

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

ما وراء المعرفة وعلاقته بالجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس

فارس محمود احمد كوانين

رسالة ماجستير

القدس . فلسطين

1436هـ / 2015 م

ما وراء المعرفة وعلاقته بالجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس

إعداد:

فارس محمود احمد كوانين

بكالوريوس في العلوم التربوية (تعليم مرحلة اساسية) - كلية العلوم التربوية

التابعة لوکالة الغوث الدولية - رام الله

إشراف الدكتور: عمر الريماوي.

قدمت هذه الرسالة إستكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسيّ

والتربويّ من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

القدس - فلسطين

1436هـ-2015م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية/قسم الارشاد النفسي والتربوي

إجازة الرسالة

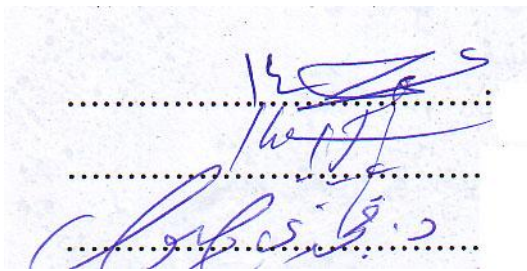
ما وراء المعرفة وعلاقته بالجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس

إسم الطالب: فارس محمود احمد كوانين

الرقم الجامعي: 21310154

إشراف: د. عمر الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2015/6/14 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:



- | | | |
|---------|-----------------|---------------------|
| التوقيع | د. عمر الريماوي | 1. رئيس اللجنة: |
| التوقيع | د. اياد الحلاق | 2. ممتحناً داخلياً: |
| التوقيع | د. مجدي الجبوسي | 3. ممتحناً خارجياً: |

القدس - فلسطين

1436 هـ - 2015 م

الإهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك... ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك... ولا

تطيب الآخرة إلا بعفوك ولا تطيب الجنة إلا برويتك

الله جل جلاله

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور العالمين

سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب... إلى من كلت أنامله ليقدم لي لحظة سعادة... إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد طريق العلم.. إلى القلب الكبير... إلى من كلله الله بالهبة والوقار.. على من علمني العطاء بدون انتظار... على من أحمل اسمه بكل افتخار... أرجو من الله أن يمد في عمرك لتري ثمارا قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجوى اهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد

والذي الحبيب

إلى ملاكي في الحياة... إلى معنى الحب والحنان والتفاني... إلى بسمة الحياة وسر الوجود... إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي... إلى شمعة متقدة تنير ظلمة حياتي إلى القلب الناصع بالبياض... إلى من يسعد قلبي بلقياها... إلى روضة الحب التي تثبت أزكى الأزهار.. إلى من ركع العطاء أمام قدميها وأعطتني من دمها وروحها وعمرها حبا وتصميما ودفعا لغد أجمل... إلى الغالية التي لا أرى الأمل إلا من عينيها... إلى أمي ثم أمي ثم أمي

والدتي الحبيبة

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة.. إلى رياحين حياتي

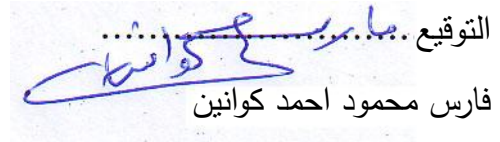
إخوتي

إلى من مهدوا الطريق أمامي للوصول إلى ذروة العلم ورافقوني بالدرب

أصدقائي وزملائي وزميلاتي

إقرار

أقر أنا معدّ الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وإنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمّت الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أيّ جزء منها، لم يقدم لنيل أيّة درجة علمية عُليا لأيّ جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:  فارس محمود احمد كوانين

التاريخ: / / 2015م.

شكر وتقدير

أحمدُ الله وأشكره بدايةً على ما وفقني فيه لإتمام هذا العمل الذي ما كنت لأتمّه لولا توفيق الله وفضله، كما أتوجه بالشكر والعرفان للدكتور الفاضل عمر الريماوي المشرف على هذه الرسالة على ما منحني من دعم صادق، وما بذله من جهد ووقت طيلة إنجاز هذا العمل، فلقد كان لتوجيهاته السديدة وإرشاداته القيمة أثر كبير في إخراج هذا العمل على ما هو عليه، وأتقدم بوافر الشكر والإمتنان إلى الدكتور اياد الحلاق والدكتور مجدي الجبوسي لتفضلهما بقبول مناقشتي، وإلى كافة أعضاء الهيئة التدريسية في قسم الإرشاد النفسي والتربويّ في جامعة القدس.

وكما أتقدم بجزيل الشكر لكل من أسهم في هذا البحث، وسانديني في إنجازه، وجعله يرى النور، فالشكر كثير، ومن يستحقونه أكثر.

وأخيراً إن كنت قد أحسنت فهذا فضل وتوفيق من الله، وإن كانت الأخرى فحسبي أني قد بذلت قصارى جهدي، وما أنا إلا بشر أصيب وأخطيء، والكمال لله وحده، وإليه يرجع الفضل كله، وإليه يرجع الثناء كله، هو نعم المولى ونعم النصير.

المخلص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى ما وراء المعرفة وعلاقته بالجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس في ضوء المتغيرات المستقلة التالية: (الجنس، السكن، المستوى الدراسي، الكلية). ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية. حيث تكونت عينة الدراسة من (370) من طلبة جامعة القدس. وبعد عملية جمع البيانات تم معالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

ان مستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس لكافة المجالات جاءت بدرجة عالية، وتبين ان مستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس جاءت بدرجة متوسطة، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، السكن، المستوى الدراسي، الكلية) كذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغيرات الدراسة (السكن، المستوى الدراسي، الكلية) بينما تبين وجود فروق في الجمود الذهني وكان لصالح الذكور، كذلك تبين من نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس.

وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يوصي الباحث بضرورة العمل وإجراء العديد من البرامج الإرشادية التي تعمل على خفض مشكلة الجمود الذهني لدى الطلبة سواء في المدارس او الجامعات , وتوعية الطلبة بمخاطر هذه المشكلة على تقدم الفرد في حياته اليومية والعملية ليتجنب الوقوع بمثل هذه المشكلة.

Metacognition and its relationship to Mental Rigidity at Jerusalem University students

Prepared by: Faris Mahmud Ahmad Akwanin

Supervision by: DR. Omar Rimawi

Abstract

The study aimed to identify the level of metacognition and its relationship to mental rigidity at AL-Quds University students in light of the following independent variables (sex, housing , study level and college). and to achieve the objectives of the study it was used the correlative descriptive approach. The study sample was selected by the random stratified way. Where the study sample consisted of 370 students of AL-Quds University.

After the process of data collection it has been processed statistically using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), The study found the following results:

The metacognition level of AL-Quds University students came to all areas with a high degree, and It shows that the level of mental rigidity at AL-Quds University students came moderately, The results also showed no statistically significant differences in metacognition level of AL-Quds University students differences due to the variables of the study (sex, housing, study level, college), While showing the existence of differences in mental rigidity, especially about males, also the results of the study showed that there were no statistically significant relationship between the level of metacognition and mental rigidity at AL-Quds University students.

In light of what has been reached of results , The researcher recommends the need to make many indicative programs that reduce the problem of mental inertia among students in schools or universities, and educate students about the dangers of this problem on the progress of his practical and daily life to avoid falling into such a problem.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- فرضيات الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- محددات الدراسة.
- تعريف المصطلحات نظرياً وإجراءياً.

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يتميز العصر الحالي بالتطور العلمي السريع، الذي يحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية، من خلال التفكير العلمي السليم الذي يسهم في تنمية طاقات الإبداع، بعيداً عن الحفظ والتلقين، وبرمجة العقول، وقادر على الخروج من ثقافة تلقي المعلومة إلى ثقافة بنائها، ومعالجتها، وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة (Met cognition) أي مرحلة التفكير في التفكير، فأصبح استثمار العقول هو الاستثمار المنطقي في كافة المجتمعات، وذلك بإعداد المواطن القادر على مواجهة متغيرات الحياة ومتطلباتها، لذا تهتم المؤسسات المعنية بتطوير القدرات العقلية للأفراد، وتنمية التفكير لإعداد مواطن قادر على التعلم مدى الحياة، والاستفادة من العلوم الجديدة التي يتوقع ظهورها مع هذا النمو المتسارع. (الفرماوي وحسن، 2004) واستخدم مصطلح (Met cognition) في اللغة بعدة مترادفات منها " ما وراء المعرفة ، وما فوق المعرفة، ما بعد المعرفة ، الميثة معرفة ، وما وراء الإدراك ، والتفكير في التفكير ، والتفكير حول التفكير والمعرفة الخفية". (Cox,2005)

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة بوضوح في منتصف السبعينيات على يد العالم فلافل ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي ، ولقي اهتماماً ملموساً على المستويين النظري والتطبيقي ، ومن الجدير بالذكر أن مصطلح ما وراء الذاكرة قد ظهر أولاً ثم بمزيد من البحث النظري تم التوصل إلى ما وراء المعرفة. (الشربيني والطناوي, 2006) وكما يعد هذا المفهوم احد المصطلحات الحديثة التي

دخلت مجال علم النفس الحديث أيضا , ونتيجة تعاقب أحداثه وجدت تعريفات مختلفة ومنتوعة والحقيقة أن القارئ للكلمة لأول مرة ربما يشعر بنوع من الخوف, بسبب طول الكلمة وطبيعتها المجردة , لكن رغم ذلك فإن النظرة المتعمقة له لا يبعث هذا النوع من الإحساس لان كل فرد يستخدم ويمارس كل يوم أنشطة ما وراء المعرفة , لكي يكون ناجحا في حياته ومهنته , ولكن ما المقصود بما وراء المعرفة ؟

التفكير, التعلم, المعرفة, السيطرة, التحكم كلها مصطلحات يمكن أن تتداخل لتكون عدة تعريفات لمفهوم ما وراء المعرفة على نحو معين مثل : التفكير بالتفكير , التفكير بالمعرفة السيطرة والتحكم, المعرفة حول المعرفة, التعلم حول التفكير . ربما تكون مختصرة لكنها للوهلة الأولى تكون مفيدة لمفهوم ما وراء المعرفة.(السيد , 2001)

يعد مفهوم ما وراء المعرفة أحد مكونات النظرية المعرفية في علم النفس المعاصر، ووجد هذا المفهوم اهتماماً ملموساً على المستويين النظري والعملي، ويرجع مفهوم ما وراء المعرفة إلى العالم فلافل (Flavell) والذي قصد به معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية والتوابع المرتبطة، أو أي شيء يتعلق بذلك، ويقترح فلافل أن معظم الأنشطة النفسية مثل العمليات المعرفية والدوافع والانفعالات والمهارات الحركية الواعية منها وغير الواعية يمكن أن تكون ضمن ما وراء المعرفة (العدل وعبدالوهاب, 2003). ويشير Swanson and Trahan (1996) إلى ما وراء المعرفة على أنها مفهوم يشير إلى وعي الفرد وسيطرته على أعماله المعرفية الخاصة بعمليات التعلم, ويعرفها وليم عبيد بأنها التفكير في التفكير وتأملات عن المعرفة، ووعي الفرد بالعمليات المعرفية وآليات التنظيم المستخدمة لحل المشكلات.

إن مهارات ما وراء المعرفة تتضمن المعرفة بأنواعها كما تتضمن عمليات التخطيط والتنظيم والتقييم، وهناك تصنيفات مختلفة لمهارات ما وراء المعرفة منها مهارة التنظيم الذاتي، والمهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية، ومهارات التحكم الإجرائي (لطف الله، 2002).

كان لظهور مصطلح ما وراء المعرفة أهمية كبرى في ميدان التربية حيث وجه نظر التربويين إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة وعدم الاقتصار على المعرفة ذاتها فما جدوى اكتساب الطلاب مجموعة من المعارف في عصر تتضاعف فيه المعرفة في شتى المجالات ؛ فلا بد من اكتساب الطلاب مهارات تمكنهم من السيطرة على معرفتهم، والتحكم فيها، وتقويمها حتى لا يسلم الطلاب بما يعرفونه بل يقيمونه ويطورونه وتلك المهارات هي مهارات ما وراء المعرفة.

يعيش الإنسان في عالم مليء بالأيديولوجيات المتصارعة و المتفاوتة و المتعددة، فقد يرى المرء شيئاً واحداً في أشكال مختلفة في أوقات مختلفة، وقد يتوقع شيئاً ويحدث عكسه، ونتيجة التناقض بين الفكر والواقع فإن الإنسان يتبنى فكرًا أيديولوجيًا محاولة منه لتبرير موقفه من الواقع الذي يعيشه، ومع ذلك شعر الإنسان بضياعه لكثرة هذه الأيديولوجيات مما جعله يفضل واحدة وينتمي إليها، ويجعله أكثر تصلبًا وجمودًا. (وقاش، 1985)

ومن المشكلات الكبرى التي يواجهها الإنسان في العصر الحديث مشكلة التغيير السريع الشامل فيما يحيط به فأصبح على الإنسان أن يواجه الحياة برصيد من الوعي والمرونة العقلية، وان يعيد تعرفه على البيئة في كل لحظة، ولا يستطيع الفرد القيام بهذا الدور إلا إذا توافر له الانفتاح الذهني، والوجه المقابل له هو الانغلاق أو الجمود الذهني الذي يعرف بالدوجماتية والشخص الدوجماتي يتميز بروح من التعصب والتزمت ويؤكد بان أفكاره هي وحدها التي تمثل الحقيقة ويؤمن بها إيماناً أعمى دون أن يقيم الدليل الكافي على ما يعتقد، فالجمود الذهني ونقص المرونة والانغلاق هي من سمات الشخصية الإنسانية التي لا تورث للإنسان بل يكتسبها تدريجياً مع مرور الأيام والسنين بالتربية والتنشئة

الاجتماعية وتساهم العائلة والمدرسة والمجتمع معا في زرع بذور هذه السمات الشخصية. (بركات، 2008)

ان لدى كل واحد منا درجة من التصلب الفكري (الجمود الذهني)، وذلك يعود إلى أمرين :الأول: أن من تحليلات القصور الذاتي للعقل البشري أن يظل في حركته متأخراً عن متطلبات الواقع، فهو أثناء عمله يرتكب أخطاء، ويواجه مشكلات، ولكن حركته في معالجة تلك الأخطاء والمشكلات تظل بطيئة، وتأتي متأخرة، بسبب نقص ما يتطلب ذلك من شفافية ومرونة. والثاني: أن الفرد لا يستطيع أن يعثر على نحو مستمر على الحواجز التي يقيمها بين التصلب الممدوح الذي يتمثل في استقرار العقائد والمبادئ والمفاهيم الكبرى، وبين التصلب الذهني المذموم الذي يتمثل في نقص المرونة الذهنية، وفي اعتناق بعض المفاهيم الخاطئة التي تجعل المرء فاقداً للرشد الفكري.(بكار، 2003)

2.1 مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في بحث العلاقة بين ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس، حيث يتضمن مفهوم ما وراء المعرفة معرفة الفرد بما يمتلكه من معرفة والقدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم هذه المعرفة التي يتلقاها ، وينظمها على شكل مدخلات تمكنه من الاستفادة منها في حياته العملية ومن تسهيل عملية تعلمه لما يكتسبه ويستقبله من معلومات ومعرفة، خصوصا اننا في عصر متسارع التطور وعصر متمم بغزارة المعلومات التي يتم اكتشافها يوميا ، وهنا يمكن ان تكون لدى الفرد مشكلة في استقبال واكتساب وتنظيم المعرفة التي يتلقاها وخصوصا ما نعانیه من نظم تعليم تتسم بالتقليد والتلقين للمعلومة وحفظها فقط دون العمل بها والاستفادة منها ، فقد يكتسب الطالب العديد من المعلومات ولكن نقص التنظيم والمعالجة لهذه المعلومات قد يبقيها لفترة قصيرة ثم تضمحل نتيجة الانظمة التقليدية، هذا الامر الذي قد يؤدي الى التحجر بالتفكير والبقاء بنفس المكان دون تطور او تكيف مع التطور المتزايد من تكنولوجيا ومعلومات في عصرنا الحالي ، لذلك

يجب زيادة الوعي بمهارات ومكونات واستراتيجيات ما وراء المعرفة وخصوصا للطلبة ليتمكنوا من مواثمة هذا التطور.

ونلاحظ ظهور مشكلة الجمود الذهني والتحجر العقلي في التعامل مع مشكلات حياتنا اليومية , وفي التعامل مع الاشخاص المحيطين بنا ونلاحظ ذلك اكثر من خلال ما يحصل بالدول والبلدان المجاورة من حروب واختلافات وفتن , ومن خلال ما يحصل ايضا بين طلبة الجامعات والاطر الطلابية خلال انتخابات الجامعة وتأثر هذه الاطر بالسياسات الخارجية نتيجة التفكير المتصلب والغير مرن الناتج من عدم التطور في التفكير وعدم القدرة على التغيير والتاقلم والتكيف مع ما نتعرض له من تطورات وتغيرات مفاجئة يوميا بالعالم اجمع.لذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الاسئلة التالية:

3.1 أسئلة الدراسة

1. ما مستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس؟
2. ما مستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس ؟
3. هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، السكن، المستوى الدراسي، الكلية ؟
4. هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، السكن، المستوى الدراسي، الكلية ؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس؟

4.1 فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة الى فحص الفرضيات الصفرية الاتية :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات

أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات

أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السكن.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات

أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى

الدراسي.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات

أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات

أفراد عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات

أفراد عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السكن.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات

أفراد عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى

الدراسي.

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات

أفراد عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية.

9. لا توجد علاقة ارتباطية بين درجة ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس.

5.1 أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من خلال مستويين :

الأهمية النظرية :

تشمل اثرها معلوماتيا للمكتبة العربية عن ما وراء المعرفة بمكوناته , وعن مفهوم المعرفة وما وراء المعرفة وكيفية التفكير وعن العمليات المعرفية التي يستفد منها الطلبة والباحثون , وعن مشكلة الجمود الذهني وتعريفها وفهمها وكيفية تجنبها.

تبرز أهمية هذه الدراسة كونها تشكل إضافة نوعية لمقتنيات المكتبة العربية التي تعاني من نقص الدراسات التي تتناول العلاقة بين ما وراء المعرفة والجمود الذهني.

الأهمية التطبيقية :

الكشف ومعرفة العلاقة بين ما وراء المعرفة و الجمود الذهني أو " الدجمائية "كأسلوب من أساليب التفكير المغلق لدى طلبة جامعة القدس, و يتوقع أن تمهد هذه الدراسة الطريق أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى لكونها تفتح أبعاداً بحثية كثيرة للدراسات مستقبلية ذات علاقة ما وراء المعرفة بالجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس.

سوف تساعد نتائج وتوصيات هذه الدراسة متخذي القرار والمسؤولين في جامعة القدس أو الأخذ بها عند العمل على وضع الاستراتيجيات الملائمة.

6.1 أهداف الدراسة

ارتكزت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة ما وراء المعرفة بالجمود الذهني لدى طلبة جامعة 2

القدس وسعت هذه الدراسة الى تحقيق الاهداف التالية :

1. التعرف الى مستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس.
2. التعرف الى مستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس.
3. التعرف الى اختلاف تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، السكن، المستوى الدراسي، الكلية.
4. التعرف الى اختلاف تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، السكن، المستوى الدراسي، الكلية.
5. التعرف الى العلاقة الارتباطية بين درجة ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس.

7.1 حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية :

1. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة القدس، والبالغ عددهم (11000) طالبا وطالبة.
2. حدود مكانية : جامعة القدس.
3. حدود زمنية: تم تنفيذ هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الاكاديمي 2015/2014
4. حدود مفاهيمية : اقتصرت الدراسة على المصطلحات، والتعريفات الإجرائية، والمفاهيمية المحددة في هذه الدراسة.
5. حدود موضوعية: تقيس هذه الدراسة صلاحية الفقرات ومدى صدقها وثباتها ومدى جدية عينة الدراسة في الاجابة عنها.

8.1 مصطلحات الدراسة

ما وراء المعرفة:

عرفها فلافل (Flavell, 1979) معرفة فرد ما بالعمليات المعرفية " التنظيم , التخطيط , التقييم " والمعارف التي من الممكن ان تستخدم لضبط العمليات المعرفية حيث أطلق مفهوم المعرفة فوق المعرفية على المعرفة التي يمتلكها المعلمون حول المظاهر المختلفة في المظاهر التعليمية والتي تتضمن قدرات خاصة.

التعريف الاجرائي :

وتضمن التعريف الاجرائي لمفهوم ما وراء المعرفة بالدرجة التي يحصل عليها طلبة جامعة القدس من خلال اجابتهم على فقرات مقياس ما وراء المعرفة المستخدم في هذه الدراسة.

تنظيم المعرفة:

وعرفها فلافل (Flavell,1977) عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الاستراتيجيات المثلى عند مواجهة مهمة ما، بحيث تجعله يفاضل بين عدد من الاستراتيجيات، وبالتالي الوصول إلى الحلول السليمة، كإعادة النظر في المشكلة من زوايا أخرى، أو إعادة قراءة العناوين، والكلمات المفتاحية الرئيسية لترى ما إذا كان هناك شيء قد يسهم في إزالة الغموض، أو أن تحاول طلب المساعدة من الآخرين. يرى أبو عليا (2003) بأن الإدارة الذاتية تشتمل على ثلاثة أنواع أساسية وهي التخطيط , المراقبة , التقويم.

معرفة المعرفة:

هي الوعي الذاتي للمعرفة وتتضمن معرفة الشخص عن عمليات فكره الشخصي ومدى دقته في وصف تفكيره ومعتقدات الشخص وحديثاته الوجدانية فيما يتعلق بتفكيره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره. (عبيد , 1997)

معالجة المعرفة:

وتتضمن مهارات واستراتيجيات وخبرات ما وراء المعرفة ويطلق عليها عملية تقييم الذات أيضا ويرى فتحي جراون (1999) أن مهارات ما وراء المعرفة هي عمليات نحكم عليها , وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة , وأنها مهارات تنفيذية مهمتها التوجيه وإدارة مهارة التفكير العاملة على حل المشكلة , وأنها احد مكونات الأداء الذهني أو معالجة المعلومات , إضافة إلى أنها أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقى على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء التفكير بحل المشكلة.

الجمود الذهني:

يعرفه المصري (1994) الجمود الذهني بأنه عبارة عن نسق معرفي مغلق , يصف الاتساق الذي يتميز به الفرد في توظيفه للمعلومات وفي مواقف متنوعة ومتباينة, ويلاحظ من التمسك بالأحكام المتطرفة التي تتصف بالثبات والجمود ومسايرتها والميل إلى القبول المطلق أو الرفض المطلق مع مقاومة التغيير وعدم تحمل الغموض.

وفي تعريف اخر لروكيش (Rokeach, 1960) انه النظرة المتشددة للحياة , وعدم التسامح مع ذوي الاعتقادات المعارضة بغض النظر عن موقعهم الاجتماعي او اتجاهاتهم السياسية.

التعريف الاجرائي :

وتضمن التعريف الاجرائي لمفهوم الجمود الذهني بالدرجة التي يحصل عليها طالبة جامعة القدس من خلال اجابتهم على فقرات مقياس الجمود الذهني المستخدم في هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري.

ثانياً: الدراسات السابقة.

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لأدبيات الدراسة حيث قام الباحث بتناولها من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة.

1.2 الإطار النظري

تناول الباحث الإطار النظري للدراسة من خلال المحاور الآتية :

1.1.2 ما وراء المعرفة

تمهيد:

أصبح مجال ما وراء المعرفة "Met cognition" من أهم المجالات التي يهتم بها علم النفس المعاصر و هذا المجال خاص بالإنسان فقط لأن مركز العمليات الخاص به قشرة المخ Cerebral Cortex" وهذه العمليات تعني القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والإستراتيجيات التي يتخذها المتعلم لحل المشكلات، وقدرته على تقييم كفاءة تفكيره.(الأعصرو الكافي، 2000)

كان لظهور هذا المصطلح على يد العالم فلافل والذي اشتقه من خلال البحث حول الذاكرة وعملياتها، أهمية كبرى في مجال التربية حيث وجه نظر التربويين إلى ضرورة الاهتمام بعمليات ما وراء المعرفة وعدم الاقتصار على المعرفة ذاتها فما جدوى اكتساب المعرفة في عصر تتضاعف فيه المعلومات والمعرفة في شتى المجالات، فلا بد من إكساب المتعلمين مهارات تمكنهم من السيطرة على معرفتهم ، والتحكم فيها ، وتقويمها ، حتى لا يسلم المتعلم بما يعرفونه بل يقومونه ويطورونه.(بهجات ، 1998)

يتضمن (ما وراء المعرفة) تفكير الفرد في تفكيره الخاص ، وكما تتضمن معرفة الفرد لنفسه، على سبيل المثال : تحديد ما يعرفه ، وما تعلمه ، وتحديد ما يستطيع الفرد عمله لتحسين أداءه وتعلمه

وتقدمه , كما و يقترح فلافل (Flavell) أن معظم الأنشطة النفسية مثل الانفعالات والدوافع والمشاعر والمهارات الحركية الواعية منها والغير واعية يمكن أن تكون ضمن ما وراء المعرفة.(العدل وعبد الوهاب, 2003)

كما تتضمن مهارات الإدراك والإحساس بالمشكلات , وتحديد عناصرها , والتخطيط لما يفعله لحلها , ومراقبة تقدمه , وتقييم نتائج تفكيره الخاص , ويتضمن معرفة الفرد بمهارة ما وراء المعرفة أنها تساعد التلاميذ والطلاب على التركيز على المعلومات , ذات العلاقة بالمهمة لبناء فهم وتمثيل كاف للمهمة , وذلك يمكن تصميم خطة للعمل لتحديد الأهداف المرجوة ودراسة أنشطة التعلم.(Veenman&Spssns,2005)

تعريفات ما وراء المعرفة " Meta cognition "

هنا يجب بداية التفرقة بين المعرفة وبين ما وراء المعرفة , حيث إنهما عمليتان عقليتان , فالمعرفة مكتسبة أما ما وراء المعرفة فهي تعبر عن وعي الفرد وإدراكه وفهمه لهذه المعرفة التي تم اكتسابها . (Vadhan & Stander, 1994)

يشير مصطلح المعرفة إلى جميع العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي فيطور ويخترن لدى الفرد إلى أن يستدعى لاستخدامه في المواقف المختلفة حتى في حالة إجراء العمليات في غياب المثبرات المرتبطة بها , أما مصطلح ما وراء المعرفة فيشير إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بهذه المواقف. (الشرقاوي, 1991)

يعد مفهوم ما وراء المعرفة "Meta cognition" تكوين فرضي مهم في علم النفس حيث يرجع علماء النفس هذا المفهوم بأصوله العلمية إلى العالم فلافل (Flavell) في بداية السبعينيات حين قدمه في أبحاثه الخاصة بدراسة الذاكرة، وما وراء الذاكرة في مجال علم النفس التطوري وذلك من خلال تجاربه

التي كشفت أن الأطفال الصغار قليلا ما يراقبون ذاكراتهم وفهمهم وغيرها من الأمور المعرفية , حيث عرفه بأنه معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية, وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره, وان هذه المراقبة تتيح للفرد فرصة السيطرة بفعالية أكثر على عمليات المعرفة. (Bonds ,1992) ويستخدم مفهوم ما وراء المعرفة مرادفاً لفوق المعرفة والتفكير بالمعرفة وما وراء الإدراك والتفكير بالتفكير , أما عمليات ما وراء المعرفة فهي تشمل عمليات عقلية متنوعة مثل التخطيط والضبط والمراقبة والتقييم.(العمراني , 2006)

وقد وسع العالم فلافل (Flavell) عام 1985م من نطاق مفهومه لما وراء المعرفة فعرّفها بأنها : "معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شيء يتصل بها, مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلاؤمه, كما تشير ما وراء المعرفة إلى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بهدف معرفي تتعلق به, وعادة ما يكون ذلك في خدمة هدف عياني. (جابر , 1998)

وبشير (Flavell & Wellman , 1977) إلى أن مفهوم ما وراء المعرفة قائم على مبدأ تفكير الفرد بأفكاره الفردية , وقسم فلافل ما وراء المعرفة إلى ثلاث متغيرات أو عوامل خاصة بالفرد المهمة , الإستراتيجية كما قام بتقسيم متغير الفرد إلى ثلاث عوامل فرعية وهي : المعرفة الذاتية وتشمل على معرفة الفرد باهتماماته وميوله وطموحاته , معرفة الآخرين والتي تتضمن مقارنة معرفة الفرد بمعرفة الآخرين المعرفة العامة والتي تشتمل على أفكار الفرد حول المعرفة الإنسانية, ووصف المتغير الخاص بالمهمة إلى انه مرتبط بكيفية تأثير طبيعة المعلومات الموجودة في طريقة تعامله مع هذه المعلومات , وأخيرا وصف المتغير الخاص بالإستراتيجية من حيث ارتباطه بطريقة استغلال هذه المعلومات بتحقيق الهدف.

كما عرفها سثرو ودينسون (Schraw & Dennison, 1994) بأنها "وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الإستراتيجية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار إستراتيجيات جديدة؛ بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار".

وعرفها جروان (1999) على أنها "مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير".

يتسم تعريف جروان بنوع من الشمول إذ يشير إلى أن ما وراء المعرفة مفهوم يدل على عمليات التفكير العليا التي تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة واتخاذ القرار، وتبقي على وعي الفرد لذاته ولغيره في أثناء القيام بالمهام التي تتطلب معالجة للمعلومات .وهو نوع من الحديث مع الذات والتفكير حول التفكير عن طريق التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة والتقييم.

ويعرف عبيد (1997) مصطلح ما وراء المعرفة بأنه تأملات عن المعرفة أو التفكير فيما تفكر وكيف تفكر ، ويرتبط هذا المفهوم بثلاثة أصناف من السلوك العقلي :

1- معرفة الشخص عن عمليات فكره الشخصي ومدى دقته في وصف تفكيره.

2- التحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة الشخص لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي ، مثل حل

مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة في هدى و إرشاد نشاطه الذهني في حل

المشكلة.

3- معتقدات الشخص وحديساته الوجدانية فيما يتعلق بتفكيره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى

تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره ، هذا يعني أن لما وراء المعرفة وطريقة التفكير دورا

تدبيرياً من حيث إدارة الوقت و الجهد عند القيام بمهام معقدة , ويتضمن ذلك فهم الموقف أو المشكلة قبل التسرع في محاولة الحل كما يتضمن التخطيط والمتابعة والرقابة , وتقدير نوع العمل ومسالك السير وتقدير الزمن الذي يمكن أن يستغرقه أداء هذا العمل.

وعلى الرغم من الاختلاف الظاهري بين التعريفات فإن ثمة قواسم مشتركة بينها تتمثل في أن مفهوم "ما وراء المعرفة" لا يتجلى في المعرفة المباشرة التي يتعاطاها الفرد لإنجاز عمله أو حل مشكلته أو اتخاذ قراره، أي لا يتجلى في النشاط المعرفي المباشر الذي يمارسه الفرد لتحقيق هدفه ؛ وإنما يتجلى في كل نشاط عقلي من شأنه توجيه أو متابعة أو رصد أو تقييم أو تنظيم أو مراجعة أو إدارة هذا النشاط العقلي المباشر سواء أكان تذكراً، أم استرجاعاً، أم تعرفاً، أم انتباهاً، أم إدراكاً، أم تخيلاً، أم مقارنة، أم تصنيفاً، أم تحليلاً، أم استنتاجاً، أم استقراءً، أم اكتساباً لمعلومات، أم تعلمًا .ولذلك سمي هذا المفهوم أيضاً بتفكير التفكير.

ونستنتج من هذه التعريفات أن مفهوم ما وراء المعرفة يشمل أيضاً معرفة المعرفة مدى إدراك الفرد لما يعرفه بالنسبة لموضوع معين وما لا يعرفه التي تتفاوت دقة بين الأفراد، ومدى إدراكه لأهميته هذه المعرفة وفعاليتها ودقتها .وبعض التعريفات تمتد بهذه المعرفة لتشمل مدى قدرة الفرد على إدراك حالاته الوجدانية أو استبصاره بمشاعره ومشاعر الآخرين الذين يتفاعل معهم. ويشمل أيضاً عملية التخطيط، والرصد التتبع أو المراقبة الذاتية ، والتنظيم، والحكم والمراجعة والتقويم. (حسب الله ,

(2005)

مكونات ما وراء المعرفة

اتفق معظم الباحثين على أن معرفة ما وراء المعرفة تتمايز عن التنظيم وعن المهارات, وان ما وراء المعرفة مفهوم متعدد المكونات وبناء على تصور فلافل فإن ما وراء المعرفة يتكون من معرفة ما وراء المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة. (Veenman & et al, 2006)
تتكون ما وراء المعرفة بشكل عام من مكونين : معرفة ما وراء المعرفة , استراتيجيات ما وراء المعرفة.

المكون الأول : معرفة ما وراء المعرفة :

وهنا تصف معتقدات المتعلم حول المتغيرات التي تتحد معا وتؤثر في المخرجات المعرفية , ومنها معرفة المتعلم بنفسه , وطبيعتها ومعرفة المهمة والمعلومات المتوفرة حولها, ومعرفته بالاستراتيجيات المطلوبة واللازمة لإتمام المهمة .

المكون الثاني : استراتيجيات ما وراء المعرفة :

تصف الإجراءات و الخطوات التي يتبعها المتعلم لضبط الأنشطة المعرفية , حيث تركز هذه الاستراتيجيات على ما يعرفه وما لا يعرفه المتعلم وتتضمن استراتيجيات خرائط المفاهيم, التفكير بصوت مسموع والمراقبة الذاتية , استخدام الأمثلة , ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية. (شحاتة ,

(2005) (Broyon,2004)

ظهرت عدة نماذج تبين مكونات ما وراء المعرفة منها نموذج فلافل (Flavell, 1977) يشير من خلاله أن هناك مكونين أساسيين للتفكير ما وراء المعرفي هما : المعرفة ما وراء المعرفية, (Metacognitive Knowledge) وتتكون من ثلاثة أنواع رئيسية هي : المعرفة بمتغيرات الشخص وتشير إلى معرفة الفرد واعتقاداته عن نفسه كمفكر أو متعلم، وما يعتقد عن عمليات تفكير

الآخرين. والمعرفة بمتغيرات المهمة : وتشير إلى المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد، وتقوده هذه المعرفة نحو أدائها، وتزوده بالمعلومات عن احتمالات النجاح في أداء المهمة , والمعرفة بمتغيرات الإستراتيجية : وتتمثل بما يمتلكه الفرد من معلومات عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية مهمة بالنسبة له، بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق بمتى ، وأين، ولماذا تستخدم هذه الإستراتيجية.

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

هناك علاقة قوية بين مكونات ما وراء المعرفة , فكل مكون من مكونات يعمل على تنشيط وزيادة فاعلية المكون الآخر لذلك يجب فهم كل مكون. وفيما يلي تفصيل لمكونات ما وراء المعرفة.

معرفة المعرفة

تعد المعرفة الوسيط الفعال في تطوير القدرات المعرفية عن طريق إكساب الفرد القدرة على التفكير, والفهم الملاحظة, الوعي, الاكتشاف, الاستقراء, التحليل والتركيب, والمراقبة والضبط والتبوء والتفسير, وغيرها من القدرات التي تمكن الفرد من تفسير وفهم ظواهر الحياة وفهم خصائصها, وبالتالي زيادة الفهم بها والإلمام بها, ثم الضبط, والسيطرة عليها. (الظاهر, 2009)

وتأخذ المعرفة عددا من الأنماط اعتمادا على طبيعة هذه المعرفة , وكذلك 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 تصف المعرفة نفسها , بما يساعد على اختيار المعرفة الملائمة لحل المشكلة بفاعلية من خلال توجيه منهجية الإدراك والتفكير بالاتجاه الصحيح , والمعرفة الاستكشافية المتعلقة بقواعد المنطق المتعلقة بالضبط و الإدراك.

ويطلق على هذا المكون أيضا مفهوم الوعي الذاتي بالمعرفة ويرى عفانة والخزندار (2004) أن المعرفة تتضمن عدة أنواع وهي :

1- المعرفة المفاهيمية : وتشمل الوعي بالمفاهيم التي يتعامل معها الفرد , الوعي بالمصطلحات العلمية أو الرياضية , الوعي بالرموز وتعني فهم وإدراك معنى الرموز المجردة ومعناه إذ جاءت ضمن مضمون معين , الوعي بالقوانين سواء كانت طبيعية أم موضوعية وعلاقتها ببعضها البعض.

2- المعرفة الإجرائية : وتشمل أنواع مختلفة من المعارف مثل : إدراك الخطوات أي معرفة الخطوات اللازم إتباعها عند تحقيق هدف معين , معرفة الحلول وتعني معرفة طرق الحل لمسألة أو مشكلة معينة , معرفة تراكيب أي وعي المتعلم بكيفية الحل وكيفية الوصول للحلول بالطريقة المناسبة.

3- المعرفة السياقية : وتتضمن الوعي بالشروط أي إدراك ظروف التعلم لحل مشكلة معينة وإعطاء شروط لحدوث التعلم لأي سلوك وانه يحدث ضمن شروط محددة , إدراك الأسباب : أي فهم موقف معين بعد معرفة أسباب حدوث هذا الموقف أو الحدث إعطاء المبررات : أي إعطاء تفسيرات لحدوث ظاهرة معينة وتوضيح نقاط الضعف والقوة , حل المشكلات: بمعنى فهم المسألة أو المشكلة ومحاولة حلها سواء كانت نمطية أو غير نمطية.

ويرى سيشر ودينسون (Schraw & Dennison 1994) و (نمرطي والشناق, 2004) معرفة المعرفة أو معرفة ما وراء المعرفة تشتمل على :

1- المعرفة التصريحية (Declarative Knowledge) : وهي معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم.

2- المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge) : وهي معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من اجل انجاز التعلم.

3- المعرفة الشرطية (conditional Knowledge) : وهي معرفة الفرد حول متى ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة ويطلق عليها أيضا المعرفة التقريرية وتشير أيضا إلى وعي الفرد بالمهارات والاستراتيجيات اللازمة لانجاز مهمة ما أو لحل مشكلة معينة.

ويرى (Flavell ,1979) أن معرفة ما وراء المعرفة تشمل مكونين كالتالي :

1- معرفة الشخص : وتشمل كل ما يفكر به الفرد حول طبيعته وطبيعة الآخرين كعمالجين للمعرفة.

2- معرفة المهمة : ويهتم هذا الجانب بالمعلومات المتوفرة للتعلم خلال العملية المعرفية , مثل أن تكون المعلومات متوفرة أو ضئيلة أو أنها مألوفة أو غير مألوفة , منظمة أو غير منظمة, وبالتالي فإن معرفة ما وراء المعرفة تعني الطريقة المثلى لإدارة هذه العمليات المعرفية , ومدى نجاحها في تحقيق الهدف، أو يستطيع الفرد تحديد الأعمال المعرفية المطلوبة أكثر من غيرها.

تنظيم المعرفة

ويطلق عليها أيضا الإدارة الذاتية وتشتمل على ثلاثة أنواع أساسية وهي التخطيط , المراقبة , التقويم كما يرى أبو عليا (2003) بأنه يطلق على تنظيم المعرفة مفهوم خبرات ما وراء المعرفة وهي تشتمل على :

1- التخطيط Planning: يحدد التخطيط اختيار المناسب للمهارات والاستراتيجيات والمهارات والموارد لحل المشكلة , حيث يقر أ الطلبة المشكلة قبل أن يقرروا أي الاستراتيجيات التي ستساعدهم في حل المشكلة بنجاح.

2- المراقبة Monitoring :وتعني دقة وعي الفرد بالتعلم والأداء، إذ تشير المراقبة إلى التأكد من مدى تحقق الهدف، ومراجعة الخطط والاستراتيجيات.

3- التنظيم: وتشير إلى مراجعة الخطط وتعديلها في ضوء مدى نجاحها في تحقيق الأهداف.

4- التقويم : وهو تقدير الفرد لنتائج تعلمه، فالتقويم لا يشير إلى وضع هدف معين ولكن يقرر فيما إذا تم تحقيق الهدف أم لا.

ويرى عفانة والخزندار (2004) أن تنظيم المعرفة يشمل عدة نقاط كالتالي :

1- إعادة مخطط : وذلك بعد الكشف عن نقاط الضعف والقوة ليستطيع المتعلم إعادة تنظيم المخطط الذي استخدمه والذي منعه من تحقيق الهدف.

2- تعديل النتائج : ويتم ذلك عن طريق التغذية الراجعة لمعرفة وتعديل نتائج معينة من المعرفة التي حققها.

3- توضيح الأخطاء : أي معرفة الأخطاء التي وقع فيها وكيفية حدوثها ولماذا وذلك تلاشيا لارتكابها مرة أخرى.

4- عمل معالجات : أي إجراء معالجات فورية لخطوات وأنماط التعلم والتفكير وذلك من خلال المتابعة والتفكير.

5- تنظيم التفكير : وذا يعد من أعلى مستويات ما وراء المعرفة ويعني ذلك أن يقوم المتعلم بتنظيم تفكيره بصورة شاملة من فترة لأخرى.

معالجة المعرفة

وتتضمن مهارات واستراتيجيات وخبرات ما وراء المعرفة و يطلق عليها عملية تقييم الذات أيضا ويرى فتحي جراون (1999) أن مهارات ما وراء المعرفة هي عمليات نحكم عليها , وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة , وأنها مهارات تنفيذية مهمتها التوجيه وإدارة مهارة التفكير العاملة على حل المشكلة , وأنها احد مكونات الأداء الذهني أو معالجة المعلومات, إضافة إلى أنها أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقى على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء التفكير بحل المشكلة.

وقد حدد سشرو (schraw,1998) مهارات ما وراء المعرفة في عدة نقاط :

1- مهارة التخطيط : وتتضمن أن يختار الفرد مسار الأهداف والإجراءات المتبعة خلال التمهيد

والتخطيط للمهام التفكيرية والأسئلة على هذه المهارة كالتالي : ما طبيعة المهمة ؟ وما

هدفها ؟ وما المعلومات والاستراتيجيات التي احتاجها؟ كم من الوقت والمواد احتاج ؟

2- مهارة المراقبة : وتتضمن مراقبة الذات والخطوات التي يتبعها الفرد لتحقيق الهدف , والأسئلة

على هذه المهارة : هل لدي فهم واضح لما افعله؟ هل للمهمة معنى؟ هل ابلغ أهدافي؟ هب

يجب أن اجري التغييرات ؟

3- مهارة التقويم : تعني تقويم انجازات الفرد ذاتيا ومعرفة عناصر القوة والضعف في تفكيره

وتتضمن الأسئلة التالية : هل بلغت أهدافي ؟ ما الذي نجح لدي؟ ما الذي لم ينجح ؟ هل

سأقوم بمهمتي بشكل أفضل بالمرّة القادمة ؟

ويشير فورد وآخرون (Ford, et al, 1998) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات مرتفعة لما وراء

المعرفة هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم ولديهم القدرة على ضبط عمليات التعلم وتحديد ما تحتاجه

مشكلات التعلم منها وكذلك القدرة على التوافق والانسجام مع مواقف التعلم المختلفة.

ويؤكد (Lindstrom, 1995) على أن المتعلم الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة يمتاز بقدرته على :

- 1- توجيه وتنظيم عملية تعلمه وتحمل المسؤولية.
 - 2- استخدام مهارات التفكير لتوجيه تفكيره وتحسنه.
 - 3- اتخاذ القرارات المناسبة في مواقف حياته المختلفة.
 - 4- التعامل بفاعلية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعياً وراء تحقيق مستوى أفضل من فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياته اليومية.
 - 5- اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي يمر به.
- لم يكتف علماء النفس المعرفيون للإشارة إلى أهمية توظيف الإنسان لاستراتيجياته المعرفية بغية الفهم والمعرفة بل نادوا أيضاً بضرورة يقظته ووعيه لما يوظفه من استراتيجيات والتحكم بها وتوجيهها الوجهة الصحيحة , وهذه العمليات من الوعي والضبط والتحكم والتوجيه عرفت باسم استراتيجيات ما وراء المعرفة. (دروزة , 1995)

وحدد دايركس (Dirkes, 1985) ثلاثة استراتيجيات أساسية لما وراء المعرفة :

- 1- ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة.
 - 2- اختبار استراتيجيات التفكير عمداً.
 - 3- التخطيط والمراقبة وتقويم عمليات التفكير.
- كما ويتضمن مكون معالجة المعرفة الاستراتيجيات التي يعتمد عليها الفرد أثناء استخدام المعرفة لحل مشكلة أو قضية يواجهها ويعرف القطامي (1989) استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها وعي الفرد وتفكيره ومعرفته المرتبطة بنشاطاته المعرفية. كما ويعرفها فلافل Flavell (1977) أنها "مراقبة العمليات المعرفية أو معرفة الفرد بعملياته المعرفية، وما يتعلق بها مثل خصائص المعلومات أو

البيانات المرتبطة بالتعلم " , وذكر فلافل أن لاستراتيجيات ما وراء المعرفة أنواع فمنها ما يتعلق بالمعرفة أو الإدراك (met cognition) لتعني الوعي بالعمليات المعرفية الإدراكية metamomery التي يقوم بها الإنسان وضبطها والتحكم بها , ومنها ما يتعلق بوعي الذاكرة لتعني الوعي لاستراتيجيات التذكر والفهم للأشياء وضبطها والتحكم بها , ومنها ما يتعلق بوعي الانتباه أو وعي الاستيعاب , ومنها ما يتعلق بوعي التفكير .

استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة

تستعرض فكليدز (Efkklides , 2009) مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجياته على النحو الآتي:

1- إستراتيجيات التوجيه : وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى جعل متطلبات المهمة ؛ واضحة حتى يتمكن الفرد من تحديد الأهداف المناسبة من اجل تنفيذها , وتشتمل على مهارات الأسئلة الذاتية حول المهمة , وفهم المهمة وجوانب النقص التي تعيق تقدم تنفيذ المهمة .

2- إستراتيجيات التخطيط: وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى وضع آليات تشكيل مراحل تنفيذ العمليات المعرفية العليا التي بدورها تضبط نواتج التفكير الدنيا الضرورية لتنفيذ المهمة , وتشتمل على تحديد الأهداف الفرعية وتسلسلها , تسلسل إجراءات التنفيذ , ووضع الجدول الزمني , واليات التحقق من العمل المنجز .

3- إستراتيجيات تنظيم العمليات المعرفية : ويتم لجوء إلى هذه الإستراتيجية عندما لا يسير تنفيذ المهمة بالشكل المطلوب , وتشتمل على آليات بدء العمليات المعرفية وإنهائها , زيادة الجهد المبذول , تنظيم الوقت .

4- إستراتيجيات مراقبة خطة العمل : وتشير إلى الآليات التي يطبقها الفرد أثناء تنظيم العمليات المعرفية التي يخطط القيام بها , وتشتمل على مراقبة عملية المعالجة بالشكل المخطط له

مسبقا , الكشف عن الأخطاء , الكشف عن التناقض بين الخطة والية التنفيذ , تحديد

الاحتياجات لازمة

5- إستراتيجية تقييم مخرجات عملية تنفيذ المهمة : وتشمل على استراتيجيات تقييم عمليات

المعرفية بناء على المعايير المحددة مسبقا , وتشتمل على تقييم جودة التخطيط والمراقبة أثناء

تنفيذ المهمة.

6- استراتيجيات التلخيص والتقييم الذاتي : وتشتمل على كل استراتيجيات منذ البدء بالمهمة

وخطوات التنفيذ , ونقاط القوة والضعف , وما يجب تعلمه بالمستقبل.

نظريات ما وراء المعرفة

نظرية ما وراء المعرفة

إن بداية دراسة ما وراء المعرفة ظهرت في علم النفس النمو على يد فلافل سنة 1976 , ليشير إلى

الوعي بالمعرفة وتنظيمها , كما انه يعبر عن وعينا التام والتمعن والإحساس بالخطوات التي نقوم بها

أثناء عملية التعلم.(إبراهيم , 2012) , ثم ظهر هذا المفهوم في علم النفس المعرفي من خلال

دراسة الذاكرة وبعد ذلك في الشيخوخة وعلم النفس العصبي , ثم ظهر كمفهوم في علم النفس

الإكلينيكي وفي دراسة الاضطراب.(حسين والصبوة. 2004)

بداية يستند مفهوم ما وراء المعرفة على مبدأ مهم وحيوي في فهم كيف تعمل المعرفة وكيف تولد

الخبرات الشعورية في أنفسنا والعالم من حولنا , وما وراء المعرفة هي المعرفة المقدمة على المعرفة

التي تراقب وتتحكم وتقيم المنتجات المعرفية وعمليات الوعي.

علاوة على ذلك فإن ما وراء المعرفة يفهم باعتباره إطار عمل يوجه تشغيل المعلومات ويكتشف صور المعالجة السيئة المسئولة عن قابلية التعرض للاضطراب مثل تلك المتجسدة في الاجترار ومراقبة التهديد. (Wells & Matthews, 1994)

يوضح فلافل طبيعة ما وراء المعرفة بعنصرين ويذكر أن المعرفة تحتوي على كل شيء نفسي سيكولوجي , فمعرفة الفرد عن انفعالاته ودوافعه يمكن اعتبارها ما وراء المعرفة وتشتمل على معرفة ما وراء المعرفة وجزء مكتسب منها والتي ترتبط بالأشياء السيكولوجية , وتشمل أيضا على خبرات ما وراء المعرفة ومن الناحية النفسية إنها 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 آراء أو معتقدات أو مشاعر تجاه موضوعات معينة.(Flavel , 1981)

ويرى جانيه وآخرين أن ما وراء المعرفة لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن يمكن استنتاجها من الأداء الذي يستدعي استخدام مهارات عقلية معينة , فالباحثون عادة ما يكتشفون استراتيجيات معينة عندما يطلبون من المتعلمين أن يفكروا بطريقة جهرية أثناء تعلمهم أو تذكرهم أو حل المشكلات , وعندها يصبح المتعلم على وعي بمثل هذه الاستراتيجيات , ويكون قادرا على وصفها ويقال عن المتعلم هنا انه يمتلك " ما وراء المعرفة " ويؤكد جانيه أن محور الاهتمام في ما وراء المعرفة هو جعل المتعلم يفكر بنفسه في حل المشكلات بدلا من مجرد إعطاء إجابات محددة, أو إلقاء المعلومات و الحقائق عليه ليقوم بحفظها واستظهارها والاهتمام بأفكاره ومداخله في حل المشكلات من خلال إمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات التي تمثل المشكلة , انطلاقا من ضرورة تنظيم التعلم بصوت مرتفع بما يناسب حاجات واهتمامات المتعلم , ومستوى مهاراته الخاصة , إذ يطلب من

المتعلم أن يذكر بصوت مرتفع كل ما يحدث داخل ذهنه لحظة أدائه للمهمة. (, Gagne & etal , 1992)

النظرية البنائية وما وراء المعرفة

بدأت النظرية البنائية كأحد نظريات التعلم ثم نمت وتوسعت في مجالاتها إلى أن أصبحت نظرية في التدريس والتعلم , ونظرية لكل من المعرفة الشخصية والمعرفة العلمية وظهرت نتيجة التحول من التركيز على المعلم وبيئة التعلم والمنهج إلى التركيز على البيئة الداخلية وهي المتعلم من خلال معرفته السابقة , ونمط تعلمه وسعته العقلية. (زيتون , 2006)

ويرى حسن وكمال زيتون (2006) أن البنائية تنطلق كنظرية في التعلم المعرفي من خلال افتراضين هما :

1- اكتساب المعرفة حيث أن الفرد يبني معرفته بذاته.

2- وظيفة المعرفة : حيث أنها تساعد الفرد على التكيف مع الضغوط النفسية المعرفية الممارسة على الخبرة , أي أن بناء المعرفة يتم من خلال التمثل (عند استقبال المعرفة المشابهة لما هو موجود في البيئة المعرفية) والموائمة (عند استقبال معلومات ومعرفة جديدة) والواقع فكل منا يتعامل مع الواقع من خلال تنظيم معرفي لديه.

وهنا نلاحظ ارتباط بين المعرفة وطريقة اكتسابها البنائي مع خبرات ومهارات ما وراء المعرفة من خلال طريقة تمثيل المعرفة مع الواقع وتوظيفها في حل المشكلات.

وترجع أصول استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى الفكر البنائي والتي تقوم على مجموعة من المبادئ والأسس والتي من أبرزها : أن يكون المتعلم المعرفة بنفسه ولنفسه , تحرر عملية التعلم من التمرکز حول المعلم , واستخدامه للطرائق والأساليب التقليدية المعتمدة على العرض المباشر والتلقين, وجعل

المتعلم بوتقة لحفظ المعلومات والمفاهيم إلى تمركز التعلم حول المتعلم نفسه وكيفية التعلم والاعتماد على الخبرات السابقة والبناء عليها. (بيومي و الجندي , 2013)

2.1.2 الجمود الذهني Mental Rigidity

تمهيد

لاحظ الباحث من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والاجنبية انه يوجد العديد من المترادفات لمصطلح الجمود الذهني والتي تتفاوت بالمفاهيم ,ومن هذه المترادفات : الجمود الفكري , الانحراف الفكري , القطعية الجزمية , الصرامة العقلية , الدوغماتية , التصلب الفكري , نقص المرونة , التفكير المنغلق , التفكير السلبي , وسوف نعرض بعض التعريفات لكل مترادف حسب ورودها في الدراسات العربية والأجنبية.

إن تحقيق النجاح والسعادة والاستمتاع بحياة متوازنة, إنما يتطلب تغير في طريقة التفكير, وأسلوب الحياة والنظرة تجاه أنفسنا, وتغير النظرة تجاه الناس, والمواقف التي تحدث للفرد والسعي الدائم إلى تطوير جوانب الحياة بعكس الجمود الفكري والذهني والتفكير السلبي الذي يحقق البنود السابقة بشكل عكسي. (مصطفى، 2003)

يرى عبد الستار إبراهيم أن المرونة هي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، ويذكر أن عكس المرونة التصلب العقلي حيث يتبنى الفرد أنماطاً فكرية محددة يواجه بها المواقف الذهنية المتعددة، ويوصف المبدع عادة بأن لديه القدرة على الحركة الذهنية السريعة، ومراجعة الأفكار الجديدة، والتلاؤم معها وتكييف أبنيته المعرفية لاستيعابها، وتصبح جزءاً من بنيته المعرفية في فترة قصيرة من الزمن، وبجهد ذهني قليل أيضاً. (جامعة القدس المفتوحة، 1995)

إن الدجمائية أو ظاهرة الجمود الذهني تعتبر ظاهر إنسانية، وإن البحث في مظاهرها يعني البحث في جذور التعصب والانغلاق وجمود العقل، وثنائية القطب، والعدوان والتسلط، وإنها قد تبدو في حياة الإنسان العادي وفي أسلوب تفكيره وكيفية تناوله للموضوعات والأفكار، فالإنسان المغلق على نفسه أو على ما يعتقد والذو يرى في أسرته عالمه الأوحده، والذو يعيش نهبا لمشاعر الخوف وفقدان الأمن ويرى في أفكاره قيمة قصوى ومن ثم ليس بمقدوره أن يتعايش مع أفكار الآخرين فهو لا يجد بين أفكاره وأفكار الآخرين أي وجهة من أوجه التواصل والالتقاء، إن الشخصية التي تتناول الموضوعات والأفكار بأسلوب مغلق ومتفوق حول الذات هي شخصية جامدة ذهنيا وتتسم بالدجمائية بطبيعة الحال. (السليمانى، 2002)

تعريفات الجمود الذهني Mental Rigidity

كما اشرنا سابقا فانه تتعدد المترادفات حول مفهوم ومصطلح الجمود الذهني وكلها تحمل نفس المعنى ولكن باختلافات وفروق بسيطة ولغرض هذه الدراسة يتبنى الباحث التعريف الآتي للجمود الذهني وهو "عجز الفرد عن تغيير وجهة نظره ووضع نفسه مكان الآخر لفهمه وفهم وجهة نظره، والنقص في المرونة الفكرية والثبات في الرأي والمبادئ، والانغلاق على الآخر والذاتية والمركزية في اتخاذ القرار".

يرجع الفضل إلى روكيش في اكتشاف مفهوم الجمود الذهني الفكري، ولكن النشأة الحقيقية لهذا المفهوم كانت عند الفلاسفة، حيث ظهرت في حضانة الفلسفة كمذهب يدعي إمكان الحصول على المعرفة المطلقة واليقين باستخدام العقل أو الحواس أو التجربة، وذلك مقابل مذهب اليقين والشك المطلق. (الحربي، 2003)

و يعد روكيش هو اول من ادخل مفهوم الجمود الفكري (الدجمائية) الى علم النفس حيث ان هناك تداخلا كبيرا بين مترادفات هذا المفهوم تتراوح ما بين التعصب والتسلط والجمود الذهني وغيرها ويشير

مفهوم الجمود طبقا لروكيش الى مجموعة المظاهر السلوكية والمعرفية المتعلقة بالافكار والمعتقدات المنتظمة في نسق ذهني مغلق نسبيا، او بمعنى اخر يشير الجمود الى عدة خصائص هي: طريقة منغلقة من التفكير ترتبط باي ايدولوجية بصرف النظر عن مضمونها، ونظرة تسلطية في الحياة، وعدم تحمل الاشخاص الذين يختلفون او يعارضون المعتقدات الخاصة باصحابها، وتسامح مع الاشخاص الذين يعتقدون معتقدات متشابهة. (عبد الله، 1989)

فقد عرف روكيش الجمود على انه النظرة المتشددة للحياة، وعدم التسامح مع ذوي الاعتقادات المعارضة بغض النظر عن موقعهم الاجتماعي او اتجاهاتهم السياسية. (Rokeach, 1960) وعرفته ايضا هيرولوك (Ehrlick, 1973) خاصية لنسق المعتقدات الكلي تعوق صاحبها عن احداث أي تغير حيث انه يمتاز بالتمسك واعتناق والدفاع عن بعض الانساق العامة او الفرعية من المعتقدات في الدين او السياسة او العلم ويقاوم تغييرها.

تباينت اراء الباحثين عن النظر الى مفهوم الجمود الذهني والانغلاق الفكري او الجزمية فقد استخدمه البعض للإشارة الى مفهوم التسلط والتعصب ويتمثل ذلك بالدراسات الكلاسيكية حول التفكير الجزمي، ويراه اخرون بانه مفهوما عاما يشير الى مجموعة من الاعراض والمظاهر ومن بينها (التوحد بنماذج السلطة، وتمجيد الذات، العدوانية ، الجمود في التفاعل مع القواعد والتصرفات الاجتماعية وسميت بالتسلطية الفاشية) بينما يصفه اخرون بانه نمط للتفكير يميز الشخص بالانغلاق الفكري ويتمثل ذلك في طريقة التعامل مع معايير السلطة وسميت الشخصية الجزمية أي الدجمائية ويمثلها روكيش. (القحطاني، 2007)

ويرى كرس (Chris,2010) ان الدجمائية عملية عقلية معرفية تتميز بالتشدد والتعصب، وان الافراد الجماتيون يتسمون بالتشدد مع اصحاب المعتقدات المناهضة دون أي محاولة للتعرف على تلك

الافكار والمعتقدات المناهضة والاراء المخالفة والتفكير فيها، ومقابل ذلك يتسمون بالتسامح مع اصحاب المعتقدات المتشابهة.

ويعرف المصري (1994) التصلب بأنه عبارة عن نسق معرفي مغلق، يصف الاتساق الذي يتميز به الفرد في توظيفه للمعلومات وفي مواقف متنوعة ومتباينة، ويلاحظ من التمسك بالأحكام المتطرفة التي تتصف بالثبات والجمود ومسايرتها والميل إلى القبول المطلق أو الرفض المطلق مع مقاومة التغيير وعدم تحمل الغموض.

من مترادفات الجمود الذهني أيضا ما يسمى بالتفكير السلبي ويمكن تعريفه بأنه نوع من سلبية التفكير تقوم على البحث والتفكير بسلبيات الماضي والتي تدفع الفرد إلى القلق من الحاضر والخوف من المستقبل ويحدث هذا النوع من التفكير عند فشل الفرد في تحقيق مقومات ما يسمى بالتفكير الايجابي والذي يمكن تعريفه على انه " عادة عقلية يمارسها الفرد بصورة لا شعورية تقوم على استغلال الطاقات والإمكانات الكامنة لدى الفرد"، ويقوم التفكير الايجابي على قدرة الفرد على بناء وتنظيم أفكاره ومعرفته وخبراته، والاختيار من بينها بما يلائم الموقف الحالي، وتركيز شعوره وتوجيه سلوكه نحو تحقيق أهدافه التي يسعى إليها. (الفقى، 2007)

من المصطلحات التي تحمل معنى مترادفا للجمود الذهني، مصطلح الدوجماتية: حيث يعرف على انه نظام معرفي مغلق نسبيا للاعتقاد أو عدم الاعتقاد في الحقيقة أو الواقع، ينتظم حول قاعدة مركزية من المعتقدات حول سلطة مطلقة توفر بدورها هيكلًا من نماذج التعصب ضد الآخرين أو التسامح معهم وهو نزوع إلى التشبث بالرأي وإصرار فرضه على الآخرين. (عجوة، 1986)

أسباب الجمود الذهني (الدوجماتية)

يرى وايت (Whyte,2004) أن هنالك بعض الأفراد يتبعون طريقة تفكير خاطئة تتسم بالجمود والتصلب تؤدي إلى عدم تقدم الفرد ومواجهته العديد من المشكلات وذلك بسبب العديد من العوامل والأسباب منها :

1- النظرة الجزئية :هي نظرة سطحية ضيقة للأشياء وتعتبر أساسا قاصرا للتفكير وهو خطأ في الإدراك أو الفهم وهو يستند على تقويم الكل على أساس الجزء الذي أدركه أو فكر فيه من الموقف الكلي.

2- السلم الزمني : حيث يتم التركيز على فترة زمنية محددة وغالبا ما تكون قريبة وحاضرة، فيبقى هذا النمط من التفكير تفكيرا أنيا وخصوصا لا يحسب أي حساب للمستقبل.

3- التمركز حول الذات : وهنا ينصب التفكير فقط على ما يحققه للفرد من مصلحة خاصة، بمعنى أن الإدراك والتفكير لدى الفرد في هذه الحالة يتصف بالتفكير الذاتي مع غياب مفهوم (نحن) الاجتماعي والسير وراء المؤثرات والانفعالات الوجدانية وتضخيم هذه المواقف العاطفية دون رؤية عميقة للموقف مع انعدام الثقة بالنفس.

4- الانطباع الأولي : ويعتبر ذلك احد مظاهر الجمود في التفكير ويقوم على الفهم الخاطئ، ويتسم هذا النمط بالتسرع والاندفاع في اتخاذ القرار دون إمعان وتعمق، لذلك لا بد للفرد أن يكون قادرا على تعديل وتغيير تصورات الناتجة عن الانطباع الأول للأشياء والظواهر في حال ثبت خطأها.

5- التطرف : حيث يقوم ذهن الفرد وتفكيره على تعميم تقويم الأشياء من خلال تقويم عنصر أو خاصية واحدة، وباستخدام تعابير لغوية حاسمة وقاطعة غير قابلة للتعديل.

6- القوالب والأنماط المسبقة : أي استخدام الفرد في حكمه وتقويمه للأشياء على أساس قوالب جاهزة متأثرا في حكمه على قوالب معدة مسبقا.

7- الفراغ وانعدام وجود الأهداف : أي عدم وجود أهداف مثالية وعظيمة في حياة الفرد وعدم وجود

طموحات عالية لديه لتشغل تفكيره، مما يؤدي إلى وجود فراغ فكري لديه.

8- التنشئة الاجتماعية وأساليب التربية الخاطئة القائمة على التسلط والعدوان والتعصب ويكون ذلك

من خلال تعامل الوالدان والاهل مع الاطفال.

ويرى الخواجا (2003) أن بعد الإنسان عن التفكير الواقعي وعدم تنظيم الإدراك والتفكير بطريقة

منطقية والحديث عن النفس بأسلوب التفكير غير المنطقي يؤدي إلى سيطرة الأفكار السلبية.

وجود أفكار غير منطقية وأساليب تفكير خاطئة تؤدي إلى اضطرابات ومشاكل والى حدوث التجرب

بالمعتقد والجمود والتصلب مثل : (حسين، 2008)

1- التفكير الأحادي الرؤية : التطرف في الأحكام إما بيضاء أو سوداء مثل أن الحياة إما سعادة

كاملة أو تعاسة كاملة.

2- التفكير الكوارثي : تفسير الأمور البسيطة على أنها مصيبة وكارثة.

3- التفكير القائم على الحتميات : يجب أن افعل، يجب أن أقوم وهنا يكون الشخص التفكير

القائم على السلم الزمني: حيث يقصر الفرد تفكيره على فترة زمنية قصيرة معينة في حياته.

4- التفكير القائم على المقارنة مع الأشخاص المحيطين.

صفات وأعراض الأشخاص الذين يتسمون بالجمود الذهني

تعددت صفات وخصائص الأشخاص الذين يتسمون بالجمود الذهني أو أي مترادفة للجمود سوف

يعرض الباحث عدة صفات حسب الدراسات التربوية والنفسية.

ذكر سلامة (1982) أن روكيش عرض وصفاً للدجماتية كسمة شخصية عامة، تضمن ما يلي:

عدم الرغبة في اختبار البرهان الجديد بعد أن يتكون الرأي فعلا.

مقاومة تعطيل الحكم حتى يكون البرهان الكافي متاحًا.

الميل السريع لرفض أي دليل أو مناقشات تتعارض مع معتقدات الشخص.

الميل إلى النظر إلى المجالات الجدلية على أنها أبيض وأسود فقط.

الميل إلى تكوين معتقدات قوية، ومقاومة التغيير بحدّة، استنادًا إلى برهان غير كاف.

الميل إلى إهمال الأشخاص الآخرين بسبب معتقداتهم المخالفة.

الميل إلى إفراز معتقدات متناقضة في أسسها المنطقية.

ويذكر روكيش (1960) وسمية لمبارك (2009) أيضا سمات أخرى للشخصية ذات العقلية

الدوغماتية والأفراد الدوغماتيين بصفة عامة :

- انعدام الأمن والنظرة إلى العالم على انه مكان موحش، الميول السادية أو المازوشية، الخضوع والانتماء الصارم للجماعة التي استقى منها أفكاره، الاتجاه ضد الإبداع ومعارضة كل ما هو ذاتي أو وليد الخيال أو قائم على مرونة التفكير، الخرافية وتعني الميل للاعتقاد بمحددات خرافية التوحد مع العناصر التي تمثل القوة والسلطة كوسيلة لتأكيد الذات، الاهتمام الزائد بالسلوك الجنسي.

- لا يشعر الشخص الدوغماتي بأنه شخص عقلائي منطقي فتصلبه الذهني يؤدي إلى تخلف طرحه وتقاد مفاهيمه ومقولاته، ويعطيك انطبعا بان لديه جوابا لكل سؤال، والسبب في ذلك أن ممارسته للمشاركة في التحدث قائمة على عدد من المبادئ والمفاهيم الجاهزة والمحددة التي يحفظها عن ظهر قلب ويسارع إلى استخدامها في محاوراته ولا نجد لديه مشكلة نحو الآثار التي تترتب على عدم صحتها.

ترى ميسون سميرة (2011) أن من صفات المتصلبين ما يلي: يميل المتصلبون للتقبل المطلق

للمواضيع أو رفضهم المطلق لها وعدم تحملهم للغموض، يعجزون عن القيام بالسلوك الملائم لمواجهة

المواقف الجديدة، إذ يتمسكون بأنماط سلوكية محددة ، يصعب عليهم تغييرها إلى أنماط سلوكية ملائمة للموقف، لا يستطيعون تغيير اتجاهاتهم عادة لبناء جزء من شخصيتهم لحل مشكلة ذات عدة حلول ممكنة ، يتسمون بقلّة الكفاءة الإنتاجية وضعف التخيل والعجز عن فهم العلاقات المعقدة والميل إلى ترك المجال عند تأزم الأمور يتميزون بنظرة متسلطة للحياة وعدم التسامح إزاء المعتقدات المخالفة لا تتواجد لدى المتصلبين نية لتغيير وجهات نظرهم مع أنهم يعرفون ما هو حقيقي وما هو زائف و بالتالي يعتمدون على تفسير الخبرة كما لو كانت تتطابق دائما مع ما يعتقدونه، يتميز المتصلبون كذلك بالميل إلى إهمال الأشخاص الذين يخالفهم في الاعتقاد، يتمسكون بأنماط فكرية محددة، ويواجهون بها مواقف الحياة مهما تنوعت واختلفت معتقدات المشابهة.

نظريات الجمود الذهني

نظرية روكيش للجمود الذهني

اصدر روكيش عام 1960 كتابا بعنوان (العقل المنفتح والعقل المنغلق) معلنا ميلاد نظرية نفسية جديدة أطلق عليها مصطلح الدوغماتية ولقد كان هذا اللفظ غريبا حتى ذلك الحين على إسماع العاملين في علم النفس إلا انه كان مألوفا لدى الفلاسفة إذ كانوا يستخدمونه منذ زمن بعيد. حيث تعني في الفلسفة قدرة العقل على الوصول إلى اليقين المطلق وكانت هذه فلسفة العقليين في القرنين 17 و18. (Rokeach, 1960).

وتعد نظرية روكيش محاولة لفهم طبيعة الاعتقاد بصرف النظر عن محتواها، حيث انصب الاهتمام على معرفة أسلوب الفرد في التفكير والاعتقاد، بصرف النظر عما يعتقد الفرد، ولهذا أكد روكيش انه يجب عند بيان حالة الانفتاح أو الانغلاق النسبي للعقل نسأل : ماذا نعتقد؟ ولكن يجب أن نسأل : كيف نعتقد؟، فالفرد لا يوصف بأنه دوجماتي أو لديه جمود على أساس إيمانه بمجموعة معينة من

المعتقدات، وإنما على أساس أسلوبه في التعامل مع هذه المعتقدات، أي هل يتم تناول المعتقدات

بعقلية مفتوحة؟ أم يتم تناولها بعقلية أو نظام عقلي مغلق؟

حيث ميز روكيش بين نوعين ونمطين من التفكير العقلي:

1- نمط التفكير أو العقل المغلق: يكون نظام التفكير فيه جامداً ثابتاً ومقاوماً للتغيير لا يتحمل

الغموض أو اللبس والفرد فيه ليست لديه النية لتغيير وجهات نظره مع انه يعرف ما هو

حقيقي وما هو زائف وما هو صواب وما هو خطأ ويعمداً أصحاب هذا النظام المعرفي المغلق

إلى تفسير الخبرة كما لو كانت تتطابق دائماً مع ما يعتقدون فيه.

2- نمط التفكير أو العقل المنفتح: فهو على العكس نظام تام متطور ولا يقتصر الأمر على أن

هناك نزعة عضوية ومستمرة للعناصر المتضمنة فيه لكي تدخل في علاقات جديدة مع

بعضها وبالتالي تتغير بل أن النظام ككل حساس في استجابته للواقع المتغير. (عجوة،

1986)

الافتراضات الأساسية لنظرية روكيش

تتناول هذه الافتراضات الخصائص البنائية للنسق المعرفي المعتقدي واللا معتقدي

(Rokeach، 1960)

1- تنظم كل المعتقدات في قسمين مستقلين: نسق المعتقد ونسق اللا معتقد.

2- يشتمل نسق المعتقد على كل المسائل التي يعتقد شخص ما إنها حقيقية في أي وقت معين.

3- نسق اللا معتقد وهو مجموعة من الاتساق تحتوي على كل ما يعتقد الفرد انه زائف في أي وقت

معين.

4- تنظم كل المعتقدات واللامعتقدات على طول متصل القبول أو الرفض.

5- الأنساق الفرعية لنسق اللا معتقد تنظم على طول متصل التشابه مع نظام المعتقد ومع بعضها البعض.

نظرية انساق المعتقدات

تعتبر من النظريات الرائدة في تفسير مفهوم الجمود حيث قدمها ملتون روكيش (Rokeach، 1960) و دعمها بالعديد من البحوث والدراسات وتستند هذه وعلاقته Dogmatism النظرية على مفهوم الجمود وفيه يهتم Open- Minded بمفهومي التفتح الذهني الفرد بمعرفة أفكار الآخرين و معتقداتهم إذ يتسم تفكيره بالنمو والتطور فضلا عن أن لديه القدرة على تغيير أفكاره إذا ثبت إنها خاطئة، والانغلاق الفكري Closed – Minded حيث يكون أسلوب التفكير جامدا مقاوما للتغيير لا يحتمل الغموض أو اللبس ولا يستطيع أن يتقبل أفكار غيره أو يتفهمها وتتميز استجاباته أما بالقبول المطلق أو الرفض المطلق للأفكار أو الآخرين.

وقد حدد روكش تقسيما للمعتقدات حسب درجة مركزيتها أو أهميتها إذ وضع محددات لتصنيف المعتقدات، مفترضا أن المعتقدات المهمة هي التي تقترب من مركز الدائرة وتقل أهميتها بالابتعاد عن المركز وقسمها إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي:

1- المنطقة المركزية وتتضمن معتقدات الفرد عن ذاته وعن الآخرين.

2- المنطقة الوسطى : وهذه تتصل بطبيعة السلطة بنوعها السلبي والايجابي ويعتمد على الفرد في رسم توقعاته عن العالم الذي يعيش فيه وتشمل نوعين من المعتقدات معتقدات عن السلطة، ومعتقدات عن الناس وهي مشتقة عن السلطة.

3- المنطقة الهامشية: وتشمل المعتقدات التي نقبلها لأنها مشتقة من مصدر موثوق به ولا تأتي من خلال الخبرة المباشرة كما تضم كلا من المعتقدات واللامعتقدات غير الأولية المنبثقة عن السلطة

بنوعها الايجابي والسلبى دون اعتبار فيما إذا كانت هذه المعتقدات مدركة شعوريا أو غير مدركة من الفرد ذاته، لذلك فإن الصلات البنائية بين المناطق الثلاثة هي التي تكون الخصائص التكاملية الكلية المنتظمة فما يميز المنطقة المركزية سيؤثر في المنطقة الوسطى وما يميز هذه سيؤثر في المنطقة الهامشية. (الشهري، 2006)

وبصفة خاصة يبنى تصور روكيش للجمود الذهني (الدوجماتية) على النظرية التي تقول أن النظام المعرفي للفرد ينظم في نظم الاعتقاد - و نظام الإنكار أو الرفض، حيث يشمل نظام الاعتقاد belief system كل المعتقدات الضمنية والظاهرة مثل (الآراء والأفكار والاتجاهات والقيم والافتراضات والفروض) التي يقبلها الفرد في أي وقت مفترض باعتبارها صحيحة، أما نظام الإنكار أو الرفض disbelief system فهو سلسلة من النظم الفرعية للإنكار أو الرفض أو عدم التصديق التي يرفضها الشخص في فترة ما باعتبارها غير صحيحة وخاطئة. (lohman , 2010)

ويعتبر هذان النظامان غير متماثلين، فنظام المعتقدات هو مخططات عامة لكل المعتقدات التي يقبلها الفرد كمعتقدات صادقة، أما نظام الإنكار فيتكون من مجموعة من النظم الفرعية التي يراها الفرد خاطئة وكذلك يمكن وصف هذين النظامين كنظام منفتح أو مغلق، ويمكن ملاحظة الطبيعة المغلقة كنظم معتقدات الأفراد الذين لديهم نسبة جمود مرتفع في ميلهم نحو فصل وتقسيم معتقداتهم وانكاراتهم إلى أجزاء مستقلة بينما يمكن ملاحظة نظم المعتقدات الأكثر انفتاحا للأفراد منخفضي الدوجماتية أو نسبة الجمود في استعداداتهم لعمل روابط وعلاقات بين المعتقدات المنفصلة. (Davies , 1998)

نظرية التعلم الاجتماعي

وهي النظرية التي تقول أن الأطفال يكتسبون الاتجاهات السلبية إزاء مختلف الجماعات نتيجة سماعهم لوجهات نظر سلبية من الأشخاص المهمين في حياتهم أو نتيجة مكافأة الأشخاص لهم بعد التصريح بمثل وجهات النظر السلبية.

إن أفكار الأطفال المتصلبة تتشكل نتيجة لملاحظتهم للآخرين ذوي الشأن المهم في حياتهم، وهذه الأفكار تكون قريبة من أفكار والديهم، فالوالدان أوضح النماذج التي يحاكي فيها الأطفال سلوكهم، فهم يتوحدون بالراشدين ويكونون عرضة لإستدماج internalize أشكال الجمود التي توجد لدى الراشدين، وبوجه خاص الوالدين والمدرسين، لأن ذلك يمثل لهم دعماً للأشكال المرغوب فيها من السلوك.

(Stephan & Rosenfield, 1978)

وهو المنحى الذي يذهب إليه الباحثون مثل (باندورا) و (الترز) وغيرهما، مما يؤكد على أن التعلم يحدث من خلال نموذج اجتماعي ومن خلال المحاكاة أو التعلم من خلال العبرة، وهو يتم من خلال دعم ذاتي بدلاً من الدعم الخارجي. (عبد الله، 1989)

النظرية الدينامية (النفسية) التحليل النفسي

وهي النظرية التي تنسب إلى فرويد والتي تؤكد وجود ديناميات معينة في شخصية الفرد هي التي تمارس تأثيرها في تصرفاته المختلفة، وتظهر تلك النظرية في منحنيين رئيسيين :

1- نظرية الشخصية التسلطية.

2- نظرية الإحباط والعدوان.

أولاً : نظرية الشخصية التسلطية :

كانت هذه النظرية (ادورنو وآخرون) أكثر المحاولات طموحاً وتأثيراً لفهم سيكولوجية التعصب، حيث أثار ظهور الفاشية في أوروبا خلال العشرينيات عدداً من محاولاً لفهم سيكولوجية الفاشية، شملت هذه المحاولات في العادة وصفاً لنمط الشخصية المؤهل للانجذاب إلى الايدولوجية الفاشية، ولانتماء إلى الحركات الفاشية فقد تأثر كل من ادورنو وسابقه بنظرية التحليل النفسي بالإضافة إلى الماركسية، ويمكن النظر إلى نظرية (ادورنو وآخرون) باعتبارها تربط بين أجزاء ظاهرة ذات أربعة مستويات متباينة وهي التنشئة الصارمة التي تتسبب في صراع دائم داخل الفرد وإلى ازدياد وعداء سلطة الوالدين

وباتساع موقفه من السلطة بصورة عامة، يتم كبت وإزاحة الخوف والحاجة إلى الاستسلام للسلطة، تظهر هذه الديناميات النفسية على سطح قي شكل أعراض من تسعة سمات متلازمة الظهور، هذه السمات هي: التقليدية - الخضوع التسلطي - العدوان التسلطي - معارضة التأمل الذاتي - التطير والأفكار النمطية - القوة والخشونة - التدميرية - الإسقاط - الجنس، هذه السمات التي تكون الشخصية التسلطية، وأخيرا تنعكس هذه السمات في صورة معتقدات اجتماعية واتجاهات، وسلوكيات تلاحظ غالبا في المعتقدات المضادة للديمقراطية. (جون دكت، 2000) ويتضح للباحث أن ما سبق ينطبق على الجمود الذهني حيث رأى روكيش أن مفهوم الجمود يماثل مفهوم التسلطية.

ثانيا : نظرية الإحباط والعدوان :

يرى علماء النفس أن التعصب (وليد الجمود الفكري) يؤدي وظيفة نفسية خاصة تتخلص من التنفيس عما يتفاعل في النفس من العدوان وكراهية وإحباط مكبوت، وذلك عن طريق الإزاحة والإبدال دفاعا عن الذات وعمن تحب، والتعصب أمر مكروه اجتماعيا رغم انه واقع في كل المجتمعات تقريبا وتختلف أسبابه ودوافعه من مجتمع إلى آخر ومن جماعة إلى أخرى. (زهران، 2000)

وترى نظرية الإحباط أن التعصب هو إظهار أو تنفيس لعدوان مزاح ناتج عن الإحباط، فعندما يعاق الشخص عن تحقيق أهدافه، فانه يمر بخبرة الإحباط الذي يؤدي إلى الشعور بالعدوان تجاه مصدر الإحباط، وفي كثير من الحالات قد يكون مستحيلا، أو غير مقبولا اجتماعية أن يظهر ذلك العدوان تجاه المصدر الأصلي. (Robert.S. Feldman , 1989)

وترى عليان (2014) أن الجمود الفكري أيضا يؤدي وظيفة نفسية خاصة تتخلص من التنفيس عما يتفاعل في النفس من عدوان وكراهية وإحباط مكبوت، وذلك عن طريق الإزاحة، والإبدال دفاعا عن الذات وعمن تحب ، حيث أن مدارس التحليل النفسي تؤكد أن هناك الكثير من أفعالنا هو يتحدد

بالغرائز وبخاصة الغريزة الجنسية، فعندما يحبط التعبير عن هذه الغرائز تستثار الغريزة العدوانية، ثم تأتي بعد ذلك فرض الإحباط-العدوان.

النظرية العقلانية الانفعالية والجمود الذهني

تبنى الباحث هذه النظرية في تفسيرها لمشكلة الجمود الذهني ، حيث ان نظرية العلاج العقلاني الانفعالي نظام شبه متكامل تشمل العقل والتفكير والسلوك بنوعيه سلبى او الايجابى ، وتستخدم وسائل متنوعة ومنطقية في تفسيرها ، وترکز على العقل للوصول للسعادة والاستقرار في التفكير والابتعاد عن التصلب والجمود ، فهي تركز على طريقة تفكير الفرد ومعتقداته وكيفية نظرتة للأشياء.

صاحب هذه النظرية هو ألبرت الس رائد المنهج العقلاني الانفعالي، تكمن جذور هذه النظرية في كتابات الفلاسفة اليونانيين أمثال (ايكتويوس) صاحب مقولة : "الرجال تضطرب مشاعرهم ليس بسبب الأشياء المحيطة بهم، وإنما بسبب نظرتهم إلى تلك الأشياء"، وظهرت عند البوذيين القدماء الذين قال وان(انفعالات الإنسان تنشأ من طريقة التفكير، ولكي يغير الانفعالات يجب تغير طريقة التفكير)، ويؤمن عالم النفس ادلر بان انفعالات العاطفية للفرد مرتبطة ارتباطا عضويا بأفكاره ومعتقداته (كذلك شكسبير يقول (ليس هناك شيء حسن أو شيء سيء ولكن التفكير يجعله كذلك)، إن كثيرا من الاستجابات والأنماط تعتمد إلى حد كبير على وجود معتقدات خاطئة بينها الرشد عن نفسه وعن العالم المحيط به. (الزويد، 1998)

الإنسان يتعلم معتقدات غير عقلانية من أناس لهم أهمية في حياتنا خلال طفولتنا، ثم يقوم بجعل هذه المعتقدات عقيدة يتمسك بها ويعمل على تكرارها واقتراح آليات للتمسك بها للحفاظ عليها كأنها رائعة ومفيدة، هذه المعتقدات هي التي تلعب دورا أساسيا في حدوث أي اضطراب أو مشكلة نفسية وان نظام المعتقدات ونمط التفكير المحدود لدى الفرد هو الذي يمهد لحدوث المشكلة.(أبو زعيزع، 2009)

وقد حدد ألبرت أليس احد عشر فكرة غير عقلانية وغير واقعية هي المسئولة عن العصاب والتحجر في المعتقد نوردتها كالتالي : (الخواجا، 2003)

- 1- من الضروري أن يكون الشخص محبوبا أو مقبولا كم كل فرد من أفراد البيئة المحلية.
- 2- من الضروري أن يكون الفرد على درجة كبيرة من الفعالية بشكل يتصف بالكمال حتى يكون ذو قيمة.
- 3- يتصف بعض الناس بالشر بدرجة عالية ويجب توجيه العقاب اللاذع لهم.
- 4- انه لمن النكبات والمصائب المؤلمة أن تسيير الأمور على غير ما يريده الفرد.
- 5- تنتج التعاسة عن ظروف خارجية لا يستطيع الفرد السيطرة عليها أو التحكم بها.
- 6- أن الأشياء الخطرة والمخيفة سبب للانفعال الدائم ويجب أن يكون الفرد دائم التوقع بها.
- 7- انه من السهل أن نتفادى الصعوبات والمسؤوليات الشخصية بدل من مواجهتها.
- 8- ينبغي على الفرد أن يكون معتمد على الآخرين ويجب أن يكون هناك مصدر قوة يعتمد عليه.
- 9- إن الخبرات والأحداث الماضية تحدد السلوك في الوقت الحاضر.
- 10- ينبغي على الفرد أن يشعر بالحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات.
- 11- هناك دائما حل صحيح ومثالي لكل مشكلة.

إن بعد الإنسان عن التفكير الواقعي وعدم تنظيم الإدراك والتفكير بطريقة منطقية والحديث عن النفس بأسلوب التفكير غير المنطقي يؤدي إلى سيطرة الأفكار السلبية ويبعده عن السعادة ويسبب له الاضطراب والمشاكل مثل الجمود بالتصرف والتفاعل، وهنا يصر (ألبرت الس) إن الحديث ولوم النفس هو السبب الجوهرى لمعظم الاضطرابات ولذلك حتى نستطيع التخلص من الأمراض العصابية والاضطرابات النفسية في الشخصية يجب التوقف عن لوم أنفسنا والآخرين، وبدلا من ذلك يجب علينا

تقبل أنفسنا بالرغم من العثرات التي نتعرض لها، وان نتذكر إننا بشر غير متكاملين الأوصاف وقام
أليس بوضع فرضية أننا نحمل في صدورنا اتجاهات قوية للمبالغة في رغباتنا وتفصيلاتنا لتتحول على
ما يشبه المعتقد المتحجر وتخلق نوعاً من المشاعر الوعرة وأنماط سلوك غير فعالة.

طرق حل وتخفيض مشكلة الجمود الذهني

بداية يجب الذهاب إلى أساس المشكلة والمسبب والبيئة ذات العلاقة المباشرة بحدوث الجمود لدى
الفرد، والتوجه للحل بالمراحل المبكرة بحياة الفرد والطفل خصوصاً، نقصد هنا (التنشئة الاجتماعية)
التي تشمل: الأسرة وما ينبغي أن توفره من متطلبات الحياة الأسرية المستقرة الدافئة بعيداً عن الإفراط
أو التفريط في التدليل أو العنف، أو التشدد في التعامل (العيسوي، 2003) والمدرسة والمتمثلة بالمعلم
والإدارة التربوية، والأنشطة والأساليب المتبعة في التدريس، حيث يتوجب توفير جوّ تربوي واجتماعياً
في المدرسة مناسباً يثير اهتمامات الطالب وينمي مواهبه واستعداداته وأن يكون هذا المناخ التعليمي
داعماً لحياة الطالب النفسية، ومعززاً للعادات الحسنة للتعلم والإبداع كالمثابرة والصبر والمنافسة
والاجتهاد وضبط الذات و الانضباط، بعيداً عن أساليب العنف والخوف والتوتر والضغط الانفعالي
التي تقلل من فرص ممارسة الطالب لأنماط التفكير المرنة الناقد. (Kobayashi, 2001)

يمكن استخدام أساليب العلاج والإرشاد النفسي مثل : العلاج العقلاني الانفعالي، والذي يستخدم فنيات
معرفية وانفعالية لمساعدة الأفراد على التغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة غير منطقية
والتي يصاحبها اضطراب في السلوك مثل الجمود الذهني، واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية
ومنطقية تساعده على التوافق مع المجتمع. (حسين، 2008)

يرى جون دكت(2000) أن تخفيض الجود الذهني والتعصب عن طريق التأثير الاجتماعي ويكون
من خلال عدة أنواع من التدخلات مثل وسائل الإعلام لما لها دور قوي في التأثير على الجماعات

والأفراد، ومن خلال التعليم والنظام التعليمي حيث يمكن استغلال التعليم وبرامجه في تنمية التسامح وذلك بوضوح المناهج المتعددة الثقافات، وتنمية الاتجاهات الإيجابية بين الأفراد، وتقديم برامج ذات طابع معرفي على شكل مواعظ من خلال فلم، محاضرات المناقشة والقراءات الحرة، وورشات عمل التي تضم جماعات مكونة من أفراد متعددي الثقافة وتدريبهم على تكوين العلاقات الإنسانية.

ويوضح عبدالله (1989) عدة طرق وبرامج لتخفيض هذه المشكلة مثل : الإعلام من خلال وسائل التخاطب الإجتماعي مثل التلفاز والمذياع والصحف ومواقع التواصل الإجتماعي الانترنت والفيديو بوك، والإتصال المباشر بين الجماعات العرقية المختلفة الذي يساهم في تخفيف حدة القوالب النمطية والإعتقادات الخاطئة والعمل على تغييرها، حيث ان هذا التقارب يزيد من المحبة والمودة، ويحدث ذلك أيضا من خلال البرامج التربوية والإرشادية التي من شأنها تقديم النصح والإرشاد، حيث يعتبر هذا الأسلوب الأفضل في تغيير مافي نفوس الأشخاص من اجل تنشيط بعض اعتقاداتهم الإيجابية، ومشاعرهم الوجدانية الطيبة، وذلك حتى يتقبلوا التغيير في سلوكياتهم وطرائق استجاباتهم في تفاعلهم مع الأشخاص المحيطين. ويستخدم العلاج النفسي للأشخاص المتعصبين والمتجمدين ذهنيا حيث يجب ان يهتم العلاج النفسي المباشر للاضطرابات الإنفعالية التي يعاني منها هؤلاء الأشخاص.

2.2 الدراسات السابقة:

عرض الباحث الدراسات السابقة العربية والاجنبية بالترتيب من الأحدث الى الأقدم، وبداية سوف يعرض الباحث الدراسات السابقة المتعلقة بما وراء المعرفة ثم عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالجمود الذهني.

1.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة ما وراء المعرفة :

دراسة فاروق و موسى (2013) :

هدفت الدراسة إلى التعرف الى العلاقة بين أبعاد المعتقدات المعرفية، وأبعاد ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي، ودراسة الفروق بين الذكور والإناث، تكونت العينة من (572) طالب وطالبة تم تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين بعض أبعاد المعتقدات المعرفية. وبعض أبعاد ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى وطلاب مرحلة الدراسات العليا. ووجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05-0.01) بين الذكور والإناث وبين طلاب المرحلة الجامعية الأولى، وطلاب مرحلة الدراسات العليا وطلاب الشعب العلمية. وطلاب الشعب الأدبية في بعض أبعاد المعتقدات المعرفية وأبعاد ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي.

دراسة بيومي (2013):

هدفت الدراسة الى استقصاء نمو قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على حل المسألة الرياضية اللفظية، واتجاهاتهم نحوها وذلك بعد تدريبهم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، وذلك عن طريق قياس مدى تحسين المكونات الفرعية للقدرة على حل المسألة الرياضية اللفظية، وقد تكونت عينة الدراسة من (80) تلميذاً وتلميذة في الفصل الدراسي الثاني 2012م، تم توزيعه على فصلين، أحدهما المجموعة التجريبية وقوامها (40) تلميذ وتلميذة، والآخر المجموعة الضابطة وقوامها (40)

تلميذ وتلميذة، وقد استخدم الباحثان منهج البحث شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي قبلي بعدي مجموعة ضابطة، وقد قام أحد الباحثين بتدريب تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة البحث) على حل المسألة الرياضية اللفظية المتضمنة في بعض موضوعات رياضيات الصف الخامس الابتدائي؛ من خلال دليل المعلم الذي أعده الباحثان لذلك. كما قام بتطبيق اختبار حل المسألة الرياضية اللفظية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي لقياس قدرتهم على حلها النوع من المسائل وتحسين اتجاهاتهم نحوها. وقد توصلت نتائج البحث إلى: وجود فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تطبيق البعدي، لاختبار حل المسألة الرياضية اللفظية، ومقياس الاتجاه نحوها. كما وجدت علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار حل المسألة الرياضية اللفظية ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو المسألة الرياضية اللفظية.

دراسة العزام وطلاحة (2012):

هدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الاساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات، واجريت الدراسة في محافظة اردب و تكونت عينة الدراسة من (805) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، استخدم الباحثان الصورة المعربة لمقياس الوعي بالتفكير ما وراء المعرفي لسكرو ودينسون، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة. اظهرت النتائج امتلاك عينة الدراسة مستوى مرتفعا من التفكير ما وراء المعرفي، كما اشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية، ووجود فروق في تلك العلاقة تعزى الى جنس الطالب فقط وكانت لصالح الذكور.

دراسة الصعيدي (2012):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات الترابطات الرياضية وحل المشكلات الحياتية لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي. واستخدمت الدراسة اختيارات الترابطات الرياضية واختبار حل المشكلات واختبار الذكاء المصور وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية معايير العمليات (الترابطات الرياضية، وحل المشكلات).

دراسة العطار (2012) :

هدف الدراسة إلى بناء برنامج قائم على التكامل بين النظرية البنائية كأحد نظريات علم النفس المعرفي ونظرية التعلم المستند للدماغ كأحد نظريات علم الأعصاب المعرفي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعلمي في العلوم (المعرفة حول المعرفة، تنظيم المعرفة)، وتكونت عينة الدراسة من (19) طالب وطالبة من طلاب الشعب العلمية بالفرقة الثالثة تخصص (طبيعة، كيمياء، علوم بيولوجية جيولوجيا) بكلية التربية جامعة بنها. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعلمي في العلوم، حيث أوضحت نتائج التحليل الكمي وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط درجات التطبيق القبلي و متوسط درجات التطبيق البعدي في مهارة المعرفة حول المعرفة ومهارة تنظيم المعرفة كأحد المهارات الرئيسية لما وراء المعرفة لصالح التطبيق البعدي. كما توجد قيمة تأثير مرتفعه بالنسبة للمهارتين الرئيسيتين المتضمنتين بمقياس ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعلمي في العلوم والمقياس ككل حيث تراوحت ما بين (0.53-0.94) من التباين الكلي/ مما يشير الى وجود تأثير للمعالجة التجريبية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعلمي في العلوم واطهرت نتائج التحليل الكيفي التوافق بين ما توصلت اليه نتائج التحليل الكيفي مع نتائج التحليل الكمي حول فاعلية البرنامج المقترح القائم على

التكامل بين البنائية والتعلم المستند للدماغ في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعلمي في العلوم (المعرفة حول المعرفة - تنظيم المعرفة)

دراسة ابراهيم (2012):

هدفت الدراسة إلى تفصي فعالية مقرر تنمية مهارات التفكير في إكساب مهارات ما وراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى طالبات الجامعة، واختلاف هذه الفعالية باختلاف التخصص الدراسي (العلمي - الأدبي) بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين القدرة على التفكير الإبداعي ومهارات ما وراء المعرفة. وبتطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الأشكال (الصورة ب) ومقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد الباحثة على عينة قدرها (80) طالبة من طالبات الفرقة الثانية من تخصصات علمية وأدبية مختلفة بكلية التربية للبنات بالزلفي، جامعة المجمعة في الفصل الدراسي الأول للعام 2012/2011م، ومن نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي لقدرات التفكير الإبداعي في بعدي الطلاقة، والأصالة، لصالح التخصصات الأدبية وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين القدرة على التفكير الإبداعي ومهارات ما وراء المعرفة.

دراسة عكاشة (2012):

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي عن طريق تدريبهم على البرنامج التدريبي الذي قامت الباحثة بإعداده خصيصا للدراسة، فضلا عن السعي لكشف أثر هذا البرنامج على سلوك حل المشكلة لدى تلك العينة، وتكونت عينة الدراسة من 21 طالبة من طالبات مرساة عمر كامل الثانوية للبنات. وكان من أهم نتائج الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات عينة الدراسة في مهارات ما وراء المعرفة- كما

قيست -وذلك لصالح القياس البعدي وكان حجم التأثير كبيراً. وكما اشارت النتائج الى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار سلوك حل المشكلة عند مستوى 0.01 ، وذلك لصالح التطبيق البعدي وكان حجم التأثير كبيراً.

دراسة الخياط (2012):

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، ولتحقيق هدف الدراسة تم اقتراح مجموعة من المهارات المستندة إلى نظرية تريز، وتم بناء برنامج تدريبي لتلك المهارات، كما تم بناء مقياس التفكير ما وراء المعرفة ليتم عن طريقه دراسة أثر البرنامج التدريبي. للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إتباع تصميم شبه تجريبي؛ حيث تم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتطبيق المقياس تطبيقاً قبلياً وبعدياً على المجموعتين، بعد تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية. أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير المجموعات (تجريبية، ضابطة)، ولصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات المستندة على نظرية تريز من مثل الإفادة من البرنامج الذي تم أعداده في الدراسة الحالية لتطبيقه في الكليات الجامعية، وتضمين مهارات التفكير ما وراء المعرفة في الخطط الدراسية للطلبة؛ إضافة لتطوير العديد من البرامج التدريبية مستندة إلى جميع مبادئ نظرية تريز؛ وتطبيقها على طلبة الجامعات.

دراسة المواجدة (2011)

هدفت الدراسة إلى تقصي اثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف الأول في جامعة الإسراء، تكونت العينة من (80) طالبا وطالبة، من شعبتين من مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم من طلبة قسم ومعلم الصف، واختيرت العينة بطريقه

قصديه، حيث وزعوا إلى مجموعتين الأولى تجريبية درست باستخدام مهارات ما وراء المعرفة وعددهم (45) طالبا وطالبة، والثانية ضابطه درست باستخدام الطريقة التقليدية وعددهم (35) طالبا وطالبة، وقد استخدم اختبار التحصيلي، واختبار التفكير التأملي ودلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف الأول في جامعة الإسراء في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم، يعزى لاستخدام إستراتيجية مهارات ما وراء المعرفة.

دراسة الحموري (2011):

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. ولتحقيق ذلك اختيرت عينة مكونة من (701) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي 2010/2009. كما استخدم مقياسان للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان مرتفعاً. كما بينت النتائج وجود علاقة طردية ودالة إحصائياً بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص والمستوى الدراسي. وبناءً على هذه النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات متمثلة بأهمية التركيز على تنمية الحاجة إلى المعرفة وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك.

دراسة الجراح وعبيدات (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسة، و التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (1102 طالباً وطالبة، منهم (514) طالباً، و (588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج درجة البكالوريوس ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي (Schraw and Dennison)، (1994 لشراو و دنسن , أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده : معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة. أمّا فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، فقد كشفت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعدي معالجة المعلومات و تنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث. كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية)

دراسة ابو شعيرة (2010):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في استخدام تلك العمليات وفق متغيرات الجنس والسنة الدراسية والكلية. تكونت عينة الدراسة من (242) طالباً وطالبة من مختلف تخصصات الجامعة تم اختيارهم من ربع شعب من شعب مساق اللغة الإنجليزية استجابوا لمقياس العمليات ما وراء المعرفية. وقد بينت النتائج أن طلاب الجامعة يستخدمون عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي بدرجة ضعيفة لا تمكنهم من استيعاب النصوص

الأجنبية (الإنجليزية)، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة استخدام عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي تعزى إلى الجنس أو الكلية، بينما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجة استخدام عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي تعزى لمتغير السنة الدراسية؛ فقد كان طلاب السنة الرابعة الأكثر استخداماً لتلك العمليات. وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحثان بعدة توصيات.

دراسة (Katherine,2007) :

هدفت الدراسة الى مراقبة الوعي بما وراء المعرفة لدى المراهقين والبحث عن العون الاكاديمي , أي اختبار التعزيز المتاح لمراقبة عمليات ما رواء المعرفة وتأثيرها على طاقات البحث عن العون الاكاديمي أي المساعدة الاكاديمية , وتأثير الدافعية والتحفيز على سلوكيات الفرد وعلى مراقبة الاتجاه العام للمراهقين , وكانت عينة الدراسة (137) من الطلاب بكلية الشمال الشرقي للولايات المتحدة الامريكية , وكان مبدا المشاركة في الدراسة يقوم على التطوع , وتبين من نتائج الدراسة حث الطلاب على عدم التردد على الحصول على المعرفة عند عدم القدرة على ادراك المهام المطلوب القيام بها وان هنالك علاقة بين القدرة على المراقبة وبين حث الطلاب على البحث عن المساعدة وبالتالي فانه يجب تعليم الطلاب الكليات مراقبة معارفهم في صورة قراءة واطلاع على المحاضرات.

دراسة المساعد(2007):

هدفت الدراسة إلى تطوير مقياس لمهارات ما وراء المعرفة لطلبة جامعة آل البيت، وطبق المقياس على عينة استطلاعية تألفت من (120) من طلبة جامعة آل البيت؛ لتحديد درجة وضوح الفقرات بالنسبة للمستجيبين، ثم تم تجريب المقياس على عينة البحث الأساسية التي تألفت من (225) طالباً وطالبة للتحقق من دلالات صدق الاختبار وثباته.

وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائية ($a < 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على المقياس تبعاً لمستوياتهم التعليمية، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المستويات التعليمية المختلفة.

دراسة فاكيتي (Phakiti, 2003) :

دراسة هدفت إلى تفحص الفروق الجنسية في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في قراءة نصوص اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (384) طالباً وطالبة من إحدى الجامعات التايلندية تقدموا لاختبار القراءة الاستيعابية، ثم استجابوا لمقياس العمليات المعرفية وما وراء المعرفة. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي أو العمليات المعرفية تعزى لمتغير الجنس، بينما تفوق الذكور على الإناث من حيث استخدامهم للعمليات ما وراء المعرفة.

2.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالجمود الذهني :

دراسة عليان (2014) :

هدفت الدراسة الحالية التعرف على الجمود الفكري وقوة الانا وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الجامعات في محافظة غزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة من جامعات محافظات غزة، واستخدمت الباحثة مقياس روكيش للجمود الفكري، ومقياس قوة الانا الذي اعده بارون، وقامت الباحثة ببناء مقياس لجودة الحياة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، ومن نتائج الدراسة لا يوجد تاثير دال احصائيا في الجمود الفكري (مرتفع - منخفض) والتخصص الاكاديمي (علوم -دراسات اسلامية) والجنس والمستوى الدراسي (الاول - الثاني) على جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

دراسة القطبي (2012):

هدفت الدراسة الى اعداد برنامج ارشادي نفسي في اطار الارشاد المعرفي السلوكي ويهدف الى خفض درجة الدوجماتية (الجمود الفكري) لدى المراهقين والشباب الفلسطينيين، كما انهاهدفت الى اطرء الاطار النظري للدراسة الخاص بموضوع الدوجماتية وفقا لنظرية نظم المعتقدات لملتون روكيش على عينة كلية مقدارها (172) طالبا من الصف الثاني عشر من احدى المدارس الثانوية بغزة وتم اختيار (30) طالبا حصلوا على درجات اعلى في مقياس الجمود الفكري حيث تم تقسيمها الى (15) مجموعة ضابطة و(15) مجموعة تجريبية، وطبق عليهم مقياس الجمود الفكري لملتون روكيش وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج:توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدرجة الدوجماتية (الجمود الفكري) ترجع الى البرنامج الارشادي المستخدم وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي حصلت على درجات اقل على مقياس الدجماتية في الختبار البعدي.

كما انه توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي بمقياس الدوجماتية (الجمود الفكري) وذلك لصالح القياس البعدي الذي حصلت فيه المجموعة على درجات اقل في القياس القبلي.وانه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الدوجماتية.

دراسة الشحات (2012):

هدفت الدراسة إلى بحث الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدوجماتية في تقدير الذات وحل المشكلات لدى طلاب الجامعة , جامعة الملك فيصل بالمملكة السعودية العربية , شارك في هذه الدراسة (198) طالبا وطالبة، تم تطبيق مقياس الدوجماتية عليهم من إعداد روكيش وترجمة عبد العال عجوة، وتم تصنيف الأفراد على مرتفعي ومنخفضي الدوجماتية، كما تم تطبيق مقياس تقدير الذات من إعداد

عادل عبدالله ومهام حل المشكلات من إعداد الباحث وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الدوجماتية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وكما وتوجد فروق في مستوى الدوجماتية بين طلاب الكليات الادبية وكما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مهام حل المشكلات وتقدير الذات وزمن حل المشكلة لصالح منخفضي الدوجماتية.

دراسة بركات (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف الى مستوى الجمود الذهني لدى طلاب المرحلتين الأساسية والثانوية وتأثير ذلك على قدرتهم على حل المشكلات والتحصيل الدراسي، استخدم لهذا الغرض مقياسين: الأول لقياس الجمود الذهني، و الآخر لقياس حل المشكلات، وقد تكونت عينة الدراسة من (240) طالباً وطالبة، منهم (120) طالباً من الذكور، و (120) طالبة، موزعين على المرحلتين الأساسية والثانوية بالتساوي، وخلصت النتائج إلى أن ما نسبته 24% قد أظهروا مستوى مرتفعاً من الجمود الذهني بينما أظهر ما نسبته (47%) منهم مستوى منخفضاً من الجمود الذهني، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الجمود الذهني والقدرة على حل المشكلات . وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الجمود الذهني تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية؛ فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين درجات التحصيل الدراسي تعزى لمستوى الجمود الذهني وذلك في اتجاه فئة الطلاب ذوي المستوى المنخفض من الجمود الذهني.

دراسة القحطاني (2007):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التدين والجمود الفكري لدى طلاب المرحلة الجامعية في مدينة تبوك، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية المعلمين للعام الدراسي 2007 البالغ عددهم (1604) طلاب موزعين على (3) تخصصات (علوم قرآنية، إنسانية، علمية)، وتكونت عينة الدراسة من (590) طالباً، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس التدين من إعداد صالح الصنيع، ومقياس

روكيش للجمود الفكري. وقد تم استخدام عدد من المعالجات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم استخدام الانحدار الإحصائي لمعرفة العلاقة بين التدين والجمود الفكري، وتحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين التدين بحسب التخصص الدراسي. والفروق بين الجمود الفكري بحسب التخصص الدراسي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط مقداره (1%) تقريبا من الجمود الفكري لدى أفراد عينة الدراسة، وأما ما يتعلق بالتخصص الدراسي، فقد توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في سلوك التدين تعزى للتخصص. كما توصلت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجمود الفكري (الدجمائية) تعزى للتخصص.

دراسة جابر (2008):

هدفت الدراسة الى بحث محددات اداء مهام حل المشكلات لدى طلبة الجامعة من ذوي الانغلاق المعرفي (الدوجمائية) , طبقت الدراسة على طلبة جامعة القادسية على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة اختيرو بالطريقة العشوائية الطبيعية حيث اظهرت الدراسة عدة نتائج ابرزها.وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الانغلاق المعرفي وبتجاه الاناث, وكما اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في محددات اداء مهام حل المشكلات لدى طلبة الجامعة تبعا للانغلاق-الانفتاح المعرفي وبتجاه المنغلقين معرفيا.

دراسة براون (2007, Brown):

هدفت الدراسة إلى بحث علاقة الذاكرة العاملة بنظام المعتقدات المنفتحة والمنغلقة، شارك في هذه الدراسة (200) طالب جامعي طبق عليهم مقياس مدى الذاكرة العاملة اللفظية ومقياس روكيش للدوجمائية، وتشير نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق لمتغيرات الدراسة للدوجمائية (بالجنس والعمر او المذهب الديني او التخصص الاكاديمي او المستوى التعليمي).

دراسة الشهري (2006):

هدفت دراسة التعرف على مستوى الدوجماتية لدى معلمي ومعلمات مراحل التعليم العام في المدينة المنورة. وكانت العينة النهائية مكونة من (1644) معلماً ومعلمة في مختلف المراحل التعليمية، وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية: التحليل العاملي، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب صدق وثبات الاستبانة، وتحليل التباين للتحقق من صحة الفروض. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدوجماتية باتجاه الذكور، وأن معلمي المرحلة الثانوية والمتوسطة أكثر ارتفاعاً في مستوى الدوجماتية عن العينات الأخرى.

دراسة اجلي (Eagle, 2004):

تهدف الدراسة الى التعرف إلى علاقة التفكير المفتوح المرن بالتحصيل الدراسي وحل المشكلات المختلفة، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (599) طالباً وطالبة من المرحلتين الأساسية والثانوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة من الطلبة من ذوي التفكير المفتوح والمرن ومجموعة من الطلبة من ذوي التفكير الجامد، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة الأولى على المجموعة الثانية في نوعية الافتراضات والأفكار التي يقترحونها لحل المشكلات المتنوعة وفي القدرة على التحصيل الدراسي، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الجمود الذهني والجنس.

قام بريسل (Bressel, 2003):

بدراسة بعنوان تحليل الجمود الذهني هدفت المقارنة بين الأفراد المصابين بالجمود الذهني وغيرهم من الأفراد العاديين، أجريت الدراسة على (156) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في الجمود الذهني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، والتحصيل في اتجاه التحصيل المنخفض، وأن نسبة الطلاب الذين يعانون من مشكلة الجمود الذهني أعلى من غيرهم ممن يتصفون بالتفكير المرن.

دراسة الحربي (2003):

وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الجمود الفكري "الدجمائية" وأنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وكذلك إلى معرفة الفروق في أنماط التعلم والتفكير، وفقا لمتغيرات الجنس والصف والتخصص الدراسي، و قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وقام الباحث باستخدام مقياس الجمود الفكري من إعداد أبو ناهية وموسى (1687 م) ومقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير من إعداد مراد (1988 م)، وذلك من أجل التحقق من صحة فروض الدراسة، و تم اختيار عينة عشوائية طبقية، مقدارها 400 طالب وطالبة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، 200 طالب، 200 طالبة، من مختلف الصفوف والتخصصات العلمية والأدبية، و أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج يمكن إجمالها في الآتي:

- 1 -توجد مظاهر سائدة في الجمود الفكري "الدجمائية" لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.
- 2 -توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الجمود الفكري "الدجمائية".
- 3 -أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق في الجمود الفكري "الدجمائية" لدى الطلاب والطالبات سواء بالنسبة للصف أو التخصص الدراسي.

دراسة بوني (Bonnie,2002):

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الجمود الذهني وبعض المتغيرات: الجنس والدخل ومكان السكن والمعدل الدراسي. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (53) طالبًا وطالبة من مدارس فيلادلفيا الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين الجمود الذهني ومتغيري الجنس والمستوى الاقتصادي لمصلحة الذكور وذوي الدخل المنخفض بينما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة بين الجمود الذهني ومتغيري مكان السكن والمعدل.

1.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات العربية والاجنبية في الجانبين لموضوع الدراسة " ما وراء المعرفة و الجمود الذهني، تمكن الباحث من خلالها تكوين مضمون معرفي لموضوع الدراسة من خلال الطرق والمناهج والادوات والاهداف والنتائج التي ساعدت على صياغة مشكلة الدراسة التي سعت الدراسة للاجابة عليها.

حيث ان بعض الدراسات تناولت ما وراء المعرفة ومكوناتها وهناك دراسات تناولت ما وراء المعرفة بربطها بمتغيرات ومفاهيم اخرى، فنجد دراسات تناولت مستوى ما واره المعرفة مثل دراسة الحموري (2011)، ودراسة العزام وطلاحة (2012)، ودراسة البيومي (2013)، ودراسة جراح وعبيدات(2009) ودراسة ابو شعيرة (2010) ودراسة Katherine(2007)، وهناك دراسات تناولت اثر برامج ارشادية في تنمية مهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل دراسة الصعيدي (2012)، ودراسة العطار (2012)، ودراسة منى (2012)، ودراسة عكاشة (2012)، ودراسة المواجدة (2011)، ودراسة الخياط(2012) , ودراسة phokiti (2003) , وهناك دراسات تناولت تطوير مقاييس لمعرفة مهارات ما وراء المعرفة مثل دراسة المساعيد (2007).

وهناك دراسات تناولت ما وراء المعرفة بربطه بمتغيرات اخرى مثل دراسة موسى (2013) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد المعتقدات المعرفية، وأبعاد ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي، ودراسة العزام وطلاحة (2012).

كما استهدفت بعض الدراسات السابقة مجتمع الطلبة سواء طلبة المدارس مثل دراسة عكاشة (2012)، او طلبة الجامعات مثل دراسة المساعيد(2007) ودراسة المواجدة(2011).

وتناولت الدراسة الحالية ما وراء المعرفة بأبعادها ومكوناتها الثلاث وهي : تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة، وتشابهت مع عدة دراسات من حيث الابعاد مثل دراسة جراح وعبيدات(2009) ودراسة موسى (2013) ودراسة عطار(2012).

اما الدراسات السابقة المتعلقة بالجمود الذهني فقد تعددت بتناول مضمون الجمود الذهني، مثل دراسة بركات (2009) ودراسة جابر (2008) و دراسة اجلي (2004, Eagle)، ودراسة برسيل (bressel,2003) و دراسة (Bonnie,2002).

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسات اخرى في منهجية البحث، كونها استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، والادوات المستخدمة حيث ان مقياس ما وراء المعرفة استخدم في دراسة الجراح وعبيدات(2009) ومقياس الجمود الذهني في دراسة بركات (2009).

تميزت الدراسة الحالية بانها اول دراسة تتناول ما وراء المعرفة وعلاقتها بالجمود الذهني وهذا يشكل اثرًا للمكتبة العربية، وتختلف من حيث الهدف والبيئة التي نفذت فيها الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- مقدمة.
- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- صدق الأداة.
- ثبات الأداة.
- إجراءات تطبيق الدراسة.
- متغيرات الدراسة.
- متغيرات مستقلة.
- متغيرات تابعة.
- المعالجات الإحصائية.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة

قام الباحث في هذا الفصل من الدراسة بتناول عرضاً للخطوات والمراحل وفقاً للمنهج العلمي، من خلال تحديد مجتمع الدراسة وعينته، والأدوات المستخدمة ومتغيرات الدراسة المستقلة، وإجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات المتعلقة باستجابة أفراد العينة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

2.3 منهج الدراسة

لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف خصائص الظاهرة وجمع معلومات عنها، فقد تم استخدام هذا المنهج في صورته لأنه يلاءم طبيعة وأهداف الدراسة معتمداً على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع المعلومات، ليفي بأغراضها ويحقق أهدافها واختبار صحة فرضياتها وتفسير نتائجها.

3.3 مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس، والبالغ عددهم (11000) طالب وطالبة.

4.3 عينة الدراسة

قام الباحث باختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة، بلغ عددها (370) طالب/ة، أي بنسبة (3%) تقريباً من مجتمع الدراسة، ويبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة.

5.3 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة

يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس ان نسبة 48.1% للذكور، ونسبة 51.9% للإناث. ويبين متغير السكن أن نسبة 36.2% لسكان المدن، ونسبة 57.6% لسكان القرى، ونسبة 6.2% لسكان المخيمات. ويبين متغير المستوى الدراسي أن نسبة 25.1% للسنة الأولى، ونسبة 23.8% للسنة الثانية، ونسبة 24.9% للسنة الثالثة، ونسبة 26.2% للسنة الرابعة فأكثر. ويبين متغير الكلية أن نسبة 57.3% للكليات الانسانية، ونسبة 42.7% للكليات العلمية.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	178	48.1
	أنثى	192	51.9
السكن	مدينة	134	36.2
	قرية	213	57.6
	مخيم	23	6.2
المستوى الدراسي	أولى	93	25.1
	ثانية	88	23.8
	ثالثة	92	24.9
	رابعة فأكثر	97	26.2
الكلية	انسانية	212	57.3
	علمية	158	42.7

6.3 أداة الدراسة

بالرجوع الى الادبيات السابقة ولتحقيق اغراض الدراسة، تبنى الباحث استبانة مكونة من ثلاثة اقسام رئيسية، اشتمل القسم الاول معلومات عامة عن المبحوثين من حيث : الجنس، السكن، المستوى الدراسي، الكلية، في حين ضم القسم الثاني مقياس ما وراء المعرفة وهو الصورة المعربة من مقياس لشراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994) والذي طبق في دراسة جراح وعبيدات (2009) ويضم (42) فقرة، وبعد عرضه على المحكمين تم اجراء عليه عدة تعديلات ليصبح (33) فقرة، حيث تم حذف الفقرات الاتية : (12-13-24-26-29-30-32-36-42) , و تكون المقياس بعد التعديل على ثلاثة ابعاد وهي : تنظيم المعرفة ويشمل الفقرات (1-4-6-8-9-11-19-20-21-

22-30-33)، معرفة المعرفة ويشمل الفقرات (3-5-7-10-13-14-15-16-18-23-26-28)، معالجة المعرفة ويشمل الفقرات (2-12-17-24-25-27-29-31-32). اما القسم الثالث فهو مقياس الجمود الذهني من اعداد ايزنك وويلسون (1976) للجمود الذهني وهو يتكون من (30) فقرة، وتم تطبيقه في دراسة بركات (2009) على البيئة الفلسطينية في محافظة طولكرم.

7.3 صدق الأداة

قام الباحث بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (9) من ذوي الاختصاص والخبرة، والذين ابدوا بعض الملاحظات حولها ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية. من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التساق داخلي بين الفقرات. والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات

استبانة ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.288**	0.000	12	0.508**	0.000	23	0.515**	0.000
2	0.337**	0.000	13	0.444**	0.000	24	0.204**	0.000
3	0.415**	0.000	14	0.485**	0.000	25	0.433**	0.000
4	0.448**	0.000	15	0.578**	0.000	26	0.621**	0.000
5	0.445**	0.000	16	0.562**	0.000	27	0.479**	0.000
6	0.535**	0.000	17	0.396**	0.000	28	0.554**	0.000
7	0.445**	0.000	18	0.455**	0.000	29	0.401**	0.000
8	0.512**	0.000	19	0.485**	0.000	30	0.464**	0.000
9	0.465**	0.000	20	0.545**	0.000	31	0.464**	0.000
10	0.487**	0.000	21	0.554**	0.000	32	0.490**	0.000
11	0.541**	0.000	22	0.506**	0.000	33	0.480**	0.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات

استبانة الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.317**	0.000	11	0.425**	0.000	21	0.160**	0.002
2	0.445**	0.000	12	0.100	0.055	22	0.077	0.141
3	0.297**	0.000	13	0.177**	0.001	23	0.362**	0.000
4	0.553**	0.000	14	0.105*	0.043	24	0.099	0.057
5	0.248**	0.000	15	0.260**	0.000	25	0.168**	0.001
6	0.284**	0.000	16	0.218**	0.000	26	0.026	0.617
7	0.395**	0.000	17	0.274**	0.000	27	0.104*	0.046
8	0.414**	0.000	18	0.093	0.074	28	0.156**	0.003
9	0.199**	0.000	19	0.327**	0.000	29	0.504**	0.000
10	0.270**	0.000	20	0.309**	0.000	30	0.232**	0.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3. 8 ثبات الدراسة

قام الباحث من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفاء، وكانت النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة، ويظهر ذلك في الجدول التالي:

جدول (4.3): نتائج معامل الثبات للمجالات

معامل الثبات	القسم
0.75	تنظيم المعرفة
0.77	معرفة المعرفة
0.70	معالجة المعرفة
0.89	الدرجة الكلية لما وراء المعرفة
0.77	الدرجة الكلية للجمود الذهني

9.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة:

- الجنس وله مستويان: الذكر، الانثى
- السكن وله ثلاث مستويات : مدينة، قرية، مخيم
- المستوى الدراسي وله اربعة مستويات : اولى، ثانية، ثالثة، رابعة فأكثر
- الكلية وله مستويان : انسانية، علمية

اما المتغيرات التابعة فاشتملت على:

- ما واره المعرفة
- الجمود الذهني

10.3 إجراءات الدراسة

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، قام الباحث بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة والبالغ عددها (400) استبانة تبين للباحث أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي (370) استبانة.

11.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة وفرضياتها، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة ومجالاتها والدرجة الكلية، واختبار (ت) (t- test)،

واختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ

ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS).

وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حسب مفتاح التصحيح تم اعتماد

الدرجات التالية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
عالية	3.68 فأعلى

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج أسئلة الدراسة
نتائج فرضيات الدراسة

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة:

1.4 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصل إليها الباحث عن موضوع الدراسة وهو " ما وراء المعرفة وعلاقته بالجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها.

2.4 نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس، وذلك في الجدول رقم (1.4).

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة لما وراء المعرفة

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات	الرقم
عالية	0.50	3.82	تنظيم المعرفة	1
عالية	0.51	3.85	معرفة المعرفة	2
عالية	0.46	3.82	معالجة المعرفة	3
عالية	0.45	3.83	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.83) وانحراف معياري (0.45) وهذا يدل على أن ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس

جاءت بدرجة عالية. ولقد حصل مجال معرفة المعرفة على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.85)،

يليه مجالي تنظيم ومعالجة المعرفة بمتوسط حسابي ومقداره (3.82).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على

فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال تنظيم المعرفة. وذلك في الجدول رقم (2.4)

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

تنظيم المعرفة

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرقم في الاستمارة
عالية	0.91	4.06	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة.	6	11
عالية	0.94	3.95	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية وبناء عليها أتصرف.	2	4
عالية	0.96	3.94	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.	9	21
عالية	1.00	3.88	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة.	3	6
عالية	0.99	3.88	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.	11	30
عالية	1.01	3.87	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.	12	33
عالية	0.86	3.82	أقترح بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.	1	1
عالية	0.92	3.81	أستخدم قدراتي العقلية لتقوية نقاط الضعف عندي.	8	20
عالية	0.94	3.77	أقيم بشكل جيد مدى فهمي الكلي للأشياء.	10	22
عالية	0.91	3.74	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.	4	8
متوسطة	0.98	3.58	أعي أي الاستراتيجيات التفكيرية سأستخدم عندما اتخذ القرار.	7	19
متوسطة	0.92	3.54	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.	5	9
عالية	0.50	3.82	الدرجة الكلية		

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة على مجال تنظيم المعرفة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.82) وانحراف معياري

(0.50) وهذا يدل على أن مجال تنظيم المعرفة جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن (10) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرتين جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة " على أعلى متوسط حسابي (4.06)، يليها فقرة " أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية وبناء عليها أتصرف " بمتوسط حسابي (3.95). وحصلت الفقرة " أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة " على أقل متوسط حسابي (3.54)، يليها الفقرة " أعني أي الاستراتيجيات التفكيرية سأستخدم عندما اتخذ القرار " بمتوسط حسابي (3.58).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال معرفة المعرفة. وذلك في الجدول رقم (3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال معرفة المعرفة

الرقم في الاستمارة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	3	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة.	4.03	0.91	عالية
5	2	احدد ما الذي أريد تعلمه قبل أن أبدا بالتعلم.	3.96	0.92	عالية
15	7	أسأل نفسي حول القرار قبل اتخاذه.	3.95	0.92	عالية
28	12	أربط فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.	3.94	0.97	عالية
16	8	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.	3.88	0.94	عالية
3	1	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً.	3.84	0.99	عالية
14	6	أعمل مراجعة دورية لأفكاري لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات مهمة.	3.81	0.95	عالية
23	10	أتوقف بانتظام أثناء المهمة لكي أتفحص استيعابي.	3.81	0.96	عالية
18	9	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم في المواقف الصعبة.	3.79	1.01	عالية
26	11	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.	3.78	0.97	عالية
10	4	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.	3.75	0.86	عالية
13	5	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.	3.68	0.95	عالية
		الدرجة الكلية	3.85	0.51	عالية

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال معرفة المعرفة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.85) وانحراف معياري (0.51) وهذا يدل على أن مجال معرفة المعرفة جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة " أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة " على أعلى متوسط حسابي (4.03)، يليها فقرة " احدد ما الذي أريد تعلمه قبل أن أبدا بالتعلم " بمتوسط حسابي (3.96). وحصلت الفقرة " لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات " على أقل متوسط حسابي (3.68)، يليها الفقرة " أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد " بمتوسط حسابي (3.75).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال معالجة المعرفة. وذلك في الجدول رقم (4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال معالجة المعرفة

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	الرقم	الرقم في الاستمارة
عالية	0.94	4.33	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.	7	29
عالية	0.91	3.89	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر فاعلية لإنهاء المهمة.	2	12
عالية	0.97	3.88	أسأل نفسي حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً.	8	31
عالية	1.02	3.84	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.	6	27
عالية	0.84	3.81	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.	5	25
عالية	0.95	3.79	اربط بين ما تعلمته بالأهداف المحددة مسبقاً.	9	32
عالية	0.83	3.77	انجح في أستخدام الاستراتيجيات المتنوعة المفيدة في وقتها.	4	24
عالية	0.81	3.70	أحاول استخدام استراتيجيات ثبت فاعليتها في الماضي.	1	2
متوسطة	1.13	3.39	ألخص ما قمت به بعد أن أنهى المهمة.	3	17
عالية	0.46	3.82	الدرجة الكلية		

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال معالجة المعرفة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.82) وانحراف معياري (0.46) وهذا يدل على أن مجال معالجة المعرفة جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن (8) فقرات جاءت بدرجة عالية، وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع " على أعلى متوسط حسابي (4.33)، يليها فقرة " أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر فاعلية لإنهاء المهمة." بمتوسط حسابي (3.89). وحصلت الفقرة " ألخص ما قمت به بعد أن أنهى المهمة " على أقل متوسط حسابي (3.39)، يليها الفقرة " أحاول استخدام استراتيجيات ثبتت فاعليتها في الماضي " بمتوسط حسابي (3.70).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس، وذلك في الجدول رقم (5.4).

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول

الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	الرقم
عالية	1.05	4.00	يزعجني أن أفشل في مهمة ما أقوم بها وأصر على تكرار المحاولة حتى تتجح.	16
عالية	1.11	3.91	أجد انه من الصعب علي التوقف عن متابعة الحديث في نقاش ساخن.	1
عالية	0.91	3.89	لدي فكرة واضحة تماماً عن ما هو صحيح وما هو خاطئ	6
عالية	0.94	3.77	أعتقد أن جميع تصرفاتي تقريباً نابعة عن قناعة ثابتة وراسخة.	28
عالية	1.11	3.76	اعتقد أن الطرق المستقيمة والمجرية هي الأفضل للإنسان أن يسلكها.	5

عالية	1.05	3.71	إذا اتخذت قراراً بشأن ما فأني أصمم عليه مهما كانت النتائج.	7
متوسطة	1.08	3.67	أشعر بالاندفاع والغليان عندما يرفض الآخرون الاعتراف باني على حق.	20
متوسطة	1.12	3.65	معظم كلام السياسيين هو كلام فارغ وغير مقنع.	10
متوسطة	1.08	3.55	اعتقد أن هناك خطر في المساومة أو المسامحة في المسائل الفكرية والسياسية.	2
متوسطة	1.21	3.52	اعتبر نفسي عنيد مناقشة الأمور لدرجة أنني لا أنتازل عن رأيي.	4
متوسطة	1.09	3.49	أعتقد أنه من الأفضل أن يشاركني أغلب الناس في أفكارتي وقناعاتي.	17
متوسطة	1.10	3.44	عادة ما أكون غير متأكد ومتردد عندما أتخذ قراراً صعباً في شأن ما.	30
متوسطة	0.96	3.42	أجد أن طريقتي في معالجة المشكلات هي الأفضل دائماً.	15
متوسطة	1.32	3.40	أفضل أن أكون بطلاً ميتاً على أن أعيش إنسان عادي.	3
متوسطة	1.24	3.40	أؤمن بأن هناك طريقة أو فكرة واحدة صحيحة دائماً.	8
متوسطة	1.08	3.40	أحاول دائماً تغيير وجهة نظر الآخرين أو اتجاهاتهم عندما تتعارض مع رأي الشخصي.	11
متوسطة	1.31	3.29	أعتقد إن المعلم الجيد هو الذي يقدم حلول جاهزة لتلاميذه.	19
متوسطة	1.07	3.14	أتجاهل في العادة وجهة نظر الأشخاص الآخرين في المواقف المختلفة.	29
متوسطة	1.38	2.99	غالباً ما أعيد النظر بطموحاتي وأحلامي لكي ارضي بها الآخرين	9
متوسطة	1.35	2.95	أحياناً أذاع عن أفكار معينة دون وجود قناعة داخلية بها.	14
متوسطة	1.06	2.89	يسهل على الآخرين إقناعي بوجهة نظرهم.	24
متوسطة	1.39	2.52	أعتقد انه يجب على الإنسان فرض أفكاره حتى ولو باستخدام القوة	23
متوسطة	1.10	2.35	يجب السماح للأشخاص الذين لهم آراء متطرفة التعبير عنها للعامة.	12
متوسطة	1.15	2.35	أجد دائماً سهولة لمصاحبة ومصادقة أشخاص آخرين .	22
متوسطة	0.94	2.34	أعتقد أن هناك نوع من الحقيقة تقريباً في وجهة نظر كل شخص.	25
منخفضة	1.02	2.28	أحاول تكرار وتفسير ما قلته مرات كثيرة حتى أتأكد من فهم الآخرين لي.	26
منخفضة	0.92	2.23	أميل دائماً إلى الحلول الوسطى للمشكلات التي تواجهني.	18
منخفضة	0.99	2.22	قبل اتخاذ أي قرار أدرسه بعناية وأحاول الاستفادة من وجهات نظر الآخرين.	27
منخفضة	0.98	2.12	أعتقد بأن لدى الأشخاص الآخرين أفكار ومعتقدات مهمة يمكن الاستفادة منها.	21
منخفضة	1.05	2.10	أحاول أن أفهم وجهة نظر الآخر وأحترمها حتى ولو تعارضت مع رأي الشخصي.	13
متوسطة	0.25	3.12	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.12) وانحراف معياري (0.25) وهذا يدل على أن الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس جاءت بدرجة متوسطة.

كما تشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن (6) فقرات جاءت بدرجة عالية و(19) فقرة جاءت بدرجة متوسطة، و(5) فقرات حصلت على درجة منخفضة. وحصلت الفقرة " يزعجني أن أفشل في مهمة ما أقوم بها وأصر على تكرار المحاولة حتى تنجح " على أعلى متوسط حسابي (4.00)، يليها فقرة " أجد انه من الصعب علي التوقف عن متابعة الحديث في نقاش ساخن " بمتوسط حسابي (3.91). وحصلت الفقرة " أحاول أن أفهم وجهة نظر الآخر وأحترمها حتى ولو تعارضت مع رأي الشخصي " على أقل متوسط حسابي (2.10)، يليها الفقرة " أعتقد بأن لدى الأشخاص الآخرين أفكار ومعتقدات مهمة يمكن الاستفادة منها " بمتوسط حسابي (2.12).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، السكن، المستوى الدراسي، الكلية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات التالية المنبثقة عنه:

نتائج الفرضية الأولى:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس "

تم فحص الفرضية الصفرية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس. الجدول رقم (6.4).

جدول (6.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في ما وراء المعرفة لدى
طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
تنظيم المعرفة	ذكر	178	3.80	0.52	0.57	0.56
	أنثى	192	3.83	0.46		
معرفة المعرفة	ذكر	178	3.85	0.50	0.24	0.80
	أنثى	192	3.84	0.51		
معالجة المعرفة	ذكر	178	3.81	0.48	0.30	0.76
	أنثى	192	3.82	0.44		
الدرجة الكلية	ذكر	178	3.82	0.45	0.21	0.82
	أنثى	192	3.83	0.43		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.21)، ومستوى الدلالة (0.82)، أي أنه لا توجد فروق في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس. وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السكن "

ولفحص الفرضية الصفرية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير السكن. الجدول رقم (7.4).

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير السكن

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	السكن	المجال
0.50	3.89	134	مدينة	تنظيم المعرفة
0.48	3.77	213	قرية	
0.55	3.78	23	مخيم	
0.52	3.89	134	مدينة	معرفة المعرفة
0.50	3.82	213	قرية	
0.44	3.85	23	مخيم	
0.45	3.88	134	مدينة	معالجة المعرفة
0.45	3.77	213	قرية	
0.54	3.85	23	مخيم	
0.45	3.89	134	مدينة	الدرجة الكلية
0.43	3.79	213	قرية	
0.44	3.82	23	مخيم	

يلاحظ من الجدول رقم (7.4) وجود فروق ظاهرية في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السكن، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (8.4):

جدول (8.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السكن

مستوى الدلالة	قيمة "ف" المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.10	2.23	0.54	2	1.09	بين المجموعات	تنظيم المعرفة
		0.24	367	90.25	داخل المجموعات	
			369	91.35	المجموع	
0.43	0.83	0.21	2	0.43	بين المجموعات	معرفة المعرفة
		0.26	367	95.50	داخل المجموعات	
			369	95.93	المجموع	
0.11	2.15	0.45	2	0.91	بين المجموعات	معالجة المعرفة
		0.21	367	78.05	داخل المجموعات	
			369	78.97	المجموع	
0.15	1.91	0.38	2	0.76	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.19	367	73.16	داخل المجموعات	
			369	73.92	المجموع	

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.91) ومستوى الدلالة (0.15) وهي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السكن، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد

عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي "

ولفحص الفرضية الصفرية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على ما

وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الدراسي. الجدول رقم (9.4).

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى ما

وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى الدراسي	المجال
0.54	3.82	93	أولى	تنظيم المعرفة
0.48	3.82	88	ثانية	
0.49	3.84	92	ثالثة	
0.46	3.78	97	رابعة فأكثر	
0.52	3.89	93	أولى	معرفة المعرفة
0.50	3.82	88	ثانية	
0.54	3.86	92	ثالثة	
0.46	3.82	97	رابعة فأكثر	
0.45	3.85	93	أولى	معالجة المعرفة
0.47	3.80	88	ثانية	
0.47	3.83	92	ثالثة	
0.44	3.79	97	رابعة فأكثر	
0.47	3.85	93	أولى	الدرجة الكلية
0.44	3.81	88	ثانية	
0.45	3.85	92	ثالثة	
0.41	3.80	97	رابعة فأكثر	

يلاحظ من الجدول رقم (9.4) وجود فروق ظاهرية في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (10.4):

جدول(10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
تنظيم المعرفة	بين المجموعات	0.18	3	0.06	0.24	0.86
	داخل المجموعات	91.17	366	0.24		
	المجموع	91.35	369			
معرفة المعرفة	بين المجموعات	0.30	3	0.10	0.38	0.76
	داخل المجموعات	95.63	366	0.26		
	المجموع	95.93	369			
معالجة المعرفة	بين المجموعات	0.24	3	0.08	0.37	0.77
	داخل المجموعات	78.73	366	0.21		
	المجموع	78.97	369			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.20	3	0.067	0.33	0.80
	داخل المجموعات	73.72	366	0.20		
	المجموع	73.92	369			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.330) ومستوى الدلالة (0.803) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد

عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية"

تم فحص الفرضية الصفرية الرابعة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد

عينة الدراسة في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية. الجدول رقم (11.4).

جدول (11.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في ما وراء المعرفة لدى

طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
تنظيم المعرفة	انسانية	212	3.79	0.50	1.23	0.21
	علمية	158	3.85	0.48		
معرفة المعرفة	انسانية	212	3.82	0.49	0.99	0.31
	علمية	158	3.88	0.52		
معالجة المعرفة	انسانية	212	3.79	0.47	1.53	0.12
	علمية	158	3.86	0.44		
الدرجة الكلية	انسانية	212	3.80	0.44	1.34	0.17
	علمية	158	3.86	0.45		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.345)، ومستوى الدلالة (0.179)، أي

أنه لا توجد فروق في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية. وبذلك تم قبول

الفرضية الرابعة.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس

باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، السكن، المستوى الدراسي، الكلية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات التالية المنبثقة عنه:

نتائج الفرضية الخامسة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد

عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس "

تم فحص الفرضية الصفرية الخامسة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد

عينة الدراسة في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس. الجدول رقم (12.4).

جدول (12.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الجمود الذهني لدى

طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
ذكر	178	3.16	0.26	2.89	0.00
أنثى	192	3.08	0.23		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.89)، ومستوى الدلالة (0.00)، أي أنه

توجد فروق في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس. وبذلك تم رفض الفرضية

الخامسة. وكانت الفروق لصالح الذكور، أي أن الطلبة الذكور لديهم جمود ذهني أكبر من الإناث.

نتائج الفرضية السادسة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد

عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السكن "

ولفحص الفرضية الصفرية السادسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على

الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير السكن. الجدول رقم (13.4).

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى

الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير السكن

السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدينة	134	3.14	0.24
قرية	213	3.11	0.26
مخيم	23	3.11	0.22

يلاحظ من الجدول رقم (13.4) وجود فروق ظاهرية في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى

لمتغير السكن، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)

كما يظهر في الجدول رقم (14.4):

جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الجمود الذهني لدى

طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السكن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.05	2	0.02	0.37	0.68
داخل المجموعات	24.18	367	0.06		
المجموع	24.23	369			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.379) ومستوى الدلالة (0.685) وهي أكبر من مستوى الدلالة

($a \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى

لمتغير السكن، وبذلك تم قبول الفرضية السادسة.

نتائج الفرضية السابعة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد

عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي "

ولفحص الفرضية الصفرية السابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على

الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الدراسي. الجدول رقم (15.4).

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى

الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولى	93	3.13	0.26
ثانية	88	3.17	0.25
ثالثة	92	3.09	0.26
رابعة فأكثر	97	3.09	0.24

يلاحظ من الجدول رقم (15.4) وجود فروق ظاهرية في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (16.4):

جدول(16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الجمود الذهني لدى

طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.36	3	0.12	1.87	0.13
داخل المجموعات	23.87	366	0.06		
المجموع	24.23	369			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.870) ومستوى الدلالة (0.134) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وبذلك تم قبول الفرضية السابعة.

نتائج الفرضية الثامنة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد

عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية"

تم فحص الفرضية الصفرية الثامنة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية. الجدول رقم (17.4).

جدول (17.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
انسانية	212	3.12	0.26	0.41	0.67
علمية	158	3.13	0.24		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.419)، ومستوى الدلالة (0.675)، أي أنه لا توجد فروق في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية. وبذلك تم قبول الفرضية الثامنة.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحويله إلى الفرضية التالية:

الفرضية التاسعة:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس.

وبذلك تم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون (r) والدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بين مستوى ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (18.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين مستوى ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس

الدلالة الإحصائية	قيمة معامل الارتباط (r)	المتغيرات	
0.46	0.03	تنظيم المعرفة	الجمود الذهني
0.14	0.07	معرفة المعرفة	
0.24	0.06	معالجة المعرفة	
0.22	0.06	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول (18.4) أن معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.064)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.220) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، لذا يتم قبول الفرضية القائلة بعدم وجود علاقة معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج:

في هذا الفصل قام الباحث بعرض مناقشة النتائج وفق نفس التسلسل والترتيب الذي عرضت فيه النتائج في الفصل الرابع. وفي نهاية هذا الفصل خرج الباحث بعدد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها:

1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس؟

يلاحظ من الجدول (4.1) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.83) وانحراف معياري (0.45) وهذا يدل على أن ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس جاءت بدرجة عالية. ولقد حصل مجال معرفة المعرفة على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.85)، يليه مجال تنظيم ومعالجة المعرفة بمتوسط حسابي ومقداره (3.82).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ان افراد العينة هم من طلبة الجامعة ومن الشباب والشابات الواعيين والمتلهفين لمعرفة أي شيء جديد والمدركين للمعارف والمعلومات التي يتلقونها سواء من خلال الجامعة , او من خلال وسائل الاعلام , ومواقع التواصل الاجتماعي , والشبكة العنكبوتية الانترنت , ومن خلال احتكاك الطالب بمجتمعه داخل الجامعة حيث تحتوي الجامعة على العديد من الافراد الذين يمتلكون معارف ومعلومات قد يكتسبها الطالب نتيجة احتكاكه وتعامله مع مختلف افراد المجتمع

الجامعي, كل هذه المصادر قد تكون مصدرا غنيا ووافرا من الخبرات والمعلومات التي يتعلم من خلالها الطالب كيفية استغلال معرفته التي يتلقاها, وكيفية تنظيم هذه المعرفة واستخدامها في مواجهة تحديات المجتمع والعالم المحيط , ومساعدته في امتصاص صدمة التطور والنمو المتسارع من العلم والتطور والتكنولوجيا.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العزام وطلاحة (2012) واختلفت مع دراسة الحموري (2011) حيث جاءت درجة ما وراء المعرفة بدرجة متوسطة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

ويعزو الباحث حصول الفقرات " أسأل نفسي فيما أخذت بالإعتبار جميع البدائل لحل المشكلة" و الفقرة " لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات " والفقرة " أخص ما قمت به بعد ان أنهى المهمة" على أقل متوسط حسابي في مجالات الدراسة وذلك لما نعانيه من نقص لبرامج التوعية لكيفية استخدام فن المراوغة اثناء اختيار البدائل خلال حل مشكلة معينة , ولإن الطالب منذ الصغر لا يتم تعليمه كيفية التحكم بنفسه وكيفية الاعتماد على الذات نجده عند بلوغه يعتمد اعتمادا كليا على الوالدين وبالتالي يجد صعوبة في اتخاذ قراره بنفسه , ووجد صعوبة في تلخيص اهدافه ومهامه بالحياة.

ويعزو الباحث ايضا ارتفاع نسبة مجال معرفة المعرفة لمدى إدراك أفراد عينة الدراسة لأهمية المعرفة حيث تعد المعرفة الوسيط الفعال في تطوير القدرات المعرفية وإكساب الفرد القدرات التي تمكنه من تفسير وفهم ظواهر الحياة , ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حول اهمية ومعالجة المعرفة، نجد أنه يتفق مع دراسة العطار (2012) حيث كانت نتائج الدراسة تشير الى أن أهمية دور برامج تطبيق المعرفة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

2.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس ؟

أما بخصوص مستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس فقد أوضحت نتائج الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (5.4) حيث يتضح من خلال المعطيات الواردة ان مستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس قد جاء بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.125). وبالنسبة للفقرات فقد حصلت الفقرة " يزعجني أن أفشل في مهمة ما أقوم بها وأصر على تكرار المحاولة حتى تنجح " على أعلى متوسط حسابي (4.00)، يليها فقرة " أجد انه من الصعب علي التوقف عن متابعة الحديث في نقاش ساخن " بمتوسط حسابي (3.91). وحصلت الفقرة " أحاول أن أفهم وجهة نظر الآخر وأحترمها حتى ولو تعارضت مع رأي الشخصي " على أقل متوسط حسابي (2.10)، يليها الفقرة " أعتقد بأن لدى الأشخاص الآخرين أفكار ومعتقدات مهمة يمكن الاستفادة منها " بمتوسط حسابي (2.12).

ويعزو الباحث التباين في مستوى الجمود الذهني لدى الطلبة حيث كانت متوسطة إلى مرتفعة إلى عدة أسباب ذاتية مرتبطة بشخصية الفرد ونمط تفكيره وأسباب غير ذاتية خارجية (بيئة،اقتصادية، سياسية، دينية) ذات مثيرات متعددة الجوانب تؤثر في نمطية التفكير لدى الفرد، حيث أن النتائج العملية المرتبطة بالاسباب الذاتية الخاصة بما يعرف الآنأ كانت هي المرتفعة ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حول مستوى الجمود الذهني لدى طلبة الجامعة نجد انها تتفق مع دراسة عليان (2014)، حيث كانت نتائج الدراسة تبين وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا موجبة بين قوة الانا وجودة الحياة لدى طلبة الجامعات , ومع دراسة بركات (2009) حيث أشارت نتائج دراسته ان نسبة الذين يمتلكون نسبة متوسطة من الجمود الذهني هي (39%) بدرجة متوسطة تقريبا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضا إلى التذبذب في الاراء والتغيير المستمر في العلوم والمعارف نتيجة التطور المتسارع ونتيجة ظهور العديد من الافكار و المعتقدات التي تضع الفرد في موقع لا يستطيع

من خلاله الجزم او اتخاذ قرار معين , وهذا نلاحظه من خلال ما يحصل من خلافات تحصل بين الطلبة انفسهم داخل الحرم الجامعي نتيجة الاختلاف في الفكر والسياسة والمعتقد, وعدم وجود مرونة في تقبل الاخر , وايضا بسبب عادات المجتمع وعادات الاصدقاء التي تعتبر المتنازل او المتسامح بانه ضعيف ولا يقوى على فرض نفسه وبالتالي يزداد عناده وتحدث المشكلة.

ومن ناحية اخرى يعزو الباحث هذه النتيجة إلى نتيجة دراسة قام بها براون (Brown,2007) التي هدفت إلى بحث علاقة الذاكرة العاملة بنظام المعتقدات المنفتحة والمنغلقة, وتشير نتائج الدراسة إلى ان الدوجماتية لا ترتبط بالجنس والعمر او المذهب الديني او التخصص الاكاديمي او المستوى التعليمي.

3.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، السكن، المستوى الدراسي، الكلية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات التالية المنبثقة عنه:

نتائج الفرضية الأولى:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد

عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس

يلاحظ من الجدول رقم (6.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.21)، ومستوى الدلالة (0.82)، أي أنه

لا توجد فروق في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس. وبذلك تم قبول

الفرضية الأولى.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس لكلا

الجنسين أن المهارات الفكرية لا ترتبط بالأختلاف الجنسي وإنما بالطبيعة الفكرية للشخص وتؤثر

عليها عوامل مثيرة مرتبطة بالفرد ذاته ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حول تأثير مهارة ما وراء المعرفة باختلاف الجنس نجد انها تتفق مع دراسة الحموري (2011)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحاجة إلى المعرفة وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك لا ترتبط هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس.

نتائج الفرضية الثانية:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد

عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السكن "

اما بخصوص الفروق في مستوى ما وراء المعرفة تبعا لمتغير السكن فيلاحظ من الجدول رقم (8.4) أن قيمة F للدرجة الكلية (1.91) ومستوى الدلالة (0.15) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السكن، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق في درجة ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس مرتبطة بمتغير السكن أن ما وراء المعرفة يستند إلى الآلية الفكرية لدى الفرد والطبيعة النفسية الخاصة المرتبطة بالذات والتي تتأثر ببعض عوامل التنشئة الأسرية والظروف المعيشية المحيطة ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حول تأثير مهارة ما وراء المعرفة و متغير السكن التي أمكن للباحث الاطلاع عليها ومراجعتها، تبين أن دراسته أنتت بمتغيرات جديدة مختلفة؛مرتبطة بطبيعة البيئة السكنية حيث انه غالبية الدراسات تشابهت في العينة الدراسية وانه بغض النظر عن مكان السكن يوجد تفاوت في مستوى ما وراء المعرفة ولكن مرتبط بمتغيرات ومثيرات أخرى.

نتائج الفرضية الثالثة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد

عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي "

اما بخصوص الفروق في مستوى ما وراء المعرفة تبعا لمتغير المستوى الدراسي فيلاحظ من الجدول

رقم (10.4) أن قيمة F للدرجة الكلية (0.330) ومستوى الدلالة (0.803) وهي أكبر من مستوى

الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس

تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس مرتبطة

بمتغير المستوى الدراسي أن ما وراء المعرفة ترتبط بمثيرات فكرية ذات صلة بالطبيعة النفسية

الخاصة المرتبطة بالذات وطريقة التفكير والتي تتأثر بالمعتقدات الدينية والمجتمعية السائدة إلى حد

ما ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حول تأثير ما وراء المعرفة ومتغير المستوى

الدراسي التي تمكن الباحث الاطلاع عليها ومراجعتها، تبين أنّ دراسته أتت بمتغيرات جديدة

مختلفة.

نتائج الفرضية الرابعة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد

عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية "

اما بخصوص الفروق في مستوى ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الكلية فيلاحظ من الجدول رقم (11.4)

أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.345)، ومستوى الدلالة (0.179)، أي أنه لا توجد فروق في ما وراء

المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية. وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق في مهارة ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس مرتبطة بمتغير الكلية (التخصص) أن مهارة ما وراء المعرفة قائمة على مبدأ، تفكير الفرد بأفكاره الفردية، وهي مرتبطة بمتغيرات أو عوامل خاصة بالفرد، المهمة، والاستراتيجية كما ان مهارة ما وراء المعرفة لدى الفرد تقسم إلى ثلاث عوامل فرعية وهي: المعرفة الذاتية وتشتمل على معرفة الفرد باهتماماته وميوله وطموحاته، معرفة الآخرين والتي تتضمن مقارنة معرفة الفرد بمعرفة الآخرين، المعرفة العامة والتي تشتمل على أفكار الفرد حول المعرفة الانسانية ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حول تأثير مهارة ما وراء المعرفة و متغير الكلية التي أمكن للباحث الاطلاع عليها ومراجعتها، تبين أن دراسته لم تتفق مع ما جاءت به دراسة دراسة منى (2012).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، السكن، المستوى الدراسي، الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات التالية المنبثقة عنه:

نتائج الفرضية الخامسة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد

عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس "

اظهرت نتائج الدراسة تبعا لمتغير الجنس حسب المعطيات الواردة في الجدول رقم (12.4) أن قيمة

"ت" للدرجة الكلية (2.89)، ومستوى الدلالة (0.00)، أي أنه توجد فروق في الجمود الذهني لدى

طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس. وبذلك تم رفض الفرضية الخامسة. وكانت الفروق لصالح

الذكور، أي أن الطلبة الذكور لديهم جمود ذهني أكبر من الإناث.

ويعزو الباحث هذه النتيجة وجود فروق في الجمود الذهني لصالح الذكور وذلك بسبب اختلاف الطبيعة الفكرية والحسية والنفسية لدى الجنسين وأن الأنثى بشكل عام كائن بيولوجي متحرك فكرياً و في كافة الاتجاهات بمعنى أن الطبيعة الفطرية للأنثى انها متشعبة التفكير في أن واحد في حين الطبيعة الذكورية تميل للتركيز في منطلق فكري واحد وعلى منحى تسلطي ومن منطلق انه مركز التحكم والسيطرة , ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة وجد انها تتفق مع دراسة بريسل (Bressel, 2003) حيث اشارت النتائج إلى وجود فروق في الجمود الذهني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور, حيث أشارت الى أن نسبة الطلاب الذكور الذين يعانون من مشكلة الجمود الذهني أعلى من غيرهم ممن يتصفون بالتفكير المرن , ومع دراسة شهري (2006) ودراسة محمد سلامة (1984), ونجد أن هناك دراسات أختلفت مع نتائج دراسات اخرى مثل دراسة بركات (2009) ودراسة اجلي (2004) الذي أشارت نتائج دراسته إلى وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الجمود الذهني تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية.

نتائج الفرضية السادسة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السكن "

أما بخصوص الفروق في مستوى الجمود الذهني تبعا لمتغير السكن فمن خلال المعطيات الواردة في الجدول رقم (14.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.379) ومستوى الدلالة (0.685) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السكن، وبذلك تم قبول الفرضية السادسة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وهي عدم وجود فروق في الجمود الذهني تعزى لمتغير السكن فالجمود الذهني ونقص المرونة والانغلاق هي من سمات الشخصية الإنسانية التي لا تورث للإنسان بل

يكتسبها تدريجياً مع مرور الأيام والسنين بالتربية والتنشئة الاجتماعية وتساهم العائلة والمدرسة في زرع بذور هذه السمات الشخصية , ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بسبب الإنفتاح فأصبح لافرق بين المخيم او القرية أو المدينة بسبب وسائل التواصل الإجتماعي ووسائل الإعلام فأصبح العالم عبارة عن قرية صغيرة يعيش من فيها مع بعضهم البعض , ولا سيما في فلسطين ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حول الجمود الذهني ومتغير السكن التي أمكن للباحث الاطلاع عليها ومراجعتها، نجدها إتفقت مع نتائج دراسة (Bonnie, 2002).

نتائج الفرضية السابعة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي "

أما بخصوص الفروق في مستوى الجمود الذهني تبعاً لمتغير المستوى الدراسي فمن خلال المعطيات الواردة في الجدول رقم (16.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.870) ومستوى الدلالة (0.134) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وبذلك تم قبول الفرضية السابعة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة عدم وجود فروق في الجمود الذهني تعزى لمتغير المستوى الدراسي إلى أن ظاهرة الجمود الذهني تعتبر ظاهر إنسانية وإنما قد تبدو في حياة الإنسان العادي وفي أسلوب تفكيره وكيفية تناوله للموضوعات والأفكار وتتأثر حالة الجمود الذهني بطبيعة التنشئة الأسرية، الدين، العادات والتقاليد..... إلخ من المثيرات التي تؤثر في طبيعة التفكير ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حول الجمود الذهني ومتغير المستوى الدراسي التي أمكن للباحث الاطلاع عليها ومراجعتها، نجد أنها إتفقت مع دراسة الحربي (2003) التي أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق في الجمود الفكري " الدجمائية" لدى الطلاب والطالبات سواء بالنسبة للصف أو

التخصص الدراسي، وكذلك بالنسبة لأنماط التعلم والتفكير، وإن هذه النتيجة اختلفت تماماً مع دراسة دراسة بركات (2009) فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات التحصيل الدراسي تعزى لمستوى الجمود الذهني وذلك في اتجاه فئة الطلاب ذوي المستوى المنخفض من الجمود الذهني.

نتائج الفرضية الثامنة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد

عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية"

أما بخصوص الفروق في مستوى الجمود الذهني تبعا لمتغير الكلية فنلاحظ من خلال المعطيات الواردة في الجدول رقم (17.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.419)، ومستوى الدلالة (0.675)، أي أنه لا توجد فروق في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية. وبذلك تم قبول الفرضية الثامنة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى وهي عدم وجود فروق في الجمود الذهني تعزى لمتغير الكلية إلى أن الجمود الذهني قد استعمل ليوضح خصائص السلوك المتميز وأن وجود أفكار غير منطقية وأساليب تفكير خاطئة تؤدي إلى الجمود الذهني وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حول الجمود الذهني و متغير الكلية التي أمكن للباحث الاطلاع عليها ومراجعتها، تبين أن دراسته اتفقت مع دراسة القحطاني (2007) حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجمود الفكري (الدجماتية) تعزى للتخصص (علوم قرآنية، إنسانية، علمية) ومع دراسة الحربي (2003) أيضا ،و نجد أنها اختلفت مع نتائج دراسة الشحات (2012) وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الدوجماتية بين الذكور والإناث لصالح الإناث ، وكما وتوجد فروق في مستوى الدوجماتية بين طلاب الكليات الادبية وكما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مهام حل المشكلات وتقدير الذات وزمن حل المشكلة لصالح منخفضي الدوجماتية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحويله إلى الفرضية التالية:

الفرضية التاسعة:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس.

للإجابة عن هذه الفرضية المتعلقة بالعلاقة بين درجة ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس. فقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام معامل الارتباط بيرسون كما هو موضح بالجدول رقم (18.4) الذي يوضح عدم وجود علاقة معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وهي عدم وجود علاقة متبادلة بين مستوى وراء المعرفة والجمود الذهني , أن مهارة ما وراء المعرفة من المهارات التي تُفعل وتشجع الطالب على الاستقصاء والتجريب و استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية : ونعني بالاستراتيجيات فوق المعرفية متابعة الطالب لتعلمه ووعيه بما يقوم به وبمعنى نفسي آخر مهارة ما وراء المعرفة تتيح للفرد الطلاقة المعرفية والتوسع الفكري اللامحدود في حين ان الجمود الذهني أو ما يُعرف بالتفكير السلبي فهو طريقة منغلقة من التفكير ترتبط بآي ايولوجية بصرف النظر عن مضمونها، ونظرة تسلطية في الحياة، وهي خاصية تتسم بنسق مغلق من التفكير والنظرة المتشددة للحياة، وعدم التسامح مع ذوي الاعتقادات المعارضة بغض النظر عن موقعهم الاجتماعي او اتجاهاتهم السياسية , وبالتالي نلاحظ عدم وجود أي علاقة بين ما وراء المعرفة وبين الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس.

5.4 توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

1- عمل وإجراء العديد من البحوث والدراسات التي تتناول موضوع ما وراء المعرفة بأبعاده ومكوناته , وتتضمن هذه البحوث والدراسات انشاء برامج تربوية وتوعوية وارشادية عن مهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة وخاصة بجامعة القدس والعمل على الاستفادة من هذه المهارات والاستراتيجيات بالحياة العملية الجامعية , لما لها من اهمية في تطوير فكر الفرد وادراكه للعمليات المعرفية التي تحصل داخل عقله.

2- عمل وإجراء العديد من البرامج الارشادية التي تعمل على خفض مشكلة الجمود الذهني لدى الطلبة في الجامعات وخصوصا جامعة القدس بين الاطر الطلابية وذلك لما نلاحظه سنويا من خلافات بين الطلبة خلال موعد الانتخابات او اتخاذ أي قرار , وتوعية الطلبة بمخاطر هذه المشكلة على تقدم الفرد في حياته اليومية والعملية ليجنب الوقوع بمثل هذه المشكلة.

3- عقد دورات وورش عمل وندوات عن مشكلة الجمود الذهني من قبل جامعة القدس داخل الحرم الجامعي وخلال المحاضرات.

4- قيام التربية والتعليم بإدخال مفهوم ما وراء المعرفة وما تتضمنه من مهارات واستراتيجيات داخل المناهج الدراسية في المدارس والمعاهد , وعمل ورشات عمل ودورات تدريبية لنشر الوعي بهذا المفهوم.

5- بالمجتمع , خصوصا في عصرنا الحالي بسبب ما يمر به من أزمات وحروب تشتت التفكير وتضع العقل في حيرة وتصلب , ويتم ذلك من خلال عمل برامج توعوية من خلال تفعيل دور الاعلام ومواقع التواصل الاجتماعي.

المراجع

المراجع العربية:

ابراهيم ,منى توكل السيد (2012). فعالية مقرر تنمية مهارات التفكير في اكساب مهارات ما وراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير الابداعي لدى طالبات جامعهه. كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

ابو زعيزع ,عبد الله (2009). اساسيات الارشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق , عمان - الاردن : دار يافا للنشر والتوزيع.

أبو عليا ,محمد (2003). الفروق في المعرفة ما وراء المعرفية بين الموهوبين والمتفوقين من طلاب الصف العاشر بالأردن .لمجلة لتربوية،. (11 -4 66) 17
أبو شعيرة , ثائر (2010). درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية في ضوء بعض المتغيرات.دراسات العلوم التربوية , العدد (1) , المجلد 37.

المساعد,اصلان صبح (2007). تطوير لمهارات ما وراء المعرفة لمستوى طلبة الجامعة، مجلة جامعة الملك سعود، ع20.

الأعسر, صفاء و كفاي ,علاء الدين (2000). الذكاء الوجداني، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

بركات, زياد (2008). الجمود الذهني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة المرحلتين الاساسية والثانوية , مجلة جامعة مؤتة للدراسات والبحوث.3(14): 173-192.

بركات، زياد (2009). الجمود الذهني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية، مجلة جامعة القدس المفتوحة.

بكار، عبد الكريم (2003). فن التأمل <http://links.islammemo.E:c/Kashaf/one-news>.
بهجات , رفعت محمود (1998). فاعلية استخدام التعلم فوق المعرفي في تدريس التربية الغذائية على تنمية المفاهيم الغذائية والوعي بالسلوك الغذائي الجيد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة. مجلة كلية التربية بسوهاج , العدد 14 ص 253-288.

بيومي , ياسر عبد الرحيم(2013). أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية القدرة على حل المسألة الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتحسين اتجاهاتهم نحوها. مجلة تربويات رياضية، مج 16، ج1، يناير.

بيومي, ياسر عبد الرحيم و الجندي ,حسن عوض (2013). اثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية القدرة على حل المسألة الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتحسين اتجاهاتهم نحوها : كلية التربية جامعة طنطة , مجلد 16 مجلة تربويات الرياضيات.

جابر ,عبدالحاميد جابر (1998). التدريس والتعلم الأسس النظرية - الإستراتيجيات والفاعلية, القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر, علي (2008). محددات اداء مهام حل المشكلات لدى طلبة الجامعة من ذوي الانغلاق المعرفي الدوجماتية. مجلة القادسية في الاداب والعلوم التربوية, العدد (1-2), المجلد 7. جامعة القادسية.

جامعة القدس المفتوحة. (1995). تعديل السلوك .القدس :منشورات جامعة القدس المفتوحة. الجراح ,عبد الناصر و عبيدات ,علاء الدين (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات ,المجلة الاردنية في العلوم التربوية , مجلد 7 , عدد 2 كلية التربية , جامعة اليرموك.

جروان , فتحي عبد الرحمن (1999).تعليم التفكير مهارات وتطبيقات, عمان الاردن العين :دار الكتاب الجامعي.

جون دكت (2000). علم النفس الاجتماعي , ط6, القاهرة :عالم الكتب.

الحري, ناصر بن عبد الله (2003). علاقة الجمود الفكري " الدجماتية " بأنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية قسم علم النفس جامعة أم القرى ,المملكة العربية السعودية.

حسب الله, محمد عبد الحليم (2005).فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لدى الطالبات بكلية المعلمين البيضاء, جامعة المنصورة ,كلية التربية بدمياط.

حسين ,طه عبد العظيم (2008).الارشاد النفسي النظرية-التطبيق-التكنولوجيا ,ط2, عمان الاردن, دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسين ,نشوة عبد التواب و الصبوة, محمد نجيب (2004).اعداد بطارية اختبارات الزطيفة التنفيذية في البيئة المصرية. دراسات عربية في علم النفس , مجلد 3.

الحموري, فراس (2011). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك,قسم علم النفس الإرشادي والتربوي, جامعة اليرموك, الأردن, مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية - المجلد 25.

الخوارج, عبد الفتاح محمد سعيد (2003). الاختبارات والمقاييس النفسية المستخدمة في الإرشاد والعلاج النفسي , عمان الاردن : دار المستقبل للنشر والتوزيع.
دروزة ,افتان نضير (1995). اجراءات تصميم المناهج, ط2. مركز التوثيق والمحفوظات للنشر, جامعة النجاح الوطنية.

زهران ,حامد عبدالسلام (2000). الصحة النفسية والعلاج النفسي , ط2 , القاهرة :عالم الكتب.
زيتون. حسن وكمال (2006).التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
الزيود, نادر فهمي (1998). نظريات الارشاد والعلاج النفسي , عمان الاردن , دار الفكر للنشر والتوزيع.

سلامة, محمد احمد (1982). دراسة لبعض جوانب شخصية تلاميذ التعليم الديني في قطر .دراسة عبر ثقافية .حولية كلية التربية، جامعة قطر 3 (1) 237 - 268.
السليمانى ,حمزة محمد (2002). علاقة الجمود الفكري " الدوجماتية" بانماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات الثانوية بالمدينة المنورة. جامعة ام القرى كلية التربية رسالة ماجستير , قسم علم النفس.

سمية بن لمبارك (2009). اسلوب الدوجماتية لدى الطلبة الجامعيين , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية الاداب والعلوم الانسانية- جامعة الحاج لخضر , الجمهورية العربية الجزائرية.
السيد , احمد جابر (2001). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج , مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس عدد 77.
الخياط , ماجد (2012). أثر برنامج تدريبي مستند الى نظرية تريز في تنمية تفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية , مجلة جامعة النجاح للابحاث-العلوم الانسانية- العدد (3), مجلد 26.

الشحات ,مجدي محمد (2012). الفروق الفردية في تقدير الذات وحل المشكلات بين مرتفعي ومنخفضي الدوجماتية لدى طلاب الجامعة , كلية التربية , جامعة بنها , مجلة كلية التربية بنها , العدد 92, ج3.

شحاتة ,حسن محمد (2005). التعليم وصناعة العقول المفكرة , المؤتمر العلمي الثالث , مناهج التعليم القبل جامعي " الواقع واستراتيجيات التطوير " كلية التربية ببني سويف , جامعة القاهرة.
الشربيني, فوزي و الطناوي, عفت (2006). استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الشرقاوي ,انور محمد (1991). التعلم نظريات وتطبيقات , ط4. القاهرة , الانجلو المصرية.

الشهري، حاسن بن رافع (٢٠٠٦). مستوى الانغلاق الفكري (الدوجماتية) لمعلمي ومعلمات محل التعليم العام الرسمي في المدينة المنورة، رسالة التربية وعلم النفس، عدد 27.

الصعيدي، منصور سمير السيد (2012). فاعلية برنامج قائم على بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات الترابطات الرياضية وحل المشكلات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. جامعة القاهرة، القاهرة.

الظاهر، نعيم (2009). ادارة المعرفة، عمان- الاردن : عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

وقاش، عبد الكريم (1985). بنية التفكير الدجماتي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية المرتبطة بتقدير الذات ووجهة الضبط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض :المملكة العربية السعودية.

عبد الله، معتز سيد (1989). الاتجاهات التعصبية. الكويت :عالم المعرفة.

عبيد، وليم (1997). التربية وعلوم المستقبل اصدار خاص (4) المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، الكويت.

عجوة، عبد العال حامد (1986). العلاقة بين الدوجماتية وبعض الاساليب المعرفية لدى طلاب كلية التربية ، جامعة المنوفية رسالة ماجستير غير منشورة.

العدل، عادل محمد و عبد الوهاب، صلاح شريف (2003). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً . مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس)، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 27، الجزء الثالث.

العزام، عبد الناصر و طلافحة ، مصعب (2012). مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الاساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية اريد ، جامعة البلقاء التطبيقية.

الطار، محمد عبدالرؤوف (2012). فاعلية برنامج قائم على التكامل بين البنائية والتعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعلمي في العلوم لدى طلاب الشعب العلمي بكلية التربية. رسالة دكتوراه، جامعة بنها، مجلة كلية التربية ببنها، ع (95)، ج(3)، يوليو 2013.

عفانة، عزو و الخزندار، نائلة (2004). التدريس الصفي بالذكاوات المتعددة ، غزة: افاق للنشر والتوزيع.

عكاشة، محمود فتحي (2012). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة العربية لتطوير التفوق، ع(5).

عليان، وفاء مصطفى محمد (2014). الجمود الفكري وقوة الانا وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الجامعات في محافظة غزة ، جامعة الازهر-كلية التربية ، رسالة ماجستير.

العمراني، هيا محمد (2006). اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات واتجاههن نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العيسوي، عبد الرحمن (2003) .سيكولوجية الطفولة والمراهقة .الطبعة الأولى، عمان :دار أسامة للنشر والتوزيع.

فاروق، فاتن و موسى، عبدالفتاح (2013).المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي لدى طلاب كلية التربية. كلية التربية، جامعة الزقازيق، دراسات عربية في علم النفس التربوي، مج 12، ع3.

الفرماوي، حمدي وحسن، وليد. (2004) الميتمة معرفية -بين النظرية والبحث .القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.

اللقى، ابراهيم (2007). قوة التفكير ، دار الربية للنشر والتوزيع : القاهرة.

القحطاني ، حسين و طلافحة، فؤاد طه (2007). التدين وعلاقته بالجمود الفكري (الدجماتية) دراسة ميدانية على طلبة كلية المعلمين لمدينة تبوك، مؤتمة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثالث والعشرون، العدد الرابع.

القطامي، يوسف (1989). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، عمان الاردن :دار الشروق.

القططي، وليد علي (2012). فاعلية برنامج ارشادي لخفض درجة الجمود الفكري لدى طلبة الثانوية العامة في محافظات غزة ، رسالة دكتوراة غير منشورة ،جامعة القاهرة ،معهد الدراسات التربوية.

لطف الله ،نادية (2002). تنمية مهارة ما وراء المعرفة واثرها في التحصيل الدراسي وانتقال اثر التعليم لدى الطالب المعلم خلال مادة تدريس طرق العلوم. الجمعية المصرية للتربية العلمية،كلية التربية، جامعة عين شمس القاهرة.

المصري ،محمد عبد المجيد (1994). اثر الجنس والاسلوب المعرفي التصلب/المرونة على التوافق الشخصي والاجتماعي عند طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير ، الجامعة الاردنية.

مصطفى ،وفاء محمد (2003). حقق احلامك بقوة تفكيرك الايجابي ، ط1، بيروت: دار ابن حزم للنشر والتوزيع.

المواجدة ، بكر سميح (2011). اثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التاملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الاسراء. كلية العلوم التربوية، جامعة الاسراء، عمان الاردن.

ميسون، سميرة (2011). الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدي متريصي مؤسسات التكوين المهني، رسالة دكتوراة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

النمروطي ,احمد و الشناق, قسيم (2004). اثر استخدام استراتيجية فوق معرفية تحصيل طلاب الصف السابع في العلوم. *دراسات العلوم التربوية* , مجلد 31 , العدد 1, الجامعة الاردنية: الاردن. ياسين, سعد (2007). *ادارة المعرفة : المفاهيم , النظم, التقنيات* , عمان- الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

المراجع الاجنبية:

- Bonds, C. w., and Bonds, L. G, (1992). Met cognition :developing independens in learning. Clering House ,66(1).
- Bonnie, S. (2002). The einstellung test of rigidity , its relation to concreteness of thinking.*Journal of Consoling Psychology*, 115(3) pp 303-310.
- Bowen, A,M (2007). A Cognitive approach to dogmatism :An investigation into the relationship of verbal working memory and dogmatism. *Journal Of Research in Personality* , 41 , 946-952.
- Brayon :M.A.(2004).*Metacognition and Spatil Development :Effect of Modern and Swanskin Schooling Available at:* <http://www.unige/fapse/sse/teachers/dasen/home>.
- Bressel, E. (2003). A neuromechanical analysis of a novel leg movement trajectory.*Dissertation Abstracts International*, 59 (3) p 6763.
- Pugalee, D, K, (2001). "Writing mathematics and cognition: looking for connection through student work in mathematical problem solving," *school Science and mathematics*,No.(101).
- Chris Tucker (2010) : **Why Open-Minded People Should Endorse Dogmatism** forthcoming in *Philosophical Perspectives* University of Auckland.
- Cox.M.T.(2005).*Metacognition in computation :A selected research review*. *Artificial Intelligence*, 169(2),104-141.

- Davis , M.F. (1998). dogmatism and belief formation : output interference in the processing of supporting and contradictory cognitions. *Journal of personality and social psychology*.456-466.
- Dirkes, M.A. (1985), *Metacognition : students in change of the thinking roeper review* , Vol. 8 ,No, 2, P46-10.
- Eagle, L. (2004). Education reforms: The marketisation of education in New Zealand.Human capital theory and student investment decisions. *Dissertation Abstracts International*, 60(11) p 754.
- Efklides, A. (2009). "The role of metacognitive experiences in the learning process". *Psicothema*. 21 (1). 76-82.
- Ehrlick, H., 1973, *The social psychology of prejudice*, London, JohnWiley & sons.
- Eysenck , H. J & Wilson, G. (1976). *Know Your Own Personality*. London : Apelican Book.
- Flavell , J.H.(1979). Metacognition and cognitive : Anew area of ognitive developmental inquiry. *American psychology*, 34,(10), 906-911.
- Flavell, h. (1979). **metcognition and cognitive monitoring: a new area of** Henson , k.& Eller, B.F. **Education Psychology for Effective Teaching** , 2nd Edition, Boston , London , Ny , Wads worth , publishing company , 1999,**journal of educational psychology**, vol.66, pp.333-355.
- Flavell, J(1981) : Cognitive Monitoring. In Dickson , W. **Childrens Oral Communication Skills**, San Diego, Academic Press.
- Flavell. J.& Wellman, H.(1977)."Metamemory. In R. V. Kail. & J. W.Hagen.(Eds)" *Perspectiv on the development of memory and cognition*(pp.3-33).NJ.Erlbaum.Hillsdale.

- Ford, J a smith , E, Weissbein, D& Gully, S (1998): Relationship of goal orientation, Metacognitive activity and practice stregies with learning out comes and transfer , Journal of Applied psychology,83(2),218-233.
- Phakiti, Aek. 2003. A closer look at gender and strategy use in L2 reading. Language Learning. 53(4), 649.702.
- Gagne, M , Briggs , J and Wager , w (1992) : **Principles Ofinstructional Design**. New York , Harcourt Brace Jovanovich , College Publishers.
- Kobayashi, T. (2001). Some experimental studies on writing behavior. Hiroshima *Forum for Psychology*, 8(2) pp 27-38.
- Katherine,S.(2007).Adolescents Metacognitive Knowledge Monitoring and Academic Help Seeking: The Role of Motivation Orientation. College Student Journal, Vol.41 Issue2.
- Lindstrom,C.(1995)."Empower The Child with learning Difficulties to Think Metacognitively, **Australian Journal of Remedial, education**, 27(2),28-31.
- Lohman , C,M.,(2010). An Unexamined Triumvirate: Dogmatism, problem Solving , and HRD ,Human Resource Development Review.9(1): 72-88.
- Marler, M.D.(1974). The relationship between self concept of teacher-trainers and Dpgmatism , locus of control and teacher-student interaction effectiveness. Dissertation abstr. Vol. 35,No10-A,PP.655.
- Robert S, Feldman (1989) : **Adjustment Applying Psychology in Complex World** , New York : Mac Grow Hill Book Company.
- Rockeach, M: **Beliefs , attitudes and Values** , Josey Bass publishers , San Francisco, 1960.

- Rokeach, M., 1960 (a), "**The open and closed mind**" , investigations into the nature of **Belief systems and Personality systems** NewYork, **Basic books, Inc.**
- Schraw G. (1998). **Promoting general metacognitive awareness.** **Instructional Science**,26,(1-2),113-125.
- Schraw, G. & Dennison, R. (1994). Assessing Metacognitive Awareness, **Contemporary Educational Psychology** ,vol.(19), No.(4).
- Stephan, C., & Rosen field, D., (1978), **Effects of development on social mind**, Journal American of social problem.
- Swanson , H. L. and Trahan, M. (1996) “ Learning disabled and average readers working memory and Comprehension Does met cognition play arole? “ , British Journal of Educational psychology, Vol. (66) ,pp333-355..
- Vadhan,V&Stander,p(1994) : **Metacognitive Ability And Test Performance Among College Students.** Journal Of Psychology, Vol.128,no.3,pp.307-309.
- Veenmam, M.J.,Van Hout-Wolters, B.H.M.& Afflerbach ,P.(2006).Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*,1(1),3-14.
- Veenman,M. V.& Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*m15(2),159-176.
- Wells A., Matthews G., (1994), **Attention and emotion : a clinical perspective.** Hove , UK: Erlbaum.
- Whyte, R(2004). "**Negative thinking-prose and drawings**" www.toadshow.com.au-stories-negativ.htm.

الملاحق

ملحق (1) قائمة بأسماء أعضاء لجنة تحكيم المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية

الاسم	الدرجة العلمية والتخصص	الجامعة
د.اميرة الريماوي	دكتوراة في التربية الخاصة	جامعة القدس
د.حافظ عمرو	ماجستير في التوجيه والارشاد	جامعة الخليل
د.محمد عجوة	دكتوراة في علم النفس التربوي	جامعة الخليل
د.سناء شاكر ابو غوش	دكتوراة في علم النفس التربوي	جامعة الخليل
د.بشادي ابو حلم	دكتوراة في طرائق واساليب التدريس	جامعة الخليل
د.سهير الصباح	دكتوراة في علم النفس	جامعة القدس
د. محسن عدس	دكتوراه في مناهج وطرق التدريس	جامعة القدس

- اشتملت التعديلات على حذف بعض الفقرات وتعديل البعض الاخر من الناحية اللغوية واعادة صياغة لبعض الفقرات.

ملحق رقم (2) المقياس بصورته الاولية

عزيزي الطالب/ة

يقوم الباحث بدراسة بعنوان ما وراء المعرفة وعلاقته بالجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس بغرض الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من جامعة القدس وفي ما يلي مجموعة من العبارات صممت لهذه الدراسة , لذا أرجو منكم قراءة كل فقرة قراءة دقيقة والإجابة عنها بوضع إشارة (×) تحت البديل المقابل لها، والذي تراه/ ترينه مناسباً.

علماً إن هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط

الجنس: ذكر انثى

السكن: مدينة قرية مخيم

المستوى الدراسي: اولى ثانية ثالثة رابعة فأكثر

الكلية: انسانية علمية

ولكم وافر الاحترام والتقدير،،

الباحث: فارس كوانين

الفقرات الخاصة بما وراء المعرفة

الرقم	الفقرات	مدى انطباق الفقرة				
		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	أضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيّب.					
2	أحاول استخدام استراتيجيات ثبتت فاعليتها في الماضي.					
3	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً.					
4	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.					
5	أفكر بما احتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما..					
6	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة.					
7	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة.					
8	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.					
9	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.					
10	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.					
11	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة.					
12	أمتلك هدفاً محدداً لكل إستراتيجية استخدمها.					
13	أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف.					
14	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.					
15	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.					
16	أعمل مراجعة دورية لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات مهمة..					
17	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.					
18	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.					
19	ألخص ما قمت به بعد أن أنهيت المهمة.					

الرقم	الفقرات	مدى انطباق الفقرة				
		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
20	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك.					
21	أعي أي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات.					
22	أستخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي.					
23	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.					
24	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.					
25	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.					
26	أجد نفسي مستخدماً استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي.					
27	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي.					
28	أستخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها.					
29	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهى المهمة.					
30	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.					
31	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.					
32	أغير استراتيجياتي عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد.					
33	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.					
34	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.					
35	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.					
36	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.					

					37	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.
					38	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.
					39	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً.
					40	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهى المهمة.
					41	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.
					42	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً.

الفقرات الخاصة بالجمود الذهني

الرقم	الفقرات	مدى انطباق الفقرة			
		تنطبق	غالباً	أحياناً	نادراً
1	أجد انه من الصعب علي التوقف عن متابعة الحديث في نقاش ساخن.				
2	اعتقد أن هناك خطر في المساومة أو المسامحة في المسائل الفكرية والسياسية.				
3	أفضل أن أكون بطلاً ميتاً على أن أعيش إنسان عادي.				
4	اعتبر نفسي عنيد مناقشة الأمور لدرجة أنني لا أتنازل عن رأيي.				
5	اعتقد أن الطرق المستقيمة والمجربة هي الأفضل للإنسان أن يسلكها.				
6	لدي فكرة واضحة تماماً عن ما هو صحيح وما هو خاطئ				
7	إذا اتخذت قراراً بشأن ما فأنني أصمم عليه مهما كانت النتائج.				
8	أؤمن بأن هناك طريقة أو فكرة واحدة صحيحة دائماً.				
9	غالباً ما أعيد النظر بطموحاتي وأحلامي لكي ارضي بها الآخرين				
10	معظم كلام السياسيون هو كلام فارغ وغير مقنع.				
11	أحاول دائماً تغيير وجهة نظر الآخرين أو اتجاهاتهم عندما تتعارض مع رأي الشخصي.				
12	يجب السماح للأشخاص الذين لهم آراء متطرفة التعبير عنها للعامة.				
13	أحاول أن أتفهم وجهة نظر الآخر وأحترمها حتى ولو تعارضت مع رأي الشخصي.				
14	أحياناً أدافع عن أفكار معينة دون وجود قناعة داخلية بها.				
15	أجد أن طريقي في معالجة المشكلات هي الأفضل دائماً.				
16	يزعجني أن أفشل في مهمة ما أقوم بها وأصر على تكرار المحاولة حتى تنجح.				
17	أعتقد أنه من الأفضل أن يشاركني أغلب الناس في أفكاري وقناعاتي.				
18	أميل دائماً إلى الحلول الوسطى للمشكلات التي تواجهني.				
19	أعتقد إن المعلم الجيد هو الذي يقدم حلول جاهزة لتلاميذه.				
20	أشعر بالاندفاع والغليان عندما يرفض الآخرون الاعتراف باني على حق.				

الرقم	الفقرات	مدى انطباق الفقرات				
		تنطبق	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
21	أعتقد بأن لدى الأشخاص الآخرين أفكار ومعتقدات مهمة يمكن الاستفادة منها.					
22	أجد دائماً سهولة لمصاحبة ومصادقة أشخاص آخرين .					
23	أعتقد انه يجب على الإنسان فرض أفكاره حتى ولو باستخدام القوة					
24	يسهل على الآخرين إقناعي بوجهة نظرهم.					
25	أعتقد أن هناك نوع من الحقيقة تقريباً في وجهة نظر كل شخص.					
26	أحاول تكرار وتفسير ما قلته مرات كثيرة حتى أتأكد من فهم الآخرين لي.					
27	قبل اتخاذي أي قرار أدرسه بعناية وأحاول الاستفادة من وجهات نظر الآخرين.					
28	أعتقد أن جميع تصرفاتي تقريباً نابغة عن قناعة ثابتة وراسخة.					
29	أتجاهل في العادة وجهة نظر الأشخاص الآخرين في المواقف المختلفة.					
30	عادة ما أكون غير متأكد ومتردد عندما أتخذ قراراً صعباً في شأن ما.					

ملحق رقم (3) المقياس بعد التعديل بصورته النهائية

عزيزي الطالب/ة

يقوم الباحث بدراسة بعنوان ما وراء المعرفة وعلاقته بالجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس بغرض الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من جامعة القدس وفي ما يلي مجموعة من العبارات صممت لهذه الدراسة , لذا أرجو منكم قراءة كل فقرة قراءة دقيقة والإجابة عنها بوضع إشارة (×) تحت البديل المقابل لها، والذي تراه/ ترينه مناسباً.

علماً إن هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط

الجنس: ذكر انثى

السكن: مدينة قرية مخيم

المستوى الدراسي: اولى ثانية ثالثة رابعة فأكثر

الكلية: انسانية علمية

ولكم وافر الاحترام والتقدير،،

الباحث: فارس كوانين

الفقرات الخاصة بما وراء المعرفة

الرقم	الفقرات	مدى انطباق الفقرة				
		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	أقترح بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.					
2	أحاول استخدام استراتيجيات ثبتت فاعليتها في الماضي.					
3	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً.					
4	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية وبناء عليها أتصرف.					
5	أحدد ما الذي أريد تعلمه قبل أن أبدأ بالتعلم.					
6	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة.					
7	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة.					
8	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.					
9	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.					
10	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.					
11	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة.					
12	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر فاعلية لإنهاء المهمة.					
13	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.					
14	أعمل مراجعة دورية لأفكاري لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات مهمة.					
15	أسأل نفسي حول القرار قبل اتخاذه.					
16	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل.					
17	ألخص ما قمت به بعد أن أنهيت المهمة.					
18	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم في المواقف الصعبة.					
19	أعي أي الاستراتيجيات التفكيرية سأستخدم عندما اتخذ القرار.					

مدى انطباق الفقرة					الرقم	الفقرات
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					20	أستخدم قدراتي العقلية لتقوية نقاط الضعف عندي.
					21	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.
					22	أقيم بشكل جيد مدى فهمي الكلي للأشياء.
					23	أتوقف بانتظام أثناء المهمة لكي أتفحص استيعابي.
					24	انجح في أستخدام الاستراتيجيات المتنوعة المفيدة في وقتها.
					25	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.
					26	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.
					27	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.
					28	أربط فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.
					29	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.
					30	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.
					31	أسأل نفسي حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً.
					32	أربط بين ما تعلمته بالأهداف المحددة مسبقاً.
					33	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.

الفقرات الخاصة بالجمود الذهني

الرقم	الفقرات	مدى انطباق الفقرة			
		تنطبق	غالباً	أحياناً	نادراً
1	أجد انه من الصعب علي التوقف عن متابعة الحديث في نقاش ساخن.				
2	اعتقد أن هناك خطر في المساومة أو المسامحة في المسائل الفكرية والسياسية.				
3	أفضل أن أكون بطلاً ميتاً على أن أعيش إنسان عادي.				
4	اعتبر نفسي عنيد مناقشة الأمور لدرجة أنني لا أتنازل عن رأيي.				
5	اعتقد أن الطرق المستقيمة والمجربة هي الأفضل للإنسان أن يسلكها.				
6	لدي فكرة واضحة تماماً عن ما هو صحيح وما هو خاطئ				
7	إذا اتخذت قراراً بشأن ما فأنني أصمم عليه مهما كانت النتائج.				
8	أؤمن بأن هناك طريقة أو فكرة واحدة صحيحة دائماً.				
9	غالباً ما أعيد النظر بطموحاتي وأحلامي لكي ارضي بها الآخرين				
10	معظم كلام السياسيون هو كلام فارغ وغير مقنع.				
11	أحاول دائماً تغيير وجهة نظر الآخرين أو اتجاهاتهم عندما تتعارض مع رأي الشخصي.				
12	يجب السماح للأشخاص الذين لهم آراء متطرفة التعبير عنها للعامة.				
13	أحاول أن أفهم وجهة نظر الآخر وأحترمها حتى ولو تعارضت مع رأي الشخصي.				
14	أحياناً أذافع عن أفكار معينة دون وجود قناعة داخلية بها.				
15	أجد أن طريقتي في معالجة المشكلات هي الأفضل دائماً.				
16	يزعجني أن أفشل في مهمة ما أقوم بها وأصر على تكرار المحاولة حتى تنجح.				
17	أعتقد أنه من الأفضل أن يشاركني أغلب الناس في أفكاري وقناعاتي.				
18	أميل دائماً إلى الحلول الوسطى للمشكلات التي تواجهني.				
19	أعتقد إن المعلم الجيد هو الذي يقدم حلول جاهزة لتلاميذه.				
20	أشعر بالاندفاع والغليان عندما يرفض الآخرون الاعتراف باني على حق.				

الرقم	الفقرات	مدى انطباق الفقرات				
		تنطبق	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
21	أعتقد بأن لدى الأشخاص الآخرين أفكار ومعتقدات مهمة يمكن الاستفادة منها.					
22	أجد دائماً سهولة لمصاحبة ومصادقة أشخاص آخرين .					
23	أعتقد انه يجب على الإنسان فرض أفكاره حتى ولو باستخدام القوة					
24	يسهل على الآخرين إقناعي بوجهة نظرهم.					
25	أعتقد أن هناك نوع من الحقيقة تقريباً في وجهة نظر كل شخص.					
26	أحاول تكرار وتفسير ما قلته مرات كثيرة حتى أتأكد من فهم الآخرين لي.					
27	قبل اتخاذي أي قرار أدرسه بعناية وأحاول الاستفادة من وجهات نظر الآخرين.					
28	أعتقد أن جميع تصرفاتي تقريباً نابغة عن قناعة ثابتة وراسخة.					
29	أتجاهل في العادة وجهة نظر الأشخاص الآخرين في المواقف المختلفة.					
30	عادة ما أكون غير متأكد ومتردد عندما أتخذ قراراً صعباً في شأن ما.					

فهرس الملاحق:

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
111	قائمة بأسماء أعضاء لجنة تحكيم المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية	1
112	المقياس بصورته الاولية	2
118	المقياس بعد التعديل بصورته النهائية	3

فهرس الجداول:

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
64	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	1.3
65	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس	2.3
66	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس	3.3
66	نتائج معامل الثبات للمجالات	4.3
70	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة لما وراء المعرفة	1.4
71	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تنظيم المعرفة	2.4
72	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال معرفة المعرفة	3.4
73	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال معالجة المعرفة	4.4
74	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس	5.4
77	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس	6.4
78	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير السكن	7.4
78	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السكن	8.4
79	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الدراسي	9.4
80	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي	10.4

81	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية	11.4
82	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس	12.4
83	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير السكن	13.4
83	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السكن	14.4
84	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الدراسي	15.4
84	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي	16.4
85	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية	17.4
86	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين مستوى ما وراء المعرفة والجمود الذهني لدى طلبة جامعة القدس	18.4

فهرس المحتويات:

أ.....	إقرار
ب.....	شكر وتقدير
ج.....	المخلص
د.....	Abstract
1.....	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها
2.....	1.1 المقدمة
5.....	2.1 مشكلة الدراسة
6.....	3.1 أسئلة الدراسة
7.....	4.1 فرضيات الدراسة
8.....	5.1 أهمية الدراسة:
8.....	6.1 أهداف الدراسة
9.....	7.1 حدود الدراسة
10.....	8.1 مصطلحات الدراسة
12.....	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
13.....	1.2 الإطار النظري
13.....	1.1.2 ما وراء المعرفة
29.....	2.1.2 Mental Rigidity الجمود الذهني
46.....	2.2 الدراسات السابقة:
46.....	1.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة ما وراء المعرفة:
54.....	2.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالجمود الذهني:
60.....	1.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة:
62.....	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
63.....	1.3 المقدمة
63.....	2.3 منهج الدراسة
63.....	3.3 مجتمع الدراسة
63.....	4.3 عينة الدراسة
64.....	3.3 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة
64.....	6.3 أداة الدراسة

65	7.3 صدق الأداة.....
66	3. 8 ثبات الدراسة.....
67	3.9 متغيرات الدراسة.....
67	3. 10 إجراءات الدراسة.....
67	3. 11 المعالجة الإحصائية.....
69	الفصل الرابع: نتائج الدراسة.....
70	4. 1 تمهيد.....
70	4. 2 نتائج أسئلة الدراسة:.....
70	4.2.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:.....
74	4.2.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:.....
76	4.2.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:.....
81	4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:.....
87	الفصل الخامس: مناقشة النتائج.....
88	5.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:.....
89	5.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:.....
91	5.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:.....
99	5.4 توصيات الدراسة:.....
101	المراجع.....
110	الملاحق.....
123	فهرس الملاحق:.....
124	فهرس الجداول:.....