

درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير الميتامعرفي- دراسة ميدانية على عينة من المربيات بمدينة المسيلة

The Level of Preschool Teachers' Mastery of Metacognitive Thinking Skills: A Field Study on a Sample of Teachers in the City of M'sila

بلدية بن زطة*

أستاذ محاضر (أ)، جامعة المسيلة

Baldia Benzetta

Lecturer (A), M'sila University

baldia.benzetta@univ-msila.dz

تاريخ الاستلام: 2025/01/30 تاريخ القبول: 2025/04/20 تاريخ النشر: 2025/05/25

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقييم دقيق لمدى امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير الميتامعرفي في مدينة المسيلة بالجزائر. يمثل التفكير الميتامعرفي، أو "التفكير حول التفكير"، قدرة أساسية تمكن الأفراد من مراقبة وتنظيم عملياتهم المعرفية الخاصة، وهو أمر بالغ الأهمية في البيئة التعليمية لتعزيز التعلم الفعال والتكيفي. ركزت الدراسة على ثلاث مكونات جوهرية لهذه المهارة: التخطيط، المراقبة، والتقييم.

انطلقت الدراسة من تساؤلات بحثية واضحة ومحددة سعت للإجابة عنها، تمثلت هذه التساؤلات في: ما هي الدرجة الكلية لامتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير الميتامعرفي؟ وما هي درجة امتلاكهن لكل مهارة على حدة: مهارة التخطيط، مهارة المراقبة، ومهارة التقييم؟ هذه التساؤلات التفصيلية سمحت بإجراء تحليل شامل لجوانب التفكير الميتامعرفي المختلفة لدى المربيات.

لتحقيق هذه الأهداف والإجابة عن التساؤلات المطروحة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، هذا المنهج يسمح بجمع البيانات وتحليلها لوصف الظاهرة كما هي قائمة في الواقع، الأداة الرئيسية المستخدمة لجمع البيانات كانت مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، الذي أعده الدكتور علي فارس في عام 2017، يتميز هذا المقياس بتغطيته للأبعاد الثلاثة للتفكير الميتامعرفي التي ركزت عليها الدراسة (التخطيط، المراقبة، والتقييم)، مما يضمن شمولية ودقة التقييم، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من 40 مربية، يمارسن التعليم في رياض أطفال مختلفة بمدينة المسيلة. اختيار هذه العينة جاء بهدف تمثيل مربيات رياض الأطفال في المنطقة، بعد جمع البيانات خضعت للتحليل الإحصائي لتحديد مستوى امتلاك المربيات للمهارات المستهدفة، وجاءت النتائج كالتالي:

- درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير الميتامعرفي متوسطة.

- درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة التخطيط متوسطة.

- درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة المراقبة متوسطة.

- درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة التقييم متوسطة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الميتامعرفي، التخطيط، المراقبة، التقييم، مربيات الروضة.

Abstract: This study aimed to precisely assess the extent to which kindergarten teachers in M'sila, Algeria, possess metacognitive thinking skills. Metacognition, often referred to as

*- المؤلف المرسل

"thinking about thinking," represents a fundamental cognitive ability enabling individuals to monitor and regulate their own cognitive processes. This skill is paramount within educational settings for fostering effective and adaptive learning. The research focused on three core components of metacognitive skill: planning (the ability to devise strategies for learning and problem-solving), monitoring (the capacity to track and evaluate progress during a task), and evaluation (the ability to review outcomes and determine the effectiveness of strategies employed).

The study was guided by clear and specific research questions designed to elucidate the following: What is the overall degree to which kindergarten teachers possess metacognitive thinking skills? Furthermore, what is their level of proficiency in each individual skill: planning, monitoring, and evaluation? These detailed questions facilitated a comprehensive analysis of the various facets of metacognitive thinking among the teachers.

To achieve these objectives and address the formulated questions, the study employed a descriptive methodology. This approach allowed for the collection and analysis of data to accurately portray the phenomenon as it exists in reality. The primary data collection instrument was the Metacognitive Thinking Skills Scale, developed by Dr. Ali Fares in 2017. This scale is distinguished by its comprehensive coverage of the three dimensions of metacognitive thinking emphasized in the study (planning, monitoring, and evaluation), thereby ensuring the assessment's thoroughness and accuracy. The scale was administered to a sample of 40 kindergarten teachers actively involved in teaching at various kindergartens within M'sila. This sample was selected to represent the kindergarten teachers in the region, enhancing the generalizability of the findings to the broader population.

Following data collection, statistical analysis was performed to determine the teachers' proficiency levels in the targeted skills. The results indicated the following:

The overall possession of metacognitive thinking skills by kindergarten teachers was moderate.

The possession of planning skills by kindergarten teachers was moderate.

The possession of monitoring skills by kindergarten teachers was moderate.

The possession of evaluation skills by kindergarten teachers was moderate.

Keywords: Meta Cognitive thinking skills, planning, monitoring, evaluation, kindergarten teachers

- مقدمة:

لقد زاد اهتمام علماء النفس والمربين والتربويين بمرحلة الطفولة في حياة الإنسان خاصة الطفولة المبكرة والتي تعد الفترة التي يتم من خلالها تحديد معالم شخصية الطفل من كل

جوانها، ولهذه المرحلة خصائص ومتطلبات لنموها نمو سليما وسويا من كل النواحي الجسميّة، العقلية، الانفعالية، الاجتماعيّة واللغويّة، وهو ما استدعى ظهور رياض الأطفال التي تعدّ أساساً مهمّاً في بناء شخصيّة الطفل وتطوير مهاراته الفكرية والاجتماعية والنفسية، حيث يُنظر إليها بوصفها المرحلة الأولى في مسار التعليم النظامي، كما تلعب المربيّات دوراً جوهريّاً في تعزيز مهارات التعلم المبكر، ليس فقط من خلال تزويد الأطفال بالمعرفة الأساسيّة، بل أيضاً من خلال مساعدتهم على تطوير قدراتهم على التفكير والنقد والإبداع، ومن بين المهارات التي يمكن أن تمتلكها المربيّات لتحقيق هذا الهدف تأتي مهارات التفكير الميتماعرفي.

هذه الأخيرة تشمل القدرة على التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي، وهي مهارات ضرورية لخلق بيئة تعليمية محفزة تعزز من التعلم النشط لدى الأطفال، وهو ما أكدته دراسة علي فارس (2016) بأن تعليم مهارات التفكير يمكن من رفع مستوى التحصيل الدراسي ويجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى تتيح للتلاميذ أن يكون أكثر تفاعلاً وقدرة على تجسيد ما تعلموه (بن قسمية، 2023، ص. 8).

كما تؤكد العديد من الدراسات أن التفكير الميتماعرفي يُعدّ من المهارات الأساسيّة التي تؤثر بشكل مباشر على جودة التعليم ونتائج التعلم، فهو لا يقتصر على تحسين قدرة المربيّات على تنظيم مهامهنّ التعليميّة فحسب، بل يساعد أيضاً على تقييم مدى فاعليّة الاستراتيجيات المستخدمة وضبطها بما يتناسب مع احتياجات الأطفال. وعليه، فإن غياب هذه المهارات لدى المربيّات قد يؤثر سلبيّاً على جودة التعليم المقدم للأطفال في هذه المرحلة الحساسة، مما يبرز أهمية البحث في هذا الموضوع لفهم الوضع الحالي واستكشاف آفاق تحسينه.

وفي ظل التطور السريع الذي نشهده في مجالات التربية والتعليم والذي يفرض تحديات جديدة تتطلب من المربيّات توظيف أدوات وأساليب تعليميّة متقدمة، ما يجعل امتلاكهنّ لهذه المهارات أمراً بالغ الأهمية، وهو ما دفعنا إلى اختيار موضوع الدراسة، إضافة إلى قلة الدراسات المحليّة والعربيّة التي تناولت هذا الموضوع بشكل مفصل، مقارنة بما تم تناوله في الأبحاث الغربيّة، وبالتالي سنحاول التعمق أكثر في هذا الموضوع من خلال محاولتنا الإجابة على الإشكالية أو التساؤل العامل التالي: ما درجة امتلاك مربيّات رياض الأطفال لمهارات التفكير الميتماعرفي؟

والذي تندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

- ما درجة امتلاك مربيّات رياض الأطفال لمهارة التخطيط؟
- ما درجة امتلاك مربيّات رياض الأطفال لمهارة المراقبة؟
- ما درجة امتلاك مربيّات رياض الأطفال لمهارة التقييم؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير المبتدئ في متوسطة.
الفرضيات الجزئية:

- درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة التخطيط متوسطة.
- درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة المراقبة متوسطة.
- درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة التقييم متوسطة.

3. أهداف الدراسة:

- التعرف على درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير المبتدئ في.
- الكشف عن درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارات التخطيط.
- التعرف على درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة المراقبة.
- الكشف عن درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة التعلم.

4. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في أهمية الموضوع في حد ذاته، إذ يمكن أن تساهم في تعزيز جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، من خلال تمكين المربيات من التخطيط والتقييم والتنظيم الفعال للأنشطة التعليمية، مما ينعكس إيجاباً على تجارب الأطفال التعليمية. كما تلعب دوراً محورياً في تحفيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الأطفال من خلال تعزيز التفكير الذاتي وطرح أسئلة مفتوحة، علاوة على ذلك، فإن هذه الدراسة تتيح فرصاً لتطوير مهارات المربيات الشخصية والمهنية عبر تصميم برامج تدريبية تساهم في تحسين أدائهن، ومن خلال تحسين استراتيجيات التعليم الموجهة، كما يمكن أن تساعد المربيات على تحقيق نتائج تعليمية أفضل وتلبية احتياجات الأطفال المختلفة.

ومن جانب آخر يمكن أن تساهم الدراسة في سد الفجوة البحثية في هذا المجال وتوفير بيانات تدعم تطوير المناهج التعليمية وبرامج التدريب. بالإضافة إلى ذلك، فإن امتلاك المربيات لمهارات التفكير المبتدئ في يدعم النمو النفسي والاجتماعي للأطفال عبر تعزيز مهاراتهم في حل المشكلات والتفكير المستقل.

5. المفاهيم الإجرائية:

مهارات التفكير المبتدئ في: هي مجموعة المهارات التي تساعد في عملية التعلم داخل رياض الأطفال التي توظفها مربيات رياض الأطفال في تعلم الأطفال، وفي هذه الدراسة هي مجموع درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير المبتدئ في لصاحبه (فارس، 2017).

مربية الروضة: هي المسؤول الاول عن تربية الطفل داخل روضة الأطفال وتطوير مهاراته العقلية والمعرفية ومساعدته على التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي في مختلف رياض الأطفال بولاية المسيلة.

6. الدراسات السابقة:

دراسة أجراها كل من العزيلي فاتح وبن نويوة سعيد (2022) حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارات التفكير الميتماعري (التخطيط والتحكم) واكتساب المعارف العلمية لدى الطلبة المتريصين بمعهد التعليم والتكوين المهني، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث تم التوصل الى النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير الميتماعري (التخطيط والتحكم) واكتساب المعارف العلمية لدى الطلبة المتريصين في تخصص تسير الموارد البشرية، وذلك لتحقيق فرضياتها الجزئية المتعلقة بعدم وجود فروقا بين الجنسين في استخدام مهارات التفكير الميتماعري.

وأجرى سليمان أحمد القادري (2017): دراسة هدفت إلى تحديد مستوى ممارسة معلمي العلوم المهارات التفكير الميتماعري، في تدريس المفاهيم العلمية، وبيان مدى اختلاف تقديراتهم لذلك، باختلاف مستوى خبرتهم التدريسية ونوعهم الاجتماعي.

ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة لهذه الغاية تألفت في صورتها النهائية من (26) فقرة، طبقت الاستبانة على عينة البحث المتاحة التي تألفت من (142) معلماً ومعلمة للعلوم في محافظة عمان خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2010/2011. وبعد معالجة البيانات إحصائياً أظهرت نتائج البحث أن تقديرات عينة البحث المستوى ممارستهم لمهارات التفكير المعرفي في تدريسهم للمفاهيم العلمية بشكل إجمالي هو بمستوى متوسط. كما أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة (14) مهارة تفكير ميتماعري هو بمستوى تقدير متوسط، وأن مستوى ممارسة (12) مهارة تفكير ميتماعري هو بمستوى مرتفع لدى عينة البحث، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات تقدير عينة البحث المستوى ممارستهم لتلك المهارات في تدريس المفاهيم العلمية ترجع إلى اختلاف مستوى خبرتهم التدريسية أو إلى نوعهم الاجتماعي أو إلى تفاعلهم، كما أظهرت نتائج البحث وجود جملة من المعوقات لمستوى ممارستهم المهارات التفكير الميتماعري في تدريس المفاهيم العلمية، وفي ضوء هذه النتائج تم التقدم بجملة من التوصيات ذات العلاقة.

وهناك أيضاً دراسة ابتسام محمد فارس (2018) والتي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق،

والكشف عما إذا كان هناك اختلاف في درجة امتلاكهم لمهارات تبعا لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية والمعدل التراكمي، ومن أجل ذلك تم استخدام المنهج الوصفي وكذا تطبيق مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده الثلاث (التخطيط والمراقبة والتقويم) على عينة مكونة من (137) طالبا وطالبة من طلبة علم النفس بجامعة دمشق. وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك أفراد عينة البحث لمهارات التفكير ما وراء المعرفي جاءت بدرجة متوسطة.

وقام كل من بحري نبيل وعلي فارس (2014) بدراسة تهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (150) تلميذا وتلميذة، وتم استخدام كل من مقياس مهارات ما وراء المعرفة من تصميم الباحثين ومقياس القدرة على حل المشكلات الذي أعده نزيه حمدي، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين مهارات ما وراء المعرفة بأبعادها الثلاثة وبين حل المشكلات، في حين لم تكن هناك فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الأدبيات السابقة تلمس العلاقة بين مهارات التفكير الميتماعرفي والعديد من أبعاد الشخصية المعرفية، الانفعالية، الاجتماعية، حيث أفادتنا هذه الأدبيات في اختيار الأداة المناسبة لقياس مهارات التفكير الميتماعرفي، رغم اختلاف العينات المعتمدة في هذه الدراسات حيث نجد التقارب في العينة مع دراسة سليمان أحمد القادري (2017)، كما تشترك دراستنا مع الدراسات السابقة في اعتماد المنهج الوصفي بحثا عن العلاقة بين مهارات التفكير الميتماعرفي ومتغيرات أخرى كما في دراسة (العزيلي وبن نويوة، 2022) ودراسة (بحري نبيل وعلي فارس 2014) أو بحثا عن المستوى ودرجة امتلاك المهارات الميتماعرفية كما في دراسة (سليمان أحمد القادري 2017) ودراسة (ابتسام محمد فارس 2018).

7- مفاهيم عامة:

7-1- **الخلفية النظرية للتفكير الميتماعرفي:** تناول باندورا (bandoura) في نظريته التعلم الاجتماعي المعرفي ما يعرف بالقدرة على التأمل الذاتي باعتبارها أحد العوامل المساهمة في حدوث عملية التعلم لدى المتعلمين موضحا أنها تمكن الأفراد المتعلمين من تحليل خبراتهم والتفكير حول عمليات تفكيرهم بما يساعد في تكوين معرفة متجددة عن أنفسهم وعن العالم من حولهم بالإضافة إلى تقويم وتعديل تفكيرهم وفي نفس السياق اعتبر باندورا أن هذه المهمات تعد أكثر القدرات مركزية وشمولية من حيث تأثيرها في السلوك حيث أنها ترتبط بقيام الفرد أو المتعلم

بإصدار الأحكام على قدراتهم المعرفية مما يساعدهم على التعامل بفعالية مع الأحداث والمواقف المختلفة.

عندما قام برونر تفسيره لعملية التعلم أوضح أن التعلم يتضمن ثلاث عمليات رئيسية (اكتساب معلومات جديدة، ومعالجة المعلومات لجعلها مناسبة للمهام الجديدة، ثم تقييم واختيار ما إذا كانت الطريقة التي تمت بها معالجة المعلومات مناسبة للمهمة أم لا) وقد أشار برونر في هذا الصدد إلى الدور الحاسم الذي يقوم به المعلم في مساعدة المتعلمين على عملية التقييم، والتي تساعدهم بشكل كبير في إيجاد الحل.

اهتمت نظرية أوزبل بالتعلم ذي المعنى، والذي فيه يكتسب المتعلم المعلومات بصورة منظمة ومقصودة، ومن ثم يرتبط بين هذه المعلومات الجديدة وبين معلوماته السابقة الموجودة فعلا في بنيته المعرفية، ولعل من خصائص التعلم ذي المعنى التنظيم الذاتي لعملية التعلم، حيث تعتمد على المتعلم خاصية التنظيم الذاتي، والذي يشمل عدة عوامل من أهمها ما وراء المعرفية (بدر، 2008، ص ص. 190-191).

وتجدر الإشارة أيضا إلى أن نظرية أوزبل في التعلم ذي المعنى تبنى على افتراض أن الفرد (المتعلم) يفكر عن طريق المفاهيم، ويرى أن تنظيم المفاهيم في شكل هرمي هو متغير مهم جدا في عملية التعلم، ويتفق في هذا مع نظرية جانبيه في التعلم التي تعتمد في جوهرها على التنظيم الهرمي للمهام المراد تعلمها أي تعتمد على مبدأ تحليل المهمة وهذا ما يساعد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة من خلال ربط الخبرات والمعارف الجديدة بالمعارف السابقة بطريقة منظمة، وهذا ما يؤدي إلى إحداث تعلم مميز غير مألوف (خطاب، 2007، ص. 112).

ولقد كان ظهور مفهوم ما وراء المعرفة ودخل مجال علم النفس المعرفي على يد جون فلافل في منتصف السبعينيات، ويعد التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع أنه فكرة ليست جديدة، فقد أشار كلا من جيمس، وديوي إلى العمليات ما وراء المعرفية في عبارات كالأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم (العنوم، 2004، ص. 207).

ويعتبر فلافل (j. flavell) 1976 أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفية في البحث التربوي وقد لاحظ فلافل أن الأفراد يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص والأنشطة التربوية المعرفية الأخرى أي أن ما وراء المعرفة تقود التلاميذ للاختيار، وتقوم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمهم، وغالبا ما يقع الأفراد في أخطاء أثناء عملية التعلم نتيجة لإخفاقهم في ذلك لذا يجب أن يقوم التلميذ بالاستفادة من هذه العمليات في تحديد أهدافه والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم عملية تعلمه كما يراى له

ولقد حظي موضوع ما وراء المعرفة باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير فالمفكر الجيد لا بد أن يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة. (الزيات، 1996، ص. 400).

ولقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينيات، ولا يزال يلقي الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار أجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير فوق المعرفية لدى العاديين والموهوبين والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي، وأظهرت النتائج هذه الدراسات أن الأطفال والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة، وكأنهم غير واعين لما ينبغي عمله أو إتباعه من استراتيجيات أو أساليب حل المشكلة، كما أن إدارتهم لسلوكاتهم الذاتية في مواجهة متطلبات حل المشكلة ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين والموهوبين (جروان، 1999، ص. 43).

2-7- مفهوم التفكير الميتماعي:

يعد التفكير الميتماعي معرفي من أعلى مستويات التفكير حيث يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم لتفكيره بصورة مستمرة كما يعد شكلا من أشكال التفكير الذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته وكيفية استخدامه لتفكيره أي التفكير في التفكير (العتوم، 2004، ص. 207).

والتفكير ما وراء المعرفي هو مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وينمو مع التقدم في العمر والخبرة وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجه لحل المشكلة باستخدام القدرات المعرفية للفرد بفعالية في مواجهة متطلبات التفكير (درار، 2006، ص. 330).

يعرفها عدس بأنها هي التفكير في التفكير والتأملات المعرفية ووعي الفرد بالعمليات المعرفية وميكانيزم التنظيم المستخدم لحل المشكلات (عدس، 1996، ص. 139).

ويرى ليزر وميكلوغين بأنها التفكير في التفكير أو التفكير حول المعرفة الذاتية حول المعالجة الذاتية وهي تتضمن الوعي والفهم والتحكم وإعادة ترتيب المادة والاختيار والتقييم والتي تتكون من خلال التفاعل مع المهام التعليمية (الطيبي، 2006، ص. 64).

كما يعرفها فلافل "1985" بأنها معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شيء يتصل بها مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلائمه، كما تشير ما وراء المعرفة إلى المراقبة النشطة أو التنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بهدف معرفي تتعلق به، وعادة ما يكون ذلك في خدمة هدف عياني (عبد الحميد، 1999، ص. 329).

في حين عرفها حسني عبد الباري "2003": هي القدرة على تخطيط مهمات التعلم وتنفيذها ومراقبة تقدم الفرد، وأفعاله تساير الخطة، ومراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعلم (عمر، 2003، ص. 292).

3-7- مهارات التفكير الميتماعرفي:

يعتمد التفكير الميتماعرفي على آليات يوظفها الفرد في تعامله مع المعطيات وفيما يلي تعريفات للمهارات الميتماعرفية:

عرفها بوندس وبوندس: هي معرفة وعي الفرد بعمليات المعرفة، وقدرته على تنظيم وتقييم مراقبة تفكيره، بحيث تتيح هذه المراقبة فرصة السيطرة بفعالية أكثر على عمليات المعرفة لدى الفرد. (العتوم وآخرون، 2007، ص. 268).

تعريف جروان "1999": هي مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذاتي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والمواجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات التفكير (جروان، 1999، ص. 35).

تعريف محمد عدس "1996": قدرة الفرد على بناء إستراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاجها وكونه على وعي تام ومعرفة كاملة بالإستراتيجية التي يتخذها والخطوات التي يسير عليها في حل المشكلة وكذلك ما توصل إليه، ومدى فاعليته في حل مشكلاته (عدس، 1996، ص. 139).

تعريف بورتر "1999": عبارة عن مجموعة من المهارات التي تتحكم في تعلم الفرد، والتي تتضمن تخطيط ومراقبة وتقويم طرقهم في أداء المهام (بدر، 2008، ص. 186).

8- تصنيف مهارات التفكير الميتماعرفي:

لقد تعددت تصنيفات الباحثين فيما يخص مهارات التفكير ما وراء المعرفي، فقد صنفها مارزانو وآخرون إلى (محسن، 2005، ص. 100):

8-1- مهارة التنظيم الذاتي، وتتضمن:

- الوعي بقرار انجاز المهام الأكاديمية.
- الاتجاه الايجابي نحو المهام الأكاديمية.
- ضبط الانتباه بإنجاز المهام الأكاديمية.

8-2- المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية، ومنها:

- المعرفة السياقية.
- المعرفة الإجرائية.

• المعرفة الشرطية.

3-8- مهارات التحكم الإجرائي "التنفيذي"، وتشمل:

- مهارات تقويم الطلاب لمعارفهم قبل وأثناء وبعد المهام.
 - مهارات التخطيط المعتمدة والمتروى لخطوات واستراتيجيات إنجاز المهام.
 - مهارات التنظيم اللازمة لإكمال المهام وضبط ومراقبة التعلم وإنجاز المهام.
- وهناك تصنيف آخر وهو تصنيف سترنبرج (sternberg) الذي حدد مهارات التفكير الما وراء معرفي في ثلاث فئات رئيسية هي: التخطيط والمراقبة والتقييم، وتضم كل فئة عددا من المهارات الفرعية يمكن تلخيصها فيما يلي (جروان، 1999، ص ص. 49، 50):
- . التخطيط:

- تحديد الهدف أو لإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
- اختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراته.
- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

. المراقبة والتحكم:

- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
- الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
- معرفة مدى تحقق هدف فرعي.
- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.
- اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق.
- اكتشاف العقبات والأخطاء.
- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

. التقييم:

- تقييم مدى تحقق الهدف.
- الحكم على دقة النتائج وكفائتها.
- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.

- تقييم تناول العقبات والأخطاء.
- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

9- إجراءات الدراسة

9-1- المنهج المستخدم: تم استخدام المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف الظاهرة وتحليل المعلومات والبيانات وتفسيرها، وذلك بهدف الوصول إلى تعميمات واستنتاجات، تم اعتماده لملاءمته لطبيعة موضوع الدراسة الحالية.

9-2- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 40 مربية من رياض الأطفال (إناث) بولاية المسيلة.

9-3- أداة الدراسة: لقد اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس علي فارس لمهارات ما وراء المعرفة الذي تم إعداده في (2017) والذي قام بتطبيقه الباحث جلال الدين بن قسمية في دراسته حول مستوى مهارات ما وراء المعرفة وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام، حيث تكون المقياس من (38) فقرة موزعة على (03) أبعاد هي (التخطيط والمراقبة والتقويم)، أعطيت لها (05) بدائل وفقا لسلم ليكرت الخماسي.

9-4- الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة:

أولا- ثبات المقياس: التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ): تم التحقق الأولي من نتائج الثبات والصدق بالنسبة لهذا المقياس والذي أفرز النتائج التالية:

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها ككل كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (01) يوضح ثبات المقياس عن طريق ألفا كرونباخ

عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	
13	0.929	المحور الأول
13	0.838	المحور الثاني
12	0.937	المحور الثالث
38	0.982	المقياس ككل

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للمحور الأول بـ (0.92)، وبالنسبة للمحور الثاني (0.83)، أما بالنسبة للمحور الثالث فقد قدر بـ (0.93)، في حين قدر للاستبيان ككل (0.98)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بالثبات مقبول، حيث نلاحظ أن القيم جاءت موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يتعدى (0.50).

ثانيا- الصدق: صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبيان ككل، كما يلي:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الأول (التخطيط) والدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.87)، وبالنسبة لارتباط المحور الثاني (التقييم) بالدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.94)، وبالنسبة لارتباط المحور الثالث (المراقبة) بالدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.98)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (02) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور المقياس مع درجته الكلية

المحور	الدرجة الكلية للاستبيان	المحور	الدرجة الكلية للاستبيان
المحور الأول (التخطيط)	0.870**	المحور الثالث(التقييم)	0.981**
المحور الثاني (المراقبة)	0.944**	(0.01) الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا**	

5-9- الأساليب الإحصائية:

تم اعتماد مجموعة من الأساليب الإحصائية متمثلة في: المتوسط الحسابي، التباين، النسب المئوية، معادلة ألفا كرونباخ.

10- عرض وتحليل نتائج الدراسة

10-1- عرض نتائج استبيان الدراسة:

نتائج المحور الأول (التخطيط): تمت معالجة إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول من المقياس فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

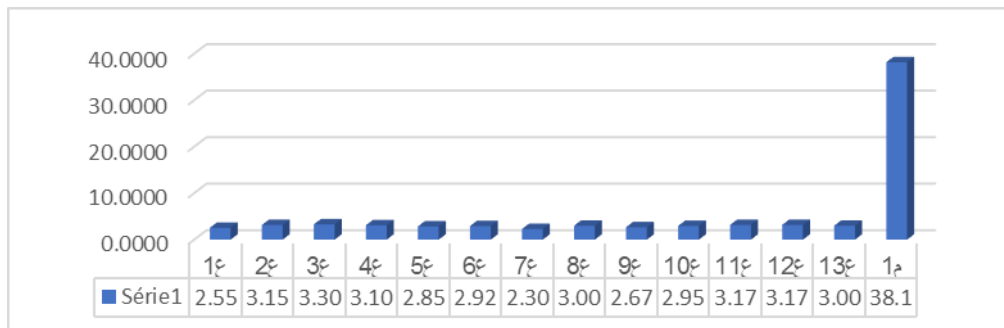
الجدول رقم (03) يوضح وصف عبارات المحور الأول (التخطيط) عن طريق المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية

الرقم	عبارات المحور الأول (التخطيط)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
01	أقوم بتحديد خطة لإيجاد حل مناسب لمشكلتي	40	2,55	1,108	منخفضة
02	استخدم خطة جديدة في حال فشل الخطة الأولى.	40	3,15	1,210	متوسطة
03	أقارن الحلول التي أتوصل إليها بتلك التي يتوصل إليها زملائي	40	3,30	1,114	متوسطة

04	أنظم المعلومات من خلال التخطيط الدقيق لها	40	3,10	1,104	متوسطة
05	أستطيع ضبط الأفكار التي افهمها بشكل جيد	40	2,85	1,075	متوسطة
06	أصحح المعارف الخاطئة بعد التعرف عليها	40	2,92	1,185	متوسطة
07	في بداية كل نشاط دراسي، أضع خطة أسير عليها	40	2,30	1,264	متوسطة
08	لدي القدرة على تحديد مواطن القوة والضعف في المواقف التي تواجهني	40	3,00	1,132	متوسطة
09	بعد حل أي مشكلة ألجأ إلى وسائل مختلفة للتأكد من صحة ذلك الحل	40	2,67	1,047	متوسطة
10	احدد الأفكار الرئيسية في الموضوع الذي أفكر فيه	40	2,95	1,175	متوسطة
11	احدد مدى صلاحية المعارف التي امتلكها لحل المشكلة التي تعترضني	40	3,17	1,009	متوسطة
12	لا أراجع الأفكار والمعلومات التي امتلكها لحل المشكلة التي تعترضني	40	3,17	1,174	متوسطة
13	اختار المصادر المناسبة لفهم موضوع الدراسة المبرمج	40	3,00	0,987	متوسطة
المحور ككل		40	38.15	3,605	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الاول (التخطيط) نلاحظ أن أغلب العبارات تنتمي إلى المجال المتوسط (2.61- 3.40) ، فيما عدا العبارة الأولى التي جاءت تنتمي إلى المجال المنخفض (1.81-2.60)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الاجمالي للمحور الاول والذي بلغ (38.81) فهو ينتمي إلى المجال المتوسط (34-44) ومنه يمكن القول أن درجة امتلاك المربيات لمهارة التخطيط متوسطة حسب استجابات أفراد عينة الدراسة، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



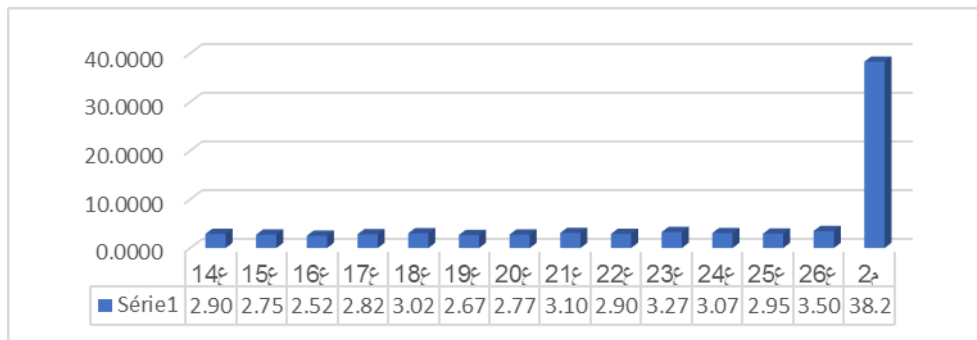
الشكل رقم (01) يوضح توزيع عبارات المحور الاول من المقياس حسب متوسطاتها الحسابية

2- نتائج المحور الثاني (المراقبة): تمت معالجة إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني من المقياس، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح وصف عبارات المحور الأول (المراقبة) عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرقم	عبارات المحور الثاني (المراقبة)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
14	أحدد معايير الحكم على الصواب والخطأ في المواقف التي تواجهني	40	2,90	1,172	متوسطة
15	أقيم خططي باستمرار لأتأكد من صحة الحل المتوصل إليه	40	2,75	1,192	متوسطة
16	أتوقع نوعية الأسئلة التي يطرحها الأستاذ قبل الامتحان	40	2,52	1,320	متوسطة
17	لدى القدرة على تجاوز نقاط ضعفي لحل مشكلتي	40	2,82	1,195	متوسطة
18	اعرف أدائي حالما انهي الامتحان	40	3,02	1,049	متوسطة
19	أركز جيدا على المعلومات الهامة لحل المشكلة التي تصادفني	40	2,67	1,206	متوسطة
20	أحاول استخدام الطرائق الناجحة من خلال الخبرات الماضية	40	2,77	1,187	متوسطة
21	عند انجاز أي نشاط دراسي أقوم بمراجعة أهم الخطوات التي قمت بها	40	3,10	1,194	متوسطة
22	أراجع دروسي دون أي تخطيط مسبق	40	2,90	0,981	متوسطة
23	أخذ في الاعتبار كافة البدائل قبل حل أية مشكلة	40	3,27	1,219	متوسطة
24	لدى القدرة على تقييم أدائي في المهام التي أكلف بها	40	3,07	1,071	متوسطة
25	أضع خطط محددة لتحقيق أهدافي	40	2,95	1,376	متوسطة
26	أعيد النظر في الحل المتوصل إليه حينما انهي مهمة ما	40	3,50	1,012	مرتفعة
	المحور ككل	40	38,27	4,193	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني (المراقبة) نلاحظ أن أغلب العبارات تنتمي إلى المجال المتوسط (2.61-3.40)، فيما عدا العبارة (26) التي جاءت تنتمي إلى المجال المرتفع (3.61-4.20)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الأول والذي بلغ (38.27) فهو ينتمي إلى المجال المتوسط (34-44) ومنه يمكن القول أن درجة امتلاك المربين لمهارة المراقبة متوسطة حسب استجابات أفراد عينة الدراسة، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (02) يوضح توزيع عبارات المحور الثاني من المقياس حسب متوسطاتها الحسابية

3- نتائج المحور الثالث (التقييم): تمت معالجة إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور

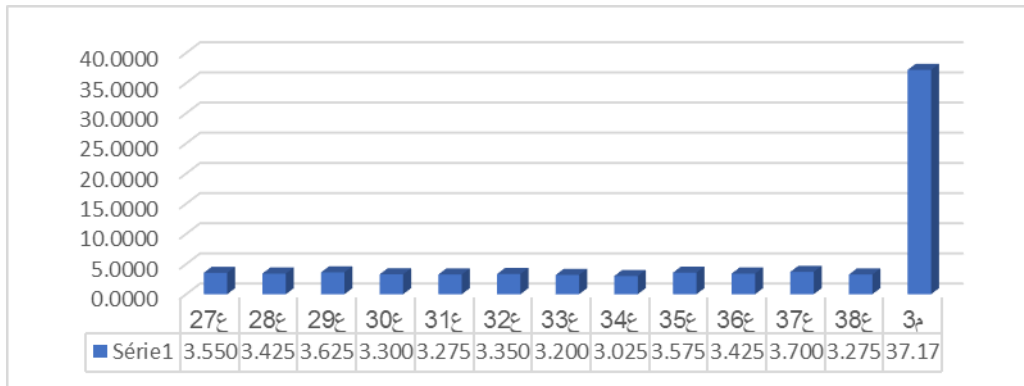
الثالث من المقياس فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح وصف عبارات المحور الأول (التقييم) عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرقم	عبارات المحور الأول (التقييم)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
27	أقيم بشكل جيد مدى فهمي لمواضيع الدراسة	40	3,55	0,93233	مرتفعة
28	لا اعرف جيدا ما يجب القيام به عندما أقوم بأي عمل	40	3,42	0,74722	مرتفعة
29	اسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه	40	3,62	0,80662	مرتفعة
30	يهمني رأي الأساتذة في طريقة مراجعتي لدروسي، لأصححها إن كانت خاطئة	40	3,30	1,09075	متوسطة
31	أسجل ما تم فهمه خلال مراجعة دروسي	40	3,27	1,30064	متوسطة
32	أثناء دراسة الموضوع، أتوقف أحيانا لأتساءل عما ذا كانت طريقة العمل التي اتبعها مناسبة أم لا؟	40	3,35	1,05125	متوسطة
33	بعد أن أتأكد من صحة الحل الذي توصلت إليه أتساءل عما إذا كانت طريقة العمل التي اتبعها مناسبة أم لا؟	40	3,20	1,11401	متوسطة
34	أقارن خططي بخطط زملائي أثناء انجازي لأي نشاط دراسي.	40	3,02	1,27073	متوسطة
35	أثناء الإجابة عن أي سؤال، أحاول تحديد أخطائي، كي أتفادها لاحقا.	40	3,57	1,19588	مرتفعة
36	ألخص ما قمت به بعد أن انهي المهمة لأقيم مدى تحقيقي لأهدافي.	40	3,42	1,00989	مرتفعة
37	ابحث عن العلاقة بين المعلومات السابقة لربطها بالموقف الجديد.	40	3,70	,96609	مرتفعة

38	أثناء المراجعة، اختبر نفسي بالإجابة عن نماذج امتحانات سابقة.	40	3,27	1,26060	متوسطة
المحور ككل					
		40	37.17	5,87863	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الأول (التقييم) نلاحظ أن العبارات (27-28-29-35-36-37) كانت تنتمي إلى المجال المرتفع (3.61-4.20)، في حين جاءت العبارات (30-31-32-33-34-38) تنتمي إلى المجال المتوسط (2.61-3.40)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الأول والذي بلغ (37.17) فهو ينتمي إلى المجال المتوسط (31-40) ومنه يمكن القول أن درجة امتلاك المربيات لمهارة التقييم متوسطة حسب استجابات أفراد عينة الدراسة، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (03) يوضح توزيع عبارات المحور الثالث من المقياس حسب متوسطاتها الحسابية

10-2- عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة:

عرض نتائج الفرضية العامة: نصت الفرضية العامة على: "درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير المبتدئ في متوسطة". وقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة عن طريق مقارنة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس بالمتوسط الفرضي للاستبيان، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير المبتدئ في

المقياس ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
	40	114	113.75	839.9	39	-0.161	0.873	غير دال

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل والذي بلغ (113.75) أنه يكاد يساوي من المتوسط النظري للاستبيان والمقدر بـ 114، بناء عليه فإن درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير الميتماعرفي متوسطة، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (-0.161) وهي قيمة سالبة وغير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يعني أنه لا توجد فروق بين المتوسطات (النظري والحسابي)، وبالتالي تم قبول فرضية البحث العامة والقائلة " درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير الميتماعرفي متوسطة".

عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى: نصت الفرضية الفرعية الأولى على: " درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة التخطيط متوسطة " وقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة عن طريق مقارنة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس بالمتوسط الفرضي للاستبيان، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة التخطيط

المقياس ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
	40	39	38.15	605.3	39	-1.491	0.144	غير دال

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الأول والذي بلغ (38.15) والذي ينتمي إلى المجال المرتفع (34-44) وأنه أعلى تماماً من المتوسط النظري للمحور والمقدر بـ 39، بناء عليه فإن درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة التخطيط متوسطة، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (-1.49) وهي قيمة سالبة وغير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين المتوسطات (النظري والحسابي)، وبالتالي تم قبول فرضية البحث الفرعية الأولى والقائلة "درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة التخطيط متوسطة".

عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية: نصت الفرضية الفرعية الثانية على: "درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة المراقبة متوسطة". وقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة عن طريق مقارنة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس بالمتوسط الفرضي للاستبيان، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة المراقبة

المقياس ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
	40	39	38.27	193.4	39	-1.093	0.281	غير دال

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الثاني والذي بلغ (26.20) والذي ينتمي إلى المجال المرتفع (27-34) وأنه أعلى تماماً من المتوسط النظري للمحور والمقدر بـ 24، بناء عليه فإن درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة المراقبة متوسطة، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (-1.09) وهي قيمة سالبة وغير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين المتوسطات (النظري والحسابي)، وبالتالي تم قبول فرضية البحث الفرعية الثانية والفائدة "درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة المراقبة متوسطة".

عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة: نصت الفرضية الفرعية الثالثة على: "درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة التقييم متوسطة". وقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة عن طريق مقارنة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس بالمتوسط الفرضي للاستبيان، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة التقييم

المقياس ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
	40	36	37.17	878.5	39	1.264	0.214	غير دال

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الثالث والذي بلغ (27.32) والذي ينتمي إلى المجال المرتفع (27-34) أنه أعلى تماماً من المتوسط النظري للمحور والمقدر بـ 24، بناء عليه فإن درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة المراقبة متوسطة، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (1.26) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين المتوسطات (النظري والحسابي)، وبالتالي تم قبول فرضية البحث الفرعية الثالثة والفائدة "درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارة المراقبة متوسطة".

10-3- مناقشة النتائج:

أشارت النتائج إلى أن المربيات يطبقن بعض مهارات التفكير الميتماعرفي، ولكن بدرجة لا تصل إلى المستوى العالي، مما قد يستدعي تدريباً إضافياً لتعزيز هذه المهارات، فقد أن مربيات رياض الأطفال يمتلكن مهارة التخطيط بمستوى متوسط، مما يعني أنهن يضعن خططاً لأنشطتهن التعليمية، لكن قد يواجهن بعض الصعوبات في التخطيط الفعال أو المرونة في التعديل عند الحاجة، وأيضاً لديهن مهارة المراقبة بمستوى متوسط، مما يدل على أنهن يلاحظن أداء الأطفال ويتابعن تقدمهم، ولكن قد لا يتم ذلك بأسلوب تحليلي متعمق أو منتظم بشكل كافٍ، كما أنهن يقمن بتقييم أداء الأطفال والتفاعل معهم، ولكن قد تفتقر العملية إلى المعايير الدقيقة أو الأساليب المتطورة، هذا ما ينطبق مع دراسة (سليمان أحمد القادري 2017) التي توصلت إلى أن تقديرات عينة البحث المستوى ممارستهم لمهارات التفكير المعرفي في تدريبهم للمفاهيم العلمية بشكل إجمالي هو بمستوى متوسط، كذلك توصلت دراسة (ابتسام محمد فارس 2018) إلى أن درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة من الطلبة في تخصص علم النفس جاءت متوسطة.

ويمكن إرجاع سبب هذه النتائج إلى ضعف التكوين الأكاديمي للمربيات في مجال التفكير الميتماعرفي، حيث أن المناهج التربوية غالباً ما تركز على الجوانب المعرفية والمهارية دون التركيز الكافي على التفكير الميتماعرفي، وأيضاً قلة الدورات التدريبية المتخصصة التي تستهدف تطوير استراتيجيات التفكير الميتماعرفي لدى المربيات، مما يؤدي إلى تطبيق جزئي أو غير فعال لهذه المهارات، كما يمكن إرجاعها إلى الطبيعة التطبيقية لعمل المربيات التي قد تؤدي إلى الاعتماد على الخبرة الفطرية بدلاً من استخدام استراتيجيات منظمة في التخطيط والمراقبة والتقييم.

- خاتمة:

تناولنا في دراستنا هذه أحد أهم المواضيع في وقتنا هذا ألا وهو التفكير الميتماعرفي الذي يعد من المهارات الأساسية التي قد تسهم في تطوير الكفاءة المهنية للمربين، لما له من دور في تحسين عمليات التخطيط، والمراقبة، والتقييم داخل البيئة التعليمية. وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير الميتماعرفي، وذلك من خلال تحليل مستوى هذه المهارات باستخدام منهجية بحثية قائمة على المقارنة الإحصائية بين المتوسطات النظرية والحسابية.

حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك مربيات رياض الأطفال للتفكير الميتماعرفي هو "متوسط"، مما يعني أنهن يستخدمن هذه المهارات في بعض المواقف التدريسية، ولكن ليس بشكل منهجي أو متكامل. كما أن المهارات الفرعية للتفكير الميتماعرفي، والمتمثلة في التخطيط،

المراقبة، والتقييم، جاءت جميعها ضمن النطاق المتوسط، مما يشير إلى الحاجة لتعزيز هذه الجوانب من خلال التكوين الأكاديمي والتدريب المستمر.

التوصيات والاقتراحات:

- بناءً على نتائج الدراسة، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات التي من شأنها أن تساهم في تحسين مستوى التفكير الميتماعري لدى مربيات رياض الأطفال:
- إدراج التفكير الميتماعري ضمن برامج إعداد المعلمين في الجامعات والكليات التربوية، بحيث يتم تضمينه كمكون أساسي في المقررات الدراسية.
- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للمربيات حول كيفية توظيف استراتيجيات التفكير الميتماعري في التدريس اليومي، مع التركيز على التخطيط، المراقبة، والتقييم.
- إعداد دليل إرشادي عملي للمربيات يحتوي على تطبيقات ونماذج حول كيفية استخدام التفكير الميتماعري في بيئة الروضة.
- تحفيز المربيات على تطبيق أساليب التقييم الذاتي والتأمل في الممارسات التربوية، من خلال أنشطة تحليل الدروس أو استخدام سجلات تدوين ملاحظات حول طرق التدريس.
- إدراج تقنيات التفكير الميتماعري في المناهج التربوية لرياض الأطفال، من خلال تصميم أنشطة تشجع الأطفال على التفكير في تفكيرهم (مثل الأسئلة التأملية، خرائط المفاهيم، التحدث بصوت عالٍ حول كيفية حل المشكلات).
- إنشاء فرق تعلم تعاونية بين المربيات بحيث يتم تبادل الخبرات حول استراتيجيات التفكير الميتماعري وتعزيز بيئة التعلم المستمر داخل الروضة.
- إجراء دراسات إضافية حول العلاقة بين التفكير الميتماعري وكفاءة أداء المربيات في رياض الأطفال، مع استخدام منهجيات بحثية تعتمد على الملاحظة المباشرة والتجارب الميدانية.
- دراسة أثر التدريب على التفكير الميتماعري في تحسين الأداء التعليمي للمربيات، من خلال تصميم برامج تدريبية تجريبية تقارن أداء المربيات قبل وبعد التدريب.
- التحليل النوعي لتصورات المربيات حول التفكير الميتماعري، لفهم مدى وعيهم بأهميته وكيفية توظيفه في التدريس.

- قائمة المراجع:

- بدر، كريم (2008): التعلم النشط، ط1، القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- جروان، فتحي عبد الرحمان، (1999): تعليم التفكير مهارات وتطبيقات، ط1، العين: دار الكتاب الجامعي.
- خطاب، احمد علي إبراهيم (2007): أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، جامعة الفيوم
- درار، أنصاف محمد (2006): التعلم وتنمية التفكير المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة تربية من أجل المستقبل مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهوبين المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير.
- رفيق محسن (2005): أثر إستراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين، رسالة دكتوراه كلية التربية جامعة الأقصى غزة
- الزيات، فتحي مصطفى (1996): سيكولوجية التعلم بين التطور الارتباطي والتطور المعرفي سلسلة علم النفس، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- الطيطي محمد (2006): النمو العقلي المعرفي وتطور التفكير، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف (2004): علم النفس المعرفي، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف وآخرون (2007): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عدس محمد عبد الرحيم (1996): المدرسة وتعليم التفكير، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- العزيلي فاتح وبن نويوة سعيد (2022): مهارات التفكير الميتماعرفي وعلاقتها باكتساب المعارف لدى طلبة معاهد التعليم والتكوين المهني - دراسة ميدانية -جامعة أكلي محمد أولحاج البويرة، مجلة المعيار، المجلد13، العدد1.
- عمر، حسني عبد الباري (2003): التفكير (مهارته واستراتيجيات التدريس والتعلم) ط1، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

القادري، سليمان أحمد (2017): مستوى ممارسة معلمي العلوم المهارات التفكير المبتا معرفي في تدريس المفاهيم العلمية وعلاقته بمستوى خبرتهم التدريسية ونوعهم الاجتماعي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس عشر - العدد الأول - 2017.