مجلة ننار للعلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة الحلة
ISSN-L: 3005- ISSN-P: 3005-8236
DOI Prefix: 10.64002

استراتيجيات ما وراء المعرفة
وعلاقتها بالوعي الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس المتفوقين والمتميزين

م.م نورالدين كاظم حسين

وزارة التربية – الكلية التربوية المفتوحة -مركز بابل الدراسي

*الايميل: noor188aldeen@gmail.com

تاريخ استلام : 15/8/2025 تاريخ القبول: 15/9/2025 تاريخ نشر : 31/3/2026

الملخص: -

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالوعي الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس المتفوقين والمتميزين, ولتحقيق أهداف البحث، تم الاعتماد على المنهج الوصفي, وقد تألف مجتمع البحث من (4831) طالبًا وطالبه, من المدارس الثانوية التابعة الى المديرية العامة للتربية في محافظه بابل, وقد تكونت عينه البحث من (244) طالبًا وطالبه، جرى اختيارهم بطريقة العشوائية من ست مدارس بواقع ثلاث مدارس للبنين وثلاث مدارس للبنات للعام الدراسي 2025– 2026, ولغرض قياس استراتيجيات ما وراء المعرفة، اعتمد الباحث على مقياس شبر (2010) وبعد التحقق من خصائصه السيكومترية، إذ تم استخراج معامل الثبات باستخدام طريقه التجزئة النصفية وبلغت قيمته (0.842)، كما تم حساب الثبات باستخدام معادله ألفا كرونباخ وبلغت قيمته (0.884)، وهما قيمتان مرتفعتان تدلان على تمتع المقياس بدرجه عالية من الثبات في العلوم التربوية والنفسية. أما متغير الوعي الذاتي، فقد تبنى الباحث مقياس البديوي (2014)، وبعد التأكد من الصدق الظاهري وصدق البناء، تم حساب الثبات بطريقه التجزئة النصفية فبلغ (0.82)، كما بلغت قيمه الثبات وفق معادله ألفا كرونباخ (0.78). وبذلك أصبح المقياسان بصيغتهما النهائية مكوّنين من (37) فقره لقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة و(30) فقره لقياس الوعي الذاتي.

وجرى تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لأهداف البحث، بالاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأظهرت نتائج البحث أن طلبه المرحلة الثانوية يمتلكون مستوى جيدا من استراتيجيات ما وراء المعرفة، كما وجدت فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الوعي الذاتي لدى الطلبة. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبه ودالة إحصائيًا بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والوعي الذاتي
ويُعزى ذلك إلى اشتراك المتغيرين في أساس معرفي ونفسي واحد يتمثل في وعي الفرد بعملياته العقلية وسلوكه وقدرته على التنظيم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات ما وراء المعرفة، الوعي الذاتي.

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

Nanar Journal for Humanities and Social Sciences
University of Hilla
ISSN: 3007-1402; E-ISSN: 3007-1410
DOI Prefix: 10.64002

Metacognitive strategies and their relationship to self-awareness among high school students in gifted and talented schools

M.M. Nour El-Din Kadhim Hussein

Open Education College / Babylon Study Center

*Corresponding author: noor188aldeen@gmail.com

Received date: 15/8/2025 **Accepted date:** 15/9/2025 **Published date:** 31/3/2026

Abstract

The current research aims to identify "metacognitive strategies and their relationship to self-awareness among secondary school students in schools for gifted and talented students." To achieve the research objectives, the descriptive method was used. The research population consisted of (4831) male and female students from secondary schools affiliated with the General Directorate of Education in Babylon Governorate. The research sample consisted of (244) male and female students who were randomly selected. Six schools were chosen (three) from boys' schools and (four) from girls' schools for the academic year (2025-2026). For this purpose, the researcher adopted the (Shoper, 2010) test to measure metacognitive strategies and extracted its statistical indicators. The reliability of the scale was also extracted using the split-half method, and its calculated value reached (0.842). It was also used with Cronbach's alpha equation, and the calculated reliability value reached (0.884), which are two values of high reliability in educational and psychological sciences. Regarding self-awareness, the researcher adopted Al-Budairi's scale (2014). After verifying its face and construct validity, the scale's reliability was established using the split-half method, yielding a calculated value of 0.82. Cronbach's alpha was also used, yielding a calculated value of 0.78. The final versions of the scales consisted of 37 items for metacognitive strategies and 30 items for self-awareness. Data analysis was performed using appropriate statistical methods for the research objectives, employing the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) on a computer. The results showed that secondary school students possess metacognitive strategies. Statistically significant differences were found in students' levels of self-awareness. Furthermore, the results indicate a statistically significant correlation between metacognitive strategies and self-awareness among students. This is attributed to

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)

https://doi.org/10.64002/s609cx62

the fact that both variables share a common cognitive and psychological foundation: an individual's awareness of their mental processes, behavior, and self-regulation.

Keywords: **Metacognitive Strategies, Self-Awareness .**

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)

https://doi.org/10.64002/s609cx62

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

يُعَدّ مفهوم اســتراتيجيات ما وراء المعرفة من أبرز المســتحدثات التربوية التي ظهرت في الميدان التربوي لما لها من دور مهم في عمليتي التعلّم والتعليم، ويتمثل هذا المفهوم في مســاعدة الطلبة على أن يكونوا أكثر وعيًا بعمليات التعلّم ونتائجها، كما تمكّنهم من تنظيم تلك العمليات بما يحقق تعلّمًا أكثر فاعليه، إن امتلاك اســتراتيجيات لما وراء المعرفة يمثل عنصــرًا مهمًا ومؤثرًا في العملية التربوية، إذ يســهم في تقليل الصــعوبات التي قد يواجهها المتعلمون أثناء فهمهم للمواد الدراسية، وأن اكتساب استراتيجيات ما وراء المعرفة قد يوفر العديد من الفوائد، منها تمكين المتعلمين من تنظيم سلوكهم ووعيهم الذاتي من خلال مراقبة أدائهم أثناء التعلّم، وإتاحة الفرصة لهم لاختيار الاستراتيجيات التي تحقق فهماً أعمق، ثم توظيفها مجددًا في مواقف ومهام أخرى(Al-Hilawani,2000:41).

الا ان هناك الكثير من الطلبة اليوم غير قادرين على اســتعمال تلك الاســتراتيجيات، كما انهم لا يعرفون أي من تلك الاســتراتيجيات التي تســاعدهم على التعلم والاســترجاع من الذاكرة طويلة المدى وربما لا يدركون كي فيه اســتخدامها (Schunk,2000:53).

حيث ان هؤلاء الطلبة لا يصــرفون وقتا كافيا للتعلم خارج الصــف وعندما يحاولون ان يدرسوا فأنهم يدرسون بصورة غير فعالة وغير جيدة وهذا يعني انهم تنقصهم بوضوح استراتيجيات ما وراء المعرفة (Kovach,2000:13).

على الرغم من امتلاك الطلبة المتميزين والمتفوقين قدرات عقلية وإمكانيات معر فيه تفوق أقرانهم، إلا أنّ هذه القدرات لا تضــمن بالضــرورة امتلاكهم مســتوى متقدّمًا من اســتراتيجيات ما وراء المعرفة أو الوعي الذاتي، فالكثير منهم قد يواجهون تحديات في التخطيط لعمليات التعلم، أو مراقبة تقدّمهم، أو تقييم أدائهم بشــكل واعٍ ودقيق، مما قد يؤدي إلى فجوة بين إمكاناتهم الحقيقية وأدائهم الفعلي. كما أن محدودية الوعي الذاتي المعرفي قد تمنع بعضــهم من إدراك أســاليب تعلمهم الأكثر فاعليه، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، واتخاذ قرارات تعليمية تعزز استمرار تفوقهم.

ان الوعي الذاتي يعد حالة عقلية من الوعي الذهني يُدرك فيها الفرد ذاته وعلاقاته بالآخرين، مما يُمكّنه من إدراك ذاته ومحيطه، والتواصل مع الآخرين، فالوعي الذاتي يعد محصلة ذهنية وعاط فيه معقده، والتفكير وحدة لا يُنشئ الوعي، بل تُساهم فيه الحدس، والخيال، والأحاسيس، والمشاعر، والإرادة، والضمير، والمبادئ، والقيم، وان هذه السمات هي المسؤولة ان تجعل الوعي الذاتي للأفراد متباينا فيما بينهم، حيث يُسهم كل عنصــر بنسب تختلف من شــخص لآخر. ونتيجة لذلك، يمتلك كل شخص نوعًا فريدًا من الوعي (سليمان، ٢٠٠٥، ص ٨٢).

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

كما يواجة العديد من طلبة الثانوية ضـــعف التحكم الذاتي، وقد يشـــعرون بالإحباط نتيجة محاولاتهم المتكررة دون الوصول الى النجاح مما يؤدي الى تفاقم الافكار السلبية التي قد تسيطر عليهم، وهذة الافكار تؤدي الى رفضهم للمتابعة في ممارسة التحكم في سلوكياتهم رغم انهم يدركون الاضرار التي قد يتعرضون لها(وفقي,123:2014).

وبناء على ذلك تتحدد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال التالي:

هل استراتيجيات ما وراء المعرفة للطلبة تؤدي الى فروق ذات دلالة احصائية في الوعي الذاتي؟

اهمية البحث:

تعد المرحلة الثانوية احدى المراحل الدراسية المهمة والحاسمة حيث تعد مرحلة البناء المعرفي والنفسي وتطوير ذاتي للطلبة، فقد تجسـد محصـلة التغيرات التربوية والفكرية والاجتماعية التي قد يمر بها الطلبة وتهيئة للانتقال الى مرحلة الجامعة وفي تلك المرحلة تتبلور شـــخصـــيات الطلبة وتحدد اتجاهاتهم، كما تنمو قدراتهم ومهاراتهم وقيمهم الاخلاقية وخصوصا الطلبة المتفوقين والمتميزين الذين يعدون ركيزة اساسية في المجتمع ومصدر طاقته الانتاجية القادرة على تحقيق التغير في مختلف مجالات الحياه، فهؤلاء الطلبة يتمتعون بقدرات عقلية واســـعة تســـهم في تطور المجتمع مستقبلا، حيث أصبح الاعتراف بدورهم في قيادة المجتمع والتجديد والابتكار واقعًا ملموسًا، تؤكده منجزات البشرية، التي تعد ثمرة جهود أفرادها الواعين والمتميزين في درب التقدم والتطور(جبر,297:2000).

إن معرفتنا لعادات الطلبة واســـتراتيجياتهم الما وراء المعرفيَّة في معالجة المعلومات يُســـاعدنا على فهم الصـــعوبات الأكاديمية التي يواجهها بعضهم، كما يُوفر أساسًا موضوعيًا للتغلب على هذه الصعوبات أو التخفيف منها، علاوة على ذلك، فإن مراقبة الواقع النفسـي والتعليمي لطلبتنا تُثري معارفنا، إنهم رجال ونسـاء المجتمع (معاجيني، ٢٠٠٧: ٢٦). وهذا ما عبر عنة العالم الإنجليزي فيرنون (1981) حيث رأى أننا نواجة الآن مشـكلات على كافة المسـتويات الفكرية والعلمية والثقافية، وأن الحل الأمثل هو تعليم الطلبة اســـتراتيجيات ما وراء المعرفة، وتشـــجيعهم على اســـتخدام هذه الاستراتيجيات، ومنحهم مكافآت على جهودهم في استخدام هذه الاستراتيجيات (شلبي,145:2000).

ففي عصـــر التكنلوجيا والتطور الســـريع أصـــبحنا مطالبين اكثر من أي وقت مضـــى بأنشـــاء مدارس تزود الطلاب باســـتراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تمكنهم من التكيف مع المجتمع الحديث المتغير ومواجهة المواقف والمشـــكلات بطرائق تفكير مبتكره (منصور واخرون,33:2001).

وقد أكد (Romainiville) على اهمية دراســة موضــوع اســتراتيجيات ما وراء المعرفة لما لها من دور محوري في معالجة المعلومات، اذ يتضـــمن أي عملية تفكير هادفة على اســـتراتيجيات ما وراء المعرفة فعندما يوظف الطالب الاستراتيجية التي تتوافق مع لأسلوبه المعرفي فأن ذلك ينعكس بصورة ايجابية على ادائه ويقوده الى نتائج اكثر فاعلية (Romainiville,1994:357).

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

يعد وعي الانسان المعاصر بمختلف مجالات الحياة العصرية اساسية تفرضها متطلبات الواقع المتغير، الا إن الوعي النفسي والوعي الذاتي يكتسبان أهمية أكبر، نظرا لأنهما يعكسان دراسة الإنسان باعتباره القيمة المحورية في الوجود، وتنبع معرفة الفرد بذاته والشعور وإدراكه لها والشعور بها من قدرته على ملاحظة سلوكه والوعي العميق لمشاعره الداخلية، مما يسهم في تكوين صورة متكاملة عن ذاته. (سيف (30:2001).

ويسهم الوعي الذاتي Self - Awareness في تمكين الفرد بالتحكم في ضبط اندفاعاته. والتعامل مع المواجهات المختلفة وتعزيز الدافعية الذاتية، فضلا عن تنمية التعاطف وتحسين الكفاءة الشخصية، وتعد تلك السمات من أبرز الخصائص الانفعالية والاجتماعية التي تميز الأفراد القادرين على النجاح في الحياة الاجتماعية (Goleman، 1995:43).

وعندما يكون الفرد واعيا بذاته ومحيطه، يصبح قادراً على اختيار الأساليب المناسبة للتعامل مع مختلف المواقف إلى جانب توظيف أنماط معر فيه وسلوكية متعددة، هذا الوعي يمكنه من فهم الصراعات النفسية التي تنشأ سواء بين حاجاته ورغباته الذاتية، أو بين المعايير الاجتماعية، أو بين الدوافع والضوابط والقيم الأخلاقية، كما قد تنشأ هذه الصراعات من تعدد الأدوار الاجتماعية التي يؤديها الفرد(زهران،1978:117).

ويعد الوعي الذاتي على وجه الخصوص من المتغيرات النفسية الداخلية، التي ترتبط بة مجمو عة من الاحداث والمثيرات الي تنعكس بدرجات متفاوتة مرتفعة كانت أو منخفضة على بنى الفرد العقليَّة والفكرية ويتضمن الوعي بعدين وظيفيين متكاملين، يعملان في الوقت نفسه أحدهما: خارجي قائم على الإحساس والادراك والثاني داخلي قائم على الذاكرة واستدعاء الخبرات الماضية. (المنصور، 22:2001).

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

1. التعرف على ما وراء المعرفة لدى طلبة الثانوية في مدارس المتفوقين والمتميزين.
2. التعرف على الوعي الذاتي المعرفة لدى طلبة الثانوية في مدارس المتفوقين والمتميزين.
3. التعرف على العلاقة الارتباطية بين ما وراء المعرفة والوعي الذاتي لدى طلبة الثانوية في مدارس المتفوقين والمتميزين.

حدود البحث

تقتصر البحث الحالي على دراسة " ما وراء المعرفة وعلاقتها بالوعي الذاتي لدى طلبة الثانوية في مدارس المتفوقين والمتميزين في محافظة بابل وللعام الدراسي 2025- 2026

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

تحديد المصطلحات

اولا: استراتيجيات ما وراء المعرفة

عرفها كلا من

1. (flavell,1979) هي مجموعة من العمليات العقليَّة العليا التي تمكن الفرد من التخطيط لمهامه المعرفية ومراقبة أداءه اثناء التعلم وتقويم نتائجه بعد ال انجاز(flavell,1979,12).

2. جروان (1999) بأنها: مهارات عقلية "وهي أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات تنمو مع تقدم العمر والخبرة ، تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والمواجهة لحل مشكلة ، وتستخدم بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير" (جروان ، 1999: 42).

3. شبر (2010): "هي محاولات لتنظيم المعرفة من اجل السيطرة على جميع العمليات الموجهة لحل المشكلات باستخدام آليات التنظيم الذاتي مثل التخطيط والمراقبة والتقويم المستخدمة من قبل الطالب الفعال في محاولات للوصول إلى الفهم" (شبر,15:2010) .

التعريف النظري: يعتمد الباحث على تعريف (شبر,2010) تعريفاً نظريا كونة يعطي صورة واضحة للمفهوم.

التعريف الاجرائي: مقدار الدرجة التي يحققها افراد العينة من خلال استجاباتهم على فقرات المقياس.

ثانياً: الوعي الذاتي Self-Awareness:

عرفة كل من

1. دوفال ويكلاند (Duval & Wiclund,1972) هو إدراك الفرد لقدراته وخبراته وفهمه لذاته بوصفها أساسًا للوعي والإدراك والاستجابة (Duval & Wiclund,1972:20).

2. باس (Buss,1980) هي قدرة الفرد على توجيه انتباهه نحو ذاته أو نحو العالم الخارجي، بحيث يؤدي هذا التوجيه إلى حدوث حالة من التقييم الاني (Buss,1980:54).

3. كولمان(Goleman,2000): " إدراك الفرد لمشاعره وقت حدوثها وفهم هذه المشاعر والانفعالات وتنظيمها (Goleman,20008:)

التعريف النظري: تبنى الباحث تعريف (Goleman,2000) تعريفا نظريا للبحث الحالي كونة اعتمد نظرية كولمان في بناء المقياس وتفسير النتائج.

التعريف الاجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الوعي الذاتي

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة

اولا: استراتيجيات ما وراء المعرفة

مفهوم ما وراء المعرفة

يُعَدُّ مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة من المفاهيم الحديثة نسبيًا في مجال علم النفس المعرفي، حيث ظهر في نهاية السبعينيات من القرن الماضي على يد العالم "جون فلافل" (John Flavell)، الذي يُعتبر رائدًا في هذا المجال (Livingston,1997:908).

انبثقت أسس هذا المفهوم من خلال أبحاث فلافل حول عمليات الذاكرة، اذ ركزت دراساته الأولى، على تطوير قدرة الأطفال على التذكر، وذلك بتدريبهم على التفكير في المهام المُوكلة إليهم، وتوظيف الاستراتيجيات الفعَّالة التي من شأنها تعزز عملية التذكر، وقد أطلق على هذا النوع من التفكير هو ما سُمّي لاحقًا "بما وراء المعرفة" (ابو جادو ونوفل,342:2000).

اذ لاحظ فلافل أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلّم غالبًا ما يفتقرون إلى الوعي التام بـ:

1. ما يجب عليهم تعلّمة (الهدف التعليمي).
2. الاستراتيجيات والأساليب المعرفيَّة المناسبة التي يجب اتباعها أثناء التعلّم (Flavell,1976:321).

وبناءً على ذلك، فقد اعتبرت عمليات ما وراء المعرفة الاستراتيجيات العليا التي تتحكّم في عمليات التفكير والتعلّم (سولسو,34:2000).

ويرى (عبد السلام مصطفى ، ٢٠٠٦) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة هي إتاحة الفرصة للطلبة من التفكير الواعي في المهمة أو العمل ، وذلك بوضع خطة لها ، وادراكها، والتحكم فيها ثم مراقبة اداءه وتقييمه لتوليد وإنتاج أفكار اعمق واكثر اتساعاً ، وذلك من خلال مواقف تعليمية تسمح له بالنشاط والحرية ، أما (عبد المنعم بدران ، ٢٠٠٨) : ٢١) فيرى بأنها قدرة الطالب على ادراك ما يقوم بتعلمة ، مع القدرة على اختيار الاستراتيجيات المناسبة ، وتعديلها ، أو التخلي عنها ، واختيار استراتيجيات جديدة ، وقدرته على مراجعة ذاته، وتقويمها باستمرار.

انموذج فلافل (Flavell) في تحديد مفهوم ما وراء المعرفة

تُستدل على وجود "خبرة ما وراء المعرفة" عبر الحالة الانفعالية المفاجئة، مثل القلق، التي تنتاب الفرد عند عجزة عن استيعاب معلومة أو موقف معين؛ حيث يُعد هذا الشعور خبرة شعورية معر فيه تؤثر في سلوك الفرد ضمن السياق الذي يواجهه. وفي المقابل، تتشكل "معرفة ما وراء المعرفة" عندما تقوم الذاكرة طويلة المدى بتخزين تمثيلات ذهنية للأحداث، مما يسهل استرجاعها وتوظيفها في سياقات معر فيه لاحقه، بينما تشير الخبرة في هذا الإطار إلى المعتقدات والمشاعر والآراء تجاه مواضيع محدده.

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

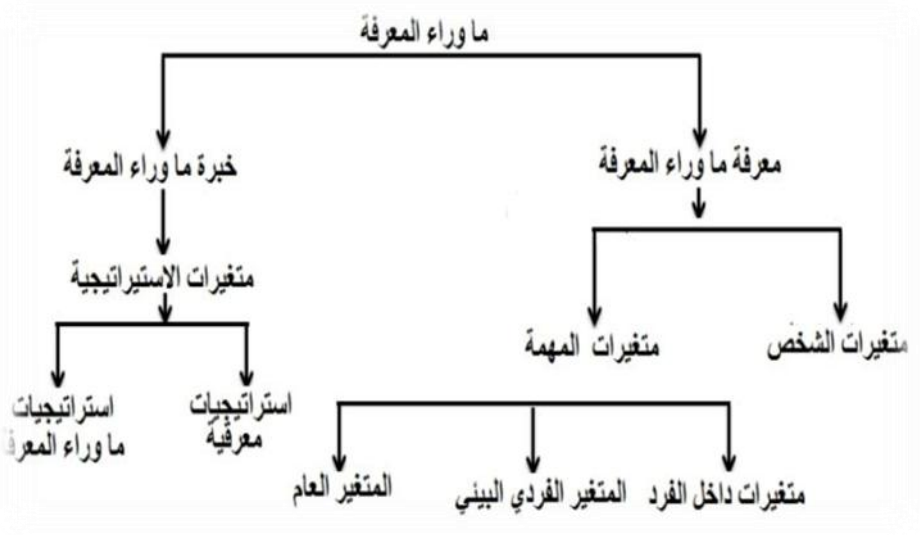
وحسب تصنيف فلافلFlavell) ، (1987، فإن مكون معرفة ما وراء المعرفة يتفرع إلى ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

1. **متغيرات تتعلق بالفرد :(Person Variables)** وتشمل المعتقدات والمعرفة المكتسبة حول البنية المعرفية للشخص، وتنقسم إلى ثلاثة مستويات:
   - **التباين الداخلي :**ويدل على إدراك الفرد لنقاط القوة والضعف dentro نفسه، مثل اعتقاده ببراعته في المهام اللغوية مقابل ضعفه في المهام البصرية المكانية.
   - **التباين بين الأفراد :**ويعني مقارنة القدرات المعرفيَّة الذاتية بقدرات الآخرين؛ كالحكم بأن الفرد أكثر ذكاءً من والديه، بينما يتفوق الوالدان عليه في التأني واللباقة الاجتماعية.
   - **المعرفة العامة :**وتشمل المعلومات المكتسبة حول طبيعة الإدراك البشري عامه، مثل فهم مفهوم "الخطأ"، حيث يدرك الشخص أنه قد يعتقد فهمة لشيء ما ثم يكتشف لاحقاً سوء فهمه أو فشله.
2. **متغيرات تتعلق بالمهمة :(Task Variables)**وترتبط بطبيعة المتطلبات اللازمة لإنجاز المهمة وتحقيق أهدافها، وتشمل فئتين:
   - الأولى: تتعلق بحجم المعلومات والأنشطة المعرفيَّة التي تستدعيها المهمة (كثرتها أو قلتها.(
   - الثانية: تتعلق بوضوح أهداف المهمة ومتطلباتها أمام الفرد.
3. **متغيرات تتعلق بالاستراتيجية :(Strategy Variables)**وتعني اكتساب الفرد لنوعين من الاستراتيجيات:
   - **استراتيجيات معرفية :**وتهدف إلى وصول الفرد للغاية المطلوبة سواء كانت عامة أو نوعيه.
   - **استراتيجيات ما وراء معرفية :**وترتبط بشعور الفرد بالثقة العالية في أنَّه قد حقق الهدف المنشود.

ويشـــير إبراهيم (2010) إلى تأكيد فلافل على وجود تفاعل ديناميكي مســـتمر بين متغيرات الفرد والمهمة والاستراتيجية؛ حيث إن وعي الفرد بهذا التفاعل ومعرفته بتركيبة المعرفي وطبيعة المهمة، قد يدفعه لتطوير واستخدام الاستراتيجيات الأنسب لتحقيق أهدافه

(ابراهيم، 2010:491-494)

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62



شكل رقم (1) يبين مكونات ما وراء المعرفة حسب وصف فلافل

الاهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة

يجمع المختصون في العلوم التربوية على أن إكساب المتعلمين استراتيجيات ما وراء المعرفة وتوظيفها ضمن سياقات تعليمية متنوعة يُســـهم بشـــكل فاعل في بناء بيئة تعليمية محفزة للتفكير الناقد والإبداعي، كما يعزز تحقيق جملة من المخرجات التعليمية النوعية، أبرزها:

1. **تعميق الفهم والاســـتيعاب :**رفع كفاءة المتعلم في معالجة المعلومات، مما ينعكس إيجاباً على قدرته على استيعاب المحتوى الدراسي وفهمه بصورة أعمق.
2. **الانتقاء الاســـتراتيجي للمهام :**تمكين المتعلم من مهارات التشـــخيص والاختيار، ليتمكن من تحديد وتطبيق الاستراتيجية الأنسب والأكثر فاعلية لكل موقف تعليمي يواجهه.
3. **دقة التنبؤ بالمخرجات :**تعزيز قدرة المتعلم على توقع النتائج المرجوة وتحديد الأهداف التعليمية بدقة قبل الشروع في أداء المهمة، مما يزيد من تركيزه وجاهزيته.
4. **الإدارة الذاتية للمعرفة :**تحويل المتعلم إلى طرف فاعل وإيجابي في العملية التعليمية، من خلال قدرته على جمع البيانات، وتنظيمها، ومتابعة تقدمه، وتقويم أداءه ذاتياً أثناء التعلم.

فعالية توظيف المعرفة :زيادة مرونة المتعلم في استخدام المعلومات المخزنة، والقدرة على نقلها وتطبيقها بفاعلية في مواقف تعليمية وتعلمية جديدة ومختلفة.

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

1. **جودة مخرجات التعلم :**الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي من خلال تنمية أنماط التفكير المتقدمة، مما يؤدي إلى تعلم أكثر استدامة وعمقاً.
2. **تعزيز الاتجاهات الإيجابية وسد الفجوة التطبيقية :**تنمية ميل المتعلم نحو المواد الدراسية، ومساعدته على تجاوز الفجوة بين الجانب النظري والممارسات التطبيقية، مما يسهل نقل أثر التعلم إلى الواقع. (بهلول، 2004: 174-175).

مهارات ما وراء المعرفة

تتجلى مهارات ما وراء المعرفة في مجموعة من العمليات العقليَّة العليا التي تمكن المتعلم من إدارة تعلمة بفاعليه، ويمكن استعراض أبرز هذه المهارات على النحو التالي:

1.مهارة التخطيط: (Planning Skill) يُعرّف التخطيط في هذا السياق بأنه العملية المعرفيَّة التي يتم من خلالها انتقاء المسارات المناسبة للتعلم، وتحديد الموارد المؤثرة في الأداء. وتستند هذه المهارة إلى مجموعة من التساؤلات التوجيهية التي يسألها المتعلم لنفسه، مثل: ما هي طبيعة المهمة المطلوبة؟ وما الهدف المنشود؟ وما نوع المعلومات اللازمة؟ وما حجم الوقت والمواد المطلوبة للإنجاز؟(Schraw ، 1994: 221). وتجدر الإشارة إلى أن القدرة على التخطيط مهارة نامية تتطور وتتحسن بشكل ملحوظ خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة. ويلعب التخطيط دوراً محورياً في رفع كفاءة استيعاب المهام الأكاديمية، وتحسين معالجة المعلومات، كما يُعد حجر الأساس لتعزيز التعلم وحل المشكلات. علاوة على ذلك، فهو يحفز الطالب على ممارسة التأمل الذاتي في خططه المعرفية القائمة، لإعادة تركيبها ودمجها بما يولد استراتيجيات جديدة قادرة على مواجهة المواقف المعقدة (Adrain & Robert، 1993: 34).

2مهارة التنظيم والمراقبة الذاتية: (Organization and Self-Monitoring)ترتبط هذه المهارة بقدرة المتعلم على تتبع ومراقبة الخطوات الإجرائية التي يتبعها أثناء سعية لتحقيق الهدف، وتتضمن طرح أسئلة تقويمية فورية مثل: هل أدرك بوضوح ما أقوم به الآن؟ هل أقترب من تحقيق الأهداف؟ هل للمهمة دلالة ومعنى بالنسبة لي؟ وهل يستدعي الأمر إجراء تعديلات على المسار؟(Schraw ، 1995: 222). ويتميز المتعلمون الذين يتقنون مهارة التنظيم الذاتي بالقدرة على اتخاذ القرارات السليمة، والاندماج الإيجابي والفعال ضمن العمل الجماعي، إضافة إلى تحملهم المسؤولية تجاه أدائهم الخاص. كما يتسمون بالمرونة في التفكير واعتمادهم على التعزيز الذاتي الداخلي كحافز للاستمرار (Gregory، 1994: 145).

3.مهارة التقويم: (Evaluation Skill) تتعلق هذه المهارة بقدرة الطالب على الحكم الذاتي على إنجازاته، ومراجعة مواطن القوة والضعف في عملياته التفكيرية. وتستند إلى أسئلة ختامية وتأملية من قبيل: هل تم تحقيق الهدف؟ ما الجوانب التي نجحت في أدائها؟ وما الجوانب التي لم تكن ناجحة؟ وكيف يمكنني أداء العمل بشكل مختلف ومطور في المرة القادمة؟(Schraw ، 1997: 224). ويؤكد أبو رياش (2007: 44) على أن مهارة التقويم ما وراء المعرفيَّة ليست مقتصرة على مرحلة زمنية محدده، بل هي عملية مستمرة تبدأ قبل الشروع في المهمة، وتستمر أثناء التنفيذ، وتختتم بعد الإنجاز. ومع ذلك، يجب ألا

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

يُنظر لهذا النموذج بطريقة ميكانيكية جامده، بل يُفترض بالطلبة ممارسة عمليات التخطيط والضبط والتقويم بشكل ديناميكي ومتداخل في كل مرحلة من مراحل عملية التعلم.

ثانياً: الوعي الذاتي:

مفهوم الوعي الذاتي:

حظي مفهوم الوعي الذاتي باهتمام واسع ومتواصل من قبل الفلاسفة والمفكرين منذ عهد أرسطو، حيث كرسوا جهوداً فكرية كبيرة لاستكشاف ماهيته. ومن الطبيعي أن يؤدي هذا الاهتمام الطويل إلى تعدد الزوايا والتوجهات في تفسير المفهوم؛ فبينما يركز بعض الباحثين على البعد الفردي الذي يُعنى بالإحساس بالذات والوعي بالمشاعر الداخلية، يتجه آخرون نحو منظور أوسع يربط الوعي بالهوية الفردية والجماعية على حد سواء. وقد أدى هذا التنوع في الرؤى إلى تداخل المفهوم وتشابكه مع حقول معر فيه متعددة، أبرزها الفلسفة، والصحة النفسية، والإرشاد النفسي (سعيد، 2008: 115).

وفي هذا السياق، لا يُعد البحث في آليات الوعي غاية في حد ذاته، بل يمثل خطوة منهجية جوهرية لفهم سلوك الفرد ودوافعه، ولإقامة جسر تواصل بين بيئته الداخلية (النفسية) وواقعة الخارجي (الاجتماعي) (عامود، 2001: 172).

وتحتل دراسة الوعي الذاتي مكانة محورية في أدبيات علم النفس والصحة النفسية، مدعومة بموجة من البحوث الرائدة التي سبقت في تناول هذا الحقل. وقد قدمت النظريات النفسية أطراً تفسيرية ومبادئ أساسية لفهم الظواهر النفسية، موصلة إياها ببعديها: المنظومة النفسية الداخلية للفرد، والمنظومة الاجتماعية المحيطة به (القرة غولي، 2012: 55).

وجوهرياً، يتداخل مفهوم الوعي مع مفهوم الشعور، حيث يتضمن الأخير حالة من اليقظة قد يتجه فيها وعي الفرد نحو البيئة الخارجية المحيطة، أو ينكفئ نحو ما يجري في داخلة من أحداث عقليه. وتُعد المعرفة بالنفس امتداداً لا ينفصم عن عرى الشعور، وغالباً ما يُطلق عليها مصطلح "الوعي الذاتي"، بوصفها عملية عقلية عليا تمكن الإنسان من إدراك كيانه ووجوده (خليل، 1989: 74-75).

ومن منظور آخر، يشير تيرنر وزملاؤه (Froming William et al.، 1978) إلى أن الوعي يمثل حالة يدرك فيها الأفراد ذواتهم بشكل مزدوج: تارة ككائنات فردية مستقله، وتارة أخرى كأعضاء فاعلين ضمن نسيج جماعي. ويعكس هذا الإدراك المزدوج الطبيعة الحقيقية للذات الإنسانية، التي تتأرجح بين التعبير عن الخصوصية الفردية وبين الانتماء والهوية الجمعية (نظمي، 2008: 12). وفي إطار تحليل بذية الوعي، أكد بيرلز (Perls)، (1970) أن نمو وارتقاء الوعي الذاتي لدى الفرد يتحقق عبر توسيع آفاق الإدراك. فبالنسبة له، يُعد الوعي عملية استكشافية مباشرة لما يفكر فيه الفرد وما يمارسه من سلوكيات، مما يقوده إلى إدراك كي فيه تنظيمه لذاته. وقد حدد (Perls) ثلاث مناطق أساسية تشكل إدراك الإنسان لواقعه، وهي:

منطقة الوعي بالذات (الوعي الداخلي): وتركز على الخبرات والمشاعر الداخلية للفرد.

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

1. **منطقة الوعي بالعالم (الوعي الخارجي :)**وتتعلق بإدراك البيئة والمحيط الخارجي.
2. **منطقة الوعي البيني (المنطقة الوســطى أو الخيالية :)**وهي المنطقة التي تربط بين الداخل والخارج عبر التخيل والتفسيرات الذهنية. (الخواجا,177:2009)

عناصر الوعي الذاتي:

يُعد الوعي الذاتي ســمة نفســية محورية تُعزز قدرة الفرد على فهم ذاته واســتيعاب طبيعة تفاعله مع البيئة المحيطة. ويستند هذا المفهوم إلى ركيزتين أساسيتين لا تكتمل صورة الوعي بدونهما:

أولاً: الوعي بالبيئة الخارجية (المحيط :)ويقصد به القدرة على إدراك طبيعة البيئة الخارجية وفهم متطلباتها، من خلال توظيف المعارف المتاحة، وإخضــاع المواقف للتحليل العميق، وبذل الجهود المســتمرة لفك شــفرة العلاقات والظروف المؤثرة في المحيط. ويســهم هذا الفهم الواعي في تحقيق درجة أعلى من التوافق والتكيف بين الفرد وبيئته الخارجية.

ثانياً: الوعي بالذات (المكون الداخلي :)ويشمل الإحاطة الواعية بالأفكار، والمشاعر، والقدرات، والسمات الشخصية التي يتميز بها الفرد. ويتطلب هذا النمط من الوعي الغوص في أعماق الذات لاكتشافها، مما يعزز قدرة الشخص على التمييز بين انفعالاته المختلفة، وتحديد خصائصه الشخصية بدقه. ويُصنف الوعي الذاتي كأحد الركائز الأساسية للذكاء الشخصي(Intrapersonal Intelligence) ، حيث يسهم في تعزيز الثقة بالنفس، وتأكيد الوجود، من خلال الإدراك الواضح للحقوق والواجبات، والفهم العميق للكيان الذاتي.

أنماط الوعي الذاتي:

في إطار تصنيف أنماط الوعي، ميّز(Buss ، 1980)بين نمطين رئيسيين للوعي الذاتي، وهما:

1. **الوعي الذاتي الخاص :(Private Self-Awareness)** يشـير إلى الحالة النفسـية المؤقتة التي يوجه فيها الفرد انتباهه نحو الجوانب الداخلية التي تشكل ذاته، سواء كانت هذه الجوانب شخصية بحتة أو غير مشتركة مع الآخرين. وفي هذا النمط، ينكفئ الوعي نحو العالم الداخلي للفرد بعيداً عن الرقابة الاجتماعية.
2. **الوعي الذاتي العام :(Public Self-Awareness)** ويُعرف أيضـاً بالوعي الخارجي أو الاجتماعي، و فيه يركز الفرد انتباهه على ذاته بوصـفة "موضـوعاً اجتماعياً" يخضـع للملاحظة. هنا، ينتبه الشـخص لكي فيه إدراك الآخرين له في المواقف العامة، مما يســهم في تشــكيل صــورة الذات وتقييمها بناءً على المشــاعر والتأملات التي تثيرها التفاعلات والمواقف الاجتماعية Buss)، .(4 :1980

مكونات الوعي الذاتي وفق منظور ويتن:

ومن جهة أخرى، يؤكد ويتن(Weiten ، 1995)أن الوعي الذاتي للفرد يمثل عملية شاملة تتضمن إدراك المثيرات الداخلية والخارجية على حد سواء. وقد حدد ويتن مجموعة من الأبعاد التي يتشكل منها الوعي الخاص بالفرد، أبرزها

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

1. **إدراك الأحداث المحيطة :**اليقظة لما يجري من وقائع في البيئة الخارجية.
2. **إدراك الحواس الداخلي :**الوعي بالخبرات الحسية والجسدية التي يمر بها الفرد.
3. **إدراك الذات :**التعرف على الكيان الشخصي وهويته.
4. **الوعي بالأفكار :**مراقبة التدفق الفكري والعمليات العقليَّة التي تدور في الذهن.

وتجمع هذه الأبعاد لتشكل صورة متكاملة عن وعي الفرد بنفسه وبالعالم من حوله، مما يمكنه من إدارة سلوكه وتفاعلاته بفاعلية أكبر.

النظريات التي فسرت الوعي الذاتي

نظرية الذكاء الانفعالي دانيال كولان

يستند دانييل جولمان في نظريته عن الذكاء الانفعالي على نتائج الأبحاث والدراسات الطبية المتعلقة بالدماغ البشري، وقد مكنة هذا من اكتشاف التركيبة الانفعالية للدماغ وكيف تؤثر الانفعالات على التفكير، ويوضح (Goleman) كي فيه تفاعل هياكل الدماغ المختلفة اثناء لحظات الانفعال، مشيرًا إلى أن القشرة المخية الجديدة (Neocortex) تظل نشطه، خاصة في المناطق المسؤولة عن اللغة، لتحديد وتسمية الانفعالات المثارة (العلوي 2001 28).

كما يصف (Goleman) أن الدماغ الانفعالي يتألف من طبقات متعددة رئيسية تحيط بجذع الدماغ، في شكل يشبه العمامة الصغيرة ، وفي قاعدته يوجد تجويف يضم جذع الدماغ الذي يطلق عليه الجهاز الحوفي (Limbic System)، وهو مركز التحكم في الانفعالات عندما تستولي على الإنسان ، وتحتوي هذه الطبقات على القشرة الجديدة التي ترتب المعلومات الحسية وتفسرها، مزودة الشعور بالتفكير، مما يمكن الإنسان من التفاعل مع الأفكار الفنية والخيالية أما النتوء اللوزي (Amygdala)، فهو المسؤول عن الاحتفاظ بالمشاعر المتنوعة، في حين يحتفظ قرن آمون (Hippocampus) بالمعلومات والحقائق ، إذ يتذكر قرن أمون الوقائع الموضوعية، بينما يخزن النتوء اللوزي الدلالات الانفعالية المرتبطة بتلك الوقائع (Goleman،1995:39).

ويؤكد Goleman إلى أن الميول الانفعالية للفرد تتكون بفعل العوامل الوراثية الجينية التي تمنح الفرد خصائص انفعالية معينة تشكل طباعه، إلا أن دوائر الدماغ مرنة وتتأثر بالبيئة، مما يعني أن البيئة تلعب دورا في تطور الذكاء الانفعالي (Goleman، 1995: 14).

وتعد نظرية Goleman الحجر الاساس لنموذج الأداء الذي يركز على الذكاء الانفعالي باعتباره قدرة تعتمد على الوعي بالذات إدارة الذات الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات، ويشير الباحثان(Higgs& ulewicz ,2000) إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من مجموعة من المهارات والكفاءات القابلة للتطوير، ويتمتع هذا النموذج بأهمية كبيرة في بيئة العمل حيث يسهم في تعزيز التكامل بين فرق العمل كما يعطي Goleman أهمية كبيرة لمفهوم فاعلية الذات (Self-Efficacy)، وهو الاعتقاد بقدرة الفرد على التحكم في مسار حياته ومواجهة التحديات التي تعترضه، وتعد فاعلية الذات مصدرا للتفاؤل والمزاج

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

الإيجابي، وتســـاعد في تحفيز الانفعالات وتوجيهها لتحقيق الأهداف وتطوير المهارات، ويرى Goleman أن الأفراد الذين يمتلكون قدرة عالية على تنظيم انفعالاتهم يتمكنون بسهولة من تطوير كفاءتهم التحصيلية واتخاذ المبادرة، مما يسهم في فاعليتهم في إدارة المواقف الاجتماعية والانفعالية. (المخزومي, 2004 :38)

مجالات الوعي الذاتي عند دانييل جولمان:

أولا: الوعي الانفعالي (Emotional Awareness): هو قدرة الفرد على رصـــد انفعالته، فور حدوثها وفهم الارتباط بين ما يشعر به وبين ما يدركه لها وربطها بما يشعر بة وما يفعلة (Goleman)، 2005:24.

وان المعرفة الانفعالية تشير الى قدرة الشخص على تحديد مشاعرة ومشاعر الآخرين، وتحفيز ذاتنا، وإدارة انفعالاتنا وعلاقتنا مع الآخرين بشكل فعال. (السمادوني،2007،113) وعلاوة على ذلك يشمل ايضا التنظيم الواعي للعواطف، لتعزيز النمو الانفعالي والعقلي والتعامل معها، ومواءمة المشـــاعر مع الموقف والقدرة على تهدئة الذات والتعافي من التوتر ومن تبعات الفشل مما يعزز النمو الانفعالي والعقلي للفرد (Goleman، 2000:99)

ثانياً: التقييم الدقيق للذات:Accurate Self-Assessment ويقصـــد بة قدرة الفرد على التعرف على النقاط قوته وضعفه، والاستفادة من خبراته السابقة في تطوير ذاته، التي تعد من الجوانب المهمة في بناء شخصيته (Goleman، 2005:24).

وأن التقييم الذاتي يعتمد على مقارنة الفرد لســـلوكه في موقف ما بمعايير داخلية يتبناها، ســـواء كانت من المعايير الخارجية أو من قواعد يفرضها على ذاته، التي تكون حازمة أو صارمة وقد تجدر الاشارة الى ان هذه المعايير واقعية أو غير واقعية وبالتالي فإن الإفراد يختلفون فيما بينهم في تقييم الذات وبالتالي فأن الأفراد الذين يحصـــلون على مراتب عالية في التفوق والإنجاز لديهم مستويات صارمة في تقييم الذات (عثمان ومحمد ،2001:117).

ثالثاً: الثقة بالنفس (الذات) Self-confidence هي إحساس الفرد بقدرته على التعبير عن أفكاره سواء كانت شائعة أو غير مألوفة والاســـتعداد لتحمل المخاطر لتحقيق ما يراه صـــائبا مع اتخاذ القرارات المناســـبة بحزم على الرغم مما قد يواجهه من ضغوط (Goleman,2005 :24)

ويعد فقدان الثقة بالنفس أمراً ضروريا، حيث ان انعدام الثقة قد يعيق الفرد عن تحقيق النجاح في حياته، ألا أن الافراط في الثقة بالنفس يُعد امرا غير مرغوب بة ايضا، لذا فان المطلوب هو إحداث حالة من التوازن بين الطرفين من خلال تعزيز ثقة المرء المعقولة بذاته وقراراته، مع الاحتفاظ بمساحة صغيرة لدى الفرد من التساؤل حوله قدراته وإمكاناته تكون بمثابة حافزا لتطوير ذاته، والعمل على تحسين أداءه (محمود, 2001 :71).

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات ما وراء المعرفة:

1. دراسة (شبر,2010):

(دراسة مقارنة في استراتيجيات إدراك ما وراء المعرفة على وفق الاسلوب المعرفي (التجريدي- العياني) لدى طلبة الصف الخامس)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة والاسلوب المعرفي التجريدي _ العياني وقد تكونت عينة البحث من (300) طالبًا وطالبة من الصف الخامس اعدادي تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي ذات التوزيع المتناسب من (11) مدرسه، (4) منها للبنين و (7) للبنات وقد اظهرت نتائج البحث ان الطلبة يمتلكون استراتيجيات ما وراء المعرفة، ولا توجد فروق بين الذكور والاناث في امتلاكهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة (شبر,2010).

2. دراسة (نعمه,2025):

(مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتلكؤ المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتلكؤ المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وقد تكونت عينة البحث من (400) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية تم اختيار (4) مدارس، (2) للذكور و(2) للإناث وقد اظهرت نتائج الدراسة ان طلبة المرحلة المتوسطة لديهم مهارات ما وراء المعرفة حسب متغير الجنس ذكور واناث وعدم وجود دلالة في العلاقة الارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتلكؤ المعرفي. (نعمه,2025)

الدراسات التي تناولت الوعي الذاتي:

دراسة (خلف,2025)

(الوعي الذاتي وعلاقتة بمتعة التخلي لدى طلبة المرحلة الثانوية)

هدفت هذه الدراسة التعرف على الوعي الذاتي وعلاقته بمتعة التخلي في محافظة واسط وقد تكونت عينة البحث من (384) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وفق التوزيع المتناسب وقد اظهرت نتائج البحث ان طلبة المرحلة الثانوية يتمتعون بالوعي الذاتي وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي الذاتي ومتعة التخلي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ولا توجد فروق بين الوعي الذاتي ومتعة التخلي حسب متغير الجنس (ذكور _ اناث) (**خلف,2025**)

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

الفصل الثالث: منهج البحث واجراءاته

اولا: مجتمع البحث:

يشـير مجتمع البحث الى جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراسـتها الباحث (ملحم، 2005: 269) تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المدارس الثانوية المتفوقين والمتميزين في محافظة بابل وللعام الدراسـي (2025 -2026) لكلا الجنسـين والبالغ عددهم (4831) طالباً وطالبة وبلغ عدد الذكور في مدارس المتفوقين (1337) طالباً وعدد الإناث في مدارس المتفوقات (1520) طالبة وبلغ عدد الذكور في مدارس المتميزين (1076) وعدد الاناث في مدارس المتميزات (889). موزعين على (6) مدارس جدول (1) يوضح ذلك.

جدول1: مجتمع البحث موزعين بحسب المدرسة ونوع الدراسة (متميزين، متفوقين) والجنس

ت	اسم المدرسة	الجنس	الدرجة	بنين	بنات	المجموع
1	ثانوية قاسم السباك للمتفوقات	بنات	ثانوي		399	399
2	ثانوية المتفوقات	بنات	ثانوي		1101	1101
3	ثانوية المتفوقين	بنين	ثانوي	1297		1297
	ثانوية القاسم للمتفوقين المتفوقات	مختلط	ثانوي	40	20	60
5	ثانوية الحلة للمتميزات	بنات	ثانوي		898	898
6	ثانوية الوائلي للمتميزين	بنين	ثانوي	1076		1076
	المجموع			2413	2418	4831

ثانيا: عينات البحث

يحتوي البحث الحالي على أكثر من عينة (عينة التحليل النهائي وعينة التحليل الاحصائي وعينة الثبات وسيتم توضيحها في الفقرة الخاصة بها. ويقصد بعينة التطبيق النهائي جزء من المجتمع الكلي تحتوي بعض العناصر يتم اختيارها منة (النجار،2010: 104)

يختاره الباحث لإجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا (داود وعبد الرحمن، 1990: 67).

ولاختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث فقد تم اختيار عينة عشوائية قوامها (244) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية المتفوقين والمتميزين في محافظة بابل

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

إذا كان مجتمع البحث يبلغ حوالي (4831) فردا فيؤخذ (0،05) من المجتمع لتمثيل العينة (الكاظمي،2013: 78) وبذلك بلغت نسبة العينة الى المجتمع الكلي (5%) موزعة على (6) مدرسه.

وقد بلغ عدد عينة التطبيق النهائي (244) وبنسبة (5%) طالب وطالبة من طلبة مدارس الحكومية (المتميزين) حيث بلغ عدد الذكور (40) طالب وبلغ عدد الاناث (24) طالبة اما مدارس المتفوقين بواقع (80) طالب و(100) طالبة وكما موضح في جدول (2)

جدول 2: عينة البحث

ت	اسم المدرسة	الجنس				المجموع	النسبة المئوية
		ذكور	النسبة المئوية	اناث	النسبة المئوية		
1	ثانوية قاسم	ـــــ	----	30	%12	30	%12
2	ثانوية المتفوقات	----	----	60	%25	60	%25
3	ثانوية المتفوقين	60	%25	----	----	60	%25
4	ثانوية القاسم	20	%8	10	%4	30	%12
5	ثانوية الحلة	----	----	24	%10	24	%10
6	ثانوية الوائلي	40	%16	----	----	40	%16
	المجموع	120	%49	124	%51	244	%100

ثالثا: ادوات البحث:

تبنى الباحث اداتين في البحث الحالي الاولى (شبر,2010) لقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة اما الاداة الثانية مقياس (البديري، 2014) لقياس الوعي الذاتي.

الاداة الاولى: مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة

تصحيح المقياس: يتكون الاختبار من (30) فقره، وكل فقرة تحتوي على (4) بدائل ويكون هناك بديل واحد صحيح، وباقي البدائل خاطئة ويعطي الطالب (1) إذا اختار البديل الصح ويعطى (صفراً) إذا اختار البديل الخاطئ وبهذا فأن اقل درجة للاختبار هي صفرا واعلى درجة للاختبار هي (30) وبمتوسط فرضي (15).

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس

اولا: القوة التميزية للفقرات

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات هي قدرتها على التمييز بين المستجيبين الذين يتمتعون بقدر كبير من المعارف والمستجيبين الاقل قدرة في مجال معين (ملحم ,2000: 236).

ولأجل ذلك قام الباحث بعدد من الخطوات التالية:

1.اختيار عينة عشوائية من مجتمع البحث بلغت (244) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية.

2- طبق المقياس بصورته الاولية على افراد العينة ثم تم تصحيح الاجابات وترتيبها تنازليا من الاعلى الى أدنى درجة

3ـــ اختيار نسبة (27%) من الدرجات العُليا والبالغ عددها (81) استمارة وتحديد نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، والبالغ عددها (81) استمارة، وبذلك يكون عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل (162) استمارة، من أصل (244) استمارة.

4ـــ تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وقد كانت جميع الفقرات مميزه، لأن القيمة التائية المحسوبة أكبر من الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (160). وجدول (3) يوضح ذلك

	رقم الفقرة	المجموعة العليا (1)	المجموعة العليا (0)	المجموعة الدنيا (1)	المجموعة الدنيا (0)	قيمة مربع كاي المحسوبة	قيمة مربع كاي الجدولية
	1	64	17	25	56	37.561	
	2	61	20	30	51	31.401	
	3	55	26	46	35	9.331	
	4	50	31	25	56	29.414	
	5	70	11	35	36	54.758	
	6	71	10	51	30	23.143	
	7	60	21	31	50	43.717	
	8	34	47	11	70	22.080	
	9	41	40	30	51	9.919	**3.84**

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

25.021	40	41	20	81	10	
28.000	71	91	14	67	11	
27.758	55	26	24	57	12	
23.462	38	43	11	71	13	
35.121	63	18	30	51	14	
19.155	66	15	42	39	15	
27.900	57	24	28	53	16	
7.217	70	11	59	22	17	
30.160	60	21	32	49	18	
23.142	10	71	30	51	19	
65.000	66	15	20	61	20	
20.058	21	60	20	81	21	
73.000	60	21	16	75	22	
30.412	57	24	19	62	23	
18.000	50	31	30	51	24	
15.301	69	12	60	21	25	
38.000	50	31	22	59	26	
32.791	60	21	36	45	27	
34.991	54	27	20	61	28	
8.000	27	54	20	61	29	
6.461	47	34	26	55	30	

ثانيا: صدق الفقرات:

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

1. الصــدق الظاهري: تحقق الباحث من صــدق المقياس من خلال الصــدق الظاهري الذي يُعد المظهر العام للمقياس ويقوم هذا النوع من الصـدق، على ما يبدو من قدرة المقياس على قياس الغرض الذي وضـع من اجله من خال ملائمته للغرض الذي صمم من اجله. (الامام وآخرون، 1990 :130).

وللتحقق من الصـــدق الظاهري قام الباحث بعرض فقرات المقياس وتعليماته وبدائله على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية وقد نالت الفقرات جميعها موافقة، مما يدل على توافر الصدق الظاهري في هذا المقياس.

ثالثا: الثبات:

تم حساب الثبات بمعامل سيبرمان براون لعديل التجزئة النص فيه فظهر مقداره 0.842 كما تم حساب الثبات باســتخدام معادلة ألفا كرو نباخ فبلغت قيمته المحســوبة 0.884 وهي قيمة ثبات عالية في العلوم التربوية والنفسية.

الاداة الثانية: مقياس الوعي الذاتي:

بدائل الاجابة وتصحيح المقياس:

اعتمد الباحث بدائل مُعد المقياس ذاته لتقدير الاســتجابات على فقرات المقياس وهي (دائما، غالبا، احيانا، نادرا).

التحليل الاحصائي لمقياس الوعي الذاتي

أ. القوة التمييزية للفقرات: اســتخرج الباحث معاملات القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي الذاتي ولإيجاد القوة التمييزية اتبع الباحث اســلوب المجموعتين الطرفيتين وبعد ان تم تطبيق مقياس الوعي الذاتي على عينة التحليل الاحصــائي حيث اعتمد الباحث على نســبه (27%) من المجموعتين العليا و(27%) من المجموعة الدنيا والبالغ عددها (81) استمارة وكذلك تحديد نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، والبالغ عددها (81) استمارة وبذلك يكون عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل (162) استمارة من أصل (244) استمارة.

4ـ طبق الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين من اجل اختبار الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على كل فقرة، وكانت جميع الفقرات مُميزه، وذلك لان القيمة التائية المحسـوبة أكبر من الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (160). وجدول (4) يبين ذلك

جدول (4) القوة التمييزية لمقياس الوعي الذاتي

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

رقم الفقرة	المجموعه	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الثانية المحسوبه	الدلالة
1	عليا	3.43	0.73	5.39	دالة
1	دنيا	2.73	1.11	5.39	دالة

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

2	عليا	3.76	0.6	6.72	دالة
2	دنيا	3	0.99	6.72	دالة
3	عليا	3.21	0.97	3.6	دالة
3	دنيا	2.65	1.24	3.6	دالة
4	عليا	3.32	0.82	4.26	دالة
4	دنيا	2.75	1.09	4.26	دالة
5	عليا	3.68	0.63	5.88	دالة
5	دنيا	2.98	1.04	5.88	دالة
6	عليا	3.73	0.67	7.31	دالة
6	دنيا	2.81	1.1	7.31	دالة
7	عليا	2.97	1.1	2.73	دالة
7	دنيا	2.54	1.18	2.73	دالة
8	عليا	2.38	1.09	3.11	دالة
8	دنيا	1.92	1	3.11	دالة
9	عليا	2.55	1.15	4.38	دالة
9	دنيا	1.88	1.04	4.38	دالة
10	عليا	2.56	1.15	4.4	دالة
10	دنيا	1.89	1.02	4.4	دالة
11	عليا	2.82	1.16	4.45	دالة
11	دنيا	2.12	1.12	4.45	دالة

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

12	علیا	2.92	1.13	4.58	دالة
12	دنیا	2.2	1.14	4.58	دالة
13	علیا	3.88	0.4	9.3	دالة
13	دنیا	2.91	0.99	9.3	دالة
14	علیا	3.63	0.67	8.82	دالة
14	دنیا	2.52	1.09	8.82	دالة
15	علیا	3.26	0.93	3.32	دالة
15	دنیا	2.79	1.1	3.32	دالة
16	علیا	3.35	0.9	5.45	دالة
16	دنیا	2.6	1.08	5.45	دالة
17	علیا	3.46	0.95	3.6	دالة
17	دنیا	2.97	1.01	3.6	دالة
18	علیا	3.95	0.21	8.45	دالة
18	دنیا	3.07	1.05	8.45	دالة
19	علیا	2.69	1.18	3.94	دالة
19	دنیا	2.08	1.07	3.94	دالة
20	علیا	3.31	1.01	6.57	دالة
20	دنیا	2.33	1.14	6.57	دالة
21	علیا	3.27	0.95	8.83	دالة

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

21	دنيا	2.03	1.07	8.83	دالة
22	عليا	3.49	0.89	9.61	دالة
22	دنيا	2.2	1.04	9.61	دالة
23	عليا	3.1	1.15	2.91	دالة

23	دنيا	2.64	1.13	2.91	دالة
24	عليا	3.65	0.72	6.43	دالة
24	دنيا	2.82	1.11	6.43	دالة
25	عليا	3.66	0.75	7.04	دالة
25	دنيا	2.78	1.04	7.04	دالة
26	عليا	3.76	0.65	6.79	دالة
26	دنيا	2.9	1.11	6.79	دالة
27	عليا	3.63	0.7	8.4	دالة
27	دنيا	2.55	1.1	8.4	دالة
28	عليا	3.85	0.41	6.13	دالة
28	دنيا	3.22	0.95	6.13	دالة
29	عليا	3.85	0.36	7	دالة
29	دنيا	3.16	0.93	7	دالة
30	عليا	3.79	0.69	4.54	دالة
30	دنيا	3.3	0.86	4.54	دالة
31	عليا	2.88	1.09	6.21	دالة

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

31	دنيا	1.97	1.03	6.21	دالة
32	عليا	3.72	0.69	11.53	دالة
32	دنيا	2.25	1.1	11.53	دالة
33	عليا	3.6	0.85	9.14	دالة
33	دنيا	2.32	1.14	9.14	دالة
34	عليا	3.84	0.54	11.9	دالة
34	دنيا	2.32	1.18	11.9	دالة
35	عليا	3.68	0.79	10.06	دالة
35	دنيا	2.29	1.17	10.06	دالة
36	عليا	.583	0.86	8.91	دالة

ب. الاتساق الداخلي: (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الوعي الذاتي)

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لـــــ (244) اســتمارة وعند موازنة قيم الارتباط مع قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (242) اتضح ان الارتباطات كلها دالة احصائيا وجدول (5) يوضح ذلك

36	دنيا	.312	1.17		دالة
37	عليا	7.33	0.7	6.53	دالة
37	دنيا	9.21	1.05		

جدول (5) صدق فقرات مقياس الوعي الذاتي باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0.30	دالة	11	0.24	دالة	24	0.37	دالة
2	0.35	دالة	12	0.25	دالة	25	0.37	دالة

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

3	0.22	دالة	13	0.45	دالة	26	0.37	دالة
4	0.27	دالة	14	0.51	دالة	27	0.41	دالة
5	0.34	دالة	15	0.25	دالة	28	0.39	دالة
6	0.38	دالة	16	0.30	دالة	29	0.41	دالة
7	0.18	دالة	17	0.20	دالة	30	0.23	دالة
8	0.18	دالة	18	0.44	دالة	31	0.31	دالة
9	0.23	دالة	19	0.24	دالة	32	0.50	دالة
10	0.26	دالة	20	0.33	دالة	33	0.44	دالة
			21	0.45	دالة	34	0.52	دالة

			22	0.44	دالة	35	0.45	دالة
			23	0.12	دالة	36	0.40	دالة
						37	0.35	دالة

الخصائص السيكومتريه لمقياس الوعي الذاتي:

اولا: صدق المقياس: قام الباحث بحساب مؤشرات صدق المقياس بطريقتين هما :

الصـــدق الظاهري: تحقق الباحث من الصـــدق الظاهري عن طريق عرض المقياس الحالي على مجموعة من المحكمين.

صدق البناء: لقد تم التأكد من صدق مقياس الوعي الذاتي عن طريق المؤشرات التالية:

أ. القوة التمييزية للفقرات

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

الثبات

تم حســـاب الثبات بمعامل ســـبيرمان براون لعديل التجزئة النص فيه فظهر مقداره 0.82 كما تم حســـاب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ فبلغت قيمته المحسوبة 0.78 وهي قيمة ثبات عالية في العلوم التربوية والنفسية.

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

الفصل الرابع: عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

يُقدم هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل اليها في هذه الدراسة، انطلاقا من الاهداف المحددة وتفسير هذه النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وخصائص المجتمع، الذي شملته العينة، ومن ثم الخروج بجملة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات، ويمكن عرض ابز النتائج كما يأتي:

الهدف الاول: التعرف على ما وراء المعرفة لدى طلبة الثانوية في مدارس المتفوقين والمتميزين

لأجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق اختبار استراتيجيات ما وراء المعرفة على افراد عينة البحث البالغ عددهم (244) طالب وطالبة وبعد ذلك جمعت البيانات التي تم الحصول عليها من هذا التطبيق إيجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة لكل استراتيجية من استراتيجيات الاختبار وللاختبار ككل، إذ بلغ متوسط درجاتهم في استراتيجية التخطيط (5.69) درجة وبانحراف معياري قدره (1.7235) درجة وبلغ المتوسط الفرضي لاستراتيجية التخطيط (5) درجة.

ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي للعينة في استخدام استراتيجية التخطيط استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينة واحده، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (6.934) درجة وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (243)، هذه النتيجة تشير إلى امتلاك الطلبة إلى إستراتيجية التخطيط وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي قام بها تانر وجونز (Tanner & Jones، 1998) التي هدفت إلى الكشف عن بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية وكان من بين هذه الاستراتيجيات استراتيجية التخطيط، إذ تبين أن أفراد العينة تستخدم هذه الاستراتيجية في حل المشكلات التي يواجهونها (البهلول، 2004: 51).

أما فيما يتعلق بإستراتيجية المراقبة فقد بلغ متوسط درجاتهم (5.746) درجة وبانحراف معياري قدرة (1.8656) درجة ومتوسط فرضي قدره(5) درجات واتضح أن متوسط درجات العينة أكثر من المتوسط الفرضي ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد استعمل الاختبار التائي (T- test) لعينة واحدة وكانت القيمة التائية المحسوبة (6.932) درجة وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة.(1.96) وتعد هذه النتيجة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (343) وهذا يعني امتلاك افراد العينة لاستراتيجية المراقبة

اما فيما يتعلق بإستراتيجية التقويم فقد بلغ المتوسط الحسابي (5.6) درجة وهو اعلى من المتوسط الفرضي الذي قدرة (5) درجات ، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي و الفرضي لأفراد العينة استخدم الباحث الاختبار التائي (T- test) لعينة واحدة وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (5.752) درجة وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (243) وهذا يعني امتلاك عينة البحث لاستراتيجية التقويم هذا يتفق من نتائج دراسة تانر وجونز 1998 التي وجدت امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لاستراتيجية التقويم (البهلول ، 2004 : 52)

أما ما يتعلق بالمتوسط الحسابي لاختبار استراتيجيات ما وراء المعرفة فقد بلغ (17.136) وهو أكبر من المتوسط الفرضي البالغ (15) درجة ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد العينة فقد استعمل الاختبار التائي (T- test) لعينة واحدة وكانت القيمة التائية المحسوبة (9.361) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (243) ، وهذا يبين أن الطلبة لديهم استراتيجيات ما وراء المعرفة سواء لاختبار استراتيجيات ما وراء المعرفة أو لكل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث والجدول(6) يوضح ذلك

الاستراتيجية	العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة t		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التخطيط		5.69	5	1.7235	6.934	1.96	دالة
المراقبة		5.746	5	1.8656	6.932	1.96	دالة

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

التقويم	244	5.6	5	1.8067	5.752	1.96	دالة
الاختبار ككل		17.136	15	3.9534	9.361	1.96	دالة

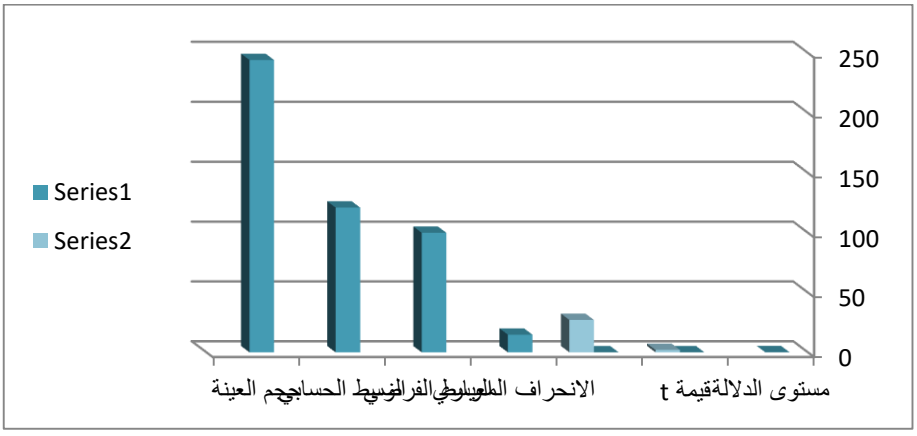
وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصـــلت إلية نتائج البحوث العالمية في هذا المجال إلى أن جوانب ما وراء المعرفة جميعها تتطور خلال مرحلة الثانوية وقد تم ذكر ذلك في الإطار. ونستنتج من خلال مناقشــة الهدف الأول أن أفراد عينة البحث يتسمون بشكل عام بان لديهم استراتيجيات ما وراء المعرفة.

الهدف الثاني: التعرف على الوعي الذاتي لدى طلبة الثانوية في مدارس المتفوقين والمتميزين.

من الأجل تحقيق هذا الهدف جمع الباحث البيانات وتفريغها في برنامج الحقيبة الاحصـــائية (Spss)ظهر بأن الوسط الحسابي للعينة قد بلغ (١٢١٬٠٣) وبانحراف معياري (١٤،٧٠٩) وبمتوسط فرضي (١٠٠)، ولمعرفة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي للمقياس استعمل الباحث اختبار (T.test) لعينة واحدة وتشير النتائج بأن قيمة (t) المحســوبة البالغة (٢٧،٠٤٦) اعلى من قيمة (t) الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مســتوى دلالة احصــائية (٠،٠٥) ويوضح الجدول (7) والشكل(1) هذه النتيجة

قيمة (t) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للاستراتيجيات ما وراء المعرف

حجم العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة t		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
244	121.03	100	14.709	27.047	1.96	0.05



Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في الوعي الذاتي

وتشير النتائج من الجدول أعلاه الى ان طلبة المرحلة الثانوية لديهم مستوى مرتفع من الوعي الذاتي، حيث تجاوز المتوسط الحسابي المحسوب من المتوسط الفرضي للمقياس وقد يعود ذلك الى طبيعة أفراد عينة البحث التي تتسم بالوعي الذاتي وانتباههم لذواتهم ومحيطهم ، فضلا عن مستواهم التعليمي والثقافي ، حيث يرتبط تحصيلهم العلمي عادة بزيادة المعرفة والمعلومات التي يكتسبونها ، مما يُعزز فهم الطلبة لذواتهم الخاصة والعامة ، إذ يرى (Buss,1988) بأن شعور الطلبة بذواتهم يمثل سمة تتضح بأحداث المسببات الخاصة، واما الذات العامة فأنها تتمثل بالصفات والسمات الملاحظة عند الافراد وكي فيه تقديمهم لأنفسهم للآخرين، وان التركيز على الذات يقوم لمدة وجيزة نتيجة للمثيرات الخارجية البيئية والمحيطة بهم والتي تؤثر على انتباههم.

التي أظهرت نتائجها عن وجود وعي ذاتي عال لدى الافراد.

الهدف الثالث: التعرف على العلاقة الارتباطية بين ما وراء المعرفة والوعي الذاتي لدى طلبة الثانوية في مدارس المتفوقين والمتميزين.

من اجل تحقيق هذا الهدف تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة لعينة التطبيق النهائي البالغة (244) طالبا وطالبة على اختبار استراتيجيات ما وراء المعرفة ودرجاتهم على مقياس الوعي الذاتي وذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون من اجل حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الطلبة على اختبار استراتيجيات ما وراء المعرفة والوعي الذاتي اذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين(0.871)، ولاختبار دلالة هذا المعامل باستعمال اختبار (T) ذي الصلة بمعامل ارتباط بيرسون، اذ بلغت قيمة (T) المحسوبة (24.19) وتلك القيمة اكبر من قيمة (T) الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حريه(120)، مما يُشير الى وجود علاقة ارتباطية جيدة ودالة احصائيا ، اما فيما يتعلق بالعلاقة الارتباطية بين ما وراء المعرفة و الوعي الذاتي لدى المتفوقين والمتميزين فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.716) وبعد تطبيق اختبار (T) لاختبار دلالة هذه العلاقة بين المتغيرين وجد بأن قيمة (T) المحسوبة بلغت (16.27) وهي أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة احصائية (0.05) ودرجة حريه(120)، وهذا يؤكد على وجود علاقة ارتباطية جيدة ودالة احصائياً بين المتغيرين، وجدول (8) يوضح ذلك

المتغيرات	حجم العينه	قيمة معامل ارتباط بيرسون	Tقيمة		درجة الحرية	مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية		
ما وراء المعرفة متميزين وعي متميزي	122	0,871	24,19	1,96	120	دالة احصائيا

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

ماوراء المعرفة متفوقين وعي المتفوقين	122	0,716	16,27	1,96	120	دالة احصائيا

تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والوعي الذاتي لدى الطلبة، ويُعزى ذلك إلى أن كلا المتغيرين يشتركان في أساس معرفي ونفسي واحد يتمثل في وعي الفرد بعملياته العقليَّة وسلوكه وتنظيمه الذاتي. فالطلبة الذين يمتلكون مستوى مرتفعًا من الوعي الذاتي يكونون أكثر قدرة على إدراك نقاط القوة والضعف في تفكيرهم وتعلمهم، ومراقبة أدائهم الأكاديمي أثناء تنفيذ المهام، وتقييم نتائج تعلمهم واتخاذ قرارات تصحيحية مناسبه.

وهذه العمليات تمثل جوهر استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل التخطيط، المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي.

كما أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يسهم بدورة في تعزيز الوعي الذاتي؛ إذ يدفع الطلبة إلى التفكير في كي فيه تعلمهم، ولماذا ينجحون أو يتعثرون، مما يزيد من إدراكهم لذواتهم المعرفيَّة والانفعالية. وبالتالي، تتكون علاقة تفاعلية تبادلية بين المتغيرين، حيث يعزز كل منهما الآخر.

وتفسر هذه العلاقة أيضًا في ضوء نظريات التعلم الذاتي والتنظيم الذاتي (Self-Regulated Learning)، التي تؤكد أن المتعلم الواعي بذاته يكون أكثر تحكمًا في تعلمة وأكثر استخدامًا للاستراتيجيات المعرفيَّة وما وراء المعرفية، الأمر الذي ينعكس إيجابيًا على أداءه الأكاديمي.

التوصيات

1. توصي الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الطلبة، لما لها من دور فاعل في تعزيز مستوى الوعي الذاتي لديهم.

2. تضمين المناهج الدراسية أنشطة تعليمية تعتمد على التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، بما يسهم في تحسين تعلم الطلبة وتنظيمهم الذاتي.

3. تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة داخل الصف الدراسي، وتوجيه الطلبة إلى التأمل في تفكيرهم وأدائهم.

4. اعتماد أساليب تقويم حديثة تركز على التقويم الذاتي والتقويم البنائي المستمر لتعزيز الوعي الذاتي لدى الطلبة.

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

. تشجيع الطلبة على ممارسة التأمل الذاتي من خلال اليوميات التعليمية والأسئلة التأملية بعد الأنشطة التعليمية.

المقترحات

1. إجراء دراسات تجريبية لقياس أثر برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الوعي الذاتي والتحصيل الدراسي.

2. دراسة العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والوعي الذاتي في ضوء متغيرات مثل الجنس، والمرحلة الدراسية، والتخصص الأكاديمي.

3. إجراء دراسات تربوية تربط الوعي الذاتي بمتغيرات نفسية وتربوية أخرى مثل الدافعية للتعلم والتنظيم الذاتي.

قائمة المصادر

1. ابو جادو، صالح محمد ونوفل، بكر. (2004). استراتيجيات التعلم المعرفيَّة وتوظيفها في التدريس الصفي، مجلة المعلم والطالب، العدد (1) (2) حزيران. كانون الثاني.

2.الامام، مصطفى محمود وعبد الرحمن انور والعجيلي، صباح حسين. (1990). التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.

3. الخواجا، عبد الفتاح. (2009). الارشاد النفسي والتوجيه التربوي بين النظرية والتطبيق مسؤوليات وواجبات دليل الاباء والمرشدين، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان.

4. ابو رياش، حسين. (2007). التعلم المعرفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

5.العلوي، مجتبى. (2001). قراءة في كتاب الذكاء الانفعالي، مجلة النبأ، العدد (54) شباط، ذو القعدة.

6. القرة غولي، حسن احمد. (2011). سيكولوجيه الوعي الذاتي وعلاقته بالمواجهة الاجتماعية ومقاومو الاغراء لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية الجامعة المستنصرية.

7. المخزومي، امل. (2002). الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني، مجلة الحصن النفسي، العدد (13) سبتمبر.

8. بهلول، ابراهيم. (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (30). ص149-280.

9. جروان، فتحي عبد الرحمن. (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية.

10. خلف، ايمان مشطر (2025). الوعي الذاتي وعلاقته بمتعة التخلي لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة واسط، كلية التربية.

11. خليل، الهام عبد الرحمن. (1989). تطور ادخال المعلومات تحت العتبة الادراكية في صدور استجابات مرغوبة عند المرضى الفصاميين، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية الآداب جامعة طنطا

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

. داوود، عزيز حنا وعبد الرحمن، انور حسين. (1990) . *مناهج البحث في التربية*، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،جامعة بغداد، العراق.

13. سليمان، سناء محمد. (2005). تحسين مفهوم الذات وتنمية الوعي بالذات والنجاح في شتى مجالات الحياة، سلسلة ثقا فيه سيكولوجية للجميع (7)، عالم الكتب، ط1، القاهره.

14. سولسو، روبرت. (2000). علم النفس المعرفي، ط2، ترجمة محمد نجيب الصفوة واخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

15. سيف، ياسر. (2001). الذكاء العاطفي، مكتبة الاسكندرية.

16. شـبر، احمد محمد حسـين. (2010). دراسـة مقارنة في اسـتراتيجيات إدراك ما وراء المعرفة على وفق الاسلوب المعرفي (التجريدي _ العياني) لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل_ العراق.

17. شلبي، محمد احمد. (2002). مقدمة في علم النفس المعرفي، ط2، دار الفكر العربي، عمان.

18. عامود، بدر الدين. (2001). علم النفس في القرن العشرين، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

19. عثمان، فاروق السـيد رزق ومحمد، عبد السـميع. (2001. الذكاء الانفعالي مفهومة وقياسـه، مجلة علم النفس، (58)، 222_237.

20. محمود، حسن بشير. (2000). الكشف عن الموهوبين المؤتمر القومي للموهوبين بوزارة التربية والتعليم، القاهرة، مصر.

21. معاجيني، حسن محمد. (2007). الخيارات التربوية لرعاية التفكير، ط1، المملكة العربية السعودية، جده.

22. ملحم، سامي. (2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

23. منصـور، عبد المجدي وسـيد احمد والتويجر، محمد بن عبد المحسـن والفقي، اسـماعيل محمد. (2001) . مهارات ما وراء المعرفة، ط2، الرياض، مكتبة العبيكان.

24. نظمي، فارس كمال. (2008). الحرمان النسـبي والحدية الاجتماعية وعلاقتها بالوعي الذاتي لدى العاطلين عن العمل، اطروحة دكتوراة غير منشوره، جامعة بغداد، الآداب.

25. وفقي، راضي. (2014) . مقدمة في علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن.

26.Adrain ،F. Ashman &Robert ،N. (1993): "Vsing Cognitive Methods in the classroom ". London of New York.

27.Al-Hilawani ،Y. (2000); A new approach to evaluating metacognition in hearing average achieving ،hearing understanding ،and deaf/ hard of – hearing elementary school student's British journal of special education ،Vol ،27N1 ،March 2000.

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

A. H. (1980). Self-Consciousness and Social Anxiety. San ،28.Buss

29.Duval ،S. ،& Wiklund ،R. A. (1972). A Theory of Objective SelfAawreness. Academic Press: New York.

30.Flavell ، J.H. (1987): "Speculations about the Nature and Development of Metacognition Motivation and Understanding" in Franz ، A ،Weinert & Riner ,H. Klawe : Metacognition ,Motivation and Understanding New Jersey – Lawrence Erlbaum Associates-PP(22-23).

31.Flavell ، J.H. (1976):"Metacognitive Aspects of Problem Solving" . In L.B. Resenich (ED) the Nature of Intelligence ، (PP231-235) NJ ،Hillsdale: Lawrence Erlbam Associates.

32.Flavell, J. H. (1979): " Development of Cognitive Peaccerch and theory" . New York

33.Goleman ،D. (2005). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. 10th Anniversary Edition. New York: Bantam Books.

34.Gregory ،Schraw (1997): "Helping Gifted Students Develop Metacognitive Awareness" . Roeper Review Vol.20-Issued- Sep/Oct 1997.

35.Kovach, J.C.(2000):"Self-Regulatory Strategies in An Accounting Principles Course :Effects on Students Achievement" ,Paper Presented in October 28.2000 at the Midwestren Educational.

36.Macmillan.Livingston, J.A. (1997): "Metacognition" : An Overview Amercan Psychologist ، 34: 906-911.

37.Nunnally, J.C. (1978): "Psychometric Theory" . New York. McGraw Hill Company .

38.Research. Association Chicag Illinois. www. Creative process .net /Book sheft/art book. html-35k.

39.Romainville, M. (1994): "Awareness of Cognition Strategies Relationship between University Students Metacognition and their Performance Studies in Higher Education". Vol (19). No. (2) PP: 359-366.

40.Schraw, G.& Moshman ,D.C.(1995): "Metacognitive Theories Educational Psychological Review" .Vol .7(PP.357.

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62

42.Schraw ،G. Gregory & Graham ،Theresa (1997): "Helping Gifted Students Development Metacognition Awareness Poeper Review" .Vol.20,Issue (PP:1-7).

43.Schunk ،D.H. (2000): Learning Theories: An Introductional perspective. (3nded) new jersy: prentice hall. Inc.

Licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)
https://doi.org/10.64002/s609cx62