

التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلبة الجامعة

مظهر علي محمد

mudherali81@uomustansiriyah.edu.iq

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف:

1. التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة.
 2. دلالة الفروق في التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث) والتخصص (علمي - إنساني) والصف (ثاني - رابع).
 3. معنى الحياة لدى طلبة الجامعة.
 4. دلالة الفروق في معنى الحياة لدى طلبة الجامعة لمتغير الجنس (ذكور-إناث) والتخصص (علمي - إنساني) والصف (ثاني - رابع).
 5. العلاقة الارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي ومعنى الحياة لدى طلبة الجامعة ولتحقيق أهداف البحث الحالي تبنى الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي لـ (Schraw & Dennisen, 1994) الذي كلفه للبيئة العربية (الحموري وأبو مخ، 2016) ومقياس (Hill, et al, 2018) الذي كلفه الباحث على البيئة العراقية، وبعد استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس، قام الباحث بتطبيقها على عينة البحث البالغة (400) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية وباستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة. أظهرت النتائج ما يأتي:
 1. يتمتع طلبة الجامعة بالتفكير ما وراء المعرفي.
 2. عدم وجود فروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث)، ووجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص (علمي-إنساني) ولصالح العلمي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الصف الدراسي (ثاني-رابع) ولصالح المرحلة الرابعة.
 3. يتمتع طلبة الجامعة بمعنى الحياة.
 4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معنى الحياة تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور-إناث) والتخصص (علمي - إنساني) والصف (ثاني - رابع).
 5. توجد علاقة ارتباطية دالة بين التفكير ما وراء المعرفي ومعنى الحياة لدى طلبة الجامعة.
- وفي ضوء نتائج البحث الحالي وضع الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.
- الكلمات المفتاحية:** التفكير ما وراء المعرفي، معنى الحياة، الخصائص السايكومترية، طلبة الجامعة.

Meta Cognitive Thinking and its Relation to life Meaning Among university Students

Mudher Ali Muhammed

Abstract:

The current research aims to identify:

1. Metacognitive thinking among university students.
2. The significance of differences in metacognitive thinking among university students according to the variables of gender (male-female), specialization (scientific-humanities), and academic level (second-fourth year).
3. The meaning of life among university students.
4. The significance of differences in the meaning of life among university students according to the variables of gender (male-female), specialization (scientific-humanities), and academic level (second-fourth year)

5. The correlational relationship between metacognitive thinking and the meaning of life among university students.

To achieve the research objectives, the researcher adopted the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) by (Schraw & Dennison, 1994), which was adapted to the Arabic environment by (Al-Hammouri & Abu Mukh, 2016), and the scale by (Hill et al., 2018), which was adapted by the researcher to the Iraqi environment. After extracting the psychometric properties of the scales, the researcher applied them to a sample of (400) male and female students from Mustansiriyah University. Using appropriate statistical methods, the results revealed the following:

1. University students possess a high level of metacognitive thinking.
2. There are no significant differences in metacognitive thinking based on gender. However, there are statistically significant differences based on specialization in favor of scientific majors, and based on academic level in favor of the fourth-year students.
3. University students possess a clear sense of the meaning of life.
4. There are no statistically significant differences in the meaning of life according to the variables of gender, specialization, or academic level.
5. There is a significant positive correlational relationship between metacognitive thinking and the meaning of life among university students.

In light of these results, the researcher proposed a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Metacognitive Thinking, Meaning of Life, Psychometric Properties, University Students.

مشكلة البحث:

يشهد عالم اليوم تطوراً هائلاً في الوسائل التكنولوجية المتقدمة في مختلف المجالات الصحية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، وعلى الرغم من التأثيرات الإيجابية لهذه التقنيات في تحسين الاداء وسرعة الوصول إلى المعلومات، لكنها في الوقت نفسه جعلت الطلبة يعتمدون بشكل كبير على هذه التقنيات للحصول على المعرفة بدلاً من البحث عنها في الكتب والمجلات العلمية، والحصول على نتائج بصورة سهلة دون استعمال مهارات التفكير ما وراء المعرفي في الوصول إلى هذه المعلومات، إذ يعد مفهوم التفكير ما وراء المعرفي يُعد محدوداً لنجاح الفرد أو فشله في الاداء الأكاديمي، وتوجد فروق فردية كبيرة بين الطلبة في كفاءتهم باستعمال التفكير ما وراء المعرفي في حل مشكلاتهم الأكاديمية. (1)

وبينما يحاول بعض الطلبة تطوير كفاءتهم في اكتساب واستعمال ابعاد التفكير ما وراء المعرفي عبر انتقالهم في مرحلة دراسية إلى أخرى فإن البعض الآخر يفشل في ذلك، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Altındağ & Senernoglu, 2013) (2) وعن طريقة مراجعة الباحث للأدبيات النفسية في هذا المجال وجود تبايناً في الدراسات في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً للجنس، فبينما أظهرت دراسات عدم وجود فرقاً في هذا المتغير تبعاً للجنس. (3)

أظهرت نتائج دراسات أخرى وجود فروقاً في الجنس لصالح الاناث مثل دراسة (Kana, 2015) (4) (Ates, 2013: 29-273)

وفيما يتعلق بمتغير التخصص أظهرت دراسة (Demir, Kaymak) (5) (Bakioglu et al, 2015: 22-33) وجود فروقاً في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً للتخصص لصالح العلمي، بينما أظهرت دراسة (Aljaberi & Gheith, 2015) (6) عدم وجود فروقاً، ويرى الباحث ان هذه التباينات تحتاج إلى اجراء دراسة لمعرفة طبيعة هذه الفروق.

وفي العصر الحالي يتعرض الطلبة إلى كم هائل من المعلومات السلبية والكارثية تتعلق بالحروب والكوارث الطبيعية وعدم العدالة الاجتماعية والازمات الانسانية ادت إلى تولد مشاعر سلبية شديدة لديهم، جعلتهم يتساءلون عن المعنى أو المغزى من حياتهم. وان التساؤل عن معنى الحياة غالباً ما يقترن بعجز الانسان عن التعامل مع بعض مشكلات حياته، حينما يكونون قد فقدوا مبررات وجودهم، لذا يرى بعض علماء النفس انه مجرد تساؤل الانسان عن معنى حياته يعد عرضاً من اعراض الاضطراب النفسي، ذلك ان حياته بدأت تتحدر إلى هاوية العيشة أو اللامعقول (Hill, et al, 2018: 1).

وفي السياق ذاته ترى اليزابيث (Elisabeth, 2000) ان معنى الحياة في ظل الظروف الحالية التي تتسم بالتغيرات السريعة في كل المجالات ألقت بظلالها على بعض الطلبة وجعلت معنى الحياة لديهم غير واضح المعالم (7) (Elisabeth, 2000: 46).

فالطلبة الذين لديهم مستوى عالٍ من المعنى في الحياة يكونون أكثر رغبة في الاستمرار بإكمال دراستهم الأكاديمية أما الطلبة ذوي مستوى مدني في معنى الحياة فانهم يفشلون في اكمال دراستهم الجامعية⁽⁸⁾.

ذلك أن الطلبة الذين يعانون من فقدان معنى الحياة تتناهم مشاعر سلبية كثيرة، مثل الشعور بالملل وفقدان الدافعية للاستمرارية في الكفاح من اجل الوجود .

ويرتبط غياب معنى الحياة مع عواقب سلبية تتضمن الشدة النفسية وضعف القدرات المعرفية (Boyle et al, 2016: 574-579).

وحيث ان التفكير ما وراء المعرفي يعد من القدرات المعرفية عالية الرتبة لدى الطلبة، إذ يرى الباحث وجود حاجة ماسة لاجراء دراسة حول العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث (التفكير ما وراء المعرفي) و (معنى الحياة) وذلك لعدم وجود دراسة عربية او محلية تناولت هذين المتغيرين معاً في البحث والدراسة.

لذا فأن مشكلة البحث الحالي تتمحور في الإجابة عن التساؤل الآتي:

هل هناك علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي ومعنى الحياة لدى طلبة الجامعة؟

أهمية البحث:

يعد طلبة الجامعات عماد المجتمع ومركز طاقاته الفاعلة القادرة على احداث التغيير في مجالات الحياة المتنوعة، مما يتطلب من المؤسسات الجامعية الاهتمام بهم، وتوفير الوسائل المتاحة لمساعدتهم في تنمية وتعزيز قدراتهم المعرفية لجعلهم قادرين على حل المشكلات عن طريق الوعي بعمليات تفكيرهم. ⁽⁹⁾ (Ikle, 1988: 26-43)

فالتفكير ما وراء المعرفي يعد الاساس في العملية التعليمية كونه يمنح المتعلم القدرة على امتلاك مهارات التعلم الذاتي. ⁽¹⁰⁾ فالتفكير ما وراء المعرفي يساعد الطلبة على ان يكونوا مسؤولين عن تعلمهم ومنظمين ذاتياً. ⁽¹¹⁾ وعلى وعي بعملياتهم التعليمية⁽¹²⁾.

وتشير دراسة (Zimmerman & Martinrz-Pons, 1988) إلى ان التفكير ما وراء المعرفي يجعل الطلبة مقيمين لذواتهم في عملية اكتساب المعلومات. ⁽¹³⁾

وأظهرت نتائج دراسة (Zhao & Mo, 2016) ان التفكير ما وراء المعرفي للطلبة يرتبط مع ادائهم الصفي، وافترض ان الطلبة الذين لديهم تفكير ما وراء معرفي بعملياتهم التعليمية لديهم انجازاً أعلى مستوى من اقرانهم ذوي مستوى واطئ في التفكير ما وراء المعرفي. ⁽¹⁴⁾

وفي مجال علاقة التفكير ما وراء المعرفي مع متغيري الصحة الروحية والرضا الذاتي لدى طلبة الجامعة، بينت نتائج دراسة (Adaryni et al, 2013) وجود علاقة ارتباطية إيجابية من التفكير ما وراء المعرفي مع الصحة الروحية وكذلك وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين التفكير ما وراء المعرفي والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة. ⁽¹⁵⁾ .

ويعد مفهوم معنى الحياة من اكثر المفاهيم اثارة للجدل والبحث العلمي وعلى وجه الخصوص يعد الحرب العالمية الثانية وما خلفته من دمار وقتل مما دفع علماء النفس ومنهم (فرانكل) الذي قادته خبراته المؤلمة في المعتقلات النازية إلى تطوير نظرية المعنى في الحياة وان يجعل منها اسلوباً علاجياً للأضطرابات النفسية.

ويرى وونغ (Wong) ان الانسان يضع معنى لحياته بنفسه، فهو مندفع نحو فهم العالم واكتساب معنى لوجوده وفاعله، لأنه يعيش في عالم له معنى وأهداف. ⁽¹⁶⁾ .

وأصبح مفهوم معنى الحياة من اهم الموضوعات التي تناولتها نظريات الشخصية الوجودية لما له من دور في تشكيل الشخصية الانسانية وتطورها وتحقيق الصحة والسعادة النفسية. ⁽¹⁷⁾

إذ يعد معنى الحياة احد أهم مؤشرات الصحة النفسية، وذلك ان الصحة النفسية تغني تكامل طاقات الفرد وامكاناته المتنوعة، والفرد الذي يتمتع بالصحة النفسية له القدرة على استثمار امكاناته وقدراته على الوجه الامثل، مما يؤدي إلى تحقيق ذاته، والفرد في سعي دائم إلى تحقيق ذاته عن طريق اكتشاف قدراته وقواه النفسية واستثمارها بطريقة تحقق له النجاح في حياته والرضا عن ذاته. (Fox, 2004: 216)

مما سبق ذكره يرى الباحث انه يمكن تلخيص أهمية البحث بالنقاط الآتية:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. تناول البحث الحالي متغيرين مهمين في حياة الطلبة الأكاديمية هما التفكير ما وراء المعرفي ومعنى الحياة، إذ لم يتم التطرق إلى دراسة هذين المتغيرين معاً في العراق بحسب علم الباحث.
2. توفير صيغة حديثة لمقياس معنى الحياة (الصيغة المختصرة) يتمتع بخصائص سايكومترية جيدة يمكن استعمالها من قبل الباحثين وذلك لتفادي الملل من الاستجابة على المقاييس الطويلة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. أنها تتناول شريحة مهمة من شرائح المجتمع تتمثل في عينة من الطلبة الجامعيين إذ تشكل العنصر الأساسي التي تعتمد عليه جميع الدول المتقدمة والنامية في تطوير حماية المجتمع.
2. تظهر الأهمية التطبيقية للبحث الحالي من معرفة العلاقة بين متغيري البحث التي قد تساعد في زيادة فهمنا عن طبيعة هذه العلاقة عن طري تقديم تفسير نظري يمكن ان يعد اضافة نظرية للأدبيات حول هذا الموضوع.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

1. التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة.
2. دلالة الفروق في درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني) والصف الدراسي (ثاني - رابع).
3. معنى الحياة لدى طلبة الجامعة.
4. دلالة الفروق في درجة معنى الحياة لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني) والصف الدراسي (ثاني - رابع).
5. العلاقة الارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي ومعنى الحياة لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث:

يحدد البحث الحالي بعينة من طلبة جامعة المستنصرية من كلا الجنسين (ذكور - إناث) والتخصص الدراسي (علمي - إنساني) الصف الدراسي (الثاني - الرابع) للعام الدراسي (2025-2026) .

تحديد المصطلحات:

أولاً- التفكير ما وراء المعرفي (Meta Cognitive Thinking):

عرفه كل من فلافل (Flavell، 1979) بأنه: أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الفرد لذاته ولغيره في أثناء التفكير في حل المشكلة (18)

شراو ودينسون (Schraw&Dennison:1994) بأنه: قدرة الشخص على أظهار التخطيط المسبق و المراقبة والتقويم والتحكم في نمط وعيه الذاتي في عملية التعلم والمعرفة التي يقوم بها (19)

وقد تبنى الباحث تعريف شراو ودينسون (Schraw & Dennison :1994) للتفكير ما وراء المعرفي تعريفاً نظرياً للبحث الحالي الذي قام ببناء المقياس.

ويعرف الباحث التفكير ما وراء المعرفي إجرائياً:

بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات معنى الحياة المعد لأغراض هذا البحث الحالي.

ثانياً- معنى الحياة : Meaning of life :

عرفها كل من :

1. (Frankl,1964) : " قدرة الفرد على أن يكتشف بشكل مسؤول المعاني الحياتية المتأصلة في سلوكه وفي مواقفه " (Frankl, 1964: 132).

2. (فرانكل، 1982): " هو حالة يسعى الإنسان للوصول إليها لتضفي لحياته قيمة ومعنى يستحق العيش من أجلها وتحدث نتيجة لإشباع دافعه الأساسي المتمثل بإرادة المعنى" (20) .
3. (Halama, 2000): هو امتلاك أهداف ورسالة في الحياة وفهم متكامل ومتسق منطقياً للذات والآخرين والحياة عموماً (21) (Halama, 2000:339) .
4. (Hill, et al, 2018) : إنه وعي الفرد بأن حياته لها قيمة و معنى وقضاء وقت في التفكير عن معنى الحياة والقضايا الوجودية.
- **التعريف النظري:** تبنى الباحث تعريف (Hill, et al, 2018) كونه اعتمد على نظرية (فرانكل، 1982) في بناء مقياس معنى الحياة.
- **التعريف الإجرائي:** هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات معنى الحياة المعد لأغراض هذا البحث الحالي .

الفصل الثاني

الاطار النظري

أولاً: التفكير ما وراء المعرفي (Meta Cognitive Thinking)

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة قديماً منذ زمن الاغريق، وأصبح استعماله بصورة متكررة حديثاً في علم النفس التربوي، وقد استعمل فلافل وباقي العلماء مفهوم ما وراء المعرفة في بحوثهم على أطفال ما قبل المدرسة منذ عام 1970. (22)

وقد تم التعبير عن مصطلح ما وراء المعرفة بمصطلحات متنوعة على سبيل المثال ما وراء الادراك وما وراء المعرفة والمعرفة بما وراء المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي. (23)

ويشير مفهوم ما وراء المعرفة إلى معرفة الفرد بعملياته المعرفية أو أي نواتج ترتبط بهذه العمليات. (24)

إن من المهم النظر إلى المهارات التي ينبغي تشجيعها ضمن إطار تدريس المعرفة ما وراء الإدراكية وتحسينها. وتضم برامج تدريس الإستراتيجية الاموزجية الفعالة على الأقل مستويين من تعلم المهارة. وهي كالآتي:

المستوى الأول تحسين المعرفة التصريحية (التقريرية) والمعرفة الإجرائية في الإستراتيجيات الفردية التي يمكن أن تستعمل في ميادين متعددة. وتضم الإستراتيجيات الفعالة تحديداً طرح الأسئلة (Question Asking) والتلخيص (Summarization) والتعبير بكلمات أخرى (Paraphrasing) ، والفكرة وراء تعليم المعرفة ما وراء الإدراكية بوصفها مهارة أو إستراتيجية هي أن التعليم المباشر المقترن مع المساندة المحددة والدقيقة التي يقدمها المدرس يُمكن الطلبة من استعمال الإستراتيجيات ذاتياً، فضلاً عن توفير مصادر المعرفة التي تمكنهم من تنظيم تعلمهم بشكل أفضل. **المستوى الثاني** محاولة التركيز على طرائق تطوير الطلبة للمعرفة الشرطية ومهارات والتقييم. وتوجد ثلاث إستراتيجيات لتحسين هذا المستوى وهي:

1- استراتيجية تعزيز الادراك الواضح لمهارات التحكم ما وراء المعرفي باستعمال المناقشات اليومية ودفتر الملاحظات. وقد يُطلب من المتعلم تدوين الإستراتيجيات المختلفة التي يستعملها في أثناء حله للمشكلة التي يواجهها، أو في أثناء تعلمه بصورة عامة، فضلاً عن إعطاء معلومات إضافية حول سبب استعمال هذه الإستراتيجيات بشكل أكثر فاعلية ووقت استعماله ، والمكان الذي استعملت فيه. (Schraw & Graham, 1997: 5)

2- استراتيجية تزويد المتعلم بقائمة تدقيق منتظمة (Regulatory Check List) يطلب منهم فيها تقويم نوعية تخطيطهم، واختيارهم للاستراتيجية، ومراقبتهم للاستيعاب (ComprehensionMonitoring) ومراجعتهم للمادة. ويشير كنگ (King 1991) إلى أن استعمال مثل هذه القوائم يُحسن الأداء في مهمات حل المشكلة بشكل دال (King, 1991: 316).

3- استراتيجية تحسين المعرفة ما وراء المعرفية، وهي تشجيع الحديث الذاتي (Self - Talk) في أثناء مواجهة مشكلة صعبة، إذ وجدت البحوث التي تعتمد على برنامج تدريب الطلبة على التعلم المستقل ان تشجيع الطلبة على التحدث عن أنفسهم . من خلال مواقف التعلم الصعبة لا يُحسن الأداء حسب وإنما يحفز المتعلمين ويساعدهم على تطوير التفكير ما وراء المعرفي. (Pressley, Schuder, Bergman & EL- Dinary, 1992: 240).

النظريات التي فسرت التفكير ما وراء المعرفي:

أولاً: نظرية فلافل (Flavell Theory):

يرى فلافل أن التفكير ما وراء المعرفي الذي يمارسه الفرد في مهمات معرفية، موجود ضمناً في مفهوم بياجييه ضمن مرحلة العمليات الشكلية (المجردة) (Formal Operations) والتي يكون فيها التفكير ضمن أعلى مستوى وفي هذه المرحلة تبدأ قدرات المراهق بالتمييز عن قدرات الطفل. (25)

ففي الوقت الذي يؤدي فيه المراهق العمليات المحسوسة، فإنه يفعل شيئاً آخر مضافاً إليها، يحول فيه تفكيره إلى تفكير مجرد عن طريق وضع نتائج العمليات المحسوسة بافتراضات ثم يبني عليها أنواعاً مختلفة من العلاقات المنطقية مثل التضحيات والربط والتجديد والفصل وغيرها من العمليات. (26)

ويرى فلافل (1979): أن المراقبة تحدث خلال الأفعال عن طريق تفاعل أربعة أصناف هي: المعرفة بما وراء المعرفة والخبرات ما وراء المعرفة والاهداف أو المهام واخيراً الأفعال أو الاستراتيجيات. (27)

المعرفة بما وراء المعرفة هي جزء من المعرفة بالعالم المخزنة في ذهن الفرد وتكون على شكل بنى معرفية متنوعة عن المهام المعرفية والاهداف والافعال والخبرات، أما الخبرات ما وراء المعرفة فهي أي معرفة شعورية أو خبرات عاطفية ترتبط بالنشاطات العقلية، ويفترض فلافل أن المعرفة بما وراء المعرفة والخبرات ما وراء المعرفة تختلفان عن الأنواع الأخرى في المحتوى الوظيفية وليس في تشكيلها أو نوعتها. (28)

وتشير الأهداف (أو المهام) إلى الأهداف المتعلقة بالنشاطات المعرفية بينما تشير الأفعال (أو الاستراتيجيات) إلى المعرفة أو السلوكيات المستعملة لانجازها. (29).

نظرية براون (Brown Theory):

ويرى براون أن الجانب الاجرائي لما وراء المعرفة، يتضمن مجموعة من القرارات والسلوكيات الاستراتيجية التي يستعملها الفرد اثناء قيامه بالنشاط المعرفي وتتم هذه العملية على مراحل وكالاتي:

- التخطيط: وتعني القرار الذي يتخذه الفرد حول معالجة المعلومات عن طريق تقدير النتائج المتوقعة ومراحل الإنجاز التي يتطلبها الإنجاز على المهمة.

- المراقبة: وتتضمن مراقبة ومراجعة النشاطات المعرفية التي يقوم بها الطالب عن طريق مراجعة النتائج الحالية مع التقديرات السابقة.

- التحكم: وتعني متابعة أو تصحيح أو التخلي عن الاستراتيجية التي كان قد اختارها الفرد لإنجاز المهمة. (30).

نظرية شراو ودينسون (Schraw & Dennison Theory)

يرى شراو ودينسون (Schraw&Dennison 1994) أن التعلم ما وراء المعرفي يشير إلى وعي الفرد بقدرته الشخصية

على الفهم وضبط التعلم، ويشتمل على بعدين هما:

1. المعرفة حول الادراك Knowledge of Cognition ويضم ثلاثة أصناف من المعرفة هي:

- المعرفة الصريحة: Declarativ Knowledge وهي الطالب حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدرته كمتعلم .

- المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge وهي معرفة الطالب حول كيفية استعمال الاستراتيجيات المختلفة من اجل انجاز التعلم.

- المعرفة الشرطية : Conditional Knowledge وهي معرفة الطالب حول متى ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة؟

2. تنظيم المعرفة Regulation Of Cognition ويشمل:

- التخطيط Planning ويعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسة قبل التعلم.

- إدارة المعلومات Information Management وهي القدرة على استعمال المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات ، وتتضمن (التنظيم ، التفصيل ، التلخيص) .

- المراقبة الذاتية Self Monitoring وهي وعي الطالب بما يستعمله من استراتيجيات مختلفة للتعلم.

- تعديل الغموض Debugging وهو القدرة على استعمال الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.
- التقويم Evaluation وهو القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم⁽³¹⁾.

ثانياً: معنى الحياة Meaning of Life

يعد معنى الحياة من الموضوعات الهامة في حياة الإنسان، كونه الدافع الأساسي في الإنسان من أجل تحقيق أهدافه وحاجاته كما انه يعد أساس وجود الإنسان في العالم، وهذا المعنى لا يتحقق كما يرى جالانت من خلال التعبير عن الذات فقط بل عن طريق السمو والارتقاء فوق الذات.⁽³²⁾

فالإنسان حينما يكتشف معنى لحياته فإنه يستطيع ان يتحمل مشاقها دون أن ينتقص ذلك من رضاه عن الحياة وصحته النفسية لأن إرادة المعنى لديه ليست مرتبطة بمجرد حاجة يشبعها وإنما هي إرادة دائمة طالما استمرت الحياة. (Frankl, 1968: 3-4).

ومما تجدر الإشارة إليه أن مفهوم ان المعنى في الحياة يختلف باختلاف الانتماء الفكري لكل شخص، وقد تناول المفكرون وعلماء النفس هذا المفهوم من الاتجاهات المختلفة، إذ أكد جيمس (James) وبرجسون (Bergson)، ودوي (Dewi) على دور الخبرة والإرادة في تكوين المعاني أما أصحاب الرؤية الوجودية ومنهم كير كيجارد (Kirkigard) و سارتر (Sartre) و هيدجر (Heidger) فقد ركزوا على دور الإنسان في العثور على المعنى وأصحاب الرؤية الظاهرية ومنهم هوسرل (Hosrl) وشيلر (Shiller) فقد أعطوا للخبرة أهمية في تكوين المعنى في حين ارتبط هذا المفهوم لدى علماء النفس بمفاهيم متنوعة مثلاً تحقيق الذات لدى ماسلو (Maslow) و (Maslow) والمسؤولية لدى يالوم (Yalom) والتسامي بالذات لدى فرانكل (Frankl) والقيم لدى مي (May) والتكامل والاتصال لدى بوهلر (Bohler)، وجميع هؤلاء اتفقوا على دور هذا المفهوم وضرورته للصحة النفسية.⁽³³⁾

النظريات التي فسّرت معنى الحياة

1. نظرية فرانكل (١٩٨٢)

يعد فيكتور فرانكل الزعيم الأول لمعلم جديد من معالم العلاج النفسي المتمثل بالعلاج اللوغي أو العلاج بالمعنى Logotherapy، إذ طور أسلوبه في العلاج بالمعنى من خبراته عندما كان سجيناً في المعتقلات النازية خلال الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ - ١٩٤٥)، إن الهدف الأساسي للعلاج بالمعنى هو تيسير الإجابة عن تساؤلات الإنسان، عن معنى حياته، وتمكينه من العيش بشعور عال من المعنى والمسؤولية فيما له علاقة بوقائع حياته وعلاقاته المختلفة⁽³⁴⁾ (فرانكل: ١٩٨٢: ١٣٨).

وتعد إرادة المعنى من المفاهيم الأساسية في نظرية فرانكل (The Will To (Meaning بمعنى سعي الإنسان لأن يجد معنى في حياته والذي يعمل بوصفه قوة دافعية أساسية في سلوكه، وعند هذه النقطة يبدو الفرق الجوهرى لمنظور فرانكل في توكيده على إرادة المعنى على خلاف توكيد كل من فرويد على مبدأ اللذة، وادلر مبدأ القوة كقوى دافعية أساسية للسلوك⁽³⁵⁾

و يُعد المعنى المفهوم الأساس لنظرية المعنى في الحياة، ويقصد به أن هناك معنى ينبغي تحقيقه في الحياة، أي إن هناك معنى لكل إنسان طالما بحث عنه، ولهذا الإنسان الحرية لأن ينطلق لتحقيق هذا المعنى (فرانكل، ١٩٨٢: 86) ويرى "هالاما" أن المعنى في الحياة يعني امتلاك أهداف ورسالة في الحياة، وفهم متكامل ومتسق منطقياً للذات وللآخرين وللحياة عموماً (Halama, 2000: 339). ولا يختلف "ريكر" عن نظريته للمعنى في الحياة عن نظرة "هالاما" فيرى بأنه معرفة أو فهم النظام والاتساق في الهدف من وجود الإنسان، والسعي وراء الأهداف الجديرة بالسعي، وبلوغها، والإحساس المصاحب لذلك التحقيق.⁽³⁶⁾

ويرى "فرانكل" أن المعنى في الحياة يتألف من القيم الإبداعية، والخبرانية، والاتجاهية. ويمكن توضيح هذه القيم على النحو الآتي:

1. القيم الإبداعية (Creative Values): وتتحقق من خلال ما يمنحه الفرد للعالم من منجزات إبداعية ذات فائدة وقيمة في مختلف المجالات.
2. القيم الخبرانية (Experiential Values): وتتحقق من خلال ما يحصل عليه الفرد من خبرات إيجابية في مجال تنويع الجمال والإثارة والعلاقات الإنسانية.
3. القيم الاتجاهية (Attitudinal Values): وتتحقق من خلال مواجهة الفرد المأزق الوجودي وتأقلمه مع الظروف السلبية والخبرات الصعبة التي لا يمكن تفاديها، مثل الأمراض المزمنة، والاحتضار، والكوارث الطبيعية (فرانكل، ١٩٩٧: ٨٧).

ومعنى الحياة يتغير دائماً، ولكنه لا يتوقف أبداً عن أن يكون موجوداً. ووفقاً لنظرية فرانكل العلاج بالمعنى نستطيع أن نكتشف هذا المعنى في الحياة بثلاث طرائق مختلفة، وهي عن طريق ما يأتي :

1. الاتيان بفعل وعمل.
 2. خبرة قيمة من القيم: مثل عمل من الأعمال المتصلة بالطبيعة أو الثقافة أو بوساطة خبرة الحب، فالحب هو الطريقة الوحيدة التي يدرك بها الإنسان كائناً إنسانياً آخر في أعماق أغوار الشخصية. فلا يستطيع إنسان أن يصبحواغياً كل الوعي بالجوهر العميق لشخص آخر إلا إذا أحبه فيوساطة الفعل الروحي للحب يتمكن الإنسان من رؤية السمات والمعالم الأساسية في الشخص المحبوب .
 3. العيش بحالة من المعاناة : فحين يجد شخص نفسه في موقف لا مفر منه، وحينما يكون عليه أن يواجه قدراً لا يمكن تغييره كان يكون مرضاً عضالاً، أو خبرة معاناة السجن، عندئذ يكون أمامه فرصة أخيرة لتحقيق القيمة العليا، لتحقيق المعنى الأعماق وهو معنى الحياة. والمهم فوق كل ذلك هو الاتجاه الذي نأخذه نحو المعاناة، والاتجاه الذي نجعل به معاناتنا فوق أنفسنا. (37)
- ويرى فرانكل أن التسامي بالذات جوهر الوجود، وأن الوجود ينهار ويتداعي إذا لم توجد لديه فكرة قوية ، فالوجود الإنساني لا يكون جديراً بالثقة إلا إذا عاشه الإنسان على أساس من السمو بالذات . ويعني كون الإنسان إنساناً أن يكون منشغلاً ومتشبعاً بموقف، وأن يواجه معنى وقيماً ينبغي تحقيقها، فالإنسان يعيش بالمثل ويحيا بالقيم، ولا يكون الوجود - الإنساني أصيلاً (Autheatic) ، إلا إذا عاش في ضوء السمو بالذات، فضلاً عن أنه مطالب بمعنى ينجزه وبقيم يحققها، ومثلما يقول إنشأتين"إن الإنسان الذي يعد حياته بلا معنى ليس مجرد إنسان غير سعيد، ولكنه يكاد لا يصلح للحياة" (فرانكل، ١٩٩٧: 190، 36)

2. نظرية ماسلو (١٩٨٢)

يرى ماسلو أن معنى الحياة أساسي أو جوهري، ويعتبر سمة أو خاصية إنسانية، فهو ليس وليد الظروف أو المحددات الاجتماعية، فهو يتشكل ضمن الحاجات الأولية التي يسعى الإنسان الإشباعها، كما أن معنى الحياة يحتل جزءاً ضئيلاً كدافع إنساني، بل إنه يعد بنية أولية تقوم عليها الدوافع عموماً، ولقد رفض ماسلو الفكر الفرويدي والمبادئ الفرويدية التي أمن بها في بداية حياته في سبيل إقرار مبدأ التسامي في التحقق الحياتي (38)

ويعر تحقيق الذات لدى ماسلو (Self- Actualization) لتحقيق المعنى في حياة الأفراد، إذ إن الأشخاص المحققين لذواتهم مدفوعين بفعل قيم الوجود أو الحقائق الأبدية (الحق - الجمال - الخير - العدالة - التفرد). وغياب هذه القيم يخلق أنواعاً خاصة من الأمراض ..

و عموماً فإن ملخص فكرة ماسلو عن الشخص المحقق لذاته بأنه شخص يشعر بأن لحياته أهدافاً قيمة ذات معنى، وأنه شخص يتمتع بقوة تحمل تساعده على معالجة صعوبات الحياة ومشكلاتها التي يتعرض لها، ومواجهة المعوقات البيئية بدرجة عالية من الصمود والتحدى واستعمال الحلول الصحيحة في التعامل مع الضغوط الحياتية . وأن تحقيق الذات كما رآه ماسلو هو دافع الوجود الإنساني وأن الفرد يسعى إلى تحقيق الذات بدرجة تجعله يحيا حياة ثرية في معناه وتمكنه من أن يواجه طاقاته لمقاومة ضغوط الحياة. (39) .

3. نظرية وونغ (Wong,1998)

حاول وونغ Wong تجاوز التخلّف القائم في دراسة موضوع معنى الحياة المتمثل في نقص البنى الواضحة وامكانية الدراسة العلمية لهذا المفهوم لوجود عدد من البنى ذات الصلة مثل معنى الحياة، المعنى في الحياة، المغزى، القيم، مهام الحياة، اهداف الحياة. وسواها من المفاهيم التي تتصف بالعمومية التي هي اقرب لمصطلحات التداول الفلسفي منها لمفاهيم البحث العلمي الأمبيريقى وقد طرح (وونغ) المعنى الشخصي Personal Meaning أو بحث المعنى Meaning Seeking بوصفه بنية متكاملة، وقد يبرر ذلك بما يأتي:

- إنه بنية نفسية تتطلب عمليات دافعية ومعرفية وسلوكية .
- يتضمن حاجات دافعية لكل من المعنى المؤقت والمعنى الجوهري، كما انه يتضمن أنشطة غرضية وموجهة لإغراض محددة يمكن ملاحظتها .
- يقود لمهام ومشاريع وأهداف محددة ذات قيمة عالية .
- يتضمن عمليات معرفية للمعاني المنشأة .

• إنه بنية قابلة للقياس السلوكي .

ولاحظ (وونغ) أن الناس يطرحون (نظريات) ضمنية للحياة المثالية الهادفة تدل على تركيب عام للمعنى يتألف من (الدين والانجاز والعلاقات العامة).

ولقد حدد وانغ عدة أنواع من معاني الحياة وهي :

1. المعنى الخطأ False Meaning:

هذا النوع من المعنى مدمر في الغالب، ويوصف بأنه عبارة عن أساطير دون أية سلطة تضمن ديمومتها، فقد تساعد هذه الأساطير الناس على البقاء على قيد الحياة لكنها لا تمتلك القوة على مخاطبة القضايا الوجودية، ومن أمثلة المعنى الخطأ سعي الفرد وراء المال أو السلطة أو الجنس ضناً منه أنها تجلب له المعنى، وربما يكون لهذه الأشياء منفعة ايجابية، لكنها تقتصر إلى المعنى بحد ذاتها.

2. Transitory Meaning: المعنى الانتقالي

هذا النوع غير مدمر بطبيعته يمكن له أن يساعد الإنسان على التحمل، لكنه لا يستطيع مساعدته على السمو، كونه يفتقر إلى القدرة على مخاطبة القضايا الوجودية غير انه يمكن أن يسهل النمو ويقود إلى تطوير المعنى إلى درجة أعمق، ومن أمثله العمل، القيادة التعليم الوعي بالذات ونموها، وهذه جميعها يمكن أن تكون قيماً ايجابية صحية، إلا أنها ليست غايات ولا تمثل المعنى النهائي.

3. Ultimate Meaning: المعنى النهائي

هذا النوع بناء وإيجابي، كونه يساعد في السمو على القضايا الوجودية كالموت، والعزلة، والحرية، وفقدان المعنى، وهو يحتاج بالضرورة إلى إقامة علاقة مع الخالق (أو الطبيعة) أو الآخرين، غير أن العلاقة وحدها لا تحقق المعنى النهائي، وإنما يتحدد هذا المعنى بنوع هذه العلاقة، أي العلاقة التي تضم معنى نهائياً كونها غاية بحد ذاتها، إن تحقيق المعنى النهائي يحتاج إلى الآخر، ويفترض بأن البشر كائنات مقبلة على إقامة العلاقات، والآخر هنا مفهوم واسع جداً، يتضمن الخالق، والناس ، والحيوانات، وحتى الطبيعة بالنسبة للذين ينظرون إلى الخالق في الطبيعة. (40) .

الفصل الثالث

أولاً: مجتمع البحث:

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية ومن كلا الجنسين (ذكور - أناث) والتخصصات (علمي - انساني) من طلبة الدراسات الصباحية للعام الدراسي 2025-2026 والبالغ عددهم (34776) طالباً وطالبة، بلغ عدد الذكور (16281) وعدد الاناث (18495) في حين بلغ عدد طلبة التخصص العلمي (15608) والانساني (54016).

ثانياً: عينة البحث

تألفت عينة التحليل الاحصائي من (400) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من كليات الجامعة المستنصرية بواقع (2) كلية، ومن كل كلية أربع اقسام تغلي التخصصات العلمية والإنسانية بلغ عدد الذكور (219) وعند الاناث (181)، بواقع (196) للتخصص العلمي و (204) للتخصص الإنساني، وكما موضح في الجدول (1).

جدول (1) توزيع افراد عينة البحث الاحصائية من طلبة الجامعة

المجموع	الجنس				القسم	الكلية
	اناث		ذكور			
	رابع	ثاني	رابع	ثاني		
49	10	10	7	22	علوم تربوية ونفسية	التربية
49	8	11	15	15	ارشاد	
60	10	14	19	17	جغرافية	
50	11	15	6	18	عربي	
48	8	14	12	14	كيمياء	العلوم
48	11	9	11	17	فيزياء	
48	10	14	12	12	علوم الجور	
48	14	12	11	11	الحاسبات	
400	82	99	93	126	المجموع الكلي	

ثالثاً: أدوات البحث:

الأداة الأولى: التفكير ما وراء المعرفي:

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات السابقة ذات العلاقة قامت الباحث بتبني مقياس (Schraw & Dennison, 1994) الذي قام بتكييفه (الحموري وأبو مخ، 2010) على البيئة العربية والمكون من (52) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (التخطيط (15 فقرة) والمراقبة (25 فقرة) والتقويم (12 فقرة)) كونه مقياس حديث ويتمتع بخصائص سايكومترية جيدة.

الصدق الظاهري:

عرض المقياس بمكوناته الثلاثة وهي: التخطيط والمراقبة والتقويم وفقراته الاثنان والخمسون (الملحق 1) على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، بلغ عددهم (11) (الملحق 1) وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم وأرائهم حول مدى صلاحية كل فقرة في قياس المكون التابع لها، فضلاً عن مقترحاتهم في تعديل الفقرات التي يرون أنها بحاجة إلى تعديل، أو حذفها، وللتحقق من صلاحية فقرات المقياس استعمل الباحث اختبار مربع كاي حيث اعتمد الباحث على قيمة مربع كاي الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) معياراً للحكم على مدى صلاحية الفقرات والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) آراء الخبراء حول صلاحية مقياس التفكير ما وراء المعرفي بحسب مكوناته

المكونات	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة
التخطيط	من الفقرة (1) الى الفقرة (15)	11	11	صفر	11	10,83	دالة عند مستوى 0,001
المراقبة	من الفقرة (1) الى الفقرة (25)	11	11	صفر	11	10,83	دالة عند مستوى 0,001
التقويم	من الفقرة (1) الى الفقرة (12)	11	11	صفر	11	10,83	دالة عند مستوى 0,001

ويتضح من الجدول (2) أن جميع الفقرات حصلت على موافقة جميع المحكمين في قياس ما وضعت من أجل قياسه حيث كانت قيمة مربع كاي المحسوبة جميعها دالة إحصائية .

التحليل الإحصائي لفقرات المقياس

أولاً: المجموعتين المتطرفتين Extreme Group

بعد تطبيق المقياس على عينة البحث البالغ عددها (400) طالب وطالبة تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين / اختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وقد عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (214) وكانت جميع الفقرات مميزة، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) قيم معاملات التمييز لفقرات مقياس التفكير ما وراء المعرفي

الدلالة	القيمة التائية		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت الفقرة
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	1.96	6.412	1.083	3.62	.881	4.48	1
دالة		4.548	1.150	3.15	1.031	3.82	2
دالة		6.229	1.042	3.25	1.033	4.13	3
دالة		6.880	1.249	2.52	1.252	3.69	4
دالة		5.064	1.005	3.29	1.089	4.01	5
دالة		7.832	1.269	2.57	1.161	87.	6
دالة		4.546	1.488	3.14	1.248	4.03	7
دالة		5.661	1.036	3.64	.957	4.41	8
دالة		3.196	1.391	2.53	1.544	3.17	9
دالة		7.949	1.044	3.11	.939	4.19	10
دالة		10.034	1.032	3.02	.766	4.26	11
دالة		9.795	1.005	2.79	.910	4.06	12
دالة		7.587	1.126	3.28	.907	4.33	13
دالة		9.654	1.226	2.54	1.096	4.06	14
دالة		4.709	1.085	3.90	.901	4.66	15
دالة		5.412	1.241	3.89	.799	4.24	16
دالة		4.521	1.225	3.56	.956	4.28	17
دالة		5.775	1.106	3.51	.830	4.13	18
دالة		9.130	1.026	2.86	1.006	3.94	19
دالة		3.179	1.173	3.77	1.003	4.24	20
دالة		6.942	1.283	2.75	1.225	3.94	21
دالة		10.858	1.051	2.75	.840	4.12	22
دالة		4.998	1.342	2.45	1.434	3.40	23
دالة		6.097	1.119	3.33	.974	4.20	24
دالة	1.96	9.317	1.27	3,19	,٨١٦	4.37	25
دالة		10.192	1.107	2,91	,٩١٤	4.31	26
دالة		8.706	1.193	2,81	١,٢١٤	4.24	27
دالة		9.933	1.110	٣,٠٤	,812	4.35	28
دالة		6.949	1.092	٣,٢٨	1,001	4.27	29
دالة		8.941	1.081	2,99	,٩٨٧	45.25	30
دالة		9.393	1.089	2,17	١,٢١١	3.64	31
دالة		7.706	1.110	١,٩٦	١,٠٧٩	4.11	32

دالة	6.736	1.051	3,13	,٩٨٨	4.06	33
دالة	3.381	1.292	٣,٣٠	١,٣٦٤	3.91	34
دالة	9.095	1.088	٢,٩٥	,٩٢٥	4.20	35
دالة	7.488	1.050	٣,٠٢	,٩٤٦	4.04	36
دالة	8.99	1.036	2,97	,٩١٨	4.08	37
دالة	7.299	1.107	3,09	,٩٧٧	4.13	38
دالة	6.128	1.168	3,40	,902	4.27	39
دالة	7.090	1.168	٢,٩٣	,927	3.96	40
دالة	6.809	1.205	٣,٤٣	,٨٩٨	4.24	41
دالة	9.205	1.217	3,00	,٨٧٠	4.14	42
دالة	5.291	.947	٣,٦٩	,٩١٠	4.44	43
دالة	9.200	1.181	3,09	,٨٥٨	4.26	44
دالة	8.142	1.000	3.32	,٧٩٢	4.37	45
دالة	9.390	1.075	3.03	,٨١١	4.16	46
دالة	7.728	.952	3.69	,٦٥٣	4.61	47
دالة	7.360	1.045	3.76	,٦٥٨	4.66	48
دالة	8.565	1.084	2.92	١,٠٦٣	4.19	49
دالة	9.919	1.128	2.82	,٨٣٧	4.19	50
دالة	7.789	1.167	2.35	١,٣٠٠	3.64	51
دالة	10.444	1.122	2.74	,939	4.19	52

ثانياً: صدق الفقرات:

تم حساب معاملات صدق الفقرات لمقياس التفكير ما وراء المعرفي بتطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغة (400) طالباً وطالبة وقد قام الباحث بإيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وعلاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وعلاقة درجة المجال بالمجال الآخر والجدول (4) و (5) و (6) توضح ذلك.

الجدول (4) قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0,322	14	0,407	27	0,305	40	0,441
2	0,354	15	0,439	28	0,405	41	0,435
3	0,450	16	0,353	29	0,499	42	0,263
4	0,465	17	0,423	30	0,489	43	0,319
5	0,421	18	0,399	31	0,348	44	0,260
6	0,393	19	0,383	32	0,467	45	0,294
7	0,456	20	0,351	33	0,219	46	0,438
8	0,447	21	0,237	34	0,247	47	0,269
9	0,392	22	0,424	35	0,352	48	0,319
10	0,363	23	0,481	36	0,476	49	0,299
11	0,203	24	0,489	37	0,347	50	0,402
12	0,295	25	0,360	38	0,398	51	0,205
13	0,509	26	0,357	39	0,355	52	0,191

الجدول (5) معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد الذي تنتمي اليه

معامل ارتباط	رقم الفقرة	البعد	معامل ارتباط	رقم الفقرة	البعد	معامل ارتباط	رقم الفقرة	البعد
0.393	1	البعد الثالث : التقويم	0.301	1	البعد الثاني : المراقبة	0.278	1	البعد الأول : التخطيط
0.351	2		0.340	2		0.460	2	
0.459	3		0.407	3		0.521	3	
0.320	4		0.405	4		0.405	4	
0.415	5		0.417	5		0.485	5	
0.261	6		0.419	6		0.408	6	
0.437	7		0.358	7		0.483	7	
0.211	8		0.362	8		0.488	8	
0.435	9		0.491	9		0.370	9	
0.516	10		0.388	10		0.504	10	
0.483	11		0.449	11		0.447	11	
0.358	12		0.342	12		0.479	12	
			0.328	13		0.477	13	
			0.513	14		0.514	14	
			0.471	15		0.430	15	
			0.557	16				
			0.471	17				
			0.448	18				
			0.412	19				
			0.53	20				
			0.49	21				
			0.44	22				
			0.371	23				
			0.539	24				
			0.544	25				

الجدول (6) علاقة درجة المجال بالمجال الآخر

التفكير ما وراء المعرفي	التخطيط	المراقبة	التقويم
التخطيط	1		
المراقبة	0,691	1	
التقويم	0,908	0,323	1

ويتضح من الجدول (4, 5, 6) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً مما يعطي مؤشراً على تمتع جميع فقرات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بصدق الفقرات (ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط درجات الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه , وارتباط درجات المجال بالمجال الآخر).

مؤشرات الثبات Reliability Indicates

استخرج الباحث ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بطريقتين هما:

1 - إعادة الاختبار (Test-Re-Test)

قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير ما وراء المعرفي على عينة بلغت (30) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وبعد مرور (14) يوم من اختبار أول، تم إعادة اختبار على العينة نفسها، ثم أوجدت العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وبلغ معامل الثبات (0.86) وبعد هذا معامل ثبات جيد يؤكد ثبات واستقرار الإجابات.

2 - طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency Method) معادلة الفاكرونيخ

ولأجل استخراج الثبات المقياس البحث الحالي بهذه الطريقة تم استعمال معادلة (ألفا كرونباخ) وقد بلغ معامل الثبات لمقياس التفكير ما وراء المعرفي (0.89).

وصف المقياس بصيغته النهائية:

يتكون المقياس الحالي بالصيغة النهائية من (52) فقرات، وقد وضع للمقياس خمسة بدائل هي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً).

ثانياً - أداة معنى الحياة:

بعد مراجعة الباحث للأدبيات والدراسات المتعلقة بمفهوم معنى الحياة عثر الباحث على مقياس (Hill, et al, 2018) الذي اعتمد في بناءه على نظرية (فرانكل، 1982) ويتألف المقياس من ثمان فقرات تقيس بعدين هما:

1. الشعور بمعنى الحياة: انه الوعي الحدسي لدى الافراد بأن حياتهم لها معنى (ويتألف من 4 فقرات).
2. التأمل حول المعنى: إنه تقييم وقضاء وقت في التفكير حول معنى الحياة والقضايا الوجودية (ويتألف من 4 فقرات).

صدق الترجمة لمقياس معنى الحياة:

من أجل اتباع اجراءات لتعريب مقياس معنى الحياة.

- 1- تم ترجمة المقياس من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية من قبل مختصين باللغة انكليزية .
- 2- بعدها تم ترجمة المقياس ترجمة عكسية من اللغة العربية إلى اللغة الإنكليزية من المختص باللغة الإنكليزية.
- 3- تم عرض النسختان على خبير متخصص في اللغة الإنكليزية والعلوم التربوية والنفسية وذلك للتحقق من سلامة الترجمة.
- 4- تم عرض المقياس على متخصص باللغة العربية للتأكد من سلامة المقياس لغوياً.

الصدق الظاهري:

ولغرض التحقق من صلاحية الفقرات قام الباحث بعرض مقياس معنى الحياة البالغ (8) فقرات على مجموعة من الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (11) خبير لغرض بيان صلاحية فقرات المقياس واقتراح التعديلات المناسبة وكذلك صلاحية بدائل استجابة على فقرات المقياس، وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق وتكون من (8) فقرات والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) آراء الخبراء حول صلاحية مقياس معنى الحياة بحسب مكوناته

المكونات	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقون	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة
الشعور بمعنى الحياة	من الفقرة (1) الى الفقرة (4)	11	11	صفر	11	10,83	دالة عند مستوى 0,001
التأمل حول المعنى	من الفقرة (5) الى الفقرة (8)	11	11	صفر	11	10,83	دالة عند مستوى 0,001

التحليل الاحصائي للفقرات:

أ. القوة التمييزية:

تطبيق اختبار الثاني (t-test) لعينتين مستقلتين واختبار الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وقد عدت القيمة الثانية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (214) وكانت جميع الفقرات مميزة، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8) قيم معاملات التمييز لفقرات مقياس معنى الحياة

الدالة	القيمة الثانية		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف	الوسط	الانحراف	الوسط	
دالة	1.96	7.04	0.10	2.81	1.13	4.012	1
دالة		4.55	1.33	2.22	1.41	3.07	2
دالة		7.30	1.21	2.63	1.35	4.10	3
دالة		6.14	1.24	2.83	0.73	4.68	4
دالة		8.98	0.91	3.49	0.64	4.60	5
دالة		6.28	0.65	3.23	0.45	3.71	6
دالة		7.11	0.77	3.17	0.51	3.81	7
دالة		7.07	1.09	3.31	0.95	4.44	8

ب. صدق الفقرات:

تم حساب معاملات صدق الفقرات لمقياس معنى الحياة بتطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغة (400) طالباً وطالبة وقد قام الباحث بإيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وعلاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وعلاقة درجة المجال بالمجال الآخر والجدول (9) و (10) و (11) توضح ذلك.

جدول (9) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

معاملات الارتباط	ت
0.712	.1
0.749	.2
0.673	.3
0.570	.4
0.459	.5
0.520	.6
0.537	.7
0.601	.8

جدول (10) علاقة الفقرة بالمجال

الشعور بمعنى الحياة	ت	التأمل حول المعنى	ت
0.552	.5	0.601	.1
0.534	.6	0.664	.2
0.570	.7	0.598	.3
0.581	.8	0.542	.4

الجدول (11) علاقة درجة المجال بالمجال الآخر

معنى الحياة	الشعور بمعنى الحياة	التأمل حول المعنى
الشعور بمعنى الحياة	1	
التأمل حول المعنى	0.649	1

ويتضح من الجدول (9, 10, 11) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً مما يعطي مؤشراً على تمتع جميع فقرات مقياس معنى الحياة بصدق الفقرات (ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط درجات الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه , وارتباط درجات المجال بالمجال الآخر).

ثانياً : الثبات Reliability

وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما :

1- طريقة الاتساق الخارجي باستخدام إعادة الاختبار (Test-t Retest method)

بعد تطبيق اختبار على عينة الثبات البالغة (30) طالباً وطالبة، ثم أعاد تطبيق اختبار على العينة نفسها بعد مرور (14) يوماً وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات اختبار في التطبيق الأول ودرجات اختبار في التطبيق الثاني، وكان معامل ارتباط (0.88) وهذا يعد مؤشراً جيداً بثبات المقياس.

2- طريق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Method)

باستخدام معادلة (الفا كرونباخ) بتطبيق معادلة (إلفا كرونباخ) للاتساق الداخلي بلغ معامل ثبات المقياس (0.921) .

وصف المقياس بالصيغة النهائية:

يتكون المقياس بالصيغة النهائية من (8) فقرة ببدايات أجابه خماسية، وقد وضع للمقياس خمسة بدائل هي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً ، لا تنطبق علي أبداً)، وقد تم استخراج التحليل الإحصائي للمقياس والخصائص السايكومترية ليكون المقياس جاهز للتطبيق.

الفصل الرابع

يشمل هذا الفصل على عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق أهدافه المحددة وتفسير النتائج ومناقشتها، والخروج بتوصيات ومقترحات في ضوء تلك النتائج.

الهدف الأول: التعرف على التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة:

تحقيقاً لهذا الهدف طبق الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي على عينة البحث البالغة (400) طالباً وطالبة وبعد معالجة البيانات إحصائياً تبين أن المتوسط الحسابي للعينة (187.460) بانحراف معياري قدره (19.735) والمتوسط الفرضي للمقياس (156) درجة، وللتأكد من معنوية الفروق بين المتوسط المحسوب للعينة والمتوسط النظري استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (31.882) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (349) ظهر أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير ما وراء المعرفي

الدالة عند مستوى 0.05	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	1.96	31.882	156	19.735	187.460	400

يتبين من الجدول (12) ان طلبة الجامعة المستنصرية يتمتعون بالتفكير ما وراء المعرفي ويرى الباحث ان هذه النتيجة إيجابية ويفسر الباحث هذه النتيجة على وفق نظرية (شراو ودينسون 1994) إذ ان الاستراتيجيات المعرفية التي تعلمها الطلبة من دراسة محتويات المقرر التي يدرسوها في مجال تخصصهم والاهتمامات التي شاركوا فيها وطرح الأسئلة على انفسهم حول المهمة والتفكير بطرق جديدة واختيار افضلها قد ساهمت في زيادة استراتيجيات تخطيطهم عن طريق وضع أهداف لكل استراتيجية يستعملوها قبل البدء في المهمة ومراقبتهم لتحقيق أهدافهم عن طريق معرفتهم للمواد الأكثر أهمية وتنظيم معلوماتهم والتركيز على المواد الأكثر أهمية ومعنى وربطها مع المعلومات السابقة واستراتيجية تقييمهم المعارف التي يستعملونها والحكم على مستوى فهمهم للمعلومات.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Erdem, 2012) (Kana, 2015) (Adiguze & Orhan, 2018)

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة المستنصرية تبعاً لمتغيرات الدراسة والجنس (ذكور-إناث) والتخصص (علمي-إنساني) والصف الدراسي (ثاني-رابع).
ولتحقيق لهذا الهدف استعمل الباحث تحليل التباين الثلاثي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات المتعلقة بمتغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

تحليل التباين الثلاثي للفروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي

الدالة 0.05	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	3.84	1.644	360.711	1	306.711	الجنس
دالة		4.057	890.150	1	890.150	التخصص
دالة		4.219	425.695	1	925.695	الصف
غير دالة		2.80	361.419	1	361.419	الجنس × التخصص
غير دالة		2.15	191.159	1	191.159	الجنس × الصف
غير دالة		1.75	383.969	1	383.969	التخصص × الصف
غير دالة		1.55	340.087	1	340.087	الجنس × التخصص × الصف
			219.411	392	86009.112	الخطأ
				399	89462.302	الكلية

- **متغير الجنس:** يتضح من الجدول (13) أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس اصغر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (396) والبالغة (3.84) ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى ان كلا من الذكور والاناث يميلون إلى استعمال مهارات التفكير ما وراء المعرفي بشكل متساوي كونهم يتعرضون إلى نفس المهام الاكاديمية المطلوبة منهم لاجتياز مراحلهم الدراسية ويعيشون في نفس البيئة الاكاديمية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (BayLara, 2011) بينما تختلف عن نتائج دراسة (Ates, 2013) (Kana, 2015) (Ayazgok & Aslan, 2014)

- **متغير التخصص:** يتضح من الجدول (13) ان القيمة الفائية المحسوبة لمتغير التخصص اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (392.1) والبالغة (3.84) ولصالح التخصص العلمي، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى ان الطلبة في التخصص العلمي يتعرضون لمهام تتطلب منهم استعمال مهارات تفكير ما وراء معرفي (تخطيط ومراقبة وتقويم) بصورة اكبر مقارنة بالمهام التي يتعرض لها طلبة التخصص الإنساني.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Demir & Kaymal, 2011) و دراسة (Bakioglu et al, 2015) (Aljaberi & Geith, 2015)

متغير الصف: يتضح من الجدول (13) ان القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الصف اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى (0.05) بدرجتي حرية (392.1) والبالغة (3.84) ولصالح الصف الرابع ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى ان طلبة الصف الرابع اكثر كفاءة في استعمال التفكير ما وراء المعرفي في نشاطاتهم المعرفية كونهم تعلموا كيفية استعمال هذا النوع من التفكير عن طريق كثرة تعرضهم للمهام الاكاديمية، فكلما زاد الصف الدراسي زادت مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Jysuz etal, 2008) و (Gul etal, 2015)

- **التفاعلات الثنائية والثلاثي:** لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بمعنى لم يتفاعل جنس الطالب مع التخصص والصف الدراسي.

الهدف الثالث: التعرف على معنى الحياة لدى طلبة الجامعة:

تحقيقاً لهذا الهدف طبق الباحث مقياس معنى الحياة على عينة البحث البالغة (400) طالباً وطالبة وبعد معالجة البيانات احصائياً تبين ان المتوسط الحسابي للعينة (30.994) بانحراف معياري قدره (7.115) والمتوسط الفرضي للمقياس (24) درجة، وللتأكد من معنوية الفروق بين المتوسط المحسوب للعينة والمتوسط النظري استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (19.659) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (399) ظهر ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات افراد عينة البحث على مقياس معنى الحياة

القيمة التائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	الدلالة عند مستوى 0.05	
				الجدولية	المحسوبة
400	30.9941	7.115	24	1.96	19.659

يتبين من الجدول (12) ان طلبة الجامعة المستنصرية يمتلكون معنى الحياة، ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء النظرية المتبناة التي ترى أن للحياة معنى غير مشروط ولا يمكن أن يزول تحت أي ظرف كان، كما أن لكل شخص رسالته الخاصة في هذه الحياة التي تفرض عليه مهاماً محددة يقوم بتحقيقها، وأن الطالب الجامعي لديه قدرة على خلق معنى لحياته عن طريق خبراته الحياتية والجامعية التي تساعده على ترسيخ وتكوين مفاهيم يكون لديها معنى للحياة يسعى إلى تحقيقها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حافظ، 2006) ودراسة (مولاسو، 2006) ودراسة (توماس، 2004).

الهدف الرابع : التعرف على دلالة الفروق في معنى الحياة لدى طلبة الجامعة المستنصرية تبعاً لمتغيرات الدراسة والجنس (ذكور - اناث) والتخصص (علمي - انساني) والصف الدراسي (ثاني - رابع).

وتبعاً لهذا الهدف استعمل الباحث تحليل التباين الثلاثي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات المتعلقة بمتغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15) تحليل التباين الثلاثي للفروق في معنى الحياة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي

الدالة 0.05	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	3.84	2.199	371.520	1	371.520	الجنس
غير دالة		1.883	318.857	1	318.857	التخصص
غير دالة		1.944	329.187	1	329.187	الصف
غير دالة		1.315	222.675	1	222.675	الجنس × التخصص
غير دالة		1.242	210.332	1	210.332	الجنس × الصف
غير دالة		1.311	221.998	1	221.998	التخصص × الصف
غير دالة		1.225	2073435	1	207.435	الجنس × التخصص × الصف
			169.335	392	66379.32	الخطأ
				399	68039.992	الكلية

متغير الجنس: يتضح من الجدول (13) أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (392) والبالغة (3.84) ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن كلا من الذكور والإناث يميلون إلى تكوين معنى الحياة بشكل متساوي كونهم يتعرضون إلى نفس المهام الأكاديمية المطلوبة منهم لاجتياز مراحلهم الدراسية ويعيشون في نفس البيئة الأكاديمية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (حافظ، 2006) ودراسة (الأعرجي، 2007) بينما تختلف عن نتائج دراسة (Molasso, 2006).

متغير التخصص: يتضح من الجدول (13) أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير التخصص أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (396.1) والبالغة (3.84) ولصالح التخصص العلمي، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة من التخصص العلمي والإنساني يتعرضون لنفس الخبرات الحياتية والأكاديمية، وأن معنى الحياة لا يتأثر بنوع التخصص الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حافظ، 2006) ودراسة (الأعرجي، 2007).

متغير الصف: يتضح من الجدول (13) أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الصف أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (392.1) والبالغة (3.84) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن متغير الصف لا يؤثر في تكوين معنى الحياة لدى الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Molasso, 2006) وتختلف مع دراسة (الأعرجي، 2007).

- **التفاعلات الثنائية والثلاثية:** لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بمعنى لم يتفاعل جنس الطالب مع التخصص والصف الدراسي ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة لديهم قيم وغايات وأهداف متشابهة يرومون إلى تحقيقها في المستقبل.

الهدف الخامس: التعرف على علاقة التفكير ما وراء المعرفي ومعنى الحياة لدى طلبة الجامعة

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرين وللتأكد من معنوية معامل الارتباط استعمل الباحث الاختبار التائي لمعامل ارتباط بيرسون، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16) معامل الارتباط بين التفكير ما وراء المعرفي ومعنى الحياة

مستوى الدلالة (0.05)	القيمة الفائية لمعامل الارتباط		قيمة معامل الارتباط المحسوب بين التفكير ما وراء المعرفي ومعنى الحياة	العينة
	الجدولية	المحسوبة		
دالة	1.96	14.775	0.591	400

وهذا يعني انه كلما زادت درجات الطلبة على مقياس معنى الحياة ازدادت درجاتهم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي، ويفسر الباحث هذه النتيجة أن الطالب الذي لديه شعور عالي بمعنى الحياة يكونه لديه دافع للتفكير عالي الرتبة وهذا ما يحفز على استعمال استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتقويم عند ادائه على المهام الاكاديمية.

التوصيات

1. وضع استراتيجية تربوية وتعليمية من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة.
2. تعريض الطلبة لمهام تعليمية تساعدهم على تخطيط ومراقبة وتقويم مهامهم الاكاديمية لمساعدتهم على تعزيز هذه الاستراتيجيات عن طريق استعمالها بشكل متكرر.
3. المشاركة في النشاطات الاجتماعية للطلبة وتعزيز روح التعاون والتسامح بينهم وتعزيز القيم الروحية التي تقتفي المعنى الحياة.

المقترحات

استكمالاً لنتائج البحث الحالي يقترح الباحث اجراء الدراسات الآتية:

1. العلاقة الارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي والعزم الاكاديمي.
2. التنظيم الذاتي الاكاديمي كمتغير وسيط في العلاقة الارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي والابداع.
3. العلاقة الارتباطية بين معنى الحياة والرفاهية النفسية.
4. معنى الحياة كمتغير وسيط في العلاقة بين الذكاء الروحي والتسامح.

ملحق (1)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

م/مقياس التخصيص ما وراء المعرفي بصيغته النهائية

عزيزي الطالبعزيزتي الطالبة.....

تحية طيبة.....

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى الإجابة عليها بمصادقية تامة بما أنت عليه فعلاً قدر الإمكان، علماً أن المعلومات التي ستذكرها ستعامل بسرية تامة ، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، لذا لا حاجة لذكر الاسم في الاستمارة . لذا نطلب منك الاطلاع على الفقرات التالية والإجابة عليها بواحدة من الخيارات المتاحة أمامك بوضع علامة (✓) في المربع المناسب ، فعلى سبيل المثال :

الفقرات	تنطبق علي				لا تنطبق علي أبدا
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	
أضع أهداف معينة قبل البدء بالمهمة		✓			

1.الجنس:- ذكر () أنثى ()

2.المرحلة: ثاني () رابع ()

3.التخصص:- علمي () انساني ()

المقياس بصيغته النهائية

ت	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق علي أبدا
1	أسأل نفسي باستمرار إذا أنا أحقق أهدافي قبل أن أبدء بمهمة التعلم					
2	انظر في بدائل عدة للمشكلة قبل ان أجيب عليها					
3	أحاول استخدام الخطط التي تعلمتها في الماضي					
4	أضع الخطوات السريعة المناسبة للتعلم من أجل الحصول على وقت كافي في عملية التعلم					
5	اشخص مواطن القوة والضعف في نفسي قبل البدء باي مهمة					
6	أفكر جيدا فيما يحتاج إلى تفكير قبل البدء بمهمة التعلم					
7	اعلم اذا ما عملت جيدا بمجرد الانتهاء من مهمة التعلم					
8	أضع أهداف معينة قبل البدء بالمهمة					
9	اتانى عندما أواجه معلومات مهمة					
10	اعرف ماهي المعلومات المهمة التي تساعدني في عملية التعلم					
11	اسأل نفسي اذا كنت اعرف جميع الخيارات لحل المشكلة أثناء عملية التعلم					
12	أجيد تنظيم المعلومات					
13	أركز اهتمامي على المعلومات المهمة					
14	لدي خطة لكل هدف انوي تحقيقه					
15	أقدم أفضل ما لدي عندما اعرف شيئا عن الموضوع الذي أريد ان أتعلمه					

					اعرف ما يتوقع مني المعلم معرفته	16
					أجيد نقد المعلومات	17
					استخدم خطط تعلم مختلفة	18
					أسأل نفسي فيما إذا كانت هناك طريقة أسهل لحل المشكلة بعد الانتهاء من مهمة التعلم	19
					لدي السيطرة على مستوى فهمي	20
					أقوم بمراجعة إجاباتي أثناء الإجابة في الامتحان	21
					أطرح على نفسي أسئلة قبل أن أقرأ الموضوع	22
					أفكر بطرق عديدة قبل أن أختار الطريقة الأفضل للحل	23
					الخص ما أتعلمه بعد انتهاء مهمة التعلم	24
					أطلب من الآخرين المساعدة فيما لم أتمكن من فهمه	25
					يمكنني أن أحفز نفسي للتعلم عندما احتاج ذلك	26
					أنا أدرك الخطط التي استخدمها أثناء دراستي	27
					استطيع معرفة فوائد الخطط التي استخدمها أثناء دراستي	28
					استخدم نقاط القوة العقلية التي لدي من أجل تعويض نقاط الضعف	29
					أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة	30
					أضع لنفسي أمثلة قبل أن أبدأ بعملية التعلم لكي تكون إجاباتي أفضل	31
					أحكم بشكل جيد على مستوى فهمي لما أقرأه	32
					استخدم خطط التعلم المفيدة	33
					أقف باستمرار من أجل تفقد مستوى الفهم لدي	34
					أعرف أن كل خطة استخدمها أثناء الدراسة لها فعالية عالية	35
					أعلم جيداً أن حققت أهدافي بمجرد الانتهاء من عملية التعلم	36
					أرسم صور ومخططات بيانية من أجل مساعدتي على الفهم أثناء عملية التعلم	37
					أسأل نفسي إن أنا أخذت بعين الاعتبار جميع الخيارات المختلفة للمشكلة أم لا	38
					أحاول وضع المعلومات الجديدة بلغتي الخاصة	39
					أغير الخطط عندما لا أفهم حل المشكلة	40
					استفيد من النص التعليمي في حل المشكلة	41
					أقرأ التعليمات بعناية قبل الشروع بمهمة التعلم	42
					أسأل نفسي إذا كانت هناك علاقة بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة لدي	43
					أحاول إعادة تقييم افتراضاتي حين أشعر بالارتباك	44
					أنظم وقتي بشكل أفضل لإنجاز واجباتي	45
					أتعلم بشكل أكثر حين أكون مهتماً بالموضوع	46
					أقسم موضوع الدراسة إلى معلومات صغيرة قبل البدء بدراستها	47
					أركز على المعنى العام بدلاً من التفاصيل أثناء التعلم	48

49	أطرح على نفسي أسئلة حول ما أقوم به أثناء قيامي بتعلم أشياء جديدة				
50	أسأل نفسي إذا كنت تعلمت حسب قدراتي بعد الانتهاء من مهمة التعلم				
51	أقف وأراجع المعلومات الجديدة عندما لا تكون واضحة				
52	أقف وأعيد قراءة النص عندما لا أفهم معناه				

ملحق (2)

يفضل الآلة الآلة الآلة

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

م/مقياس معنى الحياة بصيغته النهائية

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة.....

تحية طيبة.....

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى الإجابة عليها بمصادقية تامة بما أنت عليه فعلاً قدر الإمكان، علماً أن المعلومات التي ستذكرها ستعامل بسرية تامة ، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، لذا لا حاجة لذكر الاسم في الاستمارة . لذا نطلب منك الاطلاع على الفقرات التالية والإجابة عليها بواحدة من الخيارات المتاحة أمامك بوضع علامة (✓) في المربع المناسب ، فعلى سبيل المثال :

لا تنطبق عليّ أبداً	تنطبق عليّ				الفقرات
	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
			✓		أبحث عن شيء يجعل حياتي ذات معنى

1.الجنس:- ذكر () أنثى ()

2.المرحلة:- ثاني () رابع ()

3.التخصص:- علمي () انساني ()

المقياس بصيغته النهائية

ت	الفقرات	تنطبق عليّ				لا تنطبق عليّ أبداً
		نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
1	أفهم معنى حياتي.					
2	أبحث عن شيء يجعل حياتي ذات معنى.					
3	أسعى دائماً لإيجاد هدف حياتي.					
4	لحياتي هدف واضح.					
5	لديّ إحساس جيد بما يجعل حياتي ذات معنى.					
6	لقد اكتشفت هدفاً مرضياً في الحياة.					
7	أبحث دائماً عن شيء يجعل حياتي ذات قيمة.					
8	أسعى لإيجاد هدف أو رسالة لحياتي.					

- (¹)Molenberghs, P., Trautwein, F. M., Böckler, A., Singer, T., & Kanske, P. (2016). Neural correlates, p: 1942-1951.
- (²)Altındağ, M., & Senemoğlu, N. (2013). Metacognitive skills scale, H. U. Journal of Education, 28(1), 15-26.
- (³)Baykara, K. (2011). A study on "teacher efficacy perceptions" and "metacognitive learning strategies of prospective teachers. H. U. Journal of Education, 40, 80-92.
- (⁴)Ates, A. (2013). Üniversite Öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi örneği), Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, International Journal of Turkish Literature Culture Echication, 2(4), 258-273, <https://doi.org/10.7884/teke.223>
- (⁵)Demir, O., & Kaymak, Ö. S. (2011), Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, CD. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(3), 145-160.
- (⁶)Aljaberi, N. M., & Gheith, E. (2015). University students' level of metacognitive thinking and their ability to solve problems. American International Journal of Contemporary Research, 5(3), 121-134.
- (⁷)Elisabeth, A.A. (2000): On the Psychology of Meaning of Life. Swiss Journal of Psychology.N.59,pp. 34-48.
- (⁸) محمد، راضي فوقية: 2007، معنى الحياة لدى عينة من خريجي الجامعة العاطلين عن العمل وعلاقته بالقيم والعادات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلة 17، العدد (57)، الجامعة المصرية للدراسات النفسية القاهرة، ص 112.
- (⁹)Moran,C,D (2001),Purpose in life ,student development ,and well-being:Recommendation for student affairs practitioners .Naspa Journal,38(3):269-279.
- (¹⁰)Akpunar, B. (2011). The analysis of the concept of cognition and metacognition in terms of the philosophy of mind, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(4). 353-365.
- (¹¹)Sonowal, M., & Kalita, M. (2017). A study on metacognitive awareness and academic achievement of higher secondary level students of Dibrugarh town of Assam, India. TheClarion: International Multidisciplinary Journal, 6(1), 69-74. <https://doi.org/10.5958/2277-937X.2017.00012.0>
- (¹²)Shank, P. (2017). Self-Sufficient learners make successful workers, TD. Talent Development, 71(4), 42-46.
- (¹³)Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning, Journal of Educational Pavchology, 80(3), 284-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- (¹⁴)Zhao, L., & Mo, S. (2016). The impact of metacognitive awareness on class performance in financial accoutning courses. Academy of Educational Leadership Journal, 20(2), 78-88.
- (¹⁵)Adaryni, M.H etal, (2013): A study of Metacognitive strategies, spiritual Health and life satisfaction in college students, Journal of Life science and Biomedicine. P:367-370 .
- (¹⁶)Wong.P. T. P (1997):Charting the course of Research on meaning seeking. In : INPM <http://www.meaning.ca/>. p : 1-3 .
- (¹⁷)Halama, Peter, (2000):Coping with Existential Anxiety of adolescents by creating the meaning of life. Psychologia a patopsychologia dietata 35 (3) 222 – 232.
- (¹⁸)Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- (¹⁹)Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. Instructional Sciences, 26, 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>

- (²⁰)فرانكل، فيكتور: 1982، الانسان يبحث عن المعنى، ترجمة طلعت منصور، ط1، الكويت، ص 131
- (²¹)Halama, Peter, (2000):Coping with Existential Anxiety of adolescents by creating the meaning of life. Psychologia a patopsychologia dietata 35 (3) 222 – 232.
- (²²)Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: Resnick, L.B., (Ed.), The Nature of Intelligence, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 231-235.
- (²³)Akpunar, B. (2011). The analysis of the concept of cognition and metacognition in terms of the philosophy of mind, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(4). 353-365.
- (²⁴)Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: Resnick, L.B., (Ed.), The Nature of Intelligence, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 231-235.
- (²⁵)Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. Instructional Sciences, 26, 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- (²⁶)Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 605-606. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- (²⁷)Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- (²⁸)Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- (²⁹)Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- (³⁰)قماز، فريدة. (2011). التفكير ما وراء المعرفي وتفسير السلوك المرضي. دراسات نفسية وتربوية، جامعة فرحات عباس سطيف. العدد (6)، ص 221.
- (³¹)يوسف، كماش لازم.(2011).أسس النمو الإنساني التكويني والوظيفي.ط1، عمان:دار دجلة، ص 345-350.
- (³²)Gallant M . C .(2001):Existential, Expeditions: Religions Orientations and personal meaning, Graduate counseling psychology program published master thesis.
- (³³)Reker, G. T. & Wong , P.T. (1988):Aging as an individual process : Toward a theory of personal meaning . In J.E.Birren& V.L. Bengslon (Eds.) . Emergent theories of aging . New York : Springer publishing co.
- (³⁴)فرانكل، فيكتور: 1982، الانسان يبحث عن المعنى، ترجمة طلعت منصور، ط1، الكويت، ص 138.
- (³⁵)فرانكل، فيكتور: 1982، الانسان يبحث عن المعنى، ترجمة طلعت منصور، ط1، الكويت
- (³⁶)Reker, G. T. & Wong , P.T. (1988):Aging as an individual process : Toward a theory of personal meaning . In J.E.Birren& V.L. Bengslon (Eds.) . Emergent theories of aging . New York : Springer publishing co . p:3 .
- (³⁷)فرانكل، فيكتور: 1982، الانسان يبحث عن المعنى، ترجمة طلعت منصور، ط1، الكويت، ص 149-150.
- (³⁸)Hamidi, S., Yetkin, A., & Yarkin, Y. (2010): The Meaning of Life: Health, Disease, and the Naturopathy. Journal of Psychology and Counselling, 2, (1), 12 .
- (³⁹)Stegar, M., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006): The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life. Journal of Counselling Psychology, 53, (1), 80-81.
- (⁴⁰)Hoffman, Louis, (2004) Meaning V. Meaninglessness , p: 68 .

المصادر العربية:

- البياتي، عبد الجبار توفيق ، واثاسيوس: زكريا زكي : 1977، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة الجامعة المستنصرية .
- الحموري ، فراس احمد وابو مخ ، احمد سعيد (2010). الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك. اربد ،الاردن . ، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، المجلد (36)، العدد (2). صادرة عن عمادة البحث العلمي في الجامعة الاردنية.
- فرانكل، فيكتور :1982 ، الانسان يبحث عن المعنى ، ترجمة طلعت منصور ، ط1 ، الكويت.
- قماز ، فريدة . (2011) . التفكير ما وراء المعرفي وتفسير السلوك المرضي . دراسات نفسية وتربوية،جامعة فرحات عباس سطيف العدد (6) .
- محمد، راضي فوقية:2007 ، معنى الحياة لدى عينة من خريجي الجامعة العاطلين عن العمل وعلاقته بالقيم والعاداتية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلة 17 ، العدد (57)، الجامعة المصرية للدراسات النفسية القاهرة.
- يوسف، كماش لازم.(2011).أسس النمو الإنساني التكويني والوظيفي.ط1،عمان :دار دجلة.

المصادر الأجنبية:

- Adaryni, M.H etal, (2013): A study of Metacognitive strategies, spiritual Health and life satisfaction in college students, Journal of Life science and Biomedicine.
- Akpunar, B. (2011). The analysis of the concept of cognition and metacognition in terms of the philosophy of mind, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(4). 353-365.
- Aljaberi, N. M., & Gheith, E. (2015). University students' level of metacognitive thinking and their ability to solve problems. American International Journal of Contemporary Research, 5(3), 121-134.
- Altındağ, M., & Senemoğlu, N. (2013). Metacognitive skills scale, H. U. Journal of Education, 28(1), 15-26.
- Ates, A. (2013). Üniversite Öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi örneği), Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, International Journal of Turkish Literature Culture Echication, 2(4), 258-273, <https://doi.org/10.7884/teke.223>
- Bakioğlu, B., Alkış, K. M., Karamustafaoğlu, O., Uluçınar, 5. Ş., Akman, E., Ersanlı, E., & Çakır, R. (2015) Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyi, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelenmesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 22-33
- Baykara, K. (2011). A study on "teacher efficacy perceptions" and "metacognitive learning strategies of prospective teachers. H. U. Journal of Education, 40, 80-92.
- Boyle, P. A., Barnes, L. L., Buchman, A. S., & Bennett, D. A. (2009). Purpose in life is associated with mortality among community-dwelling older persons. Psychosomatic Medicine, 71, 574-579. doi:10.1097/PSY.0b013e3181a5a7c0.
- Demir, O., & Kaymak, Ö. S. (2011), Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, CD. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(3), 145-160.
- Elisabeth, A.A. (2000): On the Psychology of Meaning of Life. Swiss Journal of Psychology.N.59,pp. 34-48.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: Resnick, L.B., (Ed.), The Nature of Intelligence, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 231-235.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fox ,andy & Leyg ,newman ,(2004):the role of Existential Anxiety in Anorexia Nervosa , Wessex Eating Disorders Association .
- Gallant M . C .(2001):Existential, Expeditions: Religions Orientations and personal meaning, Graduate counseling psychology program published master thesis.
- Garofalo, J., & Lester, F. K. Jr. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance, *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3), 163-176. <https://doi.org/10.2307/748391>
- Gül, S., Özay K., E., & Yılmaz, S. Y. S. (2015). Biyoloji öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Hasan Ali YüceEğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 83-91.
- Halama, Peter, (2000):Coping with Existential Anxiety of adolescents by creating the meaning of life. *Psychologia a patopsychologia dietata* 35 (3) 222 – 232.
- Hamidi, S., Yetkin, A., & Yatkin, Y. (2010): The Meaning of Life: Health, Disease, and the Naturopathy. *Journal of Psychology and Counselling*, 2, (1), 9-16
- Hoffman, Louis, (2004) Meaning V. Meaninglessness .
- Ikke,F(1988): how nations negotiate, Intite for Diplomacy, Georagetown university washing ton D.C.
- Işgör, 1. Y. (2016). Metacognitive skills, academic success and exam anxiety as the predictors of psychological well-being, *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 35-42. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1607>
- king, A. (1991). Effects of training in strategic. Questioning on children's problem-solving Performance. *Journal of Educational Psychology*. Vol.(83), (PP. 307-317).
- Molenberghs, P., Trautwein, F. M., Böckler, A., Singer, T., & Kanske, P. (2016). Neural correlates of metacognitive ability and of feeling confident: a large-scale fMRI study. *Social Cognitive & Affective Neuroscience*, 11(12), 1942-1951, <https://doi.org/10.1093/scan/nsw093>
- Pressley, M. Schuder, T. Bergman & El- Dinary. (1992). Teachers in the students Achieving Independent learning program, Bergman, J. L., & El- Dinary, P. B.(1992). Are searcher- education collaborative interview study of transactional comprehension strategy instruction. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, (PP. 231 – 246).
- Reker, G. T. & Wong , P.T. (1988):Aging as an individual process : Toward a theory of personal meaning . In J.E.Birren& V.L. Bengtson (Eds.) . *Emergent theories of aging* . New York : Springer publishing co.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Sciences*, 26, 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Shank, P. (2017). Self-Sufficient learners make successful workers, *TD. Talent Development*, 71(4), 42-46.
- Sonowal, M., & Kalita, M. (2017). A study on metacognitive awareness and academic achievement of higher secondary level students of Dibrugarh town of Assam, India. *TheClarion: International Multidisciplinary Journal*, 6(1), 69-74. <https://doi.org/10.5958/2277-937X.2017.00012.0>
- Stegar, M., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006): The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life. *Journal of Counselling Psychology*, 53, (1), 80-93.

- Tüysüz, C., Karakuyu, Y., & Bilgin, L. (2008). Öğretmen adaylarının üstbiliş düzeylerinin belirlenmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Social Sciences, 2(17), 147-158
- Wong.P. T. P (1997):Charting the course of Research on meaning seeking. In : INPM <http://www.meaning.ca/>.
- Zhao, L., & Mo, S. (2016). The impact of metacognitive awareness on class performance in financial accoutning courses. Academy of Educational Leadership Journal, 20(2), 78-88.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning, Journal of Educational Pavchology, 80(3), 284-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>