

مستوى التفكير ما وراء  
المعرفي و علاقته بالاتجاه نحو  
مهنة التدريس لدى الطلبة  
المعلمين بفلسطين

الأستاذة سناء بركة

جامعة الأقصى

محاضر بقسم اساليب التدريس

الدكتور محمد عطية عبد الرحيم

جامعة الأقصى

أستاذ مساعد / مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية

**ملخص :** يهدف البحث التعرف إلى مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين بفلسطين, وما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى للتخصص والمستوى الأكاديمي, وما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو التدريس تعزى للتخصص والمستوى الاكاديمي, وما العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس الاتجاه, وما إذا كان يمكن التنبؤ بمستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس من درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي. تكونت عينة الدراسة من (422) طالباً و طالبة من طلبة جامعة الاقصى وتم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة. وتكونت ادوات الدراسة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية:(1) مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى افراد العينة مرتفع:(2) مستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس مرتفع ايضاً؛(3) توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات افراد العينة في مهارات التفكير وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص في الدرجة الكلية للمقياس وفي بعد معالجة المعرفة لصالح القسم العلمي؛(4) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات افراد العينة على مقياس التفكير من وراء المعرفي تعزى للمستوى الدراسي:(5) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير التخصص:(6) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى للمستوى الدراسي:(7) توجد علاقة ايجابية دالة بين درجات افراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

## **The level of Metacognitive Thinking and its relationship to the Attitudes towards the Teaching Profession among Student-Teachers in Palestine: Case study**

### **Abstract**

The research aims to identify the level of metacognitive thinking skills and its relationship with attitudes towards the teaching profession among student- teachers in Palestine, and whether there are statistically significant differences between the mean scores of the respondents on the metacognitive thinking skills scale attributed to majority and academic level, and whether there are statistically significant differences between the mean scores of the subjects on the attitudes towards the teaching profession attributed to majority and academic level . Besides , the research explores the relationship between the scores of respondents on the metacognitive thinking skills scale and their scores on the attitudes towards the teaching profession scale, and whether the level of the attitudes towards the teaching profession can be predicted depending on the respondents scores on the metacognitive thinking skills scale. The study sample consisted of 422 male and female students from Al-Aqsa University. The study tools are a metacognitive thinking skills scale and an attitudes towards the teaching profession scale. The findings were as follows ;(1) the level of metacognitive thinking skills among the subjects is high ;(2)the level of the attitudes towards the teaching profession is also high ; (3)There are statistically significant differences in the metacognitive thinking skills among the subjects attributable to the main stream and in favor of science main stream ; (4)there are no statistically differences in the attitudes toward the teaching profession attributable to majority ; (5)there are no statistically significant differences in the attitudes towards the teaching profession attributable to the academic level ; (6) there is a positive relation between the mean scores of the subjects on the metacognitive thinking skills scale and their mean scores on the attitudes toward the teaching profession scale.

## المقدمة

يلقي المجتمع بما يعيشه من تطور سريع و انفتاح عالمي، و ثورة معلوماتية بعبء كبير على التربية التي تمثل أداة لتطور الشعوب و تحقيق آمالها و طموحاتها.

فأصبح إعداد الفرد القادر على مواجهة هذا التسارع في شتى مجالات الحياة من أهم واجباتها، والمعلم باعتباره أحد أهم أركان العملية التعليمية، لابد أن يكون أداة للتطوير والتجديد بترجمة ما يقدمه من خبرات و معارف و مهارات إلى مواقف عملية مفيدة في الحياة، و ذات أثر في حياة المتعلمين المستقبلية (أمين،2009:15).

لذا يتوجب علينا الاهتمام بإعداد معلم الغد والتحقق من امتلاكه للمهارات والاتجاهات اللازمة لقيامه بدوره المستقبلي في تربية النشء، والخروج بهم من ثقافة تلقي المعلومة إلى ثقافة بنائها، ومعالجتها، وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة أي من مرحلة التفكير إلى التفكير في التفكير (Metacognition)(عبيدات و الجراح،2011:1).

حيث يشمل التفكير ما وراء المعرفي أنشطة عقلية متنوعة مثل التخطيط ومراقبة التقدم وبذل جهود ذهنية لتقويم الأداء واتخاذ القرارات واختبار سلامة العمل وجودة الاستراتيجيات المتبعة في أدائه. كما أن له دورا كبيرا من حيث إدارة الوقت والجهد عند القيام بمهام معقدة ويتضمن ذلك فهم الموقف أو المشكلة قبل التسرع في محاولة الحل (عبيد،2001:12).

كما أن النجاح المستقبلي للمعلم في مهنته مرتبط أساساً بالاتجاهات التي يحملها نحو مهنة المستقبل (المجيدل و الشريع،2012:20). بالإضافة الى أن المعلمين الذين تنقصهم الرغبة نحو الدراسة في كلية التربية وما يؤديه ذلك من ضعف في تحصيلهم وكفاءتهم ينتج عنه ضعف في الأداء والإنتاجية والإبداع أثناء قيامهم بعملهم، ولا يمكن أن يسهموا بفاعلية في تهيئة أجيال المستقبل لهذا العصر (الطاهر،1991:19). أي أن الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس تساعد على تحقيق رسالته بعكس الاتجاهات السلبية التي تشكل عائقا كبيرا امام المعلم يمنعه من التطور والابداع.

ويورد الأدب التربوي وجود علاقة طردية بين ارتفاع مستوى التفكير وراء المعرفي ، والاتجاه بشكل عام فقد أكدت دراسة (عواد والهداوي،2011)

وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين الضابطة و التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية نحو تعلم مادة طرائق التدريس ، كما اكدت دراسة (أمين،2009) أن استخدام الطلاب لمهارات التفكير ما وراء المعرفي أثناء بناء ملف الانجاز كان له أثر ايجابي على الاتجاه نحو مهنة التدريس.

و يسعى الباحثان في هذه الدراسة ومن خلال عملهم بتدريس بعض مساقات الإعداد التربوي للطلبة المعلمين بجامعة الأقصى إلى التحقق من العلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي و الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقة ذلك بالمتغيرات (التخصص-المستوى).

#### مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إن دراسة مهارات التفكير المعرفي مهمة جدا ذلك لأنها تؤثر على التحصيل الأكاديمي وتمكن الطلبة من استخدام استراتيجيات التعلم الملائم والتغلب على الصعوبات التي تواجهها في أثناء دراستهم الأكاديمية وهي أيضا تجعل الطلبة يقومون بتنظيم تعلمهم والتخطيط له ومراقبته وتقييمه بشكل صحيح أيضا. وهي كذلك تؤثر تأثيرا إيجابيا على الاتجاهات بشكل عام فمن لديه مستوى عال من مهارات التفكير ما وراء المعرفي من الأكثر احتمالا أن يكون لديه اتجاه عالي نحو المواضيع المختلفة ومنها الاتجاه نحو مهنة التدريس.

وحيث أنه لم يوجد أي دراسة في هذا الموضوع فيما يتعلق بالطلبة المعلمين الفلسطينيين فإن دراسة مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس تصيح أمرا ملحا.

و بذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الاجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين بفلسطين ؟

وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة المعلمين بفلسطين؟

2. ما مستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين بفلسطين؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي)؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الثالث/الرابع)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي)؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الثالث/الرابع)؟
7. هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات أفراد العينة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجات تقديرهم للاتجاه نحو المهنة؟
8. هل يمكن التنبؤ بمستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس من درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي؟

#### محددات الدراسة

1. الحد البشري/ طلبة المستوى الثالث و الرابع من جامعة الاقصى في التخصصات العلمية والأدبية فقط.
2. الحد الزمني/ الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012\2013م.
3. تقتصر الدراسة الحالية على استخدام الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشرو و دينسن (Schraw and Dennison, 1994)، بالإضافة إلى مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس من إعداد الباحثين.

#### أهمية الدراسة

1. تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو التفكير بشكل عام والتفكير ما وراء المعرفي بشكل خاص، والذي يعتبر من أهم الموضوعات التربوية في حدود علم الباحثين لما له من أهمية في تنمية شخصية الطلبة المعلمين، بالإضافة الى الاتجاه نحو مهنة التدريس والذي يعتبر المحرك الاساس للمعلم أثناء تأديته لمهامه التدريسية.
2. قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة الأساتذة الجامعيون في استخدام استراتيجيات تدريسية تعمل على تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة المعلمين لما لها من أثر في حياتهم المهنية المستقبلية في حال

اثبتت الدراسة وجود علاقة بين التفكير ما وراء، والاتجاه نحو مهنة  
التدريس.

3. قد يستفيد من هذه الدراسة أصحاب القرار في الخطط الدراسية، و  
الكتب الجامعية، و طرائق التدريس، والأنشطة المصاحبة للمناهج في  
تضمينها ما يعمل على تنمية التفكير وراء المعرفي لدى الطلبة  
المعلمين.

4. قد توفر الدراسة الحالية أداة جديدة قد يستفيد منها باحثون آخرون  
تتمثل في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

### مصطلحات الدراسة

#### - التفكير ما وراء المعرفي:

مجموعة من المهارات العقلية المعقدة التي تستخدم في إدارة المعرفة  
الذاتية للمتعلم، وتقويمها، وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات الطلبة على مقياس  
التفكير ما وراء المعرفي لشر و دينسن (Schraw and Dennison, 1994)  
في صورته المعربة.

1. **تنظيم المعرفة:** ويُعبّر عنه باستجابات الطلبة حول قدرتهم على  
التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم، وتقاس من خلال ما يحصل  
عليه الطالب من درجات في هذا البعد.

2. **معرفة المعرفة:** ويُعبّر عنه باستجابات الطلبة حول معرفتهم  
التقريرية، والإجرائية، والشرطية، ، وتقاس من خلال ما يحصل عليه  
الطالب من درجات في هذا البعد.

3. **معالجة المعرفة:** ويُعبّر عنه باستجابات الطلبة حول قدرتهم على  
استخدام الاستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات، وتقاس من  
خلال ما يحصل عليه الطالب من درجات في هذا البعد.

#### - الاتجاه نحو مهنة التدريس:

استجابة ثابتة نسبياً نحو مهنة التدريس، تنتج من مرور الطالب بخبرات  
معينة، وإما أن تكون سلبية أو ايجابية، و يقاس بالدرجة الكلية لاستجابات الطلبة  
على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس الذي أعده الباحثان.

#### - التخصص الدراسي:

و يقصد به الكلية التي ينتمي إليها الطالب وهي في الدراسة الحالية تشتمل  
على كليتي العلوم والآداب بتخصصاتهم المختلفة.

## - المستوى الدراسي:

ويقصد به عدد الساعات الأكاديمية التي أنجزها الطالب أثناء دراسته الجامعية، وهي في الدراسة الحالية (المستوى الدراسي الثالث ، والمستوى الدراسي الرابع) ويختلف عدد الساعات المنجزة لكل مستوى باختلاف التخصص. **الخلفية النظرية للدراسة**

يورد الأدب التربوي عدداً كبيراً من التعريفات لمفهوم التفكير وراء المعرفي، ولعل أول هذه التعريفات هو تعريف فلافل صاحب الفضل في ظهور هذا المصطلح، والذي يرى أن التفكير وراء المعرفي هو عبارة عن وعي أو معرفة المتعلم بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة. (Flavell,1976)

كما تري كليوي (1987) بأن التفكير وراء المعرفي هو القدرة على مراقبة ، وضبط ، ومعالجة المعلومات.

و عرفه Sternberg (1992) بأنه عبارة عن: "عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط ، والمراقبة ، والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة".  
في حين عرفها جروان (1999:44) بأنها: "مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات ، و تنمو مع التقدم في العمر و الخبرة ، و تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة و استخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير".

كما أشار Guss & Wiley (2007) إلى أن التفكير وراء المعرفي يعني التفكير في التفكير الذاتي للمرء و الذي يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية ، و إعادة بناءها، و يلعب دوراً هاماً في التعلم ، و حل المشكلات.

أما بدران (2009:21) فيعرفه على أنه: "وعي الطالب ، و إدراكه لما يقوم بتعلمه ، و قدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه ، و كذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة ، و تعديلها أو التخلي عنها، و اختيار استراتيجيات جديدة ، و قدرته على مراجعة ذاته و تقويمها باستمرار".

و يرى الجراح و عبيدات (2011:-146) أن التفكير وراء المعرفي هو وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية ، وبنائه المعرفي موظفاً هذا الوعي في إدارة



هذه العمليات من خلال استخدام مجموعة من المهارات مثل التخطيط , والمراقبة ,  
والتقويم , واتخاذ القرارات , واختيار الاستراتيجيات الملائمة.  
بالنظر إلى التعريفات سابقة الذكر فإننا نلاحظ وبالرغم من الاختلاف  
الظاهري في بعض جوانبها إلا إنها تتفق في أن التفكير وراء المعرفي عبارة عن  
نشاط عقلي يوجه النشاط المعرفي.

فقد أجمعت جميع التعريفات السابقة باستثناء تعريف فلافل (1976) على  
توافر بعد الإدارة الذاتية للمعرفة ، و أكد كلاً من ستيرنبرج (1992)، و بدران  
(21:2009)، والجراح و عبيدات (146-145:2011) على بعد التقويم الذاتي  
للمعرفة ، و أشار كلاً من بدران(21:2009)، و الجراح و عبيدات .(2011):  
145-146) إلى أن الإدارة الذاتية للمعرفة تتضمن اختيار الاستراتيجيات الملائمة  
للمهام التعليمية المختلفة.

و يرى Flavell (1976)، و بدران (21:2009)، عبيدات والجراح  
(146- 2011:145) إن التفكير وراء المعرفي عبارة عن وعي المتعلم بعملياته  
المعرفية في حين تنظر إليه كليوي (1987) على انه قدرات ، أما ستيرنبرج  
(1992) فيرى بأنه عمليات ، بينما غيس و ويلي (2007) يريان بأنه التفكير  
في التفكير ، أما جروان (44:1999) فقد أشار إلى أن التفكير المعرفي هو  
مجموعة من المهارات العقلية ، و تتفق الدراسة الحالية مع هذا الطرح الذي يرى  
أن التفكير وراء المعرفي عبارة عن مجموعة من المهارات العقلية ، فالتفكير  
عملية كلية تتميز بالغموض و التعقيد في حين أن مهارات التفكير عمليات محددة.  
و يذكر الجمل أن التفكير مفهوم غامض يمكن أن نفهم مخرجاته مع  
عجزنا عن شرحه فالطفل يتعلم التفكير قبل الالتحاق بالمدرسة بزمان طويل، و  
تبقى وظيفة المدرسة تهيئة الظروف المواتية لنمو مهاراته ، و التي تؤثر تأثيراً  
فاعلاً في بناء شخصية الفرد و نستدل عليها من خلال قدرته على التجريد و  
التعميم و التصنيف و القدرة على اتخاذ القرار و التفكير الناقد و حل  
المشكلات.(الجمل، 2005:93)

في ضوء ما سبق عرفت الدراسة الحالية مفهوم التفكير ما وراء المعرفي  
على أنه مجموعة من المهارات العقلية المعقدة التي تستخدم في إدارة المعرفة  
الذاتية للمتعلم، و تقويمها.

### مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

هناك كثير من النماذج التي تناولت مكونات التفكير ما وراء المعرفي ,  
ومن أشهرها نموذج فلافل (Flavell, 1979,1985) الذي يشير من خلاله أن  
هناك مكونين أساسيين للتفكير ما وراء المعرفي هما:

المكون الأول: المعرفة ما وراء المعرفية ( Metacognitive Knowledge ) ، وتتكون من ثلاثة أنواع رئيسية هي:

- المعرفة بمتغيرات الشخص: وتشير إلى معرفة الفرد واعتقاداته عن نفسه  
كمفكر أو متعلم , وما يعتقد عن عمليات تفكير الآخرين .

- المعرفة بمتغيرات المهمة: وتشير إلى المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة  
المقدمة للفرد , وتقوده هذه المعرفة نحو أدائها , وتزوده بالمعلومات عن احتمالات  
النجاح في أداء المهمة.

- المعرفة بمتغيرات الاستراتيجية : وتتمثل بما يمتلكه الفرد من معلومات عن  
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق  
أهداف معرفية مهمة بالنسبة له , بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق  
بمتمى , وأين , ولماذا تستخدم هذه الاستراتيجية.

والمكون الثاني: خبرات ما وراء المعرفة ( Metacognitive experiences ) وهي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار  
الاستراتيجيات المثلى عند مواجهة مهمة ما , بحيث تجعله يفاضل بين عد من  
الاستراتيجيات , وبالتالي الوصول إلى الحل السليمة , كإعادة النظر في المشكلة  
من زوايا أخرى , أو إعادة قراءة العناوين , والكلمات المفتاحية (الرئيسية) , لترى  
ما إذا كان هناك شيء قد يسهم في إزالة الغموض , أو أن تحاول طلب المساعدة  
من الآخرين.

وقسمها شراو ودينيسون (1994) إلى مجالين رئيسيين هما : المعرفة  
الإدراكية (المعرفة حول المعرفة): وتعني المعرفة بمفهوم الإدراك وطبيعته ,  
وتصنف المعرفة الإدراكية إلى المعرفة التصريحية (التقريرية) - المعرفة  
الإجرائية - المعرفة الشرطية . والمعرفة التنظيمية (تنظيم المعرفة) وتعني  
المعرفة المتعلقة بأساليب ووسائل تنظيم الإدراك , وتصنف إلى المراقبة الذاتية  
للفهم - التخطيط للتعلم و إدارة المعلومات - تعديل الغموض- التقويم.

بينما يذكر محسن (2005:100) بأن مارزانو وزملائه قد صنفوا ما وراء  
المعرفة إلى المهارات التالية:

1. **مهارة التنظيم الذاتي**، وهي تتضمن:
    - الوعي بقرار إنجاز المهام الأكاديمية .
    - الاتجاه الإيجابي نحو المهام الأكاديمية.
    - ضبط الانتباه بإنجاز المهام الأكاديمية .
  2. **المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية** , منها:
    - المعرفة السياقية .
    - المعرفة الإجرائية.
    - المعرفة الشرطية.
  3. **مهارات التحكم الإجرائي (التنفيذي)** , وتشمل :
    - مهارات تقويم الطلاب لمعارفهم قبل وأثناء وبعد المهام .
    - مهارات التخطيط المعتمد والمترو لخطوات واستراتيجيات إنجاز المهام .
    - مهارات التنظيم اللازمة لإكمال المهام وضبط ومراقبة التعلم وإنجاز المهام .
- اما جابر (1999) فقد اشار الى ان التفكير ما وراء المعرفي يضم  
مكونين هما :
- المعرفة عن التكوينات الإدراكية:** وتتمثل في المعلومات والفهم الخاص لدى  
المتعلم عن عمليات تفكيره، ومعرفة استراتيجيات التعلم المختلفة التي يستخدمها  
في مواقف تعليمية مختلفة.
- ميكانيزمات تنظيم الذات:** وتعني القدرة على أن يختار المتعلم ، ويستخدم ،  
ويراقب استراتيجيات التعلم المناسبة مثل الضبط المعرفي ، والمراقبة المعرفية.
- اما بدران (2009:40) فقد قسم ما وراء المعرفة الى:
- المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة:** وتضم مهارة التنبؤ ، والتخطيط ، والضبط  
، والتقويم 1.
- مهارات ما وراء المعرفة:** والتي تضم مكونين هما:
- التقويم الذاتي للمعرفة : ويشتمل على المعرفة التقريرية والمعرفة  
الإجرائية ، والمعرفة الشرطية.

- الإدارة الذاتية للمعرفة : وتشتمل على التخطيط ، وإدارة المعلومات ،  
والمراقبة الذاتية ، وتعديل الغموض، والتقويم. و ترى  
سليمان(2011:376) أن مهارات التفكير فوق المعرفية ثلاث وهي  
كالتالي:

#### أولاً/ التخطيط، ومهاراته هي:

- تحديد الهدف، أو الشعور بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
- اختيار استراتيجيات التنفيذ و مهاراته.
- ترتيب تسلسل الخطوات.
- تحديد الخطوات المحتملة.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات و الأخطاء.
- التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها أو المتوقعة.
- ثانيا المراقبة والتحكم ومهاراته وهي:
- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
- الحفاظ على تسلسل الخطوات.
- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
- معرفة متى يجب الانتقال للعملية التالية.
- اختيار العملية الملائمة التي تتبع السياق.
- اكتشاف العقبات و الأخطاء.
- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الاخطاء.

#### ثالثاً/ التقييم ومهاراته وهي:

- تقييم مدى تحقيق الهدف.
- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.
- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
- تقييم فاعلية الخطة، وتنفيذها.

أهمية التفكير وراء المعرفي

ترى الرويشي (2009:17) أن التفكير وراء المعرفي إدارة جيدة لانتقال المتعلم من مرحلة التفكير في تفكيره ، و مراجعته ، و تقويمه مما يؤدي إلى زيادة القدرة على مقاومة الرغبة في العمل المندفع، و المتهور بأسلوب نمطي ، و تقليدي، و يتجنب الوقوع في الاستجابة الصارمة غير المرنة ، و يتسم بالتأني والمرونة.

ويرى عبيدات والجراح (2011:146) أن التفكير وراء المعرفي له أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين، حيث يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسونه، فالطالب المفكر تفكيراً ما وراء 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، و يقيم كلاً منها، ويختار ما يراه الأفضل، وبذلك يكون مفكراً منتجاً.

وتذكر أمين (2009:24) أن لندستروم يرى أن المتعلم الذي يمتلك مهارات التفكير وراء المعرفي يتميز بقدرته على:

- توجيهه ، وتنظيم عملية تعلمه ، وتحمل مسؤوليتها.
- استخدام مهارات التفكير لتوجيه تفكيره وتحسينه.
- اتخاذ القرار المناسب في مواقف الحياة اليومية.
- التعامل بفاعلية مع المعلومات من مصادرها المختلفة؛ سعياً وراء تحقيق مستوى أفضل من فهم هذه المعلومات وتوظيفها.
- اختيار الاجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي يمر به.

### الاتجاه نحو مهنة التدريس:

يعد اتجاه المعلم نحو المهنة Attitudes towards teaching profession هو المحدد الأساس لمدى تحمله للمهنة وضغوطها النفسية والجسمية، وثمة اتفاق أن كلمة السر لنجاح المعلم في عمله هي اتجاهاته الإيجابية نحو مهنته، لأن هذه الاتجاهات هي القاعدة التي يبنى عليها معظم النشاطات التربوية. كما أن الاتجاهات نحو مهنته التدريسية هي مفتاح التنبؤ بنموذج الجو الاجتماعي الذي سوف يؤكد المعلم في حجرة الدراسة، وأن الاتجاهات الإيجابية هي ركيزة معظم النشاطات التربوية. وترتكز اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس على مرحلة إعداد التربيوي و الأكاديمي، والاتجاهات التربوية للمعلم ما هي إلا

انعكاس لحالته الوجدانية نحو مهنة التدريس، وعلاقته بطلابه، وعلاقته بزملائه المعلمين، بالإضافة إلى رغبته في التجديد والتطوير في استراتيجياته التدريسية بالإضافة إلى نظرة المجتمع لمهنة التدريس.

وعرفه زيتون (2001:110) على أنه: محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ما من موضوعات العلم وذلك من حيث تأييد الفرد (الطالب) لهذا الموضوع (مع) أو معارضته له (ضد).

كما عرفه أبو ججوح وحمدان (2006:236) الاتجاه نحو مهنة التدريس على أنه مجموعة المواقف التي يكونها المعلم نحو مهنة التدريس وتظهر هذه المواقف في مدى قبوله أو حياده أو رفضه أو حبه أو كراهيته للعمل في مهنة التدريس.

و عرفت أمين (2009:21) الاتجاه نحو مهنة التدريس على أنه: مواقف الطالبة المعلمة التي تكونها نحو مهنة التدريس ، وتظهر هذه المواقف في مدى قبولها أو حيادها أو رفضها أو مدى حبتها أو كراهيتها للعمل في مهنة التدريس ، فضلا عن مدى تقديرها لأهمية مهنة التدريس نتيجة مرورها بخبرات متراكمة ذات صلة بمهنة التدريس و من خلال التعريفات سابقة الذكر نلاحظ ان:

- الاتجاه عبارة عن استجابة مكتسبة.
  - الاستجابات اما ان تكون سلبية أو ايجابية.
  - تنشأ هذه الاستجابة نتيجة مرور الطالب بخبرات معينة.
  - هذه الاستجابات ثابتة نسبيا .
- وتعرف الدراسة الحالية الاتجاه نحو مهنة التدريس اجرائيا على أنه:  
"استجابة ثابتة نسبيا نحو مهنة التدريس، تنتج من مرور الطالب المعلم بخبرات معينة، وإما أن تكون سلبية أو ايجابية".
- مكونات الاتجاه:

- للاتجاه ثلاث مكونات تحدها الدراسات على النحو التالي:
- المكون المعرفي: ويضم المعتقدات والآراء والأفكار عن موضوع الاتجاه.
  - المكون الوجداني: وهو عبارة عن مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.

- **المكون السلوكي:** ويختص بالنوايا أو الميل للسلوك أو التصرف بشكل معين إزاء موضوع الاتجاه (Breckler,1997; and Brehm & Kassin, 1996, p. 32, 370)

لكن يمكن اعتبار المكون الوجداني من أكثر المكونات أهمية بالنسبة للاتجاه حيث تشير الدلائل إلى أن الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة بغض النظر عن وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الوجهة المعرفية. (الظاهر، 1991:32)

### **التفكير وراء المعرفي و الاتجاه نحو مهنة التدريس: الدراسات السابقة**

الأدب التربوي يزخر بكثير من الدراسات التي تناولت موضوع الاتجاهات بشكل عام والاتجاه نحو مهنة التدريس والعوامل المؤثرة فيهما في جميع انحاء العالم وذلك إدراكا من الباحثين لأهمية هذا الموضوع ذلك لان الاتجاهات الايجابية تعتبر ميسرا لعملية التعلم حيث تدفع المتعلم لبذل الجهد الكافي لإنجاز المهمات وأما الاتجاهات السلبية فهي مضرّة ومعيقة لعملية التعليم ونضر بالمتعلم أيضا. والاتجاه نحو مهنة التدريس لا يشذ عن هذا الامر. فإن كان لدى المعلمين اتجاهات ايجابية نحو مهنتهم أحبوا وبذلوا الجهد المطلوب لتحسين ادائهم وأداء طلابهم طائعين وراغبين. ومن الجدير بالدراسة أيضا هو أثر مهارات التفكير ما وراء المعرفي على الاتجاهات وهو موضوع أيضا حظي باهتمام واسع لدى التربويين. لذلك قام الباحثان بدراسة العلاقة ما بين مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة من الطلبة المعلمين في فلسطين. واطلع الباحثان على بعض الدراسات في هذا المجال ويقومان بعرضها كالآتي:

#### 1. دراسة المجيدل و الشريع (2012)

هدفت إلى تقصي اتجاهات الطلبة المعلمين في كلية التربية- جامعة الكويت وفي كلية التربية بالحسكة- جامعة الفرات نحو مهنة التعليم. وكانت أداة الدراسة استبانة أعدها الباحثان تكونت من 30 بندا ترصد اتجاهات الطلبة نحو الدراسة في الكلية وكذلك اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم. وتكونت عينة الدراسة من (403) طالبا وطالبة من كلية التربية جامعة الكويت و (389) من كلية التربية بالحسكة بجامعة الفرات. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وتوصل الباحثان إلى النتائج الآتية: لم يكن لمتغير التخصص أي تأثير على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم. توجد فروق بين اتجاهات عينة الطلبة المعلمين في كلية

التربية - جامعة الكويت وبين اتجاهات عينة الطلبة المعلمين في كلية التربية بالحسكة -جامعة الفرات نحو مهنة التعليم. وهذه الفروق في الاتجاهات فروق بسيطة من جهة وفروق إيجابية من جهة ثانية مما يدلّ على أن هناك اتجاهاً إيجابياً لدى مجمل أفراد عينتي البحث نحو مهنة التعليم.

## 2. دراسة عواد و الهداوي (2011)

هدفت الى معرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه لدى طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس. استخدم الباحثان اختباراً تحصيلياً من اعدادهما مكون من 20 فقرة بالإضافة الى مقياس للاتجاهات من اعدادهما ومكون من 20 فقرة. وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث المكونة من 50 طالبا وطالبة في المرحلة الثالثة بقسم الرياضيات بجامعة ذي قار. وبلغ عدد المجموعة التجريبية 25 والضابطة 25. أما المنهج المستخدم فكان المنهج التجريبي. وتوصلت الباحثتان إلى النتائج الآتية:

- 1- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.
- 2- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه و متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية . وهذا يعني ان افراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة تفوقوا على المجموعة الضابطة في كل من التحصيل و الاتجاه.

## 3. دراسة الباوي (2009)

هدفت الى التعرف على أثر التدريس في ضوء خرائط أساليب التعلم في التحصيل الانبي والمؤجل و تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طلبة قسم الفيزياء بكلية التربية ابن الهيثم ببغداد. استخدمت الباحثة استبانة الكشف عن اساليب التعلم في ضوء خرائط اساليب التعلم التي اعدھا Hill المكونة من 72 فقرة ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس من اعداد الباحثة والمكون من 46 فقرة بالإضافة الى اختبار تحصيلي لمادة طرائق التدريس مكون من 50 فقرة. وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث المكونة من 46 طالبا وطالبة من كلية التربية بالمرحلة الثالثة. المجموعة التجريبية كانت 22 طالبا وطالبة والضابطة



24 واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي. وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الانى والمؤجل. وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو مهنة التدريس.

#### 4. دراسة أمين (2009)

هدفت الى التعرف على أثر استخدام الطالبة المعلمة للتفكير فوق المعرفي عند بناءها لملف الاعمال (البورتفوليو) على عملية اتخاذ القرار والاتجاه نحو مهنة التدريس و جودة محتوى الملف. استخدمت الباحثة الصورة (ب) من مقياس اتخاذ القرار من اعداد سيف الدين يوسف عضون والمكون من 72 فقرة ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس من اعداد امين سليمان(1992) والمكون من 46 فقرة بالإضافة إلى بطاقة تقويم ملف الاعمال من اعداد الباحثة مكون من 50 فقرة. عينة الدراسة تكونت من 57 طالبة من طالبات الفرقة الثالثة لقسم العلوم والرياضيات اللاتي يدرسن مادة طرق تدريس 2 بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة. تكونت المجموعة التجريبية من 27 طالبة والضابطة من 30 طالبة واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي. توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية في اتخاذ القرار وكان حجم التأثير كبيرا. ووجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو مهنة التدريس، و كان حجم التأثير كبيرا. وفروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية في جودة محتوى ملف الأعمال، و كان حجم التأثير كبيرا.

#### 5. دراسة الزيدي (2008)

هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة كليات التربية في الجامعات اليمنية: (صنعاء، تعز، عدن) نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل لمفاهيم طرائق التدريس والتطبيق العملي. تكونت عينة البحث من 620 طالباً وطالبة منهم 310 طلاب و 310 طالبات من كلية التربية بجامعة عدن. وعينة كلية التربية بجامعة صنعاء تكونت من 80 طالباً وطالبة اما عينة كلية التربية بجامعة تعز فتكونت من 200 طالباً وطالبة. تم تطبيق أدوات البحث (مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، اختبار تحصيلي، بطاقة ملاحظة) خلال فصلين دراسيين(2005-2006) والمنهج المتبع كان المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:  
1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث نحو المقياس ككل، تعزى إلى متغير الجنس..

2- لا توجد علاقة ارتباطيه بين اتجاهات طلبة كليات التربية في الجامعات اليمنية (صنعاء، تعز، عدن) نحو مهنة التدريس ومستوى تحصيلهم في مفاهيم طرائق التدريس وأدائهم التدريسي في التطبيق العملي.

### 6. دراسة Duglar (2007)

هدفت الى التعرف إلى فعالية الاستراتيجيات فوق المعرفية على التحصيل و الاتجاه و بقاء اثر التعلم في تطوير مهارات الكتابة. تكونت العينة من 70 طالباً وطالبة وقد بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية 35 طالباً منها 24 طالبة، والمجموعة الضابطة بلغ عددها 35 منها 23 طالبة. وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- 1- تفوق طلبة المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل ، و استبقاء أثر التعلم.
- 2- عدم وجود فروق دالة احصائيا في الاتجاه نحو الكتابة بين المجموعتين الضابطة و التجريبية.

### 7. دراسة الطاهر (1991)

هدفت الى دراسة الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته بالتحصيل و التخصص و المستوى الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض . وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- 1- أسفرت الدراسة عن وجود فروق بين متوسطات اتجاه طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع لصالح المستوى الأول .
- 2 - بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاه طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية نحو مهنة التدريس.
- 3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كل من المستوى الأول والرابع الأدبي والأول والرابع العلمي، غير أن هناك علاقة دالة بين طلاب المستوى الأول العلمي والمستوى الرابع لصالح طلاب المستوى الأول العلمي. وعدم وجود علاقة دالة بين اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول، وتحصيلهم الدراسي.

الدراسات التي تناولت التفكير وراء المعرفي

### 1. دراسة عبد القادر (2012)

هدفت إلى التعرف على أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي و التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع

الاساسي بمحافظة غزة. استخدم الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي من اعداد أونيل و عبيدي (1996) بالإضافة إلى اختبار تحصيلي من اعداد الباحث. وتكونت عينة البحث من 76 طالبة. تكونت المجموعة التجريبية من 38 طالبة والمجموعة الضابطة 38. استخدم الباحث المنهج التجريبي. من وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية: وجود فروق دالة احصائيا في التفكير فوق المعرفي و التحصيل الدراسي في الرياضيات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. ووجود ارتباط قوي بين التفكير فوق المعرفي و التحصيل الدراسي.

## 2. دراسة الخوالدة و آخرون (2012)

هدفت الى الكشف عن درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي و علاقتها بمتغير الجنس و التخصص الاكاديمي و التحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من 380 طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي واستخدم اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي وهو مترجم من الانجليزية الى العربية وعدد فقراته 60 وتم تقسيمه بعد ترجمته وتعديله الى ثلاث مهارات (التخطيط, التحكم والمراقبة, التقويم). واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وتوصل الباحثون إلى النتائج الآتية:

1- اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي الثلاث كان بدرجة متوسطة. وأن درجة اكتساب الطلبة مهارات التفكير ما وراء المعرفي لا تتأثر بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. وأن درجة اكتساب لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تتأثر بمتغير التحصيل الأكاديمي للطلبة

## 3. دراسة الحموري و أبو مخ (2011)

هدفت الى التعرف إلى مستوى الحاجة إلى المعرفة و التفكير وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. استخدم الباحثان مقياس التفكير ل شرو و دينيس (1994) كما استخدم مقياس الكشف عن مستوى الحاجة الى المعرفة من اعداد كاشير بيتي و كاو (1984). تكونت العينة من 701 طالباً وطالبة من جميع المستويات والتخصصات العلمية والادبية وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتوصل الباحثان إلى النتائج الآتية:

1- أن مستوى الحاجة الى المعرفة لدى عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى التفكير وراء المعرفي كان مرتفعاً.

2 - أظهرت النتائج وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص والمستوى الدراسي .

#### 4. دراسة عبيدات و الجراح (2011)

هدفت الى التعرف إلى مستوى التفكير وراء المعرفي لدى عينة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. استخدم الباحثان مقياس التفكير ما وراء المعرفي ل شرو و دينيسن (1994) وتكونت العينة من 1102 طالباً وطالبة (514 طالباً و 588 طالبة) من جميع المستويات الدراسية والتخصصات العلمية والادبية. وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة .

-عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للسنة الدراسة وللتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي ولصالح التخصصات الإنسانية.

#### التعقيب على الدراسات السابقة

- تناولت العديد من الدراسات التفكير ما وراء المعرفي كدراسة عبد القادر(2012) التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي كمتغير تابع في حين هدفت دراسة الخوالدة و الربابعة و سليم(2012) الى الكشف عن درجة اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي و علاقته ببعض المتغيرات ، و دراسة الجراح و عبيدات (2011) إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي و علاقته ببعض المتغيرات و دراسة الحموري و ابو مخ (2011)الى التعرف على مستوى الحاجة الى المعرفة و التفكير ما وراء المعرفي.

- ركزت بعض الدراسات كدراسة المجيدل و الشراع(2012) و الباوي (2009) وأميين (2009) والزيدي (2010) والطاهر (1991) على الاتجاه نحو مهنة التدريس، بينما تناولت دراسة عواد والهداوي (2011) الاتجاه نحو مادة طرق التدريس، أما دراسة دوقلر (2007) فقد تناولت الاتجاه نحو الكتابة.

- تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة المجيدل و الشراع(2012) و الزيدي (2008) و الطاهر(1991) في التعرف على الاتجاه نحو مهنة التدريس في ضوء التخصص و السنة الدراسية و التحصيل الدراسي باستثناء ان دراسة الطاهر(1991) لم تبحث في اثر متغير الجنس, كما اقتصرت الدراسة الحالية بالمستوى الثالث و الرابع لمبررات لها علاقة بمتغيرات الدراسة, و استخدم المجيدل و الشراع مقياس الاتجاه نحو مهنة التعليم من اعدادهما, و استخدم الطاهر(1991) مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس من اعداد عنايات زكي (1974) كما استخدمت الدراسة الحالية مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس من اعداد الباحثين.
- تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة الجراح و عبيدات (2011) في التعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي في ضوء متغير التخصص السنة الدراسية و في استخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشرو ودينسن (1994).
- و اختلفت مع دراسة الخوالدة و الربابعة و سليم(2012) في المقياس المستخدم.
- تميزت الدراسة الحالية في أنها الوحيدة على حد علم الباحثين التي تبحث في العلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي و الاتجاه نحو مهنة التدريس، و ما اذا كان يمكن التنبؤ بمستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس من درجات افراد العينة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي .
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة الدراسة و فروضها بالإضافة إلى بناء الإطار النظري و أدوات الدراسة و الأساليب الإحصائية.

#### إجراءات الدراسة:

#### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (422) طالباً و طالبة من طلاب جامعة الاقصى للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2014/2013 ، وتم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة من الطلبة الذين يقومون بتدريسهم.  
و فيما يلي توزيع افراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

### جدول (1)

#### توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المستوى الدراسي	التخصص		الجنس		العدد	النسبة المئوية
	أدبي	علمي	انثى	ذكر		
رابعة	ثالثة	224	198	244	178	
200	222	224	198	244	178	
47.4	52.6	53.1	46.9	57.8	42.2	

#### أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان الادوات التالية:

- مقياس التفكير ما وراء المعرفي.
- مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.
- مقابلة مع عميد كلية التربية ، و بعض اساتذة علم النفس ، و بعض الطلبة.

#### أولاً: مقياس التفكير ما وراء المعرفي

قام الباحثان بتعريب مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشرو و دنسن (1994)، والذي يتكون من بعدين الاول: معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition)، و يشير الى المعرفة عن الذات، و الاستراتيجيات، و البعد الثاني: وهو تنظيم المعرفة (Regulation of Cognition) ويشير الى المعرفة عن طريق التخطيط، و المراقبة، و التقويم.

و قد قام كيومر (Kumar,1998) نقلا عن عبيدات و الجراح (2011) باستخدامه على عينة من الافراد لتقييم اثر التفكير ما وراء المعرفي لديهم في القدرة على اتخاذ القرار، و قام بإعادة التحليل العاملي للمقياس فنتج عنه ثلاثة ابعاد هي:

- 1- تنظيم المعرفة: القدرة على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم، والفقرات التي تقيس هذا البعد هي: (1، 24، 23، 22، 21، 11، 9، 8، 6، 4، 52، 51، 50، 49، 44، 43، 42، 41، 38، 36، 25).
- 2- معرفة المعرفة: و يشير إلى المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية، والفقرات التي تقيس هذا البعد هي: (3، 16، 15، 10، 7، 5، 3، 35، 33، 32، 30، 29، 27، 26، 20، 18، 17)،

3- معالجة المعرفة: ويشير إلى الاستراتيجيات، والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات، و الفقرات التي تقيس هذا البعد هي: ( 28، 19، 14، 13، 12، 48، 47، 46، 45، 40، 39، 37، 34، 31) و هو ما اعتمدت عليه الدراسة الحالية.  
ترجمة المقياس:

قام الباحث الأول وهو مختص في مناهج و طرق تدريس اللغة الانجليزية بجامعة الأقصى بترجمة المقياس، ثم تأكد من دقة الترجمة بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، واللغة الانجليزية، وفي ضوء آراء المحكمين تم عمل اللازم بالحذف و الاضافة والتعديل مثل: (اعتبر نفسي جيداً في التنظيم) تم تعديلها الى (انظم معلوماتي بشكل جيد)، (لدي هدف محدد لكل استراتيجية استخدمها) تم تعديلها الى (اختر الاستراتيجية الملائمة لكل هدف)، و قد صممت الاستجابات على المقياس من خمسة مستويات هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، وإطلاقاً.  
طريقة تصحيح المقياس :

تكون المقياس بصورته النهائية من ( 52 ) فقرة، وسلم الإجابة من خمسة مستويات ( 1،2،3،4)، لاستجابات، ( دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً) على الترتيب، و استخدم الباحثان قيم الاوزان التي وضعها (عبد الفتاح، 2008) لتحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي كالتالي:

## جدول (2)

قيم الاوزان الدالة على المستويات

الدالة	المستوى	الوزن النسبي		المتوسط	
		الى	من	الى	من
ضعيف جدا	اطلاقاً	35.8%	1%	1.79	1
ضعيف	نادراً	51.8%	35.9%	2.59	1.80
متوسط	احياناً	67.8%	51.9%	3.39	2.60
مرتفع	غالبا	83.8%	67.8%	4.19	3.40
مرتفع جدا	دائماً	100%	83.9%	5	4.20

## ثانياً: مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

صمم الباحثان مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس و يتألف المقياس في صورته الأصلية من (37) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: الحالة الوجدانية نحو مهنة التدريس، والعلاقة مع الطلاب، والعلاقة مع الزملاء المعلمين، والرغبة

في استخدام استراتيجيات التدريس، ونظرة المجتمع نحو مهنة التدريس، وحملت  
العبارات الايجابية الارقام التالية:

(2،5،6،10،11،13،14،16،17،18،19،20،25،26،27،28،32،34،36،)  
العبارات السلبية

هي: (3،4،7،8،9،12،15،21،22،23،24،29،30،31،33،35،37)

وقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص  
في مجال علم النفس والمناهج وطرق التدريس للتحقق من مدى ملائمة عبارات  
المقياس ، وقد تم اجراء بعض التعديلات في الصياغة بناء على اراء المحكمين، و  
قد صممت الاستجابات على المقياس من خمسة مستويات هي، (أوافق بشدة،  
أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

#### تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس بالنسبة للعبارات الايجابية التي تحمل صفة الايجابية لموضوع  
الاتجاه بحيث تأخذ القيم (1،2،3،4،5) لاستجابات، (موافق بشدة ، موافق، غير  
متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) على الترتيب، و بالعكس في حالة العبارات  
السلبية، و استخدم الباحثان نفس المستويات الي وضعها (عبد الفتاح، 2008).

#### الثبات والصدق:

##### أولاً: مقياس التفكير ما وراء المعرفي

للتحقق من صدق المقياس وثباته تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30)  
طالباً وطالبة.

##### أ) الثبات:

تم التحقق من الثبات باستخدام معامل كرونباخ الفا وكانت النتيجة (0.930)  
و باستخدام التجزئة النصفية و كانت النتيجة (0.872) مما يدل أن اختبار التفكير  
ما وراء المعرفي يتمتع بثبات عال.

##### ب) الصدق

##### صدق الاتساق الداخلي بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد:

لقياس صدق الاتساق الداخلي بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس استخدم الباحثان  
معامل الارتباط بيرسون.



### جدول (3)

يوضح قيمة معامل الارتباط البعد والأبعاد الأخرى وبين البعد والدرجة الكلية

البعد	تنظيم المعرفة	معرفة المعرفة	معالجة المعرفة	الدرجة الكلية
تنظيم المعرفة	1	.750(**)	.845(**)	.936(**)
معرفة المعرفة	.750(**)	1	.746(**)	.908(**)
معالجة المعرفة	.845(**)	.746(**)	1	.928(**)
الدرجة الكلية	.936(**)	.908(**)	.928(**)	1

\*\* دالة إحصائية عند 0.01 \* دالة إحصائية عند 0.05 \*\*\* غير دالة إحصائية عند 0.01  
يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات كل بعد دالة إحصائية عند  
مستوى دلالة (0.05، 0.01) ، وأيضاً بين جميع الأبعاد والدرجة الكلية دالة  
إحصائية عند 0.01 وهذا يؤكد على أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الاتساق.

ثانياً: مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

الثبات و الصدق:

للتحقق من صدق المقياس و ثباته تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من  
(30) طالبا و طالبة من خارج العينة الأصلية.

(أ) الثبات:

تم التحقق من الثبات باستخدام معامل كرونباخ الفا وكانت النتيجة (0.898)  
و باستخدام التجزئة النصفية و كانت النتيجة (0.818). مما يدل أن مقياس الاتجاه  
نحو مهنة التدريس يتمتع بثبات عال.

(ب) الصدق

صدق الاتساق الداخلي بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد :

لقياس صدق الاتساق الداخلي بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس استخدم الباحثان  
معامل الارتباط.

#### جدول (4)

يوضح قيمة معامل الارتباط البعد مع الأبعاد الأخرى و البعد مع الدرجة الكلية

الدرجة الكلية	البعد الخامس	البعد الرابع	البعد الثالث	البعد الثاني	البعد الأول	البعد
.827(**)	.551(**)	.367(*)	.673(**)	.465(**)	1	البعد الأول
.693(**)	.502(**)	.502(**)	*.309 (**)	1	.465(**)	البعد الثاني
.740(**)	.480(**)	.522(**)	1	*.309 (**)	.673(**)	البعد الثالث
.751(**)	.732(**)	1	.522(**)	.502(**)	.367(*)	البعد الرابع
.861(**)	1	.732(**)	.480(**)	.502(**)	.551(**)	البعد الخامس
1	.861(**)	.751(**)	.740(**)	.693(**)	.827(**)	الدرجة الكلية

\*\* دالة إحصائية عند 0.01 \* دالة إحصائية عند 0.05 \*\*\* غير دالة إحصائية عند 0.01  
يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات كل بعد دالة إحصائية عند مستوى دالة 0.01، 0.05، وأيضا بين جميع الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائية عند 0.01 وهذا يؤكد أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الاتساق.

#### تحليل النتائج

➤ أولاً : تحليل فقرات ومحاور الدراسة :

1- ما مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة المعلمين بفلسطين؟

#### جدول (5)

مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة المعلمين بفلسطين من خلال المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية

الترتيب	الدلالة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	الرقم
4	مرتفع	78.54	0.421714	3.927133	تنظيم المعرفة	1
2	مرتفع	79.23	0.541735	3.961493	معرفة المعرفة	2
1	مرتفع	81.15	0.619768	4.057718	معالجة المعرفة	3
2	مرتفع	79.64	0.47362	3.982115	مستوى التفكير	4

يتضح من النتائج أن المستوى الكلي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة مرتفع بالاستناد الى قيم الاوزان المعتمدة في الدراسة الحالية و التي وضعها (عبد الفتاح، 2008) إذ بلغت قيمته 79.64%، وبالنسبة لأبعاد التفكير ما وراء المعرفي فإن أعلى مستوى هو معالجة المعرفة

بوزن نسبي 81.15%، ويليه معرفة المعرفة بوزن نسبي 79.22%، وأخيراً تنظيم المعرفة بوزن نسبي 78.54%، ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى طبيعة المناهج الدراسية بالجامعة، وما تنطوي عليه من طرائق تدريس، وأنشطة، ووسائل تعليمية، ووسائل تقويم، وما يكلف به الطلبة من تقارير وأبحاث علمية، كما أن المرحلة العمرية لعينة الدراسة قد تؤدي دوراً كبيراً في تفسير هذه النتيجة، فالتفكير ما وراء المعرفي يشير إلى امتلاك قدرات، ومهارات تنمو، وتتطور مع التقدم في العمر (الحموري و أبو مخ، 2011)، وبالإضافة إلى ذلك فإن مقياس التفكير ما وراء المعرفي المستخدم في هذه الدراسة ومعظم الدراسات السابقة يعتمد على التقدير الذاتي، وبالتالي قد لا يعكس المقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي الفعلي لعينة الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (الحموري و أبو مخ، 2011)، و (عبيدات و الجراح، 2011) حيث أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي و اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (عبيدات و الجراح، 2011) في تنظيم الابعاد فكانت كالتالي:  
معالجة المعرفة، ثم تنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة.

## 2- ما مستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين بفلسطين ؟

### جدول (6)

مستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين بفلسطين من خلال المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدلالة
1	العلاقة الوجدانية	3.486256	0.725478	69.73	5	مرتفع
2	العلاقة مع الطلاب	3.871248	0.680195	77.42	3	مرتفع
3	العلاقة مع الزملاء	3.759479	0.583051	75.19	4	مرتفع
4	الرغبة في الاستخدام	3.883548	0.421304	77.67	2	مرتفع
5	نظرة المجتمع	3.917457	0.753521	78.35	1	مرتفع
6	الدرجة الكلية	3.783597	0.430132	75.67		مرتفع

يتضح من الجدول (6) أن مستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس هو (75.67%)، وأن مستوى بعد "نظرة المجتمع نحو مهنة التدريس" كان (78.34%) و هو أعلى من الابعاد الاخرى يليه الرغبة في استخدام استراتيجيات التدريس (77.67%)، يليه العلاقة مع الطلاب (77.42%) ثم العلاقة مع الزملاء (75.18%)، و أدنى المستويات كان الحالة الوجدانية بنسبة

(69.72%) مما يدل على أن مستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس مرتفعاً، و تتشابه هذه النتيجة مع النتيجة التي وصل إليها (المجيدل والشريع، 2012) بكلية التربية في كلا من جامعة الكويت و جامعة الفرات.

ويمكن تفسير هذه الارتفاع في الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أفراد العينة للأسباب الآتية : أولاً: أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة كان مرتفعاً، ومعلوم في الأدب التربوي بأن مهارات التفكير ما وراء المعرفي ترتبط بالتحصيل والإنجاز الأكاديمي يؤثر إيجاباً على الاتجاه نحو مهنة التدريس. ثانياً: أن أفراد العينة هم أساساً اختاروا طواعية الالتحاق بكلية التربية بجميع تخصصاتها بناءً على رغبة أصيلة لديهم وحباً في مهنة التدريس. ثالثاً: أن أفراد العينة الذين التحقوا ببرنامج التربية العملي وهي تجربة جديدة لهم وتمتعوا خلالها بمزايا المهنة وإيجابياتها، دون أن تلقى عليهم مسؤولياتها الجسيمة وأعبائها النفسية والاجتماعية.

### 3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد العينة على

#### مقياس التفكير تعزى لمتغير التخصص؟

وللإجابة عن هذا السؤال والتحقق من الفرض الصفري الناتج عن هذا السؤال، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت).

#### جدول (7)

### اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لقياس متوسط درجات

#### أفراد العينة على مقياس التفكير تعزى لمتغير التخصص

المجال	العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تنظيم المعرفة	علمي	198	3.9664	0.37978	1.804	0.072
	أدبي	224	3.8924	0.45360		
معرفة المعرفة	علمي	198	4.0076	0.59857	1.646	0.100
	أدبي	224	3.9208	0.48372		
معالجة المعرفة	علمي	198	4.1392	0.68620	2.557	0.011
	أدبي	224	3.9857	0.54596		
الدرجة الكلية	علمي	198	4.0377	0.48362	2.280	0.023
	أدبي	224	3.9329	0.46009		

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 عند درجات حرية 420 = 1.65.

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 عند درجات حرية 420 = 2.34.

يتضح من جدول (7) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من القيمة ت الجدولية لذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال معالجة المعرفة والدرجة الكلية لمتوسط درجات أفراد العينة على مقياس التفكير تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي في مجال معرفة المعرفة والدرجة الكلية على المقياس فيما لا توجد فروق دالة عند مستوى ( $0.05 =$ ) مجال تنظيم المعرفة ومعرفة المعرفة غير دالة إحصائية ويعزى ذلك بأن طلبة التخصص العلمي يدرسون الرياضيات والهندسة التحليلية والفراغية، وشتى فروع العلوم التي تتطلب منهم أن يعالجوا المعرفة بشكل عميق لينجحوا في حياتهم الأكاديمية، وهي مساقات تضعهم أمام مشكلات تتطلب منهم التفكير والتجريد والتأمل، وإدارة المعلومات، مما ينعكس إيجاباً على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه (عبيدات و الجراح، 2011) فقد كشفت الدراسة عن وجود فروق في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي ولصالح التخصصات الانسانية، وتتشابه مع دراسة (الخواند، والرابعة، والسليم، 2012) التي اسفرت عن وجود فروق تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي.

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

#### جدول ( 8 )

اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لقياس متوسط درجات

أفراد العينة على مقياس التفكير تعزى لمتغير المستوى الدراسي

المجال	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تنظيم المعرفة	ثالثة	222	3.9507	.41764	1.209	0.227 غير دالة احصائيا
	رابعة	200	3.9010	.42571		
معرفة المعرفة	ثالثة	222	3.9485	.64017	0.519	0.604 غير دالة احصائيا
	رابعة	200	3.9759	.40663		
معالجة المعرفة	ثالثة	222	4.0640	.72999	0.220	0.826 غير دالة احصائيا
	رابعة	200	4.0507	.46981		
الدرجة الكلية	ثالثة	222	3.9877	.52950	0.256	0.798 غير دالة احصائيا
	رابعة	200	3.9759	.40387		

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 عند درجات حرية  $420 = 1.65$ .

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 عند درجات حرية  $420 = 2.34$ .

يتضح من الجدول رقم (8) أن القيمة ت المحسوبة أقل من القيمة (ت) الجدولية لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات والدرجة الكلية

متوسط درجات افراد العينة على مقياس التفكير تعزى لمتغير السنة الدراسية مما يدل على أنه لا يوجد أثر للسنة الدراسية على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، و هذه النتيجة متوقعة بشكل كبير لأن تقسيم الطلبة الى مستوى ثالث و رابع هو تقسيم يعتمد على عدد الساعات الاكاديمية المنجزة فما يفرق بين الطالب في المستوى الثالث والمستوى الرابع لا يتعدى ثلاث أو أربع ساعات أكاديمية معتمدة لذلك لم يكن متوقعا أن تكون هناك فروق دالة احصائيا حيث أن المناهج و المقررات الدراسية الموجهة لطلبة المستوى الثالث، والرابع لا تختلف كثيرا من حيث استراتيجيات تدريسها، و وسائلها التعليمية، وأنشطتها، ووسائل تقويمها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (عبيدات و الجراح، 2011).

**5- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير التخصص؟**

### جدول (9)

**اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لقياس متوسط درجات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير التخصص**

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العلاقة الوجدانية	علمي	198	3.4717	0.74480	-0.387	.699 غير دالة احصائيا
	أدبي	224	3.4991	0.70939		
العلاقة مع الطلاب	علمي	198	3.9276	0.64916	1.603	.110 غير دالة احصائيا
	أدبي	224	3.8214	0.70418		
العلاقة مع الزملاء	علمي	198	3.8277	0.57335	2.269	.024 دالة احصائيا
	أدبي	224	3.6992	0.58618		
الرغبة في	علمي	198	3.9062	0.39794	1.039	.300 غير دالة احصائيا
	أدبي	224	3.8635	0.44084		
نظرة المجتمع	علمي	198	3.9444	0.77739	.691	.490 غير دالة احصائيا
	أدبي	224	3.8936	0.73269		
درجة الكلية	علمي	198	3.8155	0.43476	1.435	.152 غير دالة احصائيا
	أدبي	224	3.7554	0.42498		

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 عند درجات حرية 420 = 1.65.

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 عند درجات حرية 420 = 2.34.

يتضح من الجدول رقم (9) أن القيمة ت المحسوبة أصغر من القيمة ت الجدولية لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات و الدرجة الكلية لمتوسط درجات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير

التخصص ماعدا العلاقة مع الزملاء فهي دالة احصائيا لصالح التخصص العلمي ، و تعتبر هذه النتيجة متوقعة لأنها تتطابق مع نتائج الدراسات السابقة حيث بينت دراسة (الطاهر، 1991) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاه طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية نحو مهنة التدريس، كما أن دراسة ( المجيدل و الشراع ، 2012) وصلت إلى النتيجة نفسها في كلٍ من جامعة الكويت والفرات .

أما بالنسبة الى بعد العلاقة مع الزملاء فإن الفروق في هذا البعد كانت لصالح التخصص العلمي، وهذه نتيجة متوقعة الى حد ما ، فالطالب الملتحق بالتخصصات العلمية يكون عادة أعلى في المستوى الأكاديمي، و تكرر خبرات النجاح التي يمر بها الطالب داخل الجامعة من المفترض أن تؤثر في مستوى اتجاهه نحو مهنة التدريس. لكن التأثير اقتصر على بعد واحد فقط، نتيجة العوامل سابقة الذكر التي تؤثر في الاتجاه نحو مهنة التدريس.

**6- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير المستوى الدراسي ؟**

### جدول (10)

اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لقياس متوسط درجات  
افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير المستوى  
الدراسي

المجال	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العلاقة الوجدانية	ثالثة	222	3.5441	0.71217	1.731	0.084 غير دالة احصائيا
	رابعة	200	3.4220	0.73643		
العلاقة مع الطلاب	ثالثة	222	3.8859	0.65352	0.465	0.642 غير دالة احصائيا
	رابعة	200	3.8550	0.70993		
العلاقة مع الزملاء	ثالثة	222	3.7725	0.59294	0.484	0.629 غير دالة احصائيا
	رابعة	200	3.7450	0.57301		
الرغبة	ثالثة	222	3.8674	0.43178	-0.827	0.409 غير دالة احصائيا
	رابعة	200	3.9014	0.40970		
نظرة	ثالثة	222	3.9197	0.74227	0.063	0.949 غير دالة احصائيا
	رابعة	200	3.9150	0.76768		
الدرجة الكلية	ثالثة	222	3.7979	0.43265	0.721	0.471 غير دالة احصائيا
	رابعة	200	3.7677	0.42784		

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 عند درجات حرية 420 = 1.65 .

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 عند درجات حرية 420 = 2.34 .

يتضح من جدول رقم (10) أن القيمة ت المحسوبة أصغر من القيمة ت الجدولية لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات و الدرجة الكلية متوسط درجات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير السنة الدراسية مما يدل على أن السنة الدراسية ليس لها تأثير على الاتجاه، وهذه النتيجة متوقعة و ذلك لان الطلبة يقسمون الى مستوياتهم الاكاديمية حسب عدد الساعات المنجزة و لا يوجد سوى فرق بسيط في عدد الساعات بين المستوى الثالث و الرابع، لذلك لا يؤثر متغير السنة الدراسية على الاتجاهات و تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الطاهر،1991)، كما تتفق مع نتائج دراسة (المجيدل و الشريع،2012) في كلية التربية جامعة الكويت، وتختلف مع نتائج كلية التربية بالحسكة - جامعة الفرات.

**11- هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات أفراد العينة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجات تقديرهم للاتجاه نحو المهنة؟**

### جدول (11)

#### العلاقة بين الاتجاه ومهارات التفكير

الدرجة الكلية	نظرة	الرغبة	العلاقة مع الزملاء	العلاقة مع الطلاب	العلاقة الوجدانية	البيان	البعد
0.396**	0.209**	0.422**	0.325**	0.273**	0.193**	معامل الارتباط	تنظيم المعرفة
0.266**	0.109*	0.305**	0.199**	0.184**	0.165**	معامل الارتباط	معرفة المعرفة
0.293**	0.156**	0.366**	0.205**	0.208**	0.133**	معامل الارتباط	معالجة المعرفة
0.346**	0.172**	0.401**	0.262**	0.242**	0.178**	معامل الارتباط	الدرجة الكلية

**\*\* = دالة عند مستوى 0.01**

**\* = دالة عند مستوى 0.05**

توجد علاقة ايجابية بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، وهذا أمر يمكن تفسيره في ضوء العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والتفكير المعرفي الذي ينعكس ايجابا بدوره على الاتجاه نحو مهنة التدريس، فقد أظهرت النتائج التي توصل اليها (الحموري و ابو مخ،2011) وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة احصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، كما أكد فلافل (1979) أن التفكير ما وراء المعرفي يرتبط بما يعرفه



الفرد، و ما يمكن للفرد عمله، والحالة المعرفية الواقعية التي يعيشها الفرد و يكون عليها.

12- هل يمكن التنبؤ بمستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس من درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي؟

### جدول ( 12 )

تحليل الانحدار الخطي البسيط لقياس الاتجاه على مستويات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

نموذج	قيمة B	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	2.531	15.182	.000**
التفكير	.315	7.567	.000**

\*\* دالة إحصائياً

\* غير دالة إحصائياً s

### جدول (13)

معامل الارتباط لبيرسون ومعامل التأثير وقيمة مربع R

المتغير	معامل التأثير Beta	معامل الارتباط R	مستوى الدلالة	قيمة R2
التفكير	0,346	0.346	0.000**	0.118

يتضح لنا من جداول (12،13) أنه توجد علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس ومهارات التفكير ما وراء المعرفي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.346، وهي قيمة دالة إحصائياً ولمعرفة حجم العلاقة بين المتغير تم استخدام معامل الانحدار الخطي البسيط حيث بلغت قيمة  $R^2$  (0.118)، وهي قيمة دالة إحصائياً وهذا يعني أن التفكير قد فسّر ما نسبته (11.8)، من التغير في سلوك المتغير التابع (مستويات الاتجاه).

ويتفق معامل التأثير مع الارتباط لذا نقبل القول أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الاتجاه على مستويات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي و ربما هذا عائد إلى أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تؤثر في التفكير المعرفي، والذي هو مسؤول بدرجة كبيرة عن التحصيل، والتفوق الاكاديمي لذلك يمكن القول بأنه اذا ارتفع مستوى التفكير ما وراء المعرفي كلما زادت معتقدات الفرد بكفاءته الذاتية والتي هي بدورها تؤثر في التحصيل و الدرجات التي يحصل عليها الطالب وبالتالي الاتجاه نحو مهنة التدريس.

يتضح من الجدول بأن مهارات التفكير ما وراء المعرفي لوحدها تتنبأ بحوالي 15% بمستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أفراد العينة وهذه نسبة عالية ودالة إحصائياً. وهذا يعني بأن مهارات التفكير لها تأثير كبير في الاتجاه نحو مهنة التدريس خاصة إذا علمنا بأن الاتجاه نحو مهنة التدريس يتأثر بعوامل عديدة منها العامل الاقتصادي والاجتماعي والنفسي والسياسي .

#### توصيات الدراسة:

- يوصي الباحثان في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة بالتالي:
- 1- إعادة النظر في سياسة قبول الطلبة في كليات التربية بما يضمن الكشف عن قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم لتحديد التخصص الملائم لكلا منهم بحيث نضمن أن تكون الاتجاهات نحو مهنة التدريس مرتفعة .
  - 2- تطوير أداء الهيئة التدريسية في كليات التربية وفق الاتجاهات المعاصرة بما يضمن قيامهم بدورهم في اكساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس.
  - 3- مراجعة الخطط والبرامج التعليمية من أجل استحداث مساقات تعمل على تنمية وتطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفي، والاتجاه نحو مهنة التدريس.
  - 4- استثمار المستوى المرتفع لمهارات التفكير ما وراء المعرفي للطلبة المعلمين في أنشطة وبرامج من شأنها رفع مستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس.

## المراجع

أبو ججوح، يحيي وحمدان، محمد" (2006) تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية في جامعة الاقصى، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع المعنون تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية ، جامعة الزقازيق ، مصر ، 9/8 فبراير 2006.المجلد الاول ص ص 567 /530

أمين، جلييلة (2009) اثر استخدام الطالبة المعلمة للتفكير فوق المعرفي (البورتفوليو) على عملية اتخاذ لقرار و الاتجاه نحو مهنة التدريس و جودة محتوى الملف. دراسات في المناهج و طرق التدريس، العدد 143، ص 14-58. الباوي، ماجدة (2009). اثر التدريس في ضوء خرائط أساليب التعلم على التحصيل الآني و المؤجل و تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طلبة قسم الفيزياء كلية التربية ابن الهيثم . مجلة جامعة كربلاء، العدد السابع، ص 77-94. بدران، عبد المنعم (2009): مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع القاهرة.

جاير عبد الحميد جاير " . ( 1999 ) : استراتيجيات التعليم والتعلم. ، دار الفكر العرب، القاهرة.

جروان، فتحي : ( 1999 ) : تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1 ، دار الكتاب الجامعي العين.

جمل، محمد : ( 2005 ) العمليات الذهنية ومهارات التفكير، ط2 ، دار الكتاب الجامعي العين.

الحموري، فراس و ابو مخ، أحمد(2011): مستوى الحاجة إلى المعرفة و التفكير وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)25(6)، ص 1463-1488.

الحوالدة خالد، وآخرون (2012): درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بمتغير الجنس و التخصص الاكاديمي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد الأول، العدد(3)، ص 73-87.

- الرويثي، إيمان(2009): رؤية جديدة في التعلم " التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي. دار الفكر عمان.
- زيتون , عايش (2001): الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم . دار عمار للنشر والتوزيع عمان.
- الزبيدي، رضية (2008): اتجاهات طلبة كليات التربية في الجامعات اليمنية نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل لمفاهيم طرائق التدريس والتطبيق العملي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.
- سليمان، سناء (2011): التفكير : أساسياته وأنواعه.....تعليمه و تنمية مهاراته. ط1، ، عالم الكتب القاهرة.
- الطاهر، مهدي(1991).الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية الاكاديمية لدى طلاب كلية التربية, رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- عبد القادر، خالد(2012): اثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الاساسي بمحافظات غزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)9(26)، ص 2130-2160.
- عبيدات، علاء الدين و الجراح، عبد الناصر(2011): مستوى التفكير وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات, المجلة الاردنية في العلوم التربوية 2(7) 145ص -162.
- عز، عبد الفتاح (2008): مقدمة في الاحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام SPSS. ط1، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع جدة.
- عكاشة، محمود و ضحا، إيمان(2011). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة العربية لتطوير التفوق،3(5)، ص 108-150.
- عواد، زينب والهداوي، سنابل(2011): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الاتجاه والتحصيل لدى طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس. مجلة كلية التربية, جامعة قطر, قطر.1(4) ص51-64.

المجيدل ، عبدالله و الشريع، سعد(2012). اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التعليم دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية- جامعة الكويت و كلية التربية بالحسكة –جامعة ام القرى انموذجا, مجلة جامعة دمشق، ص 4(28).

محسن، رفيق. ( 2005 ): أثر استراتيجيات مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

نجم، وفاء (2011): المشكلات التي تواجه الطالبات المطبقات في قسم علوم الحاسبات في كلية التربية للبنات في جامعة بغداد و اتجاههن نحو مهنة التدريس. مجلة البحوث التربوية و النفسية، العدد الثامن عشر ص 51-65.

وليم عبيد (2000): المعرفة وما وراء المعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة, مجلة القراءة والمعرفة، العدد الأول, ص 1 – 30.

يوسف، جيهان (2009): اثر برنامج تدريبي قائم على نظرية جانبي الدماغ في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

### المراجع الاجنبية

- Guss, C., and Wiley, B. (2007): Metacognition of Problem Solving Strategies in Brazil, India, & the United States. *Journal of Cognition and Culture* vol. (7 ), Issue (1) PP 1 – 25.
- Sternberg R.j.(1992): *Metaphors of Mind : Conception of the nature of intelligence*, Cambridge. Cambridge University press England.
- Breckler, S. (1984): *Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitudes*. In: US National Library of Medicine - National Institutes of Health Search database, J Pers Soc Psychol. 1984 Dec;47(6):1191-205.
- Brehm, S. & Kassin, S. (1996). *Social Psychology*, 3 rd. edition, Illinois: Houghton Mifflin Co.s
- Duglar, O. (2011): The Effect of Meta-cognitive strategies in developing EFL writing skills. *Contemporary Online Language Education Journal*, 1(2), 82-100.
- Flavell, John H. 1979: Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, Vol 34(10), Oct 1979, 906-911.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. (1976): Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L.B. Resnick (ED) *The Nature of Intelligence*(PP.231-235) Hillsdale,N.J: Lawrence Erlbaum.
- Kluwe, R.H. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving behavior. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 31-64). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schraw & Dennison (1994): *Metacognition Awareness Inventory*, Harford Community College Learning Center