الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد التاسع، العدد الثالث، 2024
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v9i3.812

The Effectiveness of a Proposed Educational Program Based on Keller's ARCS Model of Motivational Design on Improving Reading Comprehension Skills for Tenth Grade Female Basic School Students in Jordan

Omaima Mahmoud Al Buhaisi*
Prof. Abdul Rahman Abd Al Hashmi**

Received 25/2/2022 Accepted 13/4/2022

Abstract:

The goal of this study was to explore the effectiveness of a proposed educational program based on Keller's ARCS model of motivational design, on improving the achievement skills of reading comprehension (literal, inferential, critical) for female students in the basic tenth grade level in Jordan. The study population consisted of 60 students. They were divided into two groups; an experimental and a control.

To achieve the goal of this study, an educational program, was constructed, and reading comprehension skills test was prepared. The experimental group was studied based on the proposed educational program, and the control group was also studied, based on the conventional educational programs. The reading comprehension skills test was given to the two groups before and after teaching. By using the Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA) statistical technique, it showed a statistically significant mean difference among the two study groups equal to (α=0.05) This result demonstrates the effectiveness of applying the educational program in improving the achievement levels of reading comprehension of the students in favor of the experimental group, the study recommended the adoption of the educational program based on the Keller Motivational Model in teaching reading texts.

Keywords: Keller's ARCS model of motivational design, achievement levels of reading comprehension.

Ministry of Education\ Jordan\Omaima_bu@outlook.com *
Faculty of Educational Sciences\ The University of Jordan\ Jordan\ drrhman@yahoo.com **

فاعليّة برنامج تعليميّ قائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ في الأردن

أميمة محمود البحيصي*

أ.د. عبدالرحمن الهاشمي**

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليميّ قائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والنقديّ) لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ في الأردن، تكوّن أفراد الدراسة من (60) طالبة، وزعّن على مجموعتين: تجريبيّة وضابطة.

ولتحقيق أهداف الدّراسة بُنيّ البرنامج التعليميّ، وأُعدّ اختبار في الاستيعاب القرائيّ. دُرّست المجموعة التجريبيّة مدة ثمانية أسابيع وفق البرنامج التعليميّ، ودُرّست المجموعة الضابطة المدة ذاتها وفق الطريقة الاعتيادية، وطُبق اختبار الاستيعاب القرائيّ على المجموعتين قبل التدريس وبعده. وللإجابة عن سؤال الدراسة، استُخدمت الأساليب الاحصائية الوصفيّة، وتحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) بين المجموعتين تُعزى إلى أثر البرنامج التعليميّ في مستويات الاستيعاب القرائيّ ولصالح المجموعة التجريبيّة، وأوصت الدراسة باعتماد البرنامج التعليميّ القائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ في تدريس النصوص القرائيّة.

الكلمات المفتاحية: أُنموذج كيلر التحفيزيّ، مستويات الاستيعاب القرائيّ.

* وزارة التربية والتعليم/ الأردن/ Omaima_bu@outlook.com

** كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن/drrhman@yahoo.com

المقدمة:

القراءةَ نشاط عقلي يمثل مدخلًا حقيقيًا لتنمية التفكير في مستوياتهِ العُليا، حيث إنّ القارئ في محاولاتهِ إعادة صياغة الأفكار وتقديم آرائه حول مضامين ما يقرأ يجسد عملية تفكير تستدعي إعادة الخبرات السابقة والمخزون المعرفي لدى الطالب والقيام بأشكالٍ من التفاعلات الملموسة لتوليد أفكار وحلولٍ قد لا تكون مألوفة لديه، وهو ما يؤدي إلى تطوير البُنية الذهنية للقارئ وزيادة كفاءتهِ في التعامل مع النص حينما تتوافر لهُ فرصة الحوار والمناقشة في سياقٍ اجتماعي مع أقرانهِ في مواقف التعليم الصفية (Hallaq , 2010).

والاستيعاب القرائيّ عملية عقلية تستهدف الحصول على المعنى واكتسابه، وهو عملية مركبة من عدد العمليات الفرعية التي يقوم بها القارئ لاستنباط المعنى، إذ يقوم القارئ بتفسير المادة المقروءة بناءً على خلفيته المعرفية وخبراتهِ السابقة، فالاستنباط عملية تفاعل بين القارئ والنص، وهي عملية تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسّي، لذا؛ تتطلب التركيز والانتباه والتحليل والربط والاستنتاج واصدار الأحكام (Khawaldeh, 2012).

وللاستيعاب القرائيّ مستويات متعددة، فقد سعى كثير من الباحثين والمتخصصين والتربويين إلى تصنيفهِ إلى مهاراتٍ ومستويات ليسهل تعليمه للطلبة، فتعدد هذه التصنيفات لا يعني الفصل بين مستويات الاستيعاب القرائيّ؛ بل لزيادة مقدرة القارئ على الوعي والإدراك وفهم الأفكار سواء أكانت مصرحًا بها في النص المقروء، أم غير مُصرح بها(Mujawar,2006).

وقد صنف هارفي وجودفيس (Harvey.s, & Goudvis,2010) الاستيعاب القرائيّ في مستوياتٍ ثلاثة هي: الشرح وتتمثل في مقدرة القارئ على تحويل المعلومات من صيغة إلى أخرى على نحو دقيق، بحيث يحافظ على العناصر والمعاني والأفكار التي تنطوي على صيغة المعلومات الأصلية، والتفسير: وهو مقدرة القارئ على تنظيم أفكار المقروء وشرحها وتلخيصها عن طريق معالجة تلك الأفكار والمعاني ومعرفة العلاقات فيما بينها والمقدرة على التمييز، والتنبؤ: وهي مقدرة القارئ على التوقع والاستنتاج وما هو متضمن للمادة المقروءة.

واعتمد حبيب الله (Habibullah, 2000) ثلاثة مستويات للاستيعاب القرائي، ذات شكل هرمي، وكل مستوى يعتمد على المستويات السابقة وهذه المستويات هي:

- المستوى الحرفيّ: ويتضمن قراءة السطور، والاستيعاب المباشر للمفردات والأفكار والحقائق ومعرفة الفكرة المحوريّة المصرح بها، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قال الكاتب؟

- المستوى التفسيريّ: ويتضمن قراءة ما بين السطور، إذ يستخلص النتائج وينبئ بالأحداث في ضوء مكونات النص، ويستنتج الأفكار التي لم يُصرح بها الكاتب، ويكتشف العلاقات، ويحلل الشخصيات، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قصد الكاتب؟
- المستوى التطبيقيّ: ويتضمن قراءة ما وراء السّطور، وفي هذا المستوى يستفيد القارئ من المادة المقروءة في حلّ مشكلاته، وتعديل سلوكه، وقد يقبل أو يُعارض أو ينتقد النص ويقدم حلولًا أخرى.

وقد اعتمد الباحثان التصنيف الثلاثيّ (المستوى الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والنقديّ) لما لها من أهمية في فهم المعاني وتوليدها وإنتاج الأفكار وإعادة صياغتها وإبداء الرأي منها والأكثر انسجاماً مع أُنموذج كيلر التحفيزيّ، وما قد ينتج عن توظيف أبعادهِ الأربعة في تدريس النصوص القرائيّة.

وأُنموذج كيلر التحفيزيّ –الذي يقوم عليه برنامج هذه الدراسة – يستند إلى النظرية البنائية، التي تقوم على أنّ المتعلم يبحث عن المعنى ويبني معرفته بنفسهِ ويُراعي الفروق الفردية بينهم، ويرتكز على توفير سياق اجتماعي تعليمي آمن يُشجع على التواصل والتفاعل بينهم، فالتدريس عمليّة تتضمن تبادل الخبرات بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم، أمّا التقويم فيتم في سياق عملية التعلم على اعتبار أنهُ ليس نشاطاً منعزلاً؛ إذ يشارك فيه الطلبة لتقويم أدائهم (Keller, 2010; Keller, 2006).

وتُمثل الأبعاد الأربعة لأُنموذج كيلر للتصميم التحفيزيّ (ARCS) مجموعة المعايير اللازمة لتحفيز المتعلم بشكلٍ كامل، فالانتباه (Attention) يقوم على جذب المعلم أو المصمم لانتباه الطالب للمادة الدراسية المتعلمَة والاستمرارية في ذلك والصلة (Relevance) تكون من خلال تشكيل قناعات لدى الطالب بقيمة المادة الدراسية المتعلمة والفائدة التي يجنيها من ورائها، والثقة (Confidence) تتعلق بتوقع الطالب لنجاحه في المادة التي يدرسها وايمانه بأنّ نجاحهُ بين يديه، ويتعلق الرضا (Satisfaction) بالرغبة في الاستمرار والرضا عن المعرفة التي حصل عليها وتوظيفها في حياته.

يمكن الحصول على البعد الأول من أبعاد أُنموذج كيلر –وهو الانتباه– بإثارة إدراك المتعلمين، أو من خلال الإثارة الاستفسارية، والتنوّع. وأمّا بعد الصلة فيحدث إذا كان موضوع التعلم وثيق الصلة بالمتعلم، ويمكن تحقيقه من خلال استخدام لغة سهلة وأمثلة مألوفة، وعبر الأهداف الموجهة، وملاءمة الحافز، بينما تتحقق الثقة للمتعلم عندما يشعر أن ما يدرسه سيحقق

أهدافه، ويمكن زيادتها من خلال متطلبات التعلم، وفرص النجاح، والمسؤولية الشخصية، والمكافأة، والتغذية الراجعة، والمنافسة. وأمّا البعد الأخير – وهو الرضا– فيمكن الحصول عليه من خلال الإحساس بالإنجاز، وتقديم الاطراء، والمتعة، والرضا مبني على الدافعية الداخلية والخارجية، ويمكن زيادته من خلال: التعزيز الداخلي والخارجي، والإنصاف، والشعور بالإنجاز، والتعبير عن الذات(Keller, 2006; Keller, 2010).

يولد أُنموذج كيلر التحفيزيّ وخطواته الأربعة الدافعية لدى المتعلم نحو التعلم، إذا وظفها المصمم التعليمي في تطوير المحتوى التعليمي، لأنه يضمن تحفيز المتعلمين حتى يتمتعوا بحافز قوي نحو التعلم حتى يصبحوا أفضل قادة لأنهم يملكون مقدرة هائلة في تحديد أهدافهم وتحقيقها (Keller, 2014).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إنّ من أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية أنّ المعلمين يتبعون طرائقَ تقليديّة في التدريس كالمحاضرة والتلقين، والابتعاد عن الطرائق والأساليب والاستراتيجيات التي تعمل على تنمية مهارات التفكير المختلفة. ومع ذلك فإنه لا يمكن إتباع طريقة بعينها في تعليم اللغة العربية بشكلٍ عام، وتعليم القراءة بشكلٍ خاص، إذ لا يمكن القول بأهمية هذه البرامج أو تلك. فاختيار البرنامج يتوقف على مدى اتساقهِ مع مقدرات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم، ومعلم اللغة العربية الناجح هو الذي يلم بطرائق وأساليب واستراتيجيات مختلفة، أو يتفنن بتصميم استراتيجيّة تدريس مناسبة لمادته، تلبية لحاجات طلابه المعرفيّة والنفسيّة، وجعلهم يقبلون على تعلم اللغة العربية بكل دافعيّة، ويتحقق ذلك في استيعاب الطلبة، وزيادة مشاركتهم في اجراءات الدرس وصياغة نتاجاته التعليميّة، وفي تنمية مقدرتهم الاستيعابيّة، وهذا الأمر هو الذي كان وراء فكرة هذه الدراسة.

انبثقت مشكلة هذه الدراسة من خبرة الباحثين بوجود ضعف لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ في الاستيعاب القرائيّ بمستوياته، وقد أكدّت هذا الضعف في الاستيعاب القرائيّ دراسات علمية أُجريت في هذا المجال كدراسة كلٍّ من(Hayajneh,2017؛ Shawabkeh ,2018 ؛ Harthy, 2020؛ Al-Mousa,2020) إذ تُعد استراتيجيات التدريس التي استخدمت من العوامل المهمة التي أدت إلى ظهور هذا الضعف في الاستيعاب القرائيّ لدى الطلبة، وهذا يدعو إلى إدخال استراتيجيات تعليم جديدة، والارتقاء بمهارة القراءة لتحسين مهارات التواصل اللغوي، ويُعد أُنموذج كيلر من النماذج النادرة التي ركزت على إثارة الدافعية لدى المتعلمين، وجذب المتعلم

للمادة التعليمية، في ضوء قلة الدراسات المحلية التي اهتمت في البحث في أُنموذج كيلر وأثرهِ في مستويات الاستيعاب القرائيّ في بيئات التدريس الاعتيادية.

وتأتي دراسة كل من (Thaer& Thaer 2016) و (Humidh, 2017) لاختبار أثر الأُنموذج في بيئات التعلم الإلكترونية، بينما هذه الدراسة تأتي محاولة لتكييف أُنموذج كيلر للتصميم التحفيزيّ؛ حتى يُطبق في بيئات التدريس الاعتياديّة؛ ومن هنا تكمن مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن إمكانية تكييف أُنموذج كيلر في بيئات التدريس الاعتيادية عامةً، وفي الغرفة الصفية تحديداً فجاءت هذهِ الدراسة لبناء برنامج تعليميّ قائم على أُنموذج حديث في محاولة لتبني اتجاهٍ حديثٍ في تدريس النصوص القرائيّة وتحسين الاستيعاب القرائيّ لدى الطالبات، وبالتحديد تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تعليمي قائم على أُنموذج كيلر للتصميم التحفيزيّ في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

ويتفرع منه السؤال الفرعي الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في اختبار مستويات الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى نوع البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ، والبرنامج الاعتيادي)؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من النتائج المتوقعة من إجرائها، وأثر نتائجها، من الناحيتين النظرية والتطبيقية وعلى النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

قد ترفد هذه الدراسة الأدب التربوي بمعرفة أساسيّة حول أُنموذج كيلر التحفيزيّ وأبعاده الأربعة؛ وقد يكون من شأنها أن ترتقي بمهارات الاستيعاب القرائيّ لدى الطالبات وبخاصة مع قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت التطبيقات التربوية لهذا الأُنموذج والاستفادة من الاختبارات التي أُعدت لقياس مهارات الاستيعاب القرائيّ، وقد تساعد نتائج هذهِ الدراسة في الحد من ضعف الطالبات في مجال الاستيعاب القرائيّ لديهن، وذلك باستخدام أُنموذج كيلر التحفيزيّ.

الأهمية التطبيقية:

التوصل إلى معلومات ونتائج من المتوقع أن يستفيد منها المعنيون في مجال التربية والتعليم، بإعداد قائمة بمهارات الاستيعاب القرائيّ ، وبناء أُنموذج تدريس للقراءة وفقاً لأبعاد الأُنموذج الأربعة وبرنامج تعليميّ يشمل أنشطة ومعالجات للنصوص القرائيّة وفقاً للأُنموذج المُعدّ والقائم على أبعادٍ ومفاهيم أربعة من شأنها أن تُفيد أعضاء المناهج الدراسيّة ومؤلفيها عند بناء مناهج اللغة العربية أو تطويرها، ومُعلمي اللغة العربية بتقديم مفاهيم وأنماط وآليات ونماذج جديدة في تدريس مهارة القراءة من شانها أن ترتقي بمهارة القراءة لدى الطلبة بمستوياتهم المتعددة، والطلبة بجعلهم محورًا حقيقيًا للعملية التعليميّة التعلمية.

أهداف الدراسة

تهدف هذهِ الدراسة إلى:

1. إعداد برنامج تعليميّ قائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ لتحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ.
2. تعرّف فاعلية البرنامج في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ.

التعريفات الاجرائية

تتضمن هذه الدراسة عددًا من المصطلحات يمكن تعريفها على النحو الآتي:

أُنموذج كيلر التحفيزيّ

أُنموذج تعليميّ، طورهُ جون كيلر، يركز على تحفيز المتعلم، وضمان استمرارية الدافعيّة في أثناء عملية التعلم، ويتضمن أربعة شروط تضمن استمرار الدافعيّة في مواقف التعلم هي: الانتباه، والصلة، والثقة، والرضا، وهي الأبعاد الأربعة للأُنموذج، فالانتباه يقوم على جذب الطالب للمادة الدراسيّة المتعلمة، والاستمرار في ذلك، والصّلة تشكيل قناعات لدى الطالب بقيمة المادة الدراسية المتعلمة، والفائدة التي يقفحها من ورائها، والثقة تتعلق بمدى توقع الطالب بنجاحه في المادة التي يدرسها، وإيمانه بأنّ نجاحهُ في متناول يده، والرضا بالرغبة في الاستمرار بالتعلم، ومدى رضاه عن نتيجة تعلمه، تتفاعل مع طرائق التدريس لتحديد سلوك المتعلم واتجاهاته، وتُدار عن طريق استراتيجيات للتعلم تتوافق مع الأُنموذج وأبعاده (Keller,2010).

ويُعَرّف إجرائياً: الأُنموذج الذي تم تبنيّه في هذه الدراسة، وتمّ بناء البرنامج التعليميّ وفق مفاهيمه ومبادئهِ وأبعاده الأربعة وتتمثل في (الانتباه، والصلة، والثقة، والرضا) ويُعنى بتعزيز

دافعية طالبات الصف العاشر الأساسي من خلال تقديم مجموعة من الأساليب التحفيزيّة التي تتوافق مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم.

البرنامج التعليميّ القائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ

مجموعة مدروسة ومخططة من المعالجات للنصوص القرائيّة قائمة على أُنموذج كيلر التحفيزيّ لتحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ تشمل أهدافًا ومحتوى يتضمن نصوص القراءة الواردة في منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسيّ في الأردن للعام الدراسي 2020–2021 مرفقة بدليل يُبيّن كيفية التعامل مع هذه النصوص القرائيّــة وكيفية تنفيذها في الموقف التعليميّ متمثلاً في النتاجات الخاصة واستراتيجيات التدريــس والأنشطة والوسائل واستراتيجيات التقويم وأدواته التي اتبعها المعلم لتطبيق البرنامج التعليمي المُقترح.

الاستيعاب القرائيّ

عرّفه جودمان (Goodman,2010,135) بأنه "عملية اقتباس المعنى الصريح أو الضمنيّ للمادة المكتوبة أو المنطوقة، إذ إنّ الاهتمام الرئيس للقارئ، يكون منصباً على تضييق الفجوة بين المعرفة السابقة التي لديه وبين معلومات النص".

ويُعرف إجرائيًّا تمكُن طالبات الصف العاشر الأساسيّ في الأردن من استيعاب النصوص القرائيّة وبناء معنى جديد اعتمادًا على خبراتهن السابقة والمخزون المعرفيّ لديهن من أجل استيعاب النص ضمن مستويات الاستيعاب القرائيّ (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والنقديّ). وقيس بالاختبار الذي أعدّه الباحثان.

الصف العاشر

الصف الدراسيّ الذي يُمثل نهاية المرحلة الأساسية في النظام التعليمي الأردني، ويمثل سن (16) سنة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تناولت هذهِ الدراسة أثر برنامج تعليميّ قائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ في مستوى الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن؛ ولذا فإنها تتحدد بما يأتي:

- **الحدود البشرية:** طُبقت على أفراد الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسيّ
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على مدرسة رابعة العدوية الثانوية للبنات التابعة لمديرية تربية قصبة عمان.

- **الحدود الزمانيّة:** طُبقت هذهِ الدراسة في الفصل الدراسيّ الأول من العام 2021-2022، وقد كانت مدة تطبيق الدراسة 45 يوماً.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على النصوص القرائيّة الواردة في كتاب اللغة العربية الذي يُدرّس لطالبات الصف العاشر الأساسيّ وعلى مستويات الاستيعاب القرائيّ: الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والنقديّ. واشتملت على اختبار مستويات الاستيعاب القرائيّ (الحرفيّ، الاستنتاجيّ، النقديّ).
- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بمدى ملاءمة الأدوات المستخدمة ودرجة صدقها وثباتها.

الأدب النظريّ

العمليّة المنهجية للتصميم التحفيزيّ

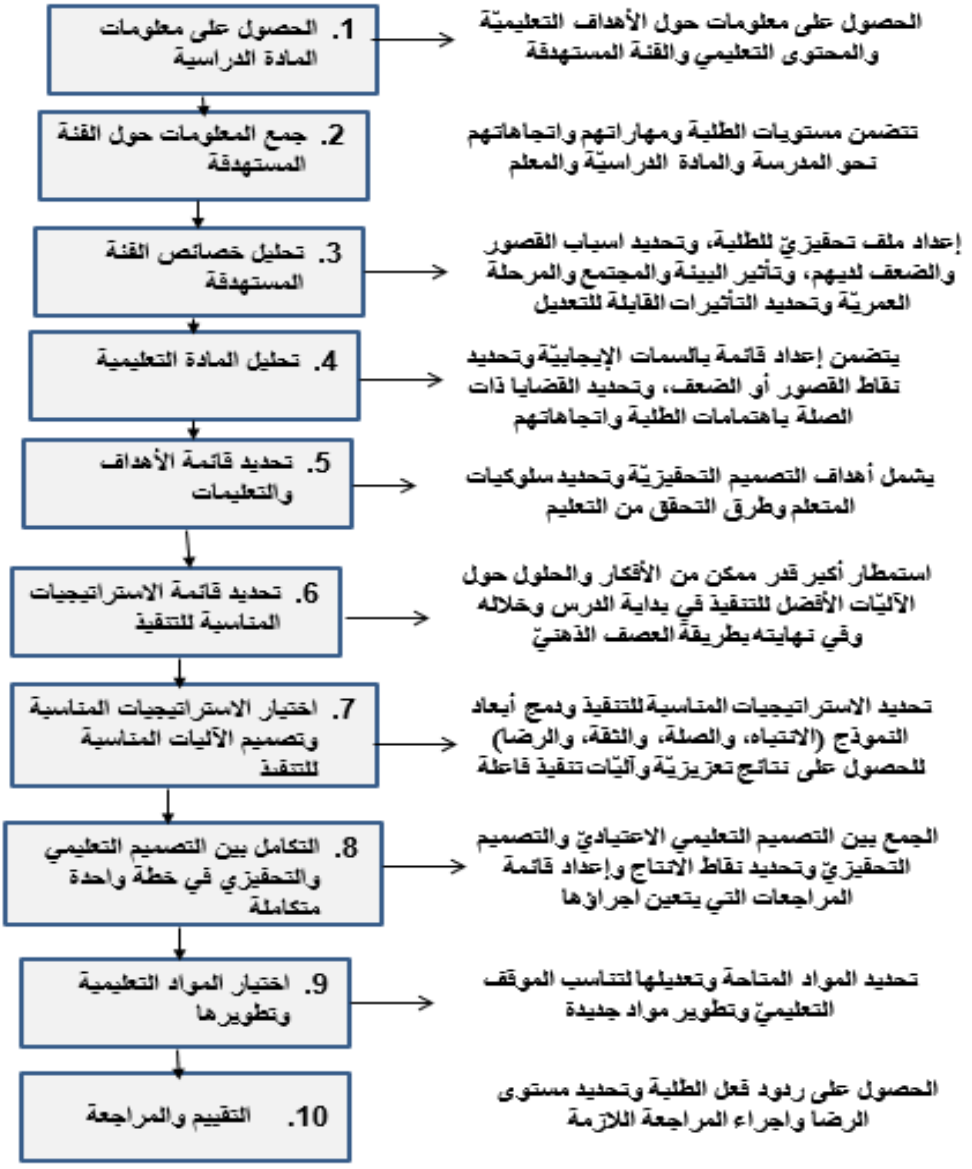
يحتوي أُنموذج (ARCS)Attention, Relevance, confidence, satisfaction على عملية تصميم تحفيزيّة منهجيّة؛ لأنها تقوم على افتراض أساسيّ وهو أنها عملية حل مشكلة، بمعنى أنه من المفترض أن تكون لديك مجموعة من الاستراتيجيات أو سلسلة من الاستراتيجيات لإيجاد بيئات تعليميّة تحفيزيّة ومن الممكن صياغة آلياتٍ وطرقًا لإيجاد التحفيز في بيئات التعلم فهناك كثير من التباين بين مواقف المتعلمين ومنهجهم وتوقعاتهم، ويلائم الأُنموذج ARCS النهج التجريبيّ لحل المشكلات وتستند عملية تصميم الأُنموذج بوصفها عملية منهجيّة لحل المشكلات إلى عامل النجاح الحاسم فيها هو تحليل الفئة المستهدفة، لأنه يُعنى بالإفادة في أنواع الاستراتيجيات التحفيزيّة التي يجب استخدامها وكيفية تصميمها بحيث تلائم بيئات التعلم الاعتياديّة.

تشتمل عملية التصميم التحفيزي، التي تختلف عن عملية التصميم التعليميّ التقليديّ على عشر خطوات، تتكون الخطوتان الأوليتان (2,1) الحصول على معلومات حول الأهداف التعليميّة، والمحتوى التعليميّ، والفئة المستهدفة وأيّ معلومات أخرى من شأنها أن تساعد في عملية التحليل والتصميم، للحصول على تفسيرات واجراءات متصلة، ثم الخطوة (3) هي تحليل الفئة المستهدفة لها أهمية خاصة في التصميم التحفيزيّ؛ لأنها تُساعد في تحديد المشكلات التي يعاني منها المتعلم وإيجاد استراتيجيات وطُرق تتناسب معها، وإيجاد تحسينات تحفيزيّة تثير انتباه المتعلمين، أمّا الخطوة (4) هي أيضاً خطوة تحليل، ولكنها تركز على المحتوى التعليميّ والجوانب الأخرى لبيئة التعلم، لتحديد ما إذا كانت تتمتع بخصائص تحفيزيّة مناسبة، احتماليّة وجود

استراتيجيات غير مناسبة ممكن أن يكون مثبطاً لهمم المتعلمين، على سبيل المثال: قد ينزعج الطلبة إذا استخدم المعلم سلسلة من الأنشطة لإقناعهم بأهمية الدرس إذا كانوا يعرفون مسبقًا أنه مهم، توفر مخرجات الخطوتين (4,3) معلومات إدخال لصياغة أهداف وتقييمات تحفيزية في بيئة التعلم الاعتيادية للخطوة (6).

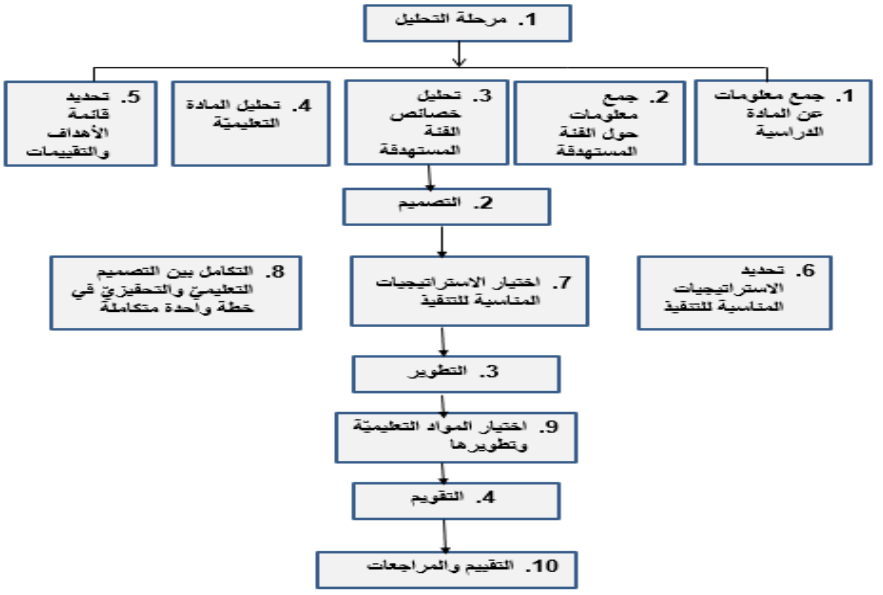
أشار كيلر (Keller.2010 ; Keller, 2014) إلى أنه تختلف مراحل التصميم والتطوير إلى حدٍ ما عن التصميم التعليميّ الاعتياديّ الذي يتضمن عادة تحسين منتج تعليميّ موجود بالفعل، أوبيئة تعليميّة أو تصميم يحتوي على مخطط تعليميّ، إذا تمّ بالفعل تحديد مواصفات التصميم التعليميّ، فإنّ السؤال عن خطوات التصميم التحفيزيّ هو كيفية انشاء الخبرات التي تُعنى بالمتطلبات التي تمّ تحديدها في مرحلة التحليل (5,4,3,2.1)، وبالتالي تبدأ مرحلة التصميم التحفيزيّ الخطوة (6) بالعصف الذهنيّ أو نوع من النشاط المفتوح لتحديد الآليات الأفضل للتنفيذ في بداية الدرس وخلاله وفي نهايته، بعد ذلك يتم تحليلها واختيار الاستراتيجيات الأكثر جدوى في الخطوة (7) ودمجها في المواد التعليمية في الخطوة (8) وفي الخطوة (9) يتم اختيار المواد التعليميّة وتطويرها ويتمثل في اختيار المواد التحفيزيّة الملائمة وتطويرها، وفي الخطوة (10) يتم تنفيذ الحزمة النهائيّة المتكاملة من المواد التعليمية والتحفيزية في اختبار تجريبيي وتحديد مستوى رضا الطلبة وردود أفعالهم واجراء المراجعة إن لزم.

ويظهر الشكل (1) العملية المنهجية للتصميم التحفيزي



الشكل (1) العملية المنهجية للتصميم التحفيزيّ، (Kelle, 2010)

ويوضح الشكل (2) العلاقة بين مراحل التصميم الأربعة للأُنموذج ويبين الخطوات العشر لأُنموذج كيلر في أُنموذج واحد بشكل متسلسل واضح، حيث إن هذه الخطوات تتداخل فيما بينها، والشكل (2) يوضح هذه المراحل، (Keller, 2014).



الشكل (2) العلاقة بين مراحل التصميم الأربعة للأُنموذج، (Kelle, 2010).

أوضح كيلر (Keller,2010; Keller, 2014) أنّ الهدف من عملية التصميم التحفيزيّ هو الانتقال بشكل منهجيّ من تحليلات خصائص المتعلمين والمكونات البيئيّة نحو تطوير استراتيجيات التعلم التي من شأنها إمّا زيادة استيعاب المتعلمين الحاليين، أو إحداث تغييراتٍ مستقبليّة، وهذا يعني أن بيئات التعلم يجب أن تصمم لتستوعب الاختلافات في أساليب التعلم، والفروق الفرديّة بين المتعلمين، وهناك تحديات تتعلق بالمعلمين أنفسهم، لأنّ عديداً منهم يعتقدون أنّ مسؤوليتهم تنحصر في تعليم المحتوى والمهارات بشكل فعّال، وأنّ مسؤولية الطالب أن يقرر ما إذا كان سيتعلمها أم لا، يذكر المعلمون أنهم لا يستطيعون التحكم في دوافع الطلبة؛ أي أنهم لا يستطيعون إجبارهم على التعلم إذا كانوا لا يريدون ذلك. لايمكن للمعلمين التحكم في دوافع الطلبة، ولكنهم بالتأكيد يؤثرون فيه فالمعلم يمكن أن يحفز رغبة الطلبة في التعلم أو يمكن أن يقتل الدافع لديهم، الأصل اتباع عملية منهجيّة للتصميم التحفيزيّ وإنشاء استراتيجية تؤثر في تحفيز المتعلم وتصميم بيئات تعلم جاذبة.

استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائيّ

تحتل استراتيجيات تدريس القراءة مكانة بارزة في البحث المتعلق بالقراءة وتدريسها، واستخدام مهارات عقلية للوصول إلى مهارة الفهم. والمران على هذهِ المهارات يتطلب من المعلم

تدريب طلبته على توظيف مهارات الفهم القرائيّ باستخدام استراتيجيات هدفها تحويل القراءة إلى عملية هادفة تعمق الفهم وتُثير التفكير (Habibullah,2000)

إن الاستيعاب القرائيّ يضَم ثلاثة عناصر: القارئ، والنص، والتفاعل بين القارئ والنص، وتبعًا لهذا التفاعل يتحدد نوع الاستيعاب القرائيّ، فإذا قصد القارئ الوقوف على أفكار النص وتفصيلاته، فإنّ استيعابه سيكون حرفيّاً للنص القرائيّ، أمّا إذا أعمل فكرهُ في النص بتفسيره وشرحه وقراءة ما بين سطوره فإنه سيُنتقلُ إلى مستوى أعلى يسمى الاستيعاب التفسيريّ، ثم ينتقل إلى مستوى يؤهله لمقارنة ما يقرأ مع غيره من النصوص، ولإصدار أحكام على دقة الأفكار وملاءمتها لتصل إلى مستوى الاستيعاب القرائيّ الناقد (Hallaq,2010).

وذكر الحداد (Al Hadad,2013) أنّ تعليم القراءة في مفهومها الحديث أنها عادة حياتيّة يبادر القارئ لتأديتها بسعادة، وتشاركية، وطلاقة في الأداء، لا تتحقق إلا إذا اعتمد المعلمون استراتيجيات تدريسية غير اعتيادية تدعم حرية الطالب في بناء المعنى وتحقق له مشاركة فعّالة.

إنّ فاعلية القراءة وكفايتها تُقاس بمدى الفهم والاستيعاب الناتجين عنها والمفاهيم والمعلومات المكتسبة من خلالها والمقدرة على استدعائها عند الحاجة إليها، ويصل الفهم القرائيّ إلى أفضل مستوياتهِ، متى امتلك القارئ المعرفة والوعي بالاستراتيجيات القرائيّة لفهم النص الذي يقرؤه، ومن ثم تمكنه من التخطيط للقيام بهذه العمليات قبل القراءة، ومراقبة تنفيذها في أثناء القراءة، وتقويم مدى النجاح في استخدام تلك العمليات وصولاً إلى فهم النص بعد الانتهاء من قراءته (Musa,2001).

وأكد التربويون والباحثون أنّ الاستيعاب القرائي الذي يتمثل في المقدرة على بناء المعنى وتكوينه من النص المقروء، وإبداء الرأي فيه، وتوظيفه في حل المشكلات يُسهم في تحسين البيئة المعرفية وتكوينها لدى المتعلم فيصبح ذا مقدرة عالية على التعلم، وتوظيف المقروء والمقدرة على الابداع (Fadloalah,2001)، وهذه المهارات تلزم المعلمَ أن يُدرب طلبته على توظيف هذهِ المهارات باستخدام استراتيجيات هدفها تنمية استقلالية القارئ، وتوجيه مسار تعلمه، وتحقيق فهم أعمق للمقروء، والمقدرة على بناء علاقات وارتباطاتٍ منطقية بين أفكار النص ومكوناته واكتساب مهارات النقد الموضوعي والمقدرة على إبداء الرأي واصدار الأحكام المدعومة بما يؤيدها (Abdel Bari,2010).

وأشار الحداد (Al Hadad,2013) إلى استخدام نظام من الاستراتيجيات كرزمة قابلة

للتكيف مع النص المقروء، ويدعى هذا المنحى التدريسيّ تدريس القراءة استراتيجياً Strategic Reading Instruction وخصائص هذا المنحى التدريسيّ هي: قيام المعلم بتوضيح هذه الاستراتيجيات، أين، وكيف، ولماذا تستخدم، وقيام المعلم بنمذجة السلوك القرائيّ باستخدام المنحى الاستراتيجيّ، وتقديم التغذية الراجعة إلى المتعلم لدى استخدامه هذا المنحى الاستراتيجيّ.

في مجال تدريس مادة اللغة العربية يبدو الضعف واضحًا في مهارة القراءة والاستيعاب القرائيّ، ولما كان أُنموذج كيلر التحفيزيّ وأساسه قائماً على تحفيز القارئ وتفاعله مع النص المقروء، ولأنّ أبعاد أُنموذج كيلر تركز على إثارة الدافعيّة والانتباه لدى المتعلم وربط التعلم بالحياة، جاءت هذه الدراسة في محاولة لمواكبة الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، وسعيًا إلى الارتقاء بمهارة القراءة، وربط المتعلم بخبراتهِ السّابقة.

الدراسات السابقة

من الدراسات ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة:

الدراسات التي تناولت أُنموذج كيلر التحفيزيّ

تمّ الرجوع إلى عدة مصادر؛ بغية الحصول على دراسات وأبحاث ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية، مع الإشارة إلى ندرة الدراسات التي تبحث في أثر تطبيق أُنموذج كيلر التحفيزيّ في الصفوف الاعتيادية، فضلاً عن نُدرة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة كيلر للتصميم التحفيزيّ وفيما يأتي استعراض لهذه الدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

أجرت حُميض (Humidh, 2017) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر تصميم وحدة تدريسية بمبحث الفيزياء وفق أُنموذج كيلر التحفيزيّ (ARCS) في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة الصف الأول ثانوي ولتحقيق هدف الدراسة أُعد دليل خاص بالتخطيط والتنفيذ للوحدة التدريسية، واختبار لقياس مهارات حل المشكلات وتكونت عينة الدراسة من (61) طالبة من مدرسة حكوميّة قُسمت إلى مجموعتين تجريبيّة مكونة من (29)طالبة دُرست باستخدام الوحدة المصممة اعتماداً على أُنموذج كيلر ومجموعة ضابطة مكون من (32) طالبة دُرست بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى كيرت وكيرك(Kurt & Kecik 2017) دراسة هدفت إلى تعرف أثر أُنموذج كيلر في تحفيز الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية، وتم توظيف مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المستندة إلى أُنموذج كيلر في إعداد الخطط الدراسية التي استمر تطبيقها لمدة عشر

سنوات وقد تألفت عينة الدراسة من (30) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة، وقد أظهرت النتائج أنّ أُنموذج كيلر كان لهُ تأثير ايجابي في تحفيز تعلم اللغة الانجليزية من خلال مكوناته الأربعة (الانتباه، والصلة، والثقة، وسعت دراسة نوفل (Nofal,2018) إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى أُنموذج كيلر التحفيزيّ في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف الثالث المتوسط قامت على أبعادهِ الأربعة(الانتباه، الصلة، الثقة، الرضا) وتم تطوير مقياس الدافعية للتعلم والتحقق من خصائصهِ السيكومترية، وقد خضع أفراد المجموعة التجريبية المكونة من (28) طالباً وطالبة للبرنامج الارشادي، فيما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة التي تكونت من (35) طالباً وطالبة أي تدريب، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً تُعزى لتطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبيّة.

وسعت دراسة الشمري (Al-Shamy,2020)إلى الكشف عن فاعلية البرنامج الالكترونيّ القائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ (ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي الجميلة لدى طلبة الصف السادس الابتدائيّ واستخدم المنهج شبه التجريبيّ، وصُممت أدوات البحث المكونة من مقياس الدافعيّة، والبرنامج الالكترونيّ، ودليل المستخدم، وتطبيقها على عينة البحث المكونة من (58) طالباً من الصف السادس، بواقع (28) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية، و(30) طالباً يمثلون المجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج وجود فورق ذات دلالة احصائية في دافعية الطلبة نحو التعلم في محاور المقياس ككل ولصالح المجموعة التجريبيّة.

دراسات تناولت مهارات الاستيعاب القرائيّ.

أجرى الشرعه (Al-Sharaa, 2016) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائيّ بالمستوى الحرفيّ او الاستنتاجيّ والتطبيقيّ لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في المرحلة الجامعية بماليزيا، وأُستخدم المنهج شبه التجريبيّ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ إختبار لقياس الاستيعاب القرائيّ، تم تطبيقهُ على عينة مكونة من (55) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى بجامعة العلوم الاسلامية، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في المستويين الحرفيّ والتفسيريّ يُعزى إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبيّة.

وكشف دراسة الهياجنة (Hayajneh,2017)عن فاعلية استراتيجيتيّ التساؤل الذاتي وتنال القمر في تنمية الاستيعاب القرائيّ وما وراء القرائيّ لدى طالبات الصف العاشر وتكونت عينة

الدراسة من (90) طالبة، بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية الأولى (29) طالبة دُرست حسب استراتيجية التساؤل الذاتي، والتجريبية الثانية (31) طالبة دُرسّت حسب استراتيجية تنال القمر ومجموعة المقاربة بالطريقة الاعتيادية وتمّ بناء اختبار الاستيعاب القرائيّ ومقياس ما وراء الاستيعاب القرائيّ وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاستيعاب القرائيّ وما وراء الاستيعاب القرائيّ لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وهدفت دراسة رزق(Rizk,2018) إلى تقصي أثر برنامج تدريبيّ مستند للتصور العقلي في تنمية الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، وقد اختير (80) طالباً من الذكور، قُسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية (42) طالباً وضابطة (38) طالبا، تم تطوير اختبار للاستيعاب القرائيّ وتطبيقه على المجموعتين، توصلت نتائج الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية بفروق دالة احصائياً في الدرجة الكليّة لمقياس الاستيعاب القرائيّ وجميع مستويات الاستيعاب القرائيّ.

وأشارت دراسة الحارثي (Harthy,2020) إلى فاعلية استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ وتم إعداد اختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ وطبقت الأداة على عينة مكونة من (24) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الموسى (Al-Mousa, 2020) إلى أثر استراتيجية تستند للمنحى التواصلي في الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات الصف العاشر، فقد صمم إختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائيّ، ودُرست المجموعة التجريبية المكونة من (25) طالبة وفق الاستراتيجية المستندة إلى المنحى التواصلي، ودُرست المجموعة الضابطة المكونة من (25) طالبة بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة ندرة الدراسات التطبيقية التي سعت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ في المناهج الدراسية، مع وجود عديد من الدراسات التي تناولت متغيرات مستقلة متنوعة واختُبر أثرها في الاستيعاب القرائيّ، وأظهرت هذه المتغيرات أثراً دالاً إحصائياً في تحسينها وتنميتها لدى الطلبة في مراحل دراسية مختلفة كدراسة: (Hamad, 2014؛Al-Hajouj, 2003).

كما أنها بحثت في أثر أُنموذج كيلر للتصميم التحفيزيّ، إما منفرداً أو بالتوافق مع

استراتيجيات أخرى – الدافعية والإنجاز كدراسة(Thaer&Thaer,2016) وذلك في بيئات التعلم الالكتروني التي يتم فيها توظيف الأدوات والوسائل التكنولوجية، وقد أظهرت النتائج الأثر الفعّال للأُنموذج، إلاّ أنّ بعضها أشار إلى الآثار السلبية التي قد تسببها التكنولوجيا بخاصةٍ فيما يتعلق بعزلة المتعلم وقلة التفاعل مع الوسط المحيط به، وهذا ما دفع الباحثين لتكييف هذا الأُنموذج بحيث يمكن تصميم الدروس من خلاله و تطبيقها في بيئات الصفوف الاعتيادية.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

سعى الباحثان في الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ ARCS في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، فاعتمدت الدراسة المنهج التجريبيّ / تصميم شبه التجريبيّ الذي قام على مجموعتين: تجريبيّة وضابطة، وعلى قياسين: قبليّ وبعديّ لمهارات الاستيعاب القرائيّ؛ وذلك لمناسبة هذا المنهج لأغراض هذه الدراسة.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسيّ البالغ عددهُن(60) طالبةً في مدرسة (رابعة العدوية الثانوية للبنات) التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان، في الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسيّ 2022/2021، وقد اختيرت المدرسة قصدياً؛ لوجود معلمات ذوات خبرة وكفاية، ولتعاون ادارة المدرسة والمعلمة لتنفيذ إجراءات الدراسة، وسهولة الوصول إليها، واحتواء المدرسة على أكثر من شعبة للصف العاشر الأساسيّ.

واختيرت شعبتان من شُعب الصف العاشر الأساسي عشوائياً، وجرى تقسيمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، الشعبة (أ) المجموعة التجريبية والشعبة (ب) المجموعة الضابطة إذ دُرِست المجموعة التجريبية وفق البرنامج القائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ ARCS، والمجموعة الضابطة درست وفق البرنامج الاعتيادي، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيري المجموعة.

الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	إناث	الشعبة
التجريبية	30	أ
الضابطة	30	ب
المجموع	60	

أداة الدراسة

لغرض جمع البيانات المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، أُعد اختبار للاستيعاب القرائيّ، كما اقتضت الدراسة إعداد مجموعة من المواد التعليمية التي من شأنها تحقيق أهداف الدراسة والمساعدة في إعداد أدواتها (كإعداد قائمة لمهارات الاستيعاب واشتقاق قائمة مهارات من مرتكزات الأُنموذج ومفاهيمه الأساسية، وتصميم برنامج تعليمي) ويمكن وصف أداة الدراسة على النحو الآتي:

اختبار الاستيعاب القرائيّ

تم إعداد اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات أفراد الدراسة، اختيرت ثلاثة نصوص قرائية من خارج نصوص الكتاب المدرسيّ، لتكون مادة اختبار الاستيعاب القرائيّ ، اشتمل الاختبار على ثلاثين فقرة، من نوع الاختيار من متعدّد، أربعة بدائل واحدة منها صحيحة، وقد وُزّعت هذهِ الفقرات على مستويات الاستيعاب القرائيّ الثلاثة المعتمدة في هذه الدراسة (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والنّقديّ)، وفق جدول مواصفات أُعدّ لهذا الغرض، على النحو الآتي: (11) فقرة في المستوى الحرفيّ، و(12) فقرة في المستوى الاستنتاجيّ، و(7) فقرات في المستوى النقديّ، وقد اقتضى إعداد هذا الاختبار إعداد قائمة بمستويات الاستيعاب القرائيّ.

إجراءات إعداد اختبار الاستيعاب القرائيّ

أُعِدّ اختبار الاستيعاب القرائيّ وفق الإجراءات الآتية:

1. وضع قائمة بمستويات الاستيعاب القرائيّ ومهاراتهِ: (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والنقديّ)، بحيث تناسب طالبات الصف العاشر الأساسيّ. وقد اعتمد الباحثان عند إعداد القائمة على مجموعة من المصادر منها: المراجع والمصادر ذات الصّلة، الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات القراءة والاستيعاب القرائيّ كدراسة كلٍ من:(Hayajneh,2017؛ Rizk,2018؛ Kwalda,2019؛ Harthy,2020؛ Al-Mousa 2020). كما اعتمد الباحثان أهداف تدريس مبحث اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة كما حددتها وزارة التربية والتعليم في الأردنّ، وفي ضوء ذلك كلّه تم حصر مجموعة من مهارات الاستيعاب القرائيّ وتصنيفها في ثلاث مجموعات رئيسة، يندرج تحت كلّ مستوى منها مجموعة من المهارات والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2) قائمة مهارات الاستيعاب القرائيّ

الرقم	المستوى	عدد المهارات
1	الحرفيّ	7
2	الاستنتاجيّ	6
3	النقديّ	4
المجموع		17

وقد بلغ عدد المهارات (17) مهارة، توزّعت على مهارات الاستيعاب الحرفيّ والاستنتاجيّ والنقديّ وتضمن كلّ مستوى عدداً من المهارات الفرعية المندرجة تحته، وللتحقق من صدق قائمة مهارات الاستيعاب القرائيّ، عُرضت في صورتها الأوليّة على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس في الجامعات الأردنية والمتخصصين في القياس والتقويم التربوي، وعدداً من مشرفي اللغة العربية ومعلميها التابعين لمديرية لواء قصبة عمان ومديريات مجاورة، للسؤال عن مناسبة الصياغة اللغوية وانتماء مؤشرات المهارة إلى المستوى الذي صُنّفت فيه، وللسؤال عن مناسبة المهارة لطالبات الصف العاشر، إذ طُلب إليهم إبداء آرائهم ورصد تعديلات يفترضونها للأخذ بها والخروج بقائمة المهارات في صورتها النهائية.

2. قام الباحثان باختيار نصوصٍ ملائمةٍ من حيث: الموضوعات، والشكل العام، والنوع الأدبيّ، ومراعاة مكافأتها للنصوص القرائيّة المقررّة في منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي.
3. تحليل النصوص، ووضع جدول المواصفات.
4. وضع الفقرات الاختياريّة والتعليمات الخاصة بالاختبار وأُنموذج تفريغ الإجابة وإدراجه في صورته الأوليّة.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق محتوى الاختبار؛ عُرض في صورته الأوليّة على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس في الجامعات الأردنيّة، والمتخصصين في القياس والتقويم، وعدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها، لإبداء آرائهم من حيث ملاءمة الاختبار لطالبات الصف العاشر، ووضوح الصياغة وسلامة اللغة، ومدى انتماء البدائل إلى السلوك المقيس، وفي ضوء ملحوظات المحكمين وآرائهم أُجريت التعديلات المطلوبة، إذ أُعيدت صياغة بعض الأسئلة، وتمّ تصحيحها لغوياً، وثم استبدال بعض البدائل، كاستبدال البديل (الدهشة والاستغراب (بالتأمل والتخيل)، وإلغاء السؤال المتعلق بالجناس الذي عُدّ أعلى من

مستوى الطالبات

ثبات الاختبار

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار وتحكيمها وتعديلها، أجريت تجربة استطلاعية على عينة من طالبات الصف العاشر الأساسيّ في مدرسة الملكة نور الثانوية للإناث التابعة لمديرية تربية قصبة عمان عددها (20) طالبة؛ وذلك بهدف ضبط بعض الجوانب المرتبطة بهذا الاختبار، ومن نتائج التجربة:

1. التأكد من مُناسبة الموضوعات لمستوى الطالبات وخبراتهن السابقة.
2. التأكد من وضوح التعليمات، وتوضيح بعض الكلمات الجديدة في أثناء التجربة واستبدالها بكلمات أبسط تناسب مستوى الطالبات.
3. تحديد زمن الاختبار.

وتم التحقق من ثبات اختبار الاستيعاب القرائيّ، بإيجاد ما يأتي:

أ. الاتساق الداخلي: تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوحت قيم الثبات بين (0.79 إلى 0.84) بحسب مستويات الاستيعاب القرائيّ، وتُعد هذه القيم مقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة الحالية (Brawon, 2008).

ب. الاختبار وإعادة الاختبار: تم التطبيق على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة قوامها (20) طالبة، وبعد مرور أسبوعين أُعيد تطبيق الاختبار على أفراد العينة أنفسهم، وحُسب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي(0.83). وتراوحت قيم الثبات للمستويات بين(0.78) و(0.82).

خصائص فقرات الاختبار

تم استخراج معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الاستيعاب القرائيّ؛ للتحقق من خصائص فقراته، وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (0.40–0.64) وهي معاملات مقبولة، وفيما يخص معاملات تمييز الفقرات فقد كانت جميع فقرات الاختبار ضمن مدى متقارب إذ تراوحت بين (0.46– 0.62) وهي معاملات تمييز موجبة ودالة احصائياً عند مستوى (α= 0.05).

تطبيق الاختبار

طُبق الاختبار بصورتهِ النهائية قبليًا وبعديًا على أفراد الدراسة، إذ طُبق قبليّاً بتاريخ

20/9/2021 وطُبق بعدياً بتاريخ 10/11/2021 مع تأكيد ضرورة الإجابة عن فقرات الاختبار جميعها على ورقة الإجابة المحددة وفق التعليمات المُرفقة، وصُححت أوراق الاختبار القبليّ والبعديّ، إذ خُصصت للإجابة الصحيحة علامة واحدة، وللإجابة الخطأ صفر.

تكافؤ مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائيّ

بغرض التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائيّ، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتيّن لأداء الطالبات على اختبار الاستيعاب القرائيّ القبليّ ويوضح الجدول (3) ذلك.

الجدول (3) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائيّ القبليّ

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
تجريبيّة	30	15.60	4.32	0.059	58	0.953
ضابطة	30	15.53	4.42			

يُلاحظ من نتائج جدول اختبار "ت " لعينتين مستقلتين، أنّ قيمة "ت" قد بلغت (0.059) وبمستوى دلالة (0.953)، الأمر الذي يُشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة على اختبار التطبيق القبلي وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية والتي بلغت (15.50) للمجموعة التجريبية بينما بلغت (15.53) للمجموعة الضابطة.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل وله مستويان:

أ. البرنامج التعليميّ المقترح القائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ والذي دُرّس للمجموعة التجريبية.

ب. البرنامج الاعتياديّ في التدريس وهو مجموعة الاجراءات المحددة في دليل المعلّم المعتمد لدى وزارة التربية والتعليم ودُرّست للمجموعة الضابطة.

المتغير التابع: الاستيعاب القرائيّ.

المعالجات الاحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة استُخدِم الإحصاء الوصفي والإحصاء التحليلي المناسب لسؤال الدراسة فقد استخدمت:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين المشترك المتعدّد المتغيرات التابعة (MANCOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ونصه:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha= 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في اختبار مستويات الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن يُعزى إلى نوع البرنامج التعليمي(البرنامج التعليمي القائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ، والبرنامج الاعتيادي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار الاستيعاب القرائيّ القبليّ والبعديّ لدى عينة الدراسة وفق المجموعة، والجدول(4) يبين ذلك.

اولاً: على مستوى المهارات

الجدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مستويات الاستيعاب القرائيّ بحسب المجموعة (ضابطة وتجريبية)

المهارة	المجموعة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحرفي	التجريبية	5.63	1.99	4.47	1.14
	الضابطة	5.40	2.08	3.10	1.24
الاستنتاجي	التجريبية	6.70	2.58	8.90	1.49
	الضابطة	6.90	1.95	6.97	1.85
النقدي	التجريبية	3.20	1.16	7.90	1.67
	الضابطة	3.30	1.32	5.93	2.00

يبين الجدول(4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابيّة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مستويات الاستيعاب القرائيّ، و يلاحظ من نتائج الجدول (4) في المستويات الثلاثة لاختبار الاستيعاب القرائيّ، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمستوى(الحرفيّ) في المجموعة التجريبية (4.47) وللمجموعة الضابطة بلغ (3.10)، كذلك بالنسبة للمستوى (الاستنتاجيّ) إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (8.90)، وللمجموعة الضابطة (6.47) وبالنسبة للمستوى (النقديّ) فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبيّة (7.90) وللمجموعة الضابطة (5.93). ويمكن الاستنتاج أنّ المجموعة التجريبية حصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة، ولمعرفة إذا كانت هذهِ الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً، تم استخراج تحليل التباين المشترك متعدد

المتغيرات (MANCOVA)، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول(5) نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد المتغيرات (MANCOVA) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائيّ البعديّ

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
حرفي –قبلي	حرفي –بعدي	2.922	1	2.922	2.281	.137	0.040
	استنتاجي_بعدي	2.587	1	2.587	1.136	.291	0.020
	نقدي_بعدي	16.048	1	16.048	6.801	.012	0.110
استنتاجي_قبلي	حرفي_بعدي	2.828	1	2.828	2.207	.143	0.039
	استنتاجي_بعدي	13.184	1	13.184	5.790	.020	0.095
	نقدي –بعدي	19.946	1	19.946	8.452	.005	0.133
نقدي –قبلي	حرفي –بعدي	.061	1	.061	.048	.828	0.001
	استنتاجي_بعدي	2.477	1	2.477	1.088	.301	0.019
	نقدي –بعدي	.000	1	.000	.000	.989	0.000
المجموعة	حرفي–بعدي	27.478	1	27.478	21.444	.000	0.281
	استنتاجي–بعدي	57.599	1	57.599	25.296	.000	0.315
	نقدي–بعدي	56.619	1	56.619	23.994	.000	0.304
Error	حرفي–بعدي	70.477	55	1.281			
	استنتاجي_بعدي	125.236	55	2.277			
	نقدي –بعدي	129.786	55	2.360			
Total	حرفي –بعدي	969.000	60				
	استنتاجي_بعدي	3996.000	60				
	نقدي –بعدي	3125.000	60				
Corrected Total	حرفي –بعدي	110.183	59				
	استنتاجي_بعدي	219.733	59				
	نقدي –بعدي	254.583	59				

تُشير نتائج الجدول(5) أنّ قيمة (ف) كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05)، ففي حالة المستوى الحرفيّ بلغت قيمة (ف) (21.444) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، كما بلغت قيمة ف (25.296) للمستوى الاستنتاجي وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، كما بلغت قيمة (ف) (23.994) للمستوى النقدي، وهي دالة إحصائياً عند المستوى الدلالة (α =0.05)، كما يُلاحظ من الجدول أنّ قيمة مربع إيتا للمجموعة قد تراوحت بين (0.315-0.281) وتُعد قيمة هذا التباين المفسر مرتفعة (Brown, 2008).

ولمعرفة عائدية الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة واختبار أقل فارق دال، والجدول(6) يبين ذلك.

الجدول(6) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار مستويات الاستيعاب القرائيّ البعديّ

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الحرفي	التجريبية	4.46	0.207
	الضابطة	3.10	0.207
الاستنتاجي	التجريبية	8.92	0.276
	الضابطة	6.95	0.276
النقدي	التجريبية	7.89	0.281
	الضابطة	5.94	0.281

يُلاحظ من نتائج الجدول(6) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات مهارات الاستيعاب القرائيّ تعزى للمجموعة التجريبية، مما يُشير إلى وجود أثر للبرنامج التعليمي في أداء الطالبات على اختبار الاستيعاب القرائيّ، وعلى مستوياته الثلاث، إذ يُلاحظ من الجدول أنّ المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية أعلى منها للضابطة للمستويات (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والنقديّ).

ثانياً: الدرجة الكلية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمستويات الاستيعاب القرائيّ، والجدول(7) يبين ذلك.

الجدول(7) المتوسطات الحسابية المُعدلّة والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار مستويات الاستيعاب القرائيّ البعديّ

المجموعة		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	التجريبية	15.53	4.42	21.27	3.47
	الضابطة	15.60	4.31	16.00	3.97

يُوضح الجدول (7) أنّ المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية قد ارتفع بشكلٍ واضح، للمجموعة التجريبية (21.27) مقارنة بالمجموعة الضابطة (16.00).

الجدول(8) نتائج تحليل التباين المشترك الأحادي المتغيرات لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمستويات الاستيعاب القرائيّ

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مربع إيتا
التطبيق القبلي	296.649	1	296.649	18.555	18.555	0.242
الخطأ	927.284	58	15.988			
الكلي	22056.000	60				
الكلي المصحح	1223.933	59				

يُلاحظ من نتائج الجدول(8) وجود فروق ذات دلالة احصائيّة بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمستوى الاستيعاب القرائيّ إذ بلغت قيمة "ف" (18.555) وهي دالة احصائيا عند مستوى (α= 0.05)، كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.252) وهي تشير إلى أن قيمة التباين المفسر من قبل البرنامج التعليميّ القائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ (24.2%) وهي تشير إلى قيمة تباين مفسر مرتفعة(Brown,2008). ولمعرفة عائدية الفروق ذات الدلالة الاحصائية تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية والجدول(9) يبين ذلك.

الجدول(9) المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية للدرجة الكلية للتطبيق البعدي لاختبار مستويات الاستيعاب القرائيّ

المجموعة		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الدرجة الكلية	التجريبية	21.28	0.544
	الضابطة	15.98	0.544

يُلاحظ من نتائج الجدول(9) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية تعزى للمجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام أُنموذج كيلر التحفيزيّ، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة(15.98) بينما بلغ للمجموعة التجريبيّة(21.28).

ويُعزى ذلك إلى أنّ البرنامج التعليميّ المقترح يتفق مع التوجهات الحديثة في نظرتها لتعليم القراءة اعتمادًا على التفكير، كنوعي القراءة الناقدة والإبداعيّة ولا يقتصر على فك الرموز، وتتفق مع النظرة الحديثة للطالب الذي هو محور العملية التعليميّة ومشارك فعّال ونشط، فالأُنموذج انبثقت عنه مجموعة من التطبيقات التربويّة التي تُعلي من شأن المتعلم وتستثمر خبراته السابقة، وتوثق الصلة بينه وبين ما يتعلمه لتحقيق الرضا عما تعلمهُ فيصبح مشاركًا مع المعلم في وضع النتاجات الخاصة بالدرس، ومُنتجًا للمعرفة، مما يُسهم في تعزيز ثقتهِ بذاتهِ وتحسين مستويات الفهم لديه مقارنة بأقرانهم من المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتياديّة التي تقوم على التلقين والحفظ واستظهار المعرفة لاجتياز الامتحان.

فضلاً عن التركيز على أهداف التعلم وإتاحة الفرصة للطالب لاجتياز الأنشطة بنفسه للوصول إلى هذهِ الأهداف، والتركيز على الحوافز الذاتية النابعة من الأفراد أنفسهم فهي أكثر الحوافز استمرارية وبقاء، وبربط هذه الحوافز بحياة المتعلم الخاصة والمستقبليّة، وقد يُعزى أيضاً إلى البيئة التعليمية المشجعة التي تراعي الفروق الفرديّة وتقديم التغذية الراجعة وتشجيع المتعلم ومسامحته وتقبل أعذارهِ وتحويل تجربة الفشل لدرس للإنجاز ودافع للمتعلم.

التوصيّات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذهِ الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

- اعتماد البرنامج التعليمي المقترح القائم على أُنموذج كيلر التحفيزيّ الذي توصلت إليه الدراسة الحاليّة في تدريس النصوص القرائيّة لطالبات الصف العاشر الأساسي.
- دعوة معلمي اللغة العربية لتوظيف أبعاد أُنموذج كيلر التحفيزيّ في تدريس اللغة العربية ومهاراتها لطالبات الصف العاشر الأساسي.
- إجراء مزيد من الدراسات حول أُنموذج كيلر التحفيزيّ في مجال توظيف التطبيقات التربوية لمعرفة أثرهِ في تدريس مهارات اللغة العربية وأبعاد الأُنموذج الأربعة وعلى مستويات عمرية أخرى.

References:

Abdel Bari, Maher (2010). **Strategies for reading comprehension,** Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution

Harthy, Yasmine Mohamed (2020). The effectiveness of using the Robinson strategy (SQ3R) in developing reading comprehension skills in the Al-Khaleda course among second-grade intermediate students, **Journal of Educational and Psychological Sciences**, 4(25), 114-131.

Habibullah, Muhammad (2000). **Foundations of reading and reading comprehension,** Amman: Dar Ammar.

Al-Haddad, Abdul Karim (2013). The effectiveness of using a strategy based on the total approach in teaching reading in improving the reading comprehension skills of ninth grade students, **Journal of Educational Sciences Studies**, 40(1),480-489.

Al-Hajouj, Saleh (2003). **The effectiveness of a proposed educational program on guided silent reading, dialogue and discussion in improving the reading comprehension of ninth grade students in Karak Governorate.** Unpublished Doctoral Dissertartion, Amman Arab University, Amman, Jordan.

Hassan, Rola (2016). Reading comprehension among tenth grade students in Jerash Governorate in the Hashemite Kingdom of Jordan in light of the type of reading and other variables, **An-Najah University Journal for Research (Humanities),** 63-33, (6) 30.

Hallaq, Ali (2010). **The reference in teaching Arabic language skills and sciences,** Tripoli: The Modern Book Foundation.

Hamad, Mutassim Muhammad. (2014). Methods of evaluating communicative competence in light of the concept of alternative

educational evaluation for learners of Arabic speaking other languages. **Journal of Arabic Language for Speakers of Other Languages, International University of Africa**, 17, 36-1

Humidh, Asma Khalil (2017). **Designing a teaching unit in physics according to the Keeler Model of Motivational Design (ARCS) and its impact on developing problem-solving skills and the motivation of first-year secondary students on the growth of physics learning**, Unpublished Doctoral Dissertartion, University of Jordan, Amman, Jordan.

Khawaldeh, Najah (2012). The effectiveness of an educational program based on the reciprocal teaching strategy for developing reading comprehension skills for people with learning disabilities in the primary stage in Jordan. **Specialized Educational Journal** 1(4),127-145.

Rizk, Abdullah Mohammed (2018). **The effect of a training program based on mental visualization in developing the reading comprehension of ninth grade students in Jordan, Unpublished Doctoral Dissertartion**, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Saadeh, Faiza Ahmed (2018). **The effect of an educational program based on the theory of reception on the level of reading comprehension of tenth grade students in Jordan**, **Unpublished Doctoral Dissertartion,** Dirasat, Educational Sciences, 45 (4), 388-365.

Al-Sharaa, Nile Darwish (2016). The effect of metacognition strategies in improving the level of reading comprehension of non-Arabic speaking Malaysian students, **Journal of linguistics and literary studies** (7), 79-107

Al-Shamry, Ali bin Issa (2020). The effectiveness of an electronic program based on the Keeler Model (ARCS) in developing motivation towards My Beautiful Language among sixth graders of primary school, **Journal of Human Sciences**, (6) 46-48.

Musa, Muhammad (2007). The effectiveness of using the computer in developing the reading comprehension skills of eleventh graders of secondary education in the United Arab Emirates, **Reading and Knowledge Journal**, 70 -154

Shawabkeh, Ibtisam Abdulnabi (2018). The effect of a teaching program based on social interaction theory on the reading comprehension of ninth grade female students in Jordan. **Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies**.

Ashour, Rateb Qassem and Miqdadi, Muhammad (2005). **Reading and writing skills, teaching methods and strategies**, Amman: Dar Al

Masirah for Printing and Publishing.

Mujawar, Lah El-Din (2006). **Teaching Arabic in the secondary stage, its foundations and educational applications**, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Mousa, Maryam Hammad (2020). The effect of a strategy based on the communicative approach on the reading comprehension of tenth grade female students in Jordan, **Journal of Educational and Psychological Sciences**, 4(18),84-101.

Nofal, Mohammed (2018). The effectiveness of a counseling program based on the ARCS model in developing the motivation to learn among a sample of third intermediate grade students in the Kingdom of Saudi Arabia. **Al-Najah University Journal of Research (Humanities)** 33(9),1568-1603.

Hayajneh, Sophia (2017). **The effectiveness of the strategies of self-questioning and obtaining the moon in developing reading comprehension and beyond reading comprehension**, Unpublished Doctoral Dissertartion, Yarmouk University, Irbid, Jorda

Asiksoy, Gulsum & Fezile Ozdamil. (2016). Flipped classroom adapted to the ARCS model of motivition and applied to a physics course. **Eurasia Journal of Mathmatics, Science & Technology Education**, 2012. 12(6), 1589-1603

Brown, J. D. (2007). Statistics corner: Questions and answers about language testing statistics: Sample size and power. Shiken: JALT **Testing & Evaluation SIG Newsletter**, 11(1), 31-35. Also retrieved from the World Wide Web at http://jalt.org/test/bro_25.htm

Burns, p.C, Roe, B.D, & Smith, S.H. (2009). **Teaching reading in tody's elementary schools**. (E.10). Boston: Houghton Mifflin.

Goodman. K. (2010). Reading, writing and written texts: a transactional sicipsycholinguistic view. In R. Ruddell & M. Ruddel. **Theoretical Models and Processes of Reading**. 4th ed., New York, DE: International Reading Association

Hagaman, J. (2008). The effects of paraphrasing strategy on reading comprehension of middle school students at risk. **DAI**, 34A (I), 78.

Harvey, S, & Goudvis, A, (2010). **Strategies that work: Teaching comprehension for and** engagement Portland, ME: Stenhouse*

Huett, J., Moller, L., Young, J., Bray, M. Huett, K.(2008). Supporting the distant student: The effect of ARCS-based strategies on confidence and performance. **Quarterly Review of Distance Education**, 9(2): 113-126

Keller, J. (2006). ARCS motivational model. Retrieved in July 4, 2015 from:

https://www.arcsmodel.com

Keller, J. (2008). First principle of motivation to learn and e3-**Learning. Distance Education**, 29 (2): 175 – 186.

Keller, J. (2010). **Motivational design for learning and performance, the ARCS model approach. Instructional Systems Program**, London: Springer.

Keller, J. (2016). Motivation learning and technology: Applying the ARCS-V motivation model. **Participatory educational research**, 3 (2): 1- 13, USA.

Keller, J. (2018). **Use of the ARCS model in education, Computers and Education** Volume 122, July 2018.

Keller, J. & Suzuki, K. (2010). Learner motivation and elearning design: A multinationally validated process. Journal of Educational Media, 29(3): 229 – 239, Retrieved in February, 11, 2018

Kurt, Pinar & Kecik, IIknur (2017). The effect of ARCS motivation model on student motivation to learn English. **European Journal of Foreign Language Teaching**, 2(1), Available on-line at: www.oapub.org/edu

Mathes, J, Niederdeppe, J & Shen, F, C (2016). Reflections on the need for a Journal devoted to communication research methodologies: Ten years later. **Communiction Methods and Measures** 10 (1): 1-3

Mercer.C. Pullen P (2008). Teaching students with learning problems, 7th ed., New Jersey.

Spitzer, R. (1996). Motivation: The neglected factor in instructional design. **Educational Technology**, 63 (3): 45-49.

Thaer, A. Thaer, (2016). The effect of ARCS motivational model on achievement motivation and academic achievement of the tenth-grade. **The new nducational review**, 43 (1): 68-77.

Thompson, H. (2007). Impacts of educational kinesiology activities on fourth graders' Reading Comprehension.Ed. D Dissertation, Walden University. USA.