



ISSN: 2957-3874 (Print)

Journal of Al-Farabi for Humanity Sciences (JFHS)

<https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/view/95>

مجلة الفارابي للعلوم الإنسانية تصدرها جامعة الفارابي



فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج (ARCS) كاسلوب لتنمية التعلم المستقل لدى

طالبات معهد الفنون الجميلة للبنات

أ.م.د احلام مهدي عبدالله

مديرة تربية ديال / معهد الفنون الجميلة للبنات

Drahlam7575@yahoo.com

Orcid:0009-0001-2630-1632

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج ARCS في تنمية التعلم المستقل لدى طالبات معهد الفنون الجميلة في مركز محافظة ديالى. وقد صممت الدراسة لاختبار الفرضيات التالية:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المستقل بعد تطبيق البرنامج.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التعلم المستقل نتيجة تطبيق البرنامج.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج. لاختبار هذه الفرضيات، استخدم البحث التصميم التجريبي المتمثل في مجموعتين (تجريبية وضابطة) مع اختبار قبلي وبعدي، حيث اختيرت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة حصلن على أدنى درجات في مقياس التعلم المستقل، وتم توزيعهن بشكل عشوائي على مجموعتين بواقع (١٥) طالبة لكل مجموعة، مع تكافؤهن في متغيرات الذكاء، العمر، ودرجات مقياس التعلم المستقل؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس التعلم المستقل المكون من (٢٠) وبدائل اجابة (١،٢،٣،٤)؛ والتحقق من خصائصها السيكومترية من خلال الصدق الظاهري، صدق البناء، الصدق التمييزي للفقرات، وثباتها بمعادلة ألفا كرونباخ. كما تم استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي، اختبار مان ويتي، واختبار ولكوكسن). وتم تصميم البرنامج التدريبي وفق نموذج ARCS وتضمن أنشطة متنوعة مع التحقق من صدقه الظاهري. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج، مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تعزيز التعلم المستقل الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي ، نموذج ARCS، التعلم المستقل.

Abstract

The current study aimed to examine the effect of a training program based on the ARCS model on developing independent learning among female students at the Institute of Fine Arts in the Diyala Governorate. The study tested the following hypotheses:

- 1-There are no statistically significant differences at the 0.05 level between the mean ranks of the experimental and control groups on the Independent Learning Scale after implementing the program.
 - 2-There are no statistically significant differences at the 0.05 level between the mean ranks of the experimental group on the pre-test and post-test of the Independent Learning Scale due to the application of the program.
 - 3-There are no statistically significant differences at the 0.05 level between the mean ranks of the experimental group on the post-test and follow-up test of the Independent Learning Scale one month after the program implementation. To test these hypotheses, a quasi-experimental design with an experimental and a control group was used, including pre-test and post-test measures. The study sample consisted of 30 female students who obtained the lowest scores on the Independent Learning Scale. They were randomly assigned to two groups (15 students each), with equivalence in intelligence, age, and initial scores on the scale. An Independent Learning Scale consisting of 20 items with scores ranging from 0 to 4 was developed, and its psychometric properties were verified through face validity, construct validity, item discrimination, and reliability using Cronbach's alpha. Appropriate statistical methods, including Pearson correlation, t-test, Mann-Whitney test, and Wilcoxon test, were applied. The training program included various activities based on the ARCS model, and its face validity was confirmed. The study findings revealed the following:
 - 1-There were statistically significant differences at the 0.05 level between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test, in favor of the experimental group.
 - 2-There were statistically significant differences at the 0.05 level between the mean scores of the experimental group in the pre-test and post-test, favoring the post-test.
 - 3-There were statistically significant differences at the 0.05 level between the mean scores of the experimental group in the post-test and follow-up test, indicating the program's lasting effect on enhancing independent learning
- Key words : Training Program , ARCS Model, Independent Learning.

المقدمة

: تُعد البرامج التدريبية أدوات فعالة لتعزيز التعلم وتنمية المهارات لدى المتعلمين، إذ توفر بيئة منظمة يمكن من خلالها اكتساب المعارف، تطوير القدرات، وتحفيز المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية (Salas et al., 2012:88). في سياق معهد الفنون الجميلة، يحتاج الطالب إلى برامج تدريبية تساهم في تحفيز الإبداع، التفكير النقدي، وتنمية التعلم المستقل، نظراً لطبيعة التخصص التي تتطلب مستوى عالٍ من الابتكار والقدرة على إدارة التعلم بشكل ذاتي (Knowles, 1975:99). وتأتي أهمية هذا البرنامج التدريبي في أنه يعتمد على التعلم المستند إلى التحفيز (ARCS)، ما يتيح للطالب تطوير دافعيته الداخلية والخارجية نحو التعلم، ويعزز من التزامه بالمهام التعليمية وتحقيق أهدافه الأكاديمية (Deci & Ryan, 1985:76). كما أن استخدام البرنامج التدريبي في هذه الدراسة جاء بناءً على الحاجة إلى خلق بيئة تعليمية داعمة، منظمة، ومحفزة، تمكن الطالب من ممارسة مهارات التخطيط، اتخاذ القرارات، وتنظيم عملية التعلم، بما ينعكس إيجاباً على قدرتهم على التعلم المستقل. كما ويمكن من خلال هذا البرنامج، دراسة فاعلية نموذج ARCS التعلم المستند إلى التحفيز على تنمية التعلم المستقل لدى الطالبات، وهو ما يعزز أهمية البحث ويساهم في تقديم نموذج تطبيقي يمكن الاستفادة منه في إعداد البرامج التعليمية المستقبلية في مجالات الفنون وغيرها من مجالات التعليم.

مشكلة البحث

: يُعدّ التعليم من الركائز الأساسية في أي مجتمع، إذ يساهم بصورة مباشرة في تنمية الجوانب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للأفراد. ورغم ما يُؤخذ على التعليم التقليدي من تركيزه المفرط على الحفظ والامتحانات، فإن النظر إليه من زاوية تُبرز نتائجه المرجوة في الإعداد للحياة والعمل يجعله عملية أكثر فائدة للتعلم وأكثر إمتاعاً للمعلم. كما يحتاج المتعلم إلى إدراك أهمية التعليم والشعور بحاجته المستمرة إلى اكتساب المعرفة وفهم العالم من حوله، فضلاً عن تنمية مهاراته المختلفة. ولا يمكن تحقيق ذلك بفاعلية إلا من خلال تعزيز دافعيته للتعلم وتنمية مشاعر الرغبة لديه، وهو ما يتطلب وجود معلم واعٍ بقدرات متعلميه، وقادر على استثارة حافزهم نحو التعلم والعمل (عامر، ٢٠١٦: ٢٣٣) وعلى الرغم من أن التحفيز يُعتبر من العوامل الجوهرية في تعزيز التعلم ورفع مستوى تفاعل المتعلمين، إلا أن العديد من البيئات التعليمية لا توفر الوسائل الكافية لإثارة دافعية الطلاب الداخلية. ويلاحظ أن الاعتماد على أساليب التعليم التقليدية أو التحفيز الخارجي وحده غالباً لا يضمن استمرار المتعلمين في العملية التعليمية أو تطوير مهاراتهم بشكل فعال. ومن هنا تبرز الحاجة إلى البحث في طرق التعلم المستندة إلى التحفيز التي تُعزز الدافعية الذاتية وتدعم المشاركة المستمرة للتعلم، مع تحديد العوامل والآليات التي تجعل هذه الاستراتيجيات أكثر نجاحاً في سياقات تعليمية مختلفة (Zhang, 2004:875) كما أنه؛ على الرغم من أهمية التعلم المستقل كمهارة أساسية في العملية التعليمية، إلا أن العديد من الطلاب

يواجهون صعوبة في تنشيط دافعيّتهم الذاتية للانخراط الفعّال في التعلم بمفردهم. وتشير الممارسات التعليمية إلى أن انخفاض الدافعية الذاتية يؤدي إلى تقليل مستوى التفاعل مع المواد الدراسية، وضعف استمرارية التعلم، وتراجع جودة اكتساب المهارات والمعرفة. لذلك، تنشأ الحاجة إلى دراسة العوامل التي تعزز الدافعية للتعلم المستقل لدى الطلاب، وتصميم استراتيجيات تعليمية تساهم في زيادة التزامهم ومشاركتهم النشطة في تعلمهم الذاتي (Hua,2024:123). ويشير مفهوم التعلم المستقل إلى أن الطالب قادر على توجيه تعلمه بنفسه واتخاذ قراراته بشأن أسلوب التعلم ووتيرة الإنجاز، وهو ما أدى إلى ظهور استراتيجيات تعليمية تهدف إلى تعزيز الذاتية والاستقلالية في التعلم. وقد أكد عبيد (٢٠٢٠) أن استقلالية الطالب لا تقتصر على المجال التعليمي فقط، بل تمتد أيضًا إلى مشاركته في الأنشطة الثقافية والاجتماعية والسياسية. وأشار أن التعلم المستقل تحديًا حقيقيًا، إذ يتطلب بيئة تعليمية داعمة من المؤسسات، وتوفير مهارات وخبرات خاصة لدى المعلم، إلى جانب تشجيع الطلاب على تحمل مسؤولية تعلمهم. كما يحتاج الطلاب إلى دعم مستمر يمكنهم من اكتساب القدرة على التعلم بشكل مستقل وفعّال، سواء كان ذلك على المستوى الفردي أو الجماعي، من خلال تصميم أنشطة تعليمية مناسبة وموجهة نحو الأهداف المرجوة، مع مراعاة احتياجات الطلاب وميولهم وتطلعاتهم (عبيد، ٢٠٢٠: ١٨). ومن هذا المنطلق، تكتسب البرامج التدريبية أهمية كبيرة في دعم كل من المعلمين والطلاب على حد سواء، لتعزيز مهارات التعلم المستقل وزيادة الدافعية الذاتية لديهم. وتعمل هذه البرامج على تزويدهم بأساليب واستراتيجيات تعليمية تشجع على الاستقلالية وتحمل المسؤولية، وتدعم المشاركة النشطة في الأنشطة التعليمية، بما يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة وتحسين جودة التعلم، وهنا تبرز الحاجة للقيام ببناء برنامج تدريبي لتنمية الدافعية للتعلم المستقل لدى طالبات معهد الفنون الجميلة للبنات .

اهمية البحث

يقوم نموذج التعلم المستند إلى التحفيز (ARCS) على مبدأ أن >>عملية التعلم تحتاج إلى دعم يثير دافعية المتعلمين ويعينهم على مواجهة الصعوبات وبناء معارفهم ذاتيًا<<، مما يزيد من تفاعلهم مع الأنشطة التعليمية، ويجعلهم أكثر تركيزًا وارتباطًا بما يتوافق مع حاجاتهم المعرفية؛ ويُعد نموذج ARCS من النماذج الحديثة في مجال التدريس، إذ يُمكن المعلم من توظيف استراتيجيات متنوعة تستهدف جذب انتباه المتعلمين وتعزيز أدائهم في المواد الدراسية المختلفة (Kathleen,2014:55) لقد استند كيلر في تطوير نموذج ARCS إلى نظريات التحفيز مثل نظرية التوقع-القيمة، التي تقترح أن دافعية الأفراد تعتمد على توقعاتهم للنجاح وقيمة المهمة بالنسبة لهم. كما تأثر بنظريات التعلم المعرفي والسلوكي، مما ساعده في تصميم نموذج يدمج بين الجوانب النفسية والمعرفية في عملية التعلم (Keler, 1987:422) ورغم أن مفهوم التحفيز والدافعية يُستخدمان أحيانًا بشكل مترادف عند الحديث عن الإنجاز، إلا أن هناك تمييزًا جوهريًا بينهما؛ فالتحفيز يُعد قوة خارجية تثير الدافعية وتنمّيها، في حين أن الدافعية تتبع من داخل الفرد ذاته، كما يُعد التحفيز عاملاً رئيسيًا في توجيه السلوك نحو تحقيق الأهداف (Oksan et al,2018:80)، كما أوضح (Richey et al,2017) أن هذا النموذج يمثل إطارًا تعليميًا يتضمن مجموعة من الأساليب والإجراءات التي تهدف إلى رفع مستوى الحافز لدى التلاميذ، وزيادة رغبتهم في الاستمرار بالتعلم. ويستند النموذج إلى أن دافعية المتعلمين ترتفع عندما يدركون قيمة المعرفة التي يتلقونها ويرون صلتها باهتماماتهم وحاجاتهم، إلى جانب وجود توقعات إيجابية لديهم بالنجاح (Richey et al,2017, 122) ؛ وفي الاتجاه نفسه، أكد (Asikoy & Özdamli) أن النموذج يساهم في جعل عملية التعلم أكثر جذبًا وفاعلية من خلال تقديم خبرات تعليمية تتلاءم مع اهتمامات المتعلمين وحاجاتهم الشخصية (Asikoy & Özdamli, 2016, 1599) وفي المجال التربوي، فقد أشار (نوفل، ٢٠٢٤) أن تفعيل القدرات الكامنة للتعلم وتحفيزه نحو التعلم يشكّل أسلوبًا حديثًا في التعليم، حيث يساهم في تحويل دور المعلم إلى موجه يشجع الطلاب على المشاركة النشطة واكتساب المعرفة. ويتطلب هذا من المعلمين ممارسة مهارات التحفيز وتطبيق استراتيجيات متعددة تتناسب مع اختلاف قدرات الطلاب واحتياجاتهم (نوفل، ٢٠٢٤: ٥٤) ويوفر التعلم المستقل للمتعلمين فرصة لتقييم حجم ونوعية المعلومات التي يتلقونها بشكل نقدي، كما يمنحهم متعة التعلم من خلال التركيز على ما يهمهم دون الإحساس بضغط المعلومات غير الضرورية. ويتيح هذا النوع من التعليم آفاقًا واسعة للحوار بين المتعلمين والمعلمين، مما يجعل المتعلم المستقل مفكرًا قادرًا على التعلم بحرية دون قيود. كما يعزز قدرته على تحمل مسؤولية الحصول على المعلومات، ويكسبه الشجاعة لدراسة مجالات اهتمامه دون الحاجة المستمرة للرجوع إلى المعلم (Meyer,2010:83). كما يسعى التعلم المستقل إلى تنمية استعدادات المتعلم للتعلم الذاتي الموجه، وتعزيز مجموعة من المهارات الأساسية مثل مهارات ما وراء المعرفة، والتعلم الذاتي، والتعرف على نقاط القوة والضعف، بالإضافة إلى التخطيط وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة، وهي جميعها خصائص أساسية تعزز فاعلية التعلم. أما على مستوى الأهداف التعليمية الخاصة بكل منهج، فإن المهارات المكتسبة تهدف بشكل عام إلى توجيه المتعلمين نحو تطوير قدراتهم المعرفية وما وراء المعرفة المرتبطة بعملية التعلم (Dang & Robertson,2010:10) وتشير الدراسات إلى أن الضغوط النفسية المرتفعة قد تحد من إمكانية تعميم أسلوب

التعلم النشط على الطلاب. فقد أظهرت دراسة (فيلد ودوفي وجينز) على طلاب السنة الأولى في تخصص القانون بجامعة أديلايد أن عدداً من الطلاب واجه مستويات عالية من الضغط النفسي، مما يبرز أهمية تعزيز التعلم المستقل كآلية دعم نفسي وأكاديمي للطلاب. (2015:16, Field et al)، وكما أظهرت دراسة (بارنز) في جامعة غرب تكساس أن برامج التعلم المستقل تسهم بفعالية في تطوير مهارات الطلاب، حيث لوحظ تحسن في سمات التعلم بعد تطبيق البرنامج، مع تأثير واضح لكل من طبيعة البرنامج والجنس على النتائج، مما يؤكد على ضرورة دمج التعلم المستقل في المناهج الأكاديمية. دراسة (Barnes,2013:544)؛ و بينت دراسة (الجزاوي، ٢٠١٣) أن التعلم المستقل في مرحلة التعليم الابتدائي يسهم في تنمية المفاهيم البيئية والوعي البيئي والتوافق النفسي لدى الطلاب، مؤكدة دوره في تعزيز المهارات والمعرفة البيئية لدى التلاميذ (الجزاوي، ٢٠١٣: ر-ز) وتُعدّ معاهد الفنون الجميلة مؤسسات تعليمية هامة، لما لها من تأثير ملموس على مستقبل الطلاب الأكاديمي والمهني، ولما تتحمله من مسؤولية في إعدادهم للحياة الأسرية والاجتماعية بما يعزز التكيف النفسي والصحة العقلية. وتلعب البرامج التدريبية دوراً رئيسياً في تعديل السلوكيات المرغوبة لدى المتعلمين، ويُعتبر أسلوب التعلم المستند إلى التحفيز من بين أكثر الأساليب فاعلية في هذا المجال. حيث أشار العالمان (ريان وديتشي) إلى أن المتعلم يكون أكثر قدرة على الاختيار والتحكم في تعلمه، ويشعر بالكفاءة، مما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز التعلم المستقل، وزيادة المشاركة النشطة في العملية التعليمية (Ryan & Deci, 2000, 62). وقد تم تطبيق أسلوب التعلم المستند إلى التحفيز في العديد من الدراسات ضمن برامج تدريبية بهدف تعزيز السلوكيات المستهدفة وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة ومنها دراسة (سعيد) التي اسفرت عن فعالية أسلوب التعلم المستند الى التحفيز في تنمية قدرات المتعلمين في التمكن من مهارات التوجه نحو الهدف (سعيد ، ٢٠٢٠ : ٩٨٤)، كذلك اشارت دراسة (القماز) الى فاعلية البرنامج في تحسين مهارة الادراك البصري (القماز ، ٢٠٢١ : ٤٥٧).

وتتجلى أهمية البحث الحالي في جانبين:

أولاً: الجانب النظري

١. تنطلق الدراسة من الدور الحيوي للمؤسسات التعليمية، بما فيها المعاهد الأكاديمية، في إعداد الطلاب وتعزيز قدراتهم على التعلم المستقل، من خلال توظيف استراتيجيات التعلم المستندة إلى التحفيز التي تعمل على زيادة الدافعية الذاتية لديهم.
٢. تكتسب الدراسة أهمية خاصة عند تناول مرحلة المراهقة، كونها فترة حرجية تتطلب إعداداً فكرياً وسلوكياً يمكن الطلاب من مواجهة التغيرات والتحديات الاجتماعية بفعالية، وتعزيز قدرتهم على التعلم بشكل مستقل.
٣. تشير الدراسة إلى أن تعزيز الدافعية الذاتية للتعلم المستقل ينعكس بشكل مباشر على مستوى الالتزام الدراسي، واستمرارية التعلم، والمشاركة الفاعلة في العملية التعليمية.

ثانياً: الجانب التطبيقي

١. تهدف الدراسة إلى تزويد المختصين في المجال التربوي ببرنامج تدريبي يعتمد أسلوب التعلم المستند إلى التحفيز، يركز على تعزيز الدافعية الذاتية للتعلم المستقل لدى الطلاب.
٢. توفر نتائج الدراسة بيانات عملية تساعد في تصميم برامج تعليمية تشجع الطلاب على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتحفزهم على المشاركة الفاعلة في جميع أنشطة التعلم.
٣. تزود الدراسة الباحثين والمعلمين بأداة لقياس مستوى الدافعية للتعلم المستقل لدى الطلاب.
٤. تسلط الدراسة الضوء على الحاجة إلى المزيد من البحث حول أساليب التحفيز الفعالة في تعزيز التعلم المستقل لدى الطلاب

أهداف البحث

: يهدف البحث الحالي الى :

- ١- التعرف إلى طبيعة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المستقل بعد تطبيق البرنامج.
- ٢- توضيح طبيعة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التعلم المستقل .
- ٣- الكشف عن طبيعة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التعلم المستقل بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج

فرضيات الدراسة :

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المستقل بعد تطبيق البرنامج.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التعلم المستقل يعزى لتطبيق البرنامج.
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التعلم المستقل بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.

حدود البحث

: يتحدد البحث الحالي بطالبات معهد الفنون الجميلة للبنات في مدينة بعقوبة مركز محافظة ديالى، وللعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ م

تحديد المصطلحات :

• فاعلية Effectiveness

- يعرفه (Kirkpatrick&Kirkpatrick,2006) بأنه : (قدرة البرنامج او النشاط التعليمي في تحقيق الأهداف المنشودة وخلق أثر ملموس في سلوك أو أداء المتعلم، بحيث يُظهر تحسناً واضحاً في المعرفة، المهارات، أو السلوكيات التي كان يسعى البرنامج لتنميتها (Kirkpatrick&Kirkpatrick,2006:123)

• البرنامج التدريبي Training Program

- يُعرفه (Kirkpatrick,1994) بأنه : (نظام متكامل من الأنشطة المنظمة المصممة لتطوير مهارات ومعارف المشاركين وتحقيق أهداف محددة (Kirkpatrick,1994: ٧٦)؛

-تعريف الباحثة النظري : (مجموعة من الجلسات التدريبية المخططة والمصممة خصيصاً لتعزيز دافعية الطلاب وتنمية مهارات التعلم المستقل لديهم، ويتم تطبيقها على المجموعة التجريبية وفق خطة زمنية محددة تشمل عدد الجلسات ومدة كل جلسة، ويُقاس أثرها من خلال التغير في مستويات التعلم المستقل بعد البرنامج مقارنة بالقياس القبلي وبالمجموعة الضابطة).

• نموذج ARCS

-يُعرفه (Keller,1983) بأنه: (هو إطار تصميمي للتعليم يُركز على تعزيز دافعية المتعلم وتحفيزه على المشاركة الفاعلة في التعلم. يقوم هذا النموذج على أربعة عناصر مترابطة تساهم في زيادة التفاعل والتحصيل:

الانتباه (Attention): خلق بيئة تعليمية تشد انتباه المتعلم وتثير فضوله للتفاعل مع المحتوى.

الصلة (Relevance): ربط التعلم باحتياجات المتعلم وأهدافه الشخصية، بما يجعل المعرفة المكتسبة ذات معنى وقيمة عملية.

الثقة (Confidence): تعزيز شعور المتعلم بقدرته على النجاح من خلال أهداف واضحة ودعم تدريجي أثناء التعلم.

الرضا (Satisfaction): توفير شعور بالإنجاز والارتياح بعد إتمام المهام التعليمية، مما يشجع المتعلم على الاستمرار والمثابرة.

(Keller,1983:388)

-تعريف الباحثة النظري : (برنامج تحفيزي مصمم لتنمية التعلم المستقل لدى الطلاب من خلال برنامج تدريبي محدد، يقوم على تعزيز الانتباه لدى المتعلم، وربط التعلم باحتياجاته وأهدافه الشخصية، وزيادة ثقته بنفسه، وتوفير شعور بالرضا والإنجاز بعد إتمام المهام التعليمية)

وقد تبنت الباحثة تعريف Keller لاستخدامها نموذج ARCS الذي اعده في بحثها الحالي

• التعلم المستقل Self-Directed Learning

-يعرفه (Dam,2011) بأنه : (عملية يستطيع من خلالها المتعلم توجيه تعلمه بنفسه داخل البيئة الصفية، مع تحديد أهدافه، اختيار الموارد التعليمية، وتطبيق استراتيجيات التعلم الملائمة، مع إشراف المعلم لدعم العملية عند الحاجة)(Dam,2011:221).

-يعرفه (Leong,2020) بأنه : (العملية التي يتحمل فيها الفرد مبادرة ومسؤولية تعلمه، بما في ذلك تحديد الأهداف، اختيار استراتيجيات وكفاءات التعلم، ومتابعة التقييم الذاتي) (Leong,2020:87)

- **تعريف الباحثة النظري:** (قدرة الطالب على تنظيم عملية تعلمه بشكل ذاتي، بما يشمل وضع أهداف شخصية، اختيار أساليب واستراتيجيات التعلم المناسبة، متابعة التقدم، وتقييم الأداء الذاتي، ويُقاس من خلال درجات الطالب في مقياس التعلم المستقل المعتمد في الدراسة).

- **تعريف الباحثة الاجرائي:** الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من اجابتها على المقياس الذي أعد لهذا الغرض وقد تبنت الباحثة تعريف Dam لتبنيها نظريته في بحثها الحالي

الاطار النظري والدراسات السابقة

اولا /نموذج ARCS : يُعد التحفيز من المفاهيم التي شهدت تطوراً تاريخياً طويلاً؛ بدءاً من القرن الثامن عشر وعصر الأنوار في أوروبا، حيث أولى العلماء والباحثون اهتماماً متزايداً بدراسة الحوافز ودورها في تحسين الأداء (Oksana et al, 2018. 74). وهو من الموضوعات الأساسية في علم النفس وعلم التربية، وقد بدأ الاهتمام به منذ القرن الثامن عشر، مع ظهور الفكر العلمي لعصر الأنوار في أوروبا، حيث ركز الباحثون على فهم العوامل التي تدفع الأفراد نحو السلوك والعمل. في البداية، كان التركيز على الحوافز المادية، مثل المكافآت والعقوبات، باعتبارها الوسيلة الأساسية لتعزيز الأداء (Pardee, 1990:55). ومع تطور الفكر النفسي، بدأت الدراسات تتناول الجوانب الاجتماعية والنفسية للتحفيز، معتبرة أن الإنسان ليس مجرد كائن مادي، بل لديه احتياجات عاطفية ونفسية تؤثر على سلوكه وأدائه. وقد أسهم هذا التطور في صياغة ما يعرف بمدرسة العلاقات الإنسانية، التي تؤكد على أهمية التواصل والعلاقات الاجتماعية كعامل محفز (Yin, 2016:44).

من هنا جاء تطوير نموذج ARCS على يد جون كيلر (Keller, 1983, 1987) كإطار عملي لتصميم التعليم بطريقة تحفز المتعلم وتزيد من مشاركته الفاعلة في التعلم. يستند هذا النموذج إلى فكرة أن التحفيز ليس مجرد حالة عاطفية مؤقتة، بل يمكن تصميمه واستثماره بشكل منهجي. **عناصر نموذج ARCS** يمكن تمثيل عناصر نموذج ARCS بالشكل التالي:

الشكل (١) يمثل عناصر نموذج ARCS



١. **الانتباه (Attention):** يمثل الانتباه حجر الأساس في تحفيز التعلم، إذ يحتاج المتعلم إلى أن يكون محتواه التعليمي جذاباً ومثيراً للاهتمام. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم أمثلة واقعية، طرح تحديات، أو استخدام أساليب تفاعلية تشد الانتباه. يضمن الانتباه المستمر مشاركة المتعلم الفاعلة ويحفز على استمرارية التعلم.

٢. **الصلة (Relevance):** يركز هذا العنصر على ضرورة ربط التعلم باحتياجات المتعلم وأهدافه الشخصية. عندما يشعر المتعلم أن ما يتعلمه له قيمة عملية ويخدم أهدافه المستقبلية، يزداد التفاعل والدافعية الداخلية، مما يعزز القدرة على التعلم المستقل ويزيد من رغبة الطالب في استكشاف المعرفة بفاعلية.

٣. **الثقة (Confidence):** يشمل هذا العنصر تعزيز شعور المتعلم بقدرته على إتمام المهام بنجاح. يتحقق ذلك من خلال وضع أهداف واضحة، تقديم تعليمات تدريجية، وتوفير ملاحظات مستمرة تساعد المتعلم على قياس تقدمه. بناء الثقة يمكن الطالب من مواجهة التحديات وتحمل مسؤولية تعلمه، وهو أمر أساسي لتنمية مهارات التعلم المستقل.

٤. **الرضا (Satisfaction):** يعني هذا العنصر بالشعور بالإنجاز بعد إتمام المهام التعليمية. يمكن تحقيق الرضا من خلال مكافآت معنوية أو مادية، أو عبر إتاحة فرص لتطبيق المعرفة عملياً. يؤدي الشعور بالرضا إلى تعزيز الالتزام بالمهام التعليمية ويحفز الطالب على الاستمرار في التعلم بشكل مستقل ومستمر. (Keller, 1983:388)

النظريات التي فسرت مفهوم التحفيز

١-نظرية التوقع-القيمة (Expectancy-Value Theory): مؤسس النظرية هو العالم (John w. Atkinson, 1957) ؛ والذي طورها في خمسينيات وستينيات القرن العشرين ضمن دراساته حول الدافعية والاهداف ؛. تركز على دافعية الفرد تجاه التعلم أو إنجاز المهام من خلال عاملين رئيسيين: توقع النجاح في المهمة وقيمة المهمة بالنسبة للفرد. وبعبارة أخرى، يميل الفرد إلى بذل جهد أكبر في المهمة إذا شعر بثقة في قدرته على إتمامها وراى أنها ذات فائدة حقيقية له.

عناصر النظرية

١. التوقع (Expectancy): يشير إلى اعتقاد الفرد بقدرته على إنجاز المهمة بنجاح. هذا الاعتقاد يتشكل من خبراته السابقة، مهاراته الشخصية، ومستوى صعوبة المهمة. كلما ارتفع شعور الفرد بالقدرة على النجاح، زادت احتمالية التزامه بالمهمة ومثابرته عليها.

٢. القيمة (Value): تمثل مدى أهمية المهمة بالنسبة للفرد، وتشمل:

- القيمة الجوهرية: متعة الشخص في أداء المهمة نفسها.
 - القيمة العملية: الفائدة المباشرة للمهمة في تحقيق أهداف مستقبلية.
 - أهمية الإنجاز: مدى تأثير إتمام المهمة على شعور الفرد بالكفاءة أو صورة الذات.
 - تكلفة المهمة: الوقت والجهد والضغط اللازم لإنجاز المهمة، حيث تؤثر التكلفة المرتفعة على الدافعية سلباً
- لاحقاً، قام باحثون آخرون مثل مايكل و. وولف (Michael W. Wolfe) وفيز و. إكلمان (Eccles & Wigfield) بتطوير وتوسيع النظرية لتشمل التعليم والتعلم، وتطبيقاتها في السياقات المدرسية والأكاديمية (Atkinson, 1958:370)

٢- نظرية تحديد الذات والتحفيز (SDT) Self-Determination Theory : مؤسسي هذه النظرية هما (Ryan & Deci, 2017) . تؤكد هذه النظرية أن تلبية هذه الاحتياجات الأساسية تعزز الدافع الداخلي، وتحسن الأداء والرفاهية النفسية، سواء في السياقات التعليمية، المهنية، أو الشخصية. كما تشير إلى أن المكافآت الخارجية إذا أساء استخدامها، قد تقلل من الدافع الداخلي وتحد من مشاركة الفرد في الأنشطة بشكل مستقل؛.

ركزت هذه النظرية على العوامل التي تعزز أو تقوض الدوافع الذاتية وهي :

- الاستقلالية (Autonomy): الشعور بحرية اتخاذ القرار والتحكم في سلوك الفرد.
 - الكفاءة (Competence): القدرة على إتمام المهام بنجاح والاستفادة من المهارات الشخصية.
 - العلاقات (Relatedness): الشعور بالارتباط والانتماء الاجتماعي، والتواصل الفعال مع الآخرين.
- (Ryan & Deci, 2017:453). اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على نظرية التوقع-القيمة لتفسير دافعية المتعلم، وذلك لأنها توفر أساساً لفهم كيفية تأثير توقع النجاح وأهمية المهمة على سلوك التعلم. وقد استند جون كيلر إلى هذه النظرية عند تصميم نموذج ARCS، حيث يرتبط عنصر الثقة (Confidence) بإحساس المتعلم بإمكاناته، ويرتبط عنصر الصلة (Relevance) بمدى قيمة المهمة بالنسبة له. هذا الربط يوفر إطاراً عملياً لتصميم برنامج تدريبي يساهم بفعالية في تعزيز التعلم المستقل لدى الطلاب

ثانياً: التعلم المستقل : هو استراتيجية تعليمية تهدف إلى تمكين الطلبة من المشاركة الفعالة في الصف، بحيث يتجاوز دورهم التقليدي في الاستماع السلبي ليصبحوا قادرين على أخذ المبادرة والتوجيه أثناء تطبيق الأنشطة الصفية. ويعمل هذا النوع من التعلم على تقليل الاعتماد على المعلم في الدرس، ويوجه الطلاب نحو اكتشاف المعرفة وفهم المناهج الدراسية بأنفسهم. ويعد التعلم المستقل جزءاً من التعلم النشط، حيث يمكن أن يشمل مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية مثل المناقشات، لعب الأدوار، تنفيذ المشاريع، وطرح الأسئلة، بهدف تمكين الطالب من تعليم نفسه تحت إشراف المعلم (Lorenzen, 2001:83).

خصائص التعلم المستقل: تتميز عملية التعلم المستقل بعدة خصائص، من أبرزها:

١. حرية الحصول على المعلومات: تمكن المتعلم من اتباع استراتيجيات وأساليب متنوعة لتنظيم تعلمه بنفسه.
٢. محورية الطالب في العملية التعليمية: يصبح الطالب محور التعلم، بينما يظل دور المعلم ثانوياً، حيث يدرك الطالب المادة العلمية بأسلوب مختلف عن فهم المعلم لها.
٣. التعلم التعاوني بين الطلاب: يمكن للمجموعة اتباع أسلوب موحد في التعلم، وتبادل المعلومات فيما بينهم دون الحاجة المباشرة للمعلم

(عمر، ٢٠٠٧: ٣٤)

دور المعلم في التعلم المستقل

يشير سعادة (٢٠١١) إلى أن المعلم في إطار استراتيجية التعليم المستقل يقدم إطاراً عاماً لعملية التعليم دون التدخل في تفاصيلها الدقيقة، مع متابعة تقويم المعلومات التي يقدمها الطلبة وتصحيحها عند الحاجة (سعادة، ٢٠١١: ١٤٥). ويؤكد كل من (Aquith & Hathaway, 2012) على أهمية أن يوفر المعلم الوقت والظروف المناسبة لممارسة التعليم المستقل، وذلك من خلال إعداد التمارين والأنشطة التعليمية بشكل هادف ومنظم، وإتاحة بيئة تعلم تشجع على حب الاستطلاع والاستكشاف، وتوفير المصادر التعليمية المتنوعة والملائمة، وربط المعلومات ببعضها البعض لتوظيفها في الحياة اليومية للمتعلمين. كما يشجع المعلم المتعلمين على التعبير بحرية وتنمية رصيدهم العلمي من خلال البراهين والنظريات والقوانين العلمية، مع توجيههم لاكتشاف ما يجهلونه بأنفسهم. (Aquith & Hathaway, 2012: 221) **دور المتعلم في التعلم المستقل** يأخذ المتعلم في استراتيجية التعليم المستقل دوراً محورياً باعتباره الباحث الأساسي عن المعلومات ومسؤولاً عن سير تعلمه، بينما يظل المعلم موجّهاً عن بعد. ويشير (Tait & Knight, 2013) إلى أن دور الطالب يشمل تحديد أهداف التعلم، اختيار وتنظيم المحتوى، وتحديد الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، مع القيام بالتقويم الذاتي لقياس مدى الإنجاز. (Tait & Knight, 2013: 123) ويضيف (Rogers, 2009) أن المعلومات التي يحصل عليها الطالب تحتاج إلى مراجعة نقدية مستمرة من قبل المعلم لضمان صحتها ودقتها (Rogers, 2009: 89).

الفرق بين التعلم المستقل والتعلم الذاتي

هناك فرق كبير بين التعلم المستقل والتعلم الذاتي رغم أن المصطلحين أحياناً يستخدمان بشكل متقارب :

- ١- التعلم المستقل هو "أسلوب تعليمي يتم فيه تمكين الطالب من إدارة تعلمه داخل إطار أكاديمي مع إشراف محدود من المعلم" وغالباً ما يتم ضمن إطار المدرسة أو الجامعة، أو برنامج تدريبي رسمي؛ ويكون دور المتعلم فيه هو أن (يحدد الأهداف، يضع خططاً، ينظم وقته، ويتابع تقدمه مع إمكانية الحصول على دعم غير مباشر). وبالتالي فإن دور المعلم هو العمل كمرشد أو ميسر يوجه عند الحاجة من بعيد. الهدف من هذا التعلم هو بناء استقلالية معرفية مع المحافظة على الارتباط بالمؤسسة التعليمية. (Candy ١٩٩١: ٣٨٣)
- ٢- التعلم الذاتي فهو " مبادرة فردية يقوم بها المتعلم لاكتساب المعرفة خارج الإطار الرسمي أو بتوجيه ذاتي كامل "؛ وغالباً ما يتم خارج الإطار الرسمي للتعليم مثل الكتب، الإنترنت، الخبرات الحياتية؛ ويكون دور المتعلم فيه (البحث عن المصادر، واختيار المحتوى، ويتعلم اعتماداً على جهوده الشخصية بشكل حر) ؛ أما دور المعلم يكاد يكون غائباً، إذ يعتمد المتعلم على نفسه بالكامل. والهدف من هذا التعلم هو اكتساب معرفة أو مهارة بشكل حر وفق اهتمامات الفرد. (Knowles, 1975: 243). الفرق بين التعلم المستقل والتعلم الذاتي

النماذج التي فسرت مفهوم التعلم المستقل (Learner Autonomy)

- ١- نموذج (Littlewood, 1996) : قدم نموذجاً مبكراً لاستقلالية المتعلم، يستند هذا النموذج إلى تعلم اللغة الأجنبية، ويركز على استقلالية المتعلم باعتبارها قدرة متعددة الأبعاد. يقترح النموذج أن استقلالية المتعلم تتجلى في ثلاثة محاور :
 - المتعلم كقائم بعملية التواصل: حيث يظهر الاستقلال من خلال أداء المهام والتفاعل.
 - المتعلم كقائم بعملية التعلم: ويعكس القدرة على تنظيم التعلم وإدارته بشكل شخصي.
 - المتعلم كفرد: ويعبر عن الاستقلال على المستوى النفسي والشخصي.كما يشير النموذج إلى أن الاستقلالية تتطلب توفر عنصرين رئيسيين: القدرة (المعرفة والمهارات) والرغبة (الدافعية والثقة بالنفس). ومن خلال دمج هذه العناصر، يمكن للمعلم توجيه جهوده نحو تطوير ثقة المتعلم، أو تعزيز المعرفة واستراتيجيات التعلم، أو التركيز على جميع المحاور مجتمعة (Littlewood, 1996: 425).
 - ٢- نموذج (Dam, 2011) : طوّر دام (٢٠١١) النموذج السابق ، وركّز على نقل المسؤولية تدريجياً للمتعلمين؛ إذ ركز هذا النموذج على تنمية التعلم المستقل داخل الفصل الدراسي Classroom-based ، حيث أشار إلى أن عملية التعلم تدار بشكل يومي بحيث تتحول بيئة التعلم من كونها موجهة من قبل المعلم إلى بيئة يوجهها المتعلم نفسه. ويهدف هذا النموذج إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، مع استمرار دور المعلم في تعزيز دافعية المتعلم لتحمل مسؤولية تعلمه، والمشاركة في التخطيط، والتقييم المستمر لمخرجات التعلم.
- الأبعاد الرئيسية للتعلم المستقل وفق نموذج دام (٢٠١١)**

١. المسؤولية عن التعلم : وتعني قدرة الطالب على اتخاذ قرارات واعية تتعلق بتعلمه، مثل تحديد أهدافه الدراسية، واختيار الوسائل المناسبة لتحقيقها، وتحمل نتائج اختياراته.
٢. تنظيم عملية التعلم : وتعني قدرة المتعلم على إدارة وقته وجهده وموارده بكفاءة، من خلال التخطيط المسبق، وضبط خطوات التنفيذ، ومراجعة الإنجاز باستمرار.
٣. الدافعية الذاتية : وتعني رغبة الفرد الداخلية في التعلم بدافع شخصي، بعيداً عن الضغوط الخارجية، مما يجعله أكثر إصراراً على متابعة التعلم وتحقيق تقدم ذاتي.
٤. التفكير الناقد : وتعني قدرة المتعلم على تحليل المعلومات بعمق، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتكوين أحكام مستقلة تساعد في توجيه تعلمه بصورة واعية.

٥. المهارات فوق المعرفية: وتعني وعي المتعلم باستراتيجياته التعليمية، ومتابعته لمدى تقدمه، مع القدرة على تعديل أساليبه عند الحاجة من أجل تحسين النتائج؛ (Dam, 2011: ٢٣٤).

اختارت الباحثة نموذج (Dam, 2011) للأسباب التالية:

- ان هذا النموذج يختلف عن النماذج السابقة في تركيزه على تنمية القدرات المرتبطة بالاستقلالية والتعلم الذاتي داخل بيئة الفصل الدراسي، مع الحفاظ على دور المعلم كميسر وداعم بدلاً من كونه ناقلًا للمعرفة بشكل مباشر؛
- يُظهر الإطار النظري كيف أن Littlewood قدم الأسس النظرية لاستقلالية المتعلم، بينما Dam قدم الإطار التطبيقي داخل الفصل الدراسي، مع الحفاظ على الأبعاد الأساسية للاستقلالية نفسها (المبادرة، المسؤولية، التعلم الذاتي)

الدراسات السابقة

أ- دراسات تتعلق بنموذج ARCS

أجرى العتيبي دراسة (٢٠٢٠) في السعودية .؛ دراسة شبه تجريبية استهدفت طلاب المرحلة المتوسطة، من خلال برنامج إرشادي مبني على عناصر النموذج، وقد بينت النتائج ارتفاع مستوى دافعية الطلاب نحو التعلم لدى المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ. (العتيبي، ٢٠٢٠: ٦٥) ؛ اما دراسة سعيد (٢٠٢٠) في مصر فقد أجرت دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند الى التحفيز لتنمية الكفاءات المهنية لمعلمي التاريخ ومهارة التوجه نحو الهدف والدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية ، وقد بينت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تحقيق النتائج التي صممت من اجلها (سعيد ، ٢٠٢٠: ٩٤٢). أما على الصعيد الدولي، فقد طوّر تشينغ ويه (٢٠٠٩) دراسة تطبيقية في تايوان لاختبار مدى فعالية النموذج في التعليم الإلكتروني، إذ تم تطبيقه على مقررات جامعية عبر الإنترنت. وقد أثبتت النتائج أن تضمين عناصر ARCS في تصميم المقررات عزّز دافعية الطلاب وساهم في تحسين تحصيلهم الأكاديمي مقارنة بالتعليم التقليدي طوّر (Yeh) & Cheng, 2009: 1-14). ويرجع الأساس النظري لهذه التطبيقات إلى الدراسة الأصلية التي قَدّمها كيلر (١٩٨٧)، حيث صاغ من خلالها المكونات الرئيسة للنموذج (الانتباه، الصلة، الثقة، الرضا) وطرح استراتيجيات عملية لتوظيفها في تصميم المناهج والبرامج التعليمية، مما جعلها مرجعاً أساسياً للبحوث اللاحقة في هذا المجال (Keller, 1987: 333). يتضح مما سبق ان نموذج ARCS كان له أثر إيجابي على دافعية المتعلمين، وتحسين الكفاءة الذاتية، وزيادة الانتماء والتحصيل الأكاديمي، سواء في البيئات الصفية التقليدية أو الافتراضية.

ب- دراسات تتعلق بالتعلم المستقل أجرى القاسمي (٢٠١٦) في الاردن دراسته الميدانية بعنوان (العلاقة بين التعلم المستقل والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات) ، وأوضحت النتائج أن الطلبة الذين يمتلكون مستوى عالياً من القدرة على التعلم المستقل يحققون أداءً أكاديمياً أفضل، مما يؤكد ارتباط هذا النمط من التعلم بالنجاح الجامعي (القاسمي، ٢٠١٦: ٣٤). وتناولت دراسة محمود (٢٠١٩) في مصر (أثر استراتيجيات التعلم المستقل في تحسين التحصيل والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية)، حيث بينت النتائج أن اعتماد الطلبة على تنظيم تعلمهم بأنفسهم أدى إلى زيادة دافعتهم نحو الإنجاز (محمود، ٢٠١٩: ٥٦)؛ اما في العراق فقد ركزت دراسة احمد (٢٠٢٢) ؛ على تنمية مهارات التعلم المستقل لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مادة اللغة الإنجليزية، حيث تم تطبيق برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المستقل، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى المشاركة الفاعلة للطلبة وتحسن أدائهم الأكاديمي (أحمد، ٢٠٢٢: ٣٢١). وعلى المستوى الدولي، فقد أظهرت دراسة حديثة أن التعلم المستقل يمثل أحد المحددات الرئيسة لنجاح التعليم الإلكتروني، حيث يساعد الطلبة على التكيف مع بيئات التعلم

غير التقليدية، ويزيد من قدرتهم على إدارة وقتهم بفاعلية (Yeager et al., 2019:369). يتضح مما سبق أن التعلم المستقل يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير، ويُعدّ ركيزة أساسية لتأهيل الطلبة لمواجهة متطلبات التعليم الجامعي وما بعده

مقارنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية

تتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في التأكيد على أهمية التعلم المستقل ودوره في تحسين مخرجات التعلم، إلا أنها تختلف عنها بعدة نقاط جوهرية:

١. **تصميم الدراسة:** اعتمدت بعض الدراسات السابقة على التصميم الارتباطي، واعتمد بعضها الآخر على أسلوب التعلم المستند الى التحفيز؛ وتعتمد الدراسة الحالية على برنامج تدريبي عملي مستند إلى نموذج ARCS، يهدف مباشرة إلى تنمية التعلم المستقل لدى الطلاب.
 ٢. **التدخل العملي:** تقدم الدراسة الحالية تجربة تطبيقية ملموسة من خلال برنامج تدريبي محدد، مما يتيح قياس أثر البرنامج على التعلم المستقل بشكل مباشر، بخلاف الدراسات السابقة التي اقتصرَت على التحليل الارتباطي .
 ٣. **القيمة التطبيقية:** من خلال تصميم وتنفيذ البرنامج التدريبي، توفر الدراسة الحالية أداة عملية يمكن توظيفها في بيئات تعليمية فعلية لتعزيز التعلم المستقل، وهو ما يمثل إضافة تطبيقية مهمة للمجال التربوي.
- إجراءات البحث:** ستعرض الباحثة الاجراءات التي قامت بها لتحقيق اهداف بحثها وهي:
- اولا : منهج البحث:** استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو القياسات المتكررة ، الذي يعتمد على القياس (القبلي ، البعدي ، التتبعي) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، جدول (١)

جدول (١) التصميم التجريبي

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	تطبيق البرنامج المستند الى نموذج ARCS	اختبار بعدي	اختبار تتبعي
المجموعة الضابطة	اختبار قبلي	بدون برنامج	اختبار بعدي	-----

- ثانيا : مجتمع البحث:** شمل مجتمع البحث الحالي طالبات معهد الفنون الجميلة في محافظة ديالى ، حيث بلغ عدد الطالبات (٥١١) طالبة تتراوح اعمارهم بين (١٦ - ٢١) سنة ؛ موزعين على المرحل الدراسية لأقسام (التشكيلي، التصميم ، الخط، المسرح ، الموسيقى) ؛
- ثالثا: عينة البحث :** بلغت العينة (٢٠٠) ؛ تتراوح اعمارهم بين (١٥- ١٨) سنة موزعين على المراحل الدراسية الثلاث الاولى ،لأقسام (التشكيلي، التصميم ، الخط، المسرح ، الموسيقى) في مركز مدينة بعقوبة - محافظة ديالى
- رابعا : عينة البرنامج:** تم القيام بالخطوات التالية عند اختبار عينة البرنامج:
- ١- تطبيق مقياس التعلم المستقل على طالبات معهد الفنون الجميلة في مركز محافظة ديالى
 - ٢-اختيار (٣٠) طالبة من الذين حصلوا على درجات اقل من الوسط الفرضي البالغ (٥٠) درجة وتراوح درجاتهم بين (١٨ - ٢٨) على مقياس التعلم المستقل.
 - ٣-توزيع الطالبات وبشكل عشوائي الى مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة ؛ بواقع (١٥) طالبة في كل مجموعة ،. جدول (٢)

جدول (٢) توزيع الطالبات على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموع	عدد الطالبات	المجموع
١٥	١٥	المجموعة التجريبية
١٥	١٥	المجموعة الضابطة
٣٠	٣٠	المجموع

التكافؤ بين المجموعتين : تم تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض العوامل التي يمكن ان تؤثر على سلامة التجربة وهي (درجة مقياس التعلم المستقل ،قبل البدء بالتجربة ، الذكاء ، العمر)

- ١- درجة التعلم المستقل قبل البدء بالتجربة : للتحقق من تكافؤ المجموعتين والبالغ عدد الطالبات فيهما (٣٠) طالبة، تم استخدام مقياس التعلم المستقل الذي أعدته الباحثة، وتم تطبيق معادلة مان-وتني للرتب على بيانات الطالبات؛ أظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة (٩٠) أكبر من القيمة الجدولية (٦٤)، مما يدل على أن الفروق بين المجموعتين في درجات التعلم المستقل غير دالة إحصائياً، أي أن المجموعتين متكافئتان على

مجلة الفارابي للعلوم الانسانية العدد (٨) الجزء (٤) تشرين الاول لعام ٢٠٢٥

هذا المتغير قبل بدء التجربة جدول (٣) توزيع درجات مقياس التعلم المستقل للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار لقبلية وقيمة (U) المحسوبة والجدولية

تسلسل الطالبة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		لأقيمة		مستوى	دلالة
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية	الدلالة	الفروق
١	٢٦	٢٥,٥	٢٣	١٨	٩٠	٦٤	٠,٠٥	غير دال احصائيا
٢	٢٧	٢٧.٥	٢٣	١٨				
٣	٢٤	٢١	٢٦	٢٥,٥				
٤	٢٣	١٨	٢٢	١٤,٥				
٥	٢٨	٢٩,٥	٢٨	٢٩,٥				
٦	٢٠	٧	٢١	١٠,٥				
٧	١٩	٤	٢١	٢٧,٥				
٨	٢١	١٠,٥	٢٧	٢٧,٥				
٩	٢١	١٠,٥	٢٥	٢٣,٥				
١٠	٢٠	٧	١٩	٤				
١١	٢٢	١٤,٥	٢٤	٢١				
١٢	٢٥	٢٣,٥	١٩	٤				
١٣	٢٤	٢١	٢٠	٧				
١٤	١٨	١,٥	١٨	١,٥				
١٥	٢٢	١٤,٥	٢٢	١٤,٥				
مجموع الرتب		٢٥٥		٢٢١				
متوسط الرتب		١٧		١٤				

بعد حساب قيمة U للاختبار، كانت U المحسوبة = ٩٠، وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٦٤) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية (n1=n2=15). ؛ هذا يشير إلى أن الفروق بين المجموعتين في درجة التعلم المستقل قبل التدخل ليست دالة إحصائية، ما يعني أن المجموعتين متكافئتان على هذا المتغير.

١- الذكاء وتكافؤ المجموعتين قبل التجربة : لضمان تكافؤ افضل للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير (الذكاء) ، عرف الذكاء على أنه قدرة عقلية ذهنية يمكن أن تكون موروثة جزئياً، لكنه قابل للنمو والتطوير من خلال التأثيرات البيئية والخبرات المكتسبة (راشد، ٢٠٠٥: ٣٠). ولتقييم مستوى الذكاء لدى المشاركين في المجموعتين البحثيتين، استخدم الباحث اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة للراشدين، وذلك لغرض التأكد من تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير قبل بدء البحث. ويُعد هذا الاختبار أداة غير لفظية لقياس التفكير الاستدلالي وقدرة الفرد على إدراك الأنماط وحل المشكلات، ويصنف ضمن الاختبارات غير المنحازة ثقافياً، كما أن اختبار رافن مقنن وفق معايير البيئة المحلية للمشاركين (الدباغ ، ١٩٨٣ : ٦٠). ؛ يتكون الاختبار من (٦٠) فقرة اختبارية تتدرج في الصعوبة، وقد تم تطبيقه على جميع أفراد المجموعتين، ثم صُححت الإجابات وفق مفتاح الحلول، حيث تُمنح درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابات الخاطئة أو المتروكة أو التي تحتوي على أكثر من خيار، ليصبح المجموع الكلي (٦٠) درجة

١- تم تطبيق الاختبار على جميع الطالبات في المجموعتين قبل التجربة،

٢- تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة،

٣- تم استخدام اختبار t للمستويات المستقلة للتحقق من وجود فروق بين المجموعتين.

مجلة الفارابي للعلوم الانسانية العدد (٨) الجزء (٤) تشرين الاول لعام ٢٠٢٥

أظهرت النتائج أن المتوسطات والانحرافات المعيارية متقاربة جدًا بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة t المحسوبة (٠,٥٥) وهي أقل من القيمة الجدولية (٢,٠٤٨) عند درجة حرية (٢٨)، وكانت غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).؛ الجدول (٤) (جدول ٤) تكافؤ المجموعتين حسب الذكاء في الاختبار القبلي وقيمة t المحسوبة والجدولية

المجاميع	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقيمة		الدالة عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
المجموعة التجريبية	١٥	٤٦,٢٠	٣,١٠	٠,٥٥	٢,٠٤٨	غير دالة إحصائيا
المجموعة الضابطة	١٥	٤٥,٦٠	٣,٢٥			

وكما يبين الجدول اعلاه ، أن الفروق بين المجموعتين ضئيلة وغير دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥، ما يؤكد تكافؤ المجموعتين من حيث الذكاء قبل التجربة، ويضمن أن أي فروق لاحقة في المتغيرات التابعة تعزى لتأثير البرنامج التدريب.

٢-العمر وتكافؤ المجموعتين قبل التجربة :لضمان تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير (العمر) ، حصلت الباحثة على أعمار مجموعتي البحث من سجلات المدرسة ، وتم حساب أعمار الطلاب بالشهور . أظهرت النتائج أن المتوسطات والانحرافات المعيارية متقاربة جدًا، وباستخدام اختبار t لعينتين مستقلتين ، تبين ان قيمة t المحسوبة (٠,١٧) عند درجة حرية (28)، وهي أقل بكثير من القيمة الجدولية (٢,٠٤٨) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). الجدول (٥) (جدول ٥) تكافؤ المجموعتين حسب العمر في الاختبار القبلي وقيمة t المحسوبة والجدولية

المجاميع	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقيمة		مستوى الدالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
المجموعة التجريبية	١٥	١٦,٥٣١	١	٠,١٧	٢,٠٤٨	غير دال احصائيا
المجموعة الضابطة	١٥	١٦,٤٦٩	١			

هذا يشير إلى أن الفروق بين المجموعتين في العمر غير دالة إحصائيًا، ما يضمن أن أي فروق لاحقة في المتغيرات التابعة تعود إلى تأثير البرنامج التدريبي وليس لاختلاف العمر بين المجموعتين؛

خامسا : اداتا البحث :

اولا : بناء مقياس التعلم المستقل :بعد اطلاع الباحثة على ادبيات التعلم المستقل وعلى المقاييس السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، قامت الباحثة ببناء مقياس التعلم المستقل لدى طلبة معهد الفنون الجميلة في مركز محافظة ديالى، لعدم وجود مقياس يتناسب مع اهداف البحث حسب علم الباحثة، يتكون المقياس من (٢٠) فقرة، يجاب عليها باختيار أحد البدائل الخمسة الموجودة امام كل فقرة وهي (دائما -غالبا - احيانا- لا ابداء) وتحسب الدرجة عن كل فقرة من فقرات المقياس، لذلك فإن اعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (٨٠) درجة واقل درجة هي (٢٠) درجة، هذا وبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (٥٠) درجة، واعتبر الوسط الفرضي نقطة القطع عند مقارنه الوسط الحسابي مع الوسط الفرضي للحكم على عينة البحث فيما اذا كانت تتمتع بالتعلم المستقل أم لا.

مفتاح التصحيح : تعطى الدرجة (٤) للبديل دائما ، و (٣) للبديل غالبا و؛ (٢) للبديل احيانا ؛ و (١) للبديل لا ابداء

الإجراءات المتبعة في بناء مقياس التعلم المستقل

١. تحديد المفهوم وأبعاده النظرية : بعد مراجعة الأدبيات التربوية والنظريات ذات الصلة بالعلم المستقل تبنت الباحثة تعريف (Dam,2011) (ينظر تحديد المصطلحات) ؛ لانها تبنت نظريته كإطار مرجعيا في تفسير وتحليل نتائج البحث؛.

٢. اشتقاق الأبعاد وصياغة الفقرات : يشير نولز (٢٠١١) ؛ إلى أن صياغة البنود يجب أن تعكس خصائص المتعلم المستقل وتراعي وضوح اللغة ودقتها (Knowles, 1975: ٥٤٣)، وبناءا على ذلك تحديد الأبعاد المكونة لمفهوم التعلم المستقل (المسؤولية عن التعلم، تنظيم عملية التعلم، الدافعية الذاتية، التفكير الناقد، المهارات فوق المعرفية)، ثم صياغة (٢٠) فقرة تمثل هذه الأبعاد..

٣. تحكيم الفقرات والتأكد من صدق المحتوى : يرى انستاسيا و يوربينا ؛ أن التحكيم يعد خطوة أساسية للتحقق من صدق المحتوى وضمان مناسبة الفقرات للبيئة الثقافية المستهدفة .(Anastasi & Urbina, 1997: 78)، لذا قامت الباحثة بعرض الفقرات ؛ وبدائل الاجابة من (موافق - لا ابداء) على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس للتأكد من مدى تمثيلها للأبعاد وصلاحيه بدائل الاجابة لعينة البحث، اذا أشار

مجلة الفارابي للعلوم الانسانية العدد (٨) الجزء (٤) تشرين الاول لعام ٢٠٢٥

ديفلز (2017)؛ إلى أن وضوح التعليمات وتحديد سلم الاستجابة من العوامل الرئيسة لنجاح المقياس. (DeVellis, 2017:98) وقد حصل المقياس على تسبه اتفاق (٨٩٪).

٤. **التحليل الإحصائي للفقرات** : لقد اوصى نانلي وبيرنستين ؛ بان يتم تحليل الفقرات إحصائياً للتأكد من قوة الفقرات وضعفها ؛ مع التأكيد على حذف الفقرات الضعيفة. (Nunnally & Bernstein ,1994:٧٥٦)؛ كما أكد نانلي على أن نسبة عدد أفراد العينة إلى عدد فقرات المقياس يجب أن لا تقل عن النسبة (٥-١٠)، إذ يساعد ذلك في تقليل احتمالية التأثير العشوائي على نتائج التحليل.؛ وفي ضوء ذلك، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة البناء التي بلغ عددها (٢٠٠) طالبة، ثم خضعت إجاباتهم للتحليل الإحصائي للفقرات. وقد تم استخراج القوة التمييزية لكل فقرة باستخدام اختبار t للمجموعتين المستقلتين، حيث ضمت المجموعة العليا (٢٧٪) طالبة، وكذلك المجموعة الدنيا (٢٧٪) وطالبة. وبواقع (٥٤) طالبة من كل مجموعة ؛ وأظهرت النتائج أن جميع فقرات المقياس مميزة، إذ تجاوزت القيم المحسوبة لاختبار t القيمة الجدولية البالغة (١.٩٨) ودرجة حرية (١٠٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما هو موضح في الجدول أدناه ؛ جدول (٦).

جدول(٦) درجات القوة التمييزية لفقرات مقياس التعلم المستقل

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		t-velum	الدالة عند مستوى ٠,٠٥
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري		
١	٣,٨١	٠,٨٩	٢,١٩	٠,٦٨	١٠,٦٦	دالة
٢	٣,٩١	٠,٧٣	٢,٤١	٠,٧٤	١٠,٦٤	دالة
٣	٣,٢٦	٠,٨١	٢,٢٠	٠,٧٩	٦,٨٨	دالة
٤	٣,٥٧	٠,٧٧	٢,٦١	٠,٩٨	٥,٦٠	دالة
٥	٣,٣١	٠,٩٣	٢,٤٦	٠,٧٢	٥,٣١	دالة
٦	٣,٤٨	٠,٤٤	٢,٦١	٠,٧٤	٦,٥٧	دالة
٧	٣,٣٣	٠,٧٨	٢,٣٣	٠,٦١	٧,٤٢	دالة
٨	٣,٤٨	٠,٥٦	٢,٦١	٠,٧٤	٦,٤٩	دالة
٩	٣,٩١	٠,٩٤	٢,٣٩	٠,٨١	٩,٠١	دالة
١٠	٣,٩٥	٠,٩٢	٢,٢٠	٠,٨٢	١٠,٤٣	دالة
١١	٣,٣٥	٠,٩٠	٢,٤١	٠,٧٤	٥,٩٣	دالة
١٢	٣,٤٣	٠,٧٩	٢,٥٤	٠,٧٩	٥,٨٥	دالة
١٣	٣,٩١	٠,٧٣	٢,٤١	٠,٧٤	١٠,٦١	دالة
١٤	٣,٣٩	٠,٧٦	٢,٤١	٠,٧٩	٦,٥٧	دالة
١٥	٣,٢٢	٠,٧٢	٢,٣٠	٠,٨٨	٥,٩٤	دالة
١٦	٣,٤٣	٠,٧٤	٢,٣٥	٠,٩١	٦,٧٧	دالة
١٧	٣,٤٨	٠,٨٦	٢,٣١	٠,٨٠	٧,٣٢	دالة
١٨	٣,١٨	٠,٩٠	٢,٢٠	٠,٦٨	٦,٣٨	دالة
١٩	٣,٨٤	٠,٧٠	٢,٤٠	٠,٧٤	١٠,٣٩	دالة
٢٠	٣,٨٩	٠,٩٨	٢,١٠	٠,٩٤	٩,٦٩	دالة

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس : للتحقق من صدق فقرات مقياس التعلم المستقل، عمدت الباحثة إلى حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس. وقد جرى تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٢٠٠) وطالبة، ثم تحليل إجاباتهم باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات ارتبطت بصورة دالة إحصائياً بالدرجة الكلية، إذ جاءت معاملات الارتباط أعلى من القيمة الجدولية البالغة

مجلة الفارابي للعلوم الانسانية العدد (٨) الجزء (٤) تشرين الاول لعام ٢٠٢٥

(٠,١٣٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) ؛جدول(٧)جدول (٧) معاملات الارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس التعلم المستقل

ن. الفقرة	الارتباط	معامل	الدالة	ن. الفقرة	الارتباط	معامل	الدالة	ن. الفقرة	الارتباط	معامل	الدالة
١	٠,٦٢١	دالة	٦	١١	٠,٦٠٤	دالة	١٦	٠,٤٤١	دالة	١٦	٠,٤٨٤
٢	٠,٦١٢	دالة	٧	١٢	٠,٥٣٢	دالة	١٧	٠,٤٩٢	دالة	١٧	٠,٥٢٩
٣	٠,٤٦٦	دالة	٨	١٣	٠,٤٥٧	دالة	١٨	٠,٦٤٤	دالة	١٨	٠,٥٥٨
٤	٠,٤٥٠	دالة	٩	١٤	٠,٦١٤	دالة	١٩	٠,٤٧١	دالة	١٩	٠,٦٤٥
٥	٠,٤٤٧	دالة	١٠	١٥	٠,٥٥٢	دالة	٢٠	٠,٥٠٣	دالة	٢٠	٠,٥٤٧

٧. الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: الصدق الظاهري: يعبر عن مدى ملائمة أداة القياس لقياس السمة أو المفهوم المستهدف عند النظر إليها بشكل أولي. Anastasi & Urbina, 1997:837). ؛للتحقق من ذلك، قامت الباحثة بعرض الاستبانة في نسختها الأولى على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس ، لتقديم ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول صياغة البنود وترتيبها. وقد أسهمت هذه العملية في تحسين وضوح الأسئلة ودقتها قبل تطبيقها على العينة الفعلية .

ثانياً: صدق البناء: يشير إلى قدرة الأداة على قياس المفهوم الذي صُممت من أجله(Anastasi & Urbina, 1997:838) .. وقد تحقق هذا من خلال دراسة العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما موضح في جدول(٦) و (٧) ، ما يشير إلى أن جميع الفقرات مترابطة بشكل مناسب مع المقياس ككل .؛

ثالثاً: الثبات : تم استخراج ثبات المقياس بطريقتين:

١. الاختبار وإعادة الاختبار: تم تطبيق الاستبانة على (٥٠) طالبة من طالبات معهد الفنون الجميلة للبنات، ثم أعيد تطبيقها على نفس المجموعة بعد أسبوعين. وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨١)، ما يعكس استقرار المقياس وقابليته للاستخدام في الدراسات التربوية (Lindquist, 1950:761)

٢. معامل ألفا كرونباخ: استخدمت هذه الطريقة لقياس التجانس الداخلي بين فقرات المقياس، وبلغت قيمة معامل ألفا (٠,٨٦)، وهو ما يدل على مستوى جيد من الثبات الداخلي، ويضمن موثوقية الاستبانة للدراسة الحالية (Nunnally, 1978:75)

٨. إعداد الصورة النهائية ودليل المقياس : تضمن المقياس بصورته النهائية (٢٠) فقرة ملحق/١ موزعة على المجالات الخمسة ، وقد حدد أمام كل فقرة : الأهمية (موافق - غالباً - أحياناً - لا أبداً) ، وأعطيت الدرجات بين (١-٤) وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للمقياس (٢٠ - ٨٠) وبمتوسط فرضي (٥٠) درجة.

ثانياً: البرنامج التدريبي : تُعد مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية خطوة أساسية عند إعداد أي برنامج تدريبي. ؛ اذا قامت الباحثة بتطبيق مقياس التعلم المستقل على عينة من طالبات معهد الفنون الجميلة للبنات ، حيث بلغت العينة (٣٠) طالبة، بهدف التعرف على الجوانب التي تحتاج إلى تطوير. وأظهرت نتائج التطبيق أن جميع البنود المدرجة في المقياس تعكس حاجات مهمة للعينة، مما أدى إلى اعتمادها جميعاً كأساس لتصميم البرنامج التدريبي.

بعد تحديد الاحتياجات، تم تصميم البرنامج التدريبي بحيث يحقق تلك الاحتياجات من خلال الخطوات التالية:

١. تحديد أهداف البرنامج: تم وضع الأهداف بحيث تعكس الغايات المرجوة من البرنامج، ويهدف البرنامج بشكل عام إلى تنمية القدرة على التعلم المستقل لدى طالبات معهد الفنون الجميلة للبنات.

مجلة الفارابي للعلوم الانسانية العدد (٨) الجزء (٤) تشرين الاول لعام ٢٠٢٥

٢. تحديد الاحتياجات المستهدفة: بعد تحديد الاحتياجات التدريبية، جاءت مرحلة تحديد أبعاد التعلم المستقل المستهدفة، والتي يسعى البرنامج إلى تميمتها لدى المشاركين ؛وهي (المسؤولية عن التعلم، تنظيم عملية التعلم، الدافعية الذاتية، التفكير الناقد، المهارات فوق المعرفية). وقد تم اعتماد هذه الأبعاد كأساس في بناء البرنامج التدريبي، بما يضمن انسجامه مع المقياس المستخدم في البحث..
٣. اختيار أسلوب التدريب: تم اعتماد نموذج ARCS للتعلم المستند إلى التحفيز كأسلوب رئيسي في تصميم البرنامج التدريبي، بهدف تعزيز دافعية الطلاب للتعلم المستقل وزيادة التفاعل مع محتوى التدريب.

رقم الجلسة	التاريخ	عنوان الجلسة	الهدف العام	الانشطة	ARCS عناصر
١	الإثنين 4/3/2024	التهيئة للبرنامج	تعريف الطالبات بالبرنامج وأهدافه	الترحيب بالطالبات ؛ التعارف ؛ مشاركة خبرة سابقة في التعلم	الصلة
٢	الخميس 7/3/2024	تحمل المسؤولية عن التعلم	تعزيز شعور الطالبات بتحمل المسؤولية عن تعلمهن	الترحيب بالطالبات ؛الاستفسار عن التدريب البيئي ؛تعريف تحمل المسؤولية ؛ الاساليب التي تساعد على اكتساب تحمل المسؤولية ؛كتابة خطة تعلم قصيرة	الصلة+ الثقة + الانتباه
٣	الإثنين 11/3/2024	التعلم التعاوني ومهارات النقاش	تدريب الطالبات على التعاون والمشاركة في التعلم	شرح التعلم التعاوني، نشاط جماعي؛ نقاش جماعي؛ نشاط تمثيلي	الانتباه
٤	الخميس 14/3/2024	حل المشكلات واتخاذ القرار	تحديد المشكلات- تحليل الخيارات- اتخاذ القرار المناسب	عرض قصة قصيرة؛ نقاش جماعي؛ نشاط فردي؛ كتابة قرار فردي؛ تقييم الحلول	الانتباه+ الصلة
٥	الإثنين 18/3/2024	تنظيم الوقت وإدارة التعلم	تدريب الطالبات على إدارة الوقت والمهام	شرح أهمية تنظيم الوقت ؛نشاط عملي؛ تنظيم جدول اسبوعي ، مناقشة التحديات؛ تبادل النصائح	الصلة
٦	الخميس 21/3/2024	استراتيجيات المراجعة والتكرار	تعزيز مهارات المراجعة والتذكر	شرح طرق المراجعة الفعالة؛ نشاط فردي ،مراجعة احد الدروس بشكل ثنائي ؛ تبادل مراجعة وابداء ملاحظات	الرضا +الثقة
٧	الإثنين 25/3/2024	التعلم الذاتي والاستقلالية	تعزيز قدرة الطالبات على التعلم دون الاعتماد على الآخرين	مناقشة التعلم المستقل ؛ التغذية الراجعة	الصلة + الرضا
٨	الخميس 28/3/2024	المهارات فوق (2)المعرفية	تدريب الطالبات على تقييم تعلمهن وممارسة التأمل	عرض مفهوم التقييم الذاتي، كتابة يوميات نشاط ثنائي؛ تبادل اليوميات؛	الرضا

مجلة الفارابي للعلوم الانسانية العدد (٨) الجزء (٤) تشرين الاول لعام ٢٠٢٥

٩	الإثنين 1/4/2024	التفكير النقدي واتخاذ الخيارات	تعزيز مهارات التفكير النقدي	عرض موقف يومي ، تحليل الخيارات؛ كتابة قرار شخصي	التحفيز +الثقة
١٠	الخميس 4/4/2024	ختام البرنامج والتقويم النهائي	مراجعة المهارات المكتسبة وتعزيز التعلم المستقل	نشاط ختامي ؛ مناقشة التعلم المكتسب، ملخص للجلسات السابقة ، الملاحظات النهائية ،الاشادة بالطالبات المشاركات	الرضا

٤. تحديد الأنشطة والفعاليات المرتبطة بالأهداف: تم اختيار الأنشطة بما يتوافق مع أهداف البرنامج ونموذج ARCS، حيث شمل البرنامج (١٠) جلسات تدريبية بمعدل جلستين أسبوعياً، وتراوحت مدة كل جلسة حوالي (٤٠) دقيقة، جدول (٨)؛

جدول (٨) جلسات البرنامج التدريبي وفق نموذج ARCS للمجموعة التجريبية لتنمية التعلم المستقل

تقويم البرنامج التدريبي: تم تصميم خطة تقويم البرنامج على ثلاثة مستويات رئيسية:

١. **التقويم القبلي:** يعتبر هذا النوع من التقويم خطوة أساسية لضمان صحة النتائج ومصادقية القياسات (Bell, 2012:89) . ويشمل جميع الإجراءات التي تُنفذ قبل بدء البرنامج للتحقق من ملاءمته للأهداف المرجوة، والتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، بالإضافة إلى إجراء القياس القبلي للمتغيرات لتحديد المستوى الأولي للمشاركين.

٢. **التقويم البنائي:** يقوم بتعزيز التعلم ويضمن فعالية الأنشطة التدريبية (Brown,2009:76). يتم هذا التقويم نهاية كل جلسة ، ويهدف إلى متابعة تقدم المتدربات بشكل مستمر. ويتم من خلال طرح أسئلة تقييمية وملاحظة الأداء أثناء الأنشطة التدريبية، مما يساعد على تعديل سير البرنامج بما يضمن تحقيق أهدافه التعليمية.

٣. **التقويم البعدي:** هذا النوع من التقويم يتيح تقييم فعالية البرنامج وقياس أثره على تطوير المهارات أو السلوكيات المستهدفة (Patton, 2008:234). ويتم ذلك من خلال القياس البعدي لمقياس التعلم المستمر لأفراد المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من البرنامج لقياس التغيرات في المتغيرات المستهدفة ومقارنتها بالقياس القبلي.

الصدق الظاهري للبرنامج: تم التحقق من الصدق الظاهري للبرنامج عبر عرض محتواه وأنشطته على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس، بهدف تقييم مدى ملاءمة الأنشطة لتحقيق أهداف البحث. البرنامج؛ وقد حصل على نسبة اتفاق (٩٠٪). وتم اعتماد التعديلات التي اقترحتها الخبراء لتحسين جودة.

تطبيق البرنامج التدريبي

بعد اختيار عينة البحث وتحديد التصميم التجريبي والأسلوب المعتمد لإجراء الدراسة، بالإضافة إلى إعداد أدوات القياس والفنيات المستخدمة، تم تنفيذ البرنامج وفق الإجراءات التالية:

١. **اختيار العينة وتوزيعها:** تم اختيار (٣٠) طالباً وطالبة بشكل عمدي من بين الذين حصلوا على أدنى الدرجات في مقياس التعلم المستقل بعد ذلك، تم توزيع المشاركين بشكل عشوائي ومتساوٍ على مجموعتين: المجموعة التجريبية وعددها (١٥) طالبة، والمجموعة الضابطة وعددها (١٥) طالبة. وقد التقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية للتعرف عليهم وتعريفهم بطبيعة البرنامج التدريبي، كما تم إبلاغهم بمكان وزمان الجلسات التدريبية.

٢. **عدد الجلسات:** حُدِدت مدة البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية بـ (١٠) جلسات تدريبية، بمعدل جلستين أسبوعياً. وتم التأكيد على سرية محتوى الجلسات بين المشاركين لضمان بيئة تعليمية مناسبة وموثوقة.

٣. **مكان وزمان الجلسات:** أُقيمت جلسات البرنامج في قاعة قسم التشكيلي ، في أوقات محددة من الساعة (١١:٠٠ إلى ١٢:٠٠) ظهرًا، أيام الاثنين والخميس من كل أسبوع، بما يضمن انتظام حضور المشاركين واستمرارية البرنامج.

٤. تم تسجيل الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المستقل قبل بدء تنفيذ البرنامج، واعتُبرت هذه الدرجات نتائج الاختبار القبلي.

٥. حُدد يوم الاثنين ٢٠٢٤/٣/٤ ، موعداً للجلسة الأولى

٦. تحديد يوم الخميس الموافق ٢٠٢٤ / ٤ / ٨ ، موعداً للاختبار البعدي على مقياس التعلم المستقل ،

٧. تحديد يوم الخميس الموافق ٥ / ٦ / ٢٠٢٤ ، موعد للاختبار التتبعي على مقياس التعلم المستقل ،

فيما يأتي نماذج لبعض جلسات البرنامج التدريبي الذي أعدته الباحثة:

الجلسة الثانية: ٢٠٢٤/٣/٧

- الهدف العام: تعزيز شعور الطالبات بالقدرة على تحمل المسؤولية عن تعلمهن.
 - الخطوات والإجراءات:- بداية الجلسة بالترحيب الحار وتشجيع الطالبات على المشاركة- سؤال الطالبات عن التدريب البيتي الذي كلفوا به في الجلسة السابقة- استخدام التحفيز الإيجابي لكل طالبة تشارك أو تجيب على السؤال.
 - عرض موضوع الجلسة (تحمل المسؤولية): ويعني أن تعلمك يعتمد على جهودك أنت، وأنت تتحكمين في أهدافك وخططك.
 - أساليب بسيطة لتعلم تحمل المسؤولية (جمل قصيرة): حددي هدفك لهذا الأسبوع - اكتبي خطوات صغيرة لتحقيق الهدف - خصصي وقت للدراسة كل يوم. - راجعي نفسك بعد كل درس: ماذا تعلمت؟- أسألي المدرسة أو صديقتك إذا احتجت مساعدة- ذكري نفسك بأهمية التعلم- ابحثي عن المعلومات بنفسك قبل السؤال.
 - نشاط تعزيز الثقة والمسؤولية: اطلب من الطالبات الجلوس في دائرة واطلب منهن تكرار العبارات بصوت مرتفع: (أنا قادرة على تحمل المسؤولية - أنا قوية- أنا شجاعة- أنا صبورة)؛ اطلب تكرار العبارات (٢-٣) مرات مع التركيز على المعنى، ويمكن رفع اليدين أو وضع اليد على القلب.
 - نشاط عملي: كتابة خطة تعلم شخصية قصيرة: تشمل الأهداف، الخطوات، والمصادر، تبادل الخطط بين الطالبات لإعطاء ملاحظات بناءة.
 - التقويم والنقاش النهائي: طرح أسئلة مثل: ماذا تعلمت اليوم عن تحمل المسؤولية؟ كيف ستطبقين ذلك في حياتك الدراسية؟ تدوين الملاحظات في دفاتر الطالبات.
 - إعطاء استنتاج جماعي لمعنى تحمل المسؤولية وتأكيد أهمية التطبيق العملي.
 - عنصر ARCS المطبق: (الصلة): ربط تحمل المسؤولية بحياة المتدربة وأهدافها اليومية لتعزيز الدافعية.
- الجلسة الرابعة ٢٠٢٤/٣/١٤
- الهدف العام: تمكين الطالبات من تحديد المشكلة، تحليل الخيارات، واتخاذ القرار المناسب بطريقة منظمة.
 - الخطوات والإجراءات: الترحيب والاستفسار عن الواجب المنزلي - الترحيب بالطالبات وتشجيع المشاركة- شكر الطالبات اللواتي أنجزن الواجب المنزلي ومراجعة محتواه باختصار.
 - عرض موضوع الجلسة (حل المشكلات): وهي عملية منظمة لتحديد المشكلة، فهم أسبابها، توليد الحلول، تقييمها، واختيار أفضل حل قابل للتنفيذ.
 - تحديد خطوات حل المشكلات: (تحديد المشكلة ؛جمع المعلومات، ايجاد الحلول الممكنة؛ تقييم الحلول ؛اختيار الحل الأنسب ؛ تنفيذ الحلول ومتابعة النتائج).
 - عرض بعنوان القصة: "القرار الصعب في المشروع المدرسي":
(في إحدى المدارس، تم تكليف فريق من أربع طالبات بإعداد مشروع علمي جماعي لعرضه في مسابقة المدرسة، بدأت "ليلى" بفكرة مبتكرة تحتاج وقتًا وجهدًا كبيرين، لكنها ستجعل المشروع مميّزًا ، ثم اقترحت "سارة" فكرة أبسط يمكن تنفيذها بسرعة لكنها أقل ابتكارًا ، لكن "نور" و"ريم" شعرتا بالحيرة: كل خيار له مزايا وعيوب، وكل واحدة قلقة من ضيق الوقت لكنها ترغب في مشروع ناجح.
 - المشكلة الأساسية: اختيار الفريق بين فكرة كبيرة ومبتكرة أو فكرة بسيطة وسريعة.
 - الخيارات الممكنة:(اختيار الفكرة الكبيرة مع خطة لتسريع التنفيذ ، اختيار الفكرة البسيطة لإنهاء المشروع بسرعة ، دمج عناصر من الفكرتين لتحقيق توازن بين الابتكار والإنجاز).
 - النتيجة: بعد النقاش، قرر الفريق دمج عناصر من الفكرتين لضمان الابتكار وإنجاز المشروع في الوقت المحدد.
 - التقويم ومناقشة الطالبات وتسجيل المواقف (ما المشكلة الأساسية في القصة؟ ما الخيارات المتاحة؟ ما إيجابيات وسلبيات كل خيار؟هل واجهت موقفًا مشابهًا في حياتك؟ سجلي الموقف في دفتر الملاحظات.
 - نشاط فردي وطرح الأسئلة (كتابة قرار شخصي بناءً على التحليل المنطقي للموقف الذي سجلته طالبة ، تبادل القرار مع زميلة ومناقشته بإيجاز).

مجلة الفارابي للعلوم الانسانية العدد (٨) الجزء (٤) تشرين الاول لعام ٢٠٢٥

• أسئلة للمناقشة: كيف شعرت عند اتخاذ القرار؟ ماذا تعلمت من التجربة؟ كيف يمكن تطبيق خطوات حل المشكلات في حياتك اليومية؟ تدوين الملاحظات النهائية في الدفاتر

• الاستنتاج : استخلاص واضح لمعنى اتخاذ القرار المسؤول.

• عنصر ARCS المطبق: الصلة: ربط حل المشكلات بالواقع اليومي - الانتباه: تشجيع المشاركة والنقاش السريع - الثقة (اختياري): تمكين الطالبات من التعبير عن آرائهن بثقة.

الاساليب الاحصائية المستخدمة في البحث

الحصول على نتائج الدراسة استخدمت الباحثة المعالجات الاحصائية لتالية بعد تفريغ وتحليل ادوات الدراسة من خلال البرنامج الاحصائي SPSS وتم استخدام الاختبارات التالية:

معامل الفا كرونباخ - معامل ارتباط بيرسون - الاختبار التائي - اختبار مان وتني - اختبار ولكوكسن

الفصل الرابع: نتائج البحث ومناقشتها

الفرضية الأولى: تنص على (لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المستقل بعد تطبيق البرنامج التدريبي في الاختبار البعدي).

للتحقق من هذه الفرضية، استخدمت الباحثة اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، الذي يُعد مناسباً لمقارنة متوسطات الترتب بين عينتين

مستقلتين عندما تكون البيانات غير موزعة توزيعاً طبيعيًا. جدول (٩)

الجدول (٩) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسطات الترتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمقياس التعلم المستقل

تسلسل الطالبة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		القيمة لاقية		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
١	٦٠	١٩,٥	٢٢	٦,٥	٢٣	٦٤	٠,٠٥	دال احصائيا
٢	٦٠	١٩,٥	٢٥	١٠				
٣	٧٢	٢٨,٥	٢٧	١٤,٥				
٤	٦٨	٢٥	٢٨	١٦				
٥	٧٢	٢٨,٥	٢٢	٦,٥				
٦	٥٥	١٦	٢١	٤				
٧	٧٠	٢٧	٢٣	٨				
٨	٧٥	٣٠	٢٥	١٠				
٩	٦٢	٢١,٥	٢٠	٣				
١٠	٦٧	٢٤	٢٤	٩				
١١	٦٢	٢١,٥	٢٦	١٣				
١٢	٥٩	١٨	٢٥	١٠				
١٣	٦٣	٢٣	١٨	١				
١٤	٧٤	٢٩	١٩	٢				
١٥	٥٧	١٧	٢٧	١٤,٥				
مجموع الترتب		٣٤٥		٢٣,٠				
متوسط الترتب		٢٣,٠		٨,٠				

تشير النتائج الجدول اعلاه ، إلى وجود فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، حيث أظهرت المجموعة التجريبية أداء أعلى على مقياس التعلم المستقل مقارنة بالمجموعة الضابطة. مما يدل على أن البرنامج التدريبي ساهم في تعزيز قدرة الطالبات على تحمل مسؤولية تعلمهن، تنظيم أنشطتهن التعليمية، والتحفيز الذاتي، مما يعكس فعالية البرنامج في تطوير مهارات التعلم المستقل. وتغزو الباحثة التحسن الذي حدث لدى طالبات معهد الفنون الجميلة في المجموعة التجريبية على مقياس التعلم المستقل يمكن تفسيره بأن البرنامج التدريبي ساعدهن على تطوير القدرة على الاعتماد على أنفسهن في التعلم واتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بمسار دراستهن. كما أن الأنشطة المتنوعة في البرنامج ساعدت الطالبات على تنظيم وقتهن بشكل أفضل، وتخطيط خطوات التعلم بطريقة منهجية، مما جعل عملية التعلم أكثر فعالية ، كما أن البرنامج قد اسهم في زيادة الدافعية الذاتية لدى الطالبات، حيث شعرن بالقدرة على مواجهة الصعوبات ومواصلة التعلم بشكل مستقل، كما اكتسبن مهارات تساعدن على تقييم أدائهن وتحسينه باستمرار. كل هذه العوامل مجتمعة أدت إلى رفع مستوى التعلم المستقل لدى الطالبات مقارنة بالمجموعة الضابطة. فقد أكدت دراسة (سعيد، ٢٠٢٠) تشير الدراسات السابقة إلى أن الدافعية تلعب دوراً أساسياً في تعزيز التعلم المستقل. على سبيل المثال، أظهرت دراسة هبة الله حلمي سعيد (٢٠٢٠) أن استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة يمكن تسهم في تعزيز من دافعية الطلاب، مما يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي ؛ كما اشارت دراسة تشينغ وويه (٢٠٠٩) إلى أن توفير بيئة تعليمية محفزة يُسهم في تعزيز دافعية الطلاب، مما يؤدي إلى تحسين تحصيلهم الأكاديمي. وأظهرت دراسة العتيبي (٢٠٢٠) أن استخدام استراتيجيات تعليمية تركز على تعزيز الدافعية الذاتية يمكن ان يُساهم في تحسين تعلم الطلاب اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة محمود (٢٠١٩) ؛ ودراسة أحمد (٢٠٢٢). فقد أظهرت هذه الدراسات أن تطبيق استراتيجيات تعليمية منظمة ومخططة يسهم في تمكين الطلاب من الاعتماد على أنفسهم، وتنظيم الأنشطة التعليمية التي يمارسوها ، وقدرتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بشكل أكبر بناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن تعزيز التعلم المستقل لا يتحقق فقط من خلال تعليم المحتوى، بل من خلال تزويد الطلاب باستراتيجيات فعالة تساعدنهم على التنظيم الذاتي والتقييم الذاتي والتحفيز الداخلي، وهو ما ظهر بوضوح في أداء المجموعة التجريبية في هذه الدراسة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

الفرضية الثانية تنص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التعلم المستقل يعزى لتطبيق البرنامج) للتحقق من ذلك قامت الباحثة باختبار ولكوكسن W للكشف عن الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات قياس البعدي على مقياس التعلم المستقل لدى افراد المجموعة التجريبية؛ جدول (١٠) جدول (١٠) نتائج اختبار (Wilcoxon) للفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

ت	درجات الاختبار		الفروق	رتب الفروق	مجموع الترتيب الموجبة	مجموع الترتيب السالبة	W قيمة		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	القبلي	البعدي					المحسوبة	الجدولية		
١	٢٦	٦٠	-٣٤	٢,٥						
٢	٢٧	٦٠	-٣٣	١						
٣	٢٤	٧٢	-٤٨	١٢						
٤	٢٣	٦٨	-٤٥	١٠						
٥	٢٨	٧٢	-٤٤	٩						
٦	٢٠	٥٥	-٣٥	٤,٥						
٧	١٩	٧٠	-٥١	١٣						
٨	٢١	٧٥	-٥٤	١٤						
٩	٢١	٦٢	-٤١	٨						
١٠	٢٠	٦٧	-٤٧	١١						
١١	٢٢	٦٢	-٤٠	٧						
١٢	٢٥	٥٩	-٣٤	٢,٥						

مجلة الفارابي للعلوم الانسانية العدد (٨) الجزء (٤) تشرين الاول لعام ٢٠٢٥

						٦	-٣٩	٦٣	٢٤	١٣
						١٥	-٥٦	٧٤	١٨	١٤
						٤,٥	-٣٥	٥٧	٢٢	١٥
								٦٥,٠٧	٢٢,٦٧	المتوسط
								٦,٣٣	٢,٩٧	الانحراف

يتضح من الجدول أعلاه أن درجات طالبات معهد الفنون الجميلة ، قد ارتفعت بعد تطبيق البرنامج التدريبي مقارنة بدرجات الاختبار القبلي. وأظهر اختبار ولكوكسن أن الفرق بين القياسين دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، مما يعكس تأثير البرنامج؛ تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي القائم على نموذج ARCS للعلم القائم على التحفيز أسهم بشكل واضح في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى الطالبات. أظهر تطبيق البرنامج التدريبي ارتفاعاً في درجات القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، مما يدل على أن الطالبات قد تطورت قدرتهن على تنظيم تعلمهن، وزيادة الدافعية الذاتية، وتحمل مسؤولية تعلمهن. وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى اساليب البرنامج التي ركزت على جذب الانتباه، توضيح أهمية التعلم، بناء الثقة، وتحقيق الرضا لدى الطالبات، الأمر الذي دفعهن إلى ممارسة التعلم بشكل أكثر استقلالية وفاعلية مما أدى إلى تنمية التعلم المستقل لديهن. **الفرضية الثالثة تنص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التعلم المستقل بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج. وللتحقق من الفرضية الثالثة ، استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسن للكشف عن الفروق بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس التعلم المستقل لدى أفراد المجموعة التجريبية ، جدول (١١) نتائج اختبار (Wilcoxon) للفروق بين درجات القياس البعدي والتتبعي**

ت	درجات الاختبار		الفرق	رتب الفروق	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	قيمة W		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	القبلي	البعدي					المحسوبة	الجدولية		
١	٦٠	٥٧	٣	٩						
٢	٦٠	٥٦	٤	١٣,٥						
٣	٧٢	٦٩	٣	٩						
٤	٦٨	٦٥	٣	٩						
٥	٧٢	٧٠	٢	٣,٥						
٦	٥٥	٥٣	٢	٣,٥						
٧	٧٠	٦٦	٤	١٣,٥						
٨	٧٥	٧١	٤	١٣,٥						
٩	٦٢	٦٠	٢	٣,٥						
١٠	٦٧	٦٤	٣	٩						
١١	٦٢	٥٩	٣	٩						
١٢	٥٩	٥٧	٢	٣,٥						
١٣	٦٣	٦١	٢	٣,٥						
١٤	٧٤	٧٠	٤	١٣,٥						
١٥	٥٧	٥٥	٢	٣,٥						
المتوسط	٦٥,٠٧	٦٢,٢								
الانحراف	٦,٣٣	٥,٨٧								

يتضح من الجدول أعلاه، أن جميع الفروق بين درجات الاختبار البعدي والتتبعي كانت موجبة، أي أن الطالبات حققن تقدماً بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نموذج ARCS. وبمقارنة مجموع الرتب الموجبة وقيمة W المحسوبة (٠) مع القيمة الجدولية (٢٥ عند مستوى دلالة ٠.٠٥)، يتضح أن هذا التحسن إحصائياً دال إحصائياً، ويدل ذلك؛ إلى أن البرنامج ساعد الطالبات على تطوير مهارات التعلم المستقل، وزيادة قدرتهن على تنظيم تعلمهم وتحملن المسؤولية عنه، وتفسر الباحثة استمرار تأثير البرنامج التدريبي القائم على نموذج ARCS، أن البرنامج ساهم في تمكين الطالبات من تنظيم عملية تعلمهن بشكل أكثر فعالية وتحفيزهن داخلياً لمواصلة التعلم بشكل مستقل، كما أدى التطبيق العملي للبرنامج في حياتهن اليومية إلى تعزيز ثقة الطالبات في قدرتهن على اكتساب المهارات الجديدة وممارستها بأنفسهن، مما يشير إلى أن أثر البرنامج لم يكن مؤقتاً بل مستمراً ويدل على استدامة التحسن في التعلم المستقل بعد مرور فترة زمنية على انتهائه وقد ساعد رغبة الطالبات في التغيير في إنجاح تطبيق البرنامج وتحقيق أهدافه. ؛ كما أن الجلسات الإرشادية والفنيات الحوارية التي استخدمت مع العينة تحتاج إلى وقت أطول ليتضح أثرها بشكل أكبر، فالتجربة المباشرة تكشف للطالبات حجم التغيير الذي طرأ عليهن، بينما يتيح التطبيق المستمر في رسوخ الأثر الإيجابي ويزيد من انعكاسه على شخصياتهن وحياتهن اليومية.

الاستنتاجات

- أظهر البرنامج التدريبي القائم على نموذج ARCS فاعلية واضحة في تعزيز مهارات التعلم المستقل لدى الطالبات، من خلال رفع دافعيتهن وتنمية قدرتهن على تنظيم تعلمهم.
- بينت النتائج أن تأثير البرنامج لم يكن مؤقتاً، بل استمر حتى بعد مرور فترة زمنية، مما يعكس استدامة التحسن في التعلم المستقل.
- تؤكد الدراسة أن تبني مثل هذه البرامج يسهم في خلق بيئة تعليمية داعمة، ويمنح الطالبات القدرة على مواجهة متطلبات التعلم والحياة بثقة واستقلالية.

التوصيات

- ١- اعلام الوزارات ذات العلاقة بإدماج برامج مثل نموذج ARCS ضمن المناهج، لأنها تساعد الطلبة على تطوير التعلم المستقل وتنمية مهاراتهم الذاتية.
٢. توجيه إدارات المعاهد والمدارس بضرورة تخصيص وقت مناسب للجلسات التدريبية وتهيئة بيئة تعليمية مشجعة تدعم الطلبة على تطبيق ما يتعلمونه.
٣. توجيه الكادر التدريسي باعتماد أساليب تحفيزية داخل الصفوف مثل جذب الانتباه وبناء الثقة وتشجيع الرضا، لما لها من أثر واضح على دافعية الطلبة واستقلاليتهم في التعلم.

٤. توجيه مديريات الاعداد والتدريب بإعداد برامج تدريبية للمعلمين لتعريفهم بأساليب تحفيز الطلبة ودعم تطوير التعلم المستقل
٥. اعلام صناع القرار التربوي بدعم البرامج التي تعزز التعلم المستقل وتوفير الموارد اللازمة لضمان استمراريته وتحقيق نتائج أفضل للطالبات

المقترحات

- ١- إجراء دراسة اثر برنامج تدريبي قائم على نموذج ARCS على المعلمين والمعلمات الجدد في المراحل الابتدائية.
- ٢- إجراء دراسة مقارنة فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج ARCS على طالبات المرحلة المتوسطة (ريف - مدينة) لاستكشاف مدى تأثير البيئة التعليمية على كفاءة البرنامج

- ٣- إجراء دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج ARCS على طلبة التعليم المهني لمعرفة مدى فاعليته في تنمية مهارات التعلم المستقل في المجالات التقنية

المصادر العربية

- أحمد، عبد الرحمن. (٢٠٢٢). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المستقل في تنمية المشاركة الأكاديمية لطلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة البحوث التربوية**، جامعة بغداد
- الجزاوي صبري (٢٠١٣). فاعلية التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم البيئية الوعي البيئي والتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية **مجلة كلية التربية بالسويس**، ٢(١١).
- الدباغ، عبد الله (١٩٨٣). **الاختبارات النفسية والتربوية: نظرية وتطبيق**. بغداد: دار الطليعة للطباعة والنشر.

- راشد، محمد (٢٠٠٥). الذكاء البشري وطرق القياس والتقويم. بغداد: دار المعرفة الجامعية.
- سعادة ، جودت احمد (٢٠١١) . التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان ، دار المنهل للطباعة والنشر .
- سعيد، هبة الله حلمي عبد الفتاح (٢٠٢٠): فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى التحفيز لتنمية الكفاءات المهنية لمعلمي التاريخ ومهارات التوجه نحو الهدف والدافعية للتعلم لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية، كلية التربية ، جامعة سوهاج.
- عامر، طارق عبد الرووف (٢٠٠٧). التربية والتعليم المستمر ، مفهومها اهدافها ،خصائصها، عمان ، دار البازوري العلمية.
- عامر، فرج المبروك عمر (٢٠١٦): المناهج الدراسية الحديثة ،دار حميثرا للنشر والترجمة ،القاهرة ، الطبعة الاولى.
- عبيد، عاصم شوقي (٢٠٢٠): دور البيئة التدريسية في تعزيز مهارات التعلم المستقل لطلبة الجامعات ، جامعة فلسطين التقنية نموذجاً ،مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨ (٥).
- العتيبي، خالد بن ناهس الرقاص. (٢٠٢٠). "التعلم المستند إلى التحفيز كمدخل للتعليم في ظل جائحة كورونا (COVID-19): إطار مقترح". المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٣(٤)، ٣٨٨-٣٥٧.
- القاسمي، رشا. (٢٠١٦). التعلم المستقل وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة العلوم التربوية، جامعة عمان العربية.
- القماز، ملاك يوسف عواد (٢٠٢١) : فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم المستند الى الدماغ في تحسين مهارات الادراك البصري لذوي صعوبات التعلم محمود، منى. (٢٠١٩). فاعلية التعلم المستقل في تنمية التحصيل وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.
- نوفل، محمد بكر (٢٠٢٠) : التعلم المستند الى التحفيز ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط١، الاردن .

Foreign References:

- Anastasi, A. (1978). Psychological testing: Basic concepts (5th ed.). Macmillan.
- Anastasia, A., & Urbina, S. (1997). Psychological Testing. Prentice Hall.
- Aquith, J., & Hathaway, P. (2012). The role of the teacher in fostering independent learning. Journal of Educational Strategies, 58(4), 215-23
- Atkinson, J.W. (1957) Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychological Review, 64(6), 359-3
- Asikoy. G. Özdamli F. (2016). Flipped Classroom Adapted to the ARCS Model of Motivation and Applied to a Physics Course. Eurasia Journal of Mathematics Science & Technology Education 12 (6).
- Atkinson, J. W. (Ed.). (1958). Motives in Fantasy, Action, and Society: A Method of Assessment and Study. Van Nostrand.
- Barnes, W. (2013). Independent learning programs in Texas: Unpublished report. Texas, USA.
- Bell, J. (2012). Doing Your Research Project (6th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Benson, P. (2011). "Teaching and Researching Autonomy in Language Learning." London: Routledge.
- Brown, J. (2009). Assessment for Learning in the Classroom. London: Routledge
- Candy, P. C. (1991). Self-Direction for Lifelong Learning. Jossey-Bas
- Dam, L. (2011). "Developing Learner Autonomy in the Classroom: A Practical Framework." Innovation in Language Learning and Teaching, 5(2), 221-237.
- Dang, T.T. & Robertson, M. (2010). Impact of Learning management system on learner autonomy in EFL learning. International Education Studies, 3(3),.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer
- DeVellis, R. F. (2017). Scale Development: Theory and Applications (4th ed.). Sage
- Field, R. & Duffy, J. & Huggins, A. (2015). Teaching independent learning skills in the first year: A positive psychology strategy for promoting law student well-being. Journal of Learning Design, 8 (2)
- Hua, M. (2024). The impact of self-directed learning experience and course experience on learning satisfaction: A study among Chinese university students. Journal of Educational Psychology, 116(2).
- Kathkeen C, (2014): 8 conditions for motivated learning journal, delta kappan, v 95, n 8)
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). Evaluating training programs: The four levels (3rd ed.). Berrett-
- Kirkpatrick, D. L. (1994). Evaluating Training Programs: The Four Levels. Berrett-Koehler.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional development, 10(3), 2-10.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional-design theories and models: An overview of their current status (pp. 383-434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Knowles, M. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. Association Press
- Lindquist, E. F. (1950). Educational Measurement. Iowa State College Press

- Littlewood, W. (1996). "Autonomy: An anatomy and a framework." System, 24(4), 427–435.
- Loeng, S. (2020). Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education. Wiley
- Lorenzen, D. (2001). Independent learning in classroom practice. New York: Educational Press.
- Meyer, B. (2010). "Independent Learning: A Literature Review and a New Project.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric Theory (3rd ed.). McGraw-Hill
- Oksnes, M., Sandseter, E. B. H., & Storli, R. (2018) Children's play and physical activity in early childhood education and care institutions International Journal of Play, 7(1).
- Pardee, R. L. (1990). Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland: A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation. ERIC Document ED31676
- Patton, M. Q. (2008). Utilization-Focused Evaluation (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Rogers, R. (2009). Teaching for Learner Autonomy: The Teacher's Role and Responsibilities. ERIC Diges
- Richey, C., Klein, J., & Tracey, M. (2017). The instructional design knowledge base: Theory, research, and practice , (2nd ed.). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Press.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. Psychological Science in the, 13(2), 74–101
- Tait, J., & Knight, P. (2013). Management of Independent Learning Systems. Routledge
- Zhang, D. (2004). Web-Based Learning Motivation Strategy. Master's Thesis, Shanxi Normal University.
- Yeager, D. S., et al. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. Nature, 573(7774), 364–369
- Yen, Chien-Chang. (2009). "A Motivational Analysis of the ARCS Model for Information Literacy Courses in a Blended Learning Environment." Journal of Educational Technology & Society, 12(4), 124–137.
- Yin, R. K. (2017). Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.). SAGE Publications.

ملحق (١) مقياس التعلم المستقل بصورته النهائية

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	لا ابدا
١	اضع لنفسي اهدافا واضحة عند ما اقوم باي واجبات دراسية				
٢	اخطط وقتا للقيام بالواجبات الدراسية والتزم بها				
٣	لدي رغبة بالتعلم حتى عندما لا يطلب مني ذلك				
٤	اقارن بين المعلومات بشكل منطقي قبل ان اتقبلها كحقيقة				
٥	اسعى الى تقييم تقدمي في الدراسة				
٦	اتحمل مسؤولية تقدم مستواي الدراسي مهما كانت الظروف				
٧	ارتب اولوياتي الدراسية حسب اهمية كل مادة دراسية				
٨	اشعر بالرضا عند انجاز الواجبات المكلف بها				
٩	اتحقق من صحة المصادر الخارجية التي اعتمد عليها في دراستي				
١٠	استخدم استراتيجيات وطرق متعددة للتعلم واقوم بتعديلها ان لم تكن فعالة				
١١	افضل ان اختار بنفسي الطريقة التي اتعلم بها				
١٢	استخدم مصادر متعددة للحصول على المعلومات التي احتاجها في دراستي				
١٣	اسعى الى تطوير معرفتي في عدة مجالات غير واجباتي				
١٤	استطيع ان اميز بين الآراء والمعلومات المستندة الى مصادر علمية				
١٥	اتعلم من اخطائي واسعى لتغيير طريقتي في التعلم في المرات اللاحقة				
١٦	اتابع انجازي الدراسي اسبوعيا لاتأكد من التزامي بالخطة التي وضعتها مسبقا				
١٧	اواجه الصعوبات والاختناقات لاستمر في تعلمي				
١٨	استخدم التحليل والتفسير المنطقي للحصول على نتائج من المعلومات المتاحة				
١٩	اضع معايير خاصة للحكم على جودة ما اتعلمه				
٢٠	اراجع قراراتي المتعلقة بدراستي واسعى لتطويرها				