الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعا لتوجهات الأهداف التعليمية (التعلّمية-الأدائية): دراسة ميدانية على عينة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة

A field study on a sample of students at the high school of teachers of Kouba

Les différences dans les compétences de la pensée métacognitive selon l'orientation des objectifs éducatifs (apprentissage-performance): enquête en milieu estudiantin à l'école Normale de Kouba

ط. د. نورة بعزيز

جامعة الجزائر2

د. فتيحة بلعسلة

المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة -

تاريخ الإرسال: 17-09-2019 - تاريخ القبول: 09-07-2020 - تاريخ النشر: 28-02-2022

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دلالة الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي (الوعي والإدراك، التخطيط والتنظيم، التحليل والتفسير، الضبط والتحكم، المراقبة والتقييم) تبعاً لتوجهات الأهداف التعليمية (التعلّمية/الأدائية) لدى عينة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة. ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام المنهج الوصفي المقارن الذي يتلاءم وطبيعة الموضوع، ولجمع البيانات تم تطبيق مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي لعبد الرحمان بن بريكة (2007). ومقياس توجهات الأهداف التعليمية لحياة بوجملين (2013) بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية، على عينة قوامها (120) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وبعد التحليل الإحصائي، أفضت النتائج إلى ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الوعي والإدراك تبعاً لتوجهات الأهداف التعليمية (تعلمية/أدائية) لصالح الطلبة الذين يتجهون نحو أهداف التعلم.
- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات التخطيط والتنظيم، تبعاً لتوجهات الأهداف التعليمية (تعلمية/أدائية) لصالح الطلبة الذين يتجهون نحو أهداف التعلم.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات التحليل والتفسير بين الطلبة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/ أدائية).

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الضبط والتحكم بين الطلبة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/ أدائية).
- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات المراقبة والتقييم، تبعاً لتوجهات الأهداف التعليمية (تعلمية/أدائية) لصالح الطلبة الذين يتجهون نحو أهداف التعلم.

الكلمات الدالة: التفكير ما وراء المعرفي؛ مهارات التفكير ما وراء المعرفي؛ توجهات الأهداف التعليمية.

Abstract

The present study aimed to reveal the significance of the differences between metacognitive thinking skills (awareness and perception, planning and organization, analysis and interpretation, tuning and control, monitoring and evaluation), according to the orientations of the educational objectives (learning/ performance) among a sample of students at the High School of Teachers in Kouba. To achieve this goal, a comparative descriptive approach that fits the nature of the subject was adopted, and both of the metacognitive thinking skills scale of Abderrahmane Ben Brika (2007) and the scale of educational objectives orientation of Hayet Boudjamlin (2013) were applied on a sample of (120) randomly chosen students after confirmation of their psychometric characteristics.

After the statistical analysis, the results showed the following:

- The existence of statistically significant differences in the average degrees of awareness and perception according to the orientations of educational objectives (learning/performance) in favour of students moving towards learning objectives.
- The existence of statistically significant differences in the average degrees of planning and organization, according to the orientations of educational objectives (learning/performance) in favour of students moving towards learning objectives.
- The absence of statistically significant differences in the average score of analysis and interpretation among students, according to the orientations of educational objectives (learning/performance)
- The absence of statistically significant differences in the average degrees of tuning and control among students, according to the orientations of educational objectives (learning/performance)
- The existence of statistically significant differences in the average score of monitoring and evaluation, according to the orientations of educational objectives (learning/performance) in favour of students moving towards learning objectives.

Keywords: metacognitive thinking; metacognitive skills; educational objectives orientations.

Résumé

La présente étude a pour objectif de révéler l'importance des différences dans les compétences de la pensée, métacognitive (conscience et perception, planification et organisation, analyse et interprétation, paramétrage et contrôle, suivi et évaluation), selon l'orientation des objectifs éducatifs (apprentissage-performance), et ce parmi un échantillon d'étudiants de l'école supérieure d'enseignement de KOUBA. Afin d'atteindre cet objectif, une approche descriptive comparative a été adoptée, qui correspond à la nature du sujet, et à l'application de l'échelle de compétences de la pensée métacognitive d'Abderrahmane Ben Brika (2007), et l'échelle de l'orientation des objectifs éducatifs de Hayet Boudjemlin (2013). Après confirmation de leurs caractéristiques psychométriques, sur un échantillon de (120) étudiants et étudiantes, sélectionnées aléatoirement, et après l'analyse statistique, les résultats ont donné :

- Il existe des différences statistiquement significatives dans les degrés moyens de sensibilisation et de perception selon les orientations des objectifs éducatifs (apprentissage- performances) en faveur des élèves qui se dirigent vers des objectifs d'apprentissage.
- Il existe des différences statistiquement significatives dans les degrés moyens de planification et d'organisation, en fonction des orientations des objectifs éducatifs (apprentissage-performance) en faveur des élèves qui se dirigent vers l'objectifs d'apprentissage.
- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les degrés moyens d'analyse et d'interprétation des élèves, selon les orientations des objectifs pédagogiques (apprentissage-performances).
- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives dans les degrés moyens de paramétrage et de contrôle parmi les étudiants, en fonction de la direction des objectifs éducatifs (apprentissage-performances).
- Il existe des différences statistiquement significatives dans les notes moyennes de suivi et d'évaluation, selon les orientations des objectifs éducatifs (apprentissage-performance) en faveur des élèves qui se dirigent vers des objectifs d'apprentissage.

Mots-clés : pensée métacognitive; compétences métacognitives; orientation des objectifs éducatifs.

مقدمة

يعتبر التفكير ما وراء المعرفي من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس التربوي، حيث ظهرت بداياته في فترة السبعينات على يد عالم النفس المعرفي فلافل، الذي أشار إلى أنّ مفهوم ما وراء المعرفة يعبر عن المهارات العقلية المعقدة المكوِّنة للسلوك الذكي الذي يقوم بمعالجة المعلومات.

ويعمد المناخ الصفي بكل مكوناته من اتجاهات إيجابية ومرافق وإستراتيجيات تعليمية، إلى تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتأسيس ما يمكن تسميته بالبنية التحتية التي تساهم في تشكيل التوجهات الدافعية لدى الطلبة، وفي كيفية إدراكهم للتسهيلات أو العوائق التي يمكن أن تعترضهم أثناء عملية التعلم. وقد حدّد علماء النفس التربوي عددا من العوامل المسؤولة عن استثارة دافعية الطلبة للتعلم، على غرار معتقداتهم حول كفاياتهم الذاتية، وقيمهم الأكاديمية، والأهداف التي يتوجهون نحوها أثناء تعلمهم، في ضوء تفسيرات توجهات أهدافهم التعليمية التي ترتكز على دافعية الإنجاز الأكاديمي. حيث يفترض التوجه نحو الهدف إمكانية فهم دافعية التلاميذ بالنظر إليها كمحاولات لإنجاز أهداف تحصيلية سواءً كانت هذه الأهداف موّجهة نحو التعلم (الإتقان) أو موّجهة نحو الأداء.

وغالبا ما يسعى التلميذ الذي ينشد أهداف التعلم، إلى تركيز جهده على تطوير كفاءته الذاتية. ولتحقيق ذلك يُظهر الرغبة في اكتساب مهارات تفكير جديدة. وتكون غاية التلميذ الذي يتبنى الأهداف الأدائية من الدراسة، الحصول على الدرجات كمعيار لتفوقه والتي سترسم مستقبله الوظيفي من وجهة نظره، والحصول على الرضا والقبول الاجتماعي، وتفادي الأحكام السلبية من طرف الآخرين.

وقد سعينا إلى تناول هذا الموضوع من خلال البحث عن دلالة الفروق في مهارات لتفكير ما وراء المعرفي تبعا لتوجهات الأهداف التعليمية (التعلّمية / الأدائية) المتبناة من قبل طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة. وقد تم استعراضه من خلال جانبين، أحدهما نظري وثانيهما ميداني. تطرقنا من خلال الجانب النظري إلى الإطار العام للدراسة الذي تناول إشكالية الدراسة، أهدافها وأهميتها، وتحديد مفاهيمها الإجرائية.

وتناولنا في الجانب الميداني منهج الدراسة، مجتمعها، عينتها وخصائصها، إلى جانب وصف أدواتها وكيفية جمع البيانات وتحليلها، حدود الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات، ثم عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها، وفقاً لما جاءت به الفرضيات، وما أسفر عنه التراث السيكولوجي والتربوي والدراسات السابقة في الموضوع.

1. التحديد المعرفي والبناء المنهجي

1.1. إشكالية الدراسة

يسعى ميدان علم النفس وعلوم التربية في الآونة الأخيرة إلى صياغة فلسفة جديدة تطمح إلى تحسين التعليم، وضعت هذه الفلسفة في مقدمة أولوياتها بذل الجهود لدراسة عمليات التفكير، ولقيت هذه الجهود كل الدعم على عدة مستويات، لاسيما بعد ما اتضح أن التفكير السليم أضحى ضروري لمجابهة تحديات العصر التي تتجه يوما بعد يوم نحو التكنولوجيا وتعدد الثقافات. كما أنّ فكرة اتخاذ التفكير السليم هدفا تعليميا، يؤكد أن تنمية التفكير هو هدف يمكن لجميع الطلبة بلوغه، مهما كان مستواهم الدراسي، ومهما تباينت خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. ولم يعد الأمر يقتصر على تعليم التفكير السليم فحسب، بل تجاوزه إلى تعليم التفكير في التفكير أو ما يعرف بالتفكير ما وراء المعرفي، وقد أصبح هذا الأخير يشكل جزءا من عملية التعليم العامة التي يكتسب المتعلم بموجبه الكفاءة، من خلال تعرضه لمجموعة كبيرة من المهارات في مواقف التعليم. (حناش، فارس،2014)

ظهر مفهوم التفكير ما وراء المعرفي على يد عالم النفس J.H. Flavell (1976) واعتبر أنّ هذا المفهوم يشير إلى معرفة الفرد المتمركزة حول عملياته المعرفية وإنتاجه المعرفي، أو أي شيء يرتبط بهما، وبمدى قدرته على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به (أبو رياش، 2008، ص 52)

يعكس التفكير ما وراء المعرفي قدرة الفرد على إدارة وتنظيم تفكيره، انطلاقاً من وضع خطة عمل ومراجعتها ومراقبة تقدمه نحو تنفيذها، إلى جانب تحديد الأخطاء المرتكبة أثناء السير فيها، ثم العمل على معالجتها وتقييمها، وهذه المهارات المعرفية تستدعي التأمل في عمليات التفكير منذ بداية إنجاز أي عمل وأثناءه وبعده. (زيتون، 2006، ص 69)

إنّ اهتمام التربويين وعلماء النفس المتزايد بموضوع التفكير ما وراء المعرفي، فتح المجال أمام المقاربات التي تندرج ضمن تطوير الجودة الشاملة في مجالي التربية والتعليم، والتي عادة ما يشكل فيها المعلم العنصر الأساسي، وهذا الأمر وضع المربين والمعلمين ومصممي المناهج والبرامج الدراسية، أمام ضرورة إعادة النظر في طريقة تفكير المتعلمين وفي كيفية تذكرهم واستيعابهم للمعلومات والمعارف التي ترد إليهم (فارس، 2018، ص270). وقد ترجمت واقعياً العديد من الدراسات المحلية والأجنبية هذا الموضوع من خلال تناول مهارات التفكير ما وراء المعرفي بالدراسة والبحث، على غرار دراسة كل من علي فارس (2013)، عبد الله قلي (2009)، عبد الرحمان بن بريكة (2007)، عبد الله القلي (2003).

وفي هذا الصدد توصلت نتائج دراسة Hacker (2005) إلى إمكانية تحسين أداء التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض وتنمية قدراتهم المعرفية من خلال استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي (الحارون، 2008، ص10). كما توصلت نتائج دراسة Gamma (2001) ودراسة Higgins (2000) و Ozsey (2000) و Harris (1998) إلى فاعلية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في القدرة على حل المشكلات. إنّ الطرح الذي تناولته هذه الدراسات يؤكد على أنّ وعي المتعلم بطريقة تفكيره، وطبيعة مشاعره، له أهمية كبيرة في معرفته لذاته، كونه يمتلك القدرة على فهم مشاعره ودوافع سلوكياته، وتوجيه أهدافه، وهذا ما أثبتته دراسة Omally,P & al (1976). ويعد مفهوم توجهات الأهداف من المفاهيم الرئيسية التي تساهم في تحقيق جودة المنتج التعليمي، وفي هذا السياق يعتقد Ames (1992) أنّ توجهات الأهداف تتعلق بالغرض من سلوك التحصيل، كونها تمثل نمط متكامل من المعتقدات التي تؤثر في إنتاج السلوك وتوضح بطرق مختلفة الاستجابة لأنشطة تتصل بنوع الإنجاز. كما تحدد تلك الأهداف ردود أفعال الطلبة الانفعالية والمعرفية والسلوكية نحو النجاح أو الإخفاق، بالإضافة إلى وصف كفاية سلوكهم. (Ames, 1992)

اهتم الباحثون في الآونة الأخيرة بتوجهات الأهداف كأساس نظري للبحث في الفروق الدافعية، وصنّفوا في هذا الإطار الأهداف التعليمية إلى نوعين من الأهداف هما: أهداف الإتقان Mastery Goals مقابل أهداف الأداء performance Goals. (Eliott, Mc Gregor, Gabel, 1999) تشير أهداف الإتقان إلى رغبة الطالب في تحسين وإتقان المهام المطلوبة منه، حيث يركز في ضوئها على التعلم المنظم ذاتياً، إذ أنّه يستعين بمجموعة من المعايير التي تساعده على

تجويد التعلم من خلال تطوير كفاءته الذاتية، والعمل على اكتساب مهارات جديدة تمكنه من تطوير معرفته وتحسين أدائه (زيارة، 2016) وهذا الطرح أكدته نتائج دراسة كل من مفرّج وعلاونة (2014) ورشوان (2006).

والمتطلع لأدبيات العلوم التي اهتمت بالتربية يلاحظ وجود عدة دراسات تناولت موضوع أهداف الإتقان بالدراسة والبحث وفي هذا السياق أظهرت نتائج دراسة (2011) ,Sadaf Sarwat, & Sumaera أنّ أهداف طلبة الجامعة في كل المستويات، تتجه نحو الإتقان أكثر منها نحو الأداء. كما أسفرت نتائج دراسة الشربيني والفرحاتي (2004) عن وجود ارتباط متعدد موجب بين مهارات ما وراء المعرفة وأهداف التعلم.

وفيما يتعلق بأهداف الأداء، فهي ترتبط بمجموعة سلبية من العمليات والنواتج مثل معالجة المواد الدراسية، بأسلوب سطحي، والامتناع عن بذل الجهد في مواجهة الصعاب، فضلاً عن انخفاض مستوى الاستمتاع بالعمل (Nicholls.S, 1984, p90) وهذا ما أثبتته نتائج دراسة الزغلول (2006) التي أسفرت عن وجود ارتباط بين أهداف الإتقان وإستراتيجية الدراسة العميقة، وبين أهداف الأداء وإستراتيجية الدراسة السطحية. كما بينت دراسة كل من Deweck & Leggt (1998) ودراسة Ames (1992) أنّ الأهداف الأدائية ترتبط سلبا بإدراك قيمة النشاط والكفاية الذاتية، واستعمال الإستراتيجيات المعرفية وبالتالي عدم إظهار المثابرة في أداء المهام الدراسية. (بوجملين، 2013)

وتعتبر المرحلة الجامعية مرحلة تحديد الأهداف التعليمية المرتبطة بدوافع الإنجاز بكل ما تحمله من تطلعات لرفع مستوى تحصيل الطلبة الأكاديمي وحسن إعدادهم المهني، لذلك فإنّ مؤسسات التعليم العالي ما انفكت تسعى إلى الاستعانة بأحدث المقاربات التي تساهم في إعداد الطالب والأستاذ الكفء القادر على اختيار أنسب الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها أثناء عملية التعلم. (عنصر،2010)

نظراً لأهمية هذا الموضوع وانعكاساته على العملية التعليمية- التعلّمية، جاءت هذه الدراسة لتتقصى عن دلالة الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلمية/أدائية) وذلك من خلال الإجابة عن **التساؤلات التالية:**

- هل توجد فروق في متوسط درجات الوعي والإدراك لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/أدائية)؟

- هل توجد فروق في متوسط درجات التخطيط والتنظيم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/ أدائية)؟

- هل توجد فروق في متوسط درجات التحليل والتفسير لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/ أدائية)؟

- هل توجد فروق في متوسط درجات الضبط والتحكم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/ أدائية)؟

- هل توجد فروق في متوسط درجات المراقبة والتقييم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/ أدائية)؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات تمت صياغة **الفرضيات التالية:**

- توجد فروق في متوسط درجات الوعي والإدراك لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/أدائية).

- توجد فروق في متوسط درجات التخطيط والتنظيم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/ أدائية).

- توجد فروق في متوسط درجات التحليل والتفسير لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/ أدائية).

- توجد فروق في متوسط درجات الضبط والتحكم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/ أدائية).

- توجد فروق في متوسط درجات المراقبة والتقييم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/ أدائية).

فيما يتعلق بأهداف الدراسة فقد تمثلت في فحص دلالة الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لتوجهات الأهداف التعليمية (تعلمية/أدائية) لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة من خلال الكشف عن الفروق في متوسط درجات مهارات الوعي والإدراك، التخطيط والتنظيم، التحليل والتفسير، الضبط والتحكم، المراقبة والتقييم.

أما بالنسبة لأهمية الدراسة فإنّ هذه الأخيرة تأتي مسايرة للاتجاهات العالمية المعاصرة التي تنادي بأهمية استخدام وممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي كإحدى المخرجات المهمة والضرورية التي يجب الاهتمام بها وإدراجها في عملية التعلم. وتعد معرفة الهيئات التعليمية لمستوى توجه أهداف التعلم لدى التلاميذ أمرا مهما، كونه يساهم في استثمار هذا التّوجه واستغلاله في تحقيق إنجاز دراسي نوعي، فضلا عن أنهّ يساعد في الرفع من مستوى الأداء المعرفي لدى التلاميذ وخفض مستوى القلق والإحباط لديهم، ومن ثم التقليل من نسب الفشل الدراسي. كما يمكن لنتائج مثل هذه الدراسة أن تفيد المنظومة الجامعية الجزائرية من الناحية التطبيقية، في بناء المناهج والبرامج التعليمية التي تنمي لدى الطلبة القدرة على التفكير ما وراء المعرفي، وتوجيه أهدافهم التعليمية نحو الإتقان.

2.1. التحديد المفاهيمي

قامت الدراسة الحالية على جملة من المفاهيم، نستهلها بمفهوم **التفكير ما وراء المعرفي**، الذي يعرفه Zachary (2000) : "بأنّه يمثل معرفة المعرفة، فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى البيانات والمعلومات المتوفرة خارجياً، فإنّ ما وراء المعرفة تشير إلى المعالجة الداخلية لهذه المعرفة، وهذه المعالجة تتطلب النظر في كيفية تفكير الفرد، ومدى قدرته على التحكم في عمليات التفكير الخاصة به." (بلم، 2014 ، ص15)

أما تعريف التفكير ما وراء المعرفي إجرائياً: فهو يشير إلى قدرة الطالب على وضع إستراتيجية محددة تمكنه من حل مشكلاته وتحقيق أهدافه، انطلاقاً من تصميمه لخطة مناسبة، والقيام بمراقبة فعّالة لنشاطه التفكري، مع تقييمه له باستمرار، ليتمكن من حل مشكلاته. وهو يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة استناداً إلى إجاباتهم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي أعدّه عبد الرحمان بن بريكة (2007).

بالنسبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي: ترى Gama (2001) و O'neill & Abedi (1996) أنّه يمكن للفرد أن يصل إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي من خلال اختيار وتطبيق مهارات عديدة منها: الوعي بالمشكلة والأفكار، تنظيم المعرفة السابقة، مهارة التخطيط، تقويم فاعلية الإستراتيجية، المراقبة الذاتية.

بالنسبة لمفهوم توجهات الهدف فإنّ Elliot(1998) يعتقد بأن الأهداف هي عبارة عن تمثيلات عقلية للأشياء التي يرغب الفرد في إنجازها. وهي موجهات تحدد منحى السلوك التحصيلي. (الزغلول،2006، ص116)

أما تعريف توجهات الأهداف التعليمية إجرائياً: فهي توضح كيفية تفسير أداء طلبة المدرسة العليا للأساتذة لعملية التعلم، وطريقة استجاباتهم لمواقف الإنجاز الأكاديمي، في ضوء الغايات الأساسية الذاتية لهم والتي تحدد معتقداتهم السببية لتعلمهم. وهي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال إجاباتهم على مقياس الأهداف التعليمية لحياة بوجملين (2013). وقد اعتمدت هذه الدراسة على التقسيم الثنائي للأهداف التعليمية الذي يتكون من: أهداف التعلم وأهداف الأداء.

2. الإجراءات المنهجية

بالنسبة لمنهج الدراسة، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن باعتباره المنهج الملائم لمثل هذا النوع من الدراسات، كونه يفيد في الكشف عن الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لتوجهات الأهداف التعليمية (التعلّمية /الأدائية) لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة. كما تمثل **مجتمع الدراسة** في طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة قسم البيولوجيا.

شملت العينة (120) طالبا وطالبة، يدرسون بالسنة الثالثة "ملمح أستاذ التعليم المتوسط" تخصص علوم طبيعية مسجلين خلال السنة الجامعية 2019/2018.تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد شكّل عدد الإناث (105) طالبة، وعدد الذكور(15) طالباً موزعين على أربعة أقسام، والجدول رقم (01) يوضح خصائص العينة تبعاً لمتغير الجنس.

الجدول رقم (01): خصائص العينة من حيث الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكور	15	% 12.50
إناث	105	% 87.50
المجموع	**120**	**% 100**

يلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (01) أنّ عدد الإناث يفوق بكثير عدد الذكور، وذلك ربما يعود إلى أنّ الإناث يحرصن على الدراسة بشكل أفضل من الذكور، أثناء التحضير لامتحان شهادة البكالوريا، وهذا ما يؤهلهن للحصول على معدلات جيدة تضمن لهن اختيار الدراسة المرغوبة بالمدرسة العليا للأساتذة، لاسيما وأنّ هذه الأخيرة تشترط معدلات مرتفعة للالتحاق بها. ولجمع المعلومات والبيانات، تم الاعتماد على مقياس التفكير ما وراء المعرفي لعبد الرحمان بن بريكة (2007). يتكون هذا المقياس من (46) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، والجدول رقم (02) يوضح هذه الأبعاد وأرقامها:

الجدول رقم (02): الأبعاد الخمسة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وأرقامها

الأبعاد	رقم العبارة	عدد العبارات
الوعي والإدراك	1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 35،38، 41، 44، 46	12
التخطيط والتنظيم	2، 7، 12، 17، 22، 27، 39.	07
التحليل والتفسير	3، 8، 13، 18، 23، 28، 32، 36، 42.	09
الضبط والتحكم	4، 9، 14، 19، 24، 29، 33، 37، 40، 43،45	11
المراقبة والتقييم	5، 10، 15، 20، 25، 30، 34.	07
المجموع		**46**

تم تفريغ البيانات في ضوء مفتاح الإجابة الخاص بنموذج Likert وفي إطار هذا النوع من المقاييس سواءً كانت: خماسية أو رباعية أو ثلاثية التقدير، فإنّ إجاباتها تنقط بشكل خاص. والجدول رقم (03) يوضح الطريقة المعتمدة في تنقيط إجابات مقياس "ليكرت":

الجدول رقم (03 تنقيط الإجابة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق نموذج "ليكرت"

العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
الموجبة	05 درجات	04 درجات	03 درجات	درجتان	درجة واحدة
السالبة	درجة واحدة	درجتان	03 درجات	04 درجات	05 درجات

كما تم الاعتماد على مقياس توجهات الأهداف التعليمية (التعلّمية/الأدائية) لحياة بوجملين (2013). يتكون هذا المقياس من (19) بنداً يحتوي كل بند على أربع إجابات

مقترحة (أ،ب، ج، د). يهدف المقياس إلى معرفة نمط أهداف التعلم لدى الطالب (إتقان /أداء). أما عن كيفية تفريغ البيانات بالنسبة لمقياس توجهات الأهداف التعليمية فيتم كما يلي:

-يقوم الطالب بالإجابة على بنود المقياس باختيار إجابة واحدة فقط من الإجابات المقترحة (أ، ب، ج، د).

- يمثل اختيار الطلبة للإجابات الموافقة لحرفي (أ، ج) التوجه نحو أهداف التعلم.

- يمثل اختيار الطلبة للإجابات الموافقة لحرفي (ب، د) التوجه نحو أهداف الأداء.

أما طريقة تنقيط مقياس توجهات الأهداف فهي تتم على النحو التالي:

- إذا اختار الطالب الإجابة الخاصة بأهداف الإتقان (أ، ج)، يمنح علامة (1).

- إذا اختار الطالب الإجابة الخاصة بأهداف الأداء (ب، د)، يمنح العلامة (0).

بالنسبة لحساب صدق الاتساق الداخلي الذي يعتمد على مدى ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي مع الدرجة الكلية له ككل، فقد قدرت قيمة الارتباط بين الأبعاد الخمسة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي فيما بينها مع الدرجة الكلية له ككل بـ: (0.845 و 0.690) وهذه القيمة تشير إلى أنّ المقياس يتميز بتماسك داخلي قوي، يمكن الاعتماد عليه لإجراء هذه الدراسة. والجدول رقم (04) يوضح ارتباط أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية.

الجدول رقم (04): ارتباط أبعاد المقياس فيما بينها مع الدرجة الكلية له

	الوعي والإدراك	التخطيط والتنظيم	التحليل والتفسير	الضبط والتحكم	المراقبة والتقييم	الدرجة الكلية
الوعي والإدراك	1	0.367**	0.412**	0.522**	0.326**	0.711**
التخطيط والتنظيم		1	0.455**	0.531**	0.415**	0.737**
التحليل والتفسير			1	0.425**	0.397**	0.750**
الضبط والتحكم				1	0.527**	0.845**
المراقبة والتقييم					1	0.690**

** دال عند α=0.01* دال عند α=0.05

يتضح من خلال بيانات الجدول رقم (04) أن كل معاملات ارتباط الأبعاد الخمسة الممثلة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي، جاءت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.01)، وتراوحت قيمة الارتباط ما بين: (0.326 و 0.531) .كما بدت كلها قوية ودالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.690 و0.845) وهذه القيم هي أيضا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.01)، وتشير بأن مقياس التفكير ما وراء المعرفي المعتمد في هذه الدراسة يتميز بتماسك داخلي قوي وبالتالي يمكن اعتباره ذو مصداقية وموثوق النتائج.

كما تم تقدير ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بطريقة التجزئة النصفية من خلال تقسيم المقياس لجزأين متكافئين الأول يضم البنود الفردية من المقياس والثاني يضم البنود الزوجية منه، والجدول رقم (05) يوضح قيمة معامل الثبات:

الجدول رقم (05): قيمة معامل ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي باستخدام طريقة التجزئة النصفية

البنود	عدد البنود	عدد الأفراد	قيمة ألفا - كرونباخ	قيمة الارتباط	قيمة سبيرمان براون
الفردية	23	120	0.721	0.615	0.761
الزوجية	23		0.749		

أظهرت نتائج الجدول رقم (05) أن قيمة معامل ألفا- كرونباخ للجزء الأول للمقياس (البنود الفردية) قدرت بـ (0.721)، بينما قدرت قيمة معامل ألفا- كرونباخ للجزء الثاني (البنود الزوجية) بـ (0.749). كما بلغت قيمة الارتباط بين الجزأين (0.615). وبعد إجراء التصحيح عن طريق معادلة جتمان وذلك بسبب وجود فرق في تباين النصفين، جاءت النتائج لتوضح أنّ قيمة ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بلغت (0.761) وهذه القيمة تبدو مرتفعة وتشير إلى أنّ المقياس المستخدم في هذه الدراسة يتمتع بقدر عال من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجه لاحقا.

أما صدق الاتساق الداخلي لمقياس توجهات الأهداف التعليمية الذي يعتمد على مدى ارتباط كل عبارة من عباراته مع الدرجة الكلية له ككل، فسوف نستعرض نتائج معاملات الارتباط بين درجات العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس في الجدول رقم (06):

الجدول رقم (06): قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمقياس الأهداف التعليمية

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط
1	0.562**	8	0.586**	14	0.599**
2	0.647**	9	0.719**	15	0.643**
3	0.594**	10	0.550**	16	0.640**
4	0.573**	11	0.671**	17	0.714**
5	0.556**	12	0.252**	18	0.528**
6	0.624**	13	0.708**	19	0.672**
7	0.695**				

** دال عند α=0.01* دال عند α=0.05

أظهرت نتائج الجدول رقم (06) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس توجهات الأهداف التعليمية مع الدرجة الكلية له تراوحت ما بين(0.528 و0.719) وهذه القيم جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وعليه يمكن القول أن جميع بنود هذا المقياس جاءت متسقة داخليا، مما يدل على تمتع بنوده بصدق اتساق داخلي قوي يسمح باعتماده في جمع بيانات هذه الدراسة، كما تم تقدير ثبات مقياس توجهات الأهداف التعليمية بطريقة التجزئة النصفية من خلال تقسيم المقياس لجزئين متكافئين الأول يضم البنود الفردية من المقياس والثاني يضم البنود الزوجية منه، والجدول رقم (07) يوضح قيمة معامل الثبات:

الجدول رقم (07): قيمة معامل ثبات مقياس توجهات الأهداف التعليمية باستخدام طريقة التجزئة النصفية

البنود	عدد البنود	عدد الأفراد	قيمة ألفا - كرونباخ	قيمة الارتباط	قيمة سبيرمان براون
الفردية	10	120	0.678	0.458	0.628
الزوجية	09		0.498		

أظهرت نتائج الجدول رقم (07) أن قيمة معامل ألفا- كرونباخ للجزء الأول لمقياس توجهات الأهداف التعليمية (البنود الفردية) قدرت بـ(0.678)، بينما قدرت قيمة معامل ألفا- كرونباخ للجزء الثاني (البنود الزوجية) بـ (0.498)، فيما قدرت قيمة الارتباط بين الجزئين بـ (0.458). وبعد إجراء التصحيح عن طريق معادلة جتمان، بسبب وجود فرق في تباين النصفين، جاءت النتائج لتبين أن قيمة ثبات مقياس توجهات الأهداف التعليمية بلغ (0.628) وهذه القيمة مقبولة نسبياً وتفيد بأن المقياس المستخدم في هذه الدراسة يتمتع بقدر مقبول من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجه لاحقا.

بالنسبة لحدود الدراسة، فقد أجريت هذه الدراسة بالمدرسة العليا للأساتذة - محمد البشير الإبراهيمي بالقبة -الجزائر العاصمة- كما تمت الإشارة إليه سابقا خلال شهر أفريل للسنة الجامعية (2019/2018).

وبالنسبة للأساليب الإحصائية المستخدمة، فقد تمت معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:اختبار Kolmogorov-Smirnov وShapiro- Wilk لتحديد طبيعة توزيع بيانات الدراسة.

اختبار (T. test) للتحقق من دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة، معامل الارتباط برسون لدراسة صدق وثبات أدوات الدراسة، معامل ألفا -كرونباخ ومعادلة سبرمان براون لقياس ثبات المقاييس.

3. عرض وتحليل النتائج

بالنسبة لإعتدالية التوزيع، وبعد تطبيق المقاييس وجمع البيانات، قمنا بفرز المعطيات وتجميعها في جداول إحصائية، لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة، مستخدمين في ذلك الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك انطلاقا من التأكد من طبيعة توزيع البيانات، لتحديد الأسلوب الإحصائي الأنسب للتعامل مع هذه البيانات في تحليل النتائج: (بارامترية/لا بارامترية)، بتطبيق اختباري: Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk، وبدت النتائج على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (08):

الجدول رقم (08): مدى اعتدالية توزيع بيانات الدراسة

المقياس	الأبعاد	Smirnov Kolmogorov-	Shapiro-Wilk
التفكير ما وراء المعرفي	الوعي والإدراك	0,072	0,992
	التخطيط والتنظيم	0,100	0,979
	التحليل والتفسير	0,109	0,983
	الضبط والتحكم	** 0,104	0,985
	المراقبة والتقييم	** 0,093	0,988
	الدرجة الكلية للمقياس	0,040	0,987

*دال عند: 0.05 ** دال عند:0.01

يتضح من خلال اختباري Kolmogorov-Smirnov وShapiro-Wilk الخاصين باختبار مدى اعتدالية توزيع البيانات، أن جل البيانات تتوزع توزيعا طبيعيا، بحيث جاءت كل القيم تقريبا غير دالة إحصائيا وهذا ما يسمح بتطبيق الأساليب الإحصائية البارامترية.

1.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

نصت الفرضية الأولى على وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الوعي والإدراك لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/أدائية). وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية، انتهينا إلى نتائج يمكن توضيحها من خلال الجدول رقم (09):

الجدول رقم (09): اختبار دلالة الفرق في مهارة الوعي والإدراك لدى الطلبة تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلمية/أدائية)

نوع الأهداف	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	إختبار (F) ليفين للتجانس	الدلالة الإحصائية للتجانس	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية للفروق
تعلّمية	88	46,6875	3,25713	118	3,633	0,059	-4,027	0,000
أدائية	32	43,23	4,42302					

مراجعة النتائج المدرجة في الجدول رقم (09) والمتعلقة بمهارة الوعي والإدراك لدى الطلبة تبعاً لتوجهاتهم نحو الأهداف التعليمية (تعلمية /أدائية)، تظهر لنا التحليل الإحصائي أنّ قيمة اختبار (T. test) قدرت بـ: (4, 027-) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01). ودرجة حرية (df=118) والنتائج الظاهرة تشير إلى وجود فرق، وأنّ هذا الفرق في متوسط درجات فئة الطلبة الذي يتبنون الأهداف التعلمية الذي بلغت قيمته (46,68) ومتوسط درجات فئة الطلبة الذين يتبنون الأهداف الأدائية الذي بلغت قيمته (43,23) هو فرق جوهري وحقيقي ولا يعود إلى عامل الصدفة. فالطلبة ذوي نمط الأهداف التعلّمية هم أكثر استخداما لمهارة الوعي والإدراك، مقارنة بنظرائهم ذوي نمط الأهداف الأدائية.

2.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

أفادت الفرضية الثانية بوجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات التخطيط والتنظيم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/ أدائية). ولاختبار صحة هذه الفرضية أجرينا المعالجة الإحصائية التي يظهرها الجدول رقم (10):

الجدول رقم (10): اختبار دلالة الفرق في مهارة التخطيط والتنظيم لدى الطلبة تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلمية/أدائية)

نوع الأهداف	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار (F) ليفين للتجانس	الدلالة الإحصائية للتجانس	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية للفروق
تعلّمية	88	28,1563	5,69725	118	1,088	،299	-5,007	0,000
أدائية	32	23,2273	4,39102					

كشف التحليل الإحصائي كما هو موضح في الجدول رقم (10): عن وجود فروق جوهرية في متوسط درجات أفراد العينة، حيث بلغت قيمة متوسط درجات فئة الطلبة الذين يتجهون نحو الأهداف التعلمية (28,15). فيما بلغ متوسط درجات فئة الطلبة الذين يتجهون نحو الأهداف الأدائية (23,22).

كما قدرت قيمة اختبار (T. test) بـ (5,007-) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01). ودرجة حرية (dl=118) وهذه النتيجة تعكس وجود فروق في مهارة التخطيط والتنظيم تبعا لتوجهات الأهداف التعليمية، لصالح الطلبة الذين يتبنون نمط التوجه نحو الأهداف التعلّمية. وبناءً على هذه النتائج فإن الفرضية الثانية قد تحققت أيضاً.

3.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

أقرت الفرضية الثالثة بوجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات التحليل والتفسير لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/ أدائية). وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية، توصلنا إلى نتائج يوضحها الجدول رقم (11):

الجدول رقم (11): اختبار دلالة الفرق في مهارة التحليل والتفسير لدى الطلبة تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلمية/أدائية)

نوع الأهداف	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	إختبار(F) ليفين للتجانس	الدلالة الإحصائية للتجانس	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية للفروق
تعلّمية	88	34,1705	4,22968	118	1,752	0,188	48,04	0,629
أدائية	32	33,7188	5,25624					

تبين النتائج المتعلقة بمهارة التحليل والتفسير، لدى الطلبة تبعاً لتوجهاتهم نحو الأهداف التعليمية (تعلمية/أدائية)، تبعا للتحليل الإحصائي كما هو موضح في الجدول رقم (11) بأن قيمة اختبار (T.test) قدرت بـ (0,484) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة حرية(df=118) وهذه النتائج تشير إلى أنّ الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط درجات الطلبة الذين يتجهون نحو الأهداف التعلّمية والذي بلغت قيمته (34,17) ومتوسط درجات الطلبة الذين يتجهون نحو الأهداف الأدائية والذي بلغت قيمته (33,71) هو فرق غير جوهري. استناداً إلى هذه النتائج يمكن القول بأن الطلبة ذوي نمط الأهداف التعلّمية لا يختلفون عن نظرائهم من ذوي نمط الأهداف الأدائية في درجة استخدامهم لمهارة التحليل والتفسير.

4.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

نصت الفرضية الرابعة على وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الضبط والتحكم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلّمية/ أدائية). وقد أظهرت المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية، النتائج التي يوضحها الجدول رقم (12):

الجدول رقم (12): اختبار دلالة الفرق في مهارة الضبط والتحكم لدى الطلبة تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلمية/أدائية)

نوع الأهداف	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	إختبار (F) ليفين للتجانس	الدلالة الإحصائية للتجانس	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية للفروق
تعلّمية	88	37,8636	5,09492	118	0,308	0,580	-0,607	0,545
أدائية	32	38,5000	5,02895					

كشف التحليل الإحصائي مثلما يوضحه الجدول رقم (12): عن عدم وجود فروق جوهرية في متوسط درجات مهارة الضبط والتحكم لدى فئة الطلبة الذين يتجهون نحو الأهداف التعلّمية (تعلمية/أدائية)، والذي بلغت قيمته (37,86)، ومتوسط درجات مهارة الضبط والتحكم لدى فئة الطلبة الذين يتجهون نحو الأهداف الأدائية، والذي قدر بـ(88,50). كما قدرت قيمة اختبار(T. test) بـ (0,607-) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (dl=118). ونستشف من خلال هذه النتائج أنّ الطلبة ذوو النمط التعلّمي، لا يختلفون عن زملائهم ذوو النمط الأدائي، في درجة استخدامهم لمهارة الضبط والتحكم. وبناءً على هذه النتائج، يمكننا القول أنّ الفرضية الرابعة لم تتحقق.

5.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

أفادت الفرضية الخامسة بوجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات المراقبة والتقييم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية

(تعلّمية/أدائية). وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية، انتهينا إلى نتائج يوضحها الجدول رقم (13):

الجدول رقم (13): اختبار دلالة الفرق في مهارة المراقبة والتقييم لدى الطلبة تبعاً لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلمية/أدائية)

نوع الأهداف	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	إختبار(F) ليفين للتجانس	الدلالة الإحصائية للتجانس	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية للفروق
تعلّمية	88	28,7813	4,36063	118	0,169	0,681	-3,002	0,003
أدائية	32	26,3409	3,77495					

توضح النتائج المتعلقة بمهارة المراقبة والتقييم لدى الطلبة تبعاً لتوجهاتهم نحو الأهداف التعليمية (تعلمية/أدائية) س أن قيمة اختبار (T. test) قدرت بـ(3,002-) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ودرجة حرية(df=118) وهذه النتائج تشير إلى أن الفرق الملاحظ في متوسط درجات فئة الطلبة الذين يتوجهون نحو الأهداف التعلّمية البالغة قيمته (28,78) ومتوسط درجات فئة الطلبة الذين يتجهون نحو الأهداف الأدائية المقدرة قيمته بـ (26,34) هو فرق جوهري وحقيقي ولا يعود إلى عامل الصدفة. وعليه يمكننا استخلاص أن الطلبة ذوو نمط الأهداف التعلّمية هم أفضل من أقرانهم ذوو نمط الأهداف الأدائية، من حيث استخدامهم لمهارة المراقبة والتقييم. وعليه يمكن القول أنّ الفرضية الخامسة قد تحققت.

4. مناقشة النتائج

1.4. مناقشة نتائج الفرضية الأولى

أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى عن وجود فروق في درجات الوعي والإدراك لصالح الطلبة ذوو التوجّه التعلمي. وجاءت نتيجة هذه الفرضية موافقة لدراسة البنا (2007) التي أفضت نتائجها إلى وجود فروق في متغيرات الوعي بمهارات التفكير ما وراء المعرفي، والمعتقدات المعرفية تبعاً لنمط توجه الهدف. كما توافقت نتيجتها مع دراسة أبو العلا (2011) ونتائج دراسة الحربي (2013). وفي هذا الإطار يشير الفرحاتي (2002) أنّ التوجه نحو أهداف الإتقان يؤثر على كيفية إدراك المرء للجهد

المبذول، وعلى كيفية وعيه بصعوبة المهمة Task Failure. كما أنّ الأفراد في ظل أهداف الإتقان، يمتلكون استجابة تكيفية Response Adaptive تجعلهم يناضلون ويثابرون ويبذلون قصارى جهدهم في استخدام إستراتيجيات التعلم العميق والمنظم ذاتياً. فحين يتبنى الطالب أهداف الإتقان، يكون جهده موجه نحو تطوير مهارات معرفية جديدة، وإظهار محاولات جادة لفهم المواضيع المدروسة واستيعابها، فضلاً عن تحسين مستوى التمكن لديه، لتحقيق التفوق على أساس مرجعية الذات، وهنا يكون التأكيد على الدافعية الداخلية للتعلم وإدراك أنّ النجاح يأتي عن طريق الفهم والاستيعاب والعمل الجاد.

2.4. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أفضت نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الثانية إلى وجود فروق في درجات التخطيط والتنظيم لصالح الطلبة ذوو التوجّه التعلّمي. وقد اتفقت نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة Mcwhaw & Abrami (2001) ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الرؤية التي طرحها Leather & Laughlin (2001) حيث تفترض هذه الرؤية أنّ جودة الأداء التعليمي تتطلب تطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفي، إذ أنّ هذه المهارات تفيد في حل المشكلات لاسيما في البيئة التعليمية. لذلك نادت Blakey & Spence (1990) بفكرة تدريب الطلبة على مهارات التخطيط والتنظيم كواحدة من بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي (العتوم، الجراح، وبشارة، 2006، ص286).

وقد أكّد الكثير من الباحثين على أهمية استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي في مجال التعلم، وفي هذا الصدد أشار Graham (1997) إلى أنّ المتعلمين الذين يمارسون مهارات التفكير ما وراء المعرفي، يتوصلون إلى معرفة عميقة وتعلم متقن، لأنّ هذا النوع من التفكير يساعدهم على التخطيط والتنظيم والتحكم في عمليات التعلم. وقد نقل Wallach and Miller (1988) عن "Sternberg" أنّ التفكير الواعي والمنظم، يفضي إلى التقليل من الوقت والجهد اللازمين لإنجاز أهداف التعلم (بلم، 2014).

3.4. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

أظهر التحليل الإحصائي للفرضية الرابعة أنّ الطلبة ذوو الأهداف االتعلّمية لا يختلفون عن زملائهم من ذوي الأهداف الأدائية من حيث درجة التحليل والتفسير. وقد اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة الشربيني (2003) ونتائج دراسة الوطبان (2011). كما اتفقت مع ما ذهب إليهMorrison (1940) الذي اعتبر بأنّ فكرة اختفاء إتقان التعلم يمكن أن تعزى إلى متغيرات كثيرة، منها الافتقار إلى التكنولوجيا المطلوبة التي تؤسس لإستراتيجيات تعلم ناجحة. وقد عادت فكرة موريسون لتظهر من جديد سنة (1950) وبشكل متأخر سنة (1960) كنتيجة طبيعية لظهور التعلم المبرمج حيث يقوم هذا النوع من التعلم على تحليل ومناقشة الأفكار والمعاني التي يدرسها الطالب قصد تبسيطها وربطها بالمعلومات السابقة وبأمثلة من الواقع المعاش مع محاولة تحليلها وإيجاد تفسيرات لها (إبراهيم مجدي، 2007، 327).

وهذا ما يفتقده النظام التعليمي الحديث في الكثير من الدول العربية، ومن ضمنها الجزائر إذ يقوم هذا الأخير على مناهج وطرق تدريس تعتمد على الحفظ والتلقين، أكثر من اعتمادها على التعلم الذاتي الذي يسمح للمتعلم باستغلال قدراته المعرفية ونشاطه التفكيري في تحليل وتفسير المادة التعليمية التي يتلقاها ليتمكن من فهمها وإتقان تعلمها وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من بوعيشة (2007) وبن دانية (2016).

4.4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

أظهر التحليل الإحصائي للفرضية الرابعة أنّ الطلبة ذوو الأهداف االتعلّمية لا يختلفون من حيث درجة الضبط والتحكم عن نظرائهم من ذوي الأهداف الأدائية. وجاءت نتيجة هذه الفرضية موافقة لنتائج دراسة كل من (2000) Dail و(2002) Garavalia & al و(2004) Radosvich & al. وقد أشرنا في طرح سابق إلى أنّ أهداف الأداء ترتبط بتعلم الحد الأدنى بما يكفي للحصول على أعلى الدرجات والاهتمام بالذات والتوقعات الاجتماعية، بالإضافة إلى الاهتمام بالقيمة المرتبطة بما يترتب على أداء المهمة كالثناء والمديح، أو المكافأة المادية.

وفي هذا المقام فإنّ لـ (1992) Butlerو Amesرأي مؤداه أنّ الأهداف التعليمية لا تعتمد كلياً على سمات الفرد المعرفية وتفضيلاته الشخصية، وإنّما هي ترتبط أيضاً بتفاعله

الاجتماعي، وعلى تركيبة الصف ونوع الأهداف التي يشجعها المعلمون لدى طلبتهم. وقد بينت "بتلر" أنّ الطلبة ذوو التحصيل المرتفع المعروف عنهم عادة أنهم يتحكمون في تفكيرهم، ويتابعون نشاطهم العقلي أثناء أداء مهامهم، لتحديد درجة تقدمهم نحو الأهداف التعليمية الموجهة نحو الإتقان، ربما يتم توجيههم نحو الأهداف الأدائية مما يحد من أهداف التعلم والإتقان لديهم. كما أشارت Wentzel (1991) إلى أنّ أهداف الطلبة كثيراً ما تتأثر بالأهداف التي يحددها المعلمون، وأن توجهاتهم التعليمية قد تتأثر بشكل أكبر بما يحدده لهم الأهل لاسيما إذا كان الانسجام سائداً في البيئة العائلية (Wentzel, 1991). وهذا ما قد يفسر ميل الطلبة ذوو نمط الإتقان، نحو المنافسة وإظهار الرغبة في التفوق على الآخرين. وما يؤكد هذا الطرح حجم معاملات الارتباط بين أهداف الإتقان وأهداف الأداء التي أسفرت عنها نتائج الكثير من الدراسات العربية (أبو هلال، ودرويش، 2005).

5.4. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

أفضت نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الخامسة إلى وجود فروق في درجات المراقبة والتقييم لصالح الطلبة ذوو التوجّه التعلّمي. ونظراً لأهمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وانعكاساتها الإيجابية على المردود التعليمي لدى المتعلمين، اهتمت دراسة Mayer (1990) مع مجموعة من الباحثين أمثال Berardi,& al (1995) و Goldberg (1999) بتدريب الطلبة على مهارات التفكير ما وراء المعرفي كونها تجعل الطالب في حالة مستمرة من البحث والتقصي والمراقبة الواعية لعمليات التفكير لديه، ونشاطاته المعرفية المرتبطة بدافعيته الداخلية التي تساعده على اكتساب المعلومة ذاتياً. حيث يسمح التعلم الذاتي للمتعلم بالتحكم في مستوى إتقان المادة العلمية، ولا يُسمح له في ظله بالانتقال من وحدة تعليمية إلى أخرى، قبل التأكد من إتقانه للوحدة التي تسبقها، حتى يصل إلى مستوى الإنجاز المحدد سلفاً الذي لا يقبل مستوى إتقان أقل من 80%.

كما يعتمد الطالب في إطار التعلم المنظم ذاتياً على إجراء التقويم الذاتي، إذ يتسنى له من خلاله التعرف على مواطن الضعف لديه، ومن ثم تقويم أخطائه ذاتياً ليتمكن من تطوير أهداف عملية التعلم، بالإضافة إلى تحديد أهداف واقعية تناسب حاجاته وقدراته، وهذا ما أثبتته نتائج دراسة كل من Ergul (2004)، Radosvich & al (2004)، رشوان (2005) (محفوظ والعقاد، 20157).

خاتمة

سعت الدراسة الحالية إلى معرفة دلالة الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تبعا لتوجهات أهدافهم التعليمية (تعلمية/أدائية)، وقد تم التوصل إلى نتائج تفيد بوجود فروق في متوسط درجات أفراد العينة في كل من مهارات: الوعي والإدراك، التخطيط والتنظيم، المراقبة والتقييم، تبعاً لتوجهات الأهداف التعليمية (تعلمية/أدائية) لصالح الطلبة الذين يتجهون نحو أهداف الإتقان.

ذلك أنّ الطالب الذي يتوجه نحو الأهداف التعليمية التعلّمية (الإتقان)، يسعى إلى تطوير كفاءته ومعارفه ومهارات التفكير لديه، وينظر إلى العوائق التي تواجهه على أنّها فرص للتحدي واكتساب خبرات جديدة. فيما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق جوهرية في متوسط درجات كل من مهارات التحليل والتفسير، الضبط والتحكم تبعاً لتوجهات الأهداف التعليمية (تعلّمية/ أدائية) لدى الطلبة. وهذه الفروق قد لا ترتبط بأهداف التعلم لدى بعض الطلبة، بل يمكنها أن ترتبط بالتحصيل وإظهار الكفاءة مقارنة بالآخرين، أو السعي نحو تحقيق الدرجات المرتفعة التي ستحدد مستقبلهم الوظيفي، وربما لتدخل عوامل مختلفة تدفعهم إلى التوجه نحو هذا المنحى.

المراجع

1. أبو رياش حسين محمد، 2008. التعلم المعرفي، دار المسيرة، عمان، الأردن.
2. أبو هلال ماهر محمد، درويش خليل نمر، 2005. البناء العاملي لتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثاني والثلاثون، العدد الأول، جامعة الإمارات المتحدة، الجامعة الأردنية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الأردن.
3. إبراهيم مجدي عزيز، 2007. التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.
4. الحارون شيماء حمودة، 2008. كيف يعمل العقل أثناء حدوث التعلم؟ نموذج عملي لمهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، المكتبة العصرية، القاهرة.
5. الزغلول رافع، 2006. أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بإستراتيجية الدراسة المستخدمة لديهم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد الثاني، العدد الثالث، جامعة اليرموك، كلية العلوم التربوية، الأردن.

6. بوجملين حياة، 2013. العلاقة بين الدافع للإنجاز ونمط الأهداف التعليمية وإستراتيجيات التعلم: المعرفية والميتامعرفية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر العاصمة.
7. بلم عصام، 2014. مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاري الخططي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حسيبة بن بوعلي، معهد التربية البدنية والرياضة، الشلف.
8. حناش فضيلة، وفارس علي، 2014. مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي الجزائري، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، العدد الثالث، جامعة البليدة 2، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، الجزائر.
9. زيتون حسن حسين، 2006. تعليم التفكير-رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة- الطبعة الثانية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.
10. زيارة عبد القادر سليم عبد القادر، 2016. تنظيم الذات وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة، فلسطين.
11. عنصر يوسف، 2010. مشكلات الشباب الجزائري: الواقع والتطلعات، مجلة الباحث الاجتماعي، العدد العاشر، جامعة قسنطينة 2، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، الجزائر.
12. فارس علي، 2018. المرجع في علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار الإرشاد للنشر والتوزيع، الجزائر
13. محفوظ عبد الرؤوف إسماعيل، والعقاد عصام عبد اللطيف. 2015. فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره في تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من الطلبة المكفوفين، مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث، المجلد الأول، العدد الأول، جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
14. Ames C., 1992. Classrooms: goals, structures, and student motivation, *Journal of educational psychology,* 84(3), 261.
15. Elliot A., McGregor H., & Gabel S., 1999. Achievement goals, study strategies and_exam performance mediational analysis, *Journal of Educational psychology*, 91(3), 549-563.
16. Nicolls S.J., 1984. Achievement motivation conceptions of ability subjective experience: Test choice and performance, *Psychological Review*, n 91, 328- 346.
17. Wentzel K., 1991. Social and academic goals at school: motivation and achievement in context, In M. L. Maher and P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*, 7: 185-212, Greenwich: JAI Press Inc.