مجلـــــة العلـــــوم التربـــــوية والدراســـــات الإنســـــانيــــة
ISSN: 2709-0302 (online)

Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

مستوى مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة(*)

الباحثة/ امتنان عبد الرحمن محمد الفايز
قسم علم النفس- كلية التربية -جامعة القصيم السعودية

د/ أمل صالح سليمان الشريدة
أستاذ علم النفس التربوي المشارك
قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة القصيم السعودية

*) تاريخ تسليم البحث 5/12/2022 تاريخ قبوله للنشر 1/1/2023
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

مستوى مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة

الباحثة/ امتنان عبد الرحمن محمد الفايز
قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة القصيم السعودية

د/ أمل صالح سليمان الشريدة
أستاذ علم النفس التربوي المشارك
قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة القصيم السعودية

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى مهارات ما وراء المعرفة والتعرف على توجهات أهداف الإنجاز السائدة وفق النموذج السداسي والكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد إبراهيم (2012)، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي من إعداد عبد الغني وسعيد (2018)، على عينة أساسية تكونت من (482) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج وجود مستوى فوق المتوسط من مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، وسيادة أهداف الآخر/ إحجام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة.

ولقد تم تفسير هذه النتائج ومناقشتها، ومن ثمّ تقديم عدد من التوصيات والمقترحات في ضوئها.

الكلمات المفتاحية: مهارات ما وراء المعرفة، توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي، طالبات المرحلة الثانوية.

Metacognitive Skills and their Relationship with Achievement Goals Orientations according to the hexagonal model among a Sample of Female Secondary Stage Students at Buraidah

Prepared by: Emtinan Abdulrahman Alfayez
Department of Psychology - College of Education
Buraydah Al Qassim University, KSA

Dr. Amal Saleh Al-Sharida
Associate Professor of Educational Psychology
Department of Psychology - College of Education
Buraydah Al Qassim University, Saudi Arabia

Abstract:

The current study aimed through revealing the level of metacognitive skills and recognizing dominant achievement goals orientations according to the hexagonal model, To achieve the aims of the study, the scale of metacognitive skills, prepared by (Ebrahim, 2012) was used, and Achievement Goals Orientation according to the hexagonal model by Abdul-Ghani and Saeed (2018), on a main sample that consisted of (482) secondary stage female students at Buraydah, using the descriptive approach. The study concluded the following results: The existence of a higher-than-moderate level of metacognitive skills among the sample of female secondary stage students at Buraydah, The dominance of other/reluctance goals among the sample of female secondary stage students at Buraidah, and there is a statistically significant positive relationship between metacognitive skills and achievement goals orientations according to the hexagonal model among a Sample of Female Secondary Stage Students at Buraydah.

Key Words: Metacognitive skills, achievement goals orientations according to the hexagonal model, female secondary stage students.

المقدمة:

تهتم الفلسفة التربوية الحديثة بعملية التفكير في إعداد الفرد، نتيجة للتحديات التي فرضها الانفجار المعرفي والتكنولوجي في كافة مجالات الحياة، فالتعقيد الذي أوجبه هذا العصر استلزم إيجاد أفراد يعون أساليب تفكيرهم وأساليب تعلمهم والاستراتيجيات التي يتبعونها لاجتياز المهمات التي تواجههم، وتمكنهم من التعامل بفعالية مع المستقبل الذي ينتظرهم (فارس، 2018).

فلم يعد دور التربية مقتصر على نقل المعرفة العلمية للفرد، ولا تعليمه كيف يفكر وإنما أصبحت مطالبة بجعله على واعي وأدراك بالعمليات المعرفية التي يستخدمها أثناء عملية التعلم وبطريقة تعلمه ومتحمل لمسئولية التحكم فيهما، فنجاح الفرد في مواكبة هذا العصر ومواجهة تحدياته لا يعتمد على كم المعلومات والمعارف بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها، لذلك أصبح الاستخدام الفعال لمهارات التفكير والوعي بها والتحكم فيها، حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى (شوق وآخرون، 2016).

وفي ذات السياق حظي مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition باهتمام كبير في المجال التربوي وذلك لإسهامه في زيادة وعي المتعلم بعملياته المعرفية التي يستخدمها خلال عملية التعلم، وفي زيادة قدرته على مراقبة وتقييم عمليات التعلم، وفي جعله يبتكر ويبدع في إيجاد حلول للمشكلات التي تقف عائق أمام تعلمه، الأمر الذي يزيد من ثقته بنفسه وبمهاراته وقدراته على التعلم وتجاوز العقبات (رمضان وبوبكري، 2022)، فوعي المتعلم بالعمليات المعرفية التي يستخدمها خلال عملية التعلم تجعله قادر على التعلم مدى الحياة والانتفاع من كل ما هو جديد في العلوم والتكنولوجيا فلم تعد المعرفة فقط هي الهدف الأساسي وإنما ما وراء المعرفة (فارس، 2018).

وتعرف ما وراء المعرفة بأنها "الوعي بالمهارات والاستراتيجيات والمواد اللازمة لأداء مهمة ما، مع القدرة على استخدام آليات التنظيم الذاتي بنجاح لإنجاز تلك المهمة" (Koorosh, 2008, p.2).

ولكي يصبح المتعلم قادر على الوعي بالعمليات المعرفية والتحكم فيها، فإنه بحاجة إلى مجموعة من مهارات ما وراء المعرفة (Baker & Brown, 1984، كما ورد في الشربيني والفرحاتي، 2004).

وتشير مهارات ما وراء المعرفة إلى قدرة الفرد على وضع خطة عمل ومراجعتها ومراقبة تقدمه نحو تنفيذها، إلى جانب تحديد الأخطاء المرتكبة أثناء السير فيها، ثم العمل على معالجتها وتقييمها، فهذه المهارات المعرفية تستدعي التأمل في عمليات التفكير منذ بداية إنجاز أي عمل وأثناءه وبعده (زيتون، 2006).

فالمتعلمين الذين يمتلكون هذه المهارات يمتازون بالقدرة على جمع المعلومات وتنظيمها وتقييمها أثناء عملية التعلم، وإدراك الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وخصائص المهمة التي يواجهونها، وانتقاء ومراقبة وتقييم استخدامهم لتلك الاستراتيجيات وتغييرها عند الحاجة بما يمكنهم من تحقيق أهدافهم بنجاح (عيسى وخليفة، 2018).

وترتبط مهارات ما وراء المعرفة بالعديد من المتغيرات أهمها الدافعية، ومنها توجهات أهداف الإنجاز (Atasoy, 2015).

حيث تعد توجهات أهداف الإنجاز بمثابة موجهات للمتعلمين تؤثر على سلوكهم المعرفي والعاطفي خلال الأداء، وتؤثر على تفسيرهم لمواقف الإنجاز وعلى تحديد مفهوم النجاح، وعلى اختيار استراتيجيات الأداء وحل المشكلات، واختيار نوع السلوك (محمد، 2013).

وتعد نظرية توجهات أهداف الإنجاز Theory of achievement goals orientation إحدى المحاولات المهمة والمعاصرة لشرح وتفسير الدافعية، لأنها تهتم بتحديد الأسباب والأغراض التي تقع وراء سلوك الإنجاز والتي تدفع المتعلم للقيام بأنشطة الإنجاز (عطية، 2019).

وتُعرّف توجهات أهداف الإنجاز بأنها "مقاصد أو أسباب سعي الشخص لتحقيق حالة من الإنجاز، وتؤدي الأغراض المختلفة إلى أنماط مختلفة من الإدراك والتأثير بالسلوك" (محاسنة وآخرون، 2019، ص 150).

ولقد توصلت البحوث إلى عدة نماذج أو تصنيفات لتوجهات أهداف الانجاز في مواقف الإنجاز، ابتدأت بالنموذج الثنائي ثم الثلاثي ثم الرباعي ووصلت حديثاً على يد إليوت وآخرون في عام (2011) Elliot et al. إلى النموذج السداسي (3X2) -الذي يتبناه البحث الحالي- فأصبحت أهداف الإنجاز في النموذج السداسي تتمحور حول ستة أبعاد، هي: أهداف المهمة (إقدام، تجنب)، أهداف الذات (إقدام، تجنب)، أهداف الآخرين (إقدام، تجنب).

وحول العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز، يوجد اختلاف جزئي في نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما، حيث أشارت نتائج دراسة بورسالي وأوز Bursalı and Öz (2018)، إلى وجود علاقة موجبة بين أهداف إتقان ومهارات ما وراء المعرفة، ووجود علاقة سالبة بين أهداف الأداء ومهارات ما وراء المعرفة، في حين أشارت نتائج دراسة أتاسوي Atasoy (2015) إلى إمكانية التنبؤ باستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال أهداف الإتقان/ إقدام، بينما لم تتنبأ أهداف الأداء/أقدام وأهداف الإتقان/ إحجام وأهداف الأداء/ إحجام باستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأشارت نتائج دراسة الشواشرة وآخرون Al-Shawashreh et al. (2017)، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أهداف الإتقان وأهداف الأداء/ أقدام والتفكير ما وراء المعرفي، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين أهداف الأداء/ إحجام والتفكير ما وراء المعرفي.

وبناءً على ما سبق تأتي هذه الدراسة لتناول العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة بمنطقة القصيم.

مشكلة الدراسة:

نظراً لما يتصف به العصر الحالي من انفجار معرفي وتكنولوجي في كافة المجالات، أصبح من الضروري أن يمتلك المتعلمين مهارات مختلفة لمواكبة هذا العصر والنجاح فيه، حيث إن المهارات المعرفية وحدها أصبحت غير كافية، فلابد من امتلاكهم لمهارات ما وراء المعرفة؛ ليتمكن المتعلمين من التعامل بفاعلية مع المعلومات والمعارف المتغيرة ومع مختلف المتغيرات الطارئة على المجتمع، ولنقلهم من مرحلة تلقي المعرفة إلى مرحلة بنائها وانتاجها (الرشيدي، 2018؛ بدر، 2006).

وقد أشار الشلاش (2017) إلى أن الأنظمة التربوية والتعليمية تواجه عدداً من المشكلات من أهمها ضعف وعي المتعلمين بالعمليات المعرفية التي يستخدمونها خلال عملية التعلم واعتمادهم على الحفظ الآلي دون التفكير والتحقق من دقة المعلومات وصحتها.

ومن زاوية أخرى يسعى المتعلمين خلال إنجاز المهمات التعليمية إلى تحقيق عددا من الأهداف ومنها أهداف الإنجاز. التي تلعب دوراً مهما في اختيار استراتيجيات الأداء واختيار نوع السلوك الذي يقودهم لتحقيق هذه الأهداف، كما تؤثر على سلوكهم المعرفي والانفعالي خلال الأداء، وعلى تفسيرهم لمواقف الإنجاز، وتحديد مفهوم النجاح (محمد، 2013).

لذلك يتأثر استخدام المتعلمين لمهارات ما وراء المعرفة بنوع توجهات أهداف الإنجاز التي يتبنونها خلال العمل، وهذا ما أشارت نتائج دراسة بورسالي وأوز Bursalı and Öz (2018)، إلى وجود علاقة موجبة بين أهداف إتقان ومهارات ما وراء المعرفة، ووجود علاقة سالبة بين أهداف الأداء ومهارات ما وراء المعرفة، في حين أشارت نتائج دراسة أتاسوي Atasoy (2015) إلى إمكانية التنبؤ باستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال أهداف الإتقان/ إقدام، بينما لم تتنبأ أهداف الأداء/ إقدام وأهداف الإتقان/ إحجام وأهداف الأداء/ إحجام باستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأشارت نتائج دراسة الشواشرة وآخرون Al-Shawashreh et al. (2017)، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أهداف الإتقان وأهداف الأداء/ إقدام والتفكير ما وراء المعرفي، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين أهداف الأداء/ إحجام والتفكير ما وراء المعرفي.

وقد برزت مشكلة الدراسة الحالية من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز، حيث توصلت الباحثة حسب اطلاعها إلى عدد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز، إلا أن هذه الدراسات اختلفت نتائجها بشكل جزئي، كما ووجدت الباحثة ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي، حيث وجدت حسب اطلاعها دراسة واحدة أجنبية لهدايت وآخرون Hidayat et al. (2018)، كما أن هذه الدراسة تناولت بعض توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي، كما وتناولتها لدى عينة مختلفة عن عينة الدراسة الحالية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1- ما مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة؟

2- ما توجهات أهداف الإنجاز السائدة وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة.

2- التعرف على توجهات أهداف الإنجاز السائدة وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة.

3- التعرف على العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية في الآتي:

الأهمية النظرية:

- أهمية متغيرات الدراسة الحالية (مهارات ما وراء المعرفة توجهات أهداف الإنجاز) في التأثير على المستوى المعرفي والانفعالي والدافعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- كما تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية العينة التي تتناولها وهي طالبات المرحلة الثانوية، حيث تعد هذه المرحلة من المراحل الهامة التي يعقد عليها المجتمع أماله وتطلعاته لتطويره والنهوض به.

الأهمية التطبيقية:

- لفت نظر العاملين في الميدان التربوي إلى اهمية تضمين مهارات ما وراء المعرفة في المناهج الدراسية.
- لفت نظر العاملين في الميدان التربوي إلى أهمية حث المتعلمين على تبني توجهات أهداف الإنجاز التكيفية مصطلحات الدراسة.
- من الممكن أن تفسح نتائج الدراسة الحالية المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث حول نفس المتغيرات وعلى مراحل دراسية مختلفة.

مصطلحات الدراسة:

مهارات ما وراء المعرفة Metacognitive skills:

تعرف بأنها "معرفة المتعلم عن تفكيرها، وأسلوب ممارستها له، والتي تتضمن مهارات التخطيط، والمراقبة، والتقويم؛ من أجل الوقوف على المساق، التي تسير فيه أثناء دراستها لموضوع من الموضوعات" (إبراهيم، 2012، ص663). وتتكون هذه المهارات مما يلي:

- التخطيط: "وهو وضع الخطط والأهداف، وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم، والإشارة إلى الأنشطة المعتمدة، التي تنظم كافة عمليات التعلم" (إبراهيم،2012، ص656).
- المراقبة والتحكم: "وهي وعي الفرد لما يستخدمه من استراتيجيات للتعلم، أو حل للمشكلة، وقدرته على استخدام الاستراتيجيات البديلة؛ لتصحيح الفهم، وأخطاء الأداء" (إبراهيم، 2012، ص656).

- التقويم: "وهو القدرة على تحليل الأداء، والاستراتيجيات الفعالة – عقب حدوث التعلم- أو حل المشكلة، وإشارة إلى تقييم الفرد لعمليات تعلمه، وتتضمن تقويم تقدمه في أنشطة التعلم" (إبراهيم، 2012، ص656).

وتحدد اجرائيًا: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس مهارات ما وراء المعرفة المستخدم في هذه الدراسة من إعداد إبراهيم (2012).

توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي (3×2) Achievement goals orientation:

تعرف توجهات أهداف الإنجاز بأنها هي "التمثيلات المعرفية المعتمدة على كفاءة المتعلم لتحديد الغرض من السلوك في مواقف الإنجاز الأكاديمي المختلفة، والتي تنعكس في ميل المتعلم إلى تبني نمط من الأنماط التالية لتوجهات أهداف الإنجاز" (Elliot et al., 2011، كما ورد في عبد الغني وسعيد، 2018، ص18):

- أهداف المهمة/ إقدام: "وفيها يقارن الفرد أدائه ما تتطلبه المهمة محاولا اكتساب الكفاءة التي تمكنه من أداء المهمة كما ينبغي" (Elliot et al., 2011، كما ورد في عبد الغني وسعيد، 2018، ص18).
- أهداف المهمة/ إحجام: "ويقارن فيها الفرد أدائه بمتطلبات المهمة أيضا، ولكنة يهدف إلى تجنب عدم القدرة على أداء المهمة بشكل ناجح والفشل فيها" (Elliot et al., 2011، كما ورد في عبد الغني وسعيد، 2018، ص18).
- أهداف الذات/ إقدام: "وفيها يقارن الفرد أدائه بذاته بمعنى أن معيار تقويم أدائه هو أدائه السابق، محاولا الوصول إلى مستويات أعلى من الأداء والكفاءة والقدرة" (Elliot et al., 2011، كما ورد في عبد الغني وسعيد، 2018، ص18).
- أهداف الذات/ إحجام: "وفيها يقارن الفرد أدائه بذاته أيضا، ولكنه يحاول تجنب الظهور بمظهر أسوأ من أدائه السابق في مثل هذه المهام أمام نفسه" (Elliot et al., 2011، كما ورد في عبد الغني وسعيد، 2018، ص18).
- أهداف الآخر/ إقدام: "وفيها يقارن الفرد أدائه بأداء الآخرين، محاولا الظهور بمستوى من الكفاءة والقدرة أعلى من الآخرين" (Elliot et al., 2011، كما ورد في عبد الغني وسعيد، 2018، ص18).
- أهداف الآخر/ إحجام: "وفيها يقارن الفرد أدائه أيضا بأداء الآخرين، ولكنه يسعى إلى تجنب الظهور بمستوى من الأداء يبدو أسوأ من الآخرين من أقرانه" (Elliot et al., 2011، كما ورد في عبد الغني وسعيد، 2018، ص18).

وتحدد اجرائيًا: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي المستخدم في هذه الدراسة من إعداد عبد الغني وسعيد (2018).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية للدراسة على متغير مهارات ما وراء المعرفة ومتغير توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ/1443هـ.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على المدارس الثانوية (الحكومية) في مدينة بريدة بمنطقة القصيم.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة بمنطقة القصيم.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: ما وراء المعرفة Metacognition:

أولا: مفهوم ما وراء المعرفة:

يعرف سشرو ودينسون Schraw and Dennison (1994) ما وراء المعرفة بأنها هي "قدرة الفرد على التفكير في تعلمه وفهمه والتحكم فيه" (p.460).

وتُعرَّف أيضاً بأنها "معرفة الفرد عما يمتلكه من مهارات لمعالجة المعلومات، وكذلك معرفته حول طبيعة المهام المعرفية، وحول الاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع مثل هذه المهام. بالإضافة إلى ذلك، تتضمن المهارات التنفيذية المتعلقة بالمراقبة والتنظيم الذاتي للأنشطة المعرفية الخاصة به" (Schneider, 2008, p.114).

وقد عرَّفها الجراح وعبيدات (2011) بأنها "وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات، من خلال استخدام مهارات: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة" (ص150).

ويرى ناضرين (2020) أن ما وراء المعرفة هي "قدرة الفرد على المعرفة حول المعرفة التي لديه وتخطيطها وتنظيمها وإداراتها من حيث الضبط والتحكم" (ص491).

ثانياً: نماذج ما وراء المعرفة

يرى **فلافل Flavell (1979 ,1987)**، أن ما وراء المعرفة تتكون من مكونين أساسين هما: معرفة ما وراء المعرفة، وخبرات ما وراء المعرفة.

1-معرفة ما وراء المعرفة: يشير هذا المكون إلى المعرفة أو المعتقدات التي يمتلكها الفرد عن ذاته وعن الآخرين وعن المهام وعن الاستراتيجيات المناسبة لإنجازها. وهي تقع ضمن ثلاث فئات من المتغيرات كالاتي:

أ- المعرفة بالمتغيرات الخاصة بالفرد: وتشمل على كل ما يعرفه الفرد ويعتقده عن نفسه وعن الآخرين حول طبيعته وطبيعة الآخرين كمعالجين للمعرفة، مثل اعتقاد الفرد بأنه يتعلم بشكل أفضل من خلال الاستماع عن تعلمه من خلال القراءة.

ب- المعرفة بالمتغيرات الخاصة بالمهمة: وتشير إلى معرفة الفرد عن طبيعة المهمة التي يواجهها ومتطلبات إنجازها.

ج- المعرفة بالمتغيرات الخاصة بالاستراتيجية: وهي المعرفة بالاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

2-خبرات ما وراء المعرفة: يعرفها فلافل Flavell (1979) بأنها هي الخبرات الوجدانية أو المعرفية الواعية التي تصاحب ممارسة الفرد للنشاطات المعرفية، ويمكن أن تحدث في أي وقت قبل أو بعد أو أثناء النشاط المعرفي، مثل شعور الفرد بالغموض أثناء قراءة فقرة ما.

أما **جاكوبس وباريس Jacobs and Paris (1987)**، يرون أن ما وراء المعرفة تتضمن بعدين أساسيين هما التقدير الذاتي للمعرفة، والإدارة الذاتية للمعرفة، كالاتي:

1-التقدير الذاتي للمعرفة: ويتضمن ثلاثة أشكال للمعرفية، هي:

أ- المعرفة التقريرية: وهي المعرفة بالاستراتيجيات والمهارات المطلوبة لإنجاز مهمة ما، فهي الاجابة عن سؤال: ماذا يلزم من المهارات والمعلومات والاستراتيجيات.

ب- المعرفة الإجرائية: وهي المعرفة بكيفية استخدام الاستراتيجيات، فهي الاجابة عن سؤال: كيف يتم استخدام الاستراتيجيات.

ج- المعرفة الشرطية: وهي تعني المعرفة بشروط استخدام استراتيجية ما، فهي الاجابة عن سؤال: متى يتم استخدام استراتيجية ما ولماذا.

2-الإدارة الذاتية للمعرفة: وتتضمن ما يلي:

- التخطيط: وهو تحديد الهدف والاستراتيجيات المناسبة لتحقيقه.
- التقويم: وهو عملية تبدأ قبل البدء بالمهمة وتستمر أثناء القيام بها وبعده، وذلك من أجل التأكد من تحقيق الهدف المراد الوصول إليه.
- التنظيم: وهو مراقبة مدى التقدم نحو الهدف، وتعديل الخطط والاستراتيجيات عند الحاجة.

ويرى **مارزانو وآخرون (1988) .Marzano et al**، أن ما وراء المعرفة تشمل على مكونين هما المعرفة وضبط الذات، ومعرفة العملية وضبطها، كما يلي:

1- المعرفة وضبط الذات، وتتمثل في:

- مراقبة الالتزام وضبطه (أي الالتزام بأداء المهام الأكاديمية).
- مراقبة الاتجاه وضبطه (أي الاتجاه الايجابي نحو المهام الأكاديمية).
- مراقبة الانتباه وضبطه (أي الانتباه أثناء أداء المهام).

2- معرفة العملية وضبطها، وتشمل بعدين هما:

- أنواع المعرفة الهامة لما وراء المعرفة، وتتمثل في: المعرفة التقريرية، والمعرفة الاجرائية، والمعرفة الشرطية.
- الضبط التنفيذي للسلوك، ويتمثل في: التقويم، والتخطيط، والتنظيم.

المحور الثاني: توجهات أهداف الإنجاز :Achievement Goal Orientations

أولاً: مفهوم توجهات أهداف الإنجاز

عرفها إليوت (1999) Elliot بأنها "تمثيلات معرفية لإمكانية قائمة على الكفاءة والتي يسعى الأفراد إلى تحقيقها" (p.174).

وتعرف بأنها "إقدام أو إحجام الفرد على/عن أداء مهام أكاديمية معينة، اعتماداً على طبيعة كل مهمة أو متأثراً بالآخرين ممن حوله أو كنتيجة لمراقبة ذاته" (علي، 2015، ص131).

كما وتعرف بأنها "التزامات منظمة ذاتياً تدعم الفرد بتوجهات لتفسير المواقف ذات الصلة بالكفاءة والاستجابة لها"(Sommet & Elliot, 2016, p.1).

وتعرف بأنها "الأسباب والغايات التي تدفع الفرد للاندماج في سلوكيات الإنجاز، أو الإحجام عنها" (عبد السميع ورشوان، 2018، ص11).

ثانياً: نماذج توجهات أهداف الإنجاز

أ- النماذج الثنائية لتوجهات أهداف الإنجاز:

ميز الباحثون في هذا المجال بالبداية بين نوعين مختلفين من الأهداف على الرغم من أن الأفراد من الوجهة النظرية من الممكن أن يمتلكوا عدداً كبيراً من التوجهات الدافعية للإنجاز (رشوان، 2006)، حيث تم تصنيفها إلى:

- أهداف التعلم: كأهداف تعكس سعي الفرد لزيادة كفاءته الأكاديمية.
- وأهداف الإداء: كأهداف تعكس سعي الفرد للحصول على أحكام إيجابية من الآخرين عن كفاءته (Dweck & Leggett, 1988).

كذلك صنفت إلى:

- أهداف الاندماج في المهمة: والتي يركز فيها الأفراد على إتقان المهام، ويحملون اعتقاد بأن الجهد يؤدي إلى زيادة القدرة، ويقيمون قدرتهم الذاتية لتطويرها من خلال الجهد المبذول.
- وأهداف الاندماج في الأنا: والتي يركز فيها الأفراد على إظهار القدرة، ويحملون اعتقاد بأن الجهد العالي يعني نقص القدرة، ويقيمون قدراتهم من خلال المعايير الخارجية (Nicholls, 1984).

كما وصنفت إلى:

- أهداف الإتقان: وفيها يهتم الأفراد بتعلم أشياء جديدة، ويستخدمون استراتيجيات فعالة، ويفضلون المهام التي تتطلب تحدي، ويكون لديهم اعتقاد بأن النجاح يأتي من خلال الجهد.
- أهداف الأداء: ويركز فيها الأفراد على أثبات وإظهار القدرة، ويستخدمون معايير معيارية لتقييم أدائهم، ويعزون الفشل إلى نقص القدرة (Ames & Archer, 1988; Ames, 1990).

يتضح من العرض السابق أن أهداف الإتقان في النماذج السابقة سميت بمسميات مختلفة حيث سميت بأهداف التعلم إلا أن جميعها تشير إلى نفس المعنى تقريبًا، كذلك أهداف الإداء سميت بأهداف الاندماج في الأنا إلا أنهما يشيران إلى نفس المعنى تقريبًا.

ب- النموذج الثلاثي

فيما يلي عرض لتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج الثلاثي:

1- أهداف الإتقان: هي التي يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة وفق المعايير الذاتية، أو معايير المهمة، مثل تركيز الفرد على تطوير مهاراته، أو تركيز الفرد على إتقان المهمة.

2- أهداف الأداء/ إقدام: هي التي يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاء وفق المعايير المعيارية، مثل تركيز الفرد على القيام بأداء أعلى من أداء الآخرين.

3- أهداف الأداء/ إحجام: هي التي يركز الفرد على تجنب عدم الكفاءة وفق المعايير المعيارية، مثل تركيز الفرد على تجنب القيام بأداء أقل من أداء الآخرين (Elliot, 1999).

ج- النموذج الرباعي

وفيما يلي عرض للنموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز:

1- أهداف الإتقان/ إقدام: حيث تعرف فيها الكفاءة تعريفاً مطلقاً/شخصياً، وتكافؤها إيجابي.

2- أهداف الإتقان/ إحجام: حيث تعرف فيها الكفاءة تعريفاً مطلقاً/شخصياً، وتكافؤها سلبي.

3- أهداف الأداء/ إقدام: حيث تعرف فيها الكفاءة تعريفاً معيارياً، وتكافؤها إيجابي.

4- أهداف الأداء/ إحجام: حيث تعرف فيها الكفاءة تعريفاً معيارياً، وتكافؤها سلبي (Elliot & McGregor, 2001).

د- النموذج السداسي

فيما يلي عرض للنموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز:

1- أهداف المهمة/ إقدام: ويكون التركيز فيها على تحقيق الكفاءة القائمة على المهمة، كتركيز الفرد على أداء المهمة بطريقة صحيح.

2- أهداف المهمة/ إحجام: ويكون التركيز فيها على تجنب عدم الكفاءة القائمة على المهمة، كتركيز الفرد على تجنب أداء المهمة بطريقة غير صحيح.

3- أهداف الذات/ إقدام: ويكون التركيز فيها على تحقيق الكفاءة القائمة على الذات، كتركيز الفرد على القيام بأداء أفضل من الأداء السابق.

4- وأهداف الذات/ إحجام: ويكون التركيز على تجنب عدم الكفاءة القائمة على الذات، كتركيز الفرد على تجنب القيام بأداء أقل من الأداء السابق.

5- أهداف الآخر/ إقدام: ويكون التركيز فيها على تحقيق الكفاءة القائمة على الآخر، كتركيز الفرد على القيام بأداء أفضل من أداء الآخرين.

6- أهداف الآخر/ إحجام: ويكون التركيز فيها على تتجنب عدم الكفاءة القائمة على الآخر، كتركيز الفرد على تجنب القيام بأداء أسوأ من أداء الآخرين (Elliot el at., 2011)، وهو النموذج الذي تتبناه الدراسة الحالية لكونه يعد من أحدث النماذج المفسرة لتوجهات أهداف الإنجاز، ولقلة الدراسات العربية التي تناولته لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة:

قام أتاسوي (2015) Atasoy، بدراسة هدفت إلى التعرف على إمكانية التنبؤ باستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال توجهات أهداف الإنجاز والاهتمام الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية تخصص علوم، وتكونت العينة من (322) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية في تركيا، وتم استخدم مقياس توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج الرباعي من إعداد Elliot and McGregor (2001)، ومقياس الاهتمام الأكاديمي من إعداد Corbiere et al. (2006)، وتم استخدام مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم من إعداد Pintrich et al. (1991) وقد اكتفى الباحث ببعد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، وأظهرت النتائج إمكانية التنبؤ باستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال أهداف الإتقان/ إقدام، بينما لم تتنبأ أهداف الأداء/إقدام وأهداف الإتقان/ إحجام وأهداف الأداء/ إحجام والاهتمام الأكاديمي باستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وقام الشواشرة وآخرون Al-Shawashreh et al. (2017)، بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وتوجهات الهدف لدى طلبة المرحلة الجامعية، ومستوى كل من التفكير ما وراء المعرفي وتوجهات الهدف، والكشف عن الفروق في التفكير ما وراء المعرفي وتوجهات الهدف وفقاً للمستوى الأكاديمي والتحصيل والجنس، وتكونت العينة من (290) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك، واستخدم الباحثون مقياس التفكير ما وراء المعرفي من إعداد Al-Jarrah and Obeidat (2011)، ومقياس توجهات الهدف وفق النموذج الثلاثي من إعداد Abu-Ghazal et al. (2013)، وبينت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي، ومستوى أعلى من المتوسط من أهداف الإتقان ومستوى متوسط لكل من أهداف الأداء/ إقدام وأهداف الأداء/ إحجام، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أهداف الإتقان وأهداف الأداء/ إقدام والتفكير ما وراء المعرفي، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين أهداف الأداء/ إحجام والتفكير ما وراء المعرفي.

وأجرى كل من بورسالي وأوز Bursalı and Öz (2018)، دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والوعي ما وراء المعرفي، على عينة بلغت (118) طالباً من طلبة الجامعة تخصص اللغة الانجليزية، واستخدما الباحثان مقياس توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج الثنائي من إعداد Roedel et al. (1994)، ومقياس الوعي ما وراء المعرفي من إعداد Schraw and Dennison (1994)، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة بمقدار 48% من الطلبة لديهم مستويات عالية من الوعي ما وراء المعرفي ونسبة بمقدار 28% لديهم مستويات متوسطة من الوعي ما وراء لمعرفي ونسبة بمقدار 24% لديهم مستويات منخفضة من الوعي ما وراء المعرفي، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أهداف الإتقان والوعي ما وراء المعرفي، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين أهداف الأداء والوعي ما وراء المعرفي.

وفي دراسة قام بها هدايت وآخرون Hidayat et al. (2018)، هدفت إلى التعرف على الدور الوسيط لأهداف الإتقان وفق النموذج السداسي (أهداف الإقدام القائمة على المهمة، أهداف الإحجام القائمة على المهمة، أهداف الإقدام القائمة على الذات، أهداف الإحجام القائمة على الذات) في العلاقة بين ما وراء المعرفة وكفاءة النمذجة الرياضية، كما وقاموا بدراسة العلاقة الارتباطية بين أهداف الإتقان وفق النموذج السداسي (أهداف الإقدام القائمة على المهمة، أهداف الإحجام القائمة على المهمة، أهداف الإقدام القائمة على الذات، أهداف الإحجام القائمة على الذات) وما وراء المعرفة، وتكونت العينة من (538) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية، واستخدم الباحثين مقياس توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي المعد من قبل Elliot et al. (2011) وقد اكتفى الباحثين بالأهداف التالية (أهداف الإقدام القائمة على المهمة، أهداف الإحجام القائمة على المهمة، أهداف الإقدام القائمة على الذات، أهداف الإحجام القائمة على الذات)، ومقياس ما وراء المعرفة المعد من قبل O'Neil and Abedi (1996)، واختبار النمذجة الرياضية المعد من قبل Haines and Crouch (2001) ، وأظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين كافة أهداف الإتقان وفق النموذج السداسي (أهداف الإقدام القائمة على المهمة، أهداف الإحجام القائمة على المهمة، أهداف الإقدام القائمة على الذات، أهداف الإحجام القائمة على الذات) وما وراء المعرفة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة:

أجرت المحمدي (2016)، دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية والجامعية، كما وهدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق في التفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة وفقاً للتخصص (أدبي/ علمي)، والتعرف على علاقة التفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة بالتحصيل الدراسي، وبلغ مجموع أفراد العينة (407) طالبة، منهن (206) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، و(201) طالبة في المرحلة الجامعية في مدينة الرياض، واستخدمت الباحثة مقياس التفكير ما وراء المعرفي من إعداد Schraw and Dennison (1994) ، ومقياس الحاجة للمعرفة إعداد Cacioppo et al. (1984)، وبيّنت النتائج أن غالبية الطالبات يمتلكن مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي.

وأجرت الرشيدي (2018)، دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام طالبات الصف الثالث الثانوي لمهارات ما وراء المعرفة، والتعرف على إمكانية التنبؤ بمهارات ما وراء المعرفة من خلال الفاعلية الذاتية، والدافعية الأكاديمية، وبلغت عينة الدراسة (800) طالبة من طالبات الصف الثالث ثانوي في مدينة بريدة، واستخدمت الباحثة مقياس لمهارات ما وراء المعرفة من إعداد إبراهيم (2012)، ومقياس الفاعلية الذاتية من إعداد العدل (2001)، ومقياس الدافعية الأكاديمية Vallerand et al. ترجمة أبو عواد (2009)، وأظهرت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة يمتلكون مستوى دون المتوسط من مهارات ما وراء المعرفة.

كما أجرت الرشيدي (2018)، دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي، ومستوى مهارات ما وراء المعرفة، ومستوى مهارات حل المشكلات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، والكشف عن

الإسهامات النسبية للذكاء الانفعالي ومهارات ما وراء المعرفة في التنبؤ بمهارات حل المشكلات، وبلغت عينة الدراسة (400) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عثمان ورزق (2001)، ومقياس لمهارات ما وراء المعرفة من إعداد إبراهيم (2012)، ومقياس حل المشكلات من إعداد حمدي (1998)، وأظهرت النتائج أن الطالبات يمتلكن مستوى مرتفع من مهارات ما وراء المعرفة.

وقد أجرت فارس (2018)، دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية والمعدل التراكمي، على عينة بلغ قوامها (138) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة في جامعة دمشق، وتم استخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي من إعداد الباحثة، وأسفرت نتائج الدراسة عن امتلاك عينة الدراسة مستوى متوسط من مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز:

قام غارسيا روميرو García-Romero (2015)، بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى توجهات أهداف الإنجاز والكفاءة المدركة في التربية البدنية، والتعرف على العلاقة بين أهداف الإنجاز والكفاءة المدركة في التربية البدنية، لدى عينة بلغ قوامها (205) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في إسبانيا، وتم استخدام مقياس توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي المعدة من قبل Méndez-Giménez et al. (2014)، ومقياس الاحتياجات النفسية الأساسية في التمرين من إعداد Vlachopoulos and Michailidou (2006) وقد اكتفى الباحث ببعد الكفاءة المدركة ترجمة Moreno et al. (2008)، وأظهرت النتائج أن الطلبة يظهرون مستويات من مرتفع إلى فوق المتوسط لجميع توجهات أهداف الإنجاز، وأن أهداف المهمة/ إقدام، وأهداف الذات/ إقدام، هي الأعلى على التوالي، والأقل هي أهداف الآخر/ إقدام، وأهداف الآخر/ إحجام بمستوى فوق المتوسط.

وأجرى كل من رشوان وعبد السميع (2018)، دراسة هدفت إلى التعرف على نسب شيوع توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل وكذلك مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين ومدى الفروق في هذه المتغيرات باختلاف متغيري النوع والتخصص الأكاديمي والتفاعلات المشتركة بينهما، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل بمعلومية توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الإستراتيجي، والتعرف على مدى إمكانية تحديد البروفيلات التي تميز الطلاب المعلمين في المتغيرات موضع الدراسة، وتكونت العينة من (540) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا، وتم استخدم مقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي من إعداد حجاج (2015)، ومقياس التفكير الاستراتيجي من عداد الباحثان، ومقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل من إعداد Pekrun et al. (2002) ترجمة الوطبان (2013)، وأظهرت نتائج البحث أن توجهات أهداف الإقدام

المعتمدة على المهمة هي الأكثر شيوعًا بين الطلاب، يليها أهداف الإقدام المعتمدة على الذات، ثم أهداف الإحجام المعتمدة على الآخر، ثم أهداف الإحجام المعتمدة على المهمة وأهداف الإحجام المعتمدة على الذات، والأقل شيوعًا هي أهداف الأقدام المعتمدة على الآخر.

وقام كل من عبد الغني وسعيد (2018)، بدراسة هدفت إلى التعرف على توجهات أهدف الإنجاز السائدة ومستوى الاندماج المعرفي لدى طلبة الجامعة، وكذلك تحديد التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقًا للنموذج السداسي والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء النموذج السببي المفترض، والكشف عن تأثير النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص (علمي/ أدبي) على التأثيرات السببية في النموذج المفترض، وتكونت العينة من (308) طلاب وطالبات من طلبة جامعة القصيم، وتم استخدام مقياس الاندماج المعرفي من إعداد الباحثان، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي من إعداد الباحثان، وأسفرت نتائج الدراسة أن الطلاب والطالبات يظهرون مستويات أعلى من المتوسط لجميع توجهات أهداف الإنجاز وفقًا النموذج السداسي، ولا توجد توجهات سائدة لأهداف الإنجاز لدى العينة.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية.
- تناولت الدراسات السابقة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة مختلفة عن الدراسة الحالية، حيث تناولت الدراسات السابقة عينات من طلبة المرحلة الجامعة وبعض صفوف المرحلة الثانوية والابتدائية، أما الدراسة الحالية تناولت طالبات المرحلة الثانوية في جميع صفوفها.
- تناولت الدراسات السابقة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج الثنائي والنموذج الثلاثي والنموذج الرباعي، ولم تجد الباحثة –حسب إطلاعها– سوء دراسة واحدة تناولت العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي، كما وقد تناولت الأهداف الاتقانية فقط من النموذج.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة الحالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث يقوم بملاحظة ظاهرة أو حدث ما ومتابعته، معتمداً على معلومات نوعية أو كمية في فترة زمنية معينة أو خلال فترات زمنية مختلفة، بغرض التعرف على شتى جوانب الظاهرة وعلاقاتها بغيرها من الظاهرات للوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع الراهن ليتم تطويره مستقبلاً (مطاوع والخليفة، 2014، ص111).

مجتمع الدراسة:

تكونَّ مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الواقعة في مدينة بريدة بمنطقة القصيم، والبالغ عددهن (12780) طالبة.

عينة الدراسة:

أ- **العينة الاستطلاعية:** تم اختيار عينة استطلاعية بطريقة عشوائية عنقودية من مجتمع الدراسة للتحقق الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (100) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة بريدة.

ب- **العينة الأساسية:** تكونت العينة الأساسية والتي تم تطبيق أدوات الدراسة عليها لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة من (482) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة بريدة، وقد بلغ متوسط عمر العينة 16.61 سنة بانحراف معياري 0.991، وتم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية وقد طبقت أدوات الدراسة على العينة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1443/1442هـ.

أدوات الدراسة:

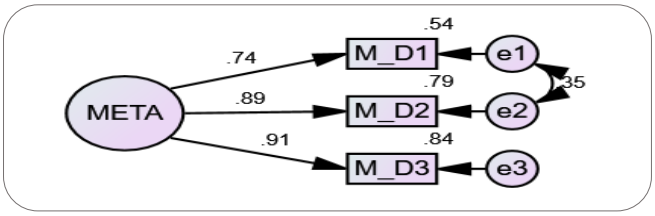
1-مقياس مهارات ما وراء المعرفة إعداد إبراهيم (2012):

وصف المقياس: يتكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية، هي: التخطيط ويتكون من (12) عبارة، من (1-12)، والمراقبة وتتكون من (10) عبارات، من (13-22)، والتقويم ويتكون من (8) عبارات من (23-30)، وتتم الاستجابة على عبارات المقياس في نسخته الأصلية من خلال تدرج ثلاثي، وهو (غالباً، أحياناً، نادراً)، ولكن تم بتعديله في الدراسة الحالية ليصبح تدرج خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، بناءً على نتائج دراسة عبد السميع (2017)، ودراسة إسماعيل (2015)، التي أوصت باستخدام التدرج الخماسي كونه أفضل من التدرج الثلاثي فيما يتعلق بدقة الخصائص السيكومترية للمقياس، ويتم تصحيح المقياس بإعطاء الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وتُصحَّح جميع الفقرات بالاتجاه الإيجابي، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (30-150) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى ارتفاع مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى الطالبة.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة:

- صدق المقياس: صدق البناء (الصدق العاملي):

تم التحقق من صدق البناء لمقياس مهارات ما وراء المعرفة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis)، حيث تم فحص النموذج المكوَّن من عامل كامن واحد وثلاثة أبعاد، باستخدام البرنامج الاحصائي (Amos). ويبين الشكل (1) البنية العاملية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ومعاملات الانحدار للأبعاد:



الشكل (1): البنية العاملية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ومعاملات الانحدار للأبعاد.

وقد تم بعد ذلك حساب مؤشرات جودة المطابقة للحكم على صدق بنية المقياس، ومدى مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي المقترح من قبل معد المقياس، وقد تم استخدام عدة محكات للحكم على جودة ملاءمة البيانات للنموذج (Bentler & Chou, 1987; Bollen & Stine, 1990; Fabrigar et al., 1999)، وذلك كما هو موضح في الجدول (1):

جدول (1): مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة

مؤشر المطابقة	المحك	القيمة الفعلية
χ^2	p-value>0.05	(P=0.483)0.493
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 5$	0.493
IFI	IFI ≥ 0.8	1.000
CFI	CFI ≥ 0.8	1.000
GFI	GFI ≥ 0.8	0.997
RMSEA	RMSEA ≤ 0.10	0.000
#sample moments		6
#parameters		5
df		1

يظهر الجدول (1) ان جميع قيم مؤشرات المطابقة للنموذج كانت جيدة مما يشير الى صدق بنية المقياس.

- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويبين الجدول (2) معامل ثبات درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة للأبعاد الفرعية الثلاثة والمقياس ككل:

الجدول (2): معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة مع الدرجة الكلية للمقياس.

البعد	معامل ألفا
التخطيط	0.853
المراقبة	0.821
التقويم	0.867
الكلي	0.936

يظهر الجدول (2) تمتع جميع أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية بمعامل ثبات جيد يزيد على 0.6 تبعا لما أشار له جريثجسون وآخرون (Griethujsen et al., 2015).

2-مقياس توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي إعداد عبد الغني وسعيد (2018):

وصف المقياس: يتكون المقياس بصورته النهائية من (27) عبارة تقيس ست أبعاد لتوجهات أهداف الإنجاز، هي: أهداف المهمة/إقدام تتكون من (5) عبارات هي (1-7- 12- 17-23)، وأهداف المهمة/ إحجام تتكون من (4) عبارات، هي (2- 8- 13- 18)، وأهداف الذات/ إقدام تتكون من (5) عبارات هي (3-

9-14- 19- 24)، وأهداف الذات/ إحجام تتكون من (4) عبارات هي (4- 10- 20- 25)، وأهداف الآخر/ إقدام تتكون من (5) عبارات هي (5- 11- 15- 21- 26)، وأهداف الآخر/ إحجام تتكون من (4) عبارات هي (6-16-22-27)، وتتم الاستجابة لعبارات المقياس في نسخته الأصلية من خلال تدرج ثلاثي، وهو (غالباً، أحياناً، نادراً)، ولكن تم تعديله ليصبح تدرج خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ويتم تصحيح المقياس بإعطاء الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وتُصحَّح جميع العبارات بالاتجاه الإيجابي، وبذلك تتراوح درجات الطالبة على كل بعد من أبعاد توجهات أهداف الإنجاز إقدام ما بين (5 -25)، ودرجات الطالبة على كل بعد من أبعاد توجهات أهداف الإنجاز إحجام ما بين (4-20)، ولا توجد درجة كلية للمقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي:

– صدق المقياس: صدق التجانس الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، للتحقق من صدق البنية وتجانسها. ويبين الجدول (3) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات:

جدول (3): معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
أهداف المهمة إقدام		أهداف المهمة إحجام		أهداف الذات أقدام	
1	**0.752	2	**0.730	3	**0.842
7	**0.751	8	**0.681	9	**0.826
12	**0.692	13	**0.753	14	**0.909
17	**0.764	18	**0.808	19	**0.859
23	**0.795			24	**0.769
أهداف الذات إحجام		أهداف الآخر إقدام		أهداف الآخر إحجام	
4	**0.885	5	**0.791	6	**0.690
10	**0.723	11	**0.864	16	**0.549
20	**0.843	15	**0.849	22	**0.666
25	**0.849	21	**0.444	27	**0.727
		26	**0.812		

** دال عند (0.01)

يبين الجدول (3) ان جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع ابعادها الفرعية التي تنتمي اليها كانت دالة عند (0.01)، مما يدعم صدق البناء.

- **ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويبين الجدول (4) معامل ثبات درجات مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

الجدول (4): معامل ثبات كرونباخ الفا لمقياس توجهات الاهداف الإنجاز

البعد	معامل الفا
أهداف المهمة/ إقدام	0.806
أهداف المهمة/ إحجام	0.710
أهداف الذات/ إقدام	0.896
أهداف الذات/ إحجام	0.838
أهداف الآخر/ إقدام	0.802
أهداف الآخر/ إحجام	0.530

يظهر الجدول (4) تمتع جميع أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز بمعامل ثبات جيد يزيد على 0.6 تبعا لما أشار له جريثجسون وآخرون (Griethujsen et al., 2015)، ما عدا البعد السادس وللكشف الدقيق عن سبب ضعف الثبات لهذا البعد تم حساب قيمة ألفا في حال حذف الفقرة (Alpha if item deleted) لفقرات البعد، ويبين الجدول (5) قيم ألفا في حال حذف الفقرة:

الجدول (5): ألفا في حال حذف الفقرة للبعد السادس

الفقرة	ألفا في حال حذف الفقرة (Alpha if item deleted)
6	0.363
16	0.653
22	0.455
27	0.337

يبين الجدول (5) انه وفي حال تم حذف الفقرة السادسة عشر من البعد السادس لمقياس توجهات الاهداف، فان قيمة معامل ألفا كرونباخ للبعد ستبلغ 0.65، وهي مقبولة اذ انها تزيد عن (0.6)، وتبعا لما سبق تم حذف الفقرة من البعد ليصبح البعد مكون من 3 فقرات بصورته النهائية.

الأساليب الاحصائية المستخدمة:

الأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات:

- التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء.
- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحقق من التجانس الداخلي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينة الواحدة (One sample t –test) للإجابة عن السؤال الأول.
- حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية الموزونة للإجابة عن السؤال الثاني.
- ومعامل بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث.

نتائج الدراسة (تفسيرها ومناقشتها):

السؤال الأول:

نتائج السؤال الأول وتفسيرها: نص السؤال الأول في الدراسة الحالية على "ما مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده الثلاث، ومقارنة النتائج بمتوسطات المقياس الفرضية والتي يتم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطى لتدريج ليكرت في عدد فقرات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط العينة (التجريبي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة (One sample T-Test). ويبين الجدول (6) المتوسطات التجريبية والفرضية لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة وقيمة اختبار "ت" ودلالته الإحصائية:

جدول (6): دلالة الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة

البعد	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة ت
التخطيط	45.311	7.698	36	481	26.556**
المراقبة	39.739	5.926	30	481	36.082**
التقويم	30.539	5.549	24	481	25.872**
الكلي	115.589	17.179	90	481	32.702**

** دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد التخطيط عند مستوى دلالة 0.01 لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة حيث بلغت قيمة اختبار ت (26.556) مما يدل على تمتع الطالبات بمستوى تخطيط أعلى من المتوسط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد المراقبة عند مستوى دلالة 0.01 لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة حيث بلغت قيمة اختبار ت (36.082) مما يدل على تمتع الطالبات بمستوى مراقبة أعلى من المتوسط.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد التقويم عند مستوى دلالة 0.01 لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة حيث بلغت قيمة اختبار ت (25.872) مما يدل على تمتع الطالبات بمستوى تقويم أعلى من المتوسط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس ما وراء لمعرفة ككل عند مستوى دلالة 0.01 لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة حيث بلغت قيمة اختبار ت (32.702) مما يدل على تمتع الطالبات بمستوى ما وراء معرفة اعلى من المتوسط.

وتشير النتائج السابقة إلى أن طالبات المرحلة الثانوية يمتلكن مستوى فوق المتوسط في مهارات ما وراء المعرفة ككل، وفي مهارة التخطيط والمراقبة والتقويم.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المرحلة العمرية والخبرات التي مرت بها الطالبات. فمهارات ما وراء المعرفة تنمو تدريجيا مع التقدم بالعمر والخبرة (جروان، 2007). فطالبات المرحلة الثانوية وصلن إلى مرحلة من النضج العقلي تمكنهن من الوعي بعملياتهم المعرفية وإدارتها، ومرو بالعديد من الخبرات الدراسية مما جعلهن أكثر وعيً بعملياتهم المعرفية وكيفية ادارتها، وذلك من خلال أساليب التدريس الحديثة التي اعطت الطالبات فرص الوعي بالمعرفة والعمليات المعرفية والتخطيط للمعرفة ومراقبتها وتقويمها، ومن خلال الكتاب المدرسي الحديث الذي يحتوي على أنشطة تحفز من استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، مما ساهم في تمكن الطالبات من جميع مهارات ما وراء المعرفة فأصبحن أكثر قدرة على وضع أهداف محددة وواضحة، وعلى وضع خطط محددة لتحقيقه هذه الاهداف، وعلى مراقبة عملية التعلم واكتشاف الاخطاء والصعوبات وتصويبها وتجاوزها، وعلى تقويم التعلم والأداء لتحسينهما، حيث أكدت فارس (2018) بأن مهارات ما وراء المعرفة تنمو مع التقدم بالعمر، إلا أنه ليس من الضروري أن يحقق جميع الطلبة كل مهاراتها، وذلك نتيجة للأساليب التربوية المستخدمة وطريقة التعامل مع الطلبة أثناء إنجازهم المهمات. وأشار الجراح وعبيدات (2011) إلى أن طرق التدريس الحديثة أعطت الطلبة فرص القيام بطرح الأسئلة والاجابة عنها ومراقبة تعلمهم وتنظيمه وتقويمه، الامر أعطاهم فرص الوعي بالمعرفة التي لديهم وما ينطوي عليها من عمليات معرفية وكيفية أدارتها.

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة الرشيدي (2018) في أن طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة يمتلكن مستوى مرتفع من مهارات ما وراء المعرفة، ومع دراسة المحمدي (2016) في أن طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية في مدينة الرياض يمتلكن مستوى مرتفع من مهارات ما وراء المعرفة، واختلفت مع دراسة الرشيدي (2018) التي أشارت نتائجها إلى امتلاك طالبات الصف ثالث ثانوي في مدينة بريدة مستوى دون المتوسط من مهارات ما وراء المعرفة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:

نص السؤال الثاني في الدراسة الحالية على "ما توجهات أهداف الإنجاز السائدة وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية الموزونة (لتوفير معيار أفضل للحكم بحيث يتم الأخذ بعين الاعتبار عدد فقرات كل بعد) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس توجهات اهداف الإنجاز بأبعاده الستة. ويبين الجدول (7) توجهات أهداف الإنجاز السائدة وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة:

جدول (7): توجهات أهداف الإنجاز السائدة وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة

توجهات أهداف الإنجاز	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري الموزون
أهداف المهمة/ إقدام	4.181	0.714
أهداف المهمة/ إحجام	4.327	0.713
أهداف الذات/ إقدام	4.574	0.621
أهداف الذات/ إحجام	4.479	0.619
أهداف الآخر/ إقدام	3.899	0.835
أهداف الآخر/ إحجام	4.985	1.093

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- كانت توجهات (أهداف الآخر/ إحجام) هي التوجهات الأكثر شيوعا، اذ بلغ المتوسط الحسابي الموزون لها (4.985).
- وكانت توجهات (أهداف الآخر/ اقدام) هي التوجهات الأقل شيوعا، إذ بلغ المتوسط الحسابي الموزون لها (3.899).

وتشير النتائج السابقة إلى أن أهداف الآخر/ إحجام هي الأكثر شيوعا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، وأهداف الآخر/ إقدام هي الأقل شيوعا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة.

يمكن تفسير حصول توجهات أهداف الآخر/ إحجام على الأكثر شيوعا لتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي لدى عينة الدراسة إلى أن غالبية الطالبات يسعون إلى تجنب الفشل أمام الآخرين للحفاظ على مكانتهم وسمعتهم، حيث أشار تايه (2015) إلى أن تجنب الفشل هو أحد العوامل المحركة للسلوك البشري للحفاظ على مكانته وسمعته ومكاسبه، فالفرد بطبيعته يكره الفشل ويخافه، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (García-Romero, 2015) وقد يعود السبب إلى اختلاف البيئة، (رشوان وعبد السميع، 2018) في أن أهداف الآخر/ إحجام ليست الأكثر شيوعا وقد يعود السبب إلى اختلاف المرحلة العمرية.

ويمكن تفسير حصول توجهات أهداف الآخر/ إقدام على الأقل شيوعاً لتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي لدى عينة الدراسة في ضوء ابتعاد المؤسسات التعليمية عن التنافس والمقارنة وابتعادها عن حصر النجاح والتميز في قدرات ومهارات معينة واعتمادها على العمل التعاوني وتأكيد مبدأ الفروق الفردية وأهمية جميع المهارات والقدرات، حيث أشارت عبد الغني وسعيد (2018) إلى أن بيئة التعلم التي تدعم التنافس والمقارنة تؤدي إلى تبني أهداف الأخر حيث توجه تركيز الفرد إلى مقارنة أدائه بأداء الآخرين. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (García-Romero, 2015)، ودراسة (رشوان وعبد السميع، 2018) في أن أهداف الآخر/ إقدام هي الأقل شيوعاً.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

نص السؤال الثالث في الدراسة الحالية على "هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة؟"

تم التحقق من تحقق من هذا السؤال باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول (8):

جدول (8): معامل ارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي

المتغير المستقل	مهارات ما وراء المعرفة
أهداف المهمة/ إقدام	0.587**
أهداف المهمة/ إحجام	0.438**
أهداف الذات/ إقدام	0.444**
أهداف الذات/ إحجام	0.472**
أهداف الآخر/ إقدام	0.461**
أهداف الآخر/ إحجام	0.272**

** دال عند 0.01

يبين الجدول (8)

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أهداف المهمة/ إقدام والدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أهداف المهمة/ إحجام والدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أهداف الذات/ إقدام والدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أهداف الذات/ إحجام والدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أهداف الآخر/ إقدام والدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أهداف الآخر/ إحجام والدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة.

يلاحظ وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة بمنطقة القصيم، وقد اتفقت

هذه النتيجة مع دراسة هدايت وآخرون Hidayat et al. (2018) في وجود علاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز، واتفقت بشكل جزئي مع دراسة الشواشرة وآخرون Al-Shawashreh et al. (2017) في وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإتقان وأهداف الأداء/ إقدام، واختلف معها بشكل جزئي في وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإداء/ إحجام، كما وقد اتفقت بشكل جزئي مع دراسة بورسالي وأوز Bursalı and Öz (2018) في وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإتقان، واختلفت معها بشكل جزئي في وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإداء.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفي ضوء تفسيرها ومناقشتها خرجت الدراسة بالتوصيات التالية:

1- معرفة مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى المعلمين والمعلمات قبل خدمتهم وأثنائها.

2- زيادة وعي المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام أساليب التدريس التي تنمي مهارات ما وراء المعرفة.

3- عمل دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات والطلبة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم.

4- تضمين مهارات ما وراء المعرفة في المناهج المقدمة للطلبة.

5- رفع مستوى وعي الوالدين والمعلمين والمعلمات بدورهم في تشكيل توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلبة، وأثرها على الطلبة.

6- تشجيع وحث الطلبة على تبني توجهات أهداف الإنجاز التي تركز على تنمية المهارات والقدرات ورفع مستوى الكفاءة والتنافس الشريف لما لها من أثر بالغ على استخدام مهارات ما وراء المعرفة.

المقترحات البحثية:

في ضوء ما سبق فإن الباحثة تقترح إجراء دراسات حول:

1- إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية مختلفة.

2- إجراء دراسة مماثلة على الذكور من المرحلة الثانوية.

3- إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ومتغيرات أخرى.

مراجع الدراسة:

إبراهيم، منى توكل (2012). فعالية مقرر تنمية مهارات التفكير في إكساب مهارات ما وراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى طالبات الجامعة. *المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع: إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي*، *2*، 651-682.

إسماعيل، محمد عبد الرحمن (2015). أثر عدد بدائل الاستجابة في مقياس ليكرت على الخصائص السيكومترية للمقياس وقياس الاتجاهات: دراسة تطبيقية على متدربي معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية. *الإدارة العامة*، *55*(4)، 833-875.

بدر، بثينة محمد (2006). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة. *مستقبل التربية العربية*، *12* (41)، 389-442.

تايه، رفعة حسن (2015). *العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية ونظرية الفرد الضمنية حول الذكاء* (رقم المنشور 738940) [رسالة دكتوراة، جامعة اليرموك]. قاعدة دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

الجراح، عبد الناصر ذياب، وعبيدات علاء الدين محمد (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *7* (2)، 145-165.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات* (ط.3). دار الفكر.

رشوان، ربيع عبده. (2006). *التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصر*. عالم الكتب.

الرشيدي، أمينة مطيران (2018). *مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طالبات المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القصيم.

الرشيدي، العنود سليم (2018). *الإسهامات النسبية للذكاء الانفعالي ومهارات ما وراء المعرفة في التنبؤ بمهارات حل المشكلات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

رمضان، نعيمة، وبوبكري، ليلى (2022). التعلم ما وراء المعرفي وأهمية استخدام استراتيجياته في العملية التعليمية. *مجلة آفاق علمية*، *14* (2)، 252-269.

زيتون، حسن حسين (2006). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة* (ط2). عالم الكتب.

الشربيني، هانم أبو الخير، والفرحاتي، الفرحاتي السيد. (2004). علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة. *دراسات في التعليم الجامعي*، جامعة عين شمس- كلية التربية، (7)، 100-148.

شوق، محمود أحمد، المحويتي، نجاة حسين، وأبو القاسم، جليلة محمود (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *العلوم التربوية*، *24*(2)، 585-633.

الشلاش، عمر سليمان (2017). أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (36)، 173-200. عبد السميع، محمد عبد الهادي. (2017). تأثير عدد فئات الاستجابة وعدد

المشاركين على دقة قيم معاملي ألفا وأوميجا في تقدير ثبات درجات المقياس النفسي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *27*(96)، 317-384.

عبد السميع، محمد عبد الهادي، ورشوان، ربيع عبده (2018). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان - كلية التربية، *14*(2)، 1-83.

عبد الغني، إسلام أنور، وسعيد، نسرين محمد (2018). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز الإنجاز (النموذج السداسي 2X3) والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط - كلية التربية، *43*(3)، 1-83.

عطية، عائشة علي (2019). تحليل مسار العلاقات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي والفاعلية الذاتية الإحصائية وقلق الإحصاء والإنجاز الأكاديمي في الإحصاء لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية. *مجلة الإرشاد النفسي*، *2*(58)، 231-308.

علي، حجاج غانم (2015). فعالية برنامج مقترح لتنمية التوجهات السداسية لأهداف الانجاز وأثره على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، *25*(86)، 125-180.

عيسى، ماجد محمد، وخليفة، وليد السيد (2018). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في القراءة الابداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف. *مجلة التربية*، *1*(178)، 12-74.

فارس، ابتسام محمد (2018). درجة امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة علم النفس في المرحلة الجامعية في جامعة دمشق. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *19*(3)، 219-257.

محاسنة، أحمد، العلوان، أحمد، والعظامات، عمر (2019). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *15*(2)، 149-166.

محمد، أسماء محمد (2013). توجه الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية كناتج للممارسات التعليمية لاعضاء هيئة التدريس. *دراسات تربوية ونفسية*، جامعة الزقازيق-كلية التربية، (3)، 275-319.

المحمدي، عفاف سالم (2016). علاقة التفكير ما وراء المعرفي والحاجة للمعرفة بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، *17*(4)، 319-347.

مطاوع، ضياء الدين، والخليفة، حسن (2014). *مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية*. مكتبة المتنبي.

ناضرين، حاتم محمد (2020). أثر تفاعل مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة العلوم التربوية*، (25)، 481-540.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260–267. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260

Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, *91*(3), 409–421

Al-Shawashreh, O. M., Al-Zoubi, A. A., Al-Rabee, F. K., & Tashtoush, R. A. (2017). The Relationship between Metacognition and Goal Orientations among Yarmouk University Students. *Dirasat: Educational Sciences*, *44*(4), 345-361.

Atasoy, V. (2015). The role of achievement goal orientations and interest on metacognitive strategy use of preservice science teachers. *Turkish Journal of Education*, *4*(3), 4-15.

Bentler, P. M., & Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, *16*(1), 78-117.

Bollen, K. A., & Stine, R. (1990). Direct and indirect offects: Clssical and bootstrap estimates of variability. *Sociological Methodology*, *20*, 115-140.

Bursalı, N., & Öz, H. (2018). The role of goal setting in metacognitive awareness as a self-regulatory behavior in foreign language learning. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, *5*(3). 662-671.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*(2), 256–273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*(3), 169–189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(3), 501–519. https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, *103*(3), 632–648. https://doi.org/10.1037/a0023952

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *metacognition, motivation, and understanding* (pp.21-29). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associate.

Fabrigar, L. R., MacCallum, R. C., Wegener, D. T., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, *4*(3), 272–299.

Garcia-Romero, C. (2015). Relationship between the 3x2 achievement goals and perceived competence in Physical Education students. *Sportis Scientific Technical Journal*, *1*(3), 293–310.

Griethuijsen, R. A. L. F., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., Gencer, A. S., & BouJaoude, S. (2015). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, *45*(4), 581–603.

Hidayat, R., Syed Zamri, S. N. A., & Zulnaidi, H. (2018). Does Mastery of Goal Components Mediate the Relationship between Metacognition and Mathematical Modelling Competency?. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *18*(3), 579–604.

Jacobs, J., & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, *22*(3-4), 255–278. https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052

Koorosh, P. (2008, *September* 3-6). Analyzing rate of cognitive and metacognitive strategies in learners with respect to interactive effect of learning environments (University and guidance school) and location (urban and rural). *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh*, 1-11.

Marzano, R., Brandt, R., Hughes, C., Jones, B., Presseisen, B., Rankin, S., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of Thinking: A framework for curriculum and instruction.* The Association for Supervision and Curriculum development.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*(3), 328–346. https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328

Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education*, *2*(3), 114-121.

Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, *19*(4), 460-475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033

Sommet, N., & Elliot, A. J. (2016). Achievement goals. In V. Zeigler-Hill & T.K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp.1-4). Springer International Publishing. DOL: 10.1007/978-3-319-28099-8_484-1