مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالطفولة المبكرة

اعداد

د / رشـــا سعيد إبراهيم(*)
د / نشوه عبد الحميد يونس(**)

مقدمة :

إذا أرادت أمة أن تبني حضارتها فعليها أن تناشد العقل لأنه يشكل مبتدأ الحضارة الإنسانية، فعندما يتوهج العقل تبدأ مسيرة الحضارة الإنسانية وتنطلق شعلتها، وعندما ترفع أمة شعار العقل والعقلانية فإنها تضع قديمها على طريق النهضة والإنطلاق نحو التقدم والتفوق.

ومهارات التفكير ماوراء المعرفي هي مهارات تحتوي على التأمل الذاتى الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم، وظهور مفهوم التفكير ماوراء المعرفي جاء ليضيف او يكمل الصورة حول عمليات التفكير ومهاراته والذي يعد من ارقى مستويات التفكير الذي نحتاج إليها في عصرنا الراهن عصر تكنولوجيا المعلومات.

كما يعد مفهوم الذات الاكاديمي من اهم المفاهيم البحثية القوية والشائعة في علم النفس والذي حظى باهتمام كبير من علماء النفس والمهتمين بالشخصية لذلك فهو يعد من الأبعاد المهمة للشخصيه.

مشكلة البحث :

انبثقت مشكلة البحث الحالي من مدى الاهتمام بإعداد معلمة الطفولة المبكرة فهي معلمة الغد ومعلمة أهم مرحلة من مراحل الطفولة حيث تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة هي المرحلة الحاسمة في عمر الطفل التي تتحدد فيها معالم شخصيته ، لذا يتوجب علينا الاهتمام بطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة والتحقق من امتلاكهم المهارات اللازمة لقيامهم بدورهم المستقبلي في تربية النشئ.

ومن هذا المنطلق تتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية :

١- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده تبعا لمتغير المستوى الدراسي(الثالث/ السادس) .

٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات الاكاديمي بأبعاده تبعا لمتغير المستوى الدراسي(الثالث/ السادس).

٣- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات افراد عينة البحث لمهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجات تقدير الذات الاكاديمي .

أهمية البحث :

تتمثل الأهمية النظرية للبحث فيما يلي :

- تقديم تراث نظرى حول مهارات التفكير ما وراء المعرفي لما لها من أهمية في تنمية شخصية الطالبة المعلمة ، بالاضافة الى مفهوم تقدير الذات الاكاديمي وهو من المتغيرات المؤثرة في حياة الطالبة الاكاديمية وفي انجازها الدراسي .

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل فيما يلي :

(*) استاذ مساعد بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الجوف – مدرس بقسم العلوم النفسية بكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

(**) استاذ مساعد بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الجوف– مدرس بقسم العلوم الاساسية بكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة الاسكندرية.

- تقديم مقاييس يمكن استخدامها في البيئة السعودية حيث يوفر البحث الحالى مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومقياس تقدير الذات الاكاديمي للطالبة المعلمة ، بالاضافة الى التقدم بعدد من التوصيات والمقترحات اللازمة التى يمكن ان تسهم في اجراء بحوث لاحقة .

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالى التعرف على :

١- دلالة الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لدى طالبات كلية التربية بالطفولة المبكرة جامعة الجوف تبعا لمتغير المستوى الدراسي(الثالث/ السادس) .
٢- دلالة الفروق في تقدير الذات الاكاديمي بأبعاده لدى طالبات كلية التربية بالطفولة المبكرة جامعة الجوف تبعا لمتغير المستوى الدراسي(الثالث/ السادس) .
٣- العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي و تقدير الذات الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالطفولة المبكرة جامعة الجوف .

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالى بطالبات كلية التربية بقسم الطفولة المبكرة جامعة الجوف من المستوى الدراسي (الثالث / السادس) ، للعام الدراسي (٢٠١٩ – ٢٠٢٠) .

مصطلحات البحث الإجرائية :

التفكير ما وراء المعرفي : Metacognitive Thinking

هو وعي المتعلم لما يقوم به من عمليات معرفية وذلك من خلال استخدام مهارات التخطيط ، والمراقبة ، والتقويم .

ويعرف اجرائياً بأنه الدرجة التى تحصل عليها الطالبة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي من اعداد الباحثة .

تقدير الذات الاكاديمي :

ويعرف البحث الحالى تقدير الذات الاكاديمي بأنه قدرة الفرد على ان يصف ذاته اكاديمياً

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس تقدير الذات الأكاديمي المستخدم بالدراسة الحالية.

الإطار النظري ودراسات سابقة :

مفهوم التفكير ما وراء المعرفي : Metacognitive Thinking

لقد تعددت التعريفات التى تناولت مفهوم التفكير ما وراء المعرفي نظراً لاختلاف التوجهات النظرية للباحثين ومن أبرز هذه التعريفات ما يلي:

التفكير ما وراء المعرفي هو العمليات العقلية التى يستخدمها المتعلم لفهم واستدعاء محتوى التعلم ، فهو مظهر من مظاهر التعلم المنظم ذاتياً ، ويتمثل هذا التعلم في ادارة الذات والتحكم في الجهد المبذول عندما يقوم الفرد بأداء مهمة ما ، كما يتمثل في الاستراتيجيات المعرفية التى تستخدمها الطالبة في التعلم . **(ابراهيم ، ٢٠٠٥ : ٩٨) (Lai, 2011)**

كما يعرف التفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير في التفكير أو معرفة المعرفة ، أو المعرفة حول ظواهر المعرفة ، أو هو القدرة على فهم ومراقبة الافكار الخاصة بالفرد والفرضيات والمضامين التى تتضمنها نشاطاته . **(العتوم واخرون ، ٢٠٠٧ : ٢٦٨) Wilson & (Bai, 2010)**

وهناك من يعرف التفكير فوق المعرفي بأنه يتضمن مجموعة من العناصر المتمثلة في عملية وعى أو معرفة الفرد لما يقوم به من عمليات معرفية أو ذهنية وتشتمل هذه العمليات على التخطيط للمهمة التى يرغب المتعلم القيام بها ، ومن ثم مراقبة تنفيذ وتعديل هذه المهمة أثناء العمل ، ثم التأكد من تحقيق الأهداف من خلال تقييم فاعلية العمليات التى قام بها المتعلم .

(ابو جادو ، ونوفل ، ٢٠١٥ : ٣٤٧) (Aljaberi & Gheith, 2015)

ويعرف البحث الحالى التفكير ما وراء المعرفي Metacognitive Thinking بأنه هو وعي المتعلم لما يقوم به من عمليات معرفية وذلك من خلال استخدام مهارات التخطيط ، والمراقبة ، والتقويم .

ويعرف اجرائياً بأنه الدرجة التى تحصل عليها الطالبة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي من اعداد الباحثة .

مكونات التفكير ما وراء المعرفي :

لقد تباين علماء النفس فيما يتعلق بمكونات التفكير ما وراء المعرفي وسوف نستعرض بعضاً منها :

هناك من يرى أن مكونات التفكير ما وراء المعرفة تتضمن ثلاثة عناصر وهى :

١- معرفة الشخص : وتشمل كل ما يفكر به الشخص حول طبيعته ، وطبيعة غيره من الناس.

٢- معرفة المهمة : وتهتم بالمعلومات المتوافرة حول طبيعة المهمة .

٣- معرفة الاستراتيجية : وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات التى يمكن اكتسابها ، اضافة الى الوعي بالتعلم الذاتى للمتعلم ومعرفة كيف يزود هذه المعرفة في مواقف محددة . **(الطائي ، ٢١٧ : ٢٣٨)(Cavenett, 2013)**

والبعض الاخر يرى أن التفكير ما وراء المعرفي يتضمن عنصرين هامين هما :

أولاً : أشكال المعرفة وتشتمل على ثلاثة أنماط هى :

النمط الاول : المعرفة التقريرية : وهى وعي الفرد بالمهارات والاستراتيجيات التى تلزم لانجاز المهمة المراد القيام بها .

النمط الثانى : المعرفة الاجرائية : وهى تلك المعرفة المتعلقة بالاجراءات المتابينة والمتسلسلة التى تتبع لانجاز مهمة ما .

النمط الثالث : المعرفة الشرطية : وهى وعى الفرد باستخدام استراتيجية معينة دون غيرها للعمل على انجاز مهمة ما .

ثانياً : الضبط التنفيذى لأداء المهمة ويشتمل على عناصر ثلاثة هى : التخطيط ، والمراقبة ، والتقييم . **(ابو جادو ، ونوفل ، ٢٠١٧ :٣٥٠) (نوفل، ٢٠١٠: ٦٨)**

وهناك من يتفق على أن مفهوم التفكير ما وراء المعرفي يتضمن العناصر التالية :

١- المعرفة عن المعرفة : وتعنى ان المتعلم يجب ان يفهم عمليات التفكير التى يستخدمها في التعلم .

٢- التنظيم الذاتى : وتعنى سيطرة المتعلم على المعرفة وعلى التفكير .

٣- مهارتي المراقبة و الأنشطة التنظيمية : حيث المراقبة تعنى قدرة المتعلم على تتبع عملياته العقلية أما المهارة الثانية تعنى قدرة المتعلم على تنظيم معارفه.

٤- تعليم المتعلمين كيف يكونوا استراتيجين وتعنى اكساب المتعلمين مهارات تساعدهم في اختيار استراتيجيات تمكنهم من تنظيم معلوماتهم .

٥- اكساب المتعلم مهارات التعلم وتتضمن (الانشطة التقويمية ، اختيار انشطة التعلم المناسبة ، التعامل مع طبيعة المهمة التعليمية).

(غنيم ، ٢٠٠٥ :٢٧) (Tanner, 2012) (Dawson, 2008)

مهارات التفكير ما وراء المعرفي : Metacognitive Thinking Skills

هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وفيما يلي عرض لبعض هذه التصنيفات :

فهناك من يتحدث عن ان مهارات التفكير ما وراء المعرفي تشمل عدة مهارات هى :
١- الوعي بمستوى الفرد لفهمه للمشكلة.
٢- وعى الفرد بمواطن القوة والضعف في تفكيره .
٣- وعى الفرد بمعارفه السابقة .
٤- تنظيم المعرف السابقة واستخدامها في مواقف تعليمية جديدة.
٥- تنظيم الفرد لاستراتيجيات التفكير .
٦- تحديد الأهداف ووضع الخطط الجديدة اللازمة لحل المشكلة .
٧- تقويم الاهداف والخطط التى تم وضعها .
٨- تقويم فاعلية الخطط والاستراتيجيات التى تم وضعها . **(العتوم واخرون، ٢٠٠٧: ٢٧٤)**

وهناك من يرى أن اكتساب المتعلم لمهارات التفكير ما وراء المعرفي يتطلب مجموعة من المهارات الأساسية والتى تشتمل على مجموعات من المهارات الفرعية المتداخلة ، ويمكن عرضها كالتالى :

أولاً : مهارات التنظيم الذاتى : وهى المهارات التى يستخدمها المتعلم حتى يستطيع التحكم في افعاله وأفكاره . وتشتمل على مجموعة من المهارات الفرعية هى :
أ- الالتزام بأداء مهمة معينة مطلوبة .
ب- الاتجاه الايجابي نحو أداء المهمة المطلوبة .
ج- الانتباه لجميع متطلبات المهمة المطلوبة .

ثانياً : مهارات توظيف المعرفة لأداء المهمة المطلوبة : وتشتمل على مهارات الفرعية هى :
أ- المعرفة التقريرية
ب- المعرفة الاجرائية
ج-المعرفة السببية

ثالثاً: مهارات التحكم الاجرائي : وهى المهارات التى يستخدمها المتعلم عندما يقوم بعمليات للتقويم .وتشتمل على مهارات فرعية هى :
أ- مهارة التقويم
ب- مهارة التخطيط
ج-مهارة عمليات التنظيم . **(غنيم، ٢٠٠٥: ٣٢) (Veenman & Spaans, 2005)**

وهناك باحثون اخرون أجمعوا على أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي ثلاثة مهارات أساسية وهم :
١- التخطيط : وتتمثل في ان يكون للمتعلم هدفاً محدداً من قبله ، وله خطة لتحقيق هذا الهدف وتتضمن مهارة التخطيط الاجراءات الاتية (تحديد الهدف ، اختيار مايتم انجازه ، معرفة الاخطاء والمعيقات ، التنبؤ بالنتائج المرغوب فيه).
٢- المراقبة : وفي هذه المرحلة يحتاج المتعلم الى توفير اليات ذاتية لمراقبة مدى تحقيق الأهداف المرادة ، وتشتمل هذه المرحلة على (المحافظة على الهدف في الذاكرة ، معرفة زمن تحقيق الهدف ، اتخاذ القرار بالانتقال الى الهدف التالى ، اكتشاف الأخطاء والمعيقات ، معرفة كيفية معالجة الأخطاء والمعيقات).
٣- التقويم : وتتمثل في تقييم المعرفة الراهنة وتشتمل على الاجراءات التالية (تقييم مدى تحقيق الاهداف ، الحكم على دقة النتائج ، تقييم مدى معالجة الاخطاء).

(Kuhn, 2011) (Magno, 2010) (ابو جادو،نوفل،٢٠١٥: ٣٥٢) (الطائي ،٢٠١٧: ٢٤٠)

وبناءاً على ماسبق من التراث النظرى والدراسات السابقة فقد اعتمد البحث الحالى على ان مهارات التفكير ما وراء المعرفي ثلاثة مهارات أساسية وهم :

أولاً : التخطيط:planning

وتعنى قدرة المتعلم على أن يحدد أهدافه ، ويخطط لتحقيقها ، ثم يحدد الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك الاهداف من أجل اداء مهمة ما .

ويعرف اجرائياً بالدرجة الكلية التى تحصل عليها الطالبة على فقرات مهارة التخطيط في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي .

ثانياً: المراقبة : Monitoring

وتعنى قدرة المتعلم على ان يراقب ذاته في تحقيق أهداف مهمة ما .

ويعرف اجرائياً بالدرجة الكلية التى تحصل عليها الطالبة على فقرات مهارة المراقبة في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي .

ثالثاً: التقويم : Evaluation

وتعنى قدرة المتعلم على يقيم امكاناته وقدراته وأفكاره في ضوء ما توصل اليه من نتائج أثناء أداء مهمة ما.

ويعرف اجرائياً بالدرجة الكلية التى تحصل عليها الطالبة على فقرات مهارة التقويم في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي .

استراتيجيات تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي :

هناك العديد من الاستراتيجيات التى تساعد المتعلم على اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي نذكر منها الاتى :

١- استرتيجية التخطيط والتنظيم الذاتى:حيث يكتسب المتعلم التخطيط وينظم ذاته دون مساعدة ، وعليه أيضاً تقدير الوقت اللازم لتنفيذ مهمة ما مطلوبة .
٢- استراتيجية الحديث عن التفكير : وهى تزود المتعلم بمفردات تساعده على وصف عمليات تفكيره.
٣- استراتيجية طرح الاسئلة : وهى اعطاء الفرصة للمتعلم لتطوير اسئلة تتعلق بما يدور حوله .
٤- استراتيجية استخلاص عمليات التفكير : وتتضمن قدرة المتعلم على اكتساب تحديد الاستراتيجيات المناسبة وتقويم مدى نجاحها وتجنب الاستراتيجيات غير الفعالة .
٥- استراتيجية مراقبة الذات : وتتضمن قدرة المتعلم على مراقبة ذاته لتعلمه وتفكيره .
٦- استرتيجية ماذا تعرف وماذا لا تعرف : حيث يكتسب المتعلم القدرة على اثارة تساؤلات تتعلق بما يعرفه وما لايعرفه لتحديد ما الذى يريد معرفته وتعلمه عن موضوع ما .
٧- استرتيجية تقويم الذات : وفيها يكتسب المتعلم القدرة على تقييم الاهداف التى قام بتحقيقها ، وبشكل تدريجي يصبح التقويم الذاتى أكثر استقلالية وبعدها تنتقل خبرات المتعلم الى مواقف جديدة .(**الطائي، ٢٠١٧: ٢٤١**)(**Ku, 2010**)(**Ozsoy&Ataman, 2017**)

أهمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي :

لكي يصبح المتعلم مفكراً فعالاً فعليه أن يكتسب مهارات التفكير ما وراء المعرفي ويعرف متى يستخدمها وأن يستفيد منها في مواقف الحياة المختلفة التى تواجهه وهذا يعنى أن من يمتلك هذه المهارات يكون لديه القدرة على نقد ما يقوم به أثناء اجراءات حله لأية مشكلة .
(العتوم واخرون ، ٢٠٠٧: ٢٧٧) (Darling-Hammond et al., 2003)

وهناك العديد من الدراسات السابقة التى تناولت مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمتغيرات اخرى ونذكر منها ما يلي:

دراسة (الجراح وعبيدات ، ٢٠١١) حيث هدفت الدراسة التى التعرف على مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وسنة الدراسة والتخصص ومستوى التحصيل ، وتكونت عينة الدراسة من ١١٠٢ طالباً وطالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربعة ، وكانت أدوات الدراسة استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لصالح مستوى التحصيل المرتفع ومن ناحية الجنس لصالح

الاناث ، وعدم وجود فروق في مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لسنة الدراسة والتخصص.

وهناك دراسة (المساعيد وأصلان ، ٢٠١٣) حيث هدفت الدراسة الى معرفة مدى امتلاك طلبة الجامعة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمركز الضبط لديهم ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٤٥ طالباً وطالبة من كلية العلوم التربوية جامعة ال البيت ، وكانت ادوات الدراسة مقياس التفكير ما وراء المعرفي ومقياس مركز الضبط ، وأظهرت النتائج وجود معامل ارتباط سلبى بين التفكير ما وراء المعرفي ومركز الضبط ، كما اشارت الى وجود فروق بين المستويات الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي .

ودراسة (الجنابي ، ٢٠١٨) حيث هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة كلية التربية الاساسية ، حيث تكونت العينة من ٢٠٠ طالب وطالبة بكلية التربية الاساسية بالجامعة المستنصرية ، واستخدمت ادوات الدراسة مقياس التفكير ما وراء المعرفي ومقياس المرونة المعرفية من اعداد الباحث ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين التفكير فوق المعرفي والمرونة المعرفية.

ودراسة (بريك ، ٢٠١٩) حيث هدفت الدراسة الى معرفة مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي كمتنبئ للتكيف الاكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الاولى بجامعة الملك سعود ، حيثتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب ، واستخدم البحث ادوات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتكيف الاكاديمي من اعداد الباحث ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتكيف الاكاديمي .

ومما سبق يرى البحث الحالى أن اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى المتعلم له أهمية قصوى في مجال التعليم والعمل فهى تزيد المتعلم من ثقته بقدراته ، ويصبح على وعى تام بمهامه المطلوبة ، ولديه القدرة على تحديد أهداف المهمة وتحديد الخطط والاستراتيجيات اللازمة لأداء المهمة ، كما تجعله يتأمل فيما يفعل أو يفكر ، ويراقب أدائه أثناء تنفيذ المهمة ، ويقوم تفكيره باستمرار ، ثم يصدر الأحكام.

وفي ضوء حدود علم الباحثتان لم توجد دراسة تناولت العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات الاكاديمي ومن هنا جاء اهتمام البحث الحالى بدراسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالطفولة المبكرة .

تقدير الذات الأكاديمي:

يعد تقدير الذات الأكاديمي احد المتغيرات الرئيسية في مجالات التعليم ، والذي يعمل علي تحسين تعلم الطلبة وقابليتهم لتنظيم سلوكهم الاكاديمي، فهو تقييم يضع الفرد نفسه بنفسه ويعمل على الحفاظ عليه ويتضمن هذا التقييم اتجاهات الفرد الايجابية والسلبية نحو ذاته وهو مجموعه من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به وذلك فيما يتعلق بتوقعات الفشل والنجاح والقبول وقوه الشخصية. كما يحتل مفهوم تقدير الذات المراكز الأولى في البحوث النفسية والتربوية في السنوات القليلة الماضية، نظرا لأهميته في الحياة الإنسانية و تأثيرها على اتساق السلوك الإنساني، العمليات الادراكيه وعلى كل من التعلم والتحصيل الأكاديمي والتوافق الدراسي ،فالإفراد الذين لديهم تقدير ايجابي لذواتهم يكونون في الغالب اسعد حالا وأكثر إنتاجيه وانجاز أكاديميى ممن لديهم تقدير متدن لذواتهم .

(فرج ،٢٠٠٧، ٢٥٤)

كما أكدت الدراسة(Khalaila, 2015)على إن تقدير الذات الأكاديمي هو أحد العناصر الهامة في التحصيل الأكاديمي فقد هدفت الدراسة إلى استكشاف الآثار المباشرة وغير المباشرة لمفهوم الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي حيث تكونت عينه الدراسة من ١٧٠ طالبا وطالبه وأظهرت نتائج الدراسة انه كلما كان مفهوم الذات الأكاديمية اعلي كان التحصيل الدراسي وفي هذا الصدد جاءت نتائج دراسة كل من (Shao&you, 2009), (Matovu, 2014) حيث أظهرت النتائج إن مفهوم الذات الأكاديمي يقوم بدور ايجابي في التحصيل الدراسي .

ويتفق على الأهمية التربوية لمفهوم تقدير الذات الأكاديمية لدى الطالب حيث ينقل الطالب من المستوى البيولوجي إلى المستوى المعرفي فتقدير الذات يعد بوابه لكل أنواع النجاح الأخرى المنشودة ومن ثم يجب علي التربويون والباحثين الاهتمام بتعزيز تقدير الذات الأكاديمي بصوره صحيحة تجعل الطلاب أكثر إبداعا و ابتكارا ،حيث يسهم مفهوم الذات الأكاديمي في تقدم وتحسن العملية التعليمية مما يساعد الطلاب على إن يرون أنفسهم بصوره ايجابيه تسهم في استنهاض قدراتهم واستعداداتهم في كافه الميادين مما يجعلهم يؤدون السلوك التربوي الذي يتوقعه الآخرون منهم في المواقف المختلفة وبذا يكتسب مفهوم الذات الأكاديمي أهمية خاصة في تشكيل سلوك المتعلم ،وانجاز المهام والواجبات الأكاديمية ،وتوقع النجاح مقارنة مع اقرأنه فى نفس الصف.
(الجربوع ،٢٠٠٨ ، ٧٨) (شعبان ،٢٠١٠ ،٣٧-٣٨)(Granthham&Ford,2003,357)

وكما أضافت دراسة (Pullmann, & Allik, 2008) إن هناك علاقة تبادليه بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي فكلما كان تقدير الذات مرتفع أدى ذلك إلى تحسين الأداء الأكاديمي وأوضح أيضا أن مفهوم تقدير الذات له تطبيقات مهمة في السلوك، فالأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات يميلون إلى أن يكونوا واثقين من أنفسهم ومستقلين ومتحملين للمسؤولية ومتفهمين متفائلين بما سوف تأتي به الحياة، في حين أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يحتمل أن يكونوا اعتماديين ومتشائمين وشكاكين وقلقين غير واقعيين وغير قادرين على تقبل المساعدة مع الآخرين عندما يكونون في حاجة إليها.

كما يشير كل من (المغازي، ٢٠٠٤ ،٢٦ ؛الكاحلي ،٢٠٠٥ ،٢٥)ان تقدير الذات الأكاديمي يعتمد بشكل كبير على خبرات النجاح والفشل التي واجهها الطالب وعلى تقييم الآخرين له، بالإضافة إلى مدي إدراك الطالب لمكانته الأكاديمية بين زملائي ومعتقداته بمدى قدرته على انجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنه مع اقرأنهم في الصف .

تعريف تقدير الذات الأكاديمي:

تنوعت وجهات النظر التي تناولت تعريف تقدير الذات الأكاديمي سنوضح بعضها فيها يلي :

فهناك من يعرف بانه تصور الفرد عن قدراته الذاتية و الأكاديمية المدركة من خلال عمله الجيد أو الضعيف في النواحي الأكاديمية. **(Skaalivik,2004, p 619)**

كما يعرف بأنه اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينه يتعلمها ذلك الفرد او هو توقع الفرد لدرجاته في الاختبارات التحصيلية او كليهما ويشير الى رؤيه الفرد لنفسه من حيث قدرته على التفصيل وأداء الواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدون الواجبات والمهام نفسها. **(Wodman, Durkin & Ramsden,2008)**

كما عرفه(الريموني، ٢٠٠٨, ٢٢) بأنه الرؤية التي ينظر بها المتعلم إلى نفسه من حيث قدراته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية والرؤية المستقبلية له وإدراكه لأبعاد القوة لديه وقدرته على تحمل المسؤولية الصفية بالمقارنة مع الآخرين في صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهام نفسها.

و يعرفه ايضاً أن مفهوم تقدير الذات يشير إلى تصورات الشخص الإيجابية والسلبية حول قيمته الذاتية وحول كفاياته المختلفة التي تؤثر على تطور الشخص أثناء مراحل حياته.
(Carranza, Chhoun, &Hudley, 2009)

كما عرف أيضا مفهوم الذات الأكاديمي بأنه وصف لتقويم الفرد لقدراته الأكاديمية ويشمل ذلك علي المعتقدات العامة حول احترام الذات التي ترتبط بادراك الفرد حول كفايته وقدرته الأكاديمية من خلال إجراء مقارنات خارجية وداخليه ويقصد بالمقارنة الخارجية مقارنه أداء الطلبة الأكاديمي بأداء زملائهم في الصف ،و يقصد بالمقارنة الداخلية مقارنه أداء الطلبة الأكاديمية الخاص في احد المجالات مع مجالات الأداء الأخرى.**(Mcinerney,2012,249) .**

ويعرف البحث الحالى تقدير الذات الاكاديمي بأنه قدرة الفرد على ان يصف ذاته اكاديمياً ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس تقدير الذات الأكاديمي المستخدم بالدراسة الحالية.

العوامل المؤثرة في تقدير الذات الأكاديمي :

ويشير (Tiwari, 2011)أن هناك عوامل كثيرة تؤثر في تقدير الذات الأكاديمي ، منها ما هو داخلي كالقدرة العقلية التي تؤثر في تقييم الفرد لذاته، ومنها خارجي كدعم الإباء والأقران والمعلمين ، وبشكل عام يتأثر تقدير الذات بمجموعة من العوامل وهي كما يأتي:

١- **القدرة العقلية:** تلعب القدرة العقلية دورا مهماً في التأثير على تقدير الفرد لذاته لدى الفرد فقد يكتشف الطالب أن أعضاء هيئة التدريس يولون أهمية بالغة للتحصيل العقلي، لذلك ينظر الطالب إلى نفسه، هل هو ضعيف أم سريع أم متوسط الفهم والتحصيل؟ لذلك فان القدرة العقلية لها اثر كبير في تقييم الفرد لذاتـه. **Pullmann, & (Allik, 2008)**

كما توصل دراسة (عبد الرءوف ٢٠٠٩) إلى فاعليه بأسلوب دمج مهارات التفكير المتضمنة في برنامج كورت في الإحياء مقارنه بتعلم تلك المهارات منفصلة عن المحتوى في تنميه مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية .

كما أشارت دراسة (العتيبي ٢٠١٣) إلى فاعليه خرائط التفكير في تنميه عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية.

٢- **جماعات الزملاء والأصدقاء:** هذه الجماعات تلعب دوراً هاماً في التأثير على تقدير الفرد لذاته، فنظرة الأقران للفرد وتقديرهم له، يحدد إلى حد ما فكرته عن نفسه فهذه التقويمات العاكسة إن كانت مقبولة فإنها تؤدي إلى استحسان الفرد لنفسه، وان كانت غير مقبولة فانه ينتقص من نفسه، وينمي تقديراً سلبياً عن ذاته .

(Tiwari, 2011,p20)

٣- **التفاعل الاجتماعي:** إن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة عن الذات الموجب وان نجاح التفاعل الاجتماعي يزيد من نجاح العلاقات الاجتماعية ويؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي.

(Arslan, 2009 ; Tiwari, 2011)

٤- **اللغة**: إن تطور اللغة يساعد في رفع من تقدير الفرد لذاته؛ حيث إن الطالب عندما يستعمل صوته ويسمع نفسه يتحدث فانه يثير نفسه فضلاً على إثارته الآخرين ، ويسبب ذلك فانه يستطيع أن يتفاعل مع كلماته الخاصة ويبدأ يفكر بها وبهذا فإنه يأخذ دور الآخر لكون اللغة التي تعلمها تسمع ويستجاب لها بواسطة نفسه والآخرين بالمثل.

(وهيبي ، ١٩٩٩ ; Dickha, 2005 ; Marsh, 2008)

٥- الجامعة: تعتبر الخبرات الجامعية من المصادر الرئيسة التي ترفع من تقدير الفرد لذاته أو تخفضه، حيث يمر الفرد بخبرات وظروف ومواقف وعلاقات جديدة فيبدأ صورة جديدة عن قدراته الجسمية والعقلية وسماته الاجتماعية والانفعالية، متأثر في المواصفات التي يصفها الآخرون لذاته. **(ماكاي، ماثيو وفانيج، باتريك ، ٢٠٠٥) (;بلكيلاني،٢٠٠٨)**

٦- الأسرة: إن الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه وترفع من تقديره لذاته، هي نتاج أنماط التنشئة الأسرية والاجتماعية والتفاعل الاجتماعي أساليب الثواب والعقاب، ولعل أهم هذه المصادر أساليب التنشئة الأسرية، أن الأسرة والمدرسة تلعب دوراً كبيراً في تقدير الفرد لذاته، حيث تقوم الأسرة بالتنشئة الاجتماعية للطفل وتوفر الرعاية الشاملة لـه، ومن خلالها تنعكس نظرتها على سلوك الطفل وتصرفاته.

(عبيدات،٢٠٠٨)

فقد أشارت نتائج دراسة (Cavell & Lustig,2010)إلى أن سوء المعاملة للأطفال له آثار سلبية كبيرة حيث يفقدهم النظرة الايجابية والمتفائلة للمستقبل وتزيد من مشاعر المشاكل العاطفية وتدني تقدير الذات لديهم .

مستويات تقدير الذات الأكاديمي:

يشتمل تقدير الذات الأكاديمية على مستويين ارتفع تقدير الذات ومستوى منخفضة لتقدير الذات وسيتم توضيحهما فيما يلي:

١- **المستوى المرتفع لتقدير الذات الأكاديمي:**

ينشا اعتبار الذات العالي عن صوره الذات الايجابية المدعومة بالثقة وقوه الإرادة والتصميم يتقبل الفرد لذاته وهذا مستوى يتميز المستعلم بقدراته العالية على الانجاز الأكاديمي ويستمتع بالخبرات الجديدة ويمتلك الأفكار المتنوعة والقدر الجديدة على التواصل مع الآخرين والقدرة على حل المشكلات وتحمل المسؤولية.

٢- **المستوى المنخفض تقدير الذات الأكاديمي:**

ينشا هذا المستوى من عدم في ثقة الفرد بالنفس وعدم القدرة على حل المشكلات التردد وعدم القدرة على مواجهه المواقف الجديدة والاعتقاد الدائم بعدم كفائتة للقيام باي عمل .

(سليم ،٢٠٠٣) (هيلات ،٢٠٠٧) ;(العتيبي ، ٢٠١٣) (Wilson ,2009)

النظريات المفسرة لتقدير الذات الأكاديمي:

حاولت عدة نظريات تفسير تقدير الذات، ويمكن عرضها فيما يلى :

أولاً: نظرية روزنبرجRosenberg Theory

تدور هذه النظرية حول اهتمام روزنبرج Rosenberg بتطور صورة الذات الإيجابية ،والدور الذي تقوم به الأسرة في تشكيل تقدير الفرد لذاته.كما تمثلت محاولات روزنبرج أيضا دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد (محمد، ٢٠١٠)،كما اهتم روزنبرج Rosenberg بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات، والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر، كما استخدم منهج الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك. **(Mruk, 2013) ;(Mattews&Saklofsk, 2008),**

ثانياً: نظرية كوبر سميث :Cooper Smith Theory

أشار كل من(Owens Stryker &Goodman, 2006); (محمد ،٢٠١٠) إلى إن تقدير الذات عند كوبر سميثSmith هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق ،فقد تمثلت دراسة Smith لتقدير الذات بأن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية اكبر وأكثر شمولا، ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب ،فإذا كان تقدير الذات عند روزنبرج ظاهرة أحادية البعد، فإنها عند كوبر سميث ظاهرة أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات كما تتضمن ردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييميه نحو الذات فان هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة . ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين - :التعبير الذاتي: وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها - .التعبير السلوكي: ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقديره لذاته، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية .

ثالثاً: نظرية زيلر :Ziller Theory

تناولت نظرية Ziller تقدير الذات الأكاديمي من وجهه نظر اجتماعيه , فيرى أن تقدير الذات، ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات، وأن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، وهو تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط أو انه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فان تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك فمفهوم تقدير الذات الأكاديمي يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى.

(Mruk, 2013 ; ٢٠١٠ ،محمد)

وبناءاً على ما سبق عرضه من الإطار النظري ودراسات سابقة يعرض البحث الحالى فروض البحث.

فروض البحث :

١- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده تبعا لمتغير المستوى الدراسي (الثالث / السادس) .

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات الاكاديمي تبعا لمتغير المستوى الدراسي (الثالث / السادس).

٣- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات عينة البحث على مقياسى مهارات التفكير ما وراء المعرفي و تقدير الذات الاكاديمي.

خطوات وإجراءات البحث :

١- منهج البحث :

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي وذلك لاختبار صحة فروض البحث.

٢- عينة البحث :

تكونت عينة البحث الحالى من (١٠٠) طالبة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الجوف ، مقسمين الى مجموعتين (٥٠) طالبة من المستوى الدراسي الثالث و(٥٠) طالبة من المستوى الدراسي السادس .

٣- أدوات البحث :

١- مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي (اعداد الباحثة رشا سعيد)

٢- مقياس تقدير الذات الاكاديمى (اعداد الباحثة نشوه عبد الحميد)

أولاً: مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

- **الوصف العام للمقياس :**

اشتمل المقياس على (٤٠) عبارة وقد تم توزيعها على مهارات التفكير ما وراء المعرفي كالتالي:

جدول (١)

توزيع عبارات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

م	المهارات	عدد العبارات	ارقام العبارات في المقياس
١	التخطيط	١٥	١-١٥
٢	المراقبة	١٥	١٦-٣٠
٣	التقويم	١٠	٣١-٤٠

- **تقدير درجات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي:**

تقدر الدرجات كالتالي:

دائماً = ثلاث درجات ، أحياناً = درجتين ، أبداً = درجة واحدة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي على عينة قوامها ٦٠ طالبة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الجوف .

أولاً: صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف التأكد من مناسبة مفرداته للمفهوم المراد قياسه، وفى ضوء آراء المحكمين تم صياغة المقياس فى صورته النهائية٠

فقد تم تعديل وصياغة بعد العبارات وإلغاء البعض الآخر حيث كان المقياس في صورته الأولية عدد العبارات ٥٢ عبارة وبعد الاضافة والحذف والتعديلات اصبح المقياس في صورته النهائية يشتمل على ٤٠ عبارة.

ب-صدق الاتساق الداخلى للمفردات:

قامت الباحثة بالتحقق من اتساق المقياس داخلياً، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس فى صورته النهائية (٤٠ مفردة) على عينة الدراسة الاستطلاعية، كما هو موضح بالجدول التالى .

جدول رقم(٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الأول

الذى تندرج تحته المفردة (ن= ٦٠)

البعد الأول (التخطيط)							
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠,٦٣٣**	٢	٠,٧٥٢**	٣	٠,٥٦٣**	٤	٠,٦٥٩**
٥	٠,٥٨٠**	٦	٠,٧١٧**	٧	٠,٥٩٥**	٨	٠,٧٦٢**
٩	٠,٦٨٦**	١٠	٠,٦٥٤**	١١	٠,٦٩٦**	١٢	٠,٤٧٩**
١٣	٠,٧١٤**	١٤	٠,٥٣٩**	١٥	٠,٥٧٥**		

جدول رقم(٣)
معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الثانى
الذى تندرج تحته المفردة (ن= ٦٠)

البعد الثانى (المراقبة)							
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١٦	**٠,٥٧٠	١٧	**٠,٦٨٤	١٨	**٠,٥٧٩	١٩	**٠,٥٩٤
٢٠	**٠,٦٩١	٢١	**٠,٥٩٥	٢٢	**٠,٥٧٧	٢٣	**٠,٦٣٩
٢٤	**٠,٥٥٥	٢٥	**٠,٦٩١	٢٦	**٠,٦٢٨	٢٧	**٠,٦٥٨
٢٨	**٠,٥٩٦	٢٩	**٠,٦٤٦	٣٠	**٠,٧٢٣		

جدول رقم(٤)
معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الثالث
الذى تندرج تحته المفردة (ن= ٦٠)

البعد الثانى (التقويم)							
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
٣١	**٠,٦٦٩	٣٢	**٠,٥٧٩	٣٣	**٠,٦٥٦	٣٤	**٠,٦٧١
٣٥	*٠,٦٩٣	٣٦	**٠,٦٦٠	٣٧	**٠,٧٢٤	٣٨	**٠,٥٨٤
٣٩	**٠,٦٨٥	٤٠	**٠,٥٧٢				

جدول رقم(٥)
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن= ٦٠)

البعد	معامل الارتباط
البعد الأول (التخطيط)	**٠,٧٥٦
البعد الأول (المراقبة)	**٠,٧٢٢
البعد الأول (التقويم)	**٠,٧٣٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

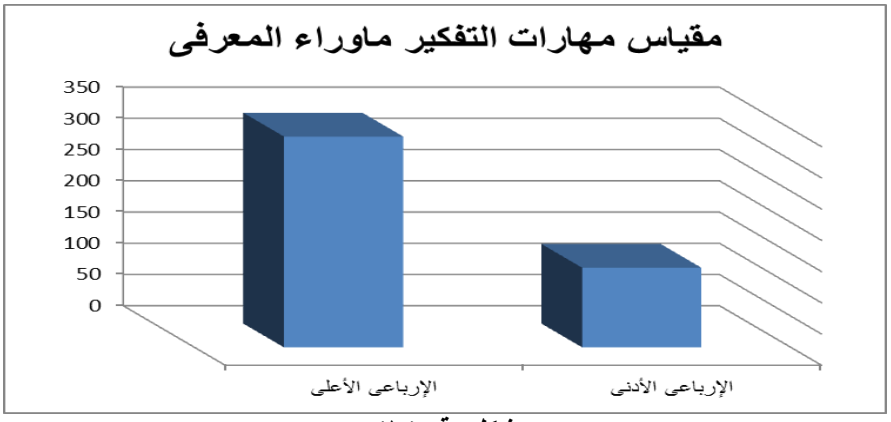
ج-الصدق التمييزى:

قامت الباحثة باستخدام اختبار **" مان ويتنى " Mann-Whitney U** للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى على المقياس، كما يوضح ذلك جدول رقم (٦)٠

جدول رقم (٦)
دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى

	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الارباعى الأعلى	١٥	٢٢,٥٠	٣٣٧,٥٠		دال عند مستوى
الارباعى الأدنى	١٥	٨,٥٠	١٢٧,٥٠	٤,٤٨٩ -	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z = - ٤,٤٨٩) وهى دالة عند مستوى ٠,٠٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على المقياس، وهذا يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق المقياس٠



شكل رقم (١)
دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى

ثانيا: الثبات:

أ- طريقة إعادة الاختبار:

قامت الباحثة باستخدام طريقة إعادة الاختبار لحساب معامل ثبات المقياس، وذلك بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين بفاصل زمنى أسبوعين، وجدول (٧) يوضح معاملات ثبـات المقياس وأبعاده٠

جدول (٧)
معاملات ثبات المقياس وأبعاده بطريقة إعادة الاختبار

المقياس وأبعاده	معامل الثبات
التخطيط	٠,٨٨٢**
المراقبة	٠,٩١١**
التقويم	٠,٨٩٥**
مقياس مهارات التفكير ماوراء المعرفى	٠,٨٧٩**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ب- طريقة معادلة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method :

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك، وهى معادلة تستخدم فى إيضاح المنطق العام لثبات الاختبار، وجدول (٨) يوضح معاملات ثبـات المقياس وأبعاده٠

جدول (٨)
معاملات ثبات المقياس وأبعاده بطريقة معادلة ألفا كرونباك

المقياس وأبعاده	معامل الثبات
التخطيط	٠,٨٦٩
المراقبة	٠,٨٨٤
التقويم	٠,٨٧٣
مقياس مهارات التفكير ماوراء المعرفى	٠,٨٥٢

ثانيا: مقياس تقدير الذات الأكاديمي:

- **الوصف العام للمقياس :**

اشتمل المقياس على (٣٥) عبارة يمثلون تقدير الذات الاكاديمي .

- **تقدير درجات مقياس تقدير الذات الاكاديمي :**

تقدر الدرجات كالتالي:
دائماً = ثلاث درجات ، أحياناً = درجتين ، أبداً = درجة واحدة.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات الاكاديمى:**

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس تقدير الذات الاكاديمي على عينة قوامها ٦٠ طالبة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الجوف .

أولاً: صدق المقياس:

ا- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف التأكد من مناسبة مفرداته للمفهوم المراد قياسه، وفى ضوء آراء المحكمين تم صياغة المقياس فى صورته النهائية. فقد تم تعديل وصياغة بعد العبارات وإلغاء البعض الآخر حيث كان المقياس في صورته الأولية عدد العبارات ٣٨ عبارة وبعد الاضافة والحذف والتعديلات اصبح المقياس في صورته النهائية يشتمل على ٣٥عبارة.

ب-صدق الاتساق الداخلى للمفردات:

قامت الباحثة بالتحقق من اتساق المقياس داخلياً، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس فى صورته النهائية (٣٥ مفردة) على عينة الدراسة الاستطلاعية، كما هو موضح بالجدول التالى.

جدول رقم(٩)
معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس (ن= ٦٠)

رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	**٠,٥٨١	٢	**٠,٦٦١	٣	**٠,٥٥٨	٤	**٠,٦٩١
٥	**٠,٥٧٥	٦	**٠,٦١٣	٧	**٠,٥٨٢	٨	**٠,٦٨٠
٩	**٠,٥٣٩	١٠	**٠,٥٤٣	١١	**٠,٦٩١	١٢	**٠,٥١٩
١٣	**٠,٤٨٢	١٤	**٠,٤٧٣	١٥	**٠,٤٩٨	١٦	**٠,٥٦٩
١٧	**٠,٦٧٢	١٨	**٠,٧٦٥	١٩	**٠,٥٧٢	٢٠	**٠,٥٦٣
٢١	**٠,٥٧٧	٢٢	**٠,٨٥٢	٢٣	**٠,٧٠٩	٢٤	**٠,٦٢١
٢٥	**٠,٦٧٣	٢٦	**٠,٦٣٤	٢٧	**٠,٦٧٥	٢٨	**٠,٦٧٤
٢٩	**٠,٥٧٠	٣٠	**٠,٦٩٣	٣١	**٠,٤٩٢	٣٢	**٠,٧٥٢
٣٣	**٠,٥٩٧	٣٤	**٠,٦١٤	٣٥	**٠,٥٨٨		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

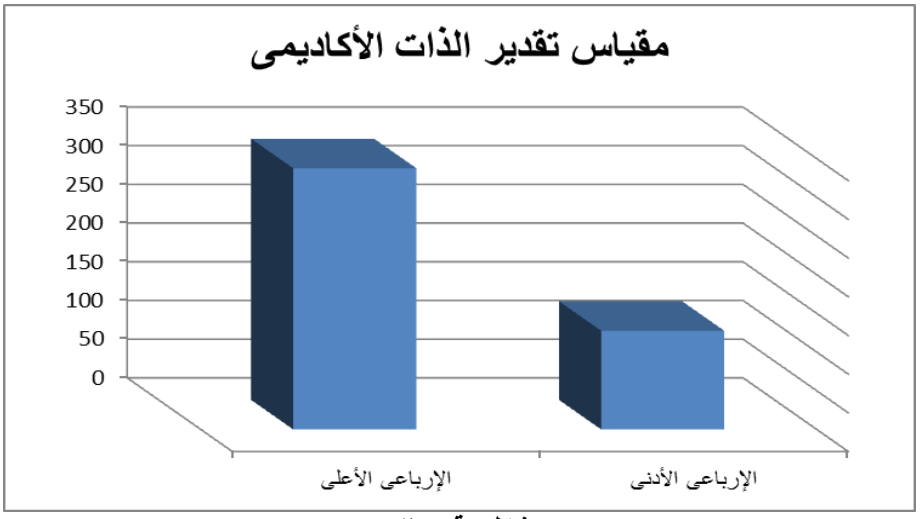
ج-الصدق التمييزى:

قامت الباحثة باستخدام اختبار **" مان ويتنى " Mann-Whitney U** للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى على المقياس، كما يوضح ذلك جدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)
دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى

	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الارباعى الأعلى	١٥	٢٢,٥٠	٣٣٧,٥٠		دال عند مستوى
الارباعى الأدنى	١٥	٨,٥٠	١٢٧,٥٠	٤,٥١٢ -	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z = - ٤,٥١٢) وهى دالة عند مستوى ٠,٠٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على المقياس، وهذا يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق المقياس٠



شكل رقم (٢)
دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى

ثانيا: الثبات :

أ- طريقة إعادة الاختبار:

قامت الباحثة باستخدام طريقة إعادة الاختبار لحساب معامل ثبات المقياس، وذلك بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين بفاصل زمنى أسبوعين، وبلغت قيمة معامل ثبات المقياس (ر = ٠,٩٤٧) وهى دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ٠

ب- طريقة معادلة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method :

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك، وهى معادلة تستخدم فى إيضاح المنطق العام لثبات الاختبار ، وبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (ر = ٠,٨٦٣).

٤-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية٠
- معامل الارتباط لبيرسون٠
- اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة٠
- معادلة ألفا كرونباك٠
- اختبار مان وتنى Mann-whiteny للمجموعات المستقلة.

عرض وتفسير النتائج :

نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

والذى ينص على: "لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده تبعا لمتغير المستوى الدراسي (الثالث / السادس)".

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثتان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المستوى الثالث ودرجات أفراد المستوى السادس على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفى، ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار " ت " كما يوضح ذلك الجدول التالى.

جدول رقم (١١)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المستوى الثالث وأفراد المستوى السادس على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفى

المقياس وأبعاده	أفراد المستوى الثالث (ن = ٥٠)		أفراد المستوى السادس (ن = ٥٠)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التخطيط	٣٨,٠٠٠	٣,٥٦٣	٤١,٨٨٠	٢,٧٧٥	٥,٩٨٠	٠,٠٠١
المراقبة	٣٦,٢٦٠	٤,٧٨٤	٤١,١٤٠	٣,٤٥٢	٥,٨٤٩	٠,٠٠١
التقويم	٢٣,٨٠٠	٢,٩٠٧	٢٧,٣٨٠	٢,٦٧٩	٦,٤٠٣	٠,٠٠١
مقياس مهارات التفكير ماوراء المعرفى	٩٨,٠٦٠	٨,٩٣٦	١١٠,٤٠٠	٧,١٣١	٧,٦٣٢	٠,٠٠١

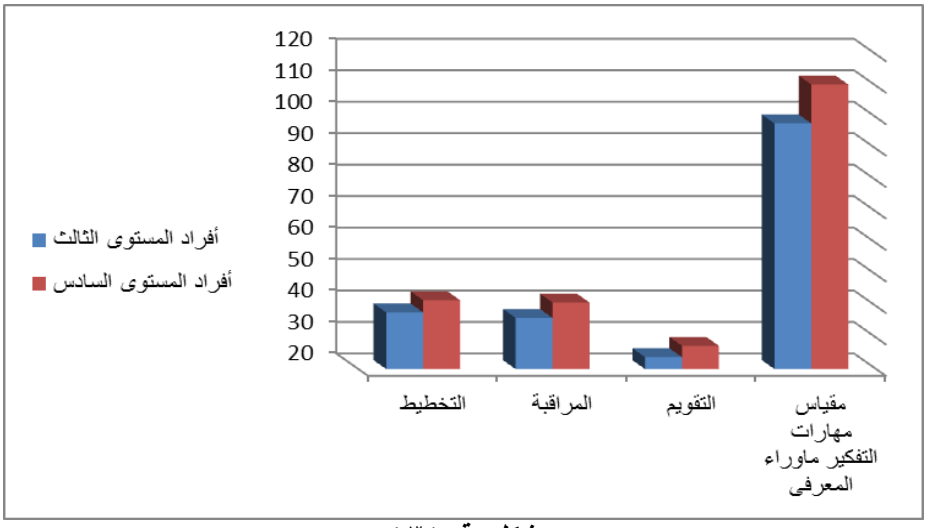
يتضح من الجدول السابق:

-أن قيمة (ت = **٧,٦٣٢**) دالة عند مستوى **٠,٠٠١** ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين أفراد المستوى الثالث وأفراد المستوى السادس فى مهارات التفكير ما وراء المعرفى، فى أتجاه أفراد المستوى السادس.

-أن قيمة (ت = **٥,٩٨٠**) دالة عند مستوى **٠,٠٠١** ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين أفراد المستوى الثالث وأفراد المستوى السادس فى مهارات التخطيط، فى أتجاه أفراد المستوى السادس.

-أن قيمة (ت = **٥,٨٤٩**) دالة عند مستوى **٠,٠٠١** ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين أفراد المستوى الثالث وأفراد المستوى السادس فى مهارات المراقبة، فى أتجاه أفراد المستوى السادس.

-أن قيمة (ت = **٦,٤٠٣**) دالة عند مستوى **٠,٠٠١** ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين أفراد المستوى الثالث وأفراد المستوى السادس فى مهارات التقويم، فى أتجاه أفراد المستوى السادس.



شكل رقم (٣)
دلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المستوى الثالث وأفراد المستوى السادس على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفى

مما سبق عرضه من نتائج يتضح لنا ان نتيجة الفرض الاول أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده لصالح المستوى السادس.

حيث هناك فروق جوهرية بين طالبات المستوى الثالث وطالبات المستوى السادس في جميع مهارات التفكير ما وراء المعرفي لصالح طالبات المستوى السادس ، ونرجع ذلك الى ان طالبات المستوى السادس يكونون قد وصلوا الى مرحلة النضج العقلي ، ولديهم القدرة على التفكير المجرد، والتفكير المنطقي ، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة في الوقت المناسب ، كما انهم قادرون على تحديد قدراتهم المعرفية وكذلك استخدام مهارات المراقبة واتخاذ القرارا ، كما يستطيعون تقييم معلوماتهم وتقييم مدى التقدم في تنفيذ اى مهمة مطلوبة ،وبالتالى فان طالبات المستوى السادس اكثر ممارسة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي عن طالبات المستوى الثالث ، وهذا ما اكدته دراسة (المساعيد وأصلان ، ٢٠١٣) حيث هدفت الدراسة الى معرفة مدى امتلاك طلبة الجامعة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمركز الضبط لديهم و اشارت النتائج الى وجود فروق بين المستويات الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي .

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها :

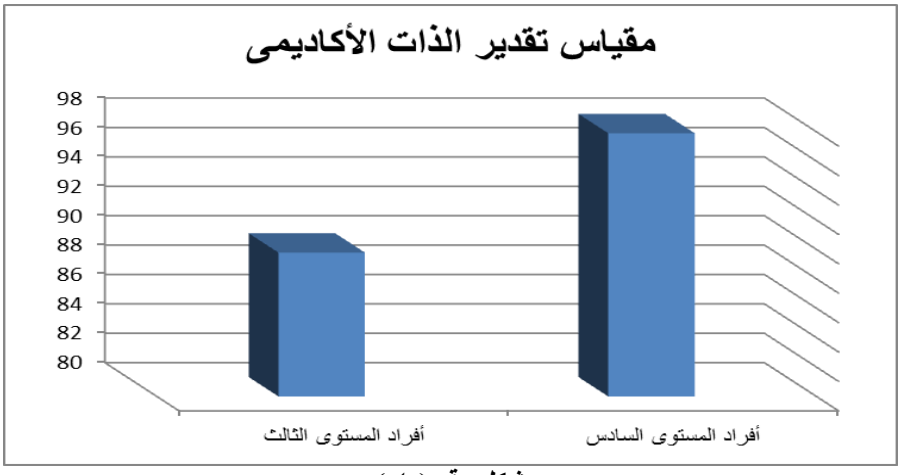
والذى ينص على: " لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات الاكاديمي تبعا لمتغير المستوى الدراسي (الثالث / السادس) ".

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثتان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المستوى الثالث ودرجات أفراد المستوى السادس على مقياس تقدير الذات الأكاديمى، ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار " ت " كما يوضح الجدول التالى.

جدول رقم (١٢)
دلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المستوى الثالث وأفراد المستوى السادس على مقياس تقدير الذات الأكاديمى

المقياس	أفراد المستوى الثالث (ن = ٥٠)		أفراد المستوى السادس (ن = ٥٠)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مقياس تقدير الذات الأكاديمى	٨٩,٧٨٠	٨,٠٥٧	٩٧,٩٠٠	٦,٤٤٧	٥,٥٦٤	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق:
-أن قيمة (ت = ٥,٥٦٤) دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين أفراد المستوى الثالث وأفراد المستوى السادس فى تقدير الذات الأكاديمى، فى أتجاه أفراد المستوى السادس.



شكل رقم (٤)
دلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المستوى الثالث وأفراد المستوى السادس على مقياس تقدير الذات الأكاديمى

مما سبق عرضه من نتائج نجد ان الفرض الثانى نتيجته بأنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات الاكاديمي لصالح المستوى السادس.

وذلك يوضح لنا أن طالبات المستوى السادس هم أكثر نضجاً ووعياً من طالبات المستوى الثالث ، حيث ان طالبات المستوى السادس ليهم القدرة على وصف وتقييم امكاناتهم وقدراتهم الاكاديمي وبالتالى القدرة المرتفعة على تقدير الذات الاكاديمي لديهم .وهذا ما أكدته نظرية "روزنبرج" بأن تقدير الذات الاكاديمي يتطور وينمو بالتقدم والنمو في مراحل العمر. (Mruk, 2013) ;(Mattews&Saklofsk, 2008).

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

والذى ينص على: **" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات عينة البحث على مقياسى مهارات التفكير ما وراء المعرفي و تقدير الذات الاكاديمي."**

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين درجات عينة البحث من المستويين الثالث والسادس على مقياسى مهارات التفكير ما وراء المعرفى وتقدير الذات الأكاديمى ، كما يتضح ذلك بالجدولين التاليين:

جدول (١٣)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث من المستويين الثالث والسادس على مقياسى تقدير الذات الأكاديمى ومهارات التفكير ما وراء المعرفى

	المستوى الثالث		المستوى السادس	
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
مقياس تقدير الذات الأكاديمى	٨٩,٧٨٠	٨,٠٥٧	٩٧,٩٠٠	٦,٤٤٧
التخطيط	٣٨,٠٠٠	٣,٥٦٣	٤١,٨٨٠	٢,٧٧٥
المراقبة	٣٦,٢٦٠	٤,٧٨٤	٤١,١٤٠	٣,٤٥٢
التقويم	٢٣,٨٠٠	٢,٩٠٧	٢٧,٣٨٠	٢,٦٧٩
مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفى	٩٨,٠٦٠	٨,٩٣٦	١١٠,٤٠٠	٧,١٣١

جدول رقم (١٤)
معاملات الارتباط بين درجات عينة البحث من المستويين الثالث والسادس
على مقياسى تقدير الذات الأكاديمى ومهارات التفكير ما وراء المعرفى

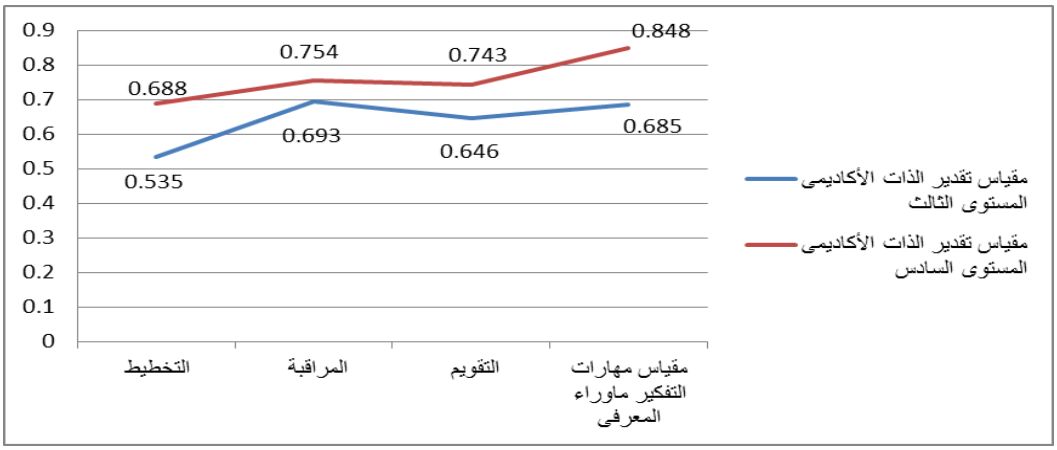
	المستوى	التخطيط	المراقبة	التقويم	مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفى
مقياس تقدير الذات الأكاديمى	الثالث	**٠,٥٣٥	**٠,٦٩٣	**٠,٦٤٦	**٠,٦٨٥
	السادس	**٠,٦٨٨	**٠,٧٥٤	**٠,٧٤٣	**٠,٨٤٨

**دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق:

١-أن قيمة معامل الارتباط بين درجات عينة البحث من **المستوى الثالث** على مقياس تقدير الذات الأكاديمى ودرجات النفس العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفى وأبعاده تساوى (ر= ٠,٦٨٥، ٠,٥٣٥ ، ٠,٦٩٣ ، ٠,٦٤٦) على الترتيب، وهى قيم مرتفعة مما يدل على وجود علاقة دالة إحصائية بين مقياس تقدير الذات ومقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفى وأبعاده لدى عينة البحث من **المستوى الثالث**.

٢-أن قيمة معامل الارتباط بين درجات عينة البحث من **المستوى السادس** على مقياس تقدير الذات الأكاديمى ودرجات النفس العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفى وأبعاده تساوى (ر= ٠,٨٤٨، ٠,٦٨٨ ، ٠,٧٥٤، ٠,٧٤٣) على الترتيب، وهى قيم مرتفعة مما يدل على وجود علاقة دالة إحصائية بين مقياس تقدير الذات ومقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفى وأبعاده لدى عينة البحث من **المستوى السادس**.



شكل رقم (٥)
معاملات الارتباط بين
مقياس تقدير الذات الأكاديمى ومقياس التفكير ما وراء المعرفى
لعينة المستوى الثالث والمستوى السادس

مما سبق من عرض نتائج الفرض الثالث يتضح لنا ان الفرض قد تحقق بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات عينة البحث على مقياسى مهارات التفكير ما وراء المعرفي و تقدير الذات الاكاديمي .

وذلك ما اكدته بعض الدراسات ان مهارات التفكير ما وراء المعرفي له علاقة ببعض المتغيرات الاخرى بل وأيضاً قد يستخدم كمنبئ للمتغيرات الاخرى ونجد ذلك في دراسة (الجنابي ، ٢٠١٨) حيث هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة كلية التربية الاساسية وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين التفكير فوق المعرفي والمرونة المعرفية.

وايضاً دراسة (بريك ، ٢٠١٩) حيث هدفت الدراسة الى معرفة مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي كمتنبئ للتكيف الاكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الاولى بجامعة الملك سعود ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتكيف الاكاديمي ، بل وأيضاً استخدمت مهارات التفكير ما وراء المعرفي كمتنبئ للتكيف الاكاديمي.

توصيات البحث :

١-نشر الوعي لدى معلمات الطفولة المبكرة بمدى أهمية ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي مع أطفالنا، وأن تضع في اعتبارها أن من واجباتها الوظيفية تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الأطفال.

٢-عقد دورات تدريبية للمسئولين عن الطفولة المبكرة أثناء الخدمة لتدريبهم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

٣-إعادة صياغة بعض مقررات إعداد معلمة الطفولة المبكرة بما يضمن إكسابهن مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وتدريبهن على تنميتها لدى أطفال الروضة.

البحوث المقترحة :

١- برنامج لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

٢- دراسة العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومتغيرات اخرى لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

٣- دراسة العلاقة بين تقدير الذات الاكاديمي ومتغيرات اخرى لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

مراجع البحث :

١- ابراهيم، مجدى عزيز(٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوى. عالم الكتب، القاهرة.

٢- ابوجادو، صالح محمد و نوفل،محمد بكر(٢٠١٥). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. دار المسيرة، عمان.

٣- بريك، السيد(٢٠١٩). مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بالتكيف الاكاديمي لدى طلاب السنة الاولى بجامعة الملك سعود. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد١٥، عدد١، ٦٥-٧٧.

٤- بلكيلاني، إبراهيم بن محمد (٢٠٠٨). تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة في مدينة أخرى في النرويج . رسالة ماجستير، كلية الآداب والتربية ، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

٥- الجراح، عبد الناصر و عبيدات، علاء الدين(٢٠١١). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد٧، عدد٢، ١٤٥-١٦٢.

٦- الجربوع،عبد الرحمن عبد الله (٢٠٠٨). أثر تفاعل نمطين للتغذية الراجعة ومستوى الذكاء على مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الملك سعود الرياض.

٧- الجنابي، ندى صباح عباس على(٢٠١٨). التفكير ما فوق المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة كلية التربية الأساسية. مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع، كلية الامارات للعلوم التربوية، عدد٢٤، ٢٥٨-٢٨٩.

٨- الريموني،هيثم يوسف (٢٠٠٨). أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الانجاز الدراسي ومفهوم الذات. دار الحامد، عمان.

٩- سليم، مريم (٢٠٠٣).تقدير الذات والثقة بالنفس . دار النهضة العربية، بيروت .

١٠- شعبان ، عبد ربه على(٢٠١٠).الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا . رسالة ماجستير ، كليه التربية ، الجامعةالإسلامية غزة.

١١- الطائي، مؤيد (٢٠١٧). فسيولوجيا التعلم والتفكير الفعال. دار العرب للنشر والتوزيع،مصر.

١٢- عبد الرحيم، محمد عطية و بركة، سناء(٢٠١٥). مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين بفلسطين. مجلة جامعة فلسطينللابحاث والدراسات، المجلد٥، العدد٢، ٦٨-١٠٤.

١٣- عبد الرؤوف ،عزت(٢٠٠٩). أثر تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت(الدمج مقابل الصف) في مادة الأحياء على التفكير الناقد و إدراك العلاقات بين المفاهيم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .المؤتمر العلمي الحادي والعشرون :تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة الجمعية المصرية للتربية العلمية المجلد ٣ ، ٩٨٤ – ١٠٢٣ .

١٤- عبيدات ، ماهر (٢٠٠٨). العلاقة بين أنماط التنشئة الاسرية وفاعلية الذات لدي عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك .

١٥- العتوم،عدنان يوسف و الجراح، عبد الناصر و بشارة، موفق(٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. دار المسيرة، عمان.

١٦- العتيبي ، وضحى بنت حباب بن عبد الله (٢٠١٣). فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الاحياء كلية التربية ، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات ، جامعه الملك سعود ، المجلد ٥ العدد ١ ، ١٨٨- ٢٥٠.

١٧- علام، حسن أحمد عمر عبد الله(٢٠٠٤). الوعى بالمهارات فوق المعرفيةوعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، ٥٥-١١٢.

١٨- غانم،محمد حسن(٢٠١١). سيكولوجية التفكير، ايتراك للطباعة والنشر، القاهرة.

١٩- غنيم، محمد عبد السلام(٢٠٠٥). علم النفس المعرفي. مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية.

٢٠- فرج ، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٧) .تحفيز التعليم .دار الحمد ، عمان.

٢١- الكحالي ، سالم ناصر(٢٠٠٥) . مفهوم الذات الأكاديمية و قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان .رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، مسقط.

٢٢- ماكاي، ماثيو وفانيج، باتريك(٢٠٠٥). تقديرالذات.ترجمة محمدالسعيد، جرير، السعودية.

٢٣- محمد ، عايدة (٢٠١٠) الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة. دار الفكر للناشرون،عمان.

٢٤- المساعيد، أصلان صبح(٢٠١٣). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمركز الضبط ومتغيرات اخرى لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد ١١، العدد الرابع، ١١٣-١٣٨.

٢٥- المغازي ابراهيم محمد (٢٠٠٤). مفهوم الذات بين التربية والمجتمع ، جزيرة الورد، المنصورة.

٢٦- مكي ، لطيف غازي و حسن ، براء محمد(٢٠١٢).صلابة الشخصية وعلاقتها بتقدير الذات لدى التدريسيين بالجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد مركز الدراسات التربوية والابحاث النفسية، العدد ٣١ ، ٣٥٣ -٤٠٣ .

٢٧- نوفل،محمد بكر و سعيفان،محمد قاسم(٢٠١١). دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي. دار المسيرة، عمان.

٢٨- هيلات، مصطفى قصيم(٢٠٠٧). أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من الطالبات في الأردن . مجلة العلوم النفسية والتربوية ، المجلد ٨ العدد ١ ، ١٥٣-١٧٢ .

٢٩- وهيبي ،أحمد(١٩٩٩)مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات ذات الصلة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، دار الفكر للناشرون، عمان.

30- Aljaberi, N. M., & Gheith, E. (2015). University Students' level of metacognitive thinking and their ability to solve problems. American International Journal of Contemporary Research, 5(3), 121-134.

31- van der Stel, M., & Veenman, M. V. (2010). Development of metacognitive skillfulness: A longitudinal study. Learning and individual differences, 20(3), 220-224.

32- Arslan, O. (2009). Anger, Self esteem and Perceived Social Support InAdolescence. Social Behavior and Personality, 37(4): 504-515.

33- Boyle,G., Matthews.&Saklofsk,D.(2008).The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment .London :Sage Published.

34- Carranza, F; you, S; Chhoun, V&Hudley, C. (2009). Mexican American Adolescents, AcademicAchievement and Aspirations: the Role of Perceived Parental Educational Involvement, Acculturationand Self- esteem. Adolescence, 44(174): 313-33.

35- Cavenett. (2013). The Impact of Metacognitive Instruction on Creative Problem Solving. Journal of Chemical Information and Modeling, 53(9), 1689–1699. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

36- Children of Parents with a Mental Health Problem, Tough Decisions and Avoiding a Martyred Child. Australian e-journal for the Advancement of Mental Health (Aejamh). 3, (2). 65-77 .

37- Cousinis, Carolyn. (2004). When is it Serious Enough? The

Protection of

38- Darling-Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., Martin, D., Barron, B., Palincsar, A., & Shulman, L. (2003). Thinking about thinking: Metacognition. The Learning Classroom, 157–172.

39- Dawson, T. L. (2008). Metacognition and learning in adulthood. Prepared in response to tasking from ODNI/CHCO/IC Leadership Development Office, Developmental Testing Service, LLC.

40- Dickha,O. (2005). Teachers, inferences about students, self-conceptsand the role of dimensional comparison , Learning andInstruction, N. 15 , 225-245.

41- Freeman, G. (2008). Academic Achievement, Academic Self-Concept and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. Journal of AdvanceAcademic, 19 (4), pp 700-743.

42- Grantham, T. G., & Ford, D. Y. (2003). Beyond Self Conceptand Self-Esteem: Racial Identity and Gifted African AmericanStudents. High School Journal, 87 (1): 18-30. Gresham, F. M., Elli.

43- Israel, S. E. (2007). C H a P T E R G Oa L S. Using Metacognitive Assessments to Create Individualised Reading Instruction, 1–13. http://www.itari.in/categories/metacognition/ImportanceofMetacogntioniEducation.pdf

44- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: mediating and moderating effects. Nurse Educ Today, 35 (3), 432- 438.

45- Ku, K. Y., & Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that

enhance critical thinking. Metacognition and learning, 5(3), 251-267.

46- Kuhn, D. (2011). Metacognitive. 9(5), 178–181.

47- Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literature review. Always learning: Pearson research report, 24.

48- Liem, H ., Cavell, C & Lusticg, K . (2010) . The Influence of Authoritative Parenting During Adolescence on Depressive Symptoms in Young Adulthood: Examining the Mediating Roles of Self-Development and Peer Support . The Journal of Genetic Psychology , 171(1): 73–92 .

49- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. Metacognition and learning, 5(2), 137-156.

50- Marsh, H. (2008). The elusive importance effect: More failure for the Jamesian perspective on the importance of importance in shaping self-esteem Journal of Personality 76, 1081-1121.

51- Matovu, M. (2014). A structural equation modelling of the academic self-concept scale. International Electronic Journal of Elementary Education, 6 (2), 185-198.

52- Mcinerney , Dennis & et al (2012). Academic self – conceptand Learning Strategies direction of effected on student academicachievement, Journal of Advanced Academics, 23(3) ,231- 266.

53- Mruk,C.(2013).Self-Esteem and Positive Psychology, Research, Theory, and Practice. 4th Edition, NewYork: Springer publishing Company.

54- of ability in mathematics" , psychological reports, vol. 94, pp 619-632.

55- Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G. & Reyes-Lagunes, L. (2013). Development of an academic self-concept for adolescents (ASCA) scale. Journal of Behavior, Health & Social Issues, 5 (2), 117-130.

56- Owens, T.,Stryker,S&Goodman,N.(2006).Extending Self-Esteem Theory and Research: Sociological and Psychological .Cambridge university press.

57- Özsoy, G., & Ataman, A. (2017). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. International Electronic Journal of Elementary Education, 1(2), 67-82.

58- Pullmann, H. &Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. Personality and Individual Differences, 45(6), 559- 564.

59- Shen, C. Y., & Liu, H. C. (2011). Metacognitive skills development: A web-based approach in higher education. Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(2), 140–150.

60- Skaalvik, S&skaalvik, S. (2004): "Frames of reference for self evaluation

61- Tanner, K. D. (2012). Promoting student metacognition. CBE—Life Sciences Education, 11(2), 113-120.

62- Tiwari,G.(2011).Academic self-esteem, feedback and adolescents' academic achievement. Journal of Anusilana,73,15-22.

63- Veenman, M. V., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. Learning and individual differences, 15(2), 159-176.

64- Wilson, N. S., & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical

understandings of metacognition. Metacognition and Learning, 5(3), 269-288.

65- Wilson. (2009). A Model of Academic Self-Concept perceivedDifficulty, SocialComparison, and Achievement AmongAcademically Accelerated Secondary School Students, Doctoraldissertation, Connection University.

66- Wodman, B., Durkin, K &Ramsed, G. (2008). Self esteem ,shyness and sociability in adolescent with specific language impairenelt. Journal of speech, language, and hearing research. 51 (5):938- 952 .

67- Zhang, B; Shao, J, &you, G. (2009). the influence of concealing academic achievement on the self- esteem of adolescents with low achievement. Social behavior and personality. 37(6),805-810