ISSN: 2706-6495

التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتوجه المستقبلي لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بالليث

Thinking Beyond knowledge and it's Relation with The Future Orientation in a Sample of Students of The University College in Al-Lith

إعداد الباحثة/ مها سعيد سالم أبو علي

ماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي، معهد الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

Email: msaaasm@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتوجه المستقبلي لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بالليث، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلبة الكلية الجامعية بالليث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، طبق فيها مقياس التفكير ما وراء المعرفي من إعداد عبدالعزيز السكاكر (2011)، وكذلك مقياس التوجه المستقبلي من إعداد هناء الصقر (2004)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين أبعاد التفكير ما وراء المعرفي وأبعاد التوجه المستقبلي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الأنثى و لجميع الأبعاد ما عدا بُعد التقويم وفقاً للمستوى الدراسي ولصالح المستوى الثامن ، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي و متغير التخصص و متغير مهنة الأب وكذلك لجميع الأبعاد ماعدا بُعد التقويم وفقاً لمتغير مهنة الأم المتقاعدة، أما بالنسبة للتوجه المستقبلي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكر ومتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي ومتغير مهنة الأب ومتغير مهنة الأم ما عدا بُعد التوجه نحو المستقبل المهني لصالح الام المتقاعدة، وفي ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة أوصت الباحثة ببعض التوصيات أهمها: إعادة النظر في الخطط والمواد الدراسية بإثرائها بأنشطة وبرامج تنمي التفكير ما وراء المعرفي، عقد لقاءات ودورات وورش عمل للطلاب لتعريفهم بأهمية توظيف التفكير ما وراء المعرفي.

الكلمات المفتاحية: التفكير ما وراء المعرفي، التوجه المستقبلي، طلاب الكلية الجامعية بالليث

ISSN: 2706-6495

Thinking Beyond knowledge and it's Relation with The Future Orientation in a Sample of Students of The University College in Al-Lith

Abstract:

This study aims at identifying the Thinking Beyond knowledge and it's Relation with The Future Orientation in a Sample of Students of The University College in Al-Lith. This study based on the comparative relative descriptive methodology. The sample of the study consists of 300 students of the University students in Al-Lith, who were selected randomly, on which the Thinking Beyond knowledge is applied, which is prepared by Abdul Aziz Sakaker (2011). As well as future Orientation which is prepared by Hanaa Sakr (2004), so the results were as follows: There is a positive, statistically significant correlation at the level of (0.01) between the dimensions of metacognitive thinking and the dimensions of future orientation.

There were also statistically significant differences between the average scores of metacognitive thinking according to the gender variable, in favor of females and for all. The dimensions except the evaluation dimension according to the academic level and in favor of the eighth level, while there were no statistically significant differences between the average scores of metacognitive thinking according to the academic achievement variable, the specialization variable, and the father's profession variable, as well as for all dimensions except the evaluation dimension according to the retired mother's profession variable. Regarding future orientation, there are statistically significant differences between the average scores of future orientation according to the gender variable in favor of male and the specialization variable and in favor of scientific specialization, while there are no statistically significant differences between the average scores of future orientation according to the academic achievement variable, the father's profession variable, and the mother's profession variable, except for the orientation dimension. Towards the professional future in favor of the retired mother, In light of the results achieved by the study, the researcher gave many recommendations, the most important hereof: reconsider the plans and academic subjects, by enriching it with activities and programs which develop the Thinking Beyond knowledge; holding meetings, courses and workshops for the students to let them know the importance of functioning the Thinking Beyond knowledge.

Keywords: Thinking Beyond knowledge, Future Orientation, Students of the University College in Al-Lit

1. مقدمة الدراسة

تعتبر مرحلة الشباب من المراحل الهامة في حياة الإنسان، كونها تمثل تغيرا كبيراً في تكوين شخصية الفرد، لذا فهي تمثل العنصر الحاسم في كل تقدم وازدهار، وذلك بفعل الأمكانات والقدرات والمواهب التي يحملونها، والتي تجعلهم أشد حساسية لما يحدث في داخلهم من تغيرات عضوية ونفسية وفكرية وسياسية في واقعهم الذي يعيشون فيه (عن حجازي، 2008).

ويتميز العصر الحالي بالتطور العلمي السريع، الذي يحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية، من خلال التفكير العلمي السليم الذي يسهم في تنمية طاقات الإبداع، بعيداً عن الحفظ والتلقين، وبرمجة العقول، وقادراً على الخروج من ثقافة تلقي المعلومة إلى ثقافة بنائها، ومعالجتها، وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة -التفكير في التفكير-، فأصبح استثمار العقول هو الاستثمار المنطقي في كافة المجتمعات، وذلك بإعداد المواطن القادر على مواجهة متغيرات الحياة ومتطلباتها، لذا تهتم المؤسسات المعنية بتطوير القدرات العقلية للأفراد، وتنمية التفكير لإعداد مواطن قادر على التعلم مدى الحياة، والاستفادة من العلوم الجديدة التي يتوقع ظهورها مع هذا النمو المتسارع (الفرماوي وحسن،2004).

1.1. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تشير البيانات والوقائع التربوية الى أننا نخرّج أعدادا هائلة من طلبة الجامعات الذين تتجلى خبراتهم بصورة اساسية في تذكر واستدعاء المعلومات، في حين يفتقرون بشكل ملحوظ الى القدرة على استخدام تلك المعلومات في التوصل الى اختيارات أو بدائل أو قرارات مستنيرة. (يعقوب، 2014)

فالطالب - من وجهة نظر الباحث - الذي يحظى بمستويات عليا من التفكير هو القادر على مواجهة الصعوبات التي يمر بها في عصرنا الحالي، وهو القادر في الوقت ذاته على أن يكون له توجه مستقبلي ايجابي في مجالات حياته المستقبلية خصوصاً المهنية والأسرية.

وتتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما العلاقة بين درجات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده ودرجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بالليث؟

يتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أكثر أبعاد التفكير ما وراء المعرفي شيوعاً لدى عينة الدراسة؟
- ما أكثر أبعاد التوجه المستقبلي شيوعاً لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس(ذكور- إناث)؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (أقل من جيد- جيد – جيد جداً - ممتاز)؟
- هل توجد فروق بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (علمي- إنساني)؟

- هل توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأب (تعليمية – إدارية – عسكرية – متقاعد – متسبب- لا يعمل)؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأم (تعليمية – إدارية –متقاعدة –لا تعمل)؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول- الثاني- الثالث- الرابع- الخامس- السادس- السابع- الثامن)؟
- هل توجد فروق بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس(ذكور- إناث)؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (أقل من جيد- جيد – جيد جداً - ممتاز)؟
- هل توجد فروق بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني)؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأب (تعليمية – إدارية – عسكرية – متقاعد – متسبب – لا يعمل)؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأم (تعليمية – إدارية – متقاعدة – لا تعمل)؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول- الثاني- الثالث- الرابع- الخامس- السادس- السابع- الثامن)؟

2.1. أهمية الدراسة

1.2.1. الأهمية النظرية:

تتركز الأهمية النظرية للدراسة في كونها محاولة جادة للتأكيد على ضرورة توجيه المزيد من الاهتمام العلمي والعملي حول علاقة التوجه المستقبلي بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الجامعة وتحديد التوجه المستقبلي لديهم وذلك لحداثة الموضوع على مستوى التناول العلمي الدقيق (على حد علم الباحث)، كما تزود الدراسة الحالية الباحثين والتربويين بأدب نظري، ودراسات سابقة حول متغيري الدراسة مما سيوفر مرجعا علميا لها.

2.2.1. الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في لفت انتباه المسؤولين عن رعاية طلاب المرحلة الجامعية -المرشد الأكاديمي-من الجنسين الى اهمية التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتوجه المستقبلي، وأن تكون ذات فائدة للمهتمين بالمجال التربوي بالكلية الجامعية بالليث حتى تزودهم بمعلومات عن التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الجامعة مما يزيد من قدرتهم على ترسيخ وتعزيز هذا المفهوم لما له من نتائج إيجابية في تحسين التوجه المستقبلي.

3.1. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والتوجه المستقبلي لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بالليث.

- أكثر أبعاد التفكير ما وراء المعرفي شيوعاً لدى عينة الدراسة.
- أكثر أبعاد التوجه المستقبلي شيوعاً لدى عينة الدراسة.
- الفروق بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث).
- الفروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير التحصيل الدراسي (أقل من جيد- جيد – جيد جداً - ممتاز).
- الفروق بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير التخصص (علمي - إنساني).
- الفروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير مهنة الأب (تعليمية – إدارية – عسكرية – متقاعد – متسبب – لا يعمل).
- الفروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير مهنة الأم (تعليمية – إدارية – متقاعدة – لا تعمل).
- الفروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الأول- الثاني- الثالث- الرابع- الخامس- السادس- السابع- الثامن).
- الفروق بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث).
- الفروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير التحصيل الدراسي (أقل من جيد- جيد – جيد جداً - ممتاز).
- الفروق بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير التخصص (علمي- إنساني).
- الفروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير مهنة الأب (تعليمية – إدارية – عسكرية – متقاعد – متسبب – لا يعمل).
- الفروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير مهنة الأم (تعليمية – إدارية – متقاعدة –لا تعمل).
- الفروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الأول- الثاني- الثالث- الرابع- الخامس- السادس- السابع- الثامن).

4.1. مصطلحات الدراسة:

تعددت مصطلحات الدراسة وفيما يلي سوف يتم التركيز على تعريف متغيرات الدراسة الرئيسية والفرعية:

- **التفكير ما وراء المعرفي:** يقصد به وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفا هذا الوعي في ادارة هذه العمليات من خلال استخدام مجموعة من المهارات مثل: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرار، واختيار الاستراتيجيات الملائمة. (الجراح وعبيدات،2011).

ويعرف إجرائيا كما عرفه صاحب المقياس بأنه عمليات تحكم، وظيفتها، التخطيط للمهمات، والمراقبة والتقييم لأداء الأفراد في حل المشكلات، وهو عبارة عن مجموعة مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في

حل المشكلة، وإحدى أهم مكونات الأداء الذكي، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال اجابتهم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده الثلاثة وهي التخطيط، والمراقبة، والتقويم. (السكاكر، 2011).

- **التوجه المستقبلي:**

أشار منصور والبلاوي إلى أن التوجه المستقبلي هو العيش مع أهداف وخطط وتوقعات وتنبؤات ومخاوف تتعلق بالمستقبل. (من خلال حجازي، 2008).

ويعرف إجرائيا كما عرفه صاحب المقياس بأنه: رؤية واستشراف الفرد للحياة المتوقعة في الفترة القادمة من حياته بما فيها من الإيجابيات، والسلبيات المبنية على أساس تحليل الحاضر بإمكانياته واحتمالات المستقبل البعيد، القريب ويتحدد توجه الفرد نحو المستقبل من خلال معرفة اتجاهه عما سيحدث له في المستقبل سواء المستقبل الأسري أو التعليمي أو المهني أو الاجتماعي وهل هذا الاتجاه ايجابي أم سلبي، ويتسم بالتفاؤل أو بالتشاؤم، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال اجابتهم على مقياس التوجه المستقبلي نحو مجالات الحياة بأبعاده الأربعة وهي التوجه نحو المستقبل الأسري، والتوجه نحو المستقبل الدراسي، والتوجه نحو المستقبل المهني، والتوجه نحو المستقبل الاجتماعي. (الصقر،2004)

2. الإطار النظري

يتناول هذا الفصل بعض الأدب النظري الذي كتب حول مفهوم التفكير ما وراء المعرفي ومكوناته ومهاراته وأهميته واستراتيجيات ما وراء المعرفة والنظريات المفسرة له، وأيضاً يتناول التوجه المستقبلي وذلك من حيث مفهومه وأهميته والعوامل المؤثرة فيه وأبعاده ومكونات التوجه المستقبلي والنظريات المفسرة له.

1.2. التفكير ما وراء المعرفي

- **مفهوم التفكير ما وراء المعرفي**

أُستخدم مصطلح Metacognition في اللغة بعدة مترادفات منها: ما وراء المعرفة – ما فوق المعرفي- ما بعد المعرفة – الميتا معرفية – ما وراء الإدراك – التفكير في التفكير – التفكير حول التفكير – المعرفة الخلفية، ويطلق عليها ايضاً التفكير في المعرفة - التعلم حول التفكير – التحكم في التعلم – المعرفة المعرفة (الأحمدي،2012)

وعرفه غيس وويلي (Guss and wiley ،2007) بأنه وعي الفرد بعملياته المعرفية، وبنائه، وموظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مهارات: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات واختيار الاستراتيجيات الملائمة ويعرف غيس وويلي أيضاً التفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير في التفكير الذاتي للمرء، وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها. (الحموري،2010)

- **أهمية التفكير ما وراء المعرفي:**

إن التفكير ما وراء المعرفي يستدعي أرقى أنواع عمليات التفكير، إذ أن عمليات التفكير المختلفة تشمل عمليات تفكير أساسية مثل المعرفة والاستدعاء، والفهم والاستيعاب، والملاحظة، والتطبيق، والمقارنة، والتصنيف، وتشمل عمليات تفكير مركبة مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، ومن ثم تليها عمليات التفكير ما وراء المعرفي وهي ما وصفت بأنها أعلى مستويات التفكير (السكاكر،2011)

لذا فإنه من الضروري مساعدة الطالب على التفكير الذاتي والقدرة على اكتساب المهارات غير المرتبطة بمعرفة معينة والتي يمكن ممارستها على معارف مختلفة بمعنى امتلاك معارف وقدرات واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وتنطوي النظرة الحديثة للتعلم على ثلاثة مسميات:

- التعلم هو عملية بناء المعرفة وليس مجرد استلامها واستيعابها جاهزة.
- التعلم عملية تعتمد على توظيف المعرفة حيث يتم استخدام المعرفة السابقة في بناء معارف جديدة.
- الفرد واع بالعمليات المعرفية ويمكنه التحكم فيها والتأثير بفاعلية فيما يتعلمه. (السعيد،2001)

النظريات التي تناولت مكونات ما وراء المعرفة:

هناك العديد من النظريات التي تناولت ما وراء المعرفة كمكونات وكعمليات: مثل نظرية فلافل وزملائه عام (1993)، ونظرية بروكسي وزملائه عام (1989)، ونظرية باريس وزملائه عام (1984)، وكذلك نظرية بروان عام (1980)، ولكن أكثر النظريات التي تتناسب مع الدراسة الحالية هي نظرية بروان لاستخدامها في التعريف على مفهوم التفكير ما وراء المعرفي، ونظرية فلافل وزملائه كون المقياس المستخدم ركز على هذه النظرية، وسيتم استعراضها كالتالي:

- **نظرية براون**

استخدمت براون Brown (1980) الفرق بين ميكانيزمين مهمين في اكتساب المعرفة كي تفرق بين الجوانب المعرفية والجوانب ما وراء معرفية في أداء الفرد وهما:

- اكتساب غير الواعي والتلقائي للمعرفة.
- التحكم الواعي والمتزايد تدريجياً في هذه المعرفة.

وقد أوضحت براون أن ما وراء المعرفة تتضمن معرفة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية من جانب والتحكم والتنظيم ما وراء المعرفي من جانب آخر. كما أوضحت أن التنظيم المصاحب لما وراء المعرفي يتضمن التنبؤ، والتنقيح، والمراقبة الذاتية، والتنسيق والتحكم في محاولات حل المشكلات أو إتمام المهمة.

وعلى ذلك فإن نظرية براون توضح مكونين أساسيين لما وراء المعرفة هما:

- معلومات الفرد عن الذات.
- معلومات الفرد عن عملياته المعرفية وتحكم الفرد وتنظيمه لهذه العمليات ويتضمن هذا مهارات الضبط مثل التخطيط، والتنظيم، والتقويم، المعلومات الشرطية والتقريرية، والاجرائية. (الفلمباني،2011)

ترى الباحثة أن هذه النظرية ركزت على معلومات الفرد عن الذات، ومعلوماته عن عمليات المعرفة وتحكم الفرد وتنظيمه بهذه العمليات، حيث أن ذلك يبن أهمية التفكير ما وراء المعرفي، والذي يجعل من الفرد فرداً منتجاً، ويجعل التفكير ما وراء المعرفي المتعلم أكثر ادراكاً لعملياته المعرفية، وهذا يساعده على تنظيمها حتى يصبح تعلمه متقناً، وصول المتعلم إلى هذه المرحلة يساعده للوصول إلى التعلم الذاتي.

- **نظرية فلافل وزملائه**

يذكر فلافل أن المحتوى المعلوماتي ما وراء المعرفي عبارة عن جزء من المعرفة والمعتقدات التي جمعت من خلال الخبرة المكتسبة، وقد خزنت في الذاكرة طويلة المدى، وبعض هذه المعلومات تعتبر تقريرية، وبعضها إجرائية، وقد تكون هذه المعلومات تقريرية إجرائية في آن واحد، وينقسم المحتوى المعلوماتي ما وراء المعرفي إلى أقسام فرعية كالآتي:

ـ معلومات ما وراء معرفية متعلقة بالأشخاص.

ـ معلومات ما وراء معرفية تتعلق بالمهمة.

ـ معلومات ما وراء معرفية تتعلق بالاستراتيجية .(رشيد،2013)

2.2. التوجه المستقبلي

- **مفهوم التوجه المستقبلي**

يعرف التوجه المستقبلي بأنه " رؤية واستشراف الفرد للحياة المتوقعة في الفترة القادمة من حياته بما فيها من ايجابيات، وسلبيات مبنية على أساس تحليل الحاضر بإمكانياته واحتمالات المستقبل البعيد القريب". ويتحدد توجه الفرد نحو المستقبل من خلال معرفة اتجاهه عما سيحدث له في المستقبل سواء المستقبل الأسري أو التعليمي أو المهني أو الاجتماعي وهل هذا الاتجاه إيجابيي أم سلبي، ويتسم بالتفاؤل أو التشاؤم.

- **أهمية التوجه المستقبلي**

يعد التوجه المستقبلي واستشراف آفاقه وفهم تحدياته وفرصه، من المقومات الرئيسة في صناعة النجاح، سواء على الصعيد الشخصي أو على الصعيد الاجتماعي أو على الصعيد الحضاري؛ فلا يمكن أن يستمر النجاح لأحد إذا لم يكن يمتلك رؤية واضحة لمعالم المستقبل، فالنجاح الدائم ما يرتكز على الوعي بالمستقبل، أما وعي الحاضر فهو وإن كان مهمًا وضروريًا إلا أنه لا يكفي لوحده لصناعة النجاح الدائم، بيد أنه قد يكفي لنجاح مؤقت ولكنه نجاح يعقبه الفشل في غالب الأحيان إن لم يكن مصحوبًا بفهم الحاضر ووعي المستقبل. (عياد،2011)

- **العوامل والمحددات التي ترتبط بالتوجه المستقبلي وتؤثر فيه**

ومن أهم هذه العوامل والمحددات التي كشفت عنها نتائج بعض الدراسات على نحو ما يشير أبو ريد (1992) والشافعي(1996) وتيزكورا(1981):

- **الجنس أو النوع:** هناك ارتباطاً بين جنس الإنسان وتحديد توجهه نحو المستقبل.
- **العمر:** يتأثر التوجه المستقبلي أيضاً بالمرحلة العمرية للشخص عندما يحدد توجهه نحو المستقبل.
- **الذكاء:** يرتبط الذكاء أيضا بتحديد الفرد لتوجهه نحو مستقبله، فكلما كان الفرد على قدر عالٍ من الذكاء، استطاع أن يرسم لنفسه خطط مستقبله أكثر واقعية لأنه على وعي بقدراته وإمكانياته العقلية
- **المستوى الاجتماعي والاقتصادي:** يشكل المستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي ينتمي إلى الشخص عاملاً مهماً حيث يتدخل في تخطيط الفرد، وتحديده لأهدافه المستقبلية وإدراكه للمشكلات التي يمكن أن تواجهه.
- **طموح وتوقعات الوالدين:** أن طموح الوالدين قد يقوم بدور كبير في توجيه الأبناء لمستقبلهم ورسم خططهم المستقبلية وتحديد المشكلات التي يمكن أن تواجههم.

- **نظريات التوجه المستقبلي:**

هناك العديد من النظريات التي تناولت التوجه المستقبلي من مختلف جوانبه، لكنها تختلف باختلاف اتجاهات ومنهج صاحبها ومن هذه النظريات:

- **النظرية الشخصية لآدلر** (Addler،1935)

إن مفهوم الشخصية عند آدلر يرتكز أساساً على مبدأ فهم شخصية الفرد وطبيعته الداخلية مما تستلزم الكشف عن الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان، من حيث هو كائن اجتماعي، تتشكل حياته من خلال المعايير الأخلاقية والثقافية والاجتماعية، وبما أن الإنسان محدد بالروابط والعلاقات الاجتماعية فلا بد من فهم هذه العلاقات الاجتماعية التي يتواجد فيها الفرد. (الفتلاوي،2010)

- **نظرية الذات المستقبلية لماركوس ونوريس** (Markus &Nurius،1986)

تتضمن نظرية الذات المستقبلية كل من الأهداف، والطموحات، والتفاعل بين الفرد وبيئته، وتمثل الذات المستقبلية كل ما يتمنى الإنسان أن يصبح عليه في المستقبل، وأيضاً كل ما يخشى حدوثه في المستقبل. (يوسف،2008)

3. الدراسات السابقة

سوف نستعرض في هذا الفصل عدداً من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية وعلاقتها بمتغيرات أُخرى وسوف نستعرض أيضاً أهدافها ومنهجها وعينتها، ثم تقسيم الدراسات السابقة إلى المحورين التاليين:

المحور الأول: دراسات تناولت التفكير ما وراء المعرفي

المحور الثاني: دراسات تناولت التوجه المستقبلي، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات

1.3. دراسات تناولت التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها ببعض المتغيرات:

- قامت حمودة (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى طلبة جامعة الأزهر ومستوى التفكير ما وراء المعرفي،واعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس أنماط السيطرة الدماغية ومقياس التفكير ما وراء المعرفي على عينة مكونة من (549) طالباً وطالبة من الكليات العلمية والأدبية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها: عدم وجود فروق دالة إحصائياً في النمط السائد لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس أو التخصص، ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة كان مرتفعاً، ووجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لصالح الإناث، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين أنماط السيطرة الدماغية ومستوى التفكير ما وراء المعرفي.
- قام ابو لطيفة (2014) في دراسته حول مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة الباحة، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم في دراسته مقياس التفكير ما وراء المعرفي والذي كان من تصميمه، وقد اظهرت نتائج دراسته أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفق متغير السنة الدراسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير التحصيل الدراسي.

2.3. دراسات تناولت التوجه المستقبلي وعلاقتها ببعض المتغيرات:

- أعد العجمي (2015) دراسة بعنوان جودة الحياة وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل، وتكونت عينة الدراسة من (214) طالباً وطالبة من طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج ومن أهمها وجود فروق جوهرية بين الجنسين من طلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية في متغيرات الدراسة لصالح الإناث، وعدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدرجة الكلية للمكون المعرفي المهني للتوجه المستقبلي نحو المهنة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المجال الجسمي وكل من مكونات التوجه المستقبلي المهني والأسري، وأيضاً عدم وجود علاقة ارتباطية بين المجال الجسمي، وكل من مكونات التوجه المستقبلي المهني والأسري(الضبط الخارجي -الميدان المهني،التمثيل-الميدان المهني، المستقبل-الميدان المهني،

الاستطلاع-الميدان الأسري)، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين الذكور والإناث حول(المجال الجسمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) باختلاف متغير النوع.

- أجرى ستينبرغ وآخرين (Steinberg et al.،2009) دراسة هدفت إلى معرفة الاختلافات في التوجهات المستقبلية حسب العمر، وذلك على عينة بلغ عددهم (935) شخصاً من الجنسين تتراوح أعمارهم (10-30) سنة، في عدة ولايات أمريكية، ويتوزعون حسب الجنس، واعتمدت الدراسة على المنهج المسحي، وقد طُبق عليهم اختبار وكسلر في الذكاء، ومقياساً للتوجه للمستقبل يتضمن ثلاثة مجالات فرعية، هي المنظور الزمني، وتوقع العواقب المستقبلية، والتخطيط للمستقبل، وبينت نتائج الدراسة أن الأطفال يبدون توجهاً ضعيفاً للمستقبل مقارنة بالشباب المراهقين من عمر (16) سنه فما فوق، أما مجال التخطيط للمستقبل فقد اختلفت مسار النتائج، إذا كانت الدرجات أكبر لدى الأفراد في مرحلة المراهقة المبكرة.

4.3. فروض الدراسة

في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري تمت صياغة فروض الدراسة التالية:

1. توجد علاقة بين درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده ودرجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بالليث.
2. توجد فروق بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).
3. توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (أقل من جيد - جيد – جيد جداً - ممتاز).
4. توجد فروق بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (علمي – إنساني).
5. توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأب (تعليمية – إدارية – عسكرية – متقاعد – متسبب – لا يعمل).
6. توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأم (تعليمية – إدارية –متقاعدة – لا تعمل).
7. توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول– الثاني– الثالث– الرابع– الخامس– السادس– السابع- الثامن)
8. توجد فروق بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).
9. توجد فروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (أقل من جيد- جيد – جيد جداً - ممتاز).
10. توجد فروق بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (علمي – إنساني).
11. توجد فروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأب (تعليمية – إدارية – عسكرية – متقاعد – متسبب – لا يعمل).
12. توجد فروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأم (تعليمية – إدارية – متقاعدة – لا تعمل).

13. توجد فروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول– الثاني– الثالث– الرابع– الخامس– السادس– السابع- الثامن).

تم في هذا الفصل استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، والتعليق عليها من حيث الهدف والعينة والمنهج والادوات وأخيراً نتائج الدراسات، وقامت الباحثة بالتعقيب عليها ومن ثم كتابة فروض الدراسة، وفي الفصل التالي سيتم استعراض المنهج والعينة والأدوات وإجراءات الدراسة الحالية.

4. منهج الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الفصل وصفاً لإجراءات الدراسة الميدانية التي قامت بها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة.

1.4. منهج الدراسة: سوف تستخدم الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.

2.4. مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة في الدراسة الحالية من طلاب الكلية الجامعية بالليث.

3.4. عينة الدراسة: قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية حيث بلغ عدد أفراد العينة (300) من طلاب الكلية الجامعية بالليث، (150) طالباً من الكلية الجامعية للبنين و(150) طالبة من الكلية الجامعية للبنات، والجدول التالي يوضح توزيع مفردات العينة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية محل المقارنة في الدراسة الحالية:

جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية محل الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة %
التخصص	علمي	90	30
	إنساني	210	70
المستوى الدراسي	الأول	39	13.0
	الثاني	48	16.0
	الثالث	28	9.3
	الرابع	48	16.0
	الخامس	30	10.0
	السادس	33	11.0
	السابع	21	7.0
	الثامن	53	17.7
معدل التحصيل الدراسي	أقل من جيد	18	6.0
	جيد	82	27.3
	جيد جداً	142	47.3
	ممتاز	58	19.3
مهنة الاب	تعليمية	70	23.3

	إدارية	33	11.0
	عسكرية	58	19.3
	متقاعد	85	28.3
	متسبب	37	12.3
	لا يعمل	17	5.7
مهنة الام	تعليمية	73	24.3
	إدارية	41	13.7
	متقاعدة	29	9.7
	لا تعمل	157	52.3

4.4. أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالاطلاع على عدة مقاييس لقياس التفكير ما وراء المعرفي وأخرى لقياس التوجه المستقبلي وبناء على ذلك سيتم اختيار مقياسيين: مقياس التفكير ما وراء المعرفي من إعداد السكاكر(2011)، ومقياس التوجه المستقبلي من إعداد الصقر (2004)، وذلك نظراً لطبيعة الدراسة، وفي ضوء التساؤلات التي انطلقت منها، وفيما يلي عرض لأداتي الدراسة (المقاييس):

- **مقياس التفكير ما وراء المعرفي إعداد السكاكر(2011):** يتكون المقياس من (36) عبارة يتم الإجابة عليها بـ (دائماً) (غالباً) (أحياناً) (نادراً) (إطلاقاً)، تتوزع على "ثلاثة أبعاد" هي: التخطيط، المراقبة، التقويم، حيث تمت صياغة مجموعة من الفقرات التي تقيس مدى توافر مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب وتمت إعادة الصياغة عدة مرات قبل عرضها على المحكمين لضمان وضوح العبارات ومناسبتها للطلاب المستهدفين وتحقيقها لأهداف الدراسة.
- **طريقة تصحيح المقياس:**

يختار الطالب الإجابة المناسبة من بين(5) خيارات، وأعطيت كل إجابة وزنًا من خلال مدى توفر الصفة في الطالب بين التقديرات (1-5) حيث تشير (5) إلى دائما، بينما تشير (1) إلى إطلاقًا، وتصحح الاجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو الموضح كالاتي: (دائماً =٥، غالباً =٤، أحياناً =٣، نادراً =٢، إطلاقاً =١). وصيغ المقياس بطريقة واضحة تراعي المرحلة العمرية، وتتراوح درجات المقياس لكل بعد من أبعاد المقياس بين (12-60) درجة.

- **الصدق:** تم التحقق من صدق المقياس بعرض صورته الأولية على (10) محكمين من المختصين في المجال، ومن ذوي الخبرة في الميدان التربوي حيث تم اختيار مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين أعيدت صياغة بعض فقرات المقياس، وتم إجراء التعديلات على بعض الفقرات، وأصبح مقياس التفكير ما وراء المعرفي في صورته النهائية يحتوي على(36) فقرة موزعة على (3) أبعاد لكل بُعد (12) فقرة.

- **الثبات:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجموعة من الطلبة الموهوبين في الصف الثاني متوسط، بلغ عددهم (21) طالباً.

- وتم التحقق من ثبات الاستبيان بالطرق التالية:

أ- أسلوب الاختبار والإعادة (Test-Retest): استخرجت المعاملات بهذه الطريقة حيث بلغت (0.79)

ب-الاتساق الداخلي: استخرجت معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وقد بلغ ككل (0.86)

كما زادت معاملات الثبات للأبعاد بالطريقتين عن (0.73) وهذه المعاملات تعتبر مقبولة لأغراض الدراسة.

- **التحقق من الشروط السيكومترية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي في الدراسة الحالية:**

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي في الدراسة الحالية حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) من طلاب الكلية الجامعية بالليث، وتم التحقق من الصدق والثبات للمقياس، وكانت النتائج كما يلي:

- **الصدق:** قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (2) قيم معاملات ارتباط درجات الفقرات مع درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	درجة الارتباط		الفقرة	درجة الارتباط		الفقرة	درجة الارتباط	
	ببعد التخطيط	بالدرجة الكلية للمقياس		ببعد المراقبة	بالدرجة الكلية للمقياس		ببعد التقويم	بالدرجة الكلية للمقياس
1	**0.64	**0.50	13	**0.65	**0.66	25	**0.80	**0.75
2	**0.72	**0.67	14	**0.64	**0.72	26	**0.75	**0.69
3	**0.78	**0.67	15	**0.85	**0.81	27	**0.87	**0.80
4	**0.63	**0.65	16	**0.83	**0.78	28	**0.79	**0.75
5	**0.64	**0.55	17	**0.81	**0.75	29	**0.77	**0.68
6	**0.74	**0.66	18	**0.76	**0.66	30	**0.84	**0.77
7	**0.74	**0.51	19	**0.65	**0.47	31	**0.74	**0.72
8	**0.73	**0.56	20	**0.74	**0.64	32	**0.76	**0.69
9	**0.65	**0.57	21	**0.67	**0.49	33	**0.82	**0.73
10	**0.70	**0.64	22	**0.79	**0.77	34	**0.77	**0.72
11	**0.79	**0.69	23	**0.73	**0.68	35	**0.87	**0.79
12	**0.79	**0.65	24	**0.75	**0.69	36	**0.85	**0.77

**دال عند مستوى 0.01

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات ارتباط درجات الفقرات بدرجة البُعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي.

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد مع الدرجة الكلية للمقياس

البُعد	معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية
التخطيط	**0.85
المراقبة	**0.92
التقويم	**0.92

****دال عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط درجات أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي بالدرجة الكلية دالة إحصائية عند مستوى (0.01) وأن معاملات ارتباط درجة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس مرتفعة حيث تراوحت ما بين (0.85-0.92) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

- **الثبات:** تم التأكيد من ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ وحساب التجزئة النصفية، كما تبين النتائج بالجدول التالي:

جدول (4) معاملات الثبات لألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي

البُعد	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان براون	معامل جتمان
التخطيط	12	0.91	0.85	0.85
المراقبة	12	0.92	0.85	0.85
التقويم	12	0.95	0.94	0.94
اجمالي الثبات	**36**	**0.96**	**0.85**	**0.85**

يتضح من الجدول رقم (4) ان قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة الفا كرونباخ تراوحت بين (0.91-0.95)، وللمقياس بثبات كلي مقداره (0.96)، وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات المقياس، بينما كانت قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تتراوح ما بين (0.85-0.94)، وللمقياس ككل (0.85) وهي قيم مرتفعة الثبات أيضاً لإجابات عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده، وجميعها تدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، وأنها تفي بأغراض الدراسة الحالية.

- **مقياس التوجه المستقبلي اعداد الصقر (2004):**

يتكون المقياس من (49) عبارة يتم الإجابة عليها بـ (تنطبق عليّ بدرجة ضعيفة جداً) (تنطبق عليّ بدرجة ضعيفة) (تنطبق عليّ بدرجة متوسطة) (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة) (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً)، تتوزع على "أربع أبعاد" هي: التوجه نحو المستقبل الأسري، التوجه نحو المستقبل الدراسي، التوجه نحو المستقبل المهني، التوجه نحو المستقبل الاجتماعي.

- **طريقة تصحيح المقياس:**

تصحح الاجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو الموضح كالاتي: (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً =5، تنطبق عليّ بدرجة كبيرة =4، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة =3، تنطبق عليّ بدرجة ضعيفة =2، تنطبق عليّ بدرجة ضعيفة جداً =1)، وللتقليل من الميل لاتخاذ نمط ثابت للاستجابات تم وضع بعض العبارات في عكس اتجاه العبارات الأخرى، أي تشير هذه العبارات المعكوسة إلى الجانب السلبى للتوجه المستقبلي نحو مجالات الحياة وبالتالي، روعي تصحيح هذه العبارات، في الاتجاه العكسي، وبلغ عدد العبارات التي يجب أن توضع لها الدرجة المعكوسة (48) عبارة، أي 78.6% من مجموع عبارات الاستبيان. ووفقا لمفتاح التصحيح السابق فإن أقصى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة على المقياس الكلي (305) درجة، بينما أقل درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة (61) درجة، حيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى التوجه المستقبلي الإيجابي نحو مجالات الحياة، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى التوجه المستقبلي السلبي نحو مجالات الحياة.

- **الصدق:** تم عرض المقياس في صورته الثانوية على مجموعة من أساتذة متخصصين في العلوم النفسية والتربوية والإبداع الذين قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بُعد وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم إجراء تعديلات على الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس.
- **الثبات:** قامت مُعدة المقياس بالتحقق من ثبات الاستبيان بالطرق التالية:

أ- الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وكانت نتائج قيم معاملات ارتباط درجات كل فقرة، تبين ارتباط معظم الفقرات بالدرجة الكلية، مما يشير إلى ارتفاع عالٍ لثبات المقياس وأن الفقرة تقيس ما وضعت لقياسه.

ب- معادلة ألفا كرونباخ: بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية (0.92) أما بالنسبة لمعامل ثبات الأبعاد فقد تراوحت ما بين (0.63-0.85) قبل الحذف، كما لاحظ ارتفاع معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التوجه المستقبلي نحو مجالات الحياة والدرجة الكلية عما كانت عليه قبل حذف الفقرات ذات معاملات التمييز الضعيفة. حيث بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية (0.94) وبالنسبة لمعامل ثبات الأبعاد فقد تراوحت ما بين (0.65-0.86). وكلها معاملات مرتفعة تشير إلى ثبات عالٍ ودقة للمقياس وتجانس فقراته سواء على الدرجة الكلية أو الأبعاد.

ج- ثبات المقياس بعد إعادة التطبيق: تم التحقق من ثبات مقياس التوجه المستقبلي نحو مجالات الحياة، وذلك بإعادة تطبيق الاختبار بعد (15) يوماً من التطبيق الأول حيث تراوحت القيم بين (0.65-0.75) وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا (0.01) بين فترتي تطبيق مقياس التوجه المستقبلي نحو مجالات الحياة، وهذه النتيجة تُعد مؤشراً على تمتع المقياس بمعامل ثبات استقرار مرتفع ومقبول لأغراض الدراسة الحالية.

- **التحقق من الشروط السيكومترية لمقياس التوجه المستقبلي في الدراسة الحالية:**

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه المستقبلي في الدراسة الحالية فقد تم تطبيق المقياس على عينة الصدق والثبات والمكونة من (50) من طلاب الكلية الجامعية بالليث، وتم التحقق من الصدق والثبات للمقياس، وكانت النتائج كما يلي:

- **الصدق:** تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية من خلال الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع درجة البُعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (5) هذه النتائج:

جدول رقم (5) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع كل بُعد ومع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	درجة الارتباط		الفقرة	درجة الارتباط		الفقرة	درجة الارتباط		الفقرة	درجة الارتباط	
	بُعد التوجه نحو المستقبل الأسري	بالدرجة الكلية		بُعد التوجه نحو المستقبل الدراسي	بالدرجة الكلية		بُعد التوجه نحو المستقبل المهني	بالدرجة الكلية		بُعد التوجه نحو المستقبل الاجتماعي	بالدرجة الكلية
1	**0.51	**0.48	3	**0.65	**0.56	2	**0.66	**0.50	4	**0.42	**0.43
7	**0.65	**0.57	6	*0.31	**0.49	5	**0.38	**0.51	10	**0.59	**0.53
11	**0.56	**0.52	9	**0.60	**0.65	8	**0.42	**0.67	12	**0.61	**0.57
14	**0.60	**0.58	27	**0.45	*0.31	15	**0.68	**0.60	13	**0.65	**0.62
18	**0.66	**0.56	30	**0.65	**0.67	16	**0.61	**0.57	17	**0.75	**0.65
21	**0.65	**0.61	34	**0.65	**0.67	22	**0.74	**0.66	19	**0.54	**0.54
25	**0.68	**0.64	40	**0.67	**0.64	26	**0.69	**0.63	20	**0.73	**0.73
28	**0.68	**0.64	42	**0.62	**0.60	33	**0.75	**0.79	23	**0.58	**0.56
31	**0.78	**0.67	48	**0.61	**0.58	38	**0.51	**0.59	24	**0.73	**0.71
35	**0.79	**0.72				49	**0.68	**0.73	29	**0.71	**0.66
36	**0.78	**0.67							32	**0.72	**0.73
39	**0.74	**0.74							37	**0.69	**0.66
41	**0.64	**0.63							43	**0.74	**0.71
45	**0.75	**0.70							44	**0.68	**0.68
47	**0.70	**0.71							46	**0.63	**0.63

** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات ارتباط درجات الفقرات بدرجة البُعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) و (0.05) مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لمقياس التوجه المستقبلي.

جدول (6) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد مع الدرجة الكلية للمقياس

البُعد	معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية
التوجه نحو المستقبل الأسري	**0.93
التوجه نحو المستقبل الدراسي	**0.91
التوجه نحو المستقبل المهني	**0.90
التوجه نحو المستقبل الاجتماعي	**0.96

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط درجات أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي بالدرجة الكلية دالة إحصائية عند مستوى (0.01) وأن معاملات ارتباط درجة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس مرتفعة حيث تراوحت ما بين (0.90-0.96) مما يشير إلى ارتفاع عالٍ لصدق المقياس.

- **الثبات**: تم التأكيد من ثبات المقياس من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ، كما تبين النتائج بالجدول التالي:

جدول (7) معاملات الثبات لمقياس التوجه المستقبلي

البُعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان براون	معامل جتمان
التوجه نحو المستقبل الأسري	15	0.91	0.83	0.83
التوجه نحو المستقبل الدراسي	9	0.75	0.70	0.70
التوجه نحو المستقبل المهني	10	0.81	0.62	0.62
التوجه نحو المستقبل الاجتماعي	15	0.90	0.85	0.85
إجمالي الثبات	**49**	**0.96**	**0.85**	**0.84**

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.75-0.91)، وللمقياس بثبات كلي مقداره (0.96)، وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات المقياس، بينما كانت قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تتراوح ما بين (0.62-0.85)، وللمقياس ككل (0.84) وهي قيم مرتفعة الثبات أيضاً لإجابات عينة الدراسة على مقياس التوجه المستقبلي بأبعاده، وجميعها تدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، وأنها تفي بأغراض الدراسة الحالية.

وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات المقياس في صورته النهائية وأن أدوات الدراسة أوفت بالشروط السيكومترية للاختبار الجيد وأنه صالح لعينة الدراسة مما يجعلها على ثقة تامة بصحة المقياس وصلاحيته لجمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة.

5.4. إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- البحث في الأدبيات والاطلاع الواسع للدراسات السابقة في مجال الدراسة حتى تتمكن من تحديد موضوع البحث.
- تحديد مشكلة الدراسة التي تمثلت بسؤال رئيس تفرعت منه عدة تساؤلات تساعد على التوصل لحل هذه المشكلة.
- الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث السابقة المرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي والتوجه المستقبلي حتى تتمكن من الحصول على أرضية صلبة تنطلق منها في مشروع بحثها.
- اختيار الأدوات المناسبة للدراسة وهي مقياس التفكير ما وراء المعرفي للسكاكر(2011) ومقياس التوجه المستقبلي للصقر(2004).
- إعداد خطة البحث.
- تحديد أفراد العينة والتأكد من امكانية الحصول عليهم وهم عبارة عن طلاب الكلية الجامعية بالليث.

- الحصول على خطاب من معهد الدراسات العليا التربوية موجه إلى عميد الكلية الجامعية بالليث لتسهيل مهمة الباحثة وتوزيع المقاييس.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1437/1436هـ.
- تصحيح الأداة وتفريغ النتائج استعداداً لتحليلها.
- تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الأدب النظري ونتائج الدراسات السابقة.

6.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة النتائج:

للإجابة على أسئلة الدراسة يتم معالجة البيانات باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج SPSS وذلك بعد أن تمت عملية جمع البيانات ومن ثم فرزها وترميزها، وهذه الأساليب هي:

- معامل الارتباط (بيرسون) Pearson للتعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة.
- النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب حسب تعليمات المقياس، وذلك للتعرف على أكثر الأبعاد شيوعاً في متغيري الدراسة.
- اختبار (T-test) لتوضيح الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، ومتغير التخصص (علمي، إنساني).
- اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير (مهنة الأم).
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.
- اختبار كروسكال واليس لإيجاد الدلالة الإحصائية للفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة (التحصيل الدراسي، المستوى الدراسي، مهنة الأب).

وفي الفصل التالي ستقوم الباحثة بجمع البيانات وتحليلها وتفسير تلك البيانات للوصول إلى النتائج وذلك بالإجابة على أسئلة وفروض الدراسة وربط النتائج بنتائج الدراسات السابقة وبالأدب النظري والنظريات المفسرة للتفكير ما وراء المعرفي والتوجه المستقبلي.

5. مناقشة النتائج وتفسيرها

تعرض الباحثة نتائج دراستها في هذا الفصل، بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة المختارة، ومعالجة البيانات إحصائياً:

1.5. نتائج الدراسة وتفسيرها:

سيتم فيما يلي استعراض نتائج الدراسة ومناقشة أسئلة فروضها على النحو التالي:

التساؤل الأول: والذي نصه "ما أكثر أبعاد التفكير ما وراء المعرفي شيوعا لدى عينة الدراسة"

وللإجابة على هذا التساؤل استخدمت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بُعد من أبعاد التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقويم) لإيجاد أكثر الأبعاد شيوعاً والجدول رقم (8) يوضح ذلك:

جدول رقم (8) أكثر أبعاد التفكير ما وراء المعرفي شيوعاً

أبعاد التفكير ما وراء المعرفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب
التقويم	45.87	10.98	الأول
المراقبة	45.46	10.49	الثاني
التخطيط	45.44	10.46	الثالث

يتبين من خلال الجدول رقم (8) أن أكثر أبعاد التفكير ما وراء المعرفي شيوعاً لدى طلاب الكلية الجامعية بالليث هو بُعد التقويم بمتوسط حسابي (45.87) بانحراف معياري (10.98) ومن ثم بُعد المراقبة حيث بلغ متوسطة الحسابي (45.46) بانحراف معياري (10.49)، وأخيراً جاء بُعد التخطيط بمتوسط حسابي (45.44) بانحراف معياري (10.46).

من خلال ما سبق يتضح أن أبعاد التفكير ما وراء المعرفي الأكثر شيوعاً لدى طلاب الكلية الجامعية بالليث هو بُعد (التقويم) والذي يعني تمتع عينة الدراسة بالقدرة على تحليل الأداء عقب حدوث التعلم أو حل مشكلة ما وتقييم الفرد لعمليات تعلمه، ويلي ذلك بُعد المراقبة حيث لديهن القدرة على ضبط ومراقبة تنفيذ عملية التعلم لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء، وفي المرتبة الثالثة بُعد التخطيط ويعد أضعف الأبعاد انتشاراً لدى عينة الدراسة وهو وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم، والتي تشير إلى الأنشطة المتعمدة التي تنظم كافة عمليات التعلم.(المساعيد،2013).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأن التفكير ما وراء المعرفي يستدعي أرقى عمليات التفكير لدى الفرد، ويعمل على تنمية قدرة المتعلم على عملية التقويم الذاتي التي تعد من العمليات العقلية العُليا، التي يقوم بها الفرد بهدف تحسين الأداء.

التساؤل الثاني: والذي نصه " ما أكثر أبعاد التوجه المستقبلي شيوعا لدى عينة الدراسة"

وللإجابة على هذا التساؤل استخدمت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بُعد من أبعاد التوجه المستقبلي (التوجه نحو المستقبل الأسري، التوجه نحو المستقبل الدراسي، التوجه نحو المستقبل المهني، التوجه نحو المستقبل الاجتماعي) لإيجاد أكثر الأبعاد شيوعاً والجدول رقم (9) يوضح ذلك:

جدول رقم (9) أكثر أبعاد التوجه المستقبلي شيوعاً

أبعاد التوجه المستقبلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب
التوجه نحو المستقبل الأسري	56.02	11.68	الأول
التوجه نحو المستقبل الاجتماعي	55.65	12.3	الثاني
التوجه نحو المستقبل المهني	36.14	8.26	الثالث
التوجه نحو المستقبل الدراسي	30.93	5.07	الرابع

يتضح من الجدول السابق رقم (9) أن أكثر أبعاد التوجه المستقبلي شيوعاً لدى طلاب الكلية الجامعية بالليث هو بُعد التوجه نحو المستقبل الأسري بمتوسط حسابي (56.02) بانحراف معياري (11.68) ويليه في المرتبة الثانية بُعد التوجه نحو المستقبل الاجتماعي بمتوسط حسابي (55.65) بانحراف معياري (12.3)، أما في المرتبة الثالثة فقد جاء بُعد التوجه نحو المستقبل المهني بمتوسط حسابي (36.14) بانحراف معياري (8.26) وجاء بُعد التوجه نحو المستقبل الدراسي في المرتبة النهائية بمتوسط (30.93) بانحراف معياري (5.07).

تفسر الباحثة هذه النتيجة أن بُعد التوجه نحو المستقبل الأسري هو البُعد الأكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة مما يعني أن طلاب الكلية الجامعية يتمتعن بالقدرة على التخطيط للمستقبل الأسري وتفكير الأفراد في الحاجات التي يتوقعون إشباعها، يلي ذلك بُعد التوجه نحو المستقبل الاجتماعي حيث لديهن الاحساس بالمشكلات التي يعانون منها، والمجتمع الذي يعيشون فيه ومدى توقعهم للمساهمة في طرق حل هذه المشكلات في الحاضر وفي المستقبل، وفي المرتبة الثالثة بُعد التوجه نحو المستقبل المهني وهو مجموعة من أدوار المهنة المتعاقبة التي يتوقع أن يتدرج فيها الفرد أثناء حياته العلمية،

وهي نمطُ تتابعي لأدوار مهنية معترف بها اجتماعيا، أما بُعد التوجه نحو المستقبل الدراسي فيعد اضعف الأبعاد شيوعاً لدى عينة الدراسة ويعني المستوى التعليمي الذي يتطلع الطالب أو الطالبة إلى الوصول إليه في السلم التعليمي وذلك في ظل إمكانياته وقدراته.(الصقر،2004).

- **عرض وتحليل النتائج المتعلقة بفروض الدراسة:**

الفرض الأول: والذي ينص على أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده ودرجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بالليث

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده، ودرجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى طلاب الكلية الجامعية بالليث، وكما في الجدول رقم (10) والذي جاءت نتائجه كما يأتي:

جدول (10) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد التفكير ما وراء المعرفي وأبعاد التوجه المستقبلي

أبعاد التفكير ما وراء المعرفي	أبعاد التوجه المستقبلي				
	التوجه نحو المستقبل الأسري	التوجه نحو المستقبل الدراسي	التوجه نحو المستقبل المهني	التوجه نحو المستقبل الاجتماعي	الدرجة الكلية
التخطيط	**0.55	**0.42	**0.51	**0.57	**0.57
المراقبة	**0.53	**0.44	**0.48	**0.57	**0.56
التقويم	**0.57	**0.45	**0.53	**0.61	**0.61
الدرجة الكلية	**0.58**	**0.47**	**0.54**	**0.62**	**0.62**

**** دالة احصائية عند 0.01**

من الجدول السابق رقم (10) اتضح للباحثة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين جميع أبعاد التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقويم)، وجميع أبعاد التوجه المستقبلي (التوجه نحو المستقبل الأسري، التوجه نحو المستقبل الدراسي، التوجه نحو المستقبل المهني، التوجه نحو المستقبل الاجتماعي)، الأمر الذي يعني أنه كلما ارتفعت درجة الطلبة في التفكير ما وراء المعرفي كلما حصل على درجة مرتفعة في التوجه المستقبلي.

وترى الباحثة بأن الأفراد الذين يميلون للتوجه المستقبلي يتسمون بأنهم يخططون لإنجاز مهامهم، كما أنهم يضعون أهمية كبيرة للخبرات السابقة وللعمل بجد، ويؤمنون بقدراتهم ويرغبون بالمشاركة الإيجابية، ولا يؤمنون بالحظ، ولديهم الرغبة بمراجعة وتقويم أعمالهم والتعرف على أخطائهم، كذلك يحاولون الربط بين الأسباب والنتائج، كما أنهم يؤمنون بحرية الفكر وقدرة الناس على الاختيار، ويعرفون العوامل التي تؤثر في أدائهم، ولديهم المثابرة والقدرة على الإنجاز ومراقبة نتائج سلوكهم ويتحملون المسؤولية. الربيعي والمعمري (2003).

ومن هنا يمكن تفسير الارتباط بين ذوي التفكير ما وراء المعرفي وذوي التوجه المستقبلي والذي يتمثل في أن كلاً منهما يستمد مصدر تعزيزه من داخله، وأن نتائج سلوكهم هي التي تعززهم، وأنهم يضعون اعتباراً كبيراً للجد في إنجاز المهام، وأنهم يخططون ويراقبون مدى تقدمهم، ويقوّمون ما تم إنجازه، ويتعرفون على الأسباب والنتائج ويربطون بينهما،

كما أنهم يحاولون معرفة العوامل التي تؤثر في أداءهم ولديهم المثابرة ويتعلمون من أخطاءهم وفشلهم، كما أنهم يعتقدون بالاختيار الموضوعي بعيداً عن المشاعر أو الصدفة أو الحظ، وإن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والتوجه المستقبلي علاقة منطقية مبررة لاشتراك كلا المتغيرين بصفات مشتركة كما تبين، فكل من ذوي التفكير ما وراء المعرفي وذوي التوجه المستقبلي، يخطط لإنجاز المهام، وكلاهما يراقب تقدمه ويربط الأسباب بالنتائج، كذلك كلاهما يقوم الوسائل والنتائج التي يتوصل إليها ليتفادى الأخطاء مستقبلاً، كما أن كلاً منهما يحاول أن يعرف ذاته وقدرته.

الفرض الثاني: والذي ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث)

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث)

والجدول رقم (11) يوضح ذلك:

جدول (11)- نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

أبعاد التفكير ما وراء المعرفي	الجنس	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكر	150	43.88	10.75	2.61-	0.01
	أنثى	150	47.00	9.96		
المراقبة	ذكر	150	43.74	10.72	2.87-	0.01
	أنثى	150	47.18	10.00		
التقويم	ذكر	150	43.62	11.26	3.61-	0.01
	أنثى	150	48.12	10.26		
الدرجة الكلية	**ذكر**	**150**	**131.24**	**31.04**	**3.22-**	**0.01**
	أنثى	**150**	**142.30**	**28.22**		

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (-3.22)، ومستوى الدلالة (0.01) وهو أصغر من (0.05) ويبين الجدول كذلك أن قيمة مستوى الدلالة على جميع أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي أصغر من (0،05)، فلذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ذكر- أنثى)، ولصالح الأنثى، أي أن الأنثى لديها تفكير ما وراء معرفي أعلى من الذكر.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير هذه النتيجة أن السمات الشخصية التي تتمتع بها الإناث كالصبر، والتأمل، وعدم الاندفاع، كل هذا يجعلهن يتفوقن على الذكور، وحيث إن ثقافة المجتمع قد تسهم بشكل بارز في تحديد طريقة تعامل الأنثى مع المشكلات، خاصة أننا نعيش في مجتمع لا يسمح لها بالخطأ، وتطالب بالالتزام بعادات وتقاليد المجتمع وانظمته بشكل تام، وإذا تجاوزت ذلك فإنها ستكون عرضة للمساءلة الصارمة أكثر من الذكور، حيث تربى الأنثى على هذه الثقافة منذ الطفولة المبكرة، فلذلك وحسب هذه النتيجة ترى الباحثة أن الأنثى تقوم عند مواجهة مشكلة بمحاولة التخطيط السليم لحلها، ومراقبة سير خطوات الحل،

والتقييم المستمر منذ بداية سير العملية حتى نهايتها، تجنباً لمحاسبة المجتمع، ونتيجة لذلك تبنى سيكولوجية الأنثى على الحذر والتروي، وعدم الاندفاع، مما ينعكس على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديها.

وترى الباحثة انه يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر استخداماً لبعض الاستراتيجيات الدراسية التي تسهم في تطوير التفكير ما وراء المعرفي مثل: التلخيص، واستخدام العناوين الرئيسية كملخص للمادة المعطاة، وضع الخطوط تحت الأفكار المهمة، ترميز المعلومات على شكل رؤوس أقلام، تسجيل الملاحظات الصفية حول ما يحدث من تعلم داخل قاعة المحاضرات.

الفرض الثالث: والذي ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (أقل من جيد- جيد – جيد جداً - ممتاز)

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (Kruskal-Wallis Test) كروكسال واليس، وذلك لمقارنة متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (أقل من جيد- جيد – جيد جداً – ممتاز)، والجدول الآتي يظهر ذلك:

جدول رقم (12) نتائج اختبار Kruskal-Wallis Test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي

البُعد	المستوى الدراسي	العينة (ن)	الرتب	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط	أقل من جيد	18	161.36	1.52	3	غير دال
	جيد	82	142.39			
	جيد جداً	142	150.43			
	ممتاز	58	158.76			
المراقبة	أقل من جيد	18	151.97	4.94	3	غير دال
	جيد	82	134.20			
	جيد جداً	142	153.35			
	ممتاز	58	166.12			
التقويم	أقل من جيد	18	153.50	1.58	3	غير دال
	جيد	82	145.31			
	جيد جداً	142	148.11			
	ممتاز	58	162.76			
الدرجة الكلية	أقل من جيد	18	154.61	2.80	3	غير دال
	جيد	82	139.20			
	جيد جداً	142	151.06			
	ممتاز	58	163.83			

يتضح لنا من الجدول رقم (12) أن نتائج اختبار كروسكال واليس أظهرت أن قيمة (مربع كا) للدرجة الكلية للمقياس بلغت (2.80)، ومستوى الدلالة (0.422) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، ويبين الجدول كذلك أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من مستوى المعنوية (0.05) على جميع أبعاد المقياس، فلذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (أقل من جيد- جيد – جيد جداً – ممتاز)، أي أن التحصيل الدراسي لم يؤثر في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الكلية الجامعية.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة لم يتأثر بتحصيل الطالب الدراسي، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن كثيراً من الاختبارات تركز على قياس الحفظ لدى الطالب وتهمل قياس المستويات العليا من التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم وما هو خلف السطور، وبالتالي فإن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع في هذه الحالة ليس بالضرورة أن يكونوا قادرين على إجراء عمليات التفكير ما وراء المعرفي ومن هنا جاء التقارب في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المتوسط والطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ابو لطيفة (2014) التي أشارت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة.

الفرض الرابع: والذي ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (علمي _ إنساني)

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار(T-Test)، وذلك لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (علمي_ إنساني) والجدول الآتي يظهر ذلك:

جدول رقم (13) نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص

أبعاد التفكير ما وراء المعرفي	الجنس	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	علمي	90	46.65	11.17	1.21	غير دال
	إنساني	210	44.96	10.13		
المراقبة	علمي	90	45.92	11.29	0.49	غير دال
	إنساني	210	45.26	10.15		
التقويم	علمي	90	47.43	11.71	1.61	غير دال
	إنساني	210	45.20	10.62		
الدرجة الكلية	علمي	90	139.92	32.21	1.18	غير دال
	إنساني	210	135.42	29.17		

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (1.18)، ومستوى الدلالة (0.2) وهو أكبر من (0.05) ويبين الجدول كذلك أن قيمة مستوى الدلالة على جميع أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي أكبر من (0،05)، فلذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (علمي-إنساني)، أي أن التخصص ليس له تأثير في التفكير ما وراء المعرفي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العملية التعليمية التي يخضع لها طلبة الجامعة التي يتم من خلالها تقديم المعلومات والمعارف على اختلافها، بشكل يكاد أن يكون متساوياً إلى حدٍ ما لدى جميع الطلبة على اختلاف تخصصاتهم الدراسية، (الحموري،2010).

الفرض الخامس: والذي ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأب (تعليمية – إدارية – عسكرية – متقاعد – متسبب – لا يعمل)

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار كروكسال واليس تبعاً لمتغير (مهنة الأب) كما في الجدول رقم (14):

جدول رقم (14) نتائج اختبار Kruskal-Wallis Test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأب

البُعد	مهنة الاب	العينة (ن)	الرتب	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط	تعليمية	70	154.04	6.62	5	غير دالة
	إدارية	33	146.50			
	عسكرية	58	143.98			
	متقاعد	85	163.85			
	متسبب	37	122.45			
	لا يعمل	17	160.26			
المراقبة	تعليمية	70	145.95	6.48	5	غير دالة
	إدارية	33	140.08			
	عسكرية	58	146.92			
	متقاعد	85	167.69			
	متسبب	37	129.76			
	لا يعمل	17	160.85			
التقويم	تعليمية	70	147.10	7.34	5	غير دالة
	إدارية	33	144.20			
	عسكرية	58	143.87			
	متقاعد	85	168.91			
	متسبب	37	126.96			
	لا يعمل	17	158.56			
الدرجة الكلية	تعليمية	70	148.71	8.14	5	غير دالة
	إدارية	33	143.56			
	عسكرية	58	144.66			

	متقاعد	85	168.52			
	متسبب	37	123.00			
	لا يعمل	17	161.03			

يتضح لنا من الجدول رقم (14) أن نتائج اختبار كروسكال واليس أظهرت أن قيمة (مربع كا) للدرجة الكلية للمقياس بلغت (8.14)، ومستوى الدلالة (0.148) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، فلذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأب، أي أن مهنة الأب لم تؤثر في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لعينة الدراسة.

الفرض السادس: والذي ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأم (تعليمية – إدارية – متقاعدة – لا تعمل)

تم استخدام تحليل التباين الآحادي تبعاً لمتغير (مهنة الأم) والجدول رقم (15) يوضح ذلك:

جدول رقم (15) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للفروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأم

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بُعد التخطيط	بين المجموعات	364.41	3	121.47	1.11	غير دالة
	داخل المجموعات	32387.62	296	109.41		
	المجموع	32752.03	299			
بُعد المراقبة	بين المجموعات	293.21	3	97.73	0.88	غير دالة
	داخل المجموعات	32651.30	296	110.30		
	المجموع	32944.52	299			
بُعد التقويم	بين المجموعات	989.60	3	329.86	2.78	0.01
	داخل المجموعات	35123.58	296	118.66		
	المجموع	36113.18	299			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4428.12	3	1476.04	1.63	غير دالة
	داخل المجموعات	267039.9	296	902.16		
	المجموع	271468.0	299			

يتضح لنا من الجدول رقم (15) نتائج تحليل التباين الأحادي حيث أظهرت أن قيمة (ف) بلغت (1.63) للدرجة الكلية لأبعاد مقياس وبمستوى دلالة (0.18) وهو أكبر من (0.05) فلذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير(مهنة الأم)، أي أن مهنة الأم ليس لها تأثير على التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الكلية الجامعية بالليث، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات بُعد التقويم لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأم وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول التالي يبين نتائج ذلك:

جدول (16) نتائج اختبار شيفه Scheffe لبُعد التقويم تبعاً لمهنة الام

بُعد	مهنة الام	تعليمية	إدارية	متقاعدة	لا تعمل	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري
التقويم	تعليمية		3.82	3.28-	1.60	46.91	2	10.04
	إدارية			7.10-	2.21-	43.09	4	11.98
	متقاعدة				4.89	*50.20	1	9.86
	لا تعمل					45.31	3	11.14

***دالة إحصائية عند مستوى 0.05**

من الجدول رقم (16) بعد استخدام اختبار شيفيه أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير الأم لبعد التقويم لصالح المتقاعدة.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير وجود اختلاف في بعُد التقويم، أن لكل مرحلة عمرية لها عطاءها المثمر البناء، ولكون الأمهات المتقاعدات يتميزن بالخبرات العملية والحياتية، ما ينعكس ذلك إلى إدراك حقيقي لأبنائهم قد يشكل لهم حافزاً للمثابرة والإصرار للوصول إلى تقويم أهدافهم ومدى تحققها، وتصبح لديهم القدرة على مراقبة ذواتهم وتقويمها بهدف تحديد مواطن الخطأ أو الصعوبة في تكوين المعرفة من أجل تصحيح تعلمهم.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير نتيجة الفرض السادس حسب نظرية براون فقد جاء في الفلمباني(2011)، أن ما وراء المعرفة تتضمن معرفة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية من جانب والتحكم والتنظيم ما وراء المعرفي من جانب آخر، وفي ضوء ما سبق فإن هذا يعد مؤشراً على ارتباط التفكير ما وراء المعرفي بمدى دافعية الطالب نحو التفكير، ويرتبط بتفضيل ودافعية الشخص نحو الاستمتاع بأداء المهام العقلية المعقدة، وأن الأفراد الذين لا يستمتعون ببذل الجهود المعرفية لا يشاركون في المشكلات المعرفية خصوصاً المعقدة منها، وإنما يرجعون إلى أصحاب الخبرات، ومن يمتلكون المعلومات في حالة مواجهتهم لمثل هذه المشكلات.

وترى الباحثة ان التفكير ما وراء المعرفي يرتبط بمدى اهتمام الطالب بتنمية شخصيته وتطوير أبعادها العقلية والانفعالية والجسمية، فالمعرفة تكسب الفرد على التفكير، والوعي، وإدراك العلاقات التي تعمل على تنمية معرفته وزيادتها. وما تجدر الإشارة إليه ان لكل فرد أساليبه المفضلة في التعامل مع المعلومات التي يتعرض لها خلال مواقف الحياة، وهناك تفاوت في قدرات الأفراد في البحث عن المعرفة والحصول عليها ومستوى حاجتهم إليها.

الفرض السابع: والذي ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن)

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار كروسكال واليس، وذلك لمقارنة متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن) والجدول الآتي يظهر ذلك:

جدول (17) نتائج اختبار Kruskal-Wallis Test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

البُعد	المستوى الدراسي	العينة (ن)	الرتب	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط	الأول	39	150.21	18.20	7	0.05
	الثاني	48	166.95			
	الثالث	28	164.43			
	الرابع	48	135.92			
	الخامس	30	113.80			
	السادس	33	170.26			
	السابع	21	107.02			
	الثامن	53	167.37			
المراقبة	الأول	39	144.78	14.45	7	0.05
	الثاني	48	165.27			
	الثالث	28	164.57			
	الرابع	48	139.58			
	الخامس	30	114.53			
	السادس	33	160.97			
	السابع	21	118.17			
	الثامن	53	170.43			
التقويم	الأول	39	148.21	11.74	7	غير دالة
	الثاني	48	165.25			
	الثالث	28	163.27			
	الرابع	48	136.66			
	الخامس	30	121.32			
	السادس	33	153.15			
	السابع	21	122.48			
	الثامن	53	170.59			
الدرجة الكلية	الأول	39	146.21	15.91	7	0.05
	الثاني	48	165.93			

	الثالث	28	166.00			
	الرابع	48	135.81			
	الخامس	30	115.25			
	السادس	33	163.26			
	السابع	21	115.29			
	الثامن	53	170.76			

يتضح لنا من الجدول رقم (17) أن نتائج اختبار كروسكال واليس أظهر أن قيمة (مربع كا) للدرجة الكلية بلغت (15.91) ومستوى الدلالة (0.05) وهو أقل من مستوى المعنوية (0.05) فلذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً المستوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن)، وذلك لصالح المستوى الثامن، ما عدا بُعد التقويم أظهر عدم وجود دلالة إحصائية.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير هذه النتيجة حسب تعريف مهارات ما وراء المعرفة حيث عرفه ابو لطيفة (2014) بأنها مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير، مما يدل ذلك على أهمية الأعمار والقدرات لدى المتعلمين، حيث أنها تودي دوراً كبيراً في الإفادة من استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة والافادة من نتائجها في التعلم الصفي وهذا يعني أن الفرد كلما انتقل من مرحلة عمرية إلى مرحلة عمرية أعلى كلما نضجت خبراته، وتطورت قدراته، واتسعت مداركه، وتمكن من فهم ومعالجة الأمور التي تقف خلف المعرفة، وبالتالي فإن الفرد عندما يكبر يصبح أكثر منطقية في فهمه لكيفية ملاحظة وضبط تعلمه، وكيف يتذكر ما تعلمه بصورة منظمة، وأن الاتجاه النمائي في التفكير يؤكد ضرورة مساعدة الفرد السوي على تحقيق ذاته والتعرف على امكانياته وتطوير قدراته واستثمارها لأفضل ما يمكن، ومع تقدم الفرد فانه يطور استراتيجيات فعالة لمراقبة عملياته المعرفية، وإذا ما طور فإنه سيتكون لديه مستوى من الوعي يمكنه من بلوغ الهدف من خلال مراقبته تفكيره والتحكم به.

وتعزو الباحثة إلى عدم وجود فروق ذات دالة احصائية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي في بعُد التقويم حيث أُعتبر أكثر الأبعاد شيوعاً في التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الكلية الجامعية بالليث فيمكن تفسيره بتمتع عينة الدراسة بالقدرة على تحليل الأداء عقب حدوث التعلم أو حل مشكلة ما وتقييم الفرد لعمليات تعلمه، واستخدام استراتيجيات للحفظ والاسترجاع فيما بعد بشكل أفضل من غيرهم وهذا يساعدهم على أن يحتفظوا بالمعلومات بشكل أكثر تنظيماً.

الفرض الثامن: والذي ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث)

للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث) والجدول رقم (18) يوضح ذلك:

جدول (18) نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

أبعاد التوجه المستقبلي	الجنس	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المستقبل الأسري	ذكر	150	60.16	10.92	6.54-	0.01
	أنثى	150	51.88	10.96		
المستقبل الدراسي	ذكر	150	31.98	5.20	3.68-	0.01
	أنثى	150	29.87	4.72		
المستقبل المهني	ذكر	150	37.28	8.45	2.40-	0.05
	أنثى	150	35.00	7.94		
المستقبل الاجتماعي	ذكر	150	59.00	11.48	4.89-	0.01
	أنثى	150	52.30	12.22		
الدرجة الكلية	ذكر	150	188.44	32.83	5.05-	0.01
	أنثى	150	169.07	33.47		

يتضح من الجدول رقم (18) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت(-5.05)، ومستوى الدلالة(0.01) وهو أصغر من (0.05) ويبين الجدول كذلك أن قيمة مستوى الدلالة على جميع أبعاد مقياس التوجه المستقبلي أقل من (0،05)، فلذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ذكر- أنثى) لصالح الذكر في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، أي أن الذكر لديه توجه للمستقبل أفضل من الأنثى.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء نظرية الذات المستقبلية لماركوس ونوريس (Markus &Nurius،1986) إلى أن الذات المستقبلية تمثل كل من الأهداف، والطموحات، والتفاعل بين الفرد وبيئته، وتمثل الذات المستقبلية كل ما يتمنى الإنسان أن يصبح عليه في المستقبل، وأيضاً كل ما يخشى حدوثة في المستقبل، وترى الباحثة إلى أن توجه الشباب نحو المستقبل مرتبط بعوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية ومن الضروري تسليط الضوء على طبيعة المناخ الاجتماعي والمتمثل في: ضغوط الحياة – أزمة السكن – ارتفاع الأسعار – قلة فرص العمل لخريجي الجامعات والمعاهد – تأخير سن الزواج – الخوف من عدم تربية الأبناء تربية صالحة – الخوف من الفشل في الدراسة – الخوف من عدم العثور على الشخص المناسب للزواج كشريك للحياة – الخوف من استمرار حالة المجتمع على ما هو عليه من انخفاض مستوى المعيشة وانخفاض دخل الفرد والبطالة التي تهدد الحياة المستقبلية وتعمل على تعطيل أمور لا بد من تحقيقها وبأقصى سرعة. وكذلك الخوف من الأمراض التي تظهر فجأة والكوارث التي تحيط بنا من كل جانب والسبب في ذلك ربما يرجع إلى أن الذكور يعرفون جيداً أنهم سيتحملون مسئولية بناء أسرة والإنفاق عليها ولا بد من وجود الوظيفة المناسبة بدخل ثابت حتى يستطيعوا أن يتفوقوا في أعمالهم ويثبتوا وجودهم في مجال عملهم.، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبدالمنعم (2007) التي أشارت نتائجها إلى امتلاك الذكور مستوى أعلى من الإناث في التوجه المستقبلي، حيث قد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج حجازي (2008) والتي أظهرت أنه لا يوجد فروق في الدرجة الكلية لمقياس التوجه المستقبلي بين الجنسين.

الفرض التاسع: والذي ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (أقل من جيد- جيد – جيد جداً - ممتاز)

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار كروسكال واليس، وذلك لمقارنة متوسطات درجات التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (أقل من جيد- جيد – جيد جداً - ممتاز) والجدول الآتي يظهر ذلك:

جدول رقم (19) نتائج اختبار Kruskal-Wallis Test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي

البُعد	التحصيل الدراسي	العينة (ن)	الرتب	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوجه نحو المستقبل الأسري	أقل من جيد	18	157.56	5.01	3	غير دال
	جيد	82	156.48			
	جيد جداً	142	139.33			
	ممتاز	58	167.20			
التوجه نحو المستقبل الدراسي	أقل من جيد	18	165.50	5.15	3	غير دال
	جيد	82	150.86			
	جيد جداً	142	140.65			
	ممتاز	58	169.44			
التوجه نحو المستقبل المهني	أقل من جيد	18	186.75	9.49	3	غير دال
	جيد	82	157.55			
	جيد جداً	142	135.77			
	ممتاز	58	165.34			
التوجه نحو المستقبل الاجتماعي	أقل من جيد	18	164.11	6.71	3	غير دال
	جيد	82	154.27			
	جيد جداً	142	138.20			
	ممتاز	58	171.06			
الدرجة الكلية	أقل من جيد	18	169.58	6.84	3	غير دال
	جيد	82	154.91			
	جيد جداً	142	137.84			
	ممتاز	58	169.34			

يتضح لنا من الجدول رقم (19) أن نتائج اختبار كروسكال واليس أظهرت أن قيمة (مربع كا) بلغت (6.84)، ومستوى الدلالة (0.077) وهو أكبر من مستوى المعنوية(0.05)، ويبين الجدول كذلك أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من مستوى المعنوية (0.05)على جميع أبعاد المقياس، فلذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي لدى عينة

الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (أقل من جيد- جيد – جيد جداً – ممتاز)، أي أن التحصيل الدراسي ليس له تأثير على التوجه المستقبلي لعينة الدراسة.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن عدم وجود فروق بين التوجه المستقبلي وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي بأن مرتفعي التحصيل الدراسي يتسمون بالتحدي للمهام الصعبة، ويميلون إلى حب الاستطلاع وتوقع مستويات التوجهات المستقبلية والدافعية الداخلية لديهم لإنجاز المهام والمتطلبات الدراسية مقارنة بمنخفضي التحصيل الدراسي. وعدم وجود فروق بينهما في التوجه المستقبلي قد يرجع إلى طبيعة الدراسة والمجتمع الذي أجريت فيه الدراسة الحالية، فالميل إلى العمل السهل دون الصعب والاعتمادية على الآخرين، وتأجيل الواجبات، والإنجاز تحت ضغوط خارجية قد تكون سمات وخصائص سائدة لدى الكثير من الطلاب.

الفرض العاشر: والذي ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (علمي _ إنساني)

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (T-Test)، وذلك لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (علمي-إنساني) والجدول الآتي يظهر ذلك:

جدول (20) نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص

أبعاد التوجه المستقبلي نحو	الجنس	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة عند 0.05
المستقبل الأسري	علمي	90	58.78	11.28	2.7	0.01
	إنساني	210	54.83	11.68		
المستقبل الدراسي	علمي	90	32.31	4.62	3.1	0.01
	إنساني	210	30.33	5.15		
المستقبل المهني	علمي	90	38.22	8.46	2.8	0.01
	إنساني	210	35.25	8.04		
المستقبل الاجتماعي	علمي	90	58.14	12.23	2.3	0.01
	إنساني	210	54.59	12.20		
الدرجة الكلية	علمي	90	187.46	33.83	2.8	0.01
	إنساني	210	175.02	34.17		

يتضح من الجدول رقم (20) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (2.8)، ومستوى الدلالة (0.004) وهو أقل من (0.05) ويبين الجدول كذلك أن قيمة مستوى الدلالة على جميع أبعاد مقياس التوجه المستقبلي أقل من (0،05)، فلذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (علمي- إنساني)، ولصالح التخصص العلمي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة الدراسة في الأقسام العلمية التي تساعد على تنمية التوجهات المستقبلية لديهم، ولطبيعة المناهج الدراسية بما تحتويه من معلومات ومهارات وأنشطة تعليمية بطريقة تؤدي إلى اكتساب الطلبة مهارات التخطيط لإنجاز مهامهم، ووضع الأهداف المستقبلية، وربما تكون الطرائق والاستراتيجيات التدريسية المتبعة من قبل المعلمين في تدريس الطلبة ذوي التخصص العلمي مختلفة عن الطرائق والاستراتيجيات التي يتّبعها معلمي الطلبة ذوي التخصص الإنساني، كما أنهم أكثر اهتماماً بالمواد الدراسية وأكثر استقبالاً للمعارف والمعلومات والمهارات التي يحصلون عليها من المناهج الدراسية والمعلمين، مما يجعلهم يمتلكون قاعدة بيانات غنية بالمعلومات والاستراتيجيات التي يستخدمونها أثناء قيامهم بالاستفادة من خبراتهم لتحقيق طموحاتهم المستقبلية .

الفرض الحادي عشر: والذي ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأب (تعليمية – إدارية – عسكرية – متقاعد – متسبب- لا يعمل)

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار كروسكال واليس، وذلك لمقارنة متوسطات درجات التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأب، والجدول الآتي يظهر ذلك:

جدول رقم (21) نتائج اختبار Kruskal-Wallis Test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأب

البُعد	مهنة الاب	العينة (ن)	الرتب	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوجه نحو المستقبل الأسري	تعليمية	70	138.31	11.61	5	غير دالة
	إدارية	33	134.89			
	عسكرية	58	150.57			
	متقاعد	85	176.24			
	متسبب	37	135.09			
	لا يعمل	17	135.62			
التوجه نحو المستقبل الدراسي	تعليمية	70	150.65	14.58	5	غير دالة
	إدارية	33	144.02			
	عسكرية	58	147.24			
	متقاعد	85	174.92			
	متسبب	37	125.24			
	لا يعمل	17	106.47			
التوجه نحو المستقبل المهني	تعليمية	70	156.47	4.75	5	غير دالة
	إدارية	33	140.83			
	عسكرية	58	156.42			
	متقاعد	85	157.61			
	متسبب	37	125.68			

	لا يعمل	17	142.94			
التوجه نحو المستقبل الاجتماعي	تعليمية	70	147.39	7.50	5	غير دالة
	إدارية	33	140.47			
	عسكرية	58	149.97			
	متقاعد	85	169.56			
	متسبب	37	127.69			
	لا يعمل	17	138.94			
المقياس الكلي	تعليمية	70	146.99	8.81	5	غير دالة
	إدارية	33	138.14			
	عسكرية	58	150.47			
	متقاعد	85	171.27			
	متسبب	37	127.11			
	لا يعمل	17	136.09			

يتضح لنا من الجدول رقم (21) أن نتائج اختبار كروسكال واليس أظهرت أن قيمة(مربع كا) بلغت (8.81)، ومستوى الدلالة (0.11) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، فلذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأب، أي أن مهنة الأب ليس لها أي تأثير على التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة.

الفرض الثاني عشر: والذي ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأم (تعليمية – إدارية – متقاعدة – لا تعمل)

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الاحادي، وذلك لمقارنة متوسطات درجات التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأم، والجدول رقم (22) يوضح ذلك:

جدول رقم (22) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للفروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأم

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بُعد التوجه نحو المستقبل الأسري	بين المجموعات	191.70	3	63.90	0.46	غير دالة
	داخل المجموعات	40641.13	296	137.30		
	المجموع	**40832.83**	**299**			
بُعد التوجه نحو المستقبل الدراسي	بين المجموعات	60.36	3	20.12	0.77	غير دالة
	داخل المجموعات	7641.16	296	25.81		
	المجموع	**7701.53**	**299**			
	بين المجموعات	771.12	3	257.04	3.86	0.01

بُعد التوجه نحو المستقبل المهني	داخل المجموعات	19674.42	296	66.46		
	المجموع	**20445.54**	**299**			
بُعد التوجه نحو المستقبل الاجتماعي	بين المجموعات	1005.45	3	335.15	2.24	غير دالة
	داخل المجموعات	44272.17	296	149.56		
	المجموع	**45277.63**	**299**			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4648.14	3	1549.3	1.30	غير دالة
	داخل المجموعات	351041.1	296	1185.96		
	المجموع	**355689.2**	**299**			

يتضح لنا من الجدول رقم (22) نتائج تحليل التباين الأحادي حيث أظهرت أن قيمة (ف) بلغت (1.30) للدرجة الكلية لأبعاد مقياس وبمستوى دلالة (0.27) وهو أكبر من(0.05) فلذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير(مهنة الأم)، أي أن مهنة الام ليس لها تأثير على التوجه المستقبلي للعينة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات بُعد التوجه نحو المستقبل المهني لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأم وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول التالي يبين نتائج ذلك:

جدول (23) نتائج اختبار شيفه Scheffe لبُعد التوجه نحو المستقبل المهني تبعاً لمهنة الام

بُعد	مهنة الام	تعليمية	إدارية	متقاعدة	لا تعمل	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري
التوجه نحو المستقبل المهني	تعليمية		0.30-	3.10-	2.02	36.86	3	7.87
	إدارية			2.79-	2.32	37.17	2	8.60
	متقاعدة				*5.12	39.96	1	9.82
	لا تعمل					34.84	4	7.81

***دالة إحصائية عند مستوى 0.05**

يتضح من الجدول (23) بعد استخدام اختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير (مهنة الأم) ولصالح مهنة الأم المتقاعدة.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير وجود اختلاف في التوجه المستقبلي المهني، لكون الأمهات المتقاعدات كانت لديهن من الخبرات التراكمية العملية ومما يتميزن به من رؤى وأفكار عن غيرهن من الامهات فهن المشعل الذي ينير الطريق مما يساعد على تعزيز حُسن الاختيار المناسب والذي يجعلها توجه أبنائها بالاختيار الصحيح لمستقبلهم المهني في العمل، ولكون المستقبل والمهنة من الموضوعات التي تشكل اهتمامات الأفراد في مرحلة الشباب والرشد.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير نتيجة الفرض التاسع في ضوء النظرية الشخصية لآدلر (Addler،1935)، حيث أن مفهوم الشخصية عنده يرتكز أساساً على مبدأ فهم شخصية الفرد وطبيعته الداخلية مما تستلزم الكشف عن الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان، من حيث هو كائن اجتماعي، تتشكل حياته من خلال المعايير الأخلاقية والثقافية والاجتماعية، وبما أن الإنسان محدد بالروابط والعلاقات الاجتماعية فلا بد من فهم هذه العلاقات الاجتماعية التي يتواجد فيها الفرد.

الفرض الثالث عشر: والذي ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن)

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار كروسكال واليس، وذلك لمقارنة متوسطات درجات التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن) والجدول الآتي يظهر ذلك:

جدول رقم (24) نتائج اختبار Kruskal-Wallis Test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

البُعد	المستوى الدراسي	العينة (ن)	الرتب	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوجه نحو المستقبل الأسري	الأول	39	153.67	20.18	7	0.01
	الثاني	48	176.21			
	الثالث	28	148.00			
	الرابع	48	142.03			
	الخامس	30	121.47			
	السادس	33	157.08			
	السابع	21	92.45			
	الثامن	53	179.22			
التوجه نحو المستقبل الدراسي	الأول	39	158.37	14.30	7	0.01
	الثاني	48	173.99			
	الثالث	28	153.14			
	الرابع	48	144.05			
	الخامس	30	127.82			
	السادس	33	143.42			
	السابع	21	102.21			
	الثامن	53	174.25			
التوجه نحو المستقبل المهني	الأول	39	174.59	13.61	7	غير دال
	الثاني	48	168.11			
	الثالث	28	165.64			
	الرابع	48	184.80			
	الخامس	30	116.32			
	السادس	33	133.39			

	السابع	21	125.17			
	الثامن	53	150.40			
التوجه نحو المستقبل الاجتماعي	الأول	39	163.96	16.73	7	0.01
	الثاني	48	168.25			
	الثالث	28	164.13			
	الرابع	48	143.38			
	الخامس	30	120.75			
	السادس	33	132.26			
	السابع	21	106.93			
	الثامن	53	169.24			
المقياس الكلي	الأول	39	163.96	18.12	7	0.01
	الثاني	48	173.29			
	الثالث	28	159.71			
	الرابع	48	145.06			
	الخامس	30	117.88			
	السادس	33	140.88			
	السابع	21	99.38			
	الثامن	53	174.72			

يتضح لنا من الجدول رقم (24) أن نتائج اختبار كروسكال واليس أظهر أن قيمة (مربع كا) للدرجة الكلية للمقياس بلغت (18.12) ومستوى الدلالة (0.011) وهو أقل من مستوى المعنوية (0.05) فلذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً المستوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن)، وذلك لصالح المستوى الثامن، ما عدا التوجه نحو المستقبل المهني أظهر عدم وجود دلالة إحصائية.

وتعزو الباحثة وجود فروق لصالح المستوى الثامن وشيوع التوجه المستقبلي لديهم لأنها تعد مرحلة ما قبل التخرج وبها يكون الطالب لديه تهيئه واستعداد ورسم صورة للمستقبل تساعده على الجد والاجتهاد، وهو ما يسمى بالهدف، وتحديده وقياسه، ومتى ما عوَّد الطالبُ نفسه على تحديد أهدافه، سواء قصيرة المدى أو بعيدة المدى، وثابر لتحقيقها وحقَّقها، رسمت له لوحة مليئة بالتفاؤل للمرحلة القادمة، وزادت من همِّته وحماسه..

2.5. ملخص نتائج الدراسة:

هدف هذه الدراسة إلى معرفة أبعاد التفكير ما وراء المعرفي وأبعاد التوجه المستقبلي والعلاقة بينهما لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بالليث، كما تناول تقصي الاختلاف لدى الطلاب في أبعاد التفكير ما وراء المعرفي وأبعاد التوجه المستقبلي وفقاً لمتغير (الجنس- التحصيل الدراسي – التخصص الدراسي - مهنة الاب- مهنة الام- المستوى الدراسي) ويمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة بما يلي:

- أكثر أبعاد التفكير ما وراء المعرفي شيوعاً لدى طلاب الكلية الجامعية بالليث هو بُعد التقويم ومن ثم بُعد المراقبة، وأخيراً جاء بُعد التخطيط.
- أكثر أبعاد التوجه المستقبلي شيوعاً لدى عينة الدراسة هو بُعد التوجه نحو المستقبل الأسري، ويليه في المرتبة الثانية بُعد التوجه نحو المستقبل الاجتماعي، أما في المرتبة الثالثة فقد جاء بُعد التوجه نحو المستقبل المهني، وجاء بُعد التوجه نحو المستقبل الدراسي في المرتبة النهائية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين درجات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده، ودرجات التوجه المستقبلي بأبعاده لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بالليث وقد تميزت هذه الدراسة بظهور هذه النتيجة لعدم دراسة المتغيرين مع بعضهما من قبل –على حد علم الباحثة-.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ذكر- أنثى) لصالح الأنثى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (أقل من جيد- جيد – جيد جداً – ممتاز).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (علمي- إنساني).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأب.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأم، ما عدا بُعد التقويم وجود دلالة إحصائية لصالح الأم المتقاعدة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً المستوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن) لصالح المستوى الثامن، ما عدا بُعد التقويم أظهر عدم وجود دلالة إحصائية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ذكر- أنثى) لصالح الذكر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (أقل من جيد- جيد – جيد جداً – ممتاز).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (علمي- إنساني) لصالح التخصص العلمي، وكذلك وفقاً للمستوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن) لصالح المستوى الثامن.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوجه المستقبلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير مهنة الأب ومتغير مهنة الأم، ما عدا بُعد التوجه نحو المستقبل المهني وجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مهنة الأم المتقاعدة.

ISSN: 2706-6495

3.5. توصيات الدراسة

في ضوء ما انتهت إليه النتائج، يمكن تصنيف التوصيات للجهات ذات العلاقة كما يلي:

✓ **المسؤولين في الكلية الجامعية بالليث:**

- الاهتمام بالاستراتيجيات الخاصة بتنمية مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير ما وراء المعرفي بشكل خاص، لأن تنميتها تتوقف على مدى التدرب عليها، وذلك قد يتطلب توجيهاً من قبل التدريسيين في البداية حتى يصبح الطالب قادراً على أداء هذه المهارات بصورة طبيعية دون مساعدة من أحد وتلقينهم مبادئ التعلم الذاتي.
- الاهتمام بتوجيه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على استخدام وتدريب الطلبة على التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته للتحول من تدريس المعلومات إلى تدريس المهارات والاستراتيجيات الفاعلة لعملية التعلم، فاكتساب الطلبة للمهارة يؤدي إلى تعلم أعمق وأبقى، وفي الوقت نفسه يصبح الطلبة أكثر استقلالية في تفكيرهم.
- عقد لقاءات ودورات وورش عمل للطلاب لتعريفهم على أهمية توظيف التفكير ما وراء المعرفي لدوره في بناء العقول العلمية القادرة على التفكير والابتكار والذي يكون له مردود على الفرد والمجتمع.
- إعداد برامج إرشادية وتوجيهية يستدعى إليها المرشدين التربويين، لاستقبال الطلاب الجدد في الجامعة لتنمية التوجه المستقبلي لديهم.
- تأسيس قسم الإرشاد والتوجيه النفسي بالكلية لهدف بحث ومناقشة المشاكل المستقبلية للطلاب الجامعيين ومساعدتهم على حلها.

✓ **المعلمين والمرشدين بمدارس التعليم العام:**

- توصي الباحثة المعلمين والمرشدين التربويين في مدارس التعليم العام بأهمية تعزيز التفكير ما وراء المعرفي للطلاب، والعمل على توفير بيئة تعليمية مناسبة لتنمية وتحفيز الدافعية لإنجاز المهام عن طريق استخدام استراتيجيات تثير اهتمام الطلاب.
- الاهتمام بإدراج التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته في المقررات والمناهج الدراسية بحيث تمتزج المقررات باستراتيجيات تعليمية تصمم خصيصاً لتنمية هذا النوع من التفكير.
- يستحسن على المعلمين والمرشدين التربويين التعريف بالتوجه المستقبلي لدى الطلاب في المراحل المبكرة من حياتهم باكتشاف مواهبهم وميولهم وتوجيهها توجيهاً صحيحاً يساعدهم على رسم توجهاتهم الإيجابية نحو المستقبل.

4.5. دراسات مقترحة

من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة، ومن خلال الاطلاع على الجهود السابقة فإن الباحثة توصي باقتراحات ببعض الدراسات المستقبلية في مجال الدراسة كما يلي:

- إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية على موضوعات أخرى مثل التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية أخرى.
- فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية التفكير ما وراء المعرفي لطلاب المرحلة الجامعية.

- التوجه المستقبلي لطلاب الجامعة في ضوء معتقداتهم المعرفية المختلفة

6. المـراجــع

1.6. المراجع العربية

- الاحمدي، مريم محمد عايد، (2012). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 32، ص121-152.
- جاب الله، منال عبدالخالق (2009). **التوجهات المستقبلية كدالة للتنبؤ بالكفاية الذاتية والتوقعات الوالدية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين**، بحث منشور، كلية التربية، جامعة بنها، مصر، مجلد 19، العدد 64، ص307-357.
- 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**، مجلد 7، ع 2، جامعة اليرموك، الأردن.
- حجازي، جولتان حسن (2008). **الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى الشباب الجامعي الفلسطيني**، بحث غير منشور، جامعة الاقصى، فلسطين.
- حمودة، آلاء زياد محمد (2015). **أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الأزهر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الحموري، فراس و ابو المخ، أحمد (2010). مستوى الحاجة الى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، المجلد 25، العدد 6، جامعة اليرموك، الأردن.
- رشيد، إزهار هادي (2013). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، مركز البحوث النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق، العدد 39، ص188-218.
- السعيد، رضا (2001). الأنشطة الإثرائية وأثرها على تدريس الرياضيات بالمرحلة الاعدادية، بحث منشور، **مجلة اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص1-46
- السكاكر، عبدالعزيز علي. (2011). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات الحل الابداعي للمشكلات المستقبلية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والمهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين**، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- السيد، فايزة، جمعة، محمد السيد (2002). **فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وانتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طالبات المرحلة الثانوية**، المؤتمر العلمي الثالث للقراءة والمعرفة، القراءة وبناء الإنسان، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- الشافعي، رأفت محمد (1996). **الاتجاهات الوالدية كما يدركها الابناء وعلاقتها بتصورهم للمستقبل. دراسة مقارنة على عينة من المراهقين من الجنسين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- الشربيني، فوزي والطنطاوي، عفت(2006). **استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

- الشريدة، محمد خليفة (2004). **أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الصقر، هناء خالد عيسى، (2004). **توجه الموهوبات نحو المستقبل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والاستاذية الراعية (المنتورية) لدى طالبات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين**، رسالة ماجستير، جامعة البحرين، البحرين.
- عبدالعزيز، سعيد (2010). **تعليم التفكير ومهاراته**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبدالمنعم، أحمد السيد (2007). **التوجه المستقبلي من حيث علاقته بتحقيق الذات وسمات الشخصية الإبداعية لدى عينة من الشباب الجامعي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- عبيد، ادوارد شحادة، (2004). **أثر استراتيجي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التفكير الناقد والادراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الاساسية في مادة الاحياء**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم مناهج وطرق تدريس العلوم، جامعة عمان العربية، الأردن.
- العجمي، سعيد رفعان (2015). **جود الحياة وعلاقتها بالتوجيه نحو المستقبل لدى طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الامنية**، رسالة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، السعودية.
- العليان، فهد علي (2005). استراتيجية k.w.l في تدريس القراءة مفهومها واجراءاتها وفوائدها، بحث منشور، **مجلة كليات المعلمين**، المجلد 5، العدد الأول.
- عياد، وائل محمود، (2011). **الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.
- الفتلاوي، علي شاكر، (2010). **سيكولوجية الزمن**، دار صفحات للدراسات والنشر، دمشق، سوريا.
- الفرماوي، حمدي وحسن، وليد (2004). **الميتا معرفية-بين النظرية والبحث**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الفلمباني، دينا خالد أحمد، (2011). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الاعدادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- قاسم، نادر فتحي، شاهين، ايمان فوزي وطالب، عوشة محمد سعيد (2014). الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ع38،ج3.
- قطيط، غسان يوسف (2008). **حل المشكلات**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- المالكي، موزة عبد الله (2005). **مهارات الإرشاد النفسي وتطبيقاته**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث، الدوحة، قطر.
- مبروك، اسماء توفيق (2006). **أثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- محمد، هبه مؤيد (2010). قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، ع26-27، ص 321-378.

- المساعيد، أصلان صبح (2013). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمركز الضبط ومتغيرات أخرى لدى عينة من طلبة الجامعة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، سوريا، المجلد 11، العدد 4.
- المصري، قاسم محمد (2003). **تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية**، مطبعة الروزنا، عمان، الأردن.
- مصطفى، محمد علي(2004). أثر الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز الدراسي وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثالث في المرحلة الثانوية العامة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر**، العدد 14.
- نوفل، محمد بكر، وسعيفان، محمد قاسم (2011). **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- يعقوب، نافذ نايف (2014). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينةٍ من طلاب كليات جامعة الملك خالد –فرع بيشة بالمملكة العربية السعودية، بحث منشور، **مجلة الجامعة للعلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، العدد 22.
- اليوسف، عبد الله أحمد (2001). **الشباب هموم الحاضر وتطلعات المستقبل**، مؤسسة البلاغ للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

ثانياً: المراجع الاجنبية

- Brown، A. L. (1980): **Metacognitive development and reding**، (In) R.J. Spiro، B. Bruce & W. F. Brewer (Eds)، Theoretical issues in reading comprehension، Hillsdale، NJ: Lawrence، Erlbaum
- Ozsey، Gokhan (2010) An investigation of the relationship between metacognition and mathematics achievement**. Asia Pacific Educ. Rev.** Education Research Institute، Seoul National University، Seoul، Korea.
- Sagawa، Joel Toshiro. (2008). **Future orientation in pro-social and delinquent youth: The impact of context and behavior**. Fuller Theological Seminary، Ph.D، School of Psychology.

جميع الحقوق محفوظة © 2023، الباحثة/ مها سعيد سالم أبو علي، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

(CC BY NC)

Doi: https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.55.7