أثر نموذج أدي وشاير في دافعيّة تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ للإنجاز في الدّراسات الاجتماعيّة دراسة شبه تجريبيّة في مدينة القدموس

مصطفى شاهين ابو شاهين * **د. رغداء مالك نصور** **

الملخّص

هدفت الدّراسة إلى تعرّف أثر نموذج أدي وشاير في دافعيّة تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ للإنجاز في الدّراسات الاجتماعيّة، والفرق في ذلك بين التّلاميذ تبعاً لمتغيّر الجنس. ولتحقيق ذلك، اعتمد الباحث المنهج شبه التّجريبيّ، وأعدّ خطّة درسيّة وفق نموذج أدي وشاير في وحدة "مجتمعي" من كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس، كما اعتمد مقياساً للدّافعيّة للإنجاز وتحقّق من خصائصه. تكوّنت عيّنة البحث من (67) تلميذاً وتلميذة من مدرسة الشّهيد صفوان يوسف للتّعليم الأساسيّ في مدينة القدموس، مقسّمين إلى مجموعة تجريبيّة وأخرى ضابطة. أظهرت النّتائج وجود أثر كبير لنموذج أدي وشاير في دافعيّة تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ للإنجاز، مع عدم وجود فروق بين الجنسين في ذلك. وجرى، بناءً على ذلك، الخروج ببعض المقترحات.

الكلمات مفتاحيّة: نموذج أدي وشاير، دافعيّة الإنجاز.

* طالب دكتوراه في قسم تربية الطّفل، كلّيّة التّربية، جامعة تشرين. Mostafa.abushaheen@tishreen.edu.sy

** أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التّدريس، كليّة التربية، جامعة تشرين. Ragda.nassor@tishreen.edu.sy

The Effect of Adey & Shayer Model on Fifth graders' Achievement Motivation in Social Studies A Quasi-Experimental Study in AlKadmous City

Mostafa Shaheen AbuShaheen*

Dr. Ragdaa Malek Nassor**

Abstract

This study aims to investigate the effect of Adey & Shayer Model on fifth graders' achievement motivation in Social Studies, and the related sex differences. Hence, the researcher adopted the quasi-experimental method, preparing lessons plans based on Adey & Shayer Model, and adopting an achievement motivation scale. The sample consisted of (67) pupils from Martyr Safwan Yousef school in AlKadmous city and was divided into experimental and control groups. Results show a large effect size of Adey & Shayer Model on fifth graders' achievement motivation, with no significant sex differences. Many suggestions were proposed.

Keywords: Adey & Shayer Model, achievement motivation.

* PhD student at Child Education Department, Faculty of Education, Tishreen University. Mostafa.abushaheen@tishreen.edu.sy.

** Assistant professor at Curricula and Teaching Method Department, Faculty of Education, Tishreen University. Ragda.nassor@tishreen.edu.sy.

المقدّمة:

تتّفق الأدبيّات التّربويّة على أنّ معطيات القرن الحاليّ مثّلت نقطة الانطلاق الّتي بدأ منها التّربويّون عملهم للتّأسيس لفلسفة تربويّة جديدة، فلم تعد الحصّة الدّرسيّة مجرّد وقت يستثمره المعلّم بتلقين المتعلّمين المادّة العلميّة عبر قناة اتّصال واحدة (من المعلّم إلى المتعلّم)، بل أصبح المتعلّم مشاركاً فاعلاً في عمليّة تعلّمه، يطرح الأفكار والتّساؤلات، ويعمل على الإجابة عنها بتوجيه وتيسير من المعلّم، وبتعاون وتشارك للأفكار مع زملائه.

كما أنّ الضّغوط ازدادت – بالمقابل– على المعلّمين لإعادة النّظر في أدوارهم في الغرفة الصّفيّة، والواجبات الّتي تتضمّنها مهنة التّعليم أساساً (Finley,2000)، بما يساعد على تحقيق المعايير الجديدة للتّعليم.

لقد وجد التّربويّون في النّظريّة البنائيّة Constructivism سبيلاً لتحقيق تلك المعايير؛ نظراً لتركيزها على المتعلّم لبناء معرفته بذاته بالاعتماد على معارفه السّابقة؛ إذ تقوم البنائيّة على إتاحة الفرص والخبرات للتّلاميذ للإنخراط المباشر في عمليّة التّعلّم، ومراجعة معرفتهم وبنائها بأنفسهم، ومن ثمَّ حثّهم على ممارسة مهاراتهم في التّفكير من خلال مشكلات العالم الحقيقيّة، والّذي يعدّ من أفضل الطّرق لتنمية التّفكير وفقاً لجنسن (2007)، وهذا ما نراه في نموذج أدي وشاير Adey & Shayer Model للتّسريع المعرفيّ[1] والّذي يتيح ممارسة التّفكير من خلال عمل المجموعات وتنفيذ أوراق العمل الّتي تساعدهم على تنظيم أفكارهم وتوجيهها وتحديد أسسها المنطقيّة، وذلك تأسيساً على أفكار بياجيه وفيغوتسكي في مساندة المتعلّم للانتقال من مرحلة التّفكير الحسّيّ إلى مرحلة التّفكير المجرّد، وهو ما يجعل المتعلّم يتولّى جزءاً مهمّاً من مسؤوليّة تعلّمه، وصولاً لتحقيقه النّجاح داخل المدرسة وخارجها.

[1] بالرّغم من شيوع هذه التّسمية، إلّا أنّها تغيّرت في السّنوات القليلة الأخيرة إلى "هيّا نفكّر Let's Think"؛ كون أنّ تسمية "تسريع" تميل إلى الميكانيكيّة أكثر، مجافيةً بذلك الطّبيعة البشريّة.

إنّ تحقيق هذا النّجاح يحتاج، إلى جانب وجود طريقة تعليم مناسبة، اهتماماً بالعوامل الأخرى الّتي تعزّز حدوث هذا النّجاح والّتي تفسّر جزءاً مهمّاً منه، كالدّافعيّة للإنجاز Achievement motivation الّتي يتناولها البحث الحاليّ، إذ تؤدّي الدّافعيّة للإنجاز دوراً مهمّاً في تحفيز سلوك المتعلّم وإثارة أفكاره الإبداعيّة وتوجيهه للتّخطيط للأهداف المرغوبة ومتابعتها، إلى جانب حثّه على متابعة بذل الجهد بالرّغم من الصّعوبات الّتي يمكن أن تعترضه، وهو ما يتبدّى في تأثيرها في الطّريقة الّتي ينجز بها الفرد المهام، وتأثيرها في معظم سلوكاته وأفكاره (Rabideau, 2005)، ومن ثمَّ كانت مؤشّراً دالّاً على نجاح المتعلّم وتحصيله.

إنّ كون الدّافعيّة حالة داخليّة لدى المتعلّم، كجزء من البناء المتكامل لشخصيّة المتعلّم، يجعلها مرتبطة بالعديد من العوامل الدّاخليّة والخارجيّة الّتي تتحكّم في مستواها واتّجاهها، إذ تتأثّر دافعيّة المتعلّم بالبيئة الصّفيّة والمناهج وغيرها من العوامل الخارجيّة (Erdoğan & Tunaz, 2012)، إلى جانب تأثّرها بعوامل داخليّة كبعض أنماط التّفكير (Fan & Zhang, 2009). وهذا ما يُكسب أهميّة لدراسة أثر نموذج أدي وشاير في الدّافعيّة للإنجاز، لاسيّما مع ما أشارت له الدّراسات من أثر محتمل لطرائق التّعليم على الدّافعيّة لدى المتعلّمين (Wouters & Oostendorp, 2016).

تأسيساً على ما سبق، يتناول البحث الحاليّ أثر نموذج أدي وشاير على دافعيّة تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ للإنجاز في الدّراسات الاجتماعيّة، بما يمكن أن يساعد في تعزيز الأدلّة المتوفّرة حول النّموذج وتطبيقاته.

مشكلة البحث:

تمثّل جهود التّطوير الّتي بذلتها وتبذلها وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة انعكاساً لذلك التّوجّه العالميّ لإجراء إصلاحات تربويّة تقود إلى تحقيق الغايات المعاصرة للتّربية. وهذا ما يظهر في معايير المناهج المطوّرة الّتي شدّدت على نقل مركز العمليّة التعليميّة التّعلّميّة من المعلّم إلى المتعلّم، ليكون الأخير مفكّراً قادراً على حلّ المشكلات

واتّخاذ القرارات، يمتلك روح المبادرة والتّعلّم والنّقد الذّاتيّين. وهو ما عاد وأكّد عليه مؤتمر التّطوير التّربويّ في توصياته، بدعوته لإكساب المتعلّمين مهارات التّفكير النّاقد والتّعلّم الذّاتيّ بما يعزّز مهارات التّعلّم لديهم، وذلك عبر اعتماد الطّرائق التّفاعليّة والكشفيّة في مختلف الأساليب التّعليميّة التّعلّميّة (وزارة التربية، 2019).

إنّ الحاجة لبلوغ تلك الأهداف تتعزّز في ضوء الواقع الّذي تؤكّد الدّراسات أنّ الانتقال فيه نحو الغايات المرغوبة لم ينضج بعد، فالمتعلّم ما يزال يفتقد للعديد من المهارات في التّفكير (جناد، 2018؛ حمدان وعباس، 2014؛ منصور وعلي، 2010)، كما أنّ المعلّم ما يزال يمارس أدواره التّقليديّة. وهذا ما تحقّق منه الباحث من خلال خبرته في الميدان ودراسات سابقة قام بها، إذ لاحظ غلبة الطّرائق التقليديّة في تعليم الدّراسات الاجتماعيّة بين المعلّمين، وعدم إتاحتهم الفرصة الكافية للمتعلّم للمشاركة والتّفكير حتّى في الأنشطة الّتي تتطلّب ذلك، وإملاء الإجابات الموحّدة على المتعلّمين بخلاف ما أوصت به المناهج المطوّرة، إلى جانب غلبة أسئلة التّذكّر على التّقويمات.

كلّ هذا أدّى إلى انخفاض دافعيّة المتعلّم للتّعلّم والإنجاز لاسيّما في الدّراسات الاجتماعيّة، إذ أظهر المتعلّمون في عدّة دراسات محلّيّة، مثل دراسة جناد وآخرون (2020)، عدم تفضيلهم للدّراسات الاجتماعيّة، بما يعزّز الحاجة إلى وجود طرائق تجعل المتعلّم أقرب من المادّة، يُقبل على تعلّمها ويبادر للمشاركة في أنشطتها، ويسعى لتحقيق الأفضل فيها. وهذه ضرورة تزداد إلحاحاً في ضوء ما أظهرته الدّراسات من أنّ المتعلّمين ذوي الدّافعيّة المرتفعة للإنجاز يحصّلون بمستوى أعلى من زملائهم ذوي الدّافعيّة المنخفضة (Awan et al.,2011) كما يمتلكون تقديراً أعلى للذّات (Nwankwo et al., 2013)، إلى جانب علاقة الدّافعيّة للإنجاز بالكفاءة الذّاتيّة المدركة (Liu & Cheng, 2018).

يمثّل نموذج أدي وشاير استجابةً لتلك الدّعوات والمشكلات، من خلال فلسفته القائمة على تفعيل دور المتعلّم وحثّه على إعمال عقله والبحث عن الأسس المنطقيّة لأفكاره، إذ جاء الانتشار الواسع لتبنّي نموذج أدي وشاير في التّعليم حصيلةً للنّتائج المهمّة الّتي

أثبتتها الدّراسات المتعدّدة، والّتي طُبّق النّموذج فيها على فئات عمريّة متنوّعة وضمن سياقات مختلفة (محمد، 2012؛ الموجى، 2017؛ Adey et al., 2002; Finau et al, 2016) وهي دراسات دعت لإجراء المزيد من الأبحاث على النّموذج، لاسيّما في البيئتين العربيّة والمحلّيّة حيث ما تزال الأبحاث على النّموذج ضمن الدّراسات الاجتماعيّة في بداياتها.

بناءً على ماسبق، يمكن تحديد مشكلة البحث بالسّؤال الآتي:

ما أثر نموذج أدي وشاير في دافعيّة تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ للإنجاز في الدّراسات الاجتماعيّة؟

أهداف البحث:

يهدف الباحث الحاليّ إلى تعرّف أثر نموذج أدي وشاير في دافعيّة تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ للإنجاز في الدّراسات الاجتماعيّة، والفرق في ذلك بين التّلاميذ تبعاً لمتغيّر الجنس.

أهميّة البحث:

تأتي أهميّة البحث الحاليّ من إمكانيّة أن:

- يمثّل استكمالاً للدّراسات المحلّيّة حول نموذج أدي وشاير، لاسيّما في ظلّ ندرة الدّراسات حول النّموذج محلّيّاً؛ إذ تكاد تكون دراستا يوسف والنعيمي (2017) والنعيمي (2018) الوحيدتان في هذا الإطار.
- يمثّل استجابة لما تنادي به التّربية المعاصرة من ضرورة الاهتمام بالعوامل المرتبطة بالمتعلّم بحدّ ذاته كسبيل لتحسين مخرجات التّعلّم. خاصّة مع الاهتمام المتأخّر بمساهمة الدّافعيّة في ذلك (Augustyniak et al., 2016).
- يساعد معلّمي الدّراسات الاجتماعيّة على ملاقاة المعايير الجديدة للمادّة، وذلك من خلال تعريفهم بنموذج جديد يحقّق أهدافهم، وتزويدهم بأمثلة تطبيقيّة توضّح لهم صياغة الدّروس وفق نموذج أدي وشاير.

- يلفت انتباه المعلّمين إلى ضرورة الاهتمام بدافعيّة المتعلّمين للإنجاز، لاسيّما في مرحلة التّعليم الأساسيّ، وإمكانيّة استثمار نموذج أدي وشاير في التّأثير بتلك الدّافعيّة، بما يساعدهم على تحقيق مخرجات أفضل للتّعليم.
- يساعد التّربويّين والباحثين على تخطيط برامج التّدخّل التّربويّة، وبرامج الإعداد والتّدريب للمعلّمين.
- يفتح مجالاً أمام دراسات أخرى على النّموذج في مراحل ومتغيّرات أخرى، لاسيّما وأنّه يقدّم نموذجاً للباحثين يمكّنهم من إجراء تلك الدّراسات.

فرضيّات البحث:

تمّ اختبار الفرضيّات الآتية عند مستوى دلالة (5%):

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطيّ درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة في القياسين القبليّ والبعديّ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطيّ درجات تلاميذ المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في القياس البعديّ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطيّ درجات ذكور وإناث المجموعة التّجريبيّة في القياس البعديّ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز.

منهج البحث:

اتّبع الباحث المنهج شبه التّجريبيّ quasi-experimental؛ لملاءمته لأهداف البحث. يتضمّن تصميم البحث استخدام مجموعة تجريبيّة وأخرى ضابطة، يتمّ اختبارهما قبليّاً في الدّافعيّة للإنجاز؛ للتّحقّق من تكافؤهما، مع ضبط المتغيّرات غير التّجريبيّة والعوامل المرتبطة بتنفيذ التّجربة. ليجري بعدها إدخال المتغيّر التّجريبيّ (المستقلّ)، بحيث تتعلّم المجموعة التّجريبيّة وحدة "مجتمعي" وفق نموذج أدي وشاير، بينما تتعلّمها المجموعة الضّابطة بالطّريقة الاعتياديّة. وفي نهاية دروس الوحدة، يُعاد قياس الدّافعيّة للإنجاز للمجموعتين.

متغيّرات البحث:

- المتغيّر المستقلّ: طريقة التّعليم: نموذج أدي وشاير والطّريقة الاعتياديّة.
- المتغيّر التّابع: الدّافعيّة للإنجاز.

حدود البحث:

- **الحدود البشريّة:** عيّنة مؤلّفة من (67) تلميذاً وتلميذة من الصّفّ الخامس الأساسيّ في مدينة القدموس.
- **الحدود الزّمانيّة:** أجري البحث في الفصل الأوّل من العام الدّراسيّ 2021/2020.
- **الحدود المكانيّة:** أُجري البحث في مدرسة الشّهيد صفوان يوسف الرّسميّة في مدينة القدموس.
- **الحدود الموضوعيّة:** يقتصر هذا البحث على الوحدة الرّابعة من كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ (وحدة مجتمعي) بدروسها السّبعة، والواقعة ضمن مقرّرات الفصل الأوّل.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائيّة:

الأثر Effect:

هو "محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم" (شحاتة والنجار، 2003، ص22). وحجم الأثر في التّجارب هو "حجم النّتائج التّجريبيّة ممثّلة رقميّاً" (Colman, 2015, p.236). ويعرّفه الباحث إجرائيّاً بأنّه التّغيّر الحاصل في دافعيّة تلاميذ الصّفّ الخامس للإنجاز في الدّراسات الاجتماعيّة، كما يرصده المقياس المعتمد، بعد مرورهم بالخبرة التّعليميّة الّتي تمثّلها الدّروس المعدّة وفق نموذج أدي وشاير والطّريقة الاعتياديّة. ويحسب في هذا البحث وفق معادلة d لكوهين.

نموذج أدي وشاير Adey & Shayer Model :

يُعرّف أدي (Adey, 1999) النّموذج بأنّه "مدخل في التّعليم منبثق من الأبحاث في النّموّ المعرفيّ، وعلى نحو رئيس أعمال بياجيه Piaget وفيغوتسكي Vygotsky. يهدف البرنامج إلى تطوير عمليّات تفكير التّلاميذ عبر تسريع التّقدّم نحو مهارات التّفكير العليا أو ما سمّاه بياجيه "العمليّات المجرّدة" (p.3). ويعرّف الباحث نموذج أدي وشاير في الدّراسات الاجتماعيّة إجرائيّاً بأنّه: مجموعة من الإجراءات القائمة على حلّ المشكلات في سياق اجتماعيّ، والّتي تهدف إلى تنمية دافعيّة تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ للإنجاز في الدّراسات الاجتماعيّة، وذلك بالاعتماد على خمسة مرتكزات، هي: االتّهيئة الحسّيّة، والتّضارب المعرفيّ، والبناء الاجتماعيّ، والتّفكير في التّفكير، والتّجسير.

الدّافعيّة للإنجاز Achievement Motivation :

يعرّف هنري موراي H. Murray الدّافعيّة للإنجاز بأنّها: "الرّغبة في تحقيق التّميّز في الإنجاز، وفي إتقان المهارات، وفي تجاوز الصّعوبات الّتي تقف عائقاً أمام نجاح الفرد" (Roeckelein,1998,p.5). ويعرّفها الباحث إجرائيّاً بأنّها ميل تلميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ لتحقيق الامتياز في أهدافه، بما يتضمّنه ذلك من إصرار على العمل في مواقف صعبة، وبالاعتماد على ذاته. وتُقاس بالدّرجة الّتي يحصل عليها التّلميذ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز المعتمد في البحث الحاليّ.

الدراسات السابقة:

يعرض الباحث فيما يأتي دراسات سابقة على علاقة بموضوع البحث الحاليّ، مقسّماً إيّاها إلى محورين، رُتّبت دراسات كلّ محور زمنيّاً من الأقدم إلى الأحدث.

دراسات تناولت نموذج أدي وشاير:

أجرت أبو حجلة (2007) دراسةً في فلسطين هدفت إلى تعرّف أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع. ولتحقيق ذلك، أعدّت الباحثة خطّة درسيّة وفق نموذج تسريع تعليم

العلوم، واختباراً تحصيليّاً، مع مقياس لدافعيّة الإنجاز، وثان لمفهوم الذّات العامّ، وثالث لقلق الاختبار. وطبّقت الباحثة الأدوات على عيّنة مؤلّفة من (137) طالباً وطالبة في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة. كشفت النّتائج وجود فروق دالّة بين المجموعتين فقط بالتّحصيل ومفهوم الذّات، وذلك لصالح التّجريبيّة، وثبات ذلك في القياس المؤجّل، مع عدم وجود دور للجنس. وأجرى فينو وآخرون (Finau etal.,2016) في تونغا دراسة بعنوان "آثار برنامج تسريع معرفيّ في الرّياضيّات على تحصيل التّلاميذ ودافعيّتهم"، استخدم فيها الباحثون برنامج التّسريع المعرفيّ في مادّة الرّياضيّات (CAME) بعد تقنينه على البيئة المحلّيّة، إلى جانب استخدام اختبار تحصيليّ للقياس القبليّ والبعديّ، إلى جانب تبنّي مقياس (SALE: Students' Adaptive Learning Engagement) لقياس الدّافعيّة، متبوعةً بمقابلة لتعرّف خبرة التّلاميذ في المشاركة في البرنامج، ومقياس للتّنظيم الذّاتيّ. وقد طبّقت هذه الأدوات على عيّنة مؤلّفة من (338) طالباً وطالبة في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة من مدارس تونغا الرّيفيّة التّابعة للكنيسة. أظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسّطيّ درجات طلبة المجموعتين في الاختبارات الثّلاث، لصالح المجموعة التّجريبية الّتي اتّبعت برنامج التّسريع المعرفيّ. وأجرى يوسف والنعيمي (2017) دراسة في سورية هدفت إلى استقصاء فاعليّة انموذج التّسريع المعرفيّ لأدي وشاير في اتجاهات تلاميذ الصّفّ الرّابع نحو مادّة الدّراسات الاجتماعيّة. إذ صمّمت الباحثة دروساً وفق نموذج التّسريع المعرفيّ من الوحدة الرابعة من كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الرّابع، وبنت مقياساً للاتجاهات. وطبّقت الدّروس مع المقياس على عيّنة مؤلّفة من (78) تلميذاً وتلميذة من الصّفّ الرّابع الأساسيّ في مدينة دمشق في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة. وقد أظهرت النّتائج فاعليّة النّموذج في تنمية اتجاهات ايجابيّة لدى تلاميذ الصّفّ الرّابع نحو مادّة الدّراسات الاجتماعيّة. كما أجرت النعيمي (2018) دراسةً أخرى بعنوان: فاعلية أنموذجي "4MAT" والتسريع المعرفي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي. وفيه صمّمت الباحثة

خطّة درسيّة وفق النّموذجين المذكورين، وأُعدّت اختباراً لمهارات التّفكير وآخر للتّحصيل الدّراسيّ، إلى جانب اختبار للاتّجاهات. تكوّنت عيّنة البحث من (108) تلميذاً وتلميذة من الصّفّ الرّابع من مدارس مدينة دمشق الرّسميّة في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة. أظهرت النّتائج فاعليّة النّموذجين في تنمية مهارات التّفكير ورفع مستوى التّحصيل.

دراسات تناولت الدّافعيّة للإنجاز:

أجرت أبو هدروس والفرا (2011) دراسة في فلسطين بعنوان "أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى الدافعية للإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم"، صمّم فيها الباحثان دليلاً لاستخدام استراتيجيّات التّعلّم النّشط، إلى جانب مقياس للدّافعيّة للإنجاز وآخر للثّقة بالنّفس من إعدادهما. وقد تألّفت عيّنة البحث من (80) تلميذاً في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة.

أظهرت النّتائج وجود أثر كبير لاستراتيجيّات التّعلّم النّشط في التّحصيل الدّراسيّ، ومتوسّط في الثّقة بالنّفس، ودون المتوسّط في الدّافعيّة للإنجاز.

كما أجرى بارتوفي ورضائي (Partovi & Razavi,2019) في إيران دراسة بعنوان: "أثر التّعلّم القائم على الألعاب في الدّافعيّة للإنجاز الدّراسيّ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة" صمّم فيها الباحثان خطّة تعليميّة قائمة على لعبة ميشا وكوشا، ومقياساً للدّافعيّة (ISM: Inventory of School Motivation scale)، طبّقاه على عيّنة مؤلّفة من (60) تلميذاً وتلميذة في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة. أظهرت النّتائج فاعلية التّعلّم القائم على الألعاب في تحسين دافعيّة التّلاميذ للإنجاز الدّراسيّ. وقد أجرى يوسف (Yousef, 2021) دراسة في مصر بعنوان: "التّعليم المدعّم بتقنيّة الواقع المعزّز والتّحصيل والدّافعيّة والتّفكير الإبداعيّ لدى أطفال الصّفوف الأولى في المدرسة الابتدائيّة"، حيث استخدم الباحث برنامجاً للواقع المعزّز، ومقياساً للدّافعيّة واختباراً للتّحصيل في الرّياضيّات (الهندسة)، وطبّقها على عيّنة مؤلّفة من (62) تلميذاً وتلميذة في المجموعتين التّجريبيّة

والضّابطة. وقد بيّنت النّتائج وجود فروق دالّة بين المجموعتين في الدّافعيّة والتّفكير الإبداعيّ فقط دون التّحصيل، وذلك لصالح المجموعة التّجريبيّة.

مناقشة الدّراسات السّابقة:

تظهر الدّراسات المعروضة الأثر الّذي يمكن أن تلعبه طريقة التّعليم في الدّافعيّة للإنجاز، مع وجود اختلاف في ذلك بين الدّراسات، وبما يمكن أن يعزا للتّباين في الطّرائق المستخدمة. أمّا لجهة نموذج أدي وشاير، فتظهر الدّراسات فاعليّة النّموذج في العديد من المتغيّرات، كالتّحصيل، ومهارات التّفكير (النعيمي، 2018)، والاتّجاهات (يوسف والنعيمي، 2017) والدّافعيّة (Finau et al. ,2016)، مقابل عدم فاعليّته في الدّافعيّة للإنجاز وفق ما أظهرت دراسة أبو حجلة (2007).

تظهر الّدراسات السّابقة – أيضاً– قلّة الدّراسات المحلّيّة الّتي تناولت نموذج أدي وشاير، إلّا أنّ المتوفّر منها (يوسف والنّعيمي، 2017؛ النعيمي، 2018) يشترك مع البحث الحاليّ في تناوله للنّموذج في الدّراسات الاجتماعيّة، وهو ما يجعل من هذا البحث استكمالاً لدراسة النّموذج على المستوى المحلّيّ. كما سمح ذلك للباحث بالاستفادة منها في إعداد الخطط الدّرسيّة في الدّراسات الاجتماعيّة. وهي استفادة تتّصل مع باقي الأبحاث الّتي هدفت إلى تعرّف أثر طريقة تعليميّة في الدّافعيّة للإنجاز، إذ سمحت للباحث بالاستفادة منها لجهة تعرّف تصميم البحث والمقاييس المستخدمة وطريقة استخلاص النّتائج، لكونها تتقاطع مع البحث الحاليّ في المنهج والمتغيّرات وحتّى في المرحلة العمريّة المستهدفة، كما في دراستيّ بارتوفي ورضائيّ (2019) والنعيمي (2018).

الإطار النّظريّ:

نموذج أدي وشاير:

تعرّف ميلر وزميلتيها نموذج أدي وشاير بأنّه برنامج مُصمّم ليوضّح للمعلّمين كيفيّة تحفيز النّموّ المعرفيّ للتّلاميذ وتنمية قدرتهم على فهم المادّة (Millar et al., 2014, p.2). وتعرّف أبو حجلة (2007، ص7) النموذج بأنّه: "مجموعة من الأنشطة العلميّة، صُمّمت بطريقة تجعل الطّالب نشطاً يحلّل ويستنتج ويحلّ المشكلات من خلال إجراء التّجارب، ومناقشة أوراق العمل مع زملائه... وربط المعلومة العلميّة مع الحياة العمليّة". بالتّالي، فإنّ النّموذج يسعى إلى تحفيز وتطوير قدرة التّلاميذ على التّفكير بعيداً عمّا يمكن للنّضج تحقيقه، بما يمكن أن يساعدهم على الوصول مسبقاً إلى مرحلة العمليّات المجرّدة، والّتي تحدّث بياجيه بوصول الطّفل إليها بعمر 12 عاماً تقريباً. بما تتميّز به من قدرة الطّفل على ممارسة عمليّات التّفكير المجرّدة، وتوظيف الرّموز، والاعتبار لأكثر من متغيّر في آن واحد (Ikiugu & Ciaravino, 2007)، ومن ثمَّ تمكينهم من المشاركة الفعّالة في المنهاج.

يظهر من التّعريفات السّابقة أنّ للتّلميذ الحصّة الأكبر في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وفق نموذج أدي وشاير مقابل الدّور التّوجيهيّ للمعلّم، بما يتوافق والرّؤية المعاصرة للتّعليم؛ إذ يتولّى التّلميذ البحث عن المعلومة وتنظيمها وعرضها وتبادل الأفكار مع زملائه ومراجعة طرائق تفكيره، فيما يتولّى المعلّم طرح المسائل الّتي تثير التّضارب المعرفيّ وإدارة الحوار والنّقاش بين التّلاميذ وتشيجعهم على التّفكير وتنظيم العمل، وهو ما سيتّضح تالياً عند الحديث عن مرتكزات النّموذج.

مرتكزات النّموذج:

يقوم نموذج أدي وشاير على خمسة مرتكزات، هي:

- **التّهيئة الحسّيّة** concrete preparation: يقوم المعلّم في هذه المرحلة بتوضيح طبيعة النّشاط، من حيث المشكلة الّتي يجب على التّلاميذ تناولها، والمفردات الواردة فيها، والمقصود بكلّ مصطلح، وحتّى طبيعة الأدوات المستخدمة في حال وجودها.
- **التّضارب المعرفيّ** cognitive conflict: وهي ترتبط بفلسفة فيغوتسكي، لاسيّما "منطقة النّمو القريبة" الّتي سبق ذكرها؛ إذ تُعرض على التّلميذ مشكلة لا يمكنه حلّها أو فهمها بنفسه بسهولة، فيحدث تباين بين معرفته وخبرته الحاليّة أو بين عدّة بنى معرفيّة، ممّا يدفعه إلى محاولة إلغاء هذا التّباين عبر مساعدة منظّمة من زملائه أو شخص بالغ (المعلّم في هذه الحالة).
- **البناء الاجتماعيّ** Social construction: وهو يحدث عندما يعمل التّلاميذ في مجموعاتهم، ويتناقشون في تطوير فهمهم وشروحاتهم للمشكلات المعروضة. وهنا يلعب المعلّم دوراً رئيساً في تحفيز التّلاميذ على العمل الجماعيّ المنظّم، وتشجيعهم على التّفكير والاعتبار للوجوه المتعدّدة للمشكلة.
- **التّفكير في التّفكير (التّفكير ما وراء المعرفيّ)** Metacognition: تهدف هذه المرحلة إلى منح التّلاميذ سيطرة أكبر على تفكيرهم، عبر جعلهم واعين بطريقة تفكيرهم، ومن ثمَّ زيادة قدرتهم على تطويره وتحسين نتاجاته.
- **التّجسير** Bridging: هي المرحلة الّتي يجري نقل ما تمّ تعلّمه في الدّرس إلى سياقات أخرى، من خلال تطبيق الأفكار وطرائق التّفكير الّتي تمّت دراستها في موادّ ومواقف أخرى.

إنّ ما يجب الانتباه له حيال تلك المرتكزات أنّها ليست خطّيّة، بمعنى أنّها لا تتبع ترتيباً موحّداً، ويمكن للمعلّم العودة إلى أيّة مرحلة عندما يرى حاجةً لذلك، وهو ما يجعل من نموذج أدي وشاير نموذجاً مرناً، يناسب المتعلّمين والموادّ المختلفة.

الدّافعيّة للإنجاز:

يعدّ هنري موراي أوّل من تحدّث عن الدّافعيّة للإنجاز، معرّفاً إيّاها بعبارات: "إكمال أمر صعب... والقيام بذلك باستقلاليّة قدر الإمكان. التّغلّب على المصاعب، وتحقيق مستوى عال من المعايير، وأن يقدّم الفرد أفضل ما لديه، متجاوزاً الآخرين. وأن يزيد تقديره لذاته عبر الممارسة النّاجحة للموهبة" (كما ورد في Brunstein & Heckhausen, 2008, p.137). وقد حدّد ماكليلاند McClelland الدّافعيّة للإنجاز بأنّها استعداد ثابت نسبيّاً في الشّخصيّة، يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح يترتّب عليه نوع من الإرضاء (كما ورد في الرابغي، 2015، 156).

ويعرّف سيه (Hsieh, 2011, p. 20) الدّافعيّة للإنجاز بأنّها: "الحاجة للإتقان في أداء المهام، بصرف النّظر عن المردود".

يعرّف الباحث من جهته الدّافعيّة للإنجاز بأنّها: سمة شخصيّة تدفع الفرد للمثابرة وبذل الجهد في سبيل تحقيق أهدافه بدرجة من التّميّز. وهذه التّعريفات بمجملها توضّح وجود عدّة مكوّنات للّدافعيّة للإنجاز، هي: الشّعور بالمسؤوليّة، السّعي نحو التّفوّق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والمثابرة، والشّعور بأهميّة الزّمن، والتّخطيط للمستقبل.

يتوسّع آتكنسون وزملاؤه في دراسة الدّافعيّة للإنجاز، مميّزين نوعين من هذه الدّافعيّة: الأولى هي دافع الفرد لينجز ويحقّق أهدافه بنجاح، وهو بذلك يتمتّع بخصائص عدّة، منها: الميل للعمل في مواقف صعبة باستقلاليّة، الاهتمام بتحقيق الامتياز كهدف بحدّ ذاته، والإصرار كبير على تحقيق الأهداف الّتي يعرف قدرته على النّجاح فيها، مع اهتمامه بالأهداف المستقبليّة، وبالتّالي يكون احتمال فشله أقلّ. أمّا النّوع الثّاني، فهو دافع الفرد ليتجنّب الفشل، وهو يتضمّن مخاوف من نتائج الفشل، ونقداً للذّات، وتشتيتاً للانتباه، وتسارعاً في ضربات القلب، وغيرها من المؤشّرات الّتي تؤدّي بمجموعها إلى تراجع في أداء الفرد. إنَّ كلا النّوعين موجودين لدى معظم النّاس، لكن نوع الرّغبة السّائدة (النّجاح أم الفشل) هي الّتي تحكم نوع الدّافع الموجود.

تكمن أهميّة الدّافعيّة للإنجاز في أنّها تفعّل قدرات الفرد باتّجاه أهدافه، ومن ثمّ تُعدّ الدّافعيّة للإنجاز أساساً من أسس الحياة الجيّدة؛ لأنّها تساعد الأفراد على الاستمتاع بحياتهم وامتلاك شعور السّيطرة على بيئتهم، وذلك من خلال تعيينهم لأهداف متوسّطة تقع في حدود قدراتهم. وبالنّسبة للتّلاميذ، تساعد تنمية الدّافعيّة للإنجاز لديهم على تحقيق التّعلّم الفعّال، وإطلاق الأنشطة الإبداعيّة الّتي تحقّق تميّزهم (Schunck, 2004)؛ وهذا ما يفسّر ضرورة الاهتمام بالدّافعيّة لدى المتعلّمين. وبالنّسبة للأطفال، يمكن للطّفل أن يطوّر دافعاً للإنجاز عندما يكون موجوداً في بيئة يحظى بها بالتّشجيع من قبل الوالدين والمعلّم وغيرهم، يُنمّى فيها حسّ المسؤوليّة والاعتماد على الذّات، وتُربط فيها نجاحات الطّفل بقدراته وجهوده الّتي يبذلها، بما يخلق لديه إيماناً بتلك القدرات، ويعزّز دافعيّته للإنجاز أكثر.

يظهر ممّا سبق الدّور الّذي تلعبه كلّ من الأسرة والمدرسة في تعزيز أو كبح دافعيّة التّلميذ للإنجاز، وضرورة وعيهم بمسؤوليّة هذا الدّور. كما تتضّح أهميّة إجراء الدّراسات وتصميم البرامج الّتي تستهدف تنمية دافعيّة التّلاميذ، على غرار ما هو الأمر في البحث الحاليّ، بما يساعدهم على تحقيق النّجاح داخل المدرسة وخارجها.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث وعيّنته:

يتألّف مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ المسجّلين في المدارس الرّسميّة التّابعة لمديريّة التّربية بطرطوس للعام الدّراسيّ 2021/2020، والبالغ عددهم (20036) تلميذاً وتلميذة حسب إحصائيّة المديريّة. أمّا عيّنة البحث، فتكوّنت من (67) تلميذاً وتلميذة، من مدرسة الشّهيد صفوان يوسف للتّعليم الأساسيّ الّتي تمّ اختيارها قصديّاً؛ كون الباحث معلّم فيها، وجرى اختيار شعبتين عشوائيّاً من الصّفّ الخامس لتمثّلان المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة. ويوضّح الجدول (1) توزّع أفراد العيّنة بحسب المجموعة والجنس.

الجدول (1): توزّع أفرد عيّنة البحث حسب المجموعة والجنس

المجموعة	ذكور	إناث	العدد الكلّيّ
المجموعة التّجريبيّة	16	18	34
المجموعة الضّابطة	19	14	33
المجموع	35	32	67

اختيار المحتوى وتحليله:

اختار الباحث، بعد اطّلاعه على محتوى كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ، الوحدة الرّابعة منه، والّتي جاءت بعنوان "مجتمعي"، والّتي تندرج ضمن مقرّرات الفصل الأوّل. وقام بتحليلها بهدف تحديد النّقاط التّعليميّة وتصميم البرنامج التّعليميّ، حيث شملت عيّنة التّحليل جميع دروس وحدة "مجتمعي" السّبعة، بمحتوياتها المختلفة (باستثناء الصّور والرّسوم)، وحدّد الباحث المفهوم والحقيقة والتّعميم كفئات للتّحليل، وذلك بعد التّحقّق من صدق بطاقة التّحليل بعرضها مع نسخة من الوحدة المستهدفة على مجموعة من المحكّمين. كما تحقّق الباحث من ثبات التّحليل عبر الأفراد، بالطّلب من باحثة أخرى تحليل محتوى الوحدة، حيث تراوح معامل الثّبات لهولستي لفئات التّحليل بين (0.83) و(0.98)، فيما بلغ معامل الارتباط ببين التّحليلين (0.96)؛ وهو ما يدلّ على ثبات جيّد للتّحليل (Lombard et al., 2002) يتيح الاعتماد عليه في البحث الحاليّ.

حدّد الباحث، بناءً على التّحليل السّابق ووثيقة المعايير الوطنيّة للمناهج ودليل الدّراسات الاجتماعيّة (المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة، 2019)، معيار كلّ درس من دروس وحدة "مجتمعي" ومؤشّرات الأداء المنبثقة عنه.

إعداد الخطّة الدّرسيّة وفق نموذج أدي وشاير:

أعدّ الباحث الخطّة الدّرسيّة لوحدة "مجتمعي" من كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ وفق نموذج أدي وشاير، حيث تضمّن كلّ درس:

جدول منظّم لتفاصيل الدّرس، يتضمّن: عنوان الدّرس وصفحاته في الكتاب، وأهدافه، ومفاهيمه الأساسيّة، وطرائق التّعليم المضمّنة فيه، وطريقة تشكيل المجموعات فيه. الهدف من هذا الجدول هو تسهيل الاطّلاع على أهمّ نقاط الدّرس في بدايته.

إجراءات الدّرس، وتتضمّن تهيئة حسّيّة يُفتتح بها الدّرس، حيث تطرح على التّلميذ أسئلة تمكّنه من تعرّف موضوع الدّرس، وتساعده على فهم المصطلحات والأفكار الجديدة والغريبة قبل شروعه بالدّرس، وهي تهيئة تتباين بين درس وآخر، بحسب مفردات وأفكار الدّرس. يليها تضارب معرفيّ يطرح فيه المعلّم المشكلة على التّلاميذ، ليقوموا بحلّها من خلال عمل المجموعات وبالاستعانة بأوراق العمل المخصّصة، حيث تشغل هذه المرحلة القسم الأكبر من الدّرس. وهي حالة يجب على المعلّم المحافظة عليها خلال الدّرس، ليدفع التّلاميذ لتفسير إجاباتهم والبحث عن أرضيّة منطقيّة لها. وهو ما يتمّ من خلال البناء الاجتماعيّ الّذي يصل فيه التّلاميذ إلى المعرفة من خلال تعاونهم مع بعضهم البعض، بما يساعد على فهمها، وذلك عبر الأسئلة التي يمكن أن تناقش شفهيّاً أو عبر ورقة عمل مخصّصة لذلك. ينتهي كلّ درس بتجسير يربط ما تمّ تناوله في الدّرس بحياة التّلميذ عبر النّشاطات المضمّنة في أوراق العمل، ويساعده على نقل أساليب التّفكير إلى سياقات جديدة. أمّا التّفكير في التّفكير، فهو يرافق باقي المراحل، ليتاح للتّلميذ مراجعة تفكيره عند كلّ نقطة في الدّرس.

قام الباحث بعد الإنتهاء من إعداد الخطط الدّرسيّة بعرضها على مجموعة من المحكّمين لتقرير مدى صلاحيّتها لجهة سلامة بنائها وملاءمتها لتلاميذ الصّفّ الخامس، وتمثيلها للمادّة العلميّة، ومناسبة التّقويم المرحليّ والنّهائيّ، والوسائل المستخدمة. وقد أفضت عمليّة التّحكيم إلى تعديلات شملت تهيئة الدّروس وبعض فقرات التّضارب المعرفيّ وبعض أنشطة أوراق العمل، إلى جانب تعديل بعض أنشطة التّقويم لتناسب الزّمن.

قام الباحث بعد إجراء التّعديلات الّتي قدّمها المحكّمون، بتطبيق البرنامج استطلاعيّاً (ثلاث دروس: أحبّ قريتي ولكن، اكتشاف التّقويم، بالعدل نرتقي) في مدرسة الشّهيد محمّد الدّالي؛ وذلك للتّحقّق من ملاءمة الأنشطة للتّطبيق على أرض الواقع ومع تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ، ولسبر الصّعوبات وتسجيل الملاحظات لأخذها بالاعتبار عند إجراء التّجربة النّهائيّة. إذ تبيّن أنّ بعض الأنشطة تأخذ وقتاً أكثر من المخطّط له، كما أنّ على الباحث منح وقت أكبر للتّلاميذ في مرحلة التّفكير في التّفكير؛ لكونهم لم يعتادوا عليها. وبذلك أصبحت الخطط الدّرسيّة جاهزة لإجراء التّجربة النّهائيّة.

مقياس الدّافعيّة للإنجاز:

وصف المقياس:

اعتمد الباحث مقياس دافعيّة الإنجاز للحامد (الحامد، 1996) أداةً للبحث الحاليّ؛ وذلك لمناسبته لأغراض الدّراسة وعيّنة البحث من تلاميذ الصّفّ الخامس، وهو مقياس مُعدّ بناءً على مقاييس سابقة كمقياس موراي، ومقياس آتكينسون وماكليلاند ، ومقياس هيرمانز. كما جرى اعتماده في دراسات سابقة، مثل دراسة المجمعي (2019). يتكوّن المقياس من (26) عبارة، تتألّف كلّ منها من شقّين (سلبيّ وإيجابيّ)، يُقابل كلّ منهما ثلاث خيارات (تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ بصورة معتدلة، تنطبق عليّ قليلاً).

يُصحّح المقياس باحتساب (6) درجات كحدّ أعلى للعبارة ودرجة واحدة كحدّ أدنى. وهذا يعني أن تتراوح درجات الاختيار الإيجابيّ في كلّ عبارة بين (4–6) درجات، بحيث ينال التّلميذ (4) درجات إذا أفاد أنّ العبارة تنطبق عليه قليلاً، و(5) درجات إذا أفاد أنّ العبارة تنطبق عليه بصورة معتدلة، و(6) درجات إذا أفاد أنّ العبارة تنطبق عليه تماماً. أمّا الاختيار السّلبيّ، فتتراوح درجاته بين (1–3) درجات، بحيث ينال التّلميذ (3) درجات إذا أفاد أنّ العبارة تنطبق عليه قليلاً، و(2) درجات إذا أفاد أنّ العبارة تنطبق عليه بصورة معتدلة، و(1) درجات إذا أفاد أنّ العبارة تنطبق عليه تماماً. وبناءً على ذلك، يمكن للدّرجة الكلّيّة للمقياس أن تتراوح بين(26) و(156) درجة (الحامد، 1996).

خصائص المقياس:

للتّحقّق من صدق المقياس، عرض الباحث المقياس على عدد من المحكّمين المختصّين، وطلب منهم مراجعة المقياس لجهة مناسبته للبيئة ولأفراد العيّنة، دون أن تسفر هذه العمليّة عن أيّ تعديل فيه.

قام كذلك الباحث بتطبيق المقياس على عيّنة من (22) تلميذاً وتلميذة من خارج عيّنة البحث؛ وذلك بهدف التّحقّق من ملاءمة ووضوح العبارات بالنّسبة للتّلاميذ والتّحقّق من باقي خصائص المقياس. حيث أشار عدّة تّلاميذ لبعض المفردات الّتي صعب فهمها عليهم، قام الباحث بتعديلها وفق ما يظهره الجدول (2).

الجدول (2): تعديلات مقياس الدّافعيّة للإنجاز

المفردة قبل التّعديل	المفردة بعد التّعديل
أشعر أنّ المواظبة على الدّوام مسؤوليّة يصعب تحقيقها.	أشعر أنّ الالتزام بالدّوام مسؤوليّة يصعب تحقيقها.
أواظب على الدّوام مهما كانت ظروفي	ألتزم بالدّوام مهما كانت ظروفي.

تحقّق الباحث من صدق الاتّساق الدّاخليّ للمقياس، وذلك بحساب الارتباط بين درجة كلّ بند والدّرجة الكليّة للمقياس، حيث كانت جميعها دالّة إحصائيّاً عند مستوى (0.05)، وتراوحت القيم بين (0.30) و(0.62). كما تحقّق الباحث من الصّدق الذّاتيّ للمقياس، الّذي يحسب بجذر معامل الثّبات (الطبيب، 1999، 293)، حيث بلغ (0.88) على اعتبار أنّ معامل الثّبات كما سيذكر لاحقاً هو (0.78). أمّا الثّبات، فجرى حساب ثبات الاتّساق الدّاخليّ، باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، حيث بلغ (0.78)؛ ممّا يدلّ على ثبات جيّد للمقياس، يساعد على إجراء البحث الحاليّ.

التّحقّق من تكافؤ المجموعتين:

تحقّق الباحث من تكافؤ المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة قبليّاً في العمر الزّمنيّ (بالأشهر) والتّحصيل في الدّراسات الاجتماعيّة بعد الحصول على ذاتيّات التّلاميذ ودرجاتهم في المادّة من أمانة سرّ مدرسة الشّهيد صفوان يوسف، وفي الدّافعيّة للإنجاز عبر تطبيق مقياس الدّافعيّة. ويوضّح الجدول (3) نتائج اختبار ت للعيّنات المستقلّة في المتغيّرات الثّلاث.

الجدول (3): الفروق بين متوسّطات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في القياس القبليّ

المتغيّر	المجموعة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجات الحرّيّة	مستوى الدّلالة	القرار
العمر الزّمنيّ	التّجريبيّة	123.82	6.181	0.712	65	0.479	غير دالّ
	الضّابطة	122.85	4.938				
التّحصيل	التّجريبيّة	15.97	4.400	0.118	65	0.906	غير دالّ
	الضّابطة	15.85	4.063				
الدّافعيّة للإنجاز	التّجريبيّة	116.00	14.253	-0.979	65	0.331	غير دالّ
	الضّابطة	119.61	15.868				

يُظهر الجدول السّابق أنّ قيم الدّلالة أكبر من (0.05)؛ ممّا يشير إلى عدم وجود فروق جوهريّة بين المجموعتين في القياس القبليّ في المتغيّرات الثّلاث.

عرض النّتائج ومناقشتها

الفرضيّة الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطيّ درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة في القياسين القبليّ والبعديّ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز.

لاختبار هذه الفرضيّة، حُسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، ثمَّ طُبّق اختبار (ت) للعيّنات المترابطة Paired samples t-test على درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة في القياسين القبليّ والبعديّ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز. كما حسب معامل d لكوهين بدلالة مربّع إيتّا للحكم على الأثر. وجاءت النّتائج على النّحو الموضّح في الجدول (4).

الجدول (4): الفرق بين متوسّطيّ درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة في القياسين القبليّ والبعديّ

القياس	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	قيمة الدّلالة	القرار	مربّع إيتا (η^2)	قيمة (d) كوهين	حجم الأثر
القبليّ	116.00	14.253	10.352-	0.000	دالّ	0.76	3.60	كبير
البعديّ	136.12	11.483						

يُظهر الجدول السّابق أن قيمة الدّلالة أصغر من (0.05)؛ ممّا يعني رفض الفرضيّة الصّفريّة وقبول الفرضيّة البديلة القائلة بوجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطيّ درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة في القياسين القبليّ والبعديّ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز، وذلك لصالح القياس البعديّ. ويستدلّ من ذلك على وجود أثر إيجابيّ لنموذج أدي وشاير في رفع مستوى الدّافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ الخامس، وهو ما يؤكّده حجم الأثر الكبير ($d = 3.60$).

الفرضيّة الثّانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطيّ درجات تلاميذ المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في القياس البعديّ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز.

لاختبار هذه الفرضيّة، حُسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، ثمَّ طُبّق اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة Independent samples t-test على درجات تلاميذ المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في القياس البعديّ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز. كما حسب معامل d لكوهين بدلالة مربّع إيتّا للحكم على الأثر. وجاءت النّتائج على النّحو الموضّح في الجدول (5).

الجدول (5): الفرق بين متوسّطيّ درجات تلاميذ المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في القياس البعديّ

المجموعة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	قيمة الدّلالة	القرار	مربّع إيتا (η^2)	قيمة (d) كوهين	حجم الأثر
التّجريبيّة	136.12	11.483	3.915	0.000	دالّ	0.19	0.97	كبير
الضّابطة	123.24	15.230						

يُظهر الجدول السّابق أن قيمة الدّلالة أصغر من (0.05)؛ ممّا يعني رفض الفرضيّة الصّفريّة وقبول الفرضيّة البديلة القائلة بوجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطيّ درجات تلاميذ المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في القياس البعديّ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز، وذلك لصالح المجموعة التّجريبيّة. ويستدلّ من ذلك على وجود أثر إيجابيّ لنموذج أدي وشاير في رفع مستوى الدّافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ الخامس، وهو ما يؤكّده حجم الأثر الكبير $(d = 0.97)$.

الفرضيّة الثّالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطيّ درجات ذكور وإناث المجموعة التّجريبيّة في القياس البعديّ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز.

لاختبار هذه الفرضيّة، حُسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، ثمَّ طُبّق اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة على درجات ذكور وإناث المجموعة التّجريبيّة في القياس البعديّ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز. وجاءت النّتائج على النّحو الموضّح في الجدول (6).

الجدول (6): الفرق بين متوسّطيّ درجات ذكور وإناث المجموعة التّجريبيّة في القياس البعديّ

المجموعة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	قيمة الدّلالة	القرار
الذّكور	133.38	10.132	-1.328	0.194	غير دالّ
الإناث	138.56	12.330			

يُظهر الجدول السّابق أن قيمة الدّلالة أكبر من (0.05)؛ ممّا يعني قبول الفرضيّة الصّفريّة القائلة بعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطيّ درجات ذكور وإناث المجموعة التّجريبيّة في القياس البعديّ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز.

مناقشة النّتائج:

يمكن تفسير النّتائج السّابقة في ضوء المبادئ العامّة للبنائيّة والمبادئ الّتي يقوم عليها نموذج أدي وشاير والّتي تتيح للمتعلّم المشاركة في عمليّة تعلّمه وتبادل الأفكار مع زملائه، الأمر الّذي يجعله أقرب إلى المادّة وموضوعاتها. كما أنّ عمل المتعلّم مع زملائه في المجموعات يمكن أن يخفّف من شعوره بالفشل مقابل شعوره بزيادة فرص النّجاح. إذ أظهرت دراسة صالح وزملاؤه (Saleh et al., 2005) أنّ دافعيّة المتعلّمين – على اختلاف مستوياتهم– تتحسّن ضمن المجموعات. وهذا يرتبط بما تشير له نظريّة مكليلاند، حول تأثّر الدّافعيّة بالسّعي للنّجاح والإنجاز، مقابل تجنّب الفشل. وهذه الخبرات للمتعلّم مع زملائه، تعزّز بدورها شعوره بالتّواصل مع الآخرين وبكونه عنصر مهمّ في الجماعة، كما تنمّي شعوره بالكفاءة والرّضا وتدعم مشاعره الإيجابيّة، الأمر الّذي يمكن أن يساهم في تحسين دافعيّة المتعلّم وفق ما تذهب إليه نظريّة التّقرير الذّاتيّ Self Determination Theory لريان وديسي (Rayan & Deci, 2000).

يضاف إلى ذلك أنّ التّحدّي الّذي يوفّره النّموذج لاسيّما في مرحلة التّضارب المعرفيّ، يمكن أن يحمل أثراً على الدّافعيّة؛ فيذكر ميلر (Miller, 2003) أنّ المهام الّتي تتحدّى قدرات المتعلّمين تدفعهم لبذل جهد أكبر يمنحهم تقديراً أفضل لما يتعلّمونه، وعلى نحو ينعكس على دافعيّتهم. وهو ما دفع الباحثين لاقتراح استخدام المعلّم لمثل هذه المهام الّتي تتحدّى المتعلّمين كسبيل لتحسين دافعيّتهم.

يمكن أيضاً للتّفكير ما وراء المعرفة metacognition بوصفه أحد مرتكزات نموذج أدي وشاير أن يفسّر جزءاً من الدّافعيّة لدى التّلاميذ الّذين تعلّموا وفق النّموذج، خاصّةً مع ما أكّدته الدّراسات من ارتباط الدّافعيّة بالتّفكير ما وراء المعرفيّ لدى التّلاميذ (Sungur & Senler, 2009)؛ كونه يعزّز استقلاليّة المتعلّم وقدرته على التّنظيم الذّاتيّ، وهذا يأتي من اشتراك المفهومين بالعديد من النّقاط الّتي جعلت التّربويّين يغيّرون نظرتهم

نحو الدّافعيّة من مجرّد محفّز لانطلاق التّفكير إلى عامل أساسيّ مشارك فيه (Harrison, 1991).

إنّ تأكيد نموذج أدي وشاير –كذلك– على ربط الدّروس بخبرات المتعلّم ونقلها إلى مجالات الحياة، كما يظهر في مرحلة التّجسير، يساعد المتعلّم على إدراك علاقة المادّة بحياته، ويعزّز أهميّتها بالنّسبة له حتّى، وهو ما يتّصل مباشرةً بدافعيّة المتعلّم للإنجاز؛ إذ إنّ مساعدة المتعلّمين على تشكيل روابط بين المادّة العلميّة وحياتهم Real-world connections يزيد من دافعيّتهم وإنخراطهم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة (Bennett, 2007). وهذا ما أشارت إليه والبيرت غاورون (Wolpert-Gawron, 2018) بقولها أنّ ما يظهر كانخفاض لدافعيّة المتعلّمين في العادة قد يكون نقصاً في إدراكهم لأهميّة المعارف والمهارات الّتي يتمّ تعليمها لهم.

تتّفق هذه النّتائج مع ما توصّلت له دراسة فيناو وزملاؤه (Finau et al., 2017) ودراسة مكليلان (McLellan,2006) اللّتان أظهرتا تحسّناً في الدّافعيّة لدى المتعلّمين الّذين تعلّموا وفق نموذج أدي وشاير، حتّى أنّ الدّراسة الأخيرة قد ذهبت إلى أنّه يمكن تفسير النموّ المعرفيّ لدى المتعلّمين في ضوء الدّافعيّة لديهم. إلّا أنّ ذلك لم يظهر – بالمقابل– في نتائج دراسة مكورمك (McCormack, 2009)، كما أنّ دراسة أبو حجلة (2007) خالفت نتائج البحث الحاليّ، وهو ما يمكن عزوه للاختلاف في طبيعة المادّة والفئة العمريّة وظروف التّعلّم الّتي خضع لها المتعلّمون في كلّ دراسة.

أمّا لجهة الفروق بين الجنسين، لم تُظهر النّتائج فرقاً بين الذّكور والإناث في الدّافعيّة للإنجاز، وهو ما يتّفق ودراسة أبو حجلة (2007) وشروف (2017) ويختلف مع دراسة الحلح وبلان (2014).

ويمكن تفسير هذه النّتيجة بالظّروف المتشابهة الّتي يخضع لها كلّ من الذّكور والإناث، لاسيّما مع اتّجاه التّنشئة الاجتماعيّة عامّةً والتّربية المدرسيّة خاصّة إلى التأكيد على المساواة بين الجنسين؛ إذ تورد ميس وزملاؤها (Meece et al., 2006) في بحثهم للفروق بين الجنسين في الدّافعيّة أنّ أبرز مصادر الاختلاف المحتمل بين الجنسين في الدّافعيّة تتمثّل في البيت (الأهل) من خلال المعتقدات الّتي يحملونها ودورهم في تكوين النّمط التّقليديّ، وفي المدرسة والمعلّم الّذي ينقل للتّلميذ الصّورة الّتي يجب أن يكون عليها في المستقبل والنّظرة الّتي يحملها عن التّلاميذ، إلى جانب التّأثيرات الاجتماعيّة والثّقافيّة. وكلّما تراجع تأثير هذه العوامل، كلّما تضاءل الفرق بين الذّكور والإناث.

الاستنتاجات والمقترحات:

خَلُص البحث إلى وجود أثر كبير لنموذج أدي وشاير في دافعيّة تلاميذ الصّفّ الخامس للإنجاز في الدّراسات الاجتماعيّة، مع عدم وجود فروق في ذلك تبعاً لمتغيّر الجنس. وبناءً على ذلك، يقترح الباحث ما يلي:

1. إعداد برامج تربويّة وإرشاديّة تستثمر دور نموذج أدي وشاير في تحسين الدّافعيّة لدى المتعلّمين في الدّراسات الاجتماعيّة وغيرها.
2. تعريف طلبة كليّات التّربية بنموذج أدي وشاير، من خلال تضمينه في المقرّرات وتدريبهم على استخدامه.
3. تعريف المعلّمين بنموذج أدي وشاير من خلال دورات التّطوير المهنيّ الّتي تجريها وزارة التّربية والمنظّمات غير الحكوميّة، بما يساعدهم على توظيفه مع تلاميذهم، وصولاً لتحقيق الأهداف المرغوبة وفق الرّؤية المعاصرة للتّعليم.
4. اعتماد نموذج أدي وشاير في تطوير المناهج التّربويّة، وذلك من خلال إعادة صياغة الدّروس وفق مرتكزاته.
5. إجراء دراسات تبحث علاقة بعض مرتكزات نموذج أدي وشاير على نحو منفصل بالدّافعيّة للإنجاز.
6. إجراء دراسات محلّيّة متمّمة تبحث أثر نموذج أدي وشاير في متغيّرات أخرى.
7. توجيه المعلّمين لضرورة الاهتمام بدافعيّة تلاميذهم للإنجاز، من خلال تنويع طرائق التّعليم، وتوفير بعض المقاييس الّتي تساعدهم على ذلك في المدارس.
8. إعداد برامج أخرى تستهدف تنمية دافعيّة التّلاميذ للإنجاز؛ لما لها من دور في حياة المتعلّمين داخل المدرسة وخارجها.
9. إجراء دراسات تبحث في العوامل المدرسيّة الّتي تقود إلى تراجع دافعيّة المتعلّمين للتّعلّم والإنجاز في الدّراسات الاجتماعيّة وغيرها.

المراجع:

المراجع العربيّة:

1. أبو حجلة، أمل (2007). **أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية**. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين. ص: 313.
2. أبو هدروس، ياسرة والفرا، معمر (2011). **أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم**. مجلة جامعة الأزهر بغزة – سلسلة العلوم الإنسانية، مج: 13، عدد:1، ص–ص: 89–130. غزّة: فلسطين. جامعة الأزهر.
3. جناد، روعة (2018). **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية في المدارس الرسمية في مدينة اللاذقية**. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج: 40، عدد: 5، ص–ص: 193–212. اللاذقيّة: سورية. جامعة تشرين.
4. جناد، روعة؛ القاضي، لمى؛ وجحجاح، بلسم (2020). **أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي**. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية–سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج: 42، عدد: 5، ص–ص: 509–531. اللاذقيّة: سورية. جامعة تشرين.
5. جنسن، إيريك (2007). **التدريس الفعّال: أكثر من 1000 طريقة عمليّة للتدريس الناجح**. ترجمة: مكتبة جرير. الرياض: المملكة العربية السعودية. مكتبة جرير. ص: 410.

6. الحامد، محمد (1996). **قياس دافعية الإنجاز على البيئة السعودية**. رسالة الخليج العربي، مج: 58، عدد: 16، ص–ص: 131–169. الرياض: المملكة العربية السعودية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
7. الحلح، سمر وبلان، كمال (2014). **الدافعية للإنجاز و علاقتها بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي**. مجلة جامعة البعث، مج: 36، عدد: 13، ص–ص: . حمص: سورية. جامعة البعث.
8. حمدان، ميساء وعباس، بلسم (2014). **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة: دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة اللاذقية**. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية–سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج: 36، عدد: 4، ص–ص: 303–317. اللاذقيّة: سورية. جامعة تشرين.
9. الرابغي، خالد (2015). **عادات العقل: دافعية الإنجاز**. عمّان: الأردن. مركز ديبونو. ص: 216.
10. شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: مصر. الدار المصرية اللبنانية. ص: 356.
11. شروف، أنساب (2017). **دافعية الإنجاز الدراسيّ لدى طلبة المركز الوطني للمتميزين في سورية**. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج: 39، عدد: 4، ص–ص: 175–189. اللاذقيّة: سورية. جامعة تشرين.
12. الطبيب، أحمد (1999). **الإحصاء في التربية وعلم النفس**. القاهرة: مصر. المكتب الجامعي الحديث. ص: 340.

13. المجمعي، علي (2019). **علاقة دافعية الإنجاز الدراسي بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الجامعية**. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، مج: 68، عدد: 68، ص–ص: 3378–3408. سوهاج: مصر. كلية التربية بجامعة سوهاج.

14. محمد، هبه (2012). **فعالية برنامج أدي وشاير في تسريع النمو المعرفي وتنمية مهارات اتخاذ القرار في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**. مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد، مج: 11، ص–ص: 420–447. بورسعيد: مصر. جامعة بورسعيد.

15. المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة (2019). **دليل المعلّم للدّراسات الاجتماعيّة من الصّفّ الرّابع حتّى السّادس**. دمشق: الجمهوريّة العربيّة السّوريّة. وزارة التّربية.

16. منصور، علي وعلي، لينا (2010). **مستويات التفكير الناقد وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرع الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية**. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية–سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج: 32، عدد: 4، ص–ص: 141–156. اللاذقيّة: سورية. جامعة تشرين.

17. الموجى، أماني (2017). **استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نموذج التسريع المعرفي لتنمية عادات العقل والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية**. العلوم التربوية، مج: 3، عدد: 3، ص–ص: 3–46. القاهرة: مصر. جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

18. النعيمي، ريم (2018). **فاعلية أنموذجي "4MAT" والتسريع المعرفي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي**. أطروحة دكتوراه. كلية التربية. جامعة دمشق. دمشق: سورية. ص: 306.

19. وزارة التربية (2019). **توصيات مؤتمر التّطوير التّربوي**. دمشق، سورية. استرجع في 2021/5/25 من: الأخبار/مؤتمرات/الحماد–توصيات–مؤتمر–التطوير–التربوي–حصيلة–البحوث–وأوراق–العمل–المقدمة/www.moed.gov.sy.

20. يوسف، آصف والنعيمي، ريم (2017). **فاعليّة انموذج التّسريع المعرفي في اتجاهات تلاميذ الصف الرّابع الأساسي نحو مادة الدّراسات الاجتماعيّة**. مجلة جامعة البعث، مج: 39، عدد: 28، ص–ص: 47–92. حمص: سورية. جامعة البعث.

المراجع الأجنبيّة:

1. Adey, P. (1999). The science of thinking, and science for thinking: a description of cognitive acceleration through science education (CASE). Geneva: Switzerland. International Bureau of Education. P: 40.
2. Adey, P.; Robertson, A.; & Venville, G. (2002). Effects of a cognitive acceleration programme on Year 1 pupils. British Journal of Educational Psychology, No: 72, pp: 1-25. England: United Kingdom. The British Psychological Society.
3. Augustyniak, R., Ables, A., Guilford, P., Lujan, H., Cortright, R., DiCarlo, S. (2016). Intrinsic motivation: an overlooked component for student success. Advances Physiology Education, Vol: 40, No: 4, pp: 465-466. United States of America. American Physiological Society.
4. Awan, R.; Ghazala, N.; & Anjum,N. (2011). A Study of Relationship between Achievement Motivation, Academic Self Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level. International Education Studies, Vol: 4, No: 3, pp: 72-79. Canada. Canadian Center of Science and Education.
5. Bennett, L. (2007). Motivation: Connecting each student with the world. Social Studies and the Young Learner, Vol: 19, No: 3, pp: 4-6. Florida: United States of America. National Council for The Social Studies.
6. Brunstein, J., & Heckhausen, H. (2008). Achievement Motivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.) Motivation and Action. pp: 137-183. Cambridge: United Kingdom. Cambridge University Press.
7. Colman, A. (2015). A Dictionary of Psychology. Oxford: United Kingdom. Oxford University Press. P: 883.
8. Erdoğan, E. & Tunaz, M. (2012). Determining External and Internal Demotivating Factors among Young Learners at Pozantı Regional Primary Boarding School. Frontiers of Language and Teaching, Vol: 3, pp: 147-160. Malaysia. Universal Publishers.
9. Fan, W. & Zhang, L. (2009). Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students. Learning and Individual Differences, 19, 299–303. United States of America. Elsevier.

10. Finau, T.; Treagust, D.; Won, M. & Chandrasegaran, A. (2016). Effects of a Mathematics Cognitive Acceleration Program on Student Achievement and Motivation. International Journal of Science and Mathematics Education. DOI 10.1007/s10763-016-9763-5. Taiwan. Springer.
11. Finley, S. (2000). The changing role of the teacher. Texas: United States of America. Southwest Educational Development Laboratory. P: 28.
12. Harrison, C. (1991). Metacognition and motivation. Reading Improvement, Vol: 28, No: 1, pp: 35. United States of America. Project Innovation.
13. Hsieh, PH. (2011). Achievement Motivation. In Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) Encyclopedia of Child Behavior and Development. pp: 9-31. Boston: United States of America: Springer.
14. Ikiugu, Moses & Ciaravino, Elizabeth (2007). Psychosocial Conceptual Practice Models in Occupational Therapy: Building Adaptive Capability. Missouri: United States of America. Mosby. P: 487.
15. Liu, L. & Cheng, L. (2018). The Relationship Between Self-Efficacy and Achievement Motivation in Adolescents: A Moderated Mediating Model of Self-Identity and Hope. Psychology and Behavioral Sciences, Vol: 7, No: 3, pp: 69-76. New York: United States of America. Science Publishing
16. Lombard, M.; Snyder-Duch, J.; & Bracken, C. (2002). Content Analysis in Mass Communication: Assessment and Reporting of Intercoder Reliability. Human Communication Research, No: 28, pp: 587-604. United Kingdom. Oxford University.
17. McCormack, L.; Finlayson, O.; & McCloughlin, T. (2014). The CASE Programme Implemented Across the Primary and Secondary School Transition in Ireland, International Journal of Science Education, Vol:36, No: 17, pp: 2892-2917. United Kingdom. Tylor & Francis.
18. Meece, J; Glienke, B.; & Burg, S. (2006). Gender and motivation. Journal of School Psychology, No: 44, pp: 351-373. United States of America. Elsevier.
19. Millar, S.; Venville, G.; & Oliver, M. (2014). Cognitive acceleration. In R. Gunstone (Ed.) Encyclopedia of Science Education. pp: 1-4. United States of America: Springer.

20. Miller, S. (2003). How high-and low- challenge tasks affect motivationand learning: Implications for struggling learners. Reading and Writing Quarterly, Vol: 19, No: 1, pp: 39-57. London: United Kingdom. Tylor & Francis.
21. Nwankwo, B.; Obi, T.; & Agu, S. (2013). Relationship between Self-Esteem and Achievement Motivation among Undergraduates in South Eastern Nigeria. IOSR Journal of Humanities And Social Science, Vol: 13, No: 5, pp: 102-106. United States of America. Center for Promoting Ideas.
22. Wouters, P. & Oostendorp, H. (2016). Overview of Instructional Techniques to Facilitate Learning and Motivation of Serious Games. In P. Wouters & H. Oostendorp (Eds.) Instructional Techniques to Facilitate Learning and Motivation of Serious Games. pp: 1-16. Geneva: Switzerland. Springer.
23. Partovi, T. & Razavi, M. (2019). The effect of game-based learning on academic achievement motivation of elementary school students. Learning and Motivation, No: 68. United States of America. Elsevier.
24. Rabideau, S. (2005). Effects of Achievement Motivation on Behavior. SAPA project (Personality papers). Retrieved 11/6/2021 from: http://www.personalityresearch.org/papers.html.
25. Rayan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, No: 25, pp: 54-67. United States of America. Elsevier.
26. Roeckelein, J. (1998). Dictionary of theories, laws, and concepts in psychology. Connecticut: United States of America. Greenwood. P: 548.
27. Schunck, D. (2004). Achievement motivation in Academics. In Charles Spielberger (Ed.) Encyclopedia of Applied Psychology. pp: 35-40. United States of America: Elsevier Science.
28. Sungur, S. & Senler, B. (2009). An analysis of Turkish high school students' metacognition and motivation. Educational Research and Evaluation, Vol: 15, No: 1, pp: 45-62. United States of America. Tylor & Francis.
29. Wolpert-Gawron, H. (2018). Just Ask Us: Kids Speak Out on Student Engagement. California: United States of America. Corwin. P: 256.
30. Yousef, A. (2021). Augmented reality assisted learning achievement, motivation, and creativity for children of low-grade in primary school. Journal of Computer Assisted Learning, Early view. United States of America. Wiley.