

أثر نمطي عرض المحتوى (كلي - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

The effect of the two types of content presentation (holistic and analytical) in an augmented reality environment on developing academic achievement and motivation to learn in the Arabic language course among first-year intermediate students

أ/ سلمان بن مفرح المطيري^١ ، د. إيهاب مصطفى جادو^٢

^١كلية الشرق العربي للدراسات العليا السعودية

^٢كلية التربية النوعية جامعة الفيوم

تاريخ الاستلام: 2025/01/22 تاريخ القبول: 2025/03/02 تاريخ النشر: 2025/03/20

Doi:10.21608/skje.2025.425568

مستخلص البحث

هدف البحث إلى تحديد أثر نمطي عرض المحتوى (كلي- تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مقرر اللغة العربية. واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة زيد بن سهل بمدينة الرياض؛ حيث تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين تجريبيتين: الأولى درست عبر طريقة عرض المحتوى الكلي في بيئة الواقع المعزز، وعددها (١٥) طالباً. والمجموعة الثانية درست عرض المحتوى التحليلي في بيئة الواقع المعزز وعددها (١٥) طالباً. وتم تطبيق أدوات البحث على المجموعتين والمتمثلة في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية أداة للدراسة. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي بعددٍ لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام نمط عرض المحتوى التحليلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في مقياس الدافعية للتعلم بعددٍ لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام نمط عرض المحتوى التحليلي. وأوصى البحث بتوظيف أسلوب عرض المحتوى التحليلي في بيئة الواقع المعزز في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

الكلمات المفتاحية: عرض المحتوى (كلي - تحليلي) - الواقع المعزز - التحصيل الدراسي - الدافعية للتعلم - اللغة العربية.

Abstract:

The aim of this study was to determine the impact of two content presentation styles (total-analytical) in an augmented reality environment on the academic achievement and motivation to learn among first-year middle school students in the Arabic language curriculum. The study employed a quasi-experimental design, with a sample of 30 first-year middle school students from Zaid bin Sahl School in Riyadh. The sample was divided into two experimental groups: the first group, consisting of 15 students, studied using the total content presentation style in an augmented reality environment, while the second group, also consisting of 15 students, studied using the analytical content presentation style in an augmented reality environment. The study tools, which included an achievement test and a motivation scale, were applied to both groups. The results of the study indicated statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the first experimental group and the second experimental group in the post-achievement test and Measure of motivation to learn, favoring the second experimental group that studied using the analytical content presentation style. The study recommended employing the analytical content presentation style in an augmented reality environment in the Arabic language curriculum for first-year middle school students, as the results indicated its positive impact on academic achievement and motivation to learn. Furthermore, it suggested organizing training workshops for teachers to train them on utilizing augmented reality technology, particularly in the Arabic language curriculum

Keywords: Content presentation (Total- Analytical)- Augmented Reality- Academic Achievement- Learning Motivation- Arabic language.

مقدمة :

يُعدّ المحتوى التعليمي أهم ركائز العملية التعليمية، فهو مجموعة المعارف والحقائق التي تُقدّم للمُتعلمين؛ بغية الوصول إلى الغاية المرجوة من العملية التعليمية. (محمّد، ٢٠٢٢). ولعرض المحتوى أنواعٌ عديدة، منها العرض التحليلي أو الجزئي، ويُقصد به: تقديم المحتوى التعليمي بشكل تدريجيّ، وتُعطى فيه المعلومات والأفكار الأساسية بشكل تدريجي، ويتمّ فيه تقسيم المحتوى وتقديمه للمُتعلمين من السهل إلى الصعب، ممّا يُسهّم في تعلّم المعلومات الجديدة المُراد إيصالها للمُتعلم (حجازي، ٢٠١٩). ومن أنواع عرض المحتوى: العرض الكليّ، ويعني: تقديم المحتوى التعليمي داخل الفصل الدراسي دفعة واحدة؛ حيث يتمّ استعراض المادة بشكل عام ثم يتمّ التدرّج في إعطاء بقية المهارات والمكوّنة للمهارة. (محمّد، ٢٠٢٢). ويمكن عرض المحتوى التعليمي بأنواعه المختلفة بواسطة الكثير من التقنيات الحديثة، لعلّ تقنية الواقع المُعرّز خير وسيلة لما قدّمته من إمكانيات تفاعلية ومبتكرة لتحسين تجربة التعلم والمساعدة على جعل المحتوى التعليمي أكثر تفاعلية يمكن الاستفادة منها في تقديم المُقررات الدراسية. (عبد الرحمن وآخرون، ٢٠٢٣)

ويُعدّ التعليم المُعتمد على الواقع المُعرّز واحداً من أهم ما توصّلت إليه تكنولوجيا التعليم الحديثة؛ إذ تُعدّ تقنية الواقع المُعرّز واحدة من أساليب التعليم الحديثة المُنبثقة عن التعليم الافتراضيّ، وهي ترجمة للتطوّر الذي يحصل في مجالات الحياة كافّة من جهة، وفي المجال التعليمي بشكل خاصّ من جهة أخرى (المحمّد، ٢٠٢٢).

يعود للواقع المُعرّز الفضل في الاحتفاظ بالمكتسبات التعليمية وتذكّرها لفترة طويلة، ويقرب المفاهيم المُجرّدة من ذهن المُتعلم، ويُعرّز عنده الإبداع والخيال، ويزيد من مُستوى تركيزه، كما له دور في حلّ المُشكلات التي تعترض سير العملية التعليمية (Mohammadhossein, et al., 2024)، كما أن الواقع المُعرّز يحقق العديد من مُتطلبات التعليم الحديث، منها: دمج بين بيئات تعليم حقيقية وافتراضية، وتوفير تفاعل من الوقت الحقيقي، ويحتوي موادّ ثلاثية الأبعاد (Erbas & Demirer, 2019).

ولا يخفى على أحد أنّ هذه البيئات التعليمية، تصبّ في تحقيق هدف واحد ألا وهو تنمية تحصيل الطّلاب للمادة التعليمية بموادها المُختلفة، فزيادة قدرة الطّلاب على

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

التَّحْصِيل الدَّرَاسِيّ والعِلْمِيّ هو الغاية التي يسعى إليها الجميع (الحيلة، الحسامية، ٢٠٢٣). كما تسعى الأساليب الحديثة في التَّعليم إلى زيادة رغبة الطُّلاب ودافعيتهم إلى التَّعلُّم؛ ولذا تُعدّ الدافعية في عملية التعلّم أمرًا مهمًّا وحيويًّا لنجاح أيّ موقف تعليمي، ونظرًا للدور الذي تلعبه في استثارة الطلاب وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاط المعرفي في نطاق حياتهم الدراسية، فالدافعية في المجال التربوي تشكل للمعلم والمتعلم غاياته ووسيلته، فهي تشكل إحدى غايات التعليم، وأهدافه (خلوفي، ٢٠١٧).

وقد أوصت عديد من الدراسات باستخدام الواقع المعزز في تنمية جوانب تعلم عديدة، منها دراسة محمد وآخرين (٢٠٢٣): والتي أوصت بإجراء دراسات عدّة حول تأثير الواقع المُعزّز على مراحل تعليميّة مُختلفة وبخصّصات مختلفة، أثر الباحث أن يبحث في مُتغيّرات أخرى ذات أهمية كبرى في التّأثير المُتوقّع على دافعية وتحصيل الطلاب. ودراسة مصطفى (٢٠٢٢) التي أوصت بتفعيل دور الواقع المُعزّز على اختلاف أنواعه في العملية التّعليميّة، وعدم اقتصرها على مادة من المواد. وكذلك دراسة البلوشي وآخرين (٢٠٢٢)، التي أوصت بإعادة تصميم المناهج المدرسيّة باستخدام التكنولوجيا ومنها الواقع المعزز، مع إضافة عناصر جاذبة للطّالِب، ولها دور في زيادة دافعيتهم نحو التَّعلّم؛ لما لذلك من أثر على تنمية تحصيلهم الدَّرَاسِي. وقد رأت دراسة كويو (Cao & Yu, 2023) أنّ التَّعليم بواسطة الواقع المُعزّز كان له دور ريادي في توليد مواقف إيجابية بين المُتعلِّمين، ويساعد على تحقيق إنجازات تعليميّة أعلى إذا ما قُورِن بالتَّعليم التّقليديّ، وهو ما يدعو إلى استخدام الواقع المعزز في التعليم، وهو ما تهدف إليه البحث الحالية من خلال تحديد أثر نمطي عرضي المُحتوى (كَلِّي / تحليلي) في بيئة الواقع المُعزّز على دافعية الطُّلاب وتحصيلهم في مقرر اللغة العربيّة لدى طُلّاب الصّف الأوّل المُتوسّط. مشكلة البحث:

تتمثّل مُشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر نمطي عرض المُحتوى (كَلِّي - تحليلي) في بيئة الواقع المُعزّز على تنمية التَّحْصِيل الدَّرَاسِي والدَّافعية للتعلّم في مقرر اللغة العربية لدى طُلّاب الصّف الأوّل المُتوسّط؟

ويتفرّع من الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما أثر التصميم التعليمي لنمطي عرض المحتوى (كليّ - تحليلي) في بيئة الواقع المُعزّز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر اللغة العربية لدى طُلاب الصّف الأوّل المتوسّط؟
- ما أثر اختلاف نمطي عرض المحتوى (كليّ - تحليلي) في بيئة الواقع المُعزّز على تنمية التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية لدى طُلاب الصّف الأوّل المتوسّط؟
- ما أثر اختلاف نمطي عرض المحتوى (كليّ - تحليلي) في بيئة الواقع المُعزّز على تنمية الدافعية للتعلم في مقرر اللغة العربية لدى طُلاب الصّف الأوّل المتوسّط؟

فروض البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى (٠.٠٥) بين مُتوسّطات درجات طُلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى (٠.٠٥) بين مُتوسّطات درجات طُلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في القياس البعدي في مقياس الدافعية للتعلم.

أهداف البحث:

- إعداد التصميم التعليمي لنمطي عرض المحتوى (كليّ / تحليلي) في بيئة الواقع المُعزّز لتنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر اللغة العربية لدى طُلاب الصّف الأوّل المتوسّط.
- تحديد أثر اختلاف نمطي عرض المحتوى (كليّ / تحليلي) في بيئة الواقع المُعزّز على تنمية التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية لدى طُلاب الصّف الأوّل المتوسّط.
- تحديد أثر اختلاف نمطي عرض المحتوى (كليّ / تحليلي) في بيئة الواقع المُعزّز على تنمية الدافعية للتعلم في مقرر اللغة العربية لدى طُلاب الصّف الأوّل المتوسّط؟

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

أولاً: أهمية نظرية (علمية):

تنبع أهمية البحث النظرية من النقاط الآتية:

- الإسهام في تحديد نمط عرض المحتوى الأكثر تأثيراً على دافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مما يفيد في تحسين التحصيل والدافعية للتعلم لديهم.
- تعريف المعلمين ومُصممي بيئات التعليم بأفضل أنماط عرض المحتوى في بيئة الواقع المعزز والتي تتناسب مع خصائص التلاميذ وأساليب تعلمهم.
- تتزامن هذه البحث مع اهتمام وزارة التعليم بتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في نظام التعليم، ومنها: تحسين بيئة التعلم؛ لتحفيز الإبداع والابتكار.

ثانياً: أهمية تطبيقية (عملية):

- مساعدة القائمين على العملية التعليمية في إيجاد حلول لبعض المشكلات كنخفاض التحصيل الدراسي، وضعف دافعية الطلاب للتعلم من خلال معرفة أثر نمطي عرض المحتوى (كلى / تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على التحصيل الدراسي.
- تطوير عرض المحتوى العلمي بالمقررات الدراسية بواسطة الواقع المعزز.
- تزويد المختصين في العملية التعليمية بطرق تعليم حديثة تُسهم في تطوير أساليب التعليم.

حدود البحث:

سوف تقتصر هذه البحث على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: قياس أثر نمطي عرض المحتوى (كلى / تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مقرر اللغة العربية في الوحدة التعليمية الثانية.
- الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٦هـ

- الحدود المكانية: تم إجراء البحث في مدرسة متوسطة زيد بن سهل بمدينة الرياض.

- الحدود البشرية: اقتصر البحث على طلاب الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، ويعرف القحطاني، وآخرون (٢٠٢١، ٣٥) المنهج شبه التجريبي بأنه: "منهج يقوم على جمع البيانات مع تقديم معالجة أو تدخل للباحث بتعيين غير عشوائي لأكثر من مجموعة، مثل: دراسة أثر طريقة تدريس من خلال تطبيقها على مجموعة ومقارنتها بمجموعة أخرى متجانسة بدون تعيين عشوائي".

مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة (متوسطة زيد بن سهل) في شرق الرياض ١٤٤٦هـ، وعددهم (١٣١) طالبًا، وتكوّنت العينة من مجموعة التجريبية الأولى بلغت (١٥) طالبًا، ومجموعة التجريبية الثانية وبلغت (١٥) طالبًا.

متغيرات البحث:

- المتغير المستقل: عرض المحتوى (كَلِّي - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز.
- المتغيرات التابعة، وتشمل متغيرين هما: أ- التحصيل الدراسي ب- الدافعية للتعلم.

أدوات البحث:

- اختبار تحصيلي: لقياس تحصيل الطلاب في الجوانب المعرفية في (الوحدة الثانية في مواضيع الدروس اللغوية) من مقرر اللغة العربية للصف الأول المتوسط؛ وذلك لاستخدامه في القياس القبلي والبعدي. (إعداد الباحث).
- مقياس الدافعية للتعلم.

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

مصطلحات البحث:

• نمط عرض المحتوى الكلي: Total Content Display Style

يُعرفه عمار (٢٠٢٢، ٢٣) بأنه تنظيم وترتيب محتوى، بحيث يتم التسلسل أو التتابع من الكل إلى الجزء، ومن البسيط إلى الأكثر تعقيداً، ومن الأعلى إلى الأسفل، ومن العام إلى الأكثر تفصيلاً.

ويُعرف إجرائياً بأنه: تقديم مادة اللغة العربية لطلاب المرحلة المتوسطة بطريقة مُنظمة وكمّ واحد بواسطة الواقع المُعزّز، والانطلاق من المعلومات البسيطة إلى المعلومات الدقيقة والأكثر صعوبة.

• نمط عرض المحتوى التحليلي: Analytical Content Display Style

يعرفه حجازي (٢٠١٩، ١٣٨) بأنه تنظيم تتابع المحتوى، بشكل عام شامل، بحيث تندرج المعلومات من الكل إلى الجزء، ومن السهل إلى الصعب، ومن الأسفل إلى الأعلى، ومن الخاص إلى العام، مع التأكيد على تعلّم المتطلبات السابقة، والمعلومات المبدئية اللازمة لتعلم المعلومات والمفاهيم والمعارف الجديدة.

ويُعرف إجرائياً بأنه: تقديم مادة اللغة العربية لطلاب المرحلة المتوسطة بتحليلها إلى مهارات وأهداف وأجزاء صغيرة قبل ربطها مع المحتوى الكلي بواسطة الواقع المُعزّز، وتمكين الطلاب من تحليل أجزاء المادة وربطها مع أهدافها التعليمية والتربوية.

• الواقع المُعزّز: Augmented Reality

يُعرفها عبد الرحمن وآخرون (٢٠٢٣، ٣٩٨) بأنه: تقنية تساعد على المزج بين العالم الحقيقي الملموس والعالم الافتراضي، بإضافة عناصر افتراضية قد تكون ثلاثية الأبعاد (3D) وثنائية الأبعاد (2D) إلى البيئة الحقيقية لتحقيق عملية التعزيز على تجربة المستخدم، وتساعد على توفير فرص تعلم محسنة كما تستند تقنية الواقع المعزز إلى استشعار البيئة الحقيقية ومعالجة البيانات لتطبيق العناصر الوهمية في الوقت الحقيقي.

ويُعرف إجرائياً بأنه: تقنية يمكن من خلالها دمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي بواسطة الأجهزة الذكية ينتج عنها صور أو فيديو أو أشكال ثلاثية الأبعاد، ويمكن من خلالها تفاعل المتعلمين مع دروس اللغة العربية، وتقريبها أكثر إلى ذهن

الطلّبة والمتعلّمين، وجعلهم أكثر شغفًا وحُبًّا للمادة؛ بغية الوصول بهم إلى مستويات عالية في إتقان مهارات هذه اللغة.

• الدافعية للتعلّم: Motivation to Learn

يُعرّفها توق وآخرون (٢٠٠٣، ٢١١) بأنها حالة داخلية عند الطالب تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط مُوجّه والاستمرار في النشاط حتى يتحقق التعلّم.

وتُعرف إجرائيًا بأنها: رغبة طُلاب الصف الأول المتوسط في اكتساب المعلومات والانجذاب لها بغية تحقيق الأهداف التعليمية والتربويّة في مقرر اللغة العربية.

• التّحصيل الدراسي: Academic achievement

يُعرّفه الرشدي، وجادو (٢٠٢٢، ٢٨٨) بأنه: مدى استيعاب الطّالب للمعارف والمهارات في المُقرر الدّراسيّ، وذلك وفقًا لمدى تحقيقه للأهداف التّعليميّة في المُقرر، والتي تُقاس عن طريق أدوات تقويم مُختلفة.

ويُعرف إجرائيًا بأنه: المعلومات والمهارات والمكتسبات التعليمية التي اكتسبها الطلبة بالارتكاز على أثر نمطي عرض المحتوى (كلي/ تحليلي) في بيئة الواقع المُعزّز على تعليم اللغة العربيّة لطلاب المرحلة المتوسطة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُعتبر نمط عرض المحتوى حجر الأساس الذي تستند إليه طرائق تصميم البيئات التّعليميّة على اختلاف أشكالها وأنماطها. كما يُعتبر أداة للوصول إلى حلول لكثير من المُشكلات التّعليميّة المرتبطة بفهم المتعلّمين للمُحتوى التّعليميّ المقدم.

مفهوم أنماط عرض المُحتوى:

ممّا لا شكّ فيه أنّ تصميم المُقرّرات التّعليميّة بشكلها الإلكتروني -سواء أكان هذا التصميم حاصلًا من قِبَل مُعلّم المُقرّرات أم من قِبَل مُصممي المواد التّعليميّة- قد تطوّر بشكل لافت في السنوات العشر الأخيرة، وقد أصبح معتمدًا على كثير من المُتغيّرات، منها ما له علاقة بالمعايير التّكنولوجية كالتفاعلية والتّحكم التّعليمي وأساليب المُساعدة، والتّوجيه وتصميم الروابط، وواجهات التّفاعل، وآخر له علاقة بالمعايير التّربويّة، كتصميم المُحتوى والأساليب المُتبّعة في عرضه وطرق تقديمه وأساليب تقويمه وغيرها من المعايير ذات الصلة بالعملية التّربويّة.

أثر نمطيّ عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

كما عرفه الجندي وآخرون (٢٠٢٠، ١٩١) بأنّه: "عرض المحتوى والتّصميم التّعليمي في إطار معلوماتي مُتكامل وبطريقة مُساعدة للطلاب، ليُصار إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة بكفاءة وفاعليّة".

وترى الملواني (٢٠٢١، ٢١١) أنّ عرض المُحتوى هو: "عبارة عن طريقة سرد عناصر مُحتوى المادة التّعليميّة، والقيام بتنظيمها؛ لتحقيق الأهداف التّعليميّة المُحدّدة، وإتاحة فرصة أكبر للمُتعلّمين لكي يفهموا المُحتوى التّعليمي، وهذه الطريقة تجعل من عملية التّعليم أكثر متعة".

من خلال التّعريفات السّابقة لعرض المُحتوى يمكن تعريفه بأنّه: أنه عملية تتضمن تجميع وتنظيم المعلومات بطرق منهجية ومنسقة، ويعتمد هذا العرض على تسلسل منطقي يتيح تقديم المعلومات بشكل مترابط ومنظّم، مما يسهل على المتلقّي فهم واستيعاب المحتوى. بالإضافة إلى ذلك، يهتم عرض المحتوى بالتفاصيل الكلية والأجزاء البسيطة على حد سواء، مما يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية المحددة بكفاءة وفعالية.

أهمية تنظيم عرض المُحتوى:

أكّدت عديد من الدراسات على أهمية تنظيم عرض المُحتوى التّعليمي كدراسة (إبراهيم وآخرين، ٢٠٢٠، ودراسة الخولي، ٢٠٢٣، وعبد المقصود، ٢٠٢١)، وتوضّح هذه الأهمية فيما يأتي:

- يساهم في تحقيق التّنظيم الجيّد للمُحتوى، وهو مُستوى مُتقدّم من التّفاعّل سواء كان تفاعلاً اجتماعياً أم شخصياً.
- بواسطة عرض المُحتوى التّعليمي يتمكّن مُصمّمو المناهج بالتعاون مع خبير المادة التّعليميّة من إعداد كتاب مدرسي.
- يساهم عرض المُحتوى في تنظيم بنية المعرفة لدى المُتعلّم، وينعكس ذلك على تذكّر هذه المعلومات، فتتنظيم المُحتوى يُعدّ وسيلة جيّدة لفهم المُحتوى واستيعاب ما يحمله من معلومات.

- إنَّ تنظيم عرض المحتوى يُقدِّم اختصارًا في الوقت، وتوفيرًا في الجهد، وتحسينًا في جودة عملية التَّعليم، ويعمل على استمراره، بالإضافة إلى ما يُنتجه من الشَّعور بالرضا والارتياح لدى المُتعلِّمين.

أنماط عرض المحتوى:

نمط عرض المحتوى الكلي:

عرف عبد المقصود (٢٠٢١، ١٣١) عرض المحتوى بشكل كليّ بأنه: "الطريقة المتبعة في تنظيم وترتيب محتوى مهارات الثقافة المعلوماتية داخل بيئة التعلم الإلكترونيّة من الكل إلى الجزء، ومن البسيط إلى المعقد، ومن العام إلى الخاص مع إتاحة الحرية للمتعلم".

ويعرف عبد الوهاب (٢٠٢١، ٦٥٠) أسلوب عرض المحتوى الكليّ بأنه: "ترتيب وتنظيم مُحتوى مهارات إنتاج عناصر التَّعلم الرقمية داخل بيئة التَّعلم الافتراضيّة من الكلّ إلى الجزء، ومن البسيط إلى المُعقّد، ومن العام إلى الخاصّ، مع إتاحة حرية الإبحار للمُتعلِّم".

وتعرف سليم (٢٠٢١، ١٠٤) عرض المحتوى الكليّ بأنه: "تنظيم وترتيب محتوى الطَّبَّقات الافتراضيّة؛ حيث يتمّ التَّسلسل من الكلّ إلى الجزء، ومن البسيط إلى المُعقّد، ومن الأعلى إلى الأسفل، ومن العام إلى تفاصيل المادة التَّعليميّة".

من التَّعريفات السَّابقة يمكن تعريف عرض المحتوى الكلي بأنه أسلوب تقديم المعلومات بحيث يُركز على تقديم الصورة العامة والكلية لموضوع معين قبل الغوص في التفاصيل الجزئية. وهذا النهج يساعد المتلقين على فهم الإطار العام والخلفية للموضوع؛ مما يسهل عليهم استيعاب التفاصيل عندما يتم التَّطرق إليها لاحقًا.

خصائص نمط العرض الكلي:

ترى عدّة دراسات أنّ نمط العرض الكليّ العديد من الخصائص، ومن بينها دراسة (إبراهيم، وآخرين، ٢٠٢٠):

- إيجاد تعلُّم له معنى وأهمية.
- ضبط عملية التعلم، والوصول إلى نتائج جيدة والتأكد منها.
- مفاهيم التخطيط في التنظيم الكلي تؤدي إلى إحداث نتائج تعليمية مؤثرة وفعالة.

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

- ترتيب الأفكار وتجميعها في أثناء العرض الكلي تزود الطلاب بخبرات تيسر فهمهم العميق للمحتوى، ويزيد البنية المعرفية لديهم.
- تجعل الطلاب يمتلكون خبرات معرفية دقيقة.
- شمولية الخاتمة من شأنها إيضاح العلاقة بين موضوعات المحتوى، وموضوعات أخرى متعلقة بها، فنصل إلى التكامل في التعليم.
- يشكل قوة دافعة لعملية التعلم؛ حيث تؤدي إلى التعامل مع الأمور المعقدة دون إغفال العلاقات بين عناصر المحتوى التعليمي.
- يجعل المحتوى التعليمي متناسقاً ومتكاملاً؛ حيث يبني الطلاب رؤية واضحة لعملية التعليم ويرتقون بها من خلال التعلم والتدريب.

الأسس الفلسفية والنظرية لنمط عرض المحتوى الكلي:

بعد اطلاع الباحث على دراسات عدة تناولت النظريات الخاصة لأسلوب عرض المحتوى الكلي كدراسة عمار (٢٠٢٢)، ودراسة إبراهيم وآخرين (٢٠٢٠). ودراسة الجندي وآخرين (٢٠٢٠) خلُص إلى الوصول إلى النظريات الآتية:

يعتبر أسلوب العرض الكلي ظاهرة لاقت نجاحاً كبيراً التي تعرض المحتوى التعليمي على موقع الويب، وهناك كثير من النظريات التي شكّلت دعامة له، ومن أهمها: نظرية الجشطالت التي دعت إلى اعتماد أسلوب العرض الكلي للمحتوى، والتي تؤكد بأنّ الكلّ يعتبر أكبر من مجموع أجزائه، ووفق القانون الأساسي للإدراك، الذي يرى بأننا لا يمكننا إدراك العالم على اعتبارها مثيرات منفصلة، بل يتم إدراكه من خلال كليات ذات معنى.

نظرية أوزوبل ورايجليوت في عرض المحتوى الكلي، تُعتبر من النظريات المهمة من حيث تركيز اهتمامها على عملية التعلم ذات المعنى، ومن وجهة نظر هاتين النظريتين فإنّ المادة التعليمية تحتوي على بنية تنظيمية، مُتميّزة عن المواد الأخرى، وضمن كلّ بنية هناك أفكار ومفاهيم شاملة وعامة، لتتدرج بعدها الأفكار التي تأتي بعدها في الشمولية، ثم التفاصيل الدقيقة للمادة التعليمية.

النظرية التوسّعية: ترى عمار (٢٠٢٢): أنّ نمط تقديم المحتوى المنطلق من الكلّ إلى الجزء يعتمد على النظرية التوسّعية، وتسهم في إعداد وتعليم المحتوى، وهما

عمليتان مؤثرتان في تعليم الطلاب؛ حيث تمكن الطالب من الاحتفاظ بالمعلومة لفترة زمنية طويلة، وتعميق فهمه لها، اعتمادًا على دمج معلوماته السابقة بالحالية.

نمط عرض المحتوى التحليلي:

وعرف عبد المقصود (٢٠٢١، ١٣٢) عرض المحتوى التحليلي بأنه: "الطريقة المتبعة في تنظيم وترتيب المحتوى ومهارات الثقافة المعلوماتية داخل بيئة التعلم الإلكترونية في شكل أجزاء صغيرة تُركَّب مع بعضها لتكوّن الكل، أو من الخاص إلى العام مع تقيد المتعلم بدراسة كل جزء ثم الانتقال للجزء الثاني".

وتعرف سليم (٢٠٢١، ١٠٤) التنظيم التحليلي بأنه: "ترتيب محتويات الطبقات الافتراضية بشكل هرمي بحيث يتم التسلسل أو التتابع من الجزء إلى الكل، ومن السهل إلى الصعب، ومن أسفل إلى أعلى، ومن الخاص إلى العام".

وبحسب إبراهيم، وآخرين (٢٠٢٠، ٦٦): فإن أسلوب العرض الجزئي هو: تقسيم الخطوات الرئيسية المتعلقة بأداء مهارات تصميم مواقع الويب بشكل عقلائي ومنطقي إلى خطوات أبسط، من خلال تقسيم المهارة إلى أقسام أو خطوات تؤدي من خلالها تلك المهارة، ومن ثمّ يعرض كلّ جزء بالصّفوف الافتراضية على الطلاب، ويطبقون كلّ أداء بعد عرضها عليه، أو الإصغاء للتوجيهات اللازمة لأدائها واتباعها.

خصائص نمط عرض المحتوى التحليلي:

يتميّز أسلوب العرض التحليلي بعدد من الخصائص، وهذا ما أشار إليه كلّ من (إبراهيم وآخرين، ٢٠٢٢)، (وعمار، ٢٠٢٢). ويمكن إجمال الخصائص بالنقاط الآتية:

- ✓ يبحث عن المهام الفرعية للوصول إلى تعلم المهمة الختامية.
- ✓ يقوم بوصف طريقة تخطيط القيام بالمهمة وفق إجراءات هرمية.
- ✓ يؤمن صورة واضحة للعلاقات بين صور التعلم السابق وغاية التعلم الحالي.
- ✓ يعمم التعلم بالاعتماد على المستويات المتدرجة في الأداء.
- ✓ تساعد الطلاب على حفظ العلاقات التي تعلموها بشكل أفضل؛ إذ يقومون بترتيب الأفكار والمعارف اعتمادًا على أساليب أكسبتهم التعليم.

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

النظريات الداعمة لنمط العرض التحليلي:

بعد اطلاع الباحث على دراسات عدة تناولت النظريات الخاصة لأسلوب عرض المحتوى التحليلي كدراسة الملواني (٢٠٢١)، ودراسة عبد المقصود (٢٠٢١). ودراسة الجندي وآخرين (٢٠٢٠)؛ خلّص الباحثان إلى ما يلي:

هناك كثير من النظريات التي دعمت أسلوب عرض المحتوى الجزئي؛ لعلّ من أهمها:

نظرية برونز المعرفية: أكدت هذه النظرية على وجوب تقديم الخصوصيات للمُتعلّمين منذ بداية عملية التعلّم ومن ثمّ تقديم العموميات، وقد قدّم برونز افتراضات تقوم على أنّ عملية التعلّم ستكون بفاعلية أكبر إذا تمّ تقديم المادة العلمية بأجزائها البسيطة في بداية عملية التعلّم، وذلك باستخدام طريقة عرض المحتوى بشكل مُنظّم تحوي كلّ أنواع الموادّ التعليميّة، ومن ثمّ تقديم المفاهيم الشاملة. ويؤكد برونز أنّ أفضل أنواع التعلّم هو الذي يبدأ بالأجزاء البسيطة، ثم تليها الأجزاء المركّبة الكلية.

كما أيدت نظرية جانبيه المعرفية أسلوب عرض المحتوى بشكله الجزئي في الفصول التي تعتمد على أساليب التعلّم الذكية؛ إذ تقوم هذه النظرية على تحليل المفاهيم المُتضمنة في المحتوى التعليمي؛ حيث ترى هذه النظرية أنّ كلّ مهارة تعليميّة تحتوي على مهارات فرعية تعتبر أساسيّة لتعليم المهارة العليا، وبمجرد تعلّم المهارة الأولى يصبح من السهل على المُتعلّم تعلّم المهارة الثانية.

النظرية السلوكية: تنظر النظرية السلوكية إلى أنّ السلوك عبارة عن وحدة معقدة بالإمكان تجزئتها إلى أجزائها البسيطة أو وحداتها الفرعية، وهذه تسمّى الاستجابات الأولية، وهذا ما دعا إلى تطبيق مبادئ الاشتراط الجزئي في تنظيم المحتوى من حيث تقسيمها إلى أجزاء صغيرة، ويمكن تعلّمها بشكل تدريجي من جزء إلى جزء، حتى يتمّ التمكن منها جميعًا والوصول بالتعلّم للإتقان الكامل.

المحور الثاني: الواقع المعزز

مفهوم الواقع المُعزّز:

يرى السّبيعي، وعيسى (٢٠٢٠، ٥٧) أنّ الواقع المُعزّز هو نوع من التّطبيقات والبرامج التي تُساعد القائمين على العملية التّعليميّة والمُعلّمين على دمج العالم الحقيقي عن طريق تسليط كاميرا الجهاز على الصّور أو النصوص الموجودة في الكتب المدرسيّة

بالعالم الافتراضي؛ سواء أكانت صورًا، أم نصوصًا، أم رسومًا، أم مقاطع فيديو أم أجسامًا ثلاثية الأبعاد، أم مواقع إنترنت؛ بحيث تقوم هذه التقنية بتزويد البيئة المحيطة للمُتعلم بمعلومات مُتكاملة؛ وذلك للوصول إلى تحسين التعلّم والقيام بتحفيز الإدراك البصري.

ويعرفه العنزي (٢٠٢١، ١١٥) بأنه: "تقنية تقوم على مبدأ دمج المحتوى الرقمي مثل الصور والفيديو والأشكال ثلاثية الأبعاد وغيرها، مع بيئة الطلاب الحقيقية، وتقوم بتعزيزها بمعلومات إضافية افتراضية تُساهم في زيادة إمكانيات الطلبة وتفاعلهم وفهمهم للمحتوى التعليمي".

ويعرفه تشيلنسكي وآخرون (6، 2020، Chylinski et al.) بأنه "عملية دمج محتوى رقمي تفاعلي قابل للتكيف والمشاركة مثل: الصور والإرشادات كروية الطلبة للبيئة التعليمية عن طريق التكنولوجيا المحمولة مثل الكاميرات والهواتف الذكية أو النظارات الذكية".

والواقع المعزز Augmented Reality تقنية من التقنيات الجديدة التي لها دور في الربط بين العالم الحقيقي والبيئة الافتراضية؛ وذلك من خلال توفير تفاعل متزامن بحيث يتم إضافة كائنات افتراضية إلى العالم الحقيقي، ففي الوقت الذي يتم فيه تسجيل العالم الحقيقي بالكاميرا، يستخدم الواقع المُعزّز نقاطًا مُحددة بشكل مُسبق في العالم الحقيقي، وذلك عن طريق ربط كائنات افتراضية وتفسير نتائج ذلك من خلال برامج معينة (81، 2018، Yilmaz).

خصائص الواقع المُعزّز:

- أشار السيّابي (٢٠٢٤) إلى خصائص تقنية الواقع المُعزّز من خلال ما يأتي:
- ✓ سهولة الاستخدام: بحيث إنه لا يتطلب استخدام تقنية الواقع المُعزّز لأيّ مهارات تتعلق بالحاسوب أو امتلاك المُتعلم مهارات خاصة.
- ✓ سهولة الوصول: يمكن الوصول بسهولة ويسر للكائنات الافتراضية المُعزّزة للكائنات الحقيقية في أيّ مكان وفي أيّ زمان توجد فيه شبكة إنترنت.
- ✓ المرونة: تتصّف تقنية الواقع المُعزّز بالمرونة؛ إذ إنه يمكن للطلبة والمُعلمين الحصول على الخدمة من أيّ مكان.

أثر نمطيّ عرض المحتوى (كلّي - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلّم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

- ✓ التفاعل: تُسهّم تقنية الواقع المُعزّز بعملية التفاعل بسهولة بين الطلاب فيما بينهم، وبين الطلاب والمُعلّمين.
- ✓ التعاون: تعمل هذه التقنية على مُساعدة الطلاب في التعاون مع بعضهم البعض، الأمر الذي يطرّوّر من مهارات التفاعل الاجتماعيّ لديهم.
- ✓ سهولة الحركة: يمكن للطلاب الذين يمتلكون أجهزة ذكية أن يشاهدوا المحتوى التعلّيميّ، وذلك بالدمج بين الواقع الفني والواقع الافتراضيّ في بيئات التعلّم.

أنواع الواقع المُعزّز:

ذكر الأغبرية وآخرون (٢٠٢٣)، والملاحى وآخرون (٢٠٢٢) أنواعاً عديدة من الواقع المُعزّز؛ منها:

- ❖ الإسقاط: يُعدّ الأكثر شيوعاً من بين أنواع الواقع المُعزّز؛ إذ يتمّ فيه استخدام الصّور وإسقاطها على الواقع الحقيقيّ للمتعلمين؛ وذلك بهدف زيادة نسبة التفاصيل والمعلومات، ويشتمل هذا النوع على مجسّم ثلاثي الأبعاد، أو صور متحرّكة، أو مقاطع فيديو. التي يراها الطالب من خلال الهاتف النقال أو الجهاز اللوحي.
- ❖ التّعريف على الأشكال: ويتيح للمتعلمين التّعريف على الشّكل الحقيقيّ للمجسّم الموجود في الواقع، وذلك عن طريق الزوايا والحدود والانحناءات الخاصّة بالشكل المُحدّد، ثم يقوم بتزويد المتعلّم بمعلومات وافية عنه.
- ❖ الموقع: يعتمد هذا النوع بشكل أساسيّ على تحديد المواقع بنظام الملاحة GPS وتكنولوجيا التثليث Technology Triangulation، وهي تُعدّ دليلاً جيّداً في توجيه المركبات أو السفن أو الأفراد إلى مكان مُحدّد، باستخدام نقاط افتراضية وتطبيقها على الواقع.
- ❖ المُخطّط: أمّا هذا النوع من الواقع المُعزّز فيقوم بدمج الواقع المُعزّز مع الواقع الافتراضيّ عن طريق دمج جسمين؛ الأول حقيقي، والآخر افتراضيّ، ممّا يمنح المتعلّمين فرصة للمس أجزاء افتراضية ليست موجودة في الواقع الحقيقي.

وفي البحث الحالي تم اعتماد نوع واقع المعزز الإسقاط والمخطط في تصميم بيئة الواقع المعزز؛ حيث يمكن للمتعلم التفاعل مع بيئة الواقع المعزز. أدوار توظيف تكنولوجيا الواقع المُعزّز في التّعليم: أشار درباله وآخرون (٢٠٢٣)، إلى أنّ لاستخدام الواقع المُعزّز في التّعليم عدّة طرق:

- ❖ التعلّم القائم على الاستكشاف (Based-Learning Discovery): وهذا يمدّ الطّالِبَ بعدد من المعلومات حول مكان ما بالعالم الحقيقي، الأمر الذي يُساعد على التعلّم بالاستكشاف.
- ❖ كتب الواقع المعزز (ARBooks): تقوم هذه الكتب بتوفير عروض ثلاثية الأبعاد وتُمكن الطلاب من التفاعل.
- ❖ نمذجة الكائنات (Objects Modeling): تتيح للطلبة تلقي معلومات مباشرة حول كيفية الحصول على كائن معين.
- ❖ الأسس الفلسفية والنظرية للواقع المُعزّز: تعدّدت النظريات التي تناولت تقنية الواقع المُعزّز، ولعلّ من أهمها ما يلي: النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أنّ السلوك الإنسانيّ قد يكون مُتعلّماً، أو نتيجة لتعديل عبر عملية التعلّم، ولأجل ذلك أبدت النظرية السلوكية اهتماماً ببيئة الموقف التعليمي، ومنح المُتعلّم مثيرات تدفعه للاستجابة، ثمّ تعرّز هذه الاستجابة، وتقنية الواقع المُعزّز تمثّل هذه النظرية خير تمثيل؛ حيث تسعى إلى تهيئة المواقف التعليميّة من خلال وسائط عديدة تعمل كمثيرات لعملية التعلّم.

النظرية الاجتماعية:

يرى أصحاب هذه النظرية أنّ التعلّم مُمارسة اجتماعيّة، فالمعرفة تحدث من خلال مُجتمعات المُمارسة، وبالتالي فإن نتائج التعلّم تتوقّف على قدرات المُتعلّمين على مُشاركتهم في تلك المُمارسات بنجاح، وتعتمد تقنية الواقع المُعزّز في معظم تطبيقاتها على التعلّم من خلال المُشاركة مع الأقران.

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

النظرية البنائية:

ترى هذه النظرية أنّ عرض الموضوع التعليمي بواسطة الوسائط المتعددة التي تقدّم المفاهيم من خلال الأنشطة الشخصية والملاحظة ضمن بيئات تعلّم تفاعلية غنية يؤدي بالضرورة إلى تعلّم أفضل، ومن مبادئ هذه النظرية أن يقوم المتعلّم ببناء معارفه التعليمية من خلال النشاط الذي يؤديه عن طريق تحقيقه للفهم.

المحور الثالث: الدافعية للتعليم:

يشير مفهوم الدافعية إلى أنها حالة داخلية تستثير سلوك المتعلّم وتجعل منه إنساناً قادراً على الاستجابة للموقف التعليمي، وهي ميل الفرد نحو أمر مُعين يستثيره ويحركه، وهي سبب رئيس في وصوله إلى هدفه، وتحقيق ذلك الهدف. (السّعدي، ٢٠٢٣).

تعريف الدافعية:

تُصنّف الدافعية على أنها "حالة داخلية في الكائن الحي، تقوم باستثارة سلوكه، والعمل على استمرار هذا السلوك بالإضافة إلى توجيهه، لتحقيق هدف معين، ويستنتج من الأداء الظاهري للإنسان مثل زيادة الجهد المبذول وتوجيه السلوك والعمل على تنظيمه، وتكيّف الإنسان مع الظروف الخارجية." (السّعدي، ٢٠٢٣، ٩٨٣). وتشير الأغبرية وآخرون (٢٠٢٣، ٣٦): إلى أنّ الدافعية "قوة داخلية تقوم بتوجيه سلوك الطالب، ولها دور في الحثّ على السعي الدؤوب في تحصيل المعارف واكتساب الخبرات".

ويشير دورني (Dorniey, 2019,20) أنّ الدافعية هي "السبب الكامن وراء سلوك الفرد المتميّز بالإرادة وتحقيق الذات، وتنشّط هذه الدافعية عن طريق الاهتمام بشيء ما أو الرغبة في تحقيق هدف، وتضمّنت الدافعية عدداً من المفاهيم والمعتقدات والاهتمامات والإجراءات التي تدعم رغبة الفرد في تحقيق هدفه".

وتعرف الدافعية بأنها "عملية من عمليات التحفيز والإلهام ودفع الأفراد للعمل بحماس ومبادرة ذاتية وثقة بالنفس ورضا عنها، وبأسلوب متكامل ليطمّ تحقيق الأهداف المرجوة، وذلك بمساعدة الحالة الداخلية للعقل التي لها دور في دعمه ومساعدته وتوجيه السلوك نحو تحقيق هدف معين" (Feldon et al. 2019,321).

ومن تعريفات الدافعية أيضًا أنها "العملية الداعمة والمحافظة على السلوك المؤجّه نحو هدف مُعيّن، وهي سبب أساسي كامن وراء تصرفات وسلوكيات الفرد؛ حيث تتبع لها القوى البيولوجيّة والعاطفيّة والاجتماعيّة وأيضًا المعرفية التي تنشّط سلوك الأفراد" (González et al. 2020:10).

أهمية الدافعية وأثرها في التعلّم:

وتتنطوي أهمية الدافعية في التعلّم كونها واحدًا من المُحرّكات الرئيسيّة لسلوك المُتعلّم في بيئة التعلّم، ولها أهمية كبرى في عمليتي التعلّم والتعلّم؛ حيث يُنظر إلى الدافعية على أنها الشرارة الأولى التي تبدأ بسببها عملية التعلّم، ولها دور في تحسين تصوّرات الطّلاب وزيادة الثّقة بأنفسهم، إضافة إلى أنّها تعمل على تنمية قدرات الطّلاب في التّصرّف في سياقات تعليميّة مُتعدّدة وتحفيزهم على العمل، وأيضًا لها دور في مُساعدة الطّلاب على تحديد دوافعه، الأمر الذي يُمكنه من أن يوجّه سلوكه نحو الهدف الصحيح. (Erarslan & Seker2021).

ويذكر رافيندلر وكولاكو (Raufelder & Kulakow,2021) أنّ أهمية الدافعية نحو التعلّم تتجسّد في كونها تحفّز الطّلاب على الإقبال على التعلّم ويتفاعلون معه ويتبعّدون عن اليأس والملل، وتزداد حماسهم للتعلّم ويصبحوا مُلتزمين به، وتزداد قدرتهم على تحمّل صعوباته، ويمزجون بين التعلّم والمتعة معًا، وينتظم دواهم في المدرسة ويؤدّون أنشطة التعلّم، ويقومون بإعداد دروسهم ويتفاعلون مع زملائهم في القاعة الصّفيّة ويقومون بالأعمال المُوكلة إليهم. كما أنّ الدافعية تجعل الطّلاب يقومون بتطبيق ما قاموا بتعلّمه وينوِّعون بالتعلّم ويتعمّقون فيه.

وتُعَدّ الدافعية مقياسًا للتعلّم والإنجاز، من خلال استمرارية الطّلاب أصحاب الدافع الأكبر للتعلّم لفترة أطول، وبذلهم جهدًا كبيرًا في التعلّم، وكما أنّ التعمّق في التعلّم لديهم يكون أكبر، ويصبح أداؤهم في الصّف وفي الاختبارات أفضل، وكما أنّها تجعل المُتعلّم أكثر تركيزًا على ما يقوم به، وتزداد ثقتهم بأنفسهم، بسبب وجود ضرورة مستمرة إلى الدافعية في تمكين الطّلاب في التّركيز على دروسهم. (Cho & Castañeda, 2019).

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

أساليب تنمية الدافعية للتعلّم:

من خلال دراسة أمبوسعيدى، والحوسنية (٢٠١٨)، ودراسة إمسعودن (٢٠٢٠)، يمكن إجمال أسباب رفع الدافعية للتعلّم بما يأتي:

❖ خلق بيئات تعلّم داخل الفصل الدراسي قائمة على التعلّم النشط والتّحفيز، وذلك باستخدام الطرق الحديثة للدراسة، والاعتماد على إستراتيجيات التعلّم النشطة.

❖ البعد عن الطرق التقليدية الاعتيادية في عملية التعلّم.

❖ خلق ظروف ترفع من دافعية الطالب وإثارة اهتمامه بالمادة التعليمية وما تحويه من دروس وموضوعات.

❖ الاعتماد على الربط بين ما يلاقيه المتعلّم في الحياة العامة، وبين ما يحصله في العملية التعليمية.

❖ إتاحة الفرصة لكي يشارك الطّلبة في تحديد النشاطات المختلفة التي يرغبون في القيام بها.

❖ الاستفادة من الطرق الحديثة في العمل التعليمي، ولا سيّما المخبري منه، وتشجيع الطلاب على القيام بحل المشكلات.

الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات التي تناولت عرض المحتوى:

دراسة عويد (٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى بيان "أثر اختلاف نمطي عرض المحتوى بمنصة الحائط الرقمي في تنمية المهارات الرقمية لدى معلّمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت". اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوّنت العينة: من (٧٢) معلّمًا، وانقسمت إلى مجموعتين؛ كل مجموعة تجريبية مكونة من (٣٦) معلّمًا، وقد تم التدريس للمجموعة الأولى بالنمط الكلي، والمجموعة الثانية الضابطة مكونة من (٣٦) معلّمًا، اتبع معها النمط الجزئي، وتكونت أداة البحث: من قائمة مهارات رقمية للمعلمين في المرحلة الثانوية، واختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهاراتهم الرقمية، وبطاقة الملاحظة التي تقيس أداء المعلمين وهي أدوات قبلية، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات المعلمين في المجموعة الأولى

المستخدمة للنمط الكلي للعرض، وبين المجموعة الثانية المستخدمة للنمط الجزئي في العرض، في الاختبار المعد لقياس الجانب المعرفي لمهاراتهم الرقمية لصالح المجموعة الثانية المستخدمة للنمط الجزئي في العرض.

دراسة سراج الدين (٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى "تصميم بيئة تعلم إلكتروني قائمة على نمط عرض المحتوى (كلي/ جزئي) لتنمية مهارات إنتاج الكتب المعززة والذكاء الاجتماعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم"، واتبعت الدراسة: المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وتكونت العينة: من (٦٠) طالبًا من طلاب قسم تكنولوجيا التعليم، وقد قسم الطلاب إلى مجموعتين، وطبق تجربة الدراسة الأساسية عليهم، وتكونت أداة الدراسة: من الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة للأداء المهاري، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: ارتفاع التحصيل العلمي والأداء المهاري للطلاب الذين تعلموا باستخدام التعلم الإلكتروني، والتي عرضت المحتوى الجزئي، أما الذكاء الاجتماعي، فكانت المجموعة المتفوقة، هي المجموعة التي اتبعت عرض المحتوى الكلي في التعلم الإلكتروني.

دراسة عبد الوهاب (٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى بيان "تفاعل أنماط الدعم الإلكتروني الحي المرئي وأساليب تنظيم المحتوى كلي/ جزئي في بيئات التعلم الافتراضية على التحصيل وتنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم". واتبعت الدراسة: المنهج التجريبي، وتكونت العينة: من طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، والبالغ عددهم ١٢٠ طالبًا، موزعين بالتساوي على أربع مجموعات تجريبية، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي، واختبار قياس، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود فروق دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلاب المجموعات التجريبية في تطبيق الاختبار البعدي للتحصيل المعرفي، وذلك عائد إلى أثر تنظيم عرض المحتوى (كلي، جزئي).

دراسة الجندي (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى معرفة "أثر التفاعل بين أنماط تقديم الإنفوجرافيك (الثابت، المتحرك، التفاعلي)، وأسلوب عرض المحتوى (الكلي، الجزئي) عبر بيئة تعلم قائمة على الويب لتنمية مهارات التصميم التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم". اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث: من (١٨٠) طالبًا من طلاب قسم تكنولوجيا التعليم. وقد قسمت العينة إلى ست مجموعات تجريبية، طبق عليها تحليل التباين ثنائي الاتجاه، وتكونت أداة الدراسة: من الاختبار

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

التحصيلي، وبطاقة التقييم المنتج، وأظهرت البحث النتائج الآتية: إنّ تقديم نمط الإنفوجرافيك التفاعلي في التعليم أجود أنماط الإنفوجرافيك، ومن ثمّ عرض نمط الإنفوجرافيك المتحرك، ثم عرض نمط الإنفوجرافيك الثابت. إنّ أسلوب العرض الكلي للمحتوى أفضل وأجود من أسلوب العرض الجزئي.

التعليق على الدراسات السابقة بالمحور الأول (عرض المحتوى):

أولاً: من حيث هدف البحث:

اختلف هدف جميع الدراسات السابقة مع هدف البحث الحالية المتمثل بعرض أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

ثانياً: من حيث منهج البحث:

اختلفت الدراسات السابقة أنفة الذكر مع البحث الحالي؛ حيث اعتمد البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، بينما اعتمدت الدراسات السابقة المنهج التجريبي باستثناء دراسة (٢٠٢١) فقد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي.

ثالثاً: أدوات البحث:

استخدم البحث الحالي الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية، وقد اتفق البحث الحالي مع دراسة عويد (٢٠٢٣)، ودراسة عبد الوهاب (٢٠٢١) ودراسة سراج الدين (٢٠٢١)، ودراسة الجندي (٢٠٢٠)، ودراسة عبد الحميد (٢٠١٧)؛ من حيث استخدامها لأداة الاختبار التحصيلي، وتفرّدت عمّا سبق باعتمادها مقياس الدافعية كأداة من أدوات البحث.

رابعاً: عيّنة البحث:

اختلف البحث الحالي مع الدراسات المذكورة أعلاه من حيث العيّنة، وقد اشتملت عيّنة البحث على طلاب الصف الأول المتوسط في مقرر اللغة العربية.

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت الواقع المعزز

دراسة الليمون وآخرون (٢٠٢٤) هدفت الدراسة إلى بيان "أثر التدريس باستخدام الواقع المعزز في تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم"، واتبعت البحث: المنهج التجريبي، وتكونت العينة: من ٤٠ طالبة، قسمت إلى مجموعتين؛

مجموعة مكونة من ٢٠ طالبة، أُتبعَ في تعليمهم برنامج تعليمي يستخدم الواقع المعزز، ومجموعة ثانية مكونة من ٢٠ طالبة أُتبعَ في تعليمهن الطريقة الاعتيادية في تعليم الطلاب، بالإضافة إلى اعتماد برنامج تعليمي يعتمد على الواقع المعزز والاختبار التحصيلي المتّصف بالصدق والثبات، وتكونت أداة البحث: من برنامج تعليمي قوامه الواقع المعزز بالإضافة إلى اختبار تحصيلي، وأظهرت البحث النتائج الآتية: وجود فروق دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطالبات في كل من المجموعتين، وكانت النتيجة لصالح المجموعة المعتمدة على تقنية الواقع المعزز في التعليم، وأوصت البحث: باتباع تقنية الواقع المعزز، وتفعيل دورها في التدريس انطلاقاً من الدور الإيجابي الذي قامت به في رفع التحصيل العلمي عند الطالبات.

دراسة سالم، وآخرين (٢٠٢٤) هدفت الدراسة إلى معرفة "فعالية توظيف الواقع المعزز في تحسين الانتباه عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة الأغوار الشمالية"، واتبعت البحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من ٤٨ طالبة وطالبًا يعانون من صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية مكونة من ٢٤ طالبًا وطالبة، وضابطة مكونة من ٢٤ طالبًا وطالبة، مختارين بالطريقة القصدية من مدارس الأغوار الشمالية، وتكونت أداة البحث: من مقياس انتباه متطور يتصف بالصدق والثبات، وقد أظهرت البحث: استجابة الطلاب والطالبات للأداة بشكل كامل، وجاءت المتوسطات دالة عند العينة التجريبية، الذين تم تطبيق تقنية الواقع المعزز عليهم، إذا ما قُورنوا بأفراد الطريقة الاعتيادية بمتوسط حسابي دال إحصائيًا إلى حد كبير. وجود فاعلية لطريقة التدريس إلى حد كبير لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة العجمي وآخرين (٢٠٢٣)، وهدفت الدراسة إلى معرفة "أثر تقنية الواقع المعزز على تطوير المفاهيم الفيزيائية على طالبات الصف الثالث الثانوي"، واتبعت الدراسة المنهج: شبه التجريبي، وتكونت العينة: من ٦٦ طالبة، قام الباحث باختيارهن عشوائيًا، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة لكل منها مكونة من ٣٣ طالبة، وتكونت أداة البحث: من اختبار تحصيلي، وقد أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم المحسوسة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية، وكما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار المفاهيم المجردة وكانت لصالح المجموعة التجريبية.

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

دراسة الشهري وآخرين (٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى "فحص فاعلية الواقع المعزز في تطوير مهارات ما وراء المعرفة عند طلاب المرحلة الثانوية"، واتبعت البحث: المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة: من ٦٠ طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي، ووزّعوا على مجموعتين بشكل عشوائي، وتكونت أداة البحث من: مقياس مهارات ما وراء المعرفة، وقد أظهرت نتائج البحث: أفضلية الواقع المعزز في تنمية المهارات ما وراء المعرفة، وأوصت البحث بالتوسع في دمج الطبقات الافتراضية المعززة بالكتب المدرسية، والاستفادة منها في تحسين مهارات ما وراء المعرفة.

دراسة البلوشي (٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى بيان "تأثير استخدام إستراتيجية الواقع المعزز على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الرابع الأساسي في مقرر العلوم في سلطنة عمان. واتبعت البحث: المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث: من ٦٦ طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة مكونة من ٣٣ طالبًا وطالبة، تم تعليم مادة العلوم لهم بالطريقة التقليدية الاعتيادية، ومجموعة تجريبية مكونة من ٣٣ طالبًا وطالبة درسوا المادة باستخدام تقنية الواقع المعزز، وقد تم تصميم الوحدة الثالثة من كتاب العلوم باستخدام تقنية الواقع المعزز. وتكونت أداة الدراسة من: اختبار قياس تحصيل دراسي قبلي وبعدي متصف بالصدق والثبات، وأظهرت نتائج البحث: الأثر الإيجابي والمهم للواقع المعزز على تحصيل مادة العلوم لطلاب الصف الرابع.

دراسة محمد وآخرين (٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى بيان "أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تطوير مهارات القراءة الإلكترونية باللغة العربية عند طالبات المرحلة الثانوية"، واتبعت البحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج القائم على التصميم شبه التجريبي، وتكونت العينة: من طالبات المرحلة الثانوية، وتكونت أداة البحث: من اختبار قياس مهارة القراءة الإلكترونية المتصف بالصدق والثبات، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فرق دالّ إحصائيًا بين متوسط علامات الطالبات في القياس البعدي والقبلي لاختبار القراءة الإلكترونية الكلي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة في كل مهارة بشكل منفرد، لصالح القياس البعدي، باستثناء تصميم مهارتي مناقشة وحوار بين القارئ والكاتب عبر شبكة المعلومات.

التعليق على المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الواقع المعزز:

أولاً: من حيث هدف البحث:

اختلف هدف جميع الدراسات السابقة مع هدف البحث الحالية المتمثل بعرض أثر نمط عرض المحتوى (كلي - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

ثانياً: من حيث منهج البحث:

توافق البحث مع دراسة (سالم وآخرين، ٢٠٢٤)، ودراسة (البلوشي، ٢٠٢٣)، ودراسة (محمد، وآخرين، ٢٠٢٣)، ودراسة (الشهري وآخرين، ٢٠٢٣)، ودراسة (العجمي وآخرون، ٢٠٢٣) من حيث استخدامها المنهج شبه التجريبي. واعتمدت باقي الدراسات على المنهج التجريبي، أو المنهج المسحي.

ثالثاً: أدوات البحث:

استخدم البحث الاختبار التحصيلي كأداة بحث، وهو متوافق مع دراسة (البلوشي، ٢٠٢٣)، ودراسة (العجمي وآخرين، ٢٠٢٣) ودراسة (الليمون وآخرين، ٢٠٢٤)، وتفرّدت عما سبق باعتمادها مقياس الدافعية كأداة من أدوات البحث.

رابعاً: عينة البحث:

اختلف البحث مع الدراسات المذكورة أعلاه من حيث العينة، وقد اشتملت عينة البحث على طلاب الصف الأول المتوسط في مقرر اللغة العربية.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم:

دراسة (Abd El-Rahman, at al.2024) هدفت البحث إلى التحقق من "أثر التغذية الراجعة التصحيحية المحوسبة في تطوير الكفاية النحوية والدافعية عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية". واتبعت البحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من ٩٠ تلميذاً في المرحلة الإعدادية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية مكونة من ٤٥ تلميذاً، ومجموعة ضابطة مكونة من ٤٥ تلميذاً. تم تقسيمهم بشكل عشوائي، وقد درست القواعد النحوية للمجموعة التجريبية باتباع طريقة التغذية الراجعة التصحيحية المحوسبة، وأما بالنسبة للمجموعة الأخرى فقد اعتمد في تدريسها القواعد النحوية على الطريقة التقليدية،

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

وأظهرت البحث النتائج الآتية: لُوحظ تطور وتحسن الكفاية النحوية للغة الإنجليزية، ومستوى الدافعية عند المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الثانية، كما كشفت عن وجود علاقة وثيقة بين درجات التلاميذ في اختبار الكفاية النحوية.

دراسة (زبيدي وآخرين، ٢٠٢٤) هدفت البحث إلى معرفة "أثر استخدام طلبة الصف العاشر للمنصة التعليمية جوجل كلاس روم على دافعتهم للتعلم في مادتي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية في أثناء جائحة كورونا في مدارس محافظة البريمي"، واتبعت البحث المنهج الوصفي، وتكونت العينة من مجموعة عدد أفرادها ٤٢٠ طالبًا وطالبة من الصف العاشر في محافظة البريمي، وتكونت أداة البحث: من الاستبانة المكونة من ٣٥ عبارة، وقد أظهرت البحث النتائج الآتية: وجود تأثير ضعيف لاستخدام المنصة التعليمية جوجل كلاس روم على دافعية التعلم في مادتي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠٥ تُعزى لمتغير الجنس وموقع المدرسة، وأثر استخدام الطلبة للمنصة التعليمية على دافعية التعلم في مادتي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠٥ واستجابة العينة لمتغير الجنس وموقع المدرسة.

دراسة (الجزار، ٢٠٢٤) هدفت الدراسة إلى توضيح جدوى "تصميم نمطي الإبحار (الخطي-الشبكي) ببيئة الواقع المعزز وجدواها في تطوير التحصيل والدافعية للإنجاز عند طلاب المرحلة الإعدادية"، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من ١٢٩ طالبًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين. وفي هذه البحث قام الباحث بتجهيز قائمة معايير التصميم التعليمي في بيئة الواقع المعزز بنمطي الإبحار الخطي والشبكي، وتطوير بيئة الواقع الافتراضي. وقد أظهرت البحث النتائج الآتية: وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط علامات اختبار تحصيلي بعدي لمجموعة التجربة الأولى (الإبحار الخطي) في بيئة الواقع المعزز، والتجربة الثانية (الإبحار الشبكي) لصالح المجموعة التجريبية الثانية. وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط علامات الكسب في التحصيل لمجموعة التجربة الأولى (الإبحار الخطي) في بيئة الواقع المعزز، والتجربة الثانية (الإبحار الشبكي) لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط علامات مقياس الدافعية للإنجاز البعدي لمجموعة التجربة الأولى (الإبحار الخطي) في بيئة الواقع المعزز، والتجربة الثانية (الإبحار الشبكي) لصالح المجموعة

التجريبية الثانية، -وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط علامات الكسب في مقياس الدافعية للإنجاز، لمجموعة التجربة الأولى (الإبحار الخطي) في بيئة الواقع المعزز، والتجربة الثانية (الإبحار الشبكي) لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

دراسة (عثمان، ٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى تقصي "أثر تدريس اللغة العربية باستخدام برنامج التيربود التفاعلي في التحصيل والدافعية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة"، واتبعت البحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من طلبة الصف الثالث من المدرسة الأمريكية للإبداع العلمي مليحة في إمارة الشارقة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وهم (٥٠) طالباً وطالبة، تم توزيعهم على شعبتين من شعب الصف الثالث الابتدائي، تم تعيين إحداهما عشوائياً لتكون تجريبية، وتكونت من (٢٥) طالباً وطالبة، والثانية ضابطة تكونت من (٢٥) طالباً وطالبة، وذلك بتصميم شبه تجريبي للمجموعتين، وأجرت البحث اختباراً قبلياً وآخر بعدياً، وتكونت أداة البحث: من اختبار تحصيلي في اللغة العربية، ومقياس للدافعية نحو التعلم. تم التحقق من صدقهما وثباتهما، وأظهرت البحث النتائج الآتية: وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل والدافعية لصالح المجموعة التجريبية، وتعزى هذه الفروق إلى استخدام برنامج النيربود.

التعليق على المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم:

أولاً: من حيث هدف البحث:

اختلف هدف جميع الدراسات السابقة مع هدف البحث الحالية المتمثل بعرض أثر نمطي عرض المحتوى (كلي - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

ثانياً: من حيث منهج البحث:

تفردت البحث الحالية باتباعها المنهج شبه التجريبي، وهو بخلاف الدراسات السابقة للدافعية للتعلم أنفة الذكر.

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

ثالثاً: أدوات البحث:

استخدمت البحث الحالية الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية كأدوات بحث، وهو متوافق مع دراسة الجزار (٢٠٢٤)، ودراسة عثمان (٢٠٢٣)، واختلفت عن باقي الدراسات من حيث استخدامها لأدوات البحث.

إجراءات التصميم التعليمي:

تم إجراء التصميم التعليمي لنمطي عرض المحتوى (الكلي / التحليلي) في بيئة الواقع المعزز باتباع النموذج العام ADDIE، ليتم تطبيق البحث بشكل إجرائي على خمس مراحل؛ هي: (التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، والتقييم).
أولاً: مرحلة التحليل:

في هذه المرحلة تم تحديد النطاق الذي سيتم من خلاله التطبيق الفعلي للتجربة؛ للإجابة عن الأسئلة لمعرفة أسلوب العرض الأنسب في بيئة الواقع المعزز بنوعيه (كلي / تحليلي). وتخلل هذه التجربة عدّة إجراءات.

❖ التعريف بالمشكلة: تمثلت مشكلة البحث في تحديد أثر عرض المحتوى سواء

كان كلياً أم تحليلياً في بيئة الواقع المعزز في مقرر اللغة العربية (موضوعات الدروس اللغوية من الوحدة الثانية) لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

❖ تحليل خصائص المتعلمين: تم تحليل خصائص المتعلمين (طلاب العينة

المستهدفة) على النحو الآتي:

فئة المتعلمين العمرية حيث يتراوح عمر الطلاب بين (١٢) و(١٣) سنة.

خصائص وقدرات المتعلمين العامة: حيث إنّ أغلب قدرات الطلاب السمعية

والبصرية طبيعية، ومن ناحية ميولهم واهتماماتهم أبدى الطلاب استعداداً إيجابياً لاستخدام الهواتف النقالة للتعامل مع بيئة الواقع المعزز.

مستوى المتعلم وقدراته التعليمية: تمّ التحقق من تدريب المتعلمين على

استخدام الأجهزة الذكية في بيئة الواقع المعزز ليُصار إلى استخدامها في عملية التعلم.

❖ تحليل البيئة التعليمية المحيطة بالطلبة: تم التأكد من امتلاك طلاب المرحلة

المتوسطة (العينة المستهدفة) لأجهزة محمول أو أجهزة لوحية ذكية متصلة

الإنترنت.

❖ تحليل المحتوى التعليمي: تم تحليل محتوى المادة التعليمية؛ حيث تم اختيار الوحدة الثانية من مقرر اللغة العربية للصف الأول المتوسط لتمثل المحتوى الذي سيتم بناء الاختبار التحصيلي والبحث عليه، وتشتمل الوحدة الثانية على الدروس اللغوية الآتية:

- الصنف اللغوي: المفرد والمثنى.
- الوظيفة النحوية: الأفعال الناسخة (كان وأخواتها).
- الأسلوب اللغوي: بحث الاستفهام.
- الرسم الإملائي: همزة القطع.
- الرسم الكتابي: رسم حرف الألف بخط الرقعة
- تحديد الأهداف العامة: تنبثق الأهداف العامة من المحتوى الدراسي للوحدة التعليمية المذكورة آنفًا.

ثانيًا: مرحلة التصميم:

في هذه المرحلة تم وصف أساليب وإجراءات عملية التعلم وإجراءاتها بناءً على مرحلة التحليل.

⇒ تحديد إستراتيجيات التطبيق للأنشطة التعليمية:

بواسطة الواقع المعزّز من حيث مناسبتها لأعمار المتعلمين، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء التطبيق، ويتم تحديد الأساليب الملائمة من قبل الباحث.

⇒ صياغة الأهداف السلوكية:

أعدّ الباحث صورة مبدئية للأهداف السلوكية بعد الاطلاع على مقرر اللغة العربية لطلاب الصف الأول المتوسط، والأهداف مشتملة على مستويات المعرفة (تذكر، فهم، تطبيق)، تم عرض الصورة الأولى لقائمة الأهداف السلوكية على مُحكمين للاستشارة بأرائهم وملاحظاتهم حول تناسب هذه الأهداف من عدمه ليُصار إلى تعديلها والوصول إلى الصورة النهائية للأهداف السلوكية، والتي اشتملت الصورة النهائية للأهداف السلوكية على (٣٠) هدفًا، تم توزيعهم على الشكل الآتي: (٨) أهداف في مستوى التذكر، و(١١) هدفًا في مستوى الفهم، (١١) هدفًا في مستوى التطبيق.

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

⇒ تصميم أدوات البحث:

تم استخدام أداتين للدراسة:

أ-بناء الاختبار التحصيلي:

تم إعداد وتصميم الاختبار بشكل ملائم لأهداف البحث من جهة، وملائم مع عينة البحث التي سوف يطبق عليها من جهة أخرى، وقد تم مراعاة مجتمع البحث الكلي، ومراجعة المقاييس والاختبارات ذات العلاقة ومواصفات البنود الخاصة بالاختبارات، وقد قام الباحث بتحديد الهدف المراد تحقيقه من الاختبار ووضع جدول مواصفات للاختبار، وذلك في ضوء المحتوى والأهداف السلوكية، وأعد النموذج الأول للاختبار، ومن ثمّ تقنين هذا الاختبار عن طريق تقويمه وإعادة كتابته بصيغته النهائية، وأخيرًا قام الباحث بقياس صدق وثبات الاختبار التحصيلي الخاص بالبحث. وتمت إجراءات بناء هذا الاختبار التحصيلي من خلال اتباع الإجراءات التالية:

١- تحديد الهدف من الاختبار: تم تحديد هدف الاختبار باعتباره أداة تقيس تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث) في الجوانب المعرفية، والتعرف على أثر اختلاف تصميم نمطي عرض المحتوى (كلي / تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة؛ وذلك من خلال تطبيقه على عيني البحث: (العينة التجريبية الأولى، والعينة التجريبية الثانية)، وذلك قبل وبعد تدريس الوحدة الثانية "الأعلام"، وقد اقتصر الباحث في هذه البحث على قياس ثلاثة مستويات من الجوانب المعرفية للأهداف السلوكية، وهي: (التذكر - الفهم - التطبيق).

٢- إعداد جدول مواصفات الاختبار: تم إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي، وذلك بتوزيع أسئلة الاختبار التحصيلي على المستويات المعرفية الثلاثة للأهداف السلوكية المرتبطة بالبحث، وقد بلغ عددها (٣٠) سؤالاً، وذلك بهدف الحصول على التوزيع النسبي لفقرات هذا الاختبار، ومعرفة علاقتها بمستويات الأهداف السلوكية، وكان ذلك على النحو التالي:

جدول (١) مواصفات الاختبار التحصيلي

النسبة المئوية	مجموع المفردات	مستويات الأهداف			الموضوع
		التطبيق	الفهم	التذكر	
٣٣.٣٣%	١٠	٤	٤	٢	الصف للغة
٢٠%	٦	٢	٢	٢	الوظيفة النحوية
١٦.٦٧%	٥	١	٣	١	الأسلوب اللغوي
٢٠%	٦	٣	١	٢	الرسم الإملائي
١٠%	٣	١	١	١	الرسم الكتابي
١٠٠%	٣٠	١١	١١	٨	مجموع المفردات
-	١٠٠%	٣٦.٦٧%	٣٦.٦٧%	٢٦.٦٦%	النسبة المئوية

يتبين من جدول (١) أن أسئلة الاختبار التحصيلي تشمل كافة الدروس اللغوية للوحدة التعليمية الثانية من مقرر اللغة العربية للمرحلة المتوسطة (الأعلام)، وتقيس المستويات المعرفية التالي: (التذكر - الفهم - التطبيق).
إعداد الصورة المبدئية للاختبار:

تم إعداد الاختبار في صورته المبدئية، وفقاً لما يعتقد الباحث بأنه مناسب في توافقه مع أهداف المحتوى الدراسي وعينة البحث، وذلك باتباع الخطوات التالية:
تحديد عدد مفردات الاختبار: وفقاً للدليل الخاص بمنهجية توزيع درجات كل مادة، والصادر من قبل وزارة التعليم، فقد تم تحديد ٣٠ درجة نهائية لكل فصل دراسي لقياس أداء الطلاب في مادة اللغة العربية، وبناءً على ذلك فقد تم تحديد عدد مفردات الاختبار وفقاً لعدد درجات الاختبار النهائي فكان عددها (٣٠) مفردة.

تحديد عدد مفردات كل مستوى معرفي: بعد الرجوع إلى جدول المواصفات الخاص بالاختبار وعلاقته بمستويات الأهداف السلوكية، يتضح توزيع مفردات الاختبار التحصيلي على المستويات الثلاثة المعرفية للأهداف السلوكية المرتبطة بالبحث؛ حيث تناولت كل مفردة هدفاً واحداً فقط، ومن ذلك نستطيع القول بأن الاختبار يشتمل على (٨) من المفردات لقياس القدرة على التذكر، و(١١) من المفردات لقياس القدرة على الفهم، و(١١) مفردة لقياس القدرة على التطبيق.

تحديد نوع الاختبار: للتعرف على أثر نمطي عرض المحتوى الجزئي والكلي على دافعية وتحصيل الطلاب للغة العربية؛ وقد قام الباحث باستخدام أداة من نوع الاختبار الموضوعي. ويذكر العساف، (٢٠١٩، ٤٥٠) بأنه يمكن الحكم على الاختبار بأنه موضوعي من عدمه إذا لم تختلف نتائجه باختلاف المصححين، ولم تتأثر نتائجه

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

باعتقادات وآراء مَنْ يصححه، وهذا يكفل في إعطاء ما يستحقه المختبر من درجة دون أي احتمال بتأثر تلك الدرجة بذاتية المصحح. فمن خلال هذا النوع من الاختبارات يمكن الوصول للمعرفة المراد قياسها دون تدخّل لآراء المصحح ومشاعره ولا حتى الحالة المزاجية له أثناء التصحيح سيكون لها أي دور، وهذا ما يضمن صدق النتائج وموضوعيتها ودقتها.

تحديد نوع المفردات: قام الباحث بصياغة الاختبار على شكل (الاختبار من متعدد)، وتم اختيار هذا النوع من الاختبارات، لدقته في النتائج، وذلك بسبب قلة نسبة عنصر الصدفة وضالة إمكانية التخمين الصحيح من قبل المتعلم دون إلمامه بالمعرفة، وبالتالي يمكن لهذا النوع من الاختبارات التأكد من تحقق أهداف البحث السلوكية من عدمها، عن طريق قياسه لقدرات المتعلم في مختلف المستويات المعرفية لهذه الأهداف السلوكية المراد قياسها في البحث، وهي الفهم والتذكر والتطبيق؛ حيث بالإمكان قياس مدى فهم المتعلم للأفكار والتعرف على المصطلحات، هذا بالإضافة إلى سهولة تصحيح الاختبار، مما يساعد في سرعة إنجاز البحث والحفاظ على وقت الباحث.

صياغة مفردات الاختبار: قام الباحث بصياغة مفردات هذا الاختبار باتباع الإجراءات الآتية:

أسس صياغة مفردات الاختبار: عند اختيار مفردات الاختبار قام الباحث بمراعاة الآتي:

✕ راعى الباحث الدقة والوضوح في صياغة كل مفردة، وتأكد من خلوها من الغموض أو اللبس، بحيث يستوعب المتعلم المقصود، وما هو مطلوب منه القيام به دون أي تأويل.

✕ تغطي مفردات الاختبار جميع جوانب البحث من مجالات الأهداف السلوكية، وهي: (التذكر - الفهم - التطبيق).

✕ راعى الباحث أن تقيس مفردة الهدف السلوكي المراد تحقيقه؛ بحيث يساعد ذلك على قياس هذا الهدف بشكل دقيق، وبالتالي سيكون عدد المفردات بحسب عدد الأهداف السلوكية.

✕ توزيع إجابات مفردات الاختبار بشكل عشوائي، الأمر الذي يعطي الاختبار دقة أعلى في الوصول إلى المصادقية في النتائج؛ حيث يضمن انخفاض نسبة التخمين الصحيح في الحل دون إلمام المتعلم بالمعرفة.

✕ صياغة إجابات المفردات بطريقة تجعل استبعاد أي من الخيارات أمرًا ليس بالسهل، الأمر الذي يضمن مقياسًا دقيقًا لتحصيل المتعلم وقدراته بشكل صحيح.

✕ سمات صياغة مفردات الاختبار: في هذا الإجراء تم مراعاة الآتي:

✕ صياغة مفردات الاختبار بلغة سهلة وواضحة الفهم، وخالية من الأخطاء القواعدية والإملائية.

✕ التوافق بين عدد مفردات الاختبار وعدد الأهداف السلوكية المراد قياسها.

✕ مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك بتناول مفردات الاختبار لأجزاء متنوعة ومستويات مختلفة من المحتوى التعليمي.

✕ وتنظيم المفردات بشكل جيد، وترتيبها بحيث تكون متدرجة من الأسهل إلى الأصعب.

✕ صياغة مفردات الاختبار بشكل دقيق بحيث لا يحتمل وجود أكثر من إجابة صحيحة في كل مفردة.

✕ لا تتضمن مفردات الاختبار أي إشارة إلى الإجابة عن المفردات الأخرى الموجودة في الاختبار.

ضبط الاختبار: قام الباحث بضبط الاختبار من خلال اتباع الإجراءات الآتية:

✕ تحديد صدق الاختبار: كما تمت الإشارة إلى أنه يمكن الحكم على حساب

الصدق للاختبار من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المشهود بكفاءتهم في المجال، ويعرض عليهم في صورته النهائية، على أن تقبل المفردة في حال كانت نسبة الإجماع عليها من قبل المحكمين تعادل ٨٠%، ولهذا فقد تم بعرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين من المتخصصين في اللغة العربية ومتخصصين في وسائل وتكنولوجيا التعليم، للاستفادة من آرائهم وملحوظاتهم، ثم تم إجراء التعديلات اللازمة، والتي أجمع عليها السادة المحكمون.

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

تقدير درجات الاختبار: قام الباحث بوضع درجة واحدة لكل مفردة يجب عنها المتعلم بشكل صحيح، ووضع "صفر" لكل مفردة تكون فيها إجابة المتعلم فيها خاطئة، وبالتالي يكون مجموع الدرجات النهائي لهذا الاختبار هو (٣٠) درجة.

التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي: تم إجراء الاختبار على عينة استطلاعية، والتي تكونت من (٢٠) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط في مدرسة (متوسطة زيد بن سهل) بالرياض، وهم من الطلاب الذين لم تطبق عليهم البحث، وتم ذلك بهدف التوصل إلى حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار، وكذلك لحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار، بالإضافة إلى تحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار، وأيضاً بهدف التوصل إلى صدق الاختبار ومعامل الثبات. وكان ذلك من خلال اتباع الإجراءات الآتية:

حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

تم حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار، وذلك للتحقق من صلاحيتها لأغراض القياس التي صُممت من أجلها، وتم ذلك من خلال حساب إجمالي عدد إجابات المتعلمين الصحيحة لكل مفردة، وفي الوقت عينه حساب إجمالي عدد إجابات المتعلمين الخاطئة لكل مفردة، ومن ثم حساب النسبة المئوية لكلا الجانبين؛ حيث السؤال يكون صعباً إذا قلت نسبة الإجابات الصحيحة عن ٥٠%، أما إذا زادت نسبة الإجابات الصحيحة عن ٥٠% فيعتبر السؤال سهلاً، وذلك حسب المعادلة التالية:

$$\text{نسبة السهولة} = \frac{\text{عدد المتعلمين الذين أجابوا إجابة صحيحة}}{\text{العدد الكلي للمتعلمين}} \times 100$$

$$\text{نسبة الصعوبة} = \frac{\text{عدد المتعلمين الذين أجابوا إجابة خاطئة}}{\text{العدد الكلي للمتعلمين}} \times 100$$

ويرى عطوان وأبو شعبان (٢٠١٩)، أنه يُفضل في الاختبارات التحصيلية أن تتراوح نسبة سهولة فقراتها بين ٨٠% إلى ٢٠%، حيث يتبين بأن قيم معاملات السهولة والصعوبة للاختبار تراوحت ما بين (٢٠ - ٨٠)، وتدل جميع هذه القيم على صلاحية الاختبار وقبول مفرداته.

حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار:

أشار كل من العفین و جلیل (٢٠١٤، ١٤٥)، إلى أنَّ المقياس يمكن أن يتصف بالتمييز في حال كانت استجابات الأفراد له استجابات مختلفة، ونستطيع التأكد من تمييز مفردات الاختبار إذا كانت قوة تمييزها (٠,٢٠) فما فوق، كما تم حساب معامل التمييز، وتبين أن معامل التمييز لجميع المفردات كان أكبر من (٠,٢).

تحديد زمن الاختبار:

قام الباحث بتحديد الزمن المناسب للاختبار؛ وذلك من خلال حساب المدة الزمنية التي استغرقها أول طالب في أداء الاختبار؛ حيث استغرق ذلك (٣٠) دقيقة، وحساب المدة الزمنية التي استغرقها آخر طالب في أداء الاختبار؛ حيث استغرق ذلك (٤٠) دقيقة، ومن ثم تم حساب المتوسط الزمني للاختبارين، من خلال المعادلة:

$$(٤٠ + ٣٠) \div ٢ = ٣٥ \text{ دقيقة}$$

وتم تحديد الزمن المناسب للاختبار وهو: (٣٥) دقيقة.

حساب ثبات الاختبار التحصيلي:

المقصود بثبات الاختبار أن تكون نتائج الاختبار نفسها إذا أُعيد تطبيقه على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف، وتم استخدام طريقة التجزئة النصفية حيث قام بحساب معامل سبيرمان وبراون لحساب معامل الارتباط، تم حساب معامل الارتباط باستخدام معادلة معامل الارتباط، وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار بالكامل، وكان معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية لأسئلة الاختبار وهو (٠,٧١)، وهذه النتيجة تعني أن الاختبار ثابت إلى حد كبير.

حساب الصدق الذاتي للاختبار:

ويعرف بأنه الوسيلة التي تقيس الشيء الذي وُضعت لقياسه، بحيث لا تتأثر النتيجة بعوامل أخرى خلاف النواحي التي نريد قياسها في هذا المجال، وقد تم حساب صدق الاختبار من حيث:

صدق المحكمين:

ويقدر بتحديد درجة تمثيل مفردات الاختبار للأهداف السلوكية للمحتوى العلمي المرتبط بموضع البحث، ومن خلال عرض الاختبار على السادة المحكمين تم التحقق من هذا الغرض حيث جاءت نتائج التحكيم على مدى ارتباط الأسئلة

أثر نمطيّ عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

بالأهداف، وهو أن جميع أسئلة الاختبار تحقّق نسبة ارتباط بالأهداف أكثر من ٨٥%، كذلك تتضح نفس النتيجة من خلال مراجعة جدول المواصفات للاختبار، وبذلك أصبح الاختبار يتّسم بالصدق الداخلي.

إعداد الاختبار بصورته النهائية: في ضوء كلّ ما سبق من إجراءات، وبعد التأكّد من صدق الاختبار وثباته، قام الباحث بإعادة ترتيب مفردات الاختبار، وقد راعى بذلك عامل التدرج، بحيث يبدأ الاختبار بالمفردة الأكثر سهولة، ومن ثم يتدرّج إلى أن ينتهي بالمفردة الأكثر صعوبة، وذلك تبعاً للدرجات التي حصلت عليها المجموعة الاستطلاعية؛ حيث بلغ عدد مفردات الاختبار بصورته النهائية (٣٠) مفردة، ويكون مجموع الدرجات النهائية للاختبار (٣٠) درجة، وهكذا يكون الباحث قد توصل إلى الشكل النهائي للاختبار التّحصيلي.

ب- إعداد مقياس الدافعية للتعليم:

تم بناء مقياس الدافعية وذلك من خلال الخطوات الآتية:

- الهدف من المقياس: يهدف مقياس الدافعية للتعليم إلى تحديد مستوى الدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مقرر اللغة العربية (عينة البحث)، وذلك من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطلاب عن طريق استجاباتهم لفقرات المقياس.
- صياغة عبارات المقياس: صاغ الباحث عبارات المقياس بطريقة تكون سهلة وواضحة وخالية من الغموض وتحتوي على فكرة واحدة، وهي مناسبة لخصائص الطلاب عينة البحث.
- صدق المقياس: تمّ عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والخبراء في قسم اللغة العربية ومتخصّصين في تكنولوجيا التعليم، لاستطلاع آرائهم حول الآتي:
- سلامة صياغة عبارات المقياس وصحتها.
- صحة انتماء كلّ عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي تندرج تحته.
- مدى صحة اتجاه كل عبارة موجّباً أو سالباً.

وقد قام الباحث بتنفيذ ما اقترحه السادة المحكمون من تعديلات بالحذف والإضافة.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس قام الباحث بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، وقد بلغت (١٥) طالبًا/، ثم طُبِّق معادلة التجزئة النصفية لبيرسون لحساب معامل الارتباط؛ حيث بلغ (٠.٩١٦)، وبذلك يكون معامل ثبات المقياس يساوي (٠.٩٢٥)، وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات المقياس.

حساب الصدق الذاتي للمقياس:

تم حساب الصدق الذاتي للمقياس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس؛ حيث تبين أنَّ الصدق الذاتي للمقياس يساوي (٠.٩٥)؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

جدول (٢) قيم معامل الثبات التجزئة النصفية (بيرسون) ومعامل ألفا

كرونباخ للمقياس

المقياس	معامل الثبات التجزئة النصفية (بيرسون)	معامل ألفا كرونباخ
دافعية التعلم	٠.٩١٦	٠.٩٢٥

الصورة النهائية للمقياس: بلغ عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٣٤) عبارة، منهم (٢٢) عبارة موجبة، و(١٢) عبارات سالبة. طريقة تقدير الدرجات: تم تقدير الدرجات على مقياس مكون من ثلاثة تقديرات أمام كل عبارة كما يلي:

جدول (٣) تقدير درجات مقياس الدافعية للتعلم

الاستجابة	تنطبق	محايد	لا تنطبق	تنطبق	محايد	لا تنطبق
الدرجة	٣	٢	١	١	٢	٣
العبارات	العبارات الموجبة			العبارات السالبة		

درجات المقياس: أدنى درجة للمقياس هي (٣٤) درجة، وأعلى درجة للمقياس هي (١٠٢) درجة.

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

تصميم نمط عرض المحتوى التعليمي، (الكلي/ التحليلي):

تم تصميم كتاب ورقي مُصمَّم بنمط العرض (الكلي) للوحدة التعليمية الثانية من مُقرر اللغة العربية، واشتمل الكتاب على الدروس اللغوية، وقد تمَّ تقسيم الوحدة إلى خمسة موضوعات لغوية، (المفرد والمثنى، الأفعال الناسخة، الاستفهام، همزة القطع، خطَّ الرقعة)، وقد عرض الباحث محتوى كلِّ موضوع من المواضيع السابقة بشكل منفصل عن الموضوع الآخر، وبطريقة العرض الكلية؛ حيث عرض المفاهيم العامة والرئيسة لتلك الموضوعات، ثم المفاهيم الفرعية حتى الوصول إلى نهاية الدرس اللغوي.

صمَّم الباحث كتابًا ورقيًا آخر يعرض فيه الموضوعات اللغوية للوحدة التعليمية الثانية من مُقرر اللغة العربية بنمط العرض (الجزئي)، وتمَّ عرض الموضوعات اللغوية آنفة الذكر بشكل مُنفصل استنادًا إلى عرض المحتوى بشكل جزئي، من الخاص إلى العام، ومن المفاهيم الصغيرة إلى المفاهيم الرئيسة.

تمَّ تصميم الكتابين الورقيين باستخدام برنامج (Adobe InDesign)

تصميم إستراتيجيات التعليم والتعلُّم:

تم استخدام عدد من الإستراتيجيات التعليمية تبعًا لطبيعة تقنية بيئة الواقع المعزز، ومن هذه الإستراتيجيات:

إستراتيجية الاكتشاف:

تقوم هذه الإستراتيجية على اكتشاف الطلاب لجميع أرجاء بيئة الواقع المعزز، وتُعتبر بيئة الواقع المُعزَّز مكانًا عمليًا مباشرًا لتطبيق هذه الإستراتيجية، بحيث تسمح هذه التقنية للمُتعلم بالانتقال من نقطة إلى أخرى باحثًا عن المعلومات، مع وجود ميزة في هذه التقنية تُقدِّم عددًا من الأدلة والإشارات التي تساعد المُتعلم في الوصول إلى المعلومة، وبنهاية هذا الاكتشاف يصل بنفسه إلى هذه المعلومات ممَّا يوفر له جُودًا من الألفة بين الطالب وبيئة الواقع المُعزَّز، ويزيد من دافعيتهم نحو التعلُّم.

إستراتيجية الارتباط

تقوم فكرة هذه الإستراتيجية على أن يقوم الطالب بالربط بين مُحتوى الدروس المُقدَّمة ببيئة الواقع المُعزَّز بروابط منطقية بجعل من السهل عليه تذكُّر هذا المحتوى وتتبُّع مُحتوى البيئة في خط سير مُحدَّد.

إستراتيجية التّعلّم الذاتي المُستقل:

قام الباحث بإنتاج الكتيّب الخاص بعملية التّعلّم سواء كان في شكله الورقي أم الإلكتروني على شكل ملف (PDF)، ومن خلالها يستطيع المُتعلّم الوصول إلى المعلومة التي يرغب الحصول عليها بأيّ وقت شاء، وفي أي مكان كان، وهذا الأمر يُراعي الفروق الفردية بين المُتعلّمين.

تصميم أساليب التّفاعلات التّعليميّة:

اشتملت بيئة الواقع المُعزّز على أسلوبين؛ أولهما: التّفاعل مع البيئة، ثانيهما: تفاعل الطّلاب مع مُحتوى بيئة التّعلّم.

التفاعل مع البيئة:

يقوم هذا التّفاعل من خلال تعامل الطّلاب مع الكتيّب من خلال قدرتهم على تصفّحه، وقراءة محتوياته عن طريق مسح QR Code المعمول خصيصاً لعرض المُحتوى وما يتضمّنه من مواد تعليميّة وأنشطة، وما يحتويه من موضوعات التّعلّم، وذلك بمجرد قيامهم بتسليط كاميرا هواتفهم المحمولة عليه.

تفاعل الطلاب مع محتوى بيئة التعلم:

وتَمّ ذلك من خلال حرية تنقّل الطالب وتفاعله مع مُحتويات بيئة الواقع المُعزّز وأنشطته التّعليميّة، من خلال سلاسة انتقاله بين المعلومات واختياره لها.

تحديد الوسائط المتعدّدة المناسبة لاستخدامها ببيئة الواقع المُعزّز:

تمّ الاستعانة بمُصمّم برمجيات خاصّ ومُصمّم صور ثلاثية الأبعاد ليُصار إلى استخدامها في الدروس اللغوية في بيئة الواقع المُعزّز، كما تمّ تحديد العديد من المصادر المُتنوّعة الخاصّة بعملية التّعلّم كالنصوص، والصور ثلاثية الأبعاد، ومقاطع الفيديو لتقديمها عبر تقنية الواقع المُعزّز بما يتناسب مع طرق عرض المُحتوى، وسيتم استخدام هذه العناصر بما يتناسب مع كلّ درس من الدروس اللغوية لتحقيق الأهداف المحدّدة.

تحديد البرامج المُستخدّمة في تصميم بيئة الواقع المُعزّز:

وتمت هذه المرحلة على جزأين وهما:

- تصميم بيئة الواقع المُعزّز بنمطي عرض المُحتوى (الكلي والتحليلي).
- تصميم كتابين لعرض المُحتوى (الكلي والتحليلي)، مع إضافة بيئة الواقع المُعزّز.

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

تصميم بيئة الواقع المعزز بنمطي عرض المحتوى (الكلي والتحليلي): في هذه المرحلة تم استخدام العديد من البرامج للتصميم تلك البيئة، وهي:

- برنامج cospaces: يتيح إنشاء بيئة واقع معزز من خلال مكتبة من العوالم الافتراضية والواقع المعزز؛ حيث يقوم المعلم بتصميم بيئات الواقع المعزز وفق المتطلبات التي يحتاجها.
- برنامج Blender: وهو برنامج مفتوح المصدر، ويُستخدم لتصميم صور ثلاثية الأبعاد، وتم تصميم بعض الصور ثلاثية الأبعاد عليه.
- تصميم كتابين لعرض المحتوى (الكلي والتحليلي) مع إضافة بيئة الواقع المعزز: وتم في هذه المرحلة استخدام برنامج: Adobe Indesign

ثالثاً: مرحلة التطوير:

تمّ في هذه المرحلة إنتاج المحتوى التعليمي من خلال تصميم بيئة واقع معزز بنمطيه عرض المحتوى الكلي / التحليلي للوحدة التعليمية الثانية (الأعلام)، وتحويل موضوعات الوحدة إلى منتج حقيقي صالح للاستخدام، وذلك من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

التخطيط والإنتاج: تمّ التخطيط والإنتاج من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

- تمّ حصر الموارد والبرامج الخاصة بتصميم بيئة الواقع المعزز في نمطيه عرض المحتوى الكلي / التحليلي، وتجهيز جميع دروس الوحدة الثانية في المنهج الدراسي المرتبط بالبحث، وذلك بالاستعانة بالكتاب المدرسي كتاب اللغة العربية لطلاب الصف الأول المتوسط.
- تحديد مصادر التعلّم الخاصة بعينتي البحث، والتي تتمثل في بيئة تصميم واقع معزز بنمطيه العرض الكلي / التحليلي.
- تمّ تحديد الأمور اللوجستية التي تتطلبها عملية الإنتاج ويُقصد بها: أجهزة الحاسب الآلي، خدمة الإنترنت، برامج إنتاج مصادر التعلّم في بيئة الواقع المعزز، والتي تحتوي على صور ومقاطع فيديو، ومقاطع صوتية.
- الخطة الزمنية: تمّ وضع خطة زمنية لإنتاج برامج ومتطلبات بيئة الواقع المعزز بنمطيه عرض المحتوى الكلي / التحليلي، وقد بلغت الخطة خمسة أسابيع.

تصميم بيئة الواقع المُعزّز: تم تصميم نمطي عرض المُحتوى الكلي/ التحليلي في بيئة الواقع المعزز من خلال مجموعة من الخطوات التي قام بها الباحث، وهي كالآتي:

__ تحويل المُحتوى التعليمي إلى بيئة الواقع المُعزّز يتفاعل من خلالها المُتعلّم، وذلك باستخدام برنامج (cospaces).

__ أحضر الباحث مجموعة من النصوص والمقاطع المرئية (الفيديو) والمقاطع الصّوتية والصّور ودمجها في بيئة الواقع المُعزّز.

__ تمّ إدراج مجموعة من الصّور ثلاثية الأبعاد ومعالجة البعض منها عند الحاجة باستخدام برنامج (Blender).

__ إنتاج بيئة الواقع المُعزّز بنمطيه عرض المُحتوى الكلي/ التحليلي بصورته الأولى.

عملية التّقويم البنائي: جرى التّأكد في هذه الخطوة من سلامة المحتوى التعليمي في بيئة الواقع المُعزّز، وذلك من خلال القيام الباحث بالخطوات الآتية:

__ تمّ التجريب المبدئي للبيئة الواقع المُعزّز بنمطيه عرض المُحتوى الكلي/ التحليلي وذلك من خلال استعراض من قِبَل معلمي اللغة العربيّة في المدرسة؛ وذلك بغرض التّأكد من خلو المحتوى من الأخطاء الإملائية والنحوية والفنية، وسلامة طرق عرضه ووضوحه.

__ عرض بيئة الواقع المُعزّز على مجموعة من السادة المحكمين والخبراء المُتخصّصين في تكنولوجيا التعليم لتحكيمه، وذلك بغرض التّأكد من سلامة المحتوى ومقدرته على تحقيق الأهداف التّعليميّة، واستيفائه لمعايير بيئة الواقع المُعزّز من حيث سهولة الاستخدام، وجودة التّصميم، وتسلسل عناصر المُحتوى وتكاملها جميعاً، وتمّ الأخذ بما أجمع عليه المحكمون عند التقويم وإجراء التّعديلات.

__ عملية الإخراج لبيئة الواقع المُعزّز: بعد الانتهاء من عملية التقويم البنائي تمّ القيام بعدد من الإجراءات اللازمة على بيئة الواقع المُعزّز وإخراجها بصورتها النهائية

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

رابعاً: مرحلة التنفيذ:

تم في هذه المرحلة تنفيذ تطبيق بيئة الواقع المُعزّز المنتجة في مرحلة التطوير على أرض الواقع، وتعتبر هذه المرحلة هي مرحلة التطبيق، (السليمانى وفرج، ٢٠٢١)، وتبعاً لمراحل التصميم التعليمي للنموذج العام لتصميم التعليم ADDIE؛ تعتبر هذه المرحلة تطبيقاً عملياً على ما تم إنتاجه على عينة البحث وفق الخطوات في الآتية:

الاستعداد والتهيئة، ويكون ذلك من خلال:

- __ التأكد من جاهزية البيئة التعليمية والأدوات الخاصة بها، والقيام بتهيئة الظروف المناسبة من حيق توفر الأجهزة وجوانب الدعم المختلفة.
- __ فحص المنتج المتمثل ببيئة الواقع المُعزّز من خلال باركود خاص يتم وضعه على هواتف المُتعلّمين، واستخدامه بسهولة.
- __ الحصول على مُوافقة خطية صادرة عن إدارة المدرسة بتنفيذ البحث.
- __ اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بشكل قصدي بحيث تشتمل على طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة (متوسطة زيد بن سهل)، وعددهم (٣٠) طالباً، واختار هذه المدرسة ذلك لجاهزية المبنى، ولتعاون إدارة المدرسة بتخصيصهم قاعة تدريب مجهزة لتطبيق البحث، وقسم الباحث العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية أولى طُبّق عليها عرض المحتوى الكلي ببيئة الواقع المُعزّز، وعددهم (١٥) طالباً، ومجموعة تجريبية ثانية تم تطبيق عليهم عرض المحتوى التحليلي وعددهم (١٥) طالباً، وقام الباحث بعقد لقاء معهم، وشرح لهم آلية التعامل مع بيئة الواقع المُعزّز.
- __ التطبيق القبلي لأدوات البحث: طَبّق الباحث الاختبار التحصيلي على أفراد عينة البحث، بمجموعتهما، وذلك بهدف معرفة مدى تجانس المجموعات، من خلال توظيف معادلة (ف) لحساب تجانسها، وطَبّق مقياس الدافعية القبلي على كلتا المجموعتين.
- __ إجراء تجربة البحث: تمّ التطبيق الميداني للدراسة من خلال عرض المحتوى الكلي/ التحليلي في بيئة الواقع المُعزّز في مقرر اللغة العربية للصف الأول

المتوسط؛ ليشمل عينتي البحث، وكان واقع البحث (١٢) حصة دراسية، وامتدت لأسبوعين.

__ التطبيق البعدي لأدوات البحث: طَبَّقَ الباحث الاختبار التَّحصيلي البعدي على أفراد عَيِّنة البحث، بمجموعتيها، وطَبَّقَ الباحث مقياس الدافعية البعدي على أفراد المجموعتين.

خامسًا: التقويم النهائي:

واشتمل التقويم على نوعين: هما:

✕ تقويم تكويني:

جرى تزامن بين عملية التَّقويم التَّكويني مع مراحل التَّصميم التَّعليمي المُنتج للدراسة وأدواتها، حصل ذلك من خلال الاستعانة بالسَّادة المُحكِّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك من أجل تحسين المُنتج التَّعليمي، والوصول به إلى الشكل النهائي؛ وأيضًا من خلال إجراء العمليات الإحصائية للتأكد من سلامة أدوات البحث؛ من حيث معامل السَّهولة والصَّعوبة ومعامل التَّمييز ومعامل الثَّبات وصدق الاتِّساق الداخلي للاختبار، وتجانس مجموعاتها من عدمه.

✕ التقويم الختامي:

كان دور التقويم الختامي هو الوصول إلى النَّتائج التَّهائية التي ترتبط ببناء المُنتج التَّعليمي، واتِّخاذ القرارات التَّهائية حول أثر نمطي عرض المُحتوى الكلي/ التَّحليلي في بيئة الواقع المُعرَّز في مادة اللغة العربيَّة في تنمية التَّحصيل الدراسي والدَّافعية، والذي أسهم بدوره إلى الوصول النَّتائج التَّهائية ومناقشتها وتفسيرها للخروج بتوصيات ومُقترحات البحث.

نتائج البحث ومناقشتها

يتناول الفصل الحالي النتائج التي توصلت لها البحث مع مناقشتها، والتي تضمنت عرضًا لنتائج البحث، وذلك بالإجابة عن أسئلة البحث، بالإضافة إلى مناقشة جميع نتائج البحث.

أثر نمطي عرض المحتوى (كلي - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

عرض نتائج البحث:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نص على:

ما أثر التصميم التعليمي لنمطي عرض المحتوى (كلي - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

تمت إجراءات التصميم التعليمي لنمطي عرض المحتوى (كلي - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز، باتباع النموذج العام ADDIE، مع إجراء ما يلزم من تعديل ليتناسب مع البحث الحالية، وهو ما تم توضيحه في إجراءات البحث في الفصل الثالث، وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نص على:

ما أثر اختلاف نمطي عرض المحتوى (كلي - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟ وذلك تبعاً لفرض البحث الأول وهو:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي.

تم تطبيق الاختبار التحصيلي قبلًا وبعديًا على جميع طلاب المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، وقد تمت بالإجراءات التالية:

التأكد من تجانس مجموعتي البحث (التجريبية الأولى - التجريبية الثانية):

فقد تم حساب المتوسط الحسابي، والتباين، وقيمة "ف" لدرجات المجموعتين، كما يتضح في الجدول (٤):

جدول (٤) قيمة "ف" لحساب تجانس المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي قبلًا

الأداة	المجموعة	المتوسط الحسابي	التباين	العينة	قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
الاختبار التحصيلي	التجريبية الأولى	١٢.٢	١٣.٠٢	١٥	١.٢٠٢	٢.٤٨	٠.٥٠	غير دال
	التجريبية الثانية	١٢.٤٦	١٠.٨٣	١٥				

يتبين من جدول (٤) أن قيمة "ف" المحسوبة غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي قبلًا، مما يدل على تجانس عينة البحث، وأن أي فروق في الاختبار التحصيلي بعديًا، يمكن إرجاعها إلى استخدام نمطي عرض المحتوى (كلي - تحليلي).

حساب معامل الالتواء للاختبار التحصيلي:

تم حساب قيمة معامل الالتواء للاختبار التحصيلي بعديًا، كما يتضح في جدول (٥):

جدول (٥) قيمة معامل الالتواء للاختبار التحصيلي بعديًا

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
التجريبية الأولى (نمط العرض الكلي)	١٥	٢٣.٧٣	٢٣	٢.١٥	٠.٤٤٧
التجريبية الثانية (نمط العرض التحليلي)	١٥	٢٨.٢٣	٢٨	١.١٧	٠.٤٦٢

يتضح من الجدول (٥) اقتراب معامل الالتواء من الصورة الاعتدالية؛ حيث اقترب معامل الالتواء من الصفر فبلغ (٠.٤٤٧) لدرجات المجموعة التجريبية الأولى، و(٠.٤٦٢) لدرجات المجموعة التجريبية الثانية، وبذلك كانت قيمة معامل الالتواء أقل من (+٣)، وأكبر من (-٣) لكلا المجموعتين، مما يدل على اقتراب معامل الالتواء من الصورة الاعتدالية.

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

حساب قيمة "ت":

حيث إنه قد ثبت تجانس العينة، وأن عدد العينة أكثر من (٥)، واقترب معامل الالتواء من الصورة الاعتدالية، مما يعطي الثقة في نتائج اختبار "ت"، فقد تم حساب الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار للاختبار التحصيلي بعدئياً، واستخدم في ذلك اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي بعدئياً.

جدول (٦) اختبار "ت" للاختبار التحصيلي بعدئياً

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية الأولى	١٥	٢٣.٧٣	٢.١٥	٧.٢٦	٢.٠٤٨	٠.٥٠	دال
التجريبية الثانية	١٥	٢٨.٢٣	١.١٧				

ويتبين من جدول (٦) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي بعدئياً لصالح المجموعة التجريبية الثانية، ويمكن إرجاعها إلى استخدام نمطي عرض المحتوى (تحليلي)، وعلى ذلك تم رفض فرض البحث الأول وهو: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي، وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه:

ما أثر اختلاف نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية الدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

وذلك تبعاً لفرض البحث الثاني وهو:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في القياس البعدي في مقياس الدافعية للتعلم.

تم تطبيق الاختبار التحصيلي قبلًا وبعديًا على جميع طلاب المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، وقد تمت بالإجراءات التالية:

التأكد من تجانس مجموعتي البحث (التجريبية الأولى - التجريبية الثانية):
فقد تم حساب المتوسط الحسابي، والتباين، وقيمة "ف" لدرجات المجموعتين، كما يتضح في الجدول (٧):

جدول (٧) قيمة "ف" لحساب تجانس المجموعة التجريبية الأولى

والتجريبية الثانية في مقياس الدافعية للتعلم قبلًا

الأداة	المجموعة	المتوسط الحسابي	التباين	العينة	قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
الاختبار التحصيلي	التجريبية الأولى	٦٩.٢	١٤٦.٣١	١٥	١.٩٠١	٢.٤٨٣	٠.٥٠	غير دال
	التجريبية الثانية	٦٨.٨٦	٧٦.٩٨	١٥				

يتبين من جدول (٧) أن قيمة "ف" المحسوبة غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ ، بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي قبلًا، مما يدل على تجانس عينة البحث، وأن أي فروق في مقياس الدافعية للتعلم بعديًا، يمكن إرجاعها إلى استخدام نمطي عرض المحتوى (كلي - تحليلي).

تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم بعديًا على جميع طلاب المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، وقد تم بالإجراءات التالية:

حساب معامل الالتواء لمقياس الدافعية للتعلم:

تم حساب قيمة معامل الالتواء لمقياس الدافعية للتعلم بعديًا، كما يتضح في

جدول (٨):

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

جدول (٨) قيمة معامل الالتواء لمقياس الدافعية للتعليم بعدياً

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
التجريبية الأولى (نمط الكلي)	١٥	٧٧.٨	٧٧	٦.٨٥	٠.٧٣١
التجريبية الثانية (نمط التحليلي)	١٥	٨٤.٩٣	٨٦	٦.٢٧	٠.٣٠١

يتضح من الجدول (٨) اقتراب معامل الالتواء من الصورة الاعتدالية؛ حيث اقترب معامل الالتواء من الصفر؛ فبلغ (٠.٧٣١) لدرجات المجموعة التجريبية، و(٠.٣٠١) لدرجات المجموعة الضابطة، وبذلك كانت قيمة معامل الالتواء أقل من (٣+) وأكبر من (٣-) لكلا المجموعتين، مما يدل على اقتراب معامل الالتواء من الصورة الاعتدالية.

حساب قيمة "ت":

حيث إنه قد ثبت تجانس العينة، وأن عدد العينة أكثر من (٥)، واقتراب معامل الالتواء من الصورة الاعتدالية، مما يعطي الثقة في نتائج اختبار "ت"، فقد تم حساب الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في مقياس الدافعية للتعليم بعدياً، واستخدم في ذلك اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في مقياس الدافعية للتعليم بعدياً.

جدول رقم (٩) اختبار "ت" لمقياس الدافعية للتعليم بعدياً

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية الأولى	١٥	٧٧.٨	٦.٨٥	٢.٩٧-	٢.٠٤٨	٠.٥٠	دال
التجريبية الثانية	١٥	٨٤.٩٣	٦.٢٧				

ويتبين من جدول (٩) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين

متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في مقياس الدافعية للتعلم بعددًا لصالح المجموعة التجريبية الثانية، ويمكن إرجاعها إلى استخدام نمطي عرض المحتوى (تحليلي)، وعلى ذلك تم رفض فرض البحث الثاني وهو: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في القياس البعدي في مقياس الدافعية للتعلم، وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث.

مناقشة نتائج البحث:

ويمكن تفسير نتائج البحث بما يلي:

✕ ساعد أسلوب عرض المحتوى التحليلي في جعل المتعلم يشعر بالاطمئنان والثقة بالنفس وزيادة دافعيته للتعلم؛ لأنه متأكد من أن المعلومات المجزئة يسهل الوصول لها من خلال باركود فلا يجد صعوبة في فهم أو الوصول إلى الجزئية الأكثر صعوبة وفهمًا بالنسبة له؛ أما في طريقة عرض المحتوى الكلي فقد يصعب على المتعلم الوصول إلى نفس الجزئية وبشرح أكثر تفصيلاً.

✕ كان نمط عرض المحتوى التحليلي أقرب إلى خصائص الواقع المعزز ويتمشى مع مبادئ التعلم الموقفي، الذي يرى أن إدراك تلك الأشياء والأحداث التعليمية، وأن التعلم الحقيقي يتم من خلال تصميم مواقف سياقية بيئية حقيقية.

✕ كذلك يرجع سبب تفوق نمط عرض المحتوى التحليلي على الكلي إلى أن نمط عرض المحتوى التحليلي يتوافق مع ثقافة الاعتمادية؛ أي أن المتعلم قد اعتاد على الاعتمادية بشكل كامل على المعلم، فلا يستطيع التحرك من دون معلم، وبالتالي فهو يحتاج إلى عرض محتوى تحليلي وليس عرض المحتوى الكلي.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه البحث الحالية، فإن البحث توصي بالآتي:

- توظيف أسلوب عرض المحتوى التحليلي في بيئة الواقع المعزز في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؛ حيث دلت النتائج على تأثيره الإيجابي على التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم.

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

- تنظيم ورش عمل تدريبية للمعلمين لتدريبهم على توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز، وخاصةً في مقرر اللغة العربية.
- إجراء دراسات حول تنظيم المحتوى والواقع المعزز في سياقات ثقافية وتعليمية مختلفة.
- ضرورة تدعيم مقررات اللغة العربية بتكنولوجيا الواقع المعزز، وإن كان بشكل جزئي؛ وذلك لما فيه من فوائد كثيرة، وخاصةً للمتعلمين منخفضي الدافعية للتعلم التي أثبتتها الكثير من الدراسات السابقة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، حسن؛ عناقى، محمود؛ حسن، جمال الدين. (٢٠٢٠). أثر اختلاف أسلوب عرض المحتوى بالفصول الافتراضية القائمة على إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر. القاهرة.
- أمبوسعيدى، عبد الله؛ الحوسنية، هدى. (٢٠١٨). أثر التدريس بمنحى الصف المقلوب (Flipped Classroom) في تنمية الدافعية لتعلم العلوم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، ٣٢ (٨)، ١٥٦٩.
- إمسعودن، مسيسيلية. (٢٠٢٠) أسباب تدني الدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة العلوم التجريبية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (٣)، ٥٦.
- البلوشي، زليخة؛ شهير، محمد؛ حسين، سهيلة. (٢٠٢٢). فعالية الواقع المعزز على التحصيل الدراسي لدى الطلبة في مادة العلوم في سلطنة عُمان. المجلة العربية للتربية النوعية، ٦(٢٢)، ٢٩٥ - ٣٣٢.
- البلوشي، زليخة. (٢٠٢٣)، استخدام إستراتيجية الواقع المعزز في مقرر العلوم لزيادة التحصيل الأكاديمي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٣١)، ٢٩٢ - ٢٥١.

- توق، محي الدين؛ قطامي، يوسف؛ عدس، عبد الرحمن (٢٠٠٣). أسس علم النفس التربوي (ط٣) القاهرة: دار الفكر.
- الجزار، عبد اللطيف؛ عوني، عبير؛ شومان، رحاب. (٢٠٢٤). تصميم نمطي الإبحار الخطي - الشبكي "بيئة الواقع المعزز وفاعليتهما في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، (٤١)، ١١٦٦ - ١٢٦٦.
- الجندي، أحمد؛ قاسم، هند. (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين أنماط تقديم الإنفوجرافيك الثابت، المتحرك التفاعلي وأسلوب عرض المحتوى الكلي، الجزئي عبر بيئة تعلم قائمة على الويب لتنمية مهارات التصميم التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم، ٣٠ (١٢).
- حجازي، أميرة. (٢٠١٩). تصميمان لتتابع عرض المحتوى (كلي / جزئي) بمنصة التعلم الاجتماعي "إدمودو" عبر الأجهزة الذكية وأثرهما في تنمية بعض مهارات النشر الرقمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم الصم واتجاهاتهم نحوها. تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث مُحكّمة، ٥ (٢٩)، ١٢١ - ٢٣٨.
- الحيلة، محمد؛ الحسامية، رحمة. (٢٠٢٣). أثر تقنية الواقع المعزّز في التحصيل الدراسي وفي التفكير البصري لطالبات الصف الثالث الأساسي لمادة العلوم في لواء القويسمة / عمّان. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (والعلوم الإنسانية)، ٣٧ (٥)، ١٠٠٤ - ١٠٤٠.
- خلوفي، سهام. (٢٠١٧). الضغوط الدراسية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (١٢)، ١٨٧ - ١٩٦.
- الخولي، سارة. (٢٠٢٣). نمطان لعرض المحتوى (هرمي، توسعي) ببيئة تعلم إلكترونية قائمة على الفيديو المتشعب وفاعليتهما في تنمية مهارات إنتاج المتاحف الافتراضية وفاعلية الذات الإبداعية والاستمتاع بالتعلم لدى طالبات تكنولوجيا التعليم وتصوراتهن نحو بيئة التعلم. مجلة التربية، ٥ (١٩٨)، ٦٦٣، ٨٧٥.

أثر نمطيّ عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعليم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

- درباله، محمد؛ شوت، محمد؛ غنايم، أمل. (٢٠٢٣). فعالية الواقع المعزز في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة قناة السويس بالإسماعيلية.
- الرشيدى، ثامر نواف؛ وجادو، إيهاب مصطفى. (٢٠٢٢). أثر الأنشطة الإلكترونية عبر برنامج كاهوت على تنمية التحصيل والرضا التعليمي في مُقرر الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. المجلة العلمية المُحكّمة للجمعية المصرية الكومبيوتر التعليمي، ٢(١٠)، ٢٨١-٣١٨.
- سالم، عصام؛ القصيرين، إلهام؛ عبد الله، ريم. (٢٠٢٤). فعالية توظيف تقنية الواقع المعزز في تحسين الانتباه لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، ٢١(١٢٠)، ٣١٩-٢٨٨.
- السبيعي، سعد؛ عيسى، جلال. (٢٠٢٠). واقعيّة استخدام تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدارسهم. المجلة العربية للنشر العلمي، (٢٦).
- سراج الدين، مصطفى. (٢٠٢١). تصميم بيئة تعلم إلكتروني قائمة على نمط عرض المحتوى كلي جزئي لتنمية مهارات إنتاج الكتب المعززة والذكاء الاجتماعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، ١(٣).
- سليم، رانية. (٢٠٢٣). فاعلية اختلاف نمط تنظيم عرض محتوى الفيديو الرقمي في تقنية الواقع المعزز على التحصيل والانخراط في التعليم لدى طالبات كلية التربية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١٦(١)، ١٠١-١١٦.
- السيابي، سحر. (٢٠٢٤). فاعلية دمج الواقع المعزز في العملية التعليمية: مراجعة الأدبيات بين سنتي ٢٠٢١ و ٢٠٢٣. مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة، ١١(٢٩)، ١٣٩٩٥-١٤٠١٧.
- الشهري، باسم. (٢٠٢٣). فاعلية تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الفنون وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (٩٧)، ٢٠٥-٢٢٤.

- عبد الرحمن، مروة؛ سراج، أمل؛ كامل، جورج. (٢٠٢٣). توظيف تطبيقات تقنية الواقع المعزز في تصميم المقررات الدراسية. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية (مجلد خاص)، ٣٩٤-٤١٢.
- عبد المقصود، أمين. (٢٠٢١). أثر اختلاف أسلوب عرض المحتوى ونمط ممارسة الأنشطة ببيئة تعلم إلكترونية على التحصيل والأداء لبعض مهارات الثقافة المعلوماتية لدى طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر. تكنولوجيا التعليم، ٣١(١٠)، ١٢١-٢٠٤.
- عبد الوهاب، محمد. (٢٠٢١). تفاعل أنماط الدعم الإلكتروني "الحي، المرئي" وأساليب تنظيم المحتوى "كلي، جزئي" في بيئات التعلم الافتراضية على التحصيل وتنمية مهارات إبداع عناصر التعلم الرقمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. المجلة التربوية، ٨٩(٨)، ٦٣٥، ٦٩٤.
- عثمان، أمامة؛ الموسى، نسبية. (٢٠٢٣). أثر تدريس اللغة العربية باستخدام برنامج (نيربود) التفاعلي في التحصيل والدافعية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة جامعة عمان العربية المتحدة [سلسلة البحوث التربوية والنفسية]، ٨(٣)، ١١٩-١٤٠.
- العجمي، هيفاء؛ المطيري، سلطان. (٢٠٢٣). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز على تنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٦(١)، ٣٧١-٤٢١.
- العنزى. (٢٠٢١). العلاقة بين تكنولوجيا الواقع المعزز وأسلوب التعلم في البيئات الافتراضية وأثرهما في تنمية مهارات استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التعليم الثانوي. مجلة بحوث التربية النوعية، (٦١).
- عويد، علي. (٢٠٢٣). أثر اختلاف نمط عرض المحتوى بمنصة الحائط الرقمي (Padlet) في تنمية المهارات الرقمية لدى معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت. المؤتمر العلمي الدولي الثامن (تطوير التعليم اتجاهات معاصرة ورؤى مستقبلية)، ٣٩(١٠).
- القحطاني، حمد؛ كليبي، رشا؛ الداوود، منال. (٢٠٢١). الكتابة الأكاديمية والنشر العلمي. جدة: شركة تكوين العالمية.

أثر نمطي عرض المحتوى (كلى - تحليلي) في بيئة الواقع المعزز على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول المتوسط

- الليمون، نوال؛ بني دومي، حسن. (٢٠٢٤). أثر التدريس باستخدام الواقع المعزز في تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم في لواء القصر [رسالة ماجستير]. جامعة مؤتة.
- محمد، إيمان. (٢٠٢٢). أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى (الكلي / التسلسلي) والسعة العقلية (مرتفع / منخفض) داخل بيئة تعلم إلكترونية في تنمية المهارات الرقمية والقابلية للاستخدام لدى طلاب كلية التربية. المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، ٢(٦)، ٣١٣-٤٢٩.
- محمد، رودينا؛ يوسف، عيطة؛ شحاته، حسن؛ مرسي، راضي. (٢٠٢٣). أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية. دراسات تربوية ونفسية، (١٢٨)، ٢٥١-٣٠٣.
- المحمد، صهيب. (٢٠٢٢). دور المعلم والمتعلم في عمل تقنية الواقع المعزز التعليمية وكيفية إعدادهم للوصول بهم للكفاية المطلوبة. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٣(٦)، ٣٣٢-٣٤٦.
- محمد، وليد؛ عبد الحميد، محمد؛ أبو النصر، عفاف. (٢٠٢٣). تنظيم المحتوى الإلكتروني (الجزئي - الكلي) في بيئة الواقع المعزز وأثره على تنمية مهارات إنتاج الفيديو الرقمي والسعة العقلية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، ٣٣(١)، ٢٤٧-٢٩٢.
- مصطفى، نور. (٢٠٢٣). أثر استخدام نمطي الواقع المعزز (الثابت، المتحرك) على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة التربية الإسلامية. جامعة الشرق الأوسط. عمان. الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(١٣)، ٥٦-٧٢.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

— Abd, El-Rahman, Adnan Nour El-Deen Mohammad, Zayan, Hamdy Ahmad Taha. Rashed, Mohammed Khairat, M. (Co-Author). (2024). *The Effect of Computer-Mediated Corrective*

Feedback on Developing Intermediate EFL Students' Grammatical Competence and Motivation.

- Cao, W., & Yu, Z. (2023). The impact of augmented reality on student attitudes, motivation, and learning achievements—a meta-analysis (2016–2023). *Humanit Soc Sci Commun*, 10, (352). <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01852-2>.
- Cho, M. H., & Castañeda, D. A. (2019). Motivational and affective engagement in learning Spanish with a mobile application. *System*, 81, 90-99.
- Chylinski, M, Heller, J, Hilkenc, T, Keeling, D.I, Mahr, D, Ruyter, K.D. (2020). Augmented reality marketing: A technology-enabled approach to situated customer experience. *Australasian Marketing Journal*.
- Erarslan, A., & Seker, M. (2021). Investigating E-Learning Motivational Strategies of Higher Education Learners against Online Distractors. *Online Learning*, 25(2), 262-279.
- Erbas, C. & Demirer, V. (2019). The effects of augmented reality on students' academic achievement and motivation in a biology course. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 450-458.
- Feldon, D. F., Callan, G., Juth, S., & Jeong, S. (2019). Cognitive load as motivational cost. *Educational Psychology Review*, 31(2), 319-337.
- González-González, C. S., Infante-Moro, A., & Infante-Moro, J. C. (2020). Implementation of e-proctoring in online teaching: A study about motivational factors. *Sustainability*, 12(8), 34-88.
- Mohammadhossein, N., & Richter, A., & Lukosch, S. (2024). Augmented Reality in Learning Settings: A Systematic Analysis of its Benefits and Avenues for Future Studies. *Communications of the Association, for Information Systems*, (54), 29-49.
- Raufelder, D., & Kulakow, S. (2021). The role of the learning environment in adolescents' motivational development. *Motivation and Emotion*, 45(3), 299-311