فاعلية استراتيجية بناء المعنى KWL في تدريس الاقتصاد المنزلي على التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدي طالبات المرحلة الإعدادية

إعداد

د/ هاجر محمد رضا عبد الرازق

مدرس المناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي

كلية التربية النوعية – جامعة بنها

المستخلص:

استهدف البحث الحالي دراسة فاعلية استراتيجية بناء المعنى KWL في تدريس الاقتصاد المنزلي على التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدي طالبات المرحلة الإعدادية، ولتحقيق هدف البحث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذي تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، عددهم (٦٠) طالبة من طالبات المرحلة الإعدادية، وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في اختبار تحصيلي، ومقياس الدافعية للإنجاز، كما تم تصميم بعض دروس الاقتصاد المنزلي باستراتيجية بناء المعني KWL وتنفيذها لطالبات مجموعة البحث التجريبية، فيما درست المجموعة الضابطة باستراتيجيات التدريس التقليدية، وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين البعديين للإختبار التحصيلي على طالبات المجموعتين لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات مقياس دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لطالبات المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين البعديين لمقياس دافعية الإنجاز بأبعادة المختلفة على طالبات المجموعتين لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتبعي للإختبار التحصيلي ومقياس دافعية الإنجاز على طالبات المجموعة التجريبية، مما يُعد مؤشرًا على الأثر الممتد (طويل المدى) للاستراتيجية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية بناء المعنىKWL ، تدريس الاقتصاد المنزلي، التحصيل الدراسي، الدافعية للإنجاز.

The Effectiveness Of KWL Meaning-building In Teaching Home Economics On Academic Achievement and Achievement Motivation Among Middle School Students

Abstract:

The current research aimed to study the effectiveness of the meaning-building strategy (KWL) in teaching home economics on academic achievement and motivation for achievement among middle school female students. To achieve the research goal, the researcher used the experimental method designed for the control and experimental groups, numbering (60) female middle school students, and the research tools were applied. Represented by an achievement test and a measure of achievement motivation. Some home economics lessons were designed with the KWL strategy and implemented for the students of the experimental research group, while the control group studied with traditional teaching strategies. The results of the research showed that there were statistically significant differences at the level (0.01) between the averages. The academic performance scores of the female students of the experimental group in the pre- and post-applications are in favor of the post-application, and that there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the average scores of the two post-applications of the achievement test on the female students of the two groups in favor of the post-application of the experimental group, and there are statistically significant differences at the level of

(0.01).) Between the average scores of the achievement motivation scale in its various dimensions for the students of the experimental group in favor of the post-application, there are statistically significant differences at the level (0.01) between the average scores of the two post-applications of the achievement motivation scale in the different dimensions on the students of the two groups in favor of the post-application of the experimental group, and there are no significant differences. Statistics between the average scores of the post and follow-up applications of the achievement test and the achievement motivation scale on the female students of the experimental group, which is an indication of the extended (long-term) impact of the strategy.

Keywords: KWL meaning building strategy, teaching home economics, academic achievement, motivation for achievement.

المقدمة:

إن تعليم الاقتصاد المنزلي يهدف تزويد الطلاب بالمهارات والمعلومات اللازمة ليكونوا منتجين ومسؤولين في حياتهم الشخصية والمهنية، كما أنه يهدف إلى مساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم الحياتية ومهارات التفكير وحل المشكلات والتواصل.

ومن خلال امتلاك الطلاب للمهارات والمعرفة اللازمة للنجاح في حياتهم الشخصية والمهنية، يمكن لتعليم الاقتصاد المنزلي أن يساعد الطلاب على تحقيق أهدافهم الأكاديمية والشخصية.

ويواجه الطلاب في المرحلة الإعدادية عددًا من التحديات في التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز، وتتأثر هذه التحديات بمجموعة متنوعة من العوامل مثل القدرات المعرفية للطلاب، وأساليب واستراتيجيات التعلم، والخصائص الشخصية مثل الدافع والكفاءة الذاتية، والبيئة المدرسية، والبيئة المنزلية، وبيئة الأقران، ومن المهم أن يكون الآباء والمعلمون على دراية بهذه التحديات وأن يقدموا الدعم للطلاب لمساعدتهم على النجاح.

ومن التحديات الأساسية التي يواجهها طلاب المدارس الإعدادية هو وجودهم في مرحلة الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي. وينطوي هذا التحول على التكيف مع بيئة أكاديمية أكثر تعقيدًا وتطلبًا مع زيادة تنوع المواد، وتعدد المعلمين، وتوقعات أكاديمية أعلى، ولا يخلو هذا التحول من صعوبات قد يواجهها الطلاب في التنقل بين هذه المواد الأكاديمية الجديدة، مما يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي(Akos & Galassi, 2004) .

وتلعب الضغوط الاجتماعية وتأثيرات الأقران دورًا كبيرًا في التحصيل الأكاديمي للطلاب، وغالبًا ما يسعى المراهقون في هذا العمر إلى القبول الاجتماعي وقد يمنحون الأولوية للتوافق مع أقرانهم على مسؤولياتهم الأكاديمية، ويمكن أن تؤدي هذه الضغوط الاجتماعية إلى تشتيت الانتباه وتحديات في الحفاظ على التركيز القوي على دراستهم(Williams, McCrystal, 2016)

علاوة على ذلك، فإن زيادة عبء العمل والمسؤوليات الأكاديمية يمكن أن تكون مرهقة لبعض طلاب هذه المرحلة، مما يتطلب التوفيق بين المواد والواجبات والاختبارات

المتعددة مهارات تنظيمية ومهارات إدارة الوقت متقدمة، والتي لا يزال العديد من الطلاب في مرحلة تطويرها(Elliot, Murayama, 2019) .

ويمكن أن يكون الاستيعاب والفهم العميق أيضًا عقبة كبيرة للطلاب خلال تلك المرحلة، نظرًا لأن المواد الأكاديمية أصبحت أكثر تعقيدًا وتخصصًا، فقد يواجه بعض الطلاب صعوبة في فهم المحتوى والتفاعل معه، مما يؤثر على أدائهم عبر المواد الدراسية (Kamil et al., 2008).

فيما أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة اثير عداي (٢٠٢٢)، لمياء علي، واخرون (٢٠٢١)، وعلي محمود (٢٠١٨)، Wentzel, (2000)، Roeser, Eccles, & Sameroff, (1998)، ، Anderman, & Maehr, (1994)، أن الطلاب في المرحلة الإعدادية لا يزالون يطورون قدراتهم المعرفية، مثل مهارات التفكير، وحل المشكلات، والتفكير المجرد، وهذا يمكن أن يجعل من الصعب عليهم إتقان بعض المفاهيم الأكاديمية الأكثر تعقيدًا، حيث أكدت تلك الأبحاث أن طلاب المدارس الإعدادية غالبًا ما يعانون من انخفاض في التحصيل الأكاديمي.

ويمكن أن يلعب تحفيز الطلاب وزيادة دافعيتهم للانجاز دورًا في تحصيلهم الأكاديمي، حيث أثبتت الدراسات كدراسة أحمد حسن (٢٠٢٢)، خالد الهيلم وآخرون (٢٠٢٠)،Ryan, & Deci, (2017) ، ودراسة نهلة عبد المعطي،(٢٠١٦)، Wigfield, (2006) ، ودراسة Eccles, Wigfield, (2002)، Wehmeyer, (2001)، ودراسةWentzel, (2000) أن الطلاب الذين لديهم الحافز والدافعية للنجاح والذين يؤمنون بقدراتهم هم أكثر عرضة للتحصيل الأكاديمي المرتفع.

ويعد دافع الإنجاز، أي الرغبة في النجاح أكاديميًا، عاملاً حاسمًا في الأداء الأكاديمي لطلاب المدارس، ومع ذلك، هناك العديد من التحديات التي يمكن أن تعيق دوافعهمMakel, Kell & Gates, (2016).

ويمكن أن يكون انخفاض الكفاءة الذاتية، أي الإيمان بقدرة الفرد على النجاح، مشكلة سائدة قد يعاني الطلاب من الشك الذاتي ويرون أن المهام صعبة للغاية، مما يؤدي إلى انخفاض الدافع لمواجهة التحديات الأكاديمية (Pajares, 2002).

كما أن للضغط الخارجي من أولياء الأمور أو المعلمين أو الأقران أيضًا آثار سلبية على دافعية الإنجاز، عندما يشعر الطلاب بالإرهاق من التوقعات الخارجية والخوف من إحباط الآخرين، فإن دافعهم الجوهري للتعلم يمكن أن يتضاءل (Elliot, Murayama,2019).

ويمكن أيضا أن يتضاءل الدافع الجوهري، وهو الدافع الداخلي للانخراط في التعلم في حد ذاته، إذا لم يجد الطلاب صلة شخصية أو اهتمامًا بالمادة، عندما يفتقر التعلم إلى الجاذبية الجوهرية، قد يواجه الطلاب صعوبة في الحفاظ على الدافع (Ryan & Deci, 2000) .

كما يعد الخوف من الفشل عائقًا مهمًا آخر أمام دافع الإنجاز، قد يتجنب الطلاب المهام الصعبة أو يضعون أهدافًا شديدة الحذر لحماية أنفسهم من العواقب السلبية المتصورة للفشل. (Elliot & Dweck, 2005).

كما أن وضوح الهدف أمرًا ضروريًا للحفاظ على الدافع، ويفتقر بعض الطلاب إلى أهداف أكاديمية واضحة أو يضعون توقعات غير واقعية، مما يؤدي إلى تغير مستويات التحفيز(Locke & Latham, 2006) .

ومما سبق فإن سنوات الدراسة الإعدادية تعد منعطفا حاسما في الرحلة التعليمية للطالب، والتي تتميز بتطور معرفي وعاطفي واجتماعي كبير، خلال هذه الفترة، يعد تعزيز الاستراتيجيات الفعالة لبناء المعنى أمرًا بالغ الأهمية، حيث أن له تأثيرًا عميقًا على التحصيل الأكاديمي للطلاب ودافع الإنجاز.

واستراتيجيات بناء المعنى هي عمليات معرفية يستخدمها الأفراد لفهم المعلومات الجديدة وربطها بمعارفهم وخبراتهم الحالية، ويمكن استخدام هذه الاستراتيجيات في مجموعة متنوعة من السياقات الأكاديمية، مثل فهم المحتوى، وحل المشكلات .

وقد أثبتت العديد من الدراسات كدراسة كل من سليمة العطوي (٢٠٢٢)، محمد بوعايشة (٢٠١٨)، منى الفايز (٢٠١٧)، محمد رجب (٢٠١٣)، (Barak & Orion, 2007) ، (Duke & Pearson, (2002) ،Bransford,et.al, (2000) ، White & Ryan, (2000) أنه يمكن أن يكون التدريس باستراتيجيات بناء المعنى للطلاب في المراحل المختلفة العديد من الفوائد الإيجابية لتحصيلهم الأكاديمي وزيادة دافعيتهم للإنجاز.

وتشمل استراتيجيات بناء المعنى مجموعة من المهارات المعرفية التي تمكن الطلاب من بناء وتفسير واستخلاص المعنى من المعلومات التي يواجهونها في مساعيهم الأكاديمية، وتشمل هذه الاستراتيجيات عمليات معرفية مختلفة، بما في ذلك التفكير النقدي، وتفسير المعلومات، والوعي ما وراء المعرفي (Atia, 2022).

ويرتبط التدريس باستراتيجية بناء المعنى ارتباطًا وثيقًا بزيادة دافع الإنجاز، أكد على ذلك دراسة كل من(2023) ،Anggraeni، (2023) ,Alhan ، AlAdwani, et.al,(2022) ودراسة Wigfield & Eccles, (2000) أنه عندما يشعر الطلاب بالقدرة على استخلاص المعنى من المهام والمواد الأكاديمية، فمن الأرجح أن يشعروا بالكفاءة والدافع الجوهري للمشاركة في أنشطة التعلم، وأن التدريس باستراتيجيات بناء المعنى يسهل تنمية الوعي ما وراء المعرفي لمكونات التعلم التحفيزي والمنظم ذاتيًا للأداء الأكاديمي في الفصل الدراسي.

وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بهدف التعرف على مستوى التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز، وأظهرت نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي أن الطالبات يعانين من مستوى تحصيلي متدني، حيث بلغت قيمة متوسط الأداء على الاختبار التحصيلي(م= ٩,٦)، كما أشارت نتائج تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز أن الطالبات لديهن مستوى متدني من الدافعية للإنجاز، حيث بلغت قيمة متوسط الأداء على المقياس (م= ١٢٥,٤) .

فيما يهتم تدريس الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية بتطوير المهارات الحياتية الأساسية مثل تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات من خلال الأنشطة التي تتطلب من

الطلاب اتخاذ قرارات وحل المشكلات، وتعزيز مهارات التواصل من خلال العمل معًا ومشاركة المعلومات، وتشجيع احترام وتقدير الذات من خلال الأنشطة التي تمكن الطلاب من تحقيق النجاح والشعور بالإنجاز، وتعد هذه من الأسباب التي تجعل تعليم الاقتصاد المنزلي قد يكون له تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز.

ومن ثم تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ما تأثير توظيف استراتيجية بناء المعني KWL في تدريس الاقتصاد المنزلي على التحصيل الدراسي للطالبات في الصف الثاني الإعدادي.
- ما تأثير توظيف استراتيجية بناء المعني KWL في تدريس الاقتصاد المنزلي على الدافعية للإنجاز للطالبات في الصف الثاني الإعدادي.
- ما تأثير توظيف استراتيجية بناء المعني KWL في تدريس الاقتصاد المنزلي على بقاء أثر التحصيل الدراسي للطالبات في الصف الثاني الإعدادي.
- ما تأثير توظيف استراتيجية بناء المعني KWL في تدريس الاقتصاد المنزلي على بقاء أثر الدافعية للإنجاز للطالبات في الصف الثاني الإعدادي.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي لطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي لطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين البعديين للإختبار التحصيلي على طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين البعديين لمقياس دافعية الإنجاز بأبعادة المختلفة على طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتبعي للإختبار التحصيلي على طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- توظيف أستراتيجية بناء المعنى KWL لإكساب طالبات المرحلة الإعدادية المعارف والمعلومات في بعض موضوعات الإقتصاد المنزلي، وزيادة التحصيل الأكاديمي والدافعية للإنجاز.
- التعرف على أثر تدريس الاقتصاد المنزلي باستراتيجية بناء المعنى KWL على التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

- التعرف على أثر تدريس الاقتصاد المنزلي باستراتيجية بناء المعنى KWL على الدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الإعدادية.
- التعرف على أثر تدريس الاقتصاد المنزلي باستراتيجية بناء المعنى KWL على بقاء أثر التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية.
- التعرف على أثر تدريس الاقتصاد المنزلي باستراتيجية بناء المعنى KWL على بقاء أثر الدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث:

موضوع البحث ينطوي على أهمية من الناحية النظرية والتطبيقية، ومنها:

- قد يساهم البحث في فهم أفضل لكيفية عمل باستراتيجية بناء المعنى KWL وتأثيرها على الطلاب. يمكن أن تساعد هذه المعلومات المعلمين والمؤسسات التربوية على تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية.
- قد يساهم البحث في موضوع التدريس باستراتيجية بناء المعنى KWL و التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز للطلاب من الناحية التطبيقية في تطوير ممارسات تعليمية أفضل، يمكن أن تساعد هذه المعلومات المعلمين على تطبيق استراتيجية بناء المعنى KWL بشكل أكثر فعالية، مما يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز للطلاب.
- المساعدة في فهم العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز للطلاب.
- تطوير أدوات وتقنيات جديدة لتقييم التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز للطلاب.
- تحسين فاعلية التدريس وتطوير ممارسات تعليمية أكثر فعالية.
- تحسين جودة التعليم ومخرجاته، وربط اجراءات التدريس بالتنمية النفسية والذاتية للطلاب.

- توجيه نظر المعلمين والقائمين على تصميم وتنفيذ التدريس على ضرورة تبني استراتيجية بناء المعنى KWL في التدريس، لتناسب طبيعة الفئة المستهدفة وطبيعة الهدف التدريسي.
- تعزيز قيمة التعلم العميق والفعال عن طريق إشراك المتعلمين بشكل فعال وتقديم المحتوى بطرق تجعل عملية التعلم عميقة وفعالة وهادفة. هذا يساهم في تعزيز قيمة التعليم والتدريس بالنسبة للطلاب ويحفز على المشاركة بنشاط في عملية التعلم.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: تدريس الإقتصاد المنزلي باستراتيجية بناء المعنى KWL.

المتغير التابع: التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز.

مصطلحات البحث:

استراتيجية بناء المعنى KWL Meaning construction strategy: هي استراتيجية تعليم وتعلم تساعد الطلاب على بناء المعنى من خلال ربط الخبرات السابقة بالمعلومات الجديدة، وتتم وفق ثلاث خطوات، هي أن يحدد الطلاب ما يعرفونه بالفعل عن موضوع ما، ثم يقوم الطلاب بطرح أسئلة حول ما يريدون معرفته حول الموضوع، ثم يقوم الطلاب مع معلميهم بجمع المعلومات للإجابة على أسئلتهم وبناء معرفة جديدة.

التحصيل الدراسي Academic achievement : هو مدى نجاح الطلاب في تعلم المواد التي تم تدريسها لهم في المدرسة. يتم قياسه عادةً من خلال الاختبارات الموحدة والدرجات والتقييمات الأخرى. وتعرفة الباحثة إجرائيا بأنة الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي.

الدافعية للإنجاز Motivation to achieve : تتبنى الباحثة تعريف عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦) وهو "استعداد الفرد لتحمل المسؤلية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف محددة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط

للمستقبل" وتعرفة الباحثة إجرائيا بأنة الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الدافعية للإنجاز.

الإطار النظري للبحث:

استراتيجية بناء المعنى KWL:

تشير استراتيجية بناء المعنى إلى العمليات التي يقوم الأفراد من خلالها ببناء المعنى من المعلومات والخبرات والمحفزات في بيئتهم، ويعد تعزيز التعلم بالاستراتيجيات الفعالة لبناء المعنى أمرًا بالغ الأهمية، حيث أن له تأثيرًا عميقًا على التحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس ودافع الإنجاز.

وقد عرف Kintsch. (1998) استراتيجية بناء المعنى بأنها "عملية معرفية يستخدمها الأفراد لفهم المعلومات الجديدة وربطها بمعارفهم وخبراتهم الحالية"، وعرفها (Bransford, Brown, and Cocking. (2000 بأنها "عملية عقلية تساعد المتعلمين على بناء المعنى من المعلومات الجديدة"، كما عرّف Palincsar and Brown. (1984) استراتيجية بناء المعنى بأنها "عملية معرفية يستخدمها المتعلمون لفهم النص من خلال التفاعل معه بشكل نشط وإقامة روابط بين النص ومعارفهم وتجاربهم".

وعرّف Duke and Pearson. (2002) استراتيجية بناء المعنى بأنها "عملية معرفية يستخدمها المتعلمون لفهم المادة باستخدام معارفهم وخبراتهم السابقة ".

واستراتيجية بناء المعنى KWL هي استراتيجية تعليم وتعلم تساعد الطلاب على بناء المعنى من المعلومات الجديدة، وتتم وفق ثلاث خطوات، هي أن يحدد الطلاب ما يعرفونه بالفعل عن موضوع ما، ثم يقوم الطلاب بطرح أسئلة حول ما يريدون معرفته حول الموضوع، ثم يقوم الطلاب مع معلميهم بجمع المعلومات للإجابة على أسئلتهم وبناء معرفة جديدة.

وأظهرت عدد من الدراسات أن التدريس باستراتيجية بناء المعنى للطلاب يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على تحصيلهم الأكاديمي ودوافعهم للإنجاز، منها دراسة أجراها Duke & Pearson (2002) أن طلاب المدارس المتوسطة الذين تعلموا باستراتيجيات بناء المعنى

في في الفهم القرائي كان أداؤهم أفضل في اختبارات القراءة الموحدة من الطلاب الذين لم يتعلموا باستراتيجيات بناء المعنى.

ووجدت دراسة أخرى أجراها Jitendra & Xin. (1998) أن طلاب المدارس الذين تعلموا باستراتيجيات بناء المعنى في فصل الرياضيات كانوا أكثر عرضة لحل مشاكل الرياضيات بشكل صحيح من الطلاب الذين لم يتعلموا باستراتيجيات بناء المعنى.

وفي دراسة أجراها Barak & Orion. (2007) للطلاب الذين تم تعليمهم باستراتيجيات بناء المعنى في فصل العلوم أن هؤلاء الطلاب كانوا أكثر دافعية لتعلم العلوم وحصلوا على درجات أعلى في التحصيل العلمي من الطلاب الذين لم يتم تعليمهم باستراتيجيات بناء المعنى.

في حين أكدت دراسة(2007) Hmelo-Silver et al., أن استراتيجيات بناء المعنى تساهم في تطوير مهارات حل المشكلات، حيث يمكن للطلاب الذين تم تدريسهم بالاستراتيجية بناء المعني التعامل مع التحديات الأكاديمية بشكل أكثر تحليلًا وإبداعًا، وبالتالي تعزيز قدرتهم على حل المشكلات المعقدة في مختلف المواضيع.

وأكدت دراسة كل من Pintrich & De Groot, ،Wigfield & Eccles, (2000) (1990) أن التدريس باستراتيجيات بناء المعنى يرتبط ارتباطًا وثيقًا بزيادة دافع الإنجاز، عندما يشعر الطلاب بالقدرة على استخلاص المعنى من المهام والمواد الأكاديمية، فمن الأرجح أن يشعروا بالكفاءة والدافع القوي للمشاركة في أنشطة التعلم.

في حين أكد Zimmerman, (2000) إن التدريس باستراتيجيات بناء المعنى يسهل تنمية الوعي ما وراء المعرفي والتنظيم الذاتي، ويتعلم الطلاب مراقبة فهمهم وتحديد الأهداف وضبط اساليب التعلم الخاصة بهم، وهي مهارات أساسية للتعلم المستقل والفعال.

وتعمل استراتيجيات بناء المعنى على تعزيز مهارات التفكير النقدي، وتمكين الطلاب من تقييم المعلومات بشكل نقدي وتمييز المصادر الموثوقة، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Paul & Elder, 2006). وأن اكتساب هذه المهارة تساعد على تمكين الطلاب من اتخاذ قرارات وأحكام بناءة.

وتؤكد دراسة(2000) Alexander & Jetton, أن الطلاب الذين يدرسون باستراتيجية بناء المعنى يظهرون معدلا متفوقا في الفهم والاستيعاب، وبقاء أثر التعلم لفترات، ومن خلال تزويد الطلاب بالأدوات اللازمة لاستخلاص المعنى من النصوص، يصبحون أكثر مهارة في فهم واستيعاب الموضوعات المعقدة.

ومن خلال ما سبق تستخلص الباحثة أن استراتيجية بناء المعنى KWL إحدى استراتيجيات التدريس والتعلم القوية التي يمكن أن تساعد الطلاب على بناء المعنى من التفاعل الإيجابي الحادث بين المعلومات الجديدة وخبرات التعلم السابقة في أذهان الطلاب، حيث تقدم عددًا من الفوائد الإيجابية لتحصيلهم الأكاديمي ودوافعهم للإنجاز، منها أنها تساعد الطلاب على:

- تفعيل معارفهم السابقة وبناء معرفة جديدة على أساس ما يعرفونه بالفعل.
- تساعد الطلاب على تطوير مهارات التفكير النقدي من خلال طرح الأسئلة وتقييم المعلومات.
- يصبحوا متعلمين ذاتيين أكثر من خلال تحمل مسؤولية تعلمهم.
- استخدامها لتعزيز التعاون بين الطلاب أثناء عملهم معًا للإجابة على أسئلتهم.
- فهم وتذكر المواد التي يتعلمونها بشكل أفضل، من خلال التفاعل بنشاط مع المادة والتفكير في كيفية ارتباطها بتجاربهم الخاصة.
- تطوير فهم أعمق للمادة التي يتعلمونها، من خلال التفكير العميق في المادة وإقامة روابط بين المفاهيم المختلفة.
- يصبحوا أكثر دافعية للتعلم، حيث تجعل التعلم أكثر صلة بحياة الطلاب واهتماماتهم، عندما يتمكن الطلاب من رؤية المعنى وراء ما يتعلمونه، فمن المرجح أن يتم تحفيزهم لتحقيق النجاح.

التأصيل النظري لاستراتيجية بناء المعنى KWL:

تعد استراتيجية KWL استراتيجية تعليمية تعتمد على العديد من نظريات ومبادئ التعلم الراسخة لدعم التعلم الفعال، أكد على ذلك كل من(2019) ,Ormrod ،(2010) ,Klenk ،

Deci et al., (1991) ودراسة Anderson,(2001)، Harris & Kamil, (2006)

فيما يلي:

- تستمد استراتيجية بناء المعنى KWL من نظريات التعلم البنائية، مع التركيز على أهمية المعرفة السابقة، والتعلم القائم على الاستقصاء، والتفكير، والتفاعلات التعاونية. وهو يتماشى مع فكرة أن المتعلمين يشاركون بنشاط في بناء فهمهم للمفاهيم الجديدة. ويتضح ذلك من خلال خطوات وإجراءات الاستراتيجية كالتالي:
  - المعرفة (المعرفة المسبقة): تعكس المرحلة "K" المعرفة أو المخطط الموجود لدى المتعلم، وهو مفهوم مشتق من أعمال جان بياجيه (Piaget, 1952) وليف فيجوتسكي (Vygotsky, 1978). إنه يعترف بأن المتعلمين يجلبون خبراتهم السابقة وفهمهم إلى مواقف التعلم الجديدة.
  - ماذا تريد أن تعرف (طرح الأسئلة): ترتكز مرحلة "W" على فكرة الأسئلة التي يطرحها المتعلم، ويتماشى هذا مع مبادئ التعلم المبني على الاستقصاء، التي تشجع المتعلمين على طرح الأسئلة والبحث بنشاط عن الإجابات، مما يعزز الفضول والتحفيز.
  - التعلم المستفاد (التفكير في التعلم): تتوافق المرحلة "L" مع عملية التفكير وما وراء المعرفة، وتعتبر الممارسة التأملية عنصرًا أساسيًا في التعلم البنائي، مما يسمح للمتعلمين بدمج المعرفة الجديدة مع مخططهم الحالي.

التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز:

يعد التحصيل الدراسي ودافع الإنجاز من المكونات الأساسية للتجربة التعليمية للطالب. في حين أن التحصيل الدراسي يعكس نتائج التعلم، فإن دافع الإنجاز هو الذي يحرك الجهد والمثابرة لتحقيق تلك النتائج (Deci & Ryan, 2000).

والتحصيل الأكاديمي هو مدى نجاح الطلاب في تعلم المواد التي تم تدريسها لهم في المدرسة، ويتم قياسه عادةً من خلال الاختبارات الموحدة والدرجات والتقييمات الأخرى، ويلعب دورا هاما في تشكيل فرص الفرد ونجاحه في المستقبل (Alexander, 2001).

علاقة التحصيل الدراسي بالدافعية للإنجاز:

يعد التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز من العوامل المتشابكة التي تؤثر بشكل كبير على النجاح التعليمي للطلاب، وإن التعرف على محددات التحصيل الأكاديمي وتنفيذ الاستراتيجيات لتعزيز دافع الإنجاز يمكن أن يؤدي إلى تحسين أداء الطلاب وحب التعلم مدى الحياة.

أظهرت العديد من الدراسات كدراسة(Dweck, ، Wang& Eccles, (2013 (2006)، (Wigfield & Eccles, (2002 ، Ryan& Deci, (2000)، Bandura, 1997) أن هناك علاقة إيجابية بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز، حيث أنه من المرجح أن ينجح في التحصيل الدراسي الطلاب الذين لديهم دافع للإنجاز، ومن المرجح أن يظل الطلاب الذين ينجحون في التحصيل الدراسي في المدرسة متحمسين للتعلم.

ووجدت دراسة أجراها (2013) Wang& Eccles أن دافع الإنجاز كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالتحصيل الدراسي في جميع مستويات الصفوف والمواد الدراسية، وأكدت الدراسة إلى أن دافع الإنجاز يعد مؤشرا هاما للتحصيل الأكاديمي.

في حين أكدت دراسة (2000) Deci & Ryan, أن الإنجاز الأكاديمي ودافع الإنجاز عنصرين محوريين في تجربة الطالب التعليمية، بحيث يعكس الإنجاز الأكاديمي نتائج التعلم، في حين أن دافع الإنجاز يغذي الدافع للتفوق الأكاديمي.

ووجدت دراسة أخرى أجراها (2002) Wigfield& Eccles أن الطلاب الذين كانوا أكثر تحفيزًا للتحصيل الأكاديمي كانوا أكثر عرضة لاستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، والمثابرة في مواجهة التحديات، ووضع أهداف عالية لأنفسهم، وخلصت الدراسة إلى أن دافعية الإنجاز تلعب دورا هاما في عملية التحصيل الأكاديمي.

العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز:

التحصيل الدراسي هو مفهوم معقد ومتعدد الأوجه يتأثر بعوامل مختلفة، تتراوح من الكفاءة الفردية إلى أنظمة الدعم الخارجية، وهناك عدد من العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي، منها:

أولا/العوامل الفردية: وتشمل عوامل مثل القدرات المعرفية للطلاب، وأساليب التعلم، والخصائص الشخصية مثل الدافع والكفاءة الذاتية.

- القدرات المعرفية، حيث يميل الطلاب ذوو القدرات المعرفية الأعلى، مثل الذكاء والذاكرة العاملة، إلى الأداء الأكاديمي بشكل أفضل من الطلاب ذوي القدرات المعرفية المنخفضة، وتعتبر القدرات المعرفية، مثل التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات، ضرورية للنجاح الأكاديمي (Gottfredson, 2003).
- دافع الإنجاز له دورًا محوريًا في التحصيل الأكاديمي، وغالبًا ما يؤدي الدافع الجوهري، المدفوع بالمصلحة الشخصية، إلى نتائج تعليمية أكثر استدامة وأعلى جودة.(Deci & Ryan, 2000).
- لدى الطلاب أساليب تعلم مختلفة، يتعلم بعض الطلاب بشكل أفضل من خلال الاستماع، بينما يتعلم البعض الآخر بشكل أفضل من خلال العمل. ويمكن للمدرسين مساعدة الطلاب على النجاح باستخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس لاستيعاب أنماط التعلم المختلفة.

ثانيا/ العوامل البيئية: التي يمكن أن تؤثر على التحصيل الأكاديمي والدافعية للإنجاز، وتشتمل على ما يلي:

- يمكن أن يكون للبيئة المدرسية تأثير كبير على تحصيل الطلاب، حيث أكدت العديد من الدراسات كدراسة (Ryan & Deci, (2020،(Eccles& Wigfield, (2002، Wentzel (2000) أن المدارس التي تتمتع بمناخ مدرسي إيجابي وتوقعات عالية ومعلمين داعمين طلابًا متفوقين أكاديميًا.
- أظهرت العديد من الدراسات مثل دراسة (Hill et al., 2004)، ودراسة فهيمة حمد، (٢٠٢١) أن مشاركة الوالدين في تعليم الطفل يرتبط بشكل إيجابي بالتحصيل الأكاديمي، ويمكن أن يظهر هذا الدعم من خلال وسائل مختلفة، بما في ذلك المساعدة في الواجبات المنزلية والتواصل مع المعلمين.

- يعد الوصول إلى الموارد التعليمية، مثل الكتب والتكنولوجيا والمواد التعليمية، أمرًا حيويًا، ويمكن أن تؤثر الفوارق الاجتماعية والاقتصادية في الوصول إلى الموارد على النتائج الأكاديمية والتحصيل الدراسي(Sirin, 2005) .
- استراتيجيات التدريس الفعالة، حيث يلعب المعلمون دورًا حاسمًا في تعزيز التحصيل الأكاديمي، من خلال تنفيذ استراتيجيات التدريس القائمة على الأدلة والفهم العميق وبناء المعنى، والتقييم التكويني والتعليم المتمايز، يمكن أن يؤثر بشكل كبير على نجاح الطلاب (Hattie, 2012) .
- تساهم عادات الدراسة الفعالة، بما في ذلك إدارة الوقت والتنظيم وممارسة استراتيجيات التعلم النشط، في تحسين النتائج الأكاديمية، تمكن هذه العادات الطلاب من التعامل مع المحتوي الأكاديمي بكفاءة .(Zimmerman, 2000)
- يمكن لبرامج التوجيه التي تربط الطلاب بالأقران الداعمين أن توفر التوجيه والتحفيز، مثل هذه التدخلات فعالة بشكل خاص للطلاب المعرضين للرسوب أو الانتكاسات. (DuBois et al., 2002)، (Topping, 1996)
- تحديد الأهداف، حيث إن تشجيع الطلاب على تحديد أهداف محددة وذكية يعزز دافع الإنجاز لديهم، يوفر تحديد الأهداف التوجيه والتحفيز للمساعي الأكاديمية. &Eccles (Wigfield, 2002)، (Locke & Latham, 2002)، Anderson,et.al, (2001).
- إن تقديم التغذية الراجعة والتعزيز والمكافآت المناسبة يعزز دافعية الإنجاز ويعزز الشعور بالكفاءة.(Anderson,et.a,l,2001)، (Deci et al., 1991).

إجراءات البحث ومنهجه :

منهج البحث: إعتمد البحث على المنهج التجريبي؛ لملائمته الأهداف البحث وفروضه.

التصميم التجريبي للبحث: استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدمت القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

عينة البحث:

أولاً: العينة الإستطلاعية:

ضمت العينة الإستطلاعية (١٠٧) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الفتح التابعة لإدارة بنها التعليمية، بمتوسط عمر زمني (١٤.٢٦) سنه؛ بهدف التحقق من المؤشرات السيكومترية لأدوات البحث.

ثانيًا: العينة الأساسية:

ضمت عينة البحث فى صورتها النهائية (٦٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي؛ من المقيدين بمدرسة الفتح التابعة لإدارة بنها التعليمية، محافظة القليوبية، بمتوسط عمر زمني (١٤.١٠) سنه، وإنحراف معياري (١.٠٤).

الحدود المكانية: مدرسة الفتح التابعة لإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الترم الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣ .

الحدود الموضوعية: بعض دروس الاقتصاد المنزلي المقررة على طالبات الصف الثاني الإعدادي (التخطيط في الأسرة، تخطيط وجبات متكاملة، دور ومسؤليات الفرد في الأسرة)

أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية:

- الجلسات التدريسية المعدة باستراتيجية بناء المعنى KWL للإقتصاد المنزلي للطالبات في الصف الثاني الإعدادي.
- اختبار تحصيلي في الإقتصاد المنزلي.
- مقياس الدافعية للإنجاز.

وتسير إجراءات البحث على النحو التالي:

أولا/ تصميم الجلسات التدريسية باستراتيجية بناء المعنى KWL :

اطلعت الباحثة على الأدبيات التربوية التي تناولت التخطيط للجلسات التدريسية وطرق تصميمها، وقامت بتصميم الجلسات التدريسية وفق أستراتيجية بناء المعنيKWL بهدف زيادة التحصيل الأكاديمي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي، حيث تم اتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الجلسات: تحدد الهدف العام في زيادة التحصيل الأكاديمي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي
- عرض الجلسات التدريسية على مجموعة من موجهي ومدرسي الاقتصاد المنزلي بإدارة بنها التعليمية بهدف التحقق من مدى مناسبتها لطالبات الصف الثاني الإعدادي، ومدى صحة وسلامة الصياغة اللغوية، وأخذت الباحثة بعين الاعتبار ملاحظات المحكمين.
- زمن وعدد الجلسات: تم توزيع عينة البحث على مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية بواقع (٣) جلسات تدريسية مدة الجلسة الواحدة (٩٠) دقيقة، و(٣) جلسات للقياس القبلي والبعدي والتتبعي.

تقويم الجلسات التدريسية: تم تقويم الجلسات التدريسية في ضوء أهدافها، وتتضمن إجراءات تقويم الجلسات عددا من الخطوات التي تتمثل فيما يلي:

- إجراء قياس قبلي: تم إجراء قياس قبلي على أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق الجلسات.
- إجراء تقويم بنائي: قامت الباحثة أثناء تنفيذ الجلسات بمتابعة تقدم الطالبات من خلال تقييم أهداف الجلسات .
- التقويم النهائي: بعد الانتهاء من الجلسات قامت الباحثة بإجراء قياس بعدي على أفراد المجموعة التجريبية.
- في النهاية قامت الباحثة بإعداد دليل المعلمة لجلسات تدريس الاقتصاد المنزلي باستراتيجية بناء المعنى KWL .

ثانيا/ إعداد اختبار تحصيلي في الإقتصاد المنزلي ، وذلك من خلال:

أ. هدف الإختبار: هدف الاختبار إلى قياس التحصيل المعرفي في الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي.

ب. خطوات إعداد الإختبار: قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية لإعداد الإختبار:

- تحديد الهدف من الإختبار.

▪ التخطيط للإختبار وصياغة عباراته: وقد قامت الباحثة بالتخطيط للإختبار عن طريق الآتي:

❖ تحديد المستويات المعرفية المختلفة وفقًا لتصنيف بلوم، والتي ستأتي أسئلة الإختبار في إطارها؛ حيث تم الإتفاق ضمنيًا على إعداد أسئلة الإختبار وفق جميع المستويات المعرفية؛ وهي (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم).

❖ إعداد جدول المواصفات ثنائي البعد: وذلك بتحديد الموضوعات الرئيسة التي سيتناولها الإختبار، ثم تحديد أوزانها النسبية؛ في إطار عدد الأهداف المراد تحقيقها لكل موضوع من تلك الموضوعات، ويوضح ذلك الجدول (١) كما يلي:

جدول(١). جدول مواصفات الاختبار التحصيلي (الأهداف والمحتوى)

الموضوعات	مستويات الأهداف وفق تصنيف بلوم						إجمالي الأسئلة	الوزن النسبي للأهداف
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		
التخطيط في الأسرة	٣	٢	٢	١	١	١	١٠	%٣٣.٣
تخطيط وجبات متكاملة	٢	٢	٣	١	١	١	١٠	%٣٣.٣
دور ومسؤليات الفرد في الأسرة	٣	٢	١	١	١	٢	١٠	%٣٣.٣
المجموع	٨	٦	٦	٣	٣	٤	٣٠	%١٠٠
% لعدد الأسئلة	%٢٧	%٢٠	%٢٠	%١٠	%١٠	%١٣		

▪ صياغة أسئلة الاختبار في صورتها الأولية: تم صياغة أسئلة الاختبار في صورة (٣٠) سؤال إختيار من متعدد، بحيث تتضمن المستويات المعرفية المختلفة لتصنيف بلوم؛ وفقًا لجدول المواصفات المُعد، مع مراعاة شروط صياغه ذلك النوع من الأسئلة الموضوعية.

▪ صياغة تعليمات الاختبار: راعت الباحثة عند صياغة تعليمات الاختبار السهولة والوضوح والملائمة لمستوى الطالبات، وأن تكون التعليمات قصيرة ومباشرة، وأن تسجل الطالبات بياناتها الشخصية كاملة قبل البدء في الإجابة.

▪ التجربة الاستطلاعية للاختبار: قامت الباحثة بإجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة إستطلاعية عددها (١٢) من طالبات الصف الثاني الإعدادي، بهدف الحصول على بيانات تتعلق بالآتي:

❖ ضبط الاختبار: بعد صياغة أسئلة الاختبار في صورتها الأولية، وكذلك وضع تعليماته، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين للتأكد من صلاحية الاختبار، ولإبداء آرائهم حول مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله، وشمول أسئلة الاختبار للموضوعات المستهدفة، ووضوح تعليماته ودقتها، وملائمة أسئلة الاختبار للطالبات، وقد تم التعديل بناءا على آراء المحكمين في صياغات بعض الأسئلة.

❖ تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار: تم تقدير زمن الاختبار من خلال رصد زمن إجابة كل طالبة من طالبات العينة الإستطلاعية، وحساب متوسط الأزمنة(مجموع الأزمنة مقسوما على عدد الطالبات)، وقد بلغ زمن الاختبار (٣٠) دقيقة.

❖ تحليل مفردات الاختبار: وهو تطبيق نفس الاختبار على عينة من نفس مجتمع العينة الأصلية قوامها (١٢) طالبات، وذلك بغرض تحديد معاملات السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الإختبار، بما يُمكن من ترتيب الأسئلة بصورة متدرجة من السهل إلى الصعب، ويوضح الجدول (٢) معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الإختبار على النحو التالي:

جدول (٢). معاملات السهولة والصعوبة ومقدار التباين لأسئلة الإختبار التحصيلي

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	تباين السؤال	السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	تباين السؤال	السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	تباين السؤال
س١	٠.٧٥	٠.٢٥	٠.١٩	س٢	٠.٧٢	٠.٢٨	٠.٢٠	س٣	٠.٦٤	٠.٣٦	٠.٢٣
س٤	٠.٧٤	٠.٢٦	٠.١٩	س٥	٠.٧١	٠.٢٩	٠.٢١	س٦	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٢٢
س٧	٠.٧١	٠.٢٩	٠.٢١	س٨	٠.٦٨	٠.٣٢	٠.٢٢	س٩	٠.٥٤	٠.٤٦	٠.٢٥
س١٠	٠.٦٩	٠.٣١	٠.٢١	س١١	٠.٧٤	٠.٢٦	٠.١٩	س١٢	٠.٤٥	٠.٥٥	٠.٢٥
س١٣	٠.٧٢	٠.٢٨	٠.٢٠	س١٤	٠.٥٧	٠.٤٣	٠.٢٥	س١٥	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٢٥
س١٦	٠.٨	٠.٢	٠.١٦	س١٧	٠.٦	٠.٤	٠.٢٤	س١٨	٠.٧٥	٠.٢٥	٠.١٩
س١٩	٠.٤٨	٠.٥٢	٠.٢٥	س٢٠	٠.٥٤	٠.٤٦	٠.٢٥	س٢١	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٢٤
س٢٢	٠.٧٦	٠.٢٤	٠.١٨	س٢٣	٠.٣٩	٠.٦١	٠.٢٤	س٢٤	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٢٥
س٢٥	٠.٧٢	٠.٢٨	٠.٢٠	س٢٦	٠.٦٨	٠.٣٢	٠.٢٢	س٢٧	٠.٧	٠.٣	٠.٢١
س٢٨	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٢٤	س٢٩	٠.٥٢	٠.٤٨	٠.٢٥	س٣٠	٠.٦٨	٠.٣٢	٠.٢٢

ومن الجدول (٢) يتضح أن معاملات السهولة تتراوح ما بين (٣٩: ٠.٨٠)، كما تراوحت قيم معاملات الصعوبة ما بين(٠.٢٠: ٠.٦١)، وهي قيم مقبولة كونها تتراوح ما بين (٠.٢٠: ٠.٨٠)، كما تراوحت قيم تباينات الأسئلة ما بين (٠.١٨: ٠.٢٥)، وهي قيم أقل من (٠.٤٠) ومن ثم فتلك القيم مؤشرات على مقادير تشتت الأسئلة، وهي قيم توحي بأن الأسئلة ذات مقادير تشتت محدودة.

- الصورة النهائية للاختبار التحصيلي: تم صياغة التعليمات في صورتها النهائية، بحيث اشتمل الإختبار على (٣٠) سؤال موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، وتحدد التقدير الكمي لكل مفردة اختبارية درجة واحدة لكل مفردة، بحيث كانت الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة، وبذلك أصبح الاختبار صالح للتطبيق في شكله النهائي.

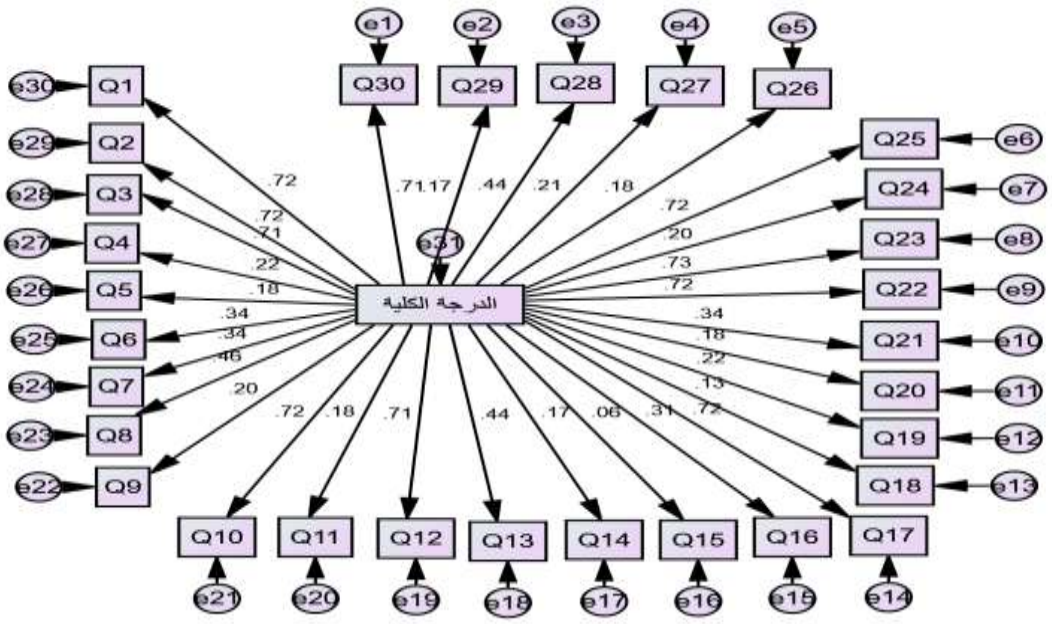
ج.تصحيح الإختبار: لتقدير درجة الطالب: يتم تصحيح إجابات الطلاب على الأسئلة المختلفة للإختبار، بحيث يُعطي درجة للإجابة الصحيحة، ويُعطى (صفرًا) للإجابة الخاطئة، وفق النموذج المُعد للتصحيح، ومن ثم تتراوح الدرجات على الإختبار ما بين(٠: ٣٠) درجة.

د. المؤشرات السيكومترية:

- صدق الاختبار:

❖صدق التكوين الفرضي

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتعرف على صدق التكوين الفرضي للإختبار، من خلال تطبيقة على طلاب العينة الإستطلاعية، والتحقق من البناء العاملي للنموذج المفترض باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، ويوضح ذلك الشكل (١). كما يلي:



شكل (١). قيم تشعبات أسئلة الإختبار التحصيلي

ومن الشكل (١) يتضح أن مفردات الاختبار قد تشبعت بقيم موجبة على مجموع الدرجات وفق التصور المفترض، حيث تراوحت قيم التشبعات ما بين(٠.١٨: ٠.٧٢)، وهو ما يُعد مؤشرًا على صدق التكوين الفرضي.

❖ الصدق التمييزي: ويوضح الجدول (٣) قيم معاملات التمييز للأسئلة المختلفة للإختبار على النحو التالي:

جدول (٣). معاملات التمييز لأسئلة الأختيار التحصيلي

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
س١	٠.٢٦	س٢	٠.٣١	س٣	٠.٢٧	س٤	٠.٣١	س٥	٠.٣٢
س٦	٠.٢٩	س٧	٠.٢٨	س٨	٠.٤٩	س٩	٠.٢٥	س١٠	٠.٣٨
س١١	٠.٢٩	س١٢	٠.٣٥	س١٣	٠.٣٨	س١٤	٠.٣١	س١٥	٠.٢٩
س١٦	٠.٢٦	س١٧	٠.٢٧	س١٨	٠.٣٦	س١٩	٠.٢٧	س٢٠	٠.٣٢
س٢١	٠.٢٩	س٢٢	٠.٢٨	س٢٣	٠.٤٠	س٢٤	٠.٣٥	س٢٥	٠.٣٨
س٢٦	٠.٢٩	س٢٧	٠.٣٢	س٢٨	٠.٣٨	س٢٩	٠.٣١	س٣٠	٠.٣٨

ومن الجدول (٣) يتضح أن معاملات التمييز تتراوح ما بين (٠.٢٥: ٠.٤٩)، وهي قيم مقبولة، وتوحي بأن الأسئلة ذات قدرة تمييزية مقبولة.

- ثبات الإختبار:

قامت الباحثة بالتعرف على الثبات؛ من خلال إيجاد قيمة معامل ألفا لدرجات العينة الإستطلاعية على الإختبار، حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠.٩١)، وهي قيمة تُمثل الحد الأدنى للثبات.

- الإتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتعرف على الإتساق الداخلى للإختبار التحصيلي من خلال إيجاد قيم معاملات إرتباط درجات العينة الإستطلاعية على أسئلة الإختبار، والمجموع الكلي للدرجات كمؤشر على إتساق الأسئلة، ويوضح ذلك الجدول(٤) كما يلي:

جدول (٤). قيم معاملات إرتباط درجات العينة الإستطلاعية على أسئلة الإختبار التحصيلي، والمجموع الكلي للدرجات كمؤشر على إتساق الأسئلة

السؤال	معامل الإرتباط	السؤال	معامل الإرتباط	السؤال	معامل الإرتباط	السؤال	معامل الإرتباط	السؤال	معامل الإرتباط
س١	٠.٨٩**	س٢	٠.٨٢**	س٣	٠.٨٥**	س٤	٠.٨٨**	س٥	٠.٨٤**
س٦	٠.٨٤**	س٧	٠.٨٩**	س٨	٠.٧٩**	س٩	٠.٧٩**	س١٠	٠.٨٦**
س١١	٠.٧٩**	س١٢	٠.٨٣**	س١٣	٠.٩١**	س١٤	٠.٨٣**	س١٥	٠.٨٥**
س١٦	٠.٨٢**	س١٧	٠.٨٥**	س١٨	٠.٧٩**	س١٩	٠.٨٩**	س٢٠	٠.٨٩**
س٢١	٠.٨١**	س٢٢	٠.٨٦**	س٢٣	٠.٨٧**	س٢٤	٠.٨٦**	س٢٥	٠.٨٦**
س٢٦	٠.٨٦**	س٢٧	٠.٨٧**	س٢٨	٠.٨١**	س٢٩	٠.٩٣**	س٣٠	٠.٨٤**

ومن الجدول (٤) يتضح أن قيم معاملات الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٧٩: ٠.٩٣) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يُعد مؤشرًا على إتساق أسئلة الإختبار.

ثالثا / مقياس الدافعية للإنجاز ،وضبطه، إعداد عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦):

أ. هدف المقياس: هدف المقياس إلى التعرف على مستوى دافعية الإنجاز بأبعادها(الشعور بالمسئولية، السعي نحو التفوق، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل).

ب. وصف المقياس: يتكون المقياس من (٥٠) مفردة، في صورة مقياس خماسي التدرج؛ حيث يقييم المفحوص أدائه على المفردة بدرجة تتراوح من(١- ٥) درجات؛ حيث تشير الدرجة (١) إلى عدم تعبير المفردة على الإطلاق عن المفحوص؛ في حين تشير الدرجة(٥) إلى تعبير المفردة تمامًا عنه، ويوضح الجدول (٥) توزيع مفردات المقياس على الأبعاد المختلفة كما يلي:

جدول (٥). مفردات مقياس دافعية الإنجاز وأبعادة المختلفة

البُعد	المفردات
الشعور بالمسئولية	(١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٤١، ٤٦)
السعي نحو تحقيق التفوق	(٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٤٢، ٤٧)
المثابرة	(٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨، ٤٣، ٤٨)
الشعور بأهمية الزمني(التوجه الزمني)	(٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٤، ٤٩)
التخطيط للمستقبل	(٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠، ٤٥، ٥٠)

ويتضمن المقياس مجموعة من المفردات السالبة ذات الأرقام:(٧، ١٠، ١١، ١٢، ١٦، ١٨، ١٩، ٣٣، ٣٦، ٤١، ٤٢).

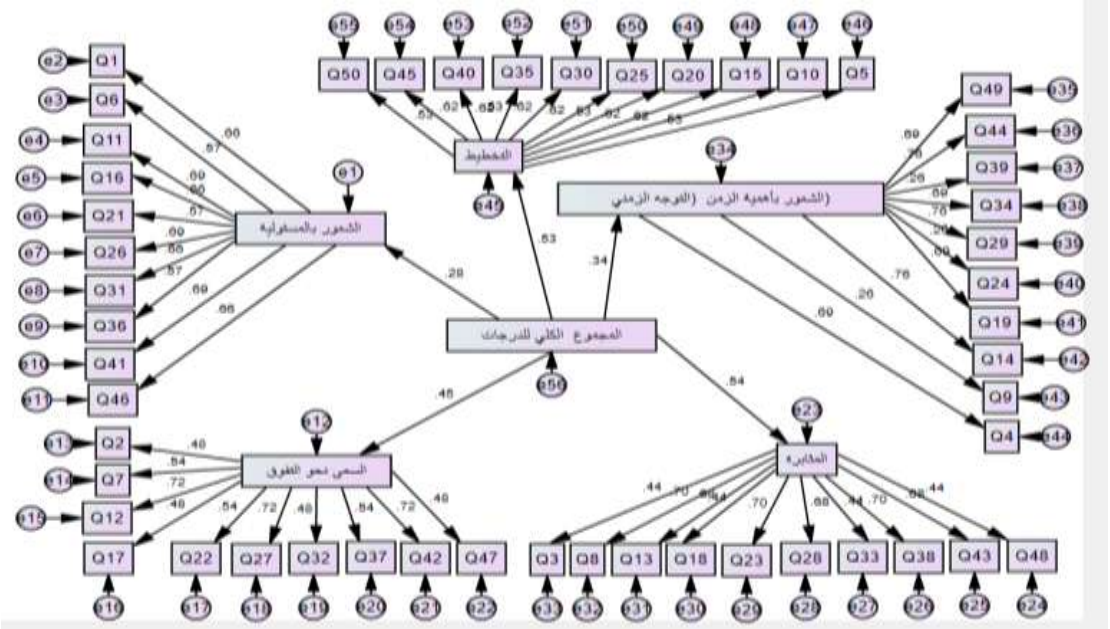
ج.تصحيح المقياس: يتم تقدير درجة الطالب في إطار مجموع درجات تقييمه لذاته على كل بعد من الأبعاد الخمسة للمقياس، وتتراوح الكلية على المقياس الفرعي بين (١٠- ٥٠)، أما الدرجة الكلية للمقياس فتتراوح ما بين (٥٠- ٢٥٠).

د. المؤشرات السيكومترية:

- صدق المقياس:

في الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتعرف على صدق التكوين الفرضي للمقياس، من خلال تطبيقة على طلاب العينة الإستطلاعية، والتحقق من البناء العاملي للنموذج المفترض باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، ويوضح ذلك الشكل (٢). كما يلي:

شكل (٢). قيم تشعبات مفردات مقياس دافعية الإنجاز على الأبعاد المختلفة



ومن الشكل (٢) يتضح أن مفردات المقياس قد تشبعت على الأبعاد المختلفة وفق التصور المفترض، كما تشبعت جميع الأبعاد على عامل واحد يُمثل المجموع الكلي للدرجات، وهو ما يُعد مؤشرًا على صدق التكوين الفرضي.

- ثبات المقياس:

في الدراسة الحالية: قامت الباحثة بالتعرف على الثبات؛ من خلال إيجاد قيمة معاملات ألفا لدرجات العينة الإستطلاعية على الأبعاد المختلفة للمقياس، كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة إعادة تطبيق الإختبار بفاصل زمني (١٥) يوم، ويوضح ذلك الجدول (٦) كما يلي:

جدول (٦) معاملات الثبات لمقياس الضغوط النفسية بطريقتي: معامل ألفا، وطريقة إعادة التطبيق

الأبعاد	معاملات الثبات	
	طريقة ألفا	طريقة إعادة التطبيق
الشعور بالمسئولية	٠.٧٤	٠.٩١**
السعي نحو تحقيق التفوق	٠.٧٦	٠.٩٣**
المثابرة	٠.٧٠	٠.٨٧**
الشعور بأهمية الزمن(التوجه الزمني)	٠.٦٩	٠.٨٥**
التخطيط للمستقبل	٠.٧١	٠.٩٠**
المجموع الكلي للدرجات	٠.٨٤	٠.٩٥**

ومن الجدول (٦) يتضح أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا تتراوح ما بين (٠.٦٩: ٠.٨٤)، كما تراوحت قم معاملات الإرتباط بين مرتي التطبيق بطريقة إعادة تطبيق الإختبار ما بين (٠.٨٥: ٠.٩٥) وجميعها داله عند مستوى (٠.٠١)، مما يُعد مؤشرًا على ثبات المقياس.

- الإتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتعرف على الإتساق الداخلى للمقياس من خلال إيجاد قيم معاملات إرتباط درجات العينة الإستطلاعية على مفردات المقياس، ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على إتساق المفردات، ويوضح ذلك الجدول(٧) كما يلي:

جدول (٧). قيم معاملات إرتباط درجات العينة الإستطلاعية على مفردات مقياس دافعية الإنجاز، ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على إتساق المفردات

المفردة	معامل الإرتباط	المفردة	معامل الإرتباط	المفردة	معامل الإرتباط	المفردة	معامل الإرتباط	المفردة	معامل الإرتباط
البعد الأول: الشعور بالمسئولية									
١	**٠.٦٨	٦	**٠.٧١	١١	**٠.٧٣	١٦	**٠.٦٧	٢١	**٠.٧١
٢٦	**٠.٦٩	٣١	**٠.٦٨	٣٦	**٠.٧٢	٤١	**٠.٧٣	٤٦	**٠.٦٩
البعد الثاني: السعي نحو تحقيق التفوق									
٢	**٠.٧٥	٧	**٠.٧٢	١٢	**٠.٨١	١٧	**٠.٧٦	٢٢	**٠.٧٤
٢٧	**٠.٧٣	٣٢	**٠.٧٦	٣٧	**٠.٧٩	٤٢	**٠.٧١	٤٧	**٠.٧٢
البعد الثالث: المثابرة									
٣	**٠.٦٧	٨	**٠.٦٨	١٣	**٠.٧٢	١٨	**٠.٧٣	٢٣	**٠.٧١
٢٨	**٠.٦٩	٣٣	**٠.٧١	٣٨	**٠.٦٨	٤٣	**٠.٧٣	٤٨	**٠.٧٥
البعد الرابع: الشعور بأهمية الزمن(التوجه الزمني)									
٤	**٠.٧٥	٩	**٠.٦٩	١٤	**٠.٧١	١٩	**٠.٦٩	٢٤	**٠.٦٧
٢٩	**٠.٧٥	٣٤	**٠.٦٧	٣٩	**٠.٦٩	٤٤	**٠.٧٢	٤٩	**٠.٧١
البعد الخامس: التخطيط للمستقبل									
٥	**٠.٧٥	١٠	**٠.٧٢	١٥	**٠.٦٧	٢٠	**٠.٦٨	٢٥	**٠.٧٠
٣٠	**٠.٧٤	٣٥	**٠.٧٥	٤٠	**٠.٦٩	٤٥	**٠.٦٨	٥٠	**٠.٧٤

ومن الجدول (٧) يتضح أن قيم معاملات الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٦٧: ٠.٨١) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يُعد مؤشرًا على إتساق مفردات المقياس.

كما قامت الباحثة بإيجاد قيم معاملات أرتباط درجات أفراد العينة الإستطلاعية على الأبعاد المختلفة للمقياس والمجموع الكلي للدرجات كمؤشرات على إتساق الأبعاد، ويوضح ذلك الجدول (٨) كما يلي:

جدول (٨). قيم معاملات أرتباط درجات أفراد العينة الإستطلاعية على الأبعاد المختلفة لمقياس دافعية الإنجاز والمجموع الكلي للدرجات كمؤشرات على إتساق الأبعاد

البعد	معامل الإرتباط	البعد	معامل الإرتباط
الشعور بالمسئولية	٠.٨٩**	السعي نحو تحقيق التفوق	٠.٩٢**
المثابرة	٠.٩١**	الشعور بأهمية الزمن(التوجه الزمني)	٠.٨٩**
التخطيط للمستقبل	٠.٩٢**		

ومن الجدول (٨) يتضح أن قيم معاملات إرتباط درجات أفراد العينة الإستطلاعية على الأبعاد المختلفة لمقياس الضغوط النفسية والمجموع الكلي للدرجات تتراوح ما بين (٠.٨٩: ٠.٩٢)، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يُعد مؤشرًا على إتساق الأبعاد.

رابعا/ التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي لأدوات البحث:

بعد أن أصبحت أدوات البحث صالحة للتطبيق، قامت الباحثة بتقسيم عينة البحث بالتساوي بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما المجموعة الضابطة (٣٠ طالبة)، والأخرى المجموعة التجريبية (٣٠ طالبة).

وللحكم على التجانس بين طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس دافعية الإنجاز بأبعادة المختلفة، والإختبار التحصلي، قامت الباحثة باستخدام إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة وإتجاه الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس دافعية الإنجاز بأبعادة المختلفة، والإختبار التحصلي، ويوضح جدول (٩) نتائج استخدام إختبار (ت) على النحو التالي:

جدول (٩). نتائج استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للحكم على تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس دافعية الإنجاز بأبعادة المختلفة، والإختبار التحصلي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الشعور بالمسئولية	الضابطة	٣٠	٢٥.٣٦	٢.٥٤	٠.٩١٩	٥٨	لا توجد دلالة إحصائية
	التجريبية	٣٠	٢٧.٥٤	٣.٣٨			
السعي نحو تحقيق التفوق	الضابطة	٣٠	٢٥.٥٣	٢.٩٨	٠.٦١٨	٥٨	
	التجريبية	٣٠	٢٦.٤١	٢.٦٨			
المثابرة	الضابطة	٣٠	٢٥.٧٣	٢.٢٤	٠.٧٣١	٥٨	
	التجريبية	٣٠	٢٦.٤٦	٣.٢٢			
الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)	الضابطة	٣٠	٢٦.٢٦	٢.٦٢	٠.٢١٠	٥٨	
	التجريبية	٣٠	٢٧.٩٣	٢.٢١			
التخطيط للمستقبل	الضابطة	٣٠	٢٦.٠٣	٢.٦٨	٠.٧٣١	٥٨	
	التجريبية	٣٠	٢٧.٨٠	٢.٢٨			
المجموع الكلي لدرجات دافعية الإنجاز	الضابطة	٣٠	٩٥.٩٣	٧.٠٩	٠.١٢٠	٥٨	
	التجريبية	٣٠	٩٦.٢٤	٨.٠٩			
التحصيل الدراسي	الضابطة	٣٠	٧.٣٣	٣.٣٨	٠.٠١٤	٥٨	
	التجريبية	٣٠	٧.٤٩	٣.٥٤			

ومن الجدول (٩) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس دافعية الإنجاز بأبعادة المختلفة، والإختبار التحصلي، مما يُعد مؤشرًا على تجانس المجموعتين.

وبعد أن قامت الباحثة بالتطبيق القبلي على مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، وذلك لتحديد المستوى المبدئي لهم، تم قامت الباحثة بجلسات التدريس باستخدام استراتيجية بناء المعنى KWL للطلاب في المجموعة التجريبية، بينما درست طالبات المجموعة الضابطة نفس الموضوعات باستراتيجيات التعلم التقليدية (المحاضرة والإلقاء) ، ثم التطبيق البعدي على مجموعتي البحث، وبعد فترة زمنية بلغت شهر تم القياس التتبعي لأدوات البحث.

خامسا/ عرض نتائج البحث ومناقشتها:

التحقق من فروض الدراسة:

للتحقق من فروض الدراسة؛ قامت الباحثة بداية بالتحقق من شرط إعتدالية التوزيع كأحد الشروط الأساسية لأستخدام أختبار (ت) كأحد الإختبارات الإحصائية البارامترية، وذلك باستخدام أختباري شبيرو ويلك Shapiro–Wilk، وكالموجروف– سميرنوف Kolmogorov–Smirnova، ويوضح ذلك الجدول () كما يلي:

جدول (١٠). نتائج استخدام اختباري شبيرو ويلك Shapiro–Wilk، وكالموجروف–سميرنوف Kolmogorov–Smirnova للحكم على إعتدالية التوزيع

المتغيرات		اختبار Shapiro–Wilk			اختبار Kolmogorov–Smirnova		
		الإحصاءة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز	الشعور بالمسئولية	٠.٢١٢	٣٠	٠.٠١	٠.٨٣٨	٣٠	٠.٠١
	السعي نحو تحقيق التفوق	٠.٢١٨	٣٠	٠.٠١	٠.٨٥٤	٣٠	٠.٠١
	المثابرة	٠.٢١٩	٣٠	٠.٠١	٠.٨٣٧	٣٠	٠.٠١
	الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)	٠.٢٧٤	٣٠	٠.٠١	٠.٨٨١	٣٠	٠.٠١
	التخطيط للمستقبل	٠.٢٠١	٣٠	٠.٠٥	٠.٨٢٣	٣٠	٠.٠١
	المجموع الكلي للدرجات	٠.٢٣٤	٣٠	٠.٠١	٠.٨٣٥	٣٠	٠.٠١
الإختبار التحصيلي		٠.٢٢٦	٣٠	٠.٠١	٠.٨٢٤	٣٠	٠.٠١

ومن الجدول (١٠) يتضح أن قيم اختبار شبيرو ويلك Shapiro–Wilk، تتراوح ما بين (٠.٢٠١: ٠.٢٧٤) وجميعها دالة إحصائيًا، كما تراوحت قيم اختبار كالموجروف– سميرنوف Kolmogorov–Smirnova ما بين (٠.٨٢٣: ٠.٨٥٤) وجميعها دالة إحصائيًا، مما يُعد مؤشرًا على إعتدالية توزيع درجات أفراد العينة الأساسية على كل من: مقياس دافعية الإنجاز

بأبعادة المختلفة، والإختبار التحصيلي، وهو مبررًا لاستخدام الباحثة لاختبار (ت) كأحد الإختبارات الإحصائية البارامترية أثناء التحقق من صحة الفروض المفترضة.

الفرض الأول: وينص على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي لطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي**

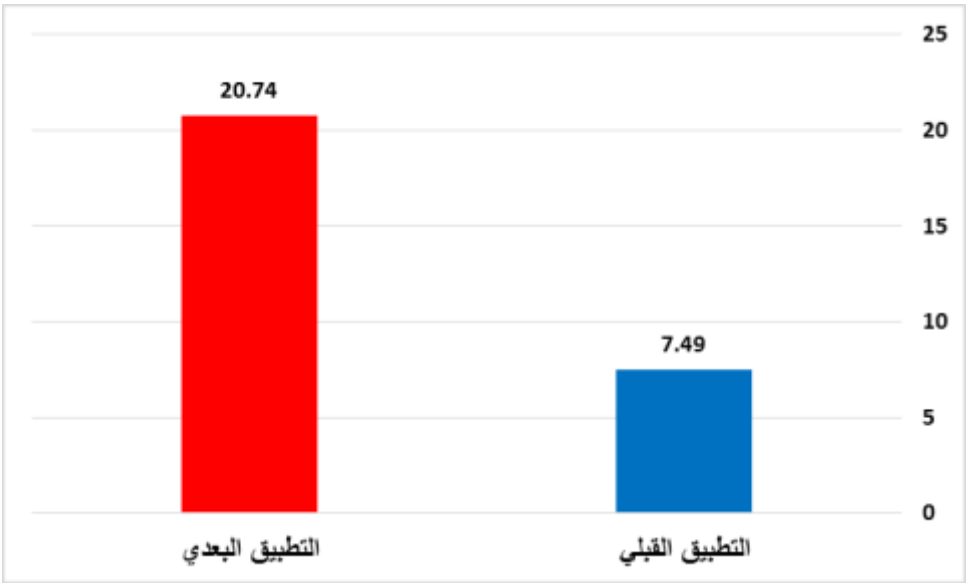
وللتحقق من هذا الفرض؛ قامت الباحثة باستخدام أختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين، ويوضح ذلك الجدول (١١) كما يلي:

جدول (١١). نتائج استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين للتعرف على دلالة وإتجاه الفروق بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي لطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

المتغير	طبيعة التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	القبلي	٣٠	٧.٤٩	٥.٥٤	٩.٩٩٨	٢٩	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٢٠.٧٤	٤.٦٩			

ومن الجدول (١١) يتضح أنه توجد توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي لطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي؛ كما يوضح الشكل (٣) مخططًا بيانيًا للفروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية على الإختبار التحصيلي والتي تعزو إلى طبيعة التطبيق (قبلي، وبعدي) على النحو التالي:

شكل (٣). مخطط بياني للفروق بين متوسطي درجات أداء طالبات المجموعة التجريبية على الإختبار التحصيلي والتي تعزو إلى طبيعة التطبيق (قبلي، وبعدي).



مما سبق يمكن التأكيد على تحقق الفرض الأول.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، منها مايلي:

- تتضمن استراتيجية بناء المعنيKWL مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تتطلب من الطالبات المشاركة بشكل نشط في عملية التعلم، مثل: مناقشات المجموعة، ومشاريع البحث، وحل المشكلات، والأنشطة التطبيقية. هذه الأنشطة تساهم في زيادة تفاعل الطالبات مع الموضوع، وبالتالي تحسين أدائهن التحصيلي.
- تمنح استراتيجية بناء المعنيKWL الطالبات شعورًا بالسيطرة على عملية التعلم، حيث تُطلب منهن تحديد أهدافهن التعليمية، واختيار الأنشطة التي يرغبن في المشاركة فيها. هذا الشعور بالسيطرة يساهم في تعزيز الدافعية للتعلم لدى الطالبات، وبالتالي تحسين أدائهن التحصيلي.

- تركز استراتيجية بناء المعنيKWL على مساعدة الطالبات على فهم الموضوع من خلال ربطه بمعارفهن وخبراتهن السابقة. هذا الربط يساهم في تحسين فهم الطالبات للموضوع، وبالتالي تحسين أدائهن التحصيلي.
- تُعلم استراتيجية بناء المعنيKWL الطالبات كيفية التعلم بمفردهن. هذه المهارة مهمة للنجاح في جميع مراحل الحياة، بما في ذلك الدراسة المستقبلية والعمل.
- تُشجّع استراتيجية بناء المعنيKWL الطالبات على الاستمرار في التعلم حتى بعد انتهاء الدرس. هذه الميزة تساهم في تطوير ثقافة التعلم المستمر لدى الطالبات، وبالتالي تحسين أدائهن التحصيلي على المدى الطويل.
- أكد على ما سبق العديد من الدراسات، منها دراسة كل من Duke& Pearson (2002)،(2000) Bransford,et.al, ، (2000) White & Ryan, ،Smith, J. (2020)، محمد رجب (٢٠١٣)، محمد بوعايشة (٢٠١٨)، سليمة العطوي (٢٠٢٢). منى الفايز (٢٠١٧)، أن التدريس باستراتيجيات بناء المعنى للطلاب في المراحل المختلفة العديد من الفوائد الإيجابية لتحصيلهم الأكاديمي وزيادة دافعيتهم للإنجاز.

الفرض الثاني: وينص على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي لطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.**

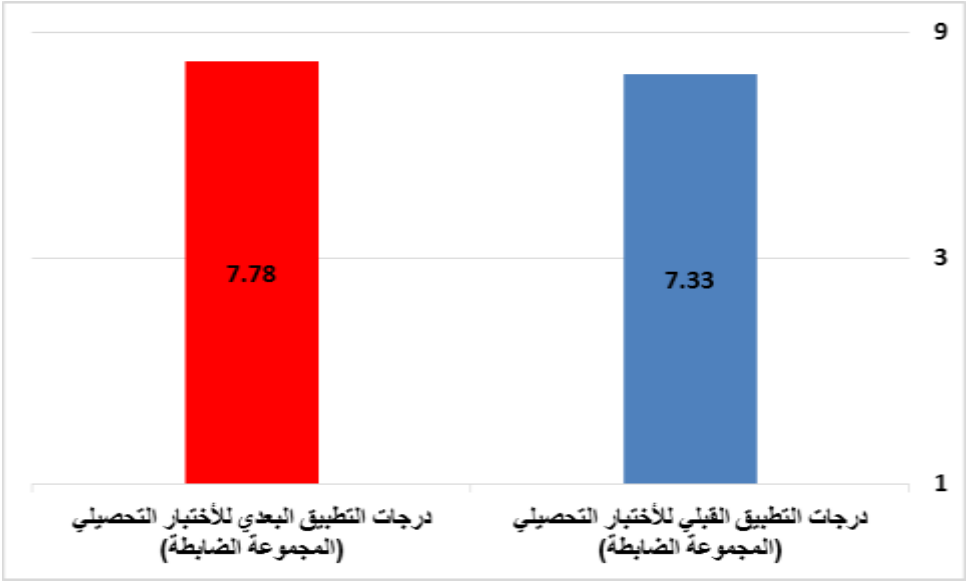
وللتحقق من هذا الفرض؛ قامت الباحثة باستخدام أختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين، ويوضح ذلك الجدول (١٢) كما يلي:

جدول (١٢). نتائج استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين للتعرف على دلالة وإتجاه الفروق بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي لطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي

المتغير	طبيعة التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	القبلي	٣٠	٧.٣٣	٣.٣٨	٠.٥١٥	٢٩	لا توجد دلالة إحصائية
	البعدي	٣٠	٧.٧٨	٣.٣٩			

ومن الجدول (١٢) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي لطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي؛ كما يوضح الشكل (٤) مخططًا بيانيًا للفروق بين متوسطي أداء المجموعة الضابطة على الإختبار التحصيلي والتي تعزو إلى طبيعة التطبيق (قبلي، وبعدي) على النحو التالي:

شكل (٤). مخطط بياني للفروق بين متوسطي درجات أداء طالبات المجموعة الضابطة على الإختبار التحصيلي والتي تعزو إلى طبيعة التطبيق (قبلي، وبعدي).



مما سبق يمكن التأكيد على تحقق الفرض الثاني.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، منها مايلي:

- عدم كفاءة استراتيجية التدريس التقليدية مثل المحاضرة والإلقاء في تحفيز الطالبات على التعلم، حيث تعتمد استراتيجية التدريس التقليدية مثل المحاضرة والإلقاء على نقل المعلومات من المعلم إلى الطالب بشكل سلبي، مما قد يؤدي إلى ملل الطالبات وعدم اهتمامهن بالدرس.
- قلة التفاعل بين المعلم والطالبات، مما قد يحد من فهم الطالبات للموضوع.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، حيث تعتمد استراتيجية التدريس التقليدية المحاضرة والإلقاء على نفس النهج لجميع الطالبات، مما قد يؤثر سلبًا على الطالبات ذوات القدرات المنخفضة.
- استراتيجية التدريس التقليدية تتسم بقلة الدافعية للتعلم لدى الطالبات، مما قد يؤدي إلى انخفاض أدائهن التحصيلي.

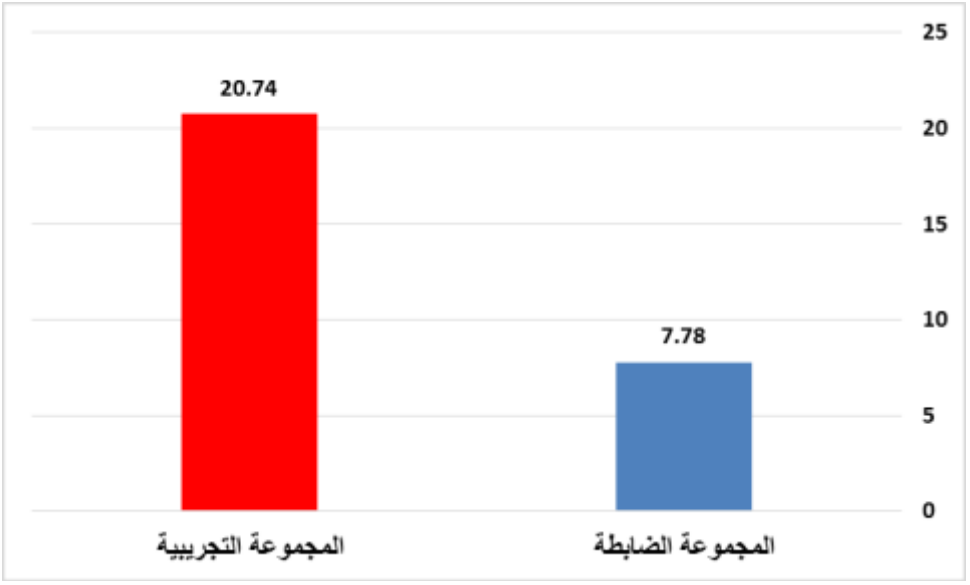
الفرض الثالث: وينص على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين البعديين للإختبار التحصيلي على طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية،** وللتحقق من هذا الفرض؛ قامت الباحثة باستخدام أختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، ويوضح ذلك الجدول (١٣) كما يلي:

جدول (١٣). نتائج استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة وإتجاه الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين البعديين للإختبار التحصيلي على طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعتين: الضابطة والتجريبية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	الضابطة	٣٠	٧.٧٨	٣.٣٩	١٢.٢٦٦	٥٨	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	٢٠.٧٤	٤.٦٩			

ومن الجدول (١٣) يتضح أنه توجد توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين البعديين للإختبار التحصيلي على طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ كما يوضح الشكل (٥) مخططًا بيانيًا للفروق بين متوسطي الأداء الأكاديمي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيقين البعديين للإختبار التحصيلي على النحو التالي:

شكل (٥). مخطط بياني للفروق بين متوسطي الأداء الأكاديمي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيقين البعديين للإختبار التحصيلي



مما سبق يمكن التأكيد على تحقق الفرض الثالث.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، منها مايلي:

- تتضمن استراتيجية بناء المعنيKWL مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تتطلب من الطالبات المشاركة بشكل نشط في عملية التعلم، مثل: مناقشات المجموعة، ومشاريع البحث، وحل المشكلات، والأنشطة التطبيقية. هذه الأنشطة تساهم في زيادة تفاعل الطالبات مع الموضوع، وبالتالي تحسين أدائهن التحصيلي.

- تمنح استراتيجية بناء المعنيKWL الطالبات شعورًا بالسيطرة على عملية التعلم، حيث تُطلب منهن تحديد أهدافهن التعليمية، واختيار الأنشطة التي يرغبن في المشاركة فيها. هذا الشعور بالسيطرة يساهم في تعزيز الدافعية للتعلم لدى الطالبات، وبالتالي تحسين أدائهن التحصيلي.
- تركز استراتيجية بناء المعنيKWL على مساعدة الطالبات على فهم الموضوع من خلال ربطه بمعارفهن وخبراتهن السابقة. هذا الربط يساهم في تحسين فهم الطالبات للموضوع، وبالتالي تحسين أدائهن التحصيلي.
- تُعلم استراتيجية بناء المعنيKWL الطالبات كيفية التعلم بمفردهن. هذه المهارة مهمة للنجاح في جميع مراحل الحياة، بما في ذلك الدراسة المستقبلية والعمل.
- تُشجّع استراتيجية بناء المعنيKWL الطالبات على الاستمرار في التعلم حتى بعد انتهاء الدرس. هذه الميزة تساهم في تطوير ثقافة التعلم المستمر لدى الطالبات، وبالتالي تحسين أدائهن التحصيلي على المدى الطويل.
- أكد على ما سبق العديد من الدراسات، منها دراسة كل من Duke& Pearson (2002)،(2000) Bransford,et.al, ، (2000) White & Ryan, ،Smith, J. (2020)، محمد رجب (٢٠١٣)، محمد بوعايشة (٢٠١٨)، سليمة العطوي (٢٠٢٢). منى الفايز (٢٠١٧)، أن التدريس باستراتيجيات بناء المعنى للطلاب في المراحل المختلفة العديد من الفوائد الإيجابية لتحصيلهم الأكاديمي وزيادة دافعيتهم للإنجاز.

الفرض الرابع: وينص على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي**

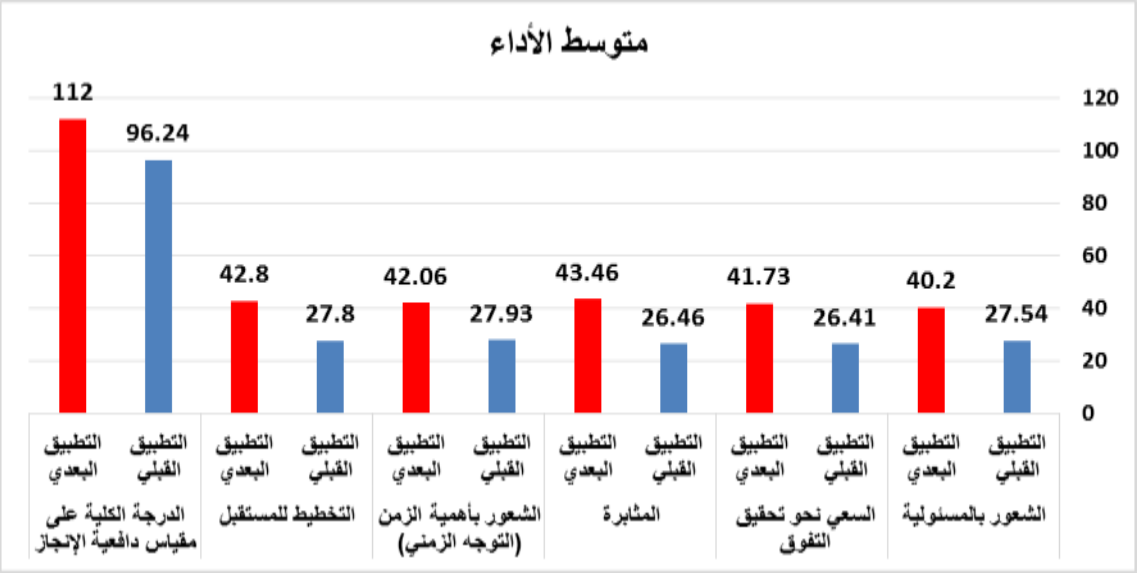
وللتحقق من هذا الفرض؛ قامت الباحثة باستخدام أختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين، ويوضح ذلك الجدول (١٤) كما يلي:

جدول (١٤). نتائج استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين للتعرف على دلالة وإتجاه الفروق بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

المتغير	طبيعة التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الشعور بالمسئولية	القبلي	٣٠	٢٧.٥٤	٣.٣٨	١٥.٢٦٥	٢٩	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٤٠.٢٠	٣.٣٨			
السعي نحو تحقيق التفوق	القبلي	٣٠	٢٦.٤١	٢.٦٨	١٦.٢٤٧	٢٩	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٤١.٧٣	٢.٩٨			
المثابرة	القبلي	٣٠	٢٦.٤٦	٣.٢٢	١٦.٢٤٥	٢٩	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٤٣.٤٦	٣.٢٢			
الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)	القبلي	٣٠	٢٧.٩٣	٢.٢١	٢٥.٥٢٤	٢٩	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٤٢.٠٦	٢.٢١			
التخطيط للمستقبل	القبلي	٣٠	٢٧.٨٠	٢.٢٨	٢١.٣٢٥	٢٩	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٤٢.٨٠	٢.٢٨			
الدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز	القبلي	٣٠	٩٦.٢٤	٨.٠٩	٤٠.٢٥١	٢٩	٠.٠١
	البعدي	٣٠	١١٢	٩.٥٩			

ومن الجدول (١٤) يتضح أنه توجد توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي؛ كما يوضح الشكل (٦) مخططًا بيانيًا للفروق بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على النحو التالي:

شكل (٦). مخطط بياني للفروق بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة



لطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي مما سبق يمكن التأكيد على تحقق الفرض الرابع.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، منها مايلي:

- تركز استراتيجية بناء المعنيKWL على إشراك الطالبات في عملية التعلم بشكل نشط، حيث تُطلب منهن مشاركة ما يعرفنه بالفعل حول الموضوع، وتحديد ما يرغبن في تعلمه، وتسجيل ما تعلمنه في نهاية الدرس. هذه العملية تساهم في تطوير مهاراتهن، مما قد يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لديهن.
- تتضمن استراتيجية بناء المعنيKWL مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تتطلب من الطالبات المشاركة بشكل نشط في عملية التعلم، مثل: مناقشات المجموعة، ومشاريع البحث، وحل المشكلات، والأنشطة التطبيقية. هذه الأنشطة تساهم في زيادة تفاعل الطالبات مع الموضوع، مما قد يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لديهن.

- تمنح استراتيجية بناء المعنيKWL الطالبات شعورًا بالسيطرة على عملية التعلم، حيث تُطلب منهن تحديد أهدافهن التعليمية، واختيار الأنشطة التي يرغبن في المشاركة فيها. هذا الشعور بالسيطرة يساهم في تعزيز الدافعية للتعلم لدى الطالبات، مما قد يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لديهن.
- عندما يتعلم الطالبات كيفية بناء المعنى بأنفسهن والعثور على الإجابات على أسئلتهم، يمكن أن يزيد ذلك من ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعامل مع تحديات الدراسة. هذا يمكن أن يكون دافعًا إضافيًا لتحقيق الإنجاز.
- تُشجّع استراتيجية بناء المعنيKWL الطالبات على الاستمرار في التعلم حتى بعد انتهاء الدرس. هذه الميزة تساهم في تطوير ثقافة التعلم المستمر لدى الطالبات، مما قد يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لديهن على المدى الطويل.
- من خلال تطبيق خطوات استراتيجية بناء المعنيKWL ، يمكن للمعلمات أن يساعدن الطالبات على تطوير دافعية الإنجاز اللازمة للنجاح في المدرسة وفي الحياة، من خلال:

*في بداية الدرس، يمكن للمعلمة أن تطلب من الطالبات مشاركة ما يعرفنه بالفعل حول الموضوع. هذا يساعد الطالبات على تحديد ما ينقصهن من معلومات، مما قد يؤدي إلى زيادة دافعيتهن للتعلم.

*خلال الدرس، يمكن للمعلمة أن تتضمن مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تتطلب من الطالبات المشاركة بشكل نشط. هذا يساعد الطالبات على التفاعل مع الموضوع والتعلم بشكل أكثر فعالية.

*في نهاية الدرس، يمكن للمعلمة أن تطلب من الطالبات مشاركة ما تعلمنه. هذا يساعد الطالبات على تقييم تقدمهن وتحفيزهن على الاستمرار في التعلم.

- أكد على ما سبق العديد من الدراسات، منها دراسة كل من كدراسة(Eccles, & Wigfield, (2002، Wehmeyer, (2001)، Wigfield, (2006)، Wentzel, (2000) ، ودراسة كل من Wigfield & Eccles, (2000)، (Pintrich & De Groot

1990)،)، سليمة العطوي (٢٠٢٢). منى الفايز (٢٠١٧)، والتي أكدت على فاعلية أستراتيجية بناء المعني KWL في زيادة دافعية الانجاز لدى الطلاب.

الفرض الخامس: وينص على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.**

وللتحقق من هذا الفرض؛ قامت الباحثة باستخدام أختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين، ويوضح ذلك الجدول (١٥) كما يلي:

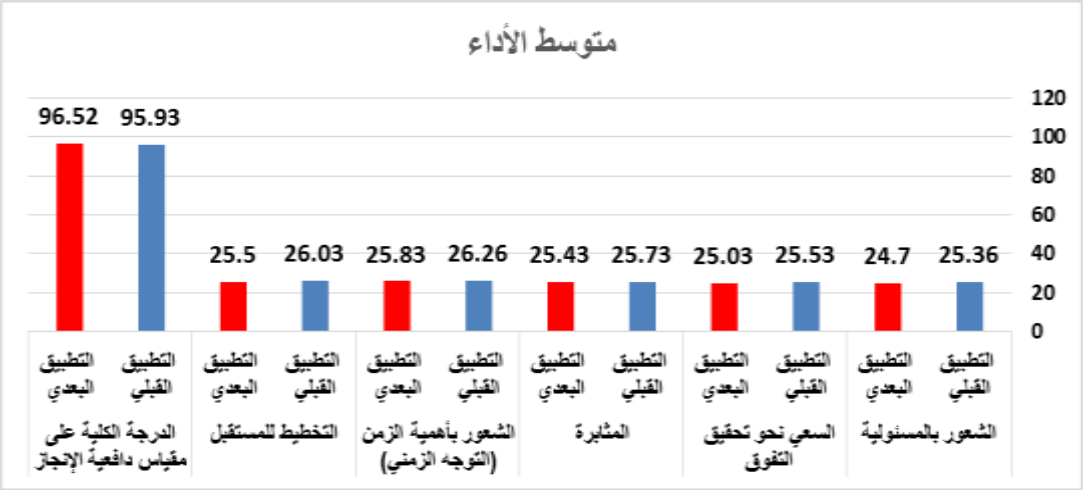
جدول (١٥). نتائج استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين للتعرف على دلالة وإتجاه الفروق بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي

المتغير	طبيعة التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الشعور بالمسئولية	القبلي	٣٠	٢٥.٣٦	٢.٥٤	٠.٦٧٤	٢٩	لا توجد دلالة إحصائية
	البعدي	٣٠	٢٤.٧٠	٢.٦٨			
السعي نحو تحقيق التفوق	القبلي	٣٠	٢٥.٥٣	٢.٩٨	٠.٧٣٠	٢٩	
	البعدي	٣٠	٢٥.٠٣	٢.٢٨			
المثابرة	القبلي	٣٠	٢٥.٧٣	٢.٢٤	٠.٤٩٠	٢٩	
	البعدي	٣٠	٢٥.٤٣	٢.٥٠			
الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)	القبلي	٣٠	٢٦.٢٦	٢.٦٢	٠.٦٤١	٢٩	
	البعدي	٣٠	٢٥.٨٣	٢.٥٨			
التخطيط للمستقبل	القبلي	٣٠	٢٦.٠٣	٢.٦٨	٠.٧٧٣	٢٩	
	البعدي	٣٠	٢٥.٥٠	٢.٦٣			
الدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز	القبلي	٣٠	٩٥.٩٣	٧.٠٩	٠.٣١١	٢٩	
	البعدي	٣٠	٩٦.٥٢	٧.٥٩			

ومن الجدول (١٥) يتضح أنه لا توجد توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة

الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي؛ كما يوضح الشكل (٧) مخططًا بيانيًا للفروق بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على النحو التالي:

شكل (٧) مخطط بياني للفروق بين بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لدى الطالبات ممن يمثلن المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي



مما سبق يمكن التأكيد على تحقق الفرض الخامس.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، منها مايلي:

- عدم فعالية استراتيجية التدريس التقليدية في تحفيز الطالبات على التعلم، حيث تعتمد استراتيجية التدريس التقليدية على نقل المعلومات من المعلم إلى الطالب بشكل سلبي، مما قد يؤدي إلى ملل الطالبات وعدم اهتمامهن بالدرس.
- عدم تحفيز الطالبات على مهارات التفكير، حيث تركز استراتيجية التدريس التقليدية على نقل المعلومات دون تحفيز الطالبات على التفكير.
- عدم توفير فرص للتعلم النشط للطالبات، مما قد يؤدي إلى قلة تفاعلهن مع الموضوع.

الفرض السادس: وينص على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين البعديين لمقياس دافعية الإنجاز بأبعادة المختلفة على طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية،** وللتحقق من هذا الفرض؛ قامت الباحثة باستخدام أختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، ويوضح ذلك الجدول (١٦) كما يلي:

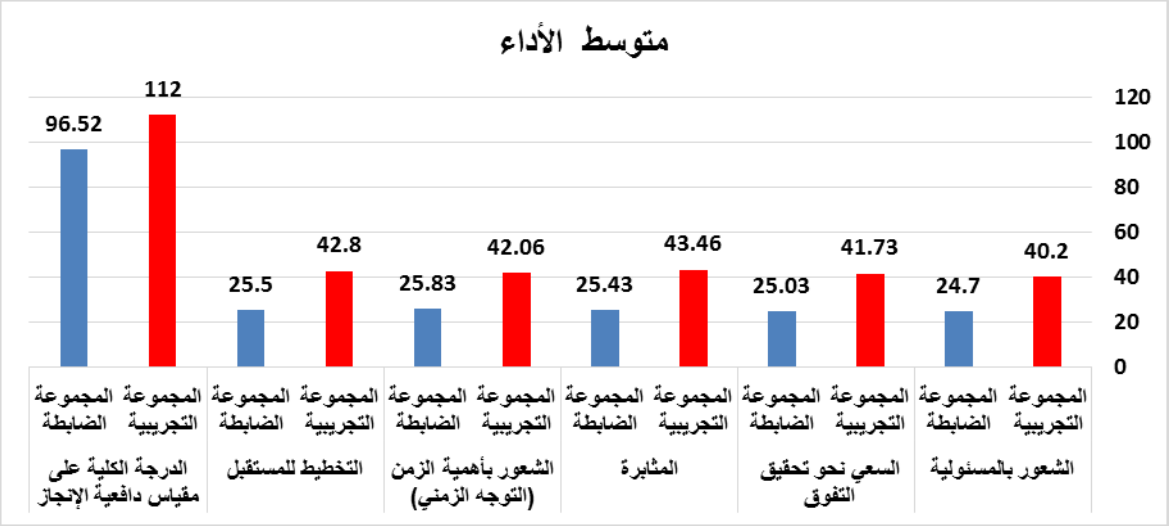
جدول (١٦). نتائج استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة وإتجاه الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين البعديين لمقياس دافعية الإنجاز بأبعادة المختلفة على طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعتين: الضابطة والتجريبية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الشعور بالمسئولية	التجريبية	٣٠	٤٠.٢٠	٣.٣٨	١٩.٣٥٠	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٢٤.٧٠	٢.٦٨			
السعي نحو تحقيق التفوق	التجريبية	٣٠	٤١.٧٣	٢.٩٨	٢٣.٩٦٨	٥٨	
	الضابطة	٣٠	٢٥.٠٣	٢.٢٨			
المثابرة	التجريبية	٣٠	٤٣.٤٦	٣.٢٢	٢٣.٨١٧	٥٨	
	الضابطة	٣٠	٢٥.٤٣	٢.٥٠			
الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)	التجريبية	٣٠	٤٢.٠٦	٢.٢١	٢٥.٧٢٧	٥٨	
	الضابطة	٣٠	٢٥.٨٣	٢.٥٨			
التخطيط للمستقبل	التجريبية	٣٠	٤٢.٨٠	٢.٢٨	٢٦.٧٦٥	٥٨	
	الضابطة	٣٠	٢٥.٥٠	٢.٦٣			
الدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز	التجريبية	٣٠	١١٢	٩.٥٩	٦.٨١٦	٥٨	
	الضابطة	٣٠	٩٦.٥٢	٧.٥٩			

ومن الجدول (١٦) يتضح أنه توجد توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين البعديين لمقياس دافعية الإنجاز بأبعادة المختلفة على طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح درجات التطبيق

البعدي للمجموعة التجريبية؛ كما يوضح الشكل (٨) مخططًا بيانيًا للفروق بين متوسطي درجات التطبيقين البعديين لمقياس دافعية الإنجاز بأبعادة المختلفة على طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعتين: الضابطة والتجريبية على النحو التالي:

شكل (٨). مخطط بياني للفروق بين متوسطي درجات التطبيقين البعديين لمقياس دافعية الإنجاز بأبعادة المختلفة على الطالبات ممن يمثلن المجموعتين: الضابطة والتجريبية



مما سبق يمكن التأكيد على تحقق الفرض السادس.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، منها مايلي:

- تركز استراتيجية بناء المعنيKWL على إشراك الطالبات في عملية التعلم بشكل نشط، حيث تُطلب منهن مشاركة ما يعرفنه بالفعل حول الموضوع، وتحديد ما يرغبن في تعلمه، وتسجيل ما تعلمنه في نهاية الدرس. هذه العملية تساهم في تطوير مهاراتهن، مما قد يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لديهن.
- تتضمن استراتيجية بناء المعنيKWL مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تتطلب من الطالبات المشاركة بشكل نشط في عملية التعلم، مثل: مناقشات المجموعة، ومشاريع البحث، وحل المشكلات، والأنشطة التطبيقية. هذه الأنشطة تساهم في زيادة تفاعل الطالبات مع الموضوع، مما قد يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لديهن.

- تمنح استراتيجية بناء المعنيKWL الطالبات شعورًا بالسيطرة على عملية التعلم، حيث تُطلب منهن تحديد أهدافهن التعليمية، واختيار الأنشطة التي يرغبن في المشاركة فيها. هذا الشعور بالسيطرة يساهم في تعزيز الدافعية للتعلم لدى الطالبات، مما قد يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لديهن.
- عندما يتعلم الطالبات كيفية بناء المعنى بأنفسهن والعثور على الإجابات على أسئلتهم، يمكن أن يزيد ذلك من ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعامل مع تحديات الدراسة. هذا يمكن أن يكون دافعًا إضافيًا لتحقيق الإنجاز.
- تُشجّع استراتيجية بناء المعنيKWL الطالبات على الاستمرار في التعلم حتى بعد انتهاء الدرس. هذه الميزة تساهم في تطوير ثقافة التعلم المستمر لدى الطالبات، مما قد يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لديهن على المدى الطويل.
- من خلال تطبيق خطوات استراتيجية بناء المعنيKWL ، يمكن للمعلمات أن يساعدن الطالبات على تطوير دافعية الإنجاز اللازمة للنجاح في المدرسة وفي الحياة، من خلال:

*في بداية الدرس، يمكن للمعلمة أن تطلب من الطالبات مشاركة ما يعرفنه بالفعل حول الموضوع. هذا يساعد الطالبات على تحديد ما ينقصهن من معلومات، مما قد يؤدي إلى زيادة دافعيتهن للتعلم.

*خلال الدرس، يمكن للمعلمة أن تتضمن مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تتطلب من الطالبات المشاركة بشكل نشط. هذا يساعد الطالبات على التفاعل مع الموضوع والتعلم بشكل أكثر فعالية.

*في نهاية الدرس، يمكن للمعلمة أن تطلب من الطالبات مشاركة ما تعلمنه. هذا يساعد الطالبات على تقييم تقدمهن وتحفيزهن على الاستمرار في التعلم.

- أكد على ما سبق العديد من الدراسات، منها دراسة كل من كدراسة(Eccles, & Wigfield, (2002، Wehmeyer, (2001)، Wigfield, (2006)، Wentzel, (2000) ، ودراسة كل من Wigfield & Eccles, (2000)، (Pintrich & De Groot

1990)،)، سليمة العطوي (٢٠٢٢). منى الفايز (٢٠١٧)، والتي أكدت على فاعلية أستراتيجية بناء المعني KWL في زيادة دافعية الانجاز لدى الطلاب.

الفرض السابع: وينص على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتبعي للإختبار التحصيلي على طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية،** وللتحقق من هذا الفرض؛ قامت الباحثة باستخدام أختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين، ويوضح ذلك الجدول (١٧) كما يلي:

جدول (١٧). نتائج استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين للتعرف على دلالة وإتجاه الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتبعي للإختبار التحصيلي على طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية

المتغير	طبيعة التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	البعدي	٣٠	٢٠.٧٤	٤.٦٩	٠.٣٨١	٢٩	لا يوجد دلالة إحصائية
	التتبعي	٣٠	٢٠.٢٥	٥.٢٥			

ومن الجدول (١٧) يتضح أنه لا توجد توجد فروق ذات دلالة إحصائية متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتبعي للإختبار التحصيلي على طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية، مما يُعد مؤشرًا على الأثر الممتد (طويل المدى) للبرنامج المُعد، كما يوضح الشكل (٩) مخططًا بيانيًا للفروق بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتبعي للإختبار التحصيلي على طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية على النحو التالي:

شكل (٩). مخطط بياني للفروق بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتبعي للإختبار التحصيلي على الطالبات ممن يمثلن المجموعة التجريبية

مما سبق يمكن التأكيد على تحقق الفرض السابع.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، منها مايلي:

- تركز استراتيجية بناء المعنى KWL على مساعدة الطالبات على فهم الموضوع من خلال ربطه بمعارفهن وخبراتهن السابقة. هذا الربط يساعد الطالبات على تذكر المعلومات بشكل أفضل، وبالتالي على الاحتفاظ بها على المدى الطويل.
- تتضمن استراتيجية بناء المعنى KWL مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تتطلب من الطالبات المشاركة بشكل نشط في عملية التعلم. هذا التفاعل يساعد الطالبات على تذكر المعلومات بشكل أفضل.
- تركز استراتيجية بناء المعنى KWL على مساعدة الطالبات على فهم الموضوع من خلال ربطه بالعالم الحقيقي. هذا الربط يساعد الطالبات على رؤية أهمية المعلومات والاحتفاظ بها على المدى الطويل.
- تُعلم استراتيجية بناء المعنيKWL الطالبات كيفية التعلم بمفردهن. هذه المهارة مهمة للنجاح في جميع مراحل الحياة، بما في ذلك الدراسة المستقبلية والعمل.

- تُشجّع استراتيجية بناء المعنيKWL الطالبات على الاستمرار في التعلم حتى بعد انتهاء الدرس. هذه الميزة تساهم في تطوير ثقافة التعلم المستمر لدى الطالبات، وبالتالي تحسين أدائهن التحصيلي على المدى الطويل.

الفرض الثامن: وينص على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي.**

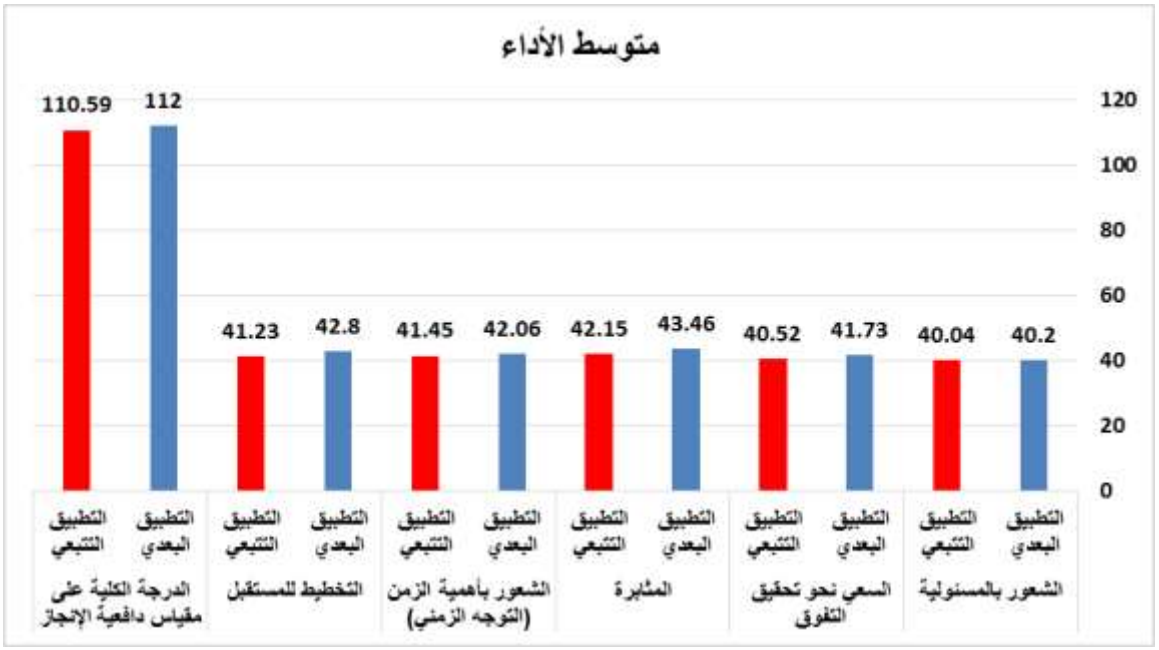
وللتحقق من هذا الفرض؛ قامت الباحثة باستخدام أختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين، ويوضح ذلك الجدول (١٨) كما يلي:

جدول (١٨). نتائج استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين للتعرف على دلالة وإتجاه الفروق بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لدى الطالبات ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي

المتغير	طبيعة التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الشعور بالمسئولية	البعدي	٣٠	٤٠.٢٠	٣.٣٨	٠.١٠٢	٢٩	لا توجد دلالة إحصائية
	التتبعي	٣٠	٤٠.٠٤	٣.٥٨			
السعي نحو تحقيق التفوق	البعدي	٣٠	٤١.٧٣	٢.٩٨	٠.٩٨٧	٢٩	
	التتبعي	٣٠	٤٠.٥٢	٣.٠١			
المثابرة	البعدي	٣٠	٤٣.٤٦	٣.٢٢	٠.٩٣١	٢٩	
	التتبعي	٣٠	٤٢.١٥	٣.٠٤			
الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)	البعدي	٣٠	٤٢.٠٦	٢.٢١	٠.٦٥٧	٢٩	
	التتبعي	٣٠	٤١.٤٥	٢.٦٥			
التخطيط للمستقبل	البعدي	٣٠	٤٢.٨٠	٢.٢٨	٠.٣٥٤	٢٩	
	التتبعي	٣٠	٤١.٢٣	٢.٣٩			
الدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز	البعدي	٣٠	١١٢	٩.٥٩	٠.٦٤٢	٢٩	
	التتبعي	٣٠	١١٠.٥٩	٨.٩٥			

ومن الجدول (١٨) يتضح أنه لا توجد توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي؛ مما يُعد مؤشرًا على الأثر الممتد (طويل الأمد) للبرنامج المُعد، كما يوضح الشكل (١٠) مخططًا بيانيًا للفروق بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على النحو التالي:

شكل (١٠). مخطط بياني للفروق بين متوسطي درجات دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة لدى الطالبات الصف الثاني الإعدادي ممن يمثلن المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي



مما سبق يمكن التأكيد على تحقق الفرض الثامن.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، منها مايلي:

- تركز استراتيجية بناء المعنى KWL على مساعدة الطلاب على فهم الموضوع من خلال ربطه بمعارفهم السابقة وخبراتهم. وهذا الفهم العميق يساعد الطلاب على الشعور بالثقة في قدرتهم على النجاح، مما يعزز دافعيتهم للإنجاز.
- تتضمن استراتيجية بناء المعنى KWL مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تتطلب من الطلاب المشاركة بشكل نشط في عملية التعلم. وهذا التفاعل يعزز دافعية الطلاب للتعلم ويجعلهم أكثر انخراطًا في الدرس.
- تشجّع استراتيجية بناء المعنى KWL الطلاب على التفكير النقدي والإبداعي من خلال طرح الأسئلة المفتوحة وإشراكهم في أنشطة التعلم النشط. وهذا التحفيز يساعد الطلاب على تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، مما يعزز دافعيتهم للإنجاز.
- تُعلم استراتيجية بناء المعنى KWL الطلاب كيفية التعلم بمفردهم. وهذا التعلم الذاتي يساعد الطلاب على تطوير مهارات التعلم الذاتي، مما يعزز دافعيتهم للإنجاز في المستقبل.
- أكد على ماسبق العديد من الدراسات مثل دراسة كل من . Eccles& Wigfield, (2002)، Locke & Latham, (2002)، Anderson,et.al,(2001).. Deci et al.,(1991).

التوصيات والمقترحات:

بناءا على النتائج السابقة وتحليلاتها توصي الباحثة بما يأتي:

- تدريب معلمات الاقتصاد المنزلى والمهارات المهنية على استراتيجية بناء المعنى KWL وكيفية تطبيقها بشكل فعال في الحصص الدراسية والتوجيهية
- على المعلمين تطبيق استراتيجية بناء المعنى KWL بشكل منتظم في جميع المواد الدراسية، حيث يساعد هذا على ضمان أن يستفيد جميع الطلاب من هذه الاستراتيجية.

- تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم النشط والفهم العميق، مثل استراتيجية بناء المعنى KWL. سيساعد هذا على تحسين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز للطلاب.
- استخدام استراتيجية بناء المعنى KWL في بداية الوحدات التعليمية كأداة لتنشيط الاهتمام وقبل بدء التعلم الجديد.
- توجيه الطلاب وإرشادهم حول كيفية استخدام استراتيجية KWL بفعالية من خلال توجيههم إلى كتابة أسئلة محددة وواضحة وتحديد الأهداف التعليمية.
- يمكن للمعلمين دعم التفكير النقدي لدى الطلاب من خلال استخدام استراتيجية KWL. يمكن للطلاب توليد الأسئلة وتحليل المفاهيم والبحث عن إجاباتها كجزء من العملية.
- يمكن للمعلمين دمج استراتيجية KWL مع تشجيع الطلاب على تحديد أهداف تعليمية والعمل على تحقيقها. يمكن أن تكون هذه الأهداف دافعًا إضافيًا للإنجاز الأكاديمي.
- يمكن استخدام استراتيجية KWL في مجموعة متنوعة من المواد والمواضيع والمستويات الدراسية. يمكن أن تتكيف معظم أنواع التعلم مع هذه الاستراتيجية.

وتقترح الباحثة مجموعة من العناوين التي يمكن استخدامها كموضوعات للبحث بناءاً على ما توصلت إلية الباحثة من نتائج:

- أثر تدريس بعض المهارات المهنية باستراتيجية بناء المعنى KWL على التحصيل الدراسي وتحديد مهام المستقبل لتلاميذ المرحلة الإبتدائية
- أثر تدريس مهارات تأثيث المسكن باستراتيجية بناء المعنى KWL على التفكير الاستراتيجي ودافعية الإنجاز لطلاب الاقتصاد المنزلي .
- أثر تدريس مقرر تغذية الفئات الخاصة باستراتيجية بناء المعنى KWL على التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير النقدي لطلابالاقتصاد المنزلي .

- أثر إكتساب بعض مهارات التخطيط باستراتيجية بناء المعنى KWL على مهارات التعلم الذاتي للطلاب.
- تطوير أدوات وتقنيات إلكترونية لتطبيق استراتيجية بناء المعنى KWL في تدريس بعض المقررات الدراسية لطلاب الجامعة.
- مقارنة فاعلية استراتيجية بناء المعنى KWL مع استراتيجيات التعلم السطحي في أكتساب المعارف وتنمية بعض مهارات الاقتصاد المنزلي.
- دراسة أثر استراتيجية بناء المعنى KWL على مجموعات من الطلاب ذوي الاحتياجات فرط الحركة وتشتت الانتباه .

المراجع:

اثير عداي سلمان. (٢٠٢٢). مقارنة وكشف الخطاء المعياري على اختبارات وودكوك–جونسون Woodcock–Johnsonللقدرات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية وفق نظريتي الدرجة الحقيقية و نظرية الاستجابة للفقرة.(0380–1813)4 ,Journal of College of Education .

أحمد حسن سيد. (٢٠٢٢). استخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تدريس الهندسة لتنمية التفكير الإبداعي و الدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي .المجلة التربوية لتعليم الكبار.42–16 ,(4)4 ,

بيمان صابر حسين (٢٠٢٠). فاعلية التدريس الاستقرائي في تنمية التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات التعليم الأساسي في مادة العلوم *Humanities Journal of University of Zakho*, *8*(3), 418–439.

خالد الهيلم ، محمد ناصر، علي حسين . (٢٠٢٠). مقياس الدافعية نحو تعلُم مقررات أشغال المعادن لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت .مجلة بحوث التربية النوعية.266–221 ,(58)2020 ,

زينب رمضان البلوشي، زليخة رمضان بن علي. (٢٠٢٣). استخدام استراتيجية الواقع المعزز في مقرر العلوم لزيادة التحصيل الأكاديمي .*المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*.292–251 ,(31)*7* ,

سليمة العطوي. (٢٠٢٢). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي .المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة.50–31 ,(23)6 ,

صباح راوي (٢٠٢٢). التكيف الاجتماعى للطلاب وعلاقتة بمشكلات التحصيل الاكاديمى .*مجلة جامعة أسوان للعلوم الإنسانية*.31–22 ,(1)*2* ,

عبد اللطيف محمد خليفة. (٢٠٠٦). مقياس الدافعية للانجاز. دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع.

علي محمود الجبوري. (٢٠١٨). القدرات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية من ذوي اضطراب التواصل واقرانهم العاديين.(25)1 ,Journal of Human Sciences .

فهيمة حمد السعدي.(2021) . تأثير أنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الأكاديمي في ضوء توجهات أهداف الإنجاز (٢× ٢) كمتغير وسيط لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS]*, *15*(3), 482–499.

لمياء علي، نورا إبراهيم، سجدة.أحمد (٢٠٢١). فاعلية نموذج أدي وشاير للتسريع المعرفي في تدريس الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الإعدادية .مجلة الاقتصاد المنزلي. جامعة المنوفية–219 ,(3)31 , 249.

محمد بوعايشة، . (٢٠١٨). استخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (KWL) لتدريس مقرر الحاسب الآلي لتنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الظهران بالمملكة العربية السعودية .مجلة كلية التربية (أسيوط.438-413 ,(4)34 ,(

محمد رجب ابراهيم. (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية بناء المعنى (KWL) في تدريس الرياضيات لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لديهم .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية.163-121 ,(1)2 ,

منى الفايز. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية KWL في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الكسور والأعداد الكسرية لدى طلبة الصف الرابع الاساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الاردن .مجلة كلية التربية فى العلوم التربوية.260-225 ,(2)41 ,

نهلة عبد المعطي. (٢٠١٦). تدريس العلوم باستخدام التعلم القائم على الاستبطان لتنمية التفكير التوليدى ودافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .مجلة التربية العلمية.

Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. Professional School Counseling, 7(4), 212-221.

AlAdwani, A., AlFadley, A., AlGasab, M., & Alnwaiem, A. F. (2022). The Effect of Using KWL (Know-Want-Learned) Strategy on Reading Comprehension of 5th Grade EFL Students in Kuwait. *English Language Teaching*, *15*(1), 79-91.

Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 3, pp. 285-310). Lawrence Erlbaum Associates.

Alhan, F. (2023). *Teachers' perception on the implementation of Know-Want to Know-Learned (KWL) strategy in teaching reading comprehension: A case study at Al-Ihsan Islamic Boarding School Baleendah Bandung* (Doctoral dissertation, UIN Sunan Gunung Djati Bandung).

American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). Washington, DC: Author.

Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. Review of educational research, 64(2), 287-321.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Merrill, M. D., ... & Wittrock, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

Anggraeni, S. I. (2023). *The Effectiveness of Using Know-Want-Learn (KWL) Strategies on Student Achievement in Writing Descriptive Text (The Quasi-Experimental Research at the Second Year of SMPN 1 Pakuhaji-Tangerang)* (Doctoral dissertation, UIN Sultan Maulana Hasanuddin Banten).

Atia, G. M. A. (2022). Using the KWL strategy in teaching Geometry to develop the achievement of second year preparatory students. *Journal of Research in Education and Psychology*, *37*(3), 1265-1314.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.

Barak, M., & Orion, N. (2007). The effects of a cognitive strategy instruction intervention on students' motivation and science learning. Learning and Individual Differences, 17(2), 119-137.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. National Academy Press.

Compton-Lilly, C. (2007). Reading families: The literate lives of urban children. Teachers College Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. Educational psychologist, 26(3-4), 325-346.

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. American Journal of Community Psychology, 30(2), 157-197.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), What research has to say about teaching reading (pp. 109-140). International Reading Association.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual review of psychology, 53(1), 109-132.

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation: Competence as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (pp. 3-12). The Guilford Press.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2019). Achievement goal theory: Past results, future directions. Educational Psychology.

Elliot, A. J., Conroy, T. C., & Xin, Y. H. (2014). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology.

Gottfredson, L. S. (2003). The science and politics of race-norming. American Psychologist, 58(1), 5-15.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015). The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth. MIT Press.

Harris, K. R., & Kamil, M. L. (2006). The effects of activating prior knowledge on reading comprehension in grades 3-5. Reading Research Quarterly, 41(4), 404-427.

Hastomo, T., & Zulianti, H. (2022). The Integration of the KWL (Know, Want, Learn) Strategy and the Zoom Conference in Teaching Reading: An Action Research. *Linguists: Journal Of Linguistics and Language Teaching*, *8*(1), 55-66.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.

Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. Child development, 75(5), 1491-1509.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). Educational psychologist, 42(2), 99-107.

Jitendra, A. K., & Xin, Y. P. (1998). The effects of instruction in solving word problems for students with learning disabilities. Journal of Educational Psychology, 90(4), 498-508.

Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide (NCEE #2008-4027). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge University Press.

Kistner, C. A., Shanklin, N. L., Chism, N. V. H., & Stevens, J. C. (2008). The effects of concept mapping on student achievement: A meta-analysis**. Journal of Educational Research, 101(5), 319-329.

Klenk, L. D. (2010). The KWL strategy improves science learning for middle-grade students. Journal of Research in Science Teaching, 47(10), 1165-1180.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist, 57(9), 705-717.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. Current Directions in Psychological Science, 15(5), 265-268.

Makel, M. C., Kell, A. L., & Gates, M. T. (2016). The role of grit in education: A review. Educational Psychology Review.

Marzano, R. J. (2003). Classroom management that works: Research-based strategies for all teachers. ASCD.

Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. Cambridge University Press.

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. Annual Review of Psychology, 57, 487-503.

Oreopoulos, P., & Salvanes, K. G. (2011). Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling. Journal of Economic Perspectives, 25(1), 159-184.

Ormrod, J. E. (2019). Educational psychology: Developing learners (9th ed.). Pearson.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. Theory into Practice, 41(2), 116-125.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching: Strategies for improving comprehension. In H. T. Spiro, M. C. C. Bruce, & R. F. Brewer (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension (pp. 453-481). Erlbaum.

Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. Journal of Developmental Education, 30(2), 34-35.

Pekrun, R., Linnenbrink-Garcia, L., & Goetz, T. (2009). Academic emotions and academic achievement: How do emotions influence learning? Educational Psychology.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.

Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology (Vol. 3, pp. 341-373). Lawrence Erlbaum Associates.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (1998). Academic engagement and parenting during adolescence. Child development, 69(1), 142-156.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology, 61, 101860.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. Review of Educational Research, 75(3), 417-453.

Smith, J. (2020). The impact of the KWL strategy on student achievement in home economics. Journal of Educational Research, 45(2), 123-135.

Squire, K., & Mayer, R. E. (2011). Educational psychology: Teaching for learning. Pearson.

Tomlinson, C. A. (2003). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.). ASCD.

Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. Higher Education, 32(3), 321-345.

Vacca, J. L., & Vacca, R. T. (2015). Reading in the content areas: Strategies for teaching and learning. Pearson.

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic performance: A meta-analysis of longitudinal studies. Educational Psychologist, 48(4), 211-235.

Wehmeyer, M. L. (2001). Self-determination and youth with disabilities: Promoting self-determination across multiple settings. In N. L. Certo, J. W. Idol,

& G. A. Wehmeyer (Eds.), Teaching students with disabilities to be self-determined (pp. 23-50). New York, NY: Prentice Hall.

Wentzel, K. R. (2000). Social-emotional learning and academic achievement in middle schools: The role of perceived motivational support. Journal of educational psychology, 92(3), 616-626.

White, R. W., & Ryan, R. M. (2000). The psychology of human motivation. Prentice Hall.

Widyari, N. K. R., Ratminingsih, N. M., & Saputra, I. N. P. H. (2022). Teaching reading with KWL strategy during online learning. *Journal of Educational Study*, *2*(2), 177-186.

Wigfield, A. (2006). Motivation and academic achievement: A developmental perspective. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), Handbook of educational psychology (pp. 455-479). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68-81.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of achievement motivation. In C. Dweck (Ed.), Handbook of competence and motivation (pp. 91-130). Cambridge University Press.

Williams, W. M., McCrystal, R. S. S., & Schick, A. (2016). The relationship between school motivation and student achievement. Journal of Applied School Psychology.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39). Academic Press.