فاعلية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز
باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية
لدى طلاب المرحلة الإعدادية

إعداد

أ.د/ جابر عبد الحميد جابر
أستاذ علم النفس التربوى غير المتفرغ

أشرف أحمد محمد أبو حليمة
باحثة دكتوراه بقسم علم النفس التربوي

أ.د/ منى حسن السيد
مدرس علم النفس التربوي

معهد الدراسات والبحوث التربوية
جامعة القاهرة

فاعلية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية*

أ.د/جابر عبدالحميد جابر وأ/ أشرف أحمد أبو حليمة وأ.د/ منى حسن السيد

مقدمــة:

يعتبر التعليم مهنة سامية ورسالة مقدسة، فهى مهنة سامية؛ لأنها تتطلب من المعلم عملاً متواصلا ومهارات خاصة، وخلقا قويما ينبثق من الشعور بالمسئولية نحو الفرد المتعلم والمجتمع. والتعليم رسالة مقدسة؛ لأنها وسيلة الأنبياء والمرسلين والمربين في إقامة البناء الروحي للمجتمع (أشرف أحمد أبو حليمة، ٢٠٠٨، ٢).

ويلعب مفهوم الدافعية دور العصب في الحياة النفسية وعلم النفس فيشير"بيرد" Bird إلي أن كلمة دوافع هي مصطلح عام أطلق للدلالة علي العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي وبيئته، وأن اللفظ لا يعني ظاهرة سلوكية يمكن ملاحظتها، وإنما يعني فكرة تكونت بطريقة الاستدلال ولابد من التسليم بوجودها لأن الأفراد لا يستجيبون للموقف بطريقة واحدة، ويستدل عليها من تتابعات السلوك الموجهة نحو أهداف معينة، ويؤدي تحقيقها إلي إنهاء هذا التتابع، وتعمل هذه الحالة علي استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو الهدف، كما يمكن الاستدلال علي وجود الدافع من الأسلوب الخاص بالسلوك المتضمن، حيث إن الدوافع تعتبر متغيرًا متداخلاً ولا يمكن مشاهدته وإنما يستدل عليه من تصرفات وسلوك الفرد (هشام محمد الخولى، ٢٠٠٢: ٢٠١).

ويذكر أنور الشرقاوي (٢٠٠١أ: ٢٤٤) أن الدافعية للإنجاز من الدوافع الرئيسية التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي, ومساعدة الطلاب على تحقيق هذا الدافع يعمل على تنشيط مستوي أدائهم وتحقيق أهم جوانب دافعية العمل المدرسي. ودافعية الإنجاز أحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك بل يمكن اعتباره أحد منجزات الفكر السيكولوجي بل كانت له

(*) بحث مستل من أطروحة رسالة دكتوراه لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي.

تطبيقات وظيفية فعالة في ميادين عديدة كالاقتصاد والتربية والمجتمع (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور, ١٩٧٩: ٢١).

وقد أكد هارس (Harris, 1998: 1888A) أن هناك ارتباطاً موجباً دالاً بين درجة وعي التلاميذ بما يقومون به ويستخدمونه من استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومدى إدراكهم واستيعابهم للمعلومات والبيانات المتحصلة، وقدرتهم على استخدامها وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة. ونتيجة لثورة المعلومات أصبح حجم المعرفة الإنسانية يتضاعف بطريقة لا تعرف حدود، ويتطلب هذا التطوير توفير نوعية جيدة من التعليم من خلال تطوير شامل للعملية التعليمية، كما يتطلب إعداد معلم قادر على القيام بعدة أدوار جديدة منها؛ مساعدة المتعلم علي اختيار أنسب الاستراتيجيات له، التي يمكن أستخدمها في المواقف التعليمية التي يمر بها، وأن يتعلم جيدًا بالطريقة التي تناسب تفكيره. (Arends,1998, 425)

مشكلة البحث:

باطلاع الباحث على البحوث والدراسات التربوية السابقة– في حدود علم الباحث– وجد أنه بالرغم من وجود بعض المشكلات التقليدية بالمدرسة وانتشار بعض المظاهر السلوكية غير المرغوب فيها، إلا أن ثمة نواحي إيجابية إذا عولجت سوف تؤدى إلى زيادة دافعيتهم للإنجاز. ويرى موراي Murray أن دافعية الإنجاز تتمثل في الحرص علي تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة السيطرة علي البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، القيام بعمل الأشياء الصعبة علي نحو جيد وسريع بقدر الإمكان وبطريقة استقلالية، التغلب علي العقبات، التفوق علي الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وتخطيهم. (هشام محمد الخولى،٢٠٠٢، ٢٠٧)

وباستعراض الباحث للدراسات السابقة العربية والأجنبية يتضح ما يلي:

- اهتمام الباحثين بتنمية دافعية الإنجاز لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية.
- تأكيد أهمية التعلم التعاوني في تنمية دافعية الإنجاز لدى المتعلمين.
- أن الاستراتيجيات التي تحقق التعلم النشط للمتعلم لها دور فاعل في تنمية دافعية الإنجاز لدى المتعلمين.
- توظيف منجزات العلم التكنولوجية في إثارة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين (ليلي معوض، ٢٠٠٩: ٢٠٧).

وبناء على ذلك تتحدد المشكلة في التساؤل التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية على تنمية دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

١. تصميم برنامج لتنمية دافعية الإنجاز باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
٢. الكشف عن مدى فاعلية برنامج باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية على تنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية دافعية الإنجاز في الدور الذي تلعبه في توجيه السلوك الإنساني، كما تنبع أهميتها في أنها تعد محاولة تجريبية قد تبرهن علي صدق التوجهات النظرية من خلال إعداد برنامج من شأنه تنمية الدافعية لدي طلاب التعليم الإعدادي؛ فالدور الأساسي للدافعية يتمثل في تحفيز النشاط العقلي والذي يتمثل في قدرة الفرد علي مواجهة المشكلات والمعوقات باستجابات تمكنه من التغلب عليها في سياق استخدامه للعديد من آليات التفكير. وانطلاقًا مما سبق فالدراسة لها أهمية نظرية وأخري تطبيقية؛ فالأهمية النظرية تتمثل في تناول موضوع مهم من الناحية التربوية والنفسية، وهو استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية معا على تنمية دافعية الإنجاز، أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في إعداد وتطبيق برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية. بالإضافة لعدة أمور أخري تؤكد علي أهمية مثل هذه الدراسة:

١. قد تفيد معلمي المرحلة الإعدادية في معرفتهم ببعض الاستراتيجيات التدريسية الجديدة التي تساعد في تحقيق أهداف موادهم وتطوير أساليبهم التدريسية.
٢. قد تسهم في تنمية دافعية الإنجاز والتي قد يصعب تنميتها باستخدام الاستراتيجيات التدريسية الأخرى.
٣. قد تسهم في استخدام إستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية جديدة لطلاب المرحلة الإعدادية.

حدود البحث:

يتحدد البحث ونتائجه من خلال معرفة الباحث بـ:

- **حدود جغرافية:** تم تطبيق هذه الدراسة داخل مدرسة شنشا الإعدادية المشتركة بمحافظة الدقهلية.
- **حدود زمنية:** تم التطبيق في النصف الدراسي الثاني للعام ٢٠١٢ / ٢٠١٣.
- **حدود بشرية:** تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الإعدادي وفقاً للشروط الآتية:

١. العمر الزمني يتراوح بين ١٤-١٦ سنة

٢. تقسم العينة كالآتي:

أ) المجموعة التجريبية الأولى: (٣٦ طالبًا) استخدم معها البرنامج المقترح.

ب) المجموعة الضابطة: (٣٦ طالباً) لم يستخدم معها أي برنامج وتدرس بالطريقة التقليدية.

مصطلحات الدراسة:

١. **الاستراتيجية المعرفية** Cognitive Strategies:

هى "تلك الأساليب التي يتحكم فيها الفرد إراديا وبشكل مقصود وبهدف توظيفها في تحقيق عمليات التعلم والحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتجهيز المعلومات ومعالجتها" (فتحى الزيات، ١٩٩٦، ٤٣١).

٢. **استراتيجية ما وراء المعرفة** Meta cognitive strategies

تعرفها ربيكا أكسفورد (١٩٩٦) بأنها: تلك "الأفعال التي تتخطى الحيل المعرفية والتي تتيح للمتعلم فرصاً لتنظيم عملية تعلمه"، وتتمثل في إستراتيجية التنظيم الذاتي التي تتضمن ثلاث مهارات هي:

أ) **التخطيط** planning: وتعنى وضع الخطط، والأهداف، وتحديد المصادر الرئيسة قبل التعلم.

ب)**المراقبة الذاتية** Self-Monitoring: وتعنى وعى الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات التعلم أو حل المشكلة، وقدرته على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.

ج)**التقويم الذاتى**Self-Evaluation: ويعنى القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم أو حل المشكلة (زين العابدين الخضراوى، ٢٠٠٣، ١٧٩-١٨٠).

٣. **دافعية الإنجاز** Achievement Motivation

يعرف الباحث دافعية الإنجاز بأنها: "دافع مركب من عدة دوافع داخلية وخارجية تؤثر على سلوك التلميذ وتوجهه وتنشطه في مواقف مختلفة من الامتياز والتفوق داخل المدرسة". ويتكون من:

أولا: دافعية الإنجاز الداخلية Intrinsic Achievement Motivation

ويقصد بها "مجموعة من المثيرات الداخلية تدفع التلميذ إلي تحقيق النجاح والمثابرة علي إنهاء العمل المدرسي والتغلب على العقبات عن طريق تحديد نوعية العمل الذي يختاره منفرداً ومعتمداً على نفسه في تنفيذه وإنجازه بمهارة وجهد؛ لتحقيق ما يسعى إليه من أداء متميز بالمدرسة". وهذا المكون يشتمل على الأبعاد الآتية:

أ) **المثابرة** Persistence **:**وهي "مثابرة التلميذ علي إنهاء ما يكلف به من أعمال مدرسية وبذل الجهد للتغلب على العقبات التي تواجهه في أدائها مهما استغرق ذلك من وقت وجهد بغرض النجاح".

ب) **التوجه نحو العمل** Action Orientation: **وهو "تحديد نوعية العمل الذي يختاره التلميذ من بين الأعمال الموجودة بالمدرسة بغرض تحقيق النجاح في هذا العمل دون أخذ فترة راحة إلا بعد الانتهاء منه".**

ج) **الطموح** Aspiration: "توجيه التلميذ جهوده نحو تحقيق هدف صعب أو عمل يكلف به ويتحدي مستواه أو لا يمكن تحقيقه بسهوله".

د) **الاستقلال** Independence: وهو"درجة توجه التلميذ للعمل منفردا ومتحررا من سلطة زملائه ومعلميه، وأن يعتمد علي نفسه في اتخاذ القرارات الشخصية" (أشرف أبو حليمة، ٢٠٠٨: ٣٨-٣٩).

ثانيا: دافعية الإنجاز الخارجية Extrinsic Motivation Achievement

ويقصد بها "مجموعة من المثيرات الخارجية تدفع التلميذ إلي تحقيق النجاح خوفا من الفشل عن طريق تقبل الذات الاجتماعية والشعور بأهمية الزمن بوضع جدول زمني لإنهاء العمل بأفضل صورة ممكنة للتفوق على زملائه داخل المدرسة". وهذا المكون يشتمل على الأبعاد الآتية:

أ) **الخوف من الفشل** Fear of Failure: وهو "درجة شك التلميذ في نفسه مما يترتب عليه تشككه في قدراته ومعرفته، ويصاحب ذلك تغيرات نفسية وبدنية نتيجة توقعه للخطر الذي سيقع عليه".

ب) **التقبل الاجتماعي**Social Acceptance: وهو" درجة سعى التلميذ للنجاح الاجتماعي والحب من خلال الاهتمام بالعلاقات والذات الاجتماعية دون إعطاء أهمية للنجاح الأكاديمي".

ج) **الوعي بالزمن** Awareness of Time: وهو "درجة التزام التلميذ بجدول وخطة زمنية محددة لإتمام العمل المكلف به، ويسبق ذلك الاستعداد لهذا العمل ويفضل أن يكون لحياته قيمة".

د) **المنافسة** Competition: وهي "درجة اهتمام التلميذ بإظهار أفضل أداء عنده وحصوله على درجات عالية للتفوق على زملائه داخل المدرسة" (أشرف أبو حليمة، ٢٠٠٨: ٣٩-٤٠).

الإطـار النظري:

يهدف الإطار النظري للبحث إلي استنباط البرنامج الإثرائي المقترح في تنمية دافعية الإنجاز باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.

المحور الأول: استراتيجيات التعلم.

يعرف جابر عبد الحميد (٢٠٠٨: ٣٠٧) استراتيجيات التعلم بأنها "الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، بما فى ذلك الذاكرة والعمليات الميتا معرفية"، كما أن تعلم الاستراتيجية يعتمد على مسلمة: أن نجاح التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على كفاءتهم في التعلم معتمدين على أنفسهم وأن يراقبوا تعلمهم. وتنقسم إلي:

أولاً : الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies

تسعى نظريات التعلم المعرفية الحديثة إلى تقليص دور الحفظ والتكرار وإبراز دور الفهم والتفكير من خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية فالتعلم المعرفي ينظر إلى الإنسان باعتباره نشطا فعالا باحثا عن المعرفة والتعلم ولذلك فهو إيجابي ويسعى لتطوير أساليبه التعليمية. وفى إطار علم النفس المعرفي وتجهيز المعلومات تعرف كالأتي:

١. الطريقة التي يتناول بها الفرد المعلومات المتاحة لديه خلال المراحل المتتابعة لتجهيز المعلومات وصولا إلى حلول المشكلات (Underwood,1978 :2)

٢.خطط منظمة يمكن استنتاجها من أنماط السلوك التي تصدر عن المتعلم بالرغم من أنه قد لا يكون واعيا بها وتكون قابلة للتعلم والاكتساب (فؤاد أبو حطب وأمال صادق، ١٩٩٦: ٦٠٧).

أنماط الاستراتيجيات المعرفية:

يمكن تقسيم الاستراتيجيات المعرفية إلى ثلاثة أنماط عامة هى:

١- **استراتيجيات نوعية موجهة بالهدف** Good –specific Strategies ويقصد بها تنوع الاستراتيجيات على حسب الهدف منها إلي الأنماط المختلفة للذاكرة، الفهم، مهام حل المشكلات(Ginsburg, Allardice,1984).

٢- **الاستراتيجيات الاستثارية** Monitoring Strategies ويقصد بها استراتيجيات المراقبة أو التحكم المسئولة عن تنظيم وتنسيق الاستراتيجيات نوعية الهدف. (Glen berg, Epstein,1985)

٣- **الاستراتيجيات عالية الرتبة** High-order strategies نادراً ما يقوم الفرد بتنفيذ الاستراتيجية موجهة الهدف أو الاستراتيجية الإستثارية أو التحكم بصورة منفصلة، ولكن بدلا من ذلك يقوم بتنفيذ هذه الاستراتيجيات فى تسلسل أو تعاقب معين، وهذا التعاقب المخطط يعتبر فى حد ذاته إستراتيجية عالية الرتبة أو ما وراء استراتيجيات التحكم (في: أمينة شلبى، ١٩٩٧ :٩٢).

ويوضح إبراهيم بهلول (٢٠٠٤: ١٧٩-١٨٠) العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، فى أن المتعلم الذي يستخدم المراقبة الذاتية فى أثناء قراءة محتوى تعليمي معين، هو أنه لا يفهم أو لا يستوعب ما يقرأه (ما وراء المعرفة)، وهو يعرف أنه سوف يفهم هذا المحتوى جيدا إذا قام بعمل تلخيص له أو عمل خريطة مفاهيم (معرفي).

أمثلة للاستراتيجيات المعرفية:

١- **التلخيص**(Summarizing):

هو استخراج الأفكار الرئيسية للموضوع، والتعبير عنها بإيجاز ووضوح.

٢- إستراتيجية حل المشكلات

يقصد بإستراتيجية حل المشكلات أنها "مجموعة العمليات التي يقوم بها الطالب مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي

اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له".

وهو أسلوب يضع المتعلم في موقف حقيقي يُعْمِل فيه ذهنه بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطالب إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف، وهذا ما حاول الباحث تحقيقه من خلال صياغة بعض المواقف الإشكالية في البرنامج.

٣-إستراتيجية العصف الذهني:

يقصد بالعصف الذهني استخدام العقل في العمل النشط لحل المشكلة، ومن ثم يهدف إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلي حل المشكلة موضوع البحث.

كما أنه مجموعة من الاستجابات وردود أفعال لفظية (كلمة أو عدة كلمات)، أو غير لفظية (كالرسم، أو الكتابة، أو الحركة) من شخص واحد أو عدة أشخاص (طلاب، أو متدربين) لمثيرات مقدمة من مصدر مثير (معلم، أو مدرب) لتحقيق هدف أو أكثر (حل مشكلة، أو تقديم اقتراحات، أو إعداد جدول أعمال). ويحدد الباحث بعض أسباب استخدام العصف الذهني:

-التمرس على التفكير بسرعة. **-تنمية مهارات التفكير الإبداعي.**
-توليد الأفكار. **-لإيجاد بدائل.** **-ضمان مشاركة الجميع.**
-الإحاطة والشمولية. **-لكسر الجمود.** **-لتحدي العقول.**
-لشد الانتباه. **-للتهيئة الذهنية.** **-لحل المشكلات.**

ومن الملاحظ أن دواعي استخدام أساليب العصف هذه تتوافق مع أهداف التدريس لإيجاد إنسان عصر المعلومات، والمؤهل لخوض غمار صناعات المقدرة العقلية. وحتى يتحقق استخدام هذه الاستراتيجية يُحسن الالتزام بمبدأين أساسيين وأربع قواعد مهمة:

المبدأ الأول: تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار أثناء المرحلة الأولى للعصف الذهني.

المبدأ الثاني: الكمية تولد النوعية؛ بمعنى أن أفكارا كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة من عملية العصف الذهني.

أما **القواعد الأربعة** فهي:

١- لا يجوز انتقاد الأفكار من أي عضو مهما بدت سخيفة وتافهة.

٢- التشجيع على إعطاء أكبر قدر ممكن من الأفكار.

٣- التركيز على الكم بالتحفيز على زيادته.

٤- الأفكار المطروحة ملك للجميع ويستطيع أي عضو أن يدمج بين فكرتين.

ثانيا: ما وراء المعرفة Meta cognition

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة على يد جون فلافل John Flavell في بداية السبعينيات، وكان ينظر إليه على أنه التشغيل الداخلي الذي يستغل الاستراتيجيات المعرفية لضبط العمليات الأخرى للتعلم والتذكر، أو إدراك الإدراك (سامي الفطايري ، ١٩٩٦ : ٢٢٥).

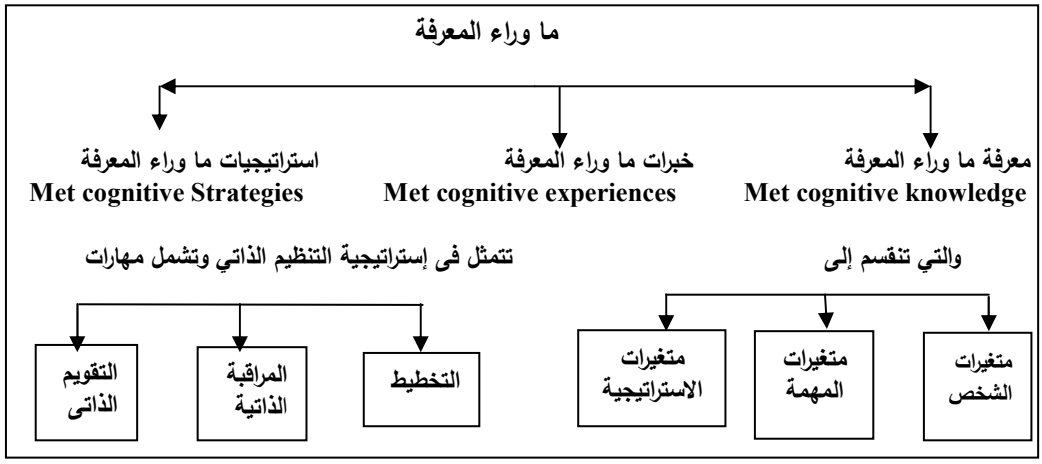
تعريف ما وراء المعرفة:

تعددت تعريفات ما وراء المعرفة منذ ظهوره على يد فلافل نتيجة ظهوره بعدة مترادفات منها التفكير في التفكير، ما فوق المعرفة، ما وراء المعرفة، ما بعد المعرفة، الميتامعرفة، ما وراء الإدراك، التفكير حول التفكير... وجميعها مصطلحات فرعية لهذا المفهوم العام.

ويعرف فلافل ما وراء المعرفة(Flavell,1987:21) بأنها "وعي الفرد بعملياته الذهنية المعرفية ونتائجها وكل ما يتصل بها، والمراقبة النشطة، والتنظيم المتتابع لتلك العمليات المعرفية التي تخدم الأهداف المرجوة.

مكونات ما وراء المعرفة:

يحدد فلافل (Flavell,1987:22-24) مكونات ما وراء المعرفة في ثلاث أبعاد أساسية تتضح من الشكل التالي:



شكل (١) نموذج فلافل لما وراء المعرفة (١٩٨٧)

ويتضح من نموذج فلافل أن ما وراء المعرفة تشمل علي ثلاثة أبعاد هي:

١- **معرفة ما وراء المعرفة:** وهي التي تركز على العقل البشري وكل أفعاله، والتي تتراكم من خلال الخبرة، وتخزن فى الذاكرة طويلة المدى. وتشمل ثلاثة معارف هي:

أ- **المعرفة المتعلقة بالشخص،** وتنقسم إلى:

- المعرفة والاعتقادات حول الاختلافات داخل الأفراد.
- المعرفة والاعتقادات حول الاختلافات بين الأفراد.
- الاعتقادات حول التشابه بين كل الأفراد أو عامة الناس.

ب- **المعرفة المتعلقة بالمهمة،** وتنقسم إلى:

-المعرفة بطبيعة المعلومات التي يتم التعامل معها في أي مهمة معرفية.

- المعرفة بطبيعة أجزاء المهمة.

ج-**المعرفة المتعلقة بالاستراتيجية:** وتشير إلي معرفة الفرد بالطرق أو الاستراتيجيات المناسبة للنجاح فى تحقيق أهداف المهمة المعرفية.

٢.**الخبرة ما وراء المعرفة:** وتشير إلي وعي الفرد بالخبرات الشعورية والانفعالية المرتبطة بالمهمة.

٣.**مهارات ما وراء المعرفة:** وتشتمل على مهارات المراقبة، والتخطيط، والتقويم الذاتي للعمليات المعرفية التي تخدم بعض الأهداف المرجوة.

ويري ديوكي وزملاؤه (Duque, et al.,2000: 288) أن ما وراء المعرفة لها مكونين أساسيين، هما:

١.معرفة ما وراء المعرفة، وتشير إلى ما يلي:

-المعرفة بالقدرات المعرفية الخاصة: مثل معرفة الفرد بأنه يمتلك ذاكرة ضعيفة.

-المعرفة بالاستراتيجيات المعرفية: مثل معرفة الفرد بأنه يستطيع حفظ رقم تليفون ما عن طريق تكراره.
-المعرفة بطبيعة المهام: مثل معرفة أن تقسيم موضوع إلى أجزاء من شأنه أن يسهل استرجاعه وتذكره.

٢.**التنظيم ما وراء المعرفي**، ويشمل:
-المراقبة المعرفية: مثل اكتشاف الأخطاء.
- التحكم المعرفي: مثل تصحيح الأخطاء والتخطيط.

مما سبق يصنف الباحث معارف ما وراء المعرفة إلي:

١- تصنيف حسب الدور الذي تقوم به فى عملية التعلم: ويشمل المعرفة التقريرية (التصريحية)، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية.
٢- تصنيف حسب الشيء الذي تركز عليه فى عملية التعلم: وتشمل المعرفة بالذات، المعرفة بالمهمة، المعرفة بالاستراتيجية.

الفرق بين المهارة والاستراتيجية لما وراء المعرفة:

يوجد تداخل كبير بين مهارة وإستراتيجية ما وراء المعرفة؛ حيث تدل مهارة ما وراء المعرفة على السلوك المتعلم أو المكتسب عن طريق المحاكاة والتدريب(عبد الشافى رحاب،١٩٩٧: ٢١٣). ويتوفر لها شرطان؛ أن تكون موجهه نحو إحراز هدف معين، وأن تكون منظمة بحيث تؤدى إلي إحراز الهدف فى أقصر وقت ممكن (فؤاد أبو حطب ، وآمال صادق،١٩٩٦: ٣٣٠)

ويعرف (محمد غنيم، ٢٠٠٢: ١٦٥) إستراتيجية ما وراء المعرفة بأنها سلسلة متتابعة من العمليات والأنشطة العقلية الوسيطية تقع بين تقديم المهمة، وظهور الاستجابة التي يقوم بها الفرد فى أدائه على المهام المعرفية ويؤدى تنفيذها إلى اكتشاف الحل.

ويري الباحث أن إستراتيجية ما وراء المعرفة تشير إلى طريقة الفرد في اختيار مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لإنجاز أو تحقيق الهدف المرجو، وكيفية استخدامها، والوقت المناسب لاستخدامها، بما يتناسب مع طبيعة المهمة ومتطلباتها.

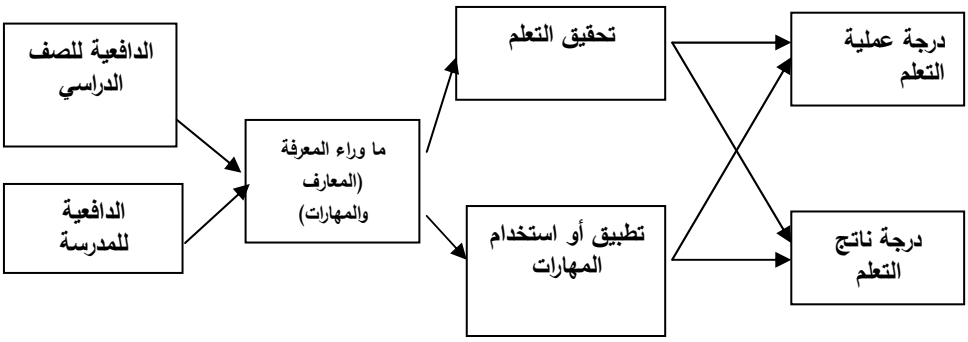
مهارات ما وراء المعرفة:

ينظر إليها على أنها مهارات تمكن الفرد من تحمل مسئولية التعلم والتحكم فيها، من خلال مراقبة تلك العملية والوعي بخطواتها المختلفة، وتحديد مدي تقدمها نحو الهدف المنشود (رفعت بهجات ،٢٠٠٣: ٣٦).

ويري أونيل وأبيدى (Oneil & Abedi. 1996, 244) أن مهارات ما وراء المعرفة تعنى وعى الفرد بما يقوم بتعلمه، وقدرته على وضع خطط لتحقيق أهدافه، واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها، وابتكار استراتيجيات جديدة، وتمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار، وهذه المهارات هى(التخطيط، المراقبة الذاتية، الوعي، إستراتيجية ما وراء المعرفة)

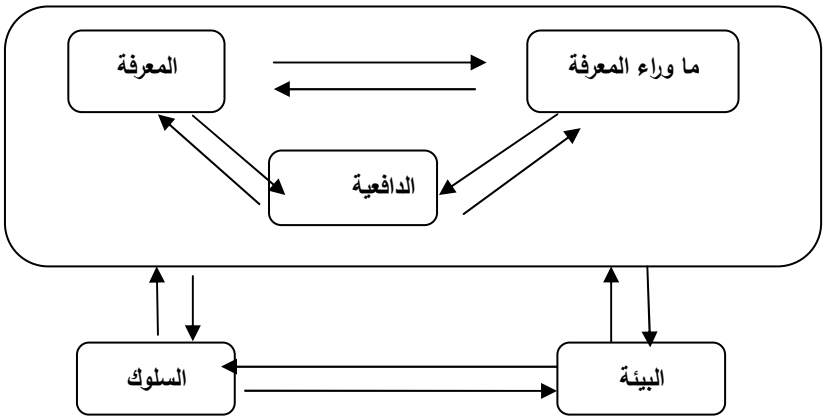
معتقدات ما وراء المعرفة:

ويري شيري وزملاؤه (Sherry, et al., 2001:40-42) أن الدافعية تقود وتحرك الجوانب المعرفية والمهارية لما وراء المعرفة، وتقود ما وراء المعرفة بدورها عمليات التعلم والتفكير، وذلك كله يؤثر على درجات الطلاب فى عملية التعلم وناتجها، ويتضح ذلك فى الشكل التالي:



شكل (٢) دور الدافعية فى ما وراء المعرفة

ويري كلاس وبالذاسار (Klaus& Balthaser, 2004: 3) وجود تأثير متبادل بين كل من الدافعية والمعرفة وما وراء المعرفة، والتفاعل بينهم يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة، كما يؤثر ويتأثر بسلوك الفرد، ويتضح ذلك فى الشكل التالي:



شكل (٣) العلاقة بين الدافعية والمعرفة وما وراء المعرفة

استراتيجيات ما وراء المعرفة Meta cognitive Strategies:

يعرفها (Hensor&Eller,1990: 258) بأنها مجموعة إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية، وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية .

وعرفها محمد عبد الحليم حسب الله (٢٠٠٥: ٦) هي اختبارات أو إجراءات عقلية يستخدمها المتعلم لمراقبة أدائه ومراجعة أفكاره واستنتاجاته في أثناء وبعد حل المشكلة .

ويؤكد الباحث أن محور الاهتمام في استراتيجيات ما وراء المعرفة يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر بنفسه Thinking a laud في حل المشكلات بدلاً من إعطائه إجابات محددة، أو إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم هو بحفظها واستظهارها، كما تهتم بأفكاره في حل المشكلات من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات التي تمثل المشكلة، (انطلاقًا من ضرورة تنظيم التعليم بصوت مرتفع بما يتناسب مع حاجات واهتمامات المتعلم ومستوى مهاراته الخاصة). إذ يُطلب من المتعلم أن يذكر بصوت مرتفع كل شيء عما يحدث داخل ذهنه لحظة أدائه المهمة، وتتضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة ثلاثة استراتيجيات أساسية، وكل إستراتيجية تتضمن العديد من الاستراتيجيات الفرعية وهي كالتالي:

١ – إستراتيجية التخطيط ما وراء المعرفي:

تشير إلى أن للفرد أهداف معينة يسعى إلى تحقيقها من خلال وضعة لخطة، كما تتضمن فهم موضوع التعلم وتنظيم المعارف والمفاهيم البيئية المحيطة وتتضمن هذه الاستراتيجيات العديد من المهارات الثانوية :

-الوقوف على الأهداف المرجوة.
-- تحديد أهداف الموقف التعليمي.
-تحديد الخصائص العامة لموضوع التعلم.
-تحديد نقطة البداية في تناول المهمة التعليمية.
-تحديد المتطلبات والخبرات السابقة.
-اختيار مصادر التعلم. -إدارة وقت التعلم.

٢- إستراتيجية المراقبة الذاتية:

تشير مهارة المراقبة الذاتية إلى امتلاك الفرد ميكانزم مواجهة الذات لمراقبة تحقيق أهدافه، كما تعكس مدى قدرة المتعلم على التساؤل واستكمال المهارات وربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة وتشمل مهارة المراقبة الذاتية العديد من الاستراتيجيات الثانوية وهى:

-التأكد من فهم المعلومات التي تدرس. - ملاحظة عملية المعرفة.
-مراجعة الاختبارات والاستراتيجيات المستخدمة.
-من اختيار الاستراتيجية المناسبة.
-التأكد من السير في الاتجاه الصحيح.
- التساؤل على مدى تحقيق الأهداف.
-اقتراح الطرز البديلة لتعرف الأشياء الصعبة. - استخدام الأمثلة.
-تحديد الموضوعات والإجراءات التي تحتاج إلى فهم.
- ربط المعارف القديمة بالمعارف الجديدة.
-تحديد أنواع المعلومات التي قد يقع فيها الخطأ.
-مقارنة مجموعة المتغيرات لاختيار المفاهيم في المواقف (يوسف عقلا ٢٠٠٨، ٥٣: ٥٤).

٣- إستراتيجية التقويم:

وتتمثل في القدرة على المراجعة لما يتعلمه التلاميذ والحكم على مدى تحقيق الأهداف المرجوة وإصدار أحكام على كفاءة التعلم وفى هذه الاستراتيجيات

يراجع المتعلمون ما تعلموه ويقرؤن ما إذا كانوا قد أنجزوا أهدافهم أم لا وتشمل هذه الاستراتيجية ما يلي: تقويم النتائج للوقوف على مدى تحقيق الأهداف، إجراء اختبار على المادة العلمية، كتابة تقرير عن تحليل المهمة، التأكد من تحقيق الأهداف جميعا

أمثلة لبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة:

وفيما يلي بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة التي استخدمت فى بعض الدراسات:

أولاً: إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع ولن & فيلبس

(Wilen & Phillips , 1995)

عندما يستطيع الطالب التحدث عن تفكيره أو التفكير بصوت مرتفع، فهذا يعني أنه مدرك لعمليات تفكيره وعلى وعي تام بها. ويستطيع المعلم تحقيق ذلك من خلال طريقة النمذجة مع التوضيح. وفي هذه الطريقة يقوم المعلم (النموذج) بإبراز مهارات ما وراء المعرفة عن طريق إيضاح سلوكياته بصوت عال أثناء قيامه بحل المشكلات، وتوضيح أسباب اختياره كل خطوة من خطوات الحل، وكيفية تنفيذ كل عملية، وفى الحالات التي لا يريد المعلم حلها يقود فيها طلابه فى التخطيط للوصول إلي الإجابة، ثم تنفيذ الخطة مع إيضاح الأسباب والكيفية التي تحقق بها الهدف، ويستطيع المعلم بهذه الطريقة تعليم الطلاب مهارات ما وراء المعرفة بطريقة مباشرة من خلال القيام بالخطوات الثلاثة التالية : (Wilen&Phillips,1994:136)

أ- **تقديم المهارة** Introduction of the Skill: وذلك بواسطة المعلم مباشرة أو من خلال مادة تعليمية يعدها المعلم، ويتضمن ذلك تعريفًا للمهارة وأهميتها وعملية التفكير المتضمنة فيها.

ب- **النمذجة بواسطة المعلم** Modeling by the Teacher: حيث يقدم المعلم نموذجًا للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة ، فالمعلم يقوم بنفسه بتطبيق المهارات فعليا على إحدى المشكلات مع تقديم إيضاح لكل سلوكياته أثناء قيامه بحل المشكلة وتوضيح أسباب اختياره كل خطوه من خطوات الحل وكيفية تنفيذها.

ج- **النمذجة بواسطة المتعلم** Modeling by Learner : حيث يقوم كل طالب بنمذجة المهارة كما فعل المعلم، ولكن في فقرة جديدة، ثم يقارن المتعلم عمليات

الطالب في النمذجة بعمليات زميل له ، ويعبر كل منهما للآخر عما يدور في ذهنه، وبذلك يصبح المتعلم مدركاً لعمليات تفكيره، ويتأكد المعلم من فهم المتعلم.

ثانياً: خرائط المفاهيم Concept Maps

خرائط المفاهيم عبارة عن تمثيل يبرز الأفكار الرئيسية والتفاصيل، ويوضح الاتجاه الذي تتطور فيه هذه الأفكار، كما يمكن اعتبارها شبكات من المفاهيم تمثل توضيحات محسوسة للكيفية التي يرتبط بها مفهوم معين بعدد من المفاهيم الأخرى التي تندرج تحت نفس الموضوع، مما يساعد علي توضيح العلاقات الموجودة بينها(عفت الطناوى، ٢٠٠١: ١٤).

مراحل بناء خرائط المفاهيم:

يري جابر عبد الحميد (١٩٩٩: ٣٢٦) أنه يلزم لإعداد خريطة مفهوم إتباع الخطوات التالية:

١.تحديد الفكرة الأساسية أو المبدأ السائد أو المسيطر.
٢.تحديد الأفكار الثانوية أو المفاهيم التي تدعم الفكرة الأساسية.
٣.وضع الفكرة الأساسية فى الوسط أو فى قمة الخريطة.
٤.تجميع الأفكار الثانوية حول الفكرة الأساسية بما يظهر علاقتها بالفكرة الرئيسية والواحدة منها بالأخرى.

المحور الثاني: الدافع للإنجاز Achievement Motivation

تعد دافعية الإنجاز كغيرها من الدوافع أو الطاقات الكامنة فى الكائن الحي الذي تدفعه ليسلك سلوكا معينا فى العالم الخارجي وترسم له سلوكا معينا وأهدافا وغاية لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية (أمينة الجندي، ١٩٨٧: ٣١).

تعريف دافعية الإنجاز Achievement Motivation

مع وجود نظريات مختلفة للدافعية تعددت تعريفات دافعية الإنجاز، فيرى موراي (Murray, 1938:164-165) أن دافعية الإنجاز تتمثل في: الحرص علي تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، السيطرة علي البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، القيام بعمل الأشياء الصعبة علي نحو جيد وسريع بقدر الإمكان وبطريقة استقلالية، التغلب علي

العقبات، بلوغ معايير الامتياز، التفوق علي الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وتخطيهم(هشام محمد الخولى، ٢٠٠٢: ٢٠٧).

كما يعرفها رجاء محمود أبو علام (١٩٨٦: ٢١٥) بأنها "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محددا من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه".

وفي ضوء هذه المفاهيم المختلفة لدافعية الإنجاز، نجد أنها كلها تشترك في رؤية واحدة، وهي أنها مكون أحادي البعد، بينما ركز"موراي" Murray علي عاملين هامين في الإنجاز هما: السرعة بجانب الإتقان مع أهمية توفر الرغبة عند الفرد للقيام بالعمل واستعداده لبذل الجهد في سبيله، مع الأمل في النجاح والمثابرة والتحمل. وهناك اتجاه آخر يفترض أن الدافعية للإنجاز تكوين متعدد الأبعاد وهو علي قدر كبير من التعقيد والتداخل ومن رواده ومؤيديه "جيلفورد" Guilford (1959) و"ميتشيل" Mitchell (1961) وفاروق عبد الفتاح موسي (١٩٨٧) وصفاء الأعسر وإبراهيم قشقوش (١٩٨٣)، ويري "جيلفورد" أن دافعية الإنجاز تتضمن عدة عوامل هي؛ الطموح العام، التحمل، والمثابرة علي بذل الجهد، ويذكر أن دافعية الإنجاز ليست مطلقة، ولا تظهر بمستوي واحد عند الفرد في كل الأحوال، وأن طبيعة العمل لا يمكن فصلها عن هذه المتغيرات الثلاثة.(عبد الحميد عبد القادر، ٢٠٠١: ٢٣٨)

أنواع دافعية الإنجاز:

يصنف الباحث دافعية الإنجاز إلى اتجاهين رئيسيين؛ الاتجاه الأول يشتمل على بعدين هما:

١. **دافعية الإنجاز الذاتية** Motivation Self-Achievement

ويقصد بها أن يتنافس الفرد مع ذاته فى مواجهه قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة، وهو أقرب لنمط دافعية الإنجاز عند ماكيلاند McClelland والذي يبدو مدفوعا بالرغبة فى الشعور بالفخر والاعتزاز بالنجاح(حسن على حسن، ١٩٩٩: ٤٥).

٢. **دافعية الإنجاز الاجتماعية** Social Achievement Motivation

تمثل نشاطا وتنافسا فى مواجهه المعايير التي يضعها الآخرون ومدفوعا بعوامل خارجية مثل الرغبة فى المعرفة والميل للاستحسان الاجتماعي للنجاح.

كما يمكن أن يعمل كل منهما فى نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما السائد فى الموقف. فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هى المسيطرة فى الموقف فغالبا ما تتبع بدافعية الإنجاز الاجتماعية.(حسن على حسن، ١٩٩٩: ٤٥)

بينما الاتجاه الثاني؛ هو دراسة دافعية الإنجاز من حيث كونها بعدا هاما من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان، كما اتجهوا إلى دراسة مصدر الضبط فى هذه الدافعية، وهل هذا الضبط داخلي المصدر Internal بحيث يكون الفرد مدفوعا للعمل والإنجاز بدافع من داخله، واثقا من قدرته على الإنجاز وبذل الجهد والمثابرة، أو خارجي المصدر External بحيث يكون الفرد مدفوعا للعمل والإنجاز بظروف خارجة عن إرادته، معتمدا فى ذلك على الصدفة ومساعدة الآخرين الذين يعيشون معه فى مجاله الحيوي (عبد الفتاح محمد دويدار، ١٩٩١: ٤٩). وبذلك تم تقسيم الدافعية من حيث مصادر استثارتها إلي نوعين هما:

١. **الدوافع الداخلية** Intrinsic Motivation

يكون مصدرها التلميذ نفسه، حيث يقبل علي التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها، ويتسم هذا النوع من الدافعية بالاستمرارية والبقاء (عثمان السواعى، محمد قاسم، ٢٠٠٥: ٢٥٨).

٢. **الدوافع الخارجية** Extrinsic Motivation

يكون مصدرها خارجيا كالمعلم أو إدارة المدرسة أو الوالدين أو الأقران. فالمتعلم قد يقبل على التعلم سعياً وراء إرضائه للمعلم أو لكسب إعجابه وقد يقبل على التعلم لإرضاء والديه وكسب حبهما وتقديرهما لإنجازاته، وقد تكون إدارة المدرسة مصدراً آخراً للدافعية بما تقدمه من جوائز مادية ومعنوية للمتعلم، ويمكن أن يكون الأقران مصدراً لهذه الدافعية فيما يبدونه من إعجاب لزميلهم (عثمان السواعى، محمد قاسم، ٢٠٠٥: ٢٥٦).

وفى ضوء ما سبق يعرف الباحث دافعية الإنجاز بأنها: "دافع مركب من عدة دوافع داخلية وخارجية تؤثر على سلوك التلميذ وتوجهه وتنشطه في مواقف مختلفة من الامتياز والتفوق داخل المدرسة". وتعرف إجرائياً بأنها؛ مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ فى جميع أبعاد مقياس دافعية الإنجاز

المستخدم فى هذه الدراسة. وفي إطار هذا التعريف تتكون دافعية الإنجاز من ثمان أبعاد تم الإشارة لها سابقاً.

أهداف دافعية الإنجاز Achievement Goals:

يعرفها هانم الشربينى، الفرحاتى السيد (٢٠٠٥: ٧) بأنها "هدف إدراك التلاميذ لأنشطة التعلم المختلفة واندماجهم فيها". وتنقسم أهداف الإنجاز إلى:

١. **هدف التعلم** Learning Goal : يصف الاتجاه السائد لدى التلاميذ الذين يدركون خبرات التعلم باعتبارها فرصة لاكتساب المعرفة، وإتقان المعلومات والتمكن منها، ومن خصائصهم الرغبة المستمرة فى التحسن، ورفع مستوى الكفاءة الشخصية، والاتجاه الإيجابي نحو التعلم.(هانم الشربينى، الفرحاتى السيد، ٢٠٠٥: ٧)

ويتمثل هذا الهدف في النشاطات التي يركز فيها التلميذ علي المهمة والإرضاءات الداخلية بغض النظر عن النتيجة.(السيد عبد الدايم سكران، ١٩٩٦: ٢٠٣)

٢. **هدف الأداء** Performance Goal: يصف الاتجاه السائد لدى التلاميذ الذين يهتمون بالأداء فقط، ويعتبرونه سببا لنشاطهم، ومن خصائصهم أنهم ليس لديهم أساليب تميزهم فى التعلم، ولا يبحثون عن المعلومات الجديدة، ويميلون إلى إظهار قدرات مرتفعة أمام الآخرين.(هانم الشربينى، الفرحاتى السيد ، ٢٠٠٥: ٧)

ويتمثل هذا الهدف في النشاطات التي يتركز فيها الشخص علي الذات والإرضاءات الخارجية مع التركيز الشديد علي نتيجة المهمة.(السيد عبد الدايم سكران، ١٩٩٦ :٢٠٣)

٣. تجنب العمل Work Avoidance: يتمثل في الاعتقاد بأن النجاح يأتي بدون عمل جاد.(السيد عبد الدايم سكران، ١٩٩٦: ٢٠٣)

الأساليب السلوكية التي تدل علي وجود دافعية لدي التلاميذ:

١ –ينتبه للمعلم وغيره من مثيرات الموقف التعليمي.
٢ – يبدأ العمل فورا دون تلكؤ أو إبطاء.
٣ – يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمهمات التعليمية.
٤ – يثابر علي العمل أو المهنة حتى ينجزها.
٥ – يتابع عمله ويستمر فيه حتى عندما يترك المعلم غرفة الصف.

٦ – يعمل علي إنجاز المهام المدرسية خارج ساعات المدرسة.
٧ – يتفاعل بانسجام مع التلاميذ الآخرين ومع معلمه.
٨ – يعود إلي عمله ومهماته فورا وباختياره بعد أي مقاطعة.
٩ – ملاحظة تعبير الوجه, ونغمة الصوت والإرشادات التي تبين عادة شعور الفرد.
١٠ –نستنتج وجود الدافع عند التلاميذ من نوع المكافآت التي تؤثر فيه.
١١ – زيادة كفاءة التعلم لدي التلميذ في أحد المواقف التعليمية في وقت من الأوقات وقله هذه الكفاءة في مواقف متشابهة في وقت آخر(ممدوح الكنانى، أحمد الكندي، ١٩٩٢: ١٧٨–١٧٩).

العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز:

يعود الفضل إلى أتكنسون (Atkinson,1974) فى تحديد هذه العوامل والتي نلخصها فيما يلي:

١. **الذكاء:** يعتبر الذكاء من أهم العوامل التي تؤثر فى إنجاز التلاميذ. ويؤكد فيليب فونون (Filipp, Funon,1988) أن التلاميذ ذوى الذكاء المرتفع هم الأكثر نجاحا من غيرهم، ويمتلكون دافعا قويا للإنجاز ولديهم الإمكانية فى الوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء، كما أن اختبار الذكاء يعتبر أفضل محك للإنجاز فى المدرسة التقليدية (لندال.دافيدوف: ١٩٨٨ :٤٣١).
٢. **طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلم:** يميز أتكنسون بين الدافعية لإحراز النجاح من ناحية والدافعية لتجنب الفشل من ناحية أخرى. وقد استطاع فيلدر (Vilder,1977) أن يلخص خصائص أصحاب الرغبة العالية فى النجاح فى مقابل أصحاب الرغبة العالية فى تجنب الفشل على النحو التالي:
أ– الاهتمام بالتميز والتفوق فى ذاته باعتباره مكافأة داخلية.
ب– عدم الاهتمام بالمكافآت الخارجية والبواعث المادية.
ج– الاتجاه السلبي نحو المهام التي يتطلب الانتهاء منها كثيرا من النجاح (خوفا من الفشل).
د– تفضيل المواقف التي يتضح فيها أن الفرد مسئول عن أداء المهام
هـ– الاعتماد على الأحكام المستقلة فى تقويم الأداء (التقويم الذاتي) وليس أحكام الآخرين.
و– النزوع إلى المهام ذات الأهداف الموضحة وخاصة الأهداف المتوسطة وطويلة المدى.

ز- الميل إلى العمل مع جماعات من المتفوقين وليس مع الأصدقاء عندما تتاح لهم حرية الاختيار.

٣. **البيئة المباشرة للمتعلم:** المتعلمون من ذوى المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع أقرب إلى الرغبة فى النجاح، بينما ذوى المستوى المنخفض أقرب إلى الرغبة فى تجنب الفشل. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة البيئة المنزلية وظروف التنشئة الأسرية والاتجاهات الوالدية.

٤. **خبرات النجاح والفشل:** التلاميذ من ذوى الرغبة العالية فى النجاح يسعون للتعامل مع المهام التي تتضمن قدرا كافيا من التحدي، وفى مستوى متوسط من الصعوبة، وهنا نذكر أن النجاح السهل قد يؤدى إلى خفض دافعية النجاح ثم خفض دافعية الإنجاز بصفة عامة، فأصحاب الرغبة فى النجاح يميلون للتعامل مع المهام متوسطة الصعوبة بينما ذو الرغبة فى تجنب الفشل يجب أن نقدم إليهم المهام السهلة نسبيا.

٥. **درجة جاذبيه العمل:** تلعب الجاذبية النسبية للعمل دورا هاما فى زيادة أو خفض دافعية الإنجاز. وقد يكون من المؤشرات الدافعية فى هذا الصدد تقدير المتعلم للوقت المستغرق فى أداء المهمة. ومن الحقائق التربوية المؤسفة أن كثيرا من المهام التربوية بالمدرسة ليست على درجة كافية من الجاذبية للمتعلمين.

٦. **التنظيم الهرمي لدوافع المتعلم وحاجاته:** يفيدنا هنا نظرية أبراهام ماسلو لتنظيم الحاجات. (فؤاد أبو حطب, أمال صادق، ١٩٩٦: ٤٣٧-٤٣٩).

السمات الشخصية لذوى الدافع المرتفع للإنجاز:

ميز فاروق عبد الفتاح موسي (١٩٨٧: ٥) مستندا علي دراسة "هيرمانز" (Hermans, 1970) بين مرتفعي ومنخفضي الإنجاز في أن مرتفعي الإنجاز يتصفون بما يلي:

(١) مستوي الطموح المرتفع. (٢) السلوك الذي تنخفض فيه المغامرة.
(٣) القابلية للتحرك إلي الأمام. (٤) المثابرة.
(٥) الرغبة في إعادة التفكير في العقبات. (٦) إدراك سرعة مرور الوقت.
(٧) الاتجاه نحو المستقبل. (٨) البحث عن التقدير.
(٩) الرغبة في الأداء الأفضل.
(١٠) اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.

ويؤكد الباحث على وجود اتفاق شبه تام في أغلب الدراسات (محمد جعفر أبو الليل، ١٩٩٥: ٥٥ & محمد عبد الرحيم عدس، ١٩٩٩: ٣٥-٣٦) بأن السمات العامة لشخصية التلاميذ الذين يتصفون بدافعية مرتفعة للإنجاز والتي يعبر عنها سلوكهم تكون كالتالي:

١- الثقة بالنفس. ٢- القيام بأنشطة ملحوظة سواء بالمدرسة أو البيئة.
٣- الاهتمام والالتزام بالمسئولية.
٤ - الحصول على درجات تحصيلية مرتفعة.
٥- اختيار رفقاء الدراسة من المتفوقين.
٦ - مقاومة الضغوط الاجتماعية التي يتعرض إليها.
٧- سرعة الأداء. ٨- التخطيط للمستقبل بحرص واهتمام.
٩ - الاعتزاز بالذات. ١٠- إصدار أحكامهم طبقا لتقويمهم للأمور.
١١- التغلب على العقبات. ١٢- يفخرون بإنجازهم ويعتزون به.
١٣- الاستقلالية. ١٤- لا يطيقون الإخلاد للراحة طويلاً.
١٥- منافسة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم.
١٦- ينتابهم القلق والتوتر أحيانا من الداخل.
١٧- التحكم في الأفكار وتناولها وتنظيمها بشكل جيد.
١٨- يحظون بالرضا والقبول من الكبار الراشدين.
١٩- يتصفون بالجد والصبر والقدرة علي التحمل.
٢٠- منظمون جدا ومواظبون في عملهم وحياتهم.
٢١- تفضيل المكافآت الكبيرة على المدى البعيد على المكافآت الصغيرة على المدى القريب.
٢٢ - الشعور بسرعة مرور وانتهاء الوقت قبل إنجاز ما لديهم.
٢٣ - محاولة تعرف نتائج أعمالهم بشكل مباشر ومنتظم.
٢٤- الاهتمام بالتفوق من أجل التفوق ذاته وليس من أجل العائد منه.

ويتم قياس دافعية الإنجاز باستخدام نوعين من المقاييس هما: المقاييس الاسقاطية Projective Scales ومن أشهرها اختبار تفهم الموضوع TATالذي يتطلب من الأفراد أن يستجيبوا لثلاثين صورة تحمل كل منها أكثر من تفسير ثم تحلل إجاباتهم ويستخرج منها مستوى دافعية الإنجاز عند المستجيب. كما تستخدم

أيضا المقاييس الموضوعية Objective Scales لقياس دافعية الإنجاز وقد أخذ الباحث النوع الأخير من المقاييس.

دراسات سابقة:

١. **دراسة علاء الشعراوي** (٢٠٠٠) بعنوان: تنمية الدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية وذلك من خلال تقديم المعلمين للتغذية الراجعة بصورة فعالة سواء بصورة شفهية أو بصورة مكتوبة وقد تكونت عينة الدراسة من ١٤٤طالبا بالصف الأول الثانوي في ثلاث مجموعات. طبِّق عليهم مقياس الدافع للإنجاز في البداية لتحقيق التجانس بين المجموعات الثلاث، ثم أجري الاختبار ثلاث مرات، الأولى : للتأكد من تحسن دافع الإنجاز، الثانية بعد نحو شهرين من بداية التجربة، والثالثة بعد توقف تقديم التغذية الراجعة بشهر ونصف. وقد انتهت الدراسة بعدد من النتائج منها: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الدافع للإنجاز بأبعاده لصالح المجموعات التجريبية نتيجة تقديم التغذية الراجعة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي تلقت التغذية الراجعة بصورة شفهية والمجموعة التي تلقت التغذية الراجعة بصورة مكتوبة في الدافع للإنجاز بأبعاده.

٢. **دراسة عاطف شواشرة** (٢٠٠٧) بعنوان :فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي(دراسة حالة)، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، حيث تمت مراقبته وتوثيق الملاحظات حول مواقفه ومعارفه واتجاهاته، ومفهومه الذاتي، واختبار قدراته خلال فصل دراسي كامل كان يتلقى فيه برنامجا إرشاديا تربويا لزيادة دافعية الإنجاز وفق أوقات محددة تم تنفيذه في غرفة الإرشاد التربوي في مدرسته. أظهر التحليل الكمي والنوعي في هذه الدراسة بشقيها التشخيصي والعلاجي أن الطالب يعاني من تدني دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي، ويفتقر إلى مفهوم واضح حول الذات، كما أظهرت الدراسة أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلاً في إثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الأكاديمي.

٣. **دراسة ليلي إبراهيم معوض** (٢٠٠٩) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي فى تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي ودافعية الإنجاز لدي الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية. وتكونت العينة من (٤٠) طالبا وطالبة من طلاب شعبة بيولوجي بالفرقة الرابعة بكلية

التربية جامعة عين شمس، بواقع (٢٠) للمجموعتين التجريبية والضابطة. وتوصلت الدراسة إلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.
- للبرنامج تأثير كبير على تنمية مهارات التدريس الإبداعي ودافعية الإنجاز لدي الطلاب معلمي العلوم.

٤. **دراسة عادل طاهر رمضان (٢٠١١):** بعنوان أثر برنامج لتنمية دافعية الإنجاز على التفكير المنتج والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي المتأخرين دراسياً. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي من العام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١ وطبق عليهم: مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده (الشعور بالمسئولية، السعي نحو التفوق، المثابرة، التوجه الزمني، التخطيط للمستقبل)، اختبار تورانس للتفكير الابتكارى اللفظي، الصور، اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

-وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

-وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي.

-وجود ارتباط دال موجب بين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز بمكوناتها الفرعية ، كما أن عوامل الدافعية تسهم في التحصيل الدراسي لدي أفراد العينة بنسبة ٦٧ %من التباين الكلي لهذا العامل، وأن هذه العوامل تعد متغيرات منبئة بعامل التحصيل الدراسي.

-وجود ارتباط دال موجب بين التفكير الناقد كما يقيسها اختبار كاليفورنيا ، ودافعية الإنجاز بمكوناتها الفرعية، كما أن عوامل التفكير الناقد تسهم في عامل الدافعية لدي أفراد العينة بنسبة ٦٢ % لعوامل التفكير الناقد كما يقيسها اختبار كاليفورنيا من التباين الكلي لهذا العامل وتعد متغيرات منبئة بعامل الدافعية.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات سابقة تمت صياغة فروض البحث الحالية علي النحو التالي:

١.توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية المستخدمين للبرنامج في القياس البعدي في دافعية الإنجاز لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٢.توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المستخدمين للبرنامج في القياسين القبلي والبعدي في دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي

منهج البحث:

اتبع الباحث في هذا البحث المنهج التجريبي؛ الذي يتلاءم مع هدف البحث المتمثل في اختبار فاعلية برنامج قائم علي الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية (من إعداد الباحث) كمتغير مستقل، ودراسة أثره فى تنمية دافعية الإنجاز كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الإعدادية. وقد استخدم الباحث تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية وتم إجراء قياسين (قبلي- بعدي) على تلك المجموعتين باستخدام مقياس دافعية الإنجاز، وتمت المقارنة بين نتائج هذه القياسات، وذلك للتأكد من أن أي تغير في المتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل.

عينة الدراسة:

- **العينة الاستطلاعية:** لغرض تقنين أدوات الدراسة تم اختيار عدد (١٠٠) طالب وطالبة، مع ملاحظة أنه تم استبعادهم فيما بعد من التطبيق النهائي لأدوات الدراسة لمراعاة عدم تأثرهم بالتطبيق .
- **العينة الأساسية:** تم اختيار عينة مكونة من (٧٢) طالبًا وطالبة من الصف الثاني الإعدادي مقسمه إلى مجموعتين(٣٦) طالب وطالبة لكل منهما، ومتوسط أعمارهم بلغ (١٣.٦سنة) بانحراف معياري (٠.٧٥)، ثم تم التأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) على الاختبار القبلي لاختبار دافعية الإنجاز.

أدوات الدراسة والخصائص السيكومترية لها

أولاً: مقياس دافعية الإنجاز (أشرف أحمد أبو حليمة، ٢٠٠٨): يتكون مقياس دافعية الإنجاز من (٦٨) بنداً، مقسمة على محورين كل منهما أربعة مقاييس فرعية كما يتضح من جدول (١) وذلك علي النحو التالي:

جدول (١) المقاييس الفرعية للدافعية للانجاز والبنود الخاص بكل منها

البعد	عدد المفردات	ارقام المفردات
اولا: دافعيه الإنجاز الداخليه		
١-المثابرة:	١١	١، ٧، ١٣، ١٩، ٣٢،٣٨، ٥١، ٦٠ ،٦٢، ٦٥ ، ٦٧
٢-التوجه نحو العمل	١١	٨، ٢٠، ٢٥، ٣٣، ٣٩، ٤٤، ٥٢، ٥٤، ٦٣، ٦٦ ،٦٨
٣-الطموح	٦	٢ ،٩، ١٤، ٢٦ ،٤٠، ٤٥
٤-الاستقلال	٧	٣، ١٠، ٢١، ٢٧، ٣٤، ٤٦ ، ٥٥
ثانيا: دافعيه الإنجاز الخارجيه		
٥- الخوف من الفشل	٩	٤، ١١، ١٥، ٢٢ ، ٢٨ ،٣٥، ٤١ ، ٤٧ ، ٥٦
٦-التقبل الاجتماعى	٧	١٦ ،٢٩، ٣٦، ٤٨، ٥٧ ،٦١ ، ٦٤
٧-الوعى بالزمن	٩	٥، ١٢ ،١٧، ٢٣ ،٣٠ ،٤٢، ٤٩ ، ٥٣ ، ٥٨
٨-المنافسة	٨	٦ ، ١٨ ، ٢٤، ٣١، ٣٧ ،٤٣، ٥٠، ٥٩

يتضح من جدول (١) أن عدد مفردات المقياس (٦٨) مفردة تم ترتيبهم بطريقة عشوائية. موزعة على ثمانية أبعاد تشير إلي الدافعية للإنجاز، وقام الباحث بصياغة (١١) عبارة منها سالبة وهى (٢، ٧، ٨، ١٠، ٢١، ٢٧، ٤٢، ٤٦، ٤٩، ٥٥، ٦٥) وباقي العبارات موجبة وعددها (٥٧) عبارة. ويتم قياس

دافعية الإنجاز للتلاميذ من خلال الاستجابة على عبارات المقياس وعلى قياس ثلاثي متدرج؛ (موافق، متردد، غير موافق).

خصائص المقياس السيكومترية:

أولاً- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات مقياس دافعية الإنجاز بالتطبيق على عينة استطلاعية تتكون من (١٠٠) تلميذ بالصف الثاني الإعدادي، باستخدام معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمته بمعادلة سبيرمان براون (٠.٨١). كما تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده الفرعية: والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) معاملات ثبات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز ودرجته الكلية

دافعية الإنجاز	البعد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الداخلية	المثابرة	٠.٨٤*
	التوجه نحو العمل	٠.٨٤*
	الطموح	٠.٨٥*
	الاستقلال	٠.٨٧*
	دافعية الإنجاز الداخلية	٠.٨٢*
الخارجية	الخوف من الفشل	٠.٨٥*
	التقبل الاجتماعى	٠.٨٥*
	الوعى بالزمن	٠.٨٥*
	المنافسة	٠.٨٤*
	دافعية الإنجاز الخارجية	٠.٨٢*
الدرجة الكلية لدافعية للإنجاز		٠.٨٤*

يتبين من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد دافعية الإنجاز ودرجته الكلية مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لذا يتمتع المقياس وأبعاده بدرجة مناسبة من الثقة.

ثانيا- صدق الاختبار: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طريق:

١.**صدق البناء (معامل الاتساق الداخلي):** وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية عددها (ن=١٠٠) تلميذ وتلميذة فى المرحلة الإعدادية، ويوضح جدول (٣) التالي معاملات الارتباط:

جدول(٣)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس دافعية الإنجاز ودرجتها الكلية

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ارتباط بيرسون مع الدرجة الكلية
المثابرة	٣٠.٥٧	٣.٩١	٠.٧٤*
التوجه نحو العمل	٣٠.٤٠	٤.٥٢	٠.٨٤*
الطموح	٢١.٦٨	٣.٥٦	٠.٥٢*
الاستقلال	١٩.٢٢	٢.٨٦	٠.٢٦*
دافعية الإنجاز الداخلية	١٠١.٨٧	٩.٨٢	٠.٨٧*
الخوف من الفشل	٢١.٦٧	٣.٤٦	٠.٥٩*
التقبل الاجتماعي	٢٥.٠٧	٢.٩٩	٠.٥٦*
الوعي بالزمن	٢٢.٠٠	٣.٧٥	٠.٧٣*
المنافسة	٢١.٩٥	٣.٤٨	٠.٧٩*
دافعية الإنجاز الخارجية	٩٠.٦٩	١٠.٤٤	٠.٨٨*
الدرجة الكلية للمقياس	١٩٢.٥٦	١٧.٧٣	--

* الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لاختبار الذيلين

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على وجود علاقة بين الأبعاد بعضها بالآخر والدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً- البرنامج التدريبي:

تلعب الدافعية دوراً مهماً في عمليتي التعليم والتعلم، وتكمن أهميتها في أنه لن يحدث التعلم ما لم تكن هناك دافعية نحوه، ويستخدم البرنامج مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية (التلخيص- حل المشكلات- العصف الذهني)، وبعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (التفكير بصوت مرتفع – خرائط المفاهيم).

أهمية البرنامج:

استند الباحث عند بناء البرنامج علي افتراضات هامة منها:

١. الحاجة الملحة إلى استخدام طرق واستراتيجيات حديثة لتدريس المواد الدراسية للتغلب على القصور الواضح في الطرق المعتادة في تدريسها لتحقيق أهدافها.
٢. التأكيد على أهمية التكامل بين كل من التفكير ودافعية الإنجاز في الممارسات التربوية وتجنب الإيحاء بأنهما قطبان متناقضان لا يمكن تنميتها معا.

٣. تلعب العمليات المعرفية دوراً إيجابياً في تنمية دافعية الطلاب نحو التعلم.
٤. الحصول على معلومات منظمة واستيعابها ودمجها في البناء المعرفي يعمل على تقوية دافعية الطلاب.
٥. إستراتجية العصف الذهني تؤدى إلى تنمية التفكير دافعية الإنجاز.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج المقترح إلي تنمية دافعية الإنجاز باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

١. **الأهداف المباشرة:** أن يكون الطالب قادر من خلال التعامل مع المواقف الإشكالية المطروحة في هذا البرنامج علي؛ التخطيط في تشخيص جوانب المشكلة، المراقبة الذاتية لدقة التشخيص، واقتراح الحلول الممكنة، وإمكانية تنفيذها، التقييم الذاتي للتشخيص، وآليات حل المشكلة.
٢. **الأهداف غير المباشرة:** أن يكون الطالب بعد تدريبه علي البرنامج قادراً علي:

- إنهاء ما يكلف به من أعمال مدرسية وبذل الجهد للتغلب على العقبات التي تواجهه في أدائها مهما استغرق ذلك من وقت وجهد بغرض النجاح.
- تحديد نوعية العمل الذي يختاره التلميذ من بين الأعمال الموجودة بالمدرسة بغرض تحقيق النجاح في هذا العمل دون أخذ فترة راحة إلا بعد الانتهاء منه.
- إنجاز الأعمال المدرسية التي يكلف بها والتي تتحدي مستواه وتتطلب منه مهارة وجهد لتحقيق ما يسعى إليه من أداء متميز.
- العمل منفردا ومتحررا من سلطة زملائه ومعلميه، والاعتماد علي نفسه في اتخاذ قراراته.
- سعى التلميذ للنجاح الاجتماعي والحب من خلال الاهتمام بالعلاقات والذات الاجتماعية دون إعطاء أهمية للنجاح الأكاديمي.
- التزام التلميذ بجدول وخطة زمنية محددة لإتمام العمل المكلف به، ويسبق ذلك الاستعداد لهذا العمل ويفضل أن يكون لحياته قيمة".
- إظهار أفضل أداء عنده وحصوله على درجات عالية للتفوق على زملائه داخل المدرسة.

ويوضح إبراهيم بهلول (٢٠٠٤، ١٧٩-١٨٠) العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في أن المتعلم الذي يستخدم المراقبة الذاتية في أثناء قراءة محتوى تعليمي معين، هو أنه لا يفهم أو لا يستوعب ما يقرأه (ما وراء المعرفة)، وهو يعرف أنه سوف يفهم هذا المحتوى جيدا إذا قام بعمل تلخيص له أو عمل خريطة مفاهيم (معرفي)، وقد تنوعت الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها معلم الرياضيات داخل الحجرة الدراسية بين المعرفية وما وراء المعرفية.

وقد أكدت دراسة صفاء محمود(١٩٩٨) أن تدريب تلاميذ المرحلة الإعدادية على استخدام الاستراتيجيات المعرفية ساعدهم على استيعابهم للمقروء.

محتوى البرنامج التدريبي:

يتضمن البرنامج التدريبي (٢٢) جلسة تدريبية تم خلالها العمل ضمن مجموعات، باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية (التلخيص- حل المشكلات- العصف الذهني)، وبعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (التفكير بصوت مرتفع- خرائط المفاهيم)؛ حيث اشتملت جلسات البرنامج علي عدد من المواقف الإشكالية التي قد تواجها هذه الفئة من الطلاب في هذه المرحلة العمرية، وذلك من خلال ما استطاع الباحث الإطلاع عليه من أدبيات لخصائص هذه الفئة، وكان المطلوب منهم البحث عن إمكانية حلها. وكذلك اشتمل البرنامج علي عروض تقديمية للاستراتيجيات المستخدمة وذلك كنشاط إثرائي ضمن البرنامج بهدف تنمية دافعية الإنجاز لدى العينة المستهدفة بالدراسة كما أكد البرنامج علي أهمية الوعي بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة.

صدق البرنامج:

قام الباحث بعرض البرنامج على مجموعة من السادة الأساتذة المتخصصين لمراجعته وإبداء الرأي في محتوي البرنامج.

تطبيق التجربة الأساسية للبحث:

قام الباحث بإجراء التجربة الأساسية للدراسة الحالية وفقًا للخطوات التالية:

أ – اختيار عينة البحث. ب–تحديد وقت تطبيق البرنامج.

ج– التطبيق القبلي لمقياس دافعية الإنجاز ثم تصحيحه وإدخال درجات الطلاب على برنامج (SPSS).

د– **التحقق من تجانس مجموعات الدراسة** وذلك بحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال استجاباتهم في القياس القبلي لمقياس دافعية الإنجاز، وجاءت النتائج كما يتضح من جدول (٤):

جدول (٤) الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً في مقياس دافعية الإنجاز الكلي ومكوناته

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
المثابرة	التجريبية	٣٦	٢٠.١٧	٢.٣١	٧٠	٠.٣٥	غير دالة
	الضابطة	٣٦	١٩.٩٧	٢.٤٣			
التوجه نحو العمل	التجريبية	٣٦	٢٠.١٧	٢.١٥	٧٠	١.٧٢	غير دالة
	الضابطة	٣٦	١٩.٠٨	٣.١٠			
الطموح	التجريبية	٣٦	١١.٤٤	٢.٤٣	٧٠	١.٣٣	غير دالة
	الضابطة	٣٦	١٠.٧٨	١.٧٦			
الاستقلال	التجريبية	٣٦	١١.٣٩	٢.٣٩	٧٠	٠.٢٢	غير دالة
	الضابطة	٣٦	١١.٥٠	١.٨٦			
دافعية الإنجاز الداخلية	التجريبية	٣٦	٦٣.١٧	٤.٨٥	٧٠	١.٦٨	غير دالة
	الضابطة	٣٦	٦١.٣٣	٤.٣٨			
الخوف من الفشل	التجريبية	٣٦	١٩.٤٢	٢.٤٢	٧٠	٠.١٦	غير دالة
	الضابطة	٣٦	١٩.٥٠	١.٩٢			
التقبل الاجتماعي	التجريبية	٣٦	١٢.٣٩	٢.٠٢	٧٠	١.٣٩	غير دالة
	الضابطة	٣٦	١١.٦٧	٢.٣٧			
الوعي بالزمن	التجريبية	٣٦	١٨.٧٨	١.٩٧	٧٠	٠.٩٦	غير دالة
	الضابطة	٣٦	١٨.١١	٣.٦٩			
المنافسة	التجريبية	٣٦	١٦.٥٦	٣.٥٠	٧٠	١.٠٢	غير دالة
	الضابطة	٣٦	١٧.٢٥	٢.٠٨			
دافعية الإنجاز الخارجية	التجريبية	٣٦	٦٧.١٤	٤.٨٠	٧٠	٠.٥٥	غير دالة
	الضابطة	٣٦	٦٦.٥٣	٤.٦٠			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	٣٦	١٣٠.٣١	٧.٤٩	٧٠	١.٤٠	غير دالة
	الضابطة	٣٦	١٢٧.٨٦	٧.٣٧			

من جدول(٦) السابق يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي لمقياس دافعية الإنجاز، حيث جاءت قيمة ت غير دالة عند ٠.٠٥ مما يؤكد تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس دافعية الإنجاز كدرجة كلية وأبعاده قبلياً

هـ) تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج علي طلاب الصف الثاني الإعدادي ويوضح جدول (٧) التالي بيانات البرنامج من حيث: (عدد الجلسات، أهداف الجلسة العامة والخاصة، الاستراتيجيات المستخدمة، زمن الجلسة).

جدول (٥)

بيانات البرنامج التدريبي لتنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

رقم الجلسة	الهدف العام	الأهداف الخاصة	الاستراتيجيات المستخدمة	زمن الجلسة
١	– افتتاحية – التعريف بأهداف البرنامج التدريبي ومحتواه	– تحديد الهدف العام من البرنامج والمتمثل في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب. – الاتفاق على منهجية العمل والمتمثلة في مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية، ما وراء المعرفية – الاتفاق على مكان ومواعيد الجلسات مع التأكيد على ضرورة الالتزام. – توضيح العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية	– حل المشكلات – الحوار والمناقشة – العصف الذهني – التحدث بصوت مرتفع. – تدوين الملاحظات.	٦٠ ق
٢	التعريف ببعض الاستراتيجيات	– أن يتعرف المتدرب على بعض الاستراتيجيات الحديثة والفعالة في التعلم. – أن يحل المتدرب المواقف الإشكالية المطروحة في الجلسة باستخدام الاستراتيجية المناسبة لذلك.	– العصف الذهني – التحدث بصوت مرتفع. – تدوين الملاحظات.	٦٠ ق
٣	إستراتيجية حل المشكلات	– أن يوضح الطالب أهمية حل المشكلات في الحياة والتدريس. – أن يتعرف الطالب على معنى حل المشكلة. – أن يستنتج الطالب شروط إستراتيجية حل المشكلات. – أن يتعرف الطالب على خطوات حل المشكلة. – أن يحدد الطالب إيجابيات وسلبيات إستراتيجية حل المشكلات. – أن يبين الطالب خطوات التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات.	– التعلم الفردي. – التعلم التعاوني. – المحاضرة. – العصف الذهني. – المناقشة الموجهة	١٨٠ق
٤				
٥				

رقم الجلسة	الهدف العام	الأهداف الخاصة	الاستراتيجيات المستخدمة	زمن الجلسة
٦	**تطبيقات**	–تطبيق إستراتيجية حل المشكلات	– السبورة – العـــــــروض التقديمية	٦٠ ق
٧	**إستراتيجية العصف الذهني**	– أن يستنتج الطالب تعريف إستراتيجية العصف الذهني. – أن يتعرف الطالب على قواعد استخدام إستراتيجية العصف الذهني – أن يستنتج الطالب إيجابيات وسلبيات إستراتيجية العصف الذهني. – أن يتعرف الطالب على مراحل العصف الذهني. – أن يوضح الطالب معوقات العصف الذهني.	– التعلم التعاوني. – المحاضرة. – العصف الذهني. – المناقشة الموجهة.	١٨٠ ق
٨				
٩				
١٠	**تطبيقات**	–تطبيق علي إستراتيجية العصف الذهني	– السبورة – أوراق عمل – العـــــــروض التقديمية	٦٠ ق
١١	**إستراتيجية خرائط المفاهيم**	– أن يتعرف الطالب على بنية خريطة المفهوم وخصائصها. – أن يحدد الطالب على مراحل بناء خريطة المفهوم – أن يحدد الطالب على مداخل بناء خريطة المفهوم – أن يكتشف الطالب علاقات باستخدام خريطة المفهوم – أن يوظف الطالب خرائط المفهوم لتعميق الفهم – أن يستخدم الطالب خريطة المفهوم أداة للتقويم – أن يستخدم الطالب خريطة المفهوم أداة لتخطيط التدريس – أن يذكر الطالب فوائد استخدام خرائط المفهوم في التدريس	– التعلم الفردي. – التعلم التعاوني. – المحاضرة. – العصف الذهني. – المناقشة الموجهة. – الحوار والنقاش المفتوح.	١٨٠ق
١٢				
١٣				
١٤	**تطبيقات**	–تطبيق علي إستراتيجية خريطة المفهوم	– السبورة – جهاز الداتا شو	٦٠ ق
١٥	**الإعداد والتخطيط للتعلم.**	– أن يحدد المتدرب مفهوم التخطيط. – أن يحدد المتدرب أهمية التخطيط وفوائده. – أن يعدد المتدرب خطوات التخطيط الناجح.	– التعلم التعاوني – الحـــــــوار والمناقشة. – العصف الذهني – التحدث بصوت مرتفع.	٢٤٠ق
١٦		– أن يحدد المتدرب اهدافه في الحياة. – أن يحدد المتدرب هدفه من التعلم.		
١٧		– أن يحدد احتياجاته من عملية التعلم. – أن يختار الآليات المناسبة لتحقيق أهدافه.		
١٨		– أن يتعرف الطالب علي مستويات الأهداف. – أن يتدرب الطالب علي مهارة وضع الأهداف . – أن يتعرف الطالب علي آلية تحقيق أهدافه. – أن يتعرف الطالب على الصفات الواجب توافرها فيه كي يحقق أهدافه. – أن يصيغ أهدافه قصيرة المدى وبعيدة المدى.		
١٩		–أن يعرف المتدرب معنى المراقبة الذاتية	–الحـــــــوار	٦٠ ق

رقم الجلسة	الهدف العام	الأهداف الخاصة	الاستراتيجيات المستخدمة	زمن الجلسة
	المراقبة الذاتية والتحكم	والتحكم. – أن يبقي المتدرب علي هدفه في بؤرة الاهتمام. – أن يعرف متي يتحقق هدف فرعي. – أن يحافظ على تسلسل الخطوات والعمليات	والمناقشة. – النمذجة. – حل المشكلات. – العصف الذهني.	
٢٠		– ان يحدد المتدرب متي ينتقل إلي العملية التالية. – أن يختار المتدرب العملية الملائمة لتحقيق هدفه. – أن يكتشف المتدرب العقبات والأخطاء التي تواجهه. – أن يتخلص المتدرب من الأخطاء والعقبات.		٦٠ ق
٢١	**التقييم**	– أن يعرف المتدرب مهارة التقييم. – أن يقيم مدي تحقيق الأهداف. – أن يحكم على دقة وكفاءة النتائج.	– الحوار والمناقشة – النمذجة.	٦٠ ق
٢٢		– ان يقيم المتدرب ملائمة الأساليب المستخدمة. – أن يقيم المتدرب كيفية تناول الأخطاء والعقبات. – أن يقيم المتدرب فاعلية الخطة أو الاستراتيجية المستخدمة.	– التحدث بصوت مرتفع.	٦٠ ق

و) تطبيق القياس البعدي:

قام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز (إعداد: أشرف أحمد أبو حليمة، ٢٠٠٨)، وذلك كقياس بعدي، ثم تم تصحيحه، وإدخال درجات التلاميذ على برنامج spss.

نتائج الدراسة:

١. للتحقق من الفرض الأول الذي ينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية المستخدمين للبرنامج في القياس البعدي في دافعية الإنجاز لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

يوضح جدول (٦) التالي قيمة ت (t-test) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغير دافعية الإنجاز. وقيمة η^2 ، d الخاصة بحجم التأثير للبرنامج. وباستخدام الأساليب الإحصائية جاءت النتائج كما موضح فى الجدول التالي:

جدول (٦)

قيمة "ت" ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي في دافعية الإنجاز ومكوناته بين المجموعتين التجريبية والضابطة

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة	إيتا٢	حجم التأثير
المثابرة	التجريبية	٣٦	٢٦.٨٣	٣.٥٢	٧٠	٨.٦٧	٠.٠١	٠.٥٢	٢.٠٧
	الضابطة	٣٦	٢١.٠٨	١.٨٦					
التوجه نحو العمل	التجريبية	٣٦	٢٨.٧٥	٤.١٦	٧٠	١٠.٥٥	٠.٠١	٠.٦١	٢.٥٢
	الضابطة	٣٦	٢٠.٣١	٢.٤٠					
الطموح	التجريبية	٣٦	١٥.٤٧	١.٨٧	٧٠	٩.٠١	٠.٠١	٠.٥٢	٢.١٥
	الضابطة	٣٦	١٢.٠٠	١.٣٥					
الاستقلال	التجريبية	٣٦	١٥.٨١	٢.١١	٧٠	٨.٢٣	٠.٠١	٠.٤٩	١.٩٦
	الضابطة	٣٦	١٢.٥٦	١.٠٨					
دافعية الإنجاز الداخلية	التجريبية	٣٦	٨٦.٨٦	٨.٢٤	٧٠	١٤.١٦	٠.٠١	٠.٧٤	٣.٣٨
	الضابطة	٣٦	٦٥.٩٤	٣.٢٥					
الخوف من الفشل	التجريبية	٣٦	٢٣.٤٤	٢.١٣	٧٠	٨.٢٥	٠.٠١	٠.٤٩	١.٩٧
	الضابطة	٣٦	١٩.٥٠	١.٩٢					
التقبل الاجتماعي	التجريبية	٣٦	١٧.٧٨	٢.٢٣	٧٠	١١.٦٧	٠.٠١	٠.٦٦	٢.٧٩
	الضابطة	٣٦	١٢.٦١	١.٤٤					
الوعي بالزمن	التجريبية	٣٦	٢١.٣٣	٢.٣٤	٧٠	٤.٠٤	٠.٠١	٠.١٨٩	٠.٩٦
	الضابطة	٣٦	١٨.٧٥	٣.٠٤					
المنافسة	التجريبية	٣٦	٢٠.١١	٢.٤٠	٧٠	٤.٠٦	٠.٠١	٠.١٩١	٠.٩٧
	الضابطة	٣٦	١٨.١١	١.٧٢					
دافعية الإنجاز الخارجية	التجريبية	٣٦	٨٢.٦٧	٥.٦٧	٧٠	١٢.٠٨	٠.٠١	٠.٦٨	٢.٨٩
	الضابطة	٣٦	٦٨.٩٧	٣.٧٥					
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	٣٦	١٦٩.٥٣	١٢.٣١	٧٠	١٥.٥٥	٠.٠١	٠.٧٧	٣.٧١
	الضابطة	٣٦	١٣٤.٩٢	٥.١٦					

يتضح من جدول (٦) السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في درجات دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة ت دالة عند مستوي دلالة (٠.٠١)، كما يتضح وجود تأثير قوي جدا للمتغير المستقل (البرنامج المستخدم) علي المتغير التابع (دافعية الإنجاز) أو فرق قوى بين المجموعتين في متوسط درجات المتغير التابع. وهذا يبين ما للبرنامج من أثر في تنمية دافعية الإنجاز على المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

٢. للتحقق من الفرض الثاني الذى ينص علي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المستخدمين

للبرنامج في القياسين القبلي والبعدي في دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي.

يوضح جدول (٧) التالي قيمة ت (t-test) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في متغير دافعية الإنجاز.

جدول (٧) قيمة "ت" ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في دافعية الإنجاز

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة	إيتا^2	حجم التأثير
المثابرة	القبلي	٣٦	٢٠.١٧	٢.٣١	٣٥	١٢.٣٠	٠.٠١	٠.٨١	٤.١٥
	البعدي	٣٦	٢٦.٨٣	٣.٥٢					
التوجه نحو العمل	القبلي	٣٦	٢٠.١٧	٢.١٥	٣٥	١٠.١٤	٠.٠١	٠.٧٥	٣.٤٢
	البعدي	٣٦	٢٨.٧٥	٤.١٦					
الطموح	القبلي	٣٦	١١.٤٤	٢.٤٣	٣٥	٨.٠٣	٠.٠١	٠.٦٥	٢.٧١
	البعدي	٣٦	١٥.٤٧	١.٨٧					
الاستقلال	القبلي	٣٦	١١.٣٩	٢.٣٩	٣٥	٧.٧٤	٠.٠١	٠.٦٣	٢.٦١
	البعدي	٣٦	١٥.٨١	٢.١١					
دافعية الإنجاز الداخلية	القبلي	٣٦	٦٣.١٧	٤.٨٥	٣٥	١٤.٥٢	٠.٠١	٠.٨٦	٤.٩١
	البعدي	٣٦	٨٦.٨٦	٨.٢٤					
الخوف من الفشل	القبلي	٣٦	١٩.٤٢	٢.٤٢	٣٥	٧.٨٤	٠.٠١	٠.٦٤	٢.٦٤
	البعدي	٣٦	٢٣.٤٤	٢.١٣					
التقبل الاجتماعي	القبلي	٣٦	١٢.٣٩	٢.٠٢	٣٥	١٠.٧٢	٠.٠١	٠.٧٧	٣.٦١
	البعدي	٣٦	١٧.٧٨	٢.٢٣					
الوعي بالزمن	القبلي	٣٦	١٨.٧٨	١.٩٧	٣٥	٤.٩٦	٠.٠١	٠.٤١	١.٦٧
	البعدي	٣٦	٢١.٣٣	٢.٣٤					
المنافسة	القبلي	٣٦	١٦.٥٦	٣.٥٠	٣٥	٥.٣٣	٠.٠١	٠.٤٥	١.٨٠
	البعدي	٣٦	٢٠.١١	٢.٤٠					
دافعية الإنجاز الخارجية	القبلي	٣٦	٦٧.١٤	٤.٨٠	٣٥	١٢.٢٧	٠.٠١	٠.٨١	٤.١٤
	البعدي	٣٦	٨٢.٦٧	٥.٦٧					
الدرجة الكلية للمقياس	القبلي	٣٦	١٣٠.٣١	٧.٤٩	٣٥	١٦.٦١	٠.٠١	٠.٨٩	٥.٦٠
	البعدي	٣٦	١٦٩.٥٣	١٢.٣١					

يتضح من جدول (٧) السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي؛ حيث جاءت قيمة ت دالة عند مستوي دلالة (٠.٠١). كما يتضح وجود تأثير قوي جدا للمتغير المستقل (البرنامج المستخدم) علي المتغير التابع (دافعية الإنجاز) أو فرق قوى بين التطبيقين في متوسط

درجات المتغير التابع. وهذا يبين ما للبرنامج من أثر في تنمية دافعية الإنجاز على المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

ثانيًا- مناقشة النتائج وتفسيرها:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فعالية التدريب على برنامج قائم علي الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لتنمية دافعية الإنجاز، حيث حاولت الدراسة التحقق من الفروض التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية المستخدمين للبرنامج في القياس البعدي في دافعية الإنجاز لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي.

ويمكن أن تعزي هذه النتائج إلي ما يلي:

إن استخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية(التلخيص- حل المشكلات) وكذلك استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة(العصف الذهنى- خرائط المفاهيم- التحدث بصوت مرتفع) من شأنها زيادة الدافعية للانجاز عند الطلاب وكذلك زيادة قدرتهم على توليد الأسئلة وإعادة صياغة الأفكار وتلخيص المعلومات أثناء دراسة أفراد العينة التجريبية للبرنامج التدريبي.

حيث صممت جلسات البرنامج التدريبي بهدف تنمية دافعية الإنجاز لدي طلاب التعليم الإعدادي؛ من خلال تدريبهم علي التخطيط للمستقبل، وكذا مراعاة البرنامج والتأكيد علي تحديد الهدف المراد تحقيقه تحديداً دقيقاً، وقد تمكن الباحث من جعل الطلاب يخططون لمستقبلهم ويصيغون أهدافهم كتابًة وساعدتهم علي تقسيم هذه الأهداف إلي أهداف عامه (كبري)، وأهداف متوسطة، وأهداف صغري. بحيث يشعر الطالب أنه قد اقترب من هدفه العام عندما ينجح في تحقيق هدف فرعي، لأن الباحث لاحظ أن مشكلة هذه الفئة من الطلاب من خلال التحاور معهم ومع معلميهم أنهم ليس لديهم هدفًا يسعون لتحقيقه، فحاول الباحث وضعهم في حالة ذهنية مستقبلية لأحد وضعين: إما أن تضع هدفًا وتسعي لتحقيقه، أو يحقق الجميع من حولك أهدافهم وتظل أنت هكذا. فأيهما تختار؟

كما حاول الباحث من خلال البرنامج ومن خلال المواقف القصصية وقصص النجاح لبعض الشخصيات العامة أن يزيد ثقتهم في أنفسهم وفي إمكانية

تحقيق النجاح، والبعد عن النظرة التشاؤمية فأصبح الطلاب يضعون أهدافاً يومية وساعدهم الباحث في عمل جدول تقييم يومي لما قاموا به، بل طلب من كل طالب منهم أن يكتب هدفه علي لوحة أو ورقة كبيرة ويضعها علي الحائط في مكان مذاكرته حتي لا ينسي هدفه أبداً.

وبصفة عامة قوة الدافعية للتعلم تتوقف على مراعاة بعض النقاط يمكن إيجازها علي النحو التالي:

- أن تحدد الأهداف بدقة وتكون مرتبطة بالدافع عند المتعلم وبنوع النشاط الممارس، أي أن تكون الكفاءات المراد تنميتها عند المتعلم تخدم الأهداف التعليمية حتى لا يشعر المتعلم أنه يقوم بجهد لا طائل منه.
- تحديد الكفاءات المرجوة بدقة حتى يستغل الجهد أحسن استغلال.
- أن تكون الكفاءات مناسبة لمستوى المتعلمين (العقلي والبدني) لأن المستويات التي تفوق استعداداتهم (الذهنية وحتى الفسيولوجية) تخلق لدى المتعلم إحباطاً وسيحجم عن بذل أي جهد لتحقيق هدف يتعذر عليه الوصول إليه.

ويمكن تفسير النتائج التي توصل إليها البحث علي النحو التالي:

- بالنسبة لبعد "**المثابرة**" يفسر الباحث ذلك بأن تلاميذ المجموعة التجريبية يسعون إلي إنهاء ما يكلفون به من أعمال مدرسية وبذل الجهد للتغلب على العقبات التي تواجههم في أدائها مهما استغرق ذلك من وقت وجهد بغرض النجاح، كما يحرصون علي أداء التلاميذ لواجباتهم، لتحقيق أعلي نسبة نجاح بين زملائهم.
- بالنسبة لبعد "**التوجه نحو العمل**" يفسر الباحث ذلك بأن تلاميذ المجموعة التجريبية ينتفعون بالزمن إلى أقصى حد لقدرة الطلاب على وضع جدول زمني لهم، كما يسع التلاميذ إلي إظهار روح العمل المستمر والمنظم ويميلون إلي تحديد نوعية العمل الذي يفضلونه من بين الأعمال الموجودة بالمدرسة بغرض تحقيق النجاح في هذا العمل دون أخذ فترة راحة إلا بعد الانتهاء منه.
- بالنسبة لبعد "**الطموح**" يفسر الباحث ذلك بأن تلاميذ المجموعة التجريبية يسعون إلي إنجاز الأعمال المدرسية التي يكلفون بها والتي تتحدي مستواهم وتتطلب منهم مهارة وجهد لتحقيق ما يسعون إليه من أداء متميز، حتى ينالون الدرجات النهائية في موادهم الدراسية لتحقيق النجاح في هذه المرحلة التعليمية والالتحاق بالمرحلة الثانوية.

- بالنسبة لبعد "**الاستقلال**" يفسر الباحث بأن تلاميذ المجموعة التجريبية يسعون إلي العمل منفردين إلي حد ما ويشتركون مع زملائهم في أداء الواجبات وفي الأنشطة المدرسية وتسود بينهم روح التسامح والمحبة.
- بالنسبة لبعد "**التقبل الاجتماعي**" يفسر الباحث ذلك بمدي سعى تلاميذ المجموعة التجريبية للنجاح الاجتماعي والحب من خلال الاهتمام بالعلاقات والذات الاجتماعية دون إعطاء أهمية للنجاح الأكاديمي.
- بالنسبة لبعد "**الخوف من الفشل**". يفسر الباحث ذلك بأن تلاميذ المجموعة التجريبية يشكون في أنفسهم نتيجة الضغط النفسي المستمر عليهم من إدارة المدرسة وأسرهم للحصول علي الدرجات النهائية مما يترتب عليه تشككه في قدراته ومعرفته، ويصاحب ذلك تغيرات نفسية وبدنية نتيجة توقعه للخطر الذي سيقع عليه.
- بالنسبة لبعد "**الوعي بالزمن**" يفسر الباحث ذلك بأن التلاميذ يحرصون على تأدية الواجبات في مواعيدها، والتزام التلاميذ بجدول وخطة زمنية محددة لإتمام العمل المكلف به، ويشعرون بالذنب في حاله الاستخدام غير الكف للزمن.
- بالنسبة لبعد "**المنافسة**" يفسر الباحث ذلك بأن تلاميذ المجموعة التجريبية يهتمون بإظهار أفضل أداء عندهم ويحرصون علي أتمام عملهم بأحسن صورة من أجل حصولهم على درجات عالية من خلال الاختبارات أو الأنشطة التعليمية الموجودة داخل المدرسة، وينتاب معظمهم روح المنافسة والعمل بجدية من اجل التفوق على زملائه داخل المدرسة.
- بالنسبة لبعد "**دافعية الإنجاز الداخلية**" يفسر الباحث ذلك بأن تلاميذ المجموعة التجريبية يسعون إلي تحقيق النجاح والمثابرة علي إنهاء العمل المدرسي والتغلب على العقبات عن طريق تحديد نوعية العمل الذي يختاره التلميذ منفردا ومعتمدا على نفسه فى تنفيذه وانجازه بمهارة وجهد لتحقيق ما يسعى إليه من أداء متميز بالمدرسة.
- بالنسبة لبعد "**دافعية الإنجاز الخارجية**" يفسر الباحث ذلك بأن تلاميذ المجموعة التجريبية يسعون إلي تحقيق النجاح خوفا من الفشل عن طريق الاهتمام بالذات الاجتماعية والشعور بأهمية الزمن بوضع جدول زمني لإنهاء العمل بأفضل صورة ممكنة للتفوق على زملائهم داخل المدرسة.
- بالنسبة لبعد "**الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز**" يفسر الباحث ذلك بأن تلاميذ المجموعة التجريبية يتأثرون بعده دوافع داخلية وخارجية تؤثر على سلوكهم وتوجههم وتنشطهم في مواقف مختلفة من الامتياز والتفوق داخل المدرسة.

وهذا يبين ما للبرنامج من أثر في تنمية دافع الإنجاز على المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما يفسر الباحث هذه النتائج علي النحو التالي:

١.توفير مواقف وخبرات تعليمية حقيقية، توجه الطلاب نحو العمل وتتطلب منهم المثابرة والإتقان.

٢.تطوير مهارات التدريس لدى الطلاب أدى إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم والطموح والتقبل الاجتماعي .

٣.المناقشة الجماعية في مناخ تعليمي ديمقراطي سمح للطلاب بالمشاركة وحرية إبداء الرأي والتعبير والثقة بالنفس.

٤.عمل الطلاب فى مجموعات شجع علي استمرارية العمل والمثابرة وإدراك أهمية الوقت حتي إنجاز المهمة.

٥.الاستمتاع بالعمل، وإتاحة الفرصة للعمل بشكل مستقل ومواجهة المشكلات ومحاولة حلها ساهم فى شعور الطلاب بالاستقلالية والتقبل الاجتماعي.

٦. تعريض الطلاب لمهمات فيها درجة معقولة من التحدى وقابلة للحل زاد من تحقيقهم لنجاحات متعددة مما رفع من مستوى دافعيتهم للانجاز.

٧.توفير تغذية راجعة فورية حول أدائهم داخل الصف الدراسي ساهم في تحقيق الأداء فيما بعد بشكل أفضل مما زاد من ثقة الطلاب فى أنفسهم وفي أداءاتهم فى المستقبل.

٨.المساندة والتشجيع والتوقعات العالية بالنجاح التى تضمنها البرنامج ساعد علي زيادة طموح الطلاب معلمى العلوم وتوجههم نحو النجاح.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

١.الاهتمام باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وتدريس المهارات والاستراتيجيات الفاعلة لعملية التعلم، فاكتساب الطالب المهارة يؤدى إلي تعلم ذات معني، وبمرور الوقت يصبح المتعلم أكثر استقلالية وأقل اعتماداً علي الآخرين.

٢.تدعيم برامج إعداد المعلمين من خلال:

-إعداد برامج لإكساب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو دافعية إنجاز الطلاب.

-تضمين مقررات الطلاب المعلمين بكليات التربية للاستراتيجيات والأساليب المختلفة والمنمية والتى تحث وتنمى دافعيتهم للإنجاز.

-تدريب المعلمين علي كيفية استخدام وتوظيف الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية فى تخطيط وتنفيذ الدروس.
-عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وذلك بتدريب المعلمين علي تنمية دافع الإنجاز لدي تلاميذهم باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية إلي جانب الطرق والأساليب التدريسية المعتادة بحسب مواد تخصصهم.
-ضرورة تركيز المعلمين أثناء تدريسهم لمادة الرياضيات على استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وذلك نظراً للأثر الكبير لتلك الاستراتيجيات فى رفع دافعية إنجاز الطلاب.

٣.توجيه القائمين علي العملية التعليمية بضرورة توفير مناخ تعليمي مرن للمعلم من أجل التجديد والإبداع في أداء مهامه التدريسية ورفع الأعباء والقيود التي تعرقل عملية الإبداع لديه، وأيضا إتاحة الفرص للمتعلم للتعلم فى بيئة حافزة تشجعه على الإنجاز.

مقترحات البحث:

في ضوء إجراءات البحث ونتائجه يمكن اقتراح البحوث التالية:

١.إجراء المزيد من الدراسات التي تتبنى استراتيجيات تعليمية حديثة كاستراتيجيات ما وراء المعرفة وأثرها على التحصيل الدراسي ودافع الإنجاز والاتجاهات ومفهوم الذات العام والقلق والتعلم ذي المعنى. لدى طلاب المرحلة الثانوية والمراحل التعليمية الأخرى.

٢.إستراتيجية مقترحة فى تنمية الدافعية للإنجاز لدى مراحل التعليم المختلفة.

٣.أثر استخدام مداخل متعددة فى تدريس الرياضيات لتنمية دافعية الإنجاز عند الطلاب.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(٣٠)، ١٥١-٢٨٠.

إبراهيم قشقوش، طلعت منصور(١٩٧٩). **دافعية الإنجاز وقياسها**. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أشرف أحمد أبو حليمة (٢٠٠٨). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

السيد عبد الدايم سكران(١٩٩٦). الأهداف الدافعة للإنجاز فى حجرة الدراسة وعلاقتها بالعزو السببى للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، ع٢٦، ١٩٩-٢٢٤.

أمينه إبراهيم شلبى (١٩٩٧). بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها على الاستراتيجيات المعرفية لدى المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الجامعية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

أنور محمد الشرقاوي(١٩٩٢). **علم النفس المعرفي المعاصر**، القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

أنور محمد الشرقاوي(٢٠٠١ أ). **الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه**، مستخلصات البحوث والدراسات العربية، الكتاب الثاني، الجزء الأول. القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩). **استراتيجيات التدريس والتعلم**، القاهرة، دار الفكر العربي.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧). **قراءات فى تعليم التفكير والمنهج**، مركز تنمية الإمكانات البشرية، القاهرة. دار النهضة العربية.

جابر عبدالحميد جابر(١٩٩٨). **التدريس والتعلم- الأسس النظرية – الاستراتيجيات والفاعلية**. سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، الكتاب السادس، القاهرة. دار الفكر العربى.

حسن على حسن (١٩٩٩). سيكولوجية الإنجاز الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

حمدي علي الفرماوي (٢٠٠٤). **دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة**. القاهرة. دار الفكر العربي.

ربيكا أكسفورد (١٩٩٦). **استراتيجيات تعلم اللغة** (ترجمة السيد محمد دعدور). القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

رج مارزانو، وآخرون(١٩٩٨) .**أبعاد التعلم – دليل المعلم**، ترجمة جابر عبد الحميد وآخرون، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع

رجاء محمود أبو علام (١٩٨٦). **علم النفس التربوي**. ط ٤ ، الكويت، دار القلم.

رفعت محمود بهجات (٢٠٠٣). **التعلم الاستراتيجي مدخل مقترح لحفز التفكير العلمي**. القاهرة. عالم الكتب للنشر.

زين العابدين شحاته الخضراوى (٢٠٠٣). أثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة على تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة فى حلول المشكلات الرياضية المكتوبه. **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، المجلد ١٧، ع١، ١٦١-١٩٥.

سامي محمد علي الفطايري (١٩٩٦). فعالية إستراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، **جامعة الزقازيق، العدد٢٧، ج ١، ٢٢٧-٢٥٨**

سيد محمد خير الله (١٩٨١). **علم النفس التربوي**. أسسه النظرية والتربوية. بيروت، دار النهضة العربية.

سيد محمود الطواب (١٩٩٠). أثر تفاعل مستوي دافعية الإنجاز والذكاء والجنس علي التحصيل الدراسي لدي طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية، **حولية كلية التربية**، جامعة الإمارات، السنة ٥، ع ٥، ١٧- ٥٠.

صفاء محمد محمود(١٩٩٨).أثر تدريب تلاميذ المرحلة الإعدادية على استخدام الاستراتيجيات المعرفية فى استيعابهم للمقروء واتجاههم نحو القراءة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

عادل طاهر رمضان(٢٠١١). أثر برنامج لتنمية دافعية الإنجاز علي التفكير المنتج والتحصيل الدراسي لدي طلاب التعليم الثانوي المتأخرين دراسياً، **رسالة دكتوراه** ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

عبد الحميد على عبد القادر الدسوقي(٢٠٠١). تأثير المناخ النفسي الاجتماعي كما يدركه المعلمون على رضائهم عن عملهم واتجاهاتهم نحو الابتكار فى المرحلة الثانوية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية, جامعة المنصورة.

عبد الشافي أحمد رحاب (١٩٩٧). فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدي طلاب كلية التربية، **المجلة التربوية**، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، الجزء الأول، ع١٢، ٢٠٧-٢٣٩.

عبد الفتاح محمد دويدار(١٩٩١). العوامل المحددة لدافعية الإنجاز فى ضوء بعض المتغيرات لدى الموظفين والموظفات فى المجتمع المصري (دراسة عامليه مقارنه)، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، **بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس فى مصر**، كلية التربية،جامعة عين شمس، الأنجلو المصرية، ٤٩-٧٣.

عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عثمان نايف السواعى، محمد جابر قاسم (٢٠٠٥). **البيئة الصفية فى التعليم الابتدائي** . دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

عفت مصطفي الطناوي (٢٠٠١). استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات العلم لدي طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، جامعة المنوفية، السنة (١٦)، ع (٢)، ٣-٥٦.

علاء محمود الشعراوي(٢٠٠٠). أثر التغذية الراجعة الشفهية المكتوبة على الدافع للانجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ٢٠٣-٢٤٩.

فاروق عبد الفتاح موسي(١٩٨٧). **كراسة تعليمات اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز**، ط٤، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٦).**سيكلوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمعرفي**. القاهرة. دار النشر للجامعات.

فؤاد أبو حطب، أمال صادق (١٩٩٦). **علم النفس التربوي**، ط ٥. القاهرة. مكتبه الأنجلو المصرية.

لندال دافيدوف (١٩٨٨). **مدخل علم النفس**، ط ٣، (ترجمة. فؤاد أبو حطب، سيد الطواب, محمود عمر). القاهرة. الدار الدولية للنشر والتوزيع.

ليلي إبراهيم أحمد معوض (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي ودافعية الإنجاز لدي الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ١٤٣، ١٨٥- ٢٣٤

محمد أحمد غنيم (٢٠٠٢). استراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدي الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي "التروي–الاندفاع" . **مجلة العلوم التربوية**، السنة الأولي، ع (١)، ١٦١–١٩٦.

محمد جعفر محمد الليل(١٩٩٥). دافعية الإنجاز وارتباطها ببعض المتغيرات لدي طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية فى المملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع٢٧، ٥١–٨١.

محمد عبد الحليم حسب الله(٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح قائم علي استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لدي الطالبات المعلمات بكلية المعلمين بالبيضاء، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

محمد عبد الرحيم عدس(١٩٩٩). **تدنى الإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه**. عمان. دار الفكر.

ممدوح عبد المنعم الكنانى، أحمد محمد الكندي(١٩٩٢). **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية**. الكويت. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

هانم أبو الخير الشربيني، الفرحاتي السيد الفرحاتي(٢٠٠٥). علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة، ع٧ ، **مجلة مركز التطوير الجامعى**، جامعة عين شمس.

هشام محمد الخولى(٢٠٠٢). **الأساليب المعرفية وضوابطها فى علم النفس**. الإسكندرية. دار الكتاب الحديث.

يوسف عقلا محمد المرشد(٢٠٠٨).فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية المفاهيم الجغرافية لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع ٦٦.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Arends Richard (1998) . "**Learning to Teach** " 4th edition, Boston, McGraw Hill.

Duque,D., Baird,A. & Posner,I.(2000): Executive attention and metacognitive regulation. **Consciousness and cognition**, 9, 288-307.

Flavell, J.H. (1987).Speculations About the nature and development of Metcognition(In) Franz, E.&

Rainer,H.(Eds). Met cognition, Motivation and Understanding. **New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.**

Harris, C. A., Miller, S.P., & Mercer, C.D. (1995). Teaching initial multiplication skills to students with disabilities in general education classrooms. **Learning Disabilities**, *Research & Practice*, 10(3), 180-195.

Klaus, B. & Balthasar, E. (2004). The development of traits of self-regulation in vocational education and training "a longitudinal study" **Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, San Diego,** California, USA.

O,Neil,H. & Abedi,J.(1996). "Reliability and Validity of state metacognitive Inventory. Potential for Alternative Assessment. Journal of Experimental Educational Research.89(4) pp 234-255

Sherry, L., Billig,S., Jesse,D.& Waston, D.(2001):Assessing the impact of instructional technology on student achievement. **Technology Horizons in Education Journal**, 28(7),40-43.

Wilborn,l.G.(1994)."Improving Problem-Solving Abilities of Third – Grade Students Through the Use of Problem-Solving Stratigies", ED.D. **practicum Report** ,Nova southeastern University (ED384421).