

مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بتقدير الذات

د. علي عفيف تجور

دكتور في تقنيات التعليم

رئيس وحدة تطوير واستشراف استراتيجيات التعليم والتعلم

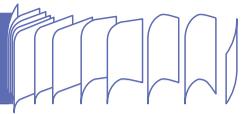
المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية

Metacognitive thinking skills and their relationship to self-esteem

Dr. Ali Afif Tajjour

Phd in educational technologies

Email: Alitajjour@gmail.com



الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الجامعية الأولى في كلية التربية بجامعة دمشق، وتكونت عينة الدراسة من (443) طالباً وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي (Schraw and Dennison, 1994)، ومقياس تقدير الذات (CooperSmith, 1967)، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي. وخلصت الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لدى الطلبة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير ما وراء المعرفي، تقدير الذات.



ABSTRACT

The study aimed to know the relationship between metacognitive thinking skills and self-esteem. The study consisted of all undergraduate students at the College of Education at the University of Damascus. The study sample consisted of (443) male and female students. To achieve the aim of this study, the researcher used meta-cognitive thinking scale (Schraw and Dennison, 1994), and self-esteem scale (Cooper Smith, 1967), as well as the descriptive and analytical method. The study indicated that there was a positive correlation between metacognitive thinking skills and self-esteem, and there were no statistically significant differences among students on the metacognitive thinking skills scale according to the gender variable (males, females). In addition, there were statistically significant differences between the averages of students on the meta-cognitive thinking skills scale according to the school year variable in favor of fourth-year students.

Key words: metacognitive thinking skills, self-esteem.

دخل العالم الذي نعيش فيه مرحلة جديدة من التطور والتقدم في شتى مجالات العلوم وهذا التقدم صاحبه انفجار معرفي هائل ومتسارع بشكل غير طبيعي أدى إلى تغيرات عديدة في جميع مجالات حياة الإنسان، من حيث الكم الهائل من المعلومات والمعارف وظهور مفاهيم ونظريات جديدة أدت وبشكل تدريجي إلى إحداث تغيرات في البنية المعرفية واتجاهات الإنسان في جميع المجتمعات من أجل أن يواكب ويتكيف مع هذا التغير الحاصل في العالم من حوله ولكي يحقق الإنسان هذا التكيف المطلوب كان واجباً على المجتمع بمؤسساته المختلفة تقديم العون والمساعدة في ذلك وأحد أهم تلك المؤسسات هي المؤسسة التعليمية المتجلية في المدارس والجامعات والتي من أهدافها تعديل سلوك الفرد واتجاهاته وبنيتها المعرفية الفكرية من أجل أن يصبح عنصراً فعالاً في مجتمعه يعرف متطلباته ويساهم في تقدمه وتطوره، والمتأمل بالتقدم الذي وصلت إليه الدول المتقدمة يجد أن محور هذا التقدم هو العقل البشري المفكر الذي يقدم النظرية القابلة للتطبيق والذي ينتج كل ما من شأنه أن يطور الحياة البشرية فموضوع التفكير أصبح بالغ الأهمية في التربية المعاصرة (الحاروني، 2004، 193).

وبما أن العملية التعليمية أصبحت اليوم تتمحور حول المتعلم وخصائصه النفسية والمعرفية فقد سعى الباحثون في مجال التربية وعلم النفس إلى دراسة تأثير بعض المتغيرات على المتعلم والتي يمكن أن تؤثر بالسلب أو بالإيجاب ومن هذه المتغيرات نجد تقدير الذات الذي يعد من الحاجات الأساسية للمتعم بالصحة النفسية، فمستوى تقدير الذات يؤثر على سلوك المتعلم وعلى أسلوب تفكيره وعلى كفاءته باتخاذ القرارات كما يساهم في تحديد مدى قدرته على استثمار طاقاته لاقتحام المواقف الصعبة ومواجهة ضغوط الحياة فيصبح أقل عرضة للشعور بالقلق وأقل معاناة من الضغوط النفسية، فالمتعلم منخفض تقدير الذات يكون قليل الإنتاجية لا يستطيع النجاح نظراً لفقدان ثقته في نفسه وفي قدراته إلا أن اكتسابه لبعض أنماط التفكير كالتفكير ما وراء المعرفي قد تساهم في تحسين تقديره لذاته، " إذ يعد التفكير ما وراء المعرفي من أعلى مستويات التفكير فلقد لاقى اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين فالمتعلم المفكر تفكيراً ما وراء المعرفة يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة أو في أثناء الموقف التعليمي حيث يقوم بدور مولد للأفكار ومخطط وناقد ومراقب لمدى التقدم ومنظم لخطوات الحل ويضع أمامه خيارات متعددة ويقيم كلاً منها ويختار ما يراه الأفضل وبذلك يكون مفكراً منتجاً " (الجراح وعبيدات، 2011، 246).

وبناءً على ما سبق تحاول الدراسة الحالية معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى طلبة الجامعات.



2- مشكلة البحث:

نتيجة لما سبق يرى الباحث ضرورة دراسة طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى الطلبة في كلية التربية، وما يدعم وجهة نظر الباحث هو وجود عدد من المسوغات التي أشارت إليها نتائج الدراسات الميدانية والواقع الملاحظ ومن أهمها:

• أكدت العديد من الدراسات والبحوث ومنها دراسة (Yong & fry, 2008)، ودراسة (سليمان، 2017)، على فاعلية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين التعلم حيث يساعد الطلبة على استيعاب المعارف العلمية بصورة جيدة واستثمارها في حل المشكلات وأداء المهام وبالتالي تعمل على تحسين التعلم ذي المعنى، كما أكدت دراسات أخرى على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي كدراسة (الحموري، أبو مخ، 2011)، (عبود، الدلفي، 2012).

• تترافق المرحلة الجامعية بمرور الطلبة بمجموعة من الحاجات الانفعالية والاجتماعية لكلا الجنسين، ومن بين تلك الحاجات وأهمها الحاجة إلى تقدير الذات، إذ إن لتقدير الذات أهمية كبرى في تنمية شخصية سوية قادرة على استثمار الطاقات ومواجهة مختلف العراقيل والصعوبات وبالتالي اتخاذ القرارات بكل ثقة وهذا ما أكدته دراسة (أمزيان، 2013).

• كما يلعب التفكير ما وراء المعرفي دوراً بارزاً في تنشيط السلوك وتوجيهه نحو تحقيق الهدف بكل وعي وتخطيط، باعتباره يعبر عن وعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته على السيطرة على هذه العمليات، فوعي المتعلم مثلاً بعمليات تفكيره في أثناء قيامه بهذه العمليات من أبرز العوامل المؤثرة في اكتساب وتوظيف المعرفة للتعامل مع المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، خاصة في المرحلة الجامعية حيث تزداد فيها القدرة على ضبط السلوك لذا نجده حريصاً على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي من تخطيط ومراقبة وتقويم.

• ومن خلال احتكاك الباحث بشرائح متعددة من الطلبة في كلية التربية بجامعة دمشق من خلال عمله في تدريس الجانب العملي، لاحظ أن بعض الطلبة لديهم تقدير ذات سلبي عن أنفسهم، ويشعرون بأنهم أقل من الآخرين لظروف اجتماعية أو اقتصادية مما كان له الأثر الأكبر على التفكير والاستيعاب الجيد داخل المحاضرات.

وبناء على ما سبق، واستناداً إلى نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات، وفي ضوء المسوغات السابقة يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: ما العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية بجامعة دمشق؟

3- أهمية البحث:

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

1/3 الجودة النسبية للدراسة (في حدود علم الباحث) لا سيما على الصعيد المحلي.

2/3 أهمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي كشكل من أشكال تنمية التفكير والوعي به وإمكانية

استخدام هذه المهارات لاحقاً في تنمية تقدير الذات باعتبارها من المتغيرات المؤثرة على اكتساب المعارف والمهارات.

3/3 قد تثير هذه الدراسة اهتمام الباحثين الآخرين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول

طبيعة العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومتغيرات أخرى.

4/3 من المتوقع أن تساعد نتائج الدراسة الحالية في وضع برامج تعليمية إرشادية ومهنية تساعد

الطلبة والمعنيين على زيادة مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة.

4- أهداف البحث:

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1/4 استكشاف العلاقة ما بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات لدى طلبة كلية

التربية بجامعة دمشق.

2/4 استقصاء أثر الفروق تبعاً لمتغيرات (السنة الدراسية، الجنس) بين أفراد عينة الدراسة على

مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

5- حدود البحث:

1/5 الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام 2021/2020.

2/5 الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في كلية التربية بجامعة دمشق.

3/5 الحدود البشرية: عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق.

4/5 الحدود الموضوعية: العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات.

6- متغيرات البحث:

1/5 المتغيرات المستقلة: الجنس: (ذكر، أنثى)، السنة الدراسية: (الأولى، الرابعة).



2/5 المتغيرات التابعة: العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات.

6- فرضيات البحث:

فرضيات الدراسة: اختبرت الفرضيات عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$):

1/6 لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات.

2/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

3/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة).

7- مصطلحات البحث والتعاريف الإجرائية:

1/7 مهارات التفكير ما وراء المعرفي: يعرفه العالم فلافييل (Flavel) بأنه معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على ضبط هذه العمليات وإدارتها بنشاط.

ويعرفه براون (Brown) بأنه وعي الفرد بمهاراته الخاصة ومصادر المعرفة لديه والاستراتيجيات المتوافرة لديه التي يوظفها في أداء مهمة معينة (Brown, 1980, 231).

ويعرف إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي المستخدم في هذه الدراسة.

2/7 **تقدير الذات:** "الميل إلى النظر إلى الذات على أنها قادرة على التغلب على تحديات الحياة وأنها تستحق النجاح والسعادة كما أنها مجموع المشاعر التي يكونها الفرد عن ذاته بما في ذلك الشعور باحترام الذات وجدارتها" (سليم، 2003، 70).

ويعرف إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس تقدير الذات المستخدم في هذه الدراسة.

أولاً: الدراسات التي تناولت مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

• دراسة يونغ وفري (Yong & fry, 2008، أمريكا):

هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والمعدل التراكمي للتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق في التفكير ما وراء المعرفي بين الطلبة الخريجين وطلبة سنوات ما قبل التخرج، وقد تكونت العينة من (178) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية والثالثة في كلية التربية ومجموعة من الخريجين، واستخدم الباحثان مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشروا ودينيسن (1994)، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على قائمة التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على التحصيل الأكاديمي، كما أظهرت وجود فروق بين الطلبة الخريجين وطلبة سنوات ما قبل التخرج في متوسط درجاتهم في بعد تنظيم المعرفة ولا يوجد بينهم فروق فيما يتصل ببعد معرفة المعرفة.

• دراسة كيتابيفي (Kitabevi, 2011، تركيا):

هدفت إلى تعرف مستويات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب المعلمين، واكتشاف العلاقة بين أبعاد التفكير ما وراء المعرفي ومجموعة من المتغيرات (المعدل، التخصص، نوع المدرسة الثانوية)، وقد تكونت العينة من (49) طالباً وطالبة من الطلبة الذين لم يتخرجوا بعد من كلية التربية، واستخدم الباحث قائمة التفكير ما وراء المعرفي لشروا ودينيسن، أظهرت النتائج أن أداء الطلبة على بعد معرفة المعرفة أعلى من أدائهم على بعد تنظيم المعرفة كما أظهرت وجود ارتباط موجب بين كل من المعدل التراكمي والتخصص ونوع المدرسة وبعد تنظيم المعرفة.

• دراسة (محفوظ، 2017، سورية):

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق، تكونت عينة الدراسة من (551) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط في مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس مهارة اتخاذ القرار، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومقياس



مهارة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث). في حين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومقياس مهارة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، لصالح طلبة الفرع العلمي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت تقدير الذات:

• دراسة جرجين وآخرون (Grgin et al, 2005، كرواتيا):

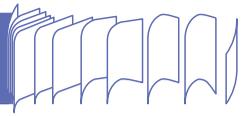
هدفت إلى كشف العلاقة بين طول فترة البطالة وتقدير الذات والرضا بالحياة العامة لدى خريجي الجامعة العاطلين عن العمل، وقد تكونت العينة من (98) خريجاً وخريجة عاطلين عن العمل. استخدمت الدراسة مقياس تقدير الذات، ومقياس الرضا بالحياة العامة، واختبار الدعم الاجتماعي. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة بين طول فترة البطالة وتقدير الذات فالدعم الاجتماعي من قبل الآباء والأزواج ترك أثره على مستوى تقدير الذات لدى خريجي الجامعة العاطلين عن العمل.

• دراسة (أمزيان، 2013، الجزائر):

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والمشكلات التي يعاني منها المراهق والمراهقة، تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة استبيان المشكلات النفسية ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين تقدير الذات ومشكلات الأمن والاستقلال عند الذكور، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات وجميع المشكلات، لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والحاجات الإرشادية عند المراهقين الذكور، توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والحاجات الإرشادية عند المراهقين الإناث، وتوجد فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الإناث والذكور ولصالح الذكور.

• دراسة (عبد العزيز، 2016، الجزائر):

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى عينة من طلبة جامعة بشار، وتعرف الفروق في مستوى تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (200) طالب، واستخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات لكوبر سميث. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى طلبة جامعة بشار، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وبتغير التخصص الدراسي.



ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

إن الدراسة الحالية وإن كانت قد تقاطعت أهدافها مع الأهداف التي سعت إليها الدراسات والبحوث السابقة، وإن تشابهت في تناولها لمتغيري التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات وكذلك في المنهج المستخدم في هذه الدراسة (المنهج الوصفي- التحليلي)، وفي الطريقة المتبعة للتحقق من صحة وصدق فرضياتها، إلا أنها اختلفت اختلافاً جوهرياً مع عموم تلك الدراسات في تناولها للعلاقة بين هذين المتغيرين، حيث لم تتناول أي دراسة محلية أو عربية (بحدود علم الباحث) مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلبة، فمعظم هذه الدراسات تناولت مهارات التفكير ما وراء المعرفي أو تقدير الذات كلاً على حداً أو علاقة كل متغير بمتغيرات أخرى دون وجود أي دراسة تربط بين هذين المتغيرين عند طلبة المرحلة الجامعية، كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في عدة مجالات كصياغة مشكلة الدراسة، وفي بناء الأداة، والمنهجية العلمية المتبعة، والنتائج التي توصلت إليها الدراسات وكذلك مقترحاتها.

9- الجانب النظري:

1/9 مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

تعد مهارات ما وراء المعرفة واحدة من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر، وقد ظهر المفهوم نتيجة مقالات (فلافيل، Flavell) ولقي اهتماماً ملحوظاً على المستويين النظري والتطبيقي.

ومن خلال مراجعة الباحث عدداً من الدراسات السابقة منها (جروان، 2002)، (البكر، 2002)، (فارس، 2006) وجد تصنيفات عديدة لمهارات ما وراء المعرفة، وسنعرض في بحثنا هذا تصنيف "ستيرنبرج" (Sternberg, 1985) حيث صنف مهارات التفكير ما وراء المعرفي في ثلاث فئات رئيسية وهي التخطيط، والمراقبة، والتقييم، وتضم كل فئة من هذه الفئات عدداً من المهارات الفرعية وهي:

أولاً- مهارة التخطيط (Planning): وهي القدرة على تخطيط نشاط تعليمي أو مهمة تعليمية معينة، بمعنى القدرة على تحديد الهدف المراد تحقيقه واختيار الاستراتيجية المناسبة وترتيب خطواتها والتنبؤ بالصعوبات والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهتها (البكر، 2002، 149) وهي تتضمن المهارات الفرعية الآتية:

1. تحديد الهدف.



2. اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته.

3. ترتيب وتسلسل العمليات أو الخطوات.

4. تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.

5. تحديد أساليب مواجهة الصعوبات.

6. التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

لا بد من الإشارة إلى أن مهارة التخطيط تسبق أي تفكير عند القيام بمهمة ما سواء أكانت فكرية أو جسدية، وتنمية هذه المهارة تتم من خلال ممارستها عملياً ومن خلال الإشارة إليها ليعي الطلاب أهميتها ويتقنوها حتى تصبح جزءاً من مهاراتهم المرتبطة بأداء مهمة ما.

ثانياً- مهارة المراقبة والضبط – التحكم (Monitoring and Controlling):

وهي تعني عملية ضبط التفكير ومراقبته ذاتياً في أثناء التعلم، أي أن يكون المتعلم واعياً بما يفكر ويقوم به من خطوات، ويكون لديه القدرة على توجيه تفكيره وفق ما خطته سابقاً؛ أي أن هذه المهارة تتضمن أمرين اثنين يؤديان معاً في آن واحد وهما: النظر فيما مضى من خطوات مرتبطة بالنشاط وضبطها، حيث من خلالها يمكن للمتعلم أن يحدد موقعه في سلسلة الخطوات المتابعة للنشاط، والنظر لأهداف المرحلة الجزئية التي تم تحقيقها وتحديدها واستكشاف الأخطاء، وتعديلها، وهذه المهارات تتضمن المهارات الفرعية الآتية:

1. الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

2. معرفة متى يتحقق هدف فرعي.

3. الحفاظ على تسلسل العمليات اللاحقة.

4. اكتشاف العقبات والأخطاء.

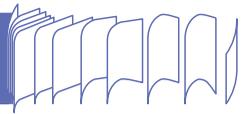
5. اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق.

6. معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

فمهارة مراقبة الذات تتعلق بالتفكير في أهداف المهمة والتفكير في كيفية تحقيقها بترتيب معين بمعنى معرفة أي الأهداف الجزئية التي ستجز قبل غيرها وإقرار متى سينتقل الفرد إلى الخطوة الثانية في تحقيق الهدف. (Gail, 2000, 58).

ثالثاً- مهارة التقييم (Assessment): التقييم ليس عملية تحديد النتائج الفعلية ومقارنتها بالنتائج

المتوقعة مسبقاً فحسب، وإنما هو إصدار الحكم أيضاً على أمرين اثنين معاً هما: العملية المستخدمة في



تحقيق الهدف، وناتج هذه العملية ذاتها (جروان، 2002، 35)، وهذا يعني أن يقيم المتعلم تعلمه ذاتياً وكذلك تقييم الخطة المستخدمة في تحقيق الهدف ونواتجها. وهذه تتضمن المهارات الفرعية الآتية:

1. تقييم مدى تحقق الهدف.
2. الحكم على دقة النتائج وكفاءتها.
3. تقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت.
4. تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
5. تقييم فاعلية الخطة (Evans, et al, 2003. 519).

2/9 الخصائص المميزة لذوي تقدير الذات المرتفع وذوي تقدير الذات المنخفض:

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع، عن ذوي تقدير الذات المنخفض وهي كما وردت لدى (سليم، 2003، 16-17)، (Tokinan & Bilen, 2010, 4366).

- يتميز الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع بما يلي:
- تحمل المسؤولية نحو الأفعال التي يقومون بها.
- التركيز على الكيف بدلاً من التركيز على الكم.
- الاستمتاع بالعمل مع الفريق، وينسجمون مع معظم الذين في وسطهم.
- أكثر ثقة بآرائهم وأفكارهم وأحكامهم.
- أقل عرضة للضغط النفسي الناتج عن الأحداث الخارجية.
- يعملون في أغلب الأحيان كقادة إيجابيين ويتطوعون للقيام ببعض الأعمال.
- يستجيبون للتحديات ويرغبون في محاولات جديدة.
- لا يشعرون بالتهديد بسبب التغيرات أو المواقف الجديدة.
- يتعاملون بإيجابية مع الثناء والتقدير ويستطيعون الاعتراف بأخطائهم عادة.
- يشعرون بالرضا عن إنجازاتهم ويضعون أهدافاً لأنفسهم.
- بينما يتصف الأفراد ذوو التقدير الذات المنخفض بما يلي:
- يشعرون دائماً بالإحباط وأنهم أقل ذكاء من الآخرين.
- يعانون من مشاعر العجز والنقص وعدم التقبل.
- يفتقدون الوسائل الداخلية التي تعينهم على مواجهة المشكلات واتخاذ القرار الصحيح.
- نقص تحقيق القيم الإبداعية، والحاجة لإطاعة القواعد الرسمية.



ويؤكد توكينان وبيلين أن تقدير الذات سمة عامة للشخصية، تؤثر في حياة الفرد بمجملها، وهو حكم الفرد الخاص بقيمته، وليس اتجاهاً مؤقتاً، ولا اتجاهاً خاصاً بالمواقف التي يمر بها الفرد، فالأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع أكثر نجاحاً سواء في الحياة اليومية أو الأكاديمية، مقارنة بالأفراد ذوي تقدير أكثر توكيدية، واستقلالاً، وابتكاراً، كما أنهم أكثر مرونة، وقادرون على إنتاج حلول أكثر أصالة للمشكلات التي تواجههم.

10- إجراءات الدراسة:

1/10 منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعرف بأنه المنهج الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع ولا يقف عند مجرد جمع المعلومات والحقائق بل يهتم بتصنيفها وتحليلها ثم استخلاص النتائج منها (الدويدري، 2000، 183).

2/10 المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها:

1/2/10 المجتمع الأصلي للدراسة: تضمن مجتمع الدراسة جميع طلاب المرحلة الجامعية الأولى في كلية التربية بجامعة دمشق والبالغ عددهم (4419) طالباً وطالبة موزعين إلى (2486) طالباً وطالبة سنة أولى، (1933) سنة رابعة وفقاً لبيانات قسم شؤون الطلاب في الكلية.

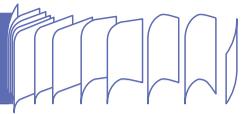
2/2/10 عينة للدراسة: بلغ حجم عينة الدراسة (443) طالباً وطالبة، والتي جرى اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية من السنة الأولى والرابعة وهم يمثلون عينة الدراسة المقصودة، أي ما نسبته تقريباً (7%) من المجتمع الأصلي ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

م	المتغير	العدد	المجموع
1	السنة الدراسية	الأولى	247
		الرابعة	196
2	الجنس	ذكر	183
		أنثى	260

3/10 أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم الاستعانة بالصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو



ودينسن (Schraw and Dennison, 1994) من قبل (الجراح، وعبيدات، 2011)، بالإضافة إلى الصورة المعربة لمقياس تقدير الذات لكوبر سميث (Cooper Smith, 1967) من قبل (ليلى عبد الحميد، 1985)، ومن ثم التحقق من الخصائص السيكو مترية لكلا المقياسين. وفيما يأتي وصف للمقياسين:

مقياس التفكير ما وراء المعرفي تضمن (42) بنداً وجاءت مقسمة إلى قسمين:

• القسم الأول: معلومات عامة: الجنس: ذكر، أنثى، السنة الدراسية: الأولى، الرابعة. وتعليمات توضح كيفية الإجابة عن بنود المقياس.

• القسم الثاني: ضم (42) بنداً مقسمة إلى ثلاثة أبعاد:

_ البعد الأول: تنظيم المعرفة: وهي قدرة الفرد على القيام بعمليات التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم. ويتضمن البنود ذات الرقم (1-4-6-8-9-11-21-22-23-24-25-36-38-41-42).
_ البعد الثاني: معرفة المعرفة: وهي امتلاك الفرد للمعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية. ويتضمن البنود ذات الرقم (3-5-7-10-15-16-17-18-20-26-27-29-32-30-33-35).
_ البعد الثالث: معالجة المعرفة: وهي القدرة على استخدام الاستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات، واتخاذ القرارات ويتضمن البنود ذات الرقم (2-12-13-14-19-28-31-34-37-39-40). كما تضمن المقياس بدائل إجابة خماسية على النحو الآتي (دائماً=5/ غالباً=4/ أحياناً=3/ نادراً=2/ مطلقاً=1)، وتتراوح الدرجات على المقياس ككل بين (210-42) درجة.

مقياس تقدير الذات تضمن (25) بنداً وجاءت مقسمة إلى قسمين:

• القسم الأول: معلومات عامة: الجنس: ذكر، أنثى، السنة الدراسية: الأولى، الرابعة. وتعليمات توضح كيفية الإجابة عن بنود المقياس.

• القسم الثاني: ضم (25) بنداً مقسمة إلى عبارات إيجابية وعبارات سلبية:

_ العبارات الإيجابية: 1-4-5-8-9-14-19-20.

_ العبارات السلبية: 2-3-6-7-10-11-12-13-15-16-18-21-22-23-24-25.

يعطى المفحوص درجة إذا أجاب بـ (تنطبق) على العبارة الموجبة، بينما يعطى درجة إذا أجاب المفحوص بـ (لا تنطبق) على العبارة السالبة، وتضرب الدرجة الكلية المتحصلة بـ (4). ولضبط الاستباننتين تم اتخاذ الإجراءات الآتية:



1/3/10 دراسة صدق أدوات الدراسة:

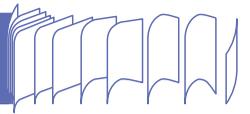
وللتأكد من صدق الأدوات والتحقق من صلاحيتها أعتمد على المحكمين، ولأجل ذلك عرضت الأدوات على مجموعة من السادة المحكمين في كلية التربية- بجامعة دمشق بهدف معرفة مدى ملاءمة البنود للهدف العام للمقياس، ولمدى قياسه لما وُضع لقياسه، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة، ولم يقدم المحكمون أي ملاحظة وأشاروا إلى أن المقياسين مقننان في تصميمهما وطريقة تطبيقهما، بعد ذلك ثم قام الباحث بتطبيق المقياسين على عينة استطلاعية مكونة من (32) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية، وهي غير متضمنة في عينة الدراسة الأساسية، اختيرت بشكل عرضي وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التأكد من مناسبة بنود المقياسين ووضوح العبارات بالنسبة لأفراد العينة الاستطلاعية، وكذلك لاستكمال دراسة صدق وثبات المقياسين إحصائياً. حيث طُلبَ منهم عند الإجابة على بنود المقياسين أن يستفسروا عن كل بند يجدون فيه صعوبة أو غموضاً في فهمه أو في الإجابة عليه، وبعد تفريغ البيانات على البرنامج الإحصائي (spss)، تمت دراسة صدق وثبات الأدوات على النحو الآتي:

• صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنوي):

أ- تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي ودرجته الكلية، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها.

يبين الجدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التفكير ودرجته الكلية

الرقم	الارتباط	القرار	الرقم	الارتباط	القرار	الرقم	الارتباط	القرار
1	0.635**	دال	15	0.572**	دال	29	0.716**	دال
2	0.568**	دال	16	0.648**	دال	30	0.645**	دال
3	0.632**	دال	17	0.832**	دال	31	0.693**	دال
4	0.457**	دال	18	0.476**	دال	32	0.731**	دال
5	0.682**	دال	19	0.635**	دال	33	0.661**	دال
6	0.538**	دال	20	0.547**	دال	34	0.589**	دال
7	0.469**	دال	21	0.693**	دال	35	0.649**	دال
8	0.678**	دال	22	0.782**	دال	36	0.769**	دال
9	0.841**	دال	23	0.637**	دال	37	0.644**	دال
10	0.832**	دال	24	0.628**	دال	38	0.789**	دال
11	0.596**	دال	25	0.771**	دال	39	0.593**	دال
12	0.635**	دال	26	0.630**	دال	40	0.469**	دال
13	0.891**	دال	27	0.523**	دال	41	0.691**	دال
14	0.547**	دال	28	0.749**	دال	42	0.730**	دال



(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يتبين من الجدول (2) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). مما يشير إلى أن بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي تقيس ما وضعت لقياسه.

ب- تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تقدير الذات ودرجته الكلية، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها.

يبين الجدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تقدير الذات ودرجته الكلية.

الرقم	الارتباط	القرار	الرقم	الارتباط	القرار	الرقم	الارتباط	القرار
1	0.648**	دال	10	0.825**	دال	19	0.675**	دال
2	0.638**	دال	11	0.652**	دال	20	0.638**	دال
3	0.729**	دال	12	0.723**	دال	21	0.573**	دال
4	0.642**	دال	13	0.693**	دال	22	0.654**	دال
5	0.743**	دال	14	0.755**	دال	23	0.821**	دال
6	0.685**	دال	15	0.628**	دال	24	0.722**	دال
7	0.820**	دال	16	0.756**	دال	25	0.573**	دال
8	0.867**	دال	17	0.654**	دال	(**) دال عند مستوى دلالة 0,01		
9	0.796**	دال	18	0.610**	دال			

يتبين من الجدول (3) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). مما يشير إلى أن بنود مقياس تقدير الذات تقيس ما وضعت لقياسه.

2/3/10 ثبات الأدوات: تم التأكد من ثبات المقياسين من خلال:

• حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

للتأكد من ثبات المقياسين تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياسي التفكير ما وراء المعرفي، وتقدير الذات باستخدام معادلة سيبرمان – براون، كما هو موضَّح في الجدول (4). وتُعد هذه النسبة مقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة.



الجدول (4) نتائج معامل ثبات المقياسيين

التقدير الذات	التفكير ما وراء المعرفي	الثبات بطريقة الإعادة
0.881	0.722	

حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا:

كما استخدمت طريقة أخرى لحساب الثبات وهي طريقة معامل كرونباخ ألفا لمعرفة معامل ثبات المقياسيين، ويتضح من الجدول رقم (5)، أن قيمة معامل كرونباخ ألفا لمقياس التفكير ما وراء المعرفي (0.742)، ولمقياس تقدير الذات (0.793)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها. كما يوضح الجدول رقم (5).

الجدول (5) يبين نتائج ثبات معامل كرونباخ ألفا للمقياسيين

التفكير ما وراء المعرفي				
الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الكلي
المعامل	0.754	0.842	0.812	0.742
تقدير الذات				
المعامل	0.793			

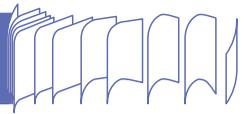
1/11 الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة

11- نتائج فرضيات الدراسة: تفسيرها ومناقشتها:

الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات. تمّت الإجابة على هذه الفرضية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات كما يبيّن الجدول رقم (6).

الجدول (6) معامل الارتباط بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات

المتغيرات	مهارات التفكير ما وراء المعرفي	تقدير الذات
معامل بيرسون	1	0.437
مستوى الدلالة	0.000	0.000
العينة	443	443



يتضح من خلال الجدول (6) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون هي (0.437) وهي قيمة موجبة، ومستوى دلالاته (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقول بوجود علاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات، وهي علاقة ارتباطية موجبة طردية فكلما ارتفع مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي ارتفع معه مستوى تقدير الذات لدى الطالب، ويمكن تفسير هذه العلاقة بأن امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزز من تقدير الطلبة لذواتهم، حيث إن التفكير ما وراء المعرفي يساعد الطلبة على فهم عمليات تفكيرهم في أثناء القيام بحل مشكلاتهم، إذ يقوم الطالب من خلال هذا التفكير بتنظيم معلوماته، ووضع الأهداف اللازمة للمهمة، واختيار الاستراتيجيات الملائمة ومراجعة ما وضع من حلول، وتقييمها في ضوء تحقيق الأهداف المطلوبة، وبالتالي اتخاذ القرار المناسب بكل ثقة وهذا كله يساهم في الوصول إلى تقدير مرتفع للذات.

2/11 الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة

الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

وللإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T. test)، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث). كما هو موضح في الجدول (7).

بيّن الجدول (7) نتائج اختبار (ت) لمتوسطات درجات الطلبة على مقياس مهارات التفكير ما وراء

المعرفي تبعاً لمتغير الجنس

القرار	الدلالة	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة	المتغير
غير دال	0.531	441	0.854	3.505	143.12	183	ذكر	الجنس
				2.784	142.79	260	انثى	

تشير النتائج في الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة هي (0.531) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك نقبل الفرضية الصفرية ونقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المقررات الدراسية الموجهة للطلبة في هذه المرحلة قدمت لهم ضمن بيئة تعليمية لا تفرق بين الجنسين في العملية التعليمية، كما إن هذه المهارات عبارة عن قدرات



عقلية يمكن أن يكتسبها الذكور والإناث، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (محفوظ، 2017).

3/11 الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة). وللإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T. test)، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة). كما هو موضح في الجدول (8).

يبين الجدول (8) نتائج اختبار (ت) لمتوسطات درجات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية

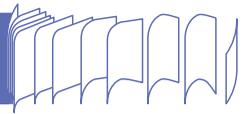
المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	القرار
السنة	الأولى	247	111.73	4.147	3.572	441	0.000	دال
	الرابعة	196	130.13	1.806				

تشير النتائج في الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة هي (0.531) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة السنة الرابعة قد مروا بمراحل تعليمية متقدمة واكتسبوا خبرة كبيرة من خلال العديد من المواقف والتجارب والاختبارات التي اجتازوها خلال المراحل التعليمية السابقة والتي ساعدتهم في اكتساب هذه المهارات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Yong & fry, 2008).

12- مقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن تقديم مجموعة من المقترحات:

1. ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وتأهيلهم على كيفية إكساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي.
2. إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات



كسمات الشخصية، واتخاذ القرار.

3. زيادة وعي الطلبة بضرورة اكتساب مهارات التفكير المعرفي وتقدير الذات وأهمية ذلك في تطوير مهاراتهم الحياتية وحل مشكلاتهم.
4. تضمين مهارات التفكير ما وراء المعرفي في المناهج التعليمية لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي

13-المراجع:

وتطوير قدرات المدرسين في هذه المرحلة لتنمية هذه المهارات لدى الطلبة.

المراجع العربية:

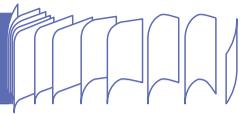
- أبو مخ. أحمد. الحموري. فراس (2011). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية). م25. ع6.
- أمزيان. زبيدة (2013). علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الارشادية. رسالة ماجستير في الارشاد النفسي التربوي . جامعة الحاج لخضر. الجزائر.
- البكر. رشيد (2002). تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. الرياض: مكتبة الرشيد للنشر والتوزيع.
- الجراح. عبد الناصر وعبيدات. علاء (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. م(7). ع(2). ص ص 145 - 162.
- جروان. فتحي (2002). تعليم التفكير " مفاهيم وتطبيقات". عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الدويدري. رجاء وحيد (2000). البحث العلمي وأساسياته النظرية وممارسته العملية. لبنان. دار الفكر المعاصر.
- سليم. مريم (2003). الثقة بالنفس وتقدير الذات. بيروت. دار النهضة.
- سليمان. هدى (2017). اثر استراتيجية ما وراء المعرفة عند طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس. مجلة البحوث التربوية والنفسية. ع 52. ص ص 119 - 136.
- عبد العزيز. حنان (2016). أنماط التفكير وعلاقته بتقدير الذات. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر. العدد 16. ص ص 119 - 134.



- _ عبود. مهدي. الدلفي. نزار (2012). مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب معهد إعداد المعلمين. **مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية**. ع 10. ص ص 65-97.
- _ علي. عماد أحمد حسين والجاروني. مصطفى محمد علي (2004). ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي. **المجلة العلمية**. م (20). ع (2). ص ص 189 - 201.
- _ فارس. ابتسام محمد (2006). **فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس**. رسالة دكتوراه (غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- _ محفوظ. مهران (2017). **مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار**. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة دمشق. سورية.

المراجع الأجنبية:

- _Brown.a (1980). Metacognition Development and reading. **Journal of reading** Vol.35. No.2.
- _Bastianello. M. R. Pacico. J. C. & Hutz. C. S. (2014). Optimism. self-esteem and personality: Adaptation and validation of the Brazilian Version Of The Revised Life Orientation Test (LOT-R). **Bragança Paulista**. 19(3). 523-531.
- _ Evans. C. Kirby. J. & Fabrigar. L. (2003). Approaches to learning. need for cognition. and strategic flexibility among university students. **British Journal of Educational Psychology**. 73 (4). 507- 528.
- _Grgin . K & Branko . M & Soric .I.(2005). Social Support and Self-Esteem in unemployed university graduates. **Lackovic.get AI Social**. VOL 31. PP. 701-708.
- _Gail R. Janes .(2000). **Classroom ideas for Life Skills**. Washington, D.C.
- _Kitabevi.s.(2011). **Metacognitive Awareness of pre- service teachers**. second international conference on New trends in Education and their



Implications. 27-29 April. Antalya. Turkey. P 844- 848.

_Tokinan.B.O.& Bilen.S.(2010). Self-Esteem assessment from development study. Procedia Social and Behavior Sciences. 2.pp 4366.4369-

_Urbina. L.R. (2003). **The Effect of Incorporating the Development of Metacognitive Skills into Test Coaching for the Math Component of an SAT Preparatory Elective in A Private Urban High School.** Master Dissertation.SouthernConnecticutStateUniversity.UnitedStates.Available@
_http://www.proquest.umi.com. No. 141.

_Veenman. M & Spaans. M. (2005). **Relation between intellectual and metacognitive skills:** Age and task differences. Learning and individual differences. 15 (2). 159 -176.

_Young. Andria. Fry. Jane.(2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. Vol. 8. No. 2. May 2008. pp. 1-10.

-