مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز

د. لمى القاضي*

(تاريخ الإيداع 29 / 3 / 2021. قبل للنشر في 26 / 5 / 2021)

□ ملخّص □

هدف البحث إلى تعرّف مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز فيها في مادة الدراسات الاجتماعية.

لتحقيق ذلك، استخدم المنهج الوصفي، واستخدم مقياسا مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز، بحيث تم التأكد من صدقهما وثباتهما، ووزعا على عينة قوامها (299) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدينة اللاذقية.

أظهرت النتائج أن مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية كانت مرتفعة، وجاءت مهارة المراقبة والتوجيه والمعالجة التنفيذية لصعوبات التقدم في المهمة بالمرتبة الأولى، تليها مهارة التخطيط، وأخيراً مهارة الوعي في ما وراء المعرفة، بينما جاءت مهارة التقويم الذاتي بمستوى ضعيف. بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز كلياً وأهداف (الأداء/الإقدام، والإتقان/ الإقدام) فرعياً مهارات ما وراء المعرفة كلياً، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين أهداف (الأداء/الاحجام، والإتقان/ لإحجام) ومهارات ما وراء المعرفة.

اقترح في ضوء نتائج البحث ضرورة استغلال المعلمين مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإتقان والأداء الإقدام ومهارات لدى التلاميذ لتطوير مخرجات التعلم.

الكلمات المفتاحية: مهارات ما وراء المعرفة، توجهات أهداف الإنجاز، الدراسات الاجتماعية.

* **مدرس ، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.**

Metacognition skills to Basic fourth Grade Pupils and its Relationship with Achievement Goals Orientation

Dr. Lama Al-qadi*

(Received 29 / 3 / 2021. Accepted 26 / 5 / 2021)

□ ABSTRACT □

This study aimed at assist the level of Metacognition skills in social studies subject and achievement goals orientation to basic fourth grade pupils, and the relationship them.

For that, the descriptive method was used, and prepared a reliable validate scale to measure Achievement Goals Orientation. The simple random sample consisted of (150) pupils in Lattakia city schools.

The results showed that pupils' metacognition skills were high (totally), and skill (monitoring, guidance, and the executive processing of the difficulties facing the achievement of the tasks) ranked first, followed by followed by (planning), and (metacognitive awareness) ranked last, while (self- evaluation) skill was low.

In addition, There were correlational relationship between that metacognition skills in social studies subject and achievement goals orientation overall and its sub-domain (Performance-Approach, Mastery-Approach), but there were no correlational relationship between pupils' metacognition skills and Goals (Mastery-Avoidance, Performance-Avoidance)

So, the research recommended in the light of the results of study to Necessity of the use of metacognition skills and achievement goals orientation among pupils for development of learning outcomes in social studies subject.

Key words: Metacognition skills, Achievement Goals Orientation، Social Studies.

* **Assistant Professor, Department of Child Education. Faculty of Education. Tishreen University. Lattakia. Syria.**

مقدمة:

عندما تنظر التربية إلى العلم كمنظومة متكاملة من المحتوى والطريقة، فلا بد أن يعكس تعلميها الفعال الاستراتيجيات المعرفية بالإضافة إلى القدرة على التخطيط والمراقبة والتقويم لما تم تعلمه؛ أي ستهتم المدارس بتعليم المتعلمين التذكر وكيفية التذكر، والفهم وكيفية الفهم، وحل المشكلات وخطوات الحل، وكيفية اتخاذ القرار. ويُفهم هنا أن الغاية التربوية ستتجاوز المستوى المعرفي إلى المستوى ما وراء المعرفي (Metacognition).

عندما تكون مهارات ما وراء المعرفة من التخطيط، والمراقبة، والتقويم، والخبرة في ما وراء المعرفة متتابعة، فإن المتعلمين سيكررون استخدامها بشكل دائم لأنه من الضرورة بمكان أن يقيّموا تفكيرهم قبل حل المشكلة واتخاذ القرار، وخلالهما، وبعدهما، وأن يراقبوا مستوى فهمهم، وتطوره، ويعرفوا مدى ما يحتاجون إليه من المهارات المعرفية، أو أن يصححوا أخطاء أنماط التفكير لديهم (Weissinger, 2004, pp. 35-46).

كلما كان التلاميذ قادرين على إدراك نقاط القوة والضعف في معارفهم، وقادرين على معالجة نقاط ضعفهم، كانوا متعلمين فعالين مستقلين في التعلم (Lin, 2001, p. 23)، مما يؤهلهم ليكونوا مواطنين صالحين في سياق دوائر المجتمع مستقبلاً، وتكوين المواطن الصالح من أسمى أهداف الدراسات الاجتماعية (Khader, 2006, p.22)؛ إذ تتجاوز الدراسات الاجتماعية مستوى تذكر حقائق تاريخية وجغرافية، وحكومات وطنية، ومصطلحات اقتصادية إلى مستوى جعل التلاميذ مفكرين استراتيجيين لاتخاذ قرارات مؤثرة في مجتمعهم، واستراتيجيين في قراءاتهم، وقادرين على فهم واستخدام ما يقرؤونه بصورة ذات معنى، ويتطلب هذا وعيهم لمعارفهم ومراقبة الفهم بوساطة ممارسة ما وراء المعرفة (Doty et al., 2003, p. viii).

على الرغم من أهمية ما وراء المعرفة في العملية التعليمية؛ إلا أن التلاميذ بصفة عامة لا يهتمون بوضع الخطط لسلوكياتهم، ولا يهتمون بجمع المعلومات اللازمة لإنجاز مهمة ما، كما أنهم لا يفيدون من نتائج أدائهم، أو يقيمون كفاءة أدائهم، كما أنهم يتبعون التعليمات دون أن يفكروا في سبب ما يقومون به من أنشطة معرفية (Costa & Kellick, 2008, p.18) (Marzano, 2000. p. 194). ويمكن تفسير ذلك باختلاف أسباب دافعيتهم للتعلم؛ بمعنى قد يهتمون بتحصيل الدرجات أكثر من إتقان التعلم، وينشغلون باجتياز الامتحان أكثر من إتقان المهمة، وهذا من شأنه أن يؤثر في مستوى معالجتهم العقلية ومعتقداتهم مع المهام المطروحة.

تُعد دراسة السبب وراء الاندماج في التعلم القضية الأعمق في نظرية توجهات أهداف الإنجاز (Achievement Goals Orientation Theory) التي تبحث عن أسباب إنجاز التلميذ المهمة سواء أكانت رغبة بالتطور والتعلم المتقن أم بغية إثبات الكفاءة أمام الآخرين للأداء، وكيف يفكر التلميذ، وما يعتقده عن نفسه وعن المهام التعليمية وعن أدائه فيها بدلاً من الاهتمام بالتعبير الكمي لمستوى الدافعية، وكيفية تأثير ذلك على تفسيراته لأفعاله في مواقف الإنجاز، التي ستؤدي في النهاية إلى أنماط مختلفة من المعرفة والانفعالات والسلوك (Rashawn, 2006, p. 119).

بناء على ما سبق، كلما اتجه المتعلم نحو أهداف الإتقان ازدادت المعالجة العميقة، والاندماج بمراقبة الفهم، خلال المحاولة في إتمام المهمة، التي ستقود بالنهاية إلى زيادة الإنجاز الأكاديمي وتقدير ما تعلمه،

(Covington, 2000, p. 175)، في حين اتجاه المتعلم نحو أهداف الأداء تزداد فرص النجاح في المهمات السهلة، واستخدام استراتيجيات سطحية خلال التعلم، التي لا تحفر التفكير الاستراتيجي بالمستوى المطلوب لاكتساب مهارات الحياة الاجتماعية السليمة. نظراً لأهمية ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات الحياة الاجتماعية كما أشارت دراسة هارنداي وآخرين Harandi et al (2013) من جهة، وأهمية توجهات أهداف الإنجاز ولا سيما أهداف الإتقان كما في دراسة سينغو وآخرون senko et al (2019) من جهة أخرى، فإن البحث الحالي يسعى لدراسة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة بتوجهات أهداف الإنجاز في مادة الدراسات الاجتماعية.

مشكلة البحث:

أوصت دراسات عدة كدراسة أليك Alic (2017)، وادوارد Edwards (2014)، ودراسة سليمون (2014) إلى أن تبني منحى توجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين سيتيح لهم تعلم مهارات جديدة، وتطوير شخصياتهم من ناحية الكفاءة وقيمة التعلم المدركة خارج حياتهم المدرسية، وهذا يتقاطع مع ما تهدف إليه مادة الدراسات الاجتماعية المطورة في سورية مؤخراً في سعيها لتعريف المتعلم بمهارات التعامل مع المجتمع عبر إدارة التفاوض وحل المشكلات، واحترام الرأي الآخر، وتشجيع المشاركة والإصغاء، ومتابعة الأنشطة والقضايا الواردة في المادة، والتنقل بين موضوعاتها بطرائق شائقة للوصول إلى غاياتهم التربوية (The Ministry Of Education, 2019).

لكن تتأثر تلك الأهداف المعرفية المذكورة آنفاً بما يعرفه المتعلم عن نقاط قوته وضعفه، وطبيعة المهام، ومعرفته عن استراتيجيات التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية، ووعيه بتفكيره عندما يقرأها، فالمتعلم الذي يدرك أنه لا يعرف كثيراً عن الموضوع، فإنه سينتبه إليه أكثر في أثناء قراءته له، وسيستخدم استراتيجيات مختلفة ليتأكد أنه فهم موضوع التعلم، بخلاف التلميذ الذي يملك معرفة قليلة عن ذاته، وسيكون أقل قدرة للعودة إلى الوراء ومراجعة النص للتأكد من فهمه (Efklides, 2006, p.5) (Pintrich, 2002 ,p. 222).

يُضاف إلى ما سبق، أن تقويم الأداء في مادة الدراسات الاجتماعية المطورة بُني على مدخل المعايير من خلال تنفيذ أوراق عمل بشكل فردي وتعاوني، واختيار مشاريع بحثية تشجع المتعلم على البحث التقصي والعمل، والملاحظة، ومراجعة الذات (National Curriculum Development Center, 2018, p. 21)، يختلف هذا التقويم عما اعتاده المتعلم عن ذي قبل، فلم يعد التحصيل الدراسي الكمي المعيار الوحيد للحكم على النجاح والتفوق. ومن المحتمل أن يؤثر هذا التغيير في توجهاتهم أهداف الإنجاز في مادة الدراسات الاجتماعية من جهة، وما وراء المعرفة لديهم من جهة أخرى، الأمر الذي أعطى مبرراً للقيام بالبحث الحالي. وعليه تحددت مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي: ما مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز لديهم؟ ويتفرع عن مشكلة البحث الأسئلة الآتية:

1. ما مستويات تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مهارات ما وراء المعرفة في مادة الدراسات الاجتماعية كلياً وفرعياً من وجهة نظرهم؟
2. ما العلاقة الارتباطية بين تقديرات تلاميذ الصف الرابع الأساسي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة وتقديراتهم على مقياس توجهات أهداف الإنجاز في مادة الدراسات الاجتماعية كلياً وفرعياً؟

أهمية البحث وأهدافه:

تنبع أهمية البحث **النظرية** من أهمية مهارات ما وراء المعرفة في ضبطها للنظام المعرفي لدى المتعلم بفعل التخطيط والمراقبة والتقويم والتوجيه، ومادة الدراسات الاجتماعية لأنها تؤسس للمواطنة الصالحة، وتوجهات أهداف الإنجاز كونها تؤثر في أداء المتعلم ومثابرته ومعتقداته الذاتية وفي نمط استراتيجيات تعلمه الدراسية والتنظيمية، والمرحلة العمرية فهي حجر البداية للمراحل العمرية القادمة. وقد تسهم نتائج البحث **تطبيقياً** في:

– توجيه فهم المعلمين القائمين على تعليم تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي إلى بنية الهدف بغية تطبيق ممارسات تعليمية ارتقائه إلى المستوى المطلوب في مواقف الإنجاز خلال ممارساتهم التعليمية.

– توجيه القائمين على إعداد المعلم في كليات التربية إلى الاهتمام بنظرية توجهات أهداف الإنجاز في تحديد المستوى الأكاديمي للتلاميذ، وتعرّف سبب اندماجهم في التعلم، ولفت نظرهم إلى دور الإدارة الصفية في تعلّم مادة الدراسات الاجتماعية وتقبّلها كمادة مهمة في الحياة المدنية.

– تزويد القائمين على تطوير مناهج التعليم ما قبل الجامعي بمعلومات عن مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ لتضمينها كاستراتيجيات تعليمية في المناهج.

– تزويد القائمين على عملية القياس والتقويم التربوي بمقياسي مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز ملائم لهذه الفئة العمرية في مادة الدراسات الاجتماعية.

– فتح المجال أمام الباحثين لتناول توجهات أهداف الإنجاز مهارات ما وراء المعرفة بالدراسة. وبناء على ما تقدم، يهدف البحث إلى تعرّف مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، ومن ثم دراسة العلاقة بينها وبين توجهات أهداف الإنجاز في مادة الدراسات الاجتماعية.

حدود البحث:

أُجري البحث وفق الحدود الآتية:

– **الحدود الزمنية:** طبق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2019/ 2020.

–**الحدود البشرية والمكانية:** تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدينة اللاذقية.

– **الحدود الموضوعية:** تمثلت بأهداف توجهات الإنجاز وفق النموذج الرباعي لأنه النموذج الأفضل من بين جميع النماذج حسب نتائج دراسة بينغ وآخرون Peng et al (2018)، ومهارات ما وراء المعرفة حسب نموذج الفرماوي وحسن Al-Faramawy& Hassan (2004)، لأنه جمع أغلب مهارات ما وراء المعرفة، وعمل على تلافي عيوب نماذج ما وراء المعرفة الأخرى.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

عُرفت مصطلحات البحث نظرياً وإجرائياً كما يأتي:

– **مهارات ما وراء المعرفة:** عرّفها الفرماوي وحسن AL-Faramawy& Hassan (2004) أنها: "خطط متكاملة تتضمن مجموعة من الأفعال الواعية التي يقوم بها التلاميذ على مجموعة مواقف اجتماعية، بحيث يستقرأ منها استبصارهم الذاتي تجاه مجالهم المعرفي، وتجاه بنائهم المعرفي، وتجاه عملياتهم المعرفية، وما يستتبع ذلك من تحكم في هذه العمليات، مستخدمين في ذلك مهارات إدارة ما وراء المعرفة من تخطيط، ومراقبة، والتوجيه في ما وراء المعرفة". وتعرّف كل مهارة إجرائياً على النحو الآتي:

1- الوعي في ما وراء المعرفة Metacognitive Awareness: هي قدرة تلميذ/ة الصف الرابع الأساسي على تحديد المعرفة عن مدى صعوبة المهمة وطبيعتها، المعلومات عن قدرات زميله وخصائصهم المعرفية في المهمة، والمعلومات عن الاستراتيجيات المعرفية الملائمة لإنجاز المهمة وخصائص كل منها، والخبرات في ما وراء المعرفة (معلوماته وخبراته الوجدانية المتعلقة بالمهمة، متضمناً في ذلك التحفيز الذاتي، أو توقعاته عن فاعلية ذاته في الأداء على هذه المهمة) في مادة الدراسات الاجتماعية، ويُقاس بالدرجة التي ينالها التلميذ على هذا البعد من المقياس.

2-التخطيط Planning: قدرة تلميذ/ة الصف الرابع الأساسي على صياغة الأهداف بدقة، وتحليل المهمة إلى أجزاء، وصياغة المهمة بصورة مبسطة، واستخدام الوعي في ما وراء المعرفة في وضع تصور ذهني مبدئي لتتابعات العمليات وما يستتبعها من خطط أساسية أو بديلة، والمراقبة الذاتية في أثناء حدوث عملية التخطيط في مادة الدراسات الاجتماعية، ويُقاس بالدرجة التي ينالها التلميذ على هذا البعد من المقياس.

3- **المراقبة الذاتية** Self-Monitoring: قدرة تلميذ/ة الصف الرابع الأساسي على الاحتفاظ بالمهمة التي يتم مناقشتها في العقل، والانتباه عندما يتم إنجاز الأهداف الرئيسة والفرعية للمهمة، وتقرير متى يتم الاستمرار في الإجراء التالي، ومتى يتم التوقف وتصحيح الأخطاء، واتخاذ قرار إما بالاستمرار في هذه الاستراتيجية أو باتباع استراتيجية أخرى قد تكون أكثر نفعاً في تحقيق الأهداف في مادة الدراسات الاجتماعية، ويُقاس بالدرجة التي ينالها التلميذ على هذا البعد من المقياس.

4-**التوجيه في ما وراء المعرفة والمعالجة التنفيذية لصعوبات التقدم في إنجاز المهمة** (Guidance, and the Executive Processing of the Difficulties Facing the Achievement of the Tasks): قدرة تلميذ/ة الصف الرابع الأساسي على تحديد العقبات أو الصعوبات الحالية، وكيفية التعامل مع هذه العقبات أو الصعوبات بطريقة واحدة، وكيفية التعامل مع هذه العقبات أو الصعوبات بطريقتين، وكيفية التعامل مع هذه العقبات أو الصعوبات وفق أكثر من طريقتين في مادة الدراسات الاجتماعية، ويُقاس بالدرجة التي ينالها التلميذ على هذا البعد من المقياس.

5- التقويم الذاتي Self-Evaluation: قدرة تلميذ/ة الصف الرابع الأساسي على التقويم المبدئي لمدى توافر المعلومات اللازمة لإنجاز المهمة، وتقويم كفاية المعطيات المتاحة لإنجاز المهمة، وتقويم مدى إنجاز الأهداف الرئيسة والفرعية في ضوء الخطط المستقبلية، وتقويم مدى النجاح في إنجاز المهمة، وعليه تقرير مدى الحاجة إلى المساعدة الخارجية، للتحقق من إنجاز المهمة، إحداث نوع من التعزيز الذاتي، وعزو الأداء الناتج للاستعدادات الذاتية وجودة التفكير الشخصي أو الذاتي في مادة الدراسات الاجتماعية، ويُقاس بالدرجة التي ينالها التلميذ على هذا البعد من المقياس.

- **توجهات أهداف الإنجاز**: توجهات تنظيمية يتأثر بها أداء المتعلم في مواقف الإنجاز، إما للحصول على مكافأة خارجية أو لتطوير مهاراته وقدراته، أو لإظهار ذكاءه وفق أداء الآخرين (Rashwan, 2006, p.119). **وعُرّفت إجرائياً** أنها: " توجهات قصدية يتأثر بها أداء تلميذ الصف الرابع خلال مواقف التعلم في مادة الدارسات الاجتماعية، إما للحصول على مكافأة خارجية أو لتطوير مهاراته وقدراته، أو لإظهار ذكاءه في ضوء أداء زملائه ومعلمه"، وتتنوع إلى:

1-**أهداف الإتقان/ الإقدام** (Mastery-Approach Goals): توجه تلميذ الصف الرابع لإتقان مادة الدراسات الاجتماعية في ضوء معاييره الذاتية كسعيه لفهم المادة، ورغبته في معرفة معلومات جديدة بصرف النظر عن حصوله على درجة مرتفعة خلال التسميع والاختبارات. ويُقاس بالدرجة التي ينالها على هذا البعد من المقياس.

2- **أهداف الإتقان/ الإحجام** Mastery-Avoidance Goals: توجه تلميذ الصف الرابع لتجنب الاحتمالات السلبية لعدم إتقان مادة الدراسات الاجتماعية في ضوء معاييره الذاتية كسعيه لتجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع ما، أو أداء الواجب المدرسي أو المهمة بصورة غير صحيحة، أو عدم تدارك الوقت خلال التسميع والاختبارات. ويُقاس بالدرجة التي ينالها التلميذ على هذا البعد من المقياس.

3- **أهداف الأداء/ الإقدام** Performance-Approach Goals: توجه تلميذ الصف الرابع الأساسي للحصول على تقدير مرتفع في مادة الدراسات الاجتماعية لرغبته في إظهار قدراته وتفوقه على زملائه فيها. ويُقاس بالدرجة التي ينالها التلميذ على هذا البعد من المقياس.

4- **أهداف الأداء/ الإحجام** Performance-Avoidance Goals: توجه تلميذ الصف الرابع الأساسي لفعل أي شيء خلال تعلم المادة يجنبه مشاعر الفشل والخجل فيها في ضوء مقارنة أدائه بما يقوله زملائه في صف مادة الدراسات الاجتماعية. ويُقاس بالدرجة التي ينالها التلميذ على هذا البعد من المقياس.

دراسات سابقة:

عرضت بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث العربية والأجنبية مرتبة من الأقدم إلى الأحدث وفق ثلاثة محاور كالآتي:

المحور الأول-الدراسات السابقة حول مهارات ما وراء المعرفة في مادة الدراسات الاجتماعية:

- دراسة **بيلتين وينير Pilten & Yener (2010)** في **تركيا** بعنوان: **"Evaluation of Metacognitive Knowledge of 5th Grade Primary School Students Related to non-Routine Mathematical Problems"** **تقويم المعرفة في ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي المتعلقة بالمشاكل الرياضية غير الروتينية**" وهي دراسة نوعية تقويمية للمعرفة في ما وراء المعرفة (المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية) تبعاً لنموذج فلافل، والمتغيرات المؤثرة فيها (متغير الاستراتيجية، ومتغير المهمة، ومتغير عمومية أو شمولية المعرفة) التي يستخدمها تلاميذ الصف الخامس الأساسي في أثناء حلهم مشكلات حسابية غير روتينية. وجُمعت البيانات بملاحظة طرائق حل ستة تلاميذ للمشكلات المعروضة، ومقابلتهم لمعرفة مستوى معرفتهم في ما وراء المعرفة بأنواعها الثلاثة، ومستوى المتغيرات الثلاثة المؤثرة فيها. وبينت النتائج أن مستوى التلاميذ كان عالياً جداً في المعرفة الإجرائية، وكانت في المتغيرات المؤثرة فيها عالية، بمعنى آخر، كانوا مدركين لطبيعة تفكيرهم وتفكير الآخرين، ولكن كانوا يملكون صعوبة قليلة في صياغة تعميمات بشأن عملياتهم المعرفية. كما كان مستواهم في المعرفة التقريرية فوق المعدل الوسطي، وبشكل مواز كانت نقاطهم على متغيري معرفة المهمة والاستراتيجية فوق المعدل الوسطي، ولكنهم أيضاً واجهوا صعوبة في صياغة تعميمات حول عملياتهم المعرفية، وفيما يتعلق بمعرفتهم الشرطية، فإن معدلهم فيها كان تحت الوسط، وكان معدل معرفتهم حول متغيري المهمة والاستراتيجية تحت المستوى الوسطي أيضاً، ووجهوا صعوبة في صياغة تعميمات حول أنفسهم والآخرين وعملياتهم المعرفية المتعلقة بمواقف متنوعة.

- دراسة **الجراح وعبيدات Al-Jarrah& Obeidat (2011) في الأردن بعنوان "Metacognition Thinking Level Amongst a Sample of Yarmouk University Students in the Light of Variable"** "**مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**" هدفت إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة قوامها (1102) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك. واستخدمت الصورة

المعرّبة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسنSchraw & Dennison . وأظهرت النتائج حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة. وتتفوق الإناث على الذكور في بعدي " معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة"، ويتفوق الطلبة ذوي التحصيل العالي في التفكير ما وراء المعرفي، ولا أثر للسنة الدراسية والتخصص في مستوى التفكير ما وراء المعرفي.

- دراسة موكوس وكافوسي Mokos & Kafoussi (2013) في اليونان بعنوان: "Elementary Students' Spontaneous Metacognitive Functions in Different Types of Mathematical Problems" "**وظائف ما وراء المعرفة الظاهرة لدى تلاميذ التعليم الأساسي في مشكلات حسابية متنوعة**". وهدفت إلى تقصي ظهور وظائف ما وراء المعرفة لعمليتي المراقبة والتحكم بشكل عفوي خلال حل تلاميذ الصف الخامس الأساسي من مدينة أثينا لثلاثة أنواع من المشاكل الرياضية المتمثلة بمشكلة مفتوحة النهاية، ومشكلة حقيقية، ومشكلة معقدة، وقيست وظيفتا المراقبة والتحكم بطريقة التفكير بصوت عال، إذ قُوبل (20) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الخامس، بحيث شرح كل تلميذ بمفرده بصوت عال كيف يحل المشكلة المطروحة دون تدخل الباحثين، إلا في حالة الصمت، ثم سُجلت ألفاظهم على آلة التسجيل، ونُسخت إلى بروتوكولات التفكير بصوت عال، وحُللت البرتوكولات بناء على قائمة الوعي لما وراء المعرفة لشراو ودينس ، ونموذج نيلسون ونازنز في ما وراء المعرفة، وشمل مستوى الأهداف بعد التحليل الآتي: (استراتيجيات إدارة المعلومات "وظيفة تحكم"، واستراتيجيات التصحيح "وظيفة تحكم"، والتخطيط " وظيفة تحكم"، ومراقبة الفهم "وظيفة مراقبة"، والتقويم "وظيفة مراقبة")، بينما شمل ما وراء المستوى بعد التحليل الآتي: (المعرفة الإجرائية " تحكم"، والمعرفة التقريرية "مراقبة").

- دراسة **شيلينجس وآخرون Schellings et al (2013)** في تركيا بعنوان "**Assessing Metacognitive Activities: The in-Depth Comparison of a Task-Specific Questionnaire with Think-Aloud Protocols**" **تقييم نشاطات ما وراء المعرفة: مقارنة عميقة لاستبانة المهمة المحددة مع برتوكولات التفكير بصوت عال**". هدفت إلى مقارنة بروتوكولات التفكير بصوت عال واستبانة ما وراء المعرفة من أجل معرفة فيما إذا كان الطلبة قادرين على إخبار نشاطاتهم في ما وراء المعرفة المُقاسة بالاستبانة وفق تصنيف ميجير وآخرين (Meijer et al, 2006)، إذ طُلب من (16) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع من المدرسة الثانوية في نيوزيلاندا، قراءة نص تاريخي مُقسماً إلى ستة أقسام رئيسة وسبعة أقسام فرعية، مع سؤالين مفتوحي النهاية حول الحرب الأهلية في أمريكا بين السكان الأصليين والمدنيين وقضية استرقاق العبيد، ثم الإجابة عما يفكرون به بصوت عال، وأظهرت النتائج أن عدد النشاطات في البرتوكول الأقل مستوى في ما وراء المعرفة بلغ (16) نشاطاً، بينما بلغ عددها في البرتوكول الأعلى مستوى (384) نشاطاً، وغالبية الأنشطة تعلقت بفئة التنفيذ، ثم تلتها نشاطات الضبط، ثم التوسيع والتقويم، بينما تعلقت أقل الأنشطة بفئة التوجيه والتخطيط، وكان إدراك الطلبة لنشاطات التوسيع والتقويم أعلى من إدراكهم لنشاطات التوجيه والتخطيط، وإن أكثر نشاطات ما وراء المعرفة ارتباطاً بين الاستبانة والبروتوكول هي: " قراءة الملاحظات، وتقرير القراءة مرة أخرى" من فئة التوجيه والتخطيط، و"إعادة القراءة، وتكرار أجزاء من الجمل، وتخطي كلمات" من فئة التنفيذ، و"ملاحظة التناقض" من فئة المراقبة، و"إعادة الصياغة" من فئة التوسيع والتقويم.

المحور الثاني–الدراسات السابقة حول توجهات أهداف الإنجاز:

– **الزغول Zaghoul –Al(2006) الأردن بعنوان** " ***أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها***" إلى تعرّف علاقة أنماط الأهداف باستراتيجيات الدراسة، والكشف عن نسبة تنبي أهداف الإنجاز واستراتيجيات الدراسة. وتكونت العينة العشوائية العنقودية (337) طالباً وطالبة من كليات الآداب والعلوم والعلوم التربوية. وأظهرت النتائج تنوع اهداف الإنجاز لدى الطلبة على الترتيب الآتي: أهداف التمكن، ثم أهداف الأداء/ التجنب، ثم لأداء/ الإقدام، بينما اتبعوا استراتيجيات الدراسة العميقة أولاً ثم استراتيجيات الدراسة السطحية ثانياً.

– **دراسة زيادة Zeada(2006) غزة بعنوان** " **تنظيم الذات وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة**" هدفت إلى تعرف العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز حسب النموذج الرباعي لدى طلبة الصف العاشر بمدينة غزة. وتكونت العينة من (500) طالباً وطالبة من شرق وغرب مدينة غزة. وأظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث ولصالح الذكور في بعدي (الأداء/ الإقدام) و(الأداء/ الإحجام). ويتبنى طلبة الصف العاشر توجهات أهداف الإتقان أكثر من توجهات أهداف الأداء.

– **دراسة الجنابي والشمري Al-Janabi &Al-Shammari (2016) العراق بعنوان** " ***توجهات اهداف الانجاز وعلاقتها بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الإسلامية***" سعت إلى تعرّف العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الإسلامية، وتكونت العينة العشوائية من (350) طالباً وطالبة من طلبة الجامعتين، وطبق مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج الثلاثي والانفتاح على الخبرة، وأظهرت النتائج تمتع أفراد العينة بتوجهات أهداف الإنجاز (الأداء/ الإقدام، الإتقان)، ولا يتمتعون بأهداف الأداء/ الإحجام.

المحور الثالث–الدراسات السابقة حول العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز:

– دراسة **سليمون Salomon (2014)** في **سورية** بعنوان" **الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي**" هدفت إلى معرفة العلاقة بين ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الطلبة (توجه الإتقان/ توجه الأداء) والتحصيل الدراسي، وتعرّف العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي على عينة قوامها (222) طالباً وطالبة من طلبة الثانوية الأدبي مدارس مدينة طرطوس. وطُبق عليها مقياس مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (1994)، ومقياس توجه الهدف بنموذجه الثنائي. وأظهرت النتائج وجود علاقة علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لماوراء المعرفة وتوجه الهدف بأبعاده الفرعية، وارتباط موجب بين أبعاد ما وراء المعرفة الفرعية والدرجة الكلية لتوجه الهدف ما عدا المعرفة الإجرائية، ووجود ارتباط إيجابي بين تنظيم المعرفة وإدارة المعلومات والتقويم من ماوراء المعرفة بتوجه الهدف نحو التعلم، ووجود ارتباط إيجابي بين ماوراء المعرفة بشكل كلي مع توجه الهدف نحو الدرجة ما عدا بعدي المعرفة وتعديل الغموض.

يتبين مما سبق أن الدراسات السابقة تنوع وتباين مستوى مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز من وجهة نظر عينات مختلفة كطلبة الجامعة ومرحلة التعليم المتوسطة والثانوية والأساسي، متبعة المنهج الكمي والكيفي في بعض منها، كما درست علاقة ما وراء المعرفة بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والانفتاح على الخبرة وتوجهات الهدف، وعليه أُفيد منها في الاطلاع على المنهجية العلمية، والمرحلة العمرية، وتميز البحث الحالي بتقويم ما وراء المعرفة كسمة وحالة معاً وفق نموذج الفرماوي وحسن (2004) من وجهة نظر تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم

الأساسي في مادة محددة وهي الدراسات الاجتماعية بمنهج كمي وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز بالنموذج الرباعي الأشمل، ويختلف هنا عن دراسة سليمون Salomon (2004) التي درسته بالنموذج الثنائي، وعن علاقته بما وراء المعرفة لطلبة مرحلة ثانوية.

الإطار النظري:

مفهوم مهارات ما وراء المعرفة:

تُوصف ما وراء المعرفة بالتفكير من الدرجة الثانية على المستوى المعرفي، لأنها تتطلب محتوى معرفياً لإعادة التفكير به وضبطه، ولذلك أُطلق عليها مصطلح " التفكير في التفكير". وتتضمن المعرفة الإدراك والفهم والتذكر وغيرها، بينما تتضمن ما وراء المعرفة التفكير حول انتباه الشخص الذاتي، والفهم، والتذكر، ولذا يمكن وصفها ما وراء الانتباه، وما وراء التذكر، وما وراء الفهم (Papaleontiou-Louca, 2003, p. 10). ويُعدّ جون فلافل John Flavell (1976) الأب الروحي لنشوء مفهوم ما وراء المعرفة، وعرّفها أنها تفكير الفرد عما يعرف (محتوى ما وراء المعرفة Metacognition Knowledge)، وتفكيره عما يفعله حالياً (مهارات ما وراء المعرفة Metacognitive Skills)، وتفكيره عن حالته المعرفية والوجدانية والدافعية الحالية (خبرة ما وراء المعرفة Metacognition Experience) (AL-Faramawy&Z Hassan, 2004, pp. 38-39). بينما وضح بارس ووينوغارد Paris & Winograd (1990) سمتين لما وراء المعرفة هما: تقييم الذات (Self-appraisal) والإدارة الذاتية للمعرفة (Self-management of cognition)، إذ تشير الأولى إلى تأملات الشخصية للأفراد حول حالة معرفتهم الخاصة، وقدراتهم، ودافعيتهم وخصائصهم كمتعلمين، وتجيب مثل هذه التأملات عن أسئلة (ماذا تعرف، وكيف تفكر، ومتى ولماذا تطبق الاستراتيجيات المعرفية)، وتشير الثانية إلى العمليات العقلية التي تساعد على تنسيق الجوانب المعرفية لحل المشكلة، وتتضمن الخطط التي يخططها المتعلمون قبل مواجهة المشكلة، ومراقبة العملية والمنتج، ومراجعته فيما بعد (p. 8). وعرّفها كوستا وكاليك Costa & Kallick (2008، 38-p.18) ما وراء المعرفة أنها: قدرة الإنسان على معرفة ما يعرفه وما لا يعرفه، وقدرته على تخطيط الاستراتيجية لإنتاج المعلومات المطلوبة، ووعيه بخطواته خلال تنفيذ حل المشكلة، وتقويم كفاءة تفكيره.

بشكل عام، تتركز معظم تعريفات ما وراء المعرفة بعامة على جانبين هما: المعرفة بما وراء المعرفة، والعمليات التنفيذية لما وراء المعرفة؛ إذ يشير الأول إلى معرفة الفرد الخاصة بذاته كمتعلم كإدراكه بنقاط قوته وضعفه، ومعارفه عن الآخرين، ومعرفته الخاصة عن طبيعة المهمة كسهولتها أو صعوبتها مثلاً، واستراتيجيات تنفيذها كتقسيم الفقرات الصعبة إلى أجزاء أو أيام أسهل للتذكر والفهم من تناولها ككل، ويشير الجانب الثاني إلى عمليات تنظيم الذات من تخطيط ومراقبة وتحكم وتقويم التي تضبط تفكير الشخص ومعارفه في ضوء معرفة ما وراء المعرفة.

نماذج ما وراء المعرفة:

تنوعت النماذج التي تناولت ما وراء المعرفة بالدراسة، فقد دُرست كمكون معرفي كنموذج فلافل، ومكون تحكمي كنموذج براون، ونموذج نيلسون ونارنز، وبعضها من تناولها كمكون معرفي وتحكمي وعلاقتها مع تنظيم الذات كالعزو والسببية كنموذج بارس ولبسون ويكسون، وتوقعات فاعلية الذات والدافعية كنموذج الفرماوي وحسن. وسيدرس كلاً على النحو الآتي:

– **نموذج فلافل Flavell 's model**: بيّن أن ما وراء المعرفة تتألف من المعرفة في ما وراء المعرفة، والخبرة في ما وراء المعرفة، وتشمل الأولى معتقدات الفرد حول معارفه عن نفسه وحول الآخرين، كاعتقاده أنه جيد في مادة الرياضيات، وأن زميله أفضل منه في مادة الدراسات الاجتماعية. وتتأثر بثلاثة متغيرات هي: الشخص (معتقداته حول ذاته وحول الآخرين)، والاستراتيجية (معرفة الفرص التي تكون فيها الاستراتيجيات فعالة في تحقيق الأهداف الرئيسة والفرعية)، والمهمة (معرفة بالمعلومات المتوافرة لدى الشخص عن المهمة من حيث أنها سهلة أو صعبة، مألوفة أو غير مألوفة، مكررة). بينما الخبرة في ما وراء المعرفة عبارة عن شعور أو إدراك الشخص المتعلق بموقف حل المشكلة أي (الشعور بالمعرفة)، كشعور المتعلم أنه لا يعرف مقطعاً معيناً في النص بما فيه الكفاية لاجتياز امتحان الغد (Flavell, 1979, p. 906).

– **نموذج براون Brown 's model**: تشير إلى فهم المتعلم لمعارفه فهماً يؤدي إلى استخدام فعال لتلك المعرفة والإنجاز الجيد للمهمات الأكاديمية، وتتضمن ثلاثة أنواع هي: المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية، وأن مهارات ما وراء المعرفة معرفة إجرائية؛ أي ما يفعله الشخص بترو ليتحكم بالمعرفة، وأطلقت عليها اسم "العمليات التنفيذية" أو استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتتضمن المهارات الآتية: التنبؤ بمدى صعوبة المهمة، والتخطيط (الأشياء التي يجب أن تفعل لتنفيذ المهمة)، والمراقبة (معرفة مدى إنجاز أهداف المهمة)، والتقويم (متطلبات فهم المهمة أو مخرجات العملية المعرفية)، ولقد وصفت أداة " التصحيح أو المعالجة " كمهارة في ما وراء المعرفة المُستخدمة لأهداف القراءة (Efklides, 2006, p.5).

– **نموذج نيلسون و نارنز Nelson and Narens 's model**: يعد نموذجاً بسيطاً، ويكامل بين ما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة، ويرى أن العمليات المعرفية إلى مستوى الأهداف (المعرفة) object- level، وما وراء المستوى (ما وراء المعرفة) meta-level، و يسيطر ما وراء المستوى على مستوى الأهداف، وليس العكس، ومستوى المعلومات حول حالة مستوى الأهداف إلى ما وراء المستوى عبر عملية المراقبة Monitoring، بينما تُنقل التعليمات من ما وراء المستوى إلى مستوى الأهداف عبر عمليات التحكم Control (1994, p. 11)

– **نموذج الفرماوي وحسن:** تميز هذا الأنموذج عن غيره بتناول مفهوم ما وراء المعرفة بمنظور السمة والحالة، وضمّن مهارة معالجة صعوبات التقدم في المهمة، واتخاذ القرار إزاء اختيار الاستراتيجية المعرفية الملائمة من بين عدة بدائل، والتوجيه في ما وراء المعرفة، والحوار الشخصي الموجه ذاتياً لأنشطة التنظيم المعرفي أغفلتها النماذج المذكورة سابقاً، بالإضافة إلى وجود مبادئ لم تهتم بها النماذج الأخرى كتوقعات فاعلية الذات، والعزو الذاتي الناجح، والتعزيز الذاتي. وصنفا ما وراء المعرفة تبعاً لنموذجهما في بعدين هما:

1-الوعي في ما وراء المعرفة: ويتضمن قدرة الفرد على تحديد معلوماته في ما وراء المعرفة التقريرية أو الإجرائية أو الشرطية عن نفسه وعن الأشخاص الآخرين، وعن طبيعة المهمة وعن الاستراتيجية الملائمة، كما يتضمن خبرة الفرد في ما وراء المعرفة التي تحتوي داخلها محتوى انفعالياً يتعلق بالعمل المعرفي كاتجاهات الفرد وميوله، وتوقعاته عن فاعلية ذاته، والتحفيز الذاتي، وعزو الأداء.

2–مهارات الإدارة في ما وراء المعرفة للعمليات المعرفية: وتتضمن عمليات تنفيذية عدة منها:

– **التخطيط:** يُعد مفتاح عملية التنظيم الذاتي، لأنه يستخدم لتجنب المواقف المكلفة، أو الأخطاء المحتملة، والتخطيط ضروري للتعلم الفعال، لأنه يوجه انتباهنا لما نريد أن نتعلمه، وكيف نتعلمه، وكيف نقيمه، ويجعلنا نفهم العلاقة بين ما نعرف بالفعل، وبين المعلومات التي نكتسبها.

– **المراقبة الذاتية:** تُعد إحدى عمليات التنظيم الذاتي التي يقوم بها الفرد لتقدير حالات تقدمه نسبياً في ضوء الأهداف مع توظيف وعيه في ما وراء المعرفة؛ إذ ينتج عنها تغذية راجعة توجه الممارسات اللاحقة للأداء. بمعنى أن الوعي في ما وراء المعرفة هو الخطوة الأولى التي يكتسب بها العقل أولوية المراقبة الذاتية، ومن ثم القدرة على السيطرة والتحكم الذاتي في عملياته المعرفية.

– **اختيار الاستراتيجية الملائمة من بين بدائل عدة:** تُعد عملية تنفيذية يستخدم فيها الفرد معرفته في ما وراء المعرفة في اختيار الاستراتيجية الملائمة لإنجاز المهمة، وذلك في ضوء خصائص الاستراتيجيات الموجودة لديه، وصعوبة المشكلة، والتغذية الراجعة التي يتعلمها، الناتجة عن مراقبته لفاعلية استراتيجيات ثبتت فاعليتها في مهمات سابقة.

– **اتخاذ القرار لاختيار الاستراتيجية المناسبة:** يستخدم الفرد في هذه العملية وعيه في ما وراء المعرفة في توليد مجموعة بدائل من الاستراتيجيات الملائمة للتعامل مع المهمة، ثم يُقيم كل بديل في ضوء عدد من النتائج التي يمكن أن تترتب عليه، وفي ضوء مجموعة الأسباب التي تؤيده أو تدحضه، ومن ثم يختار البديل الأمثل للتعامل مع المهمة.

– **التوجيه في ما وراء المعرفة:** تعتمد هذه العملية على التغذية الراجعة الناتجة عن عملية المراقبة الذاتية في إنتاج معرفة شرطية في ما وراء المعرفة، تُجسد الأداء السابق للإجراءات اللاحقة في أثناء التعامل مع المهمة.

– **المعالجة التنفيذية لصعوبة التقدم في المهمة:** يتم في هذه العملية بناء المعلومات التي تقدمها التغذية الراجعة الناتجة عن المراقبة الذاتية للفرد، إذ تجعل الفرد يحدد ما إذا كان سيستمر في أداء العمليات المتتابعة اللازمة لإنجاز المهمة، أم أن هناك خطأ يضطره للقيام باستخدام استراتيجية معالجة معينة للتغلب عليها.

– **التقويم الذاتي:** يقوم الفرد فيها بتوظيف وعيه في ما وراء المعرفة في التحديد المبدئي لمدى كفاية الإمكانيات المعرفية، والمعطيات اللازمة لإنجاز المهمة لديه، ولتقييم مدى نجاحه في إنجاز أهدافه، ومراقبة مدى نجاحه تقييمه، وكل هذا في ضوء خططه المبدئية، ومن ثم استخدام التغذية الراجعة الناشئة عن هذه العمليات، في إحداث نوع من التعزيز الذاتي الذي يؤهله لإدارة مهمات أخرى مشابهة لاحقاً، وهو ما ينشأ عنه نوع من عزو الأداء الناجح لاستعدادات الفرد الذاتية.

– **الحوار الشخصي الموجّه ذاتياً:** وهي الاستفسار الذاتي المستمر، والموجه لمهارات الضبط التنفيذي من تخطيط، ومراقبة، واختيار للاستراتيجية الملائمة، واتخاذ القرارات، والتوجيه في ما وراء المعرفة، والمعالجة التنفيذية لصعوبة التقدم في المهمة (2004، ص 79-112).

مفهوم توجهات أهداف الإنجاز:

تطورت نظرية توجهات الأهداف ضمن إطار النظرية المعرفية الاجتماعية التي تبحث في كيفية تفكير الأفراد بأنفسهم وسبب مثابرتهم في أداء المهمة أكثر من إدراكهم أن كانوا يمتلكون الدافع أو يفتقدونه.

وتُعرّف توجهات أهداف الإنجاز حسب إمس Ames (1992) أنها: " نمط متكامل من المعتقدات والانفعالات المؤثرة في السلوك" (p.261)، في حين عرّفها بنترتش Pintrich (2000) أنها: "تمثيلات أو أبنية معرفية التي تكون حساسة لكل من العوامل الشخصية الداخلية والسياقية أو هي نظام من المعتقدات الخاصة حول الكفاءة والنجاح والمحاولة والخطأ والقدرة المرتبطة بالموقف، بعض الأفراد يتجهون نحو الإتقان كثيراً (الفرد الذ يركز على التعلم)، وآخرين يتجهون أكثر نحو الأداء عبر الموقف أو السياق الخارجي (الفرد الذي يركز على الكفاءة) (p. 201). وعليه

أن توجهات أهداف الإنجاز تبحث في غرض إنجاز المتعلم للمهمة الأكاديمية (لماذا أُنجز؟)، وليس في نتيجة المرغوب بها (ماذا أُنجز؟).

نماذج توجهات أهداف الإنجاز:

ركزت نماذج توجهات أهداف الإنجاز في بداية دراستها لبنية الهدف الموجه على نمطين من الأهداف (النمط التقليدي) ثم تطورت إلى نماذج ثلاثية ورباعية حديثاً (نمط تعددية الأهداف)، سُتذكر على النحو الآتي:

– **النماذج الثنائية لتوجهات أهداف الإنجاز:** ركزت على نمطين من الأهداف؛ إذ صُنفت من قبل **إمس وارتشر Ames & Archer** (p. 260-261, 1988) توجهات الهدف بناء على تأثير بيئة التعلم في الصف التنافسية والتعاونية إلى: أهداف الإتقان التي يسعى الفرد فيها إلى فهم أفضل لما يتعلم، ويرغب التحدي وصعوبة المهمة، ويميل إلى الاستقلالية والاندماج في المهمة، وأهداف الأداء التي يهتم فيها الفرد بمقارنة أداده مع أداء الآخرين، ويرغب في إظهار أو إثبات قدراته أمام الآخرين.

– **النماذج الثلاثية لتوجهات أهداف الإنجاز:** نتج النموذج الثلاثي كرد فعل لنتائج التصنيف الثنائي لتوجهات الهدف ولاسيما فيما يتعلق بأهداف الأداء؛ إذ بُني النموذج الثلاثي على مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء من جهة، ومضافاً لمعيار تطوير الكفاءة السابق معيار تقويم الكفاءة (معايير إتقان المهمة/ معايير الذات) من جهة أخرى. ويتألف النموذج الثلاثي وفق إليوت Elliot (1999, p. 181) من المكونات الآتية:

– أهداف الإتقان: يركز فيها الفرد على تطوير الكفاءة، وتحقيق النجاح وتجنب الفشل (إتقان المهمة) من منظور معيار المهمة أو معيار الذات، وتوصف أنها توجهات دافعية إقدامية.

– أهداف الأداء/ الإقدام: يركز الفرد فيها على تطوير الكفاءة من منظور المقارنة أو وجهة نظر الآخرين، وتوصف أنها توجهات دافعية إحجامية.

– أهداف الأداء/ الإحجام: يركز فيها الفرد على تجنب عدم الكفاية بالنسبة للآخرين، وتوصف أنها توجهات إقدامية إحجامية.

– **النموذج الرباعية لتوجهات أهداف الإنجاز:** بقي هذا النموذج مستمراً مع مكوني الإقدام والإحجام، ولكن طبق على منحى أهداف الإتقان مع معيار تطوير الكفاءة ومعيار المهمة/ الذات ومعيار المقارنة المعيارية مع الآخرين (المرجع السابق، ص 182). ويتكون النموذج من الأهداف الآتية:

– أهداف الإتقان/ الإقدام: تركز على إتقان المهمة، وتستخدم معايير تطوير الذات والفهم العميق للمهمة.

– أهداف الإتقان /الإحجام: تركز على تجنب سوء الفهم، وتجنب عدم التعلم أو عدم إتقان المهمة، وتستخدم معايير عدم فعل الخطأ، وأداء المهمة بصورة غير خاطئة.

– أهداف الأداء /الإقدام: تركز على التفوق على الآخرين، وفعل الأفضل والأذكى مقارنة بالآخرين، وفعل أفضل مهمة مقارنة بالآخرين، وتستخدم معيار المقارنة كالحصول على أعلى الدرجات، أو أفضل إنجاز في الصف.

– أهداف الأداء/ الإحجام: تركز على تجنب الدونية، أو الظهور بمظهر الخمول مقارنة بالآخرين، وتستخدم معيار المقارنة كعدم الحصول على أسوء درجة، أو أسوء ترتيب في الصف (Pintrich, 2000, p. 100) .

- **النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز:** استند هذا النموذج على أهداف قائمة على الذات، وأهداف قائمة على إتقان المهمة، وأهداف قائمة على الآخرين، وتسمى هذه بمجموعها "بعد الكفاءة كتعريف"، يُضاف عليها بعد الكفاءة كقيمة (إيجابية، سلبية)، وعليه يصبح النموذج السداسي لأهداف الإنجاز مكون من:

- **هدف إقدام –المهمة:** ركزت على إبقاء الكفاءة القائمة على المهمة، بمعنى: هل المهمة صحيحة؟

- **هدف إحجام–المهمة:** ركزت على تجنب عدم الكفاءة القائمة على المهمة، بمعنى: تجنب فعل المهمة بشكل غير صحيح.

- **هدف إقدام–الذات:** ركزت على فعل الاحتفاظ بالكفاءة القائمة على الذات، بمعنى: هل فعلت أفضل أكثر من قبل؟.

- **هدف إحجام–الذات:** ركزت على تجنب عدم الكفاءة القائمة على الذات، بمعنى: تجنب فعل الخطأ مقارنة بما سبق.

- **هدف إقدام–الآخرين:** ركزت على الاحتفاظ بالكفاءة القائمة على الآخرين، بمعنى: هل فعلت أفضل مقارنة بالآخرين؟

- **هدف إحجام–الآخرين:** ركزت على تجنب عدم الكفاءة مقارنة بالآخرين، بمعنى: تجنب فعل الخطأ مقارنة بالآخرين (Elliot et al, 2011, p. 633-634)في حال دمج الأهداف القائمة على الذات والقائمة على المهمة، ولم يكونا منفصلين، عندئذ يصبح النموذج السداسي كالنموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز.

مواد وطرائق البحث:

منهج البحث: اعتمد المنهج الوصفي لأنه يعتمد على دراسة الواقع كما هو، ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً إما كمياً أو نوعياً (Abbas et al, 2007, P.74).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الرابع في مرحلة التعليم الأساسي المسجلين في العام الدراسي (2020/2019) في مدارس مدينة اللاذقية، واختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة والبالغ عددها (299) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي من مدارس مدينة اللاذقية.

أدوات البحث:

اشتملت أدوات البحث بعد بالاطلاع على الأدبيات التربوية ولا سيما نموذج الفرماوي وحسن على مقياس مهارات ما وراء المعرفة المكون من (37) فقرة موزعة على ست مهارات، علماً أنه أدمجت مهارات المراقبة والتوجيه والمعالجة التنفيذية لصعوبات التقدم في المهمة مع بعضها بعض، ولكل فقرة من الفقرات وزناً مدرجاً وفق السلم الثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً). كما اعتمد البحث على مقياس توجهات أهداف الإنجاز من إعداد القاضي (2021) المكون من (16) فقرة موزعة على أهداف (الأداء/ الإقدام)، وأهداف (الأداء/ الإحجام)، وأهداف (الإتقان/ الإقدام)، وأهداف (الإتقان/ الإحجام) ثلاث بدائل على التساوي، وأعطي لكل فقرة من الفقرات وزناً مدرجاً وفق السلم الثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً).

صدق الأداة:

لإيجاد صدق مقياس ما وراء المعرفة اعتمد على الصدق الظاهري خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء رأيهم في وضوح عبارات المقياس وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمة الفقرات للأبعاد، وأجريت التعديلات في ضوء ملاحظاتهم، إذ بُسطت بعض الكلمات والعبارات بغية زيادة الفهم، وحُذفت عبارات أخرى لتقاطعها مع غيرها. بعد

التأكد من صدق المحتوى، أُجري حساب الاتساق الداخلي عبر قياس معامل ارتباط بيرسون لمقياس ما وراء المعرفة لكل بعد والمقياس ككل. ويوضح الجدول (1) النتائج الآتية:

الجدول (1)ارتباط كل بند من بنود مقياس ما وراء المعرفة بالدرجة الكلية للمقياس نفسه وبأبعاده الفرعية

البند	الارتباط	الدلالة	البند	الارتباط	الدلالة	البند	الارتباط	الدلالة	البند	الارتباط	الدلالة
الوعي1	.602**	0.000	التخطيط1	.448**	0.000	المراقبة 2	.561**	0.000	التقويم1	.561**	0.000
الوعي2	.541**	0.000	التخطيط2	.419**	0.000	المراقبة 3	.554**	0.000	التقويم2	.652**	0.000
الوعي3	.544**	0.000	التخطيط 3	.527**	0.000	المراقبة 4	.363**	0.000	التقويم3	.633**	0.000
الوعي4	.535**	0.000	التخطيط4	.539**	0.000	المراقبة 5	.522**	0.000	التقويم4	.426**	0.000
الوعي5	482**	0.000	التخطيط5	.437**	0.000	المراقبة 6	.604**	0.000	التقويم5	.671**	0.000
الوعي6	.618**	0.000	التخطيط 6	.462**	0.000	المراقبة7	.491**	0.007	التقويم6	. 584**	0.000
الوعي7	.575**	0.000	التخطيط 7	.453**	0.000	المراقبة8	.581**	0.000	التقويم7	.633**	0.000
الوعي8	.529**	0.000	التخطيط8	.522**	0.000	المراقبة 9	.583**	0.000			
الوعي9	.519**	0.000	التخطيط 9	.369**	0.000	المراقبة 10	.607**	0.000			
الوعي10	.156**	0.000	المراقبة 1	.544**	0.065	المراقبة11	.497**	0.000			

	الارتباط	الوعي	التخطيط	المراقبة والتوجيه والمعالجة التنفيذية	التقويم الذاتي
ما وراء المعرفة	الارتباط	.759**	.754**	.841**	.740**
	الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000

يبين الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس ككل عند مستوى دلالة 0.05، وكل بند على حده كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01.

ثبات الأداة: حسب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق على عينة عددها (30) تلميذاً وتلميذة خارج عينة البحث الأصلية. ويوضح الجدول ويوضح الجدول (2) النتائج الآتية:

جدول (3): قيم معاملات الثبات لمقياس ما وراء المعرفة

الأبعاد	عدد البنود	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
الوعي في ما وراء المعرفة	10	0.614	0.909	0.725
التخطيط	9	0.782	0.923	0.726
المراقبة والتوجيه والمعالجة التنفيذية	11	0.615	0.718	0.688
التقويم الذاتي	7	0.665	0.648	0.654

الكل	37	0.757	0.678	0.674

يلاحظ من الجدول (2) أن المقياس يتمتع بقيم ثبات كافية؛ أي أن الخصائص السيكومترية للمقياس تؤهله لأن يقيس ما وضع لأجل قياسه وهو ثابت.

تصحيح الأداة: حسبت الدرجة الدنيا والدرجة العليا لكل محور وللاستبانة الكلية لتشكيل فئات ما وراء المعرفة، عبر تقسم مدى الدرجات على ثلاثة مستويات. وتبلغ الدرجة الدنيا للبعد الأول (10) والدرجة العليا (30) ويكون مدى الدرجات (20) وعليه يكون طول كل مستوى 20÷3=6.66، وتبلغ الدرجة الدنيا للبعد الثاني (9) والدرجة العليا (27) ويكون مدى الدرجات (18) وعليه يكون طول كل مستوى 18÷3=6، وتبلغ الدرجة الدنيا للبعد الثالث (11) والدرجة العليا (33) ويكون مدى الدرجات (22) وبذلك يكون طول كل مستوى 22÷3=7.33، وتبلغ الدرجة الدنيا للبعد الرابع (7)، والدرجة العليا (21)، ومدى الدرجات (14)، وطول كل مستوى فيهما 14÷3=4.66، وتتحدد مستويات الأبعاد كما يوضحها الجدول (3):

جدول (3)مستويات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة

الأبعاد	عدد البنود	المنخفض	المتوسط	المرتفع
الوعي في ما وراء المعرفة	10	16.66-10	23.33-16.67	30-23.34
التخطيط	9	15-9	21-15.01	27-21.01
المراقبة الذاتية والتوجيه والمعالجة التنفيذية لصعوبات التقدم في إنجاز المهمة	11	18.33-11	25.67-18.34	33-25.68
التقويم الذاتي	7	11.66-7	16.32-11.67	21-16.33
الكلي	37	61.66-37	86.32-61.67	111-86.33

النتائج والمناقشة:

توصل البحث إلى عدد من النتائج، وعرضت تبعاً لأسئلة البحث على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول وتفسيره: "ما مستويات تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مهارات ما وراء المعرفة في مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظرهم؟" وللإجابة عن هذا السؤال، حددت مستويات التقييم الثلاثة، وحسبت النسب المئوية لدرجات عينة البحث على كل بعد من أبعاد ما وراء المعرفة، ويوضح الجدول (4) النتائج:

جدول (4) النسب المئوية للمقياس ككل ولأبعاده الفرعية

أبعاد مقياس ما وراء المعرفة	تقييم مستويات مقياس ما وراء المعرفة	العدد	النسبة
الوعي في ما وراء المعرفة	المنخفض	20	6.7
	المتوسط	127	42.5
	المرتفع	152	50.8
التخطيط	المنخفض	14	4.7
	المتوسط	123	41.1
	المرتفع	162	54.2
المراقبة الذاتية والتوجيه والمعالجة التنفيذية لصعوبات التقدم في إنجاز المهمة	المنخفض	11	3.7
	المتوسط	80	26.8
	المرتفع	208	69.6

التقويم الذاتي	المنخفض	158	52.8
	المتوسط	141	47.2
	المرتفع	-	-
المقياس الكلي	المنخفض	5	1.7
	المتوسط	103	34.4
	المرتفع	191	63.9

يبين الجدول (4) أن مهارات ما وراء المعرفة لدى أفراد عينة البحث في مادة الدراسات الاجتماعية للمقياس ككل جاءت مرتفعة؛ إذ حظيت بالتكرار الأعلى وبنسبة قدرها (63.9) مقارنة بالتلاميذ الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة منخفضة حيث حظيت بالتكرار الأقل وبنسبة قدرها (5)، وجاءت النسبة الأكبر مستويات مهارة الوعي في ما وراء المعرفة بين المستوى المرتفع بنسبة (50.8) وبتكرار (152) والمستوى المتوسط بنسبة (42.5)، وتوزعت أغلب مستويات مهارة التخطيط بالمستوى المرتفع بنسبة (54.2) والمستوى المتوسط بنسبة (41.1)، بينما جاءت أغلب مستويات مهارة المراقبة والتوجيه والمعالجة التنفيذية لصعوبات التقدم في المهمة بالمستوى مرتفع بنسبة (69.6) وبتكرار قدره (208)، وجاءت المستويات المتوسطة منها بنسبة (26.8) وبتكرار (80)، في حين وقعت أغلب مستويات مهارة التقويم الذاتي بين المستوى المنخفض بنسبة (52.8) وبتكرار قدره (158)، والمستوى المتوسط بنسبة (47.2) وبتكرار قدره (141)، ولم تأت هذه المهارة بالمستوى المرتفع على الإطلاق. وبشكل عام المهارات التي جاءت بالترتيب الأعلى لدى أفراد العينة هي مهارة المراقبة والتوجيه والمعالجة التنفيذية لصعوبات التقدم في المهمة، تليها مهارة التخطيط وأخيراً الوعي في ما وراء المعرفة، في حين جاءت مهارة التقويم الذاتي المهارة الأكثر انخفاضاً لدى أفراد عينة البحث من جميع مهارات ما وراء المعرفة الأخرى.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بيلتين وينير Pilten & Yener (2010)، ودراسة الجراح وعبيدات Al-Jarrah& Obeidat (2011)، ودراسة موكوس وكافوسي Mokos & Kafoussi ، بينما تختلف مع نتائج دراسة دراسة شيلينجس وآخرون Schellings et al (2013)، وقد يفسر ذلك بأن كتاب الدراسات الاجتماعية غني بمهارة " أقرأ وأفهم" و"دارسة حالة" وبطرح أسئلة تحت النص من نوع لو كنت .... ماذا تفعل؟ أو كيف تتصرف؟ أو أبدي رأيك؟ تلك الأسئلة ليست تقليدية أو استنتاجية من النص بأحسن الأحوال، بل أسئلة تلزمه على مراقبة تفكيره، وتلزمه مراجعة نفسه حول ما يمتلك من معارف تقريرية وإجرائية وما لا يمتلك منها، ومن ثم استخدام استراتيجية إعادة التصحيح والمعالجة للمهمة.

يُضاف إلى ذلك، نوع الأسئلة المطروحة في نهاية كل درس من دروس الوحدة التعليمية هي أسئلة محاكاة الواقع من حياة التلميذ أنفسهم، وهذه من شأنها أن تحث التلميذ على القراءة بفهم، ووضع خطة كيف سيقرأ الدرس، وكيف سيفهم ليحل تلك الأسئلة، وكذلك الكتاب غني بمهارة الحوار ومشاركة الأفكار "التفكير التبادلي والاستماع" بعد طرح أيقونة " أقرأ وأفهم" التي ستساعدهم على توجيه أفكارهم بناء على أفكار زملائهم لاسيما في بيئة التعلم التعاوني التي ستعمق الانشغال المعرفي وكيفية اختيار نمط الهدف الشخصي لدى التلميذ (Pintrich & Kempler, 2003, p. 327-328). بينما نال التلاميذ في مهارة التقويم الذاتي مستوى غير مقبول ربما لأن الكتاب ثري بالأسئلة التباعدية التي تلامس حياتهم المدرسية وفق مفاهيم الدروس المتناولة، ولكن قد لا يتوافر فيه في الكتاب أسئلة بشكل صريح تسأل التلميذ عن رضاها بنفسه في أثناء تعلم الدرس، بل تطرح أسئلة على شكل" تعلمت" وليس سؤال مثلاً، قيّم ذاتك، ماذا

فعلت في الحصة الدرسية اليوم؟ هل أنت راض أم لا؟ ولماذا؟ أو ربما المعلم يهتم بتقويم المعارف بأنواعها أكثر من اهتمامه بتقويم تلميذ كذات ومعتقدات، نحو، ما السهل وما الصعب عليك في درس اليوم؟ وما شعورك نحو أدائك في الدرس اليوم؟

نتائج السؤال الثاني وتفسيره: " ما العلاقة الارتباطية الدالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0,05) بين تقديرات أفراد العينة على مقياس ما وراء المعرفة في مادة الدراسات الاجتماعية وتقديراتهم على مقياس توجهات أهداف الإنجاز؟". وللإجابة عن هذا السؤال، حسب معامل الارتباط بيرسون (R) لدرجات عينة البحث على مقياس توجهات أهداف الإنجاز مع درجاتهم على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في مادة الدراسات الاجتماعية، ويوضح الجدول (5) النتائج.

الجدول (5) العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ودرجاتهم على مقياس توجهات أهداف الإنجاز

	معامل الارتباط والدلالة	أهداف الأداء/ الإقدام	أهداف الأداء/ الإحجام	أهداف الإتقان/ الإقدام	أهداف الإتقان/ الإحجام	توجهات أهداف الانجاز الكلي
ما وراء المعرفة الكلي	الارتباط	0. 206**	0.127*	0.364**	0.064	0. 298**
	الدلالة	0.043	0. 028	0.000	0. 270	0.000
	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

يلاحظ من الجدول (5) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية (0.000) أصغر من مستوى الدلالة المأخوذ (0.05)، مما يؤكد توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين توجهات أهداف الإنجاز وما وراء المعرفة نحو مادة الدراسات الاجتماعية بشكل كلي؛ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (R= 0.217) من جهة، كما توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين (الأداء/ الإقدام) و (الإتقان/ الإقدام) والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية بشكل فرعي وتراوحت قيم معاملات الارتباط بيرسون بين (0.2 – 0.4) من جهة أخرى، بينما لم تظهر علاقة ارتباطية دالة بين توجهات أهداف الإنجاز (الأداء/ الإحجام) و(الإتقان/ الإحجام) و ماوراء المعرفة نحو مادة الدراسات الاجتماعية؛ إذ أن مستوى دلالتهما قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). ويلاحظ كذلك على الرغم من وجود علاقة دالة إحصائياً بين الاتجاه وتوجهات أهداف الإنجاز في مادة الدراسات الاجتماعية، إلا أنها علاقة ضعيفة مع أهداف (الأداء/ الإقدام) وعلاقة متوسطة مع أهداف (الإتقان/ الإحجام)، بمعنى أن الاتجاهات ترتبط بعلاقة إيجابية مع توجهات أهداف الإنجاز ولكنها غير كافية للاعتماد عليها خلال عملية التعليم والتعلم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة سليمون Salomon (2014) من ناحية ارتباط ما وراء المعرفة الكلي مع توجهات أهداف الإنجاز كلياً، وتختلف معها أنه لم ترتبط جميع توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها الفرعية مع ما وراء المعرفة الكلي.

ويمكن تفسير ذلك أن أنماط الأهداف تتغير عبر الوقت بفعل بيئات التعلم المختلفة، أو عندما يختبرون مشاعر الفشل الأكاديمي فإنهم يختارون بروفيل الهدف الشخصي الأكثر ملاءمة للسياق (Midgley et al, 2001, p. 256)، وعليه، فعندما يمارس بنشاط المراقبة الرجعية والتنبؤية (الإفادة من أخطائهم أو ميزات نجاحهم في تعلمهم السابق لإنجاز المهمة المركزية أو الحالية) ستؤثر بدورها على استحضار خبرات النجاح أو الفشل التي حدثت خلال التعلم السابق، وهذه يؤثر بدوره في بنية الهدف لاحقاً. كما يرى " مارزانو" إن التحقق من مراقبة الفهم ومراقبة الوضوح والدقة

ترتبط بالنظام الأعلى منها ألا وهو "النظام الذاتي أو ما وراء المعرفة" الذي يقوم بالسيطرة والضبط على النظام المعرفي المتضمن فحص الدافعية وفحص الانفعالات المرتبطة بالمعرفة، وفحص فاعلية الذات وفحص أهمية المعرفة وجميع هذه العوامل تؤثر بشكل مباشر على الأهداف التي سيختارها التلميذ. فإن وظف التلميذ نظام الذات لديه بالشكل المناسب فإن سياسة التلميذ في إدارة موارد عقله ستتم بفاعلية بصرف النظر عن مقدار كفاءته (Moseley et al, 2008, p.312-313)، وعليه ستتأثر توجهات الدافعية بتلك السياسية إما لأهداف (الأداء/ الإقدام) أو (الإتقان/ الإحجام)، أو أهداف (الإتقان/ الإقدام) أو كليهما معاً.

الاستنتاجات والتوصيات:

هدف البحث إلى تعرف مستوى مهارات ما وراء المعرفة في مادة الدراسات الاجتماعية وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز والعلاقة فيما بينهما، وبناء على نتائج البحث يمكن التوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات الآتية:

– مهارات ما وراء المعرفة في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذات مستوى مرتفع بشكل كلي، ومستوى مرتفع في (المراقبة والتوجيه والمعالجة التنفيذية لصعوبات التقدم في المهمة) أولاً، تليها مهارة التخطيط وأخيراً الوعي في ما وراء المعرفة، في حين جاءت مهارة التقويم الذاتي المهارة الأكثر انخفاضاً من جميع مهارات ما وراء المعرفة الأخرى.

– وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين توجهات أهداف الإنجاز كلياً وأهداف (الأداء/ الإقدام) و(الإتقان/ الإحجام) فرعياً مع مهارات ما وراء في مادة المعرفة الدراسات الاجتماعية.

– عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أهداف (الأداء/ الإحجام) و(الإتقان/ الإحجام) مع مهارات ما وراء في مادة المعرفة الدراسات الاجتماعية.

– تشجيع المعلمين التلاميذ الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة إلى استمرار استخدامها خلال التعلم، وتعزيز مهارة التقويم الذاتي عبر خلال طرح تعليم التلاميذ طرح أسئلة عن ذاتهم والرضا عنها ومدى نجاحها وفشلها وكيفية الإفادة من أخطائهم في المرات اللاحقة.

– إقامة دورات تدريبية لتوجيه انتباه المعلمين إلى توظيف أهداف الإتقان والأداء الإقدامي لدى التلاميذ في عملية التعليم واعتماد بيئات تعلم مختلفة لا سيما بيئة التعلم التعاوني، وتعريفهم بمهارات ما وراء المعرفة، وكيفية استخدامها في الصف وتقويمها خلال تعلم مادة الدراسات الاجتماعية.

– القيام بدراسات حول علاقة توجهات أهداف الإنجاز بالاتجاهات وأنماط التعلم وعادات العقل ومعتقدات فعالية الذات، والانغماس الأكاديمي وغيرها في مواد دراسية مختلفة وبمراحل عمرية متنوعة.

Reference

1. Abbas, Muhammad Khalil; Nofal, Muhammad Bakr; Al-Absi, Muhammad Mustafa; & Abu Awwad, Ferial Mohammed. An Introduction To Research Methods In Education And Psychology. (1st Edition). Amman, House Of The March. 2007, 430.
2. Al-Faramawi, Hamdi Ali, Hassan, W, Radwan.. Metacognitive between theory and practice. Cairo: The Anglo-Egyptian Library. 2004

3. ALIĆ, J .*Gender Differences in Goal Orientation between High School Students in Physical Education Classes*. Croatian Journal of Education. 19, 2017, 171-188.
4. Al-Jarrah, Abdel Nasser, & Obaidat, Aladdin. The level of metacognitive thinking among a sample of Yarmouk University students in light of some variables. Jordanian Journal of Educational Sciences. 7, 2, 2011, 145-162.
5. AMES, C., ARCHER, J. *Achievement Goals in the Classroom: Students Learning Strategies and Motivation Processes*. Journal of Educationa Psychology, Vol.80, No.3, 1988, PP.260-267.
6. Costa, A. L., & Kellick, B.. Learning and leading with habits of mind 16 essential characteristics for success. Product group from well-managed forests, controlled sources and recycled wood or fiber. 415. 2008
7. Covington, V.M. Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. Annu. Rev. Psychol. 2000. 51: 2000,171–200,
8. Doty, J. K., Cameron, G. N., & Barton, M. L. Teaching Reading in Social Studies: A Supplement to Teaching Reading in the Content Areas Teacher's Manual. (2nd Edition). Mid-continent Research for Education and Learning, Aurora, Colorado.2003.
9. DWECK, S. C., & LEGGET, L.E. *A social- cognitive approach to motivation and personality.* Psychological review. Vol. 95, N. 2, 1988, 256-273.
10. EDWARDS, V. O. *Differentiating Performance Approach Goals and Their Unique Effects*. Universal Journal of Educational Research. Vol. 2, N.2, 2014, 134-145.
11. Elliot, J.A., Murayama, K., & Pekrun, R. A 3 × 2 Achievement Goal Model. Journal of Educational Psychology. 103 (3), 632–648. 2011.
12. ELLIOT. J. A. *Approach and avoidance motivation and achievement goals*. Educational Psychologist. Vol.34, N. 3, 1999, 169- 189.
13. EFKLIDES, A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? Education Research Review. 1, 3- 14. 2006
14. Flavell, J. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906-911. 1979.
15. Harandi, v., Eslami, S, H., Ahmadi, D. M., & Darehkordi, A.. The Effect of Metacognitive Strategy Training on Social Skills and Problem Solving Performance. J Psychol Psychother. 3 (4), 1-4. 2013.
16. Khader, Fakhry Rashid. 2006. Methods of Teaching Social Studies. I 1. Amman: House of the March.
17. Lin, X. Designing metacognitive activities. ETR&D. 49 (2), 23-40. 2001.
18. MARZANO, R.J; AND BLACKBURN, J. C& AND MK TAY, C. Learning dimensions: evaluating performance using the learning dimensions model. (Translated by: Jabber Abdul Hamid Jabber, Safaa Al-Aasar and Nadia Al-Sharif). Cairo: Quba House. 2000, (Original work was published in 1993).
19. MIDGLEY, C., KAPLAN, A., & MIDDLETON, M. *Performance-Approach Goals: Good for What, For Whom, Under What Circumstances, and At What Cost?* Journal of Educational Psychology. Vol. 93, N. 1, 2001, 77-86.
20. Moseley, David, Pomfield, Vivinen, Elliot, Julian, Gergeson, Magic, Higgins, Steve, Miller, Jennifer, Newton, Douglas.Thinking Frameworks and Theories: A Guide to Teaching, Learning, and Research. (Translated by: Jaber Abdul-Hamid Jaber), 1st Edition, Amman: Dar Al-Masirah. (The publication date of the original work is not mentioned). 2008.
21. NATIONAL CURRICULUM DEVELOPMENT CENTER. Damascus. 2018.

22. PAPALEONTIOU-LOUCA, E., P. The concept and instruction of metacognition. Teacher Development. 7 (1), 2003, 9-30.
23. Paris, S. G., & Winograd, P. Promoting Metacognition and Motivation of Exceptional Children. Remedial and Special Education. 11 (6), 1990, 7-15.
24. PENG, SH., CHERNGB, B., LINC, Y., & KUO, CH. *Four-dimensional classroom goal structure model: Validation and investigation of its effect on students' adoption of personal achievement goals and approach/avoidance behaviors.* Learning and Individual Differences. Vol. 61, (2018), 228–238.
25. PILTEN, P., & YENER, D. Evaluation of metacognitive knowledge of 5th grade primary school students related to non-routine mathematical problems. Procedia Social and Behavioral Sciences 2, 2010, 1332–1337.
26. PINTRICH, P. R. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory into Practice*. 41 (4), 219 – 225. 2002
27. RASHWAN, RABIH ABDO AHMED. Self-organized learning and achievement goals orientation. 1st edition, Cairo: The World of Books, 2006.
28. SCHELLINGS, G. L. M., VAN HOUT-WOLTERS, B. H. A. M., VEENMAN, M. V. J., & MEIJER, J. Assessing metacognitive activities: the in-depth comparison of a task-specific questionnaire with think-aloud protocols. *Eur J Psychol Educ*. 28, 2013, 963–990.
29. Senko, C. When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? Contemporary Educational Psychology. 59, 2019,101795.
30. SOLOMON, REEM. Awareness of metacognition among high school students and its relationship to goal orientation and academic achievement. Damascus University Journal. 30 (2), 2014, 271—297
31. The Ministry of Education in the Syrian. Study Social book. 2019.
32. WEISSINGER, P. A. Critical Thinking, Metacognition, and Problem-based Learning. In Tan, O – S. Enhancing Thinking Through Problem-Based Learning Approaches: International Perspectives (Eds.), (pp. 40-61). Singapore, Asia. 2004.
33. ZAGHOUL. LIFTER. Patterns Of Goals Among Students Of Mu'tah University and their Relationship to the Study Strategies They Use. *The Jordanian Journal of Educational Sciences, Jordan, Yarmouk University,* 2, 101،2006، 127−115.