مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مدينة الحديدة

د. عبده سعيد الصنعاني* al_sanany222@hotmail.com

أحلام علي ثابت رضوان** ahlamredhwan27@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى استراتيجيات ما رواء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة، والتعرف على مدى وجود فروق في استراتيجيات ما وراء المعرفة وفقًا لمتغيري العمر وسنوات الخبرة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (136) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة. ولجمع البيانات تم استخدام مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة. وأظهرت النتائج أن مستوى استراتيجيات ما وراء المعرفة مرتفع في جميع مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية لدى معلمات التربية الخاصة، وترتبت الاستراتيجيات من الأعلى إلى الأدنى على النحو الآتي: استراتيجية المراقبة، والوعي، والتقييم، والتخطيط، وأخيرًا استراتيجية التحكم، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى المعلمات وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، ولا توجد فروق وفقًا لمتغير العمر على جميع المجالات والدرجة الكلية ما عدا مجال الوعي، إذ كانت المعلمات اللاتي أعمارهن (30– 39 سنة) أكثر استخدامًا لاستراتيجية الوعي من المعلمات اللاتي أعمارهن (40 سنة فأكثر).

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات؛ ما وراء المعرفة؛ معلمات؛ تربية خاصة.

* أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية - جامعة تعز - الجمهورية اليمنية.

** مُدرسة بقسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة الحديدة - الجمهورية اليمنية.

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2707-5788 ISSN: 2707-5788

The Level of Metacognitive Strategies among Female Teachers of Special Education in Hodiedah City

Dr. Abdo Saeed Al Sana'ani [*]
al_sanany222@hotmail.com

Ahlam Ali Thabit Redhwan [**]
ahlamredhwan27@gmail.com

Abstract:

This study aims at investigating the levels of metacognitive strategies and the differences in such strategies based on age and years of experience among female teachers of special education (FTSE), in Hodiedah City. The sample of the study consisted of 136 teachers who were randomly selected from the study population. Using the descriptive analytical approach, data collection was guided by the Metacognitive Strategies Scale. The results have showed that the level of metacognitive strategies is high in all dimensions and in the total score of scale. Moreover, the metacognitive strategies were arranged from the highest to the lowest as follows: monitoring strategy, awareness, evaluation, planning, and control strategy. The results also indicated that there were no differences in the metacognitive strategies in FTSE according to years of experience, and similarly no differences according to age on all dimensions and to the total score except in the awareness domain. The teachers whose age range (30-39 years) were of more awareness than of the teachers aged 40 or above.

Key Words: Strategies, Metacognitive, Female Teachers, Special Education.

[*]Assistant Professor, Department of Special Education, Faculty of Education, Taiz University, Taiz, Republic of Yemen.

** Master in Psychology, Department of Psychology, Faculty of Arts, Hudaidah University, Republic of Yemen.

المقدمة:

يتميز العصر الحالي بتحولات جذرية وسريعة لها أثرها في جميع نواحي الحياة، هذه التحولات كانت في الأساس في الناحية المعرفية، إذ تُعد المعرفة بُعدًا مهمًا في عالم اليوم (بكلي وبن ساسي، 2018، 1037)، فرصيد الدول ليس بما تملكه من ثروات طبيعية فقط، بل بما تملكه من عقول يتم الاستفادة منها في صناعة المعرفة، وتحفيز الطاقات المبدعة وإمكانية توظيفها (علي، 1435هـ، 1)، لذلك ينبغي لكل دولة أن تولي تكوين الفرد كل اهتماماتها (بكلي وبن ساسي، 2018، 1037)، وذلك بتطوير العملية التعليمية، إذ إن نهضة الأمم واستمرارها في الرقي والتقدم تعتمد على ما تقدمه النظم التربوية من أهداف وسياسات، وخطط، وبرامج تربوية وعلمية (الشاوي، 2018، 877)، ومن أهم المستجدات التربوية التي دعا التربويون إلى دراستها واستخدامها استراتيجيات ما رواء المعرفة التي لقيت اهتمامًا ملموسًا على المستويين النظري والتطبيقي (القيسي وعبداللطيف، 2009، 592)، إذ تُعد استراتيجيات ما وراء المعرفة نموذجًا معرفيًا لتدريس وتنظيم المحتوى الدراسي للتفاعل بين المعلم والمتعلم أثناء الموقف التعليمي (اليوسف، والدوخي، والذروة، 2017، 339).

وتؤدي استراتيجيات ما وراء المعرفة دورًا مُهمًا في العملية التعليمة، فهي تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط، ويراقب، ويسيطر، ويُقَوِّم تَعَلُّمه الخاص، وتعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، وتسمح لهم بتحمل المسئولية والتحكم في العمليات المرتبطة بالتعليم، وتسهل البناء النشط للمعرفة، وتساعد في تنمية التفكير المستقل (الباكستاني، 2015، 362)، وتُساعد ما وراء المعرفة المعلمين في تعليم الطلبة كيف يكونون أكثر وعيًا بعمليات ومنتجات التعليم والتعلم بالإضافة إلى تعليمهم كيف

يمكن أن ينظموا لإحداث تعلم أفضل، وتؤدي ما وراء المعرفة دورًا مهمًا وحساسًا في التعليم والتعلم الناجح وإحداثه (سعدالله، 2014، 22).

ومن الأدوار المهمة للمعلم قدرته على أن يستنتج من خلال عمل المتعلم نقاط الضعف والقوة، أو الفهم الخاطئ للمفاهيم، التي تؤدي إلى صعوبات في إدراك المفاهيم الأخرى المعتمد عليها (القيسي وعبداللطيف،2009، 592)، ويرى فريق من الباحثين أن معلم التربية الخاصة يختلف عن معلم المتعلمين العاديين من حيث الكفاءات المهنية، وسمات الشخصية اللازمة لكل منهما، فينبغي لمعلمي التربية الخاصة أن يتمتعوا بكفاءات عالية تمكنهم من العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (الصنعاني،2016، 247)، وأن تمتلك معلمات التربية الخاصة القدرة على التفكير العلمي حتي يتمكَّنَّ من حل المشكلات التي تواجهنّ بإيجابية، وأن يُحسنَّ التصرف والاختيار، وأن يتصفن بذكاء وظيفي، وأن يستخدمن مهاراتهن في استنباط أفضل الوسائل لحل المشكلات، وتذليل الصعوبات، وأن يكنَّ قادرات على تفسير خبرات الأطفال والمجتمع الذي يعشن فيه، وتفسير ماضي الطفل وحاضره (أونيسة، 2014، 43)، وينبغي لمعلمي التربية الخاصة أن يكون لديهم القدرة على تحديد نمط المهام التي يحتاجها المعوقون، واستراتيجية التدريس الملائمة لتطوير مهاراتهم وتلبية احتياجاتهم الخاصة؛ من خلال البرنامج التربوي الفردي والمتضمن لأنشطة تعليمية تُبْنَى على أساس جوانب القوة عند الطفل، وتنمية المهارات التي يعاني من قصور فيها، ويستطيع معلم التربية الخاصة أن ينوع أساليب واستراتيجيات التدريس وفقًا لطبيعة ونوع الإعاقة (اليوسف وآخرون، 2017، 341).

وبناء على مراجعة الباحثَين للأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية - التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة- وجدا عددًا كبيرًا من الدراسات العربية والأجنبية تتعلق بمعلمي المواد المختلفة، لكن هناك ندرة

كبيرة جدًا في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وتنعدم - بحسب علم الباحثين- في الجمهورية اليمنية؛ ومن هنا تبرز الحاجة الماسة لهذه الدراسة، كون الجمهورية اليمنية إحدى الدول العربية التي بدأت – في الآونة الأخيرة – تولي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة اهتمامًا ملحوظًا، من خلال افتتاح عدد من مراكز التربية الخاصة في بعض عواصم المحافظات، بالإضافة إلى تأهيل معلميهم من خلال الدورات التدريبية المختلفة، لكن قد يفتقر معلمو التربية الخاصة إلى تأهيل مناسب يتضمن تطوير أساليب التفكير لديهم، ليقدموا خدمات أفضل للأطفال، ويبتكرون أساليب ووسائل جديدة لتعليمهم، واختيار البرامج التي تتناسب مع إعاقة كل متعلم؛ لذا فإن هذه الدراسة تسهم في الكشف عن استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مراكز ومدارس مدينة الحديدة، الأمر الذي قد يُساعد في تطوير أساليب تفكيرهن، ومن ثم الارتقاء بهن نحو الأفضل في مجال العمل في ميدان التربية الخاصة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعد العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أصعب الأعمال، إذ تقع أعباء إضافية على عاتق معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، نتيجة تعاملهن مع فئات متنوعة من الأفراد غير العاديين الذين يعانون من إعاقات حركية، أو عقلية، أو سمعية، أو بصرية، أو متعددة، إذ يُعد كل متعلم حالةً خاصةً، ويتطلب ذلك إعداد الخطط التربوية الفردية، واختيار أساليب التدريس المناسبة، فالمهمة صعبة وشاقة؛ لذلك يتطلب من معلمات التربية الخاصة أن يمتلكن مهارات وكفايات، وأساليب تفكير عالية تمكنهن من استنباط أفضل وسائل حل المشكلات التي تواجهن بإيجابية، وأن يُحسن التصرف في اختيار البرنامج الذي يناسب كل متعلم بحسب إعاقته، ومن ثم فإن النقص في المهارات والكفايات

وأساليب التفكير لديهن قد يُحدث نتائج سلبية على تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتمثل مشكلة الدراسة في معرفة استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مدينة الحديدة من خلال الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

1. ما مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مراكز مدينة الحديدة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة، وفقًا لمتغيري (العمر، وسنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على الآتي:

1. مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مراكز مدينة الحديدة.
2. مدى وجود فروق في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة، وفقًا لمتغيري (العمر، وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها تتصل بالاتجاهات العلمية المعاصرة، التي تنادي بأهمية ما وراء المعرفة واستراتيجياتها، كشكل من أشكال تنمية التفكير، والوعي به، فقد تُسهم في رفد المكتبة العربية واليمنية، وقد تفتح المجال لدراسات أخرى ذات صلة بالموضوع نفسه، وإثرائه بعدد من الدراسات التي تتناول العوامل والمتغيرات المرتبطة باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة.

في حين تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في وضع بعض الاقتراحات، والتوصيات، التي قد تفيد المهتمين بتدريب معلمات التربية الخاصة، وتأهيلهن، وإقامة عدد من الدورات التدريبية، وقد تفتح المجال لدراسات لاحقة تهتم بتصميم البرامج التدريبية والإرشادية لتنمية وتطوير استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة.

مصطلحات الدراسة:

1 . استراتيجيات ما وراء المعرفة

يُعرف (عبدالسلام، 2004، 15) استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها: وعى الفرد بالعمليات المعرفية التي يمارسها، وقدرته على وصف تفكيره بدقة، وكذا قدرته على وضع خطط لإنجاز المهام الموكلة إليه، بالإضافة إلى قدرته على مراجعة ذاته، وتقييمها باستمرار.

وعَرَّفها (الأنصاري،2007، 20) بأنها: وعي الفرد ومعرفته بتفكيره، وقدرته على مراقبة الذات وتقييمها، ومراجعة ذاته وأفكاره للتعرف على مدى تحقيق الأهداف، وتنظيم العمل، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة، أو تعديلها، أو التخلي عنها، أو اختيار استراتيجيات بديلة.

ويُعرف الباحثان ما وراء المعرفة إجرائيًا بأنها: قدرات عقلية معرفية تتمثل في خمس استراتيجيات تعمل في الوعي، والتخطيط، والمراقبة، والتحكم، والتقييم لما تقوم به معلمات التربية الخاصة من التفكير في تفكيرهن أثناء أداء مهامهن، أو حل المشكلات، ويستخدمنها قبل وأثناء وبعد أداء المهمة، وتُقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها المعلمات على مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة المُستخدم في هذه الدراسة.

معلمات التربية الخاصة:

معلمة التربية الخاصة: هي التي تعمل على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (عقليًا، أو نمائيًا، أو بصريًا، أو سمعيًا، أو حركيًا) (الزيود، 2007، ص 200).

ويُعرف الباحثان معلمات التربية الخاصة إجرائيًا: بأنهن أولئك المعلمات اللاتي يعملن في مراكز ومدارس ذوي الإعاقات: السمعية، والبصرية، والعقلية، والحركية، واضطراب طيف التوحد في مدينة الحديدة.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بحدودها الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** دراسة مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة، والفروق فيها وفقًا لمتغيري العمر وسنوات الخبرة.
- **الحدود البشرية:** معلمات التربية الخاصة في مراكز مدينة الحديدة.
- **الحدود المكانية:** مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة، في مدينة الحديدة في الجمهورية اليمنية.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول، من عام (2017).

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

أولًا: الخلفية النظرية

استراتيجيات ما وراء المعرفة:

يعد مصطلح ما وراء المعرفة من المصطلحات الحديثة نسبيًا، إذ ظهر في السبعينيات على يد جون فلافل (John Flavell) وقد جاء نتيجة تالية للبحوث التي قامت على مفهوم الميتاذاكرة (الفلمباني، 2011، 12)، فقد لاحظ جون فلافل (John Flavell) أن المتعلمين يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص، والأنشطة المعرفية الأخرى التي يقومون بها، التي غالبًا ما تُوقعهم في أخطاء أثناء عملية التعلم، نتيجة لإخفاقهم في تنظيمها، فقام بتطوير بعض الأفكار المتعلقة بكيفية قيام المتعلم بفهم نفسه كمتعلم، وتقويم المهام المعرفية

والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن أن تنظم تعلمه (اليوسف وآخرون، 2017، 339)، فاستراتيجيات ما وراء المعرفة مصطلح جديد في علم النفس التربوي، وقد تعددت التسميات التي أطلقت عليها (أبو الحاج، 2019، 376)، فذكر (أبو السعود، 2009، 39) بعض من هذه التسميات التي أطلقت على ما وراء المعرفة، مثل: (التفكير في المعرفة، أو التعلم حول التفكير، أو التحكم في التعلم، أو المعرفة حول المعرفة، أو التفكير في التفكير)، وأضاف (سعدالله، 2014، 22) عددًا من التسميات التي عُرفت بها ما وراء المعرفة، وهي: فوق المعرفة، أو ما وراء المعرفة، أو المعرفة الفائقة، أو ما بعد المعرفة، أو الميتا معرفة، وما وراء الإدراك، أو المعرفة الخفية.

ويرى (جروان، 1999، 43-46) أن ما وراء المعرفة تمثل أعلى مستوى في التفكير الذي يُبقي الفرد على وعي بذاته أثناء تفكيره لمواجهة المشكلات التي تواجهه سواء أكان تفكيره بصوت عالٍ أم يتحدث مع ذاته، بهدف متابعته لنشاطه المعرفي أثناء مواجهة المشكلات المختلفة في حياته، لكن المعرفة تختلف عما وراء المعرفة، فقد عرف (Dunlosky & Metcalfe, 2009, 2) المعرفة بأنها نشاط عقلي رمزي، أو تمثيلات عقلية، كالتعلم، وحل المشكلات، والمنطق، والذاكرة، أما (Flavell & Wellman, 1977, 4) فقد عرفا ما وراء المعرفة: بأنها أعلى مستويات النشاط العقلي، الذي يبقي الفرد على وعي بذاته وبغيره أثناء التفكير في حل المشكلة.

ويرى (المالكي، 2013، 10) أن ما وراء المعرفة تستخدم لإنجاز المهمة، في حين أن ما وراء المعرفة تُستخدم لفهم كيفية إنجاز هذه المهمة، في حين يذكر (الشرقاوي، 1991، 241) أن المعرفة تختص بجميع العمليات التي عن طريقها يتحول المدخل الحسي فيطور ويختزن لدى الفرد إلى أن يتم استدعاؤه للاستخدام في المواقف المختلفة، حتى وإن غابت المثيرات المرتبطة بها، أما ما وراء المعرفة فإنها تختص بوعى الفرد بالعمليات التي يمارسها في

مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة، أو معلومات معينة تتصل بتلك المواقف، وفي هذا السياق، يرى (Karmarski & Meveresh, 2001, 2471) أن المعرفة تقتصر على الإجراءات العامة، كقراءة المشكلة، أو إعادة صياغتها، وفرض الفروض، والتقدير، والحساب، أما ما وراء المعرفة فتشمل الوعي، والتخطيط، والتحكم، والتنظيم، ومراقبة الأداء وتقييمه.

وأشار (العدل وعبدالوهاب، 2003، 182) إلى أنه على الرغم من الاختلاف بين المعرفة وما وراء المعرفة، فإنّهما مفهومان مرتبطان ارتباطًا وثيقًا، ويعتمد بعضهما على بعض، فأي محاولة لدراسة أحدهما دون الآخر لن تقدم صورة كافية، وهذا ما أكده (المالكي، 2013، 11) إذ يرى أن قدرات ما وراء المعرفة تزداد بزيادة مستويات المعرفة، والاستراتيجيات المعرفية، فقد وجد أن الأفراد الذين لديهم مستويات معرفية منخفضة تقل لديهم قدرات ما وراء المعرفة المتمثلة في المراقبة الذاتية، والتحكم الذاتي، وتقويم الأداء، بينما الأفراد الذين لديهم مستويات معرفية مرتفعة تزداد لديهم تلك القدرات، وأشار (الفطايري، 1996، 227) إلى أنه عندما يكون لدى الفرد معرفة بما وراء المعرفة، وما تتضمنه من استراتيجيات التخطيط، والمراقبة، والتقييم، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة قدرة الفرد على معالجة المعلومات، ويُسهم في ارتقائه إلى مستويات متقدمة من التفكير، والمعالجة، والتوظيف.

أما مكونات ما وراء المعرفة، فقد قامت (Li, 1992, 10-13) بتصنيفها إلى: الوعي، والتخطيط، والمراقبة، والمراجعة، والمواءمة.

وصنف (Flavell, Miller and Miller 1993, 150-159) ما وراء المعرفة إلى مكونين: الأول: معلومات ما وراء المعرفة، ويختص بمعلومات عن الفرد والمهمة، والاستراتيجية، والثاني: استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتشمل (التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم

الذاتي، والسيطرة أو التحكم). وصنف Onell & Abedi (في محمد وعيسي، 2011، 155) مكونات ما وراء المعرفة إلى أربع استراتيجيات، هي: (التخطيط، والاستراتيجية المعرفية، والمراقبة الذاتية، والوعي الذاتي)، أما Gama (في التميمي، 2014، 40- 42) فقد صنف ما وراء المعرفة إلى ثلاث استراتيجيات، هي: (الوعي، والتنظيم، والتقويم). وقسم (المصري، 2010، 52- 74) مكونات ما وراء المعرفة إلى أربع استراتيجيات، هي: (التخطيط، وتحديد الاستراتيجية، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي). في حين صنف (أبو المعاطي، 2010، 19) استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى (التنبؤ، والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي).

يُلاحظ مما سبق أن هناك تقاربًا في التصنيفات بعضها ببعض، من حيث تصنيفها إلى مكونات ما وراء المعرفة، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) الاتفاق بين التصنيفات لمكونات ما وراء المعرفة

التصنيفات	مكونات ما وراء المعرفة المتفق عليها
(Li, 1992؛ وFlavell et al., 1993؛ وOnell & Abedi, 1996؛ وGama, 2001؛ والمصري،2010؛ أبو المعاطي، 2010).	التخطيط، والمراقبة، والتقويم.
(Li, 1992؛ وOnell & Abedi, 1996؛ وGama, 2001).	التخطيط، والمراقبة، والتقويم، والوعي.

وبناء على اتفاق بعض تصنيفات مكونات ما وراء المعرفة السابق ذكرها في الجدول(1)، فقد تم في هذه الدراسة اختيار الاستراتيجيات الأكثر تكرارًا بين هذه التصنيفات، وهي: (الوعي، والتخطيط، والمراقبة، والتقييم)، وتم إضافة استراتيجية التحكم؛ لأن هذه الاستراتيجيات تعمل بشكل مترابط، ويكمل بعضها بعضا أثناء معالجة المعلومات، أو القيام بمهمة ما، إذ أشارت هذه التصنيفات في تعريفاتها لمكونات ما وراء المعرفة إلى أن الفرد عندما يدرك أن لديه معلومات خاطئة، أو نقص في المعلومات أثناء

معالجة المعلومات، أو القيام بمهمة ما، أو ليس لديه القدرة على القيام بمهمة ما، فإنه يسيطر على عملية التفكير للبحث عن هذه المعلومات، أو تعديلها، وأثناء عملية البحث يتحكم بالمعلومات فيبدأ بالتخطيط، وتحديد الأهداف، والمعلومات المطلوبة، وترتيبها وفق خارطة ذهنية، وتتم كل خطوة بعد أن يتحاور الفرد مع نفسه بخصوص الخطوات التي يتبعها في معالجة المعلومات، أو تعديلها، أو القيام بأي مهمة، مع عملية التقييم لمدى صحة خطواته التي يقوم بها أثناء معالجة المعلومات، أو القيام بمهمة ما، وفي حالة كانت خطواته صحيحة فإنه يشعر بالارتياح، وينجز المهمة. وبناء على ما سبق، فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مراكز ومدارس مدينة الحديدة.

معلمات التربية الخاصة:

تُعد المعلمات من أهم عناصر العملية التعليمية، فالمعلمة الكفؤة تستطيع بكفاياتها وقدراتها استثمار العوامل التي تؤثر على العملية التعليمية، مثل المناهج، والكتب الدراسية الملائمة، والمباني، والإدارة الناجحة، بل تسعى إلى توجيه هذه العوامل نحو خدمة العملية التعلمية وتطويرها (الطلال، 2010، 69)؛ وَمِنْ ثَمَّ فإنَّ معلمات التربية الخاصة يُقَدِّمْنَ مجموعة من الخدمات والبرامج المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الأفراد ذوي الحاجات الخاصة على تنمية قدراتهم؛ لتوظيفها في حياتهم، والاستفادة منها في المواقف التعليمية، وهذه البرامج التي تعمل المعلمة على تطبيقها على ذوي الاحتياجات الخاصة قد تكون مهارات تعليم أساسية، مثل مهارات القراءة والكتابة، وقد تكون برامج علاجية، مثل برامج علاج النطق، أو العلاج الطبيعي، أو علاج الصعوبات الخاصة بالتعلم (موسى وبلجرشي، 2009، 12)، فالتلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى جهدٍ كبيرٍ؛ لأنهم لا يتغيرون بسرعة وسهولة، الأمر الذي قد يبعث في نفس المعلمة شعورًا بالإحباط، وعدم الكفاية،

وخيبة الأمل (عواد، 2010، 2499)، وأشار (الحديدي والخطيب، 2009، 50) إلى أن أبرز مهام وواجبات معلمات التربية الخاصة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في الآتي:

- قياس قدرات استعدادات الأطفال والتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديرها.
- إجراء بعض الاختبارات التشخيصية والتقييمية للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها الطفل.
- وضع خطة تربوية فردية تتضمن الأهداف المراد أن يحققها الطفل.
- وضع بعض البرامج التربوية للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية (نشاطات موجهة نحو تطوير نمو الطفل وقدراته المختلفة).
- تقديم العون الكافي للطفل، ويكون التعليم فرديًا، أو في مجموعات صغيرة، وذلك حسب حاجة كل طفل، ومدى شدة الصعوبة لديه، وباستخدام غرفة المصادر.

وتحتاج عملية تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى معلمات متمكنات في عدد من الكفايات التدريسية اللازمة لتأهيلهن لتدريس هذه الفئات التي تحتاج إلى تعليم خاص، سواء على مستوى التصميم، أم التنفيذ، فالمعلمات مُطالبات بتصميم برامج تربوية فردية، وتنفيذها بما يتناسب مع طبيعة كل متعلم، باعتباره حالة قائمة بذاتها (القرشي، 2013، 19) وأشارت بدرية فخرو (1992)، (في الصنعاني، 2014، 48) إلى عدد من الشروط التي ينبغي أن تتوافر لدى معلمي التربية الخاصة، وتتمثل في الآتي:

1. المعرفة المتعمقة بفئات الطلبة غير العاديين طبقًا لخصائص نموهم، ومدى انتشار هذه الخصائص لكل فئة من هذه الفئات.
2. التمييز بين كل فئة من فئات الطلبة غير العاديين، من حيث خصائص النمو ومتطلباته، والمشكلات التعلمية، والاحتياجات الخاصة ومتطلباتها.

3. ترجمة نظريات التعلم إلى سلوكيات واستراتيجيات تدريسية تقوم على تكنيكات مناسبة تجعلها قابلة للتطبيق داخل غرف الدراسة للتلاميذ غير العاديين سواء أكان ذلك بشكل جماعي (في مجموعات) أم فردي.
4. تشخيص المشكلات وصعوبات التعلم التي يعاني منها الأطفال غير العاديين، والاستفادة من نتائج التشخيص في اقتراح الأساليب، والوسائل اللازمة للتغلب عليها.
5. تصميم واقتراح الأساليب التدريسية المناسبة للطلبة غير العاديين بما يتماشى مع مشكلاتهم، واحتياجاتهم، ومتطلبات تعلمهم.
6. تكييف المقررات التعليمية والدراسية لتصبح مناسبة لتعليم الطلبة غير العاديين.
7. القدرة على إدارة الصف الدراسي بصورة تكفل الاستفادة من الوقت بأقصى قدر، مع إحداث أكبر أثر ممكن في التلاميذ غير العاديين من حيث توجيه السلوك.
8. المعرفة المتعمقة بمصادر التعلم المختلفة ليختار من بينها ما يناسب المتعلمين غير العاديين.
9. الاتصال الفعال بالزملاء من المعلمين، والاختصاصيين، وأولياء الأمور للحصول على معلومات تفيد في متابعة التلاميذ غير العاديين.

يتضح مما سبق، أنه ينبغي أن تتوافر لدى معلمي التربية الخاصة كفايات ومهام أخرى إضافية لتلك الكفايات والمهام التي ينبغي أن تتوافر لدى معلمي الأطفال العاديين؛ الأمر الذي يعني أنه ينبغي أن يكون معلمو التربية الخاصة على درجة عالية من الكفايات والمهارات المعرفية، والقدرة على استخدام استراتيجيات معرفية عالية تمكنهم من أداء مهامهم على أكمل وجه؛ لذلك تحاول هذه الدراسة الكشف عن استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مدينة الحديدة.

ثانيًا: الدراسات السابقة

سيتم عرض الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات ما وراء المعرفة -في حدود ما توصل إليه الباحثان- من الأقدم إلى الأحدث، على النحو الآتي:

أجرى (**القحطاني، 2009**) دراسة هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها معلمو معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (289) معلمًا ومعلمة. أشارت النتائج إلى أن الاستراتيجيات الأكثر استخدامًا من معلمي التربية الفكرية هي: استراتيجية الأسئلة الصفية، والتعلم المبرمج، والتعلم حتى الإتقان، واستراتيجية الممارسة والبيان العملي، واستراتيجيتي الألعاب التعليمية والقصة، والاستراتيجيات الأقل استخدامًا هي: التدريس بالحاسب الآلي، والرحلات الميدانية، والتعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني، وتمثيل الأدوار. وكانت أهم المعوقات: كثرة أعداد التلاميذ، وغياب تعاون أولياء الأمور، ووجود تلاميذ غير قابلين للتعلم، وقلة الدورات التدريبية.

وأجرى (**المالكي، 2013**) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى وجود فروق بين معلمي ومعلمات التعليم الثانوي العام في مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الابتكاري وفقًا للمؤهل الدراسي والتخصص، وسنوات الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (242) معلمًا ومعلمة من محافظة الليث، وتم استخدام اختبار التفكير الابتكاري، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الابتكاري، بينما توجد فروق في بعد الأصالة والدرجة الكلية في اتجاه المعلمين، ولا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات وفقًا للتخصص وسنوات الخبرة في مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الابتكاري.

أما دراسة **(اليوسف وآخرين، 2017)** فقد هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي الصفوف العادية وفصول ذوي الإعاقة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، واختلاف تلك الممارسة باختلاف بعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتكونت العينة من (786) معلمًا من معلمي التعليم العام والخاص في المراحل التعليمية المختلفة، (ابتدائية، ومتوسطة، وثانوية)، يتوزعون بواقع (654) معلمًا من معلمي الطلبة العاديين، و(132) معلمًا من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، واستخدمت الدراسة استبانة التفكير ما وراء المعرفي، لقياس استراتيجيات (التخطيط، والمراقبة، والتقويم)، وأظهرت النتائج تدني مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده الثلاثة: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، لدى معلمي الطلبة العاديين، ومعلمي ذوي الإعاقة، وتبين عدم وجود فروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي في جميع الأبعاد بين معلمي العاديين ومعلمي ذوي الإعاقة، كما أظهرت النتائج أن معلمات ذوي الإعاقة كنَّ أكثر ممارسة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي من أقرانهن المعلمين، وترتبت المهارات لدى عينة معلمات ذوي الإعاقة كالآتي: المراقبة، ثم التخطيط، ثم التقويم.

وهدفت دراسة أجراها **(Bassous, 2019)** إلى فهم المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية اللبنانيين في توفير تعليم فعال لمهارات ما وراء المعرفة، وزيادة فهم كيفية دعم المعلمين للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم؛ لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعزيز تعلمهم. واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة النوعي، وتكونت العينة من (12) معلمًا من معلمي التربية الخاصة والعاديين، وتم إجراء مقابلات مع كل مدرس منهم، وتم ملاحظتهم أثناء التدريس في الفصل، وأظهرت النتائج أن المعلمين كانوا على دراية بكيفية تعليم مهارات ما وراء المعرفة، لكنهم لم يُعَلِّمُوا تلك المهارات للطلاب ذوي

صعوبات التعلم بفاعلية، وذكر المعلمون أنه من ضمن المعوقات التي تمنعهم من ذلك: ضيق الوقت، وطبيعة صعوبات التعلم، والتوقعات الثقافية.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن هناك ندرة كبيرة في الدراسات- العربية والأجنبية- التي أجريت على استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمي/ معلمات التربية الخاصة، وأن تلك الدراسات تباينت من حيث الأهداف، والعينات، والمنهجية المستخدمة، وطريقة تنفيذها والأدوات المستخدمة، ومكان التنفيذ، إذ لا توجد دراسة واحدة -حسب علم الباحثين- تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية، ومن ثم، تتضح الحاجة الماسة لهذه الدراسة للتعرف على مستوى استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مدينة الحديدة، والتعرف على الفروق في استراتيجيات ما وراء المعرفة وفقًا لعدد من المتغيرات.

إجراءات الدراسة ومنهجيتها:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهتم بدراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة كما هي؛ كونه يتلاءم مع طبيعة أهداف هذه الدراسة، ويفي بتحقيق الغرض منها.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات التربية الخاصة في مراكز مدينة الحديدة، البالغ عددهن (210) معلمات موزعات على عدد من المدارس والجمعيات الحكومية والخاصة، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) توزيع مجتمع الدراسة على مراكز التربية الخاصة

م	اسم المركز أو المدرسة	الموقع	عدد المعلمات	النسبة المئوية
1	مدرسة الأمل للصم والبكم	شارع الميناء	50	%23.80
2	مركز البهجة	الحي التجاري	55	%26.19
3	مدرسة المعاقين ذهنيًا	جوار المستشفى العسكري	65	%30.95
4	مدرسة المعاقين حركيًا	شارع جمال	15	%7.14
5	جمعية المكفوفين	حي الربصة	20	%9.52
6	مدرسة بلقيس الثانوية	شارع الميناء	5	%2.38
الإجمالي		(6)	210	%100

يتضح من الجدول (2) أن مجتمع معلمات التربية الخاصة في مدينة الحديدة يبلغ (210) معلمات، يتوزعن على ستة مراكز، فأعلى عدد كان في مدرسة المعاقين ذهنيًّا، إذ بلغ (65) معلمة وبنسبة (30.95%) من مجتمع الدراسة، وأقل عدد كان في مدرسة بلقيس الثانوية، إذ بلغ (5) معلمات، وبنسبة (2.38%) من مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (136) معلمة من معلمات التربية الخاصة في مراكز مدينة الحديدة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، يتوزعن وفقًا لمتغير العمر إلى: (54) معلمة أعمارهن أقل من (30 سنة)، و(58) معلمة، أعمارهن تتراوح بين (30 و 39 سنة)، و(24) معلمة أعمارهن (40 سنة فأكثر)، ويتوزعن وفقًا لمتغير سنوات الخبرة إلى (71) معلمة سنوات خبرتهن (5 سنوات فأقل)، و(65) معلمة سنوات خبرتهن أكثر من (5 سنوات).

أداة الدراسة: مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تم إعداد مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة، إذ مر إعداد المقياس بعدد من الخطوات حتى وصل إلى الصورة النهاية، ويمكن تحديدها في الآتي:

1- **الاطلاع على الأطر النظرية، والمقاييس التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة:** إذ تم الاطلاع على الأطر النظرية التي وردت في كل من (Flavell et al., 1993؛ والمصري، 2010؛ وLi, 1992؛ وجروان، 1999؛ وعامر، 2002؛ وبقيعي، 2011؛ والحموري وأبو مخ، 2011؛ والخوالدة والربابعة والسليم، 2012، ودويب وموسى، 2012؛ والمالكي، 2013)، وتم الاطلاع على عدد من المقاييس منها: مقياس استراتيجيات المراقبة العامة لدى طلبة الجامعة من إعداد(Denniso & Schraw, 1994)، وأعاد تحليله Kumar, (1998)، وطوره إلى العربية (الجراح وعبيدات، 2011)، واستبانة ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة من إعداد (ONil & Abedi, 1996) (في عبدالقادر، 2012)، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد (أبو المعاطي، 2010)، ومقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة المتوسطة، من إعداد (التميمي،2014)، وبعد عرض ما سبق ذكره؛ تم بناء مقياس جديد يقيس استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ للمسوغات الآتية:

- لا يُوجد مقياس يجمع الاستراتيجيات الخمس التي تم تحديدها في هذه الدراسة.
- أن المقاييس السابقة غير ملائمة تمامًا لأهداف هذه الدراسة وعينتها.

2- **وضع الصورة الأولية للمقياس:** تضمنت هذه الخطوة، إعداد مجالات المقياس، إذ تم تحديد خمس استراتيجيات، هي: (الوعي، والتخطيط، والتحكم، والمراقبة، والتقييم)، وتضمنت هذه الخطوة صياغة فقرات المقياس، إذ تم صياغة (77) فقرة، تم توزيعها

على المجالات الخمسة، وتضمنت هذه الخطوة وضع بدائل الاستجابة على المقياس ودرجة كل بديل، إذ تم وضع خمسة بدائل للاستجابة، هي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا).

3- **إجراءات تحليل المقياس والتحقق من الشروط السيكومترية:** تم التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس، بحساب الصدق والثبات؛ وفيما يأتي عرض للأساليب التي استُخدمت لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس.

أولًا: صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس على النحو الآتي:

أ. صدق المحكمين (الظاهري)

تم التحقق من صدق محتوى المقياس بعرضه على (10) محكمين، من أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة والصحة النفسية، وعلم النفس الإكلينيكي، والإرشاد النفسي والتربوي؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم، حول مدى ملاءمة الفقرات لقياس المجالات التي وضعت لها، وملاءمة صياغتها، وملاءمة البدائل، وأي مقترحات أو إضافات يودون إضافتها، وأجمع المحكمون بنسبة (100%) على صلاحية البدائل ومناسبتها، أما بخصوص الفقرات، فقد تم اعتماد (80%) نسبة اتفاق بين المحكمين للإبقاء على الفقرة، وتحذف إذا كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين أقل من (80%)، وبعد تحليل استجابات المحكمين تبين أن هناك (19) فقرة لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها إلى (80%)؛ لذلك تم حذفها، وتم تعديل صياغة (9) فقرات؛ ولذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (58) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

ب. صدق البناء الداخلي

تم حساب صدق البناء الداخلي للمقياس بإيجاد معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (60) معلمة من معلمات التربية الخاصة في مراكز مدينة الحديدة، وبعد حساب معاملات الارتباط تبين أن الفقرات: (3-27-38-50-54-58) ليس لها علاقة ارتباطية بدلالة إحصائية مع درجة المجال الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس؛ ولذلك تم حذفها من المقياس، أما بقية فقرات المقياس فقد اتضح أن لها علاقة ارتباطية بدلالة إحصائية بدرجة المجال الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى (0.01)؛ ولذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد حساب البناء الداخلي (52) فقرة، وتم حساب معاملات الارتباط بين المجالات بعضها ببعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين المجالات بعضها ببعض بين (0.63 و 0.87)، وتراوحت معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للمقياس بين (0.85 و 0.92)، وجميع النتائج السابقة تؤكد على صدق البناء الداخلي لمقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة، وأن المقياس يقيس ما وضع من أجل قياسه.

ثانيًا: ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين، هما: الثبات بطريقة التجزئة النصفية، والثبات بمعادلة (ألفا كرونباخ)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) معامل ثبات مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة بطريقتي التجزئة النصفية، و(ألفا كرونباخ)

م	المجالات	الثبات بطريقة التجزئة النصفية		الثبات بمعادلة (كرونباخ)
		معادلة ارتباط (بيرسون) بين النصفين قبل التصحيح	الثبات بعد التصحيح بمعادلة (سيبير مان براون)	
1	الوعي	0.75	0.86	0.80
2	التخطيط	0.73	0.84	0.77
3	التحكم	0.82	0.90	0.86
4	المراقبة	0.71	0.83	0.73
5	التقييم	0.63	0.77	0.77
الثبات الكلي للمقياس		0.89	0.94	0.94

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة (سبيرمان برون) تتراوح لجميع المجالات بين (0.77 و 0.90)، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.94)، أما معامل ثبات ألفا كرونباخ، فقد تراوحت معاملات الثبات لجميع مجالات المقياس بين (0.73 و 0.86)، وبلغت للدرجة الكلية (0.94)، وهي قيم ثبات جيدة، وهذا يشير إلى ثبات المقياس، ويدعو إلى الثقة في النتائج التي يتم التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

4- الصورة النهائية للمقياس

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة في الصدق والثبات، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، إذ أصبحت مكونة من (52) فقرة، والجدول (4) يوضح توزيع فقرات مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة وفقًا لكل مجال.

جدول (4) توزيع فقرات مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة وفقًا لكل مجال

م	المجالات	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
1	الوعي	1- 2- 22- 24- 26 – 30 – 31- 35 – 44 – 45	10
2	التخطيط	3 – 4 – 13 – 18 – 20 – 23 – 27 – 41 – 42 – 43 – 46	11
3	التحكم	5 – 6 – 16- 17 – 19 28 –- 34 – 37 – 38 – 47	10
4	المراقبة	9 – 11- 14 - 15- 21 – 25 – 32 – 33 – 48 – 52	10
5	التقييم	7- 8 – 10 – 12 - 29 – 36 – 39 -40 – 49 – 50 – 51	11
	الاجمالي		52

يتضح من جدول (4) أن الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة تتكون من (52) فقرة موزعة على خمسة مجالات، على النحو الآتي: (10) فقرات في مجال الوعي، و(11) فقرة في مجال التخطيط، و(10) فقرات في مجال التحكم، و(10) فقرات في مجال المراقبة، و(11) فقرة في مجال التقييم.

5- **طريقة تطبيق المقياس وتقدير الدرجة**

تم إعداد تعليمات المقياس للمعلمات بطريقة سهلة وسلسة، ففي عملية الإجابة عن المقياس يُطلب من المعلمة وضع إشارة (✓) تحت البديل الذي يعبر عن اختيارها، أو الذي يناسبها أمام كل فقرة، أما فيما يتعلق بعملية تقدير الدرجة فقد تم اعتماد بدائل الاستجابة الآتية: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، لا إطلاقًا) وتعطى الدرجات الآتية: (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن سُؤالي الدراسة تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لإجراء التحليلات الإحصائية للبيانات، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

نتيجة السؤل الأول:

ونص هذا السؤال هو: "ما مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مراكز مدينة الحديدة؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومستوى الاستراتيجيات والترتيب لكل مجالات مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة

م	المجالات والدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستراتيجيات	الترتيب
1	**الوعي**	3.99	0.61	عالية	الثاني
2	**التخطيط**	3.85	0.63	عالية	الرابع
3	**التحكم**	3.77	0.62	عالية	الخامس
4	**المراقبة**	4.05	0.60	عالية	الأول
5	**التقييم**	3.98	0.62	عالية	الثالث
-	**الكلي**	3.93	0.55	عالية	////

يتضح من جدول (5) أن جميع استراتيجيات ما وراء المعرفة بالإضافة إلى الدرجة الكلية للاستراتيجيات توافرت بمستوى عال لدى معلمات التربية الخاصة في مراكز مدينة الحديدة، ويتضح أن استراتيجية المراقبة حصلت على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4,05)، وبانحراف معياري (0.60)، تلتها استراتيجية الوعي في المرتبة الثانية، بمتوسط (3.99)، وبانحراف معياري (0.61)، وحصلت استراتيجية التقييم على المرتبة الثالثة،

بمتوسط (3.98)، وبانحراف معياري (0.62)، ثم استراتيجية التخطيط في المرتبة الرابعة، بمتوسط (3.85)، وبانحراف معياري (0.63)، وأخيرًا استراتيجية التحكم، بمتوسط (3.77)، وبانحراف معياري (0.62).

ويتضح من النتيجة السابقة أن معلمات التربية الخاصة في مراكز مدينة الحديدة يستخدمن استراتيجيات ما وراء المعرفة بمستوى عال تتَصَدَّرها استراتيجية المراقبة، ثم الوعي، ثم التقييم، ثم التخطيط، وأخيرًا استراتيجية التحكم، ويُعزى هذا الترتيب في استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة إلى أن استراتيجية المراقبة هي إحدى العمليات التنفيذية، وتشكل محورًا مهمًا في استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتُساعد معلمات التربية الخاصة على توجيه تفكيرهن في التفكير أثناء قيامهن بمهمة ما، بالإضافة إلى أن مراقبة معلمات التربية الخاصة لسلوكهن الاستراتيجي سينتج عنه تغذية مرتدة تدعم الوعى الذاتي لديهن، وفي هذا الصدد يشير (اللقائي ومحمد، 2001، 30) إلى أن المراقبة هي الخطوة الأولى التي يكتسب بها العقل أحقية المراقبة، ومن ثم تأتي القدرة على السيطرة والتحكم، وأثناء المراقبة يزيد الوعي، فالمراقبة تعمل على زيادة وعي المعلمات بالموقف، وبطريقتهن بالتفكير، وكلما زاد إدراك معلمات التربية الخاصة ووعيهن بالمهمة التي يقمن بها وبالعمليات العقلية؛ فإن ذلك يساعدهن على تقييم مدى قدراتهن على إنجازهن للمهمة، وبعد أن تتم عملية التقييم، تأتي عملية التخطيط لكيفية القيام بالمهمة، والتَحَكُّم والسيطرة على طريقة تفكيرهن، وهذا ما أشار إليه (أبو السعود، 2009، 54) من أن الفرد عندما يسأل نفسه: لماذا فعلتُ مثل هذا العمل؟ فإذا استطاع أن يحدد لماذا فعل مثل هذا

العمل، فإنه يكون على وعي بمعرفة ما وراء المعرفة، أي إنه مدرك لمتغير الشخص المتمثل في معرفته حول ذاته، ومدرك لمتغير المهمة، أو المشكلة المتمثل في معرفة طبيعة المهمة التي يقوم بأدائها وأبعادها، أو المشكلة التي يواجهها، وعلى وعي بمتغيرات الاستراتيجية التي يستخدمها لأداء المهمة، ومدى نجاحها في تحقيق هدفه، أما إذا لم يستطع تحديد لماذا قام بفعل ذلك العمل فإن لديه ضعفًا في بعض معارف ما وراء المعرفة أو كلها، ويرىGordon (في أبو المعاطي، 2010، 39) أن الفرد إذا عرف كيف يراقب، وينظم عملياته المعرفية يصبح أكثر قدرة على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات التي تواجهه، وتختلف هذه النتيجة التي توصلت إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة مرتفعة لدى المعلمات، عن دراسة (اليوسف وآخرون، 2017) التي توصلت إلى تدني مهارات ما وراء المعرفة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

نتيجة السؤل الثاني:

ونص هذا السؤال هو: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مراكز مدينة الحديدة تعزى لمتغيري (العمر، وسنوات الخبرة)؟"

وللإجابة عن هذا السؤل، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow - Way ANOVA)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الفئات العمرية، وسنوات الخبرة لمعلمات التربية الخاصة، في كل مجالات مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة، وعلى الدرجة الكلية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين متوسطات درجات معلمات التربية الخاصة على مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة، وفقًا لمتغيري (العمر، وسنوات الخبرة)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	(إيتا) تربيع الجزئي
الوعي	سنوات الخبرة	0.12	1	0.12	0.33	0.56	0.00
	العمر	2.53	2	1.26	3.52	0.03	0.05
	سنوات الخبرة* العمر	0.69	2	0.35	0.96	0.39	0.02
	الخطأ	46.67	130	0.36			
	الكلي	50.00	135				
التخطيط	سنوات الخبرة	0.30	1	0.30	0.76	0.39	0.01
	العمر	0.93	2	0.46	1.16	0.32	0.02
	سنوات الخبرة* العمر	0.11	2	0.06	0.14	0.87	0.00
	الخطأ	51.69	130	0.40			
	الكلي	53.22	135				
التحكم	سنوات الخبرة	0.00	1	0.00	0.00	0.99	0.00
	العمر	0.23	2	0.11	0.28	0.75	0.00
	سنوات الخبرة* العمر	0.44	2	0.22	0.55	0.58	0.01
	الخطأ	51.99	130	0.40			
	الكلي	52.67	135				

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	(إيتا) تربيع الجزئي
المراقبة	سنوات الخبرة	0.26	1	0.26	0.74	0.39	0.01
	العمر	1.67	2	0.84	2.39	0.10	0.04
	سنوات الخبرة* العمر	0.25	2	0.13	0.36	0.70	0.01
	الخطأ	45.49	130	0.35			
	الكلي	48.04	135				
التقييم	سنوات الخبرة	0.14	1	0.14	0.36	0.55	0.00
	العمر	0.81	2	0.41	1.05	0.35	0.02
	سنوات الخبرة* العمر	0.35	2	0.17	0.45	0.64	0.01
	الخطأ	50.27	130	0.39			
	الكلي	51.57	135				
الدرجة الكلية	سنوات الخبرة	0.02	1	0.02	0.05	0.82	0.00
	العمر	1.06	2	0.53	1.75	0.18	0.03
	سنوات الخبرة* العمر	0.09	2	0.05	0.15	0.86	0.00
	الخطأ	39.54	130	0.30			
	الكلي	40.71	135				

يتضح من الجدول(6) ما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع الاستراتيجيات المتمثلة

في (الوعي، والتخطيط، والتحكم، والمراقبة والتقييم، وفي الدرجة الكلية للمقياس)، إذ بلغت القيم الفائية لها (0.33، و0.76، و0.00، و0.74، و0.36، و0.05 للدرجة الكلية) على التوالي، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا، إذ كانت مستويات الدلالة لجميع القيم أعلى من مستوى المعنوية (0.05)، مما يعني أنه لا يختلف استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة وفقًا لاختلاف سنوات الخبرة (5 سنوات فأقل، وأكثر من5 سنوات)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المالكي، 2013).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة تُعزى لمتغير العمر في الاستراتيجيات المتمثلة في (التخطيط، والتحكم، والمراقبة والتقييم، وفي الدرجة الكلية للمقياس)، إذ بلغت القيم الفائية لها (1.16، و0.28، و2.39، و1.05، و1.75 للدرجة الكلية) على التوالي، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا، إذ كانت مستويات الدلالة لجميع القيم أعلى من مستوى المعنوية (0.05)، مما يعني أنه لا يختلف استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط، والتحكم، والمراقبة والتقييم، والدرجة الكلية للمقياس) لدى معلمات التربية الخاصة وفقًا لاختلاف الفئة العمرية (أقل من 30 سنة، و30 – 39 سنة، و40 سنة فأكثر).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية الوعي لدى معلمات التربية الخاصة في مراكز مدينة الحديدة، وفقًا لمتغير العمر (أقل من 30 سنة، و30 – 39 سنة، و40 سنة فأكثر)، إذ بلغت القيمة الفائية (3.52) وبلغ مستوى الدلالة (0.03)، وهو أقل من مستوى المعنوية (0.05)، ولتحديد اتجاه الفروق، تم حساب الفروق بين متوسطات الفئات العمرية الثلاث لمعلمات التربية الخاصة في استخدام استراتيجية الوعي، باستخدام اختبار (شيفيه)، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) نتائج اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات الفئات العمرية الثلاث لمعلمات التربية الخاصة في استراتيجية الوعي

المجال	العمر(ا)	العمر(J)	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الوعي	**أقل من 30 سنة** المتوسط (3.96) والانحراف (0.68)	**30 – 39 سنة**	0.16	0.11	0.37
	30 – 39 سنة المتوسط (4.12)، والانحراف (0.51)	**40 سنة فأكثر**	*0.38	0.15	0.04
	40 سنة فأكثر المتوسط (3.74)، والانحراف (0.58)	**أقل من 30 سنة**	0.22	0.15	0.33

(*) تعني أن متوسط الفرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول (7) ما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية الوعي بين المعلمات اللاتي أعمارهن (أقل من 30 سنة)، والمعلمات اللاتي أعمارهن (30 – 39 سنة)، إذ بلغ متوسط الفرق (1.60)، وهو غير دال إحصائيًا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجية الوعي بين المعلمات اللاتي أعمارهن (40 سنة فأكثر)، بمتوسط حسابي (3.74)، والمعلمات اللاتي أعمارهن (30 - 39 سنة)، بمتوسط حسابي (4.12)، وبما أن متوسط المعلمات اللاتي أعمارهن (30 - 39 سنة) هو الأكبر، فهذا يؤكد على أنهن أكثر استخدامًا لاستراتيجية الوعي من المعلمات اللاتي أعمارهن (40 سنة فأكثر)، إلا أن هذه الفروق لم تكن كبيرة، وهو ما كشف عنه حجم التأثير البالغ (0.05)، وهو تأثير ضئيل.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجية الوعي بين المعلمات اللاتي أعمارهن (أقل من 30 سنة)، والمعلمات اللواتي أعمارهن (40 سنة فأكثر)، إذ بلغ متوسط الفرق (0.22)، وهو غير دال إحصائيًا.

ويتضح من الجدول (6) أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري العمر وسنوات الخبرة في جميع مجالات مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة، وعلى الدرجة الكلية للمقياس.

مناقشة نتيجة السؤل الثاني وتفسيرها:

أولًا: مناقشة نتيجة متغير سنوات الخبرة

تُبين النتيجة في الجدول (6) عدم وجود فروق في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة بين معلمات التربية الخاصة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن (5 سنوات فأقل) قد يكن على درجة من النضج المعرفي الذي يُطور لديهن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، بالإضافة إلى أن أغلبهن حديثات التخرج في الجامعة، ومِنْ ثَّم قد تكون التقنيات الحديثة في التعليم أسهمت في زيادة المعرفة التي أحدثت لديهن الوعي، والتخطيط، والتحكم، والمراقبة، والتقييم لتفكيرهن أثناء التفكير، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن (أكثر من 5 سنوات) قد يكون لديهن قصور في القدرة على استخدام مخزونهن المعرفي؛ لذلك لم تظهر فروق لدى المعلمات وفقًا لسنوات الخبرة؛ ولذلك أشار (الباكستاني، 2015، 368) إلى أنه يوجد عدد من الأفراد الذين لا يجيدون التفكير على الرغم من توفر المعرفة لديهم، والسبب في ذلك هو عدم قدرتهم على استخدام مخزونهم المعرفي استخدامًا مناسبًا.

ثانيًا: مناقشة نتيجة متغير العمر

تُبين النتيجة في الجدول (6) عدم وجود فروق في استخدام استراتيجيات التخطيط، والتحكم، والمراقبة، والتقييم، وفي الدرجة الكلية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وفقًا لمتغير العمر، وأظهرت النتيجة وجود فروق في استخدام استراتيجية الوعي لدى معلمات التربية الخاصة، وفقًا لمتغير العمر (30 – 39 سنة، و40 سنة فأكثر)، إذ أظهرت النتائج في الجدول (7) أن اتجاه الفروق كان في صالح المعلمات اللاتي تقع أعمارهن بين (30 - 39 سنة)، مقارنة مع الفئة العمرية (40 سنة فأكثر)، وتُعزى نتيجة عدم وجود فروق في استخدام استراتيجيات التخطيط، والتحكم، والتقييم؛ إلى المرحلة العمرية لمعلمات التربية الخاصة، فمعلمات التربية الخاصة عمومًا تتراوح أعمارهن بين (25 - 50 سنة)، أي أنهن جميعًا يستخدمن التفكير المجرد، وهذا ما أشار إليه (التميمي، 2014، 10)، في أن التفكير المجرد أعلى أشكال التفكير التي يكون فيها الفرد قادرًا على التعامل مع المجردات، وزيادة القدرة على التخيل والتصور، ويستطيع الفرد أن يفكر بشكل منطقي، وبطريقة علمية منظمة، تبدأ بتحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وتحليلها، ووضع الفرضيات، واختبار صحتها قبل تعميمها، ثم الوصول إلى النتائج، وتُعزى نتيجة ظهور الفروق في استخدام استراتيجية الوعي في اتجاه المعلمات اللاتي أعمارهن (30-39 سنة) إلى أن المعلمات اللاتي أعمارهن (40 سنة فأكثر) ربما لم يحصلن على فرصة التعليم بتقنيات حديثة مثل اللاتي أعمارهن (30-39 سنة)؛ ولذلك يشير Flavell (في الزغول والزغول، 2011، 80) إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يختلف من فرد إلى آخر تبعًا للفروق المرتبطة بعوامل النمو، والنضج، والذكاء، ويرى Costa & Kilick (في التميمي، 2014، 8) أنه ليس بالضرورة أن يحقق جميع الأفراد استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويكمن السبب في أن الأفراد لا يعطون أنفسهم فرصة التأمل في التجربة التي مروا بها، ويشير Dixon (في زكري، 2008، 149) إلى

أن فئة البالغين أكثر معرفة بما وراء الذاكرة، ولديهم مستويات عالية بمعرفة استراتيجيات التذكر والمهمة، ومعرفة القدرة الخاصة بالذاكرة، وقدرة أكبر على التغير، بعكس أقرانهم من كبار السن.

ثالثًا: مناقشة نتيجة أثر التفاعل بين متغيري سنوات الخبرة والعمر

تُبين النتيجة في جدول (6) أنه لا يوجد تفاعل بين متغيري العمر، وسنوات الخبرة، في جميع مجالات استراتيجيات ما وراء المعرفة، وعلى الدرجة الكلية للمقياس، وتُعزى نتيجة عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري العمر، وسنوات الخبرة في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة إلى عامل السن، فكلما تقدم الفرد في العمر تطورت لديه عملية التفكير وزادت خبراته، فجميع معلمات التربية الخاصة في مرحلة عمرية واحدة، وهي مرحلة الرشد، فقد تخطين جميعا مرحلة التفكير الحسي في مرحلة الطفولة، والتفكير المجرد في مرحلة المراهقة، وَمِنْ ثَّم فإنهن يفكرن بطريقة متشابهة، وقد أشار Moshman &Schraw (في الجراح وعبيدات، 2011، 147) إلى أن التفكير ما وراء المعرفة يبدأ مع الفرد منذ سن الطفولة، ويستمر في عمر المراهقة، وأن ما وراء المعرفة أعلى أنماط التفكير، ويعد جزءًا مؤثرًا في تنمية خبرات الأفراد التي تنمو مع التقدم في العمر.

التوصيات:

في ضوء ما تم الاطلاع عليه من أطر نظرية ودراسات سابقة، وما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بما يأتي:

1- عمل دورات تدريبية، وإرشادية بشكل مستمر؛ لزيادة توعية معلمات التربية الخاصة باستراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تساعدهن في تطوير أساليبهن، لمواجهة الضغوط النفسية.

2- عقد دورات منتظمة لتدريب معلمات التربية الخاصة على الأساليب الحديثة، في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

3- عقد ورش عمل للمعلمات، لمناقشة أحدث الأساليب التدريسية المستخدمة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

المقترحات:

يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

1- إعداد برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لخفض الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس مدينة الحديدة.

2- إجراء هذه الدراسة نفسها على مستوى الجمهورية اليمنية، والمقارنة بين المحافظات في امتلاك معلمات التربية الخاصة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أبو الحاج، مجدي فتحي (2019)، درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة وعلاقتها بالتفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة. مجلة دراسات العلوم التربوية، 46(2)، ص375-403، الأردن.
2. أبو السعود، هاني إسماعيل (2009)، برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
3. أبو المعاطي، وليد محمد (2010)، أساليب الابتكار ومهارات ما وراء المعرفة وعلاقتهما باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عينة من طلبة جامعتي المنصورة والطائف، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 20(67)، ص 1-53، مصر.

4. الأنصاري، عصام جمعة (2007)، أثر برنامج تعليمي مقترح في الوعي بعمليات ما وراء المعرفة على عادات الاستذكار، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.
5. أونيسة، قاسي (2014)، الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتهما بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر
6. الباكستاني، عدنان بن شريف بن حسين (2015)، مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير لدى عينة من طلاب جامعة أم القري وجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 40، ص 360- 410، مصر.
7. بقيعي، نافز أحمد عبد (2014)، التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليًا، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 14(2)، ص 35 – 46، الأردن.
8. بكلي، خالد؛ وبن ساسي، عقيل (2018)، التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات لدى عينة من الموهوبين (دراسة ميدانية بمدينة غرداية)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (33)، ص1037 – 1054، الجزائر.
9. التميمي، حسين هادي علي (2014)، فاعلية برنامج تعليمي وفق نظرية فلافل في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية، جامعة ديالى، العراق.
10. الجراح، عبدالناصر؛ وعبيدات، علاء الدين (2011)، مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، ص 145- 162، الأردن.

11. جروان، فتحي عبدالرحمن (1999)، تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
12. الحديدي، منى صبحي؛ والخطيب، جمال محمد (2009)، المدخل إلى التربية الخاصة. ط (1)، مطبعة دار الفكر، عمان، الأردن.
13. الحموري، فراس؛ وأبو مخ، أحمد (2011)، مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، 25 (6)، ص 1464-1488، فلسطين.
14. الخوالدة، خالد عبدالله؛ والربابعة، جعفر كامل؛ والسليم، بشار عبدالله (2012)، درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفة وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل، المجلة التربوية الدولية، 1(3)، ص73- 87، الأردن.
15. دويب، أميرة محمود؛ وموسى، سامي محمد (2012)، فاعلية التدريب على التحكم الذاتي في خفض حدة الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ج1(24)، ص 257 -290، مصر.
16. الزغول، رافع النصير؛ والزغول، عماد عبد الرحيم (2011)، علم النفس المعرفي، ط (1)، دار الشرق للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين.
17. زكري، نوال بنت محمد عبدالله (2008)، ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهات الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيًا والعاديات في جامعة نجران، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
18. الزيود، محمد حمزة (2007)، مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، 23(2)، ص189-219، سوريا.

19. سعدالله، إبراهيم محمد محيي الدين (2014)، فاعلية برنامج قائم على المحاكاة المحوسبة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في التكنولوجيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
20. الشاوي، زينب فالح سالم (2018)، أثر التدريس التبادلي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير ما فوق المعرفة لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة البصرة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (38)، ص 877-901، العراق.
21. الشرقاوي، أنور (1991)، التعلم نظريات تطبيقات، ط(4)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
22. الصنعاني، عبده سعيد (2014)، فاعلية برنامج تدريبي للمربيات في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال الذاتويين وخفض سلوكياتهم المضطربة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
23. الصنعاني، عبده سعيد (2016)، الكفاءة المهنية لدى مربيات الأطفال الذاتويين في ضوء بعض المتغيرات في مدينة تعز، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة ذمار، (13)، 240-262، اليمن.
24. الطلال، نجوى بنت مسعود بن سعيد الفرج (2010)، واقع استخدام معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية للإنترنت ومدى استفادتهم منه في تطوير كفايتهم المهنية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
25. عامر، أيمن محمد فتحي (2002)، أثر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة القاهرة، مصر.

26. عبدالسلام، نعمة عبد الحميد (2004)، ما وراء المعرفة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية بالسويس، جامعة السويس، مصر.

27. عبدالقادر، خالد (2012)، أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، 26 (9)، ص 2131 - 2160، فلسطين.

28. العدل، عادل محمد؛ وعبدالوهاب، صلاح شريف (2003)، القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليًا، مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، 27(3)، ص181-258، القاهرة، مصر.

29. علي، أنيسة بنت محمد يونس (1435هـ)، مستوي التفكير ما وراء المعرفة لدى بعض طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

30. عواد، يوسف ذياب (2010)، الاحتراق النفسي في المدارس الأساسية والحكومية الناتج عن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، مجلة جامعة النجاح للعلوم للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24(9)، 2496- 2526، فلسطين.

31. الفطايري، سامي محمد علي (1996)، فعالية استراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، 27(1)، ص 225- 258، مصر.

32. الفلمباني، دنيا خالد أحمد (2011)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف

الأول الإعدادي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس التربوي، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

33. القحطاني، معجبة (2009).الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
34. القرشي، أمير إبراهيم (2013)، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ، ط(1)، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
35. القيسي، رؤوف محمود؛ وعبداللطيف، ذكرى عبد الحافظ (2009)، أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المشكلات لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين، مجلة آداب الفراهيدي، ع(2). ص589- 623، كلية الآداب، جامعة تكريت، العراق.
36. اللقائي، أحمد إبراهيم؛ ومحمد، فرعة حسن (2001)، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، ط (1)، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
37. المالكي، مسلان مسيلي (2013)، مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الابتكاري وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط الصفية لدى معلمي التعليم الثانوي بمحافظة الليث، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
38. محمد، شذى عبد الباقي؛ وعيسى، مصطفى محمد (2011)، اتجاهات حديثة معاصرة في علم النفس المعرفي، ط (1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
39. المصري، إيهاب عيسى عبد الرحمن (2010)، برنامج مهارات التفكير في التفكير، (مفاهيم، نظريات، تطبيقات)، ط (1)، دار الوفاء لطباعة والنشر، مصر.
40. موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وبلجرشي، ناصر محمد (2009)، الارشادات النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة، ط (1)، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، مصر.

41. اليوسف، هيفاء؛ والدوخي، فوزي؛ والذروة، مبارك (2017)، الفروق بين معلمي الصفوف العادية وفصول ذوي الإعاقة في ممارسات مهارات التفكير ما وراء المعرفي في العملية التدريسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13(2)، 339-355، الأردن.

42. Bassous, T. S.(2019). Lebanese Elementary Teachers' Perceptions about Metacognitive Skills for Students with Learning Disabilities. Ph.D Dissertation. College of Education, Walden University.

43. DunlosKy, J & Metcalfe, J. (2009). Meta cognition, A textbook for cognitive, educational, life span& applied psychology. Sage publications, Inc.

44. Flavell, J. & Wellman, H (1977). Metamemory. In R. v. Kail & J. W. Hagen. (Eds.), Perspectives on the development of memory and cognition. NJ. Erlbaum, Hillsdale, 3-33.

45. Flavell, J. H., Miller, p. H. & Miller s.(1993).Cognitive development.(3rd edition), Englewood cliffs, NJ: prentice-Hall international, Inc.

46. Karmarski, B. & Meveresh, Z (2001). Cognitive meta- cognitive Training With A problem – solving based logo environment British journal of Education psychology, Vol. (61). P.P 425 – 445.

47. Li, M. F. (1992). A prescriptive instructional theory for metal cognition paper presented at the Annual meeting of the American association for Educational communication and technology Washington: Washington.