

## مستوى حاجة طالبات معلم الصف وتربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي

خالد محمد أبو لوم\*

### ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى حاجة طالبات معلم الصف وتربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهن. تكونت عينة الدراسة من طالبات معلم الصف وتربية الطفل بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية وبلغ عددهن (160) طالبة تم اختيارهن بالطريقة الطبقيّة العشوائية للفصل الدراسي الأول من للعام الدراسي 2015-2016. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياسين: الأول لقياس مستوى حاجة الطالبات إلى المعرفة مكون من (16) فقرة، والأخرى عبارة عن مقياس لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات معلم الصف وتربية الطفل مكون من (50) فقرة. وقد أظهرت النتائج: أن مستوى حاجة طالبات معلم الصف وتربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية كانت مرتفعة. كما أظهرت الدراسة أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالبات كان مرتفعاً. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات معلم الصف وتربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. وأوصت الدراسة بالعمل على تحفيز عمليات التفكير من خلال وضع الطالبات أمام مهمات تتطلب مستويات من التفكير العليا تتحدى قدراتهم العقلية في سبيل الحصول على المعرفة، من خلال العملية التعليمية.

الكلمات الدالة: الحاجة، تفكير ما وراء معرفي، معلم صف، تربية الطفل، الجامعة الأردنية.

### المقدمة

يعد الاهتمام بالعمليات المعرفية مدار بحث واهتمام عبر العصور، حيث تم تناول العديد من الجوانب التي ترتبط بها بشكل مباشر، كالتفكير، والتعلم المعرفي، وسبل إدارة المعرفة، وفهمها، من خلال توظيف ما يمتلكه الأفراد من قدرات، ومعارف تم اكتسابها من خلال عمليات التعلم، والبحث عن المعرفة. وتوسع النظريات المعرفية إلى إبراز دور الفهم، والتركيز على الاستراتيجيات المعرفية بصفة عامة، واستراتيجيات الاستفادة من المعرفة بصفة خاصة؛ فكون الفرد نشطاً وفعالاً في الحصول على المعرفة، وتطويرها، فقد سعت هذه النظريات إلى تناول أهم الجوانب التي تساعد في تطوير هذه المعرفة من خلال التركيز على عمليات ما وراء المعرفة، والكشف عن القدرات والمهارات المتضمنة في هذه العمليات، كالخطيط، واتخاذ القرارات وتوظيفها، وسبل تطويرها، وتنميتها، والاستفادة من ذلك في عملية التعلم والتعليم.

إن التطور المعرفي وعمليات التفكير ما وراء المعرفي تتطلب من الأفراد البحث عن مصادر المعلومات، وجمع المعارف، والبحث عنها من خلال الوصول إلى طرق ووسائل، وأساليب تساعد الأفراد على تكوين أطر معرفية مرجعية. وهنا يؤكد أندرسون (2007) أن التغييرات في المعرفة واكتسابها لا تتوقف عندما يصل الفرد إلى سن الرشد، بل أن هناك استمرارية في عملية تعلم أشياء جديدة، على الرغم من أن القدرة على اكتساب المعرفة والبحث عنها لدى الفرد لا تزداد تلقائياً بتقدم العمر، بل يجب أن يكون لدى الفرد جهد ومثابرة وإقبال للبحث عن المعرفة وفهمها.

وتعد المعرفة الوسيط الفعال في تطوير القدرات المعرفية عن طريق إكساب الفرد القدرة على التفكير، والفهم، والملاحظة، والوعي، والاكتشاف، والاستقراء، والتحليل، والتركيب، وإدراك العلاقات، والتفسير، والمراقبة والضبط والتنبؤ، وغيرها من القدرات التي تمكن الفرد تفسير ظواهر الحياة، وفهم خصائصها، وبالتالي زيادة القدرة على فهمها والتنبؤ بها؛ وبالتالي ضبطها والسيطرة

\* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. تاريخ استلام البحث 2016/2/28، وتاريخ قبوله 2016/5/18.

عليها (الظاهر، 2009). وتأخذ المعرفة عدداً من الأنماط اعتماداً على طبيعة هذه المعرفة وكذلك على الطرق والوسائل المستخدمة في اكتسابها وتمثيلها. وهنا يصنف ياسين (2007) المعرفة إلى: معرفة إعلانية توضح ما هو معروف حول المشكلة، والتمييز بين الصواب والخطأ، ووصف المفاهيم المختلفة، والمعرفة الإجرائية المرتبطة بكيفية حل المشكلات، وما وراء المعرفة التي تشير إلى توصيف المعرفة نفسها، بما يساعد في اختيار المعرفة الملائمة لحل المشكلة بفعالية من خلال توجيه منهجية الإدراك والتفكير بالاتجاه الصحيح، والمعرفة الاستكشافية المتعلقة باستخدام قواعد المنطق لضبط عملية التفكير والإدراك.

وعلى الرغم من أن مفهوم الحاجة إلى المعرفة (The Need for cognition)، ظهر على يد كوهين وستوتلاند وولف (Cohen, Wolfe) عام 1955، الذين عرفوا هذا المفهوم على أنه: الحاجة إلى بناء المواقف المرتبطة بطريقة شمولية وذات معنى؛ وذلك من أجل فهم العالم وجعله منطقياً بالنسبة للشخص، إلا أن كاسيوبو وبيتتي (Cacioppo & Petty) كانا من أوائل الباحثين الذين حاولوا تعريف هذه النزعة وقياسها، حيث قاما بتطوير مقياس الحاجة إلى المعرفة (Coutinho, 2006). ويبين كل من ليون ودالتون (Leone & Dalton) وكل من سادوسكي وجولوز المشار إليهم في كاوتينيو (Coutinho, 2006) أن هناك علاقة بين الحاجة إلى المعرفة وبين النجاح، والأداء الأكاديمي، وخاصة في الدراسة الجامعية. وتضيف كاوتينيو (Coutinho, 2006) أن الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات تعلم شمولية، وعميقة ترتجم إلى مستويات أعلى من الفهم، ومن ثم الوصول إلى مستويات أفضل من الأداء للمهام التعليمية، ومختلف المواقف التي تواجههم.

ويبين كاسيوبو وبيتتي، وجارفيش (Cacioppo, Petty & Jarvis) المشار إليهم في (Vcrlanken, Hazenberg & Patnewen-Grace, 2005) أن هناك فروقا فردية بين الأفراد في النزعة إلى المعرفة، حيث يوجد أشخاص لديهم مستويات منخفضة من الحاجة إلى المعرفة، وهذا يعني أنهم لا يستمتعون ببذل الجهود المعرفية، وبدلاً من ذلك يفضلون الرجوع لآراء أشخاص آخرين وخاصة في المجالات والمواقف والمشكلات المعقدة التي تواجههم. ويعد وعي الفرد بعمليات تفكيره في أثناء قيامه بهذه العمليات من أبرز العوامل المؤثرة في اكتساب المعرفة وتوظيفها في التعامل مع المشكلات والمواقف التي تعترض الفرد في حياته اليومية. ولعل هذا ما أشار إليه كل من جيمس (James)، وديوي (Dewey) بالتفكير ما وراء المعرفي (Metacognitive Thinking)، وأكد ستيرنبرغ (Sternberg) المشار إليه في (العتوم، 2010) يمثل نموذجاً لعمليات التحكم بالمعرفة، لتمييز العمل الاستراتيجي في أثناء قيام الفرد بعمليات التفكير.

وقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينيات من القرن الماضي ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، وقد تطور وزاد الاهتمام به في عقد الثمانينيات، ومازال يستقطب الكثير من الاهتمام، نظراً لارتباطه بجوانب على درجة من الأهمية متمثلة بنظريات الذكاء والتعلم، واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرارات؛ حيث استخدم هذا المصطلح في الأدب التربوي ليشير إلى المعرفة عن الإدراك وتنظيمه، كما أنه يعبر عن وعي الفرد التام، وما فيه من تيقظ وإحساس بالخطوات التي يقوم بها في أثناء عملية التعلم (جروان، 2007).

ويعد فلافل وويلمان (Flavell & Wellman, 1977) من رواد علم النفس الذين تحدثوا عن مفهوم ما وراء المعرفة حيث يشيران إلى أن هذا المفهوم قائم على مبدأ تفكير الفرد بأفكاره الذاتية. وقسم فلافل ما وراء المعرفة إلى ثلاثة متغيرات أو عوامل خاصة بالفرد، والمهمة، والاستراتيجية، كما قام بتقسيم المتغير الخاص بالفرد إلى ثلاثة عوامل فرعية، وهي المعرفة الذاتية وتشتمل على معرفة الفرد باهتماماته، وميوله واستعداداته، ومعرفة الآخرين التي تتضمن مقارنة الفرد بالآخرين، والمعرفة العامة التي تشتمل على أفكار الفرد حول المعرفة الإنسانية. ووصف المتغير الخاص بالمهمة على أساس أنه مرتبط بكيفية تأثير طبيعة المعلومات الموجودة في طريقة تعامله مع هذه المعلومات. وأخيراً، وصف المتغير الخاص بالاستراتيجية، من حيث ارتباطه بطريقة الفرد في تحقيق أهدافه (Flavell, 1999; Murphy, 2008).

وتؤكد ليفنجستون (Livingston, 1997) أنه من أجل توظيف مكونات ما وراء المعرفة السابقة على أكمل وجه، لابد للفرد من إتقان عدداً من المهارات الأساسية أو الاستراتيجية المعرفية التي تستخدم لمساعدة الفرد في تحقيق أهدافه، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتأكد من تحقق هذه الأهداف. وتستعرض إفلويدز (Efklides, 2009) مهارات التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجياته على النحو الآتي:

1. استراتيجيات التوجيه: وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى جعل متطلبات المهمة؛ واضحة حتى يتمكن الفرد من تحديد الأهداف المناسبة من أجل تنفيذها، وتشتمل على مهارات طرح الأسئلة الذاتية حول متطلبات المهمة، وفهم المهمة، وجوانب النقص في المعلومات.

2. استراتيجيات التخطيط: وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى وضع آليات تشكيل مراحل تنفيذ العمليات المعرفية العليا التي بدورها تضبط نواتج التفكير الدنيا الضرورية لتنفيذ المهمة.
  3. استراتيجيات تنظيم العمليات المعرفية: ويتم اللجوء إلى هذه الاستراتيجيات عندما لا يسير تنفيذ المهمة بالشكل المنشود.
  4. استراتيجيات مراقبة خطة العمل: وتشير هذه الاستراتيجيات إلى تلك الآليات التي يطبقها الفرد لتنظيم العمليات المعرفية التي يخطط القيام بها، وتشتمل هذه الاستراتيجيات على مراقبة تحقق عملية المعالجة بالشكل المخطط له مسبقاً، والكشف عن أخطاء أو تأخر عملية التنفيذ، وكشف أوجه التناقض بين الخطة وآلية التنفيذ.
  5. استراتيجيات تقييم مخرجات عملية تنفيذ المهمة: وتشتمل هذه على استراتيجيات تقييم مخرجات العمليات المعرفية بناءً على المعايير المحددة مسبقاً للتحقق من نجاحها.
  6. استراتيجيات التلخيص والتنظيم الذاتي: وتشتمل هذه على استراتيجيات تقويم كل ما هو مرتبط بالمهمة منذ بداية عملية المعالجة وحتى نهايتها، ونقاط القوة والضعف، وما يجب تعديله في المستقبل.
- ويلاحظ أن التفكير ما وراء المعرفي حظي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير الطلاب حيث يزيد من وعيهم لما يدرسون، فالطالب المفكر تفكيراً ما وراء معرفي يقوم بادوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة في أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط وناقد ومبدع لفكرة معينة.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

منذ أن وضع كاسيوبو وبيتي مقياس الحاجة إلى المعرفة في الثمانينيات من القرن الماضي، توالى وتيرة البحوث التي تحاول الكشف عن مستوى انتشار الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المدارس والجامعات، وكذلك مدى ارتباطها بالعديد من الخصائص المعرفية ومدى تأثيرها في التحصيل الأكاديمي الذي يعد المؤشر الأبرز على تحقق أهداف العملية التعليمية. وتعرّف الحاجة إلى المعرفة بأنها نزعة الفرد إلى الانخراط والاستمتاع بممارسة التفكير، وهي بذلك تمثل نوعاً من أنواع الدافعية التي يمكن تحسينها ورفع مستوياتها لدى الطلبة من خلال البرامج المختلفة. وتشير دواير أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يبذلون جهداً أكثر من غيرهم في الحصول على المعلومات، والتفكير المنطقي، وحل المشكلات، وأنهم يستندون إلى أسس عقلانية عند اتخاذ قراراتهم كما يستخدمون المعلومات ذات الصلة عند حل المشكلات (الجراح وعبيدات، 2012). ومن أجل أن يحقق الفرد أهدافه المختلفة خاصة المعرفية منها، فلا بد له من استخدام العديد من الاستراتيجيات والمهارات الفعالة في تحقيق هذه الأهداف وتوظيفها، وهنا تبرز الحاجة إلى استخدام الفرد استراتيجيات تساعده في تنظيم عملية تفكيره في أثناء حل المشكلات بحيث يستطيع توجيه طاقاته وجهده بشكل فعال؛ لتحقيق الأهداف المنشودة على أكمل وجه، ومن خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس لكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لاحظ ضعف الطالبات في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في مهارات التفكير ما وراء المعرفي وغيرها من المهارات. ومن هنا تأتي الدراسة الحالية محاولة الكشف عن مستويات الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي، لدى طالبات معلم الصف وتربية الطفل بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية وبالتحديد، حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى حاجة طالبات معلم الصف وتربية الطفل بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية إلى المعرفة من وجهة نظرهن؟
2. ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات معلم الصف وتربية الطفل بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية من وجهة نظرهن؟
3. هل يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  بين حاجة طالبات معلم الصف وتربية الطفل بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي؟

#### أهمية الدراسة:

من المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة طالبات معلم الصف وتربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية من حيث توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحقيق الأهداف، كما يمكن أن تفيد أعضاء هيئة التدريس بالكلية في استخدام الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة التي تساعد في تحقيق الأهداف التربوية.

### مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية:

تتبنى الدراسة المصطلحات التالية:

- الحاجة إلى المعرفة: وتشير إلى النزعة للمشاركة في النشاطات المعرفية والاستمتاع بها، من خلال أداء معالجات معرفية معقدة باستخدام استراتيجيات تعلم شمولية عميقة قادرة على الوصول إلى مستويات أعلى من الفهم والأداء. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس كوتنيو (Coutinho, 2006) للحاجة إلى المعرفة.
- مهارات التفكير ما وراء المعرفي: وتشير إلى الإجراءات الذهنية التي يستخدمها الفرد لتنظيم تفكيره، ومراقبته وتوجيهه وضبطه. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس شرو ودينيسون (Schraw & Dennison, 1994) للتفكير ما وراء المعرفي الذي تم تكييفه للبيئة العربية.
- طالبات معلم الصف وتربية الطفل: هم جميع الطالبات من تخصصي معلم الصف وتربية الطفل التابعين لقسم المناهج والتدريس والمسجلين في الجامعة الأردنية للفصل الدراسي الأول 2016/2015.

### حدود الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على طالبات معلم الصف وتربية الطفل المسجلين في مرحلة البكالوريوس للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2015 بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، ومن هنا لا يمكن تعميم نتائجها إلا على عينات ومجتمعات مشابهة.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة وإمكانية تعميمها بالأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، والمتمثلة بمقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس الوعي بمهارات التفكير ما وراء المعرفي.

### الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء من البحث استعراض لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي وأهميته ومجالاته، كما يستعرض الباحث الدراسات السابقة ذات الصلة.

### أولاً: الإطار النظري:

يعد التفكير ما وراء المعرفي واحداً من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر، إذ يرتبط بنظريات الذكاء والتعلم، واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، كما يشير هذا المفهوم إلى عمليات تحكم علياً تهدف إلى التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة من خلال السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات المعرفية للفرد بشكل فاعل في مواجهة متطلبات مهمة التفكير، أي أنه تفكير يهدف إلى رفع مستوى استقلالية الفرد بتفكيره ومدى فاعليته في ممارسة التفكير الموجهة ذاتياً (عبدالعزيز، 2007).

وظهر هذا المفهوم على يد الباحث المعرفي جون فلافل (John Flavell) حي ركزت دراساته الأولى على تحسين القدرة على التذكر، وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في بداية الأمر مصطلح ما وراء الذاكرة وبعد ذلك توسع هذا المفهوم إلى التفكير ما وراء المعرفي (أبو جادو ونوفل، 2007، 343). ولقي هذا المصطلح اهتماماً ملموساً على المستويين (النظري، والتطبيقي)، إذ أن عمليات تطور الذاكرة في جزء كبير منها هو نتيجة تطور بنية الذكاء والرقابة الذكية لعمليات تخزين المعلومات واسترجاعها. وعليه فإن الفرد الذي لديه وعي أعلى في العمليات السابقة يصبح لديه قدرة أكبر على تنظيم أفكاره وتوجيهها لتحقيق أهداف محددة وإنجاز مهمات معرفية أكبر.

وقد أسهمت أعمال فلافل الرائدة في وصف خصائص هذا المفهوم التي بقيت ثابتة إلى حد كبير عبر المجالات المختلفة من بعده. وقادت دعوته لفهم هذا الموضوع إلى إجراء عدد كبير من البحوث في هذا المجال (Hacker, 2005, 2). وقدم فلافل عام (1979) أنموذجاً للتفكير ما وراء المعرفي والمراقبة المعرفية، وبين إن هذا الأنموذج يتكون من عدة معارفي هي:

1. المعرفة حول ما وراء المعرفة: وتشير إلى ما يملكه الفرد من معلومات عن بنائه المعرفي وطبيعة المهمة المعرفية التي يقوم بها (أي المعرفة المخزونة عن عالم المتعلم)، إذ يبين فلافل أنه ينبغي أن تعمل مع الأفراد بما يتناسب مع فروضهم وأهدافهم وأدائهم وخبراتهم المعرفية.

2. تجارب أو خبرات ما وراء المعرفة: وتشير إلى مجموعة من العمليات المرتبطة معاً يستخدمها المتعلم للتحكم في نشاطاته المعرفية المراد الوصول لها (أي إن هذه التجارب يمكن أن تحدث في أي وقت قبل المهمة المعرفية أو بعدها أو في أثناءها)، وهذه السلسلة من العمليات تسهم في تنظيم عملية التعلم وتجعلها أكثر سلاسة وفاعلية، ويذكر فلافل أن تجارب ما وراء المعرفة يحتمل أ، تحدث في مواقف وتحفز الكثير من التفكير الواعي في مهمة عمل أو دراسة (عبيد، 2004: 9-11).

3. الأهداف والاستراتيجيات المعرفية: وهي تشير إلى الأهداف التي يجب تحديدها لأجل إنتاج تقدم معرفي، عن طريق مجموعة من الآليات تراقب ذلك التقدم، أي إن تحديد الاستراتيجية المستخدمة والمناسبة هو الذي يساعد الأفراد على تحديد الأهداف المعرفية.

ويرى فلافل أن التفكير ما وراء المعرفة يتضمن (المراقبة الفاعلة وما يتبعها من تنظيم وتنسيق للعمليات المعرفية من أجل تحقيق الأهداف المعرفية، أي أنه تفكير قصدي ومخطط له وموجه نحو هدف معين، أي أنه سلوك عقلي يستعمل لتحقيق مهمات معرفية مستقبلية (Flavell, 1977, 275).

ويؤكد فلافل أن ما تعد به نظرية ما وراء المعرفة هو التركيز الدقيق على تلك السمات من التفكير، التي تسهم في وعي الطلاب وفهمهم بأنهم أفراد لهم ذات تنظيم ذاتي، أي أنهم عناصر لتفكيرهم الذاتي، وعليه فإن التفكير ما وراء المعرفي هو المعرفة والمراقبة والسيطرة على النشاطات المعرفية، كما يضيف بأن معرفة الفرد بنفسه كأداة فاعلة في البيئة لتخزين مدبر، واع، للمعلومة واستعادتها (العتوم والجراح، 2011). كما يرى فلافل أن عملية مراقبة العمليات المعرفية هو نتيجة لتفاعل عدة جوانب للسلوك المعرفي وهي:

1. متغيرات متصلة بالفرد: تشير هذه المتغيرات إلى معرفة الفرد بمستوى تعلمه وخبراته وقدراته ومعلوماته، عندما يتفاعل مع المواقف التعليمية المختلفة، وذلك بوصفه معالجاً للمعرفة (العتوم، 2010)

2. متغيرات متعلقة بالمهمة المطلوب إنجازها ومتطلباته: وهذه المهمة تعني أن الفرد يتعلم من خلال الخبرة، وأن الأنواع المختلفة من المهام تتطلب أنماطاً مختلفة من المعالجة.

3. متغيرات متعلقة بالاستراتيجية التي تساعد على التقدم لتحقيق الأهداف: تتمثل هذه المتغيرات في نوعين من الاستراتيجيات هما (الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية) (أبو جادو ونوفل، 2007، 132).

إن التفكير ما وراء المعرفي هو نتاج للتناظر المعرفي، وإنه إحدى المكونات المهمة لعملية التنظيم الذاتي، وذلك من خلال حديثه عن التعلم المنظم ذاتياً كونه نتاج عملية تفاعل ثلاث مزايا إنسانية هي: (ما وراء المعرفة، والدافعية، والإبداع)، إذ يمكن للطلاب من تخطيط وتنظيم مهمته التعليمية والانخراط في التعلم الذاتي ومراقبة مستوى تقدمه باستمرار، من خلال التقييم الذاتي لأدائه (العتوم، 2010).

ويرى مانيتا (Manita, 2008) فإنه يرى أن التفكير ما وراء المعرفي لابد أن يشمل ثلاث جوانب هي:

1. القدرة على ربط المعلومات والمعارف الجديدة بالمعلومات والمعارف المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.
2. القدرة على انتقاء الاستراتيجيات المناسبة للتعلم بتبصر وتأن.
3. القدرة على التخطيط والمراقبة (التحكم) والتقويم لعملية التفكير بصورة آنية.

### أهمية التفكير ما وراء المعرفي في التعلم:

حظي التفكير ما وراء المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين، حيث يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسون، فالطالب المفكر تفكيراً ما وراء معرفياً يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة، أو في أثناء المواقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط، وناقد، ومراقب لمدى التقدم، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات متعددة، ويقيم كلاً منها، ويختار ما يراه الأفضل، وبذلك يكون مفكراً منتجاً.

ويوضح كوستا وكالليك (Costa and kellick, 2001) أهمية التفكير ما وراء المعرفي وفاعليته في العملية التربوية، الذي يسعى إلى تحقيق أهداف عدة منها: تمكين المتعلمين من تطوير خطة عمل في أذهانهم لفترة من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها عند إكمالها. كما يسهل عملية إصدار الأحكام المؤقتة، ومقارنة، وتقييم استعداد المتعلم للقيام بأنشطة أخرى. ويجعل المتعلم أكثر إدراكاً لأفعاله، ومن ثم تأثيرها في الآخرين، وفي البيئة التي يعيش فيها.

### ثانياً: الدراسات السابقة:

عند مراجعة الأدب التربوي يلاحظ أن العديد من الدراسات قد أجريت حول موضوع الحاجة إلى المعرفة، وكذلك حول التفكير ما وراء المعرفي، ولكن يلاحظ أن الدراسات التي جمعت بين المتغيرين كانت نادرة ومحدودة خاصة في الأدب التربوي العربي. وقامت دواير (Dwyer, 2008) بدراسة حول العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة كابينال في أوهايو. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً و(134) طالبة من الطلبة المسجلين لمختلف التخصصات في الجامعة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الأكاديمي، وكذلك بين التحصيل الأكاديمي والرضا عن الحياة، في حين لم تكن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة ذات دلالة إحصائية.

وأجرت عبد الواسع (2010) دراسة هدفت معرفة فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طالبات الإعدادية في مادة الاقتصاد المنزلي في مدارس اليمن، ولقد طبق مهارات ما وراء المعرفة على الطالبات، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مهارات ما وراء المعرفة كمجال كلي ومجالات فرعية (التخطيط، المراقبة، التقويم) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وأجرى الجراح وعبيدات (2012) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك بالأردن في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (1102) طالب وطالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج درجة البكالوريوس يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية. وتم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينيس (Schraw and Dennison, 1994). وأظهرت النتائج حصول أفراد الدراسة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل على جميع أبعاده معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة. ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للجنس ولصالح الإناث.

كما هدفت دراسة الخوالدة والربابعة والسليم (2013) التعرف إلى درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش بالأردن لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل. وقد تكونت عينة الدراسة من (380) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي. واستخدمت الدراسة اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي المكون من ثلاث مهارات (التخطيط، المراقبة والتحكم، والتقويم). وأشارت النتائج أن طلبة المرحلة الثانوية يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، بينما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت رشيد (2014) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد بالعراق. وتكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة اختبار التفكير ما وراء المعرفي مكون من (50) فقرة. وأظهرت النتائج أن الطلبة لديهم تفكير ما وراء معرفي بدرجة متوسطة. ولم تظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص.

وأجرت فهمي (2014) دراسة هدفت تحديد مهارات ما وراء المعرفة اللازم توافرها لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي في مدارس محافظة البحيرة الإعدادية بمصر، وتحديد مدى فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في بعض المهارات في مادة الاقتصاد المنزلي، ولقد قسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وبلغ عددها (21) طالبة والأخرى ضابطة وبلغ عدد أفرادها (22) طالبة. وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية وتدريس المجموعة التجريبية باستراتيجية التفكير ما وراء المعرفي التي تم تحديدها وفق طبيعة المادة (الاستجاب الذاتي)، وقد بينت النتائج أن هنالك فاعلية في استخدام استراتيجية ما وراء المعرفي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي المتضمنة (التخطيط، والمراقبة، والتقويم) للطالبات في مادة الاقتصاد المنزلي، وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

### التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من مراجعة الأدب السابق أن متغيري التفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة حظيا باهتمام العديد من الباحثين؛

نظراً لأهميتهما في أداء العديد من المهمات المعرفية. ويلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن بعض هذه الدراسات كشفت عن وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة من جهة أخرى مثل دراسة داوير (Dwyer, 2008). كما يلاحظ أن بعض الدراسات التي بحثت في الفروق بين الجنسين على مقاييس التفكير ما وراء المعرفي، بينت أن هذه الفروق كانت لصالح الإناث مثل دراسة الجراح وعبيدات (2012) وعلى الرغم من ندرة الدراسات العربية حول التفكير ما وراء المعرفي، إلا أنه يلاحظ وجود نوع من عدم الاتفاق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعات؛ حيث إن دراسة الجراح وعبيدات (2012) أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك. وتأتي الدراسة الحالية محاولة الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي وفيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين المعرفة ومستوى الحاجة إلى التفكير ما وراء المعرفي. ويمكن إجمال مجالات استفادة الباحث من الدراسات السابقة الآتي: الرجوع إلى المصادر والمراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاطلاع على دراسات عربية وأجنبية لم يطلع عليها الباحث مسبقاً، وتكوين تصور واضح لمنهجية البحث وصياغة أهداف الدراسة وبناء الإطار النظري، واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة.

### الطريقة والإجراءات

تناول الباحث وصفاً لطريقة اختيار أفراد الدراسة وأدواتها وكيفية تنظيمها وتطويرها، والتأكد من صدق الأدوات وثباتها، والمعالجة الإحصائية التي تم استخدامها.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات معلم الصف وتربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية للفصل الدراسي الأول من للعام الدراسي 2015-2016 والبالغ عددهن (680) طالبة وفق إحصائيات القبول والتسجيل (2015).

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (160) طالبة من معلم الصف وتربية الطفل (24%) تقريباً من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية لضمان تمثيل كافة طالبات تخصصي معلم الصف وتربية الطفل. حيث تمت خطوات الدراسة كما يلي: تم حصر أعداد طالبات تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في كلية العلوم التربوية حيث تم تقسيمهم إلى المستويات الدراسية (سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) وبعد أن تم حصر أعدادهن في كلية العلوم التربوية، تم اختيار (40) طالبة من تخصصي معلم الصف وتربية الطفل من كل مستوى دراسي بشكل عشوائي، وواقع (20) طالبة من معلم الصف ومثلها من تربية الطفل؛ حيث بلغ العدد الإجمالي (160) طالبة.

### أدوات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة استخدمت أداتان للكشف عن مدى مستوى الحاجة إلى المعرفة، والتفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات معلم الصف وتربية الطفل، وفيما يلي وصف لهاتين الأداتين.

### 1- مقياس الحاجة إلى المعرفة.

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي أعده كاسويو وبيتي وكاو (Cacioppo, Petty & Kao, 1984)، ويتمتع مقياس الحاجة إلى المعرفة بصورته الأصلية بدلالات صدق عالية ومقبولة نسبياً لتطبيقه على طلبة الجامعات، وعلى الرغم من ذلك قام الباحث باستخراج معامل الصدق والثبات للمقياس بصورته المعربة على النحو التالي:

### صدق مقياس الحاجة إلى المعرفة:

تم التأكد من صدق محتوى مقياس الحاجة إلى المعرفة بصورته المعربة من خلال عرضه على (10) محكمين من المختصين في مجالات علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج والتدريس بالجامعة الأردنية. وطلب منهم إبداء رأيهم بالمقياس من حيث صحة الترجمة للفقرة، ومدى وضوح وسلامة الفقرة من حيث المعنى والصياغة، بالإضافة إلى مدى مناسبة فقرات المقياس لعينة الدراسة وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. ولم يبد المحكمون أي ملاحظات حول حذف أية فقرة للمقياس أو إضافتها، واقتصرت ملاحظاتهم على بعض التعديلات اللغوية المحدودة، واستبدال بعض المفردات لتعطي معنى أوضح وأكثر دقة، وتم الأخذ بهذه الملاحظات.

### ثبات مقياس الحاجة للمعرفة:

أوجد كاسيوبو وبيتي وكاو (Cacioppo, Petty & Kao, 1984) دلالات ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة من خلال الاختبار وإعادة الاختبار حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.95) ومن أجل استخراج قيم معاملات الثبات لمقياس الحاجة إلى المعرفة في الدراسة الحالية فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية من طالبات تخصصي معلم الصف وتربية الطفل من خارج عينة الدراسة مكونة من (35) طالبة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال طريقة كرونباخ ألفا، وتم قبول جميع الفقرات التي بلغ معامل ارتباطها مع المقياس 20 % فاعلي، وبناء على ذلك فقد تم حذف فقرتين من فقرات المقياس ليصبح عدد فقراته (16) فقرة وبمعامل اتساق داخلي كرونباخ ألفا (0.87). وتم حساب معامل ثبات المقياس من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وبلغت قيمة ثبات الإعادة من خلال معامل ارتباط بيرسون (0.81). وبالتالي فقد تكون مقياس الحاجة بصورته النهائية من (16) فقرة خماسية التدرج وفقاً لتدرج ليكرت، حيث أعطيت دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (2) درجتان، ومطلقاً (1) درجة. وبناء عليه فقد تراوحت الدرجات على المقياس ما بين (16) إلى (80) درجة، مع الأخذ بالاعتبار عدم وجود مجالات فرعية لهذا المقياس. ولتحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طالبات تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار التالي: (2.33 فما دون منخفضة)، (من 2.34-3.67 متوسطة)، (من 3.68-5 مرتفعة).

### 2- مقياس التفكير ما وراء المعرفي

قام الباحث في هذه الدراسة بترجمة مقياس التفكير ما وراء المعرفي الخاص بشرو ودينيسون (Schraw & Dennison, 1994) وتعريبه المكون بصورته الأصلية من (52) فقرة، ويتمتع مقياس التفكير ما وراء المعرفي بصورته الأصلية بدلالات صدق عالية ومقبولة نسبياً لتطبيقه على طلبة الجامعات، وعلى الرغم من ذلك قام الباحث باستخراج معامل الصدق والثبات للمقياس بصورته المعربة على النحو التالي:

### صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

تم التأكد من صدق محتوى مقياس التفكير ما وراء المعرفي بصورته المعربة من خلال عرضه على (10) محكمين من المختصين في مجالات علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج والتدريس بالجامعة الأردنية. وطلب منهم إبداء رأيهم بالمقياس من حيث صحة الترجمة للفقرة، ومدى وضوح وسلامة الفقرة من حيث المعنى والصياغة، بالإضافة إلى مدى مناسبة فقرات هذا المقياس لعينة الدراسة ومجتمعها وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. ولم يبد المحكمون أي ملاحظات حول حذف أية فقرة للمقياس أو إضافتها، وتحددت ملاحظاتهم على بعض التعديلات اللغوية المحدودة، واستبدال بعض المفردات لتعطي معنى أوضح وأكثر دقة، وتم الأخذ بهذه الملاحظات.

### ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

أوجد شرو ودينيسون (Schraw & Dennison, 1994) دلالات ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي من خلال الاختبار وإعادة الاختبار حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.89) ومن أجل استخراج قيم معاملات الثبات لمقياس التفكير ما وراء المعرفي في الدراسة الحالية فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية من طالبات تخصصي معلم الصف وتربية الطفل من خارج عينة الدراسة مكونة من (35) طالبة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال طريقة كرونباخ ألفا، وتم قبول جميع الفقرات التي بلغ معامل ارتباطها مع المقياس 20 % فاعلي، باستثناء فقرتين كان معامل ارتباطهما ضعيفاً فتم استبعادهما ليصبح عدد فقراته (50) فقرة وبمعامل اتساق داخلي كرونباخ ألفا (0.91). وتم حساب معامل ثبات المقياس من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وبلغت قيمة ثبات الإعادة من خلال معامل ارتباط بيرسون (0.84). وقد تم تدرج مستوى الإجابة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي وحددت بخمس مستويات هي: كبيرة جداً (5 درجات)، كبيرة (4 درجات)، متوسطة (3 درجات)، ضعيفة (2 درجتان)، وضعيفة جداً (1 درجة واحدة). وجرى تقسيم مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي إلى ثلاثة مستويات: مرتفعة، متوسطة، منخفضة؛ وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 1-5 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي  $1-5 = 1.33$  وعليه تكون المستويات



كالتالي: (2.33 فما دون منخفضة)، (من 2.34-3.67 متوسطة)، (من 3.68-5 مرتفعة).

### إجراءات تطبيق الدراسة:

مرت عملية إعداد أداتي الدراسة بالخطوات الآتية: الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع والمتخصصة باستراتيجيات المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي وذلك للاستفادة من الإطار النظري لهذه الدراسات. وتم التأكد من صدق أداتي الدراسة وثباتهما، وتحديد عينة الدراسة، وأخذ الموافقة الرسمية لتطبيق الأداتين، ثم قام الباحث بالحصول على الخطابات الرسمية المتعلقة بتسهيل مهمة الباحث من الجهات ذات الصلة. ومن ثم قام الباحث بتطبيق الأداتين على أفراد عينة الدراسة من طالبات تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. وتمت عملية متابعة واسترجاع أداتي الدراسة شخصياً وبمساعدة الزملاء أعضاء هيئة التدريس بالكلية. ومن ثم تم التعامل مع الاستبانات وإدخالها إلى الحاسوب وتحليلها باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

### المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية على النحو التالي: للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفقرة. وفي الإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بالكشف عن العلاقة الارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

### نتائج الدراسة

تناول هذا الجزء من الدراسة عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفيما يلي نتائج الدراسة وفق أسئلتها:  
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى حاجة طالبات معلم الصف وتربية الطفل بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية إلى المعرفة من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طالبات معلم الصف وتربية الطفل بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية إلى المعرفة من وجهة نظرهن تم حساب المتوسطات الحسابية، وتم عرض نتائج هذا السؤال كما هو مبين بالجدول التالي.  
يظهر من الجدول (1) أن تقديرات طالبات تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية لمستوى الحاجة للمعرفة تراوحت بين (2.44-4.39)، وبلغت الدرجة الكلية لمتوسطات فقرات مقياس الحاجة للمعرفة (3.69) وبمستوى مرتفع إلى الحاجة وفقاً للمعيار المعتمد في الدراسة. ويلاحظ من الجدول ذاته حصول جميع فقراته على تقديرات مرتفعة من حيث الحاجة للمعرفة باستثناء (3) فقرات جاءت تقديرات مستوى الحاجة فيها متوسطة. وجاء في المرتبة الأولى "الرضا لحل مشكلة تتطلب ساعات عديدة مني" بمتوسط حسابي (4.39) تلتها "تحمل مسؤولية التعامل مع المواقف التي تتطلب الكثير من التفكير" بمتوسط حسابي (4.31)، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (1) التي تنص على "أفضل المشاكل المعقدة أكثر من البسيطة" بمتوسط حسابي (2.44).

ولعل هذا يظهر أن الحاجة إلى المعرفة والمستوى المطلوب من هذه المعرفة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما تمارسه الطالبة من مهام، وما تواجهه من مشكلات ومواقف تحتاج إلى معرفة وخبرة؛ لتتمكن من وضع الحلول المناسبة لهذه المشكلات والمواقف، كما أن التفكير في وضع هذه الحلول يحتاج إلى معرفة عميقة حول تلك المواقف والمشكلات، بالإضافة إلى الارتباط المنطقي ما بين التفكير ومستوى المعرفة. وبالتالي؛ فإن اكتساب المعرفة والحصول عليها يتطلب من الطالبة البحث عن مصادر المعلومات، وجمع المعارف، لتتمكن من تكوين أطر معرفية تكون بمثابة الإطار المرجعي لها. وترتبط الحاجة إلى المعرفة بمدى اهتمام الطالبة بتنمية شخصيتها وتطوير أبعادها العقلية والانفعالية، والجسمية؛ فالمعرفة تُكسب الفرد القدرة على التفكير، والوعي، والفهم، وإدراك العلاقات التي تعمل على تنمية معرفته، وزيادتها. وما تجدر الإشارة إليه أن لكل فرد أساليبه المفضلة في التعامل مع المعلومات التي يتعرض لها خلال مواقف الحياة، وهناك تفاوت في قدرات الأفراد في البحث عن المعرفة والحصول عليها ومستوى حاجتهم إليها. ومن هذا المنطلق، فقد جاء مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طالبات معلم الصف وتربية الطفل بدرجة مرتفعة استناداً إلى ما يتعرضن له من مواقف تتطلب منهن البحث عن المعرفة، والحصول عليها بالإضافة إلى رغبته في الحصول على المعرفة وتنمية معارفهن وتطويرها.

الجدول 1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الحاجة لفقرات مقياس الحاجة إلى المعرفة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحاجة
1	6	الرضا لحل مشكلة تتطلب ساعات عديدة مني	4.39	1.04	مرتفعة
2	2	تحمل مسؤولية التعامل مع المواقف التي تتطلب الكثير من التفكير	4.31	1.04	مرتفعة
3	7	التفكير بأقصى قدر ممكن بالنسبة لي	4.09	1.04	مرتفعة
4	10	إن فكرة الاعتماد على التفكير لأداء جميع مهامى فكرة جيدة بالنسبة لي	3.99	1.19	مرتفعة
5	12	تعلم طرق جديدة بالتفكير لا يؤثر اهتمامى كثيراً	3.95	1.23	مرتفعة
6	16	من الكافي بالنسبة لي معرفة أنه تم أداء مهمة ما ولا أهتم كيف ولماذا حدثت	3.90	1.20	مرتفعة
7	3	التفكير ليس أحد المفاهيم المرتبطة بالاستمتاع بالنسبة لي	3.88	1.25	مرتفعة
8	4	القيام بالمهام التي تتطلب مستويات تفكير منخفضة أكثر من القيام بأشياء تتحدى قدراتى	3.84	1.10	مرتفعة
9	11	الاستمتاع بالمهام التي تتطلب إيجاد حلول جديدة للمشكلة التي أواجهها	3.81	1.19	مرتفعة
10	5	أحاول توقع وتجنب المواقف التي تتطلب منى التفكير في موضوع ما	3.79	1.15	مرتفعة
11	9	أحب المهام التي تتطلب منى مستويات تفكير منخفضة التي قمت بتعلمها في السابق	3.78	1.16	مرتفعة
12	8	أفضل التفكير بالمشاريع اليومية الصغيرة أكثر من التفكير في المشاريع بعيدة المدى	3.71	1.25	مرتفعة
13	14	مصطلح التفكير بطريقة مجردة ينتمى إلي دون استخدام المحسوسات والأدوات	3.69	1.17	مرتفعة
14	15	أفضل المهمات المعقدة ذهنياً (صعبة) والمهمة على المهمات المهمة ولا تتطلب تفكير	2.90	1.15	متوسطة
15	13	أفضل أن تكون حياتى مليئة بالألغاز والأحاجي التي تتطلب من إيجاد حلول لها	2.64	1.25	متوسطة
16	1	أفضل المشاكل المعقدة أكثر من البسيطة	2.44	1.29	متوسطة
<b>الدرجة الكلية</b>					<b>مرتفعة</b>
			<b>3.69</b>	<b>0.64</b>	

في ضوء ما سبق، فإن هذا قد يعد مؤشراً على ارتباط الحاجة إلى المعرفة بمدى دافعية الطالبة نحو التفكير، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه الأدب التربوي على أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بتفضيل ودافعية الشخص نحو الاستمتاع بأداء المهام العقلية المعقدة، وأن الأفراد الذين لا يستمتعون ببذل الجهود المعرفية لا يشاركون في حل المشكلات المعرفية خاصة المعقدة منها، وإنما يرجعون إلى أصحاب الخبرات، ومن يمتلكون المعلومات في حالة مواجهتهم لمثل هذه المشكلات، وهؤلاء الأفراد هم من يظهرون حاجة منخفضة إلى المعرفة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة إيفانز وآخرون (Evans et al., 2003)، التي أشارت نتائجها إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى مرتفعاً من الحاجة إلى المعرفة، ومع نتائج دراسة كاوتينيرو (Coutinho, 2006)، التي أشارت إلى أن الطلبة أظهروا حاجة مرتفعة إلى المعرفة عند أداء المهام المرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات معلم الصف وتربية الطفل بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية من وجهة نظرهن؟**

للإجابة عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات معلم الصف وتربية الطفل بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية من وجهة نظرهن، تم حساب المتوسطات الحسابية، وتم عرض نتائج هذا السؤال كما هو مبين بالجدول (2).

الجدول 2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لفقرات مقياس التفكير ما وراء المعرفي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التفكير ما وراء المعرفي
1	1	أسأل نفسي دائماً فيما إذا كنت أحقق أهدافي	4.32	0.91	مرتفعة
2	45	أتعلم بشكل أكبر حين أكون مهتم بالموضوع	4.20	1.03	مرتفعة
3	15	أتعلم بشكل أفضل حين يكون لدي معلومات حول الموضوع الذي أتعلمه	4.17	1.00	مرتفعة
4	3	أحاول استخدام الاستراتيجيات الناجحة من الخبرات الماضية	4.06	0.97	مرتفعة
5	2	أخذ بعين الاعتبار الخيارات أو البدائل المختلفة قبل حل مشكلة معينة	4.04	0.95	مرتفعة
6	41	أقرأ التعليمات بشكل جيد قبل أداء المهمة	3.98	1.02	مرتفعة
7	49	أقف وأراجع المعلومات الجديدة حينما لا تكون واضحة	3.94	1.04	مرتفعة
8	6	أفكر بما يجب على تعلمه قبل البدء في أي مهمة	3.92	1.04	مرتفعة
9	13	أركز بشكل واع على المعلومات المهمة	3.91	1.04	مرتفعة
10	21	أقوم بعمل مراجعة دورية أثناء الإجابة في الامتحان من أجل مساعدتي في فهم العلاقات المهمة	3.90	1.04	مرتفعة
10	5	أفهم نقاط القوة والضعف العقلية لدي	3.90	1.19	مرتفعة
12	29	أركز على المعنى وأهمية المعلومات الجديدة	3.88	1.23	مرتفعة
13	42	أسأل نفسي إذا كانت هناك علاقة بين المعلومات الجديدة المقدمة في النص وبين المعرفة السابقة لدي	3.85	1.20	مرتفعة
13	25	أستطيع حث نفسي على التعلم حين أحتاج لذلك	3.85	1.25	مرتفعة
15	50	أقف وأقوم بإعادة القراءة حين أصبح مرتبكة	3.84	1.10	مرتفعة
16	38	أحاول وضع المعلومات الجديدة بلغتي الخاصة	3.82	1.19	مرتفعة
17	7	أعرف أدائي حالما أنهى الامتحان	3.82	1.01	مرتفعة
18	10	أعرف المعلومات الأكثر أهمية من بين المعلومات التي يجب نقلها	3.80	1.05	مرتفعة
19	30	أقوم بوضع أمثلة خاصة لي من أجل جعل المعلومات تحي معاني أفضل	3.79	1.25	مرتفعة
20	31	أحكم بشكل جيد على مستوى فهمي لشيء تعلمته	3.78	1.17	مرتفعة
21	40	أستخدم البناء التنظيمي للنص من أجل مساعدتي على الفهم	3.76	1.15	مرتفعة
22	28	أقوم باستخدام نقاط القوة العقلية لدي من أجل تعويض نقاط الضعف	3.74	1.06	مرتفعة
23	43	أحاول إعادة تقييم افتراضاتي حين أصبح مرتبكة	3.72	1.29	مرتفعة
24	14	لدي هدف معين لكل استراتيجياتي أستخدامها	3.72	1.04	مرتفعة
24	4	أقوم بوضع الخطوات السريعة المناسبة للتعلم من أجل الحصول على وقت كافي في عملية التعلم	3.72	1.10	مرتفعة
26	8	أضع أهداف خاصة قبل أن أبدأ المهام	3.72	1.04	مرتفعة
27	9	أبطيء من سرعة تعلمي حين أواجه معلومات مهمة	3.71	1.19	مرتفعة
28	46	أحاول تقسيم مهمة التعلم بخطوات صغيرة	3.69	1.23	مرتفعة
29	23	أفكر بطرق عديدة ومختلفة للحل قبل أن اختار الطريقة الأفضل للحل	3.68	1.15	مرتفعة
30	39	أغير الاستراتيجيات حين أفشل في الفهم	3.67	1.03	متوسطة
31	26	أنا أدرك الاستراتيجيات التي يجب علي استخدامها حين أقوم بالدراسة	3.67	1.10	متوسطة
32	47	أطرح على نفسي أسئلة حول ما أقوم به أثناء قيامي بتعلم أشياء جديدة	3.66	1.19	متوسطة
33	11	أسأل نفسي فيما إذا كنت قد أخذت بعين الاعتبار الخيارات المختلفة حين أقوم بحل مشكلة	3.65	1.19	متوسطة
34	20	أنا أتحكم بمستوى تعلمي	3.62	1.16	متوسطة
34	16	أعرف ما تتوقع من المدرسة تعلمه	3.62	1.14	متوسطة
36	18	أستخدم استراتيجيات تعلم مختلفة وفق الموقف	3.61	1.17	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التفكير ما وراء المعرفي
37	19	أسأل نفسي فيما إذا كانت هناك طريقة أسهل لحل المشكلة بعد أن أنهى المهمة	3.59	0.68	متوسطة
38	44	أنظم وقتي بالشكل الأفضل من أجل تحقيق أهدافي	3.59	1.00	متوسطة
39	48	أسأل نفسي فيما إذا كنت قد تعلمت وفق قدراتي حين أنتهي من المهمة التعليمية	3.55	1.29	متوسطة
40	12	أنا جيدة في تنظيم المعلومات	3.54	1.00	متوسطة
41	35	أقوم بإعطاء نفسي تغذية راجعة حينما أنتهي من مهمة ما	3.52	0.61	متوسطة
42	17	أنا جيدة في تذكر المعلومات	3.50	0.69	متوسطة
43	33	أجد نفسي أقف بكل دوري من أجل تفقد مستوى الفهم لدي	3.50	1.01	متوسطة
44	37	أسأل نفسي فيما إذا قمت بأخذ الاعتبار لجميع خيارات الحل بعد حل المشكلة	3.47	1.10	متوسطة
45	32	أجد نفسي مستخدماً لاستراتيجيات التعلم المفيدة بشكل آلي	3.45	0.68	متوسطة
46	22	أطرح على نفسي أسئلة قبل أن أبدأ مهمة التعلم	3.44	0.67	متوسطة
47	24	ألخص ما أتعلمه بعد إنهاء مهمة التعلم	3.44	1.00	متوسطة
48	34	أعرف أن كل استراتيجية استخدمها لها فاعلية عالية	3.43	1.15	متوسطة
49	27	أجد نفسي أحلل فوائد الاستراتيجيات أثناء الدراسة	3.41	1.15	متوسطة
50	36	أرسم صوراً ورسوماً بيانية من أجل مساعدتي على الفهم أثناء التعلم	3.40	1.00	متوسطة
<b>الدرجة الكلية</b>			<b>3.75</b>	<b>0.84</b>	<b>مرتفعة</b>

يظهر من الجدول (2) أن تقديرات طالبات معلم الصف وتربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي تراوحت بين (3.40-4.32)، وبلغت الدرجة الكلية لمتوسطات فقرات مقياس التفكير ما وراء المعرفة (3.75) وبمستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي وفقاً للمعيار المعتمد في الدراسة. ويلاحظ من الجدول ذاته حصول (29) فقرة على تقديرات مرتفعة من حيث التفكير ما وراء المعرفي وجاء في المرتبة الأولى " أسأل نفسي بشكل متكرر فيما إذا كنت أحقق أهدافي " بمتوسط حسابي (4.32) وحصلت (21) فقرة على تقديرات متوسطة من التفكير ما وراء المعرفي حيث جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة " أرسم صوراً ورسوماً بيانية من أجل مساعدتي على الفهم أثناء التعلم" بمتوسط حسابي (3.40). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما اكتسبته طالبات معلم الصف وتربية الطفل من معلومات ساهمت في تنمية القدرات والمهارات لديهن، كما أن التفكير ما وراء المعرفي يشير إلى امتلاك قدرات ومهارات تنمو وتتطور مع التقدم في العمر. وبالتالي، فإن امتلاك الطالبات لمستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي مؤشر على أنهن يمتلكن مهارات هذا التفكير التي جاءت من خلال اكتساب المعرفة المقدمة لهن.

وهنا لا بد من التذكير أن مقياس التفكير ما وراء المعرفي المستخدم في الدراسة الحالية وفي معظم الأدب التربوي السابق، كما على شكل مقياس تقدير ذاتي. وبالتالي، فإنه لا يعكس بالضرورة مستوى التفكير ما وراء المعرفي الفعلي أو الحقيقي. ولعل ذلك قد يشير إلى أن الطالبات يقيمن أنفسهن بأنهم يمتلكن مستوى مرتفعاً من مهارات التفكير ما وراء المعرفي كالخطيطة والتذكر، وتنظيم المعلومات وتقييمها، وغير ذلك، ولكنهن لا يعملن على استغلال هذه المهارات وتوظيفها في العملية التعليمية بالشكل الصحيح. كما أنهن لا يعملن على تطوير هذه المهارات والقدرات وتنميتها من خلال البحث عن المعرفة، وتطوير بنائهن المعرفي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الجراح وعبيدات (2012) التي أظهرت أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك بالأردن كان مرتفعاً. ومن جانب آخر فقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كرج ويور (Criage & Yore, 1996)، التي أشارت إلى أن هناك ضعفاً في امتلاك الطلبة ووعيهم بأشكال ما وراء المعرفة الثلاث: التقريرية، والإجرائية، والشروطية، وكذلك مع دراسة أبو عليا والوهر (2001) التي أشارت نتائجها إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون وعياً متوسطاً بمهارات ما وراء المعرفة. وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة رشيد (2014) التي بينت أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة بغداد كان متوسطاً. كما اختلفت مع نتائج دراسة الخوالدة والربابعة والسليم (2013) التي بينت أن درجة اكتساب طلبة المرحلة

الثانوية في محافظة جرش بالأردن لمهارات التفكير ما وراء المعرفي كانت متوسطة. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  بين حاجة طالبات معلم الصف وتربية الطفل بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الحاجة للمعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات معلم الصف وتربية الطفل بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول 3. معامل ارتباط بيرسون بين حاجة طالبات معلم الصف وتربية الطفل بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي

معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	معامل الانحدار	ثابت الانحدار	قيمة ف	مستوى الدلالة
0.578 **	0.334	0.730	2.083	85.737	0.000

يتبين من الجدول (3) أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طالبات معلم الصف وتربية الطفل بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يفسر ما نسبته (0.334) من مستوى التفكير ما وراء المعرفي وهي نسبة مرتفعة، أي هنالك علاقة إيجابية ارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظر إلى طبيعة المعرفة التي تُعدها جزءاً من النظام الديناميكي للتفكير، وإدراك الواقع. وبالتالي، فإنها نشاط ذهني يعمل على تنمية العمليات العقلية، وزيادة نشاطها، كما أن المعرفة وطبيعتها ونوعها تعمل على تنمية إدراك الفرد للواقع بشكل موضوعي من خلال الربط بين ما لديه من معرفة ومعلومات وخبرات، وبين ما يواجهه من مواقف تحتاج إلى توظيف هذه المعرفة انطلاقاً من أن تحقيق الابتكارات والاكتشافات يرتبط بالمعرفة التي يمتلكها الفرد، ومدى توظيفه لهذه المعرفة وربطها بالتفكير ما وراء المعرفي المرتبط بمعطيات الحياة وإفرازاتها. ولعل هذا يتفق مع ما أشار إليه ستيرنبرغ (Sternberg) المشار إليه في العتوم (2010) من خلال ربطه بين مفهوم التفكير ما وراء المعرفي، وبناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة لتمييز العمل الاستراتيجي في أثناء قيام الفرد بعمليات التفكير، وكذلك مع ما أكده فلافل (Flavell, 1979) بأن التفكير ما وراء المعرفي يرتبط بما يعرفه الفرد، وما يمكن للفرد عمله، والحالة المعرفية الواقعية التي يعيشها الفرد ويكون عليها. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أيفانز وآخرون (Evans et al., 2003)، ودراسة كاوتينييو وآخرون (Coutinho et al., 2005)، ودراسة كاوتينييو (Coutinho, 2006)، ودراسة كاوتينييو (Coutinho, 2006)، التي أشارت نتائجها جميعها بطريقة أو بأخرى، إلى وجود علاقة طردية بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي.

#### التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:
- العمل على تحفيز عمليات التفكير من خلال وضع الطالبات أمام مهمات تتطلب مستويات من التفكير العليا تتحدى قدراتهم العقلية في سبيل الحصول على المعرفة، من خلال العملية التعليمية التعلمية.
- تكليف الطالبات بمهمات تعليمية، وواجبات دراسية ومشكلات دراسية ضمن المناهج التعليمية بهدف دفعهم إلى البحث عن المعرفة من خلال التعلم الذاتي، مما يسهم في زيادة مخزونهم المعرفي، وتنمية الأطر المعرفية لديهم.
- وضع برامج متخصصة في تدريب الطالبات على استراتيجيات الحصول على المعرفة من مصادرها المختلفة، واستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ومبادئ التعلم الذاتي.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الحاجة إلى المعرفة في ضوء ندرة الدراسات العربية في هذا المجال، ومحاولة الكشف عن أبرز العوامل التي تؤثر في مستوى حاجة الطلبة إلى المعرفة، خاصة وأن الدراسة الحالية لم تهدف إلى الكشف عن مثل هذه العوامل.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ومحاولة وضع مقاييس تساعد في الكشف عن المستوى الفعلي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وليس بناءً على التقدير الذاتي للمفحوصين.

## المراجع

- أبو جادو، ص. ونوفل، م. (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو علياء، م، والوهر، م. (2001). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للاختبارات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. مجلة دراسات، 28(1)، 1-14.
- أندرسون، ج. (2007). علم النفس المعرفي وتطبيقاته (ترجمة محمد سليط ورضا الجمال). دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- الجراح، ع، وعبيدات، ع. (2012). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7 (2)، 2-39.
- جروان، ف (2007). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- الخالدة، خ. والريابعة، ج. والسليم، ب. (2013). درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل. المجلة الدولية التربوية والمتخصصة. 1(3)، 73-99.
- رشيد، أ. (2014). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية. 39(3)، 188-209.
- الزيات، ف. (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. دار النشر للجامعات. القاهرة.
- الشريبي، ف. (2006). استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.
- الظاهر، ن. (2009). إدارة المعرفة، عالم الكتب للنشر والتوزيع. عمان.
- عبد العزيز، س. (2007). تعليم التفكير ومهاراته. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد الواسع، ذ. (2010). فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تعز، اليمن.
- عبيد، إ. (2004). أثر استراتيجيات التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التكيف الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- العتوم، ع. (2010). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان.
- العتوم، ع. والجراح، ع. (2011). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- فهيمي، ن. (2014). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض المهارات والتحصيل الدراسي لدى طالبات الإعدادية في مادة الاقتصاد المنزلي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر.
- ياسين، س. (2007). إدارة المعرفة، المفاهيم والنظم والتقنيات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- Costa, L., and Kallick, B. (2001). What are Habits of Mind?. Retrieved Mar 7, 2015, from <http://www.habits-of-mind.net/whatare>.
- Coutinho, S. (2006). The relationship between the need for cognition. Met cognition and intellectual task performance. Educational Research and Reviews. 1(5). 162-164.
- Coutinho, S. Wiemer-Hastings, K. Skowronski, J. & Britt, M. (2005). Met cognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. Learning and Individual Differences. (15). 321-337.
- Criage, M. & Yore, L. (1996). Middle school students' awareness of strategies for resolving comprehension difficulties in science reading. Journal of Research and Development in Education. 29(4). 226-238.
- Dwyer, M. (2008). Need for cognition, life satisfaction, and academic achievement. Retrieved Mar 19, 2015, from <http://www.capital.edu/68/Arts-and-Sciences/23608/>.
- Efklides, A. (2009). The role of met cognitive experiences in the learning process. Psicothema. 21(1). 76-82.
- Evans, C. Kirby, J. & Fabrigar, L. (2003) Approaches to learning need for cognition and strategic flexibility among university students. British Journal of Educational Psychology. 73 (4). 507-528.
- Flavell, J. & Wellman, H. (1977). Met memory. In R. V. Kail. & J. W. Hagen. (Eds.). Perspectives on the development of memory and cognition (pp. 3-33). NJ. Erlbaum. Hillsdale.
- Flavell, J. (1999). Cognitive development. Children's knowledge about the mind. Annual Reviews Psychol. (50). 21-45.
- Graham, S. (1997). Effective Language Learning Clevedon. England: Multilingual Matters.
- Hacker, D. J. (2005). Metacognition: Definitions and Empirical Foundations. The University of Memphis, Retrieved Mars 9, (2015). From: <http://www.ps-yc.Memphis. Edu/trgmeta.htm>.
- Jacobs, J., and Paris, S. (1987). Children's met cognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction.

- Educational psychologist, 22, 255-278.
- Livingston, J. (1997). Met cognition. An overview. (Eric document reproduction services No. ED 474273).
- Manita, B. (2008). Relation between intellectual ability and met cognitive skillfulness as predictors of learning performance tasks of young students Performing in different domains. *Learning and Individual Differences*, 18(1), 128-134.
- Murphy, E. (2008). A framework for identifying and promoting met cognitive knowledge and control in online discussants. *Canadian Journal of Learning and Technology*. 34(2). 1-15.
- Schraw, G. & Dennison, R. (1994). Assessing met cognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 19 (4). 460-457.
- Schraw, G. (1997). The effect of generalized met cognitive knowledge on test performance and confidence judgments. *Journal of Experimental Education*, 65(2), 135-146.
- Verplanken, B. Hazenberg, P. & Plaenewen, G. (2005). Need for cognition and external information search effort. *Journal of Research in Personality*. 26 (2). 128-136.

### **Students Level Need in Classroom Teacher and Child Education in the Educational Science Faculty in University of Jordan to knowledge and Thinking Beyond the Cognitive**

*Khaled M. Abuloum \**

#### **ABSTRACT**

This study aimed to determine the level of need of classroom teacher and child education female students in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan to knowledge and thinking beyond the cognitive. The study sample 160 students were selected stratified random manner in the first semester of the academic year 2015-2016. To achieve the objectives of the study were built two measures: first to measure the level of need for the students to a component of knowledge of (16) items, and the second is a measure to measure the level of thinking beyond the knowledge component (50) paragraph. The results showed: That the level of students need was high. The study also showed that the level of thinking beyond the knowledge with the students was high. The results also showed a statistically significant correlation between the level of need for knowledge and level of thinking beyond the knowledge

The study recommended to work to stimulate the thought processes through the development of the students in front of the tasks require levels of higher-order thinking defy the mental abilities in order to obtain knowledge, through educational learning process.

**Keywords:** Need, Meta- Cognitive Thinking, Classroom Teacher, Child Education, University of Jordan.

---

\* Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan. Received on 28/2/2016 and Accepted for Publication on 18/5/2016.