البحث الخامس

القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بمهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا.

د. محمد خليفة الشريدة*

الملخص

هدف الدراسة تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومهارات ريادة الأعمال، والقدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بمهارات ريادة الأعمال لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، تكونت عينة الدراسة من (174) طالباً وطالبة في مرحلتي الماجستير والدكتوراه؛ منهم: (96) طالباً، و(78) طالبة، من الكليات العلمية والإنسانية في الجامعة، تم استخدام الصورة المعربة لمقياس "شراو ودينسن" (Schraw & Dennison, 1994)، ومقياس مهارات ريادة الأعمال من إعداد "فلوريان وروزستر" (Florian & Rossiter, 2007)، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون مستوى مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى الأبعاد الفرعية، كما أظهرت أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون مستوى أعلى من المتوسط من مهارات ريادة الأعمال، على المقياس ككل وعلى الأبعاد أيضاً، كما أظهرت أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية لمقياس مهارات ريادة الأعمال من خلال الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي.

الكلمات المفتاحية: التفكير ما وراء المعرفي، مهارات ريادة الأعمال، طلبة الدراسات العليا.

* أستاذ مشارك في قسم علم انفس – جامعة أم القرى – كلية التربية – السعودية.

1. مقدمة الدراسة:

لعل من اللافت للنظر أن المهارات الريادية ومهارات ريادة الأعمال خصوصاً لم تحظ بالكثير من الاهتمام من لدن الباحثين في المجال التربوي والنفسي، ولم يتم النظر إليها في سياق ارتباطها بمهارات التفكير العليا وخصوصاً مهارات ما وراء المعرفة: كمعرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة، على الرغم من قدم البحث في هذه المهارات (مبارك، 2005، 22)، وقد يعود السبب في ذلك إلى التفكير النمطي الذي يصنف هذه المهارات في الحقل الاقتصادي أكثر من الفروع الأخرى من المعرفة، بيد أن الحاجة الملحة التي فرضتها التحولات نحو الاهتمام بالاقتصاد المعرفي، ورغبة الدول في إصلاح الأنظمة التعليمية التقليدية التي تركز على التلقين والجانب النظري، فضلا عن الحاجة إلى إعداد أفراد مؤهلين تأهيلاً عالياً ويمتلكون مهارات تساعدهم على دخول سوق العمل، وحجم البطالة المرتفع بين الشباب في شتى دول العالم، جعل هذا المفهوم من المفاهيم التي يتم تسليط الضوء عليها في كل المجالات البحثية وبالأخص في المجال النفسي (Raposo & paco, 2011؛ أيوب، 2015؛ العاني والحارثية، 2015؛ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2014).

1. 1. مهارات ريادة الأعمال "Entrepreneurship skills":

يمكن النظر إلى التفكير في مهارات ريادة الأعمال على أنه طريقة للحياة تشمل مجالاتها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية والإنسانية، ومن هنا فإنه من المفيد أن يكون البحث في ريادة الأعمال من اهتمام جميع القطاعات السابقة.

وقد حددت "كننغهام وليتشيرون" (Cunningham & Lischeron, 1991, 10) عدداً من المدارس الفكرية الرئيسية التي تدرس تلك المهارات، وخصائص الرياديين، إذ ترى مدرسة "Great Persons" أن رائد الأعمال هو الشخص الذي وُلد بالحدس والطاقة والاستمرار واحترام الذات، وتبرز المدرسة الكلاسيكية ريادة الأعمال بالابتكار والإبداع والاكتشاف، في حين تصف مدرسة الإدارة رجل الأعمال الذي ينظم، ويمتلك، ويدير، ويفترض وجود المخاطر، وفي المقابل تحدد مدرسة القيادة رائد الأعمال بوصفه الشخص الذي يحفز ويقود العمل الداخلي في المنظمات المعقدة، وأخيراً؛ تسلط المدرسة النفسية الضوء على رواد الأعمال كأفراد لديهم قيم ومهارات، وقد أظهرت الدراسات التجريبية أن للمدرسة النفسية أهمية أكبر مقارنة بالمدارس الأخرى (McClelland, 1987, 142; Atsan & Gurol, 2006).

وينظر إلى ريادة الأعمال على أنها مجموعة من الأفكار التي تمكن من خلق نشاط ما وتطويره عن طريق المزج بين المخاطرة أو المجازفة والإبداع والفاعلية، وذلك ضمن مؤسسة أو شركة جديدة أو قائمة، لتوليد منتج ذي قيمة (Schramm, 2006; Avanzini, 2009, 3)، ويتفق مع ذلك ما طرحه "شومبيتر" أن جوهر ريادة الأعمال يتمثل في الإبداع الهادف لأحد الأشكال التالية: منتج جديد أو جودة جديدة لمنتج موجود في السوق، أو أسلوب جديد في الإنتاج لم يتم اختباره سابقاً، أو فتح سوق جديد، أو اكتشاف مصدر جديد للمواد الخام، أو تطوير شكل جديد من أشكال التنظيم (Tam, 2009)، هذا وقد وسع تعريف المفوضية الأوروبية في المنتدى الاقتصادي العالمي تعريف ريادة الأعمال ليشمل قدرة الفرد على تحويل الأفكار إلى أعمال، والقدرة على التخطيط، والوعي بالعمل والتقدم به سواء أكان نشاطاً اقتصادياً أم اجتماعياً (World Economic Forum, 2009).

ويعتمد النشاط الريادي على العوامل الدافعة للإنسان، وسمات شخصيته، وعلى الوظائف النفسية والمعرفية له، وعلى الخبرات الفردية، والتقاليد الاجتماعية والثقافية، وفرص التعليم، وتوافر المهارات والمواقف ذات الصلة، والبيئة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الداعمة، ولا يعتمد على عامل واحد، بل على مجموعة من العوامل على المستوى الفردي والاجتماعي (Mohan & Bharti, 2017, 1515)، وترى (اليماني، 2016، 18) أن من أبرز العوامل التي تؤثر في ريادة الأعمال: العوامل الديموغرافية؛ كالعمر والجنس والطبقة الاجتماعية وتوافر القدوة، ومستوى تعليم الوالدين، وعملهم، وحجم الأسرة، وعوامل سياقية؛ كالدعم البيئي للريادة والاستقرار السياسي والاقتصادي، فضلاً عن عوامل شخصية تتمثل في الميل نحو المخاطرة، والرغبة في النجاح، والحماس، والمثابرة، والالتزام والتفاؤل، والتفكير المنهجي المنظم، ويشير (زيدان، 2007؛ Daft, 2010) إلى أكثر من أربعين سمة يجب أن يمتلكها أصحاب الريادة في مجال الأعمال في الجانب المعرفي لعل من أبرزها: الذكاء والحكمة، وتحمل المسؤولية، وتحمل الغموض، والمرونة المعرفية، والاستقلالية، والقدرة على اتخاذ القرار، والحاجة إلى الإنجاز، وتقبل النقد، والتعلم من الأخطاء، وإدارة الوقت بكفاءة، ويشير كل من (البلوشي والعجمية، 2013؛ الحدراوي، 2013؛ حسين، 2013؛ The quality assurance agency for higher education, 2012; Cooney, 2012; Contreras, 2013; deba & etal, 2014; kankia, 2015؛ عثمان، 2018) إلى إن أبرز المهارات التي يجب أن يمتلكها رواد الأعمال في بنائهم النفسي، التي يمكن تنميتها، للنجاح في العمل الريادي؛ هي: الإبداع، والتخطيط، واتخاذ القرار، والطموح، والتسويق، وإدارة الفريق، والإقناع، وتحمل المسؤولية، والجودة، والتفاوض، والمهارات الإدارية، والمهارات

التجارية، والمخاطرة، وإدارة الوقت، ومهارات التواصل والاتصال، والمبادرة، وتحديد الفرص واقتناصها، والقيادة، وتحديد الأهداف، وحل المشكلات، ومعرفة متطلبات سوق العمل، ومهارة الاعتماد على النفس، والتعاون، والمثابرة، كما حدد مركز البحوث المشتركة –وهو الذراع العلمي للمفوضية الأوروبية– مهارات ريادة الأعمال في ثلاثة مجالات؛ هي: الأفكار والفرص؛ ويضم: اكتشاف الفرص والإبداع، وإعطاء قيمة للأفكار والتفكير الأخلاقي والرؤية، ومجال الموارد؛ ويضم: الوعي، والفاعلية الذاتية، والدافع والمثابرة، وإدارة، والمعرفة المالية والاقتصادية، وحشد جهود الآخرين، والموارد والتطبيق العملي؛ ويضم: أخذ زمام المبادرة، التخطيط والإدارة، والتعامل مع الغموض وعدم اليقين، والمخاطرة، والعمل مع الآخرين، والتعلم من التجارب (European Commission's Joint Research Centre, 2016)، وقد اقترح كل من "فلوريان وروزستر" (Florian & Rossiter, 2007) المشار إليهما في (أيوب، 2015، 348) عدداً من مهارات ريادة الأعمال؛ وهي: التصرف الاستباقي، وتفضيل الابتكار، والكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز، وعدم المطابقة.

إن مهارات ريادة الأعمال مهارات معرفية يمكن تنميتها وتدريبها وتنمية الاتجاهات نحوها، وفي معظم الدول تتم تنمية مهارات ريادة الأعمال إما من خلال المناهج النظامية أو من خلال التدريب خارج المنهاج بغية توفير المعارف، وبناء المهارات، وتحديد الدوافع، وتغيير اتجاهات المجتمع نحو العمل والريادة (عيد، 2014، 154)، وفي إطار البيئة التعليمية الحالية وفي كثير من الدول العربية التي ما زالت تعتمد أساليب تقليدية في التعليم قد لا تكون هذه البيئة المناسبة لتعليم وتنمية ريادة الأعمال، إذ لا بد من الانتقال إلى إستراتيجيات تعليمية تعتمد حل المشكلات، والتعلم النشط، واستخدام مهارات التفكير المركب، والتعليم التعاوني، والعصف الذهني، والحوار والمناقشات، واستخدام الحاسوب في المحاكاة، وتوفير نماذج ريادية في البيئة كرجال الأعمال الناجحين والرحلات العلمية، والمشاركة في إعداد تصورات لمشاريع صغيرة وخلق أجواء من التنافس بينها يمكن أن يوفر بيئة خصبة لتنمية المهارات الريادية (اليماني، 2016).

1. 2. التفكير ما وراء المعرفي "meta cognitive thinking":

يعد التفكير ما وراء المعرفي من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس المعرفي والتربوي، مع أنه ليس بفكرة جديدة، بل له جذور تمتد إلى سقراط وأفلاطون، كما نجده في كتابات جون ديوي الذي وصف العمليات ما وراء المعرفية بأنها عمليات التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم (أبوجادو ونوفل، 2010)، كما أشار لهذا المفهوم "جون لوك وثورندايك وبياجيه وفيجوتسكي" (Rysz,

2004)، وقد ظهر هذا المفهوم ليضيف بعدا جديدا في البحث العلمي النفسي والمعرفي (هلسه، 2004)، ويعرف "فليفل" (Flavell, 1987, 23) التفكير ما وراء المعرفي بأنه عملية التفكير في التفكير والإدراك حول الإدراك، وهو عملية التفكير العليا التي تتضمن تحكماً فعالاً ونشطاً بالعمليات العقلية المتصلة بالتعلم (Meipan, 2005, 60).

ويتعلق مفهوم التفكير ما وراء المعرفي بعمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المتعلم في أثناء نشاطاته المعرفية، التي تعود إلى التفكير عالي الرتبة الذي يتضمن مراقبة نشطة لعمليات المعرفة، وتتمثل تلك العمليات في التخطيط للمهمة، ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم (Livingston, 1997)، ويعرف "سوانسون وتورهان" (Swanson & Torhan, 1996, 377)، التفكير ما وراء المعرفي بأنه الوعي والسيطرة من قبل المتعلم على عملياته العقلية أثناء تعلمه، ويرى "جاما" (Gama, 2004, 23) أن ما وراء المعرفة شكل من أشكال الإدراك والتفكير من الدرجة الثانية، وهو عملية تنطوي على التحكم بالنشاطات المعرفية بطريقه نشطة، ويتفق "جيس وويلي ومورلي" (Morley, 2009; Guss & Wiley, 2007, 12) بأن التفكير ما وراء المعرفي هو التفكير في التفكير الذاتي للفرد الذي يسمح له برصد ومراقبة عملياته العقلية أثناء تعلمه، وحل المشكلات التي تواجهه.

إن التفكير ما وراء المعرفي يعد نشاطاً عقلياً راقياً يساعدنا على الوعي بعمليات التفكير بحيث نستطيع التخطيط لهذه العمليات ومراقبة أدائنا العقلي، والتحكم به،من خلال إستراتيجيات مختلفة بغية الوصول إلى ما يسمى بجودة التفكير، وقد تعددت المكونات و النماذج المفسرة لما وراء المعرفة، فقد صنفها "فليفل" (Flavel, 1981, 40) في مكونين؛ هما: معرفة المعرفة؛ التي تتضمن الخبرات والمعتقدات حول ما يعرفه الفرد عن عملياته المعرفية الذاتية، أو العمليات المعرفية للآخرين، وما يعرفه عن الإستراتجيات المختلفة التي يستخدمها في أثناء عملية تعلمه، أما المكون الثاني فيتعلق بخبرات ما وراء المعرفة، التي تتضمن خبرات الفرد المتعلقة بمتى وكيف وأين تستخدم إستراتيجيات ما وراء المعرفة (Littlefield, 2011; Karbaleai, 2010)، فيما يرى (Brown, 1987, 87) أنها تتكون من: التخطيط والمراقبة والتنقيح، بينما يرى (Paris & Winogard, 1990) أن عمليات ما وراء المعرفة تشمل المعرفة وضبط الذات، والمعرفة وضبط العملية، وأعد "كاريل وآخرون" (Carrell, et al, 1998) نموذجاً آخر لمكونات ما وراء المعرفة تمثل في: المعرفة الصريحة؛ وهي وعي الفرد بالعوامل التي تؤثر في معرفته الذاتية، والمعرفة الإجرائية؛ وتتمثل بالوعي بالإجراءات التي تعمل بها المهارات الفردية وتطبيقها، والمعرفة الشرطية وتتمثل بمعرفه الفرد متى يحتاج استخدام الإستراتيجيات (Tsai, 2005)، وقد أشارت بعض النماذج

الحديثة (Sarac & Karakelle, 2012; Downing, 2011; Iwai, 2009; Camahlan, 2006) إلى أن ما وراء المعرفة تشمل المعرفة والمراقبة، والتحكم ما وراء المعرفي، وتشير في جملتها إلى وعي الفرد بقدراته المعرفية، ومتابعة التقدم الجاري للنشاط العقلي وملاحظته، والسيطرة عليه باستمرار، ومن النماذج الأخرى نموذج "لاي" (Lai, 2011, 2) التي حددت العناصر التالية للإدراك ما وراء المعرفي:

المعرفة حول الإدراك، والمعرفة الشخصية، ومعرفة المعرفة، والمعرفة الإستراتيجية، والتنظيم وراء المعرفي: الذي يشير إلى مراقبة المرء معرفته؛ وتشمل أنشطة التخطيط أو المراقبة أو التنظيم وتقييم المعرفة (Cross & Paris, 1988; Paris&Winogard, 1990؛ أبو شاور، 2006؛ Whitebread, et,.al, 2009) هذا وقد أورد الباحثون (أبو بشر، 2012؛ Anderson, 2002; Orlich, et al, 2011) تصنيفات لما وراء المعرفة؛ كتصنيف مارزانو وزملاؤه، الذي صنفها في مهارات التنظيم الذاتي، والمهارات اللازمة لأداء المهمات الأكاديمية، ومهارات التحكم الإجرائي، فيما صنفها (جروان، 2003، 51) في مهارات التخطيط، والمراقبة، والتقويم، وصنفها "يور وزملاؤه" (Yore et al, 1998) في مهارات التقويم الذاتي للمعرفة، ومهارات الإدارة الذاتية للمعرفة، ومما لا شك فيه أن ما وراء المعرفة يمكن استخدامها في التعلم من خلال إستراتيجياتها التي قد تساعد المتعلمين على أن يكونوا أكثر وعياً ومراقبة وتحكماً، وبالتالي أكثر كفاءة في تعلمهم.

1. 3. ما وراء المعرفة وريادة الأعمال:

يعتقد الباحث أن امتلاك الفرد مستوى مقبولاً من مهارات ريادة الأعمال؛ مثل: التصرف الاستباقي، وتفضيل الابتكار، والكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز، وعدم المطابقة، يتطلب القدرة على التفكير ما وراء المعرفي وامتلاك عناصره كمعرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة، إذ أشارت الدراسات إلى علاقة إيجابية بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية (العزام والطلافحه، 2013، 577)، كما أشارت الدراسات إلى علاقة إيجابية بين ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز (سمسوم، 2015، 98)، وعلاقة إيجابية بين ما وراء المعرفة والتفكير الإبداعي (أبو السعود وآخرون، 2012، 383)، وعلاقة كذلك بين التصرف الاستباقي (المبادرة) والتفكير ما وراء المعرفي (Jacop, 2005, 21)، وكذلك التفكير التحليلي، وهو جانب مهم من ما وراء المعرفة، الذي يتضمن تحليل المشكلات الحقيقية من خلال عملية التأمل والتفكير العميق في هذه المشكلات للحصول على أكبر قدر من المعلومات ومعالجتها للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب، ووفقاً لـ"زيمرمان" (Zimmerman) يميل الطلاب الذين يستخدمون الكثير من

ما وراء المعرفة إلى تحقيق تحصيل أعلى في التعلم نتيجة الوعي و التخطيط، وذلك باستخدام المهارات المناسبة، واختيار إستراتيجيات لحل المشكلات في منظور إدراكي اجتماعي وهذا ما يتطلبه مجال ريادة الأعمال (Kim & lee, 2018, 4).

ويرى "فليفل" (Flavell, 1979, 907) أن المعرفة بما وراء المعرفة تشمل المعارف والمعتقدات المتعلقة بالعناصر، المتغيرات التي تتفاعل مع بعضها بطريقة تؤثر في مجرى العمليات المعرفية، ويمكن الإشارة إلى أن رواد الأعمال يطورون مستويات متقدمه للمعرفة الخبيرة من واقع أعمالهم، وأن لديهم القدرة على التعلم من الأفكار والبيئات والاستخدام السريع للمعرفة، والنظر إلى الأمور نظرة تأملية تساعدهم على الإبداع واقتناص الفرص وتنظيمها والنجاح بها، إن ما وراء المعرفة كالعدسة التي تسمح للفرد رؤية الإستراتيجيات التي يستخدمها في عمله، وتساعده في التكيف العقلي في بيئات غير مؤكدة وديناميكية، وهي خاصية مطلوبة في ريادة الأعمال، ويوضح "أربان" (Urban, 2012) أن ما وراء المعرفة عملية معرفية تعمل على تنظيم المعرفة والمهام والحالات، من أجل تعزيز الأداء المعرفي الفعال والتكيفي، وتحسين المهارات والمواقف والسلوك الشخصي خاصة في البيئات المعقدة والديناميكية كبيئات الأعمال، مما سبق يمكن الإشارة إلى أن هنالك ارتباطاً بين مهارات ريادة الأعمال وما وراء المعرفة فرائد الأعمال يحتاج التفكير ما وراء المعرفي من أجل الوعي بعملياته العقلية، ومراقبة سيرها وتقويمها.

وقد تناولت العديد من الدراسات متغيري الدراسة الحالية كلاً على حدة، وتناولت القليل من الدراسات الأجنبية متغيري الدراسة معاً، فبالنسبة إلى ما وراء المعرفة فقد درس الباحثون فاعليتها في مجال التعلم، إذ أشار "كوستا وكاليك" (Costa & Kallick, 2001, 6) أن هذا التفكير يساعد على تطوير خطط ذهنية لدى المتعلمين في بيئة العمل ويساعدهم على مراقبتها وتقويمها (الشربيني والطنطاوي، 2006)، كما درسوا مستوى هذا التفكير لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية (الجراح والعبيدات، 2011؛ علي، 2014؛ الشريدة، 2015)، كما أشارت نتائج دراسات كثيرة إلى علاقة هذا النوع من التفكير وفاعليته في تطوير الكثير من المهارات كمهارات التفكير الناقد (الشريدة، 2003؛ الوهابة، 2008)، ومهارات حل المشكلة الرياضية (الخصاونة، 2005)، وتحسين القدرة على التذكر (عثامنه، 2006)، وتطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي (الجراح، 2003)، وتنمية مهارات التفكير التأملي (أبو بشر، 2012)، وتنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير العليا (الشبل، 2006)، وتنمية التذوق الأدبي (الجليدي، 2009)، وقدرتها على تنمية التحصيل في الفلسفة (عريان، 2003)، وعلاقة التفكير ما وراء المعرفي بتوجهات الأهداف (أبو هاشم، 2000)، والكفاءة الذاتية والعزو السببي (باشا،

2006)، هذا فضلاً عن دراسات تناولت علاقة التفكير ما وراء المعرفي بمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والعمر، والتخصص، وقد أشارت الدراسات إلى تباين مستويات الطلبة وفق هذه المتغيرات (الجراح، 2011).

أما متغير مهارات ريادة الأعمال فقد تعددت الدراسات التي تناولت هذا المتغير ويمكن الإشارة هنا إلى نمو الاهتمام البحثي في هذا المجال في السنوات الأخيرة وبالأخص في البيئة الغربية، وفي الحقل الاقتصادي، وعالم الأعمال في مقابل ضعف في التوجهات البحثية في الحقل التربوي والنفسي، ويمكن الإشارة إلى عدد من الدراسات؛ منها: دراسة (ناصر والعمري، 2011) حول قياس خصائص الريادة لدى طلبة الدراسات العليا في إدارة الأعمال وأثرها في الأعمال الريادية، ودراسة "موهان وبهارتي" (Mohan &Bharti, 2017)، ودراسة "بلوم وكوفين" (Blume and Covin, 2009) عن تأثير المهارات المعرفية على المواهب الريادية، ودراسة (اليماني، 2016) التي تناولت دور الإدارة المدرسية في تعليم ريادة الأعمال لطلاب المرحلة الثانوية، ودراسة "فلبس ولن" (Phillips & Lynn, 2014) الإبداع وريادة الأعمال: تغيير مجريات في التعليم، ودراسة (أيوب، 2015) فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة (عثمان، 2018)، فاعلية أنشطة متكاملة في تنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحوها لدى الطالبات، ودراسة (عبد الفتاح، 2016) الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة السنة التحضيرية جامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحوها، ودراسة "بلاتاسي" (Baltaci, 2017) العلاقة بين التحيز والذكاء الثقافي ومستوى ريادة الأعمال، ودراسة "الداغ" (Aladağ, 2017) عن وجهات نظر المعلمين في اكتساب الطلبة القدرة على ريادة الأعمال، ودراسة (أبو قرن، 2015) عن واقع ريادة الأعمال في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، ودراسة "كربلاك وكريلوفا وبيركوفا" (Krpalek, Krylova, Berkova, 2018) إدارة الأعمال فيما يتعلق بالمفاهيم المعاصرة للتعليم، ودراسة (الكساسبة، 2008)، الاستعداد للريادة: دراسة استكشافية على طلبة الأعمال في جامعة البتراء في الأردن.

أما الدراسات التي تناولت المتغيرين معا وبشكل غير مباشر –وهي قليلة حسب اطلاع الباحث–، فيمكن الإشارة إلى دراسة "دومان" (Duman, 2018, 154-155) التي تناولت خصائص ريادة الأعمال ومستوى ما وراء المعرفة للمعلمين قبل الخدمة، وقد أشارت إلى علاقة متوسطة بين المتغيرين على المقياس ككل والأبعاد، ودراسة "تشو" (Cho, 2018, 83) التي هدفت إلى استقصاء أثر ما وراء

المعرفة الشخصية في ريادة الأعمال، وتوصلت نتائجها إلى وجود أثر لما وراء المعرفة في مهارات الريادة، ودراسة "ميتشل وسميث وجستافوسن وديفيدسون" (Mitchell, Smith, Gustafsson, Davidsson, 2005, 8) التي اختبرت تأثير التدريب في ما وراء المعرفة على مجموعة من رواد الأعمال وأشارت إلى دور هذا التفكير ما وراء المعرفي في قدرة المجموعة التجريبية على تنظيم المعرفة المتعلقة بإدارة الأعمال، ودراسة "لينغ وآخرون" (ling, et, al., 2011) التي دلت على أن ماوراء المعرفة يرتبط بالثقة العالية بالنفس، والرغبة في الاستقلال والميل إلى المخاطرة؛ وهذه جميعاً تؤثر في ريادة الأعمال، أما في البيئة العربية فلم يعثر الباحث على أي دراسة تجمع المتغيرين معاً حسب المتوفر من قواعد البيانات.

2. مشكلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة الحالية نتيجة اهتمام الباحث بموضوعها، وبعد مراجعة فاحصة للأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، لاحظ افتقار البيئة البحثية العربية لدراسات تتناول مهارات ريادة الأعمال لدى فئة من الطلبة في مرحلة الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية، كما لاحظ أن الدراسات السابقة تتناول التفكير ما وراء المعرفي ومهارات ريادة الأعمال كلاً على حدة في البيئة الأجنبية، ولذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، و مهارات ريادة الأعمال لديهم، وقدرة التفكير ما وراء المعرفي على التنبؤ بمهارات ريادة الأعمال لدى الطلبة عينة الدراسة.

3. أسئلة الدراسة:

3. 1. ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة؟

3. 2. ما مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة أم القرى؟

3. 3. ما قدرة ما وراء المعرفة على التنبؤ بمهارات ريادة الأعمال؟

4. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

4. 1. تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

4. 2. تعرف مهارات ريادة الأعمال لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

4. 3. معرفة القدرة التنبؤية لما وراء المعرفة بمهارات ريادة الأعمال لدى عينة الدراسة.

5. أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة على درجة عالية من الأهمية؛ نظرياً وتطبيقاً، ففي الجانب النظري؛ تصدت الدراسة لموضوع يشغل بال المجتمعات المعاصرة وهو مهارات الريادة وحاولت الدراسة فهم مستواه لدى الطلبة في مرحلة الدراسات العليا في الجامعة في ضوء متغير آخر على درجة أيضاً من الأهمية في مجال التعلم وهو التفكير ما وراء المعرفي الأمر الذي لم تتم دراسته مسبقاً في البيئة العربية –حسب اطلاع الباحث – ومن المتوقع أن تقدم الدراسة معرفة جديدة للباحثين في هذا المجال والراغبين بدراسة هذا الموضوع من زوايا مختلفة وباستخدام مناهج بحثية أخرى، كما تناولت الدراسة، فئة من المجتمع وهم طلبة الدراسات العليا في الجامعة الذين قد يحتاجون إلى نتائج هذه الدراسة ودراسات مشابهة، ومن المتوقع في الجانب التطبيقي أن توفر هذه الدراسة قاعدة معرفية لبناء إستراتيجيات تدريبية وبرامج تساهم في تنمية التفكير ما وراء المعرفي واستخدام مهاراته في مجال ريادة الأعمال كمعرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة، لدى الطلبة وتفتح آفاقاً جديدة لفهم هذا السلوك الذي تحتاجه المجتمعات الحالية في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة التي تمر بها.

6. مصطلحات الدراسة:

6. 1. التفكير ما وراء المعرفي: هو التفكير في التفكير والوعي به وقدرة المتعلم على معرفة المعرفة، وتنظيمها، ومعالجتها، ويقاس من خلال إجابات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي لـ "شراو ودنيسن" (Shraw & Dennison, 1994, 460) (الجراح والعبيدات، 2011، 150).

6. 2. مهارات ريادة الأعمال: تتبنى الدراسة تعريف "فلوريان وروزستر" (Florian & Rossiter, 2007, 37) عملية إيجاد الفرص وتوليد وصياغة أفكار جديدة وترجمة هذه الأفكار والفرص إلى قيمة مضافة للمجتمع ما يجعلها عاملاً رئيسياً للنمو الاقتصادي والاجتماعي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مهارات ريادة الأعمال المستخدم في الدراسة والمعد من قبل الباحثين السابقين.

7. حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بعينتها، وقد تناولت طلبة الدراسات العليا في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، كما تتحدد الدراسة بأداتيها؛ وهما: مقياس "شراو ودنيسن" (Shraw & Dennison,1994) ومقياس "فلوريان وروزستر" (Florian & Rossiter, 2007)، كما يمكن أن تتحدد الدراسة أيضاً بمكان إجرائها؛ وهو مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، وكذلك بالزمن الذي أجريت فيه وهو العام الجامعي 2019/2018.

8. الطريقة والإجراءات:

8. 1. منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته أغراض هذه الدراسة.

8. 2. عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (174) طالباً وطالبة في مرحلة الدراسات العليا في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2019/2018 في جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة لسهولة الحصول على أفرادها، كما يبين الجدول رقم (1).

جدول 1

عينة الدراسة موزعة حسب الجنس والتخصص في الجامعة

الجنس	التخصص		الكلي
	إنسانية	علمية	
ذكور	50	46	96
إناث	40	38	78
الكلي	90	84	174

9. أداتا الدراسة:

9. 1. مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

استخدم الباحث صورة معدلة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لـ "شراو ودنيسن" (Shraw & Dennison, 1994)، التي قام بتعديلها (الجراح والعبيدات، 2011، 150)، ويتكون من (42) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد؛ هي: بعد معرفة المعرفة، وبعد تنظيم المعرفة، وبعد معالجة المعرفة، يتم الإجابة عن فقراتها من خلال مقياس ليكرت مكون من (5) درجات، جرى التحقق من مؤشرات صدقه على البيئة الجامعية الأردنية، وعلى عينة من (73) طالباً بطريقة صدق المحكمين، وحساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات مع الكلي، وجرى كذلك التحقق من ثباته من خلال معادلة كرونباخ ألفا، وحساب معامل الاستقرار وقد تراوحت معاملات ثباته بالإعادة بين (62 ,. -73 ,.).

وفي الدراسة الحالية؛ تم التحقق من صدق المقياس من خلال توزيعه على (7) محكمين في قسم علم النفس في جامعة أم القرى وطلب إليهم إبداء آرائهم في فقراته ومدى انتمائها للأبعاد، وقد أقر المحكمون فقرات المقياس بدون تعديلات تذكر، كما حسب الباحث معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة والمقياس ككل، وذلك على عينة استطلاعية مكونة من (43) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في

الجامعة ومن خارج عينة الدراسة، وقد تمتعت فقرات المقياس بمعاملات ارتباط مقبولة تراوحت بين (0,32- 0,68)، وحسب الباحث معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس والمقياس ككل وقد جاءت معاملات الارتباط مقبولة لأغراض هذه الدراسة؛ كما يوضح الجدول رقم (2).

جدول 2

معاملات بيرسون للارتباط بين أبعاد المقياس والمقياس ككل

البعد	الأول	الثاني	الثالث	المقياس ككل
تنظيم المعرفة	-	*0, 73	*0, 75	*0, 92
معرفة المعرفة	-	-	*0, 77	*0, 89
معالجة المعرفة	-	-	-	*0, 85

*دالة عند مستوى الدلالة α=(05 ,.)

هذا وقد تحقق الباحث من ثبات المقياس من خلال حساب الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وقد تمتع المقياس بمعاملات ثبات مقبولة؛ كما يوضح الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات الثبات من خلال كرونباخ ألفا

رقم الفقرة	الأبعاد	كرونباخ ألفا
1	تنظيم المعرفة	0,81
2	معرفة المعرفة	0, 83
3	معالجة المعرفة	0, 85
	المقياس ككل	0, 93

9. 1. 1. تصحيح المقياس: يتكون المقياس من (42) فقرة، تتدرج على مقياس ليكرت تبدأ "دائماً" وتعطى (5) درجات، "غالباً" (4) درجات، "أحيانا" (3) درجات، نادراً درجتان، إطلاقاً درجة واحدة، وقد تم تحويل الدرجات للحكم على مستوى ما وراء المعرفة حسب المعادلة التالية:

9. 1. 1. 1. الفئة الأولى: مستوى مرتفع من ما وراء المعرفة (3.68-5) درجات.

9. 1. 1. 2. الفئة الثانية:مستوى متوسط من ما وراء المعرفة (2.34-3.67) درجات.

9. 1. 1. 3. الفئة الثالثة: مستوى منخفض من ما وراء المعرفة (1-2.33) درجات.

9. 2. مقياس مهارات ريادة الأعمال " Entrepreneurship Skills Scale":

استخدم الباحث في الدراسة الحالية مقياس مهارات ريادة الأعمال الذي طوره "فلوريان وروزستر" (Florian & Rossiter, 2007) ترجمة وتنقيح (أيوب، 2015، 324)، وهو استبانة تقرير ذاتي مكونة من (42) فقرة تقيس خمسة أبعاد؛ هي: التصرف الاستباقي، وتفضيل الابتكار، والكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز، وعد المطابقة، يتم الاستجابة على فقرات المقياس وفق أسلوب ليكرت الخماسي ذي البدائل: تنطبق دائماً (5) درجات إلى لا تنطبق على الإطلاق (1) درجة، وهناك فقرات سلبية تحصل على الدرجات بطريقة عكسية وجميعها في بعد المطابقة، وقد تأكد (أيوب، 2015، 325) من صدق المحكمين للمقياس في البيئة السعودية والعمانية، كما تأكد من صدقه البنائي من خلال التحليل العاملي التوكيدي وقد أكد هذا الإجراء صدق البناء الخماسي للمقياس، أما ثبات المقياس فقد حسب بطريقة إعادة التطبيق، ومعادلة كرونباخ ألفا وقد تمتع المقياس بثبات مقبول تراوح بين (.88 – .81) على التوالي.

وفي الدراسة الحالية؛ تم التحقق من صدق المقياس من خلال توزيعه على (7) محكمين في قسم علم النفس في جامعة أم القرى وطلب إليهم إبداء آرائهم في فقراته ومدى انتمائها للأبعاد، وقد أقر المحكمون فقرات المقياس بدون تعديلات عدا بعض التعديلات الطفيفة التي أخذ بها الباحث، وقد تحقق الباحث من ثبات المقياس من خلال حساب الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وقد تمتع المقياس بمعاملات ثبات مقبولة تراوحت بين (.78–.82) أما الدرجة الكلية فبلغت (.88)؛ وهي درجة ثبات مقبولة لأعراض الدراسة الحالية.

10. المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، وتحليل الانحدار.

11. نتائج الدراسة وعينتها:

11. 1. نتائج السؤال الأول: ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة؟ للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ككل، وعلى كل بعد من أبعاده؛ كما هي في الجدول (4).

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل وعلى الأبعاد

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
معرفة المعرفة	3, 86	0, 73	مرتفع
تنظيم المعرفة	3, 73	0, 66	مرتفع
معالجة المعرفة	3, 69	0, 68	مرتفع
المقياس ككل	3, 76	0, 69	مرتفع

يلاحظ من الجدول (4) أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون مستوى مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمقياس (3, 76)، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة طلبة الدراسات العليا وخبراتهم الحياتية وإعدادهم الأكاديمي أثناء مراحل الدراسة، فالمناهج الدراسية في شتى مراحل التعليم تتضمن تطبيقات في هذا النوع من التفكير وغيره من أشكال التفكير عالي الرتبة الأخرى؛ كالتفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلة، ومن المتوقع أن يمتلك الطلبة القدرة على معرفة المعرفة وتنظيمها، وما تنطوي عليه من مهارات ومعارف إجرائية وتقريرية وشرطية، ومعالجتها بما في ذلك مهارات تصميم إستراتيجية عقلية لإدارة المعرفة واستخدام هذه الإستراتيجية، والذي يدل على مستوى من الاستقلالية المعرفية التي تؤهلهم للقيام بهذه المهارات العليا، وتنسجم هذه النتيجة مع توجهات الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير فوق المعرفي الذي يشير إلى تطور هذا التفكير مع العمر والخبرة والمرحلة التعليمية؛ كنتائج دراسة كل من (الجراح، 2011؛ العزام وطلافحة، 2013؛ علي، 2014؛ عبد الرحيم وبركة، 2015؛ خريسات، 2016) وجميعها توصلت إلى امتلاك أفرادها مستوى مرتفعاً من مهارات ما وراء المعرفة، فيما اختلفت نتائجها مع دراسة كل من (الوهر، 1999؛ أبو لطيفة، 2015؛ الشريدة، 2015؛ منيسي، 2017؛ مصطفى، 2016) التي توصلت نتائجها إلى امتلاك الطلبة مستوى متوسطاً من هذا النوع من التفكير، كما يلاحظ أن بعد معرفة المعرفة جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3, 86)، فيما جاء بعد تنظيم المعرفة في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3, 73)، واحتل بعد معالجة المعرفة الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (3, 69)، وجاءت جميعها بمستوى مرتفع ويمكن عزو هذه النتائج إلى أن طلبة الدراسات العليا وصلوا إلى مرحلة النضج العقلي، ولديهم القدرة على التنظيم، والتخطيط، والتحكّم بالنشاطات المعرفية، ومراقبتها، وتقويمها، واستخدام الإستراتيجيات المناسبة في الوقت المناسب، كما أنهم قادرون على اتخاذ القرارات المنبثقة من التحليل الموضوعي لجميع البدائل المتاحة، كما أن لديهم القدرة على تحديد

قدراتهم المعرفية، وما لديهم من معرفة حول المهمة التي هم بصدد حلها، من خلال استخدام مهارات المراقبة التي توجه الفرد للحصول على المعلومات عن عمليات تفكيره، حيث تتضمن قرارات الفرد التي تساعده على تنقيح ومراجعة التقدم في العمل الجاري، وتقييم هذا التقدم في ضوء الأهداف المحددة والتنبؤ بالنتائج التي سيصل إليها (الجراح وعبيدات، 2011، 156).

11. 2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة أم القرى؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس مهارات ريادة الأعمال وترتيب الأبعاد من الأعلى إلى الأدنى حسب الجدول (5) علماً أنه تم تحويل الدرجات للحكم على مستوى المهارات الريادية حسب المعادلة: الفئة الأولى: مستوى مرتفع (3.68-5) درجات، الفئة الثانية: مستوى متوسط (2.34-3.67) درجات، الفئة الثالثة: مستوى منخفض (1-2.33) درجات.

جدول 5

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ريادة الأعمال

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الكفاءة الذاتية	3.84	0.88	مرتفع	1
دافعية الانجاز	3.75	078	مرتفع	2
التصرف ألاستباقي	3.60	081	متوسط	3
تفضيل الابتكار	3.59	075	المتوسط	4
عدم المطابقة	3.56	078	المتوسط	5
متوسط الدرجة الكلية للمهارات الريادية	3.66	0.76	متوسط	

تبين من خلال الجدول (5) أن بعد (الكفاءة الذاتية) جاء بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.84)؛ وكان في المستوى مرتفع، وجاء بعد (دافعية الإنجاز) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.75)؛ وبمستوى مرتفع، كما جاء بعد (التصرف الاستباقي) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.60)، أما بعد (تفضيل الابتكار) فجاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.59)، وأخيراً جاء بعد (عدم المطابقة) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.56)، وكان المستوى العام للريادة في المستوى متوسطاً إذ بلغ (3.66)، ويشير الأدب النظري إلى أن مستوى مهارات ريادة الأعمال يتأثر بعدد من العوامل كالعمر والتخصص وطبيعة التجارب التي يمر بها الفرد، ويبدأ نمو هذه المهارات مبكراً لكنها تتحسن مع تقدم الفرد بالعمر وطبيعة الخبرات التي يمر بها الأفراد (Gurol & Atsan, 2006, 33)، ويمكن الإشارة إلى أن

طلبة الدراسات العليا في الجامعة من الشرائح العمرية الكبيرة نسبياً (أكبر من 26) عام، الذين من المتوقع أن مستوى المهارات الريادية قد تطور لديهم بشكل ملحوظ مثلها مثل المهارات الفكرية الأخرى بسبب الخبرات التي تعرضوا لها في حياتهم المهنية والدراسية، وهذا يتضح من خلال الجدول (5) فالدافعية للإنجاز والكفاءة الذاتية جاءت بمتوسط حسابي مرتفع لأن هذه المهارات تنمو مع التقدم بالعمر (عوض ومحمد، 2013) كما تشير الأبحاث السابقة إلى أن رواد الأعمال يتمتعون بالكفاءة الذاتية العالية (Baron, Marcus & Wolfe, 2016, 55) وبالنظر إلى مكونات دافعية الإنجاز؛ وهي: الثقة بالنفس، والإتقان، والاستقلال، والطموح، وكلها تقريباً مكونات يتوقع ملاحظتها بوضوح لدى هذه الفئة من الطلبة (كفافي، 1988)، أما بقية المهارات (التصرف الاستباقي، وتفضيل الابتكار، وعدم المطابقة) فقد حلت بمتوسطات حسابية متوسطة إذ إنها من المهارات العقلية المتقدمة التي تتطلب تفكيراً مركباً وهي بحاجة إلى برامج تدريبية لتنميتها، وكون المقياس الذي يقيس هذه المهارات من مقاييس التقدير الذاتي فمن المتوقع أن تتأثر إجابات المفحوصين بذاتيتهم مما ينعكس على مستوى تقديرهم للمهارات (أيوب، 2015، 348).

11. 3. النتائج الكتعلقة بالسؤال الثالث: ما قدرة ما وراء المعرفة على التنبؤ بمهارات ريادة الأعمال؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين ما وراء المعرفة والريادة كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد والجدول رقم (6) يبين ذلك.

جدول 6

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمهارات ريادة الأعمال

المتغير التابع	R معامل الارتباط	R2 معامل التحديد	قيمة F المحسوبة	Sig F*	المتغيرات المستقلة	المعاملات (B)	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	Sig T*
مهارات					معرفة المعرفة	6.021	0.35	17.01	0.00
ريادة	0.78	0.42	352.52	0.00	تنظيم المعرفة	2.57	0.46	5.52	0.00
الأعمال					معالجة المعرفة	3.57	0.41	6.12	0.00

* يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

أظهرت نتائج الجدول (6) أن أثر المتغيرات المستقلة أثر دال إحصائياً فقد كانت قيمة (F= 352.52) وبمستوى دلالة (Sig F=0.00) وهو أقل من 0.05، كما أشارت قيمة معامل التحديد (R2=0.42) إلى أن ما نسبته 42% من التباين في ريادة الأعمال يمكن تفسيرها من خلال المتغيرات المستقلة ما وراء المعرفة وأبعادها، وأظهرت النتائج أن قيمة B عند (بعد معرفة المعرفة) قد بلغت (6.021)، وأن قيمة t عنده هي (17.01)، بمستوى دلالة (Sig = 0.00)، ما يشير إلى أن الأثر

دال إحصائياً لهذا المتغير، أما قيمة B عند (بعد تنظيم المعرفة) فقد بلغت (2.57) وكانت قيمة t عنده هي (5.52)، وبمستوى دلالة (Sig=0.00)، ما يشير إلى أن أثر هذا المتغير دال إحصائياً، أما قيمة B عند (معالجة المعرفة) فقد بلغت (3.57) وكانت قيمة t عنده (6.12)، وبمستوى دلالة (Sig=0.00) ما يشير إلى أن أثر هذا المتغير دال إحصائيا وقد بلغت قيمة B (لما وراء المعرفة) ككل (1.42)، وقيمة t عنده (7.69)، وبمستوى دلالة (Sig=0.00)، ما يشير إلى أن أثر ما وراء المعرفة دال إحصائياً.

ويمكن القول إن ما وراء المعرفة ومفهوم مهارات ريادة الأعمال متغيرين معرفيين، ويتضمنان مجموعة من العمليات العقلية ما وراء المعرفية التي ترتبط فيما بينها، كما أشار الأدب النظري المتعلق بريادة الأعمال وما وراء المعرفة وريادة الأعمال تتطلب مزيدا من التفكير التحليلي لمشكلات الحياة اليومية الحقيقية، وتحتاج إلى التأمل والتفكير المتعمق وترتبط بمهارات ما وراء المعرفة، فرائد الأعمال الناجح يحتاج إلى مهارات ما وراء معرفية كمعرفة المعرفة وتنظيمها ومعالجتها فضلاً عن تحديد المشكلة، ومهارة تصميم خطة لحلها، ومهارة جمع المعلومات، بالإضافة إلى مهارات التخطيط، ومراقبة الحل، وتقويمه، ولذلك فإنه من المتوقع أن تظهر النتائج قدرة تنبؤية لما وراء المعرفة في مستوى مهارات ريادة الأعمال، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء الأدب النظري لما وراء المعرفة ومهارات ريادة الأعمال فأبعاد ما وراء المعرفة جميعها عمليات عقلية مركبة تنطوي على التخطيط والمراقبة، والتحكم وعمليات تنظيم المعرفة ومعالجتها واختيار الإستراتيجيات المناسبة واستخدامها وجميع هذه العمليات العليا ترتبط بأبعاد مقياس مهارات ريادة الأعمال، وقد أشارات نتائج دراسات سابقة إلى أن هناك ارتباطاً بين مهارات ما وراء المعرفة وقدرات عقلية مركبة كالتفكير الناقد، والإبداعي، وحل المشكلات واتخاذ القرار، والتفكير التأملي (Haynie, et al, 2010; Schraw & Dennison, 1994; Armour-Thomas, 1993; Brown, 1987; Flavell, 1987; Hitt et al., 2000; Wankt & Oreovicz, 1998; Staw & Boettger, 1990; Staw et al., 1981; Batha & Carroll, 2007)، ويؤكد الباحثون أن رواد الأعمال يقومون بصياغة استراتيجيات عقلية ما وراء معرفية في السعي لتحقيق أغراض ريادة الأعمال، ووفقاً للنموذج ما وراء المعرفي لعقلية رائد الأعمال التي تتطلب الديناميكية وعدم اليقين بالنظر في سياق الدافع الفردي لرواد الأعمال.

إن الوعي ما وراء المعرفي يساعد الأشخاص على تخصيص مواردهم بشكل انتقائي واستخدام الإستراتيجيات بشكل أكثر فعالية ويساعد أيضاً على التكيف مع متطلبات بيئة العمل المتغيرة، هذه الصفات من الوعي ما وراء المعرفي ترتبط إلى حد كبير بمهارات الريادة أيضاً، يرتبط تنظيم الإدراك بمهارات

أكثر منهجية مثل التخطيط والرصد والتقييم، وفي ذات السياق يؤكد صاحب النظرية المعرفية الاجتماعية "باندورا" (Bandura, 1998, 5515) أن البشر يمتلكون قدرات ذاتية كالتأمل وردود الفعل الذاتية التي تمكنهم من التحكم في أفكارهم ومشاعرهم ودوافعهم وأفعالهم، والأفراد من ذوي المهارات الريادية يطبقون ما وراء المعرفة لإمكانية بدء عمل ريادي ناجح جديد لقد أثبت الباحثون أن القدرات ما وراء المعرفية مرتبطة بشكل إيجابي باختيار الإستراتيجية الأكثر ملاءمة لتحقيق هدف معين يتمثل في "إعادة التفكير بشكل مستمر في بنية التنظيم وبيئته، وأنظمة الاتصالات، وتمثيل التطوير المعرفي، وإستراتيجيات الاستثمار وقدرة تشغيل رواد الأعمال على المدى الطويل، وقد أكدت سلسلة طويلة من الأبحاث عن ريادة الأعمال (Urban, 2012; Cho, 2012; Glasspool & Fox, 2005; Higham & Gerrard, 2005; Schraw, 1995-1998; Staw & Boettger, 1990; Staw, et al 1981; Haynie et al., 2010; Dodgson, 1993; Earley, Connolly & Ekgren, 1989; Ustav, 2016) أن الوعي ما وراء المعرفي يساعد في عمليات ترتيب واختيار الحلول المحتملة من بين البدائل المختلفة لاختيار الإستراتيجية المناسبة عند عملية صنع القرار الذي يقوم به رائد الأعمال، وهذا يعتمد على عمق المعالجة المعرفية، إن أحد أهم العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار عند دراسة عمليات ريادة الأعمال أن هذه العملية تتسم بالديناميكية وعدم اليقين، وأن التفكير ما وراء المعرفي يسهل على أصحاب المشاريع التكيف معها، وأخيراً يمكن القول إن هناك عوامل أخرى يعتقد الباحث أنها تلعب دوراً حاسماً في التنبؤ بمهارات الريادة؛ منها: مهارات ريادة الأعمال، والذكاء بشتى أنواعه، والظروف البيئية المتعلقة بالمشاريع الريادية ورأس المال وغيرها.

16. مقترحات الدراسة:

16. 1. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول قدرة متغيرات أخرى على التنبؤ بمهارات ريادة الأعمال وخصوصا الذكاء.

16. 2. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول عينات أخرى من الطلبة في تخصصات أخرى.

16. 3. إجراء دراسات تجريبية للتدريب على تنمية مهارات الأعمال لدى الطلبة من خلال التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

16. 4. إدخال متغير مهارات ريادة الأعمال في المناهج الدراسية كمتطلب جامعي يدرسه جميع الطلبة نظراً لأهمية هذا المتغير حالياً.

16. 5. بناء برامج متخصصة لتنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعة.

المراجع العربية

أبو بشر، أسماء. (2012). *أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى*. ماجستير المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو جادو، صالح؛ ونوفل، محمد. (2010). *تعليم التفكير: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.

أبو السعود، محمد؛ إسماعيل، دعاء سعيد محمود؛ فودة، إبراهيم محمد محمد. (2012). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء في تنمية مهارات الإبداع العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية، 23*(91)، جامعة بنها، مصر.

أبو قرن، سعيد. (2015). *واقع ريادة الأعمال في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة*. قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص إدارة الأعمال بكلية التجارة في الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو لطيفة، لؤي حسن محمد. (2015). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 10*(3).

أبو هاشم، محمد. (2000). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة عاملية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (93).

أيوب، علاء الدين عبد الحميد. (2015). فاعلية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات تربوية واجتماعية*، مصر.

باشا، نجاة. (2006). ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والعزو السببي للتحصيل لدى طلاب كلية التربية. *مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 9*(22).

البلوشي، محمد؛ والعجمية، نجلاء. (2013). *فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية القدرات المعرفية والمهاريه والسمات الشخصية لطلبة الصف العاشر في ريادة الأعمال*. الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، الأمانة العامة لجائزة الخليفة التربوية.

الجراح، عبد الناصر. (2003). *أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي لدى فئة من طلبة جامعة اليرموك*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الجراح، عبد الناصر؛ وعبيدات، علاء الدين. (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7* (2)، عمان، الأردن.

الجليدي، حسن. (2009). *فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.

جروان، فتحي. (2003). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي.

الحدراوي، حامد. (2013). الريادة كمدخل لمنظمات الأعمال المعاصرة في ظل تبني مفهوم رأس المال الفكري دراسة ميدانية في مستشفى بغداد التعليمي. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية. 9* (27).

حسين، منى حمودة. (2013). فعالية إستراتيجية مقترحه في تدريس مقرر تخطيط وإدارة الإنتاج لتنمية مهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحو العمل الحر والتحصيل المعرفي لدى طلبه المدرسة الصناعية الثانوية الزخرفية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3*(38)، السعودية.

خصاونه، لانا. (2005). *أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلبة الصف السابع الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

خريسات، محمد. (2016). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. *مجلة التربية للبحوث العلمية والتربوية والنفسية والاجتماعية، 158*.

زيدان، عمرو. (2007). *ريادة الأعمال: القوة الدافعة للاقتصاد الوطني*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

سمسوم، علي. (2015). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافعية الإنجاز. *مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية*.

الشبل، منال. (2006). أثر استراتجيات التفكير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعة الملك سعود. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (116).

الشريدة، محمد. (2015). مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 11* (4).

الشريدة، محمد. (2003). *أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الشربيني، فوزي؛ والطنطاوي، عفت. (2006). *استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق*. مصر، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

العاني، وجيهة؛ والحارثية، عائشة. (2015). تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على درجة امتلاك طلبة جامعة قابوس للمهارات الريادية. *مجلة العلوم التربوية*. *27*(2).

عبد الرحيم، محمد؛ وبركة، سناء. (2015). مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى المعلمين بفلسطين. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، *5*(2).

عبد الفتاح، محمد زين. (2016). الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة السنة التحضيرية جامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحوها: دراسة ميدانية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (27).

عثمان، عبير كامل. (2018). *فاعلية أنشطة متكاملة في تنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال*.

عثامنة، شيرين. (2006). *أثر برنامج تدريبي مستند إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التذكر لدى طالبات الصف السادس الأساسي بمديرية تربية إربد الثانية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عريان، سمير. (2003). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة والاتجاهات نحوها. *مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (20)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

العزام، عبد الناصر أحمد؛ وطلافحة، مصعب حسين. (2013). مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *122*.

علي، أنيسة. (2014). *مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

عيد، أيمن. (2014). *التعليم الريادي مدخل لتحقيق الاستقرار الاقتصادي والأمن الاجتماعي*. المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال" نحو بيئة داعمة لريادة الأعمال في الشرق الأوسط، المملكة العربية السعودية، الرياض.

الكساسبة، محمد. (2008). *دراسة استكشافية على طلبة الأعمال في جامعة البترا في الأردن*. بحث منشور في وقائع المؤتمر السنوي التاسع للمنظمة العربية للتنمية، الإدارية "بعنوان الإبداع والتجديد في الإدارة: الإدارة الرشيدة وتحديات الألفية الجديدة، القاهرة، مصر.

مبارك، مجدي. (2005). واقع *الريادة في بيئة الأعمال الأردنية: دراسة وصفية تحليلية ميدانية*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية.

مصطفى، حسين. (2016). *ريادة الأعمال*. مستل من رسالة الماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة صلاح الدين، أربيل، العراق.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2014). *تعقد الملتقى الثاني للتربويين العرب حول الريادة في المدارس العربية*. أعمال اجتماع اللجنة الدائمة للثقافة العربية التابعة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، بالتعاون مع مؤسسة إنجاز العرب، تونس.

منيسي، رحاب. (2017). *مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة طبرق وفقاً لبعض المتغيرات: دراسة وصفية*.

ناصر، محمد؛ والعمري، غسان. (2011). قياس خصائص الريادة لدى طلبة الدراسات العليا في إدارة الأعمال وأثرها في الأعمال الريادية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*، *27*(4).

الهلسة، رفيف. (2004). *أثر القراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الوهابه، جميلة. (2008). *أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفية على تنميه التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط*. رسالة ماجستير، كلية المعلمين، جامعه الملك سعود، السعودية.

الوهر، محمود؛ وأبو عليا، محمد. (1999). مستوى امتلاك الطلبة لمعارف ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوى دراستهم. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (16).

اليماني، عبير هاشم محسن. (2016). *دور الإدارة المدرسية في تعليم ريادة الأعمال لطلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود. كلية التربية، السعودية.

المراجع الأجنبية

Aladağ, S. (2017).The Views of Class Teachers on Acquisition of Entrepreneurship Ability. *Journal of Education and Training Studies, 5*(8).

Anderson, N. J. (2002). *The Role of Meta cognition in Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle. (ERIC Digest. Washington, DC: ERIC).

Armour-Thomas, E. (1993). Construct validation of metacognition. *The Journal of Psychology, 127*(203).

Atsan, N & Gurol, Y. (2006). Entrepreneurial characteristics amongst university students: Some insights for entrepreneurship education and training in Turkey. *Education and Training, 48*(1).

Avanzini, D. (2009). *Designing Composite Entrepreneurship Indicators: An Application Using Consensus PCA*. CIGLOG, International Center for Globalization.

Baltaci, A. (2017). A Comparison of Syrian Migrant Students in Turkey and Germany: Entrepreneurial Tendencies and Career Expectations. *European Journal of Educational Research, 6*(1).

Bandura, A. (1997). *Social cognitive theory of human development.* In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), International encyclopedia of education, Oxford: Pergamon Press.

Baron, R.; Marcus, M. & Wolfe, T. (2016). Self-efficacy and entrepreneurs' adoption of unattainable goals: The restraining effects of self-control. *Journal of Business Venturing, 31*(1).

Batha, K & Carroll, M. (2007). Metacognitive training aids decision making. *Australian Journal of Psychology, 59*(2).

Blume, B. D. & Covin, J. G. (2009). Attributions to intuition in the venture founding process: Do entrepreneurs actually use intuition or just say that they do?. *Journal of Business Venturing.*

Brown, A. (1987). *Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other more Mysterious Mechanisms*.

Camahalan, F. M. G. (2006). Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies of students with cases of dyslexia. *Reading Improvement, 43*(2).

Carrellp, l.; Gajdusek, L. and Wise, T. (1998). Metacognition and ESL/EFL reading. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences, 26.*

Cho, Y. (2018). The Relationship between Metacognition, Entrepreneurial Orientation, and Firm Performance: An Empirical Investigation. *Academy of Entrepreneurship Journal, 20*(2).

Cho, Y. S. (2012). *The impact of metacognition on entrepreneurial orientation: research-in-progress. Annual Meeting Southwest Decision Sciences 43th,* New Orleans/EUA.

Contreras, O. (2013). Local Entrepreneurship within Global Value Chains: A Case Study in the Mexican Automotive Industry. *World Development, 40*(5).

Cooney, T. (2012). Reducing Recidivism through Entrepreneurship Programmes in Prisons. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation, 13*(2).

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

Cross, D. R. & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80*(2).

Cunningham, J. B. and Lischeron, J. (1991). Defining entrepreneurship. *Journal of Small Business Management, 29*.

Daft, R. (2010). *Management (9th edition). Mason*. OH: South Western Cengage Learning.

Deba, A.; Deba, Abd; Mallanti, A.; Jabor, M. & Habibu, M. (2014). Enhancing Entrepreneurial Skills OD Undergraduate Science. Vocational and Technical Education Students through Entrepreneurship Education, *Journal of Technical Education and training. 6*(2).

Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organization Studies, 14*(3).

Downing, K. (2011). Impact of problem-based learning on student experience and metacognitive development. *Multicultural Education & Technology Journal, 5*(1), Emerald Group Publishing Limited.

Duman, B. (2018). The Relationship between the Entrepreneurship Characteristics and Metacognitive Awareness

Levels of Pre-service Teachers. *Journal of Education and Training Studies, 6*(5).

Earley, P.; Christopher, Terry Connolly & Ekgren, Goran. (1989). Goals Strategy Development and Tack Performance: Some Limits on the Efficacy of Goal Setting. *Journal of Applied Psychology, 74*(1).

European Commission's Joint Research Centre. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework.* Luxembourg: Publication Office of the European Union. (EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884).

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10).

Flavell, J. (1981). *Cognitive Monitoring In W.P. Dickenson (ED).* Children Oral Communication Skills, New York.

Flavell, J. H. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition.* In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Florian, J.; Karri, R. & Rossiter N. (2007). Fostering entrepreneurial drive in business education: An attitudinal approach. *Journal of Management Education, 31.*

Gama, C. A. (2004). *Integrating Metacognition Instruction in Interactive Learning Environments*. University of Sussex, 232.

Glasspool, D. & Fox, J. (2005). *Knowledge, argument and meta-cognition in routine decision-making.* IT. Betsch & S.

Haberstroh (Eds.), *The routines of decision making*. Hillsdale, NJ: Lawrence

Gurol, Y. & Atsan, N. (2006). Entrepreneurial characteristics amongst university students: Some insights for entrepreneurship education and training in Turkey. *Education and Training, 48*(1).

Guss, C. & Wiley, B. (2007). Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India, and the United States. *Journal of Cognition and Culture, 7.*

Haynie, M; Shepherd, D; Mosakowski, E. & Earley, P. (2010). A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset. *Journal of Business Venturing 25*(2).

Higham, P. & Gerrard, C. (2005). Not all errors are created equal: Metacognition and changing answers on multiple choice tests. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 59.*

Hitt, M. & Ireland, RD. (2000). *The intersection of entrepreneurship and strategic management research.* In Handbook of Entrepreneurship. Sexton DL, Landstrom HA (eds.), Blackwell: Oxford.

Iwai, Yuko. (2009). The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical Implications for EFL/ESL Teachers. *The Reading Matrix, 11*(2).

Jacobs, G. M. (2005). A classroom investigation of the growth of metacognitive awareness in kindergarten children through the writing process. *Early Childhood Education Journal, 32*(1).

Kankia, J. (2015). *Enhancing Entrepreneurship in Technical and Vocational Education at Tertiary Education Level to meet the Challenges of the Globalization in Nigeria*. Technical Education Department Hassan Usman Katsina Polytechnic Katsina State Nigeria.

Karbalaei, A. (2010). A Comparison of the Metacognitive Reading Strategies Used by EFL and ESL Readers. *The Reading Matrix, 10*(2).

Kim, D.; Lee, D. (2018). Impacts of Metacognition on Innovative Behaviors: Focus on the Mediating Effects of Entrepreneurship. J. Open Innov. Technol. Mark. *Complex*, *4*(18).

Krpalek, P.; Krylova, K. & Berkova, K. (2018). The Importance of Metacognitive Strategies for Building Competitive Business Competencies. *Journal of Competitiveness, 10*(3).
From: https://doi.org/10.7441/joc.2018.03.05.

Lai, E. (2011). *Metacognition: A Literature.* Review Research Report. from: http://www.pearsonassessments.com/research.

Ling, H.; Leppiman, A. & Vennesaar, U. (2011). *Exploring the Impact of Entrepreurship courses on the Metacogntive Awareness of University Students.* Gunnar Prause Urve, Venesaar (eds), University-Business Cooperation Tallinn, BWV. Berliner Wissenchafts -verlag.

Littlefield, A. (2011). *The Relations Among Summarizing Instruction, Support for Student Choice, Reading Engagement and Expository Text Comprehension.* thesis, The Catholic University of America.

Livingstone, J. (1997). *Metacognition*. An Overview. www.gse.buffalo.Edu.

McClelland, D. (1987). Characteristics of Successful Entrepreneurs. *The Journal of creative behavior, 21*(3).

Meipan, Lin. (2005). *The Implication of Schema Theory, Metacognition and Graphic Organizers in English Reading Comprehension for Technical College Students in Taiwan*. Thesis, Spalding University.

Mitchell, J.; Smith, Gustafsson & Davidsson. (2005). *Thinking About Thinking About Thinking: Exploring how Entrepreneurial Metacognition Affects Entrepreneurial Expertise.* The Babson Research Conference Babson College, Wellesley.

Mohan, v, & Bharti, L. (2017). Effect of metacognitive skills on Entrepreneurial talent: A Contextul Study. *Indian Journal of Health and Well –being, 8*(12).

Morley, S. (2009). *Abstract metacognitive Identities: Examining Sixth-Grade Students' Thinking During Academic Reading*. The College of Education, Northern Illinois University.

Orlich, Donald C.; Robert J. Harder; Richard C. Callahan; Michael S. Trevisan and Abbie H. Brown. (2011). *Teaching strategies: A guide to effective instruction 9th ed*. Boston: Wadsworth.

Paris, S. & Winogard, D. (1990). Promoting Metacognition and Motivation of Exceptional Children. *Remedial and Special Education, 11*(6).

Phillips, D. & Lynn, B. (2014). Creativity and Entrepreneurship: Changing Currents in Education and Public Life edited by Lynn Book and David P. Phillips. *Science and Public Policy, 41*(2).

Raposo, M. & Paço, A. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema, 23*(3).

Rysz, T. (2004). *Metacognition Learning Elementary Probability and Statistics. The Collage of Education*. University of Cincinnat.

Saraç, S. & Karakelle, S. (2012). The relations among metacognitive awareness, intelligence, problem solving and need for cognition. *Education and Research, 37*(164).

Schramm, C. J. (2006). *The Entrepreneurial Imperative*. New York: Harper Collins.

Schraw, G. (1995). Measures of feeling-of-knowing accuracy: A new look at an old problem. *Applied Cognitive Psychology, 9.*

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26*(1–2).

Schraw, G. and Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Cotemporary Educational Psychology, 19*.

Staw, B. & Boettger, R. (1990). Task revision: A neglected form of work performance. *Academy of Management Journal, 33*(3).

Staw, B.; Sandelands, L. & Dutton, J. (1981). Threat Rigidity Effects in Organizational Behavior: A Multilevel Analysis. *Administrative Science Quarterly, 26*(4).

Swanson, H. & Torhan, M. (1996). Learning disabled and average readers' working memory and comprehension: does metacognition play a role?. *British Journal of Educational Psychology, 66*(3).

Tam, H. (2009). *How and to what extent does entrepreneurship education make students more entrepreneurial? A California case of the Technology Management Program*. Doctoral dissertation, Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 304852166).

The quality assurance agency for higher education. (2012). *Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers*. from: www.qaa.ac.ukRegistered charity numbers 1062746 and SC037786.

Tsai, C. (2005). *Cognition and metacognition of English reading strategies in Successful Taiwanese Comprehensive High School Student Readers: Opportunities and Obstacles*. The Collage of Education, The University Laramie, Wyoming.

Urban, B. (2012). A metacognitive approach to explaining entrepreneurial intentions. *Journal of the Southern African Institute for Management Scientists, 21*(2).

Ustav, S. (2016). How Entrepreneurship Education Can be Developed Knowing the Power of Metacognition. *Research in Economics and Business: Central and Eastern Europe, 8*(2).

Wankat, P. & Oreovicz, F. (1998). Content tyranny. *ASEE Prism, 8*(15).

Whitebread, D.; Berhenke, A.; Palincsar, A. & Marulis, M. Assessing metacognitive knowledge in 3–5 year olds: the development of a metacognitive knowledge interview (McKI). *Metacognition and Learning, 11*(3).

World Economic Forum. (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs: Unlocking Entrepreneurial Capabilities to Meet the Global Challenges of the 21st Century*. World Economic. Form: A Report of the Global Education.

Yore, L. D.; Craig, M. T. & Maguire, T. (1998). Index of science reading awareness: An interactive-constructive model, test verification, and grades 4–8 results. *Journal of Research in Science Teaching, 35.*

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ 2019/5/9، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ 2019/7/22 >>