

## مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالطمأنينة النفسية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا

أحمد المطارنة<sup>(٢)</sup>

عبد الناصر القرالة<sup>(١)</sup>

خلود أبو عبيد<sup>(٣)</sup>

تاريخ قبوله للنشر: ٢٦/١٠/٢٠٢٠م

تاريخ تسلم البحث: ٢٩/٤/٢٠٢٠م

### ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالطمأنينة النفسية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية بواقع (٢٨٨) طالباً وطالبة، وتطوير مقياس التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية. توصلت الدراسة إلى أن التفكير ما وراء المعرفي جاء متوسطاً، وأن الطمأنينة النفسية جاءت مرتفعة، وكان هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية، كما تبين أن الذكور أفضل في التخطيط الذاتي والتقييم الذاتي من الإناث، بينما كانت الإناث أفضل من الذكور في المراقبة الذاتية، وتوصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن طلبة الدكتوراه أفضل من طلبة الماجستير في التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية (١٠٦ كلمة).

**الكلمات المفتاحية:** التفكير ما وراء المعرفي، الطمأنينة النفسية، طلبة الدراسات العليا.

### المقدمة.

إن مرحلة الدراسات العليا هي من أعلى مراحل التعليم التي يمكن أن يصل إليها الفرد أثناء رحلة دراسته، ومن المفترض فيها أن يتطور مستوى التفكير بأنواعه المعرفي وفوق المعرفي نظراً لما يتلقاه الطالب في هذه المرحلة من توسعة في إدراكه وتفكيره وقدرته على النظر للأمور بإطار أكثر مرونة، وقد يرتبط ذلك بالطمأنينة النفسية وقد لا يكون هناك ارتباط بينهما، وتأتي الدراسة الحالية

(١) كلية التربية، جامعة مؤتة.

(٢) كلية التربية، جامعة مؤتة.

(٣) كلية التربية، جامعة العلوم والتكنولوجيا.

للتعرف على العلاقة بين المتغيرين .

وعلى الرغم من حداثة مفهوم ما وراء المعرفي إلا أن جذوره التاريخية ترجع إلى سقراط وأسلوبه في الحوار والجدل، وإلى أفلاطون حيث عبر عن ما وراء المعرفي ضمناً حين رأى حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث إلى نفسه (أبو جادو، 2007)، كما اعتقد كولب (Kulp) في منتصف القرن التاسع عشر أنه بإمكاننا دراسة التفكير من خلال جعل الناس يفكرون ويصفون تفكيرهم، وسميت هذه الطريقة بالاستبطان (سولسو، 2000)، حيث كان الاعتقاد السائد آنذاك هو أن عمل الذهن يجب أن يكون مفتوحاً للاختبارات أو الملاحظة الذاتية، فقد اعتقد فونت Wundt بأن الاختبار الذاتي المكثف قادر على تحديد أو التعرف إلى الخبرات الأولية الأصلية والتي تنشأ أو يتكون منها التفكير (اندروسون، 2007).

وقد ظهر مفهوم "ما وراء المعرفي" في بداية السبعينيات من القرن الماضي في بحوث فلافل (Flavell) الذي اهتم بكيفية قيام المتعلم بفهم نفسه كمتعلم، أي قدرته على التخطيط، والمتابعة، والتقويم لما تعلمه، وعمليات ما وراء المعرفي تأتي على قمة المنظومات المعرفية، والتي تعني معرفة الشخص عن تفكيره، والتحكم بضبط الذات عند الانشغال بعمل عقلي معين من حيث الدقة، ومراقبة الجودة، وإدارة الوقت، وتعديل مسار التفكير إذا لزم الأمر (المالكي، ٢٠١١). وأصبح استخدامه واسع الانتشار بين الباحثين في مجال علم النفس المعرفي منذ استخدامه أول مرة بواسطة جون فلافل (Flavell, 1979)

ويعرف لكونورث (Legnourth, 2002) ما وراء المعرفي بالتفكير في التفكير، كما أنها تأملات عن المعرفة أو التفكير فيما يفكر وكيف تفكر. وقد أوضح هاملتون وجاتالا (Hamilton & Ghatala, 1994) أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تتضمن نوعين من العمليات: الأول: معرفة الفرد لمصادره المعرفية ومدى ملاءمتها لموقف التعلم. والثاني: عمليات التنظيم الذاتي التي يستخدمها المتعلم كالتخطيط والفحص والضبط والتقويم.

كما أشار دنلوسكي وسيرا وباكر (Dunlosky Serra, & Baker., 2007, 137) إلى عمليات ما وراء المعرفي على أنها معارف الفرد حول ذاكرته وهي أحد أوجه ما وراء المعرفي التي تهتم بمراقبة وضبط الأفراد لعمليات تعلمهم واسترجاعهم. ويؤكد ريهمان (Rehman, 2011, 46) أن عمليات ما وراء المعرفي أحد أبعاد ما وراء المعرفي والتي يمكن تعريفها على أنها وعي المتعلم بالاستراتيجيات المستخدمة والتي يجب استخدامها في بعض المهام فهي تتضمن المعرفة والمعلومات حول

أنظمة الذاكرة واستراتيجياتها.

ويستخدم مفهوم ما وراء المعرفي، وفوق المعرفة، والمنتيا معرفة، وما وراء الإدراك، والتفكير في التفكير، والوعي بالتفكير كمترادفات لمفهوم Metacognition، والذي يقصد به "معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية والأنشطة الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات (Fairbrother & Chasin, 2000). وتتكون ما وراء المعرفي من أربعة جوانب هي: معرفة ما وراء المعرفي: تشير معرفة ما وراء المعرفي إلى العلم والدراية عن المعرفة، والمعرفة بالمهمة المطلوبة، ومكونات المعرفة الخاصة بالاستراتيجية، والضبط ما وراء المعرفي والذي يشير إلى العمليات والأنشطة التي يرتبط بها المتعلمون في أثناء أدائهم للمهمة، والتنظيم الذاتي: والذي يعني تغيير الاستراتيجية أو الاستمرار فيها في ضوء المتطلبات الحادثة في أثناء معالجة المهمة، ومعتقدات العزو: تعد معتقدات العزو بمثابة تنمية لذات الفرد، حيث يعزو النجاح إلى القدرة والجهد المبذول في أثناء حل المشكلة (Hamilton & Ghatala, 1994) ويتفق سيجار (Siegler, 1996) بأن عمليات ما وراء المعرفي تتكون من ثلاث مكونات الأول يتصل بمعارف الفرد بقدراته وخصائصه ومعرفته بالمهام التي يستطيع أن يؤديها وتلك التي لا يستطيع أن يؤديها، أما المكون الثاني فيتضمن إدراك الفرد ووعيه بأهمية بعض المتغيرات الخاصة بالمهام المراد تذكرها، والمكون الثالث يتضمن وعيه بوجود استراتيجيات عامة تصلح لمختلف المهام مثل تحديد الهدف والتخطيط للأداء والمراقبة الذاتية.

وهناك أساليب وطرق شائعة لقياس التفكير ما وراء المعرفي تشمل الاستبيانات أو المقاييس أو معايير التقويم، حيث تعتبر الأساليب القائمة على ملاحظة تعلم الطلبة هي الأكثر فعالية من غيرها، لأنها تستقل إلى حد ما عن القدرة اللفظية للطالب وعمل الذاكرة، ويمكن أن تشمل سلوكيات التفكير ما وراء المعرفي في الجانب غير اللفظي للعمليات الاجتماعية لاعتبارها مهمة لاكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وربما تكون جزءاً لا يتجزأ في سياق التعليم والتعلم (Lai, 2011). ويمكن قياس عمليات ما وراء المعرفي اعتماداً على الأحكام التقديرية كما يلي: (Keleman, 2000) من خلال أحكام الشعور بالمعرفة (Feeling of knowing judgment)، وأحكام سهولة التعلم (Ease of learning Judgment)، وأحكام التعلم (Judgments of learning).

ويرى فليفل (Flavell, 1987) أن تعليم تفكير ما وراء المعرفي يمر في مجموعة من المراحل: المرحلة الأولى، وتكون بتزويد المتعلم بالدافعية اللازمة لتعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفي من

خلال إقناعه بفائدة هذا التفكير في نجاحه في المهمات التعليمية، أما المرحلة الثانية، فهي رفع مدى انتباه المتعلم نحو المهمات التي سيقوم بتنفيذها وكذلك الانتباه لما يمارسه الآخرون من سلوكيات وأنماط تعليمية، أما المرحلة الثالثة، فهي تحسين قدرة المتعلم على التحدث مع الذات، ليتمكن من فهم عملياته المعرفية، وتطوير هذه العمليات، ونقل تلك العمليات إلى مواقف تعليمية جديدة، أما المرحلة الرابعة والأخيرة فهي قيام المتعلم بتذويت المعرفة في بنائه المعرفي، واستخدام العمليات المعرفية بدرجة عالية من الإتقان.

كما إن المتابع لنموذج جولتي وباركن (Goulteny, 1998) يجد أنه يفسر المكون التحكمي والذي يمثل القدرة على تقييم الحالة الراهنة للذاكرة ومصادر التحكم والمراقبة الذاتية، والمتمثل في المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي والتنظيم الذاتي، بينما يبين نموذج فيفل ووليمان (Flavell & Wellman, 1977) حيث بينوا أن عمليات ما وراء المعرفي مكون من مكونين أحدهما يختص بالجانب المعرفي ويتضمن ثلاثة أنواع من المتغيرات، والنوع الأول يشمل ما يتصل بوعي الفرد بخصائص ذاكرته من حيث طبيعتها ونظمها ووسعها وقدرته على التذكر، أما النوع الثاني فخاص بالمتغيرات المرتبطة بالمهمة من حيث طبيعتها ومدى سهولتها أو صعوبتها وكيفية تذكرها وهل سيتذكرها بسهولة أم بصعوبة ولماذا؟ أما النوع الثالث فيشمل المتغيرات المرتبطة بالاستراتيجية المستخدمة، ويقصد بها مدى وعي الفرد بالكيفية التي يتم بها تشفير وتخزين المعلومات بكفاءة ويسر. أما المكون الثاني وهو المكون التحكمي فيتضمن عمليات المراقبة بنوعها الراجعة وتعني حكم المتعلم بدرجة الثقة على استجابة استدعاء سابقة والمراقبة اللاحقة.

وعلى صعيد آخر يوضح نموذج ميلر (Miller, 1990) أن عمليات ما وراء المعرفي تتكون من ثلاثة مكونات هي الوعي والتشخيص والمراقبة. فيما يدرس نموذج فان وفان ودجونج (Van., 2005) الوعي بعمليات ما وراء المعرفي في هذا النموذج من خمسة مكونات هي: معتقدات الفرد بكفاءة الذاكرة لديه، ومعرفة قدرات الآخرين على التذكر والمقارنة بينهم، ومعرفة الذاكرة بوجه عام، ومعرفة مهام الذاكرة واستراتيجياتها، والتنظيم والمراقبة لمعالجة وتجهيز المعلومات من أجل تذكرها. ويركز نموذج برسلي وميتر (Pressley & Meter, 1994) على مكونين لعمليات ما وراء المعرفي الأول يختص بالمعرفة بالمتغيرات المؤثرة في كفاءة التذكر وبالاستراتيجيات الفعالة وغير الفعالة، أما المكون الثاني فيختص بالمراقبة الذاتية لعمليات التذكر من خلال التنظيم الذاتي، ولقدرة الفرد على التخطيط لسلوكياته في التذكر وتوجيهها وتقويمها.

وعلى صعيد آخر فإن الشعور بالطمأنينة النفسية (Psychological Comfort) شرط ضروري من شروط الصحة النفسية، كما أن الخوف مصدر كثير من العلل والمتاعب النفسية، وإذا كان أمن الفرد وأساس توازنه النفسي فإن الجماعة أساس كل إصلاح اجتماعي (Lyraeos, 2012). كما إن الطمأنينة النفسية تعد مفهوم مميز عن الأمن النفسي (Dyrbye; at, al, 2010).

وتمثل الطمأنينة النفسية شعور الفرد بالقبول والانتفاء والألفة، وندرة الشعور بالتهديد والخطر والقلق بصورة تعكس حقيقة الجنس البشري بأنه ودود وخير، ويشعر بالثقة نحو الآخرين والتسامح معهم، والتعاطف والتعاون والسعادة والاستقرار العاطفي، والميل إلى الانطلاق والتجاوب مع الواقع، فضلا عن الخلو من الاضطرابات العصبية (Maslow, 1972)، كما عرفت رايف وسنجر (Ryff, Singer, 2008) & الطمأنينة النفسية على أنها: مفهوم سداسي الأبعاد يتضمن: شعور الفرد بالاستقلالية، والقدرة على التمكن البيئي، والاستمرار في عملية النمو والتطور الشخصي، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين بالصورة التي تجعل حياته هادفة ولها معنى ومغزى. ويعرف مصطلح الطمأنينة النفسية إجرائياً بأنه عبارة عن مجموع الدرجات التي يحصل على كل طالب على مقياس الطمأنينة النفسية. ويشير ماسلو في دراساته الإكلينيكية بأن هناك مكونات ثلاث ينتج عنها عدد من المظاهر التي تمثل الطمأنينة النفسية وهي: (الشعور بالأمن والبعد عن الخطر والشعور بالحب والقبول من الآخرين والشعور بالانتفاء والمكانة في الجماعة) (Maslow, 1999).

وقد ارتبطت مشاعر الطمأنينة ببعض المتغيرات النفسية الإيجابية مثل تقدير الذات المرتفع ومفهوم الذات الإيجابي (Kiosseoglou & leondari, 2000) كما يرى ديئاماسو وآخرون (Ditommaso, et al, 1999) أن الأفراد المطمئنين نفسياً يكونون مشاعر إيجابية عن أنفسهم وعلاقتهم، فضلا عن تمتعهم بمهارات اجتماعية متوازنة يحققون بواسطتها ارتقاءً طبيعياً وتحولاً انسيابياً خلال مراحل نموهم. وبفحص العواقب السلبية لانخفاض الطمأنينة النفسية سنجد أن الفرد يدفع كلفتها من رصيد صحته النفسية ومن تلك العواقب التشاؤم، والقلق، والاغتراب والاكتئاب والوحدة النفسية (Allen., Mcelhaney., kuperminc, & Jodi, 2004). كما يرتبط انخفاض مشاعر الطمأنينة النفسية بمظاهر التعصب، وضعف القدرة على التفكير الناقد والإبداع (Grout, 1969).

وقد قام ريفوكيز (Ryff, & Keyes, 1995) بوضع نموذج شامل لمفهوم الطمأنينة النفسية ويتكون هذا النموذج من ستة عناصر أساسية تشكل في مجموعها مفهوم الطمأنينة النفسية وهي: تقبل الذات، والعلاقة الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، والسيطرة على البيئة الذاتية، وجعل الحياة ذات

أهداف، والتطوير الذاتي

ومن النظريات المفسرة للطمأنينة النفسية النظرية الإنسانية لإبراهام ماسلو (Ibraham Maslow) حيث يرى ماسلو أن الإنسان يولد وهو محفز لتحقيق احتياجات أساسية في شكل هرمي يبدأ بالحاجات الفسيولوجية كالجوع والعطش، مروراً باحتياجات الأمن والسلامة ثم احتياجات الانتماء والتقبل من المجموعة، وصولاً إلى احتياجات اعتبار واحترام الذات في قمة الهرم، وبعد تحقيق كل هذه الحاجات يجاهد الإنسان لتحقيق ذاته ليصل إلى أسمى مراحل الاكتفاء الذاتي والسلام مع نفسه (الخصري، ٢٠٠٣). لقد ذكر "ماسلو" (Maslow, 1942) "مجموعة من الأعراض صنفها في ثلاث زمرات تعد أساساً للشعور بعدم الطمأنينة النفسية وهي: شعور الفرد بالرفض وبأنه غير محبوب وإن الآخرين يعاملونه بقسوة واحتقار، وشعور الفرد بأن العالم يمثل تهديداً وخوفاً وقلقاً، وشعور الفرد بالوحدة والعزلة والنبذ.

بينما فسرت نظرية اريكسون (Erickson) في النمو النفسي والاجتماعي الطمأنينة النفسية من حيث دورة حياة الإنسان، وتبدأ كل منها بظهور أزمة وتسمى الأنا جاهدة لحل هذه الأزمة، وكسب فعاليات نفس اجتماعية جديدة تزيدها قوة، وتجعلها قادرة على مواجهة مصاعب الحياة والأزمات النفسية الاجتماعية، والأزمة هنا لا تعني مشكلة مستحيلة الحل، بل تعبير عن وجود مطالب ملحة بحاجة إلى مواجهة الإشباع. ويتفق "اريكسون" مع "ماسلو" في أن الطمأنينة النفسية والحب والثقة في الآخرين يقابلها حاجات أساسية يؤدي إشباعها خاصة في السنوات المبكرة من الطفولة إلى سيادة الإحساس بالطمأنينة النفسية في المراحل العمرية اللاحقة (Erickson, 1963) وبالتالي يتبين من الإطار النظري وجود العديد من الأدب النظري التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية كل على حدى، وتأتي الدراسة الحالية لتتعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرين لدى فئة من الطلبة نادراً ما يتم دراستها وهي طلبة الدراسات العليا.

### مشكلة الدراسة:

لقد حظي التفكير ما وراء المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير الطلبة، حيث يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسون، فالطالب المفكر تفكيراً ما وراء المعرفي يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة، وحسبما يشير جراهام (Graham 1997) يستخدمون استراتيجيات الاكتشاف، ويكتشفون ما يحتاجون إلى أن يتعلموه، وعندها

يتوصلون إلى معرفة أكثر عمقاً، وأحسن أداءً؛ لأن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تسمح لهم أن يخططوا، ويتحكموا به.

إن الناظر إلى واقع التعليم الجامعي في الوطن العربي يجد أن هناك تفاوتاً واضحاً في مستوى التركيز على تطوير التفكير بشكل عام، وعلى التفكير ما وراء المعرفي والاستفادة منه في تحسين التعلم النفاعلي لدى الطلاب ورفع مستوى التحصيل لديهم بشكل خاص؛ ذلك أن الطلاب لا يُدرسون بطرق حديثة تطور تفكيرهم وتساعدهم على الإنجاز والتحصيل.

وكذلك أشار ولسون وباي (Wilson & Bai, 2011) في دراستهما "العلاقة والأثر بين معرفة المعلمين للمعرفة حول مفهوم ما وراء المعرفي والتفكير ما وراء المعرفي" إلى أن تدريس الطلاب ليصبحوا قادرين على التفكير ما وراء المعرفي يتطلب فهماً عميقاً لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي وللمفهوم النظري المعرفي لما وراء المعرفي، وهذا يستدعي معلماً يمتلك فهماً عميقاً لهما.

كما حاولت دراسات أخرى ربط ما وراء المعرفي مع متغيرات أخرى ومنها دراسة نصر (٢٠١٩) للتعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفي ومهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، وقد خلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ما وراء المعرفي تعزي لمتغير الجنس. بينما حاولت دراسة ليواردة (2016) معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية والطمأنينة النفسية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مقياس الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مقياس الطمأنينة النفسية تبعاً لمتغير الجنس.

وبناء على ذلك التقى الباحث بعدد من طلبة الدراسات العليا وحاول التعرف على مستوى تفكيرهم ما وراء المعرفي وقد تبين تذبذباً لديهم في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، ومستوى الطمأنينة النفسية، وارتأى بناءً على ذلك دراسة التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالطمأنينة النفسية لكي يكتشف وجود علاقة بينهما أم لا.

### أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة الحالية مما يلي:

**أولاً: الأهمية النظرية:** تكتسب الدراسة أهميتها في تناولها لمتغيري ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية، حيث أكدت عدة دراسات سابقة على أهمية دراسة ما وراء المعرفي ومنها دراسة نيلسون

وآخرون (Nelson et al, 1999) وتركز الدراسة الحالية التطرق إلى التوسع بالربط بين التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسة الحالية، وتسعى الدراسة الحالية للاستفادة وتجميع الأدب المرتبط بذلك، كما تسعى للتطرق لفئة من الطلبة زادت في الآونة الأخيرة وهي فئة طلبة الدراسات العليا، ويمكن الاستفادة من الدراسة الحالية في المكتبة الاردنية للفهم الأكثر لطلبة الدراسات العليا والمتغيرات النفسية المرتبطة معهم.

**ثانياً: الأهمية العملية:** تظهر أهمية دراسة الطمأنينة النفسية في وقتنا الحاضر لدى الطلبة بشكل خاص نظراً لحاجتهم الى البحث عن إكمال الدراسة بتفوق من جهة وإيجاد وظيفة من جهة أخرى مما يؤثر في مستوى طمأنينتهم النفسية، وقد يرتبط ذلك مع وجود بعض الأفكار لديهم على مستوى المعرفي وفوق المعرفي.

يمكن أن تخدم الدراسة الحالية كل من الأخصائيين في علم النفس التطبيقي والتربوي من خلال النتائج التي تقدمها، كما يمكن الاستفادة من المقاييس المطورة في الدراسة الحالية لإفادة الطلبة ذوي الدراسات العليا، ويمكن أن تكون الدراسة الحالية مهدة لعمل برامج تربوية ومفيدة سواء لأعضاء هيئة التدريس لمساعدتهم في كيفية التعامل مع الطلبة في مرحلة الدراسات العليا. كما تكمن أهمية الدراسة في الأدوات التي تطورها الدراسة الحالية، وقد يستفيد منها الباحثون في دراسات نفسية لاحقاً. ويكمن أهمية الدراسة الحالية في النتائج المتوقعة التي قد تسفر عنها والتي يمكن أن توظف في مساعدة الطلبة في الدراسات العليا بما يكفل لهم التمتع بالصحة النفسية والاستفادة من تفكيرهم بأعلى مستوى ممكن.

### أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

- ١- الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا.
- ٢- الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا.
- ٣- التعرف على وجود فروق في التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا باختلاف النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي.



### أسئلة الدراسة:

تدور الدراسة الحالية حول التعرف على طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وبين الطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة؟
- ٢- ما مستوى الطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة؟
- ٣- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية؟
- ٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى تفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا باختلاف النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)؟
- ٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى تفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا باختلاف المستوى الدراسي (ماجستير ودكتوراه)؟

### التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

**التفكير ما وراء المعرفي:** يشير مفهوم ما وراء المعرفي إلى معرفة الفرد بذكرته وإدراكه لها ووعيه بها، أو بأي شيء يتصل بعملية تخزين المعلومات واسترجاعها أو بوظيفة الذاكرة بوجه عام ( Troyer & Rich, 2002, 19). ويعرف جرامر وبورتلو وكوفمان وارونستن ( Grammer, Purtell, 140, 2011, Coffman & Omstein) عمليات ما وراء المعرفي بأنها القدرة على التوجيه والتحكم في أداء الذاكرة ومعرفة كيفية عملها، واستراتيجياتها والتغيرات التي تحدث لها. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المطور في الدراسة الحالية.

**الطمأنينة النفسية:** تعرف بأنها شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول ومقدر من قبل الآخرين، وندرة شعوره بالخطر والتهديد وإدراكه أن الآخرين ذوي الأهمية النفسية في حياته مستجيبون لحاجاته ومتواجدون معه بدنياً ونفسياً، لرعايته وحمايته ومساندته عند الأزمات (Kerms, 2001). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المطور في الدراسة الحالية.

**طلبة الدراسات العليا:** هم الطلبة الذين يدرسون في مستوى الماجستير والدكتوراه في جامعة مؤتة.

### حدود الدراسة:

- تتحدد الدراسة الحالية بالحدود والمحددات التالية:
- **حدود بشرية:** متمثلة بطلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة في مرحلتي الماجستير والدكتوراه.
- **حدود زمنية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.
- **حدود مكانية:** تم تطبيق الدراسة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية.

**محددات الدراسة:** تتحدد الدراسة باستجابة الطلبة على المقاييس المطورة في الدراسة الحالية.

### الدراسات السابقة.

سيتم استعراض الدراسات السابقة في ثلاثة محاور رئيسية:

**أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي:**

- (١) **قام الزعبي (2013) بدراسة** هدفت للتعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلاب جامعة نجران، تكونت العينة من (٢٨٢) طالباً وطالبة، وتم تطوير مقياس للتفكير ما وراء المعرفي، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التفكير كان عالٍ لصالح ذوي التحصيل المرتفع، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو مستوى الدراسة.
- (٢) **كما هدفت دراسة أبو لطيفة (2015) إلى التعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى** طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٠٠) طالب من طلبة كلية التربية في جامعة الباحة. ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة جاء متوسطاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفق متغير السنة الدراسية.
- (٣) **وتناولت دراسة عبد الحافظ (2016) التعرف على درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة** الجامعة، وقد تكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالباً وطالبة، وقد تم تبني مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994)، وبناء مقياس المرونة المعرفية،

توصلت الباحثة إلى أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بدرجة من التفكير الما وراء المعرفي أعلى من الوسط. كما أظهرت النتائج وجود فروق في التفكير الما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

٤) وتناولت دراسة المحمدي (2016) معرفة علاقة التفكير ما وراء العرب والحاجة للمعرفة بالتحصيل الدراسي لطالبات الرحلتين الثانوية والجامعية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠٧) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياسين: مقياس التفكير ما وراء المعرفي لسشرو ودينسون (Schraw & Dennison 1994)، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي لكاسيويوبيتي وكاو (١٩٨٤) (Cacioppo, petty & Kao)، وقد بينت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة من الطالبات يمتلكن مستوى مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي.

٥) كما هدفت دراسة القاسم (2016) إلى تحديد مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي، تمّ تصميم أداة لقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تم تطبيقها على عينة الدراسة التي بلغ عددها (٤١٨) طالباً، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي يقع ضمن المستوى المتوسط لدى عينة الدراسة، وأن بُعد مهارة المراقبة هو الأكثر استخداماً لديهم.

٦) كما هدفت دراسة خريسات (2016) إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، وما إذا كان مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة يختلف باختلاف متغيري نوع الطالب وتحصيله الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالباً وطالبة، من طلبة البكالوريوس في كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، وقد تمّ تطوير مقياس للتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة كان مرتفعاً. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لأثر النوع في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة.

٧) كما هدفت دراسة صوالحة والمومني (2017) للتعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من الطلبة الجامعيين المغتربين بجامعة إربد الأهلية في ضوء متغيرات الجنس، نوع الكلية، السنة الدراسية، ومستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٣٦٧) طالباً وطالبة، وقد استخدمت الدراسة مقياس ما وراء المعرفي، وأظهرت النتائج حصول أفراد العينة على مستوى متوسط من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، كما كشفت النتائج عن أن هناك فروقاً في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للجنس لصالح الذكور.

٨) وهدفت دراسة الشواشرة وطشطوش والربيع وخليل وآمال (2017) للبحث في مستوى التفكير ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس، والمستوى الأكاديمي، ومستوى التحصيل، تألفت العينة من (٢٩٠) طالب وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين: الأول مقياس التفكير ما وراء المعرفي (النسخة المعربة)-AI (Jarrah and Obidar, 2011)؛ والمقياس الثاني لقياس التوجه نحو الهدف (Abu-Ghazal, Hamouri&Ajloni, 2013) أشارت النتائج إلى أن الطلبة لديهم مستوى عال من التفكير ما وراء المعرفي، كذلك لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عائدة للنوع الاجتماعي.

٩) كما أجرى قمر ويوسف (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة دنقلا وأثر بعض المتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، التحصيل الدراسي، التخصص)، تكونت عينة الدراسة من (٤١٠) طالباً وطالبة، وقد تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw & Dennison, 1994)، أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، إلا أنها لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع والمستوى الدراسي.

١٠) كما هدفت دراسة صالح (2018) إلى معرفة الفروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي والنوع، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٣) طالباً وطالبة من كلية التربية المرج، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس ما وراء المعرفي الذي عربه السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩). أظهرت نتائج الدراسة وجود عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ما وراء المعرفي تعزى للنوع (ذكور - إناث).

١١) وهدفت دراسة الغرابية (2019) إلى تقصي العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الدراسات العليا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياسان هما: مقياس التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً، وحساب معامل ثبات المقياسين، تكونت عينة الدراسة من (١٩٤) طالباً وطالبة، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير ما وراء المعرفي الكلي ولصالح الإناث؛ ووجود فروق في بعد وضع الهدف والتخطيط ولصالح الذكور، وكذلك بعد التسميع والحفظ ولصالح الإناث.

### ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت الطمأنينة النفسية:

(١) أجرى حليم (2017) دراسة هدفت إلى تحديد الفروق بين الذكور والإناث في الطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعة، وفي ضوء ذلك طبق البحث على عينة مكونة من ٣٤٥ طالباً وطالبة، وتم تطوير مقياس للطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في ثلاثة أبعاد من أبعاد الطمأنينة النفسية، وذلك لصالح متوسط درجات الإناث (في حالة بُعد: النضج الانفعالي والقدرة على ضبط النفس)، ولصالح متوسط درجات الذكور (في حالة بُعد: الرضا عن الذات، الثقة)، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الطمأنينة الانفعالية والتوافق الاجتماعي.

(٢) كما استهدف دراسة البديوي (2018) الكشف عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي وكل من اليقظة العقلية والطمأنينة النفسية، وتم البحث عن عينة قدرها (١٦٠) طالبة من طالبات، وتم استخدام مقياس التفكير الأخلاقي إعداد (عبد الفتاح، ٢٠٠١)، كما تم استخدام مقياس اليقظة العقلية إعداد (الباحثة) ومقياس الطمأنينة النفسية إعداد (الباحثة)، توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير الأخلاقي والطمأنينة النفسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من مجموعة منخفضة الطمأنينة النفسية ومجموعة مرتفعة الطمأنينة النفسية في التفكير الأخلاقي لصالح مجموعة مرتفعة الطمأنينة النفسية.

### ثالثاً: الدراسات السابقة التي حاولت ربط المتغيرين معاً.

(١) ومن الدراسات التي حاولت الربط بين المتغيرين ما قامت به دراسة قاسم (٢٠١٧) حول العلاقة بين سمة ما وراء المزاج ومكوناتها (الانتباه والوضوح والإصلاح) وكل من التفكير فوق المعرفي بمكوناته والعوامل الكبرى للشخصية والتفاؤل والتشاؤم، وتحديد القيمة التنبؤية لكل من تلك المتغيرات بسمة ما وراء المزاج، وتم تطوير مقياس ما وراء المزاج والتفكير فوق المعرفي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتفاؤل والتشاؤم، حيث وجدت علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في سمة ما وراء المزاج بمكوناتها الفرعية وكل من مهارات التفكير فوق المعرفي والتفاؤل إيجابياً والتشاؤم سلبياً وبعض العوامل الكبرى للشخصية كالانبساطية والتفتح إيجابياً والعصابية سلبياً، وأمكن التنبؤ بسمة ما وراء المزاج من مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط - التحكم والمراقبة - التقييم) والدرجة الكلية.

٢) وكذلك ما تناولته دراسة غريب وعبد العزيز (2016) معرفة العلاقة بين الكمالية والطمأنينة النفسية وأساليب التفكير لدى الطالبات السعوديات بالمرحلة الجامعية، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (١٢٧) طالبة من طالبات جامعتي القصيم، الجوف، وتم تطبيق أدوات الدراسة التالية (مقياس الكمالية، إعداد فروست: ١٩٩٠، ترجمة: الباحثان)، ومقياس الطمأنينة النفسية، (إعداد: ماسلو Maslow، ترجمة: الدليم، وآخرون، ١٩٩٣)، ومقياس أساليب التفكير "الصورة الكاملة، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على مقياس الطمأنينة النفسية ودرجاتهم على بعض أبعاد مقياس أساليب التفكير.

٣) كما حاولت دراسة عنتر (٢٠١٥) استيضاح العلاقة بين مهارات إدارة التفكير (مهارات التفكير فوق المعرفي) وبين كل من سمة ما وراء المزاج والشعور بالسعادة النفسية، ولقد طبق البحث على عينة (ن=٣٣٥) من طلاب الدراسات العليا ببرنامج الدبلوم التربوي، وتم تطوير مقياس التفكير فوق المعرفي ومقياس ما وراء المزاج والشعور بالسعادة النفسية، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من إدارة التفكير (مهارات التفكير فوق المعرفي) وكل من سمة ما وراء المزاج والسعادة النفسية لدى الطلاب المعلمين، ووجود علاقة إيجابية بين سمة ما وراء المزاج والشعور بالسعادة النفسية، كما توصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج إدارة التفكير في تطوير سمة ما وراء المزاج وتحسين مستوى السعادة النفسية لدى طالبات المجموعة التجريبية بالمقارنة بطالبات المجموعة الضابطة.

#### التعقيب على الدراسات السابقة:

تشير الدراسات السابقة إلى أن الطلاب عادة ما يلجأون إلى ابتكار استراتيجيات محددة لمراقبة طريقة تعلمهم بشكل ذاتي دون أن يدركوا أن ما يقومون به هو ممارسة التفكير ما وراء المعرفي، حيث يشير بوركوسكي وكار وبريسلي (Borkwski, Carr, & Presley, 1987) إلى أن الطلاب يمتلكون مهارات التفكير ما وراء المعرفي لضبط تفكيرهم أو ممارسة تعلم التعلم؛ لذلك فهم يطورون طرقاً وأساليب في التعلم تساعد على ضبط تفكيرهم وتوجيه عملية تعلمهم. كما يبين كوستاوكالليك (Costa and Kallick, 2001) أهمية دراسة التفكير ما وراء المعرفي وفاعليته في العملية التربوية، الذي يسعى إلى تحقيق أهداف عدة منها: تمكين الطلبة من تطوير خطة عمل في أذهانهم لفترة من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها عند إكمالها.

وقد حاولت بعض الدراسات السابقة ربط التفكير ما وراء المعرفي ببعض المتغيرات كدراسة فينمان

وسبانس (Veenman & Spaans, 2004) التي ربطته مع القدرات العقلية، ودراسة الشريدة (٢٠١٥) التي ربطت التفكير ما وراء المعرفي بالحكمة، ودراسة عبد الرحيم وبركة (٢٠١٥) التي ربطت التفكير ما وراء المعرفي بالاتجاه نحو مهنة التدريس، ودراسة الجابري وغيث (Aljaberi & Gheith, 2014) التي ربطت التفكير ما وراء المعرفي بالقدرة على حل المشكلات، بينما حاولت دراسات التعرف على التفكير ما وراء المعرفي لدى بعض الفئات منها دراسة عبد العزيز (٢٠١٣) التي حاولت دراسته لدى أعضاء هيئة التدريس، كاو وناثيلد وجون (Cao, Li & Niefeld, John, 2007) التي تعرفت على الصعوبات التي تواجه الطلبة ومرتبطة بالوعي ما وراء المعرفي، ولم يجد الباحث أيًا من الدراسات السابقة التي ربطت التفكير ما وراء المعرفي بالطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا وهذا ما ستقوم الدراسة به.

### الطريقة والإجراءات:

#### المنهجية والتصميم:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية.

#### أفراد الدراسة:

تم اختيار جميع طلبة الدراسات العليا الذين على مقاعد الدراسة في كلية العلوم التربوية في مستوى الدراسات العليا للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠. في مرحلتى الماجستير والدكتوراه والبالغ عددهم (٩٦٠) طالباً وطالبة منهم (٧٧٥) طالب ماجستير (١٨٥) طالب دكتوراه.

#### أسلوب اختيار أفراد الدراسة:

تم اختيار جميع الطلبة ليمثلوا الدراسة الحالية حيث تم اختيار عينة عشوائياً من الطلبة من خلال الوصول إلى محاضرات الطلبة في الدراسات العليا، واختيار (١٠) طلبة من كل صف، حيث تم زيارة (٣٠) شعبة من شعب الدراسات العليا في مستوى الماجستير والدكتوراه، وقد تم استثناء (١٢) طالبا لعدم اكتمال الإجابة، وبقي عدد أفراد الدراسة بواقع (٢٨٨) طالباً وطالبة بحيث يشكلوا ما نسبته (٣٠%) من الطلبة، وتم اختيار (٣٠) طالبا لتطوير المقاييس والتحقق من الصدق والثبات.

## أدوات الدراسة:

### أولاً: مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

تم تطوير مقياس التفكير ما وراء المعرفي من خلال العودة لعدد من الدراسات السابقة والإطار النظري ومنها (Qamar & Yousef, 2017; Naser, 2019; Almohamadi, 2016)، وقد تكون المقياس من (٤٥) فقرة وثلاثة أبعاد هي: التخطيط والتنظيم والشخص الذاتي وقد مثله (١٥) فقرة، والمراقبة الذاتية والضبط الذاتي ومثله (١٥) فقرة، والتقييم الذاتي ومثله (١٥) فقرة. ولأغراض الدراسة الحالية تم استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس كما يلي:

#### (١) صدق المقياس.

تم التحقق من دلالات صدق المقياس من خلال:

أ- **الصدق الظاهري:** للتحقق من صدق المقياس تم استخراج الصدق الظاهري من خلال عرضه على المحكمين وعددهم (١٠) محكمين من ذوي الاختصاصات في مجالات علم النفس في الجامعات في المملكة الأردنية الهاشمية، من أجل إبداء آرائهم في المقياس من حيث مدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، وتم اعتماد معيار اتفاق (٨) من لجنة المحكمين وقد تم الأخذ ملاحظات المحكمين، وبناء على ذلك تم إجراء التعديلات المقترحة على (٧) فقرات.

ب- **صدق البناء الداخلي:** تم حساب معامل ارتباط بين درجة كل فقرة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي مع البعد والدرجة الكلية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالباً وطالبة من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة، وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية، وقد تراوحت معاملات الارتباط ذات الدلالة الإحصائية بين (٠.٣٠-٠.٦٧)، وهذا يدل على أن مقياس التفكير ما وراء المعرفي يمتلك صدق داخلي كما جاءت جميع الأبعاد دالة إحصائياً.

#### (٢) دلالات ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال:

أ- **الثبات بطريقة الثبات بالإعادة:** حيث تم تطبيق أداة الدراسة على (٣٠) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها مرتين، ويفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع وتم حساب معامل الاستقرار بين أداء الطلبة في كلا التطبيقين، وقد تبين أن معاملات الارتباط للأبعاد تراوحت بين



(٠.٨٩-٠.٩٥) وللدرجة الكلية (٠.٩٤).

ب- الثبات بطريقة كرونباخ ألفا: تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب قيم الثبات، على عينة الدراسة الاستطلاعية، وقد تبين أن معامل الثبات كان مناسباً؛ حيث تراوح للأبعاد (٠.٨٤-٠.٨٩) وللدرجة الكلية (٠.٨٨) ويتبين أن هذه القيمة مناسبة لمثل هذا النوع من الدراسات التربوية.

### ٣) تطبيق وتصحيح وتفسير مقياس التفكير ما وراء المعرفي

تم تطبيق المقياس بالطلب من الطلبة الإجابة على فقرات المقياس بوضع إشارة (✓) على إحدى الخيارات الخمسة (أوافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). ولتفسير الإجابات التي يحصل عليها الطالب على النحو التالي يتم استخدام المدى لتفسير الدرجة التي يحصل عليها الطلبة حيث إن: المدى = أكبر قيمة - أصغر قيمة / عدد المستويات، أعلى خيار - أدنى خيار = ١-٥ = ٤، حيث إن الدرجة من (١-٢.٣٣) للفقرة الواحدة تدل على مستوى منخفض من وجود الطمأنينة النفسية لدى الطلبة، والدرجة من (٢.٣٤-٣.٦٦) للفقرة الواحدة تدل على مستوى متوسط من وجود التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة، والدرجة من (٣.٦٧-٥) للفقرة الواحدة تدل على مستوى مرتفع من وجود التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة.

### ثانياً: مقياس الطمأنينة النفسية:

تم تطوير مقياس الطمأنينة النفسية من قبل الباحث بالاعتماد على عدد من الدراسات السابقة كدراسة (Lee, 2013)، ودراسة القدومي وخليل (Alqadomi & Kaleel, 2011) ويكشف هذا المقياس عن الطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، اشتمل المقياس في صورته الأولية على (٣٠) فقرة.

ولأغراض الدراسة الحالية تم استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس كما يلي:

### ١) صدق المقياس.

تم التحقق من دلالات صدق المقياس من خلال:

أ- الصدق الظاهري: للتحقق من صدق المقياس تم استخراج الصدق الظاهري من خلال عرضه على المحكمين وعددهم (١٠) محكمين من ذوي الاختصاصات في مجالات علم النفس في جامعات المملكة الأردنية الهاشمية، من أجل إبداء آرائهم في المقياس من حيث مدى وضوح

الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، وتم اعتماد معيار اتفاق (٨) من لجنة المحكمين، وبناءً على ذلك تم إجراء التعديلات المقترحة على (8) من الفقرات.

ب- **صدق البناء الداخلي لمقياس الطمأنينة النفسية:** تم حساب معامل ارتباط بين درجة كل فقرة من مقياس الطمأنينة النفسية مع الدرجة الكلية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالباً وطالبة من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة، وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية، وقد تراوحت معاملات الارتباط ذات الدلالة الإحصائية بين (٠.٣٨-٠.٦٩)، وهذا يدل على أن مقياس الطمأنينة النفسية يمتلك صدقاً داخلياً كما جاءت جميع الفقرات دالة إحصائياً.

### ٢) دلالات ثبات مقياس الطمأنينة النفسية:

تم التحقق من ثبات مقياس الطمأنينة النفسية من خلال:

أ- معامل الاستقرار باستخدام طريقة الثبات بالإعادة: حيث تم تطبيق أداة الدراسة على (٣٠) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها مرتين، وبفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع وتم حساب معامل الاستقرار بين أداء الطلبة في كلا التطبيقين، وقد تبين أن معامل الثبات بطريقة الإعادة بلغ (٠.٩٢).

ب- **الثبات بطريقة كرونباخ ألفا:** تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب قيم الثبات، على عينة الدراسة الاستطلاعية، وقد تبين أن معامل الثبات كان مناسباً حيث بلغ (٠.٨١) ويتبين أن هذه القيمة مناسبة لمثل هذا النوع من الدراسات التربوية.

### ٣) تطبيق وتصحيح وتفسير مقياس الطمأنينة النفسية.

تم تطبيق المقياس بالطلب من الطلبة الإجابة على فقرات المقياس بوضع إشارة (✓) على إحدى الخيارات الخمسة (أوافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). ولتفسير الإجابات التي يحصل عليها الطالب على النحو التالي يتم استخدام المدى لتفسير الدرجة التي يحصل عليها الطلبة حيث إن: المدى = أكبر قيمة - أصغر قيمة / عدد المستويات، أعلى خيار - أدنى خيار = ١-٥ = ٤، حيث إن الدرجة من (١-٢.٣٣) للفقرة الواحدة تدلُّ على مستوى منخفض من امتلاك الطمأنينة النفسية لدى الطلبة، والدرجة من (٢.٣٤-٣.٦٦٦) للفقرة الواحدة تدل على مستوى متوسط من امتلاك الطلبة الطمأنينة النفسية، والدرجة من (٣.٦٧-٥) للفقرة الواحدة تدل مستوى مرتفع من امتلاك الطلبة الطمأنينة النفسية.

### إجراءات الدراسة:

- تم القيام بالإجراءات التالية لتطبيق الدراسة:
- ١- تم الحصول على الموافقة الرسمية من جامعة مؤتة.
  - ٢- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بأهداف الدراسة.
  - ٣- تم تطوير أدوات الدراسة والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين من صدق وثبات، وصياغة المقاييس بالصورة النهائية.
  - ٤- تم التطبيق على أفراد الدراسة والبالغ عددها (٢٨٨) طالبا.
  - ٥- تم جمع المعلومات ومعالجتها إحصائياً وفقاً لبرنامج (Spss).
  - ٦- تم الوصول إلى نتائج الدراسة ومناقشتها والوصول إلى الاستنتاجات والتوصيات.

### المعالجة الإحصائية:

- تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
- ١- لحساب دلالات الصدق والثبات تم استخدام الصدق المحكمين، وصدق البناء الداخلي، وتم استخدام معامل الارتباط بطريقتي الإعادة، والاتساق الداخلي.
  - ٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.
  - ٣- معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث.
  - ٤- اختبار ت للعينات المستقلة للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس.

### نتائج الدراسة ومناقشتها.

#### السؤال الأول: ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة؟

- للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة، والجدول (١) يبين نتائج ذلك.

جدول (١):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى  
طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة

الترتيب	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأبعاد
٢	متوسط	٠.٩٢	٣.٥٨	التخطيط والتنظيم التشخيص الذاتي
١	متوسط	١.٢٨	٣.٦٠	المراقبة الذاتية والضبط الذاتي
٣	متوسط	٠.٩٥	٣.٢٩	التقييم الذاتي
	متوسط	٠.٨٠	٣.٤٩	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول (١) أن طلبة الدراسات العليا قد حققوا مستوى متوسط حسابي في التفكير ما وراء المعرفي وقد جاء بمتوسط حسابي (٣.٤٩) وانحراف معياري (٠.٨٠)، كما جاءت المتوسطات بمتوسط حسابي أيضاً، حيث جاء بعد المراقبة الذاتية والضبط الذاتي كأعلى بعد يليه بعد التخطيط والتنظيم الذاتي ثم يليه بعد التقييم الذاتي بالمركز الأخير.

ويبدو من النتيجة أن الطلبة في الدراسات العليا نظراً لكونهم يدرسون بمستوى متقدم فإنهم يستخدمون مستويات عليا من التفكير وخاصة المراقبة الذاتية لأنفسهم لكسب الوقت والضبط الذاتي للتعامل مع المشاعر بطريقة أكثر إيجابية ومتوازنة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو لطيفة (Abu latifa, 2015) ودراسة القاسم (Alkasem, 2016) ومع نتائج دراسة صوالحة والمومني (Sawalha & Almomani, 2017). بينما تختلف مع نتائج دراسة الزعبي (Al-Zoubi, 2013) التي أشارت إلى مستوى مرتفع في التفكير ما وراء المعرفي، وتختلف مع نتائج دراسة عبد الحافظ (Abdlhafiz, 2016)، كما تختلف عن نتائج دراسة المحمدي (Almohamadi, 2016) ودراسة خريسات (٢٠١٦) ودراسة الشواشرة وطشوش والربيع وخليل وأمال (Alshawashreh; Tashtosh; Alrabee; Kaleel & Amal, 2017)، ودراسة قمر ويوسف (Qamar & Yousef, 2017).

ويعزو الباحث النتيجة الحالية نظراً لكون الطلبة في مرحلة الدراسات العليا ويتمتعون بمستوى من التفكير ما وراء المعرفي نتيجة ما يخضعون له من مذاكرة على مستوى عال، جعلهم يفكرون ليس بالمستوى المعرفي فقط ولكن أيضاً بالمستوى ما وراء المعرفي، ويتبين أن الطلبة يفضلون المراقبة لذواتهم بشكل أفضل بعد من أبعاد التفكير ما وراء المعرفي؛ ويعود ذلك لأنهم بمرحلة عليا من الدراسة ويحاسبون بشدة على سلوكياتهم وتصرفاتهم وكلامهم سواء داخل الإطار الجامعي أم خارجه.

**السؤال الثاني: ما مستوى الطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة؟**

للإجابة على السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة، وقد جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣.٨٩) وانحراف معياري (٠.٤٩)، مما يدل على ارتفاع مستوى الطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا.

ولم يتمكن الباحث من الوصول لأي من الدراسات السابقة التي تعرفت على مستوى الطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا، ويعزو الباحث نظراً لأنهم في مرحلة عليا من الدراسة وقد وصلوا لمبتغاهم في الحياة من حيث الجانب الدراسي والأكاديمي، وقد أثرت الدراسة على حياتهم النفسية بشكل إيجابي فجعلتهم أكثر استقراراً وأمناً وهدوءاً وطمأنينة، وكذلك كون نوع الدراسة التي يقوم بها هؤلاء الطلبة هي دراسة في كلية إنسانية وأدبية، وتؤثر الدراسات الإنسانية على نمط الحياة الشخصي وتجعل الفرد يصبح أكثر استقراراً وتكيفاً وقادراً على التعامل بإيجابية مع نفسه ومع الآخرين.

إن هؤلاء الطلبة في هذه المرحلة المتقدمة من الدراسة يسعون لتطوير طمأنينة نفسية نظراً لوصولهم إلى مستوى متقدم من الدراسة واصبحوا أكثر استقراراً من الآخرين، ويسعون للبحث عن حياة أكثر إيجابية ويركزون على الجانب الإيجابي في التعامل مع أنفسهم من جهة ومع الآخرين من جهة ثانية.

**السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين التفكير ما وراء**

**المعرفي والطمأنينة النفسية؟**

للإجابة عن السؤال الحالي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (٢) يبين النتائج

**جدول (٢):**

**معاملات الارتباط بين التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية**

المقياس	الدلالات الاحصائية	التخطيط الذاتي	المراقبة الذاتية	التقييم الذاتي	الدرجة الكلية
الطمأنينة	معامل الارتباط	**٠.٣٠	**٠.٤٩	**٠.٣٣	**٠.٥١
النفسية	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠

يبين من الجدول (٢) أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده من جهة وبين الطمأنينة النفسية من جهة ثانية، حيث كانت العلاقة دالة عند مستوى ( $\alpha=0.01$ )

مما يدل على أنه كلما زاد التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الثلاثة سواء التخطيط الذاتي أو المراقبة الذاتية أو التقييم الذاتي زادت الطمأنينة النفسية، وقد ظهر من خلال النتائج أن أعلى بعد جاء للمراقبة الذاتية من حيث ارتباطه مع الطمأنينة النفسية وتلاه بعد التقييم الذاتي ثم بعد التخطيط الذاتي. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة البديوي (AIEbdawi, 2018) التي وجدت علاقة بين الطمأنينة النفسية والتفكير الأخلاقي. بينما تختلف مع نتائج دراسة غريب وعبد العزيز ( Gareeb & Abdulazez, 2016) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الطمأنينة النفسية وبعض أبعاد مقياس أساليب التفكير .

ويلاحظ أن الطلبة في مرحلة الدراسات العليا كلما تحسن لديهم التفكير ما وراء المعرفي أصبحوا أكثر قدرة على التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي انعكس ذلك على حياتهم النفسية، فجعلهم أكثر اطمئناناً وسكينة من قبل، والعكس صحيح، ويعزو الباحث هذه النتيجة نظراً لكون التفكير ما وراء المعرفي يجعل الفرد يتأمل المواقف التي تمر معه بالحياة ويحاول أن يكون دقيقاً بحكمه عليها وتجعله يراقب ذاته، فإن أصبح قادراً على ذاته فهو سيؤثر بلا شك على مستوى طمأنينته النفسية، ويجعله أكثر شعوراً بالهدوء النفسي.

**السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى تفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا باختلاف النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)؟**  
لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية في التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية ومركز الضبط الداخلي لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) تم استخدام اختبارات للعينات المزدوجة، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (٣): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية للنوع الاجتماعي (ذكور وإناث) لدى طلبة الدراسات العليا

المقياس	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط الذاتي	ذكور	١٣٨	٣.٧٦	٠.٨٨	٢٨٦	٣.٣٥	٠.٠٠٠
	إناث	١٥٠	٣.٤١	٠.٩٢			
المراقبة الذاتية	ذكور	١٣٨	٣.٢٥	١.٠٥	٢٨٦	-٤.٦٨	٠.٠٠٠
	إناث	١٥٠	٣.٩٢	١.٣٩			
التقييم الذاتي	ذكور	١٣٨	٣.٤٢	٠.٧٦	٢٨٦	٢.٢٨	٠.٠٠٣
	إناث	١٥٠	٣.١٧	١.٠٩			
الدرجة الكلية للتفكير	ذكور	١٣٨	٣.٤٨	٠.٦٨	٢٨٦	-٠.٢٤	٠.٨١
	إناث	١٥٠	٣.٤٩	٠.٩٠			
الطمأنينة النفسية	ذكور	١٣٨	٣.٩٣	٠.٤٩	٢٨٦	١.٠٦	٠.٢٩
	إناث	١٥٠	٣.٨٦	٠.٤٩			

يظهر من الجدول (٣) عدم وجود اختلافات بين الطلبة في الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي باختلاف الجنس، حيث بلغت قيمة ت (٠.٢٤) في الدرجة الكلية، كما تبين عدم وجود اختلافات بين الطلبة في الطمأنينة النفسية حيث بلغت قيمة ت (١.٠٦) وهي قيم غير دالة إحصائياً، بمعنى أن الذكور والإناث لا يختلفون في الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، بينما وجد أن الذكور أفضل في مهارتي التخطيط الذاتي والتقييم الذاتي، كما وجد أن الإناث أفضل المراقبة الذاتية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حلیم (٢٠١٧) ودراسة الشواشرة وطشوش والربع وخلييل وآمال (Alshawashreh, et al, 2017) ودراسة قمر ويوسف (Qamar & Yousef, 2017) ودراسة صالح (Saleh, 2018) التي أشارت إلى عدم وجود اختلافات في التفكير ما وراء المعرفي يعزى لأثر النوع الاجتماعي، ودراسة نصر (Naser, 2019) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس في التفكير ما وراء المعرفي. بينما تختلف مع نتائج دراسة الزعبي (Al-Zoubi, 2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في التفكير ما وراء المعرفي يعزى للجنس، ودراسة لبوادة

(Libwardah,2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الطمأنينة النفسية تبعاً لمتغير الجنس، ومع نتائج دراسة عبد الحافظ (Abdulhafiz, 2016) التي أشارت إلى وجود فروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ودراسة الغرابية (Algaraybih, 2019) التي أشارت إلى وجود فروق في التفكير ما وراء المعرفي لصالح الإناث. وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة صوالحة والمومني (Sawalha & Almomani, 2017) التي أشارت إلى وجود فروق في التفكير ما وراء المعرفي تعزى للجنس.

ويعزو الباحث زيادة مستوى التخطيط الذاتي والتقييم الذاتي لدى الطلبة الذكور نظراً لكون هؤلاء الطلبة في مرحلة الدراسات العليا يخططون لحياتهم المستقبلية وخاصة الأسرية ويحاولون أن يهتموا بالوقت الذي يقضونه في الدراسة، حتى ينجزوا بقية الأهداف في الحياة، بينما تشغل الفتيات بالمقابل بالدراسة بحد ذاتها، كما يحاول الطلبة الذكور تقييم تصرفاتهم وكلامهم بشكل عام حتى لا يؤثر ذلك على نظرتهم لأنفسهم من ناحية ونظرة الآخرين المحيطين بهم من ناحية ثانية، بينما يلاحظ أن الفتيات تشغل كثيرا بالمراقبة الذاتية لأنفسهن، على افتراض أن مراقبتهم لأنفسهن تساعدن في حسن التصرف مع الذات والابتعاد عن المغريات المؤثرة في مذاكرتهن.

**السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  في مستوى تفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا باختلاف المستوى الدراسي (ماجستير ودكتوراه)؟**

لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية في التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية ومركز الضبط الداخلي لاختلاف النوع المستوى الدراسي (ماجستير ودكتوراه) تم استخدام اختبار ت للعينات المزوجة، والجدول (٤) يوضح ذلك:



الجدول (٤):

نتائج اختبار (ت) لمتوسطات التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية للمستوى الدراسي (ماجستير ودكتوراه) لدى طلبة الدراسات العليا

المقياس	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط الذاتي	ماجستير	١٩٣	٣.٤٣	٠.٩٣	٢٨٦	-٤.٠٧	٠.٠٠
	دكتوراه	٩٥	٣.٨٧	٠.٨٣			
المراقبة الذاتية	ماجستير	١٩٣	٣.٦٢	١.٣٧	٢٨٦	٠.٤٧	٠.٦٤
	دكتوراه	٩٥	٣.٥٥	١.٠٧			
التقييم الذاتي	ماجستير	١٩٣	٣.١٨	٠.٩٤	٢٨٦	-٢.٧٣	٠.٠١
	دكتوراه	٩٥	٣.٥١	٠.٩٤			
الدرجة الكلية للتفكير	ماجستير	١٩٣	٣.٤١	٠.٨٧	٢٨٦	-٢.٥٩	٠.٠١
	دكتوراه	٩٥	٣.٦٤	٠.٦٢			
الطمأنينة النفسية	ماجستير	١٩٣	٣.٩٣	٠.٤٧	٢٨٦	-٣.٢٧	٠.٠٠
	دكتوراه	٩٥	٤.٠٣	٠.٥١			

يظهر من الجدول (٤) عدم وجود اختلافات بين الطلبة في المراقبة الذاتية تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي ماجستير ودكتوراه، حيث بلغت قيمة ت (٠.٤٧) في المراقبة الذاتي، بينما تبين وجود اختلافات بين الطلبة في بعدي التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط الذاتي والتقييم الذاتي) والدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي حيث بلغت قيمة ت للدرجة الكلية (٢.٥٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ( $\alpha=0.05$ )، وقد كانت الفروق لصالح طلبة الدكتوراه، كما وجد فروق في الطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسة العليا باختلاف المستوى الدراسي (ماجستير ودكتوراه) حيث بلغت قيمة ت (٣.٢٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) وقد كانت الفروق أيضاً لصالح طلبة الدكتوراه، بمعنى أن طلبة الدكتوراه أفضل في التفكير ما وراء المعرفي والتخطيط الذاتي والتقييم الذاتي والطمأنينة النفسية مقارنة مع طلبة الماجستير.

بينما تختلف مع نتائج دراسة الزعبي (Al-Zoubi, 2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في التفكير ما وراء المعرفي يعزى للمستوى الدراسي، كما تختلف مع نتائج دراسة أبو لطيفة

(Abu-Latifa, 2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفق متغير السنة الدراسية، ودراسة قمر ويوسف (Qamar, Yousef, 2017).

ويعزو الباحث الاختلافات عن الدراسات السابقة نظراً لكون تلك الدراسات اهتمت ببيئات مختلفة، أو طبقت على عينات مختلفة، ويعزو الباحث تفوق طلبة الدكتوراه على طلبة الماجستير في التفكير ما وراء المعرفي عموماً والطمأنينة النفسية نظراً للجهد الذي بذلوه للوصول الى هذه المرحلة المرتفعة من التعليم، والتي ستعكس على حياتهم سواء بامتلاك مستوى تفكير فوق معرفي يجعلهم يخططون وقيمون بدرجة مناسبة ومفضلة على طلبة الماجستير، وبنفس الوقت تجعلهم يشعرون بالاطمئنان النفسي نتيجة لما تعلموه من مهارات أثناء المذاكرة في كلية العلوم التربوية، وما أثر على حياتهم نتيجة الخبرات التراكمية مع أعضاء هيئة التدريس.

### توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- ١- العمل على الاهتمام بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا نظراً لكونه مؤثر مهم في حياة الطالب الحالية والمستقبلية.
- ٢- العمل على تنمية التقييم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا لأنه أقل الأبعاد في التفكير ما وراء المعرفي.
- ٣- تشجيع الطلبة على تنمية التفكير ما وراء المعرفي لما له من انعكاس على الطمأنينة النفسية لديهم.
- ٤- الاستفادة من طبيعة العلاقة الإيجابية بين التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية من خلال تحسين جانب وسينعكس على الجانب الآخر.
- ٥- العمل على تنمية مهارة المراقبة الذاتية لدى الذكور لأنها أقل من الإناث.
- ٦- العمل على تنمية مهارتي التخطيط الذاتي والتقييم الذاتي لدى الإناث نظراً لأن الذكور أفضل.
- ٧- العمل على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا في مرحلة الماجستير لما له من انعكاس على حياتهم.
- ٨- الاستمرار بإجراء دراسات أخرى لاحقاً وبرامج إرشادية حول متغيري التفكير ما وراء المعرفي والطمأنينة النفسية.

## قائمة المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٧). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة.
- أبو لطيفة، لؤي (٢٠١٥). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، جامعة القدس المفتوحة، ١٠ (٣)، ٨١-١٠٩.
- اندرسون، جون (٢٠٠٧). ترجمة محمد صبري سليط، رضا مسعد الجمال. **علم النفس المعرفي وتطبيقاته**، عمان: دار الفكر.
- البديوي، عفاف (٢٠١٨). التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من اليقظة العقلية والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، ١٧٨ (٢)، ١٥٥-٢٣٤.
- حلیم، شيري (٢٠١٧). الطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي والضغط الأكاديمية لديهم. **دراسات تربوية ونفسية**، جامعة الزقازيق، ٩٥، ٢٦١-٣١٥.
- خريسات، محمد (٢٠١٦). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، ١٦٨ (٣)، ٢٠٣-٢٣٢.
- سولسو، روبرت (٢٠٠٠). **علم النفس المعرفي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشريدة، محمد (٢٠١٥). مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، ١١ (٤)، ٤٠٣-٤١٥.
- الشواشرة، عمر وطشطوش، رامي والربيع، فيصل وخليل، الزعبي، وآمال أحمد (٢٠١٧). العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى طلبة جامعة اليرموك، **دراسات، العلوم التربوية**، الجامعة الاردنية، ٤٤، ٣٤٥-٣٦١.
- صالح، حامد (٢٠١٨). مدى اختلاف التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي والنوع لدى عينة من طلبة كلية التربية المرح. **المجلة الليبية العالمية**، جامعة بنغازي، كلية التربية بالمرج، ٤٢، ١-١٤.
- صوالحة، عبد المهدي والمومني، محمد (٢٠١٧). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى المغنبيين في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**،

- جامعة ال البيت، ٢٣(١)، ٢٧٣-٣٠٤.
- عبد الحافظ، ثناء (٢٠١٦). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة. الأستاذ، جامعة بغداد، ٢١٧، ٣٨٥-٤١٠.
- عبد الرحيم، محمد وبركة، سناء (٢٠١٥). مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين بفلسطين. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، جامعة فلسطين، ٥(٢)، ٦٧-١٠٤.
- عبد العزيز، أروى (٢٠١٣). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدي أعضاء هيئة التدريس في معهد الإدارة العامة المملكة العربية السعودية. الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، ٧٥(١٤)، ١-٥٦.
- عنتر، سالي (٢٠١٥). فاعلية برنامج لتنمية إدارة التفكير في تطوير سمة ما وراء المزاج وتحسين مستوى الشعور الذاتي بالسعادة النفسية لتدعيم المعلمين قبل الخدمة. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٤٤، ١٤٣-٢٤١.
- الغرابية، أحمد (٢٠١٩). الإسهام النسبي للتفكير ما وراء المعرفي بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١١٨(٣٠)، ١٢٣-١٥٨.
- غريب، إيناس وعبد العزيز، أحلام (٢٠١٦). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الكمالية والطمأنينة النفسية في ضوء أساليب التفكير لدى الطالبات السعوديات بالمرحلة الجامعية. مجلة قطاع الدراسات الإنسانية، جامعة الازهر، ١٧، ٧٩-١٥٦.
- القاسم، جمال (٢٠١٦). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة وعلاقته بمتغيري الكلية والتحصيل الدراسي. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، جامعة طيبة، ١١(١)، ١٥-٣٠.
- قاسم، سالي (٢٠١٧). التفكير فوق المعرفي والعوامل الكبرى للشخصية والتفائل والتشاؤم كمنبئات بسمة ما وراء المزاج لدى طلاب الجامعة. دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق، ٩٥، ٢٢٩-٣١٦.
- قمر، مجذوب ويوسف، عمر (٢٠١٧). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة الجامعة دنقلا في ضوء بعض المتغيرات. مجلة آداب، جامعة الخرطوم، ٣٨، ١٢٣-١٥٠.
- لبوادة، عبد الحق (٢٠١٦). الضغوط النفسية وعلاقتها بالطمأنينة النفسية لدى الطلبة الجامعيين:

- دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الجزائر ٠١، ٠٢، ٠٣. مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، جامعة زيان عاشور بالجلفة، ١٥، ١٢٣-١٦٠.
- المالكي، عوض. (٢٠١١). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (١٦٦)، ٥٤ - ٩٩.
- المحمدي، عفاف (٢٠١٦). علاقة التفكير ما وراء المعرفي والحاجة للمعرفة بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٧(٤)، ٣١٩-٣٤٧.
- نصر، الفت (٢٠١٩). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، جامعة البعث، ٤١(١٥)، ١١-٣٤.

#### References:

- Aljaberi, N. & Gheith, E. (2014). The Relationship between the University Students' Level of Metacognitive Thinking and their Ability to Solve Mathematical and Scientific Problems. **Research on Humanities and Social Sciences**, 4 (15), 139-150.
- Allen, J., Mcelhaney, k., kuperminc, G, & Jodi, k. (2004). Stability and change in attachment security across adolescence, **child development** ,75(6), 11792-1805.
- Al-Zoube, S. (2013). The level of metacognitive thinking among special education students. **Prime Journals - Prime Research on Education**, 3 (2), 437-441.
- Borkwski, J., Carr, M. and Presley, M. (1987). Spontaneous Strategy Use: Perspective from Metacognitive Theory. **Intelligence**. (11), 16-67.
- Cao, Li and Nietfeld, John. (2007). College Students' Metacognitive Awareness of Difficulties in Learning the Class Content Does Not Automatically Lead to Adjustment of Study Strategies. **Australian Journal of Education and Developmental Psychology**. 7, 31-46.
- Costa, L., and Kallick, B. (2001). **What are Habits of Mind?**. Retrieved Mar 7, 2009, from <http://www.habits-of-mind.net/whatare>, Roman at 1/3/2014

- Dunlosky, J., Serra, M., & Baker, J. (2007). **Met memory**. In F, Durso, R. S. Nickerson, S.T. Dumais, D, Lewandowsky, & T. J. Perfect (Eds.), Handbook of applied cognition, 2<sup>nd</sup> Edition (pp 137-161) Chichester, west Sussex , England: John Wiley & Sons, Ltd.
- Dyrbye LN; Massie FS Jr, Eacker A, Harper W, Power D, Durning SJ, Thomas MR, Moutier C, Satele D, Sloan J, Shanafelt TD (2010). Relationship between burnout and professional conduct and attitudes among US medical students, **JAMA**, 304 (11), 80- 1173.
- Erikson, E. (1963), **Childhood and Society**, New York: Norton.
- Fairbrother, W, & Chasin, L. (2000). **Human genomic sequences that inhibit splicing**. Mol. Cell. Biol. 20, 6816-6825. (PMID: 10958678; PMCID: PMC86212)
- Flavell, H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. **American Psychologist**. 34 (10), 906-911.
- Flavell, J & Wellman, H. (1977). **Met memory**. In R.V. Kail & J.W. Hagen (Eds), **Perspective on the development of memory and cognition**. (3-33) Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. (1985). **Cognitive development**. (2nd edition). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Gaulteny, J. (1998). Met memory in children cognitive learning, **Learning and individual differences**, 15(1) 13-26.
- Graham, S. (1997). **Effective Language Learning**. Cleve don. England: Multilingual Matters.
- Grammer, J., Purtell, K., Coffman, J., Peter, A., & Ornstein, P. (2011). Relations between children's Met memory and strategic performance: time – varying covariates in early elementary school , **Journal of experimental child psychology**, 108, 139-155.
- Grout D. (1969). **Psychological security-insecurity of Illinois central, college students** master's thesis (ed037196).
- Hamilton, R & Ghatala, E. (1994). **Learning and instruction**. New York: Mc Graw Hill Inc.
- Keleman, W. (2000). Met memory cues and monitoring accuracy: judging

- what you know and what you will know, **Journal of educational psychology**, 92(1), 800-810.
- Kerms, K., Aspelmeier, J, Gentzler, A, & Grabill, C.(2001). Parent-Child attachment and monitoring in middle childhood, **Journal of family psychology**, 15, 4-18.
  - Lai, E. (2011). **Metacognition: A literature review**. About Pearson's Research Reports.
  - Lee, Pamela Diana (2013) Monitoring addiction severity, readiness to change, self-efficacy, racism, and recovery in African- American males ; Dissertation Abstracts International: Section B: **The Sciences and Engineering**, 63(12), pp. 5764.
  - Legnourth, J. (2002). **Metacognition Motivation and Understanding**. Lawrence Erlbaum associates. New Jersey, London.
  - leondari, A,&kiosseglou, G. (2000). The relationship of parental attachment and psychological separation to the psychological functioning of young adults.**Journal of social psychology** , 140(4), 451-464.
  - Ireberman, et al,(1999).development patterns in security of attachment to Mather and father in late childhood and early adolescence.**journal of child development**,70(1),202-213.
  - Lyrakos, D. (2012). The Impact of stress, social support, Self- Efficacy and coping on university students, A Multicultural European study. **Psychology**, 3(2), 143-149.
  - Maslow ,A. (1999). **Toward a psychology of being** , Wiley and son.
  - Maslow, A. (1942), The dynamics of psychological security-insecurity, **character- and personality**. 10(1), 331- 344.
  - Miller, R.(1990). **Cognitive psychology for teachers**. New York: Macmillan Publishers.
  - Nelson,T, Stuart, R, Howard, C., Crowley, M. (1999). Metacognition and Clinical Psychology: A Preliminary Framework for Research and Practice, **Clinical Psychology and Psychotherapy**, 6,73-79.
  - Pressley, M.& Meter, P.(1994). **What is memory development of theory of memory and cognitive development. Theoretical aspects of memory**,

London: Rout ledge.

- Rehman, F.(2011). **Assessment of science teachers meta- cognitive awareness and its impact on the performance of students** , unpublished doctoral dissertation , college of arts and sciences. the Florida state university.
- Ryff, C & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudemonic approach to psychological wellbeing. **Journal of Happiness Studies**, 9(1), 13-39.
- Ryff, C, & Keyes, L. (1995). The Structure of psychological well-being revisited , *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 8-17.
- Saint Pierre, L. (1994). La metacognition, qu'enest-il?,**Revue des Sciences de L'education**, XX, 529-545,
- Siegel, R. (1996). **Information processing and development** (Edit). New York, Academic press.
- Troyer, A.& Rich, J. (2002). Psychometric properties of a new Met memory questionnaire for older adults , **The journal of gerontology**, 57, 19-27.
- Van der Sluis, S., Van der leij, A.&Dejong, P.(2005). **Working memory in Dutch children with reading and arithmetic related LD.J.LD**, retrieved from, Yahoo. Com, 05/01/2005.
- Veenman, M & Spaans, M. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. **Learning and individual differences**, 15 (2), 159 -176.
- Wells, A. (2000). A Metacognitive Model and Therapy for Generalized Anxiety Disorder, **Clinical Psychology and Psychotherapy**, 6,86-95.



## The Level of Metacognitive Thinking and its Relationship with the Psychological Tranquility among a Sample of Postgraduate Students

Abdel Nasser Al-Qarala <sup>(1)</sup>

Ahmed Al-Matarneh <sup>(2)</sup>

Kholoud Abu Obaid <sup>(3)</sup>

Received: 29/4/2020

Accepted: 26/10/2020

### Abstract

The present study aimed to identify the level of metacognitive thinking and its relationship to psychological tranquility of a sample of graduate students. To achieve the objectives of the study, a random sample of (288) male and female students was randomly chosen, and the metric of thinking metacognitive and psychological tranquility was developed. The study concluded that Metacognitive thinking was moderate, and the psychological tranquility was high, and that there was a positive correlation between metacognitive thinking and psychological tranquility. It was also found that males were better in self-planning and self-evaluation than females, while females were better than males in self-monitoring. The results of the study found that doctoral students are better than Master's students in metacognitive thinking and psychological tranquility. (كلمة 120)

**Key words:** Metacognitive Thinking, Psychological Tranquility, Postgraduate Students.

---

(1) College of Education, Mutah University.

(2) College of Education, Mutah University.

(3) College of Education, University of Science and Technology.