



The Effect of Using the ARCS Motivational Design Model in Teaching Life Skills on Learning Motivation Among Third-Year Secondary School Female Students in the City of Buraydah

Wedyan Suliman Abdullah Al-Wabel*

Wedyan.suli@gmail.com

Abstract

This research investigated the impact of applying the ARCS motivational design model in teaching the topic of “dealing with life pressures” within the life skills curriculum on third-year secondary school female students’ motivation in Buraidah. Employing a quasi-experimental design, 60 students were randomly assigned to an experimental group (n=30) and a control group (n=30). Motivation was measured using the translated and validated Instructional Materials Motivation Survey (IMMS), comprising 30 items across four dimensions: attention, relevance, confidence, and satisfaction. Independent samples t-test results revealed a statistically significant difference ($p < 0.05$) in post-test motivation scores favoring the experimental group, with a large effect size ($\eta^2 = 0.326$). These findings demonstrate that integrating the ARCS model into teaching “dealing with life pressures” effectively enhances motivation toward learning among female secondary school students.

Keywords: ARCS Model, Motivation toward Learning, Life Skills, Educational Tasks, Learner Behavior.

* Doctoral student in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Languages and Human Studies, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Wabel, W. S. A. (2026) The Effect of Using the ARCS Motivational Design Model in Teaching Life Skills on Learning Motivation Among Third-Year Secondary School Female Students in the City of Buraydah, *Journal of Arts*, 14(4), 48 -64, <https://doi.org/10.35696/89q0ff32>

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



أثر استخدام نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تدريس مادة المهارات الحياتية على الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مدينة بريدة

وديان سليمان عبد الله الوابل*

Wedyan.suli@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تدريس موضوع «التعامل مع الضغوط الحياتية» من مادة المهارات الحياتية على الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مدينة بريدة. ولتحقيق ذلك، أُنْعِمَ المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (60) طالبة، وُزعت عشوائيًا على مجموعتين: تجريبية وقوامها (30) طالبة، وضابطة قوامها (30) طالبة. واستخدمت الباحثة مقياس الدافعية للتعلم (Instructional Materials Motivation Survey – IMMS) المستند إلى نموذج كيلر للدافعية، بعد ترجمته والتحقق من خصائصه السيكمترية، وقد تكونت صورته النهائية من (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: الانتباه، والصلة، والثقة، والرضا. وباستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم، لصالح المجموعة التجريبية. كما بلغ حجم أثر استخدام نموذج ARCS، المحسوب باستخدام مربع إيتا، ($\eta^2 = 0.326$)، وهي قيمة تشير إلى حجم أثر كبير وفق المحكات المتعارف عليها. وتشير هذه النتائج إلى فاعلية توظيف نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تدريس موضوع «التعامل مع الضغوط الحياتية» في رفع مستوى الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

الكلمات المفتاحية: نموذج ARCS، الدافعية نحو التعلم، المهارات الحياتية، المهمات التعليمية، سلوك المتعلم.

* طالبة دكتوراه في علم النفس التربوي، قسم علم النفس، كلية اللغات والدراسات الإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الوابل، و. س. ع. (2026). أثر استخدام نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تدريس مادة المهارات الحياتية على الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مدينة بريدة، مجلة الآداب، 14 (4)، 48-64.

<https://doi.org/10.35696/89q0ff32>

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



يشهد التعليم في العصر الراهن تغيرات متسارعة فرضتها التطورات المعرفية والتقنية، الأمر الذي دفع النظم التعليمية إلى إعادة النظر في الأساليب التدريسية التقليدية، والتوجه نحو ممارسات تعليمية أكثر تركيزاً على المتعلم، وتعزيز مشاركته الفاعلة في بناء تعلمه. فالتعلم الفعال لا يقتصر على نقل المعرفة والمعلومات إلى المتعلمين، وإنما يتطلب كذلك الاهتمام بالعوامل النفسية والتعليمية التي تؤثر في انخراطهم في عملية التعلم، وفي مقدمتها الدافعية نحو التعلم، لما تؤديه من دور في توجيه سلوك المتعلم، وتنظيم جهده، والمحافظة على استمراره في أداء المهمات التعليمية.

وتُعد الدافعية نحو التعلم من المفاهيم المحورية في علم النفس التربوي؛ لما لها من ارتباط بمستوى الجهد الذي يبذله المتعلم، ودرجة استمراره في أداء المهمات التعليمية، وقدرته على مواجهة التحديات والصعوبات التي قد تعترض عملية تعلمه. ويشير (Pintrich and Schunk, 2002) إلى أن الدافعية ترتبط بتوجيه السلوك نحو أهداف التعلم والمحافظة على استمراره، كما تؤكد الأدبيات التربوية أن طبيعة البيئة التعليمية والأساليب التي يستخدمها المعلم يمكن أن تؤدي دوراً مهماً في دعم دافعية المتعلمين وتعزيز انخراطهم في التعلم. (Ryan & Deci, 2000)

وتكتسب الدافعية نحو التعلم أهمية خاصة في العملية التعليمية؛ إذ تسهم في زيادة اهتمام المتعلم بالموقف التعليمي، وتعزيز مشاركته وتفاعله، وتدفعه إلى بذل مزيد من الجهد والمثابرة في أداء المهمات التعليمية. كما يمكن للمعلم أن يسهم في تعزيز دافعية المتعلمين من خلال تنوع طرائق التدريس والأنشطة التعليمية، وربط المحتوى بخبراتهم واهتماماتهم وحياتهم الواقعية، وتقديم مواقف تعليمية تثير الفضول والتساؤل والاستكشاف. كذلك فإن وضوح أهداف التعلم، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، ومراعاة الفروق الفردية، وإتاحة فرص النجاح المتدرجة، يمكن أن تدعم ثقة المتعلم بقدرته على الإنجاز والاستمرار في التعلم.

وفي ضوء أهمية الدافعية في عملية التعلم، ازداد اهتمام الباحثين والممارسين التربويين بتطوير نماذج تعليمية تهدف إلى إثارتها والمحافظة عليها، ومن أبرز هذه النماذج نموذج التصميم التحفيزي ARCS الذي طوره جون كيلر (John Keller) ضمن إطار التصميم التحفيزي للتعلم.

ويقوم النموذج على أربعة أبعاد رئيسية هي: الانتباه (Attention)، والصلة (Relevance)، والثقة (Confidence)، والرضا (Satisfaction)، وهي الأبعاد التي اشتق منها اسم النموذج. ARCS ويفترض النموذج أن تصميم الموقف التعليمي في ضوء هذه الأبعاد يمكن أن يسهم في إثارة دافعية المتعلمين والمحافظة عليها خلال عملية التعلم. (Keller, 2010) وقد طور كيلر نموذج ARCS في ثمانينيات القرن العشرين استجابة للحاجة إلى إيلاء العوامل التحفيزية اهتماماً أكبر ضمن تصميم التعليم، إذ لاحظ أن نماذج التصميم التعليمي تركز بدرجة كبيرة على الجوانب المعرفية والإجرائية، في حين لا تحظى الدافعية بالقدر نفسه من الاهتمام.

وقد اكتسب النموذج أهمية في الدراسات التربوية نظراً إلى مرونته وإمكانية توظيفه في تصميم الأنشطة والمواقف التعليمية بما يساعد على جذب انتباه المتعلمين، وربط المحتوى التعليمي بحاجاتهم وخبراتهم، وتعزيز ثقتهم بقدرتهم على النجاح، وتوفير خبرات تعليمية تحقق لهم الشعور بالرضا والإنجاز. (Keller, 2010; Keller, 2016) ولا يقتصر توظيف نموذج ARCS على مرحلة تعليمية أو مجال معرفي محدد، بل يمكن الاستفادة منه في تصميم المواقف التعليمية بمراحل التعليم المختلفة، وفي مجالات دراسية متعددة، بما في ذلك اللغات والرياضيات والعلوم والآداب والفنون والصحة والتعليم المهني. (Keengwe & Onchwari, 2016) وتنبع مرونة النموذج من تركيزه على المبادئ التحفيزية التي يمكن تكييفها وفق طبيعة المتعلمين والمحتوى والسياق التعليمي.



ويمكن توضيح أبعاد نموذج ARCS والإستراتيجيات المرتبطة بها على النحو الآتي (Keller, 2010) :

الانتباه (A): يرتبط هذا البعد بإثارة اهتمام المتعلم والمحافظة على فضوله وتفاعله مع الموقف التعليمي. ومن إستراتيجياته استخدام المثبرات والأسئلة والمواقف التي تتضمن التناقض أو الصراع المعرفي، وتوظيف التنوع في الأنشطة والأساليب بما يساعد على استثارة الفضول والمحافظة على الانتباه.

الصلة (R): يرتبط هذا البعد بإيجاد روابط واضحة بين المحتوى التعليمي وحاجات المتعلم واهتماماته وأهدافه وخبراته السابقة. ومن إستراتيجياته توضيح أهمية المحتوى وفائدته في حياة المتعلم، وربطه بمشكلاته واحتياجاته الواقعية، ومراعاة أنماط التعلم واهتمامات المتعلمين.

الثقة (C): يرتبط هذا البعد بإدراك المتعلم قدرته على النجاح وشعوره بالسيطرة على عملية التعلم. ومن إستراتيجياته توضيح متطلبات الأداء، وتحديد أهداف واضحة وقابلة للتحقق، وتنظيم المهمات بصورة متدرجة، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة التي تساعد المتعلم على إدراك تقدمه وتعزز ثقته بقدرته على النجاح.

الرضا (S): يرتبط هذا البعد بإيجاد نتائج تعليمية تعزز شعور المتعلم بالإنجاز والرضا عن تجربة التعلم. ويمكن تحقيق ذلك من خلال إتاحة فرص لتوظيف ما تم تعلمه، وتقديم التعزيز المناسب، وتحقيق العدالة في التقويم، وإتاحة فرص للمتعلم للشعور بقيمة إنجازه.

ويساعد نموذج ARCS على تصميم مواقف تعليمية تراعي الحاجات التحفيزية للمتعلمين، من خلال دمج العناصر السابقة في مختلف مراحل التصميم التعليمي. كما يوجه المعلم إلى تحديد مستوى الدافعية لدى المتعلمين، والكشف عن الجوانب التي تحتاج إلى دعم، ثم اختيار الإستراتيجيات المناسبة لمعالجة جوانب الضعف التحفيزي. ولا تقتصر أهمية النموذج على مرحلة تنفيذ الدرس، بل يمكن توظيف مبادئه منذ تحليل حاجات المتعلمين، مروراً بتصميم المحتوى والأنشطة، وانتهاءً بتقويم النتائج. (Keller, 2010)

ومن جهة أخرى، تحظى مادة المهارات الحياتية بأهمية متزايدة في المناهج التعليمية المعاصرة؛ نظراً إلى دورها في إكساب المتعلمين المعارف والمهارات التي تساعدهم على التعامل مع متطلبات الحياة اليومية، واتخاذ القرارات، والتكيف مع المواقف والتحديات المختلفة. وتهدف المهارات الحياتية إلى مساعدة المتعلمين على تطوير قدراتهم الشخصية والاجتماعية، وتمكينهم من التعامل بصورة أكثر فاعلية مع المواقف التي يواجهونها في حياتهم اليومية (World Health Organization, 1999). ويتطلب تحقيق هذه الأهداف توظيف ممارسات تدريسية تجعل المتعلم طرفاً فاعلاً في عملية التعلم، وتربط المحتوى بالمواقف الحياتية الواقعية.

وتكتسب هذه الحاجة أهمية أكبر في المرحلة الثانوية، التي يواجه فيها المتعلمون مجموعة من المتطلبات الأكاديمية والاجتماعية المرتبطة بمرحلة الانتقال إلى التعليم الجامعي أو الحياة المهنية. ومن ثم فإن توفير بيئة تعليمية محفزة يمكن أن يسهم في زيادة اهتمام الطالبات بالمحتوى التعليمي، وتعزيز مشاركتهن في الأنشطة، وربط ما يتعلمنه بالمواقف التي يواجهنها في حياتهن الواقعية.

ومن هنا تبرز أهمية توظيف نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تدريس موضوعات المهارات الحياتية؛ إذ يمكن لأبعاده الأربعة أن توفر إطاراً منظماً لتصميم مواقف تعليمية تستثير انتباه الطالبات، وتوضح لهن أهمية المحتوى، وتعزز ثقتهم بقدرتهن على التعلم، وتوفر لهن خبرات تعليمية تحقق الشعور بالإنجاز والرضا.



مشكلة البحث

تُعد الدافعية نحو التعلم من العوامل الأساسية المرتبطة بانخراط المتعلم في المواقف التعليمية، وبمستوى الجهد والمثابرة اللذين يبذلهما لتحقيق أهداف التعلم ومواجهة الصعوبات الأكاديمية. (Schunk et al., 2014) كما تشير الأدبيات التربوية إلى أن انخفاض الدافعية يمكن أن يرتبط بضعف المشاركة في الأنشطة التعليمية، وتراجع الاهتمام بالمادة الدراسية، وانخفاض مستوى المثابرة في أداء المهمات التعليمية. (Pintrich & Schunk, 2002)

وفي ضوء ذلك، أصبح تعزيز دافعية المتعلمين أحد الاهتمامات الرئيسة في الاتجاهات التربوية الحديثة، التي تؤكد أهمية تصميم مواقف تعليمية تستثير اهتمام المتعلم، وتربط المحتوى بخبراته واحتياجاته، وتتيح له فرصاً للنجاح والتفاعل والمشاركة. ومن النماذج التي ركزت بصورة مباشرة على الجانب التحفيزي في التصميم التعليمي نموذج ARCS الذي قدمه كيلر، الذي يقوم على أربعة أبعاد مترابطة هي: الانتباه، والصلة، والثقة، والرضا. (Keller, 2010)

وقد أظهرت عدد من الدراسات السابقة نتائج تشير إلى إمكانية الإفادة من النموذج في تعزيز الدافعية في سياقات تعليمية ومقررات دراسية مختلفة. (Keller, 2016) إلا أن الدراسات التي تناولت توظيف نموذج ARCS في تدريس مادة المهارات الحياتية في المرحلة الثانوية تبدو محدودة -في حدود ما تمكنت الباحثة من الاطلاع عليه- مقارنة بالدراسات التي تناولت تطبيق النموذج في مجالات تعليمية أخرى، كالتعلم الإلكتروني، واللغات، والرياضيات، والعلوم، وبعض المقررات الجامعية.

وتكتسب هذه المسألة أهمية خاصة في مادة المهارات الحياتية؛ لارتباط موضوعاتها بالمواقف اليومية التي يمر بها المتعلمون، مما يجعل طبيعة التدريس وطريقة تقديم المحتوى عاملين مهمين في جذب اهتمامهم وربط التعلم بحياتهم الواقعية. كما أن طالبات المرحلة الثانوية يحتجن إلى مواقف تعليمية تساعدن على إدراك قيمة ما يتعلمن، وتدعم ثقتهم بقدرتهن على التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.

وعليه، تتمثل مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى التحقق تجريبياً من أثر استخدام نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تدريس موضوع من مادة المهارات الحياتية على الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مدينة بريدة، وذلك من خلال مقارنة أداء طالبات المجموعة التي تدرس وفق النموذج بأداء طالبات المجموعة التي تدرس بالطريقة المعتادة.

أسئلة البحث

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تدريس مادة المهارات الحياتية على الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مدينة بريدة؟
ويتفرع عن السؤال الرئيس السؤالان الآتيان:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم تُعزى إلى استخدام نموذج التصميم التحفيزي ARCS في التدريس؟
2. ما حجم أثر استخدام نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تدريس مادة المهارات الحياتية على الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؟



أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

1. الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم بعد تدريس موضوع من مادة المهارات الحياتية وفق نموذج ARCS.
2. تحديد حجم أثر استخدام نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تدريس مادة المهارات الحياتية على الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

أهمية البحث

تتحدد أهمية البحث الحالي في الجانبين الآتيين:

أولاً: الأهمية النظرية

- يسهم البحث في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتطبيق نموذج التصميم التحفيزي ARCS في المواقف التعليمية.
- يسلط الضوء على الدافعية نحو التعلم بوصفها أحد العوامل المهمة المرتبطة بانخراط المتعلمين في العملية التعليمية.
- يضيف إلى الدراسات التي تناولت نموذج ARCS من خلال تطبيقه في سياق تدريس مادة المهارات الحياتية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- يمكن أن تفيد نتائج البحث في توجيه معلمات المهارات الحياتية إلى إمكان توظيف مبادئ نموذج ARCS في تصميم المواقف والأنشطة التعليمية.
- قد يستفيد مخطوطو المناهج ومطوروها من مبادئ النموذج عند تصميم أنشطة تعليمية ترتبط بخبرات الطالبات واحتياجاتهن الواقعية.
- يمكن أن تسهم الدراسة في تقديم نموذج تطبيقي لتصميم درس في مادة المهارات الحياتية وفق أبعاد النموذج الأربعة: الانتباه، والصلة، والثقة، والرضا.

حدود البحث

- الحدود الزمنية: اقتصر تطبيق البحث على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1447هـ/2026م.
- الحدود المكانية: اقتصر البحث على الثانوية الثالثة عشرة في مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة أثر استخدام نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تدريس موضوع «التعامل مع الضغوط الحياتية» من مادة المهارات الحياتية على الدافعية نحو التعلم.
- الحدود البشرية: اقتصر البحث على طالبات الصف الثالث الثانوي.

مصطلحات البحث

تتضمن الدراسة عدداً من المصطلحات الرئيسية تشكل في مجملها إطارها المفاهيمي، وسيتم تعريفها تعريفاً نظرياً وإجرائياً.

أولاً: نموذج التصميم التحفيزي ARCS

التعريف النظري: يُعرف كيرل نموذج التصميم التحفيزي ARCS بأنه إطار منهجي لتصميم المواقف التعليمية يركز على تعزيز دافعية المتعلمين نحو التعلم من خلال أربعة مكونات رئيسة هي: الانتباه (Attention)، والصلة (Relevance)،



والثقة (Confidence)، والرضا (Satisfaction)، بما يساعد على إثارة اهتمام المتعلمين والمحافظة على دافعيتهم أثناء عملية التعلم (Keller, 2010)، كما يقدم النموذج مجموعة من الإستراتيجيات التي يمكن للمعلم توظيفها عند تصميم الأنشطة والمواقف التعليمية؛ بما يدعم مشاركة المتعلمين وانخراطهم في عملية التعلم. (Keller, 2016)

التعريف الإجرائي: يقصد بنموذج التصميم التحفيزي ARCS في البحث الحالي مجموعة الإجراءات والأنشطة والممارسات التعليمية التي صممها الباحثة وفق الأبعاد الأربعة للنموذج: الانتباه، والصلة، والثقة، والرضا، عند تدريس موضوع «التعامل مع الضغوط الحياتية» لطالبات المجموعة التجريبية، بهدف دعم دافعيتهم نحو التعلم.

ثانياً: الدافعية نحو التعلم

التعريف النظري: تشير الدافعية نحو التعلم إلى العمليات والعوامل الداخلية التي تنشط سلوك المتعلم وتوجهه نحو أهداف التعلم، وتدعم استمراره في أداء المهمات التعليمية ومواجهة ما قد يواجهه من صعوبات. (Schunk et al., 2014)

كما ينظر إليها بوصفها مجموعة من العمليات التي تنشط السلوك الموجه نحو التعلم، وتوجهه وتحافظ على استمراره بما يساعد المتعلم على تحقيق أهدافه التعليمية. (Pintrich & Schunk, 2002)

التعريف الإجرائي

تُعرف الدافعية نحو التعلم إجرائياً في البحث الحالي بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الدافعية نحو التعلم المستخدم في البحث في التطبيق البعدي.

الدراسات السابقة

تم استقصاء مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت نموذج ARCS وعلاقته بالدافعية نحو التعلم وبعض المتغيرات التعليمية الأخرى، وفيما يأتي عرض لأبرزها:

أجرى Kurt و (2017) Kerik دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر نموذج ARCS في تعزيز الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى الطلبة في تركيا. تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً، وُزِعوا إلى مجموعتين: تجريبية قوامها (15) طالباً وضابطة قوامها (15) طالباً، واستخدم الباحثان التصميم شبه التجريبي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى Ucar و (2020) Kumtepe دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجيات قائمة على نموذج ARCS في تنمية الدافعية لدى طلاب الجامعة. تكونت العينة من (122) طالباً، وُزِعوا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد الدافعية، وهي الانتباه والثقة والرضا، لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الشمري (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إلكتروني مصمم وفق نموذج ARCS في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (58) طالباً، منهم (28) طالباً في المجموعة التجريبية و(30) طالباً في المجموعة الضابطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الطلبة نحو التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة Wong و (2021) Wong، تم الكشف عن أثر التعليم التكميلي المصمم وفق نموذج ARCS في دافعية الطلاب نحو تعلم الرياضيات لدى عينة من الطلبة في ماليزيا. تكونت العينة من (40) طالباً، بواقع (20) طالباً في كل من المجموعة التجريبية والضابطة، واستخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للدافعية بين المجموعتين.



كما أجرت الغنيهي (2021) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام نموذج ARCS الموسع في تدريس الجغرافيا في تنمية مهارات المعالجة المعرفية والقدرة على التنظيم الذاتي. تكونت العينة من (70) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مصر، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات المعالجة المعرفية والقدرة على التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة Cai et al. (2022) إلى تقييم أثر إستراتيجيات تدريس مصممة وفق نموذج ARCS في دافعية الطلاب في مقرر ترميز المجتمع. تكونت العينة من (122) طالبًا جامعيًا موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت الرويلي (2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور القصص الرقمية المصممة وفق نموذج ARCS في تعزيز دافعية طالبات المرحلة الابتدائية في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمات. تكونت العينة من (130) معلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية نحو دور القصص الرقمية المصممة وفق النموذج في تعزيز الدافعية على مستوى أبعاد النموذج الأربعة.

وفي دراسة رشوان وآخرين (2024)، تم الكشف عن أثر استخدام نموذج تعلم مستند إلى ARCS في تحسين الأداء القرآني الجهري لدى الطلاب بطيئي التعلم في المرحلة الإعدادية. تكونت العينة من (20) طالبة، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة. وأظهرت النتائج تحسُّنًا في الأداء القرآني الجهري، وبلغ حجم الأثر (0.88).

وأجرى عبدالغني (2024) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية الأنشطة التعليمية المصممة وفق نموذج ARCS في تنمية الدافعية للتعلم في مقرر طرق التدريس لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس. تكونت العينة من (60) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحث التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

وأخيرًا، أجرى أبو غليون والحسنان (2026) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نموذج ARCS في تحسين مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب الصف العاشر في الأردن. استخدم الباحثان التصميم شبه التجريبي، وتكونت العينة من (40) طالبًا موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. درست المجموعة التجريبية وفق البرنامج المقترح، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مهارات تحليل النص الأدبي لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من استعراض الدراسات السابقة ما يأتي:

- تركزت غالبية الدراسات على توظيف نموذج ARCS في تنمية الدافعية نحو التعلم، في حين تناول بعضها متغيرات أخرى، مثل المعالجة المعرفية والتنظيم الذاتي والأداء القرآني.
- تنوعت العينات من حيث المرحلة التعليمية، إذ شملت الدراسات طلبة المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية.
- تنوعت المقررات والمجالات التي طُبّق فيها النموذج، وهو ما يعكس إمكان توظيفه في سياقات تعليمية مختلفة.
- اتجهت غالبية الدراسات إلى استخدام المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، في حين استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي تبعًا لطبيعة أهدافها.



- تابنت نتائج الدراسات السابقة؛ فقد كشفت غالبية الدراسات عن نتائج إيجابية لتوظيف نموذج ARCS، في حين أظهرت دراسة Wong (2021) و Wong عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية بين المجموعتين.
 - أفادت الدراسات السابقة البحث الحالي في اختيار التصميم شبه التجريبي، وتحديد بعض الإجراءات المرتبطة بتطبيق النموذج وقياس الدافعية.
 - استفادت الباحثة من مقياس الدافعية Instructional Materials Motivation Survey (IMMS) المستند إلى نموذج ARCS، بعد ترجمته والتحقق من ملاءمته للسياق الذي طُبق فيه البحث الحالي.
- وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتركيزها على توظيف نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تدريس موضوع من مادة المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مدينة بريدة، والكشف عن أثره في الدافعية نحو التعلم، وهو سياق يختلف عن غالبية السياقات والمقررات التي تناولتها الدراسات السابقة.

فروض البحث

- في ضوء مشكلة البحث وأهدافه ونتائج الدراسات السابقة، صيغت الفروض الآتية:
1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.
 2. لا يوجد أثر ذو دلالة تربوية لاستخدام نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تدريس مادة المهارات الحياتية على الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

منهجية البحث

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة البحث وهدفه المتمثل في الكشف عن أثر استخدام نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تدريس موضوع «التعامل مع الضغوط الحياتية» من مادة المهارات الحياتية على الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

واعتمد البحث تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة، مع تطبيق مقياس الدافعية نحو التعلم قبلًا وبعديًا، حيث درست المجموعة التجريبية وفق تصميم تعليمي قائم على نموذج ARCS، في حين درست المجموعة الضابطة الموضوع نفسه بالطريقة المعتادة.

عينة البحث

أولاً: العينة الاستطلاعية: طُبقت أداة البحث على عينة استطلاعية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1447هـ/2026م، قوامها (30) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي في الثانوية الثالثة عشرة بمدينة بريدة في المملكة العربية السعودية، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث.

ثانياً: العينة الأساسية: تكونت عينة البحث الأساسية من (60) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي في الثانوية الثالثة عشرة بمدينة بريدة في المملكة العربية السعودية. واختيرت العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث كانت الشعبة وحدة الاختيار، ثم وُزعت الطالبات إلى مجموعتين:

- المجموعة التجريبية (30): طالبة، درست وفق نموذج التصميم التحفيزي ARCS.
- المجموعة الضابطة (30): طالبة، درست بالطريقة المعتادة.



أولاً: مقياس الدافعية نحو التعلم:

استخدمت الباحثة مقياس الدافعية للتعلم (IMMS) Instructional Materials Motivation Survey الذي صممه جون كيلر Keller استناداً إلى نموذج ARCS للدافعية. ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (36) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: الانتباه، والصلة، والثقة، والرضا. ولغرض استخدام المقياس في البيئة العربية، تمت ترجمته إلى اللغة العربية من خلال ثلاثة مختصين من حملة درجتي الدكتوراه والمجستير في التخصصات التربوية ممن يجيدون اللغة الإنجليزية، ثم أُعيدت ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، وقورنت النسخة المعادة ترجمتها بالنسخة الأصلية للتحقق من سلامة الترجمة واتساقها.

تصحيح المقياس

استخدم المقياس تدرج ليكرت الخماسي، وفق الآتي:

- ينطبق تماماً: (5) درجات.
- ينطبق بدرجة كبيرة: (4) درجات.
- ينطبق بدرجة متوسطة: (3) درجات.
- ينطبق بدرجة قليلة: (2) درجتان.
- لا ينطبق إطلاقاً: (1) درجة واحدة.

وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للمقياس في صورته الأصلية بين (36-180) درجة، ثم أصبحت في صورته النهائية بعد حذف الفقرات غير المتسقة مكونة من (30) فقرة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية

تحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال الصدق والثبات، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: صدق المحكمين:

عُرض المقياس على ثلاثة محكمين من حملة درجة الدكتوراه في القياس والتقويم: لإبداء آرائهم حول سلامة اللغة ودقة الصياغة، ومدى مناسبتها للفئة المستهدفة، ووضوح التعليمات، ومدى ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، فضلاً عن إبداء أي ملاحظات أخرى. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين أكثر من (80%).

ثانياً: الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما حُسب معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (1)

معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها

بعد الانتباه		بعد الصلة		بعد الثقة		بعد الرضا	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.751**	13	0.750**	22	0.482*	31	0.760**
2	0.359	14	0.618**	23	0.375	32	0.756**
3	0.760**	15	0.651**	24	0.862**	33	0.683**



بعد الانتباه		بعد الصلة		بعد الثقة		بعد الرضا	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
4	0.657**	16	0.716**	25	0.671**	34	0.908**
5	0.679**	17	0.537*	26	0.820**	35	0.842**
6	0.429	18	0.788**	27	0.667**	36	0.680**
7	0.447*	19	0.537**	28	0.678**		
8	0.694**	20	0.414	29	0.824**		
9	0.346	21	0.519*	30	0.394		
10	0.817**						
11	0.753**						
12	0.453*						

*دالة إحصائية عند 0,05 **دالة إحصائية عند 0,01

يتضح من جدول (1) أن معاملات ارتباط فقرات المقياس بأبعادها تراوحت بين قيم مقبولة وأخرى لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وقد تبين أن الفقرات أرقام (2، 6، 9، 20، 23، 30) لم تحقق ارتباطاً دالاً إحصائياً بالبعد الذي تنتمي إليه، ومن ثم استبعدت من الصورة النهائية للمقياس.

كما حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح جدول (2).

جدول (2)

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
بعد الانتباه	0.892**
بعد الصلة	0.903**
بعد الثقة	0.768**
بعد الرضا	0.938**

*دالة إحصائية عند 0,05 **دالة إحصائية عند 0,01

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية تراوحت بين (768-938)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، مما يدعم اتساق أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية.

ثالثاً: الثبات

حُسب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل، وجاءت النتائج كما يوضحها

جدول (3)

معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ

البعد	بعد الانتباه	بعد الصلة	بعد الثقة	بعد الرضا	المقياس ككل
معامل الثبات	0.836	0.790	0.825	0.854	0.937



يتضح من جدول (3) أن معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس تراوحت بين (0.790-0.854)، في حين بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.937)، وهي معاملات تشير إلى مستوى مرتفع من الاتساق الداخلي للمقياس. وبناءً على نتائج الاتساق الداخلي والثبات، أصبحت الصورة النهائية لمقياس الدافعية نحو التعلم مكونة من (30) فقرة موزعة على الأبعاد الأربعة للنموذج، بعد استبعاد ست فقرات لم تحقق مستوى الارتباط المطلوب.

ثانيًا: تصميم الدرس وفق نموذج ARCS

صممت الباحثة الدرس المستخدم في البحث الحالي في ضوء نموذج التصميم التحفيزي ARCS بهدف دعم دافعية طالبات المجموعة التجريبية نحو التعلم. وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة بالنموذج، اختير موضوع «التعامل مع الضغوط الحياتية» من مادة المهارات الحياتية المقررة على طالبات الصف الثالث الثانوي، المسار العام. وروعي عند تصميم الدرس تضمين أبعاد النموذج الأربعة، وهي: الانتباه، والصلة، والثقة، والرضا، في مراحل الدرس المختلفة، بدءًا من التمهيد، مرورًا بعرض المحتوى وتنفيذ الأنشطة، وانتهاءً بالتقويم. كما عُرضت خطة الدرس على ثلاثة محكمين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم، وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم. بعد ذلك طُبّق مقياس الدافعية نحو التعلم تطبيقًا قبليًا على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة. ثم نفذت الباحثة الدرس على المجموعة التجريبية خلال أربع حصص دراسية، بواقع (50) دقيقة للوحدة الواحدة، وعلى مدى أسبوعين، في حين درست المجموعة الضابطة الموضوع نفسه بالطريقة المعتادة. وبعد الانتهاء من التدريس، طُبّق مقياس الدافعية نحو التعلم تطبيقًا بعديًا على طالبات المجموعتين.

إجراءات البحث

تم تنفيذ البحث وفق الإجراءات الآتية:

1. الحصول على الموافقات اللازمة من إدارة المدرسة لتنفيذ البحث.
2. الحصول على موافقة أولياء أمور الطالبات وفق الإجراءات المعتمدة.
3. إعداد مقياس الدافعية نحو التعلم والتحقق من خصائصه السيكومترية من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية.
4. تطبيق مقياس الدافعية نحو التعلم قبليًا على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.
5. إعداد خطة الدرس وفق نموذج ARCS، والتحقق من صلاحيتها من خلال عرضها على المحكمين.
6. تدريس المجموعة التجريبية للموضوع المحدد وفق نموذج ARCS، وتدريس المجموعة الضابطة الموضوع نفسه بالطريقة المعتادة.
7. تطبيق مقياس الدافعية نحو التعلم بعديًا على طالبات المجموعتين.
8. إدخال البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج SPSS.
9. تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

التطبيق القبلي لمقياس الدافعية نحو التعلم

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة، تمت المقارنة بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية نحو التعلم باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (4).



جدول (4)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية نحو التعلم

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة
التجريبية	30	88.30	5.348	-1.750	0.086
الضابطة	30	91.38	7.561		

يتضح من جدول (4) أن قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.086)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية نحو التعلم، وهو ما يدعم تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق المعالجة التجريبية. الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة، بالإضافة إلى مربع إيتا (η^2) لحساب حجم أثر المعالجة التجريبية، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

مناقشة نتائج الفرض الأول

أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج التصميم التحفيزي ARCS. وتشير هذه النتيجة إلى أن توظيف النموذج في تدريس موضوع «التعامل مع الضغوط الحياتية» ارتبط بارتفاع مستوى الدافعية نحو التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن الموضوع بالطريقة المعتادة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة نموذج ARCS الذي لا يتعامل مع الدافعية بوصفها عاملاً منفصلاً عن عملية التدريس، وإنما يدمجها في تصميم الموقف التعليمي من خلال أربعة أبعاد مترابطة هي: الانتباه، والصلة، والثقة، والرضا. فقد حرصت الباحثة عند تصميم الدرس على توظيف هذه الأبعاد في مراحل التدريس المختلفة، الأمر الذي وفر للطالبات مجموعة من الخبرات التعليمية التي يمكن أن تدعم اهتمامهن بالمحتوى واستمرار مشاركتهن في عملية التعلم. ففيما يتعلق ببعد الانتباه، تضمن الدرس أنشطة وأسئلة ومواقف تعليمية هدفت إلى إثارة فضول الطالبات والمحافظة على اهتمامهن بالمحتوى. ويمكن أن يكون هذا النوع من الممارسات قد ساعد على الحد من النمطية في عرض المحتوى، وجعل الطالبات أكثر استعداداً للمشاركة في الموقف التعليمي.

أما بعد الصلة، فقد ارتبط بصورة مباشرة بطبيعة موضوع «التعامل مع الضغوط الحياتية»، إذ أتيح للطالبات ربط المحتوى بمواقف وخبرات يمكن أن يواجهنها في حياتهن اليومية. ومن شأن هذا الربط أن يساعد المتعلم على إدراك قيمة المحتوى وفائدته، ويعزز شعوره بأن ما يتعلمه يرتبط بحاجاته واهتماماته الواقعية، وهو ما يتفق مع الأساس الذي يقوم عليه هذا البعد في نموذج ARCS.

كما أسهم بعد الثقة في تقديم المهمات التعليمية بصورة منظمة ومتدرجة، مع توضيح متطلبات الأداء وإتاحة فرص للطالبات لإنجاز الأنشطة. وتقديم التغذية الراجعة المناسبة. ويمكن أن تساعد هذه الممارسات في تعزيز توقعات النجاح وشعور المتعلم بقدرته على التعامل مع المهمات التعليمية.



أما بعد الرضا، فقد ارتبط بإتاحة فرص للطالبات لممارسة ما تعلمته، والشعور بالإنجاز نتيجة مشاركتهن في الأنشطة وإتمام المهمات التعليمية. وقد أسهم تكامل هذه الأبعاد في توفير تجربة تعليمية تتجاوز مجرد تقديم المعلومات إلى الاهتمام بالعوامل التحفيزية المصاحبة لعملية التعلم.

ويمكن تفسير النتيجة كذلك في ضوء طبيعة مادة المهارات الحياتية؛ إذ ترتبط موضوعاتها بدرجة كبيرة بالمواقف اليومية والخبرات الواقعية للمتعلّمين. ويُعد موضوع «التعامل مع الضغوط الحياتية» من الموضوعات التي يمكن ربطها بصورة مباشرة بحياة طالبات الصف الثالث الثانوي، الأمر الذي قد وفر مجالاً مناسباً لتطبيق بعد الصلة في نموذج ARCS، وربط المحتوى باحتياجات الطالبات واهتماماتهن.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة (Kurt Kerik & Kumtepe, 2017)، ودراسة الشمري (2020)، ودراسة (Ucar, 2020) في الدافعية أو بعض المتغيرات التعليمية المرتبطة بها، رغم اختلاف المراحل التعليمية والمقررات وخصائص العينات. كما تتفق النتيجة مع دراسة الرويلي (2023) التي تناولت توظيف القصص الرقمية القائمة على نموذج ARCS في تعزيز الدافعية، بما يشير إلى إمكان توظيف مبادئ النموذج في بيئات تعليمية وأدوات تدريبية متنوعة.

وفي المقابل، تختلف النتيجة الحالية مع دراسة (Wong & Wong, 2021) التي لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدافعية نحو تعلم الرياضيات. ويمكن أن يرتبط هذا الاختلاف باختلاف طبيعة المحتوى الدراسي، وخصائص المتعلمين، والبيئة التعليمية، ومدة التطبيق، وطريقة توظيف عناصر النموذج في كل دراسة. كما أن اختلاف الأدوات المستخدمة في قياس الدافعية قد يكون من العوامل التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند مقارنة النتائج. وبناءً على ذلك، فإن اتفاق نتائج البحث الحالي مع عدد من الدراسات السابقة، واختلافها مع بعضها، يشير إلى أن فاعلية نموذج ARCS قد تتأثر بالسياق التعليمي الذي يطبق فيه، وبطبيعة المحتوى، وخصائص المتعلمين، وطريقة تصميم الموقف التعليمي وتنفيذ النموذج، ولذلك ينبغي التعامل مع النتيجة الحالية في إطار حدود العينة والموضوع والسياق الذي أجريت فيه الدراسة.

مناقشة نتائج الفرض الثاني

أظهرت نتائج البحث أن حجم أثر استخدام نموذج التصميم التحفيزي ARCS في الدافعية نحو التعلم بلغ $\eta^2 = 0.326$ ، وهي قيمة تشير إلى حجم أثر كبير وفق المحكات الإحصائية المتعارف عليها لحجم الأثر. وتضيف هذه النتيجة بعداً مهماً إلى نتيجة الدلالة الإحصائية؛ إذ لا تقتصر على الكشف عن وجود فرق بين المجموعتين، وإنما تقدم مؤشراً على مقدار ارتباط المعالجة التجريبية بالتباين في درجات الدافعية.

وتشير قيمة مربع إيتا البالغة (0.326) إلى أن نسبة من التباين في الدرجات البعدية للدافعية نحو التعلم ترتبط بالمعالجة التجريبية المتمثلة في التدريس وفق نموذج ARCS، وذلك في حدود التصميم المستخدم والعينة التي أجري عليها البحث. ومن ثم، فإن هذه النتيجة تدعم وجود أهمية عملية للمعالجة التجريبية، إلى جانب دلالتها الإحصائية.

ويمكن تفسير الحجم الكبير للأثر في ضوء الطبيعة التكاملية لنموذج ARCS؛ فالنموذج لا يعتمد على إستراتيجية واحدة لإثارة الدافعية، وإنما يجمع بين إثارة الانتباه، وربط التعلم بحاجات المتعلم وخبراته، وتعزيز توقعات النجاح والثقة، ثم توفير خبرات تساعد على تحقيق الشعور بالإنجاز والرضا. وقد أتاح توظيف هذه الأبعاد في مراحل الدرس المختلفة للطالبات خبرة تعليمية اتسمت بتعدد المثيرات التحفيزية وتكاملها.



كما قد يرتبط حجم الأثر بطبيعة الموضوع الذي اختير للتطبيق، وهو موضوع «التعامل مع الضغوط الحياتية»، الذي يتصل بصورة مباشرة بخبرات الطالبات واحتياجاتهن في المرحلة الثانوية. ويساعد هذا الارتباط الواقعي على تفعيل بعد الصلة (Relevance) بصورة واضحة، إذ تستطيع الطالبة إدراك أهمية المحتوى وتطبيقه على مواقف واقعية، الأمر الذي قد يعزز اهتمامها بالمادة ودافعيته نحو تعلمها.

ومن العوامل التي يمكن أن تفسر النتيجة كذلك أن النموذج لم يُستخدم في البحث الحالي على صورة نشاط تحفيزي محدود في بداية الدرس، وإنما دُمجت أبعاده الأربعة في تصميم الدرس وتنفيذ أنشطته وتقويم تعلم الطالبات. وقد وفر ذلك سياقاً تعليمياً متكاملًا يمكن أن يفسر حجم الأثر الذي ظهر في النتائج.

وتتسق هذه النتيجة مع الاتجاه العام لعدد من الدراسات السابقة التي أظهرت نتائج إيجابية لتوظيف نموذج ARCS في الدافعية أو بعض نواتج التعلم، ومنها دراسة Kurt و Kurt & Kerik (2017)، ودراسة الشمري (2020)، ودراسة Cai et al., (2022)، ودراسة عبدالغني (2024). ويشير هذا الاتساق إلى أن تصميم التدريس في ضوء المبادئ التحفيزية يمكن أن يرتبط بتحسين خبرة المتعلم ودافعيته في بعض السياقات التعليمية.

ومع ذلك، ينبغي تفسير حجم الأثر في ضوء حدود الدراسة؛ إذ لا يعني ارتفاع قيمة مربع إيتا إمكانية تعميم الأثر بالدرجة نفسها على جميع المراحل الدراسية والمقررات والبيئات التعليمية، وإنما يعكس مقدار الأثر في إطار العينة والتصميم والموضوع الذي طُبّق فيه البحث الحالي. ومن ثم، تظل الحاجة قائمة إلى دراسات أخرى تتحقق من أثر النموذج في مواد دراسية ومراحل تعليمية وبيئات مختلفة.

وتؤكد النتيجة كذلك أهمية عدم الاكتفاء بالدلالة الإحصائية عند تقويم أثر النماذج التعليمية؛ فالدلالة الإحصائية توضح وجود فرق بين المجموعتين، في حين يوفر حجم الأثر مؤشراً إضافياً على مقدار الأثر المرتبط بالمعالجة التجريبية. وبذلك تقدم نتائج البحث الحالي دليلاً إحصائياً وتربوياً على فاعلية توظيف نموذج ARCS في سياق تدريس موضوع «التعامل مع الضغوط الحياتية» لدى عينة البحث من طالبات الصف الثالث الثانوي، مع ضرورة مراعاة حدود الدراسة عند تفسير هذه النتيجة.

نتائج البحث

في ضوء نتائج التحليل الإحصائي ومناقشتها، توصل البحث الحالي إلى النتائج الآتية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم، لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن موضوع «التعامل مع الضغوط الحياتية» وفق نموذج التصميم التحفيزي ARCS.
2. أظهرت نتائج التطبيق القبلي تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الدافعية نحو التعلم قبل بدء تطبيق المعالجة التجريبية، حيث لم تكن الفروق بين متوسطي درجاتهما ذات دلالة إحصائية.
3. أظهر توظيف نموذج ARCS أثراً ملحوظاً في الدافعية نحو التعلم، إذ بلغت قيمة مربع إيتا ($\eta^2 = 0.326$)، وهي قيمة تشير إلى حجم أثر كبير وفق المحكات الإحصائية المعتمدة.
4. تشير النتائج إلى أن دمج أبعاد نموذج ARCS الأربعة، وهي الانتباه، والصلة، والثقة، والرضا، في مراحل تصميم الدرس وتنفيذه يمكن أن يساهم في دعم دافعية الطالبات نحو التعلم.
5. أظهر موضوع «التعامل مع الضغوط الحياتية» ملاءمة لتطبيق نموذج ARCS؛ لارتباطه بخبرات الطالبات واحتياجاتهن الواقعية، ولا سيما في المرحلة الثانوية.



6. أظهرت نتائج البحث أن توظيف النموذج في تدريس المهارات الحياتية يمكن أن يوفر للمتعلّقات بيئة تعليمية أكثر ارتباطاً بخبراتهم، وأكثر دعماً للمشاركة والتفاعل والشعور بالإنجاز .

التوصيات

1. في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، توصي الباحثة بما يأتي:
1. توظيف نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تدريس موضوعات مادة المهارات الحياتية، ولا سيما الموضوعات المرتبطة بخبرات الطالبات واحتياجاتهن الواقعية .
2. إدراج مبادئ نموذج ARCS ضمن برامج إعداد وتدريب معلّقات المرحلة الثانوية؛ لتنمية قدرتهن على تصميم مواقف تعليمية تراعي أبعاد الانتباه والصلة والثقة والرضا .
3. تشجيع معلّقات المهارات الحياتية على تنوع الأنشطة والإستراتيجيات التعليمية بما يستثير اهتمام الطالبات، ويربط المحتوى بحياتهن الواقعية، ويوفر لهن فرصاً للنجاح والمشاركة الفاعلة .
4. الاستفادة من نموذج ARCS عند تطوير محتوى وأنشطة مادة المهارات الحياتية، بحيث تتضمن المواقف التعليمية عناصر تحفز الانتباه، وتوضح أهمية التعلم، وتعزز الثقة، وتدعم الشعور بالإنجاز والرضا .
5. توجيه المعلّقات إلى مراعاة الجانب التحفيزي عند التخطيط للدروس، وعدم الاكتصار على الأهداف والمحتوى المعرفي، بما يسهم في بناء خبرات تعليمية أكثر تكاملاً .
6. الاستفادة من مقياس الدافعية نحو التعلم المستخدم في الدراسة بعد التحقق من خصائصه السيكمترية، في الدراسات التي تستهدف قياس الدافعية في سياقات تعليمية مشابهة، مع مراعاة إجراءات التحقق من ملاءمته للسياق الجديد .

المقترحات:

- في ضوء نتائج البحث وتوصياته، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:
1. إجراء دراسات تجريبية تتناول فاعلية نموذج التصميم التحفيزي ARCS في تنمية متغيرات أخرى، مثل التحصيل الدراسي، والتفكير الإبداعي، والمشاركة الصفية، والاتجاه نحو التعلم .
 2. دراسة فاعلية نموذج ARCS في مواد ومراحل تعليمية مختلفة؛ للتحقق من إمكانية تعميم أثره في سياقات تعليمية متنوعة .
 3. إجراء دراسات مقارنة بين نموذج ARCS ونماذج وإستراتيجيات تعليمية أخرى قائمة على التحفيز؛ للكشف عن أكثرها فاعلية في تنمية الدافعية نحو التعلم .
 4. دراسة استمرارية أثر نموذج ARCS في الدافعية نحو التعلم على المدى البعيد، من خلال تطبيق قياسات تتبعية بعد انتهاء المعالجة التجريبية.

المراجع

- أبو غليون، أ. والحسنات، ح. (2026). فاعلية برنامج مقترح مستند إلى أنموذج كيلر للتصميم التحفيزي في تحسين مهارات تحليل النص الأدبي في مبحث اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 11 (4)، 163-122.
- رشوان، أحمد؛ طلبة، أماني؛ عبد العزيز، فتحي. (2024). استخدام نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS في تحسين الأداء القرآني الجهري لدى التلاميذ بطبتي التعلم بالمرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، 40 (8)، 280-314.



الرويلي، ع. (2023). دور القصص الرقمية في تعزيز دافعية طالبات المرحلة الابتدائية لتعلم اللغة الإنجليزية وفق نموذج كيلر ARSC من وجهة نظر معلماتهن [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الحدود الشمالية.

الشمري، ع. (2020). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر (ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية*، 1 (6)، 87-98.

الغنيهي، ل. (2021). استخدام نموذج التصميم التحفيزي الموسع ARCS-V وبعض تطبيقات التعلم التفاعلي عن بُعد في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات المعالجة المعرفية والقدرة على التنظيم الذاتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 5 (15)، 664-752.

References

- Cai, X., Li, Z., Zhang, J., Peng, M., Yang, S., Tian, X., Yang, Q., & Yan, F. (2022). Effects of ARCS model-based motivational teaching strategies in community nursing: A mixed-methods intervention study. *Nurse Education Today*, 119, Article 105583.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge.
- Keengwe, J., & Onchwari, G. (2016). *Handbook of Research on Learner-Centered Pedagogy in Teacher Education and Professional Development*. IGI Global.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer.
- Keller, J. M. (2016). Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V motivation model. *Participatory Educational Research*, 3(2), 1–13.
- Kurt, P. Y., & Kerik, I. (2017). The effects of ARCS motivational model on student motivation to learn English. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 22–44.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson Education.
- Steven, W. , Julie, S. , Catherine, P., Mark, D. (2023). *Handbook of School Mental Health Innovations in Sciences and Practice*. Springer.
- Ucar, H., & Kumtepe, A. (2020). Effects of the ARCS-V-based motivational strategies on online learners' academic performance, motivation, volition, and course interest. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 335-349.
- Wong, S., & Wong, S. (2021). Effects of Motivational Adaptive Instruction on Student Motivation Towards Mathematics in a Technology-Enhanced Learning Classroom. *Contemporary Educational Technology*, 13(4), ep326.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education: Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. WHO.

