

فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج أركس (ARCS) في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية

The Impact of Counseling Program based on (ARCS) Model in Developing the Motivation for Learning among A sample of Third – Middle Grade Students in the Kingdom of Saudi Arabia

محمد نوفل

Mohammad Nofal

وحدة ضمان الجودة وتقييم الأداء، مدارس البسام، الدمام، السعودية
حالياً: وحدة التطوير والتدريب، أكاديمية الرواد الدولية، الأردن

بريد الكتروني: mnofl@yahoo.com

تاريخ التسليم: (2018/3/25)، تاريخ القبول: (2018/6/10)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج أركس في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة التعلم الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير برنامج إرشادي تم التحقق من صدقه، تكون من أربعة أبعاد، تمثلت في توليد الانتباه وإدامته، وبناء الصلة ودعمها، والثقة بالنفس، والتحكم بالنتائج لتحقيق الرضا. كما تم تطوير مقياس الدافعية للتعلم والتحقق من خصائصه السيكمترية. خضع أفراد المجموعة التجريبية المكونة من (28) طالباً وطالبة للبرنامج الإرشادي، فيما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة التي تكونت من (35) طالباً وطالبة أي تدريب. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة وفق متغير الجنس في التطبيق البعدي على أبعاد مقياس الدافعية للتعلم، وهي أبعاد: التحدي، والفضول، والإتقان المستقل، لصالح تقديرات الإناث. فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة حسب تفاعل متغيري المجموعة والجنس في التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، نموذج أركس، الدافعية للتعلم، الصف الثالث المتوسط.

Abstract

The aimed of this study was to investigate the effectiveness of Counseling program based on the ARCS model in the development motivation for Learning for a sample of third-middle grade. To achieve the objectives of the study, training program was developed consisted of four dimensions as follows: Generating and Sustaining Attention, Establishing and Supporting Relevance, Building Confidence. The motivational learning scale has been developed and its psychometric properties have been verified. (28) Students were subjected to the training program, while the control group which consisted of (35) students did not receive any training. The results of the study showed that there were statistically significant differences due to the application of the training program for the experimental group. There were also statistically significant differences between the estimates of the two groups according to the interaction of the variables: groups and sex in the post application of the dimensions: challenge, curiosity and independent proficiency in favor of female estimates. There were no statistically significant differences between the estimates of the two study groups according to the interaction of the variables of the group and gender in the post-application.

Keywords: Training Program, ARCS Model, Motivation for Learning Third Middle Grade Class.

خلفية الدراسة

تعد الدافعية للتعلم شرطاً أساسياً لحدوث التعلم؛ إذ دون توفر الحد الأدنى منها قد لا يحدث التعلم؛ إذ اتفقت كثير من الدراسات التي اهتمت باستقصاء العوامل المؤثرة في تعلم الطلبة على نتيجة مفادها أن الدافعية شرط لحدوث التعلم (Shih, 2008)، حيث تعد عملية استثارة الدافعية للتعلم مسؤولية مشتركة بين الأطراف المسؤولة عن العملية التعليمية-التعلمية، حيث أن للمعلم أدوراً رئيسة في إحداثها من خلال تبني استراتيجيات تعليمية – تعلمية تحفز الطلبة على التعلم، وللمدير المدرسة دور بارز يتمثل في تصميم برامج التطوير المهني التي ترقى بأداء المعلمين من خلال تمليكهم كفايات رفيعة الشأن تمكنهم من فهم أساليب السيطرة الدماغية (Brain Domanance) لتعلم طلبتهم، وانتقاء الاستراتيجيات التعليمية –التعلمية التي تناسب أساليبهم التعليمية، كما يعمل المشرف التربوي على دعم المعلمين بمختلف برامج التطوير المهني (Professional Development) في المواد الدراسية المختلفة التي تمكنهم من تطوير أدائهم في المواد الدراسية التي يدسونها، وفي سياق متصل فإن الالتفات إلى الأدوار التي يقوم بها المرشد

الطلابي (School Counselor) تعد من الأدوار بالغة الأهمية لما يمثلها المرشد الطلابي من عنصر داعم لتعلم الطلبة بشكل عام، والعمل على تشخيص الدافعية للتعلم بخاصة، حيث يمثل عمله المختص بإرشاد الطلبة وتوجيههم عنصراً مكملاً لدور كل من المعلم ومدير المدرسة والمرشد التربوي (Fetsco & McClure, 2005).

بيد أن المرشد الطلابي أو من يقوم بأداء هذه في المدارس على اختلاف المسميات، ينقصه في كثير من الأحيان المواد التدريبية (Training Materials) التي تمكنه من المساهمة في إحداث حالة (State) من الدافعية للتعلم كنوع من التكامل المطلوب مع بقية منظومة التعليم في المدرسة، جنباً إلى جنب مع أدوار معلمي المواد الدراسية الذي تتوفر لهم المناهج الدراسية المعدة مسبقاً من وزارت التربية والتعليم، ومدير المدرسة الذي يتبنى خطاً في التطوير المهني، والمرشد التربوي الذي يعد برامج التطوير المهني.

ولما كانت الحاجة ماسة إلى تفعيل أدوار المرشد الطلابي بشكل فعال في استئثار الدافعية للتعلم تبلورت الحاجة إلى توفير مواد تدريبية تُشكل في مجموعها برنامج إرشادي تُمكنه من توظيفه بدقة وفق أحدث نظريات ونماذج تعزيز الدافعية للتعلم، كي ينفذه من خلال تقنية التوجيه الجمعي (Guidance Group) والتي تكون مع مجموعة من الطلبة كوحدة واحدة في الصف الدراسي، حيث يقوم المرشد بتحديد الهدف من اللقاء الإرشادي، وتقنيات الإرشاد الجماعي، وقواعد العمل ضمن التوجيه الجمعي، ويمكن أن يتم أيضاً من خلال الإرشاد الجماعي (Group Counseling) والذي يكون من خلال العمل مع مجموعة من المسترشدين، أو الطلبة الذين تتشابه مشكلاتهم معاً (Zatz & Chassin, 2007).

وعليه فقد شكلت برامج التوجيه والإرشاد التربوي مكوناً أساسياً في كثير من برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية؛ إيماناً من القائمين عليها بأن عملية التوجيه والإرشاد جزء لا يتجزأ من العملية التربوية برمتها، حيث إن إعداد المتعلم يتطلب الاهتمام بتنمية جوانب نموه الثلاثة، ممثلة بالجانب المعرفي (Cognitive Domain)، والجانب المهاري (Psychomotor Domain)، واللذين غالباً ما يتولاها المعلمون أثناء تعليمهم للطلبة المقررات الدراسية المتنوعة، ويبقى الجانب الوجداني (Affective Domain)، والذي في الأعم الغالب لا يلتفت إليه المعلمون إلا القليل منهم، حيث يواجه كثير من الطلبة مشكلات نفسية وتربوية، وتعلمية، ومهنية، بعضها يُعد نتيجة طبيعة لانعكاسات المرحلة النمائية التي يمرون بها، وبعضها الآخر نتيجة عوامل وأسباب متعددة، يعجز عن علاجها معلمو المواد الدراسية؛ مما يستوجب تفعيل منظومة التوجيه والإرشاد التربوي والنفسي في المدرسة، وعليه فقد أصبحت برامج التوجيه والإرشاد التربوي والنفسي برامج مكملة للبرامج التعليمية في المدارس والجامعات التي تُعنى بتنشئة المتعلمين بشكل متكامل، بهدف تمكينهم من فهم ذواتهم والتعبير عنها ضمن مستوى استعداداتهم، وقدراتهم، بغية مساعدتهم على التكيف في مجتمعات أضحت سماتها التغير المستمر.

وفي سياق متصل تشير العملية الإرشادية إلى علاقة مهنية بين طرفين أحدهما يمثل المرشد الطلابي والذي يتصف بالخبرة المستندة إلى الدراسة العلمية، والطرف الآخر المُسترشِد الطالب

والذي يحتاج إلى مساعدة في شأن من شؤون حياته، سواء أكانت ذات علاقة بالجوانب التعلّمية، أم ذات علاقة بالجوانب النفسية، أم غيرها من الجوانب التي يواجه فيها المتعلم مشكلة، أو قضية تحول دون تكيفه مع واقعه الذي يحيا به. واستناداً إلى الافتراض الرئيس في علم النفس التربوي والذي مفاده: (كل سلوك محكوم بدافع)، فإن غياب الدوافع الأكاديمية يؤدي إلى مشكلات في بلوغ الأهداف المرجوة من قبل المتعلمين؛ مما يؤدي إلى تدني ملحوظ في مستوى الدافعية للتعلم (Motivation for Learning)، وإذا ما ركزنا على أهداف الدراسة الحالية نجد أن تدني الدافعية للتعلم ربما يعترىها شيء من نقص في كفايات القائمين على استئثار الدافعية للتعلم (Wagman, 2006).

وتُشير المراجع العلمية المتخصصة إلى أنّ الدافعية للتعلم عملية عقلية تنشط السلوك الأكاديمي، وتحركه، وتوجهه، وتحافظ على استمراريته (Pintrinch & Schunk, 2002)، وعندما تتوجه الدافعية نحو حالة نفسية داخلية جيدة، فإنها تسمى دافعية داخلية، أما عندما يربط المتعلم بين أفعاله وتلقي مكافأة خارجية، فإن دافعيته تكون خارجية (Fetsco & McClure, 2005)، والدافعية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما نستدل عليها من الآثار السلوكية التي المترتبة عليها، فهي مفهوم أو تكوين فرضي (Zoo, 2003)، كما أنها مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين، كما أنها القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع حاجة أو تحقيق هدف. ويعتبر الدافع شكلاً من أشكال الاستئثار الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الفعالية (Petri & Govern, 2004).

كما توصف الدافعية بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها، وهي عملية داخلية تنشط الفرد وتوجهه، وتحافظ على فاعلية سلوكه عبر الوقت (Baron, 1998). من هنا يلاحظ أن الدافعية للتعلم تتطلب أكثر من مجرد الرغبة في التعلم، فقراءة نص عشر مرات مثلاً قد يدل على المثابرة، ولكن الدافعية للتعلم تتضمن استراتيجيات للدراسة الفاعلة ذات المعنى، مثل: التلخيص، والتوسيع للأفكار الأساسية، ورسم مخططات للعلاقات الأساسية بين المفاهيم، وغير ذلك من استراتيجيات (Woolfolk, 2002).

وفي السياق ذاته يُشير (علاونة، 2006) من خلال مراجعاته للبحوث والدراسات ذات العلاقة بالدافعية للتعلم أن هناك فروقاً بين الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة والدافعية المرتفعة؛ حيث بينت نتائج البحوث والدراسات أن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحاً في الحياة المدرسية، ويواصلون التقدم في الترقّيات في وظائفهم المختلفة، وإدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، إضافة إلى أن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة يميلون إلى اختيار مهمات متوسطة الصعوبة التي تتضمن تحدياً، فيما يميل الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة إلى اختيار مهمات سهلة جداً؛ نتيجة لتدني دافعيّتهم نحو التعلم، ويتجنبون الإقبال على المهمات الصعبة تجنباً للفشل.

وفي السياق ذاته فقد أشارت دراسة (Zvacek, 1991) إلى أنّ نقص الدافعية للتعلم بشكل ملحوظ لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية، وهذا ما أكد عليه الباحثان (Wolcott & Burnham, 1991) أيضاً عندما أشارا إلى أن نظريات ونماذج تصميم التعليم لم تأخذ بعين

الاعتبار الدافعية للتعلم، حينما نفترق ونعترف بأن الدافعية تُؤثر بشكل قوي في الإنجازات المستقبلية للفرد، وفي توجيهه وتخطيط أهدافه، وتعمل على تحفيزه للبحث والفضول العلمي، ويسوق الباحثان دليلاً بحثياً على نقص الدافعية للتعلم بقلة الأبحاث التي توجهت لدراسه هذا المتغير المهم في العملية التعليمية-التعلمية، فقد أشارا إلى مجموعة الأبحاث العلمية التي قُدمت إلى المؤتمر الدولي لمجلس التعليم عن بُعد (World International Council of Distance Education Conferences of the) في الفترة من عام (1980-1995) والتي بلغت فقط (6) أبحاث علمية ذات علاقة مباشرة بالدافعية للتعلم.

ولما كان يُعول على برامج التوجيه والإرشاد تمكين الطلبة من كثير من المهارات التي يحتاجونها في مختلف مناحي حياتهم المستقبلية، تحقياً للتكيف مع الواقع الذي يحيون فيه، فقد ابتُغت ثلاث أنواع من البرامج جاءت لتلبي حالات من التكيف لديهم، حيث اتجهت البرامج التطويرية (Development Programs) إلى تلك الخطط المعدة المستندة إلى أطر نظرية متعددة؛ بغية استثارة القدرات المختلفة للطلبة إلى أقصى حد ممكن، من خلال استثمار استعدادات وقدراتهم للوصول بهم إلى حالات من التوافق النفسي، والاجتماعي، والمهني، بهدف تحقيق تكيفهم الإيجابي مع محيطهم الذين يحيون فيه.

وتعتمد عمليات التوجيه الإرشاد النفسي والتربوي على البرامج النمائية في تطوير مهارات مقصودة عند الطلبة؛ من خلال رعاية نموهم السليم، والارتقاء بسلوكياتهم نحو التوافق في جوانب شخصيتهم سواء المعرفية، أم الوجدانية \ الانفعالي، أم المهارية، أم مجتمعة (العزة، 2005).

فيما تُشير البرامج الوقائية (Prevention Programs) إلى تلك الخطط المبرمجة التي تُجنّب الطلبة الوقوع في المشكلات التي يُتوقع أن تواجههم في مختلف سني حياتهم؛ من خلال تبصيرهم بتلك المشكلات قبل وقوعهم فيها، من خلال حزمة من التوجيه الجمعي، والذي يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والتدريبات التي يتضمنها البرنامج الوقائي، وبعض النشرات التربوية، والإذاعة المدرسية، والملصقات ذات العلاقة، ووسائل التواصل الاجتماعي التي تستخدمها المدرسة، والتي تهدف إلى تحصينهم من الوقوع في تلك المشكلات التي يتوقع أن تكون مشكلات تحصيلية، نفسية - تربوية، واجتماعية، واقتصادية، وغني عن البيان أن المرشد الخبير يتوقع أن تنشأ بعض المشكلات المصاحبة لمتطلبات النمو (الزبادي والخطيب، 2001).

بينما اتجهت البرامج العلاجية (Treatment Programs) إلى تبني مبادئ تعديل السلوك في حال فشل المنهج الوقائي، وعادة يستخدم المرشد النفسي أو التربوي مجموعة من تقنيات العمل الإرشادي، والتي تعمل على مساعدة المسترشد \ الطالب على التخلص من تلك المشكلات التي وقع فيها لأسباب مختلفة، أو مساعدته لوضع حد من حدوث تلك المشكلات وتكرار حدوثها؛ كي يتمكن من التكيف الإيجابي في مختلف المواقف الحياتية التي يعيشها يومياً.

وتستند البرامج العلاجية في الأساس إلى عمليات التشخيص الدقيق من خلال توظيف مجموعة من أدوات القياس والمتمثلة بالاختبارات النفسية والتربوية، والمقاييس المقننة، ومما لا شك فيه أن المرشد المحترف لا يكفي فقط بوصف السولك الظاهر المعبر عن المشكلة، وإنما

يتعدى ذلك للبحث عن الأسباب التي أدت إلى حدوث الاضطراب أو المشكلة، وفي ضوء عمليات التشخيص، يتم انتقاء منهج الإرشاد المناسب، ويتم أيضاً تحديد طبيعة الطلبة أفراداً أو جماعات ليتم في ضوءها تحديد نوع الخدمة الإرشادية المناسبة، ومن ثم يتم توظيف مجموعة من استراتيجيات تعديل السلوك، أم استراتيجيات تعديل العمليات المعرفية، أم استراتيجيات تعديل العمليات الانفعالية، بناء على طبيعة المشكلة التي يواجهها المسترشد (ربيع، 2005).

وبما أن قضية استثارة الدافعية للتعلم مسؤولية مشتركة لأكثر من طرف في العملية التربوية، من معلمين، ومشرفين تربويين، ومديري مدارس، وأولياء أمور، فقد شكلت هذه القوى عوامل مؤثرة في دافعية الطلبة للتعلم، وبالتالي أصبحت عملية تحفيز الدافعية للتعلم مسؤولية مشتركة بين هذه الأطراف مجتمعة، وعليه فقد توجهت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج إرشادي يُمكن الطلبة في مرحلة التعليم العام توظيف استراتيجيات تعليمية – تعلمية تمكنهم من استثارة دوافعهم نحو التعلم.

نماذج تصميم الدافعية Motivational Design Models

شكلت الأطر النظرية والاتجاهات العلمية (Scientific Approaches) التي اهتمت بدراسة الدافعية للتعلم مرجعاً قوياً استند إليه الباحثون في مجال نظريات الدافعية في تطوير نماذج تعليمية (Instructional Models)، تأخذ على عاتقها بلورة تطبيقات عملية في استثارة الدافعية، ولعل أهمها تلك النماذج التعليمية التي اهتمت بتحفيز دافعية التعلم من خلال التفاتها إلى المناهج الدراسية، بما يخدم المواقف التعليمية-التعلمية.

وفي الأونة الأخيرة ظهرت نماذج في استثارة الدافعية للتعلم عملت على تبني مجموعة من الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من تطوير قدراته في شتى مجالات التعلم بعامة، ومجال التوجيه والإرشاد التربوي والنفسي بخاصة، وكان من أبرز هذه النماذج، نموذج أركس (ARCS Model)، حيث يعد من أقوى النماذج التي انفردت في تعزيز الدافعية للتعلم في مجال الإرشاد التربوي والنفسي، وذلك لأسباب عدة، منها: استناده إلى أطر نظرية وعملية متينة، ووضوح مكوناته الأربعة الرئيسية، ومناسبة مكوناته الرئيسية والفرعية مع مستويات وقدرات فئات الطلبة المتنوعة، وانسجام مكوناته الرئيسية مع بعض مقاييس الدافعية للتعلم المتوافرة في آليات قياس الدافعية للتعلم، إضافة إلى تكيفه مع مختلف بيئات التعلم بعامة، وبخاصة البيئة السعودية (Keller, 2010).

مكونات نموذج أركس ARCS Model Components

تم الاستناد في بناء البرنامج الإرشادي إلى نموذج (ARCS) والذي صممه الباحث الأمريكي (Keller, 2010)، والذي يعد من أفضل نماذج استثارة الدافعية للتعلم (Learning of Motivation)، ويتألف من مكونات أربعة هي:

المكون الأول: إيجاد الانتباه وأدامته (Generating & Sustaining Attention)، ويتضمن ثلاثة مكونات رئيسية هي: الاستثارة الإدراكية، والاستثارة التساولية، واستثارة التنوع.

والمكون الثاني: بناء الصلة ودعمها (Establishing & Supporting Relevance)، ويتضمن من ثلاثة مكونات رئيسة هي: التوجه نحو الهدف، والانسجام مع الدافع، والألفة.

والمكون الثالث: بناء الثقة (Building Confidence)، ويتألف من ثلاثة مكونات رئيسة هي: توقعات النجاح، وفرص النجاح، ومستوى التحدي.

فيما تألف المكون الرابع: إدارة النواتج لتحقيق الرضا (Managing Outcomes for Satisfaction)، من ثلاثة مكونات رئيسة هي: الدافعية الداخلية، ومكافأة النتائج، المعاملة العادلة. وقد سعت الدراسة الحالية إلى تبني هذه الأبعاد بمكوناتها الفرعية كأس تم الاستناد إليه في بناء البناء الإرشادي.

مشكلة البحث Research Problem

يواجه الطلبة بعامة وطلبة المرحلة المتوسطة تندياً ملحوظاً في مستوى الدافعية للتعلم (Zvacek, 1991)؛ نتيجة عوامل عدة لعل أهمها قلة كفايات المعلمين في تصميم المواد التعليمية المحفزة لدافعية الطلبة (Wolcott & Burnham, 1991)؛ مما يُلقى مزيداً من الأعباء على مختلف فئات الطلبة في إحداث فهم عميق لما يتعلموه من محتوى المواد الدراسية في الغرف الصفية يسهم في تدني مستوى التعلم بعامة، والتحصيل بخاصة، ويكون من نتيجته تحويل أعداد من هذه الفئات من الطلبة إلى المرشد الطلابي للعمل على توجيههم وإرشادهم في كيفية استئارة دوافعهم للتعلم من خلال تصميم برامج إرشادية تحفز دافعتهم للتعلم.

وفي الوقت الذي نشهد فيه تطوراً ملحوظاً في البرامج الإرشادية التي تصدت لمثل هذه الحالات في العالم الغربي قابله ضعف، بل في بعض الأحيان غياب لمثل هذه البرامج التي تعهدت بتحفيز الدافعية للتعلم؛ تُسررها المراجع المتخصصة، فقد توجهت الدراسة الحالية لتصميم برنامج إرشادي يتعهد فئات الطلبة الذين يواجهون تندياً ملحوظاً في الدافعية للتعلم من خلال إكسابهم مجموعة من استراتيجيات تعزيز الدافعية للتعلم، لعلهم يتمكنون من نقل أثرها إلى مختلف المواد الدراسية في حجرة الصف، كي يتفاعلوا مع محتوى المواد الدراسية التي يتعلمونها في مدراسهم. وتأكيداً على ما سبق فقد توجهت الدراسة الحالية إلى استقصاء فعالية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج أركس في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الثالث المتوسط.

فرضية الدراسة Hypothesis of the Study

تضمنت الدراسة الفرضية الصفرية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للتعلم تُعزى إلى البرنامج الإرشادي المستند إلى نموذج أركس وجنس الطالب والتفاعل بينهما".

أهمية الدراسة Significance of the Study

تتمثل أهمية الدراسة الحالية بما يلي:

- من المتوقع أن يساعد البرنامج الإرشادي في تمكين طلبة الصف الثالث المتوسط من تطوير أربع مهارات أساسية تعمل على تحفيز الدافعية للتعلم والمتمثلة بمهارات بتوليد الانتباه الصفي وإدامته التي تعزز الدافعية للتعلم بطريقة ذاتية، ومهارة إيجاد الصلة بين ما يتعلمه الطلبة من محتوى في المواد الدراسية في مرحلة التعليم العام وبين واقع الحياة التي يحيونها، ومهارة بناء الثقة بالنفس من خلال تنمية ثقتهم بالطلبة بقدراتهم عبر تحفيزهم على أداء المهمات التعليمية التي تتسق وقدراتهم واستعداداتهم، وتتمثل المهارة الرابعة في إدارة النواتج لتحقيق الرضا، والتي تشير إلى إتاحة الفرصة للمتعلم للشعور بالفخر بإنجازاته، عبر تعزيز منجزاته للمهام الصعبة بمكافآت متوقعة وغير متوقعة من قبله، عبر جدولة المعززات المتنوعة زمنياً، من خلال تزويده بتغذية راجعة مناسبة لمستوى المهمات التي أنجزها، بعيداً عن توظيف عوامل التهديد.
- تقع هذه الدراسة ضمن الدراسات في مستوى التعليم العام التي اهتمت بتعزيز الدافعية للتعلم من خلال برنامج إرشادي، وبما أن المؤسسات التربوية هي المعنية بإعداد الطلبة للانخراط في المجتمعات التي تحيا بها؛ كان لزاماً على تلك المؤسسات أن تأخذ على عاتقها تنمية الدافعية للتعلم بطريقة نظامية ووفق أسس منهجية، حيث تعمل على تدريب الطلبة على عمليات توظيف مجموعة من استراتيجيات تعزيز الدافعية للتعلم لمواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة هذه المتغيرات؛ إذ إن تقدم المجتمعات مرهون بنوعية ومستوى مآثرتها في تحقيق الرفاهية لشعوبها. ولما كان الطلبة في مرحلة التعليم العام هم رأس المال الحقيقي لمجتمعاتهم، فمن الطبيعي أن يكون هؤلاء الطلبة رأس المال الحقيقي الذي تتوجه إليه خطط التنمية للعمل على استثماره.
- تعمل هذه الدراسة على إعداد الطالب في مرحلة التعليم العام لمواجهة تحديات العصر، من خلال إكسابه استراتيجيات تعزز الدافعية للتعلم، والمتمثلة: مهارة توليد الانتباه وإدامته، ومهارة بناء الصلة ودعمها، ومهارة الثقة بالنفس، ومهارة التحكم في النتائج لتحقيق الرضا، هي مهارات جديدة غير مألوفة في الدراسات العربية التي تناولت تصميم برامج إرشادية في تنمية الدافعية للتعلم.
- توفر هذه الدراسة برنامجاً إرشادياً مستنداً إلى نموذج أركس (ARCS) والذي طوره الباحث (Keller, 2010)؛ وهو نموذج حديث مبني على نظريات علمية في نظريات الدافعية موثقة بدراسات وأبحاث علمية أصيلة، وبذلك تقدم هذه الدراسة سبباً في الاستفادة من هذا النموذج من خلال بناء برنامج إرشادي موجه لطلبة الصف الثالث المتوسط في العالم العربي يمكن البناء عليه مستقبلاً وتطويره، أو القياس عليه لبناء برامج إرشادية أخرى لفئات عمرية متنوعة.

– تتبنى هذه الدراسة إعداد برنامج إرشادي لتعزيز الدافعية للتعلم، والتي تُعد شرطاً ضرورياً لحدوث التعلم لدى طلبة مرحلة التعليم العام بعامة وطلبة الصف الثالث المتوسط بخاصة؛ لجعل هؤلاء الطلبة أكثر إصراراً وتصميماً على تحقيق أهدافهم المتمثلة في التحصيل المرتفع، والتكيف مع الحياة، أخذاً بمقولة أن لا سلوك دون دافع، وأن لا تعلم دون دافع؛ إذ إن تدريب الطلبة على إحداث حالة (State) من الدافعية للتعلم لديهم؛ والدفع من مستواها بزيادة قوتها، من خلال اكتسابهم الاستراتيجيات التعليمية- التعليمية المؤدية إلى ذلك؛ عبر محتويات البرنامج الإرشادي بما يحقق توجه الطلبة إلى تحفيز قدراتهم إلى أقصى أداء ممكن، وهذا ما يحاول البرنامج الإرشادي تحقيقه.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يمكن إجمالها على النحو التالي:

1. تطوير برنامج إرشادي في الدافعية للتعلم وفق الأطر النظرية الحديثة يناسب طلبة مرحلة التعليم العام بعامة وطلبة الصف الثالث المتوسط بخاصة.
 2. تمكين المرشد الطلابي من تدريب الطلبة الذي يُظهرون تدنياً ملحوظاً في الدافعية من تطوير دافعية التعلم لديهم عبر تمكينهم من استراتيجيات تعليمية- تعليمية تتسجم مع أساليب تعلمهم وفق نموذج أركس لتعزيز الدافعية للتعلم.
 3. تطوير مقياس لقياس الدافعية للتعلم، والعمل على مواءمته وتقنيته لبيئة طلبة مرحلة التعليم العام بعامة، وطلبة الصف الثالث المتوسط بخاصة، وبما أن الدراسة الحالية تهدف بالدرجة الأولى لإعداد برنامج إرشادي لدعم استراتيجيات تعزيز الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الثالث المتوسط، فيتوقع أن يحقق البرنامج الإرشادي هدفه الرئيس المتمثل في: إكسابهم مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية- التعليمية التي تعزز دافعيتهم للتعلم بطريقة ذاتية.
- وينبثق من هذا الهدف الرئيس أهداف فرعية مرتبطة بكل مكون من مكونات البرنامج الإرشادي، ويمكن إجمالها على النحو التالي:
- إكساب الطلبة الاستراتيجيات التي تعمل على توليد انتباههم وإدامته كمتطلب سابق للتعلم.
 - تمكين الطلبة من إيجاد روابط مفيدة بين ما يتعلموه في المواد الدراسية المتنوعة وبين واقع الحياة الذي يحيونه.
 - إكساب الطلبة الاستراتيجيات التي تعزز ثقتهم بأنفسهم فيما ينفذونه من مهمات تعليمية بناء على أساليب تعلمهم وقدراتهم.
 - تمكين الطلبة من إدارة نواتج أعمالهم لتحقيق مستوى من الرضا الذاتي لما يقومون به من مهمات تعليمية متنوعة في مختلف أنشطتهم اليومية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية Research Definitions

لغايات هذه الدراسة تم تحديد التعريفات الإجرائية التالية:

البرنامج الإرشادي: مجموعة من اللقاءات التعليمية – التعليمية المخططة والمنظمة والمبرمجة زمنياً، والمتضمن سلسلة من الاستراتيجيات التعليمية – التعليمية التي تهدف إلى تعزيز الدافعية للتعلم المستندة إلى نموذج أركس (ARCS) لدى طلبة الصف الثالث المتوسط.

نموذج أركس: مجموعة من المكونات الرئيسية التي تعزز الدافعية للتعلم، وتتألف من مكونات أربعة، هي: المكون الأول: إيجاد الانتباه وأدامته، والمكون الثاني: إيجاد الصلة ودعمها، والمكون الثالث: بناء الثقة، والمكون الرابع: إدارة النواتج لتحقيق الرضا، ويتألف كل مكون من ثلاثة مكونات فرعية.

الدافعية للتعلم (Learning Motivation): حالة داخلية أو خارجية تدفع الفرد لبذل جهده من خلال إصراره وتصميمه لتحقيق مهام تحقق له قيمة أو منفعة، وتتكون وفق هذه الدراسة من ستة أبعاد، تتوزع على بعدين رئيسيين، هما: الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation)، والدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation)، استناداً إلى دراسة كل من (Lepper, Corpus,) (Iyengar, 2005).

أولاً: الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation)

وتشير إلى الجهود والأنشطة التي يقوم بها المتعلمون نتيجة المكافأة المرتبطة بإتمام نشاط ما أو الانخراط فيه، والتي تنبع من النشاط ذاته، وتتمثل المكافأة الداخلية عادة في الشعور بالسعادة أو الراحة، ويكون المتعلمون مدفوعين داخلياً عندما يمارسون ضبطاً ذاتياً على تعلمهم، وينخرطون في مهام تعليمية متوسطة الصعوبة، ولديهم حب استطلاع تجاه المهمة التعليمية.

ويُعبّر عنها إجرائياً: بالدرجة الكلية التي التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية الداخلية والتي تتضمن ثلاثة أبعاد، هي:

البعد الأول: التحدي (Challenge): ويشير إلى ميل المتعلم إلى الإقبال على أداء المهمات التعليمية الصعبة والاستمرار في إنجازها؛ نتيجة استمتاعه بها. ويعبر عنه إجرائياً: بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد والذي يتكون من (6) فقرات.

البعد الثاني: الفضول (Curiosity): ويشير إلى توجه المتعلم إلى حالة من الاستئثار الاستقصائية؛ نتيجة رغبة لتعلم كل جديد ضمن اهتماماته. ويعبر عنه إجرائياً: بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد والذي يتكون من (6) فقرات.

البعد الثالث: الإتقان المستقل (Independent Mastery): يشير إلى اعتماد المتعلم على قدراته الذاتية في إنجاز المهمات التعليمية بدرجة عالية من الدقة. ويعبر عنه إجرائياً: بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد والذي يتكون من (5) فقرات.

ثانياً: الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation)

وتشير إلى الجهود والأنشطة التي يقوم بها المتعلم نتيجة للمكافآت الخارجية، ويكون مدفوعاً خارجياً عندما يربط بين أفعاله وممارساته وتلقيه مكافأة خارجية، والتي قد تكون نقوداً، أو مديحاً من الأقران، أو المعلمين، أو الوالدين، أو الدرجات التي يمنحها المعلمون.

ويُعبّر عنها إجرائياً: بالعلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية الخارجية، والتي تتضمن ثلاثة أبعاد، هي:

البعد الأول: العمل السهل (Easy Work): يشير إلى ميل المتعلم إلى الإقبال على المهمات التعليمية التي يتطلب إنجازها مجهوداً بسيطاً. ويعبر عنه إجرائياً: بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد والذي يتكون من (6) فقرات.

البعد الثاني: إرضاء المعلم (Pleased Teacher): يشير إلى توجه المتعلم إلى القيام بإنجاز المهمات التعليمية إرضاء للمعلم. ويعبر عنه إجرائياً: بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد والذي يتكون من (4) فقرات.

البعد الثالث: الاعتماد على المعلم (Dependence on Teacher): وتشير إلى توجه المتعلم إلى الاعتماد في أداء مهماته التعليمية على المعلم. ويعبر عنه إجرائياً: بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد والذي يتكون من (6) فقرات.

طلبة الصف الثالث المتوسط: هم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم العمرية بين (14-15) سنة ويجلسون على مقاعد الدراسة.

محددات الدراسة The Limitations of the Study

تحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات التالية:

1. البرنامج الإرشادي المعد لغايات هذه الدراسة.
2. أداة الدراسة المستخدمة وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات، لقياس الدافعية للتعلم.

الدراسات السابقة Related Literature Review

تم استقصاء مجموعة من الدراسات البحثية حصراً التي اهتمت بنموذج أركس (ARCS) لتعزيز الدافعية للتعلم، وبعض المتغيرات ذات العلاقة بالدراسة الحالية، فيما يلي عرضاً لها:

هدفت دراسة (Hu, 2008) التي هدفت إلى استقصاء قابلية استخدام تصميم الدافعية للتعلم استناداً إلى نموذج أركس على دافعية المتعلمين، حيث تم تطوير برنامج إرشادي يُدرّب على السلامة الذاتية (Self Safety Training) من خلال دورة إرشادية عبر الإنترنت، تألفت عينة الدراسة من (72) طالباً، منهم (24) طالباً و(48) طالباً، أظهرت نتائج الدراسة تفوق الإناث على الذكور في الدافعية للتعلم وفق مقياس الدافعية للتعلم على جميع أبعاده، الانتباه، وبناء الصلة

ودعمها، وتعزيز الثقة، والتحكم في النتائج لتحقيق الرضا، كما وجدت علاقة ارتباطية إيجابية بين سهولة الاستخدام (Usability) والمقاييس الفرعية لنموذج أركس، وهي توليد الانتباه وإدامته، وبناء الصلة ودعمها، وإدارة النواتج لتحقيق الرضا.

ومن الدراسات التي اهتمت بتقييم الخصائص التحفيزية لمساق إرشادي على شبكة الإنترنت في الرياضيات المالية باستخدام نموذج أركس في تحفيز الدافعية (Keller's ARCS Model of Motivation)، للباحثين (Choustoulakis & Nikoloudakis, 2011) حيث تألفت عينة الدراسة من (84) طالباً تم تعيينهم بالطريقة العشوائية من معهد مهني (Vocational Training) خاص في أثينا (Athens)، وباستخدام المنهج شبه التجريبي (A quasi-Experimental Research Design)، ذي تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، تم جمع بيانات الدراسة باستخدام خلال مقياس مسح دافعية المواد التعليمية (Instructional Material) (Motivation Survey (IMMS) instrument المستخدم في نموذج أركس كقياس قبلي تم في بداية الفصل الدراسي، وقياس وبعدي في نهاية الفصل الدراسي، أظهرت نتائج الدراسة تطوراً في مستوى الدافعية للتعلم من خلال عدة قياسات قام بها الباحثان على مدار فصل دراسي كامل باستخدام الإحصائي (Wilcoxon Signed-Ranks Test statistics).

وفي سياق متصل أجرت الباحثة (Allison, 2012) دراسة بعنوان أثر نظام الأداء الصفي المستند إلى تحصيل طلبة الصف الثامن ودافعتهم للتعلم في مادة الرياضيات، استندت هذه الدراسة إلى التصميم شبه التجريبي- تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة؛ حيث قارنت إنجازات الطلبة في مادة الرياضيات لعينة تألفت (92) طالباً من الصف الثامن الذين تلقوا تعليماً مستنداً لنظام الأداء الصفي مستخدماً تعليم الأقران (Peer Instruction) مع عينة تألفت (76) طالباً آخراً من الصف الثامن أيضاً تلقوا تعليماً مستنداً لنظام الأداء الصفي ولكن دون تعليم الأقران.

تم تحليل النتائج البعدية للاختبارات باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وقد استخدمت نتائج امتحان أيوا (Iowa Test of Basic Skills Scores Were Used as A Covariate) للمهارات الأساسية كمتغير مستقل.

وظف تصميم إحصائي للمجموعة الضابطة (Control Group Design) لفحص دافعية الطلبة للمجموعة نفسها وتحت الظروف نفسها، وتم تحليل دافعية الطلبة من خلال مقياس مسح دافعية المواد التعليمية (IMMS) المستخدم في نموذج أركس (ARCS)، وباستخدام تحليل التباين المتعدد المتغيرات (MANOVA)، اختبار (T-Test) لفحص الفرضيات الإحصائية المستقلة، أظهرت النتائج أن طلبة الصف الثامن الذين تلقوا تعليماً للرياضيات مستنداً لنظام الأداء الصفي، ومستخدماً تعليم الأقران حققوا درجات أعلى للإنجاز بشكل ملحوظ، وكانت درجات دافعية الطلبة أعلى عندما حُللت جميع مكونات مقياس مسح دافعية المواد التعليمية (IMMS) معاً، أما عند تحليل هذه المكونات بشكل منفصل فإن اثنين من الأربعة مقاييس الفرعية كانت أعلى لصالح لمجموعة التجريبية (المعالجة).

كما هدفت دراسة (Alhassan, 2014) إلى استقصاء أثر التعلم القائم على المشاريع ونموذج أركس (ARCS) لتحفز الدافعية للتعلم في اكتساب المهارات الضرورية للتعامل مع قواعد البيانات الإلكترونية في المرحلة الثانوية.

تم اختيار التصميم شبه التجريبي (Quasi-Experimental)، حيث تألفت عينة الدراسة من (65) طالباً في المرحلة الثانوية في مجمع الأمير سلطان في السعودية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مثلت إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى مثلت المجموعة الضابطة، تعلمت المجموعة التجريبية وفق منهجية التعلم القائم على المشاريع، ونموذج أركس (ARCS) التحفيزي، فيما تعلمت المجموعة الضابطة وفق الطريقة التقليدية، أظهرت نتائج الدراسة على الاختبار المفاهيمي لوحدة قواعد البيانات، ومقياس الدافعية للتعلم تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة.

وهدف دراسة (Wah, 2015) إلى تعرف أثر التعليم باستخدام نموذج أركس في مادة التحويلات الهندسية المركبة (Combined Geometry Transformation) على دافعية وتحصيل طلبة المرحلة الثانوية.

حيث تم الاستناد إلى الاستراتيجيات التعليمية – التعليمية المتضمنة في مكونات نموذج أركس (ARCS) بفئاته الأربعة، وهي: توليد الانتباه وإدامته، وبناء الصلة ودعمها، والثقة بالنفس، وإدارة النواتج لتحقيق الرضا.

حيث تألفت عينة الدراسة من (24) طالباً تم اختيارهم بالطريقة القصدية ممن تدنى مستوى دافعيتهم في تعلم الرياضيات، حيث استخدمت الدراسة مقياس مسح الاهتمام بالمادة الدراسية (Course Interest Survey) والذي يُستخدم ضمن نموذج أركس (ARCS)، إضافة إلى اختبار اختبار تحصيلي في مادة التحويلات الهندسية المركبة كقياس قبلي وبعدي، أظهرت نتائج اختبار (Wilcoxon test) أثراً ذا دلالة إحصائية في مستوى الاهتمام بالمادة الدراسية والاختبار التحصيلي في مادة التحويلات الهندسية المركبة.

وفي مجال الاستعانة بالإنسان الآلي في مجال التدريب، أجرى كل من (Hong et al., 2016) دراسة هدفت إلى تصميم المواد التعليمية بمساعدة الإنسان الآلي لتحسين الأداء التعليمي، والدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، تألفت عينة الدراسة من طلبة الصف الخامس الابتدائي في إحدى مدارس تايوان (Taiwan)، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إذ تعلمت المجموعة التجريبية التي بلغ عدد أفرادها (25) طالباً من خلال تطوير المواد التعليمية في مادة اللغة الإنجليزية، وعرضها من خلال الإنسان الآلي، فيما تعلمت المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية التي بلغ عدد أفرادها (27) طالباً، أظهرت نتائج القياس البعدي تفوق أفراد المجموعة التجريبية في مهارات الاستماع والقراءة، والكتابة، والتحدث، ومستوى الدافعية للتعلم من خلال مقياس مسح دافعية المواد التعليمية (Instructional Materials Motivation Survey) والذي يختصر عادة (IMMS) والذي يستخدم في نموذج أركس (ARCS)، والذي يتضمن أربعة مقاييس فرعية، هي: مقياس توليد الانتباه وإدامته، وبناء الصلة ودعمها، والثقة بالنفس، وإدارة النواتج

لتحقيق الرضا، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً من خلال آراء المعلمين أن تطوير المواد التعليمية بمساعدة الرجل الآلي (RobotAssisted Language Learning) كان فرصة عظيمة لتعليم طلبة الصف الخامس اللغة الإنجليزية.

وأجرى كل من (Aşıksoy & Özdamli, 2016) دراسة هدفت إلى تحديد فعالية تكيف استراتيجية الصف المقلوب (Flipped Classroom) لنموذج أركس في التحصيل الدراسي، والدافعية، والكفاءة الذاتية من خلال مساق الفيزياء، تألفت عينة الدراسة من (66) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (36) مشاركاً، منهم (14) طالباً، و(22) طالبة تعلمت وفق استراتيجية الصف المقلوب، فيما تعلمت المجموعة الضابطة والتي تكونت من (30) مشاركاً، منهم (19) طالباً، و(11) طالبة وفق الطريقة التقليدية، تم جمع البيانات من خلال اختبار مفاهيمي في مادة الفيزياء (Physics Concept Test)، واستبيان الدافعية (Motivation Questionnaire)، ومقياس الكفاءة الذاتية في مادة الفيزياء (Physics Self-sufficiency Scale)، بالإضافة إلى المقابلات شبه المنظمة (Semi-Structured Interviews) كقياس قبلي وبعدي.

أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي، وزيادة كل من الدافعية للتعلم، والكفاءة الذاتية في مادة الفيزياء، كما أظهرت نتائج المقابلات شبه المنظمة مع أفراد المجموعة التجريبية أن لديهم آراءً إيجابية نحو توظيف استراتيجية الصف المقلوب المكيفة مع نموذج أركس (ARCS) لتحفيز التعلم.

وفي مجال التحصيل الدراسي أجرى (Ghbari,2016) دراسة هدفت إلى استقصاء فعالية نموذج أركس (ARCS) في التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز لطلبة الصف العاشر في إحدى مدارس الأردن.

تألفت عينة الدراسة من (113)، منهم (28) طالباً، و(85) طالبة، تم تعيينهم باستخدام العينة الطبقيّة العشوائية (Random Stratified Sample) على مجموعتي الدراسة: المجموعة التجريبية بلغ عدد أفرادها (50) طالباً وطالبة، فيما بلغ أفراد المجموعة الضابطة (63) طالباً وطالبة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين هما: اختبار دافعية الإنجاز (Achievement Test)، والأداة الثانية اختبار التحصيلي (Achievement Test) في مادة العلوم، إضافة إلى خطط الدروس المصممة وفق نموذج أركس (ARCS Lesson Plan) في مادة العلوم التي استندت إلى الاستراتيجيات التعليمية – التعليمية في نموذج أركس بفئاته الأربعة، وهي: توليد الانتباه وإدامته، وبناء الصلة ودعمها، والثقة بالنفس، وإدارة النواتج لتحقيق الرضا. أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية في اختبار دافعية الإنجاز، والاختبار التحصيلي في مادة العلوم.

وأجرى كل من (Kurt & Keçik, 2017) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر نموذج أركس (ARCS) في تحفيز الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية، حيث تم توظيف مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية – التعلمية المستندة إلى نموذج أركس في الخطط الدراسية التي استمر تطبيقها لمدة عشرة أسابيع، تألفت عينة الدراسة من (30) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والمجموعة ضابطة كانت أعمارهم تتراوح بين (17-19) سنة في جامعة (University in X, Turkey) وتم جمع البيانات باستخدام أداتين كقياس قبلي وبعدي، هما: مقياس مسح الاهتمام بالمادة الدراسية (Course Interest Survey)، والذي يختصر عادة (CIS)، مقياس ومسح دافعية المواد التعليمية (Instructional Materials Motivation Survey) والذي يختصر عادة (IMMS) واللذين يستخدمان عادة ضمن نموذج أركس (ARCS).

حيث أظهرت النتائج أن نموذج أركس المدرج في تعليم اللغة كان له تأثير إيجابي على تحفيز تعلم اللغة الإنجليزية من خلال مكوناته الأربعة، وهي: توليد الانتباه وإدامته، وبناء الصلة ودعمها، والثقة بالنفس، وإدارة النواتج لتحقيق الرضا.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي استقصت تطبيقات نموذج أركس في تنمية الدافعية للتعلم تبين أن بعضها اهتم ببناء مساقات إرشادية من خلال الشبكة العنكبوتية، واستخدام مقياس مسح الدافعية للمادة المعطاة والذي يُختصر (IMMS) مثل دراسة كل من (Hu, 2008; Choustoulakis & Nikoloudakis, 2011)، ودراسة (Allison, 2012) التي اهتمت بتوظيف المقياس نفسه في استقصاء أثر النظام الصفّي في التحصيل في الرياضيات والدافعية للتعلم.

بينما استقصت دراسة (Alhassan, 2014) أثر نموذج أركس في تعليم الطلبة قواعد البيانات الإلكترونية، وانفردت دراسة (Wah, 2015) بتوظيف نموذج أركس في التحصيل في الرياضيات وقياس الدافعية للتعلم من خلال مقياس مسح الاهتمام بالمادة الدراسية (Course Interest Survey) والذي يُستخدم ضمن نموذج أركس (ARCS)، بينما ركزت دراسة كل من (Hong, et al. 2016) على تصميم المواد التعليمية من خلال الرجل الآلي، وتم قياس الدافعية للتعلم من خلال مقياس مسح دافعية المواد التعليمية (Instructional Materials Motivation Survey) والذي يختصر عادة (IMMS) والذي يستخدم في نموذج أركس (ARCS)، فيما عالجت دراسة كل من (Aşıksoy & Özdamlı, 2016) استراتيجيات الصف المقلوب ونموذج أركس في التحصيل في الفيزياء والدافعية والكفاءة الذاتية، فيما وفرت دراسة (Ghbari, 2016) تطبيقات عملية لتوظيف نموذج أركس في تعزيز التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز من خلال تقديم خطط دراسية مستندة إلى نموذج أركس، وعالجت دراسة (Kurt & Keçik, 2017) تعليم اللغة الإنجليزية من خلال توظيف استراتيجيات تعليمية – تعلمية مستندة إلى نموذج أركس إضافة إلى استخدام مقياس مسح الاهتمام بالمادة الدراسية (Course Interest Survey)، والذي يختصر عادة (CIS)، ومقياس مسح دافعية المواد التعليمية (Instructional

Materials Motivation Survey) والذي يختصر عادة (IMMS) والذين يستخدمان ضمن نموذج أركس (ARCS).

وتتوجه الدراسة الحالية للاستفادة من الدراسات السابقة من خلال دعم الدراسة الحالية باستراتيجيات تعليمية – تعليمية مشتقة من الدراسات السابقة، إضافة إلى الاستفادة من المنهجية العلمية التي أتبع في إعداد البرنامج الإرشادي، إضافة إلى الاستفادة في تصميم الدراسة الحالية، وانتقاء أدوات القياس المناسبة لطبيعة الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ لاستقصاء فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج أركس في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية.

أفراد الدراسة

قام الباحث باختيار مدرستين من مدارس المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (2016)، وهما مدرسة البسام الأهلية للبنين، ومدرسة البسام الأهلية للبنات بالطريقة القصدية، وذلك لإبداء إدارتي المدرستين التعاون مع الباحث في تسهيل مهمته، ووجود أكثر من شعبة صفية للصف الثالث المتوسط فيهما من البنين والبنات. حيث تم اختيار الطلبة المرشحين للبرنامج الإرشادي ممن رُشحو كطلبة ذوي مستوى متدنٍ في الدافعية للتعلم من خلال عدة مؤشرات منها: ضعف ملحوظ في الدافعية للتعلم من خلال إحالات معلمي المواد الدراسية المختلفة للمرشدين والمرشدات الطالبين ممن وثقت حالاتهم في سجلات المرشدين الطالبين، وهذا شكل المؤشر الأول، فيما تم استقصاء المؤشر الثاني من خلال تحليل الإحالات المؤتفة بسجلات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي لدى المرشدين والمرشدات للطلبة ممن صُنّفوا أنهم متدنون الدافعية للتعلم من إحالات مختلفة، بعضها من خلال استقصاء المرشدين الطالبين أنفسهم، وبعضها من خلال أولياء أمور الطلبة.

وتم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين، المجموعة التجريبية، وتكونت من شعبتين واحدة ذكور والأخرى إناث، وكذلك المجموعة الضابطة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لمتغير الجنس.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لمتغير الجنس.

المجموع	الجنس		المجموعة
	إناث	ذكور	
28	15	13	المجموعة التجريبية
35	19	16	المجموعة الضابطة
63	34	29	المجموع

وبذلك تكونت مجموعات الدراسة من مجموعتين هما: المجموعة التجريبية: التي خضعت للبرنامج الإرشادي المستند إلى نموذج أركس في تنمية الدافعية للتعلم، وتكونت من (28) طالباً وطالبة. والمجموعة الضابطة: التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي، وتكونت من (35) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة

الأداة الأولى: مقياس الدافعية للتعلم

خطوات موازنة وتقنين مقياس الدافعية للتعلم

– مراجعة معمقة لمقاييس الدافعية للتعلم ومنها: (Lepper, et al., 2005; Mary, 2010; Maurer, et al., 2012; Arepattamannil, 2011).

– استخدم في هذه الدراسة مقياس الدافعية للتعلم والمعد من قبل كل من (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005)، تكون هذا المقياس في صورته الأصلية من (33) فقرة، موزعة على ستة أبعاد فرعية، هي: التحدي، والفضول، والإتقان المستقل، والعمل السهل، وإرضاء المعلم، والاعتماد على المعلم. مرتبة في توزيع خماسي التدرج (لا تنطبق إطلاقاً، وتنطبق بدرجة قليلة، وتنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق بدرجة كبيرة، وتنطبق تماماً)، وبهذا تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ككل بين (33-165). وتكون المقياس من ستة عوامل كما تظهر في الجدول رقم (2)، وكل عامل أو مجال يتضمن مجموعة من الفقرات، وجميع الفقرات موجبة.

جدول (2): العوامل المكونة لمقياس الدافعية للتعلم والفقرات المنتمئة لكل عامل.

م	البعد الأول: التحدي Challenge	البعد الثاني: الفضول Curiosity	البعد الثالث: الإتقان المستقل Independent Mastery	البعد الرابع: العمل السهل Easy work	البعد الخامس: إرضاء المعلم Pleased teacher	البعد السادس: الاعتماد على المعلم Dependence on teacher
1	21	25	09	30	04	15
2	14	32	18	31	17	29
3	03	07	19	12	08	24
4	05	23	26	13	10	27
5	11	16	33	06		20
6	01	28		02		22
المجموع	6 فقرات	6 فقرات	5 فقرات	6 فقرات	4 فقرات	6 فقرات

الخطوة الأولى: نقل المقياس من الإنجليزية إلى العربية

تم في هذه الخطوة ترجمة النسخة الإنجليزية من المقياس، من خلال ثلاثة أساتذة ممن يحملون درجة الدكتوراه في العلوم التربوية ممن يجيدون اللغة الإنجليزية، حيث تم مراجعتها وتدقيقها وتنقيحها من حيث الصياغة ودقة الترجمة من الإنجليزية إلى اللغة العربية، ووضوح الفقرات

ومقرونيّتها وملاءمتها للغرض الذي أعدت له، وقد حافظ المقياس على عدد فقراته المكونة من (33) فقرة موزعة على الأبعاد الستة.

الخطوة الثانية: نقل المقياس من العربية إلى الإنجليزية

تم في هذه الخطوة التحقق من صدق الترجمة من خلال إعادة ترجمة المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من خلال ثلاثة أساتذة يحملون درجة الماجستير والدكتوراه ممن يجيدون اللغة الإنجليزية في المجال التربوي، وقد وجد أن درجة الاتساق عالية جداً في الترجمة من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس.

الخطوة الثالثة: التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال:

صدق المحكمين

تم عرض المقياس على (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في كل من الجامعة الأردنية، وكلية التربية في جامعة الملك فيصل، وكلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؛ للتأكد من دقة الترجمة ووضوح الفقرات ومقرونيّتها وملاءمتها للغرض الذي أعدت له، ثم أجريت التعديلات اللازمة بناء على التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها من قبل المحكمين، وقد حافظ المقياس على عدد فقراته وبالغلة (33) فقرة. حيث تم قبول التعديلات التي أجمع عليها المحكمون بنسبة اتفاق (80%)، واعتبرت هذه النسبة مناسبة لغايات البحث العلمي. وفي ضوء آراء المحكمين فقد تم تعديل صياغة فقراته.

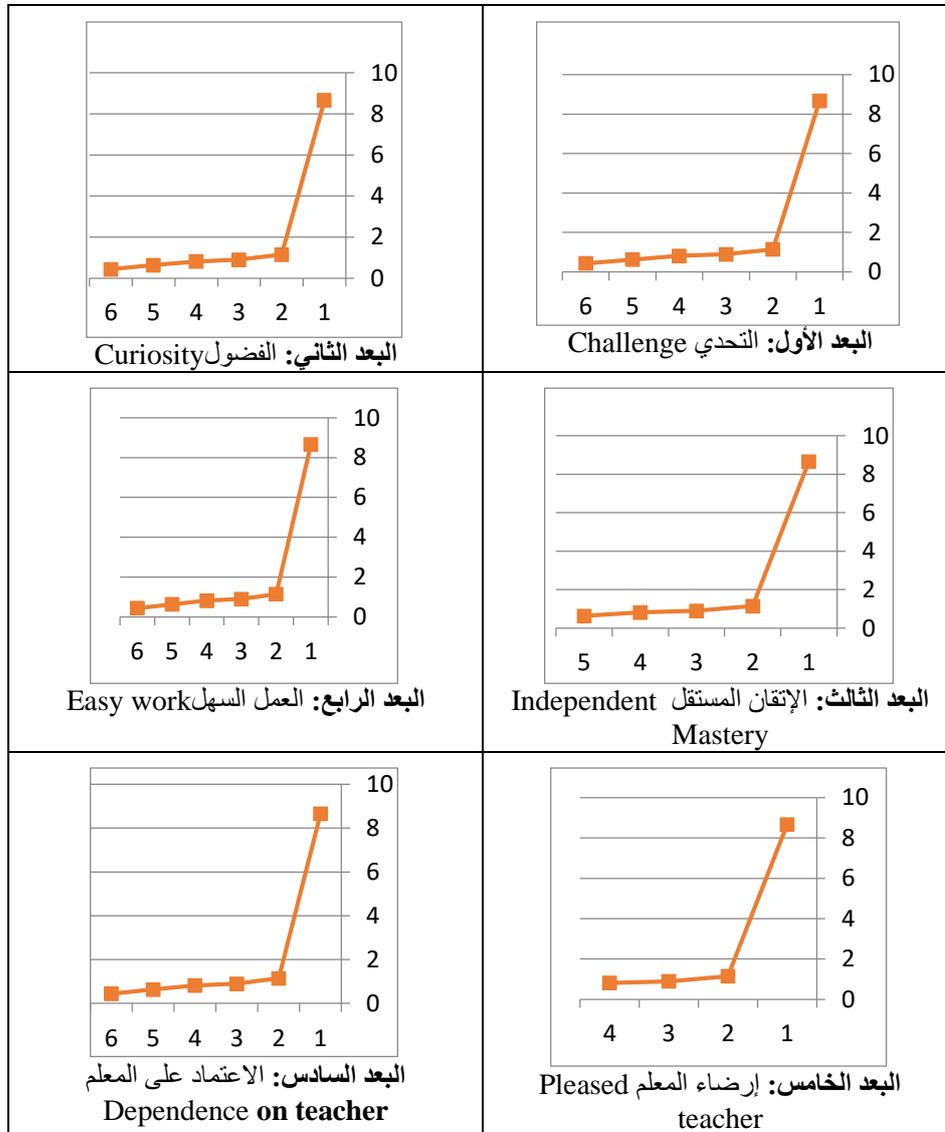
الصدق العاملي

للتحقق من صدق المقياس، تم إجراء اختبار التحليل العاملي (Factor Analysis) باستخدام تحليل المكونات الرئيسية (Principle Component Analysis)، لكل بعد من أبعاد المقياس، حيث تم استخراج قيم الجذر الكامن (Eigen Value) للعوامل المتشعبة بالمقياس، ونسبة التباين التي يفسرها كل عامل من تلك العوامل، ونسبة التباينات التراكمية المفسرة، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (3).

جدول (3): قيم الجذر الكامن للعوامل المتشعبة بأبعاد المقياس ونسبة التباين التي يفسرها كل عامل من تلك العوامل ونسبة التباينات التراكمية المفسرة.

Curiosity البعد الثاني: الفضول			Challenge البعد الأول: التحدي			العوامل
النسبة التراكمية للتباين المفسر %	نسبة التباين المفسر %	الجذر الكامن	النسبة التراكمية للتباين المفسر %	نسبة التباين المفسر %	الجذر الكامن	
45.669	45.669	8.626	42.514	42.514	7.332	1
61.994	16.325	1.302	61.061	18.547	1.007	2
76.227	14.233	0.994	74.588	13.527	0.957	3
85.442	9.215	0.784	84.912	10.324	0.855	4
93.000	7.558	0.769	93.537	8.625	0.768	5
100.000	7.000	0.561	100.000	6.463	0.702	6
Easy work البعد الرابع: العمل السهل			Independent Mastery البعد الثالث: الإتقان المستقل			العوامل
النسبة التراكمية للتباين المفسر %	نسبة التباين المفسر %	الجذر الكامن	النسبة التراكمية للتباين المفسر %	نسبة التباين المفسر %	الجذر الكامن	
46.344	46.344	8.551	48.231	48.231	7.0624	1
61.970	15.626	1.105	63.508	15.277	0.995	2
75.680	13.710	0.883	77.099	13.591	0.811	3
85.187	9.507	0.749	89.577	12.478	0.683	4
93.303	8.116	0.559	100.000	10.423	0.426	5
100.000	6.697	0.342				6
Dependence on teacher البعد السادس: الاعتماد على المعلم			Pleased teacher البعد الخامس: إرضاء المعلم			العوامل
النسبة التراكمية للتباين المفسر %	نسبة التباين المفسر %	الجذر الكامن	النسبة التراكمية للتباين المفسر %	نسبة التباين المفسر %	الجذر الكامن	
42.911	42.911	8.666	54.699	54.699	10.277	1
60.535	17.624	1.147	73.025	18.326	1.514	2
73.544	13.009	0.898	88.465	15.440	1.120	3
84.431	10.887	0.816	100.000	11.535	0.897	4
92.924	8.493	0.633				5
100.000	7.076	0.437				6

يبين الجدول (3) أن هناك عامل كامن وحيد في كل بعد من أبعاد المقياس، ووجد أن هذا العامل هو السائد (العامل الأول)، والذي يدل عليه الفرق الكبير بين قيمة الجذر الكامن الأول وقيمة الجذر الكامن الثاني، ويبين الرسم البياني في الشكل رقم (1) قيم الجذور الكامنة للعوامل.



شكل (1): التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المشبعة بأبعاد المقياس

يظهر الشكل (1) أن هناك تغيراً كبيراً في ميل المنحنى بين قيمة الجذر الكامن الأول وقيم بقية الجذور الكامنة. مما يرجح افتراض أحادية البعد لأغراض التحليل.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معاملات الثبات بطريقتين: الطريقة الأولى طريقة التطبيق، وإعادة التطبيق، حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، ومن مجتمع الدراسة بلغ عددهم (76) طالباً وطالبة، وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني.

وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.83 – 0.93)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجات الكلية في المرتين (0.94). أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على الاتساق الداخلي للفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.81 – 0.92)، و(0.91) للأداة ككل، وهي قيم مقبولة لغايات البحث العلمي.

والجدول (4) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

جدول (4): قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الأداة للمقياس ككل.

قيم معاملات الثبات		عدد الفقرات	المجالات
ألفا كرونباخ	بيرسون		
0.86	0.88	6	التحدي
0.85	0.86	6	الفضول
0.89	0.84	5	الإلتقان المستقل
0.92	0.93	6	العمل السهل
0.81	0.88	4	إرضاء المعلم
0.84	0.83	6	الاعتماد على المعلم
0.91	0.94	33	الاستبانة الكلية

تصحيح أداة الدراسة

تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدرج الخماسي لدرجات الموافقة، على النحو الآتي: تنطبق تماماً (5) درجات، وتنطبق بدرجة كبيرة (4) درجات، وتنطبق بدرجة متوسطة (3) درجات، وتنطبق بدرجة قليلة درجتان، لا تنطبق إطلاقاً درجة واحدة، لتقدير دافعية الطلبة. وقد تم استخدام التدرج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية:

- (1- أقل من 2.60) درجة دافعية منخفضة.
(من 2.60- أقل من 3.40) درجة دافعية متوسطة.
(من 3.40-5.00) درجة دافعية عالية.

الخطوة الرابعة: إخراج الصورة النهائية للمقياس

تم في هذه المرحلة مراجعة الفقرات، وكتابة تعليمات المقياس بشكل يجعل الغرض منه واضحاً عند تطبيقه، وبالانتهاء من هذه الخطوة أصبح المقياس جاهزاً لعملية التطبيق النهائي.

الخطوة الخامسة: التطبيق النهائي

تم في هذه الخطوة تطبيق أداة الدراسة (مقياس الدافعية للتعلم) على عينة الدراسة، واستخراج الدرجات ودراسة أثر متغيرات الدراسة عليه.

الأداة الثانية: البرنامج الإرشادي

تم بناء البرنامج الإرشادي وفقاً للخطوات التالية:

تم استقصاء وتحليل الدراسات السابقة التي تناولت البرامج والنماذج المعززة للدافعية للتعلم، ولعل أهمها دراسات الباحث (Keller,2010) التي تناولت مراجعة مُعمقة للأطر النظرية ذات العلاقة بالدافعية للتعلم، والتي أفضت إلى تصميم نموذج أركس (ARCS) في تعزيز الدافعية للتعلم، وقد تواصل مُعد هذا البحث مع الباحث (Keller) شخصياً عبر البريد الإلكتروني للاستفادة من خبراته في هذا المجال، وقد زوده بكثير من الدراسات والإشادات ذات العلاقة بنموذج أركس، حيث تم الاستناد إلى هذا النموذج في تطوير البرنامج الإرشادي الحالي، من خلال بناء أربعة مكونات رئيسة تم استخلاصها من نموذج أركس، وفي ضوئها تم إعداد لقاءات إرشادية منسجمة مع طبيعة متطلبات المرحلة النمائية، شملت الجوانب المعرفية، والوجدانية، والمهارية لطلبة الصف الثالث المتوسط.

ومن ثم تم العمل على تدعيمها بأمثلة متنوعة لكل مكون رئيس، وما انبثق عنها من مكونات فرعية، من خلال مواقف وتمارين ومهمات تُحفز الدافعية للتعلم، وقد أسفرت مكونات البرنامج الإرشادي المُعد إلى أربعة مكونات رئيسة، تضمنت سبعة وعشرين لقاءً إرشادياً، فيما يلي وصفاً لها:

المكون الأول: إيجاد الانتباه وأدامته: ويتضمن ثلاثة مكونات تدريبية، هي: الاستثارة الإدراكية، والاستثارة التساؤلية، والتنوع.

المكون الثاني: إيجاد الصلة ودعمها: ويتضمن م ثلاثة مكونات إرشادية، هي: التوجه نحو الهدف، والأنسجام مع الدافع، والألفة.

المكون الثالث: بناء الثقة: ويتضمن ثلاثة مكونات تدريبية، هي: توقعات النجاح، وفرص النجاح، ومستوى التحدي.

المكون الرابع: إدارة النواتج لتحقيق الرضا، ويتضمن ثلاثة مكونات تدريبية، هي: الدافعية الداخلية، ومكافأة النتائج، المعاملة العادلة.

وتألف كل لقاء إرشادي سبعة عناصر أساسية شكلت مجموعها كل لقاء إرشادي، وهي على النحو التالي:

العنصر الأول: رقم اللقاء: تضمن الفئة المستهدفة وهي طلبة الصف الثالث المتوسط، وزمن اللقاء الإرشادي الذي يتراوح من (45-60) دقيقة والذي يمكن تقسيمه إلى أكثر من جلسة إرشادية وفق مستوى الطلبة وتفاعلهم مع طبيعة المحتوى الإرشادي.

العنصر الثاني: موضوع التدريب: تضمن اسم مكون التدريب الذي سيتناوله اللقاء الإرشادي، والمكون الفرعي المنتمي له.

العنصر الثالث: المقدمة: صُممت كي تهيئ الطلبة للقاء الإرشادي من خلال إيراد مجموعة من الأنشطة المتمركزة حول المسترشد (الطالب).

العنصر الرابع: الأهداف الخاصة: تم صوغ مجموعة من الأهداف الخاصة (نتائج التعلم) القابلة للقياس والملاحظة في كل لقاء إرشادي، وهي تُشكل موجّهات إرشادية للمرشد الطلابي.

العنصر الخامس: انتقال أثر التعلم: يهدف هذا العنصر لإتاحة الفرص الكافية لجميع الطلبة ليمارسوا مجموعة من المهمات التعليمية الموجهة التي تعمل على إكسابهم الكفايات والمهارات التي يتضمنها كل مكون من مكونات البرنامج الإرشادي.

ويتوقع أن يوليها المرشد الطلابي العناية المناسبة من حيث الزمن المخصص لها، وضمان تفاعل جميع الطلبة معها.

العنصر السادس: تقويم أداء تعلم الطلبة: يعد هذا العنصر الأخير في كل لقاء إرشادي؛ حيث تضمن كل لقاء إرشادي أداة قياس جاءت على هيئة سلم تقدير ثلاثي، يتكون من مجموعة من الفقرات تقيس المهمات التي سبق وأن قام بها المتعلم أثناء اللقاء الإرشادي، حيث يهدف إلى تدريب الطلبة على تقييم أدائهم بطريقة ذاتية (Self-Assessment)، ويُؤمل أن يكون دور المرشد الطلابي موجهاً وميسراً، مع ضرورة توجيه الطلبة إلى الاستجابة عن فقرات المقياس الثلاثي بصدق وموضوعية، حيث لا يُنتظر من المرشد الطلابي الإعلان عن درجات الطلبة عن فقرات المقياس؛ لأن الهدف منه حصول الطلبة على تغذية راجعة حول أدائهم بأنفسهم أولاً فأول.

العنصر السابع: المشروع: تضمن كل لقاء إرشادي نشاطاً مُكماً لأنشطة اللقاء الإرشادي عُنون بالمشروع؛ حيث سيُكلف كل طالب بإنجاز المشروع بمفرده كي تتعمق لديه المهارات التي تعزز دافعيته للتعلم.

ومن المنتظر من المعلم أو المرشد أن يُتيح المجال لبعض الطلبة بعرض ما أنجزوه من المهمة التي تضمنها المشروع.

الاستراتيجية التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي

يستند هذا البرنامج الإرشادي إلى تقنية الإرشاد الجمعي، والتي انبثق عنها مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية-التعلمية التي اشتقت من نموذج أركس في تعزيز الدافعية للتعلم، وبشكل خاص تم اشتقاق مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية-التعلمية المتعلقة بالمكونات الأربعة للبرنامج الإرشادي، وهي مُكون توليد الانتباه وإدامته، ومُكون بناء الصلة ودعمها، ومُكون بناء الثقة، ومُكون إدارة النواتج لتحقيق الرضا.

كيفية استخدام البرنامج الإرشادي

شكلت الجهات التالية دليلاً لاستخدام هذا البرنامج الإرشادي، وهي:

- على الصعيد التنظيمي تم تصميم هذا البرنامج الإرشادي لتعزيز الدافعية للتعلم؛ كي يقدم لقاءات إرشادية إرشادية بمعدل لقاء واحد أسبوعياً للطلبة.
- يُنصح لمستخدم هذا البرنامج الإرشادي التمعن جيداً في الأطر النظرية العامة، ونماذج استشارة الدافعية للتعلم التي استقصاها معد البرنامج الإرشادي والتي تناولت الدافعية الدافعية للتعلم؛ كي يُكوّن فهماً عميقاً لمصطلحات وإجراءات البرنامج الإرشادي؛ مما يُسهل فهمه لطبيعة البرنامج الإرشادي.
- ينبغي في بداية تطبيق البرنامج الإرشادي عقد لقاء تمهيدي مع الطلبة؛ بحيث يتم تهيئتهم إلى محتوى اللقاءات الإرشادية، وكيفية الاستجابة لمتطلبات البرنامج الإرشادي من حيث حضور الجلسات الإرشادية، والتفاعل مع متطلبات التدريب، واحترام قواعد التدريب التي سيطورها أفراد المجموعات الإرشادية، ومن ثم القيام بالمهام البيتية التي سيُكلفون بها عقب كل لقاء إرشادي، والتي شكلت العنصر السابع وهو المشروع.
- استخدام مقياس الدافعية للتعلم (Learning of Motivation Scale) كقياس قبلي وبعدي قبل البدء بتنفيذ البرنامج الإرشادي، بحيث يطبق المقياس على طلبة الصف الثالث المتوسط، حيث تضمن المقياس تعليميات واضحة لاستخدامه بشكل مفصل؛ بغية تتبع وتطور كل طالب ملتحق بالبرنامج الإرشادي.

متغيرات الدراسة

1. المتغير المستقل: المجموعة، وله مستويان: المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي المستند إلى نموذج أركس في تنمية الدافعية للتعلم، المجموعة الضابطة التي لم تخضع لأية معالجة.
2. المتغير الوسيط: الجنس، وله فئتان: ذكر، أنثى.

3. المتغير التابع: درجة تنمية الدافعية للتعلم.

إجراءات الدراسة

لتحقيق الأهداف الدراسة، تمت الإجراءات الآتية:

1. تم اختيار مدارس البسام الأهلية في مدينة الدمام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية لتطبيق البرنامج الإرشادي؛ نظراً للتسهيلات التي قُدمت منها، ولتوجهات إدارة المدارس بالتطوير والتحديث في مجال التنمية المهنية المستدامة لكافة المستفيدين بعامة وللطلبة بشكل خاص.
2. تم عقد ورشتين تدريبيتين منفصلتين لكل من المرشدين الطلابيين، والمرشحات الطلابيات الذين سيطبقون البرنامج الإرشادي في مدراس البسام في بداية الفصل الدراسي الأول (2016)، وقد تم تزويدهم بالبرنامج الإرشادي مفصلاً في حقيبة إرشادية خاصة، حيث استمر التدريب لمدة خمسة أيام بواقع خمس وعشرين ساعة تدريبية، وقاد الورشتين معد هذا الباحث وهو أستاذ مشارك في علم النفس التربوي.
3. تم اختيار الطلبة المرشحين ممن رُشحو من قبل المرشدين والمرشحات الطلابيين بأنهم متدنون الدافعية للتعلم من خلال تحليل سجلات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، وحالات الإحالة التي تتم إليهم عبر معلمي المواد الدراسية المختلفة من طلبة الصف الثالث المتوسط، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعة تجريبية وضابطة، بنين وبنات.
4. تم عقد لقاء تمهيدي لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال المرشدين والمرشحات الطلابيين لتهيئتهم للانخراط بنشاطات وفعاليات البرنامج الإرشادي، وأخذ موافقتهم على ذلك، بعد استشارة أولياء أمورهم أيضاً.
5. تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم على أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كقياس قبلي وبعدي.
6. تم البدء بتنفيذ البرنامج الإرشادي بداية شهر فبراير (2016) بواقع لقاءين أسبوعياً.
7. تم الانتهاء من تنفيذ البرنامج الإرشادي في نهاية شهر مايو (2016).
8. تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم على أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كقياس بعدي في نهاية شهر مايو (2016).
9. تمت فريغ البيانات في ذاكرة الحاسب الآلي، وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، تحليل التباين المشترك الثنائي المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للتعلم تُعزى إلى البرنامج الإرشادي المستند إلى نموذج أركس وجنس الطالب والتفاعل بينهما".

لاختبار هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس دافعية التعلم حسب متغيري المجموعة والجنس في التطبيق البعدي، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس دافعية التعلم حسب متغيري المجموعة والجنس في التطبيق البعدي والقبلي.

الأبعاد	المجموعة	ذكور				إناث			
		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التحدي	الضابطة	3.27	.707	3.34	0.783	3.25	.831	3.30	0.963
	التجريبية	3.24	.831	4.37	0.618	3.29	.823	4.57	0.628
الفضول	الضابطة	3.19	.823	3.24	0.809	3.15	.787	3.29	0.868
	التجريبية	3.16	.787	3.97	0.693	3.22	.815	4.54	0.678
الإتقان المستقل	الضابطة	3.35	.815	3.31	0.853	3.33	.861	3.46	0.813
	التجريبية	3.28	.861	4.01	0.597	3.30	.752	4.37	0.655
العمل السهل	الضابطة	3.14	.852	3.11	0.847	3.19	.798	3.25	0.864
	التجريبية	3.08	.798	3.76	0.601	3.14	.845	3.71	0.616
إرضاء المعلم	الضابطة	3.26	.845	3.28	0.832	3.34	.869	3.31	0.993
	التجريبية	3.20	.769	3.85	0.639	3.28	.799	3.98	0.542
الاعتماد على المعلم	الضابطة	2.97	.799	3.02	0.895	3.02	.897	3.26	0.959
	التجريبية	3.04	.697	2.92	0.599	3.09	.885	3.02	0.646
المقياس ككل	الضابطة	3.20	.500	3.22	0.884	3.20	.651	3.31	0.723
	التجريبية	3.17	.527	3.8	0.673	3.22	.621	4.04	0.539

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس دافعية التعلم حسب متغيري المجموعة والجنس في التطبيق البعدي. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي المتعدد (Two way MANCOVA)، حيث كانت النتائج كما في الجدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد الثنائي للفروق بين متوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس دافعية التعلم حسب متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في التطبيق البعدي.

مربع ايتا	مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المهارات	مصدر التباين
0.019	0.000*	10.420	9.847	1	9.847	التحدي	القبلي قيمة هونلنغ = 0.695 ح=0.016
0.016	0.000*	14.243	11.309	1	11.309	الفضول	
0.055	0.000*	13.622	12.355	1	12.355	الإتقان المستقل	
0.059	0.000*	10.904	9.628	1	9.628	العمل السهل	
0.032	0.000*	13.480	10.568	1	10.568	إرضاء المعلم	
0.047	0.000*	14.529	12.001	1	12.001	الاعتماد على المعلم	
0.066	0.000*	10.922	9.622	1	9.622	المقياس ككل	
0.115	0.000*	13.044	12.327	1	12.327	التحدي	المجموعة هونلنغ=0.71 5 ح=0.008
0.131	0.000*	17.156	13.622	1	13.622	الفضول	
0.099	0.000*	16.491	14.957	1	14.957	الإتقان المستقل	
0.132	0.000*	15.356	13.559	1	13.559	العمل السهل	
0.184	0.000*	13.864	10.869	1	10.869	إرضاء المعلم	
0.124	0.000*	14.936	12.337	1	12.337	الاعتماد على المعلم	
0.263	0.000*	12.774	11.254	1	11.254	المقياس ككل	
0.133	0.000*	11.244	10.626	1	10.626	التحدي	الجنس هونلنغ=0.73 2 ح=0.006
0.122	0.000*	16.676	13.241	1	13.241	الفضول	
0.136	0.000*	10.906	9.892	1	9.892	الإتقان المستقل	
0.018	0.359	1.706	1.506	1	1.506	العمل السهل	
0.009	0.399	1.324	1.038	1	1.038	إرضاء المعلم	
0.076	0.484	0.793	0.655	1	0.655	الاعتماد على المعلم	
0.012	0.528	0.674	0.594	1	0.594	المقياس ككل	

...تابع جدول رقم (6)

مربع ايتا	مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المهارات	مصدر التباين
0.006	0.351	1.737	1.641	1	1.641	التحدي	البرنامج * الجنس هونلغ=0.76 1 ح=0.004
0.015	0.402	1.300	1.032	1	1.032	الفضول	
0.021	0.462	1.094	0.992	1	0.992	الإتقان المستقل	
0.034	0.447	1.163	1.027	1	1.027	العمل السهل	
0.092	0.373	1.661	1.302	1	1.302	إرضاء المعلم	
0.011	0.395	1.393	1.151	1	1.151	الاعتماد على المعلم	
0.016	0.386	1.505	1.326	1	1.326	المقياس ككل	
			0.945	58	54.81	التحدي	الخطأ
			0.794	58	46.052	الفضول	
			0.907	58	52.606	الإتقان المستقل	
			0.883	58	51.214	العمل السهل	
			0.784	58	45.472	إرضاء المعلم	
			0.826	58	47.908	الاعتماد على المعلم	
			0.881	58	51.098	المقياس ككل	

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$.

يبين الجدول (6):

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس دافعية التعلم حسب متغير المجموعة في التطبيق البعدي وذلك لصالح تقديرات أفراد المجموعة التجريبية.

ولتحديد قيمة الفرق في متوسطات أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل تأثير الأداء القبلي في المجموعتين عن أدائهم البعدي، ويبين الجدول (7) هذه النتائج.

جدول (7): المتوسطات الحسابية المُعدّلة والخطأ المعياري لأداء مجموعتي الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي.

م	البعد	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
		الخطأ المعياري	المتوسطات الحسابية المُعدّلة	الخطأ المعياري	المتوسطات الحسابية المُعدّلة
1	التحدي	0.651	3.29	0.698	3.97
2	الفضول	0.733	3.23	0.677	4.02
3	الإتقان المستقل	0.719	3.37	0.800	3.78
4	العمل السهل	0.606	3.26	0.734	3.47
5	إرضاء المعلم	0.781	3.15	0.761	3.66
6	الاعتماد على المعلم	0.695	3.23	0.825	3.01
	المقياس ككل	0.416	3.22	0.446	3.67

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية المُعدّلة لأداء أفراد المجموعة التجريبية بلغ (3.67) بخطأ معياري مقداره (0.446) أعلى من المتوسطات الحسابية المُعدّلة لأداء أفراد المجموعة الضابطة (3.22) بخطأ معياري مقداره (0.416)؛ مما على تفوق أفراد المجموعة التجريبية.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى عدة عوامل منها، حداثة البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه؛ إذ إنه استند نموذج أركس في تعزيز الدافعية للتعلم، والذي يتضمن أربعة مكونات رئيسية، شكلت في مجموعها حاجات أساسية لدى طلبة الصف الثالث المتوسط، كما يمكن أن يكون للاستراتيجيات التعليمية- التعليمية الحديثة أثر بارز في استقطاب الطلبة للتفاعل معها، وبخاصة أنها تنوعت في عملية الجذب، فمنها استراتيجيات جاذبة، وأخرى تعمل على إيجاد رابط أو صلة بين ما يتعلمه الطلبة في محتوى تعليمي وبين مختلف جوانب حياتهم التي يحيونها، ونوع ثالث من الاستراتيجيات عمل على تعزيز الثقة بالنفس، فيما عمل النوع الرابع من الاستراتيجيات على تمكين الطلبة من التحكم في نتائج أفعالهم لتحقيق مستويات من الرضا من خلال ما تعلموه من محتوى المهمات التي كُفوا بها أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج الإرشادي.

كما يمكن أن يكون لمستوى التحدي الذي تميزت به أنشطة البرنامج الإرشادي دوراً في إقبال الطلبة على التفاعل مع محتوى البرنامج الإرشادي، إضافة تميز بعض الأنشطة الإرشادية بإثارة فضول الطلبة لإنجازها بقدر عالٍ من المسؤولية؛ وبما أن كل لقاء إرشادي تضمن مشروعاً تتطلب من الطلبة إنجازه فقد يكون هذا المكون في البرنامج الإرشادي قد عزز الإتقان المستقل لدى الطلبة؛ مما مكنهم من إنجاز المهمات التعليمية بدرجة عالية من الإتقان تحمل مسؤولية أعمالهم.

وبما أن البرنامج الإرشادي تكون من (27) لقاءً إرشادياً فقد يكون لهذا العامل أثر في تمكين الطلبة من التفاعل من مكوناته الرئيسية والفرعية من حيث انسجام أنشطته المتنوعة مع أساليب السيطرة الدماغية (Brain Domainnce)، والتي تُعبر عن أساليب تعلم الطلبة بطرق مبتكرة: من حيث كونها يُسرى أم يبنى أم متوازية.

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى جملة من العوامل منها القضايا والموضوعات التي تناولها البرنامج الإرشادي والتي تقع ضمن اهتمامات الفئة المستهدفة، والتي شكلت محركاً ودافعاً قوياً مكنهم من ممارسة عمليات عقلية راقية في التعامل مع أنشطة البرنامج الإرشادي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Choustoulakis & Nikoloudakis, 2011; Allison, 2012; Alhassan, 2014; Wah, 2015) التي اهتمت بتوظيف مكونات نموذج أركس وهي، توليد الانتباه وإدامته، وبناء الصلة ودعمها، وتعزيز الثقة بالنفس، وإدارة النواتج لتحقيق الرضا، وأثرها على متغيرات الدافعية للتعلم، والتحصیل، وتعلم البحث في قواعد البيانات الإلكترونية.

كما اتفقت جزئياً مع دراسة كل من (Hong et al., 2016; Aşıksoy & Özdamlı, 2016; Ghbari, 2016) التي اهتمت بإعداد مواد إرشادية بمساعدة الإنسان الآلي، واستراتيجية الصف المقلوب، واستراتيجيات تعليمية – تعليمية مشتقة من نموذج أركس.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس دافعية التعلم حسب متغير الجنس في التطبيق البعدي عند الأبعاد (التحدي، والفضول، والإتقان المستقل) وذلك لصالح تقديرات الإناث.

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات كُن أكثر جدية في التعامل مع أنشطة البرنامج الإرشادي من البنين، وربما يكون لجدية المرشحات أثناء التدريب على البرنامج الإرشادي من قبل معد هذه الدراسة مقارنة بالمرشدين الطلابيين أثر واضح في نقل هذه الجدية إلى طالباتهن؛ حيث كُن أكثر تفاعلاً من تفاعل المرشدين، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن موضوعات وأنشطة البرنامج الإرشادي تكونت من مستويات تتطلب جهداً مميزاً لإنجازها؛ مما عزز في ذواتهن التحدي من خلال إقبالهن على أداء المهمات التعليمية ذات التحدي من خلال المثابرة والاستمرار في إنجازها؛ نتيجة استمتاعهن بها.

وبما أن أنشطة البرنامج الإرشادي تكونت من مهمات (Tasks) جديدة وغير مألوفة؛ مما قد يكون قد أثار فضولهن لتعلم موضوعات جديدة تمكّن من خلالها من التعبير عن ذواتهن وأفكارهن بنوع من الحرية غير تلك المحصورة بالمنهاج الدراسي المقرر في الغرفة الصفية؛ مما وفر لهن قدراً من الاستقلالية في الاعتماد على ذواتهن في إنجاز المهمات؛ إذ إن مكونات البرنامج الإرشادي

تكونت من مواقف حياتية متباينة عكست واقع التحدي الذي يحياه الطلبة في هذه المرحلة النمائية، وبالتالي اقترن تفاعلهم الإيجابي مع محتوى البرنامج الإرشادي.

ويمكن أن يكون للاستراتيجيات الإرشادية التي تم استخدامها في البرنامج الإرشادي أثر فعال؛ إذ إنها استراتيجيات تركزت حول تعلم الطالب، ووفقاً للخصائص النمائية لهذه المرحلة فإن الإناث يخبرن مظاهر البلوغ قبل الذكور، ولعل هذه الخاصية تكون إحدى العوامل أيضاً التي أسهمت في تفوق الإناث على الذكور.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Hu, 2008) التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور في الدافعية للتعلم وفق مقياس الدافعية للتعلم على جميع أبعاده، توليد الانتباه وإدامته، وبناء الصلة ودعمها، وتعزيز الثقة، وإدارة النواتج لتحقيق الرضا.

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس دافعية التعلم حسب تفاعل متغيري المجموعة والجنس في التطبيق البعدي

فيما يتعلق بعدم وجود فروق إحصائية للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس؛ بمعنى أن التحسن في أداء البنين لا يختلف عن التحسن في أداء الإناث على مقياس أبعاد الدافعية للتعلم؛ حيث يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال توضيح أن مكونات البرنامج الإرشادي الأربعة لا تشكل خصوصية معينة لمتغير الجنس؛ حيث أن الموضوعات التي تم طرحها في أنشطة البرنامج الإرشادي أعدت بحيث تكون مناسبة للذكور والإناث على حد سواء؛ إذ تتميز المرحلة النمائية لطلبة هذه المرحلة بميلهم نحو المثابرة من خلال خوض تجارب جديدة، والعمل على إشباع رغبتهم بالفضول والاستقصاء، والرغبة في التنوع، وهذا ما تضمنته أنشطة البرنامج الإرشادي، كما أن ميل طلبة هذه المرحلة للبحث عن طرق متنوعة لتشكيل هوياتهم مكنهم من التفاعل مع أنشطة البرنامج الإرشادي المتنوعة، وهذا ما فسرتة نظرية النمو النفسي الاجتماعي لإريك إيركسون (Erik Erikson) في نظريته المسماة نظرية النمو النفسي الاجتماعي (Theory of Psychosocial Development)؛ إذ إن طلبة هذه المرحلة يتميزون بالبحث عن الهوية التي تقودهم إلى البحث عن خبرات تعمل على تشكيلها (Santrock, 2008)؛ ولعل ما تضمنه البرنامج الإرشادي من خبرات متنوعة وغير مألوفة مكنتهم من التفاعل مع أحداث البرنامج الإرشادي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Alhassan, 2014; Ghbari, 2016; Kurt & Keçik, 2017) التي أظهرت أن البرنامج الإرشادي مناسب للذكور والإناث على حد سواء.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها نتائج هذه الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات التالية:

1. إجراء دراسة تتبعية تقويمية لأثر البرنامج الإرشادي بمكوناته الرئيسية والفرعية على عينات من طلبة التعليم العام يُشخصون على أنهم متدنو الدافعية للتعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار دراسة متغيرات أخرى؛ للوقوف على مدى مناسبة البرنامج الإرشادي وفق متغير الصف، والدولة، ونوع المدرسة (حكومية وأهلية)، وعوامل أخرى كالتحصيل الدراسي بمستوياته الثلاث (عال، ومتوسط، ومتدن)، ومتغير نوع التفكير سواء أكان التفكير الإبداعي، أم التفكير الناقد.
2. التوجه للاستفادة من مقياس الدافعية للتعلم المستخدم في هذه الدراسة الحالية من خلال تقنيته على عينات أكبر من طلبة مرحلة التعليم العام؛ للاستفادة منها في دراسات مستقبلية.
3. وضع الخطط التدريبية اللازمة لتدريب المرشدين والمرشدات التربويين على تطبيق تقنيات البرنامج الإرشادي من خلال برنامج تدريبي خاص يُمكنهم من تطبيقه على عينات متنوعة من الطلبة ذوي الدافعية المتدنية.

References (Arabic & English)

- Rabia, Hadi. (2005). Educational and psychological guidance from the Modern Perspective, Arab Society Library for Publishing, Amman, Jordan.
- Alzibadi, Ahmed and Khatib, Hisham. (2001). *Principles of guidance and psychological guidance*. International Scientific House for Publishing and Distribution and House of Culture.
- Al-Azza, Saeed. (2006). *Guide to the educational guide in the school*. Dar Al Thaqafa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Elalawinh, Shafiq. (2006). *Motivation*. In Rimawi, Mohamed Odeh (ed.). General Psychology. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Alhassan, Riyadh. (2014). The Effect of Project-Based Learning and the ARCS Motivational Model on Students' Achievement and

Motivation to Acquire Database Program Skills. *Journal of Education and Practice*, Vol.5, No.21, www.iiste.org.

- Allison, Allison, Tracy. (2012). *The Impact of Classroom Performance System-Based Instruction upon Student Achievement and Motivation in Eighth Grade Math Students*. Unpublished Doctoral Dissertation Liberty University. USA.
- Areepattamannil, Sh. (2011). *Academic Self-Concept*, Academic Bacon.
- Aşıksoy, Gülsüm & Fezile Özdamlı. (2016). Flipped Classroom adapted to the ARCS Model of Motivation and applied to a Physics Course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2016, 12(6), 1589-1603.
- Baron, R. (1998). *Psychology*. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Choustoulakis, E. & Nikoloudakis, E. (2011). Applying ARCS Model to Assess the Motivational Characteristics of a Web-based Course in Economic Education in Greece. In *Proceedings of Global TIME 2011* (pp. 183-188). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Fetsco, T. & McClure, J. (2005). *Educational Psychology*. USA: Allyn and Bacon.
- Gagné, R. & Medsker, K. (1996). *The conditions of learning: Training applications*. Belmont. Wadsworth Thompson Learning.
- Ghbari, Thaer. (2016). The Effect of ARCS Motivational Model on Achievement Motivation and Academic Achievement of the Tenth Grade Students. *The New Educational Review*. 43(1):68.
- Hong, Z. W. Huang, Y. M., Hsu, M. & Shen, W. W. (2016). Authoring Robot-Assisted Instructional Materials for Improving Learning

Performance and Motivation in EFL Classrooms. *Educational Technology & Society*, 19 (1), 337–349.

- Hu, Ying. (2008). *Motivation, Usability and Their Interrelationship in a Self-Paced Onlin Learning Environment*. Unpublished Doctoral Dissertation Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York, NY: Springer.
- Kurt, Pinar and Keçik, İlknur (2017). The Effect of ARCS Motivation Model on Student Motivation to Learn English. *European Journal of Foreign Language Teaching*, Volume 2, Issue 1, Available on-line at: www.oapub.org/edu
- Lepper, M. Corpus, J. and Iyengar, Sh. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Difference and Academic Correlates. *Journal of Education Psychology*. Vol. (97), No. (2), 184-196.
- Mary, A. (2010). *Motivation and the Performance of Primary School Teachers in Uganda: A Case of Kimaanya- kyabakuza Division, Masaka District*. Unpublished Master Dissertation. Makerere University.
- Maurer, T. Allen, D. Gatch, D. Shankar, P. & Sturges, D. (2012). Students' Academic Motivation in Allied Health Classes. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*. Vol. (10), No. (1). USA.
- Petri, H. & Govern, J (2004). *Motivation: Theory, Research and Applications*. Australia: Thomson – Wadsworth.
- Pinrich, & De Groot. (2001). Motivational and Self- Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal*

- of Educational Psychology*. 82(1), 33-40. Pokay, P, and Blumenfeld, C. 2002.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: theory, research & applications* (2nd. Ed.), Englewood cliffs, N.J.: Prentice Hall.
 - Pintrich, P. & DeGroot, E. (2001). Motivational and self –Regulated learning Strategies: Across – Cultural Comparison. *Journal of Educational Psychology*, 84, 4, 591 -604.
 - Pintrich, P. Smith, D. Garcia, T. & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53. 801-813.
 - Santrock, J., (2008). *Educational Psychology*. (4th ed) ,Mc Graw-Hill of the Americas, New York.
 - Shih, Shy-Shen. (2008). The Relation of Self-Determination and Achievement Goals to Taiwanese Eighth Graders' Behavioral and Emotional Engagement in Schoolwork. *Elementary School Journal*. Vol. 108 Issue 4, p313-334, 22p
 - Wagman, R. (2006). Study of Self Concept, Attribution, Motivation and Perception of control in Secondary School Students. *Dissertation Abstracts International*. 50 (20).
 - Wah, Leong (2015). The Effects of Instruction Using the ARCS Model and Geogebra on Upper Secondary Students Motivation and Achievemant in Learning Combined Transformation. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, Vol. 30, 141–158, 2015.
 - Wolcott, L.L. & Burnham, B.R. (1991). *Tapping into motivation: What adult learners find Motivating about distance instruction*. Proceedings of the 7th annual conference on Distance Teaching and Learning (pp. 202–207). Madison, WI.

- Woolfolk, A. (2002). *Educational Psychology*. (8th. Ed.), USA: Allyn & Bacon.
- Zatz, S. & Chassin, L. (2007). Motivation and Test-anxious Students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 51(4), 526-534.
- Zoo, C. (2003). *Creativity at Work: The Monitor on Psychology*. The American Psychological Association.
- Zvacek, S.M. (1991). Effective affective design for distance education. *Tech Trends*. 36(1), 40-43.