أثر استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الاكاديمية والعلاقة بينهما لدى طالبات اللغة العربية بكلية التربية

د. رولا نعيم حسن rola1978@yahoo.com
استاذ مساعد في كلية التربية / جامعة شقراء
د. الهام جلال إبراهيم* ahmed2m2003@yahoo.com
استاذ مساعد في كلية التربية / جامعة المينيا
rhsan@su.edu.sa

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني
Keyword : mastery cooperative learning Strategy
تاريخ استلام البحث : 2017/4/16

FA-201706-70C-38

ملخص البحث:
يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية والعلاقة بينهما لدى طالبات اللغة العربية بكلية التربية.

ولغرض التحقق من أهداف البحث تم تدريس (42) طالبة من طالبات اللغة العربية بالمستوى السابع مقرر طرق تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني، واستخدمت الباحثتان القياس القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة لمعرفة دلالة الفروق، وتم استخدام الأدوات التالية : جلسات تدريبية لاستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني من إعداد الباحثتان، اختبار ما وراء الذاكرة الذي طوره ترووير وريتش (Troyer & Rich,2002) وقام أبو غزال (٢٠٠٧) بتعريبه، مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية الذي أعده ليبر (Lepper,2005) والذي قدمه للبيئة العربية

* استاذ مساعد بكلية التربية جامعة شقراء سابقاً

(العلوان والعطيات، 2010)، وبمعالجة البيانات إحصائياً تم الوصول إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي في مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية يرجع لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني، وقد وجدت علاقة ارتباطية مرتفعة ودالة بين مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية، وانتهى البحث إلى صياغة عددا من التوصيات في ضوء نتائج البحث.

The effect of using mastery cooperative learning Strategy on developing Meta-memory skills and academic Intrinsic Motivation and the relationship between them among female Arabic language students at the Faculty of Education

Dr.rola naeem saleem hasan
Assistant Professor of Arabic Language
Curricula and Methods of Teaching
University of Shakra
Dr.Elham Galal Ibrahim*
University Teacher of Educational Psychology
College of Education- Minia University

Abstract:

This study aims at identifying The effect of using mastery cooperative learning Strategy on developing Meta-memory skills and academic Intrinsic Motivation and the relationship between them among female Arabic language students at the Faculty of Education.

To achieve the objectives of the study (42) female students of Arabic language at the **7th** level were taught the course of Arabic Language Teaching Methodology. The researchers used mastery cooperative learning Pre and Post Tests for one group, By using the following tools: some training sessions on mastery cooperative learning strategies prepared by the researchers, meta-memory test, prepared by (Troyer & Rich,2002) Translated by Abu Ghazal (2007) for the Arab environment, and academic

*Shaqra University previously - Assistant Professor of Educational psychology

Intrinsic Motivation scale, prepared by (Lepper, 2005) Translated by (Al-Alwan and Attiat, 2010) for the Arab environment.

Results of the study showed that there were significant positive effects of mastery – cooperative learning strategy in enhancing the meta-memory skills and in enhancing academic Intrinsic Motivation, and found also high correlation between the meta-memory skills and academic Intrinsic Motivation. A number of recommendations were suggested in the light of the obtained results.

مقدمة:

اللغة في أي مجتمع هي وعاء ثقافته وأداة تفكيره وهي أيضاً وسيلة التعبير والاتصال والتفاهم ونقل التراث من جيل إلى آخر من خلال تبادل المعارف والنظريات والخبرات(القضاة وأخرون،1997).

واللغة العربية من اللغات الحية التي تمتلك القدرة على العطاء ،ومسايرة النهوض العلمي،وتلبية حاجاته وإمكانيات التعبير عن مكنوناته لتقبلها الاشتقاق وتوليد الألفاظ وتنميتها وتغذيتها وهو دليل على حيوية اللغة العربية وديمومتها وقدرتها على الخلود ما دامت قادرة على متطلبات العصر والمستجدات فيه.(محمد،1985)

وأوضحت نتائج العديد من الدراسات مؤخرا أن طريقة المحاضرة التقليدية التي يقدم فيها المعلم المعارف وينصت المتعلمون خلالها إلى ما يقوله، لا تسهم في خلق تعلم حقيقي، إذ أن التعلم يصل أقصاه عندما يكون المتعلم فعالاً نشطاً في الموقف التعليمي، لهذا ظهرت دعوات متكررة تدعو إلى ابتكار طرائق تعليم تستند إلى نظريات التعلم التي تتعلق بإيجاد أفضل الطرائق التعليمية التي من شأنها أن تحقق الأهداف التعليمية المرجوة وتشرك المتعلم في العملية التعليمية (أبو رياش،2007).

وقد خرجت إحدى الدراسات التي تناولت تقويم برنامج اعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة إلى ضعفا في توفر معايير جودة الإعداد في البرنامج المقدمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم حيث جاءت بمستوى متوسط ، كما تبين وجود ضعف في توافر معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر الطلاب أيضاً (السبع، غالب، وعبده، 2010).

وتؤيد نتائج العديد من البحوث طريقة التعلم التي تقوم على التفاعل النشط بين الطلاب في أثناء تعلمهم ، وأفضل هذه الطرق (التعلم التعاوني) الذي يزيد من تحصيل الطلاب ودافعيتهم للتعلم بشكل إيجابي ، بل أنه يستوعب قبول الفروق الفردية ، ولتطبيق هذا النوع من التعلم لابد من توفر استراتيجيات عملية ومخططات محددة وهادفة يكتسبها المعلمون تساعدهم في عملية التعلم (أبو النصر، وجمل،2005).

وتعد استراتيجية التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التي تسعى لتنظيم عمل الجماعة بهدف تعزيز التعلم ، وتنمية التحصيل الدراسي من خلال تنظيم بنائي دقيق لكيفية تعامل المتعلم مع غيره من المتعلمين ، واشتراكهم معا من أجل تحقيق الأهداف المأمولة، ووجد أن قيام المتعلم بتعليم الآخرين يجعله أكثر قدرة على تنظيم المعرفة ، وأكثر فهماً لها كما أن قيام المتعلم بالمشاركة في عرض الدرس يجعله أكثر قدرة على تحمل المسؤولية ، وأكثر ابتكارا من ناحية تنظيم الأفكار (البغدادي ؛ ربيع ؛حسين ،٢٠٠٥).

من هنا تأتي الحاجة إلى البحث عن استراتيجية تدريسية تعالج هذه المشكلة، لاسيما وأن مادة اللغة العربية مادة مهمة تجعل من غير الممكن على المتعلم الانتقال إلى مستوى أعلى دون الحصول على درجة كافية من الإتقان في المستوى الذي دونه.
وتعد استراتيجية التعلم الإتقاني واحدة من الاستراتيجيات التي دعت إلى استخدامها الاتجاهات التربوية الحديثة في طرائق التدريس وقد حقق استخدام استراتيجية التعلم الإتقاني نجاحاً واضحاً في مجال اللغات وتنمية مهاراتها (لافي،2006).

ويعد التعلم الإتقاني من أهم التطبيقات في تدريس اللغة العربية؛ إذ يعتمد على رغبة المتعلم الصادقة فى أن يرتفع بمستوى ممارساته إلى أفضل درجة، كما يؤكد على الفروق الفردية، ولكنه يرفض التوقف عندها كعقبة تحول دون الإنجاز، فهو يستغلها استغلالا ذكيا كوسيلة للتغلب عليها إذ يعطى كل متعلم حقه فى أن يتعلم وفقا لمستواه الشخصى فى حدود قدراته وسرعة تعلمه، واستعداده، ودوافعه ، لذلك فهو يعترف باختلاف الاستجابات بين الأشخاص لكنه يتخذ هذا الاختلاف أساسا للتعليم الفاعل، ليرتفع مستوى أدائهم فردياً وجماعياً. وتتمثل القيمة التربوية لهذا النوع من التعلم في تقديمه التغذية الراجعة المستمرة للمتعلم لتتحقق له استمرارية التعلم وفعاليته، وتعديل مساره أولا بأول حتى الوصول إلى درجة التمكن .فالتعزيز يستمر ، وتتنوع أساليبه مع كل تنوع في الموقف التدريبي، وحتى مع تنوع شخصيات المتعلمين

أنفسهم، في إطار من التنسيق والتفاعل بين الأنشطة التعليمية الأخرى – سواء أكانت فردية أم جماعية، حرة أم مقيدة – حتى يصل المتعلم إلى أقصى درجات الإتقان. ويرى البعض أن أصول التدريس من أجل الوصول إلى مرحلة التمكن والإتقان تعود إلى طرق التعليم الأولى التي اعتمدها المسلمون منذ أمد بعيد، وأيدتها كتابات المفكرين الأوائل مثل الغزإلى وابن خلدون وابن الجزري وغيرهم، وقد طورت أفكار التعلم من أجل الإتقان على يد عالم النفس "بلوم" وقد اعتمدت على أفكار نظرية كارول في التعلم المدرسي التي تقوم على عناصر خمسة هي: الاستعداد لنوع معين من التعليم ، ونوعية التعلم ، والقدرة على فهم التعلم ، وتوفير الوقت المناسب للتعلم ، والمثابرة ، ويتطلب ترجمة تلك الأفكار وتنفيذها مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تناسب التدريس الجماعي في الفصول الدراسية.(قورة، ابو لبن، 2013)

وقد أشارت الأدبيات التربوية إلى استحداث استراتيجية جديدة مبنية على فكرة الدمج بين التعلم التعاوني والتعلم الإتقاني، ومن ثم فهي تجمع بين مزايا هذين النوعين من التعلم. (سليمان،2005) وبذلك تعد استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني من الاستراتيجيات المهمة التي تهدف إلى تزويد جميع الطلاب أو غالبيتهم بخبرات تعليمية ناجحة، إذ يفترض أن التعلم التعاوني الإتقاني يمكن معظم الطلاب من الوصول إلى أقصى مستوى من قدراتهم التعليمية ، هذا إذا كان نمط التدريس المستخدم منظماً ، وإذا قدم العون لهم في الوقت والمكان المناسبين، وكذلك إذا ما توفر للطلاب الوقت الكافي لإتقان ما تعلموه ، ومن الأمور المهمة في التعلم للإتقان ، وجود تسلسل وترابط في وحدات التحليل ، وأن تكون الوحدة التعليمية قابلة للمعالجة والتحليل (عزاوي ،2000).

وترى الباحثتان أن ضرورة تضمين طرائق تدريس اللغة العربية بكلية التربية طرائق وأساليب تدريس حديثة تلك التي اثبتت بالتجربة العملية فاعليتها في مساعدة الطلاب على الاستفادة من الخبرات التي تهيؤها لها كليات التربية لتشكيل شخصياتهم وتطوير معارفهم.

وتعد ما وراء الذاكرة من الاستراتيجيات المعرفية الفاعلة التي تعمل على تحسين أداء الذاكرة ،ورفع كفاءتها إذ تنمي عند المتعلم فهماً ووعياً أفضل عن كيفية عمل الذاكرة ، والوعي باستراتيجيات التذكر المناسبة ، والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة ، وذلك يساعد على انجاز جميع المهام المعرفية بطريقة فعالة وذات كفاءة (النجار ، ٢٠٠٧)

وقد أكدت العديد من الدراسات على أن ما وراء الذاكرة يلعب دوراً مؤثراً في معالجة المعلومات ويحسن من أداء الذاكرة بطرق مختلفة اعتمادا على الجانب المتضمن في هذه العملية من جوانب مكونات ما وراء الذاكرة ويؤثر بالتالي في تعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي (الشريف، سيد، ٢٠٠٠).

وتشير نجاتي (٢٠٠٢) إلى أن ما وراء الذاكرة يعد متطلبا مهما من المتطلبات الجوهرية للتعلم ، لأنها توفر تغذية راجعة ضرورية للطالب المهتم بمراقبة تعلمه سعياً وراء تحقيق الأهداف المرغوبة، والتوصل إلى أفضل إنجاز أكاديمي ممكن، والتغذية الراجعة لها تأثير قوي على انتقال الاستراتيجية التي يتعلم بها الفرد، إذ تعزز معلوماته المتعلقة بما وراء الذاكرة. إذ يعد ما وراء الذاكرة من مكونات ما وراء المعرفة المهمة، وأنه يمثل أحد المتطلبات المهمة في التعلم ، وبدون الاستخدام الأمثل لما وراء الذاكرة لا يمكن الوصول إلى مستوى الإتقان .

إن مشكلة تدني الدافعية للتعلم من المشكلات التربوية التي تواجه المنظرين التربويين وعلماء النفس المعنيين بقضايا التعلم، إذ شكلت تحدياً للمعنيين بتعلم الطلاب بالصف، وقد أدى ذلك إلى انعدام الحيوية والفاعلية عندهم، وشعورهم بانخفاض قيمة النتاجات التعليمية للتعلم عند الطلاب، مما يستدعي الالتفات إلى هذه القضية والعناية بها، لذلك عنى التربويون بعمليات التعلم والدافعية وجودة التعليم عناية متزايدة في السنوات الأخيرة، سواء على مستوى البحوث النظرية أومعلى مستوى الممارسات التعليمية، إذ أصبحت العناية بالدافعية وعمليات التعّلم نفسها وخصائص المتعلمين من الأولويات المهمة في عملية التعلم.

لذلك يعد بناء المواقف التعليمية الفاعلة التي تجعل من الصف بيئة محببة مثيرة لدافعية التعلم، تحدياً أمام المهتمين بالأحداث الصفية ونتاجاتها (Stewart, 1993). وقد اهتم دويك (Dweck, 1986) منذ سبعينيات القرن الماضي ببناء وإعداد برامج لزيادة الدافعية للتعلم مما أثار الانتباه إلى أهمية هذا المتغير الصفي التعلمي، والذي يجعل الطلاب مدفوعين داخلياً؛ وبذلك يكونون مهتمين ومشاركين في ما يتعلمونه، ويظهر نشاطهم في معالجتهم للمعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدي؛ فيثابرون ويبتكرون حتى يصلوا إلى مستوى متقدم من الإنجاز الأكاديمي يصل لحد الإتقان (Lepper, 2005).

مشكلة البحث:

في العصر الحاضر نحتاج بشدة إلى استخدام استراتيجيات وأساليب متنوعة نقدم من خلالها الفرص لمشاركة المتعلم الإيجابية في عملية التعلم لتحقيق المزيد من الأهداف التربوية المنشودة مع ضرورة توفير وتهيئة بيئة تعليمية مناسبة تزود المتعلمين بمصادر التعلم المختلفة، ولتوفير هذه البيئة ينبغي التركيز على استخدام استراتيجيات تدريسية تختلف عن الطرائق التقليدية (أحمد ،2002).

وفي ضوء ما يشير إليه الأدب التربوي والنفسي في مجال التعلم التعاوني الإتقاني من ضرورة تدريب الطلاب على التعلم التعاوني الإتقاني وممارسة استراتيجياته من خلال برامج تعد لذلك أو من خلال التدريب ضمن المحتوى، واستناداً إلى ندرة الدراسات التي أجريت في هذا المجال، وتقديراً من الباحثتين لأهمية تدريب الطلاب على استراتيجيات التعلم التعاوني الإتقاني والدور الفاعل الذي يمكن أن تؤديه استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني فقد ارتأت الباحثتان أن تخضع هذه الاستراتيجية للتجربة للكشف عن أثرها في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية والعلاقة بينهما لدى طالبات اللغة العربية بكلية التربية.

لذا فالبحث الحالي يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني على تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طالبات اللغة عربية ؟.

2- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني على تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طالبات اللغة عربية ؟

3- ما العلاقة بين مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طالبات اللغة عربية؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على:

1- أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني، في تنمية ما وراء الذاكرة لدى طالبات اللغة العربية بكلية التربية.

2- أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني، في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طالبات اللغة العربية بكلية التربية.

3- العلاقة بين مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طالبات اللغة عربية.

أهمية البحث : تتجلى أهمية هذا البحث في:
1- أهمية استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني كمنحى حديث في التدريس.
2- تزويد طالبات اللغة العربية بأساليب وأنشطة تدريسية متنوعة تعمل على تنمية مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية عندها .
3- أسهمت الدراسة في تصميم جلسات تدريبية للتعلم الإتقاني تهدف إلى تنمية ما وراء الذاكرة لطالبة اللغة العربية التي سيقع على عاتقها مهمة تعليم الأجيال والإسهام في تطوير التعليم .
4- دعم الاتجاه الرامي إلى تطوير برامج إعداد المعلم، لتتناسب مع المستجدات المعرفية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وفق ثوابت سياسة التعليم، والحرص على تحديث مفردات المناهج والمقررات من وقت لآخر.

حدود البحث : يقتصر البحث على الحدود التالية :
الحدود الموضوعية : استراتيجية التعلم الإتقاني ومهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الاكاديمية.
الحدود البشرية : الطالبات تخصص اللغة العربية بالمستوى السابع بكلية التربية بالمزاحمية –جامعة شقراء والبالغ عددهن (42) طالبة.
الحد الزمني : الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1436هـ- 1437 ه.

التعريفات الإجرائية لمفاهيم البحث :
1- استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني :
وتعرفها الباحثتان بأنها مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تتبع في تعليم الطالبات وبموجبها تتعلم كل طالبة في تعاون مع زميلتها ، ويرتبط ذلك بتعلم الطالبات الأخريات داخل قاعة الدراسة والتي تتبعها الباحثة لمساعدة الطالبات في تنمية مهارات ماوراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية لديهن.
ما وراء الذاكرة: مراقبة الفرد لأعمال الذاكرة لديه، ومدى رضاه عن الوظائف اليومية التي يؤديها، ومدى استخدامه لإستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة في المواقف الحياتية، والمقاسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ترورير وريتش (Troyer & Rich, 2002).
2- الدافعية الداخلية الأكاديمية:
هي قيام المتعلم بأداء النشاط من أجل النشاط ذاته، ويقاس بالدرجة التي تحرزها الطالبه على مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية المستخدم لهذا الغرض. وقد تضمن مفهوم الدافعية الأكاديمية الداخلية ثلاثة أبعاد ، هي:

- **تفضيل التحدي** :هي حب الفرد للعمل الجديد والصعب ، ويكون هذا العمل أكثر تشويقاً بالنسبة للفرد، ويقاس بالفقرات الآتية :(١،٤،٧،١٠،١٣،١٦،١٩،٢٢) على مقياس الدافعية الداخلية للتعلم.
- **حب الاستطلاع** :هي قيام الفرد بالأعمال من أجل تعلم أشياء جديدة ، ويقاس بالفقرات الآتية: (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23) على مقياس الدافعية الداخلية للتعلم .
- **الرغبة في الإتقان باستقلالية** :هي رغبة الفرد في القيام بالأعمال بنفسه دون مساعدة الآخرين، ويقاس بالفقرات الآتي: (3، 6، 9،12، 15، 18،21، 24) على مقياس الدافعية الداخلية للتعلم.

الإطار النظري:

أولاً: استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني:

تقوم استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني على أساس افتراض بلوم(Bloom) بأنه إذا كان المتعلمون موزعين اعتداليا بالنسبة لاستعداداتهم لمادة دراسية معينة، وقد خضعوا لمواقف تعليمية واحدة فإن تحصيلهم الدراسي سيكون اعتداليا، أما إذا أعطى كل منهم ماينا سب خصائصه وحاجاته من حيث نوع التعلم وجودته والوقت المخصص فإن الغالبية العظمى منهم سيصل تحصيلهم إلى مستوى الإتقان. ولن يتمثل هذا التحصيل في التوزيع الطبيعي واستنتج بلوم منحى جديدا ذا التواء سالب نتيجة لزيادة عدد المتعلمين الذين يحصلون على درجات عالية وقلة عدد المتعلمين الذين يحصلون على درجات منخفضة. ويقول بلوم أنه علينا أن نبدأ بفرض إمكانية وصول المتعلمين إلى مستوى مرتفع من القابلية للتعلم، إذا ما كان التعليم يتم بطريقة منظمة، وإذا ماتمت مساعدة المتعلمين الذين تواجههم صعوبات في عملية التعلم، وإذا ما توفر للمتعلمين الوقت الكافي لتحقيق مستوى الإتقان (ابراهيم،1991).

وتسير استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني وفق الخطوات التالية:

1 - تجزئة أو تقسيم المقرر إلى وحدات دراسية صغيرة.
2 - تحديد الأهداف التعليمية لكل وحدة تحديداً إجرائياً.
3 - تحديد مستوى الإتقان.
4 - تعليم كل وحدة باستخدام طرق تدريس التعلم التعاوني الإتقاني .
5 - إجراء اختبارات تكوينية قصيرة بعد الانتهاء من تدريس كل وحده.
6 - استخدام برامج إثرائية للذين أتقنوا التعلم ، وبرامج علاجية للذين أخفقوا.
7 - تكرار الخطوات (من 1إلى 6) في كل موضوع من موضوعات الوحدة حتى ينتهي تعلم كل الموضوعات.
8 - إعطاء المتعلمين اختبارا نهائيا بعد إكمال دراسة المقرر (الكسباني ، 1998).

ومن مزايا استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني ما يلي (البنا، 2005) :

1- تتطلب هذه الاستراتيجية المشاركة بين أعضاء المجموعة في مناقشة الأفكار والآراء وتقسيم العمل وتوزيع وتبادل الأدوار القيادية والتعليمية، الأمر الذي يزيد من بنية الاعتماد المتبادل الإيجابي.

2- تؤكد هذه الاستراتيجية على إتقان تعلم المواد التعليمية، مما يسهل على المتعلمين تعلم مواد تعليمية جديدة بعد إكمالهم المواد التعليمية السابقة. ويساعد هذا الإجراء المتعلمين ذوي التحصيل المتدني في الوصول إلى مستويات تعليمية عالية، وأسهم في زيادة سرعة تعلم بطيء التعلم من التلاميذ. ويؤدي إلى تقليل التباين في معدل تعلمهم واستغلال وقت التعلم بشكل أفضل.

3- يرفع القدرات أو المستويات التحصيلية للطلاب في المجموعات وذلك للاستفادة من المعلومات الكلية إذ يستفيد ذوو المستوى الضعيف من ذوي المستوى المرتفع.

4- ثبت أن نتائج الجماعة أفضل من نتائج الفرد في حل المشكلات وأن الجماعة تستغرق وقت أقل في إنجاز المهمة.

5- تعتمد هذه الاستراتيجية على محكات محددة كمستوى التحصيل المطلوب والمحدد مسبقا(80%من التلاميذ يتقنون 80% أو أكثر من المادة التعليمية) ويؤدي هذا بدوره إلى أن يسود جو التفاعل والمشاركة بين التلاميذ في التعلم بدلا من روح التنافس بينهم عند استخدام طرق التدريس العادية.

6- تسهم هذه الاستراتيجية في زيادة اهتمام المتعلم بالمادة الدراسية، وذلك لأن الخبرات التعليمية الناجحة التي توفرها هذه الاستراتيجية لمعظم التلاميذ تزيد من ثقتهم بقدراتهم وكفاءاتهم، وترفع من مستوى طموحاتهم وتدفعهم لمزيد من التعلم والإنجاز.

7- توفر الاستراتيجية نجاحاً لغالبية التلاميذ في تعلم المواد التعليمية، ويسهم هذا النجاح في تكوين اتجاهاتهم إيجابية.

8- يتدرب التلاميذ ويمارسون مهارات الاتصال والعمل في مجموعات صغيرة متعاونة مما يؤدي إلى تنمية القيادية وبناء الثقة واتخاذ القرارات ومهارات الاتصال لديهم.

ثانياً : ما وراء الذاكرة:

نال موضوع ما وراء الذاكرة (Metamemory) عناية العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفي، والتطوّري، والتربوي، والاجتماعي، والشخصي والعصبي، وكل من له صلة وثيقة بالنظام المعرفي للفرد .وبتعبير آخر فقد استأثر هذا الموضوع النفسي في السنوات الأخيرة بعناية العديد من مجالات المعرفة النفسية ذات الصلة، لما له من أثر مهم في التطورّ المعرفي، والتكيّف النفسي،

والاجتماعي للفرد الذي يمكّنه من مواجهة مواقف التعلّم سواء أكانت في مجالات التعليم أم الحياة العامة.

في أن المبدأ الأساسي للتعلم الفاعل يدور حول المتعلمين كيف يصبحوا متعلمين واعين بعمليات الذاكرة لديهم من خلال استراتيجيات تعليمية تنمي لديهم مهارات ما وراء الذاكرة بحيث تمدهم بمعلومات لتنظيم الذاكرة وتعلمهم الرضا عن الذاكرة لديهم ، والوعي بأخطاء الذاكرة المحتملة ، مما يساعدهم على تنظيم المعلومات واسترجاعها، لذلك تعد ما وراء الذاكرة من الاستراتيجيات المعرفية الفاعلة التي تعمل على تحسين أداء الذاكرة ، ورفع كفاءتها إذ تنمي عند المتعلم فهما ووعيا أفضل عن كيفية عمل ذاكرته ، والوعي باستراتيجيات التذكر المناسبة له، والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة، مما يساعد على انجاز جميع المهام المعرفية بطريقة فاعلة وذات كفاءة (النجار، ٢٠٠٧).

مهارات ما وراء الذاكرة:

تلعب أحكام ما وراء الذاكرة أو الأحكام المتعلقة بمعرفة المرء بعمليات ذاكرته دوراً مهما في عمليات التعلم . فقبل وأثناء وبعد مهمة التعلم تكون هنالك عدة أحكام تؤثر على مختلف مراحل التعلم ، وبالتالي على القدرة على الاستدعاء والتعرف، وتتكون ما وراء الذاكرة من ثلاث مهارات أساسية، الأول: يتصل بمعرفة الفرد بقدراته وخصائصه ومعرفته بالمهام التي يستطيع تأديتها وتذكرها، والظروف المساعدة على التذكر أو المعوقة له .أما المهارة الثانية: فتتضمن إدراك الفرد ووعيه، وأن الأنواع المختلفة من المهام المراد تذكرها تتطلب أنماطا مختلفة من التنفيذ، فمثلا مهمة التذكر أكثر صعوبة من مهمة التمييز، ففي التذكر لا بدّ للفرد أن يبحث بشكل فاعل في الذاكرة من أجل استرجاع المعلومات ذات الصلة، بينما في التمييز يكون باختيار الإجابة الصحيحة من بين مجموعة بدائل .أما المهارة الثالثة: فتتضمن وعي الفرد بالاستراتيجيات التي يستخدمها في التذكر، ووعيه بوجود استراتيجيات عامة تصلح لمختلف المهام، واستراتيجيات خاصة تصلح لمهام محددة (Siegler,1996).

أما ترويير وريش (Troyer & Rich) فينظران إلى ما وراء الذاكرة على أنها تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي :الرضا عن الذاكرة، والقدرة أو أخطاء الذاكرة، والاستراتيجية .

1. **الرضا عن الذاكرة:** تعني مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه و إدراكه لها بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق.
2. **القدرة أو أخطاء الذاكرة:** فتشير إلى قدرة الذاكرة على أداء وظائفها اليومية بفاعلية دون أخطاء.

3. **الاستراتيجية**: تشير إلى مدى استخدام الفرد لإستراتيجيات مساعدات التذكر المختلفة **(**Troyer & Rich, 2002**)**

ثالثاً: الدافعية الداخلية الأكاديمية:

يفترض الاتجاه المعرفي أن الفرد مدفوع في أدائه المختلفة إلى الحصول على التوازن المعرفي، وأن طبيعة الدافعية التي تسود أدائه، وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة هي دافعية داخلية (Intrinsic Motivation) يسعى فيها الفرد إلى الحصول على إجابة عن سؤال محير أو حل لمشكلة مستعصية، أو اكتشاف لشيء جديد، وأن الفرد يبقى في حالة قلق حتى يتحقق له ذلك فيحقق بذلك ما يسمى بالتوازن، إذن مفهوم حاجة التوازن المعرفي يكاد يرادف مفهوم الدافعية ونتيجة لذلك ظهرت تحديات واضحة لهذا المنحى للتعلم (Goetz, Alexander, and Ash, 1992).

فالطالب ينجذب إلى القيام بنشاطات معينة بغض النظر عن العوامل الخارجية (الثواب والعقاب) ، فهو يمارس العديد من الألعاب والأنشطة دون وجود معزز خارجي لهذه الأنشطة .وعليه في نظريته للتحديد الذاتي، وقد ميز ديسي (Deci,) 1998 بين نوعين من الدافعية على أساس اختلاف الأهداف أو الأسباب التي تؤدي وتشير إلى القيام بشيء ما نتيجة إلى الفعل، أولهما :الدافعية الداخلية Intrinsic) (Motivation وهي عوامل تتعلق بالشخص نفسه أو بالمهمة التي يقوم بأدائها، وثانيهما الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation) التي تشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل خارج الشخص أو غير متعلقة بالمهمة التي يقوم بأدائها كالحصول على الدرجة العالية في الامتحان .وقد أوضح ديسى أن كيفية الأداء يمكن أن تكون مختلفة جداً عندما يكون الفرد مدفوعاً بأسباب داخلية في مقابل خارجية. ولقد ظهرت عدة تعريفات للدافعية الداخلية، إذ يشير ليبر(Lepper, 2005) إلى أن الدافعية الداخلية هي الدخول في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعاً بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته، ويقوم الفرد بأداء السلوك للحصول على المتعة .ويعرف باتيمانت وكرانت) (Batemant and Crant, 2003 الدافعية الداخلية بأنها عبارة عن قيام الفرد بتأدية السلوك من تلقاء نفسه دون أن ينتظر الحصول على تعزيزات اجتماعية أو مادية . وعرف بسويك (Beswick,2002) الدافعية الداخلية بأنها عملية التحرك والرضى التي فيها تأتي المكافآت من القيام بالنشاط وليس من نتائج النشاط.

وعندما يكون الطلبة مدفوعين داخلياً؛ فإنهم يكونون مهتمين ومشاركين في ما يتعلمون، وبالتالي يكونون نشطين في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدي؛ ليثابروا ويبتكروا في هذه المهام وليصلوا إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي(Lepper, 2005).

كما تؤكد الدراسات على أهمية ربط أساليب التعليم والاستراتيجيات التي يطبقها المعلمون في الصفوف الدراسية بالمحفزات التعليمية التي يتوقع أن تستثير طاقات الطلبة فتولد لديهم الدافعية الداخلية للتعلم، فهي ترى وجود ثلاثة عناصر أساسية في التعلم تعد محفزاً جوهرياً إلى التعلم وتشكل القاعدة النظرية التي تقوم عليها برامج التعليم الناجح (Lepper, 2005).
وهذه المحفزات تتمثل في العناصر الآتية:

١ - تفضيل التحدي:

ويقصد به أن يشعر الطالب بأن التعليم يستثير قدراته ويستحثها، فمن المبادىء الرئيسة في نظرية التحفيز نحو التعّلم أن لا يكون احتمال النجاح في المهام المطلوب إنجازها سهلاً للغاية أو صعباً للغاية، وإنما ينبغي أن يكون بنسبة احتمال متوسطة؛ فالاحتمالية المعتدلة للنجاح تعد من المكونات الجوهرية في بناء الحافز الداخلي نحو التعلم.

٢ -التركيز على حب الاستطلاع :

يفترض علماء النفس أن يكون الأفراد منذ ولادتهم وطوال حياتهم نشطين، وكثيري الأسئلة، وفضوليين، ويظهرون تأهباً للتعّلم، ولا يحتاجون إلى حوافز خارجية للقيام بذلك .وهذا الميل الدافعي الطبيعي يكون عنصراً حرجاً في النمو المعرفي والاجتماعي، فمن خلال التأكيد على الميول الفطرية للفرد يمكن تنمية مهاراته ومعارفه (Ryan & Deci, 2000)

٣-الرغبة في الإتقان باستقلالية :

وايت (White) هو أول من أشار إلى دافعية الإتقان، واقترح أن الأفراد يبحثون بشكل مقصود عن تحديات لاكتساب وإتقان مهارات جديدة من أجل تجريب متعة الانجاز في حد ذاتها، ويشير جترفريد (Gottfried, 1990) إلى أن الدافعية الأكاديمية تتضمن الاستمتاع بالتعلم الذي يتصف بالتوجه نحو الإتقان والشعور بمتعة الإتقان حينما يتم إدارة التعّلم بشكل مستقل دون مساعدة الآخرين. وتظهر الدافعية الداخلية في اهتمامات الطلاب وفي بحثهم عن التحديات المناسبة وإتقانها، وهذا يتم من خلال تهيئة البيئة الصفية المناسبة لذلك.

الدراسات السابقة:

1- دراسات تناولت التعلم التعاوني والتعلم التعاوني الإتقاني:

قام ابراهيم (1994) بدراسة حول أثر أسلوب التعلم للإتقان – حتى التمكن – على تحصيل طلاب الصف الأول الإعدادي الأزهري وأدائهم في مادة التجويد ، هدفت دراسته إلى معرفة هذا الأثر في أحكام الميم والنون والتعرف على أي طريقتي المعالجة التصحيحية أفضل وأثر استخدام المعالجة

التصحيحية سواء الفردية أو المجموعات الصغيرة في التدريب على الأداء على بقاء أثر التعلم لدى الطلاب في أحكام النون والميم ، وكان من نتائج دراسته : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم للإتقان، وتحصيل المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة السائدة، لصالح المجموعة التجريبية .ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية التي استخدمت المعالجة الفردية ، والمجموعة الضابطة التي استخدمت المعالجة في مجموعات صغيرة ، لصالح المجموعة التجريبية

كان الهدف من دراسة إيسلى (Eisele,1996) تحسين دافعية عينة من طلاب الصف السابع بالمرحلة الإعدادية شمال إيلينوى الوسطى من خلال استخدام استراتيجيه التعلم التعاوني، وبعد اختيار الطلاب للأنشطة والمهام المحددة، مع تضمين دروس تعكس ما يفضله الطلاب في التعلم، وأسفرت النتائج عن تقدم في تنمية الدافعية الأكاديمية للطلاب من خلال المعالجة المستخدمة لهذا الغرض.

كما أجرى كوردر (Corder,1999) دراسة بهدف تنمية دافعية طلاب المدرسة الإعدادية من خلال التعلم التعاوني، وكانت عينة الدراسة تتكون من (43) طالباً من فصول اللغة. شارك طلابها في أنشطة تعلم تعاوني لدراسة المفردات لمدة عشرين دقيقة كل يوم لمدة (8) أسابيع، وبعد نهاية كل حصتين يتم اختبار الطلاب بصورة فردية في أعداد محددة من المفردات. ومن ثم طبق على المفحوصين مقياس الدافعية متعدد الأبعاد، وقد رصدت نتائج الدراسة تقدما ملحوظا في دافعية جميع الطلاب.

وقامت الفالح (2000) بإجراء دراسة كان هدفها إلى تصميم استراتيجية تدريسية تجمع بين التعلم التعاوني والتعلم الإتقاني تسمى (استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني)، ومن ثم استقصاء مدى فاعليتها في تنمية تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض في وحدة الخلية والوراثة المقررة في مادة الأحياء ومعرفة واتجاهاتهن نحو هذه الوحدة، ولقد استخدمت في بحثها التصميم التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة غير المتكافئة، باختيار أربعة فصول من فصول طالبات الصف الأول الثانوي بالثانوية العاشرة بمدينة الرياض بطريقة عشوائية، حيث مثل فصلان المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (68) طالبة، والفصلان الآخران يمثلان المجموعة الضابطة وعدد طالباتها(62) طالبة. ولقياس الأداء القبلي والبعدي للطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة، والاتجاه نحوها، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً، كما أعدت مقياس الاتجاه نحو وحدة الخلية والوراثة، وطبقت الأدوات

البحثية قبلياً على المجموعتين، ومن ثم درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية لمدة ثمانية أسابيع وبعد ذلك طبقت الأدوات بعدياً ، فكانت النتائج ظهور فروق ذات دلالة إحصائية على نتائج الاختبارين البعديين (اختبار التحصيل ومقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التعاونية).

وفي دراسة السوداني (2004) التي كان هدفها الكشف عن أثر فعالية استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم (وحدة الطاقة والحركة) والتغير لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، شملت عينة الدراسة (70) طالبة في محافظة الجبيل في المملكة العربية السعودية، تم اختيارهن بشكل عشوائي، قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التحصيل الدراسي الكلي وفي التحصيل الدراسي عند مستويات الفهم والتطبيق والتحليل لصالح المجموعة التعاونية، وتساوت المجموعتان في التحصيل عند مستوى التذكر، وبعد انتهاء تجربة البحث أُعيد تطبيق الاختبار التحصيلي كتطبيق بعدي مؤجل لتحديد فعالية التعلم التعاوني على بقاء أثر التعلم، فكانت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين المجموعتين في بقاء أثر التعلم في التحصيل الكلي وعند مستوى التطبيق والتحليل لصالح المجموعة التجريبية، وتساوت المجموعة التعاونية والضابطة في مستويي التذكر والفهم.

وكان الهدف من دراسة تشانغيو وآخرون (Changeiywo, et.al., 2011) تعرف الدور الفعال الذي تؤديه استراتيجية التعلم الإتقاني من زيادة في دافعية الطلاب نحو التعلم ، وتم اختيار(4) مدارس بطريقة عشوائية تمثل أربع مجموعات ، وقد بلغ العدد الكلي لعينة الطلاب (161) طالباً من المدارس الأربعة ، واستخدم التعلم الإتقاني مع المجموعتين التجريبيتين ، بينما تلقت المجموعتان الضابطتان التعلم بالطريقة التقليدية ، وتوصل البحث إلى أن استخدام التعلم الإتقاني يعد من الأساليب التعليمية الفاعلة التي تعمل على رفع مستوى الدافعية عند الطلاب.

وفي دراسة غوريشي و كرغر وأجيلتشي و كازيملو (Ghoreishi; Kargar; Ajilchi; Kazemlou,2013)، التي كان الغرض منها التعرف على تأثير التعلم التعاوني الإتقاني على سعة الذاكرة العاملة، والكفاءة الذاتية، والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المدارس المتوسطة في طهران وبلغت العينة (45) طالبا شاركوا في برنامج للتدريس باستخدام التعلم التعاوني الإتقاني لمدة 45 يوماً متواصلاً ولعدة ساعات في الصيف، بعده تم تطبيق اختبارين للذاكرة العاملة وللكفاءة الذاتية ، بالإضافة إلى نتائج التحصيل الدراسي للعينة، وقد أظهرت نتائج الدراسة زيادة في سعة الذاكرة ومكوناتها بالإضافة إلى ارتفاع الكفاءة الذاتية عند هؤلاء الطلاب.

وفي دراسة كيتر و بارتشوك ونغينو (Ketter,Barchok, Ngeno, 2014) التي كانت عن تأثير التعلم التعاوني الإتقاني على الدافعية في تعلم مادة الكيمياء حسب الجنس لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مقاطعة بوميت في كينيا ، لإجراء الدراسة تم اختيار اربع مجموعات ، اثنتان منهما للذكور والأخرى للإناث تم تدريسهم نفس وحدة الكيمياء، ومن ثم تم تدريس المجموعتين التجريبيتين باستخدام التعلم التعاوني الإتقاني، والمجموعتين الضابطتين بأساليب التدريس التقليدية ، بعدها تم تطبيق مقياس الدافعية على المجموعات الإربعة ، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للتعلم، بينما وجد ان مستوى الدافعية كان عاليا بالنسبة للمجموعات التجريبية للذكور والإناث التي درست درسوا باستخدام التعلم التعاوني الإتقاني مقارنةً بالمجموعات الضابطة التي درست بالطرق المعتادة.

وفي دراسة رجائي (Rajaee, 2016) كان هدفها معرفة تأثير التعلم التعاوني على الفهم القرائي والدافعية على الطلبة المستجدين في إيران وذلك من خلال المقارنة بين التعلم التعاوني والتعلم بالمحاضرات التقليدية على (66) طالباً من طلاب اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، (24) طالبا بالمجموعة التجريبية ، (32) طالب بالمجموعة الضابطة ، واستخدم الباحث التصميم الشبه التجريبي باستخدام الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين، وباستخدام اختبار t، واختبار مان وتني لتحديد الاختلافات بينهما فكانت النتائج للفهم القرائي والدافعية كبيرة في المجموعتين.

2- دراسات تناولت تنمية ما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية:

في دراسة أخرى أجراها الكيال (٢٠٠٦) للكشف عن فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي فيما وراء الذاكرة، وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة، تكوّنت عينة الدراسة من (١٦) طالباً من ذوي صعوبات تعلّم القراءة، و (١٦) طالباً من ذوي صعوبات تعلّم الحساب، و (١٦) طالباً من الطلاب العاديين الذين يتراوح متوسط أعمارهم (12.5) سنة، وتمّ تطبيق البرنامج التدريبي، وإجراء مقياسي مهارات الذاكرة العاملة، ومهارات الوعي بما وراء الذاكرة . أشارت النتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائياً بين المجموعات الثلاث) العاديين، وذوي صعوبات القراءة، وذوي صعوبات تعلم الحساب (في القياس البَعْدي لكل من المكوّن المعرفي والتحكّمي لما وراء الذاكرة،كانت النتيجة لصالح الطلاب ذوي صعوبات القراءة.

كما أجرى المشاعلة (2006) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تعليمي محوسب في مادة التربية الإسلامية المقرر على طلاب الصف السادس الأساسي ، ودراسة مدى تأثيره في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة والتحصيل واتجاهات الطلاب نحو التعلم بالحاسوب لدى عينة الدراسة التي تكونت من (135) طالبا تم توزيعهم

عشوائيا على مجموعتين : الأولى تجريبية والثانية ضابطة .وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبارات البعدية الثلاثة لما وراء الذاكرة وهي :المعرفة الواقعية، والفعالية الذاتية للذاكرة، والتأثر المرتبط بالذاكرة، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على بعد مراقبة الذاكرة .كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى غانم (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في كل من الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الصف السابع في الأردن. وتألف عينة الدراسة من (83) طالباً من طلاب الصف السابع الأساسي الذكور في مدارس وكالة الغوث التابعة لمنطقة جنوب عمان في الأردن، وتم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين: مجموعة تجريبية وتكونت من (٤٠) طالباً، ومجموعة ضابطة تكونت من (٤٣) طالباً، وتم استخدام مقياسين: مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية الذي يتكون من أربعة أبعاد هي: الإحساس بالمتعة، والإحساس بالكفاءة، والإحساس بالقيمة، وتحمل الضغوط. ومقياس الفاعلية الذاتية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي على الدافعية الداخلية الأكاديمية على المقياس بشكل عام، وعلى الإحساس بالمتعة، والإحساس بالقيمة، وتحمل الضغوط عند المفحوصين.

كما أجرى عبد المعطي وخليفة (2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة في عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ من منخفضي التحصيل في الرياضيات والقراءة والعلوم والمتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)، وكان عدد أفراد عينة الدراسة (12) تلميذا ، وتم تطبيق مقياس مهارات ما وراء الذاكرة لبلمونت وبوركوسكي (1988) تعريب ماجد عيسى (2004)، واختبارات تحصيلية في اللغة العربية والرياضيات والعلوم من إعداد الباحثين، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين في مهارات ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

أجرى بشارة والعطيات (2010) دراسةكان الهدف منها الكشف عن أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة الحسين بن طلال .وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبا وطالبة درسوا مساق مبادئ علم النفس، وقد وزعوا عشوائيا إلى ثلاث مجموعات :واحدة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين إحداهما تم تعريض الطلاب فيها لمقدار قليل من المعلومات، والأخرى لمقدار أكبر من المعلومات .وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دالة احصائية لمقدار المعلومات على أداء أفراد الدراسة في مقياس ما وراء الذاكرة الكلي والأبعاد الفرعية الثلاثة

(الرضا عن الذاكرة، والقدرة، والاستراتيجية) يعزى إلى المجموعة ولصالح المجموعة التي تعرضت لمقدار أكبر من المعلومات، في حين لم يظهر أثر ذو دالة احصائية لمقدار المعلومات يعزى إلى المعدل التراكمي أو التفاعل بين المجموعة والمعدل التراكمي.

وفي دراسة فضل (2012) التي كان هدفها الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، والكشف عما إذا كان للبرنامج فاعلية أكثر باختلاف الجنس ، تكونت عينة الدراسة (١٢٠) طالبا تم توزيعهم بواقع (60)من الذكور و (60) إناث مقسمين على مجموعتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية بواقع (30) لكل مجموعة لكل جنس وتم تعريض البرنامج التدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة للمجموعتين التجريبيتين واستخدم الباحث مقياس ما وراء الذاكرة لتروير وريش (Troyer & Rich , 2002) من تعريب معاوية أبو غزال (٢٠٠٧) في الاختبارين القبلي و البعدي لمجموعتي الضابطة والتجريبية ولكل جنس على حدة ، واستخدم الباحث للتحقق من فرضيات البحث الاختبار التائي وأظهرت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية للاختبار البعدي بين المجموعتين ، الضابطة والتجريبية(ذكور) ولصالح المجموعة التجريبية للمقياس ككل والأبعاد الفرعية للمقياس . و أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (إناث) للاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة ولصالح المجموعة التجريبية، وما أظهرته النتائج هو عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية ذكور والتجريبية إناث للاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة لبعدي الرضا عن الذاكرة واختيار الاستراتيجية المناسبة ، واما لبعد تشخيص قدرة الذاكرة فقد أظهرت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا ولصالح الذكور ، وكما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبيتينلكل من الذكور والإناث في الاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة ككل ولصالح المجموعة التجريبية (للذكور).

3- دراسات تناولت العلاقة بين ما وراء الذاكرة و الدافعية الأكاديمية:

أجرى سيد (2000) دراسةعن أثر كل من أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، على عينة مكونة من (103) طالباً بكلية التربية، وقد تم تطبيق أستبيان اسلوب العزو، وما وراء الذاكرة، ومقياس الدافعية الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة والتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة بيرسى ولانجي (Pierce & Lange, 2000) إلى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة والدافعية وأداء الذاكرة لدى عينة من (80) طالبا وطالبة

من الصف الثاني والثالث الاساسي .وقد اشارت النتائج إلى أن عمليات ما وراء الذاكرة لها تأثير مباشر في استخدام الاستراتيجية، وأن العلاقة بين عمليات ما وراء الذاكرة واستخدام الاستراتيجية أقوى من العلاقة بين ما وراء الذاكرة والاسترجاع، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة وثيقة بين ما وراء الذاكرة و أداء الذاكرة في مهمات الاسترجاع.

دراسة عفيفي (٢٠٠٦) هدفت الدراسة إلى تحديد اسهام كل من مكونات ما وراء الذاكرة (الوعي، التشخيص ، المراقبة ، التنظيم ، واستراتيجية ما وراء الذاكرة) والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) في التنبؤ بالتحصيل الدراسي ، والكشف عن الفروق بين طالبات المرتفعات ومنخفضات التحصيل في مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية استخدم. مقياس ما وراء الذاكرة ، مقياس التوجهات الدافعية في التعلم كأدوات للدراسة بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٠٠) طالبة بينما بلغت عينة الدراسة الاساسية من (٣٠٠) طالبة للصف الاول الثانوي العام ، وطبق عليها اختبار تحصيلي في مادة الاحياء. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، والتحصيل الدراسي وكذلك وجود فروق دالة بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي في كل من مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لصالح الطالبات مرتفعة التحصيل الدراسي

وهدفت دراسة أبو غزال (2007) إلى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (426) طالبا وطالبة من مستوى البكالوريوس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية . وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط لما وراء الذاكرة ومستوى عال لدافعية الإنجاز الأكاديمي، وأظهرت النتائج ايضاً وجود علاقة دالة إحصائية بين ما وراء الذاكرة عامة وأبعادها الفرعية من جهة، ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة أخرى، واختلفت العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي باختلاف التخصص ولصالح الكليات العلمية على بعدي الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة، في حين لم تختلف العلاقة باختلاف الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استخلاص النتائج التالية:

– هنالك دراسات تناولت أثر التعلم التعاوني والتعلم التعاوني الإتقاني على تحصيل الطلاب مثل دراسة كلً من:(Nichols & Miller, 1994) السوداني (2004)، (Ketter,Barchok, Ngeno, 2014).

– هناك دراسات تناولت أثر التعلم التعاوني والتعلم التعاوني الإتقاني على مواد مختلفة ،مثل مادة الجبر(Nichols & Miller, 199) ، والسوداني (2004)، والرياضيات والكيمياء (Ketter,Barchok, Ngeno, 2014)، و الفهم القرائي رجائي(2016).

– جميع العينات التي تم اختيارها لبيان أثر التعلم التعاوني والتعلم التعاوني الإتقاني كانت لطلاب المدارس بمراحلها المختلفة، وتنفرد الدراسة بالتطبيق على الطالبة تخصص اللغة العربية.

– اعتنت دراسات أخرى بتحسين الدافعية من خلال استخدام التعلم التعاوني والتعلم التعاوني الإتقاني(Eisele,1996) (Corder,1999) (Changeiywo, 2011).

– وهناك دراسات تناولت ما وراء الذاكرة والدافعية الاكاديمية منها من استخدام برنامج تعليمي محوسب لتنمية ما وراء الذاكرة (المشاعلة2006).كما أن العينة التي تم استخدامها لبيان العلاقة ماوراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية من المرحلتي الابتدائية والمتوسطة (المشاعلة2006) ، الكيال (٢٠٠٦) ، غانم (2007) ، فضل (2012) (Pierce & Lange, 2000) أما الذين اختاروا العينة من المرحلة الجامعية كلا من بشارة والعطيات (2010) أبو غزال (٢٠٠٧) سيد (2000).

– جميع الدراسات السابقة أفرزت فاعلية استخدام التعلم التعاوني أو التعلم التعاوني الإتقاني على التحصيل أو تنمية مهارات ماوراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية كل على حدى والدراسة الحالية تجمعهم معاً.

– على حد علم الباحثتين لم توجد أي دراسة تناولت أثر استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني في تنمية مهارات الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طالبات اللغة العربية بكلية التربية، وهو ما يميز هذه الدراسة عن بقية الدراسات.

فروض البحث :

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارات ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، القدرة، الاستراتيجية) والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في القياس القبلي والقياس البعدي في الدافعية الداخلية الأكاديمية (تفضيل التحدي، التركيز على حب الاستطلاع، الرغبة في الإتقان باستقلالية) والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

3- توجد علاقة ارتباطية بين درجات عينة البحث في ما وراء الذاكرة ودرجاتهم في الدافعية الداخلية الأكاديمية.

إجراءات البحث:

منهج البحث وتصميمه : استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة لدراسة أثر استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية، وقد استخدمت البحث التصميم القبلي والبعدي على المجموعة الواحدة حيث تم اختبارها اختبارا قبليا ثم إدخال المتغير المستقل عليها ثم اختبارها اختبارا بعدياً ، ويدل الفرق بين الاختبارين البعدي والقبلي على الأثر الذي تركه المتغير المستقل في المجموعة.

متغيرات البحث :

المتغير المستقل : استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني

المتغيرات التابعة: مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية.

مجتمع وعينة البحث :

يمثل مجتمع البحث جميع الطالبات تخصص اللغة العربية بالمستوى السابع وعددهن (42) طالبة بكلية التربية بالمزاحمية جامعة شقراء.

المعالجة الإحصائية :

استخدمت الأساليب الإحصائية الأتية لقياس دلالة الفروق والأثر:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار "ت" (المجموعة الواحدة) من أجل تعيين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في الاختبار القبلي والبعدي ، لكل من مقياس ما وراء المعرفة ومقياس الدافعية الداخلية الاكاديمية.
- قياس حجم الأثر بحساب مربع إيتا Eta squared (η^2).
- معاملات الارتباط.

أدوات البحث : استخدمت الباحثتان الأدوات التالية :

1 - اختبار ما وراء الذاكرة :

قامت االباحثتان باستخدام مقياس ما وراء الذاكرة الذي طوره" ترووير وريتش (Troyer & Rich,2002) وقام أبو غزال (٢٠٠٧) بتعريبه والمكون من (٥٥) فقرة، ذات تدرج خماسي موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية، وهي:

١. الرضا عن الذاكرة: ويستخدم لتقدير مدى رضا الفرد عن قدرة الذاكرة عنده، ويتكوّن من (١٧) فقرة، حملت الأرقام (١-17)، درجة الفرد على هذا البعد ما بين (0-68) ٠

2. القدرة: وتستخدم لتقدير وظيفة الذاكرة اليومية، ويتكوّن من (١٩) فقرة، حملت الأرقام من (18-36) وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد ما بين (0-76).
3. الاستراتيجية: وتستخدم لتقدير مدى استخدام الفرد لإستراتيجيات (مساعدات) التذكر المختلفة ويتكون من (19) فقرة، حملت الأرقام من (٣٧- 55) وتتراوح درجة الفرد(0-76) أما الدرجة الكلية للمقياس فهي بين (0-220).
تصحيح المقياس: طلب من المفحوصين الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس باختيار أحد البدائل الخمسة الآتية :موافق بدرجة كبيرة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة . وحسبت الدرجة بإعطاء الأوزان الآتية : (4، 3، 2، 1، 0) في حال الفقرات الإيجابية، وعكست هذه الأوزان في حال الفقرات السلبية.

صدق وثبات مقياس ما وراء الذاكرة في الدراسة الحالية:

لتأكيد صدق هذا المقياس قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بين علامة الفقرة والعلامة الكلية على البعد . والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول (1) معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة العلامة الكلية على البعد

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط
الرضا عن الذاكرة	.1	.497**	القدرة	.1	.456**	الاستراتيجية	.1	.409**
	.2	.686**		.2	.477**		.2	.548**
	.3	.771**		.3	.517**		.3	.663**
	.4	.662**		.4	.620**		.4	.381*
	.5	.505**		.5	.348*		.5	.448**
	.6	.460**		.6	.634**		.6	.681**
	.7	.641**		.7	.700**		.7	.592**
	.8	.532**		.8	.569**		.8	.684**
	.9	.490**		.9	.429**		.9	.628**
	.10	.552**		.10	.325*		.10	.737**
	.11	.489**		.11	.497**		.11	.470**
	.12	.728**		.12	.411**		.12	.646**
	.13	.433**		.13	.486**		.13	.311*
	.14	.540**		.14	.485**		.14	.341*
	.15	.469**		.15	.622**		.15	.726**
	.16	.535**		.16	.408**		.16	.578**
	.17	.670**		.17	.518**		.17	.670**
				.18	.560**		.18	.427**
				.19	.618**		.19	.575**

****دال عند مستوى 0.01 * دال هند مستوى 0.05**

يتضح من جدول (1) أن قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى 0.01 أو مستوى 0.05 ، وتم حساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول (2)

جدول (2) يوضح التجانس الداخلي بالنسبة للمقاييس الفرعية لمقياس ما وراء الذاكرة

البعد	الرضا	القدرة	الاستراتيجية
معامل الارتباط	.897**	.921**	.901**

يتضح من جدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على صدق المقياس.

حساب الثبات : قامت الباحثتان بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان-براون لكل من الأبعاد الثلاثة والمقياس ككل، والتي تعد مؤشرات جيدة لأغراض الدراسة الحالية، كما هو موضح بالجدول (3).

جدول (3) معاملات الاتّساق الداخلي لمقياس ما وراء الذاكرة باستخدام طريقة α كرونباخ والتجزئة النصفية

الابعاد	α كرونباخ	التجزئة النصفية
الرضا عن الذاكرة	.869	.894
القدرة	.735	.934
الاستراتيجية	.874	.812
الاختبار ككل	.921	.707

ويتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الثبات جاءت مرتفعة لذا يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2- مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية

تم استخدام مقياس الدافعية الداخلية الذي طوره في صورته الأجنبية ليبر (Lepper,2005) والذي قدمه للبيئة العربية (العلوان والعطيات، 2010) ويتكون المقياس من (24) مفردة صيغت لتقيس الدافعية الداخلية الأكاديمية، ولتحديد كفاءة المقياس قد تم إيجاد الصدق والثبات كما يلي:

حساب الصدق :

تم حساب التجانس الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إلية في مقياس الدافعية الداخلية الاكاديمية كما هو موضح بالجدول (4)

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد لمقياس الدافعية الداخلية الاكاديمية

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط
تفضيل التحدي	.1	.642**	التركيز على حب الاستطلاع	.9	.656**	الرغبة في الإتقان باستقلالية	.17	.822**
	.2	.529**		.10	.689**		.18	.581**
	.3	.682**		.11	.690**		.19	.767**
	.4	.542**		.12	.679**		.20	.483**
	.5	.497**		.13	.555**		.21	.490**
	.6	.698**		.14	.579**		.22	.506**
	.7	.669**		.15	.609**		.23	.752**
	.8	.626**		.16	.625**		.24	.629**

يتضح من جدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 ، كما تم حساب معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول (5).

جدول (5) يوضح التجانس الداخلي بالنسبة للمقاييس الفرعية لمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية

البعد	تفضيل التحدي	التركيز على حب الاستطلاع	الرغبة في الإتقان باستقلالية
معامل الارتباط	.682**	.886**	.852**

ويتضح من الجدول (5) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على صدق المقياس.

حساب الثبات : تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل α كرونباخ، التجزئة النصفية لسبيرمان- براون لكل من الأبعاد الثلاثة والمقياس ككل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (6).

جدول (6) قيم معاملات ثبات مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية

البعد	α كرونباخ	التجزئة النصفية
تفضيل التحدي	.741	.665
التركيز على حب الاستطلاع	.778	.855
الرغبة في الإتقان باستقلالية	.784	.709
الدافعية الداخلية الأكاديمية	.904	.871

يتضح من الجدول(6) أن جميع قيم معاملات الثبات جاءت مرتفعة لذا يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

3- **اجراءات استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني :** جاءت خطوات إعداد جلسات استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني كالآتي :

1 - وضع هدف عام لكل جلسة وأخرى إجرائية.

2 - تحديد الوسائل والأدوات التعليمية لإجراءات استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني.

3 - وضع الخطوات والإجراءات التنفيذية لاستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني.

4 - وضع بعض الأسئلة الخاصة بالمحتوى ، لتقويم مدى تحقق الأهداف.

5 - عرض إجراءات الاستراتيجية على مجموعة من المحكمين للحكم على:

- مدى وضوح إجراءات التنفيذ لاستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني.
- مدى ارتباط أهداف كل جلسة بالهدف العام للجلسة التدريبية .
- مدى مناسبة محتوى الجلسة لأهدافها.
- مدى مناسبة المحتوى للطالبات "أفراد التجربة".
- مدى ملاءمة أسئلة التقويم لأهداف الجلسة ومستوى الطالبات المشاركات.

وتراوحت نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين حول إجراءات استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني بين 85 % - 90%، وتعتبر هذه النسب مقبولة، والجدول (7) يوضح الجلسات التدريبية لاستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني.

جدول (7) يوضح الجلسات التدريبية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني

رقم الجلسة	عنوان الجلسة
1	- التعريف باستراتيجيات التدريس الحديثة والتركيز على استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني. - تطبيق اختبار ما وراء الذاكرة. - تطبيق مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية.
2	ما وراء الذاكرة (تعريفه – نظرياته- مهاراته- أخطاء الذاكرة- ووسائل تدعيمه- كيفية تنميته)
3	تنظيم موقف التعلم وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني.
3	تعليم اللغة وتعلمها وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني.
4	الاستماع وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني.
5	القراءة وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني.
6	القواعد النحوية وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني
7	الأدب وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني.
8	التعبير وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني.
9	التطبيق البعدي لاختبار ما وراء الذاكرة ومقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية.

نتائج البحث وتفسيرها:

تم الإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة الفروض من خلال تحليل البيانات كالتالي:

للإجابة عن السؤال الأول "ما أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني على تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طالبات اللغة عربية ؟".

ولذلك قامت الباحثتان بالتحقق من **صحة الفرض الاول** من فروض الدراسة الذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارات ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، القدرة، الاستراتيجية) والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.":

وللتحقق من ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمتوسطات درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي في ما وراء الذاكرة. ولمعرفة حجم التأثير للمتغير المستقل (استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني) على المتغير التابع ما وراء الذاكرة بأبعاده (الرضا عن الذاكرة، القدرة، الاستراتيجية) والدرجة الكلية تم استخدام حساب مربع ايتا وحساب d القيمة التي تعبر عن حجم التأثير من المعادلة : =d

$$\frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

وجدول (8) يوضح هذه النتائج.

جدول (8) الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في ما وراء الذاكرة بأبعاده (الرضا عن الذاكرة، القدرة، الاستراتيجية) والدرجة الكلية وحجم التأثير

المتغيرات	المتوسطات الحسابية		الانحرافات المعيارية		درجات الحرية	قيمة "ت" ودلالتها	حجم التأثير 2η	d	حجم التأثير
	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس القبلي	القياس البعدي					
الرضا عن الذاكرة	31.93	52.45	8.67	6.56	82	**12.24	.646	2.70	كبير
القدرة	33.17	56.74	7.66	6.63	82	**15.	.735	3.33	كبير
الاستراتيجية	34.71	55.67	7.12	6.61	82	**13.98	.704	3.08	كبير
ما وراء	99.81	164.86	18.64	11.81	82	**19.	.817	4.23	كبير

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدي في ما وراء الذاكرة بأبعاده (الرضا عن الذاكرة، القدرة، الاستراتيجية) والدرجة الكلية. وتدعم هذه النتيجة الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني موضع الدراسة الحالية.

كما يتضح من الجدول (8) أن قيمة 2η تشير إلى أن نسبة التباين المفسر الذي تحدثه المعالجة التجريبية (استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني) في التباين المنظم للمتغيرات التابعة فيما يتعلق بما وراء الذاكرة بأبعاده: (الرضا عن الذاكرة، القدرة، الاستراتيجية) والدرجة الكلية لدى الطالبات عينة البحث ، يقدر بما يلي على التوالي : (64,6%، 73,5%، 70,4%، 81,7%)، وهذه النسب من التباين الكلي ترجع للفروق بين المتوسطات، مما يشير إلى تأثير كبير للمعالجة التجريبية ، على اعتبار أن التأثير الذي يفسر إلى 15 % فأكثر يعد تأثيرا كبيرا (أبو حطب و صادق ، 1996 ، ص 442)، والتي توضحه قيمة d.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: فضل (2012)، غوريشي و كرغر وأجيلتشي و كازيملو (Ghoreishi; Kargar; Ajilchi; Kazemlou,2013).

نتائج التساؤل الثاني: والذي ينص على: ما أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني على تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طالبات اللغة عربية ؟

ولذلك قامت الباحثتان بالتحقق من **صحة الفرض الثاني** من فروض الدراسة والذي ينص على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في القياس القبلي والقياس البعدي في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من ذلك الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمتوسطات درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي في الدافعية الداخلية الأكاديمية. ولمعرفة حجم التأثير للمتغير المستقل (استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني) على المتغير التابع (الدافعية الداخلية الأكاديمية) تم استخدام حساب مربع ايتا لحجم الأثرη^2، d وجدول (9) يوضح هذه النتائج.

جدول (9) الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في الدافعية الداخلية الأكاديمية

المتغير	المتوسطات الحسابية		الانحرافات المعيارية		درجات الحرية	قيمة (ت)	حجم الأثر η^2	d	حجم التأثير
	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس القبلي	القياس البعدي					
تفضيل التحدي	28.93	35.07	3.26	2.71	82	9.40**	.519	2.08	كبير
التركيز على حب الاستطلاع	28.88	34.83	3.16	2.72	82	9.62**	.511	2.04	كبير
الرغبة في الإتقان باستقلالية	28.48	35.69	3.37	2.24	82	11.55**	.619	2.55	كبير
الدافعية الداخلية الأكاديمية	86.29	105.60	8.38	5.67	82	12.37**	.651	2.73	كبير

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدي في الدافعية الداخلية الأكاديمية. وتدعم هذه النتيجة الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني موضع الدراسة الحالية.

كما يتضح من الجدول (9) أن قيمة η^2 تشير إلى أن نسبة التباين المفسر الذي تحدثه المعالجة التجريبية (استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني) في التباين المنظم للمتغيرات التابعة لدى الطالبات عينة البحث ، يقدر بـ (51,9%، 51,1%، 61,9%، 65,1%) وهذه النسب من التباين الكلي ترجع للفروق بين المتوسطات مما يشير إلى تأثير كبير للمعالجة التجريبية والتي توضحه قيمة d.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: إيسلى (Eisele,1996)،كوردر (Corder,1999)، شـانجيليو (Changeiywo,2011)، كيتـر وبارتشـوك ونغينـو (Ketter,Barchok, Ngeno, 2014)، رجائي (Rajaee, 2016) والتـي توصلت جميعها إلى تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية سواء باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني أم باستخدام استراتيجية التعلم الإتقاني أم باستخدام برامج تدريب أخرى.

وتؤكد نتـائج الفرضـين الأول والثـاني أهم المنطلقـات السيكولوجية للتدريب السلوكي والتي ترى أن:

1- التعليم بالممارسة والتطبيق أكثر فاعلية وأشد تـأثيراً علـى تحسين الأداء من التلقين وإلقاء المحاضرات النظرية .

2- أسـاليب تعلـم المعـارف والمعلومـات النظريـة لا تصـلح لـتعلم المهـارات وتنميـة القدرات العملية والتطبيقية.

3- ما يتعلمه الفرد بجهده الشخصي وببحثه ومشاركته أكثر ثباتاً ودواماً من التعلم الذي يظل فيه المتعلم والمتدرب مقتصراً على الاستماع والإصغاء .

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن النتيجة الحالية جاءت نتيجة التدريب على التعلم التعاوني الإتقاني الذي تلقته عينة البحث أثناء فترة تنفيذ البرنامج والذي أدى إلى تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية لديهن .

نتـائج التسـاؤل الثالـث والـذي يـنص علـى:" مـا العلاقـة بـين مهـارات مـا وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طالبات اللغة عربية ؟".

وتم التحقق من **صحة الفرض الثالث** والذي ينص على "توجد علاقة ارتباطية بين درجات عينة البحث في ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية ".

وللتحقق من صحة هذا تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في القياس البعدي في ما وراء الذاكرة و الدافعية الداخلية الأكاديمية والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في القياس البعدي في ما وراء الذاكرة و الدافعية الداخلية الأكاديمية

الابعاد	الدافعية الأكاديمية الداخلية
الرضا عن الذاكرة	.522**
القدرة	.775**
الاستراتيجية	.626**
الاختبار ككل	.869**

يتضح من الجدول (10) وجود علاقة ارتباطية دالة ومرتفعة بين مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية ككل (0.869)، وتتفق هذه النتيجة مع

دراسة كل من: سيد (2000)، وبيرسى ولانجي (Pierce & Lange, 2000) ، وعفيفي (2006)، وأبو غزال (2007).

توصيات البحث: في ضوء الإطار النظري وفرضيات البحث ونتائجها يمكن صياغة التوصيات والمقترحات التالية :

- **الا**هتمام بتحديث مناهج وطرق التدريس العامة والمتخصصة في برامج اللغة العربية في كليات التربية وتضمينها استراتيجيات وطرق تدريس حديثة منها استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني.
- التأكيد على أهمية تعلم الطلاب باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني من قبل المختصين والمربيين في المؤسسات التعليمية المختلفة.
- تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على المداخل المناسبة للتدريس باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني الإتقاني والتي تنمى في الطلاب مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية الداخلية.
- إعادة إجراء مثل هذه الدراسة باستخدام استراتيجيات تعلم نشط أخرى غير التي استخدمت في الدراسة الحالية للتعرف إلى فعاليتها في تنمية ما وراء الذاكرة وتنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية.
- توفير جزء من وقت المعلم، وتدريبه على كيفية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني.
- إقامة دورات تدريبية لتعريف معلمي اللغة العربية بالاستراتيجيات والطرائق والأساليب الحديثة المستخدمة في ميدان طرائق التدريس من أجل توظيفها في المواقف التعليمية واستخدامها.

المراجع:

1. إبراهيم، فاطمة عيسى (1991). *استخدام التعلم للتمكن في تدريس وحدة الوراثة في مقرر الأحياء في المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
2. ابراهيم، مصطفى عبدالله (1994). *أثر استخدام أسلوب التعلم لإتقان - حتى التمكن - على تحصيل طلاب الصف الأول الإعدادي الأزهري وأدائهم في مادة التجويد* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
3. أبو النصر ، حمزة ؛ وجمل ، محمد (2005) . *التعلم التعاوني الفلسفة والممارسة* . العين : دار الكتاب الجامعي.
4. أبو حطب، فؤاد ؛ وصادق، آمال (1996) . *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية* ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

5. أبو رياش ، حسن محمد (2007) . *التعلم المعرفي* . عمان، الأردن : دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع .
6. أبو غزال ، معاوية (2007). *العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك* ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، 3(1)، 89-105.
7. أحمد، نعيمة حسن (2002). *أثر التدريس باستخدام نموذجين لدورات التعلم في التحصيل والتفكير العلمي والاتجاه نحو مادة الأحياء لطلاب الصف الأول الثانوي*، المؤتمر العلمي السادس التربية العلمية وثقافة المجتمع ، الإسماعيلية ، في الفترة من 28-31 يوليو، المجلد (2)، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، القاهرة ، جامعة عين شمس.
8. بشارة، موفق ؛ والعطيات، خالد (2010). *أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين* .مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24(3)، 693- 728.
9. البغدادي ، محمد رضا ؛ ربيع، آمال؛ حسين، حسام الدين (٢٠٠٥) . *التعلم التعاوني* . القاهرة : دار الفكر العربي.
10. البنا، مكة عبدالمطلب محمد (2005). *فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، المؤتمر العلمي الخامس-التغيرات العالمية والتربوية وتعليم الرياضيات، مصر
11. السبع، سعاد سالم؛ غالب، أحمد حسان؛ وعبده، سماح عبد الوهاب علي (2010). *تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة*. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 3(5)، 96-130.
12. سليمان، سناء محمد (2005). *التعلم التعاوني، أسسه، استراتيجياته، تطبيقاته*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
13. السوداني، منال بنت حسن بن محمد (2004). *فعالية استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، المملكة العربية السعودية.
14. سيد ، إمام مصطفى (2000). *أسلوب العزو وما وراء لذاكرة والدافعية الأكاديمية : متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بدمياط* . مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، 1(33)، 63-91.
15. الشريف ، صلاح الدين ؛ سيد ، إمام مصطفى (2000). *مدى فعالية برنامج تدريبي لاستراتيجية ما وراء الذاكرة عند الاستذكار وأثرة في التحصيل الأكاديمي*

واتجاهات الطلاب المعرفية نحو الاستراتيجية، مجلة التربية. جامعة أسيوط ، 1(16)، 30-59.

16. عبد المعطي، السعيد عبد الخالق؛ وخليفة، وليد السيد (2007). *أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وأثره في عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين والمتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)*. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 7(56)، 165-214.

17. عزاوي ، محمد (2000) . *الأسس النفسية لتكنولوجيا التعليم*. إربد : جامعة اليرموك.

18. عفيفي ، منال شمس الدين احمد (٢٠٠٦). *علاقة مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسي*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس.

19. العلوان ، أحمد فلاح ؛ العطيات، خالد عبد الرحمن (2010). *العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن*. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 18(2)، ٦٨٣-٧١٧.

20. غانم، ناصر (2007). *أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

21. الفالح، سلطانة قاسم (2000). *فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض، الأقسام الأدبية، الرئاسة العامة لتعليم البنات.

22. فضل، بكر حسين (2012). *فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. مجلة الاستاذ التربوية، 1(203)، 1125-1165.

23. القضاة، قاسم وآخرون (1997) .*المشكلات التي تعوق الطلبة عن استخدام اللغة العربية الفصحى في مدارس المملكة*. رسالة المعلم، لأردن، 38(11)، 46-53.

24. قورة ، علي عبد السميع، أبو لبن ، وجيه مرسي (2013). *الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة*، القاهرة: مطبعة الشيماء.

25. الكسباني ، محمد السيد (1998). *مصطلحات في المناهج وطرق التدريس* ، مصر : دار الفكر العربي .

26. الكيال، مختار أحمد (2006). *أثر مقدار معلومات ما وراء الذاكرة في فاعلية وتعميم استخدام المتعلم لإستراتيجيات التعلم المعرفية* : دراسة تجريبية، المؤتمر السابع للبحوث بجامعة الامارات العربية المتحدة، روتانا العين، العين.

27. لافي، سعيد عبدالله (2006) *التكامل بين التقنية واللغة* ، القاهرة: عالم الكتب.
28. محمد، عبد العزيز عبدالله (1985). *سلامة اللغة العربية المراحل التي مرت بها*. ط1، العراق: مطابع جامعة الموصل.
29. المشاعلة، مجدي (2006). *تأثير التعلم بمساعدة الحاسوب في تنمية ما وراء الذاكرة وفي تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو التعلم بالحاسوب*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
30. نجاتي ، أمل سليمان حافظ (2002). *ما وراء الذاكرة والعزو ألسببي وعلاقتها بالاستدعاء*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة عين شمس.
31. النجار ، حسني زكريا (2007). *اثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة عن عمليات الذاكرة وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي* . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
32. Batemant, T. ; Crant, M. (2003). *Revisiting Intrinsic and extrinsic motivation. Journal of Applied Psychology*, 1(88), 16 – 38.
33. Beswick, D. (2002). *Management implication of the interaction between Intrinsic motivation and extrinsic rewards*. Journal of Applied Psychology, 87(5) 724 – 738.
34. Changeiywo, J. M.; Wambugu, P. W.; Wachanga, S. W. (2011) . investigations *of Students' Motivation Towards Learning Secondary School Physics through Mastery Learning Approach.* Journal of International, Journal of Science and Mathematics Education, 9(6), 1333-1350.
35. Corder , G. W. (1999) . *Motivating middle grader using a cooperative Learning approach* , M. A. action Research project, Saint Xavier university, Illinois , U.S.
36. Deci, E. (1998). *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*. Journal of personality and Social Psychology, 45(1), 105 – 115.
37. Dweck, C. (1986). *Motivation Processes Affecting Learning American Psychologist*, 41(10), 1040 - 1048.
38. Eisele, T. (1996) . *Improving the motivation of middle school students through the use of curricular and instructional adaptations, Master's Action Research project*, Saint Xavier

University and IRI / Skylight Field – Based Master's program, Illinois , U.S.
39. Goetz, E. ; Alexander, P. ; Ash, M. (1992). *Educational psychology*. New York: U. S. A.
40. Goreyshi, M. K., Noohi, S., & Ajilchi, B. (2013). *Effect of Combined Mastery-Cooperative Learning on Emotional Intelligence*, Self-esteem and Academic Achievement in Grade Skipping. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84, 470-474.
41. Gottfried, A. E. (1990). *Academic intrinsic motivation in young elementary school children.* Journal of Educational psychology, 82(3), 525 – 538.
42. Keter, K. J.,Barchok, H. K. & Ng'eno, J. K., (2014). *Effects of Cooperative Mastery Learning Approach on Students' Motivation to Learn Chemistry by Gender*. Journal of Education and Practice, 5(8), 91-97.
43. Lepper, M. (2005). *Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self-rated motivation and memory performance*. Scandinavian. Journal of psychology, 46(4), 323-330.
44. Pierce, S. & Lange, G.(2000). *Relationships Among Metamemory, Motivation and Memory Performance in Young School-Age Children. British Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 121- 135.
45. Rajaee, H., & Davaribina, M. (2016). *An Exploration on the Effect of Cooperative Learning on the Reading Comprehension Ability and Learning Motivation of Iranian Freshmen EFL Learners*. International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS) ISSN 2356-5926, 1280-1288.
46. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.* Contemporary educational psychology, 25(1), 54-67.
47. Siegler, R. (1996).*Information processing and children development (Edit)*. New York. Academic Press.

48. Stewart, D. L. (1993). *Creating the Teachable Moment: An Innovative Approach to Teaching & Learnin*g (Vol. 3980). TAB/Human Services Institute.
49. Troyer, A. K., & Rich, J. B. (2002). *Psychometric properties of a new metamemory questionnaire for older adults*. The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 57(1), P19-P27.