Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 51, No. 2, 2024

Deanship of Scientific Research

The Predictive Relationship of the Level of Metacognitive Thinking Skills to Life Skills among Students of Al-Bayt University

Mohammed Soleiman Bani Khaled [1], ***Ibrahim Mohammed Bani Khaled*** [2], ***Omar Atallah Al-Adamat*** [2*]

[1]Department of Psychological Sciences and Special Education, Faculty of Educational Sciences, Al Al-Bayt University, Jordan

[2]Ministry of Education, Jordan

Received: 2/1/2024
Revised: 17/3/2024
Accepted: 22/5/2024
Published: 15/6/2024

[*] *Corresponding author:*
adamat88@gmail.com

Citation: Bani Khaled, M. S. ., Bani Khaled, I. M., & Al-Adamat , O. A. . (2024). The Predictive Relationship of the Level of Metacognitive Thinking Skills to Life Skills among Students of Al-Bayt University. *Dirasat: Educational Sciences*, *51*(2), 292–305. https://doi.org/10.35516/edu.v51i2.6523

© 2024 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aims to reveal the level of metacognitive thinking and life skills. It also aims to know the predictive relationship of the level of metacognitive thinking on life skills among students at Al Al-Bayt University in Jordan.

Methods: This study used the predictive correlational approach due to its suitability to the subject of the study. To collect data, the Metacognitive Thinking Scale and the Life Skills Scale were used after confirming their psychometric properties, which were built by the researchers. The study sample consisted of (105) male and female students studying the course of teaching thinking at Al Al-Bayt University, who were selected by chosen purposive method.

Results: The results of the study showed high level in metacognitive thinking and its fields, and high level - also - in life skills and their fields. The field of planning and organization in metacognitive thinking explained (5.1%) of the variance explained by life skills.

Conclusions: The study recommended the necessity of investing in the level of metacognitive thinking and life skills among students to reach a state of psychological, academic, and social adaptation, and integrating them into curricular and co-curricular activities designed for this purpose.

Keywords: Metacognitive Thinking, Life Skills, Course of teaching thinking, Al al-Bayt University.

القدرة التنبؤية لمستوى مهارات التفكير فوق المعرفي بالمهارات الحياتية لدى طلبة جامعة آل البيت

محمد سليمان بني خالد [1]، ***إبراهيم محمد بني خالد*** [2]، ***عمر عطاالله العظامات*** [2*]

[1] قسم العلوم النفسية والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن

[2]وزارة التربية والتعليم، الأردن

ملخّص

الأهداف: هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير فوق المعرفي والمهارات الحياتية، كما هدفت لمعرفة القدرة التنبؤية لمستوى مهارات التفكير فوق المعرفي بالمهارات الحياتية لدى طلبة جامعة آل البيت بالأردن.

المنهجية: استخدمت هذه الدّراسة المنهج الوصفي التنبؤي، ولجمع البيانات تمّ استخدام مقياس التفكير فوق المعرفي، ومقياس المهارات الحياتية بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية، والذي تمّ بناؤهما من قبل الباحثين. تكونت عينة الدراسة من (105) فردًا من الطلبة والطالبات الدارسين لمساق تعليم التفكير في جامعة آل البيت، الذين تمّ اختيارهم بالطريقة القصدية.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع في التفكير فوق المعرفي وأبعاده، ووجود مستوى مرتفع - أيضًا- في المهارات الحياتية وأبعادها. كما فسَّر بُعد التخطيط والتنظيم في التفكير فوق المعرفي ما نسبته (5.1٪) من التباين المفسر للمهارات الحياتية.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة استثمار مستوى التفكير فوق المعرفي والمهارات الحياتية لدى الطلبة للوصول إلى حالة من التكيف النفسي، والأكاديمي، والاجتماعي، وإدماجهم في نشاطات منهجية ونشاطات مرافقة للمناهج مصممة لهذا الغرض.

الكلمات الدالة :التفكير فوق المعرفي، المهارات الحياتية، مساق تعليم التفكير، جامعة آل البيت.

المقدمة

يتطلب التطوّرَ العلمي والتكنولوجي السريع اهتمامًا بالجوانب المعرفية وأساليب التعامل معها، بالإضافة لاستثمار العقل والمنطقِ؛ ممّا يعني بالضرورة العمل على إعداد الأفراد على مواجهة مُتغيّرات الحياة، ومتطلباتها؛ من خلال تطوير أساليب التفكير والطرائق المستخدمة في معالجة المعلومات؛ لإعداد الأفراد ليكونوا قادرين على التعلم مدى الحياة (الفرماوي وحسن، 2004).

استخدم فلافيل (Flavell, 1976)، مفهوم فوق المعرفي في أبحاثه المتعلقة بمرحلة ما قبل المدرسة والمدارس الابتدائية، وقد تمّ استخدام مصطلح ما فوق المعرفة بمصطلحات مختلفة مثل ما وراء المعرفة، والوعي المعرفي. وجاءت بمعنى الأساس الإدراكي (Papaleontiou-Louca, 2003) بمعنى التحكم المعرفي ومراقبة العمليات االعقلية؛ وذلك يشير إلى التفكير عالي المستوى الذي يضمن التحكم النشط في معرفة العمليات المشاركة في التعلم (Sonowal & Kalita, 2017).

وقد تمّ تعريف مفهوم ما وراء المعرفة على إنّه معرفة الفرد بنفسه (Flavell, 1979). وبذلك فإنّ فكرة ما وراء المعرفة تنبع من عملية فحص الفرد لأفكاره الخاصة، ويتمركز مفهوم ما فوق المعرفة حول مبدأ المعرفة بالمعرفة، ويتضمن عملية الإدراك بالإدراك، والفهم والتذكر؛ إذن هو عملية تتضمن العمليات المعرفية من إدراك، وفهم، وتذكر، واحتفاظ، واستعادة للمعارف، والخبرات؛ وبعبارة أخرى فإن التفكير فوق المعرفي يشير إلى معرفة الفرد ببنية نظامه المعرفي، والقدرة الذهنية على فهم المشكلة، وتحديد الخارطة المفاهيمية، والتعامل معها مرة أخرى (Papaleontiou-Louca, 2003).

وتُعدّ مهارات التفكير فوق المعرفي من المهارات العقلية المعقدة، ومن مكونات السلوك الذكي المهمة في معالجة المعلومات، وتقوم بمهمة توجيه مختلف نشاطات التفكير الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات ، أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير (عليمات، 2018).

تعددت التعريفات التي تناولت التفكير فوق المعرفي؛ ومنها ما يعرفه زاكاري (Zachary, 2000) بأنّه: المعرفة عن المعرفة. أما جيس وويلي (Guss & Wiley, 2007)؛ فقد عرّفا التفكير فوق المعرفي بأنّه عملية التفكير بالتفكير الذاتي لدى الأفراد؛ ممّا يسمح بالتحكم في الأفكار، والعمليات العقلية الذاتية، وإعادة بنائها والقدرة على استعادتها. ويعرفه نوشاد (Noushad, 2008) بأنه معرفة الفرد حول المعرفة المرتبطة بالمعلومات التي لديه والوعي بها والتحكم فيها، وذلك تبعًا لإدراكه الشخصي وتقييم معلوماته، وإعادة بناء الأفكار الموجودة لديه.

ولذلك فإنّ التفكيرَ العلمي السليم يساهم في تطوير مهارات التفكير، والانتقال بالفرد من أساليب تحصيل المعرفة بالأساليب التقليدية بالاعتماد على الحفظ، والتلقين، والتكرار إلى وسائل أكثر تقدما؛ وذلك بالانتقال إلى عملية الوعي والتأمل، وتجاوز مرحلة المعرفة إلى ما فوق المعرفة (الجراح وعبيدات، 2011). ويرتبط التفكير فوق المعرفي بالعمليات العقلية، والوعي الذهني، والتأمل، وآليات التحكم بالمعرفة ومعالجتها، والاحتفاظ بها؛ أي قدرة الفرد على استخدام المعرفة، وكيفية مُعالجتها من أجل الوصول إلى آليات وإجراءات حل المشكلة بشكل مناسب (العدل ووردة، 2003)؛ فالتفكير فوق المعرفي يمثل عمليات وعي الفرد في معالجة المعلومات بذكاء من خلال السيطرة على جميع نشاطات التفكير الموجهة لحل المشكلات (عبد القادر، 2012). وأشار جروان (2013) بأنّ التفكير فوق المعرفي يتضمن مهارات التخطيط، والمراقبة، وتقييم الذات، والقيام بالعمليات العقلية العليا بوعي عال، والمعرفة بآليات عمليات التفكير المستخدمة لحل المشكلات؛ بمعنى الوعي بما يدور في الدماغ من عمليات عقلية؛ أي التفكير بالتفكير، وبكل ما يتعلق بمهارات حل المشكل من توجيه، وإدارة، وتخطيط، ومراقبة، وتقييم.

ويوضّح كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2001) أهمية التفكير ما وراء المعرفي في العملية التربوية، من حيث تمكين االأفراد من تطوير خطة عمل لفترةٍ من الزمن، ثم التأمل فيها، حتى الوصول إلى تقييمها، كما أن التفكير فوق المعرفي يسهّل عملية إصدار الأحكام، والقيام بعمليات المقارنة، والتقييم، وتحفيز المتعلم للقيام بأنشطة أُخرى؛ مما يجعل المتعلم أكثر إدراكًا لأفعاله، ومعرفة تأثيراتها على الآخرين في البيئة التي يعيش فيها، كما يُمكّن التفكير ما وراء المعرفي المتعلمين من مراقبة الخطط، وعمليات تنفيذها، والوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم لها؛ وذلك لدى ملاحظة أن الخطط المعدّة لا تلبّي ما كان متوقعاً منها من نتائج إيجابية مأمولة، كما ويساهم بتنمية قدرة المتعلم على عملية التقويم الذاتي؛ بهدف تحسين الأداء، بالإضافة إلى ذلك يعمل على تنمية أداء المتعلمين ذوي الأداء المنخفض، من خلال إطلاق العنان لتفكيرهم الكامن، وتطوير مهارات تكوين الخرائط المفاهيمية قبل البدء في تنفيذ المهمة.

إنّ تعليم المهارات الحياتية تُعدّ من أهم الأهداف التربوية، والاجتماعية في مختلف المراحل التعليمية من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية، ولا بد من الاستمرار في تعلم هذه المهارات من أجل التكيف مع التطوّرات العلمية، والتكنولوجية والتعامل معها بسهولة ويسر؛ بما يضمن تجاوز صعوبات الحياة، ومعيقاتها المتعددة في المجال الدراسي، والمعرفي، والاجتماعي، والنفسي، والانفعالي.

ويمرّ تعلّم المهارات -عموما- بتقديم المهارات المراد تعلّمها بناء على خبرات مخططة؛ بما ينمّي الاستمرار على تعلّمها، ويعمل على تنمية المهارة بانتظام حتى الوصول إلى اكتساب المهارة من خلال الإعادة، والتوسع في عملية التعليم (الفتلاوي، 2006). وعند تعليم المهارة لا بد من الأخذ بعين

الاعتبار المرونة في عملية التعليم حسب حاجة وإمكانيات المتعلم، والتوسع في عملية التعليم بدءًا بالمهارات البسيطة حتى الوصول إلى المهارات المعقدة، وتقديم التغذية الراجعة عند اللزوم، وربما تكون هناك حاجة إلى التكرار، والممارسة؛ لإتقان المهارة، واكتسابها بشكل أفضل حتى تكون في النهاية عبارة عن عادات يمكن ممارستها بسهولة (ريّان، 1999).

وينبغي النظر إلى المهارات الحياتية ضمن منظور واسع، يشمل المنظور العاطفي، والمعرفي، والفكري، إضافة إلى المهارات الحركية، والجسدية؛ لأن جميعها تساهم في كيفية استجابة الأفراد للأحداث المتغيرة (Gomes & Resends, 2020). ويمكن أنّ يتعلم الأفراد المهارات الحياتية من خلال المشاركة في برامج تعمل على تعزيز المهارات الحياتية، أو من خلال فرص الحياة ذات الصلة؛ على الرغم من وجود مؤشرات إيجابية على أن برامج المهارات الحياتية تُعدّ أدوات مفيدة للتعلّم، واكتساب خبرات المهارات الحياتية ذات الصلة (Nasheeda et al., 2019).

إنّ المهارات الحياتية تزيد من قدرة االفرد على التكيف مع الأحداث المتغيرة، وتزيد من فرص التكيف مع التغيّرات لدى مواجهة حدث ما، أو أكثر سواء أكان داخليًا، أم خارجيًا؛ أي أنّها تعمل على إعادة التوازن في اضطرابات النمط الاعتيادي للأداء البشري (Gomes, 2014). فعندما تمارس المهارات الحياتية إلى أنشطة معرفية، وسلوكية؛ فإنّها تعمل على تحسين حياة الناس، وتزيد من القدرة على التعامل مع التغيير؛ وبذلك يمكن تحسين الأداء البشري بشكل فعال في سياقات حياتية متميزة؛ وبالتالي، فإنّ المهارات الحياتية مهمة؛ لأنها تساهم في بناء الإنسان للتكيف بشكل متكرّر مع التغيّرات طوال الحياة (Danish et al., 2004).

تعددت التعريفات التي تناولت المهارات الحياتية؛ ومنها تعريف أوزميت (Özmete, 2008) بأنّها مجموعة القدرات العقلية التي تعمل على تحسين الرفاهية الحياتية، وتعزيز الكفاءة؛ لمواجهة أعباء الحياة، الاجتماعية، والصحية، والاقتصادية. أما كريم زاده (Karimzadeh, 2009) فقد عرّف المهارات الحياتية بأنّها المهارات التي تمهّد الطريق للسلوك الإيجابي والفعّال، وتُمكن هذه القدرات الشخص من تحمل مسؤولياته الاجتماعية، والتعامل مع المشكلات اليومية دون إيذاء نفسه والآخرين. وعرّف باري ونوفيكو (Parry & Nomikon, 2014) المهارات الحياتية بأنّها مجموعة من المهارات المكتسبة بعملية التعلم، أو من خلال الخبرات الحياتية للتفاعل الإيجابي وبفاعلية مع المشكلات الحياتية، واتخاذ القرارات المناسبة.

وقد صنفت منظمة الصحة العالمية (WHO, 1994) المهارات الحياتية إلى خمس مهارات أساسية تتمثل بمهارات حل المشكلة، واتخاذ القرارات، ومهارة الوعي الشخصي والتعاطف، ومهارة التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، ومهارة غزارة العواطف ومواجهة الضغوط، ومهارة التواصل مع الآخرين. وتشتمل المهارات الحياتية - أيضًا- على الكفاءة النفسية الاجتماعية، ومهارة التعامل مع الآخرين لاتخاذ القرارات الصائبة، والقدرة على حل المشكلة، والتفكير الناقد والإبداعي، والتواصل الفعال، والتعاطف، وبناء علاقات سويّة، وإدارة الحياة بطريقة سليمة، كما وتنقسم هذه المهارات الحياتية إلى مهارات أساسية؛ تعزز بعضها البعض كالمهارات الاجتماعية، أو الشخصية، والمهارات المعرفية، أو مهارات التفكير، والمهارات الانفعالية (Gentral Board of Secondary Education, 2013).

وتتمثل المهارات الحياتية في مجموعة واسعة من المهارات النفسية، والاجتماعية، والشخصية، والتي يمكن أنّ تساعد الأفراد على اتخاذ قرارات صائبة، والتواصل بشكل فعّال، وتطوير مهارات المواجهة، وإدارة الذات التي قد تساعد الفرد على أنّ يعيش حياة صحية ومنتجة، كما أنّ المهارات الحياتية ليست شيئًا جديدًا؛ فهي مجموعة من المهارات الأساسية التي تمكننا من إدارة التحديات والضغوط التي نواجهها في حياتنا اليومية، وهي تشمل: الثقة، والحزم، واتّخاذ القرار، والقدرة على المحافظة على الصحة (ESARO, 2005).

ويمكن تطوير المهارات الحياتية لدى الأفراد، فهي تساعد على (Ramakrishna, 2019): خلق طرق مبتكرة للتفكير وحل المشكلات، وإدراك الفرد لفاعلية سلوكاته، وتحمّل مسؤولياته؛ مما يزيد في بناء الثقة في المهارات المنطوقة، والعمل الجماعي، والتعاون، وتحليل الخيارات، واتخاذ القرارات، وتنمية الشعور بالوعي، والتقدير للآخرين. وتلعب المهارات الحياتية دورًا مهمًا في تعزيز الصحة العقلية، والبدنية للفرد، والحدّ من السلوكيات غير التكيفية، والمشكلات الاجتماعية، وتحسين العلاقات الشخصية، والحدّ من العدوانية، والمشكلات السلوكية، بالإضافة إلى تعزيز الكفاءة النفسيذة، كما تعمل المهارات الحياتية على تحسين تقدير الذات، وتعديل التوافق الاجتماعي الانفعالي، وتنمية الذكاء، وتوفير المعلومات حول الصحة العامة (Prajapati et al., 2017). وكذلك تساعد المهارات الحياتية الأفراد على التحكّم بالمشكلات كالاكتئاب، والقلق، والوحدة، والرفض، والغضب، والصراع في العلاقات الاجتماعية (Greco et al., 2011).

وفي هذا المجال تمّ إجراء العديد من الدّراسات المتعلقة بمُتغيّرات هذه الدّراسة، ومنها دراسة الجرّاح وعبيدات (2011) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك. تكوّنت عينة الدراسة من (1102) طالبًا وطالبةً، ولتحقيق هدف الدّراسة، تم استخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي. أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة.

وأجرى أيدن وكسكون (Aydın & Coşkun, 2011) دراسة لبحث مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية بجامعة (Dokuz Eylül University). تكوّنت عينة الدّراسة من (84) طالبًا وطالبةً. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى الوعي ما وراء المعرفي متوسطًا.

وقام الخياط (Al-khayat, 2012) بدراسة هدفت التعرف إلى مستويات مهارات التفكير الإبداعي وما وراء المعرفة لدى الطلبة، وأثر متغير النوع على مهارات التفكير الإبداعي وما وراء المعرفة في المرحلة المتوسطة في محافظة البلقاء في الأردن. تكوّنت عينة الدراسة من (372) طالبًا وطالبةً من طلبة المرحلة المتوسّطة في محافظة البلقاء في الأردن. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور والإناث على التفكير الإبداعي وما وراء المعرفي لصالح الذكور، وكذلك على مستوى عالٍ من التفكير ما وراء المعرفة من وجهة نظر الطلاب.

وهدفت دراسة العوبثاني وبرقان (2014) التعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى بعض كليات جامعة حضرموت. تكوّنت عينة الدّراسة من (2015) طالبًا وطالبةً في جامعة حضرموت في اليمن، تمّ استخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى التفكير ما وراء المعرفي جاء بدرجة متوسطة.

وأجرى الداغستاني (Daghistani, 2015) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الحاجة إلى الإدراك والتفكير وراء المعرفي لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية في جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. تكوّنت عينة الدراسة من (160) طالبةً من طالبات تخصص رياض الأطفال في كليّة التربية بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية. أظهرت نتائج الدراسة أنّ الحاجة إلى مستوى الإدراك كانت معتدلة؛ بينما كان مستوى التفكير وراء المعرفي مرتفعا. وأشارت النتائج -أيضًا- إلى وجود اختلافات كبيرة في حجم الارتباط بين الحاجة إلى الإدراك، والتفكير وراء المعرفي، ويرجع ذلك إلى مُتغيّر المستوى الأكاديمي.

أما دراسة رحمان ومحمد حسان (Rahman & & Md Hassan, 2017) فقد هدفت إلى إيجاد العلاقة بين مهارات حلّ المشكلات، والوعي فوق المعرفي، والتحصيل في مادة الرياضيات، وكذلك تحديد دور الوعي فوق المعرفي كمتغير وسيط. تكوّنت عينة الدّراسة من (333) من طلبة المدارس الثانوية في ماليزيا. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ جميع المُتغيّرات ترتبط مع بعضها البعض بشكل كبير، وجاء معامل الارتباط بين مهارات حل المشكلات والتفكير فوق المعرفي مرتفعا.

وقام اليوسف (2017) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي والفعالية الذاتية لدى طلبة الجامعة الأردنية؛ وفقا لبعض المتغيرات. تكوّنت عينة الدراسة من (858) طالبًا وطالبةً؛ باستخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وقد أظهرت نتائج الدّراسة مستوىً مرتفعًا من التفكير ما وراء المعرفي.

وأجرت موروات شريف آباد وآخرون (Morowatisharifabad et al., 2019) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين المهارات الحياتية، وتقدير الذات بين الفتيات المراهقات الإيرانيات. تكونت عينة الدّراسة من (364) فتاة مراهقة، استُخدم مقياس للمهارات الحياتية، ومقياس لتقدير الذات. أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة دالّة إحصائيًا بين المهارات الحياتية وتقدير الذات.

وهدفت دراسة قبقب (2019) للكشف عن درجة ممارسة طلبة المستوى الرابع في كلية التربية- جامعة إقليم سبأ اليمنية لبعض المهارات الحياتية من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدّراسة من (84) طالبًا وطالبةً، وتمّ إعداد مقياس لقياس المهارات الحياتية. أظهرت نتائج الدّراسة مستوى ضعيفًا في بعض المهارات الحياتية.

وأجرت نعمة (2022) دراسة هدفت إلى بتحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية، جامعة بغداد. تكونت العينة من (192) طالبًا وطالبةً؛ حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي. أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى التفكير ما وراء المعرفي جاء مرتفعًا.

وهدفت دراسة الرمضان (2022) التعرف إلى مستوى كل من المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة. تكونت عينة البحث من (248) طالبًا وطالبةً من طلبة كلية التربية في جامعة حماة، واستخدمت الباحثة مقياس للمهارات الحياتية، ومقياس لدافعية للإنجاز. أظهرت نتائج الدّراسة وجود مستوى متوسط من المهارات الحياتية لدى أفراد عينة البحث الكلية في الدرجة الكلية للمقياس وفي أبعاده الفرعية، ووجود مستوى متوسط للدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث الكلية في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

يتضح من خلال استعراض نتائج الدّراسات السابقة وجود تباين واضح بين هذه الدّراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدّراسة الحالية. فمن حيث الأهداف تقصى بعضها بحث مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى طلبة كدراسة (Aydın & Coşkun, 2011)، والتعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى بعض كليات جامعة حضرموت كدراسة (العوبثاني وبرقان، 2014)، وتحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية، جامعة بغداد كدراسة (نعمة، 2022). أما من حيث العينة تكونت العينة في أغلب الدّراسات من طلبة الجامعة كدراسة (الجراح وعبيدات، 2011 ؛ العوبثاني وبرقان، 2014؛ قبقب، 2019)، أما الدّراسة الحالية فقد تميزت عن غيراها من الدّراسات السابقة بأنّها الدّراسة العربية الأولى حسب علم الباحثين التي هدفت للكشف العلاقة التنبؤية لمستوي مهارات التفكير فوق المعرفي بالمهارات الحياتية لدى طلبة مساق تعليم التفكير في جامعة آل البيت في الأردن.

ويستخلص الباحثون ممّا سبق أنّ مهارات التفكير فوق المعرفي تُعدّ أساسية لتطوير وتحسين المهارات الحياتية، فهناك علاقة وثيقة بين هذين

النوعين من المهارات؛ حيث إنّ تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي تعمل على تحسين وتعزيز المهارات الحياتية. فعند الحديث عن مهارات التفكير فوق المعرفي، فإننا نشير إلى القدرة على التفكير أكثر بشكل تحليلي ونقدي، واستخدام أساليب تفكير متقدمة لفهم المعلومات، وحلّ المشكلات، وأنّ هذه المهارات تُمكّن من النظر إلى الأمور من زوايا مختلفة، وفهمها بشكل أعمق؛ ممّا يساعد على اتخاذ قرارات أفضل، وتحقيق النجاح في الحياة؛ فعندما يتمّ تطبيق مهارات التفكير فوق المعرفية على المهارات الحياتية، فإنها تنعكس بشكل إيجابي على مهارات التحليل، والتقييم، وتعزز القدرة على تقييم الخيارات المتاحة، واتخاذ القرارات الصائبة، إضافة إلى أن مهارات الحل النفكير والإبداع تكون ضرورية للتعامل مع التحديات والمواقف الصعبة التي نواجهها في الحياة.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

تُعدّ المهارات الحياتية من المهارات المهمة لأفراد المجتمع -عمومًا- ولطلبة الجامعات بشكل خاص؛ حيث تتطلب البيئة الجامعية امتلاك الطالب لأساليب تعامل خاصّة مع عناصر هذه البيئة من طلبة، وأساتذة، وموظفين؛ حيث التفاوت – أحيانًا- في العادات، والتقاليد، والاتجاهات، والخبرات المعرفية والاجتماعية؛ بسبب التنوّع الاجتماعي والبيئات المختلفة فيها؛ مما يستدعي مواجهة هذه الظروف الجديدة، وبذل المزيد من الجهد من أجل التعايش والتكيف للوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والاجتماعي؛ وبذلك فإن نقص المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات، يُعدّ من أهمّ المشكلات التي يجب البحث عن الحلول الناجعة لها؛ خاصّة أنّه من الملاحظ أن الكثير من الطلبة -ربّما- يفشلون في حياتهم الجامعية، والأكاديمية، والشخصية والاجتماعية، بسبب غياب هذه المهارات الحياتية، ولما أدركت الجامعات بأن مخرجات المؤسسات التربوية تفتقر إلى هذه المهارات سعت - جاهدة – لحلّها بوسائل متعددة؛ من أجل إكساب الطلبة هذه المهارات الحياتية؛ ولعلّ أبرز هذه الوسائل التدريب على مهارات التفكير عمومًا، والتركيز على مهارات التفكير فوق المعرفي بشكل خاص من خلال عقد دورات، أو دراسة مساقات حول التفكير فوق المعرفي، إضافة إلى تضمين المهارات الحياتية في المناهج الجامعية (Savoji & Ganji, 2013). وبشكل أكثر تحديدًا سعت هذه الدّراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى التفكير فوق المعرفي لدى طلبة مساق تعليم التفكير في جامعة آل البيت؟
2- ما مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة مساق تعليم التفكير في جامعة آل البيت؟
3- ما القدرة التنبؤية لمستوى التفكير فوق المعرفي باكتساب المهارات الحياتية لدى طلبة مساق تعليم التفكير في جامعة آل البيت؟

أهداف الدّراسة:

هدفت الدّراسة للتعرف على مستويات كل مهارات التفكير فوق المعرفي والمهارات الحياتية والتنبؤ بالمهارات الحياتية من خلال تحديد مستوى التفكير فوق المعرفي.

أهمية الدّراسة:

تكمن أهمية الدّراسة من الناحية النظرية في تقديم المعرفة فيما يتعلق بمُتغيّرات الدّراسة، والدّراسات السابقة ذات العلاقة بما يوسع مُدركات القارئ حول مفاهيم التفكير فوق المعرفي في المهارات الحياتية، والدّراسات التي أجريت لمعرفة مستواها، والقدرة التنبؤية لمستوى التفكير فوق المعرفي باكتساب المهارات الحياتية. اذ أن الاهتمام بالتفكير ما وراء المعرفي والمهارات الحياتية يُعد أحد الموضوعات التي تشغل بال التربويين، لما لهما من أهمية في تنمية الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم.

وتكمن الأهمية العملية للدّراسة الحالية في الاستفادة من نتائج الدّراسة الحالية في لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية من أعضاء الهيئات التدريسية والمعلمين وأولياء الأمور إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، بهدف مساعدة الطلبة على الفهم والاستيعاب، وتحسين وعيهم بتفكيرهم، ووصف ما يدور بأذهانهم، من أجل التفاعل الإيجابي مع ظروف الحياة للقطاعات التربوية في الجامعات وصولًا لتحقيق أهدافهم. وكما يؤمل أنّ يستفيد من نتائج هذه الدّراسة أوليا الأمور والقائمين على العملية التربوية من أجل تزويدهم بمعلومات حول مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة لتحسين مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

مصطلحات الدّراسة:

- **المهارات الحياتية** (Life Skills): مجموعة القدرات العقلية والاجتماعية والانفعالية التي تمكن الفرد من التكيف الإيجابي مع متطلبات الحياة اليومية والمشاركة الفاعل مع المحيط الاجتماعي بما يضمن تحقيق المتطلبات والحاجات. وتُعرّف إجرائيا بالدرجة التي يحصل علها الطلبة على مقياس المهارات الحياتية المُعد لذلك.

- **مهارات التفكير فوق المعرفي** (Metacognitive thinking skills): مجموعة القدرات العقلية العليا التي تنظم نشاطات تفكير الطلبة أثناء المرور

بخبرات تعليمية من أجل حل مشكلة، أو اتخاذ قرار ما اعتمادًا على مهارات التخطيط والمراقبة، والتحكم والتقييم. وتُعرّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير فوق المعرفي المُعد لذلك.

- مساق تعليم التفكير (Teaching thinking course): متطلب يدرس لطلبة العلوم التربوية في الجامعات يعنى بدراسة تعريفات التفكير وأهميته، وأنواعه، والنظريات التي تفسره، واستراتيجيات تعليمه، وأمثلة على بعض أنواعه: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير فوق المعرفي.

حدود ومحددات الدّراسة:

1- **حدود مكانية:** كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

2- **حدود زمانية:** تمّت الدّراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2022.

3- **حدود بشرية:** اقتصرت هذه الدّراسة على طلبة مساق تعليم التفكير في جامعة آل البيت.

4- تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدّراسة في ضوء صدق وثبات أدوات الدّراسة، الذي تمّ بناؤها في الدّراسة الحالية، وبمدى مصداقية أفراد عينة الدّراسة في الإجابة على مقياسي الدّراسة.

منهج الدّراسة:

تمّ استخدام المنهج الوصفي التنبؤي في التعرف على مستوى كل من التفكير فوق المعرفي والمهارات الحياتية موضوع الدراسة ومتغيراتها.

عينة الدّراسة:

تكونت عينة الدّراسة من جميع الطلبة الدراسين لمساق تعليم التفكير للعام الدراسي 2023/2022 والبالغ عددهم (105) طالبًا وطالبةً حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة آل البيت.

أدوات الدّراسة:

أولا: مقياس التفكيرفوق المعرفي:

تمّ بناء المقياس بالاستفادة من الأدب النظري للتفكير فوق المعرفي والاطلاع على المقاييس في دراسات (الجراح وعبيدات، 2011؛ العوبثاني وبرقان، 2014؛ آل كاسي والقحطاني، 2018) وقد تكون المقياس من (18) فقرة موزعة على (3) أبعاد هي: بُعد التخطيط والتنظيم وتقيسه الفقرات (1-6)، وبُعد المراقبة والتحكم وتقيسه الفقرات (7-12)، وبُعد التقييم والتقويم وتقيسه الفقرات (13-18)؛ وللتأكد من الصدق الظاهري لمقياس التفكير فوق المعرفي؛ تمّ عرضه على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم؛ إذ طلب منهم أبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تمّ تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات، واعتمّد معيار(80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس. وتمّ التأكد –أيضًا- من خصائصه السيكومترية بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدّراسة تكونت من (25) طالبًا وطالبةً وكانت النتائج كما يلي:

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالبُعد التي تنتمي إليه، وبين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (25) طالبًا وطالبةً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.44-0.88)، ومع البُعد (0.63-0.90) والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبُعد التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	.72**	.60**	7	.78**	.69**	13	.75**	.77**
2	.65**	.70**	8	.88**	.83**	14	.84**	.70**
3	.72**	.44*	9	.90**	.78**	15	.81**	.66**
4	.63**	.77**	10	.89**	.88**	16	.85**	.73**
5	.82**	.62**	11	.80**	.83**	17	.81**	.68**
6	.70**	.71**	12	.90**	.87**	18	.81**	.86**

* دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

ويلاحظ من الجدول (1) بأنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2) معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية

الأبعاد	التخطيط والتنظيم	المراقبة والتحكم	التقييم والتقويم	مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي
التخطيط والتنظيم	1			
المراقبة والتحكم	.729**	1		
التقييم والتقويم	.581**	.803**	1	
مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي	.828**	.949**	.907**	1

* دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (2) أنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائيًا، ممّا يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (25)، ومن ثم تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتمّ أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدّراسة.

جدول (3) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية

البُعد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التخطيط والتنظيم	0.90	0.77
المراقبة والتحكم	0.84	0.80
التقييم والتقويم	0.87	0.79
مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي	0.89	0.84

ثانيًا: مقياس المهارات الحياتية

وقد تمّ بناء المقياس بالاستفادة من الأدب النظري للمهارات الحياتية، والاطلاع على المقاييس في دراسات (قبقب، 2019؛ عرابي وقواريق، 2020؛ الحمداني، 2022) وقد تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على (4) أبعاد هي: بُعد مهارات العمل الجماعي المشترك وتقيسه الفقرات (1-7)، وبُعد مهارات التفكير وتقيسه الفقرات (8-14)، وبُعد المهارات الاجتماعية وتقيسه الفقرات (15-21)، وبُعد مهارات إدارة الذات وتقيسه الفقرات (22-28). وللتأكد من الصدق الظاهري للمقياس تم عرضه على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم؛ إذ طلب منهم أبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تمّ تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات، واعتمّد معيار(80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس. وتمّ التأكد أيضًا من خصائص المقياس السيكومترية بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارجة عينة الدّراسة تكونت من (25) طالبًا وطالبةً، وكانت النتائج كما يلي:

صدق البناء: لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالبُعد التي تنتمي إليه، وبين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (25) طالبًا وطالبةً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.41-0.83)، ومع البُعد (0.48-0.91) والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبُعد التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	.64**	.51**	11	.83**	.71**	21	.69**	.74**
2	.74**	.58**	12	.81**	.83**	22	.86**	.83**
3	.75**	.66**	13	.87**	.82**	23	.78**	.78**
4	.86**	.75**	14	.83**	.76**	24	.91**	.82**
5	.76**	.72**	15	.79**	.62**	25	.77**	.66**
6	.65**	.63**	16	.68**	.77**	26	.86**	.81**
7	.59**	.41*	17	.48**	.60**	27	.82**	.74**
8	.81**	.76**	18	.76**	.60**	28	.83**	.77**
9	.71**	.67**	19	.65**	.60**			
10	.84**	.69**	20	.77**	.64**			

* دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

ويلاحظ أن جميع معاملات الارتباط في الجدول (4) كانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تمّ استخراج معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية

الأبعاد	مهارات العمل الجماعي المشترك	مهارات التفكير	المهارات الاجتماعية	مهارات إدارة الذات	مقياس المهارات الحياتية
مهارات العمل الجماعي المشترك	1				
مهارات التفكير	.736**	1			
المهارات الاجتماعية	.627**	.754**	1		
مهارات إدارة الذات	.706**	.797**	.790**	1	
مقياس المهارات الحياتية	.852**	.918**	.881**	.929**	1

* دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (5) أنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائيًا، ممّا يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (25)، ومن ثم تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتمّ أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (6) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدّراسة.

جدول (6) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
مهارات العمل الجماعي المشترك	0.86	0.84
مهارات التفكير	0.82	0.81
المهارات الاجتماعية	0.85	0.70
مهارات إدارة الذات	0.84	0.79
مقياس المهارات الحياتية	0.91	0.85

تصحيح مقياسي الدّراسة

في ضوء سلم الإجابة عن فقرات المقياس، تم تدريج سلم الاستجابة حسب تدريج ليكرت الثلاثي، حيث تتراوح الإجابة عن جميع فقرات المقياس ما بين (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة) وتقابلها الدرجات (3، 2، 1) على التوالي لجميع الفقرات، ولتحديد مستوى كل من التفكير فوق المعرفي والمهارات الحياتية، استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية اعلى علامة- اقل علامة/عدد المستويات، اي 3-1/1-3 = 0.66، وبالتالي تصبح المستويات كالتالي 1-1.66 منخفض، 1.67-2.33 متوسط، 2.34-3 مرتفع.

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى التفكير فوق المعرفي لدى طلبة مساق تعليم التفكير في جامعة آل البيت؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أبعاد مقياس التفكير فوق المعرفي لدى طلبة مساق تعليم التفكير في جامعة ال البيت، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجالات التفكير فوق المعرفي لدى طلبة مساق تعليم التفكير في جامعة ال البيت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التخطيط والتنظيم	2.54	.332	مرتفع
2	2	المراقبة والتحكم	2.53	.493	مرتفع
3	3	التقييم والتقويم	2.45	.444	مرتفع
		مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي	2.51	.380	مرتفع

يبين الجدول (7) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.45-2.54)، حيث جاء بُعد التخطيط والتنظيم في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.54) وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد التقييم والتقويم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.45) وبمستوى مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى التفكير فوق المعرفي لدى طلبة مساق تعليم التفكير في جامعة ال البيت ككل (2.51) وبمستوى مرتفع. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى إدراك طلبة الجامعة لأهمية امتلاك مهارات التفكير وضرورة تعلمها في ظلّ التقدّم العلمي الكبير، والتطور التكنولوجي المتسارع وتعقيدات الحياة النفسية، والاجتماعية، والمادية، وما فيها من مشكلات تتطلب اللجوء إلى الوسائل المناسبة لحلها من أجل تحقيق الأهداف والنجاح في الحياة؛ وربما يعزى ارتفاع مستوى التفكير المعرفي ومهاراته إلى شعور الطلبة بالمسؤوليّة، بالقدرة على تجاوز الصعاب والعقبات الأكاديميّة، والحياتيّة؛ فالمسؤوليّة الذاتيّة تقود للمزيد من التأمّل الذاتي، ومعرفة القدرات؛ ممّا يسهّل عمليّة معالجة المعلومات، وهذا يتطلب مستوى مرتفعاً من الشعور بالكفاءة للإنجاز؛ حيث إنّ جوهر التعلّم التأملي يتألف من التخطيط، والتنظيم من حيث معرفة ماهيّة المشكلة وكيفيّة حلها، إضافة إلى القدرة على المتابعة من حيث مدى الكفاءة في حل المشكلات، والتقويم من خلال معرفة مدى الكفاءة في الإنجاز (Barell, 1991) ويُعزى التفوق في التفكير فوق المعرفي ومهاراته إلى معرفة الفرد ووعيه بعمليات وأساليب التفكير بالتفكير (Smith, 1994) والتفكير بالمعرفة الذاتيّة (Leather & Meloughlim, 2001). وهذا يتفق مع ما أشار إليه أورمورد (Ormord, 2016) بأنّ طلبة الجامعة قد وصلوا إلى مستوى نمائي يُمكنهم من ممارسة التفكير فوق المعرفي؛ وربما يعود ارتفاع مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلبة جامعة آل البيت تدريس مساق تعليم التفكير؛ خاصة لطلبة كلية العلوم التربوية؛ إضافة إلى قيام عمادة الشؤون الطلبة ومركز الاستشارات والتدريب بعقد دورات للطلبة من المختصين؛ بما يعزّز من تنمية وتطوير مهارات التفكير -عموما- ومهارات التفكير فوق المعرفي بشكل خاص. وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (الجراح وعبيدات، 2011؛ نعمة، 2022؛ اليوسف، 2017؛ Daghistani, 2015 ; Al-khayat, 2012)، والتي أشارت إلى إنّ مستوى التفكير ما وراء المعرفي جاء بدرجة مرتفعة. وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع

نتيجة دراسة (العوبثاني وبرقان، 2014؛ Aydın & Coşkun, 2011)، والتي أشارتا إلى إنّ مستوى الوعي ما وراء المعرفي جاء بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: ما مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة مساق تعليم التفكير في جامعة آل البيت؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المهارات الحياتية لدى طلبة مساق تعليم التفكير في جامعة آل البيت، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المهارات الحياتية لدى طلبة مساق تعليم التفكير في جامعة آل البيت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	مهارات العمل الجماعي المشترك	2.65	.350	مرتفع
2	2	مهارات التفكير	2.64	.372	مرتفع
3	3	المهارات الاجتماعية	2.59	.338	مرتفع
4	4	مهارات إدارة الذات	2.46	.448	مرتفع
مقياس المهارات الحياتية			2.59	.321	مرتفع

يبين الجدول (8) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.46-2.65)، حيث جاء بُعد مهارات العمل الجماعي المشترك في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.65) وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد مهارات إدارة الذات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.46) وبمستوى مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.59) وبمستوى مرتفع. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى إنّ الخبرات المكتسبة في الحياة الأسريّة والجماعيّة، والنضج المعرفي الذي يتمتع به طلبة الجامعات من خلال المواد الدراسيّة، والنضج الاجتماعي بسبب العلاقات الاجتماعية، كما يُعزى المستوى المرتفع للمهارات الحياتيّة وأبعادها إلى إيمان الطلبة بالعمل الجماعي من حيث التعاون في الدراسة وأداء الواجبات كفريق متعاون أو ما يسمى بالتعليم التعاوني، وهذا يساهم بتحقيق النجاح، وتنفيذ المهام وحلّ المشكلات بسهولة ويسر، كما أنّ تعقّد الحياة بصورها المتعدّدة الأسرية والاقتصادية والاجتماعية، تتطلب المزيد من استخدام وسائل وأساليب التفكير والتنوع فيها لامتلاك الحدّ المعقول لتيسير الحياة بصورتها الطبيعية، والتكيف مع المستجدات والأمور الحياتية الطارئة، بما يكفل الانسجام والتكيف والوصول إلى المستوى المقبول من الصحّة النفسيّة والجسمية، كما أنّ لدى الطبة قدرة على إدارة الذات، والتحكم بها، بمعنى الانتقال من الاعتمادية إلى الاستقلالية، وهذا ينمي القدرة على حل المشكلات بثقة كبيرة، فمن سمات الأفراد ذوي التفكير المرتفع والذين يمتلكون قدرات وتفوق في إدارة الذات الشعور بالقدرة على تجاوز الصعاب ومواجهة العقبات؛ أي امتلاك مهارات عالية في التفكير وقدرات في إدارة الذات كمهارات حياتية تساهم في التوازن والتكيف مع المجتمع، ويمكن أن يعزى امتلاك المهارات الحياتية بدرجة مرتفعة إلى وجود العلاقات الاجتماعية، وخاصة ما بين الطلبة والشعور بأهمية بناء هذه العلاقات كسبيل إلى الشعور بالراحة والطمأنينة والأنس بالتعامل مع الآخرين؛ وربما يُعزى ارتفاع امتلاك طلبة جامعة آل البيت للمهارات الحياتية، التدريس الإجباري لمساق مهارات الحياة كمتطلّب جامعي لكل طلبة الجامعة؛ إضافة إلى مساق خدمة المجتمع بعدد معيّن من الساعات يقضيها الطالب بتقديم خدمات للمجتمع المحلي تتعلّق بمختلف الخدمات الاجتماعية والبيئية في النظافة والطرق والمستشفيات ومراكز الايتام وكبار السن.وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (قبقب، 2019)، والتي أشارت إلى إنّ مستوى المهارات الحياتية جاء بدرجة منخفضة. وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (الرمضان، 2022)، والتي أشارت إلى إنّ مستوى المهارات الحياتية جاء بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية لمستوى التفكير فوق المعرفي باكتساب المهارات الحياتية لدى طلبة مساق تعليم التفكير في جامعة آل البيت؟

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بمجموعة المتغيرات المتَنَبِئة للمتغير المتنبأ به؛ تمّ استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المُتغيّرات المتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوة Stepwise، وذلك كما في الجدول (9).

الجدول (9) نتائج اختبار الانحدار المتعدد الخاصة بالمتغيرات المتنبئة ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار تفسيرها حسب أسلوب إدخال المُتغيّرات المتنبئة على المعادلة

المُتغيّرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية (R^2)	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R^2)	معامل الانحدار (B)	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
التخطيط والتنظيم	.226	.051	.051	.219	6.339	2.518	2.030	.013

المُتغيّر التابع: مقياس المهارات الحياتية

يتضح من الجدول (9) أنّ المتغير الداخل في التنبؤ بمقياس المهارات الحياتية هو التخطيط والتنظيم، والتي فسَّر ما نسبته (5.1٪) من التباين المفسر لمقياس المهارات الحياتية. هذا ولم يدخل مُتغيّري المراقبة والتحكم، والتقييم والتقويم، في التنبؤ بمقياس المهارات الحياتية بالنظر إلى إنّ التباين المفسَّر الذي أضافه غير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). ويتضح –أيضًا- من الجدول (9) أنّ ارتفاع التخطيط والتنظيم بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من مقياس المهارات الحياتية بمقدار (0.219) من الوحدة المعيارية؛ علماً أنّ هذا المُتغيّر المتنبئ كان دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). إذن التفكير فوق المعرفي فسّر بمهاراتي: التخطيط والتنظيم ما نسبته (5.1%) من التباين المفسر على مقياس المهارات الحياتية؛ بينما مُتغيّري المراقبة والتحكم والتقييم والتقويم لم يدخلا في التنبؤ بمقياس المهارات الحياتية نظرًا لعدم دلالتها الإحصائيّة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أهمية مهارتي التخطيط، والتنظيم في عملية التفكير –عمومًا- والتفكير فوق المعرفي بخاصة؛ حيث إنّ التأمّل والتخيل الفكري يبدأ بالتخطيط والتنظيم، وهما عمليتان متلازمتان مرتبطتان معًا فلا تنظيم بدون تخطيط وإعداد؛ فالبنى العقليّة، والأنساق المعرفية يتم تنظيمها عبر أنماط ذات مفاهيم محددة من خلال التفاعل مع البيئة، من خلال عمليتي التمثل والمواءمة؛ مما يتطلب معالجات معرفيّة تتطلب التخطيط؛ والتنظيم؛ وهذا بدوره يسهّل عمليات الحفظ والاحتفاظ والاسترجاع؛ وربما يبرز مفهوم التفكير فوق المعرفي؛ أيّ التفكير بالتفكير أكثر من خلال عمليات متتابعة ومتداخلة أبرزها عمليتا التخطيط والتنظيم؛ ولهذا فسّرت ما نسبته (5.1%) من التباين المفسّر على المهارات الحياتيّة؛ أيّ أنّ هاتين العمليتين لهما دور في اكتساب المهارات الحياتية بفاعلية أكثر مقارنة بالعمليات الأخرى.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية، يوصي الباحثون بما يلي:

1- استثمار مستوى التفكير فوق المعرفي والمهارات الحياتية لدى الطلبة للوصول إلى حالة من التكيف النفسي، والأكاديمي، والاجتماعي، وإدماجهم في نشاطات منهجية ونشاطات مرافقة للمناهج مصممة لهذا الغرض.

2- تدريب أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات وتأهيلهم على كيفية إكساب الطلبة لمهارات التفكير فوق المعرفي، وإيجاد البيئة التعليمية المناسبة لذلك، لما له من أهمية في تكوين شخصية الطالب المتكاملة.

3- التأكيد على أهمية المهارات الحياتية للطلبة الجامعيين من خلال عقد المحاضرات، وورش العمل، والدورات التدريبية.

4- ضرورة التركيز على دور مهاراتي التخطيط والتنظيم في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة.

المصادر والمراجع

آل كاسي، ع. والقحطاني، أ. (2018). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية PDEODE في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة عسير. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود - كلية التربية، 30*(2)، 159-182.

الجراح، ع. وعبيدات، ع. (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، 7*(2)، 145-162.

جروان، ف. (2013). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*، ط 6، دار الفكر، عمان، الأردن.

الحمداني، ش. (2022). أثر استخدام انموذج البيت الدائري أسلوب المختبر في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية الأساسية. *مجلة أبحاث*

كلية التربية الأساسية، العراق، 18 (3)، 166-193.

ريان، ف. (1999). *التدريس: أهدافه، أسسه، أساليب تقويمه، وأساليب تقزيمه وتطبيقاته*، ط 4، عالم الكتب- القاهرة.

عبد القادر، خ. (2012). أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، جامعة النجاح الوطنية، 26*(9)، 2131-2160.

العدل، ع. ووردة، ص. (2003). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس - كلية التربية، 3*(27)،181-252.

عرابي، س. وقواريق، م. (2020). مستوى المهارات الحياتية في المساقات العملية لدى طلبة كلية علوم الرياضة في الجامعة العربية الأمريكية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، فلسطين، 34*(8)، 1484-1508.

العوبثاني، س. وبرقان، أ. (2014). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة بعض كليات جامعة حضرموت. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، اليمن، 6*(1)، 10-51.

عليمات، أ. (2018). أثر استخدام النموذج المنظومي المعرفي الشامل في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في الفيزياء لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. *دراسات، العلوم التربوية، 45*(4)، 548-563.

نعمة، ح. (2022). التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية. المجلة العربية للنشر العلمي، 47، 685-704.

الفرماوي، ح. وحسن، و. (2004). *الميتا معرفية بين النظرية والبحث*، القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية.

الفتلاوي، س. (2006). *المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل*، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قبقب، م. (2019). درجة ممارسة طلبة المستوى الرابع في كلية التربية جامعة إقليم سبأ اليمنية لبعض المهارات الحياتية من وجهة نظرهم. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، اليمن، 6*(26)، 155-197.

اليوسف، ر. (2017). مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الفعالية الذاتية العام لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات والقدرة التنبؤية بينهما، *دراسات، العلوم التربوية، 44*(4)، 341-358.

الرمضان، د. (2022). المهارات الحياتية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية في جامعة حماة. *مجلة جامعة حماة، 5*(21)، 19-38.

REFERENCES

Abdalqader, K. (2012). The Impact of Guided Discovery Approach in Developing Meta Cognitive Thinking and Achievement in Math among 9th Grade Students in Gaza Governorates. *An-Najah University Journal of Research - Human Sciences, An-Najah National University, 26*(9), 2131-2160.

Al- Jarrah, A. & Obeidat, A. (2011). Metacognitive Thinking Level Amongst a Sample of Yarmouk University Students in the Light of Some Variables. *Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, 7*(2), 145-162.

Al- khayat, M. (2015). The levels of creative thinking and metacognitive thinking skills of intermediate school in Jordan: survey study. *Canadian Social Science, 8*(4), 52-61.

Al-Adl, A. & Warda, S. (2003). The ability to solve problems and metacognitive skills among ordinary and mentally superior people. *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University – Faculty of Education, 3*(27), 181-252.

Al-Awbthani, S. & Burgan, A. (2014). Metacognitive Thinking Level Amongst some of Hadhramout University Faculties Students. *Al-Andalus Journal of Humanities and Social Sciences, Yemen, 6*(1), 10-51.

Al-Faramawi, H. & Hassan, W. (2004). *Metacognition between theory and research*. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Al-Fatlawi, S. (2006). *The educational curriculum and effective teaching*. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Al–Hamdani, S. (2022).The effect of using the circular house model and laboratory style in developing some life skills among students of the College of Basic Education. *College of Basic Education Researchers Journal, 18*(3), 166-193.

Al-kasi, A. & Al-Qahtani, A. (2018).Effectiveness of teaching science using (PDEODE) strategy in the achievement and in the development of meta-cognition skills of the first grade middle school students. *Journal of Educational Sciences, King Saud University - College of Education, 30*(2), 159-182.

Al-Yousef, R. (2017). The Level of Metacognitive Thinking and the Level of Self-Efficacy for Students at the University of Jordan in Light of a Number of Variables and Predictive Ability Between them. *Studies, Educational Sciences, 44*(4), 341-358.

Aydın, F. & Coşkun. M. (2011). Geography Teacher Candidates' Metacognitive Awareness Levels: A Case Study from Turkey. *Archives of Applied Science Research, 3*(2).551-557.

Barell, J. (1991). *Greeting our pathway, teaching students think and become self-directed*. Inn. Colangelo and Q.A Davis (Eds). And book of gifted education, (256-27).

Central Board of Secondary Education. (2013). *Teacher's Manual–Life Skills for Class-VIII*. CBSE, India.

Costa, L. & Kallick, B. (2001). *What are Habits of Mind?. Retrieved Mar 7, 2009, from http//www*.habits – of – mind.net/whatare.

Daghistani, B. (2015). Level of need for cognition and metacognitive thinking among undergraduate kindergarten female students at King Sa'ud University in Sa'udi Arabia. *Education, 136*(1),101-111.

Danish, S., Formes, T., Hodge, K. & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal, 46*(3), 38-49

Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In: Resnick, L.B., (Ed.), The Nature of Intelligence Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 231-235,

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring .*A new area of American Psychologist, 34*(10), 906-911.

Gomes, A. R. (2014). *Positive human functioning in stress situations: An interactive proposal*. In A. R. Gomes, R. Resende, & A. Albuquerque (Eds.), Positive human functioning from a multidimensional perspective: Promoting stress adaptation (Vol. 1, pp. 165-194). Nova Science.

Gomes, A. R. & Resende, R. (2020). *Coaching life skills to young athletes in sport participation situations. In R. Resende & A. R. Gomes (Eds.),* Coaching for human development and performance in sports (pp. 199-223). Springer.

Greco, L., Baer, R . & Smith, G. (2011). Assessing Mindfulness in Children and Adolescents: Development and Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment, 23*(3), 606-614.

Guss, C. & Wiley, B. (2007). Metacognition of ProblemSolving Strategies in Brazil, India and the United States. *Journal of Cognition and Culture*, 7, 1-25.

Rahman, S. & Md Hassan, N. (2017). Problem solving skills, metacognitive awareness, and mathematics achievement: A mediation model. *The New Educational Review*, 49, 201-212.

Jarwan, F. (2013). *Teaching Thinking: Concepts and Applications*. 6th edition, Dar Al-Fikr, Amman, Jordan.

Karimzadeh, E. (2009). *The guide to the instruction of life skills*. Tehran: Yadman Honar Andisheh.

Leather, C. & McLoughlin, D. (2001, April). *Developing task-specific metacognitive skills in literate dyslexic adults*. In fifth International conference BDA, York.

Morowatisharifabad, M. A., Baghernezhad Hesary, F., Sharifzadeh, G. R., Miri, M., & Dastjerdi, R. (2019). Investigating the life skills and self-esteem in teenage girls in Birjand, Iran. *International Journal of Pediatrics, 7*(6), 9623-9630.

Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: Effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth, 24*(3), 362-379.

Noushad, P. (2008). *Cognitions about Cognitions: The Theory of Metacognition*. Eric Online Submission, p. 1-23.

Nehme, H. (2022). Metacognitive thinking among students of the College of Islamic Sciences. *Arab Journal for Scientific Publishing*, 47, 704-685.

Orabi, S. & Qawariq. (2020). The level of life skills in practical courses for students of the faculty of sports sciences at the Arab American University. *An-Najah University Research Journal - Human Sciences, Palestine, 34*(8), 1484-1508.

Oliemat, A. (2015). The Effect of Using the Systemic Cognitive Comprehensive Model (SCCM) on Developing the Meta Cognitive Thinking Skills and the Achieventmet in Physics for 9th Grader's in Jordan. *Educational Sciences, 45*(4), 548-563.

Ormord, J. (2016). *Human Learning. (7th ed.)* England: Pearson Education Limited.

Özmete, E. (2011). Building life skills for empowerment of young people: A conceptual analysis. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-Dergisi, 28*, 1-10.

Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher development, 7*(1), 9-30.

Parry, C. & Nomikon, M. (2014). *Life skills: developing active citizens*. Britain: British Council.

Prajapati, R., Sharma, B. & Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research, 10*(1), 1-6.

Qabqab, M. (2019). The degree to which fourth-level students in the College of Education, Sheba Province University, Yemen, practice some life skills from their point of view. *Al-Andalus Journal of Humanities and Social Sciences, Yemen, 6*(26), 155-197.

Ramadan, D. (2022). Life skills and their relationship to achievement motivation among students of the faculty of education at Hama University. *Hama University Journal, 5*(21), 19-38.

Ramakrishna, P. (2019). *Life Skills among Students with Hearing Impairment*. India: IOR PRESS INTERNATIONAL.

Rayyan, F. (1999). *Teaching: its objectives, foundations, methods of evaluation, methods of scaling it and its applications*. 4th edition, Alam al-Kutub - Cairo.

Savoji, A. P. & Ganji, K. (2013). *Increasing mental health of university students through life skills training (LST)*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84, 1255-1259.

Smith, F. (1994). *Understanding reading (five th ed).* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erl Baum Associates.

Sonowal, M. & Kalita, M. (2017). A study on metacognitive awareness and academic achievement of Higher Secondary level students of Dibrugarh town of Assam, India. *The Clarion- International Multidisciplinary Journal*, 6, 69-74.

ESARO, U. (2005*). Life Skills Based Education in South East Asia*. A Regional Overview prepared for: The South Asia Life Skills Based Education Forum.

World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 3, Training workshops for the development and implementation of life skills programmes* (No. WHO/MNH/PSF/93.7 B. Rev. 1). World Health Organization.

Zachary, W. (2000). *Incorporating metacognitive capabilities in synthetic cognition. Proceedings of the Ninth Conference on Computer Generated Forces and Behavioral Representation, P*. 512- 513. Retrieved Jan 17, 2009, from http://www.downloads.chiinc.com/PDFs/INCmetac ap.