فَاعِلِيَّةُ إسْتِرَاتِيْجِيَّةِ مَا وَرَاءَ المَعْرِفَةِ عَلَى تَحْصِيْلِ الفِقْهِ وَالدَّافِعِيَّةِ لِلإنْجَازِ لَدَى طَالِبَاتِ الصّفِّ الأوَّلِ الثَّانَوِيّ

أ / شيمة بنت سعيد بن خليوي الغامدي

مستخلص البحث :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة على تحصيل الفقه لدى طالبات الصف الأول الثانوي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي وفق التصميم الشبة التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الباحة، قُسّمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية قوامها (30) طالبةً تم تدريسها وفق استراتيجية ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي)، ومجموعة ضابطة قوامها (30) طالبةً تم تدريسها باستخدام الطريقة الاعتيادية. وأعدت الباحثة أدوات الدراسة والمتمثلة في: دليل المعلمة في تدريس الوحدة الرابعة (البيع) من كتاب الفقه (1) للصف الأول الثانوي ودليل الطالبة. وكذلك أعدت اختبار تحصيلي معرفي في مادة الفقه ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، في التطبيقين القبلي والبعدي لكلٍ من الاختبار التحصيلي المعرفي بمستوياته، وتُعزى إلى التطبيق البعدي، وبلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك في المجموعة التجريبية ضمن القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي (1.25)، ، كما كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكلٍ من الاختبار التحصيلي المعرفي بمستوياته، وتُعزى إلى مجموعة الدراسة التجريبية، ومن أهم ما أوصت به الدراسة: تبني استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي) في تدريس الفقه، كبديل لطرق التدريس التقليدية، لما لها من أثر إيجابي على تحصيل الفقه لدى طالبات الصف الأول الثانوي، عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات مقررات الفقه لتزويدهن بالاتجاهات الحديثة في التدريس وتدريبهن على كيفية توظيف استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي) في تدريس الفقه وتوضيح مزاياها.

كلمات مفتاحية: استراتيجية ما وراء المعرفة، التدريس التبادلي، التحصيل الدراسي.

Abstract

The study aimed to reveal the effectiveness of the metacognition strategy on the achievement of jurisprudence among first-grade secondary students, and the researcher used the experimental method according to the semi-experimental design, and the study sample consisted of (60) students from the first grade of secondary school in Al-Baha city, and it was divided into two groups: An experimental group It consisted of (30) students who were taught according to the strategy of metacognition (reciprocal teaching), and a control group of (30) students were taught using the standard method. The researcher prepared the study tools represented in: the teacher's guide in teaching the fourth unit (sale) from the book of fiqh (1) for the first secondary grade, and the student's guide. I also prepared a cognitive achievement test in the subject of jurisprudence The study found the following results: There were statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$), between the mean scores of the experimental group students, in the pre and post applications for each of the cognitive achievement test of its levels, and it was attributed to the post application. The experimental group within the pre and post measurements of the achievement test (1.25), and the results of the study also revealed the existence of statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) between the mean scores of the experimental group students and the control group in the post application of each of the cognitive achievement test with its levels, which are attributed to The experimental study group, and among the most important recommendations of the study: Adopting the use of a strategy beyond knowledge (reciprocal teaching) in teaching jurisprudence, as an alternative to traditional teaching methods, because of their positive impact on the achievement of jurisprudence among first-grade secondary school students. Holding training courses and workshops for teachers of jurisprudence courses to provide them with modern trends in teaching and training them on how to employ Using a strategy of metacognition (reciprocal teaching) in teaching jurisprudence and explaining its advantages.

Key words: metacognition strategy, reciprocal teaching, academic achievement

مقدّمة

يواجه العالم اليوم العديد من التغيُّرات والمستجدَّات المتسارعة والمتلاحقة، ولكي نواجهها علينا بتربية النشء تربية علميَّة سليمة، ليصبحوا قادرين على التكيُّف مع كلّ ما هو جديد، وهذه التغيُّرات والمستجدَّات تفرض على المربين تعليم الطالب كيف يتعلَّم، وكيف يفكِّر؛ لما لذلك من أهميَّة خاصة في مواجهة التحديات المستقبليَّة، والتكيُّف مع التغيُّرات والمستجدَّات، مما يستدعي تعليم مهارات جديدة لاستخدامها في مواقف حياتيَّة جديدة، ويهتمُّ الدين الإسلامي اهتمامًا شديدًا بالعقل والتفكير، وكلما بحثنا في القرآن الكريم وجدنا أنه يحتوي على الكثير من الآيات التي تتعلَّق بالتفكير، يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾[الحشر:21]

ويُعد التفكير أرقى العمليات المعرفيَّة التي تميز الإنسان عن غيره، فهو يمثل العمليَّة التي يوظِّف بها الفرد قدراته وخبراته السابقة، ويعالج المعلومات، ويكتشف العلاقات، وذلك لحلِّ ما يواجهه من مشكلات، واتخاذ القرارات، والتكيُّف، والأداء بفاعليَّة في مختلف المواقف والمتغيرات البيئيَّة (عاشور 2007، ص 221)

وتُركز التربية الإسلاميَّة على تنمية جميع جوانب الشخصيَّة الإسلاميَّة: (الفكريَّة، والعاطفيَّة، والجسميَّة، والاجتماعيَّة) وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام وتعاليمه؛ وذلك بغرض إيجاد الشخصيَّة المتكاملة، كما ترمي إلى تطبيق الإسلام في حياة الفرد والجماعة، في شتى مجالات الحياة وميادينها، وتحقيق العبوديَّة الخالصة (أبانمي 2012، ص 169).

ويُعدُّ الفقه فرع من فروع التربية الإسلاميَّة الذي يُعنى بدراسة العبادات من طهارة، وصلاة، وصوم، وحج، وزكاة... إلخ، وبدراسة الأخلاق الفرديَّة والاجتماعيَّة التي ينبغي أن يتخلَّق بها المسلم؛ لذا يتمُّ تدريسه في المراحل الدراسيَّة المختلفة (ابتدائي، متوسِّط، ثانوي)؛ وذلك بهدف تزويد الطلاب بالمعلومات الصحيحة عن المعاملات، والعبادات، والأخلاق..، وتصحيح ما لا يكون صحيحًا من معرفة الطلاب حول عبادتهم ومعاملتهم وأخلاقهم، وبناء معرفة صحيحة يمكن تطبيقها في مواقف الحياة المختلفة (الشافعي 1993م، ص252)

وتُعدُّ المرحلة الثانويَّة مرحلة مهمَّة من مراحل التعليم لأنها تُعد اللبنة الأساسيَّة لبناء المستقبل وانطلاقا من أهميَّة تلك المرحلة فإنه يجب التركيز عليها والاهتمام بها بصورة أكبر، إذ يكتسب الطالب فيها الكثير من العادات والقيم والاتجاهات إضافة لنمو قدراته واستعداداته العقليَّة، بجانب تنمية المهارات الأساسيَّة، لذلك فإن الجهود تتضافر في هذه المرحلة من قبل المعلِّمين والتربويين وأولياء الأمور لتكثيف العمل على تزويد الطلبة بكل ما يحتاجه من مؤهلات علميَّة ونفسيَّة وعقليَّة واجتماعيَّة.

وهذا ما أشار اليه (راشد، 2005م، ص 54)؛ أن المرحلة الثانويَّة من أهمِّ المراحل لتدريس موضوعات الفقه والأحكام الفقهيَّة للطالبات؛ لأن الطالبة في هذه المرحلة قد دخلت طور المراهقة، حيث تصارع النمو في شتى الجوانب: العقليَّة، والوجدانيَّة، والاجتماعيَّة... إلخ، يتطلب ضرورة تزويدها بالمعلومات والمعارف الفقهيَّة التي تضمن تحقيق النموّ الشامل في الاتجاه الصحيح، ومن ثم تكوين منظومة قيميَّة صحيحة تحكم تصرُّفاتها وتعاملاتها وفقًا للشريعة الإسلاميَّة السمحاء.

وتُعدُّ إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة من الإستراتيجيات التي تساعد المتعلِّم على التحصيل وفهم النصوص المقروءة؛ لأنها تعتمد على إجراءات تدريسيَّة تفاعليَّة يتم فيها توظيف مهارات الفهم والتفكير بالتفكير بالنصوص الفقهيَّة بين المعلِّم والمتعلِّم، أو بين المتعلِّم وزملائه، وهذا يتطلَّب إثراء النقاش حول الموضوعات والقضايا الفقهيَّة المتضمنة في النص، وطرح الأسئلة حولها، ويتم ذلك من خلال ما يقوم به المتعلِّم مع زملائه ومعلِّمهم من عمليات التنبؤ، والتساؤل الذاتي، والتوضيح، والتلخيص، الأمر الذي يؤدي بالمتعلِّمين إلى فهم النصوص الفقهيَّة، واستيعاب القضايا المطروحة فيها، والإفادة منها في المواقف الحياتيَّة (أبانمي 2012م، ص 173).

وقد ظهر مفهوم التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة) في بداية السبعينيات، ليضيف بعدًا جديدًا في علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقًا واسعة للدِّراسَات التجريبيَّة، والمناقشات النظريَّة في موضوعات: الذكاء، والتفكير، والذاكرة، والاستيعاب، ومهارات التعلُّم. (جروان، 2014م، ص42).

وتجسَّد اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة في التفكير ما وراء المعرفة في التركيز على النظريَّة والتطبيق؛ لذلك فإن تعليم مهارات ما وراء المعرفة يعني مساعدة الطلاب على الإمساك بزمام تفكيرهم بالرؤية والتأمُّل، ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحدِّ الذي يستطيعون التحكُّم فيه، وتوجيهه بمبادرتهم الذاتيَّة، وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف. ومهارات ما وراء المعرفة التي تدور حول وعي الفرد بما يقوم به من مهارات وعمليات في أثناء التفكير، من أجل تحسين الذاكرة، ومراقبة عمليات التعلُّم وضبطها. (منى شهاب، 2000م، ص 256).

ويُشير (الشرقاوي، 2001م، ص244) إلى أن الدافعيَّة للإنجاز من الدوافع الرئيسة التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي، ومساعدة الطلاب على تحقيق هذا الدافع يعمل على تنشيط مستوى أدائهم، وتحقيق أهمِّ جوانب دافعيَّة التحصيل في العمل المدرسي.

كما تشير نتائج الأبحاث والدِّراسَات التي تهتمُّ بعمليَّة التعلُّم والتعليم، إلى فعاليَّة عدد من استراتيجيات التدريس الحديثة التي تستند على تطبيقات علم النفس المعرفي، والتفكير في تحسين قدرات الطلبة المختلفة، في معظم المواد الدراسيَّة، وكذلك في تنمية اتجاهات إيجابيَّة نحو عمليَّة التعلُّم بشكل عامٍّ، وتزيد من دافعيَّة الإنجازومن هذه الدراسات دراسة كلا من جابر وأبو حليمة والسيد (2014) ، دراسة المصري (2013) ، دراسة زغلول، والنجار (2011) ، عمر (2007م) ، يوموزاك وآخرون (Yumusak et al., 2007) ، تيوديسون وفيوني (Theodosiou, Papaioannou. ,2005) والتي اتفقت جميعها على فاعليَّة استراتيجية ما وراء المعرفة في تأثيرها للتوجُّهات الدافعة للتعلُّم في التحصيل الدراسي، وكذلك زيادة قدرتهم على توليد الأسئلة، وإعادة صياغة الأفكار

وترى الباحثة أن تدريس الفقه ليس ببعيد عن توظيف تطبيقات علم النفس المعرفي، حيث تناول العديد من الدِّراسَات- بمجال الموادِّ والتخصُّصاتِ الأخرى- فاعليَّة استخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة، في تنمية التحصيل ، بينما تقلُّ تلك الدِّراسَات بمجال تدريس مواد التربية الإسلاميَّة بشكل عامٍّ، ومادة الفقه على وجه الخصوص، فما تزال قليلة وتحتاج إلى مزيد من الجهود، فعلى الرغم من الكمِّ الهائلِ الذي وجدته الباحثة للدِّراسَات التي استخدمت إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة في التدريس بمواد التاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات واللغات، إلا أن هناك عددًا قليلًا من الدِّراسَات في تخصُّصاتِ التربية الاسلاميَّة بصفة عامَّةٍ، والفقه خاصَّةً.

وقد جاءت هذه الدِّراسَة للكشف عن فاعليَّة استخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة في تحصيل الفقه، ، لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

مشكلة الدِّراسَة:

يكتنف تدريس التربية الإسلاميَّة، وخاصة الفقه، العديد من الصعوبات، تأتي في مقدمتها النظرة القاصرة للتربية الإسلاميَّة وفروعها، واعتبارها من الموادِّ النظريَّة التي تعتمد في تعليمها وتعلُّمها على الحفظ والتلقين، وهو ما قصر بالبعض من معلِّمات المادة عن الاستفادة من تطبيقات علم النفس المعرفي بالتدريس، وتطوير عمليَّة تعليمها وبناء التحصيل فيها على الفهم والاستيعاب، وليس على الحفظ والتلقين، وإذا عُلِم أن الفقه ومسائله "يقوم على التفكير والاستيعاب والتدقيق والفهم وُبُعد النظر" (أبو زهرة، 2010م، ص 22).

وترى الباحثة ان هذا يدلُّ هذا على أنه من أكثر الموادِّ حاجة إلى استخدام وسائل تطور هذه المهارات، لا أن يتمَّ تدريسه بطرق جامدة في إطار يركِّز على حفظ مسائله، دون أن يسمح بفهمها والتطبيق والقياس عليها. وحيث إن العديد من الدِّراسَات بمجال مناهج وطرق تدريس المواد المختلفة توصَّلت إلى فاعليَّة استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل المعرفي الدراسي مثل دراسةٍ كلٍّ من الصمداني (2016م) ، ودراسة آل تميم (2015م) ، دراسة الخطيب (2014م) ، ودراسة الجبيلي (2014م) ، ودراسة جابر وأبي حليمة والسيد (2014م) ، و دراسة المصري (2013م) ، ، وتؤكد أيضًا دراسة بقيعي (2004م) أثر البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في التحصيل، لدى الطلبة. والتي اشارت الى والتي أكَّدت فاعليَّة نموذج التدريس القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل ومهارات التفكير التأملي ، باستخدام الإستراتيجيات المعرفيَّة وما وراء المعرفيَّة، وارتفاع تحصيل الطلبة، بعد تطبيق إستراتيجيات ما وراء المعرفة .

كما أشار العديد من الدِّراسَات السابقة، كدراسة الزغبي (2007م)، ودراسة أبي زيد (2007م)، ودراسة السلمي (2009م)، ودراسة المالكي (2008م)، ودراسة القحطاني (2009م)، ودراسة علي (2009م) إلى أن الطلاب يعانون من ضعف في فهم الفقه وتحصيله، وقصور في تطبيق الأحكام الفقهيَّة في المواقف الحياتيَّة، كما أثبتت الدِّراسَات أن من الأسباب الرئيسة وراء هذا الضعف والقصور ما يتبعه المعلِّمون من طرائق تدريس تقليديَّة، غير فاعلة في تحقيق الأهداف المرجوَّة من تدريس الفقه، الأمر الذي يتطلَّب ضرورة البحث عن إستراتيجيات تدريس حديثة، تُسهم في زيادة فهم التلاميذ وتحصيلهم للفقه، وتساعدهم على تطبيق ما يتعلَّمونه على المواقف الحياتيَّة المختلفة، قد أشاروا إلى أن ضعف التحصيل في موادِّ التربية الإسلاميَّة- بما فيها الفقه- مرجعه إلى استخدام طرائق التدريس التقليديَّة، وعدم استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة.

من هنا تتحدَّد مشكلة الدِّراسَة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعليَّة إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة على تحصيل الفقه لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على فَاعِلِيَّةُ استراتيجية مَا وَرَاءَ المَعْرِفَةِ عَلَى تَحْصِيْلِ الفِقْهِ لَدَى طَالِبَاتِ الصّفِّ الأوَّلِ الثَّانَوِيّ.

فروض البحث:

1ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($a<0.05$) بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة (التي درست بإستراتيجيَّة ما وراء المعرفة)، في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي.

2ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($a <0.05$) بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة (التي درست بالطريقة الاعتياديَّة)، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي.

أهميَّة البحث :

تكمن أهميَّة هذا البحث في حداثتها من خلال فاعليَّة إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة، على تحصيل الفقه لدى طالبات الصف الأول الثانوي، لرفع مستوى التحصيل الدراسي لديهنَّ، ، وتحقيق أهداف العمليَّة التربويَّة بكفاءة عالية، والتي تسعى إلى تطوير بيئات التعلُّم وتحسين مخرجات التعليم، وتتخلص اهمية البحث فيما يلي:

يسهم في تنفيذ طرق وأساليب تعليميَّة جديدة، لرفع اكتساب المعرفة بطرق شائقة وممتعة.

يساعد المسؤولين في إدارات التطوير بالوزارة على التخطيط للبرامج المهنيَّة، قبل وأثناء الخدمة لتطوير الكفايات المهنيَّة للمعلِّمات.

يسهم هذه الدِّراسَة في فتح آفاق جديدة لمزيد من الدِّراسَات، والأبحاث التربويَّة في مجال إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

يفيد القائمين على المناهج الدراسيَّة في الوزارة، من خلال نتائج الدِّراسَة على الاهتمام بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في محتوى المناهج.

يعد هذا البحث مكملًا لحلقة من البحوث والدِّراسَات التي تناولت استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، لتنمية التحصيل الدراسي بالتخصُّصات والمقرَّرات الأخرى، بمجال طرق تدريسها، فهي إضافة جديدة في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلاميَّة، وخاصة الفقه، ومقدِّمة إلى توظيف إستراتيجيات فوق معرفيَّة أخرى، وقياس أثرها في صفوف ومراحل أخرى، حيث – على حدود علم الباحثة – هناك دراسات قليلة استخدمت إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفقه.

يُمكن المعلِّمات التربية الإسلاميَّة أن تستفيد من هذا البحث في صياغة إستراتيجيات ما وراء معرفيَّة أخرى، غير التي تناولتها الدِّراسَة الحاليَّة، أو تطبيق الإستراتيجيات نفسها بالدِّراسَة الحاليَّة في دروس مماثلة للموضوعات الفقهيَّة التي استخدمتها الدِّراسَة الحاليَّة، وتساعد في تنمية معرفتهم ببعض الإستراتيجيات التدريسيَّة الجديدة التي تساعد في تحقيق أهداف موادِّهم، وتطوير أساليبهم التدريسيَّة.

يُمكن للطالبات بالمرحلة الثانويَّة أن يستفدن من نتائج الدِّراسَة، من خلال إسهام تطبيق إستراتيجيات حديثة بالتدريس، في تنمية دافعيَّة الإنجاز لديهنَّ، تلك التي قد يصعب تنميتها باستخدام الإستراتيجيات التدريسيَّة الأخرى.

يُمكن للمشرفات التربويات الاستفادة من نتائج تطبيق إستراتيجيات ما وراء المعرفة، لتوفير دراسة إجرائيَّة عمليَّة، لتوجيه المعلِّمات إلى استخدام الإستراتيجيات الحديثة بالتدريس، والمساعدة في تطويرها في تدريس الفقه.

حدود البحث:

اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على الحدود الاتية:

الحدود الموضوعيَّة: فاعليَّة إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي) على التحصيل الدراسي في الوحدة الرابعة (البيع) من مقرَّر (الفقه 1) للصف الأول الثانوي نظام المقرَّرات .

الحدود المكانيَّة: اقتصرت الدراسة الحالية على طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة العقيق .

الحدود الزمانيَّة: تمَّ تطبيق الدِّراسَة ميدانيًّا في الفصل الدراسي الأول من العام 1440هـ.

الحدود البشريَّة: طبقت الدِّراسَة على طالبات الصف الأول الثانوي (نظام المقرَّرات).

مصطلحات البحث:

1 – الفاعليَّة Effectiveness:

يُعرِّف زيتون (2012م، ص57) الفاعليَّة بأنها: القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوَّة والوصول إليها بأقصى حدٍّ ممكن.

ويُشير أبو علام (2005م، ص222) إلى أن مصطلح الفاعليَّة في الدِّراسَات التربويَّة التجريبيَّة هو: التعبير عن مدى الأثر الذي يمكن أن تُحدثه المعالجة التجريبيَّة، باعتبارها متغيرًا مستقلًّا في أحد المتغيرات التابعة.

وتُعرَّف الفاعليَّة إجرائيًّا بأنها: مقدار التغيُّر الذي تحدثه طريقة التدريس باستخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في وحدة " البيع"، من مقرر الفقه 1 للمرحلة الثانويَّة نظام المقرَّرات، في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية دافعيَّة الإنجاز للطالبات.

2 – إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة Meta eognitive strategies:

يعرف الخضراوي (2003م، ص179)؛ وجروان (2014م، ص 42) إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة بأنها: القدرة على تحليل الأداء والإستراتيجيات الفعَّالة عقب حدوث التعلُّم أو حلِّ المشكلة.

وتُعرَّف إجرائيًّا بالبحث الحاليّ بأنها: مجموعة من الاجراءت في اختيار مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لإنجاز أو تحقيق الهدف المرجوّ، وكيفيَّة استخدامها، والوقت المناسب لاستخدامها، بما يتناسب مع طبيعة المهمة ومتطلباتها، توظيف مهارة التخطيط، والمراقبة الذاتيَّة، والتقويم الذاتي في تطبيق إستراتيجيات: التدريس التبادلي.

3 – التحصيل الدراسي Achievement:

يتَّفق اللقاني والجمل (2010م، ص47) وكذلك شحاتة والنجار (2012م، ص 181) على أن التحصيل الدراسي هو: المستوى الأكاديمي الذي يحقِّقه الطالب في المقرُّر الدراسي والذي يتم تحديده من خلال نتائج تطبيق أدوات القياس، والممثلة في الاختبارات التحصيليَّة.

ويعرِّف التحصيل إجرائيًّا بأنه: مجموعة المعارف والمهارات والخبرات التي يتمكَّن الطالبات من تحصيلها واستيعابها، في وحدة البيع من مقرر (الفقه 1) للطالبات في الصف الأول الثانوي، ويُقاس من خلال الدرجة الكليَّة بالاختبار التحصيلي.

4 – الفقه:

يُعرِّف (القطان، 1996م، ص183) الفقه بأنه: "مجموع الأحكام الشرعيَّة المستفادة من أدلتها التفصيليَّة، وموضوع علم الفقه فعل المكلَّف، من حيث ما يثبت له من الأحكام الشرعيَّة.

ويعرِّف الفقة إجرائيًّا: بانها الدروس التي تضمنتها وحدة (البيع) من مقرَّر الفقة لطالبات الصف الأول الثانوي.

خطة وإجراءات البحث :

منهج البحث:

تحقيقا لاهداف البحث واختبارا لفروضه استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وفق التصميم شبه التجريبي؛ كون هذا المنهج هو أنسب المناهج للتعامل مع إجراءات الدِّراسَة الحاليَّة، من خلال استخدام مجموعتين متكافئتين، تُتخذ إحداهما المجموعة التجريبيَّة، يتم تدريسها باستخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة، والثانية المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة التقليديَّة.

مجتمع البحث:

يتمثَّل مجتمع هذا البحث في جميع طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة العقيق للعام الدراسي 1440/1439ه، والبالغ عددهنَّ (358) طالبةً، وفقًا لإحصائيات إدارة تعليم الباحة في 1440/1439.

عينة البحث :

يعدُّ اختيار عينة الدِّراسَة من الخطوات المهمَّة في البحث العلمي، حيث يحدِّد ذلك مدى قابليَّة نتائج الدِّراسَة للتعميم فالعينة الجيدة هي التي تمثِّل المجتمع الأصلي للدِّراسَة وقداعتمدت الباحثة على نوعين من العينات، هما:

عينة الدِّراسَة الاستطلاعيَّة: تكوّنت عينة الدِّراسَة الاستطلاعيَّة من (30) طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي في محافظة العقيق، غير مشمولات بعينة الدِّراسَة الأساسيَّة، وقد تمَّ اختيارهنَّ بطريقة عشوائيَّة، وطُبقت عليهنَّ أداتي الدِّراسَة بهدف المعالجة الإحصائيَّة للتأكُّد من صدق وثبات أدوات الدِّراسَة (الاختبار التحصيلي) التي تم استخدامها في هذه الدِّراسَة.

عينة الدِّراسَة الأساسيَّة: تكوّنت عينة الدِّراسَة الأساسيَّة من (60) طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي في محافظة العقيق، تم اختيارهنَّ بطريقة قصديَّة، وزّعن عشوائيًّا على مجموعتين، مجموعة تجريبيَّة قوامها (30) طالبةً تم تدريسها باستخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي)، ومجموعة ضابطة قوامها (30) طالبةً، تم تدريسها باستخدام الطريقة الاعتياديَّة؛ لتطبيق أداتي الدِّراسَة قبليًّا وبعديًّا عليهنَّ وقامت قامت الباحثة باجراء التكافؤ لعينتى البحث وكانت كالتالى

أولا : تكافؤ مجموعتي الدِّراسَة في الاختبار التحصيلى

للتحقُّق من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي؛ تم تطبيق الاختبار التحصيلي قبليًّا على المجموعتين التجريبيَّة والضابطة، ثم تمَّ استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسِّطين مستقلين Independent Samples T test؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسِّطي المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في القياس القبلي للاختبار التحصيلي، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (1)اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالته الإحصائيَّة للتحقُّق من تكافؤ المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المستوى	التطبيق	المجموعة	العدد	*المتوسِّط* الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	نسبة الخطأ	الدلالة الإحصائيَّة
التذكر	قبلي	الضابطة	30	4.80	1.95	0.355	0.724	غير دال إحصائيًّا عند ≥0.05
		التجريبيَّة	30	4.60	2.39			
الفهم	قبلي	الضابطة	30	3.23	1.77	0.885	0.380	غير دال إحصائيًّا عند ≥0.05
		التجريبيَّة	30	3.70	2.28			
التطبيق	قبلي	الضابطة	30	2.30	0.952	1.808	0.076	غير دال إحصائيًّا عند ≥0.05
		التجريبيَّة	30	1.77	1.30			
الدرجة الكليَّة للاختبار التحصيلي	قبلي	الضابطة	30	1.033	4.04	0.219	0.827	غير دال إحصائيًّا عند ≥0.05
		التجريبيَّة	30	10.07	5.28			

يتبيّن من نتائج الجدول رقم (1) ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تُعزى لأثر متغير المجموعة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ضمن مستوى التذكُّر، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (0.355)، بمستوى دلالة (0.724)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ضمن مستوى التذكُّر.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تُعزى لأثر متغير المجموعة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، ضمن مستوى الفهم، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (0.885)، بمستوى دلالة (0.380)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، ضمن مستوى الفهم.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تُعزى لأثر متغيِّر المجموعة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ضمن مستوى التطبيق، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (1.808)، بمستوى دلالة (0.076)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ضمن مستوى التطبيق.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تُعزى إلى أثر متغير المجموعة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (0.219)، بمستوى دلالة (0.827)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل.

ونستخلص من نتائج الجدول رقم (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة، في المعرفة القبليَّة بمادة التعلُّم قبل البدء في تطبيق إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي)، مما يعني أن المجموعتين التجريبيَّة والضابطة قد بدأتا التعلُّم من مستوى واحد تقريبًا، وعليه فإن أي تغيير يطرأ على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مقرَّر الفقه، يمكن إرجاعه إلى المتغير المستقل في التجربة (إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة).

متغيرات الدِّراسَة:

تمثلت متغيرات البحث في التالى

1ـ متغيرات مستقلة: تمثلت في طريقة التدريس، وهي:

التدريس باستخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي) للمجموعة التجريبيَّة.

التدريس باستخدام الطريقة الاعتياديَّة للمجموعة الضابطة.

2ـ متغيرات تابعة: تمثَّلت في:

التحصيل الدراسي المعرفي في الوحدة الرابعة (البيع) من كتاب الفقه (1) للصف الأول الثانوي، لمستويات (التذكُّر، الفهم، التطبيق) والدرجة الكليَّة لهم.

3ـ متغيّرات دخيلة: وهي متغيّرات مستقلة، لا تدخل ضمن المعالجة الإحصائيَّة، ولكنها تكون جزءًا من التصميم التجريبي للدِّراسَة، وتهدف عمليَّة ضبطها إلى تقليل خطأ النتائج الناجم عن تأثير هذه المتغيّرات، ويسعى أي باحث إلى أن يتمكَّن من ضبط ظروف التجربة بأفضل شكل ممكن، بالتحكُّم في المتغيرات الدخيلة للتحقُّق من أن التغير في النتائج يرجع فعلًا إلى المعالجة التجريبيَّة، وليس إلى متغيّر آخر غير مقصود بالدِّراسَة، وقامت الباحثة لضبط هذه المتغيّرات بتكليف معلِّمة واحدة (إحدى معلِّمات مادة الفقه) بتدريس مجموعتي الدِّراسَة، كما قامت الباحثة بزيادة زمن تنفيذ التجربة قدر الإمكان، لتقليل أثر الاختبار القبلي.

الأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدِّراسَة:

للإجابة عن أسئلة الدِّراسَة، وتحقيق ما ترمي إليه من أهداف؛ قامت الباحثة بإعداد أدوات الدِّراسَة التي تمثَّلت في:

1ـ اختبار تحصيلي في مادة الفقه. (ملحق 1)

2ـ دليل المعلِّمة ودليل الطالبة. (ملحق 2)

وفيما يلي نتناول بيان أدوات الدِّراسَة، وذلك على النحو التالي:

(1). الاختبار التحصيلي في مادة الفقه:

لعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز يتَّصف بالصدق والثبات، يُحقق أهداف الدِّراسَة، ويُجيب عن أسئلتها، ويصلح لاختبار فرضياتها، فقد قامت الباحثة ببناء وتصميم اختبارٍ تحصيليٍّ معتمدةً في ذلك على الأهداف السلوكيَّة المحددة، ومحتوى المادة الدراسيَّة، متسمًا بالصدق والثبات والموضوعيَّة، ويتلاءم مع مستوى عينة الدِّراسَة؛ لقياس الجانب المعرفي في مادة الفقه بوحدة (البيع) من كتاب الفقه (1) للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول، بحيث تمَّت مراعاة شموليته للمجالات المعرفيَّة والمهاريَّة، وأيضًا شموليته للمستويات المعرفيَّة لتصنيف بلوم (التذكُّر، الفهم، التطبيق)، وقد تم تصميم الاختبار على ضوء المنهج المقرَّر، وفيما يلي الخطوات التي تم اتباعها لبناء الاختبار التحصيلي:

أولًا: مراحل إعداد الاختبار التحصيلي

تحديد الغرض العام للاختبار: يهدف الاختبار في هذه الدِّراسَة إلى ما يلي:

الكشف عن تجانس مفردات عينة الدِّراسَة في التحصيل المعرفي في الوحدة الرابعة من مقرَّر الفقه (1) للصف الأول الثانوي التي تسمَّى (البيع) من خلال تطبيقه تطبيقًا قبليًّا.

تقصِّي فعاليَّة استخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي) في تدريس الفقه على تنمية التحصيل المعرفي، لدى طالبات المجموعة التجريبيَّة، مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، من خلال تطبيقه تطبيقًا بعديًّا.

تحديد مستويات الاختبار التحصيلي: اقتصرت الدِّراسَة الحاليَّة على قياس المستويات المعرفيَّة الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم حسب النسب المحدَّدة في جدول المواصفات.

تحليل المحتوى المادة العلميَّة: تمَّ تحليل محتوى الوحدة الرابعة (البيع) والمتضمَّنة في كتاب الفقه للصف الأول الثانوي، الفصل الدراسي الأول، المراد قياس تحصيل مفردات عينة الدِّراسَة فيها، ويقصد به أنه: إحصاء المعارف والمهارات الأساسيَّة المتضمَّنة في الدروس وكتابتها، والتي تشتمل على الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ والتعميمات، والمهارات. (العبادي وعالية، 2007م، ص ص 50-52) وقد تحقَّقت الباحثة من صدق تحليل المحتوى الذي قامت به بعرضه على لجنة من المحكمين، وجمع ملاحظات المحكمين، وتم تعديل تحليل المحتوى على أساسها.

صياغة الأهداف العامة والسلوكيَّة:

تحديد الأهداف العامة: حصلت الباحثة على نسخة من الأهداف العامة لكتاب الفقه (1) للصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1439ــ 1440هـ، من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة.

صياغة الأهداف الإجرائيَّة السلوكيَّة للاختبار: صاغت الباحثة الأهداف السلوكيَّة بما يتلاءم مع طبيعة محتوى المادة الدراسيَّة المحددة بتجربة الدِّراسَة، وبلغ مجموع الأهداف السلوكيَّة (20) هدفًا سلوكيًّا، موزعة على المستويات الثلاثة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)، وهي (التذكُّر، الفهم، التطبيق)، وعرضت هذه الأهداف على عدد من الخبراء المتخصِّصين في طرائق تدريس الفقه والقياس والتقويم والمناهج، لبيان آرائهم في صحَّة صياغة الأهداف السلوكيَّة، ومدى شمولها لمحتوى المادة، وملاءمتها لطالبات الصف الأول الثانوي، وفي ضوء الملاحظات التي أبداها الخبراء عُدلت ووُضعت في صورتها النهائيَّة.

إعداد الخطط التدريسيَّة: أعدت الباحثة الخطط التدريسيَّة الخاصة بمجموعتي الدِّراسَة للموضوعات التي ستدرس في خلال مدة التجربة، في ضوء المتغير المستقل (إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة) في المجموعة التجريبيَّة، وفي ضوء المتغير المستقل الثاني (الطريقة التقليديَّة) في المجموعة الضابطة، وعرضت نموذجين (أحدهما للتجريبيَّة، والأخرى للضابطة) من هذه الخطط على مجموعة من ذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس، ومشرفات ومعلِّمات الفقه من ذوات الخبرة؛

لبيان آرائهم وملاحظاتهم لغرض تعديل تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء من ملاحظات أجريت التعديلات اللازمة عليها.

إعداد الخارطة الاختباريَّة (جدول المواصفات): إن الخارطة الاختباريَّة من العناصر المهمة في إعداد الاختبارات التحصيليَّة؛ لأنها تؤدي إلى اختيار عينة ممثلة من الفقرات للسلوك المراد قياسه، وتوفر درجة مقبولة من الصدق، وتساعد على تحقيق أهداف المادة، وتجعل المعلِّم يعطي كلَّ جزء من مادة التعلُّم حقَّه في الاختبار وفق حجمه وأهميته. (ملحم، 2002م، ص209)، ويُعرَّف جدول مواصفات الاختبار بأنه: "جدول ذو بعدين: يتألف البعد الأول من الموضوعات التي يغطيها الاختبار، حيث تكتب على يمين الجدول وفقًا لترتيبها في المادة، أو وفقًا لترتيب آخر، ويتألف البعد الثاني من العمليات الذهنيَّة المرتبطة بالموضوعات، وتكتب في أعلى الجدول، ويتكوَّن من تقاطع الأعمدة والصفوف خلايا يمكن استخدامها لتقدير الأوزان الخاصة بكل موضوع وعمليَّة ذهنيَّة". (الدوسري، 2000 م، ص180)، وقد أعدَّت الباحثة خارطة اختباريَّة لمادة الفقه للصف الأول الثانوي المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1439ــ 1440هـ، والأهداف السلوكيَّة للمستويات الثلاثة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)، وحدَّدت الباحثة عدد الفقرات الاختباريَّة، إذ بلغ عددها (20) فقرة، وزعت على المستويات المذكورة، وقد تم تحضير جدول للمواصفات، وفقًا لما يأتي:

تحديد موضوعات المادة الدراسيَّة التي يتمُّ قياس تحصيل الطالبات فيها.

تحديد نسبة التركيز لكل موضوع في الوحدة الدراسيَّة التي يتم قياس تحصيل الطالبات فيها.

تحديد عدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع.

تحديد الوزن النسبي لموضوعات المادة الدراسيَّة، والأهميَّة النسبيَّة، بتحديد خارج قسمة عدد الحصص على العدد الكلي مضروبًا بمئة.

تحديد الأهداف السلوكيَّة المراد قياس مدى تحقِّقها لدى الطالبات في المادة الدراسيَّة والأوزان النسبيَّة لها.

تحديد عدد الأسئلة في كلِّ موضوع لكلِّ مستوى من مستويات الأهداف.

تحديد نوع الاختبار: أعدت الباحثة اختبارًا موضوعيًّا من نوع الاختيار من متعدِّد؛ لملاءمته مع المستوى التعليمي للطالبات، وسهولة تصحيحه، وسرعة استخراج نتائجه، كما تتَّصف الاختبارات الموضوعيَّة بالشمول، والموضوعيَّة في التصميم، والاقتصاد في الوقت، وتتسم بالصدق والثبات. (الظاهر، 1999م، ص9)

صياغة مفردات الاختبار: بعد تحديد أهداف الاختبار التحصيلي، وتحديد الأهداف الإجرائيَّة السلوكيَّة، ووضع جدول المواصفات؛ قامت الباحثة بصياغة بنود الاختبار التحصيلي، وفق ما يلي:

كتابة مقدمة المفردة: وهي عبارة تعكس أحد الأهداف السلوكيَّة، وتقيس مستوى من المستويات المعرفيَّة محلَّ الدِّراسَة، وهي العمود الفقري للمفردة، وقد تكوَّن على شكل معلومة، أو سؤال أو تقرير أو رسم معين، ويتبع هذه المقدِّمة مجموعة من الاختيارات أو البدائل، ثم يطلب من المتعلِّم أن يختار الإجابة الصحيحة من هذه البدائل.

صياغة البدائل: يُقصد بالبدائل الإجابات التي تلي مقدمة السؤال، وهي عبارة عن احتمالات الإجابة الصحيحة للمقدِّمة، ومن هذه الاختيارات توجد الإجابة الصحيحة أو المطلوبة، أما بقيَّة الاختيارات غير الصحيحة أو غير المطلوبة فتسمى مشتتات، وقد تمَّ اختيار هذا النوع من أشكال الاختبارات الموضوعيَّة (الاختيار من متعدِّد)، حيث تتميز بالصدق والموضوعيَّة، ويمكنها تمثيل وقياس جميع مستويات الأهداف المعرفيَّة، بالإضافة لقدرتها على تمثيل المحتوى بطريقة جيدة.

وضع تعليمات الاختبار: تُعدُّ تعليمات الاختبار من العوامل المهمة في نجاح تطبيق الاختبار على مفردات عينة الدِّراسَة، فإذا كانت واضحة ودقيقة، فإنها تؤدي إلى فهم صحيح لهدف الاختبار، وكيفيَّة الإجابة عن مفرداته، وإن كانت غامضة فإنها تؤدِّي إلى صعوبة في فهم الاختبار، ومن ثمَّ صعوبة إجابته، وقامت الباحثة بعد الانتهاء من وضع مفردات الاختبار بصياغة تعليمات الاختبار، واستهدفت توضيح الهدف من الاختبار، ومكوِّناته، وأجزائه، وكتابة البيانات العامة في ورقة الإجابة، وكيفيَّة الإجابة عن أسئلة الاختبار، وكيفيَّة تدوين الإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة، وقد تمَّ وضع تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى من الأسئلة الموزعة على الطالبات، وقد روعي فيها: (الوضوح، المناسبة لمستوى للطالبات، السهولة) ومن ثمَّ تتمكن الطالبات من فهم كيفيَّة الإجابة.

إعداد ورقة الإجابة: قامت الباحثة بتصميم ورقة إجابة منفصلة عن كراسة الأسئلة، بحيث تشتمل بدايتها على بيانات الطالبة، وتم تقسيمها إلى خانات بعدد مفردات كراسة الأسئلة، كل خانة تشتمل على رقم السؤال، وأربعة رموز هي: (أ، ب، ج، د)، ويمثل كل رمز أحد بدائل الإجابة، حيث تقوم الطالبة بالاطلاع على الأسئلة في كراسة الأسئلة، ثم البحث في ورقة الإجابة عن رقم السؤال الذي بصدد الإجابة عنه، وتظليل مكان الإجابة أمام الحرف الذي اختارته.

نظام تقدير الدرجات: حدَّدت درجات الاختبار بوضع درجة واحدة للإجابة الصحيحة، ولا شيء للإجابة الخطأ، على كل فقرة من فقرات الاختبار، ليصبح الحدَّ الأعلى للاختبار (20) درجة، والحد الأدنى للاختبار (صفر).

ثانيًا: التجربة الاستطلاعيَّة للاختبار التحصيلي:

أجرت الباحثة تجربة استطلاعيَّة للاختبار، وذلك يوم (الاثنين) الموافق 3/20/ 1440 على عينة استطلاعيَّة عشوائيَّة قوامها (30) طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي؛ وذلك لتحديد معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار، تحديد معاملات التمييز لمفردات الاختبار، حساب معامل ثبات الاختبار، حساب زمن الاختبار، ومعرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار، ومعاني مفرداته.

تحديد زمن الاختبار: حدَّدت الباحثة زمن تطبيق الاختبار، في ضوء تطبيق الاختبار على العيّنة الاستطلاعيَّة عن طريق المتوسِّط الحسابي لزمن تقديم طالبات العينة الاستطلاعيَّة، حيث تبيّن للباحثة أن الزمن الذي استلمت فيه ورقة الاختبار من أول طالبة تمكنَّت من الإجابة عن أسئلة الاختبار قبل زميلاتها، بلغ حوالي (30) دقيقة، وأن الزمن الذي استكملت فيه آخر طالبة الإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد بلغ حوالي (40) دقيقة، كما تمَّ الأخذ في الاعتبار (5) دقائق لتوزيع أوراق الاختبار وقراءة تعليماته، ولكي تكمل الطالبة بياناتها، فتّم تحديد زمن الاختبار كاملًا عن طريق حساب متوسِّط الزمنين السابقين كما يلي:

زمن الاختبار = زمن إجابة أول طالبة + زمن إجابة آخر طالبة / 2.

زمن الاختبار = 30+40 /2 = 35

تضاف لزمن الاختبار (5) دقائق لتنظيم الطالبات، وتوزيع أوراق الاختبار وقراءة تعليماته.

زمن الاختبار الفعلي = 35 +5 = 40 دقيقة.

المعاملات العلمية للاختبار:

أولا : صدق الاختبار بصورته الأوليَّة

وللتثبت من صدق الاختبار عمدت الباحثة إلى طريقتين من طرق التحقُّق من الصدق، الأولى تسمى الصدق الظاهري (Face validity)، وتعتمد على عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والثانية تسمى الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وتقوم على حساب معامل الارتباط بين كلِّ سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكليَّة للمستوى الذي ينتمي إليه، وفيما يلي الخطوات التي قامت بها الباحثة للتحقُّق من صدق الاختبار التحصيلي، وفقًا لكلِّ طريقة من الطريقتين:

1ـ الصدق الظاهري (صدق المحكمين): بعد صياغة أسئلة الاختبار وتعليماته في صورته المبدئيَّة، تم عرض هذه الصورة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس، والمختصين في مجال القياس والتقويم في الجامعات السعوديَّة، ومشرفي ومعلِّمي مقررات الفقه من ذوي الخبرة بلغ عددهم (11) محكّمًا (ملحق 3) ؛ وذلك لاستطلاع آرائهم في فقرات الاختبار من حيث: مدى الدقة العلميَّة لصياغة أسئلة الاختبار، ومدى انتماء كلِّ سؤال للهدف السلوكي الذي وضع لقياسه، ومدى مناسبة أسئلة الاختبار والبدائل لمستوى طالبات الصف الأول الثانوي، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطويره، وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء توصيات وآراء هيئة التحكيم، من تعديل محتوى بعض الأسئلة لتُصبح أكثر ملاءمة، وحذف البعض، وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللغويَّة، حتى أصبح الاختبار التحصيلي بعد التحكيم مكوّن من (20) سؤالًا في صورته النهائيَّة.

2ـ صدق الاتساق الداخلي: لغرض التثبت من صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي؛ قامت الباحثة بتطبيقه ميدانيًّا على مفردات العينة الاستطلاعيَّة، ومن ثم قياس صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون " Pearson Correlation " بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكليَّة للمستوى الذي ينتمي إليه، فإذا توصَّلنا إلى معاملات ارتباط مرتفعة، فإن الاختبار يكون متمتعًا بدرجة صدق عالية. (عبدالهادي، 2001م، ص 368)، حيث تبّين أن جميع قيم معامل الارتباط دالة إحصائيًّا، مما يدلّ على اتساق مفردات الاختبار وصلاحيته للتطبيق على عينة الدِّراسَة، والجدول رقم (2) يوضح معاملات الارتباط الداخليَّة (الاتساق الداخلي) لأسئلة الاختبار التحصيلي.

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجات كلِّ سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي بالدرجة الكليَّة للمستوى المنتمية إليه

مستوى التذكر					
رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	**0.624	6	**0.717	13	**0.680
2	**0.603	8	**0.805	17	**0.652
5	**0.704	9	**0.733	18	**0.712
مستوى الفهم					
رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط

10	**0.813	15	**0.821	20	**0.695
11	**0.790	16	**0.782		
14	**0.763	19	**0.771		

مستوى التطبيق					
رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
3	**0.667	7	**0.744	12	**0.806
4	**0.758				

تُظهر نتائج الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط الداخليَّة (الاتساق الداخلي) لكلِّ سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي والدرجة الكليَّة للمستوى التابعة له؛ دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا ما يؤكِّد أن مفردات الاختبار التحصيلي في كافة المستويات تتمتّع بدرجة صدق جيدة، يمكن التعويل عليها لقياس ما أُعدت لقياسه، مما يدلُّ على اتساق مفردات الاختبار، وصلاحيته للتطبيق في الدِّراسَة.

ثانيا ثبات الاختبار التحصيلي:

تم حساب ثبات الاختبار بالتطبيق على بيانات العينة الاستطلاعيَّة، باستخدام كلّ من معامل ألفا كرونباخ، ومعامل الثبات باستخدام معادلة كودر– ريتشاردسون (20)، كما يلي:

1– ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ: يمثِّل معامل ألفا متوسّط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثِّل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار. ويتم حساب تبيان كلِّ بند من بنود الاختبار، ثم مجموع التباينات، وكذلك تباين الدرجة الكليَّة. (الحسن، 2006م، ص9)، ويعتبر معامل ألفا حالة خاصة من معادلة كودر– ريتشاردسون، وقد اقترحه كرونباخ (1951)، ويُعدُّ حساب الثبات بطريقة ألفا (طريقة الاتساق الداخلي) هو أفضل التقديرات الخاصة لحساب الثبات، وأكثرها شيوعًا في بعض المواقف (الحارثي، 1992م، ص227)، وقد تمَّ التحقُّق من ثبات الاختبار التحصيلي، باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما هو موضَّح بالجدول رقم (3):

جدول (3) نتائج معامل الثبات الاختبار التحصيلي بطريقة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي

المستويات	عدد الأسئلة	معامل الثبات
التذكر	9	0.810
الفهم	7	0.873
التطبيق	4	0.792
الدرجة الكليَّة للاختبار	20	0.850

يتبيَّن من نتائج الجدول رقم (3-2) أن قيمة معامل الثبات للاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ للاختبار التحصيلي بلغت (0.850) وتراوحت لمستويات الاختبار (التذكُّر، الفهم، التطبيق) بين (0.792- 0.873)، وجميعها مؤشّرات ثبات مقبولة.

ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر– ريتشاردسون (20): تهدف طريقة كودر- ريتشاردسون للتوصل إلى قيمة تقديريَّة لمعامل ثبات الاختبارات غير الموقوتة أي اختبارات القوة، والتي تكون درجات مفرداتها ثنائيَّة، أي إما واحد صحيح أ صفر. (علام، 2000م، ص160)، وجرى حساب معامل الثبات للاختبار التحصيلي من خلال إيجاد معامل ثبات الاتساق الداخلي بين أسئلة الاختبار، باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون (20)، باستخدام المعادلة التالية (عودة، 2010م، ص: 350):

The formula for KR-20 for a test with K test items numbered i=1 to K is:

$$r = \frac{K}{K-1}\left[1 - \frac{\sum_{i=1}^{K} p_i q_i}{\sigma_X^2}\right]$$

حيث:

K: عدد فقرات الاختبار.

Pi: معامل صعوبة الفقرة.

qi: معامل سهولة الفقرة = 1 – pi.

σ^2X: تباين العلامات.

وفيما يلي نتائج التحليل الإحصائي كما هو موضَّح بالجدول رقم (3-3):

جدول (4) نتائج معامل الثبات الاختبار التحصيلي بطريقة كودر– ريتشاردسون للتجانس الداخلي

المستويات	عدد الأسئلة	معامل الثبات
التذكُّر	9	0.842
الفهم	7	0.860
التطبيق	4	0.774
الدرجة الكليَّة للاختبار التحصيلي	20	0.868

يتبيَّن من نتائج الجدول رقم (4) أن قيمة معامل الثبات للتجانس الداخلي بطريقة كودر- ريتشاردسون للاختبار التحصيلي بلغ (0.868)، وتراوح لمستويات الاختبار (التذكر، الفهم، التطبيق) بين (0.774- 0.860)، وجميعها مؤشرات ثبات مقبولة.

ويمكن القول من خلال معاملات الثبات المحسوبة: إنَّ الاختبار التحصيلي يتمتَّع بدرجة مقبولة من الثبات، ومن ثمَّ يمكن الاعتماد عليه في الحصول على نتائج دقيقة عند تطبيقه.

تحليل فقرات الاختبار ويشمل:

معامل صعوبة فقرات الاختبار: يُعرَّف معامل الصعوبة بأنه النسبة المئويَّة لعدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة خطأ إلى عدد الطلاب الكلي، أو عدد من حاولوا الإجابة. (الهويدي، 2004م، ص184)، وإذا عُرف معامل الصعوبة يمكن حساب معامل السهولة، من خلال طرح معامل الصعوبة من (1) صحيح، وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعيَّة، وتحليل نتائج التطبيق على مستوى الأسئلة؛ فقد تمَّ حساب معامل الصعوبة والسهولة، والهدف من حساب درجة الصعوبة لفقرات الاختبار هو حذف الفقرات التي تقلُّ درجة صعوبتها عن 0,20 أو تزيد عن 0,80 (أبو دقة، 2008م، ص170)، والجدول رقم (5) يوضِّح نتائج التحليل:

جدول (5) معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	0.27	0.73	8	0.23	0.77	15	0.33	0.67
2	0.40	0.60	9	0.37	0.63	16	0.40	0.60
3	0.37	0.63	10	0.27	0.73	17	0.53	0.47
4	0.60	0.40	11	0.53	0.47	18	0.47	0.53
5	0.43	0.57	12	0.27	0.73	19	0.40	0.60
6	0.50	0.50	13	0.47	0.53	20	0.23	0.77
7	0.47	0.53	14	0.30	0.70			

تُظهر نتائج الجدول رقم (5) أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار التحصيلي انحصرت بين (0.23) و(0.60)، وقد انحصرت معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار بين (0.40) و(0.77)، وبناءً على نتائج الجدول السابق تعدُّ جميع مفردات الاختبار مقبولة إحصائيًّا، وفقًا للإحصائيات المقترحة من قِبل أبو دقة (2008م، ص170).

معامل تمييز فقرات الاختبار: يقصد بمعامل التمييز مدى قدرة المفردة على التمييز بين المستويات المختلفة للطلاب، وإظهار الفروق بينهم. (الهويدي، 2004م، ص 187)، ويُعتبر معامل التمييز مؤشرًا على قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعات العليا التي حصلت على درجات مرتفعة، والمجموعة الدنيا التي حصلت على الدرجات المتدنيَّة، بحيث يستطيع فقط الإجابة عن الفقرة المجموعة العليا، ولا تستطيع المجموعة الدنيا الإجابة عن هذه الفقرة. (النبهان، 2004م، ص165)، ويرتبط معامل التمييز إلى درجة كبيرة بمعامل الصعوبة، فإذا كان الغرض من الاختبار هو أن يفرق بين القادرين من الطلبة، وأولئك الأقل قدرة، فإن السؤال المميز هو ما يقود إلى هذا الغرض. إذ إن مهمة معامل التمييز تتمثَّل في تحديد مدى فاعليَّة سؤال ما في التمييز بين الطالب ذي القدرة العالية الطالب الضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائيَّة بصورة عامة، ولحساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار؛ قامت الباحثة بترتيب درجات مفردات العينة ترتيبًا تنازليًّا وتقسيم المفردات بعد ذلك إلى مجموعتين، المجموعة العليا اللاتي حصلن على أعلى الدرجات، والمجموعة الدنيا اللاتي حصلن على أقلّ الدرجات، ثم جرى حساب قيم معاملات التمييز لكلّ سؤال من أسئلة نموذج الاختبار، من خلال حساب الفرق بين الطالبات اللاتي أجبن الفقرة إجابة صحيحة من الفئة العليا، والطالبات اللاتي أجبن الفقرة إجابة صحيحة من الفئة

الدنيا، مقسومًا على عدد المفحوصات في إحدى المجموعتين (العليا أو الدنيا)، ويمكن حسابه من خلال ما يُعرَف Corrected item total correlation باستخدام برنامج SPSS. (الجودة، 2012م، ص125)
والهدف من حساب معامل التمييز لفقرات الاختبار هو حذف الفقرات التي يقلُّ معامل تمييزها عن 0,20؛ لأنها تعتبر ضعيفة في تمييزها لأفراد العينة. (أبو دقة، 2008م، ص170)، والجدول رقم (3-5) يبيّن قيم معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي:

جدول (6) معاملات التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز
1	0.47	8	0.33	15	0.40
2	0.53	9	0.33	16	0.27
3	0.33	10	0.53	17	0.60
4	0.40	11	0.27	18	0.40
5	0.27	12	0.27	19	0.27
6	0.47	13	0.33	20	0.47
7	0.53	14	0.60		

يتَّضح من خلال نتائج الجدول رقم (6) أن معاملات التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي تتراوح بين (0.27) و(0.60)، ويقبل علم القياس معامل التمييز إذا بلغ أكثر من (0.20) (الكيلاني وآخرون، 2009م، ص448)، وبناءً على نتائج الجدول السابق تعدُّ جميع مفردات الاختبار مقبولة إحصائيًّا.
ثالثًا: إخراج الاختبار التحصيلي المعرفي بصورته النهائيَّة: (ملحق 4)
تمَّت صياغة مفردات الاختبار التحصيلي المعرفي في صورته النهائيَّة بعد الاطلاع على آراء المحكمين وتطبيقها، والتأكُّد من صدق الاختبار وثباته، وتحليل مفرداته إحصائيًّا، التي أكدت أن الاختبار مقبول إحصائيًّا من حيث السهولة والصعوبة والتمييز ليظهر الاختبار في صورته النهائيَّة [ملحق (4)]، حيث تكوَّن الاختبار التحصيلي من (20) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدِّد (4 بدائل)، حيث يطلب من الطالبة اختيار الإجابة الصحيحة من بين أربعة بدائل (أ، ب، ج، د) وبذلك فإن أقصى درجة تحصل عليها الطالبة هي (20) درجة.

(2). دليل المعلِّمة والطالبة: (ملحق 2)

بعد الاطلاع على العديد من الدِّراسَات السابقة التي تناولت إعداد دليل المعلِّم أعدت الباحثة دليلًا لمعلِّمة الفقه يمكنها من استخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي) في تدريس الفقه وحدة (البيع)، وآخر للطالبة لمساعدتها على تعلُّم وحدة (البيع) والمتضمَّنة في مقرر الفقه للصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الأول، وفقًا إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة.

ويعرف دليل المعلِّمة بأنه: "ذلك الكتاب الذي يقدم للمعلِّم المعلومات اللازمة عن طريقة التدريس المناسبة؛ مقدمًا له نماذج توضيحيَّة، ومبينًا له الأنواع، وكيفيَّة استخدام الوسائل التعليميَّة، ومقترحًا أساليب التقويم". (الكسباني، 2010م، ص 106)، ويشتمل دليل المعلِّمة كما هو موضَّح في [ملحق (2)] على ما يلي:
مقدِّمة الدليل: تضمَّنت التحدُّث عن أهميَّة الدليل وأهدافه.
نبذة مختصرة عن إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة، وكيفيَّة استخدامه في التدريس.
معرفة أهداف الوحدة الرابعة (البيع)، وعلاقتها بأهداف تدريس كلِّ درس.
إرشادات وتوجيهات نظريَّة للمعلِّمة لتنمية قدرات الطالبات.
تخطيط الدروس وتنفيذها باستخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة.
توجيهات بشأن إعداد الأنشطة، وتصميم التجارب العلميَّة التي تقوم بها الطالبات.
صياغة أسئلة لتقويم المتعلِّم وفقًا لإستراتيجيَّة ما وراء المعرفة.
عناوين دروس الوحدة الرابعة (البيع)، والجدول الزمني لها.
عرض خطوات السير بالدرس.
الوسائل التعليميَّة المستخدمة.
أساليب التقويم.
المراجع والكتب التي يمكن للمعلِّمة الرجوع إليها.

كما أشار الكسباني (2010م، ص 106) إلى دليل الطالبة بأنه: "ذلك الكتاب الذي يتضمَّن مجموعة من التدريبات والأنشطة والمشروعات التي تقدم للمتعلِّمين في شكل منتظم ومتدرج، ومرتبط بفصول أو موضوعات الكتاب، وعادة ما

يترك هذا الكتاب فراغ يكتب المتعلِّم به إجاباته، ويستهدف هذا الكتاب إعطاء الطالب المزيد من التدريبات على مهارات المادة". ويشتمل دليل الطالبة كما هو موضَّح في (2)] على ما يلي:
الإرشادات اللازمة قبل الدرس والمحتوى العلمي، الذي تمَّت صياغته لإستراتيجيَّة ما وراء المعرفة.
العديد من التجارب العمليَّة والأنشطة.
معلومات إثرائيَّة غير التي وردت بالكتاب المدرسي.
أسئلة للتقويم.
وقد خضع الدليلان للتحكيم من قبل مجموعة من المتخصِّصين [ملحق (7)] وأصبحا في صورتيهما النهائيتين على النحو الذي يظهر في ملحق [ملحق (8، 9)].

إجراءات تطبيق الدِّراسَة وجمع البيانات:

بعد الانتهاء من إعداد أدوات الدِّراسَة بدأت مرحلة تنفيذ التجربة، والتي تهدف إلى الحصول على البيانات اللازمة لاختبار صحَّة الفروض، وفيما يلي عرض مفصل للخطوات والإجراءات المنهجيَّة التي سارت بها الباحثة في تطبيق إجراءات الدِّراسَة المنهجيَّة:

أولا الإجراءات الأولية وتمثلت في الاتى :

1ــ الحصول على الموافقات الرسميَّة والخطابات اللازمة من الجهات المختصَّة بالدِّراسَات العليا.
2ــ اختيار الوحدات التعليميَّة من مقرر الفقه للصف الأول الثانوي (البيع)، وتحليل هذه الموضوعات إلى مكوناتها الرئيسة من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات وغيرها.
3ــ إعداد دليل المعلِّمة والطالبة في تدريس الوحدة الرابعة (البيع)، وعرض الدليلين على مجموعة من المحكمين، والتعديل في ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم.
4ــ تحديد مجتمع الدِّراسَة المتمثل في طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة العقيق لعام 1439ــ1440ه.
5ـ ــبناء الأدوات المستخدمة في البحث، وهي:.
التأكد من ثبات أدوات الدِّراسَة، بتطبيقها على عينة غير المستخدمة في الدِّراسَة.
6ــ اختيار عينة قصديَّة من طالبات الصف الأول الثانوي، بحيث تكون ممثلة تمثيلًا مناسبًا لمجتمع الرسالة، وزّعن عشوائيًّا على مجموعتين، كما يلي:
مجموعة تجريبيَّة مكوَّنة من (30) طالبة تدرس مادة الفقه وفق إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة.
مجموعة ضابطة مكوَّنة من (30) طالبة تدرس مادة الفقه بالطريقة الاعتياديَّة.

ثانيا: الإجراءات الاساسية وتمثلت في الاتى :

1ــ القياس القبلى :

تطبيق أداة البحث قبليًّا على عينة الدِّراسَة (التجريبيَّة والضابطة) للتأكُّد من تكافؤ المجموعتين على نتائج القياس القبلي.

2ــ تطبيق تجربة البحث :

تدريس الوحدة الرابعة (البيع) للمجموعة التجريبيَّة باستخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة، من خلال تطبيق الإجراءات الواردة بدليل المعلِّمة والطالبة، أما المجموعة الضابطة فيتمُّ تدريسها بالطريقة الاعتياديَّة.

3ــ القياس البعدى :

تطبيق أداة البحث بعديًّا على عينة الدِّراسَة (التجريبيَّة والضابطة). و تسجيل نتائج التطبيق وتحليلها إحصائيًّا باستخدام برنامج SPSS. و جمع البيانات وتسجيلها وتفسيرها ومناقشتها.
وضع المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج المتوصل إليها.

أساليب المعالجة الإحصائيَّة المستخدمة في البحث :

من واقع أسئلة الدِّراسَة وأدواتها، وبعد أن عمدت الباحثة إلى استشارة المتخصِّصين في مجال الإحصاء؛ للوقوف على الأساليب الإحصائيَّة المناسبة لتحليل البيانات التي تمَّ الحصول عليها، استُخدم عدد من الأساليب الإحصائيَّة المناسبة باستخدام الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة التي يُرمز إليها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وفيما يلي بيانًا بالأساليب الإحصائيَّة المستخدمة:

المتوسِّطات الحسابيَّة.
الانحراف المعياري.
معامل ألفا كرونباخ.
معادلة كودر– ريتشاردسون.
معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس صدق أدوات الدِّراسَة.
معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لفقرات الاختبار.

اختبار(ت) لعينتين مستقلتين Independent sample T test؛ للكشف عن دلالة الفروق لعينتين غير مرتبطتين (المجموعة التجريبيَّة والضابطة).
اختبار (ت) لعينتين غير مستقلتين Paired Samples T test؛ للكشف عن دلالة الفروق لعينتين مرتبطتين (الاختبار القبلي والبعدي).
معامل حجم الأثر الذي يوضّح حجم التأثير، لحساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير، ويعني- كما يشير أبو علام (2006م، ص139)- مقدار الثقة التي يمكن أن يحصل عليها الباحث في نتائج بحثه، وهو مكمِّل للدلالة الإحصائيَّة، ومقياس إضافي لاختبار دلالة الفروق، ويدلُّ على الدلالة العمليَّة.
وتمَّ حساب حجم الأثر من خلال إيجاد قيمة مربع إيتا (η2) من خلال المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث: η^2 = حجم التأثير
t^2 = مربع الإحصاء (t) المحسوبة
df= درجات الحريَّة (عفانة، 2000م، ص42- 43)
ويوضِّح الجدول التالي مستويات حجم تأثير لمربع إيتا (η2)
جدول (7)الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير

المقياس	حجم التأثير			
	صغير	متوسِّط	كبير	كبير جدًّا
مربع إيتا (η2)	0.01	0.06	0.14	0.20

معادلة بلاك للكسب؛ لاختبار مدى فاعليَّة إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي)، وحدَّد بلاك الحد الأدنى لوجود فاعليَّة (1.2).
ص- س + ص - س
د- س د
حيث: صر نسبة الكسب المعدل لبلاك = ىدي.
س = متـ
د = الدرجة النهائيَّة العظمى. (السيد، 2002م، ص47)

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

يتضمَّن عرض وتحليل نتائج الدِّراسَة، كما أفرزتها المعالجات الإحصائيَّة للبيانات المتحصَّل عليها بعد تطبيق أدوات الدِّراسَة؛ لغرض التحقُّق من الفروض التي وضعتها الباحثة وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدِّراسَة، التي تمَّ التوصل إليها في ضوء فروض الدِّراسَة وأهدافها، مع تفسير النتائج.

أولًا: عرض النتائج :

النتائج المتعلِّقة بالتحقُّق من صحَّة الفرض الأول:
« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة (التي درست بإستراتيجيَّة ما وراء المعرفة)، في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي ».
للتحقُّق من صحَّة هذا الفرض؛ جرى استخراج قيم المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبيَّة (التي درست بإستراتيجيَّة ما وراء المعرفة) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وتمَّت المقارنة بين هذه المتوسِّطات الحسابيَّة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (التطبيق القبلي- التطبيق البعدي)، ويبيّن الجدول رقم (4-1) نتائج التحليل:
جدول (8) نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين ودلالته الإحصائيَّة للفروق بين متوسِّطات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

المستوى	المجموعة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	نسبة الخطأ	الدلالة الإحصائية
التذكُّر	التجريبيَّة	القبلي	30	4.60	2.39	8.261	0.000	دال إحصائيًّا

المستوى	المجموعة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	نسبة الخطأ	الدلالة الإحصائية
		البعدي		8.20	1.09			عند ≤0.05
الفهم	التجريبيَّة	القبلي	30	3.70	2.28	7.802	0.000	دال إحصائيًّا عند ≤0.05
		البعدي		6.57	0.728			
التطبيق	التجريبيَّة	القبلي	30	1.77	1.30	8.165	0.000	دال إحصائيًّا عند ≤0.05
		البعدي		3.63	0.490			
الدرجة الكليَّة للاختبار التحصيلي	التجريبيَّة	القبلي	30	10.07	5.28	9.741	0.000	دال إحصائيًّا عند ≤0.05
		البعدي		18.40	1.61			

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (8) يتَّضح ما يلي:

أن قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام إستراتيجيَّة مــا وراء المعرفــة (التدريس التبادلي) في القياس البعدي، على أسئلة الاختبار التحصيلي الخاصة بمستوى التذكر، بلغت (8.20)، في حين بلغت قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياس القبلي، على أسئلة الاختبار التحصيلي ضمن المستوى نفسه (4.60)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسِّطين، ظهر فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسِّطات درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، ضمن مستوى التذكر يُعزى إلى التطبيق البعدي، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (8.261)، بمستوى دلالة (0.000)، وهذه القيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

أن قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام إستراتيجيَّة مــا وراء المعرفــة (التدريس التبادلي)، في القياس البعدي على أسئلة الاختبار التحصيلي الخاصة بمستوى الفهم بلغت (6.57)، في حين بلغت قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبيَّة، في القياس القبلي على أسئلة الاختبار التحصيلي ضمن المستوى نفسه (3.70)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسِّطين ظهر فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسِّطات درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ضمن مستوى الفهم، يُعزى إلى التطبيق البعدي، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (7.802)، بمستوى دلالة (0.000)، وهذه القيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

أن قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام إستراتيجيَّة مــا وراء المعرفــة (التدريس التبادلي)، في القياس البعدي على أسئلة الاختبار التحصيلي الخاصة بمستوى التطبيق بلغت (3.63)، في حين بلغت قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبيَّة، في القياس القبلي على أسئلة الاختبار التحصيلي ضمن المستوى نفسه (1.77)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسِّطين، ظهر فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسِّطات درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة، في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ضمن مستوى التطبيق، يُعزى إلى التطبيق البعدي، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (8.165)، بمستوى دلالة (0.000)، وهذه القيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

أن قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام إستراتيجيَّة مــا وراء المعرفــة (التدريس التبادلي)، في القياس البعدي على أسئلة الاختبار التحصيلي ككل بلغت (18.40)، في حين بلغت قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياس القبلي على أسئلة الاختبار التحصيلي نفسه (10.07)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسِّطين، ظهر فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسِّطات درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة، في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل، يُعزى إلى التطبيق البعدي، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (9.741)، بمستوى دلالة (0.000)، وهذه القيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وتشير نتائج الجدول السابق إلى وجود أثر للمتغير المستقل (إستراتيجيَّة مــا وراء المعرفــة) على المتغير التابع (متوسِّط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي ومستوياته) لدى طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياس البعدي. وللتعرُّف على حجم الأثر الذي أحدثته إستراتيجيَّة مــا وراء المعرفــة (التدريس التبادلي) في التحصيل الدراسي، لدى طالبات الصف الأول الثانوي، في مقرر الفقه؛ تم حساب قيمة معامل حجم الأثر إيتا تربيع (η^2)، وجاءت نتائجه كما يوضِّحها الجدول رقم (9):

جدول (9) نتائج حساب قيم معامل حجم الأثر (إيتا تربيع) في المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	درجات الحريَّة	إيتا تربيع	حجم الأثر
إستراتيجيَّة مـا وراء المعرفـة (التدريس التبادلي)	التذكر	8.261	29	0.70	كبير جدًّا
	الفهم	7.802	29	0.68	كبير جدًّا
	التطبيق	8.165	29	0.70	كبير جدًّا
	الدرجة الكليَّة للاختبار التحصيلي	9.741	29	0.76	كبير جدًّا

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (9) يتضح ما يلي:

حجم تأثير المتغير المستقل التجريبي (إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة) في المتغير التابع الخاص بالقياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في المجموعة التجريبيَّة، ضمن مستوى التذكر بلغ (0.70) وهي قيمة تدلُّ على حجم تأثير كبير، بمعنى: أنَّ (70%) من التباين الكلي الحاصل بين التطبيقين القبلي والبعدي، للاختبار التحصيلي في المجموعة التجريبيَّة، ضمن مستوى التذكر، يرجع إلى المتغير المستقل التجريبي.

حجم تأثير المتغير المستقل التجريبي (إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة) في المتغير التابع الخاص بالقياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في المجموعة التجريبيَّة ضمن مستوى الفهم بلغ (0.68) وهي قيمة تدلُّ على حجم تأثير كبير، بمعنى: أنّ (68%) من التباين الكلي الحاصل بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في المجموعة التجريبيَّة ضمن مستوى الفهم، يرجع إلى المتغير المستقل التجريبي.

حجم تأثير المتغير المستقل التجريبي (إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة) في المتغيّر التابع الخاص بالقياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في المجموعة التجريبيَّة، ضمن مستوى التطبيق بلغ (0.70) وهي قيمة تدلُّ على حجم تأثير كبير، بمعنى: أنّ (70%) من التباين الكلي الحاصل بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، في المجموعة التجريبيَّة ضمن مستوى التطبيق، يرجع إلى المتغير المستقل التجريبي.

جم تأثير المتغير المستقل التجريبي (إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة) في المتغير التابع الخاص بالقياسين القبلي والبعدي، للاختبار التحصيلي ككل في المجموعة التجريبيَّة بلغ (0.76) وهي قيمة تدلُّ على حجم تأثير كبير، بمعنى: أنّ (76%) من التباين الكلي الحاصل بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل، في المجموعة التجريبيَّة، يرجع إلى المتغير المستقل التجريبي.

وبناءً على ما سبق؛ تم رفض فرضيَّة الباحثة التي نصّت على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة (التي درست بإستراتيجيَّة ما وراء المعرفة)، في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي ».

ثم قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب وفقًا لمعادلة بلاك، والتي تعطي مؤشرًا عمَّا إذا كان هناك فاعليَّة للمتغير المستقل (إستراتيجيَّة مـا وراء المعرفة) على المتغير التابع (متوسّط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي ومستوياته) لدى طالبات المجموعة التجريبيَّة، من خلال مقارنة درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى طالبـات المجموعة التجريبيَّة، مع الأخذ في الاعتبار الدرجة العظمى للاختبار التحصيلي، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول رقم (10):

جدول (10)نتائج حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك للكشف عن فاعليَّة إستراتيجيَّة مـا وراء المعرفـة ضمن القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في المجموعة التجريبيَّة

المجموعة	التطبيق	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	النهاية العظمى للاختبار	معدل الكسب لبلاك
التجريبيَّة	القبلي	10.07	5.28	20	1.25
	البعدي	18.40	1.16		

يتبيّن من خلال نتائج الجدول رقم (10) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك في المجموعة التجريبيَّة ضمن القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي بلغت (1.25)، ويلاحظ أن نسبة الكسب المعدل لبلاك في المجموعة التجريبيَّة تقع في المـدى الذي حدَّده (Black) للفاعليَّة وهو من (1- 2) حتى تعدُّ فاعليَّة الطريقة مقبولة. (السليم، 2003، ص264)، وهذا ما يدلُّ على فاعليَّة إستراتيجيَّة مـا وراء المعرفـة، في تدريس الفقه على التحصيل الدراسي في الفقه، لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ثانيًا: النتائج المتعلِّقة بالتحقُّق من صحَّة الفرض الثاني:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة (التي درست بإستراتيجيَّة ما وراء المعرفة)، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي».

للتحقُّق من صحَّة هذا الفرض جرى استخراج قيم المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبيَّة التي درست باستخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي) والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وتمت المقارنة بين هذه المتوسِّطات الحسابيَّة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبيَّة)، ويبيّن الجدول رقم (11) نتائج التحليل:

جدول (11)نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالته الإحصائيَّة للفروق بين متوسِّطات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المستوى	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	نسبة الخطأ	الدلالة الإحصائية
التذكر	البعدي	الضابطة	30	5.70	1.74	6.646	0.000	دال إحصائيًّا عند ≤0.05
		التجريبيَّة	30	8.20	1.09			
الفهم	البعدي	الضابطة	30	4.43	1.55	6.836	0.000	دال إحصائيًّا عند ≤0.05
		التجريبيَّة	30	6.57	0.728			
التطبيق	البعدي	الضابطة	30	2.57	0.971	5.369	0.000	دال إحصائيًّا عند ≤0.05
		التجريبيَّة	30	3.63	0.490			
الدرجة الكليَّة للاختبار التحصيلي	البعدي	الضابطة	30	12.70	2.96	9.262	0.000	دال إحصائيًّا عند ≤0.05
		التجريبيَّة	30	18.40	1.61			

يتبيّن من نتائج الجدول رقم (11) ما يلي:

أن قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي)، على أسئلة الاختبار التحصيلي الخاصة بمستوى التذكر بلغت (8.20)، في حين بلغت قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليديَّة، على أسئلة الاختبار التحصيلي ضمن المستوى نفسه (5.70)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسِّطين، ظهر فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسِّطات درجات طالبات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ضمن مستوى التذكُّر، يُعزى إلى مجموعة الدِّراسَة التجريبيَّة، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (6.646)، بمستوى دلالة (0.000)، وهذه القيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

أن قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي) على أسئلة الاختبار التحصيلي الخاصة بمستوى الفهم بلغت (6.57)، في حين بلغت قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليديَّة، على أسئلة الاختبار التحصيلي ضمن المستوى نفسه (4.43)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسِّطين ظهر فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسِّطات درجات طالبات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ضمن مستوى الفهم، يُعزى إلى مجموعة الدِّراسَة التجريبيَّة، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (6.836)، بمستوى دلالة (0.000)، وهذه القيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

أن قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي) على أسئلة الاختبار التحصيلي الخاصة بمستوى التطبيق بلغت (3.63)، في حين بلغت قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليديَّة على أسئلة الاختبار التحصيلي ضمن المستوى نفسه (2.57)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسِّطين، ظهر فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسِّطات درجات طالبات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ضمن مستوى التطبيق، يُعزى إلى مجموعة الدِّراسَة التجريبيَّة، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (5.369)، بمستوى دلالة (0.000)، وهذه القيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

أن قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي)، على أسئلة الاختبار التحصيلي ككل بلغت (18.40)، في حين بلغت قيمة المتوسِّط الحسابي لأداء طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليديَّة، على أسئلة الاختبار التحصيلي نفسه (12.70)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسِّطين، ظهر فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين

متوسِّطات درجات طالبات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل، يُعزى إلى مجموعة الدِّراسَة التجريبيَّة، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (9.262)، بمستوى دلالة (0.000)، وهذه القيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وبناءً على ما سبق، تم رفض الفرض فرضيَّة الباحثة التي نصّت على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة (التي درست بإستراتيجيَّة ما وراء المعرفة)، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي».

ثانيا : مناقشة نتائج البحث والتحقُّق من فروض الدِّراسَة:

من العرض السابق لنتائج الدِّراسَة يتضح أن استخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي)، في تدريس الفقه لطالبات الصف الأول الثانوي، قد أدَّى إلى ارتفاع في مستوى أداء المجموعة التجريبيَّة في دافعيَّة الإنجاز الدراسي المستهدف تنميتها، وكذلك التحصيل الدراسي في مقرَّر الفقه، مقارنة بمستوى أداء المجموعة الضابطة، ويمكن تفسير نتائج الدِّراسَة الحاليَّة التي تمَّ التوصل إليها ومناقشتها وفقًا لفروضها على النحو التالي:

فيما يتعلَّق بنتائج التحقُّق من صحَّة الفرض الأول للدِّراسَة «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة (التي درست بإستراتيجيَّة ما وراء المعرفة)، في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي»، أظهرت نتائج الدِّراسَة وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ومستوياته في المجموعة التجريبيَّة، لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) على الدرجة الكليَّة (9.741)، وتراوحت ما بين (7.802 – 8.261) لمستويات الاختبار، وكانت دلالاتها الإحصائيَّة تقل عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (إيتا تربيع) على الدرجة الكليَّة (76%)، وتراوحت ما بين (68% – 70%) لمستويات الاختبار، وبلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك في المجموعة التجريبيَّة، ضمن القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي (1.25)، مما يدلُّ على فاعليَّة إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي) في تدريس الفقه على التحصيل الدراسي في الفقه، لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

فيما يتعلَّق بنتائج التحقُّق من صحَّة الفرض الثاني للدِّراسَة «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة (التي درست بإستراتيجيَّة ما وراء المعرفة)، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي»، أظهرت نتائج الدِّراسَة وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات المجموعتين التجريبيَّة (التي درست باستخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة) والضابطة (التي درست بالطريقة التقليديَّة) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومستوياته، لصالح مجموعة الدِّراسَة التجريبيَّة، حيث بلغت قيمة (ت) على الدرجة الكليَّة (9.262)، وتراوحت ما بين (5.369 – 6.836) لمستويات الاختبار، وكانت دلالاتها الإحصائيَّة تقلُّ عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذه النتيجة تدلُّ على أن طالبات المجموعة التجريبيَّة، قد أظهرن تحسنًا إيجابيًّا في التحصيل الدراسي بشكل أفضل من طالبات المجموعة الضابطة، مما يعني أن التحصيل البعدي، لدى طالبات المجموعة التجريبيَّة قد تأثر باستعمال إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي).

وتتفق نتائج الدِّراسَة الحاليَّة مع ما آلت إليه دراسة الصمداني (2016م)، التي كشفت نتائجها فاعليَّة نموذج التدريس القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة، في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي، حيث كانت الفروق بالقياس البعدي، لصالح التجريبيَّة، كما اتَّفقت مع نتائج دراسة آل تميم (2015م)، التي توصلت إلى عدة نتائج، من أهمها فاعليَّة برنامج الدِّراسَة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة، لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، كذلك اتفقت نتائج الدِّراسَة الحاليَّة مع نتائج دراسة الخطيب (2014م)، التي أوضحت نتائجها أن الطلاب الذين درسوا باستخدام خرائط المفاهيميَّة، كان أداؤهم أفضل في الاختبار التحصيلي المفاهيمي، والطلاب الذين درسوا باستخدام خرائط العقل، كان أداؤهم أفضل من الطريقة الاعتياديَّة، كما جاءت نتائج الدِّراسَة الحاليَّة متفقةً مع كلٍ من نتائج دراسة البيلي (2014م) التي كشفت نتائجها تفوق طلبة المجموعة التجريبيَّة الذين استعلموا السبورة الذكيَّة، ووظَّفوا مهارات التفكير ما وراء المعرفي على طلبة المجموعة الضابطة، ودراسة (Rampp, Guffey, 2013)، التي أظهرت نتائجها فاعليَّة البرنامج القائم على تنمية مهارات ما وراء المعرفة، في تنمية مستوى الكفاءة الذاتيَّة في التحصيل، ودراسة البساط (2013م)، التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة، قد أسهم بالفعل في تحسين وعي المعلِّمات بممارسة مهارات التربية المهنيَّة الذاتيَّة لديهنَّ، وتنمية الاتجاهات، ووجود فروق لصالح التطبيق البعدي، ودراسة شيراز (2013م)، التي من نتائجها وجود فروق بين متوسِّطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيَّة والضابطة (طلاب، طالبات) على مقياس الثقافة العلميَّة في التطبيق البعدي، يعزى لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة، ووجود فرق بين متوسِّطي درجات طلبة المجموعة التجريبيَّة من (طلاب وطالبات) على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في التطبيقين القبلي والبعدي، يُعزى لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة، ووجود فرق بين متوسِّطي درجات طلبة المجموعة التجريبيَّة من (طلاب وطالبات) على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في التطبيق البعدي، يعزى لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة، ودراسة الحداد (2013م)، التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المجموعة التجريبيَّة والضابطة، لصالح التجريبيَّة، وتبين وجود فروق بين نتائج الاختبار

البعدي والقبلي للمجموعة التي درست باستخدام مهارات ما وراء المعرفة، لصالح البعدي، ودراسة دعاء إسماعيل (2012م)، التي كشفت عن فاعليَّة إستراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الكيمياء وكمهارات عامة، ودراسة الصعيدي (2012م)، التي أشارت نتائجها إلى فاعليَّة البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية معايير العمليات (الترابطات الرياضيَّة، وحل المشكلات)، ودراسة إيمان حسن (2012م)، التي توصلت إلى فاعليَّة البرنامج القائم على إستراتيجيتين من إستراتيجيات ما فوق المعرفة، حيث اكتسبت العينة معرفة واستخدام كلٍّ من إستراتيجيتي ما فوق المعرفة، وهي: مراقبة الذات، وتقويم الذات، وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي والتطبيق القبلي لاستبيان قياس المهارات ما فوق المعرفيَّة المتعلِّقة بمهارات التحدُّث، وكذا بالنسبة للمقابلة الشخصيَّة، وذلك لصالح التطبيق البعدي، ودراسة الطفيلي (2012م)، التي أوضحت نتائجها أن إستراتيجيَّة التدريس بمهارات ما وراء المعرفة أثبتت بدلالة إحصائيَّة فاعليتها في تدريس مادة قواعد اللغة العربيَّة لطالبات الصف الخامس الأدبي، ودراسة عبدالعزيز (2012م)، التي من نتائجها أن استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ لطلاب الصف الأول الثانوي قد أسهم في دعم إيجابيَّة وفاعليَّة المتعلِّم، وتحمله المسؤوليَّة أثناء عمليَّة التعلُّم، مما أدى إلى تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي، حيث أتيحت الفرص للطلاب لربط الأفكار والأحداث التاريخيَّة معًا، وربط الماضي بالحاضر، من خلال إثارة واسترجاع ما لديهم من معلومات تاريخيَّة سابقة، بالإضافة إلى تحليل وتفسير الأحداث والمواقف التاريخيَّة، وزيادة الرغبة والميل لدى المتعلِّمين نحو المعرفة التاريخيَّة وتوظيفها، وتعلُّم كيفيَّة استخدامها في مواقف حياتيَّة مناسبة، ودراسة الأحمدي (2012م)، التي كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في درجات الطالبات في التطبيق البعدي لمهارات القراءة الإبداعيَّة، ومستوى التفكير فوق المعرفي، لدى طالبات المجموعة التجريبيَّة، باستخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبيَّة، في مهارات القراءة الإبداعيَّة ومستوى التفكير فوق المعرفي، لصالح المجموعة التجريبيَّة، ودراسة الديب (2012م)، التي أظهرت نتائجها فاعليَّة إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، من خلال توصل الدِّراسَة إلى النتائج التالية: وجود العديد من التصورات البديلة لمفاهيم أجهزة جسم الإنسان، لدى الطلاب عينة الدِّراسَة، وشيوع بعضها بنسبة كبيرة، وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات طلاب المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة، لصالح طلاب المجموعة التجريبيَّة، ودراسة أبو بشير (2012م)، التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّط درجات طلبة المجموعة التجريبيَّة، الذين درسوا باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسِّط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتياديَّة في التطبيق البعدي، لاختبار التفكير التأملي، لصالح المجموعة التجريبيَّة، وبين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي، لصالح التطبيق البعدي، ودراسة زيدان (2010م)، التي كشفت نتائجها أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة بين المجموعتين التجريبيَّة والضابطة، لصالح المجموعة التجريبيَّة، ودراسة عبدالهادي (2010م)، التي من نتائجها أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة، لصالح المجموعة التجريبيَّة يعزى لاستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، ودراسة محمد (2010م)، التي أوضحت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّط درجات أداء الطلاب في اختبار المهارات الجغرافيَّة، لصالح التطبيق البعدي، يعزى لعرض محتوى البرنامج باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، ودراسة عليوة (2009م)، التي كشفت نتائجها عن فعاليَّة التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة الثلاث في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربيَّة، لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (0.01) بين متوسِّطي درجات تلميذات الصف الثاني الإعدادي، في اختبار مهارات الاستماع ككل قبليًّا وبعديًّا، وفي كل مهارة من مهارات الاستماع – كل على حدة – لصالح التطبيق البعدي، ودراسة المقدم (2009م)، التي أشارت في نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا، لصالح المجموعة التجريبيَّة، مما يدلُّ على أن استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة "التساؤل الذاتي والعصف الذهني"، ساعد في تنمية مهارة حل المشكلات، وكذلك في زيادة الوعي بتفكيرهم، وبالإجراءات اللازمة للوصول إلى حل المشكلات، وبطرق مختلفة، كما ساعد في توليد أفكار إبداعيَّة مختلفة، ودراسة الجليدي (2009م)، التي من أبرز نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، لصالح المجموعة التجريبيَّة في التحصيل البعدي لمهارات التذوق.

بينما جاءت نتائج الدِّراسَة الحاليَّة مخالفة لما توصَّلت إليه دراسة أبو ججوح (2014م)، التي كشفت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، لصالح طالبات المجموعة التجريبيَّة في الكفاءة الذاتيَّة، واتخاذ القرار، ولكن ليس في التحصيل العلمي لقياس الاستدلال العلمي، كما لم تتفق نتائج الدِّراسَة الحاليَّة مع ما آلت إليه دراسة كوبر (Cooper, 2008)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة ودرجات المجموعة الضابطة، في نتائج الاختبار التحصيلي البعدي،

توصيات الدراسة

في ضوء ما انتهت إليه الدِّراسَة الحاليَّة من نتائج، فإنه يمكن الخروج ببعض التوصيات التي يمكن أن تفيد في مجال استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة، وذلك من خلال تأكيد النقاط التالية:

ـــ تبني استخدام إستراتيجيَّة مـا وراء المعرفـة (التدريس التبادلي) في تدريس الفقه، كبديل لطرق التدريس التقليديَّة؛ لما لها من أثر إيجابي في تحصيل الفقه والدافعيَّة للإنجاز، لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ـــ عقد دورات تدريبيَّة وورش عمل لمعلِّمات مقررات الفقه لتزويدهنَّ بالاتجاهات الحديثة في التدريس، وتدريبهنَّ على كيفيَّة توظيف استخدام إستراتيجيَّة مـا وراء المعرفـة (التدريس التبادلي) في تدريس الفقه وتوضيح مزاياها.

ـــ تـوجيه المشرفات التربويات إلى أهميَّة متابعة وتشجيع معلِّمات مقررات الفقه على عدم الاقتصار على الأساليب التقليديَّة في التدريس، وضرورة تنويع استعمال الأساليب والطرق الحديثة.

ـــ القيام بدراسة المعوّقات التي تحول دون استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة لتدريس مقرَّرات الفقه في مدارس المرحلة الثانويَّة، والعمل على تذليلها.

ـــ تشجيع معلِّمات مقررات الفقه بصفة خاصة، ومعلِّمات المرحلة الثانويَّة، على حضور الدورات التدريبيَّة، وورش العمل الخاصة باستخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة، وذلك بوضع الحوافز الماديَّة والمعنويَّة.

ـــ توعية معلِّمات مقررات الفقه بأهميَّة إستراتيجيَّة مـا وراء المعرفـة (التدريس التبادلي)؛ لما لها من دور فعَّال في تعليم الطالبات، ومساعدتهنَّ لتنمية لدافعيَّة للإنجاز الدراسي.

ـــ العمل على تطوير مهارات معلِّمات مقررات الفقه بصفة خاصة، والمرحلة الثانويَّة بصفة عامة في مجال استخدام، وتفعيل الإستراتيجيات الحديثة في التدريس.

ـــ تخفيف الأعباء الملقاة على معلِّمات مقررات الفقه، وكذلك عدم تكليفهنَّ بأعمال ليست من اختصاصهنَّ، حتى يتسنى لهنَّ التنويع في طرق التدريس، وتطبيق إستراتيجيات مناسبة لتدريس مقرَّرات الفقه.

ـــ التوسع في البرامج التدريبيَّة المقدمة من إدارات التربية والتعليم، ومن قبل المشرفات التربويات لتطوير أداء المعلِّمات، والاستفادة من خبرات وإبداعات المتميزات منهنَّ، من خلال تبني إقامة الندوات والمحاضرات والحلقات، وورش العمل، لزيادة إدراك معلِّمات مقرَّرات الفقه؛ لأهميَّة التنويع في طرق التدريس.

ـــ توفُّر دراسات مستمرة بشكل دوري لتحديد الاحتياجات التدريبيَّة لمعلِّمات مقرَّرات الفقه في المرحلة الثانويَّة في مجال استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة، لتكون منطلقًا لتطوير برامج التدريب الحاليَّة، أو لاستحداث برامج تدريبيَّة جديدة.

قـائمة المـراجـع

القران الكريم.

أبانمي، فهد بن عبدالعزيز (2012) أثر إستراتيجيَّة التدريس التبادلي على تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسِّط في بعض موضوعات مادة الفقه بمدينة الرياض. "رسالة التربية وعلم النفس – السعوديَّة" (39)، ص 167 – 223.

ابن منظور، جمال الدين محمد (2009). لسان العرب، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو بشير، أسماء عاطف (2012) أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة الاسلاميَّة، غزة.

أبو جحجوح، يحيى محمد (2014) فاعليَّة إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة في تنمية الاستدلال والكفاءة الذاتيَّة ومهارة اتخاذ القرار في تدريس العلوم لدى الطلبة المعلِّمين. مجلة الدِّراسَات التربويَّة والنفسيَّة: (1) 8، ص 192 – 2013.
أبو جراد، خليل علي خليل (2015). الانتماء والرضاء الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المرشدين التربويين بمحافظات غزة. رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الأزهر، غزة.
أبو دقَّة، سناء. (2008م). القياس والتقويم الصفي للمفاهيم والإجراءات لتعلم فعال. الطبعة الثانية، دار آفاق للنشر والتوزيع: غزة.
أبو زهرة، محمد (2010) أصول الفقه، ط10: القاهرة: دار الفكري العربي.
أبو زيد، عواطف النبوي (2007) فعاليَّة نموذج مقترح في تنمية بعض المفاهيم الفقهيَّة وفي أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري لبعض العادات. الجمعيَّة المصريَّة للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة. (67)، ص 1 – 59.
أبو علام، رجاء محمود (2005) علم النفس التربوي. ط 4، الكويت، دار القلم.
أبو علام، رجاء محمود. (2006م) مدخل إلى مناهج البحث التربوي، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
أحمد حسن محمد عاشور (2007): "أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب اتخاذ القرار الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة" مجلة كليَّة التربية ببنها، (74) 18، ص 221 – 259.
الأحمدي، مريم بنت محمد عايد (2012) فاعليَّة استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعيَّة وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة. المجلة الدوليَّة للأبحاث التربويَّة: (32) 1. ص 122 – 152.
إسماعيل، دعاء سعيد محمود (2012) أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة بنها، مصر.
الأعسر، صفاء (1998). تعليم من أجل التفكير، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
آل تميم، عبد الله بن محمد (2015) برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة. المجلة التربويَّة: (114) 29، ص 599 – 663.
باكير، عاطف علي باكير (2001). مفهوم الذات وعلاقته بالإنجاز الرياضي لدى لاعبي فرق أندية الدرجة الممتازة بكرة القدم في الأردن. رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك.
البخاري، محمد بن إسماعيل (1979). الجامع الصحيح للبخاري، إسطانبول، تركيا.
البساط، أماني مصطفى (2013) برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة لتنمية وعي معلِّمات رياض الأطفال بالتربية المهنيَّة الذاتيَّة واتجاهاتهنَّ نحو تطوير مجتمع التعلُّم المهني. مجلة الطفولة والتربية: (16) 2 (أ) س. 5، ص 95 – 158.
البشر، محمد فهد (2006): أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة في مادة الفقه. الجمعيَّة المصريَّة للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، (55) ص: 1 – 43.
بقيعي، نافز (2004) أثر برنامج تدريبي للمهارات ما وراء المعرفي في التحصيل ودافعيَّة التعلُّم لدى عينة من طلاب الصف العاشر الاساسي بمحافظة اربد بالأردن، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كليَّة العلوم التربويَّة، جامعة اليرموك.
بو حوش، عمار؛ والذنيبات، محمد (2007م). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيَّة.
توفيق، نجاة عدلي (2006). فعالية الاتجاه نحو العمل التعاوني على الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب كلية التربية، مجلة دراسة الطفولة، المجلد التاسع، عدد (23). ص ص 1- 28.

توق، محيي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2003) أسس علم النفس التربوي. ط3، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
جابر، جابر عبد الحميد، أبو حليمة، أشرف أحمد، السيد، منى حسن (2014) فاعليَّة برنامج لتنمية دافعيَّة الإنجاز باستخدام الإستراتيجيات المعرفيَّة وما وراء المعرفيَّة لدى طلاب المرحلة الإعداديَّة. مجلة العلوم التربويَّة: (2) 22، ص 367 – 414.
جبيلي، إبراهيم (2014) فاعليَّة الدمج بين استخدام السبورة الذكيَّة ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليميَّة. المجلة الأردنيَّة في العلوم التربويَّة: (1) 10. ص 121 – 132.
الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف (1408هـ). التعريفات. تحقيق: ضبط وتصحيح جماعة من العلماء بإشراف الناشر، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
جروان، فتحي. (2014) تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعي.
الجليدي، حسن (2009) فاعليَّة إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة القاهرة، مصر.
الجمل، علي أحمد (2005م): "فعاليَّة تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجيتي التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات فهم النصوص التاريخيَّة المدرسيَّة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي".
الجمعيَّة التربويَّة للدِّراسَات الاجتماعيَّة. مجلة الجمعيَّة التربويَّة للدِّراسَات الاجتماعيَّة. (3)، 1 ص: 315 – 357.
الجودة، ماجد محمود. (2012م). التقييم والتقويم في العلميَّة التدريسيَّة. (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة الرشد.
الحارثي، زايد. (1992م). بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات، دار الصفا [د. م]
الحارثي، مسفر (2008) فاعليَّة استخدام إستراتيجيَّة التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة أم القرى.
الحافظ، محمود عبد السلام محمد، محمد، زينب عبد السلام. فاعليَّة تدريس الكيمياء وفق أنموذج أبعاد التعلُّم في تنمية المفاهيم الكيميائيَّة ومهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة ابحاث كليَّة التربية الاساسيَّة (13) 1، ص 79 – 120.
الحبيب، ابتسام صالح (2004)، فاعليَّة استخدام خرائط المفاهيم في الرفع من مستوى التحصيل في مقرر الفقه الإسلامي لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمحافظة جدة التعليميَّة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة أم القرى.
الحداد، عبد الكريم سليم (2013) أثر إستراتيجيَّة قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة (14)3، ص 217 – 240.
حسن، إيمان محمد حسن حسن (2012) فعاليَّة إستراتيجيتين من إستراتيجيات ما فوق المعرفة في تنمية مهارة التحدث لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزيَّة.، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة بنها، مصر.
حسن، سعيد محمد صديق (2014) فاعليَّة نموذج بايبي البنائي المدعم بأنشطة إثرائيَّة في تحصيل مادة العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ الموهوبين علميًّا في الصف الثاني الإعدادي. المجلة التربويَّة الدوليَّة المتخصصة: (3) 3، ص 1 – 30.
الحسن، محمد أبو هاشم. (2006م). الخصائص السيكومتريَّة لأدوات القياس في البحوث التربويَّة والنفسيَّة، مركز البحوث التربويَّة، الرياض: جامعة الملك سعود.
الخزام، طراد (2002). درجة الوعي ما وراء المعرفي في قراءة العلوم وعلاقة ذلك بمتغيرات جنس الطلبة وتحصيلهم ومستواهم الدراسي في محافظة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

الخضراوي، زين العابدين شحاته (2003) أثر استخدام إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة على تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات الرياضيَّة المكتوبة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، (1) 17، ص 161 – 195.
الخطيب، محمد أحمد (2014) أثر استخدام إستراتيجيتي ما وراء المعرفة: الخرائط المفاهيميَّة، خرائط العقل في البنيَّة المفاهيميَّة ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسِّط. مجلة العلوم التربويَّة: (1) 26 109 – 134.
خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). الدافعية للإنجاز، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
دعمس، مصطفى نمر (2009م). إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
الدوسري، إبراهيم بن مبارك (2000م). الإطار المرجعي للتقويم التربوي، ط2، الرياض: مكتب التربية العربي لدول لخليج.
الديب، محمد محمود درويش. (2012) فاعليَّة إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلميَّة في العلوم لدى طلاب الصف التاسع، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، الجامعة الإسلاميَّة، غزة.
راشد، حنان مصطفي مدبولي (2005م): أثر إستراتيجيَّة خرائط المفاهيم في تدريس الفقه على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو أداء العبادات لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. الجمعيَّة المصريَّة للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (44)، ص 53 – 81.
الركيبات، أمجد فرحان (2015). تقدير الذات وعلاقته بدرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، المجلة الدولية المتخصصة، 4 (5). ص ص 1- 14.
الرويثي، إيمان (2009). رؤية جديدة في تعلم التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي، عمان: دار الفكر.
زاهد، منال عبد الله ومحروس، جيهان كمال الدين والحموري، أميرة محمد (2011). متطلبات تحقيق دافعية الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخرج، مجلة كلية التربية بجامعة بنها، جمهورية مصر العربية، مج 22 (88). ص ص 85- 127.
الزحيلي، وهبة (2000). تجديد الفقه الإسلامي، ط1، بيروت: دار الفكر المعاصر.
الزغبي، إبراهيم أحمد (2007م): أثر إستراتيجيَّة التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس الفقه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربويَّة والاجتماعيَّة والإنسانيَّة. (1) 19، ص: 27 – 69.
زغلول، برهامي عبد الحميد، والنجار حسني زكريا النجار (2011) أثر التدريب على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعيَّة للتعلم لدى طلاب المدارس الثانويَّة التجاريَّة. "مجلة كليَّة التربية بالإسكندريَّة - مصر" (1) 21 ص: 150 – 218.
زمزمي، عواطف أحمد (2010). أساليب التعلم وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة ومتغيرات أخرى لدى الطالبة الجامعية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، عدد (74)، جزء (2). ص ص 219- 266.
زيتون، عايش (2004م). أساليب تدريس العلوم. ط1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
زيتون، كمال عبد الحميد (2012): "التدريس نماذجه ومهاراته"، الإسكندريَّة، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
زيدان، أمل فتاح (2010) أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الأحياء في مركز محافظة نينوى، مجلة التربية والعلم (2) 17. ص 215 – 248.
سالم، هبة الله وقمبيل، كبشور والخليفة، عمر هارون (2012). علاقة دافعية الإنجاز بموضوع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، 3 (4). ص ص 81- 96.

السباعي، مصطفى (1978). السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي، ط2، المكتب الإسلامي.
السبعاوي، أحمد محمود صالح عبدالله. (2013) أثر إستراتيجيَّة التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة في مادة التاريخ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية الأساسيَّة، جامعة الموصل. العراق.
السعدي، عبد الرحمن (1412هـ). الدليل إلى المتون العلمية، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
السلمي، عبد القادر فالح (2009): مدى تطبيق معلِّمي التربية الإسلاميَّة مهارات تدريس الفقه للصف الأول الثانوي في مدينة جدة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة أم القرى.
السلوط، خالد (2012). أنماط التعلم المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي ودافعية الإنجاز وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس المهنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
السليم، ملاك محمد. (2003م). فاعليَّة نموذج مقترح لتعليم البنائيَّة في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلِّمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائيَّة والحيو كيمائيَّة لدى طالبات الصف الأول المتوسِّط بمدينة الرياض، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربويَّة والدِّراسَات الإسلاميَّة، م16 (1).
السيد، أحمد جابر. (2002م). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلِّمين بكليَّة التربية بسوهاج، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (77)، ص ص 15-57.
السيد، أماني (2008) فاعليَّة استخدام إستراتيجيتي التساؤل الذاتي والمتشابهات في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعداديَّة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة عين شمس.
الشافعي، إبراهيم محمد (1993م) التربية الإسلاميَّة وطرق تدريسها. ط(3) الكويت: مكتبة الفلاح.
شحاتة، حسن والنجار، زينب (2012) معجم المصطلحات التربويَّة والنفسيَّة، الدار المصريَّة اللبنانيَّة، القاهرة.
شحادة، أسماء محمد (2012). الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى المعاقين بصريًا في محافظة غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
الشحروري، عماد صبحي (2006) فاعليَّة برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفيَّة وما وراء المعرفيَّة والانفعاليَّة في تنمية الدافعيَّة للتعلم الموجه ذاتيًا لدى طلبة المرحلة الثانويَّة، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كليَّة التربية، الجامعة الأردنيَّة.
شرف الدين، نبيل فضل (2014). تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.
الشرقاوي، أنور محمد (2001) الدافعيَّة والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه، مستخلصات البحوث والدِّراسَات العربيَّة، الكتاب الثاني، الجزء الأول. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصريَّة.
الشريدة، محمد خليفة (2004). أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
شهاب، منى (2000). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكامليَّة، والتفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلميَّة، 3 (4). ص 251 – 270.
الصافي، عبد الله طه (2001). المناخ الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة أبها، رسالة الخليج العربي، العدد (79). ص ص 55- 66.
الصعيدي، منصور سمير السيد (2012) فاعليَّة برنامج قائم على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات الترابطات الرياضيَّة وحلّ المشكلات الحياتيَّة لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة بنها، مصر.

الصمداني، هاشم بن أحمد(2016) فاعليَّة نموذج لتدريس اللغة الإنجليزيَّة قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانويَّة. مجلة القراءة والمعرفة - مصر (172) ص 172 – 223.
الضحيان، سعود ضحيان. (2012م) العينات والمتغيرات. الرياض: مكتبة العبيكان.
الطفيليَّة، زينة عبد الأمير محمد. (2012) أثر استعمال إستراتيجيَّة ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربيَّة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية الاساسيَّة، جامعة بابل، العراق.
طقاطقة، خالد محمد عبد الجليل (2010): "إستراتيجيات التدريس والتقويم" وزارة التربية والتعليم الأردنيَّة. http:/www.moe.gov.jo/Directorates/DirectoratesSectionDetails.aspx؟ تاريخ الدخول 2016/8/25م
الطناوي، عفت مصطفى (2001). استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانويَّة. مجلة البحوث النفسيَّة والتربويَّة، جامعة المنوفيَّة، (2) 16. ص 3 – 56.
الظاهر، زكريا محمد، وآخرون. (1999م) مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، عمان: دار الثقافة والنشر والتوزيع
العبادي، نذير؛ عالية، أيوب. (2007م) تصميم التدريس، ط1، دار يافا العلميَّة للنشر والتوزيع، دار مكين للنشر والتوزيع: عمان.
عبد الرحمن، أنور، وزنكنه، عدنان. (2007م). الأنماط المنهجيَّة وتطبيقاتها في العلوم الإنسانيَّة والتطبيقيَّة، بغداد: مطابع شركة الوفاق للطباعة.
عبد الصمد، هنيَّة (2007) فاعليَّة إستراتيجيَّة مقترحة لما وراء المعرفة في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الناقد والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كليَّة البنات، جامعة عين شمس.
عبد العزيز، السعيد الجندي. (2012) أثر استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانويَّة في تعلم مادة التاريخ وتعليمها: دروس من لبنان وللبنان: الكتاب السنوي السابع ص (361 – 389).
عبد العظيم، (2008) فعاليَّة نموذج مقترح قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة للدِّراسَة والقراءة الإبداعيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كليَّة البنات للآداب والعلوم التربويَّة، جامعة عين شمس.
عبد الهادي، أشرف (2010) فاعليَّة برنامج مقترح في ضوء إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الحس العددي وبعض مهارات التفكير العليا في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة عين شمس، مصر.
عبد الهادي، نبيل. (2001م). مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.
العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية (2005). علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
العثميين، محمد بن صالح بن محمد العثميين (1430هـ). الأصول من علم الأصول، ط4، القاهرة: دار ابن الجوزي.
عزُّ الدين، سحر محمد يوسف (2012) برنامج مقترح قائم على التكامل بين البنائيَّة والتعلُّم المستند للدماغ لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعملي في العلوم لدى طلاب كليَّة التربية، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة بنها، مصر.

العساف، حمد بن صالح (2010م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكيَّة، الطبعة الأولى، الرياض: دار الزهراء.
عطوي، جودت عزت (2007م). أساليب البحث العلمي: مفاهيمه. أدواته. طرقه الإحصائيَّة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
عطية، عمر (2002). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية بمحافظة القاهرة. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
عفانة، عزو إسماعيل، ونشوان، تيسير (2004) أثر استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة، المؤتمر العلمي الثامن "الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي" الجمعيَّة المصريَّة للتربية. بالفترة من 3 – 5 مارس.
عفانة، عزو. (2000م). حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقيَّة النتائج في البحوث التربويَّة والنفسيَّة، مجلة البحوث والدِّراسَات التربويَّة الفلسطينيَّة، ع3، ص (42).
عقلا يوسف محمد المرشد (2008) فعاليَّة استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم الجغرافيَّة لدى تلاميذ المرحلة المتوسِّطة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، مجلة كليَّة التربية، جامعة المنصورة، (66) 2. ص 300 – 342.
علام، صلاح الدين محمود. (1420ه). القياس والتقويم التربوي والنفسي واساسياته، وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
العلوي، ضحى محمد جبر (2012) أثر إستراتيجيَّة التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي لمادة علم الاجتماع، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، مناهج وطرائق تدريس. جامعة بغداد.
علي، يحيى عبد الخالق (2009): أثر طريقتي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانويَّة في مدينة تبوك. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة أم القرى.
عليوة، رحاب محمد (2009) فعاليَّة التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربيَّة لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة بنها، مصر.
عمر، منتصر صلاح (2007) فعاليَّة التدريب على العزو السببي وما وراء الذاكرة وأثره في تحسين الدافعيَّة الأكاديميَّة والكفاءة الذاتيَّة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم. (رسالة دكتوراه غير منشوره)، كليَّة التربية، جامعة أسيوط، مصر.
عودة، أحمد. (2010م). القياس والتقويم في العمليَّة التدريسيَّة. ط4، عمان: دار الأمل.
العيسوي، (2001) أثر برنامج تدريبي في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفيَّة على التحصيل بالرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بمدينة عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة العلوم التربويَّة، الجامعة الأردنيَّة.
الغامدي، غرم الله (2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيًا والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة، أطروحة دكتواره، كلية التربية، جامعة أم القرى.
غنيم محمد أحمد (2002) إستراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي "التروي ـ الاندفاع". مجلة العلوم التربويَّة، السنة الأولى، (1)، ص 161 – 196.
الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب (2009). القاموس المحيط، ط2، بيروت: مؤسسة الرسالة.
القحطاني، ثابت سعيد (2009م): مدى تناول مقررات الفقه بالمرحلة المتوسِّطة للقضايا الفقهيَّة المعاصرة واتجاهات الطلاب نحو دراستها. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة أم القرى.

قشطة، أحمد (2008) أثر توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلميَّة والمهارات الحياتيَّة بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، الجامعة الإسلاميَّة، غزة ــ فلسطين.
القضاة، جلال (1996). القضاء في الإسلام، الرياض: مكتبة نزار مصطفى.
القطان، مناع (1996م) تاريخ التشريع الإسلامي: التشريع والفقه. الرياض: مطبعة المعارف للنشر والتوزيع.
الكسباني، محمد السيد علي. (2010م). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، ط1، الإسكندريَّة: مؤسسة حورس الدوليَّة.
الكيلاني، زيد؛ والتقي، أحمد، وعدس، عبد الرحمن. (2009م). القياس والتقويم في التعليم والتعلُّم، الشركة العربيَّة المتحدة للتسويق والتوريدات.
اللقاني أحمد حسين والجمل علي (2010) معجم المصطلحات التربويَّة في المناهج وطرق التدريس"، ط 8، القاهرة، عالم الكتب.
ليلى إبراهيم أحمد معوض (2009): فاعليَّة برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي ودافعيَّة الإنجاز لدى الطلاب معلِّمي العلوم بكليَّة التربية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعيَّة المصريَّة للمناهج وطرق التدريس، (143) ص 185 – 234.
مازن، حسام محمد. (2012م).أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
المالكي، عدنان بخيت (2008م): تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانويَّة في ضوء المستجدات الفقهيَّة المعاصرة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة أم القرى.
محمد، أمين رشيد شيخ (2013) فاعليَّة نموذج تدريسي مقترح قائم على النظريَّة البنائيَّة في التحصيل واكتساب مهارات ما وراء المعرفة: دراسة تجريبيَّة على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في موضوعات علم النفس بمدارس محافظة ريف دمشق، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة دمشق.
محمد، نهى (2010م): فاعليَّة برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض المهارات الجغرافيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانوي (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة عين شمس.
مشابقة، محمد أحمد خدام (2014). الذكاء الانفعالي لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار، المجلة العربية لتطوير التفوق، 5 (9). ص ص 84- 101.
المشاعلة، مجدي سليمان (2006) تأثير التعليم بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في تحصيل الطلبة بمادة التربية الاسلاميَّة واتجاهاتهم نحو التعلُّم بالحاسوب، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كليَّة الدِّراسَات التربويَّة العليا، جامعة عمان العربيَّة للدِّراسَات العليا، عمان، الاردن.
المصري، أنوار علي عبد السيد (2013) أثر استخدام إستراتيجيَّة K.W.L في تنمية التحصيل والدافعيَّة للإنجاز لدى طالبات كليَّة التربية النوعيَّة. مجلة كليَّة التربية بالمنصورة (83) 1. ص 67 – 123.
المطارنة، شيراز محمد مسلّم (2013) فاعليَّة برنامج تعليمي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تدريس مقرر العلوم لتحسين مستوى الثقافة العلميَّة: دراسة تجريبيَّة على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكوميَّة في منطقة الكرك / الأردن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة العلوم التربويَّة، جامعة مؤتة، الكرك.
المطيري، مرزوق (2005). العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغير الجنس والتخصص. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

معاوية، أبو غزال (2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية.
المقدم، شيماء (2009) فاعليَّة وحدة في العلوم باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليَّة التربية، جامعة عين شمس.
ملحم، سامي محمد (2002م). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
النبهان، موسى (٢٠٠٤ م). أساسيات القياس في العلوم السلوكيَّة، عمان: دار الشروق.
نبيل محمد زايد (2003). الدافعيَّة والتعلُّم، ط1، القاهرة: مكتبة النهضة المصريَّة.
النجار، فايز جمعة وآخرون (2009م). أساليب البحث العلمي، منظور تطبيقي، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
النحلاوي، عبد الرحمن (1403هـ). أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ط2، دمشق: دار الفكر.
نشواتي، عبد المجيد (2003). علم النفس التربوي، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
وليم عبيد وعزو عفانة (2003). التفكير والمنهاج المدرسي. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
يونس، محمد محمود (2007). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Arends Richard (1998). “Learning to Teach “ 4th edition, Boston, McGraw Hill.

Cooper,Treddie(2008) an examination of the impact intelligence and metacognition on the achievement student ,Doctoral Dissertation, Canada university U.S.A.,UMI Nu. 3324719

Gold, M. (2005) metacognitoin in compulation, Internet: www.Csund.edu/~anderson/Assmc., Reterval25/8/2016.

Harris, D. (1998). Effects of Metacognitve skills Traning Upon academic Performance in accounting, Eric No Ed. 410262.

Higgins, B. (2003): An Analysis of Effects of Integrated Instruction of Metacognitive and Study Skills upon the Self Efficacy and Achievement of Male and Female Students, M. E. D., Ohio: Miami University.

Park, H (2004)The effects of Divergent production Activities with math internet: difficulty" Inquary & thinking aloud of students with math https://txpace.tamu.edu/bitstream/1969 Retirved: 25/8/2016

Rampp.L,Guffey J(2013) The impact of meta cognition training on Academic self – Efficacy of selected underachieving college , Retirved :25/8/2016 http://eric.ed.gov/?id=ED432607

Teong, S. K(2003) metacogtion Intervention strategies & word problem solving in cognitive. Apprenticeship Internet: www.aare.edu 50. Thamraksa, C., Reterval25/8/2016

Theodosiou, A. & Papaioannou. A. (2005): Motivational Climate, Achievement Activity in Physical and Exercise and Metacogniation Goals Involvement in Out- of School Setting. psychology of sport and exercise, 7, 361-379.

Yumusak, S., Sungur, S.m & Cakiroglu, J. (2007). Turkish high school students' biology achievement in relation to academic self-regulation. Educational