جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي
كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

# التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بجودة الحياة لدى أساتذة التعليم المتوسط

**دراسة ميدانية بمتوسطات الوادي: متوسطة الأمير عبد القادر– متوسطة بن باديس– متوسطة عياشي عمر الطاهر**

**مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية**

**تخصص: إرشاد وتوجيه**

**إعداد الطالبتين:**

التجاني وداد

منصوري خولة

**إشراف:**

د. قنوعة عبد اللطيف

**السنة الجامعية:2020/2019**

# كلمة شكر و تقدير

.

يقول الله تعالى في محكم تنزيله : إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت و إليه أنيب ( هود من الآية 88)

فكل الحمد لله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل فكان له الفضل في كل خطوة كانت صائبة والصلاة و السلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا وحبيبنا محمد صلى الله عليه وسلم

نتقدم بالشكر الجزيل و الامتنان بعد الله سبحانه و تعالى إلى الأستاذ الفاضل عبد اللطيف قنوعة على إشرافه على هذه المذكرة و لتوجيهه و نصائحه التي أفادنا بها في إنجاز هذا العمل

كما ما يسرنا أن نتقدم بالشكر والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل على إطلاعهم على هذه المذكرة و تقييمها و إبداء توجيهاتهم بشأنها

وأخيرا نتقدم بأسمى عبارات الشكر إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد لتخطي الصعاب

وعلى الجهود الكبيرة والتوجيهات ولو بكلمة طيبة ودعاء صادق.

فشكرا لكم جميعا

وداد و خولة

**الملخص :**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين نوعية الحياة والتفكير ما وراء المعرفي، والتعرف على أبعاد نوعية الحياة لدى معلمي التعليم المتوسط.

لمعالجة الدراسة، اعتمدنا على المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام مقياس التفكير ماوراء المعرفي للجراح وعبيدات (2001) ومقياس جودة الحياة للعجوري (2013) والتي سنعيد التأكد من خصائصها السيكومترية ونقوم بتطبيقها على عينة قوامها 120 أستاذا للتعليم المتوسط نختارهم عن قصد من بعض متوسطات ولاية الوادي خلال الموسم الدراسي 2020/2019، وبعد جمع البيانات نقوم بمعالجتها إحصائيا و نستخلص النتائج

**Abstract:**

The study aims to uncover the relationship between quality of life and metacognitive thinking , and to identify the dimensions of quality of life among intermediate education teachers.

To treat the study, we relied on the descriptive correlational approach with the use of the meta-cognitive thinking scale by Abdel Nasser Al-Jarrah and Ala Al-Din Obaidat 2001 and the Quality of Life Scale for Al-Ajouri 2013 with which you will restore from its psychometries characteristics and we will apply them to a sample of 120 teachers and then intentionally choose them from some of the averages of the wilaya of Eloued during The academic season 2019/2020, and after collecting the data, we process it statistically and draw conclusions.

## فهرس المحتويات


| المحتوى | الصفحة |
| --- | --- |
| كلمة شكر و تقدير | أ |
| الملخص باللغة العربية و الإنجليزية | ب |
| فهرس المحتويات | ج |
| فهرس الجداول | ز |
| فهرس الأشكال و الرسومات | ز |
| مقدمة | 1 |
| الجانب النظري | 3 |
| الفصل الأول: الإشكالية واعتباراتها | 4 |
| 1-إشكالية الدراسة | 5 |
| 2-فرضيات الدراسة | 7 |
| 3-أهداف الدراسة | 7 |
| 4-أهمية الدراسة | 8 |
| 5-التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة | 8 |
| 6-حدود الدراسة | 8 |
| 7-الدراسات السابقة | 8 |

| | |
|---|---|
| الفصل الثاني : التفكير ما وراء المعرفي | 30 |
| تمهيد | 31 |
| 1-التفكير | 31 |
| 2-عمليات التفكير | 33 |
| 3-تعريف التفكير ما وراء المعرفي | 34 |
| 4-المعرفة و ما وراء المعرفة | 35 |
| 5-مكونات التفكير ما وراء المعرفي | 37 |
| 6-الاتجاهات النظرية المنبثقة من النموذجين ( نموذج فلافل ونموذج الخاص ببراون) | 40 |
| 7-مهارات التفكير ما وراء المعرفي | 43 |
| 8-خصائص المفكر ما وراء المعرفي | 47 |
| خلاصة الفصل | 47 |
| الفصل الثالث :جودة الحياة | 48 |
| تمهيد | 49 |
| 1-مفهوم جودة الحياة | 49 |
| 2-أبعاد جودة الحياة | 52 |
| 3-مكونات جودة الحياة | 55 |
| 4-مظاهر جودة الحياة | 56 |
| 5-مجالات جودة الحياة | 58 |

| | |
|---|---|
| 6-المؤشرات الدالة على جودة الحياة | 61 |
| 7-العوامل المؤدية لتحقيق جودة الحياة | 63 |
| 8-مقاييس جودة الحياة | 65 |
| خلاصة الفصل | 67 |
| الجانب الميداني | 68 |
| الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية | 69 |
| تمهيد | 70 |
| 1-المنهج | 70 |
| 2-الإطار الزماني و المكاني | 70 |
| 3-الدراسة الاستطلاعية | 70 |
| 4-أدوات الدراسة | 71 |
| 5-عينة الدراسة | 75 |
| 6-الأساليب الإحصائية | 75 |
| خلاصة الفصل | 75 |
| خلاصة عامة و اقتراحات | 76 |
| المراجع | 77 |
| الملاحق | 84 |
| ملحق01 قائمة المحكمين مقياس جودة الحياة | 85 |

| | |
|---|---|
| ملحق02 مقياس التفكير ما وراء المعرفة | 86 |
| ملحق03 مقياس جودة الحياة في صورته النهائية | 90 |

## فهرس الجداول


| رقم الجدول | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | مهارات التفكير ما وراء المعرفي لكل عالم من إعداد حملاوي | 45 |
| 2 | مجالات جودة الحياة ومؤشراتها حسب نظرية شالوك | 61 |
| 3 | مؤشرات جودة الحياة حسب منظمة الصحة العالمية | 62 |
| 4 | الصدق التمييزي | 74 |
| 5 | الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية | 74 |


## فهرس الأشكال والرسومات


| رقم الشكل | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | عمليات التفكير | 33 |
| 2 | مخطط يبين فيه وجهة نظر نوردنفالت حول مؤشرات جودة الحياة | 63 |

**مقدمة :**

يعد التفكير من العمليات الذهنية المرتبطة بالعقل حيث يمكن أن يتصور الإنسان بشكل إجمالي و تفصيلي لواقع ما و نمذجة العالم الذي يعيش فيه ليستطيع التعامل معه بفعالية أكبر لتحقيق أهدافه و طموحاته و رغباته و يعتبر التفكير العلمي السليم المساهم الأهم في تنمية طاقات الإبداع و بفضله يمتلك الفرد مقومات الحياة العلمية و العملية و يصبح قادرا على الخروج من ثقافة تلقي المعلومة إلى ثقافة بنائها و معالجتها و تحويلها إلى المعرفة التي تتمثل في إدراك الوعي و فهم الحقائق عن طريق العقل المجرد و اكتشاف علاقات و ظواهر تمكنه من تحويل هذه المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة و هذا الأخير كان محل اهتمام الباحثين و العلماء و التربويين في دراسته و هو يعتبر أحد مواضيع علم النفس التربوي ، فالتفكير ما وراء المعرفي يدخل ضمن أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يجعل الفرد واعيا بذاته و يراقب كيف يستخدم عقله ويصبح قادرا على مواجهة صعوبات الحياة و المشاكل التي تعترض سبيله ويساهم في القدرة على تنمية اتجاه الشخص نحو مواقف الحياة.

وبالحديث عن جودة الحياة التي هي عملية مركبة و متكاملة تتضمن توافر كل الاحتياجات من سكن و لباس و طعام و مشرب وصحة و هذا يتحدد بمستوى دخل الفرد والبيئة التي يعيش فيها و يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم المهمة في مجال علم النفس الإيجابي الذي يعتبر هذا العلم مدخل لتحقيق الإحساس بالسعادة و الرضا، ويصبح الفرد يحس بمكانته المرموقة في الحياة من الناحية الثقافية و الاجتماعية و من نظام قيم مجتمعه و تكون علاقته إيجابية بأهدافه و مستوى استقلاله الشخصي و يشعر أيضا بالارتياح في عمله بسبب مشاركته في العديد من البرامج المنظمة من طرف المؤسسة لأن ذلك سيؤدي إلى الحياة المهنية عالية الجودة التي تنتج عنها الرفاهية للعمال و للمجتمع.

و من خلال تخصصنا و في ضوء ما سبق ذكره الذي يهتم بالفرد في مختلف مراحل حياته و طريقة تفكيره و أسلوب عيشه كان المعلم محور دراستنا و الذي بدوره يعتبر من الأفراد الذين يتميزون بالعقل للتفكير ويهتمون بجودة حياتهم، حيث جمعنا كل هذا بين التفكير ما وراء المعرفي و جودة الحياة، ودرسنا هذا الموضوع من خلال جانبين أحدهما نظري و الآخر ميداني و قد ضم الجانب الأول ثلاثة فصول:

الفصل الأول كان مدخل إلى الدراسة واشتمل على عدة نقاط مشكلة الدراسة، والفرضيات البحثية، و أهداف وأهمية الدراسة، و التعاريف الإجرائية لمفاهيم البحث وكذا الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني تناولنا فيه التفكير ما وراء المعرفي في عدة نقاط أهمها تعريف التفكير و عملياته و تعريف التفكير ما وراء المعرفي و المعرفة و ما وراء المعرفة و مكونات ما وراء المعرفة و نماذجه ومهاراته وخصائصه.

زيادة إلى الفصل الثالث بعنوان جودة الحياة و ذلك من خلال مفهومه و أبعاده و مكوناته و مظاهره و مجالاته و المؤشرات الدالة عليه و العوامل المؤدية لتحقيق جودة الحياه و مقاييسه.

أما الجانب الميداني فقد تضمن الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية من خلال المنهج المتبع و الإطار الزماني و المكاني و الدراسة الاستطلاعية و أدوات الدراسة و عينتها و ذكر الدراسة الأساسية و الأساليب الإحصائية.

و في نهاية الدراسة تم تقديم خاتمة لموضوع الدراسة بالإضافة إلى تقديم بعض الاقتراحات.

# الجانب النظري

# الفصل الأول

## الإشكالية واعتباراتها

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة
6. حدود الدراسة
7. الدراسات السابقة

**1-إشكالية الدراسة :**

إن المعلم هو المشرف الأول على القيام بالعملية التعليمية بحكم وصفه المتميز داخل القسم كونه من يملك المعرفة وكذا احتكاكه الدائم مع التلاميذ فهو الأكثر تأثيرا على سلوكياتهم ومن ثم اعتبرت فعالية التعليم من فعاليته بالدرجة الأولى. ( سوفي،2011:73)

وبما أن المعلم يتحمل مسؤولية خطيرة وواجبا عظيما كونه مسئولا أمام الله عن أفلاذ أكباد الناس وتربيتهم تربية سليمة ليكونوا في مستقبل حياتهم قرة عين لآبائهم وذخيرة لأوطانهم فإنه يترتب عليه الاهتمام الكبير بالمعلم كونه مصدر الإشعاع الفكري في البلاد ولا بد من العناية بهذه الشريحة والاهتمام والعناية هما حق للمعلم مفروض على الدولة والمجتمع والمتعلم.(سامي، 2009: 101)

و من أبرز مطالب المعلم ضرورة توفير العلاج المناسب له ولأسرته والتخفيض التدريجي لنصابه من الحصص والتأكيد على أهمية حماية المعلم وتكريمه وتوفير السكن المناسب له ومنحه فرصة مواصلة دراسته العليا.(عكيشي،2014 : 14)

كما أنه يجب على المعلم أن يكون ذا دراية لعملياته المعرفية و نواتجها و ما يتصل بتلك المعرفة ولهذا ازداد اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي والتربوي في البحث عن أفضل الأساليب والطرق التي تدعم نجاح عملية التفكير و من هذه الاهتمامات بحثها عن إستراتيجية حديثة و استخدامها لحل مشكلة معينة.

و في هذا الجانب أكد مجموعة من الباحثين على أهمية التفكير ما وراء المعرفي وهو أكثر موضوعات علم النفس المعرفي حداثة مع أنه ليس بفكرة جديدة فقد وصف جيمس وديوي العمليات ما وراء المعرفية بأنها تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم.(قطرون، 2018: 52)

كما توصلت الدراسات التي أجريت منذ البداية السبعينات حول مفهوم عمليات التفكير ما وراء المعرفة إلى تحديد عدد من المهارات العليا التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجهها عندما يشغل الفرد في موقف حل مشكلة أو اتخاذ القرار وقد صنف ستيرنبرج هذه المهارات في ثلاث فئات رئيسية هي التخطيط و المراقبة والتقييم. (جروان،2007: 52)

حيث أن التدريب على مهارات ما وراء المعرفة يساعد الفرد على إدارة مصادره المعرفية بشكل أكثر فعالية كما يساعده على التطبيق المعرفة التي لديه لتتلاءم مع المشكلات التي يحاول حلها باستخدام الإستراتيجيات الأكثر فعالية.(عكاشة وضحا،2012: 121)

وبالحديث عن جودة الحياة يسعى كل فرد في هذا العالم إلى الوصول إلى الحياة الكريمة بعد تأمين الحاجات الضرورية و الأساسية لبقائه إلى أن يصل إلى مستوى من الرفاهية في جميع المجالات ويختلف الأفراد في نظرتهم إلى هذه الحياة الجيدة أو المريحة من شخص إلى آخر باختلاف التغيرات البيئية والإمكانيات المادية والمعنوية.(حني،2015: 19)

وليس هناك حديث عن الحياة بشكل عام وما يتعرض هذه الحياة من هموم ومشاكل وقلق دون حديث عن جودة الحياة حيث تعتبر من خلال مدى شعور الفرد بالسعادة والتي تتضمن الحالة الاجتماعية و الاقتصادية و الحالة الصحية التي تشتمل التغذية واللياقة البدنية والبيئة الجيدة وإشباع الحاجات الإنسانية والتعامل مع الضغوط النفسية و التفاؤل وحسن الحالة.(داهم،2015: 18)

وجودة الحياة الوظيفية هي مجموعة من العمليات المتكاملة المخططة والمستمرة والتي تستهدف تحسين مختلف الجوانب التي تؤثر على الحياة الوظيفية للعاملين وحياتهم الشخصية أيضا و الذي يساهم بدوره في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمنظمة و العاملين فيها والمتعاملين معها. (الشنطي، 2016: 18)

ويمكن القول أن جودة الحياة لدى المعلم باعتباره فرد من أفراد المجتمع تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية والرضا عن المعيشة و الحياة العاطفية الإيجابية إلى جانب الصحة الجسمية الإيجابية وإحساس بمعنى السعادة وصولا إلى عيش حياة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في المجتمع. (مسعودي,2015: 205)

فجودة الحياة عند المعلمين و المعلمات هي قدرتهم في التحكم بحياتهم وإدارتها بما يتناسب مع طبيعتهم النفسية و الشخصية وكما يدركون هذه الحياة بجميع أبعادها الصحية والأسرية و النفسية والبيئية. (العجوري,2013: 7)

من هذا المنطلق اتجه الاهتمام إلى البحث عن الأساليب التي يكون فيها المعلم من خلالها عنصرا حيويا وفعالا وتمكنه من التفكير في كيفية التعامل مع مواقف الحياة و هذا ما دفع بنا إلى القيام بالدراسة الحالية التي تظهر ضرورة البحث في العلاقة بين أبعاد جودة الحياة و التفكير ما وراء المعرفي لدى المعلمين في مرحلة سنوات المتوسطة.

ومنه يمكن صيغة التساؤل هل هناك العلاقة بين جودة الحياة و التفكير ما وراء المعرفي لدى معلمي مرحلة التعليم المتوسط ؟ وهل هناك العلاقة بين أبعاد جودة الحياة و التفكير ما وراء المعرفي لدى معلمي مرحلة التعليم المتوسط ؟

**2-فرضيات الدراسة :**

1) توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي و جودة الحياة لدى أساتذة التعليم المتوسط.
2) توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي و جودة الحياة الصحة العامة لدى أساتذة التعليم المتوسط.
3) توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي و جودة الحياة الأسرية لدى أساتذة التعليم المتوسط.
4) توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي و جودة الحياة النفسية لدى أساتذة التعليم المتوسط.
5) توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي و جودة الحياة البيئة لدى أساتذة التعليم المتوسط.

**3- أهداف الدراسة:**

- الكشف عن علاقة بين جودة الحياة والتفكير ما وراء المعرفي .
- التعرف على أبعاد جودة الحياة لدى المعلمين .
- التعرف على أهمية التفكير ما وراء المعرفي .
- التعرف على مستوى التفكير لدى أساتذة التعليم المتوسط.

**4- أهمية الدراسة:** تكمن أهمية الدراسة في :

- تنمية التفكير ما وراء المعرفي للمعلم حيث تجعله أكثر إدراكا لأفعاله.
- إدراك المعلم لطبيعة تفكيره أثناء أداءه لمهماته في الحياة عبر إستراتيجيات هذا النوع من التفكير حيث تشمل تخطيط للعمل والتنظيم للأفكار وبعد ذلك تقييمه لأدائه.
- تقديم الدراسة للباحثين التعريفات و العلاقة بين أبعاد جودة الحياة والتفكير ما وراء المعرفي.

**5- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة :**

**التفكير ما وراء المعرفي :** هو من أعلى مستويات النشاط العقلي أي وعي الشخص بأعماله المعرفية ومدى دقته في مستوى تفكيره، و هي مهارة عقلية يستخدمها الفرد لتطوير نوعية التعلم لديه ويصبح قادرا على تمييز المعلومات و تحقيق أهدافه بطريقة منظمة، فعليه أن يخطط للهدف الذي يريد الوصول إليه ثم يقوم بتقييم المعرفة ووضع الأهداف و في الأخير يحتاج إلى مراقبة مدى تحقيقه هدفه.

**جودة الحياة:** هي رضا الفرد بحياته الصحية والنفسية والأسرية والبيئية وتوافر كافة الاحتياجات. و يتضمن هذا المصطلح أسلوب عيش الإنسان و كل شيء يتمتع به كالأكل والسكن و المشرب و يرتبط هذا بمستوى دخله و تطور مجتمعه.

**6- حدود الدراسة :**

- الحدود الزمنية : الموسم الدراسي 2020/2019 .
- الحدود المكانية : متوسطات في ولاية الوادي
- الحدود البشرية : أساتذة التعليم المتوسط بولاية الوادي .

**7- الدراسات السابقة :**

الدراسات السابقة تلعب دورا كبيرا في إعطاء فكرة عامة للباحث عن البحث العلمي الذي يقوم به وكذلك لها دور هام في إغناء البحث و تجعل مصادره متنوعة و متعددة .

## 1.7- دراسات مرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي :

### 1. دراسة بن بريكة (2019):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى امتلاك طلبة المدارس العليا للأساتذة بالجزائر(القبة و بوزريعة) لمهارات ما وراء المعرفة وفق متغير الجنس والتخصص.

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يدرس الواقع، أو يدرس الظاهرة كما توجد في الواقع على عينة عشوائية قوامها 228 طالبا و طالبة.

طبق عليهم مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها: امتلاك طلبة المدارس العليا للأساتذة لمهارات ما وراء المعرفة بدرجة متوسطة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس. ـ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.01 تعزى لمتغير التخصص، وذلك لصالح طلبة العلوم الإنسانية(طلبة المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة).

### 2. دراسة الشلاش (2017):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة .

تم تطبيق الاستراتيجيات على عينة مكونة من 50طالبا من طلاب المستوى الثاني بقسم علم النفس بجامعة شقراء وذلك ضمن مجموعتين, بواقع 25 تجريبية و25 ضابطة.

قد استعان الباحث ب:

* اختبار (واطسون .كلا سير)المترجم من قبل عيسى 2013 .

* مقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث.

و أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لمقياسي التفكير الناقد و الثقة بالنفس, بين المجموعتين التجريبية(وحصلت على متوسط

28.1 بالنسبة للتفكير الناقد و 21.275 بالنسبة للثقة بالنفس والضابطة حصلت على متوسط 30.325 بالنسبة للتفكير الناقد و23.000بالنسبة للثقة بالنفس وذلك لصالح المجموعة التجريبية ودل على فعالية استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير النافد و الثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء.

### 3. دراسة محمدي (2016) :

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة التفكير ما وراء المعرفي و الحاجة إلى المعرفة بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق بين التخصصين العلمي و الأدبي في التفكير ما وراء المعرفي و الحاجة إلى المعرفة.

تكونت عينة الدراسة من (407) طالبة, منهن (206) طالبات من مرحلة الثانوية و(201) من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض .

و لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياسين:

* مقياس التفكير ما وراء المعرفة لسشوودينسون.

* مقياس الحاجة للمعرفة لكاسيوبو وآخرين.

وقد بينت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة من طالبات يمتلكن مستوى مرتفعا من التفكير ما وراء المعرفي, و مستوى متوسطا من الحاجة إلى المعرفة.كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى التفكير ما وراء المعرفي و الحاجة للمعرفة بين طالبات التخصصات العلمية وطالبات التخصصات الأدبية, ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية كما بينت نتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحاجة للمعرفة و التحصيل الدراسي لدى كل من طالبات المرحلتين .

### 4. دراسة فارس (2016):

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في ولاية الجزائر.

تم تبني المنهج الوصفي الارتباطي العلائقي وقد تكونت عينة الدراسة من264 تلميذ وتلميذة في بعض الثانويات التابعة لمدرية الجزائر وسط.

و بغرض تحديد هدف الدراسة استعملت الأدوات التالية :

قام تلميذا الباحث ببناء مقياس مهارات ما وراء المعرفة وفق الخطوات المنهجية في بناء الاختبارات.

أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: – توجد علاقة إرتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. لا توجد فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس. لا توجد فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعا المعرفة تبعا لمتغير التخصص.

### 5. دراسة لموشي (2016):

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على مستوى استخدام تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لمهارات ما وراء المعرفة، وذلك في ضوء متغيري الجنس والتخصص (علمي، أدبي( والتفاعل بينهما.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن على عينة قوامها 482 تلميذا وتلميذة موزعين على شعبتين هما العلمي والأدبي، من مجموعة ثانويات بولايتي البليدة و تيبازة.

استخدم مقياس مهارات ما وراء المعرفة والمعد من طرف الباحثة.

من خلال النتائج التي تم عرضها سالفا فيما يخص درجات تلاميذ القسم النهائي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة، فإن النتائج المحصل عليها لم تبين أي فروق بين التلاميذ تبعا للتخصص (علمي، أدبي)، وكذا تبعا للجنس (ذكر، أنثى)، فكلا التخصصين وكلا الجنسين يستخدمان مهارات ما وراء المعرفة بنفس الدرجة تقريبا، وهو ما أشار إلى عدم تحقق فرضية البحث.

### 6. دراسة سمسوم (2015):

تهدف الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية بجامعة الجزائر-3- .

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي على عينة عشوائية قوامها 120 طالب وطالبة

الأدوات التي استخدمت للدراسة هي :

*مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي من إعداد الباحث علي فارس.

*مقياس دافعية الإنجاز لعبد اللطيف محمد خليفة.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: النتيجة الأولى التي أفضت إليها الدراسة تؤكد وجود علاقة إرتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذه النتيجة منطقية لأن البحوث النظرية والميدانية في هذا المجال أكدت كل التأكيد على جوهر العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز كمفاهيم معرفية تحتاج الواحدة منها إلى الأخرى. أما النتيجة الثانية فتتمثل في وجود علاقة إرتباطية بين مهارة التخطيط ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذه النتيجة مقبولة نظرياً حيث أشارت معظم البحوث والدراسات إلى ترابط المتغيرين فيما بينهما، أي أن قدرة الطالب على التخطيط نابعة من دافعتيه للإنجاز. النتيجة الثالثة فهي تؤكد وجود علاقة إرتباطية بين مهارة المراقبة ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذه النتيجة منطقية حيث أن العديد من البحوث والدراسات إلى وجود تداخل بين مهارة المراقبة والدافعية للإنجاز، حيث كل واحد منهما يحتاج إلى الآخر.

النتيجة الرابعة فأظهرت وجود علاقة إرتباطية بين مهارة التقويم ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذا ما أسفرت عليه نتائج الدراسات والبحوث النظرية والميدانية التي أجريت في هذا المقام، التي أثبتت أن كل متغير يحتاج للآخر.

في حين أشارت النتيجة الخامسة والأخيرة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذا ما يؤكد على أ ّن الذكور والإناث لديهم نفس الاستعدادات لتعلم مهارات ما وراء المعرفة.

### 7. دراسة أحمدي ( 2014):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى الطلبة الجامعيين ، وكذا واقع استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الطلبة.

و لتحقيق هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمعرفة مدى وجود هذه العلاقة، على عينة قوامها 100 طالب من جامعات الوسط الجزائري .

تم تطبيق مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة.

أسفرت النتائج على وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات ما وراء المعرفة و الفاعلية الذاتية تصل إلى (0.35)، كما أن نسبة الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة تصل إلى (92) .

### 8. دراسة رهيو و محمد (2013) :

هدف هذا البحث إلى بيان تأشير إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فعالية الذات, و دراسة انعكاس ذلك في تطوير المفاهيم العلمية و طرائق تلقي الطلبة للدروس و إظهار المهارات العلمية لديهم .

وقد تحددت عينة البحث بطلاب السنة الرابعة قسم إدارة الأعمال و قسم المحاسبة إذ تم توزيع أداة استبانه على الطلاب البالغ عددهم 195 طالب وطالبة, و تم الاعتماد على الاستبانة كأداة جمع البيانات.

و أظهرت نتائج البحث أن مستوى متغير إستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الطلبة قد جاء بمستوى مرض من جانب آخر أظهرت النتائج أيضا وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة و فعالية الذات لدى الطلبة.

### 9. دراسة عكاشة و ضحا (2012) :

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي عن طريق تدريبهم على البرنامج التدريبي الذي قامت الباحثة بإعداده خصيصا للدراسة, وسعت للكشف عن أثر هذا البرنامج على سلوك حل المشكلة لدى العينة .

ولقد تكونت عينة الدراسة من 21 طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة عمر كامل .

و بغرض تحقيق هدف الدراسة تم استخدام أدوات الدراسة التالية :

* البرنامج التدريبي على مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاون.

* اختبار سلوك حل المشكلة .

* مقياس مهارات ما وراء المعرفة .

أظهرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مهارات ما وراء المعرفة كما قيست و ذلك لصالح القياس البعدي و كان حجم التأثير كبيرا و توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي و البعدي على اختبار سلوك حل المشكلة و ذلك لصالح التطبيق البعدي وحجم التأثير كان كبيرا, كما أنه توجد فروق نوعي في مهارات ما وراء المعرفة المستخدمة في كل مشكلة من مشكلات اختبار سلوك حل المشكلة و في المشكلات العامة و الفيزيائية كل على حدة وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الحاصلات على درجات مرتفعة و الحاصلات على درجات منخفضة في اختبار سلوك حل المشكلة في المهارات ما وراء المعرفية التي يستخدمنها أثناء حل مشكلات الاختبار.

### 10. دراسة رشيد (2008) :

هدفت الدراسة في البحث على العلاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة و مركز التحكم لدى مجموعة من طلبة المركز الجامعي زيان عاشور بالجلفة .

حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لمستلزمات هذه الدراسة و شملت عينة الدراسة من 120 طالبا وطالبة ( 33 ذكور و 87 إناث ) منهم 71 طالبا بالسنة الأولى و 49 طالبا بالسنة الرابعة .

و بغرض تحديد هدف الدراسة استعملت الأدوات التالية :

* مقياس إستراتيجية ما وراء المعرفة .

* مقياس مركز التحكم و قد اخضع المقياسان إلى دراسة سيكومترية هدفت إلى تحقيق شرطي الصدق و الثبات .

أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين يستخدمون إستراتيجية ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم داخلي و أن الطلبة الذين لا يستخدمون إستراتيجية ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم خارجي و أيضا توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة و لا توجد فروق أيضا ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة.

**التعقيب عن الدراسات السابقة:**

**من حيث المتغيرات:** اتفقت بعض الدراسات في دراسة متغير التفكير ما وراء المعرفي وكل دراسة تجدها تربط هذا المتغير بمتغير مختلف و من بين هذه الدراسات: 1)دراسة بن بريكة (2019) معرفة مستوى امتلاك طلبة المدارس العليا للأساتذة بالجزائر(القبة و بوزريعة) لمهارات ما وراء المعرفة وفق متغير الجنس و التخصص, وأيضا 2) دراسة الشلاش (2017 ) الكشف عن أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، و3) دراسة محمدي (2016) التعرف على علاقة التفكير ما وراء المعرفي و الحاجة إلى المعرفة بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق بين التخصصين العلمي و الأدبي في التفكير ما وراء المعرفي و الحاجة إلى المعرفة، و4) دراسة فارس(2016) التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في ولاية الجزائر،و 5) دراسة لموشي(2016) تهدف هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على مستوى

استخدام تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لمهارات ما وراء المعرفة، وذلك في ضوء متغيري الجنس والتخصص (علمي، أدبي والتفاعل بينهما، و 6) دراسة سمسوم (2015) الكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية بجامعة الجزائر-3- ، و7) دراسة أحمدي (2014) نصت على معرفة علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى الطلبة الجامعيين ، وكذا واقع استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الطلبة، و8) دراسة رهيو و محمد (2013) للتعرف على العلاقة بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة و فعالية الذات, و دراسة انعكاس ذلك في تطوير المفاهيم العلمية و طرائق تلقي الطلبة للدروس و إظهار المهارات العلمية لديهم، ودراسة9 ) عكاشة و ضحا(2012) سعت إلى تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي عن طريق تدريبهم على البرنامج التدريبي الذي قامت الباحثة بإعداده خصيصا للدراسة, وسعت للكشف عن أثر هذا البرنامج على سلوك حل المشكلة لدى العينة، و10) دراسة (رشيد 2008) كانت تسعى في البحث على العلاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة و مركز التحكم لدى مجموعة من طلبة المركز الجامعي زيان عاشور بالجلفة .

**من حيث المنهج:** هناك دراسات اعتمدت على المنهج الوصفي في دراسة التفكير ما وراء المعرفي وهناك دراسات اعتمدت على المنهج التجريبي في دراسة هذا المتغير.

**من حيث العينة:** تم اختيار العينة حسبما توفر للباحثين ،عينة 1)دراسة بن بريكة (2019) قوامها 228 طالبا و طالبة، وعينة 2) دراسة الشلاش (2017 ) مكونة من 50طالبا من طلاب المستوى الثاني بقسم علم النفس وذلك ضمن مجموعتين, 25 تجريبية و25 ضابطة، وعينة 3) دراسة محمدي (2016 ) من (407) طالبة, منهن (206) طالبات من مرحلة الثانوية و(201) من طالبات المرحلة الجامعية، وقد تكونت عينة 4) دراسة فارس(2016) من264 تلميذ وتلميذة، و عينة 5) دراسة لموشي(2016) قوامها 482 تلميذا وتلميذة، و عينة 6) دراسة سمسوم (2015) عشوائية قوامها 120 طالب وطالبة، وعينة 7) دراسة أحمدي (2014) قوامها 100 طالب من جامعات الوسط الجزائري ،و عينة 8) دراسة رهيو و محمد (2013) شملت 195طالباوطالبة، وعينة9) دراسةعكاشة و ضحا(2012) عددها 21طالبة من طالبات الفصل(3/1)الصف الأول ثانوي وعينة 10) دراسة (رشيد 2008) تكونت من 120طالبا و طالبة (33ذكورو87إناث)منهم71طالبا بالسنة الأولى و49 طالبا بالسنة الرابعة.

**من حيث الأدوات:** استخدم مقياس إستراتيجية ما وراء المعرفة وبرنامج تدريبي على مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاون و مقياس مهارات ما وراء المعرفة, مقياس التفكير ما وراء المعرفة لسشوودينسون ومقياس الحاجة للمعرفة لكاسيوبو وآخرين, مقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد الباحث .

**من حيث النتائج:** توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها: 1) دراسة بن بريكة( 2019) امتلاك طلبة المدارس العليا للأساتذة لمهارات ما وراء المعرفة بدرجة متوسطة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس... وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.01 تعزى لمتغير التخصص، وذلك لصالح طلبة العلوم الإنسانية(طلبة المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة)، أشارت 2) دراسة الشلاش (2017) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لمقياسي التفكير الناقد و الثقة بالنفس, بين المجموعتين التجريبية(وحصلت على متوسط 28.1 بالنسبة للتفكير الناقد و 21.275 بالنسبة للثقة بالنفس والضابطة حصلت على متوسط 30.325 بالنسبة للتفكير الناقد و23.000 بالنسبة للثقة بالنفس وذلك لصالح المجموعة التجريبية ودل على فعالية استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير النافد و الثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء، و3) دراسة محمدي ( 2016) بينت أن غالبية أفراد العينة من طالبات يمتلكن مستوى مرتفعا من التفكير ما وراء المعرفي, و مستوى متوسطا من الحاجة إلى المعرفة.كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى التفكير ما وراء المعرفي و الحاجة للمعرفة بين طالبات التخصصات العلمية وطالبات التخصصات الأدبية, ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية كما بينت نتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحاجة للمعرفة و التحصيل الدراسي لدى كل من طالبات المرحلتين، 4) دراسة فارس (2016) عن النتائج التالية: – توجد علاقة إرتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

لا توجد فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس.

لا توجد فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعا المعرفة تبعا لمتغير التخصص، و5) دراسة لموشي (2016) النتائج المحصل عليها لم تبين أي فروق بين التلاميذ تبعا للتخصص

(علمي، أدبي)، وكذا تبعا للجنس (ذكر، أنثى)، فكلا التخصصين وكلا الجنسين يستخدمان مهارات ما وراء المعرفة بنفس الدرجة تقريبا، وهو ما أشار إلى عدم تحقق فرضية البحث، و6) دراسة علي (2015) خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

**النتيجة الأولى** التي أفضت إليها الدراسة تؤكد وجود علاقة إرتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذه النتيجة منطقية لأن البحوث النظرية والميدانية في هذا المجال أكدت كل التأكيد على جوهر العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز كمفاهيم معرفية تحتاج الواحدة منها إلى الأخرى.

**أما النتيجة الثانية** فتتمثل في وجود علاقة إرتباطية بين مهارة التخطيط ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذه النتيجة مقبولة نظرياً حيث أشارت معظم البحوث والدراسات إلى ترابط المتغيرين فيما بينهما، أي أن قدرة الطالب على التخطيط نابعة من دافعيته للإنجاز.

**النتيجة الثالثة** فهي تؤكد وجود علاقة إرتباطية بين مهارة المراقبة ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذه النتيجة منطقية حيث أن العديد من البحوث والدراسات إلى وجود تداخل بين مهارة المراقبة والدافعية للإنجاز، حيث كل واحد منهما يحتاج إلى الآخر.

**النتيجة الرابعة** فأظهرت وجود علاقة ارتباطيه بين مهارة التقويم ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذا ما أسفرت عليه نتائج الدراسات والبحوث النظرية والميدانية التي أجريت في هذا المقام، التي أثبتت أن كل متغير يحتاج للآخر.

في حين أشارت **النتيجة الخامسة** والأخيرة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذا ما يؤكد على أن الذكور والإناث لديهم نفس الاستعدادات لتعلم مهارات ما وراء المعرفة، أسفرت نتائج 7) دراسة أحمدي ( 2014) على وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات ما وراء المعرفة و الفاعلية الذاتية تصل إلى (0.35)، كما أن نسبة الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة تصل إلى (92)، و8) دراسة رهيو و محمد( 2013) أظهرت نتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة قسم إدارة

الأعمال و قسم المحاسبة ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة و فعالية الذات لدى الطلبة، و9) دراسة عكاشة و ضحا(2012) توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.01 بين متوسطات درجات الطالبات في مهارات التفكير ما وراء المعرفة و ذلك لصالح القياس البعدي و توجد فروق نوعية في مهارات التفكير ما وراء المعرفة المستخدمة في كل مشكلة من مشكلات اختبار سلوك حل المشكلة و في المشكلات العامة و الفيزيائية كل على حدة و توجد فروق نوعية دالة إحصائيا بين طالبات الحاصلات على درجات مرتفعة و الحاصلات على درجات منخفضة في اختبار سلوك جل المشكلة في المهارات ما وراء المعرفية أثناء حل مشكلات الاختبار، توصلت 10) دراسة رشيد (2008) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة .

## 2.7- دراسات متعلقة بجودة الحياة:

### 1. دراسة بن مومن و عداد(2019):

تهدف إلى دراسة مستوى جودة الحياة في العمل في مؤسسة "ميديتريان فلوت كلاس "وهذا من وجهة نظر العمال.

حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي وتوزيع مقياس جودة الحياة في العمل على عينة تم اختيارها عرضيا قدرها 80 عاملا وعاملة

تم استخدام مقياس جودة الحياة في العمل ل سيرج و آل (2015).

وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى جودة الحياة في العمل كما خلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بجودة الحياة في العمل بالمؤسسات وهذا لتأثيرها على إشباع حاجات العمال وتنمي فيهم الرغبة في العمل والدافعية والانجاز.

### 2. دراسة مراد و سلام (2019):

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على أثر تمكين العاملين و مشاركتهم في اتخاذ القرارات على جودة الحياة الوظيفية في المدارس محل الدراسة .

اختيرت العينة العشوائية لهذه الدراسة و تكونت من 100 عامل بثلاث مدارس ابتدائي لذوي الاحتياجات الخاصة من صعوبات التعلم ببريدة القصيم.

استعملت استمارة الاستبانة لتحقيق هدف البحث .

تمثلت أهم نتائج الدراسة في وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين متغيرات تمكين العاملين ( تقدير إنجازات العاملين)، و إدارة مناسبة و فعالة للعاملين و جودة الحياة الوظيفية في المدارس محل الدراسة .

### 3. دراسة باكوبن و آخرون (2019):

هدفت الدراسة لمعرفة جودة الحياة لدى المواطنين بالمدن الكبرى بمنطقة مكة المكرمة حيث تناولت عدة جوانب و هي : الجانب الاقتصادي و الصحي و الاجتماعي و التعليمي و أيضا الجانب الثقافي و الفني.

اتبعت الدراسة المنهج الإحصائي الوصفي و الاستدلالي و تكونت عينة الدراسة من 604 فردا من الذكور و الإناث.

و لتحقيق الدراسة تم إعداد استبيان إلكتروني .

و قد استنتج من هذه الدراسة أن مستوى جودة الحياة في الجانب التعليمي عالية بينما كانت خلاف ذلك في الجوانب الأخرى و أظهرت الدراسات وجود فروق معنوية بين الذكور و الإناث في جودة الحياة لدى المواطنين ، و كذلك وجود فروق معنوية في جودة الحياة في الجانب الثقافي و الفني بحس المهنة ، ووجود فروق معنوية في جودة الحياة في الجانب الاقتصادي بحسب تملك الأسرة للسكن، أيضا هناك أثر تفاعل قوي بين متغيري المهنة و تملك الأسرة للسكن على جودة الحياة في الجانب الاقتصادي.

### 4. دراسة حمايدية و خلاف و بوزيدي (2018):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العالقة بين جودة الحياة والتفاؤل لدى عينة من طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بالإضافة إلى محاولة الكشف عن إمكانية وجود فروق في مستوى جودة الحياة والتفاؤل لديهم والتي قد تعزى إلى متغيرات الجنس، التخصص.

المنهج المتبع هو المنهج الوصفي وقد تكونت عينة الدراسة من حوالي 57 طالب وطالبة دكتوراه، تم اختيارهم بطريقة قصديه.

استخدم مقياسين هما: مقياس جودة الحياة، ومقياس التفاؤل.

توصلت إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين جودة الحياة والتفاؤل لدى طلبة الدكتوراه،وجود فروق ذات دالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى طلبة الدكتوراه ل.م.د حسب متغيري الجنس والتخصص،عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاؤل لدى طلبة الدكتوراه ل.م.د حسب متغيري الجنس والتخصص.

**5. دراسة مؤيد و محمد (2018):**

هدف البحث إلى الكشف عن مستوى الظروف في بيئة العمل التربوية في مدارس محافظة دمشق، وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية تبعا لمتغيرات البحث (الجنس، عدد سنوات الخبرة) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في مرحلة الحياة الوظيفية تبعا التعليم الثانوي.

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليل تكونت عينة البحث من (100) معلما ومعلمة في مدارس محافظة دمشق.

استخدم الباحث مقياسين: مقياس ظروف بيئة المعلمين إعداد الباحث ومقياس جودة الحياة الوظيفية يحي النجار عبد الرؤوف الطالع(2015).

كشفت نتائج البحث عن مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس محافظة دمشق، والمكونة من النسب التي تراوحت ما بين(2،3.54،62 ،) ويأتي ترتيب المجالات حسب المتوسطات والنسب المئوية وفق الترتيب التي: المجال الاجتماعي بالمرتبة الأولى يليه المجال الحياتي ثم المجال النفسي، والمجال الوظيفي في أخر مرتبة، أما الدرجة الكلية للمقياس فكانت (75.73%) كنسب مئوية وهي درجة مرتفعة، مما يعني وجود جودة حياة وظيفية أفراد عينة البحث من المعلمين.

تبين أنه توجد عالقة إرتباطية إيجابية بين كل من ظروف بيئة العمل والمجال النفسي، والمجال الاجتماعي والمجال الوظيفي والمجال الحياتي.

لا توجد فروق بين الجنسين في ظروف بيئة العمل ككل ولوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الذكور والإناث على مصدر الحوافز والترقية لصالح الذكور.

لا توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد ظروف بيئة العمل باستثناء بعد النمو المهني و بعد الحوافز والترقية لصالح المعلمين الذين يمتلكون عدد سنوات خبرة ما بين (5إلى 10 ) سنوات .

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في جميع أبعاد جودة الحياة الوظيفية، وفي الدرجة الكلية للمقياس.

**6. دراسة الخلايلة و الكيلاني (2017):**

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أنموذج قيادي لمديري مدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين.

اعتماد المنهج المسحي التحليلي التطويري في هذه الدراسة تكونت العينة من 424 معلما و معلمة بالطريقة العشوائية الطبقية.

قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة "مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين.

وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي مديرية الزرقاء الأولى ومعلماتها وصفوا مديريهم بأنهم متوسطي درجة الممارسة للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين.

**7. دراسة الشنطي 2016 :**

هدفت الدراسة التعرف على واقع جودة الحياة الوظيفية في وزارة الأشغال العامة و الإسكان وعلاقتها بأخلاقيات العمل لدى موظفي وزارة الأشغال العامة و الإسكان .

تكونت عينة الدراسة من162 عامل من العاملين في وزارة الأشغال العامة والإسكان.

استخدم الباحث استبانه كأداة لجمع البيانات .

وكانت أهم النتائج التي توصل إليها الباحث تتوافر جودة الحياة الوظيفية في وزارة الأشغال العامة والإسكان بدرجة متوسطة وتوجد علاقة إيجابية بين جودة الحياة الوظيفية و أخلاقيات العمل لدى العاملين في هذه الوزارة و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول مدى توافر أبعاد جودة الحياة الوظيفية تعزى إلى متغير ( الجنس, المسمى الوظيفي, المؤهل العلمي ) و تعزى إلى سنوات الخدمة في الوزارة ماعدا بعد الالتزام التنظيمي حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذين سنوات خدمتهم في الوزارة أقل من خمسة سنوات و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول مدى توافر أبعاد جودة الحياة الوظيفية وتعزى إلى العمر ماعدا بعد علاقات العمل حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذين أعمارهم أفل من 30سنة ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول مدى توافر أخلاقيات العمل لدى العاملين في هذه الوزارة تعزى إلى الجنس العمر,المؤهل العلمي ,سنوات الخدمة في الوزارة و يوجد التزام بأخلاقيات العمل من قبل العاملين في وزارة الأشغال العامة والإسكان بنسبة 63.57 % .

**8. دراسة سليمان و زكي(2016):**

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السعادة كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى طالبات الجامعة.

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي و تكونت العينة من 60 طالبة.

أدوات هذه الدراسة هي: مقياس السعادة لعبير نصر الدين(2009) و مقياس جودة الحياة لصالحة أرحومة ( 2012) و برنامج تدريبي لتنمية السعادة كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى طالبات الجامعة.

**توصلت نتائج الدراسة إلى:** وجود علاقة إرتباطية موجبة بين أبعاد الشعور بالسعادة و جودة الحياة لدى طالبات الجامعة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في الشعور بالسعادة لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة و التجريبية في الشعور بالسعادة في القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة

التجريبية في القياسين القبلي و البعدي في جودة الحياة لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفرد المجموعة التجريبية في الشعور بالسعادة في القياسين البعدي و القبلي ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في جودة الحياة في القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في جودة الحياة في القياسين البعدي و التتبعي.

**9. دراسة العجوري 2013 :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الذكاء الاجتماعي و علاقته بجودة الحياة لدى المعلمين و المعلمات بمحافظة شمال غزة .

وقد تكونت عينة الدراسة من 420 معلما من الجنسين و قد قام الباحث باستخدام أدوات الدراسة التالية :

*مقياس الذكاء الاجتماعي.

*مقياس جودة الحياة من إعداد الباحث .

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن جودة الحياة لدى أفراد العينة من المعلمين جيد ويقع عند وزن نسبي( 72.0) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 و مستوى 0.05 بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 في بعد جودة الصحة العامة ,جودة الحياة النفسية و جودة إدارة الوقت وكانت الفروق لصالح المعلمين في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي جودة الحياة الأسرية وجودة البيئة عدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الجنسين و الذكاء الاجتماعي على مقياس جودة الحياة بأبعاده و درجته الكلية لدى أفراد العينة.

**التعقيب عن الدراسات السابقة :**

**من حيث المتغيرات :** اتفقت بعض الدراسات في دراسة متغير التفكير ما وراء المعرفي وكل دراسة تجدها تربط هذا المتغير بمتغير مختلف و من بين هذه الدراسات هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على أثر تمكين العاملين و مشاركتهم في اتخاذ القرارات على جودة الحياة الوظيفية في المدارس محل الدراسة و دراسة1) بن مومن و عداد(2019) تهدف إلى دراسة مستوى

جودة الحياة في العمل في مؤسسة "ميديتريان فلوت كلاس "وهذا من وجهة نظر العمال،دراسة 2) باكوبن و آخرون (2019) هدفت الدراسة لمعرفة جودة الحياة لدى المواطنين بالمدن الكبرى بمنطقة مكة المكرمة حيث تناولت عدة جوانب وهي :

الجانب الاقتصادي و الصحي و الاجتماعي و التعليمي و أيضا الجانب الثقافي و الفني، دراسة علي حمايدية و أسماء خلاف و دراسة 3) بوزيدي (2018):هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العالقة بين جودة الحياة والتفاؤل لدى عينة من طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بالإضافة إلى محاولة الكشف عن إمكانية وجود فروق في مستوى جودة الحياة والتفاؤل لديهم والتي قد تعزى إلى متغيرات الجنس، التخصص, و دراسة 4) مؤيد و محمد (2018)هدف البحث إلى الكشف عن مستوى الظروف في بيئة العمل التربوية في مدارس محافظة دمشق، وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية تبعا لمتغيرات البحث (الجنس، عدد سنوات الخبرة) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في مرحلة الحياة الوظيفية تبعا التعليم الثانوي و دراسة 5) فواطمية (2017) يهدف البحث إلى إيجاد مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ومعرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة ترجع إلى الجنس و السن و الخبرة و دراسة 6) الخلايلة و الكيلاني (2017) هدفت هذه الدراسة إلى بناء أنموذج قيادي لمديري مدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين و دراسة 7) هدفت الدراسة التعرف على واقع جودة الحياة الوظيفية في وزارة الأشغال العامة و الإسكان وعلاقتها بأخلاقيات العمل لدى موظفي وزارة الأشغال العامة و الإسكان لنهاد عبد الرحمان الشنطي (2016) و دراسة 8) سليمان و زكي (2016) هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السعادة كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى طالبات الجامعة دراسة 9) العجوري(2013)هدفت الدراسة إلى التعرف على الذكاء الاجتماعي و علاقته بجودة الحياة لدى المعلمين و المعلمات بمحافظة شمال غزة .

**من حيث المنهج** : البعض من هذه الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي في دراسة متغير جودة الحياة و البعض الآخر اعتمد على المنهج التجريبي.

**من حيث العينة** : عينة 1) دراسة بن مومن و عداد(2019) تم اختيارها عرضيا قدرها 80 عاملا وعاملة، و تكونت عينة دراسة 2) مراد وسلام من 100 عامل بثلاث مدار ابتدائي لذوي الاحتياجات الخاصة من صعوبات التعلم ببريدة القصيم، و عينة دراسة 3) باكوبن

وآخرون من 604 فردا من الذكور و الإناث، وقد تكونت عينة4 ) دراسة حمايدية و خلاف و بوزيدي ( 2018) من حوالي 57 طالب وطالبة دكتوراه تم اختيارهم بطريقة قصديه، تكونت عينة 5) دراسة مؤيد ومحمد (2018) من (100) معلما ومعلمة في مدارس محافظة دمشق، و طبقت دراسة 6) الخلايفة و الكيلاني على عينة قوامها 424 معلما ومعلمة بالطريقة العشوائية الطبقية، و عينة 7) دراسة الشنطي ( 2016) تكونت من 162 عامل من العاملين في وزارة الأشغال العامة و الإسكان، و عينة 8) دراسة سليمان و زكي ( 2016) تكونت من 60 طالبة، اختيرت عينة 9) دراسة العجوري(2013) بالطريقة العشوائية العنقودية من الدراسة كعينة ميدانية وطبقت على 420 معلما من الجنسين استجاب منهم 387 معلما من الجنسين بنسبة استجابة 92.0 منهم 134 من الذكور بنسبة 34.6 ومنهم 253 من الإناث بنسبة 65.4 من مدارس الحكومة و مدارس الوكالة بمحافظة شمال غزة .

**من حيث الأدوات:** استخدم مقياس جودة الحياة

**من حيث النتائج** : توصلت الدراسات إلى مجموعة من النتائج و هي:1) دراسة بن مومن و عداد(2019) ارتفاع مستوى جودة الحياة في العمل كما خلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بجودة الحياة في العمل بالمؤسسات وهذا لتأثيرها على إشباع حاجات العمال وتنمي فيهم الرغبة في العمل والدافعية والانجاز، و تمثلت أهم نتائج 2) دراسة مراد و سلام (2019) في وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين متغيرات تمكين العاملين ( تقدير إنجازات العاملين، و إدارة مناسبة و فعالة للعاملين و جودة الحياة الوظيفية في المدارس محل الدراسة، و قد استنتج 3) دراسة باكوبن و آخرون (2019) أن مستوى جودة الحياة في الجانب التعليمي عالية بينما كانت خلاف ذلك في الجوانب الأخرى و أظهرت الدراسات وجود فروق معنوية بين الذكور و الإناث في جودة الحياة لدى المواطنين ، و كذلك وجود فروق معنوية في جودة الحياة في الجانب الثقافي و الفني بحس المهنة ، ووجود فروق معنوية في جودة الحياة في الجانب الاقتصادي بحسب تملك الأسرة للسكن، أيضا هناك أثر تفاعل قوي بين متغيري المهنة و تملك الأسرة للسكن على جودة الحياة في الجانب الاقتصادي، توصلت 4) دراسة حمايدية و خلاف و بوزيدي (2018) إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين جودة الحياة والتفاؤل لدى طلبة الدكتوراه،وجود فروق ذات دالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى طلبة الدكتوراه ل.م.د حسب متغيري الجنس والتخصص،عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في مستوى التفاؤل لدى طلبة الدكتوراه ل.م.د حسب متغيري الجنس والتخصص، و كشفت نتائج 5) دراسة مؤيد و محمد (2018) نتائج البحث عن مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس محافظة دمشق، والمكونة من النسب التي تراوحت ما بين(62،3.54،2) ويأتي ترتيب المجالات حسب المتوسطات والنسب المئوية وفق الترتيب التي: المجال الاجتماعي بالمرتبة الأولى يليه المجال الحياتي ثم المجال النفسي، والمجال الوظيفي في أخر مرتبة، أما الدرجة الكلية للمقياس فكانت (75.73 %) كنسب مئوية وهي درجة مرتفعة، مما يعني وجود جودة حياة وظيفية أفراد عينة البحث من المعلمين.

تبين أنه توجد عالقة إرتباطية إيجابية بين كل من ظروف بيئة العمل والمجال النفسي، والمجال الاجتماعي والمجال الوظيفي والمجال الحياتي.

لا توجد فروق بين الجنسين في ظروف بيئة العمل ككل ولوحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الذكور والإناث على مصدر الحوافز والترقية لصالح الذكور.

لا توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد ظروف بيئة العمل باستثناء بعد النمو المهني و بعد الحوافز والترقية لصالح المعلمين الذين يمتلكون عدد سنوات خبرة ما بين ( 5إلى 10 ) سنوات .

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في جميع أبعاد جودة الحياة الوظيفية، وفي الدرجة الكلية للمقياس، وقد توصلت الدراسة 6) الخلايلة و الكيلاني (2017) إلى أن معلمي مديرية الزرقاء الأولى ومعلماتها وصفوا مديريهم بأنهم متوسطي درجة الممارسة للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين، و 7) دراسة الشنطي( 2016)إلى توافر جودة الحياة الوظيفية في وزارة الأشغال العامة والإسكان بدرجة متوسطة وتوجد علاقة إيجابية بين جودة الحياة الوظيفية و أخلاقيات العمل لدى العاملين في هذه الوزارة و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول مدى توافر أبعاد جودة الحياة الوظيفية تعزى إلى متغير ( الجنس,المسمى الوظيفي, المؤهل العلمي ) و تعزى إلى سنوات الخدمة في الوزارة ماعدا بعد الالتزام التنظيمي حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذين سنوات خدمتهم في الوزارة أقل من خمسة سنوات و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول مدى

توافر أبعاد جودة الحياة الوظيفية وتعزى إلى العمر ماعدا بعد علاقات العمل حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذين أعمارهم أقل من 30 سنة ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول مدى توافر أخلاقيات العمل لدى العاملين في هذه الوزارة تعزى إلى الجنس العمر,المؤهل العلمي ,سنوات الخدمة في الوزارة و يوجد التزام بأخلاقيات العمل من قبل العاملين في وزارة الأشغال العامة والإسكان بنسبة ( 63.57%)،و توصلت نتائج 8) دراسة سليمان و زكي (2016) إلى: وجود علاقة إرتباطية موجبة بين أبعاد الشعور بالسعادة و جودة الحياة لدى طالبات الجامعة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في الشعور بالسعادة لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة و التجريبية في الشعور بالسعادة في القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي في جودة الحياة لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفرد المجموعة التجريبية في الشعور بالسعادة في القياسين البعدي و القبلي ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في جودة الحياة في القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في جودة الحياة في القياسين البعدي و التتبعي، و9) دراسة العجوري ( 2013) توصلت إلى أن جودة الحياة لدى أفراد العينة من المعلمين جيد ويقع عند وزن نسبي( 72.0) و وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 و مستوى 0.05 بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة و وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 في بعد جودة الصحة العامة ,جودة الحياة النفسية و جودة إدارة الوقت وكانت الفروق لصالح المعلمين في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي جودة الحياة الأسرية وجودة البيئة و عدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الجنسين و الذكاء الاجتماعي على مقياس جودة الحياة بأبعاده و درجته الكلية لدى أفراد العينة.

# الفصل الثاني

# التفكير ما وراء المعرفي

**تمهيد**

1. **التفكير**
2. **عمليات التفكير**
3. **تعريف التفكير ما وراء المعرفي**
4. **المعرفة وما وراء المعرفة**
5. **مكونات ونماذج التفكير ما وراء المعرفي**
6. **الاتجاهات النظرية المنبثقة من النموذجي ( فلافل وبراون)**
7. **مهارات التفكير ما وراء المعرفي**
8. **خصائص التفكير ما وراء المعرفي**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

اهتم الباحثون في دراسة التفكير وعملياته حيث تم تصنيفه إلى ثلاثة مستويات وهي العمليات الأساسية أو البسيطة وتشمل المعرفة والفهم والملاحظة والتطبيق والمقارنة والتلخيص. العمليات المركبة وتشمل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات.

العمليات العليا وتشمل التفكير ما وراء المعرفة هذه الأخيرة يقصد بها الوعي بالتفكير وهي من أرقى أنواع النشاط العقلي حيث تستخدم القدرات المعرفية للفرد بفعالية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير لذا سنحاول أن نستعرض مفهوم التفكير ما وراء المعرفي.

**1-التفكير**

يعد التفكير من أكثر الموضوعات التي تختلف الرؤى حوله و تعدد أبعاده و تشابكه او التي تعكس تعقد العقل البشري و تعقد عملياته و تبين لنا أنه كغيره من المفاهيم المجردة (الذكاء) مثلا و التي يصعب علينا قياسها مباشرة أو تحديد ماهيتها بسهولة لذا فقد استخدمه العلماء بمسميات و أوصاف عدة ، ليميزوا بين نوع و آخر من أنواعه و ليؤكدوا بذات الوقت على تعقده و صعوبة الإحاطة بجميع جوانبه فنجدهم يتحدثون عن أنماط مختلفة من التفكير الناقد و التفكير الإبداعي و التفكير التأملي و التفكير و التفكير الرياضي و التفكير العلمي و التفكير المعرفي و التفكير ما وراء المعرفي و غيرها.

و يشير جروان إلى أن التفكير يتكون من عدة مكونات بعضها خاص بمحتوى موضوع أو مادة و بعضها استعدادات و عوامل شخصية كالاتجاهات و الميول و بعضها الآخر يمثل عمليات معرفية معقدة كحل المشكلات، أو عمليات أقل تعقيدا كالاستيعاب و التطبيق والاستدلال، أو عمليات توجيه و تحكم فوق معرفية. ( العتوم و الجراح،2007: 17-18)

و لقد حثنا الله عز وجل على التفكير وإعمال العقل وقد ورد في كتابه العزيز قوله تعالى: **( إن في خلق السماوات و الأرض و اختلاف الليل والنهار والفلك التي تجري في البحر بما ينفع الناس و ما انزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها وبث فيها من كل دابة و تصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء و الأرض لآيات لقوم يعقلون)** آية رقم 164(البقرة)

يرى فتحي جروان(1999)أن التفكير هو سلسلة من الأنشطة العقلية غير مرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس بحثا عن معنى في الموقف أو الخبرة و هو سلوك هادف وتطوري يتشكل من العوامل الشخصية و العمليات المعرفية و فوق المعرفية و المعرفة الخاصة بالموضوع الذي يجري حوله التفكير.

يحدد ماير (1992) مفهوم التفكير إلى ثلاثة عمليا أساسية :

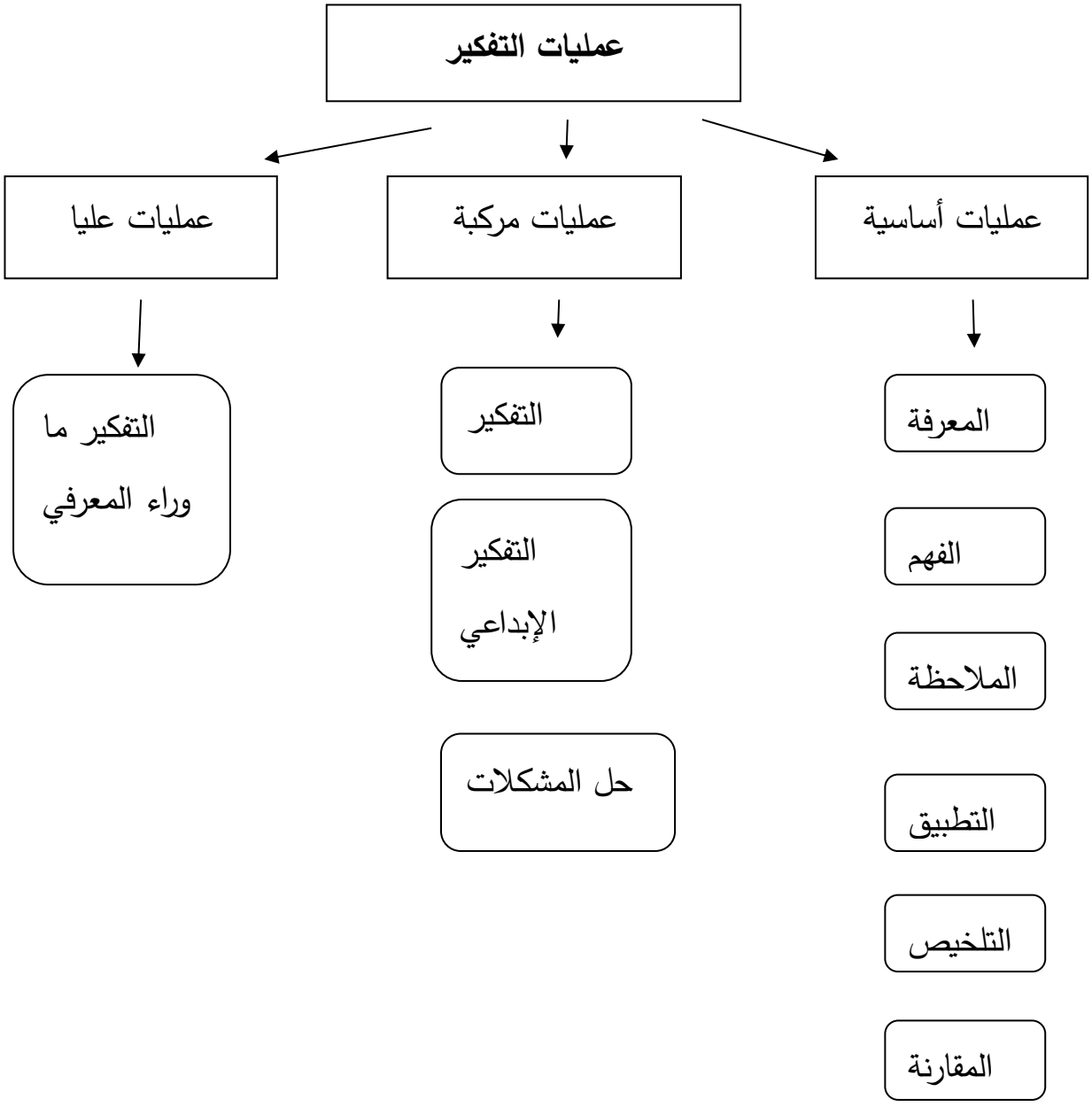
- التفكير عملية معرفية تحدث داخل العقل ليستدل عليه من سلوك الإنسان, فالتلميذ يستدل على تفكيره في المسألة الرياضية من خلال الخطوات التي يقوم بها لحل المسألة
- التفكير عملية داخلية يتم فيها معالجة المعلومات في المجال المعرفي بما في ذلك ربط المعلومات المتاحة بالخبرات السابقة
- التفكير عملية موجهة تقود لسلوك ينتج عته حل مشكلة و يكون ذلك في تتابع معين.

ومما لاشك فيه أن التفكير لا ينفصل عن خبرة الفرد و إنما هو جهد عقلي تأملي يمتزج بخبرة الفرد لنصل من خلاله إلى حلول للمشكلات أو إبداعات جديدة ظهرت من امتزاج الخبرات السابقة بواقع معين تمت صياغته بترتيب جديد ليخرج للعيان كمنتج إبداعي.

و التفكير هو المدة الزمنية بين أن يتعرض الفرد للمثير و أن يهتدي إلى الاستجابة المناسبة.

- ويتضح مما سبق أن التفكير هو :
- سمة بشرية مميزة للإنسان عن باقي الكائنات الأخرى.
- معالجة عقلية للوارد الحسي.
- استكشاف للخبرة لتحقيق هدف محدد.
- نشاط عقلي معقد وغير مرئي.
- عمليات عقلية بسيطة كالفهم والتطبيق و عمليات مركبة مثل حل المشكلات .
- الفترة الفاصلة بين التعرض للمثير و إصدار الاستجابة المناسبة. (بريك2015: 17-18)

**2-عمليات التفكير:**




**الشكل(1) عمليات التفكير من إعداد د. السيد رمضان بريك**

**3-تعريف التفكير ما وراء المعرفي:**

لقد حضي موضوع التفكير ما وراء المعرفي باهتمام ملحوظ باعتباره طريقة جديدة للتفكير لتنمية القدرة على التفكير, واعتبر المفكر الجيد هو الذي يستخدم استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي .

ويعتبر مفهوم التفكير ما وراء المعرفي من المفاهيم الحديثة نسبيا في مجال علم النفس المعرفي, ومنذ ظهور هذا المفهوم على يد **فلافل** في بداية سبعينيات القرن الماضي لقي اهتماما كبيرا لدى الباحثين والعلماء في مجال علم النفس المعرفي حيث أوضح العلاقة الوثيقة بين التعلم المعرفي والتفكير ما وراء المعرفي .

و على الرغم أن **فلافل** (1981) أكد أن مصطلح التفكير ما وراء المعرفي على درجة من الغموض و يصعب على حد بعيد تقديم وصفا دقيقا له إلا أن العديد من التعريفات قدمت لهذا المفهوم و لقد لقي اهتماما ملموسا على المستويين النظري و التطبيقي و أجريت العديد من التطبيقات في مجالات أكاديمية متعددة توصلت إلى الدور المهم الذي يلعبه التفكير ما وراء المعرفي في التعليم الفعال.

ويشير العديد من السيكولوجيين أمثال **جاكوبز** و **باربيز**(1987) و**سشرو** و **دينسون** (1994) و**يورى**(1998),إلى أن التفكير ما وراء المعرفي يتضمن مظهرين أساسين هما:

- التقييم الذاتي للمعرفة وهو مرتبط بقدرات الفرد الخاصة, أو ما يتصل بمجال المعرفة أو المهمة التي يتم أداؤها وتضم المعرفة الإجرائية, و الشرطية, و التصريحية.
- الإدارة الذاتية للمعرفة وتشير إلى المظاهر الديناميكية لتحويل وترجمة المعرفة إلى أفعال و تتضمن التخطيط, التنظيم, التقويم, و مراقبة الفهم.
- و على الرغم من التنوع الكبير في التعريفات المقدمة لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي إلا أننا حاولنا رصد أهم هذه التعريفات في بعدين أساسيين, الأول : يتناول التعريفات التي أشارت إلى أن التفكير ما وراء المعرفي هو التفكير حول التفكير و الثاني: يتناول التعريفات التي أشارت إلى أبعاد أو مكونات التفكير ما وراء المعرفي. (بريك،2015: 74)

التفكير فوق المعرفي هو يركز على المعرفة التي تؤدي إلى اكتساب مهارات ومعارف جديدة. (أبو يونس،46:2016)

ويعرف "مارزانو" التفكير ما وراء المعرفي بأنه إدراك الشخص لطبيعة تذكيره الذاتي أثناء تأديته لمهمات محددة وعادة ما يسمى باستراتيجيات التفكير وتشتمل ما وراء المعرفة على التخطيط قبل الانهماك في العمل وتنظيم الإنسان لتفكيره في أثناء تأديته للعمل ومن ثم تقييم أدائه باكتمال العمل المطلوب.(صالح ومحمد، 2007: 344)

فيما يعرفه "وولفولك" بأنه المعرفة حول المعرفة حيث أن الأفراد لديهم المراقبة والمعرفة عن آلية عملهم وتفكيرهم. (زيتون، 2003 :99)

و يرى كانيل (1998) أن ما وراء المعرفة تعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المعلم أثناء نشاطاته المعرفية في حين يرى ليفينجيستون (1997) بأنها تعود إلى التفكير عالي الرتبة و الذي يتضمن مراقبة نشطة لعمليات المعرفة و تتمثل بالتخطيط للمهمة و مراقبة الاستيعاب و تقويم التقدم مبينا أن من أسباب الإرباك الذي يحدث حول هذا المفهوم أن هناك عدة مفاهيم أخرى تستخدم لوصف الظاهرة نفسها مثل التنظيم الذاتي و الضبط المتقدم.

تعريف هويت (1997) هي المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي أو تفكير الفرد حول تفكيره و تتضمن تفكير الفرد فيما يعرف و ما لا يعرف و مراقبة كيف تسير عملية تعلمه و تفكيره.

تعريف ليدز و ميكلوغلين (2001) هي التفكير في التفكير أو التفكير حول المعرفة الذاتية و التفكير حول المعالجات الذاتية و هي تتضمن الوعي و الفهم و التحكم و إعادة ترتيب المادة و الاختيار و التقويم و التي تتكون من خلال التفاعل مع المهام التعليمية. (العتوم و الجراح،2007: 267-268)

**4-المعرفة و ما وراء المعرفة :**

يميز العديد من الباحثين بين المعرفة وما وراء المعرفة باعتبارهما عمليتين منفصلتين و إن كانت الحقيقة أن ثمة علاقة قوية بين العمليتين, حيث إن المعرفة تعتبر الأساس لما

وراء المعرفة حيث إن الأولى إذا لم تحدث فإن الثانية بالتبعية لن تتم, فالمعرفة تقوم على معالجة الوارد الحسي ليخزن داخل العقل في صورة خبرات مرتبطة بموضوع معين يتم استدعاؤه عند الحاجة و تتفاوت قدرات البشر في هذه العملية, أما ما وراء المعرفة فهو وعي الفرد بما يستخدمه من عمليات أثناء صناعة المعرفة إذا جاز المصطلح .

و يميز أنور الشرقاوي(1991) بين المعرفة وما وراء المعرفة فمصطلح المعرفة يعني العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي فيطور ويختزن لدى الفرد لحين استدعائه في المواقف المختلفة في حين أن مصطلح ما وراء المعرفة يعني وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة .

فعندما يقوم الفرد بمحاولة فهم نص معين في كتاب فإنه يستعين بإستراتيجياته المعرفية لتحقيق هذا الهدف و لكن عندما يدور حوار داخلي لديه ليتأكد من فهمه للنص من عدمه فإنه يمارس ما وراء المعرفة أو يفكر ما وراء معرفيا. وبمنى آخر إن المعرفة هي وسائل و عمليات لاكتساب التعلم بينما ما وراء المعرفة هو قدرة ذاتية للوعي بما تم تعلمه و تقييمه و الحكم على جودته و بالتالي الشعور بالرضا أو حدوث حالة من القلق المعرفي التي يتبعها إعادة استخدام الإستراتيجيات المعرفية أو استحداث وسائل أخرى لتحقيق الهدف. (بريك،2015: 54)

المعرفة هي جميع العمليات التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي من البيئة إلى معلومات تتطور و تختزن لدى الفرد و ذلك لاستخدامها في مواقف مختلفة.

ما وراء المعرفة هي وعي الفرد للمعرفة المكتسبة و إدراكه بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة و ذلك نتيجة حصوله على هذه المعرفة أو معلومات معينة تتصل بهذا الموقف.

إن مصدر الإحساس لما وراء المعرفة هي التخيلات العقلية المعرفية الداخلية للواقع المدرك و ما يعرفه الفرد عن هذه التمثيلات وكيف تعمل و كيف يشعر بها.

ما وراء المعرفة يعتمد على استخدام واعي للمعرفة.

إن للمعرفة محتوى علمي محدد بينما ما وراء المعرفة لا تتعلق بمحتوى علمي محدد لكنها تتعلق بالطريقة التي تعرف بها المتعلم على معرفته.

إن المعرفة تحتوي على الفهم و التذكير و الإدراك و ما وراء المعرفة هي التفكير في الفهم و الإدراك أي أن ما وراء المعرفة هي الوعي بالمعرفة و التحكم فيها و تقويمها.(عطية، 2017)

**5-مكونات التفكير ما وراء المعرفي :**

**نموذج فلافل للتفكير ما وراء المعرفي :**

هناك الكثير من النماذج التي تناولت مكونات التفكير ما وراء المعرفي ومن أشهرها نموذج **فلافل** (1985,1979) الذي يشير من خلاله أن هناك مكونين أساسيين للتفكير ما وراء المعرفي وهما :

**1/المعرفة ما وراء المعرفية :**

- **المعرفة بمتغيرات الشخص** : و تشير إلى معرفة الفرد واعتقاداته عن نفسه كمفكر أو كمتعلم وما يعتقده عن عمليات تفكير الآخرين.
- **المعرفة بمتغيرات المهمة** : و تشير إلى المعرفة و المعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد وتقوده هذه المعرفة نحو أدائها وتزوده بالمعلومات عن احتمالات النجاح في أداء المهمة .
- **المعرفة بمتغيرات الإستراتيجية** : و تتمثل بما يمتلكه الفرد من معلومات عن الإستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية مهمة بالنسبة له بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق بمتى و أين و لماذا تستخدم هذه الإستراتيجية.

**2/خبرات ما وراء المعرفة:**

و هي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الإستراتيجيات المثلى عند مواجهة مهمة ما , بحيث تجعله يفاضل بين عدد من الإستراتيجيات و بالتالي الوصول إلى حلول سليمة , كإعادة النظر في المشكلة من زوايا أخرى أو إعادة قراءة العناوين و الكلمات

المفتاحية ( الرئيسية) لترى ما إذا كان هناك شيء قد يسهم في إزالة الغموض , أو أن تحاول طلب المساعدة من الآخرين.

**شراوودينيسون (1994)** قسمها إلى مجالين رئيسين هما :

**1/المعرفة الإدراكية ( المعرفة حول المعرفة):** و تعني المعرفة بمفهوم الإدراك وطبيعته وتصنف المعرفة الإدراكية إلى المعرفة التصريحية (التقريرية) , المعرفة الإجرائية , المعرفة الشرطية.

**2/ المعرفة التنظيمية (تنظيم المعرفة):** وتعني المعرفة المتعلقة بأساليب ووسائل تنظيم الإدراك و تصنف إلى المراقبة الذاتية للفهم , التخطيط للتعلم وإدارة المعلومات , تعديل الغموض , التقويم. ( عبد الرحيم و بركة،2015:76)

**نموذج جايكوب و باريس :**

هذا النموذج قسم التفكير ما وراء المعرفي لمكونيين أساسيين :

**1/التقويم الذاتي للإدراك:** و يتضمن ثلاثة أشكال و هي : المعرفة التقريرية,المعرفة الإجرائية و المعرفة الشرطية.

**2/الإدارة الذاتية لما وراء المعرفة :** و تتضمن: التخطيط, التقييم و التنظيم.(رشيد،2013: 30)

**نموذج دويل :**

يرى بان التفكير ما وراء المعرفي يتكون من ثلاث مكونات هي :

**1/ معرفة ما وراء المعرفة :** وتشير إلى المعرفة المخزنة لدى الفرد عن الواقع المعرفي و التي تختلف عن المعرفة الخام المستخدمة.

**2/ مهارات ما وراء المعرفة :** و تمثل ما يمكن للفرد عمله أي المهارات ( الخطوات الإجرائية) التي يمكن للفرد استخدامها إزاء المشكلات أو المواقف التي يتعرض لها

**3/الحالات المعرفية :** و تشير إلى الحقائق التي يعيشها الفرد. (حملاوي,2018:33)

**نموذج المهارات الماوراء المعرفية :** يمكن اعتبار هذا النموذج الإطار المرجعي في الدراسات التي تتعلق بالمراقبة الذاتية و التعديل الذاتي و تعد براون (1987) صاحبة هذا النموذج و قد اعتمدت على دراسات فلافل حول الذاكرة و هي ترى أنه إذا كان التعرف على المعارف الماوراء المعرفية المستعملة من طرف الفرد يعد أمرا هاما فمن الأهم معرفة كيفية استعمال هاته المعارف و قد داء هذا النموذج لتسليط الضوء على سيرورات المراقبة الذاتية و التعديل الذاتي التي تسمح بفهم و توضيح استعمال المعارف الماوراء المعرفية أثناء مراقبة النشاط, و يتم فهم سيرورات المراقبة الذاتية و التعديل الذاتي بالاعتماد على متغيرات الاستراتيجيات الماوراء المعرفية لفلافل .

لكن براون لم تحتفظ بنفس التسمية بل تعبر عن هاته الاستراتيجيات بمصطلح المهارات الماوراء المعرفية حيث أن لهذه المهارات دور هام في المراقبة التنفيذية للأفعال .

**1/المعارف الماوراء المعرفية :**

نستطيع وصف المعارف الماوراء المعرفية في هذا النموذج و التي تخص تغير استراتيجيات بأنها معارف إجرائية .

ليست بضرورة صحيحة فقد يكتسب الفرد معارف ما وراء المعرفية خاطئة.

أكدت براون (1987) انه لا يمكن إكساب معارف الماوراء المعرفية في هذا النموذج إلا في سن متأخر لأنها تعتبر مجردة لا تكتسب من طرف الفرد إلا في المرحلة الأخيرة من مراحل التطور من ناحية أخرى قليلا ما تكتسب هاته المعارف من طرف المبتدئين.

**2/المهارات الماوراء المعرفية:**

يقوم الفرد بمراقبة نسقه المعرفي بواسطة المهارات الماوراء المعرفية والتي يمكن القول بأنها مجموع النشاطات التي يعتمد عليها الفرد لتسيير نشاطه لضمان التطور التدريجي لنشاطه ولمراقبة وتعديل نشاطه,وتمثل هاته النشاطات حسب براون في :نشاطات التخطيط نشاطات المراقبة نشاطات التعديل. (رشيد،26:2008)

و هناك تقسيمات عدة جاءت بعد تقسيمات جون فلافل و تتضمن معرفة الفرد بذاته و المعرفة بعمليات التفكير و ضبط عمليات التفكير و فيما يلي توضيح لكل منها:

1- **معرفة الفرد بذاته:** و تتضمن المراقبة و التحكم الذاتي بعدد من الأمور منها:

أ- **الالتزام:** و تتعلق بالاختيار الواعي للموضوع وليس للمشاعر و التفصيلات.

ب- **الاتجاهات الإيجابية:** مثل المتابعة و التعلم من الفشل.

ج- **الانتباه:** و يكون للتفصيلات و للصور الكبيرة و القدرة على تحديد الصلات و المرونة.

2-**المعرفة بعمليات التفكير:** و تتضمن التالي:

أ- **المعرفة التصحيحية:** و هي المعرفة الضرورية لأداء المهمة تتضمن معرفة الفرد بذاته كمتعلم و معرفته بماهية العوامل المؤثرة في أدائه.

ب- **المعرفة الإجرائية:** و تتضمن كيفية القيام بالمهمة أو تنفيذها مثل كيفية مسح المثيرات و تلخيصها.

ج- **المعرفة الشرطية:** و تتضمن المعرفة بآلية عمل بعض الاستراتيجيات و متى نستخدمها و لماذا تكون بعض الاستراتيجيات أفضل من غيرها.

**3-ضبط عمليات التفكير:**

أ- **التخطيط:** ويتضمن اختيار مسار الأهداف و اختيار الإجراءات.

ب- **التنظيم:** و يتضمن فحص التقدم و مراجعة المسارات و الإجراءات و الأهداف و المصادر.

ج- **التقويم:** و يتمثل بتقييم المعرفة الراهنة ووضع الأهداف و اختيار المصادر. (خيشة، 2018: 39)

**6-الاتجاهات النظرية المنبثقة من النموذجين ( نموذج فلافل ونموذج الخاص ببراون):**

من خلال ما ورد في النموذجين السابقين انبثقت عدة اتجاهات نظرية أهمها أعمال لوفابر و بينارد، أعمال نيلسون و نارنز وكذلك أعمال بريسلي سنحاول إبراز أهم الخطوط العريضة التي تخص كل اتجاه:

**1-اتجاه لوفافغ و بينار:**

اعتمد كل من لوفافغ و بينار على نموذجي فلافل و براون من جهة و على تناول بياجيه من جهة أخرى. و قد حاولا إحياء نموذج فلافل بالاهتمام بالنشاط المعرفي أثناء عملية التنفيذ فكان تركيزهما على سيرورات المراقبة الذاتية و التعديل الذاتي أضاف الباحثان متغير رابع من نموذج فلافل تمثل في الأهداف التي تسمح بإنجاز النشاط الما وراء المعرفي أما بالنسبة لنموذج براون فقد ركزا على أهمية السيرورات التنفيذية أثناء النشاط المعرفي زيادة على اعتمادهما على أعمال بياجيه لإعطاء أهمية الوعي في ميدان ما وراء المعرفة.

تظهر ما وراء المعرفة في الاتجاه المذكور على أنها قدرة الفرد على التحكم الواعي في نشاطه المعرفي ( بينار 1992) فهي تعبر عن جانبين:

- **المعرفة الما وراء المعرفية.**
- **النشاط الما وراء المعرفي.**

1-**الجانب الأول المعرفة الما وراء المعرفية:** تمثل ما وراء المعرفة ما بحوزة الفرد من معرفة و التي تخص مجموعة من المتغيرات ( أشخاص، مهام، أهداف، استراتيجيات) يميز صاحبا هذا الاتجاه على مستوى المعرفة الما وراء المعرفية الثابتة و المعرفة الما وراء المعرفية الإستراتيجية تتعلق المعرفة الما وراء المعرفية الثابتة بالمتغيرات الثلاثة لفلافل ( مهام، أشخاص، الاستراتيجيات) .

يمكن وصف هاته المعرفة الما وراء المعرفية بأنها ثابتة لكنها قابلة للإتقان و قد توصف كذلك بأنها فعلية( بينار1992) .

أما فيما يخص المعرفة الما وراء المعرفية الإستراتيجية فهي معرفة يميز بها الباحثان بين الاستراتيجيات المعرفية و الاستراتيجيات الما وراء المعرفية.

تتكون الاستراتيجيات الما وراء المعرفية من:

- مستوى أول و هي استراتيجيات الإنتاج.
- مستوى أعلى و هي استراتيجيات التعديل الذاتي أو المراقبة.

**2-الجانب الثاني النشاط الما وراء المعرفي:** يعبر عن مفهوم التعديل الذاتي ، هذا الأخير هو الوحيد القادر على توحيد وضم مجموعة من السيرورات المعدلة ( الانتباه، اختيار المعارف الوجيهية...) المستعملة في النشاط الما وراء المعرفي.

تتمثل مهمة التعديل الذاتي في ضمان التوافق أثناء النشاط المعرفي بين مختلف مكونات المعرفة الما وراء المعرفية الإستراتيجية و المعرفة الما وراء المعرفية الثابتة.

يتداخل الجانبان ( المعرفة الما وراء المعرفية و النشاط الما وراء المعرفي أو التعديل الذاتي ) باستمرار لأن المعرفة التي يكتسبها الفرد هي مصدر للتعديل الذاتي الذي يقوم به هذا الأخير .

**2-اتجاه نلسون ونارنز:**

قام نلسون و نارنز بوضع اتجاه نظري يعبر عن ما وراء المعرفة الخاصة بالذاكرة و لابد من تحديد خاصيتين لهذا النسق:

-إمكانية تقسيم النسق المعرفي إلى مستويين أو أكثر هما:

- **المستوى الموضوع:** الذي تتم فيه الصيرورة المعرفية أي العمليات المعرفية.
- **مستوى الماوراء المعرفي:** يشرف على المستوى الموضوع أي على كل العمليات المعرفية.

- انتشار المعلومة و اتجاهها بين المستويين يتطلب التمييز بين ما يعرف بالمراقبة و التعديل الذاتي .

سمح هذا الاتجاه بلفت الانتباه إلى مصطلح جديد في ميدان الماوراء المعرفة هو الحكم الماوراء المعرفي.

3-**اتجاه بريسلي و آخرون:**

قام هذا الاتجاه على دراسة العلاقة بين الإستراتيجية المعرفية و الإستراتيجية الماوراء المعرفية تتكون المعرفة الماوراء المعرفية الخاصة بالذاكرة من معارف تصريحيه و معارف إجرائية خاصة بالاستراتيجيات.

و يرتكز نقل و تحويل المعرفة الماوراء المعرفية الخاصة بالذاكرة على تفاعل ست مكونات ثلاث مكونات خاصة بالمعارف التصريحية و ثلاث مكونات خاصة باكتساب المعارف الإجرائية:

1-اكتساب الفرد لمعلومات عن استراتيجيات المعرفة الخاصة بالذاكرة.
2-امتلاك الفرد للمبادئ الخاصة باستعمال كل إستراتيجية متوفرة لديه .
3-اكتساب المعرفة اللازمة عن ظروف تطبيق كل إستراتيجية.
4-كل المعارف الإجرائية التي بحوزة الفرد و التي يستعملها لاكتساب المعارف الخاصة عن الاستراتيجيات
5-تحليل التشابهات بين المعارف الجديدة حول إستراتيجية خاصة واستراتيجيات أخرى
6-جمع الاستراتيجيات و المعارف الخاصة بكل إستراتيجية و ذلك من أجل استعمال هاته المعارف لمراقبة وتعديل الاستراتيجيات و كذا للاحتفاظ بالاستراتيجيات الفعالة.

حتى و إن كان أصل هذا الاتجاه يركز على الذاكرة فإن تطبيقاته استعملت في عدة ميادين و تعد مبادئ هذا الاتجاه الانطلاقة للدراسات الميدانية التي اهتمت بنقل و تحويل الماوراء المعرفة. (رشيد،2008: 27-31)

**7-مهارات التفكير ما وراء المعرفي:**

أشار جروان(1999) إلى أن الفرد بمراقبة نسقه المعرفي بواسطة المهارات ما وراء المعرفية و التي يمكن تعريفها على أنها مجموعة نشاطات التي يعتمد عليها الفرد لتسيير نشاطه ضمن تطوره التدريجي و تعتبر من أهم وسائل التعلم الفعال و تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفعالية في مواجهة متطلبات التفكير.

و عرفها كل من بوندس و بوندس بأنها: معرفة وعي الفرد بعمليات المعرفة وقدرته على تنظيم وتقييم و مراقبة تفكيره بحيث تنتج هذه المراقبة فرصة السيطرة بفعالية أكثر على عمليات المعرفة لدى الفرد. (حملاوي، 2018: 38)

و تعريف بورتر (1999) : مجموعة من المهارات التي تتحكم في تعلم الفرد، و تتضمن تخطيط و مراقبة و تقويم أدائهم في أداء المهمة .

و تعريف جروان (1999) أيضا: مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذاتي في معالجة المعلومات و تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة و المواجهة لحل المشكلة و استخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفعالية في مواجهة متطلبات التفكير. (خيشة،2018: 42)

ونستنتج مما سبق أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي هي عبارة عن إجراءات و أساليب ملائمة و صحيحة يقوم بها الفرد للتحكم في نشاطه المعرفي حيث تتضمن : التخطيط، المراقبة و التحكم، التقويم.

**مهارة التخطيط:** هو الاختيار المتعدد لاستراتيجيات معينة لتحقيق أهداف محددة و يتضمن عدة مهام رئيسية هي :

أ . تحديد الهدف المراد تحقيقه تحديدا دقيقا.

ب . اختيار إستراتيجية التنفيذ المناسبة للمهمة المطلوب تنفيذها.

ج . ترتيب تسلسل الخطوات والعمليات.

د . تحديد العقبات و الأخطاء المحتملة.

هـ . تحديد طرق معالجة الصعوبات .

ي . التنبؤ بالنتائج المرغوبة.

**مهارة المراقبة و التحكم :** عملية ضبط و مراقبة تنفيذ الخطة المحددة سلفا و تشتمل على:

أ . الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

ب . الحفاظ على تسلسل الخطوات.

ج . معرفة متى يتحقق هدف فرعي.

د . اختيار العملية الملائمة.

هـ . اكتشاف العقبات و الأخطاء.

ي . معرفة كيفية التغلب على العقبات و التخلص من الأخطاء.

**مهارة التقييم:** عملية التأكد من مدى تحقق الأهداف المعرفية المحددة سلفا أو هو عملية مقارنة النتائج المحققة مع الأهداف المعدة مسبقا و تشتمل على :

أ . تقييم مدى تحقق الأهداف

ب . الحكم على دقة و كفاءة النتائج.

ج . تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت .

د . تقييم كيفية تناول العقبات والخطاء.

هـ . تقييم فاعلية الخطأ أو الإستراتيجية.( الشلاش،178:2017)

**جدول رقم 1 يوضح مهارات التفكير ما وراء المعرفي لكل عالم من اعداد حملاوي**

| العلماء | مهارات التفكير ما وراء المعرفي |
|---|---|
| **ستيرنبرغ** | أشار جروان (1999) إلى أن ستيرنبرغ حدد مهارات التفكير ما ورا المعرفي في ثلاث فئات رئيسية هي:<br>• **مهارة التخطيط :**<br>هي تصور ذهني مسبق لحل المشكلة، يتحقق من خلال تحقيق الأهداف، فهم وترتيب المعطيات، استنتاج العلاقات، وضع الخطة، تحديد الوقت اللازم للتنفيذ، ترتيب الخطوات، توقع الصعوبات، توليد الأفكار، التنبؤ بالنتائج.<br>• **مهارة المراقبة و التحكم:**<br>تتمثل في القدرة على الإبقاء على: الهدف في بؤرة الاهتمام، تنظيم تسلسل الأفكار، معرفة مدى تحقق هدف فرعي، اكتشاف الصعوبات و الأخطاء وتجنبها، الحفاظ على تسلسل الخطوات و العمليات، تحديد متى يجب الانتقال إلى الخطوة التالية، المراجعة المستمرة، معرفة كيفية التغلب على الصعوبات و الأخطاء، تلخيص الحل، الالتزام بالزمن المحدد. |

| | |
|---|---|
| | • **مهارة التقويم:**<br>تتمثل في القدرة على تقييم مدى تحقق الهدف، الحكم على الدقة و كفاءة النتائج وتقييم مدى ملائمة الأساليب المستخدمة، تقييم كيفية معالجة الأخطاء و العقبات، تقييم فعالية الخطة وتنفيذها. |
| **هايلر و آخرون** | أشارت فريدة قماز (2001) إلى أن هذا النموذج حدد مهارات التفكير ما وراء المعرفي فيما يلي:<br>• **الوعي:** يعني إدراك الفرد بالعمليات التي يوظفها أثناء معالجة المهمة و تشتمل: أ- معرفة الفرد بهدف المهمة، ب- وعي الفرد بمتطلبات المهمة، ج- و عي الفرد بالعلاقة التي تربط بين المهام، د- وعي الفرد بالعمليات العقلية التي يوظفها.<br>• **المراقبة:** تعرف بأنها القدرة على اكتساب و استخدام و تطوير المعرفة و المهارات والاتجاهات المكتسبة و تعميمها من السياق إلى سياق آخر |
| **سكراو** | حدد مهارات التفكير ما وراء المعرفة فيما يلي:<br>• التخطيط : ويتضمن الأسئلة التالية عن الطبيعة المهمة والهدف الذي تسعى إلى تحقيقه الاستراتيجيات المعرفية ومقدار المواد التي يحتاجها الفرد لحل المشكلة.<br>• المراقبة: تتضمن فهم واضح لما يفعله الشخص إزاء المهمة هل لها معنى؟ هل بإمكان الشخص إجراء التعديلات ؟<br>• التقييم: يتضمن بلوغ الهدف، ما الأجزاء التي نجح فيها الفرد والتي لم ينجح فيها، هل على الفرد القيام بعمله بشكل مختلف في المرة القادمة |

(حملاوي،2018: 39)

**8-خصائص المفكر ما وراء المعرفي :**

- ✓ . لديه وعي تام بمهمته.
- ✓ . يحدد هدفه وخطوات تحقيقه.
- ✓ . يلتزم بالخطة التي يضعها في ظل المرونة اللازمة .
- ✓ . يتأمل فيما يفعل أو يفكر.
- ✓ . يقوم تفكيره باستمرار و يقوم ما يتوصل إليه في كل خطوة.
- ✓ . لا يترك الأمور تسير دون وعي أو تخطيط .
- ✓ . يتروى في اتخاذ القرارات.
- ✓ . يلغي من حياته كلمة لا أستطيع فكل شيء يمكن فعله بالتعلم و المثابرة.
- ✓ . يهتم بالتعرف على مواطن الضعف في أدائه حتى يعالجها. (عبد القادر،2012: 2142)

**خلاصة الفصل:**

تعرضنا من خلال هذا الفصل إلى عملية من عمليات التفكير العليا وهو التفكير ما وراء المعرفي والذي تناول مختلف الجوانب التي تخصه و مكوناته ومهاراته ونماذجه وخصائصه فاعتماد الفرد على التفكير ما وراء المعرفي له أهمية كبيرة في حياته و يمكنه من القدرة على التعامل مع المعلومات بشكل أكثر فاعلية حيث يعد وعي الفرد بعملية التفكير الما وراء المعرفي مفيدة له وتمكنه من وصول إلى هدفه ويستطيع التعامل مع وقائع الحياة المتغيرة

# الفصل الثالث

# جودة الحياة

**تمهيد**

1. **مفهوم جودة الحياة**
2. **أبعاد جودة الحياة**
3. **مكونات جودة الحياة**
4. **مظاهر جودة الحياة**
5. **مجالات جودة الحياة**
6. **المؤشرات الدالة على جودة الحياة**
7. **العوامل المؤدية لتحقيق جودة الحياة**
8. **مقاييس جودة الحياة**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد :**

إن الاهتمام بجودة الحياة لا يعني تنمية الجوانب الاقتصادية فقط بل يشمل تنمية الجوانب الاجتماعية و التنمية الذاتية للإنسان وتنمية البيئة التي تحيط به ويسعى كل فرد أن يجعل جودة حياته أكثر ارتياحا وسعادة و وان يعيش حياة كريمة مع نفسه ومجتمعه أوفي عمله و أن يمتلك الصحة الجيدة والتقدير الذاتي وجودة الحياة الوظيفية لا تعني تصدي الصعاب و الأمور السلبية فقط بل تتعدى إلى تنمية النواحي الإيجابية فجودة الحياة السليمة عند العامل أو الموظف هي عندما يكون شعور إيجابي اتجاه عملهم وتفاؤل مستقبلي لمسارهم فيجعله يستمر في وظيفته ويوافق بين حياته العملية وحياته الشخصية وسنعرض لكم من خلال هذا الفصل ماهية جودة الحياة.

**1-مفهوم جودة الحياة :**

يعتبر مفهوم جودة الحياة التطور الأحدث في قضية شغلت البشرية منذ القدم تحت مسميات متعددة حيث لم يظهر بمحض الصدفة و إنما كان ظهوره عبر الزمن و امتدادا للجهود السابقة في علوم أخرى غير علم النفس فقد أشار لامبيري و آخرون إلى تزايد الاهتمام بمفهوم جودة الحياة في المجالات الاقتصادية و الاجتماعية على مستوى البحث النظري الميداني و خاصة علم الاجتماع و الاقتصاد الحضري نتيجة تأثير جودة الحياة على التنافسية و معدلات الرفاهية .

و قد ازداد اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة منذ بداية النصف الثاني للقرن العشرين ففي دراسة استكشافية بإتباع المنهج التاريخي لكل من بيشوب و شيين و ميلر (2008) اعتمدوا فيها على الاطلاع على الأبحاث المنشورة في موضوع جودة الحياة خلال 25 سنة سابقة توصلوا إلى أن هناك :

- 20 بحثا في الفترة الممتدة من 1980-1990.
- 158 بحثا في الفترة الممتدة من 1990-1995.
- 360 بحثا في الفترة الممتدة من 1995-2000 و هي الفترة التي تضاعفت فيها الأعمال

- 627 بحثا خلال خمس سنوات بعد ذلك أي في الفترة من 2000-2005. (مشري،2014: 223)

**جودة الحياة لغة:** أصلها من فعل جاد، جود و الجيد نقيض الرديء و جاء بالشيء -جودة أي صار جيدا .

**جودة الحياة اصطلاحا** : فالجودة هي انعكاس للمستوى النفسي ونوعية وأن ما بلغه الإنسان اليوم من مقومات الرقي و التحضر تعكس بلا شك مستوى معينا من جودة الحياة.( مشري، 2014)

جودة الحياة هي درجة رضا أو عدم الرضا التي يشعر بها الفرد تجاه المظاهر المختلفة في الحياة و مدى سعادته بالوجود الإنساني و تشمل الاهتمام بالخبرات الشخصية لمواقف الحياة كما أنها تشمل على عوامل داخلية ترتبط بأفكار الفرد حول حياته و عوامل خارجية كتلك التي تقيس سلوكيات الاتصال الاجتماعي للنشاطات ومدى انجاز الفرد للمواقف . (جسام، 2009 :33)

- **تعريف منظمة الصحة العالمية** : تعرف جودة الحياة بأنها إدراك الفرد لوضعه المعيشي في سياق أنظمة الثقافة و القيم في المجتمع الذي يعيش فيه و علاقة هذا الإدراك بأهدافه و توقعاته و مستوى اهتمامه. (مسعودي،2015: 205)
- جودة الحياة هي الإدراكات الحسية للفرد اتجاه مكانته في الحياة من الناحية الثقافية ومنظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد و كذلك علاقته بأهدافه وتوقعاته و ثوابته و معتقداته وتشمل أوجه الحالة النفسية و مستوى الاستقلال الشخصي.(مريم، 2014: 73)
- و قد تعددت الآراء حول تحديد مفهوم جودة الحياة فقد عرف تايلور و روجان (1990) جودة الحياة بأنها رضا الفرد بقدره في الحياة و الشعور بالراحة و السعادة، كم عرفها جود(1990) بأنها امتلاك الفرص لتحقيق أهداف ذات معنى، و يعرف العارف(1999) أن جودة الحياة هي البناء الكلي الذي يتكون من مجموعة المتغيرات التي تهدف إلى إشباع الفرد و مؤشرات ذاتية تقيس مقدار الإشباع بمؤشرات موضوعية تقيس الإمكانات

المتدفقة على الفرد، و مؤشرات ذاتية تقيس مقدار الإشباع الذي تحقق أما عبد المعطي فيعرف جودة الحياة بأنها : تعبير عن الإدراك الذاتي للفرد، و تقييمه للنواحي المادية المتوفرة في حياته، و مدى أهمية كل جانب منها بالنسبة للفرد في وقت محدد، و في ظل ظروفه معينة، ويظهر بوضوح في مستوى السعادة و الشقاء الذي يكون عليه، و يؤثر بدوره على تعاملات الفرد و تفاعلاته اليومية.(علي نعيسة،2012 : 151)

وترى كارول رايف و آخرين (2006) أن جودة الحياة هي الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يتم رصده بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته و حياته بشكل عام كذلك سعيه المتواصل لتحقيقه أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة و معنى بالنسبة له لتحقيق استقلاليته في تحديد وجهة مسار حياته ومسارها و إقامته و استمراره في علاقات اجتماعية و إيجابية متبادلة مع الآخرين كما ترتبط بكل من الإحساس العام بالسعادة و الاستمتاع بالحياة و السكينة و الطمأنينة النفسية.

أما موسوعة علم النفس (1999) فتعرفها على أنها مفهوم ذو أبعاد عديدة تشمل سبعة محاور تمثل في مجموعها جودة الحياة، وهي التوازن الانفعالي و الحالة الصحية للجسم، و الاستقرار المهني و الاستقرار الأسري، و استمرار و تواصل العلاقات الاجتماعية خارج نطاق الأسرة و الاستقرار الاقتصادي و التواؤم الجنسي.(يحي،2016: 40-41)

وكما أشار فرانك جودة الحياة بأنها حسن إمكانية توظيف إمكانيات توظيف إمكانيات الإنسان العقلية و الإبداعية و إثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه و مشاعره و قيمه الإنسانية و تكون المحصلة هي جودة الحياة و جودة المجتمع و يتم هذا من خلال الأسرة المدرسية و الجامعة و البيئة العملية و من خلال تركيز ثلاث محاور هامة هي: التعليم و التثقيف و التدريب و كذلك يعرفها فرانك بأنها إدراك الفرد للعديد من الخبرات و بالمفهوم الواسع شعورا للفرد بالرضا مع وجود الضروريات في الحياة مثل: الغذاء و المسكن و ما يصاحب هذا الإحساس من شعور بالإنجاز.

و كما يرى الشرقاوي جودة الحياة كل ما يفيد الفرد بتنمية طاقاته النفسية و العقلية ذاتيا و التدريب على كيفية حل المشكلات و استخدام أساليب مواجهة المواقف الضاغطة و المبادرة

بمساعدة الآخرين و التضحية من أجل رفاهية المجتمع وهذه الحالة تتسم بالشعور و ينظر إلى جودة الحياة من خلال قدرة الفرد على إشباع الحاجات الصحة النفسية مثل الحاجات البيولوجية و العلاقات الاجتماعية الإيجابية و الاستقرار الأسري و الرضا عن العمل و الاستقرار الاقتصادي و القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية و الاقتصادية و يؤكد أن شعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات القوية الدالة على جودة الحياة. (بوخوش و حميداني، 2016: 24)

**2-أبعاد جودة الحياة :**

ينظر كل من بيشوب و فيسيت (2002) إلى جودة الحياة على أنها تركيب متعدد الأبعاد, و قد اعترف الباحثون الذين حاولوا إجراء قراءة شاملة حول متغير جودة الحياة بأنها متغير متعدد الأبعاد و هلامي الملامح و غامض التفاصيل و يرجع ذلك إلى تعدد المجالات التي تستخدمه و هذه الطفرة الأخيرة و الحديثة نسبيا في بحث ودراسة متغير جودة الحياة في الحقول العلمية المختلفة مثل الطب و الاقتصاد و علم الاجتماع و برامج الإرشاد وإعادة التأهيل، أكدت أن هذا المفهوم متعدد الأبعاد.

وتشير صالح (1990) إلى ظهور نوعين من المؤشرات لجودة الحياة و هما :

1- **مؤشرات موضوعية:** و يلاحظ أن المتحمسين لهذا النوع من المؤشرات هم الإحصائيين و العاملين بأجهزة الدولة الإحصائية و التخطيطية و العلماء و المنظمات الدولية المهتمة بالتنمية و تشمل ( السكان، المكانة الاجتماعية، العمل، الدخل و توزيعه، المواصلات، الإسكان، التعليم، الصحة).

2-**مؤشرات ذاتية :** و تهتم بتقييم جودة الحياة كما يخبرها و يدركها و يستجيب لها الأفراد و ما تحققه لهم من إشباع و من ثم مدى شعورهم بالرضا و السعادة و بالتالي فسعادة الناس و رضائهم أو تعاستهم و سخطهم هو أفصل مؤشر لجودة الحياة.

بينما يشير مصطفى (2005) إلى ثلاثة أبعاد لجودة الحياة هي :

1- **جودة الحياة الموضوعية :** و تعني ما يوفره المجتمع من إمكانات مادية إلى انب الحياة الاجتماعية الشخصية للفرد.

2-**جودة الحياة الذاتية** : و تعني كيف يشعر كل فرد بالحياة الجيدة التي يعيشها ،أو مدى الرضا و القناعة عن الحياة و السعادة بها .

3-**جودة الحياة الوجودية** : و تعني مستوى عمق الحياة الجيدة داخل الفرد و التي من خلالها يمكن للفرد من أن يعيش حياة متناغمة و يصل إلى الحد المثالي في إشباع حاجاته البيولوجية و النفسية كما يعيش في توافق مع الأفكار و القيم الروحية و الدينية السائدة في المجتمع .

و يذكر و يدار وآخرون (2003) أن هناك إجماع على وجود أربعة أنواع رئيسية لجودة الحياة هي:

1- **البعد الجسمي:** و هو خاص بالأمراض المتصلة بالأعراض.

2-**البعد الوظيفي:** و هو خاص بالرعاية الطبية و مستوى النشاط الجسمي.

3-**البعد الاجتماعي:** و هو خاص بالاتصال و التفاعل الاجتماعي مع المحيطين.

4-**البعد النفسي:** و هو خاص بالوظائف المعرفية و الحالة الانفعالية و الإدراك العام للصحة و الصحة النفسية و الرضا عن الحياة والسعادة.

و تقرر منظمة الصحة العالمية (who) أن جودة الحياة تشير إلى الكمال الذي يمكن أن يحققه الإنسان في الأبعاد التالية:

1- **البعد الجسمي:** و الجودة فيه توضح كيفية التعامل مع الألم و عدم الراحة، النوم والتخلص من التعب، الطاقة، الحركة العامة.

2-**البعد النفسي:** و يتضمن المشاعر و السلوكيات الإيجابية، تركيز الانتباه، الرغبة في التعلم و التفكير و الذاكرة، وتقدير الذات و مظهر الإنسان و صورة الجسم، و مواجهة المشاعر السلبية.

3-**البعد الاجتماعي:** و يتضمن العلاقات الشخصية و الاجتماعية و المساندة الاجتماعية، و الزواج الناجح مع التأكيد على التوافق الزواجي-الجنسي.

4-**بعد الاستقلالية:** و يعني انه كل ما ارتفعت مقدرة الفرد على الاستقلالية كلما توقعنا جودة عالية للحياة و يتضمن ذلك البعد حيز الحركة الذي يتمتع به الفرد في حياته و أنشطة الحياة اليومية التي يقوم بها و درة الاعتماد على الأدوية الطبية و المساعدات.

5-**البعد الديني:** و يعني الالتزام الأخلاقي و تحقيق السعادة الروحية من خلال العبادات.

**6-البعد البيئي** : و يتضمن ممارسة الحرية بالمعنى الإيجابي الشعور بالأمن و الأمان الجسمي المرض المهني، مصادر الدخل، المشاركة في فرص الترفيع، مدى الابتعاد عن مصادر التلوث و الضوضاء و إشارات المرور والمواصلات.( العجوري،2013: 46-47)

و يحدد عبد المعطي (2005) خمسة أبعاد لجودة الحياة و هي :

1-العوامل المادية و التعبير عن حسن الحال.

2-إشباع الحاجات و الرضا عن الحياة.

**3**-إدراك الفرد للقوى و المتضمنات الحياتية وإحساس الفرد بمعنى الحياة.

4-الصحة و البناء البيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة.

5-جودة الحياة الوجودية و هي الوحدة الموضوعية و الذاتية لجوانب الحياة كما أنها تمثل جودة الحياة الأكثر عمقا داخل النفس. ( أبو يونس، 2013: 68)

كما يرى أبو حلاوة 60 أنه يمكن تحديد ثماني أبعاد عامة تؤدي إلي إمكانية تقييم جودة الحياة الشخصية لكل إنسان، ويرى أن دورة الحياة والخبرات المتباينة التي نتعرض لها في كل مرحلة من مراحل حياتنا تلعب دوًار شديد الأهمية في واقع الأمر في ثبات أو تغير رؤيتنا لجودة الحياة الشخصية ، وأنه لا يوجد لهذه الأبعاد تنظيم هرمي محدد أو ثابت.

بل ينظم كل فرد هذه الأبعاد في بناء هرمي خاص وفق أولوياته ورؤاه الذاتية لأهمية كل قيمة بالنسبة لجودة حياته الشخصية. ومع ذلك يمكن القول بأن ترتيب هذه الأبعاد حسب أولوياتها يعتمد على الخبرات الذاتية بكل فرد وعلى الثقافة التي يعيش في إطارها.

و هذه الأبعاد هي :

- السلامة البدنية والتكامل البدني العام.
- الشعور بالقيمة والجدارة الشخصية.
- الإحساس بالانتماء إلي الآخرين.
- أنشطة الحياة اليومية ذات المعني أو الهادفة.

- الشعور بالسلامة والأمن.
- الحياة المنظمة المقننة.
- المشاركة الاجتماعية.
- الرضا و السعادة الداخلية. (مشري، 2014: 230)

ومن أبعاد جودة الحياة الوظيفية و التي تتمثل في الأمور الآتية:

- **نوعية العلاقات الاجتماعية:** كالاعتراف بالعمل، الاحترام، الإصغاء، احترام الزملاء و أوقات العمل، الاتصالات، الحوار الاجتماعي، المشاركة في اتخاذ القرارات.
- **نوعية منظمة العمل:** تتمثل بنوعية تعليمات العمل و قدرة المنظمة على الدعم و المساعدة في حل المشاكل المتعلقة بالخلل الوظيفي، مسار التقدم الوظيفي، الصعوبات، التعب، السلامة المهنية، الأخطار النفسية–اجتماعية .
- **إمكانيات الإنجاز و التطور المهني:** المكافأة، التدريب، الحقوق، تطوير القدرات، ضمان المستقبل المهني. (محمد،2018: 101)

كما قام مارتا و آخرون (2013) بتحديد أبعاد جودة حياة العمل في الحاجات العليا و الحاجات المرتبة في مستوى أدنى.

- **الحاجات المرتبة في مستوى أدنى:** حاجات الصحة و الأمان، و الحاجات الاقتصادية و العائلية .
- **الحاجات العليا:** الحاجات الاجتماعية، تقدير الذات، حاجات تحقيق الذات، الحاجات المعرفية، والحاجات الإجمالية. (فواتيح،344)

**3–مكونات جودة الحياة:**

يمكن القول بأن جودة الحياة هي الممارسة الانفعالية للأنشطة اليومية ، إن جودة الحياة لدى الفرد لا ترتبط بمحدداته الشخصية فقط، و لا بالمجالات و موضوعات الحياة المختلفة و إنما أيضا بالمتغيرات المرتبطة بالأفراد الذين يكونون في مجال إدراكه الشخصي كالآباء و الأمهات و الأخوة و الأقارب و الأصدقاء و جودة الحياة تشمل كافة جوانب الحياة التي يدركها الفرد و يرى محمد (2011) بأن مكونات الرضا عن الحياة تشمل مجموعة من الأبعاد التي تقيس جودة الحياة لدى الأفراد و هي :

1- **مكونات موضوعية** : و تشمل المكونات التالية : الصحة البدنية، مستوى المعيشة، العلاقات الاجتماعية، العلاقات الأسرية، الأنشطة المجتمعية، الصحة النفسية، العمل، فلسفة الحياة، الحقوق، وقت الفراغ.

2- **المكونات الذاتية:** و هي عبارة عن الإدراك الذاتي، خصائص شخصية الفرد.

أما شالوك (2002) فيرى بأن مكونات جودة الحياة عبارة عن ثلاثة و هي:

1-**المكونات الذاتية:** التقييم الشخصي من خلال الرضا و السعادة.

2-**المكونات الموضوعية:** التقييم الوظيفي و ملاحظة المشاركة، الظروف و الأحداث البيئية، التفاعل في الأنشطة اليومية، تقرير المصير، التحكم الشخصي، أوضاع الدور، التعليم، المهنة، المسكن.

3-**المكونات الخارجية:** المنبئات الاجتماعية، مستوى المعيشة، مستوى العمل، توقعات الحياة.(أبو يونس،2013 :72)

**4-مظاهر جودة الحياة:**

يشير الهاشمي(1982) أن الإيمان معراج الروح، وانشراح النفس أمام مسئولياتها الضخمة في الحياة فمن عمر قلبه بالإيمان بالله صفت نفسه و اطمأنت و سمت عواطفها الإنسانية و سارع إلى الخيرات و سابق إليه و كان مشعل النور و الهداية حيثما حل مستقيما في الحق بعيدا عن الهوى و المصلحة و الأنانية و الشح و لا دجل و لا خيانة و لا غش و لا أمعية و لا هدر للعقل و لا تقليد أعمى و لا امتهان للفكر ليسير وراء كل ناعق... و إنما هو قلب خاشع و لسان ذاكر و عقل واع يستوعب هداية الله و ينطلق في المجتمع الإنساني ليقيمه صافيا نقيا مما يهدم الحياة أو يخدرها.

و يشير أبو حلاوة أن دورة الحياة و الخبرات المتباينة التي نتعرض لها في كل مرحلة من مراحل حياتنا تلعب دورا شديد الأهمية في واقع الأمر في ثبات أو تغير رؤيتنا لجودة الحياة الشخصية و على الرغم من أن لكل شخص توقعاته الكيفية الخاصة يوجد نمط يمكن في ضوءه تحديد ثماني أبعاد تؤدي إلى إمكانية تقييم جودة الحياة الشخصية لكل إنسان بغض النظر عن تصوراته ورؤاه الشخصية و هذه الأبعاد هي:

- السلامة البدنية و التكامل البدني.
- الشعور بالسلامة والأمن.
- الشعور بالقيمة و الجدارة الشخصية .
- الحياة المنظمة و المقننة .
- الإحساس بالانتماء للآخرين.
- المشاركة الاجتماعية .
- أنشطة الحياة اليومية ذات المعاني الهادفة.
- الرضا و السعادة الداخلية.

و لا يوجد لهذه الأبعاد تنظيم هرمي محدد و ثابت بل ينظم كل فرد هذه الأبعاد في بناء هرمي خاص وفق أولوياته و رؤاه الذاتية لأهمية كل قيمة بالنسبة لجودة حياته الشخصية كذلك يمكن القول أن تركيبها حسب أولوياته يعتمد على الخبرات الذاتية بكل فرد و على الثقافة التي يعيش في إطارها.(الشرافي، 2013: 58)

وهناك أيضا خمسة مظاهر رئيسية لجودة الحياة، ويتضمن كل مظهر بعض المكونات الفرعية على النحو التالي:

- **العوامل المادية و التعبير عن حسن الحال** : و يتضمن هذا المظهر العوامل المادية الموضوعية وحسن الحال.
- **إشباع الحاجات و الرضا عن الحياة:** و يتضمن إشباع و تحقيق الحاجات و الرضا عن الحياة.
- **إدراك الفرد للقوى والمتضمنات الحياتية و إحساسه بمعنى الحياة:** و يشمل القوى و المتضمنات الحياتية و إحساسه بمعنى الحياة.
- **الصحة و البناء البيولوجي و إحساس الفرد بالسعادة:** ويتضمن هذا المظهر الصحة والبناء البيولوجي و السعادة.
- **جودة الحياة الوجودية:** و هي الوحدة الموضوعية و الذاتية لجوانب الحياة، كما أنها تمثل جودة الحياة الأكثر عمقا داخل النفس . (عبد السلام و آخرون،2015)

**5-مجالات جودة الحياة :**

أكد الكثير من الباحثين و الدارسين أن جودة الحياة هي النظام المعقد يظم عدة مجالات:

- **المجال النفسي:** يرى الكثير من الباحثين أن المجال النفسي لجودة الحياة يتضمن جميع المشاعر و الحالات العاطفية الإيجابية.

و يرى البعض الآخر أن هذا المجال يعتمد على غياب المؤثر السلبي مثل القلق و الاكتئاب.

بمعنى آخر أن تقييم الحالات العاطفية السلبية من خلال المقياس الذاتي المخصص لقياس جودة الحياة يعتبر عنصرا مهما لتحديد بعض الجوانب النفسية المتعلقة بجودة الحياة التي يمتاز بها كل فرد.

- **المجال الاجتماعي:** يرى جريفن(1988) أنه يجب الاهتمام أكثر بنوعية العلاقات الاجتماعية للأفراد أكثر من الاهتمام بكمية هذه العلاقات و هو ما يحدد عنده المجال الاجتماعي لجودة الحياة.

أما فلانا جون (1982) فهو يهتم أكثر بكمية العلاقات الاجتماعية حيث يرى أن هذا المجال يندرج ضمن طريقة الفرد في تقييم الوظائف الاجتماعية ( تقدير الذات الاجتماعية، الإحساس بتحقيق الذات، النجاحات والفشل...إلخ) و كذلك أهمية التطرق إلى فعالية الشبكة الاجتماعية للأفراد ( التكوين، الكثافة، التشتت الجغرافي، وتيرة الاتصال بين الأفراد، كثافة العلاقات...إلخ).

نرى من خلال هذين الاتجاهين أن المجال الاجتماعي لجودة الحياة من جانب يتضمن نوعية العلاقات الاجتماعية.

ومن جانب آخر يركز على المجال الاجتماعي لكمية العلاقات الاجتماعية.

و تأسيسا على ما سبق يتضح أنه لا يمكن النظر إلى هذا المجال إلا بشكل متكامل بين الاتجاهين.

- **المجال البدني:** يدمج الباحثين تحت هدا المجال الصحة البدنية و القدرات الأدائية حيث تتضمن الصحة البدنية كل من الطاقة, الحيوية, التعب, النوم, الراحة, الآلام, الأعراض و مختلف المؤشرات البيولوجية, و تتضمن القدرات الأدائية الوضع الوظيفي, تنقل الفرد, الأنشطة اليومية التي تمكن الفرد من الأداء و من الاستقلالية النسبية

نرى هنا أنه من الصعب التطرق إلى المجال البدني دون مراعاة كل من المجالين السابقين و كيفية تأثيرهما على هدا المجال و هدا ما يظهر من خلال المكونات التي يتضمنها هدا المجال سواء ضمن الصحة البدنية أو القدرات الأدائية.

- **الرضا عن العيش:** يرى بافو( 1991) أن الرضا عن العيش هو عبارة عن عملية معرفية تهدف إلى المقارنة بين حياة الفرد و بين معاييره المرجعية (القيم و المثل العليا...إلخ) فهو يعبر عن التقييم الكلي الذي يقوم به الفرد عن حياته.

ويذهب دينر (1994) إلى أن هذا المفهوم يهدف إلى الحكم الشعوري و الشامل الذي يطلقه الفرد عن حياته و يظهر هذا ضمن مجالات محددة مهنية ، عائلية، الصحة، الذات، ...إلخ.

نرى أن هذا المجال له اهتمام بفعالية الفرد في تقييمه الكلي لحياته، الذي يعتمد على معايير و مكونات الحياة اليومية.

- **السعادة** : يتميز هذا المفهوم بالتعددية الوظيفية، فه ويتضمن ثلاثة مكونات مستقلة فيما بينها :(مكونان فعالي إيجابي) المتعة، (مكون معرفي تقييمي ) الرضا، (مكون سلوكي ) التفوق.

وبالرغم من الاجتهادات و المقاربات التي توصل إليها الأخصائيون النفسانيون فيما يخص هذا المفهوم ، إلا أن هذا المفهوم بقيل وقت طويل مرتبط بالبحث عن المتعة أو اعتباره مرادفا لمصطلح العافية.

و يرى الباحثين حاليا أن مفهوم السعادة يعبر عن السمة، أكثر من اعتباره حالة. حيث يهدف إلى الوصول إلى الحالة المستقرة و المستدامة نسبيا.

- **الرفاهية الذاتية** : يمكن التطرق إلى مفهوم الرفاهية الذاتية من خلال ثلاثة نقاط أساسية : مفهوم ذاتي أي التقييم الذاتي الذي لا يعتمد على متطلبات الحياة الموضوعية.

يعتمد على التقييم الإيجابي الشامل للحياة التي يعيشها الفرد.

تهتم بضرورة توفر المؤشرات الإيجابية دون اهتمامه بغياب الانفعالات السلبية.

و يرديز (1994) أن هذا المفهوم يعبر عن تجربة الفرد العامة لردود الفعل الإيجابية اتجاه حياته ويشمل جميع المكونات الدنيا مثلا لرضا عن العيش و مستوى المتعة. نرى هنا أن الرضا عن العيش و السعادة هما المكون الرئيسي أن لمفهوم العافية حيث يجب أن يتوفر هذين المكونين و لو بأقل قدر ممكن ليتحقق هذا المفهوم. (داهم،2015: 40، 42 )

قدم شالوك (2002) تحليلا مفصلا لمفهوم جودة الحياة على أساس أنه مفهوم مكون من ثمانية مجالات و كل مجال يتكون من ثلاثة مؤشرات ، تؤكد جميعها على أثر الأبعاد الذاتية كونها المحددات الأكثر أهمية من الأبعاد الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة الحياة على أن هناك نسبة في درجة هذا الشعور فالعامل الحاسم في ذلك طبيعة إدراك الفرد لجودة حياته و يبين الجدول التالي المجالات الثمانية لنظرية شالوك و مؤشرات كل مجال من هذه المجالات : (يحي،2016: 44-45)

**جدول (2) يوضح مجالات جودة الحياة ومؤشراتها حسب نظرية شالوك**

| | **المجالات** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **السعادة الوجدانية** | العلاقات بين الشخصية | السعادة المادية | النمو الشخصي | السعادة البدنية | تقرير المصير | الاندماج الاجتماعي | الحقوق البشرية والقانونية |
| **المؤشرات** | *الرضا *مفهوم الذات *انخفاض الضغوط | *التفاعلات *العلاقات *الإسناد | *الحالة المادية *العمل *المسكن | *التعليم *الكفاءة *الشخصية *الأداء | *الصحة *الأنشطة اليومية *وقت الفراغ | *الاستقلالية *الأهداف *الاختبارات | *التكامل *الترابط الاجتماعي *الأدوار المجتمعة | *الحقوق البشرية *القانون والعمليات الواجبة |

**6-المؤشرات الدالة على الشعور بجودة الحياة**:

حدد فالو فيلد ( 1990 )عدد من المؤشرات الدالة على شعور الفرد بجودة الحياة من عدمه من أهمها ما يلي:

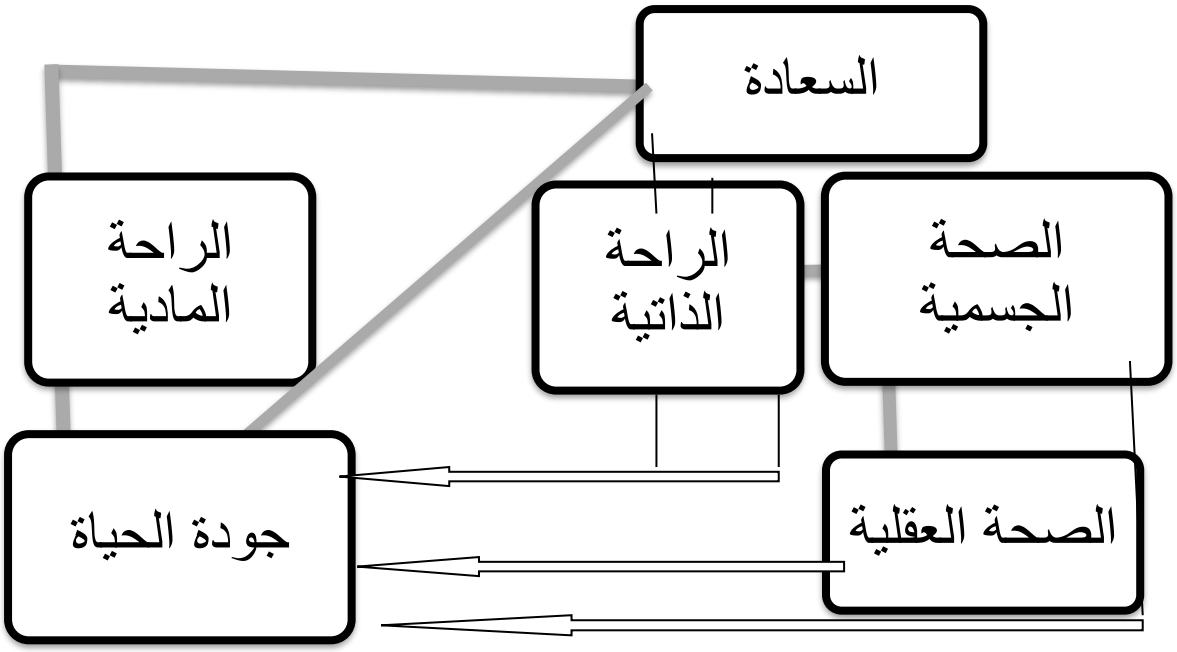
- **الإحساس بجودة الحياة :** حالة شعورية تجعل الفرد يرى نفسه قادرا إشباع حاجاته المختلفة (الفطرية و المكتسبة) و الاستمتاع بالظروف المحيطة به.
- **المؤشرات النفسية :** وتتبدى في شعورا لفرد بالقلق والاكتئاب أو التوافق مع المرض أو الشعور بالسعادة و الرضا.
- **المؤشرات الاجتماعية:** وتتضح من خلال العلاقات الشخصية و نوعيتها فضلا عن ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية و الترفيهية.
- **المؤشرات المهنية :** وتتمثل في رضا الفرد عن مهنته وحبه لها و القدرة على تنفيذ و وظيفته و قدرته على التوافق مع واجبات عمله.
- **المؤشرات الجسمية و البدنية :** وتتمثل في رضا الفرد عن حالته الصحية والتعايش مع الآلام و النوم والشهية فيتناول الغذاء والقدرة الجنسية.

**جدول رقم (3) يمثل مؤشرات جودة الحياة حسب منظمة الصحة العالمية**

| **مؤشرات الجودة الشاملة للحياة والصحة العامة** | |
|---|---|
| **المجال** | **الجوانب المدرجة ضمن المجال** |
| المجالات البدنية | الطاقة و التعب – الألم و عدم المرض – الراحة |
| الجوانب النفسية | مظهر الجسد – المشاعر السلبية والايجابية – احترام الذات – التفكير و التعلم و التركيز |
| مستوى الاستقلال | حرية التنقل – أنشطة الحياة اليومية –الاعتماد على المساعدات الطبية – القدرة على العمل |
| العلاقات الاجتماعية | العلاقات الشخصية – الدعم الاجتماعي – النشاط الجنسي |
| المجال البيئي | الحرية والسلامة البدنية و الأمن – سهولة الرعاية الصحية والاجتماعية – البيئة المنزلية – البيئة المادية (التلوث، الضجيج، الحركة، المناخ) |

( حسام، 2017: 155)

كما و قد اقترح نوردنفالت(1994) مخطط يبين فيه وجهة نظره التي تتمثل في كون مفهوم جودة الحياة يكون بإدماج مختلف المؤشرات كالسعادة التي ذات أصل فلسفي و الراحة المادية و الوجود الذاتي ذوي الأصل الاجتماعي و النفسي و الصحة الجسمية ذات الأصل الطبي بالإضافة إلى الصحة العقلية و تمكين إظهار ذلك من خلال الشكل التالي: ( مسعي أحمد، 2017: 44)




**رسم توضيحي (2 ) مخطط يبين فيه وجهة نظر نوردنفالت حول مؤشرات جودة الحياة**

**7-العوامل المؤدية لتحقيق جودة الحياة** :

و يشير هاشم ( 132 : 2001) إلى أربعة عوامل أساسية في تشكيل جودة الحياة في المجتمع:

- حاجات الفرد(الحب والتقبل والجنس و الصداقة و الأمن).
- التوقعات بأن هذه الحاجات خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.
- المصادر المتاحة لإشباع هذه الحاجات.

و يشير المغربي (2004) إلى أن تحقيق جودة الحياة للعاملين تكمن في الأبعاد التالية:

- توفير بيئة عمل صحية و آمنة.
- إتاحة الظروف البيئية المعنوية المدعمة لأداء العاملين.
- المشاركة الفعلية بمفهومها الواسع.
- توفير متطلبات الاستقرار و الأمان الوظيفي.
- إعادة تصميم وإثراء الوظائف لتواكب المستجدات الحديثة وتشبع طموحات العاملين
- عدالة نظم الأجور و المكافآت والحوافز المادية و المعنوية.
- إتاحة فرص الترقي و التقدم الوظيفي.
- إتاحة الظروف الملائمة لتحسين الإنتاجية و الكفاءة.
- توفير فرص عمل متكاملة.
- العدالة الاجتماعية والحفاظ على كرامة العاملين و خصوصياته . (الشرافي،2013: 60-61)

الإحساس بجودة الحياة حالة شعورية تجعل الفرد يرى نفسه قادرا على إشباع حاجاته المختلفة (الفطرية و المكتسبة) و الاستمتاع بالظروف المحيطة به.

و تقاس عادة بالدرجة التي يحصل عليها المجيب عن الفقرات مقياس الإحساس التي يعدها الباحثون.

- **المؤشرات النفسية :** و تتبدى في شعور الفرد بالقلق و الاكتئاب أو التوافق مع المرض أو الشعور بالسعادة والرضا.
- **المؤشرات الاجتماعية :** وتتضح من العلاقات الشخصية و نوعيتها فضلا عن ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية .

- **المؤشرات المهنية** : و تتمثل بدرجة رضا الفرد عن مهنته و حبه لها، و القدرة على تنفيذ مهام وظيفته، وقدرته على التوافق مع واجبات عمله.
- **المؤشرات الجسمية والبدنية:** و تتمثل في رضا الفرد عن حالته الصحية و التعايش مع الآلام و النوم و الشهية في تناول الغذاء و القدرة الجنسية. (نورس و خرفية،2016: 28-29)

**8-مقاييس جودة الحياة :**

لقد أصبح تصميم مقياس لمتغير لجودة الحياة في البحوث الإكلينيكية مهمة أساسية بالنسبة للكثير من الباحثين في هذا المجال، وذلك بسبب التنوع في السياقات التي يستخدم فيها هذا المفهوم وفي هذا الصدد يشير منسي وكاظم (2006 ، (بأن القياس الجيد لجودة الحياة يتوقف على الوصف الدقيق للحياة الجيدة والتعرف على مستويات الجودة ومن هذه المقاييس ما يلي:

**1. القياس العالمي:**

وصمم أسلوبه العام من أجل قياس جودة الحياة بصورة متكاملة وشاملة، وهذا قد يكون سؤالاً وحيداً يتم سؤاله للشخص لحساب مقياس جودة الحياة بصورة عامه له مثل مقياس فلاناجان لجودة الحياة الذي يسأل الناس عن رضاهم عن (15) مجالا من مجالات الحياة.

**2. مقياس منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة (1997):**

وهو يتكون من 28 مفردة والاستجابة من خمس نقاط وفقا لمقياس ليكرتويركز هذا المقياس على جملة من الأبعاد متمثلة فيما يلي: وهي التي تقيس جودة الحياة العامة في المجالات البدنية ،الاستقلال، الوظائف النفسية، العلاقات الاجتماعية، المجال البيئي لجودة الحياة،وهو يعتمد على القبول والرفض، وتتراوح درجات المقياس من 28إلى 148 وتشير الدرجات المرتفعة إلى جودة حياة مرتفعة.

**3. مقياس جودة الحياة لفريش (1992):**

هو يقيس الرضا عن الحياة (جودة الحياة) : ويتضمن مقاييس الجودة الذاتية الذي يغطي17مجال للحياة مثل العمل الصحة وقت الفراغ والعلاقات مع الأصدقاء والأبناء ومستوى المعيشة وفلسفة الحياة والعلاقات مع الأقارب والجيران حيث يطلب

من الفرد تقدير الرضا في مجال معين من الحياة وكذلك كقيمة أو أهمية ذلك المجال بالنسبة للسعادة العامة للفرد.

**4. مقياس تقييم جودة الحياة لهورثون(1999):**

وهو يتكون من 15مفردة تقيس خمسة أبعاد لجودة الحياة المرتبطة بالصحة وهي ،الأمراض العيش، العلاقات الاجتماعية، النواحي الجسمية، السعادة النفسية.

**5. مقياس منسي وكاظم (2006 ) :**

ويركز هذا المقياس على جملة من الأبعاد متمثلة فيما يلي:وهي جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم والدراسة، جودة الصحة النفسية، جودة شغل الوقت و إدارته، جودة العواطف(الجانب الوجداني). (بن علي، 2017: 27-28)

وتشير بهلول على أنه لا توجد أداة قياس عامة ذات معيار عالمي لقياس جودة الحياة و على هذا فإنه يوجد نوعان من مقاييس جودة الحياة: المقاييس العامة و المقاييس المتخصصة.

**6. المقاييس العامة:**

و تكون هذه المقاييس أو الاستبيانات موجهة لفئة كبيرة من أفراد المجتمع دون مراعاة خصائصهم ( عينات مرضية و عينات عادية) و هي على العموم تغطي جوانب كبيرة فيما يخص الحالة البدنية، النفسية و الاجتماعية للأفراد حيث يكون التقييم هنا شاملا.

و من بين هذه المقاييس الأكثر شيوعا :

- **MOS 36 SHORT FORM(SF36)** : و هو عبارة عن 36 بند مجمعة في 8 محاور : النشاط البدني (10)، الدور البدني (4)، الألم (2)، الصحة العامة (5)، الحيوية (4)، الوظائف الاجتماعية (2)، الصحة النفسية (5)، الدور الانفعالي (4).
- **NOTTINGHAM HEALTH PROFILE (NHP)**: و هو عبارة عن 45 بند مجمع في 6 محاور.

- **WHO QUALITY OF LIFE ASSESSMENT (WHOQOL):** يحتوي على 100 بند.
- **WHOQOL bref:** يحتوي على 26 بند في 4 محاور.

**7-المقاييس المتخصصة:**

تستعمل هذه المقاييس من أجل فئات عيادية خاصة ( الآلام، أمراض القلب، الأمراض السرطانية، الأمراض العصبية، اضطرابات النوم، الروماتيزم... إلخ ) فهي على العموم تهتم بتقييم حالة مرضية معينة من حيث عدة مجالات و كيفية تطور هذه الحالة خلال الزمن. و نذكر منها: سلم جودة الحياة المتعلق بالمصابين بمرض الربو، سلم جودة الحياة المتعلق بالمصابين بنوع معين من السرطانات، سلم جودة الحياة المتعلق بالمصابين بآلام مزمنة... (بهلول، 2009: 55)

**خلاصة الفصل:**

تعرضنا من خلال هذا الفصل إلى ماهية جودة الحياة الذي يعتبر مفهوما مهما في حياتنا اليومية و هو يعبر عن ما يتمتع به الفرد في أحواله المعيشية و عن مدى سعادته ورضاه عن أسلوب عيشه وعن مجتمعه وعمله و مستوى دخله وبيئته و صحته الجسدية و النفسية و إحساسه بالأمان وهذا يرتبط بتوفر كافة الاحتياجات لهذا الفرد المادية و الاجتماعية لإشباع حاجاته فيحس بالرقي و يطور من ذاته.

# الجانب الميداني

# الفصل الــرابع

# إجراءات الدراسة الميدانية

**تمهيد**

**1 -المنهج**

**2 -الإطار الزماني و المكاني**

**3 -الدراسة الاستطلاعية**

**4 -أدوات الدراسة**

**5 -عينة الدراسة**

**6 -الأساليب الإحصائية**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

بعد تناولنا للجانب النظري سنتناول في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية حيث سنتطرق إلى توضيح الخطوات المبدئية للبحث من اختيار المنهج العلمي الملائم و المتبع و المناسب للدراسة و التذكير بمتغيرات الدراسة و الأدوات التي سوف تطبق، و الدراسة الاستطلاعية التي من خلالها نقوم بدراسة الإجراءات التي اتبعت للتحقيق من صدقها وثباتها، ثم نتناول الدراسة الأساسية حيث يتم فيها توضيح العينة الأساسية المعتمدة و الأدوات و الأساليب الإحصائية التي سيتم استخدامها لتحليل استجابات عينة الدراسة.

**المنهج:**

إن الدراسة التي بين أيدينا تهدف إلى الكشف عن وجود علاقة بين متغيرين و لهذا يكون المنهج الوصفي الارتباطي مناسبا لها فالمنهج الوصفي التحليلي هو الذي يتناول دراسة الظواهر كما هي دون التدخل و التفاعل مها بالوصف و التحليل و استخلاص النتائج و يدخل في هذا الإطار البحث الوصفي الارتباطي الذي هدفه معرفة وجود العلاقة من عدمها و إذا كانت توجد فهل هي طردية أم عكسية سالبة أم موجبة فالمنهج الوصفي الارتباطي لا يطبق لتقرير العلاقة السببية أي لا يطبق لمعرفة أثر السبب على النتيجة أو أي من المتغيرات هو السبب و الآخر هو النتيجة. ( بوحوش و الذنيبات، 1989: 138)

يعتبر البحث الوصفي الارتباطي مفيدا في مجال العلوم الاجتماعية و النفسية حيث يسمح بدراسة متغيرات متعددة مع و في آن واحد وهذا يتماشى مع طبيعة هذه العلوم و التي تحكمها العلاقة الشبكية أكثر من كونها تخضع للعلاقات السببية . (علاوي، 1999: 204)

**الإطار الزماني و المكاني:**

تم تطبيق الدراسة في شهر مارس 2020 قبل استئناف أساتذة التعليم المتوسط العطلة الربيعية في ثلاث متوسطات في ولاية الوادي.

**الدراسة الاستطلاعية:**

نظرا لما للدراسة الاستطلاعية من أهمية في مسار البحث لا يستغني الباحث عنها فيبدأ بها الجانب الميداني، لتسهيل الخطوة التي تليها ألا وهي الدراسة الأساسية والحصول على نتائج الدراسة.

وفيما يلي عرض لأهداف الدراسة الاستطلاعية، وعينتها والأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة وتهدف الدراسة الاستطلاعية الى التنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن تصادفها الدراسة والتعرف على مجتمع الدراسة وخصائصه حتى يتم مراعاة ذلك في اختيار عينة الدراسة الأساسية وتقدير صلاحية الأدوات لجمع بيانات الدراسة (بدوي، 2009: 81)

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة تكونت من( 30) أستاذ و أستاذة تم اختيارهم بطريقة قصدية من متوسطة الأمير عبد القادر بالوادي باستثناء العينة الأساسية حيث أن هدفنا التعرف على الخصائص السيكو مترية للأدوات و من أجل تحديد الصعوبات التي سنتلقاها أثناء التطبيق.

**أدوات الدراسة:**

**1- مقياس التفكير ما وراء المعرفي:**

1-1 - **وصف المقياس:** هذا المقياس للباحثين عبد الناصر الجراح و علاء الدين عبيدات (2001) و هو الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه سكراو و دينيسون (1994) الذي استخدم لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند الراشدين و المراهقين، باستخدامه على عينة من الأفراد لتقييم التفكير ما وراء المعرفي لديهم في القدرة على اتخاذ القرار و هو يحتوي على 40 بندا ، و عند إعادة التحليل العاملي للمقياس فنتج عنه بعد ثالث وهو معالجة المعرفة.

و لقد تكون المقياس في صورته الأولية من 42 بندا موزع على 3 أبعاد:

- **معرفة المعرفة:** و هي المعارف المكتسبة من العمليات المعرفية.
- **تنظيم المعرفة:** و هي التنظيم ما وراء المعرفي و يشمل التخطيط و المراقبة و التقويم.
- **معالجة المعرفة:** و هي الاستراتيجيات و المهارات المستخدمة في إدارة المعلومات.

**1-2 - مفتاح تصحيح المقياس:** عبارات المقياس جميعها إيجابية و يتكون من خمسة بدائل دائما(5) درجات، غالبا(4) درجات، أحيانا(3) درجات، نادرا(2) درجات، إطلاقا(1) درجة.

و بعد الحصول على درجات الفرد على جميع البنود يتم جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية و بالتالي فإن أقل درجة يحصل عليها الفرد في هذا المقياس هي 40 درجة و أعلى درجة هي 200 درجة و بناءا عليه تصنف مستويات التفكير ما وراء المعرفي إلى:

- مستوى التفكير ما وراء المعرفي المنخفض تتراوح درجاته بين 40 إلى 93.
- مستوى التفكير ما وراء المعرفي المتوسط تتراوح درجاته بين 49 إلى 146.
- مستوى التفكير ما وراء المعرفي المرتفع تتراوح درجاته بين 147 إلى 200.

**2- مقياس جودة الحياة:**

**2-1 وصف المقياس :** يتكون مقياس جودة الحياة من 66 بند و الذي يتضمن خمسة أبعاد:

- ✓ **بعد جودة الصحة العامة:** رضا المعلمين و المعلمات عن ممارستهم للأنشطة المختلفة و عن حالتهم الصحية واهتمامهم بها.
- ✓ **بعد جودة الحياة الأسرية:** رضا المعلمين و المعلمات و إدراكهم لعلاقاتهم الشخصية مع باقي أفراد أسرهم و قدرتهم في التفاعل الإيجابي معهم.
- ✓ **بعد جودة الحياة النفسية:** رضا المعلمين والمعلمات عن مظهرهم العام وصحتهم العقلية و تقديرهم لذواتهم وشعورهم بالسعادة والرضا و أن يستمتعوا بالثقة في النفس و في المجتمع من حولهم و عدم القلق و الاكتئاب.
- ✓ **بعد جودة إدارة الوقت:** قدرة المعلمين و المعلمات على شغل أوقات الفراغ و ممارسة الأنشطة المختلفة التي تعود عليهم بالنفع و أن يشعرهم بالسعادة.
- ✓ **بعد جودة الحياة البيئية:** قدرة المعلمين و المعلمات على الاستمتاع بالبيئة داخل المدرسة و خارجها و الإحساس بحسن الحال و إشباع الحاجات التي تتناسب مع طبيعتهم. (العجوري،2013: 139)

و يحدد المجيب على المقياس في ضوء ملاحظته لنفسه في المواقف المختلفة موقفه من كل بند باختيار بديل واحد فقط من خمسة بدائل بما يوضح ما اذا كان السلوك الذي يتضمنه هذا البند يحدث بالنسبة له : أبدا، قليل جدا، إلى حد ما، كثيرا، كثيرا جدا و قد اقتبسنا هذا المقياس من دراسة أحمد حسين العجوري من قسم علم النفس كلية التربية بجامعة الأزهر بدراسة حول: الذكاء الاجتماعي و علاقته بجودة الحياة لدى المعلمين و المعلمات بمحافظة شمال غزة.

**2-2 تصحيح المقياس:** يتكون مقياس جودة الحياة من 43 بند وفق 4 أبعاد وهي بعد جودة الصحة العامة و بعد جودة الحياة الأسرية وبعد جودة الحياة النفسية و بعد جودة الحياة البيئية حيث نعطي 5 علامات على كثيرا جدا و 4 علامات على كثيرا و 3 علامات على إلى حد ما و 2 علامة على قليل جدا و1 علامة على أبدا و يجب ملاحظة أيضا البنود التي تحتوي على اتجاه سلبي للسمة فيكون التنقيط بالعكس.

**2-3 الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم اختيار العينة الاستطلاعية على أن تكون من أساتذة متوسطة الأمير عبد القادر بطريقة قصديه مع مراعاة التخصص و العمر ووزعنا الاستبيان أساتذة هذه المتوسطة ووزعنا 30 استمارة و تحصلنا على 30 رد و قمنا بمعالجة نتائج الدراسة الاستطلاعية فيما يخص الدراسة السيكومترية لأداتي الدراسة.

فالمقياس المناسب و الجيد هو الذي لديه و يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة فكان علينا حساب صدق و ثبات مقياس جودة الحياة في هذه الدراسة.

**2-3-1 الصدق:**

فنقصد بالصدق هو أن نقيس السمات و الاستعدادات و الاتجاهات و القدرات التي وضعت لقياس

- **صدق المحكمين:**

بعد أن أعددنا المقياس تم عرضه على 4 محكمين من أساتذة الجامعة ( قائمة في الملاحق) حيث قدموا لنا جملة من الملاحظات و التعديلات تم أخذها كلها بعين الاعتبار و من ذلك:

- إعادة صياغة بعض البنود لزيادة الفهم و الوضوح و تصحيح لغوي لهذه البنود.
- اتفق المحكمين على أن التعليمات كانت جيدة وواضحة.
- كانت الملاحظات حول البدائل مقبولة و جيدة و مناسبة.
- اتفاق المحكمين على البيانات الشخصية و كانت مقبولة.
- كانت الملاحظات العامة حو الاستبيان أنه جيد ويمكن استخدامه لأغراض البحث العلمي.
- حذفنا لبعض البنود و هذا من أجل تقليص عددها و أبقينا على بعض البنود التي كانت محل قياس ما وضعت لقياسه

- **الصدق التمييزي ( صدق المقارنة الطرفية):**

بعد تحديد درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية قمنا بترتيب درجات العينة الاستطلاعية ترتيبا تصاعديا حسب الدرجة الكلية للمقياس، ثم ميزنا مجموعتين من أفراد العينة البالغة 30، المجموعة العليا تكونت من 10فردا وأخرى دنيا تكونت من 10فردا والعدد 10 يمثل تقريبا 27% من العينة الاستطلاعية، بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين، ثم حساب قيمة ت للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا، والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول رقم(4) يوضح الصدق التمييزي**

| المجموعتين | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار **t** | مستوى الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة العليا | 10 | 3.77 | 0.49 | 4.16 | 0.003 | دال |
| المجموعة الدنيا | 10 | 4.43 | 0.04 | | | |

يظهر من خلال الجدول السابق نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس جودة الحياة حيث أن قيمة ت المحسوبة تساوي4.16 وبما أن مستوى الدلالة 0.003 وهو أصغر من (0.01) فإن المقياس دال إحصائيا، أي الاستبيان صادق.

- **الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية:**

**جدول رقم (5) الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية**

| ألفا كرومباخ | التجزئة النصفية | |
|---|---|---|
| | سبيرمان وبراون | جيتمان |
| 0.89 | 0.93 | 0.92 |

يتضح من الجدول رقم(5) الخاص بمعاملات الثبات لمقياس جودة الحياة المستخدم في هذه الدراسة أن هذه المعاملات تراوحت ما بين 0.89 و0.93 بعد الاعتماد على معامل جيتمان و سيبرمان براون في طريقة التجزئة النصفية, وألفا كرونباخ, وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة من الثبات عالية.

**1-عينة الدراسة:**

في هذه الدراسة مجال بحثها ينحصر في أساتذة التعليم المتوسط بولاية الوادي و بعد اختيارنا بطريقة قصدية المتوسطات متوسطة الأمير عبد القادر متكونة من 11 أستاذ و 33 أستاذة و متوسطة بن باديس متكونة من 31 أستاذة و 14 أستاذ و متوسطة عياشي عمر الطاهر متكونة من 13 أستاذ و 18 أستاذة حيث سيبلغ العدد الإجمالي للعينة (120) أستاذا.

**2-الأساليب الإحصائية:**

حيث لا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الطرق ولأساليب الإحصائية مهما كان نوع الدراسة التي يقوم ذلك أنها الوسيلة التي تمده بالوصف الموضوعي الدقيق أن الطرق ولأساليب الإحصائية هي الأداة التي يستدل بها الباحث و يعتمد عليها من أجل إعطاء البحث الصيغة العلمية و بناءا على هذا استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

*المتوسط الحسابي. *معادلة جيتمان.

*معادلة سبيرمان براون. * الانحراف المعياري.

*معامل كرونباخ * اختبار Test.T .

**خلاصة الفصل:**

اتبعنا في دراستنا خطوات إجرائية تمثلت في تحديد المنهج المستخدم الذي هو المنهج الوصفي الارتباطي المناسب لمثل هاته الدراسة واختيار العينة عن طريق أسلوب العينة القصدية من مجتمع الدراسة وتناولنا الدراسة الاستطلاعية واستخدمنا أدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياسي التفكير ما وراء المعرفي و جودة الحياة حيث تأكدنا من هذا الأخير من صدقه وثباته و من آراء المحكمين بطرق مختلفة وتعرضنا الى تطبيق الدراسة الأساسية الأساليب الإحصائية التي سنستعملها.

## خلاصة عامة و اقتراحات:

تناولت الدراسة الحالية موضوع التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بجودة الحياة لدى أساتذة التعليم المتوسط بولاية الوادي وقد تمت الدراسة بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، و ذلك باستخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي و مقياس جودة الحياة تم توزيعها على عينة استطلاعية من أساتذة متوسطة الأمير عبد القادر بلغ عددهم 30 أستاذ و أستاذة اختيروا بطريقة قصدية و بالاعتماد على النتائج التي حصلوا عليها تم حساب الخصائص السيكو مترية لمقياس جودة الحياة و تبين أنه صادق و ثابت، وبالتالي فإن الأداتين صالحتين لتطبيق على عين الدراسة الأساسية التي لم نتمكن من إجراءها بسبب وباء كورنا ( كوفيد 19).

و فيما يلي جملة من الاقتراحات:

- ✓ علاقة التفكير ما وراء المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة .
- ✓ ضرورة اهتمام القائمين على العملية التعليمية، بالكشف عن مستويات التفكير ما وراء المعرفية و جودة الحياة لدى تلاميذ الثانوي عموما، وتلاميذ البكالوريا بصفة خاصة.
- ✓ إجراء دراسة لتنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى أساتذة التعليم المتوسط.
- ✓ إجراء دراسة لمعرفة أثر بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في الميدان العملي والوظيفي.
- ✓ أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في المستويات الدراسية المختلفة .
- ✓ ثر أبعاد جودة حياة العمل على أخلاقيات العمل.
- ✓ اقتراح برنامج من أجل زيادة تحسين مستوى جودة الحياة لدى الموظفين في المؤسسات التربوية.
- ✓ إدخال مفهوم جودة الحياة في بعض المناهج الدراسية بالجامعة لأن هذا يساعد الطلاب في إدراك معايير جودة الحياة.
- ✓ إجراء دراسة للتعرف على مدى العلاقة بين جودة لدى المعلمين و أثره على الصحة النفسية عند التلاميذ.

# قائمة المراجع

**قائمة المراجع**


- أبو جادو، صالح و نوفل، محمد بكر (2007). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق .ط1 :عمان.دار المسيرة للنشر و التوزيع .
- أبو يونس إيمان محمود محمد (2013).الذكاء الاجتماعي و علاقته بالتفكير الناقد و جودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي. الجامعة الإسلامية: محافظة خان يونس بغزة، مذكرة مكملة للحصول على درجة الماجستير. قسم علم النفس. كلية التربية.
- أحمدي ،خولة (2014). علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى الطلبة الجامعيين. مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسية. المجلد2- العدد 4.
- باكوبن، رنا علي (2019). دراسة عن جودة الحياة للمواطنين ببعض مدن منطقة مكة المكرمة. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات. العدد 13.
- بدوي، عائشة (2009). أساليب التعامل المعلم مع التلميذ العنيد. جامعة قاصدي مرباح :ورقلة. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير فرع علم النفس، كلية الآداب و العلوم الإنسانية قسم علم النفس و علوم التربية .
- بريك، السيد رمضان ( 2015). التفكير ما وراء المعرفي مفاهيم و تطبيقات ط1: القاهرة. دار الكتاب الحديث .
- بن بريكة ،زينب (2019).مستوى امتلاك طالبة الجامعة لمهارات ما وراء المعرفة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة البحوث التربوية. المجلد 5- العدد10.
- بهلول، سارة أشواق (2009). سلوكات الخطر المتعلقة بالصحة( التدخين ، الكحول، سلوك قيادة السيارات و قلة النشاط البدني ) و علاقتها بكل من جودة الحياة و المعتقدات الصحية. جامعة الحاج لخضر: باتنة. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس. قسم علم النفس و علوم التربية. كلية الآداب و علوم التربية.
- بوحوش، عمار و الذنيبات، محمد محمود (2007). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث . ط4 : الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية .
- بوخوش، نورس و حميداني، خرفية (2016). جودة الحياة و علاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات جامعة زيان عاشور. جامعة زيان عاشور: الجلفة. مذكرة مكملة لنيل شهادة

الماستر في علم النفس تخصص علم النفس التربوي. قسم العلوم الاجتماعية. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

- جروان، فتحي عبد الرحمان (2007). تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات.ط2: عمان. دار الفكر ناشرون و موزعون .
- جسام، سناء أحمد(2009). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين جودة الحياة و بعض المتغيرات المرتبطة بها لدى عينة من المسنين. رسالة دكتوراه( غير منشورة) كلية التربية:مصر.
- حسام، مريم (2017).حق الإنسان في جودة الحياة. جامعة باتنة01 : باتنة. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في الحقوق . قسم الحقوق. كلية الحقوق و العلوم السياسية .
- حساني، رشيد (2008). إستراتيجية ما وراء المعرفة و علاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين. جامعة الجزائر. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا . كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية .
- حمايدية ،علي و خلاف، أسماء و بوزيدي، دنيا ( 2018). جودة الحياة و علاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلبة الدكتوراه( ل.م.د). مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية. المجلد9- العدد2 .
- حملاوي، عقيلة(2018). التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس. جامعة محمد بوضياف: المسيلة مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية تخصص توجيه و ارشاد. قسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.
- حني،خديجة ( 2015). جودة الحياة و علاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد و توجيه. قسم العلوم الاجتماعية. كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.
- خالد ،عبد القادر (2012). أثر طريقة الاستكشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي و التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس أساسي بمحافظة غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث. المجلد 26-العدد9

- خلايلة ،هدى أحمد و الكيلاني ،أنمار (2017). أنموذج قيادي لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين في مديرية التربية الزرقاء الأولى. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد44- العدد4.
- خيشة، نجوى (2018). التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بقلق الامتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص ارشاد و توجيه. قسم العلوم الاجتماعية .كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.
- داهم، فوزية( 2015). جودة الحياة و علاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد و توجيه. قسم العلوم الاجتماعية .كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.
- رهيو ،سحر عناوي و محمد، هناء جاسم (2013). تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات. دراسة تحليلية كلية الإدارة و الاقتصاد. جامعة القادسية. مجلة القادسية. المجلد 15- العدد 3 .
- زيتون.حسن حسين(2005 ). تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة . ط 1 :القاهرة .عالم الكتاب.
- سلاف، مشري (2014). جودة الحياة من منظور علم النفس الإيجابي(دراسة تحليلية). جامعة الوادي. مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية. العدد08 .
- سليمان ،سناء محمد و زكي ،حنان محمود (2016).برنامج تدريبي لتنمية السعادة كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى طالبات الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد 17.
- سمسوم، علي (2015). مهارات ما وراء المعرفة و علاقتها بدافعية الإنجاز. مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية الفنية. العدد 7 .
- الشرافي، أيمن سعيد محمود ( 2013). المناخ التنظيمي و علاقته بالتفكير الأخلاقي و جودة الحياة لدى طالبات الجامعات. جامعة الأزهر: محافظات غزة . مذكرة للحصول على درجة الماجستير. قسم علم النفس. كلية التربية .

- الشلاش ،عمر بن سليمان بن شلاش(2017) . أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد و الثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء:المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية.العدد36 .
- الشنطي، نهادعبد الرحمان ( 2016). واقع جودة الحياة الوظيفية في المؤسسات الحكومية و علاقتها بأخلاقيات العمل. جامعة الأقصى: غزة. دراسة مكملة للحصول على درجة الماجستير في إدارة الدولة و الحكم الرشيد .
- شيخي، مريم (2014). طبيعة العمل و علاقتها بجودة الحياة. جامعة أبي بكر بلقايد: تلمسان. مذكرة لنيل شهادة الماجستير. قسم العلوم الاجتماعية. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية .
- عبد الحفيظي، يحي(2016). تقنين مقياس جودة الحياة لمحمود منسي و علي كاظم على الطلبة الجامعيين. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.
- عبد الرحيم ،محمد عطية و بركة، سناء (2015). مستوى التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المتعلمين بفلسطين. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث و الدراسات. المجلد 5. العدد 2.
- عبد السلام ، سميرة أبو الحسن و آخرون( 2015). جودة الحياة مظاهرها أبعادها محدداتها و كيفية قياسها و تحسينها. مجلة العلوم التربوية.الجزء1– العدد2.
- عبد اللطيف ،سامي يحي (2009). حقوق المعلم على الدولة و المجتمع والمتعلم، دراسات تربوية، العدد الثامن .
- العتوم، عدنان يوسف و الجراح، عبد الناصر ذياب (2007) . تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية و تطبيقات عملية. ط3: عمان. دار المسيرة للنشر و التوزيع .
- العجوري ،أحمد حسين إبراهيم (2013) . الذكاء الاجتماعي و علاقته بجودة الحياة لدى المعلمين و المعلمات. جامعة الأزهر:محافظة شمال غزة. مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في علم النفس. كلية التربية .

- عكاشة ،محمود فتحي و ضحا إيمان صلاح محمد (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد 3 . العدد 5 .
- عكيشي نور الهدى(2014). المكانة الاجتماعية للمعلم و دورها في العملية التربوية. جامعة الوادي. مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علم اجتماع تنظيم و عمل. قسم العلوم الاجتماعية. كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.
- علاوي، محمد حسن و كامل، راتب أسامة (1999 ). البحث العلمي في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي: القاهرة . دار الفكر العربي .
- فارس ،علي (2016). العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. المجلة الجزائرية للطفولة و التربية. المجلد 4– العدد 1 .
- فواتيح، محمد الأمين أحمد و مباركي بوحفص (2016). جودة حياة العمل في ظل إدارة الجودة الشاملة. مجلة تنمية الموارد البشرية. العدد 12.
- فواطمية ،امحمد (2017). واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية. العدد 31
- قطرون، خيرة ( 2018).أنماط الشخصية و علاقتها باستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد و توجيه. قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.
- لموشي، حياة (2016). مستوى استخدام تلاميذ السنة ثالثة ثانوي لمهارات ما وراء المعرفة في ضوء متغيري الجنس و التخصص. المجلة الجزائرية للطفولة و التربية .
- المحمدي ،عفاف سالم (2016). علاقة التفكير ما وراء المعرفي و الحاجة للمعرفة بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلتين الثانوية و الجامعية: الرياض. مجلة العلوم التربوية و النفسية. الجلد 17– العدد 4 .
- مراد ،سامي و سلام، شرين (2019). أثر تمكين العاملين و مشاركتهم في اتخاذ القرارات على جودة الحياة الوظيفية وفق رؤية المملكة 2030. مجلة إدارة الأعمال و الدراسات الاقتصادية. المجلد5– العدد 2 .

- مسعودي، امحمد (2015). بحوث جودة الحياة في العالم العربي. جامعة وهران. مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية.العدد 20.
- مومن ، أسماء و عداد، حسن (2019). جودة الحياة في العمل كما يدركها عمال مؤسسة ميديتريان فلوت كلاس بالبليدة. مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية. العدد 52.
- مؤيد ،علي محمد و محمد ،محمودعلي (2018). ظروف بيئة العمل التربوية و علاقتها بجودة الحياة الوظيفية. مجلة جامعة حماة. المجلد 1- العدد3.
- نعيسة ، رغداء علي (2012). جودة الحياة لدى كلية جامعتي دمشق و تشرين. مجلة جامعة دمشق. المجلد 28- العدد 1 .
- هادي ، رشيد أزهار (2013). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة بغداد. جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية و النفسية. العدد 39 .

# الملاحق

## ملحق 01

## قائمة المحكمين

| الاسم و اللقب | التخصص | الدرجة العلمية |
|---|---|---|
| جاري بشير | صعوبات التعلم | أستاذ مساعد أ |
| عبد الرزاق باللموشي | علوم التربية | أستاذ محاضر أ |
| فرحات أحمد | علم النفس المدرسي | أستاذ محاضر أ |
| مصطفى منصور | علوم التربية | أستاذ محاضر أ |

**ملحق02**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**
**جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي**
**كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية**
**قسم العلوم الاجتماعية**

أستاذي الفاضل, أستاذتي الفاضلة ...

نضع بين أيديك استبيان يهدف إلى قياس التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بجودة الحياة لدى أساتذة التعليم المتوسط بولاية الوادي و نرجو أن تجيب بكل صراحة وصدق .

واعلم أستاذي الفاضل و أساتذتي الفاضلة أنه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة , فالإجابة الصحيحة هي الإجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.

كما أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة, و لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

**المطلوب :**

ضع علامة (×) في خانة واحدة من الخانات الخمسة المعروضة في الجدول أمام كل بند من بنود المقياس.

| مقياس التفكير ما وراء المعرفي | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | العبارات | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
| 1 | أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب | | | | | |
| 2 | ستخدم طرق في حل المشكلة ثبت فاعليتها في الماضي | | | | | |
| 3 | أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتا كافيا | | | | | |
| 4 | أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية | | | | | |
| 5 | أحدد ما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما | | | | | |
| 6 | أضع أهدافا محددة قبل البدء بالمهمة | | | | | |
| 7 | أتمهل قليلا عندما أواجه معلومات هامة | | | | | |
| 8 | أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار | | | | | |
| 9 | أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد | | | | | |
| 10 | أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة | | | | | |
| 11 | أضع هدفا محددا، لكل استراتيجية أستخدمها | | | | | |
| 12 | أستخدم استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة تعتمد على الموقف | | | | | |
| 13 | أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة | | | | | |
| 14 | لدى قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات | | | | | |
| 15 | أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العالقات التي تساعدني في حل المشكل | | | | | |
| 16 | أسئل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه | | | | | |
| 17 | أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 18 | ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة | | | | | |
| 19 | أحفز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك | | | | | |
| 20 | أحدد الاستراتيجيات عند اتخاذ القرار | | | | | |
| 21 | أستثمر جميع قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي | | | | | |
| 22 | أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة | | | | | |
| 23 | أضع أمثلة عن تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى | | | | | |
| 24 | أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء | | | | | |
| 25 | أجد نفسي مستخدما استراتيجيات مفيدة لحل المشكلة بشكل تلقائي | | | | | |
| 26 | توقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي | | | | | |
| 27 | أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة | | | | | |
| 28 | أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بحل المشكلة | | | | | |
| 29 | أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلمات خاصة | | | | | |
| 30 | أغير طريقتي في حل المشكلة عندما ال أستطيع فهم الموضوع | | | | | |
| 31 | أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة | | | | | |
| 32 | أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة | | | | | |
| 33 | أسأل نفسي في ما إذ كان ما أقرئه ذو عالقة بما أعرفه سابقا | | | | | |
| 34 | أعيد تقييم افتراضاتي عند ظهور معلومات جديدة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 35 | أتعلم أكثر عندما أكون مهتما بالموضوع | | | | | |
| 36 | أجزئ العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معه | | | | | |
| 37 | أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمله عندما أتعلم شيئا جديد | | | | | |
| 38 | أسأل نفسي في ما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة | | | | | |
| 39 | أقوموا بمراجعة المعلومات الغير واضحة لاستيعابها أكثر | | | | | |
| 40 | أعيد قرأتي عندما ال أجد المعلومات الكافية | | | | | |

# ملحق رقم 03

| مقياس جودة الحياة | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | العبارات | أبدا | قليل جدا | إلى حد ما | كثيرا | كثيرا جدا |
| 1 | أنا راض عن حالتي الصحية. | | | | | |
| 2 | أشعر بالحيوية و النشاط. | | | | | |
| 3 | أشعر ببعض الآلام في جسمي . | | | | | |
| 4 | تتكرر إصابتي بنزلات البرد . | | | | | |
| 5 | أنام جيدا . | | | | | |
| 6 | أحرص على تناول الغذاء المتوازن. | | | | | |
| 7 | أعطي لبدني وقت كاف للراحة. | | | | | |
| 8 | أحافظ على سلامتي الصحية . | | | | | |
| 9 | أشعر بالتعب الجسدي بعد قيامي بأي مجهود . | | | | | |
| 10 | أحرص على إجراء فحص طبي شامل بصفة منتظمة . | | | | | |
| 11 | أشعر بالرضا على مظهر جسمي. | | | | | |
| 12 | أنا راض عن الخدمات الصحية المتاحة التي أحتاجها. | | | | | |
| 13 | أشعر بالانسجام بيني و بين أفراد أسرتي. | | | | | |
| 14 | أجد صعوبة في التعامل مع أسرتي . | | | | | |
| 15 | أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي . | | | | | |
| 16 | لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي . | | | | | |
| 17 | أجتمع مع أفراد أسرتي يوميا. | | | | | |
| 18 | أجامل أفراد أسرتي في المناسبات الاجتماعية. | | | | | |
| 19 | لا أستطيع الاستغناء عن أسرتي | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 | أنا راض عن علاقات أفراد أسرتي مع بعضهم البعض. | | | | | |
| 21 | أوافق أسرتي على أسلوبها في حل المشكلات. | | | | | |
| 22 | أنا راض عن أسرتي في وضعها الحالي . | | | | | |
| 23 | انا أستمتع بحياتي و بعملي . | | | | | |
| 24 | أشعر بوجود معنى لحياتي. | | | | | |
| 25 | يمكنني التركيز عن أهدافي بسهولة. | | | | | |
| 26 | أنا راض عن نفسي . | | | | | |
| 27 | أنا عصبي جدا. | | | | | |
| 28 | أستطيع ضبط انفعالاتي. | | | | | |
| 29 | أشعر بأنني شخص تعيس. | | | | | |
| 28 | روحي المعنوية منخفضة. | | | | | |
| 29 | أستطيع الاسترخاء بسهولة. | | | | | |
| 30 | اشعر بالرضا عن صحتي النفسية . | | | | | |
| 31 | تراودني أفكار سيئة. | | | | | |
| 32 | أشعر بوجود الأمن في حياتي بشكل عام. | | | | | |
| 33 | أعيش في بيئة صحية. | | | | | |
| 34 | توفر بيئتي التي أعيش فيها ما يشبع احتياجاتي. | | | | | |
| 35 | أشعر بالراحة و الاسترخاء في بيئتي التي أعيش فيها. | | | | | |
| 36 | أنا راض على سكني و المكان الذي أعيش فيه . | | | | | |
| 37 | أنا راض على خرجاتي السياحية. | | | | | |
| 38 | انا راض على الأماكن التي أروح بها عن نفسي . | | | | | |
| 39 | تتوفر الأماكن الترفيهية في الحي الذي أعيش فيه. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 40 | هناك بعض الأماكن تشعرني بالراحة و الاستمتاع . | | | | | |
| 41 | استمتع بوجودي في البيت أكثر من وجودي خارجه. | | | | | |