

Metacognitive thinking and its relationship to self-esteem among students of King Abdullah II Schools for Excellence in Jordan

Eman Majed Al-Rbehat

Ministry of Education || Jordan

Abstract: This study aimed to reveal the level of metacognitive thinking and self-esteem and the relationship between them among students of King Abdullah II Schools for Excellence in Jordan. The sample of the study, which was selected in a stratified random manner, consisted of (221) male and female students from high school and upper basic stage, 126 males and (95) females. And to achieve the goals of this study the researcher developed two tools to be used in the study, the first one is used to measure the level of metacognitive thinking and the second one is used to measure the level of self-esteem. The results showed a positive, statistically significant relationship between the metacognitive thinking scale and self-esteem, and the results indicated that there were no statistically significant differences on the metacognitive thinking scale depending on the gender, academic level and student average, while the results indicated that there were no significant differences statistical level of self-esteem according to the variables of the school stage and the average, and the presence of statistically significant differences according to the gender variable, with males outperforming females. At the end of the study, a number of recommendations were noted, most notably the implementation of workshops and training programs for teachers on teaching strategies that contribute to the development of metacognitive thinking skills and self-esteem among students at all levels of education.

Keywords: metacognitive thinking, self-esteem, Schools of Excellence.

التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن

إيمان ماجد الربيعات

وزارة التربية والتعليم || الأردن

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات والعلاقة بينهما لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. وتكونت عينة الدراسة والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية -من (221) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية وطلبة المرحلة الأساسية العليا، بواقع (126) طالبًا، و (95) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة مقياسين لاستخدامهما في هذه الدراسة، الأول لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي والثاني لقياس مستوى تقدير الذات. وخلصت نتائج الدراسة إلى امتلاك الطلبة مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين مقياس التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تبعًا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي ومعدل الطالب، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى تقدير الذات تبعًا لمتغيرات المرحلة الدراسية والمعدل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس بتفوق الذكور على الإناث. واستنادًا لنتائج الدراسة أوصت الباحثة بتنفيذ ورش وبرامج تدريبية للمعلمين حول استراتيجيات التدريس التي تسهم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى الطلبة على اختلاف مراحلهم الدراسية ومستوياتهم.

المقدمة.

تتسابق دول العالم فيما بينها بالوصول بشعوبها إلى مستويات متقدمة في جميع مناحي الحياة، في ظل التغيير المتسارع والكبير حيث ثورة المعلومات والتطور العلمي وانتشار التكنولوجيا، حيث يسعى المفكرون من التربويين لتحقيق ذلك الجانب من التقدم في مجال التربية والتعليم بتوليد الفكر والمفكرين من خلال توجيه انتباه الأفراد لضرورة تبني المنهج العلمي في التفكير وتحقيق الفهم الكافي لأساليب التعلم بهدف تنمية القدرة على التعلم والوصول إلى الفرد المفكر الواعي، وهذا الأمر يستلزم توجيه جل اهتمامنا إلى بناء المناهج التي تضمن بناء وتطوير مهارات التفكير وفي مقدمتها مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتي ستمكن المتعلم من مواجهة التحديات والمشكلات بصورة فاعلة محققاً أعلى مستوى لتقدير الذات الإيجابي وصولاً لتعلم ذي جودة عالية.

وحظي مفهوم التفكير ما وراء المعرفي باهتمام المفكرين، فعرفه فلافل (Flavell) بأنه وعي الفرد ومعرفته بالعمليات المعرفية التي يمر بها، وقدرته على المراقبة والضبط لهذه العمليات وإدارتها بنشاط، وتندرج العمليات المعرفية والانفعالات والدوافع والمهارات الحركية الشعورية واللاشعورية ضمن ما وراء المعرفة (سعادة، 2015). ويرى ويبي وغيس بأن التفكير ما وراء المعرفي يمكن الفرد من التحكم في أفكاره الذاتية وقدرته على إعادة بنائها، ويؤدي إلى إحداث أثر هام في التعلم وحل المشكلات (Wiley&Guss, 2007). كما أشار زاكاري بأن التفكير ما وراء المعرفي يشير إلى المعرفة الداخلية وعملية معالجة المعلومات داخلياً، وكيف يفكر الفرد وكيف يتحكم في تفكيره ويوجهه (Zachary, 2000).

وعلى صعيد مفهوم تقدير الذات فينظر إليه كحاجة فطرية للشعور بالقيمة والاحترام وتشكل هذه الحاجة قوة دافعة ومحفزة للفرد؛ لتحقيق النجاح والتفوق والتميز في مجال من مجالات الحياة، والابتعاد عن تجارب الفشل والإحباط والخبرات السلبية، ويعتبر تقدير الذات من المفاهيم التي شاع انتشارها في مجال علم النفس، فمنذ الستينيات حيث عكف الباحثون على دراسة النظريات المرتبطة به (ستابلس، 2007). ويمثل تقدير الذات حالة نفسية قابلة للقياس، ويعتبر أحد المكونات الأساسية في شخصية الفرد وأكثر الأبعاد تأثيراً في السلوك وفي تقدير الفرد لذاته، حيث يرى روجرز أن الدافع الرئيس للإنسان هو الوصول لتحقيق ذاته وتحسينها بشكل مرضي (قدي، 2019).

مشكلة الدراسة:

يقول أفلاطون عندما يفكر العقل فهو بذلك يتحدث مع ذاته وهو يشير في مقولته إلى التفكير ما وراء المعرفي والذي يعتبر من أحدث موضوعات علم النفس التربوي نسبياً، والذي يعبر عن مقدرة الفرد على معرفة ما يعرف وما لا يعرف، وتعد مهارات التفكير ما وراء المعرفي مهارات ذهنية كونها قاعدة وأساس تساعد المتعلم على التحكم والسيطرة والتخطيط والتنفيذ والتقييم لأدواته المعرفية (حطاب، 2014). ومن هنا فقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في الميدان التربوي تبني معظم الطلبة لأسلوب واحد في التفكير ومعالجة المواقف المختلفة، مما يؤدي لتدني قدرتهم على مواجهة المشكلات والتعرف على البدائل وتغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمونها لمواجهة المواقف الجديدة والذي يعطل العديد من الحلول السريعة والأقرب إلى الصواب، كما يسهم هذا النمط من المعالجة لتنميط وتأطير منطلقات التفكير والذي ينعكس بشكل مباشر على تدني تقديرهم لذواتهم، كما لمست الباحثة أن فئة لا يستهان بها من الطلبة يفتقرون لوجود الحد الأدنى من تقديرهم لذواتهم، والذي ينعكس على عدم نجاح علاقاتهم الاجتماعية مما يجعلهم يكونون انطباعاً سلبياً عن ذواتهم، في حين لو كان تقييمهم إيجابياً لذواتهم فيتشكل لديهم تقدير ذات إيجابية وتعد كفاءتهم في ذلك حجر الأساس في بناء تقدير الذات المرغوبة والإيجابية (الجيزاني، 2012).

وعليه ترى الباحثة بأن توظيف المتعلم والمعلم للتفكير ما وراء المعرفي في المواقف اليومية تسهم في نقل مستوى تفكير الفرد من المستوى العادي إلى مستوى متقدم، مما ينعكس على تقدير المتعلم لذاته من خلال وصوله إلى التفكير ما وراء المعرفي، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن في ضوء عدة متغيرات.

أسئلة الدراسة:

- 1- ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن؟
- 2- ما مستوى تقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى الجنس، والمستوى الدراسي، ومعدل الطالب؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن على مقياس تقدير الذات تعزى إلى الجنس، والمستوى الدراسي، ومعدل الطالب؟

أهداف الدراسة:

- 1- تقصي مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة في مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن.
- 2- الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن.
- 3- الكشف عن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن.
- 4- التعرف فيما إذا اختلف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، ومعدل الطالب.
- 5- التعرف فيما إذا اختلف مستوى تقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، ومعدل الطالب.

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة بالاهتمام البحثي الملحوظ مؤخراً بالتفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات، فمعظم الدراسات الحالية بدأت تركز على مفهومها وتطبيقاتها بشكل خاص، ويمكن القول إن لهذا البحث أهمية نظرية وأخرى عملية تتلخص فيما يلي:

- الأهمية النظرية: يقدم هذا البحث عرضاً لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات في مجال علم النفس ويعرض وجهات نظر العلماء فيهما، كما يوفر أدباً تربوياً ونفسياً للتربويين والباحثين في موضوعات علم النفس المعرفي والانفعالي، كما يكشف عن مستويات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمستوى والتخصص الأكاديمي.
- الأهمية العملية: كما يسهم هذا البحث بتزويد الباحثين بمقياس لمستوى التفكير ما وراء المعرفي ومقياس لتقدير الذات والخاص بالطلبة، ذي الخصائص السيكومترية، كما يسهم في تمكين المعلمين من تصميم أنشطة

تتبي التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى طلبتهم من خلال التعرف إلى مستواهما، بالإضافة إلى مساعدة الطلبة في تطوير الاستراتيجيات الملائمة التي تسهم في تطوير التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لديهم.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

- التفكير ما وراء المعرفي: عرفه ما رزانو بأنه معرفة الفرد لطبيعة تفكيره الذاتي خلال تأديته لمهام محددة والتي تسمى باستراتيجيات التفكير وتشمل: (التخطيط قبل البدء بالعمل، والتنظيم أثناء القيام بالعمل، والتقييم بعد انتهاء المهمة المطلوبة Johnson, 1992).
- ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي حصل عليها الطالب وذلك من خلال استجابته على فقرات مقياس التفكير ما وراء المعرفي والمستخدم في هذه الدراسة والمطور من قبل الباحثة.
- تقدير الذات: عرفه روزنبرغ بأنه ذلك التقييم الذي يقوم به الشخص ويحتفظ به لذاته، وهو يعبر عن اتجاه الرفض أو الاستحسان، ويدل تقدير الذات المرتفع على أن الشخص ذو كفاءة أو ذو قيمة ويحترم ذاته، أما تقدير الذات المنخفض فيشير إلى عدم الاقتناع بالذات ورفضها (Rosenberg, 1985).
- ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي حصل عليها الطالب وذلك من خلال استجابته على فقرات مقياس تقدير الذات والمستخدم في هذه الدراسة والمطور من قبل الباحثة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات في ضوء المتغيرات الآتية: الجنس، والمستوى الدراسي، ومعدل الطالب.
- الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية للصفين (الأول الثانوي، والثاني الثانوي) وطلبة المرحلة الأساسية العليا ممثلة بطلبة الصفين (التاسع، والعاشر).
- الحدود المكانية: ثلاث مدارس من مدارس الملك عبد الله الثاني الأولى في إقليم الوسط والتابعة لمديرية الزرقاء الأولى، والثانية في إقليم الجنوب والتابعة لمديرية الطفيلة، والثالثة في إقليم الشمال والتابعة لمديرية قصبه إربد.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية بداية الفصل الأول من العام الدراسي (2021-2022).

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

التفكير ما وراء المعرفي:

تري ولفولك (Woolfolk) أن التفكير ما وراء المعرفي يتطور مع العمر، إذ إن الأشخاص مع تقدمهم في النمو المعرفي تتطور لديهم العديد من الاستراتيجيات الفعالة لتحسن تذكر المعلومات وضبطها ومراقبة تفكيرها، واستناداً لنظرية بياجيه (Piaget) في تطور التفكير المنطقي أشار بأن مرحلة العمليات المادية والتي تمتد من سن السابعة وحتى الحادية عشرة، تشهد تغيراً ملموساً في طرق التفكير إذ يحل التفكير المنطقي بدلاً من التفكير الخرافي، والتفكير الحدسي بدلاً من المحاولة والخطأ. ومن خلال التفكير المنطقي يبدأ الطفل بالتعامل مع الأشياء المحسوسة ترتيباً وتصنيفاً (الريماوي، 2003).

مفهوم التفكير ما وراء المعرفي:

حظي مفهوم التفكير ما وراء المعرفي باهتمام المفكرين في العلوم التربوية، وقد اختلف علماء النفس في تعريفهم له تبعاً للخلفيات التخصصية والخبرانية التي تنطلق منها حيث ظهرت تعريفات عدة للتفكير ما وراء المعرفي ومنها:

- عرّفه فلافل (Flavell) بأنه: وعي الفرد ومعرفته بالعمليات المعرفية التي يمر بها وقدرته على ضبط هذه العمليات وإدارتها بنشاط، وتندرج العمليات المعرفية الانفعالات والدوافع والمهارات الحركية الشعورية واللاشعورية ضمن ما وراء المعرفة (سعادة، 2015).
 - وينظر كل من كوستا وكاليك إلى التفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير حول التفكير، وهو ما يحصل في القشرة الدماغية للفرد، ويدل على مقدرتنا في معرفة ما نعرف وما لا نعرف، كما يتضمن قدرة الفرد على التخطيط لطريقة بهدف إنتاج المعلومات اللازمة لمواجهة الموقف الذي نحن بصدده، والوعي بالخطوات والاستراتيجيات المستخدمة أثناء عملية حل المشكلات، بالإضافة إلى لعملية التقييم والتأمل (كوستا وكاليك، 2003).
 - ويرى زاكاري بأن التفكير ما وراء المعرفي يشير إلى المعرفة الداخلية، وعملية معالجة المعلومات داخلياً وكيف يفكر الفرد، وكيف يتحكم في تفكيره ويوجهه (Zachary, 2000).
- وتنظر الباحثة للتفكير ما وراء المعرفي بأنه يتمثل بإدراك ومعرفة المتعلم للعمليات المعرفية، من خلال توظيف الاستراتيجيات المعرفية المناسبة من تخطيط، وتنظيم، ومراقبة، واتخاذ قرار حول محتوى التعلم.

أهمية التفكير ما وراء المعرفي:

تظهر أهمية التفكير ما وراء المعرفي في الميدان التربوي والتعليمي في عدة جوانب تلخص في مساعدة الطلبة في إدراك ما يعرفونه عن المهمات والأنشطة التعليمية، وتنمية قدرة الطلبة على التصميم الدقيق لخطط عملية التعلم لديهم وتنفيذها ومتابعة مدى تحقيقها لأهدافهم، ونقل القدرة على تحمل المسؤولية من المعلمين للمتعلمين مع التأكيد على تدريبهم الفعلي على التعلم الذاتي، وزيادة قدرة المتعلمين على وصف عمليات التفكير التي يقومون بها، وإظهار ما يتداول في رؤوسهم من وقت لآخر، وجعل المتعلمين أكثر إدراكاً لعمليات التعلم ونواتجه من جانب، وأكثر وعياً لتفكيرهم من جانب آخر، وجعل التعلم أقوى أثراً وأكثر قدرة على الانتقال لمواقف تعليمية جديدة، وتنمية الخبرات اليومية للمتعلمين نتيجة إدراكهم لعمليات التفكير المتنوعة التي يقومون بها، كما يقلل التفكير ما وراء المعرفي من صعوبات التعلم التي تواجه المتعلمين، وذلك نتيجة إدراكهم للإمكانيات التي يمتلكونها، مع التقليل من الضغوط والاضطرابات النفسية التي تنتابهم (خطاب، 2007).

وترى الباحثة أن أهمية التفكير ما وراء المعرفي تبرز في تمكين المتعلمين من التأمل في خطط عملهم وتقييمها واتخاذ القرار الأنسب بخصوصها، كما تساهم في تطوير استراتيجيات جمع المعلومات والبحث في معانيها قبل تنفيذ المهام وحل المشكلات التي تواجههم.

مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

اختلف الباحثون والعلماء في علم النفس المعرفي فيما يتعلق بمكونات التفكير ما وراء المعرفي، وأشار باندورا (Bandura) والذي يعد من علماء علم النفس المعرفي الاجتماعي إلى أن مفهوم ما وراء المعرفي يتضمن نوعين من المعرفة، أولها: المعرفة التقريرية والتي تشير إلى امتلاك الحقائق والمعلومات، وثانها المعرفة الإجرائية والتي توضح

الخطوات المتصلة بحل مشكلة ما، وفي هذا الصدد تضمن نموذج ما رزانو وولفلوك (Mar-zano & Woolfolk) جانبين لمفهوم ما وراء المعرفة والمشار إليهما في (أبو عليا، 2003):

1- الجانب الأول: أنماط المعرفة وتشمل ثلاثة أشكال، هي:

أولاً: المعرفة التقريرية، وتعني هذه الوعي بالاستراتيجيات والمهارات الضرورية لإنجاز المهمة المراد القيام بها وفي نفس الوقت فإن هذه المعرفة تجيب عن سؤال ماذا (What).

ثانياً: المعرفة الإجرائية، وتشير إلى معرفة المتعلقة بالإجراءات المتسلسلة والمتباينة التي تتبع لإنجاز مهمة ما وهي في ذات الوقت تجيب عن سؤال كيف (How).

ثالثاً: المعرفة الشرطية، وفق هذا النمط من المعرفة يتم الإجابة عن سؤال متى (When)، أو ماذا (What) وتستخدم طريقة محددة دون غيرها للعمل على إنجاز مهمة ما.

2- الجانب الثاني: الضبط التنفيذي لأداء المهمة ويتضمن مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وهي:

أولاً: التخطيط، حيث يتم اختيار طريقة التنفيذ بصورة دقيقة من أجل تحقيق الأهداف المراد تحقيقها علمًا بأن المعرفة الشرطية والتقريرية تلازمان التخطيط ويشمل التخطيط كما أورده (خطاب، 2007): على تحديد الهدف من خلال الشعور بالمشكلة وتحديد طبيعتها، والعمل على اختيار استراتيجية محددة من أجل تنفيذ الحل لتلك المشكلة، وترتيب خطوات حل المشكلة، وتحديد الأخطاء والصعوبات المتوقع حدوثها، وتحديد طرق مواجهة الأخطاء والصعوبات المتوقع حدوثها، وأخيرًا التنبؤ بالنتائج المتوقع الوصول إليها.

ثانياً: المراقبة والتحكم، ويتم التأكد في هذه المرحلة على مدى التقدم نحو الهدف؛ وذلك بهدف مراجعة الخطة والعمل على تصحيح الاتجاه الذي يسير فيه المتعلم، وتشمل على الآتي: المحافظة على وضع الهدف في زاوية الاهتمام لدى المتعلم، والمحافظة على ترتيب الخطوات الخاصة بعملية المراقبة مع تحديد الزمن الذي يتحقق فيه كل هدف فرعي، وتحديد الزمن الواجب فيه الانتقال إلى العملية التالية، مع التركيز على اكتشاف الصعوبات التي ترافق تنفيذ المهارة، والعمل على معرفة كيفية التخلص من العقبات والتغلب عليها (قطامي، 2013).

ثالثاً: التقييم، ويتم التأكيد في هذه المرحلة على مستوى تحقيق الهدف المحدد وتحليل الأداء، حيث يطرح المتعلم على نفسه مجموعة من الأسئلة مثل: هل وصلت للمعلومات اللازمة لحل المشكلة؟ هل فهمت ما قرأت؟ علمًا بأن عملية التقييم عملية مستمرة تنطلق في بداية العمليات الذهنية وأثناءها وفي نهايتها، بحيث تشمل على ما يأتي: تقييم مستوى تحقق الأهداف، والحكم على مدى كفاية ودقة النتائج، وتقييم مستوى مواجهة المعوقات ومعالجة الأخطاء، والحكم على مستوى كفاية الخطة وخطوات تطبيقها (عبوي، 2007).

تقدير الذات:

ويعد تقدير الذات من المفاهيم التي شاع انتشارها في مجال علم النفس منذ الستينات، حيث عكف الباحثون على دراسة النظريات المرتبطة به، فمفهوم تقدير الذات يمثل ظاهرة نفسية قابلة للقياس، ويعتبر أحد الأبعاد الأساسية في شخصية الفرد؛ إذ إنه أشد الأبعاد تأثيرًا في السلوك ويلعب تقدير الفرد لذاته دورًا محوريًا في تحديد سلوكه، ويرى (روجرز) أن الدافع الرئيس للإنسان هو تحقيق ذاته وتحسينها (قدي، 2019).

وأدرج (ماسلو) في هرم الحاجات الإنسانية تحقيق الذات في أعلى الهرم، حيث افترض أن دافعية الفرد للإنجاز تنمو على شكل هرمي، ويحقق الشعور بالسعادة حين يقدر المحيطون به مجهوداته وتفوقه، فبداية يسعى إلى التقدير من محيطه الأسري ثم المدرسي؛ سواء من أقرانه أو معلميه، فينشط ويعمل في الفعاليات المدرسية حتى يلفت الأنظار ويحظى بالتقدير الاجتماعي الإيجابي (عواودة، 2008).

مفهوم تقدير الذات:

- تعددت تعاريف تقدير الذات بين العلماء والباحثين في الدراسات النفسية، وسيتم الإشارة فيما يلي إلى أبرز هذه التعريفات:
- أشار كوبر سميث إلى أن تقدير الذات هو: "موقف الشخص من ذاته خلال مواجهة عقبات الحياة من حوله، وقد يضم معتقدات يتوقعها الشخص عن ذاته، مثل النجاح والإخفاق ومدى القدرة على تقديم الأفضل" (Smith, 1967).
 - ويرى روزنبرغ بأن تقدير الذات هو: التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به بالنسبة لذاته، وهو يعبر عن اتجاه الرفض أو الاستحسان، ويدل تقدير الذات العالي على أن الفرد ذو قيمة أو ذو كفاءة ويحترم ذاته، أما تقدير الذات المنخفض فيشير إلى رفض الذات وعدم الإيمان بها (Rosenberg, 1985).
 - وعرف ديمو تقدير الذات بأنه: أحاسيس إيجابية نحو الذات، والشعور بالقدرة والنجاح، وإحساس الفرد بأنه مقبول ومحبوب لدى الآخرين (Demo, 1985).
 - وترى الباحثة بأن تقدير الذات: هو الحالة الشعورية التي يكونها الفرد عن نفسه واعتقاده الراسخ بكفاءته وقيمه والشعور بالفخر حيال ذلك.

تقدير الذات في مرحلة المراهقة :

إن انتقال الفرد إلى مرحلة المراهقة يكون بذلك قد وصل إلى المرحلة الأخيرة من إعداد ذاته وترتبط هذه المرحلة بشكل رئيس بالأسلوب التربوي الذي يتبناه الوالدان، فالمراهق يستهدف الوصول للاستقلال من أجل تحقيق ذاته، ويطمح إلى تقلد المزيد من المسؤولية حتى يشبع إحساسه بأنه كبير وبالغ، ولكن في نفس الوقت يتأثر بانتقادات الوالدين ويطمح في دعمهما وتقبلهما له (العمر، 2020).

فالنضج الفسيولوجي وما يترتب عليه من تغيرات لصورة الجسم يؤدي لتغير الاتجاهات نحو الآخرين والذات، ويبرز مفهوم الجسد في هذه المرحلة، ويتبدل مفهوم تقدير المراهق لذاته وقد يكون التغيير سلبياً أو إيجابياً معتمداً على الأوضاع المحيطة به (مقدم، 2012).

ويستمر نمو مفهوم الذات أثناء فترة المراهقة عبر العلاقات الاجتماعية مع الأقران ويكون لدى الإناث مرتبطاً بالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين وعند الذكور مرتبطاً بالمنافسة فالمراهق يقيم نفسه من خلال مقارنة صورته الذاتية الواقعية والحقيقية مع صورة الذات المثالية التي يسعى لتحقيقها أو يتصورها عن نفسه، ومن خلال تذويت المعايير والأحكام الاجتماعية التي يحصل عليها خلال تفاعله مع أفراد المجتمع (شريم، 2009).

العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

هنالك العديد من العوامل المؤثرة في تقدير الذات سواء سلباً أو إيجاباً، وهي على النحو الآتي:

العوامل الشخصية (الذاتية):

- 1- العوامل النفسية والعقلية: يساهم النمو الانفعالي والعقلي في تطور تقدير الذات الإيجابي المرتفع بينما يؤدي انخفاضه إلى الإحساس بالنقص مما يؤثر على تدني تقدير الفرد لذاته حيث يساهم مستوى الذكاء المرتفع في فهم الفرد لذاته، وإدراكه لاتجاهات الآخرين نحوه، ويساهم في إدراكه للفرص المتوفرة له والصعوبات التي تواجهه، وفي تحصيله الدراسي، الأمر الذي ينعكس على مستوى طموحه المستقبلي (عبد الرحمن، 2004).

2- العوامل الجسدية: تعد الجوانب الجسدية من العوامل المهمة في تطور مفهوم الفرد لذاته فلامح الجسد الجذابة لها تأثير إيجابي في نظرة المراهق لنفسه بصورة إيجابية، وهو ما يسهم في تطور تقدير الذات المرتفع، ويرى (ولف) أنه كلما كانت صورة الفرد الجسمية قريبة للآخرين كلما كان تقديره لذاته مرتفعاً، وعلى العكس من ذلك كلما حدث اختلاف في مظهره فسيشعر بالقلق والضيق، وهو ما قد يدفع بالفرد للانسحاب والانطواء كنوع من ردة الفعل لتقديره المنخفض لذاته؛ فلصورة الجسم دور كبير في تفاعل الفرد الاجتماعي وتأثيرها على سلوكه (جبريل، 1983).

3- الجنس: أظهرت الدراسات اختلاف في أثر متغير الجنس في تقدير الذات، حيث أظهرت دراسة زوكمان (1980) بعدم وجود أي اختلاف في الشعور بتقبل وتقدير الذات بين الذكور والإناث، وعلى النقيض منها أفادت دراسة ستلسون (1984) إلى وجود اختلاف في تقدير الذات بين الجنسين لصالح الإناث (مناصرة، 2010).

العوامل الخارجية المحيطة بالفرد:

1- العامل الأسري: تعد العائلة الوسيط الأول المؤثر في شخصية الفرد وتطور ذاته وللعلاقات الأسرية تأثير كبير على تقديره لذاته، فكلما كانت الأسرة متماسكة وتحظى بتواصل فعال، وتحيط بأبناءها بالاهتمام والحب ارتفع تقدير الفرد لذاته، والعكس صحيح فالفرد الذي ينشأ في عائلة رافضة له يكون من أصحاب تقدير الذات المتدني، كما يتأثر تقدير الذات لدى الفرد أيضاً بالعوامل الثقافية والتربوية للوالدين، فالنمط التسلسلي والإفراط بالعقاب داخل الأسرة واتباع نظام الحماية الزائدة جميعها تؤثر سلباً في تقدير الفرد لذاته، في حين أن الأسرة التي تتصف بجو حميمي دافئ تسهم في اكتشاف القدرات والمهارات عند أطفالهم، وتنميتهم اجتماعياً وهو ما يؤدي لرفع تقديرهم لذاتهم (النملة، 2013).

2- العوامل الاجتماعية: للعوامل الاجتماعية أثر كبير في تقدير الفرد لذاته فاتباع سلوك الفرد مع قيم ومعتقدات المجتمع يسهم في شعوره بالانتماء، وتحقيق التقدير المرتفع لذاته وتعد المدرسة الموجه الثاني للفرد بعد الأسرة إذ تساهم في رسم صورة الفرد عن ذاته من عبر الخبرات المدرسية التي يمر فيها أثناء المواقف المستجدة مع أفراد جدد، كما تتأثر شخصية الفرد بالمنهج الدراسي بمعناه الواسع، حيث ينمو ويتطور معرفياً واجتماعياً وانفعالياً وكذلك تتأثر شخصيته بشخصيات معلميه مقلداً لهم، وهو ما ينعكس على مفهومه وتقديره لذاته (Robert & Gregory, 1987).

3- العوامل المتعلقة بجماعة الرفاق: تعد جماعة الرفاق فرصة لاكتساب الثقة بالنفس والشجاعة : نتيجة للدعم الذي يتلقاه الشخص من رفاقه وهو ما يؤدي به للاستقلال، وتسهم الصداقة في وضع الفرد بمكانه بارزة بين هذه الجماعات، وتؤدي إلى تحقيق هويته المميزة، وتمكن الفرد من جعل نشاطاته محور اهتمام الآخرين (زهران، 1997).

4- العوامل الاقتصادية والثقافية: يعد المستوى الاقتصادي والثقافي عاملين هامين في تقدير الفرد لذاته، فالمستوى المعيشي المنخفض للأسرة يترتب عليه شعور الفرد بالإحباط النفسي بسبب عدم إشباع حاجاته، والعكس صحيح، فإن وجود الطفل في أسرة مرتفعة المستوى المالي يسهم في إشباع حاجاته وتكيفه الاجتماعي والانفعالي وتحقيقه لمستوى عالٍ من تقدير الذات المرتفع (Robert et al, 2004).

ثانياً- الدراسات السابقة:

يعد التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات من الموضوعات الهامة التي بدأ البحث فيها مؤخراً في ميدان علم النفس، ويلاحظ عند استطلاع الدراسات السابقة قلة تلك الدراسات على الصعيد المحلي التي تبحث فيهما معاً عند طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني، وفيما يلي مجموعة من الدراسات التي تناولت هذين الموضوعين:

- أجرى الشقيفي (2020) دراسة في السعودية هدفت إلى التعرف على مستويات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة كلية الطب- السنة التحضيرية- في جامعة أم القرى فرع القنفذة، وتمثلت عينة الدراسة بـ (60) طالباً من طلبة الفصل الدراسي الثاني للعام (2019-2020)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين، الأولى هي مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينيسون (Schraw & Dennison, 1994)، والثاني مقياس تقدير الذات لروزنبرغ (1975)، وقد أشارت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات عند طلبة كلية الطب- السنة التحضيرية بجامعة أم القرى جاء بمستوى مرتفع، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مستويات التفكير ما وراء المعرفي ومستوى تقدير الذات لدى الطلبة عينة الدراسة.
- وأجرت حملوي (2018) دراسة في الجزائر للبحث في علاقة التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى طلبة الصف الثاني ثانوي بفرعيه العلمي والأدبي في مدرسة صلاح الدين الثانوية بالمسيلة والكشف عن مستوى كل من المتغيرين تبعاً للجنس والتخصص الدراسي، وتمثلت عينة الدراسة في (75) من الطلبة بواقع (35) طالباً و (40) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أداتين لجمع البيانات، هما: مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينيسون (1994) في نسخته العربية، ومقياس تقدير الذات للمراهق والراشد لكوبر سميث في نسخته العربية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس والتخصص، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس والتخصص.
- وأجرت فؤاد (2017) دراسة في مصر هدفت إلى تقصي أثر استراتيجيات (PQ4R) في تدريس مبحث الكيمياء لتنمية تقدير الذات الأكاديمي ومهارات التفكير فوق المعرفي عند طالبات المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة والمنهج الوصفي التحليلي وتمثلت عينة الدراسة من (32) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة وظفت الباحثة ثلاث أدوات هي: مقياس تقدير الذات الأكاديمي، وقائمة مهارات التفكير فوق المعرفي، واختبار مهارات التفكير فوق المعرفي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لاستراتيجية (PQ4R) لصالح القياس البعدي على تقدير الذات الأكاديمي وفي التفكير ما وراء المعرفي.
- وأجرى أبو لطيفة دراسة (2016) هدفت التعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي في المملكة العربية السعودية لدى طلبة جامعة الباحة، ودرجة اختلاف هذا المستوى تبعاً لمتغيري التحصيل الدراسي والسنة الدراسية، وقد تمثلت عينة الدراسة بـ (100) طالب من طلبة كلية التربية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي المكون من (30) فقرة من تصميمه لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي جاء بمستوى متوسط، كما أشارت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغيري السنة الدراسية والتحصيل الدراسي.

- وأجرى بقيعي (2014) دراسة في الأردن هدفت التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي وحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر من الطلبة الحاصلين على معدل (90) فأكثر في الصف التاسع في المدارس التابعة لوكالة الغوث في محافظة إربد، وتمثلت عينة الدراسة بـ (108) من الطلبة الذكور والإناث، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسي التفكير ما وراء المعرفي وحل المشكلات، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة.

تعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء الدراسات السابقة التي تم استعراضها حول التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات يمكن الوصول إلى أن منهج هذه الدراسات متنوع، ويمكن حصرها في (المنهج الوصفي الارتباطي كما في دراسة الشقيقي (2020) ودراسة حملاوي (2018)، والمنهج شبه التجريبي كما في دراسة فؤاد (2017)، وتنوعت عينات الدراسة بين وطلبة الثاني الثانوي من كلا الجنسين، وطالبات الأول الثانوي، في حين تناولت هذه الدراسة طلبة المرحلة الثانوية (ذكور وإناث) من الصفين الأول ثانوي والثاني ثانوي وطلبة المرحلة الأساسية العليا ممثلة بالصفين (التاسع والعاشر)، واقتصرت عينة الدراسة على الطلبة المتميزين في مدرسة الملك عبد الله الثاني، وشملت الدراسات السابقة مجموعة من المتغيرات الفرعية الخاصة بعينة الدراسة كالجنس، والسنة الدراسية، ومستوى التحصيل الدراسي، والتخصص. فيما جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى فئتين من طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في ضوء المتغيرات التالية والمرتبطة بالطلبة وهي: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل)، كما تنوعت نتائج الدراسات السالفة الذكر باختلاف أهدافها والتي سيتم استعراضها خلال المقارنات في مناقشة النتائج، هذا وسيتم عرض نتائج الدراسة الحالية في البند المخصص لذلك.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، حيث تم تقصي مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن من خلال الأدوات اللتين طورتهما الباحثة بعد استخراج خصائصهما السيكومترية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع والعاشر والأول الثانوي والثاني الثانوي في مدارس الملك عبد الله الثاني في كل من قسبة إربد والطفيلة والزرقاء الأولى والبالغ عددهم (1041) طالبًا وطالبة، حيث تم اعتماد هذه البيانات من قسم التخطيط في كل مديرية من المديريات المعنية بالدراسة.

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (221) طالبًا وطالبة تم اختيارهم من خلال العينة العشوائية الطبقية، لتشكل العينة ما نسبته (21%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

الرقم	المتغير	الجنس	العدد	النسبة
1	الجنس	ذكر	126	57.0
		أنثى	95	43.0
2	المرحلة الدراسية	أساسية عليا	117	52.9
		ثانوية	104	47.1
3	المعدل الدراسي	95 - 99	119	53.8
		90 - 94	78	35.3
		85 - 89	24	10.9
	المجموع		221	100.0

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

1. أداة قياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي

تم تطوير أداة قياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وذلك بعد مراجعة والأدب النظري والدراسات السابقة، وتكونت أداة الدراسة من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: بعد تنظيم المعرفة بواقع (11) فقرة، وبعد معرفة المعرفة بواقع (10) فقرات، وبعد معالجة المعرفة بواقع (9) فقرات. بتطبيق سلم ليكرت التدريجي الخماسي: (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة متدنية، بدرجة متدنية جداً).

صدق أداة قياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي:

تم عرض أداة الدراسة على عدة محكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته لعينة الدراسة، ومدى وضوح لغتها، وفاعلية بدائل فقراتها، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لمستوى التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

كما تم حساب معاملات ارتباط فقرات الأداة بالدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول (2):

جدول (2): معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية لمقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.69	7	0.36	13	0.51	19	0.36	25	0.37
2	0.33	8	0.41	14	0.63	20	0.42	26	0.39
3	0.42	9	0.45	15	0.53	21	0.60	27	0.62
4	0.77	10	0.52	16	0.59	22	0.52	28	0.63
5	0.40	11	0.42	17	0.72	23	0.41	29	0.45
6	0.36	12	0.37	18	0.62	24	0.44	30	0.62

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.33-0.77) وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

ثبات أداة قياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال التجزئة النصفية، حيث تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية المكوّنة من (30) طالبًا وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل التجزئة النصفية (جتمان) على أداة الدراسة ككل وعلى مجالاتها، وتم أيضا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمتها (0.82) وفي حين بلغت قيم ثبات الاتساق الداخلي (0.79) وقد اعتبرت هذه القيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

مفتاح تصحيح أداة قياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي:

في ضوء سلم الإجابة على فقرات أداة الدراسة، وبما أن تدرج سلم الاستجابة خماسي تتراوح الإجابة على جميع فقرات الأداة ما بين (بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة متدنية، بدرجة متدنية جدًا) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (5 - 4 - 3 - 2 - 1) لجميع الفقرات، تتراوح الدرجات على أداة الدراسة بين (30) درجة وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و (150) درجة وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس، في حين يمثل متوسط المقياس (90) درجة.

وللحكم على آراء المستجيبين على المقياس بعد استخراج متوسطاتهم الحسابية فقد تم إجراء معادلة حسابية لذلك من خلال إيجاد مدى الاستجابة على سلم الاستجابة الخماسي فقد تم استخراج المدى ويساوي (4) وتمت قسمته على عدد القرارات التي تنفصل عندها الاستجابات وهي (بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة بدرجة منخفضة) ثم الحكم على القيمة الناتجة، وقد كانت نقاط الحكم (نقطة القطع) (1.33) وهي المعيار كما يلي:

جدول (3): المدى المعدل لمقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي

الرقم	المعيار	المدى المعدل الذي يتبعه
1.	درجة مرتفعة	(3.67 - 5.00)
2.	درجة متوسطة	(2.34 - 3.66)
3.	درجة منخفضة	(1.00 - 2.33)

2. أداة قياس مستوى تقدير الذات

تم تطوير أداة قياس مستوى تقدير الذات لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وذلك بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، وتكونت أداة الدراسة من (24) فقرة موزعة على ستة أبعاد وهي: بعد الدعم الأسري بواقع (4) فقرات، وبعد القبول الاجتماعي بواقع (4) فقرات، وبعد الأداء الأكاديمي بواقع (4) فقرات وبعد المنافسة بواقع (4) فقرات، وبعد القيم بواقع (4) فقرات، وذلك بحسب تطبيق سلم ليكرت التدريجي الخماسي: (بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة متدنية، بدرجة متدنية جدًا).

صدق أداة قياس مستوى تقدير الذات:

تم عرض أداة الدراسة على عدة محكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته لعينة الدراسة، ومدى وضوح لغتها، وفاعلية بدائل فقراتها، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لمستوى تقدير الذات من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

كما تم حساب معاملات ارتباط فقرات الأداة بالدرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول (4):
جدول (4): معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية لمقياس مستوى تقدير الذات

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.53	7	0.62	13	0.51	19	0.42
2	0.51	8	0.53	14	0.55	20	0.41
3	0.45	9	0.34	15	0.40	21	0.52
4	0.47	10	0.42	16	0.60	22	0.63
5	0.38	11	0.45	17	0.37	23	0.55
6	0.72	12	0.47	18	0.63	24	0.40

يلاحظ من الجدول (4) أن معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.38 - 0.72) وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

ثبات أداة قياس مستوى تقدير الذات:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال التجزئة النصفية، حيث تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية المكوّنة من (30) طالبًا وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل التجزئة النصفية (جتمان) على أداة الدراسة ككل وعلى مجلاتها، وتم أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمتها (0.85) في حين بلغت قيم الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (0.90) وتعتبر هذه القيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

مفتاح تصحيح أداة قياس مستوى تقدير الذات:

في ضوء سلم الإجابة على فقرات أداة الدراسة، وبما أن تدرج سلم الاستجابة خماسي تتراوح الإجابة على جميع فقرات الأداة ما بين (بدرجة عالية جدًا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة متدنية، بدرجة متدنية جدًا) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (5 - 4 - 3 - 2 - 1) لجميع الفقرات، تتراوح الدرجات على أداة الدراسة بين (24) درجة وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و (120) درجة وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس، في حين يمثل متوسط المقياس (72) درجة.

وللحكم على آراء المستجيبين على المقياس بعد استخراج متوسطاتهم الحسابية فقد تم إجراء معادلة حسابية لذلك من خلال إيجاد مدى الاستجابة على سلم الاستجابة الخماسي فقد تم استخراج المدى ويساوي (4) وتمت قسمته على عدد القرارات التي تنفصل عندها الاستجابات، وهي: (بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة) ثم الحكم على القيمة الناتجة، وقد كانت نقاط الحكم (نقطة القطع) (1.33) وهي المعيار كما يلي:

جدول (5): المدى المعدل لمقياس مستوى تقدير الذات

الرقم	المعيار	المدى المعدل الذي يتبعه
1.	درجة مرتفعة	(3.67 - 5.00)
2.	درجة متوسطة	(2.34 - 3.66)
3.	درجة منخفضة	(1.00 - 2.33)

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال النتائج إلى برنامج الرزم الإحصائية (Spss V.23) ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على أداة الدراسة، وذلك لإيجاد مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى تقدير الذات، ولفحص الفروق التي تعزى للجنس والمرحلة الدراسية والمعدل الدراسي فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي.

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

- إجابة السؤال الأول: "ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات مقياس التفكير ما وراء المعرفي وعلى الدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح في الجدول (6):

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة التفكير ما وراء المعرفي والدرجة الكلية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	المستوى
3	معالجة المعرفة	4.00	0.52	1	مرتفع
1	تنظيم المعرفة	3.96	0.52	2	مرتفع
2	معرفة المعرفة	3.85	0.61	3	مرتفع
	الدرجة الكلية لأداة الدراسة	3.93	0.51		مرتفع

يلاحظ من الجدول (6) أن المجال الثالث: معالجة المعرفة قد حصل على أعلى درجة بمتوسط حسابي وقدره (4.00) وانحراف معياري وقدره (0.52) وهو متوسط يشير إلى درجة مرتفعة في التفكير ما وراء المعرفي، في حين حصل المجال الأول: تنظيم المعرفة على متوسط حسابي وقدره (3.96) وانحراف معياري وقدره (0.52) وهو متوسط يشير إلى درجة مرتفعة أيضاً، في حين حصل المجال الثاني: معرفة المعرفة على الدرجة الأخيرة بمتوسط حسابي وقدره (3.85) وانحراف معياري وقدره (0.61) وهو يشير أيضاً إلى درجة مرتفعة، وقد أشار المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للمقياس إلى متوسط وقدره (3.93) وانحراف (0.51) وهو يشير إلى درجة مرتفعة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الاهتمام المتزايد والكبير من وزارة التربية والتعليم بالطلبة المتميزين باعتبارهم ثروة وطنية يعول عليهم الكثير في نهضة البلاد، ويظهر هذا الاهتمام من خلال العمل الحقيقي والجاد لصنّاع القرار في الوزارة على توفير البرامج التي تسهم في فتح آفاق المعرفة والتطوير والإبداع في مواجهة المشكلات وحث الطلبة على توظيف أنماط ومهارات تفكير فاعلة في مواجهة هذه المشكلات، أضف إلى ذلك جهود العاملين في مدارس الملك عبد الله الثاني على إعداد وتقديم الأنشطة الإثرائية للطلبة، والتي أسهمت في إحداث نقلة نوعية إيجابية في أنماط واستراتيجيات تفكيرهم، كما أن لاستخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الموجه نحو المتعلم كاستراتيجية التعلم من خلال النشاط والتعلم في مجموعات، وحل المشكلات، والاستقصاء، والتفكير الناقد، والتفكير وما وراء المعرفة، دور فاعل في توظيف المتعلم لمهارات التفكير العليا في المعالجات الذهنية من تحليل، وتركيب، وتقويم، والتي انعكست على تحقيق مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة المتميزين، وجاءت هذه النتيجة متفقه مع نتيجة دراسة الشقيقي (2020) والتي أثبتت وجود مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي لدى

طلبة الجامعة، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو لطيفة (2016) والتي جاء فيها التفكير ما وراء المعرفي بمستوى متوسط لدى عينة الدراسة.

- إجابة السؤال الثاني: "ما مستوى تقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات مقياس تقدير الذات وعلى الدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح في الجدول (7):

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة تقدير الذات والدرجة الكلية

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الدعم الأسري	4.39	0.66	1	مرتفع
3	الأداء الأكاديمي	4.28	0.58	2	مرتفع
4	المظهر الاجتماعي	4.18	0.73	3	مرتفع
6	القيم	4.17	0.69	4	مرتفع
2	القبول الاجتماعي	3.88	0.73	5	مرتفع
5	المنافسة	3.55	0.61	6	متوسط
	الدرجة الكلية لأداة الدراسة	4.08	0.49		مرتفع

يلاحظ من الجدول (7) أن المجال الأول: الدعم الأسري قد حصل على أعلى درجة بمتوسط حسابي وقدره (4.39) وانحراف معياري وقدره (0.66) وهو متوسط يشير إلى درجة مرتفعة في تقدير الذات، في حين حصل المجال الثالث: الأداء الأكاديمي على متوسط حسابي وقدره (4.28) وانحراف معياري وقدره (0.58) وهو متوسط يشير إلى درجة مرتفعة أيضاً، في حين حصل المجال الرابع: المظهر الاجتماعي على الدرجة الثالثة بمتوسط حسابي وقدره (4.18) وانحراف معياري وقدره (0.73) وهو يشير أيضاً إلى درجة مرتفعة، في حين حصل المجال السادس: القيم على متوسط حسابي وقدره (4.17) وانحراف معياري وقدره (0.69) وهو متوسط يشير إلى درجة مرتفعة أيضاً، في حين حصل المجال الرابع: القبول الاجتماعي على الدرجة الخامسة بمتوسط حسابي وقدره (3.88) وانحراف معياري وقدره (0.73) وهو يشير أيضاً إلى درجة مرتفعة في حين حصل المجال الخامس: المنافسة على متوسط حسابي وقدره (3.55) وانحراف معياري وقدره (0.61) وهو متوسط يشير إلى درجة مرتفعة أيضاً، وقد أشار المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للمقياس إلى متوسط وقدره (4.08) وانحراف معياري وقدره (0.49) وهو يشير إلى درجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني بسبب تحصيلهم المرتفع والذي يلحقه عادة تعزيز إيجابي داخلي وخارجي والذي ينعكس على ارتفاع ثقة الطلبة بأنفسهم والشعور بالرضا واستقرارهم النفسي مما يسهم في تكوين الفرد لتقدير ذات إيجابي، بالإضافة إلى طبيعة البيئة المدرسية في هذا النوع من المدارس، والتي تتسم بالاهتمام الجاد من خلال توفير سبل النجاح والتطور للطلبة، وتوفير الأجواء الداعمة والمحفزة، وتقديم البرامج التي تسهم في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم معرفياً واجتماعياً وانفعالياً، والتي تمكنهم من امتلاك الكفايات والمهارات الاجتماعية والمعرفية، والتي تساعدهم في مواجهة المواقف المختلفة بفاعلية ومرونة محققين تقدير ذات إيجابي مرتفع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشقيقي (2020) حيث جاء تقدير الذات بمستوى مرتفع لدى الطلبة.

- إجابة السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى تقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني؟
وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات التفكير ما وراء المعرفي ومجالات تقدير الذات لاستجابات أفراد عينة الدراسة وعلى الدرجة الكلية للمقياسين، كما يوضح في الجدول (8):
جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة تقدير الذات والدرجة الكلية

مجالات التفكير ما وراء				مجمالات تقدير الذات	الرقم
الدرجة الكلية	المعرفي	تنظيم المعرفة	معالجة المعرفة		
0.47	0.36	0.43	0.49	الدعم الأسري	1
0.49	0.43	0.46	0.47	القبول الاجتماعي	2
0.53	0.47	0.47	0.51	الأداء الأكاديمي	3
0.59	0.55	0.51	0.57	المظهر الاجتماعي	4
0.49	0.44	0.43	0.49	المنافسة	5
0.57	0.53	0.54	0.49	القيم	6
0.71	0.63	0.65	0.69	الدرجة الكلية لأداة الدراسة	

يلاحظ من الجدول (8) أن معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات التفكير ما وراء المعرفي ومجالات تقدير الذات قد تراوحت بين (0.36 - 0.57) وهي قيم تشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية، كما يلاحظ أيضاً أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي والدرجة الكلية لتقدير الذات قد تراوحت بين (0.49 - 0.71) وهي قيم تشير إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية.

وترى الباحثة بأن هذه النتيجة جاءت ربما بسبب السمات التي يتمتع بها الطلبة المتميزون تحصيلياً حيث إنهم أكثر قدرة على مواجهة المتطلبات وحل المشكلات والتخطيط والتنظيم للمهام المختلفة المسندة لهم، واستخدام أفضل الطرق لحلها من خلال توظيف مهارات التفكير العليا وعلى رأسها استراتيجية التفكير ما وراء المعرفي، والذي ينعكس إيجابياً على جعل هؤلاء الطلبة أكثر طموحاً وعزيمة ومثابرة واستقلالية وأكثر شعوراً بالإبداع، فهم يدركون الواقع بشكل مختلف عن أقرانهم من الطلبة العاديين، وهذا بدوره يؤثر بصورة إيجابية على مستوى تقديرهم لذواتهم، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة سحلاوي (2018) والتي أفادت بوجود علاقة طردية ضعيفة بين التفكير ما وراء المعرفة وتقدير الذات، في حين تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشقيبي (2020) حيث جاءت العلاقة إيجابية بين تقدير الذات والتفكير ما وراء المعرفة.

- إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \leq \alpha)$ في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمرحلة الدراسية، والمعدل)؟
ولفحص الفروق التي تعزى لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والمعدل فقد تم حساب الفروق في الجنس والمرحلة الدراسية على حدة وحساب الفروق في المعدل على حدة كما يلي:

1. الفروق التي تعزى للجنس والمرحلة الدراسية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز

ولحساب الفروق التي تعزى للجنس والمرحلة الدراسية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب الفروق التي تعزى للجنس والمرحلة الدراسية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبارات	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
الجنس	ذكر	126	3.9781	.51202	1.473	219	0.14
	أنثى	95	3.8771	.49519			
المرحلة الدراسية	أساسية عليا	117	3.9164	.46779	-.568	219	0.57
	ثانوية	104	3.9552	.54778			

تشير نتائج الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية حيث بلغت قيمة اختبارات لكل منهما (1.473، 0.568) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

2. الفروق التي تعزى للمعدل في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

ولحساب الفروق التي تعزى للمعدل في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تبعاً لفئاته والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (10) لمستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

المعدل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
95 – 99	3.9352	.49600	119
90 – 94	3.9826	.53036	78
84 – 89	3.7763	.46174	24
المجموع	3.9347	.50620	221

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغيرات الدراسة ولحساب الفروق الإحصائية على الدرجة الكلية لأداة الدراسة تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ككل، والجدول (11) يوضح ذلك

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق على الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والمعدل.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية
المعدل الدراسي	0.781	2	0.391	1.532	0.22
الخطأ	55.592	218	0.255		
الكلية المصحح	56.373	220			

تشير نتائج الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير المعدل حيث بلغت قيمة اختبار فله (1.532) وهي قيمة غير دالة إحصائية كما يظهر من الدلالة الإحصائية.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن الطلبة في مدارس الملك عبد الله الثاني يخضعون لنفس البرامج والتي تنطلق من أهداف مشتركة خاصة بالطلبة المتميزين، كما أن الأنشطة الإثرائية التي تقدم لهذه الفئة لا تفرق بين الذكور والإناث أو بين الحاصل على معدل (99 أو 85)، بالإضافة إلى أن الطلبة المتميزين ذكوراً وإناًً يمتلكون ذات الاستعداد لتعلم التفكير ما وراء المعرفي، أضف إلى ذلك بأن هؤلاء الطلبة على اختلاف مراحلهم الدراسية ومعدلاتهم توفر لهم نفس الظروف ونفس الغرف الصفية والخدمات حيث تتاح لهم نفس الفرصة في تعلم وتطوير التفكير ما وراء المعرفي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة سحلاوي (2018) والتي أشارت لعدم وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس. ومع دراسة أبو لطيفة والتي أظهرت عدم وجود فروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي.

● إجابة السؤال الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \leq \alpha$) في مستوى تقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تبعاً لمتغيرات (الجنس والمرحلة الدراسية والمعدل)؟ ولحساب الفروق التي تعزى للجنس والمرحلة الدراسية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب الفروق التي تعزى للجنس والمرحلة الدراسية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكر	126	4.1322	.49984	1.927	219	0.06
	أنثى	95	4.0046	.47029			
المرحلة الدراسية	أساسية عليا	117	4.0803	.47036	.092	219	0.93
	ثانوية	104	4.0741	.51422			

تشير نتائج الجدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى تقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية حيث بلغت قيمة اختبارات لكل منهما (1.927، 0.092) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

1. الفروق التي تعزى للمعدل في مستوى تقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز ولحساب الفروق التي تعزى للمعدل في مستوى تقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تبعاً لتلك لفئاته والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13) لمستوى تقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

المعدل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
95 – 99	4.1051	.46361	119
90 – 94	4.0426	.52384	78
84 – 89	4.0529	.51961	24
المجموع	4.0774	.49037	221

يلاحظ من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية في مستوى تقدير الذات تبعاً لمتغيرات الدراسة ولحساب الفروق الإحصائية على الدرجة الكلية لأداة الدراسة تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ككل، والجدول (14) يوضح ذلك
جدول (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق على الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والمعدل.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة اختبار ف	الدالة الإحصائية
المعدل الدراسي	.201	2	.100	.415	0.66
الخطأ	52.701	218	.242		
الكلية المصحح	52.901	220			

تشير نتائج الجدول (14) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية لمستوى تقدير الذات تبعاً لمتغير المعدل حيث بلغت قيمة اختبار ف له (0.415) وهي قيمة غير دالة إحصائية كما يظهر من الدلالة الإحصائية.

وتعزو الباحثة النتيجة لأسباب عدة تتعلق بالعوامل الثقافية والاجتماعية وعلى رأسها عملية التنشئة حيث يتم تربية الذكور في مجتمعاتنا العربية بالاستناد إلى معايير محددة من قبل الوالدين منذ مرحلة الطفولة فيعملان على إتاحة كافة الفرص للذكور بتحقيق استقلاليتهم ومكانته الكاملة في المجتمع والتعبير عن أنفسهم واتخاذ القرارات، على عكس الإناث حيث تسند لهن أدوار مجتزأة وسطحية، وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذكور يحتفظون بصورة ذهنية إيجابية عن أنفسهم وينظرون إلى أنفسهم بشكل أفضل من الإناث، كما أن تمتع الطلبة الذكور بالقدرة على إجراء العمليات الحسابية وتذكر الحقائق واسترجاعها وتصنيفها يعزز من تقديرهم لذواتهم. وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي أظهرتها دراسة سحلاوي (2018) والتي أفادت بعدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات تبعاً للجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية.

التوصيات والمقترحات.

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة وتقدم بما يأتي:
1. تنفيذ ورش وبرامج تدريبية للمعلمين حول استراتيجيات التدريس التي تسهم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى الطلبة على اختلاف مراحلهم الدراسية ومستوياتهم.
 2. تضمين المقررات الدراسية لجميع المراحل لمهارات التفكير ما وراء المعرفي من أجل تشجيع الطلبة على استخدام مهارات التفكير العليا.
 3. إجراء دراسات أخرى بخصوص التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمتغيرات مختلفة لم يتم دراستها مسبقاً.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبو لطيفة، لؤي (2015). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 3 (10)، 83-109.
- بقيعي، نافز (2013). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 14 (3)، 329 - 358.
- جبريل، موسى. (1983). تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور، [أطروحة دكتوراه غير منشورة] جامعة دمشق.
- الجيزاني، محمد كاظم (2012). مفهوم الذات والنضج الاجتماعي بين الواقع والمثالية. (ط1)، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خطاب، أمينة (2014-4-27). كيف ننمي مهارات التفكير ما وراء المعرفي. صحيفة الرأي. استرجعت بتاريخ 2019/10/20 تحت الرابط: <http://alrai.com/article/644775.html>
- حملاوي عقيلة. (2018). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- خطاب، أحمد علي (2007). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الفيوم.
- الريماوي، محمد (2003). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- زهران، عبد السلام (1997). الصحة النفسية والعلاج النفسي. (ط 5). عالم الكتاب للنشر والتوزيع.
- ستابلس، والتر (2007). البحث عن ذاتك الحقيقية. (مكتبة جريز، ترجمة).
- سعادة، جودت (2015). مهارات التفكير والتعلم. دار المسيرة.
- شريم، رغدة (2009). سيكولوجية المراهقة. (ط1). دار المسيرة للطباعة والنشر.
- الشقيفي، موسى أحمد (2020). مستويات التفكير ما وراء المعرفة وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة السنة التحضيرية بكلية الطب جامعة أم القرى فرع القنفذة. مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس. (230) 85-107.
- عبد الرحمن، محمد (2004). علم النفس الاجتماعي المعاصر. دار الفكر العربي.

- عبوي، زيد (2007). التفكير الفعال. (ط1)، دار البداية.
- العمر، مجد (2020). دور الأسرة في تعزيز تقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المرشحات في مدينة الرياض. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بن سعود الإسلامية.
- عواودة، محمد احمد (2008). تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية في جنوب فلسطين. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عمان العربية.
- فؤاد، هبة فؤاد سيد (2017). فاعلية استراتيجيه أفحص، أسأل، أقرأ، تأمل، أسمع، راجع(PQ4R)) في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي وتقدير الذات الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للتربية العلمية، 20 (4)، 101-143.
- قدي، سمية. (2019). تقدير الذات وعلاقته بصعوبات التعلم. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- قطامي، نايفة (2013). نموذج شوارتز وتعليم التفكير. (ط1) عمان. دار المسيرة.
- كوستا، آرثر وكالينك، بينا (2003). عادات العقل - سلسلة تنمية- تفعيل وإشغال عادات العقل. (مدارس الظهران الأهلية ترجمة). دار الكتاب للنشر والتوزيع.
- مقدم، خديجة. (2012). مشروع الحياة عند المراهقين الجانحين. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة وهران.
- مناصرة، محمد عاطف. (2010). العلاقة بين تقدير الذات والاكتماب لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.
- النملة، عبد الرحمن (2013). تقدير الذات وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الدارسين باستخدام الانترنت. مجلة دراسات العلوم التربوية، 40 (4) 1333-1381.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Demo, D. H. (1985). The measurement of self-esteem: Refining our methods. Journal of personality and social psychology, 48 (6), 1490.
- Guss, C., & Wiley, B. (2007). Metacognition of Problem solving strategies in Brazil, India, and the United states. Journal of cognition and cultur. 7 (1-2), 1-25.
- Johnson, scott.D (1992).A Framework for Technology Education Curricula Which Emphasizes Intellectual Processes. Retrieved, January 10, 2004, From: <http://www.Journal of Technology Education>.
- Roberts, R & Gorge, V. (1987) Affective ties 2 Perants in Yearly Adulthood and Self-Esteem Across 20 Years. Social Psychology Quarntly, vol.59 now 1, PP96-106.
- Rosenberg, M, (1985) Self-concept & psychological well being in Adolescence. In leary, R. The development of the self. New York. Academic press.
- Zachary, W. (2000). Incorporating Metacognitive Capabilities in Synthetic Cognition. Paper presented the the Ninth Conference on Computer Generated Forces, Orlando, FL, May.