

علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة بالتفوق الدراسي لدى عينة من تلاميذ الطّور  
الثّاني من التعليم المتوسّط (ولاية الجزائر)

The relationship between metacognitive strategies and academic  
excellence among a sample of second stage in middle school students  
(Wilaya of Algiers)

تاريخ النشر: 2023/06/20

تاريخ القبول: 2023/04/ 26

تاريخ الإرسال: 2022/01/ 04

مريم لخضاري<sup>1</sup> لخضر لكحل<sup>2</sup>

<sup>1</sup> جامعة الجزائر (2) أبو القاسم سعد الله، Email : meriemplakhdari88@gmail.com

<sup>2</sup> جامعة الجزائر (2) أبو القاسم سعد الله، Email : lakmadjid@yahoo.fr

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي وفحص ما إذا كانت هذه العلاقة تتأثر بمستوى التفوق الدراسي وقد تكونت عينة الدراسة من 128 تلميذا متفوقا من تلاميذ الطّور الثّاني من التعليم المتوسّط، وتمّ تطبيق مقياس بن بريكة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وبعد تحليل البيانات باستعمال EXCEL 2007 و SPSS22 وحساب معامل الارتباط بيرسون أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

- لا توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي.

- لا توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي تبعا لمستوى التفوق.

الكلمات المفتاحية: التفوق الدراسي؛ مستويات التفوق الدراسي؛ استراتيجيات ما وراء المعرفة.

المؤلف المرسل: مريم لخضاري. Email : meriemplakhdari88@gmail.com

## Abstract:

the present study aimed to discover the relationship between metacognition strategies and the academic excellence, and to examine whether the relationship is affected by the level of academic excellence, The research sample contains 128 excelling pupils from the second stage in medle school, following results have been founded:

-There is no relationship between metacognition strategies and academic excellence.

- There is no relationship between metacognition strategies and academic excellence depending on the level of excellence.

**key words:** Academic excellence; Levels of academic excellence; Metacognition strategies.

## مقدمة:

يشهد العالم بأسره تطورا علميا وتكنولوجيا مدهلا، يتطلب من جميع الدول المزيد من الجهد والعمل لأجل مواكبة التقدم المستمر، هذا يستلزم الاستثمار في الطاقات والثروات، المادية والبشرية.

يعتبر الأفراد المتفوقون أحد الثروات البشرية المهمة لأي مجتمع كان وهم على اختلاف أنواعهم وتعدد ميادين تفوقهم يُعدّون ثروات وطنية لا يُستهان بها، كونهم يمثلون دعائم القوة لكل أمة تطمح لأن تكون في مصاف الأمم المتقدمة.

وعلى الرغم من الدراسات الكثيرة والمتنوعة التي أقيمت حول مفهوم التفوق إلا أنه عند مراجعة ما كُتب حول الموضوع— كما يقول فتحي عبد الرحمان جروان-



نكتشف بوضوح عدم وجود تعريف عام متفق عليه بين الباحثين والمدرّسين.(عليوات، د. ت، 67)

إنّ حالة عدم الاتفاق هذه في مفهوم التّفوّق ترجع أساسا إلى اختلاف الباحثين حول المحكّ الذي يعتمدونه في تعريف التّفوّق، وبعض الدّراسات استخدمت التّفوّق العقلي بحيث يتساوى مع التّفوّق الدّراسيّ وهذا يتوافق مع ما جاء به (passo) في تعريفه للتّفوّق العقليّ بقوله: "إنّه القدرة على الامتياز في التّحصيل"، ويرى "يوسف محمد القاضي وآخرون" أنّ التّفوّق الدّراسيّ هو الامتياز في التّحصيل بحيث تؤهل الفرد مجموع درجاته لأن يكون أفضل من زملائه، حيث تتحقّق الاستمراريّة في التّحصيل (بن الزين، 2004، 32).

يعدّ التّفوّق الدّراسيّ عاملا تابعا ومتأثرا بعدّة عوامل أخرى، وبالاعتماد على مجمل نتائج البحوث التي أجريت في هذا المجال في العقود الأخيرة لمعرفة العلاقة بين التّحصيل والتّفوّق الدّراسيّ لدى الطّلبة في مختلف المراحل التّعليميّة وبعض المتغيّرات الأخرى<sup>1</sup> أسفرت نتائجها على أنّ التّفوّق الدّراسيّ نتاج تفاعل اشترك فيه عدد غير قليل من العوامل، الدّاخلية منها الخاصّة بالفرد والخارجيّة المتعلّقة بالبيئة التي يعيش فيها وما تحتويه من مواقف وما تتضمنه من أوضاع، هذه العوامل والمؤثّرات تمحورت وتشابكت لتؤوّل في النّهاية إلى تكوين هذا المرء المتميّز والفريد تبعا لحدة هذا التأثير أو ذلك.

إنّ العوامل المتعلّقة بالفرد أو المتعلّم تعتبر حجر الأساس في تحصيل المتعلّم وتفوّقه خاصّة في ظلّ ما أفرزته نتائج البحوث مؤخّرا وقد ذكر لكحل (2011) أنّ الانتقال من المقاربة بالمحتوى القائمة على الكمّ المعرفيّ إلى المقاربة بالأهداف القائمة على أجرأة الأهداف التّعليميّة ثمّ إلى المقاربة بالكفاءات القائمة على إدماج المكتسبات يبيّن الحركيّة الكبيرة التي تميّز الأبحاث في الحقل التّربوي فلم تعد المسألة مطروحة على التناقضات الموجودة بين التّربية التّقليديّة والتّربية الجديدة في محوريّة العمليّة التّربويّة

1 لعلّ في مقدّمها الذّكاء والدّافعية اللّذان ينضويان ضمن العوامل الدّاخلية

وأيهما أكثر خدمة للمتعلم السّلة أو الحرّية وإنّما أصبحت مرتبطة بالمتعلم نفسه بحيث لا تخرج عن محيطه المعرفي والنّفسي والاجتماعي.

ثمّ إنّ الجديد في هذه المقاربة هو استنادها للاتّجاه البنائي والمعرفي القائم على الانطلاق من ذاتيّة المتعلّم وما يتوقّر عليه من قدرات معرفيّة ذاتية، وكذلك على تأثير العوامل الاجتماعية للتعلّم.

لقد تغيّرت النظرة إلى العملية التّعليميّة-التّعلّميّة فلم تعد نتاج عوامل خارجيّة كالمتعلّم والمنهاج والبيئة التّعليميّة فقط، وإنّما هناك عوامل داخلية مؤثّرة بشكل كبير جدّا في عملية التعلّم، مثل قدرة المتعلّم على التفكير، ومن هنا ظهر الاهتمام بنظريّات التعلّم التي تهتمّ بتعليم المتعلّم كيف يفكر (موسى ، 2009 ، 02).

إنّ الطّريقة التي يعمل بها العقل الانسانيّ أدّت إلى ظهور مستويات معرفيّة أبرزها ظهور المتفوّقين والمتأخّرين دراسيّا وقد وجدت الباحثة غالي (2009)- بحكم العمل والملاحظة في المجال التربوي- أنّ الطّلبة عموما يرتبطون بظروف متشابهة في أوقات كثيرة، منها ظروف التّحصيل، لكنهم يُظهرون (ردّ فعل) متشابهة أحيانا ومختلفة أحيانا أخرى، تجمعهم العملية التّعليميّة-التّعلّميّة ويفرقهم مستوى التّحصيل، أي أنّ الطّريقة التي يعالج بها الطّالب المعلومات التي يستقبلها من البيئة المحيطة به وكيفية اختياره للاستجابة جعلته ينفرد عن غيره، وهذا ما يدخل ضمن التعلّم الذاتي الذي يعرفه Pintrich (2000) أنّه: "عملية هادفة ونشطة، حيث يضع المتعلّمون أهدافهم التّعليميّة ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتّحكّم في خصائصهم المعرفيّة والدافعيّة والسلوكيّة وتوجّههم وتقيدهم بأهداف وخصائص السّياق في البيئة التّعليميّة".

ويقدم Zimmerman (1986) ثلاث مكوّنات للتعلّم المنظّم ذاتيا يمارسها الطّلبة الفاعلون (النّشيطون) في أثناء عمليّات التعلّم الخاصّة بهم، فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفيّة (functional Relations) بين أنماط أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئيّة الاجتماعية، الأوّل ما وراء معرفي، وفيه يقوم المتعلّم المنظّم ذاتيا بعمليّات التّخطيط والتنظيم والدّراسة الدّاتية والتّقييم الذاتي خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة والثاني دافعي، وفيه يدرك المتعلّم ذاته باعتباره كفءا ومستقلّا ومدفوعا داخليا



والثالث سلوكي، يختار المتعلم المنظم ذاتيا ويبنى ويبدع أو يصمم بيئة اجتماعية أو مادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة (الجراح، 2010، 334).

وقد تناولنا في الدراسة الحالية مكونا من مكونات التعلم الذاتي: استراتيجيات ما وراء المعرفة، فعلماء النفس المعرفي لم يكتفوا بالإشارة إلى أهمية توظيف الانسان لاستراتيجياته المعرفية بغية الفهم والمعرفة، بل نادوا أيضا بضرورة يقظته ووعيه لما يوظفه من استراتيجيات والتحكم بها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، هذه العمليات من الضبط والوعي والتوجيه عرفت باسم استراتيجيات ما وراء المعرفة.

لقد توسع الاهتمام بنظرية ما وراء المعرفة في المجال التربوي مؤخرا، فقد وجد عدد من الباحثين أنّ استراتيجيات ما وراء المعرفة لها فائدة كبيرة للمتعلمين والمعلمين، إذ أنّ الانسان ليس كائنًا يفكر فحسب ولكنه قادر على التحكم في تفكيره، وتوجيه سلوكه في اتجاه الأهداف التوعية، قادر على تنظيم ذاته وتقويمها وأنّ الانسان يستعمل فهمه لذاته أداة للتفكير (عبد الله، 2013، 324).

يرجع الفضل في انتشار مفهوم ما وراء المعرفة إلى Flavell.I.H (1979) والذي قام بالعديد من الأبحاث التي ناقشت الذكاء والذاكرة وعمليات الاسترجاع والمراقبة وكيفية تخزين المعلومة وأشار إلى أنّ: "استراتيجيات ما وراء المعرفة هي عبارة عن وحدة من الأفكار، يمكن أن تكون عند الشخص ليحدد ما الذي يعرفه عن موضوع معين وما لديه من مهارات معرفية وخبرة معرفية تساعده في السيطرة على ما يقوم به الفرد من عمليات معرفية وعندما تواجهه أفكار ومعارف جديدة" (بن بريكة، 2007، 82).

وأسهّم بعد ذلك Klow (1982) بأبحاثه عن نظرية ما وراء المعرفة وأكد بأنّها تركز على وعي الشخص بما يقوم به من عمليات تنفيذية وتنظيمية وتقييم ذاتي لتلك العمليات، وأكد أن تطوّر إدراك الشخص لما يقوم به من عمليات يكون من خلال تجاربه الشخصية، فالتفكير من خلال الوعي بالعمليات المعرفية هو تفكير بناء استراتيجي، وقد أكد Winograd et Paris (1990) على نفس مبادئ klow في نظرية ما وراء المعرفة وأشار إلى أنّها مجموعة من خصائص التفكير التي تساهم في زيادة وعي

الطلاب وفهمهم لما يتعلمونه، كما تساعدهم على ضبط العمليات المعرفية التي يقومون بها وتقييمهم لهذه العمليات. (بوجملين، 2012، 149)

وقد ذكرت الأحمدى (2012، 131) أنّ سبب الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة هو نفسه سبب اهتمام علماء النفس المعرفي بالإجابة على السؤال التالي: لماذا يتعلم ويتذكر بعض الناس على نحو أفضل من الآخرين؟ وقد أرجعوا ذلك -كإجابة لهذا السؤال- إلى عمليات التحكم الإجرائي أو ما يسمى باستراتيجيات ما وراء المعرفة أو المعرفة عن المعرفة، أي أنّ الأفراد يختلفون في استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهذه الأخيرة تلعب دورا بارزا في التحصيل والتفوق الدراسي ورفع كفاءة العملية التعليمية ومواجهة صعوبات التعلم.

إنّ استراتيجيات ما وراء المعرفة تساعد التلاميذ على تحقيق التعلم بنجاح وتعمل على تنفيذ العمليات المعرفية المناسبة لتحقيق الغرض منها، فهي تتضمن الضبط النشط لهذه العمليات والتخطيط لتعلم مهمة ما، ومراقبة عمليات الفهم وتقييم مدى التقدم نحو الهدف.

إنّ تعليم عمليات التفكير ومهاراته يعطي الطلبة إحساسا بالسيطرة الواعية على تفكيرهم وينعّي لديهم شعور الثقة بالنفس، يرافقه إنجاز في التحصيل الدراسي وفي الحياة العملية وهذا يعني تحقيق الأهداف التعليمية.

تعدّ استراتيجيات ما وراء المعرفة مطلبا ضروريا وأساسيا لأنها تساعد الطلبة على تحقيق النجاح والتعامل مع المواقف الجديدة وتجعل الطلبة مفكرين ومتعلمين مدى الحياة، مما يحقق زيادة في تحصيلهم الدراسي ويزيد الاحتفاظ بالتعلم (العبيدي والخفاجي والعبيدي، 2015، 604).

أجرى brown تطبيقات تربوية متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية وتوصل من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور كل من المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم الفعال (هادي، 2013، 189).

يُفترض أنّ المتعلّم عندما تتحسن لديه العمليّات المعرفيّة سوف ينعكس ذلك على التحسّن في المهارة الأكاديميّة، على افتراض أنّ هذه متطلّبات ضروريّة لاكتساب المهارة الأكاديميّة (الجزّاح وعبيدات، 2011).

إنّ التعلّم عن طريق التفكير يحسّنه فالفرق الأساسي بين الخبير في حلّ المشكلات والأقلّ قدرة، أنّ الخبراء يفهمون تفكيرهم ويشرحونه بينما لا يستطيع الآخرون فعل ذلك (الفلمباني، 2011، بدون صفحة).

أشارت بعض الدّراسات أنّ المشاكل الّتي يعاني منها الطّلبة أثناء دراستهم ترجع إلى ضعف وعيهم بأساليب معالجة المعلومات، حتّى شكّلت نسبة عالية، ووجدوا أنّ مشكلة ضعف أساليب الطّلبة في التعلّم وعدم سيطرتهم ومراقبتهم لإجراءاتها التّعليميّة قد شكّلت نسبة عالية من أسباب التّدني في التّحصيل الدّراسيّ (مرشود، ابراهيم، 2009، 30).

وأنّ نسبة التّلاميذ الّذين تصل أعمارهم إلى 13 سنة ويستطيعون حلّ مشكلات علميّة رياضيّة من خطوتين فقط لا تتجاوز 43 بالمئة (بهجات، 2003، 39).

إنّ الأشخاص غير القادرين على تحديد الاستراتيجيّات المناسبة وغير القادرين على مراقبة ذواتهم أثناء حلّ المشكلات، وأثناء تعلّمهم، هم متعلّمون مبتدئون وسلبّيون، أمّا المتعلّمون المهرة ما وراء معرفيّاً لا يبنون فقط معرفة، هم أيضاً يراقبون ويقيّمون المعرفة المكتسبة، كما يُظهرون فهما لما يتعلّمونه، لأنّهم على وعي بعمليّاتهم العقلية الخاصّة وهذا ينتقل إلى (ينعكس على) تحصيلهم الدّراسي.

والعمليّات ما وراء معرفيّة هي عمليّات ضبط المهارات الّتي تنشط خلال التعلّم والتحكّم بها، وإذا لم يستطع الفرد القيام بالاستراتيجيّات والمهارات ما وراء معرفيّة فسيبدو كلّ تعلّم وكلّ مهمّة تعليميّة وكأنّها مهمّة جديدة، ممّا يجعل التعلّم صعباً، وعلى العكس من ذلك فإنّ العمليّات ما وراء المعرفة تجعل التعلّم أفضل وأسهل، حيث تساعد الطّلبة على أن يصبحوا أكثر وعياً عندما يقومون بمهمّة ما ويفهمون طبيعة هذه المهمّة (عبد بقيعي، 2014، 33).

لقد أجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى العاديين والموهوبين والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي، وأظهرت هذه الدراسات أنّ الأطفال والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة وكأهم غير واعين لما ينبغي عمله أو اتباعه من استراتيجيات وأساليب لحل المشكلة، كما أنّ إدارتهم لسلوكياتهم الذاتية في مواجهة متطلبات حل المشكلة لديهم ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين والموهوبين (الشّمري، 2010، 315).

هناك إجماع بين الباحثين على أنّ استراتيجيات ما وراء المعرفة تعمل على تسهيل العملية التعليمية، والتي يمكن استخدامها في مجالات عدّة مثل حلّ المشكلات والتعبير عن العمليات الإدراكية وفي الرياضيات وغيرها من المجالات (مرشود وإبراهيم، 2009: 30)، وهي من أبرز الاستراتيجيات الحديثة التي تهدف إلى تنمية استقلالية المتعلّم وتنظيم ذاته، والاهتمام بشخصيته، حيث تستخدم المهارات والاستراتيجيات المصمّمة لتحسين نواتج التعلّم الأكاديمي والاجتماعي والذاتي، وتتميّز مفاهيم استراتيجيات ما وراء المعرفة بتركيزها على الكيفية أو الطريقة التي يستطيع بها الطّالب أن يتعلّم ذاتيًا، ويعدّل ويدعّم ممارساته التعليمية داخل بيئات تعليمية محدّدة ممّا يساعده على تنميته أكاديميًا واجتماعيًا وذاتيًا (الأحمدي، 2012، 127).

على الرّغم من عدم الاختلاف على دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في التّفوق الدّراسي إلا أنّ نتائج الدّراسات السّابقة تُبدي اختلافًا في العلاقة الارتباطية، منها ما بيّنت نتائجها أنّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيّرين ومنها ما أظهرت علاقة ارتباطية سالبة.

فقد بيّنت نتائج عدّة دراسات أنّ مرتفعي التحصيل أكثر امتلاكًا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة (Schraw, 1997, Taehee et al, 1998, Jegede et al, 1999, Martini and Coutinho 2007, Turan and Demirel, 2010, Shore, 2007) ودراصة المهر وأبو عليا، 1999) كما بيّنت دراسة 2007 أن الطّلبة الذين يمتلكون مستوى مرتفعًا من التفكير ما وراء المعرفي يكون تحصيلهم مرتفعًا، كما أشارت دراسة 1994 Romaniville في بلغاريا أنّه كلّما ازداد التحصيل الدّراسي لدى الطّلبة كانوا أكثر وعيًا بقواعد التفكير ما وراء

المعرفي، وأقدر على استدعاء مهاراته، حيث كانت هذه المعرفة أكثر تنظيماً لديهم من الطلبة الأقل تحصيلاً.

وفي المقابل أظهرت نتائج دراسة Cubukco 2009 عدم وجود فروق في استراتيجيات ما وراء المعرفة تبعاً للتحصيل الدراسي، أما دراسة Stover 2006 فقد كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والمجموعة الضابطة في تحصيل الطلبة، وفي المشاركة التطوعية في المناقشات الصفية لطلبة الصف الثامن أساسي (الجزّاح وعبيدات، 2011: 148)

هناك العديد من الدراسات التي أثبتت أنّ هناك فروقا في استراتيجيات التعلّم ما وراء معرفيّة وفقا لمستوى التحصيل الدراسي، فنجد أنّ مرتفعي التحصيل يمتلكون استراتيجيات ما وراء معرفيّة أفضل منها عند العاديين ومنخفضي التحصيل الدراسي. وإذا كان التحصيل الدراسي مستويات فإنّ التّفوّق الدراسي مستويات أيضا، وما تناولته الطالبة الباحثة في هذه الدراسة هو نوع آخر من الفروق، بين فئة المتفوّقين أنفسهم. إنّ الاهتمام بالمتفوّقين في القرن الحادي والعشرين أصبح مطلبا مهماً لإعداد جيل من العلماء الذين سنحتاج إليهم لمواجهة المشكلات غير التّمطيّة المتولّدة من التّحدّيات المتجدّدة للقرن الحادي والعشرين (روفائيل ويوسف، 2001: 9)، وحتى يصبح الطلبة فاعلين في مجتمع عالي التّقنيّة، أبرز ما يميّزه التّغيير المستمرّ والمتسارع كان لابدّ من تزويدهم بمهارات التّفكير والتّعلّم المستدام واعتباره هدفا رئيسيا للتّعليم المدرسيّ.

هذا التّوجّه الذي يبدو واضحا في كلّ الكتابات التي تناولت بالدراسة والتحليل وظيفة التّربيّة ومؤسساتها بدءا من "ديوي" إلى "سكينز" و"بياجيه" و"أركسون" وانتهاء بـ "فيجوتسكي" و"دي بونو" و"أوزبل" و"جيلفورد" و"تورانس" و"جروان" وغيرهم حيث اتفق الجميع على أنّه ليس من المهمّ أن يتمّ تعليم الأطفال ما يجب أن يعرفوه، بل الأهمّ أن يعلّموهم كيف يحسّنون التّفكير حول الأشياء وكيف يصبحون مبدعين ومتميّزين في ذلك (نعمون، 2015، 01).

إنّ هذه الغايات المتجدّدة المنوطة بأيّ مدرسة حديثة دعت إليها المادّة رقم 02 إضافة إلى المادّة رقم 04 من القانون التّوجيهي للتّربية 04-08 المؤرّخ في 23 جانفي 2008 والتي لم يكن لها لتتحقّق كواقع ملموس في حياة منتسبي المدرسة الجزائريّة الجديدة من دون اللّجوء إلى تطبيق جملة من الإصلاّحات المتواترة والتي بدأت منذ سنة 2003 ولا زالت مستمرّة إلى حدّ السّاعة (نعمون، 2015، 02).

إنّ المتأمل للمجتمعات الانسانيّة قديمها وحديثها يجد أنّ هناك توأمة بين هذه المجتمعات والعمليّات التّربويّة، كما يستخلص أنّ التّربية قد رافقت المجتمعات في مسيرتها التّاريخيّة، وكانت عمليّات التّربيّة متوائمة مع درجات الحضارة التي مرّت بها الشّعوب الانسانيّة من أجل التّكيّف مع متطلّبات الحياة وإشباع حاجاتها في أثناء مسيرتها منذ وجودها وحتى الوقت الحاضر.

وعلى الرّغم من التّطوّر المتسارع الذي يشهده العالم منذ بداية القرن العشرين والتّقدّم العلميّ في شتّى مناحي الحياة، إلّا أنّ الانطباع السّائد في أوساط التّربويّين في مختلف دول العالم -بما في ذلك الجزائر- أنّ التّطوّر في المجال التّربويّ لا يتناسب مع ذلك التّطوّر في باقي مجالات المعرفة الانسانيّة (العبيدي وآخرون، 2015، 602).  
لذا كان تساؤل الدّراسة كالآتي:

- هل توجد علاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّفوق الدّراسي لدى تلاميذ الطّور الثّاني من التّعليم المتوسّط؟

- هل توجد علاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّفوق الدّراسي لدى تلاميذ الطّور الثّاني من التّعليم المتوسّط تبعاً لمستوى التّفوق الدّراسي.  
الفرضيّات:

- توجد علاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّفوق الدّراسي لدى تلاميذ الطّور الثّاني من التّعليم المتوسّط.

- توجد علاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّفوق الدّراسي لدى تلاميذ الطّور الثّاني من التّعليم المتوسّط تبعاً لمستوى التّفوق الدّراسي.

- توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المستوى الأول.
- توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المستوى.
- توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المستوى الثالث.
- أهداف الدراسة:
- الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.
- الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات التفوق الدراسي الثلاث لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.
- أهمية الدراسة:
- تأخذ هذه الدراسة قيمتها من أهمية الموضوع الذي تناولته، حيث تمثل دراسة التفوق الدراسي في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة أمرا بالغ الأهمية، خاصة وأن المجتمعات المتطورة تجاوزت مفهوم البحث عن الكم بقدر الوصول إلى منتجات أو مخرجات نوعية أو الجودة الشاملة، والجودة في المجال المدرسي من خلال البحث في التفوق.
- تساعد على تطوير فاعلية المتعلمين وتوجيههم نحو كل ما من شأنه دمجهم في أنشطة التعلم واستثارة استراتيجيات التفكير العليا لديهم.
- إن هذه الدراسة مقدمة لدراسات أخرى، ففي حالة إثبات العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة تبعا لمستوى التفوق الدراسي يجعلنا نفكر في بحوث أخرى مثل ما هي الاستراتيجيات ما وراء المعرفية الأكثر استعمالا من قبل التلاميذ الأكثر تفوقا؟ هذا ما يقلص من جهد ووقت المعلم الذي يريد

تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلابه وتدريبهم عليها (باعتبار أن استراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن التدريب عليها وتنميتها كما دلت على ذلك العديد من الدراسات) وبالتالي يختصر المسافة للتلاميذ العاديين حتى يصلوا إلى مرتبة التلاميذ المتفوقين ويلحق الطلبة الأقل تفوقاً إلى مستوى زملائهم الأكثر تفوقاً (إن كانت قدراتهم تسمح بذلك، يعني استغلال إمكانيات التلاميذ إلى أقصى درجة ممكنة).

#### تحديد مصطلحات الدراسة إجرائياً:

- تعريف التفوق الدراسي إجرائياً: هو قدرة التلميذ على الأداء الجيد في المجال الدراسي، وذلك بتحصيله معدل يساوي أو يفوق 15، بحيث تتحقق الاستمرارية في التفوق الدراسي.

ومستويات التفوق الدراسي حسب الدراسة الحالية هي:

- المستوى الأول: [15 - 16.5]
- المستوى الثاني: [16.5 - 18]
- المستوى الثالث: [18 فما فوق]

تعريف استراتيجيات ما وراء المعرفة إجرائياً: هي مجموعة من القدرات التي تزود المتعلمين بأساليب في التفكير لإنجاز المهمات التعليمية، البسيطة منها والمعقدة، ما يتطلب قيامهم بالوعي والإدراك، التخطيط والتنظيم، التحليل والتفسير، الضبط والتحكم، المراقبة والتقويم.

- الوعي والإدراك: مدى وعي الطالب وإدراكه لعملياته المعرفية وذلك من خلال معرفته بأهمية العمل الذي يقوم به مع الإمساك بزمام تفكيره بالروية والتأمل وإدراكه لما هو منتظر منه وما يجب أن يفعله.
- التخطيط والتنظيم: ويتمثل في قدرة المتعلم على تهيئة الظروف، والتنظيم المسبق لأداء المهام المختلفة، وفي قدرته على التخطيط لإنجاز الأعمال والأنشطة وتحديد الهدف والتخطيط للتحقق منه.

- التحليل والتفسير: ويتمثل في تحليل ومناقشة الأفكار التي يدرسها من أجل تبسيطها والقدرة على ربطها بالمعلومات السابقة وبأمثلة من الواقع ومناقشتها مع إمكانية تحويل المعلومات من أفكار نظرية إلى مخططات وأشكال...

- الضبط والتحكم: ويتمثل في قدرة المتعلم على ضبط العملية التعليمية من خلال التأكد من الفهم وتثبيتها في ذهنه والتأكد من امتلاكها بمعناها الصحيح، والتحكم في معانيها واستعمالاتها المختلفة والاستراتيجيات المناسبة لمواقف التعلم المختلفة.

- المراقبة والتقييم: ويتمثل في قدرة المتعلم على مراقبة نفسه أثناء التعلم من خلال التأمل في استراتيجياته في العمل ومراقبة مدى فاعليتها وتقييم أدائه واستخراج أهم الأخطاء التي وقع فيها كي يتفادها لاحقا. فيتكون للمتعلم قدرة فائقة على تقويم الذات والتوقف أثناء الدراسة للتأمل في مدى صحة ودقة الخطوات التي تم إنجازها.

وهي الدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة.

#### الدراسات السابقة:

دراسة إبراهيم السيد (2007): هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالذكاء والتحصّل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من 306 طالب من الصف الأول ثانوي، وقد تم تطبيق مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على أفراد العينة، توصلت الباحثة إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين درجات الطلاب في مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة ودرجاتهم في التحصيل الدراسي. (صابر، بدون تاريخ: بدون صفحة) (موقع أنترنت)

دراسة Bouffard, Bouchard, Parent et Laviree (1993): هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين، تكونت عينة الدراسة من 22 طالبا متفوقا و23 طالبا غير متفوق في كندا،



وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ التنظيم الذاتي -وهو أحد استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي- يقف وراء الإنجاز العالي للطلبة المتفوقين مقارنة مع الطلاب غير المتفوقين من ذوي الإنجاز المتدني. كما أظهرت النتائج أنّ استراتيجية التنظيم الذاتي تعمل على زيادة القدرة على الفهم والاستيعاب (الحموري، أبو مخ، 2011: 1468).

إنّ أغلب الدراسات تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة والتّحصيل الدراسي، فخصّصَت الدراسة الحاليّة فئة المتفوقين دراسيًّا كمستوى أعلى من مستويات التّحصيل الدراسي وعلاقته بالتّفوّق الدراسي، وإذا كان التّحصيل الدراسي مستويات فإنّ التّفوّق الدراسي مستويات أيضًا، وما تناولته الطّالبة الباحثة في هذه الدراسة هو نوع آخر من العلاقات، بين فئة المتفوقين أنفسهم واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

كما أنّ نتائج الدراسات السّابقة جاءت فيها العلاقة الارتباطيّة بين التّفوّق الدراسي واستراتيجيات ما وراء المعرفة بين السّالبة والموجبة (كما تمّ الإشارة إليها في الإشكاليّة)، فحاولنا في الدراسة الحاليّة الكشف عن هذه العلاقة في ظلّ معطيات الواقع وكذلك معرفة العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات التّفوّق الدراسي.

### الطّريقة والأدوات:

#### الدراسة الاستطلاعيّة:

تهدف الدراسة الاستطلاعيّة في أيّ بحث علميّ استطلاع الطّروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها وقد كان الهدف من الدراسة الاستطلاعيّة التي قامت بها الطّالبة الباحثة:

- التّحقّق من العيّنة وخصائصها وفقا لأهداف البحث وفرضيّاته.
- التّحقّق من مضمون الفرضيّات وفقا لأهداف البحث.
- الدراسة السيكمترية لأدوات البحث.
- معرفة مدى وضوح عبارات مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة بالنّسبة للتلاميذ المتفوقين دراسيًّا.

تمّ إجراء الدراسة الاستطلاعيّة بمتوسّطة "رابح هنيّ" بأولاد الشبل (المقاطعة الإداريّة لبئر توتة)، حيث حصلنا على عيّنة الدراسة الاستطلاعيّة المقدّر عدد أفرادها 30



فردا من التّلاميذ الّذين تتوفّر فيهم خصائص العيّنة الّتي قامت عليها الدّراسة فهُم من تلاميذ الطّور الثّاني من التّعليم المتوسّط (سنة ثانية- سنة ثالثة)، يساوي معدّل الفصلين (الأوّل والثّاني) لهؤلاء التّلاميذ 15 من عشرين أو يفوقه وتحقّق الاستمراريّة في التفوّق لديهم وأخذ بعض الملاحظات من بعض الأساتذة حول هؤلاء التّلاميذ.

لقد تمّ تطبيق مقياس استراتيجيّات ما وراء المعرفة لعبد الرّحمان بن بريكة 2007 على الطّلبة الجامعيّين (العيّنة الأصليّة الّتي طُبّق عليها المقياس) وبعد تعديل بعض العبارات من طرف الطّالبة الباحثة بحيث تتناسب مع خصائص أفراد عيّنة الدّراسة، قامت الطّالبة الباحثة بتوزيع المقياس على التّلاميذ المتفوّقين (عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة) بغرض التّأكّد من وضوح البنود، وقد كانت الطّالبة الباحثة حريصة على إبلاغ التلاميذ أنّ الهدف من توزيع المقياس ليس الإجابة على البنود بقدر معرفة وضوح عبارات المقياس بالنّسبة لهم.

وقد كانت نتائج الدّراسة الاستطلاعيّة كالآتي:

- التّأكّد من وضوح عبارات المقياس: حيث كانت عبارات المقياس واضحة بالنّسبة لأفراد العيّنة، وقد يرجع السّبب الرّئيسي في ذلك إلى كون هؤلاء من التّلاميذ المتفوّقين وبالتالي لم يجدوا صعوبة في فهم بنود المقياس.
- تمّ التحقّق من أنّ مضمون الفرضيّات يتماشى مع أهداف البحث.

الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

ثبات المقياس: تمّ حساب معامل الارتباط باستخدام التّجزئة التّصفية الّتي تقيس علاقة البنود الزوجيّة بالبنود الفرديّة بحيث وجدنا أنّ معامل الثّبات يساوي 0.80 وهذا ما يثبت أنّ المقياس على درجة عالية من الثّبات.

وبحساب صدق المقياس وجدنا أنّ الجذر التّربيعي لمعامل الثّبات يساوي 0.89 وهي تمثل درجة عالية من الصدق.

الدّراسة الأساسيّة:

عيّنة الدّراسة عرضيّة قصديّة:

عينة عرضية: حيث توجّهنا إلى المؤسسات التي تلقينا مساعدة من مدراءها للحصول على أفراد العينة، والعينة العرضية حسب صابر وخفاجة 2002: هي العينة التي في متناول اليد وتعتمد على اختيار الباحث للعينة التي يسهل الحصول عليها، فإذا أراد الباحث التعرف على أسباب تفضيل أفراد المجتمع لممارسة نوع نشاط محدد، يجد الأيسر اختيار العينة من تلاميذ المدارس المحيطة بالمنطقة التي يقطن بها أو القرية مقر عمله ذلك لأنه يستطيع أن يجمع البيانات منها.

عينة قصدية: كون عينة الدراسة تقتصر على التلاميذ المتفوقين دراسيا من الطور الثاني للتعليم المتوسط، والعينات المقصودة أو الهدفية هي العينات التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم ولكن تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة لدى فئة محددة، وقد اتبعت الطالبة الباحثة الإجراءات التالية في الحصول على عينة البحث:

- تحديد معدل 15 فما فوق كدرجة للتفوق الدراسي.
- زيارة المتوسطات المذكورة في الجدول رقم (01) واستلام معدلات التلاميذ، الفصل الأول والفصل الثاني للطور الثاني من التعليم المتوسط (سنة ثانية+ سنة ثالثة).
- أخذ ملاحظات بعض الأساتذة عن التلاميذ المتفوقين دراسيا.
- استخراج المعدل العام لكل تلميذ وذلك بجمع معدل الفصل الأول والفصل الثاني ثم قسمة النتيجة على اثنين لنتحصل على معدل كل طالب (يساوي أو يفوق 15) وقد قُسم أفراد العينة إلى ثلاث فئات:  
الفئة الأولى: [15-16.5]، الفئة الثانية: [16.5-18]، الفئة الثالثة: [18 فما فوق]  
ولتحقيق صفة الاستمرارية في التحصيل فإنه تم إلغاء تلاميذ كانت معدلاتهم جيدة في الفصل الأول لكن كان هناك تراجع ملحوظ في الفصل الثاني أو العكس فتم إلغاء هذه الفئة.

جدول رقم (01) يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التربوية



| عدد أفراد العينة |             |             | المؤسسة               |
|------------------|-------------|-------------|-----------------------|
| [18 فما فوق]     | ]18 - 16.5] | ]16.5 - 15] | العاقل (بئر توتة)     |
| 18               | 26          | 44          |                       |
| 88               |             |             |                       |
| [18 فما فوق]     | ]18 - 16.5] | ]16.5 - 15] | آيت ورجة (باب الوادي) |
| 01               | 05          | 09          |                       |
| 15               |             |             |                       |
| [18 فما فوق]     | ]18 - 16.5] | ]16.5 - 15] | نفيسة (باب الوادي)    |
| 02               | 04          | 09          |                       |
| 15               |             |             |                       |
| [18 فما فوق]     | ]18 - 16.5] | ]16.5 - 15] | الصومام (باب الوادي)  |
| 03               | 01          | 06          |                       |
| 10               |             |             |                       |

#### منهج الدّراسة:

تماشيا مع موضوع الدّراسة وتحقيقا لأهدافها والتأكّد من صدق الفروض التي قامت عليها، اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي الّذي: "يعتمد على دراسة الظّاهرة كما توجد في الواقع ويهتمّ بوصفها وصفا دقيقا، ويعبّر عنها تعبيرا كيفيّا أو تعبيرا كمّيّا فالتّعبير الكيفيّ يصف لنا الظّاهرة ويوضّح خصائصها أمّا التّعبير الكميّ

فيعطها وصفا رقميًا يوضّح مقدار هذه الظاهرة وحجمها" (بوحوش، الذنبيات، 1995، 130).

هذا المنهج يناسب طبيعة موضوع الدّراسة الحاليّة التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّفوّق الدّراسي وكذلك الكشف عن العلاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّفوّق الدّراسي تبعاً لمستوى التّفوّق الدّراسي لدى التّلاميذ المتفوّقين دراسيًا للطّور الثاني من التّعليم المتوسّط.

#### 1- أدوات جمع البيانات:

##### - التّفوّق الدّراسي:

- كشوف النّقاط: استخراج المعدّل العامّ لكلّ تلميذ وذلك بجمع معدّل الفصل الأوّل والفصل الثّاني (مُراعاةً للاستمراريّة في التّحصيل) ثمّ قسمة النّتيجة على اثنين للحصول على معدّل كلّ طالب، بحيث يساوي أو يفوق 15.

- مقياس استراتيجيّات ما وراء المعرفة لعبد الرّحمان بن بركة: جدول رقم (2): يحدّد أبعاد المقياس وعدد عبارات كل بعد

| الأبعاد              | عدد العبارات الموجبة (+) | عدد العبارات السالبة (-) | المجموع |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|---------|
| 1 الوعي والإدراك     | 08                       | 04                       | 12      |
| 2 التّخطيط و التنظيم | 06                       | 01                       | 07      |
| 3 التّحليل و التفسير | 07                       | 02                       | 09      |
| 4 الضّبط و التحكم    | 09                       | 02                       | 11      |

|    |    |    |                   |   |
|----|----|----|-------------------|---|
| 07 | 00 | 07 | المراقبة والتقييم | 5 |
| 46 | 09 | 37 | المجموع           |   |

### النتائج ومناقشتها:

نصبت الفرضية الأولى على وجود علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي.

الجدول رقم (03): يوضح نتائج معامل الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي.

| معامل<br>الارتباط                              | مستوى<br>الدلالة | عدد أفراد<br>العينة<br>(التكرار) | الدلالة<br>الإحصائية |
|------------------------------------------------|------------------|----------------------------------|----------------------|
| 0.104                                          | 0.05             | 128                              | غير دال              |
| التفوق الدراسي/<br>استراتيجيات ما وراء المعرفة |                  |                                  |                      |

يتضح من الجدول رقم (03) أن قيمة معامل الارتباط  $r$  جاءت غير دالة إحصائية، أي لا توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي وهو ما يتفق مع نتائج دراسة Cubukco (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في استراتيجيات ما وراء المعرفة تبعا للتحصيل الدراسي، وتختلف مع نتائج عديد الدراسات، نذكر منها دراسة السباتين (2006).

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض أن المتعلمين يتعرضون لنفس الظروف التعليمية التي تكاد تفتقر إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة، كما أنهم يتعرضون لنفس الثقافة في المجتمع التي لا تحث على التفكير في التفكير أو الوعي بعمليات التفكير التي تحصل أثناء التفكير أو مراقبة التفكير أو وعي الأفراد بألية معرفتهم لتفكيرهم وكيف تعمل هذه الألية وكيف يتطور ذلك الوعي، هذا ويذكر المهيري (2004: 01) أن: "البيئة

المحيطة بنا هي السبب في جعل أسلوب التفكير لدينا نمطي وتقليدي، يسير في اتجاه واحد".

إنّ النتائج المرجوة (مساهمة استراتيجيات ما وراء المعرفة في التفوق الدراسي) لا تظهر مباشرة أو بصفة آلية، بل تحتاج لفترة طويلة من التمثّل والاعتياد من قبل التلاميذ والمعلّمين لأنّ تأثير الطّريقة التقليديّة لا يزال حاضراً الوجود.

فالتعلّم غير القائم على فهم الأنشطة المدرسيّة يجعل تلك الأنشطة ليست ذات معنى لدى الطّلاب، ممّا يُشعر التّلاميذ المتفوّقين دراسيّاً بعدم الثقة فيما يتعلّمونه، وهذه الثقة لا ترفع من مفهوم الذات لديهم وهذا بدوره يؤدّي إلى عدم تحسين استراتيجيات ما وراء المعرفة.

يؤكد العديد من الباحثين على ضرورة التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة ضمن بيئة تعليميّة تسمح للطّلبة بالتعلّم وممارسة التفكير ما وراء المعرفي، مبنية على أساس أنّ الطّلبة بحاجة إلى التعزيز من الخارج لممارسة هذا النوع من التفكير، من خلال نشاطات تعليميّة مصمّمة بعناية.

ولا شكّ أنّ المدرسة بمكوّناتها، من حيث مناهجها المتّبعة وموادها التعليميّة ونُظُم الامتحانات المعتمدة فيها والمظاهر المادّيّة والوسائل التعليميّة تعمل على توفير ما يمكن تسميته البنية التّحتيّة لتعليم التفكير، فالمدرسة أصبحت عالماً تجاوز الإطار الدقيق للتّحصيل الدّراسيّ فهي كيان جدّ منظّم، والذي يتجلّى من خلال هيئتها وأعضائها ونظم التّقويم المعتمدة فيها والتي يمكن أن تدعّم أو تعيق انخراط المعلّم والمتعلّم في ممارسة أعلى مستويات التفكير.

ويمكن للمدرسة أن تعيق استخدام المتعلّمين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال عدّة نقاط نذكر منها:

- أن معظم أسئلة المعلّم من النوع الذي يتطلّب مهارات تفكير متدنية.
- اعتماد المدرسة على ثقافة الحفظ والاسترجاع القائمة على إغفال وتجاهل ثقافة التفكير، تسود الأنظمة التعليميّة من الابتدائي إلى الجامعة، وهذا ما

يقلص القدرة على حلّ المشكلات لدى التلاميذ وبقاء مستويات استراتيجيات ما وراء المعرفة عند حدها الأدنى.

- عدم تنوع المعلم في أساليبه، حيث غالبا ما يقتصر أسلوبه على المحاضرة الذي يدعم التلقين والحفظ، ثم إنّ افتقار المعلم لاستراتيجيات تنمية الضبط الذاتي للتعلّم يخلق العديد من المشكلات التي تنعكس على أدائه، حيث يجد العديد من الصعوبات للدخول في أنشطة الضبط الذاتي للتعلّم. يرى Sceradmalia and Bereiter (1991) أنّ معظم الباحثين الذين يميلون نحو خلق بيئة اجتماعية مناسبة لما وراء المعرفة، قد أكدوا على أنّ خلق بيئة اجتماعية لما وراء المعرفة يتطلب من الباحثين والمعلمين العمل معا لتغيير الثقافة الصفية السائدة والتفاعلات الاجتماعية لكي تُنشأ نشاطات وأفكار ما وراء معرفية.

إنّ فاعلية الطرائق التربوية تبقى مرتبطة بالإعداد العلمي والتربوي للأستاذ الذي يدرك كيفية تنظيم نشاطات التلاميذ والسيطرة الكاملة على طرائقه التعليمية، ومن ضمنها الطرائق الحديثة، بحيث يهيء الظروف المناسبة من أجل أن يكون التلميذ ملاحظا يعتمد على جهده الشخصي ويبحث ويكتشف حقائق الموضوعات وظواهر العالم المادي.

يمكن لأي فرد أن يصبح فعّالا إذا تمّ تشجيعه على تعلّم طرائق التفكير والوسائل العقلية المرنة والعملية، مثل هذا الأمر في متناول أغلب المتخصصين الذين يمكن أن يعملوا من أجل تنمية التفكير إذا ما كانوا أنفسهم مقتنعين بذلك.

كما أنّ الأسرة قد تعيق وصول الأفراد المتفوقين إلى مستويات التفكير العليا بعدم تشجيع أطفالهم المتفوقين على طرح الأسئلة والاستفسارات عن العالم الذي يحيط بهم، وعدم الإصغاء لهم عندما يتحدثون.

إنّ هذه العوامل المتشابهة للتعليم والتعلّم من شأنها أن تكون السبب في عدم ظهور العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي.

تتطور استراتيجيات ما وراء المعرفة بازدياد الخبرة، هذه الخبرة هي نتيجة التفاعل بين المتعلّم وبيئته الأسرية والمدرسية والاجتماعية، ففقر أو غنى بيئة المتعلّم

يؤثر في خبرته، والذي يؤثر بدوره في مستوى استراتيجيات التفكير لديه: إنّ التلاميذ الأكثر خبرة يمتلكون استراتيجيات ما وراء معرفية مقارنة بالتلاميذ الأقل خبرة، ذلك أنّ سعة البناء المعرفي للفرد تؤثر على زيادة ضبطه وسيطرته على عملياته المعرفية، فالعمليات المعرفية المختلفة تعالج المحتوى المعرفي وبدونه لا نجد عمليات معرفية، وبالتالي كلما زادت الخبرات المعرفية للفرد كلما زاد اشتقاقه للعمليات المعرفية التي يتعامل معها، وكلما زادت هذه الأخيرة زاد استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

يرتبط مفهوم ما وراء المعرفة بالعديد من الأبنية الدافعية ومنها توجه الهدف، وذلك لأهمية الدور الذي تؤديه توجهات الهدف المختلفة في الإنجاز.

ويؤدي توجه الهدف لدى الطلاب إلى نماذج تكتيفية وغير تكتيفية مختلفة للعاطفة والمعرفة والسلوك. ويكون التركيز في أهداف الإتقان أو التعلم على التعلم وإتقان المهمة، والتحدّي وحب الاستطلاع وتطوير الكفاءة الشخصية ببذل الجهد، في حين يكون التركيز في أهداف الأداء على عقد المقارنات بين قدرة المتعلم وقدرات الآخرين، والمنافسة والمكافآت.

وتتباين أهداف الطلاب داخل حجرات الدراسة، فيظهر بعضهم اهتماما كبيرا وصادقا بعملية التعلم من أجل التعلم، بينما يُظهر بعضهم الآخر اهتماما كبيرا بالسعي نحو الحصول على الدرجات المرتفعة.

فالطلاب الذين يمتلكون استراتيجيات مرتفعة لما وراء المعرفة هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم، ولديهم مقدرة على ضبط عمليات التعلم وتحديد ما تحتاج إليه مشكلات التعلم منهم، وكذلك القدرة على التوافق والانسجام مع مواقف التعلم المختلفة، وأنّه توجد علاقة إيجابية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ونوعية الهدف الذي يستخدمه الطالب، وهذه العلاقة تكون قوية في حالة تبني الطلاب لهدف التعلم الذي يركّز على الفهم والنجاح في المواقف التحصيلية المختلفة، وتحسين المهارات والاتجاه الإيجابي نحو التعلم (سليمون، 2014، 272).

يؤكد ما سبق أهمية درجة وعي الطلاب بقدراتهم المختلفة وتأثيرها على توجهاتهم سواء أكان ذلك نحو التعلم أو نحو الحصول على الدرجات المرتفعة، وكذلك تحصيلهم

الدّراسي وبخاصّة في المرحلة الثّانويّة إذ يسعى الطّالّاب فيها إلى الحصول على درجات مرتفعة، وارتباط ذلك بتوجيههم للتّخصّصات الّتي يرغبون فيها.

قد يرجع عدم وجود علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتّفوّق الدّراسي إلى أنّ التّعليم المتوسّط يعدّ امتدادا إلى نوع التّعليم السّائد في مؤسّسات التّعليم السّائد قبل المتوسّط، حيث يعتمد على التلقين، وما يرتبط به من نُظم للتّقييم واتّجاهه نحو عقاب سلوك المبادأة والتّساؤل، ومكافأة السّلك الدّالّ على الطّاعة والمسايرة، ومثل هذا المناخ التّعليمي يُفرض نموذجا للتّعلّم المسير، والّذي يحفظ دروسه ويثبت جدارته من خلال ترديدها في الامتحان دون أيّ مجال للتّحليل أو التّساؤل أو إبداء الرّأي، الأمر الّذي جعل التّعليم الثّانويّ استمرارا كمّيّا للتّعليم العامّ.

كما تشير العديد من الدّراسات والمراجع المتخصّصة وذات العلاقة بموضوع تعليم وتعلّم مهارات التّفكير إلى ضرورة مراعاة التّدجّ في تعليمها وتعلّمها، وإن كانت مهارات التّفكير العليا (استراتيجيات ما وراء المعرفة) ومهارات التّفكير المركّب: مهارات التّفكير النّاقّد ومهارات التّفكير الإبداعي وحلّ المشكلات واتّخاذ القرار وما يتبعه من خطوات هي الأهمّ والأكثر فائدة للفرد في التّعليم والتّعلّم في المراحل التّعليميّة المختلفة وفي حياته، أثناء الدّراسة وبعدها، إلّا أنّ الدّراسات تؤكّد على ضرورة التّدجّ في تعليم تلك المهارات، وأن يتمّ تعليم الطّالّاب مهارات التّفكير الأساسيّة، مهارات التّفكير المستوى الأدنى قبل الانتقال إلى مهارات التّفكير المركّب.

إنّ استراتيجيات ما وراء المعرفة لا تنمو بالنّضج والتّطوّر الطّبيعي وحده، ولا تُكتسب من خلال المعرفة والمعلومات فقط، بل لابدّ من أن يكون هناك تعليم منتظم وتمارين عمليّ متتابع يبدأ بمهارات التّعليم الأساسيّة ويتدرّج إلى عمليّات التّفكير العليا. ويؤكّد (جروان) على أنّ مهارات التّفكير الأساسيّة هي مهارات يتّفق الباحثون على أنّ إجادتها أمر ضروريّ قبل أن يصبح الانتقال ممكنا لمواجهة مستويات التّفكير بصورة فعّالة.

قد ترجع نتيجة الدّراسة إلى عامل القياس (قياس استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى المتعلّمين)، فقد تباين الباحثون في تحديد متى يمكن رصد وعي الأفراد بعمليّاتهم

المعرفية، ففضل بعضهم أن يتم ذلك بعد أن يفرغ الأفراد تماما من حلّ ما يواجههم من مشكلات (أي بعد أدائهم المعرفي)، في حين فضل بعضهم الآخر أن يتم ذلك أثناء أداء المهمة أو حلّ المشكلة، وقد ذهب فريق ثالث إلى إمكان رصد وعي الأفراد بعملياتهم قبل أدائهم المهام التي تقدّم إليهم، وكان المنطلق الذي استند إليه هذا الفريق هو أنّ تنبؤات الفرد بأدائه قبل أداء المهمة تعكس ما رسخ لديه من إدراكات، وتقييمات لأدائه السابق، وهو ما ينعكس في دقة توقعاته إذا قارناها بأدائه الفعلي. وقد أثير تجاه كلّ طريقة من الطرائق الثلاث السابقة عدّة تحفّظات، بما دفع بعض الباحثين إلى الدّعوة إلى ضرورة إجراء دراسات تحدّد الكفاءة النسبية لكلّ طريقة من طرائق قياس استراتيجيات ما وراء المعرفة.

كثيرا ما يُختصر التّفوق الدّراسي في شكل علامات أو نقاط أو درجات أو ملاحظات وصفية.

قد ترتبط عدم ظهور العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتّفوق الدّراسي بمؤشّرات القياس (تحديد المتعلّمين المتفوّقين دراسيا)، فأحيانا يكون بعضها غير فاعل في الكشف عنهم (مثل: تقديرات المعلّمين والاختبارات المدرسية، وبعضها الآخر غير مناسب، فهناك بعض الطّلاب المتفوّقين لا يستطيعون التّعبير عن آرائهم وإبداعاتهم الفكرية وفي ذلك يؤكّد جروان (2002) أنّ من أهمّ المشكلات التي يتعرّض لها الطّلاب المتفوّقون وجود أخطاء تتعلق بالكشف عن هؤلاء الطّلاب والمتمثلة في:

- اختيار طالب غير جدير بالتّفوق وإلحاقه وإدراجه في هذه الفئة.
- في مقابل ذلك إسقاط طالب متفوّق وإلغائه من هذه الفئة، وأضاف أيضا المشكلات النّاجمة عن أخطاء أثناء عمليّة الكشف والتّعرّف عليهم: كالأخطاء المتّصلة بنظريّة القياس وبناء الاختبارات والخصائص السيكمومترية لهذه الاختبارات، لأنّ عدم الدّقة الكاملة مشكلة متأصّلة في أيّ اختبار أو قياس تربوي أو نفسي بما في ذلك الاختبارات التّحصيليّة المستعملة للحكم على المتعلّمين.

ويمكن تفسير نتائج هذه الفرضيّة في ضوء عينة الدّراسة التي اعتمدناها، صحيح أنّ استراتيجيات ما وراء المعرفة تتّضح في سنّ 11 و13 سنة حيث يتمكّن

الباحث من دراستها في هذه المرحلة العمرية، وفي مقابل ذلك أكدت الكثير من الدراسات مثل دراسة "بيرلي وآخرون 1985 burly" من خلال مراجعة دراسات عدّة وتلخيصها تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى:

- أنّ فاعلية تنشيط استراتيجيات ما وراء المعرفة تتفاوت باختلاف الأعمار والمستويات الاستيعابية للأفراد.

- أنّها تتطوّر بازدياد العمر الزمني من ناحية وبالخبرة من ناحية أخرى: إنّ التلاميذ الكبار أكثر خبرة من التلاميذ الأقل سنّا ذلك أنّ سعة البناء المعرفيّ للفرد تؤثر على زيادة ضبطه وسيطرته على عملياته المعرفية، فالعمليات المعرفية المختلفة تعالج المحتوى المعرفي وبدونه لا نجد عمليات معرفية وبالتالي كلّما زادت الخبرات المعرفية للفرد كلما زاد اشتقاقه للعمليات المعرفية التي يتعامل معها وكلّما زادت هذه الأخيرة زاد استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

كما أنّ عمق تجهيز ومعالجة الفرد للمعلومات يؤثر على الخبرات المعرفية للفرد ذلك أنّه كلّما زاد عمق وتجهيز ومعالجة المعلومات كلما زادت الخبرات المعرفية للفرد وهذا ما يؤدي بدوره إلى زيادة الخبرات ما وراء المعرفة القائمة على معرفة طبيعة المهمة واستراتيجيات التعامل معها، وهذا ما يؤثر في استخدام الفرد لاستراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء إقباله على المهام المختلفة، فالمتعلم الذي يقابل درسا جديدا (مهمة جديدة) يقوم بتناول ذلك الدرس من خلال التحليل العميق لمعانيه وفهمه فهما جيّدا ودمجه مع المعارف السابقة ممّا يزيد من درجة احتفاظه بمحتوى الدرس وكيفية تناوله، وهذا ما يؤدي إلى اكتساب خبرة ما وراء معرفية تساعد على التخطيط والمراقبة والتّقييم أثناء تنفيذ مهمة مشابهة ولتكن التعامل مع درس من نفس المادّة مشابه للدرس السابق في عام دراسي آخر.

- إنّ الأفراد الكبار أقدر على التحكم باستراتيجيات ما وراء المعرفة وضبطها.

من خلال ما سبق يمكن القول أنّه قد يكون لأفراد العينة تأثير على نتائج الدّراسة الحاليّة، ذلك أنّ التّلاميذ المتفوّقين في الدّراسة الحاليّة تلاميذ الطّور الثّاني من التّعليم المتوسّط أي أنّ أعمارهم تراوحت بين 11 و13 سنة وهي المرحلة التي تتّضح فيها عمليّات ما وراء المعرفة غير أنّ عمق وترسيخ هذه الاستراتيجيّات يكون فيما بعد، في المراحل الدّراسية اللاحقة. وبهذا فإنّ الدّراسة الحاليّة تفتح موضوعات جديدة للبحث في استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّفوّق الدّراسي مثل العلاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة ومستويات التّفوّق الدّراسي في مستويات دراسية متقدّمة (المرحلة الثّانوية أو الجامعية).

## 2- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيّة الثّانية:

نصّت الفرضيّة الثّانية على وجود علاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّفوّق الدّراسي تبعا لمستوى التّفوق لدى تلاميذ الطّور الثّاني من التّعليم المتوسّط.

ويمكن تفسير الفرضيّة الثّانية من خلال الفرضيّات الجزئية التّالية:

أ. توجد علاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّفوّق الدّراسي لدى تلاميذ المستوى الأوّل.

ب. توجد علاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّفوّق الدّراسي لدى تلاميذ المستوى الثّاني.

ج. توجد علاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّفوّق الدّراسي لدى تلاميذ المستوى الثّالث.

أ. توجد علاقة بين استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتّفوّق الدّراسي لدى تلاميذ المستوى الأوّل.

الجدول رقم (04): يبين معامل الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المستوى الأول.

| معامل الارتباط                                              | مستوى الدلالة | عدد أفراد العينة (التكرار) | الدلالة الإحصائية |
|-------------------------------------------------------------|---------------|----------------------------|-------------------|
| 0.09                                                        | 0.05          | 24                         | غير دال           |
| المستوى الأول من التفوق الدراسي/استراتيجيات ما وراء المعرفة |               |                            |                   |

يتضح من الجدول رقم (04) أن قيمة معامل الارتباط  $r$  جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، أي لا توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المستوى الأول.

ب-توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المستوى الثاني.

الجدول رقم (05): يوضح نتائج معامل الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المستوى الثاني.

| معامل الارتباط                                               | مستوى الدلالة | عدد أفراد العينة (التكرار) | الدلالة الإحصائية |
|--------------------------------------------------------------|---------------|----------------------------|-------------------|
| 0.004                                                        | 0.075         | 36                         | غير دال           |
| المستوى الثاني من التفوق الدراسي/استراتيجيات ما وراء المعرفة |               |                            |                   |

يتضح من الجدول رقم (05) أن قيمة معامل الارتباط  $r$  جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، أي لا توجد علاقة بين المستوى الثاني من التفوق الدراسي واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

ج-توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المستوى الثالث.  
الجدول رقم (06): يوضح نتائج معامل الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المستوى الثالث.

| معامل الارتباط                                               | مستوى الدلالة | عدد أفراد العينة (التكرار) | الدلالة الإحصائية |
|--------------------------------------------------------------|---------------|----------------------------|-------------------|
| المستوى الثالث من التفوق الدراسي/استراتيجيات ما وراء المعرفة | 0.06          | 0.05                       | 68                |
|                                                              |               |                            | غير دال           |

يتضح من الجدول رقم (06) أن قيمة معامل الارتباط  $r$  جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 أي لا توجد علاقة بين المستوى الثالث من التفوق الدراسي واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

بناء على الفرضيات الجزئية الثلاثة السابقة يمكن الحكم على أن الفرضية العامة الثانية لم تتحقق، بمعنى لا توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي تبعاً لمستوى التفوق.

قد يرجع السبب في عدم إثبات العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفوق الدراسي تبعاً لمستوى التفوق أننا قمنا بدراسة العلاقة بين أبعاد استراتيجيات ما وراء المعرفة (مجتمعة) والتفوق الدراسي (لكل مستوى من مستويات التفوق، على حدا)، وهي دراسة ذات قدر عال من الأهمية، غطت زاوية من زوايا البحث في التفوق الدراسي والاستراتيجيات ما وراء المعرفة ويمكن في دراسة لاحقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة تبعاً لمستوى التفوق الدراسي والتطرق إلى الاختلاف بين كل بعد من أبعادها على حدا كالتخطيط مثلاً (عزل الأبعاد عن بعضها) ومستويات التفوق الدراسي، خاصة وأنه عندما تم تناول أبعاد استراتيجيات ما وراء المعرفة في إطار

التَّحصيل الدَّرَاسي ومستوياته اختلفت الدَّرَاسات في تحديد أيّ من الأبعاد تعتبر الأكثر تنبؤاً بالتَّحصيل المرتفع مثل دراسة سانك وزملائه Sink et al 1991 التي أبرزت نتائجها أن التَّخطيط أكثر المهارات تنبؤاً بالتَّحصيل المرتفع، في حين أن دراسة بوفرد- روتشارد و لافيري Bouffard. Boushard. Parent et laviree 1993 دلّت نتائجها أنّ التَّنظيم الدَّاتي أحد المنبئات بالتَّحصيل المرتفع وهذا الاختلاف في نتائج هتين الدَّرَاستين وغيرهما يعدّ دافعا للبحث في الاستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يستعملها التلاميذ المتفوقون دراسيًا، وفي دراسة أدقّ، دراسة أكثر الاستراتيجيات استعمالا لدى التلاميذ الأكثر تفوقًا.

#### خاتمة

بعد استخدام أدوات الدَّرَاسة، وإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات، تمّ التَّوصّل إلى النتائج التَّالية: لا توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتَّفوق الدَّرَاسي، كما لا توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة تبعاً لمستوى التَّفوق الدَّرَاسي لدى تلاميذ الطَّور الثَّاني من التَّعليم المتوسَّط.

إنّ المنظومة التربويّة وما تتضمّنه من مناهج تقليدية وأساليب تدريس بدائية، تسبّب الإحباط للتلاميذ العاديين -في بعض الأحيان- ناهيك عن التلاميذ المتفوقين، وعلى الرّغم من الدَّرَاسات الحديثة الكثيرة التي أثبتت أهميّة استراتيجيات ما وراء المعرفة في التَّحصيل، لازالت المناهج التربويّة تعتمد على الحشو وهي لا ترقى لاستثارة استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ، وأحياناً لا تستثير حتّى العمليات المعرفيّة البسيطة وينطبق هذا على مستويات التَّفوق الدَّرَاسي فتظهر استراتيجيات ما وراء المعرفة بدرجات متقاربة في مستويات التَّفوق الدَّرَاسي.

من الاقتراحات والوصايا المتوصّل إليها من الدَّرَاسة الحاليّة:

- القيام بدراسات حول استراتيجيات ما وراء المعرفة والتَّفوق الدَّرَاسي مع إدخال متغيّرات أخرى، أي متغيّرات بسيطة أو معدّلة فيتمّ دراسة التَّفاعل بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وحل المشكلات مثلاً أو نوع آخر من أنواع التَّفكير المركّب وعلاقة أو أثر هذا التَّفاعل بالتَّفوق الدَّرَاسي.

الدعوة إلى ضرورة إجراء دراسات تحدّد الكفاءة النسبيّة لكلّ طريقة من طرائق قياس استراتيجيّات ما وراء المعرفة، فقد تباين الباحثون في تحديد متى يمكن رصد وعي الأفراد بعملياتهم المعرفيّة: أثناء أداء المهمة أو حلّ المشكلة أو قبلها أو بعدها، والوصول إلى معرفة أنسب طريقة في قياس الاستراتيجيّات يمكن من الوصول إلى نتائج أدقّ في القياس، وبالتالي نتائج ذات مصداقيّة أكبر في الارتباطات.

### ✚ قائمة المراجع

1. أبو مخ أحمد والحموري فارس(2011)، مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الانسانيّة)، جامعة اليرموك (الأردن)، مجلد 25 (6)، (1464-1488).
2. الأحمدى مريم بن محمد عايد (2012)، فاعلية استخدام استراتيجيّات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية على التّفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد 32، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، (121-152).
3. بن بركة عبد الرّحمان (2007)، العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفيّة ودافع الإنجاز لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة في مدينة الجزائر، أطروحة دكتوراه دولة في علوم التّربية، جامعة الجزائر.
4. بن حامد لخضر(2016)، فعاليّة برنامج وسائط متعدّدة قائم على حلّ المشكلات على مستوى التّحصيل وتنمية مهارات التّفكير العلميّ في مجال الظّواهر الضّوئيّة لمقرّر العلوم الفيزيائيّة والتّكنولوجيا، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة.
5. بن الزين نبيلة(2004)، مركز الضّبط لدى الطلبة المتفوّقين والمتأخّرين دراسيّاً، دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التّعلم الإكمالي

- والثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علوم التربية.
6. بهجات رفعت محمود (2003)، التعلّم الاستراتيجي مدخل مقترح لحفز التفكير العلمي، القاهرة.
7. بوجملين حياة (2012)، العلاقة بين الدافع للإنجاز (نمط الأهداف التعليمية واستراتيجيات التعلّم المعرفية والميتا معرفية)، دراسة ميدانية على طلبة جامعيين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.
8. بوحوش عمار والذنيبات محمد محمود (1995)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
9. الجراح عبد الناصر (2010)، العلاقة بين التعلّم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، مجلد 06، العدد 04.
10. الجراح عبد الناصر وعبيدات علاء الدين (2011)، مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 07، العدد 02 .
11. روفائيل عصام وصفي ويوسف محمد أحمد (2001)، تعليم وتعلّم الرياضيات في القرن الواحد والعشرين، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
12. سعيد وجدان جاسم محمد والعبيدي سحر حسين والخفاجي سحر حسين فاضل والعبيدي سوسن موسى مدحت (2015)، فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل.
13. سليمون ريم (2014)، الوعي بما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية العامة وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي، مجلة جامعة دمشق، المجلد، 30 العدد الثاني، جامعة تشرين سوريا.

14. الشمري أسعد ويس صاحب، ما وراء المعرفة وعلاقتها بأسلوبي التعلّم (السّطحي والعميق) "دراسة مقارنة" (2014)، مجلّة سر من رأى، جامعة سمراء المجلّد 10، العدد 38، جامعة سمراء.
15. صابر فاطمة عوض وخفاجة ميرفت علي (2002)، أسس ومبادئ البحث العلمي، الطبعة الأولى، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الاسكندرية.
16. عبد بقيعي نافر أحمد (2014)، التّفكير ما وراء وعلاقته بحلّ المشكلات لدى طلبة الصّفّ العاشر المتفوّقين تحصيليًا، مجلّة الرّزقاء للبحوث والدراسات الانسانيّة، المجلّد، 14 العدد الثّاني.
17. عبد الله نجم الموسوي(2013)، التّفكير وعلاقته باستراتيجيّات ما وراء المعرفة (استراتيجية الجدول الذّاتي أنموذجا)، مجلّة العميد، العدد الثّامن.
18. عليوات، ملحة (بدون تاريخ) ، المناخ الاسري وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى المراهق المتمدرس- دراسة ميدانية بثنائيات ولايتي البويرة وتيزي وزو، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
19. الفلمباني خالد أحمد دينا (2011)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، قسم علم النفس، جامعة القاهرة.
20. القيسي، عبد الجبار عبد الغفار والدليبي، حسن غالي سوسن (2009)، الإدراك الحسي الحركي لدى الطلبة المتفوّقين والمتأخرين دراسيًا في المدارس الإعدادية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 22.
21. لكحل، لخضر(2011)، المقاربة بالكفاءات الجذور والتّطبيق، الملتقى الوطني الأوّل: التّكوين بالكفايات التّدرسيّة، جامعة قاصدي مرباح، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم العلوم الاجتماعية، يومي 17- 18 جانفي (2011).
22. مرشود صباح منوخ وإبراهيم أفراح سعيد (2009)، استراتيجيّات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافع الإنجاز الدّراسي لدى طلبة المرحلة الإعداديّة، مجلّة

جامعة تكريت للعلوم الانسانية، المجلد 16، العدد 10 تشرين الأول، (295-334).

23. موسى جيهان اسماعيل يوسف (2009)، أثر برنامج محسوب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظة غزة، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية غزة.

24. نعمون، عبد السلام (2015)، نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات رسالة دكتوراه: سطيف.

25. هادي، أزهار رشيد (2013)، مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد 39، جامعة بغداد.

26. موقع أنترنت: إيمان جواد قاسي صابر، علاقة مهارات ما وراء المعرفة بالذكاء والتحصيّل الدراسي "دراسة مقارنة بين طلاب الإعدادي المتفوقين والمتأخرين دراسيًا".

27. <http://www.edu.omu.ly/OMU%2520Articles/pdf/Issue%252027/27-.edu.omu.pdf>.6