جامعة الشرقية
A' SHARQIYAH UNIVERSITY

عادات العقل وعلاقتها بمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان

وفاء بنت خليفة بن سيف بن محمد الطلبي

رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في التربية
تخصص: علم النفس التربوي

قسم علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الشرقية
سلطنة عُمان

1446هـ/ 2025م

عادات العقل وعلاقتها بمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان

Habits of mind and their relationship to metacognitive thinking skills among Al Sharqiya University students in the Sultanate of Oman

رسالـة مقدمة استكمالاً لمتطلبـات الحصـول على درجـة

الماجستير في التربية

تخصص: علم النفس التربوي

إعـــداد

وفاء بنت خليفة بن سيف بن محمد الطلبي

لجنة الإشراف

الدكتورة/ جوخة بنت محمد الصوافي مشرفًا رئيسًا

الدكتور/ خليفة بن سيف الجهوري مشرف ثانٍ

1446هـ/2025م

قرار لجنة المناقشة

عادات العقل وعلاقتها بمهارات التفكير ما وراء المعرفي

لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عمان

أعدتها الطالبة:

وفاء خليفة سيف محمد الطلبي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2025/06/12م

المشرف الرئيس	المشرف الثاني
د. جوخة الصوافي	د.خليفة الجهوري

أعضاء لجنة المناقشة

م	صفته في اللجنة	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الكلية/ المؤسسة	التوقيع
1	رئيس اللجنة	د. علي الشرجي	أستاذ مساعد	اللغة العربية	جامعة الشرقية	
2	المناقش الخارجي	د. محمد عطاالله	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	كلية التربية بالرستاق	
3	المناقش الداخلي	د. امجد جمعة	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة الشرقية	
4	المشرف الرئيس	د. جوخة الصوافي	أستاذ مشارك	الإرشاد النفسي	جامعة الشرقية	

إقرار الباحث

الإقـــــــــرار

أُقِرُّ أَنَّ الماده العلمية الواردة في هذه الرســالة قد تم تحديد مصــدرها العلمي، وإنَّ محتوى الرسالة غير مُقدَّم للحصول على أيِّ درجة علمية أخرى، وإنَّ مضمون هذه الرسالة يعكس آراء الباحث الخاصة، وهي ليست بالضرورة الآراء التي تتبنَّاها الجهة المانحة.

الباحث: وفاء بنت خليفة بن سيف بن محمد الطلبي **الرقم الجامعي: 2318183**

التوقيع:

إهداء

إلى الظل في طاحونة الأيام ....

السماء التي إليها صعدت مرارا

روح أبي وأمي وأخي

وإلى جدَّاري الثابت الذي ما مال ولن يميل،

النجوم الزهر التي شقت بضوئها شدف الليالي،

إخوتي وأخواتي، المورد العذب والدثار الدافئ..

هذا الجهد المبذول والسعي الدؤوب..

ومن الله القبول

الباحثة

الحمد لله أولًا وآخرًا، ظاهرًا وباطنًا، الذي بنعمته تتم الصالحات، وبتوفيقه أُنجز هذا العمل. فله الحمد عدد ما كان وعدد ما يكون وعدد الحركات والسكون. أتوجه بخالص الشكر والتقدير لجامعة الشرقية، هذا الصرح العلمي الرائد، ولكلية الآداب والعلوم الإنسانية، كما أتقدم بخالص شكري وتقديري لمن كان لها الدور الكبير والداعم الأول لي في رسالتي، وعلى النصائح والتوجيهات المفيدة والقيمة التي قدمتها لي، والتي كانت نبراسًا لي في جميع مراحل إعداد الرسالة، الدكتورة جوخة بنت محمد الصوافي المشرف الرئيس لرسالتي لها كل الشكر والتقدير. كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للأفاضل الأساتذة بقسم علم النفس على الجهد والتوجيهات القيّمة والملاحظات العلمية والمتابعة لما لها من الأثر البالغ في إنتاج هذا العمل. وختامًا، شكري موصول لكل من كان له أثر – كبيرًا كان أو صغيرًا – في إتمام هذا العمل، من الأهل، والأصدقاء، والزملاء، ولكل من دعمني بكلمة، أو بدعاء، أو بابتسامة صادقة.

الباحثة

عادات العقل وعلاقتها بمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان

إعداد/ وفاء بنت خليفة بن سيف الطلبي

إشراف/ الدكتورة جوخة بنت محمد الصوافي

2024- 2025

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراســـة إلى التعرف على عادات العقل وعلاقتها بمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان، وتحديد الفروق في مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشــرقية في ســلطنة عُمان تبعا لمتغيرات (الجنس، الكلية، الســنة الدراســية، والمعدل التراكمي)، واتبعت الدراســة المنهج الوصــفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراســة من (378) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الشرقية بسلطنة عُمان، اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات لجمع بيانات الدراسة والتي تمثلت في مقياس عادات العقل ل (أبو لطيفة، 2019)، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي ل (الجراح وعبيدات، 2011)، وتوصــلت الدراســة إلى مجموعة من النتائج أهمها: ارتفاع مســتوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية، حيث جاءت المتوسطات العامة للأبعاد الثلاثة (تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة، معالجة المعرفة) ضمن المستوى المرتفع، مما يعكس امتلاك الطلبة لقدرات عقلية متقدمة في التنظيم، التخطيط، وتقييم الأداء المعرفي الذاتي، كذلك وجود فروق دالة إحصــائيًا في مســتوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الكلية والمعدل التراكمي، حيث تميز طلبة الكليات التطبيقية وذوو المعدلات المرتفعة بمســتويات أعلى، بينما لم تظهر فروق دالة بناءً على الجنس أو الســنة الدراســية وكشــفت النتائج أن مســتوى عادات العقل لدى الطلبة كان مرتفعًا مما يدل على رســوخ هذه العادات بين غالبية أفراد العينة، كما أظهرت نتائج تحليل الارتباط أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تُعد من أبرز المتغيرات المنبئة بمستوى عادات العقل لدى الطلبة وبناءً على تلك النتائج توصــي الدراســة بدمج مهارات التفكير ما وراء المعرفي ضمن الخطط الدراسية الجامعية بوصفها مكونًا أساسيًا في بناء شخصية المتعلم.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل؛ مهارات التفكير ما وراء المعرفي؛ جامعة الشرقية.

Habits of Mind and their relationship to Metacognitive Thinking Skills among A 'Sharqiyah University Students in the Sultanate of Oman

Wafa Khalifa Saif AL-Talbi.

2024-2025

Abstract

This study aimed to explore the habits of mind and their relationship to metacognitive thinking skills among students at the University of Sharqiyah in the Sultanate of Oman.It also sought to identify differences in the level of metacognitive thinking skills based on the variables of gender, college, academic year, and cumulative GPA.The study employed a descriptive correlational methodology and was conducted on a sample of 378 male and female students from the University of Sharqiyah.To collect data, the study utilized two main instruments: the Habits of Mind Scale (Abu Lateefa 2019) and the Metacognitive Thinking Scale (Al Jarrah and Ubaidat 2011).The results revealed a high level of metacognitive thinking skills among students, as the overall means for the three dimensions — knowledge organization, knowledge about cognition, and knowledge regulation — fell within the high level.This reflects the students' advanced cognitive abilities in organizing, planning, and evaluating their cognitive performance.Moreover, the study found statistically significant differences in metacognitive thinking skills attributed to the variables of college and cumulative GPA, with students from applied colleges and those with higher GPAs demonstrating superior levels.However, no significant differences were found based on gender or academic year.The findings also indicated that the level of habits of mind among students was high, suggesting that these habits are well established among the majority of the sample.Correlation analysis showed that metacognitive thinking skills are among the most prominent predictors of students' levels of habits of mind.Based on these findings, the study recommends integrating metacognitive thinking skills into university curricula as a fundamental component in shaping the learner's personality.

Keywords: Habits of Mind, Metacognitive Thinking Skills, University of Sharqiyah.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ا
إقرار الباحث	ب
إهـــــــداء	ج
الشكر والتقدير	د
ملخص الرسالة باللغة العربية	هـ
ملخص الرسالة باللغة الإنجليزية	و
قائمة المحتويات	ز – ح
قائمة الجدَّاول	ط
قائمة الملاحق	ي
الفصل الأول: مشكلة الدراسة: أهدافها، وأهميتها	**1-10**
مقدمـــــــــة	2
مشكلة الدراسة	5
أسئلة الدراسة	7
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	8
حدود الدراسة	9
مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**11-56**
أولًا: الإطار النظري	12
المحور الأول: عادات العقل	12
مفهوم عادات العقل	13
أهمية عادات العقل	14
مراحل تكوين عادات العقل	16
النظريات المفسرة لعادات العقل	17
تصنيف عادات العقل	19
خصائص عادات العقل	21
تقييم وقياس عادات العقل	23
المحور الثاني: التفكير ما وراء المعرفي	25
مفهوم التفكير ما وراء المعرفي	25

الموضوع	الصفحة
أهمية التفكير ما وراء المعرفي	27
مهارات التفكير ما وراء المعرفي	28
النظريات المفسرة التفكير ما وراء المعرفي	31
استراتيجيات تنمية التفكير ما وراء المعرفي	33
النماذج التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي	34
ثانيًا: الدراسات السابقة	37
الدراسات التي تناولت عادات العقل	39
الدراسات التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي	46
التعقيب على الدراسات السابقة	54
الفصل الثالث: منهجية الدراسة	**68-57**
منهج الدراسة	58
مجتمع الدراسة	58
عينة الدراسة	59
أدوات الدراسة	60
إجراءات الدراسة	67
الأساليب الإحصائية	67
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها	**124-69**
أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	70
ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	77
ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	89
رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	97
خامسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	118
ملخص نتائج الدراسة	122
التوصيـــــات	123
البحوث والدراسات المقترحة	124
المصادر والمراجع	**133-125**
أولًا: المراجع العربية	125
ثانيًا: المراجع الأجنبية	132
الملاحـــــق	**144-134**

قائمة الجدَّاول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	التوزيع التكراري والنسب المئوية للخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة	59
2	يوضح توزيع أبعاد وأرقام وعبارات مقياس عادات العقل	60
3	تحليل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي	61
4	معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس	62
5	تخليل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين فقرات مفياس التفكير ما وراء المعرفي	64
6	معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد وللمقياس كل لمقياس التفكير ما وراء المعرفي	65
7	مستويات التقدير الخماسي المعتمد في تفسير نتائج الدراسة	66
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة	70
9	متوسطات استجابات الطلبة وانحرافاتها المعيارية	71
10	متوسطات استجابات الطلبة وانحرافاتها المعيارية	73-72
11	متوسطات استجابات الطلبة وانحرافاتها المعيارية	74
12	نتائج اختباري Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk	77
13	نتائج اختبار Mann-Whitney U	78
14	نتائج اختبار Kruskal-Wallis للفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي	80-79
15	نتائج اختبار Dunn مع تصحيح Bonferroni	81
16	نتائج اختبار Kruskal-Wallis لفحص الفروق	83-82
17	نتائج اختبار Dunn مع تصحيح Bonferroni	84
18	نتائج اختبار Kruskal-Wallis لفحص الفروق	85
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	89
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المثابرة	90
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحكم بالتهور	91
22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير بمرونة	92
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	93
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق المعارف	94
25	نتائج اختباري Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk	98
26	نتائج اختبار Mann-Whitney لفحص الفروق	99
27	نتائج اختبار كروسكال والِس (Kruskal-Wallis)	101-100
28	نتائج اختبار Dunn مع تصحيح Bonferroni لتحديد اتجاه الفروق	104-102
29	نتائج اختبار كروسكال-والِس (Kruskal-Wallis)	106-105
30	نتائج اختبار Dunn مع تصحيح Bonferroni	108-107
31	نتائج اختبار كروسكال-والِس (Kruskal-Wallis)	110
32	نتائج اختبار Dunn مع تصحيح Bonferroni	113-112
33	نتائج معاملات الارتباط بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعادات العقل	

قائمة الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياس عادات العقل بصورته الأولية	135-137
2	أسماء المحكمين	138
3	مقياس عادات العقل بصورته النهائية	139-140
4	مقياس التفكير ما وراء المعرفي بصورته الأولية	141-142
5	مقياس التفكير ما وراء المعرفي بصورته النهائية	143-144

الفصل الأول

مشكلة الدراسة: أهدافها، وأهميتها

مقدمـــــــــــــــــــــــــــة

مشـــــــــــكلة الدراســـــــــــة

أســـــــــــئلة الدراســـــــــــة

أهـــــــــــداف الدراســـــــــــة

أهميـــــــــــة الدراســـــــــــة

حـــــــــــدود الدراســـــــــــة

مصـــــــــــطلحات الدراســـــــــــة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة: أهدافها، وأهميتها

مقدمـــــــة

من أعظم نعم الله علينا أن أكرمنا وميزنا بنعمة العقل، فهو المحرك الأساسي للإنسان في مواقف الحياة اليومية المختلفة. ومع التطور والتقدم الحضـــاري والتكنولوجي ظهرت العديد من العقبات والعوائق في شـتى مناحي الحياة. وللتغلب على هذه العوائق لا بد من وجود عقل مفكر قادرا على التفكير والتعامل مع المشـــاكل التي يواجها بذكاء وكفاءة لمواجهة هذه العقبات. وجدير بالذكر، يحتاج العقل إلى تربية واهتمام من الأسـرة والمجتمع والمدرسـة، حتى ينشـأ جيلا مفكرا مهتما بإنتاج المعرفة، ملما بعادات العقل وأنماط التفكير المختلفة. وتمثل المرحلة الجامعية قمة الهرم التعليمي، وهي ذات أهمية كبيرة في رفد المجتمعات بالباحثين والعلماء الذين يسـاهمون في إيجاد الحلول العملية والعلمية للمشـاكل المختلفة التي تواجه المجتمعات والأفراد ويعتمد تقدم المجتمعات ورقيها على مدى توظيف برامجها الجامعية في تطوير طلابها لصالح خدمة المجتمع، وتوظيفها في المجتمع لمرحلة النمو والتطور.

وتعد الجامعات منارة البناء والتقدم للمجتمعات، ومن العوامل الأسـاسـية لنجاحها ونهضـتها، فمن خلالها يتم بناء وتطوير شـخصـيات المتعلمين وصـقل وتنمية مهاراتهم، والارتقاء بفكرهم لمواكبة متطلبات القرن العشـرين ليكونوا موارد بشـرية منتجة، تسـاهم في الرقي بالمجتمع وتشـارك في تطويره ونهضـته (الدهشـان والسـيد، 2020)، ونظرا لأهمية المرحلة الجامعية لدى الطلبة، فقد تنامى الاهتمام بعادات العقل لدى طلبة الجامعات في الآونة الأخيرة باعتبارها من المتغيرات المهمة ذات الصـــلة بأدائهم الأكاديمي، ودورها الهام في توظيف هؤلاء الطلبة للمعارف والمعلومات التي اكتســبوها في مواقف جديدة (الزهراني، 2016).

واتجهت أنظار علماء التربية في الآونة الأخيرة، ومخططي المناهج إلى النظريات الحديثة التي تركز على المتعلم وتعمل على اسـتثارة عقله، وفي هذا السـياق برزت عادات العقل كرؤية جديدة

لنظريات الذكاء، والتعلم، واســـتجابة للدعوات التربية الحديثة التي تدعو لدعم مهارات التفكير ضـــمن المناهج التعليمية باعتبارها سمات تفكير لذوي الأداء المميز، والتي تعتمد في تطبيقها على التعلم مدى الحياة والإبداع والعمل الجماعي والمهارة، وعلى هذا النحو كما أن عادات العقل تعمل على بناء قدرة الطلبة على التعلم، وهو غير ضـــروري اذا أراد المتعلمون مواكبة جوانب العمل المتغيرة بســـرعة، والتكنولوجيا والمجتمع (Campbell, 2006).

ويرى كوستا وكالي Costa & Kellick (2000) إن عادات العقل هي سلوك تفكير ذكية يستخدمها المفكرون في حل المشـكلات وتنظيم التعلم ضـمن الإعدادات المهنية والأكاديمية، وأنها برزت كابتكار جديد اكتســـب رواجا في التعليم والتعلم، وتتمثل أهميتها في تطبيقها على التعلم مدى الحياة كالتفكير التبادلي، والسعي لتحقيق الدقة، الانفتاح على التعلم المستمر، والتواصل بوضوح ودقة، وأخذ المخاطر المسؤولة.

كما إن إتاحة الفرص المتكررة للطلبة من أجل إتقان هذه المهارات ولمدة زمنية طويلة، يجعلهم يكتسـبون هذه العادات ويعملون على تطبيقها بأداء عال، مما ينمي لديهم القدرات الإبداعية، كما يكون لهم الأفكار حول المســـتقبل، فهي خير وســـيلة لتوظيف مهارات العلم والمعرفة في كيفية الملاحظة، ومحاولتهم الاستكشاف والوصول للمعرفة، وقدرتهم على الاستدلال (السويلمين، 2016).

وتعد عادات العقل من المتغيرات الهامة التي يجب تنميتها لدى الطلبة، كما أن ممارســـتها عملية ضـرورية جدًا لاسـتخدام مهارات التفكير المختلفة لديهم، وذلك لانعكاسـها على تفكيرهم وطريقة مواجهتهم للمشكلات واتخاذهم للقرارات وممارسة التفكير لديهم (عبد الوهاب، 2007).

وعادات العقل ليسـت امتلاك المعلومات والتركيز على كم المعارف والمعلومات التي يكتسـبها الفرد فقط، بل توظيف واسـتخدام المعلومات وكيفية التعامل مع مقتنيات العصـر، كما أن الأفراد الذين يمتلكون عادات العقل لا يتمكنون من التفكير بطريقة أوسع وأعمق فحسب، بل تساعدهم هذه العادات على الوصـــول الى القدرات الذهنية المناســـبة لحل المشـــكلات عند الحاجة إليها، الأمر الذي يفرض متابعة الفرد ما يســـتجد من تطور وتقدم في مختلف المجالات. وعادات العقل لازمة للتفكير الفعال، وإهمالها يسبب الكثير من القصور في مخرجات التعلم (الجيزاني وعباس، 2018).

ويعد تعليم الطلبة ليكونوا مفكرين ومبدعين تجربة تســـتحق المبادرة، ويرتبط بذلك ما هو أكثر من مجرد مهارات للتفكير، فهي تتعلق بتنمية الاتجاهات، والميول، والاستعدادات، ولنجاح التعليم يجب الاهتمام بما يقوي الاستعداد للتفكير، وذلك بتشجيع الميول للاكتشاف والاستقصاء، وحب الاستطلاع، وتشـــجيع الاتجاه نحو البحث والتحقق، والاعتقاد بأن التفكير ســيكون متاحا ومنتجا، وهذا يمثل محور عادات العقل، فهي عملية تطويرية تدريبية يتم اكتسابها بالتمرين والممارسة لتؤدي في النهاية إلى إنتاج معرفي متين، ومن أهم الســـمات المميزة لعادات العقل هو تجاوز مرحلة حفظ المعارف وفهمها واســـترجاعها إلى اســـتخدامها وتوظيفها في مواقف جديدة من خلال ممارســـات ذهنية عقلية معينه كالمثابرة، والإصغاء، والتنظيم الذاتي، وتطبيق المعارف السابقة على الحالية، والتحكم بالتهور، والتفكير الإبداعي، والتفكير ما وراء المعرفي (العواودة، 2016).

حيث يعد التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضـــوعات علم النفس المعرفي الحديثة، وهي عمليات تحتوي على التأمل الذاتي الشـــعوري من خلال عملية التفكير والتعلم. كما أن الثورة التكنولوجية والاهتمام بالكمبيوتر والأنظمة المعرفية المشتقة منها والتي تم تصنيفها على أنها نظرية معالجة المعلومات التي كان لها الأثر الأكبر في بلورة هذا المفهوم الذي ظهر ضمن سياق نظرية المعلومات يهدف إلى بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة لتمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلات (نعمة، 2022).

وقد حظي التفكير ما وراء المعرفي باهتمام كبير في الســنوات الأخيرة، وذلك لما له من أهمية في تحســين طريقة التفكير لدى الطلبة، حيث أنه يزيد من وعيهم لما يدرســونه، فإن الطالب المفكر تفكيرا ما وراء معرفيا يستطيع القيام بأدوار عدة في وقت واحد عند مواجهته لأي مشكلة، أو في التقدم، وهو مدعم لفكرة معينه، كما أنه موجه لمســـلك معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضـــع أمامه خيارات متعددة ويعمل على تقييمها ويختار منها الأفضل من وجهة نظره، وبذلك يكون مفكرا منتجا (الجراح وعبيدات، 2011).

ويقصد بالتفكير ما وراء المعرفي "بإدراك ومعرفة المتعلم للعمليات المعرفية، من خلال توظيف الاســـتراتيجيات المعرفية المناســـبة من تخطيط، وتنظيم، ومراقبة، واتخاذ قرار حول محتوى التعلم" الربيحات (2022، 119).حيث إن امتلاك الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي يعمل على تنمية

أداء الطلبة وتوسيع مداركهم، وتنمية قدرتهم على التفكير المعمق، وإجراء التحليلات، وإيجاد الروابط والعلاقات، والوعي الكامل بخفايا الأمور، والبحث المستمر عن الأدلة والشواهد، وإيجاد معنى لما يتعلمونه، كما أنه يمكنهم من إدارة الوقت بطريقة منظمه واختصار الكثير من الجهد والوقت لإنجاز المهمات (أبو لطيفة، 2015).

وخلاصة القول، جاءت هذه الدراسة لتوضيح مدى أهمية عادات العقل والتفكير ما وراء المعرفي في حياتنا بصفة عامة والطلبة الجامعيين بصفة خاصة من أجل تطوير قدراتهم العقلية، وتحسين أدائهم الدراسي، وتغيير نمط التفكير لديهم حتى يكونوا أفرادا منتجين. فعادات العقل تحتاج إلى تدريب وممارسة وتوظيف حتى تمكنهم من إنجاز وتحقيق أهدافهم الحياتية والتربوية. ولا بد من التأكيد على المؤسسات التعليمية، المدارس والجامعات وغيرها بتدريس عادات العقل والتفكير بأنواعه وممارستها وغرسها وتربيتها في الطلبة. مما يساعدهم على حل المشكلات، وحل الأسئلة المعقدة وإنتاج معرفة جديدة، وتطوير التفكير في حياتهم.

مشكلة الدراسة

يتجه العالم اليوم نحو التعقيد نتيجة التحديات الكبيرة التي فرضتها الثورة التكنولوجية الهائلة في مجال ثورة المعلومات والاتصالات. فأصبح لزاما علينا التركيز على الاهتمام بتعلم مهارات التفكير لمواجهة هذه التحديات، كما أنه أصبح من الضروري تعليم الأفراد كيفية استعمال هذه المعرفة وتطبيقها في شتى ميادين الحياة، الأمر الذي يحتم على الجامعات الاهتمام بتوفير الفرص الملائمة لتطوير وتحسين مهارات التفكير ما وراء المعرفي بصورة نمطية وهادفة لدى طلابها، واستمرارها في مساعدة طلابها على التكيف مع متطلبات العصر (نعمة، 2022).

فالعقل، هبة الله للإنسان وهو التفكير والإدراك والوعي والفهم والمعرفة. وعن طريق العقل يكتسب الإنسان المعلومات ويكتشف الحقائق وبه تتقدم الحضارات. ونظرا لأهمية العقل ودوره الكبير في العمليات المعرفية للإنسان بدأت الدراسات والبحوث في العديد من المجالات الاهتمام بتنمية العقل، وتطوير مهارات الطلبة العقلية. ومن أجل الوصول لذلك ركزت العملية التعليمية من الاهتمام بالمناهج

إلى التركيز على الطالب وطريقة تفكيره وكيفية استقبال ومعالجة المعلومات (جعرير،2022). فالتطور الحالي في المعلومات والاتصـــالات والتكنولوجيا يســـتوجب نوعا من الذكاء الوجدًّاني في التعامل مع العالم الرقمي والقدرة على فهم ومعالجة المعلومات المختلفة (جلال،2024).

فقد أوصت دراسة الهندال وآخرون (2019) بضرورة تسليط الضوء على مهارات التفكير ما وراء المعرفي أثناء التدريس بشكل عام، والحرص على استثمار المستوى المرتفع لمهارات التفكير ما وراء المعرفي للطلبة الجامعيين. كما اقترحت دراســـة (نعمه، 2022) إجراء دراســـات مماثلة تتناول علاقة التفكير ما وراء المعرفي بمتغيرات أخرى، وإجراء دراســة تتناول معرفة مســتوى التفكير ما وراء المعرفي لدى مختلف العينات.

وقد أظهرت الدراسات قصورا في استخدام عادات العقل في جوانب العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي يؤثر ذلك على الطلبة وأدائهم، كما أن الواقع التعليمي يشـــير الى أن الطلبة يفتقرون الى استخدام العادات العقلية في مختلف النشاطات التعليمية التعلمية (الغبلان والجراح، 2022).

وتعتبر عادات العقل عادات لازمة للتفكير الفعال، الذي يجعل أصـــحابه يعتمدون على هذا النمط من التفكير أو ذاك، ومن هنا تكمن العلاقة بين عادات العقل والتفكير بمهاراته المختلفة، فتلك العادات هي التي توفر الوقود للانشغال في التفكير الاستراتيجي الجيد (محمد، 2016).وأكدت بعض الدراسات والبحوث بأن وعي الطلبة بتفكيرهم وقدرتهم على معرفة مشاعرهم والتحكم بالمعارف وتنظيمها تحتاج إلى رعاية واهتمام، الأمر الذي يستدعي الاهتمام بالتفكير ما وراء المعرفي لما له من دور كبير في جعل الطلبة قادرين على إدارة ذواتهم، ومواجهة تحديات العصر الحالي من قضايا ومشكلات (أبو لطيفة، 2015).

ومن ناحية أخرى فقد أوصـت دراســة جعرير (2022) بإجراء دراســات علمية تهدف إلى تنمية عادات العقل لأنها تعتبر بيئة خصـبة لبناء عقول تنهض بالأجيال وتجعلها قادرة على مواجهة التحديات، وإعداد برامج لتطوير وتنمية عادات العقل لدى طلبة الجامعات والاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وتأهيلهم على كيفية إكساب وتدريس الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي.

وجدير بالذكر تعتبر عينة الدراســـة التي اختارتها الباحثة وهي مرحلة الجامعة مرحلة عمرية مهمة خلالها تحدث العديد من التطورات المعرفية، وكون الشـباب في هذه المرحلة يسـعون الى تحقيق أهدافهم وطموحهم ولا يتم ذلك إلا بوعي وإدراك وتفكير. وتحتاج هذه الفئة لتوظيف وممارســـة عادات العقل والتفكير بأنواعه المختلفة، كالتفكير الإبداعي والناقد وما وراء المعرفي وكذلك تطوير مهارات اتخاذ القرار وتنظيم الذات، وحل المشـــكلات من أجل الوصـــول إلى الإبداع والإنجاز لخدمة وطنهم والارتقاء بمجتمعاتهم والوصـول إلى اعلى المراتب. فالشـباب ضـمان المسـتقبل ومشـاركتهم في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية تعزز صنع المستقبل.

ومن خلال استعراض الباحثة للأدب النظري والتجريبي ذو الصلة، فقد استخلصت وجود فجوة في أدب الموضـــوع تتمثل في قلة الدراســـات في حدود علم الباحثة، التي تناولت العلاقة بين عادات العقل من خلال التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة بســـلطنة عُمان. وأن هناك أهمية كبرى لتنميتها لدى الطلبة، لذا فقد جاءت الدراســـة الحالية لتحقيق هذه الغاية لدى طلبة جامعة الشـــرقية بسلطنة عُمان. وقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة

- ما مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في مسـتوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان تعزى لمتغيرات (الجنس–الكلية– السنة الدراسية– المعدل التراكمي)؟
- ما عادات العقل الشائعة لدى طلبة جامعة الشرقية بسلطنة عُمان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في مســـتوى عادات العقل لدى طلبة جامعة الشـــرقية في سلطنة عُمان تعزى لمتغيرات (الجنس–الكلية– السنة الدراسية– المعدل التراكمي)؟
- هل يمكن التنبؤ بعادات العقل من خلال مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة

- قياس مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان.
- تحديد الفروق في مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان تبعا لمتغيرات (الجنس–الكلية– السنة الدراسية– المعدل التراكمي).
- تحديد عادات العقل الشائعة لدى طلبة جامعة الشرقية بسلطنة عُمان.
- التعرف على الفروق في مستوى عادات العقل لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان تبعا لمتغيرات (الجنس–الكلية– السنة الدراسية– المعدل التراكمي).
- التنبؤ بعادات العقل من خلال مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشـــرقية في سلطنة عُمان.

أهمية الدراسة

- تستمد الدراسة أهميتها من مرحلة الدراسة الجامعية التي تعتبر مدخل للحياة المهنية، كما أنها مرحلة تقوم على البحث والتجريب والاستقصاء وحل المشكلات.
- كما تستمد أهميتها من أهمية العلاقة بين عادات العقل من خلال التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعات في اكتسابهم المعرفي والعلمي، وهي من المفاهيم الأساسية والتطبيقية التي يمكن توظيفها في مجال التعليم الجامعي.
- توجيه الباحثين إلى تبني توجهات جديدة في أبحاثهم العلمية، لتساعدهم في تطوير مجتمعهم أمام تحديات العصر ومتغيراته، وذلك بآليات ورؤى جديدة تسهم في معالجة أوجه القصور المرتبطة بتنمية التفكير ما وراء المعرفي.
- تقف بيانات الدراسة على مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومستوى عادات العقل لدى طلبة الجامعة في المجتمع العماني.

- تســاعد نتائج الدراســة الحالية مخططي المناهج على إعادة هيكلية الخطط، والبرامج، والمناهج الدراســـية من خلال اســـتخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعادات العقل لمواكبة التقدم الحضاري والعلمي.
- تســاعد الدراســة الحالية القائمين على التعليم الجامعي في ســلطنة عُمان، في تطوير خططهم الدراسية من أجل تنمية مهارات الطلبة.
- تفتح الدراســة الحالية المجال أمام بحوث أخرى مماثلة في مجال عادات العقل ومهارات التفكير ما وراء المعرفي على المستوى المحلي والعالمي.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية للدراسة تمثلت بالعلاقة بين عادات العقل من خلال مهارات التفكير ما وراء المعرفي.
- تكونت الحدود البشرية من طلبة جامعة الشرقية.
- اقتصرت الحدود المكانية على جامعة الشرقية بسلطنة عُمان.
- أجريت الدراسة خلال العام الدراسي 2024-2025.

مصطلحات الدراسة

عادات العقل: Habits of mind:

يعرف أبو لطيفة (2019، 281) عادات العقل بأنها: "مجموعه من الســلوكيات الذكية، التي يقوم الفرد بتعلمها والتدرب عليها لتصبح سلوكا تكراريا، وتتحول إلى أسلوب حياة مستدام، يمارسه في المستقبل بشكل عملي في مختلف المواقف والمشكلات الحياتية التي يمكن أن يتعرض لها أو يواجها".

ويعرفها علي (2017، 66) بأنها: "مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضـــيلات من الأداءات أو الســـلوكيات الذكية، بناء على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده الى انتقاء عملية ذهنية، أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما، أو قضية، أو تطبيق سلوك بفاعلية، والمداومة على هذا النهج".

وتعرفها الخفاف (2016، 306) بأنها: "أنماط الأداء العقلي الثابت والمســـتمر في العمل من أجل التوصل إلى سلوك ذكي وعقلاني لمواجهة مواقف الحياة المختلفة".

وتعرفها الباحثة إجرائيًا في الدراســـة الحالية بأنها: الدرجات التي يحصـــل عليها الطلبة على مقياس عادات العقل أبو لطيفة (2019)، بمحاوره (المثابرة، التحكم بالتهور، التفكير بمرونة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة).

التفكير ما وراء المعرفي:

التفكير مـا وراء المعرفي Metacognition Thinking يعرف الجراح والعبيدات (2011: 145) بأنه: "وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال اســـتخدام مجموعة من المهارات مثل: التخطيط، المراقبة، والتقويم، واتخاذ القرار، واختيار الاستراتيجيات الملائمة".

ويعرف غوس ووايلي (Guess & Wileym 2007) التفكير ما وراء المعرفي بأنه: "التفكير في التفكير الذاتي للفرد، الأمر الذي يســـمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، وأداء دور فعال في التعلم وحل المشكلات".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا في بأنه: الدرجات التي يحصـــل عليها الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي الجراح وعبيدات (2011)، بمحاوره (تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة).

جامعة الشرقية:

هي جامعة أكاديمية خاصـــة، تقع في محافظة شـــمال الشـــرقية بولاية إبراء أنشـــئت في عام 2009، ويوجد بها خمس كليات هي كلية الهندسـة، كلية الآداب والعلوم الإنسـانية، كلية الحقوق، كلية إدارة الأعمال، وكلية العلوم التطبيقية والصحية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطـــار النظـــري

المحور الأول عادات العقل.

- مفهوم عادات العقل
- أهمية عادات العقل
- مراحل تكوين عادات العقل
- النظريات المفسرة لعادات العقل
- تصنيف عادات العقل
- خصائص عادات العقل
- تقييم وقياس عادات العقل

المحور الثاني: التفكير ما وراء المعرفي:

- مفهوم التفكير ما وراء المعرفي
- أهمية التفكير ما وراء المعرفي
- مكونات التفكير ما وراء المعرفي
- النظريات المفسرة التفكير ما وراء المعرفي
- استراتيجيات تنمية التفكير ما وراء المعرفي
- النماذج التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي.

ثانيًا: الدراسات السابقة

- الدراسات التي تناولت عادات العقل
- الدراسات التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي
- التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث من خلال تقسيمه إلى محورين، حيث يتناول المحور الأول عادات العقل من خلال التعرف على مفهومها، أهميتها، تصنيفها وسماتها، ومراحل تكوين عادات العقل، والنظريات التي فسرتها ومن ثم طرق قياس وتقييم عادات العقل. أما المحور الثاني فسوف يتناول التفكير ما وراء المعرفي، وذلك من خلال التعرف على مفهومه وأهميته، مكوناته والنظريات التي تناولت مكونات التفكير ما وراء المعرفي، ومن ثم تتطرق الباحثة لعرض الأدبيات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث والتعقيب عليها.

أولًا: الإطـــار النظـــري

المحور الأول: عادات العقل

تلعب مؤسسات التعليم دورا هاما في صقل شخصية الطلبة ورفع مستواهم الدراسي من خلال ما توفره من أساليب وطرق تعليمية مناسبة للتطورات العلمية الحديثة، والتي تمكن الطلبة من معالجة قدراتهم العقلية وتشجيعهم على استخدامها بشكل فعال، وقد اهتمت المؤسسات بعادات العقل وتنميتها وعملت على تحويلها لسلوك متكرر ونمط حياة ثابت يشمل على حب الاستطلاع والمثابرة في البحث عن الحقائق وتحفيز التفكير والتحليل والتطلع لآراء الآخرين، وإتاحة المرونة في البحث عن الإجابات في حال عدم التمكن من معرفتها (محمد وآخرون، 2020).

وتعد عادات العقل أفضل أسلوب لتقييم سلوكيات التفكير كونها تساعد المتعلمين على تنظيم أنفسهم بأنفسهم وتعزيز دافعيتهم للإنجاز، ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم من خلال تنمية مهارة حل المشكلات لديهم (الزهراني، 2017).

مفهوم عادات العقل

تعرف العادة بأنها نمط السلوك المتكرر الذي يقوم به الفرد، والتي ترتبط بأفكاره وأحاسيسه، حيث أن تكرارها يجعلها نمطا اعتياديا في حياة الفرد، وبدون تخطيط مسبق، وقد عرف العلماء العقل بالكثير من التعريفات التي ركزت بعضها على أن العقل هو الروح، وبعضها جعل العقل هو القلب، والبعض الأخر يرى أن الإنسان هو العقل، لأنه يميز الإنسان عن غيره من الكائنات، بينما تركز العادات العقلية على جوانب السلوك الفكري الإنساني المختلفة من خلال العمل على تشجيع المتعلم على الاستكشاف والاستقصاء والبحث والوصول للتفكير المنتج (بربخ، 2015)

وبعرف كوستا وكاليك(2000)Costa & Kallic المشار إليه في (ال فرحان، 2015، 120) عادات العقل بأنها "السلوك الذي يبديه المتعلم عندما تواجهه مشكلة أو موقف محير لتفكيره، ويتطلب منه البحث والتقصي مرة تلو الأخرى، لإيجاد الحل المناسب لها، وبطبيعة الحال يكون هذا الحل غير جاهز في ذهنه عند بداية استجابته للمثير أو المشكلة".

كما عرف محمد وآخرون (2020، 491) عادات العقل بأنها " نمط أو سلوك يتبعه الفرد ويكرره ويعتاد عليه عند مواجهة موقف ما، أو حل مشكلة حياتية، وتظهر في قدرته على التحكم في الاندفاعية والمثابرة والتعلم المستدام والتواصل الهادف والتفكير المرن والتفكير التشاركي"

وتعرف عادات العقل بأنها "عمليات عقلية تتميز بالانفتاح والعدالة والاستقلالية والميل للاتجاه النقدي، تطورت هذه العمليات الى أنماط سلوكية يمارسها الطالب أثناء المواقف الحياتية تساعده على حل المشكلات ومواجهة الخبرات الجديدة والمواقف الضاغطة" (عبد اللطيف وعبد الجواد، 2020، 598).

وقد ذكر أل كليب (2019، 7) أن مفعوم عادات العقل قد تم تقسيمه الى ثلاث اتجاهات جاءت على النحو الآتي:

- **الاتجاه الأول** "يرى أن العادات العقلية نمط من السلوكيات الذكية تقود المتعلم الى أفعال، وهي تتكون نتيجة لاستجابة الفرد الى أنماط معينة من المشكلات، أو إجابات التساؤلات بحاجة الى تفكير وبحث وتأمل".

- **الاتجاه الثاني** "يرى أن العادات العقلية تركيبة تتضـمن صـنع اختيارات حول أي الأنماط للعمليات الذهنية التي ينبغي اسـتخدامها في وقت معين، عند مواجهة مشـكلة ما أو خبرة جديدة، تتطلب مستوى عاليا من المهارات لاستخدام العمليات الذهنية بصورة فعالة، وتنفيذها والمحافظة عليها".
- **الاتجاه الثالث** "يرى أن العادات العقلية هي الموقف الذي يتخذه الفرد بناء على مبدأ وقيم معينه حيث يرى الشخص أن تطبيق هذا الموقف مفيد أكثر من غيره من الأنماط، ويتطلب ذلك مستوى من المهارة في تطبيق السلوك بفاعلية والمداومة عليه".

في حين أن عطا (2021، 189) قد عرف عادات العقل بأنها " مجموعة من الأنماط السـلوكية العقلية المعرفية الوجدًانية، المتأثرة بقيم وميول واتجاهات وخبرات الفرد وأفكاره الذاتية، والتي يوظفها عند العمليات والمهارات الذهنية، عند مواجهة مشـكلة أو موقف جديد، مما يجعله يحقق اسـتجابة أكثر فاعلية، وسرعة في حل المشكلات والاستجابة من خبراته السابقة واستيعاب الخبرات الجديدة".

أما حمادة (2024، 7) فقد عرف عادات العقل بأنها "مجموعة من الأداءات العقلية التي يقوم بها الطالب مستخدما المهارات العقلية التي لديه بهدف التوصل الى سلوك يتسم بالمنطق والعقلانية في حل المشـكلات، ويقوم هذا النشـاط على توظيف الطالب لخبراته السـابقة والاسـتفادة منها عند التعامل مع المواقف المختلفة".

وترى الباحثة أن عادات العقل هي سـلوك يقوم به الفرد عن طريق مهاراته وقدراته العقلية عند مواجهته لمشكله أو موقف جديد، يعطي سمة معينة لتصبح نمط حياة ويحقق استجابة سريعة وناجحة بشكل أكبر، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس عادات العقل في الدراسة الحالية.

أهمية عادات العقل

تسـهم عادات العقل في تقوية الروابط الاجتماعية وتجعل العقل في حالة نشـاط دائم، كما أنها تحفز الفرد على التسـاؤل وطرح الأسـئلة عن الأمور التي تواجهه مما يدفعه للمشـاركة في الاعمال الاجتماعية والخيرية، وتوجيه العقل لميدان العقل والإنتاج (الطنطاوي، 2017).

وقد حدد كوستا وكاليك أن عادات العقل تتمتع بأهمية كبيرة أشار إليها (ال رشيد، 2021) على النحو الآتي:

- تعزيز مهارات التفكير الناقد والكشف عنما وراء الواقع حتى الوصول للإبداع.
- تحفيز العقل وتنشيطه، وتشجيع الفرد على العمل والإخلاص.
- تعزيز نظرة الفرد نحو الأمور من مختلف الجوانب.
- تعزيز الروابط الاجتماعية من خلال تحفيز حالة النشاط.
- توليد الحيوية والاستمتاع والمشاركة في الحياة الاجتماعية.

من جانب أخر، فإن عادات العقل تساعد في تيسير عملية التعلم وتوظيف الخبرات التي تعلمها الفرد في المستقبل، كما أن دمج العادات العقلية في عملية التخطيط للتدريس وتنميتها عند الطلبة تمثل أهمية كبيرة لكونها تساعد على فهم العالم ومشكلاته ومتغيراته بشكل أفضل، تنظيم عملية التعلم وتحمل مسؤوليتها، القدرة على التعامل مع مواقف الحياة بكفاءة عالية، تحري الدقة في التعامل مع المعلومات ومعرفة مصادرها لتحقيق أفضل استفادة وإدراك لتلك المعلومات، التشجيع على امتلاك الإرادة تجاه استخدام القدرات والمهارات العقلية في كافة أنشطة الحياة، حتى بصبح التفكير عادة لديه (الرابغي، 2015).

وترى الباحثة أن أهمية عادات العقل تكمن في أنها تسهم في تدريب الطلبة على بناء وتوليد المعرفة بدلا من مجرد نقل المعرفة وحفظها، وتكسبهم مجموعة سلوكيات تسهم في تطوير نمط تفكيرهم وطريقة تحليلهم للمواقف والمشكلات وطريقة التعامل معها بشكل فعال، كما أنها تشجع الطلبة على العمل والتعلم ورفع مستوى الوظيفة المعرفية وسرعة المعالجة لديهم، وتدريبهم على طريقة التفكير النقدي والإبداعي، وتحسين التفكير لديهم، وتوجيههم نحو كيفية التعامل مع الخيارات التي يمكن أن تواجههم خلال رحلة تعلمهم.

مراحل تكوين عادات العقل

تعد مراحل تكوين عادات العقل تسلسلية وتراكمية تعتمد كل واحدة منها على الأخرى، وقد أشارت (السواح، 2011) الى هذه المراحل على النحو التالي:

أولًا: التفكير: حيث يبدأ الفرد في التفكير في الشي، وتركيز الانتباه عليه بسبب الفضول أو الأهمية.

ثانيًا: التسجيل: حيث أنه بمجرد أن يفكر الفرد في الشي، يربطه بكافة المواقف والمعارف الأخرى من نفس النوع.

ثالثًا: التكرار: حيث يقوم الفرد في هذه المرحلة بتكرار الأمر أو نفس السلوك بنفس الإحساس سواء كان إيجابي أو سلبي.

رابعًا: التخزين: بعد تكرار تسجيل السلوك تصبح الفكرة أقوى، فيقوم العقل بتخزينها في الذاكرة ويضعها أمام الفرد كلما واجه نفس الموقف، وفي حال أراد الفرد التخلص من هذا السلوك سيكون الأمر أكثر صعوبة.

خامسًا: العادات: بعد التكرار المستمر والمرور بالخطوات السابقة، يعتقد العقل أن هذا السلوك أو العادة هي جزء مهم من سلوك الفرد، ولذلك لن يستطيع تغييرها بسهولة، بل يجب عليه أن يغير المعنى الذي تم تكوينه في الفكرة الأساسية وبرمجة نفسه على التفكير الجديد وتكرار ذلك والمرور بالخطوات السابقة مرة أخرى لاستبدال العادة السلبية بأخرى إيجابية.

وورد عن كوستا وكاليك أن هناك مراحل لتطور عادات العقل، تمثلت في (جرادين والرفوع، 2011):

- التفكير مهارة منفصلة: حيث تشمل هذه المرحلة مجموعة من المهارات تتمثل في: إدخال البيانات ومعالجتها، استخراج النتاجات والتطوير.
- استراتيجيات التفكير: وفي هذه المرحلة يتم الربط بين مهارات التفكير المنفصلة من خلال الاستراتيجيات المستخدمة في مواجهة المشكلات.
- التفكير عملية إبداعية: وتتمثل هذه المرحلة في سلوك الفرد الذي يصدر عند توظيف ما لديه من معلومات في إنتاج أنماط جديدة للتفكير.

- التفكير كروح معنوية: وتتمثل في قوة الإدراك والاستعداد والرغبة والالتزام.

من خلال ما سبق، تشير الباحثة على ضرورة تدريب الطلاب على القيام بالسلوكيات الإيجابية من خلال وضعهم في المواقف المختلفة ومراقبة كيفية تصرفهم تجاه هذه المواقف، وتشجيع الطالب على تكرار السلوك في حال كان تصرفه إيجابيًا حتى يصبح هذا السلوك عادة عقلية لديه، فمراحل تكوين عادات العقل هي عملية متعددة الأبعاد تتأثر بالتعلم، والوعي، والتكرار، والمرونة، وفهم هذه المراحل هو خطوة أساسية لفهم كيفية تنمية العادات العقلية وتعزيزها في مجالات التعلم والعمل والحياة اليومية.

النظريات المفسرة لعادات العقل

تقوم فكرة عادات العقل على مجموعة افتراضات تشكل الأساس النظري للتدريب عليها والوصول بالعقل للكفاءة المرتفعة، وتجعل الفرد يمتلك عادات يمكن أن توصله إلى أقصى أداء ممكن، كما يمكن تحديد مجموعة من المهارات وتعليمها للأفراد من خلال تنظيم مواقف معينة لتنمية هذه العادات أو إكسابها للمتعلمين من خلال مواقف تدريبية حياتية (الرابغي، 2015).

وقد أشار خشوري وعفيفي (2022) إلى مجموعه من النظريات التي فسرت عادات العقل، نذكر أبرزها على سبيل المثال لا الحصر:

أولًا: النظرية البنائية:

يرى برونر (Bruner, 1990) أن هذه النظرية تقوم على المشاركة النشطة في التعليم والتنظيم الذاتي للتعلم والتفاعل الاجتماعي وصياغة الدلالة الشخصية، في حين أن كامبيل (Campbell, 2006) يرى أن الفكر البنائي يتوافق مع عادات العقل "الميتا معرفية" أي تطبيق المعارف السابقة على المواقف الجديدة، طرح الأسئلة والمشكلات، إدارة وتنظيم الاندفاعات، جمع البيانات من خلال الحواس، وذلك من خلال:

- بناء الطلبة للمعاني الخاصة بهم من خلال الإستراتيجيات الميتا معرفية كالتأمل والتخطيط والتقييم وجمع البيانات من خلال الحواس.

- أن يقوم المتعلم بطرح الأسئلة فذلك يخدم صياغة المعنى الدلالة وحل المشكلات.
- التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين يزيد من توضـــيح عملياتهم الفكرية والتعلم من الآخرين في مواقف تبادلية.

ثانيًا: نظرية التعلم الاجتماعي

حيث يرى باندورا أن سلوك المتعلم يمكنه التأثر بعملية التعلم الداخلية بين المؤثرات الشخصية والمعرفية والمؤثرات الخارجية وتأثير السـلوك نفسـه، وحدد ثلاثة جوانب لعملية التفاعل الداخلية وهي: المشـاهدة–اللغة–التحدث مع الذات، وفي ضـوء هذه النظرية يستخدم المتعلم المشـاهدة واللغة والتحدث مع الذات ليقوم بتحديد سلوكياته (Bandura, 1977).

وقد أكد كوسـتا وكاليك على نظرية التعلم الاجتماعي وأوضـحا أن عادات العقل لا تبتعد كثيرا عن المواقف الاجتماعية ويمكن أن تحدث داخل المدرســـة أو خارجها، وأن أي ســـلوك ذكي يمكنه توظيف القدرات المعرفية في المواقف الاجتماعية هو تمثيل لعادات العقل التي تتمثل في مجموعة مهارات ومواقف وتجارب يوظفها الفرد في مواقفه الاجتماعية المتنوعة حتى يخرج من هذه المواقف والمشكلات بأكبر قدر من المكاسب والسلوكيات الشخصية المقبولة. (عبدالرحيم، 2018).

ثالثًا: النظرية المعرفية

يرى كامبيل (Campbell, 2006) أن عادات العقل هي إدارة وتنظيم للاندفاعية، الكفاح من أجل الدقة، الميتا معرفية والاسـتجابة بدهشـة وطرح الأسـئلة، تطبيق المعرفة والخبرات السـابقة على المواقف الجديدة التي تظهر بشكل أوضح في مجال الأساليب المعرفية.

ويرى (بربخ، 2015) أن عادات العقل ترتكز على النظرية المعرفية كونها تركز على العمليات التي تتم داخل العقل كالتخطيط والتفكير واتخاذ القرارات، وتسمح للمتعلمين بالتعبير عن أفكارهم وطرح مشـكلاتهم، وكذلك التركيز على تعدد الإجابات الصـحيحة التي يعرفها المتعلم والكيفية التي يتصـرف بها في حال لم يعرف الإجابة، وذلك عن طريق الملاحظة والتركيز على قدرة المتعلم على إنتاج المعرفة أكثر من القدرة على استرجاعها وتذكرها.

رابعًا: نظرية الذكاء المتعدد

وذكر الرابغي (2015) أن **نظرية الذكاء المتعدد** ترتبط بعادات العقل، حيث اتجه الكثير من الباحثين لدمج نظرية جاردنز للذكاء المتعدد مع عادات العقل في العمل، وتعد نظريات الذكاء وتعريفاته أحد الطرق التي يمكن أن تقود لاستنتاج أن غرس عادات العقل المتمثلة بالتعليم والترتيب والتقييم من خلال مساعدة الأفراد في أن يشعروا بأنهم بحاجة إلى التفكير بمزيد من المرونة والإبداع، كما تشمل هذه النظرية وصف لطاقة الفرد في معالجة المعلومات وتمثيل المعرفة، بينما تصف عادات العقل الميول والاتجاهات والرغبة في استخدام ميول معينة، كما أن الأفراد المتفوقين في أحد جوانب الذكاء المتعدد يميلون للاعتماد على عادات العقل والاستفادة منها، كما أشار الرابغي إلى أن تعلم عادات العقل يرجع إلى بعض الأسباب منها:

- أن عادات العقل تنظر للذكاء على أنه يركز على الشخصية، ويؤكد على المواقف والعادات والسمات الشخصية والمهارات المعرفية.
- تركز عادات العقل على التفكير والتعلم وتشمل مجموعة أدوار تقوم بها العواطف في التفكير الجيد.
- عادات العقل تعترف بالحساسية التي هي صفة رئيسية من صفات السلوك الذكي.
- أن عادات العقل تمثل مجموعة سلوكيات فكرية تدعم الفكر النقدي والإبداعي.

من خلال ما سبق، ترى الباحثة أن هذه النظريات قدمت تفسير لكيفية تشكيل عادات العقل، وكيف يمكن تعزيزها وتطويرها. وبالرغم من تنوع هذه النظريات، إلا أنها تشترك في التركيز على أهمية التفكير الإبداعي، والمرونة العقلية، كما تؤكد الباحثة على الحاجة الملحة لتطوير نموذج متكامل يأخذ في عين الاعتبار التأثيرات البيئية، والعصبية، والثقافية، مما قد يسهم في تحسين فعالية البرامج التعليمية والتدريبية الموجهة نحو تنمية عادات العقل لدى الطلاب.

تصنيف عادات العقل

تعددت تصنيفات عادات العقل واختلفت وفقًا لوجهات النظر المختلفة، وقد ذكر الريشي (2021) هذ التصنيفات كما وردت عن البحوث والدراسات السابقة، نذكر منها:

- **تصـنيف دانيلز** Daniels: حيث صـنف عادات العقل إلى أربعة أصـناف شـكلت وجهة نظر متخصصـة في تنمية التفكير الناقد ومهاراته المتنوعة التي تعتبر أهم وظائف الجانب الأيسر من الدماغ، هذه العادات هي: الانفتاح العقلي، العدالة العقلية، الاسـتقلال العقلي، والميل إلى الاستقصاء أو الاتجاه النقدي.
- **تصـنيف هيرل** Hyerle: حيث صـنف عادات العقل إلى ثلاثة أصـناف أسـاسـية جاءت على النحو الآتي:

1. خرائط عمليات التفكير، ويتفرع منها مهارة طرح الأسـئلة، مهارات ما وراء المعرفة، مهارات الحواس المتعددة، المهارات العاطفية.
2. العصف الذهني، ويتفرع منها: عادات الإبداع، المرونة، حب الاستطلاع، وتوسيع الخبرة.
3. منظمات الرسوم، ويتفرع منها: عادات المثابرة، التنظيم، الضبط والدقة.

- **عادات العقل الاثنتا عشر**: حيث أضاف مشروع AAA 2061 في العلوم والرياضيات لمؤسسة التقدم العلمي الأمريكية مجموعة من العادات التي يجب تنميتها في تدريس العلوم والتكنولوجيا، حيث يركز هذا التصـنيف على تنمية وظائف جانبي الدماغ من أجل تحقيق التوازن في التفكير الذي يقوم على السـيطرة الدماغية المتوازنة، هذه العادات هي: التكامل، الجد والاجتهاد، العدالة، حب الاستطلاع، الانفتاح على الأفكار الجديدة، التشكك المبني على المعرفة، التخيل، المهارات العددية، التنبؤ، الملاحظة، الاتصال، مهارات الاستجابة الناقدة.
- **عادات العقل السبعة**: ويركز هذا التصنيف على بناء الشخصية الناجحة والفعالة من خلال تبني السـلوكيات الفعالة التي يتم توظيفها في المواقف المختلفة، وقد أشـار سـتيفن كوفي Stephen Covey في كتابة العادات السبع لأكثر الناس فعالية أن هناك سبع عادات عقلية هي:

1. كن مبادرًا وسباقًا.
2. أبدأ وعيناك على النهاية.
3. ابدأ بالأهم قبل المهم.

4. فكر في المصلحة المشتركة للطرفين.

5. تفهم الآخرين أولًا ثم اطلب منهم أن يفهموك.

6. اعمل مع الجماعة.

7. اشحذ المنشار أي التجديد.

- **عادات العقل الستة عشر:** وهو التصنيف الذي قام به كوستا وكاليك، حيث قسموا عادات العقل لستة عشر عادة هي: المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف على المواقف الجديدة، التفكير والتواصل بدقة ووضوح، جمع البيانات باستخدام كافة الحواس، الاستجابة بدهشة، إيجاد الدعابة، التفكير بمرونة، التفكير ما وراء المعرفي، الإبداع التصور الابتكار، والإقدام على المخاطر المسؤولة، التفكير التبادلي، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر.

خصائص عادات العقل

تعد عادات العقل محط اهتمام وتركيز علماء النفس وذلك من خلال تركيزهم عليها في الأبحاث والدراسات التي قاموا بها لمعرفة عادات العقل التي يجب التركيز عليها عند الطلبة خلال عملية التعلم وقد ذكر آل فرحان (2015) أن سمات الأفراد الذين يمتلكون عادات عقلية في ضوء آرثر كوستا وكاليك جاءت على النحو الآتي:

أولًا: المثابرة، وذلك من خلال، متابعة العمل حتى اكتمال المهمة. إمكانية تحديد نقطة البداية وتحليل المشكلة بوضوح. امتلاك استراتيجيات المعالجة، وتحديد ما يعرفه المتعلم وما يحتاجه من معارف. محافظة العقل على الاستمرار في التفكير بمهمة معينة. التركيز على فكرة أستطيع القيام بالمهمة مهما كانت.

ثانيًا: التحكم بالتهور، وذلك من خلال، التفكير قبل إعداد خطة العمل أو بناء أي استراتيجية. فهم سمات المهنة وخصائصها وتجنب إطلاق الأحكام الفورية. العمل على تفسير البدائل وتقليبها في العقل والاستمتاع بذلك. وتجنب التقييم الفوري والتركيز على التقييم المتأني.

ثالثًا: الاستمتاع بتفهم وتعاطف، وذلك من خلال، الاستماع بشكل مطول والتفكير فيما يستمع إليه. إمكانية فهم أفكار الآخرين. فهم الدلالات التعبيرية والمشـــاعر التي تصـــدر من الآخرين. الصمت وفهم الآخرين عندما يتحدثون. الضبط الذهني للأشياء التي يتم رؤيتها بهدف فهمها، وتقديم الأمثلة الى ما يستمع إليه.

رابعًا: التفكير والتواصـل بوضـوح ودقة، وذلك من خلال، التفكير بوضـوح والتعبير بكلمات واضـحة وانفعالات واضـــحة ومفهومه. ربط اللغة بالتفكير بطريقة ســـهلة وبعلاقة وظيفية، حيث أنها مترادفان ويعكسان المهارة الذهنية للمتعلم. استخدام قوالب لغوية سهلة ودقيقة وبسيطة، والتقليل من الكلمات غير المفيدة في التعبير عن أفكاره. الحديث عن الخبرات بأقل عدد من الكلمات، والاقتصاد في المعرفة.

خامسًا: التعلم المستمر، وذلك من خلال، حب الاستطلاع والتعلم بشكل مستمر. البحث عن العمليات الذهنية المتقدمة والمتطورة. العمل على التحسين والتغيير لأفكاره وذاته بشكل مستمر، وتنمية إمكاناته واستعداداته. التفكير بطريقة فريدة، واستكشاف بدائل جديدة والتساؤل في البديهيات. واحترام الذات، والانجذاب نحو المعرفة.

إضـافة لذلك فقد أشـار الريشـي (2021) أن كوسـتا وكاليك قد وصـفا الأفراد الذين يتمتعون بعادات عقلية بالخصـائص التالية، التقييم، ويتمثل ذلك في اختيار نمط سـلوك فكري معين حيث يكون أكثر مناسـبة لتطبيقه عن غيره من الأنماط الفكرية الأقل إنتاجا. الميول والرغبة: وهي الشـعور بالميل لتطبيق شـــعور معين من أنماط الســـلوك الفكري المختلفة. الحســـاســـية: وذلك من خلال إدراك الفرد للفرص والمواقف التي تناسـب التفكير. امتلاك القدرة: وهي امتلاك الفرد للمهارات الأسـاسـية والقدرات اللزمة لتطبيق أنماط الســـلوك الفكري المختلقة. الالتزام والتعهد: وذلك من خلال العمل على تطوير الأداء المرتبط بأنماط الســـلوك المختلفة التي تدعم عملية التفكير. والســـياســـة: وهي دمج الأنماط العقلانية في كافة الأعمال والممارسات والعمل على رفع مستواها.

وترى الباحثة أن عادات العقل تســـتند الى وجود ثوابت تربوية ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها الى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة الطلبة، فالعقل يملك القدرة على التخيل والتمييز وهو مسؤول عن معالجة المشاعر والانفعالات، مؤديا الى مواقف وأفعال، ويجب التركيز على العادات التي تحفز التركيز والانتباه والقدرة على حل المشكلات من خلال الاعتماد على النظرية والعاطفة معا.

تقييم وقياس عادات العقل

- هناك طرق عديدة يتم قياس عادات العقل من خلالها، ذكر حسام الدين (2008)، المشار إليه في (آل كليب، 2019) هذه الطرق كما يلي: الملاحظة، سلالم التقدير، الاختبارات بأنواعها المختلفة، الاستبانات، التقويم الذاتي، الأسئلة المتبادلة بين المعلم وطلابه.

بينما أشار عبد الحسين (2015) إلى طرق أخرى لتقييم وقياس عادات العقل تمثلت في:

أولًا: مؤشـــرات الإنجاز: وهي مجموعة أدلة يتم تحديدها قبل القيام بعملية القياس، ثم تطبق على الطلبة حتى يستطيع الباحث الاستدلال على امتلاك الطلبة لعادات عقلية أم لا، وهي طريقة تحتاج لمجهود ووقت طويل وتتطلب ملاحظة من الباحث دون شعور الطالب بأنه مراقب حتى لا يغير سلوك.

ثانيًا: مستويات الأداء: ومن خلالها يقيس الباحث مستوى أداء الطلبة وفق مقياس رصد لكل عادة من عادات العقل ويتم تسجيل المستوى الذي وصل له الطالب.

ثالثًا: المقابلات: وهي طريقة مكلفة وتتطلب وقت وجهد من الباحث نظرًا لأنه يحتاج للاســـتماع لكل المواقف والمشكلات التي يتعرض لها الطلبة في الحياة الدراسية، وملاحظة كيف يتصرفون وفق معايير يتم تحديدها سابقًا.

رابعًا: السجلات القصصية: وهي مدونات خاصة بالأحداث اليومية لعادات العقل، وتتطلب تعاون بين المعلم والباحث، ويتم فيها إعطاء المعلم هذه الســـجلات حتى يدون فيها كل الســـلوكيات الذكية لكل طالب وما يحدث من تغيرات خلال عام دراسـي كامل، وتتطلب أن يكون المدرس خبيرًا في عادات العقل الأمر الذي يقف عائقًا أمام تطبيقها على نطاق واسع.

وبالرغم من وجود بعض المقاييس الخاصة بقياس عادات العقل، إلا أن الباحثة ترى أن بعض العادات هي عمليات عقلية غير مباشرة من الصعب ملاحظتها أو قياسها بدقة، حيث أن الاختبارات لا يمكن تعميمها على كافة الأفراد، والمقابلات أو الملاحظات قد تكون غير موضوعية حيث تعتمد على تفسير المراقب لسلوك الأفراد، وهذه التحديات تتطلب تطوير نماذج وأساليب أكثر دقة وتكاملًا.

المحور الثاني: التفكير ما وراء المعرفي

تسعى كافة البلدان إلى الارتقاء بشعوبها والوصول بهم لأعلى مستويات التقدم في ظل التطور المعرفي والثورة المعلوماتية المتسارعة، كما يسعى المختصون والتربويون لذلك في مجال التعليم والتربية من خلال إنتاج المعرفة وتوليد الأفكار والمفكرون، وتركيز الانتباه نحو تبني النهج العلمي والأساليب التعليمية التي تهدف لتنمية مهارات التفكير المختلفة وتوليد مفكرين مبدعين قادرين على مواجهة المشكلات والتحديات الحياتية بشكل فعال (الربيحات، 2022).

ويعد التفكير ما وراء المعرفي من أحدث الموضوعات في مجال علم النفس التربوي التي حظيت باهتمام وأهمية كبيرة نظرًا لدوره المهم في تحسين طريقة التفكير عند الطلبة وزيادة وعيهم لعملية التعلم، حيث أن الطالب المفكر بالتفكير ما وراء المعرفي يمكنه القيام بأكثر من مهمة في نفس الوقت أثناء مواجهته لمشكلة معينة أو خلال المواقف التربوية، فهو مولد للأفكار ومخطط وناقد ومراقب لمدى تقدم المهمة ومنظم لطريقة الحل (سليمان، 2024).

مفهوم التفكير ما وراء المعرفي

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات من القرن العشرين، وأضاف جانبًا جديدًا في علم النفس المعرفي، وفتح الأفق أمام الدراسات والبحوث التجريبية التي تركز على موضوع الذكاء والتفكير ومهارات التعلم، وزاد الاهتمام بهذا المفهوم فيما بعد، حيث ذكر جارمان وفافريك أن هذا المفهوم ترجع أصوله إلى علم النفس وأن أصل نظرية ما وراء المعرفة ترجع لمرحلتين من التطور، الأولى عندما زاد التركيز على عمليات الاعتدال اللفظي خلال المعرفة والتركيز على استخدام اللغة الظاهرة والباطنة في كافة المواقف عند أداء المهمة، والثانية خلال التطور التكنولوجي وظهور الحاسوب والأنظمة المعرفية المشتقة منه ونظرية معالجة المعلومات (الموسوي، 2015).

ويعد التفكير "عملية ذهنية تمارس بحيوية وفاعلية ويكون الفرد حيويًا ونشيطًا يمارس مهارات التفكير، ويعالج هذه المهارات الذهنية المتعددة من خلال استمرارية الفرد على الممارسة لهذه المهارات إلى أن تصبح آلية، وبذلك تصبح عادة، وهي ما يطلق عليه مسمى العادات الفكرية" (الرابغي، 2015، 84).

وحظي مفهوم التفكير ما وراء المعرفي بتركيز واهتمام المفكرين في العلوم التربوية، واختلف علماء النفس في تعريفهم له وفقًا لخبراتهم السابقة ومعارفهم وتخصصهم، فقد عرف Flavell التفكير ما وراء المعرفي بأنه " معرفة الفرد لما يتعلق بعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه وكل ما يتعلق بها مثل الأولويات الملائمة لتعلم المعلومات أو المعطيات وتستند إلى التقويم النشط وضبط هذه العمليات وتنظيمها في ضوء الموضوعات المعرفية أو المعطيات" (جلو، 2023، 125).

كما أن أبو لطيفة (2015، 90) قد عرف التفكير ما وراء المعرفي بأنه "قدرة ذهنية تمكن الفرد من الوعي بمعرفته والسيطرة على عملياته المعرفية من خلال التخطيط والتنظيم والتقويم".

وعرفه سليمان (2024، 968) بأنه "وعي المتعلم بتفكيره وتقييمه لهذا التفكير وضبطه، ويشتمل على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: تنظيم المعرفة ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة، وبنضوي تحت كل بعد مجموعة من المهارات".

ويعرف بأنه "وعي المتعلم لما يقوم به من عمليات معرفية وذلك من خلال استخدام مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم" (إبراهيم، 2022، 295).

كذلك يعرف التفكير ما وراء المعرفي بأنه "قدرة الأفراد على تخطيط استراتيجية من أجل استخدام عمليات فكرية تؤدي إلى إنتاج المعلومات المطلوبة، وتتطلب تلك العمليات من الأفراد أن يكونوا على وعي تام بالخطوات والاستراتيجيات المتبعة أثناء حل المشكلة، كما تتطلب منهم أن يقوموا بتأمل أفكارهم وتقويم إنتاجية تفكيرهم" (محمد وآخرون، 2023، 213).

وتعرف الباحثة التفكير ما وراء المعرفي بأنه نشاط عقلي يساعد الفرد على التفكير من خلال توظيف أنماط التفكير المختلفة، واستخدام مهارات التخطيط للعمليات العقلية ومراقبتها وتقويمها وذلك لتحقيق الهدف المعرفي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير ما وراء المعرفي في الدراسة الحالية.

أهمية التفكير ما وراء المعرفي

يعد التفكير ما وراء المعرفة من أهم أســـاليب التعلم الفعالة التي تزيد من وعي المتعلم بعملية التفكير وبناء الخطط وتنظيمها ومراقبتها، ويســـهم بدرجة كبيرة في تعليم الفرد لعملية التعلم الذاتي (محمد وآخرون، 2023)، وتكمن أهمية التفكير ما وراء المعرفي في تضـييق حلقة العلم وجعلها مدينة صـغيرة يمكن لأي شـخص فيها أن يسـتخدم المعرفة من خلال الأجهزة الإلكترونية أو التصـفح عبر الأنترنت، أو أي وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي، وأصبحت الحاجة ملحة للتخصصات المختلفة والدقيقة، ومعرفة كيفية تنظيم المعرفة، والطريقة الأفضـــل للوصـــول لها (علوان، 2020)، كما تتمثل أهميـة التفكير مـا وراء المعرفي في وعي الفرد بتفكيره وعمليـات هـذا التفكير، وتركيزهـا نحو الحـل الصحيح والتدرب عليها (سليمان، 2024).

وتبرز أهمية التفكير ما وراء المعرفي أيضًـــا في تمكين المتعلمين من التركيز على خططهم وتقييمها واتخاذ القرارات المناسبة للمواقف الحياتية الخاصة بهم، ويمكن من خلاله تطوير استراتيجيات جمع المعلومات والبحث في معانيها قبل البدء في تنفيذ المهام أو حل المشـــكلات التي يمكن أن تواجههم (الربيحات، 2022).

وأشار أبو لطيفة (2015) أن أهمية امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي تتمثل في:

- مسـاعدة الأفراد على مراقبة خططهم خلال تنفيذها، مع الوعي بأهمية تصـحيحها في حال كانت الخطة لا تحقق النتائج المرجوة.
- تنمية قدرات الطلبة على القيام بالتقويم الذاتي الذي يمثل أهم العمليات العقلية العليا التي تهدف لتحسين الأداء.
- تنميـة أداء الأفراد ذوي الأداء المنخفض، وتطوير مهـارة تكوين الخرائط المفـاهيميـة لـديهم قبـل القيام بأي مهام.
- توسيع مدارك الطلبة وتنمية قدراتهم على التفكير العميق.
- تعزيز مهارة إجراء التحليلات، وتوليد الروابط والعلاقات، وإدراك خفايا الأمور لدى الأفراد.

- القدرة على البحث عن الأدلة والبراهين، وإيجاد المعنى الحقيقي لما يتعلمه الفرد.
- إدراك قدرة الأفراد على إدارة الوقت بالشكل المنظم وإمكانية توفير الوقت والجهد اللازم لتنفيذ المهام.

كما أن اكتساب الطالب لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تتمثل أهميته في زيادة ثقة المتعلم بنفسه وبقدراته، وزيادة وعيه بالمهام المطلوبة، وتعزيز قدرته على تحديد الأهداف الخاصة بالمهمة المطلوبة ووضع الخطط والاستراتيجيات اللازمة لتنفيذها، وتعزز لديه مهارة التأمل فيما يفعل أو يفكر، ومراقبة الأداء خلال تأدية المهمة وتقويم تفكيره بشكل مستمر ومن ثم إصدار الأحكام (ابراهيم، 2020).

في ضوء ما سبق ترى الباحثة أن التفكير ما وراء المعرفي له دور أساسي في توجيه سلوك الفرد نحو تحقيق الأهداف المرسومة بشكل منظم ومخطط، كونه يعبر عن وعي الفرد بالعمليات الخاصة بالتفكير وإمكانية سيطرته على هذه العمليات مما يؤثر على اكتسابه للمعرفة وتوظيفها لها بشكل إيجابي، ويؤثر على قدرته على التعامل مع المشكلات التي يمكن أن تواجهه في حياته، كما أنه يعزز قدرته على تحمل المسؤولية والوعي الكافي بنقاط القوة والضعف لديه، ويمكن من خلالها مراقبة مدى فعالية الطرق التي يستخدمها في المواقف التعلمية المختلفة.

مهارات التفكير ما وراء المعرفي

اختلف العلماء والباحثون في تصنيف التفكير ما وراء المعرفي، واعتمد جلو (2023) تصنيف ستيرنبرج Sternberg الذي يتكون من ثلاث مهارات تمثلت في:

أولًا: التخطيط: ويشار إليه بوضع الأهداف وتحديد المصادر الأساسية قبل عملية التعلم، والأنشطة التي يتم من خلالها تنظيم عملية التعلم، وتشمل: الإحساس بالمشكلة وتحديدها وتحديد الأهداف المراد تحقيقها، اختيار استراتيجية مناسبة لتطبيق الحل، تنظيم خطوات التنفيذ وترتيب تسلسلها، تحديد الأخطاء والصعوبات التي يمكن حدوثها، واختيار الأساليب الممكنة لمواجهة هذه الصعوبات، توقع النتائج المحتملة.

ثانيًا: المراقبة والتحكم: وهي وعي المتعلم باستراتيجيات حل المشكلات وإمكانية استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء، وتشمل المراقبة والتحكم: التركيز على

الهدف، الحفاظ على تسلسل الخطوات، الوعي بكل هدف ومتى سيتحقق كل هدف فرعي، معرفة متى يجب الانتقال للعملية التالية، اكتشاف الصعوبات والأخطاء، الوعي بكيفية التغلب على التحديات والتخلص من الأخطاء.

ثالثًا: التقييم: وهي قدرة الفرد على تحليل والاستراتيجيات الفعالة بعد حدوث عملية التعلم أو حل المشكلة، وتشير لتقويم المتعلم لعمليات التعليم وتقويم التقدم في عملية التعلم، وتشمل: تقويم مدى تحقق الهدف، والحكم على دقة النتائج وكفايتها، معرفة مدى ملائمة الأساليب التي استخدمها، تقويم كيفية التغلب على الصعوبات والأخطاء، تقويم فاعلية الخطة الاستراتيجية المستخدمة وكيفية تنفيذها.

في حين أن أبو لطيفة (2015) قد ذكر أن مكونات التفكير ما وراء المعرفي وفقًا لـ هاميلتون وجاتالا (Hamilton & Ghatala ,1994) تتكون من أربعة جوانب جاءت على النحو التالي:

أولًا: معرفة ما وراء المعرفة: وتشمل ثلاثة جوانب:

1. العلم والدراية عن المعرفة وتكمن في معرفة الشخص بقدراته واتجاهاته حول ذاته.
2. المعرفة بالمهمة المطلوبة ووعي المتعلم بطبيعة المهام التي يتعامل معها وسماتها ومتطلباتها، وماهية العمليات التعليمية اللازمة لإتمام هذه المهمة.
3. مكونات المعرفة الخاصة بالاستراتيجية وتتمثل في معرفة الاستراتيجية المناسبة لإتمام العمل والمهام وكيفية استخدام هذه الاستراتيجية وفي أي وقت تستخدم ولماذا.

ثانيًا: الضبط ما وراء المعرفي: ويتمثل في العمليات والأنشطة التي يستخدمها الفرد خلال تأدية المهمة، ويشمل ضبط تقدم النشاط ومراجعة جدولة الأساليب والاستراتيجيات، وضبط النظر للأمام لمعرفة تركيب عملية أو مجموعة عمليات أو بناءها أو متابعتها، وتحديد جوانب الضعف والأخطاء، واختيار الطرق الأفضل للوصول للحل الصحيح، كذلك تشمل النظر للخلف لاكتشاف الأخطاء التي تم ارتكابها وتقييم وتقويم المهام التي تم إنجازها، وبناءً على ذلك يتخذ القرار في الاستمرار باستخدام الاستراتيجية نفسها أو تغييرها.

ثالثًا: التنظيم الذاتي: ويركز هذا الجانب على تغيير الأسلوب والاستراتيجية المستخدمة او الاستمرار فيها وفقًا لمتطلبات المهمة خلال مرحلة معالجتها، ويتم استخدام هذه العملية في اختيار الاستراتيجية المناسبة لحل المشكلة أو تعديل الاستراتيجية وتحديثها وفقًا للموقف التعليمي.

رابعًا: معتقدات العزو: وتشمل تنمية الذات عند المتعلم، حيث يعزو النجاح إلى القدرة والجهد المبذول أثناء حل المشكلة.

وصنف Flavell مكونات التفكير ما وراء المعرفة إلى مكونين هما (الشهاب، 2018):

أولًا: معرفة ما وراء المعرفة: وتتكون من ثلاثة جوانب أساسية هي:

1. جوانب ترتبط بالمتعلم تتمثل في اعتقادات المتعلم حول ذاته، واعتقاداته حول الآخرين، وعلاقته بالأنشطة والمهارات المعرفية.
2. جوانب ترتبط بالمهمة تتمثل في عملية التعلم من خلال الخبرة، وأن المهام المختلفة تحتاج لأنماط مختلفة من المعالجة ويمكن أن تكون أكثر صعوبة من غيرها أو أقل صعوبة.
3. جوانب ترتبط بالاستراتيجية وتشمل الوعي بالاستراتيجيات المعرفية المستخدمة لإنجاز المهمة المعرفية.

ثانيًا: خبرات ما وراء المعرفة: وتشمل خبرات المتعلم المرتبطة بكيف وأين ومتى يمكن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، المهارات المتتابعة التي يستخدمها المتعلم لضبط أنشطته المعرفية ليتأكد من مدى تحقق الهدف المرسوم، حيث أن هذه المهارات تساعد الفرد على تنظيم وضبط تعلمه، وتتكون من ثلاثة جوانب: التخطيط والمراقبة والتقويم لأنشطته المعرفية.

وبالرغم من تعدد التصنيفات والمكونات الخاصة بالتفكير ما وراء المعرفي، تؤكد الباحثة على ضرورة تنمية هذه المهارات لدى طلبة الجامعة، فهي تركز على إدراك الطالب لطبيعة تفكيره، وتشمل التخطيط قبل البدء بأي عمل، وتنظيم التفكير أثناء تنفيذ العمل، وفي النهاية يقوم الطالب بتقييم أدائه بعد اكتمال المهمة، والجدير بالذكر أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي يمكن أن تتطور بتقدم سن الطالب، فكلما تقدم الطالب في مراحله الدراسية زاد نموه المعرفي وتطورت الاستراتيجيات الفعالة التي يستخدمها لتحسين تذكره للمعلومات ومراقبة تفكيره.

النظريات المفسرة التفكير ما وراء المعرفي

يشـــير التفكير مـا وراء المعرفي إلى قـدرة الأفراد على التفكير في تفكيرهم، وإدراكهم لكيفيـة تعلمهم وفهمهم للمعلومات، وقد ظهرت عدة نظريات لتفسير هذا المفهوم، نذكر منها:

نظرية براون (Brown, 1987)

يرى براون أن المقارنة بين خصـائص المعرفة حول المعرفة وتنظيم المعرفة غير مسـتقرة وأن التفكير ما وراء المعرفي يتطور مع العمر، وأن الأشخاص البالغين قد لا يستخدمون استراتيجيات عند حل المشـكلات وقد لا يكون لديهم القدرة على مراقبة اسـتراتيجياتهم وتنظيمها، واقترح براون أن ما وراء المعرفة تتكون من بعدين رئيسين هما: المعرفة حول المعرفة وتنظيم المعرفة، حيث تشير المعرفة حول المعرفة إلى كل ما يعرفه الأشـخاص عن العمليات المعرفية الخاصـة بهم، بينما تشـير تنظيم المعرفة إلى الأنشـطة التي تسـاعد الطلاب على تنظيم ومراقبة التعلم مما يسـهل التحكم في عملية التعلم، فقد أثبتت الدراسات أن التعلم يتطور ويتحسن في حال تضمن مهارات تنظيمية وتم فهم كيفية استخدام هذه المهارات وتطبيقها في الفصل الدراسي (Brown, 1987).

كما أن تنظيم المعرفة يسـتلزم ثلاث اسـتراتيجيات ما وراء المعرفة: التخطيط والمراقبة والتقييم، فالتخطيط يشـمل اختيار اسـتراتيجية مناسـبة وتخصـيص موارد مناسـبة وتخصـيص الوقت أو التفكير بشكل انتقائي قبل بدء مهمة جديدة، في حين أن المراقبة تشير إلى وعي الشـخص المنتظم لفهم مهمة ما وكيفية عرضـها وتنفيذها، بينما يشـير التقييم لتقييم المخرجات الخاصـة بالتعلم والعمليات التنظيمية للفرد، وتتم بعد إنجاز المهمة حيث تتطلب إعادة تقييم الأهداف والاســـتنتاجات بعد مهمة محددة (Schraw & Moshman, 1995).

النظرية البنائية

فقد رأت النماذج المعرفية الحديثة التي تناولت التفكير والتعلم أن العقل يتعلم بطريقة إيجابية من خلال حفظ المعلومات وتســـجيلها، ويؤكد النموذج البنائي على هذا النوع من التعلم، حيث يحول المتعلم إلى ناشـــط من خلال بناء مجموعة روابط تقوم على علاقات داخلية بين الأفكار والوقائع التي

يتم تعلمها أو التي يريد تعلمها، كما أنه يكون ارتباطات خارجية تجمع بين المعلومات السـابقة التي اكتسـبها والمعلومات الجديدة، وتطور مفهوم النظرية البنائية من مجرد مفهوم يرتبط بنظرية خاصـة بالتعلم إلى الارتباط بنظرية المعرفة التي توضـح أن العالم معقد، وأن غالبية ما نتعلمه يتم بناؤه بشـكل فعلي من خلال الاعتقادات والتصورات والبيئة الاجتماعية التي تحيط بنا (رشيد ومطر، 2022).

كما يرى زيتون وزيتون (2006) أن النظرية البنائية كنظرية خاصـة بالتعلم المعرفي تفترض افتراضـين، الأول يقوم على اكتساب المعرفة حيث أن الفرد يمكنه بناء المعرفة من خلال ذاته، والثاني يقوم على وظيفة المعرفة، حيث تعمل مساعدة الفرد خلال عملية التكيف مع أشكال الضـغوط النفسية ذات الأبعاد المعرفية المستندة إلى ممارسات الخبرة، ولذلك فإن بناء المعرفة يمكن أن يحدث من خلال التمثل، حيث أنه في حال استقبال المعرفة المشابهة لما هو موجود في البيئة المعرفية والواقع، فإن كل منا يمكنه التعامل مع الواقع من خلال التنظيم المعرفي الذي يمتلكه.

وفي منتصف القرن التاسع عشر اعتقد Kelp أنه يمكن جعل الناس يفكرون ويصفون تفكيرهم، بما يسمى بالاستبطان، وكان الاعتقاد السائد آنذاك أن عمل الذهن لا بد أن يكون مفتوحًا للاختبار أو الملاحظة الذاتية، في حين أن Wundt اعتقد أن الاختبار الذاتي المكثف يمكنه تحديد الخبرات الأولية الأصلية التي يتكون منها التفكير (قماز، 2011).

نظرية فلافيل 1979

حيث بدأت دراسة ما وراء المعرفة في علم النفس على يد فلافيل عام 1979م والذي أشار إلى الوعي بالمعرفة وتنظيمها، وعبر عن الوعي التام والإحسـاس بالخطوات التي نقوم بها خلال عملية التعلم (إبراهيم، 2012)، ويرتكز مفهوم ما وراء المعرفة إلى فهم كيفية عمل المعرفة وكيف يتم تولد الخبرات الشـعورية في النفس والعالم المحيط، وما وراء المعرفة هي المعرفة المقدمة على المعرفة التي تراقب وتتحكم وتقيم المنتجات المعرفية وعمليات الوعي، بالإضـافة إلى أن ما وراء المعرفة هو إطار عمل يوجه تشغيل المعلومات ويكتشف صور المعالجة السيئة المسؤولة عن قابلية التعرض للاضطراب مثل تلك المتجسدة في الاجترار ومراقبة التهديد (Matthews& Wells, 2003).

ويشير فلافيل Flavell (1981) إلى أن المعرفة تشمل كل شيء نفسي سيكولوجي، فمعرفة الفرد حول انفعالاته ودوافعه يمكن اعتبارها ما وراء المعرفة، وتشمل على معرفة ما وراء المعرفة وجزء مكتسب منها والتي ترتبط بالأمور السيكولوجية، كما تحتوي على خبرات ما وراء المعرفة ومن الناحية النفسية هي خبرات شعورية معرفية ومؤثرة مرتبطة بالسلوك في الموقف الذي يتعرض له الفرد، حيث تتكون معرفة ما وراء المعرفة من ما تقوم به الذاكرة طويلة المدى من تمثيلات للأحداث بحيث يمكن استرجاعها واستخدامها في موضوع معرفي، أما خبرة ما وراء المعرفة فهي معتقدات تجاه موضوع معين.

وترى الباحثة أن هذه النظريات التي فسرت التفكير ما وراء المعرفي تقدم رؤى متعددة حول كيفية إدراك الأفراد لعملياتهم الذهنية وتنظيمها، وبالرغم من اختلاف هذه التفسيرات، إلا أن معظمها يؤكد على دور التفكير ما وراء المعرفي في التعلم الفعال واتخاذ القرار وحل المشكلات. ومع ذلك، يختلف تركيز كل نظرية في تحديد العوامل الأكثر أهمية التي تؤثر في تطور هذا النمط من التفكير.

استراتيجيات تنمية التفكير ما وراء المعرفي

تسهم استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تيسير عملية التعلم، حيث أشار (علوان، 2020) إلى بعض الاستراتيجيات المستخدمة في التفكير ما وراء المعرفي وفق ما ورد في الأدبيات السابقة، نذكر منها ما يلي:

1. طرح الأسئلة، فهي تسمح للمتعلم بتحسين استيعابه، ومعالجة استراتيجيات التعلم الخاصة به.
2. تعزيز التفكير الذاتي، فهي تسمح بتحليل الافتراضات الخاصة بالفرد وكيف أثرت هذه الافتراضات على عملية التعلم الخاصة به.
3. اعتماد التعلم الذاتي أو تبنيه، وذلك من خلال ممارسة التحدي ومعرفة هل هذه الطريقة هي الأكثر كفاءة في التعلم، وتجريب استراتيجيات أخرى حتى الوصول للاستراتيجية المناسبة.
4. البحث عن المرشد أو الناصح، حيث أن عملية التعلم يمكن أن تكون أكثر فعالية من خلال التفاعل مع الآخرين الذين هم أكثر تقدم في التعلم، كما أن البحث عن الفرص يمكن أن يسهم في استخدام المهارة بشكل مبدع.

5. التفكير بمستوى عال أو بصوت مرتفع، هذا يسهم في تحسين عملية الاستيعاب للموضوع الصعب وتركيز الانتباه على الأخطاء في الذاكرة.
6. الاختبارات الذاتية، حيث أن تصميم الاختبارات الذاتية بشكل مستمر يساعد على معرفة مستوى التقدم ومستوى تعلم استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي.
7. البحث عن المجموعة، حيث أن التعاون في حل المشكلات يساعد الأفراد على استخدام وتعزيز استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، من خلال مناقشة الأساليب الممكنة مع أفراد المجموعة والتعلم من خلال التفاعل، كما أن هذا الأسلوب يساعد في اختبار مدى معرفة الفرد بالموضوع.
8. التفسير أو التوضيح الذاتي، فتكرار الأفكار وممارسة التمرين بشكل متكرر ومحترف خلال تأدية المهام، يساعد على اكتشاف الأخطاء المتوقعة ومعالجتها خلال عملية التعلم.

وترى الباحثة أن تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي يمكن أن يتم من خلال عدة أساليب كالتفكير بصوت مسموع خلال حل أي مشكلة أو أداء مهمة ما، حيث أن هذه الاستراتيجية تتيح للمعلم معرفة مهارات التفكير التي يستخدمها الطالب ليزوده بالتغذية الراجعة المناسبة، كما أن استراتيجية التساؤل الذاتي تمكن الطالب من التأمل في تفكيره ومحاولة معرفة نقاط القوة والضعف وتركيز تفكيره نحو الأفضل، وبغض النظر عن الاستراتيجية المستخدمة في عملية التفكير ما وراء المعرفي، فجميعها يمكن أن تساعد على تركيز انتباه المتعلم، وتحسين قدرة المتعلم على الفهم والإدراك واختيار الاستراتيجية الأكثر فعالية وأكثر مناسبة للموقف التعليمي، وتسهم في تسهيل الفهم وتحسين حفظ المعلومات وبالتالي تحسين التعلم ورفع مستوى الأداء.

النماذج التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي

إن الفضل في تطور مفهوم ما وراء المعرفي يرجع للباحث Flavell الذي ركزت أبحاثه الأولى على تحسين قدرة الفرد على التذكر من خلال مساعدته على التفكير في المواقف التي تواجهه، واستخدام الاستراتيجية التي تحفز عملية التذكر لديه، وعرف هذا النوع من التفكير في البداية بمفهوم ما وراء الذاكرة، وشمل بعد ذلك مجالات أخرى، وتعتبر نظرية ما وراء المعرفة من أهم مستحدثات

التربية التي ظهرت مؤخرًا وذلك لدورها الفعال في عملية التعليم والتعلم، فهي تســـاعد المتعلم على أن يكون أكثر وعي وإدراك بعمليات التعلم ومنتجاته، وتعلمه كيف يمكن أن ينظم هذه العمليات ليتمكن من التعلم بشكل أفضل (الموسوي، 2015).

وأوضـح إسـليم (2019) أن نماذج التفكير ما وراء المعرفي تختلف وفقًا للهدف ونواتج التعلم، وذكر أن أشـــهر هذه النماذج هو **نموذج لبســون وويكســون** (Lipson & Wixon, 1983) الذي يوضح أن التفكير ما وراء المعرفي يتكون من مكونين أساسيين هما:

- **المكون الأول**: وهو معرفة الفرد عن ذاته وتحكمه فيها (Knowledge and Control of Self)، ويشمل ثلاثة مكونات فرعية هي:

1. الاتجاهات الإيجابية Positive Attitudes: وتشـــمل اتجاهات الفرد حول مهمة ما والتي تؤثر بدرجة كبيرة على كيفية مواجهة هذه المهمة.
2. الالتزام Commitment: ويشـــمل تركيز كافة الجهود والمهارات تجاه المهمة التي يتطلب من الفرد أن ينجزها.
3. الانتباه Attention: ويشمل الوعي والتركيز على الأساسيات عند البدء بتنفيذ المهمة.

- **المكون الثـاني**: وهو معرفـة العمليـة وضـــبطهـا وتنظيمهـا Knowledge, Control and Regulation of Process، ويشمل جانبين هما:

1. أنمـاط المعرفـة Knowledge Patterns: وتتمثـل في المعرفـة التقريريـة التي تعني المعرفـة الفعلية المتاحة التي يجب على الفرد معرفتها، والمعرفة الإجرائية التي تشـــير لمعرفة الفرد كيف يعمل شيء معين؟ وكيف ينفذ الفرد خطوات حل المشكلة، والمعرفة الشرطية التي تشير لمعرفة الظروف والأسباب التي أدت لنجاح استراتيجية معينة دون غيرها ومن استخدم هذه الاستراتيجية ومتى لا يمكن استخدامها.
2. الضـــبط التنفيذي Executive Control: ويشـــمل مهارات أخرى كالتخطيط الذي يتمثل في اختيار الاســـتراتيجية التي يمكن أن تحقق الأهداف، والتنظيم الذي يمكن من خلاله التحقق من

مدى تقدم الأهداف، والتقويم الذي يشـــمل قياس حالة المعرفة الحالية، وقياس الأهداف الفرعية والعامة، ومعرفة ما إذا كانت الموارد اللازمة للمهام متوفرة.

بينما ذكر الحارثي والسـلمي (2022) أن هناك نماذج أخرى تناولت التفكير ما وراء المعرفي، نذكر منها:

❖ **نموذج فلافل (Flavell, 1976)** الذي أشار إلى أن التفكير ما وراء المعرفي له مكونان أساسيين هما:

- **المكون الأول:** معرفة ما وراء المعرفة Metacognitive Knowledge: وهي ما يشـــمل المعرفة والمعتقدات المرتبطة بالعوامل والمتغيرات التي تتفاعل معًا لتولد مخرجات معرفية وتشـمل العناصـر الثلاثة التالية:

1. معرفة الشـــخص: التي تتمثل في كل ما يفكر به الفرد حول طبيعته وطبيعة الآخرين كمعالجين للمعرفة، ويندرج تحتها المعتقدات حول الفروق الفردية بنوعيها:
   - الفروق ضمن الفردية كاعتقاد الفرد بإمكانية تعلم الأشياء من خلال الاستماع بدل القراءة.
   - الفروق بين الفردية كاعتقاد الفرد بأن أحد زملائه يتميز بالحساسية الاجتماعية أكثر من غيره.
2. معرفة المهمة: ويركز هذا الجانب على المعلومات المتوفرة خلال العملية المعرفية، سـواء كانت المعلومات متوفرة أو قليلة أو مكررة أو مكثفة أو منظمة، موثوقة أو غير موثوقة، لذلك تعتبر معرفة ما وراء المعرفة يمكن من خلالها إدارة العمليات المعرفية، والتعرف إلى مدى إمكانية نجاح تحقيق الأهداف، وقدرة الفرد على تحديد المهام المعرفية المطلوبة أكثر من غيرها.
3. معرفة الاستراتيجية: وهي مرتبطة بكمية المعلومات التي يمكن اكتسابها والتي تختص بالجوانب التي تكون الاستراتيجيات فيها محققة للأهداف.

- **المكون الثاني:** خبرات ما وراء المعرفة **Metacognitive Experiences**: والتي يعتقد Flavell أنها ربما تكون طويلة أو قصـيرة المدى، ذو محتوى بسـيط أو معقد، ويمكن أن تحدث في المواقف التي تحتاج للحذر والتفكير العميق الواعي، وتؤثر هذه الخبرات على الأهداف والمهمات المعرفية والأفعال والاستراتيجيات المعرفية ومعرفة ما وراء المعرفة، وذلك من خلال:

- أن خبرات ما وراء المعرفة يمكنها أن تؤدي بالفرد لوضع أهداف جديدة أو إلغاء أهداف قديمة.
- أن خبرات ما وراء المعرفة تؤثر في معرفة ما وراء المعرفة عن طريق إضـافة شـيء معين أو إضافة أو حذف شيء آخر.
- أن خبرات ما وراء المعرفة يمكنها تنشيط الاستراتيجيات التي تسعى لتحقيق الأهداف.

يتضـح مما سـبق، أن التفكير ما وراء المعرفي يرتكز بالأسـاس على المعرفة والمعتقدات التي ترتبط بالعوامل والمتغيرات التي تشـــترك معًا وتنتج المخرجات المعرفية، ويمكن أن يحدث من خلال المواقف الحياتية المختلفة والتي تتطلب تفكير عميق.

العلاقة بين عادات العقل والتفكير ما وراء المعرفي

تعبر عادات العقل عن مســـتوى قدرة الطلبة عل التحكم في طبيعة الســـلوك الإيجابي لديهم مما يساعدهم في اكتساب مستوى الثقة بذاتهم وبالتالي تعزز من ثبات شخصياتهم، فهي تساعدهم في التعرف على ماهية المشكلات الصعبة والمعقدة ومن ثم توجههم لإيجاد حلول لها (Tyaningsih et al., 2020).

وتعتبر عمليات التفكير المعرفي من أهم وأعلى العمليات والأنشـــطة التي يقوم بها العقل حيث أنها تساعد في بناء وتكوين الشخصية المميزة، حيث أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي لا تتشكل ولا تتم بصـــورة تلقائية وإنما هي نتاج اكتســـاب مهار عقلية احترافية ومميزة له، مما دفع الباحثين والعلماء إلى تركيز الاهتمام بصـورة كبيرة على دراسـة التفكير ما وراء المعرفي، ولم يكن هذا الاهتمام نابع فقط من كونه أهم أنشـــطة العقل وإنما لاعتباره هدف وغاية ليس للإنســـان القدرة على الاســـتغناء عنه عند مواجهة أي موقف أو أمر ما، وهذا ما يوضـــح مدى أهمية تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية عادات العقل (جعرير، 2022).

وهذا يعني أن الطلاب الذين يمتلكون مسـتوى جيد من عادات العقل المميزة سـينعكس هذا الأمر على مسـتوى تصـرفاتهم وخصـوصًـا في التعامل مع المشـكلات في مواقف مختلفة، حيث أنهم سـيبدون تصرف ذكي في التعامل مع أي مشكلة تواجههم، حتى لو لم يجدوا حل للمشكلات التي يعانون منها، كما أن عادات العقل تعمل كموجه وميسر لتفسيرات الطلبة وتوضيحاتهم لتساعدهم على التغلب على التحديات

والعقبات التي تعترضــهم في المواقف المختلفة، وهذا بدوره يضــمن ســير النشــاط المعرفي بصــورة جيدة، وتعتبر مهارات التفكير ما وراء المعرفي ذات أهمية كبيرة لإدارة الأنشــطة المعرفية التي تقوم على التفكير، حيث أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات تفكير ما وراء معرفي جيدة يتمتعون بمســـتوى تأثير جيد وإيجابي على عادات العقل ومستوى نتائج التعلم للطلبة (Tyaningsih et al., 2020).

ثانيًا: الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الأدبيات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة من خلال البحث عن متغيرات الدراسة المتمثلة في عادات العقل والتفكير ما وراء المعرفي، قامت الباحثة بجمع بعض الدراسات وترتيبها وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وتحليلها من خلال توضيح أهدافها والمنهج المتبع والأداة المستخدمة وعينة الدراسة، وعرض ما توصلت إليه من نتائج، ومن ثم التعقيب عليها وتوضيح الجوانب التي تميزت بها الدراسة الحالية.

الدراسات التي تناولت عادات العقل

استهدفت دراسة وردة (2011) فحص العلاقة بين عادات العقل والذكاء الوجدًاني وأثره على التحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في تحقيق أهدافها. وتكونت عينة الدراسة من (301) طالبة وطالبة في المرحلة الثانوية من المتفوقين. واستخدم الباحث الأدوات التالية مقياس عادات العقل المنتجة ومقياس الذكاء الوجدًاني إعداد الباحث. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من البنين والبنات في مقياس عادات العقل لصالح البنين وتمثلت أهم عادات العقل الأكثر ارتفاعا في المثابرة والتحكم في الاندفاعية.

بينما هدفت دراسة عبد الرحيم (2018) إلى التعرف على أثر عادات العقل الستة عشر والدافعية العقلية على كفاءة التعلم الإيجابي لدى طلبة كلية التربية بسوهاج، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من 260 طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس عادات العقل الذي طوره الباحث، ومقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لجيانكارلو (1998)، ومقياس كفاءة التعلم الإيجابي من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط عند بين عادات العقل والدافعية العقلية وكفاءة التعلم الإيجابي، عدم وجود فرق بين الطلبة والطالبات في عادات العقل والدافعية العقلية وكفاءة التعلم الإيجابي، وجود فرق بين درجات الطلبة العليا والدنيا على مقياس عادات العقل في الدافعية العقلية، وجود فرق بين درجات الطلبة العليا والدنيا على مقياس عادات العقل في الدافعية العقلية، عدم وجود تأثير لعادات العقل أو تخصص الطلبة أو تفاعلاتهم على كفاءة

التعلم الإيجابية، كما أظهرت النتائج تفاعل عادات العقل والدافعية العقلية على أداء الطلبة في التركيز كجزء من بعد التعلم الإيجابي، ويمكن التنبؤ بالتعلم الإيجابي من خلال عادات العقل، كما أن بعد الدافعية العقلية يلعب دورًا مهمًا في التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابي.

وهدفت دراسة الهاملان (Alhamlan et al., 2018) إلى استكشاف كيف تساهم عادات العقل كمفهوم محدد في إطار النجاح في الكتابة بعد المرحلة الثانوية في تطوير التفكير النقدي في الفصل الدراسي، واستخدمت الدراسة أسلوب المراجعة المنهجية ومنهج التحليل التلوي للتحقيق في عادات العقل المختارة ومقارنتها بمهارات التفكير النقدي التي تم التحقق منها خارجيًا باستخدام منهجية الانحدار المتعدد مع التباين، وتم فحص ما يقارب 103 من الأدبيات المرتبطة بالموضوع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأدبيات المتاحة لا تقدم تحليلًا شاملًا للمشكلة بسبب الاختلافات في القيم التفسيرية للمتغيرات المختارة؛ ومع ذلك، فإنها تبرر نهج القيادة التعليمية الذي يجب أن يفي به المعلمون الذين يسعون جاهدين لنشر الإطار في بيئتهم التعليمية.

كما هدفت دراسة محمد (2019) إلى تحديد أي عادات العقل يمكن من خلالها التنبؤ بمكونات ومهارات التفكير الجانبي لدى أفراد العينة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في تحقيق أهدافها. وتكونت عينة الدراسة من (575) طالبة من طالبات الشعبة العلمية بالمرحلة الثانوية. وقد اعتمدت الدراسة على أداتين الأولى هي مقياس عادات العقل أعده الباحث في ضوء تصنيف كوستا وكاليك، والثانية هي مقياس التفكير الجانبي أعده الباحث في ضوء أفكار دي بونو. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك (8) عادات عقلية فقط يمكن التنبؤ من خلالها بمكونات ومهارات التفكير الجانبي من خلال معادلتين تنبؤيتين، وكذلك تم تحديد نسبة الإسهام المشترك لتلك العادات العقلية الثمانية مجتمعة في مكونات ومهارات التفكير الجانبي، وكذلك نسبة الإسهام الخاص بكل عادة عقلية على حده من تلك العادات الثمانية.

وهدفت دراسة محمد Mohamed (2019) إلى الكشف عن العلاقة بين عادات العقل، "التواصل بوضوح ودقة، والسعي من أجل الدقة، التعلم المستمر، روح الدعابة، الاستماع الفهم

والتعاطف، والإبداع، والتخيل والابتكار، التفكير بشـكل مترابط والاسـتفادة من الخبرة" لتحقيق الدافعية للإنجاز لدى عينة من الأساتذة المساعدين في الجامعة والتعرف على درجة مساهمة عادات العقل في التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى عينة الدراسـة البالغة (200) فردًا معيدين مسـاعدين بجامعة المنصـورة (100) ذكر و (100) من الإناث. واعتمدت الدراسـة المنهج الوصـفي لتحقيق أهدافها. وتم اسـتخدام مقياس عادات العقل (إعداد الباحث) ومقياس دافعية الإنجاز (من إعداد الباحث).وأظهرت نتائج الدراسـة وجود علاقة إحصـائية هامة بين عادات العقل " وتحفيز الدافعية للإنجاز. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد بأن كل من الإبداع، والتخيل والابتكار، والتفكير جاءت بشـكل مترابط، ووجود مساهمة ذات دلالة إحصائية في التنبؤ بالدافعية للإنجاز للمحاضرين المساعدين في الجامعة.

واسـتهدفت دراسـة محمد وآخرون (2020) معرفة الفروق في عادات العقل وفقًا للتخصـص والنوع والفرقة الدراسـية، واعتمدت الدراسـة على المنهج الوصـفي، وتكونت العينة من (555) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية، جامعة الفيوم، وأعد الباحثون مقياس عادات العقل المكون من سـبع عادات عقلية هي (التروي، المثابرة، التعلم المسـتدام، التواصـل الهادف، التفكير المرن، التفكير التشـاركي، التفكير ما وراء المعرفي)، وتوصـلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصـائيا في عادتي (التروي، التفكير المرن) لصـالح طلبة التخصـص العلمي، وكانت الفروق دالة إحصـائيا لصـالح طلبة التخصـص الأدبي في عادة التفكير التشـاركي ، ولم تظهر فروق دالة إحصـائيًا تعزي للتخصـص في عادات (المثابرة، التعلم المسـتدام، التواصـل الهادف)، كما أشـارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصـائيًا لصـالح الإناث في عادات (المثابرة، التعلم المستدام، التفكير المرن، التفكير التشـاركي)، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في عادتي (التروي، التواصل الهادف)، كما ظهرت فروق دالة إحصـائيا في عادات (التروي، التواصـل الهادف، التفكير المرن) تعزى لمتغير الفرقة الدراسـية، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا في عادات (المثابرة، التعلم المستدام، التفكير التشاركي).

وهدفت دراسـة عبدالرازق (2021) إلى الكشـف عن العلاقة بين العادات العقلية والتفكير الإيجابي لطلبة الجامعة، واعتمدت الدراسـة على المنهج الوصـفي الارتباطي، وأعد الباحث مقياس عادات العقل، ومقياس التفكير الإيجابي كأدوات للدراسـة، وتكونت العينة من 400 طالبة من طالبات

جامعة الملك سعود، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من التفكير الإيجابي لدى أفراد العينة، وتبين أن بعد التفاؤل والتوقعات الإيجابية احتل المرتبة الأولى بينما كان الضبط الانفعالي في المرحلة الأخيرة، كما أثبتت الدراسة أن هناك بعض عادات العقل لدى طالبات الجامعة حيث أن طرح الأسئلة وبحث المشكلات كان بالمرتبة الأولى، بينما كان التفكير ما وراء المعرفة في المرتبة الأخيرة بين عادات العقل، وأصت الدراسة بضرورة التركيز على تنمية عادات العقل عند طلبة الجامعة.

كما هدفت دراسة الريشي (2021) إلى معرفة مستوى امتلاك عادات العقل، ومستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات والعلاقة بينهما، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس عادات العقل من إعداد الجبوري (2012)، ومقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات من إعداد الزيات (2001) كأدوات للدراسة، وتكونت العينة من 600 طالب وطالبة من جامعة أم القرى خلال العام الدراسي 1439/1438هـ، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك طلبة جامعة أم القرى للعادات العقلية قد تراوح بين المرتفع والمتوسط، ومستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات جاء أقل من المتوسط لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أيضًا وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في معظم العادات العقلية لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى لمتغير التخصص في عادة المثابرة والتحكم بالتهور والتساؤل وطرح المشكلات لصالح التخصصات العلمية، وفي عادة التفكير التبادلي لصالح التخصصات النظرية، ووجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص في بعض العادات العقلية، ووجود فروق تعزى لمتغير الجنس في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق تعزى للتخصص، وتبين إمكانية التنبؤ بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات من خلال بعض عادات العقل.

واستهدفت دراسة عبداللطيف وزكي (Abdellatif & Zaki, 2021) إلى التعرف على دور مهارات حل المشكلات كمتغير وسيط في العلاقة بين عادات العقل والصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفرق بين الطلبة والطالبات في كل من عادات العقل والصلابة النفسية ومهارات حل المشكلات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من 285 طالب وطالبة من طلبة السنة الثالثة بكلية التربية بالجامعة، وتمثلت أداة الدراسة بمقياس عادات العقل

ومقياس حل المشكلات ومقياس الصلابة النفسية من إعداد مخيمر (1996)، وتوصلت النتائج إلى أن مهارات حل المشكلات تتوسط جزئيًا العلاقة بين عادات العقل والصلابة النفسية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في عادات العقل ومهارات حل المشكلات والصلابة النفسية.

وهدفت دراسة ارياتي (Ariyati et al., 2021) إلى الحصول على نظرة عامة على عملية التعلم في بناء عادات العقل لدى الطلبة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من 26 طالب من طلبة الفصل الدراسي الثاني لبرنامج دراسة تعليم الأحياء في إحدى معاهد LPTK في غرب كاليمانتان ممن أخذوا دورة المعرفة البيئية، واستخدم الباحثون أداة استبيان عادات العقل المقتبس من كوستا وكاليك في المجالات المعرفية والعاطفية والنفسية الحركية، وتوصلت النتائج إلى أن متوسط درجات عادات العقل للطلبة كان 3.82 من إجمالي الدرجات 5.00، وبلغت نسبة نتائج البحث 76.7% وقد تم تصنيفها ضمن الفئة الجيدة، حيث جاء كل من المجالين المعرفي والعاطفي ضمن الفئة الجيدة، بينما جاء المجال النفسي الحركي ضمن الفئة الجيدة جدًّا، وبناءً على ذلك كان برنامج التعلم الاستقصائي الموجه بالعملية المطبق على مقرر المعرفة البيئية قادر على بناء عادات العقل بشكل جيد لدى الطلبة في كل مجال من مجالات التعلم.

وهدفت دراسة الغبلان والجراح (2022) إلى تقصي القدرة التنبؤية لعادات العقل بالشخصية الإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في دولة الكويت، وتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لعادات العقل، والشخصية المبدعة، وفقًا للنوع الاجتماعي والصف. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي من خلال تطبيق مقياسي عادات العقل والشخصية المبدعة. وتكونت عينة الدراسة من (176) طالبًا وطالبة من الموهوبين في المرحلة الثانوية تم اختيارهم بطريقة مُيسرة، وأظهرت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات الطلبة لشخصياتهم المبدعة وفقًا لمتغيري الصف والنوع الاجتماعي، كما أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي تقديرات الذكور والإناث لعادة البقاء منفتحًا للتعلم المستمر، ولصالح الذكور، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات

تقديرات الطلبة لعادات العقل وفقًا لمتغير الصـــف. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن لعادتي "التفكير والتواصل بوضوح ودقة" و "إيجاد الدعابة" قدرة تنبؤيه بالشخصية المبدعة.

واســتهدفت دراســة خشــوري وعفيفي (2022) تحديد العلاقة بين عادات العقل والســعادة النفسية لدى طلبة جامعة جازان، والكشف عن إمكانية التنبؤ بمستوى السعادة النفسية من خلال عادات العقل لدى طلبة جامعة جازان، واعتمدت الدراسـة على المنهج الوصـفي الارتباطي، وقد أعدت الباحثة مقياس عادات العقل، واختارت مقياس السـعادة النفسـية من إعداد Springer & Hause (2006) وتعريب أبو هاشـــم (2010) كأدوات للدراســـة، وتكونت العينة من 530 طالب وطالبة بالجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات السعادة النفسية ككل ودرجات عادات العقل، ما عدا بعد العلاقات الإيجابية بمقياس الســـعادة النفســـية، وبعد إيجاد الدعابة بمقياس عادات العقل، كما تبين أن هناك إمكانية للتنبؤ بمسـتوى السـعادة النفسـية من خلال عادات العقل لدى طلبة جامعة جازان، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة بجامعة جازان في درجات مقياس عادات العقل ومقياس السـعادة النفسـية تعزى لمتغير النوع، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات النظرية بجامعة جازان في درجات مقياس عادات العقل ومقياس السعادة النفسية.

وهدفت دراسـة السـيد (2022) إلى الكشـف عن العلاقة بين عادات العقل والتفكير الإيجابي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، واعتمدت الدراســـة على المنهج الوصـــفي في تحقيق أهدافها. وتكونت عينة الدراســـة من (433) طالبة من الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة الباحة، وتم تطبيق مقياس عادات العقل (إعداد الباحثة) ومقياس التفكير الإيجابي (إعداد الباحثة) على أفراد العينة. وأظهرت نتائج الدراسة عن أهم عادات العقل لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية حيث احتلت العادة العقلية طرح الأســـئلة وبحث المشـــكلات المرتبة الأولى، بينما احتلت عادة روح المخاطرة المرتبة الأخيرة بين عادات العقل. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من التفكير الإيجابي لدى أفراد العينة، كما تبين أن بعد التفاؤل والتوقعات الإيجابية قد احتل المرتبة الأولى لدى أفراد العينة بينما جاء بعد تقبل الاختلاف مع الآخرين في المرتبة الأخيرة بين أبعاد التفكير الإيجابي.

كما هدفت دراسة مصطفى وعبد الجواد (2022) إلى الكشف عن العلاقة بين عادات العقل والتفكير الإيجابي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في الجامعة العربية الأمريكية. وعرض إطارا مفاهيميا تضمن أهم المصطلحات، عادات العقل، التفكير الإيجابي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. وبلغ حجم العينة الأساسية (185) طالبًا وطالبة من طلبة كلية علوم الرياضة في الجامعة العربية الأمريكية بجنين، فلسطين. وتمثلت الأدوات في، مقياسي عادات العقل، والتفكير الإيجابي. واختتم البحث بالتركيز على أهم النتائج ومنها، توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين عادات العقل والتفكير الإيجابي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في الجامعة العربية الأمريكية.

وهدفت دراسة جعرير (2022) إلى التعرف على علاقة عادات العقل بالتفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الجامعيين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وقمنا بتطبيق مقياس عادات العقل من إعداد عبد الرؤوف عبد ربه محمد (2016) ومقياس التفكير ما وراء المعرفي من إعداد شروو دينسن (schraw and dennison.1994)، على عينة من الطلبة الجامعيين بلغت (200) طالب وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، أن الطلبة الجامعيين يتمتعون بمستوى متوسط من عادات العقل والتفكير ما وراء المعرفي. وأيضًا وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة بين درجات الأفراد على مقياس عادات العقل ودرجاتهم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الجامعيين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى عادات العقل لدى الطلبة الجامعيين. وكما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الجامعيين.

وهدفت دراسة الشكيلي وشحات (2023) إلى قياس مستوى عادات العقل لدى الطالبات معلمات العلوم في جامعة السلطان قابوس، وقد استُخدم المنهج الوصفي، واختيرت العينة قصديًا وتمثلت في (65) طالبة معلمة علوم. وأُعدت استبانة تكونت من سبعة محاور كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن عادة المثابرة أكثر عادات العقل شيوعًا؛ فقد ظهرت بمستوى مرتفع جدًّا، في حين ظهرت العادات الأخرى بمستوى مرتفع، وظهر "الميل إلى العمل الجماعي أكثر من الفردي؛ لما يتضمنه من تبادل بناء للأفكار" بمستوى متوسط. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في

عادات التصـور والتخيل والإبداع لصـالح برنامج البكالوريوس، ووجود فروق دالة إحصـائية في عادات التفكير في التفكير، والتصور، والتخيل، والإبداع، والمثابرة لصالح تخصص الكيمياء.

كما هدفت دراســة المالكي والشــهري (2024) إلى التعرف على عادات العقل والممارســات التدريســية لدى معلمي الرياضــيات في مدينة نجران. واعتمدت الدراســة المنهج الوصــفي الارتباطي، وطبقت الدراسـة على عينة عشـوائية تكونت من (50) معلماً، واسـتخدمت أداة مقياس العقل للعادات: (المثابرة ، التحكم بالتهور ، تحمل المسؤولية ، التفكير بمرونة، تطبيق المعرفة السابقة بمواقف جديدة)، وأداة الاستبانة للممارسات التدريسية : (التخطيط– التنفيذ – التقويم – الإدارة الصفية).وقد خلصت إلى النتائج التالية: امتلاك المعلمين لعادات العقل بدرجة متوسـطة، وأن مسـتوى الممارسـات التدريسـية للمعلمين كانت بدرجة متوسطة، كما أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات العقل والممارسات التدريسية لهم.

وهدفت دراســة حمادة (2024) إلى إعداد برنامج قائم على بعض عادات العقل لطلبة الجامعة المتأخرين دراسـيا، والكشـف عن مدى فعالية البرنامج القائم على بعض عادات العقل في تنمية الصـمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة المتأخرين دراسـيا، واعتمدت الدراسـة على المنهج شـبه التجريبي، وتكونت عينة الدراســة من 50 طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية، وأعدت الباحثة مقياس الصــمود الأكاديمي، البرنامج القائم على بعض عادات العقل كأدوات للدراسـة، وتوصـلت نتائج الدراسـة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات المجموعتين التجريبية والضـابطة على مقياس الصـمود الأكاديمي في القياس البعدي لصـالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمود الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

الدراسات التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي

هدفت دراســة الجابري وغيث (Aljaberi & Gheith, 2015) إلى معرفة العلاقة بين التفكير الميتا معرفي لدى طلبة الجامعة وقدرتهم على حل المشــكلات الرياضــية والعلمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من 172 طالبًا وطالبة من طلبة جامعة البتراء، واستخدم

الباحثون نوعين من الأدوات: استبيان الوعي الميتا معرفي، واختبار حل المشكلات الرياضية والعلمية من إعداد الباحثين، توصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى متوسط من التفكير الميتا معرفي، وأن متغيرات الجنس والكلية والتخصص الدراسي والسنة الدراسية الحالية في الجامعة ليس لها تأثير على مستوى التفكير الميتا معرفي لديهم، كما تبين أن هؤلاء الطلبة يعانون من نقص في القدرة على حل المشكلات الرياضية والعلمية؛ ولا توجد علاقة ارتباطية دالّة بين مستوى التفكير الميتا معرفي في المقياس الكلي والقدرة على حل المشكلات الرياضية والعلمية، كما كان هناك ارتباط كبير بين عدد قليل من عوامل التفكير المعرفي والقدرة على حل المشكلات الرياضية، وهي: المعرفة الإجرائية، والتقييم، وانتقاء الأخطاء، وإدارة المعرفة، بالإضافة لوجود ارتباط كبير بين انتقاء الأخطاء والقدرة على حل المشكلات الرياضية والعلمية.

واستهدفت دراسة كوسكن (Coskun, 2018) إلى التحقيق في مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلاب الجامعة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من 407 طالب من طلاب من كليات التربية البدنية والرياضة وعلوم التربية والآداب وإدارة الأعمال وعلم اللاهوت والهندسة والغابات والزراعة في جامعة كهرمان، واستخدم الباحث أداة الاستبانة، ومقياس مهارات التفكير فوق المعرفي كأدوات لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستويات أعلى من قدرة التفكير فوق المعرفي جنبًا إلى جنب مع مهارة التفكير، ومهارة التفكير التأملي لحل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرار، والتقييم البديل، وكان هناك زيادة في مستوى مهارة التفكير فوق المعرفي بالإضافة إلى الزيادة في مستوى الفصل، كما تبين أن الطلبة الدارسين في كلية اللاهوت هم الأكثر امتلاكًا لمستوى عالٍ من مهارات التفكير فوق المعرفي، يليهم الطلبة الدارسون في التربية، والتربية البدنية والرياضة، والعلوم والآداب، والغابات، والزراعة، وإدارة الأعمال على التوالي.

كما هدفت دراسة الماس والشيبة (2020) إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية بجامعة عدن، وعلاقته بكل من: التحصيل، والمستوى الدراسي، والجنس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 56 طالب وطالبة، وأعد الباحثان مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير ما

وراء المعرفي للطلبة جاء متوسطًا، وأن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل.

وهدفت دراسة إبراهيم (2020) إلى تقصي العلاقة بين كل من تنظيم الذات والتفكير ما وراء المعرفي واتخاذ القرار لطلبة المرحلة الجامعية، والتعرف إلى التفكير ما وراء المعرفي كمتغير وسيط في العلاقة بين تنظيم الذات واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، واستكشاف أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين تنظيم الذات كمتغير مستقل، والتفكير ما وراء المعرفي كمتغير وسيط، واتخاذ القرار كمتغير تابع لدى عينة الدراسة، والتعرف على مستوى كل من التفكير ما وراء المعرفي، وتنظيم الذات واتخاذ القرار لدى عينة البحث، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 312 طالب وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية، واستخدمت الباحثة ثلاث مقاييس هي: مقياس التفكير ما وراء المعرفي إعداد (Schraw & Dennison,1994) ، ومقياس تنظيم الذات إعداد الباحثة، ومقياس اتخاذ القرار إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير ما وراء المعرفي و تنظيم الذات لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير ما وراء المعرفي واتخاذ القرار، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين تنظيم الذات و اتخاذ القرار، كما أظهرت النتائج أن التفكير ما وراء المعرفي يلعب دور المتغير الوسيط بين تنظيم الذات و اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، وتبين وجود مستوى مرتفع لدى أفراد عينة البحث من التفكير ما وراء المعرفي، و تنظيم الذات و اتخاذ القرار.

وهدفت دراسة الجاسم (Al-Gaseem et al., 2020) إلى فحص مستوى مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلبة العلوم الموهوبين في جامعة السلطان قابوس في عُمان، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من 77 طالبًا من طلبة العلوم الموهوبين في برنامج بكالوريوس العلوم التربوية، ولديهم تحصيل أكاديمي مرتفع، واستخدم الباحثون مقياس التفكير فوق المعرفي للجراح وعبيدات (2011) المكون من 42 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: معرفة الإدراك، وتنظيم الإدراك، والمعالجة المعرفية، وتم تطويره ليتناسب مع البيئة العمانية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة العلوم الموهوبين يمتلكون مستوى مرتفعًا من مهارات التفكير فوق المعرفي.

بينما هدفت دراسة اوربان وآخرون (Urban et al., 2021) إلى استكشاف الفروق في دافعية التعلم والإبداع بين الطلبة ذوي مستويات مختلفة من الوعي ما وراء المعرفي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. وتكونت عينة الدراسة من (381) طالبًا جامعيًا. واستخدمت الدراسة مقياس الوعي ما وراء المعرفي (MAI) ومقياس التحفيز الأكاديمي(AMS-C28) ، وأدوا أربع مهام إبداعية لفظية (مهمة تحسين المنتج، ومهمة العواقب، والاستخدامات غير العادية، واختبار أوجه التشابه). حدد التحليل العنقودي غير الهرمي مجموعتين محددتين من المشاركين بناءً على وعيهم وراء المعرفي؛ الطلاب ذوو المستويات الأعلى (40,4% من المشاركين) والمستويات الأدنى (59,6% من المشاركين) من الوعي ما وراء المعرفي المُبلغ عنه. كان الطلبة الذين لديهم مستويات أعلى من الوعي ما وراء المعرفي أكثر تحفيزًا جوهريًا وخارجيًا للتعلم وأظهروا تحفيزًا أقل. علاوة على ذلك، حقق الطلبة المدركون لما وراء المعرفة درجات إجمالية أعلى في مهام التفكير الإبداعي.

كما هدفت دراسة نعمة (2022) إلى التعرف على مستوى التفكير وراء المعرفي لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية بجامعة بغداد. وقد استعملت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. وبلغت عينة الدراسة (192) طالبا وطالبة. وقد استخدمت الباحثة مقياس التفكير ما وراء المعرفي من إعداد عبد الكريم (2013). وتوصلت الدراسة إلى إن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة كان مرتفعًا، وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس والصف.

وهدفت دراسة الحارثي والسلمي (2022) إلى تحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي للطلاب الموهوبين والعاديين من طلبة الصف الثالث متوسط بمدينة الطائف، والفروق بينهم في درجة ممارسة هذه المهارات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتمثلت أداة البحث في مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وتضمن (32) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد هي: التخطيط، المراقبة، التقويم، وتكونت عينة الدراسة من (313) طالبا من الطلبة العاديين، و(70) طالبا من الموهوبين تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة امتلاك الطلبة الموهوبين والعاديين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقويم) بمستوى متوسط، ووجدت فروق دالة بين متوسطات درجات الموهوبين والعاديين في

مهارات: التخطيط، المراقبة، التقويم في اتجاه الموهوبين، ووجدت فروق دالة بين متوسطات درجات الموهوبين والعاديين في الدرجة الكلية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في اتجاه الموهوبين.

وهدفت دراسة الربيحات (2022) إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات والعلاقة بينهما لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وتكونت عينة الدراسة–والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية– من (221) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية وطلبة المرحلة الأساسية العليا، بواقع (126) طالبًا، و(95) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة مقياسين لاستخدامهما في هذه الدراسة، الأول لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي والثاني لقياس مستوى تقدير الذات. وخلصت نتائج الدراسة إلى امتلاك الطلبة لمستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين مقياس التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تبعًا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي ومعدل الطالب، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى تقدير الذات تبعًا لمتغيرات المرحلة الدراسية والمعدل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس بتفوق الذكور على الإناث.

واستهدفت **دراسة العنزي وسليمان (2023)** إلى الكشف عن مدى مطابقة نموذج التقدير الجزئي لفقرات مقياس التفكير ما وراء المعرفي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضع من قبل سشروو دينيسن (Schraw & Dennison, 1994) بصورته المعربة، وقد طبق المقياس إلكترونيًا على عينة مكونة من (455) طالبًا وطالبة من جامعة تبوك، وأشارت النتائج إلى تحقيق المقياس لافتراضات النظرية الحديثة، ومطابقة جميع الفقرات وعددها (48) فقرة لنموذج التقدير الجزئي أي أن قيمة إحصائي المطابقة الخارجية أو الداخلية المقابلة لتقديرات معالم الصعوبة لهذه الفقرات تقع داخل حدود المطابقة الملاءمة (0.5–1.5)، وعدم مطابقة (123) طالبًا وطالبة من أفراد عينة الدراسة، أي أن قيمة إحصائي المطابقة الخارجية أو الداخلية المقابلة لتقديرات قدرات هؤلاء الطلبة تقع خارج حدود المطابقة (0.50–

1.5)، كما بلغ معامل ثبات الأفراد (0.92) وبلغ معامل ثبات الفقرات (0.94)، وتم التأكد من تمتع المقياس بمظاهر متعددة من الصدق.

وهدفت دراسة أبو علي (2023) إلى التعرف على التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتوجه المستقبلي لدى عينة من طلبة الكلية الجامعية بالليث، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلبة الكلية الجامعية بالليث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، طبق فيها مقياس التفكير ما وراء المعرفي من إعداد عبدالعزيز السكاكر (2011)، وكذلك مقياس التوجه المستقبلي من إعداد هناء الصقر (2004)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التفكير ما وراء المعرفي وأبعاد التوجه المستقبلي، كما وجدت فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي وفقًا لمتغير الجنس ولصالح الأنثى ولجميع الأبعاد ما عدا بُعد التقويم وفقًا للمستوى الدراسي ولصالح المستوى الثامن، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي وفقًا لمتغير التحصيل الدراسي ومتغير التخصص ومتغير مهنة الأب وكذلك لجميع الأبعاد ماعدا بُعد التقويم وفقًا لمتغير مهنة الأم المتقاعدة.

وهدفت دراسة عبدالرحمن وأبو سنينة (2023) إلى التعرّف على أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في التفكير ما وراء المعرفي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، حيث قامت ببناء اختبار حل المشكلات في التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس الدافعية كأدوات للدراسة، وتكونت العينة من 60 طالب وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي من مدرسة عمير بن أبي وقاص المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة عمان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مبحث الرياضيات، وذلك مقارنة بالاستراتيجية الاعتيادية في التدريس، كما توصلت لتفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية حل المشكلات في تنمية الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

كما هدفت دراسة جلو (2023) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية معالجة المعلومات في التفكير ما وراء المعرفي لطلبة قسم العلوم في كلية التربية الأساسية، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 52 طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة في قسم العلوم فرع الأحياء – كلية التربية الأساسية – جامعة واسط، وأعد الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي كأداة للدراسة وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية معالجة المعلومات على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، أي أن هناك أثر إيجابي لاستراتيجية معالجة المعلومات في التفكير ما وراء المعرفي مقارنة بالطريقة التقليدية لطلبة المرحلة الثالثة في قسم العلوم فرع الأحياء.

وهدفت دراسة حجر (2023) إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكونتْ عينة البحث من 216 طالبة من طالبات الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) بقسم المناهج وطرق التدريس في مسارات (المناهج العامة، مناهج الحاسب الآلي، مناهج الرياضيات، مناهج العلوم، مناهج العلوم الشرعية، مناهج اللغة العربية، مناهج اللغة الإنجليزية، مناهج الاجتماعيات، مناهج التربية الفنية) في مدينة الرياض والبالغ، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (1994) والمعرب بواسطة الجراح وعبيدات (2011) كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع في مهارات التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده؛ معرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة.

وهدفت دراسة محمد وآخرون (2023) إلى التعرف علي طبيعة العلاقات الارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي وأساليب التعلم (الأسلوب العميق– الأسلوب السطحي– الأسلوب الاستراتيجي)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 600 طالب وطالبة من كلية التربية بجامعة أسوان، كما استخدمت مقياس التفكير ما وراء المعرفي من إعداد الباحثة، ومقياس أساليب التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن طلاب كلية التربية يتمتعون بمستوي عالي من

التفكير ما وراء المعرفي، وتفضيل طلبة كلية التربية لأسلوب التعلم العميق، كما توصلت الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير ما وراء المعرفي وأساليب التعلم.

كما هدفت دراسة تونونين وآخرون (Tuononen et al., 2023) إلى تعميق فهمنا للعلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي وأساليب التعلم في سياق متعدد التخصصات للتعليم العالي باستخدام نهج موجه نحو الشخص. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. وكان المشاركون في هذه الدراسة (462) طالبا من طلاب السنة الثالثة في العلوم الإنسانية والاجتماعية. وقام الطلاب بملء استبيان HowULearn. وأظهرت النتائج أن بعدين من الوعي ما وراء المعرفي، وهما المعرفة حول الإدراك وتنظيم الإدراك، ظهرا من البيانات، وأظهرت النتائج أن كلا البعدين من الوعي ما وراء المعرفي كانا مرتبطين بشكل دال إحصائيا بالمنهج العميق للتعلم والدراسة المنظمة وسلبيا بالمنهج غير التأملي. كما أشارت الدراسة الحالية إلى أن طلبة ذوي الملفات الدراسية المختلفة يحتاجون إلى أنواع مختلفة من الدعم للوعي ما وراء المعرفي لعمليات التعلم الخاصة بهم.

بينما تناولت دراسة الصليبي وعون (2024) إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السنة أولى ماجستير، كما سعت إلى معرفة الفروق بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعًا لمتغيرات (الجنس، التخصص، النظام الدراسي)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في تحقيق أهدافها. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى ماجستير بجامعة عمار ثليجي بالأغواط (الجزائر). واستخدمت الدراسة الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسون (1994)، ترجمة عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات، وهي استبانة جاهزة. وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الأولى ماجستير بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط كان مرتفعًا، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص)، ووجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة تبعًا لمتغير (نظام الدراسة) لصالح طلبة النظام الكلاسيكي.

كما هدفت دراسة عتبة وطعبلي (2024) إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ البكالوريا شعبتي العلوم التجريبية واللغات الأجنبية بثانوية مزاري اعمر. وقد اعتمد الباحثين على المنهج الوصفي المناسب للدراسة الميدانية، وتكونت عينة الدراسة من (50) تلميذًا، واعتمد الباحثين على مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن، وقد خلصت الدراسة إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الأقسام النهائية مرتفع، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الأقسام النهائية تعزى لعامل الجنس، هذا إضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الأقسام النهائية تعزى لعامل الشعبة.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الأدبيات السابقة المرتبطة بموضوع البحث في المجتمعات العربية والأجنبية، والتي ساهمت في وضع تصور عام للإطار النظري، لاحظت الباحثة أن هناك نقاط اتفاق واختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، تمثلت في النقاط التالية:

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أولًا: من حيث الهدف: تنوعت الدراسات السابقة من حيث الهدف المراد تحقيقه وذلك بتنوع متغيرات كل دراسة والهدف العام من هذه الدراسة، وقد هدفت الدراسة الحالية للتحقق من إمكانية التنبؤ بعادات العقل لدى طلبة الجامعة من خلال التفكير ما وراء المعرفي، وهي بذلك لم تتفق مع الدراسات السابقة في الهدف العام، لكنها اتفقت مع دراسة (Alhamlan et al., 2018) كونها هدفت لمعرفة دور عادات العقل في تحسين التفكير لدى الطلبة، كما أن دراسة (الريشي، 2021) هدفت لقياس مستوى العادات العقلية عند طلبة الجامعة وبالتالي تكون قد اتفقت مع الدراسة الحالية في الهدف الفرعي الخاص بمتغير عادات العقل، إضافة لذلك فقد اتفقت دراسة كل من (Al-Gaseem et al., 2020)، (حجر، 2023)، (الماس والشيبة، 2020) مع الدراسة الحالية في الهدف الفرعي الخاص بقياس مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي عند طلبة الجامعة، واختلفت الدراسة الحالية مع باقي الدراسات السابقة في الهدف.

ثانيًا: من حيث المنهج: سوف تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وبذلك تتفق مع كافة الدراسات السابقة التي اتبعت المنهج الوصفي، بينما اختلفت مع دراسة (جلو، 2023) التي اعتمدت المنهج التجريبي، ودراسة (عبدالرحمن وأبو سنينة، 2023) ودراسة (حمادة، 2024) التي اعتمدتا المنهج شبه التجريبي، ودراسة (Alhamlan et al., 2018) التي استخدمت منهج مراجعة الأدبيات السابقة.

ثالثًا: من حيث الأداة: سوف تستخدم الدراسة الحالية مقياس عادات العقل، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي، وبذلك فهي تتفق مع كافة الدراسات التي تناولت محور التفكير ما وراء المعرفي في استخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي، بينما اختلفت مع دراسة (Coskun, 2018) في استخدام أداة الاستبانة بجانب مقياس التفكير ما وراء المعرفي، واختلفت أيضًا مع دراسة (Aljaberi & Gheith, 2015) التي استخدمت أداتا الاستبانة والاختبار.

كما اتفقت الدراسة الحالية أيضًا مع كافة الدراسات السابقة التي تناولت محور عادات العقل في استخدام مقياس عادات العقل، باستثناء دراسة (حمادة، 2024) التي استخدمت برنامج قائم على عادات العقل كأداة للدراسة، ودراسة (Alhamlan et al., 2018) التي اتبعت أسلوب التحليل التلوي.

رابعًا: من حيث العينة: تتكون عينة الدراسة الحالية من طلبة الجامعة، وبذلك فقد اتفقت مع أغلب الدراسات السابقة كدراسة (Al-Gaseem et al., 2020) ودراسة (Coskun, 2018) ودراسة (Aljaberi & Gheith, 2015) ودراسة (محمد وآخرون، 2023)، ودراسة (خشوري وعفيفي، 2022)، ودراسة (الريشي، 2021)، ودراسة (عبدالرازق، 2021).

بينما اختلفت مع دراسة (جلو، 2023) التي تكونت عينتها من طلبة الثانوية، ودراسة (عبدالرحمن وأبو سنينة، 2023) حيث تكونت عينتها من طلبة الصف الرابع، ودراسة (Alhamlan et al., 2018) حيث كانت العينة متمثلة بالأدبيات السابقة.

- وكذلك اختلفت مع دراسة كل من السيد حسن (2022)، الغبلان والجراح (2022)، وردة (2011)، محمد (2019)، عتبة وطبعلي (2024)، الربيحات (2022)، والتي استهدفت طلبة

المرحلة الثانوية.كما اختلفت مع دراسة الحارثي والسلمي (2022)، التي استهدفت المرحلة المتوسطة.ومع دراسة كل من محمد (Mohammed,2019)، الصليبي وعون (2024)، نعمة (2022)، اوربان واخرون (Urban et al.2019)، والتي استهدفت طلبة الدراسات العليا، ومع دراسة المالكي والشهري (2024) التي استهدفت معلمي الرياضيات.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

- التأكيد على مشكلة الدراسة الحالية
- إثراء الإطار النظري بالمعلومات.
- اختيار الأدوات المناسبة للدراسة والطرق الإحصائية المناسبة.
- اختيار المنهج العلمي المناسب للدراسة.
- الاستفادة من مراجع الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في:

- كونها انفردت بالتعرف على العلاقة بين عادات العقل من خلال مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وبحدود علم الباحثة ندرة الدراسات العربية التي جمعت بين هذين المتغيرين.
- إثراء الأدبيات العربية بمادة توضح مستوى عادات العقل ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعات، وحث القائمين على المناهج بتحديثها ووضعها بطريقة تعزز تنمية هذه المهارات لديهم.
- تناولت الدراسية الحالية فئة مهمة تمثلت بطلبة الجامعات الذين يعدون أهم ركائز المجتمع وعمود النهضة والتقدم العلمي.

الفصل الثالث

منهجيـــــــــة الدراســـــــــة

- منهج البحث
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة
- الأساليب الإحصائية

الفصل الثالث

إجـــــــراءات الدراســـــــة

تمهيـــــــد

يتناول هذا الفصـل تفصـيلا لمنهج الدراسـة والأداة المسـتخدمة، وعينة الدراسـة، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة وأساليب التطبيق والأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة.

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج الوصـفي الارتباطي لملائمته طبيعة الدراسـة وأهدافها، وعرف العسـاف (2012) المنهج الوصفي بأنه: "المنهج الذي يقوم على جمع البيانات والمعلومات التي تخص الظاهرة جمعًا منظمًا بحيث يعبر عنها تعبيرًا كيفيًا وكميًا للوصول إلى الاستنتاجات وبناء التوصيات".

ويسـتخدم المنهج الوصـفي الارتباطي تقنيات التحقيق من خلال الملاحظة المباشـرة لظاهرة أو جمع منهجي للبيانات من السـكان من خلال تطبيق الاتصـال الشـخصـي والمقابلات عندما لا تتوفر معلومات كافية حول مشـكلة معينة في السـجلات والملفات والمصـادر الأخرى.والمسـح هو أداة مهمة لجمع الأدلة المتعلقة ببعض المشـاكل الاجتماعية، كما يشـير مصـطلح المسـح الاجتماعي إلى دراسـة الظواهر الاجتماعية من خلال مسح لعينة صـغيرة أو لشرائح واسعة من السكان، وهي معنية بالحاضر ومحاولات تحديد حالة الظاهرة قيد التحقيق (Pandey & Pandey, 2021).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسـة من طلبة جامعة الشـرقية والبالغ عددهم (9533) طالبًا وطالبة، حسـب الإحصائيات الموضحة في دائرة القبول والتسجيل بجامعة الشرقية للعام الأكاديمي 2024-2025.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على قسمين عينه استطلاعية من 30 طالبا وطالبة وعينة فعلية تكونت من (378) طالبًا وطالبة من جامعة الشـــرقية في ســـلطنة عُمان، وتم اختيارهم بالطريقة العشـــوائية العنقودية (الكليات)، والطبقية (السنة الدراسية).

البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة:

جدول (1)

التوزيع التكراري والنسب المئوية للخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة من طلبة جامعة الشرقية

	المتغير	العدد	النسبة
الجنس	أنثى	226	59.8
	ذكر	152	40.2
الكلية	كلية إدارة الأعمال	98	25.9
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	148	39.2
	كلية الحقوق	51	13.5
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	43	11.4
	كلية الهندسة	38	10.1
السنة الدراسية	السنة الأولى	46	12.2
	السنة الثانية	80	21.2
	السنة الثالثة	141	37.3
	السنة الرابعة	97	25.7
	السنة الخامسة	14	3.7
المعدل التراكمي	2	14	3.7
	2 – 2.5	48	12.7
	2.6 – 3	109	28.8
	3.1 – 3.5	141	37.3
	أعلى من 3.5	66	17.5
	المجموع	**378**	**100**

تعكس هذه البيانات تنوعًا مناسبا في تمثيل العينة من حيث الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي، مما يعزز من مصـــداقية النتائج وعمومية الاســـتنتاجات ضـــمن ســـياق الدراســـة الجامعية في جامعة الشرقية.

أدوات الدراسة

أولًا: مقياس عادات العقل

وصف مقياس عادات العقل

استخدمت الباحثة مقياس عادات العقل لأبو لطيفة (2019)، حيث قام أبو لطيفة بالتحقق من صـــدق المقياس وبلغت معاملات الارتباط بين الفقرة والعادة العقلية التي تنتمي إليها ما بين (0.71- 0.90).كما قام بالتحقق من ثبات مقياس عادات العقل وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.76- 0.86).وتكون المقياس من خمسة محاور وعدد فقراته (30) فقرة مدرجة تدريجًا خماسيًا، أما بالنسـبة لتقدير الدرجات تم توزيعها وفقا لتدرج ليكرت الخماسـي موافق بشـدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1) **ملحق (1)**.

الجدول (2)

يوضح توزيع أبعاد وأرقام وعبارات مقياس عادات العقل

المحور	أرقام الفقرات في الاستبانة	عدد الفقرات
البعد الأول: المثابرة	1-6	6 فقرات
البعد الثاني: التحكم بالتهور	7-12	6 فقرات
البعد الثالث: التفكير بمرونة	13-18	6 فقرات
البعد الرابع: التفكير والتواصل بوضوح ودقة	19-24	6 فقرات
البعد الخامس: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	25-30	6 فقرات

صدق مقياس عادات العقل:

تم التحقق من صدق الأداة بطريقتين:

1. **الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس على (7) محكمين من تخصص علم النفس التربوي، القياس والتقويم، والإرشـاد النفسـي- **ملحق (2)** - بصـورته الأولية - **ملحق (1)** - للتأكد من صـحة وملائمة العبارات للأبعاد التي تنتمي لها.

وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم تم إعادة صـياغة لفقرتين دون الإخلال بالمضـمون، وتصحيح بعض العبارات لغويا وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية (30) فقرة كما ورد في **الملحق (3)** المقياس بصورته النهائية.

2. الإتساق الداخلي: تم التحقق من الصدق الداخلي لمقياس عادات العقل من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة ومتوسط القياس، وحساب الدرجة الكلية على المقياس وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالب من طلبة جامعة الشرقية، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

تحليل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين فقرات مقياس عادات العقل

رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس
1	.625**	.618**	16	.624**	.652**
2	.769**	.441*	17	.819**	.694**
3	.647**	.428*	18	.718**	.726**
4	.593**	0.344	19	.764**	.676**
5	.565**	.380*	20	.666**	.630**
6	.462*	.469**	21	.854**	.732**
7	.753**	.647**	22	.894**	.805**
8	.817**	.689**	23	.564**	.371*
9	.823**	.505**	24	.632**	.576**
10	.706**	.519**	25	.807**	.798**
11	.838**	.659**	26	.765**	.611**
12	.718**	.726**	27	.891**	.808**
13	.754**	.557**	28	.904**	.811**
14	.704**	.550**	29	.661**	.539**
15	.725**	.559**	30	.740**	.676**

*** العلاقة دالة عند مستوى الثقة 0.05.** **** العلاقة دالة عند مستوى الثقة 0.01.**

تم تقييم صدق مقياس عادات العقل من خلال دراسة العلاقات بين كل فقرة من الفقرات المكونة للمقياس وأبعادها الفرعية من جهة، وعلاقتها بالمقياس ككل من جهة أخرى. أظهرت النتائج جدول (3) أن جميع الفقرات تقريبًا أظهرت علاقات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا سواء مع أبعادها الفرعية أو مع المقياس ككل، مما يعكس قدرة الفقرات على قياس الأبعاد المستهدفة بدقة.

بالنظر إلى العلاقات مع الأبعاد الفرعية، كانت معظم قيم الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى الثقة 0.01 أو 0.05، مما يشير إلى أن الفقرات تعكس بشكل قوي الأبعاد التي تنتمي إليها. على سبيل المثال، أظهرت الفقرة (8) علاقة قوية مع بعدها الفرعي بقيمة 0.817، كما أظهرت الفقرة (28) أعلى قيمة ارتباط مع بعدها الفرعي بقيمة 0.904، مما يعكس انسجامًا كبيرًا بين الفقرات والأبعاد التي تقيسها. ومع ذلك، كانت هناك فقرات ذات علاقات ارتباط أقل نسبيًا، مثل الفقرة (6) التي سجلت قيمة 0.462، لكنها تبقى دالة إحصائيًا.

أما فيما يتعلق بالعلاقات مع المقياس ككل، فقد كانت القيم مرتفعة ودالة أيضًا لمعظم الفقرات. على سبيل المثال، أظهرت الفقرة (22) ارتباطًا قويًا بالمقياس ككل بقيمة 0.805، بينما كانت الفقرة (4) الأقل ارتباطًا بالمقياس ككل بقيمة 0.344.

ثبات مقياس عادات العقل:

تم تحليل ثبات مقياس عادات العقل باستخدام معامل ألفا كرونباخ لتقييم الاتساق الداخلي لأبعاده المختلفة والمقياس ككل.

جدول (4)

معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد وللمقياس كل لمقياس عادات العقل

الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كورنباخ
البعد الأول: المثابرة	6	0.653
البعد الثاني: التحكم بالتهور	6	0.864
البعد الثالث: التفكير بمرونة	6	0.808
البعد الرابع: التفكير والتواصل بوضوح ودقة	6	0.817
البعد الخامس: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	6	0.884
الدرجة الكلية	**30**	**0.939**

ويلاحظ من الجدول (4) أن قيمة الثبات الكلية للمقياس بلغت 0.939، مما يعكس درجة عالية من الموثوقية والاتساق الداخلي لفقرات المقياس. على مستوى الأبعاد الفرعية، تراوحت قيم معامل ألفا بين 0.653 و0.884. وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، مما يشير إلى صلاحية المقياس.

مقياس التفكير ما وراء المعرفي

وصف مقياس التفكير ما وراء المعرفي

استخدمت الباحثة مقياس الجراح وعبيدات (2011)، حيث قاما الجراح وعبيدات بالتحقق من صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي حيث تم استخراج معامل الارتباط بيرسون لكل بعد من أبعاد المقياس، وكانت لبعد تنظيم المعرفة (0.95) وبعد معرفة المعرفة (0.83) وبعد معالجة المعرفة (0.86).كما تم التحقق من ثبات المقياس وبلغت بين (0.73 –0.62) والأداة ككل بلغت (0.73).

وتكون من (42) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي بعد تنظيم المعرفة ويتكون من (15) فقرة، وبعد معرفة المعرفة ويتكون من (16) فقرة، وبعد معالجة المعرفة ويتكون من (11) فقرة تم توزيعها وفقا لتدرج ليكرت الخماسي موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة **ملحق (4)**.

صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

تم التحقق من صدق الأداة باستخدام طريقتين:

1. **الصدق الظاهري:** للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على (7) محكمين من تخصص علم النفس التربوي، القياس والتقويم، والإرشاد النفسي–**ملحق (2)** – بصورته الأولية **– ملحق (4)** – للتأكد من صحة وملائمة العبارات للأبعاد التي تنتمي لها.

وبناء على ملاحظات المحكمين وآرائهم، تم دمج فقرتين متشابهتين، وحذف أربع فقرات، كما تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات دون الإخلال بالمضمون. وبذلك أصبحت الأداة بصورتها النهائية (36) فقرة كما جاء في **الملحق (5)** مقياس التفكير ما وراء المعرفي بصورته النهائية.

2. **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الصدق الداخلي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي من خلال حساب معامل الارتباط المصحح بين الدرجات على الفقرات، والدرجة الكلية على المقياس وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (30) طالب من طلبة جامعة الشرقية. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5)

تحليل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين فقرات مقياس التفكير ما وراء المعرفي

رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس
1	.540**	.533**	19	.734**	.663**
2	.707**	.529**	20	.408*	.522**
3	.779**	.514**	21	.652**	.596**
4	.532**	.573**	22	.542**	.433*
5	.472**	.506**	23	.770**	.684**
6	.632**	.619**	24	.699**	.646**
7	.700**	.509**	25	.602**	.652**
8	.662**	.531**	26	.668**	.710**
9	.373*	.398*	27	.680**	.558**
10	.574**	.514**	28	.738**	.565**
11	.668**	.503**	29	.450*	.495**
12	.861**	.714**	30	.682**	.694**
13	.724**	.555**	31	.684**	.582**
14	.786**	.788**	32	.859**	.805**
15	.619**	.595**	33	.715**	.590**
16	.516**	.447*	34	.611**	.620**
17	.370*	0.259	35	.788**	.658**
18	.608**	.556**	36	.582**	.508**

**** العلاقة دالة عند مستوى الثقة 0.01.** *** العلاقة دالة عند مستوى الثقة 0.05**

بالنظر إلى العلاقات مع الأبعاد الفرعية، لوحظ أن غالبية الفقرات سجلت ارتباطات مرتفعة ودالة عند مستوى الثقة 0.01، مما يعكس قدرة الفقرات على قياس المفاهيم التي تنتمي إليها. على سبيل المثال، حققت الفقرة (12) أعلى ارتباط مع بعدها بقيمة 0.861، مما يشير إلى اتساق قوي بين هذه الفقرة والبعد الذي تقيسه. وبالمقابل، ظهرت بعض الفقرات بقيم ارتباط أقل مثل الفقرة (17) التي سجلت قيمة 0.370، مما قد يشير إلى ضعف نسبي في قدرتها على تمثيل البعد المستهدف.

أما على مستوى العلاقة مع المقياس ككل، فإن القيم كانت في معظمها مرتفعة ودالة، مما يعكس قدرة الفقرات على الإسهام في قياس المفهوم العام للتفكير ما وراء المعرفي. على سبيل المثال،

ســـجلت الفقرة (32) أعلى ارتباط مع المقياس بقيمة 0.805، بينما كانت الفقرة (17) أيضًـــا الأقل ارتباطًا بالمقياس بقيمة 0.259، وهو ما قد يستدعي مراجعة هذه الفقرة لضمان تحسين انسجامها مع المقياس الكلي.

إجمالًا، تعكس النتائج مستوى عاليًا من الصدق للمقياس، حيث تظهر معظم الفقرات علاقات قوية ودالة إحصـــائيًا مع أبعادها ومع المقياس ككل. ومع ذلك، قد يكون من المفيد مراجعة بعض الفقرات ذات الارتباطات الأقل، مثل الفقرة (9) والفقرة (17)، لتحسين أدائها وزيادة قدرتها على الإسهام في تحقيق التكامل البنائي للمقياس.

ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

تم تحليل ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لتحديد مستوى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وأبعاده الفرعية. وذلك من خلال تطبيقه على عينه استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالب من جامعة الشرقية، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (6)

معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد وللمقياس كل لمقياس التفكير ما وراء المعرفي

الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كورنباخ
البعد الأول: تنظيم المعرفة	13	0.86
البعد الثاني: معرفة المعرفة	13	0.862
البعد الثالث: معالجة المعرفة	10	0.871
الدرجة الكلية	36	0.941

أظهرت النتائج أن قيمة الثبات الكلية للمقياس بلغت 0.941، مما يعكس درجة عالية جدًّا من الموثوقية والاتساق بين الفقرات، ما يعزز الثقة في استخدام المقياس لقياس التفكير ما وراء المعرفي.

أما على مســـتوى الأبعاد الفرعية، فقد تراوحت قيم الثبات بين 0.86 و0.871. حقق البعد الأول (تنظيم المعرفة) قيمة 0.86، مما يشير إلى ثبات جيد يعكس انسجامًا بين الفقرات الـ 13 التي تقيس هذا البعد. البعد الثاني (معرفة المعرفة) ســـجل قيمة 0.862، مما يدل على درجة عالية من الثبات الداخلي لفقراته الـــ 13 أيضًـا. أما البعد الثالث (معالجة المعرفة)، فقد سجل أعلى قيمة بين

الأبعاد الثلاثة بمعدل 0.871، مما يشير إلى اتساق داخلي قوي لفقراته العشر. تعكس هذه النتائج أن جميع الأبعاد تتمتع بمستوى عالٍ من الثبات، مما يعزز موثوقية المقياس كأداة شاملة لقياس التفكير ما وراء المعرفي.

تصحيح مقاييس الدراسة:

تم استخدام مقياس خماسي التدريج (Likert Scale) في تصحيح كل من مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومقياس عادات العقل، حيث تم تحديد الاستجابة وفق الترتيب التالي:

أوافق بشدة (5 درجات)، أوافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، لا أوافق (2 درجة)، لا أوافق بشدة (1 درجة). وتم تصحيح استجابات المشاركين من خلال احتساب المتوسط الحسابي لكل فقرة، ثم احتساب المتوسطات الخاصة بكل بُعد من أبعاد المقياس، وأخيرًا تم احتساب المتوسط العام لكل مقياس للحصول على الدرجة الكلية. وقد استُخدمت هذه الطريقة لكلا المقياسين بالتساوي.

ومن الجدير بالذكر أن جميع الفقرات في المقياسين صيغت بطريقة إيجابية، باستثناء الفقرة الرابعة من بُعد المثابرة في مقياس عادات العقل، حيث صيغت بصيغة سلبية وتم عكس تصحيحها لضمان اتساق الدلالة التفسيرية للدرجات. ففي هذه الحالة، تم تحويل الدرجة (1) إلى (5)، و(2) إلى (4)، وهكذا.

ولتفسير المتوسطات الحسابية الناتجة عن إجابات الطلبة، تم اعتماد التصنيف الآتي:

جدول (7)

مستويات التقدير الخماسي المعتمد في تفسير نتائج الدراسة

الاستجابة	الدرجة المعطاة	المتوسط	المستوى
أوافق بشدة	5	من 5 إلى 4.2	مرتفع جدًا
أوافق	4	من 4.2 إلى 3.4	مرتفع
محايد	3	من 3.4 إلى 2.6	محايد
لا أوافق	2	من 2.6 إلى 1.8	منخفض
لا أوافق بشدة	1	من 1.8 إلى 1	منخفض جدًا

إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. الحصول على اعتماد لخطة البحث وتحديد المشرف من قبل إدارة الجامعة.
2. الحصول على خطاب تسهيل مهمة.
3. مسح الأدبيات والدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية.
4. إجراء مراجعة الأدبيات: مراجعة الأدبيات الموجودة حول عادات العقل والتفكير ما وراء المعرفي لفهم الحالة الحالية للبحث في هذه المجالات.
5. تصميم منهجية الدراسة: بيان منهج الدراسة المستخدم وتوضيح ماهية مجتمع الدراسة من حيث حجمها وخصائصها، ومن ثم الشروع ببناء أدوات الدراسة بصورتها الأولية.
6. اختيار الأدوات المناسبة للدراسة، وعرضها على المحكمين للتأكد من صدقها وثباتها وصلاحية محاورها لتصبح في صورتها النهائية.
7. تطبيق الأساليب الإحصائية لتحليل نتائج العينة الاستطلاعية والتأكد من أن أدوات الدراسة قابلة للتطبيق العملي على عينة الدراسة.
8. القيام بالتعديل على أدوات الدراسة إذا ما احتاجت لذلك.
9. تطبيق الأساليب الإحصائية على نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة والخروج بنتائج البحث وتوصياته والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لتحليل البيانات وتشتمل المعالجات الإحصائية على الآتي:

- التكرارات والنسب المئوية.
- حساب معامل ألفا كرونباخ لثبات المقياس (Cronbach's Alpha) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسؤالين الأول والثالث.

- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار T (Independent Samples Test) لفحص دلالة الفروق في متغيرات الدراسة للسؤالين الثاني والرابع.
- تحليل بيرسون، والانحدار الخطي المتعدد السؤال الخامس.

الفصل الرابع

نتائـــــج الدراســـــة ومناقشتهـــــا

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها.

الاستنتاجـــــــــات

التوصيـــــــــات

الفصل الرابع

نتائـــج الدراســـة ومناقشتهـــا

تناول هذا الفصـل عرضًـا للنتائج التي توصـلت إليها هذه الدراسـة من خلال معالجة البيانات الخام التي تم جمعها نتيجة تطبيق الأداة المسـتخدمة لتحقيق أهداف الدراسـة، وتم تناول كذلك مناقشـة وتفسـير تلك النتائج في ضـوء الأدب النظري والدراسـات السـابقة المرتبطة بالموضـوع، وفي نهاية هذا الفصل تم وضع استنتاج عام ووضع توصيات ومقترحات بناءً على نتائج الدراسة.

وفيما يأتي عرض تفصيلي لنتائج التطبيق:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

"ما مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان؟"

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة حسب الأبعاد والمقياس ككل، والجدًاول الآتية توضح مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي

البُعد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
البعد الأول: تنظيم المعرفة	4.11	0.42	مرتفع
البعد الثاني: معرفة المعرفة	4.08	0.46	مرتفع
البعد الثالث: معالجة المعرفة	4.04	0.46	مرتفع
الدرجة الكلية	**4.08**	**0.40**	**مرتفع**

أظهرت نتائج الدراسـة من الجدول (8) أن مسـتوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان جاء في المستوى المرتفع، حيث بلغ المتوسط الكلي للمقياس (4.08) بانحراف معياري قدره (0.40)، مما يدل على تمتع الطلبة بدرجة جيدة من القدرة على تنظيم المعرفة، والوعي بعملياتهم المعرفية، ومعالجة المعلومات بصورة فعالة، وقد بيّنت النتائج أن أعلى الأبعاد الثلاثة

من حيث المتوسط كان بُعد "تنظيم المعرفة" بمتوسط (4.11)، يليه بُعد "معرفة المعرفة" بمتوسط (4.08)، ثم بُعد "معالجة المعرفة" بمتوسط (4.04)، وجميعها تقع ضمن المستوى المرتفع.

أولًا: البعد الأول؛ تنظيم المعرفة

تشير نتائج التحليل الإحصائي لمتوسطات استجابات الطلبة على بُعد "تنظيم المعرفة" – أحد أبعاد مهارات التفكير ما وراء المعرفي

جدول (9)

متوسطات استجابات الطلبة وانحرافاتها المعيارية لفقرات بُعد "تنظيم المعرفة" ضمن مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أستخدم بدائل عدة في حل المشكلات التي تواجهني.	4.58	0.68	مرتفع جدًا
11	2	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.	4.16	0.88	مرتفع
5	3	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة.	4.16	0.83	مرتفع
7	4	أستخدم قدراتي العقلية لتحسين نقاط الضعف عندي.	4.15	0.87	مرتفع
9	5	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.	4.11	0.89	مرتفع
12	6	أقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.	4.11	0.83	مرتفع
10	7	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.	4.08	0.84	مرتفع
4	8	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.	4.06	0.85	مرتفع
13	9	أعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكًا.	4.05	0.90	مرتفع
3	10	أعرف نوع المعلومات المهمة اللازمة لصنع القرار.	4.04	0.80	مرتفع
8	11	أركز على معنى المعلومات الجديدة وأهميتها	4.03	0.94	مرتفع
2	12	أضع أهدافًا محددة قبل البدء بالمهمة.	3.94	0.82	مرتفع
6	13	أعي الطرق التي سأستخدم عندما اتخذ القرارات.	3.93	0.95	مرتفع
		البعد الأول: تنظيم المعرفة	**4.11**	**0.42**	**مرتفع**

يبين الجدول (9) أن المتوسط الكلي لهذا البُعد بلغ (4.11) بانحراف معياري قدره (0.42)، مما يشير إلى أن مستوى هذا البُعد يقع ضمن المستوى المرتفع، استنادًا إلى سلم التقدير الخماسي المعتمد في هذه الدراسة. وقد تراوحت متوسطات فقرات هذا البُعد بين (3.93) و(4.58)، حيث جاءت الفقرة (1) "أستخدم بدائل عدة في حل المشكلات التي تواجهني" في المرتبة الأولى بمتوسط

قدره (4.58)، ما يعكس امتلاك الطلبة لاستراتيجيات مرنة ومتعددة في حل المشكلات. كما جاءت الفقرات الأخرى مثل "أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة" و"أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة" ضمن الفقرات الأعلى ترتيبًا، مما يدل على وعي مرتفع لدى الطلبة بأهمية تنظيم المعلومات وتهيئتها للمعالجة المعرفية الفعالة.

في المقابل، جاءت الفقرات (2) و(6) المتعلقة بتحديد الأهداف المسبقة والوعي بالاستراتيجيات المستخدمة – في المراتب الأخيرة من حيث المتوسطات، لكنها ما زالت ضمن المستوى المرتفع، مما يشير إلى وجود مساحة لتعزيز الوعي المسبق بالخطط والطرق المستخدمة في عمليات التفكير واتخاذ القرار.

وتشير هذه النتائج عمومًا إلى أن الطلبة يتمتعون بقدرة جيدة على تنظيم معرفتهم وتوظيفها بطريقة منهجية عند مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات.

ثانيًا: البعد الثاني؛ معرفة المعرفة

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لمتوسطات استجابات الطلبة على بُعد "معرفة المعرفة" – وهو البُعد الثاني ضمن مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

جدول (10)

متوسطات استجابات الطلبة وانحرافاتها المعيارية لفقرات بُعد "معرفة المعرفة" ضمن مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
9	1	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي.	4.16	0.86	مرتفع
2	2	أفكر بما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.	4.14	0.89	مرتفع
7	3	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج الى ذلك.	4.13	0.90	مرتفع
13	4	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.	4.13	0.85	مرتفع
8	5	أجد نفسي أنني أستعمل استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي.	4.11	0.88	مرتفع
10	6	أسأل نفسي عن مدى إنجازي للأهداف عند إنهاء المهمة.	4.09	0.89	مرتفع
3	7	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.	4.08	0.87	مرتفع
5	8	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.	4.07	0.89	مرتفع
6	9	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل.	4.07	0.90	مرتفع
4	10	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.	4.06	0.88	مرتفع

رقم الفقرة	الترتيب	الفقـــــــــــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
12	11	أغير طريقة تفكيري عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد.	4.06	0.91	مرتفع
1	12	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتًا كافيًا.	4.00	0.94	مرتفع
11	13	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.	3.97	0.94	مرتفع
		البعد الثاني: معرفة المعرفة	**4.08**	**0.46**	**مرتفع**

توضـــح النتائج من خلال الجدول (10) أن المتوســط الكلي لهذا البُعد بلغ (4.08) بانحراف معياري قدره (0.46)، مما يشير إلى أن مستوى هذا البُعد يُصنّف ضمن المستوى المرتفع، وفقًا لسلم التقدير الخماسي المعتمد. وتراوحت متوسطات فقرات هذا البُعد بين (3.97) و(4.16). حيث حصلت الفقرة (9) "أتوقف بانتظام لكي أتفحص اســتيعابي" على أعلى متوســط (4.16)، مما يدل على وعي مرتفع لدى الطلبة بضرورة المراقبة الذاتية لفهمهم أثناء عملية التعلم. كما حققت الفقرتان (2) "أفكر بما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما" و(7) "أســتطيع تحفيز نفســي على التعلم عندما أحتاج إلى ذلك" متوسطات مرتفعة تعكس قدرة الطلبة على التخطيط والتحفيز الذاتي، في المقابل، حصلت الفقرة (11) "أســأل نفســي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشـكلة" على أدنى متوسـط (3.97)، إلا أنها ما زالت ضـــمن المســـتوى المرتفع، ما يشـــير إلى حاجة نســـبية لتعزيز التفكير الانعكاسي بعد الانتهاء من المهمة.

ثالثًا: البعد الثالث؛ معالجة المعرفة:

كشـفت نتائج التحليل الإحصـائي لاسـتجابات الطلبة حول بُعد "معالجة المعرفة" – وهو البُعد الثالث ضمن مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

جدول (11)

متوسـطات اسـتجابات الطلبة وانحرافاتها المعيارية لفقرات بُعد "معالجة المعرفة" ضـمن مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

رقم الفقرة	الترتيب	الفقـــــــــــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
9	1	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئًا جديدًا.	4.19	0.80	مرتفع
10	2	أسأل نفسي فيما إذا كنت قد تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.	4.17	0.89	مرتفع
8	3	أتعلم أكثر عندما أكون مهتمًا بالموضوع.	4.13	0.92	مرتفع
7	4	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.	4.08	0.89	مرتفع
4	5	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.	4.08	0.91	مرتفع
6	6	أستخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها.	4.05	0.88	مرتفع
2	7	أمتلك هدفًا محددًا لكل إستراتيجية استخدمها.	3.96	0.89	مرتفع
1	8	استخدام استراتيجيات أثبتت فاعليتها.	3.94	0.92	مرتفع
3	9	أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف.	3.93	0.88	مرتفع
5	10	ألخص ما قمت به بعد إنهاء المهمة.	3.90	0.96	مرتفع
		البعد الثالث: معالجة المعرفة	**4.04**	**0.46**	**مرتفع**

يشـــير الجدول (11) أن المتوســـط الكلي بلغ (4.04) بانحراف معياري قدره (0.46)، مما يشـــير إلى أن مســـتوى هذا البُعد يُعد مرتفعًا، وفق تصـــنيف الدراســـة المعتمد على مقياس ليكرت الخماسـي. وتراوحت المتوسـطات الحسـابية للفقرات بين (3.90) و (4.19)، حيث جاءت الفقرة (9) "أسـأل نفسـي أسـئلة حول مدى صـحة ما أعمل عندما أتعلم شـيئًا جديدًا" في المرتبة الأولى بمتوسـط (4.19)، مما يعكس حرص الطلبة على التقييم الذاتي المســـتمر خلال عمليات التعلم. كما حققت الفقرتان (10) و(8) – المتعلقتان بتقييم الإنجاز واهتمام الطالب بالموضـــوع – متوســـطات مرتفعة أيضًـــا، أما أقل الفقرات من حيث المتوســـط فكانت الفقرة (5) "ألخص ما قمت به بعد إنهاء المهمة"

بمتوسط (3.90)، وهي رغم ذلك لا تزال ضمن المستوى المرتفع، إلا أنها تشير إلى احتمال وجود ضعف نسبي في ممارسة التلخيص والانعكاس بعد أداء المهمة التعليمية.

التفسير والمناقشة للسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة حسب الأبعاد والمقياس ككل، ويتضح أن أعلى الأبعاد الثلاثة من حيث المتوسط كان بُعد "تنظيم المعرفة" بمتوسط (4.11)، يليه بُعد "معرفة المعرفة" بمتوسط (4.08)، ثم بُعد "معالجة المعرفة" بمتوسط (4.04)، وجميعها تقع ضمن المستوى المرتفع، وتشير هذه النتائج إلى امتلاك الطلبة مهارات واضحة في تحليل وتنظيم المعلومات وتقييم مدى استيعابهم، واستخدام استراتيجيات مناسبة لتسهيل عمليات التعلم، الأمر الذي يعكس مستوى نضج معرفي متقدم يعزز من كفاءتهم الأكاديمية والذاتية.

وتفسر الباحثة حصول بعد تنظيم المعرفة على المرتبة الأولى إن طلبة جامعة الشرقية لديهم القدرة على تحديد ماذا يريدون أن يعملوا؟، وأين ومتى وكيف؟، ويركزون على جوانب مثل: كيفية تحديد مشكلة ما، وتحديد أهداف دراستها أو الخطوات التي تتبع في بحثها والعقبات والأخطاء المحتملة وبدائل الحلول.

ويبرز ذلك من خلال إجابات الطلبة على هذا البعد والذي اشتمل على (13) عبارة فوجد أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا البعد جاءت مرتفعة، ومن خلال ترتيب العبارات حسب نسبة المتوسط الحسابي وتحديد المستوى لكل عبارة يتضح أن العبارات (1، 12) جاءت في المراتب الأولى والثانية، حيث جاء على أولويات الطلبة، أستخدم بدائل عدة في حل المشكلات التي تواجهني، وأضع أهدافًا محددة قبل البدء بالمهمة، وهذا ما أكدته دراسة إبراهيم (2020) التي أظهرت نتائجها أن التفكير ما وراء المعرفي يلعب دور المتغير الوسيط بين تنظيم الذات واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة.

وجاء بعد معرفة المعرفة في المرتبة الثانية، وذلك من خلال اطلاع الباحثة على عبارات هذا البعد والذي اشتمل على (13) عبارة، فوجدت أن درجة موافقة الطلبة عينة الدراسة على هذا البعد

جاءت مرتفعة، ومن خلال ترتيب العبارات حسب نسبة المتوسط الحسابي وتحديد المستوى لكل عبارة يتضح أن العبارة (12) قد حصلت على مستوى مرتفع وفي المرتبة الأولى، وتشير هذه العبارة إلى (أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتًا كافيًا)، وبصورة عامة، تعكس النتائج امتلاك الطلبة لدرجة جيدة من الوعي الذاتي المعرفي، وقدرتهم على التخطيط لمهامهم التعليمية ومراجعة أدائهم وتنظيم أفكارهم بصورة فعالة، وهو ما يعد مؤشرًا إيجابيًا على مهارات التفكير فوق المعرفي لديهم، وقد تفسر تلك النتيجة بأن الطلبة عينة البحث يريدوا أن يكون لديهم الوقت الكافي لتحديد الاستراتيجيات ومعرفة متى يمكن الانتقال من مرحلة إلى مرحلة تالية وكيف تكتشف العقبات والأخطاء وكيفية التغلب عليها وكل ذلك يتطلب التمهل وعدم الاستعجال، وقد يرجع ذلك أيضًا إلى زيادة ثقة الطالب بنفسه وبقدراته، وزيادة وعيه بالمهام المطلوبة، وتعزيز قدرته على تحديد الأهداف الخاصة بالمهمة المطلوبة ووضع الخطط والاستراتيجيات اللازمة لتنفيذها، وتعزز لديه مهارة التأمل فيما يفعل أو يفكر، ومراقبة الأداء خلال تأدية المهمة وتقويم تفكيره بشكل مستمر ومن ثم إصدار الأحكام وهذا ما أكده (ابراهيم، 2020).

فيما جاء بعد معالجة المعرفة في المرتبة الثالثة والأخيرة وبدرجة موافقة عالية، مما يدل على مكانة هذا البعد لدى الطلبة، وبعد الاطلاع على عبارات هذا البعد والذي اشتمل على (10) عبارات، فقد حصلت جميع العبارات على مستوى مرتفع، وبوجه عام تعكس هذه النتائج امتلاك الطلبة لدرجة جيدة من مهارات المعالجة المعرفية، بما في ذلك القدرة على اختيار وتطبيق الاستراتيجيات الملائمة للموقف التعليمي، والتقييم الذاتي أثناء وبعد التعلم.

وقد يرجع ذلك إلى ما يتلقاه الطلاب من استراتيجيات تعليم داخل المدرسة تعمل على تعزيز التفكير الذاتي، فهي تسمح بتحليل الافتراضات الخاصة بالطالب وكيف أثرت هذه الافتراضات على عملية التعلم الخاصة به، وتعليمهم كذلك طرح الأسئلة، فهي تسمح للطالب بتحسين استيعابه، ومعالجة استراتيجيات التعلم الخاصة به وهذا ما أشار إليه (علوان، 2020).

وبصـفة عامة تتفق نتائج تلك الدراسـة مع دراسـة (إبراهيم 2020؛ الربيجات 2022؛ حجر 2023؛ محمد وآخرون 2023؛ عتبة وطعبلي2024؛ Coskun, 2018) حيث جاء مسـتوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة البحث في كل منها بمستوى مرتفع، واختلفت نتيجة تلك الدراسة مع دراسة (Aljaberi & Gheith, 2015) التي توصلت إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى متوسط من التفكير فوق المعرفي، كما اختلفت مع دراسة الماس والشيبة (2020) إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي للطلبة جاء متوسـطًا، واختلفت أيضًـا مع دراسـة الحارثي والسـلمي (2022) التي توصـلت إلى أن امتلاك الطلبة الموهوبين والعاديين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقويم) جاء بمستوى متوسط.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها.

الإجابة على السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان تُعزى لمتغيرات (الجنس – الكلية – السنة الدراسية – المعدل التراكمي)

قبل اختبار فرضـيات السـؤال الثاني المتعلقة بالفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعًا لمتغيرات (الجنس، الكلية، السـنة الدراسـية، المعدل التراكمي)، تم التحقق من توزيع البيانات من خلال اختباري Kolmogorov–Smirnov و Shapiro–Wilk ،وهما من الاختبارات الإحصـائية المعتمدة لفحص التوزيع الطبيعي، خاصة عند العمل على متغيرات كمية.

جدول (12)

نتائج اختباري Kolmogorov–Smirnov و Shapiro–Wilk للتحقق من الاعتدالية في بيانات مقياسي عادات العقل والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية

البعـــــــد	كلمنجروف سميرنوف			شبيرو والك		
	قيمة الاحصاءة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة الاحصاءة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد الأول: تنظيم المعرفة	0.14	378	0.00	0.93	378	0.00
البعد الثاني: معرفة المعرفة	0.12	378	0.00	0.94	378	0.00
البعد الثالث: معالجة المعرفة	0.13	378	0.00	0.94	378	0.00
مقياس التفكير ما وراء المعرفي	0.12	378	0.00	0.92	378	0.00

يتضـــح من الجدول (12) أن جميع أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي (تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة، معالجة المعرفة)، بالإضـافة إلى الدرجة الكلية للمقياس، سـجلت قيمًا احتمالية أقل من 0.05 في كلا الاختبارين، مما يشير إلى عدم تحقق شرط التوزيع الطبيعي.

وبناءً عليه، ووفقًا لما أوصـــى به (Field, 2018) في حال عدم اعتدالية البيانات، تم اللجوء إلى استخدام الاختبارات اللامعلمية Nonparametric Tests، وهي أكثر ملاءمة ودقة في مثل هذه الحالات.

أولًا: الجنـــــس

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية تبعًا لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار Mann–Whitney U لكون البيانات لم تحقق شرط التوزيع الطبيعي.

جدول (13)

نتائج اختبار Mann–Whitney U للفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعًا لمتغير الجنس لدى طلبة جامعة الشرقية

المحور	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة إحصاءة مان وتني	القيمة الاحتمالية
البعد الأول: تنظيم المعرفة	أنثى	226	193.46	43722.5	16280.50	0.39
	ذكر	152	183.61	27908.5		
البعد الثاني: معرفة المعرفة	أنثى	226	197.55	44645.5	15357.50	0.08
	ذكر	152	177.54	26985.5		
البعد الثالث: معالجة المعرفة	أنثى	226	199.47	45079.5	14923.50	0.03
	ذكر	152	174.68	26551.5		
مقياس التفكير ما وراء المعرفي	أنثى	226	199.6	45110	14893.00	0.03
	ذكر	152	174.48	26521		

يشير الجدول (13) في البُعد الأول (تنظيم المعرفة)، لم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث، حيث بلغت قيمةMann–Whitney U = 16280.50 ، وكانت القيمة الاحتمالية (.Sig) 0.39 =، مما يشير إلى عدم وجود فرق جوهري في هذا البُعد. وأما في البُعد الثاني (معرفة المعرفة)، فقد كانت الفروق غير دالة إحصـــائيًا كذلكU = 15357.50) ، (Sig.= 0.08، رغم أن متوســـط الرتب كان أعلى لدى الإناث (197.55) مقارنة بالذكور.(177.54)

وفي المقابل، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصـــائيًا في البُعد الثالث (معالجة المعرفة)، حيث كانت لصـــالح الإناث بمتوســـط رتب (199.47) مقابل (174.68) للذكور، وكانت قيمة Mann–Whitney U = 14923.50عند مستوى دلالة.(0.03)

وعند النظر إلى الدرجة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي، تبين كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث، حيث بلغ متوسط رتبهن (199.60) مقابل (174.48) للذكور، بقيمة U = 14893.00ودلالة.(0.03)

تشـــير هذه النتائج إلى أن الإناث يمتلكن مســـتوى أعلى في بعض أبعاد التفكير ما وراء المعرفي، لا ســيما في "معالجة المعرفة" والدرجة الكلية، مما يعكس وعيًا معرفيًا أوســع لدى الطالبات في تطبيق الاستراتيجيات الذهنية وتقييم الأداء العقلي.

ثانيًا: الكليـــــة

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية تبعًا لمتغير الكلية، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal–Wallis H) كونه من الاختبارات اللامعلمية الملائمة لمقارنة أكثر من مجموعتين في حال عدم تحقق الاعتدالية.

جدول (14)

نتائج اختبار Kruskal–Wallis للفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعًا لمتغير الكلية لدى طلبة جامعة الشرقية

المحور	الكلية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
البعد الأول: تنظيم المعرفة	كلية إدارة الأعمال	98	168.72	25.409	0.000
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	148	209.36		
	كلية الحقوق	51	225.61		
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	43	134.38		
	كلية الهندسة	38	179.66		
البعد الثاني: معرفة المعرفة	كلية إدارة الأعمال	98	164.85	16.265	0.003
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	148	201.06		
	كلية الحقوق	51	231.2		
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	43	171.97		
	كلية الهندسة	38	171.91		

المحور	الكلية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
البعد الثالث: معالجة المعرفة	كلية إدارة الأعمال	98	158.8	24.863	0.000
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	148	212.97		
	كلية الحقوق	51	221.62		
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	43	151.71		
	كلية الهندسة	38	176.92		
مقياس التفكير ما وراء المعرفي	كلية إدارة الأعمال	98	159.64	28.433	0.000
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	148	212.69		
	كلية الحقوق	51	229.56		
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	43	147.4		
	كلية الهندسة	38	170.07		

أظهرت النتائج من خلال الجدول (14) وجود فروق دالة إحصـــائيًا في جميع أبعاد المقياس وكذلك في الدرجة الكلية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي. وأظهرت نتائج اختبار كروســـكال واليس (Kruskal–Wallis H) وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في جميع أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي، إضـــافة إلى الدرجة الكلية، تبعًا لمتغير الكلية لدى طلبة جامعة الشـــرقية. وقد كشـــفت النتائج أن قيمة مربع كاي كانت مرتفعة ودالة إحصـــائيًا في الأبعاد الثلاثة (تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة)، وكذلك في الدرجة الكلية، مما يشـــير إلى أن الكلية التي ينتمي إليها الطالب تســـهم في إحداث تباين في مستوى امتلاكه لمهارات التفكير ما وراء المعرفي. وبالرجوع إلى متوسطات الرتب، تبين أن طلبة كلية الحقوق ســـجلوا أعلى متوســـطات في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية، تليهم طلبة كلية الآداب والعلوم الإنســـانية، بينما جاءت أدنى المتوسـطات لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية والصـحية، وكلية إدارة الأعمال. ويُلاحظ أن الكليات ذات الطـابع النظري تفوقت على الكليات ذات الطـابع التطبيقي أو العلمي، وهو مـا يمكن تفسـيره بأن طبيعة المقررات الدراسـية وأسـاليب التدريس في الكليات النظرية قد تتطلب مسـتوى أعلى من التحليل، والتأمل الذاتي، والنقاش، وهي ممارســـات ترتبط ارتباطًا مباشـــرًا بمهارات التفكير ما وراء المعرفي. ومن ثم، فإن النتائج الحالية تؤكد وجود أثر واضـــح لمتغير الكلية على تنمية هذه المهارات، بما يستدعي التفكير في تضمين عناصر من ممارسات التفكير التأملي والمنظم في المقررات التطبيقية لتقليص هذا الفارق وتطوير المهارات المعرفية العليا لدى جميع الطلبة، بغض النظر عن تخصصاتهم.

تشـــير هذه النتائج إلى وجود فروق جوهرية في مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعًا للكلية التي ينتمي إليها الطالب، مما يستدعي إجراء اختبارات مقارنة زوجية (post hoc) لمعرفة اتجاه الفروق بدقة.

جدول (15)

نتائج اختبار Dunn مع تصـــحيح Bonferroni لتحديد اتجاه الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي بين طلبة الكليات المختلفة في جامعة الشرقية

المقارنة بين	فرق متوسط الرتب	قيمة Z	القيمة الاحتمالية غير المصححة	القيمة الاحتمالية بعد Bonferroni	الدلالة الإحصائية
كلية إدارة الأعمال – كلية الآداب والعلوم الإنسانية	-40.64	-3.849	0.00	0.00	دالة
كلية إدارة الأعمال – كلية الحقوق	-69.92	-4.944	0.00	0.00	دالة
كلية إدارة الأعمال – كلية العلوم التطبيقية والصحية	11.32	0.754	0.45	1.00	غير دالة
كلية إدارة الأعمال – كلية الهندسة	-11.93	-0.789	0.43	1.00	غير دالة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية – كلية الحقوق	-29.28	-2.254	0.02	0.34	غير دالة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية – كلية العلوم التطبيقية والصحية	51.96	3.546	0.00	0.01	دالة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية – كلية الهندسة	28.71	2.042	0.04	0.58	غير دالة
كلية الحقوق – كلية العلوم التطبيقية والصحية	81.24	4.457	0.00	0.00	دالة
كلية الحقوق – كلية الهندسة	57.99	3.156	0.00	0.02	دالة
كلية العلوم التطبيقية والصحية – كلية الهندسة	-23.24	-1.377	0.17	1.00	غير دالة

يوضـــح الجدول (15) اختبار Dunn مع تصـــحيح Bonferroni لبيان اتجاه الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي بين طلبة جامعة الشـــرقية تبعًا لمتغير الكلية، وجود فروق دالة إحصـائيًا بين بعض الكليات، مما يشـير إلى أن طبيعة التخصـص الأكاديمي تلعب دورًا في تنمية هذا النوع من التفكير لدى الطلبة. فقد تبيّن أن طلبة كلية الحقوق وكلية الآداب والعلوم الإنســانية ســجلوا متوســطات أعلى من نظرائهم في كلية إدارة الأعمال، بفروق دالة إحصــائيًا، إذ بلغ الفرق بين الحقوق وإدارة الأعمال (69.92) بقيمة احتمالية بعد التصــحيح بلغت (0.0001)، كما بلغ الفرق بين الآداب

وإدارة الأعمال (40.64) بقيمة دالة (0.0017).كما أظهرت النتائج تفوقًا واضحًا لطلبة كلية الحقوق على طلبة كلية العلوم التطبيقية والصحية بفرق متوسط بلغ (81.24) ودلالة إحصائية قوية (0.0001)، وكذلك على طلبة كلية الهندسة بفرق (57.99) ودلالة.(0.0225)

من جهة أخرى، لم تكن الفروق بين كلية إدارة الأعمال من جهة، وكلية العلوم التطبيقية والهندسة من جهة أخرى ذات دلالة إحصائية، مما يعكس تباينًا في اتجاه الفروق بين التخصصات التطبيقية والنظرية، إذ لا يمكن القول بأن الكليات التطبيقية تفوقت بشكل قاطع، بل أظهرت الكليات النظرية – وبالأخص كلية الحقوق – مستويات أعلى في مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

تشير هذه النتائج إلى أن الكلية التي ينتمي إليها الطالب تُعد أحد العوامل المؤثرة في مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وربما يعود ذلك إلى اختلاف أساليب التدريس، ومستوى التحدي المعرفي، وطبيعة التقييمات والتكليفات المطلوبة في كل كلية، مما يؤثر على تنمية المهارات العقلية العليا للطلبة.

ثالثًا: السنة الدراسية

جدول (16)

نتائج اختبار Kruskal–Wallis لفحص الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعًا لمتغير السنة الدراسية لدى طلبة جامعة الشرقية

المحور	السنة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
البعد الأول: تنظيم المعرفة	السنة الأولى	46	225.75	10.64	0.031
	السنة الثانية	80	185.7		
	السنة الثالثة	141	176.62		
	السنة الرابعة	97	186.41		
	السنة الخامسة	14	243.18		
البعد الثاني: معرفة المعرفة	السنة الأولى	46	216.61	6.81	0.146
	السنة الثانية	80	189.29		
	السنة الثالثة	141	181.26		
	السنة الرابعة	97	181.91		
	السنة الخامسة	14	237.18		

المحور	السنة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
البعد الثالث: معالجة المعرفة	السنة الأولى	46	198.25	2.581	0.63
	السنة الثانية	80	192.88		
	السنة الثالثة	141	181.06		
	السنة الرابعة	97	189.95		
	السنة الخامسة	14	223.32		
مقياس التفكير ما وراء المعرفي	السنة الأولى	46	213.2	6.193	0.185
	السنة الثانية	80	189.08		
	السنة الثالثة	141	178.91		
	السنة الرابعة	97	187.13		
	السنة الخامسة	14	237.11		

يبين الجدول (16) نتائج اختبار Kruskal–Wallis لقياس الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعًا لمتغير السنة الدراسية وجود فرق دال إحصائيًا في بُعد واحد فقط، وهو بُعد "تنظيم المعرفة"، حيث بلغت قيمة مربع كاي (10.64) عند مستوى دلالة (0.031)، وهو ما يدل على وجود فروق في هذا البُعد تعزى لاختلاف السنة الجامعية. في المقابل، لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في باقي الأبعاد (معرفة المعرفة، معالجة المعرفة) ولا في الدرجة الكلية للمقياس، إذ جاءت القيم الاحتمالية أعلى من 0.05، مما يشير إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي بشكل عام لا يتأثر بصورة جوهرية بالسنة الدراسية. ويُلاحظ من متوسطات الرتب أن طلبة السنة الخامسة سجلوا أعلى متوسط رتبة (243.18) في بُعد تنظيم المعرفة، يليهم طلبة السنة الأولى (225.75)، بينما جاءت أدنى الرتب لدى طلبة السنة الثالثة (176.62).وهذه النتائج قد تعكس نمطًا غير خطي في تطور مهارات تنظيم المعرفة، إذ لا تسير هذه المهارات بالضرورة في خط تصاعدي مع التقدم في السنوات الدراسية، بل قد تتأثر بعوامل أخرى مثل الحماسة والانضباط في السنة الأولى، أو النضج المعرفي المتقدم لدى طلبة السنة الخامسة الذين اقتربوا من التخرج.

وبناءً على هذه المعطيات، يمكن القول إن السنة الدراسية لا تُعد عاملًا مؤثرًا في أغلب أبعاد التفكير ما وراء المعرفي، ما عدا بعد "تنظيم المعرفة" الذي يحتاج إلى تحليل إضافي لاحق من خلال المقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بدقة.

جدول (17)

نتائج اختبار Dunn مع تصـــحيح Bonferroni لتحديد اتجاه الفروق في بُعد "تنظيم المعرفة" بين سنوات الدراسة لدى طلبة جامعة الشرقية

المقارنة بين	فرق متوسط الرتب	قيمة Z	القيمة الاحتمالية غير المصححة	القيمة الاحتمالية بعد Bonferroni	الدلالة الإحصائية
السنة الأولى – السنة الثانية	40.05	1.98	0.05	0.48	غير دالة
السنة الأولى – السنة الثالثة	49.13	2.65	0.01	0.08	غير دالة
السنة الأولى – السنة الرابعة	39.34	2.01	0.04	0.44	غير دالة
السنة الأولى – السنة الخامسة	-17.43	-0.52	0.60	1.00	غير دالة
السنة الثانية – السنة الثالثة	9.08	0.59	0.55	1.00	غير دالة

يوضح الجدول (17) نتائج اختبار Dunn مع تصحيح Bonferroni لتحليل الفروق في بُعد "تنظيم المعرفة" بين طلبة جامعة الشرقية تبعًا لمتغير السنة الدراسية أن الفروق بين معظم السنوات لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية بعد تطبيق التصحيح. فعلى الرغم من أن اختبار Kruskal–Wallis كان قد أشار إلى وجود فروق دالة في هذا البُعد عند مستوى دلالة (0.031)، فإن المقارنات الزوجية اللاحقة أظهرت أن هذه الفروق لم تكن قوية بما يكفي لتبقى دالة إحصائيًا بعد تصحيح Bonferroni الذي يُستخدم لتقليل احتمالية الخطأ من النوع الأول الناتج عن تعدد المقارنات. فعلى سبيل المثال، بلغ الفرق في متوسط الرتب بين طلبة السنة الأولى والسنة الثالثة (49.13) بقيمة احتمالية غير مصححة (0.008)، إلا أن هذه القيمة ارتفعت إلى (0.0809) بعد التصحيح، مما أفقدها دلالتها الإحصائية. كما كانت الفروق بين السنة الأولى وكل من الثانية والرابعة قريبة من مستوى الدلالة، لكنها لم تتجاوزه بعد التصحيح أيضًا.

تدل هذه النتائج على أن تباين مستويات تنظيم المعرفة بين سنوات الدراسة ليس جوهريًا من الناحية الإحصائية، وربما يكون مرتبطًا بعوامل فردية أو تعليمية أخرى غير السنة الدراسية نفسها. كما أنها تعكس اتساقًا نسبيًا في مهارات تنظيم المعرفة لدى الطلبة، بغض النظر عن المرحلة الجامعية التي ينتمون إليها.

رابعًا: المعدل التراكمي

جدول (18)

نتائج اختبار Kruskal–Wallis لفحص الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعًا لمتغير المعدل التراكمي لدى طلبة جامعة الشرقية

المحور	المعدل التراكمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
البعد الأول: تنظيم المعرفة	2	14	133.39	13.25	0.01
	2 – 2.5	48	167.77		
	2.6 – 3	109	186.85		
	3.1 – 3.5	141	187.33		
	أعلى من 3.5	66	226.22		
البعد الثاني: معرفة المعرفة	2	14	150.93	9.45	0.05
	2 – 2.5	48	167.47		
	2.6 – 3	109	198.57		
	3.1 – 3.5	141	181.06		
	أعلى من 3.5	66	216.74		
البعد الثالث: معالجة المعرفة	2	14	121.43	12.12	0.02
	2 – 2.5	48	158.36		
	2.6 – 3	109	203.27		
	3.1 – 3.5	141	190.15		
	أعلى من 3.5	66	202.45		
مقياس التفكير ما وراء المعرفي	2	14	127.50	11.24	0.02
	2 – 2.5	48	164.76		
	2.6 – 3	109	197.71		
	3.1 – 3.5	141	185.95		
	أعلى من 3.5	66	214.67		

يشـير الجدول (18) نتائج اختبار Kruskal–Wallis وجود فروق دالة إحصـائيًا في جميع أبعاد التفكير ما وراء المعرفي وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس تبعًا لمتغير المعدل التراكمي، حيث كانت جميع القيم الاحتمالية أقل من 0.05.فقد بلغ مربع كاي في بعد "تنظيم المعرفة" (13.25) بقيمة دلالة (0.01)، وفي بعد "معرفة المعرفة" (9.45) بقيمة (0.05)، وفي بعد "معالجة المعرفة" (12.12) بقيمة (0.02)، بينما بلغت في الدرجة الكلية للمقياس (11.24) عند مستوى

(0.02).وتشـير هذه النتائج إلى أن هناك تأثيرًا حقيقيًا لمسـتوى المعدل التراكمي على مهارات التفكير ما وراء المعرفي. وعند النظر إلى متوسطات الرتب يتضـح أن الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة (أعلى من 3.5) حققوا أعلى الرتب في جميع الأبعاد، مما يدل على مستوى أعلى من التنظيم المعرفي، والقدرة على التقييم والمراقبة الذاتية، وتوظيف اســـتراتيجيات عقلية فعالة في مواقف التعلم المختلفة. فعلى سبيل المثال، حصل طلبة هذه الفئة على متوسط رتبة بلغ (226.22) في بعد "تنظيم المعرفة"، مقارنة بـ (133.39) فقط لدى الطلبة من فئة المعدل (2)، ما يعكس فارقًا كبيرًا في الاتجاه الإيجابي.

أظهرت نتائج اختبار Kruskal–Wallis وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في جميع أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، تبعًا لاختلاف المعدل التراكمي لدى الطلبة، مما يشـــير إلى وجود تأثير مبدئي لمســـتوى التحصـــيل الأكاديمي على مهارات التفكير المتقدم. إلا أن اختبار Dunn مع تصـحيح – Bonferroni الذي يُسـتخدم لتحديد اتجاه الفروق بين الفئات وضـبط مسـتوى الدلالة في ظل تعدد المقارنات – لم يُظهر أي فروق ذات دلالة إحصـائية بين المجموعات المختلفة بعد التصحيح.

وتشـــير هذه النتيجـة إلى أن الفروق التي ظهرت في تحليل Kruskal–Wallis قد تكون محدودة الأثر، وغير كافية لتأكيد وجود تمايز حقيقي بين الطلبة في التفكير ما وراء المعرفي بناءً على فئة المعدل التراكمي. ويُحتمل أن تكون هذه النتيجة ناتجة عن تداخل بين رتب المجموعات أو عن تفاوت في أحجام العينات داخل كل فئة، مما يسـتدعي الحذر في تعميم أثر المعدل التراكمي كمؤشـر حاسم على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية.

تفسير ومناقشة السؤال الثاني:

أظهرت اختبارات كولموغوروف–سميرنوف وشابيرو–ويلك أن البيانات لم تحقق شرط التوزيع الطبيعي، مما استدعى استخدام اختبارات لامعلمية.

أولًا: متغير الجنس:

بالنسبة لمتغير الجنس، كشفت نتائج اختبار مان–ويتني عن وجود فروق دالة لصالح الإناث في بعد "معالجة المعرفة" والدرجة الكلية، وهو ما يعكس تقارب مستويات الطلبة من الجنسين في مهارات التفكير العليا، مع تميز نسبي للإناث في استخدام استراتيجيات التفكير أثناء التعلم.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (الربيحات 2022؛ الصليبي وعون 2024؛ عتبه وطعبلي 2024؛ **Aljaberi & Gheith, 2015)** التي توصلت كل منها إلى عدم وجود تأثير لمتغير الجنس على طلبة الجامعة في التفكير ما وراء المعرفي، ولكنها تختلف مع دراسة جعرير (2022) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الجامعيين، وتختلف كذلك مع دراسة نعمة (2022) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس

ثانيًا: متغير الكلية.

أما بالنسبة لمتغير الكلية، فقد بين اختبار كروسكال واليس وجود فروق دالة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية لصالح طلبة كليتي الحقوق والآداب، مما يعكس الأثر الإيجابي للبرامج الدراسية ذات الطابع التحليلي.، وهو ما يعكس تأثير طبيعة التخصص الأكاديمي على تنمية مهارات التفكير المتقدم، ويمكن توضيح هذه النتائج مجتمعة إلى أن طلبة الكليات العلمية والتطبيقية يمتلكون مستويات أعلى من مهارات التفكير ما وراء المعرفي مقارنة بزملائهم في الكليات النظرية، مما يمكن تفسيره بطبيعة المناهج الدراسية والتدريبات الذهنية التي تعتمد بشكل أكبر على حل المشكلات والتفكير التحليلي في الكليات العلمية.

وتختلف تلك النتيجة مع دراسة (Aljaberi & Gheith, 2015) التي توصلت إلى عدم وجود تأثير لمتغير الكلية على طلبة الجامعة في التفكير ما وراء المعرفي، وتختلف كذلك مع دراسة الصليبي وعون (2024) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة تبعًا لمتغير التخصص.

ثالثًا: متغير السنة الدراسية.

وفيما يتعلق بالسنة الدراسية، أظهرت النتائج فروقًا دالة فقط في بعد "تنظيم المعرفة"، غير أن المقارنات البعدية لم تؤكد دلالة هذه الفروق بعد التصحيح، مما يشير إلى استقرار نسبي لهذه المهارة عبر السنوات، وتشير هذه النتائج إلى أن السنة الدراسية للطالب لا تُعد عاملًا مؤثرًا بدرجة كبيرة في معظم أبعاد التفكير ما وراء المعرفي، باستثناء بُعد "تنظيم المعرفة" الذي ربما يتأثر بتراكم الخبرات الدراسية وتزايد الوعي بإدارة المعرفة مع التقدم في السنوات الجامعية، ويمكن تفسير هذه الفروق عمومًا إلى أن تطور مهارات تنظيم المعرفة لا يسير بالضرورة بخط تصاعدي مع التقدم في السنوات الدراسية، بل قد يتأثر بعوامل أخرى تتعلق بعبء الدراسة، نوعية المقررات، أو الخبرات التعليمية المختلفة.

كما أظهرت النتائج أن طلبة السنة الخامسة حصلوا على متوسط أقل من نظرائهم في السنوات الثانية، والثالثة، والرابعة، حيث جاءت الفروق سالبة ودالة إحصائيًا، ومن أبرزها الفرق بين السنة الخامسة والثالثة (−0.27792) والسنة الخامسة والرابعة (−0.25501)، مما يشير إلى تراجع نسبي في هذا البُعد لدى طلبة السنة الأخيرة، وهو ما قد يُعزى إلى ضغط التخرج أو انتقال الاهتمام من تنظيم المعرفة نحو إنهاء المتطلبات الأكاديمية، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Aljaberi & Gheith, 2015) التي توصلت إلى عدم وجود تأثير لمتغير السنة الدراسية على طلبة الجامعة في التفكير ما وراء المعرفي، ولكنها تختلف مع دراسة نعمة (2022) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الصف.

رابعًا: متغير المعدل التراكمي.

أوضـــح التحليل أن المعدل التراكمي يؤثر مبدئيًا في مهارات التفكير ما وراء المعرفي، حيث ســـجل الطلبة ذوو المعدلات المرتفعة درجات أعلى، غير أن هذه الفروق لم تصـــل إلى الدلالة الإحصائية بعد تطبيق تصحيح بونفيروني. تشير هذه النتائج إلى أهمية إدراج أنشطة وتدريبات داعمة للتفكير ما وراء المعرفي في المناهج الجامعية، مع التركيز على الكليات التطبيقية والفئات ذات المعدلات المنخفضة، وتشير هذه النتائج إلى أن المعدل التراكمي يمثل مؤشرًا فاعلًا لمستوى تطور التفكير ما وراء المعرفي، وأن هناك علاقة طردية بين ارتفاع المعدل الأكاديمي ومســـتوى المهارات العقلية المتقدمة لدى الطلبة، لا سيما في أبعاد التنظيم، والتحليل، والتقييم الذاتي للمعرفة.

وتختلف تلك النتيجة مع دراســة الربيحات (2022) التي توصـلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تبعًا لمتغير معدل الطالب.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها.

ما عادات العقل الشائعة لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان؟

للإجابة عن السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى عادات العقل لدى الطلبة حسب الأبعاد والمقياس ككل.

جدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية لدى طلبة جامعة الشرقية

البعـــــد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
البعد الأول: المثابرة	3.86	0.42	مرتفع
البعد الثاني: التحكم بالتهور	4.04	0.51	مرتفع
البعد الثالث: التفكير بمرونة	4.06	0.48	مرتفع
البعد الرابع: التفكير والتواصل بوضوح ودقة	3.93	0.50	مرتفع
البعد الخامس: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	4.11	0.49	مرتفع
مقياس عادات العقل	4.00	0.35	مرتفع

أوضـــحت نتائج الجدول (19) نتائج التحليل الإحصـــائي لمســـتوى عادات العقل لدى طلبة جامعة الشرقية أن المتوسط الكلي للمقياس بلغ (4.00) بانحراف معياري قدره (0.35)، وهو ما يُشير

إلى أن مستوى عادات العقل لدى أفراد العينة يقع ضمن المستوى المرتفع، وفق سلم ليكرت الخماسي المعتمد في الدراسة. وعند تحليل أبعاد المقياس بشكل منفصل، تبين أن أعلى الأبعاد من حيث المتوسط كان بعد "تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة"، بمتوسط (4.11) وانحراف معياري (0.49)، يليه بعد "التفكير بمرونة" بمتوسط (4.06)، كما سجل بعد "التحكم بالتهور" متوسطًا مرتفعًا بلغ (4.04)، أما بعد "التفكير والتواصل بوضوح ودقة"، فقد بلغ متوسطه (3.93)، يليه بعد "المثابرة" بمتوسط (3.86)، وكلاهما لا يزالان ضمن المستوى المرتفع.

أولًا: البعد الأول؛ المثابرة

جدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المثابرة لدى طلبة جامعة الشرقية.

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أبذل قصارى جهدي من أجل تحقيق أهدافي.	4.60	0.73	مرتفع جدًا
5	2	إذا بدأت في أي عمل فإنني أحرص على إنهائه مهما كان من وقت.	4.15	0.90	مرتفع
6	3	إذا لم أتمكن من حل المشكلة فإنني أبحث عن طرق أخرى لحلها ولا استسلم.	4.08	0.88	مرتفع
3	4	أسعى لأن يكو ن أدائي أفضل من أداء الآخرين	4.07	0.87	مرتفع
2	5	أتحمل الصعاب لإنجاز المهام المطلوبة مني.	4.03	0.86	مرتفع
4	6	أعزو فشلي في تحقيق أهدافي إلى الجهد الذي بذلته.	2.22	0.97	منخفض
		البعد الأول: المثابرة	3.86	0.42	مرتفع

يشير الجدول (20) نتائج التحليل الإحصائي لفقرات البُعد الأول: المثابرة ضمن مقياس عادات العقل لدى طلبة جامعة الشرقية أن المتوسط الكلي لهذا البُعد بلغ (3.86) بانحراف معياري قدره (0.42)، مما يشير إلى أن مستوى المثابرة يقع ضمن المستوى المرتفع استنادًا إلى سلم ليكرت الخماسي المعتمد في هذه الدراسة. وقد تراوحت متوسطات فقرات هذا البُعد بين (4.60،2.22). حيث جاءت الفقرة التي تنص على "أبذل قصارى جهدي من أجل تحقيق أهدافي" في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (4.60)، وهو ما يعكس التزام الطلبة العالي بتحقيق أهدافهم الدراسية والشخصية. كما أظهرت الفقرات الأخرى متوسطات مرتفعة، خاصة تلك المتعلقة بالإصرار على إنهاء العمل، والبحث عن

بدائل لحل المشـكلات، والسـعي نحو التفوق على الآخرين، مما يعكس روح المثابرة والإصـرار لدى غالبية أفراد العينة.

أما الفقرة السـادسـة " أعزو فشـلي في تحقيق أهدافي إلى الجهد الذي بذلته"، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.22)، وهو مستوى منخفض. هذه النتيجة قد تعكس ميل بعض الطلبة إلى إرجاع الإخفاقات لأسباب أخرى خارج إطار الجهد الشخصي، وهو ما يشير إلى مجال محتمل لتحسين مستوى المسؤولية الذاتية والإدراك الذاتي لمصادر النجاح والفشل.

بوجه عام، تؤكد النتائج امتلاك الطلبة لدرجة مرتفعة من المثابرة، مما يعزز قدرتهم على مواجهة التحديات، والإصـرار على تحقيق الأهداف، والمواظبة على إتمام المهام الدراسـية رغم الصعوبات المحتملة.

ثانيًا: البعد الثاني؛ التحكم بالتهور

جدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحكم بالتهور لدى طلبة جامعة الشرقية

رقم الفقرة	الترتيب	الفقـــــــــــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
3	1	أفكر جيدًا قبل اتخاذ القرار.	4.11	0.89	مرتفع
5	2	أجمع المعلومات اللازمة لحل المشكلة.	4.09	0.89	مرتفع
2	3	أحدد الخطوات اللازمة لإنجاز أي مهمة.	4.07	0.86	مرتفع
6	4	أحدد الهدف المطلوب بدقة قبل القيام بالعمل.	4.03	0.96	مرتفع
4	5	أستمع جيدًا للآخرين قبل قيامي بالرد عليهم.	3.97	0.95	مرتفع
1	6	أتمهل قبل القيام بأي تصرف.	3.95	0.97	مرتفع
		البعد الثاني: التحكم بالتهور	4.04	0.51	مرتفع

يبين الجدول (21) نتائج التحليل الإحصـائي لفقرات البُعد الثاني: التحكم بالتهور ضـمن مقياس عادات العقل لدى طلبة جامعة الشـرقية أن المتوسـط الكلي لهذا البُعد بلغ (4.04) بانحراف معياري قدره (0.51)، وهو ما يشـير إلى أن مسـتوى التحكم بالتهور يقع ضـمن المسـتوى المرتفع حسـب سـلم التقدير المعتمد. وقد تراوحت المتوسـطات الحسـابية لفقرات هذا البُعد بين (3.95) و**(4.11)**، مما يدل على تقارب اسـتجابات الطلبة وارتفاعها في جميع الفقرات. وقد جاءت الفقرة "أفكر جيدًا قبل اتخاذ القرار"

في المرتبة الأولى بمتوسط (4.11)، ما يعكس نزعة واضحة لدى الطلبة للتروي والتفكير المتأني قبل اتخاذ القرارات. كما أظهرت الفقرات الأخرى المتعلقة بجمع المعلومات، وتحديد الخطوات بدقة، وتحديد الأهداف، مستويات مرتفعة تشير إلى وعي الطلبة بأهمية التخطيط والتنظيم وضبط ردود أفعالهم.

في المقابل، سجلت الفقرة "أتمهل قبل القيام بأي تصرف" أدنى متوسط بلغ (3.95)، وهو ما يزال ضمن المستوى المرتفع، لكنه يشير إلى أن بعض الطلبة قد يحتاجون إلى تعزيز القدرة على التأني وضبط السلوك قبل الشروع في الفعل.

بوجه عام، تعكس هذه النتائج تمتع طلبة جامعة الشرقية بمستوى عالٍ من ضبط النفس، والقدرة على التفكير المنظم قبل التصرف، والانفتاح على الاستماع للآخرين، مما يدعم قدراتهم على التفاعل بشكل إيجابي ومتزن في البيئات التعليمية والاجتماعية.

ثالثًا: البعد الثالث؛ التفكير بمرونة

جدول (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير بمرونة لدى طلبة جامعة الشرقية.

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
3	1	أبحث عن الإيجابيات والسلبيات التي تترتب على القرار الذي سأتخذه.	4.13	0.89	مرتفع
1	2	أنظر للمشكلة من جوانب متعددة.	4.13	0.87	مرتفع
4	3	أفكر بطرق مختلفة للإجابة عن التساؤل المطروح.	4.08	0.91	مرتفع
5	4	أتعامل مع آراء الآخرين المخالفة لي برحابة صدر.	4.06	0.91	مرتفع
6	5	أغير طريقتي في التفكير عندما تواجهني صعوبة.	4.01	0.87	مرتفع
2	6	أتنازل عن رأيي إذا كان هناك رأي أكثر صحة.	3.97	0.92	مرتفع
		البعد الثالث: التفكير بمرونة	4.06	0.48	مرتفع

يتضح من الجدول (22) نتائج التحليل الإحصائي لفقرات البُعد الثالث: التفكير بمرونة ضمن مقياس عادات العقل لدى طلبة جامعة الشرقية أن المتوسط الكلي لهذا البُعد بلغ (4.06) بانحراف معياري قدره (0.48)، مما يدل على أن مستوى التفكير بمرونة يقع ضمن المستوى المرتفع وفق سلم ليكرت المستخدم في الدراسة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد بين (3.97) و(4.13)، مع

تقارب ملحوظ في استجابات الطلبة. وقد احتلت الفقرتان "أبحث عن الإيجابيات والسلبيات التي تترتب على القرار الذي سأتخذه" و"أنظر للمشكلة من جوانب متعددة" المرتبة الأولى بمتوسط قدره (4.13) لكل منهما، ما يعكس قدرة عالية لدى الطلبة على تحليل المواقف من زوايا مختلفة وتقدير العواقب المحتملة للقرارات. كما أظهرت الفقرات الأخرى المتعلقة بالتفكير بطرق متنوعة، وتقبّل آراء الآخرين، وتغيير أنماط التفكير عند مواجهة الصعوبات، مستويات مرتفعة تعكس مرونة فكرية جيدة لدى العينة.

وقد جاءت الفقرة "أتنازل عن رأيي إذا كان هناك رأي أكثر صحة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.97)، ورغم أنها ضمن المستوى المرتفع، إلا أنها قد تعكس تحديًا نسبيًا في التنازل عن الرأي الشخصي عندما تتوفر بدائل أكثر منطقية أو صوابًا.

بوجه عام، تؤكد النتائج تمتع طلبة جامعة الشرقية بدرجة جيدة من المرونة الفكرية، بما يسمح لهم بالتكيف مع المتغيرات، وتقبل الاختلاف، والبحث عن حلول بديلة للمشكلات التي يواجهونها في السياقات الدراسية والحياتية.

رابعًا: البعد الرابع؛ التفكير والتواصل بوضوح ودقة

جدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير والتواصل بوضوح ودقة لدى طلبة جامعة الشرقية.

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
4	1	لدي القدرة على مناقشة الآخرين ومحاورتهم.	3.99	0.94	مرتفع
1	2	أستخدم لغة واضحة ومفهومة أثناء التواصل مع الآخرين.	3.98	0.93	مرتفع
6	3	أتجنب الإطالة في حديثي مع الآخرين.	3.97	0.91	مرتفع
5	4	أستطيع التحدث أمام الآخرين دون تلعثم أو ارتباك.	3.97	0.98	مرتفع
3	5	أتمكن من أقناع الآخرين بما لدي من أفكار.	3.92	0.94	مرتفع
2	6	أعبر للآخرين عما بداخلي من أفكار ومشاعر.	3.74	1.05	مرتفع
		البعد الرابع: التفكير والتواصل بوضوح ودقة	3.93	0.50	مرتفع

يشير الجدول (23) نتائج التحليل الإحصائي لفقرات البُعد الرابع: التفكير والتواصل بوضوح ودقة ضمن مقياس عادات العقل لدى طلبة جامعة الشرقية أن المتوسط الكلي لهذا البُعد بلغ (3.93) بانحراف معياري قدره (0.50)، وهو ما يشير إلى أن مستوى التفكير والتواصل الواضح والدقيق يقع

ضمن المستوى المرتفع وفق سلم التقدير المعتمد. تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد بين (3.74) و(3.99)، مما يعكس تقارب استجابات الطلبة وارتفاعها بشكل عام. وقد جاءت الفقرة "لدي القدرة على مناقشة الآخرين ومحاورتهم" في المرتبة الأولى بمتوسط (3.99)، تليها الفقرة "أستخدم لغة واضحة ومفهومة أثناء التواصل مع الآخرين" بمتوسط (3.98)، ما يدل على قدرة الطلبة على التعبير عن آرائهم وأفكارهم بوضوح أثناء التفاعل مع الآخرين.

كما سجلت الفقرات المتعلقة بتجنب الإطالة في الحديث، والقدرة على التحدث أمام الآخرين دون ارتباك، مستويات مرتفعة أيضًا. أما الفقرة "أعبر للآخرين عما بداخلي من أفكار ومشاعر"، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.74)، ورغم أنها تقع ضمن المستوى المرتفع، إلا أن انخفاضها النسبي قد يعكس وجود صعوبات لدى بعض الطلبة في التعبير عن المشاعر والأفكار الشخصية بوضوح.

تشير هذه النتائج إلى أن طلبة جامعة الشرقية يمتلكون مهارات جيدة في التواصل الفعّال والواضح، ويظهرون قدرة على المشاركة في النقاشات، وإقناع الآخرين، والتعبير عن أفكارهم بدقة، مع وجود بعض المجالات التي يمكن تطويرها، لا سيما في التعبير عن المشاعر والأفكار الذاتية.

خامسًا: البعد الخامس؛ تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة

جدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة لدى طلبة جامعة الشرقية.

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أستفيد مما تعلمته في مواجهة المواقف الجديدة.	4.16	0.82	مرتفع
5	2	أربط بين ما تعلمته وما هو مشابه له في حياتي العملية.	4.14	0.89	مرتفع
4	3	أستخدم تجاربي الماضية في حل المشكلات التي تواجهني.	4.14	0.91	مرتفع
6	4	أستخدم أثناء تفكيري عبارات مثل: هذا مشابه لأمر أعرفه، هذا الشيء مررت بمثله.	4.09	0.93	مرتفع
2	5	أبحث عما هو موجود في خبراتي السابقة لربطه بالخبرات الجديدة.	4.08	0.85	مرتفع
3	6	أستعين بأمثلة سابقة لدعم آرائي وأفكاري.	4.06	0.90	مرتفع
		البعد الخامس: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	4.11	0.49	مرتفع

يوضـــح الجدول (24) نتائج التحليل الإحصـــائي لفقرات البُعد الخامس: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة ضمن مقياس عادات العقل لدى طلبة جامعة الشرقية أن المتوسط الكلي لهذا البُعد بلغ (4.11) بانحراف معياري قدره (0.49)، مما يدل على أن مســـتوى تطبيق المعارف الماضـية على أوضـاع جديدة يقع ضـمن المسـتوى المرتفع وفق سـلم التقدير المعتمد في الدراسـة. وقد تراوحت المتوســـطات الحســـابية لفقرات هذا البُعد بين (4.06) و(4.16)، مع تقارب ملحوظ في استجابات الطلبة، وجميعها ضـمن المسـتوى المرتفع. وقد سـجلت الفقرة "أسـتفيد مما تعلمته في مواجهة المواقف الجديدة" أعلى متوســـط بلغ (4.16)، ما يعكس قدرة جيدة لدى الطلبة على توظيف خبراتهم ومعارفهم الســـابقة لمواجهة التحديات والمواقف الجديدة. كما ســـجلت الفقرات المتعلقة بالربط بين ما تعلمه الطلبة وتجاربهم العملية، واستخدام التجارب الماضية في حل المشكلات، مستويات مرتفعة، مما يدل على قدرة الطلبة على إجراء عمليات نقل معرفي فعّالة.

أما الفقرة "أسـتعين بأمثلة سـابقة لدعم آرائي وأفكاري"، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسـط (4.06)، ورغم أنها ضـمن المسـتوى المرتفع، إلا أنها قد تشـير إلى أن بعض الطلبة قد يحتاجون إلى مزيد من التدريب على توظيف الأمثلة والخبرات السابقة عند طرح آرائهم وأفكارهم، خاصـة في المواقف الجديدة أو غير المألوفة.

تشـير هذه النتائج إلى أن طلبة جامعة الشـرقية يظهرون قدرة عالية على اسـتخدام المعارف والتجارب الســابقة في التعامل مع الأوضــاع الجديدة، مما يعكس مســتوى متقدمًا من التفكير المنظم والوعي بعمليات التعلم المستمر

تفسير ومناقشة السؤال الثالث:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لمستوى عادات العقل لدى طلبة جامعة الشرقية أن المتوسط الكلي للمقياس بلغ (4.00) بانحراف معياري قدره (0.35)، وهو ما يُشـــير إلى أن مســـتوى عادات العقل لدى أفراد العينة يقع ضـــمن المســـتوى المرتفع، وتدل هذه النتيجة على أن الطلبة يمتلكون قدرًا جيدًا من السلوكيات العقلية الإيجابية التي تسهم في تعزيز عمليات التفكير والتعلم وحل المشكلات.

وعند تحليل أبعاد المقياس بشكل منفصل، تبين أن أعلى الأبعاد من حيث المتوسط كان بعد "تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة"، بمتوسط (4.11) وانحراف معياري (0.49)، مما يعكس قدرة مرتفعة لدى الطلبة على الاستفادة من خبراتهم السابقة في مواقف جديدة، ويمكن تفسير تلك النتيجة في أن هؤلاء الطلبة يتميزون بأنهم يلجؤون إلى الماضي يستخلصون منه تجاربهم عندما تواجههم مشكلات جديدة محيرة، وكذلك فإنهم يسترجعون مخزونهم المعرفي والتجارب كمصادر معلومات لدعم ما يقولون أو نظريات تسهم في الإيضاح، أي أنهم قادرون على استخلاص المعنى من تجربة ما والسير به قدمًا ومن ثم تطبيقه على وضع جديد.

وجاء في المرتبة الثانية بعد "التفكير بمرونة" بمتوسط (4.06)، وهو ما يشير إلى امتلاك الطلبة لدرجة جيدة من القدرة على تغيير وجهات نظرهم واستيعاب الأفكار المختلفة، ويمكن تفسير تلك النتيجة في أن معظم طلبة الجامعة لديهم رؤية شاملة للمشكلة، وكذلك لديهم إدراك حسي بالتركيز على رؤية وفحص الأشياء الكبيرة والتفاصيل المرتبطة بها، ولديهم طلاقة الفكر وإطلاق العنان لاستحداث أفكار غير مسبوقة وآراء مغايرة واستنباط اختيارات جديدة.

كما سجل بعد "التحكم بالتهور" متوسطًا مرتفعًا بلغ (4.04) وجاء في المرتبة الثالثة، ما يدل على وعي الطلبة بأهمية التفكير قبل اتخاذ القرار وتجنّب ردود الفعل السريعة غير المدروسة، وقد ترجع تلك النتيجة في أن طلبة الجامعة لديهم القدرة على تحديد أهدافهم بدقة، ويفكرون في الخطط اللازمة لتحقيقها، ويأخذون الوقت الكافي للمناقشة في عواقب أفعالهم، وتأمل الأفكار والإجابة عن التساؤلات دون تسرع أو تهور وكل ذلك قبل أن يبدأوا في تنفيذ المهمة أو المشكلة الموكلة إليهم، وبهذا يقللون محاولات الخطأ أثناء الحل، ويتجنبون استجابات المصادفة والتعجل في إصدار الأحكام.

أما بعد "التفكير والتواصل بوضوح ودقة"، فقد بلغ متوسطه (3.93) وجاء في المرتبة الرابعة، يليه بعد "المثابرة" بمتوسط (3.86)، وكلاهما لا يزالان ضمن المستوى المرتفع، إلا أن انخفاضهما النسبي يشير إلى وجود مجال لتعزيز قدرة الطلبة على التعبير الدقيق والواضح، وكذلك على المثابرة والمتابعة حتى إتمام المهام، خاصة في مواجهة التحديات الدراسية.

بصـــورة عامة، تعكس هذه النتائج تمتع طلبة جامعة الشـــرقية بعادات عقلية صـــحية وإيجابية تســـــاهم في رفع مســـــتوى كفاءتهم الأكاديمية، وتعزز من قدرتهم على التعلم الفعال، واتخاذ قرارات مدروسة، والانخراط في المواقف التعليمية بعقلية مرنة ومبدعة.

وتتفق تلك النتيجة مع دراســة عبد الرازق (2021) التي توصــلت إلى أن هناك بعض عادات العقل لدى طالبات الجامعة حيث أن طرح الأســئلة وبحث المشــكلات كان بالمرتبة الأولى، بينما كان التفكير ما وراء المعرفة في المرتبة الأخيرة بين عادات العقل، وأصــت الدراســة بضــرورة التركيز على تنمية عادات العقل عند طلبة الجامعة، وتتفق كذلك مع دراسة الريشي (2021) التي توصلت إلى أن مستوى امتلاك طلبة جامعة أم القرى للعادات العقلية قد تراوح بين المرتفع والمتوسط، وتتفق كذلك مع دراســة **(Ariyati et al., 2021)** التي توصــلت إلى أن متوســط درجات عادات العقل للطلبة كان 3.82 من إجمالي الدرجات 5.00، وبلغت نسـبة نتائج البحث 76.7% وقد تم تصـنيفها ضـمن الفئة الجيدة، حيث جاء كل من المجالين المعرفي والعاطفي ضــمن الفئة الجيدة، ولكنها اختلفت مع دراســة المالكي والشهري (2024) التي توصلت إلى أن امتلاك المعلمين لعادات العقل كان بدرجة متوسطة.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى عادات العقل لدى طلبة جامعة الشرقية تُعزى لمتغيرات (الجنس – الكلية – السنة الدراسية – المعدل التراكمي)؟

سعى السؤال الرابع من هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في مستوى عادات العقل لدى طلبة جامعة الشــرقية في ســلطنة عُمان تبعًا لعدد من المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية، وهي: الجنس، الكلية، الســـنة الدراســـية، والمعدل التراكمي. ويأتي هذا التحليل انطلاقًا من أهمية عادات العقل كأحد المؤشـــرات السلوكية والعقلية التي تسهم في تحسين أداء الطلبة الأكاديمي وتطوير قدراتهم على التفكير والتعلّم الذاتي.

بناءً على نتائج اختباري Kolmogorov–Smirnov وShapiro–Wilk ، تبيّن أن البيانات الخاصــة بجميع أبعاد مقياس "عادات العقل" والدرجة الكلية لا تتبع التوزيع الطبيعي، حيث جاءت القيم الاحتمالية في كلا الاختبارين أقل من (0.05) لجميع الأبعاد. وتشــير هذه النتيجة إلى رفض فرضــية

التوزيع الطبيعي، مما يوجب استخدام الأساليب الإحصائية غير المعلمية (Nonparametric Tests)عند تحليل الفروق بين مجموعات العينة.

جدول (25)

نتائج اختباري Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات لأبعاد مقياس عادات العقل

البعـــــــد	كلمنجروف سميرنوف			شبيرو والك		
	قيمة الاحصاءة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	قيمة الاحصاءة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
البعد الأول: المثابرة	0.1	378	0	0.98	378	0
البعد الثاني: التحكم بالتهور	0.1	378	0	0.97	378	0
البعد الثالث: التفكير بمرونة	0.1	378	0	0.96	378	0
البعد الرابع: التفكير والتواصل بوضوح ودقة	0.1	378	0	0.97	378	0
البعد الخامس: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	0.1	378	0	0.97	378	0
مقياس عادات العقل	0.11	378	0	0.93	378	0

وبناءً عليه، تم اعتماد اختبار Mann-Whitney U عند المقارنة بين مجموعتين (مثل الجنس)، واستخدام اختبار Kruskal-Wallis H عند مقارنة ثلاث مجموعات أو أكثر (مثل الكلية، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي). وفي الحالات التي ظهرت فيها فروق ذات دلالة إحصائية، تم اللجوء إلى اختبار المقارنات البعدية Dunn-Bonferroni لتحديد اتجاه تلك الفروق، وذلك بهدف ضمان دقة النتائج وتقليل احتمالية الخطأ من النوع الأول (Type I Error) في تفسير المعطيات.

أولًا: الجنـــــس

جدول (26)

نتائج اختبار Mann–Whitney لفحص الفروق في أبعاد مقياس عادات العقل تبعًا لمتغير الجنس.

المحور	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصاءة مان وتني	القيمة الاحتمالية
البعد الأول: المثابرة	أنثى	226	200.94	45411.50	14591.50	0.01
	ذكر	152	172.50	26219.50		
البعد الثاني: التحكم بالتهور	أنثى	226	188.34	42564.50	16913.50	0.80
	ذكر	152	191.23	29066.50		
البعد الثالث: التفكير بمرونة	أنثى	226	189.44	42812.50	17161.50	0.99
	ذكر	152	189.60	28818.50		
البعد الرابع: التفكير والتواصل بوضوح ودقة	أنثى	226	190.66	43088.50	16914.50	0.80
	ذكر	152	187.78	28542.50		
البعد الخامس: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	أنثى	226	195.08	44089.00	15914.00	0.22
	ذكر	152	181.20	27542.00		
مقياس عادات العقل	أنثى	226	195.90	44273.50	15729.50	0.17
	ذكر	152	179.98	27357.50		

أظهرت نتائج الجدول (26) اختبار مان–ويتني (Mann–Whitney U) لتحليل الفروق في مقياس عادات العقل لدى طلبة جامعة الشـرقية تبعًا لمتغير الجنس أن هناك فروقًا دالة إحصـائيًا في بعد واحد فقط من بين الأبعاد الخمســة للمقياس، وهو بُعد "المثابرة"، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (0.01) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فرق دال بين الذكور والإناث في هذا البُعد، وقد جاء متوســط الرتب أعلى لدى الإناث (200.94) مقارنة بالذكور (172.50)، مما يعكس امتلاك الإناث لمسـتوى أعلى من المثابرة في مواجهة التحديات والمهام الأكاديمية. أما في بقية الأبعاد: "التحكم بالتهور"، و"التفكير بمرونة"، و"التفكير والتواصـل بوضـوح ودقة"، و"تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة"، فلم تظهر فروق دالة إحصائيًا، كما لم يُسجّل فرق دال في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل (القيمة الاحتمالية = 0.17).وتشير هذه النتائج إلى أن الفروق بين الجنسين في عادات العقل محدودة، وتنحصر فقط في بُعد المثابرة.

ثانيًا: الكليـــــة

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في مســـتوى عادات العقل لدى طلبة جامعة الشـرقية تبعًا لمتغير الكلية، تم اسـتخدام اختبار كروسـكال واليس (Kruskal–Wallis H) كونه من الاختبارات اللامعلمية الملائمة لمقارنة أكثر من مجموعتين في حال عدم تحقق الاعتدالية.

جدول (27)

نتائج اختبار كروســـكال والِس (Kruskal–Wallis) لفحص الفروق في مقياس عادات العقل وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس تبعًا لمتغير الكلية

المحور	الكلية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
البعد الأول: المثابرة	كلية إدارة الأعمال	98	169.56	27.53	0.00
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	148	207.01		
	كلية الحقوق	51	235.79		
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	43	138.03		
	كلية الهندسة	38	168.83		
البعد الثاني: التحكم بالتهور	كلية إدارة الأعمال	98	156.40	33.36	0.00
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	148	210.15		
	كلية الحقوق	51	239.74		
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	43	143.74		
	كلية الهندسة	38	178.79		
البعد الثالث: التفكير بمرونة	كلية إدارة الأعمال	98	170.38	15.02	0.01
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	148	204.98		
	كلية الحقوق	51	218.72		
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	43	152.37		
	كلية الهندسة	38	181.30		
البعد الرابع: التفكير والتواصل بوضوح ودقة	كلية إدارة الأعمال	98	171.92	6.39	0.17
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	148	193.96		
	كلية الحقوق	51	216.93		
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	43	180.43		
	كلية الهندسة	38	190.89		

المحور	الكلية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
البعد الخامس: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	كلية إدارة الأعمال	98	160.26	22.59	0.00
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	148	209.92		
	كلية الحقوق	51	222.42		
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	43	150.74		
	كلية الهندسة	38	185.07		
مقياس عادات العقل	كلية إدارة الأعمال	98	155.47	43.42	0.00
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	148	217.47		
	كلية الحقوق	51	238.15		
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	43	129.56		
	كلية الهندسة	38	170.87		

يشـــير الجدول (27) نتائج اختبار كروســـكال والِس (Kruskal–Wallis) وجود فروق ذات دلالة إحصـــــائية في معظم أبعاد مقياس عادات العقل وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس تبعًا لمتغير الكلية، حيث ظهرت الفروق دالة في بُعد المثابرة ($\chi^2 = 27.53, p = 0.00$)، وبُعد التحكم بالتهور ($\chi^2 = 33.36, p = 0.00$)، وبُعد التفكير بمرونة ($\chi^2 = 15.02, p = 0.01$)، وبُعد تطبيق المعارف الماضـية على أوضـاع جديدة ($\chi^2 = 22.59, p = 0.00$)، إضـافة إلى الفروق في الدرجة الكلية لعادات العقل ($\chi^2 = 43.42, p = 0.00$).وتشـير هذه النتائج إلى أن الكلية التي ينتمي إليها الطالب تُعد متغيرًا مؤثرًا في مســـتويات عادات العقل لديه، وهو ما قد يُعزى إلى اختلاف بيئات التعلم وأســـاليب التدريس بين الكليات النظرية والتطبيقية. بالمقابل، لم تُســـجّل فروق دالة إحصـــائيًا في بُعد "التفكير والتواصـــل بوضـــوح ودقة" ($p = 0.17$)، مما يدل على أن هذا البعد قد يكون مشـــتركًا بين الطلبة من مختلف الكليات ولا يتأثر بنوع التخصـص الأكاديمي بنفس الدرجة. تُظهر هذه النتائج أهمية بيئة التعلم الجامعي في تنمية بعض العادات العقلية دون غيرها، مما يســـتدعي التعمق في فهم طبيعة البرامج التعليمية وأساليب التفاعل الصفي داخل كل كلية.

أوضـحت نتائج اختبار Dunn مع تصـحيح Bonferroni لبيان اتجاه الفروق بين الكليات في مقياس عادات العقل أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصـائية في عدد من الأبعاد، تعكس أثر التخصـص الأكاديمي على تطوير أنماط التفكير والعادات الذهنية لدى الطلبة.

جدول (28)

نتائج اختبار Dunn مع تصحيح Bonferroni لتحديد اتجاه الفروق في مقياس عادات العقل ومحاوره الفرعية وفقًا للكلية

المحور	الكلية (1)	الكلية (2)	الخطأ المعياري	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة بعد Bonferroni
البعد الأول: المثابرة	كلية إدارة الأعمال	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	14.23	2.63	0.01	غير دالة
	كلية إدارة الأعمال	كلية الحقوق	18.87	3.51	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية إدارة الأعمال	كلية العلوم التطبيقية والصحية	19.99	1.58	0.11	غير دالة
	كلية إدارة الأعمال	كلية الهندسة	20.88	0.03	0.97	غير دالة
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية الحقوق	17.74	1.62	0.10	غير دالة
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية العلوم التطبيقية والصحية	18.93	3.64	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية الهندسة	19.87	1.92	0.05	غير دالة
	كلية الحقوق	كلية العلوم التطبيقية والصحية	22.62	4.32	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية الحقوق	كلية الهندسة	23.41	2.86	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	كلية الهندسة	24.33	1.27	0.21	غير دالة
البعد الثاني: التحكم بالتهور	كلية إدارة الأعمال	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	14.23	3.78	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية إدارة الأعمال	كلية الحقوق	18.87	4.42	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية إدارة الأعمال	كلية العلوم التطبيقية والصحية	19.99	0.63	0.53	غير دالة
	كلية إدارة الأعمال	كلية الهندسة	20.88	1.07	0.28	غير دالة
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية الحقوق	17.74	1.67	0.10	غير دالة
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية العلوم التطبيقية والصحية	18.93	3.51	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية الهندسة	19.87	1.58	0.11	غير دالة

المحور	الكلية (1)	الكلية (2)	الخطأ المعياري	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة بعد Bonferroni
	كلية الحقوق	كلية العلوم التطبيقية والصحية	22.62	4.24	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية الحقوق	كلية الهندسة	23.41	2.60	0.01	غير دالة
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	كلية الهندسة	24.33	1.44	0.15	غير دالة
البعد الثالث: التفكير بمرونة	كلية إدارة الأعمال	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	14.23	2.43	0.02	غير دالة
	كلية إدارة الأعمال	كلية الحقوق	18.87	2.56	0.01	غير دالة
	كلية إدارة الأعمال	كلية العلوم التطبيقية والصحية	19.99	0.90	0.37	غير دالة
	كلية إدارة الأعمال	كلية الهندسة	20.88	0.52	0.60	غير دالة
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية الحقوق	17.74	0.77	0.44	غير دالة
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية العلوم التطبيقية والصحية	18.93	2.78	0.01	غير دالة
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية الهندسة	19.87	1.19	0.23	غير دالة
	كلية الحقوق	كلية العلوم التطبيقية والصحية	22.62	2.93	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية الحقوق	كلية الهندسة	23.41	1.60	0.11	غير دالة
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	كلية الهندسة	24.33	1.19	0.23	غير دالة
البعد الخامس: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	كلية إدارة الأعمال	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	14.23	3.49	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية إدارة الأعمال	كلية الحقوق	18.87	3.29	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية إدارة الأعمال	كلية العلوم التطبيقية والصحية	19.99	0.48	0.63	غير دالة
	كلية إدارة الأعمال	كلية الهندسة	20.88	1.19	0.23	غير دالة
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية الحقوق	17.74	0.70	0.48	غير دالة
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية العلوم التطبيقية والصحية	18.93	3.13	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية الهندسة	19.87	1.25	0.21	غير دالة

المحور	الكلية (1)	الكلية (2)	الخطأ المعياري	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة بعد Bonferroni
	كلية الحقوق	كلية العلوم التطبيقية والصحية	22.62	3.17	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية الحقوق	كلية الهندسة	23.41	1.60	0.11	غير دالة
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	كلية الهندسة	24.33	1.41	0.16	غير دالة
مقياس عادات العقل	كلية إدارة الأعمال	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	14.23	4.36	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية إدارة الأعمال	كلية الحقوق	18.87	4.38	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية إدارة الأعمال	كلية العلوم التطبيقية والصحية	19.99	1.30	0.19	غير دالة
	كلية إدارة الأعمال	كلية الهندسة	20.88	0.74	0.46	غير دالة
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية الحقوق	17.74	1.17	0.24	غير دالة
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية العلوم التطبيقية والصحية	18.93	4.64	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	كلية الهندسة	19.87	2.35	0.02	غير دالة
	كلية الحقوق	كلية العلوم التطبيقية والصحية	22.62	4.80	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية الحقوق	كلية الهندسة	23.41	2.87	0.00	دالة إحصائيًا
	كلية العلوم التطبيقية والصحية	كلية الهندسة	24.33	1.70	0.09	غير دالة

ففي بُعد "المثابرة"، تبين وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح طلبة كلية الحقوق مقارنة بطلبة كلٍّ من كلية إدارة الأعمال وكلية الهندسة، كما تفوّق طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية على أقرانهم في كلية العلوم التطبيقية والصحية في ذات البُعد، وهو ما يشير إلى أن طبيعة الدراسة في الكليات النظرية قد تسهم في ترسيخ قيم الجهد والاستمرارية بشكل أكثر وضوحًا.

وفي بُعد "التحكم بالتهور"، أظهرت النتائج تفوقًا ملحوظًا لطلبة كليتي الآداب والحقوق على طلبة كلية إدارة الأعمال، كما تفوق طلبة كلية الحقوق على طلبة العلوم التطبيقية والصحية، مما يدل على أن

الطلبة في الكليات النظرية يظهرون مستويات أعلى من ضبط الذات واتخاذ القرارات المتأنية، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة المهام التحليلية والمنهجيات التعليمية المعتمدة لديهم، والتي تحفز التفكير المنظم والانضباط العقلي. أما في بُعد "التفكير بمرونة"، فقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة لصالح طلبة كلية الحقوق مقارنة بطلبة كلية العلوم التطبيقية والصحية، وهو ما يعكس قدرة أكبر لدى طلبة الحقوق على تقبّل وجهات النظر المختلفة، والتعامل مع المواقف المتغيرة بمرونة عقلية أعلى، وهي مهارة جوهرية في التخصصات القانونية والإنسانية. وفي بُعد "تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة"، برزت فروق دالة لصالح طلبة الآداب والحقوق عند مقارنتهم بطلبة إدارة الأعمال والعلوم التطبيقية، مما يدل على قدرة أفضل على ربط الخبرات السابقة بالسياقات الجديدة، وهي سمة أساسية في بناء الفهم المتكامل وتوسيع المعارف.

وفيما يخص الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل، أظهرت نتائج التحليل فروقًا دالة إحصائيًا لصالح طلبة كليتي الآداب والحقوق مقارنة بطلبة إدارة الأعمال، وكذلك لصالح طلبة الحقوق مقارنة بزملائهم في كلية العلوم التطبيقية والصحية والهندسة، ما يعكس امتلاكهم مستويات أعلى من العادات العقلية الإيجابية. ويُعزى هذا التفوق إلى طبيعة البرامج الدراسية النظرية التي تعتمد بشكل أساسي على مهارات التفكير النقدي والتحليلي والكتابي، ما يسهم في تعزيز أنماط عقلية متقدمة لدى هؤلاء الطلبة مقارنة بزملائهم في التخصصات التطبيقية التي قد تركز بشكل أكبر على الجوانب المهارية والعملية.

ثالثًا: السنة الدراسية

جدول (29)

نتائج اختبار كروسكال-والِس (Kruskal-Wallis) لاختبار الفروق في أبعاد مقياس عادات العقل لدى طلبة جامعة الشرقية تبعًا لمتغير السنة الدراسية

المحور	السنة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
البعد الأول: المثابرة	السنة الأولى	46	209.74	8.732	0.068
	السنة الثانية	80	200.54		
	السنة الثالثة	141	184.76		
	السنة الرابعة	97	170.41		
	السنة الخامسة	14	239.93		

المحور	السنة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
البعد الثاني: التحكم بالتهور	السنة الأولى	46	213.23	14.554	0.006
	السنة الثانية	80	189.62		
	السنة الثالثة	141	171.74		
	السنة الرابعة	97	191.71		
	السنة الخامسة	14	274.39		
البعد الثالث: التفكير بمرونة	السنة الأولى	46	239.61	16.727	0.002
	السنة الثانية	80	179.13		
	السنة الثالثة	141	173.05		
	السنة الرابعة	97	191.06		
	السنة الخامسة	14	239		
البعد الرابع: التفكير والتواصل بوضوح ودقة	السنة الأولى	46	191.9	5.976	0.201
	السنة الثانية	80	194.89		
	السنة الثالثة	141	173.34		
	السنة الرابعة	97	202.94		
	السنة الخامسة	14	220.43		
البعد الخامس: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	السنة الأولى	46	219.16	6.48	0.166
	السنة الثانية	80	189.39		
	السنة الثالثة	141	180.38		
	السنة الرابعة	97	183.27		
	السنة الخامسة	14	227.64		
مقياس عادات العقل	السنة الأولى	46	221.28	11.415	0.022
	السنة الثانية	80	196.58		
	السنة الثالثة	141	170.91		
	السنة الرابعة	97	188.22		
	السنة الخامسة	14	240.71		

يوضح الجدول (29) نتائج اختبار كروسكال–والس (Kruskal–Wallis) لقياس الفروق في أبعاد مقياس عادات العقل تبعًا لمتغير السنة الدراسية وجود فروق دالة إحصائيًا في ثلاثة من أبعاد المقياس، وهي: التحكم بالتهور ($\chi^2 = 14.554, p = 0.006$)، والتفكير بمرونة ($\chi^2 = 16.727, p = 0.002$)، إضافةً إلى الدرجة الكلية لعادات العقل ($\chi^2 = 11.415, p = 0.022$).

وتشـــير هذه النتائج إلى أن مهارات التفكير المتعلقة بالضـــبط الذاتي والمرونة العقلية، وكذلك العادات العقلية بشـكل عام، تختلف بدرجات ملحوظة بين سـنوات الدراسـة المختلفة، وهو ما قد يُعزى إلى تباين الخبرات الأكاديمية والنضج المعرفي خلال المراحل الجامعية المختلفة.

أما بقية الأبعاد (المثابرة، التفكير والتواصـــل بوضـــوح ودقة، وتطبيق المعارف الســـابقة على أوضـاع جديدة)، فقد كانت الفروق غير دالة إحصـائيًا ($p > 0.05$)، مما يشـير إلى تشـابه مسـتوى الطلبة في هذه المهارات عبر الســـنوات الدراســـية. وتُعد هذه النتائج مؤشـــرًا على أن بعض جوانب العادات العقلية تتأثر بشـكل تدريجي بالمسـار الأكاديمي، فيما تبقى جوانب أخرى مسـتقرة نسـبيًا، وقد تتطلب تدخلات تعليمية موجهة لتعزيزها في جميع المراحل الدراسية.

أظهرت نتائج اختبار Dunn مع تصـحيح Bonferroni للفروق البعدية بين السنوات الدراسية في بُعدي "التحكم بالتهور" و"التفكير بمرونة" والدرجة الكلية لعادات العقل، أن الفروق الدالة إحصـــائيًا كانت محدودة وتركّزت في مقارنات بعينها، دون أن تشمل جميع الأزواج المقارنة.

جدول (30)

نتائج اختبار Dunn مع تصحيح Bonferroni لتحديد الفروق بين السنوات الدراسية في أبعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية لدى طلبة جامعة الشرقية"

المحور	المجموعة 1	المجموعة 2	الخطأ المعياري	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة بعد Bonferroni
البعد الثاني: التحكم بالتهور	السنة الأولى	السنة الثانية	20.22	1.17	0.24	غير دالة
	السنة الأولى	السنة الثالثة	18.55	2.24	0.03	غير دالة
	السنة الأولى	السنة الرابعة	19.56	1.10	0.27	غير دالة
	السنة الأولى	السنة الخامسة	33.35	1.83	0.07	غير دالة
	السنة الثانية	السنة الثالثة	15.29	1.17	0.24	غير دالة
	السنة الثانية	السنة الرابعة	16.50	0.13	0.90	غير دالة
	السنة الثانية	السنة الخامسة	31.65	2.68	0.01	غير دالة
	السنة الثالثة	السنة الرابعة	14.41	1.39	0.17	غير دالة
	السنة الثالثة	السنة الخامسة	30.62	3.35	0.00	دالة إحصائيًا
	السنة الرابعة	السنة الخامسة	30.25	4.79	0.00	دالة إحصائيًا

المحور	المجموعة 1	المجموعة 2	الخطأ المعياري	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة بعد Bonferroni
البعد الثالث: التفكير بمرونة	السنة الأولى	السنة الثانية	20.22	2.99	0.00	دالة إحصائيًا
	السنة الأولى	السنة الثالثة	18.55	3.59	0.00	دالة إحصائيًا
	السنة الأولى	السنة الرابعة	19.56	2.48	0.01	غير دالة
	السنة الأولى	السنة الخامسة	33.35	0.02	0.99	غير دالة
	السنة الثانية	السنة الثالثة	15.29	0.40	0.69	غير دالة
	السنة الثانية	السنة الرابعة	16.50	0.72	0.47	غير دالة
	السنة الثانية	السنة الخامسة	31.65	1.89	0.06	غير دالة
	السنة الثالثة	السنة الرابعة	14.41	1.25	0.21	غير دالة
	السنة الثالثة	السنة الخامسة	30.62	2.15	0.03	غير دالة
	السنة الرابعة	السنة الخامسة	31.24	1.53	0.12	غير دالة
مقياس عادات العقل	السنة الأولى	السنة الثانية	20.22	1.22	0.22	غير دالة
	السنة الأولى	السنة الثالثة	18.55	2.71	0.01	غير دالة
	السنة الأولى	السنة الرابعة	19.56	1.69	0.09	غير دالة
	السنة الأولى	السنة الخامسة	33.35	0.58	0.56	غير دالة
	السنة الثانية	السنة الثالثة	15.29	1.68	0.09	غير دالة
	السنة الثانية	السنة الرابعة	16.50	0.51	0.61	غير دالة
	السنة الثانية	السنة الخامسة	31.65	1.39	0.16	غير دالة
	السنة الثالثة	السنة الرابعة	14.41	1.20	0.23	غير دالة
	السنة الثالثة	السنة الخامسة	30.62	2.28	0.02	غير دالة
	السنة الرابعة	السنة الخامسة	31.24	1.68	0.09	غير دالة

ففي بُعد "التحكم بالتهور"، لم تكن معظم الفروق بين السنوات الدراسية دالة إحصائيًا، باستثناء الفرق بين طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الخامسة، وكذلك بين طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الخامسة، حيث كانت القيم الاحتمالية ($p < 0.05$) بعد تطبيق التصحيح. وتشير هذه النتائج إلى أن طلبة السنة الخامسة يميلون إلى تسجيل مستويات أعلى في التحكم بالتهور مقارنة بزملائهم في السنوات المتوسطة، وهو ما قد يُعزى إلى تراكم الخبرات الأكاديمية والعملية، وارتفاع مستوى النضج الذهني والسلوكي مع اقتراب التخرج.

أما في بُعد "التفكير بمرونة"، فقد ظهرت فروق دالة فقط بين طلبة السنة الأولى وكل من السنة الثانية والثالثة، لصالح طلبة السنة الأولى، وهو ما يعكس مستوى عالٍ من الحماسة والانفتاح الذهني

في بداية التجربة الجامعية. إلا أن هذه الفروق لم تمتد لتشمل السنوات الأعلى (الرابعة والخامسة)، مما يشير إلى استقرار نسبي أو انخفاض في هذه السمة مع التقدم في المستوى الدراسي، ربما نتيجة لضغوط الدراسة أو التركيز على التخصصات الدقيقة التي قد تحدّ من التفكير المرن. كما لم تظهر فروق دالة بين بقية السنوات، وهو ما يعكس تقاربًا عامًا في هذا البعد.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس عادات العقل، لم تُظهر النتائج أية فروق دالة إحصائيًا بين السنوات الدراسية، حتى في الحالات التي كانت قيمة Z مرتفعة نسبيًا كما بين السنة الثالثة والخامسة، إلا أن قيمة الاحتمالية لم تنخفض بما يكفي بعد تطبيق تصحيح Bonferroni لتبلغ مستوى الدلالة المعتمد($p \leq 0.05$)، ويدل هذا على أن تطور عادات العقل لا يسير وفق نمط خطي مرتبط بالسنة الدراسية، بل يتأثر بعوامل أخرى قد تكون خارج نطاق التدرج الأكاديمي، مثل الخلفيات الشخصية، ونوعية التخصص، والممارسات الصفية.

ويُعزى غياب الدلالة في كثير من المقارنات إلى تأثير تصحيحBonferroni ، الذي يزيد من صرامة الاختبار الإحصائي لحماية النتائج من الخطأ من النوع الأول عند إجراء مقارنات متعددة. وبهذا، فإن الفروق التي ظهرت يجب أن تُؤخذ بحذر، بينما يُنظر إلى الفروق غير الدالة بوصفها مؤشرًا على عدم وجود تباين حقيقي ملموس بين معظم السنوات الدراسية في عادات العقل، باستثناء بعض المواضع القليلة التي تعكس نمطًا خاصًا كما هو الحال في السنة الخامسة.

رابعًا: المعدل التراكمي

جدول (31)

نتائج اختبار كروســـكال-والِس (Kruskal-Wallis) لاختبار الفروق في أبعاد مقياس عادات العقل لدى طلبة جامعة الشرقية تبعًا لمتغير المعدل التراكمي

المحور	المعدل التراكمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
البعد الأول: المثابرة	2	14	101.39	19.249	0.001
	2 – 2.5	48	153.39		
	2.6 – 3	109	188.99		
	3.1 – 3.5	141	199.12		
	أعلى من 3.5	66	214.73		
البعد الثاني: التحكم بالتهور	2	14	126.64	15.121	0.004
	2 – 2.5	48	165.9		
	2.6 – 3	109	180.03		
	3.1 – 3.5	141	194.49		
	أعلى من 3.5	66	224.98		
البعد الثالث: التفكير بمرونة	2	14	166.32	8.416	0.077
	2 – 2.5	48	172.4		
	2.6 – 3	109	172.17		
	3.1 – 3.5	141	203.5		
	أعلى من 3.5	66	205.58		
البعد الرابع: التفكير والتواصل بوضوح ودقة	2	14	158.32	3.351	0.501
	2 – 2.5	48	177.43		
	2.6 – 3	109	183.06		
	3.1 – 3.5	141	197.52		
	أعلى من 3.5	66	198.4		
البعد الخامس: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	2	14	118.11	10.303	0.036
	2 – 2.5	48	193.56		
	2.6 – 3	109	183.5		
	3.1 – 3.5	141	187.65		
	أعلى من 3.5	66	215.55		
مقياس عادات العقل	2	14	96.07	17.193	0.002
	2 – 2.5	48	171.09		
	2.6 – 3	109	181.45		
	3.1 – 3.5	141	198.71		
	أعلى من 3.5	66	216.32		

يبين الجدول (31) نتائج اختبار كروســـكال–والِس (Kruskal–Wallis) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مقياس عادات العقل تبعًا لمستويات المعدل التراكمي، وذلك في كل من البعد الأول (المثابرة)، والبعد الثاني (التحكم بالتهور)، والبعد الخامس (تطبيق المعارف الماضــية على أوضــاع جديدة)، إضــافة إلى الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 في هذه الأبعاد، مما يدل على أن الفروق حقيقية إحصائيًا وليست ناتجة عن الصدفة.

وقد جاءت هذه الفروق في الغالب لصـــالح الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة، إذ أظهرت متوسطات الرتب تصاعدًا منتظمًا من الفئات الأدنى إلى الفئات الأعلى، مما يعكس علاقة طردية بين الأداء الأكاديمي وتطور العادات العقلية. ويُفهم من ذلك أن الطلبة الذين يحققون مســتويات عالية من التحصــيل الدراســي هم أيضًــا أكثر مثابرة، وأكثر قدرة على ضــبط النفس، وأكثر قدرة على توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة. في المقابل، لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في بُعد "التفكير بمرونة" رغم اقتراب القيمة الاحتمالية من مســتوى الدلالة ($p = 0.077$)، كما لم تُســجل فروق دالة في بُعد "التفكير والتواصــل بوضــوح ودقة"، مما يشــير إلى أن هذه الأبعاد قد لا تتأثر بشــكل مباشــر بالمعدل التراكمي، وقد تتأثر بعوامل أخرى خارج نطاق الأداء الأكاديمي، مثل نمط الشـــخصـــية أو طبيعة التخصـــص. وتعزز هذه النتائج أهمية تنمية العادات العقلية لدى جميع الطلبة، مع التركيز على دعم الفئات ذات المعدلات المنخفضــة، لما لهذه العادات من دور في تحســين الأداء الأكاديمي وتوســيع نطاق الكفاءة المعرفية.

أظهرت نتائج اختبار Dunn مع تصـــحيح Bonferroni أن هناك فروقًا دالة إحصـــائيًا في بعض أبعاد مقياس عادات العقل تبعًا لمستويات المعدل التراكمي لدى الطلبة.

جدول (32)

نتائج اختبار Dunn مع تصـــحيح Bonferroni لفحص الفروق في بعض أبعاد مقياس عادات العقل تبعًا لمستويات المعدل التراكمي لدى الطلبة.

المحور	المجموعة 1	المجموعة 2	الخطأ المعياري	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة بعد Bonferroni
البعد الأول: المثابرة	2	2 – 2.5	33.19	1.57	0.12	غير دالة
	2	2.6 – 3	31.02	2.82	0.00	دالة إحصائيًا
	2	3.1 – 3.5	30.62	3.19	0.00	دالة إحصائيًا
	2	أعلى من 3.5	32.15	3.53	0.00	دالة إحصائيًا
	2 – 2.5	2.6 – 3	18.93	1.88	0.06	غير دالة
	2 – 2.5	3.1 – 3.5	18.26	2.50	0.01	غير دالة
	2 – 2.5	أعلى من 3.5	20.73	2.96	0.00	دالة إحصائيًا
	2.6 – 3	3.1 – 3.5	13.94	0.73	0.47	غير دالة
	2.6 – 3	أعلى من 3.5	17.04	1.51	0.13	غير دالة
	3.1 – 3.5	أعلى من 3.5	16.30	0.96	0.34	غير دالة
البعد الثاني: التحكم بالتهور	2	2 – 2.5	33.19	1.18	0.24	غير دالة
	2	2.6 – 3	31.02	1.72	0.09	غير دالة
	2	3.1 – 3.5	30.62	2.22	0.03	غير دالة
	2	أعلى من 3.5	32.15	3.06	0.00	دالة إحصائيًا
	2 – 2.5	2.6 – 3	18.93	0.75	0.46	غير دالة
	2 – 2.5	3.1 – 3.5	18.26	1.57	0.12	غير دالة
	2 – 2.5	أعلى من 3.5	20.73	2.85	0.00	دالة إحصائيًا
	2.6 – 3	3.1 – 3.5	13.94	1.04	0.30	غير دالة
	2.6 – 3	أعلى من 3.5	17.04	2.64	0.01	غير دالة
	3.1 – 3.5	أعلى من 3.5	16.30	1.87	0.06	غير دالة
البعد الخامس: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	2	2 – 2.5	33.19	2.27	0.02	غير دالة
	2	2.6 – 3	31.02	2.11	0.04	غير دالة
	2	3.1 – 3.5	30.62	2.27	0.02	غير دالة
	2	أعلى من 3.5	32.15	3.03	0.00	دالة إحصائيًا
	2 – 2.5	2.6 – 3	18.93	0.53	0.60	غير دالة
	2 – 2.5	3.1 – 3.5	18.26	0.32	0.75	غير دالة
	2 – 2.5	أعلى من 3.5	20.73	1.06	0.29	غير دالة
	2.6 – 3	3.1 – 3.5	13.94	0.30	0.77	غير دالة
	2.6 – 3	أعلى من 3.5	17.04	1.88	0.06	غير دالة
	3.1 – 3.5	أعلى من 3.5	16.30	1.71	0.09	غير دالة

المحور	المجموعة 1	المجموعة 2	الخطأ المعياري	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة بعد Bonferroni
مقياس عادات العقل	2	2 – 2.5	33.19	2.26	0.02	غير دالة
	2	2.6 – 3	31.02	2.75	0.01	غير دالة
	2	3.1 – 3.5	30.62	3.35	0.00	دالة إحصائيًا
	2	أعلى من 3.5	32.15	3.74	0.00	دالة إحصائيًا
	2 – 2.5	2.6 – 3	18.93	0.55	0.58	غير دالة
	2 – 2.5	3.1 – 3.5	18.26	1.51	0.13	غير دالة
	2 – 2.5	أعلى من 3.5	20.73	2.18	0.03	غير دالة
	2.6 – 3	3.1 – 3.5	13.94	1.24	0.22	غير دالة
	2.6 – 3	أعلى من 3.5	17.04	2.05	0.04	غير دالة
	3.1 – 3.5	أعلى من 3.5	16.30	1.08	0.28	غير دالة

ففي بُعد "المثابرة"، أظهرت النتائج دلالة إحصائية واضحة لصالح الطلبة الذين لديهم معدل "أعلى من 3.5" مقارنةً بكل من أصحاب المعدل "2"، و"2 – 2.5"، و"3.1 – 3.5"، وهو ما يدل على أن الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي الأعلى يتميزون بمثابرة أعلى. كما ظهرت فروق دالة أيضًا بين المعدل "2" و"3.1 – 3.5"، و"2" و"2.6 – 3"، مما يشير إلى تطور هذا البُعد مع تحسن المستوى الأكاديمي.

وفي بُعد "التحكم بالتهور"، كانت الفروق ذات دلالة إحصائية فقط بين فئة المعدل "2" وفئة "أعلى من 3.5"، وبين "2 – 2.5" و"أعلى من 3.5"، ما يعكس أن الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة يميلون إلى ضبط اندفاعاتهم بدرجة أكبر. ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين الفئات المتوسطة، مما قد يشير إلى أن التحسن في هذا البُعد لا يظهر بشكل تدريجي، بل يتجلى بوضوح في الفئة ذات المعدلات الأعلى فقط.

أما في بُعد "تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة"، فلم تُظهر معظم المقارنات فروقًا دالة إحصائيًا باستثناء المقارنة بين المعدل "2" و"أعلى من 3.5"، والتي كانت دالة إحصائيًا. ويُفهم من ذلك أن استخدام المعرفة المكتسبة سابقًا في مواقف جديدة قد يكون مرتبطًا بالتحصيل الأكاديمي المرتفع، إلا أن بقية الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة، مما قد يُعزى إلى تداخلات في الخبرات الأكاديمية أو عوامل أخرى تؤثر على هذا البُعد.

وعند النظر إلى الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل، نجد أن هناك فروقًا دالة إحصـــائيًا فقط بين المعدل "2" و"3.1 – 3.5"، و"2" و"أعلى من 3.5"، مما يدعم وجود علاقة طردية بين ارتفاع المعدل الأكاديمي وتطور العادات العقلية، خاصة عند بلوغ مستويات متقدمة من الأداء الأكاديمي.

من المهم الإشارة إلى أن العديد من الفروق بين الفئات المتوسطة (مثل "2 – 2.5" و"2.6 – 3"، أو "2.6 – 3" و"3.1 – 3.5") لم تكن دالة إحصائيًا. وهذا قد يُعزى إلى تقارب المتوسطات بين هذه الفئات، أو إلى تأثير حجم العينة في كل فئة على القدرة على الكشـــف عن فروق دقيقة. وعليه، يمكن القول بأن التأثير الإيجابي للمعدل التراكمي على عادات العقل يتجلى بشكل أوضح عند المقارنة بين الطرفين الأدنى والأعلى من المقياس، مما يدعو إلى مزيد من البحث حول آليات تطور هذه العادات مع تقدم الأداء الأكاديمي.

تفسير ومناقشة نتائج السؤال الرابع.

تناولت هذه الدراسة الفرضية الرابعة التي تسعى إلى الكشف عن الفروق في مستوى عادات العقل لدى طلبة جامعة الشـــرقية تبعًا لمجموعة من المتغيرات الديموغرافية: الجنس، الكلية، الســـنة الدراســـية، والمعدل التراكمي. وقد تم اســـتخدام اختبارات اللامعلمية نظرًا لعدم تحقق شـــرط التوزيع الطبيعي في البيانات، وذلك اعتمادًا على نتائج اختباري Kolmogorov–Smirnov و–Shapiro Wilk.وتبعًا لذلك، تم اســـتخدام اختبار Mann–Whitney لمقارنة مجموعتين، واختبار–Kruskal Wallisعند وجود ثلاث مجموعات أو أكثر، بالإضافة إلى اختبار Dunn مع تصحيح.Bonferroni

أولًا: متغير الجنس.

أشـــارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية فقط في بُعد "المثابرة"، حيث تفوقت الإناث على الذكور. وهذه النتيجة تعكس ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل دراسة جعرير (2022) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى عادات العقل لدى الطلبة الجامعيين.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (خشوري وعفيفي 2022؛ عبد الرحيم 2018؛ Abdellatif & Zaki, 2021) التي توصلت كل منها إلى عدم وجود فرق بين الطلبة والطالبات في عادات العقل، وتختلف تلك النتيجة مع دراسة وردة (2011) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من البنين والبنات في مقياس عادات العقل لصالح البنين وتمثلت أهم عادات العقل الأكثر ارتفاعا في المثابرة والتحكم في الاندفاعية، كما أشارت دراسة محمد وآخرين (2020) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث في عادات (المثابرة، التعلم المستدام، التفكير المرن، التفكير التشاركي)، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في عادتي (التروي، التواصل الهادف)، وأشارت دراسة الريشي (2021) إلى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في معظم العادات العقلية لصالح الإناث،

ثانيًا: متغير الكلية.

أما بالنسبة لمتغير الكلية، فقد كشفت النتائج عن فروق دالة في أربعة من أبعاد المقياس، وكذلك في الدرجة الكلية، لصالح طلبة كليتي الآداب والحقوق، مقارنة بزملائهم في الكليات التطبيقية. وقد انعكست هذه الفروق في تفوق طلبة الحقوق تحديدًا في أبعاد "المثابرة"، و"التحكم بالتهور"، و"التفكير بمرونة"، و"تطبيق المعارف"، كما أظهرت اختبارات Dunn أن هؤلاء الطلبة يسجلون متوسطات رتب أعلى من نظرائهم في كليات مثل إدارة الأعمال أو العلوم التطبيقية.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة محمد وآخرين (2020) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في عادتي (التروي، التفكير المرن) لصالح طلبة التخصص العلمي، وتتفق كذلك مع دراسة الريشي (2021) التي توصلت إلى وجود فروق تعزى لمتغير التخصص في عادة المثابرة والتحكم بالتهور والتساؤل وطرح المشكلات لصالح التخصصات العلمية، وتتفق مع دراسة الشكيلي وشحات (2023) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في عادات التفكير في التفكير، والتصور، والتخيل، والإبداع، والمثابرة لصالح تخصص الكيمياء، ولكنها تختلف مع دراسة خشوري وعفيفي (2022) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات النظرية بجامعة جازان في درجات مقياس عادات العقل.

ثالثًا: متغير السنة الدراسية.

وفيما يتعلق بمتغير الســـنة الدراســـية، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة في بُعدي "التحكم بالتهور" و"التفكير بمرونة"، وكذلك في الدرجة الكلية. وتمثلت أبرز الفروق في تفوق طلبة السنة الخامسة في بُعد "التحكم بالتهور"، وهو ما يتســـق مع منطق النمو المعرفي والســـلوكي مع التقدم الأكاديمي. كما سجل طلبة السنة الأولى أعلى المتوسطات في "التفكير بمرونة"، وهو ما قد يُعزى إلى الحماسة والانفتاح الذهني في بداية الحياة الجامعية، قبل أن تحده الالتزامات الأكاديمية أو التخصـــصـــية لاحقًا. ومع ذلك، فإن غياب الفروق في معظم المقارنات بين السنوات الدراسية الأخرى، يشير إلى درجة من الاتساق في بعض العادات العقلية، أو ربما إلى تأثير محدود للخبرة الزمنية وحدها دون دعم تربوي موجه.

مما يعكس أن المســـتوى العام للعادات العقلية قد يكون أعلى في بداية الدراســـة الجامعية ثم يتراجع نســـبيًا في المراحل المتقدمة، وهو ما يتطلب التوقف عنده تربويًا، حيث قد يكون مؤشـــرًا على ضغوط نفسية أو دراسية تؤثر على السلوكيات العقلية الإيجابية، عادات العقل قابلة للإطفاء والتلاشي، أي أنه إذا اكتسب الطالب عددًا من العادات العقلية ولم يتم الاهتمام بها في مختلف المراحل التعليمية التالية قد تختفي، وهذا ما أكده (كوستا وكاليك، 2000).

بصـــورة عامة، تعكس هذه النتائج أن الســـنة الدراســـية تؤثر بشـــكل واضـــح على بعض أبعاد عادات العقل، وخاصـــة المرتبطة بالمرونة وضـــبط النفس، وهي مهارات قد تتعرض للتآكل في المراحل المتقدمة من الدراســـة ما لم يتم تعزيزها بشـــكل مســـتمر ضـــمن البيئة التعليمية الجامعية، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة محمد وآخرون (2020) التي توصلت إلى فروق دالة إحصائيا في عادات (التروي، التواصـــل الهادف، التفكير المرن) تعزى لمتغير الفرقة الدراســـية، ولم تظهر فروق دالة إحصـــائيًا في عادات (المثابرة، التعلم المستدام، التفكير التشاركي)، وتختلف تلك النتيجة مع دراسة الغبلان والجراح (2022) التي توصـــلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصـــائيًا بين متوســـطات تقديرات الطلبة لعادات العقل وفقًا لمتغير السنة الدراسية.

رابعًا: متغير المعدل التراكمي.

أما فيما يخص المعدل التراكمي، فقد جاءت النتائج داعمة لفكرة أن الأداء الأكاديمي العالي يرتبط إيجابيًا بتطور عادات العقل، حيث ظهرت فروق دالة في عدة أبعاد لصالح الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة، وتحديدًا في أبعاد "المثابرة"، و"التحكم بالتهور"، و"تطبيق المعارف"، وكذلك في الدرجة الكلية. وتشير هذه النتائج إلى أن عادات العقل قد تمثل محفزًا داخليًا يؤثر في التحصيل الأكاديمي، أو أنها تتشكل كنتيجة لبيئة تعليمية ناجحة. ويؤكد على ذلك دراسة الزهراني (2017) التي خلصت إلى أن الطلبة ذوي التفكير الموجه ذاتيًا يميلون لتحقيق نتائج أكاديمية أعلى.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الطلبة ذوي المعدلات الأكاديمية المرتفعة يتمتعون بمستويات أعلى من العادات العقلية المرتبطة بالمثابرة، ضبط النفس، وتوظيف المعرفة، في حين أن بعض السمات العقلية مثل المرونة أو الدقة في التعبير قد تكون أكثر استقرارًا بين جميع الطلبة، بغض النظر عن أدائهم الأكاديمي، وقد يرجع ذلك بسبب أن المعرفة تمثل مكون مهم وركيزة أساسية من مكونات عادات العقل، لذلك فالمعرفة تحتاج إلى تجديد، لأنها تشكل وقود العادة ومادتها، فالمعرفة تغذي مادة العقل وتنشطها وتنظمها، والعادة تستغل هذا الوقود للوصول إلى أداء متقدم يتمثل في حل مشكلة أو الوصول إلى فكرة جديدة وهذا ما أكده (كوستا وكاليك، 2000).

في المجمل، تؤكد هذه النتائج أن عادات العقل تتأثر بجملة من العوامل، بعضها متعلق بخصائص الفرد (مثل الجنس والمعدل)، وأخرى تتعلق بالبيئة التعليمية (مثل الكلية والمستوى الدراسي). كما تبرز أهمية التخصصات النظرية في تعزيز التفكير التأملي والمثابرة والانضباط الذاتي.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها.

هل يمكن التنبؤ بعادات العقل من خلال مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان؟

انطلاقًا من الإطار النظري للدراسة الذي يفترض وجود ارتباط وتفاعل بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعادات العقل، جاء السؤال الخامس ليتحقق من مدى قدرة مهارات التفكير ما وراء المعرفي على التنبؤ بمستوى عادات العقل لدى طلبة جامعة الشرقية.

نظرًا لأن اختبارات التوزيع الطبيعي (Kolmogorov–Smirnov وShapiro–Wilk) أظهرت أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، تم استخدام اختبار Spearman's Rho بوصفه الاختبار اللامعلمي المناسب للكشف عن العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعادات العقل.

وقد تم في هذا السياق اختبار دلالة النموذج التنبؤي، وتقدير حجم التأثير، ومؤشر القوة التفسيرية (R^2)، بالإضافة إلى دراسة دلالة معامل الانحدار (Beta) لتحديد مدى إسهام مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التنبؤ بسلوكيات العادات العقلية لدى الطلبة.

جدول (33)

معاملات الارتباط بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعادات العقل باستخدام اختبار Spearman

المتغيرات	معامل الارتباط (Spearman's Rho)	القيمة الاحتمالية Sig.(2-tailed)	الدلالة الإحصائية
مهارات التفكير ما وراء المعرفي × عادات العقل	0.675**	0	دالة عند مستوى 0.01

ملاحظة: الدلالة عند مستوى (0.01) تعني أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عالية

أظهرت نتائج اختبار Spearman's Rho أن قيمة معامل الارتباط بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعادات العقل بلغت (0.675)، وهي قيمة موجبة تقع ضمن المجال المتوسط إلى المرتفع، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية.كما بلغت القيمة الاحتمالية المصاحبة للاختبار (Sig = 0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01)، مما يؤكد أن العلاقة دالة إحصائيًا.

تشـــير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصـــائية بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعادات العقل لدى طلبة جامعة الشـــرقية. ويعني ذلك أن الطلبة الذين يتمتعون بقدرات أعلى في مهارات التنظيم، المراقبة، والتخطيط المعرفي الذاتي، يميلون أيضًـــا إلى إظهار عادات عقلية إيجابية مثل المثابرة، التحكم بالتهور، التفكير بمرونة، والتواصل بدقة.

يمكن تفسـير هذه العلاقة في ضـوء النظرية المعرفية–السـلوكية التي ترى أن التفكير المنظم والواعي يعزز من قدرة الفرد على تبني سـلوكيات عقلية متقدمة ومنتجة. وتتماشـى هذه النتيجة مع ما أشـار إليه "Costa & Kallick (2008)" من أن تطوير التفكير ما وراء المعرفي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتكوين العادات العقلية الفعالة، باعتبارها ســـلوكيات يمكن تعزيزها بالتدريب على التأمل والتخطيط الذاتي. كما أن النتيجة تتوافق مع دراسـة "Veenman et al.(2006)" التي أكدت أن تنمية مهارات ما وراء المعرفة تسـاهم في تعزيز السـيطرة المعرفية والانفعالية، وهما عنصـران رئيسـيان في العادات العقلية. وتعكس هذه العلاقة أهمية إدماج اسـتراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في المقررات التعليمية والبرامج الإثرائية الجامعية، باعتبارها مدخلًا فاعلًا لتكوين بيئة تعليمية تنمي التفكير المنتج والمرن.

تُظهر نتائج هذا التحليل أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصـــائية بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعادات العقل لدى طلبة جامعة الشرقية. وهذا يدعم التوجه التربوي القائم على تعزيز التفكير التأملي كأداة اســـتراتيجية لتطوير الأداء العقلي العام والقدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية والسلوكية.

ونظرًا لطبيعة البيانات المستخدمة في هذه الدراسة، والتي ثبت من خلال اختباري Shapiro–Wilk وKolmogorov–Smirnov أنها لا تتبع التوزيع الطبيعي، فقد تم الاعتماد على الاختبارات اللامعلمية في تحليل الفرضـــيات. وعند الانتقال إلى اختبار القدرة التنبؤية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي على مقياس عادات العقل (السـؤال الخامس)، فقد كان من غير المناسـب اسـتخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد التقليدي، نظرًا لأنه أحد الاختبارات المعلمية التي تفترض الاعتدالية في التوزيع، إضافة إلى افتراضات أخرى مثل خطية العلاقة وتجانس التباين.

وبالتالي، تم الاعتماد على اختبار سبيرمان للارتباط غير المعياري كبديل مناسب وموثوق في هذا السياق، حيث كشف عن وجود علاقة ارتباط قوية دالة إحصائيًا بين المتغيرين. إلا أنه من المهم التوضيح أنه رغم دلالة العلاقة وارتفاع معامل الارتباط، لا يمكن استخراج معادلة تنبؤية (Prediction Equation) قائمة على نتائج اختبار سبيرمان، إذ أن هذا النوع من التحليل يُستخدم لقياس قوة واتجاه العلاقة فقط، دون القدرة على بناء نموذج رياضي يمكن استخدامه في التنبؤ الكمي بقيمة أحد المتغيرين بناءً على الآخر.

يرجع ذلك إلى أن تحليل الارتباط هو الأداة الإحصائية المصممة لتقدير معادلات التنبؤ، لكنه يتطلب تحقيق افتراضات صارمة تتعلق بطبيعة البيانات. وبما أن هذه الافتراضات لم تتحقق في الدراسة الحالية، فإن بناء معادلة تنبؤية سيكون إجراءً غير دقيق علميًا، وقد يؤدي إلى نتائج مضللة لا تعكس الواقع الإحصائي الحقيقي للعينة المدروسة.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول بثقة إن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تُعد متغيرًا تنبؤيًا مهمًا وفعالًا في تفسير سلوكيات عادات العقل لدى الطلبة، وهو ما يدعم أهمية تضمين هذه المهارات في البرامج التعليمية كمدخل لتعزيز السلوكيات العقلية الإيجابية، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تتطلب وجود الرغبة والميل لدى الفرد لحل مشكلة معينة تواجهه، بحيث يبدأ الفرد باختيار أنسب وأفضل نمط سلوكي لحل هذه المشكلة، ثم يبدأ بتطبيق هذا النمط السلوكي الذي يتطلب قدرة عالية من المهارة ليتوصل إلى الحل، ثم يتولد لديه الالتزام باستخدام تلك الأنماط السلوكية في حل أي مشكلات أو تطبيقات مستقبلية تواجهه، وكل تلك الأمور تعتبر من خصائص عادات العقل، وهذا ما أكدته دراسة عبد الرحيم (2018) التي توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالتعلم الإيجابي من خلال عادات العقل، ووجود ارتباط بين عادات العقل والدافعية العقلية وكفاءة التعلم الإيجابي، ودراسة Mohamed (2019) التي توصلت إلى وجود علاقة إحصائية هامة بين عادات العقل وتحفيز الدافعية للإنجاز، كما أكدت دراسة مصطفى وعبد الجواد (2022) إلى أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين عادات العقل والتفكير الإيجابي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في الجامعة العربية الأمريكية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة كذلك أن القيام بأي نشاط أو مشكلة يتطلب من الطالب قراءة النشاط أو المشكلة أكثر من مرة قبل البدء في الحل وكذلك معرفة الهدف من ذلك النشاط أو المشكلة، وبذلك يكون الطالب يمارس عادة التحكم بالتهور والاندفاع، ثم يقوم الطالب بعد ذلك بوضع خطة للحل ويبدأ في تنفيذ تلك الخطة بكل دقة وإتقان ولا ينتقل إلى الخطوة التالية في الحل إلا بعد التأكد من صحة الخطوة السابقة، وبهذا يكون الطالب يمارس عادة التفكير بمرونة، وقد تتطلب بعض المشكلات أو الأنشطة استدعاء بعض خبرات أو أمور قام بها الطالب أثناء حله مشكلة أو نشاط في السابق لتساعده في حل المشكلة أو النشاط الحالي، فهو بذلك يمارس عادة استخدام الخبرات السابقة في مواقف جديدة، وقد تتطلب بعض الأنشطة أو المشكلات أثناء حلها تقسيمها إلى مشكلات صغيرة في صورة أسئلة يقوم التلميذ بحلها ليتوصل إلى حل المشكلة أو النشاط الرئيس، وبذلك يكون الطالب يمارس عادة التساؤل وطرح المشكلات، وبعد أن يقوم الطالب بحل المشكلة أو النشاط، فيجب عليه أن يعرض حله على زملائه ومعلمه بصورة واضحة لا لبس فيها وقد يكون ذلك العرض شفويًا أو كتابيًا، وبذلك يكون الطالب يمارس عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة، ومن المفترض أثناء عرض الطالب لحله وأفكاره على زملائه فيتوجب عليهم الاستماع إليه وعدم السخرية من حله أو فكرته، وكذلك إعادة صياغة ما يقوله زميلهم بأسلوب آخر والإضافة إلى ذلك الحل أو تلك الفكرة وهذا كله يربط بين التفكير ما وراء المعرفة وعادات العقل.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جعرير (2022) من وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة بين درجات الطلبة على مقياس عادات العقل ودرجاتهم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الجامعيين.

ملخص نتائج الدراسة

في ضـوء النتائج الإحصـائية التي تم التوصـل إليها من خلال تحليل أسـئلة الدراسـة، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

- أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية كان مرتفعًا بوجه عام، وقد تجلى ذلك في ارتفاع متوسـطات الرتب في جميع الأبعاد الثلاثة (تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة، معالجة المعرفة)، مما يدل على امتلاك الطلبة لقدرات ذهنية متقدمة في التخطيط والتقييم والمراقبة الذاتية للعمليات المعرفية.
- أوضـحت نتائج تحليل الفروق أن هناك فروقًا دالة إحصـائيًا في مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعًا لمتغير الكلية، وكانت هذه الفروق لصالح طلبة الكليات النظرية مثل الحقوق والآداب والعلوم الإنسـانية، بينما لم تسـجل فروق دالة لصـالح الكليات التطبيقية، وهو ما يعكس تأثير طبيعة البرامج الأكاديمية في تنمية مهارات التفكير العليا.
- وفيما يتعلق بالمعدل التراكمي، أظهرت نتائج اختبار كروسـكال والِس وجود فروق دالة إحصـائيًا في بعض أبعاد التفكير ما وراء المعرفي، إلا أن نتائج اختبار Dunn مع تصحيح Bonferroni لم تُظهر فروقًا دالة بين معظم الفئات، مما يشـير إلى أن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والمعدل التراكمي تظل مبدئية وتستدعي تفسيرًا حذرًا.
- أظهرت نتائج الدراسة كذلك أن مستوى عادات العقل لدى الطلبة كان مرتفعًا، وهو ما انعكس في الأداء العام على المقاييس الفرعية مثل المثابرة، التفكير بمرونة، وتطبيق المعارف، مما يدل على رسوخ هذه العادات بين غالبية أفراد العينة.
- أما بخصـوص الفروق في عادات العقل، فقد تبين وجود فروق دالة تبعًا لمتغير الكلية، وكانت هذه الفروق أيضًا لصالح طلبة الكليات النظرية، في حين كانت الفروق بحسب الجنس محدودة واقتصرت فقط على بعد المثابرة لصالح الإناث، ولم تُسجّل فروق دالة مستمرة بحسب السنة الدراسية أو المعدل التراكمي بعد التصحيحات البعدية.

- أثبتت نتائج تحليل الارتباط أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تُعد من أبرز المتغيرات المنبئة بمستوى عادات العقل لدى الطلبة، حيث بلغت نسبة التباين المفسَّر 56.2%، وهو ما يعكس العلاقة الوثيقة بين هذين البُعدين المعرفيين ويدعم التكامل بينهما في بناء أنماط التفكير الإيجابي.

التوصيـــــات:

في ضــوء النتائج التي توصــلت إليها هذه الدراســة، وما أظهرته من دلالة مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التنبؤ بعادات العقل لدى طلبة جامعة الشرقية، توصي الباحثة بما يأتي:

1. توضيح مهارات التفكير ما وراء المعرفي ضمن الخطط الدراسية الجامعية بوصفها مكونًا أساسيًا في بناء شخصية المتعلم، من خلال وحدات تدريبية متخصصة، وأنشطة عملية تسهم في تعزيز وعي الطالب بممارساته المعرفية ومهاراته الذهنية.
2. الاهتمام بتنمية عادات العقل لدى الطلبة، وذلك عبر تطبيق اســـتراتيجيات تعليمية قائمة على حل المشــكلات، والتعلم القائم على المشــاريع، والتعلم التأملي، لما لها من أثر في ترســيخ قيم المثابرة، المرونة، والتفكير المنظَّم.
3. العمل على تطوير بيئات التعليم في الكليات النظرية، من خلال دمج أساليب تعليم وتقييم محفزة للتفكير، توازي تلك المطبقة في الكليات التطبيقية، بما يسهم في سد الفجوة بين التخصصات في مستوى العادات العقلية.
4. تقديم دعم تربوي مخصص لطلبة السنوات الدراسية الأخيرة، من خلال جلسات إرشاد أكاديمي وتربوي، تركز على تعزيز التفكير المرن، وضبط الانفعالات، وتمكينهم من التعامل مع الضغوط المرتبطة بمرحلة التخرج.
5. تشـــجيع أعضـــاء هيئة التدريس على توظيف أنشـــطة التفكير ما وراء المعرفي في المقررات المختلفة، مع بناء أدوات تقييم تراعي هذه المهارات ضمن مخرجات التعلم المستهدفة.

البحوث والدراسات المقترحة:

واستكمالًا لنتائج هذه الدراسة، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء الوساطة المحتملة لعادات العقل.
- إجراء دراسة مقارنة بين طلبة الجامعات الحكومية والخاصة في سلطنة عُمان في مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعادات العقل.
- دراسة تجريبية لقياس أثر برنامج تدريبي قائم على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تعزيز عادات العقل لدى طلبة المرحلة الجامعية.
- دراسة العلاقة بين عادات العقل وبعض السمات الشخصية (مثل الصلابة النفسية أو الدافعية الذاتية) لدى طلبة التعليم العالي.
- دراسة طولية تتبع تطور عادات العقل ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة من السنة الأولى إلى السنة الأخيرة في الجامعة.

المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، أسـماء.(2020).التفكير ما وراء المعرفي كمتغير وسـيط بين تنظيم الذات واتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الجامعية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (126)، 601-644.

إبراهيم، رشـا.(2022).مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الطفولة المبكرة بجامعة الجوف. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (71)، 291-311.

إبراهيم، منى.(2012).*فعالية مقرر تنمية مهارات التفكير في اكساب مهارات ما وراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى طالبات الجامعة*. المؤتمر السنوي العربي السابع-الدولي الرابع: إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي، كلية التربية النوعية بالمنصورة، مصر.

أبو علي، مها.(2023).التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتوجه المستقبلي لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بالليث. *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*، (55)، 157-197.

أبو لطيفة، لؤي.(2019).عادات العقل لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 5(3)، 279- 296.

أبو لطيفة، لؤي.(2015).مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث الدراسات التربوية والنفسية*، 3(10)، 83-109.

إسليم، ناصر.(2019).مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، (182)، 437-471.

آل رشيد، هياء.(2021).دو بحث الدرس في تنمية بعض عادات العقل لدى معلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن. *المجلة العلمية*، 37(6)، 393-465.

آل فرحان، إبراهيم.(2015).أثر استخدام نموذج وين بيري للتعلم المنظم ذاتيًا في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. *المجلة العلمية*، 31(5)، 117-172.

آل كليب، بخيتة.(2019).*عادات العقل وطرق تطبيقها في الدراسات العلمية*. شبكة الألوكة قسم الكتب.

بربخ، إلهام.(2015).*عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر* [رسالة ماجستير، جامعة الأزهر].غزة.

بن صغير، كريمة.(2018).*مطبوعة بيداغوجية مادة منهجية وتقنيات البحث. مجموعة محاضرات موجهة لطلبة السنة الثانية علم نفس*. قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر.

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*، *7* (2)، 145-162.

جرادين، سوسن، والرفوع، محمد.(2011).دراسة عادات العقل لدى طلبة الجامعة من حيث علاقتها بمتغيرات الخبرة الجامعية والكلية والنوع الاجتماعي. *المجلة التربوية*، 26(101)، 247-283.

جعرير، سليمة.(2022).عادات العقل وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة أفكار وآفاق*، 10(1)، 317-337.

جلال، محمد.(2024).عادات العقل وأنماط المعالجة المعرفية للمعلومات كمنبئات بالذكاء الوجدًاني الرقمي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الدراسات النفسية المعاصرة*، 6(1)، 110-148.

جلو، جعفر.(2023).أثر استخدام استراتيجية معالجة المعلومات في التفكير ما وراء المعرفي لطلبة قسم العلوم في كلية التربية الأساسية. *مجلة العلوم الأساسية*، 14(22)، 117-143.

الجيزاني، محمد، وعباس، الهام.(2018).أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادة العقل في تنمية الإدراك الحس حركي لتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية والاجتماعية*، *5*(2)، 23-70.

الحارثي، سلطان، والسلمي، طارق.(2022).مستوى التفكير ما وراء المعرفي للموهوبين والعاديين لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف: دراسة مقارنة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (71)، 161 - 198.

حجر، آمنة.(2023).مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بقسم المناهج طرق التدريس في جامعة الملك سعود. *مجلة ديالي للبحوث الإنسانية*، 3(98)، 583-625.

حسام الدين، ليلى.(2008).فاعلية استراتيجية "البداية – الاستجابة – التقويم" في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم. المؤتمر العلمي الثاني عشر–التربية العلمية والواقع المجتمعي، *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، القاهرة.

حمادة، شيرين.(2024).فعالية برنامج قائم على بعض عادات العقل لتنمية الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا. *مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة*، 3(2)،39-76.

خشوري، فاطمة، وعفيفي، أسماء.(2022).عادات العقل وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة جازان. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (143)، 229-264.

الخفاف، إيمان.(2016).عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 2(1)، 301- 328.

الدهشان، جمال، والسيد، سماح.(2020).رؤية مقترحة لتحويل الجامعات المصرية الحكومية إلى جامعات ذكية في ضوء مبادرة التحول الرقمي للجامعات. *المجلة التربوية*، ج78، 1249 - 1344.

الرابغي، خالد.(2015).*عادات العقل ودافعية الإنجاز*. مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.

الربيحات، إيمان.(2022).التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 6(19)، 116-135.

رشـــيد، فارس، ومطر، عمار.(2022).ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القادســـية. *مجلة لارك*، 46(3)، 314-338.

الريشي، خديجة.(2021).عادات العقل وعلاقتها بمستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة جامعة أم القرى. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (132)، 421-471.

الزهراني، مرضـي.(2017).برنامج قائم على عادات العقل لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (224)، 159-210.

زيتون، حسن، وزيتون، كمال.(2006).*التعليم والتدريس من منظور البنائية* (ط2).عالم الكتب، القاهرة.

سـليمان، شـاهر.(2024).البنية العاملية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي: دراسـة على عينة من طلبة جامعة تبوك. *المجلة التربوية لجامعة سوهاج*، (125)، 960-990.

الســـواح، منال.(2011).فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض عادات العقل المنتجة لدى مجموعة من الطالبات المعلمات برياض الأطفال. *مجلة العلوم التربوية*، 19(3)، 55-97.

السـويلميين، بشـارة.(2016).أثر اسـتراتيجية مبنية على تفعيل عادات العقل في تعديل المفاهيم البديلة في العلوم وتنمية مهارات العلم الأسـاسـية لدى طلبة المرحلة الأسـاسـية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 43(1)، 483-496.

الســـيد، أميرة.(2022).عادات العقل وعلاقتها بمهارات التفكير الإيجابي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ببنها*، *130*(2)، 794-842.

الشكيلي، زهرة، وشحات، محمد.(2023).مستوى عادات العقل لدى الطالبات المعلمات في تخصص العلوم بجامعة الســـلطان قابوس. *مجلة العلوم التربوية الصـــادرة عن جامعة قطر*، (22)، 115-142.

الشـهاب، هيام.(2018).أثر التدريس المباشـر لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في انتقال أثر التعلم. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 17(1)، 1-34.

الصـــليبي، ليث، وعون، علي.(2024).مســـتوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الدراســـات العليا (جامعة الأغواط أنموذجًا).*مجلة جامعة فلسطين الأهلية للبحوث والدراسات*، *3*(1)، 79-95.

الطنطاوي، محمود.(2017).عادات العقل وعلاقتها بالاحتراق النفسي والدافعية نحو العمل لدى معلمي الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 6(21)، 93-151.

عبد الحســـين، وســـام.(2015).*التعلم المتناغم مع الدماغ: تطبيقات لأبحاث الدماغ في التعلم*. دار الكتب العلمية، لبنان.

عبد الرحمن، رائدة، وأبو سنينة، عودة.(2023).أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في التفكير ما وراء المعرفي والدافعية نحو تعلم الرياضـيات لدى طلبة الصـف الرابع الأسـاسـي في الأردن. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 2(11)، 82-58 .

عبد الرحيم، طارق.(2018).عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصـص الدراسـي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدلا طلاب جامعة سوهاج. *المجلة التربوية*، مج 52، 447-559.

عبد الرزاق، وفاء.(2021).عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طالبات الجامعة. *مجلة الطفولة والتربية*، (48)، 540-570.

عبد اللطيف، محمد، وعبد الجواد، ميرفت.(2020).نمذجة العلاقات بين عادات العقل ومهارات حل المشـكلات والتفكير عالي الرتبة والصـلابة النفسـية لطلاب الجامعة. *المجلة التربوية*، (74)، 587-653.

عبد الوهاب، فاطمة.(2007).فاعلية اســـتخدام خرائط التفكير في تحصـــيل الكيمياء وتنمية بعض عادات العقل لدى الطالبات بالصف الحادي عشر بسلطنة عُمان. *سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *1*(2)، 10-70.

عتبة، عبد الله، وطعبلي، محمد.(2024).مســـتوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ البكالوريا "شـــعبتي العلوم التجريبية واللغات الأجنبية أنموذجا": دراســـة ميدانية بثانوية مزاري أعمر، مقاطعة سيدي أمحمد الجزائر العاصمة. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، 13 (عدد خاص)، 739 - 754.

العساف، صالح.(2012).*المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*.ط2.الرياض: دار الزهراء.

عطا، ســـالي.(2021).عادات العقل المنبئة بفاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. *المجلة التربوية*، (81)، 177-276.

علوان، خالد.(2020).التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الســـادس الإعدادي في اللغة العربية. *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، 28(4)، 69-88.

عمران، محمد.(2014).عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات "دراسة مقارنة" بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر بغزة.[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأزهر – غزة، فلسطين.

العنزي، تهاني، وسليمان، شاهر.(2023).تطوير مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق نموذج التقدير الجزئي: دراســـة على عينة من طلبة جامعة تبوك. *دراســـات عربية في التربية وعلم النفس*، (147)، 23 - 52.

العواودة، شذى.(2016).*عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي لدى طلاب جامعة مؤتة* (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الغبلان، منيرة، والجراح، عبد الناصر.(2022).القدرة التنبؤية لعادات العقل بالشخصية المبدعة لدى الطلبة الموهوبين في دولة الكويت. *مجلة الجامعة الإســـلامية للدراســـات التربوية والنفســـية*، *3*(6)، 312 - 346.

قماز، فريدة.(2011).التفكير ما وراء المعرفي وتفسير السلوك المرضي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، (6)، 211-249.

الماس، عادل، والشيبة، ناصر.(2020).مدى توافر مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم الرياضـــيات كلية التربية ردفان. *مجلّة جامعة عدن الإلكترونيّة للعلوم الإنســـانية والاجتماعية*، 1(3)، 195-204.

المالكي، عبير، والشهري، سامي.(2024).عادات العقل وعلاقتها بالممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بمدينة نجران. *مجلة تربويات الرياضيات*، 27(2)، 195-229.

محمد، ألفت.(2023).أساليب التعلم المرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي لدي طلاب جامعة أسوان. *مجلة كلية التربية*، 41(41)، 233-209.

محمد، محمد.(2016).عادات العقل المنبئة بالتفكير الإيجابي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (22)، 521-572.

محمد، هاجر، محمد، أحمد، سليمان، مصطفى، وأحمد، مروة.(2020).عادات العقل لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 14(12)، 937-982.

مصطفى، أحمد، وعبد الجواد، أنس.(2022).العلاقة بين عادات العقل والتفكير الإيجابي لدى طلاب كلية علوم الرياضة في الجامعة العربية الأمريكية. *مجلة نظريات وتطبيقات التربية البدنية وعلوم الرياضة*، *38*(2)، 40 - 52.

الموسوي، نجم.(2015).*النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة: استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) نموذجا*. دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.

نعمة، حنان.(2022).التفكير وراء المعرفي لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، *47*(2)، 685-704.

الهندال، دلال، العجمي، عمار، والشمري، أحمد.(2019).مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *20*(1)، 221 - 253.

وردة، صلاح.(2011).العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجدًّاني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طالب المرحلة الثانوية من الجنسين. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، 76(1)، 230-295.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abdellatif, M.S., & Zaki, M.A.(2021).Problem-Solving Skills as a Mediator Variable in the Relationship between Habits of Mind and Psychological Hardiness of University Students.*International Journal of Higher Education*, *10*(3), 88-99.

Al-Assaf.J., The Teaching Habits of Mind, Their Relationship to Positive Behavior of Social Studies Teachers in Lower Basic Stage in University District - The Capital (Amman), Journal of Curriculum and Teaching, 6(2) (2017), 30- 51, https://doi.org/10.5430/jct.v6n2p30

Al-Gaseem, M., Bakkar, B., & Al-zoubı, S.(2020).Metacognitive thinking skills among talented science education students.*Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *8*(2), 897-904.

Alhamlan, S., Aljasser, H., Almajed, A., Almansour, H., & Alahmad, N.(2018).A Systematic Review: Using Habits of Mind to Improve Student's Thinking in Class.*Higher Education Studies*, *8*(1), 25-35.

Aljaberi, N.M., & Gheith, E.(2015).University students' level of metacognitive thinking and their ability to solve problems.*American International Journal of Contemporary Research*, *5*(3), 121-134.

Ariyati, E., Susilo, H., Suwono, H., & Rohman, F.(2021, June).Building students' habits of mind through process oriented guided inquiry learning.In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol.1918, No.5, p.052077).IOP Publishing.

Bandura, A.(1977).*Social Learning Theory*.General Learning Press.

Brown, A.(1987).*Metacognition, executive control, self-regulation, and other more Mysterious mechanisms*.In F.E.Weinert and R.H.Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp.65-116).Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Bruner, J.(1990).*Acts of Meaning*.Harvard University Press.

Campbell, J.(2006).*Theorizing Habits of Mind as Framework for Learning*.Abstracts of AARE Conference Papers, Central Queensland University.

Coskun, Y.(2018).A Study on Metacognitive Thinking Skills of University Students.*Journal of Education and Training Studies*, *6*(3), 38-46.

Costa, A.L., & Kallick, B.(2000).*Activating & Engaging Habits of Mind.A Developmental (Series, Book 2)*.Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311-1714.

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.

Flavell, J.H.(1981).*Cognitive Monitoring*.In W.P.Dickson (Ed.), Children's Oral Communication Skills, Academic Press, (pp.35-60).

Guss, C.& Wiley, B.(2007).Metacognition of problem-solving strategies in Brazil, India, and the United States.*Journal of cognition and Culture*, 7 (1-2), 1–25.

Hamilton, R.& Ghatala, E.(1994). *Learning and instruction*.Mc Graw Hill Inc, New York.

Lipson, M., & Wixson, K.(1983). Becoming a- strategic reader.*Contemporary Educational Psychology*, 8 (3), 293 – 316.

Matthews, G., & Wells, A.(2003).Rumination, depression, and metacognition: The S-REF model.Depressive rumination: Nature, theory and treatment, 125-151.

Mohamed, W.(2019).The Relative Contribution of Habits of mind in predicting Achievement motivation for a sample of Assistant Lecturers in University.*Journal of the Current Psychological Studies*, *1*(2), 179-199.

Pandey, P., & Pandey, M.(2021).*Research methodology tools and techniques*.Bridge Center.

Schraw, G., & Moshman, D.(1995).Metacognitive theories.*Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.

Tuononen, T., Hyytinen, H., Räisänen, M.et al.(2023).Metacognitive awareness in relation to university students' learning profiles.*Metacognition Learning*, (18), 37–54.https://doi.org/10.1007/s11409-022-09314-x

Tyaningsih, R.Y., Triutami, T.W., Novitasari, D., Wulandari, N.P., & Cholily, Y.M.(2020, October).The relationship between habits of mind and metacognition in solving real analysis problems.*Journal of Physics: Conference Series, 1663*(1), 12- 53.

Urban, K., Pesout, O., Kombrza, J.& Urban, M.(2021).Metacognitively aware university students exhibit higher creativity and motivation to learn.*Thinking Skills and Creativity Journal*, (42), 100963.

جامعة الشرقية
A' SHARQIYAH UNIVERSITY

جامعة الشرقية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

علم النفس التربوي

الملحق (1)

مقياس عادات العقل بصورته الأولية

الفاضل الدكتور/.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..... وبعـــــد ،،،

تقوم الباحثة: وفاء بنت خليفة الطلبي، بإجراء دراســـة بعنوان " **التنبؤ بعادات العقل من خلال مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الشرقية بسلطنة عُمان** " وذلك لاستكمال متطلبات الحصـول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي، ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية، أرجو التكرم بتحكيم أداة الدراســـة المرفقة، ل دراســـة أبولطيفة (2019) ويحتوي على **5 أبعاد** وهي: (المثابرة، التحكم بالتهور، التفكير بمرونة، التفكير والتواصـل بوضـوح ودقة، تطبيق المعارف الماضـية على أوضـاع جديدة)، **ويتكون من 30 فقرة**. ونظرًا لما عُرف عنكم من خبرة واسـعة في مجال البحث العلمي ولدرايتكم العلمية والعملية، أرجو تكرمكم بإبداء آرائكم حول عبارات المقياس، ووضوح الصياغة وسلامتها، ومدى ملاءمتها للبيئة العمانية، وتقديم التعديلات المقترحة التي ترونها مناسبة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

محاور المقياس

م	العبـــــــــــــارة	انتماء العبارة		الصياغة اللغوية		ملاءمتها للبيئة العمانية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	صحيحة	خاطئة	ملائمة	غير ملائمة	
	<u>البعد الأول: المثابرة.:</u> هي إصرار الفرد على مواصلة العمل وإكمال المهمة بنشاط وحيوية دون ملل، ويتصف المثابرون بأنهم يواظبون ولا يتراجعون، ويستخدمون استراتيجيات متعددة لمواجهة المواقف والصعاب، ولا يقبلون الهزيمة، وفي كل مرة يخفقون فيها يعاودون الكرة مرة أخرى.							
1	أبذل قصارى جهدي من أجل تحقيق أهدافي.							
2	أتحمل الصعاب لإنجاز المهام المطلوبة مني.							
3	أسعى لأن يكو ن أدائي أفضل من أداء الآخرين							
4	إذا فشلت في تحقيق ما أريد فإنني أعزو ذلك إلى تقصيري في الجهد الذي بذلته.							
5	إذا بدأت في أي عمل فإنني أحرص على إنهائه ولو استغرق ذلك وقتًا طويلًا.							
6	إذا لم أتمكن من حل المشكلة فإنني أبحث عن طرق أخرى لحلها ولا استسلم.							
	<u>البعد الثاني: التحكم بالتهور:</u> تشير إلى القدرة على الصبر والتأني، والتفكير قبل القيام بالفعل، والابتعاد عن التسرع والفورية، ومعاودة النظر عدة مرات قبل الوصول إلى حكم نهائي.							
7	أتمهل قبل القيام بأي تصرف.							
8	أحدد الخطوات اللازمة لإنجاز المهمة.							
9	أفكر جيدًا قبل اتخاذ القرار.							
10	أستمع جيدًا للآخرين قبل قيامي بالرد عليهم.							
11	أقوم بجمع المعلومات اللازمة لحل المشكلة.							
12	أحدد الهدف المطلوب بدقة قبل القيام بالعمل.							
	<u>البعد الثالث: التفكير بمرونة:</u> ويشير التفكير بمرونة إلى قدرة الفرد على النظر للموضوع من زوايا مختلفة وجوانب متعددة، ويوصف الشخص الذي يمتلك هذه العادة بالقدرة على توليد البدائل والحلول المتعددة لمواجهة المواقف والمشكلات التي يمكن أن تعترضه.							
13	أنظر للمشكلة من جوانب متعددة.							
14	أتنازل عن رأيي إذا كان هناك رأي أكثر صحة.							
15	أبحث عن الإيجابيات والسلبيات التي تترتب على القرار الذي سأتخذه.							

م	العبـــــــــــــارة	انتماء العبارة		الصياغة اللغوية		ملاءمتها للبيئة العمانية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	صحيحة	خاطئة	ملائمة	غير ملائمة	
16	أفكر بطرق مختلفة للإجابة عن التساؤل المطروح.							
17	أستمع لآراء الآخرين واستفيد منها.							
18	أغير طريقتي في التفكير عندما تواجهني صعوبة.							
	<u>البعد الرابع: التفكير والتواصل بوضوح ودقة:</u> تشير إلى قدرة الفرد على توصيل ما يريد التعبير عنه بدقة ووضوح سواء أكان ذلك بطريقة كتابية أو شفوية.							
19	أستخدم لغة واضحة ومفهومة أثناء التواصل مع الآخرين.							
20	أستطيع أن أعبر للآخرين عما بداخلي من أفكار ومشاعر.							
21	أتمكن من أقناع الآخرين بما لدي من أفكار.							
22	لدي القدرة على مناقشة الآخرين ومحاورتهم.							
23	أستطيع التحدث أمام الآخرين دون تلعثم أو ارتباك.							
24	أتجنب الإطالة والتكرار في حديثي مع الآخرين.							
	<u>البعد الخامس: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة:</u> أي الاستفادة من التجارب والخبرات السابقة التي مر بها الفرد من أجل توظيفها في مواجهة مواقف حياتية مشابهة.							
25	أستفيد مما تعلمته في مواجهة المواقف الجديدة.							
26	أبحث عما هو موجود في خبراتي السابقة لربطه بالوبرات الجديدة.							
27	أستعين بأمثلة سابقة لدعم آرائي وأفكاري.							
28	أستعين بتجاربي الماضية في حل المشكلات التي تواجهني.							
29	أربط بين ما تعلمته وما هو مشابه له في حياتي العملية.							
30	أستخدم أثناء تفكيري عبارات مثل: هذا مشابه لأمر أعرفه، هذا الشيء مررت بمثله.							

الملحق (2): أسماء المحكمين

قائمة الأساتذة محكمين أدوات الدراسة

م	الاسم	الرتبة العلمية والتخصص	جهة العمل
1	د. أمجد عزات جمعة	أستاذ مشارك في علم النفس التربوي	جامعة الشرقية
2	د. شريف السعودي	أستاذ مشارك في القياس والتقويم	جامعة الشرقية
3	د.عصام بن عبدالمجيد اللواتي	أستاذ مشارك في علم النفس التربوي	جامعة الشرقية
4	د. سيف بن علي اليعربي	مدير دائرة التربية الخاصة	وزارة التربية والتعليم
5	د. سعود بن مبارك البادري	باحث تربوي	وزارة التربية والتعليم
6	د. حمود بن عبدالله الشكري	أستاذ قياس وتقويم	كلية التربية بالرستاق
7	د. محمد بن سالم الجامودي	أستاذ مساعد في اللغة العربية	جامعة الشرقية

الملحق (3)

مقياس عادات العقل بصورته النهائية

م	الفقـــــــــــــرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق
1	أبذل قصارى جهدي من أجل تحقيق أهدافي.					
2	أتحمل الصعاب لإنجاز المهام المطلوبة مني.					
3	أسعى لأن يكو ن أدائي أفضل من أداء الآخرين					
4	أعزو فشلي في تحقيق أهدافي إلى الجهد الذي بذلته.					
5	إذا بدأت في أي عمل فإنني أحرص على إنهائه مهما كان من وقت.					
6	إذا لم أتمكن من حل المشكلة فإنني أبحث عن طرق أخرى لحلها ولا استسلم.					
7	أتمهل قبل القيام بأي تصرف.					
8	أحدد الخطوات اللازمة لإنجاز المهمة.					
9	أفكر جيدًا قبل اتخاذ القرار.					
10	أستمع جيدًا للآخرين قبل قيامي بالرد عليهم.					
11	أجمع المعلومات اللازمة لحل المشكلة.					
12	أحدد الهدف المطلوب بدقة قبل القيام بالعمل.					
13	أنظر للمشكلة من جوانب متعددة.					
14	أتنازل عن رأيي إذا كان هناك رأي أكثر صحة.					
15	أبحث عن الإيجابيات والسلبيات التي تترتب على القرار الذي سأتخذه.					
16	أفكر بطرق مختلفة للإجابة عن التساؤل المطروح.					
17	أتعامل مع آراء الآخرين المخالفة لي برحابة صدر.					
18	أغير طريقتي في التفكير عندما تواجهني صعوبة.					
19	أستخدم لغة واضحة ومفهومة أثناء التواصل مع الآخرين.					
20	أعبر للآخرين عما بداخلي من أفكار ومشاعر.					
21	أتمكن من أقناع الآخرين بما لدي من أفكار.					
22	لدي القدرة على مناقشة الآخرين ومحاورتهم.					
23	أستطيع التحدث أمام الآخرين دون تلعثم أو ارتباك.					
24	أتجنب الإطالة والتكرار في حديثي مع الآخرين.					
25	أستفيد مما تعلمته في مواجهة المواقف الجديدة.					

م	الفقـــــــــــــــرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق
26	أبحث عما هو موجود في خبراتي السابقة لربطه بالخبرات الجديدة.					
27	أستعين بأمثلة سابقة لدعم آرائي وأفكاري.					
28	أستخدم تجاربي الماضية في حل المشكلات التي تواجهني.					
29	أربط بين ما تعلمته وما هو مشابه له في حياتي العملية.					
30	أستخدم أثناء تفكيري عبارات مثل: هذا مشابه لأمر أعرفه، هذا الشيء مررت بمثله.					

الملحق (4)

مقياس التفكير ما وراء المعرفي بصورته الأولية

م	العبـــــــــــــارة	انتماء العبارة		الصياغة اللغوية		ملاءمتها للبيئة العمانية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	صحيحة	خاطئة	ملائمة	غير ملائمة	
	البعد الأول: تنظيم المعرفة :هو القدرة على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم، ويشير إلى المعرفة عن طريق التخطيط، والمراقبة، وتصحيح الأخطاء، وتقويم التعلم.							
1	أضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب							
2	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.							
3	أضع أهدافًا محددة قبل البدء بالمهمة.							
4	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.							
5	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.							
6	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة.							
7	أعي أي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات.							
8	أستخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي.							
9	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.							
10	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.							
11	أقّيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.							
12	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.							
13	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.							
14	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.							
15	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكًا.							
	البعد الثاني: معرفة المعرفة.: ويشير إلى المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية، وهو المعرفة عن الذات، والاستراتيجيات، والمعرفة عن أي الاستراتيجيات أكثر فاعلية في موقفٍ ما.							
1	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتًا كافيًا.							
2	أفكر بما احتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.							
3	أتمهل قليلًا عندما أواجه معلومات هامة.							
4	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.							
5	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.							

م	العبـــــــــــــارة	انتماء العبارة		الصياغة اللغوية		ملاءمتها للبيئة العمانية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	صحيحة	خاطئة	ملائمة	غير ملائمة	
6	أعمل مراجعة دورية لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات مهمة.							
7	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.							
8	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.							
9	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك.							
10	أجد نفسي مستخدمًا استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي.							
11	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي.							
12	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة.							
13	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.							
14	أغير استراتيجياتي عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد.							
15	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.							
16	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقًا.							
البعد الثالث: معالجة المعرفة.: وهي القدرة على استخدام الاستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات.								
1	أحاول استخدام استراتيجيات ثبت فاعليتها في الماضي.							
2	أمتلك هدفًا محددًا لكل إستراتيجية استخدمها.							
3	أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف.							
4	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.							
5	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة.							
6	أستخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها.							
7	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.							
8	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.							
9	أتعلم أكثر عندما أكون مهتمًا بالموضوع.							
10	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئًا جديدًا.							
11	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.							

الملحق (5)

مقياس التفكير ما وراء المعرفي بصورته النهائية

م	الفقـــــــــــــــــــــرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أستخدم بدائل عدة في حل المشكلات التي تواجهني.					
2	أضع أهدافًا محددة قبل البدء بالمهمة.					
3	أعرف نوع المعلومات المهمة اللازمة لصنع القرار.					
4	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.					
5	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة.					
6	أعي الطرق التي سأستخدم عندما اتخذ القرارات.					
7	أستخدم قدراتي العقلية لتحسين نقاط الضعف عندي.					
8	أركز على معنى المعلومات الجديدة وأهميتها					
9	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.					
10	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.					
11	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.					
12	أقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.					
13	أعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكًا.					
14	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتًا كافيًا.					
15	أفكر بما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.					
16	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.					
17	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.					
18	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.					
19	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل.					
20	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج الى ذلك.					
21	أجد نفسي أنني أستعمل استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي.					
22	أراجع نفسي لان ذلك يساعدني على فهم علاقات مهمة.					
23	أسأل نفسي عن مدى إنجازي للأهداف عند إنهاء المهمة.					
24	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.					

م	الفقـــــــــــــــــــــرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
25	أغير طريقة تفكيري عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد.					
26	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.					
27	استخدام استراتيجيات أثبتت فاعليتها.					
28	أمتلك هدفًا محددًا لكل إستراتيجية استخدمها.					
29	أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف.					
30	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.					
31	ألخص ما قمت به بعد إنهاء المهمة.					
32	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.					
33	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.					
34	أتعلم أكثر عندما أكون مهتمًا بالموضوع.					
35	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئًا جديدًا.					
36	أسأل نفسي فيما إذا كنت قد تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.					