﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعداد

أ.د/ أحمد عبد الهادى ضيف كيشار
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
عمادة الدراسات المساندة جامعة الطائف

المجلة التربوية. العدد الثامن والخمسون. فبراير ٢٠١٩م
Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص: استهدف البحث التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف، وتكونت عينة البحث من (١٧) طالبًا، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، الأولى (٩) طلاب بالمجموعة التجريبية، والثانية (٨) طلاب بالمجموعة الضابطة، حيث أعد الباحث (مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي، والبرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم للمعالجة التجريبية) وتعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج بواقع (٢٠) جلسة بمعدل جلستين أسبوعيًا بواقع (٦٠) دقيقة للجلسة، وبعد انتهاء البرنامج التدريبي تم تطبيق مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي، وأشارت النتائج تحسن مستوى دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية خلال القياس البعدي عند مقارنتهم بطلاب المجموعة الضابطة، واستمرارية ذلك الأثر خلال القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد مرور أربعة أسابيع من القياس البعدي، وتم تفسير تلك النتائج في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحوث السابقة والإطار النظري.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات ما وراء التعلم– دافع الإنجاز الأكاديمي – طلاب كلية الآداب.

Title: ***The effectiveness of a training program based on some of the meta-learning strategies in the academic achievement motivation of university students.***

Abstract: The study aimed to verify the effectiveness of a training program based on some of the meta-learning strategies in the academic achievement motivation of the students of the Faculty of Arts at Taif University. The sample consisted of (17) students. The sample was divided into two groups that (9) students in the experimental group, and (8) students in the control group , the researcher prepared (the measure of academic achievement motivation, and the training program based on some of the strategies meta-learning for experimental treatment) and the experimental group was subjected to (20) sessions and the rate of two sessions per week, (60) minutes session, After the end of the training program, the measure of academic achievement motivation was applied, The results indicated that the academic achievement motivation of the experimental group was improved during the post-measurement when compared with the students of the control group and the continuity of that effect during the follow up measurements of the experimental group after four weeks of the post-measurement. The results were interpreted by the theoretical framework and the results of previous studies.

Keywords: meta-Learning Strategies - Academic achievement motivation- Students of the Faculty of Arts.

المقدمة:

يُعد ما وراء التعلم Meta-Learning من الموضوعات التي حظيت باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في حل المشكلات التدريسية، حيث يركز على العلاقة بين المهام الأكاديمية المختلفة واستراتيجيات التعلم التي تساهم في حل تلك المشكلات لدى طلاب الجامعة، لذلك فإن استخدام استراتيجيات ما وراء التعلم قد يؤدي إلى تحسين دافع أنجازهم الأكاديمي.

ويرى كل من Eze, Ezenwafor and Molokwu (2015,103) أن ما وراء التعلم هو مفهوم يعتمد على المعتقدات المعرفية وعمليات التعلم والمهارات الأكاديمية، التي يستطيع الطلاب من خلالها التمتع بمستويات عليا من الوعى بما وراء التعلم، ومن ثم يكون لديهم القدرة على تقييم فعالية أساليب التعلم الخاصة بهم وتنظيمها وفقاً لمتطلبات مهام التعلم. كما يرى كلاً من (Kidman, 2015; Mylona, 2016) أن ما وراء التعلم هو عملية يمكن من خلالها الاستفادة من مكونات الوعي والتحكم، واستخدامها في جميع المكونات التي تشكل الخبرات السابقة للتعلم. ويظهر أهمية استراتيجيات ما وراء التعلم فيما يذكره كل من Mathrani, and Parsons (2012, 578) أن ما وراء التعلم يهيئ للطلاب بيئة تعليمية إيجابية يعزز الابتكار، ويشجع على اتخاذ القرارات في المواقف التعليمية، ويساعدهم في تحديد نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم الداخلية ومن ثم معالجتها أو تعديلها وذلك من خلال الاستراتيجيات المختلفة.

ويذكر كل من (Winters, 2011; Chiou, 2008) أن استراتيجيات ما وراء التعلم تساعد الطلاب على التأمل، وتكوين المفاهيم وتطويرها، وإجراء تغييرات واعية في أساليب تعلمهم فيصبحون أكثر إنتاجية وأكثر فعالية كمتعلمين مستقلين، مما يسهل تطبيق تلك الاستراتيجيات بفعالية مدى الحياة، لكي يتمكن الطلاب من تولي مسؤولية التعلم الخاص بهم. ويذكر Mylona (2016, 48) أن استراتيجيات ما وراء التعلم تساعد في توجيه الطلاب لاكتساب معارف التعلم الجديدة مع إمكانية معالجة المعلومات والاحتفاظ بها، كما أنها تساهم في تعلم المعلومات البسيطة والمعقدة. ويرى كل من (Jonassen, 1988; Chiou 2008; Merchie and Van Keer, 2016 أن استراتيجيات التخطيط، وإثارة الانتباه،

والتشفير، والمراجعة، والتقييم، وخرائط المفاهيم، والخرائط الذهنية تُعد من استراتيجيات ما وراء التعلم.

ويشير Winters (2011, 91) إلى أن ما وراء التعلم يرتبط بتنظيم الذات والدافع الداخلي والتأمل الذاتي لدى الطلاب، ويُعد منهجًا مرتكزًا على الطالب (ذاتي التنظيم) للتدريس والتعلم. وقد توصلت نتائج بحث كل من Doostian, Fattahi, Goudini, A'zami, Massah and Daneshmand (2014) إلى فعالية التدريب على تنظيم الذات في تحسين دافع الإنجاز الأكاديمي.

يتضح مما سبق أن استراتيجيات ما وراء التعلم تركز على الوعي وتنظيم الذات لدى الطلاب والتي بدورها تدفعهم داخلياً نحو عملية التعلم، وتخلق لديهم وعياً بذاتهم. كما أن تلك الاستراتيجيات تعزز المراقبة ومتابعة عملية التعلم وتحفز وعى الطالب بما يعرفه وكيف يعرفه؛ الأمر الذي قد يسهم في تحسين دافع الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب في محتويات المقررات المختلفة.

ويرى كل من (Binder, 2014; Prajina and Godwin 2015; Gupta1i and Mili 2016) أن دافع الإنجاز الأكاديمي يُعد دافعًا داخلياً للطلاب نحو عملية التعلم يدفعهم نحو تحقيق النجاحات في الأعمال الأكاديمية المختلفة، ويساعدهم على ترسيخ المعلومات. لذلك يشير كل من Langley, Wambach, Brothen and Madyun (2004, 40) إلى أن دافع الإنجاز الأكاديمي يساهم في تحسين جودة تعلم المعلومات الجديدة واتقان المهارات وتطبيق تلك المهارات والمعلومات في مواقف جديدة. كما يذكر كل من Akpan and Umobong (2013, 389) أن دافع الإنجاز الأكاديمي يساعد الطلاب على المشاركة في الأعمال الأكاديمية، ويمكنهم من التعامل مع الصعوبات الأكاديمية، ومواجهة الضغوطات.

ونظراً للأهمية التي يحظى بها دافع الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، فقد اهتم كثير من علماء النفس والباحثين بدراسته ومن بين هؤلاء: (Aladag, 2010; Soltanzadeh, Hashemi and Shahi, 2013; Soleymanpour, 2014; Kanani, Adibsereshki and Haghgoo, 2017)، حيث أظهرت النتائج المستخلصة من تلك البحوث وجود مؤشرات تدل على انخفاض في دافع الإنجاز الأكاديمي لدى جميع الطلاب، مما

أوعز للباحثين بضرورة تحسينها لأهميتها في تحقيق إنجازات المهام الأكاديمية والتي بدورها تحقق النجاحات لدى الطلاب في كل المراحل التعليمية، لذلك فقد صُممت بعض البرامج التدريبية التي تقوم على استخدام بعض الاستراتيجيات في مواقف التعلم المختلفة، ومن بين تلك البرامج استراتيجيات ما وراء التعلم كما في بحث كل من (Alton, 2016; Mylona 2016).

ومن ثم، فإن البحث الحالي تناول برنامجاً تدريبياً قائماً على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم لدى طلاب الجامعة؛ آخذاً في اعتباره أن العديد من نتائج البحوث السابقة التي ركزت على فعالية التدريب على هذه الاستراتيجيات التي تتعلق بما وراء التعلم في المتغيرات التابعة الأخرى، وتشير البحوث إلى وجود تناقض بين نتائجها من حيث تأثيرها الدال في المتغيرات التابعة المختلفة، فقد أسفرت نتائج بعض تلك البحوث عن وجود تأثير دال لبعض استراتيجيات ما وراء التعلم في المتغيرات التابعة المختلفة والتي منها دافع الإنجاز الأكاديمي كما في بحث كلٍ من (Jibrin and Zayum, 2012; Cheema and Mirza, 2013; Mylona, 2016). في حين أوضحت نتائج بعض البحوث الأخرى عدم وجود أثر دال للبرنامج القائم على ما وراء التعلم في الفوائد الإيجابية للتعلم، كما في بحث كل من (Gaines , 1993; Lubel 2007) . بناءً على ما تقدم، قام الباحث الحالي بدراسة مدى تأثير برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

مشكلة البحث:

أشارت نتائج البحوث السابقة إلى أهمية تحسين دافع الإنجاز الأكاديمي في المراحل التعليمية المختلفة لدى الطلاب والتي من بينها طلاب الجامعة، مثل بحث (Soltanzadeh 2013; Soleymanpour, 2014; Kanani et al. 2017, Kaur and et al. Sankhian, 2017; Alsancak and Ozdemir, 2018)، ولقد تعددت نتائج البحوث تبعاً لأبعاد دافع الإنجاز الأكاديمي المستهدف بحثها، حيث أشار بعضها إلى وجود انخفاض ملحوظ في دافع الإنجاز الأكاديمي في المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، حيث يرى Guptali and Mili (2016, 44) أن الطلاب في المرحلة الثانوية والجامعية يفتقرون إلى دافع الإنجاز الأكاديمي، وذلك لما تعانيه هذه

المرحلة من تغيرات فسيولوجية ونفسية واجتماعية مما يجعل انتباههم مقسماً بين كل تلك الأمور. ولقد لاحظ الباحث الحالي-من خلال عمله بالتدريس بالجامعة-وجود انخفاض في دافع الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب.

فقد لوحظ أيضاً -في حدود ما اطلع عليه الباحث -إغفال البحوث العربية والأجنبية لهذا الشأن؛ مما تتضح أهمية دراسة دافع الإنجاز الأكاديمي، ولتحسين ذلك المتغير؛ فإنه يمكننا استخدام برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم بهدف تحسين دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف، حيث يعتبر هذا الهدف هو الدافع الرئيس الذي شجع الباحث على القيام بالبحث الحالي، مما قد يجعل البحث الحالي يسهم بقوة في سد تلك الفجوة.

ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف؟ وتتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى فعالية التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في دافع الإنجاز الأكاديمي، ومدى استمرار هذا الأثر خلال القياس التتبعي بعد مرور أربع اسابيع من القياس البعدي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف.

أهمية البحث:

- تنبع أهمية البحث الحالي من إمكانية تقديمه دليل علمي لدور التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

- يقدم البحث أدوات جديدة كمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي، وبرنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم تم إعدادهما لتتناسب مع طلاب الجامعة.
- البحث عن أفضل الاستراتيجيات لما وراء التعلم التي يُمكن أن تؤدي إلى تحسين دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- إمكانية استفادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من نتائج البحث الحالي، وخاصةً عند إعدادهم لبرامج تدريبية تهدف إلى تحسين دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- الخروج بمجموعة من التوصيات التربوية بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي، والتي قد تسهم بشكلٍ فاعل في تطوير برامج البكالوريوس بالجامعة؛ وتكون بمثابة محاولة علمية لتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي من خلال تطبيق البرامج التدريبية المختلفة.

مصطلحات البحث:

استراتيجيات ما وراء التعلم Meta-learning Strategies

- تُعرف بأنها آلية تعلم وإجراءات منظمة؛ تتضمن مجموعة من المواقف التي يتعلم الطالب من خلالها باستخدام بعض الاستراتيجيات التي تتمثل في التخطيط، ودورة الاستقصاء، وخرائط المفاهيم، والخرائط العقلية والتي يتم تدريب طلاب المجموعة التجريبية عليها خلال جلسات البرنامج التدريبي في البحث الحالي.

دافع الإنجاز الأكاديمي: Academic Achievement Motivation

يمكن تعريفه بأنه القوة الداخلية التي تدفع الطالب نحو إنجاز المهام الأكاديمية عن طريق تحقيقه للأهداف التعليمية وذلك من خلال ثلاثة أبعاد هي: الثقة بالنجاح، والاهتمام بالتميز، وتفضيل مواقف الإنجاز، والتي يتم قياسها بمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي المُعد في البحث الحالي.

- الثقة بالنجاح: هي ميل الطالب نحو السعي لبذل مزيد من الجهد في الأعمال التي فيها تحدى، وثقتهم الذاتية بأنهم سوف ينجحون في الأعمال الموكلة إليهم التي تتناسب مع طموحاتهم المرتفعة.
- الاهتمام بالتميز: قدرة الطالب على اتقان المعلومات واكتساب المهارات الإبداعية لمواجهة الصعوبات المتعلقة بالمحتويات الأكاديمية.

- تفضيل مواقف الإنجاز: ميل الطالب إلى ابتكار أنشطة تعليمية مرتبطة بالمحتوى التعليمي، والانتباه أثناء مواقف التعلم، والحرص على الانتهاء من الأعمال والمهام المكلف بها في وقتها المحدد رغبةً في التفوق الأكاديمي.

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بعينة من طلاب قسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف- المملكة العربية السعودية؛ والمسجلين في المستوى الأول في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، كما يتحدد كذلك بالبرنامج التدريبي المعد، ومقياس دافع الإنجاز الأكاديمي.

الإطار النظري:

أولًا: ما وراء التعلم

يرى كلٌ من (Winters, 2011; Mylona 2016, 2016) أن ما وراء التعلم هو عبارة عن "التعلم حول التعلم". ويشير Eze et al (2015, 103) إلى ما وراء التعلم بأنه مفهوم يهتم أساسًا بتنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب في عملية التعلم وتطبيقها بحيث يصبحون أكثر فعالية في مواقف التعلم المختلفة.

ويذكر كل من (Vilalta, Giraud-Carrier, Brazdil and Soares (2004, 31 أن ما وراء التعلم يساعد الطلاب على حل المشكلات غير التقليدية، كما أنه يساعدهم على التحكم في عملية التعلم والاستفادة من الخبرات السابقة في المواقف الجديدة. وينظر كل من Eze et al. (2015,103) إلى ما وراء التعلم على أنه منهجٌ للتدريس والتعلم مرتكزٌ على الطالب (ذاتي التنظيم)، يدور حول فكرة الإدراك والتحكم في التعلم الذي يخص الطالب ذاته. ويتضمن هذا المفهوم عدة مبادئ تتلخص فيما يلي: احتياج الطلاب إلى امتلاك المعرفة حول الكيفية التي يتعلمون من خلالها، وامتلاك الطلاب للحافز الذي يجعلهم سباقين في إدارة أنفسهم بهذه الطريقة، وأن يكون لدى الطلاب القدرة على تنظيم تعلمهم.

ويضيف Winters (2011, 91) أن من بين خصاص استراتيجيات ما وراء التعلم، أنها مفيدة لتنظيم التفكير التأملي.

كما يرى Meyera, Knightc, Callaghana and Baldocka (2015, 279) أن تلك الاستراتيجيات تمكن الطلاب من بناء تمثيل ذاتي لأنفسهم. ويذكر Mylona

(2016, 36) أنها توجه الطلاب نحو إنجاز مهام التعلم والميل نحوها لتحسين كفاءتهم أو إثبات ذاتهم، كما أن تلك الاستراتيجيات تزيد من وعي الطلاب، مما يسمح لهم بالتحكم في عملية التعلم، وتساهم أيضاً في ربط المعرفة والخبرات السابقة بالمعلومات الجديدة.

يتضح مما سبق أن ما وراء التعلم واستراتيجياته يزيد من عملية الوعي الذاتي لدى الطلاب والتي تجعل لديهم القدرة على فهم المعلومات وتعلمها وتطبيقها، وذلك من خلال التفكير في عملية التعلم ذاتها؛ أي أدراك الطلاب لمحتوى التعلم وقدرته على التعلم، وإدراكه لكيفية استخدام هذه القدرة لكي يصبح متعلمًا أكثر فاعلية فينعكس ذلك على أدائه الأكاديمي.

استراتيجيات ما وراء التعلم:

١- استراتيجية التخطيط Planning Strategy

يقوم الطالب في هذه الاستراتيجية بتحديد ما يجب القيام به في عملية التعلم، وكيفية القيام به (التخطيط المسبق) وتعديل الخطط أثناء قيامه بذلك (التخطيط أثناء العمل) (Jackson, 2004, 394).. ويرى Jonassen, (1988, 175) أن استراتيجية التخطيط يقوم الطالب فيها بتحديد أهداف التعلم على أساس نواتج التعلم، والإعداد المسبق وتنشيط مخططات الذاكرة ذات الصلة، وتحديد مستوى "عمق" المعالجة المطلوبة، والتقدير؛ أي التنبؤ بمعالجة المعلومات.

٢-استراتيجية دورة الاستقصاء Inquiry Cycle Strategy

يرى Winters (2011, 90) أن استراتيجية دورة الاستقصاء تنمى التفكير التوليدي لدى الطلاب، وتساعد في تنظيم التفكير التأملي حول التعلم، كما تساعد في تحسين عملية التعلم. كما يرى كل من Smyrnaiou, Foteini and Kynigos (2012, 235) أن استراتيجية دورة الاستقصاء تساعد الطلاب في تعزيز أنشطتهم المختلفة، وتنمية المفاهيم المنطقية لديهم واكتشاف العلاقات السببية الجديدة، وإجراء الملاحظات. وقد أقترح كل من White and Frederiksen (1998, 109) خمس مراحل لاستراتيجية دورة الاستقصاء هي: ١) السؤال، " تحديد السؤال بوضوح" ٢) التنبؤ ٣) الخبرة، "وصف الخبرة السابقة لدى الطالب"، ورسم تخطيطي خاص بالطالب، ووصف كيفية استخدامه للتنفيذ، وعرض جدول البيانات" ٤) النمذجة ٥) التطبيق.

٢- استراتيجية خرائط المفاهيم Concept Mapping Strategy

يذكر Gray (2014, 162) أن استراتيجية خرائط المفاهيم تُعد أداة توضيح تخطيطية تمكن الطلاب من تنظيم المفاهيم الأساسية وعلاقاتها حول موضوع ما. وتتضمن هذه الاستراتيجية ست خطوات هي: ١) البدء بالموضوع العام في أعلى أو وسط الخريطة في شكل بيضاوي واحد ٢) وربط الموضوع العام بالمفاهيم ذات الصلة بالأسهم ذات الاتجاه الواحد باستخدام قائمة مصطلحات المفاهيم الأساسية المقدمة ٣) الاستمرار في ربط المفاهيم بالأسهم وتحديد الروابط بينها حتى تستخدم جميع مصطلحات المفاهيم الأساسية المقدمة ٤) يتم استخدم الكل وفقط المصطلحات في قائمة المفاهيم الرئيسية المقدمة لتكوين خريطة المفاهيم الخاصة بالطالب ٥) يتم استخدام مصطلح المفهوم مرة واحدة فقط عند تكوين الخريطة ٦) يتم كتابة عبارات وصفية فوق كل الأسهم بين المفاهيم لإظهار العلاقات فيما بينها.

٤- استراتيجية الخرائط العقلية Mind Mapping Strategy

يذكر Ayal, Kusuma, Sabandar and Dahlan (2016,53) أن استراتيجية الخرائط العقلية تساعد الطلاب في عملية التعلم، وتخزين المعلومات، كما تساعدهم على فهم الموضوعات بسهولة من خلال بناء خرائط أو رسوم بيانية، وتشجعهم على التعبير عن آرائهم بحرية. وتتضمن هذه الاستراتيجية أربع خطوات هي: نظرة عامة حول الموضوع؛ وهو بمثابة مراجعة شاملة له خلال وأثناء بداية عملية التعلم، وعرض المعلومات ومراجعتها مبكراً، والرؤية والمراجعة المتعمقة للموضوع، والمراجعة على شكل ملخص للمواد التي تم تدريسها والتأكيد على المعلومات والمفاهيم بصيغة مهمة للتذكر يتحكم بها الطالب.

ويُستخلص مما سبق أن استراتيجيات ما وراء التعلم تنمى التفكير لدى الطلاب وتساعدهم في تخطيط وتحديد أهدافهم المستقبلية، وتنظيم عملية التعلم لكي يكونوا على وعى أعمق بسياق محتوى التعلم وذلك من خلال استخدام تلك الاستراتيجيات؛ المتمثلة في التخطيط، دورة الاستقصاء، وخرائط المفاهيم، والخرائط العقلية، كما يتضح اهتمام البحوث السابقة بالتدريب على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم أو فعالية البرامج التدريبية أو استخدام بعض الاستراتيجيات في بعض المتغيرات التابعة الأخرى وأن ما وراء التعلم يحسن من مستوى المناقشات التأملية والكتابة الابتكارية. وقد توصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ

بأداء الطلاب الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال التدريب على ما وراء التعلم كما في بحث Norton, Owens and Clark (2004) ؛ وأشارت بعض النتائج إلى فعالية استراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين التحصيل العلمي وتعلم مفاهيم المحاسبة كما في بحث Chiou (2008) ؛ وفى تحسين الإنجاز الأكاديمي كما في بحث كل من (Jibrin and Zayum, 2012; Cheema and Mirza, 2013)؛ وتوصلت نتائج بحث Eze et al. (2015) إلى فعالية طريقة تدريس ما وراء التعلم في تحسين الأداء الأكاديمي في مواد التقنية لدى الطلاب، كما توصلت نتائج بحث(2015) Ward, Connolly and Meyer؛ إلى فعالية أنشطة ما وراء التعلم في تحفيز الطلاب على البحث عن المعلومات والمعارف السابقة بطريقة غير مقصودة وزيادة وعيهم، وتوصلت نتائج بحث Van Keer (2016) Merchie and ؛ إلى أن استراتيجية الخرائط العقلية أدت إلى تحسين مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في تعلم النصوص، وتوصلت نتائج بحث Colthorpe, Sharifirad, Ainscough, Anderson, and Zimbardi (2018)؛ إلى أن مهام ما وراء التعلم كان لها تأثير إيجابي على تعلم طلاب كلية العلوم الطبية. وتوصلت نتائج بحث Turan- Oluk and Ekmekci, (2018)؛ إلى فعالية استراتيجية خرائط المفاهيم في تعلم مفهوم تحليل الجاذبية.

ثانيًا: دافع الإنجاز الأكاديمي:

يرى كل من (Ewing 2001; Steinmeyer, 2003; Binder, 2015) دافع الإنجاز الأكاديمي هو قدرة داخلية تحفز الطالب على التميز في المجالات الأكاديمية المختلفة وذلك من خلال قيامه بأعمال جيدة في أي موقف؛ كما يوجهه هذا الحافز نحو السعي لإنجاز المهام التي تؤدى إلى تحقيق الكفاءات الأكاديمية. كما يعرف كل من Sarouni, Jenaabadi, and Pourghaz (2016, 128) دافع الإنجاز الأكاديمي بأنه قدرة الطلاب على توجيه سلوكهم نحو التعلم والإنجاز.

ويشير كل من Agrawal and Teotia (2015, 27) إلى دافع الإنجاز الأكاديمي هو الآلية الرئيسة التي يتعرف الطلاب من خلالها على مواهبهم وقدراتهم وكفاءاتهم التي تشكل جزءاً مهماً من تطوير طموحاتهم المستقبلية.

Mizuno, Tanaka, Ishii, Tanabe, Onoe, Sadato and Watanabe ويذكر(2008)

أن دافع الإنجاز الأكاديمي يساهم في تحسين جودة التعلم والتكيف النفسي والأداء الأكاديمي لدى الطلاب. ويشير Saki and Nadari (2018, 325) أن دافع الإنجاز الأكاديمي يساعد الطلاب على تحمل المسؤولية وتحديد الأولويات وفهم المعلومات من خلال الاستمرار في المشاركة النشطة وتنظيم الأنشطة التعليمية والتي بدورها تؤدى إلى إكمال المهام المطلوبة في عملية التعلم. ويذكر Pakma (2009,5) أن خصائص دافع الإنجاز الأكاديمي تتمثل في المثابرة، والتخطيط المستقبلي، والتكيف مع الظروف الجديدة، وضبط النفس في المواقف الانفعالية، والتأني في إصدار الأحكام، والمسؤولية الشخصية، وتحمل المخاطر، وارتفاع مستوى الطموح، وابتكار الأنشطة المختلفة، كما أنه يساعد في وضع أهدافاً ترتبط بالمهنة.

ويُستنتج مما سبق أهمية دافع الإنجاز الأكاديمي في مساعدة الطلاب على تحديد أهدافهم المستقبلية، وعلى التكيف مع المواقف الجديدة التي تواجههم، وتحفيزهم على إنجاز المهام الأكاديمية المتعلقة بالمحتويات المقررة، كما أنه يساعدهم على المشاركة الإبداعية النشطة في عملية التعلم باستمرار لتحقيق التفوق الأكاديمي.

خصائص الطلاب ذوي دافع الإنجاز الأكاديمي المرتفع:

يذكر Ross (1999,4) أن الطلاب ذوي دافع الإنجاز الأكاديمي يرغبون في اتقان المهارات والمعلومات، ويفضلون المهام الصعبة والأعمال التي توصف بالتحدي، ولديهم فضول، ويعتمدون على ذاتهم في التعلم، ولديهم استقلالية في اتخاذ القرار. كما يرى Gardner (2003,14) أن هؤلاء الطلاب يكونون متحمسين؛ ويبدون اهتمامًا بالأنشطة الصعبة، والعمل الجاد، والشعور بالثقة بالنفس، والالتزام بأداء المهام، ويتمسكون بإنجاز المهام في الظروف الصعبة بشكل جيد.

يتضح مما سبق أن الطلاب الذين لديهم دافع إنجاز أكاديمي مرتفع يتصفون بعدة صفات تميزهم عن أقرانهم الآخرين، حيث أنهم يفضلون الأعمال التي تتصف بالتحدي، ويعتمدون على أنفسهم في أدائهم للأعمال المعقدة وانجازها في الظروف الصعبة، ولديهم القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة في المواقف المختلفة.

أبعاد دافع الإنجاز الأكاديمي:

يتفق كل من (الشعراوي، ١٩٩٩؛ خليفة، ٢٠٠٧) على أن دافع الإنجاز الأكاديمي يتضمن ثلاثة أبعاد هي الثقة بالنجاح، والاهتمام بالتميز، وتفضيل مواقف الإنجاز.

ويتضح مما سبق أن دافع الإنجاز الأكاديمي يُعد مؤشراً لمستقبل الطلاب الأكاديمى، وهو أحد الأهداف التي يسعى الطلاب لتحقيقها من خلال تلك الأبعاد التي تساهم في إنجاز المهام الأكاديمية التي تؤدى إلى تفوقهم العلمي.

وقد لاحظ الباحث الحالي اهتمام البحوث السابقة بتنمية أو تحسين دافع الإنجاز الأكاديمي من خلال استخدام الاستراتيجيات والتدريب على بعضها، أو تنمية البرامج التدريبية المختلفة أو الأساليب التدريسية، كما ورد في بحث (2010) Aladag الذي أشار إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت نظم المعلومات الجغرافية على المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية في الإنجاز والدافع الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وكشفت نتائج بحث (2013) .Soltanzadeh et al إلى فعالية أسلوب التعلم النشط في تحسين دافع الإنجاز الأكاديمي. كما كشفت نتائج بحث (2014) Soleymanpour إلى فعالية أنموذج التدريس الإبداعي في تحسين الإنجاز الأكاديمي والدافع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وأشارت نتائج بحث (2014) Chan إلى فعالية التعلم القائم على حل المشكلات في الإنجاز الأكاديمي والدافع لدى طلاب المجموعة التجريبية. من ناحية أخرى أظهرت نتائج بحث (2017) Aktas and Yurt إلى أن القصص الرقمية كان لها تأثير إيجابي على الإنجاز الأكاديمي والدافعية والاحتفاظ بالمعلومات لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بكلية التربية بتركيا. وتوصلت نتائج بحث (2017) .Kanani et al إلى فعالية التدريب على مراقبة الذات في دافع الإنجاز لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة في المرحلة الابتدائية. وتوصلت نتائج بحث كل من Kaur and Sankhian (2017) إلى فعالية الطريقة القائمة على الأنشطة في تحسين دافع الإنجاز الأكاديمي في مادة الرياضيات لدى طلاب المدارس الثانوية. وأظهرت نتائج بحث كل Alsancak and Ozdemir (2018)فعالية أنموذج الفصل الدراسي المعكوس Flipped Classroom Model في تحسين الإنجاز الأكاديمي والدافع والاحتفاظ لدى طلاب الجامعة.

ويمكن القول بأن الباحث الحالي استفاد من البحوث السابقة في إعداد وبناء الإطار النظري الخاص بما وراء التعلم والاستراتيجيات التي ترتبط بها التي وردت في بحث (Alton, (2016 ، وفي دافع الإنجاز الأكاديمي الوارد في بحث كل من (Soltanzadeh, et al. 2013; Kaur and Sankhian, 2017) ، وذلك من أجل أن يكون الإطار النظري شامل لكل عناصر البحث الحالي. كما استفاد بصفة خاصة من بحثي (Eze et al. 2015; Saki and Nadari, 2018). من ناحية أخرى، تم الاستفادة من بعض البحوث السابقة في إعداد البرنامج من خلال الجلسات التدريبية في البحث الحالي، مثل: (Ward et al. 2015; Alton, 2016; Mylona 2016, Colthorpe et al. 2018)

موقع البحث الحالي من البحوث السابقة:

١-يختلف البحث الحالي عن البحوث السابقة التي تم عرضها في أسلوب تناوله لفعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف.

٢-البحث الحالي يختلف في تناوله للمتغيرين المستقل والتابع عن البحوث السابقة من حيث عرضها للإطار النظري.

٣-يختلف البحث الحالي مع معظم البحوث السابقة في العينة والأدوات والبرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم، رغم استفادة الباحث من بعض البحوث السابقة في بناء البرنامج المعَد؛ مثل بحث (Mylona (2016.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي.

إجراءات البحث:

المنهج المستخدم في البحث:

ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي تهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في (المتغير التابع) ويتمثل في دافع الإنجاز الأكاديمي.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب المستوى الأول من قسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف، والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، والبالغ عددهم (٥١) طالبًا.

أولًا: العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة استطلاعية للبحث بلغ قوامها (٥٦) طالبًا من طلاب المستوى الأول بقسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة الطائف المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٣٥.٦) شهرًا، بانحراف معياري (٢.٢) شهرًا.

ثانيًا: العينة الأساسية:

تم اختيار عينة أساسية قوامها (١٧) طالبًا من طلاب المستوى الأول بقسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف منخفضين في مستوى دافع الإنجاز الأكاديمي، وهم الذين تقع درجاتهم في الإرباعي الأدنى على مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي، وقد روعي عند اختيار هذه العينة أن يكونوا من نفس المستوى الأكاديمي للعينة الاستطلاعية، وقد تم ذلك الاختيار في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، وبلغ متوسط الأعمار الزمنية لعينة البحث الأساسية (٢٣٧.١) شهرًا، بانحراف معياري (١.٨) شهراً ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (٩) طلاب، والأخرى ضابطة (٨) طلاب.

ثالثًا: التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

حرص الباحث على التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات التي قد تتداخل مع المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم) في تأثيره على المتغير التابع (دافع الإنجاز الأكاديمي).

كما تم حساب التكافؤ بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة حتى لا يكون للعمر الزمني ودافع الإنجاز الأكاديمي وأبعاده أثر في المعالجة التجريبية، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) نتائج حساب قيمة "U" لمتوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ودافع الإنجاز الأكاديمي وأبعاده

المتغيرات		المجموعة التجريبية ن = ٩		المجموعة الضابطة ن = ٨		U	Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر الزمني		٧.٠٠	٦٣.٠٠	١٠.٤٣	٧٣.٠٠	١٨.٠٠	١.٤٤٥	غير دالة
دافع الإنجاز الأكاديمي	الثقة بالنجاح	١٠.٢٨	٩٢.٥٠	٧.٥٦	٦٠.٥٠	٢٤.٥٠٠	١.١٢٥	غير دالة
	الاهتمام بالتميز	٩.٩٤	٨٩.٥٠	٧.٩٤	٦٣.٥٠	٢٧.٥٠٠	٠.٨٣٨	غير دالة
	تفضيل مواقف الامتحان	١٠.٤٤	٨٣.٥٠	٧.٧٢	٦٩.٥٠	٢٤.٥٠٠	١.١٣٥	غير دالة
	الدرجة الكلية	٩.٥٦	٨٦.٠٠	٨.٣٨	٦٧.٠٠	٣١.٠٠	٠.٤٨٦	غير دالة

يتضح من الجدول السابق (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع متغيرات البحث والمتمثلة في العمر الزمني والدرجة الكلية ومقياس دافع الإنجاز الأكاديمي قبل التدريب على البرنامج، مما يدل على وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

رابعًا: أدوات البحث:

(١) مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي (إعداد الباحث)

الهدف من المقياس: تحديد مستوى دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

الأساس النظري للمقياس: لإعداد هذا المقياس تم الاستفادة من المقاييس المتضمنة في بعض البحوث السابقة والإطار النظري الذى يحدد خصائص الطلاب ذوي دافع الإنجاز الأكاديمي المرتفع مثل بحث كل من (Pakma, 2009; Agrawal and Teotia, 2015; Saki and Nadari, 2018 ، الشعراوى، ١٩٩٩؛ خليفه، ٢٠٠٧) وذلك لتحديد أبعاده، وصياغة العبارات المتضمنة في كل بُعد.

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٣) عبارة تقيس ثلاثة إبعاد لدافع الإنجاز الأكاديمي هي: الثقة بالنجاح والاهتمام بالتميز وتفضيل مواقف الإنجاز، وأمام كل عبارة خمسة اختيارات (دائمًا – غالباً–أحيانًا – نادرًا–أبدا)، ويكون على الطالب اختيار الإجابة المناسبة له.

جدول (٢) أبعاد مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي والمؤشرات الدالة عليها

البعد	العبارات	أرقام العبارات
الثقة بالنجاح	- مذاكرة دروسي اولا باول يساعدني على النجاح. - لدى القدرة على التغلب على صعوبة بعض المقررات للوصول إلى النجاح. - أشعر أن مواعيد الاختبارات لا تساعدني على النجاح. - أثق بقدراتي على النجاح. - أسعى لتحقيق التفوق في دراستي الجامعية. - اهتمامي بالإجابة على الأسئلة التي تطرح في المحاضرة يساعدني على النجاح. - أومن بأن الحظ هو أساس النجاح في الجامعة. - اهتم باستذكار دروسي اولاً باول حتى احافظ على التفوق على زملائي. - انتظر ظهور نتيجتي لمعرفة مدى تحقيق أهدافي. - اهتمامي بحضور المحاضرات يحقق لي النجاح. - اطلب اعادة شرح الأجزاء المعقدة من أستاذي يساعدني على النجاح.	١، ٦، ١٢، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٩، ٣١،٣٢
الاهتمام بالتميز	- أسعى للمشاركة في الانشطة الطلابية. - أحب التعرف على المعلومات الإثرائية في المقررات الدراسية. - أرغب في انتهاء وقت المحاضرات سريعاً. - أحدد أهدافي المستقبلية. - اهتم بتعلم المعلومات الجديدة في مجال تخصصي. - أقوم بتحضير محاضراتي يومياً. - أشارك أساتذتي في المناقشة والحوار أثناء المحاضرة. - أكون سعيداً عندما أفوز على زملائي في المسابقات. - أهتم بفهم الدروس المقررة.	٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١ ، ٢٣

البعد	العبارات	أرقام العبارات
	- أثق في قدرتي على تحقيق التميز في الدراسة الجامعية. - أنتبه إلى أستاذي أثناء المحاضرة.	
تفضيل مواقف الإنجاز	- أتغلب على الصعوبات التي تواجهني في دراستي الجامعية. - ألتزم بجدول مواعيد المذاكرة. - أركز أنتباهي أثناء شرح المحاضرات. - أهتم بحضور المحاضرات مبكراً. - أواظب على الانتهاء من مراجعة دروسي مبكراً. - يصعب علي حضور جميع المحاضرات يومياً. - أضع جدولاً لمراجعة محاضراتي. - أناقش زملائي فيما يخص الدراسة الجامعية في أوقات الفراغ. - أقوم بحل نماذج الامتحانات السابقة لجميع مقرراتي الدراسية. - أتنافس مع زملائي على التفوق الدراسي. - أحرص على كتابة المعلومات المهمة أثناء المحاضرات.	٢، ٤، ٨، ١٠، ١٦، ٢٠، ٢٥، ٢٧،٢٨،٣٠ ٣٣

تقدير الدرجات:

يتم تقدير الدرجات كما يلي (دائمًا = ٥، غالباً=٤ أحيانًا = ٣، نادرًا = ٢، أبداً = ١) بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس، حيث إن جميع العبارات إيجابية، ما عدا عبارتين سالبتين هما ٧، ٢٠ أي أن النهاية العظمى للمقياس هي (١٦٥) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى دافع الإنجاز الأكاديمي، والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١ -الصدق:

أ -**صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على تسعة محكمين من أساتذة قسم علم النفس بكلية الآداب وقسمي التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الطائف، حيث طلب منهم إبداء الرأي حول ملاءمة ووضوح كل عبارة لتحقيق هدف المقياس، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس:

جدول (٣) اتفاق المحكمين على عبارات مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	٨	%١٠٠	١٥	%٨٨.٨	٢٢	%٨٨.٨	٢٩	%٨٨.٨
٢	%١٠٠	٩	%١٠٠	١٦	%١٠٠	٢٣	%١٠٠	٣٠	%١٠٠
٣	%٨٨.٨	١٠	%٨٨.٨	١٧	%١٠٠	٢٤	%١٠٠	٣١	%١٠٠
٤	%١٠٠	١١	%١٠٠	١٨	%٨٨.٨	٢٥	%١٠٠	٣٢	%١٠٠
٥	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٩	%٨٨.٨	٢٦	%١٠٠	٣٣	%١٠٠
٦	%٨٨.٨	١٣	%١٠٠	٢٠	%١٠٠	٢٧	%٨٨.٨		
٧	%٨٨.٨	١٤	%١٠٠	٢١	%١٠٠	٢٨	%٨٨.٨		

يتضح من الجدول السابق (٣) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي تراوحت ما بين (٨٨.٨– ١٠٠) % مما يشير إلى أن هذا المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، وكانت أهم التعديلات التي أشاروا إليها هي تعديل صياغة بعض عبارات المقياس لتعبر عن مؤشرات دافع الإنجاز الأكاديمي، وإضافة عبارتين على بعد تفضيل مواقف الإنجاز هما اتنافس مع زملائي على التفوق الدراسي، وأحرص على كتابة المعلومات المهمة أثناء المحاضرة، وبُعد الثقة بالنجاح، أنتبه إلى أستاذي أثناء المحاضرة. وحذف بعض العبارات على بُعد الاهتمام بالتميز، وتم عرض المقياس مرة أخرى على المحكمين بعد إجراء التعديلات المطلوبة وأفاد جميع المحكمين بصدق المقياس.

- الاتساق الداخلي:

وتم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة الواحدة فى مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية وذلك من خلال تطبيق المقياس على طلاب عينة البحث الاستطلاعية التي بلغ عدد أفرادها (٥٦) طالباً من طلاب قسم اللغة العربية، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الاتساق الداخلى بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بعد

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل الثبات
الثقة بالنجاح	١١	٠.٧٢
الاهتمام بالتميز	١١	٠.٦٩
تفضيل مواقف الإنجاز	١١	٠.٧٨

وكذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي وعبارته، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجات عباراته

الثقة بالنجاح		الاهتمام بالتميز		تفضيل مواقف الإنجاز	
١	٠.٦٩	٣	٠.٦٣	٢	٠.٧٠
٦	٠.٧١	٥	٠.٦٤	٤	٠.٧١
١٢	٠.٦٨	٧	٠.٦٢	٨	٠.٦٩
١٤	٠.٦٤	٩	٠.٦٥	١٠	٠.٦٥
١٨	٠.٧٠	١١	٠.٦٣	١٦	٠.٦٩
٢٢	٠.٧١	١٣	٠.٦١	٢٠	٠.٦٤
٢٤	٠.٦٩	١٥	٠.٧٠	٢٥	٠.٦٢
٢٦	٠.٦٤	١٧	٠.٦٨	٢٧	٠.٦٣
٢٩	٠.٦٩	١٩	٠.٦٩	٢٨	٠.٦١
٣١	٠.٧١	٢١	٠.٦٦	٣٠	٠.٦١
٣٢	٠.٦٨	٢٣	٠.٦٣	٣٣	٠.٧١

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس أن كل منهما دالة إحصائياً، مما يشير إلى صدق المقياس وإمكانية الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلاله.

٢ -الثبات:

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني أسبوعين على العينة الاستطلاعية (ن = ٥٦) وبلغت قيمة معامل الثبات لبعد " الثقة بالنجاح" (٠.٦٨)، ولبعد" الاهتمام بالتميز " (٠.٦٩)، ولبعد "تفضيل مواقف الإنجاز" (٠.٧١)، وللدرجة الكلية (٠.٧٣) وهى قيم مرتفعة، مما يدل على ثبات مناسب للمقياس ويدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها، كما تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ، للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على بعد الثقة بالنجاح (٠.٦٩)، وبعد الاهتمام بالتميز (٠.٧٠)، وبعد تفضيل مواقف الإنجاز (٠.٦٩)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠.٧٤)، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

(٢) البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم (إعداد الباحث)

الهدف العام للبرنامج:

تحسين مستوى دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة عقب التدريب على البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم.

الأهداف الفرعية للبرنامج:

يُتوقع بعد انتهاء التدريب على البرنامج أن يكون الطالب قادراً على:

- استخدام بعض استراتيجيات ما وراء التعلم بجدارة في مختلف المواقف التعليمية.

- تطبيق بعض هذه الاستراتيجيات (التخطيط ودورة الاستقصاء وخرائط المفاهيم والخرائط العقلية) في مواقف التعلم المختلفة.

خطوات بناء البرنامج:

قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي، في ضوء الهدف العام من البحث، وفى إطار التعريف الإجرائي لبعض استراتيجيات ما وراء التعلم في البحث الحالي وخصائصها، ودور كل من الباحث والطالب بناء على البحوث والكتابات النظرية في هذا المجال كما ورد في أبحاث كل من (Jonassen, 1988; White and Frederiksen, 1998; Winters, 2011; Smyrnaiou et al. 2012; Gray, 2014; Eze et al. 2015; Ayal, et al. 2016; Mylona, 2016).

جلسات البرنامج:

اشتمل البرنامج على نوعين من الجلسات هما:

(١): الجلسات الإعلامية: هدفت هذه الجلسات إلى إمداد طلاب المجموعة التجريبية بمعلومات متعلقة بمتغيرات البحث الحالي (استراتيجيات ما وراء التعلم -دافع الإنجاز الأكاديمي)، وذلك لتهيئتهم للتدريب على البرنامج، وتعريفهم بالمهام المُوكَلة لكل طالب، والأداء المتوقع من الطلاب، وتم ذلك في جلستين بواقع ساعة لكل جلسة استغرق تنفيذهما أسبوعًا واحد.

(٢): الجلسات التنفيذية: هدفت هذه الجلسات إلى تدريب الطلاب على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم من خلال محتوى مقرر علم نفس النمو لطلاب المستوى الأول من قسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف، وتطبيق ما تم تعلمه خلال الجلسات الإعلامية وصولاً إلى هدف التدريب وهو تحسين دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية، وتضمنت الجلسات التنفيذية ثمانية عشر جلسة بواقع جلستين أسبوعيًا لمدة تسع أسابيع، واستغرق زمن كل جلسة ستين دقيقة. وتم من خلال الجلسات التنفيذية تدريب الطلاب على تطبيق بعض استراتيجيات ما وراء التعلم.

- الفنيات المتبعة في تنفيذ الجلسات:

المحاضرة –العصف الذهني–المناقشة –الواجب المنزلي.

- مكونات البرنامج التدريبي:

- **المكون المعرفي: يركز هذا المكون على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم، وخصائصها، والأدوار المنوطة بكل من الباحث والطالب في ضوء الاستراتيجيات التي تم التدريب عليها في جميع الجلسات، كما احتوى هذا المكون على أبعاد دافع الإنجاز الأكاديمي وأهميته وكيفية تحسينه لدى الطلاب.**
- **المكون المهارى: يركز هذا المكون على تقديم أنشطة تدريبية تعليمية تتعلق بمحتوى مقرر علم نفس النمو للمجموعة التجريبية والتي تم التدريب عليها من خلال بعض استراتيجيات ما وراء التعلم بهدف تحسين أبعاد دافع الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب.**
- **المكون الوجداني: ارتبط هذا المكون بتوفير مناخ تعليمي قائم على الود والحب بين الباحث والطلاب وكذلك بين الطلاب وبعضهم البعض، مما شجع الطلاب على التعلم وبعيداً عن الروتين، ومشاركتهم بفعالية في إجراءات جميع جلسات التدريب، مما يزيد من دافع الإنجاز الأكاديمي لديهم.**

وصف محتوى جلسات البرنامج التدريبي:

يوضح الجدول التالي ملخصًا لمحتوى جلسات البرنامج القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم وعددها وزمنها والهدف منها:

جدول (٦) محتوى جلسات البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
١	ما وراء التعلم	٢ اعلامية	٦٠ دقيقة	المحاضرة – العصف الذهني–المناقشة –الواجب المنزلي	بعد الانتهاء من الجلسة يكون الطالب قادراً على أن: – يعرف معنى استراتيجيات ما وراء التعلم. – يوضح مبادئ ما وراء التعلم. – يذكر خصائص استراتيجيات ما وراء التعلم. – يحدد استراتيجيات ما وراء التعلم.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
٢	**دافع الإنجاز الأكاديمي**		**٦٠ دقيقة**	المحاضرة – العصف الذهني–المناقشة –الواجب المنزلي.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون الطالب قادراً على أن: – يعرف معنى الدافع. – يذكر مفهوم دافع الإنجاز الأكاديمي. – يشرح أهمية دافع الإنجاز الأكاديمي. – يحدد خصائص دافع الإنجاز الأكاديمي. – يحدد أبعاد دافع الإنجاز الأكاديمي.
١ إلى ١٨	**التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم**	**١٨ تنفيذية**	**٦٠ دقيقة لكل جلسة**	المحاضرة – العصف الذهني–المناقشة –الواجب المنزلي.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون الطالب قادراً على أن: ١– يعرف الطالب إجراءات استراتيجية التخطيط وكيف تتطبق. ٢– يعرف الطالب إجراءات استراتيجية دورة الاستقصاء، وكيف تتطبق. ٣– يعرف الطالب إجراءات استراتيجية تخطيط المفاهيم، وكيف تتطبق. ٤– يعرف الطالب إجراءات استراتيجية الخرائط الذهنية، وكيف تتطبق. ٤– يطبق الطالب الإجراءات الأساسية لاستراتيجيات ما وراء التعلم ويصبح قادرًا على أن: – يذكر مفهوم علم نفس النمو. –يشرح اتجاهات علم نفس النمو. – يشرح التغيرات التي تطرأ على السلوك الإنساني خلال مراحل العمر. –يذكر مفهوم ظاهرة النمو. – يحدد القوانين التي تحكم ظاهرة النمو. – يشرح مطالب النمو. – يوضح أسباب الفشل في تحقيق واجبات النمو. – يحدد المفاهيم المرتبطة بعلم نفس النمو. – يذكر مفهوم النضج. – يحدد علاقة النضج بالاستعداد. – يوضح الاتجاهات في دراسة علم نفس النمو. – يشرح أهداف علم نفس النمو. – يوضح أهمية دراسة علم نفس النمو. – يذكر قوانين ومبادئ النمو. – يشرح العوامل المؤثرة في النمو.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
					-يذكر مفهوم الوراثة. -يحدد مفهوم البيئة. - يحدد خصائص الوراثة. - يحدد جوانب تأثير البيئة على النمو. - يذكر مفهوم الغدد. - يحدد أنواع الغدد. - يفرق بين الغدة النخامية والغدة الدرقية. - يشرح أهم الغدد الصماء الموجودة في جسم الانسان. - يشرح نظرية التحليل النفسي عند فرويد. - يشرح مراحل النمو النفسي. - يفرق بين مراحل النمو النفسي عند فرويد. - يشرح نظرية اريكسون في النمو النفسي والاجتماعي. - يوضح مراحل النمو النفسي والاجتماعي عند اريكسون. - يذكر مفهوم النمو عند بياجيه. - يشرح المرحلة الحسية-الحركية عند بياجيه. - يوضح مرحلة ما قبل العمليات عند بياجيه. - يفسر مرحلة ما قبل العمليات عند بياجيه. - يناقش مرحلة العمليات الشكلية عند بياجيه. - يحدد مراحل النمو عند بياجيه. - يحدد مستويات النمو الخلقي. - يقارن بين مستويات النمو الخلقي عند كولبرج. - يذكر مفهوم المنهج الوصفي. - يشرح أهم خطوات المنهج الوصفي المستخدمة في علم نفس النمو. - يذكر مفهوم طريقة الملاحظة الطبيعية. - يحدد خطوات طريقة الملاحظة الطبيعية. - يُعدد عيوب طريقة الملاحظة الطبيعية. - يذكر مفهوم الملاحظة المقيدة. - يفرق بين الطريقة الطولية والطريقة المستعرضة. - يذكر مزايا وعيوب الطريقة المستعرضة. - يشرح الطريقة المستعرضة التتبعية. - يذكر مفهوم المنهج التجريبي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
					– يحدد خطوات المنهج التجريبي. – يوضح مشكلات المنهج التجريبي. – يذكر مفهوم المنهج الإكلينيكي. – يذكر مفهوم المنهج الإكلينيكي. – يوضح أهداف الطريقة الإكلينيكية. – يشرح عيوب الطريقة الإكلينيكية. – يفرق بين مرحلة النطفة ومرحلة العلقة. – يوضح مرحلة تكوين العظام والعضلات. – يذكر مفهوم صدمة الميلاد. – يوضح مراحل النمو في الشهور الأولى. – يوضح أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل. – يحدد خصائص الطفل في مرحلة الرضاعة. – يشرح الأزمات التي تواجه الطفل أثناء الفطام.

- الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج:

استغرق التطبيق القبلي والبعدي أسبوع بالإضافة إلى الجلسات "الإعلامية" و"التنفيذية" فترة زمنية مدتها عشر أسابيع بمعدل جلستين إعلامية استغرق تنفيذهما أسبوعًا، وبواقع جلستين أسبوعيًا للجلسات التنفيذية لطلاب (المجموعة التجريبية) من قسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف للعام الجامعي ١٤٣٩/ ١٤٤٠، وتم التدريب بإحدى القاعات الدراسية بالكلية.

- التحقق من صلاحية البرنامج التدريبي:

صدق البرنامج: قائم الباحث بعرض البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم على المحكمين البالغ عددهم تسع أساتذة من أعضاء هيئة التدريس من قسم علم النفس بكلية الآداب؛ وقسمي التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الطائف، لأخذ آرائهم ومقترحاتهم في مدى صلاحية البرنامج للتطبيق على الطلاب، حيث طلب من سعادتهم الحكم على إجراءات الجلسات التدريبية في ضوء عناصر التحكيم، والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم البرنامج.

جدول (٧) نسب الاتفاق بين المحكمين على عناصر تحكيم البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	ارتباط الهدف العام للبرنامج التدريبي بأهداف التدريب	%١٠٠
٢	ملائمة محتوى الجلسات التدريبية للأهداف	%١٠٠
٣	ملاءمة الأنشطة التدريبية والمهام للأهداف.	%٨٨.٨
٤	مناسبة اللغة للطلاب في المحتوى التدريبي	%٨٨.٨

يتضح من الجدول السابق (٧) أن نسبة اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت ما بين ٨٨.٨%، ١٠٠%؛ حيث أبدى بعض المحكمين ملاحظات على تعديل بعض الأنشطة التدريبية وإضافة بعض الأمثلة التطبيقية في بعض الجلسات، وتم الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم وتعديل الجلسات في ضوء ذلك، ثم عُرض البرنامج عليهم مرة أخرى؛ حيث أفاد جميع المحكمين بصدق البرنامج، وبذلك تم التحقق من مدى صلاحية جلسات البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم.

خامساً: إجراءات البحث:

١. الاطلاع على الأطُر النظرية والبحوث السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي. وكان من نتائج هذه الخطوة إعداد مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي، والبرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم.

٢. تم الحصول على موافقة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحوث على التطبيق في كلية الآداب بجامعة الطائف.

٣. تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة مماثلة للعينة الأصلية للبحث بهدف تقنين الأدوات وصلاحيتها للتطبيق.

٤. طبق مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي وتحديد الطلاب الذين تقع درجاتهم في الإرباععذ الأدنى في مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي.

٥. تم تقسيم الطلاب (المشاركين) إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية ولأخرى ضابطة، وتم التحقق من مدى التكافؤ بينهما في العمر الزمني ودافع الإنجاز الأكاديمي.

٦. تم تطبيق مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي تطبيقاً قبلياً على المجموعتين.

٧. تم تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على طلاب المجموعة التجريبية فقط.

٨. بعد الانتهاء من البرنامج تم تطبيق مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي على طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية (قياس بعدى)، ثم تطبيق نفس المقياس بعد مرور أربع اسابيع على طلاب المجموعة التجريبية فقط (قياس تتبعي).

٩. قام الباحث بتصحيح استجابات الطلاب على المقياس المستخدم، وتم رصد الدرجات في جداول خاصة لإجراء عمليات التحليل الإحصائي لها، وتم تفريغ البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لها، ثم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة ووضع التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث الحالي.

سادسًا: نتائج البحث ومناقشتها

الفرض الأول: ينص هذا الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي لصالح طلاب المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى **Mann Whitney** للأزواج غير المتماثلة لبحث دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٨) قيمة (U) لمتوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي.

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير
الثقة بالنجاح	التجريبية	٩	١٣.٠٠	١١٧.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٤٨٨	دالة	٠.٨٥
	الضابطة	٨	٤.٥	٣٦.٠٠				
الاهتمام بالتميز	التجريبية	٩	١٣.٠٠	١١٧.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٤٩٦	دالة	٠.٨٤
	الضابطة	٨	٤.٥	٣٦.٠٠				
تفضيل مواقف الإنجاز	التجريبية	٩	١٣.٠٠	١١٧.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٤٧٧	دالة	٠.٨٥
	الضابطة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠				
الدرجة الكلية	التجريبية	٩	١٣.٠٠	١١٧.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٤٧٩	دالة	٠.٨٤
	الضابطة	٨	٤.٥٠٠	٣٦.٠٠				

يتضح من الجدول السابق (٨) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، في أبعاد دافع الإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية، وهذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما تراوحت قيمة حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر n) ما بين (٠.٨٤)، (٠.٨٥) مما

يعني أن من (٨٤%) إلى (٨٥ %) من تباين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لدافع الإنجاز الأكاديمي يعود لأثر البرنامج وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

وتتفق نتيجة هذا الفرض من حيث تأثير البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في المتغيرات الأخرى التي استخدمت مع نتائج العديد من البحوث السابقة التي استخدمت برنامجاً تدريبياً على استراتيجيات أو التدريب على بعض الاستراتيجيات ومنها بحث (Norton et al. 2004; Chiou, 2008; Jibrin and Zayum, 2012; Cheema and Mirza, 2013; Eze et al. 2015; Ward et al. 2015; Merchie and Van Keer, 2016; Colthorpe et al. 2018; Turan-Oluk and Ekmekci, 2018)، وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ما أشار إليه (Eze et al. 2015) أن استراتيجيات ما وراء التعلم أن تعزز الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، حيث أنها تساعدهم في الحصول على وعي أعمق لسياق ومحتوى عملية التعلم، كما أن هذه الاستراتيجيات تساعدهم على الانتباه، والتفكير.

ويعزي الباحث الحالي تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي، إلى أن الدافع الداخلي ساعد الطلاب على عرض الأفكار المختلفة أثناء التدريب وتقييمها مما أدى إلى التنافس الشديد بينهم، والذي انعكس بدوره على إنجاز الأعمال واتقان المعلومات واكتساب المعارف والمهارات العقلية، والذي ساهم في ارتفاع مستوى الطلاب في المجالات الأكاديمية المختلفة، مما دفعهم نحو تحقيق النجاحات؛ وربما ارتفاع مستوى دافع الإنجاز الأكاديمي لديهم يزيد من تفوقهم الأكاديمي.

وقد يعزى ذلك التفوق إلى استخدام الطلاب لوسائل تعليمية متنوعة أثناء التدريب، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (2010) Muola أن الوسائل التعليمية المختلفة تزيد من دافع الإنجاز لدى الطلاب، وأن أولئك الذين حققوا نجاحات عالية كنماذج يحتذى بها في تجربتهم المبكرة في الحياة سوف يطورون مستويات عالية من الإنجاز.

وقد يُعزى التفوق أيضاً إلى أن التدريب على البرنامج ساعد على إعادة تنظيم المعارف والمعلومات المهمة الواردة في المحتوى التدريبي، كما ساهم في ربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة من خلال عمل مخططات كان لها الأثر الإيجابي في تحفيزهم على تطبيق

تلك المعارف والمعلومات في ظروف جديدة، الأمر الذي أدى إلى تحسين دافع الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من Vilalta et al. 2004; (Mylona, 2016) إلى أن التدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم يساعد الطلاب على التحكم في عملية التعلم؛ وذلك من خلال الجوانب المعرفية والتحفيزية والوجدانية التي تتضمنها تلك العملية والاستفادة من الخبرات السابقة في المواقف الجديدة، واستخدام الوسائل التعليمية.

الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة لبحث دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي وأبعاده لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، ويتضح ذلك في الجدول (٩):

جدول (٩) نتائج حساب قيمة (U) لمتوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي وأبعاده

البعد	نوع القياس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير
الثقة بالنجاح	القبلي	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٦٢٣	دالة	٠.٨٦
	البعدي	٩	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠				
الاهتمام بالتميز	القبلي	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٥٩٣	دالة	٠.٨٥
	البعدي	٩	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠				
تفضيل مواقف الإنجاز	القبلي	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٥٩١	دالة	٠.٨٥
	البعدي	٩	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠				
الدرجة الكلية	القبلي	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٥٨٩	دالة	٠.٨٥
	البعدي	٩	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠				

يتضح من الجدول السابق (٩) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين والقبلي والبعدي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي وأبعاده لصالح القياس البعدي عند مستوى (٠.٠١)، كما تراوحت قيم حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر n) بين (٠.٨٥)، (٠.٨٦)، مما يعني أن من (٨٥%) إلى

(٨٦ %) من تباين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي في المقياس السابق ذكره ترجع لأثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم، وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

وتتفق نتيجة الفرض الثاني مع نتائج بعض البحوث السابقة من حيث فعالية التدريب على بعض المتغيرات المستقلة في دافع الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية، ومنها بحث كل من (Aladag, 2010; Soltanzadeh et al. 2013; Soleymanpour, 2014; Chan, 2014; Aktas and Yurt, 2017; Kanani et al.2017; Kaur and Sankhian, 2017; Alsancak and Ozdemir, 2018). وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما أشار إليه Colthorpe et al. (2018) بأن التدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم يساعد الطلاب على فهمٍ أعمق للمعارف وعمليات التعلم الخاصة بهم، وأن تلك المعارف تعينهم لكي يصبحوا متعلمين أكثر فعالية، وأكثر وعيًا بعمليات التنظيم الذاتي لديهم، وأن هذه الاستراتيجيات قد تساهم في زيادة الوعي الذاتي لدى الطلاب، كما دفعتهم إلى أن يكونوا أكثر انفتاحًا وتعلمًا مستقلاً، وبالتالي فهي تؤثر على أسلوبهم في التعلم، مما يمكنهم من التفكير بطرق مختلفة، كما منحتهم القدرة على التكيف مع الظروف الجديدة وتحسين الأداء، وتمكنهم من تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، وهو ما ظهر في القياس البعدي.

ويمكن أن يُعزى التفوق في القياس البعدي إلى أن البرنامج القائم على ما وراء التعلم يخلق بيئة تشجع الطلاب على التفاعل والمشاركة الفعالة من جانبهم وطرح الأفكار المختلفة حول مواقف التعلم، واتخاذ القرارات بشأنها، وتمكنهم من ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة في البنية المعرفية لديهم. كما أنه يُعتقد أن ذلك البرنامج قد ساعد الطلاب على إظهار نقاط القوة لديهم لتدعيمها ونقاط الضعف لمعالجتها، الأمر الذي قد أدي بدوره إلى تحسن دافع الإنجاز الأكاديمي لديهم وبالتالي كان له أثر ملحوظ على نجاحاتهم الأكاديمية. وقد يحفز برنامج التدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم في إحداث زيادة في التحفيز الداخلي والاتجاه نحو عملية التعلم، مما أظهر أثراً إيجابياً في تحسين دافع الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب. ويمكن أن يرجع ذلك التفوق أيضاً إلى التعزيز اللفظي أثناء التدريب على الجلسات، مما انعكس على المشاركة الفعالة من جانبهم.

الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon للأزواج المتماثلة، والجدول (١٠) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (١٠) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي وأبعاده

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الثقة بالنجاح	الرتب السالبة	٢	٣.٧٥	٧.٥٠	٠.٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٥٠	٧.٥٠		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٩				
الاهتمام بالتميز	الرتب السالبة	١	٥.٠٠	٥.٠٠	٠.٧٠٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٩				
تفضيل مواقف الإنجاز	الرتب السالبة	١	٣.٠٠	٣.٠٠	١.٣٤٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣.٠٠	١٢.٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٩				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٣.٣٣	١٠.٠٠	٠.٦٨٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٤.٥٠	١٨.٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٩				

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء أبعاد دافع الإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج المستخدم.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج البحوث السابقة على الرغم من تباين المتغير التابع إلا أنها اعتمدت على استراتيجيات ما وراء التعلم كمتغير مستقل مثل بحث Alton (2016) الذي توصلت نتائجه إلى فعالية استراتيجيات ما وراء التعلم في تقليل صعوبات تعلم المحتوى، وفي زيادة الاحتفاظ وتحسين تطبيق مفاهيم علم الصيدلة لدى طلاب الجامعة، وبحث Mylona (2016) الذي توصلت نتائجه إلى فعالية استراتيجيات ما وراء التعلم في تحسين المواقف المختلفة في عملية التعلم مثل التأمل في الماضي والحاضر، والتأمل في القيام بذلك في المستقبل.

ويُعزي الباحث الحالي عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس دافع الإنجاز الأكاديمي؛ إلى أن التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم قد شجع هؤلاء الطلاب على الاستقلالية في جميع مراحل عملية التعلم وتنظيم مكونات المعرفة والاعتماد على النفس والاحتفاظ بالمعلومات، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه Chiou (2008) بأن استراتيجية خرائط المفاهيم هي إحدى استراتيجيات ما وراء التعلم، التي تتيح للطلاب تعلم كيفية التعلم، وتساهم في تحسين قدرة الطلاب على التعلم بشكل مستقل في بيئة التعليم الجامعي، وكون تلك الاستراتيجية بمثابة أداة لتمثيل المعرفة تعكس العلاقات الموجودة بين المفاهيم الموجودة داخل ذاكرة الطالب على المدى الطويل.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الأنشطة التدريبية التي تم التخطيط لها سابقاً في ضوء الأهداف السلوكية قد تم تنفيذها من خلال الطلاب ومراقبتها وتقييمها بواسطة الباحث، وهذه الأنشطة قُدمت للطلاب أثناء المواقف التعليمية في جميع الجلسات للتدريب عليها، كما أن أسئلة التقويم المستمر التي أعقبت كل عنصر من عناصر المحتوى قد تؤدي إلى إثارة التفكير لديهم والوعي بها مما كان له أثر إيجابي في تحسين مستوى دافع الإنجاز الأكاديمي لديهم؛ والذي انعكس بدوره في التفوق الأكاديمي. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات ما وراء التعلم ساعدت الطلاب على المرونة في التفكير لتعزيز الابتكار؛ وذلك من خلال تشجيعهم على تبادل الآراء والأفكار ووجهات النظر المختلفة وخلق وتكوين رؤية جديدة ساعدت على تحسين عملية التعلم وبالتالي زادت من دافعيتهم نحو هذه العملية؛ الأمر الذي قد ساعد في تحسين مستوى دافع الإنجاز الأكاديمي لديهم واستمرار أثره.

التوصيات:

يقدم الباحث في ضوء نتائج البحث الحالي التوصيات الآتية:

١- تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على كيفية استخدام وتطبيق استراتيجيات ما وراء التعلم في جميع المقررات الجامعية.

٢- إجراء بحوث حول كيفية تنمية دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣- الحاجة إلى تبنى أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات ما وراء التعلم في تدريس المقررات.

٤- حث أعضاء هيئة التدريس على تطبيق استراتيجيات ما وراء التعلم في عملية التدريس.

البحوث المقترحة:

١- فعالية استراتيجيتين لما وراء التعلم في فعالية الذات لدى طلاب الجامعة.

٢ – العلاقة بين دافع الإنجاز الأكاديمي والتفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة.

٣ – فعالية التدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم في مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة.

٤-إجراء نفس البحث على عينات من مستويات عمرية مختلفة (مراحل تعليمية مختلفة).

٥ – العلاقة بين النظرية البنائية وما وراء التعلم لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع

(١) المراجع العربية:

الشعراوي، علاء محمود (١٩٩٩). سمات الشخصية والدافع للإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالرضا عن الحياة في المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٤١، ١٤٨ -١٩٦.

خليفة، وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٧). أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حل المشكلات الرياضية ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، ٣٧، ٢٤٥-٢٩٢.

(٢) المراجع الاجنبية:

Agrawal, M., & Teotia, A. K. (2015). Academic achievement and self-concept of secondary level students. *International Education and Research Journal,* 1(3), 26-33.

Akpan, I. D., & Umobong, M. E. (2013). Analysis of achievement motivation and academic engagement of students in the nigerian classroom. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2 (3), 385-390.

Aktas, E., & Yurt, S. U. (2017). Effects of digital story on academic achievement, learning motivation and retention among university students. *International Journal of Higher Education*. 6(1), 180-196.

Aladag, E. (2010). The effects of gis on students' academic achievement and motivation in seventh-grade social studies lessons in turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19 (1), 11–23.

Alsancak, S. D., & Ozdemir, S. (2018). The effect of a flipped classroom model on academic achievement, self-Directed learning readiness, motivation and retention. *Malaysian Online Journal of Educational,* 6 (1). 76-91.

Alton, S. (2016). Learning how to learn: meta-learning strategies for the challenges of learning pharmacology. *Nurse Education Today*, 38, 2–4.

Ayal, C. S., Kusuma, Y. S., Sabandar, J., & Dahlan, J. A. (2016). The enhancement of mathematical reasoning ability of junior high school students by applying mind mapping strategy. *Journal of Education and Practice,* 7(25), 50-58.

Binder, J. (2014). ***Locus of control and academic achievement motivation as predictors of student success in reading developmental education*****. Unpublished doctoral dissertation, Walden University.**

Chan, S. k. (2014). ***The impacts of problem-based learning on students' academic achievement, motivation and self-regulated learning strategies: a perspective from a law subject*****. Unpublished doctoral dissertation, The Chinese University of Hong Kong.**

Cheema, A. B., & Mirza, M. S. (2013). Effect of concept mapping on students' academic achievement. ***Journal of Research and Reflections in Education,*** **7(2), 125 -132.**

Chiou, C. (2008). The effects of concept mapping on students' learning achievements and interests. ***Innovations in Education and Teaching International,*** **45 (4), 375-387.**

Colthorpe, K., Sharifirad, T., Ainscough, L., Anderson, S., & Zimbardi, K. (2018). Prompting undergraduate students' metacognition of learning: implementing 'meta-learning' assessment tasks in the biomedical sciences. ***Assessment and Evaluation in Higher Education; Abingdon,*** **43(2), 272-285.**

Doostian, Y., Fattahi, S., Goudini, A. A., A'zami, Y., Massah, O., & Daneshmand, R. (2014). The effectiveness of self-regulation in students' academic achievement motivation. ***Practice in Clinical Psychology,*** **2(4), 237-246.**

Ewing C. A. (2001). ***The relationship of depressive symptomatology and academic achievement motivation in the school to the social responses of teachers*****. Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University.**

Eze, T. I., Ezenwafor, J. I., & Molokwu, L. I. (2015). Effect of meta-learning teaching method on the academic performance of building trades students in technical colleges in south-east nigeria. ***International Journal of Vocational and Technical Education,*** **7(10), 101-108.**

Gaines, C. G. (1993).***The effects of concept mapping on pre-nursing students' ability to recall physiological concepts*****. Unpublished doctoral dissertation, Texas Woman's University.**

Gardner, S. J. (2003) ***Factors influencing achievement motivation in highly motivated, dedicated and enthusiastic high school learners.*** **Unpublished doctoral dissertation, Union Institute and University.**

Gray, N. (2014). ***Development of a concept exploration based teaching methodology for undergraduate chemistry education*****. Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama at Birmingham.**

Gupta1i, P. K., & Mili, R. (2016). Impact of academic motivation on academic achievement: a study on high schools students. *European Journal of Education Studies*, 2(10), 43-51.

Jackson, N. (2004). Developing the concept of metalearning. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(4), 391-403.

Jibrin A. G., & Zayum, S. D. (2012). Effect of concept mapping teaching strategy on the academic achievement of senior secondary school students in genetics. *Journal of Science, Technology & Education*, 1(1), 49-53.

Jonassen, D. H. (1988). *Instructional designs for microcomputer courseware.* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

Kanani, Z., Adibsereshki, N., & Haghgoo, H. A. (2017).The effect of self-monitoring training on the achievement motivation of students with dyslexia. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 430-439.

Kaur, H., & Sankhian, A. (2017). Effect of activity based method on achievement motivation and academic achievement in mathematics at secondary level. *Educational Quest; New Delhi,* 8(3), 475-480.

Kidman, G. (2015). Facilitating meta-learning in pre-service teachers: using integration and slow-motion animation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 167, 117 –123.

Langley, S., Wambach, C., Brothen, T., & Madyun, N. (2004). Academic achievement motivation: differences among underprepared students taking a psi general psychology course. *Research & Teaching in Developmental Education; Canandaigua*, 21(1), 40-48.

Lubel, R. (2007). *Effective and reflective student learning: assessing the contribution of a meta-learning programme on secondary aged students, within a dialogue teaching context*. Unpublished doctoral dissertation, University of East London (United Kingdom)

Mathrani. A., & Parsons, D. (2012) Managing meta-learning in offshore software development environments. *Journal of Management Development,* 31 (6), 565-583.

Merchie, E., & Van Keer, H. (2016). Mind mapping as a meta-learning strategy: Stimulating pre-adolescents' text-learning strategies and performance?. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 128-147.

Meyera J. H. F., Knightc, D. B., Callaghana, D. P., & Baldocka, T. E. (2015). Threshold concepts as a focus for metalearning activity: application of a research-developed mechanism in undergraduate

engineering. ***Innovations in Education and Teaching International,*** **52(3), 277–289.**

Mizuno, K., Tanaka, M., Ishii, A., Tanabe, H. C., Onoe, H., Sadato, N., and Watanabe, Y. (2008). The neural basis of academic achievement motivation. ***Neuroimage,*** **42(1), 369-378.**

Muola, J. M. (2010). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils. ***Educational Research and Reviews,*** **5 (5), 213-217.**

Mylona, P. (2016). ***Metalearning: a contribution to theory and empirical investigation of year 4 pupils' reflections on their classroom learning.*** **Unpublished doctoral dissertation, University of London.**

Norton, L.S., Owens, T., & Clark, L. (2004) Analysing metalearning in first-year undergraduates through their reflective discussions and writing. ***Innovations in Education and Teaching International; London,*** **41 (4), 423-441.**

Pakma, N. P. (2009). ***The effects of group counselling on the achievement motivation level of the high school low achievers.*** **Unpublished doctoral dissertation, Gauhati University (India).**

Prajina, P. V., & Godwin, P. (2015). A study on the impact of life skills on the academic achievement motivation of tribal adolescents. ***Paripex-Indian Journal of Research,*** **4(10). 34-36.**

Ross, C. M. (1999). ***The relationship among academic achievement motivation, motivation orientation, and ability-achievement differences in reading.*** **Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama, USA**

Saki, K., & Nadari, M. (2018). The relationship between self-regulated learning, academic self- concept and the academic achievement motivation of students in the second grade of high school. ***Middle East Journal of Family Medicine,*** **16 (2), 324-335.**

Sarouni, A. S., Jenaabadi, H., & Pourghaz, A. (2016). The relationship of mental pressure with optimism and academic achievement motivation among second grade male high school students. ***International Education Studies,*** **9(8), 127-133.**

Smyrnaiou, Z., Foteini, M., & Kynigos, C. (2012). Students' constructionist game modeling activities as part of inquiry learning processes. ***Electronic Journal of e-Learning,*** **10, 235–248.**

Soleymanpour, J. (2014). The effects of creative teaching method on motivation and academic achievement of elementary school students in academic year 2014-2015. ***Singaporean Journal Of Business Economics, And Management Studies,*** **3(5), 35-39.**

Soltanzadeh, L., Hashemi, S. R. N., & Shahi, S. (2013). The effect of active learning on academic achievement motivation in high schools students. ***Archives of Applied Science Research*****, 5(6), 127-131.**

Steinmeyer, D. C. (2003). ***Gender differences in general academic achievement motivation, attribution factors, and career choices in mathematics and in science*****. Unpublished doctoral dissertation, South Carolina State University.**

Turan-Oluk., & Ekmekci, G. (2018). The effect of concept maps, as an individual learning tool, on the success of learning the concepts related to gravimetric analysis. ***Chemistry Education Research and Practice; Ioannina*****, 19(3), 819-833.**

Vilalta, R., Giraud-Carrier, C., Brazdil, P., & Soares, C. (2004). Using meta-learning to support data mining. ***International Journal of Computer Science & Applications*****, 1 (1), 31 – 45.**

Ward, S. C.; Connolly, R.; & Meyer, J. H. F. (2015).The enactment of metalearning capacity: using drama to help raise students' awareness of the self as learner. ***Innovations in Education and Teaching International*****, 50(1), 14-24.**

White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, modeling, and metacognition: making science accessible to all students. ***Cognition and Instruction*****, 16(1), 3–118.**

Winters, T. (2011). Facilitating Meta-learning in Art and Design Education. ***The International Journal of Art & Design Education*****, 30 (1), 90-101.**