

2011

درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة

Mohammed Abdulfatah Hasan Shaheen
Al-Quds Open University/Palestine, mshaheen@qou.edu

عادل ريان
adelr@qou.edu

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b

 Part of the Arts and Humanities Commons

Recommended Citation

Shaheen, Mohammed Abdulfatah Hasan and ريان, عادل (2011) "درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة", *Hebron University Research Journal-B (Humanities) - (العلوم)* - ب (العلوم الانسانيه), Vol. 6 : Iss. 1 , Article 9.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b/vol6/iss1/9

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Hebron University Research Journal-B (Humanities) - (العلوم الانسانيه) - ب (العلوم الانسانيه) by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.



درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة

* د. محمد عبد الفتاح شاهين د. عادل عطية ريان

برنامج التربية - جامعة القدس المفتوحة
منطقة الخليل التعليمية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة تألفت من (549) طالباً وطالبة من طلبة الثانوية العامة في مديرية تربية الخليل، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2009 / 2010) تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العنقودية. وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة متوسطة (3.54)، وجاءت مهارة التخطيط في الترتيب الأول (3.68)، تليها مهارة التقويم (3.59)، ثم مهارة المراقبة والضبط (3.58)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغيرات: الجنس ولصالح الطلبة الذكور، والفرع الدراسي ولصالح طلبة الفرع الصناعي، ومستوى تعليم الأب والأم لصالح الطلبة الذين مستوى تعليم آباؤهم جامعي، ومهنة الأب والأم لصالح أبناء الموظفين.

Abstract :

The purpose of this study was to identify the degree of the possession of secondary school students the skills of metacognition in the light of some of variables. To achieve the objectives of the study, the researchers applied a tool, after establishing its validity and reliability, on a sample that consisted of (549) male and female students from secondary schools in Hebron directorate of Educational during the second semester of the academic year of 2009/2010. The members of the sample were selected by using a stratified cluster sample. The results of the study showed that the degree of the possession of high school students the skills of metacognition was medium (3.54).

من قبل العاملين والباحثين في الحقل التربوي في النصف الثاني من القرن العشرين ، وقد اتضح ذلك من خلال الأبحاث والدراسات وبرامج التدريب. ومع مطلع الألفية الثالثة ونتيجة للتقدم العلمي والانفجار المعرفي، فقد تطورت دراسات الشخصية ومكوناتها خصوصاً تلك المرتبطة بأسلوب الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، حيث اتضح أن تقدم الفرد ونجاحه مرهون إلى حد كبير بنوع التفضيلات المعرفية التي يستخدمها في حياته، وهذا ما ينطبق على المتعلمين، فعندما يواجهون مواقف أو مشكلات تتوق قدرتهم على النجاح اجتماعياً أو أكاديمياً فإنهم يميلون إلى إتباع طرق جديدة للتعامل مع هذه المشكلات تتعلق بطرق تعلمهم، لذا فإن أساليب التعلم والتفكير توظف لتجهيز المعلومات والتعامل معها ، فمهارات التفكير تشكل اللبنة الأساسية في بنية التفكير، وهي على درجة كبيرة من الأهمية للطلبة في المراحل الدراسية كافة. وهذا يتطلب تعليم الطلبة مهارات التفكير من خلال إثارة دافعيتهم و تزويدهم بالفرص المواتمة لممارستها (أبو جادو ونوفل، 2007).

وقد اهتمت نظريات التعلم المعرفية بتقليص دور المتعلم في الحفظ والاستظهار، وإبراز دور الفهم واعتبروا التعلم عملية نشطة والمتعلم نشطاً فعلاً باحثاً عن المعرفة وساعياً إليها، وتتطور مع العمر استراتيجيات فعالة للتعامل مع المعلومات لاسيما وأن البناء المعرفي للمتعلم وخصائصه تؤثر على استراتيجيات تعلمه، حيث تبين من خلال الأبحاث والدراسات أن الفروق في التحصيل بين الطلبة تعود إلى خصائصهم، وإلى الاستراتيجيات التي يستخدمونها في تعلمهم، وهذه الاستراتيجيات المعرفية اعتبرت نواتج للبناء المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب (كاظم، 2008).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن التعلم

The skill of planning was first in order (3.68), followed by the skill of evaluation (3.59), and finally the skill of monitoring and control (3.58). The results also revealed the presence of statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) in the degree of possession of the secondary students of the skills of metacognition that can be attributed to these variables: gender for the benefit of male students, stream for the benefit of industrial stream students, parents' level of education for the benefit of students whose parents have university education, and parents' profession for the benefit of students whose parents have professions

المقدمة:

يشكل التفكير أحد العمليات العقلية الهامة التي يمارسها الجنس البشري، منذ استخلافه على هذه الأرض، وبالتالي فإن جذوره عميقة في التاريخ البشري، ويعتبر من أرقى أشطة عصر الاكتشافات والمخترعات والانفجار المعرفي، فالتفكير يولد المعرفة، وإدراك المعرفة يتطلب توظيف عمليات التفكير. من هنا تتأتى أهمية التفكير ومهاراته في عمليتي التعليم والتعلم، وهذا أدى إلى توجيه الأنظار نحو الاهتمام بتعليم الفرد في المراحل التعليمية كافة، مع ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية وأساليب التدريس، لتحقيق هذا الهدف والمتمثل في إتاحة الفرص أمام المتعلمين لاكتساب مهارات التفكير الأساسية اللازمة؛ لفهم المعرفة واكتساب المهارات، وتطبيق المعرفة في مواقف حياتية جديدة كي يصبح التعلم ذا معنى (نشوان وجبران، 2000).

في ضوء ذلك ازداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير

التخطيط لأداء المهمة، ومراقبة الفهم، وتقييم التقدم نحو الأهداف، وبالتالي فهي تتعلق بمعرفة كيفية عمل العقل. وقد أشارت فلافل إلى أن ما وراء المعرفة تتكون من المعرفة بما وراء المعرفة وخبرات المعرفة أو تنظيم ما وراء المعرفة ، حيث تعود المعرفة بما وراء المعرفة إلى المعرفة العقلية التي يمكن أن تُستخدم في ضبط العمليات العقلية فيما تعود خبرات المعرفة أو تنظيم المعرفة إلى عمليات التخطيط والفهم المسبق للمشكلة والمراقبة والتقييم.

وقد أوضحت (Baird, 1999) أن ما وراء المعرفة هي معرفة ووعي الفرد بعمليات تفكيره والاستراتيجيات التي يوظفها لتنظيم وتقييم تفكيره، وأشارت إلى أن هناك ثلاثة مكونات لما وراء المعرفة، وهي:

1- المعرفة بما وراء المعرفة، وتتعلق بمعرفة طبيعة التعلم ، تقنيات التعلم الفعال وخصائص تعلم الفرد.

2- الوعي بما وراء المعرفة، ويتعلق بالوعي بالمهمة والتقدم في الأداء نحو الأهداف.

3- ضبط ما وراء المعرفة، ويتعلق باتخاذ قرارات مجدية حول المجال المتعلق بالتقدم نحو الأهداف والمخرجات، إضافة إلى أنه يتشكل من الحوافز والإرادة.

ويرى (Pintrich, 2002) أن المعرفة بما وراء المعرفة تتضمن المعرفة بالاستراتيجيات العامة التي يمكن أن يستخدمها الفرد في المهام المختلفة من حيث معرفة الشروط، والتي يتم في ضوءها استخدام تلك الاستراتيجيات، ومعرفة إلى أي مدى تعتبر الاستراتيجية المستخدمة فعالة، حيث إن لدى المتعلم معرفة حول الاستراتيجيات التي يوظفها في التعامل مع المحتوى التعليمي، لهذا فإن المتعلم ينشط المعرفة ذات العلاقة حول نقاط القوة والضعف المتعلقة بالمهام التي يقوم بها.

وقد أوضحت العديد من الدراسات والأبحاث أن

يكون أفضل إذا كان نشطاً وذا معنى، حيث تأكد دور مهارات ما وراء المعرفة وأهميتها في التعلم، وضرورة التوجه في التدريس للتركيز على مهارات ما وراء المعرفة باعتبارها مكوناً أساسياً للتعلم الذاتي والتعلم الموجه ذاتياً (artmanH, 2002).

ويعتبر مفهوم ما وراء المعرفة من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس التربوي، والذي ظهرت بداياته على يد فلافل (Flavell) إبان السبعينات من القرن الماضي، مشيراً إلى أن ما وراء المعرفة تعني التفكير في عملية التفكير، وبالتالي فهي تعود إلى قدرة عقلية عالية تتدخل في عملية التعلم من حيث إيجاد خطة تعلم واستخدام مهارات واستراتيجيات مناسبة؛ لحل المشكلات وإجراء تقييم ذاتي للإنجاز وتقدير مدى التعلم، وقد أظهرت الدراسات أن مهارات ما وراء المعرفة مهمة في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للطلاب، فهي تساعدهم على التمييز الفعّال بين المعلومات التي يعرفونها والتي لا يعرفونها (Coutinho, 2008).

وتتضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة ثلاث مهارات أساسية هي: التخطيط، والمراقبة والضبط، والتقييم، وتتعلق مهارة التخطيط بقدرة المتعلم على اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتنظيم المصادر والخطوات لإنجاز مهمة ما، إضافة إلى تحديد العقبات المتوقعة وكيفية مواجهتها، فيما تتضمن مهارة الضبط أو التحكم الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام ومعرفة متى يتحقق الهدف ومتى يمكن الانتقال من مرحلة إلى أخرى أثناء العمليات، أما مهارة التقييم فتتعلق بالوقوف على مدى تحقق للهدف لتقدير مخرجات وفعالية التعلم (kri - waladt, 2001).

وقد أشارت (Livingston, 2003) إلى أن ما وراء المعرفة تمثل إجراءً عقلياً يتضمن الضبط النشط للعمليات المستخدمة في التعلم، وهي تتضمن كيفية

تجدر الإشارة هنا إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تعمل على زيادة ضُبط المتعلم لتعلمه؛ وذلك من خلال اتخاذه قرارات فاعلة، كما تزيد من مخزونه المعرفي حول ما وراء المعرفة، ويكون أكثر وعياً بأساليب تعلمه وتفكيره، إضافة إلى أنها تجعله أكثر استقلالية في تعلمه والتغلب على الصعوبات التي تواجهه، كما يصبح أكثر إيجابية نحو التعلم وتوظيف آليات التقويم الذاتي بفاعلية (الزيادات، 2003). وبخصوص تطور مهارات ما وراء المعرفة فقد اتضح أن الأطفال الصغار يمتلكون درجة معتبرة من المعرفة بما وراء المعرفة، وعندما يكونون في الصفوف الثانوية فإن المهارات الأساسية لما وراء المعرفة يتم إتقانها، وهذا بالتالي يؤثر على تطور الأداء العقلي ويزيد من الإدراك الذاتي، ولهذا فإن الطلبة في المرحلة الثانوية يكونون أكثر قدرة على التفكير الخلاق واستخدام مهارات التفكير العليا بفاعلية (Ellis, 1999). ويضيف Ellis على أن مناهج التعليم والتعلم في المدارس لا تشجع تطوير المعرفة بما وراء المعرفة بين الطلاب، فغرض التعلم هو استخدام استراتيجيات ونقل المعارف إلى مواقف جديدة، وينبغي أن يكون ذلك واضحاً للمتعلمين، لذا ينبغي أن تنظم بيئة التعلم لتنظيم الإدراك فوق المعرفي.

ويرى (Fisher, 1998) أن المعلمين ينبغي عليهم مساعدة طلابهم لتطوير الإدراك فوق المعرفي، وأيضاً تحديد العوامل والإجراءات التي تساهم في تطوير مهارات ما وراء المعرفة، لأن الإدراك فوق المعرفي يعتبر العنصر الأساسي في نقل التعلم، كما أن التعلم الناجح يقوم على توجيه الأسئلة والتخطيط والضبط والمراقبة والمراجعة والتقويم الذاتي.

ويشير (Schraw, 2002) إلى أن (Hartman & Strenberg) اقترحا أربعة طرق رئيسة لزيادة مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة داخل الصف

تعلم الطلبة يعتمد بشكل قوي على قدراتهم لتطبيق مهارات ما وراء المعرفة، فهي تعبر عما يمتلكه الفرد من قدرات مستقلة، ولهذا السبب أصبح هناك توجه من قبل التربويين من أجل دعم مهارات ما وراء المعرفة وتقويتها في الأنشطة التعليمية المتعددة (Muldner & Conati, 2007).

ويشير (Schraw, 2002) إلى أن الدراسات أظهرت وجود تحسن ملموس في التعلم والتحصيل عندما يكون هناك تنظيم للمهارات، ومعرفة متى وكيف يمكن استخدام هذه المهارة باعتبارها جزءاً من التعليم الصفي، لذا فإن ما وراء المعرفة تعتبر ضرورية للتعلم الناجح لأنها تساعد الفرد على إدارة مهاراته العقلية، وتحديد نقاط ضعفه والتي يمكن تصويبها من خلال تشكيل المهارات الإدراكية وبنائها، وهذا ما يمكن لأي فرد القيام به؛ لامتلاك ما وراء المعرفة. أما براون Brown فقد قسم ما وراء المعرفة إلى مكونين، الأول يتعلق بمعرفة الصواب والخطأ، وهو ما يتضمن التأمل في الأنشطة والقدرات العقلية، من خلال التأمل الصائب في نشاطات الفرد العقلية أثناء تنظيم وضبط المهمة، أما المكون الثاني فيتعلق بتقنيات التنظيم الذاتي، والتي توظف أثناء ممارسة التعلم أو حل المشكلات، وقد وصفها بأنها عملية تنظيم عقلي، وأكد على أن المعرفة الإدراكية وتنظيم الإدراك متلازمان (Ponnusamy, 2006). وتعتبر مهارات ما وراء المعرفة مهمة في التعلم وهي متنبأ قوي للنجاح الأكاديمي، فالطلبة الذين لديهم مهارات ما وراء المعرفة يحققون إنجازاً أكاديمياً أفضل مقارنةً مع الطلبة الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة بدرجة أقل؛ لأن ما وراء المعرفة تساعد الطلاب على أن يكونوا قادرين على تشكيل استراتيجيات تعلمهم، وبالتالي فهي تشكل حلقة وصل بين إتقان الأهداف وإنجازها، والنجاح الأكاديمي (Coutinho, 2008).

وبالتحديد سعت الدراسة الحالية للإجابة عن

الأسئلة الآتية:

1- ما درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة في مديرية

تربية الخليل لمهارات ما وراء المعرفة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك طلبة

الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى

لمتغيرات: الجنس، الفرع الدراسي، مستوى تعليم

الأب، مستوى تعليم الأم، مهنة الأب، مهنة الأم؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على :

1- درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة في مديرية

تربية الخليل لمهارات ما وراء المعرفة انطلاقاً من

أهمية مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مخرجات

التعلم وتعزيز القدرة على حل المشكلات .

2- فحص دلالة الفروق في درجة امتلاك طلبة

الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة وفقاً لبعض

المتغيرات التي شملت متغيرات متعلقة بالطلاب من

حيث الجنس، والفرع الدراسي، ومتغيرات متعلقة

بالوالدين من حيث المستوى التعليمي والمهنة

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الآتية:

1. تناولها أحد أهم العوامل المؤثرة في عملية التعلم،

الأمر الذي قد يساعد في تطوير فاعلية المتعلمين،

وتوجيههم نحو كل ما من شأنه دمجهم في أنشطة

التعلم واستثارة مهارات التفكير العليا لديهم .

2. مواكبة الدراسة للتوجهات التربوية الحديثة التي

تؤكد على ضرورة تصدي المنظومة التربوية لمهارات

ما وراء المعرفة؛ لما لذلك من دور فاعل في تعزيز

مخرجات هذه المنظومة.

3. قد تساعد نتائج هذه الدراسة المعلمين في تحسين

ممارساتهم التدريسية من خلال تعريفهم بمهارات

وهي:

1- تنمية إدراك الطلبة لأهمية ما وراء المعرفة في

التعلم .

2- تحسين المعرفة الإدراكية .

3- تحسين عمليات التنظيم الإدراكي لدى الطلاب

4- تعزيز البيئة الصفية بما ينمي الإدراك فوق

المعرفي.

ونظراً للتطورات الحديثة في مجال التعليم في فلسطين

من خلال استحداث المناهج الفلسطينية، وتدريب

المعلمين، فقد برز من خلال نتائج الاختبارات

الوطنية واختبار تيمس TIMSS أن هناك تراجعاً

في تحصيل الطلبة، ونظراً، لأنَّ مهارات ما وراء

المعرفة ترتبط بالتحصيل والتعلم النشط، فقد ارتأى

الباحثان القيام بهذه الدراسة لمعرفة مدى امتلاك

الطلبة لمهارات ما وراء المعرفة بهدف تسليط الضوء

على واحدة من القضايا ذات العلاقة بأداء المتعلم

وتحصيله الأكاديمي وقدرته على حل المشكلات

سعيًا نحو تطوير آليات تعليم الطلبة مهارات التفكير

بأنواعها المختلفة

مشكلة الدراسة

أكد جيمينز وزملاؤه (Jimenez et al 2009،)

على ضرورة تعزيز مهارات ما وراء المعرفة لدى

الطلاب من خلال دعم تعليم الطلبة؛ لإحداث تعلم

نشط ليتاح أمامهم استخدام ما تعلموه في سياقات

جديدة ومتغيرة، خصوصاً وأنَّ مهارات ما وراء

المعرفة ليست إضافات جديدة لعمليتي التعليم

والتعلم، وإنما هي عملية تكامل بين المفهومين

يشكلها ويقودها المتعلم، الأمر الذي يستلزم الكشف

عن درجة امتلاك الطلبة لهذه المهارات، وهذا ما

سعت الدراسة للتعرف عليه من خلال فحص درجة

امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة،

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الثانوية العامة (الصف الثاني عشر) بفروعه (العلمي، والأدبي، والتجاري، والصناعي) الملتحقين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الخليل خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2010/2009)، كما اقتصرت إجراءات الدراسة في قياس مهارات ما وراء المعرفة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

التعريفات الإجرائية

ما وراء المعرفة: إدراك الطالب لعمليات التفكير التي يمارسها والمهارات التي يوظفها أثناء تعلمه، والمرتبطة بعمليات التخطيط والضبط والتقييم. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الأداة التي أعدت لهذا الغرض.

مهارات ما وراء المعرفة:

التخطيط: قدرة المتعلم على الإحساس بوجود مشكلة وتحديد الهدف واختيار الاستراتيجية والخطوات التي ينبغي عليه إتباعها في مواجهة تنفيذ أية مهمة يطلب منه القيام بها.
المراقبة أو الضبط: تتعلق بقدرة المتعلم على فهم المعلومات الظاهرة والضمنية، والحفاظ على تسلسل خطوات العمل مع الحرص على إبقاء الهدف الأساسي محط الاهتمام، والعمل على اكتشاف العقبات والأخطاء التي يمكن أن يواجهها ومعرفة كيفية التعامل معها.

التقويم: يشير إلى قدرة المتعلم على الحكم على انجازه، ومدى ملائمة الأساليب التي استخدمها وتقويم فعالية الحلول للعقبات التي واجهته.

الدراسات السابقة

أجرى (Leutwyler, 2009)، دراسة هدفت إلى تحديد التطور الذاتي للطلاب في استخدام استراتيجيات التعلم فوق المعرفي خلال المرحلة

ما وراء المعرفة لدى طلبتهم، وتوظيف استراتيجيات تناسب هذه المهارات.

4. توجيه أنظار القائمين على تصميم المناهج لدمج الأنشطة والفعاليات التي تعزز من مهارات التفكير المتعددة، ومن أهمها مهارات ما وراء المعرفة؛ لما لها من دور في حياة الفرد في مسيرته الأكاديمية وحياته العامة على حد سواء.

فرضيات الدراسة

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تُعزى لمتغير الجنس .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تُعزى لمتغير الفرع الدراسي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تُعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تُعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تُعزى لمتغير مهنة الأب.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تُعزى لمتغير مهنة الأم.

الإنجاز، وتم تصميم الأداة بتدرج سباعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهداف الإتيقان وأهداف الإنجاز قد ارتبطت بعلاقة ارتباط ضعيفاً، بينما اتضح أن أهداف الإتيقان قد ارتبطت بعلاقة قوية بما وراء المعرفة، حيث بلغ معامل الارتباط (0.73)، أما أهداف الإنجاز فارتباطها بما وراء المعرفة كان ضعيفاً، حيث بلغ معامل الارتباط (0.26)، كذلك اتضح من النتائج أن أهداف الإتيقان لها ارتباط معتدل مع التحصيل، في حين لم يتيين وجود ارتباط دال بين أهداف الإنجاز والتحصيل، وأن العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل ضعيفة.

وأجرى (Vrugt & Oort, 2008) دراسة هدفت إلى تطوير واختبار نموذج للتعلم الفعال المدار ذاتياً، والنموذج يشتمل على أهداف التحصيل وما وراء المعرفة، واستراتيجيات الدراسة والتحصيل الأكاديمي والعلاقات في هذا النموذج تم اختبارها في ضوء متغيرات القدرة العقلية والجنس والعمر. وقد أجريت الدراسة على طلاب علم النفس في السنة الدراسية الأولى، وبلغ عدد أفراد العينة (952) طالباً وطالبة، منهم (652) من الإناث و (300) من الذكور، وبلغ متوسط أعمارهم (21) سنة في جامعة أمستردام. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم الفعال المدار ذاتياً يتضمن مسارين ما وراء المعرفة والاستراتيجية، وقد تبين أن ما وراء المعرفة لها علاقة إيجابية مع أهداف الإتيقان وعلاقة سلبية مع أهداف تجنب الأداء، فيما تبين أن ما وراء المعرفة تؤثر إيجاباً على استخدام الاستراتيجيات الأربع للدراسة.

وأجرى الوطبان (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة العلاقة بين فاعلية الذات العامة ومهارات ما وراء المعرفة، أجريت الدراسة على طلبة جامعة القصيم وتكونت عينتها من (299) طالباً وطالبة من طلاب المستويين السابع والثامن في قسيمي اللغة

الثانوية، طبقت الدراسة على عينة طولية تكونت من (1432) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف (10 - 12)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد أي تطور في استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي خلال المرحلة الثانوية، وأن الفروق بين الجنسين محدودة وتميل قليلاً لصالح الإناث.

هدفت دراسة (Sahandi & Hamzah, 2009) إلى فحص استخدام الطلاب لمهارات ما وراء المعرفة في القراءة والكتابة لمقرر اللغة الانجليزية، تألفت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة في عدة مؤسسات للتعليم العالي، وتم تنظيم الطلاب في فئتين، الفئة الأولى وشملت الطلاب الأعلى نجاحاً، والفئة الثانية ضمت الطلاب الأقل نجاحاً، وقد شملت عملية الفحص عدة استراتيجيات للتعلم، تعلقت بالذاكرة والإدراك والتعويض، وما وراء المعرفة والفاعلية والاستراتيجيات الاجتماعية، وقد تراوحت أعمار الطلبة ما بين (18-19) سنة، وقد تبين من نتائج الدراسة أن استخدام مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب الأعلى تحصيلاً كان أفضل وبمتوسط (3.69)، فيما بلغ متوسط استخدام مهارات ما وراء المعرفة لدى منخفضي التحصيل (3.18)، كذلك تبين وجود فروق في استخدام مهارات ما وراء المعرفة وفقاً للمؤسسة التعليمية.

وأجرت (Coutinho, 2008) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين ثلاث متغيرات وهي أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة والنجاح الأكاديمي، مقاساً بعلامات الطلبة التراكمية، وجرت هذه الدراسة في جامعة مديستين Midwestern، حيث بلغ عدد أفراد العينة (179) طالباً (92) من الذكور، 87 من الإناث، وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة بحيث تشكلت من ثلاثة محاور، الأول يتعلق بأهداف الإتيقان، والثاني يتعلق بإدراك ما وراء المعرفة، أما المحور الثالث فيتعلق بمتغيرات ديمغرافية وقياس

هدفت إلى فحص العلاقة بين تقدير الذات، والتقويم الذاتي والإنجاز الأكاديمي في الرياضيات لدى الطلاب الصغار، تم جمع البيانات من (126) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (11-8) سنة ، ومن الصفوف الثالث والرابع والخامس ، وتم استخدام الاستبانة وتضمنت محورين، الأول تكون من (30) فقرة متدرجة على مقياس ليكرت وخصص لقياس سلوك الطلبة في حل المشكلات، أما المحور الثاني فتضمن (4) أزواج من المشكلات، وذلك لكي يقوم الطلبة بتحديد درجة صعوبة المهام ودرجة التشابه بينها، وذلك بهدف التعرف إلى التقويم الذاتي للموضوعات ، أما الإنجاز الرياضي فقد تم قياسه من خلال مهام متعددة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن تقويم الطلاب منخفضي التحصيل لدرجة الصعوبة والتشابه في المهام الرياضية كان تفاوتياً أكثر منه حقيقي، كما تبين أن الطلاب الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة في مجال التقويم الذاتي ولديهم معرفة بقدراتهم حققوا إنجازات أفضل في التفكير الاستراتيجي من الطلبة الذين لا يدركون نظامهم العقلي.

أما دراسة (أبو عليا و الوهر، 2001) فقد سعت إلى التعرف على درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها، وعلاقتها بكل من الكلية التي ينتمون له ومستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار يقيس درجة الوعي بهذه المعارف مكون من (54) فقرة على عينة مكونة من (347) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة الهاشمية يمتلكون وعياً متوسطاً بمعارف ما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها. وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في درجة وعي أفراد عينة الدراسة بمعارف ما وراء

العربية واللغة الإنجليزية، في كلية العلوم العربية والاجتماعية، واستخدم الباحث مقياسين لغرض الدراسة، الأول لقياس مهارات ما وراء المعرفة، والثاني لقياس فاعلية الذات العامة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلاب مرتفعي فاعلية الذات على منخفضي الفاعلية في مهارات التحكم والمراقبة، إضافة إلى تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارتي تحديد الأهداف ووضع الخطط ، والتقويم الذاتي للتعلم. كما قام (Ponnusamy, 2006) بدراسة هدفت إلى فحص تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على تحصيل الطلاب ضعيفي التحصيل في المدارس الثانوية. وتم تطبيق الدراسة بمنهج شبه تجريبي على عينة مؤلفة من (90) طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، الأولى تجريبية وتم تدريسها بما وراء المعرفة وحل المشكلات، في حين تم تدريس المجموعة الثانية باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة ، أما المجموعة الثالثة فقد درست باستراتيجيات تقليدية ، وطُبق على المجموعات الثلاثة اختبارين : قبلي وبعدي. تكونت كل مجموعة من (30) طالباً، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة وحل المشكلات حققت نتائج أفضل على الاختبارات المقالية والموضوعية، كما تبين أن هناك إدراكاً أعلى لما وراء المعرفة واستخدام أكثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة خلال حل المشكلات، كذلك تبين أن المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة وحل المشكلات كان لديها اتجاهات إيجابية أكثر نحو التعلم ، كذلك اتضح من النتائج أن استراتيجية ما وراء المعرفة وحل المشكلات لها تأثير دال على التحصيل الدراسي وإدراك ما وراء المعرفة والمعرفة بما وراء المعرفة.

وقام (Panaoura & Philipou, 2005) بدراسة

العالية من كلا الفئتين أظهروا استخداماً موحداً للاستراتيجيات العقلية وما وراء المعرفة مقارنة بذوي القدرات القرائية المتدنية.

كما أجرى (الوهر وأبو عليا، 1999) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى امتلاك الطلبة في الصفوف السابع والتاسع والحادي عشر لمعارف ما وراء المعرفة الثلاث: التقريرية والإجرائية والشرطية في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها، وقد تكون مجتمع الدراسة من (1750) طالباً وطالبة في أربع مدارس في محافظة الزرقاء اثنتان للذكور واثنتان للإناث، وقام الباحثان باختيار عينة عشوائية طبقية شملت (440) طالباً وطالبة منهم (241) من الإناث و (199) من الذكور، وتم تصنيف الطلبة حسب مستوى تحصيلهم في ثلاث فئات: عليا، ومتوسطة، ودنيا، واستخدم الباحثان الاستبانة أداة للدراسة ضمت (45) فقرة لقياس مستوى امتلاك الطلبة لمعارف ما وراء المعرفة بأشكالها التقريرية والإجرائية والشرطية، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن متوسط امتلاك الطلبة لمعارف ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها كان متدنياً حيث بلغ المتوسط الحسابي في حده الأدنى (59.5) والأعلى (62.6)، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة لأشكال المعرفة وفقاً لمتغير التحصيل وتفاعل متغيري التحصيل والصف الدراسي، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

وأجرت (Harpe et al., 1997) دراسة هدفت إلى معرفة درجة استخدام إستراتيجية الضبط لما وراء المعرفة عند التعلم من قبل طلبة السنة الأولى الجامعية، وقد تكون مجتمع الدراسة من الطلاب المسجلين في برنامج إعداد المعلمين ما قبل الخدمة والمسجلين لمقرر علم النفس التربوي في جامعة كورثن التكنولوجية، وقد بلغ عدد أفراد

المعرفة تعزى إلى مستواهم الدراسي لصالح طلبة السنة الثالثة، ومعدلهم التراكمي ولصالح ذوي المعدل التراكمي المرتفع.

كما أجرى (Meiyyin & Angu, 2001) دراسة هدفت إلى اختبار مدى المعرفة بمهارات ما وراء المعرفة واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من قبل الطلاب الأقوياء والطلاب الضعفاء في قراءة اللغة الإنجليزية في سنغافورة، بحيث اقتصرت الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية، وتم استخدام اختبار الفهم القرائي، واستبانة لقياس مدى استخدام استراتيجية القراءة القائمة على ما وراء المعرفة، وقد بلغت عينة الدراسة (30) طالباً منهم (14) طالباً من الأقوياء و (16) طالباً من الضعفاء في القراءة، وقد تم فرز الطلاب باستخدام استنفورد للتشخيص القرائي، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الطلبة الأقوياء في القراءة أظهروا معرفة بما وراء المعرفة أكثر من الطلاب الضعفاء، كما أن الطلبة الأقوياء كانوا أكثر نشاطاً في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من الطلاب الضعفاء.

وأجرى (Sheorey & Mokhari, 2001) دراسة هدفت إلى اختبار الفروق في الوعي بما وراء المعرفة في استراتيجيات القراءة بين أصحاب اللغة الأصلية والأجانب عند قراءة المواد الأكاديمية، بلغت عينة الدراسة (302) طالباً منهم (150) طالباً من أصحاب اللغة و(152) من الطلبة الأجانب، أجابوا جميعاً على استبانة لمسح استراتيجيات القراءة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب من كلا اللغتين لديهم وعيٌ بجميع استراتيجيات القراءة، وأن كلا الفريقين رتبوا الاستراتيجيات بصورة متشابهة بغض النظر عن قدرتهم على القراءة أو الجنس، بحيث كانت الأولى الإستراتيجية العقلية يتبعها إستراتيجية ما وراء المعرفة ثم استراتيجية الدعم، كذلك تبين أن الطلاب ذوي القدرات القرائية

سعت إلى الربط بينها وبين التحصيل وحل المشكلات ودافعية الإنجاز، وهذا ما يبرز أهميتها في التعلم خاصة في المرحلة الثانوية، في حين تناول البعض الآخر فحص أثر هذه المهارات كإحدى الاستراتيجيات التدريسية كما في دراسة (Ponnusamy, 2006)، التي أظهرت أن إستراتيجية ما وراء المعرفة لها تأثير دال على التحصيل الدراسي، ويتضح من نتائج هذه الدراسات وجود علاقة موجبة بين درجة امتلاك الطلبة لمهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي تراوحت بين علاقة دالة إحصائياً كما في دراسة (Sahandi & Hamzah, 2009)، ودراسة (Romainville, 1994)، وغير دالة كما في دراسة (Harpe et al., 1997) وضعيفة كما في دراسة (Coutinho, 2008)، وكذلك وجود فروق دالة وفقاً لتغير التحصيل كما في دراسة (الوهر وأبو عليا، 1999) ودراسة (أبو عليا والوهر، 2001). وعليه تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث استهدافها موضوع مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة الثانوية العامة، وكذلك من حيث تناولها دلالة الفروق في درجة الامتلاك وفقاً لمتغيرات عائدة للطلاب وللأسرة.

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة في أجراءها على المنهج الوصفي، باعتباره المنهج المناسب، لتحقيق أهدافها والمتمثلة بالإجابة على أسئلتها، وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام الاستبانة لقياس درجة امتلاك الطلبة لمهارات ما وراء المعرفة

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الثانوية العامة المنتظمين في مدارسهم الحكومية التابعة لمديرية تربية الخليل خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2009/2010، والبالغ عددهم (3751) طالباً وطالبة منهم (1611) طالباً و

عينة الدراسة (128) طالباً، أجابوا على استبانة لقياس إستراتيجية الضبط لما وراء المعرفة، كذلك تم استخدام المقابلات مع الطلاب بهذا الخصوص. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط ولكن غير دالة إحصائياً بين استخدام إستراتيجية الضبط بما وراء المعرفة وعلاماتهم النهائية، كذلك تبين أن الطلبة الذين حصلوا على علامات عالية في امتحان الاختيار من متعدد أظهروا استخداماً أكثر لاستراتيجيات الضبط (التخطيط والتنظيم والتكيف) من نظرائهم الذين حصلوا على علامات أدنى، وتبين أن الطلاب الذين كانت تقديراتهم على محور التنظيم الذاتي عالية في نهاية الفصل أكثر منها في بداية الفصل حصلوا على علامات عالية.

كما أجرى (Romainville, 1994) دراسة استكشافية على طلبة السنة الجامعية الأولى، وذلك للتعرف على العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من 35 طالباً وطالبة من طلبة كلية الاقتصاد بجامعة نامور، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الإنجاز الأكاديمي والمعرفة بما وراء المعرفة، حيث تبين أن الطلبة الذين سجلوا ارتفاعاً في مستوياتهم التحصيلية كانوا أكثر إدراكاً بالقواعد المعرفية لما وراء المعرفة، كما اتضح أن معرفتهم بما وراء المعرفة كانت أقوى تنظيمياً وتتبعاً من الطلاب الأقل تحصيلياً، كما أن الطلاب الأعلى تحصيلياً وصفوا استراتيجياتهم المعرفية على أنها تسلسل معقد للعديد من العلاقات الزمانية والبدلية.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها استهدفت مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة في مراحل تعليمية مختلفة، وتناولت بعض هذه الدراسات أهمية مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية والانفعالية، لا سيما وأن العديد من الدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة

(2140) طالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (562) طالباً وطالبة، وشكلت ما نسبته تقريباً (15%) من مجتمع الدراسة، حيث تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العنقودية وفقاً لمتغيري الجنس والفرع الدراسي، وقد تم توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة حيث تم استرجاع (554) نسخة وتم استبعاد (6) نسخ لعدم اكتمال البيانات . وبالتالي أصبح عدد الاستبانات المدخلة للتحليل (549) نسخة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

أداة الدراسة

للتعرف على درجة امتلاك الطلبة لمهارات ما وراء المعرفة، تم إعداد استبانة تكونت بصورتها الأولية من (32) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد بحيث يمثل كل بعد مهارة من المهارات الآتية: التخطيط، المراقبة والضبط، والتقويم، وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي، وبالاستعانة بالدراسات السابقة ومنها دراسة (Richard.2002 Mokhtari & Coutinho, 2008)، ودراسة الوطبان (2007). تكونت الأداة من قسمين، تضمن الأول معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة باعتبارها متغيرات مستقلة وهي: الجنس، الفرع الدراسي، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، مهنة الأب، مهنة الأم، أما القسم الثاني فقد اشتمل على فقرات مهارات ما وراء المعرفة، بحيث خصص لكل فقرة سلم استجابة خماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، وقد أعطيت رقمياً الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب.

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات علم النفس التربوي وأساليب التدريس وقد بلغ عددهم (9) محكمين، وذلك لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية ووضوح الفقرات، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتاجت الفقرة إلى تعديل، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في هذه الأداة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات المقترحة والتي تضمنت تعديل الصياغة اللفظية لبعض الفقرات دون استبعاد أو إضافة أية فقرة، وبالتالي بقيت الأداة مكونة بصورتها النهائية من (32) فقرة.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة، باستخراج معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل ولكل بعد من أبعادها الثلاثة، وذلك باستخدام معادلة (ألفا - كرونباخ)، والجدول (2) يوضح ذلك.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، وللحكم على درجة الامتلاك، فقد تم إدراج الاستجابات في ثلاث فئات فقط، حيث أعطيت المتوسطات التدرج الآتي (1 - 2.33 متدنية، 2.34 - 3.67 متوسطة، أعلى من 3.67 مرتفعة). وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم استخدام اختبار "ت" T-test واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) واختبار توكي (Tukey Test) للمقارنات البعدية

جدول (1)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة

القيم الناقصة	النسبة المئوية	العدد	المستويات	المتغيرات
5	41.7	227	ذكر	الجنس
	58.3	317	أنثى	
5	28.1	153	علمي	الفرع الدراسي
	60.7	330	أدبي	
	7.7	42	تجاري	
	3.5	19	صناعي	
--	10.2	56	أمي	مستوى تعليم الأب
	23.5	129	ابتدائي	
	31.9	175	ثانوي	
	8.4	46	دبلوم	
	26.0	143	جامعي	
1	11.7	64	أمي	مستوى تعليم الأم
	29.2	160	ابتدائي	
	30.8	169	ثانوي	
	8.8	48	دبلوم	
	19.5	107	جامعي	
4	39.4	215	عامل	مهنة الأب
	7.7	42	مزارع	
	23.7	129	موظف	
	22.9	125	أعمال حرة	
	6.2	34	بلا عمل	
3	76.0	415	ربة بيت	مهنة الأم
	17.2	94	موظفة	
	6.8	37	أعمال حرة	

جدول (2)

معاملات ثبات أداة الدراسة كما هي موزعة على أبعادها الثلاثة

معامل الثبات	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	البعد	رقم المهارة
0.78	1,3,4,7,8,11,15,20,21,25,28,32	12	التخطيط	1
0.80	5,13,14,16,19,22,23,24,26,27,29	11	الضبط والمراقبة	2
0.75	2,6,9,10,12,17,18,30,31	9	التقويم	3
0.91		32	المقياس ككل	

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول
نص السؤال الأول: "ما درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة في مديرية تربية الخليل لمهارات ما وراء المعرفة؟".
للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على الأداة ككل وعلى أبعادها الفرعية، وذلك كما هو واضح في الجدول (3).

جدول (3)**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على الأداة ككل وعلى أبعادها الفرعية**

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الفقرات	البعد
مرتفعة	0.58	3.68	12	التخطيط
متوسطة	0.64	3.58	11	الضبط والمراقبة
متوسطة	0.64	3.59	9	التقويم
متوسطة	0.57	3.62	32	الأداة ككل

يتضح من الجدول السابق (3) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على الأداة ككل قد بلغ (3.62) وقد جاء بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بمهارة التخطيط فقد جاءت في الترتيب الأول إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.68) وبدرجة مرتفعة، ولمهارة المراقبة والضبط (3.58)، ولمهارة التقويم (3.59)، وبدرجة متوسطة. وفيما يتعلق بفقرات كل بعد من أبعاد مهارات ما وراء المعرفة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل منها، والجدول من (4-6) تبين ذلك.

أولاً : مهارة التخطيط**جدول (4)****المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات مهارة التخطيط**

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
مرتفعة	0.93	4.18	أثق بقدراتي في التخطيط لما ينبغي على القيام به	1 .
مرتفعة	0.97	3.99	أتمنى أن أحقق مستوى دراسياً مرتفعاً	4 .
مرتفعة	0.91	3.92	لدي الجرأة على اتخاذ أي قرار يتعلق بمستقبلي	3 .
مرتفعة	1.08	3.74	أخطط لمستقبلي وفق أهداف أطمح إلى تحقيقها مستقبلاً	20 .
مرتفعة	1.06	3.68	أخطط جيداً لما ينبغي علي تعلمه مستقبلاً	11 .

مرتفعة	1.05	3.68	8 . أشعر أن أمامي فرصا جيدة جدا لتحقيق أهدافي في المستقبل
متوسطة	1.18	3.63	32 . أفكر في وضع بدائل متعددة لحل المشكلات التي تواجهني قبل أن أبدأ بالحل
متوسطة	1.07	3.57	21 . أقرأ التعليمات والإرشادات اللازمة جيدا قبل أن أبدأ بتنفيذ الأنشطة والواجبات الدراسية
متوسطة	1.00	3.49	7 . تكون نتائج تصرفاتي مطابقة للخطة التي وضعتها لنفسي
متوسطة	1.06	3.46	15 . أضع برنامجا منظما لعملي في سبيل الوصول إلى أهدافي
متوسطة	1.13	3.41	28 . أتخذ قراراتي بناء على خطة مدروسة
متوسطة	1.17	3.36	25 . أفكر فيما سأتعلمه في الحصة قبل أن تبدأ

مرحلة الثانوية العامة تركز على التخطيط الدراسي من حيث برمجة وقت الدراسة وكيفية التعامل مع متطلبات امتحان الثانوية العامة.

ثانياً : مهارة المراقبة والضبط

يشير الجدول رقم (5) إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات مهارة المراقبة والضبط قد تراوحت ما بين (3.39 - 3.70)، وبدرجة تراوحت بين مرتفعة ومتوسطة، كما يتبين أن الفقرة رقم (22) ونصت على "أحرص على ربط ما أتعلمه بما أعرفه سابقاً" قد جاءت في الترتيب الأول، في حين جاءت الفقرة رقم (16) ونصت على "أقوم بمراجعة دروسي باستمرار حتى يتسنى لي الاحتفاظ بها لمدة أطول" في الترتيب الأخير". وتعود هذه النتيجة كما يرى الباحثان إلى أن توظيف مهارة المراقبة والضبط قد تركزت بشكل كبير في بعض السلوكيات وليس في جميعها، وهذا يشير ربما إلى

يتبين من الجدول السابق (4) أن المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارة التخطيط قد تراوحت ما بين (3.36 - 4.18)، وبدرجة تراوحت بين مرتفعة ومتوسطة، كما يتضح أن الفقرة رقم (1) ونصت على "أثق بقدراتي في التخطيط لما ينبغي علي القيام به" قد جاءت في الترتيب الأول، في حين جاءت الفقرة رقم (25) ونصت على "أفكر فيما سأتعلمه في الحصة قبل أن تبدأ" في الترتيب الأخير.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مهارة التخطيط تعد من المهارات الحياتية التي يمارسها الفرد في مجالات حياته كافة، وهو بحاجة لها في تنظيم شؤونه، وبالتالي فهي من المهارات الممارسة بشكل يومي ليس فقط في مجال الدراسة، كما أنها تتطور بتطور الفرد، كذلك فإن التوجيهات والإرشادات التي يتلقاها الطلاب من الوالدين أو المعلمين في

عدم وجود الوعي الكاف لدى الطلبة بمكونات هذه المهارة ودورها في عملية التعلم، إضافة إلى أن ممارستها في صورتها الكلية قد تكون مقصورة على فئة قليلة من الطلاب وخاصة المتفوقين منهم، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلبة الذين لديهم دافعية للإنجاز والأعلى تحصيلاً هم الأكثر ممارسة لمهارات ما وراء المعرفة، ومنها دراسة دراسة (Coutinho, 2008)، ودراسة (Ponnusamy, 2006)، ودراسة (Meiyin & Angu, 2001)

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات مهارة المراقبة والضبط

الدرجة	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الفقرة	رقم الفقرة
مرتفعة	1.07	3.70	أحرص على ربط ما أتعلمه بما أعرفه سابقا	22 .
مرتفعة	1.14	3.68	أعيد دراسة المادة العلمية مرة ثانية حينما لا أستوعب المعلومات الجديدة أثناء التعلم الأول	24 .
مرتفعة	1.14	3.67	أتمهل في دراسة المادة الدراسية التي تتضمن معلومات مهمة.	19 .
متوسطة	1.13	3.59	أحرص على كتابة الملاحظات التي تساعدني على فهم ما أتعلمه.	29 .
متوسطة	1.05	3.58	اهتم بتفسير ما أدرسه دون أن أطلب مساعدة من الآخرين.	14 .
متوسطة	1.04	3.58	استطيع التغلب على الصعوبات التي تعترضني أثناء تعلم المواد الدراسية.	13 .
متوسطة	1.09	3.58	أتعلم المفاهيم بشكل أفضل حين أتخيلها وهي بصورتها الواقعية	26 .
متوسطة	1.10	3.55	أجد من المهم أن أبحث عن تطبيقات لما أتعلمه في مواقف حقيقية.	27 .
متوسطة	1.13	3.53	أطلب مساعدة الآخرين عندما تواجهني صعوبة في فهم المادة العلمية التي أقوم بتعلمها.	23 .
متوسطة	1.05	3.51	أراجع حلولي للواجبات والأنشطة الصفية والمنزلية.	5 .
متوسطة	1.17	3.39	أقوم بمراجعة دروسي باستمرار حتى يتسنى لي الاحتفاظ بها لمدة أطول.	16 .

ثالثاً : مهارة التقويم

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات مهارة التقويم

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
مرتفعة	1.053	3.80	اهتم بمعرفة إجابات الأسئلة التي أخطأت في الإجابة عليها	9 .
مرتفعة	1.014	3.78	أناقش المعلم في الموضوعات التي لم أفهمها في الحصة.	2 .
مرتفعة	1.116	3.61	اهتم بحل الأسئلة والامتحانات السابقة للمواد الدراسية	10 .
متوسطة	1.132	3.61	أرى من المفيد لي، مقارنة أفكار مع أفكار زملائي حتى أتأكد من سيرتي في الاتجاه الصحيح.	30 .
متوسطة	1.056	3.59	أتساءل باستمرار عن درجة فهمي للمواد التي أدرسها	17 .
متوسطة	1.183	3.50	أسعى للحصول على نسخ من الامتحانات السابقة للمواد الدراسية.	12 .
متوسطة	1.077	3.48	بعد الانتهاء من تعلم المادة العلمية، أسأل نفسي ما إذا كنت قد تعلمت كل ما خططت لتعلمه.	18 .
متوسطة	1.313	3.46	أقارن علاماتي مع علامات زملائي في الصف	31 .
متوسطة	1.042	3.44	أتساءل باستمرار إن كنت قد استخدمت كل البدائل المتوفرة لدي بعد حل مشكلة علمية ما	6 .

علمية ما". ويرى الباحثان أنه بالرغم من أهمية ممارسة مهارة التقويم الذاتي في عملية التعلم إلا أن هذا ربما يدل على افتقار الطلبة لمهارات التقويم الذاتي، مع غياب الإرشادات والتوجيهات من قبل المعلمين حول كيفية ممارسة التقويم الذاتي، رغم أن مهام المعلم تقضي بتزويد طلابه بمهارات التقويم الذاتي وتعزيزها لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Sahandi & Hamzah, 2009) التي بينت أن استخدام مهارات ما وراء المعرفة لدى

يتضح من الجدول السابق (6) إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات مهارة التقويم قد تراوحت ما بين (3.44-3.80)، وبدرجة تراوحت بين مرتفعة و متوسطة، كما يتبين أن الفقرة رقم (9) ونصت على "اهتم بمعرفة إجابات الأسئلة التي أخطأت في الإجابة عنها" قد جاءت في الترتيب الأول، في حين جاءت الفقرة رقم (6) ونصت على "أتساءل باستمرار إن كنت قد استخدمت كل البدائل المتوفرة لدي بعد حل مشكلة

المعرفة تعزى لمتغيرات: الجنس، والفرع الدراسي، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، ومهنة الأب، ومهنة الأم؟"
للإجابة عن هذا السؤال ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على أداة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، الفرع الدراسي، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، مهنة الأب، مهنة الأم، والجدول (7) يوضح ذلك

الطلاب قد تراوح بين (3.18-3.69)، واختلفت مع دراسة) الوهر وأبو عليا، (1999) التي أوضحت أن متوسط امتلاك الطلبة لمعارف ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها كان متدنياً.
ثانياً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني
نص السؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على الأداة وفقاً لمتغيراتها المستقلة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المستويات	المتغيرات
0.44	3.72	ذكر	الجنس
0.63	3.54	أنثى	
0.52	3.51	علمي	الفرع الدراسي
0.59	3.66	أدبي	
0.46	3.59	تجاري	
0.58	3.72	صناعي	
0.55	3.47	أمي	مستوى تعليم الأب
0.58	3.51	ابتدائي	
0.58	3.63	ثانوي	
0.57	3.62	دبلوم	
0.53	3.76	جامعي	مستوى تعليم الأم
0.52	3.48	أمي	
0.59	3.49	ابتدائي	
0.56	3.66	ثانوي	
0.44	3.72	دبلوم	مهنة الأب
0.55	3.76	جامعي	
0.55	3.57	عامل	
0.70	3.40	مزارع	
0.51	3.70	موظف	مهنة الأم
0.58	3.69	أعمال حرة	
0.52	3.59	بلا عمل	
0.56	3.57	ربة بيت	
0.53	3.76	موظفة	مهنة الأم
0.62	3.71	أعمال حرة	

مما يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى. ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى جملة من الأسباب أهمها أن الطلاب الذكور أكثر تفاعلاً وانخراطاً مع قضايا الحياة اليومية ومشكلاتها من الإناث، بسبب ما يتاح أمامهم من مواقف وخبرات وتحديات أكثر بسبب الحراك الاجتماعي والأكاديمي، كما أن الذكور يحظون بدعم أسري عال في هذا الصف بالتحديد بسبب التوقعات العالية للوالدين والطموحات المستقبلية لأبنائهم، كذلك فإن التفاوت بين الجنسين في القدرة على الحفز الذاتي والتنظيم الذاتي لمهامهم وحل المشكلات التي تواجههم ربما يكون لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث وجاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة (Leutwyler, 2009) ودراسة (الوهر وأبو عليا، 1999).

يتضح من الجدول السابق(7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة وفقاً للمتغيرات السابقة، ولفحص دلالة الفروق تم اختبار الفرضيات الآتية: الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس". لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" كما هو موضح في الجدول (8). يتبين من الجدول السابق (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، حيث بلغت قيمة "ت" (3.975)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

جدول (8)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في استجابات الطلبة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذكر	227	3.72	0.44	150	3.975	0.000
أنثى	317	3.54	0.63			

كما أن الذكور يحظون بدعم أسري عال في هذا الصف بالتحديد بسبب التوقعات العالية للوالدين والطموحات المستقبلية لأبنائهم، كذلك فإن التفاوت بين الجنسين في القدرة على الحفز الذاتي والتنظيم الذاتي لمهامهم وحل المشكلات التي تواجههم ربما يكون لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث وجاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة (Leutwyler, 2009) ودراسة (الوهر وأبو عليا، 1999).

الفرضية الثانية

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الثانوية

يتبين من الجدول السابق (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، حيث بلغت قيمة "ت" (3.975)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

مما يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى. ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى جملة من الأسباب أهمها: أن الطلاب الذكور أكثر تفاعلاً وانخراطاً مع قضايا الحياة اليومية ومشكلاتها من الإناث، بسبب ما يتاح أمامهم من مواقف وخبرات وتحديات أكثر بسبب الحراك الاجتماعي والأكاديمي،

الفرع العلمي، وطلبة الفرع الصناعي ولصالح طلبة الفرع الصناعي.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن طلبة الفرع الصناعي أكثر استخداماً لمهارات ما وراء المعرفة ، لأن عملهم في المختبرات والورش مبني على العديد من المهارات الفرعية التي تشملها مهارات ما وراء المعرفة سواء في مجال التخطيط للعمل وتنفيذه وجمع البيانات والملاحظة وتطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية الواقعية وحل المشكلات، إضافة إلى سعيهم للتحقق من النجاح فيما يقومون به من أعمال، خصوصاً وأن التعليم الصناعي مبني على أساس معرفي وأدائي ، وبالتالي فهما متطلبات توظيف الكثير من المهارات المتضمنة في مهارات ما وراء المعرفة .

العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الفرع الدراسي". لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو في موضح في الجدول (9). يتضح من الجدول رقم(9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الفرع الدراسي، إذ بلغت قيمة "ف" (2.775)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية، ولفحص اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، والجدول (10) يوضح ذلك.

تشير نتائج اختبار توكي كما هي موضحة في الجدول السابق (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين طلبة

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات الطلبة وفقاً لمتغير الفرع الدراسي

الدلالة الإحصائية	قيمة " ف "	متوسطات المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.041	2.775	0.89	3	2.66	بين المجموعات
		0.32	540	172.32	داخل المجموعات
			543	174.98	المجموع

جدول (10)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في استجابات الطلبة وفقاً لمتغير الفرع الدراسي

الفرع الدراسي	المتوسطات الحسابية	علمي	أدبي	تجاري	صناعي
علمي	3.51				
أدبي	3.66				
تجاري	3.59				
صناعي	3.72				

($\alpha \geq 0.05$ دالة عند مستوى)

الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب".

لاختبار صحة هذه الفرضية ، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ، كما هو في موضح في الجدول (11) . يشير الجدول رقم (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب، إذ بلغت قيمة "ف" (4.502)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة ، ولفحص اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكي

للمقارنات البعدية ، والجدول (12) يوضح ذلك. تشير نتائج اختبار توكي كما هي موضحة في الجدول السابق (12) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أبناء الأميين وأبناء الجامعيين، وبين أبناء ممن هم في مستوى التعليم الابتدائي وبين أبناء الجامعيين لصالح أبناء الجامعيين.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن أبناء الحاصلين على مؤهلات علمية عالية يمتلكون مهارات متعددة الجوانب اكتسبوها من تعلمهم، أو من خلال حياتهم العملية ، أو الاجتماعية ، وبالتالي فهم يحاولون أن ينقلوا خبراتهم التي اكتسبوها إلى أبنائهم ، إضافة إلى أن مناخاتهم الأسرية قد تكون مشجعة على تعزيز هذه المهارات لدى أبنائهم

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات الطلبة وفقاً لمتغير مستوى تعليم الأب

الدلالة الإحصائية	قيمة " ف "	متوسطات المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.001	4.502	1.419	4	5.677	بين المجموعات
		0.315	544	171.482	داخل المجموعات
			548	177.158	المجموع

جدول (12)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في استجابات الطلبة وفقاً لمتغير مستوى تعليم الأب

جامعي	دبلوم	ثانوي	ابتدائي	أمي	المتوسط الحسابي	مستوى تعليم الأب
					3.47	أمي
					3.51	ابتدائي
					3.63	ثانوي
					3.62	دبلوم
					3.76	جامعي

(× دالة عند مستوى $\alpha \geq 0.05$)

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أبناء الأمهات الأميات وأبناء الأمهات الجامعيات لصالح أبناء الأمهات الجامعيات، وبين أبناء أمهات ممن يحملن مؤهل الدبلوم وبين أبناء الأمهات الجامعيات لصالح أبناء الأمهات الجامعيات، وكذلك بين أبناء أمهات ممن هن في مستوى الثانوي والابتدائي لصالح أبناء الأمهات في مستوى التعليم الثانوي.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مستوى تعليم الأمهات ينعكس إيجاباً على درجة ممارسة مهارات ما وراء المعرفة لأبنائهن، وذلك لأن الأبناء يتعلمون ويقلدون الكثير من ممارسات أمهاتهم، ولذلك فإن الأعلى تعليماً يمتلكون مهارات حياتية وخبرات متعددة أعلى، وبالتالي ينعكس هذا إيجاباً على توجيه وإرشاد أبنائهم وعلى ما يستمده الأبناء من الوالدين من خبرات ومواقف حياتية، مما يساهم في تعزيز مهارات التخطيط والضبط والتقييم لديهم في التعامل مع القضايا كافة والمشكلات التي يواجهونها في حياتهم اليومية.

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات الطلبة وفقاً لمتغير مستوى تعليم الأم

الدالة الإحصائية	قيمة "ف"	متوسطات المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.000	5.715	1.787	4	7.148	بين المجموعات
		0.313	543	169.783	داخل المجموعات
			547	176.931	المجموع

جدول (14)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في استجابات الطلبة وفقاً لمتغير مستوى تعليم الأم

جامعي	دبلوم	ثانوي	ابتدائي	أمي	المتوسط الحسابي	مستوى تعليم الأب
	-0.24				3.48	أمي
0.28 -		0.17 -			3.49	ابتدائي
					3.66	ثانوي
					3.72	دبلوم
					3.76	جامعي

(× دالة عند مستوى $\alpha \geq 0.05$)

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أبناء الموظفين وأبناء المزارعين لصالح أبناء الموظفين، وبين أبناء العاملين في أعمال حرة وبين أبناء المزارعين لصالح أبناء العاملين في أعمال حرة. ومن وجهة نظر الباحثين فإن هذه النتيجة تعزى إلى أن الآباء العاملين أو ممن يمارسون أعمالاً حرة لديهم مهارات تتطلبها طبيعة عملهم وعلى رأسها مهارات التخطيط والضببط والتقويم لكل ما يقومون به من أعمال، كما أن حياتهم يغلّب عليها طابع الضببط والتقويم فيما يمارسون من أعمال وأنشطة حياتية، وبالتالي يعكسون مهاراتهم إلى أبنائهم سواء من خلال الإرشاد أو من خلال التقليد أو الممارسة الفعلية، لبعض السلوكيات المرتبطة بتلك المهارات في حياتهم اليومية، بعكس المزارعين الذين قد يمتلكون مهارات أدائية في مجال محصور ومحدود لا تتعدى نطاق مجال العمل الذي يمارسونه

الفرضية الخامسة

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير مهنة الأب".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو في موضع في الجدول (15). يشير الجدول (15) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير مهنة الأب، إذ بلغت قيمة "ف" (3.023)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الخامسة، ولفحص اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، والجدول (16) يوضح ذلك. تشير نتائج اختبار توكي، كما هي موضحة في الجدول (16) إلى

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات الطلبة وفقاً لمتغير مهنة الأب

الدالة الإحصائية	قيمة " ف "	متوسطات المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.017	3.023	0.969	4	3.876	بين المجموعات
		0.320	540	173.069	داخل المجموعات
			544	176.945	المجموع

جدول (16)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في استجابات الطلبة وفقاً لمتغير مهنة الأب

مستوى تعليم الأب	المتوسط الحسابي	عامل	مزارع	موظف	أعمال حرة	بلا عمل
عامل	3.57					
مزارع	3.40				-0.29	
موظف	3.70					
أعمال حرة	3.69					
بلا عمل	3.59					

(× دالة عند مستوى $\alpha \geq 0.05$)

الموظفات وربات البيوت لصالح أبناء الموظفات . ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الأمهات العاملات بحاجة ماسة لامتلاك مهارات نوعية في مجال التخطيط والتحكم وحتى التقويم، لحاجتهم لها في تدبير شؤون حياتهم المنزلية والعملية، من حيث التوفيق بين متطلبات كل منها، إضافة لحاجتهم إلى تنظيم حياة أبنائهم في إطار مخطط ومنظم من أجل الحد من أية انعكاسات سلبية نتيجة لعمل الأم على أبنائهم، وهذا قد يساهم في غرس الكثير من الأنماط السلوكية التي تنتمي إلى مجالات مهارات ما وراء المعرفة، لا سيما في مجال الدراسة وتنظيم شؤون الأسرة وتحقيق متطلباتها، إضافة إلى أن المناخ الأسري يتأثر بشكل كبير بممارسات الأم والأب على حد سواء، وبالتالي تتميز البيئة الأسرية للموظفين بأنها أكثر انضباطاً وتحتاج إلى التخطيط وتقويم الممارسات السائدة كافة من قبل أفراد الأسرة، وعموماً هذا ما يساهم في تطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى أبنائهم.

الفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير مهنة الأم .

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو في موضع في الجدول (17). يشير الجدول (17) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير مهنة الأم، إذ بلغت قيمة "ف" (4.998)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية السادسة، ولفحص اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، والجدول (18) يوضح ذلك.

تشير نتائج اختبار توكي كما هي موضحة في الجدول السابق (18) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أبناء الأمهات

جدول (17)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات الطلبة وفقاً لمتغير مهنة الأم

الدلالة الإحصائية	قيمة " ف "	متوسطات المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.007	4.998	1.600	2	3.199	بين المجموعات
		0.320	543	173.793	داخل المجموعات
			545	176.993	المجموع

جدول (18)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في استجابات الطلبة وفقاً لمتغير مهنة الأم

مستوى تعليم الأب	المتوسط الحسابي	ربة بيت	موظفة	أعمال حرة
ربة بيت	3.57		0.19 -	
موظفة	3.76			
أعمال حرة	3.71			

(× دالة عند مستوى $\alpha \geq 0.05$)

التوصيات

- في ضوء ما خرجت به الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بالآتي:
1. ضرورة التأكيد على تقديم خبرات ومواقف تعليمية تعليمية من خلال المناهج وطرق التدريس، لتعزيز وتطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية.
 2. إجراء دراسات تجريبية حول أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على بعض المتغيرات، واستهداف طلبة في مراحل تعليمية أخرى.
 3. إجراء المزيد من الدراسات في المراحل التعليمية المختلفة وباستخدام أدوات أخرى .

المراجع

1. أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر. (2007). تعليم التفكير – النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
2. أبو عليا، محمد والوهر، محمود. (2001). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها، مجلة دراسات (سلسلة العلوم الإنسانية)، 28(1)، -14 1.
3. الزيادات، ماهر مفلح. (2003). أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفة والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
4. الوطبان، محمد بن سليمان. (2007). مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم، رسالة التربية وعلم النفس، عدد 27.
5. الوهر، محمود طاهر وأبو عليا، محمد مصطفى. (1999). مستوى امتلاك الطلبة لمعارف ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوى دراستهم، مجلة جامعة الإمارات العربية المتحدة، 16، 185 - 204.
6. كاظم، شروف. (2008). مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتعلم الفعال. <http://209.85.229.132/search?q=cache=114ToULQppUJwww.damasuniv.shern.net/fat>
7. نشوان، يعقوب وجبران، وحيد. (2000). أساليب تدريس العلوم، منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

scale ESCOLA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 7(2). 779 – 804

Kriewaldt, J.(2001). A thinking geography curriculum. *Interaction*. 29(4). 9 – 4

Livingston, J.(2003). Metacognition: An over view
<http://www.gse.bffalo.edu/fas/shuell/CEP564/metacog.htm>

Leutwyler, B.(2009). Metacognition learning strategies differential development patterns in high school. *Metacognition and Learning*. 4. 111- 123

Meiyin, W. & Angu, C.(2001). Knowledge and use of Metacognition strategies
<http://www.aare-educu.au/01pap/won01419.htm>

Mokhteri, K. & Reichard, C.(2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*. 94(2). 249 – 259

Muldner, K & Conati, C.(2007). Refining tailored scaffolding for metacognitive skills during analogical problem solving. Paper presented in the 13th international conference of Artificial Intelligence in Education that was held in Marina del Rey 10 July

Pintrich, P.(2002). The role of metacognition knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory into Practice* . 41(4). 219 – 225

Baird, J.(1999). Self-regulated teaching for self-regulated learning. Paper presented at the Eighth European Conference for Research on learning and instruction that was in Golebory .Sweden from 24–28/8

Coutinho, S.(2008). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Education*. 7(1). 39 – 47

Ellis, G.(1999). Developing metacognition awareness. The missing dimensions
<http://209.85.229.132/search?9=Cache:sLDtSYiCVdQJ.www.britishCouncil.orgpurting>

Fisher, R.(1998). Thinking about thinking developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*. 141. 1– 15

Harpe, B., Radloff, A. & Parker, L.(1997). The relationship between first year university student's use of metacognition control strategies and academic achievement. Paper presented in advancing international perspectives that was held in Adelaide –South Australia from 8–11/7

Hartman, H.(2002). Developing student metacognition knowledge and skills. in Hartman .H(edi). metacognition in learning and instruction. theory, research and practice. published by Kluwer Academic Publishers

Jimenez, V., Puente, A., Alvarado, J.& Arrebillage, L.(2009). Measuring metacognitive strategies awareness

Vrugt. A. & Oort. F.(2008). Meta-cognition. achievement goals. study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. *Metacognition Learning*. 3(2). 123 - 146

Panaoura. A. & Philipou. Q.(2005). The measurement of young pupils. metacognitive ability in mathematics. the case of self-representation and self-evaluation. Paper presented in the Third Conference European Society for Research in Mathematics that was held in Bellaire. Italy from 28/2 - 3/3

Ponnusamy. R.(2006). The impact of metacognition and problem solving strategies among low achievement in .history
<http://apps.emoe.gov.my/idipba/cdl/article91/pdf>

Romainville. M.(1994). Awareness of cognitive strategies: The relation between university students. metacognition and their performance. *Studies in Higher Education*. 19(3). 359 - 366

Sahandi. M. & Hamzah. G.(2009). Analysis on metacognition strategies in reading and writing among Malaysian ESL learners in four education instaurations. *European Journal of Social Science*. 11(4). 676 - 683

Schraw. G.(2002). Promoting general metacognition awareness in Hartman. H(edi) metacognition in learning and instruction. theory. research and practice. published by Kluwer Academic Publishers

Sheorey. R. & Mokhtari. K.(2001). Differences in the metacognition awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*. 29(4). 431 - 449

ملحق رقم (1)

أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب / الطالبة ،،

يقوم الباحثان بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على مدى امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة في مدارس تربية الخليل، ولتحقيق هذه الغاية تم إعداد هذه الاستبانة المكونة من (32) فقرة، لذا يرجى قراءة كل فقرة بعناية، والإجابة عنها بدقة وموضوعية ، علماً بأن البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وستحاط بالسرية التامة .

القسم الأول : معلومات عامة

ضع دائرة حول رمز الحالة التي تنطبق عليك

الجنس : أ- ذكر ب- أنثى

الفرع الدراسي: أ- علمي ب- أدبي ج- تجاري د- صناعي

مستوى تعليم الأب: أ- أمي ب- ابتدائي ج- ثانوي د- دبلوم ه- جامعي

مستوى تعليم الأم: أ- أمي ب- ابتدائي ج- ثانوي د- دبلوم ه- جامعي

مهنة الأب: أ- عامل ب- مزارع ج- موظف د- أعمال حرة ه- بلا عمل

مهنة الأم: أ- ربة بيت ب- موظفة د- أعمال حرة

القسم الثاني : إشارة (√) أمام كل فقرة وتحت الدرجة التي تنطبق عليك

رقم الفقرة	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1.	أثق بقدرتي في التخطيط لما ينبغي علي القيام به					
2.	أناقش المعلم في الموضوعات التي لم أفهمها في الحصة .					
3.	لدي الجرأة على اتخاذ أي قرار يتعلق بمستقبلي					
4.	أتمنى أن أحقق مستوى دراسياً مرتفعاً					
5.	أراجع حلولي للواجبات والأنشطة الصفية والمنزلية					

					6. أتساءل باستمرار إن كنت قد استخدمت كل البدائل المتوفرة لدي بعد حل مشكلة علمية ما.
					7. تكون نتائج تصرفاتي مطابقة للخطة التي وضعتها لنفسى.
					8. أشعر أن أمامي فرصاً جيدة جداً لتحقيق أهدافي في المستقبل.
					9. اهتم بمعرفة إجابات الأسئلة التي أخطأت في الإجابة عليها.
					10. أهتم بحل الأسئلة والامتحانات في المقررات التي أدرسها .
					11. أخطط جيداً لما ينبغي علي تعلمه مستقبلاً.
					12. أسعى للحصول على نسخ من الامتحانات السابقة للمواد الدراسية .
					13. أستطيع التغلب على الصعوبات التي تعترضني أثناء تعلم المواد الدراسية.
					14. أهتم بتفسير ما أدرسه دون أن أطلب مساعدة من الآخرين.
					15. أضع برنامجاً منظماً لعملي في سبيل الوصول إلى أهدافي.
					16. أقوم بمراجعة دروسي باستمرار حتى يتسنى لي الاحتفاظ بها لمدة أطول.
					17. أتساءل باستمرار عن درجة فهمي للمادة التي أدرسها.
					18. بعد الانتهاء من تعلم المادة العلمية ، أسأل نفسي ما إذا كنت قد تعلمت كل ما خططت لتعلمه .
					19. أتعمل في دراسة المادة الدراسية التي تتضمن معلومات مهمة.
					20. أخطط لمستقبلي وفق أهداف أطمح إلى تحقيقها مستقبلاً.
					21. أقرأ التعليمات والإرشادات اللازمة جيداً قبل أن أبدأ بتنفيذ الأنشطة والواجبات الدراسية.
					22. أحرص على ربط ما أتعلمه بما أعرفه سابقاً.

					23. أطلب مساعدة الآخرين عندما تواجهني صعوبة في فهم المادة العلمية التي أقوم بتعلمها.
					24. أعيد دراسة المادة العلمية مرة ثانية حينما لا أستوعب المعلومات الجديدة أثناء التعلم الأول.
					25. أفكر فيما سأتعلمه في الحصة قبل أن تبدأ
					26. أتعلم المفاهيم الدراسية بشكل أفضل حين أتخيلها وهي بصورتها الواقعية.
					27. أجد من المهم لي أن أبحث عن تطبيقات لما أتعلمه في مواقف حقيقية.
					28. اتخذ قراراتي بناءً على خطة مدروسة.
					29. أحرص على كتابة الملاحظات التي تساعدني على فهم ما أتعلمه.
					30. أرى من المفيد لي ، مقارنة أفكارى مع أفكار زملائي حتى أتأكد من سيرى في الاتجاه الصحيح.
					31. أقارن علاماتي مع علامات زملائي في الصف.
					32. أفكر في وضع بدائل متعددة لحل المشكلات التي تواجهني قبل أن أبدأ بالحل.