Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 7, Issue 14 (2023) • P: 121 - 96
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

The Motivational Design of Digital learning Platforms using the (ARCS) Model and its Effectiveness in developing the Reading Comprehension among Middle School Students

Mr. Adnan Hassen Alobaidi*[1], Prof. Ashraf Ahmed Zeidan[1]

[1] Faculty of Educational Graduate Studies | King Abdulaziz University | KSA

Received: 11/12/2022

Revised: 22/12/2022

Accepted: 05/01/2023

Published: 30/04/2023

* Corresponding author: adnaaan2013@gmail.com

Citation: Alobaidi, A. H., & Zeidan, A. A. (2023). The Motivational Design of Digital learning Platforms using the (ARCS) Model and its Effectiveness in developing the Reading Comprehension among Middle School Students. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(14),*96 – 121. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B111222

2023 © AJSRP • National Research Center, Palestine, all rights reserved.

• Open Access

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: This Study aimed to Investigate the effect of the motivational design in digital learning Platforms on developing reading comprehension skills among middle school students. A quasi-experimental design was used, the research sample consisted of (50) students from the second intermediate grade students in Taif Governorate. They were divided into two equal experimental groups, with (25) students in each group. The first studied reading comprehension texts through digital learning environments based on motivational design (ARCS), and the second studied reading texts through a digital learning environment without using motivational design elements. The results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) between the mean scores of the two experimental groups in the post-measurement achievement test of reading comprehension, in favor of the first experimental group. the research recommended was using the motivational design in digital learning environments in teaching reading comprehension texts, teaching Arabic in general, and training teachers to design reading comprehension lessons after employing the elements of the ARCS motivational design model.

Keywords: Motivational Design, Digital Learning Platforms, (ARCS) Motivational Model, Reading Comprehension, Arabic language Curriculum, Middle School Students.

التصميم التحفيزي لمنصات التعلم الرقمية باستخدام نموذج (ARCS) وفاعليته في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة

أ. عدنان حاسن العبيدي*[1]، أ.د/ أشرف أحمد زيدان[1]

[1] كلية الدراسات العليا التربوية | جامعة الملك عبد العزيز | المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدف البحث للكشف عن فاعلية تصميم منصات التعلم الرقمية وفق محددات التصميم التحفيزي باستخدام نموذج (ARCS) في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (50) طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة الطائف تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين بواقع (25) طالبًا بكل مجموعة؛ الأولى درست نصوص الفهم القرائي اللغوي عبر بيئات التعلم الرقمية القائمة على التصميم التحفيزي (ARCS)، والثانية درست النصوص القرائية عبر بيئة التعلم الرقمية بدون استخدام عناصر التصميم التحفيزي، وتم تطبيق التجربة عبر منصة مدرستي التعليمية، وتمثلت أداة البحث في اختبار تحصيلي لمهارات الفهم القرائي، وبينت نتائج البحث وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات افراد المجموعتين التجريبيتين في الاختبار التحصيلي بالقياس البعدي للفهم القرائي اللغوي، لصالح المجموعة التجريبية الأولى. وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث باستخدام التصميم التحفيزي في بيئات التعلم الرقمية في تدريس نصوص الفهم القرائي اللغوي، وتدريس اللغة العربية بشكل عام، وتدريب المعلمين على تصميم دروس الفهم القرائي اللغوي بعد توظيف عناصر نموذج التصميم التحفيزي ARCS فيها.

الكلمات المفتاحية: التصميم التحفيزي، منصات التعلم الرقمية، الفهم القرائي، منهج اللغة العربية، طلاب المرحلة المتوسطة.

المقدمة.

في ظل التطور والنمو المعرفي المطرد تبرز الحاجة إلى توفير قنوات تعلم متنوعة تتسم بتعدد الوسائط والسعة التفاعلية والمرونة في وقت التعلم والخطو الذاتي، اضحى التعليم الالكتروني أحد أهم الخيارات لدى الكثير من المتعلمين، وذلك لما يتميز به من سعة هائلة في ادوات التفاعل وتنظيم التعلم وتوثيق المعرفة والفضاء المعلوماتي الرحب وأساليب البحث والاستقصاء عبر الويب. وابراز التعلم المتمركز حول المتعلم حيث يُمَكِّن الطلاب من اختيار مصادر التعلم التي يبدؤون بها تعلمهم وينظمون بيئتهم التعليمية وفقًا لقدراتهم واستعداداتهم.

وتعد منصات التعلم الرقمية Digital learning platforms (DLP) أحدى أهم تطبيقات إدارة ممارسات التعلم الإلكتروني عبر الويب، بما توفره من بيئة تعليمية تفاعلية تجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وأدوات التواصل الاجتماعي، حيث يمكن من خلالها نشر الدروس التعليمية، وتطوير ونشر الواجبات، وتطبيق الأنشطة التعليمية، وأدوات التفاعل والاتصال بين أطراف العملية التعليمية من خلال تقنيات متعددة، كما تطورت أبنية المنصات التعليمية لتقدم خدمات تعليمية تمتد إلى داخل الوحدات البرمجية، وترتبط بمستودعات التعلم، ومحركات البحث لتعين المستخدم في عمليات الاستقصاء، وتوليد المعرفة. (مهوس،2015).

وقد اتجهت المملكة العربية السعودية إلى الاستفادة من تطبيقات التعليم الإلكتروني عبر المنصات الرقمية في مدارس التعليم العام لتحسين نواتج التعلم ورفع كفاءتها وتوفير مصادر التعلم الإلكترونية التي تدعم هذا التوجه. فطورت منصة "مدرستي" التعليمية وتم ربطها بمنظومة من التطبيقات الإلكترونية الداعمة كالفصول الافتراضية والكائنات التعليمية الرقمية وتضمينها بالعديد من أنشطة التعلم الإلكترونية المختلفة. وزارة التعليم (2021)

وقد اشارت نتائج دراسات متعددة تناولت فاعلية منصات التعلم الرقمية كدراسة (Rakic et al, 2020، Zabolotniaia et al, 2020؛ محمد، عبد الرحمن وعبد العزيز، 2019، عطية، 2019؛ فارس، حسين وعبادي، 2019؛ الزهراني، 2018؛ Balzotti & McCool, 2016) إلى فاعليتها في رفع كفاءة العديد من نواتج التعليم وتحسين المردود التعليمي باستخدامها، وتوليد عدة استراتيجيات تعليمية تتبنى المستحدثات الرقمية وتعمل على تعزيز التعلم من خلالها.

وأشارت فلاك (2019، ص111) إلى دور هذه المنصات التعليمية الإلكترونية في إيجاد حلول بديلة تتمثل في بيئة تعليمية تناسب اغلب المواقف التعليمية، وذلك لأن المنصات التعليمية الإلكترونية تعد احدى التطبيقات الحديثة التي ساعدت على انجاز عملية التعليم والتعلم وتطوير الأساليب التعليمية الخاصة بها، مما جعل الحصول على بيئة تعليمية تعلمية تستجيب لمتطلبات العصر امر ممكن.

في مجال تعليم اللغة العربية تبذل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جهودًا كبيرة لخدمة اللغة العربية وإبراز مكانتها، حيث تواصل العمل على تطوير مناهج اللغة العربية، وزيادة الإثراءات والتطبيقات اللغوية في المناهج الدراسية وتعزيز مهارات الفهم القرائي للطلبة من خلال تخصيص خمس إلى عشر دقائق للقراءة والكتابة مع بداية الحصة الدراسية. وزارة التعليم (2021)

ويُعد الفهم القرائي Reading Comprehension (RC) أحد أهم مجالات التعلم اللغوية التي تبني الفرد معرفيًا، وتجعله قادرا على وصف، وتفسير، وتحليل، ونقد ما يقرأه، وهو عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي للمتعلم، وما يمتلكه من قدرات ومهارات ضرورية لعملية القراءة، وتفاعل بين المتعلم والنص، وتنوع استنتاجات النص المختلفة لكل متعلم، وذلك طبقاً لخلفيته السابقة بالموضوع المقروء، ودلالاته اللغوية، والقدرة على التحليل والاستنتاج، والتفكير المنطقي، وكذلك دافعية المتعلم نحو القراءة. كما أنها ترتبط بتصميم بيئة التعلم، والأنشطة، والممارسات التي يتم استخدامها لتنمية مهارات الفهم القرائي. (Can, 2020,P. 232)

وتتجلى أهمية الفهم القرائي في أنه يربط بين خبرة القارئ بالرمز المكتوب والعمليات العقلية المصاحبة لها، وهذا أول أشكال الفهم، والقارئ الجيد هو من يستطيع تفسير الكلمات من تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل أجزاء للفقرات، والفقرات أجزاء للموضوع (فتحي يونس، 2007). كما أن الفهم القرائي يقلل من أخطاء التلاميذ في القراءة، ويسهل عليهم تصحيح ما يقعون فيه من أخطاء، حيث أثبتت الدراسات وجود علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم القرائي تظهر في أن الطلاب ضعيفي القراءة يخطئون بمقدار 5.8 أخطاء شفهية في كل (100) كلمة. كما أثبتت الدراسات أن 51 % من أخطاء ضعيفي القراءة ترجع إلى عدم تمكنهم من فهم النصوص فهمًا لغويًا صحيحًا (حافظ، 2008).

كما أن الفهم القرائي يساعد الطلاب على أداء الاختبارات التي تقيس مدى الفهم والحصول على درجات أعلى من غيرهم، على سبيل المثال اختبارات Program for International Student Assessment (PISA) للفهم القرائي والتي تعد من أهم الاختبارات التي ركزت علي اهمية تطبيقها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في مدراس التعليم العام، وهي في اطار تعاون علمي بين منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية Organization for Economic Cooperation and Development(OECD)، وهيئة تقويم التعليم والتدريب - المركز الوطني للقياس، بهدف التعرف على قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على توظيف معلوماتهم التي اكتسبوها في القراءة والعلوم والرياضيات واكتساب المهارات لحل المشكلات الحياتية والمهنية التي يواجهونها. وزارة التعليم (2021).

وتتعدد مستويات الفهم القرائي Reading Comprehension Levels (RCLs) حيث تتدرج وفقًا لما اشار اليه (Spencer, & Cutting, 2021؛ زاير. 2017) من مستوى الفهم الحرفي الذي يُعنى بتذكر الحقائق الواردة بموضوع القراءة، وتحديد التفاصيل الواردة به، ورصد التسلسل والتتابع السياقي له، وتحديد معاني الكلمات، إلى مستوى الفهم التفسيري الذي يُعنى بتحديد التناقضات و التضاد الوارد في الموضوع، ثم مستوى الفهم التقويمي الذي يُعنى بالحكم على المقروء، والحكم على كفاية البدائل المطروحة بالسياق،، فمستوى الفهم الناقد والذي يُعنى بمنطقية النص، وتمييز الصيغ والعبارات، وتحديد وجهات النظر الواردة فيه.

وتقوم عملية الفهم القرائي - كعملية معرفية - على تحفيز المهارات القرائية لدى الطالب من خلال تصميم البيئة القرائية، وتوظيف خبراته وقدراته المعرفية في فهم وبناء المعنى، أو توليد معان، وأفكار، ومواقف، وأحكام حيال الموضوعات التي تتم قراءتها. كما أن هناك علاقة وثيقة بين الفهم القرائي والتفكير على اعتبار أن القراءة تستخدم مقومات التفكير للوصول إلى المعنى الذي يتضمنه النص. كما يتطلب الفهم القرائي التفاعل مع النص عبر توظيف القارئ لخبراته المعرفية وعلاقتها بالمضامين الموجودة بالنص، ونوع من الطلاقة الذهنية التي تساعده في الربط بين الأفكار الموجودة بالنص بسلاسة، واستخلاص المعاني المتضمنة فيه. ويشير (Can, 2020, P. 232) إلى مجموعة العوامل المؤثرة في الفهم القرائي والتي تتضمن خصائص القارئ، ونوع القراءة (جهرية/ صامتة/ قراءة واستماع)، خصائص المادة المقروءة، والعوامل التصميمية الفنية والتربوية لها.

وقد أشارت دراسات متعددة إلى فاعلية بيئات التعلم الالكترونية في تنمية المهارات اللغوية (Sai Dalvi & Samad, 2019؛ الجهني، 2021؛ العتيبي، 2020؛ العديل، 2022؛ ناجي، 2022؛ العمري، 2020؛ الجريوي، 2020) كما أشارت توصياتها إلى أهمية تصميم بيئات التعلم الإلكتروني بحيث تحقق التفاعل والتعلم النشط وأن تكون معززة بالعديد من محفزات التعلم التي تعمل على زيادة رغبة المتعلم في التعلم من خلالها.

ويتجه البحث الحالي نحو استخدام التصميم التحفيزي Motivational Design (MD) في تعزيز كفاءة المنصة الرقمية، وتعزيز مخرجاتها التعليمية المرتبطة بتنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية، ويُعد نموذج التصميم التحفيزي (ARSC) لمصممه John Killer أحد نماذج التصميم التعليمي التي تُعنى بتعزيز دافعية المتعلمين في بيئات التعلم المتمركزة حول المتعلم عبر مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات التحفيزية المتوافقة مع خصائص المتعلمين

واحتياجاتهم، ويتضمن أربعة أبعاد هي: الانتباه Attention، والصلة Relevance، والثقة Confidence، والرضا Satisfaction. يتضمن بُعد الانتباه عوامل التحفيز المرتبطة بالإدراك، والدافعية، ومتغيرات تعزيز الاستحواذ على الانتباه، أما بُعد الصلة فيتضمن الأهداف الموجهة، ملائمة الحافز، وعوامل الاعتياد والألفة، ويتضمن بُعد الثقة إبراز المسئولية الشخصية، فرص النجاح، متطلبات التعلم، المكافأة، والمنافسة، ويتضمن بُعد الرضا عوامل التعزيز الذاتي، التعزيزات الخارجية، الإنجازات، والإنصاف (حميض، 2018، ص 18).

وحول فاعلية التصميم التحفيزي في بيئات التعلم الإلكتروني أشارت نتائج دراسات متعددة (ابراهيم، 2016؛ جرمن، عبد الله والعجب، 2016؛ حميض، 2018) إلى فاعلية البيئات الإلكترونية التحفيزية في تنمية الجوانب المعرفية كالتحصيل ومهارات التفكير وتعزيز الرضا عن التعلم والثقة بالنفس وتنمية الدافعية. ويرى كيلر (Keller, 2008, P.23) إلى أن بيئات التعلم الإلكترونية توظف التكنولوجيا وأدواتها لمعاونة المتعلم، وأن بعضها يتسم بالتوجيه الذاتي من قبل المتعلم، وبعضها الآخر يكون موجهًا من المعلم والمسئولين عن إدارة النظام ومطوريه.

ويُعد النموذج التحفيزي لكيلر من التصميمات التي تستثمر مبادئ نطاق واسع من نظريات التعلم السلوكية والمعرفية والبنائية الاجتماعية (Pange, & Pange, 2011)، كما أنها تحقق أبعاد علم النفس الإيجابي الخاص ببهجة التعلم (Shoshani & Steinmetz, 2014)، والمؤشرات السلوكية التي تقود إلى تحسين نواتج التعلم على اعتبار أن امتلاك أفكار وانفعالات إيجابية يؤثر في سلوك الفرد وتعامله مع الأحداث والمواقف الضاغطة في بيئة التعلم الإلكتروني مما يساعد الفرد على الإنجاز وتجاوز المشكلات وتحسن الأداء المعرفي.

وتأسيسًا على ما تقدم يسعى البحث الحالي نحو تصميم بيئة التعلم عبر منصات التعلم الرقمية وفق نموذج كيلر للتصميم التحفيزي (ARCS) في محاولة لتصميم بيئة تعليمية تحفيزية عبر منصة مدرستي، والتعرف على فاعليتها في تعزيز الفهم القرائي.

مشكلة البحث:

يتحدد المنظور العام لمشكلة البحث الحالي من الصعوبات التي تواجه عمليات تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وما أشارت إليه نتائج الدراسات (لامية، 2020؛ انس، 2022؛ رياض، 2017؛ عبد الوهاب، 2016) من وجود بعض المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية ترتبط بالعديد من المتغيرات والتي تتنوع أسبابها وأشكالها من منظور التربويين واللغويين، حيث يتم تناول أساليب تعلم اللغة العربية كأحد الأسباب الرئيسة في إشكاليات إكسابها، إلى جانب الممارسات الاتصالية الخاطئة المنتشرة بين الأفراد.

كما تنطلق مشكلة البحث الحالي من توصيات العديد من الدراسات (ميلود، 2018؛ النشوان، 2008؛ خليفة، 2016) والتي أشارت إلى ضرورة الاهتمام بالتعليم اللغوي وإدارة استخدامه في تحسين قدرات الأفراد في عمليات الفهم والتفكير.

وتتبلور مشكلة البحث الحالي في تناول الإشكاليات التي تواجه استخدام بيئات التعلم الإلكترونية ممثلة في المنصات الرقمية في تعليم اللغة العربية، وكيفية التغلب على مشكلات التعلم من خلال هذه المنصات وذلك بدعمها بالتصميمات التحفيزية المناسبة للخصائص العمرية لتلاميذ المرحلة المتوسطة. حيث أوصت العديد من الدراسات (أسكسوى وأوزدملى (2016) Asiksoy & Ozdamli، ودراسة بليسيتش، ونيديليكوفيتش (2017) Blesic & Nedeljkovic، ودراسة تشانج واخرين (2018) Chang et al، ودراسة مكيفيجان (2019) Mckivigan، ودراسة أوكار وكومتيبى (2020) Ucar & Kumtepe بأهمية استخدام أساليب وتصميمات التحفيز عبر بيئات التعلم الرقمية ودورها في تعزيز التعلم.

ومن خلال عمل الباحث كمعلم للغة العربية بالمرحلة المتوسطة استشعر وجود مشكلة حقيقية تواجه الطلاب في التعامل مع أنشطة التعلم في مادة اللغة العربية عبر منصة مدرستي الرقمية تنعكس على مستوى تحصيلهم وخاصة فيما يتعلق بالفهم القرائي لذا فقد شرع الباحث في إجراء دراسة استكشافية للتعرف على رأي عينة من زملاءه معلمي اللغة العربية والمشرفين بلغ قوامها (15) معلمًا و(5) مشرفين للغة العربية حول جدوى استخدام التصميم التحفيزي في تحسين مستوى الطلاب في مهارات الفهم القرائي وقد أشارت نتائج الدراسة الاستكشافية إلى اتفاق عينة الدراسة على وجود مشكلات حقيقية في الفهم القرائي لدى الطلاب يمكن أن تعزى إلي اسباب متعددة ترتبط بأساليب التعلم وخصائص الطلاب وبيئة التعلم بصفة عامة كما اتفقت عينة الدراسة الاستكشافية من معلمي ومشرفي اللغة العربية على أهمية استخدام التصميمات التحفيزية في رفع كفاء المحتوى وعمليات التعلم عبر منصة مدرستي الرقمية كأحد الحلول لمشكلات تنمية مهارات الفهم القرائي.

ومن هذا المنطلق فإن البحث الحالي يسعى إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر التصميم التحفيزي لمنصات التعلم الرقمية باستخدام نموذج (ARCS) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في منهج اللغة العربية؟

أسئلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

1- ما معايير تصميم منصات التعلم الرقمية وفق نموذج التصميم التحفيزي (ARCS) لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
2- ما التصميم التعليمي لمنصات التعلم الرقمية وفق أبعاد نموذج التصميم التحفيزي (ARCS)؟
3- ما أثر التصميم التحفيزي لمنصات التعلم الرقمية باستخدام نموذج (ARCS) في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في منهج اللغة العربية؟

فروض البحث:

يسعى البحث إلى التحقق من صحة الفرض الآتي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مستويات الفهم القرائي اللغوي تعزى لاستخدام التصميم التحفيزي باستخدام نموذج التصميم التحفيزي (ARCS) لمنصات التعلم الرقمية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. تحديد معايير تصميم منصات التعلم الرقمية وفق نموذج التصميم التحفيزي (ARCS) لتنمية مستويات لفهم القرائي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
2. تحديد التصميم التعليمي لمنصات التعلم الرقمية وفق محددات نموذج التصميم التحفيزي (ARCS).
3. الكشف عن أثر التصميم التحفيزي لمنصات التعلم الرقمية باستخدام نموذج (ARCS) في تنمية مستويات لفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في منهج اللغة العربية.

أهمية البحث:

قد تسهم نتائج البحث الحالي فيما يلي:

- تحقيق اهداف وزارة التعليم في رفع جودة الاداء للاختبار الدولي PISA للفهم القرائي والمشاركة في المسابقات الدولية.
- وضع معايير إرشادية لمصممي ومطوري ومستخدمي منصات التعلم الرقمية حول تصميم بيئات التعلم الرقمية التحفيزية.
- لفت أنظار معلمي اللغة العربية إلى أهمية استخدام التصميمات التحفيزية في تعزيز الفهم القرائي والمهارات اللغوية الأخرى.
- تطوير اساليب وطرق التدريس الرقمية الخاصة بتدريس اللغة العربية عبر المنصات الإلكترونية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- الحدود الموضوعية: مقرر لغتي الخالدة لطلاب الصف الثاني المتوسط.
- الحدود البشرية: طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس تعليم الطائف بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود المكانية: إدارة تعليم الطائف - المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول 1442-1443هـ.

مصطلحات البحث:

- **منصات التعلم الرقمية (Digital Learning Platform (DLP:**

○ بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي، ويمكن من خلالها نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية، والاتصال والتفاعل بين المعلمين وطلابهم من خلال تقنيات متعددة. (Balzotti & McCool, 2016, p. 173)

- **نموذج التصميم التحفيزي (ARSC):**

○ هو أحد نماذج التصميم التعليمي المُعد لاستخدامه في بيئات التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، يعنى بتعزيز دافعية المتعلمين من خلال تقديم مجموعة من الأساليب التحفيزية التي تتوافق مع خصائص واحتياجات المتعلمين، ويعود النموذج للعملية التي يتم بها إعادة ترتيب المصادر والإجراءات في بيئة التعلم، كما يعنى بالربط بين التدريس وغايات المتعلمين من خلال جذب انتباههم، والتأثير على مشاعرهم المتعلقة بالنجاح عند تحقيق انجازاتهم أو حتى عند الفشل، ويشتمل على اربعة أبعاد: الانتباه، الصلة، الثقة، الرضا. (Keller, 2014 ; Keller, 2010).

- **مستويات الفهم القرائي ومهاراته Reading Comprehension Skills:**

○ عرفها الغامدي (2009، ص15) بأنها: "الأداءات الذهنية التي يقوم بها الطلبة مستخدمين خبراتهم القرائية السابقة وملامح المقروء للوصول إلى المعاني المتضمنة في النص المقروء والمتمثلة في مستويات مهارات الفهم (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الابداعي)".

○ ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها قدرة القارئ على فهم الكلمات، والجمل، والأفكار فهماً يمكنه من تحديد المعاني الضمنية التي ارادها الكاتب، وإصدار الحكم على النص المقروء لغوياً، ودلالياً، ووظيفياً، ويكون ذلك وفق قواعد وأسس ومعايير وأطر مرجعية مناسبة، تمكن القارئ من الفهم العميق للنص، وابتكار أفكار جديدة غير مألوفة، وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الفهم القرائي المستخدم في هذا البحث.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

التصميم التحفيزي لمنصات التعلم الرقمية:

أضحت منصات التعلم الإلكتروني E-Learning Platform (ELP) رافدًا مهمًا من روافد تقديم التعليم جنبًا إلى جنب مع التعليم الصفي، وعززت سعتها توليد استراتيجيات تعلم وأساليب تدريس متطورة، علاوة على أساليب الإتاحة والتغلب على مشكلات عدة تواجه التواصل والوسائط والمواد التعليمية. وتوفير العديد من أدوات التفاعل التي أثبتت فعاليتها. وقد أشار بدوي(2010) إلى أن أنظمة إدارة التعلم ساهمت في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلاب وغيرت من مواقفهم واتجاهاتهم بشكل إيجابي، وأشارت فلاك (2019، ص111) إلى دور المنصات التعليمية الإلكترونية في إيجاد حلول بديلة تتمثل في بيئة تعليمية تناسب اغلب المواقف التعليمية، وذلك لأن المنصات التعليمية الإلكترونية تعد احدى التطبيقات الحديثة التي ساعدت على انجاز عملية التعليم والتعلم وتطوير الأساليب التعليمية الخاصة بها، مما جعل الحصول على بيئة تعليمية تعلمية تستجيب لمتطلبات العصر امر ممكن، وأشار كوندراز (Condruz,2013) أن هناك فوائد رئيسة لمنصات التعلم الإلكتروني تتمثل في تنمية مهارات الطالب الفردية والجماعية، والرفع من مستوى مهارة التحليل وتجميع المعلومات والقدرة على وضعها موضع التنفيذ والمعرفة النظرية المكتسبة في المدرسة، وأشار كلاً من لوى وآخرون (Lui et al ,2013) أن هذه المنصات التعليمية تقوم بدعم التبادل المعلوماتي والتواصل بين المعلم والمتعلم سواء كان بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، وتسمح بالتعليم التعاوني بين الطلاب، وأداء أنشطة التعلم المتكاملة لغرض تحقيق هدف محدد، كما انها تقوم بمساعدة المعلمين على التخطيط وتنظيم أنشطة التعلم وإدارة الملفات، وتقييم وفهم مدى وكيفية تقدم طلابهم، وكذلك تسمح للمعلمين بتصميم الأنشطة التعليمية وذلك من خلال تحديد أهداف التعلم، وخطط الدروس، واختيار عناصر التعليم المناسبة لدعم الأنشطة التعليمية.

وذكر مورشيك (Morscheck,2010) أن منصات التعلم الإلكتروني وضعت لعمل فضاء متكامل على الانترنت للقيام بعملية التعليم والتعلم وتبادل المعلومات والخبرات بين الطلاب والمعلمين والآباء، وتوفر مساحة التخطيط التعاوني للتعليم والتعلم وموارد للطلاب، وأنه يمكن لمنصات التعلم الإلكتروني توفير الكثير من المال والجهد وكذلك الوقت مما يمكنها من التغلب على الحواجز التقليدية في التنمية المهنية.

كما ذكر كلٌ من (الموسى ومبارك، 2005؛ El Mabrouk, et al, 2017; Elsayed & Hasegawa, 2015; Rueda, et al, 2018) أن من أهم مزايا المنصات الرقمية في التعليم، انها تساعد على تطوير المناهج وأساليب التقويم، كما تقدم محتوى رقمي حديث وفعال من خلال التعليم عن بعد، وتمنح خدماتها التعليمة لكافة شرائح المجتمع، وتتيح لهم التعليم عن بعد في أي وقت وفي أي مكان، كما تمكن المنصات الرقمية من خلال الأدوات المتاحة داخلها من إنشاء الفصول الرقمية عبر شبكات الإنترنت مما يقلل من التكاليف الباهظة على الطلبة، وكذلك تعمل على توفير المرونة في بيئة التعلم الإلكترونية مع تبادل الخبرات في المناهج المطورة بين الجامعات الأخرى المحفزة للابتكار، وتقوم بتحسين البيئة التعليمية وذلك بإعطاء مساحة كافية لتخزين المحتوى الرقمي واسترجاع الوثائق وإدارتها إلكترونيا من خلال شبكة الإنترنت، كما انها تسهل عملية التفاعل بين الطلبة وإتاحة الفرصة لهم لتوظيف العديد من المصادر الرقمية في أنشطة التعليم والتعلم.

وكما أن كل هذه الميزات لمنصات التعلم الرقمية تحفز الطلاب على التعلم، فإنها بنفس المستوى تولد الدافعية لدى المتعلم على الاستمرار في التعلم للوصول إلى مرحلة التعلم الذاتي، وتنشأ هذه الدافعية نتيجة لوجود رغبة داخلية لديه تدفعه إلى أداء مهمة معينة، لكي يحقق الرضا الذاتي، والتي تتمثل في المتعة التي يشعر بها نتيجة لاكتسابه المعارف والمهارات وبلوغ الهدف، ويعرف هذا النوع من الدافعية بالدافعية الداخلية، كما يمكن أن تنشأ

الدافعية لدى المتعلم نتيجة لعوامل خارجية تتمثل في الحصول على مردود ملموس نتيجة لقيام المتعلم بنشاط معين؛ كالحصول على الدرجات والمكافآت وعبارات التقدير، ويعرف هذا النوع من الدافعية بالدافعية الخارجية، وفي بيئة التعلم عن بعد فإن إعداد المتعلم الذي لديه الدافعية، والفضول المعرفي، والمتعة في التعلم، وشغف البحث عن المعرفة بعد تعليمه هو أحد أهم الأهداف للتربية (Hodges, 2004)

ومن هذا المنطلق تبرز أهمية نماذج التصميم التعليمي المرتبطة بدعم وتحفيز التعلم وتعزيز الدافعية لدى المتعلمين، ويعد نموذج التصميم التعليمي التحفيزي ARCS لجون كيلر (Keller,2010) من النماذج الهامة التي تركز على آليات وركائز التحفيز لدى المتعلمين. ولا يقتصر استخدامه في مجال محدود او داخل حجرة الصف فقط، بل إنه يستخدم في العديد من المجالات مثل تصميم البرامج التعليمية وتدريب المعلمين وإنتاج الوسائط المتعددة وتعليم العلوم وتصميم الرسائل التعليمية (Suzuki et al., 2004).

وقد أشار العديد من الباحثين أن النموذج التحفيزي ARCS له صلة بدعم عملية التعلم بشكل إيجابي من خلال استثارة الدافعية وخلق الحافز في الموقف التعليمي لدى المتعلم نحو اداء مهمة او مهام مناطه به خلال عملية التعلم (Keller & Suzuki, 1988 ; Keller, 2000 ; Suzuki & Keller , 2004)

كما وجهت دراسات عدة (الشيتي، 2017؛ صافي وغربي، 2020؛ Majanja, 2020; Mirzakhani et al., 2010) إلى أنه إلى جانب ما توفره منصات التعلم الرقمية من مميزات إلا أن هناك العديد من العقبات المرتبطة باستخدامها مثل: قدرة القائمين على العملية التعليمية على استخدام الأدوات التكنولوجية المتاحة لهم بفعالية وكفاءة لتحقيق أكبر قدر من الإفادة منها، قدرة المؤسسات التعليمية على الاستحواذ أو اقتناء البرمجيات والمعدات اللازمة لتوفير التعليم الإلكتروني، وامتلاك الطلبة للمهارات المختلفة التي تسمح لهم باستخدام أدوات التعليم الإلكتروني بالإضافة إلى مشكلات إتاحة المواد التعليمية الإلكترونية، إلى جانب معوقات تأهيل المعلمين على استخدام تطبيقات التعلم الالكتروني والتحول الرقمي، كما أن غياب الإدارة الفاعلة لتوفير مستلزمات التعليم عبر المنصات الرقمية ومتابعة وتقييم العملية التعليمية من خلالها قد أدى الى ضعف استخدام هذه المنصات في عملية التعليم والتعلم.

مراحل تصميم نموذج كيلر للتصميم التحفيزي:

اعتمد كيلر في مراحل تصميم نموذج التحفيز ARCS، على مراحل التصميم الرئيسة في النموذج العام لتصميم التدريس (ADDIE)، (Ryder, 2006; Gustafson & Branch, 2002)، والتي تتكون من:

1. **التحليل (Analyze):** ويشتمل على تحليل كلًا من: الاحتياجات، والمهام، والمحتوى، والفئة المستهدفة، وتشمل مخرجاته: أهداف التدريس، وقائمة بالمهام أو المفاهيم التي سيتم تدريسها، وتعريفًا بالمشكلة والمصادر والمعوقات، وتحليلًا لخصائص المتعلمين، وتحديد ما يجب فعله، وتكون هذه المخرجات مدخلات لمرحلة التصميم.
2. **التصميم (Design):** عملية ترجمة التحليل إلى خطوات واضحة قابلة للتنفيذ، وتتضمن الأساليب والاجراءات التي تتعلق بكيفية تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، وتشمل مخرجاتها: صياغة الأهداف التعليمية وترتيبها، وتصميم الأنشطة، ووصف تسلسل عملية التعلّم، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لإيصال المحتوى، وتحقيق الأهداف، واختيار الوسائل المناسبة لكل هدف.
3. **التطوير (Development):** يتم ترجمة مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات إلى مواد تعليمية حقيقية، حيث يتم تأليف وإنتاج مكونات المنتج التعليمي، وتطوير التدريس وكل الوسائل التعليمية التي ستستخدم فيه، وأية مواد داعمة.

4. **التنفيذ (Implementation):** يتم تطبيق المادة المصممة في الواقع، سواء أكانت تستخدم في الغرفة الصفية، أم تستخدم من خلال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وفي نهاية هذه المرحلة يجب أن يتم التحقق من تعلم الطلبة وإتقانهم للأهداف المحددة مسبقًا.
5. **التقويم (Evaluation):** في هذه المرحلة وهي المرحلة الأخيرة من نموذج تصميم التدريس يتم قياس مدى كفاءة وفاعلية التدريس، وقد يكون التقويم تكوينيًا أو ختاميًا.

أبعاد النموذج التحفيزي ARCS:

قام كيلر بوضع أبعادًا فرعية لكل مرحلة من مراحل نموذجه الأربعة الرئيسية (الانتباه، الصلة، الثقة، والرضا) كالآتي (Malik, 2014; Keller, 2010; Keller 2000):

- **الانتباه (Attention):** يمكن الحصول على الانتباه من خلال إثارة إدراك الطلبة عن طرق عرق مقطع فيلم، أو موقف مفاجئ، كما يمكن الحصول عليه من خلال الإثارة الاستفسارية حين يحفز المقرر فضول الطلبة عبر طرح مجموعة من الأسئلة الصعبة أو المشكلات المطلوب حلها، وحدد بطرق ثلاث، وهي:
  - تحفيز الإدراك: وتعني ضرورة تصميم مواد تعلم تفاعلية تجعل المتعلم إيجابيًا مع المقرر.
  - تحفيز التساؤلات: طرح أسئلة أو مشكلات للطلبة يعملون على حلها.
  - التنوع: من خلال التنوع في أساليب تقديم المحتوى.
- **الصلة (Relevance):** كلما كان موضوع التعلم وثيق الصلة بالتعلم زادت دافعية الطالب، ويمكن تطبيق ذلك من خلال استخدام لغة سهلة، وأمثلة مألوفة، ومن استراتيجيات بُعْد الصلة، الآتي:
  - الأهداف الموجهة: ضرورة مطابقة موضوعات التعلم مع احتياجات المتعلم الفعلية.
  - ملاءمة الحافز: السماح للطالب باستخدام أساليب مختلفة في أثناء عملية التعلم، والسماح له باختيار الأسلوب المناسب الذي يساعده في تنظيم عملية التعلم.
  - الاعتياد والألفة: إبلاغ المتعلم كيف أن التعلم الجديد سوف ينمي خبراته الحالية.
- **الثقة (Confidence):** يحتاج الطالب دائمًا إلى الشعور بأن ما يدرسه سيحقق أهدافه، وذلك من أجل أن يشعر بالثقة التي تحفزه وتزيد من دافعيته نحو التعلم، وحددت بست نقاط، وهي:
  - متطلبات التعلم: منح الطالب أسس التعلم، معايير التقييم بشكل واضح مسبقًا؛ وذلك من أجل بناء توقعات إيجابية لتحقيق النجاح.
  - فرص النجاح: إن تمكن الطالب من أداء أحد المهام التعليمية يساعد في بناء الثقة في أداء باقي المهام، من هنا يجب منح الطالب فرصة لتحقيق النجاح عبر عدة تجارب متنوعة.
  - المسؤولية الشخصية: يجب أن يشعر الطالب بدرجة من السيطرة على عملية التعلم والتقييم الخاصة به، فينبغي على الطالب أن يؤمن بأن نجاحه هو نتيجة مباشرة لمقدار الجهد المبذول في عملية التعلم.
  - المكافأة: يمكن للمكافأة أن تكون على شكل هدايا ملموسة، إما رمزية أو حقيقية.
  - التغذية الراجعة: تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب لتعديل الاستجابات الخاطئة، ودعم وتعزيز الاستجابات الصحيحة.
  - المنافسة: تشير المنافسة إلى الأحاسيس الإيجابية للفرد حول إنجازاته وإنجازات الآخرين، وامتلاك الطالب للروح الرياضية؛ مما يؤدي إلى إجاد روح المنافسة والتحدي والاصرار.

- **الرضا (Satisfaction):** لابد أن يتوفر لدى الطلبة الاحساس بالرضا عن تجربة التعلم التي مروا بها، ويمكن الحصول على هذا الرضا من خلال الاحساس بالإنجاز، وعبر الإطراء، أو من مجرد المتعة. وقد اقترح كيلر ست استراتيجيات رئيسة لتعزيز الرضا، وهي:
- التعزيز الداخلي: ويتمثل بتشجيع المتعة الداخلية للتجربة التعليمية ومساندتها.
- التعزيز الخارجي: ويكون من خلال منح المتعلم تعزيز إيجابي وتغذية راجعة تحفيزية، وهذا المجال لا يتحقق إلا باستخدام المعززات المادية أو المعنوية.
- الإنصاف: يتضمن الإنصاف المحافظة على تماسك المعايير مع جميع المتعلمين، بمعنى أن يتلقى كل متعلم التميز الذي يدل على نجاحه، كما يأتي الإنصاف من خلال شعور الطلبة بأن حجم العمل المطلوب ملائم لطبيعة المقرر.
- الشعور بالإنجاز: يشعر الطالب عادةً بالإنجاز كلما انتهى من جزء في المقرر الدراسي، ويزداد شعوره بالإنجاز عندما ينتهي من أكثر من جزء، وتقوم فكرة عنصر التعلم على أن ينتهي الطالب من دراسته بسرعة وأقل جهد.
- التعبير عن الذات: السماح للطالب بالتعبير عن حالته التعليمية بوصفها من خلال تعبيرات رمزية، سواء أقام بذلك الطالب أم قام به المعلم.
- الإيثار: وذلك بأن يقوم المعلم بإعطاء هدايا للطلبة، مما يترتب عليه جذبهم إلى عملية التعليم والتعلم، وهذا سيؤدي إلى أن هؤلاء الطلاب بدورهم سيتشجعون لإرسال الهدايا، أو تحفيز زملائهم الباقين من خلال إعطائهم الهدايا من قبيل الإيثار.

الشكل (1) الأبعاد الرئيسة والفرعية لنموذج كيلر للتصميم التحفيزي

وقد أشارت دراسة الشمري (2020) إلى أن توظيف عناصر نموذج كيلر التحفيزي ARCS قد عزز دافعية الطلاب نحو تعلم مادة لغتي الجميلة، كما حفزهم نحو التفاعل مع المادة العلمية المقدمة، وذلك بعد ان راعى النموذج مجموعة من الحاجات الاساسية عند الطلاب، كما انه قد راعى الفروق الفردية بينهم، وطبيعة التعلم لديهم وفقًا لقدراتهم التي يتمتعون بها. ويؤكد ذلك دراسة Kurt & Kecit (2017) والتي أكدت تأثير نموذج كيلر ARCS على تحفيز الطلاب نحو تعلم اللغة الانجليزية. كما اظهرت دراسة كلًا من (نوفل، 2018؛ Thaer & Thaer, 2016؛ سكران، 2010؛ Gabriielle, 2003) أن نموذج كيلر ARCS كان له دور في تنمية الدافعية لدى الطلاب، وتحفيزهم لإنجاز المهمات المكلفين بها، والتفاعل مع المادة العلمية، كما عزز النموذج اهتمام الطلاب بالمادة التي يدرسونها، مع بذل المزيد من الجهد.

وفي دراسة أجراها (Kao et al, 2016) أظهرت نتائجها أن هناك أثر للمحفزات الموجودة في نموذج كيلر ARCS على دافع القراءة والفهم القرائي عبر المنصات الرقمية لدى الطلاب. كما لاحظ كلًا من (Grimshaw et al, 2007; Korat, 2010; Maynard & Cheyne, 2005) أن استخدام التحفيز للطلاب من خلال الكتب الالكترونية عن طريق توظيف عناصر التحفيز يشجعهم على القراءة، ويزيد من فهم الطلاب للنصوص المقروءة عبر التفاعل الموجه من قبل

المعلم، وذلك خلال التصميم الجيد لاستخدام المحفزات المناسبة للموضوع المراد قراءته. كما أضاف كلًا من (Korat & Shamir, 2008; Marrone, 2015; Mol, Bus, & De Jong, 2009) أن توظيف عناصر نموذج كيلر التحفيزي ARCS في النصوص المكلف الطلاب بقراءتها اثناء تناول النص المقروء، تنمي لديهم مهارات القراءة والكتابة، التي تساعدهم فيما بعد على فهم النصوص المقروءة بصورة جيدة.

مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

اتفقت الكثير من الدراسات في مجملها، كدراسة الشهراني (2011)، ودراسة الشمري (2020)، ودراسة الغلبان (2014)، حافظ (2008)، سلطانة (2006)، عبدالباري (2010) على ان مستويات الفهم القرائي التي يمكن قياسها من خلال الاختبار هي: (المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى النقدي، والمستوى التذوقي، والمستوى الابداعي)، ومعرفة المهارات الفرعية لكل مستوى.

أورد الناقة وحافظ (2002. ص 215 - 218) تصنيفًا لمستويات الفهم القرائي ومهاراته الفرعية كما يأتي:

أولًا: مستوى الفهم المباشر، وتضم مهاراته ما يلي: 1) فهم المعنى المناسب للكلمة من السياق. 2) استخراج أكثر من معنى مشترك للكلمة. 3) تحديد مرادف الكلمة وضدها. 4) استخراج الفكرة العامة المحورية للنص. 5) استخراج الفكرة الرئيسة للفقرة. 6) استخراج الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص. 7) تحديد الترتيب الزماني والمكاني. 8) تحديد الترتيب حسب الأهمية.

ثانيًا: مستوى الفهم الاستنتاجي، ومن مهاراته: 1) استنتاج أوجه الشبه والاختلاف. 2) استنتاج العلاقات السببية. 3) استنتاج هدف الكاتب ودوافعه. 4) استنتاج قيم واتجاهات شائعة في النص. 5) استنتاج المعاني الضمنية في النص.

ثالثًا: مستوى الفهم النقدي، وتشتمل مهاراته على: 1) التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية. 2) التمييز بين الحقيقة والخيال. 3) تحديد مصداقية الكاتب. 4) إدراك المعقول وغير المعقول من الأفكار. 5) تمييز الشائع والمبتكر من الافكار داخل النص. 6) تحديد التسلسل المنطقي للأحداث.

رابعًا: مستوى الفهم التذوقي، ومن مهاراته: 1) توضيح قوة المعنى في النص الأدبي (نثرًا، او شعرًا). 2) إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات. 3) إدراك الحالة النفسية المخيمة على جو النص.

خامسًا: مستوى الفهم الإبداعي، وتركز مهاراته على: 1) إعادة ترتيب الأحداث والشخصيات داخل القصة بصورة مبتكرة. 2) اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص. 3) التوقع للأحداث بناء على فرضيات معينة. 4) التنبؤ بالأحداث داخل النص، وتقع النهاية المناسبة. 5) تحديد نهاية مغايرة لما ورد في النص.

أما فضل الله (2001. ص 86) فقد حدد مستويات الفهم القرائي في ثلاثة مستويات هي:

أولًا: مستوى الفهم الحرفي: ويشير إلى فهم المعاني الحرفية للكلمات الواردة في النص، وتحديد الفكرة الصريحة له، وتحديد التفاصيل الواردة في النص، وفهم تنظيم الكاتب له، واستيعاب التعليمات والتوجيهات داخل النص.

ثانيًا: مستوى الفهم التفسيري: ويشير إلى تفسير المفردات المجازية وإدراك الهدف منها، وتحديد الأفكار الضمنية الواردة في النص، واستخلاص النتائج من الاحداث المذكورة وتمييز هذه الأحداث، وتحليل مشاعر الكاتب من خلال الشخصيات التي يتحدث على لسانها.

ثالثًا: مستوى الفهم التطبيقي: ويشير إلى نقد المقروء بإصدار الأحكام التي تعبر عن رأي القارئ، وتحديد مدى دقت هذا الرأي، والاستفادة منه في حل المشكلات الواردة في النص، واستثماره لفظا وفكرة عند الكلام أو الكتابة.

تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بالفهم القرائي اللغوي، كدراسة الشهراني (2011)، ودراسة الشمري (2020)، ودراسة الغلبان (2014)، حافظ (2008)، سلطانة (2006)، عبدالباري (2010) واتفقت في المجمل على ان مستويات الفهم القرائي التي يمكن قياسها من خلال الاختبار هي: (المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى النقدي، والمستوى التذوقي، والمستوى الابداعي)، ومعرفة المهارات الفرعية لكل مستوى.

وقد أشارت دراسة حافظ (2008. ص 166-167) إلى أن الفهم القرائي يقلل من أخطاء الطلاب أثناء القراءة، ويعتبر الهدف الأساسي منها، كما انه يثري ثقافة الطلاب ويرتقي بلغتهم من خلال المعلومات المفيدة التي فهموها من خلاله، وهو كذلك يكسب الطلاب مهارات النقد الهادف، وتقبل الآراء المختلفة، كما أنه يساعد الطلاب الفهم العميق للنصوص المقروءة.

كما اوصت دراسة الانصاري (2022) بالاهتمام بتنمية مهارا الفهم القرائي لدى طلاب التعليم العام، وزيادة البرامج التطويرية والتدريبية للمعلمين، طرح طرق واساليب حديثة لتطبيق استراتيجيات مهارات الفهم القرائي، وقياس أثرها ومتابعة تطبقها من قبل المختصين.

كما نوهت دراسة (كوثر والسياح. 2021) إلى ان اتقان مهارات الفهم القرائي ومعرفة مستوياته، تجعل المتعلم مقبلًا على القراءة، وشغوفًا بالمطالعة الدائمة للنصوص، مما ينعكس على تحسن قدرته على الفهم وعلى الكتابة والتواصل مع الآخرين في المواقف المختلفة.

3- منهجية البحث وإجراءاته.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين تجريبيتين مع التطبيق القبلي والبعدي لأداة البحث.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب الصف الثاني المتوسط الذين يدرسون بمدارس التعليم العام بمدينة الطائف للفصل الدراسي الأول من العام 1443هـ وقد اقتصرت عينة البحث على (50) طالبًا؛ من الصف الثاني المتوسط من مدرسة ابو عمر البصري تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين بواقع (25) طالبًا لكل مجموعة

بناء قائمة معايير تصميم المنصات الرقمية التعليمية وفقًا لنموذج للتصميم التحفيزي:

تم بناء قائمة بمعايير تصميم المنصات الرقمية التعليمية وفقًا لنموذج للتصميم التحفيزي على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت معايير تصميم المنصات الرقمية ومحددات النموذج التحفيزي (Gordon, 2013; (Gordon; Mora, 2013; Cheung, Stuents; 2014; Iniesto & Covadonga; 2015، وتم التوصل إلى قائمة تتضمن اثنى عشر معيارًا لتصميم بيئات التعلم الرقمية وفقًا للنموذج التحفيزي كما يوضحها الجدول (1).

جدول (1) معايير تصميم بيئات التعلم الإلكتروني ومؤشراتها

م	المعايير	عدد المؤشرات	م	المعايير	عدد المؤشرات
1	المعلومات العامة عن المقرر (توصيف المقرر).	9	7	إتاحة إمكانية الوصول	7
2	جودة التصميم التعليمي للمحتوى المتضمن عناصر التحفيز.	16	8	جودة عناصر التحفيز المستخدمة بالمنصة	14

م	المعايير	عدد المؤشرات	م	المعايير	عدد المؤشرات
3	كفاءة تصميم الوسائط المتعددة للمادة التعليمية.	59	9	توفير المساعدة والتوجيه	10
4	جودة تصميم أدوات التصفح في المقرر الإلكتروني.	11	10	جودة التفاعلية والتحكم التعليمي.	12
5	جودة تصميم الروابط.	18	11	معيار التوثيق والمرجعية.	7
6	الاتساق الداخلي للمقرر	7	12	أمان المحتوى التعليمي.	8

وقد تم حساب الصدق الظاهري لقائمة المعايير بعرضها على خمسة محكمين في مجال تكنولوجيا التعليم وتم تنفيذ التعديلات التي اتفقوا عليها من حيث تعديل بعض المؤشرات وإعادة صياغة البعض الآخر وأصبحت القائمة في صورتها النهائية.

تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

على ضوء الأدبيات والدراسات التي تناولت الفهم القرائي ومستوياته (الشهراني (2011)، الشمري (2020)، الغلبان (2014)، حافظ (2008)، سلطانة (2006)، عبدالباري (2010) تم تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته كما يوضحها الجدول (2):

جدول (2) تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته

مستويات الفهم	مهارات الفهم القرائي
الفهم المباشر	1) فهم المعنى المناسب للكلمة من السياق. 2) استخراج أكثر من معنى مشترك للكلمة. 3) تحديد مرادف الكلمة وضدها. 4) استخراج الفكرة العامة المحورية للنص. 5) استخراج الفكرة الرئيسة للفقرة. 6) استخراج الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص. 7) تحديد الترتيب الزماني والمكاني. 8) تحديد الترتيب حسب الأهمية.
الفهم الاستنتاجي	1) استنتاج أوجه الشبه والاختلاف. 2) استنتاج العلاقات السببية. 3) استنتاج هدف الكاتب ودوافعه. 4) استنتاج قيم واتجاهات شائعة في النص. 5) استنتاج المعاني الضمنية في النص.
الفهم النقدي	1) التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية. 2) التمييز بين الحقيقة والخيال. 3) تحديد مصداقية الكاتب. 4) إدراك المعقول وغير المعقول من الأفكار. 5) تمييز الشائع والمبتكر من الافكار داخل النص. 6) تحديد التسلسل المنطقي للأحداث.
الفهم التذوقي	1) توضيح قوة المعنى في النص الأدبي (نثرًا، او شعرًا). 2) إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات. 3) إدراك الحالة النفسية المخيمة على جو النص.
الفهم الإبداعي	1) إعادة ترتيب الأحداث والشخصيات داخل القصة بصورة مبتكرة. 2) اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص. 3) التوقع للأحداث بناء على فرضيات معينة. 4) التنبؤ بالأحداث داخل النص، وتقع النهاية المناسبة. 5) تحديد نهاية مغايرة لما ورد في النص.

أداة البحث:

قام الباحث ببناء اختبار يقيس مستويات الفهم القرائي اللغوي ومهاراته لدى طلاب الصف الثاني المتوسط على النحو التالي:

1. **الهدف من الاختبار:** استقصاء مؤشرات الفهم القرائي اللغوي لدى المجموعتين التجريبيتين للبحث وفق التصميم التجريبي فيما يتعلق بالفهم القرائي اللغوي ومستوياته.
2. **مرجعيات الاختبار:** تم الاعتماد على مستويات الفهم القرائي ومهاراته المحددة في خطوة سابقة من البحث لتكون الإطار المرجعي للاختبار.

3. **هيكلية الاختبار:** تكون الاختبار من (20) سؤالًا من الأسئلة المقالية والموضوعية، والتي تقيس مدى اتقان الطلاب لمستويات الفهم القرائي، حيث اشتمل على (4) فقرات للمستوى الحرفي، و (5) فقرات للمستوى الاستنتاجي، و (6) فقرات للمستوى النقدي، و (3) فقرات للمستوى التذوقي، و (2) فقرتين من المستوى الابداعي، ويوضح الجدول (1) توزيع فقرات الاختبار على مستويات الفهم القرائي، كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3) توزيع فقرات الاختبار على مستويات الفهم القرائي

مستويات الفهم القرائي	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
المستوى الحرفي	4	1،2،11،12
المستوى الاستنتاجي	5	3،4،13،14،15
المستوى النقدي	6	5،6،7،16،17،18
المستوى التذوقي	3	8،9،19
المستوى الابداعي	2	10،20

وصمم الاختبار على ضوء المنهج المقرر، وتم استخدام صيغتين من الاسئلة الموضوعية وهي (الاختيار من متعدد، والصح والخطأ)، وصيغة الاسئلة المقالية، وقد اعتاد الطلاب على وجودها في الاختبارات للمواد الاخرى. وفيما يلي الخطوات التي تم اتباعها لبناء اختبار الفهم القرائي اللغوي.

4. **بناء جدول المواصفات:** تم بناء جدول المواصفات بتحديد نصوص الفهم القرائي التي شملها مقرر لغتي الخالدة، وعليه فقد تم بناء (20) سؤالًا على النحو الآتي: مفردة واحدة للصح والخطأ، (13) مفردة اختيار من متعدد، (6) مفردات اسئلة مقالية، ويوضح الجدول (4) مواصفات الاختبار التحصيلي على ضوء مستويات الفهم القرائي موضع القياس لموضوعات الفهم القرائي:

جدول (4) مواصفات اختبار مستويات الفهم القرائي(PISA) Program for International Student Assessment

الموضوعات	الاسئلة والدرجات	مستويات الفهم القرائي					مجموع الاسئلة	مجموع الدرجات	الاوزان النسبية
		الحرفي	الاستنتاجي	الناقد	التذوقي	الابداعي			
رسام القلب	الاسئلة	2	2	3	2	1	10	10	%50
	الدرجة	2	2	3	2	1			
الصدقة والكوب	الاسئلة	2	3	3	1	1	10	10	%50
	الدرجة	2	3	3	1	1			
مجموع الاسئلة		4	5	6	3	2	20		
مجموع الدرجات		4	5	6	3	2		20	
الاوزان النسبية للمستويات		%20	%27	%20	%16.5	%16.5			%100

5. **صياغة تعليمات الاختبار:** تم إعداد تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى من الأسئلة المعدة على برنامج Forms التابع لمنصة مدرستي التي يراها الطلاب بمجرد دخولهم على الاختبار، وقد روعي أن تكون واضحة ودقيقة ومبسطة حتى لا تؤثر على قدرة استجابة الطلاب، وتقديم مثال توضيحي لكيفية حل الاختبار.

6. **إعداد مفتاح التصحيح:** روعي عند تصحيح الاختبار أن تعطى الدرجة المستحقة لكل سؤال ولا شيء لكل إجابة خاطئة، وقد تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار لتسهيل عملية التصحيح، ومن الجدير بذكره أنه تم تخصيص درجة واحدة للإجابة الصحيحة، ولا شيء للإجابة الخاطئة، وقد بلغت الدرجة الكلية للاختبار (20) درجة.

7. **تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:** تم تطبيق الاختبار على (20) طالبًا من الصف الثاني المتوسط من مدرسة ابو عمر البصري المتوسطة، سبق أن درسوا نص الفهم القرائي وتم التطبيق في يوم (الأحد) 1443/4/25هـ من أجل الكشف عن الخصائص السيكو مترية لمفردات الاختبار من الصدق والثبات وتم اعادة التطبيق في يوم (الأحد) 1443/4/29هـ بفاصل زمني أسبوع.
8. **حساب زمن تطبيق الاختبار:** لتحديد زمن الاختبار تم تسجيل وقت بداية الاختبار لكل طالب وكذلك وقت انتهاء الإجابة وقسمتها على عدد الطلاب وحساب متوسط أداء زمن الاختبار والذي بلغ (40) دقيقة.
9. **الدرجة الكلية للاختبار:** تم الاختبار بصورته النهائية بحيث شمل (20) مفردة، وتم توزيع درجة واحدة مستحقة لكل مفردة، وبالتالي أصبحت الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي (20) درجة.
10. **الخصائص السيكو مترية لاختبار الفهم القرائي (Psychometric):**

- **صدق الاختبار:**

تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين في مجال تدريس اللغة العربية وتقنيات التعليم بجامعة الطائف، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة جدة، حيث بلغ عدد المحكمين (8). وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة السؤال للهدف الذي يقيسه، ومستوى الفهم القرائي الذي يقيسه، ومدى مناسبة الأسئلة لجدول المواصفات، ومدى شمولية الأسئلة لقياس الفهم القرائي للنصوص من مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط، وقد تم جمع نتائج التحكيم والإبقاء على جميع المفردات حيث كانت نسبة الاتفاق (80%) من المفردات التي أجمع عليها المحكمون بأنها تقيس ما أعدت لقياسه، وأن السؤال ينتمي للهدف الذي يقيسه وأن الأسئلة كافية لقياس ما يراد قياسه من المفاهيم والمعارف والمصطلحات والأساليب التي تقيس مستويات الفهم القرائي. حسب ما وردت في تحليل المحتوى، وقد كانت أبرز ملاحظات المحكمين إعادة ترتيب مفردات الاختبار وفقًا للمهام المطلوبة من الطالب لمراعات التهيؤ العقلي للطالب لتنفيذ المهمة المطلوبة وقد تم ترتيب مفردات من نوع الاختيار من بديلين، وثلاثة بدائل، وأربع بدائل وكانت تمثل (13) مفردة، ومفردة واحدة للصح والخطأ، و(6) من الأسئلة المقالية. وقد تم الالتزام بتعديلها في النسخة النهائية للاختبار.

جدول (5) توزيع الأهداف السلوكية لاختبار الفهم القرائي وفقاً لمستويات الفهم القرائي بصورته النهائية

النص القرائي	عدد الحصص	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الابداعي	المجموع
رسام القلب	2	2	2	3	2	1	10
الصدقة والكوب	2	2	3	3	1	1	10
المجموع	4	4	5	6	3	2	20

- **ثبات الاختبار:** تم التأكد من ثبات اختبار الفهم القرائي بطريقتين هما:

أ- **ثبات الاستقرار:** تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية (20) طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرسة ابو عمر البصري المتوسطة مرتين بفاصل زمني اسبوع وذلك لإيجاد معامل الارتباط بين درجات التطبيقين كما تتضح النتائج بالجدول (6).

جدول (6) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات تطبيق اختبار الفهم القرائي بمرتي التطبيق

اختبار الفهم القرائي	الدرجة العظمى	معامل الارتباط
اختبار الفهم القرائي الكلي	20	**0,89

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01)

باستقراء نتائج جدول (6) يتبين أن قيمة معامل الارتباط بين درجات تطبيق اختبار الفهم القرائي بمرتي التطبيق بلغ (0.89)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني أن مؤشر الثبات بطريقة الإعادة (الاستقرار) يتوافر باختبار الفهم القرائي.

ب- **ثبات التجانس الداخلي بطريقة كودر ريتشاردسون (KR-20)**: تم حساب مؤشر الثبات للتجانس الداخلي بتطبيق معادلة كودر ريتشاردسون، ويتبين من نتائج جدول (7) أن قيمة معامل الثبات للتجانس الداخلي بطريقة كودر ريتشاردسون (20) لاختبار الفهم القرائي بلغ (0.74)،مما يدل على توافر الثبات بطريقة التجانس الداخلي لاختبار الفهم القرائي.

جدول (7) نتائج معامل الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون للتجانس الداخلي(ن=50)

اختبار الفهم القرائي	الدرجة العظمى	معامل الثبات
اختبار الفهم القرائي الكلي	20	0,74

معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات اختبار الفهم القرائي:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار الفهم القرائي، وتراوحت معاملات السهولة للمفردات ما بين (66- 99) ومن ثم فإن مقلوبها يعني معامل الصعوبة والذي تراوح بين (10 -34)/ كما تراوحت معاملات التمييز الأسئلة بين (42 -88) وهي من المعدلات المقبولة في تصميم الاختبارات، ومن ثم ترتيب الأسئلة وفقًا لسياقات هذه المعاملات.

جدول (8) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار الفهم القرائي (ن=50)

رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.84	0.16	0.41	11	0.90	0.10	0.60
2	0.70	0.30	0.58	12	0.84	0.16	0.42
3	0.66	0.34	0.54	13	0.82	0.18	0.41
4	0.66	0.34	0.55	14	0.88	0.12	0.41
5	0.84	0.16	0.44	15	0.84	0.16	0.51
6	0.86	0.14	0.59	16	0.86	0.14	0.88
7	0.86	0.14	0.49	17	0.84	0.16	0.43
8	0.90	0.10	0.43	18	0.90	0.10	0.45
9	0.82	0.18	0.55	19	0.84	0.16	0.54
10	0.80	0.20	0.43	20	0.66	0.34	0.83

التصميم التعليمي لمنصة التعلم الرقمية القائمة على نموذج التحفيز ARCS:

تم التصميم التعليمي لمنصة التعلم الرقمية القائم على نموذج التحفيز ARCS من خلال العديد من الخطوات التي اعتمدت على توظيف عناصر التحفيز داخل المحتوى الإلكتروني والذي تم وضع مواصفاته وتجهيزه باستخدام منصة مدرستي بالإضافة إلى بعض البرامج المستخدمة مثل شرائح البوربوينتPOWERPOINT ، وبرنامج الكاهووت KAHOOT، EDPUZZLE وتم سير الدرس على النحو الآتي:

اعتمد شرح الدرس على ابعاد نموذج كيلر ARCS (الانتباه، الصلة، الثقة، الرضا) وتوظيف هذه الابعاد من خلال سير الدرس كاملاً عبر تقديم التمهيد المناسب للدرس ومن ثم قراءة النص من خلال شرائح البوربوينت، وتتكون الشرائح من نص الفهم القرائي، بالإضافة إلى ذكر معاني الكلمات الصعبة في النص، (سيكون هناك حرية للطالب في اختيار الكلمات الصعبة من وجهة نظره)، ثم حل التمارين الموجودة داخل الكتاب المدرسي المرتبطة بالنص، بالإضافة للتمارين الموضوعة من قبل المعلم، تم تطبيق ابعاد نموذج كيلر ARCS بالتدريج، عند مرحلة التمهيد للدرس تم توظيف بعدي الانتباه و الصلة من خلال التمارين المقدمة، وتم تطبيق بُعد الثقة من خلال التعزيز والتغذية الراجعة المقدمة للطلاب اثناء اجابتهم عن الأسئلة المطروحة من بداية الحصة، كما تم تطبيق بُعد الرضا عبر تقييم الطلاب

في الأنشطة القبلية على برنامج KAHOOT و EDPUZZLE امام الطلاب بعد انتهاء كل نشاط، والتعزيز للطلبة الذين توصلوا لدجات عالية، وتقديم الدعم للطلبة المخفقين، وتقديم التحفيز المناسب فور انتهاء الطلاب من حل كل نشاط قبلي، وكذلك عند الانتهاء من الانشطة البعدية للنص.

وتم توظيف ابعاد نموذج التحفيز ARCS اثناء سير درس النص القرائي (قلب الانسان) على النحو الآتي:

1. **بُعد الانتباه:**

- الاستفادة من الصورة المصاحبة للنص في استثارة افكار الطلاب حول النص؛ من خلال سؤال شفهي مباشر.
- سؤال الطلاب عن وظيفة القلب في جسم الإنسان.
- دعوة الطلاب للانضمام إلى نشاط تفاعلي عبر منصة الكاهوت KAHOOT، عبارة عن مسابقة يشترك فيها جميع طلاب الصف حول موضوع الدرس.

2. **بُعد الصلة:**

- لتعزيز الصلة يتم إبراز العلاقة بين موضوع الدرس والبيئة المحيطة بالمتعلم شفهيًا.
- درست في مادة العلوم عن الجهاز الدوري في جسم الإنسان.
- عرفت أن القلب هو أحد مكونات الجهاز الدوري المسؤول عن ضخ الدم لجميع أجزاء الجسم.
- درست في التربية الرياضية أن الرياضة ضرورية لصحة القلب وكافة أجزاء الجسم.
- درست في اللغة العربية أن القلب هو نبض الحياة في الإنسان وتوصف به المشاعر.
- يطلب المعلم من الطلاب تقديم أمثلة من الحياة لها علاق بالنص شفهيًا.

3. **بُعد الثقة:**

- التعزيز الشفهي للطلبة اللذين توصلوا لإجابات صحيحة على اسئلة النص او طرحوا أفكار لها علاقة بالنص (رائع، احسنت، ممتاز، مبدع).
- دعم الطلاب اللذين لم يوفقوا في التوصل إلى اجابات صحيحة او لديهم غموض حول النص، ويكون ذلك بتقديم التغذية الراجعة لهم، وتذكيرهم بالمعلومات المذكورة في النص من أجل التوصل إلى الإجابات الصحيحة، والتعزيز لهم للاستمرار في نهج التفكير.
- اختبار تكويني عما درسه الطالب مزود بتغذية راجعة وتعزيز مناسب.

4. **بُعد الرضا:**

- خروج التقييم للطلاب في النشاط القبلي على برنامج KAHOOT امام الطلاب بعد انتهاء النشاط.
- التعزيز للطلبة الذين توصلوا لدجات عالية، وتقديم الدعم للطلبة المخفقين.
- تقديم التحفيز المناسب فور انتهاء الطلاب من حل النشاط القبلي، وكذلك عند الانتهاء من الانشطة البعدية للنص، من خلال التحفيز الشفهي.
- تقديم آراء تقيد الطلاب في تطبيق محتويات النص على ارض الواقع.

وبعد الانتهاء من اجراء التصميم التعليمي لدروس الفهم القرائي المتضمنة في الوحدة التعليمية تم عرضها على خبراء في تخصص اللغة العربية وتقنيات التعليم لاستطلاع رائهم حول جودتها وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث، وقد اشار السادة المحكمون إلى صلاحية التصميم المقترح للتطبيق وجودة إجراءاته.

إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

تشتمل خطوات تطبيق البحث عرضًا للإجراءات المنهجية التي قام بها الباحث، وتشتمل على إجراءات التطبيق على العينة الاستطلاعية والتقنين ثم اجراءات التطبيق على العينة الاساسية والتأكد من تكافؤ المجموعات كما يلي:

1. التطبيق على العينة الاستطلاعية: قام الباحث بتطبيق اختبار الفهم القرائى على طلبة العينة الاستطلاعية من طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة ابو عمر البصري كعينة استطلاعية؛ بهدف التأكد من صلاحية اختبار الفهم القرائي، حيث طبق اختبار الفهم القرائي على (50) طالبًا بتاريخ 1443/5/7هـ، وبعدها بأسبوع بتاريخ 1443/5/14هـ، أعيد تطبيق اختبار الفهم القرائي للكشف عن ثبات الاستقرار. وكذلك للتأكد من الصدق والثبات، ويوضح جدول (9) توزيع أفراد عينة البحث.

جدول (9) توزيع أفراد عينة البحث على المجموعتين (التجريبية1 والتجريبية2)

المعالجات	المجموعة التجريبية 1	المجموعة التجريبية 2
المجموعتين	م 1 (25) طالب	م 2 (25) طالب

2. مرحلة التطبيق على العينة الأساسية:

- بحكم عمل المعلم في إدارة التعليم بمحافظة الطائف ومدرسة ابو عمر البصري المتوسطة تحديدًا بالفترة من 1443/6/7هـ، تم اختيار الصف الثاني المتوسط من مدرسة ابو عمر البصري المتوسطة لتطبيق تجربة البحث واستمرت فترة التطبيق إلى نهاية 1443/6/21هـ.
- تم تطبيق القياس القبلي (اختبار الفهم القرائي) قبل تدريس أفراد المجموعتين، ثم بعد ذلك تم البدء بتطبيق البرنامج (4) حصص بواقع حصتين كل اسبوع لمدة اسبوعين، وقد سبق ذلك شرح طريقة الاختبار ومكوناته، وطريقة التعامل معه عبر منصة مدرستي.
- تم إجراء القياس البعدي بعد انتهاء مدة التدريس في (1443/6/21).

3. إجراءات ضبط المتغيرات والتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية):

شملت الإجراءات المنهجية لتطبيق البحث، الخطوات التي قام بها الباحث لتطبيق المعالجة التجريبية بضبط المتغيرات للتأكد من تكافؤ المجموعتين، تم إجراء اختبار الفهم القرائي قبليًا على طلاب المجموعتين بنفس الوقت، وتم تطبيقه بواقع حصتين للقياس القبلي، وذلك من أجل التأكد من تكافؤ المجموعتين على نتائج اختبار الفهم القرائي القبلي، ويوضح الجدول (10) نتائج هذا التحليل.

جدول (10) نتائج اختبار Mann - Whitnay لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية الأولى ,الثانية في درجات القياس القبلي للفهم القرائي

التطبيق القبلي لمقياس الفهم القرائي						
المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع متوسطات الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
م 1	25	13.5	162	60	1.07	غير دالة إحصائيًا
م2	25	11.5	138			

يتضح من نتائج جدول (10) فيما يتعلق بالتطبيق القبلي لمقياس الفهم القرائى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين للبحث في هذا المقياس، وهو ما يشير إلى تكافؤ المجموعتين، وأن أية فروق تظهر بينهما بعد إجراء التجربة يمكن أن تعزى بدرجة كبيرة إلى التصميمات المرتبطة بمتغيرات البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة

قام الباحث بتحليل البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والمعالجات الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بوينت باي سيريال بين المفردة والدرجة الكلية لمفردات اختبار الفهم القرائي للاستدلال على مؤشر التمييز.
- معامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات الاستقرار لاختبار الفهم القرائي، لحساب صدق الاتساق الداخلي لهما.
- ثبات التجانس الداخلي بمعادلة كودر ريتشاردسون 20. ومعادلة الفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاختبار.
- اختبار Mann - Whitnay للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجات في مستويات الفهم القرائي مقاساً باختبار الفهم القرائي بالقياس القبلي للتأكد من التكافؤ وبالقياس البعدي للكشف عن دلالة الفروق.
- تم استخدام مربع إيتا η^2 لإيجاد حجم التأثير باستخدام المعادلة التالية:

4- نتائج الدراسة ومناقشاتها.

- **نتيجة السؤال الأول: "ما معايير تصميم منصات التعلم الرقمية وفق نموذج التصميم التحفيزي (ARCS) لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟**

وتمت الإجابة على هذا السؤال من خلال إجراءات البحث، حيث تم وضع معايير تصميم منصات التعلم الرقمية وفق نموذج التصميم التحفيزي (ARCS)، وقد بلغ إجمالي هذه المعايير (12) معيارًا رئيسًا تتضمن (164) مؤشرًا موزعة على المحاور التالية: المحور الأول: المعلومات العامة عن المقرر (توصيف المقرر) وتضمن (9) مؤشرات، والمحور الثاني: جودة التصميم التعليمي للمحتوى وتضمن (16) مؤشرًا، والمحور الثالث: كفاءة تصميم الوسائط المتعددة وتضمن (59) مؤشرًا، والمحور الرابع: جودة تصميم أدوات التصفح وتضمن (11) مؤشرًا، والمحور الخامس: جودة تصميم الروابط وتضمن (18) مؤشرًا، والمحور السادس: الاتساق الداخلي للمقرر وتضمن (7) مؤشرات، والمحور السابع: إتاحة إمكانية الوصول وتضمن (7) مؤشرات، والمحور الثامن: جودة عناصر التحفيز المستخدمة بالمنصة وتضمن (14) مؤشرًا، والمحور التاسع: توفير المساعدة والتوجيه وتضمن (10) مؤشرات، والمحور العاشر: جودة التفاعلية والتحكم التعليمي وتضمن (12) مؤشرًا، والمحور الحادي عشر: التوثيق والمراجعة وتضمن (7) مؤشرات، والمحور الثاني عشر: أمان المحتوى التعليمي وتضمن (8) مؤشرات.

- **نتيجة السؤال الثاني: ما التصميم التعليمي لمنصات التعلم الرقمية وفق أبعاد نموذج التصميم التحفيزي (ARCS)؟**

وتمت الإجابة على هذا السؤال من خلال إجراءات البحث المتبعة للبحث، حيث تم إجراء التصميم التعليمي للمعالجة التجريبية وفق خطوات منهجية تأسست على نموذج التصميم التحفيزي ARCS ودمجه بنموذج التصميم التعليمي الذي تم استخدامه مرورًا بالمراحل التصميمية المرتبطة بعمليات التحليل، والتصميم، والتطوير، والتقويم، والنشر.

- **نتيجة السؤال الثالث: "ما أثر التصميم التحفيزي لمنصات التعلم الرقمية باستخدام نموذج (ARCS) في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في منهج اللغة العربية؟**

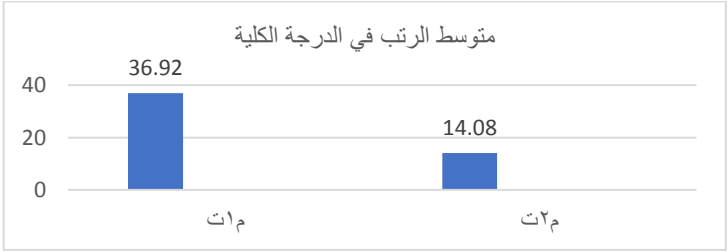
وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض التالي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مستويات الفهم القرائي اللغوي تعزى لاستخدام

التصميم التحفيزي باستخدام نموذج التصميم التحفيزي (ARCS) لمنصات التعلم الرقمية". وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار Mann-whitney لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين للبحث – الجدول (11)

جدول (11) اختبار Mann - Whitney لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبيتين في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي

المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	الدلالة	حجم التأثير إيتا
م (1) تجريبية	25	36.92	923.00	27.000	27.000	* .000	0.631
م (2) ضابطة	25	14.08	352.00				

وباستقراء النتائج في الجدول (11) يتضح ان قيمة U بلغت (27.000) وهذه النتيجة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين للبحث في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي. ويوضح شكل (2) مخطط بياني لمتوسط الرتب بين أفراد المجموعتين التجريبيتين في الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي.



شكل (2) مخطط بياني لمتوسط الرتب بين أفراد المجموعتين التجريبيتين في الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي.

وللتعرف على اتجاه هذا الفرق تم الرجوع إلى متوسطي الرتب للمجموعتين التجريبيتين واتضح ان متوسط رتب المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت لبيئة التعلم الرقمية القائمة على النموذج التحفيزي بلغ 36.98 وهو أكبر من متوسط الرتب للمجموعة الثانية التي تعرضت لبيئة التعلم الرقمية فقط والذي بلغ 14.02 مما يدل على ان اتجاه الفرق جاء لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت لبيئة التعلم الرقمية القائمة على نموذج التصميم التحفيزي ARCS.

ولمعرفة حجم التأثير تم حساب مربع ايتا وقد وجد ان قيمة η^2 (0.631) وهي تدل على حجم تأثير كبير للمتغير المستقل وفق اتجاه الفرق الذي تم الحصول عليه. وهذه النتيجة تتفق مع تم صياغته في فرض البحث ومن ثم فقد تم قبول فرض البحث من حيث وجود فروق.

تفسير النتائج ومناقشها:

في ضوء نتائج البحث التي تم عرضها يرى الباحث أن من أهم أسباب تفوق أفراد المجموعة التجريبية1 على أفراد المجموعة التجريبية2 في الفهم القرائي اللغوي للنصوص القرائية؛ يعود إلى أثر التصميم التحفيزي وتوظيف عناصره (الصلة، الانتباه، الثقة، الرضا) في بيئات التعلم الرقمية، وقد أثرت هذه العناصر في مستوى الطلاب بسبب تلبيتها لحاجات الطلاب الاساسية، ودعمها لتفاعل الطلاب مع المادة العلمية المقدمة من خلال المنصة التعليمية عندما يتم توظيف عناصر التحفيز فيها (ARCS)، والذي انعكس تأثيره على زيادة مستوى الفهم القرائي اللغوي للنصوص القرائية المقررة، كما يعزوا الباحث ايضًا هذا الأثر إلى التصميم التحفيزي لبيئة التعلم الرقمية التي تم تدريس الطلاب من خلالها، والذي راعت الفروق الفردية بين الطلاب وفقًا للقدرة القرائية والسرعة في القراءة لكل متعلم، وتتفق هذ النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة كدراسة الشمري (2020) التي ذكرت أن توظيف عناصر نموذج كيلر التحفيزي ARCS قد عزز دافعية الطلاب نحو تعلم مادة لغتي الجميلة، كما حفزهم نحو التفاعل

مع المادة العلمية المقدمة، وذلك بعد ان راعى النموذج مجموعة من الحاجات الاساسية عند الطلاب، كما انه قد راعى الفروق الفردية بينهم، وطبيعة التعلم لديهم وفقًا لقدراتهم التي يتمتعون بها. وتتفق ايضًا مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة كدراسة Kurt & Kecit (2017) والتي أكدت تأثير نموذج كيلر ARCS على تحفيز الطلاب نحو تعلم اللغة الانجليزية. وقد اتفقت ايضًا مع دراسة كلًا من (نوفل، 2018؛ Thaer & Thaer, 2016؛ سكران، 2010؛ Gabriielle, 2003) أن نموذج كيلر ARCS كان له دور في تحفيز الطلاب لإنجاز المهمات المكلفين بها، والتفاعل مع المادة العلمية، كما عزز النموذج اهتمام الطلاب بالمادة التي يدرسونها، مع بذل المزيد من الجهد.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن النموذج التحفيزي ARCS المقترح استخدامه اثناء تدريس نصوص الفهم القرائي تم تصميمه على أسس ومبادئ النظرية البنائية التي ترى أن المعرفة لا يتم تلقيها بشكل سلبي، بل إنها تبنى بشكل نشط عن طريق الموضوع المعرفي كما أن التعلم من خلال البيئات البنائية عملية نشطة تراكمية تكاملية تأملية موجهة نحو الهدف، وكذلك النظرية الارتباطية والسلوكية التي تؤكد على أهمية دور التعزيز في التعلم وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته، والتي تؤدي إلى زيادة الفهم للنصوص القرائية من خلال توظيف عناصر النموذج التحفيزي ARCS لتحفيز المتعلمين تجاه فهم النص القرائي، وتم ذلك بتفعيل عناصر النموذج التحفيزي داخل مستويات الفهم القرائي من خلال اثارة انتباه الطلاب، ومن ثم محاولة ربط النص المقروء بواقع الطالب والحياة التي يعيشها ثم رفع ثقة الطالب في نفسه لتحقيق الهدف المنشود من النص وجعله على ثقة دائمة بأنه يستطيع تحقيق مستويات عليا في الفهم، ثم الرضا بما تحقق من مستويات الفهم القرائي التي اتقنها الطالب، وقد اتت هذه النتيجة متوافقة مع نظرية التوقع ونظرية الهدف ونظرية الإسناد والتي تشترك في أن كل هذه النظريات الثلاث لها روابط إلى الكفاءة الذاتية المرتبطة بالتحفيز، وقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع ما اشارت اليه دراسة (Coiro, 2009) إلى أن استخدام الطلاب منصات التعلم الرقمية في القراءة يحفزهم لإتمام المهمة؛ وذلك لأن المنصات الرقمية تتميز بسهولة الوصول إلى النص المقروء، كما أن القراءة عبر المنصات الرقمية يجعل القراءة أكثر متعة، وهي تجعل القارئ على ثقة من تحقيق الهدف من القراءة؛ كما أنها تتيح التنوع في النصوص المقروءة مما يمنح للقارئ حرية اختيار النص المناسب له.

كما اتفقت مع دراسة أجراها (Kao et al, 2016) أظهرت نتائجها أن هناك أثر للمحفزات الموجودة في نموذج كيلر ARCS على دافع القراءة والفهم القرائي عبر المنصات الرقمية لدى الطلاب. واتفقت مع ما لاحظه كلًا من (Grimshaw et al, 2007; Korat, 2010; Maynard & Cheyne. 2005) أن استخدام التحفيز للطلاب من خلال الكتب الالكترونية عن طريق توظيف عناصر التحفيز قد يشجعهم على القراءة، ويزيد من فهم الطلاب للنصوص المقروءة عبر التفاعل الموجه من قبل المعلم، وذلك خلال التصميم الجيد لاستخدام للمحفزات المناسبة للموضوع المراد قراءته. وجائت متوافقة ايضًا مع ما أضافه كلًا من (Korat & Shamir, 2008; Marrone, 2015; Mol, Bus, & De Jong, 2009) أن توظيف عناصر نموذج كيلر التحفيزي ARCS في النصوص المكلف الطلاب بقراءتها اثناء تناول النص المقروء، تنمي لديهم مهارات القراءة والكتابة، التي تساعدهم فيما بعد على فهم النصوص المقروءة فهمًا جيدًا.

التوصيات والمقترحات.

في ضوء هذه النتائج يوصي الباحث ويقترح ما يلي:

1- الاستفادة من توظيف عناصر التصميم التحفيزي (ARCS) في تصميم بيئات التعلم الرقمية لتنمية الفهم القرائي اللغوي.
2- دعم التعلُّم الذاتي للتلاميذ من خلال منصات التعلم الرقمية، واستخدام التصميم التحفيزي في هذه المنصات لزيادة دافعية الطلاب نحو التعلُّم.

3- ضرورة استثمار الإمكانات المتوفرة مثل (منصة مدرستي) في تعليم الطلاب اللغة العربية لجميع المراحل، مع الأخذ بالاعتبار ضرورة تدريب المعلمين على كيفية توظيف نموذج التصميم التحفيزي (ARCS) في تعليم اللغة العربية داخل المنصات الرقمية.

4- كما يقترح الباحث بعض الدراسات المستقبلية؛ لسد الفجوة في الموضوع:

1. إجراء دراسة عن أثر التصميم التحفيزي (ARCS) لبيئات التعلم الرقمية في تنمية الفهم القرائي اللغوي على مستوى المراحل الدراسية المختلفة.
2. أثر التصميم التحفيزي لبيئات التعلم الرقمية في تنمية الفهم القرائي اللغوي لدى متعلمي العربية كلغة ثانية.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- إبراهيم، ممدوح عبد الحميد. (2016). تقييم بيئة تعلم إلكترونية في ضوء نموذج التصميم التحفيزي وفاعليتها في اتقان المحتوى والثقة بالنفس والرضا لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *دراسات تربوية واجتماعية، مج22، ع3، 749 - 826.* مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/825554
- أسماء، خليل إبراهيم حميض .(2018) .نموذج تطبيقي (ARCS) "" نظرة جديدة في نموذج كيلر للتصميم التحفيزي .*دراسات: علوم تربوية* .(3) 45
- الأنصاري، سلطان صالح محمد. (2022). درجة توفر مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 6* (30)، 303-346.
- بدوي، محمد محمد عبد الهادي. (2010). فعالية تدريس وحدة مقترحة بالتعليم الإلكتروني في تنمية مهارات استخدام برامج إدارة المحتوى وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوه. *مجلة التربية* (جامعة الأزهر) - مصر، 2(144) ص 373 - 416.
- البديرى، رياض كريم عبد الله، وحسن، عبد الحسن عباس. (2017). *صعوبات تعلم العربية عند المستشرقين المعاصرين: جمع التكسير أنموذجا .آداب الكوفة، مج10*، ع33، 243 .264 - مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/907966
- بوجادي، خليفة. (2016). نحو أمن لغوي عربي .*مجلة عالم التربية*، ع26، 309 .317 - مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/797961
- التهامي، حياة عبد الوهاب. (2016). *الصعوبات الكتابية التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها .حولية الحرف العربي*، ع2، 201 .250 - مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/808094
- الجربوي، سهام بنت سلمان محمد. (2020). فاعلية بيئة إلكترونية ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد ومستوى التقبل التكنولوجي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مج44*، ع1، 115 - 196. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1090465
- الجهني، ليلى سعيد سويلم. (2021). استقصاء فاعلية بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات طلبة التعليم العالي في مجال تقنيات التعليم: مراجعة منهجية. *مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية*، ع3، 1 - 36. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1265148
- حافظ، وحيد (2008). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (k w-l-) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية *مجلة القراءة والمعرفة*-جامعة عين شمس. (24).013-442.
- حمزة، لامية. (2020). *واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، ابحاث المؤتمر الدولي الأول: العربية للناطقين بغيرها، الحاضر والمستقبل*، المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي.
- حميدة كوثر، & السايح. (2021). *مهارات الفهم القرائي الأولى من السؤال المكتوب* (رسالة دكتوراه، جامعة Kasdi Merbah - Ouargla).

- رحمون، ميلود، وبوهادي، عابد. (2018) *التواصل اللغوي: مقاربة لسانية - بيداغوجية .مجلة العلوم الإسلامية والحضارة*، ع8، 513 .536 - مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1220617
- زاير، سعد على، وهاشم، عهود سامي. (2017). الفهم القرائي واستراتيجيات فهم المقروء .*مجلة العلوم التربوية والنفسية: الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية*، ع*128*، 1-25. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1079304
- سكران، السيد عبد الدايم. (2010). تأثير استراتيجيات مكونات نموذج كيلر في التصميم التعليمي على اهتمام وجهد طلاب وطالبات الدامعة من وجهة نظرهم وعلاقته بتخصصاتهم الدراسية ومستوى ونمط تعليمهم ونوع الدافعية لديهم. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*. المجلد (20). العدد (81). 80-2.
- سلطانة، صفاء عبد العزيز (2006). *أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، حلوان، مصر.
- الشمري، علي بن عيسى بن علي. (2020). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر ARCS في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .*مجلة العلوم الإنسانية*، ع6، 87 .98 - مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1090473
- الشهراني، خليل محمد (2011). *مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الشيتي، ايناس محمد إبراهيم. (2017). *واقع استخدام تقنيات التعليم الالكتروني في تدريس العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم*. Egyptian Information Journal - Compunet. 19: (19) DOI: 10.21608/JSTC.2017.117721
- صافي، لطيفة وغربي، رمزي (2020). واقع استخدام التعليم الالكتروني الافتراضي بالجامعة الجزائرية في ظل جائحة كورونا: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة العربي التبسي. *مجلة الدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. مج3، ع4. 40-57. DOI: 10.33953/0381-003-004-002
- عبد الغني، أميمة بكري حسين، يونس، فتحي علي، ورسلان، مصطفى رسلان. (2012). استراتيجيات تنمية الفهم القرائي .*مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، ع *130*، 56 - 48مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/138797
- عبدالباري، ماهر شعبان. (2010). *استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. ط (1)*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العتيبي، محمد نواف محمد، والعبدلي، عبد الرحمن حسين يحيي. (2020). فاعلية بيئات التعلم الإلكترونية في تدريس مادة الحاسب الآلي على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث متوسط. *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت*، 1 - 48. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1109826
- العديل، عبد الله بن خليفة بن عبد اللطيف. (2022). فاعلية استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب في جامعة الباحة. *مجلة العلوم الإنسانية*، ع*15*، *201 - 218* مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1328305
- عطية، وائل شعبان عبد الستار. (2019). العلاقة بين مصدر الدعم وتوقيت تقديمه بالمنصات الإلكترونية في تنمية مهارات ما حول التعلم الرقمي ودافعية الإنجاز الأكاديمي للمعاقين سمعيا .*مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*: جامعة المنيا - كلية التربية النوعية، ع22، .280 - 136 مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1108310
- العمري، عائشة بليهش محمد، والشنقيطي، أميمة بنت محفوظ. (2020). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية في تنمية مهارات تصميم الألعاب الإلكترونية في مقرر تفريد التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة *مجلة العلوم التربوية*، ع23، 15 - 70. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1301102
- الغلبان، حاتم (2014). *أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة.
- فارس، نجلاء محمد، حسين، محمود محمد، وعبادي، علي حسن. (2019). فاعلية منصة تعليمية إلكترونية قائمة على القصص التشاركية الرقمية لتنمية التنظيم التعاوني والانتماء إلى الوطن لدى طلاب جامعة جنوب الوادي .*المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*، ج*68*، .605 - 505مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1003606

- فلاك، فريدة، بوزيد، فايزة، ومزاري، فايزة (2019) "وسائل الإعلام الجديدة ودورها في التعليم والتعلم الالكتروني: المنصات التعليمية الإلكترونية". *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب (6)* ص 111 – 127.
- محمد، بهاء فتحي خليفة، عبد الرحمن، عبد الناصر محمد، وعبد العزيز، عبد العزيز محمد. (2019) *.أثر التفاعل بين أسلوب النمذجة ونمط التواصل بمنصات التعلم الإلكترونية في إكساب مهارات بناء المكتبات الرقمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الازهر، القاهرة. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1009312
- ملموس، انس. (2022). صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .*مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، ع14، 1* .9- مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1298407
- مهوس، محمد مهوس فلاج (2015). *تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التفاعل الصفي لدى طلبة كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي في جامعة حائل* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز؛ المبارك، أحمد بن عبد العزيز. (2005). *التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات*، (دار العبيكان) الرياض.
- ناجي، انتصار محمود محمد، عسقول، محمد عبد الفتاح عبد الوهاب، وعقل، مجدي سعيد سليمان. (2022). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التلعيب في تنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأقصى. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج30، ع4، 161 - 192.* مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm . oclc.org/Record/1304742
- النشوان، أحمد بن محمد بن محمد. (2008). العولمة والتخطيط اللغوي: اللغة العربية في مواجهة العولمة .*مجلة العلوم الشرعية والعربية، ع2،* 262 .332 - مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/107663
- نوفل، محمد (2018). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج اركس (ARCS) في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. المجلد (33). العدد (9). 1603-1568.
- وزارة التعليم. (2021). *اليوم العالمي للغة العربية*. تم الاسترجاع من الرابط https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/ MOEnews/Pages/a-18-2021-.aspx
- يونس، فتحي (2010). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Aşıksoy, G., & Özdamlı, F. (2016). Flipped Classroom adapted to the ARCS Model of Motivation and applied to a Physics Course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 12(6),* 1589-1603.
- Balzotti, J. M., & McCool, L. B. (2016). Using Digital Learning Platforms to Extend the Flipped Classroom. *Business & Professional Communication Quarterly, 79(1), 68–80.* https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/2329490615606497
- Blesić, I., & Nedeljković, U. (2017). Applying The ARCS-V Model to Planing and Designing AN Educational Computer Video Game. *Polytechnic and design, 5(4),* 280-286.
- Can, D. (2020). The Mediator Effect of Reading Comprehension in the Relationship between Logical Reasoning and Word Problem Solving. *Participatory Educational Research, 7(3*), 230–246.
- Chang, Y. H., Song, A. C., & Fang, R. J. (2018). Integrating ARCS model of motivation and PBL in flipped classroom: A case study on a programming language. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education,* 14(12), em1631.
- Condruz-Bacescu, M. (2013, January). *Learning Foreign Languages by Using E-Learning Platforms.* In The International Scientific Conference eLearning and Software for Education (Vol. 1, p. 597). " Carol I" National Defence University.
- El Mabrouk, M., Gaou, S. & Rtili, M. (2017). Towards an Intelligent Hybrid Recommendation System for E-Learning Platforms Using Data Mining. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 12(6),* 52-76. Kassel, Germany: International Association of Online Engineering.

- Elsayed Ahmed, M. & Hasegawa, S. (2015). A Proposed Model Combining Instructional Design and Software Engineering for Developing Virtual Learning Platforms. In Proceedings of Global Learn Berlin 2015: *Global Conference on Learning and Technology* (pp. 654-663). Berlin, Germany: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hartnett, M., George, A., & Dron, J.,(2011) Being Together: Factors that Unintentionally Undermine Motivation in Co-located Online Learning Environments, *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 15(1), 1-16.
- Iniesto, F., Covadonga, R.: (2015) "Accessible user profile modeling for academic services based on MOOCs". *In Proc. ACM International Conference on Human Computer Interaction.*
- Kao, G. Y. M., Tsai, C. C., Liu, C. Y., & Yang, C. H. (2016). The effects of high/low interactive electronic storybooks on elementary school students' reading motivation ،story comprehension and chromatics concepts. *Computers & Education*, 100, 56–70.
- Keller, J. (2010). Motivational Design for Learning and Performance, The ARCS Model Approach. *Instructional Systems Program*, Springer, London.
- Keller, J.M.(2008). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education,* 29(2), 175-185.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education.31–24 ،55 .*
- Kurt, P. Y., & Keçik, İ. (2017). The effects of arcs motivational model on student motivation to learn English. *European Journal of Foreign Language Teaching*.
- Lui, R. W., Lo, K. K., & Yiu, S. M. (2013). Evaluating and adopting e-learning platforms. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning,* 3(3), 229.
- Majanja, M.K. (2020). The status of electronic teaching within South African Lis education. *Library Management, 41:;* 317–337.
- Marrone, A. (2015). The effects of enhanced e-books vs. *Traditional print books on reader motivation, comprehension, and fluency in an elementary classroom Master Thesis* .Wayne, NJ: William Paterson University of New Jersey.
- McKivigan, J. M.(2019). *Keller's ARCS Model and Gagne's Nine Events of Instruction.* RRJES ,1(5),1-2.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79(2),* 979–1007.
- Morscheck, M. (2010). *The School Library and E-Leaming Platforms*. International Association of School Librarianship Annual Conference incorporating the 14th International Forum on Research in School Librarianship, Brisbane QLD Australia, 27 September – 1 October 2010.
- Pange, A., & Pange, J. (2011). Is e-learning based on learning theories? A literature review. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 5(8), 932-936.
- Rakic, S., Tasic, N., Marjanovic, U., Softic, S., Lüftenegger, E., & Turcin, I. (2020). Student Performance on an E-Learning Platform: Mixed Method Approach. *International Journal of Emerging Technologies in Learning,* 15(2), 187–203.
- Reynolds, K. M., Roberts, L. M., & Hauck, J. (2017). *Exploring motivation: integrating the ARCS model with instruction. Reference Services Review, 45(2),* 149–165. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1108/RSR-10-2016-0057
- Rueda, C., Godínes, J. & Rudman, P. (2018). Categorizing the Educational Affordances of 3 Dimensional Immersive Digital Environments. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 17(1),* 83-112. Informing Science Institute.
- Saidalvi, A., & Samad, A. A. (2019). Online Peer Motivational Feedback in a Public Speaking Course. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 19(4), 258–277. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.17576/gema-2019-1904-14

- Sanchez-Gordon, S., Luja´n-Mora, S. (2013): Accessibility considerations of massive online open courses as creditable courses in engineering programs, Proceedings of the 6th International Conference on Education, Research, and Innovation (ICERI). *International Association of Technology, Education and Development, IATED,* pp. 5853–5862,2013.
- Sanchez-Gordon, S., Luja´n-Mora, S. (2013): Web accessibility of MOOCs for elderly students. *In: Proceedings of the 11th International*,2013.
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311.
- Spencer, M., & Cutting, L. E. (2021). *Relations among executive function, decoding, and reading comprehension*: An investigation of sex differences. *Discourse Processes*, 58(1), 42-59.
- Stewart, C., & Crone, T. (2016). *Maintaining Motivation in Online Students*: An Examination of the ARCS-V Motivation Model.
- Ucar, H., & Kumtepe, A. T. (2020). Effects of the ARCS‐V‐based motivational strategies on online learners' academic performance, motivation, volition, and course interest *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 335-349
- Wentzel, K. R & Brophy, J.E (2014) *Motivating students to learn*, New York, NY: Routledge
- Zabolotniaia, M., Zhichao Cheng, Dorozhkin, E., & Lyzhin, A. (2020). Use of the LMS Moodle for an Effective Implementation of an Innovative Policy in Higher Educational Institutions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13, 172–189.* https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3991/ijet.v15i13.14945