برنامج تدريبي قائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS، وتأثيره في تحسين النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم لدى المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية

إعداد
د. إبراهيم أحمد محمد عبد الهادي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الإسكندرية
ibrahimabdelhady@alexu.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم لدى المتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية، والكشف عن استمرارية تأثير البرنامج التدريبي في تحسين النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، والتصميم التجريبي ذي المجموعتين، وتكونت عينة البحث من (٦٣) طالبًا من المتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية تم اشتقاقهم بطريقة عمدية في ضوء خطة متعددة المعايير، وذلك من مدرسة جمال عبد الناصر الثانوية "بنين" بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية، ومتوسط عمرهم الزمني (١٧.٤) عامًا، وانحراف معياري (±٠.٢٩٨)، وقد أعد الباحث مقياس النهوض الأكاديمي، والبرنامج التدريبي، بينما استخدم الباحث مقياس الاستمتاع بالتعلم. إعداد/ Davidson (2018)، ترجمة وتعريب الباحث، واختبار المصفوفات المتتابعة الملون. إعداد/ رافن تعديل وتقنين/ عماد حسن (٢٠١٦)، وأسفر البحث عن عدد من النتائج أهمها: وجود تأثير مرتفع عند درجات حرية (٥٩)، ومستوى دلالة (٠.٠١) للبرنامج التدريبي في تحسين أبعاد النهوض الأكاديمي (التخطيط لمعاودة النجاح، مواجهة التحديات الأكاديمية، مقاومة الضغوط

الأكاديمية، التوجه الإيجابي رغم الصعوبات)، والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، وتحسين أبعاد الاستمتاع بالتعلم (المتعة، الترابط، الجدارة، التحدي، الاندماج)، والدرجة الكلية للاستمتاع بالتعلم حيث كانت جميع قيم حجم التأثير للفروق باستخدام مربع إيتا (η^2) أكبر من (٠.١٤) كما أشارت نتائج البحث إلى استمرارية تأثير البرنامج التدريبي في تحسين النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم، وقد تم مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، كما تم تقديم مجموعة من التوصيات المقترحات.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي– نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS– النهوض الأكاديمي– الاستمتاع بالتعلم– المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.

A Training Program Based on Motivation-based Learning Model (ARCS), and its Impact on Improving the Academic Buoyancy and Enjoyment of Learning Among the Academically Struggling in Secondary Stage

Dr. Ibrahim Ahmed Mohamed Abd El-hady (*)

Abstract

The research aimed to identify the impact of a training program based on motivation-based learning model (ARCS) in improving the academic buoyancy and enjoyment of learning among the academically struggling in secondary stage and identifying the continuity of the impact of a training program in improving the academic buoyancy and enjoyment of learning. The researcher used the semi-experimental approach, and the two groups experimental design, the research sample consisted of (63) students of the academically struggling, who were deliberately derived in the light of a multi-criteria plan from Jamal Abdel Nasser Secondary School in the "Montazah" Educational Administration in Alexandria, their mean age is (17.4) years, and SD is (±0.298). The researcher prepared the academic buoyancy scale and the training program, while he used the enjoyment of learning scale, prepared by/ Davidson (2018). translation by the researcher, and the colored progressive matrices test. prepared by/ Raven and codification by/ Emad Hassan (2016). The research found the following results: There was a high impact of the training program at *df* =(59), and the level of significance (0.01) in improving the dimensions of academic buoyancy (planning to return to success, confrontation of academic challenges, resistance of academic stress, positive attitude despite difficulties), and the total degree of academic buoyancy, and improving the dimensions of enjoyment of learning (Pleasure, relatedness, competence, challenge, engagement), and the total degree of the enjoyment of learning, where all the values of the effect size using eta-square (η2) were greater than (0.14). The results and their interpretation considering the theoretical framework and the results of previous studies, and the researcher presented a set of recommendations and proposals.

Keywords: Training Program- Motivation-based Learning Model (ARCS)- Academic Buoyancy- Enjoyment of Learning - Academically Struggling in Secondary Stage.

(*) Lecturer of Educational Psychology in Faculty of Education Alexandria University

مقدمة:

يتسارع التقدم المعرفي، والتكنولوجي في مختلف بيئات التعلم بشكل ملحوظ خلال السنوات القليلة الماضية، ومن المتوقع أن يستمر ذلك في السنوات المقبلة، وقد صاحب ذلك ظهور عديد من نماذج واستراتيجيات للتعلم، وكل جديد مصحوب بامتداد موجة من المنشورات التي تصف تطبيقاتها التربوية، ومع ذلك، فإن سرعان ما يتلاشى تأثير الجدة المرتبط بكل من هذه النماذج تاركًا للباحثين عديد من المشكلات المرتبطة بكيفية توفير خبرات تعليمية تحفز الطلاب على الاستمرار في التعلم، وبخاصة المتعثرين دراسيًا منهم.

ومع ظهور علم النفس الإيجابي وتركيزه على تنمية القدرات الذاتية، بدلاً من البحث عن نقاط الضعف والعيوب الفردية، ظهر مفهوم النهوض الأكاديمي كبناء يعكس المرونة في السياق المدرسي، ويُعبر عن مكامن القوة التي تُمكن الطلاب من التغلب على المشكلات والتحديات اليومية في حياتهم الأكاديمية (Martin & Marsh, 2015, p.53)[*].

ويُعد النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy مكونًا رئيسيًا للرفاهة الأكاديمية، حيث يُعزز هذا المفهوم من قدرة الطلاب على مواجهة المشكلات المزمنة التي يواجهونها يوميًا، ويمكنهم من التغلب على ضغوط المسار الروتيني لحياتهم المدرسية (Piosang et al., 2016, p.30).

ويسُهم النهوض الأكاديمي باعتباره عاملاً وقائيًا من الفشل في تحفيز قدرات الطلاب على مواجهة التحديات الأكاديمية بطرق إيجابية بناءة، وقابلة للتكيف، وبالتالي فإنه يُعزز من قدراتهم على التعامل معها بطرق ملائمة (Fouladi et al., 2018, p.95)

يتضح مما سبق أن النهوض الأكاديمي بات واحدًا من أبرز القضايا الأكاديمية التي تحتاج لمزيد من البحث والدراسة، وبخاصة لدى المتعثرين دراسيًا، حيث إنه يسهم في تعزيز استجابة الطالب الإيجابية لمواجهة التحديات، فالطلاب الذين يتمتعون بالنهوض الأكاديمي، هم الأكثر قدرة على التعامل مع التحديات اليومية في الحياة المدرسية.

[*] تم توثيق المراجع وفقًا لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس- الإصدار السابع (7th Ed.) APA Style

ولا يرغب الطلاب في التعلم فحسب، بل يرغبون أيضًا في الاستمتاع بهذه العملية؛ حيث يلعب الاستمتاع بالتعلم دورًا مهمًا في استمرار الاهتمام بموضوعات التعلم، والشعور بالسعادة، وبالتالي السلوك الإيجابي المستقبلي تجاه ممارسة أنشطة التعلم (Lumby, 2013, p.247).

ويُعد الاستمتاع بالتعلم Enjoyment of Learning أحد الانفعالات الأكاديمية التي لم تنل حظًا وافيًا من البحث والدراسة، وفي المستقبل ينبغي إيلاء هذا الانفعال اهتمامًا أكبر باعتباره وسيلة لتحقيق النمو النفسي، وتحسين الرفاهة الأكاديمية لدى الطلاب (Linnenbrink & Pekrun, 2011, p.3).

ويرتبط الاستمتاع بالتعلم ارتباطًا وثيقًا بحالة المرح، والإثارة، والبهجة التي تساعد الطلاب على الانتباه، والتركيز في أداء المهام الأكاديمية، كما يرتبط بالاندماج الأكاديمي، والشعور بالجدارة، والانهماك في ممارسة الأنشطة، وكلها عوامل تساعد في حدوث التعلم الفعال (Ainley, & Hidi, 2014, p.265; Davidson, 2018, p.117)

يتضح مما سبق أن الاستمتاع بالتعلم أحد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية التي ترتبط بمشاعر الإثارة، والبهجة، كما يرتبط بقدرة الطالب على مواجهة التحدي، وانهماكه الذهني، والبدني، في ممارسة أنشطة ومهام التعلم مما يؤدي إلى تحسن مهاراته.

وفي مجال التعلم المستند إلى التحفيز ظهرت فكرة نموذج ARCS، والذي يرتكز على أن الطالب يبحث دائمًا عن معنى لتعلمه، ويبني معرفته بنفسه، ويرتّب الموقف حتى مع غياب المعلومات الكاملة، ويعتمد على معرفته السابقة؛ لكي يتعلّم، وبالتالي يُؤسس هذا النموذج على تلبية احتياجات الطلاب، ومراعاة الفروق الفردية بينهم في سياق يشجع على التواصل والتفاعل البناء (Keller, 2010, p.68).

ويتألف نموذج التعلم المستند إلى التحفيزARCS من أربعة مكونات رئيسة تحفز دافعية الطلاب للتعلم، وتتمثل هذه المكونات في: الانتباه Attention، الصلة Relevance، الثقة Confidence، والرضا Satisfaction، وتشكل الحروف الأولى من كل مكون اختصارًا لاسم النموذج ARCS، والذي يُحفز دافعية الطلاب باعتبارها المحدد الرئيس لعملية التعلم (Richey et al., 2017, p.123).

ويُمكن تطبيق مكونات نموذج ARCS على جميع المستويات التعليمية بدءً من مرحلة رياض الأطفال، وحتى المرحلة الجامعية، حيث يساعد هذا النموذج في تحسين التحصيل الأكاديمي من خلال تعزيز دوافع الطلاب، بالإضافة إلى إظهار إيجابية الطالب في مختلف مواقف التعلم (Li & Keller, 2018, p.59).

ويهدف نموذج ARCS إلى تحسين الميزة التحفيزية لعملية التعلم، ويتبع هذا النموذج عملية تعلم خطية، حيث يحفز فيها عنصر الانتباه من فضول الطلاب، ويجمع مكون الصلة بين خبرات الطلاب وأهدافهم، والأهمية المتصورة لعملية التعلم، ويُسهم عنصر الثقة في تحسين معتقدات الطلاب بأنهم سوف يحققون النجاح، ويستمتعون بالتعلم، ويُمكّن عنصر الرضا الطلاب من تقييم التغذية الراجعة كنتيجة لعملية التعلم (Goksu & Bolat, 2020, p.28).

ويُعد المتعثرين دراسيًا Academically Struggling بالمرحلة الثانوية طاقة لا يُمكن إهدارها، ولا سيما في ظل ما يواجهون من إحباطات، وضغوط. الأمر الذي من شأنه التقليل من دافعيتهم للتعلم، ويجعلهم بحاجة إلى النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم، والرغبة في الاستمرار فيه.

يتضح مما سبق حاجة المتعثرين دراسيًا إلى النهوض الأكاديمي، وهو المصطلح الذي يُمكن أن يُطلق على مجمل ما تحتاجه هذه الفئة من الطلاب؛ لمواجهة التحديات والصعوبات الدراسية، ويتطلب ذلك التدخل لمساعدة هؤلاء الطلاب من خلال البرامج التدريبية التي تحفزهم على التعامل بكفاءة مع مجريات حياتهم الدراسية بشكل مختلف، وبالتالي فإن البحث في كيفية تحسين النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم أحد القضايا التي تحتاج إلى البحث والدراسة، وبخاصة لدى المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

يواجه المتعثرين دراسيًا تدنيًا ملحوظًا في مستوى دافعيتهم للتعلم، كما يواجهون تحديات أكاديمية تتعلق بإكمال الوجبات المدرسية، وإنهاء ما يكلفون به من مهام، مما يُلقي عليهم مزيدًا من الأعباء في إحداث التعلم العميق، كما أن عليهم أيضًا تحديد مسارهم التعليمي، والذي يحدد مستقبلهم المهني، وكل هذه القضايا تثير لديهم شعور بالإجهاد، والقلق، وعديد من المشكلات التي ربما تدفعهم إلى الإخفاق (Salmela-Aro, 2017, p.338).

ومن ثم كانت أهمية الاهتمام بهذه الفئة، ووقايتهم من مخاطر الإخفاق والفشل الدراسي، والإسهام بتحسين نهوضهم الأكاديمي، من خلال تصميم البرامج التدريبية التي تحفز دافعيتهم للتعلم، وفى ذلك أوصى كل من (Tarbetsky et al. 2017, p.23) بضرورة تحسين قدرة الطلاب على النهوض الأكاديمي باعتباره بناءً وثيق الصلة بوظائف التوافق الأكاديمي من خلال البرامج التدريبية التي تهدف إلى الحد من مخاطر التجارب السلبية التي تعوق تعلمهم، وإعدادهم بشكل أفضل للتعامل مع عالم ممتلئ بالتحديات.

وعلى الرغم من السياسات المعلنة للأنظمة التعليمية بضرورة الاتجاه نحو "الاستمتاع بالتعلم" كهدف رئيسي، إلا إن الافتقار إلى الاستمتاع هو سبب ضمني للفشل، فالتعلم المؤثر يُؤسس على الرغبة في الانخراط في ممارسة الأنشطة، والاستمرار فيها، وهذا لن يتحقق ما لم يتم تقييم عملية التعلم على أنها ممتعة (Rieber & Noah, 2008, p.81).

وفي هذا السياق توصلت نتائج دراسة Schukajlow & Rakoczy (2016) إلى أن الاستمتاع بالتعلم له أثار إيجابية على اهتمام الطلاب بالتعلم، حيث إن ممارسة الطلاب للتعلم الممتع من خلال الأنشطة المبهجة أدى إلى تحسين تحصيلهم المعرفي.

وقد تعمق الإحساس بالمشكلة لدى الباحث بعد قيامه بعدد من المقابلات الحرة مع عدد (٧) معلمين في تخصصات مختلفة، وعدد (١٤) طالبًا من المتعثرين دراسيًا بمدرسة أبو بكر الثانوية "بنين" بإدارة "المنتزه" التعليمية بمحافظة الإسكندرية، وقد خلص الباحث من خلال هذه المقابلات: معاناة الطلاب المتعثرين من عديد من المشكلات التعليمية المرتبطة بالتعثر الدراسي، والتي منها: ضعف الاهتمام بالأنشطة، والمهام الدراسية، والاستسلام للضغوط الأكاديمية، وتدني روح التحدي، والشعور بالملل مع انخفاض دوافع الطلاب للتعلم، كما لمس الباحث من خلال هذه المقابلات حاجة المتعثرين دراسيًا إلى استراتيجيات، وأساليب تعلم جذابة، وغير تقليدية تساعدهم على التغلب علي تعثرهم الدراسي، وتحسن نهوضهم الأكاديمي، وتحقق استمتاعهم بالتعلم.

ومن ثم فإن أهم التحديات التي تواجه المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية يتمثل في استحداث برامج تهدف إلى تعزيز قدرتهم على النهوض، وتعزيز دافعيتهم للاستمتاع بالتعلم من أجل استثمار ما يمتلكون من قدرات، وبالرغم من تأكيد عديد من المؤتمرات

العربية والعالمية(*). وتوصيات عديد من الدراسات على أهمية تحسين نهوض الأكاديمي، مثل: دراسة Golestaneh& Behzadi (2019)، ودراسة Ghorbani (2020)، وضرورة تحسين انفعالات الطلاب الإيجابية بما في ذلك تحقيق استمتاعهم بالتعلم، مثل دراسة Schukajlow & Rakoczy (2016)، ودراسة Obergriesser & Stoeger (2020)، إلا أنه لا توجد أدلة إمبريقية توضح تأثير نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم، لذا يُقدم هذا البحث نظرة تختلف عما ما تمت دراسته في هذا المجال.

وبناءً على ما تقدم، فإن نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS يُمكن أن يكون أداة تدخل لتحسين النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية من خلال استناده إلى استراتيجيات تحفز المشاركة النشطة، وتعزز حرية الاختيار، والثقة في تحقيق النجاح، وتجنب التأثيرات السلبية للفشل، مما يُزيد من قدرتهم على التحكم في نتائج تعلمهم، كما يتضح من خلال نتائج وتوصيات الدراسات السابقة مدى الصلة بين متغيرات البحث؛ ومن ثم كانت مبررات إجراؤه، ولاسيما أن هناك ندرة في الدراسات – في حدود اطلاع الباحث – التي هدفت إلى تحسين النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم لدى المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية من خلال البرامج التدريبية، ومن ثم فقد تم تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١) ما تأثير برنامج قائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين النهوض الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية؟

٢) ما تأثير برنامج قائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين الاستمتاع بالتعلم لدى المتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية؟

(*) **على سبيل المثال لا الحصر:**

- مؤتمر الاستثمار في التعليم، وأثره في النهوض الأكاديمي والحضاري، إسطنبول، تركيا، يوليو (٢٠١٧).
- المؤتمر الدولي الثاني عشر للتعليم "لتعلم والتنمية"، فالنسيا، اسبانيا، مارس (٢٠١٨).
- المؤتمر مؤشر جودة النهوض بالتعليم الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي "دافوس"، أغسطس (٢٠١٩).

٣) ما استمرارية تأثير برنامج قائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين النهوض الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية؟

٤) ما استمرارية تأثير برنامج قائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين الاستمتاع بالتعلم لدى المتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

١) التعرف على تأثير برنامج قائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين النهوض الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية.

٢) التعرف على تأثير برنامج قائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين الاستمتاع بالتعلم لدى المتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية؟

٣) الكشف عن استمرارية تأثير برنامج قائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين النهوض الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية؟

٤) الكشف عن استمرارية تأثير برنامج قائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين الاستمتاع بالتعلم لدى المتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية؟

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث نظريًا، وتطبيقيًا فيما يلي:

١) الأهمية النظرية للبحث:

أ- يدعم البحث الحالي التصورات النظرية المرتبطة بنموذج التعلم المستند إلى التحفيز، والذي لم ينل حظًا وافرًا من البحث والدراسة في البيئات العربية، ولاسيما مع الطلاب المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.

ب- يستمد البحث أهميته من التوجهات العالمية لدراسة النماذج والاستراتيجيات التي تحسين النهوض الأكاديمي، وتحقق استمتاع الطلاب بالتعلم، والذي أصبح عاملاً مؤثرًا في اندماج الطلاب ومشاركتهم الفاعلة في عملية التعلم، ومن هنا تأتي

أهمية البحث تجريبيًا حول إمكانية تحسين هذين المتغيرين من خلال نموذج التعلم المستند إلى التحفيز.

ج- كما يستمد البحث أهميته من أهمية دراسة المشكلات التي تواجه المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية، والذين يعانون نقص في القدرة على مواجهة التحديات الدراسية، والتي يترتب عليها مزيد من التعثر، وخاصة في ظل تطبيق النظام الجديد بالمرحلة الثانوية، ومن هنا تظهر الحاجة لدعم هذه الفئة من خلال البرامج التدريبية التي تعزز لهم فرص النجاح.

٢) الأهمية التطبيقية للبحث:

أ- تزويد الأخصائيين النفسيين بالمدارس الثانوية بأدوات مضبوطة لقياس النهوض الأكاديمي، ومقياس مُعرب، ومقنن للاستمتاع بالتعلم، ومن ثم الإفادة من هذه الأدوات في مجال رعاية المتعثرين دراسيًا.

ب- يُمكن استخدام البرنامج التدريبي القائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في ضوء نتائجه؛ لمساعدة المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية لتعزيز، وتطوير قدراتهم المعرفية والنفسية وتوجيهها نحو سلوكيات أكثر إيجابية لمواجهة التحديدات الأكاديمية، وتحسين استمتاعهم بالتعلم.

ج- يُقدم البحث توصيات يمكن أن يستفيد منها الأخصائيون النفسيون بالمدارس الثانوية لمساعدة المتعثرين دراسيًا على كيفية مواجهة الصعوبات الأكاديمية، وتحقيق استمتاعهم بالتعلم.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث:

١) التأثير The Impact:

عرفه علام (٢٠١٠) بأنه: "مقدار يُضاف إلى أو يطرح من درجات المجموعة التجريبية نتيجة لفعل مستوى معين من مستويات المتغير المستقل"(ص ٣٣٦)، ويُقاس إجرائيًا في البحث الحالي بقيمة حجم التأثير للفروق Effect Size باستخدام مربع إيتا (η2) Eta-Squared.

٢) البرنامج القائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS

Training Program based on motivation-based learning model (ARCS)

يُعرفه الباحث على أنه: مجموعة من الخبرات التربوية المنظمة، والأنشطة الموجهه، والهادفة لتحفيز المتعثرين بالصف الثاني من المرحلة الثانوية استنادًا إلى نموذج التعلم المستند إلى التحفيز، والذي يتضمن تعليمات وخطوات يُمكن استخدامها لتحفيز الطلاب، مما يجعلهم أكثر اهتمامًا بالمهام من خلال زيادة انتباههم، وتطوير الصلة باحتياجاتهم للمعرفة، وخلق توقعات إيجابية تزيد من رضاهم عن نتائج التعلم، وبالتالي زيادة رغبتهم في الاستمرار فيه.

٣) النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy:

يُعرفه الباحث على أنه: بناء تكيفي يُمكن الطالب المتعثر دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية من التخطيط لمعاودة النجاح، ومواجهة التحديات التي تعوق مسار حياته الدراسية، ومقاومة الضغوط والظروف التي تسبب له الإحباط، والشعور بالقلق، وعدم الارتياح مع التوجه الإيجابي رغم الصعوبات والشدائد، ويتضمن النهوض الأكاديمي على أربعة أبعاد كما يلي:

أ- **التخطيط لمعاودة النجاح Planning to Return to Success:** ويُشير إلى قيام الطالب بالتخطيط لأداء المهام، والأنشطة، وجدولتها، وإدارة وقت التعلم.

ب- **مواجهة التحديات الأكاديمية Confrontation of Academic Challenges:** تُشير إلى إدارة الطالب للتحديات، وأداؤه للمهام الدراسية الصعبة، وقدرته على التحكم في أدائها بشكل جيد.

ج- **مقاومة الضغوط الأكاديمية Resistance of Academic Stress:** وتشير إلى مجابهة الطالب المواقف، والظروف التي تسبب له الإحباط، والشعور بالقلق، وعدم الارتياح، ومحاولته لإيجاد حلول ملائمة لها.

د- **التوجه الإيجابي رغم الصعوبات Positive Attitude Despite Difficulties:** ويُشير إلى ثقة الطالب في النجاح، ومثابرته في تحقيق الهدف، ومواصلة الأداء الجيد، رغم الصعوبات والعقبات الدراسية ويُقاس النهوض الأكاديمي إجرائيًا

بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس النهوض الأكاديمي، والذي أعده الباحث لهذا الغرض.

٤) **الاستمتاع بالتعلم Enjoyment of Learning:**

عرفه Davidson (2018, p.158) على أنه انفعال إيجابي يصاحب اندماج الطالب، وانخراطه في ممارسة أنشطة، ومهام توصف بأنها ممتعة، وترضي حاجاته الأساسية للشعور بالجدارة، والترابط مع الآخرين، ومواجهة التحديات بصورة تسمح له بتحسين مهاراته، ويتكون الاستمتاع بالتعلم من خمسة أبعاد كما يلي:

أ- **المتعة Pleasure:** وتُشير إلى مشاعر الطالب الإيجابية: كشعوره بالبهجة، والسعادة، والمرح، أثناء ممارسة أنشطة ومهام التعلم.

ب- **الترابط Relatedness:** ويُعني شعور الطالب بأهمية الجهد المشترك، والتعاون، والشعور بالقرب من الآخرين.

ج- **الجدارة Competence:** وتُشير إلى شعور الطالب بالفاعلية في ممارسة المهام، والنجاح فيها.

د- **التحدي Challenge:** ويُشير إلى شعور الطالب بالإنجاز عند قيامه بالأنشطة التي تتحدى قدراته.

ه- **الاندماج Engagement:** ويشير إلى انخراط الطالب في أداء المهام، وفقدانه مسار الوقت، وانهماكه في ممارسة أنشطة التعلم، وسوف يأخذ الباحث بهذا التعريف كتعريف إجرائي، حيث يقاس الاستمتاع بالتعلم في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس في مقياس الاستمتاع بالتعلم. إعداد/ Davidson (2018).

٥) **المتعثرون دراسيًا بالمرحلة الثانوية Struggling Academically in Secondary Stage :**

يُعرفهم الباحث إجرائيًا على أنهم: طلاب الصف الثاني من المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٧- ١٨) عامًا، ولا تقل درجات ذكائهم عن المتوسط، ودرجاتهم في التحصيل الدراسي أقل من المعدل المقبول (٦٥%) من درجة النهاية العظمي لمجموع درجات المواد الدراسية في اختبارات الصف الأول الثانوي المنقضية.

الإطار النظري، والدراسات السابقة:

عَمد الباحث إلى تقسيم الإطار النظري والدراسات السابقة طبقًا لمتغيرات البحث إلى خمسة محاور: يتناول الأول: نموذج التعلم المستند إلى التحفيز، ويتناول الثاني: النهوض الأكاديمي، ويتناول الثالث: الاستمتاع بالتعلم، ويتناول الرابع: المتعثرون دراسيًا بالمرحلة الثانوية، بينما يتناول المحور الخامس: العلاقة النظرية بين متغيرات البحث، ويتضمن كل محور من هذه المحاور: دراسات سابقة ذات صلة بالمحور، ويلي ذلك تعقيبًا عليها، وذلك كما يلي:

أولاً: نموذج التعلم المستند إلى التحفيز Motivation-based Learning:

نشأت فكرة نموذج التعلم المستند إلى التحفيز من الحاجة إلى إيجاد طرق منهجية أكثر فعالية لفهم الآثار المترتبة على تحفيز للطلاب التعلم من منطلق أن التعلم عملية تتطلب دعمًا تحفيزيًا للطلاب في كل الأوقات (Marie, 2015, p.3).

ويُعد نموذج ARCS أحد نماذج التعلم المستند إلى التحفيز، ويستخدم الطلاب هذا النموذج في حل المشكلات بناءً على الطريقة التي يبنون بها المعرفة، مما يجعلهم أكثر اهتمامًا بالمهام، والأنشطة من خلال زيادة انتباههم أثناء التعلم، وتطوير الصلة باحتياجاتهم إلى المعرفة، وخلق توقعات إيجابية لديهم، وبالتالي زيادة رضاهم عن عملية التعلم (Malik, 2014, p.194).

ويرتكز نموذج ARCS على فكرة رئيسة تكمُن في أن التعلم ينبغي أن يجذب اهتمام الطلاب، ويثير شغفهم للمعرفة في نفس الوقت، مع ملاحظة أن جذب الانتباه فقط لا يكفي لتحفيز الطلاب، ولذا يجب أن يعتقد الطلاب أن المحتوى مرتبط بأهدافهم، ودوافعهم الشخصية، وأن يشعروا بالصلة، والترابط في بيئة التعلم، بالإضافة إلى إيمانهم بقدرتهم على التخلص من المخاوف الراسخة التي تعيق تعلمهم (Keller, 2016, p.4).

وقد عرف Keller (2010, p.22, p.44) نموذج ARCS على أنه نموذج يهدف لإحداث تغييرات في دوافع الطلاب، من خلال تحفيزه لتركيز انتباههم الطلاب لاستكشاف الجديد، وزيادة ثقتهم في النجاح، وهي ركيزة أساسية في نظرية القيمة المتوقعة، والتعزيز بالمكافآت، والذي يعزز رضا الطلاب على نتائج تعلمهم.

كما عرف Richey et al. (2017, p.122) نموذج ARCS على أنه نموذج تعليمي يتضمن تعليمات، وإجراءات يمكن استخدامها لتحفيز الطلاب من أجل زيادة رغبتهم في الاستمرار في التعلم.

يتضح مما سبق أن التعلم المستند إلى التحفيز نموذج يهدف لإحداث تغييرات في دوافع الطلاب، وهو يتضمن إجراءات يمكن استخدامها لتحفيز الطلاب، مما يجعلهم أكثر اهتمامًا بالمهام من خلال زيادة انتباههم، وتطوير الصلة باحتياجاتهم للمعرفة، وخلق توقعات إيجابية تزيد من رضاهم عن نتائج التعلم.

ويتكون نموذج ARCS من أربعة مكونات رئيسية يندرج تحت كل منها عدد من المكونات الفرعية التي تجمع المفاهيم، والاستراتيجيات التي تحفز عملية التعلم، وهذه المكونات كما يلي:

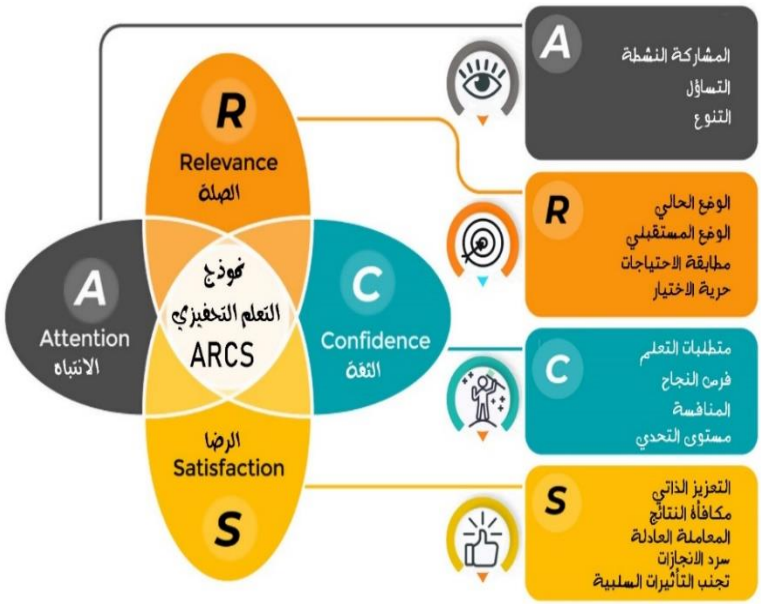
١) **الانتباه Attention**: ويُشير إلى البحث عن الإثارة، والفضول، ويتضمن ثلاث مكونات فرعية هي: المشاركة النشطة، التساؤل، والتنوع، ومن الاستراتيجيات التي تحفز الطلاب على الانتباه، وتزيد من تركيزهم أثناء ممارسة أنشطة التعلم: القصص الفكاهية، عرض مقطع فيديو، التعليق بالأسئلة طوال الجلسة، وتنويع أساليب عرض المحتوى (Keller, 2010, p.7; Park, 2021, p.274)

٢) **الصلة Relevance**: ويُشير إلى تصورات الطلاب، ومعتقداتهم عن عملية التعلم؛ لتكون ذات صلة بخبراتهم السابقة، وتتماشى مع متطلبات التعلم، وتتوافق مع أساليب تعلمهم، وتتضمن أربعة مكونات فرعية هي: الوضع الحالي، الوضع المستقبلي، مطابقة الاحتياجات، وحرية الاختيار، ومن الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في ذلك: طرح أمثلة مألوفة، سؤال الطلاب عما إذا كان هناك أي شيء يرغبون في إضافته إلى الجلسة، أو أن يُطلب من كل طالب كتابة سؤال، وإرساله دون الكشف عن هويته (Keller, 2010, p.8; Goksu & Bolat, 2020, p.29).

٣) **الثقة Confidence**: وتُشير إلى آثار التوقعات الإيجابية للنجاح، وعزو ذلك لقدرات الطالب، وجهده المبذول لمواجهة التحديات بمستويات: السهلة أو الصعبة للغاية، وتتضمن أربعة مكونات فرعية هي: متطلبات التعلم، فرص النجاح، المنافسة،

ومستوى التحدي، ومن الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في ذلك: ربط النجاح في التعليم بقدرة الطالب وجهده الشخصي، منح الطالب فرصة لتحقيق النجاح عبر تجارب متنوّعة (Park, 2021, p.275).

٤) **الرضا Satisfaction**: ويُشير إلى مد جهد الطالب بالتعزيز الداخلي والخارجي، من أجل تنشيط الرغبة في التعلم، وتثبيط السلوك غير المرغوب، ويتضمن خمسة مكونات فرعية هي: التعزيز الذاتي، مكافأة النتائج، المعاملة العادلة، سرد الانجازات، تجنب التأثيرات السلبية، ومن الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في ذلك: التغذية الراجعة، التعزيز في سياق اجتماعي، منح شهادات تقدير، إعلان معايير التقييم بشكل مُسبق، استخدام سجل الإنجازات، السماح للطالب بالتعبير عن حالته التعليميّة بطرق إيجابية (Malik, 2014, p.195; Park, 2021, p.276)، ويوضح شكل (١) الأبعاد الرئيسة والفرعية لنموذج ARCS للتعلم المستند إلى التحفيز



شكل (١) المكونات الرئيسة والفرعية لنموذج التعلم المستند إلى التحفيزARCS

يتضح من شكل (١) أن المكونات الرئيسية، والفرعية لنموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS تُشكل نظامًا متكاملاً لتحفيز الطالب للتعلم، حيث: يُحفز مكون الانتباه الطالب للاستكشاف، وتعلم أشياء جديدة، ويَعكس مكون الصلة العلاقة بين الطالب، ومحتوى ما يتعلمه، وقناعاته بقيمة ما يتعلمه، ويَعكس مكون الثقة قدرة الطالب على تحقيق النجاح، ويتعلق مكون الرضا بمدى رضا الطالب عن نتائج عملية التعلم شريطة أن يتم تقييمه أداؤه، ومكافأته بشكل عادل.

وقد استخلص الباحث أهم مميزات نموذج ARCS من خلال مراجعة بعض الدراسات التي تناولته، مثل: دراسة Ghbari (2016)، دراسة Andinata et al. (2019)، ودراسة Kim (2020)، ومن هذه المميزات ما يلي:

١) يمكن تطبيق إجراءات هذا النموذج في محتوى حر، أو في محتوى دراسي، وقد اختار الباحث الطريقة الأولى، ومبرر ذلك أن عينة الدراسة في البحث الحالي تتمثل في المتعثرين دراسيًا، والذين يعانون من انخفاض في التحصيل في أكثر من مادة دراسية، وعلى ذلك اعتمد البرنامج التدريبي للبحث الحالي على تحفز عملية التعلم بغض النظر عن طبيعة المقرر الدراسي.

٢) يمكن تطبيق إجراءات هذا النموذج بيئة الفصل الاعتيادي، أو في بيئات التعلم الالكتروني، وقد اختار الباحث الطريقة الأولى، ومبرر ذلك أن مهارات التواصل، والتفاعل الاجتماعي التي تحقق مكونات نموذج ARCS الأربعة يمكن تحقيقها بصورة أكثر وضوحًا في التعلم وجهًا لوجه.

٣) يمكن تطبيق مكونات نموذج ARCS الأربعة في نفس الجلسة التدريبية، أو يمكن تطبيقها بصورة متتابعة واحدًا تلو الآخر، وقد اختار الباحث الطريقة الثانية، ومبرر ذلك البرنامج التدريبي للبحث الحالي يهدف إلى إكساب الطلاب المتعثرين دراسيًا مهارات التعلم المستند إلى التحفيز؛ ليقوموا بدورهم في تطبيق هذه المهارات في جميع المقررات الدراسية، وبالتالي فضل الباحث أن يتم تقسيم البرنامج التدريبي إلى أربعة أقسام يتناول كل قسم مكون رئيس من مكونات نموذج ARCS، ويندرج تحت كل مكون رئيس المكونات الفرعية التي تمثله.

يتضح مما سبق أن نموذج التعلم المستند إلى التحفيز يُمكن أن يكون نموذجًا مقترحًا لتحسين الجوانب المعرفية والانفعالية لدى الطلاب، وبخاصة المتعثرين دراسيًا منهم، حيث يُزيد هذا النموذج من فضولهم لاستكشاف الجديد، ويسمح لهم بالتحكم في أنشطة التعلم، كما يسمح لهم بالتعبير عن نتائج تعلمهم بطرق إيجابية.

وقد تناولت عديد من الدراسات الكشف عن تأثير نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين بعض المتغيرات المعرفية، وفي هذا السياق هدفت دراسة Lee & Chae (2014) إلى التحقق من فعالية استخدام نموذج التعلم المستند إلى التحفيز، ونموذج التعلم المستند إلى حل المشكلات في تحسين التحصيل، واستخدم **الباحثان** المنهج التجريبي والتصميم التجريبي ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبًا وطالبة بكلية طب الأسنان والتمريض، وأعد الباحثان البرنامجين التدريبيين، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها فعالية كل من البرنامجين في تنمية التحصيل الأكاديمي، وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من مكونات نموذج ARCS في تعزيز دافعية الطلاب للتعلم.

كما هدفت دراسة Ghbari (2016) إلى التعرف على تأثير نموذج ARCS في تحسين دافعية الإنجاز، والتحصيل الأكاديمي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، والتصميم التجريبي ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف العاشر، وأعد الباحث مقياس دافعية الإنجاز، واختبار تحصيلي في مقرر العلوم، والبرنامج القائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية الإنجاز، والتحصيل الأكاديمي، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وحاولت دراسة Saravani et al. (2018) التحقق فعالية برنامج قائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز في تحسين دافعية الطلاب للتعلم، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي، والتصميم التجريبي ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالبًا وطالبة بجامعة إيران للعلوم الطبية، وأعد الباحثون مقياس الدافعية للتعلم، والبرنامج التدريبي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن نموذج التعلم المستند إلى

التحفيز أدي إلى تعزيز دوافع الطلاب، كما أدى إلى اندماج الطلاب في أنشطة، ومهام التعلم.

وتناولت دراسة نوفل (٢٠١٩) الكشف عن فعالية برنامج مستند إلى نموذج ARCS في تنمية الدافعية للتعلم، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، والتصميم التجريبي ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الثالث المتوسط بالسعودية، وأعد الباحث مقياس الدافعية للتعلم، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لتطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين مجموعتي الدراسة تبعًا لتفاعل متغيري النوع، والمجموعة في التطبيق البعدي.

وأجرى كل من Pratama et al. (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على الدمج بين نموذج ARCS، والتعلم النشط لتحسين دافعية الطلاب للتعلم، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبًا وطالبة، وأعد الباحثون مقياس الدافعية للتعلم، والبرنامج التدريبي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: فعالية البرنامج القائم على نموذج ARCS، والتعلم النشط في تحسين الدافعية للتعلم.

وهدفت دراسة Andinata et al. (2019) إلى التحقق من صلاحية دمج نموذج التعلم التعاوني STAD مع نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين مهارات التفكير الإبداعي في مقرر الفيزياء، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي، والتصميم التجريبي ذي المجموعتين، وتكونت عينة البحث من (٩٠) طالبًا بالصف الثالث من المرحلة الثانوية، وأعد الباحثون اختبار التفكير الإبداعي، كما أعدوا البرنامج التدريبي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين مهارات التفكير الإبداعي، وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من نموذج ARCS في تحسين تعلم الطلاب.

كما هدفت دراسة Kim (2020) إلى التعرف التحقق من آثار تطبيق نموذج التعلم القائم على التحفيز ARCS في تحسين الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، والتصميم التجريبي ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة

من (٢٧) طالبًا وطالبة من طلاب تخصص إدارة الأعمال، وأعد الباحث مقياس الدافعية للتعلم، والبرنامج التدريبي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: فعالية البرنامج القائم على نموذج ARCS في تحسين الدافعية، والتحصيل الأكاديمي.

ومن خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت نموذج التعلم القائم على التحفيز ARCS يُمكن ملاحظة ما يلي:

١) اتفقت دراسات هذا المحور على أن تدريب الطلاب على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS قد أدى إلى نتائج إيجابية في تحسين الدافعية للتعلم، والتحصيل، ومهارات التفكير والإبداع، كما أدى إلى اندماج الطلاب في أنشطة ومهام التعلم، وأوصت بعض الدراسات بضرورة التوسع في استخدام هذا النموذج من خلال البرامج التدريبية لتعزيز الاستفادة منه.

٢) اتفق البحث الحالي من حيث الهدف مع معظم دراسات هذا المحور، والتي هدفت إلى استخدام نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS من خلال البرامج التدريبية، بينما اختلف مع دراسة Andinata et al (2019)، والتي هدفت إلى التحقق من صلاحية دمج نموذج التعلم التعاوني STAD مع نموذج ARCS في تحسين التفكير الإبداعي.

٣) اتفق البحث الحالي مع دراسات هذا المحور من حيث استخدام المنهج التجريبي بينما اختلف مع بعض الدراسات من حيث العينة، فقد أجريت غالبية دراسات هذا المحور على طلاب المرحلة المتوسطة، مثل: دراسة نوفل (٢٠١٩)، والجامعية، مثل: دراسة Kim (2020)، بينما تم إجراء البحث الحالي على المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.

٤) بتفحص دراسات هذا المحور، يُلاحظ أن الباحث لم يتمكن من العثور على دراسات تناولت استخدام نموذج ARCS في بناء برامج تدريبية لتحسين النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم لدى المتعثرين دراسيًا، وربما يكون البحث الحالي هو الأول من نوعه، إذ ركزت معظم دراسات هذا المحور على استخدام نموذج ARCS في بناء برامج تدريبية: إما لتحسين الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، كما في دراسة Kim (2020)، أو لتنمية التفكير الإبداعي كما في دراسة Andinata et al. (2019).

٥) استفاد الباحث مما تم عرضه من دراسات في هذا المحور في إعداد وتصميم البرنامج التدريبي للبحث الحالي، وسوف يلتزم الباحث بالأسس الواجب اتباعها في تصميم أقسام، وجلسات البرنامج استنادًا إلى إجراءات نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS .

وعليه، فقد برزت الحاجة إلى إجراء البحث الحالي؛ للاستفادة من نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS باعتباره آلية لتحسين الميزة التحفيزية لعملية التعلم، وتقصي تأثيره في تحسين النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم لدى المتعثرين دراسيًا.

ثانيًا: النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy:

يواجه الطلاب في حياتهم الأكاديمية عديد من الصعوبات، الضغوط، والتحديات، وعلى الرغم من أن بعضهم قد يستسلم لفكرة أن مستواه الدراسي المنخفض ليس في الإمكان تحسينه، إلا أن هناك فئة يستطيعون النهوض من تعثرهم وإخفاقهم الدراسي، ويعاودون النجاح من جديد.

ويَعكس النهوض الأكاديمي قدرة الطلاب على تحمل الضغوط، والاستجابة المتكيفة مع الشدائد والصعوبات الدراسية، ويعزز هذا المفهوم من قدرة الطلاب على التعامل الإيجابي مع التحديات الدراسية، وبالتالي يقلل من احتمالية الفشل (Martin & Marsh, 2008, p.56).

ويرتبط النهوض الأكاديمي باستجابات الطلاب الفردية في مواجهة ضغوطات الحياة المدرسية، وهو يعزز من قدرتهم على التعامل مع الصعوبات الأكاديمية، وخاصة تلك التي تحدث بشكل متكرر نسبيًا، وبشكل يومي مستمر (Martin & Marsh,2015,p.54).

وفي هذا السياق توصلت نتائج دراسة Comerford et al. (2015) إلى أن الطلاب الذين نجحوا في النهوض، ومعاودة النجاح من جديد كانوا أقل معاناةً من خطر الإخفاق، والتسرب من المدرسة.

يتضح مما سبق أن النهوض الأكاديمي يُمثل عاملاً وقائيًا من الفشل، وبخاصة لدى فئة المتعثرين دراسيًا، حيث يمكنهم من مواجهة المحن والنكسات بفاعلية، وبالتالي فالنهوض حالة تمثل التحول من الإخفاق، والفشل إلى تحقيق النجاح.

وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم النهوض الأكاديمي، فقد عرفه Martin (2014, p.51) على أنه قدرة الطلاب على التعامل بنجاح مع تحديات المسار الروتيني للحياة المدرسية، والتي منها على سبيل المثال: الأداء الضعيف، وضغوط الدراسة، تهديدات الثقة بالنفس نتيجة ردود الفعل السلبية مع المعلمين، وضغوط المهام المحددة بمواعيد نهائية، وضغوط الاختبارات، والعمل المدرسي الصعب.

بينما عرفه Rodrigues & Magre (2018, p.110) على أنه الجهد الذي يبذله الطالب لمواجهة الصعوبات، والتحديات الدراسية في مختلف المواقف المدرسية.

وعرفه الزغبي (٢٠٢٠، ص ٩) على أنه سلوك إيجابي، وبناء تكيفي لأنواع التحديات، والمحن التي يمر بها الطلاب بشكل مستمر من خلال التعامل مع الإحباطات، والتعامل مع الضغوط الدراسية، والاحتفاظ بالثقة بالنفس، وتجنب السيطرة.

ومما سبق يُعرف الباحث النهوض الأكاديمي على أنه: بناء تكيفي يُمكن الطالب المتعثر دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية من التخطيط لمعاودة النجاح، ومواجهة التحديات التي تعوق مسار حياته الدراسية، ومقاومة الضغوط والظروف التي تسبب له الإحباط، والشعور بالقلق، وعدم الارتياح مع التوجه الإيجابي رغم الصعوبات والشدائد.

وقد اقترحت دراسة Martin, et al. (2010) خمسة عوامل تحفيزية للنهوض الأكاديمي تم الإشارة اليها باختصار (SC5)، وهي: الفاعلية الذاتية، التخطيط، المثابرة، الهدوء (القلق المنخفض)، التحكم (السيطرة غير المؤكدة)، وتلعب هذه العوامل دوراً مهمًا في قدرة الطلاب على التعامل بفعالية مع التحديات الأكاديمية، ولها تأثير مباشر على النهوض الأكاديمي.

وحدد Panjwani & Aqil (2020, p.775) سبعة أبعاد للنهوض الأكاديمي، وهي: التنسيق (ويتضمن التخطيط للأنشطة، وجدولتها)، الوضوح (ويتضمن الوعي بالأهداف)، الهدوء (ويشير إلى القلق منخفض)، المناخ الأكاديمي: (ويتضمن العلاقة بين الطالب والمحيطين به)، الثقة (وتتضمن الإيمان القوي بتحقيق الهدف)، الالتزام: (ويشير إلى التنظيم الذاتي لتحقيق الهدف)، وضبط النفس (ويشير إلى اختيار الأفعال ذات القيمة الدائمة في مواجهة البدائل الأكثر إغراءً).

وقد تناولت عديد من الدراسات تحديد أبعاد النهوض الأكاديمي، وفي هذا السياق توصلت نتائج دراسة Martin & Marsh (2008)، إلى خمسة أبعاد للنهوض الأكاديمي، وهي: (فاعلية الذات، التحكم غير المؤكد، القلق، الاندماج الأكاديمي، والعلاقة مع المعلم)، كما توصلت نتائج دراسة Comerford et al. (2015) إلى وجود خمسة أبعاد للنهوض الأكاديمي، وهي: (الثقة، التحكم، التخطيط، القلق المنخفض، المثابرة)، وتضمن مقياس شلبي (٢٠١٥) ثلاثة أبعاد للنهوض الأكاديمي، وهي (مواجهة الضغوط والمشكلات الدراسية، التخطيط، والتوجه الإيجابي)، بينما تضمن مقياس الزغبي (٢٠٢٠)، أربعة أبعاد للنهوض الأكاديمي، وهي (التعامل مع الإحباطات، التعامل مع الضغوط الدراسية، الاحتفاظ بالثقة بالنفس، وتجنب السيطرة).

وعن طرق قياس النهوض الأكاديمي، فقد استخلص الباحث بعض النقاط من مراجعة بعض الأدبيات والدراسات كما يلي:

١) يمكن قياس النهوض الأكاديمي على نطاق واسع دون الارتباط بمحتوى مقرر دراسي، كما في دراسة Golestaneh & Behzadi (2019)، ودراسة Datu&Yang (2021)، كما يمكن قياسه في مقرر دراسي محدد، مثل: المحاسبة كما في دراسة Piosang et al. (2016)، العلوم، كما في دراسة Mawarni et al. (2019)، والرياضيات كما في دراسة Colmar et al. (2019)، وسوف يعتمد الباحث على الطريقة الأولى حيث إنها الأنسب لعينة البحث الحالي – المتعثرين دراسيًا – والذي يعانون من تعثر في مقرر دراسي أو أكثر.

٢) لم يتمكن **الباحث** من الحصول على مقياس للنهوض الأكاديمي يصلح لعينة البحث الحالي من المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية، ومن ثم فقد قام **الباحث** بإعداد هذا المقياس.

ويتأثر النهوض الأكاديمي بعدد من العوامل، فقد حدد Martin & Marsh (2008, p.57) ثلاثة عوامل لها دور في تحسين النهوض الأكاديمي لدى الطلاب: أولها: العوامل النفسية: وتتمثل في الفاعلية الذاتية، ودرجة التحكم في الهدف، وثانيها: العوامل المدرسية: وتتمثل في المشاركة في الصف، والطموح الأكاديمي، طبيعة المقررات،

والأنشطة المدرسية، وثالثها: العوامل المتعلقة بالأسرة: وتتمثل في الدعم الأسري، والمساندة من الأصدقاء.

وفي سياق تحسين النهوض الأكاديمي، أشار Martin (2014, p.54) إلى بعض الطرق التي يمكن أن تحقق ذلك، والتي منها: جعل العمل المدرسي ممتعًا حيثما كان ذلك ممكنًا، وتحقيق التوازن بين العمل المدرسي الجاد، والمرح، والجو الصفي المريح، والسماح للطلاب بتحمل المسئولية أثناء أداء المهام، وممارسة التقييم واسع النطاق؛ لضمان حصول جميع الطلاب على بعض النجاح.

يتضح مما سبق أن النهوض الأكاديمي مفهوم يلخص مجمل ما يحتاجه الطلاب المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية، حيث إنه عاملاً يُمكنهم من مواجهة التحديات الأكاديمية، مما يساعدهم على تجنب الفشل والإخفاق، ومن ثم كانت أهمية تحسينه لدى الطلاب باعتباره بناء وثيق الصلة بالأداء الأكاديمي الجيد.

وقد تناولت عديد من الدراسات تحسين النهوض الأكاديمي من خلال البرامج التدريبية، وفي هذا السياق هدفت دراسة Tajoldini et al. (2018) إلى التعرف على تأثير التدريب على الحد من التوتر القائم على اليقظة العقلية في تحسين النهوض الأكاديمي، والتنظيم الذاتي الأكاديمي، واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا، وأعد الباحثون عدة أدوات من بينها مقياس النهوض الأكاديمي، والبرنامج التدريبي الذي يحتوي على (٨) جلسات تدريبية، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين النهوض الأكاديمي.

وأجرى Golestaneh& Behzadi (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على بعض تدخلات علم النفس الإيجابي في تحسين الرفاهة، والنهوض الأكاديمي، والتحصيل، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبة بالصف الثالث الثانوي، واستخدمت الدراسة عدة أدوات من بينها مقياس النهوض الأكاديمي. إعداد/ Hoseinchari & Dehghani (2012)، بينما أعد الباحثان البرنامج الذي يحتوي على (١٢) جلسة تدريبية، وتوصلت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مقياس النهوض الأكاديمي لصالح

المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا في النهوض الأكاديمي بين القياسين البعدي والتتبعي.

كما أجرى Abrak & Safarzadeh (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تحسين للنهوض الأكاديمي، والمشاركة الأكاديمية، والتوجه نحو الهدف، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالبة يعانين من الاكتئاب بالمرحلة الثانوية، وأعد الباحثان عدة أدوات من بينها مقياس النهوض الأكاديمي، والبرنامج التدريبي الذي يحتوي على (٨) جلسة تدريبية، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين النهوض الأكاديمي.

وتناولت دراسة الزغبي (٢٠٢٠) التعرف على فعالية التدريب على برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين النهوض الأكاديمي، وتخفيف الملل الدراسي لدى الموهوبات بالمرحلة المتوسطة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من (٢٦) طالبة بالمرحلة المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة، وأعدت الباحثة عدة أدوات من بينها مقياس النهوض الأكاديمي، والبرنامج التدريبي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين النهوض الأكاديمي.

كما تناولت دراسة السيد، والصفتي (٢٠٢٠) التعرف على أثر التدريب على إستراتيجية سوم SOWM في تحسين التفكير التأملي، والنهوض الأكاديمي، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالبة بجامعة الأزهر، وأعد الباحثان مقياس النهوض الأكاديمي، والبرنامج التدريبي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للنهوض الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة Ghorbani (2020) إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على العلاج العقلاني الانفعالي في تخفيف الإجهاد الأكاديمي، وتحسين النهوض الأكاديمي، واستخدم

الباحث المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا بالصف الثاني الثانوي، واستخدم الباحث مقياس النهوض الأكاديمي. إعداد/ Martin & Marshs (2008)، بينما أعد الباحث البرنامج التدريبي، والذي يتكون من (٨) جلسات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: فعالية البرنامج في تحسين النهوض الأكاديمي.

كما هدفت دراسة Chahardeh (2020) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي للنهوض الأكاديمي في تحسين المشاركة الأكاديمية، والتكيف مع المدرسة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبًا بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة عدة أدوات من بينها، مقياس المشاركة الأكاديمية، إعداد/ Fredricks (2004)، ومقيـــاس التكيف المدرسي. إعداد/ Sinha & Singh (1993)، بينما أعد الباحث البرنامج التدريبي الذي يحتوي على (١٢) جلسة تدريبية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: فعالية البرنامج التدريبي للنهوض الأكاديمي في تحسين المشاركة الأكاديمية، والتكيف مع المدرسة.

ومن خلال العرض السابق للدراسات التي تناولـــت النهـــوض الأكـــاديمي يُمكـــن ملاحظة ما يلي:

١) اتفقت نتائج دراسات هذا المحور على إمكانية تحسين النهوض الأكاديمي لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة من خلال البرامج والاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها، إلا أنها لم لتبحث تجريبيًا في تأثير نموذج ARCS في تحسين النهوض الأكاديمي، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

٢) اتفق البحث الحالي مع دراسات هذا المحور من حيث استخدام المنهج التجريبي لتحسين النهوض الأكاديمي، بينما اختلف مع بعض الدراسات من حيث طبيعة العينة، كما اختلف مع دراسة(2020) Chahardeh ، والتي تناولت النهوض الأكاديمي كمتغير مستقل، بينما تم تناوله في البحث الحالي كمتغير تابع.

٣) اتضح من خلال دراسات هذا المحور أهمية تحسن النهوض الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية؛ كونها المرحلة التي يتحمل الطلاب فيها كامل

مسؤولية تعلمهم؛ لذا اهتم الباحث بتبصيرهم بأهمية النهوض، ومواجهة التحديات بما يؤثر إيجابيًا في استمتاعهم بالتعلم.

٤) استفاد **الباحث** مما تم عرضه من دراسات في هذا المحور في إعداد وتصميم مقياس النهوض الأكاديمي للمتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.

ثالثًا: الاستمتاع بالتعلم Enjoyment of Learning:

تصف تجربة الاستمتاع بالتعلم حالة الانخراط، والاستغراق أثناء، وبعد تنفيذ المهام التعليمية مع شعور الطالب بقدرته على التحكم في نتائج تعلمه، وقدرته على مواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة مهام وأنشطة التعلم (Lumby, 2013, p.251).

وقد فرق Pekrun et al. (2011, p.37) بين الدافع والاستمتاع في عملية التعلم، حيث ينشأ الاستمتاع من القدرة على التحكم في النشاط، وتقييمه مع الشعور بالجدارة في إتقانه، أما الدافع، فيُشير إلى الهدف من النشاط.

وميز Nakamura & Csikszentmihalyi (2014, p.253) بين المتعة Pleasure، والاستمتاع Enjoyment، حيث يُشير مفهوم المتعة إلى مشاعر اللذة التي تصاحب إرضاء الاحتياجات الأساسية، مثل: "تناول كوب من الشاي اللذيذ"، أما الاستمتاع، فيشير إلى المشاعر التي تحدث نتيجة حالة تدفق نفسي يتجاوز فيها الطالب حدود التوازن بين المهارات والتحديات، مثل: "الاستمتاع بقراءة كتاب"، وتسهم هذه الحالة في تحقيق النمو الشخصي، والشعور بالسعادة على المدى الطويل.

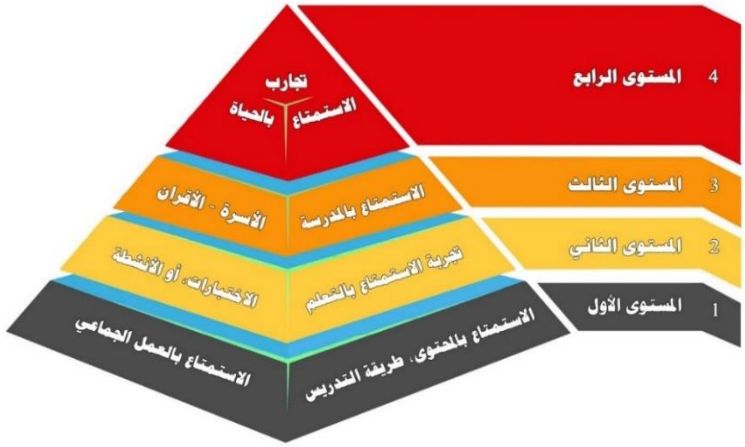
وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الاستمتاع بالتعلم فقد عرفه Pekrun (2006, p.318) على أنه هو انفعال إيجابي، نشط، ومرتبطة بأداء المهام الأكاديمية، والتي يُتوقع أن يكون لها تأثيرات إيجابية في تعلم الطلاب، وإنجازهم الأكاديمي، وعرّفه Gomez, Wu & Passerini (2010, p.379) على إنه استجابة انفعالية إيجابية ترتبط بممارسة مهام التعلم، ويدرك الطلاب من خلالها الأنشطة التعليمية على أنها ممتعة، ومرضية بالنسبة لهم، كما عرّفه Lumby (2013, p.248) على أنه: انفعال يرتبط بحالة من التدفق لأداء الأنشطة التعليمية، وفيها يُنظر إلى النشاط على أنه يستحق القيام به لذاته حتى، ولو لم يتم الوصول إلى الهدف، وهو يتعلق بما يشعر به الطلاب تجاه عملية التعلم، وليس بما يُفكر فيه الطلاب حول عملية التعلم.

بينما عرف Davidson (2018, p.158) الاستمتاع بالتعلم على أنه انفعال إيجابي يصاحب اندماج الطالب، وانخراطه في ممارسة أنشطة ومهام ممتعة، وترضي حاجاته الأساسية للشعور بالجدارة، والترابط مع الآخرين، ومواجهة التحديات بصورة تسمح له بتحسين مهاراته، وعرّفه Dewaele (2021, p.20) على أنه انفعال إيجابي، ونشط يصاحب أداء أنشطة التعلم، وهذا الانفعال يتخطى الشعور بالمتعة اللحظية إلى الإصرار على مواجهة التحدي، والشعور بالإنجاز في إكمال المهام الصعبة.

ويتضح مما سبق أن الاستمتاع بالتعلم يُعد أحد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية التي يصاحبها حالة من التدفق أثناء أداء أنشطة، ومهام يصفها الطلاب على أنها ممتعة، ومثير للاهتمام، وترضي حاجاتهم الأساسية للشعور بالكفاءة، والإنجاز، والإصرار على مواجهة التحديات.

وقد اقترح كل من Goetz et al. (2006, p.325) نموذجًا هرميًا للاستمتاع من خلال دمج تصورات علم النفس الإيجابي، والرفاهة النفسية، ونوعية الحياة فيما يتعلق بالسياقات الأكاديمية، وغير الأكاديمية، ويتكون هذا النموذج الهرمي من أربعة مستويات كما يلي:

١) المستوى الأول: ويُشير إلى الاستمتاع بالمحتوى، طريقة التدريس، أو الاستمتاع بالعمل الجماعي.
٢) المستوى الثاني: ويُشير إلى تجربة الاستمتاع بالتعلم، الاختبارات، أو الاستمتاع بالأنشطة.
٣) المستوى الثاني: ويُشير إلى الاستمتاع بالمدرسة، الأسرة، أو الاستمتاع مع الأقران.
٤) المستوى الرابع: ويُشير إلى تجارب الاستمتاع بالحياة، ويوضح شكل (٢) النموذج الهرمي لمستويات تجارب الاستمتاع.



شكل (٢) النموذج الهرمي لمستويات تجارب الاستمتاع

يتضح من شكل (٢) أن الاستمتاع بالتعلم يُمثل جزءً من تجارب الاستمتاع بالمستوى الثاني، كما يتضح تنوع مستويات الاستمتاع بدءً مما يحدث داخل حصة دراسية إلى الاستمتاع بتجارب الحياة، باعتباره أكثر مستويات الاستمتاع من حيث مستوى العمومية.

ويَعكس الاستمتاع بالتعلم حالة التوازن بين التحديات التي يواجهها الطالب، وقدرته على مواجهتها، والتأرجح على حافة التحديات يُزيد من حالة الاستمتاع، ويبدو ذلك في المواقف التي تتطلب التركيز العميق على المهمة؛ لتجنب حدوث ضرر جسيم (على سبيل المثال، فإن الشخص الذي ينجو من الغرق، قد يُقيم هذه التجربة بأثر رجعي على أنها تجربة ممتعة) لذلك، فقد يكون التعلم أكثر إمتاعًا عندما يكون التحدي كبيرًا، ولكنه ليس بعيد المنال (Lumby, 2013, p.251).

ووصف Nakamura & Csikszentmihalyi (2014, p.241) حالة التدفق المصاحبة للاستماع بالتعلم على أنها شعور ذاتي بالاندماج في المهمة تمامًا لدرجة نسيان الوقت، التعب، وأي شيء آخر باستثناء المهمة نفسها، وهناك شرطين ضروريين للوصول إلى هذه الحالة، وهما: الانخراط في مهمة تنطوي على تحديات تتناسب مع قدرات الطالب، ووجود أهداف واضحة، وإجراءات يمكن تعديلها حول التقدم الذي يتم إحرازه.

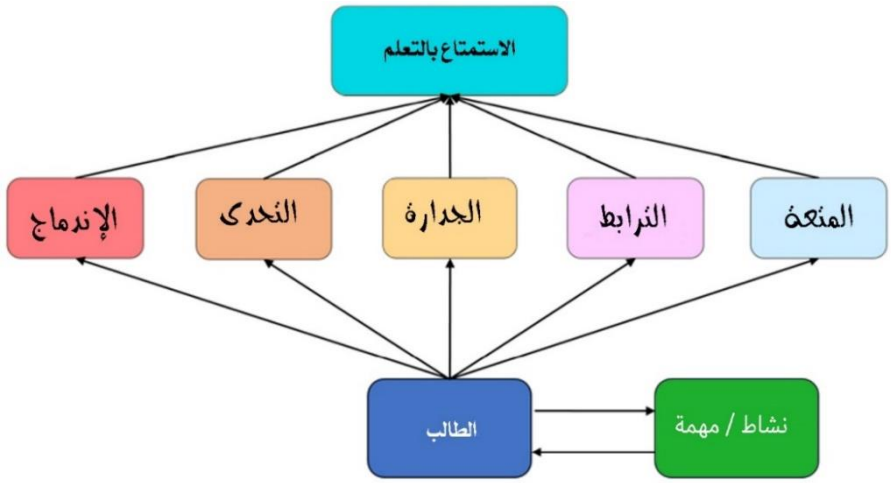
وأشار Alexiou et al. (2012, p.1244) إلى بعض الأساليب التي يمكن من خلالها ضمان استمتاع الطلاب بعملية التعلم، والتي منها: استخدام استراتيجيات تجعل المتعلم محور عملية التعلم، ودمج الصور، ومقاطع الفيديو في المحتوى، واستخدام التعلم القائم على الخبرة، وتهيئة بيئة التعلم، ومن شأن ذلك أن يجذب انتباه الطلاب، ويزيد من دافعيتهم الذاتية، وبالتالي استمتاعهم بالتعلم.

وتتأثر تجربة الاستمتاع بالتعلم بعدد من العوامل الديموغرافية، مثل: النوع، والعمر الزمني، كما تتأثر بالعوامل البيئية، مثل: ألوان الجدران، ودرجة حرارة الغرفة، كما تتأثر بالسمات الشخصية للطلاب، والوقت الذي يقضيه الطالب في ممارسة أنشطة التعلم، ولذا، فإن تحديد النطاق الكامل للمتغيرات التي تؤثر على الاستمتاع بالتعلم أمر غاية في الصعوبة (Lumby, 2013, p.252).

وفي هذا السياق توصلت نتائج دراسة Lucardie (2014) إلى عدد من العوامل التي تؤثر في تجربة استمتاع الطلاب بالتعلم، والتي منها: استراتيجيات التعلم المستخدمة، وطبيعة الأنشطة التعليمية، ودرجة الشعور بالمرح، والتفاؤل بالنتائج، كما توصلت نتائج دراسة Davidson (2018) إلى إنه كلما زادت عدد الساعات التي يقضيها الطلاب في ممارسة في أنشطة التعلم أسبوعيًا، زادت معدلات استمتاعهم بالتعلم بغض النظر عن نوع النشاط، حيث وجِد أنه لا يؤثر في مستوى الاستمتاع، وتوصلت أيضًا نتائج دراسة Makhwathana et al. (2017) إلى أن الصحة الانفعالية أمر حيوي في عملية التعلم، فإذا كان المعلمين أصحاء عاطفياً كانوا قادرين على الاستمتاع بالتدريس، وهذا يجعل طلابهم يستمتعون بالتعلم.

وعن طرق قياس الاستمتاع بالتعلم أوضح Lumby (2013, p.252) أنه نظرًا لأن التعلم عملية داخلية تحدث في عقول الطلاب، ولا يمكن الاستدلال عليها بطريقة مباشرة، فإن البيانات المتاحة للاستدلال على الاستمتاع بالتعلم تكمن في تصورات الطلاب ومعتقداتهم حول مشاعرهم نحو هذه التجربة.

وقد حدد Davidson (2018, p.158) نموذجًا متعدد الأبعاد لقياس الاستمتاع بالتعلم كخبرة تصاحب انخراط الطالب في ممارسة أنشطة ومهام ممتعة، ويوضح شكل (٣) أبعاد النموذج الخمسة.



شكل (٣) نموذج الاستمتاع بالتعلم متعدد الأبعاد

المصدر Davidson (2018, p.158)

يتضح مما سبق أن الاستمتاع بالتعلم يَعكس حالة التوازن بين التحديات، وقدرة الطلاب على مواجهتها، وبالتالي فإن الانخراط في مهام تنطوي على تحديات تتناسب مع قدرات الطالب يجعل التعلم أكثر إمتاعًا، كما يتضح تعدد العوامل التي تؤثر في تجربة الاستمتاع بالتعلم، والتي منها استراتيجيات التعلم، والتفاعل مع المحتوى، وطبيعة الأنشطة، ومن خلال ما أوضحته نتائج دراسة Davidson (2018) حيث إن نوع النشاط لا يؤثر في مستوى الاستمتاع، فسوف يراعي الباحث ذلك في البرنامج التدريبي للبحث الحالي، والذي يعتمد على أنشطة تدريبية عامة لا ترتبط بمحتوى دراسي محدد، ومبرر ذلك أن عينة البحث الحالي من فئة الطلاب المتعثرين دراسيًا، والذين يُعانون من تعثرًا دراسيًا في أكثر من مقرر دراسي، ومن ثم كانت أهمية تدريبهم على أنشطة عامة يمكنهم تطبيقها في كافة المقررات الدراسية.

وقد تناولت عديد من الدراسات الاستمتاع بالتعلم، وعلاقته ببعض المتغيرات، وفي هذا السياق هدفت دراسة Hagenauer & Hascher (2010) إلى التعرف على مستوى ومحددات الاستمتاع بالتعلم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، تكونت العينة من (٣٥٦) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وأعد الباحثان استبيان لقياس الاستمتاع بالتعلم من

خلال التقارير اليومية، وتوصلت الدراسة إلى أن الممارسات الصفية تُعد مصدرًا مهمًا للاستمتاع بالتعلم، كما أظهرت تقارير الطلاب اليومية أن إهمال المعلم لاحتياجات الطلاب من الشعور بالجدارة، والترابط، والتواصل مع الأخرين قد يعوق الاستمتاع بالتعلم.

وهدفت دراسة Gorard & Huat (2011) إلى التعرف على طرق تعزيز الاستمتاع بالتعلم من وجهة نظر الطلاب، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وأعد الباحثان استبانة مقابلة، واستبانة لاستطلاع أراء الطلاب حول طرق الاستمتاع بالتعلم، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن أهم طرق تحسين الاستمتاع بالتعلم تكمن في: استخدام استراتيجيات تعلم تركز على المتعلم، والعلاقات المدرسية الناجحة، والعمل في فصول صغيرة، وشعور الطلاب بالتحكم في نتائج تعلمهم.

كما هدفت دراسة Schukajlow & Rakoczy (2016) إلى الكشف عن تأثير كل من الاستمتاع والملل الدراسي على الأداء الأكاديمي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وأعد الباحثان مقياس الملل الدراسي، ومقياس الاستمتاع بالتعلم، وبرنامج يحتوي على مشكلات ذات مستوى مرتفع من الصعوبة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن الاستمتاع بالتعلم له أثار إيجابية على الأداء الأكاديمي، حيث إن الطلاب الذين طوروا مزيدًا من الحلول للمشكلات المعروضة عليهم كانوا أكثر استمتاعًا، وأقل مللاً.

وتناولت دراسة Hernik & Jaworska (2018) تأثير الاستمتاع بالتعلم في زيادة عمق المعرفة، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة التكنولوجية في بولندا، وأعد الباحثان اختبارًا في التحصيل المعرفي، بالإضافة إلى البرنامج القائم على تقديم أنشطة مبهجة (صور، قصص مشوقة، أنشطة تحث على الفكاهة، والمرح)، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة الطلاب للتعلم الممتع من خلال الأنشطة المبهجة أدى إلى تحسين تحصيلهم المعرفي.

وحاولت دراسة Obergriesser & Stoeger (2020) التعرف على العلاقة بين الاستمتاع والملل، واستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المعرفي بشكل أفضل، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٨) طالبًا في وطالبًا، وأعد الباحثان عدة أدوات من بينها مقياس الاستمتاع والملل الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الاستمتاع بالتعلم، والاستخدام الفعال لاستراتيجية التعلم المعرفي، كما توصلت الدراسة إلى أن زيادة مستوى الاستمتاع بالتعلم يتنبأ بشكل إيجابي بالاستخدام اللاحق لاستراتيجيات التعلم، في حين أن الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم لم يتنبأ باستمتاع الطلاب بالتعلم.

ومن خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت الاستمتاع بالتعلم استخلص الباحث ما يلي:

١) أن الاستمتاع بالتعلم له أثار إيجابية على اهتمام الطلاب بالتعلم، كما أن الممارسات الصفية مصدرًا مهمًا للاستمتاع بالتعلم، فالعمل في فصول صغيرة، وشعور الطلاب بالتحكم في نتائج تعلمهم يجعلهم أكثر استمتاعًا، وأقل مللاً، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة Gorard & Huat (2011)، ونتائج دراسة Schukajlow & Rakoczy (2016).

٢) اختلف البحث الحالي مع معظم دراسات هذا المحور، والتي استخدمت المنهج الوصفي في محاولة للكشف عن علاقة الاستمتاع بالتعلم بغيره من المتغيرات ذات التأثير على الأداء الأكاديمي للطلاب، بينما اتفق البحث الحالي مع دراسة Hernik & Jaworska (2018) من حيث استخدام المنهج التجريبي.

٣) بتفحص دراسات هذا المحور يتبين أن جميع الدراسات التي حصل عليها الباحث أجنبية، ولم يجد الباحث دراسات عربية تناولت تحسين الاستمتاع بالتعلم، كما يتبين أن دراسات هذا المحور تناولت علاقة الاستمتاع بالتعلم مع عدد من المتغيرات المعرفية، باستثناء دراسة Hernik & Jaworska (2018)، والتي هدفت إلى التحقق من تأثير الاستمتاع بالتعلم (كمتغير مستقل) في زيادة المعرفة (كمتغير تابع)، ومن ثم تزداد أهمية إجراء هذا البحث لتحسين الاستمتاع بالتعلم، وخاصة لدى المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.

رابعًا: المتعثرون دراسيا بالمرحلة الثانوية:

يُعد التعثر الأكاديمي من أكثر المشكلات التي تهدد المؤسسات التعليمية، ولاسيما في المرحلة الثانوية باعتبارها المرحلة الفاصلة في تحديد مستقبل الطالب الأكاديمي، حيث إن تدني المعدلات التراكمية للطلاب في هذه المرحلة يعوق تقدم مسيرتهم التعليمية.

وقد عرف Larose & Tarabulsy (2014, p.39) المتعثرون دراسيًا على أنهم الطلاب الذين يعانون من تدني التحصيل الدراسي كما يعكسه المعدل التراكمي عن المستوى المقبول، ولديهم انخفاض في مهارات الدراسة على الرغم من تمتعهم بمستويات ذكاء لا تقل عن المتوسط، بينما عرفهم Ghoneim (2021, p.104) بأنهم مجموعة من الطلاب الذين يحققون النجاح في بعض المواد الدراسية، ويخفقون في بعضها الآخر، وهذه الفئة من الطلاب معرضون لخطر التسرب من المدرسة، ولذا ينبغي التعامل مع هذه الفئة من الطلاب بعناية؛ لتجنب حدوث انخفاض شديد في معدلات تحصيلهم الدراسي.

وتتعدد العوامل التي تؤدى إلى المعاناة من التعثر الدراسي، والتي منها: العوامل الشخصية (مثل: عدم قدرة الطالب على تحديد أهدافه الدراسية، وسوء إدارته الوقت)، والعوامل الأكاديمية (مثل: التحويل لمدرسة لأخري، وصعوبة الاختبارات، وضعف الإرشاد الطلابي)، والعوامل الأسرية غير المستقرة (مثل: سوء المعاملة الوالدية، والصراعات الأسرية، وعدم التوافق مع الأقران (Larose & Tarabulsy. 2014, p.41).

وفي هذا السياق توصلت نتائج دراسة Forsyth et al. (2008) إلى خمسة أسباب لمعاناة الطلاب من التعثر الدراسي، وتتمثل هذه الأسباب بالترتيب في: استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعلم تقليدية، الاختبارات الصعبة، ضعف المحتوى الدراسي، انخفاض دافعية الطلاب للتعلم، وانخفاض الجهد المبذول، وضعف القدرات الشخصية، كما توصلت نتائج دراسة Lee (2017) إلى أن التعثر الدراسي يرتبط إيجابيًا بالمعاناة من مستويات مرتفعة من الشعور بالإجهاد، وضعف المثابرة في إنجاز المهام، كما توصلت نتائج دراسة مرسي (٢٠٢٠) إلى وجود فروق بين المتعثرين دراسيًا، والمتفوقين في كل من تنظيم الذات، سلوك المماطلة والتسويف، حيث وجد أن المتعثرين دراسيًا يعانون من سوء تنظيم الذات، بالإضافة إلى ارتفاع سلوك التسويف، وإرجاء المهام.

ويتصف المتعثرين دراسيًا بعدد من السمات النفسية والأكاديمية، والتي منها: كثرة التغيب عن المدرسة، وتدني التحصيل، ونقص المهارات الأكاديمية، وانخفاض الثقة بالنفس، وانعدام المثابرة، ونقص الشعور بالقيمة الذاتية، والأمر الأكثر خُطورة يكمُن في أنهم لا يدركون العلاقة بين الجهد، والتحصيل، ولا يحبون المدرسة، ولا يستمتعون بالتعلم فيها (Ernst & Moye, 2013, p.7; Sagor & Cox (2013, p.8، وفي هذا السياق أشارت نتائج دراسة Conroy & Coatsworth (2007)، واتفقت معها دراسة Bryant & Bates (2010) إلى بعض سمات الطلاب المعرضين لخطر التعثر الدراسي، حيث إنهم يقاومون التغير، ولا يهتمون بالاستذكار، ويتخلون بسهولة عن أهدافهم عندما يواجهون صعوبات، ولا ينجزون المهام التي يكلفون بها، مما يؤدي إلى ضعف مهاراتهم الأكاديمية.

ولا تقتصر التأثيرات السلبية للتعثر الدراسي على النواحي الأكاديمية للطلاب فحسب، بل تتعدى ذلك معاناتهم من عديد من المشكلات التي تهديد مسار حياتهم النفسية والاجتماعية، ومن ثم فإن تكرار معدلات التعثر الدراسي يمكن أن يكون لها تداعيات خطيرة على استقرار المجتمع، وبالتالي فهي ظاهرة تستحق مزيدًا من البحث عن أسبابها تمهيدًا لعلاجها (Needham et al., 2004, p.562).

يتضح مما سبق أن التعثر الدراسي مشكلة متعددة الأبعاد، حيث تتداخل في تشكيلها عوامل نفسية، تعليمية، واجتماعية، وهي مشكلة تهديد مسار حياة الطلاب التعليمية، ولها تأثيرات سلبية على النواحي النفسية والاجتماعية للطلاب، ومن ثم تظهر الحاجة الملحة للتدخل من خلال البرامج التدريبية، والإرشادية لمساعدة المتعثرين دراسيًا ووقايتهم من خطر الفشل الدراسي.

خامسًا: العلاقة بين متغيرات البحث:

سيتناول الباحث العلاقة بين التعلم المستند إلى التحفيز، والنهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم لدى المتعثرين دراسيًا كما يلي:

١) العلاقة بين التعلم المستند إلى التحفيز، والنهوض الأكاديمي:

يُؤسس التعلم المستند إلى التحفيز على دمج التحدي، والفضول في مهام وأنشطة التعلم، وهذه العناصر تُسهم في تعزيز التعلم العميق، كما تُسهم في تحسين اندماج

الطلاب، وبالتالي فالتحفيز يمكن أن يكون آلية لتجنب الفشل، وتحسين النهوض الأكاديمي (Schunk et al., 2014, p.65).

ويلعب التعلم المستند إلى التحفيز دورًا مهمًا في تعزيز قدرة الطلاب على النهوض، والتغلب على الشدائد والنكسات من خلال استناده إلى مهارات الدعم الذاتي، والتي تُزيد من شعور الطلاب بالكفاءة، كما تزيد من قدراتهم على مواجهة التحديات الدراسية (Martin et al., 2010, p.476).

وفي سياق العلاقة بين التعلم المستند إلى التحفيز، والنهوض الأكاديمي توصلت نتائج دراسة Lesmana & Savitri (2019) إلى الدعم الأكاديمي (بالمعلومات، بالتقدير، والدعم التحفيزي) يُسهم في تحسين النهوض الأكاديمي، كما توصلت نتائج دراسة Datu & Yang (2021) إلى أن التحفيز يلعب دور المتغير الوسيط في العلاقة بين النهوض الأكاديمي، والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

يتضح مما سبق أن التعلم المستند إلى التحفيز يُمكن أن يكون أداة تدخل؛ لتحسين النهوض الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيًا، وذلك من خلال إشباع حاجاتهم للشعور بالجدارة، وبالتالي فإنه كلما زاد تحفيز هذه الفئة للتعلم، كلما زادت قدراتهم على التعامل بكفاءة مع العقبات والتحديات الأكاديمية.

٢) العلاقة بين التعلم المستند إلى التحفيز، والاستمتاع بالتعلم:

يُعد الاستمتاع بالتعلم أحد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية التي ترتبط بالدافعية الداخلية للطلاب، كما ترتبط بالمحفزات المادية والاجتماعية في بيئة التعلم، ولذا، فإنه لا يُمكن أن يشعر الطلاب بتجربة الاستمتاع إلا في بيئة تعليمية محفزة تعكس الشعور بالمتعة عند النجاح في أداء المهام الصعبة (Lumby, 2013, p.249; Dewaele & MacIntyre, 2014, p.238)

ويُساعد التعلم المستند إلى التحفيز في تنشيط دوافع الطلاب الداخلية، فينخرطون في المهام من أجل الاستمتاع بالتعلم، وبالتالي يميلون إلى البحث عن التحديات، والمشاركة بنشاط في الفصل، أما الطلاب الذين لديهم دوافع خارجية، فيؤدون المهام من أجل الحصول على مكافأة أو تقدير، وهؤلاء أقل استمتاعًا بعملية التعلم (Keller, 2010, p.17; Pekrun, 2014, p.16).

واستنادًا إلى نظرية التدفق، فهناك ثلاثة عوامل رئيسة تحدد هذه الحالة، وهي: الاهتمام، التركيز، والاستمتاع، ويُعد مكون الانتباه في نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS مكونًا مهمًا لإثارة اهتمام الطلاب، وتركيز انتباههم، ويُعزز مكون الثقة كأحد أبعاد نموذج ARCS من استمتاع الطلاب بالتعلم من خلال مشاعر الأمل في النجاح، والفخر بالإنجازات، وبالتقدم في مراحل النموذج الأربعة سيشعر الطلاب بالحماس في المشاركة، والاستمتاع بالتحديات، وبالتالي يحافظون على التقدم (Keller, 2010, p.56; Rodríguez & Meseguer, 2017, 905)

يتضح مما سبق أن التعلم المستند إلى التحفيز يُمكن أن يساعد في تحسين الاستمتاع بالتعلم من خلال تعظيم المشاعر الإيجابية التي تصاحب الأداء، وزيادة الانتباه، والحفاظ على الاهتمام بموضوع التعلم، وتقييم قيمة المهام بشكل إيجابي، كما إنه يعزز من خبرات الطلاب المتدفقة أثناء أداء مهام التعلم.

فروض البحث:

استنادًا إلى ما تم عرضه في الإطار النظري، وما انتهت إليه الدراسات السابقة، قام الباحث بصياغة فروض البحث الحالي كما يلي:

١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس النهوض الأكاديمي، ودرجتها الكلية، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٢) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية بين القياسين: البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس النهوض الأكاديمي، ودرجتها الكلية.

٣) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس الاستمتاع بالتعلم، ودرجتها الكلية، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٤) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية بين القياسين: البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس الاستمتاع بالتعلم، ودرجتها الكلية.

إجراءات البحث:

١) منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، والتصميم التجريبي ذي المجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، وفي ظل هذا المنهج يتمثل المتغير المستقل في (البرنامج القائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS)، ويتمثل المتغيرين التابعين في (النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم)، وقد قام الباحث بالتحقق من تكافؤ المجموعتين في متغيري العمر الزمني، والذكاء.

٢) محددات البحث: تمثلت فيما يلي:

أ) **المحددات المكانية:** تم تطبيق الجانب الميداني من البحث بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية "بنين" التابعة لإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية.

ب) **المحددات الزمنية:** تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م.

ج) **المحددات الموضوع:** تمثلت في نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS، والنهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم لدى المتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية.

٣) مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث في الطلاب المتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية بإدارة "المنتزه" التعليمية بمحافظة الإسكندرية.

٤) عينة البحث: اشتمل البحث على ما يلي:

أ) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية: وتكونت من (١٣٧) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية "بنين" بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية، ومتوسط عمرهم الزمني (١٧.٦) عامًا، وبانحراف معياري (±٠.٣٠٥)، وتهدف هذه العينة إلى التحقق من صلاحية أدوات القياس من حيث: صدقها، ثباتها، واتساقها الداخلي.

ب) العينة الأساسية (المشاركون): وتكونت من (٦٣) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية "بنين" بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية، ومتوسط عمرهم الزمني (١٧.٤) عامًا، وانحراف معياري (±٠.٢٩٨).

إجراءات فرز، واشتقاق عينة البحث:

تم اشتقاق عينة البحث بطريقة عمدية في ضوء خطة متعددة المعايير وفقًا للخطوات التالية:

- اختيار مدرسة جمال عبد الناصر الثانوية "بنين" بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية بطريقة قصدية، وذلك لإبداء إدارة المدرسة التعاون مع الباحث في تسهيل مهمته، وتضم هذه المدرسة عدد (١٢٩٨) طالبًا بالصف الثاني الثانوي موزعين على (٢٨) فصل.
- فحص نتائج الطلاب في الصف الأول الثانوي للعام السابق، وذلك لحصر المتعثرين من واقع نتائجهم في التحصيل، وتم استبعاد (١١٩٦) طالبًا وفقًا لمعيار الحصول على أقل من (٦٥%) من درجة النهاية العظمي لمجموع المواد الدراسية، وأصبحت العينة = (١٠٢) طالبًا.
- مراجعة السجلات الدراسية للطلاب بالمدرسة، وتم استبعاد (٦) طلاب وفقًا لمعيار ألا يكون الطالب المتعثر دراسيًا من الطلاب المدمجين، أو حالات الإعاقة، وأصبحت العينة = (٩٦) طالبًا.
- تطبيق مقياس النهوض الأكاديمي، ومقياس الاستمتاع بالتعلم، وتم ترتيب درجات الطلاب في المقياسين، وحصر الطلاب الحاصلين على درجات منخفضة، والذين يمثلون الإرباعي الأدنى {حاصلون عن درجات أقل من (٤٨) درجة في مقياس النهوض الأكاديمي، و(٣٦) درجة في مقياس الاستمتاع بالتعلم}، وتم استبعاد (٢٧) طالبًا، وأصبحت العينة (٦٩) طالبًا.
- تطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة، وتم استبعاد (٤) طلاب تقل معدلات ذكائهم عن المتوسط {حاصلون على درجات تقل من المئين (٥٠) أي أقل من (٢٤) درجة في الاختبار}، وأصبحت العينة (٦٥) طالبًا.

- تم استبعاد (٣) طلاب لعدم انتظامهم في الحضور أثناء تطبيق أدوات البحث، كما تم استبعاد طالب أخر لإبداء رغبته بعدم المشاركة ، فأصبح عدد المشاركون (٦١) طالبًا تم تقسيمهم لمجموعتين: تجريبية (٣١) طالبًا بمتوسط عمري (١٧.٤) وانحراف معياري (±٠.٢٩٩)، وضابطة (٣٠) طالبًا بمتوسط عمري (١٧.٣) وانحراف معياري (±٠.٢٩٧).

٥) أدوات البحث:

فيما يلي يتناول الباحث وصف، وإجراءات ضبط أدوات البحث، والمتمثلة في: مقياس النهوض الأكاديمي، مقياس الاستمتاع بالتعلم، اختبار المصفوفات المتتابعة، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي:

أولاً: مقياس النهوض الأكاديمي. إعداد/ الباحث – ملحق (٢):

الهدف من المقياس، ووصفه:

يهدف المقياس إلى قياس النهوض الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيًا، ومبرر إعداد هذا المقياس، هو عدم وجود مقاييس مقننة تصلح لقياس النهوض الأكاديمي –في حدود اطلاع الباحث– لدى المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية، ومن ثم فقد تم بناء المقياس في ضوء ما تيسر للباحث بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي تقيس النهوض لدى فئات أخرى من الطلاب، والتي منها: مقياس النهوض الأكاديمي. إعداد/ Martin & Marsh (2008)، والذي يتكون من (٤) مفردات، ويعطي درجة كلية للنهوض، ومقياس النهوض الطلابي. إعداد/ Comerford et al. (2015)، والذي يتضمن (٥) أبعاد، ومقياس Piosang et al. (2016)، والذي يتكون من (٥٠) مفردة تندرج تحت (٥) أبعاد، ومقياس Panjwani & Aqil (2020) والذي يتكون من (٢٧) مفردة، ومقياس النهوض الأكاديمي. إعداد/ الزغبي (٢٠٢٠)، والذي يتكون من (٣٢) مفردة تندرج تحت (٤) أبعاد، وبعد الاطلاع على هذه المقاييس تمكن الباحث من صياغة مفردات مقياس النهوض الأكاديمي، والذي يشتمل في صورته الأولية على (٤٠) مفردة موزعة على (٤) أبعاد، وهي: (التخطيط لمعاودة النجاح، مواجهة التحديات الأكاديمية، مقاومة الضغوط الأكاديمية، والتوجه الإيجابي رغم الصعوبات)، ويحتوي كل بُعد في الصورة الأولية للمقياس على (١٠) مفردات.

وقد تم عرض مقياس النهوض الأكاديمي في صورته الأولية على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس ملحق (١)، ومرفق به مقدمة تمهيدية توضح مجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي للنهوض الأكاديمي، وتم حساب اتفاق المحكمين باستخدام معادلة لوش(*) Lawshe، والتي تنص على:

$$CVR = (ne - N/2)/(N/2)$$

حيث إن نسبة الاتفاق على محتوى المفردة (CVR) = عدد المحكمين الذين اتفقوا على المفردة – نصف عدد المحكمين مقسومًا على نصف عدد المحكمين (Wilson, Pan & Schumsky, 2012, p.201)، والنتائج يوضحها جدول (١).

جدول (١)

عدد مرات الاتفاق، ونسبة الاتفاق بطريقة لوش مقياس النهوض الأكاديمي (ن=١٠)

المفردة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق بطريقة لوش	القرار	المفردة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق بطريقة لوش	القرار	المفردة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق بطريقة لوش	القرار
١	١٠	١	تُقبل	١٥	١٠	١	تُقبل	٢٩	١٠	١	تُقبل
٢	١٠	١	تُقبل	١٦	١٠	١	تُقبل	٣٠	١٠	١	تُقبل
٣	٩	٠.٨٠	تُعدل وتقبل	١٧	٩	٠.٨٠	تُعدل وتقبل	٣١	١٠	١	تُقبل
٤	١٠	١	تُقبل	١٨	١٠	١	تُقبل	٣٢	١٠	١	تُقبل
٥	١٠	١	تُقبل	١٩	١٠	١	تُقبل	٣٣	١٠	١	تُقبل
٦	٩	٠.٨٠	تُعدل وتقبل	٢٠	١٠	١	تُقبل	٣٤	١٠	١	تُقبل
٧	١٠	١	تُقبل	٢١	١٠	١	تُقبل	٣٥	١٠	١	تُقبل
٨	١٠	١	تُقبل	٢٢	١٠	١	تُقبل	٣٦	١٠	١	تُقبل
٩	١٠	١	تُقبل	٢٣	١٠	١	تُقبل	٣٧	١٠	١	تُقبل
١٠	١٠	١	تُقبل	٢٤	١٠	١	تُقبل	٣٨	٩	٠.٨٠	تُعدل وتقبل
١١	١٠	١	تُقبل	٢٥	١٠	١	تُقبل	٣٩	١٠	١	تُقبل
١٢	٩	٠.٨٠	تُعدل وتقبل	٢٦	١٠	١	تُقبل	٤٠	١٠	١	تُقبل
١٣	١٠	١	تُقبل	٢٧	١٠	١	تُقبل	–	––	–	––
١٤	١٠	١	تُقبل	٢٨	٩	٠.٨٠	تُعدل وتقبل	–	––	–	––

(*) يتراوح معامل لوش Lawshe بين (+١)، (-١)، وتكون القيمة بالسالب إذا أشار أقل من نصف عدد المحكمين إلى أن المفردة غير ضرورية.

يتضح من جدول (١) أن نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس أعلى من القيمة الحرجة التي حددها لوش، والتي تساوي (٠.٦٢)، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكِمون لبعض المفردات من حيث الصياغة اللغوية.

صدق مقياس النهوض الأكاديمي:

تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي، حيث استخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis من خلال إخضاع مصفوفة الارتباطات لمفردات المقياس (٤٠) مفردة على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، فكانت قيم الشيوع لجميع المفردات أكبر من (٠.٥)، وتم حساب معاملات التحقق من كفاءة المعاينة Measures of Sampling Adequacy ، وتم حذف عدد (١) مفردة كانت أقل من القيمة المتوسطة للقبول (٠.٧)، وأُعيد إجراء التحليل العاملي مرة أخري على باقي المفردات (٣٩) مفردة، وتم حساب معامل كايزر، ماير، وأولكن Keiser, Meyer & Olken للتحقق من كفاءة سحب العـــينة Sampling Adequacy فكان مرتفعًا (٠.٨٥٦)، وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسية Components Principal، وتم استخلاص عدد (٤) عوامل بعد تدوير الأبعاد تدويرًا متعامدًا Orthogonal Rotation بطريقة فاريماكس Varimax وفقًا للتشبعات (الأكبر من ٠.٣) وطبقًا لمحك كايزر Keiser، فقد تم حذف العوامل التي لم تتشبع على (٣) مفردات فأكثر، وبلغ عددهم (٢) عامل تندرج تحتها (٣) مفردات، وبذلك أصبح عدد العوامل المستخلصة أربعة، وعدد المفردات (٣٦)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بينها من (٠.٣٧١ – ٠.٥٤٤)، ويوضح جدول (٢) مصفوفة تشبعات مفردات المقياس على عواملها بعد التدوير.

جدول (٢)

مصفوفة تشبعات مفردات مقياس النهوض الأكاديمي على عواملها بعد التدوير (*)

المفردات	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة				المفردات	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة			
	١	٢	٣	٤		١	٢	٣	٤
٢	٠.٨٩٦				٨	٠.٧٧٧			
٤	٠.٨٩٢				٩	٠.٧٥٣			
١	٠.٨٨٩				١٧		٠.٧٤١		
١١		٠.٨٨٥			٢٩				٠.٦٩١
١٠	٠.٨٨١				٣	٠.٦٧٢			
١٦		٠.٨٧٨			٢٨				٠.٥٥١
١٣		٠.٨٧٣			٢٦			٠.٥٤١	
٥	٠.٨٦٩				٣٤				٠.٥٣٨
٢٠			٠.٨٦٧		٢٥			٠.٥١٢	
١٢		٠.٨٦١			٢١			٠.٤٨٩	
١٨		٠.٨٥٣			٣١				٠.٤٣١
٧	٠.٨٤١				١٩			٠.٤١٣	
١٤		٠.٨٣٦			٣٠				٠.٣٨١
٢٢			٠.٨٢٩		٢٧				٠.٣٧٤
٢٤			٠.٨١٧		٣٥				٠.٣٤٥
٦	٠.٨٠٨				٣٣				٠.٣٣٩
١٥		٠.٧٩٦			٣٢				٠.٣٢٥
٢٣			٠.٧٨٩		٣٦				٠.٣١١
الجذور الكامنة Eigenvalues						٦.٩٠	٥.٦٧	٣.٦٩	١.٩٨
نسبة التباين المفسر Percentage of Variance						١٩.١٧	١٥.٧٤	١٠.٢٦	٥.٤٩
التراكمي Cumulative %						١٩.١٧	٣٤.٩١	٤٥.١٧	٥٠.٦٧

(*) تم ترتيب المفردات وفقًا لتشبعاتها، وتم حذفت التشبعات التي تقل عن (٠.٣) لتسهيل عرضها وتفسيرها.

يتضح من الجدول (٢) أن التحليل العاملي أسفر عن وجود أربعة عوامل مستخلصة كما يلي:

١) العامل الأول: تشبعت عليه عدد (١٠) مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (٦.٩٠)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٩.١٧%)، وتعكس مفرداته قيام الطالب بالتخطيط لأداء المهام، والأنشطة وجدولتها، وإدارة وقت التعلم، لذلك فقد تم تسمية هذا العامل " التخطيط لمعاودة النجاح".

٢) العامل الثاني: تشبعت عليه (٨) مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (٥.٦٧)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٥.٧٤%)، وتعكس مفرداته إدارة الطالب للتحديات، وأداؤه للمهام الدراسية الصعبة، وقدرته على التحكم في أدائها بشكل جيد، لذلك فقد تم تسمية هذا العامل "مواجهة التحديات الأكاديمية".

٣) العامل الثالث: تشبعت عليه (٨) مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (٣.٦٩)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٠.٢٦%)، وتعكس مفرداته مجابهة الطالب للظروف والمواقف الدراسية التي تسبب له الإحباط، والشعور بالقلق، وعدم الارتياح، ومحاولته لإيجاد حلول ملائمة لها، لذلك فقد تم تسمية هذا العامل "مقاومة الضغوط الأكاديمية".

٤) العامل الرابع: تشبعت عليه (١٠) مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (١.٩٨)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (٥.٤٩%)، وتعكس مفرداته ثقة الطالب في النجاح، ومثابرته في تحقيق الهدف، ومواصلة الأداء الجيد رغم العقبات الدراسية، لذلك فقد تم تسمية هذا العامل "التوجه الإيجابي رغم الصعوبات"، كما يتضح من جدول (٢) أن مجموع نسب التباين في المتغيرات التي يُمكن تفسيرها بواسطة العوامل المستخلصة تفسر نسبة تباين عاملية تراكمية Cumulative Percentage of Variance (٥٠.٦٧%)، وهي قيمة يمكن الوثوق بها كمؤشر لصدق مقياس النهوض الأكاديمي.

ثبات مقياس النهوض الأكاديمي:

تم حساب صدق المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

١) ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha Method:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ في حالة حذف المفردة، كما تم حساب ثبات الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج يوضحها جدول (٣).

جدول (٣)

معاملات ثبات مفردات مقياس النهوض الأكاديمي باستخدام طريقة الفا كرونباخ (ن=١٣٧)

التخطيط لمعاودة النجاح		مواجهة التحديات الأكاديمية		مقاومة الضغوط الأكاديمية		التوجه الإيجابي رغم الصعوبات	
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
١	٠.٧١٨	١	٠.٧١١	١	٠.٧١٩	١	٠.٧٢٢
٢	٠.٧١٦	٢	٠.٧١٧	٢	٠.٧٢١	٢	٠.٧٢٣
٣	٠.٧١٣	٣	٠.٧٠٩	٣	٠.٧١٦	٣	٠.٧١٦
٤	٠.٧١٢	٤	٠.٧١٤	٤	٠.٧٠٨	٤	٠.٧١٨
٥	٠.٧١٥	٥	٠.٧١٥	٥	٠.٧١٤	٥	٠.٧٢٥
٦	٠.٧١١	٦	٠.٧٠٦	٦	٠.٧١٠	٦	٠.٧١٣
٧	٠.٧٠٩	٧	٠.٧١٦	٧	٠.٧٢٠	٧	٠.٧١٤
٨	٠.٧٢٠	٨	٠.٧٠.٣	٨	٠.٧١٣	٨	٠.٧١١
٩	٠.٧٠٢	–	– –	–	––	٩	٠.٧١٧
١٠	٠.٧٠٧	–	––	–	––	١٠	٠.٧٠٦
ثبات البعد=٠.٧٢١		ثبات البعد=٠.٧١٨		ثبات البعد=٠.٧٢٣		ثبات البعد=٠.٧٢٦	
ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل= ٠.٧٢٨							

يتضح من جدول (٣) أن معاملات ثبات مفردات مقياس النهوض الأكاديمي يقل عن قيمة معامل الثبات للمقياس ككل، كما يتضح أن قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس

تراوحت بين (٠.٧١٨) إلى (٠.٧٢٦)، أما معامل الثبات للمقياس ككل فقد بلغ (٠.٧٢٨)، وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

٢) ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس النهوض الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية، والنتائج يوضحها جدول (٤).

جدول (٤)

معاملات ثبات مقياس النهوض الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية قبل وبعد التصحيح

م	الأبعاد	المعاملات	
		قبل التصحيح	بعد التصحيح
١	التخطيط لمعاودة النجاح	٠.٦٥٩	٠.٧٩٤
٢	مواجهة التحديات الأكاديمية	٠.٦٩٢	٠.٨١٨
٣	مقاومة الضغوط الأكاديمية	٠.٦٥٣	٠.٧٩٠
٤	التوجه الإيجابي رغم الصعوبات	٠.٦٩٩	٠.٨٢٣
	المقياس ككل	٠.٦٧٦	٠.٨٠٦

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان وبراون تراوحت بين (٠.٧٩٠ – ٠.٨٢٣)، أما بالنسبة للمقياس ككل فقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٠٦)، وهي قيمة مقبولة للدلالة على ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي لمقياس النهوض الأكاديمي:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، ودرجة كل بُعد من أبعاد المقياس، والنتائج يوضحها جدول (٥).

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، ودرجة كل بُعد من لمقياس النهوض الأكاديمي

(ن=١٣٧)

التخطيط لمعاودة النجاح		مواجهة التحديات الأكاديمية		مقاومة الضغوط الأكاديمية		التوجه الإيجابي رغم الصعوبات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٧٥٣	١	٠.٧٥٢	١	٠.٧٤٤	١	٠.٧٤٨
٢	٠.٧٣٨	٢	٠.٧٥٣	٢	٠.٧٦٢	٢	٠.٧٤٤
٣	٠.٧٣٤	٣	٠.٧٤٧	٣	٠.٧٣٤	٣	٠.٧٥٤
٤	٠.٧٣٨	٤	٠.٧٢٢	٤	٠.٧٤٩	٤	٠.٧٥٢
٥	٠.٧٢١	٥	٠.٧٢٨	٥	٠.٧٥١	٥	٠.٧٢٢
٦	٠.٧٢٩	٦	٠.٧٣٤	٦	٠.٧٣٨	٦	٠.٧٤٢
٧	٠.٧٢٣	٧	٠.٧٤٦	٧	٠.٧٢٨	٧	٠.٧٥٣
٨	٠.٧٢٨	٨	٠.٧٣٧	٨	٠.٧٣٥	٨	٠.٧٥٦
٩	٠.٧٦١	–	--	–	--	٩	٠.٧٣٨
١٠	٠.٧٢٢	--	– –	–	--	١٠	٠.٧٣١

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٣٥) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.١٥٨

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٣٥) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٠٦

يتضح من جدول (٥) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع درجة كل بُعد عند مستوي دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى أن مفردات المقياس متماسكة داخليًا مع أبعادها، كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي، والنتائج يوضحها جدول (٦).

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي(ن=١٣٧)

م	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	م	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	م	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	م	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	٠.٧٣٦	١١	٠.٧٣٧	٢١	٠.٧١٢	٣١	٠.٧٠٧
٢	٠.٧١٩	١٢	٠.٧٣٢	٢٢	٠.٧٢٧	٣٢	٠.٧٢٤
٣	٠.٧٢١	١٣	٠.٧٢٦	٢٣	٠.٧٢٩	٣٣	٠.٧٣٢
٤	٠.٧٢٠	١٤	٠.٧٠١	٢٤	٠.٧١٦	٣٤	٠.٧٣٦
٥	٠.٧٠٣	١٥	٠.٧٠٧	٢٥	٠.٧٠٦	٣٥	٠.٧١٥
٦	٠.٧١٨	١٦	٠.٧١٢	٢٦	٠.٧١١	٣٦	٠.٧١١
٧	٠.٧٠١	١٧	٠.٧٠٩	٢٧	٠.٧٣١	–	--
٨	٠.٧٠٩	١٨	٠.٧٠٦	٢٨	٠.٧٢٧	–	--
٩	٠.٧٤٢	١٩	٠.٧٢١	٢٩	٠.٧٣٧	–	--
١٠	٠.٧١٥	٢٠	٠.٧٤٢	٣٠	٠.٧٣٥	–	--

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٣٥) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.١٥٨
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٣٥) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٠٦

يتضح من جدول (٦) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوي دلالة (٠.٠١)، مما يـُشير إلى أن هناك اتساقـًا داخليًا للمقياس، وللتحقق من اتساق محتوى المقياس ككل تم حساب معامل الارتباط بين درجة بُعد، والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج يوضحها جدول (٧).

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي (ن=١٣٧)

أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي	التخطيط لمعاودة النجاح	مواجهة التحديات الأكاديمية	مقاومة الضغوط الأكاديمية	التوجه الإيجابي رغم الصعوبات
معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية	٠.٧١٨	٠.٧١٦	٠.٧٢١	٠.٧٢٦

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٣٥) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.١٥٨
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٣٥) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٠٦

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد، والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يُشير على الاتساق الداخلي لمقياس النهوض الأكاديمي.

طريقة تصحيح وتقدير درجات مقياس النهوض الأكاديمي:

تم تصحيح مفردات المقياس وفقـــاً لنظام مقياس ليكرت Likert Scale خماسي المستويات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، وأبدًا)، وعند تصحيح المقياس يتم تحويل هذه المستويات إلى درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة المفردات الموجبة، والعكس في حالة المفردات السالبة، وتشتمل الصورة النهائية للمقياس على (٣٦) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، ويوضح جدول (٨) مواصفات الصورة النهائية لمقياس النهوض الأكاديمي.

جدول (٨)

مواصفات الصورة النهائية لمقياس النهوض الأكاديمي

أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي	خيارات الإجابة في حالة المفردات الموجبة، والعكس في السالبة						عدد المفردات	أرقام المفردات بالمقياس (*)	الدرجة المستحقة
	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا				
التخطيط لمعاودة النجاح	٥	٤	٣	٢	١		١٠	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٥	٥٠
مواجهة التحديات الأكاديمية							٨	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠	٤٠
مقاومة الضغوط الأكاديمية							٨	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١	٤٠
التوجه الإيجابي رغم الصعوبات							١٠	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٤، ٣٦	٥٠
المجموع							٣٦	--	١٨٠

(*) المفردات أرقام (٧، ١٤ـ ٢٧)، هي مفردات سالبة يتم تصحيحها بطريقة عكسية.

ثانيًا: مقياس الاستمتاع بالتعلم. إعداد/ Davidson (2018)، ترجمة وتعريب الباحث- ملحق (٣):

مبرر اختيار الباحث لهذا المقياس:

وجد الباحث بعض المقاييس التي تناولت قياس الاستمتاع بالتعلم منها: مقياس الشريف (٢٠١٦)، والذي يتكون من (١٢) مفردة تقيس الاستمتاع بالتعلم كبعد واحد، واستبيان الاستمتاع بالتعلم، إعداد/ Hagenauer & Hascher (2010)، والذي يتناول قياس مستوى ومحددات الاستمتاع من خلال تحليل التقارير اليومية، ومقياس الاستمتاع بالتعلم. إعداد/ Davidson (2018)، وقد قام الباحث الحالي باختيار المقياس الأخير، ومبرر ذلك إنه يقيس الاستمتاع بالتعلم من خلال نموذج متعدد الأبعاد.

هدف المقياس، ووصفه:

يهدف المقياس إلى قياس الاستمتاع بالتعلم من خلال نموذج متعدد الأبعاد، ويتكون المقياس من (٢٥) مفردة، تندرج تحت (٥) أبعاد هي (المتعة، الترابط، الجدارة، التحدي، والاندماج)، ويحتوي كل بُعد من هذه الأبعاد على (٥) مفردات، وقد أشار مُعد المقياس إلى أن هذا المقياس مقياس عام لقياس الاستمتاع عبر الأنشطة المختلفة، ويمكن تخصيصه لقياس الاستمتاع بالتعلم، وغيره من الأنشطة الترفيهية، والبدنية، وقد قام مُعد المقياس بترخيص المقياس من هيئة Creative Commons Attribution-No Derivatives، وقام الباحث الحالي بالتواصل مع مُعد المقياس، وأخذ موافقة منه على استخدام المقياس في البحث الحالي، ووافق مُعد المقياس على ذلك، وتمت ترجمة مفردات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ، ثم عُرضت النسختين: العربية، والانجليزية معًا على متخصص في اللغة الإنجليزية لمراجعتهم، والتحقق من صحة الترجمة، ومطابقة المعنى في اللغتين: العربية، والإنجليزية، ثم عُرض المقياس بعد ذلك على متخصص في اللغة العربية لتحديد مدى دقة، وسلامة البناء اللغُوي لمفردات المقياس.

صدق مقياس الاستمتاع بالتعلم:

قام مُعد المقياس بالتحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis، بطريقة المكونات الأساسية Components Principal على عينة قوامها (٧٩٨) طالبًا وطالبة، وتم استخلاص (٥) عوامل بعد التدوير المائل بطريقة Promax rotation، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين العوامل الخمس المستخلصة من (٠.٢٧١ – ٠.٧٧١)، وفسرت هذه العوامل نسبة (٦٣.٨%) من التباين الكلي، كما قام مُعد المقياس بالتحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، حيث تم افتراض أن العوامل الخمس للمقياس تنتظم حول عامل كامن واحد يُعبر عن الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع تشبعات العوامل أعلى من (٠.٤)، وقد حقق هذا النموذج مؤشـــرات مطابقة جيدة $\chi 2 = (4048), p < .001$، و(0.63) =RMSEA، و(0.78) =CFI، و (0.08) =SRMR، وتشير هذه النتائج إلى أن الاستمتاع بالتعلم يُمكن تمثيله بعامل كامن واحد تنتظم حوله خمسة عوامل فرعية، ومن ثم فإن المقياس صادق لقياس الاستمتاع بالتعلم.

ثبات مقياس الاستمتاع بالتعلم:

قـــام مُعد المقياس بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وتراوحت قيم ألفا للأبعاد بين (٠.٨٦، ٠.٩٥)، أما بالنسبة للدرجة الكلية، فبلغت قيمة ألفا (٠.٩٠)، كما قام معد المقياس بحساب معاملات الثبات المركب لأبعاد المقياس Composite Reliability (CR)، والتي تراوحت بين (٠.٨٦٨– ٠.٩٤٣)، وكانت قيم متوسطات التباين المستخرج Average Variance Extracted (AVE) لأبعاد المقياس أكبر من (٠.٥)، بالإضافة إلى أن قيم الحد الأقصى للتباين المشترك (MSV) كانت أقل من قيم التباين المستخرج، وتُشير هذه القيم إلي أن المقياس يتمتع بقيم مقبولة للدلالة على الثبات.

إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاستمتاع بالتعلم في البحث الحالي:

تم عرض مقياس الاستمتاع بالتعلم في صورته الأولية بعد التحقق من صدق ترجمته على(١٠)محكمين من أعضاء هيئة التدريس ملحق(١)، ومرفق به مقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي للاستمتاع بالتعلم، وتم حساب نسبة اتفاق المحكمين باستخدام معادلة لوش Lawshe، والنتائج يوضحها جدول (٩).

جدول (٩)

عدد مرات الاتفاق، ونسبة الاتفاق بطريقة لوش مقياس الاستمتاع بالتعلم (ن=١٠)

المفردة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق بطريقة لوش	القرار	المفردة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق بطريقة لوش	القرار	المفردة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق بطريقة لوش	القرار
١	٩	٠.٨٠	تُقبل	١٠	١٠	١	تُقبل	١٩	٩	٠.٨٠	تُقبل
٢	١٠	١	تُقبل	١١	١٠	١	تُقبل	٢٠	١٠	١	تُقبل
٣	٩	٠.٨٠	تُقبل	١٢	١٠	١	تُقبل	٢١	١٠	١	تُقبل
٤	١٠	١	تُقبل	١٣	٩	٠.٨٠	تُعدل وتقبل	٢٢	١٠	١	تُقبل
٥	١٠	١	تُقبل	١٤	١٠	١	تُقبل	٢٣	٩	٠.٨٠	تُقبل
٦	١٠	١	تُعدل وتقبل	١٥	١٠	١	تُقبل	٢٤	١٠	١	تُعدل وتقبل
٧	١٠	١	تُقبل	١٦	٩	٠.٨٠	تُقبل	٢٥	١٠	١	تُقبل
٨	١٠	١	تُقبل	١٧	١٠	١	تُقبل	–	–	–	–
٩	٩	٠.٨٠	تُقبل	١٨	١٠	١	تُقبل	–	–	–	–

يتضح من جدول (٩) أن نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس أعلى من القيمة الحرجة التي حددها لوش، والتي تساوي (٠.٦٢)، وقد استفاد الباحث من أراء السادة المحكمين في تعديل بعض مفردات المقياس لتصبح أكثر وضوحًا من حيث اللغة.

صدق مقياس الاستمتاع بالتعلم في البحث الحالي:

تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي، حيث استخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الاستمتاع بالتعلم عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات لمفردات المقياس (٢٥) مفردة على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، فأسفر التحليل العاملي عن ظهور قيم شيوع لعدد (١) مفردة أقل من (٠.٥)، فقام الباحث بحذفها، وأعاد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على باقي المفردات وعددها (٢٤) مفردة، وأتضح أن معاملات التحقق من كفاءة المعاينة Measures of Sampling Adequacy لعدد (١) مفردة أقل من القيمة المتوسطة للقبول وهى (٠.٧)، ولذا تم حذفها، وأُعيد إجراء التحليل العاملي مرة أخري على عدد المفردات (٢٣) مفردة، وتم حساب معامل كايزر، ماير، وأولكن Keiser, Meyer & Olken للتحقق من كفاءة سحب العـينة Sampling

Adequacy فكان مرتفعًا (٠.٧٨٩)، وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسية Components Principal، والذي من خلاله استخلص الباحث (٥) عوامل بعد تدوير الأبعاد تدويرًا متعامدًا Orthogonal Rotation بطريقة فاريماكس Varimax، وتم استخلاص خمسة عوامل تراوحت معاملات الارتباط بينها من (٠.٣٤٩ – ٠.٦٨٢)، وقام الباحث بحساب تشبعات مفردات مقياس الاستمتاع بالتعلم عواملها بعد التدوير، والنتائج يوضحها جدول (١٠).

جدول (١٠)

مصفوفة تشبعات مفردات مقياس الاستمتاع بالتعلم على عواملها بعد التدوير (*)

المفردات	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة					المفردات	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة				
	١	٢	٣	٤	٥		١	٢	٣	٤	٥
٥	٠.٨٩٤					١٢			٠.٧٩٣		
٢	٠.٨٨٨					٢٠					٠.٧٨١
٧		٠.٨٨٢				١٣			٠.٧٦٨		
٤	٠.٨٧٧					١٦				٠.٧٥٥	
٨		٠.٨٦٩				١٤			٠.٧٤٢		
١	٠.٨٦٣					١٨				٠.٧٣٩	
٣	٠.٨٥٦					٢٢					٠.٦٩٤
٩		٠.٨٥١				١٧				٠.٦٥٨	
١٠		٠.٨٤٦				١٩				٠.٥٧٥	
١١			٠.٨٤٢			٢١					٠.٤٨٨
٦		٠.٨٣٢				٢٣					٠.٣٢٧
١٥				٠.٨١٧		–	–	–	–	–	–
الجذور الكامنة Eigenvalues							٣.٨٣	٣.٦٧	٢.٤٨	٢.٥٥	١.٤٤
نسبة التباين المفسر Percentage of Variance							١٦.٦٧	١٥.٩٤	١٠.٧٧	١١.٠٧	٦.٢٥
التراكمي Cumulative %							١٦.٦٧	٣٢.٦١	٤٣.٣٨	٥٤.٤٦	٦٠.٧٠

(*) تم ترتيب المفردات وفقًا لتشبعاتها، وتم حذفت التشبعات التي تقل عن (٠.٣) لتسهيل عرضها وتفسيرها.

يتضح من جدول (١٠) أن التحليل العاملي أسفر عن وجود خمسة عوامل مستخلصة كما يلي:

١) العامل الأول: تشبعت عليه (٥) مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (٣.٨٣)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٦.٦٧%)، وتعكس مفرداته مشاعر الطالب الإيجابية: كشعوره بالبهجة، والسعادة، والمرح أثناء ممارسة أنشطة ومهام التعلم، لذلك تم تسمية هذا العامل "المتعة".

٢) العامل الثاني: تشبعت عليه (٥) مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (٣.٦٧)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٥.٩٤%)، وتعكس مفرداته شعور الطالب بأهمية الجهد المشترك، والتعاون، والشعور بالقرب من الآخرين، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "الترابط".

٣) العامل الثالث: تشبعت عليه (٤) مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (٢.٤٨)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٠.٧٧%)، وتعكس مفرداته شعور الطالب بالفاعلية في ممارسة المهام، والنجاح فيها، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "الجدارة".

٤) العامل الرابع: تشبعت عليه (٥) مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (٢.٥٥)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١١.٠٧%)، وتعكس مفرداته شعور الطالب بالإنجاز عند قيامه بالأنشطة التي تتحدى قدراته، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "التحدي".

٥) العامل الخامس: تشبعت عليه (٤) مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (١.٤٤)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (٦.٢٥%)، وتعكس مفرداته انخراط الطالب في أداء المهام، وفقدانه مسار الوقت، وانهماكه في ممارسة أنشطة التعلم، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "الاندماج"، كما يتضح أن مجموع نسب التباين في المتغيرات التي يمكن تفسيرها بواسطة العوامل المستخلصة تفسر نسبة تباين عاملية تراكمية Cumulative Percentage of Variance = (٦٠.٧٠ %)، وهي قيمة يمكن الوثوق بها كمؤشر لصدق مقياس الاستمتاع بالتعلم.

ثبات مقياس الاستمتاع بالتعلم في البحث الحالي:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس الاستمتاع بالتعلم بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha في حالة حذف المفردة، كما تم حساب ثبات الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج يوضحها جدول (١١).

جدول (١١)

معاملات ثبات مفردات مقياس الاستمتاع بالتعلم باستخدام أسلوب الفا كرونباخ (ن = ١٣٧)

المتعة		الترابط		الجدارة		التحدي		الاندماج	
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
١	٠.٧٢٦	١	٠.٧١٤	١	٠.٧٢١	١	٠.٧٢٧	١	٠.٧١٦
٢	٠.٧٢٩	٢	٠.٧٢٣	٢	٠.٧١٥	٢	٠.٧٢٤	٢	٠.٧٢٠
٣	٠.٧١٨	٣	٠.٧٢٨	٣	٠.٧٢٤	٣	٠.٧٣٢	٣	٠.٧١٥
٤	٠.٧٢٧	٤	٠.٧٢٢	٤	٠.٧٢٣	٤	٠.٧٢٤	٤	٠.٧٠٧
٥	٠.٧٢٣	٥	٠.٧١٩	--		٥	٠.٧٢٥	--	
ثبات البعد=٠.٧٣١		ثبات البعد=٠.٧٢٩		ثبات البعد=٠.٧٢٦		ثبات البعد=٠.٧٣٣		ثبات البعد=٧٢٢	

ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل= ٠.٧٣٤

يتضح من جدول (١١) أن جميع مفردات مقياس الاستمتاع بالتعلم يقل معامل ثباتها عن قيمة الثبات لمفردات المقياس ككل؛ إذ تراوحت قيم معاملات الثبات للمفردات بين (٠.٧٠٧) إلى (٠.٧٣٢)، كما بلغت قيم معامل ثبات أبعاد المقياس (٠.٧٣١، ٠.٧٢٩، ٠.٧٢٦، ٠.٧٣٣، ٠.٧٢٢) على الترتيب؛ أما معامل الثبات لمجموع مفردات المقياس ككل فقد بلغ (٠.٧٣٤)، وبالتالي يتمتع مقياس الاستمتاع بالتعلم بدرجة مقبولة من الثبات.

الاتساق الداخلي لمقياس الاستمتاع بالتعلم في البحث الحالي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمفردات، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل بُعد من أبعاد مقياس الاستمتاع بالتعلم، والنتائج يوضحها جدول (١٢).

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل بُعد من أبعاد مقياس الاستمتاع بالتعلم (ن=١٣٧)

معامل الارتباط مع بُعد المتعة		معامل الارتباط مع بُعد الترابط		معامل الارتباط مع بُعد الجدارة		معامل الارتباط مع بُعد التحدي		معامل الارتباط مع بُعد الاندماج	
١	٠.٧٤٤	١	٠.٧٤٩	١	٠.٧٤٤	١	٠.٧٥٧	١	٠.٧٤٣
٢	٠.٧٣٣	٢	٠.٧٤٢	٢	٠.٧٤٣	٢	٠.٧٤٣	٢	٠.٧٣٥
٣	٠.٧٤٩	٣	٠.٧٥٢	٣	٠.٧٣٥	٣	٠.٧٥	٣	٠.٧٢٩
٤	٠.٧٣٨	٤	٠.٧٣٩	٤	٠.٧٥٩	٤	٠.٧٥٣	٤	٠.٧٢٢
٥	٠.٧٣٦	٥	٠.٧٥٥	--		٥	٠.٧٣٩	--	

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٣٥) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.١٥٨

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٣٥) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٠٦

يتضح من جدول (١٢) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع درجة كل بُعد من أبعاد مقياس الاستمتاع بالتعلم عند مستوي دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى أن مفردات المقياس متماسكة داخليًا مع أبعادها، كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج يوضحها جدول (١٣).

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الاستمتاع بالتعلم (ن=١٣٧)

م	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	م	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	م	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	م	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	م	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	٠.٧٢٨	٦	٠.٧٣٧	١١	٠.٧٢٦	١٦	٠.٧٢٦	٢١	٠.٧١٨
٢	٠.٧١٢	٧	٠.٧١٩	١٢	٠.٧١٨	١٧	٠.٧٣٣	٢٢	٠.٧١٢
٣	٠.٧٢٨	٨	٠.٧٣٤	١٣	٠.٧٤٢	١٨	٠.٧٣٦	٢٣	٠.٧٠٤
٤	٠.٧٢١	٩	٠.٧٢١	١٤	٠.٧١٧	١٩	٠.٧٢٢	--	--
٥	٠.٧١٥	١٠	٠.٧٢٧	١٥	٠.٧٣٩	٢٠	٠.٧٢٦	--	--

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٣٥)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.١٥٨
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٣٥)، ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٠٦

يتضح من جدول (١٣) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع الدرجة الكلية لمقياس الاستمتاع بالتعلم عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وللتحقق من اتساق المقياس ككل، وارتباط أبعاده بعضها ببعض، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج يوضحها جدول (١٤).

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية لمقياس الاستمتاع بالتعلم (ن=١٣٧)

أبعاد الاستمتاع بالتعلم	المتعة	الترابط	الجدارة	التحدي	الاندماج
معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	٠.٧٢١	٠.٧٢٩	٠.٧٢٦	٠.٧٣١	٠.٧١٥

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٣٥)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.١٥٨
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٣٥)، ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٠٦

يتضح من جدول (١٤) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس الاستمتاع بالتعلم.

طريقة تصحيح وتقدير درجات مقياس الاستمتاع بالتعلم:

تم تصحيح مفردات مقياس الاستمتاع بالتعلم وفقاً لنظام مقياس ليكرت Likert Scale خماسي المستويات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، وأبدًا)، وعند تصحيح المقياس يتم تحويل هذه المستويات إلى درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وتشتمل الصورة النهائية للمقياس على (٢٣) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، ويوضح جدول (١٥) مواصفات الصورة النهائية لمقياس الاستمتاع بالتعلم.

جدول (١٥)

مواصفات الصورة النهائية لمقياس الاستمتاع بالتعلم

م	أبعاد مقياس الاستمتاع بالتعلم	خيارات الإجابة					عدد المفردات	أرقام المفردات بالمقياس (*)	الدرجة المستحقة
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا			
١	المتعة	٥	٤	٣	٢	١	٥	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١	٢٥
٢	الترابط						٥	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢	٢٥
٣	الجدارة						٤	٣، ٨، ١٣، ١٨	٢٠
٤	التحدي						٥	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٣	٢٥
٥	الاندماج						٤	٥، ١٠، ١٥، ٢٠	٢٠
المجموع							٢٣	--	١١٥

رابعًا: اختبار المصفوفات المتتابعة الملون (CPM). إعداد/ رافن- تعديل وتقنين/ عماد حسن (٢٠١٦):

الهدف من الاختبار، ووصفه:

يهدف الاختبار إلى قياس نسبة الذكاء من العمر الزمني (٥.٥- ٦٨.٤) عامًا، ويتكون الاختبار من (٣٦) مفردة تندرج تحت (٣) أقسام، وهي (أ، أب، ب) بحيث يشتمل كل منها على (١٢) مفردة، وتشتمل كل مفردة على شكل تم اقتطاع جزء منه، وأسفل الشكل توجد (٦) أجزاء تمثل الجزء الناقص من الشكل، وعلى الطالب أن يختار

(*) جميع مفردات مقياس الاستمتاع بالتعلم إيجابية، ولا توجد عبارات سلبية.

الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل، ويبلغ زمن الإجابة عن الاختبار للفئة العمرية من (١٥.٥-٢٤.٤) عامًا (١٤) دقيقة.

صدق الاختبار:

قام مُقنن الاختبار بحساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في هذا الاختبار، ودرجاتهم في اختبار وكسلر للذكاء، ولوحة سيجان، مقياس متاهات بورتيوس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٢٨- ٠.٥٢)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للاختبار بعضها ببعض، وتراوحت بين (٠.٤٥- ٠.٧٣)، كذلك تراوحت معاملات الارتباط بين أقسام الاختبار الفرعية والدرجة الكلية بين (٠.٨٧- ٩٣)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الصدق.

ثبات الاختبار:

قام مُقنن الاختبار بحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر-ريتشاردسون، وقد بلغت قيمته معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٨٥).

ثبات الاختبار في البحث الحالي:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (١٣٧) طالبًا، وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠.٨٦١).، وبالتالي يتمتع الاختبار بمعامل مقبول من الثبات.

خامسًا: البرنامج التدريبي القائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS- إعداد/ الباحث- ملحق(٤):

تم إعداد البرنامج التدريبي وفقًا لمجموعة من الإجراءات كما يلي:

أهداف البرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج التدريبي إلى تحفيز الطلاب المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية استنادًا إلى مبادئ نموذج التعلم المستند إلى التحفيزARCS، مما يجعلهم أكثر اهتمامًا بالمهام من خلال زيادة انتباههم، وتطوير الصلة باحتياجاتهم إلى المعرفة، وخلق توقعات

إيجابية تزيد من رضاهم عن نتائج التعلم، وبنهاية البرنامج التدريبي سيتمكن الطالب المشارك في البرنامج التدريبي من:

١) التعرف على دور الانتباه واستراتيجياته في زيادة التركيز أثناء ممارسة أنشطة التعلم من خلال إثارة، والاهتمام والفضول، والتساؤل الذاتي، والمشاركة النشطة.
٢) تحديد احتياجاته واهتماماته التعليمية الحالية، والمستقبلية.
٣) التعبير عن حالته التعليميّة بطرق إيجابية من خلال وصفها بتعبيرات لفظية، ورمزية.
٤) التحكم في أنشطة التعلم من خلال ربط التصورات الذاتية عن عملية التعلم؛ لتكون ذات صلة بالخبرات السابقة، وتتماشى مع متطلبات التعلم.
٥) تحفيز الدافعية الذاتية تجاه ممارسة أنشطة التعلم من خلال ربط النجاح بالقدرة الذاتية، والجهد المبذول.
٦) بناء توقعات إيجابية للنجاح من خلال تنشيط الرغبة التعلم، وتحقيق النجاح عبر مهام، وأنشطة تدريبية متنوّعة.
٧) إعطاء أمثلة لتطبيق مبادئ التعلم المستند إلى التحفيز في مختلف المواقف التعليمية والحياتية.

مصادر بناء البرنامج التدريبي:

تم تصميم البرنامج التدريبي القائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في ضوء مجموعة من الاعتبارات التالية:

١) الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال التعلم المستند إلى التحفيز، والتي منها على سبيل المثال: دراسة Ghbari (2016)، دراسة Saravani et al. (2018)، دراسة Pratama et al. (2019)، ودراسة Kim (2020).
٢) الاطلاع على بعض البرامج القائمة نموذج التعلم المستند إلى التحفيز، والتي منها على سبيل المثال: البرنامج القائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز. إعداد/ Saravani et al. (2018)، والبرنامج المستند إلى نموذج ARCS. إعداد/ نوفل (٢٠١٩)، ونموذج التعلم القائم على التحفيز. إعداد/ Kim (2020).

أقسام وجلسات البرنامج التدريبي:

يتألف البرنامج التدريبي من (١٨) جلسة تدريبية، ومدة كل جلسة (٤٥) دقيقة، والزمن المطلوب لتنفيذ البرنامج (١٣.٥) ساعة تدريبية، يُعد اختيار المهام والأنشطة التي يتضمنها البرنامج التدريبي عملية مهمة ودقيقة؛ كونها الإطار الذي ستبنى عليه جلسات البرنامج، وقد تم اختيار هذه الأنشطة بمراعاة مناسبتها لمرحلة النمو العقلي، والمعرفي للمتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى إمكانية توفر المصادر اللازمة للبحث، والتعمق فيها، ومن هذا المنطلق تم بناء أقسام البرنامج التدريبي حسب مكونات نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS، والذي يتألف من أربعة أقسام رئيسية تبدأ بعد الجلسة الأولي، بالإضافة إلى الجلسة الختامية، وأقسام البرنامج التدريبي كما يلي:

١) القسم الأول: الانتباه: ويشمل (٣) جلسات تبدأ من الجلسة (٢-٤).
٢) القسم الثاني: الصلة: ويشمل (٤) جلسات تبدأ من الجلسة (٥-٨).
٣) القسم الثالث: الثقة: ويشمل (٤) جلسات تبدأ من الجلسة (٩-١٢).
٤) القسم الرابع: الرضا: ويشمل (٥) جلسات تبدأ من الجلسة (١٣-١٧).

وتمثل الجلسة الأولي من جلسات البرنامج التدريبي – وعنوانها "تعارف وتمهيد"- جلسة تمهيدية تتناول التعريف بالبرنامج، وأقسامه، ومجالات أنشطته، وتحتوي كل جلسة من جلسات البرنامج على مجموعة من الأنشطة التي يبدأ ترقيمها برقم الجلسة، متبوعًا برقم آخر يُشير إلى مكان النشاط داخل الجلسة، ويتم تنفيذ أنشطة البرنامج في حصص النشاط بالمدرسة، ولأن البرنامج التدريبي يُركز على تنمية المهارات، وليس فقط على اكتساب المعلومات فحسب، لذلك، فإن الطالب المتعثر دراسيًا سيستفيد بشكل أفضل من خلال حضور البرنامج التدريبي بأكمله، ويوضح جدول (١٦) مخطط أقسام وجلسات البرنامج التدريبي.

جدول (١٦)

مخطط أقسام وجلسات البرنامج التدريبي

أقسام البرنامج		الجلسات	عنوان الجلسة	السيناريو المعروض					عدد الأنشطة
الرئيسية	الفرعية			فيديو	قصة	نص مقروء	مهام تدريبية	نشاط مصور	
جلسة تمهيدية		١	تعارف وتمهيد				√		٣
الأول: الانتباه	المشاركة النشطة	٢	لن تجدني أبدًا	√	√				٢
	التساؤل	٣	حل المشكلة موجود مسبقاً	√			√		٢
	التنوع	٤	المعرفة.. قوة			√	√	√	٣
الثاني: الصلة	الوضع الحالي	٥	قدرتي الحالية... "هيلين كيلر"			√	√		٢
	الوضع المستقبلي	٦	قدرتي المستقبلية.. التعليم جواز سفر للمستقبل				√		٣
	مطابقة الاحتياجات	٧	من يحتاج إلى النار يلتقطها بيده		√		√		٣
	حرية الاختيار	٨	عدم الاختيار... هو أسوأ اختيار				√		٢
الثالث: الثقة	متطلبات التعلم	٩	تعلم الصبر.. وأصبر على التعلم				√		٣
	فرص النجاح	١٠	أنا من يصنع الفرص	√			√		٣
	المنافسة	١١	هُناك دائماً مكان في القمة				√		٣
	مستوى التحدي	١٢	التحدي لا ينتظر.. اطلاقاً				√		٣
الرابع: الرضا	التعزيز الذاتي	١٣	النجاح... يجذب النجاح				√	√	٤
	مكافأة النتائج	١٤	سجل الإنجازات				√		٣
	المعاملة العادلة	١٥	العدالة بين المساواة والإنصاف				√	√	٣
	سرد الانجازات	١٦	الانجاز.. أقصر طريق الى السعادة				√	√	٣
	تجنب التأثيرات السلبية	١٧	الجهل بالذات من أسوأ أنواع الجهل				√		٣
جلسة ختامية		١٨	الجلسة الختامية				√		٢

المواد اللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبي:

دفتر لكتابة الملاحظات – أقلام ملونة – لوحات ورقية لتدوين الملاحظات – أفلام تعليمية – صور للأنشطة المصورة – قصص تم إعدادها.

الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

استخدم الباحث مجموعة من الفنيات بما يتناسب مع طبيعة جلسات البرنامج، وتتفق مع ما تهدف إليه كل جلسة، وفيما يلي وصف موجز لأساليب التدريب المستخدمة في البرنامج:

١) **العرض الإيضاحي:** هو أسلوب تعليمي يستخدم لتوضيح المهارة في ظروف حقيقية مماثلة للواقع.

٢) **النقاش الجماعي:** هو أسلوب يُثير عديد من ردود الفعل حول موضوع الجلسة، وتعتمد فعاليته على استخدام الأسئلة المفتوحة التي تسعى إلى إبراز الأفكار الرئيسية حول أنشطة الجلسة.

٣) **مجموعات العمل:** وفيها يعمل الطلاب على شكل مجموعات صغيرة في تفاعل ايجابي متبادل.

٤) **العمل الجماعي التشاركي:** هو أسلوب لتوجيه مجموعات العمل كشركاء في الموضوع المطروح.

٥) **العصف الذهني:** هو أسلوب لاكتشاف الأفكار، وطريقة رائعة للنظر للموضوع من جوانب متعددة، ويوضح جدول (١٧) المخطط العام لكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.

جدول (١٧)

المخطط العام لكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي

	أهداف الجلسة: المعارف، والمهارات التي يتوقع أن يكتسبها الطالب بعد الانتهاء من تنفيذ الجلسة.
	الأدوات المستخدمة: الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ مهام وأنشطة الجلسة.
	زمن الجلسة: الوقت المقدر لتنفيذ مهام وأنشطة الجلسة.
	مكان تنفيذ الجلسة: البيئة المناسبة لتنفيذ مهام وأنشطة الجلسة.

	الفنيات المستخدمة: طرق تسهيل المشاركة لتنفيذ مهام وأنشطة الجلسة.
	إجراءات التنفيذ: إجراءات الباحث، والطلاب في تنفيذ مهام، وأنشطة الجلسة.
	أسئلة للمناقشة: أسئلة إرشادية لتسهيل المناقشة الجماعية حول مهام وأنشطة الجلسة.
	معلومات إثرائية عن محتوى الجلسة: هذه المعلومات ترتبط بموضوع الجلسة، وهي متوفرة في المواقع الالكترونية التي تم وصلها بروابط مباشرة متاحة على الانترنت.

تجريب بعض جلسات البرنامج التدريبي:

تم تجريب الجلستين: الأولى والثانية من جلسات من جلسات البرنامج التدريبي؛ وذلك بهدف التحقق من استيعاب الطلاب المتعثرين دراسيًا من الإجراءات الواجب إتباعها عند سير الجلسة وفقًا لنموذج التعلم المستند إلى التحفيزARCS، حيث إن بعض هذه الإجراءات لم يتعود عليها الطلاب، والتحقق من اتساق أهداف جلسات البرنامج مع واقع الطلاب داخل قاعات النشاط، بالإضافة إلى التحقق من كفاية زمن الجلسة، ومناسبته للمهام والأنشطة التي تحتويها الجلسة، وقد استخلص الباحث مجموعة من الملاحظات التي أفادته عند تطبيق البرنامج التدريبي على عينة البحث.

إجراءات البحث:

١) استعراض الإطار النظري، والدراسات السابقة العربية الأجنبية التي تناولت متغيرات البحث الحالي؛ وذلك للاستفادة منها في توجيه البحث الحالي.

٢) بناء البرنامج التدريبي القائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS للمتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية.

٣) إعداد وضبط مقياس النهوض الأكاديمي، وترجمة، وضبط مقياس الاستمتاع بالتعلم. إعداد/ Davidson (2018)، وضبط مقياس المصفوفات المتتابعة. إعداد رافن، وتقنين/ عماد حسن، والتحقق الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، والتي تشمل(الصدق، الثبات، والاتساق الداخلي) ، بالإضافة إلى التطبيق التجريبي لعدد (٢) جلسة من جلسات من البرنامج التدريبي.

٤) اشتقاق عينة البحث الأساسية (المشاركون) من المتعثرين دراسيًا بالصف الثاني من المرحلة الثانوية، وتقسيمهم لمجموعتين، مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة.

٥) التطبيق القبلي لأدوات البحث على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد حرص الباحث على التحقق من تدوين بيانات كل طالب في أدوات البحث، والتحقق من الالتزام بتعليمات أدوات البحث.

٦) تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS على طلاب المجموعة التجريبية.

٧) التطبيق البعدي لأدوات البحث على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

٨) التطبيق التتبعي لأدوات البحث على طلاب المجموعة التجريبية.

٩) إجراء المعالجة الإحصائية لتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

١٠) مناقشة نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة.

١١) تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات:

تم تحليل البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية، الإصدار الثالث والعشرون (SPSS for Win V- 23)، وقد تم تحليل البيانات في البحث الحالي بأساليب التحليل الإحصائي التالية: اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Sample t-test، اختبار "ت" المترابطة Paired Sample t-test، وحساب حجم التأثير Effect Size باستخدام مربع إيتا η^2 Eta-squared, ، وقد استخدم الباحث المحكات التالية للحكم على قوة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع كما يلي:

١) التأثير الذي يُفسر (٠,٠١) من التباين الكلى يَدُل على تأثير ضئيل أو منخفض.

٢) التأثير الذي يُفسر (٠,٠٦) من التباين الكلى يَدُل على تأثير متوسط.

٣) التأثير الذي يُفسر (٠,١٤) أو أكثر من التباين الكلى يَدُل على تأثير قوى (Burnham, 2012, p.168)

التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث:

بدايةً قام الباحث بالتحقق من توافر شروط استخدام اختبار "ت"، وذلك بحساب قيمة "ف" باستخدام اختبار "ليفين" "Levene" للمتغيرين الدخيلين (العمر الزمني، والذكاء)، وللمتغيرين التابعين (النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم) في القياس القبلي، وتمت الاستعانة ببعض المعالجات الإحصائية الأخرى؛ وذلك لتحقق من مدى توافر هذه الشروط، والنتائج يوضحها جدول (١٨).

جدول (١٨)

التحقق من شروط استخدام اختبار "ت" في المتغيرين: الدخيلين، والتابعين (ن=٦١)

نوع المتغير	المتغير	المجموعة	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	تباين	معامل الالتواء		معامل التفرطح		اختبار Levene	
							قيمة	خطأ معياري	قيمة	خطأ معياري	قيمة	دلالة
دخيل	العمر الزمني	تجريبية	٣١	١٧.٤	٠.٢٩٩	٠.٠٨٩	٠.٣٧	٠.٤٢	٠.٢٠	٠.٨٢	٠.٥٢	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١٧.٣	٠.٢٩٧	٠.٠٨٨	- ٠.٦٢	٠.٤٣	- ٠.٤٤	٠.٧٨		
	الذكاء العام	تجريبية	٣١	٢٧.٤٨	١.٢٣	١.٥١	- ٠.٣٦	٠.٣٩	- ٠.٨١	٠.٧٩	١.٢٠	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٢٧.٠٣	٠.٩٦٤	٠.٩٢٩	- ٠.٠٧	٠.٤٣	- ٠.٨٣	٠.٨١		
تابع	النهوض الأكاديمي	تجريبية	٣١	٤٤.١٦	٢.٢٥	٥.٠٦	٠.٤٩	٠.٤٢	٠.٨٢	٠.٨٠	٠.٩٤	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٤٣.٤٧	٢.٤٠	٥.٧٦	٠.٥٢	٠.٤٢	٠.٣٣	٠.٨٣		
	الاستمتاع بالتعلم	تجريبية	٣١	٢٩.٢٣	٢.١٥	٤.٦٢	٠.٠٦	٠.٤٠	٠.١٩	٠.٨١	٠.٢٢	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٢٩.٥٣	٢.٢٦	٥.١١	٠.٥٣	٠.٤٣	١.١٧	٠.٨٢		

يتضح من جدول (١٨) توافر الشروط الأساسية لاستخدام اختبار "ت"، حيث إن: حجم مجموعتي البحث أكثر من (٣٠) طالبًا، وأن الفرق بينهما = (١)، وهو لا يُعد فرقاً كبيرًا، وتُشير قيم معاملات الالتواء، والتفرطح إلى أن توزيع الدرجات يقترب من التوزيع الاعتدالي، كما يتضح أن قيمة اختبار "ليفين" Leveneغير دالة، وقد قام الباحث بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرين الدخيلين، والتابعين باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والنتائج يوضحها جدول (١٩).

جدول (١٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في المتغيرين: الدخيلين، والتابعين، (ن=٦١)

نوع المتغير	المتغير		المجموعة				"ت"	
			تجريبية (ن = ٣١)		ضابطة (ن = ٣٠)			
			متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	القيمة	الدلالة
دخيل	العمر الزمني		١٧.٤	٠.٢٩٩	١٧.٣	٠.٢٩٧	١.٤٥	غير دالة
	الذكاء العام (*)		٢٧.٤٨	١.٢٣	٢٧.٠٣	٠.٩٦٤	١.٥٩	غير دالة
تابع	النهوض الأكاديمي	١ التخطيط لمعاودة النجاح	١٢.١٩	١.١٧	١١.٦٣	١.١٩	١.٨٥	غير دالة
		٢ مواجهة التحديات الأكاديمية	٩.٦١	١.٢٠	١٠.١٣	١.١١	١.٧٥	غير دالة
		٣ مقاومة الضغوط الأكاديمية	١٠.٢٦	٠.٩٣	٩.٨٧	١.٠٧	١.٥٢	غير دالة
		٤ التوجه الإيجابي رغم الصعوبات	١٢.١٠	٠.٨٧	١١.٨٣	١.٠٢	١٠٩	غير دالة
		الدرجة الكلية	٤٤.١٦	٢.٢٥	٤٣.٤٧	٢.٤٠	١.١٧	غير دالة
	الاستمتاع بالتعلم	١ المتعة	٦.٢٦	١.٠٦	٥.٩٠	١.٠٥	١.٣٢	غير دالة
		٢ الترابط	٦.١٦	١.١٣	٥.٧٣	٠.٩٤	١.٦٠	غير دالة
		٣ الجدارة	٥.٢٣	٠.٨٨	٥.٥٣	٠.٨٢	١.٤٩	غير دالة
		٤ التحدي	٥.٩٧	١.٠٨	٦.٣٠	١.٠٩	١.٢٠	غير دالة
		٥ الاندماج	٥.٦١	١.٠٩	٦.٠٧	١.١٧	١.٥٧	غير دالة
		الدرجة الكلية	٢٩.٢٣	٢.١٥	٢٩.٥٣	٢.٢٦	٠.٥٤	غير دالة

- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٩)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٩
- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٩)، ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٦٥

يتضح من جدول (١٩) أن جميع قيم "ت" المحسوبة لكل من متغيري العمر الزمني، والذكاء، وجميع أبعاد النهوض الأكاديمي، ومجموعها الكلي، وأبعاد الاستمتاع بالتعلم ومجموعها الكلي أقل من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٩)، وهو ما يُشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، وبالتالي تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات، ومن ثم فإن وجود فروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي يمكن إرجاعه إلى تأثير البرنامج التدريبي القائم على نموذج ARCS.

(*) تم الاعتماد على الدرجات الخام لاختبار المصفوفات المتتابعة للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين في متغير الذكاء، وجميع الدرجات تقع بين المئين (٥٠- ٧٤)، والذي يشير إلى نسب ذكاء متوسطة من (٩٠- ١٠٩).

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس النهوض الأكاديمي، ودرجتها الكلية، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطي درجات طلاب كل من المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس النهوض، وتم اختبار دلالة هذه الفروق باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2)، والنتائج يوضحها جدول (٢٠).

جدول (٢٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت"، وحجم التأثير للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي للنهوض الأكاديمي (ن=٦١)

المتغير	م	الأبعاد الفرعية	المجموعة				"ت"		حجم التأثير (η^2)	
			تجريبية ن = ٣١		ضابطة ن = ٣٠					
			متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
النهوض الأكاديمي	١	التخطيط لمعاودة النجاح	٣٧.٢٩	٣.٤٢	١٢.٢٧	٢.٠٣	٣٤.٦١	٠.٠١	٠.٩٥٣	مرتفع
	٢	مواجهة التحديات الأكاديمية	٣٠.٢٦	٣.٢٥	١٠.٣٠	١.٣٩	٣١.٠٣	٠.٠١	٠.٩٤٢	مرتفع
	٣	مقاومة الضغوط الأكاديمية	٢٩.٤٢	٣.٣٨	١٠.٢٠	١.٥٤	٢٨.٣٩	٠.٠١	٠.٩٣٢	مرتفع
	٤	التوجه الإيجابي رغم الصعوبات	٣٧.٥٨	٣.٧٢	١٢.٤٠	١.٥٠	٣٤.٤٤	٠.٠١	٠.٩٥٣	مرتفع
		الدرجة الكلية	١٣٤.٥٥	٨.٨٤	٤٥.١٧	٢.٩٠	٥٢.٦٨	٠.٠١	٠.٩٧٩	مرتفع

- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٩)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٦٧
- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٩)، ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٦٥

يتضح من جدول (٢٠) أن قيم "ت" المحسوبة لأبعاد النهوض الأكاديمي، ودرجتها الكلية أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٩)، ومستوى دلالة (٠.٠١)، وهو ما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد النهوض الأكاديمي (التخطيط لمعاودة

النجاح، مواجهة التحديات الأكاديمية، مقاومة الضغوط الأكاديمية، التوجه الإيجابي رغم الصعوبات)، والدرجة الكلية، وهذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما يتضح أن قيم حجم التأثير للفروق باستخدام مربع إيتا (η^2) لأبعاد النهوض الأكاديمي (٠.٩٥٣، ٠.٩٤٢، ٠.٩٣٢، ٠.٩٥٣) على الترتيب، أما بالنسبة للدرجة الكلية، فقد بلغت قيمة حجم التأثير (٠.٩٧٩)، وجميع هذه القيم أكبر من (٠.١٤)، وبالتالي فهي ذات تأثيرات قوية، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية بين القياسين: البعدي، والتتبعي لأبعاد مقياس النهوض الأكاديمي، ودرجتها الكلية".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي لمقياس النهوض الأكاديمي، كما تم اختبار دلالة هذه الفروق باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، والنتائج يوضحها جدول (٢١).

جدول (٢١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية بين القياسين: البعدي، والتتبعي للنهوض الأكاديمي (ن=٣١)

المتغير	م	الأبعاد الفرعية	القياس				"ت"	
			البعدي		التتبعي			
			متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	القيمة	الدلالة
النهوض الأكاديمي	١	التخطيط لمعاودة النجاح	٣٧.٢٩	٣.٤٢	٣٧.٤٢	٣.٢٧	١.٠٧	غير دالة
	٢	مواجهة التحديات الأكاديمية	٣٠.٢٦	٣.٢٥	٣٠.٣٩	٣.٠٩	١.٢٩	غير دالة
	٣	مقاومة الضغوط الأكاديمية	٢٩.٤٢	٣.٣٨	٢٩.٦١	٣.٢٨	١.٢٤	غير دالة
	٤	التوجه الإيجابي رغم الصعوبات	٣٧.٥٨	٣.٧٢	٣٧.٣٩	٣.٩٠	١.٢٩	غير دالة
		الدرجة الكلية	١٣٤.٥٥	٨.٨٤	١٣٤.٨١	٨.٥٤	١.٠١	غير دالة

- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٠)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ٢.٠٤
- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٠)، ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٧٠

يتضح من جدول (٢١) أن قيم "ت" المحسوبة لأبعاد النهوض الأكاديمي، ودرجتها الكلية أقل من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٠)، ومستوى دلالة (٠.٠١)، وهو ما يُشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياسين: البعدي، والتتبعي لأبعاد مقياس النهوض الأكاديمي (التخطيط لمعاودة النجاح، مواجهة التحديات الأكاديمية، مقاومة الضغوط الأكاديمية، التوجه الإيجابي رغم الصعوبات)، ودرجتها الكلية، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس الاستمتاع بالتعلم، ودرجتها الكلية، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ولاختبار هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطي درجات طلاب كل من المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم، وتم اختبار دلالة الفروق باختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2)، والنتائج يوضحها جدول (٢٢).

جدول (٢٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت"، وحجم التأثير للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي للاستمتاع بالتعلم (ن=٦١)

المتغير	م	الأبعاد الفرعية	المجموعة				"ت"		حجم التأثير (η^2)	
			التجريبية (ن = ٣١)		الضابطة (ن = ٣٠)					
			متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
الاستمتاع بالتعلم	١	المتعة	١٦.٥٥	٢.٢٨	٦.٦٠	١.٠٧	٢١.٧١	٠.٠١	٠.٨٨٩	مرتفع
	٢	الترابط	١٥.٠٦	١.٦٣	٦.٥٣	١.١١	٢٣.٨٣	٠.٠١	٠.٩٠٦	مرتفع
	٣	الجدارة	١٤.٤٢	١.٨٩	٦	١.٢٩	٢٠.٢٥	٠.٠١	٠.٨٧٤	مرتفع
	٤	التحدي	١٦.٥٨	١.٥٤	٦.٦٧	١.٣٥	٢٦.٦٨	٠.٠١	٠.٩٢٣	مرتفع
	٥	الاندماج	١٣.٤٢	١.٧٨	٦.٥٣	١.٣١	١٧.١٥	٠.٠١	٠.٨٣٣	مرتفع
		الدرجة الكلية	٧٦.٠٣	٤.١٤	٣٢.٣٣	٢.٧٣	٤٨.٤٥	٠.٠١	٠.٩٧٥	مرتفع

- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٩)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٦٧
- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٩)، ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٦٥

يتضح من جدول (٢٢) أن قيم "ت" المحسوبة لأبعاد الاستمتاع بالتعلم، ودرجتها الكلية أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٩)، ومستوى دلالة (٠.٠١)، وهو ما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد الاستمتاع بالتعلم (المتعة، الترابط، الجدارة، التحدي، الاندماج)، والدرجة الكلية، وهذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما يتضح أن قيم حجم التأثير للفروق باستخدام مربع إيتا (η^2) لأبعاد الاستمتاع بالتعلم (٠.٨٨٩، ٠.٩٠٦، ٠.٨٧٤، ٠.٩٢٣، ٠.٨٣٣) على الترتيب، أما بالنسبة للدرجة الكلية، فقد بلغت قيمة حجم التأثير (٠.٩٧٥)، وجميع هذه القيم أكبر من (٠.١٤)، وبالتالي فهي ذات تأثيرات قوية، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية بين القياسين: البعدي، والتتبعي لأبعاد مقياس الاستمتاع بالتعلم، ودرجتها الكلية".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي لمقياس الاستمتاع بالتعلم، كما تم اختبار دلالة هذه الفروق باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، والنتائج يوضحها جدول (٢٣).

جدول (٢٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية بين القياسين: البعدي، والتتبعي للاستمتاع بالتعلم (ن=٣١)

المتغير	م	الأبعاد الفرعية	القياس				"ت"	
			البعدي		التتبعي			
			متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	القيمة	الدلالة
الاستمتاع بالتعلم	١	المتعة	١٦.٥٥	٢.٢٨	١٧.٠٣	٢.٢٤	١.٢١	غير دالة
	٢	الترابط	١٥.٠٦	١.٦٣	١٥.٢٣	١.٦١	١.٤١	غير دالة
	٣	الجدارة	١٤.٤٢	١.٨٩	١٤.٥٨	١.٥٠	١.١٥	غير دالة
	٤	التحدي	١٦.٥٨	١.٥٤	١٦.٢٩	٢.٠٠	١.٢٢	غير دالة
	٥	الاندماج	١٣.٤٢	١.٧٨	١٣.٦١	١.٦٥	٠.٩٠٢	غير دالة
		الدرجة الكلية	٧٦.٠٣	٤.١٤	٧٦.٧٤	٤.٤٧	١.٥٦	غير دالة

- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٠)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ٢.٠٤
- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٠)، ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٧٠

يتضح من جدول (٢٣) أن قيم "ت" المحسوبة لأبعاد مقياس الاستمتاع بالتعلم، ودرجتها الكلية أقل من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٠)، ومستوى دلالة (٠.٠١)، وهو ما يُشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياسين: البعدي، والتتبعي لأبعاد مقياس الاستمتاع بالتعلم (المتعة، الترابط، الجدارة، التحدي، الاندماج)، والدرجة الكلية، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الرابع.

مناقشة وتفسير نتائج البحث:

أولاً: تأثير البرنامج التدريبي القائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين النهوض الأكاديمي:

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود تأثير مرتفع للبرنامج التدريبي في تحسين أبعاد النهوض الأكاديمي (التخطيط لمعاودة النجاح، مواجهة التحديات الأكاديمية، مقاومة الضغوط الأكاديمية، التوجه الإيجابي رغم الصعوبات)، والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي حيث كانت جميع قيم حجم التأثير للفروق باستخدام مربع إيتا (η^2) أكبر من (٠.١٤)، وتتفق هذه النتائج مع نتائج عديد من الدراسات التي تناولت فعالية البرامج التدريبية القائمة على نموذج التعلم المستند إلى التحفيزARCS في تحسين بعض المتغيرات المعرفية ذات الصلة بالنهوض الأكاديمي، والتي منها: التحصيل الأكاديمي كما في نتائج دراسة Lee & Chae (2014)، ودافعية الانجاز كما في نتائج دراسة Ghbari (2016)، والتفكير الإبداعي كما في نتائج دراسة Andinata et al. (2019) ، كما تتفق هذه النتائج مع الدراسات التي تناولت تحسين النهوض الأكاديمي من خلال البرامج التدريبية، مثل: نتائج دراسة Tajoldini et al. (2018)، دراسة Golestaneh & Behzadi (2019)، دراسة Abrak & Safarzadeh (2019)، دراسة الزغبي (٢٠٢٠)، ونتائج دراسة Ghorbani (2020)

كما أشارت نتائج الفرض الثاني إلى استمرارية تأثير البرنامج التدريبي في تحسين النهوض الأكاديمي حيث لم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياسين: البعدي، والتتبعي لأبعاد النهوض الأكاديمي، ودرجتها الكلية،

ونظرا لعدم توافر دراسات تناولت بقاء تأثير نموذج ARCS في تحسين النهوض الأكاديمي، فلم يتمكن الباحث من مقارنة نتائج هذا الفرض بنتائج دراسات أخرى، ومن ثـَم ينفرد هذا البحث في تناوله لهذا الجانب في حدود إطلاع الباحث.

ويفسر الباحث تأثير البرنامج التدريبي القائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين النهوض الأكاديمي من خلال المؤشرات التالية:

١) استناد البرنامج التدريبي إلى نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS بمكوناته الأربعة (الانتباه لما يتم تعلمه- وتطوير الصلة باحتياجات الطلاب إلى المعرفة- الثقة في القدرة إنجاز المهام- خلق توقعات إيجابية تزيد الرضا بما تم إنجازه)، وما تتضمنه هذه المكونات من إجراءات تحفيزية تُعد بمثابة محركات تدفع الطلاب المتعثرين دراسيًا للتخطيط من أجل معاودة النجاح، وتحثهم على مواجهة التحديات، وتساعدهم على مقاومة الضغوط والظروف التي تسبب لهم مشاعر القلق والإحباط، وتعزز من توجهاتهم الإيجابية رغم الشدائد والعقبات، ويدعم ذلك ما أوضحه Richey et al. (2017, p.122) حيث يُحسين نموذج ARCS من الميزة التحفيزية لعملية التعلم، فهو يتضمن تعليمات، وإجراءات يمكن استخدامها لتحفيز الطلاب، وزيادة رغبتهم في التعلم.

٢) استخدام الأسئلة التباعدية مفتوحة النهايات لتوجيه النقاش في أنشطة جلسات البرنامج التدريبي، والتي ساعدت الطلاب على تعديل معتقداتهم عن الإخفاق، وشجعتهم على وصف حالتهم التعليمية الحالية، والتطلع لوضع تعليمي أفضل.

٣) تدريب المشاركين على استخدام التحفيز الذاتي بعد إنجاز المهام التدريبية زاد من قدراتهم على ضبط مشاعرهم السلبية تجاه التحديات الأكاديمية، وخلق لديهم الرغبة في المثابرة لتخطي النكسات الأكاديمية، والتي تبدو آثارها بشكل موسع في تعثرهم الدراسي، ويدعم ذلك ما أوضحه Fouladi et al. (2018, p.95) حيث وصف النهوض الأكاديمي باعتباره عامل وقائي من الفشل من خلال تحفيز قدرات الطلاب على مواجهة التحديات الأكاديمية بطرق إيجابية بناءة، وقابلة للتكيف.

٤) منح الطلاب فرص كافية للتدريب على تجنب المعاناة، والتصدي لها من خلال وضع أهداف لأنفسهم، والتخطيط لتحقيقها، وقد تم ذلك في الجلسة التمهيدية من البرنامج التدريبي، وقد منح ذلك الطلاب المتعثرين دراسيًا أملاً لمواصلة أهدافهم الدراسية، وشكل لديهم حافزًا لمواجهة التحديات الأكاديمية.

٥) تنوع طرق إجراء المهام والأنشطة داخل جلسات البرنامج التدريبي، حيث يتم إجراء بعض المهام والأنشطة فرديًا، وبعضها الأخر يتطلب عملاً تشاركيًا، وقد تم تنفيذ الأنشطة الجماعية المتضمنة في جلسات البرنامج من خلال العمل في مجموعات صغيرة؛ وذلك لضمان حصول كل طالب متعثر دراسيًا على قدر مناسب من التدريب.

٦) ساعدت نقاط المراجعة التي كان يعرضها الباحث في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج في توضيح مغزى الرسالة المستخلصة من الجلسة، وقد نجح البرنامج التدريبي على المستوى الإجرائي داخل قاعة تنفيذ أنشطة الجلسات، حيث عبر طلاب المجموعة التجريبية عن نجاح البرنامج التدريبي في تحسين نهوضهم الأكاديمي، واقترح بعضهم ضرورة تعميم البرنامج التدريبي على جميع الطلاب المتعثرين دراسيًا.

وبناءً على ما سبق فإن البرنامج التدريبي قد حقق أهدافه في تحسين النهوض الأكاديمي، ومن ثم فإنه يُمكن أن يكون أداة تدخل فعالة مع الطلاب المتعثرين دراسيًا.

ثانيًا: تأثير البرنامج التدريبي القائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين الاستمتاع بالتعلم:

أشارت نتائج الفرض الثالث إلى وجود تأثير مرتفع للبرنامج التدريبي في تحسين أبعاد الاستمتاع بالتعلم (المتعة، الترابط، الجدارة، التحدي، الاندماج)، والدرجة الكلية للاستمتاع بالتعلم حيث كانت جميع قيم حجم التأثير للفروق باستخدام مربع إيتا (η^2) أكبر من (٠.١٤)، وتتفق هذه النتائج مع نتائج عديد من الدراسات التي تناولت فعالية البرامج التدريبية القائمة على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز في تحسين بعض المتغيرات ذات الصلة بالاستمتاع بالتعلم، مثل نتائج دراسة نوفل (٢٠١٩)، دراسة Pratama et al. (2019)، دراسة Andinata et al. (2019)، ونتائج دراسة Kim (2020).

كما أشارت نتائج الفرض الرابع إلى استمرارية تأثير البرنامج التدريبي في تحسين الاستمتاع بالتعلم حيث لم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياسين: البعدي، والتتبعي لأبعاد الاستمتاع بالتعلم، ودرجتها الكلية، ونظرا لعدم توافر دراسات تناولت بقاء تأثير نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين الاستمتاع بالتعلم، فلم يتمكن الباحث من مقارنة نتائج هذا الفرض بنتائج دراسات أخرى، ومن ثـــم ينفرد هذا البحث في تناوله لهذا الجانب في حدود إطلاع الباحث.

ويفسر الباحث تأثير البرنامج التدريبي القائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين الاستمتاع بالتعلم من خلال المؤشرات التالية:

١) أستناد البرنامج التدريبي إلى مهام، وأنشطة متنوعة توجه الطلاب، وتحثهم على الشعور بالمتعة، والجدارة في أداء المهام، وتحقيق الترابط في ممارسة الأنشطة، ويدعم ذلك ما أوضحه Davidson (2018, p.158) حيث أن الاستمتاع بالتعلم انفعال يصاحب اندماج الطالب في ممارسة مهام ممتعة، وترضي حاجاته للشعور بالجدارة، والترابط، ومواجهة التحديات بصورة تسمح له بتحسين مهاراته.

٢) تنوع الأنشطة التي تتضمنها جلسات البرنامج التدريبي، وتميزها بإثارة فضول الطلاب المشاركين لإنجازها بقدر عالٍ من المسؤولية، وقبول التحدي، بالإضافة إلى ما تحتويه هذه الأنشطة من سيناريوهات متنوعة (مقاطع فيديو، قصص، نصوص مقروؤة، أنشطة مصورة، ومهام تدريبية)، وقد ساعد هذا التنوع في تعزيز انتباه الطلاب للموضوعات المطروحة، كما ساعدهم على مقاومة الملل، وعزز من شعورهم بالاستمتاع بالتعلم، وبالتالي زيادة رغبتهم في الاستمرار فيه.

٣) إتاحة فرص متعددة للمشاركين في البرنامج لاختيار مصادر المعلومات المناسبة لموضوع الجلسات، وترك الحرية لهم في اختيار أنسبها، وقد ساعد ذلك في تحسين شعورهم بالمتعة، وقبول التحدي، وأنهم يستطيعون التحكم في نتائج تعلمهم، ويدعم ذلك ما أوضحه Nakamura & Csikszentmihalyi (2014, p.241) حيث وصفا حالة التدفق المصاحبة للاستماع على أنها حالة تتضمن الانخراط في مهام تنطوي على تحديات تتناسب مع قدرات الطالب، ويُمكنه التحكم فيها، ووجود أهداف، وإجراءات يمكن تعديلها لتحقيق التقدم المنشود.

٤) استخدام استراتيجيات متنوعة لتسهيل المشاركة الجماعية في ممارسة المهام التي يتضمنها البرنامج التدريبي، والتي منها: فرق العمل التشاركية، والنقاش الجماعي، وهذه الاستراتيجيات تُثير عديد من ردود الفعل لدى المتعثرين دراسيًا حول موضوع النشاط، وتوفر لحظات لتعزيز الاستمتاع بالتعلم، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Gorard & Huat (2011) حيث إن استخدام استراتيجيات تركز على أداء الطلاب، والعمل في فصول صغيرة، وشعور الطلاب بالتحكم في طرق تعلمهم يؤدى إلى تحسين استمتاعهم بالتعلم.

٥) ثراء محتوى البرنامج التدريبي، وما تضمنته أقسامه الأربعة من مجالات متنوعة تنمي الرغبة في التعلم بمستويات مرتفعة من الحماس لإنجاز المهام، الإصرار على تحقيقها من خلال المثابرة، وبذل الجهد، ويدعم ذلك ما ذكره Dewaele (2021, p.20) حيث إن الاستمتاع بالتعلم انفعال إيجابي نشط يتخطى الشعور بالمتعة اللحظية، إلى الإصرار على مواجهة التحدي، والشعور بالإنجاز عند إكمال المهام الصعبة.

٦) توفير البيئة المشجعة على ممارسة أنشطة البرنامج التدريبي في جو من الإثارة، والمرح، والتفاعل الإيجابي، وتوفير الدعم النفسي في جو من الحرية للتعبير عن الاستمتاع التعلم، ويدعم ذلك ما أوضحه Lumby (2013, p.258) حيث إن الاستمتاع بالتعلم يرتبط بممارسة استراتيجيات التعلم النشط، وإجراء المهام في بيئة تفاعلية تركز على أنشطة الطالب باعتباره محور عملية التعلم.

٧) وجهت المعلومات الإثرائية- المرفقة بنهاية كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي- الطلاب المشاركين للحصول على معلومات إضافية مثيرة، وممتعة حول محتوى جلسات البرنامج التدريبي.

وبناءً على ما سبق فإن البرنامج التدريبي قد حقق أهدافه في تحسين الاستمتاع، ومن ثم، فإنه يُمكن النظر إلى الاستمتاع بالتعلم كدالة تنتج من تحفيز الطلاب المتعثرين دراسيًا للتعلم من خلال نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS.

توصيات ومقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحث بما يلي:

١) الكشف المبكر عن الطلاب المتعثرين دراسيًا، وخاصة طلاب المرحلة الثانوية باعتبارها المرحلة الفاصلة في تحديد مستقبل الطالب الأكاديمي، حيث إن شعور الطالب المتعثر دراسيًا بالملل، ومعاناته من الفشل، ربما يعيقه عن تحقيق أهدافه.

٢) تدريب المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية على أنشطة البرنامج التدريبي القائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS من أجل تحسين نهوضهم الأكاديمي، وتحقيق استمتاعهم بالتعلم في ذات الوقت.

٣) عقد لقاءات، ودورات إرشادية للمتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية تبرز أهمية نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS، وضرورة أن يكون لكل الطالب رسالة يناضل من أجلها حتى تكون حياته الدراسية ذات معنى.

٤) مساعدة المتعثرين دراسيًا أنفسهم على تخطى العقبات الدراسية، والتعامل معها بكفاءة، واعتبار أن الفشل أولى خطوات النجاح، والقوة الدافعة للنهوض من المحن والشدائد.

٥) تدريب المعلمين بالمدارس الثانوية على كيفية توظيف نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في عملية التعلم، بما يسهم في تحسين قدرة طلابهم على النهوض من مواقف الإخفاق، ويحقق استمتاعهم بالتعلم. الأمر الذي يزيد من تحصيلهم الدراسي.

٦) توفير المناخ المدرسي المشجع على التخطيط لمعاودة النجاح، ومواجهة التحديات، وتدعيم التوجه الإيجابي رغم الصعوبات وصولاً لتحسين النهوض الأكاديمي، وتحقيق الاستمتاع بالتعلم.

٧) الأخذ بفكرة البرنامج التدريبي، وتطبيقه من قبل وزارة التربية والتعليم، وضرورة أن تدعم الدروس المقدمة للمتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية بأنشطة، ومهام تدريبية تطمأن الطلاب على مستقبلهم الأكاديمي في حال بذل الجهد، والمثابرة في الدراسة.

بحوث مقترحة:

انطلاقاً من نتائج البحث يقترح الباحث مجموعة من الموضوعات التي يُمكن من خلالها إتاحة المجال للبحث والدراسة كما يلي:

١) برنامج تدريبي قائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS، وتأثيره في تحسين الدافعية الذاتية، وخفض الملل الدراسي لدى المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.

٢) برنامج تدريبي قائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS، وتأثيره في تحسين الكفاءة الذاتية، وخفض العجز الأكاديمي المكتسب لدى المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.

٣) نموذجة بنائي للعلاقات بين النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم، والدافعية العقلية لدى المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.

٤) الإسهام النسبي للطموح الأكاديمي، والدافعية الذاتية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم لدى المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.

٥) البروفيلات النفسية للطلاب المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية وتأثيرها في النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم.

٦) دراسة العوامل التعليمية، البيئية، والنفسية المؤثرة في تحقيق النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم لدى المتعثرين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.

المراجع (*)

اولاً- المراجع العربية:

حسن، عماد أحمد (٢٠١٦). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن*. الأنجلو المصرية(**).

الزغبي، أمل عبد المحسن (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين النهوض الأكاديمي، وتخفيف الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٣١ (١٢٢)،١- ٥٤.

السيد، نبيل عبد الهادي، والصفتي، مروة عبد الباسط (٢٠٢٠). أثر التدريب على إستراتيجية سوم SWOM في مهارات التفكير التأملي، والنهوض الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٤ (٢١)، ٣١٥- ٣٦٨.

الشريف، بندر بن عبد الله (٢٠١٦). النموذج البنائي للاستمتاع بالتعلم والاستقلال، والثقة بالنفس، والسلطة الوالدية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية*، ٢ (٢)، ٤٢٥- ٤٦٠.

شلبي، سوسن إبراهيم (٢٠١٥). بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتهما بالانشغال المدرسي والتحصيل الدراسي باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٣ (٢)، ٢٩-٩٧.

علام، صلاح الدين محمود(٢٠١٠).*الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. دار الفكر العربي.

مرسي، صفاء إسماعيل (٢٠٢٠). الفروق بين المتفوقين دراسيًا، والمتعثرين في كل من تنظيم الذات وسلوك المماطلة والتسويف. *مجلة بحوث ودراسات نفسية*، ١٦ (٢)، ١٦٥-٢٢٩.

(*) تم توثيق المراجع وفقًا لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس- الإصدار السابع (APA Style (7th Ed.

(**) حسب توجيهات APA Style (7th Ed.) لا يتم الإشارة إلى مدينة، ودولة النشر قبل اسم الناشر.

نوفل، محمد (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج "أركس" ARCS في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*،٣٣ (٩)،١٥٦٧-١٦٠٢.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Abrak, A. & Safarzadeh, S. (2019). The Effectiveness of Teaching Positive Thinking Skills on Academic buoyancy, Academic Engagement and Goal Orientation-Progress in Female Students. *Journal of Health Promotion Management, 8*(1), 21- 29.

Ainley, M. & Hidi, S. (2014). Interest and enjoyment. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 205–227). Routledge.

Alexiou, A. Schippers, M., & Oshri, I. (2012). Positive psychology and digital games: the role of emotions and psychological flow in serious games development. *Psychology, 3*(12), 1243–1247.

American Psychological Association [APA] (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.) https://doi.org/10.1037/0000165-000

Andinata, F., Jatmiko, B. &Susantini, E. (2019). Development of Physic learning instruments Using cooperative learning model STAD type with ARCS model to Improve student's creative thinking skills in Senior high school. *International Journal of Scientific and Research Publications, 9*(12), 38- 44. https://doi-org/10.29322/IJSRP.9.12.2019.p9605

Bryant, J. & Bates, A. (2010). The power of student resistance in action research: teacher educators respond to classroom challenges. *Educational Action Research, l8*(3)3, 305-318.

Burnham, B., R. (2012). *Fundamental statistics for the behavioral sciences*. Human Attention Organization Press.

Chahardeh, S. (2020). Effectiveness of academic buoyancy training on academic engagement and adjustment to school in firth high school students. *Iranian Journal of Educational Sociology, 3*(2), 11- 19.

Colmar, S., Liem, G., Connor, J. & Martin, A., J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: a study of mathematics and reading, *Educational Psychology*, 39(8), 1068- 1089. https://doiorg/10.1080/01443410.2019.1617409

Comerford, J., Batteson, T. & Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy in second level Schools: Insights from Ireland. *Procedia. Social and Behavioral Sciences,* 197, 98 – 103.

Conroy, D. & Coatsworth, J. (2007). Coaching behaviors associated with changes in fear of failure: changes in self- talk and need satisfaction as potential mechanisms. *Journal of Personality, 75*(2), 383-419.

Datu, J. & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology, 40*(1), 3958–3965. https://doi-org/10.1007/s12144-019-00358-y

Davidson, S. (2018). *Multi-dimensional model of enjoyment: Development and validation of an enjoyment scale.* [Unpublished Doctoral Dissertation], Embry-Riddle Aeronautical University, Florida.

Dewaele, J. (2021) Enjoyment. In S. Li, P. Hiver & M. Papi (Eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Diff*erences (PP.1- 33). Routledge.

Dewaele, J., M. & MacIntyre, P., D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 4(*2), 237-274.

Ernst, J. & Moye, J. (2013). Social adjustment of at-risk technology education students. *Journal of Technology Education, 24*(2), 2-13.

Forsyth, D., Story, P., Kelley, K. & McMilla, J. (2008). What causes failure and success? Students' perceptions of their academic outcomes. *Social Psychology of Education,* 12(1), 157-174.

Fouladi, A., Kajbaf, M., Ghamarani, A. (2018). Effectiveness of academic buoyancy training on academic success and academic self-efficacy of girl students. *Journal of Instruction and Evaluation,* 11(42), 37-53.

Ghbari, T., A. (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- 77. https://doi-org/10.15804/tner.2016.43.1.05

Ghoneim, A. (2021). Enhancing academic advising in credit hours system using DSS. *Future Computing and Informatics Journal, 6*(2), 97-110.

Ghorbani, E. (2020). The effectiveness of rational emotive behavior therapy-based education in students' academic burnout and buoyancy. *Psychology and Education, 57*(2), 95- 100.

Goetz, T., Hall, N., Frenzel, A., & Pekrun, R. (2006). A hierarchical conceptualization of enjoyment in students. *Learning and Instruction, 16*, 323-338.

Goksu, I. & Bolat, Y. (2020). Does the ARCS motivational model affect students' achievement and motivation. *Review of Education, 9*(1), 27–52. https://doi-org/10.1002/rev3.323

Golestaneh, S., & Behzadi, A. (2019). Effectiveness of positive psychology intervention training on increasing well-being, academic buoyancy, and academic achievement in female students. *Quarterly of Applied Psychology*, *13*(2), 187-208.

Gomez, E., Wu, D. & Passerini, K. (2010). Computer-supported team-based learning: The impact of motivation, enjoyment, and team contributions on learning outcomes. *Computers & Education*, 55(1), 378-390.

Gorard, S. & Huat, B. (2011). How can we enhance enjoyment of secondary school? The student views. *British Educational Research Journal*, *37*(4), 671- 690. https://doi-org/10.1080/01411926.2010.488718

Hagenauer, G. & Hascher M., T. (2010) Learning enjoyment in early adolescence. *Educational Research and Evaluation, 16*(6), 495-516. https://doi-org/10.1080/13803611.2010.550499

Hernik, J. & Jaworska, E. (2018). The Effect of Enjoyment on learning. *Conference: 12th International Technology,* Education and Development Conference, Valencia, Spain, PP. 508-514.

Keller, J. (2010). *Motivational design for learning and performance.* Springer.

Keller, J. M. (2016) Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V motivation model. *Participatory Educational Research, 3*(2), 1–15.

Kim, B. (2020). Learning motivation and academic achievement in business major English class. *Journal of Digital Convergence, 18*(2), 213-221.

Larose, S. & Tarabulsy, G. (2014). Academically at-risk students. In D., Dubois & M., Karcher (Eds). *Handbook of youth mentoring* (2nd ed.). Sage.

Lee, M. & Chae, S. (2014). Relationship between ARCS (Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction) learning motivation factors and class effectiveness inherent in problem-based learning classes. *Korean Medical Education Review, 16*(3), 156-166.

Lee, W., W. (2017). Relationships among grit, academic performance, perceived academic failure, and stress in associate degree students. *Journal of Adolescence, 60*(1), 148-152.

Lesmana, J. & Savitri, J. (2019). Type of student academic support and academic buoyancy for students. *Journal of Humanities, 3*(3), 179 – 200.

Li, K. & Keller, J. (2018) Use of the ARCS model in education: A literature review, *Computers & Education, 122*, 54–62.

Linnenbrink, G. & Pekrun R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology,36(*1), 1-3.

Lucardie, D. (2014). The Impact of Fun and Enjoyment on Adult's Learning. *Social and Behavioral Sciences, 142*(14), 439- 446. https://doi-org/10.1016/j.sbspro.2014.07.696.

Lumby, J. (2013). Enjoyment and learning: Policy and secondary school learners' experience in England. *British Educational Research Journal, 37*(2), 247–264.

Makhwathana, R., Mudzielwana N. & Mulovhedzi, S. (2017). The Role of emotional health in learning and Teaching. *Journal of Psychology, 8*(1), 21-27.https://doi-org/10.1080/09764224.2017.1305598

Malik, S. (2014). Effectiveness of arcs model of motivational design to overcome noncompletion rate of students in distance education. *Turkish Journal of Distance Education, 15*(2), 194- 200

Marie, C. (2015). Learner characteristics and motivation: How to achieve efficient and effective learning. *Collected Essays on Learning and Teaching, 8*, 1-6.

Martin, A. & Marsh, H. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of student's everyday academic resilience. *Journal of school psychology,46*, 53- 83.

Martin, A., Colmar, S., Davey, L. & Marsh, H. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do The "5Cs" hold up over time? *British Journal of Educational Psychology, 80*, 473-496.

Martin, A., J. (2014). Academic buoyancy and adaptability: How to help students deal with adversity and change. In H. Street & N. Porter (Eds). *Better than OK: Helping young people to flourish at school and beyond.* Fremantle Press.

Martin, A., J., & Marsh, H., W. (2015). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, *46*(1), 53-83

Mawarni, N., Sugandhi, M., Budiman, N. & Thahir, A. (2019). Academic buoyancy of science student in senior high school: analysis and implications for academic outcomes. *Journal of Physics Conference Series*, *8*(1),1280- 1287.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In M. Csikszentmihalyi. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. (pp. 239-263). Springer.

Needham, B., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social problems, 51*(4), 569-586.

Obergriesser, S. & Stoeger, H. (2020). Students' emotions of enjoyment and boredom and their use of cognitive learning strategies – How do they affect one another. *Learning and Instruction*, *66*(1), 255-269. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101285.

Panjwani, D. & Aqil, Z. (2020). Academic buoyancy scale: A factor analytical study. *Journal of Information and Computational Science*, *10*(1), 772- 780.

Park, S. W. (2021). *Motivation Theories and Instructional Design. In E. W. Richard, Foundations of Learning and Instructional Design Technology*. CRC Press

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, *18*(4), 315-341.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning. Educational Practices*. Gonnet Imprimeur.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P. & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 36-48.

Piosang, T., Bulilan, P., Ollamina, J., Pesa, J., Rupero, K. &Valentino, D. (2016). The Development of Academic Buoyancy Scale for Accountancy Students (ABSAS). *The Assessment of PEMEA,12*(1), 30- 44.

Pratama, R. W., Sudiyanto, S., & Riyadi, R. (2019). The Development of Attention, Relevance, Confidence, And Satisfaction (ARCS) Model Based on Active Learning to Improve Students' learning Motivation. *Al-Jabar: Journal Pendidikan Matematika*, *10*(1), 59-66.

Richey, C., Klein, J., & Tracey, M. (2017). *The instructional design knowledge base: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Routledge.

Rieber, L., P. & Noah, D. (2008) Games, simulations, and visual metaphors in education: antagonism between enjoyment and learning. *Educational Media International, 45*(2), 77–92.

Rodrigues, R. & Magre, S. (2018). Role of academic buoyancy in enhancing student engagement of secondary school students. *English-Marathi Quarterly ,7* (2), 110-122.

Rodríguez, A. & Meseguer, A. (2017). Flow in e-learning: What drives it and why it matters. *British Journal of Educational Technology, 48*(4), 899–915. https://doi.org/10.1111/bjet.12480

Sagor, R. & Cox, J. (2013). *At-Risk Students: Reaching and Teaching Them*. Routledge.

Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving School burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(3), 337–349.

Saravani S., Mirzahosseini H. & Hajebi M. (2018). Development and design of Keller's Educational motivational and its effectiveness on student motivation. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences, 51*(11), 53- 59.

Schukajlow, S. & Rakoczy, K. (2016). The power of emotions: Can enjoyment and boredom explain the impact of individual preconditions and teaching methods on interest and performance in mathematics. *Learning and Instruction, 44*(1), 117- 127. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.05.001

Schunk, D., Meece, J. & Pintrich, P. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson Education.

Tajoldini, S., Tohidi, A. & Mousavinasab, H. (2018). The effect of mindfulness-based-stress reduction training on academic buoyancy and academic self-regulation in high school students. *Journal of Educational Psychology Studies, 15*(31), 59-88. https://doi-org/10.22111/JEPS.2018.4267

Tarbetsky, A., Martin, A. & collie, R. (2017). Social and emotional learning competence, and students' academic outcomes: The roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. In E. Frydenberg, J. Martin & R. Collie (Eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asiapacific: perspective, programs, and Approaches* (pp. 17- 37). Springer.

Wilson, F., Pan, W. & Schumsky, D. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Journal of Measurement and Evaluation in Counseling and Development. 45*(3), 197-210.