مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد السادس عشر – المجلد الثاني
يونيو 2018 م
ISSN: 2522-3399

المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث
Arab Journal of Sciences & Research Publishing
AJSRP

أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في تنمية مهارات الوعي بما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي في مقرر الثقافة الإسلامية لدى طالبات كلية التربية جامعة شقراء

نوف بنت علي الغريبي
جامعة شقراء || المملكة العربية السعودية

الملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في تنمية مهارات الوعي بما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي في مقرر الثقافة الإسلامية لدى طالبات كلية التربية جامعة شقراء. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي، حيث قامت الباحثة بترجمة وتقنين مقياس ما وراء المعرفة، وتم بناء اختبار تحصيلي لقياس أثر استراتيجية (K.W.L.H)، تكونت عينة الدراسة من (23) طالبة موزعة على مجموعتين: إحداهما ضابطة وبلغ عددها (11) طالبة، تعلمت بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية، وبلغ عددها (12) طالبة، تعلمت باستراتيجية (K.W.L.H)، تم تطبيق مقياس مهارات الوعي بما وراء المعرفة، وخضع جميع أفراد عينة الدراسة إلى اختبار قبلي واختبار بعدي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية وحصلت على متوسط(16.04)، فيما حصلت الضابطة على متوسط(7.59)، في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس ما وراء المعرفة حيث حصلت التجريبية على متوسط(17.50)، فيما حصلت الضابطة على متوسط(6.00)، لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء تلك النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية :استراتيجية (K.W.L.H)، مهارات الوعي، ما وراء المعرفة، مقرر الثقافة الإسلامية.

1- مقدمة:

يمثل الاتجاه المعرفي أحد الاتجاهات المعاصرة في تفسير السلوك الإنساني وفهم العديد من جوانب النشاط التي يقوم بها العقل البشرى، ويُعد مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition الذي ظهر في بداية السبعينات من القرن الماضي على يد جون فلافل John Flavell بعداً جديداً من أبعاد علم النفس المعرفي وأكثر موضوعاته حداثة، ولقد فتح آفاقا جديدة واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم، ومنذ ذلك التاريخ استمر الباحثون في محاولة تعريف وتحديد ما وراء المعرفة التي شابها بعض الغموض نتيجة التداخل بين المعرفة وما وراء المعرفة (Tobias& Everson, 1996، جروان، 1999).

وتعد نظرية ما وراء المعرفة Metacognition Theory أحد الميادين التي تلعب دوراً مهماً في العديد من أنماط التعلم، وتشمل مهارات الوعي بما وراء المعرفة أنشطة عقلية متنوعة مثل التخطيط، ومراقبة التقدم، وبذل جهود ذهنية لتقويم طريقة وسرعة الأداء، واتخاذ القرارات، واختبار سلامة العمل، وسلامة جودة الاستراتيجيات المتبعة في أدائه وهو بهذا يمثل إدارة جيدة لعملية التفكير، وهذا ما يتطلبه عصر الإنسان المتميز، وهو التحدي الذي يواجهه مستقبل التربية – التي أصبحت الآن موضع تساؤل في القيام بدورها في إعداد المواطن الذي يمتلك ليس فقط المعرفة بل ما وراء المعرفة - والقادر ليس فقط على التفكير بل على التفكير في التفكير(عبيد، 2009).

وترى مصطفى (2001) أن الباحثين في مجال مهارات الوعي بما وراء المعرفة قد أجمعوا على أن استخدام المتعلمين لهذه المهارات في مواقف التعلم المختلفة يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير ويمكن أن تسهم في تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب وعلى اختيار الاستراتيجية الفعالة والأكثر مناسبة؛ كما أنها تؤدي إلى زيادة

قدرة المتعلم على التنبؤ بالآثار المترتبة على استخدام إحدى الاستراتيجيات دون غيرها. بالإضافة إلى مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها أثناء عملية التعلم وتحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة قدرة المتعلم على التفكير بطريقة أفضل.

وتعتبر استراتيجيات ما وراء المعرفة مطلباً مهماً في عملية التعليم، لكونها تساعد المتعلم على تحقيق النجاح، والقدرة على التعامل مع المواقف الجديدة، وتسهم في تفعيل عملية التفكير ومهاراته الإبداعية لدى المتعلم.

ومن استراتيجيات ما وراء المعرفة: التساؤل الذاتي- المنظمات المتقدمة- العصف الذهني- التدريس التبادلي (النمذجة)- التعليم التعاوني- التلخيص- خرائط المفاهيم، واستراتيجية (K.W.L)، واستراتيجية (K.W.L.H).

وقد أكدت بعض الدراسات على فاعلية استراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة مثل: دراسة بدوي (2006)، دراسة الشبل (2006)، ودراسة عقيلي (2010)، ودراسة الأحمدي (2012).

ويعد التحصيل الدراسي ركناً أساسياً في العملية التعليمية، نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية المنشودة، التي ينتظر منها أن تنعكس إيجاباً على المتعلم والعملية التربوية، وتؤكد الدراسات السابقة على فاعلية استراتيجية (K.W.L) في التحصيل لدى الطلاب في دراسة كل من دراسات: العزازي (2014)، الزهراني (2011)، أبانمي (2010)، البركاتي (2008)، وتوك (Tok, 2008)، وسيربونام وتايركهام (Siribunnam and Tayraukham, 2009)، في نواحي المعرفة المختلفة.

ولملاءمة هذه الاستراتيجية (K.W.L) لجميع التخصصات وكل المراحل الدراسية، إضافة إلى كونها من أبرز الاستراتيجيات الحديثة التي أدى تطبيقها إلى حدوث نتائج إيجابية على العملية التعليمية، جاء هذا البحث ليشكل إضافة علمية في هذا المجال، من أجل الوصول إلى تحديد دقيق لأثر هذه الاستراتيجية في الموقف التعليمي في مادة الثقافة الإسلامية.

مشكلة البحث:

في ضوء أهمية تدريس مقرر الثقافة الإسلامية شعرت الباحثة بأهمية تدريسها باستراتيجيات حديثة تجعل من الطالبة مركزاً للتعلم وأن تكون مشاركةً نشطةً فعّالةً بدلاً من كونها متلقية للمعلومة فقط، وتعود استراتيجية (K.W.L) الطالبة على تنظيم وترتيب أفكارها في المحاضرة، وتحقيقاً لمعايير التدريس بالجامعة والذي يؤكد على مبدأ التدريس القائم على التفكير، وما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة كما في دراسة البركاتي (2008)، والزهراني (2011) من نتائج إيجابية بفعالية هذه الاستراتيجية على التحصيل الدراسي؛ ودراسة كل من تنمية ما وراء المعرفة، لذا فقد تبنت الباحثة هذه الاستراتيجية بدراسة أثرها في تنمية الوعي بما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لعينة الدراسة.

أسئلة البحث:

وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

- ما أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في تنمية الوعي بما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لمقرر الثقافة الإسلامية لدى طالبات كلية التربية؟.

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما أثر التدريس باستراتيجية (K .W .L H)على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية؟

- ما أثر التدريس باستراتيجية (K.W.L.H) على زيادة التحصيل الدراسي في مقرر الثقافة الإسلامية لدى طالبات كلية التربية؟
- ما العلاقة الارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة وزيادة التحصيل الدراسي في مقرر الثقافة الإسلامية لدى طالبات كلية التربية؟

فروض البحث:

في ضوء أسئلة البحث تم صياغة الفروض التالية:

1. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية (K W. L.H)، في مقياس مهارات الوعي بما وراء المعرفة البعدي.
2. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية (K W. L.H) في الاختبار التحصيلي البعدي.
3. توجد علاقة ارتباطية بين تنمية مهارات ما وراء المعرفة وزيادة التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- بيان أثر التدريس باستخدام استراتيجية(K.W.L.H على طالبات كلية التربية جامعة شقراء في مقرر الثقافة الإسلامية.
- الكشف عن أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.H)في تنمية الوعي بما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لمقرر الثقافة الإسلامية لدى طالبات كلية التربية.

أهمية البحث:

1- الأهمية النظرية:

- محاولة تجريبية تبرهن على صحة التوجيهات النظرية الحديثة من خلال استخدام استراتيجية (K.W.L.H) التي من شأنها تنمية الوعي بما وراء المعرفة لدى طالبات الجامعة.
- قد تسهم نتائج البحث في إثراء مجال البحث العلمي بدراسة تجريبية توضح إمكانية تنمية مهارة ما وراء المعرفة، وكذلك تنمية التحصيل الدراسي باستخدام استراتيجية (K.W.L.H).
- يقدم استراتيجية (K.W.L.H)، ويوضح فاعليتها في تنمية مهارات الوعي ما وراء المعرفة، والتحصيل الدراسي في مادة الثقافة الإسلامية.

2- الأهمية التطبيقية:

- استخدام استراتيجية (K.W.L.H) لتنمية الوعي بما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة شقراء والذي يمكن الاستعانة به في التطوير الأكاديمي.
- قد تسهم نتائج البحث في إرشاد أعضاء هيئة التدريس لاستخدام استراتيجية (K.W.L.H) الجديدة التي قد تساعدهم في تحقيق أهداف موادهم وتطوير أساليبهم التدريسية.

- قد تُسهم نتائج البحث في تعرف طلاب المرحلة الجامعية على استراتيجية (K.W.L.H) والتي يمكنهم استخدامها في تحسين تعلمهم.
- قد تُسهم نتائج البحث في فتح المجال لإجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة باستخدام استراتيجية (K.W.L.H) في التدريس.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

1. **الحدود الموضوعية:** استراتيجية (K.W.L.H)، ومهارات الوعي بما وراء المعرفة، والتحصيل الدراسي في مادة الثقافة الإسلامية.
2. **الحدود البشرية:** عينة عشوائية من طالبات الفرقة الأولى بالمستوى الأول.
3. **الحدود المكانية:** كلية التربية بالمزاحمية جامعة شقراء.
4. **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول عام 1437-1438

مصطلحات البحث:

1- استراتيجية (K.W.L.H) هي استراتيجية قدمتها دونا أوجل Donna Ogle, 1986 في صورتها الأولى (K,W.L) بهدف تنشيط عمليات التفكير قبل وأثناء وبعد القراء، وقد انسحب استخدامها بعد ذلك ليشمل العديد من الأنشطة الأكاديمية والمعرفية، في هذه الاستراتيجية يطلب من المتعلم تحديد ثلاث مجموعات من الأشياء هي: الأولى: تحديد ما يعرفه بالفعل، ويرمز لهذه المجموعة بالحرف (K) نسبة إلى (What I Know)، الثانية: تحديد ما يريد أن يعرفه، ويرمز لهذه المجموعة من الأشياء بالحرف (W) نسبة إلى (What I want to know)، الثالثة: يطلب من المتعلم أن يحدد ما تعلمه بالفعل، ويرمز لهذه المجموعة بالحرف (L) نسبة إلى (Learned I what) .

وقد أضافت أوجل الرمز (H) الدال على (How) كيف يمكن تعلّم المعلومات السابقة، وكيف يمكن الاستفادة منها، ويتم عرض هذه الأسئلة في جدول يستعين به كل طالب وفي كل حصة حتى يتمكن من تنشيط المعرفة السابقة (كيف تمكنّا من تعلّم المعلومات عن الموضوع) (رج مارزانو، 1998).

وتعرف إجرائياً: بأنها: "مجموعة من الإجراءات والتساؤلات التي تقوم بها طالبات كلية التربية بالفرقة الأولى وتتضمن أربع مراحل: المرحلة الأولى مرحلة (K) (ماذا أعرف؟) وفيها تحدد الطالبة ما الذي تعرفه، ثم تأتي مرحلة (W) (ماذا أريد أن أعرف؟) والتي تعد فيها الطالبة قائمة بما تريد أن تعرفه، وفي المرحلة (L) (ماذا تعلمت؟) وفيها تحدد الطالبة ما توصلت إليه وتعلمته، وفي المرحلة الأخيرة (H) تحدد فيها الطالبة كيف تطبق ما تعلّمت؟.

2- مهارات الوعي بما وراء المعرفةMetacognition skills: "بأنها مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وينمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلات واستخدام موارد الفرد بفاعلية لموجهة متطلبات مهمة التفكير(جروان، 1999، ص48)، **وتعرفها الباحثة إجرائياً** بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

3- التحصيل الدراسي: يقصد به إجرائياً بأنه مجموع الخبرات والمهارات والمعلومات والمعارف التي تكتسبها طالبات كلية التربية بجامعة شقراء في مادة الثقافة الإسلامية من إعداد الباحثة.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: مفهوم ما وراء المعرفة:

أولا: مهارات الوعي بما وراء المعرف:

حدد كل من ويلن وفيلبس (Wilen&Phillips,1995) مكونين رئيسين لمفهوم ما وراء المعرفة وهما: الوعي: ويقصد به وعى الفرد بسلوكه المعرفي خلال المهمة التعليمية ويتضمن الوعي بالهدف من المهمة التعليمية، الوعي بما يعرفه عنها، الوعي بما هو في حاجة إلى معرفته، الوعي بالاستراتيجيات والمهارات التي تيسر التعلم. والسلوك: ويقصد به قدرة الفرد على التخطيط لاستراتيجيات تعلمه، ومعالجة الصعوبات التي تواجهه، وكذلك قدرته على ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه.

كما يرى جابر (1999) أن مفهوم ما وراء المعرفة له مكونان هما:

1- معرفة التكوينات المعرفية الإدراكية وتتكون من المعلومات والفهم الذي لدى المتعلم عن عمليات تفكيره، وكذلك معرفته باستراتيجيات التعلم المختلفة التي يستخدمها في مواقف تعليمية مختلفة.
2- ميكانيزمات تنظيم الذات مثل الضبط المعرفي والمراقبة المعرفية، ويقصد بها قدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب استراتيجيات التعلم الملائمة لكل أسلوب تعلم والموقف الحالي.

ويرتبط مفهوم ما وراء المعرفة بثلاثة أنواع من السلوك العقلي وهى: معرفة الشخص عن عمليات فكره الشخصي ومدى دقته في وصف تفكيره؛ والتحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة الشخص لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي، مثل حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة في هدى وإرشاد نشاطه الذهني في حل هذه المشكلة. إلى جانب معتقدات الشخص وحدس الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره. ويعنى هذا أن التفكير فيما وراء المعرفة له دورا تدبيرينا من حيث إدارة الوقت وإدارة الجهد عند القيام بمهام معقدة، ويتضمن ذلك فهم الموقف أو المشكلة قبل التسرع في محاولة الحل كما يتضمن التخطيط والمتابعة والرقابة، وتقدير نوع العمل ومسالك السير وتقدير الزمن الذي يمكن أن يستغرقه أداء هذا العمل (عبيد، 2009).

ويرى شراو ودينسون(Schraw&Dennison,1994) أن مهارات الوعي بما وراء المعرفة تتكون من:

أ- **المعرفة ما وراء المعرفية وتتمثل فيما يلي:**

- المعرفة التقريرية Declarative Knowledge: وتعني معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم.
- المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge: ويقصد ها معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم.
- المعرفة الإشراطية Conditional Knowledge: وتعبر عن معرفة الفرد حول متى ولماذا تكون الاستراتيجية فعالة.

ب- **التنظيم الذاتي ويتمثل فيما يلي:-**

- التخطيطPlanning: ويعنى وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسة قبل التعلم.
- إدارة المعلومات Information Management: وتعنى القدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات وتتضمن التنظيم والتفضيل والتلخيص.
- الضبطMonitoring: وتعنى وعى الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعلم.
- تعديل الغموضDebugging: وهى القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتعديل الفهم وأخطاء الأداء.

- التقويمEvaluation: وهى القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم.

وعلى الرغم من الاختلاف الظاهري في تناول مكونات مهارات الوعي بما وراء المعرفة إلا أنها تشترك في مكونين أساسيين هما: معرفة المعرفة والمكونات التنظيمية التي تتمثل في عمليات التخطيط والتحكم والضبط وإدارة المعلومات والمراقبة والتقويم.

نشأة استراتيجية (K.W.L) ومكوناتها وتطورها:

بدأت فكرة استراتيجية (K.W.L) عام 1986، حينما شاركت اوجلا(Ogle,2009)مشروع للتطوير المهني في الكلية الوطنية للتعليم بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان الهدف من المشروع تنفيذ استراتيجيات أكثر نشاطاً وتفاعلاً في القراءة والكتابة، فظهرت فكرة هذه الاستراتيجية لتشجيع المعلمين على تنشيط مشاركة تلاميذهم في الصف.

وتتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث خطوات حسب ما ذكر كل من عبدالباري (2011) و(Conner,2002) وهي:

أولاً: العمود الأول؛ ويرمز له بالحرف (K) من كلمة (Know) ويعني ماذا أعرف عن الموضوع؟ (المعرفة السابقة).

ثانياً: العمود الثاني؛ ويرمز له بالحرف (w) من كلمة (want) ويعني ماذا أريد أن أتعلم عن الموضوع؟ (المعرفة المقصودة).

ثالثاً: العمود الثالث؛ ويرمز له بالحرف (L) من كلمة (Learned) ويعني ماذا تعلمت عن الموضوع (المعرفة المكتسبة).

جدول رقم(1)خطوات استراتيجية (K.W.L) ومدلولاتها

(K)	(W)	(L)
ماذا أعرف؟	ماذا أريد أن أعرف؟	ماذا تعلمت؟
المعرفة السابقة	المعرفة المقصودة	المعرفة المكتسبة

وقد طوّرت هذه الاستراتيجية من قبل دونا أوجل (Ogle, 1986) حيث أصبحت نموذجاً لتنشيط التفكير أثناء القراءة وتدل الأحرف على:

K: مساعدة الطالبات بتذكر ما يعرفنه حول الموضوع.

W: مساعدة الطالبات كي يقرأن ما يردن تعلمه.

L: مساعدة الطالبات كي يميزن ما تعلمنه

H: مساعدة الطالبات كي يطبقن ما تعلمنه

خطوات التدريس وفق استراتيجية (K.W.L.H):

وحتى يتم الاستفادة من مميزات هذه الاستراتيجية بشكل كامل، كان لا بد من تطبيقها وفق خطوات تدريسية تناسب تحقيق الغرض منها، وفيما يلي خطوات التدريس وفق استراتيجية ((K.W.L.H))، في تدريس مقرر الثقافة الإسلامية، بما يناسب مع تنمية الوعي بما وراء المعرفة وزيادة التحصيل لدى طالبات كلية التربية.

1. تعريف الطالبات باستراتيجية (K.W.L.H) وخطواتها في التدريس.
2. عرض مخطط مكون من أربعة أعمدة لاستراتيجية (K.W.L.H) على الطالبات.
3. تقسيم الطالبات إلى مجموعات تعلّم تعاوني، توزيع المخطط عليهن.
4. عرض عنوان الدرس والأفكار الرئيسية له على الطالبات.
5. تنشيط الخبرة السابقة لدى الطالبات، بسؤالهن عن ما يعرفنه عن كل فكرة من أفكار الدرس (كنوع من العصف الذهني)، ومناقشة الطالبات حول معرفتهم.

6. تدوّن الطالبات ما يعرفنه من خبرة سابقة، في العمود الأول (K).
7. سؤال الطالبات عن ماذا يردن أن يعرفن عن موضوع الدرس وأفكاره الرئيسية (كنوع من العصف الذهني).
8. مساعدة الطالبات في تخطيط أهداف للدرس.
9. صياغة أهداف الدرس في شكل أسئلة يتم تدوينها في العمود الثاني (W).
10. توقع الصعوبات التي قد تعيق تحقيق الأهداف المخطط لها مسبقاً، وضع حلول مناسبة لحلها، وتدوينها.
11. عرض الدرس بواسطة طرق التدريس المناسبة (مناقشة وحوار، عصف ذهني، تعلّم تعاوني، مدخل قصصي، لعب أدوار، محاضرة) مما يناسب تحقيق الأهداف، والإجابة على أسئلة العمود الثاني.
12. استخدام الأنشطة والوسائل التعليمية المساعدة (وسائل سمعية، وسائل بصرية، وسائل سمعية بصرية) والتي تسهل عرض معلومات الدرس.
13. تحديد الصعوبات التي تعيق تحقيق الأهداف ومحاولة التغلب عليها بالحلول المطروحة مسبقاً.
14. توجيه الطالبات لتحديد إجابات أسئلة العمود الثاني، من خلال ما تم دراسته.
15. تدوين هذه الإجابات في العمود الثالث (L)، ومناقشة الطالبات حولها وصياغتها بأسلوب علمي.
16. تقويم الطالبات لما تم تعلّمه، وذلك بموازنة ما تم تدوينه في العمود الثالث (L) من إجابات، مع الأسئلة المدونة في العمود الثاني (W)، لتحديد مدى تحقق الأهداف المخطط لها مسبقاً.
17. تصحيح الأخطاء السابقة في العمودين الأول (K)، والثاني (W).
18. مناقشة الطالبات في كيفية الاستفادة من المعلومات المعطاة وتدوينه في العمود الرابع (H).

الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة باستراتيجية (K.W.L.H)

دراسة **البركاتي** (2008): وهدفت إلى قياس أثر التدريس باستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة، والقبعات الست، واستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث تم توزيع عينة الدراسة التي بلغت(95) طالبة عشوائيا إلى ثلاث مجموعات تجريبية ورابعة ضابطة، وقد أعدت الباحثة دليلا للمعلم واختبارا تحصيليا للطالبات وكذلك اختبارا لقياس مهارتي التواصل والترابط الرياضي وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية المستخدمة في التدريس والتحصيل.

دراسة **توك** (Took, 2008): وهدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية تدوين الملاحظات، واستراتيجية (K.W.L) في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مقرر العلوم والتكنولوجيا، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتكونت العينة من (121) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس العامة بمقاطعة هاتاي بتركيا، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبيتين، مجموعة تجريبية أولى تدرس باستخدام استراتيجيةK.W.L K، ومجموعة تجريبية ثانية تدرس باستخدام استراتيجية تدوين الملاحظات، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وتوصلت الدراسة إلى إثبات فاعلية الاستراتيجيتين وتأثيره ما في عملية التحصيل.

دراسة **أبا نمي** (2010) وهدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية ماذا أعرف؟- ماذا أريد أن أعرف؟- ماذا تعلمت؟ في تنمية مهارات استيعاب الحديث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في بناء قائمة لمهارات استيعاب الحديث، واختبار لقياس

مهارات استيعاب الحديث ودليل للمعل وتكونت عينة الدراسة من (40) عضوا من هيئة التدريس بجامعات الرياض و(60) معلما من معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية والثانوية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار مهارات استيعاب الحديث البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى الباحث بضرورة تدريب معلمي المواد الشرعية على كيفية استخدام استراتيجية K.W.L في تدريس المواد الشرعية عامة، ومادة الحديث بصفة خاصة.

وهدفت دراسة **الزهراني** (2011) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (K.W.L) على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة عند مستويات بلوم: التذكر- الفهم- التطبيق، وعند الدرجة الكلية للاختبار، تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (62) طالبة، (31) طالبة كمجموعة تجريبية درست باستخدام استراتيجية (K.W.L) و(31) طالبة كمجموعة ضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اختبار طالبات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي عند كل مستويات بلوم المعرفية، وعند الدرجة الكلية للاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة **عرام** (2012). والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.H)في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير لدى طالبات الصف السابع الأساسي واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتكونت العينة من(97) طالبة من طالبات الصف السابع في مدرسة عيلبون الأساسية المشتركة بمدينة خان يونس، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية(48) طالبة ومجموعة ضابطة (49) طالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في اختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام استراتيجية(K.W.L).

هدفت دراسة **مصطفى**(2015) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية(K.W.L.H)في استيعاب نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وكانت الأداة عبارة عن اختبار تحصيلي، وتم اختيار عينة مقصودة مكونة من مجموعتين متكافئتين في العمر والجنس والتحصيل، المجموعة التجريبية (25) طالبة والمجموعة الضابطة (25)، وأسفرت نتائج البحث عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالاستراتيجية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وكان من توصيات هذا البحث: ضرورة تطبيق استراتيجية(K.W.L.H)في تدريس نصوص الحديث الشريف، وكذلك تدريب معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بتطبيق استراتيجية(K.W.L.H)في تدريس العلوم الشرعية.

دراسة **الصاعدي** (2013): وهدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية(K.W.L)في تنمية مهارات استيعاب الحديث الشريف لدى طالبات الصف الأول متوسط بالعاصمة المقدسة.

واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في بناء قائمة لمهارات استيعاب الحديث، واختبار لقياس مهارات استيعاب الحديث ودليل للمعلمة، وتكونت العينة من(60) طالبا) تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية درست وفق الاستراتيجية K.W.L والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي أداء طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات استيعاب الحديث البعدي لصالح المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات استيعاب الحديث البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثة بضرورة إفادة القائمين على شؤون برامج إعداد المعلمات بشكل عام ووزارة التربية والتعليم، والمشرفات، ومعلمات التربية الإسلامية بشكل خاص. من نتائج هذا البحث الذي قدّم قائمة بمهارات استيعاب الحديث، وتصوراً مقترحاً لاستراتيجية) K.W.L)كاستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة.

الدراسات المتعلقة بمهارات ما وراء المعرفة:

دراسة **عقيلي** (2010) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم على تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المكفوفين، بدولة مصر بسوهاج استخدام البحث ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات ما وراء المعرفة هي النمذجة، التساؤل الذاتي، (K.W.L)تكونت عينة الدراسة من مدرسة النور للمكفوفين بمدينة سوهاج، استخدم البحث المنهج شبه التجريبي في دراسته، تمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، مقياس مهارات ما وراء المعرفة، مقياس اتجاه نحو مادة العلوم، وتكونت العينة من(5)طلاب عينة تجريبية و(5) عينة ضابطة، وقد توصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة عند مستوى (0,05) في اختبار التحصيل الأكاديمي، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة وكذلك الاتجاه نحو مادة العلوم لصالح طلاب المجموعة التجريبية

دراسة الجراح وعبيدات (2011) هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسة، والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي. و قد استخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لدراسته، و تكونت عينة الدراسة من (1102) طالباً وطالبة، منهم (514) طالب اً و (588)طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج درجة البكالوريوس، يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية وقد أختيرت بالطريقة المتيسرة. وبغرض تحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي" سكراو ودينيسون(Dennison,&Schraw,1994)أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة . أمّا فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، فقد كشفت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعد معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث . كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع .أظهرت النتائج أيض اً عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية.

دراسة **الخوالدة وآخرون(2012)** هدفت إلى التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما رواء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل .استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأغراض الدراسة، وقد تكونت العينة من(381) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة جرش، كما تم استخدام اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي بعد أن تم تقسيمه إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي الثلاث) التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم .) للوقوف على درجة اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة قام الباحثون باستخدام اختبار مهارات ما وراء المعرفة الذين قاموا بترجمته وتعديله ليناسب البيئة الأردنية وقد أشارت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة " متوسطة" ، وأن اكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة، فقد كان اكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة " كبيرة" ، فيما كان اكتسابهم لمهارتي المراقبة والتحكم، والتقويم بدرجة " متوسطة" ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائي اً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل.

قام **رشيد (2013)** بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، في ضوء متغيرات الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الملائم لمستلزمات هذه الدراسة، وتكونت عينة البحث من (25)طالباً وطالبة واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة . ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه" سكراو وديديسو (Schraw and Dennison,1994)الذي يتكون من(52) فقرة. ومن أهم النتائج التي خلص إليها الباحث أن أغلبية الطلبة يقعون ضمن المستوى المتوسط وهذا ما يعني أنه لديهم تفكير ما وراء معرفي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيرات الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية.

قامت **الونوس(2016)** بدراسة هدفت عن الكشف عن أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل في مادة الرياضيات للصف الثامن الأساس بمدينة حمص بسوريا، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باختيار استراتيجيات ما وراء المعرفة الأكثر مناسبة للرياضيات، وقامت بإعداد اختبار تحصيلي وتحضير وحدة الأعداد الصحيحة وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمةوتكونت العينة من (68) تلميذ قسمت إلى مجموعتين تجريبية وعددها (35)، وضابطة وعددها (33)، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستقراء الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية (K.W.L.H) ومهارات الوعي بما وراء المعرفة يمكن استنتاج ما يأتي:

قدمت هذه الدراسات مجموعة من خطوات للاستراتيجية والتي تم الاستفادة منها في تحديد الخطوات الإجرائية لتدريس مقرر الثقافة الإسلامية لتنمية مهارات الوعي بما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، كما أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تطوير دراستها من حيث مهارات الوعي بما وراء المعرفة والإطار النظري، كما أفادت في تطوير أدوات البحث، وبلورة المشكلة واستخدام المنهج شبه التجريبي.

كما أكدت جميع الدراسات على فاعلية استراتيجية(K.W.L.H)خصوصا أنها طبقت في تدريس مواد مختلفة ومتعددة.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى في أنها تعد الدراسة العربية الأولى في المملكة العربية السعودية التي تبحث في أثر استخدام استراتيجية(K.W.L.H)في تنمية مهارات الوعي بما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي في مقرر الثقافة الإسلامية .

3- خطوات وإجراءات البحث:

منهج البحث:

اعتمدت الدراسة الحالية على أحد تصميمات المنهج التجريبي وهو التصميم شبه التجريبي، حيث تم اختيار شعبتين لمقرر (الثقافة الإسلامية) من كلية التربية بالمزاحمية جامعة شقراء بطريقة عشوائية .وخضعت المجموعتان التجريبية والضابطة للتطبيق القبلي لاختبار تحصيلي في مقرر الثقافة الإسلامية وقياس الوعي بما وراء المعرفة لديهن وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين. ثم تم التطبيق البعدي للاختبار على المجموعتين)التجريبية والضابطة بعد انتهاء تجربة الدراسة.

مجتمع وعينة البحث:

تم اختيار طالبات كلية التربية المستوى الأول من الفرقة الأولى من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية، والتي تتكون من (23) طالبة، وطبقت استراتيجية(K.W.L.H)في مقرر الثقافة الإسلامية، ومثل المجموعة الضابطة (11)طالبة، والتي درست بالطريقة التقليدية، المجموعة التجريبية (12) طالبة، والتي درست بالطريقة (K.W.L.H)

أدوات البحث:

أولا: اختبار التحصيلي في مقرر الثقافة الإسلامية:

قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي يتضمن أسئلة عن المعارف والمعلومات التي تم تدريسها في الوحدة التعليمية التي تم تطبيقها خلال فترة هذه الدراسة. وتضمنت الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي: معرفة التحصيل الدراسي في مقرر الثقافة الإسلامية.
- تحديد بنود الاختبار: فقرات هذا الاختبار هي (25)فقرة عبارة عن اختيار من متعدد بأربعة بدائل أحدها هو الجواب الصحيح.
- عمل جدول مواصفات الاختبار التحصيلي: تم إعداد الاختبار التحصيلي وفق الأهداف المعرفية بالمستويات)، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب)، ويتضمن الجدول التالي مستويات الأسئلة المعرفية في الاختبار لتحصيلي.

جدول(2)أسئلة اختبار التحصيل المعرفي موزعًة على المستويات المعرفية الستة

مستويات الاختبار	أرقام الأسئلة الممثلة له	عدد الأسئلة
الفهم	19-15-14-10-7-3-1	7
التطبيق	22-21-20-17-13-4	6
التحليل	24-12-16-11-9-8-2	7
التركيب	25-23-18-6-4	5
المجموع		25

للتأكد من **صدق الاختبار**: طبقت الخطوات التالية:

- عرض الاختبار على (5) من المحكمين لإبداء الرأي فيما يلي:

1- مدى مناسبة الصيغة اللفظية لعبارات الاختبار. مدى مناسبة ووضوح تعليمات الاختبار.

2- هل تحتوي أسئلة الاختبار على عبارات غامضة؟

3- هل يقيس كل سؤال من أسئلة الاختبار المستوى المعرفي الذي وضع لقياسه؟

4- إضافة ما يرونه من آراء ومقترحات. وقد تم إجراء وتعديلات السادة المحكمين على الاختبار، حيث تم الاتفاق على (25) فقرة للاختبار.

السهولة والتميز للاختبار التحصيلي:

تم حساب معاملات السهولة والتميز لأسئلة الاختبار، كما يبين الجدول التالي:

جدول رقم (3) معاملات السهولة والتمييز لأسئلة الاختبار

رقم السؤال	السهولة	التمييز	رقم السؤال	السهولة	التمييز
1	0.42	0.33	14	0.47	0.83
2	0.26	0.50	15	0.37	0.39
3	0.47	0.67	16	0.42	0.42
4	0.47	0.50	17	0.26	0.33
5	0.42	0.83	18	0.42	0.83
6	0.42	0.83	19	0.53	0.67
7	0.21	0.50	20	0.37	0.67
8	0.37	0.50	21	0.37	0.44
9	0.37	0.33	22	0.26	0.49
10	0.47	0.50	23	0.58	0.67
11	0.42	0.38	24	0.26	0.36
12	0.32	0.83	25	0.58	0.67
13	0.32	0.67			

يبين الجدول رقم (3) قيم معاملات السهولة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، ويتضح من هذه النتائج أن قيم معاملات السهولة تراوحت بين (0.21 – 0.58)، ومعاملات التميز تراوحت بين (0.33 – 0.83)، وجميعها قيم مقبولة.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي القبلي تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة، كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (4) نتائج اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي

المستوى	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة مان ويتني	قيمة ز	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الفهم	10.88	130.50	13.23	145.50	52.500	0.846-	**0.397**
التطبيق	10.38	124.50	13.77	151.50	46.500	1.233-	**0.218**
التركيب	9.75	117.00	14.45	159.00	39.000	1.691-	**0.091**
التحليل	10.04	120.50	14.14	155.50	42.500	1.475-	**0.140**
الاختبار ككل	**9.92**	**119.00**	**14.27**	**157.00**	**41.000**	**1.546-**	**0.122**

ويبين الجدول رقم (4) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (0.05) لجميع مستويات الاختبار القبلي، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاختبار التحصيلي القبلي، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي قبل استخدام استراتيجية (K W. L.H).

الثبات:

تم استخدام معامل الفا كرونباخ للتحقق من ثبات مستويات الاختبار والاختبار ككل وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (5) قيم معاملات الثبات لمستويات الاختبار والاختبار ككل

المستوى	معامل الثبات	المستوى	معامل الثبات
التذكر	0.749	التركيب	**0.788**
الفهم	0.707	التحليل	**0.916**
التطبيق	**0.716**	**الاختبار ككل**	**0.749**

يبين الجدول (5) قيم معاملات الثبات لمستويات الاختبار والاختبار ككل، وجميعها كانت مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاختبار يتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

حساب زمن الاختبار:

تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار من خلال حساب المتوسط لزمن الانتهاء من الإجابة لأول طالبة، وآخر طالبة، ثم تم إضافة خمس دقائق؛ لقراءة تعليمات الاختبار، فأصبح الزمن المناسب هو (45) دقيقة.

ثانيا: مقياس مهارات ما وراء العرفة:

خطوات بناء المقياس:

قائمة الوعي بما وراء المعرفة:Meta cognitive Awarenes Inventory

إعداد شراو ودنيسون (Schraw& Dennison ,1994) تعريب وتقنين الباحثة، لقد طور شراو ودنيسون (Schraw & Dennison, 1994)، هذا المقياس استناداً إلى بعض النظريات، فتم وضع المكون الأول بما وراء المعرفة (مكون تنظيم المعرفة) و(مكون معرفة المعرفة). وقامت الباحثة بتعريب القائمة وعرضها على اثنين من المتخصصين في اللغة الانجليزية للتحقق من الصياغة وأيضا تم ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية وإجراء التعديلات اللازمة. ويتكون المقياس من (52) عبارة الاستجابات الممكنة له: (دائما – غالبا – احيانا – نادرا – أبدا).

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس بعد ترجمته على مجموعة من السادة المحكمين وذلك لإبداء رأيهم في (مدى مناسبة الصيغة اللفظية للمواقف والعبارات الخاصة بها ومدى مناسبة ووضوح تعليمات المقياس، ومدى انتماء كل

عبارة إلى البعد الخاص بها واقتراح أي تعديلات من وجهة نظر السادة المحكمين) وقد تم إجراء التعديلات، وأصبح مقياس الوعي بما وراء المعرفة في صورته النهائية .

صدق مقياس ما وراء المعرفة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمتغيرات المقياس، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمتغير المنتمية اليه، وكذلك بين كل متغير والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (6) معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمتغير المنتمية له

المتغير	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
معرفة المعرفة	3	**0.61	20	**0.78
	5	**0.63	26	**0.70
	10	**0.67	27	**0.70
	12	**0.64	29	**0.66
	14	**0.65	32	**0.68
	15	**0.78	33	**0.65
	16	**0.76	35	**0.70
	17	**0.65	46	**0.75
	18	**0.50		**0.78
تنظيم المعرفة	1	**0.74	34	**0.75
	2	**0.69	36	**0.40
	4	**0.81	37	**0.85
	6	**0.54	38	**0.75
	7	**0.58	39	**0.81
	8	**0.77	40	**0.79
	9	**0.82	41	**0.83
	11	**0.73	42	**0.75
	14	**0.77	43	**0.78
	19	**0.75	44	**0.79
	21	**0.81	45	**0.79
	22	**0.72	47	**0.79
	23	**0.81	48	**0.50
	24	**0.84	49	**0.81
	25	**0.43	50	**0.89
	28	**0.89	51	**0.92
	30	**0.88	52	**0.90
	31			

** دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (6) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والمتغير المنتمية اليه كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (0.01).

جدول رقم (7) معاملات ارتباط المتغيرات بالدرجة الكلية للمقياس

المتغير	معامل الارتباط
معرفة المعرفة	**0.81
تنظيم المعرفة	**0.85

يتضح من الجدول (7) أن جميع معاملات الارتباط بين المتغيرات والدرجة الكلية للمقياس كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن جميع فقرات المقياس كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم ايجاد معامل ثبات الفا كرونباخ لمتغيرات المقياس والمقياس ككل، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (8) قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل

المتغير	قيمة معامل ألفا كرونباخ
معرفة المعرفة	0.73
تنظيم المعرفة	0.82
المقياس ككل	0.89

يبين الجدول (8) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمتغيرات المقياس والمقياس ككل، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن المقياس يتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مقياس مهارات الوعي بما وراء المعرفة القبلي تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة، كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (9) نتائج اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات الوعي بما وراء المعرفة القبلي

المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة	قيمة	مستوى
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني	ز	الدلالة
معرفة المعرفة	11.58	139.0	12.45	137.0	61.00	0.31-	0.76
تنظيم المعرفة	11.75	141.0	12.27	135.0	63.00	0.19-	0.85
المقياس ككل	11.67	140.0	12.36	136.0	62.00	0.25-	0.81

ويبين الجدول رقم (9) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (0.05) لجميع متغيرات مقياس مهارات الوعي بما وراء المعرفة القبلي، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مقياس مهارات الوعي بما وراء المعرفة القبلي، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات الوعي بما وراء المعرفة قبل استخدام استراتيجية (K W. L.H).

3-إعداد المادة العلمية باستخدام استراتيجية K.W.L.H:

قامت الباحثة بمراجعة الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع استخدام استراتيجية K.W.L.H، وذلك بغرض تحليلها والإفادة منها في إعداد الإطار النظري وأدوات الدراسة، وتوظيفها في إثبات الفروض، وتم تحليل محتوى مقرر)الثقافة الإسلامية(وتنظيم محتواه بحيث يكون لكل درس أهدافه ووسائله اللازمة وأدوات تقويمه، وتوزيع الدروس على مواعيد المحاضرات.

وتم إعداد جداول خاصة وفقاً لاستراتيجية(K.W.L.H) لتكون دليلاً للطالب والمعلم في تناول الدروس، وبعد الانتهاء من الإعداد لتدريس المقرر تم تطبيق استراتيجية(K.W.L.H) والتي امتدت لشهرين وفقاً للخطوات التالية:

- التطبيق القبلي لأداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي، مقياس الوعي ما وراء المعرفة) على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- التدريس وفقاً لاستراتيجية((K.W.L.H لمقرر الثقافة الإسلامية.
- التطبيق البعدي لأداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي، مهارات ما قبل المعرفة)على المجموعتين التجريبية والضابطة. وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كما يلي:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي وقياس العلاقة بين المتغيرات.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لتتحقق من الثبات.
- اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- اختبار (ويلككسون) للعينات المترابطة (Wilcoxon Signed Ranks Test) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي.

4- عرض ومناقشة نتائج البحث

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية (K W. L.H) في مقياس مهارات الوعي بما وراء المعرفة البعدي.

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية (K W. L.H) في مقياس مهارات الوعي بما وراء المعرفة البعدي تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (10) نتائج اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات الوعي بما وراء المعرفة البعدي

المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة مان ويتني	قيمة ز	مستوى الدلالة	حجم الأثر
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
معرفة المعرفة	14.63	175.50	9.14	100.50	44.500	1.050-	0.021	**0.33**
تنظيم المعرفة	16.38	196.50	7.23	79.50	13.500	3.236-	0.001	**0.80**
المقياس ككل	**16.04**	**192.50**	**7.59**	**83.50**	**17.500**	**2.986-**	**0.003**	**0.73**

ويبين الجدول رقم (10) أن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (0.05) لجميع متغيرات مقياس مهارات الوعي بما وراء المعرفة البعدي، وهذا يعني قبول الفرضية ويدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات الوعي بما وراء المعرفة البعدي، ومن قيم متوسطات الرتب تبين أن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

كما يبين الجدول (10) وجود أثر كبير للتدريس باستراتيجية (K .W .L H) على تنمية مهارة تنظيم المعرفة ومهارات ما وراء المعرفة ككل لدى طالبات كلية التربية، ووجود أثر متوسط للتدريس باستراتيجية (K .W .L H)على تنمية مهارة معرفة المعرفة لدى طالبات كلية التربية.

تفسر الباحثة نتيجة الفرضية الأولى بأن مهارات ما وراء المعرفة تعبر عن مهارات ذهنية تستخدم في معالجة المعلومات من خلال عمليات مثل التخطيط والضبط والمراقبة والتقويم أثناء القيام بمهمة ما لإنجاز أهداف محددة، وهي بهذا تمثل سلوكا ذكيا يتعلق بعمليات التفكير المعقدة، التي يستخدمها الطالب أثناء أداء المهمات المعرفية.

كما أن التعلم باستخدام استراتيجية (K-W-L-H) عملية معرفية نشطة تركز على ايجابية الطالبات ونشاطهم، فالمعلومات لا تقدم بطريقة مباشرة، وإنما توجه الطالبات للحصول عليها في إطار وظيفي، بالإضافة إلى تنوع الأنشطة واستمراريتها حيث تخطط الطالبة وتنفذ وتجمع الأدلة حول المعرفة. كما أن التدريس باستراتيجية (K-W-L-H) يجعل تعلم الطالبات يأخذ دوره الفاعل بتصحيح المعلومات الخاطئة التي كانت راسخة في بنيتهن المعرفية، إذ يوفر لهن فرصة التعلّم من أخطائهن الخاصة، وبالتالي يُعمّق من فهمهن للمادة العلمية واستيعابهن لها. بالإضافة إلى أنه تتضمن استراتيجية ما وراء المعرفة عملية تصويب الأخطاء الشائعة بين الطالبات والمتوقع أن يقعوا فيها حيث تقوم المعلمة بتوضيح الخطأ الذي قامت به الطالبة ثم تصحيح الخطأ امام الطالبات وتوضيح التفكير الموجود في هذه الأخطاء، وهو شيء أساسي لما وراء المعرفة وتتفق نتائج هذه الدراسة مع كل من (البركاتي، 2008؛ Took,2008؛ أبا نمي، 2010؛ الزهراني، 2011؛ عرام، 2012؛ ؛مصطفى، 2015)

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية (K. W. L.H) في الاختبار التحصيلي البعدي.

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية (K W. L.H) في الاختبار التحصيلي البعدي تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (11) نتائج اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

المستوى	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة مان ويتني	قيمة ز	مستوى الدلالة	حجم الأثر
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
الفهم	16.63	199.50	6.95	76.50	10.500	3.525-	0.000	**0.84**
التطبيق	17.38	208.50	6.14	67.50	1.500	4.043-	0.000	**0.98**
التركيب	17.33	208.00	6.18	68.00	2.000	3.981-	0.000	**0.97**
التحليل	15.88	190.50	7.77	85.50	19.500	2.945-	0.003	**0.70**
الاختبار ككل	**17.50**	**210.00**	**6.00**	**66.00**	**0.000**	**4.090-**	**0.000**	**1.00**

ويبين الجدول رقم (11) أن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (0.05) لجميع مستويات الاختبار التحصيلي البعدي، وهذا يعني قبول الفرضية ويدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، ومن قيم متوسطات الرتب تبين أن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

كما يتبين من الجدول (11) أن قيم حجم الأثر تراوحت بين (0.70 – 1.00)، وهذا يدل على وجود أثر كبير للتدريس باستراتيجية (K .W .L H) على زيادة التحصيل الدراسي في مقرر الثقافة الإسلامية لدى طالبات كلية التربية.

وتعزو الباحثة نتائج الفرض الثاني إلى أن الطالبة هي محور العملية التعليمية من خلال استعمالها مهارات التفكير فوق المعرفي في أثناء الدرس، كما أن استراتيجية (K.W.L.H) عملت على إثارة دافعية الطالبات وتشويقهم نحو التعلم ومشاركتهم الفعالة، وساهمت على تنشيط المعرفة السابقة كأساس للتعلم الجديد وإثارة الفضول للتفكير أثناء الدرس .

كما أن استخدام استراتيجية(K.W.L.H)أتاحت للطالبات مشاركة فاعلة وبناءة بحيث يتم الاستفادة من قدرات الطالبات المجموعة الواحدة بحيث يؤدي اندماج هذه القدرات مع بعضها إلى فائدة تعود على كل أفراد المجموعة فيشعرون بأنهم مسؤولون عن إنجاز كل فر في المجموعة لتحقيق الهدف الجماعي، ويكونوا أكثر حماسا وإقبال على التعلم من نظرائهم في المجموعة الضابطة .

كما أن هذه الاستراتيجية سببت في زيادة تحصيل الطالبات في مقرر الثقافة الإسلامية لأنها تتيح العمل الجماعي وهذا يدي إلى اكتساب خبرات ومهارات ومعلومات عن الطالبات، وبسبب العمل الجماعي وتبادل الآراء والخبرات فإنها تزيد من دافعيتهن في النقاش والحوار، فقد أصبح كل طالب يسعى لإبراز شخصيته وأنها تمتلك الكم الأكثر من المعلومات، فهي بهذا ساعدت على صقل شخصية الطالبات وعملت أيضا على تثبيت المعلومات في عقول الطالبات والقدرة على استرجاعها حتى ولو بعد حين، فهي بذلك قللت المجهود المبذول لدى الطالبات في أوقات الامتحانات، بدلا من أن تحفظ الكم الهائل من المعلومات، فقد أصبحت تمتلك الكثير منها، بالإضافة إلى ذلك أن هذه الاستراتيجية تجعل من الطالبة محور العملية التعليمية، فهي من تفكر وتحلل وتطبق وتستخرج وتبدئ الرأي وتعلل وتفتح باب النقاش بين الطالبات والمعلمة. لأنه يفرض على كل طالب فيها أن يعلم ويتعلم ويقوم بمهارات معرفية كثيرة كالإصغاء والقراءة وتوليد الأفكار والمناقشة والتي تقود بدورها إلى عمليات ما وراء المعرفة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج كل من(عقيلي، 2010؛ الخوالدة وآخرون، 2012؛ الونوس، 2016)

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث: توجد علاقة ارتباطية بين تنمية مهارات ما وراء المعرفة وزيادة التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية.

وللتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين تنمية مهارات ما وراء المعرفة وزيادة التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، كما يبين الجدول التالي:

جدول رقم (12) يبين قيم معاملات ارتباط بيرسون بين تنمية مهارات ما وراء المعرفة وزيادة التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية

المتغيرات		الفهم	التطبيق	التركيب	التحليل	الاختبار ككل
معرفة المعرفة	معامل الارتباط	0.51	0.41	0.66	0.71	0.57
تنظيم المعرفة	معامل الارتباط	0.88	0.58	0.62	0.51	0.58
المقياس ككل	معامل الارتباط	0.72	0.47	0.58	0.57	0.54

ويوضح الجدول (11) أن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (0.05) بين جميع المتغيرات، وهذا يعني قبول الفرضية، ويدل على وجود علاقة ارتباط موجبة بين مقياس مهارات ما وراء المعرفة والاختبار التحصيلي بمستوياته، وهذا يدل على أنه كلما زاد مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية كلما ازداد تحصيلهن الدراسي، والعكس صحيح

لذا فإن الباحثة تعزو تفوق متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي على متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة إلى مدى فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس مادة الثقافة الإسلامية.

التوصيات:

1- ضرورة الاهتمام بقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى الطالبات، وإعداد برامج تدريبية لتنميتها.
2- الاهتمام بتدريب الطالبات في مختلف المراحل التعليمية على استخدام مهارات ما وراء المعرفة.
3- ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين مواد تبين الاستراتيجيات الحديثة في التدريس وكيفية تطبيقها وممارستها.
4- إعداد دليل معلم يوضح كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيةK.W.L.H بصفة خاصة.
5- إعطاء دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية قبل وأثناء الخدمة حول استراتيجية K.W.L.H لتوظيفها أثناء تدريسهم للطلاب.
6- استخدام استراتيجية K.W.L.Hفي تدريس مواد التربية الإسلامية لما لها من نتائج كبيرة على التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم.

قائمة المراجع:

أولاً/ المراجع العربية

- أبا نمي، فهد عبد العزيز(2010). فاعلية استراتيجية (ماذا أعرف –ماذا أريد أن أعرف- ماذا تعلمت) في تنمية مهارات استيعاب الحديث لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي بمدينة الرياض. مصر. مجلة القراءة والمعرفة.

- الأحمدي، مريم محمد.(2012) فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تبوك
- بدوي، منى حسن(2006)، الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في بعض الاستراتيجيات المعرفية لحل المشكلة وأثر برنامج مهارات ما وراء المعرفة لتحسينها لدى الطلاب المتأخرين دراسيا، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد(16)، العدد(52).
- البركاتي، نيفين حمزة (2008)اثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و K.W.Lفي التحصيل والتواصل والترابطط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- بهلول، إبدراهيم احمد(2003) اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربدية، جامعة عين شمس، عدد 3، ص ص 10- 28.
- جابر، عبد الحميد جابر(1999)، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الجراح، عبد الناصر؛ عبيدات، 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 16 - 145
- جروان، فتحي (1999) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، الإمارات :دار الكتاب الجامعي.
- جروان، فتحي (2002) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان :دار الفكر.
- الخوالدة وآخرون(2012).درجة إكتساب طلبة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل، المجلة الدولية التربويةالمتخصصة، المجلد (1)، العدد(3) ص 87 - (73).
- رشيد، أزهار هادي (2013)، مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد) (39)، ص218 - 188))
- الزهراني، غيداء (2011) أثر استراتيجية K W L على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الشبل، منال (2006).أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفة من خلال الشبكة العالمية للمعلومات في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الصاعدي، آلاء محمد(2013) فاعلية استخدام استراتيجية K WL في تنمية مهارات استيعاب الحديث الشريف لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية
- عبد الباري، شعبان(2011). استراتيجيات فهم المقروء وأسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط 1، دار المسيرة، عمان: الأردن
- عبيد، وليم (2009) استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة – أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، ط1 ، عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع.

- عرام، مرفت2012))أثر استخدام استراتيجية K.w.l في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- العزاوي، سهاد رشيد(2014). أثر استخدام استراتيجية(KWL) في تطور المفاهيم الفنية لدى طلبة قسم التربية الفنية في مادة عناصر الفن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ديالي: العراق.
- عقيلي، سمير (2010) أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم على التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المكفوفين، مصر، مجلة د ارسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 154))، يناير، ص26-66.
- مصطفى، أكرم فتحي (2015): "تطوير نموذج للتصميم التحفيزي للمقرر المقلوب وأثره على نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة"، المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، في الفترة من 2-5 مارس، المملكة العربية السعودية، الرياض، 1-48.
- مصطفى، فهيم(2001) الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدلئية رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، ط1، القاهرة دار الفكر العربي.
- الونوس، رويدا(2016). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل في مادة الرياضيات. مجلة جامعة البعث، المجلد(38) العدد(10).

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية

- Caine,G,Nummela-Caine,(1997). Education on the Edge of Possibibility. Alexandria. VA: ASCD-Association for Supervision and Curricum Development.
- Conner (2002) Instructional reading strateg KWL:http://www .indiana .edu /~ 1517/kwl.htm
- Flavell, j.H.(1987). Speculations about the Nature And Development of Metacognition In f.e. Weinert & R.H. Kluwe (Eds) Metacognition Motivation and Understanding. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates. PP 21-29.
- Henson, K.T and Eller, B.F (1999). Educational psychology for effective teaching .sec Ed Boston, wadsworth Publishing company.
- Livingston, J, (2003). Metacognition: An overview. ERIC Number: ED474273.
- Ogle.D.M.(1986). K.W.L Ateaching model that develops active reading of expository text Rrading Teacher.pp564.
- Ogle, Donna, (2009). Eating contexts for Inquiry: from K.W.L to P.R.C.2. In knowledge Quest, Vol. 38, No, 1, pp. 57:61.
- Ogle, Donna & Carr, Eileen, (2008). Reading Comprehension Strategies for Independent Learners, New York: The Guilford press.
- Papaleontiou-Louca, E. (2008). Metacognition and Theory of Mind, Cambridge Scholars Publishing.
- Schraw, G.,& Dennison, S.R. (1994). "Assessing Metacognitive, Awareness", Contemporary Educational Psychology. 19(4), 460 – 475.

- Siribunnam R. and Tayraukham S. (2009). Effects of 7-E. K.W.L. and conventional instruction on analytical thinking, learning achievement and attitudes toward chemistry learning. Journal of Social Sciences, 4 (5), 279-282
- Tobias, S.,& Everson, H.T. (1996). "Assessing Meta Cognitive Knowledge Monitoring", Paper Supported by College Entrance Examination Board,New York, available @: http://www. collegeboard.com. Wilen, w.
- Tok, S.(2008). the effects of note taking and K. W. L strategy on attitude and academic achievement. Hacettpe university journal of education, 45, P 755 – 744.
- wilen. & Phillips, J. A.(1995). Teaching cnitical thinking, Ametacognitive Approch, social Education, vol(59), no(3), (ERIC DOCument EJ, 502217).

The Effectiveness of K.W.L.H Strategy on developing metacognition and academic achievement skills in Islamic Culture course of the students in College of Education in Muzahimyah, Shaqra University.

Abstract: This study aimed at building a program based on K.W.L.H Strategy on developing metacognition and academic achievement skills in Islamic Culture course of the students in College of Education in Muzahimyah, Shaqra University. To achieve the study objectives, of The study used the semi-experimental approach, where , the researcher translated and standardized the measure of knowledge beyond, and an achievement test was constructed to measure the impact of the strategy of K.W.L.H. Tools for data collection were a test designed to assess metacognition and academic achievement skills in Islamic Culture, the sample subjects were (23) students divided into two groups: a controlled one included (11) students who were instructed by traditional methods while the experimental group (12) was taught by using K.W.L.H Strategy. Then pre/post tests were conducted to all the sample subjects metacognition skills , The results of the study revealed that there was a statistically significant difference at (050) between the average of the experimental and modern groups on average (16.04). The control obtained an average of (7.59) in the post-test application for the experimental group. The level of (05.) between the intermediate scores of the experimental groups and the officers in the post-application of the post-test scale was obtained on average (17.50), while the control obtained an average (6.00) for the experimental group. In the light of these findings, , the study suggests many recommendations.

Keywords: K.W.L.H Strategy, metacognition, academic achievement skills, Islamic Culture course