مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافعية الانجاز

سمسوم علي مخبر علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والإيقاعية

ملخص.

تهدف الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الانجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية بجامعة الجزائر-3-، حيث تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الأساسية التي تبحث في مفاهيم ومتغيرات معرفية وتربوية ونفسية، إذ تعتبر مهارات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتقويم من القدرات العقلية التي يستخدمها المتعلم في تحسين نوعية التعلم لديه، والقدرة على التمييز الفعال بين المعلومات التي يعرفها والتي لا يعرفها في ضوء فاعليته الذاتية ودافعية الإنجاز، التي من خلالها يستطيع الطالب بأن يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني، حيث لم يعد يقتصر الأمر على تعليم التفكير السليم بل تجاوزه التعليم التفكير في التفكير أو بما يعرف بما وراء المعرفة Métacognition، والتي أصبحت جزء من عملية التعليم العامة التي يكتسب فيها المتعلم الكفاءة من خلال التعرض لمجموعة كبيرة من مواقف التعليم، ولا يتم تدريس المهارات والاستراتيجيات مباشرة، ولكنها تظهر من خلال خبرات كل متعلم والدعم أو المساندة التي يتلقاها من الأساتذة ومن المحتوى الذي يتعرض إليه.

الكلمات الدالة: مهارات ما وراء المعرفة، دافعية الانجاز، طلبة معهد التربية البدنية والرياضية.

Summary.

This present study aims to investigate the nature of the relationship between Metacognition Skills and achievement motivation among students of Institute of Physical Education and Sports at the University of Algiers 3, which is a fundamental study that look at cognitive and educational and psychological concepts and variables. Besides, Metacognition Skills contain planning, controlling and evaluating of mental capacity used by the learner to enhance the quality of his / her learning, and the ability to distinguish between information that are known and which are not known in the light of its effectiveness and self-achievement motivation, which led the student to feel seeking his / her self actualization and achieving objectives, and it seeks to him / her a better life and greater humanitarian presence levels, where no longer is limited to teaching the proper mindset but bypassed education thinking about thinking or what is known as metacognition, which became part of the public education process in which the learner acquires efficiency through exposure to a wide range of positions of education, it is not taught skills and strategies directly, but they show through the experiences of each learner support received from professors and content that is exposed to it.

Keywords: : Metacognition Skills, achievement motivation, students of Physical Education and Sports Institute.

مقـدمــة.

إن العالم الذي نعيش فيه مر ومازال يمر بالعديد من التغيرات المتتابعة والمؤثرة فيه، فهو عصر الفيض المعلوماتي نتيجة للتطور التقني والمعلوماتي في كافة مجالاته، فلم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها وإنما أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي التطبيقي لتلك المعرفة، مما جعل هناك حاجة ماسة للانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات إلى مرحلة تدريب وتنمية مهارات

التفكير، لبناء أفراد قادرين على مواكبة حصيلة هذا التطور الهائل وما ينجم عليه من تغيرات مستقبلية يصعب التنبؤ بها، ومواقف تتطلب الفهم والتفسير والتحليل والتقويم للوصول إلى استنتاجات ناقدة بشأنها، إنَّ المعلومات تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فجديدة دائما مما يمكن من اكتساب المعلومات المتجددة دوماً، وبذلك يعتبر التفكير الأداة التي يواجه بها الإنسان متغيرات العصر، وبه تتكون معتقداته، وميوله ونظرته لما حوله، ويعد التفكير الناقد من القضايا التربوية المهمة، مما يجعل البعض يعتبره بمثابة قاعدة معرفية تقود عمليات حل المشكلات بكفاءة.

كما يعتبر تحسين نوعية التعليم لدى المتعلمين من أولويات الجهود التي تبذل حالياً لإصلاح التعليم، وتلقى هذه الأولوية الدعم على مستويات متعددة، حيث اتضح أنَّ التفكير السليم أمر ضروري لمجابهة تحديات الحياة لاسيما أننا نعيش في عالم يتجه نحو التكنولوجيا وتعدد الثقافات، كما أنَّ جعل التفكير السليم هدفا تعليميا يؤكد أن نمو التفكير هو هدف يمكن لجميع الطلبة بلوغه كما يعكس هذا الهدف كذلك الثقة بأنه بإمكان المعلمين أو الأساتذة مساعدتهم على التفكير بطريقة أفضل مهما كان مستواهم الدراسي ومهما تنوعت خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية الثقافية، ولم يعد يقتصر الأمر على تعليم التفكير السليم بل تجاوزه التعليم التفكير في التفكير أو بما يعرف بما وراء المعرفة Métacognition، والتي أصبحت جزء من عملية التعليم العامة التي يكتسب فيها المتعلم الكفاءة من خلال التعرض لمجموعة كبيرة من مواقف التعليم، ولا يتم تدريس المهارات والاستراتيجيات مباشرة، ولكنها تظهر من خلال خبرات كل متعلم والدعم أو المساندة التي تلقونها من الأساتذة ومن المحتوى الذي يتعرضون إليه.

لقد أضحى من المسلم به، أنَّ رأس المال البشري هو أساس كل تنمية حقيقة، لذا تشهد كل دول العالم تطوراً ملحوظاً نحو الاهتمام بالتنمية البشرية، لاسيما طلبة الجامعة الذين يمثلون حجر الزاوية داخل المجتمع والرهان الحقيقي الذي يساعد على دفع عجلة التطور والازدهار، وبالتالي فإنَّ الاهتمام بشريحة الطلبة والتكفل بها أصبح مطلباً أساسياً على عاتق المنظومة الجامعية الجزائرية التي تحاول استغلال هذه الطاقات بشتى الطرق في تجسيد مختلف المشاريع التي تطمح إليها البلاد (يوسف عنصر، 2010). وبعد تعقد الحياة المعاصرة وصعوبتها جعلت كافة المجتمعات في حاجة ماسة إلى البحث عن الأفراد المبدعين ورعايتهم وتوفير الفرص الملائمة لهم، كي يتسنى لهم مواكبة التقدم الكبير في العلم والتكنولوجيا، لذا أصبحت التربية موضع تساؤل بشأن قيامها بدورها في إعداد المواطن الذي لا يمتلك المعرفة Cognition بل ما وراء المعرفة Metacognition ، والقادر ليس فقط على التفكير بل التفكير في التفكير أو ما وراء التفكير، حيث يتطلب هدف التربية نوعية جيدة من التعليم من خلال تطوير شامل للعملية التعليمية - التعلمية، والإتيان بأحدث المقاربات، الأمر الذي يستدعي إعداد الأستاذ القادر على مساعدة الطلبة على اختيار أنسب الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدموها أثناء عملية التعلم، حيث يتعلمون بالطريقة التي تتناسب وتفكيرهم من خلال ممارسة أنواع مختلفة من التفكير، مما يزيد في تنمية القدرة لديهم على الإدراك كيف يفكرون، وكيف يتوصلون إلى حل المشكلات التي تواجههم وكيف يصلون إلى أهدافهم وتطلعاتهم المستقبلية، وبالتالي تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم (وليم عبيد، 2000).

ومن هذا المنطلق فإن بعض الدراسات أكدت على أن هناك تدهور في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي الجزائري، والأسئلة التي تطرح في هذا المقام هي: ما سبب هذا التدني في التحصيل؟ هل هذا راجع إلى أسباب ذاتية خاصة بالطلبة؟ التي تفسرها قدراتهم ومهاراتهم الذاتية، أم هل هي أسباب خارجية؟ تكمن في غياب المثيرات التي تدفعهم للإنجاز وتحقيق التفوق والنجاح، أم هي أسباب تكمن في عدم تشجيع الأساتذة على ممارسة قدراتهم الإبداعية والناقدة وحل المشكلات، والاكتفاء فقط بالتلقين والحفظ واستظهار المعلومات وبرمجة العقول، أو هل يرجع سبب ذلك إلى قصور في المناهج والبرامج الجامعية التي لا تراعي خصائص المتعلمين وفروقاتهم الفردية، مما يستدعي إعادة النظر في السياسة التربوية من خلال تطوير المناهج وفق نظام تربوي متين تبنى من خلال أهداف تربوية واضحة ومحتوى علمي محين ووسائل تعليمية وطرائق تدريس حديثة تزيد من تحسين العملية التربوية بشكل عام (علي فارس، 2013).

وبالنظر إلى ما سبق، يلاحظ القارئ أنه لم يتم تناول العلاقة بصورة مباشرة بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز، رغم الأهمية الكبيرة التي يكتسيها هذا الموضوع في المجال التربوي، حيث أن أغلب الدراسات قد تناولت العلاقة بين ما وراء الذاكرة وبعض المتغيرات الأخرى، كالدافعية الأكاديمية والفعالية الذاتية وحل المشكلات والتحصيل الدراسي، إلا في دراسة واحدة – في حدود علمنا – وهي دراسة عبد الرحمان بن بريكة (2007)، فالمتمعن جيداً لهذه المتغيرات يلاحظ أنَّ هناك علاقة تكاد تكون عضوية فيما بينها، فمهارات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتقويم في حاجة ماسة إلى دافعية الإنجاز، ودافعية الإنجاز هي الأخرى في حاجة إلى مهارات ما وراء معرفية. وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية لفحص طبيعة العلاقة القائمة أو الممكنة بين مهارات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتقويم والدافعية للإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذا من خلال الإجابة على التساؤل العام التالي: هل توجد علاقة ارتباطية بين مهـــارات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية؟

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف العلمية التالية: فحص طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة بأبعادها الثلاثة (مهارة التخطيط، المراقبة، التقويم) ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية؛ الكشف عن طبيعة الفروق بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية.

2. إجراءات الدراسة الميدانية.

تندرج الدراسة الحالية ضمن البحوث الارتباطية الوصفية، التي تدرس العلاقة بين متغيرين قابلين للقياس أو أكثر، وهذا من خلال فحص العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة مع دافعية الإنجاز، حيث يتم دراسة المتغيرات في وضعها الطبيعي، وعليه فقد تم استخدام المنهج الوصفي لكونه يفرض نفسه، فضلا على أنه يتلاءم وطبيعة الإشكالية المطروحة.

1.2. مجتمع وعينة الدراسة.

بعد تحديد المجتمع الأصلي للبحث ووحداته بوضوح يتم اختيار العينة التي تعتبر أساس عمل الباحث في الدراسات التي تتبع المنهج الوصفي، وبما أنه من الصعب الإتصال بعدد كبير من المعنيين بالدراسة، وهذا لتوزيع المقاييس بغية الحصول على إجابات، فإنه لابد من اللجوء إلى أسلوب أخذ العينات التي تمثل المجتمع الأصلي الذي يأخذ صورة مصغرة عن التفكير العام، فالاختيار الجيد للعينة يجعل النتائج قابلة للتعميم على المجتمع الأصلي الذي اشتقت منه العينة، وهذا ما جعلنا نختار العينة العشوائية والتي يتم فيها الاختيار على أساس إعطاء فرص متكافئة لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلي، ويتم ذلك بتوزيع المقاييس عشوائيا على المستجوبين. وفي دراستنا تكونت عينة البحث من مجموعة من طلاب في معهد التربية البدنية والرياضية، بسيدي عبد الله، زرالدة، والتي اختيرت العينة العشوائية بطريقة طبقية والتي بلغ عددهم (120) من أصل (2373) طالب وطالبة بمستوياتهم الثلاث، مسجلين في الموسم الجامعي 2014/2013. إذ من كل مستوى نأخذ عينة جزئية تتناسب مع حجمها، ومجموع هذه العينات الجزئية تساوي العينة الكلية للدراسة، وفيما يلي تحديد حجم العينة عن طريق استخدام طريقة التخصيص النسبي.

2.2.أدوات الدراسة.

استخدم الباحث أثناء إنجازه البحوث العديد من الأدوات التي تساعده على جمع المعلومات بغية اختبار الفروض والتحقق من صحتها، والإجابة عن الأسئلة، ولقياس مهارات ما وراء المعرفة في علاقتها بدافعية الانجاز قام الباحث تم استخدام مقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد الباحث علي فارس (2013) والأداة الثانية مقياس دافعي الإنجاز من إعداد عبد اللطيف محمد خليفة (2006). وللتأكد من صلاحية المقياسين في الدراسة الحالية تم إعادة حساب خصائصه السيكومترية من صدق وثبات على عينة قوامها (40) طالبا وطالبة، وسوف نقتصر على عرض صدق الأداتين المستخدمتين في الدراسة لأنه قد تكون الأداة غير صادقة لكنها تتميز بالثبات.

- صدق مقياس مهارات ما وراء المعرفة: تم حساب صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ. حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية حيت تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (01) إلى أن جميع معاملات الارتباط لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة دالة كلها عند مستوى الدلالة α (0.01)، حيث تتراوح ما بين (0.73 – 0.77)، حيث أنها تحقق المعيار الإحصائي المناسب بدرجة مرتفعة.

جدول رقم 01: يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارة التخطيط	0.73**	0.01
مهارة المراقبة	0.77**	0.01
مهارة التقويم	0.74**	0.01

- صدق مقياس دافعية الانجاز: تم حساب صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ. حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية حيت تشير البيانات الجدول رقم (02) الموضحة أعلاه إلى أن جميع معاملات الارتباط لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز دالة كلها عند مستوى الدلالة α (0.01)، حيث تتراوح ما بين (0.67 – 0.78)، حيث أنها تحقق المعيار الإحصائي المناسب بدرجة مرتفعة.

جدول رقم 02: يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

أبعاد مقياس دافعية الإنجاز	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الشعور بالمسؤولية	0.73**	0.01
السعي نحو التفوق والنجاح	0.77**	0.01
المثابرة	0.75**	0.01
الشعور بأهمية الزمن	0.78**	0.01
التخطيط للمستقبل	0.67**	0.01

3. عرض وتحليل ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات.

قبل عرض النتائج نشير إلى أننا حرصنا أن تتم الإجابة على المقاييس المعتمدة في الدراسة في أحسن الظروف الممكنة، كما تم التأكد من فهم أفراد العينة لتعليمة المقياس، خصوصاً ما تعلق بالهدف من عملية القياس بمعنى ضرورة أن تعكس إجابة المبحوث المطلوب منه في كل بند من بنود المقياس ما هي عليه الأمور في الواقع لا كما يتمنى أن تكون عليه، ولا كما يتوقع أن ننتظره. وبعد الانتهاء من عملية التطبيق والتأكد من احترام أفراد العينة للتعليمة في شطرها المتعلق بالإجابة على كل بند من بنود المقياس، وضرورة تفادي الإجابة النمطية كاختيار الخيار الأوسط في الإجابة عن كل البنود مثلاً، تم القيام بعملية التصحيح، ثم شرع في المعالجة الإحصائية لكافة البيانات المجمعة للتحقق من صحة فرضيات الدراسة. وعليه سيتم فيما يلي تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بكل فرضية من فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري الذي يُفسر متغيرات الدراسة.

1.3.عرض وتحليل ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الأولى.

والتي مفادها انه توجد علاقة إرتباطية بين مهارة التخطيط ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها الطلبة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة (بعد التخطيط)، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس دافعية الإنجاز، حيث تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول المبين أسفله :

الجدول رقم 03: يوضح معامل ارتباط بيرسون بين مهارة التخطيط ودافعية لإنجاز لدى أفراد العينة.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
مهارة التخطيط - الدافعية التخطيط	120	0.37**	0.01	دالة

**دال عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من نتائج الجدول رقم (03) وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين مهارة التخطيط ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.37) عند مستوى الدلالة (0.01). بمعنى أنه كلما زاد مستوى مهارة التخطيط لدى الطالب زادت دافعية الإنجاز لديه، وتعتبر هذه النتيجة جد منطقية وأكثر اتساقا مع ما سبقها من نتائج دراسات كنتائج دراسة خالد عبد الله أحمد الخوالدة وآخرون (2012)، وعبد الرحمان بن بريكة (2007) التي أفضت إلى أنَّ الطالب الذي يمتلك مهارة التخطيط لتعلمه تكون دافعية الإنجاز عنده مرتفعة، وهذا ما يمكن تفسيره من خلال الاستراتيجيات والأهداف التي يتبناها هذا الأخير من أجل تحقيق الهدف المنشود المتمثل في حل المشكلة وزيادة مستوى التحصيل الدراسي، فقدرة الطالب على التخطيط نابعة من دافعيته للانجاز، حيث تجعله قادرا على وضع الأهداف واختيار الاستراتيجيات المناسبة من خلال مساعدته على الإدراك الذاتي للتفكير، مما يجعل التعلم أكثر فاعلية ونجاعة، حيث تلعب الدافعية دورا هاما في تنمية وتحسين مهارة التخطيط، والتي تظهر في جعل الطالب أكثر كفاءة في الوعي بالخطوات الواجب اتباعها، والمعرفة السابقة التي تساعده في أداء المهمة (حسين محمد أبو رياش وآخرون، 2009: 274). إن مهارة التخطيط ترتبط بشكل أساسي بكفاءة الطالب الذاتية التي تعتبر من صميم دافعيته للانجاز، حيث يسعى جاهدا إلى وضع الخطط واستراتيجيات لإنجاز أهداف محددة، حيث يكون على دراية تامة بما لديه من معلومات حول المهمة المطلوبة، وكذلك الأهداف المطلوب تحقيقها ليختار الخطط المناسبة (Beyer, 1984, 841). وتساعد مهارة التخطيط على تحسين القدرة على استيعاب المهام والمهارات الأكاديمية، حيث تمكن الطالب من التأمل المتزايد في خططه المعرفية الموجودة لديه لدمجها معا كي تنتج خططا جديدة يواجه بها مواقف معقدة، حيث تسمح له بحل المشكلة وفقا للمكتسبات السابقة وتصوراته ومعتقداته الذاتية حول المعارف التي يمتلكها (Adrain & Robert, 1993, 34). وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة بين مهارة التخطيط ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية.

2.3. عرض وتحليل ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثانية.

و التي مفادها انه توجد علاقة إرتباطية بين مهارة المراقبة ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها الطلبة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة (بعد المراقبة)، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس دافعية الإنجاز، حيث أظهرت النتائج ما يلي:

الجدول رقم 04: يوضح معامل ارتباط بيرسون بين مهارة المراقبة ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
مهارة المراقبة - دافعية الإنجاز	120	0.31**	0.01	دالة

**دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (04) المشار إليه أعلاه وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين مهارة المراقبة ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.31) عند مستوى الدلالة (0.01). بمعنى أنه كلما زاد مستوى مهارة المراقبة لدى الطالب زادت دافعية

الإنجاز لديه، وتتفق هذه النتيجة مع ما سبقها من نتائج دراسات كنتائج دراسة منال شمس الدين عفيفي (2006) ونتائج دراسة عبد الرحمان بن بريكة (2007) ونتائج دراسة معاوية أبو عزال (2007) التي أكدت أهمية المراقبة كمتنبأ لزيادة القدرة على الأداء وتحسين مستوى الدافعية لدى المتعلمين. فمهارة المراقبة تعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة الذات ومستوى دافعية الإنجاز التي تجعل من المتعلم أكثر تروياً أثناء عملية حل المشكلة أو أداء المهمة المطلوبة، حيث تتطلب استدعاء الأفكار العقلية المسبقة للتخطيط، كونها توصف على أنها إحدى ميكانيزمات التغذية الراجعة التي تساعد الطالب على توجيه أنشطة تعلمه وفقا لمعتقداته الذاتية والشخصية التي تزيد من كفاءة الطالب في التأكد من مستوى تقدمه باتجاه تحقيق الهدف المطلوب (Singh & Port, 1995)، وهي نفس النتيجة التي أكدتها دراسة Tobias & Everson, (2002) التي أوضحت إلى أنَّ التحكم الفعال في التعلم لا يمكن أن يتم من دون وجود مراقبة ذاتية دقيقة لعمليات التنظيم الذاتي للمعرفة، فدافعية الإنجاز تساعد على تحسين مهارة المراقبة من خلال إكساب المتعلم القدرة على إعادة النظر في الاستراتيجيات المتبناة والخطوات المتبعة لحل المشكلة المعروضة عليه، وكذا مصادر المعرفة المجمعة، حيث تزيد من قدرته على إدراك عناصر الضعف والقوة التي يقوم على أخذها في الاعتبار في عملية التعلم، وهذا ما يؤكد فعلاً إلى ضرورة الدافعية من خلال الاستمرار والمتابعة في عملية التعلم أو حل المشكلة المطروحة أمام الطالب. (Tobias & Everson, 2002, 02) . وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية الثانية التي تنص على وجود علاقة بين مهارة المراقبة ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية.

3.3. عرض وتحليل ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثالثة.

والتي مفادها انه توجد علاقة إرتباطية بين مهارة التقويم ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها الطلاب على مقياس مهارات ما وراء المعرفة (بعد التقويم)، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس دافعية الانجاز، حيث تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم 05: يوضح معامل ارتباط بيرسون بين مهارة التقويم ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
- مهارة التقويم - دافعية الإنجاز	120	0.35**	0.01	دالة

** **دال عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (05) الموضحة أعلاه وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين مهارة التقويم ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.35) عند مستوى الدلالة (0.01). بمعنى أنه كلما زاد مستوى مهارة التقويم لدى الطالب زادت دافعية الإنجاز لديه، وتتفق هذه النتيجة مع ما سبقها من نتائج دراسات كنتائج دراسة عبد الله قلي (2003)، ونتائج دراسة عبد الرحمان بن بريكة (2007) ونتائج دراسة خالد عبد الله أحمد الخوالدة وآخرون (2012) وغيرها من الدراسات ذات العلاقة. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن مهارة التقويم تجعل من الطالب يعيد النظر مرة أخرى في النتائج المتوصل إليها من خلال تقييم مدى تحقق الأهداف المسطرة مسبقا. وعليه تعتبر مهارة التقويم عملية شاملة لمختلف عناصر الأداء التعليمي أو حل المشكلة وإنجاز المهام، حيث تمكن الطالب من رصد واستحداث التطورات والتجديدات الشاملة، كما تنمي هذه المهارة لديه الثقة بالنفس وتقدير الذات مما يسمح زيادة فعالية الذات، والتي بدورها تشجعه على إدراك الفجوات في معارفه وتفكيره، وبالتالي العمل بسرعة لتقليل تلك الفجوات (Stateman, 1993 ,59). فمهارة التقويم تشير إلى كفاءة الذات من خلال عملية التأكد من مدى تحقق الأهداف المعرفية المحددة سلفا أو هي عملية مقارنة النتائج المحققة مع الأهداف المعدة مسبقا، والتي تشمل على تقويم مدى تحقق الأهداف المعرفية،

والحكم على كفاءة النتائج، والحكم أيضا على مدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة لإنجاز المهمة المعرفية، وبالتالي تقويم مدى فاعلية الخطة وتنفيذها (فتحي عبد الرحمان جراون، 1999، 67). ويمكن استخلاص العلاقة بين مهارة التقويم ودافعية الإنجاز من خلال خطوات حل المشكلة، حيث يمكن القول بأن دافعية الطالب تؤثر كل التأثير على تقويم الحل، وذلك راجع للمعتقدات الذاتية التي يحملها هذا الأخير عن نفسه حول الموضوع المطروح أمامه سواء كان ذلك بالإيجاب أو السلب وبالتالي قدرته على استكمال الحل، فالمعتقدات المعرفية والشخصية قد تعيق وتعرقل تقويم الطالب للموقف الذي هو بصدده إذا لم ينجح في تشخيص الأهداف واختيار الخطط والاستراتيجيات المناسبة، وهذا ما يظهر جليا من خلال عملية إعادة تنظيم المعارف وتجنيدها في حالة فشل الطالب في تحقيق الهدف المرغوب، فمعرفة الطالب ووعيه بإمكاناته وقدراته وتصوراته ومكتسباته السابقة يساعده في إنجاز المهام المطلوبة سواء كان ذلك في حجرة الدراسة أو في حياته اليومية، وعليه فدافعية الإنجاز تسمح بأن يكون الطالب مميزا ناتج عن قدرته في التغلب على المشكلات. وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية الثالثة التي تنص على وجود علاقة بين مهارة التقويم ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية.

4.3. عرض وتحليل ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الرابعة.

والتي مفادها انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية. وللتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على المعالجة الإحصائية T-test لدلالة الفروق، انطلاقا من الدرجات التي تحصل عليها الطلبة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة، بعد التأكد من التجانس بين المجموعتين (الذكور والإناث) من خلال حساب الفروق في كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم 06: يبين دلالة الفروق بين الجنسين فيما يتعلق بمهارات ما وراء المعرفة.

الجنس / البعد	الذكور ن= 71		الإناث ن = 49		درجة الحرية Df	ف	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
التخطيط	46.02	6.25	45.34	6.17	118	0.04	0.58	2.61	غ دال
المراقبة	49.15	6.73	49.73	5.63		0.82	-0.49		غ دال
التقويم	42.11	6.14	42.95	5.17		1.77	0.14		غ دال
المقياس ككل	137.29	15.66	137.04	13.33		1.13	0.93		غ دال

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (06) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات ما وراء المعرفة لدى الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (0.93) وهي أقل من ت المجدولة (2.61) عند df= (118)، فضلا أنه لا توجد فروق بين الجنسين في كل من بعد التخطيط والمراقبة والتقويم، وهذه النتائج تعد مقبولة ومنطقية وأكثر ملائمة للواقع، وأكثر اتساقا مع ما سبقها من نتائج دراسات أخرى كثيرة ومتعددة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات محمد خليفة الشريدة (2004)، ومرزوق المطيري (2005)، وعبد الرحمان بن بريكة (2007)، وأحمد فلاح العلوان وختام العزو (2007)، وغسان إخضير (2009)، وعبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011)، وفراس الحموري وأحمد أبو مخ (2011)، وخالد عبد الله أحمد الخوالد وآخرون (2012)، وعقيل بن ساسي (2012)، وفارس علي (2013)، التي أكدت جميعها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس. وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسات أخرى كدراسة محمد أبو عليا ومحمود الوهر (2000)، وأندرسون Anderson (2003)، وعز الدين شقير (2005)، وأحمد سباتين (2006)، ومحمد عبد الفتاح شاهين وعادل طية ريان (2011)، والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في مهارات ما وراء المعرفة تعزي لمتغير الجنس. ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة إلى أن الذكور والإناث لديهم نفس الاستعدادات لتعلم مهارات ما وراء المعرفة، كما أن المناهج التربوية الجزائرية لا تفرق بين

الجنسين في العملية التعليمية-التعلمية، بما في ذلك في التعليم الجامعي، فضلا على أنهم يدرسون في نفس الأقسام ولا يوجد فصل بينهم، وفي هذا الصدد ترى خلود إكرام شوبان الجزائري (2005) أن معظم الباحثين يشيرون إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في مهارات ما وراء المعرفة تكون واضحة بشكل كبير لدى الأطفال، وتتضاءل في المراحل العمرية اللاحقة، وكثيراً ما تنعدم هذه الفروق بين الذكور والإناث لدى طلبة التعليم الجامعي. وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية الخامسة التي تنص على عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية.

خاتمة.

تندرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الأساسية التي تبحث في مفاهيم ومتغيرات معرفية وتربوية ونفسية، حيث انصب الاهتمام من خلال هذا البحث، حول موضوع جدير بالدراسة ألا وهو علاقة مهارات ما وراء المعرفة بدافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وذلك للتأكد من طبيعة العلاقة بين هذه المفاهيم وأن الفصل القائم بينهما هو فصل نظري لا أكثر ولا أقل قصد البحث وليس فصل حقيقي، وتكتسي أهمية الدراسة من كونها تتناول العلاقة بين متغيرين تكاد تكون العلاقة بينهما عضوية، فمهارات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتقويم تساعد على تنمية واستثارة دافعية الإنجاز لدى الطلبة، فضلاً على أن علاقة مهارات ما وراء المعرفة بدافعية الإنجاز في الواقع التعليمي الجزائري لم تحظ بالاهتمام اللازم، ولم تدرس دراسة مستفيضة، بل لم تستوف كافة جوانبها بالتحليل والتفسير في كافة المستويات التعليمية. حيث خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

النتيجة الأولى التي أفضت إليها الدراسة تؤكد وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذه النتيجة منطقية لأن البحوث النظرية والميدانية في هذا المجال أكدت كل التأكيد على جوهر العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الانجاز كمفاهيم معرفية تحتاج الواحدة منها إلى الأخرى. أما النتيجة الثانية فتتمثل في وجود علاقة ارتباطية بين مهارة التخطيط ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذه النتيجة مقبولة نظرياً حيث أشارت معظم البحوث والدراسات إلى ترابط المتغيرين فيما بينهما، أي أن قدرة الطالب على التخطيط نابعة من دافعيته للإنجاز. النتيجة الثالثة فهي تؤكد وجود علاقة ارتباطية بين مهارة المراقبة ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذه النتيجة منطقية حيث أن العديد من البحوث والدراسات إلى وجود تداخل بين مهارة المراقبة والدافعية للإنجاز، حيث كل واحد منهما يحتاج إلى الآخر. النتيجة الرابعة فأظهرت وجود علاقة ارتباطية بين مهارة التقويم ودافعية الإنجاز لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذا ما أسفرت عليه نتائج الدراسات والبحوث النظرية والميدانية التي أجريت في هذا المقام، التي أثبتت أن كل متغير يحتاج للآخر. في حين أشارت النتيجة الخامسة والأخيرة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، وهذا ما يؤكد على أنَّ الذكور والإناث لديهم نفس الاستعدادات لتعلم مهارات ما وراء المعرفة،كما أنَ المناهج التربوية الجزائرية لا تفرق بين الجنسين في العملية التعليمية-التعلمية.

في الأخير يرى الطالب الباحث بأنه يمكن تعميم النتائج المتوصل إليها، كما تبقى هذه الدراسة كخطوة تكشف لنا بعض القضايا البحثية بكيفية ممارسة طلاب الجامعة لبعض قدراتهم العقلية من تخطيط ومراقبة وتقويم نحو الوصول في ضوء دافعيتهم للانجاز فضلا على أن هذه الدراسة تفتح أفاقاً جديدة بالنسبة للباحثين التربويين لدراسة هذا الموضوع من جديد بربطه ببعض المتغيرات الأخرى ذات الأهمية من الناحية التربوية، كحل المشكلات، والتفكير الناقد، والأساليب المعرفية...إلخ.

المراجع والمصادر.

عبد الرحمان الوافي (ب.ت)، مدخل إلى علم النفس، دار هومة للنشر، بوزريعة، الجزائر.

عبد اللطيف محمد خليفة. (2000). الدافعية للإنجاز، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

علي أحمد عبد الرحمان عياصرة. (2006). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

فتحي عبد الرحمان جراون. (2002. تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، ط2، دار الكتاب الجامعي، بيروت، لبنان.

فتحي عبد الرحمان جراون. (1999). تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

عبد الرحمان بن بريكة. (2007). العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر، أطروحة دكتوراه الدولة في علوم التربية، جامعة الجزائر.

علي فارس. (2013). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستر، جامعة الجزائر 2.

منال شمس الدين عفيفي. (2006). علاقة مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسي، مذكرة ماجستير_غير منشورة، جامعة قناة السويس، مصر.

نزيهة صحراوي. (2011). علاقة ما وراء المعرفة وفعالية البنية المعرفية باستراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر 2.

Adrain, F. Ashman, & Robert, N.(1993). Using Cognitive Methods in the classroom ", London of New York.

Lieury A-F. (1997). La Motivation à l'école, Dunad, Paris.

Anderson, N. (2003). Scrolling, Clicking and Reading English : online Reading strategies in a second Foreign language, The Reading Marix, 3(3), 1-33.

Beyer ,B-K. (1984). "Learning Strategies For the Teaching of Thinking" ,M-A., Allyn & Bacon ,Inc, Boston.

Coutinho, S. (2008), The relationship between goals, metacognition and accademic success, Education, North American Journal of Psychology, 7(01), 39-47.