الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2018

التفكير ماوراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس

دراسة ميدانية بثانوية صلاح الدين الأيوبي – المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية. تخصص: توجيه وإرشاد

إعداد الطالبة:

* عقيلة حملاوي.

إشراف:

* د/ حليمة شريفي .

لجنة المناقشة:

د. عمر ناصر باي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	رئيسا
د. حليمة شريفي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفا ومقررا
د. بلدية بن زطة	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مناقشا

الموسم الجامعي: 2018/2017

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال الله تعالى: ﴿لئن شكرتم لأزيدنكم﴾. " إبراهيم 09"

فالحمد لله القادر المقتدر الملك القدوس حمدا كثيرا الذي سدد خطانا ووفقنا لما فيه الخير ورزقنا العزم والإرادة والصبر لإنجاز هذا العمل المتواضع.

وعملا بقوله ﷺ « من لم يشكر الناس لم يشكر الله» صدق رسول الله

إلى من وقفت على المنابر وأعطت من حصيلة فكرها لينوع، إلى التي مدتني من بحر معلوماتها ولم تبخل علي فكانت نعم المرشدة

إلى من وقفت إلى جانبي عندما ضللت الطريق

إلى الأستاذة الدكتورة المشرفة: *حليمة شريفي*

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتنا الأفاضل في قسم علم النفس وأتقدم بالشكر الجزيل إلى الطاقم الإداري بثانوية صلاح الدين الأيوبي بمدينة المسيلة.

وأشكر كل من الأستاذة عتيقة بابش وزميلاتي: سارة، أحلام، نسيمة، كما لا يفوتني أن أشكر كل من ساعدني وقدم لي يد العون على إتمام هذا العمل المتواضع.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

تهدف الدراسة إلى البحث في علاقة التفكير ما وراء المعرفي بتقدير الذات لدى المراهق، كما تهدف أيضا إلى دراسة الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات تبعا للجنس والتخصص الدراسي.

اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي في التخصص العلمي والأدبي بلغ عددهم 75 بواقع 35 ذكور و40 إناث. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتماشيا مع طبيعة الموضوع لجأت الباحثة إلى استخدام أداتين لجمع البيانات والمعطيات الضرورية لهذه الدراسة هما:مقياس تقدير الذات للمراهق والراشد لكوبر سميث في صورته المعربة، مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراودنيسون (1994) في صورته المعربة، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية SPSS في نسخته (22) وذلك باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية هي:معامل الارتباط بيرسون، اختبارات دراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، التكرارات والنسب المئوية.

وخلصت نتائج الدراسة إلى:

1 – توجد علاقة ارتباطيه طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس.

2 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس.

3 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص.

4 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس.

5 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص.

وتمت مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة وخصائص العينة.

Résumé de l'étude en français :

Cette étude s'interesse à la relation entre la pensée métacognitive et l'estime de soi chez l'adolescent, elle vise aussi de dégager les différences entre le niveau de la pensée métacognitive et l'estime de soi, selon les variables ; sexe et option scolaire.

L'échantillon d'étude comprend un groupe d'élèves de deuxième année secondaire des deux options scientifique et littéraire, composée de 75 sujetss, 35 garçons et 40 filles.

Nous avon utilisé la méthode descriptive, on appliquant deux moyens de collecte de données :

- Teste d'estime de soi chez l'adolescent et l'adulte de Cooper Smith, la version arabe.
- Teste de la pensée métacognitive de Schraw et Dennison (1994), version arabe.

Nous avons utilisé le (SPSS) pour l'analyse des résultats (version 22).

Les résultatsmontrent que :

- Il existe une corrélation faible satisitiquement significative entre le niveau de la pensée métacognitive et le niveau d'estime de soi chez l'adolescent scolarisé.
- Il n'existe pas de différences statistiquement descriptives entre les sujets de l'échantillon dans le niveau de la pensée métacognitive attribuées à la variable sexe.
- Il n'existe pas de différences statistiquement descriptives entre les sujets de l'échantillon dans le niveau de la pensée métacognitive attribuées à la variable de l'option scolaire.
- Il n'existe pas de différences statistiquement descriptives entre les sujets de l'échantillon dans le niveau d'estime de soi attribuées à la variable sexe.

Il n'existe pas de différences statistiquement descriptives entre les sujets de l'échantillon dans le niveau d'estime de soi attribuées à la variable d'option scolaire.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان.....

فهرس الجداول .....

فهرس الأشكال .....

ملخص الدراسة باللغة العربية .....

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية .....

مقدمة ..... **أ، ب**

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

- إشكالية الدراسة 04

- فرضيات الدراسة 06

- أهمية الدراسة 07

- أهداف الدراسة 07

- المفاهيم الأساسية للدراسة 08

- الدراسات السابقة 10

- تعقيب على الدراسات السابقة 23

خلاصة 25

الفصل الأول :التفكير ما وراء المعرفي

تمهيد 27

1–نشأة وتطور التفكير ما وراء المعرفي 28

2–مفهوم التفكير ما وراء المعرفي 29

3–مكونات التفكير ما وراء المعرفي 30

4–استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي 34

5–مهارات التفكير ما وراء المعرفي 37

6–خصائص المفكر ما وراء المعرفي 40

7–العوامل المؤثرة في التفكير ما وراء المعرفي 40

خلاصة 44

الفصل الثاني :تقدير الذات

تمهيد 46

1–مفاهيم متعلقة بالذات 47

2–تعريف تقدير الذات 48

3–مصادر تقدير الذات 49

4–مظاهر تقدير الذات 50

5–أسباب تقدير الذات 51

6–النظريات المفسرة لتقدير الذات 52

7–تقدير الذات والمراهقة 54

خلاصة 58

الفصل الثالث :منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تمهيد 60

1– الدراسة الاستطلاعية.....61

2– منهج الدراسة 62

3– مجالات الدراسة 62

4– أدوات الدراسة 64

5– متغيرات الدراسة 64

6– الأساليب الإحصائية.....70

خلاصة 72

الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد 74

1– عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى 75

2–عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 77

3 – عرضومناقشة نتائج الفرضية الثالثة 78

4 – عرضومناقشة نتائج الفرضية الرابعة 79

5 – عرضومناقشة نتائج الفرضية الخامسة 81

استنتاج عام 82

الاقتراحات.....83

خاتمة 84

قائمة المصادر والمراجع

الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مختلف تصنيفات العلماء والباحثين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي	38
02	النظريات المفسرة لتقدير الذات	52
03	خصائص عينة الدراسة	63
04	معامل ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي	66
05	تقييم المحكمين لصدق كل عبارات مقياس التفكير ما وراء المعرفي	66
06	اتجاه عبارات مقياس تقدير الذات	68
07	العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات	75
08	الفرق بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس	77
09	الفرق بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير التخصص	78
10	الفرق بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس	80
11	الفرق بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير التخصص	81

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج فلافل للتفكير ما وراء المعرفي	31
02	نموذج جايكوب وباريس للتفكير ما وراء المعرفي	32
03	نموذج دويل للتفكير ما وراء المعرفي	33
04	نموذج أكسفورد للتفكير ما وراء المعرفي	33
05	نموذج يور وآخرون للتفكير ما وراء المعرفي	34
06	مصادر تقدير الذات	49

مقدمة

اهتم علماء النفس والتربية بدراسة مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة بالغة التأثير في حياة الفرد النفسية والاجتماعية، ولأن عملية النمو السليم ترتبط ارتباطا وثيقا برعاية المراهق والاهتمام بتربيته وتوجيهه وتلبية حاجاته، فالكثير من الباحثين في مجال علم النفس قد درسوا تأثير بعض المتغيرات على المراهق التي يمكن أن تؤثر عليه بالسلب أو بالإيجاب ومن هذه المتغيرات نجد تقدير الذات الذي يعد من الحاجات الأساسية للتمتع بالصحة النفسية، فمستوى تقدير الذات يؤثر على سلوك المراهق وعلى أسلوب تفكيره وعلى كفاءته باتخاذ القرارات كما يسهم في تحديد مدى قدرته على استثمار طاقاته لاقتحام المواقف الصعبة ومواجهة ضغوط الحياة فيصبح أقل عرضة للشعور بالقلق واقل معاناة من الضغوط النفسية. فالمراهق منخفض تقدير الذات يكون قليل الإنتاجية لا يستطيع النجاح نظرا لفقدان ثقته في نفسه وفي قدراته إلا أن اكتسابه لبعض أنماط التفكير كالتفكير ما وراء المعرفي قد تسهم في تحسين تقديره لذاته، وأشار (**الجراح وعبيدات، 2011**) إلى موضوع هذا النمط من التفكير خص باهتمام كبير في السنوات الأخيرة لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين حيث يزيد من وعيهم لما يدرسونه، فالتلميذ المفكر تفكيرا ما وراء معرفيا يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة أو في أثناء الموقف التربوي حيث يقوم بدور المولد للأفكار، ومخطط، وناقد ومراقب لمدى التقدم ومدعم لفكرة معينة ومنظم لخطوات الحل ويضع أمامه خيارات ويقيم كلا منها (**ص146**).

من هذا المنطلق حاولنا من خلال دراستنا هذه معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين كل من التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس. وقد تمت معالجة موضوع البحث من خلال خمس فصول تم التطرق في الفصل الأول منها إلى إشكالية الدراسة وأهميتها وأهدافها إضافة إلى صياغة الفرضيات، وتحديد التعاريف الإجرائية، وعرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

وتناول الفصل الثاني توضيحات لنشأة ومفهوم التفكير ما وراء المعرفي، وأهم مهاراته واستراتيجياته ومكوناته، كما تضمن أيضا خصائص المفكر ما وراء المعرفي والعوامل المؤثرة في هذا النمط من التفكير.

أما الفصل الثالث تضمن مفهوم تقدير الذات من حيث تعريفه مع التطرق إلى بعض المفاهيم المرتبطة به، وأهم النظريات التي تناولت هذا المفهوم وإلى أهم مظاهره ومصادره، كما تم التطرق إلى علاقة تقدير الذات بالمراهقة.

أما الفصل الرابع تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة، تضمن الدراسة الاستطلاعية من حيث الغرض منها، والمنهج المعتمد وكذا حدود وخصائص العينة إضافة إلى وصف الأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية التي اعتمدت في معالجة معطيات الدراسة، وتوضيح إجراءات تطبيق هذه الدراسة وتضمن أيضا عرض وتفسير نتائج الدراسة وفقا لترتيب فرضيات البحث لننهي الدراسة بعدد من الاقتراحات.

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- المفاهيم الأساسية للدراسة

6- الدراسات السابقة

7- تعقيب على الدراسات السابقة

خلاصة

❖ إشكالية الدراسة:

تشهد العلاقة بين تقدير الذات والمرافقة في الفترة الأخيرة اهتماما علميا بالغا ومتزايدا، نظرا لارتباطهما الشديد بالصحة النفسية والتوافق النفسي، وأشارت (**محمد، 2009**)إلى أن المراهقة تعتبر من أدق مراحل النمو الإنساني لما تتصف به من تغيرات جذرية سريعة تنعكس على مظاهر النمو العقلي، الجسمي، النفسي والاجتماعي والتي تسبب مجموعة من المتاعب الانفعالية والاجتماعية لكلا الجنسين (**ص17**). ومن بين المتاعب تلك التي ذكرها (**ملحم، 2001**) التكيف وإعادة التكيف مع ظروف جسمه وبيته وفي الصراعات الدائمة التي يعيشها المراهق بين مختلف نزعاته كالصراع بين نزعة الحنين إلى الطفولة الدافئة ونزعة المسير في خط الراشدين، وبين نزعة الاستقلال ونزعة الحاجة إلى الاعتماد على الغير. (**ص363**)تترجم هذه الصراعات إلى توتر وقلق وسلوك عدواني وشعور بالدونية وعدم الثقة بالنفس ومن هنا تظهر الضرورة الملحة للاهتمام بهذه الفئة والحرص على تمتعها بمستوى مناسب من التوافق والصحة النفسية، والتي من أبرز مؤشراتها وجود مستوى ملائم من تقدير الذات الذي عرفه (**المعايطة، 2008**) بأنه "وجود مشاعر إيجابية نحو الذات، والشعور بالنجاح، والقدرة، وقبول الذات، وأن الذات مقبولة من طرف الآخرين"(**ص83**).

لتقدير الذات أهمية كبرى في تنمية شخصية سوية، وذات فعالة قادرة على استثمار الطاقات ومواجهة مختلف العراقيل والصعوبات وبالتالي اتخاذ القرارات بكل ثقة. هذا ما توصلت إليه الباحثة (**مزيان، 2013**) في دراسة أجرتها حول علاقة تقدير الذات لدى المراهق بمشكلاته وحاجاته الارشادية، توصّلت من خلالها إلى أن هناك ارتباط عكسي بين تقدير الذات ومشكلات المراهق، أخذت في ذلك مشكلات الأمن والاستقرار كنموذج عنها.

من جهة أخرى يلعب التفكير ما وراء المعرفي دورا بارزا في تنشيط وتوجيه السلوك نحو تحقيق الهدف بكل وعي وتخطيط، باعتباره يعبّر عن وعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته

على السيطرة على هذه العمليات، فوعي المراهق مثلا بعمليات تفكيره في أثناء قيامه بهذه العمليات من أبرز العوامل المؤثرة في اكتساب وتوظيف المعرفة للتعامل مع المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، خاصة وأن مرحلة المراهقة تزداد فيها القدرة على ضبط السلوك خلافا لمرحلة الطفولة لذا نجده حريصا على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي من تخطيط ومراقبة وتقويم. من هنا ظهرت الحاجة إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى هذه الفئة وظهرت بعض الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع، من بينها دراسة **الخوالدة وآخرون**(2012) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص لدى طلبة المرحلة الثانوية (المراهقون) في محافظة جرش وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة جرش متوسط وإلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي. ورغم كثافة الدراسات والبحوث النظرية والامبريقية في أدبيات هذا الموضوع (التفكير ما وراء المعرفي) مازال هناك كثير من التساؤلات حول الممارسات العملية لتطوير هذا النوع من التفكير لدى هذه الفئة بالذات وخاصة في مجتمعاتنا العربية فجاءت فكرة هذه الدراسة لتقديم إطار نظري حول مدى أهمية هذا النوع من التفكير لدى المراهق المتمدرس الذي قد يساهم في زيادة شعوره بقيمته الذاتية ويزيد من قدرته على مواكبة التسارع في حجم ونوعية المعلومات المتوفرة في حياتنا المعاصرة. منه يمكننا طرح التساؤلات التالية:

– هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)؟

❖ فرضيات الدراسة:

لقد تم صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

1–توجد علاقة ارتباطية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس.

2– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى المراهقين عند تعزى لمتغير الجنس.

3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى المراهقين تعزى لمتغير التخصص العلمي (علمي، أدبي).

4– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس.

5– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى المراهقين تعزى لمتغير التخصص العلمي (علمي، أدبي).

❖ أهمية الدراسة:

-تتضح أهمية هذه الدراسة في افتقار الدراسات التي تتضمن متغير التفكير ما وراء المعرفي في الوسط التربوي وخاصة عند تلاميذ المرحلة الثانوية.

- كما تكتسي هذه الدراسة أهميتها من خلال أهمية موضوع التفكير ما وراء المعرفي باعتباره إحدى متطلبات التربية العصرية وما يكتسبه من أهمية لنجاح العملية التعليمية.

- محاولة تقديم إضافة جديدة في مجال البحوث النفسية والتربوية من خلال دراسة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى شريحة هامة من المجتمع وهي شريحة المراهقين.

- التوعية بأهمية تقدير الذات لدى المراهق في مرحلة التمدرس باعتبارها من المتغيرات المؤثرة على اكتساب المعارف والمهارات.

❖ أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1-التعرف على العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى المراهقة.

2- التعرف على الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى المراهقة تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

3- التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات لدى المراهق تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

❖ المفاهيم الأساسية للدراسة:

1-التفكير ما وراء المعرفي:

-اصطلاحا:

عرفه فلافل"**Flavel**" بأنه وعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته على السيطرة على هذه العمليات **(أبوجادو ونوفل، 2007، ص345).**

أما **غيس وويلي**"**Guss et willy**" فقد عرفاه بأنه التفكير في التفكير الذاتي للمرء وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية، وإعادة بنائها، كما يلعب دورا مهما في التعلم وحل المشكلات **(الجراح وعبيدات، 2011، ص145).**

-إجرائيا:

هو الدرجة التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس في السنة الثانية ثانوي في التخصص العلمي والأدبي في مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراوودينسن Shraw et wadinson المطبق في الدراسة الحالية.

2-تقدير الذات:

-لغة:

تقدير مشتقة من الفعل قدر، قدر الشيء بمعنى بين مقداره، والتقدير تحديد قيمة الشيئ**(موسى،2011، ص462).**

الذات:النفس والشخص **(موسى، 2011، ص197).**

-اصطلاحا:

يعرفه **جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي** (1995) على أنه "اتجاه نحو تقبل الذات، والرضا عنها، واحترامها، وفي التحليل النفسي معناه أن تكون علاقة الأنا طيبة بالانا الأعلى، أي عدم وجود أي صراع" (**الطاهر، 2009، ص104**).

-**إجرائيا:** العلامة التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس في مقياس تقدير الذات لكوبر سميث المطبق في هذه الدراسة .

3- المراهقة:

-**لغة:راهق:** قارب العلم، قارب البلوغ.

مراهقة:مرحلة من العمر يتحرك فيها الصبي للبلوغ.

مراهق:مشتق من الفعل رهق، رهقا: سفه وحمق وجهل (**نعمه، 2011، ص591**).

-اصطلاحا:

كلمة مراهق Adolexenceمشتقة من الفعل اللاتيني Adolescene، ومعناه التدرج نحو التصبح الجسمي والجنسي والاجتماعي والعقلي والانفعالي (**عويضة، 1996، ص139**).

-إجرائيا:

هم التلاميذ من ذكور وإناث الذين يتراوح سنهم بين 15و17 سنة، الذين يدرسون في السنة الثانية ثانوي في التخصص العلمي والأدبي بثانوية صلاح الدين الأيوبي بالمسيلة.

❖ الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة من أهم العناصر في الدراسات النفسية والتربوية حيث تفيد الباحث في بناء خطة البحث وطرح التساؤلات، وصياغة الفرضيات، والاستفادة من المراجع ومعرفة النتائج المتوصل إليها لكي يبدأ منها الباحث ويتجنب الإعادة وأيضا تفيده في معرفة الأدوات المستعملة في جمع االبيانات، والأساليب الإحصائية، كما تساعده في اختيار عينة بحثه لذلك فقد اخترنا الدراسات التالية التي تناولت كل منها أحد متغيرات دراستنا.

1 – الدراسات المتعلقة بالتفكير ما وراء المعرفي:

- **الدراسة الأولى:**

دراسة د. **ناقز أحمد عبد بقيعي** (2001) بعنوان: "التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليا (**بقيعي، 2001**).

تساؤلات الدراسة:

– ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا في منطقة إربد؟

– هل يختلف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا باختلاف (الجنس، المعدل الدراسي، التخصص).

أهداف الدراسة:

–التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا في منطقة إربد.

– معرفة الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا تبعا لمتغير (الجنس، المعدل الدراسي، التخصص).

المنهج:

المنهج المتبع هو المنهج الوصفي المسحي من خلال رصد واقع المشكلة البحثية وتحليلها.

العينة:

تكونت من (108) طالب وطالبة من جميع طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا في مدارس منطقة إربد التابعة لوكالة الغوث الدولية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة

أدوات جمع البيانات:

استخدم الباحث الأداة التالية: مقياس التفكير ما وراء المعرفيschraw et dennisonلشراو ودينسون (1994).

الأساليب الإحصائية:

المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار ت، التباين الأحادي.

نتائج الدراسة:

– مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا بمنطقة إربد مرتفع.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر للمتفوقين دراسيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر للمتفوقين دراسيا تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر للمتفوقين دراسيا تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

- **الدراسة الثانية:**

دراسة **عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات** (2011) بعنوان: "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات".

تساؤلات الدراسة:

– ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

– هل يختلف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف جنس الطالب ومستوى تحصيله الدراسي وتخصصه الدراسي (علمي، إنساني)؟

أهداف الدراسة:

– التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك.

– التعرف على الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك تبعا لمتغير الجنس، التخصص، مستوى التحصيل.

المنهج:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

العينة:

تكونت من 1102 طالبا وطالبة من مرحلة البكالوريوس للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2009/2008 بجامعة اليرموك اختيرت بالطريقة المتيسرة.

أدوات جمع البيانات:

الصورة المعرفية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراوو ودنيسون.)schrawet) dennison

الأساليب الإحصائية:

المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التباين الرباعي، التباين المتعدد، اختبار T.

نتائج الدراسة:

– كشفت الدراسة عن مستوى عال من التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة.

– وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

– وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التحصيل لصالح المتفوقين.

– وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة الإنسانية.

- **الدراسة الثالثة:**

دراسة **بن عابد جميلة وبن الطاهر التيجاني** (2016) بعنوان: "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ ذوي عسر الحساب- دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط" **(بن عابد والتجاني، 2016).**

تساؤلات الدراسة:

- ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ ذوي عسر الحساب السنة الرابعة ابتدائي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي عسر الحساب في التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية تعزى لمتغير الجنس؟

- ما هي مهارات ما وراء المعرفية الأكثر اتقانا لدى تلاميذ السنة الرابعة لذوي عسر الحساب بمدينة الأغواط؟

فرضيات الدراسة:

- مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى عينة الدراسة منخفض.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين اناث وذكور عينة الدراسة في التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية.

- توجد مهارات ما وراء المعرفية يتقنها أفراد عينة الدراسة أكثر من غيرهم.

أهداف الدراسة:

– التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ من ذوي عسر الحساب.

– معرفة الفروق بين إناث وذكور عينة الدراسة في التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية.

– معرفة المهارات ما وراء المعرفية التي يتقنها أفراد العينة أكثر من غيرهم.

المنهج:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي.

العينة:

تكونت عينة الدراسة من (45) تلميذ من ذوي عسر الحساب من عمر 09 سنوات إلى عمر 09 سنوات و 11 شهرا تم اختيارهم بطريقة قصدية.

أدوات الدراسة:

– مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات لمصطفى الزيان.

– مقياس التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية.

– بطارية زاريكي المعدلة لتشخيص عسر الحساب.

الأساليب الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية.

- الانحرافات المعيارية.

- النسب المئوية والتكرارات.

نتائج الدراسة:

- انخفاض مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى أفراد العينة.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية.

- عدم وجود مهارة ما وراء المعرفية يتقنها أفراد العينة دون أخرى.

2 - الدراسات المتعلقة بتقدير الذات لدى المراهق:

▪ الدراسة الأولى:

دراسة **حمري سارة** (2011) بعنوان: "علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" **(حمري سارة، 2001).**

تساؤلات الدراسة:

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى تلامذة المرحلة الثانوية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في مستوى تقدير الذات؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في مستوى الدافعية للإنجاز؟

فرضيات الدراسة:

–توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافع للإنجاز لدى تلامذة الطور الثانوي.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز.

أهداف الدراسة:

–البحث في علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الطور الثانوي.

– دراسة الفروق بين الجنسين لكل من متغيري تقدير الذات والدافعية للإنجاز.

المنهج:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي.

العينة:

اشتملن عينة الدراسة على مجموعة من التلاميذ لثانويتين بلغ عددهم 377 فرد، 177 ذكر و200 أنثى تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أدوات جمع البيانات:

–مقياس تقدير الذات للمراهق والراشد لكوبر سميث.

– مقياس الدافع للإنجاز لهارمنز.

الأساليب الإحصائية:

-التكرارات والنسب المئوية.

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

- معامل الارتباط بيرسون.

- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى تلامذة المرحلة الثانوية.

- وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الذكور.

- وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور.

- **الدراسة الثانية:**

دراسة **عبد العزيز حنان** (2012) بعنوان: "نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات" **(عبد العزيز حنان، 2012).**

تساؤلات الدراسة:

- هل هناك علاقة ارتباطية بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى طلبة جامعة بشار؟

- هل هناك علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي وتقدير الذات المرتفع لدى الطلبة؟

-هل هناك فروق في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

- هل هناك فروق في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟

-هل هناك فروق في مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

- هل هناك فروق في مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟

فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى طلبة جامعة بشار؟

- توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي وتقدير الذات المرتفع لدى الطلبة؟

-توجد فروق في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

- توجد فروق في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟

-توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

- توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟

أهداف الدراسة:

-التعرف على العلاقة بين نمطي التفكير وتقدير الذات لدى عينة الدراسة.

- التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي وتقدير الذات المرتفع لدى الطلبة؟

-التعرف على الفروق في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

- التعرف على الفروق في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟

-التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

- التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟

المنهج:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي.

العينة:

تكونت من 200 طالب، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أدوات جمع البيانات:

مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.

نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى طلبة جامعة بشار

- توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي وتقدير الذات المرتفع لدى الطلبة.

-لا توجد فروق في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

–لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

–يرتفع تقدير الذات لدى المراهقين مجهولي النسب المكفولين في أسر بديلة.

–يكون مستوى تقدير الذات لدى المراهقة مجهولة النسب المكفولة في أسرة بديلة بين المتوسط والمرتفع.

–يكون مستوى تقدير الذات لدى المراهق مجهول النسب المكفول في أسرة بديلة بين المتوسط والمرتفع.

- **الدراسة الثالثة:**

دراسة **أمزيان زبيدة** (2013) بعنوان: "تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية– دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس" **(أمزيان زبيدة، 2013).**

تساؤلات الدراسة:

–هل توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والمشكلات التي يعاني منها المراهق والمراهقة؟

– هل توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والحاجات الإرشادية لدى كل من المراهق والمراهقة؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات والمشكلات والحاجات الإرشادية؟

فرضيات الدراسة:

-توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات لدى المراهق بالمشكلات وفق متغير الجنس.

- توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات لدى المراهق بالحاجات الإرشادية وفق متغير الجنس.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة.

أهداف الدراسة:

-التعرف على مشكلات المراهقين.

- معرفة علاقة تقدير الذات لدى المراهقين بالمشكلات.

- الكشف عن ما إذا كان هناك علاقة بين تقدير الذات والحاجات الإرشادية.

- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في كل متغيرات الدراسة.

المنهج:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن.

العينة:

تكونت عينة الدراسة من 40 تلميذا بالسنة الأولى ثانوي مقسمين إلى 30 إناث و10 ذكور.

أدوات جمع البيانات:

-استبيان المشكلات النفسية.

- مقياس تقدير الذات للمراهق والراشد كوبر سميث.

الأساليب الإحصائية:

-معامل الارتباط بيرسون.

-اختبار (ت) للفروق.

نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين تقدير الذات ومشكلات الأمن والاستقلال عند الذكور.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات وجميع المشكلات.

- لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والحاجات الارشادية عند المراهقين الذكور.

- توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والحاجات الارشادية عند المراهقين الإناث.

توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات بين الإناث والذكور ولصالح الذكور.

❖ تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتحصل عليها، يلاحظ أن الدراسة الحالية تشابهت مع هذه الدراسات، وذلك في أن جل الدراسات المعتمدة تناولت أحد متغيرات الدراسة الحالية كالتفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات والمراهقة، وأغلبية الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرين مثل دراسة امزيان زبيدة وعبد العزيز حنان، هذا ما يتشابه مع الدراسة الحالية حيث أنها تهدف إلى التعرف على العلاقة بين عدة متغيرات. إضافة إلى ذلك فإنبعض هذه الدراسات هدفت إلى الكشف عن الفروق في متغير أو متغيرين من متغيرات الدراسة حسب متغير الجنس أو التخصص الدراسي أو... ، وهذا ما يدل على أن العينات التي طبقت عليها الدراسات السابقة كانت معظمها من الجنسين، وهذا أيضا يتفق مع الدراسة الحالية، أما الاختلاف الذي كان بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة يكمن في المجال

التطبيقي أي الاختلاف في الإطار الزماني والمكاني، ومجتمع الدراسة، ففي الدراسة الحالية اختيرت مرحلة معينة من التعليم الثانوي ألا وهي مرحلة السنة الثانية ثانوي. بالإضافة الى ذلك اغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي الذي تم اتباعه في الدراسة الحالية.

ولقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري والتعرف على أدبيات الدراسة الحالية، وتحديد مشكلة الدراسة وصياغة تساؤلاتها، كما تم الاعتماد على بعض أدوات هذه الدراسات لاختبار متغيرات الدراسة الحالية، كمقياس التفكير ما وراء المعرفي ومقياس تقدير الذات، كما تمت الاستفادة من نتائج هذه الدراسات في جانب تفسير ومناقشة النتائج، حيث أنها تعتبر بمثابة المحك الذي يثبت نتائج الدراسة الحالية ويدعمها.

خلاصة

في ختام هذا الفصل الذي تم فيه تقديم مجموعة من العناصر المنهجية التي كانت بمثابة تمهيد لما سيتم عرضه في الجانب النظري والميداني، يمكن القول أنه ذو أهمية بالغة في فهم هذه الدراسة بشكل مباشر، وفي توضيحها للقارئ من أجل أخذ فكرة عنها، كما أن هذا الفصل كان نقطة البداية الفعلية لهذه الدراسة والذي مهد لفصول نظرية وأخرى تطبيقية.

الفصل الأول : التفكير ما وراء المعرفي

تمهيد

1 – نشأة وتطور التفكير ما وراء المعرفي

2 – مفهوم التفكير ما وراء المعرفي

3 – مكونات التفكير ما وراء المعرفي

4 – استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي

5 – مهارات التفكير ما وراء المعرفي

6 – خصائص المفكر ما وراء المعرفي

7 – العوامل المؤثرة في التفكير ما وراء المعرفي

خلاصة

تمهيد

سيتم في هذا الفصل تناول مستوى من مستويات التفكير الذي يعتبر أحد القدرات العقلية المميزة للإنسان عن سائر الكائنات الحية وبالأخص التفكير ما وراء المعرفي الذي يعتبر أحد أكثر مواضيع علم النفس المعرفي حداثة، والذي فرض التطور المعرفي السريع توجيه البحث والدراسة إليه، وسيتم التطرق إلى نشأته، مفهومه، استراتيجياته ومهاراته.

1 – نشأة وتطور التفكير ما وراء المعرفي :

أشار (**العتوم وآخرون، 2007**) إلى أن التفكير ما وراء المعرفي واحدا من التكوينات المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر، إذ يرتبط بنظريات الذكاء واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، ويعتبر من أحدث موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي ومن أكثرها إثارة للبحث في ظل الآفاق الواسعة التي يفتحها للدراسات التجريبية في موضوع الذكاء والتفكير ومهارات التعلم (**ص266**)، وقد أشار كل من "**جارمن**" و"**فافريك**" إلى أن هذا المفهوم يعود في أصوله إلى علم النفس العام وأن كلا من "**وليم جيمس**" و"**جون ديوي**" قد وصفا العمليات ما وراء المعرفية بأنها: التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم وهي ضمن نظرية معالجة المعلومات.

أما (**رشيد، 2013**) فترى أن "**جون فلافل**" يعد أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة سنة 1976، حيث ركزت دراساته الأولى على تحسين القدرة على التذكر وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في بداية الأمر مصطلح "ما وراء الذاكرة" وبعد ذلك وسع المفهوم إلى "التفكير ما وراء المعرفي" فقد لاحظ أن المتعلمين يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص ولمختلف الأنشطة المعرفية، أي أن ما وراء المعرفة تقود التلاميذ إلى الاختيار وتقوم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن أن تنظم تعلمهم(**ص 214**).

وذكر (**جروان، 1999**) أن أعمال "**فلافل**" الرائدة أسهمت في وصف خصائص هذا المفهوم التي بقيت ثابتة إلى حد كبير عبر مختلف المجالات من بعده، وقادت دعوته إلى إجراء عدد كبير من البحوث في هذا المجال. وقد تطور الاهتمام به في عقد الثمانينات على المستويين النظري والتطبيقي، فأجريت دراسات كثيرة تناولت استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة وكيفية استخدام وتطبيق التفكير ما وراء المعرفي في عمليتي التعليم والتعلم (**ص43**).

ولا يزال التفكير ما وراء المعرفي يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار.

2 – مفهوم التفكير ما وراء المعرفي:

تعددت التعاريف لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي حيث تناولها العديد من الباحثين.

فعرفه "**ليفيتجيستونlivingston**" بأنه: "التفكير حول التفكير والذي يتضمن عمليات التخطيط المهمة التي سيقوم بها الفرد، ومن ثم مراقبة واستيعاب هذه المهمة وأخيرا تقويم مدى التقدم لهذه المهمة" **(أبو جادو ونوفل، 2007، ص345).**

وعرف بأنه "التعلم التأملي الذي يتكون من التخطيط والمتابعة والتقويم" **(سعيد، 2008، ص71).**

وعرفه "**هويت hwit**" أنه "تفكير الفرد حول تفكيره يسمى التفكير ما وراء المعرفي وهو المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، ويتضمن تفكيره فيما يعرف وما لا يعرف ومراقبة الكيفية التي نسير بها عملية تعلمه وتفكيره" **(العتوم، 2011، ص268).**

الملاحظ لهذه التعاريف يجد أنها ركزت على مكونات التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته المتمثلة في التخطيط والمتابعة والتقويم.

وعرفه **(جروان، 1999)**بأنه "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 بفعالية لمواجهة متطلبات مهمة التفكير" **(ص44).**

وعرفه "**غيس وويلي guss and willy**" بأنه: "التفكير في التفكير الذاتي وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دورا مهما في التعلم وحل المشكلات" **(الجراح وعبيدات، 2011، ص145).**

المتأمل للتعريفين السابقين يستنتج أنه قد تم التركيز على أهمية التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته وما يعود به من فائدة على سلوك الفرد وتعلماته ونشاطاته الفكرية.

ومن هذه التعريفات نستخلص أن التفكير ما وراء المعرفي هو وعي الفرد بعملياته المعرفية ويتضمن مجموعة مهارات هي: التخطيط، المتابعة والتقويم تعود بالكثير من الفوائد على الفرد فمكنه من السيطرة على نشاطاته الفكرية المستخدمة في حل المشكلات، واستغلال موارده بكفاءة وتحسين عملية تعلمه، إضافة إلى أن التفكير ما وراء المعرفي يتميز بالقابلية للنمو والتطور تبعا لسن الفرد وخبراته.

3 – مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

اختلف علماء النفس في تحديد مكونات التفكير ما وراء المعرفي، مما أدى إلى ظهور العديد من النماذج، كل منها ذكر مجموعة من المكونات اختلفت في مواقع وتشابهت في مواقع أخرى نذكر منها:

3 –1– نموذج فلافل flavel(عبيدات، 2001، ص146):

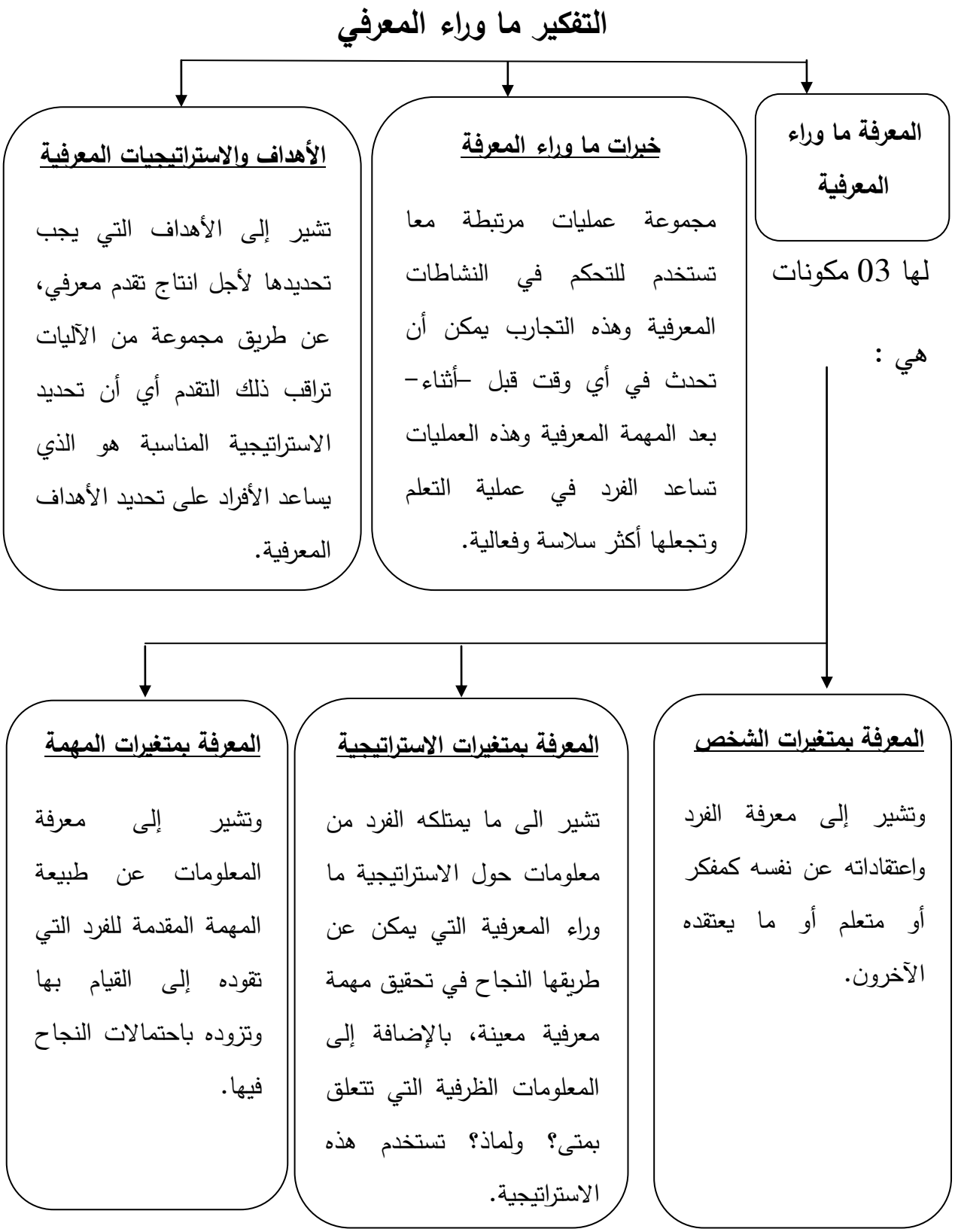
أشار إلى وجود 03 مكونات للتفكير ما وراء المعرفي هي:

أ – المعرفة ما وراء المعرفية.

ب – خبرات ما وراء المعرفة.

ج – الأهداف والاستراتيجيات المعرفية.

ومن خلال الاطلاع على هذه المكونات بالتفصيل تم التوصل إلى المخطط الموضح أدناه.



الشكل رقم (01): يوضح نموذج فلافل للتفكير ما وراء المعرفي(المصدر: من إعداد الباحثة).

3 -2- نموذججايكوب وباريس jacobe et paris:

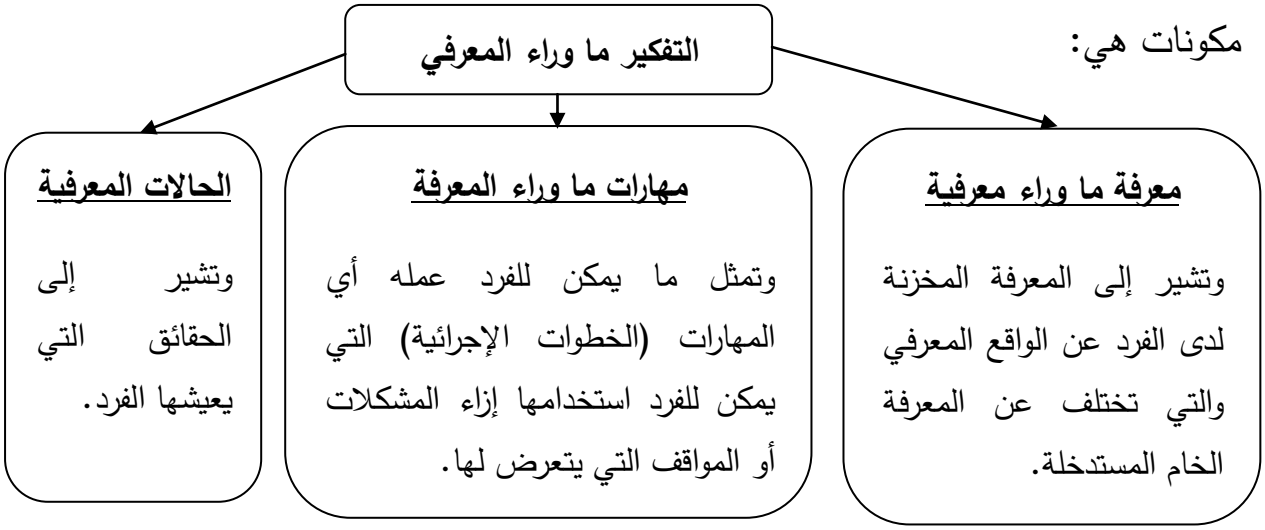
هذا النموذج قسم التفكير ما وراء المعرفي لمكونيين أساسيين (**رشيد، 2013، ص30**):

التفكير ما وراء المعرفي

- **التقويم الذاتي للإدراك**يتظمن 03 أشكال هي:
  - المعرفة التقريرية
  - المعرفة الإجرائية
  - المعرفة الشرطية
- **الإدارة الذاتية لما وراء المعرفة:** ويتضمن
  - التخطيط
  - التقييم
  - التنظيم

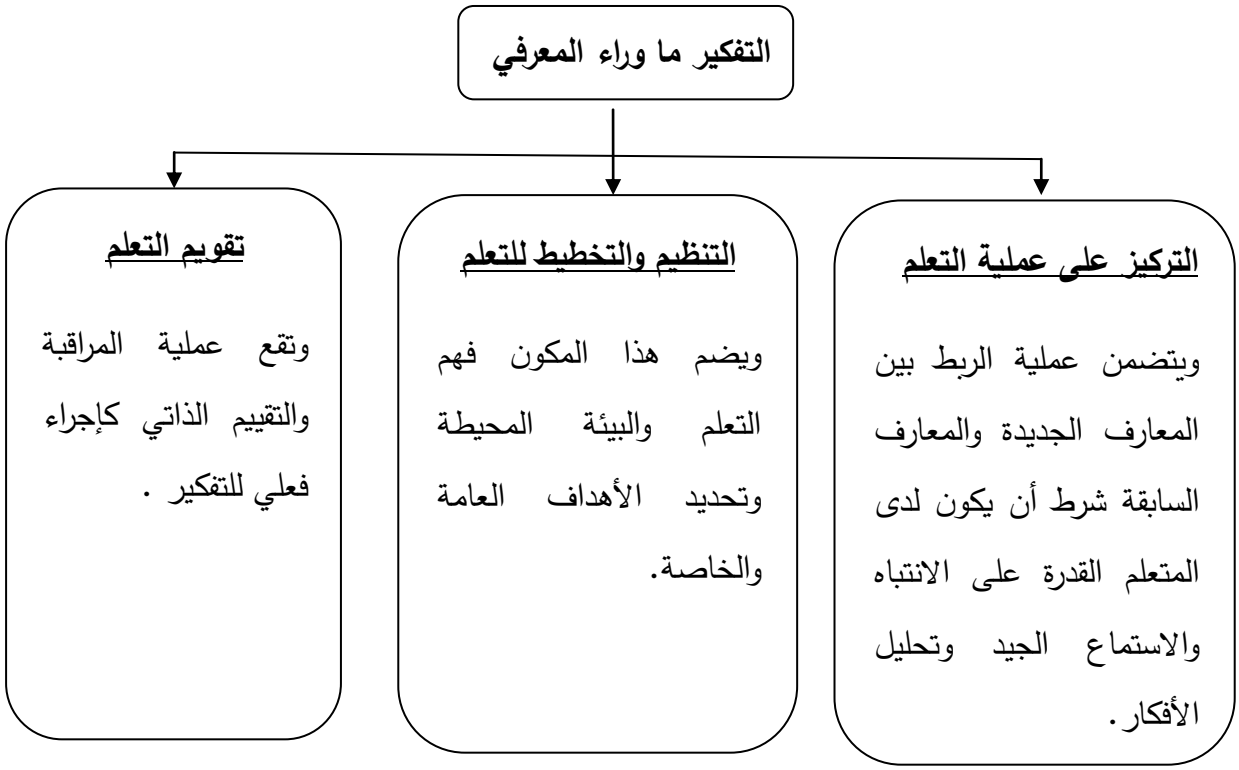
الشكل رقم (02): يوضح نموذج جايكوب وباريس للتفكير ما وراء المعرفي(المصدر: من إعداد الباحثة)

3 -3- نموذج دويل duell: يرى بأن التفكير ما وراء المعرفي يتكون من ثلاث مكونات هي:



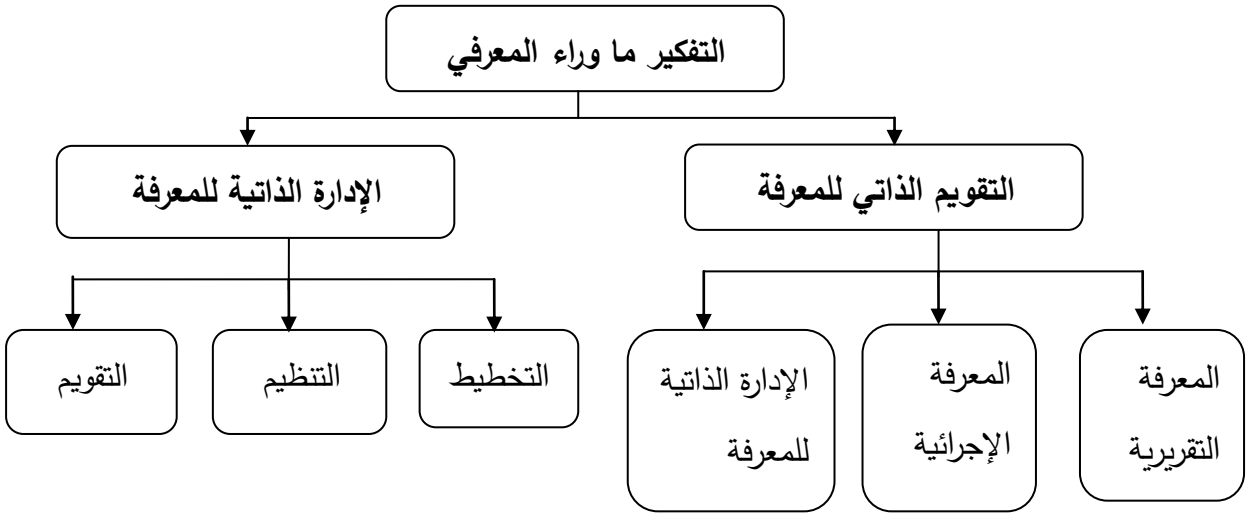
الشكل رقم (03): يوضح نموذج دويل للتفكير ما وراء المعرفي(المصدر: من إعداد الباحثة)

3 -4- نموذج أكسفورد :كان له رأي مخالف فقسم التفكير ما وراء المعرفي إلى ثلاث مكونات مغايرة للنموذج السابق.



الشكل رقم (04): يوضح نموذج أكسفورد للتفكير ما وراء المعرفي

وتتبنى الباحثة التقسيم الذي لخصه "يور وآخرون" (1998) المشار إليه في (**بلم، 2014، ص18**).



الشكل رقم (05): نموذج يور وآخرون للتفكير ما وراء المعرفي

من خلال عرضنا لنماذج مكونات التفكير ما وراء المعرفي يمكننا أن نستنتج أنه يتكون من المعرفة المتعلقة بالفرد عن نفسه وقدراته، والمعرفة المرتبطة بعملية تفكيره والتي تتضمن المعرف الضرورية لأداء مهمة ما وكيفية أدائها، وكما يتضمن التخطيط والتنظيم والتقويم كمهارات للتحكم في عملية التفكير وأيضا الوعي بالاستراتيجيات المعرفية.

4- استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي:

من أجل توظيف مكونات ومهارات التفكير ما وراء المعرفي السابقة الذكر على أكمل وجه لا بد للفرد من إتقان عدد من الاستراتيجيات المعرفية التي تستخدم لمساعدة الفرد على تحقيق أهدافه والتأكد من تحقيقها، ويشير (**جابر، 1999**)إلى أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تتمثل في ما يلي:

استراتيجية الاستكشاف، الاستراتيجية الحوارية، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية المحاكاة، استراتيجية لعب الأدوار، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية التدريس الخاص

المنفرد، استراتيجية البيان العلمي (العرض العلمي)، استراتيجية التقديم، استراتيجية التفكير بصوت عال، استراتيجية الذكاءات المتعددة، استراتيجية التدريس التبادلي، استراتيجية تفسير الوسائل البصرية، استراتيجية روبنسون، استراتيجية تعيين الأهمية، استراتيجية k. w. l، استراتيجية طرح الأسئلة، استراتيجية التعديل والتصحيح، استراتيجية التلخيص، استراتيجية المراقبة، استراتيجية دور تعلم ما وراء المعرفة **(ص87)**.

تمت الإشارة إلى أكبر عدد من الاستراتيجيات لكن سنتناول بنوع من التفصيل والشرح الاستراتيجيات التالية:

4 -1 – استراتيجية التساؤل الذاتي:

يقوم التلاميذ وفق هذه الاستراتيجية بوضع أسئلة تتناول المادة الدراسية قبل وأثناء وبعد عملية التعلم، وتكمن فعالية الأسئلة في أنها تخلق بناءا معرفيا انفعاليا وتساعد على خلق الوعي بعمليات التفكير لدى التلاميذ حيث تجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي اكتسبها كما أنه يشعر بالمسؤولية عن تعلمه، ويقوم بدور أكثر إيجابية **(علي، 2004، ص213)**.

4 – 2 – استراتيجية النمذجة:

ترى **(بدر، 2006، ص27)**أن هذه الاستراتيجية من أقوى الاستراتيجيات من حيث التأثير، فالتلاميذ يتعلمون كثيرا عن طريق التقليد لذا ينبغي على المدرس الحرص على جعل نفسه نموذجا جيدا في تفكيره، قدوة لتلاميذه وأن يوجههم نحو مهارات التفكير السليم وتنطوي هذه الاستراتيجية على عدة مراحل هي:

أ – مرحلة تقديم المهارة:

من حيث التعريف بالمهارة وبأهميتها وعملية التفكير المتضمنة فيها وتوضيحها بالأمثلة وعرض بعض الأخطاء التي يتوقع الوقوع فيها ودراسة أسبابها وكيفية التغلب عليها.

ب – مرحلة النمذجة بواسطة المدرس:

يقوم المدرس بتقديم نموذج للعمليات العقلية التي تنطوي عليها المهارة ثم يتظاهر بأنه يفكر بصوت عال.

ج – مرحلة النمذجة بواسطة المتعلم:

في المقابل يقوم المتعلم بنمذجة المهارة التي قام بها المعلم ثم يقارن الطالب عملياته في النمذجة بعمليات زميله، إذ يقوم الاثنان بالتعبير عما يدور في ذهن كل منهما وعلى هذا الأساس يكون التلميذ مدركا لعمليات تفكيره في الوقت ذاته يتأكد المعلم من فهم الطالب استنادا لما يقوله.

4 – 3 – استراتيجية k. w. l(أعرف، أريد أن أعرف، تعلمت):

هذه الاستراتيجية تهدف إلى تنشيط المعارف السابقة وجعلها نقطة انطلاق لربطها بالمعلومات الجديدة وتعتمد على فنيات هي:

K تدل على كلمة know والمقصود بها ما الذي أعرفه وهي خطوة استطلاعية لمساعدة المتعلمين على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع المراد دراسته،

W تدل على كلمة wantوالمقصود بها ما الذي أريد معرفته وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية المتعلمين ويساعدهم على تعزيز وتحديد ما يرغبون في تعلمه عن الموضوع المراد وما يبحثون عنه ويرغبون في استكشافه.

L تدل على كلمة learnيقصد بها ماذا تعلمت؟ وهي خطوة تقويمية لتبيين مدى الاستفادة.

4 –4- استراتيجية دورة تعلم ما وراء المعرفة:

هذه الدورة تجمع بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ونظرية النمو المعرفي لبياجيه، إذ تؤكد هذه الاستراتيجية على التفاعل بين المعلم والمتعلمين أثناء إلقاء الدرس، فضلا عن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في كل مرحلة من مراحل الدورة والتي تتمثل في (**رهيو ومحمد، 2013، ص ص95- 96**):

أ – مرحلة الاستكشاف.

ب – مرحلة تقديم المفهوم.

ج – مرحلة تطبيق المفهوم.

د – مرحلة تقسيم المفهوم.

من خلال شرحنا لبعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ترى الباحثة أن الاستراتيجية المناسبة للمراهق المتمدرس هي استراتيجية k. w. l نظرا لأنها تعتمد على التعزيز وتنمية روح الاستكشاف وتزيد من الدافعية للتعلم وتراعي استعدادات المتمدرس وتنميها وهذه كلها عوامل مهمة للمتمدرس في هذه المرحلة الحرجة.

5 – مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

أشار (**جراون، 1999**)إلى أن الفرد بمراقبة نسقه المعرفي بواسطة المهارات ما وراء المعرفية والتي يمكن تعريفها على أنها مجموعة النشاطات التي يعتمد عليها الفرد لتسيير نشاطه ضمن تطوره التدريجي وتعتبر من أهم وسائل التعلم الفعال، وتقوم بمهمة السيطرة

على جميع نشاطات التفكير العاملة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفعالية في مواجهة متطلبات التفكير.

وعرفها كل من "**بوندسوبوندسbonds et bondes**" بأنها: "معرفة وعي الفرد بعمليات المعرفة وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره بحيث تنتج هذه المراقبة فرصة السيطرة بفعالية أكثر على عمليات المعرفة لدى الفرد **(العتوم وآخرون، 2007، ص91)**.

الجدول رقم (01): مختلف تصنيفات العلماء والباحثين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي

العلماء	مهارات التفكير ما وراء المعرفي
ستيرنبرغ	أشار **(جروان، 1999)** إلى أن **ستيرنبرغ** حدد مهارات التفكير ما وراء المعرفي في ثلاث فئات رئيسية هي: **1 – مهارة التخطيط:** هي تصور ذهني مسبق لحل المشكلة، يتحقق من خلال تحقيق الأهداف، فهم وترتيب المعطيات، استنتاج العلاقات، وضع خطة، تحديد الوقت اللازم للتنفيذ، ترتيب الخطوات، توقع الصعوبات، توليد الأفكار، التنبؤ بالنتائج. **2 – مهارة المراقبة والتحكم:** تتمثل في القدرة على الإبقاء على: الهدف في بؤرة الاهتمام، تنظيم تسلسل الأفكار، معرفة مدى تحقق هدف فرعي، اكتشاف الصعوبات والأخطاء وتجنبها، الحفاظ على تسلسل الخطوات والعمليات، تحديد متى يجب الانتقال إلى الخطوة التالية، المراجعة المستمرة، معرفة كيفية التغلب على الصعوبات والأخطاء، تلخيص الحل، الالتزام بالزمن المحدد. **3 – مهارة التقويم:** تتمثل في القدرة على تقييم مدى تحقق الهدف، الحكم على دقة وكفاءة النتائج وتقييم مدى ملاءمة الأساليب المستخدمة، تقييم كيفية معالجة الأخطاء والعقبات، تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

هايلر وآخرون	أشارت (**فريدة قماز، 2001**)إلى أن هذا النموذج حدد مهارات التفكير ما وراء المعرفي في ما يلي: **1 – الوعي:** يعني إدراك الفرد بالعمليات التي يوظفها أثناء معالجة المهمة وتشمل: أ – معرفة الفرد بهدف المهمة. ب – وعي الفرد بمتطلبات المهمة. ج – وعي الفرد بالعلاقة التي تربط بين المهام. د – وعي الفرد بالعمليات العقلية التي يوظفها. **2 – المراقبة:** تعرف بأنها قدرة الفرد على مراقبة نفسه من خلال معالجته للمهمة واختبار مستوى أدائه وفحصه لما يتعلمه بغية التعرف على نقاط قوته وضعفه. **3 – التنظيم:** ويعني القدرة على اكتساب واستخدام وتطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات المكتسبة وتعميمها من سياق إلى سياق آخر.
سكراو	حدد مهرات التفكير ما وراء المعرفي في ما يلي: **1 – التخطيط:** ويتضمن الأسئلة التالية عن طبيعة المهمة والهدف الذي تسعى إلى تحقيقه الاستراتيجيات المعرفية ومقدار الموارد التي يحتاجها الفرد لحل المشكل. **2 – المراقبة:** وتتضمن فهم واضح لما يفعله الشخص إزاء المهمة، هل لها معنى؟ هل بإمكان الشخص إجراء التعديلات؟ **3 – التقييم:** يتضمن بلوغ الهدف، ما الأجزاء التي نجح فيها الفرد والتي لم ينجح فيها، هل على الفرد القيام بعمله بشكل مختلف في المرة القادمة.

(المصدر: من إعداد الباحثة)

من خلال عرض لمختلف تصنيفات العلماء والباحثين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي يمكننا التأكيد على أن معظمها اتفق على وجود ثلاث مهارات أساسية هي: التخطيط، المراقبة، التقويم.

6 – خصائص المفكر ما وراء المعرفي:

أشار (**عبد القادر، 2012**)إلى مجموعة من الخصائص المميزة للتفكير ما وراء المعرفي منها:

أ – لديه وعي تام بمهمته.

ب – يحدد هدفه وخطوات تحقيقه.

ج – يلتزم بالخطة التي يضعها في ظل المرونة اللازمة.

د – يتأمل فيما يفعل أو يفكر.

هـ – يقوم تفكيره باستمرار ويقوم ما يتوصل إليه في كل خطوة.

و – يراقب ما يفعله أو يفكر فيه ويتأمل في تفكير الآخرين.

ز – لا يترك الأمور تسير دون وعي أو تخطيط.

ح – يتروى في اتخاذ القرارات.

ط – يلغي من حياته كلمة لا أستطيع فكل شيء يمكن فعله بالتعلم والمثابرة.

ك – يهتم بالتعرف على مواطن الضعف في أدائه حتى يعالجها(**ص2142**).

7 – العوامل المؤثرة في التفكير ما وراء المعرفي:

كشفت الدراسات عن وجود مجموعة عوامل تؤثر في التفكير الما وراء المعرفي وقد قسمت هذه الدراسات إلى قسمين: القسم الأول يضم الخصائص العامة للفرد أما القسم الثاني قد خص ببعض المتغيرات المرتبطة بشخصية الفرد.

7 –1– الخصائص العامة للفرد:

تشير إلى كل المتغيرات المعبرة عن خصائص الفرد والتي تؤثر على ما وراء المعرفة وتتمثل هذه الخصائص في:

أ – السن:

توصلت الأبحاث التي قام بها كل من "**براون وسميلي**" عن فهم اكتساب المهارات الما وراء معرفية إلى أن الأطفال الكبار في السن الذين يستعملون المعارف الخاصة بإحدى فقرات النص من أجل تذكر فعال في حين أن الأطفال الضعفاء يركزون على الموضوع الرئيسي للقصة ويهملون التفاصيل التي قد تكون مؤشرات للتذكر، وفي ذات السياق توصل فلافل "**flavel**" إلى أن الأطفال الصغار في السن لديهم صعوبة أكثر من الأطفال الكبار لفهم شعورهم الخاص بعدم الفهم وأيضا لديهم صعوبات فيما يخص تدخل واستعمال خبراتهم الما وراء معرفية.

ب – الخبرة:

لا يقصد بها في هذا السياق المدة الزمنية وإنما يقترب معنى الخبرة هنا من القدرة المعرفية والمهارة والتحكم والتمكن في ميدان ما.

ومن خلال دراسة قام بها "**فولنتي**" توصل إلى أن المعارف السابقة تؤثر إيجابا على اكتساب المهارات الما وراء المعرفية، وقد بينت هذه الدراسة أيضا أن التلاميذ يتبعون تكوينا خاصا باكتساب المهارات الما وراء معرفية أكثر كفاءة من أقرانهم غير المكونين.

ج – العوامل المعرفية:

ما وراء المعرفة تتأثر بالعوامل المعرفية وهذا أمر طبيعي باعتبارها ما وراء المعرفة عملية معرفية حول العمليات المعرفية فالنقص في الاعتماد على العوامل المعرفية كالقصور مثلا يؤثر على النشاط الما وراء معرفي الذي هو عملية معرفية من الدرجة الثانية.

د – المحيط الخارجي:

إن المحيط الاجتماعي والاقتصادي يلعب دورا مهما في اكتساب استراتيجيات المراقبة الذاتية، والتعديل الذاتي، فالعائلات ذات المحيط الاجتماعي والاقتصادي المتدهور تجد صعوبة في وضعية حل المشكلة لأنها لم تكتسب المعارف اللازمة، لأن محيط هاته العائلات تقل فيه فرص استعمال وتطوير المهارات والإستراتيجيات المعرفية، كل كما نقل فيه فرص ملاحظة أهمية المراقبة الذاتية والتعديل الذاتي للنشاط المعرفي ومنه فالأولياء لا يستطيعون نقل معارف لا يكتسبونها لأطفالهم.

7 -2- المتغيرات الشخصية:

يمكن حصرها في كل من: الشعور بالانفعالية الذاتية، الدافعية، القلق.

أ – الشعور بالانفعالية الذاتية:

هذا المتغير يرتبط بما وراء المعرفة وباستعمال أو عدم استعمال الموارد المعرفية المتوفرة لدى الفرد في وضعية معينة وبطبيعة الشعور ويرتبط بالفعالية الذاتية الذي يكتسبه الفرد عند إنجاز مهمة معينة فعندما يشعر الفرد بأنه جد مهم يرفع من معايير النجاح ويكون مستعد المواجهة وضعيات أكثر تعقيدا تسمح باكتساب كفاءات جديدة.

ب – الدافعية:

تعتبر إحدى المتغيرات الشخصية التي تؤثر إيجابا أو سلبا على وضعيات التعلم والتكوين وبالتالي على النشاط الما وراء معرفي.

ج – القلق:

يؤثر على سيرورة التعلم وبالتالي على التفكير الما وراء معرفي ودراسة "**nuill**" أثبتت أن التلاميذ الأقل قلقا لهم تاريخ مليء بالنجاح ولهم تفاعلات إيجابية مع الراشدين في وضعيات التقييم في حين يميل التلاميذ الكثيرو القلق إلى تطوير تبعية قوية للراشدين وخاصة في وضعية حل المشكلة فيتركون للراشدين مسؤولية تسيير المهمة وتقييم النشاط **(حساني، 2007، ص ص35- 39)**.

خلاصة:

تعرضنا خلال هذا الفصل إلى نمط من أنماط التفكير وهو التفكير ما وراء المعرفي من خلال تناول مختلف الجوانب التي تخصه والنماذج المفسرة له، فالاعتماد على التفكير ما وراء المعرفي يعد جد مهم، فهو يسمح بإعطاء وسائل تطور معرفية للتلاميذ ويضمن الاستقلالية أثناء التعلم وعليه لا بد أن يعي المعلم والمتعلم أن اكتساب هذا النمط من التفكير يرتبط بمجموعة من العوامل تتعلق بـ (سن المتعلم ، الخبرات السابقة، محيطه ... إلخ).

الفصل الثاني :تقدير الذات

تمهيد

1 – مفاهيم متعلقة بالذات

2 – تعريف تقدير الذات

3 – مصادر تقدير الذات

4 – مظاهر تقدير الذات

5 – أسباب تقدير الذات

6 – النظريات المفسرة لتقدير الذات

7 – تقدير الذات والمراهقة

خلاصة

تمهيد

إن تقدير الذات من الحاجات الأساسية للمراهق، ولكن مستوى تقدير الذات في مرحلة المراهقة يتأثر بتغيراتها الجسمية، النفسية، العقلية، والاجتماعية، وقد يكون هذا التأثر إيجابي أو سلبي ويتعلق ذلك بمصادر تقدير الذات مثل الاسرة والمدرسة والأصدقاء، كما أن مستوى تقدير الذات لدى المراهقين يختلف من شخص لآخر، فهناك صفات مميزة للأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع، وصفات أخرى مميزة للأشخاص ذوي تقدير الذات المنخفض.

1 – مفاهيم متعلقة بالذات:

-الذات:

هي الشعور والوعي بكينونة الفرد، تنمو وتنفصل تدريجيا من المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات نتيجة التفاعل مع البيئة وتشمل الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية، تسعى إلى التوافق والثبات وتنمو نتيجة النضج والتعلم **(زهران، 2005، ص191)**.

-مفهوم الذات:

هو تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث المظهر والقدرات والاتجاهات والشعور، أو هو الطريقة التي يدرك الفرد بها نفسه **(الحربي، 2003، ص28)**.

-تأكيد الذات:

يقصد به قدرة الفرد على التعبير الملائم لفظا، وسلوكا عن مشاعره وأفكاره وآرائه تجاه الأشخاص والمواقف من خوله، والمطالبة بحقوقه **(سعيد، 2008، ص283)**.

-فاعلية الذات:

يقصد بها كفاءة الذات وهي عبارة عن تكوين نظري يسهم في تغيير السلوك ووفقا لذلك فإن درجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات التي تعترضه **(المشيخي، 2009، ص ص69-70)**.

- حب الذات:

عرفه **(دويدار، 1993)** بأنه "رغبة جامحة في التنافس عند الاتصال بالآخرين، ويمتزج بالميل إلى الفوز في المسابقات، والرغبة في التفوق على نفسه، وكذلك في التفوق على

الآخرين ويؤدي هذا إلى نوع من الغرور وكذلك اتجاه إلى المبالغة، وينتج عن ذلك ظاهرة من النرجسية والذاتية **(ص263)**.

2 – تعريف تقدير الذات:

أشار **(فايد، 2009)** إلى أن كوبر سميث (1976) عرف تقدير الذات على أنه "مجموعة من الاتجاهات التي يركز عليها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به وهو يشمل معتقدات، توقع النجاح أو الفشل ودرجة الجهد المبذول، ومن هنا فإن تقدير الذات يعطي تجهيزا عقليا يعد الشخص للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح أو الفشل"**(ص245)**.

هذا التعريف ركز على مكونات تقدير الذات من معتقدات وتوقعات وأيضا أشار إلى دور تقدير الذات.

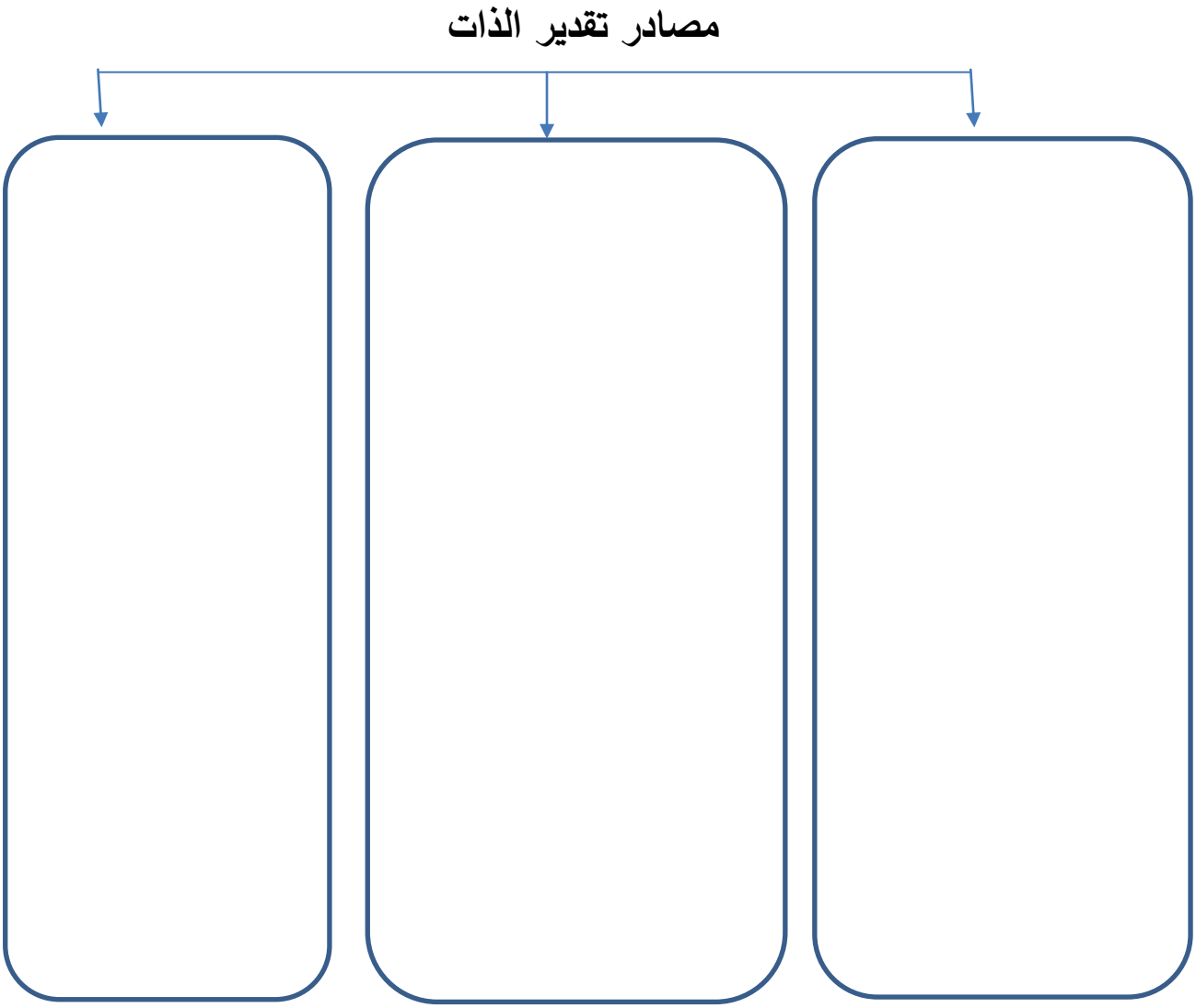
أما **(سليم، 2003)** فقد عرفت تقدير الذات على أنه: "الميل إلى النظر إلى الذات على أنها قادرة على التغلب على تحديات الحياة وأنها تستحق النجاح والسعادة كما أنها مجموع المشاعر التي يكونها الفرد عن ذاته بما في ذلك الشعور باحترام الذات وجدارتها"**(ص07)**.

وقد أشار كل من "**جيرارد ولاندزمانGurard et Landsman**" إلى أن تقدير الذات يمثل نظرة الفرد الإيجابية نحو ذاته كما يتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة فضلا عن ارتباط المفهوم بالسلوك الذي يعبر عن النمو أكثر مما يعبر عن الدفاع **(إبراهيم وعبد الرحمان، 1998، ص192)**.

كلا التعريفين السابقين ركزا على جوانب تقدير الذات من ناحية وعلى أدوارها الإيجابية في حياة الفرد من ناحية أخرى.

ومن هذه التعريفات نستخلص أن تقدير الذات هو القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه كمحصلة لما يشعر به نحو ذاته من إحساس بالجدارة والكفاية.

3 – مصادر تقدير الذات: إن جذور تقدير الذات في شكلها السوي تبدأ في المراحل الأولى من حياة الإنسان فإذا شكلت تشكيلا صحيحا اتسم الإنسان في حياته المقبلة بمفهوم إيجابي للذات وبتقدير موجب لها وقد قسم **(إبراهيم وعبد الرحمان، 1998، ص ص194-195)** مصادر تقدير الذات إلى ثلاث مصادر أساسية هي:



الشكل رقم (06): يوضحمصادر تقدير الذات (المصدر: من إعداد الباحثة)

4 – مظاهر تقدير الذات:

4 -1- تقدير الذات المرتفع:

أشار (سليم، 2003)إلى أن الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع يؤكدون دائما على قدراتهم وعلى جوانب قوتهم وخصائصهم الشخصية، وهم أكثر ثقة بآرائهم وأحكامهم، فالأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات يتصفون بصفات منها:

-يستند تقديرهم لذاتهم على تغذية راجعة صحيحة.

-لهم مجموعة كبيرة من الأصدقاء ويقيمون علاقات مع الآخرين.

-ينسجمون مع معظم الذين في وسطهم.

-يعملون في أغلب الأحيان كقادة إيجابيين ويتطوعون للقيام ببعض الأعمال.

-يرغبون في مساعدة الآخرين وفي المجازفة.

-يستجيبون للتحديات ويرغبون في محاولات جديدة.

-لا يشعرون بالتهديد بسبب التغيرات أو المواقف الجديدة.

-يتعاملون بإيجابية مع الثناء والتقدير ويستطيعون الاعتراف بأخطائهم عادة.

-يشعرون بالرضا عن انجازاتهم ويضعون أهدافا لأنفسهم.

-غالبا ما يكون لديهم أبطال ونماذج يتباهون بها.

-يجدون طريقة لحل مشاكلهم ولديهم آراء قوية لا يخشون من التعبير عنها(**ص ص16- 17**).

4 -2- تقدير الذات المنخفض:

أشار (**بطرس، 2008**) إلى أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض يركزون على عيوبهم ونقائصهم وهو أكثر ميلا للتأثر بضغوط الجماعة والانصياع لآرائها وأحكامها ويصنعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع ويشعرون بالذنب دائما حتى ولو لم يكن هناك علاقة بالخطأ ويعتذرون باستمرار عن كل شيء ويشعرون بعدم الكفاءة(**ص ص489- 490**).

5 – أسباب تقدير الذات:وتنقسم إلى ما يلي:

5 -1- أسباب تقدير الذات المنخفض:

ذكر (**شعبان وتيم، بدون سنة**)مجموعة من أسباب تدني تقدير الذات والتي تسبب العديد من مشكلات الطفولة والمراهقة ومن بين هذه الأسباب:

أ – الممارسات الخاطئة في تنشئة الأطفال (كالحماية الزائدة، الإهمال، التسلط، العقاب).

ب –**التقليد:** فالآباء الذين يشعرون بضعف الثقة في أنفسهم غالبا ما ينقلون ذلك إلى أبنائهم وكأنه يورث إليهم.

ج –**الاختلاف والإعاقة:** فالأطفال الذين يعانون من القبح أو القصر يكونون أقل تقديرا لذواتهم.

د – الانتقاد القاسي من طرف المحيطين.

هـ – الإهانة والضرب والسخرية والفشل في الدراسة.

و – تجاهل الآخرين(**ص ص155- 156**).

5 –2– أسباب تقدير الذات المرتفع:

ذكر (**بطرس، 2008**)مجموعة من الأسباب التي من شأنها زيادة تقدير الذات ومن بينها:

أ – مدح الآخرين ومشاعرهم الإيجابية.

ب – استماع من حولنا بحديثنا، واحترامهم لنا وإبداء الاهتمام.

ج – النجاح في الدراسة.

د – امتلاك أصدقاء موثوق بهم(**ص482**).

6 – النظريات المفسرة لتقدير الذات:

هناك عدة نظريات تناولت مفهوم تقدير الذات وأثره على سلوك الفرد وتختلف هذه النظريات باختلاف اتجاهات صاحبها والمنهج المتبع في الدراسة ومن بين هذه النظريات نظرية "**روزنبرغ**" المشار إليها في (**أبو جادو، 1998، ص153**)، ونظرية "**كوبر سميث**" المشار إليها في (**المعايطة، 2007، ص ص83– 84**)، ونظرية "**زيلر**" المشار إليها في (**أبو مرق، 2010، ص ص42– 43**)، ومن خلال اطلاعنا عليها استطعنا الوصول إلى الجدول التالي:

الجدول رقم (02): النظريات المفسرة لتقدير الذات

النظرية	تفسيرها لتقدير الذات
روزنبرغ	قام "**روزنبرغ**" بدراسة نمو سلوك تقييم الفرد لذاته، وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وقد اهتم بصفة خاصة بتقدير المراهقين لذاتهم وأوضح أن تقدير الذات المرتفع يعني أن يحترم الفرد ذاته

	ويقيمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض يعني رفض الذات وعدم الرضا عنها. وقد وسع "**روزنبرغ**" دائرة اهتمامه فيما بعد لتشمل ديناميات تطور صور الذات الإيجابية في فترة المراهقة، واهتم خاصة بدور الأسرة في تقدير الفرد لذاته وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل بها، وتعد الذات هي إحدى هذه الموضوعات لكنه تراجع فيما بعد ونفى هذه الفكرة معتبرا أن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف عن اتجاهه نحو الموضوعات الأخرى.
كوبر سميث	اعتبر "**كوبر سميث**" تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ومن خلال دراسة أجراها على التلاميذ من المرحلة المتوسطة استطاع تمييز ثلاث مستويات لتقدير الذات وهي: **أ –<u>المستوى الأول</u>:** يضم هذا المستوى التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع، فتلاميذ هذا المستوى يعتبرون أنفسهم على درجة كبيرة من الأهمية ويستحقون قدرا عاليا من الاحترام ويتمتعون بالتحدي ومواجهة الصعوبات، ويمتلكون ثقة في مداركهم. **ب –<u>المستوى الثاني</u>:** تضم الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض وأطفال هذا المستوى يعتبرون أنفسهم غير متقبلين من قبل الآخرين ولا يحظون بالحب منهم، ولا يرغبون في القيام بأعمال كثيرة بينما لا يستطيعون تحقيق الذات لأنهم يرون أنفسهم في صورة أقل من الآخرين. **ج –<u>المستوى الثالث</u>:** يضم الأطفال ذوي تقدير الذات المتوسط ويقع هذا المستوى بين المستويين السابقين، حيث أن الأطفال في هذا المستوى يتصفون بصفات تقع موقعا وسطا بين تقدير الذات المرتفع والمنخفض. المستويات الثلاث التي وضعها "**كوبر سميث**" تعد مؤشرا لتقدير الفرد لذاته، بمعنى أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات عال يكونون أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر شعورا بقيمتهم، وعلى العكس من ذلك فالأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات سالب يشعرون بالدونية والضعف ولا يثقون بأنفسهم.

	كما ميز "**سميث**" بين نوعين من تقدير الذات هما تقدير الذات الحقيقي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم بالفعل ذوي قيمة، وتقدير الذات الدفاعي فهو يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم ليسوا ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.
زيلر	هذه النظرية نالت شهرة أقل من نظرية "**روزنبرغ**" و"**سميث**" ولكنها في الوقت نفسه تعد أكثر تحديدا وأشد خصوصية، أي أن "**زيلر**" اعتبر تقدير الذات بأنه بناء اجتماعي للذات ولا يحدث إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي ويصف تقدير الذات بأنه يشعر المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي وعلى ذلك فعندما تحدث تغييرات في بيئة الشخص الاجتماعية.

(المصدر: من اعداد الباحثة)

7 – تقدير الذات والمراهقة:

إن مرحلة المراهقة من أهم المراحل في حياة الانسان وهي بمثابة جسر ينتقل من خلاله الفرد ن مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد، حيث أن هناك مميزات تجعلها تختلف عن باقي المراحل الأخرى، من خصائص جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية.

أ – مفهوم المراهقة:

عرفها (**الوافي، 2007**)بأنها: "فترة زمنية يمر بها كل انسان في حياته ينمو فيها نموا جسميا، فيزيولوجيا، عقليا، انفعاليا، اجتماعيا ونفسيا، وفيها تتغير وظائف كل جهاز من أجهزة الجسم بنسب متفاوتة"(**ص161**).

وعرفتها (**فهيم، 1987**) بأنها: تعني "النمو الى النضج، والنضج يشمل النمو الجسمي والذهني فمن الناحية الجسمية تعمي اكتساب المظهر الجسماني الذي يتميز به الشخص

الناضج مع تطور الأجهزة التناسلية، ومن النحية الذهنية يصل ذكاء الإنسان الناضج الى اقصى نموه، ويصاحب النضج الذهني نضج النواحي الانفعالية والاجتماعية" **(ص65)**.

التعريفين السابقين ركزا على التغيرات التي تطرأ على الفرد في فترة المراهقة على كافة النواحي الجسمية والانفعالية والعقلية.

هذا وتتسم مرحلة المراهقة بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من فترات النمو الأخرى ومن جملة هذه الخصائص نذكر:

-خصائص جسمية:

مرحلة المراهقة تعتبر طفرة في النمو الجسمي، إذ أنها تمتاز بالنمو السريع على مستوى الوزن والطول، ويتغير الشكل العام للوجه ويركز المراهق اهتمامه على مظهره الجسدي باعتباره مركزا للذات ومؤثرا هاما في سلوكه الاجتماعي **(سرية، 2004، ص16)**.

-خصائص انفعالية:

تكثر انفعالات المراهق وتتنوع كما تختلف استجاباته للمثيرات نوعا ما عن استجاباته في المراحل السابقة، فتكون انفعالاته قوية كسرعة الغضب والتهور، والحساسية المفرطة **(الشيباني، 2000، ص205)**.

-خصائص عقلية:

أشار **(محمود، 1981)** إلى أن التكوين العقلي للمراهق يكتمل في مرحلة المراهقة فينمو الذكاء نموا مطردا، وتظهر الفروق الفردية العامة، ويتميز ذكاء كل فرد عن ذكاء الآخرين وتظهر القدرات الخاصة، ويعتمد الفرد في هذه المرحلة على التفكير المجرد

وممارسة عمليات التصور العقلي فتعزز لديه القدرة على فهم العلاقات المجردة والمبادئ الأخلاقية والقيم(**ص35**).

-خصائص اجتماعية:

أشار (**كفافي، 2006**) إلى مجموعة من الخصائص الاجتماعية التي يتسم بها المراهق من بينها:

-نمو نزعات الاستقلال الاجتماعي لدى المراهق.

-اعتبار جماعة الأصدقاء مصدرا رئيسيا للقواعد العامة.

-اهتمامه بما يكنه له الآخرون من مشاعر حب واحترام(**ص40**).

ب – تقدير الذات عند المراهق:

أشار (**الضامن، 2005**)إلى أن المراهقة هي من أكثر فترات الحياة أهمية بالنسبة لنمو الذات والمحددة لسلوك الفرد، فالمراهقون الذين يحبون أنفسهم تجدهم سعداء بينما المراهقون الذي تقديرهم لذواتهم منخفض تجدهم مكتئبين لا يشعرون بالأمن في علاقاتهم بالآخرين ويشعرون بالقلق نحو أنفسهم، فتقدير الذات المتدني في مرحلة المراهقة يرتبط بتعاطي المخدرات والجنوح والاكتئاب والأفكار الانتحارية، وكذلك الشعور بأنهم بلا أهمية، وعلى الرغم من أن تقدير الذات سواء أكان إيجابيا أم سلبيا مستقر عبر الزمن لغالبية الناس إلا أنه ينخفض ويرتفع تبعا للظروف التي يعيشها الفرد، والملاحظ عدم الاستقرار في تقدير الذات شائعا لدى المراهقين خاصة عند أولئك الحساسين للتقييم أو الذين لديهم وعي للذات(**ص ص190- 191**).

وتشير الدراسات إلى أن تقدير الذات يصبح أكثر سلبية ما قبل مرحلة المراهقة وأثناء مرحلة المراهقة المبكرة، ويميل إلى الاستقرار خلال المراهقة المتوسطة ويبدو عليه التحسن خلال

المراهقة المتأخرة وبداية مرحلة الشباب، هذا يعني أن الشعور الإيجابي نحو الذات يحدث غالبا عند الأطفال والمراهقة المتأخرة والشباب وتحصل اضطرابات تقييم الذات في المراهقة المبكرة حيث يصل تقدير الذات إلى أدنى مستوياته من سن 13، ويعزى ذلك إلى تأثير الأقران والشعور بالعزلة وتحديات المدرسة والتغيرات الجسمية التي تحدث للمراهق، وقد أكد **(كفافي، 2006، ص320)** إلى أن هذه الوضعية سرعان ما تزول ليستعيد المراهق كثيرا من جوانبه الإيجابية ويعود إلى نفس مستوى أدائه قبل البلوغ أي أن المراهق يخرج من هذه المرحلة بنفس درجة تقدير الذات التي كان عليها قبل دخوله لها، والفرد في مرحلة المراهقة يراجع مفاهيمه عن ذاته بطريقة أكثر موضوعية ويكتسب التقدير الموجب لذاته بعد تكيفه مع خبرة التغيرات الجسمية والمعرفية والاجتماعية المرتبطة بالمرحلة.

خلاصة

تقدير الذات أحد أهم جوانب الذات وأحد مشتقاته وهو تقييم الفرد لذاته على أنه شخص ذو قيمة ويستحق التقدير، ولتقدير الذات أثر هام على سلوك الأفراد خاصة المراهقين منهم، فالمراهقون ذوي التقدير المرتفع للذات يميلون إلى الثقة بالنفس والاستقلال والتفهم والتفاؤل وتحمل المسؤولية، في حين أن المراهقين ذوي تقدير الذات المنخفض أكثر عرضة للشعور بالوحدة والاكتئاب ما من شأنه أن يؤثر على قدراتهم وكفاءتهم وأدائهم لمهامهم، ومن هنا يكون تقدير الذات المرتفع أحد أهم متطلبات الحياة الناجحة

الفصل الثالث: منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تمهيد

1 – الدراسة الاستطلاعية

2 – منهج الدراسة

3 – مجالات الدراسة

4 – متغيرات الدراسة

5 – أدوات الدراسة

6– الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

في ضوء العرض السابق للجانب النظري وإشكالية البحث، ومن خلال ما تم عرضه من أهمية وأهداف فإننا نحاول في هذا الفصل التطرق إلى تصميم البحث من خلال تحديد المنهج المتبع، عينة الدراسة، مجالاتها وأدواتها، بالإضافة إلى ذلك تحديد الإجراءات العملية المتبعة، والأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل النتائج.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية دراسة مسحية استكشافية، إذ هي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان، مما يضفي صفة الموضوعية على البحث. **(العشوي، 1994، ص135).**

وأشار **(عزيز، 1981)** إلى أن أهمية الدراسة الاستطلاعية تتضح في مساعدة الباحث على التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية نظرية وأخرى ميدانية، فكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية النظرية الاطلاع على التراث النظري المرتبط بموضوع الدراسة وخاصة ذلك المتعلق بمتغير التفكير ما وراء المعرفي لمعرفة مدى توفر المادة العلمية والمقياس اللازم لإجراء الدراسة. أما أهداف الدراسة الاستطلاعية الميدانية فتمثلت في:

-التعرف على ميدان الدراسة وتحديد خصائصه.

- الكشف عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الاساسية.

- التعرف على أفراد المجتمع الأصلي واختيار العينة منهم.

- تحديد مدى قدرة التلاميذ على التعامل مع أدوات الدراسة.

- تقييم مدى صلاحية مقياس تقدير الذات من حيث الخصائص السيكومترية.

أجريت الدراسة الاستطلاعية بثانوية صلاح الدين الأيوبي في الفترة الممتدة من 17 إلى 19 أفريل 2018.

2-منهج الدراسة:

يختلف المنهج المتبع في الدراسة باختلاف موضوعها، واختلاف الأداة المستخدمة في جمع البيانات، وقد اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي عرفته **(دويدري، 2000)** بأنه "عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي تم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيره" **(ص183)**.

3- مجالات الدراسة:

3-1- المجال البشري:

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة في التلاميذ المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي في التخصصين العلمي والأدبي من ذكور وإناث، اخترنا هذا المستوى من التعليم الثانوي بالذات لتفادي كل من المستويين الأولى ثانوي، إذ أن التلاميذ في هذا المستوى انتقلوا إلى مرحلة تعليمية جديدة هي الثانوية تتخللها غالبا تغيرات عديدة على كل من المستوى الدراسي والعلائقي والنفسي (امتحان شهادة البكالوريا)، وتفاديا لأي متغيرات دخيلة يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة في هذه المرحلة ، اخترنا مستوى السنة الثانية ثانوي فقط والتي قدر فيها عدد التلاميذ بـ139 تلميذ.

***العينة، خصائصها وطريقة اختيارها:**

تم اختيار عينة البحث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من ذكور وإناث بطريقة عشوائية طبقية قدر عدد أفرادها بـ75 تلميذ وتلميذة، وتم توزيعهم كما هو موضح في الجدول.

الجدول رقم (03): خصائص عينة الدراسة

عدد التلاميذ	ذكور		إناث	
التخصص	العدد	النسبة	العدد	النسبة
علمي	20	%35,08	25	%43,8
أدبي	15	%27,55	15	%27,55

3-2- المجال المكاني:

تمت الدراسة بثانوية صلاح الدين الأيوبي بالمسيلة التي افتتحت بتاريخ 1991/01/05، وهي تتربع على مساحة 22776 م2 وتضم 520 تلميذ مقسمين إلى ثلاث مستويات:

-السنة الأولى 190 تلميذ.

- السنة الثانية 139 تلميذ.

- السنة الثالثة 191 تلميذ.

ويقدر عدد الأساتذة بها 44 أستاذا في جميع التخصصات.

3-3- المجال الزماني:

تم إجراء الدراسة السابقة في الفترة الممتدة بين 21 إلى 24 أفريل بالثانوية المذكورة سابقا.

4- متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على متغيرين أساسيين هما:

-**المتغير المستقل:** التفكير ما وراء المعرفي.

- **المتغير التابع:** تقدير الذات.

ومن المتغيرات المرتبطة بالبحث مايلي:

-**الجنس:** اشتملت العينة على الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- **التخصص:** التخصصين العلمي والأدبي.

5 - أدوات البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة وفحص فرضياتها لابد من تطبيق أداة تساعد على جمع البيانات وبالتالي الوصول إلى النتائج وبذلك اعتمدت الباحثة على:

-مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراوودينيسونschraw et dennison.

- مقياس تقدير الذات لكوبرسميثCoopersmith.

*مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

هذا المقياس للباحثين" **عبد الناصر الجراح**" و "**علاء الدين عبيدات**" (2011) وهو الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه شراوودينيسون schraw et dennison (1994) الذي استخدم لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند المراهقين والراشدين، تكون المقياس في صورته الأولية من 42 عبارة وبعد التحكيم أصبح مكون من 40 عبارة موزعة على 3 أبعاد هي تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة و معالجة المعرفة.

مفتاح تصحيح المقياس:

بما أن عبارات المقياس كله إيجابية فقد تكون سلم الإجابة من خمسة مستويات:

-دائما أعطيت 5 درجات.

- غالبا أعطيت 4 درجات.

- أحيانا أعطيت 3 درجات.

- نادرا أعطيت 2 درجات.

- إطلاقا أعطيت 1 درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي:

حددت الخصائص السيكومترية لهذا المقياس من طرف الباحث **(عصام بلم)** الذي طبقها في البيئة الجزائرية وهي نفس بيئة دراستنا وذلك ضمن مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماجيستير تحت عنوان مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاريالخططي سنة 20 وسنقوم بعرض الخصائص السيكومترية التي تحصل عليها الباحث.

ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره أسبوعان على أفراد العينة (ن=14) والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس:

الجدول رقم: (04) يوضح معامل ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي

الدرجة الكلية للمقياس	معامل الثبات بين التطبيقين	مستوى الدلالة
	0,86	0,01

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل الارتباط قوي ودال عند مستوى الدلالة (0,01) وهذا بمثابة مؤشر عال لثبات المقياس(**سليم، 2011، ص201**).

صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على (08) محكمين في مجال علم النفس التربوي ومناهج وطرق التدريس والتعلم وعلم النفس الرياضي (ملحق رقم:01) وذلك لإبداء رأيهم حول الملاحظات التالية:

-هل العبارة فعلا تقيس ما وضعت لقياسه.

- هل هي مناسبة لقياس البعد الذي وضعت فيه.

- اقتراح تعديل أو حذف العبارة التي لا تتناسب والبعد الذي تنتمي إليه، أو تلك العبارات التي توحي بالتكرار، ومن أجل هذا وضعت العبارات في النسخة الموجهة للمحكمين (ملحق رقم: 02) لتقييم مدى صدق كل عبارة:

الجدول رقم (05): يوضح تقييم المحكمين لصدق كل عبارات مقياس التفكير ما وراء المعرفي

رقم العبارة	النسبة	رقم العبارة	النسبة
1	%87,50	22	%75
2	%87,50	23	%87,50
3	%100	24	%100

4	%87,50	25	%87,50
5	%87,50	26	%75
6	%87,50	27	%100
7	%100	28	%37,50
8	%100	29	%100
9	%37,50	30	%75
10	%100	31	%87,50
11	%100	32	%75
12	%87,50	33	%100
13	%75	34	%100
14	%100	35	%100
15	%87,50	36	%87,50
16	%87,50	37	%100
17	%100	38	%87,50
18	%100	39	%87,50
19	%87,50	40	%75
20	%87,50	41	%87,50
21	%75		

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ أن معظم الفقرات سجلت نسبة قبول عالية، كما تم تعديل بعض العبارات وتم حذف عبارتين هما رقم (09) التي تنتمي إلى البعد الأول (تنظيم المعرفة) والعبارة رقم (28) التي تنتمي إلى البعد الثاني (معرفة المعرفة).

وقد شكل المقياس بصورته النهائية من (40) عبارة موزعة على الابعاد الثلاثة كمايلي:

1-بعد تنظيم المعرفة: يتمثل في الفقرات التالية (3، 5، 6، 7، 15، 16، 17، 18، 27، 28، 31، 32، 33، 34، 37، 38، 39، 40).

2-بعد معرفة المعرفة: يشمل الفقرات التالية: (2، 4، 8، 12، 14، 19، 20، 21، 22، 24، 25).

3- معالجة المعرفة: يشمل الفقرات التالية:(1، 9، 10، 11، 13، 23، 26، 29، 30، 35، 36).

وتتراوح درجات المقياس ككل بين (40- 200) درجة(**بلم، 2011، ص204**).

***مقياس تقدير الذات:**

تم إعداد هذا المقياس من طرف الباحث الأمريكي "**كوبر سميث**" سنة 1967، قامت بترجمته وتكييفه إلى البيئة العربية "ليلى عبد الحميد" وهو مخصص لفئة المراهقين والكبار لقياس اتجاه تقييمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية والأكاديمية، العائلية، الشخصية.

يتكون المقياس من عبارات سالبة وعددها (17 عبارة)، وأخرى موجبة وعددها (08 عبارات) كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): يوضح اتجاه عبارات مقياس تقدير الذات

العبارات	رقم العبارات
العبارات السالبة	2- 3- 6- 7- 10- 11- 12- 13- 15- 16- 17- 18- 21- 22- 23- 24- 25.
العبارات الموجبة	1 -4- 5- 8- 9- 14- 19- 20

(عبد الحميد، 1985، ص15)

مفتاح تصحيح المقياس:

تعطى الدرجة (1) في المقياس إذا أجاب المفحوص بـ (لا تنطبق) على العبارة السالبة، وتعطى الدرجة (1) في المقياس إذا أجاب المفحوص بـ(تنطبق) على العبارة الموجبة وتضرب الدرجة الكلية المتحصل عليها في العدد (04).

ويصنف المقياس المفحوصين إلى فئتين، أولهما فئة منخفض تقدير الذات وهم الذين يتحصلون على 4 إلى 6،5 درجة، وفئة مرتفعي تقدير الذات وهم الذين يتحصلون على 60 إلى 100 درجة.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة عقيلة حملاوي في 2012 بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لبنود المقياس ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي المقياس وكانت قيمة معامل الارتباط بيرسون(0،79) عند مستوى الدلالة (0.01) بمعادلة سبيرمان براون وكانت قيمة الثبات (0.88)، ومنه فإن المقياس على درجة من الثبات.

الصدق:

من أجل حساب صدق المقياس تم اتباع طريقتين لحسابه:

-**طريقة الصدق الذاتي:** حيث أن الصدق يساوي الجذر التربيعي للثبات، وقد تحصلت على قيمة (0.92) وهي قيمة عالية مما يدل على أن المقياس صادق.

-**طريقة المقارنة الطرفية بين مجموعتين:** حيث قسمنا المقياس إلى مجموعتين مجموعة دنيا ومجموعة عليا وقامت الباحثة بحساب الفروق بينهما عن طريق اختبار الفروق (ت)

وكانت قيمته (6.5) عند مستوى الدلالة (0.01) وهي قيمة دالة احصائيا مما يدل على وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين العليا والدنيا وذلك يدل على صدق الاختبار.

6- الأدوات الإحصائية:

لقد تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية"SPSS" حيث تم إدخال البيانات في جهاز الحاسب الآلي، وبعد المعالجة ظهرت لنا النتائج جملة وتفصيلا، ومن أهم الأدوات التي اعتمدنا عليها مايلي:

-**المتوسط الحسابي** $\bar{X}=\frac{\sum X}{n}$:

حيث: $\bar{X}$ المتوسط الحسابي.

X القيم المتحصل عليها بعد عملية القياس.

n حجم العينة (عدد القيم). **(بوحفص، 2006، ص47).**

-**التباين:** $S^2=\frac{\sum(X-\bar{X})^2}{n-1}$

حيث :

$\bar{X}$: المتوسط الحسابي.

X : القيم.

n :حجم العينة. **(بوحفص، ص214).**

-**إختبار الفروق (T(Stud في حالة عينتين متساويتين**

حيث:

$\overline{X}_1 - \overline{X}_2$: المتوسطات الحسابية.

$S_1^2 + S_2^2$: التباين للعينتين.

n : حجم العينة. **(بوحفص، ص176)**.

-معادلة سبيرمان براون:

رص: هو معامل الارتباط بين نصفي الاختبار

(أبوعلام، 2007، ص491).

-اختبار الفروق لعينتين غير متساويتين(stud)T

حيث:

$\overline{x}_1 - \overline{x}_2$: المتوسط الحسابي للعينتين.

s_1^2 ، s_2^2: التباين.

n1،n2: حجم العينتين

-معامل الارتباط بيرسون

(بوحفص، 2006، ص176).

خلاصة

من خلال هذا الفصل تم القيام بالعرض المفصل لكل الإجراءات المنهجية للدراسة، واتباع أسلوب العينة العشوائية الطبقية في اختيار عينة الدراسة، وتم ذلك باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة ظاهرة نفسية وتربوية، وتم الاعتماد على أداتين في جمع المعلومات ألا وهي: مقياسالتفكير ما وراء المعرفي، مقياس تقدير الذات، وأخيرا تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة المعلومات التي تم جمعها في الدراسة الحالية، وهذا للوصول أخيرا لكل ما يلزم من بيانات وبراهين للعرض والتحليل والمناقشة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج.

تمهيد

1 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

4 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

5– عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

– الاستنتاج العام.

–الاقتراحات.

تمهيد:

سنقوم في هذا الفصل بعرض النتائج التي تم الحصول عليها ومناقشتها، حيث تم تفريغ البيانات التي حصلت عليها الباحثة، وللتحقق من صحة فرضيات الدراسة تم تحليلها احصائيا باستخدام الوسائل الإحصائية الملائمة، ومن ثم تم استخلاص النتائج والتي في ضوئها نقدم مجموعة من الاقتراحات مع فتح آفاق جديدة من خلال اقتراح مواضيع وبحوث مكملة للموضوع الحالي.

– عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات :

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

نصت الفرضية الأولى على أنه "**توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى المراهقين المتمدرسين**".

وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية :

الجدول رقم (07) : يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة
التفكير ما وراء المعرفي	74	0.37	0.01	دال
تقدير الذات	74			

يبين الجدول رقم (07) قيمة معامل الارتباط بيرسون بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات بالنسبة لعينة الدراسة، حيث بلغت قيمته (0.37) وهي دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha = 0.01$)، وبما أن قيمة معامل الارتباط بيرسون موجبة فهذا يعني كذلك أن هناك علاقة طردية ضعيفة بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات، أي أنه كلما ارتفع مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة زاد معه تقدير الذات، وبالتالي يمكن رفض الفرض الصفري H0 والقول بأن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (1%)، ويمكن تفسير العلاقة بين هذين المتغيرين بالرجوع إلى أهمية التفكير ما وراء المعرفي في حياة المراهق اليومية والدراسية قد

تعزز من تقدير الذات لديه والتي أشار إليها (**الهاشمي والدليمي، 2008، ص58**) فالتفكير ما وراء المعرفي يساعد المراهق على القيام بدور إيجابي في أثناء مشاركته في عملية التعلم، وعلى إعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمها ويحوله بذلك لخبير يفهم تفكيره ويزيد من تحكمه فيما اكتسبه من معارف وتوريد أفكار إبداعية جديدة وزيادة كفايته على حل المشكلات وكما أكد (**البقيعي، 2011**)أن التفكير ما وراء المعرفي يجعل من المراهقين نشيطين وفاعلين في مواجهة المهمات اليومية المختلفة، فالكثير من المشاكل التي يتعرض لها المتمدرسون تعود إلى العجز في العمليات ما وراء المعرفية لديهم.

فالتلاميذ ذوي التفكير ما وراء المعرفي يستخدمون استراتيجيات فعالة تجعلهم أكثر إدراكا لأفعالهم وتأثيرها على الآخرين، فالتفكير ما وراء المعرفي عملية داخلية تشرف على العمليات المعرفية وتضبطها إن تمكن المتعلم من ضبط وتخطيط ومراقبة أداء المهمة وتنفيذها وعند مواجهة مشكلة فإنه يقترح مجموعة من الحلول لمواجهتها وترتيبها وتغييرها في حال شعوره بعدم نجاح الطريقة المستخدمة للحل. وبهذا يكون قادرا على اتخاذ قراراته بنفسه بكل ثقة، وهذه كلها من صفات ذوي تقدير الذات المرتفع.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة قوية بين التفكير ما وراء المعرفي والعديد من الأمور الإيجابية كالتحصيل وهذا ما توصلت إليه دراسة (**الجراح وعبيدات، 2011**) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمستوى التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي التحصيل.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس**".

وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية :

الجدول رقم (08) : يوضح الفرق بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس

	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
التفكير ما وراء المعرفي	الذكور	34	136.03	2.92	72	1.43-	-	غير دال
	الإناث	40	144.35	4.71				

يبين الجدول رقم (08) الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى تفكيرهم ما وراء المعرفي حسب متغير الجنس وهو غير دال إحصائيا حيث بلغت قيمة اختبار الدلالة (Ttest)(1.43-) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية (H0) والتي تنفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير الجنس، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%)، ذلك لأنه عند المقارنة بين المتوسطات الحسابية لكل من الجنسين تم إيجاد فروق ضئيلة بينهما في التفكير ما وراء المعرفي وبالتالي هذا الأمر يدل على وجود تجانس بين العينتين، ويتضح أيضا من خلال مقارنة الانحرافات المعيارية للعينتين وجود فرق ضئيل مما يدل على وجود تشتت قليل، وهذا ما يختلف مع دراسة البقيعي (2010) التي نصت نتيجتها على وجود فروق دالة احصائيا في

مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، واتفقت مع دراسة جميلة والتجاني (2016) بعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير ما وراء المعرفي.

ترجع الباحثة ذلك إلى أن الذكور والإناث لديهم نفس الاستعدادات لتعلم التفكير ما وراء المعرفي، كما أن المناهج الدراسية الجزائرية لا تفرق بين الجنسين في العملية التعليمية التعلمية، علاوة على أنهم يدرسون في نفس الصفوف ولا يوجد فصل بينهم وهذا يوفر لكلا الجنسين نفس الفرص في تعلم التفكير ما وراء المعرفي.

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص**".

وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية :

الجدول رقم (09) : يوضح الفرق بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير التخصص

	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
التفكير ما وراء المعرفي	علمي	44	139.16	3.28	72	0.56-	-	غير دال
	أدبي	30	142.53	5.35				

يبين الجدول رقم (09) الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى تفكيرهم ما وراء المعرفي حسب متغير التخصص وهو غير دال إحصائيا حيث بلغت قيمة اختبار الدلالة

(Ttest) (−0.56) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية (H0) والتي تنفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير التخصص، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%)، ذلك أنه عند المقارنة بين المتوسطات الحسابية والمقارنة بين الانحرافات المعيارية لكل من المراهقين المتمدرسين في التخصص العلمي والأدبي فإنه تم إيجاد فروق ضئيلة بينهما سواء في المتوسطات أو الانحرافات وهذا يدل على وجود تجانس بين العينتين مع وجود تشتت قليل. قد يعود ذلك لعدة عوامل منها طبيعة المواد الدراسية وإلى تجانس أفراد العينة من جهة الواقع البيئي والاطار الثقافي الذي نشؤا فيه والخبرات المعرفية التي تعرضوا لها إذ لا توجد فروق بينهما في القدرات العقلية، ولا وجود للتمييز بينهما في أسلوب التعامل في الثانوية فالفرص وطرائق التدريس متاحة أمام كل التخصصات، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من عبيدات (2011) وبقيعي (2010) الذين توصّلا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب التخصص الدراسي.

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

نصت الفرضية الجزئية الرابعة على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس**".

وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية :

الجدول رقم (10) يوضح الفرق بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس

	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
تقدير الذات	ذكور	34	61.41	1.84	72	0.87-	-	غير دال
	إناث	40	63.90	2.09				

يبين الجدول رقم (10) أن الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى تقديرهم لذواتهم حسب متغير الجنس غير دال إحصائيا حيث بلغت قيمة اختبار الدلالة (Ttest) (0.87-) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية (H0) والتي تنفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقدير الذات حسب متغير الجنس ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%)، حيث تبين وجود فروق ضئيلة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عند المقارنة بينهم وهذا يدل على وجود تجانس بين العينتين وتشتت ضئيل:

وقد أرجعت الباحثة هذه النتيجة لعدة عوامل من بينها ازدياد الوعي والثقافة لدى الوالدين وتطور أساليب التنشئة الاجتماعية أدت جميعها إلى الاهتمام بالإناث والذكور على حد سواء والمساواة بينهما في جميع نواحي الحياة، بالإضافة إلى أن نظرة المجتمع إلى الأنثى إلى جانب الذكر في معظم الميادين والأنشطة الحياتية، وأيضا حققت الأنثى العديد من النجاحات في مجال التعلم والتحصيل الدراسي هذا الأخير دعم مكانتها وأثبت جدارتها مما ينعكس إيجابا على تقديرها لذاتها وهذا ما جعل الفروق ضئيلة بين الجنسين، وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة حمري (2012) بعدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى تقدير الذات بين الجنسين، وتعارض مع دراسة أمزيان (2013) التي خلصت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في مستوى تقدير الذات لصالح الذكور.

5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

نصت الفرضية الخامسة على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص**".

وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية :

الجدول رقم (11) يوضح الفرق بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير التخصص

	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
تقدير الذات	علمي	44	62.09	1.82	72	0.56-	-	غير دال
	أدبي	30	63.73	2.25				

يبين الجدول رقم (11) أن الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى تقديرهم لذواتهم حسب متغير التخصص غير دال إحصائيا حيث بلغت قيمة اختبار الدلالة (Ttest) (-0.56) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية (H0) والتي تنفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقدير الذات حسب متغير التخصص ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%)، حيث أن بعد المقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبين وجود فروق ضئيلة تدل على تجانس بين العينتين وتشتت ضئيل.

نستنتج من هذه النتيجة أن كلّ من العلميين والأدبيين لديهم نفس المستوى في تقدير الذات، قد يعود ذلك إلى تغيّر تصور الأفراد اتجاه التخصصات الأدبية والعلمية بتفضيل الأخيرة، وعليه فقد تغيّر ردّ فعل التلاميذ إزاء التخصص الذي يدرسونه، إذ لم يعد الأدبيون يحسّون بالنقص أو بالدونية أمام أقرانه العلميين.

استنتاج عام:

في حدود إجراءات البحث وفي ضوء أهدافه ومن خلال التحليل الاحصائي للنتائج المتحصل عليها أمكن التوصل إلى النتائج التالية:

1 – توجد علاقة ارتباطيه طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس.

2 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس.

3 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص.

4 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس.

5 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص.

وتمت مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة وخصائص العينة.

الاقتراحات :

استنادا لما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

- ✓ إجراء دراسات تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى أفراد من مراحل عمرية أخرى ومستويات تعليمية أخرى.
- ✓ إجراء دراسات مقارنة بين التلاميذ في كل من التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات على ضوء عدد من المتغيرات كالمستوى الدراسي للتلميذ، والمستوى التعليمي للآباء والمستوى الاقتصادي.
- ✓ إضافة متغيرات أخرى ذات أهمية إلى جانب متغيرات الدراسة الحالية كالتحصيل الدراسي والابداع.
- ✓ زيادة الاهتمام بدراسة موضوع التفكير ما وراء المعرفي من خلال ربطه بمتغيرات أخرى لها علاقة بالذات كتوكيد الذات، صورة الذات، ومفهوم الذات.
- ✓ الاهتمام الجدي بمهارات التفكير ما وراء المعرفي والعمل على تنميتها وجعلها كمدخل أساسي لعملية التدريس.

خاتمة

من خلال دراستنا هذه حاولنا التقرب من أحد أهم المواضيع الجديدة في الساحة العلمية، وبالأخص علم النفس المعرفي والتربوي حيث اهتم الباحثون بدراسة مدى تأثير التفكير ما وراء المعرفي في المجال الأكاديمي وبالأخص عملية التحصيل وفي هذه الدراسة حاولنا معرفة العلاقة بين متغير التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى شريحة المراهقين المتمدرسين، ولقد اكتسب هذا البحث أهميته من خلال الافتقار لهذا النوع من الدراسات على هذه الشريحة إذ لم يحظو بالاهتمام رغم اعتبار المرحلة التي يمرون بها مرحلة حرجة في حياتهم وهي أهم مرحلة من مراحل النمو.

أجريت الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد انطلقت الباحثة في دراستها بتحديد الاطار العام للإشكالية وطرح تساؤلاتها وصياغة فرضياتها فضلا عن تحديد أهداف الدراسة وأهميتها وتناول المفاهيم والمصطلحات الإجرائية وبغية معالجة هذا الموضوع تناولت الباحثة جانبين: الجانب النظري وتم التطرق فيه إلى فصلين (التفكير ما وراء المعرفي، تقدير الذات لدى المراهق) من خلال محاولة الإحاطة بالجوانب المتعلقة بكل منهما لكي نصل إلى إقامة بناء تفسيري للعلاقة التي تجمعهما، واشتمل الجانب الميداني على الإجراءات الميدانية للدراسة حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المناسب لهذا النوع من الدراسات واختارت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، وبغرض جمع البيانات استخدمت الصورة المعربة لمقياسي التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات، واشتمل هذا الجانب على عرض وتحليل ومناقشة النتائج حيث تمت معالجة البيانات المحصل عليها بالاستعانة بالبرنامج الآلي (spss) في نسخته (22) لحساب معاملات الارتباط ودلالة الفروق، ثم قامت الباحثة بتحليل النتائج وتفسيرها للتأكد من صحة الفرضيات المقترحة في الدراسة أو نفيها.

قد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

وجود علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس، مما يعني تحقق الفرضية الرئيسية لهذه الدراسة دونا عن تحقق بقية الفرضيات، وانتهت الباحثة بتقديم جملة من الاقتراحات في ضوء النتائج التي استخلصتها وحدود دراستها.

قائمة المصادر والمراجع

- **المصادر:**

القرآن الكريم.

السنة النبوية الشريفة

- **المراجع :**

أولا :الكتب :

1-أبوجادو. صالح. محمد علي نوفل و محمد. بكر (2007).**تعلم التفكيربين النظرية والتطبيق**. ط1. الأردن:دار الفكر.

2-إبراهيم. فيوليت فؤاد وسليمان.عبدالرحمن سيد(1998).**دراسات في سيكولوجية النمو**. ط1.القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

3-الشيباني.بدر إبراهيم (2000).**سيكولوجية النمو**. ط1: دار الوراقين.

4-العتوم. عدنان يوسف(2007).**تنمية التفكير نماذج وتطبيقات**.ط 1.عمان: دار المسيرة للنشروالتوزيع.

5- العشوي.مصطفى(1999).**مدخل الى علم النفس المعاصر**.الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

6-الضامن.منذرعبد الرحمن(2005).**علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**. ط1. الكويت:مكتبة الفلاح.

7- المعايطة.خليل عبد الرحمن(2008)**علم النفس الاجتماعي**. ط1. الأردن:دار الفكر.

8-الوافي.عبد الرحمن (2007).**مدخل الى علم النفس**. ط1. القاهرة: دار هومة.

9-الهاشمي عبد الرحمن والدلييمي.طه علي حسين (2008).**استراتيجيات حديثة في فن التدريس**.ط1. الأردن: دار المسيرة.

10-بوحفص. عبد الكريم(2006).**الاحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، ط3. الجزائر:ديوان المطبوعات الجديدة.

11- جابر. جابر عبد الحميد(1999).**استراتيجيات التدريس والتعلم**. ط2. القاهرة: دارالفكر العربي.

12-حافظ بطرس.بطرس(2008).**التكيف والصحة النفسية للطفل**. ط1. الأردن. دار المسيرة.

13-دويدار.عبد الفتاح(1993).**سيكولوجية النمو والارتقاء**. ط2. بيروت: دار النهضة العربية.

14-زهران.حامدعبد السلام(2000).**علم النفس الاجتماعي**. ط1. السعودية: دار الكتب.

15-زهران.حامدعبد السلام(2005).**علم النفس النمو**. ط1. مصر: عام الكتب.

16- سرية.عصام نور(2004). سيكولوجية المراهقة. ط1. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

17- سعيد.سعاد جبر(2008).**سيكولوجية التفكير والوعي بالذات**. ط1. الأردن:عالم الكتب.

18-سليم.مريم(2003).**الثقة بالنفس وتقدير الذات**. ب ط. بيروت: دار النهضة.

19- عبد الحميد.ليلى(1981).**مقياستقدير الذات للكبار والصغار**. القاهرة: دار المعرفة للنشر.

20- فايد.جمال عطية (2009).**سيكولوجية الأطفال**.الازاريطة: دار الجامعة الجديدة.

21-كفافي.علاء الدين (2006).**الارتقاء النفسي للمراهق**. ط1. الإسكندرية: دار المعارف الجامعية.

22- محمود.ابراهيم وجيه(1981).**المراهقة خصائصها ومشكلاتها**. دار المعارف.

23-ملحم.سامي محمد(2004).**علم النفس النمو**. الأردن: دار الفكر.

ثانيا: الرسائل

24- الحربي.عواض بن محمد عويض(2003).**مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم**. رسالة ماجيستير. قسم العلوم الاجتماعية، اكاديمية نايف للعلوم الأمنية. اشراف عبد الحفيظ سعيد مقدم.

25-أمزيان. زبيدة(2013).**علاقة تقديرالذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الارشادية**.رسالة ماجيستير ارشاد نفسي تربوي. جامعة الحاج لخضر. اشراف بن علي راجية.

26- بلم.عصام (2014).**مستوى التفكير ماوراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاريالخططي**. رسالة ماجستير.قسم نظرية ومنهجية التربية البدنية.جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف.اشراف اوباجي رشيد.

27-حمري. سارة (بدون سنة).**علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز لدى تلامذة الثانوية**.رسالة ماجيستيرالصحة النفسية. جامعة وهران. اشراف بوقصارة منصور.

ثالثا: المجلات والدوريات العلمية

28- ابو مرق. جمال(2010).**مستوى تقدير الذات وعلاقته بالتفاعلات الاجتماعية لدى اطفال ماقبل المدرسة الابتدائية بمدينة الخليل**.مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. عدد جوان.

29-الجراح.عبد الناصر و علاء الدين عبيدات (2001).**مستوى التفكير ماوراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**.المجلة الاردنية في العلوم التربوية. العدد 27.

30-بدر.محمد(بدون سنة).اثر التدريب على استراتيجيات ماوراءالمعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات الرياضيات في كلية التربية العربيةبمكةالمكرمة.مجلة مستقبل التربية العربية، القاهرة، المجلد 12، العدد41.

31-بقيعي.نافز احمد(2014).**التفكيرماوراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليا**.مجلةالزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. المجلد14.العدد2.

32-بن عابد. جميلة وبن الطاهر.التجاني (2016).**مستوى التفكير ماوراء المعرفي لحل المشكلاتالرياضية لدى تلاميذ عسر الحساب**. المجلد01.العدد05.

33- رشيد.ازهار هادي (2013).**مستوى التفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة جامعة بغداد**. جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية.العدد39.

34-عبد القادر.خالد(2012).**اثر طريقةالاستكشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضياتلدى طلبة الصف السادس أساسي بمحافظة غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث**. المجلد26.العدد9.

35–علي.وائل عبد الله (2004).**اثر استخدام استراتيجيات ماوراءالمعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي**.جامعة عين شمس. عدد94.

36–قماز.فريدة(2011).**التفكير ماوراء المعرفي وتفسير السلوك المرضي مجلة البحوث التربوية والنفسية**. جامعة بغداد.العدد39.

الملاحق

الملحق رقم (01) :القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين لمقياس التفكير ما وراء المعرفي

الرقم	الأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
01	د. صادق خالد الحايك	أستاذ التعليم العالي	مناهج وطرق التدريس في التربية الرياضية	الجامعة الأردنية
02	د. شفيق فلاح حسان علاونة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك الأردن
03	د. يامنة اسماعيلي	أستاذ محاضر "أ"	علم النفس	جامعة المسيلة
04	د. فاطمة عبد العزيز المنايري	أستاذ محاضر "أ"	علم النفس	جامعة أم القرى السعودية
05	د. أوشن بوزيد	أستاذ محاضر "أ"	علم النفس الرياضي	جامعة المسيلة
06	د. عبد القادر حناط	أستاذ محاضر "أ"	نظرية ومنهجية التربية البدنية الرياضية	جامعة الجلفة
07	د. سعد السعود فؤاد	أستاذ محاضر "أ"	علم النفس الرياضي	جامعة المسيلة
08	د. حسن علي	أستاذ محاضر "أ"	إرشاد نفسي رياضي	جامعة الجلفة

الملحق رقم (02) : مقياس التفكير ما وراء المعرفي في صورته الأولية

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا
01	أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب		
02	أستخدم طرق في حل المشكلة ثبتت فاعليتها في الماضي		
03	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح لنفسي وقتا كافيا		
04	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية		
05	أحدد ما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما		
06	أضع أهدافا محددة قبل البدء بالمهمة		
07	أتمهل قليلا عندما أواجه معلومات هامة		
08	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار		
09	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة		
10	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد		
11	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة		
12	أضع هدفا محددا لكل استراتيجية أستخدمها		
13	أستخدم استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة تعتمد على الموقف		
14	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة		
15	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات		
16	أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العلاقات التي تساعدني في حل المشكلة		
17	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه		
18	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اتخاذ الأفضل		
19	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة		

20	أحفز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك		
21	أحدد أفضل الاستراتيجيات عند اتخاذ القرارات		
22	أستثمر جميع قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي		
23	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة		
24	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى		
25	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء		
26	أجد نفسي مستخدما لاستراتيجيات مفيدة لحل المشكلة بشكل تلقائي		
27	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي		
28	أستخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها		
29	أسأل نفسي عن مدى إنجازي للأهداف عندما أنهي العملية		
30	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة		
31	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة		
32	أغير طريقتي في حل المشكلة عندما لا أستطيع فهم الموضوع		
33	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلات		
34	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة		

الملحق رقم (03) : أدوات القياس في صورتها النهائية

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

استمارة موجهة للإجابة

تحية طيبة وبعد....

يسرني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة في إطار اعداد دراسة ماستر بعنوان:

"**التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس**"، لذا أرجو منكم التكرم بقراءة بنود هذه الاستمارة والاجابة عليها بموضوعية وذلك بوضع إشارة (×) مقابل العبارة في الخانة التي تعبر عن رأيكم ووجهة نظركم، مع العلم أن ما تدلون به من معلومات لن يستخدم إلا لأغراض علمية بحتة، وأعدكم باعلامكم بنتائج هذه الدراسة ولكم كل الشكر والامتنان على مشاركتكم في هذه الدراسة العلمية.

أولا: البيانات الشخصية

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- التخصص : علمي ☐ أدبي ☐

مقياس تقدير الذات

الرقم	الفقرة	تنطبق	لاتنطبق
01	لا تضايقني الأشياء عادة		
02	أجد من الصعب التكلم مع زملائي في القسم		
03	أود لو أستطيع تغيير أشياء في نفسي		
04	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي		
05	يسعد الأخرون بوجودهم معي		
06	أتضايق بسرعة في المنزل		
07	أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة		
08	أنا محبوب من زملائي من نفس الجنس		
09	يراعي والدي مشاعري عادة		
10	أستسلم بسهولة		
11	يتوقع والدي مني الكثير		
12	من الصعب جدا أن أضل كما أنا		
13	تختلط الأشياء كلها في حياتي		
14	يتبع زملائي أفكاري عادة		
15	لا أقدر نفسي حق قدرها		
16	أود كثيرا لو أترك المنزل		
17	أشعر بالضيق في الثانوية غالبا		
18	مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس		
19	إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإنني سأقوله عادة		
20	يفهمني والدي		
21	معظم الناس محبوبون أكثر مني		
22	أشعر عادة كما لو كان والدي يدفعاني لعمل الأشياء		
23	لا ألقى التشجيع غالبا في الثانوية		

24	أرغب كثيرا لو أكون شخصا آخر		
25	لا يمكن للآخرين الاعتماد علي		

مقياس التفكير ما وراء المعرفي

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
01	أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب					
02	أستخدم طرق في حل المشكلة ثبتت فاعليتها في الماضي					
03	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح لنفسي وقتا كافيا					
04	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية					
05	أحدد ما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما					
06	أضع أهدافا محددة قبل البدء بالمهمة					
07	أتمهل قليلا عندما أواجه معلومات هامة					
08	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار					
09	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد					
10	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة					
11	أضع هدفا محددا لكل استراتيجية أستخدمها					
12	أستخدم استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة تعتمد على الموقف					
13	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة					
14	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات					
15	أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العلاقات التي تساعدني في حل المشكلة					

16	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه					
17	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اتخاذ الأفضل					
18	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة					
19	أحفز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك					
20	أحدد أفضل الاستراتيجيات عند اتخاذ القرارات					
21	أستثمر جميع قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي					
22	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة					
23	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى					
24	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء					
25	أجد نفسي مستخدما لاستراتيجيات مفيدة لحل المشكلة بشكل تلقائي					
26	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي					
27	أسأل نفسي عن مدى إنجازي للأهداف عندما أنهي العملية					
28	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة					
29	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة					
30	أغير طريقتي في حل المشكلة عندما لا أستطيع فهم الموضوع					
31	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلات					
32	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة					

33	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرأه ذو علاقة بما أعرفه سابقا					
34	أعيد تقييم افتراضاتي عند ظهور معلومات جديدة					
35	أتعلم أكثر عندما أكون مهتما بالموضوع					
36	أجزأ العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها					
37	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئا جديدا					
38	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة					
39	أقوم بمراجعة المعلومات غير الواضحة لاستيعابها أكثر					
40	أعيد قراءاتي عندما لا أجد المعلومات الكافية					

الملحق رقم (04): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات باستخدام spss

Correlations

		التفكيرماوراء	تقديرالذات
التفكيرماوراء	Pearson Correlation	1	.373**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	74	74
تقديرالذات	Pearson Correlation	.373**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	74	74

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (05) :يوضح الفروق بين أفراد العينة في التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير الجنس

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
التفكيرماوراء	ذكر	34	136.03	17.073	2.928
	أنثى	40	144.35	29.798	4.711

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التفكيرما وراء	Equal variances assumed	7.178	.009	-1.439-	72	.155	-8.321-	5.783	-19.848-	3.207
	Equal variances not assumed			-1.500-	63.711	.139	-8.321-	5.547	-19.403-	2.762

الملحق رقم (06) :يوضح الفروق بين أفراد العينة في التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير التخصص الدراسي

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
التفكيرماوراء	علوم	44	139.16	21.781	3.284
	أدب	30	142.53	29.313	5.352

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التفكيرماوراء	Equal variances assumed	.325	.571	-.568-	72	.572	-3.374-	5.940	-15.216-	8.467
	Equal variances not assumed			-.537-	50.151	.593	-3.374-	6.279	-15.985-	9.236

الملحق رقم (07) :يوضح الفروق بين أفراد العينة في تقدير الذات حسب متغير الجنس

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
تقدير الذات	ذكر	34	61.41	10.737	1.841
	أنثى	40	63.90	13.235	2.093

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
تقدير الذات	Equal variances assumed	1.529	.220	-.878-	72	.383	-2.488-	2.835	-8.140-	3.163
	Equal variances not assumed			-.893-	71.860	.375	-2.488-	2.787	-8.045-	3.069

الملحق رقم (08) :يوضح الفروق بين أفراد العينة في تقدير الذات حسب متغير التخصص

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
تقدير الذات	علوم	44	62.09	12.092	1.823
	أدب	30	63.73	12.337	2.252

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
تقدير الذات	Equal variances assumed	.050	.823	-.569-	72	.571	-1.642-	2.887	-7.397-	4.112
	Equal variances not assumed			-.567-	61.608	.573	-1.642-	2.898	-7.436-	4.151

تم بحمد الله