



جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس



الموضوع:

التّعليم الرّقميّ وعلاقته بالدّافعيّة للإنجاز لدى طلبة
قسم علم النفس وعلوم التّربيّة (دراسة ميدانيّة
بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة) -موودل
نمه ذحاً

مذكّرة لإكمال متطلّبات الحصول على شهادة ماستر علوم التّربيّة

تخصّص : إرشاد وتوجيه

* - تحت إشراف الأستاذة:

* - د. عابد نعيمة

* إعداد وتقديم الطّالبتين:

● بوطوبة بختة

● تمطاوسين سميّة

الأساتذة المناقشون:

د.بوحميّة نصر الله

د.فوطية فتيحة

السّنة الدّراسيّة: 2024/2023

* - شكر وتقدير

الحمد لله وكفى صلى الله على الرسول المصطفى صلى الله عليه وسلم

أما بعد:

عملا بقوله صلى الله عليه وسلم: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

فالحمد لله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع.

نتوجه بجزيل الشكر والإمتنان الى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد كما نتوجه بأسمى عبارات الإحترام والتقدير

لأستاذتنا الفاضلة "عابد نعيمة" فلولاها لم يكن بحثنا هذا ليرى بصيص النور؛ كما وتفضلت بالإشراف على هذا

العمل فلها منا كل الشكر ولها منا خالص الدعاء.

ونتوجه بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى السادة الأساتذة المناقشين ونقدم شكرنا إلى كافة أساتذة قسم علم

النفس وعلوم التربية "بجامعة الجبيلي بونعامة خميس مليانة"، الذين لم يخلوا علينا بتوجيهاتهم في مسارنا

الجامعي، دون أن ننسى كل موظفي المكتبة المركزية لمساعدتهم لنا وصبرهم علينا .

* - إهداء - *

أهدي هذا العمل إلى ...

إلى من كلّله الله بالهيبة والوقار ...

إلى من علّمني معنى العطاء...إلى من أحمل إسمه بكل إفتخار ...أرجو من الله أن يتغمّده برحمته الواسعة.

أهدي هذا العمل إلى الذي لا طالما حلم به يوما أبي 'حلمك أصبح حقيقة كما وعدتك حبيبي لتري ثمارا قد حان قطافها جنة الخلد بعد طول انتظار

أبي كلماتك ستبقى نجومها ساطعة في سمائي

رحمك الله أبي العزيز

إلى من نرفت من أجلي دموعها ودمها...إلى من وضعتني مع آهاتها وزفراتها...إلى من حملتني بين الضلوع
أيّاما بالآلام... إلى من جعلتني قضيتّها الكبرى وقصّتها الجميلة...إلى من كان دعاؤها سرّ ناجحي (أمي
الحنونة)

إلى كلّ من علّمني حرفا وأصبح نجما يضيء الطريق أمامي،إلى كلّ من ساعدني من قريب أو بعيد وبالأخصّ
الأستاذة عابد" التي لم تبخل علينا بمعلوماتها القيّمة جعلها الله في ميزان حسناتها.

إلى من ذقت في كنفهم طعم السعادة صديقاتي مروة وهاجر ...إلى أرواح إخوتي التي فارقتني "فاطمة الزّهراء"
"هاجر" "حياة" وعمّتي"رحمهم الله .

كما وأخصّ بالذّكر إخوتي : "بلقاسم" "أحمد" "عبد الغني". دون أن أنسى كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التّربية
بجامعة الجبيلالي بو نعامة.

"سمية"

* - الإهداء - *

وصلت رحلتي الجامعية إلى نهايتها بعد تعب ومشقة وها أنا أختتم اليوم رسالة تخرجي بكل همّة ونشاط وأهدي عملي هذا إلى ...

من قيل فيها الجنة تحت قدميها ووقّرها الله عزّ وجل في كتابه العزيز فهي التي أفصلها حتّى على نفسي ولما لا وقد ضحّت من أجلي، وطالما كانت مصدر قوّتي، ونوري في أحلك الأوقات...

أمّي الغالية

إلى روح والدي الحبيب... إلى من كان خير مثال لربّ الأسرة... إلى الذي لم يتهاون يوماً في توفير سبل الخير وهذا اليوم جزء من إرثه وثمره حبّه الأمتاهي لأبنائه. رحمك الله أبي فقيد قلبي، وأسأل الله أن يجمعنا بك في الفردوس الأعلى.

إلى من أعتمد عليه في كلّ كبيرة وصغيرة زوجي المحترم "محمد" الذي كان له الفضل الكبير في مساندتي لإنهاء هذا العمل وكلّ عائلته على رأسهم أمّي الثانية.

إلى من قيل فيه كاد المعلم أن يكون رسولا فقد كانت الأستاذة المشرفة علينا "عابد نعيمة" التي كانت لنا اليد المساندة في هذه الدّراسة المتواضعة فلها منّا كلّ الشّكر والتّقدير

إلى كلّ أساتذة قسم علم النفس وعلوم التّربية كلّ باسمه ومقامه

إلى كلّ أصدقائي ومعارفي وجميع إخوتي محمد الذي طالما اعتبرته والدي أتمنّى له الشّفاء العاجل و"خثير" و"مصطفى" و"محفوظ" وزوجاتهم وأبنائهم وأختاي ربيعة ومليكة وزوجها مراد وكتاكيتهما، إلى الذين أجّلهم وأحترمهم زملائي في العمل،....، إلى من قاسمتني عناء هذه الرّحلة،...سميّة.

أهدي للجميع هذا العمل المتواضع .

"بخّة"

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التعليم الرقمي والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، بحيث تمّ الاعتماد على مقياس التعليم الرقمي المكوّن من (38) عبارة موزّعة على أربعة أبعاد وهي: إتجاهات الطّالِب نحو التعليم الرقمي، المعوقات الشخصية لتطبيق التعليم الرقمي، المعوقات الأكاديمية لتطبيق التعليم الرقمي والمعوّقات الفنيّة لتطبيق التعليم الرقمي ومقياس الدافعية للإنجاز لعبد الرحمن بن بريكة (2007)، المكوّن من (40) عبارة

بعد التأكّد من الخصائص السيّكومترية لأداة الدراسة تمّ تطبيقها على عيّنة تتكوّن من (180) طالبا وطالبة بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة تمّ اختيار العيّنة بطريقة عشوائية منتظمة، وتمّ التحقق من فرضيّات الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss) وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

*لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية بين التعليم الرقمي والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة .

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة تعزى لمتغيّر الجنس والفروق لصالح الإناث.

*لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة تعزى لمتغيّر الجنس (ذكور/إناث)

*لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة تعزى لمتغيّر المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر).

*لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة تبعاً لمتغيّر المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر).

*طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة يعانون من معوقات في تطبيق التكنولوجيا الرقمية بدرجة مرتفعة.

وقد أوصت الباحثتان بضرورة الإهتمام بالبنية التحتية للإنترنت وتوجيه الجهود لتحسين بيئات التعليم الرقمي وتعزيز الدافعية لدى الطلاب كما قدّمتا مجموعة من المقترحات لإجراء دراسات مستقبلية حول موضوع الدراسة .

الكلمات المفتاحية: التعليم الرقمي، الدافعية للإنجاز، الطلبة الجامعيين.

Study Summary:

The current study aims to explore the nature of the relationship between digital education and achievement motivation among students of the Department of Psychology and Educational Sciences. To achieve the objectives of the study, the researchers used the descriptive method, relying on the Digital Education Scale consisting of 38 items distributed across four dimensions: students' attitudes towards digital education, personal obstacles to implementing digital education, academic obstacles to implementing digital education, and technical obstacles to implementing digital education. Additionally, they used the Achievement Motivation Scale by Abdul Rahman Bin Brika (2007), consisting of 40 statements.

After verifying the psychometric properties of the study tools, they were applied to a sample of 180 students (both male and female) at Djilali Bounaama University in Khemis Miliana. The sample was selected using a systematic random sampling method, and the study hypotheses were tested using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The study results showed the following:

- There is no relationship between digital education and achievement motivation among students of the Department of Psychology and Educational Sciences.
- There are statistically significant differences in achievement motivation among students of the Department of Psychology and Educational Sciences attributed to the gender variable, with differences in favor of females.
- There are no statistically significant differences in digital education among students of the Department of Psychology and Educational Sciences attributed to the gender variable (male/female).

- There are no statistically significant differences in achievement motivation among students of the Department of Psychology and Educational Sciences attributed to the academic level variable (bachelor/master's).
- There are no statistically significant differences in digital education among students of the Department of Psychology and Educational Sciences attributed to the academic level variable (bachelor/master's).
- Students of the Department of Psychology and Educational Sciences experience high levels of obstacles in applying digital technology.

The researchers recommended studying both digital education and achievement motivation to develop students and enhance their academic performance.

Keywords: Digital Education, Achievement Motivation, University Students.

قائمة المحتويات :

المحتوى	الصفحة
الشكر والتقدير	
إهداء	
ملخص الدراسة	
مقدمة	أ-ج
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1/ الإشكالية	05
2/ فرضيات الدراسة	10
3/ أسباب اختيار الموضوع	11
4/ أهمية الدراسة	11

12	5/أهداف الدّراسة:
13	6/المفاهيم الإجرائيّة للدّراسة
13	7/حدود الدّراسة
13	8/الدّراسات السّابقة
	الفصل الثّاني:الإطار النّظري للدّراسة
24	تمهيد
	أولاً: التّعليم الرّقميّ
25	1/مفهوم التّعليم الرّقميّ
31	2/مكوّنات التّعليم الرّقميّ
32	3/أنماط التّعليم الرّقميّ
34	4/تقنيّات التّعليم الرّقميّ
42	5/أهداف التّعليم الرّقميّ
45	6/مميّزات التّعليم الرّقميّ
47	7/وسائل التّعليم الرّقميّ
48	8/أساليب التّعليم الرّقميّ
48	9/المعايير المعتمدة في تحقيق جودة التّعليم الرّقميّ .
50	10/المؤشّرات المعتمدة لقياس وتقييم أداء جودة التّعليم الرّقميّ

52	10/التّوجّهات الحديثة في التّعيم الرّقميّ
	ثانيًا:الدّافعيّة للإنجاز
56	تمهيد
57	1/مفهوم دافعيّة الإنجاز
60	2/النّظريّات المفسّرة لدافعيّة الإنجاز
65	3/أنواع دافعيّة الإنجاز
66	4/وظائف دافعيّة الإنجاز
66	5/مظاهر دافعيّة الإنجاز
67	6/طرق دافعيّة الإنجاز
68	7/مصادر استثارة دافعيّة الإنجاز
	الجانب التّطبيقي
	الفصل الثّالث:الإجراءات المنهجية للدراسة
72	1/منهج الدراسة
72	2/الدراسة الإستطلاعية
73	3/مجتمع وعينة الدراسة
75	4/أدوات الدراسة (وخصائصها السيّكومترية)
79	5/الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

	الفصل الرابع: نتائج الدّراسة ومناقشتها
81	أولاً: عرض وتحليل النّتائج
87	ثانياً: مناقشة النّتائج حسب الفرضيّات
97	استنتاج عام وتوصيّات
101	خاتمة
103	قائمة المراجع
110	قائمة الملاحق

قائمة الجداول :

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	الجدول رقم (01): توزيع مجتمع الدراسة على المستويات :	70
2	الجدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة:	71
3	الجدول رقم (03) : دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة الاستطلاعية (مقياس الدافعية للإنجاز)	73
4	الجدول رقم (04) : معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس الدافعية للإنجاز	74
5	الجدول رقم (05) : دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة الاستطلاعية (مقياس التعلم الرقمي)	75

6	الجدول رقم (06) : معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس التعلم الرقمي	77
7	جدول(07): معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في التعلم الرقمي ودرجاتهم في الدافعية للإنجاز	78
8	الجدول رقم (08): دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في الدافعية للإنجاز	79
9	الجدول رقم (09): دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في التعلم الرقمي	80
10	الجدول رقم (10): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة الليسانس ودرجات طلبة الماجستير في الدافعية للإنجاز	81
11	الجدول رقم (11): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة الليسانس ودرجات طلبة الماجستير في التعلم الرقمي	82

قائمة الأشكال :

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	مخطط يمثل تصنيف أهم تقنيات التعليم الرقمي	35
2	مخطط يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة الحاجة الحافز الباعث (عبد اللطيف خليفة، الصفحة79)	58
3	مخطط طريقة تطبيق الكايزن:	61
4	الشكل رقم 01: يمثل توزيع مجتمع الدراسة على المستويات	71

مقدمة

كلّ تنظيم مهما كان نوعه يتبنّى في الوقت الحالي مبدأ الإهتمام بالموارد البشري، كأحد المؤشّرات التي تعطي ميزة تنافسيّة خاصّة مع التحوّل إلى اقتصاديات المعرفة فمدى امتلاك الفرد للمعرفة، واستعداده لإشراك الآخرين هي أساس تكوين القيمة المضافة، ممّا يلقي على عاتق إدارة هذا التّظيم عبء الإلتزام بتوفير البيانات والمعلومات لرأسمالها البشري في الوقت المحدّد وبأقلّ تكلفة من أجل تحويلها الى حلول وأفكار تنافسيّة وأصبح بذلك استخدام تكنولوجيا المعلومات والإتّصالات يلعب دورا مهمّا في هذه العمليّة نظرا لقدرته الفائقة على جمع المعلومات ومعالجتها والإحتفاظ بها ونشرها بسرعة وبدقة فائقة، وبهذا بدأت كلّ منظومة تتّجه نحو تقديم مدخلات ذات جودة عالية لتحصل على مخرجات أكثر جودة، وذلك حسب متطلّبات المجتمع، وطبيعة المتغيّرات المتسارعة وقد أكّد ذلك التّركي (2011) حين أشار للأساليب الحديثة في مجال التّعليم والتّدريب، وأنّ الكثير من الدّول والمؤسّسات الحكوميّة والخاصّة أولت اهتماما كبيرا بهذه التّقنية لجدواها وفاعليّتها وكفاءتها في توفير الموارد التّعليميّة والتّدريبيّة لمنسوبيّ هذه المؤسّسات في الوقت والمكان المناسبين.

ولمّا كان العلم أداة قويّة في كلّ الأزمنة وعبر كلّ العصور، ومازال وسيبقى السرّ الكامن وراء تقدّم الأمم وتفوّقها لتستمرّ المساعي لإيصاله للمتعلمين وفق أفضل السّبل والتّقنيات الممكنة لتغيير أو تعديل في سلوك ومعارف الإنسان وكلّ مهاراته واتّجاهاته التي تنشأ نتيجة الممارسة والنّشاط الدّاتي الذي يقوم به الفرد ليحصل على استجابات ويكون مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كلّ ما يعترضه من مشكلات في الحياة، وباعتبار عمليّة التّعلّم تلازم الكائن الحيّ باتت حتميّة لابدّ منها، وأصبح الميدان التّعليمي في الجامعة الجزائريّة يعدّ من أهمّ الميادين التي تأثّرت بهذا التّغيير على غرار المؤسّسات التّعليمية بمختلف درجاتها وأنواعها، أمّا استخدام التّقنيات الحديثة أضحت من سمات العصر الحديث واهتمامات الجيل المعاصر الذي لا يكاد يستغني عنها في كافّة أوقاته أثناء العمل أو في وقت الراحة والاستجمام وهذا التطوّر الهائل الذي شهدته الألفيّة الثّالثة ساهم بشكل واضح في إحداث تطوّرات هائلة على المجتمعات وفي مختلف الميادين .

وبتغلغل عصر التّكنولوجيا تطوّرت الأهداف وأصبحت تسعى لتطوير القدرة على التّفكير، وعلى الإبتكار والتعلّم الدّاتي وتشجيع التّنمية الشّخصية، والتّدخل الاجتماعي لنقل المعارف المهاراتيّة إلى الطّلبة وتنمية اتّجاهاتهم نحوها وتنمية القدرة على تلبية حاجات ورغبات المتعلّمين، وتحسين عمليّة الإحتفاظ بالمعلومات المكتسبة في وقتها، وسرعة تجديد المعارف وترتيبها وتحسين التّفاعل والتّعامل بين طرفيّ العمليّة التّعليميّة .

ومن خلال ما سبق يتّضح لنا جلياً أنّ التّعلّم الرّقمي في الجامعة ومن خلال تفعيله يسعى لتأهيل كافّة أطرافه من خلال إتاحة فرص تعليميّة لمن فاتهم فرص التّعليم التّقليديّ الحضور في كافّة مراحل التّعليم، ومساعدة الّذين يملكون طموحاً في تنمية أنفسهم وثقيفها، وكذا تأهيل الأفراد وتدريبهم وإطّلاعهم على كلّ ما هو جديد وأرقى، ليصبح كرافعة أساسيّة لتعزيز دافعيّة الإنجاز للأفراد في عصرنا الحالي. ووسيلة حيويّة لتعزيز التّفاعل والابتكار في مجالات متعدّدة ممّا يعزّز قدرتنا على تحقيق إنجازات جديدة وبناء مستقبل واعد للجميع.

كما يمكن أن تلعب الدّوافع والأهداف الشّخصيّة دوراً كبيراً في تحفيز المتعلّمين للإستفادة القصوى من التّعلّم الرّقمي بتحقيق انطباعات إيجابية للطلّبة والتّحفيز على استعمالاته والتّفاعل مع محتواه بجاذبيّة وفضول وكذا تشجيعهم على التّفكير النّقدي، وتحقيق التّوازن بين التّحفيز الدّاخلي والخارجي من خلال تحديد الأهداف وتحسين تجربة التّعلّم وهذا ما أكّده دراسات كلّ من (kolodziey, singh(2011) (2010)

ومحمد حسن خلّاف (2016)، وإذا كانت الدّافعيّة لها دور كبير في تحقيق أهداف التّعلّم في ضوء معايير الجودة الشّاملة فهي السّبب في رفع مستوى التّحصيل والطلّاب قد تتوافر لديه القدرات العقليّة والظّروف البيئيّة المناسبة للتّعلّم ومع ذلك يفقد القدرة على التّعلّم بسبب افتقاده الدّافعية للإنجاز، وهذا نجد أنّ الدّافعيّة للإنجاز عاملاً مهماً في تنشيط الطّالب نحو الموقف التّعليمي وتجعله أكثر اندماجاً وإقبالاً على الدّراسة ومثابرتة لبذل المزيد.

ولهذا جاءت الدّراسة الحاليّة لتبيّن علاقة التّعلّم الرّقمي بالدّافعيّة للإنجاز لدى طلبة علم النّفس وعلوم التّربيّة، وقد احتوت الدّراسة على جانبين وهما: الجانب النّظري والتّطبيقي فالجانب النّظري يضمّ فصلين وهما:

الفصل الأوّل يتعلّق بالإطار العامّ للدّراسة ويتضمّن مقدمة، إشكاليّة تنتهي بتساؤلات وفرضيات الدّراسة، أسباب اختيار الموضوع ، أهميّة الدّراسة، أهداف الدّراسة، المفاهيم الإجرائيّة للدّراسة، حدود الدّراسة والدّراسات السّابقة والتّعقيب عليها.

أمّا الفصل الثّاني يتعلّق بالإطار النّظري للدّراسة وينقسم إلى شقين: الشّق الأوّل يتضمّن التّعلّم الرّقمي مفهومه خصائصه، مكوّناته، أنماط وتقنيات التّعليم الرّقمي أهدافه وفوائده، وقد تطرّقنا إلى أحد نماذجه مودل، وأهمّ المعايير المعتمدة في تحقيق جودة التّعليم الرّقمي وصعوبات تطبيقه، أمّا الشّق الثّاني يتعلّق بالدّافعيّة للإنجاز وتناولنا فيه مفهوم الدّافعيّة للإنجاز وبعض المفاهيم

المرتبطة بها، ثم تحدّثنا عن أهمّ النظريّات المفسّرة لها، وكذا أنواعها ووظائفها، ومراحل نموّ الدافعيّة للإنجاز وطرق قياسها ومصادر استثارته.

أمّا الجانب التّطبيقي للدراسة فيحتوي على فصلين وهما: الفصل الثالث والمتعلّق بمنهجية الدراسة وإجراءاتها، ويتضمّن كلّ من المنهج المعتمد في الدراسة والدراسة الإستطلاعية، مجتمع الدراسة وعيّنة الدراسة وخصائص العيّنة، وكذلك أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية ثمّ إجراءات الدراسة ومختلف الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أمّا الفصل الرابع يتعلّق بعرض نتائج الدراسة ومناقشتها ويتضمّن هو الآخر شقين: الأوّل يتمحور حول عرض نتائج الدراسة حسب التساؤلات، والثاني حول مناقشة النتائج حسب الفرضيات والتّعليق عليها وفي الأخير خاتمة مع تقديم مجموعة من التّوصيات والمقترحات اللازمة.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أسباب اختيار الموضوع.
4. أهمية الدراسة.
5. أهداف الدراسة.
6. المفاهيم الإجرائية للدراسة.
7. حدود الدراسة.
8. الدراسات السابقة.

1- الإشكالية:

لقد شهد العصر الحديث عدّة تحولات جذرية، وفتوحات علمية أعادت هندسة الممارسات الاجتماعية والتنظيمية للشعوب والدول وساهمت بشكل كبير في ترقية حياة الإنسان لتجعلها أكثر ذكاءً وحيويةً مما كانت عليه من قبل، فاقترحت التكنولوجيا الرقمية كل القطاعات الإستراتيجية لتظهر على شكل أنماط جديدة مهّدت لافتتاح العصر الرقمي بكافة تفاعلاته ونماذجه الجديدة في الإدارة والإعلام والإقتصاد وقوانين الاجتماع البشري وحتى التعليم.

ولما أصبح نموذج التعليم الرقمي أحد أهمّ تجليات العصر الرقمي وبرز موقعه في منظومة التعليم الجامعي جلياً، أضحت متطلّبا لازما لترقية البيئة التعليمية وتغيير أهدافها ومجالاتها وأساليبها وتنمية الأداء التعليمي لهيئة التدريس حتى تنخرط في التوجّهات الحديثة للتعليم ومقارباته البيداغوجية والذي أخذ مسميات ومصطلحات جديدة كالتعليم عن بعد والتعليم المدمج والتعاوني والتعليم باستخدام الحاسوب والعرض الضوئي، واللوح الإلكتروني والتّحاضر المرئي، وتوظيف الأجهزة الحديثة في المخابر البحثية لتنمية الحسّ التجريبي لدى الطّالِب والتّعلّم من خلال مودال وغير ذلك من مظاهر التّعلّم الرقمي في الجامعات التي تبحث في توظيف التكنولوجيا الرقمية في عملية التعليم والتّعلّم، وهذا ما نلمحه من خلال عملية الإصلاح الشّاملة للتعليم العالي والبحث العلمي، وترقية البيئة الوظيفية والتعليمية إلى مصافّ المعايير الدّولية، وكذا إقبال الطّلبة وبشكل كبير على استخدام التكنولوجيا في حياتهم بل وأصبحت تأخذ جلّ وقتهم، وهذا ما يحتمّ على التعليم أن يواكب هذا التّغيير، وذلك باستبدال البيئة التعليمية التقليدية التي تعتمد على الورقة والقلم كأساس للتّعلّم إلى بيئة متطوّرة تستخدم التكنولوجيا الحديثة، وتعمل على دمجها في فصولها بالاعتماد على الوسائط المتعدّدة في عملية التّعلّم لترجم إلى ممارسات يومية تهتمّ المتعلّم وتأتي من واقع بيئته سواء اعتمد على الحوار وإشراك المتعلّم في سياقات مثيرة للإهتمام مثل التّعلّم بالإكتشاف أو إدخال مهارة حلّ المشكلات التي تحقّق التّعلّم أو إعداد مناهج مرنة توافق احتياجات الطّالِب وميوله واهتماماته لتصبح مناهجاً رقمية صمّمت وفق أسس ومعايير تربوية معتمدة، وذلك من خلال استخدام الكتب التفاعلية المزوّدة بالوسائط الإلكترونية والمصمّمة وفق مواصفات تقنية تعليمية حديثة ملائمة لأجهزة الهواتف المحمولة لديهم، ومقبلة نحو إيجاد متعلّم نشط يتفاعل ويتعلم ويقوم ذاته ويؤكد mukherje (2019) هذه الحقيقة حين قال: >> هناك حاجة ماسّة لرؤية نموذج جديد للتعليم العالي والذي يجب أن يكون موجّهاً للطّالِب، ولتحقيق هذا الهدف يجب إعادة صياغة المناهج لتتجاوز الإتقان المعرفي البسيط للتخصّصات وتشمل اكتساب المهارات والكفاءات والقدرات للتواصل والتحليل الإبداعي والنّقدي والتّفكير المستقلّ والعمل الجماعي في سياقات متعدّدة الثقافات.<<.

وإذا كانت التكنولوجيا تعمل على تقريب المسافات بين أطراف العملية التعليمية، فقد يعتبر التعليم الرقمي أسلوب مهم في التعليم الحديث إذ يفتح مجالات متنوعة للتفاعل بين أطراف العملية التعليمية ويتيح الفرصة لتبادل الأفكار، وقد يحفز الطلبة على التفاعل، وهذا ما أوصى به المؤتمر الدولي (الإفتراضي) لمستقبل التعلم الرقمي في الوطن العربي والذي عقد بمكة المكرمة حول توعية أفراد المجتمع بأهمية التعليم الرقمي بمختلف أنواعه، ودوره في استمرار عملية التعلم والتعليم والإستفادة من خبرات وتجارب الدول الأخرى التي حققت تميزاً في التعليم الرقمي، وتوظيف تجاربهم بما يتناسب مع ثقافتنا وبما يسهم في رفع مستوى العملية التعليمية (إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث 2020م).

ولو أردنا التعرف على دور التعليم الرقمي في تحسين التحصيل التعليمي للطلّاب لكانت وجهتنا نحو تلك الدراسات المكثفة حول الموضوع كدراسة ((Thongkoo krittawaya 2019 التي توصلت إلى أن التعليم الرقمي يسهم في زيادة التحصيل التعليمي للطلّاب بتايلاند بشكل فعال ويعزز الإدراك الإيجابي نحو نظام التعليم. كما سعت دراسة Charles Vandervyeur (2018 Nureni Ayofeazeez) إلى التعرف على تقييم استخدام التعليم الرقمي بجامعة جنوب إفريقيا، وكيفية تحسينه وتقديم مقترحات للمعلمين والطلّاب للإستفادة منه، وتوصلت إلى أن التعليم الرقمي مهم لتوفير التعليم للطلّاب، وضرورة توفير الأساليب التكنولوجية وأن يبدى الطّلاب استعدادهم للتكيف مع تلك الأساليب، وقد أكدت دراسة (دفع الله 2018) فاعلية التدريس باستخدام تكنولوجيا التعليم والذي كان له فاعلية أكبر مقارنة بالتدريس بالطرق التقليدية، كما دعمت ذلك دراسة (الشّفيح 2016) والتي تمحورت حول استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم والتدريب على طرائق التدريس الحديثة لطلبة كليات التربية بالجامعة السودانية، وتوصلت إلى أهمية استخدام تلك الوسائل في تحسين أداء الطلبة.

وإذا كان التعليم الرقمي يؤدي إلى توفير التعليم الجامعي للجميع بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية بين راغبي التعلم وفقاً لقدراتهم دون التقيّد بعامل العمر والمسافة، وتمكين الأفراد من استخدام التطبيقات الرقمية في إنجاز أعمالهم الوظيفية والشخصية والتواصل مع المعلومات من خلال أجهزة رقمية فلا يمكن أن يحدث هذا إلا من خلال تجسيد الثقافة الرقمية، وتمتّع هذا الجيل بالمهارة في استخدام وسائل الإتصال والقدرة على بناء علاقات افتراضية عبر مواقع التواصل الاجتماعي بحيث يكون متحرراً من جميع القواعد والقيود الاجتماعية (محمد سيف الدين، كريمة زهيدة 42).

ولأنّ ميل الجيل الجديد يتّجه نحو الأساليب الحديثة التي تعتمد على المرئي أكثر من النصوص المكتوبة، ولأنّ اجتياحه العالم بشكل واسع فرض الضرورة لاستخدامه على نطاق واسع ولكن من الممكن أن يتعرض مستعملوه لمعوقات سواء كانت شخصية أو فنية أو تقنية أو أكاديمية

تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منه، وهذا ما تعرّضت له بعض الدّراسات مثل دراسة: بشائر الرّندي وأحمد أبا الخليل (2016) بعنوان اتّجاهات الطّلبة نحو استخدام نظام بلاك بورد للتّعليم الإلكتروني بكلّية العلوم الإجماعية بجامعة الكويت، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ هناك اتّجاهات إيجابية نحو استخدام نظام بلاك بورد وأنّه سهّل العمليّة في جامعة الكويت على الرّغم من العوائق التي واجهته. كما طرح سمير حامد تلافائق (2019) فكرة التّعليم الرّقمي كحلّ أساسي لتطوير المستوى التّعليمي في العالم العربي لمواكبة التّطوّر التّكنولوجي الهائل، والعمل على تحديد وجهة الجيل القادم نحو مجتمع ناجح وفعال وزيادة وعي المجتمع بمؤسّساته وحكومته، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ استخدام التّعليم الرّقمي لا زال في بدايته حيث يواجه بعض العقبات والتّحدّيات سواء كانت تقنيّة تتمثّل في عدم اعتماد معيار لصياغة المحتوى أو فنيّة تتمثّل في عدم مشاركة التّربويين في صياغة هذا النّوع من التّعليم لتأتي بعدها دراسة زهية دباب، وردة برويس (2019) وتكشف عن معوقات التّعليم الرّقمي في المدارس الجزائريّة، وتوصّلت الدّراسة إلى أهمّ معوقات التّعليم الرّقمي من ضعف الأنترنت بشكل عامّ، وضعف مواقع الجامعات وعدم تجهيزها بشكل دائم، وقلة وعي الأساتذة وقلة اهتمام الجامعة بهذا النّوع من التّعليم. ودعّمت ذلك دراسة (أبومعليق وعدوان 2020). التي كشفت هي الأخرى عن معوقات التّعليم الرّقمي لطلّاب الجامعات الفلسطينيّة وتوصّلت إلى أنّ المعوقات الأكاديميّة في المرتبة الأولى تليها الشّخصيّة ثمّ الإداريّة، بينما أظهرت نتائج (الغامدي والرويلي 2020) أنّ واقع التّعليم الرّقمي جاء منخفضاً وتأهيل المعلّمين الرّقمي منخفضاً وكذلك عدم جاهزيّة البنية التّحتيّة لاستخدام هذا التّعلّم بمنطقة الجوف بالسّعوديّة، أمّا دراسة بليفا (bylieva 2021) فقد حدّدت الصّعوبات المرتبطة باستخدام التّعليم الرّقمي في إحدى الجامعات التّقنيّة ببولندا في ظلّ وباء كورونا وتوصّلت إلى أهميّة وعي الطّلاب باستخدام التّعلّم الرّقمي، وضرورة معرفتهم باللّوائح المنظّمة للتّعامل مع الأجهزة.

ولهذا يمكننا أن نعتبر الظروف التي مرّ بها العالم خلال جائحة كورونا، والتّغيير الملحوظ في نمط الحياة، وإعلان الحظر في أغلب دول العالم ومنع التّجمّعات، وإيقاف التّعليم الحضوري واستبداله بنمط التّعليم عن بعد كمحطة مهمّة لاستبدال استراتيجيّات التّعليم الحضوري وإيجاد البديل وبالتالي ضرورة تغيير المناهج والأساليب، ولكن في المقابل لمسنا قلة الخبرة في تفعيل المنصّات الإلكترونيّة، وكذا اعتبارها وسيلة غير آمنة لإيصال المنهج، فأصبح الطّالب ضحيّة لقناعاته السّلبية وهذه الضّرورة حتمت عليه ضبط نفسه ووقته، وتحديد برامجّه اليوميّة بشكل يضمن معه التّفاعل الإيجابي خاصّة وأنّه فقد الجوّ المدرسي المعتاد، الأمر الذي يتطلّب زيادة دافعيّة المتعلّمين للتّعلّم عن بعد من أجل زيادة الإنجاز (العامر 2020).

ولهذا ولكي تكتمل العمليّة التّعليميّة بصورة جيّدة لابدّ من تحسين الأداء الأكاديمي وزيادة تفاعل الطّلاب مع الموادّ التّعليميّة، ولابدّ من توفير مستوى معيّن من الدّافعيّة التي تدفع وتنشط

المتعلّم نحو اكتساب معارف وخبرات بصفة أحسن وبفاعلية أكبر، والتي تظهر على شكل تغذية راجعة لتعزيز ما يطلق عليها بدافعية الإنجاز ونحن لا نستطيع رؤية الدافعية بصورة مباشرة إلا أننا نستطيع معرفتها عن طريق سلوك الأفراد، وملاحظة البيئة التربوية التي جرى فيها هذا السلوك، ولحصول عملية التعلّم بشكلها المرغوب فيه وجب حصول النضج لدى المتعلّم، ولا يمكن أن تتمّ إلا إذا كان لديه دوافع قويّة لذلك، ولأنّ عملية التعلّم طويلة وشاقّة تستوجب تحفيزاً مناسباً ومتواصلاً تؤدّي إلى استنهاض همّة الطّالّاب، وتشديد عزائمهم لينكبّو على التّحصيل برغبة واجتهاد، ولذلك فتتمية هذه الدافعية وتعزيزها يسهم في تسريع عملية التعلّم وتجعل مردودها كبيراً وبأقلّ جهد ممكن تحقيقاً لتطلّعاتهم وتحسين أدائهم في تحقيق أهدافهم التي يكافحون من أجلها بطموح شديد وتفاني رغم الصّعوبات التي قد تواجههم وهذا ما يخلق لديهم روح المثابرة والإصرار على تحديد أهداف واضحة المعالم لتوجيه جهودهم وقياس تقدّمهم وقد أجريت العديد من الدّراسات التي اهتمت بدافعية الإنجاز منها (دراسة اليوسف 2018) وهدفت إلى تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طّالّاب الدّراسات العليا بالجامعة الأردنيّة في ضوء عدد من المتغيّرات، وأظهرت النتائج أنّ مستوى الطّموح لدى الطّالّاب كان مرتفعاً ودافعية الإنجاز مرتفعة.

وهدفّت دراسة (السلي 2020) التّعرف على مستوى الإحباط ودافعية الإنجاز لدى طّالّاب الكليّة الجامعيّة بالجموم، وأشارت النتائج إلى أنّ مستوى الإحباط والدّافع للإنجاز لدى الطّالّبات كانت متوسطة.

ولقد زاد الاهتمام بالدافعية للإنجاز في العقود الأخيرة أيضاً باعتبارها عاملاً أساسياً لتفسير السلوك الفردي أو الجماعي فأيّ تصرّف أو سلوك لا نفهمه جيّداً إلا إذا عرفنا دوافعه الحقيقيّة حيث لا تكاد تخلو دوريّة أو مجلّة نفسيّة عالميّة من البحث في مجال دافعية الإنجاز، باعتبارها العلامة المميّزة أو المعيار الأكثر دقّة في تصنيف الأمم إلى متطوّرة أو سائرة في طريق النّموّ أو متخلّفة وقد كتب في هذا الشأن العالم الأمريكي الشهير (ماكيلاند Maclelland) بحوث ومقالات أشهرها " مجتمع الإنجاز" حيث درس الحضارات منذ العهد اليوناني إلى يومنا هذا وخلص لنتيجة مفادها >> ذروة تطوّر أيّ حضارة مقرون بمستوى عالي من دافع الإنجاز لدى أفرادها وأنّ الفرد في هذه المجتمعات يمتاز برغبة عميقة في الإنجاز المتميّز، والسعي نحو الإتقان، ويعتبر نفسه مسؤولاً عن كل إخفاق أو تخاذل فلا يرجع فشله إلى عوامل خارجيّة (عبدالرحمن بن بركيّة الصّفحة 25-26).

وقد توالى الدّراسات التي اهتمت بدراسة الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالعديد من المتغيّرات كدراسة عيد (2018) والتي هدفت إلى كشف العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتّفوّق الدّراسي ولقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين المتفوّقين دراسيّاً وغير المتفوّقين دراسيّاً في الدافعية للإنجاز وذلك لصالح المتفوّقين دراسيّاً.

وبيّنت (دراسة الأحمد 2017) طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الخرافي والدافعية للإنجاز، أما دراسة (علوطي 2017-182-137) فقد كشفت العلاقة بين تقدير الذات الدافع للإنجاز لدى الطالب الجامعي ومن بين النتائج المتوصل إليها، وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تقدير الذات والدافع للإنجاز.

وللتعرّف على أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني الإلكترونية (التعليم المدمج) في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطالبات فقد أشارت النتائج التي توصل إليها (الصقريّة والسالمي 2020) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعات الثلاث على مقياس دافعية الإنجاز في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وقد يتعرّض الطّالّاب خلال مسيرتهم في مرحلة التّعليم الجامعيّ لكثير من مصادر الضّغوط منها ما هو مرتبط بالحياة الدّراسيّة الجامعيّة (من ضمنها الضّغوط المرتبطة بعملية التّقويم) ومنها ما هو مرتبط بالحياة الأسريّة للطّالّاب الجامعيّ، بالإضافة إلى ضغوط مساهمة الزّملاء (سليمان 2021. 5) بالإضافة إلى ضغوط أخرى قد تكون مرتبطة بالجانب الإقتصادي والمادّي. ولهذا فالطّالّاب يحتاج إلى المساندة الاجتماعيّة والتّقييميّة والماديّة وغيرها والمساندة المعلوماتيّة بالنّصيحة والتّوجيه فيما يتعلّق بكيفيّة مجابهة مشكلة معيّنة وقد تكون مساندة وجدانيّة انفعاليّة والتّعبير عن الإهتمام والتّعاطف وتقديم الطّمانينة (تايلور 2008. 385)، وقد أكّدت دراسة الزهراني (2018) التي هدفت إلى التّعرّف على العلاقة الإرتباطيّة بين الضّغوط النّفسيّة المدركة وكلاً من دافعية الإنجاز والتّوافق الأكاديمي، وتوصّلت النّتائج إلى وجود علاقة ارتباطيّة سالبة بين الضّغوط النّفسيّة بأنواعها والتّوافق الأكاديمي بمجالاته وقد أكّدت دراسة (Wambua jaash mutua : wambua, catherine wanbu : kigwilu peter) (changilwa 2017) من أنّ الطّلبة من أصل كيني الذين يدرسون في الجامعات الخاصّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة قد سجّلوا فروقا ذات دلالة إحصائيّة في دافعية الإنجاز مقارنة مع نفس جنسيّة الطّالّاب الذين يدرسون في الجامعات الأمريكيّة العامّة. وكذا تفوّق الذّكور على الإناث في دافعية الإنجاز من خلال مقارنتهم بين الجامعات الخاصّة والعامّة.

وهذا يحيلنا إلى مسألة الفجوة الرّقميّة التي نشأت بين جيل ولد في عالم الوسائط المتعدّدة وعقليّة الطّالّاب المعاصرين الذين يمثّلون مواطنون رقميّون، وواقع يشقّ طريقه لوجهة عالميّة تحت مظلة التّعليم الرّقمي وبخطوات دافعية الإنجاز وأمام تحدّيات وعقبات متباينة، وهنا نطرح تساؤل الدّراسة الحاليّة: هل توجد علاقة بين التّعليم الرّقمي والدّافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النّفس وعلوم التّربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة ولاية عين الدفلى ؟.

A. التّساؤلات الفرعية :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم الرقي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة تعزى لمتغير المستوى الجامعي (ليسانس/ ماستر)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم الرقي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة تعزى لمتغير المستوى الجامعي (ليسانس/ ماستر)؟
- هل يعاني طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة من معوقات في تطبيق التكنولوجيا الرقمية؟

2. فرضيات الدراسة:

➤ الفرضية العامة :

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعليم الرقي والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة .

➤ الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم الرقي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة تعزى لمتغير المستوى الجامعي (ليسانس/ ماستر).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم الرقي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة تعزى لمتغير المستوى الجامعي (ليسانس/ ماستر).

- يعاني طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة خميس مليانة من معوقات في تطبيق التكنولوجيا الرقمية .

3. أسباب اختيار الموضوع:

لقد اخترنا موضوع التعليم الرقمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز نتيجة لعدة أسباب ذاتية و موضوعية وهذا ما دفعنا لدراسة وتحليل الموضوع الذي بين أيدينا :

الأسباب الموضوعية :

- أهمية الموضوع في حد ذاته حيث أنّ التعليم الرقمي بلغ سمعة كبيرة إذ يساعد الطلبة على تحسين مستوى تحصيلهم
- حادثة التعليم الرقمي منذ فترة جائحة "كورونا " خاصة بالجزائر ممّا أصبح من أهمّ الأساليب التعليمية الجديدة.
- اكتساب التعليم الرقمي مكانة وسمعة كبيرة في تطوير وتشجيع التحصيل خاصة منذ فترة "جائحة كورونا".

الأسباب الذاتية

- بما أنّ معظم الجامعات الجزائرية طبقت نظام التعليم الرقمي الأمر الذي دفعنا إلى الإطلاع عليه أكثر و اكتشاف أهمّ ميزات .
 - إعدادنا هذه الدراسة لنيل شهادة الماستر.
 - الرغبة في دراسة هذا الموضوع وبشكل مفصّل لاستكشاف أهمّ المعوقات والوصول إلى حلّ والخروج بنتائج تمكّن من فعالية وسيورة التعليم الرقمي لجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة.
4. أهمية الدراسة : تكمن أهمية الدراسة في:

✓ أهمية نظرية:

- إثراء المعرفة الأكاديمية بحيث تساهم الدراسة الحالية في إثراء الأدبيات الأكاديمية المتعلقة بالتعلّم الرقمي والدافعية للإنجاز وتضيف إلى الفهم النظري لهذه المفاهيم وعلاقتها ببعضها، أي فهم تأثير التكنولوجيا الرقمية على الدافعية للإنجاز وهل تزيد هذه التقنيات من الدافعية والإصرار على التعلّم وتحقيق النجاح للطلّاب.

- قد تساهم النتائج في تطوير أو تعديل النظريات الحالية حول الدافعية والتعلم الرقمي، أوحى تقديم نظريات جديدة أو دمج التكنولوجيا في النظريات التربوية والنفسية مما يجعلها أكثر ملاءمة للعصر الرقمي.
- تحسين عمليات التعلم والتعليم وتطوير الأساليب التعليمية التي تعزز الدافعية للإنجاز لدى الطلاب. وتطوير استراتيجيات تعليمية فعالة لتحقيق التميز
- فهم أعمق للعمليات النفسية المرتبطة بالدافعية للإنجاز وكيفية تأثيرها ببيئات التعلم الرقمية.
- دعم اتخاذ القرارات في مجال التعليم فتصبح الدراسة كدليل قوي في مجال التعليم لانتهاج أساليب جديدة ومعاصرة .
- معالجة مشكلات الطلاب في مهدها والتحفيز على استعمال التكنولوجيا بشكل مستمر.
- ✓ أهمية علمية:
- تنبع الأهمية العلمية من أهمية موضوع تكنولوجيا التعليم باعتبارها موضوعا حديثا نسبيا ، فقد تم تناوله من خلال ربطه بدافعية الإنجاز والذي يعدّ شرطا أساسيا لنجاح النظام التعليمي.
- تحسين ممارسات التدريس التي تعتمد على الأدلة العلمية لتحسين جودة وفاعلية التعليم والتعلم الرقمي
- تصميم برامج تعليمية رقمية تحفز الدافعية للإنجاز لدى الطلاب بشكل أفضل.
- تقييم الفعالية التعليمية، لتمكين المؤسسات التعليمية من اتخاذ قرارات مستنيرة حول اعتماد أو تحسين هذه الأساليب الرقمية في تعزيز الدافعية للإنجاز.
- توفير بيانات ملموسة يمكن استخدامها في تحسين بيئات التعلم الرقمية وتكييفها مع احتياجات الطلاب لتعزيز مخرجات التعليم.
- التطوير المهني للمعلمين بتطوير برامج التدريب المهني لتوجيه المعلمين حول كيفية استخدام التكنولوجيا الرقمية بفعالية لتعزيز دافعية الطلاب.
- 5. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى :
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التعلم الرقمي والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة.
- دراسة الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة.

- دراسة الفروق في بين الذكور والاناث في التعليم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة.
- دراسة الفروق في الدافعية للإنجاز بين طلبة الماستر وطلبة ليسانس في قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة.
- دراسة الفروق في التعليم الرقمي بين طلبة الماستر وطلبة ليسانس في قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة.
- دراسة المعوقات التي يواجهها طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة في تطبيق التكنولوجيا الرقمية.

6. المفاهيم الإجرائية للدراسة:

أ. التعريف الإجرائي للتعليم الرقمي: هي الدرجة التي يتحصّل عليها الطالب في مقياس التعليم الرقمي، والمتكوّن 38 بنداً موزّعة على أربعة أبعاد والمتمثلة في: اتجاهات الطالب نحو التعليم الرقمي، المعوقات الشخصية لتطبيق التعليم الرقمي، المعوقات الأكاديمية لتطبيق التعليم الرقمي، المعوقات الفنية لتطبيق التعليم الرقمي. ويقصد به التعليم عن طريق مجموعة من الوسائط مثل "zoom" وغرف التدريس الأخرى لاختصار الوقت وتقليل التكلفة، وتوفير إمكانية الوصول للمعلومة في أي وقت وأي مكان.

ب. التعريف الإجرائي للدافعية للإنجاز: هي الدرجة التي يتحصّل عليها الطالب في مقياس الدافعية للإنجاز لعبد الرحمان بن بريكة (2007) المكوّن من 40 بنداً. ويقصد بها مجموعة من القوى التي تحرّك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وتوجيهه إلى التّقبّل أو عدم التّقبّل في المواقف التي تتطلب التّفوّق، كما تعتبر مكوّن أساسي في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته.

7. حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على علاقة التعليم الرقمي بالدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.
2. الحدود البشرية: تتمثل في عينة الدراسة المكوّنة من 180 طالب وطالبة من طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.
3. الحدود الزمنية: وهي فترة تنفيذ المقياس للسنة الدراسية 2024/2023 وقد امتدّت من 20 ديسمبر 2023 إلى 20 مارس 2024.

4. الحدود المكانية: تتمثل في جامعة الجليلي بونعامة لمقاطعة خميس مليانة بولاية عين الدفلى.

8. الدراسات السابقة: تعتبر الدراسات مرجعا هاما يعتمد عليه الباحثين لتدعيم دراستهم ،وفي الدراسة الحالية اعتمدنا على دراسات سابقة تناولت متغير التعليم الرقمي ومتغير الدافعية للإنجاز والتي تم تقسيمها إلى:

أولا الدراسات التي تناولت متغير التعليم الرقمي وبعض المتغيرات الأخرى:

1. الدراسات العربية:

1. دراسة أبوشيخيم وعواد وخليفة والعمد وشديد(2020) بعنوان فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري):هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة (خضوري) وتكونت عينة الدراسة من (50) عضو هيئة تدريس في جامعة خضوري ممن قاموا بالتدريس خلال فترة انتشار فيروس كورونا من خلال نظام التعليم الإلكتروني ،وجرى جمع البيانات اللازمة باستخدام استبيان بلغ معامل ثباته (0.804) وتم تطبيقه على عينة الدراسة .حيث كشفت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار كورونا وجاء تقييمهم لمجال استمرارية التعليم الإلكتروني ومجال معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ومجال تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعليم الإلكتروني،ومجال تفاعل الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني متوسطا.

2.دراسة روضة أحمد عمر، وزهرة عبد الرب المصعبي،فاعلية استخدام تطبيق البلاك بورد للتعليم النقال في تنمية الإتجاهات نحو التعليم الإلكتروني لدى طالبات "جامعة نجران"،المجلة الدولية التربوية المتخصصة(2017).هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام تطبيق البلاك بورد موبايل على تنمية اتجاهات طالبات جامعة نجران نحو التعليم الإلكتروني ، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهاتهن تعزى لمتغيرات (المستوى الأكاديمي-مهارات استخدام التطبيقات الإلكترونية).هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات التي تواجه الطالبات أثناء استخدام التطبيق ،وطبقت الدراسة على عينة قصدية بلغ عددها (26) طالبة بالمستوى الخامس في مقر الحاسوب في التعليم. وتم توظيف المنهج التجريبي ، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطالبات كانت محايدة في القياس القبلي ، وأصبحت إيجابية في القياس البعدي .كما أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق في اتجاهات الطالبات نحو التعليم الإلكتروني النقال باستخدام التطبيق تعزى لمتغيرات المستوى الأكاديمي والمهارة في استخدام التطبيقات الإلكترونية .كما

أظهرت النتائج أنّ الطّالّبات يعانين بدرجة متوسطة من المعوقات التي كان أبرزها: صعوبة نقل وتحميل الملفّات كبيرة الحجم على الأجهزة الذكيّة، وكذلك صعوبة رفع الملفّات على موقع المقرّرات الإلكترونيّة باستخدام الأجهزة الذكيّة .

3.دراسةرحاب بشير حسن العوض،حاتم عبد الماجد الصادق. متطلبات البيئة التّعليميّة لاستخدام التّعليم الإلكتروني في كليات التّربية في جامعات سودانيّة ،مجلة العلوم التّربويّة والنّفسيّة ،عدد(22)، (2019)،جامعة الملك خالد. هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن متطلّبات البيئة التّعليميّة لاستخدام التّعليم الإلكتروني.ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس. واستخدما الباحثان في هذه الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ حجم العيّنة التي طبّقت عليها الدّراسة (127)عضوا من أعضاء هيئة التّدريس ومساعدَي التّدريس ، واستخدما الباحثان الإستبانة كأداة للدّراسة. وقد توصّلت الدّراسة إلى نتائج أهمّها: أنّ غالبيّة المبحوثين أجابوا على فقرات الإستبانة التي تتعلّق بالبيئة التّعليميّة لاستخدام التّعليم الإلكتروني بالموافقة بشدّة. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين إجابات المبحوثين. كذلك أجابوا بأنّ الكفايات اللاّزمة لاستخدام التّعليم الإلكتروني في البيئة التّعليميّة _وفق ما حدّدته هذه الدّراسة _ هي مهمّة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس. وقد أوصى الباحثان بتوفير جميع متطلّبات استخدام التّعليم الإلكتروني في البيئة التّعليميّة الجامعيّة لاستخدام التّعليم الإلكتروني في كليات التّربية بمؤسّسات التّعليم العالي .

2. الدراسات الأجنبية :

1.دراسة "زينغ" zhang" (2022): بعنوان:تطبيق تكنولوجيا الاتّصالات الذكيّة الرقميّة في منهجيّة التّعليم المقارن المعاصر. هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف على طرق التّعليم المقارن التّقليديّة الذاتيّة. وبالتالي فإنّ نتائج البحث ذاتيّة نسبيا ،ومن أجل التّغلّب على موضوعيّة طرق التّعليم التّقليديّة وحلّ الخلافات حول تطبيق التّعليم المقارن في عصر الرقمنة الذكيّة،يمكن استخدام تكنولوجيا الكمبيوتر لإجراء البحوث التّطبيقيّة على التّعليم المقارن المعاصر في دراسة المنهجيّة التّربويّة تستخدم هذه الورقة المعالجة الرقمية لتحليل فضاء ثلاثي الأبعاد للأساليب التّعليميّة ،وتجمع بين تحليل الرّسوم والصّور لإجراء التّعرّف الذكيّ على النصّ والتحليل الدّلالي.علاوة على ذلك، تجمع هذه الورقة بين التّعلم الآلي من أجل الفهم الدّلالي والمقارنة التّلقائيّة للطّرق التّعليميّة من خلال النّظام.بالإضافة إلى ذلك،تجمع هذه الورقة بين الاحتياجات الفعلية للتّعليم المقارن لبناء الهيكل الوظيفي للنّظام، وتحليل أداء النّظام مع البحث التّجريبي. من نتائج البحث، يمكن ملاحظة أنّ النّموذج الذي تمّ إنشاؤه في هذه الورقة له تأثير أفضل.

2. دراسة شيرنارو كوري(cherner &curry)،2017 بعنوان "تعزيز أو تحويل ؟دراسة حالة استخدام المعلّمين لتكنولوجيا التّعليم،وقد هدفت هذه الدراسة في التّعرّف على أثر استخدام تقنيات التّعليم

الرقمية في تدريب المعلمين على تنمية المهارات لديهم، للاستفادة من التقنيات التعليمية الرقمية المعاصرة، وتم استخدام المنهج التطوري من خلال تصميم برنامج تدريبي، وقد طبقت هذه الدراسة على (17) طالبا وطالبة في تخصصات تدريس اللغة الإنجليزية، والدراسات الإجتماعية في جامعة (cherry) بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد أفادت نتائج الدراسة بفاعلية التقنيات التعليمية الرقمية في تدريب المعلمين وتنمية مهارات التعليم الرقمي لديهم، كما أكدت الدراسة على أهمية اعتبار الحاجات المعرفية للمعلمين من التقنيات الرقمية.

3. دراسة (kashada, A. ,Li ,H. &Kochadah,O.,2018):

تهدف هذه الدراسة إلى بحث فاعلية استخدام التقنيات التعليمية الرقمية عبر الأنترنت في التأثير على أداء المعلمين وبالتالي دعم الإدارات التعليمية العليا في الدول النامية، وقد تمثلت عينة الدراسة في عدد (210) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مستويات دراسية مختلفة في جامعة "Libyan"ZawiaUniversity in الرقمية واستخدامها في التعليم في الدول النامية، وقد تم معالجة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها بعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة البحث، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها نوعية المستخدمين، وتيسير حصول الإدارة العليا في الجامعات المرتبطة بالعملية التعليمية؛ كما أوصت الدراسة بضرورة دعم وتبني توظيف التقنيات الرقمية في التعليم.

3.الدراسات المحلية:

1.دراسة بئينة سيواني 2018:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الأستاذ لتقنيات التعليم للإلكتروني بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وقدرت عينة الدراسة ب 170 طالب وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة أن الأستاذ لا يستخدم تقنيات التعليم الإلكتروني في تدريس الطلبة، وتوجد معوقات تحد من استخدام الأستاذ لتقنيات التعليم الإلكتروني في تدريس الطلبة بجامعة العربي بن مهيدي توجد كذلك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة فيما يخص استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني في تدريس الطلبة بجامعة العربي بن مهيدي تعزى لمتغير التخصص.

2.دراسة زهية دباب،وردة برويس:معوقات التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية(2019)؛هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية يواجهه عدة معوقات من بينها ضعف الأنترنت حيث أن سرعة التدفقات في الجزائر حسب آخر الإحصائيات تعتبر من بين الأضعف في العالم، قلّة اهتمام الجامعة بهذا النوع من التعليم وذلك بعدم تسخير كل الإمكانيات لهذا النوع من التعليم، بالإضافة إلى

قلّة رغبة الطّالب في هذا النّوع من التّعلّم لأنّه يرغب في المحاضرات الجاهزة ، ويفضّل الطّريقة التقليدية بحيث هذه الأخيرة تتميّز بعدم بذل جهد من طرف الطّالب الذي يكتفي فقط بالتلقّي.

3.دراسة مليلي حدة ،جوادي يوسف:معيقات توظيف التّعليم الرّقمي في الجامعة الجزائريّة (دراسة ميدانيّة بقسم العلوم الإجتماعيّة جامعة بسكرة 2023) هدفت هاته الدّراسة إلى التّعرّف على درجة معيقات توظيف التّعليم الرّقمي في الجامعة الجزائريّة من وجهة نظر الأساتذة،وقد تمّ استخدام المنهج الوصفي التّحليلي والإعتماد على الإستبانة كأداة لجمع البيانات،حيث تمّ توزيع الإستبانة على عيّنة مكوّنة من (62)تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة بقسم العلوم الإجتماعيّة بجامعة بسكرة ،خلال فترة السّداسي الأوّل من العام الدّراسي (2022/2023). ولقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة معيقات توظيف التّعليم الرّقمي في الجامعة الجزائريّة من وجهة نظر الأساتذة جاءت بدرجة متوسّطة حيث كان لمعيقات البنية التّحتيّة المرتبة الأولى ،يليه بعض المعيقات المتعلّقة ببرامج التّكوين في المرتبة الثّانية ،وفي المرتبة الثّالثة المعيقات المتعلّقة بالخبرة في مجال التّعليم الرّقمي ،وفي المرتبة الرّابعة والأخيرة كانت لبعض المعيقات المتعلّقة بالطلّبة ،واستنادا على هاته النّتائج قدّم الباحثان مجموعة من الإقتراحات الّتي قد تساهم في التّقليل من هاته المعيقات من بينها :توفير بنية تحتيّة تناسب وتكنولوجيا التّعليم الحديثة .

ثانيا:الدّراسات التي تناولت متغيّر الدّافعيّة للإنجاز مع بعض المتغيّرات الأخرى:

1.الدّراسات العربيّة:

1. دراسة(اليوسيف ،2018)بعنوان"الدّافعيّة لدى طلبة الدّراسات العليا في الجامعة الأردنيّة في ضوء عدد من المتغيّرات :الجنس ونوع التّخصّص. وتكوّنت العيّنة من (733) طالبا وطالبة واستخدم مقياس دافعيّة الإنجاز ، وتوصّلت النّتائج إلى :امتلاك الطّلبة مستوى مرتفع من الدّافعيّة.ووجود فروق بين الجنسين في مستوى الدّافعيّة للإنجاز كانت لصالح الإناث ،وعدم وجود فروق في مستوى الدّافعيّة للإنجاز لدى الطّلبة تعزى لمتغيّر التّخصّص الأكاديمي.

2.دراسة (بارعيده ، والزهراني ،2021)بعنوان قياس دافعيّة الإنجاز في نظام التّعليم عن بعد لدى طالبات التّعليم الثّانوي "بمدينة جدّة "؛ والّتي توصّلت نتائجها بأنّ المتوسّط الحسابي لاستجابات أفراد عيّنة البحث على مقياس دافعيّة الإنجاز ككلّ جاء بتقييم مرتفع.

3.دراسة الأحمد (2017): إلى التّعرف إلى طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتّفكيرالخرافي ،ولتحقيق أهداف الدراسة جرى اختيار (137) طالبا وطالبة من طلبة السّنتين الدّراسيتين الأولى والرّابعة في كليّة التّربيّة في جامعة دمشق ، وأظهرت النّتائج أنّ مستوى كلّ من دافعيّة الإنجاز والتّفكير الخرافي لدى طلبة الجامعة كان متوسّطا ،ووجود علاقة ارتباطيّة بين التّفكير الخرافي والدّافعيّة للإنجاز،وعدم وجود أثر للجنس أو السّنة الدّراسيّة على مستوى دافعيّة الإنجاز لدى الطّلبة.

2. الدراسات الأجنبية :

1. دراسة روبنسون (2011 robinson): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الأمريكيين الأفارقة ،ومعرفة فروق الطالب مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز في التحصيل الأكاديمي وطبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والمستوى الإقتصادي والإجتماعي للتلاميذ واختلاف دافعية الإنجاز باختلاف النوع وتكونت عينة الدراسة من (277) تلميذا وتلميذة بالمدرسة الابتدائية ومقسّمين إلى قسمين (139) مرتفع الإنجاز و(138) منخفض الدوافع للإنجاز واشتملت أدوات الدراسة على قائمة دافعية الإنجاز ل"شولتز" وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

❖ وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي.

❖ وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في دافع الإنجاز لصالح الطالبات.

2. دراسة جاي (Guy, 2010): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت دافعية الإنجاز تتوسط العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل؟ وقد تكونت عينة الدراسة من (925) طالبا وطالبة. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الدافعية للإنجاز تتوسط العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كما وأشارت نتائجها إلى أنّ مستوى الدافعية للإنجاز يؤثر إيجابا في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة، وكذلك إلى عدم وجود أثر للجنس في العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي

3. دراسة (Reyna Karlina, 2021): بعنوان : تأثير دافعية الإنجاز على التحصيل الدراسي لمقرّر المدخل إلى المحاسبة: تهدف هذه الدراسة إلى تحديد تأثير متغير دافعية الإنجاز على التحصيل الدراسي في مقرّر مقدّمة في المحاسبة لطلاب التربية الإقتصادية في جامعة "لامبونج، Lampung" استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ باستخدام منهج الأثر الرجعيّ والمسح على مجتمع بلغ 170 نسمة. وتمّ تحديد عينة البحث من خلال العينة القصدية التي بلغ مجموعها 119 مبحوثا. تمّت معالجة البيانات التي تمّ جمعها من خلال الاستبيان ،وتشير نتائج هذا اختبار الدراسة إلى وجود تأثير لدافعية الإنجاز على التحصيل الدراسي في مقرّر مقدّمة في المحاسبة لدى طلاب التربية الإقتصادية في جامعة لامبونج.

3. الدراسات المحلية:

1. دراسة د.عفيفة جديدي (2023): بعنوان الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين وفق بعض المتغيرات الديمغرافية: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الدافعية للإنجاز عند الطالب الجامعي ،في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس ،السنّ، المستوى الدراسي).وقد تمّ اختيار أفراد العينة من طلبة جامعة البويرة (الجزائر)، إذ بلغ حجم العينة 104 طالبا وطالبة وتمّ الإستعانة باختيار الدافع

للإنجاز للراشدين من إعداد (H.J.M.Hermans, 1970)، والمكيّف على البيئة الجزائرية. حيث أسفرت النتائج على ما يلي: يتميز الطالب الجامعي بمستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز. لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس. لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير السن. لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير المستوى الدراسي .

2. دراسة مشري وعزاق، (2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجلفة، تكوّنت العينة من (52) تلميذ. واستخدم مقياس الدافعية للإنجاز، وأستعمل الأسلوب الإحصائي "ستيودنت" لمعالجة البيانات. وتوصّلت النتائج إلى: عدم وجود فروق بين الجنسين وبين الشعبتين الأدبية والعلمية للدافعية للإنجاز لدى الطلبة، في حين كان مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة مرتفع.

3. دراسة لخضر جواي (2020): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة، والكشف عن الإستراتيجيات المستعملة من طرف أساتذة التعليم الثانوي في التعامل مع الضغوط النفسية، أجريت هذه الدراسة على عينة مكوّنة من 200 أستاذ وأستاذة من أربع ولايات وقد توصّلت الدراسة إلى تمتّع أساتذة التعليم الثانوي بدافعية إنجاز عالية.

دراسة تناولت التعليم الرقمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز:

دراسة نصر الله بوحميده (2018) وقد جاءت الدراسة تحت عنوان "دور الرقمنة في إثارة الدافعية للإنجاز وفي رفع من درجة التحصيل الدراسي للطلّاب الثانوي" وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجتي التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى الفئة المبحوثة حين تمّ استخدام الرقمنة في الدراسة، وقد اتّضح للباحث أنّ للوسيلة العصرية المتمثلة في الرقمنة بإمكانها صناعة الفارق في المجال التعليمي وأنّ استخدام الرقمنة له الأثر الإيجابي في إثارة الدافعية للإنجاز في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية بشكل عامّ ولدى فئة الذكور بشكل خاصّ، كما توصّلت نتائج الدراسة إلى أنّه لا وجود لعلاقة ارتباطية إيجابية بين الدافعية للإنجاز ونتائج التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي في مرحلته النهائية بثانوية ماحي محمّد بالبليدة والذين تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ويقدر عددهم ب72 مبحوثا من الجنسين، وقد تمّ استخدام المنهج الشبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين عشوائيتين (التجريبية والضابطة)، والمنهج الوصفي الإرتباطي بغرض الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي.

دراسة بورويس عنتر (2022): جاءت هذه الدراسة تحت عنوان "علاقة التعليم الإلكتروني بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة" وانطلقت من التساؤل الإشكالي: هل توجد علاقة بين التعليم الإلكتروني ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة؟ وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة الموجودة بين التعليم الإلكتروني ودافعية الإنجاز وتكوّنت عيّنة الدراسة من العيّنة العشوائية (206) طالب(ة) من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد الصديق بن يحيى اختبروا بطريقة عشوائية واستخدمت استمارة التعليم الإلكتروني ومقياس دافعية الإنجاز لعبد اللطيف محمد خليفة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الأساليب الإحصائية: وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي: -توجد علاقة موجبة ضعيفة (0.319) بين التعليم الإلكتروني المتزامن ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة عند مستوى الدلالة (0.01). -توجد علاقة موجبة متوسطة (0.529) بين التعليم الإلكتروني اللامتزامن ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة عند مستوى الدلالة (0.01). -توجد علاقة موجبة ضعيفة (0.523) بين التعليم الإلكتروني ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة عند مستوى الدلالة (0.01).

التعقيب على الدراسات السابقة :

أولاً/التعقيب على الدراسات الخاصة بالتعليم الرقمي: بعد استعراض الدراسات السابقة والتي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية حاولت الباحثتان فحص الجوانب التي تناولتها الدراسات ، وجدت أنّ معظمها درست التعليم الرقمي وعلاقته بمتغيرات أخرى منها : (التحصيل الدراسي ، الحاجات المعرفية ، متغير الجنس والسّن والمستوى الدراسي)

استفدنا من الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري وبناء أدوات الدراسة والمنهجية المتبعة نلاحظ قلة الدراسات التي تناولت نفس موضوع دراستنا الحالية إذ توصلنا إلى :

أنّ معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي ، كما وأنّ معظم الدراسات ضمت عيّنة طلاب الجامعات

وقد تباينت أهداف الدراسات السابقة حول متغير التعليم الرقمي منها من هدفت إلى فاعلية التعليم من وجهة نظر المدرسين كدراسة أبو شخيم وعواد، وخليلة، والعمد وشديد 2020

ومن الدراسات التي تناولت أثر استخدام تطبيق البلاك بورد في تنمية الإتجاهات نحو التعليم الرقمي، مثل دراسة أحمد عمر، زهرة عبد الرب المصعبي (2017) .

ثانياً:التعقيب على الدراسات الخاصة بالدافعية للإنجاز:بعد استعراض الدراسات السابقة والتي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية حاولت الباحثتان فحص الجوانب التي تناولتها الدراسات فوجدتا أنّ

معظمها درست الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمتغيرات أخرى منها: (التفكير الخرافي، التحصيل الأكاديمي، الضغوط النفسية .

إن معظم الدراسات حول الدافعية للإنجاز هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي مثل دراسة الأحمد (2017) .

ومن الدراسات التي تناولت علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي مثل دراسة جاي (2010) ودراسة روبنسون (2011) ، ودراسة Rayna Karlina (2021).

أما دراسة لخضر جواي (2020) العلاقة بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز.

أشارت معظم الدراسات السابقة إلى أن عامل الجنس والتخصص والمستوى له أثر على متغير دافعية الإنجاز ومتغير التعليم الرقمي وهذا ما يتطابق مع الدراسة التي بين أيدينا والتي تهدف إلى معرفة ما إن كان الطلبة رقميين وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين لدى الطلبة.

بما في ذلك فإن الدراسات الأخيرة تتوافقان ودراسنا الحالية التي تناولت علاقة التعليم الرقمي بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة كانت "لبورويس، عنتر" تحت عنوان التعليم الإلكتروني بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة. ودور الرقمنة في إثارة الدافعية للإنجاز وفي رفع من درجة التحصيل الدراسي للطلّاب الثانوي

ثالثاً: التعقيب عن الدراسات السابقة من حيث :

المنهج المستخدم:

معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت بجمع البيانات عبر الاستبيانات والمقابلات. بعض الدراسات الأجنبية استخدمت المنهج التجريبي وتتبعي .

الهدف:

أهداف الدراسات تنوعت بين قياس فاعلية التعليم الإلكتروني، ودور التطبيقات التكنولوجية، ومتطلبات البيئة التعليمية، ودراسة دافعية الطّلاب والمعلمين نحو التعليم الإلكتروني.

العينة:

تنوعت العينات بين طّلاب الجامعات، ومعلمي المدارس والجامعات وطلبة الثانوي في كلّ من البلدان العربية والأجنبية.

الأدوات:

الاستبيانات والمقابلات كانت الأدوات الرئيسية في معظم الدراسات. بعض الدراسات الأجنبية استخدمت الإختبارات والملاحظة.

النتائج:

أشارت النتائج بشكل عام إلى إيجابية استخدام التقنيات التعليمية والتعليم الإلكتروني، مع وجود بعض التحديات المتعلقة بالبنية التحتية والكفاءات التقنية للمعلمين والطلاب.

الإستفادة:

يمكن الإستفادة من هذه الدراسات في تصميم وتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين، وتطوير البنية التحتية التكنولوجية في المؤسسات التعليمية، وتعزيز دافعية الطلاب نحو التعليم الإلكتروني.

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

أولاً: التعليم الرقمي

تمهيد:

- 1/ مفهوم التعليم الرقمي
- 2/ مكونات التعليم الرقمي
- 3/ أنماط التعليم الرقمي
- 4/ تقنيات التعليم الرقمي
- 5/ أهداف التعليم الرقمي
- 6/ مميزات التعليم الرقمي
- 7/ وسائل التعليم الرقمي
- 8/ أساليب التعليم الرقمي
- 9/ المعايير المعتمدة في تحقيق جودة التعليم الرقمي
- 10/ المؤشرات المعتمدة لقياس وتقييم أداء جودة التعليم الرقمي.
- 11/ التوجهات الحديثة في التعليم الرقمي.

تمهيد:

فيما مضى كانت هناك ثورة ضخمة في تطبيقات الحاسوب التعليمي ولا يزال استخدام الحاسوب في مجال التربية والتعليم في بداياته التي تزداد يوماً بعد يوم، بل أخذ يأخذ أشكالاً عدة فمن الحاسب في التعليم إلى استخدام الأنترنت في التعليم وأخيراً ظهر مفهوم التعليم الرقمي أو الإلكتروني الذي يعتمد على التقنية لتقديم المحتوى التعليمي للمتعلم بطريقة جيدة وفعالة. كما أنّ هناك خصائص ومزايا لهذا النوع من التعليم وتبرز أهمّ المزايا والفوائد في اختصار الوقت والجهد والتكلفة إضافة إلى إمكانية تحسين المستوى العامّ للتحصيل الدراسي ومساعدة المعلم والطالب في توفير بيئة تعليمية جذابة، لا تعتمد على المكان أو الزمان، وكلّ هذا يقودنا إلى البحث في هذا النوع الجديد من التعليم، من حيث ماهيته، وأهدافه وفوائده، وأبرز المعوقات التي تحول دون تطبيقه بشكل جيّد يحقق أهداف التعليم.

أولاً : التّعليم الرّقمي

1/- مفهوم التّعليم الرّقميّ

بالرقمنة يتم إدخال النصوص والصّور والصّوت إلى وحدات الإدخال الرّقميّة بالحواسيب من مساحات ضوئيّة وفأرة ولوحة مفاتيح ولاقطات صوت وغيرها، ومن ثمّ معالجتها وتخزينها وإخراجها رقميّا كمعلومات الرّقمنة تجعل من السّهل الحفظ والتّداول والمشاركة في كلّ المحتوى الذي تتمّ معالجته رقميّا وذلك في كلّ وقت وبأيّ مكان، أدّى الإستخدام المتزايد للتّعلّم الإلكتروني بين المؤسّسات التّعليميّة إلى حدوث تغيير في التّعليم العالي إذ تشير الدّراسات الحديثة إلى أنّ طّلاب الجامعات الذين التحقوا بالتّعلّم الإلكتروني تفوقوا على الذين التحقوا بالتّعلّم التّقليديّ.

***التّعريف اللّغوي:**

مصطلح تعليم "Instruction" أصله هو الفعل "علّم"، ومضارعه "يعلّم" ويقال: علّم الفرد "أي جعله يعلم أو يدرك أو يعرف. (سعدي، 2014-2015، الصفحة15)

ومنه قوله تعالى: "وعلمّ آدم الأسماء كلّها ثمّ عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين". (سورة البقرة، الآية 31)

وقوله تعالى: "وعلمّك ما لم تكن تعلم " . (سورة النساء، الآية 113)

***التّعريف الإصطلاحي:**

التّعليم مصطلح يطلق على العمليّة التي تجعل الفرد يتعلّم علماً محدّداً أو صنعة معيّنة، كما أنّه تصميم يساعد الفرد المتلقّي على إحداث التّغيير الذي يرغب فيه خلال عمله، وهو أيضاً العمليّة التي يسعى المعلّم من خلالها إلى توجيه الطّالب لتحقيق أهدافه التي يسعى إليها وينجز أعماله ومسؤولياته سواء أكان مباشراً أم غير مباشر. (همسة، 2019، الصفحة15)

كما قال محمد الدريج: "أنّه نشاط تواصليّ يهدف إلى إثارة التّعلّم وتحفيزه وتسهيل حصوله، وأنّه مجموعة الأفعال التّواصلية والقرارات التي يتمّ اللّجوء إليها بشكل قصديّ ومنظّم أي يتمّ استغلالها وتوظيفها من طرف الشّخص أو مجموعة من الأشخاص، الذي يتدخّل كوسيط في إطار موقف تربويّ تعليمي، فالهدف من التّعليم في هذا التّعريف أنّ المعلّم هو البنية الأساسيّة للعمليّة التعليميّة وذلك من خلال تحفيز المتعلّمين على خلق بيئة تصلح لعمليّة التّعلّم والتّعليم.

إذاً فالتعليم هو عملية مقصودة أو غير مقصودة، مخطط لها أو غير مخطط لها، حيث تتم داخل غرفة الصف أو خارجها، وتتم من قبل المعلم أو غيره، تؤدي في النهاية إلى تعلم الفرد واكتسابه للخبرات المختلفة.

وعليه فإن التعليم هو نقل للمعارف أو الخبرات أو المهارات وإيصالها إلى الفرد بطريقة معينة والهدف منه هو إيصال المعرفة للمتعلم. (عوته، 2016-2017، الصفحة7)

- هناك تعريفات كثيرة للتعليم الرقمي منها :

تعريف إبراهيم بن عبد الله المحيسن (2002) للتعليم الرقمي على أنه : " ذلك التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الإتصال بين المعلمين و المتعلمين و المؤسسة التعليمية برمتها ". (المحيسن، 2002، الصفحة25)

- تعريف محمد صالح العويد وآخرون (2002) للتعليم الرقمي " التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والأنترنت وتمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان . (العويد، 2002، الصفحة73)

- تعريف الين (2003) للتعليم الرقمي على أنه : " استعمال هادف منظم للنظم الإلكترونية أو الحاسوب في دعم عمليات التعلم. (عبد المحسن، 2003، الصفحة11)

-تعريف حسن حسين زيتون (2004) للتعليم الرقمي على أنه : " تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة ، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسّعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط.

هو تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم، ومع أقرانه، سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة. وكذلك إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسّعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط.

كما يعرف التعليم الرقمي بالتعليم الذي يحقق فورية الإتصال بين الطلاب والمدرسين إلكترونياً من خلال شبكة أو شبكات إلكترونية، حيث تصبح المدرسة أو الكلية مؤسسة شبكية. (يخلف، 2019، الصّفحة168)

كما يعرف التّعليم الرّقميّ بأنّه أسلوب يستخدم في إيصال المعلومة للمتعلّم ويتمّ فيه استخدام آليّات الإتّصال الحديثة واستخدام التّقنيّة بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلّم بأقصر وقت وأقلّ جهد وأكبر فائدة. (حميدوش، 2019، الصّفحة 116)

التّعقيب على التعريفات السابقة: من خلال التعريفات يتّضح لنا جليّاً أنّها اتّفقت على أنّ التّعليم الرّقميّ يمثّل تطوّرًا كبيرًا في مجال التّعليم، حيث يعتمد على استخدام التّكنولوجيا لتسهيل العمليّة التّعليميّة وتوسيع نطاق الوصول إلى المعرفة وتعزيزها ببيانات متنوّعة تشمل التّعليم عبر الأنترنت، والتّعلّم المدعّم بالتّكنولوجيا، والتّعلّم المختلط والذّاتيّ وعبر منصّات التّعليم الإلكترونيّ. لتلبية احتياجات المتعلّمين من خلال توفير محتوى تعليميّ تفاعليّ مخصّص وتعزيز مرونة التّعليم في مختلف السيّاقات ورغم التّحدّيات إلّا أنّ التّعلّم الرّقميّ يقدّم فرصًا فريدة للتّعليم الشّخصيّ والمستدام، وإمكانية الوصول إلى موارد تعليميّة عالميّة، كما يعيد تشكيل الديناميّات النّفسيّة والاجتماعيّة في الفصول الدّراسيّة ويوفّر وسائل جديدة لتقييم أداء الطّلاب وقياس تقدّمهم باستخدام تحليلات البيانات وتبني التّعلّم الرّقميّ لتحقيق تجربة تعليميّة متكاملة وشاملة.

نشأة وتطوّر التّعليم الرّقميّ:

لم يكن ظهور التّعليم الرّقميّ بمحض الصدفة، ولم تكن الإنجازات المتتابعة في هذا المجال إلّا نتويجة لجهود مضيئة بذلها المختصّون والمهتمّون وخطّط لها التّربويّون ونفّذها المعلّمون.

ولقد ذكر السّاعي 2009 بأنّ التّعليم الرّقميّ قد قام على أسس علميّة بحثيّة تتمثّل في مبادئ تكنولوجيّة مركّزة في المقام الأوّل على تفريد التّعليم والتّعلّم الذّاتيّ المعنى بتقديم تعليم يتوافق مع خصائص المتعلّمين ممّا يعني الفرديّة والتّفاعليّة والحرية والتّعلّم القائم على سرعة المتعلّم والذي يهدف في نهاية المطاف إلى الإتقان في الأداء وتحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف.

اختلفت الآراء حول أصول التّعليم الرّقميّ فهناك من يرى أنّ جذوره بدأت في نهاية الخمسينيات ومن القرن 20 وعند ظهور التّعلّم البرنامجيّ، في حين يدّعي الآخرون أنّ أصوله من السّبعينيات عند ظهور التّعلّم بمساعدة الحاسوب، بينما يرجّح البعض الآخر أنّ بدايات التّعليم الرّقميّ قد تعود إلى توظيف شبكات الحاسوب في التّعليم ومنها شبكة الأنترنت، وفي التّسعينيات لا

يوجد تعريف واحد متفق عليه حتى الآن حيث أنّ الموضوع مازال في طور التكوين وعدم الإستمرار نظراً لارتباطه بالتقنيات الحديثة التي تنمو وتتطور يوماً بعد يوم. (قراد، عابدي، 2020، الصفحة 158)

وقد ظهر الإهتمام بمفاهيم وقضايا التعليم الرقمي في الثمانينيات من القرن الماضي وتعتبر دراسة أونستيسن 1982 الآن من أوائل الدراسات التي تناولت التعليم الرقمي والتي أوضحت بعض الفوارق الكبيرة بين هذا النوع من التعليم وبين التعليم التقليدي وكشفت عن التغيرات التي يجب أن تصاحب الثورة التقنية سواء في مجال المسلمات والفرضيات الأولية حول التعليم والتعلم أو نظريات التعلم.

مراحل التعليم الرقمي:

المرحلة الأولى: قبل 1983 وفيها كان التعليم تقليدياً قبل انتشار أجهزة الحاسبات بالرغم من وجودها لدى البعض، وكان الإتصال بين الطالب والمعلم يتم في قاعة الدرس حسب جدول دراسي محدد. وهناك دليل على أنّ تاريخ استخدام التقنية في التعليم يعود إلى ألواح الطين (الطباشير) و الألواح الإردوازية للرسم وورق البردي الذي استخدم في التعليم قبل "جوتنبيرغ، كما استخدمت أفلام تعليمية من قياس 16 ملم على نطاق واسع بين العامين 1930/1980 كما حلت محله تدريجياً تكنولوجيا شريط الفيديو، وفي سبعينيات القرن 20 بدأ استخدام المؤتمرات السّمعية لأغراض تعليمية وطُبقت تكنولوجيا الكمبيوترات الأولى مرّة في ميدان التعليم كالألات التعليمية في أواخر سبعينيات القرن 20.

المرحلة الثانية: 1983-1984 وهو عصر الوسائط المتعددة وقد تميّزت باستخدام أنظمة التشغيل ذات واجهة رسومية والأقراص الممغنطة كأدوات رئيسية لتطوير التعليم، كما ظهرت المقررات المبنية على الأنترنت لأول مرّة في أواسط الثمانينيات من هذا القرن. (زاهر، 2009، الصفحة 65)

المرحلة الثالثة : 1993-2000 وفيها بدأ ظهور الشبكة العالمية للمعلومات ثمّ ظهور البريد الإلكتروني والبرامج الإلكترونية لعرض أفلام الفيديو.

المرحلة الرابعة: 2000-2003 وهي مرحلة الجيل الثاني والثالث للشبكة العالمية للمعلومات والإتصالات حيث أصبح تصميم المواقع على الشبكة أكثر تقدماً وذا خصائص أقوى من ناحية السرعة وكثافة المحتوى.

المرحلة الخامسة: 2003 حتى الآن وهي مرحلة الجيل الرابع التي تجمع الخصائص الرئيسية لشبكة الأنترنت من استرجاع الكميات الكبيرة للمعلومات والقدرة التفاعلية للتواصل عبر الحاسوب والبلووث ووقوة المعالجة لأعمال منتشرة محلياً عن طريق البرمجة باستخدام الحاسوب، حيث ذكر أن التعليم

الرقميّ أو الإلكترونيّ قد مرّ من ظهوره وتطوّره بثلاثة أجيال حتّى وصل إلى الشّكل الحاليّ وهذه الأجيال هي:

- الجيل الأوّل: ظهر هذا الجيل في أوائل الثّمانينيات حيث كان المحتوى الإلكترونيّ في أقراص مدمجة وكان التّفاعل من خلالها فرديّاً بين الطّالب والمعلّم مع التّركيز على دور الطّالب.
- الجيل الثّاني: ظهر هذا الجيل مع بداية استعمال الأنترنت حيث تطوّرت طريقة إيصال المحتوى إلى طريقة شبكيّة وتطوّر معها المحتوى إلى حدّ معيّن وتطوّرت عمليّة التّفاعل والتّواصل مع كونها فرديّة إلى كونها جماعيّة ليشترك فيها عدد من الطّلاب مع معلّمين محدّدين. (زاهر، مرجع سابق، الصفحة 66)

الجيل الثّالث: ظهر الجيل الثّالث للتّعليم الرّقمي بشكل متزامن مع ظهور التّجارة الإلكترونيّة والأمن الإلكترونيّ في أواخر التّسعينيات من القرن الماضي، وتزامن ذلك مع تطوّر سريع في تقنيّات الوسائط المتعدّدة وتكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الإتّصالات، ممّا أتاح تطوّر الجيل الثّالث من التّعليم الإلكترونيّ حتّى وصل للمفهوم الحاليّ الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونيّة في إيصال واستقبال المعلومات واكتساب المهارات المتاحة من خلالها والتّفاعل بين الطّالب والمدرسة والمعلّم، والإتّصال بالخبراء والمختصّين في المجالات المختلفة وتبادل المعلومات ومساعدتهم على فهم وحلّ المشكلات التي تواجههم. (عبد الرؤوف، 2015 ، الصفحة 36-371)

- خصائص التّعليم الرّقميّ:

يعتبر التّعليم الرّقميّ من أهمّ أنواع التّعليم الذي يعتمد على تحقيق مجموعة من الأساليب التي نستطيع بواسطتها الوصول إلى عمليّة التّعلّم في ظلّ التطوّر التكنولوجيّ والمعرفيّ المتجدّد الذي يشهده العالم.

ولعلّ أهمّ خصائص التّعليم الرّقميّ ما يلي:

- ✓ الانتقال من التّموذج التقليديّ للتّعليم الذي يعتمد على الإلقاء والتّلقين إلى التّموذج التّفاعليّ النّشط والمستمرّ بين المعلّم والمتعلّم.
- يقوم التّعليم الرّقميّ بالتركيز على المهارات العليا التي تتحقّق بالتّطبيق والتحليل والتركيز والتّقويم. (بوكروح، بوشايب، 2021-2022، الصفحة 48)

✓ يستعمل التّعليم الرّقميّ الطّريقة التّعاونيّة بدلا من الطّريقة السّابقة للتّلقّي والتّفاعل الفردي.

- ✓ بناءاً على ما تنتجه التكنولوجيا يتفاعل المتعلّم مع المحتوى التعليمي والدراسي عن طريق التغذية الراجعة ، الإستبيانات مثلاً.
- ✓ يسهّل التعليم الرّقمي عمليّة التّقويم بسهولة عن طريق التغذية الراجعة وتقييم عمل المتعلّم و من هذه الخصائص المذكورة يمكن أن نستخلص فوائد عديدة للتعليم الرّقمي تعود بالنّفع على المنظومة التعليميّة ممّا يدفع المعلّمين لاستخدام هذا النّوع بدلا من التعليم التقليديّ (العجّرش، 2017، الصفحة 77)
- ✓ زيادة امكانيّة الإتّصال بين الطّلبة فيما بينهم و بين الطّلبة والمدرسة وذلك من خلال سهولة الإتّصال ما بين هذه الأطراف في عدّة اتّجاهات مثل مجالس النقاش البريد الإلكتروني، غرف الحوار، حيث يرى الباحثون أنّ هذه الأشياء تزيد وتحفّز الطّلاب على المشاركة والتّفاعل مع المواضيع المطروحة.
- ✓ الإحساس بالمساواة بما أنّ أدوات الإتّصال تتيح لكلّ طالب فرصة الإدلاء برأيه في أيّ وقت ودون حرج خلافا لقاعات التدريس التقليديّة الّتي تخرجه من هذه الميزة بسبب سوء تنظيم الجلوس والمقاعد أو بسبب الخجل أو ضعف صوت الطّالب، حيث أنّ هذا النّوع من التّعليم يتيح الفرصة كاملة للتلميذ لأنّه بإمكانه إرسال رأيه وصوته من خلال أدوات الإتّصال المتاحة من بريد إلكترونيّ ومجالس النقاش وغرف الحوار. (بوكروح، بوشايب، مرجع سابق، الصفحة 50)
- ✓ سهولة الوصول إلى المعلّم وفي أسرع وقت ممكن وحتىّ خارج أوقات العمل الرسميّة لأنّ المتعلّم أصبح قادرا على إرسال استفساراته للمعلّم من خلال البريد الإلكترونيّ وهذه الميزة تفيد المعلّم أكثر بدلا من أن يظلّ مقيّدا على مكتبه.
- ✓ إمكانيّة تحويل طريقة التدريس حيث من الممكن تلقيّ المادّة التعليميّة بالطريقة الّتي تناسب الطّالب فمنهم من تناسبه الطّريقة المرتبة ومنهم من تناسبه الطّريقة المسموعة أو المقروءة
- وبعضهم تناسبه الطّريقة العمليّة. (العجّرش، مرجع سابق، الصفحة 78)
- ✓ الإستمراريّة في الوصول إلى المناهج حيث أنّ المتعلّم يكون في حالة استقرار ذلك أنّه بإمكانه الحصول على المعلومة الّتي يريدّها في الوقت الّذي يناسبه فهو لا يرتبط بأوقات فتح أو غلق المكتبة وبالتاليّ يؤدّي ذلك إلى راحته وعدم إصابته بالضّجر.
- ✓ الإستفادة القصوى من الزّمن باعتباره مفيد جدّا للطّرفين (المعلّم والمتعلّم).

- ✓ تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم والتي كانت تأخذ منه وقتا كبيرا في كل درس مثل استلام الواجبات أو غيرها حيث أصبح يتم استلامه عن طريق البريد الإلكتروني في وقت لا يتعدى العشر ثوان ومعرفة استلام المتعلم لهذه المستندات.
 - ✓ . يساعد على تحديثات المدارس ويزيدها من إقبال المتعلمين على التعلم ويشوقهم ويحسن مستواهم الدراسي. (بوكروح، بوشايب، مرجع سابق، الصفحة 51)
 - ✓ . يحقق التعليم الرقمي تدريس ذا جودة عالية إذ يزيد من درجة التخطيط للدرس وجودة إعداده ويتيح للمتعلم تطوير أدائه من خلال المواقع التعليمية المنتشرة على شبكة الأنترنت.
 - ✓ . تطوير مهارات ومعارف وخبرات المعلمين واكسابهم مهارات شخصية.
 - ✓ الإحتفاظ بمصادر التعلم وحفظها من العوامل الجوية والتآكل والتلف عكس الأدوات التقليدية كالكتب الورقية والكراريس .
 - ✓ . يخلق منظومة تربوية متطورة تتماشى مع التقدم المتسارع في العالم.
 - ✓ . سهولة التعامل مع ما تمت رقمته من الإسترجاع والبحث وسرعة الوصول والإتاحة
 - الأنية ولأكثر من شخص في نفس الوقت وفي أي مكان وزمان. (العجروش، مرجع سابق، الصفحة 76
- 2/ مكونات التعليم الرقمي:

يتكون التعليم الرقمي من ثلاثة مكونات أساسية وهي:

أ- المكون التعليمي:

فهو يتكون من مجموعة من العناصر الأساسية هي: الطلاب الأساتذة المواد التعليمية، الإداريين، الماليين، المكتبة، مراكز الأبحاث، الإمتحانات . (حامد، 2019، الصفحة 141)

يعتبر المكون التعليمي من المكونات الأساسية والضرورية والأولى في العملية التعليمية فلا بد من وجوده، بحيث يتكون من مجموعة من العناصر المتداخلة والمتراصة مع بعضها البعض، حيث يؤثر كل عنصر فيها على الآخر، وذلك من أجل أداء الوظائف المتنوعة والأنشطة التعليمية والعلمية المختلفة، التحقيق هدفها السامي وهو الوصول إلى النجاح. (حامد، مرجع سابق، الصفحة 141).

ب- المكون التكنولوجي:

ومن مكوناته الأساسية نحد: موقع على الأنترنت (مختلف المواقع الإلكترونية) حواسيب شخصية، تحويل المكون التعليمي إلى الشكل الرقمي.. (موسلي، بلال، 2022-2023، الصفحة 38)

يعتبر المكوّن التكنولوجيّ من مكوّنات العصرنة التي تركز على الجانب الإلكترونيّ، فقد وجدنا أنفسنا نحتاج في الوقت الحالي إلى مثل هذه المكوّنات العلميّة، فهو يلعب دورا كبيرا وهامّا جدّا خاصّة وأنّنا نعيش في عصر الحداثة والعصريّة، أو بصيغة أخرى عصر الرقمنة في مختلف الجوانب التعليميّة فالمكوّن التكنولوجيّ يساعد المعلّمين كثيراً في بناء العمليّة التعليميّة المركّبة والغنيّة، وحتىّ المتعلّمين وأصبحت الحاجة ماسّة إلى مثل هذا النوع لأنّه يساهم في تحسين التّعليم بفضل تكنولوجيا المعلومات والاتّصال التي تتميّز عن الكثير من الوسائل التقليديّة، فهي تساهم في إثراء وتطوير التّعليم والتّعلّم بواسطة استخدام المواقع الإلكترونيّة والحاسوب، والعمل على تحويل كلّ المعلومات من المحتوى التّعليميّ التقليديّ إلى المحتوى الرقّميّ، فبفضل المكوّن التكنولوجيّ تتشكّل لنا بيئة تعليميّة رقميّة (اللكترونيّة).

ج- المكوّن الإداري:

فهو يتكوّن من مجموعة من الأساسيّات وهي أهداف التّعليم الرقّميّ، فلسفة التّعليم الرقّميّ، خطط وبرامج وموازنات التّعليم الرقّميّ، الجداول الزّمنيّة للتّعليم الرقّميّ، استراتيجيّات وأهداف بالأجل القصير والأجل الطّويل، الرّقابة والمتابعة العلاجيّة لبرامج التّعليم الرقّميّ.

(موسلي، بلال، مرجع سابق، الصفحة38)

يعتبر المكوّن الإداري من الأدوات والمكوّنات الرئيسيّة في نجاح وتقدّم النظام التربويّ، فلا بدّ من وجوده في المجال التّعليميّ فهو بمثابة وسيط أو همزة وصل بين المتعلّمين والمعلّمين (الأساتذة) في مختلف المؤسسات التعليميّة، فهو مرهون بتحقيق النّجاح وذلك من خلال القيام بكلّ المهام على أكمل وجه التي تكون وفق مبدأ الحياديّة والمساواة أي دون الميل إلى طرف دون الآخر، فالمكوّن الإداري هو الذي يحقّق لنا التّسهيل الإداريّ والتّربويّ في البيئات التعليميّة. (حامد، مرجع سابق، الصفحة 142).

3/ أنماط التّعليم الرقّميّ

أ- التّعليم الرقّميّ المباشر: و الذي يتمثّل في تلك الأساليب و التّقنيّات التعليميّة المعتمدة على الشّبكة العالميّة للمعلومات قصد إيصال مضامين تعليميّة للمتعلّم في الوقت الفعليّ و الممارس للتّعليم أو التّدريب (القسم ، المصنع).

ب- التّعليم الرقّمي غير المباشر: و هو الذي يتمثّل في عمليّة التّعلّم من خلال مجموعة الدّورات التّدريبية و الحصص المنظّمة و التي بدورها تتضمّن تركيب حصص تعليميّة هامة ويعتمد هذا النوع

من التّعلّم الرّقميّ بالنّسبة لحالة وجود ظروف متعدّدة لا تسمح بالحضور الفعليّ للفرد المتعلّم (التّلميذ في المدرسة ، الجامعة ، العامل في البيئة المهنيّة). (لوناسي، أشعلال، 2011، الصفحة35)

ج- المعايير المعتمدة في مجال التّعليم الرّقميّ :

يعتبر التّعليم والتّعلّم الرّقميّ من أهمّ الأساليب الحيويّة المعتمدة في عمليّة التّعليم بشكل عامّ خاصّة في ظلّ الانفجار المعرفيّ والتّطوّر التّكنولوجيّ الحاصل في مختلف المجتمعات والأُمم وبالإضافة إلى هذا نجد أنّ التّعليم والتّعلّم الرّقميّ يعمل على ارتفاع معدّلات القبول في التّعليم والتّعلّم الرّقميّ بشكل عام والإقدام على تعليم الطّلبة، وتدريب العمال وتأهيلهم وتحسين أدائهم في البيئة المهنيّة، ونجد أنّ هذا النّوع من التّعليم الرّقميّ يرفع من فعاليّة التّعليم بشكل كبير من جهة ويقلّص تكلفة التّدريب خاصّة في جانبها الرّمزيّ من جهة أخرى، ولعلّ هذا ما يسمح من استخدام المعلومات المتوفّرة مع احتياجات وطلبات المتعلّمين خاصّة في البيئة المهنيّة الّتي يعملون فيها. (لوناسي، أشعلال، مرجع سابق، الصفحة35).

وفي هذا الإطار نجد أنّ معهد التّدريب التّقنيّة للمعلومات قام بتطوير معايير أساسيّة للتّعلّم الرّقميّ أوالإلكترونيّ في العديد من المحاور كدعم عمليّة التّعليم والتّعلّم وتصميم التّعليم ومحتواه، وسهولة الإستعمال بالإضافة إلى هذا نجد أنّه تمّ في سنة 2002 تأسيس المركز الأوروبي للجودة في التّعليم الإلكترونيّ، والذي يهدف أساسا إلى العمل على تشجيع مختلف التّطبيقات النّاجحة والفعّالة في التّعليم والتّعلّم الرّقميّ الإلكترونيّ من خلال ضرورة توفير جميع التّوجيهات وتقديم الدّعم والخدمات المناسبة للتّقويم المستمرّ للخدمات هذا النوع من التّعليم والتّعلّم في بيئات تعلّم تتميز بالتّغيير والحركة الدّائمة وحسب أبو هاشم ،2005، فإنّ معايير تقويم التّعليم والتّعلّم الرّقميّ أو الإلكترونيّ تفوق العشرين معيارا منها : (روسطان، 2021-2022، الصفحة 19)

- كثافة التّفاعل بين المستخدم والبرنامج.
- كثافة التّدريبات وتنوّعها.
- توفّر عدد المهارات التي يستهدفها البرنامج.
- مدى شموليّة البرنامج لمختلف المستويات.
- مطابقة التّدريبات والنّصوص للأهداف المرجوّة.
- قدرة البرنامج على توفير ظروف ومواقف تعليميّة وتدريبية تساعد المستخدم على التّعليم في البيئة المدرسيّة والبيئة المهنيّة . (روسطان، مرجع سابق، الصفحة 19)

وقد أكدت الدراسة أنّ الجودة في التعليم والتّعلّم الرّقميّ والإلكترونيّ يمكن أن نحققه من خلال عدد من المحاور المتمثلة في الإسترشاد بنماذج تصميميّة للتّعليم والتّعلّم الرّقميّ ومراعاة معايير بالإضافة إلى توقّر خصائص الوحدات التعليميّة مع المحافظة على الأنساق والإستخدام والوصول واختيار أدوات هذا النّوع من التّعليم بناءً على استراتيجيّات تعليميّة تتماشى مع البيئات التعليميّة الرّقميّة المختلفة. (روسطان، نفسه، الصفحة 19)

4/تقنيّات التّعليم الرّقميّ:

1- القرص المدمج :

ويتمّ فيها تجهيز المناهج الدّراسيّة ، وتحميلها على أجهزة الطّلبة والرّجوع إليها وقت الحاجة ، كما تتعدّد أشكال المادّة التعليميّة على الأقراص المدمجة ، فيمكن أن تستخدم كفلم فيديو تعليميّ مصحوباً بالصّوت لمُدّة ساعة واحدة . أو لعرض عدد من آلاف الصّفحات من كتاب أو مرجع ما ، أو المزيج من الموادّ المكتوبة مع الصّور الثّابتة والفيديو) صور متحرّكة ، كما توفّر هذه التّقنيّة للمعلّمين والمتعلّمين أبعاد إضافية لدور التّقنيّة في التّعليم من أهمّها أنّ كلّ جزئيّة من النّصّ يمكن الوصول إليها في زمن قصير لا يتعدّى الثّواني. (العرفي، 2003، الصفحة12)

2- الشّبكة الدّاخلية :

حيث يتمّ ربط جميع أجهزة الحاسب في المدرسة ببعضها البعض ، بحيث تمكّن المدرّس من إرسال المادّة الدّراسيّة إلى أجهزة الطّلبة كأن يضع نشاطاً تعليميّاً أو واجباً منزليّاً ، ويطلب من الطّلاب تنفيذه وإرساله مرّة أخرى إلى جهازه .

3- الشّبكة العالميّة للمعلومات :

حيث يمكن توظيفها كوسيط إعلاميّ وتعليميّ في آن واحد ، فيمكن للمؤسّسة التعليميّة أن تعلن عن برامجها وتروّج لها عن طريق الشّبكة العالميّة للمعلومات، وتوضّح للمستهدف كيفيّة الإتّصال بها ، كما يمكن لها أن تخزّن جميع برمجياتها التعليميّة على الموقع الخاصّ بها ويكون الدّخول متاح للطّلبة حسب الطّريقة الّتي تتّبعها المؤسّسة. (راي، 2020، الصفحة 191)

وتعدّ تطبيقات الشّبكة العالميّة في التّعليم من أهمّ التّطبيقات وأكثرها انتشاراً وذلك لسهولة استخدامها وعموم الفائدة منها ومن أمثلة هذه التّطبيقات.

-وضع مناهج التّعليم على الشّبكة العالميّة .

-وضع الدّروس النّمودجيّة .

-وضع دروس للتعلّم الذاتيّ...الخ

-التدريب على بعض التمارين الرياضيّة

-تصميم موقع خاصّ بجهاز الإشراف الإدارة، المعلّمين في المؤسّسات التّعليميّة نظام ،نتائج ،أخبار ،
لوائح ... ممّا يسهّل متابعتها من قبل الجميع.

4- مؤتمرات الفيديو :

تربط هذه التّقنيّة المشرفين والمختصّين الأكاديميّين مع طلبتهم في مواقع متفرّقة وبعيدة من
خلال شبكة تلفزيونيّة عالية القدرة، ويستطيع كلّ طالب متواجد أن يرى ويسمع المختصّ والمرشد
الأكاديميّ مع مادّته العلميّة.

كما يمكنه أن يتوجّه بأسئلة استفساريّة وحوارات مع المشرف (أي توقّر عمليّة التّفاعل وهنا
تكون التّقنيّة شبيهة بالتّعليم الصّفيّ باستثناء أنّ المتعلّمين يتواجدون في أماكن متفرّقة ومتباعدة،
وتمكّن هذه التّقنيّة من نقل المؤتمرات المرئيّة المسموعة) صورة وصوت في تحقيق أهداف التّعليم من
بعد وتسهيل عمليّات الإتّصال بين مؤسّسات التّعليم ، وهي بذلك تضمن تحقيق غرضين هما: (راي،
مرجع سابق، الصفحة 191)

الأول:توسيع الوصول لمراكز مصادر المعلومات والثّاني تسهيل التّعاون بين الدّارسين وتبادل الخبرات
ممّا يعجّل عمليّة التّعليم.

5- المؤتمرات الصّوتيّة :

تعتبر تقنية المؤتمرات المسموعة أقلّ تكلفة مقارنة بمؤتمرات الفيديو وأبسط نظاماً ومرونة
وقابليّة للتّطبيق في التّعليم المفتوح وهي تقنية إلكترونيّة تستخدم هاتفاً عادياً وآليّة للمحادثة على
هيئة خطوط هاتفيّة توصّل المتحدّث المحاضر بعدد من المستقبلين (الطّلبة) المنتشرين في أماكن
متفرّقة.

6- الفيديو التّفاعليّ:

تشتمل تقنية الفيديو التّفاعليّ على كلّ من تقنية أشرطة الفيديو وتقنية أسطوانات الفيديو
مدارة بطريقة خاصّة من خلال حاسوب أو مسجّل فيديو أهمّ ما يميّز هذه التّقنية إمكانيّة التّفاعل
بين المتعلّم والمادّة المعروضة المشتملة على الصّور المتحرّكة المصحوبة بالصّوت بغرض جعل التّعلّم

أكثر تفاعلية، وتعدّ هذه التقنية وسيلة اتصال من اتجاه واحد لأنّ المتعلّم لا يمكنه التفاعل مع المدرّس / المدرّس.

7 - برامج القمر الصناعي :

في هذه التقنية يتمّ توظيف برامج الأقمار الصناعية المقترنة بنظم الحاسوب والمتّصلة بخطّ مباشر مع شبكة اتّصالات ، ممّا يسهّل إمكانية الاستفادة من القنوات السّمعية والبصرية في عمليّات التدريس والتعليم، ويجعلها أكثر تفاعلاً وحيوية ، وفي هذه التقنية يتوحّد محتوى التعليم وطريقته في جميع أنحاء البلاد أو المنطقة المعنية بالتعليم .

لأنّ مصدرها واحد شريطة أن تزود جميع مراكز الإستقبال بأجهزة استقبال وبثّ خاصّة متوافقة مع النظام المستخدم.

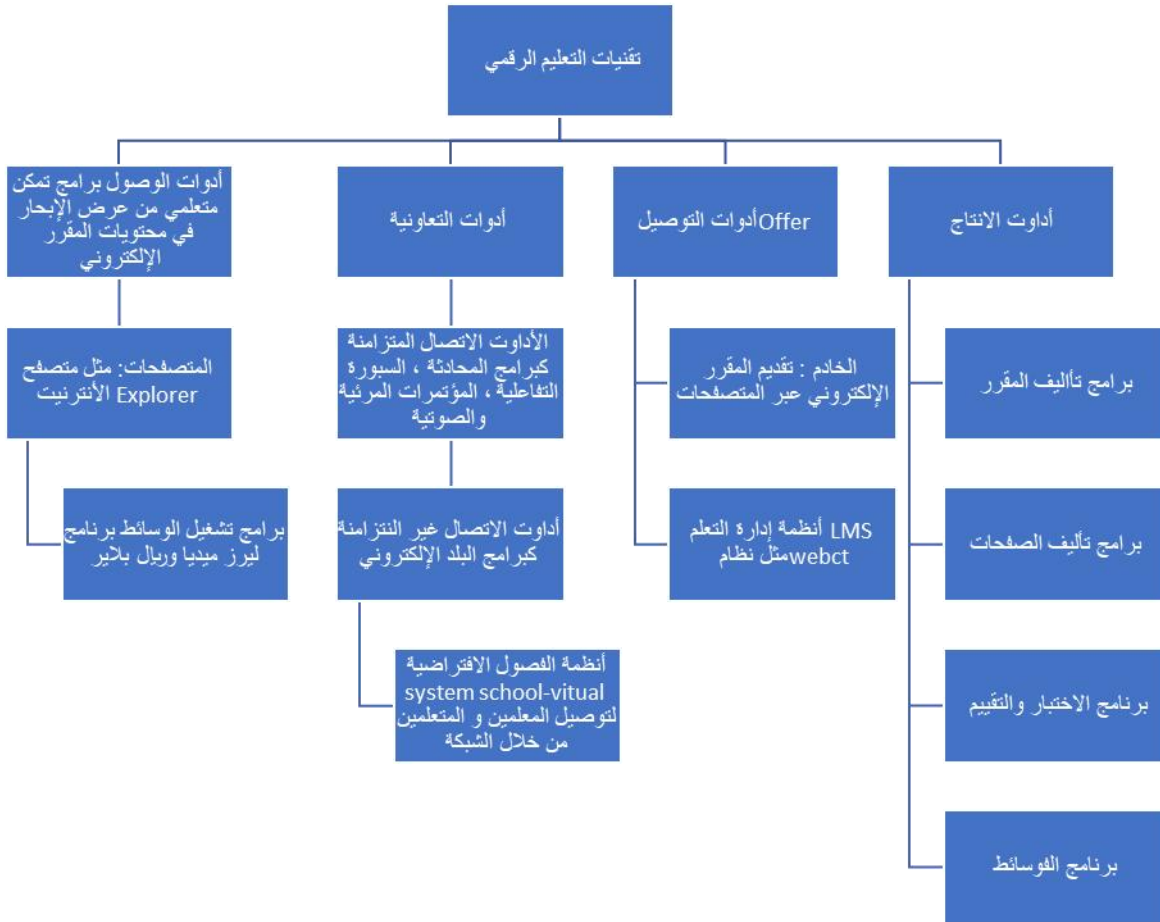
8- الفصول الافتراضية :

هنالك مسميّات أخرى لهذه الفصول فهناك من يسمّيها بالفصول الإلكترونية والفصول الذكيّة وفصول الشبّكة العالمية للمعلومات والفصول التّخيّلية والفصول الافتراضية. (الموسى، 2005م، الصفحة 177).

وهي فصول شبيهة بالفصول الإعتيادية من حيث وجود المدرّس والطّلبة ، ولكنّها على طريقة الشبّكة العالمية للمعلومات حيث لا تتقيّد بزمان أو مكان ، وعن طريقها يتمّ استحداث بيانات تعليميّة افتراضية بحيث يستطيع الطّلبة التّجمّع بواسطة الشبّكات للمشاركة في حالات تعلّم تعاونيّة بحيث يكون الطّالب في مركز التعلّم ، وسيتعلّم من أجل الفهم والإستيعاب ."

مخطّط يمثّل تصنيف أهمّ تقنيات التعليم الرّقميّ

المخطّط يعرض بالتفصيل كيفية تصنيف تقنيّات التعلّم الرّقميّ التي تتضمّن ثلاثة أقسام رئيسيّة وكلّ قسم يتفرّع إلى مجموعة من الأدوات والأنظمة المتخصّصة.



أ/أدوات الإنتاج:

- برامج تأليف المقرر: تستخدم لتصميم وإنشاء المقررات الدراسية الرقمية.
- برامج تأليف الصفحات: تساعد في إنشاء صفحات الويب التعليمية.
- برنامج التأليف والتّمثيل: أدوات لتطوير المحتوى التعليمي بطريقة تفاعلية وتمثيلية
- برنامج المؤشرات: برمجيات لتتبع وتقييم الأداء التعليمي.

ب/أدوات التوصيل: (Offer)

- الخادم: تنظيم المقرر الإلكتروني عبر المتصفحات لتسهيل الوصول إلى المحتوى التعليمي.

- أنظمة إدارة التعلّم (LMS) مثل نظام WebCT ، تستخدم لإدارة وتوزيع المقرّرات التعليمية ومتابعة تقدّم الطلاب.

ج/أدوات التعاون:

أدوات الإتصال المتزامنة:

- برامج المحادثة: لتواصل الطلاب والمعلّمين بشكل فوريّ.
- السّبورة التّفاعليّة: أدوات تفاعليّة للمشاركة في الوقت الفعليّ.
- المؤتمرات الشّرقية والصّوتيّة: لعقد اجتماعات وندوات عبر الأنترنت.

أدوات الإتصال غير المتزامنة:

- برامج البريد الإلكتروني: لتبادل الرّسائل والمعلومات بين الطّالّاب والمعلّمين.
- أدوات الوصول إلى برامج الأنترنت:
- المتصفّحات مثل Explorer: للوصول إلى المحتوى التعليمي عبر الأنترنت.
- برامج تشغيل الوسائط:
- برامج مثل RealMedia و RealPlayer: لتشغيل المحتويات الصّوتيّة والمرئيّة
- أنظمة الوصول الافتراضيّة:
- system school-virtual: لتوصيل المعلّمين والمتعلّمين من خلال الشّبكة، ممّا يسهّل عمليّة التّعليم عن بعد. (بتصرّف، بالإعتماد على المخطّطات تقنيات التّعلّم)

9 نظام إدارة المحتوى والتّعلّم :

في حزم برامج متكاملة تشكّل نظاماً لإدارة المحتوى المعرفي المطلوب تعلّمه أو التدرّب عليه ، وتوفّر أدوات للتّحكّم في عمليّة التّعلّم. وتعمل هذه النّظم في العادة على الأنترنت، وإن كان من الممكن تشغيلها كذلك على الشّبكة المحليّة.

مقارنة بين التّعليم الإعتياديّ والتّعليم الإلكترونيّ.

✧ - التّعليم الإعتياديّ :

- موجّه إلى المعلّمين .

-المعلّمون يقدّمون المعرفة للمتعلمين .

-منطلق شفهي، ذو إنجازات كبيرة، يشارك فيه المتعلّمون بشكل واسع.

- قد يتمّ اللّجوء إلى استخدام التّكنولوجيا أحياناً، ولكنّها ليست وسيلة مركزيّة في الدّور الذي يضطلع به المتعلّم في التعلّم.

- قد يتمّ اعتماد وسائط تعلّم متعدّدة، ولكن أغلبيّة موادّ التّعليم يتمّ تقديمها بشكل مباشر شفهي مدعومة ببعض الوثائق المكتوبة.

-الوصول إلى المعرفة من خلال الحضور الصّفيّ. (الحري، 1427هـ، الصفحة 22)

✧ - التّعليم الإلكترونيّ

موجّه إلى المتعلّمين .

- يمنح المعلّمين للمتعلمين نماذج تعلّم ناجحة .

-التّعليم النّشط.

يتمّ الإعتماد على التّكنولوجيا بشكل كبير لتقديم الموادّ التّعليميّة وتصميم الأنشطة التّعليميّة .

تساعد التّكنولوجيا المعلّمين في استخدام وسائل متعدّدة من الوسائط التّعليميّة والتّوصّل إلى مجموعة أوسع من أساليب التّعليم .

وصول مفتوح إلى المعرفة والقدرة على إعادة استخدام وتبادل المعارف المتورة.

نموذج مودل Moodle :

بطاقة تقنيه حول نظام موودل "Moodle" :

1- تعريفه:

هو نظام لإدارة التّعلّم مفتوح المصدر ، صمّم على أسس تعليميّة لیساعد المدرّبين على توفير بيئة تعليميّة إلكترونيّة ويمكن استخدامها على المستوى الفردي المؤسّسي ويمكن الحصول على .
www.Moodle.org : البرنامج من الموقع التّالي عبر الرّابط (عبد النعيم، دس، الصفحة 159)

نظام موودل "Moodle" هو نظام مفتوح المصدر (Open Source Soft Ware) صمّم على أسس الإلكترونيّة ويوزّع تحت رخصة GNU العامّة ، ويعني ذلك بأنّه يحقّ للكلّ تحميله وتركيبه واستعماله وتعديله وتوزيعه مجاناً ، وهو سهل الإستعمال والتّطوير ومن الممكن استخدامه بشكل شخصي على مستوى الفرد، أمّا من ناحية التّقنية فالنّظام صمّم باستخدامه لغة PHP ولقواعد البيانات.

موودل "Moodle" هو عبارة عن حزم برمجية تتيح للمعلّم تحميل الموادّ التي يقوم بتدريسها على موقع إلكترونيّ وتتيح للمتعلّم فرصة الإستمرار في عمليّة التّعلّم ، حيث تفسح المجال للمتعلّمين التّواصل والتّفاعل فيما بينهم والتّواصل مع معلّمهم من أجل القيام بعمل مشترك بطرق جديدة وممتعة . (الطيبي ، 2008 ، ص 238)

2 - استخدامات نظام موودل "Moodle"

هناك العديد من الإستخدامات لنظام موودل Moodle" نذكر منها:

- . يمكن وضع مقرّرات دراسيّة متعدّدة في النّظام وتعيين المدرّسين المساعدين للمقرّر.
- . وضع المراجع العلميّة لكل مقرّر دراسي ، ويمكن المتدرّب من إنشاء صفحات أنترنت شخصيّة.
- . يتحكم الأستاذ المقرّر في طريقة تسجيل الطّالّاب وانسحابهم . يتيح النّظام للطّالّاب إمكانيّة التّسجيل الذاتي والانسحاب من المقرّر.
- . يتيح النّظام للمدير تسجيل أعداد كبيرة من الطّالّاب من ملفّ خارجي.
- . يساعد النّظام الأستاذ في وضع المهام والواجبات.
- . يتيح النّظام امكانيّة تبادل إرسال ملفّات الواجبات والأبحاث بين مستخدميه.
- . يوجد في النّظام خاصيّة تمكّن الطّالّاب من معرفة مستوى تحصيله الدّراسي.
- . يمكن النّظام مستخدميه من التّواصل عبر الرّسائل الخاصّة داخل المقرّر.
- . يوجد في النّظام منتدى للحوار بين أعضاء هيئة التّدريس.
- . يتيح النّظام للمدرّبين أن يقوموا بتسجيل المتدرّبين أو أن يقوموا بتسجيل أنفسهم بالنّظام.

. يوجد في النظام خاصية التحكم في كل الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية.

. استخدام خاصية الأجنحة للمقرر. (الزهراني، د س، الصفحة120)

3-مكونات أرضية التعليم الإلكتروني MOODLE

تتوفر أرضية التعليم الإلكتروني MOODLE على الكثير من الأدوات التي تسمح بتقديم المقياس الإلكتروني للطلبة بشكل مرتب ومنظم، ويسمح برفع وتحميل الملفات التعليمية والمراجع العلمية، وتتكون منصة التعليم الإلكتروني MOODLE من عدة وحدات تدعم تقديم المقررات التعليمية، وهي على النحو الآتي: (سعيد، زكور، 2021-2022، الصفحة39)

- وحدة الدرس (Lesson) : هي صفحة مبنية تحوي عدة صفحات لعرض المقرر أو جزء منه، ويمكن إدراج نهاية كل صفحة بسؤال أو رابط الصفحة التالية أو السابقة.
- وحدة الكتاب (Book) تمكن من إنشاء مقرر تعليمي على شكل كتاب الكتروني يتضمن كل محتويات الكتاب العادي.
- وحدة البريد الإلكتروني (E-MAIL) تتضمن تبادل الرسائل الإلكترونية بين عضو هيئة التدريس والمتعلم واستقبال الواجبات وتصحيحها، ثم التعليق عليها وإعادة إلى المتعلم.
- وحدة المنتدى (Forums) تعطي إمكانية النقاش الفعال بين المتعلم وعضو هيئة التدريس، وقد تكون حلقات النقاش متزامنة أي تفترض وجود المتعلم وعضو هيئة التدريس في نفس الوقت على الأرضية. وقد تكون الحلقات غير متزامنة.
- وحدة سرد المصطلحات (Glossary) تستخدم لإضافة المفاهيم الغامضة الخاصة بالمقياس سواء من أعضاء هيئة التدريس أو من المتعلمين لإثراء محتوى المقياس.
- وحدة الواجبات التعليمية (Assignment) هي وحدة تتيح لعضو هيئة التدريس بأن يطلب من المتعلمين أداء مهمة معينة، فيقوم المتعلمون بتحضيرها، ثم تحميلها للموقع بأي تنسيق مثل معالج النصوص أو العروض التقديمية، ليقوم عضو هيئة التدريس بتقييمها ...
- وحدة المصادر التعليمية (Resource) : هي المصادر التي تتضمن معلومات أو محتوى تعليمي، مثل الملفات الروابط وصفحات الويب الإعلانات، لدعم المنهج الدراسي.

- وحدة الإختبار (Quiz) : تتيح لعضو هيئة التدريس إنشاء اختبارات لتقويم طلابهم، وتتعدد أنواع الأسئلة المتاح إنشاؤها بين أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الإختيار من متعدد أو الإجابة القصيرة.

بالإضافة إلى الوحدات السابقة هناك وحدات أخرى مهمة مثل :

- وحدة الإستبيانات Questionnaire: وهي تتيح للمعلم بناء استبيان للتعرف على آراء الطلاب حول قضية ما، أو حول تقييم المقياس المقدم لهم.
- وحدة الويكي Wiki تعتبر أحد أدوات الويب، حيث يمكن للطلبة والأساتذة من خلالها بناء موضوعات تشاركية، مع امكانية الحذف والتعديل في أي وقت ومن أي مكان. (سعيد، زكور، مرجع سابق الصفحة 39)

5/أهداف التعليم الرقمي:

لقد استندت المنظومة التربوية في المجتمع المعاصر إلى التعليم الرقمي، لما تنعكس عليه من آثار إيجابية في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، ولذلك نجد أن من أهدافه:

- القدرة على تلبية حاجات ورغبات المتعلمين المعرفية والعلمية.
- تحسين عملية الإحتفاظ بالمعلومات المكتسبة والوصول إليها في الوقت المناسب.
- سرعة تجديد المعلومات والمعارف وترتيبها بحسب أهميتها والموقف المعاش.
- تحسين التفاعل والتعامل بين طرفي العملية التعليمية المعلم والمتعلم. (جاسم، 2020، الصفحة 187)
- صناعة بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات الكترونية جديدة ، والتنوع في مصادر المعلومات . (قواسم، بن عشورة، 2020-2021، الصفحة5)
- إكساب المعلمين والمتعلمين المهارات والكفايات التقنية اللازمة لاستخدام تقنيات الإتصال والمعلومات.
- الإسراع في العملية التعليمية، حيث أن استخدام التقنيات الرقمية الحديثة يوفر الوقت والجهد .
- تقديم تسهيلات وأساليب تعليمية متنوعة لغرض نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية.
- تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم .
- تعزيز العلاقة القائمة بين المؤسسة التربوية وبين البيئة الخارجية . (قواسم، بن عشورة، مرجع سابق، الصفحة6)

فوائد التّعليم الرّقميّ:

لاشكّ أنّ هناك مبرّرات لهذا النّوع من التّعليم يصعب حصرها ولكن يمكن القول بأنّ أهمّ وفوائد التّعليم الرّقميّ:

- ✓ **تنمية التّفكير البصري:** يعزّز التّعليم الرّقميّ استخدام الوسائط المرئيّة والرّسوم المتحرّكة والرّسوم البيانيّة والمحاكاة، ممّا يساعد على تنمية التّفكير البصري لدى الطّلاب. يمكن أن تكون الرّسوم المتحرّكة والمحاكاة مفيدة في توضيح المفاهيم الصّعبة وتحفيز الإستهيعاب والتّدكّر.
- ✓ **تنمية اتّجاهات إيجابيّة نحو التّعلّم:** يسهم التّعلّم الرّقميّ في خلق بيئة تعليميّة محفّزة ومشوّقة. من خلال استخدام التّقنيّات الحديثة والتّفاعليّة، يمكن تحفيز الطّلاب وزيادة اهتمامهم بالموادّ التعليميّة، وبالتالي تنمية اتّجاهات إيجابيّة نحو التّعلّم والإستمرار فيه.
- ✓ **تنمية ميول إيجابيّة للطّلاب نحو العلوم:** يوفّر التّعليم الرّقميّ فرصاً للاستكشاف والتّجربة في مجالات العلوم. يمكن استخدام المحاكاة والألعاب التعليميّة والأنشطة التّفاعليّة لتعزيز فهم الطّلاب للمفاهيم العلميّة وتشجيعهم على استكشاف المزيد في هذا المجال.
- ✓ **يجعل عمليّة التّعلّم أكثر سهولة:** يعزّز التّعليم الرّقميّ التّوفريّة والمرونة في عمليّة التّعلّم. يمكن للطّلاب الوصول إلى الموادّ التعليميّة عبر الأنترنت في أيّ وقت ومن أيّ مكان، ممّا يتيح لهم التّعلّم وفقاً لوتيرتهم الخاصّة واحتياجاتهم الفرديّة. كما يمكن تكييف المحتوى التّعليمي وفقاً لمستوى الطّالب وسرعة تقدّمه.
- ✓ **يقلّل من صعوبات الإتّصال اللّغوي بين الطّالب والمعلّم.** (رأي، المجلد 07، 2020، الصفحة 187)، توفّر التّعلّم الرّقميّ واجهات تفاعليّة ومتعدّدة الوسائط تستخدم الصّوت والصّورة والنّصوص المكتوبة. يمكن للطّلاب سماع تعليمات المعلّم وشرحه بوضوح من خلال مقاطع الفيديو المسجّلة أو الدّروس المباشرة عبر الأنترنت.
- يمكن للطّلاب التّفاعل مع الموادّ التعليميّة من خلال واجهات تفاعليّة تتيح لهم الكتابة والإجابة على الأسئلة والمشاركة في المناقشات. يمكنهم استخدام التّرجمة الآليّة أو القواميس الإلكترونيّة لمساعدتهم في فهم المفردات والتّعبيرات الجديدة.

يوفر التعلّم الرقّي أيضًا مجموعة متنوّعة من الأدوات التفاعليّة التي تساعد الطّلاب على تحسين مهارات اللّغة الثّانية، مثل التّطبيقات المخصّصة لتعلّم القواعد اللّغويّة والممارسة اللّغويّة.

باستخدام التعلّم الرقّي، يمكن للطّلاب التّغلّب على صعوبات اللّغة والتّواصل التي قد تواجههم في بيئة التعلّم التقليديّة، حيث يتمّ توفير الأدوات والموارد لمساعدتهم على فهم المفاهيم والتّفاعل بثقة مع المحتوى التّعليمي والمعلّمين.

✓ زيادة إمكانيّة الإتّصال بين الطّلبة فيما بينهم ، وبين الطّلبة والمدرسة : وذلك من خلال سهولة الإتّصال ما بين هذه الأطراف في عدّة اتجاهات مثل مجالس النقاش البريد الإلكتروني - غرف الحوار - ويرى الباحثون أنّ هذه الأشياء تزيد وتحفّز الطّلاب على المشاركة والتّفاعل مع المواضيع المطروحة. (رأي، مرجع سابق، الصفحة 188)

✓ المساهمة في وجهات النّظر المختلفة للطّلاب : المنتديات الفوريّة مثل مجالس النقاش وغرف الحوار تتيح فرص لتبادل وجهات النّظر في المواضيع المطروحة ممّا يزيد فرص الإستفادة من الآراء والمقترحات المطروحة ودمجها مع الآراء الخاصّة بالطّالب ممّا يساعد في تكوين أساس متين عند المتعلّم وتتكوّن عنده معرفة وآراء قويّة وسديدة وذلك من خلال ما اكتسبه من معارف ومهارات عن طريق غرف الحوار.

✓ الإحساس بالمساواة: هذه الميزة تكون أكثر فائدة لدى الطّلاب الذين يشعرون بالخوف والقلق لأنّ هذا الأسلوب في التّعليم يجعل الطّلاب يتمتّعون بجرأة أكبر في التعبير عن أفكارهم والبحث عن الحقائق أكثر ممّا لو كانوا في قاعات الدّرس التقليديّة وهذا النّوع من التّعليم يتيح الفرصة كاملة لجميع الطّلاب لأنّه بإمكانه إرسال رأيه وصوته من خلال أدوات الإتّصال المتاحة من بريد إلكتروني ومجالس النقاش وغرف الحوار.

✓ سهولة الوصول إلى المعلّم : أتاح التّعليم الإلكتروني سهولة كبيرة في الوصول إلى المعلّم في أسرع وقت وذلك خارج أوقات العمل الرّسميّة لأنّ المتدرّب أصبح بمقدوره أن يرسل استفساراته للمعلّم من خلال البريد الإلكتروني.

✓ إمكانيّة تحويل طريقة التّدريس : من الممكن تلقّي المادّة العلميّة بالطّريقة التي تناسب الطّلاب فمنهم من تناسبه الطّريقة المرتبة، ومنهم ما تناسبه الطّريقة المسموعة أو المقروءة، وبعضهم المناسبة معه الطّريقة العمليّة ، فالتّعليم الإلكتروني ومصادره يتيح إمكانيّة تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة تسمح بالتّحويل وفقاً للطّريقة الأفضل بالنّسبة للمتعلم. (الشهري، 2002، الصفحة 36-432)

- ✓ ملاءمة مختلف أساليب التعليم الإلكتروني: يتيح للمتعلم أن يركّز على الأفكار المهمة أثناء كتابته وتجميعه للمحاضرة أو الدرس ، وكذلك يتيح للطلّاب الذين يعانون من صعوبة التّركيز وتنظيم المهام الإستفادة من المادّة وذلك لأنّها تكون مرتّبة ومنسّقة بصورة سهلة وجيدة والعناصر المهمة فيها محدّدة.
 - ✓ المساعدة الإضافيّة على التكرار : هذه ميزة إضافية بالنّسبة للّذين يتعلّمون بالطريقة العمليّة فهؤلاء الذين يقومون بالتّعليم عن طريق التّدريب إذا أرادوا أن يعبّروا عن أفكارهم فإنّهم يضعونها في جمل معيّنة ممّا يعني أنّهم أعادوا تكرار المعلومات التي تدربوا عليها وذلك كما يفعل الطّالّاب عندما يستعدّون لامتحان معيّن " (الشهري، مرجع سابق، ص37)
 - ✓ توفرّ المناهج طوال اليوم وفي كلّ أيام الأسبوع : هذه الميزة مفيدة للأشخاص بعضهم يفضّل التّعلّم صباحاً والآخر مساءً أو المزاجيين أو الذين يرغبون التّعليم في وقت معيّن ، كذلك للّذين يتحمّلون أعباء ومسؤوليّات شخصيّة ، فهذه الميزة تتيح للجميع التّعلّم في الزّمن الذي يناسبهم.
 - ✓ الإستمراريّة في الوصول إلى المناهج : هذه الميزة تجعل الطّالّب في حالة استقرار ذلك أنّ بإمكانه الحصول على المعلومة في الوقت الذي يناسبه ، فلا يرتبط بأوقات فتح وإغلاق المكتبة ، ممّا يؤدّي إلى راحة الطّالّب وعدم إصابته بالضّجر.
 - ✓ عدم الإعتماد على الحضور الفعليّ : لم يعد من الضّروريّ الإلتزام بجدول زمنيّ محدّد وملزم لأنّ التّقنية الحديثة وفّرت طرق للإتصال دون الحاجة للتّواجد في مكان وزمان معيّن. (زيتون، 2005م، الصفحة12).
- 6/مميّزات التّعليم الرّقميّ:

إنّ التّعليم الرّقميّ يتميز بعدة ميزات:

- ✓ تطوير مهارات الإتّصال: يسهم التّعليم الرّقميّ في تعزيز مهارات الإتّصال لدى الطّالّاب، حيث يتطلّب التّفاعل والتّواصل مع المحتوى التّعليميّ والمشاركة في المناقشات الإلكترونيّة والأنشطة التّعاونيّة. ويمكن للطلّاب أيضاً التّواصل مع المعلّمين وزملائهم بسهولة عبر البريد الإلكترونيّ، الدّردشة الفوريّة، ومنصّات التّواصل الإجتماعيّ.
- ✓ الأمن المعلوماتي: يتمّ توفير التّعلّم الرّقميّ في بيئة آمنة ومحميّة، حيث يتمّ حماية البيانات الشّخصيّة والمعلومات السّريّة. وتتّبع إجراءات الأمان والتّشفير والصّلاحيات

المحددة للوصول إلى المحتوى التعليمي، مما يوفّر ضمانات أكبر للحفاظ على خصوصية البيانات والمعلومات (زيتون ، مرجع سابق، الصفحة 13)

✓ تحسين الأداء: يمكن للتعليم الرقمي أن يساعد الطلاب على تحسين أدائهم في إنجاز الأعمال. يمكن أن توفر منصات التعليم الرقمي ردود فعل فورية وتقييمات مباشرة للأداء الطلابي، مما يمكن الطلاب من تحديد نقاط القوة والضعف والعمل على تحسينها.

✓ قياس آراء الطلاب والأساتذة: يوفر التعليم الرقمي وسائل لقياس آراء الطلاب والأساتذة بشكل فعال. يمكن تنفيذ استطلاعات الرأي والتقييمات عبر الإنترنت لجمع ملاحظات الطلاب واستيعاب آرائهم وتحسين العملية التعليمية بناءً عليها.

✓ الابتعاد عن الطرق التقليدية: يعتبر التعليم الرقمي بديلاً مبتكراً عن الطرق التقليدية للتعليم، مثل الكتب الورقية والمحاضرات الحضورية. يتيح التعليم الرقمي استخدام تقنيات وأدوات حديثة مثل الوسائط المتعددة والتفاعلية والواقع والإفتراضي والواقع المعزز لتحسين تجربة التعلم. (زيتون ، نفسه، الصفحة 16)

✓ توظيف الحلول المبتكرة: يمكن للتعليم الرقمي أن يدفع الحدود ويعزز التفكير المبتكر وحل المشكلات. كما يوفر التعليم الرقمي فرصاً للإستفادة من تقنيات حديثة مثل التعلم الآلي والذكاء الاصطناعي.

-ولهذا فإنّ مسألة التعليم عن بعد يترجم فكرة عولمة التعليم العالي وبروز التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني ومدى انسجام هذا التعليم مع تحديات القرن 21 وما تتحمّله الألفية الثالثة من مفاجآت غير متوقعة للبشرية .

ومن خلال كل ما تمّ ذكره نقول أنّ التعليم العالي في بلادنا طرأت عليه عدّة تغييرات واسعة وطائرة، وكان لنا أن نسايرها بطرق تتماشى ومتطلّبات عصرنا ومقتضيات سوق العمل وهذا من خلال تجديد القدرات ومؤهلّات الأستاذ (د.إيدو ، 2019 ، الصفحة 34).

فتظهر إيجابيات التعليم الرقمي في جملة من المميّزات وهي:

- توفير الوقت للمتعلم حيث يتمكّن المتعلّم من اختيار الوقت المناسب له للتعلم دون الإرتباط بمواعيد محدّدة وثابتة. (د.إيدو ، مرجع سابق، الصفحة 36)
- إتاحة المكان المناسب للمتعلم والذي يشعر فيه بالإرتياح دون تدخّل من أحد.

- إمكانية الاستفادة من عوامل كثيرة هامة ومؤثرة مثل: الصوت - النصّ اللّون الفيديو - نوع الخطّ - طريق العرض وغيرها ولذلك يستعمل المتعلم أغلب حواسّه في هذه العملية التّعليميّة. لا يهتم بالعمر الزمّي للمتعلّم فهو مناسب لتعليم الكبار والموظّفين والأطفال من الذين لا تسمح لهم ظروفهم بالتّواجد بالمدارس والجامعات في أوقات محدّدة.

- يرى كثير من علماء التّربية المتحمّسون لهذا النّوع من التّعليم أنّ تكلفته الماديّة أقلّ بكثير من تكلفة التّعليم التّقليديّ. يتيح للمتعلّم الحصول على معلومات أكثر طالما لديه القبول والإستعداد عكس ما هو متاح في التّعليم التّقليديّ.

كما أنّه يميّز بالصّفات التّالية:

- مساهمته في تحسين عمليّة التّعلّم.
- قلّة التّكلفة حيث أنّه من الممكن تصميم وإنتاج صورة تعليميّة واحدة تصلح لمواقف تعليميّة مختلفة.
- تساعد الطّلاب على تنمية التّفكير والتّخيّل والتّحليل والإستنتاج من خلال المحتوى الذي يعرض عليهم.

7/ وسائل التّعليم الرّقميّ:

وسائل التّعليم الرّقميّ تشير إلى استخدام التّكنولوجيا والوسائل الرّقميّة في عمليّة التّعليم والتّعلّم بهدف تحسين جودة التّعليم وإتاحته لجميع الأفراد بغضّ النّظر عن موقعهم الجغرافيّ أو ظروفهم الشّخصيّة.

وفيما يلي بعض أمثلة وسائل التعليم الرقمي:

المنصّات التّعليميّة عبر الأنترنت: هي المواقع والتّطبيقات التي توفّر محتوى تعليميّ متنوّع في شتّى المجالات. (بن السايح، 2021، الصفحة 75)

تشمل هذه المنصّات الدّروس المباشرة، والمقاطع المصوّرة، والتّمارين التّفاعليّة، والإختبارات، والمننديات للتّواصل مع المعلّمين والطّلاب الآخرين.

1. البرامج التّعليميّة: برامج الحاسوب والتّطبيقات التّعليميّة التي تقدّم تجارب تعليميّة تفاعليّة ومشوّقة، مثل الألعاب التّعليميّة والبرامج التّفاعليّة التي تساعد الطّلاب على فهم المفاهيم وتطبيقها.

2. البثّ المباشر والفصول الافتراضية: يتمّ عقد جلسات تعليمية مباشرة عبر الأنترنت، حيث يتفاعل المعلم مع الطلاب عن بُعد.
- ويتّمس استخدام أدوات مثل الفيديو المباشر، والمحادثات الكتابية، والمشاركة في الشاشة لتسهيل التّواصل ونقل المعرفة.
3. الموادّ التعليمية المفتوحة: تعتبر هذه الموادّ من الموارد التعليمية التي يتمّ نشرها على الأنترنت بشكل مجانيّ ومتاحة للجميع. (بن السايح، مرجع سابق، الصفحة 77)
- تشمل الموارد المفتوحة المقالات، والكتب الإلكترونية، والمحاضرات المسجلة، والموادّ التفاعلية.
4. التّقييم الإلكتروني: يمكن استخدام أدوات التّقييم الإلكتروني لقياس تقدّم الطلاب وفهم مستواهم التعليمي. يمكن للطلاب إكمال الاختبارات عبر الأنترنت، وتقديم الأعمال الفنية، وتلقّي التعليقات والتّقييم عبر الأنترنت.
- وتعتبر وسائل التعليم الرقمي أدوات قويّة لتحسين التّعلّم وتوسيع فرص التعليم في جميع أنحاء العالم.
- وتساعد على توفير مرونة في الوقت والمكان وتعزيز التّفاعل والمشاركة النّشطة للطلاب في عملية التّعلّم.
- 8/- أساليب التعليم الرقمي:
- ويتضمّن عنصرين هامّين : 1- المتزامن، 2- وغير المتزامن.
- 1- المتزامن: وفيه يكون المحاضر والطلّبة يتواجدون في وقت واحد، ويتواصلون مباشرة ولكن ليس بالضرورة التّواجد بـمكان واحد موحّد. ومن إيجابيّات هذه الدّراسة أنّ الطّالب يستطيع الحصول من المعلم على التّغذية الرّاجعة المباشرة لدراسته في الوقت نفسه.
- 2- غير المتزامن: وهذا النوع لا يتطلّب فيه تواجد المحاضر والطلّبة في وقت واحد ومكان واحد، مثل استخدام الإميلات ومنتديات النقاش، ومن إيجابيّات هذه الدّراسة أنّ المتعلّم يتعلّم حسب الوقت المناسب له، وحسب الجهد الذي يرغب في إعطائه ، كذلك يستطيع الطّالب إعادة دراسة المادّة والرجوع إليها إلكترونياً كلّما احتاج إلى ذلك، أمّا السّلبيات فهي عدم استطاعة الطّالب الحصول على تغذية راجعة من الأستاذ أو المعلم إلّا في وقت متأخّر ، أو عند الإنهاء من الدّروس أو البرنامج.
- 9/المعايير المعتمدة في تحقيق جودة التعليم الرقمي والإلكتروني:

تعتمد إدارة مؤسسات التعليم الإلكتروني على معايير الجودة للتعليم بصفة عامة والتعليم الإلكتروني بصفة خاصة، وتعمل على اعتماد معايير تمكّنها من مراعاة جودة التعليم الإلكتروني في المؤسسة وقد عمدنا إلى تصنيف هذه المعايير كما يلي: (قزاري، 2019، الصفحة 141) معايير تربوية:

وهي مرتبطة بالأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي، والمتعلمين والأنشطة واستراتيجية بيئة التعلم وتقويمه والتغذية الراجعة وتتمثل في النقاط التالية:

أ- تصميم منظومة متكاملة للتعليم الإلكتروني:

فعلى المؤسسة التعليمية أن تصمم وتجرب أنظمة التدريس والإدارة للبرامج التي تنوي تفعيلها قبل الشروع في تقديم برامج التعليم الإلكتروني بغرض توفير كلفة متطلّباته والحفاظ على المستوى المطلوب من الجودة والالتزام بالمعايير، كما يجب توفير الميزانية المطلوبة لبرامج التعليم الإلكتروني المزمع تقديمها طيلة المدة التي سيقضيها الطلاب في التعلم وبما يحافظ على معايير الجودة المعمول بها. (قزاري حياة، مرجع سابق، الصفحة 143)

ب - مراعاة معايير الجودة في مختلف مراحل تصميم البرامج والمقرّر الإلكتروني:

يجب أن تحرص مؤسسات التعليم الإلكتروني على أن تكون البرامج والمقرّرات مكافئة للدرجات الممنوحة وملتزمة بالضوابط والمعايير المعتمدة، كما يجب أن تحرص على أن تكون هناك قابلية للمراجعة والتطوير والتحديث لمحتويات المادة بشكل دوري.

وأن يتمّ تحسين المادة التعليمية واستراتيجيات التدريس والتقييم بناء على التغذية الراجعة، كما يجب أن تحرص على التّكيف لتلبية احتياجات المؤسسات والمتعلمين مع مراعاة الفروقات بين المتعلمين وأنماط تعلّمهم عند تصميم المحتوى، بالإضافة إلى مراعاة وضوح الأهداف التعليمية وآليات القياس والتّقييم. (عطوة، 2008، الصفحة 7-9)

ج- إدارة برامج التعليم الإلكتروني وفقا لمعايير الجودة وبما يحقّق الدرجة الممنوحة:

يجب أن تحرص المؤسسة على أن يتمّ تقديم برامج التعليم الإلكتروني بطريقة توفّر للطلاب فرصا عادلة للوصول إلى المستويات المطلوبة لإنجاز متطلّبات التخرّج. وذلك من خلال تطوير البنية التحتية وتحسين الخدمات بشكل مستمرّ، بالإضافة إلى إشراف فعال ومتابعة دورية ومستمرة وتقويم دائم للنظام التعليمي ومخرجاته. (العنزي، وخلف الله، 2024، الصفحة 13)

د - دعم التعلّم الذاتي وتمكين المتعلمين من التّحكّم في نموّ مستواهم التعليمي

يجب على المؤسسة التعليمية أن توفر لطلابها المعلومات الكاملة والواضحة بخصوص طبيعة برنامج التعليم ومتطلباته، وكذا العلاقة بين التحصيل والإنجاز والتقييم والساعات المعتمدة وعن كيفية التفاعل مع البرنامج، وذلك من خلال تقديم إرشادات عامة حول ما يحتاجه المتعلم وتسهيل إمكانية الدخول للمكتبات الإلكترونية والكتب العلمية، وهذا لإعانة الطلاب على اتخاذ القرارات السوية حول دراستهم وتقييم مساهمهم الدراسي وفقا لمعايير واضحة الأداء.

هـ - مراجعة سلامة إجراءات التقييم المستخدمة في برامج التعليم الرقمي :

يجب أن تكون طرق التقييم مناسبة لنمط الدراسة وظروفها، وعلى المؤسسة أن تضمن إجراء التقييم والتصحيح والإعلان عن النتائج وبشكل موثوق ومنظم وبما يتناسب مع معايير الجودة المتفق عليها، بحيث يكون التقييم الختامي للبرامج ومكوناتها يتناسب مع إنجازات الطلاب، كما تعمل المؤسسة على المراجعة المنهجية والدورية لسلامة إجراءات التقييم وممارساته مما يسمح لها بتعديلها متى لزم الأمر وبالاعتماد على التغذية الراجعة. (طعمية، 2006، الصفحة 25).

معايير تكنولوجيا تقنية

وتتضمن معايير النصوص والصور والرسومات الثابتة والفيديو والرسوم المتحركة... إلخ والروابط التفاعلية، وأساليب التصفح، وتصميم واجهات الموقع والمساعدة والتوجيه والبحث. وتعدّ من العوامل الهامة التي يجب توافرها في معايير الجودة في التعليم الإلكتروني، وذلك من خلال الدعم التقني والتدريب على استخدام الأدوات التكنولوجية وكذا توفير المكتبات الإلكترونية والكتب ، والمعبرة عن المعلومات الموثوق بها، وخدمات استشارية إدارية لمعالجة مختلف الصعوبات التي يمكن أن تنشأ خلال عملية التعلم وإيجاد الحلول لها ، وينبغي ملاءمة النظام لأغراض المتعلمين، ومراعاة سهولة استخدام النظام كان يتم عرض اسم النظام بوضوح على الصفحة الرئيسية وأن يدل اسمه على الهدف منه، بالإضافة إلى العوامل التي تساعد على سهولة الاستخدام كواجهة التفاعل التي ينبغي أن تتسم بالبساطة وأن تكون عناصرها واضحة ومفهومة للمتعلمين حتى يسهل عليهم التفاعل، مع ضرورة توافر مشرف دائم يتابع معه الطلاب والمتعلمين خطة دراستهم، كما يعمل على تقديم النصح لهم والمشورة بشأن اختيارهم للمقررات. (طعمية رشدي أحمد، مرجع سابق، الصفحة 27)

10/المؤشرات المعتمدة لقياس وتقييم أداء جودة التعليم الرقمي:

تحقيق جودة التعليم الرقمي يتطلب استخدام مؤشرات معتمدة لقياس وتقييم أداء العملية التعليمية الرقمية. فيما يلي بعض المؤشرات المهمة التي يمكن استخدامها في هذا السياق:

معدّل الإنهاء: يقيس معدّل الطّالّاب الذين ينجحون في إكمال الدّورة التّعليميّة الرّقميّة. يعكس هذا المؤشّر فعاليّة التّصميم والتّنفيد للبرنامج التّعليمي. (زيتون، 2005، الصفحة 76)

1. معدّل الإستمراريّة: يقيس معدّل الطّالّاب الذين يستمرّون في الدّورة التّعليميّة الرّقميّة ويكملونها بنجاح. يعكس هذا المؤشّر مدى جاذبيّة البرنامج التّعليمي وتوافر الدّعم المناسب للطّالّاب.
2. معدّل الرّضا الطّالّابي: يقيس مدى رضا الطّالّاب عن تجربتهم في الدّورة التّعليميّة الرّقميّة. ويمكن قياس ذلك من خلال استطلاعات رأي الطّالّاب وتقييماتهم.
3. معدّل التّفاعل والمشاركة: يقيس مدى تفاعل الطّالّاب ومشاركتهم في بيئة التّعليم الرّقمي. يمكن استخدام هذا المؤشّر لتقييم مستوى الإنشغال والتّفاعل الفعّال للطّالّاب.
4. معدّل الإنخراط: يقيس مدى انخراط الطّالّاب في الدّورة التّعليميّة الرّقميّة ومستوى مشاركتهم النّشطة في الأنشطة والمناقشات والتّحدّيات.
5. معدّل التّحصيل العلمي: يقيس مستوى تحصيل الطّالّاب وفهمهم للمفاهيم والمهارات المطلوبة في الدّورة التّعليميّة الرّقميّة.
6. معدّل الدّعم الفني: يقيس مدى توقّر الدّعم الفني والتّقني للطّالّاب في بيئة التّعليم الرّقمي، بما في ذلك الدّعم التّقني والفني للمنصّات والأدوات التّعليميّة.
7. معدّل التّفاعل مع المدرّس: يقيس مدى تفاعل المدرّس مع الطّالّاب ومدى تواصله الفعّال معهم في بيئة التّعليم الرّقمي. (زيتون، مرجع سابق، الصفحة 78)
8. معدّل الوصول والتّوقّر: يقيس مدى توقّر المحتوى التّعليمي الرّقمي وسهولة الوصول إليه. يمكن قياس ذلك من خلال التّحقّق من توافر الموادّ التّعليميّة، وسهولة الوصول إليها، وتوقّرها بصيغ متعدّدة وقابليّة للوصول. (النجدي، 2024)
9. معدّل التّقييم والملاحظة: يقيس مدى توقّر آليات التّقييم والملاحظة في البيئة التّعليميّة الرّقميّة. يشمل ذلك وجود آليات تقييم فعّالة وموثوقة لأداء الطّالّاب ومستوى تحقيق الأهداف التّعليميّة.
10. معدّل الابتكار والتّطوير: يقيس مدى توافر التّقنيّات والأدوات الحديثة في البيئة التّعليميّة الرّقميّة ومدى استخدامها لتحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم.

11. معدل الأمان والخصوصية: يقيس مدى اتباع معايير الأمان والخصوصية في البيئة التعليمية الرقمية، بما في ذلك حماية بيانات الطلاب وخصوصيتهم.
12. معدل الإستجابة والتجاوب: يقيس مدى استجابة النظام التعليمي الرقمي لاحتياجات الطلاب وتوفير الدعم والمساعدة في الوقت المناسب.
13. معدل الابتكار والتجديد: يقيس مدى استخدام التكنولوجيا الحديثة والابتكار في تصميم وتنفيذ البرامج التعليمية الرقمية.
14. معدل الاندماج والتشارك: يقيس مدى تعاون وتشارك الطلاب في الأنشطة التعليمية الرقمية، بما في ذلك العمل الجماعي والمشاريع والمناقشات. (غوم، 2003، الصفحة. 112).

11/ التوجهات الحديثة في التعليم الرقمي:

➤ -توجهات دراسة التعليم الإلكتروني في التعليم العالي

جمع Conole & Oliver منشورات التعلّم الإلكتروني في أربعة أبعاد: تربوية، تقنية، تنظيمية ، اجتماعية ثقافية (Shih ، وآخرون) حدّدوا الموضوعات الأكثر بحثا في مجال التعليم الإلكتروني كالتالي:

التعلّم التفاعلي، بيئة التعلّم والمنهج التعليمي، التعلّم التعاوني، وما وراء المعرفة الإدراك والوعي. (شرقي، 2021، الصفحة.685).

من خلال دراسة حدّدت أيضا المراجعة المنهجية لـ Rodrigues وآخرون الأبعاد التالية للبحث في التعليم الإلكتروني وهي: التعليم اتجاهات تكنولوجيا التعليم، الأدوات عبر الأنترنت وسائل التواصل الاجتماعي ، قضايا التعلّم والابتكار في المجالات التعليمية، المنصّات الافتراضية أنماط التعلّم، الطالب والقضايا السلوكية ، المشاركة والرضا والتحفيز، سهولة استخدام التعليم عن بعد وأنظمة التعليم الإلكتروني وتحليلات التعلّم تضمّنت الدراسة التي قام بها كلّ من 761 ورقة بحثية إلى غاية سنة 2013، من أهمّ نتائجها تقسيم عوامل دراسة فعالية التعليم الإلكتروني. (شرقي، مرجع سابق، الصفحة. 689)

-التعليم الرقمي هو مجال يشهد تطوّرًا مستمرًا، وهناك العديد من التوجهات الحديثة التي يتمّ تبنيها في هذا المجال. هناك بعض التوجهات الحديثة في التعليم الرقمي:

-التعلّم التفاعليّ والتّعليم القائم على المشروع: يتمحور هذا التّوجّه حول تعزيز التّفاعل والمشاركة النّشطة للطلّاب في عمليّة التعلّم. يتمّ توفير بيئات تعليميّة تفاعليّة، مثل تطبيقات الويب والألعاب التعليميّة، وتشجيع الطّلاب على إنشاء مشاريع وحلّ المشكلات العمليّة.

التعلّم المبني على الألعاب (Gamification): يستخدم هذا التّوجّه مبادئ التّصميم في الألعاب لجذب انتباه الطّلاب وتحفيزهم. يتمّ استخدام العناصر مثل التّحدّيات، والمكافآت، والمستويات، والتّقدّم التدريجيّ لتعزيز المشاركة والتّفاعل في تجربة التعلّم.

التعلّم المدمج (Blended Learning): يجمع هذا التّوجّه بين التعلّم الوجاهي التقليدي في الفصول الدّراسيّة واستخدام التقنية الرّقميّة في عمليّة التعلّم. يمكن أن يشمل التعلّم المدمج استخدام منصّات التعلّم عبر الأنترنت، والفصول الافتراضيّة، والموارد التعليميّة عبر الأنترنت لتحسين تجربة التعلّم.

التعلّم المستند إلى البيانات (Data-Driven Learning): يعتمد هذا التّوجّه على جمع البيانات وتحليلها لفهم تقدّم الطّلاب واحتياجاتهم التعليميّة. يتمّ استخدام التحليلات والبيانات لتخصيص التّعليم وتعديله وفقاً لاحتياجات الطّلاب الفرديّة. صعوبات تطبيقيها:

ورغم فوائد التّعليم الرّقميّ، إلّا أنّه يواجه أيضاً بعض الصّعوبات في التّطبيق، ومن بين هذه الصّعوبات:

الوصول والتّكافؤ: قد يواجه بعض الطّلاب صعوبات في الوصول إلى التّكنولوجيا اللاّزمة للتّعليم الرّقميّ، سواءً بسبب قلة الموارد أو البنية التّحتيّة الضّعيفة. يمكن أن يؤدّي هذا إلى عدم المساواة في فرص التعلّم بين الطّلاب.

تحدّيات التّفاعل والمشاركة: قد يكون التّفاعل المباشر والتّواصل الشّخصي بين الطّلاب والمعلّمين أمراً مفقوداً في التّعليم الرّقميّ. وقد يصعب على المعلّمين إثارة اهتمام الطّلاب والحفاظ على التّفاعل النّشط عن بُعد. (شرقي، مرجع سابق، الصّفحة.689)

تحدّيات التّقييم: من الصّعب تقييم تقدّم الطّلاب ومستواهم في بيئة التعلّم الرّقميّ. قد يفتقد المعلّمون إلى آليات تقييم فعّالة وموثوقة لقياس التعلّم وتقديم ردود فعل فوريّة.

تأثير التقنية وتشتت الانتباه: قد يواجه الطلاب صعوبة في التركيز والتركيز على المهام التعليمية في بيئة رقمية. وجود التقنية والمشتتات الرقمية الأخرى يمكن أن يؤثر في قدرتهم على التركيز والإنخراط بشكل فعال.

التحديات التقنية: قد تواجه المؤسسات التعليمية صعوبات تقنية مثل مشاكل الإتصال بالإنترنت، وتوافق الأجهزة والبرامج، وأمان البيانات. قد يكون من الصعب على المؤسسات التعليمية إدارة هذه التحديات التقنية وتوفير بيئة تعليمية رقمية مستقرة وآمنة.

ثانيا: دافعية الإنجاز

تمهيد:

1/ مفهوم دافعية الإنجاز

(تعريف الدافعية، تعريف دافعية الإنجاز، بعض المفاهيم المرتبطة بها)

2/ النظريات المفسرة للدافعية

3/ أنواع الدافعية للإنجاز

4/ وظائف الدافعية للإنجاز

5/ مراحل نمو دافعية الإنجاز

6/ طرق قياس دافعية الإنجاز

7/ مصادر استثارة دافعية الإنجاز

ثانياً: دافعية الإنجاز:

تمهيد:

تعدّ دافعية الإنجاز من أبرز القوى الحيويّة والعاطفيّة والإدراكيّة والاجتماعيّة التي تحرّك وتوجّه السلوك كما أنّها تعبّر عن فنّ توجيه الأفراد إلى القيام بالأعمال بشكل أكثر سرعة وكفاءة وهي واحدة من أهمّ مقوّمات النّجاح بوجه عامّ حيث يتوقّف نجاح الطّالب دراسيّاً على مقدار ما لديه من دافعية نحو الدّراسة فكّلما كانت الدّافعية أقوى كان إنجازها أفضل.

وتسهم الدّافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنسانيّ ويمكن القول بشكل عامّ أنّ الدّافعية مهمّة لتفسير عمليّة التّعزّيز وتحديد المعرّزات وتوجيه السلوك نحو هدف معيّن والمساعدة في التّغيّرات التي تطرأ على عمليّة ضبط المثير وتحكّم المثيرات بالسلوك والمثابرة على سلوك معيّن حتّى يتمّ إنجازه.

1/- مفهوم دافعية الإنجاز:

1-1- تعريف الدافعية:

يستخدم مفهوم الدافع لوصف ما يحدث للفرد ويوجّه نشاطه، كما يستخدم بشكل عامّ لتفسير ما يدور داخل الفرد ولا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة، وإنّما يمكن استنتاجه والإستدلال عليه كديناميّات تحرّك سلوك الفرد وتوجّهه، فالدافع يجمع بين وظيفتيّ استثارة السلوك وتوجيهه.

وينظر جونسون (Johnson, 1969) للدافعية على أنّها ميل أو نزوع لبذل الجهد لتحقيق الأهداف، بينما يرى جاج وبرلنر (Gage & Berliner, 1984) أنّ الدافعية مفهوم يستخدم لوصف ما ينشّط الفرد أو يدفعه وما يوجّه نشاطه. ويقصد بالدافعية في أحد معانيها العوامل التي تدفع الفرد وتوجّه سلوكه نحو هدف. وتعرف أيضا بأنها القوة الذاتية التي تحرّك سلوك الفرد وتوجّهه لتحقيق غاية معيّنة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادّية أو المعنوية "النفسية" بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه، تعبر عن حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به من الأشياء والأشخاص. (حسين، شلي، 1998، الصفحة 25)

تعرف الدافعية بأنّها طاقة كامنة في الكائن الحيّ تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معيّنا في العالم الخارجي، ويتمّ ذلك عن طريق تكييفية مع بيئته الخارجية ووضع هذه الإستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الإستجابات المحتملة ممّا ينتج عنه إشباع حاجة معيّنة أو الحصول على

هدف معيّن. (حسين، شلي، مرجع سابق، الصفحة 25)

إنّ الدافعية مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والإتجاه والشّدة والمثابرة في السلوك، وخاصة السلوك الموجه نحو هدف. وفي نطاق حجرة الدّراسة يستخدم مفهوم دافعية الطّالب لتفسير الدّرجة التي يقوم عندها الطّالّاب باستثمار انتباههم ومجهودهم في مختلف الإتّجاهات التي قد تكون مرغوبة أو غير مرغوبة من قبل المدرّسين وترجع الدافعية إلى تجارب شخصيّة لدى الطّالّاب وخاصة رغبتهم في المشاركة في الدّروس وأنشطة التّعلّم وأسبابهم وبذلك يكون دور المدرّس التّركيز على تشجيع

الطلّاب على الإشتراك في أنشطة حجرة الدّراسة عن طريق الدّافعية للتّعلّم أي بنية اكتساب المعرفة أو المهارات التي تقوم الأنشطة بتنميتها.

وتعرّف الدّافعية للتّعلّم بأنّها الحالة النّفسيّة الدّاخليّة أو الخارجيّة للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجّهه نحو تحقيق غرض معيّن وتحافظ على استمراريّته حتّى يتحقّق ذلك الهدف. فالدّافعية حالة حتميّة، إذ لا سلوك دون دافع وهي توجّه انتباه المتعلّم وتعمل على استمراره وتزيد من الإهتمام والحيويّة لدى المتعلّم. وتستثير العمليّات الدّهنيّة لديه وتوجّه نشاطه نحو هدف معيّن وتقلّل من فرص التّشتت والسرّحان وتبيّء الإستعداد للتّعلّم وتقوّي النّشاط الدّهنيّ والجسميّ.

والدّافعية للمذاكرة مرادفة للدّافعية للتّعلّم لذلك تقع مهمّة تحديد أسلوب الدّراسة والإستذكار وبلورتها على ما يعرض على الطّلبة من نماذج تعلّم وتعليم أمامهم. والمراقبة والإشراف على ما يمارسون من إجراءات ذاتيّة مستقبلية تحت إشراف المدرّسين في حجرة الدّراسة، إذ تسهم المراقبة الصّفيّة للتّعلّم والتّحصيل في تطوّر طرق اختيار الإستجابة المفيدة وظيفياً.

2-1-تعريف دافعية الإنجاز

تعريف الدّافعية:

الدّافعية إصطلاحاً: قدّمت عدّة تعريفات للدّافعية :

وقدعرّف يونغ PT.Young : الدّافعية من خلال المحدّدات الدّاخليّة بأنّها عبارة عن حالة استثارة و توتّر داخليّ تنثير السلوك. (محمد خليفة، 2000، الصفحة69)

الدّافعية حسب ماسلو A.H. Maslow : بأنّها خاصيّة ثابتة ومستمرّة، ومتغيّرة و مركّبة، وعامة تمارس تأثيراً في كلّ أحوال الكائن الحيّ. (محمد خليفة، مرجع سابق، ص 69)

و تعرف الدّافعية أيضاً بأنّها عبارة عن محرّكات داخليّة أو قوى كامنة داخليّة غير مرئيّة يحسّ بها الإنسان و تدفعه لأن ينصرف أو يعمل من أجل إشباع حاجة معيّنة يحسّ ويشعر. (صابر، 2019، الصفحة. 277)

-وأشار الشّرقاوي بأنّ الدّافعية حالة من التّوتّر تنشّط الكائن الحيّ إلى القيام بأنماط معيّنة من السلوك يترتب على أدائها إشباع للدّافع، أو على الأقلّ اختزال في مستوى قوّته بحيث يتحقّق الإتزّان لدى الكائن الحيّ، و يمثّل هذا الإتزّان في حالة السّكون والرّاحة نتيجة لخفض حالة التّوتّر، -وأشار القريطي وعبد القادر بأنّ للدّافع وجهان متكاملان، أحدهما داخليّ والآخر خارجيّ ، يجعلان من الدّافع سببا للسلوك، و موجّهاً له وليس مجرد دوافع داخليّة دون هدف، أمّا الوجه الدّاخلي للدّافع

فهو الحافز الذي يولد لدى الفرد نزوعاً إلى النشاط والحركة مما يجعله حساساً لمنبهات معينة في بيئته، أما الوجه الآخر فهو الباعث أو المحرض وهو عبارة عن الموقف أو المنبه الخارجي الذي يلائم الدافع ويشبعه ويبدو أنّ ممارسة الفعل مرّة بعد أخرى يكون الدافع ويولد لدى الفرد القوة. (أبو الوفاء، 2018، الصفحة. 4).

و مما سبق يمكن تعريف الدافعية بأنها طاقة كامنة تنبع من نفس الفرد تستثيره وتوجّهه و تحرك سلوكه وتدفعه للتصرف بطريقة معينة وفي اتجاه معين وقوة محدّدة لتحقيق هدف أو إشباع حاجة، مع إمكانية الإستمرارية والحفاظ على هذا النوع من السلوك، كما أنّها تنظيم لنمط السلوك.

يحاول بعض الباحثين أمثال أتكينسون التمييز بين مفهوم الدافع ومفهوم الدافعية، على أساس أنّ الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل جهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين ، أمّا حالة دخول هذا الإستعداد أو الميل حيّز التحقيق الفعلي أو الصريح فإنّ ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة ، فالمفهومان يشتركان في خاصية استثارة السلوك الإنساني ، ودفعه لتحقيق هدفه وإرضاء حاجته. (نجلاء إبراهيم أبو الوفاء ، مرجع سابق، الصفحة. 5).

3-1- بعض المفاهيم المرتبطة بدافعية الإنجاز:

الباعث: وهو حسب خليل الشرقاوي (2000) القوة المحركة الداخلية التي توجّه السلوك الإنساني نحو تحقيق هدف معين. أو تلبية حاجة، يعني أنّ البواعث ليست فقط محفّزات خارجية بل تلعب دوراً مهماً في تحديد كيفية تصرف الأفراد واستجاباتهم للمواقف المختلفة، أمّا أحمد عزّت راجح فيعتبر الباعث القوة النفسانية التي تدفع الفرد إلى القيام بسلوك معين بهدف تحقيق هدف محدّد (حيدرة، 2018، الصفحة 78).

الرغبة: هي الشعور بالميل نحو أشخاص أو أشياء معينة كرغبة الفرد في تقبيل أمّه، وهي تنشأ في حالة نقص أو اضطراب كما هو الحال بالنسبة للحاجة.

إلاّ أنّه يمكن القول بأنّ الحاجة يجب تحقيقها خاصّة إذا كانت حاجات فيزيولوجية، أمّا الرغبة فقد تأتي في فترة معينة وقد تكون هذه الأخيرة غير قابلة للتحقق، إلاّ أنّ عدم تحقيقها قد يؤثّر على صاحبها.

الحاجة: هي نقطة البداية لإثارة الدافعية لدى الكائن الحي، وتعني شعور الكائن الحي بالافتقار إلى شيء معين .

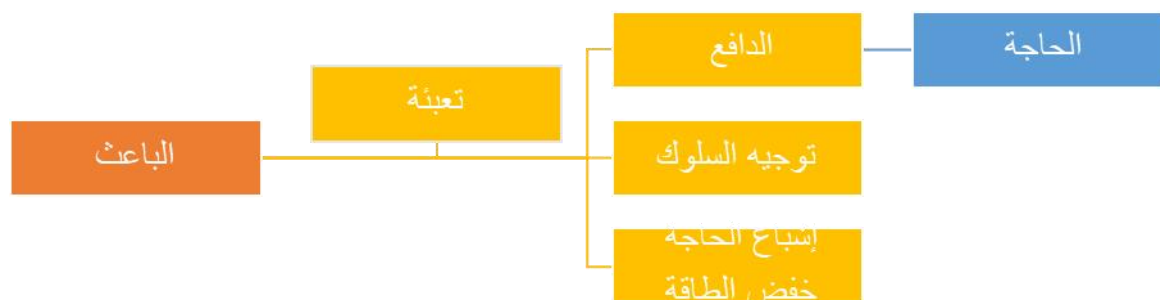
أو هي رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها مما يؤدي إلى التوازن النفسي والإنتظام في الحياة، وتظهر أهميتها في الكائن الحي عندما توجد صعوبات تحول دون إشباع هذه الحاجة إذ يظهر عليه اضطراب وقلق وعدم الشعور بالسعادة في الحياة. (سليمي، 2020 ،الصفحة.80)

الحافز: إنَّ الدافع استعداد ذو وجهين، وجه خارجي هو الهدف، و آخر داخلي هو الحافز ، و تولّد استعداد إلى النشاط العامّ وهو الذي يوجّه السلوك إلى هدف معيّن، أي أنّه طاقة دفع من الدّاخل.

أو هو عبارة عن النتيجة أو العائد يكون داخلي فطري يتضمّن معنى الشعور ولا يفيد التّحكّم الإراديّ ،والذين يستخدمون كلمة غريزة حافزاً فطرياً يدفع إلى أنواع معيّنة من السلوك يؤدي إلى أهداف معيّنة، فالحافز قريب من كلمة الإلحاح والضرورة. (سليمي، مرجع سابق ،الصفحة.80)

الغريزة: يعرف ماك دوقال (Dougall mac) الغريزة على أنّها استعداد فطري نفسي تجعل الكائن الحي على انتباه إلى مثير معين يدركه إدراكاً حسّياً ويشعر بانفعال خاصّ عند إدراكه. وقد صنّفها ماك دوقال إلى غرائز فردية كغريزة البحث عن الطّعام و إنفعالها ،الجوع ،وأخرى اجتماعية كغريزة السيطرة...الخ.

مخطّط يبيّن العلاقة بين المفاهيم الثلاثة (الحاجة الحافز الباعث):(عبد اللّطيف خليفة، الصفحة79)



2-1- الدافعية للإنجاز في منحنى التوقع – القيمة:

الدراسات في هذا المجال ارتبطت بإسهامات ماكيلاند وأتكسون.

2-1-1- نظرية ماكيلاند Mc Clelland Theory

يقوم تصوّر ماكيلاند للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز ، فإذا كانت مواقف الإنجاز أوليّة إيجابيّة بالنسبة للفرد ، فإنّه يميل للأداء والإهتمام في السلوكيات المنجزة ، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكوّنت خبرات سلبية فهذا سوف ينشئ دافعاً لتحاشي الفشل ، وقد أوضح كورمان أنّ تصوّر ماكيلاند في الدافعية للإنجاز أهميّة كبيرة لسببين .

-السبب الأول: قدّم أساساً نظرياً يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نموّ الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد فإذا كان العائد إيجابياً ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبياً انخفضت الدافعية ، ومن خلال هذا التّصوّر تمكّن من قياس الدافعية للإنجاز لدى الأفراد.

-السبب الثاني: استخدم الفروض التجريبية الأساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النّموّ الإقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات، والمنطلق الأساسي خلف هذا الجانب أمكن تحديده كالتالي:

-هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحقّق الإنجاز من خبرات مرضية بالنسبة لهم.

- يميل الأفراد ذو الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة مقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة وخاصّة في كلّ من:

- مواقف المخاطرة المتوسطة.

- المواقف التي تتوفّر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء.

- المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤول عن أدائه.(عبد اللطيف خليفة: 2000، الصفحة 109-110)

2-1-2 – نظرية أتكسون

اتّسمت نظرية أتكسون في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي يميّزها عن نظريات ماكيلاند، ومن أهمّ هذه الملامح أنّ توجّه أتكسون كان أكثر علمياً، وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيّرات المختلفة عن المتغيّرات الإجتماعيّة المركّبة التي تناولها ماكيلاند ، حيث أسّس نظرية في ضوء نظرية الشّخصيّة في علم النفس .

كما قام أتكسون بإلقاء الضّوء على العوامل المحدّدة للإنجاز القائم على المخاطرة ، وأشار إلى أنّ مخاطرة الإنجاز في عمل ما ، تحدّدها أربعة عوامل:

- فيما يتعلّق بخصائص الفرد: حيث قسّم أتكينسون نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجّه نحو الإنجاز.

العامل الأوّل: الأشخاص الذين يتّسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة كبيرة في الخوف من الفشل.
العامل الثاني: الأشخاص الذين يتّسمون بارتفاع الخوف بالمقارنة بالحاجة للإنجاز. (عبد اللطيف خليفة: 2000، الصّفحة.113)

- فيما يتعلّق بخصائص المهمة: بالإضافة إلى هذين العاملين للشخصيّة، هناك أيضاً موقفان أو متغيّران يتعلّقان بالمهمة يجب أخذهما بعين الاعتبار هما:

العامل الأوّل: احتماليّة النّجاح وتشير إلى الصّعوبة المدركة للمهمّة، وهي أحد محدّدات المخاطرة.
العامل الثاني: الباعث للنّجاح في المهمّة بحيث يتأثّر الأداء في مهمّة ما بالباعث للنّجاح في هذه المهمّة.
ويقصد بالباعث للنّجاح الإهتمام الداخليّ أو الذاتي لأيّ مهمّة بالنسبة لشخص (عبد اللطيف خليفة: 2000، الصّفحة.115)

رغم الإسهامات التي قدّمتها دراسة الدافعيّة في ظلّ منحى توقّع – القيمة إلّا أنّ هذا النّمودج لم يخلُ من أوجه القصور منها .

- ركّزت نظريّة ماكيلاند على مواقف المخاطرة في الجانب الإقتصاديّ، في حين أنّه توجد مجالات أخرى فيها إنجاز كالأدب والفنون وغيرها .

- غموض مفهوم القيمة ومعناها والفروق التي تتزايد فيها قيمة شيء معيّن وكذا العمليّات النّفسيّة القائمة وراء ذلك.

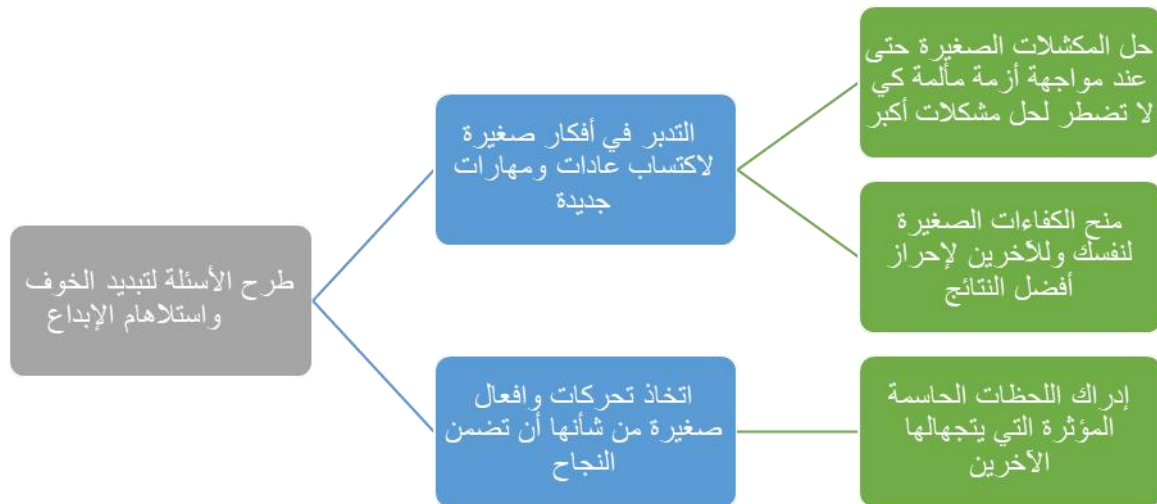
- اقتصر ماكيلاند على المهام ذات المخاطرة و التي تتطلّب بذل جهد والكفاءة وقد نجم عن هذا القصور في منحى توقّع – القيمة بروز معالجات نظريّة أخرى سوف نتطرّق إليها فيما بعد.

نظرية الكايزن: Theor Kaizen:

الكايزن هي استراتيجية يابانيّة قديمة للتّغيير للأفضل، وهي مأخوذة من عالم الإقتصاد الياباني، وهي تتكوّن من كلمتين يابانيّتين؛ "كاي kai": وتعني التّغيير. و "زن zen": تعني للأفضل وترجم إجمالاً إلى التّحسين المستمرّ إذ يتحدّثون دائماً عن التّحسين المستمرّ للعجز التّجاريّ والتّحسين لخطوط الإنتاج، والتّحسين المستمرّ للعلاقات الشخصيّة وتستخدم "استراتيجية الكايزن" في كلّ مجالات الحياة من أصغرّها إلى أكبرها فهي استراتيجية معاكسة للتّجديد، فالتّجديد يطبّق

التغيير الشامل الجذري. أما الكايزن ،فهو يطبق التغيير المتدرج المستمر باستخدام خطوات صغيرة. (محمّد أحمد الرفوع ،الصفحة153)

مخطّط طريقة تطبيق الكايزن:



2-2- المعالجات النظرية الجديدة لمنحنى توقع – القيمة

2-2-1- نموذج فروم (Vroom1964): ينطلق نموذج فروم من مسلّمات نظرية التّوقّع والتي تعتبر نظرية معرفيّة يتمّ التّركيز فيها على التّوقّعات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم وحول المحيط الذي يعيشون فيه ، فحسب هذا المنظور كلّ إنسان كائن يتمتّع بمنطق ويتحكّم بكلّ عقلانيّة في سلوكه. (أحمد دوقه وآخرون: 2011، الصّفحة.24)

ويمكن تلخيص هذه النّظرية في المعادلة التّالية :

$$\text{الدافعية للإنجاز} = \text{قوة الجذب (القيمة)} + \text{التّوقع}$$

قوة الجذب(القيمة): يحصل عليه الفرد من عوائد ينتجها له الإنجاز.

التّوقّع : درجة توقّع الفرد لتحقيق هذه الفوائد كنتيجة للأداء .(ناصر العديلي :1995، الصّفحة.166)

2-2-2- تصوّر هورنز M.SHorner: اهتمّت هورنز بدراسة الدّافعية للإنجاز لدى المرأة وحاولت معالجة بعض جوانب النّقص فيما قدّمه كلّ من ماكيلاند وأتكينوس حيث أوضحت كلّاً من الدّافع إلى النّجاح

والدافع إلى تحاشي الفشل اللذين قدّمهما أتكّنسون غير كافيين لشرح السلوك المرتبط بالإنجاز بالنسبة للمرأة ، من خلال طرحها لمفهوم جديد يفسّر عدم استجابة المرأة لهذا المفهوم وهو الدافع لتجنّب النّجاح أو الخوف من النّجاح، حيث يمكن تلخيص نظريتها وفق المعادلة التي صاغها كلّ من أركيس وجراسكي بالنسبة للإناث كما يلي: (عبد اللطيف خليفة : مرجع سابق، الصّفحة.134)

الدّافعية للإنجاز = (الدّافع لبلوغ الهدف - الدّافع لتجنّب الفشل - الدّافع لتجنّب النّجاح) × (احتمالية النّجاح × الباعث للنّجاح).

2-2-3- تصوّر بيرني وزملاؤه : لقد توصّل بيرني وزملاؤه في أبحاثهم التي أجروها أنّ الأشخاص المرتفعي الدّافع ليسوا مدفعين للفشل، و لكنهم يتجنّبونه بسهولة، فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة في احتمالية النّجاح لأنّها تمدهم بمعلومات عن أقصى مستوى لقدراتهم .(عبد اللطيف خليفة :2000، الصّفحة.137)

2-2-4- تصوّر راينور

قدّم راينور عام 1969 إضافة إلى نموذج أتكّنسون ، وهي أنّ أداء الفرد للمهام الحالية ، يعكس حاجة داخلية للإنجاز تؤثر على مستوى انجاز المهام الأخرى المشابهة في المستقبل ، حيث أشار إلى أنّ دراسة محدّدات السلوك في ضوء الموقف الحالي تعدّ دراسة قاصرة ، كما بيّن أهمية الرّبط بين الظروف الحالية والمستقبلية في هذا الشّأن فسلوك فرد في حالة ما إذا أدرك الإتّفاق أو الإتّساق بين الحاضر والنتائج المستقبلية يختلف عنه في حالة عدم الإتّساق بين الحاضر والمستقبل.

وأضاف راينو أنّه في حالة ارتفاع الدّافع لبلوغ النّجاح عن الدّافع لتحاشي الفشل فإنّه هناك احتمالية لزيادة باعث النّجاح .(عبد اللطيف خليفة : مرجع سابق، الصّفحة.139)

وهذا سيجعل محصّلة الدّافعية للإنجاز تكون كالتّالي:

محصّلة الدّافعية للإنجاز = (الدّافع لبلوغ النّجاح - الدّافع لتحاشي الفشل) × (احتمالية النّجاح × قيمة الباعث للنّجاح)

2-2-5- تصوّر أتكّنسون وبرش : قدّم أتكّنسون وبرش تحليلاً رياضياً تصوّرياً للدّافعية للإنجاز ، وقدّما إطاراً نظرياً يأخذ في الحسبان مشكلات التّغيير في ميول الفعل عبر الوقت ، والعلاقات القائمة بين العديد من هذه الميول وتبلور هذا التّصوّر فيما أطلق عليه أتكّنسون وبرش عمليتين للقصور الدّاتي نتعرّض لهما على التّحو التّالي :

العملية الأولى : ميل الفعل وهو الذي يحدّد نشاط الفرد لاختيار الأداء فرؤية الطّعام تؤدّي إلى زيادة الميل نحو تناول الطّعام.

العملية الثانية : وهي ميل الرّفض وهو يضعف ويقاوم أثر ميل الفعل حيث أنّ ميل الفعل مرتبط بالدّافع للنّجاح بينما يرتبط الميل للرّفض بالدّافع لتحاشي الفشل. (عبد اللّطيف خليفة ، الصّفحة. 142)

3-2: الدّافعية للإنجاز في ضوء التّنافر المعرفي :

قدّمها ليون فسنجر (L- Festinger) امتدادا لمنحى توقّع – القيمة وتشير هذه النّظرية إلى أنّ لكلّ منّا عناصر معرفة بذاته (ما نحبه وما نكرهه ، وأهدافنا وضروب سلوكنا). كما أنّ لكلّ منّا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر حدث التّوتر الذي يملئ علينا ضرورة التّخلّص منه. (عبد اللّطيف خليفة 2000، الصّفحة. 145)

وبالتّالي فإنّ هذه النّظرية تتلخّص في أنّ أداء الفرد يرتبط بمعتقداته حول مترتبات ذلك، وكذا بمعتقداته حول نظرة الآخرين وتوقعهم لأدائه، إضافة إلى دافعهم لإتمام ذلك السلوك وقد صيغت هذه النّظرية في المعادلة التّالية:

السلوك = النّية لأدائه = (معتقدات الفرد حول احتمال أداء السلوك إلى نتائج معيّنة × تقيّمه لهذه النتائج) + (مجموع إدراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية × دافعهم لإتمام أداء السلوك). (عبد اللّطيف خليفة ، الصّفحة. 146).

3/-أنواع دافعية الإنجاز

ميز فيرووف وشارلز سميث بين نوعين أساسيين من الدّافعية للإنجاز هما :

1. دافعية الإنجاز الدّاتية : ويقصد بها تطبيق المعايير الدّاخلية أو الشّخصية في مواقف الإنجاز.
 2. دافعية الإنجاز الإجتماعية: وتتضمّن معايير التّفوّق التي تعتمد على المقارنة الإجتماعية، أي المقارنة لأداء الفرد بالآخرين .
- ويمكن أن يعمل كلّ من هذين النوعين في نفس الموقف ولكن قوتّهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف ، فإذا كانت دافعية الإنجاز الدّاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف ، فإنّه غالبا ما يتبعها دافعية الإنجاز الإجتماعية والعكس صحيح.

4/- وظائف الدافعية للإنجاز:

تؤدي دافعية الإنجاز وظائف أساسية في تحديد وتشكيل السلوك:

وظيفة منشّطة: تعمل على تحريك وتنشيط الطاقة الكامنة داخل الفرد كما أنّ وضوح الأهداف مع التركيز عليها يعمل على تحفيز الطاقة الإنسانية والطاقة النفسانية داخل كلّ فرد.

وظيفة إنتقائية: تجعل دافعية الإنجاز الإنسان ينتقي سلوكاً محدداً يصل به لهدف التصميم لتلك الطريقة التي أوصلته لهدفه.

وظيفة المثابرة: تحقّق دافعية الإنجاز وظيفة المثابرة والإصرار والصبر والإعتكاف والطاقة النفسانية داخل كلّ فرد.

وظيفة توجيهية: تحقّق دافعية الإنجاز وظيفة هامة للغاية هي وظيفة التوجيه بما أنّ الإنسان يمتلك طاقة ذاتية يوجهها في اتجاه يحدّد ذلك الدافع ووجهته الصحيحة.(سومية هادف، 2018، الصفحة 64)

5/- مظاهر دافعية الإنجاز

أوضح موراي أنّ شدة الحاجة للإنجاز تتمثّل في عدّة مظاهر أهمّها :

- سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة.

- تناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية.

تخطّي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوّقه على ذاته.

- منافسة الآخرين والتفوّق عليهم.

- تقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانيات.

كما كشفت دراسات أخرى أنّ هناك عدّة مظاهر لدافعية الإنجاز منها: توجّه العمل، وجهة الضبط، التعاطف الوالدي، الخوف من الفشل، القلق، وجهة مثير السلوك، التّقبّل الاجتماعي، التّحصيل الإيجابي.

وفي دراسة أخرى لـ "هرمانس (Hermans) نجد عشرة مظاهر لدافعية الإنجاز وهي:

مستوى الطّموح، سلوك تقبّل المخاطرة، الحراك الإجتماعي، المثابرة، توتّر العمل أو المهمة، إدراك الزّمن، التّوجّه للمستقبل، اختيار الرّفيق، سلوك التّعرّف، سلوك الإنجاز. (بشقة،-، 2008-2009، الصّفحة 88)

6/- طرق قياس دافعية الإنجاز.

تنقسم المقاييس التي استخدمت في قياس دافعية الإنجاز إلى فئتين :

- الفئة الأولى : المقاييس الإسقاطية .

- الفئة الثانية : المقاييس الموضوعية .

1-6 - المقاييس الإسقاطية :

هي الوسيلة التي نستطيع من خلالها التّمييز بين مختلف مستويات الدّافعية للإنجاز حيث يقوم في هذه الطّريقة بوضع صور غامضة للفرد وجعله يحكي قصّة عليها، وتتضمّن هذه الطّريقة اختبار تفهّم الموضوع (TAT) الذي أعدّه موراي عام 1938 حيث يرى أنّ الفرد يكشف عن حاجاته للإنجاز من خلال هذه القصص ، حيث يتمّ عرض الصّور على الشّاشة لمدة 20 ثانية أمام المبحوث، وبعدها يطلب من المبحوث كتابة قصّة تغطّي أربعة أسئلة لكلّ صورة ،والأسئلة هي:

- ماذا يحدث ؟ من هم الأشخاص ؟

- ما الذي أدّى إلى هذا الموقف ؟

- ما محور التّفكير؟ وما المطلوب عمله ؟

بعدها يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنّسبة لكلّ صورة، وذلك في مدّة لا تتجاوز أربع دقائق، حيث يستغرق إجراء اختبار كلّ في حالة استخدام الصّور الأربع حوالي عشرين دقيقة (رشاد عبد العزيز موسى:1994، الصّفحة 21).

ويرتبط هذا الإختبار أساساً بتخيّل إبداعي ، ويتمّ تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معيّن من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدّافع للإنجاز وعلى الرّغم من أنّ ماكلياند وزملاءه قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهّم الموضوع ، فقد وصل معامل ثباته إلى 0.96 وإلى 0.58 في دراسة أخرى .وعلى الرّغم من هذا فقد كشفت أغلب الدّراسات التي استخدمت هذا الاختبار في مجال الدّافع للإنجاز عن انخفاض ثباته.

أمّا بخصوص الصّدق فقد تبين أنّه لا توجد علاقة بين اختبار تفهّم الموضوع ، وكلّ من مقياس التّفصيل الشّخصي لإدوارد (EPPS Edwards) ومقياس مهربان (A.Mehrabian) للميل للإنجاز.

وتعرّضت هذه الطّرق والأساليب الإسقاطيّة في قياس الدّافع للإنجاز للنّقد الشّديد أيضاً من جانب العديد من الباحثين ، فيرى البعض أنّ هذه الطّرق الإسقاطية ليست مقاييس على الإطلاق ، ولكنّها تصف إنفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه ، كما أنّ طريقة تصحيحها تحتاج إلى وقت كبير ، وتّسم بالذّاتيّة ، بالإضافة إلى إنخفاض ثبات وصدق هذه الطّرق الإسقاطيّة .(عبد اللّطيف خليفة ، مرجع سبق ذكره، الصّفحة.98-99)

2-6 - المقاييس الموضوعيّة :

تعدّدت هذه المقاييس من بينها ما يلي:

مقياس وينر Weiner 1970: حيث أعدّ مقياس الدّافعيّة للإنجاز لدى الأطفال والمراهقين ، عبارته مشتّقة من نظريّة "أتكّنسون " حيث تكوّنت من 20 عبارة من عبارات الإختبار الجبري ، وقام الباحث بإيجاد صدق المقياس وحصل على نتائج مرضيّة وبالنّسبة لثبات المقياس رغم أنّه طبّق في البيئة الأمريكيّة في دراستين إلّا أنّه لم تذكر أيّة تفاصيل على ثبات المقياس ، وقام "موسى " (1985) بتطبيقه على عيّنة تتكوّن من 124 تلميذاً و تلميذة من المدارس الابتدائيّة في مدينة براد فورد بانجلترا وباستخدام ألفا كرونباخ وصل معامل الثّبات إلى 0.85 وهو دال .(رشاد موسى :1994، الصّفحة.25)

مقياس قشقوش (1975): قام إبراهيم قشقوش بتصميم أوّل أداة عربيّة لقياس دافع الإنجاز أعتدّ فيها على نفس المفهوم الذي اعتمد عليه ماكلياند وأصحابه عن دافع الإنجاز حيث عرض قشقوش بنود الإستبيان على ثلاثة محكّمين أختيرت منهم 32 بند لقياس دافعيّة الإنجاز، وتمّت إعادة الإجراء على 100 طالب جامعيّ ليتأكّد من ثبات الإختبار، وتوصّل إلى معامل ارتباط بلغ 0.89 واعتمد على محكّات أخرى وتوصّل إلى نتائج مرضية في هذا المجال .(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور :1979، الصّفحة.95)

8/-مصادر استثارة دافعيّة الإنجاز:

معظم الباحثين الذين تخصّصوا في البحث في موضوع دافعيّة الإنجاز وعلى رأسهم ماكلياند أجمعوا على ثلاثة مصادر إستثارة دافعية الإنجاز متمثلة فيما يلي:

1-5- الأسرة:

ترتبط دافعيّة الإنجاز وقوّتها ارتباطاً مباشراً بأساليب التّنشئة الاجتماعيّة، حيث توصّل ماكلياند من خلال دراساته سنة 1953 أنّ الأولياء المتّصفون بالأتوقراطيّة ورفضهم للأطفال وقلّة الحماية، وزيادة الإهمال، ترتفع لديهم دافعيّة الإنجاز، وتتناقص دافعيّة الإنجاز لديهم كلّما زاد شعور الطّفل بالحماية، والقرب من والديه.

هذا الشعور يدفع بالطفل إلى محاولة إبراز وإثبات شخصيته برفع التحدي والميل إلى الإعتماد على الذات ومحاولة التقرب إلى والديه بشئ الوسائل لإرضائه عكس التواكل على الوالدين ،الذي يورث الحاجة إلى حضور الوالدين في كل قراراته وبذلك تستخف لديه دافعية الإنجاز.

2-5- المجتمع

تشير الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز عبر ثقافات مختلفة إلى وجود علاقة قوية بين قوة الدافع في المجتمع والتأكيد على الإستقلال المبكر و الحزم في تربية الأبناء.

ففي دراسة ديفوس Devos" عن المجتمع الياباني ركز على أهمية ما يتسم به المجتمع الياباني من خصائص مثل المغامرة والميل إلى التحديث المستمر. (بشقة، 2008-2009، الصفحة 88)

كما ثبت دور ثقافة المجتمع من خلال دراسة المقارنة التي قام بها برادبارن (Bradburn) بين المجتمع الأمريكي و التركي حيث اختبر مجموعتين: الأولى تضم أفرادا انفصلوا عن آبائهم منذ الرابعة عشر، وعاشوا في معهد تتسم فيه الحياة بالحرية في غياب أي نوع من السلطات، ومجموعة ثانية تضم أولئك الذين بقوا مع آبائهم..

خلص الباحث إلى أن نسبة 67% من الذين انفصلوا عن الأب كان دافعهم للإنجاز قوياً، بينما 35 فقط من الذين بقوا مع آبائهم كان دافعهم للإنجاز قوياً.

3-5- المدرسة

للمدرسة دور بارز في استثارة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين بواسطة الوسائل والطرق المرتبطة بالمعلم والجو الدراسي عموماً داخل المؤسسة ويمكن إجمال هذه العوامل في :

- توفير الجو الدراسي المفعم بالحيوية والنشاط.
- شعور الطالب بالانضباط وروح الفريق لدى الطاقم المشرف على العملية التربوية.
- تشجيع المنافسة بين التلاميذ وربط ذلك بتحفيز مادي ومعنوي لتقوية دافعية الإنجاز عندهم.
- دفع الطلبة إلى التعبير عن آرائهم وتعليمهم النقد الموضوعي لإبراز مواهبهم وقدراتهم.
- توفير الجو الممتع من خلال الأنشطة المرافقة للتدريس قصد التعرف على المواهب الكامنة.

- الإلتزام بروح المسؤولية لدى المعلّم من خلال المساواة في تحفيز الطّلبة سواء بين الذّكور و الإناث أو بين أفراد الجنس الواحد جلب اهتمام الطّلبة وتحبيبهم للمادّة والمدرسة.. (بشقة، مرجع سابق، الصفحة 88)

4-5- الأنشطة الدّينيّة والثّقافيّة:

من خلال مواقف الإنسان الاجتماعيّة المتعدّدة وهو يندمج بصورة مباشرة أو غير مباشرة في أنشطة الحياة التّعليميّة والمهنيّة والرياضيّة، تدفعه مصادر التّوعيّة المتعدّدة المصادر إلى رفع فاعليّته الأدائيّة، ففي خطبة الجمعة أو عبر حديث ديني يتذكّر الإنسان مدى تهاونه وتقاعسه عن أداء وظائفه الّتي هو ملزم بها و مسؤول عنها، كما تبعث فيه سيرة بطل أو نجم يقع ضمن طموحه المستقبلي روحا حماسيّة وعزيمة خارقة تستنهض الهمم وتجعله يعيد إستراتيجيّته قصد بلوغ ما بلغه ذلك النّمودج. وغير بعيد عن الجانب الفكري والثّقافيّ أو العلميّ، يتّخذ المدرّبون و المرشدون في الفرق الرّياضيّة من موضوع دافعيّة الإنجاز المحور الرّئيسي لأنشطتهم من أجل نفث روح الجدّ و الإجتهد لدى أعضاء الفريق قصد رفع مستوى الأداء وتحقيق أقصى حدّ ممكن من النّتائج.

الجانِب التّطبيقي

الفصل الثّالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدّراسة

الدّراسة الإستطلاعية

مجتمع وعينة الدّراسة

أدوات الدّراسة (وخصائصها السيكمترية)

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدّراسة

خلاصة الفصل

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة:

تمهيد:

تعتبر منهجية الدراسة وإجراءاتها عنصراً رئيسياً بحيث يتم من خلاله انجاز الجانب التطبيقي من الدراسة، وعن طريقها يتم تحديد المنهج ومجتمع الدراسة وصولاً لأدوات تستخدم في جمع البيانات وكذلك الوصول إلى الأسلوب الإحصائي الذي يساعدنا على قراءة النتائج.

1. منهج الدراسة:

المنهج الوصفي هو الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الزاهنة للظواهر من حيث الخصائص وأشكالها وعلاقتها بالعوامل المؤثرة في ذلك، كما يهتم بوصف الظاهرة وتقديرها كمياً عن طريق جمع البيانات و تحليلها. ولذلك اعتمدنا المنهج الوصفي في دراستنا الحالية.

2. الدراسة الإستطلاعية :

تعدّ الدراسة الإستطلاعية عنصراً هاماً ينطلق منه الباحث في تعتبر كدراسة أولية لتوجيه البحث والظروف التي سيجري فيها من أجل الحصول على المعلومات الأولية حول الموضوع، كما تفيد في التعرف على الإمكانيات المتوفرة في ميدان الدراسة ومدى صلاحية الوسائل والأدوات المنهجية المستخدمة، وقد أجرت الباحثتان الدراسة الإستطلاعية في جامعة الجيلالي بونعامة بلدية خميس مليانة على طلبة الثالثة ليسانس والثانية ماستر قسم علم النفس وعلوم التربية، وانطلقت الدراسة في شهر نوفمبر وهذا باختيار العينة الإستطلاعية بطريقة عشوائية منتظمة قوامها 30 طالبا وطالبة تخصص إرشاد وتوجيه.

أهداف الدراسة الإستطلاعية: تمثلت أهداف الدراسة الإستطلاعية التي قامت بها الباحثتين في ما يلي:

--استكشاف الميدان الذي سنجري فيه الدراسة الأساسية.

--تحديد وضبط مجتمع العينة .

--التعرف على خصائص المجتمع وعينة الدراسة وحجمها .

--التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

3. مجتمع الدراسة : هو المجتمع الذي اختارت منه الباحثتان عينة الدراسة أي مجموعة من الأفراد تشترك في صفات معينة حدّدت من قبل الباحثتين. وتمثّل مجتمع الدراسة الحاليّة في طلبة السّنوات الثالثة ليسانس والثّانية ماستر تخصصّ إرشاد وتوجيه قسم علم النفس وعلوم التّربية بجامعة الجليلي بونعامة خميس مليانة خلال الموسم 2024/2023 ، وقد بلغ عددهم 180 طالب وطالبة .

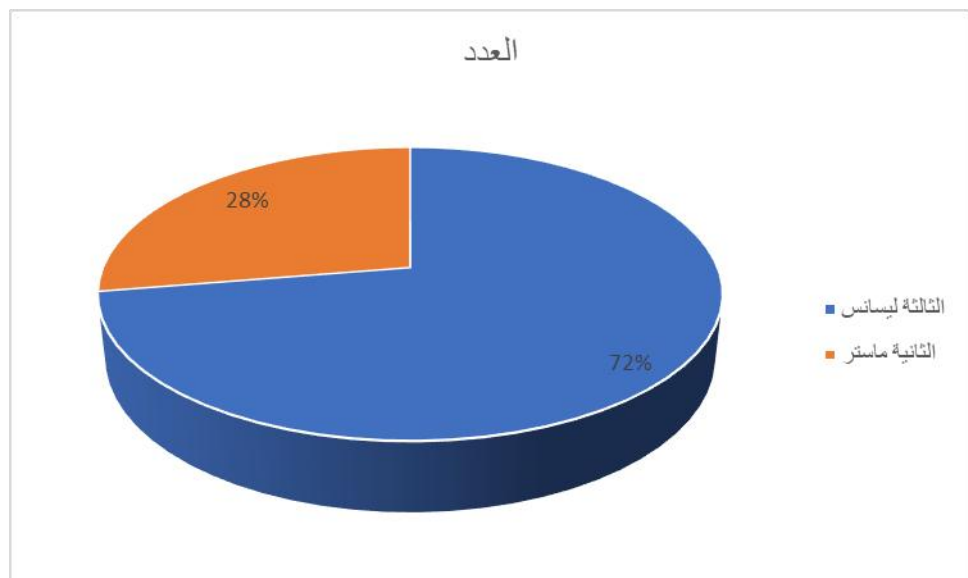
الجدول رقم (01): توزيع مجتمع الدراسة على المستويات :

المستوى	العدد	النسبة المئوية
الثالثة ليسانس	215	72%
الثانية ماستر	82	28%
المجموع	297	100%

التّحليل:

الجدول المعطى يعرض توزيع الطّالّاب حسب المستوى الأكاديمي بين الثّالثة ليسانس والثّانية ماستر. وفقًا للبيانات المّقدّمة، يبلغ عدد الطّالّاب في مستوى الثّالثة ليسانس 215 طالبًا، وهو ما يمثّل 72% من إجمالي عدد الطّالّاب. بينما يبلغ عدد الطّالّاب في مستوى الثّانية ماستر 82 طالبًا، وهو ما يعادل 28% من الإجمالي.

الشّكل رقم 01: يمثّل توزيع مجتمع الدراسة على المستويات :



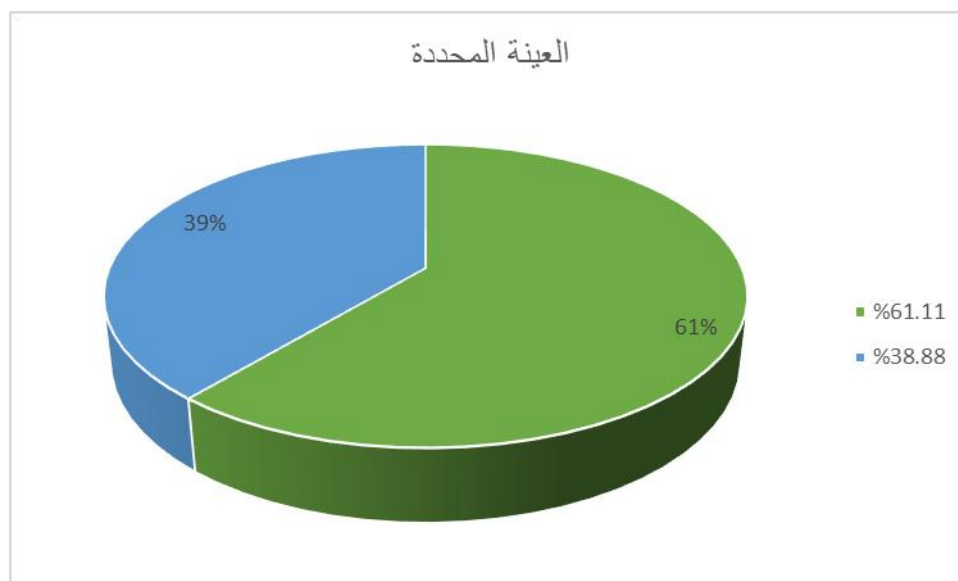
عينة الدراسة: إنّ العينة هي جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة يختارها الباحث لإجراء دراسة عليها لتمثيل المجتمع الأصلي. وهذا ما يمثله الجدول الآتي:

الجدول رقم (2): توزيع أفراد عينة الدراسة:

المستوى	العينة المحددة	النسبة المئوية
ليسانس	110	61.11%
ماستر	70	38.88%
المجموع	180	100%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّه لا يوجد تناسب في توزيع أفراد العينة أي أنّ هناك فرق بين نسبة مستوى ليسانس ومستوى ماستر تخصّص إرشاد وتوجيه قسم علم النفس وعلوم التربية، حيث بلغ عدد طلاب ليسانس (110) طالبا وطالبة ونسبة المجموع الكلي قدرت ب (61.11%) من المجموع الكلي، ويلها مستوى ماستر (70) طالبا وطالبة بنسبة (38.88%) من المجموع الكلي.

الشكل رقم 02: توزيع أفراد عينة الدراسة



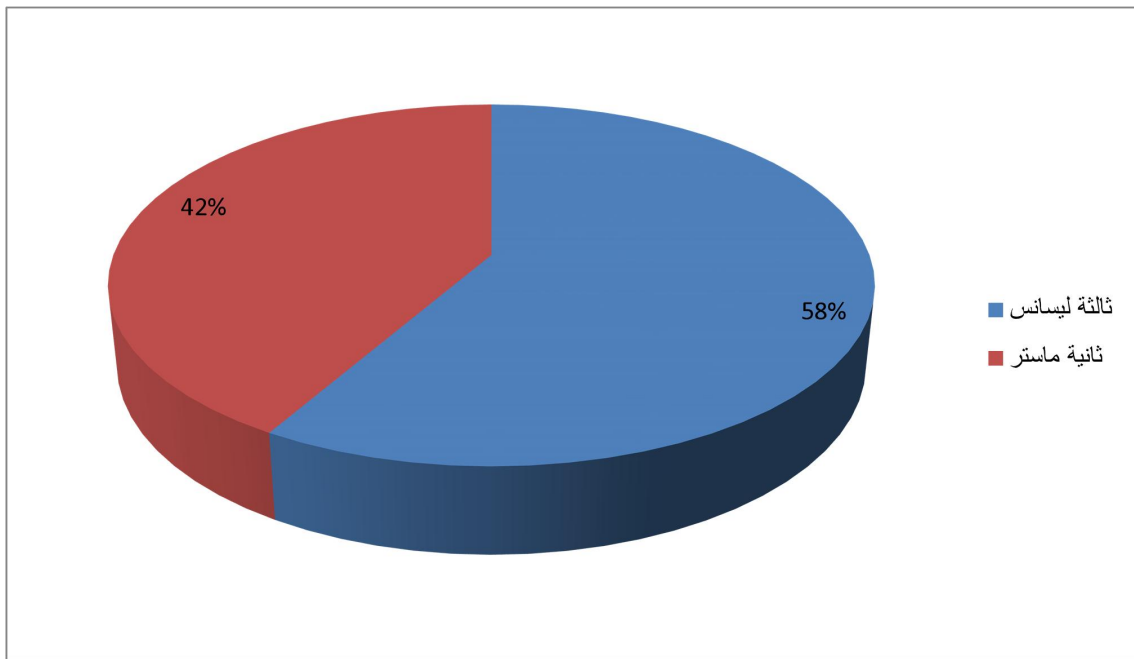
نسبة تمثيل العينة النهائية: يتمّ قسمة عينة الدراسة البالغ عددها 180 طالب وطالبة على مجتمع الدراسة البالغ عددها 297 طالب وطالبة من المستويين الليسانس والماستر والتي بلغت نسبتها 0.60.

$$0.60 = 297 \div 180$$

الشكل رقم (3): نسبة تمثيل العينة النهائية.

المستوى	عينة مجتمع الدراسة	العينة الأساسية
ثالثة ليسانس	115	110
ثانية ماستر	82	70
المجموع	297	180
العينة النهائية	0.6	

الشكل (3):نسبة العينة النهائية.



4.أدوات الدراسة:هي الأداة التي تستخدم في جمع البيانات والمعلومات وقد اختارت الباحثان مقياسان يناسبان الدراسة الحالية تمثلا في :

● مقياس التعلّم الرّقمي لجمال محمد عبد الحسيب (2020)

● مقياس الدّافعية للإنجاز لعبد الرّحمان بن بريكة (2007) .

1.5.مقياس دافعية الإنجاز لبريكة عبد الرّحمان2007:

وصف المقياس:مقياس دافعية الإنجاز الذي بين أيدينا يستخدم لقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الجامعية،قام ببنائه عبد الرّحمان بن بريكة (2007) في إطار دكتوراه دولة في علم النفس

التربوي تحت عنوان "العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافعية الإنجاز الدراسي" لدى طلبة المدارس العليا بجامعة الجزائر، ويتكوّن هذا المقياس في صورته النهائية من (40) عبارة حيث (25) عبارة ذات اتجاه موجب و (15) عبارة ذات اتجاه سالب.

ويمكن التعرف على اتجاه العبارات (سالبة أو موجبة) في شبكة تفرغ النتائج. حيث تفرغ بطريقة مختلفة.

تصحيح المقياس: أمام كلّ عبارة خمسة بدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) يضع المبحوث إشارة أمام الفقرة التي تتفق وتعبّر عن مشاعره مع اعتبار الفقرات ذات العبارات الموجبة تأخذ الدرجات الآتية على التوالي (5-4-3-2-1)، وتأخذ العبارات السالبة الترتيب العكسي، الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

تمّ التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بالتطبيق على عينة من الطلبة قوامها 30 طالبا وطالبة. صدق المقياس في الدراسة الحالية: تمّ الاعتماد على طريقة المقارنة الطرفية للتحقق من صدق المقياس.

- الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:

قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الإستطلاعية ممّن تمثّل درجاتهم 27% من الدرجات العليا وممّن تمثّل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا على المقياس، وهذا لاختبار قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة من الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (1): دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة الإستطلاعية (مقياس الدافعية للإنجاز)

مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية Sig	قيمة "ت"	المجموعة العليا ن=8		المجموعة الدنيا ن=8		العينة المقياس
				ع	م	ع	م	
0.01	14	0.00	32.95-	4.59	182.75	4.40	108.62	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول رقم (1) أن: قيمة "ت" والتي بلغت -32.95 دالة إحصائية عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين ما يعتبر مؤشرا على صدقه.

النتائج: تمّ الاعتماد على معامل ألفا لكرونباخ للتحقق من ثبات المقياس.

معامل ثبات ألفا لكرونباخ:

تمّ اختيار هذه المعادلة نظراً لأنّ استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق مقياس خماسي التدرج والجدول التالي يوضّح قيمة معامل الثبات للمقياس.

الجدول رقم (2) : معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس الدافعية للإنجاز

الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
	40	0.82

بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل 0.82، حيث يمكن القول أن المقياس على درجة جيدة من الثبات.

2.5 مقياس التعلّم الرّقميّ لـد. جمال محمد عبد الحسيب 2021-2020 .

وصف المقياس: اشتمل المقياس على (38) عبارة ويتكوّن من أربعة أبعاد:

- البعد الأول: اتجاهات طلاب قسم علم النفس وعلوم التربيّة بجامعة الجليلي بونعامه بخميس مليانة نحو التعلّم الرّقميّ (12 عبارة)
- البعد الثاني: المعوقات الشخصيّة لتطبيق التعلّم الرّقميّ (10 عبارات)
- البعد الثالث: المعوقات الأكاديميّة لتطبيق التعليم الرّقميّ (08 عبارات)
- البعد الرابع: المعوقات الفنيّة لتطبيق التعليم الرّقميّ (08 عبارات)

تصحيح المقياس: كانت الإستجابات على مقياس ليكرت الثلاثي وأمام كلّ فقرة ثلاث بدائل (نعم، إلى حدّ ما، لا)، حيث يضع المبحوث إشارة×أمام كلّ عبارة تتفق وتعبر عن مشاعره مع اعتبار العبارات الموجبة تأخذ الدّرجات الآتية على التّوالي 1-2-3، والسّلبية عكس ذلك.

صدق المقياس في الدّراسة الحاليّة: تمّ الإعتماد على طريقة المقارنة الطّرفيّة للتحقّق من صدق المقياس.

- الصّدق بطريقة المقارنة الطّرفيّة:

قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الإستطلاعية ممّن تمثّل درجاتهم 27% من الدّرجات العليا وممّن تمثّل درجاتهم 27% من الدّرجات الدّنيا على المقياس، وهذا لاختبار قدرة المقياس على التّمييز بين المستويات المختلفة من التّعلّم الرّقميّ لدى أفراد العينة وكانت النّتائج كالآتي:

الجدول رقم (3) : دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة الاستطلاعية (مقياس التعلم الرقمي)

العينة المقياس	المجموعة الدنيا ن = 8		المجموعة العليا ن = 8		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م				
الدرجة الكلية	75.25	2.37	106.75	3.28	-21.98	0.00	14	0.01

يتبين من الجدول رقم (3) أن : قيمة " ت " والتي بلغت -21.98 دالة إحصائية عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين ما يعتبر مؤشرا على صدقه.

الاثبات: تم الاعتماد على معامل ألفا لكرونباخ للتحقق من ثبات المقياس.

معامل ثبات ألفا لكرونباخ:

تم اختيار هذه المعادلة نظرا لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق مقياس خماسي التدرج والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات للمقياس.

الجدول رقم (4) : معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس التعلم الرقمي

الدرجة الكلية لمقياس التعلم الرقمي	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
	38	0.73

بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل 0.73، حيث يمكن القول أن المقياس على درجة جيدة من الثبات.

1.5 الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

- من أجل معالجة البيانات تمّت الإستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:
- الإتّساق الداخلي والمقارنة الطّرفيّة فيما يخصّ حساب صدق أدوات الدراسة
- معامل ألفا كرونباخ وحساب ثبات أدوات الدراسة
- المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري
- معامل ارتباط بيرسون (r) لدراسة العلاقات
- الأسلوب الإحصائي t-test لدراسة الفروق

خلاصة الفصل

تمّ التّطرّق في هذا الفصل إلى أهمّ الخطوات المتّبعة في الدّراسة الميدانيّة، والتي تعتبر الرّكيزة الأساسيّة لأيّ دراسة. ففي البداية تمّ تحديد المنهج المتّبع في الدّراسة الحاليّة وهو المنهج الوصفي، كما تمّ التّطرّق إلى الدّراسة الإستطلاعيّة وأهدافها من أجل التّأكّد من وضوح فقرات المقياس، وقد تمّ وصف عيّنة الدّراسة وطريقة اختيارها، وأدوات جمع البيانات وتحليلها من أجل التّحقّق من خصائصها السيّكومترية في بيئتها الأصليّة وفي الدّراسة الحاليّة، كما تمّ التّعرّف على إجراءات الدّراسة وأخيراً الأساليب الإحصائيّة المستخدمة لعرض وتحليل نتائج الدّراسة.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج حسب التساؤلات

ثانياً: مناقشة النتائج حسب فرضيات الدراسة.

خلاصة (الإقتراحات والتوصيات)

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج الدراسة:

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم الرقمي والدافعية للإنجاز لدى قسم علم النفس وعلوم التربية.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في التعلم الرقمي ودرجاتهم في الدافعية للإنجاز، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (5): معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في التعلم الرقمي ودرجاتهم في الدافعية للإنجاز

المتغيرات	العينة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
التعلم الرقمي الدافعية للإنجاز	180	0.01-	0.89	غير دال إحصائياً

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في التعلم الرقمي ودرجاتهم في الدافعية للإنجاز المقدرة بـ 0.01- غير دالة إحصائية، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدرة بـ 0.89 أكبر من مستوى المعنوية 0.05.

إذن نستنتج أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم الرقمي والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية، وعليه فالفرضية غير محققة.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى).

للتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في الدافعية للإنجاز، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي النتائج:

الجدول رقم (6): دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في الدافعية للإنجاز

المتغير	الذكور n=64		الإناث n=116		اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الدافعية للإنجاز	136.25	14.94	143.87	17.27	-2.95	0.00	177	دال احصائيا عند مستوى 0.01

يظهر الجدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في الدافعية للإنجاز والبالغ عددهم 64 طالبا قدر بـ 136.25 بانحراف معياري قدره 14.94، أما الإناث البالغ عددهن 116 طالبة فقد بلغ متوسط درجاتهن في الدافعية للإنجاز 143.87 بانحراف معياري قدره 17.27

كما نلاحظ من خلال الجدول أن: قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمقدرة بـ -2.95 دالة احصائيا عند مستوى 0.01، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدرة بـ 0.00 أقل من مستوى المعنوية 0.01، وبالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، أو بعبارة أخرى لتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، والفروق لصالح الإناث حيث اتضح أن لديهن دافعية للإنجاز أكثر من الذكور، وعليه فالفرضية محققة.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى).

للتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في التعلم الرقمي ، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي النتائج:

الجدول رقم (7): دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في التعلم الرقمي

المتغير	الذكور n=64		الإناث n=116		اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التعلم الرقمي	90.49	7.14	91.09	7.44	0.52-	0.59	177	غير دال إحصائياً

يظهر الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في التعلم الرقمي والبالغ عددهم 64 طالبا قدر بـ 90.49 بانحراف معياري قدره 7.14، أما الإناث البالغ عددهن 116 طالبة فقد بلغ متوسط درجاتهن في التعلم الرقمي 91.09 بانحراف معياري قدره 7.44

كما نلاحظ من خلال الجدول أن: قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمقدرة بـ 0.52- غير دالة إحصائياً، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدرة بـ 0.59 أكبر من مستوى المعنوية 0.05، وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التعلم الرقمي، أو بعبارة أخرى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث)، وعليه فالفرضية غير محققة.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر).

للتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة الليسانس ودرجات طلبة الماستر في الدافعية للإنجاز ، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي النتائج:

الجدول رقم (8): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة الليسانس ودرجات طلبة الماستر في الدافعية للإنجاز

المتغير	طلبة الليسانس n=110		طلبة الماستر n=70		اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الدافعية للإنجاز	142.04	16.10	139.87	17.99	0.84	0.40	177	غير دال احصائيا

يظهر الجدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الليسانس في الدافعية للإنجاز والبالغ عددهم 110 طالبا قدر بـ 142.04 بانحراف معياري قدره 16.10، أما طلبة الماستر البالغ عددهم 70 طالبا فقد بلغ متوسط درجاتهم في الدافعية للإنجاز 139.87 بانحراف معياري قدره 17.99

كما نلاحظ من خلال الجدول أن: قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمقدرة بـ 0.84 غير دالة احصائيا، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدرة بـ 0.40 أكبر من مستوى المعنوية 0.05، وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الليسانس وطلبة الماستر في الدافعية للإنجاز ، أو بعبارة أخرى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية تبعا لمتغير المستوى الدراسي (الليسانس/الماستر)، وعليه فالفرضية غير محققة.

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر).

للتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة الليسانس ودرجات طلبة الماستر في التعلم الرقمي، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي النتائج:

الجدول رقم (9): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة الليسانس ودرجات طلبة الماستر في التعلم الرقمي

المتغير	طلبة الليسانس n=110		طلبة الماستر n=70		اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التعلم الرقمي	90.73	6.23	91.11	8.81	-0.33	0.730	177	غير دال احصائيا

يظهر الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الليسانس في التعلم الرقمي والبالغ عددهم 110 طالبا قدر بـ 90.73 بانحراف معياري قدره 6.23، أما طلبة الماستر البالغ عددهم 70 طالبا فقد بلغ متوسط درجاتهم في التعلم الرقمي 91.11 بانحراف معياري قدره 8.81

كما نلاحظ من خلال الجدول أن: قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمقدرة بـ 0.33 - غير دالة احصائيا، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدرة بـ 0.730 أكبر من مستوى المعنوية 0.05، وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الليسانس وطلبة الماستر في التعلم الرقمي، أو بعبارة أخرى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية تبعا لمتغير المستوى الدراسي (الليسانس/الماستر)، وعليه فالفرضية غير محققة.

6-عرض وتحليل نتائج التساؤل : هل يعاني طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية من معوقات في تطبيق التكنولوجيا الرقمية؟

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في محور معوقات تطبيق التكنولوجيا الرقمية، ومقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي وفحص دلالة الفرق من خلال اختبار "ت" لعينة واحدة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في معوقات تطبيق التكنولوجيا الرقمية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت" لعينة واحدة	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
معوقات تطبيق التكنولوجيا الرقمية	90.88	7.30	76	27.33	0.00	179	دال احصائيا عند 0.01

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" لعينة واحدة والتي قدرت بـ 27.33 دالة احصائيا عند مستوى 0.01، حيث أن القيمة الاحتمالية sig والمقدرة بـ 0.00 أقل من مستوى المعنوية 0.01، وبما أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في معوقات تطبيق التكنولوجيا الرقمية والمقدرة بـ 90.88 أقل من قيمة المتوسط الفرضي المقدرة بـ 76 بفارق قدره 14.88، فإننا نستنتج أن طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية يعانون من معوقات في تطبيق التكنولوجيا الرقمية بدرجة مرتفعة.

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة

مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى:

تنصّ الفرضية العامة على أنّه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التّعلّم الرّقمي والدّافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النّفس وعلوم التّربية بجامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة " وللتّحقّق من هذه الفرضية تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العيّنة في التّعلّم الرّقمي ودرجاتهم في الدّافعية، وقد قدّرت قيمته ب0,01- غير دالّة إحصائيّاً، حيث أنّ القيمة الإحتمالية sig المقدّرة ب0,89 أكبر من مستوى المعنوية 0,05 وهذا ما توضّحه نتائج الجدول(05)

وعليه فإنّ نتائج هذه الدّراسة غير متوافقة مع ما افترضناه في بدايتها أي أنّه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التّعلّم الرّقمي والدّافعية للإنجاز لدى طلبة قسم النّفس وعلوم التّربية بجامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة ". وقد يرجع ذلك الى عدم الإهتمام الكبير بالتكنولوجيا في مجال التّعليم إذ يعتبر تكوين مهارات عامّة في التّفكير والتّخطيط والتّكيف المعرفي والنّفسي للتعامل مع المتغيّرات الجديدة الحاصلة، وكذا اتقان لغات العصر، وتكنولوجيا الحصول على المعلومات ومعالجتها وكفاءة استثمار الوقت وإدارة الامكانيات المتاحة أمر ضروريّ لدى المؤسسات التّعليمية وحافز مهمّ لتبسيط التعامل مع التقنية والتّدريب عليها بصفة دائمة، وقلة رغبة الطّالب في هذا النوع من التّعليم لرغبته في المحاضرات الجاهزة وتفضيله الطّريقة التّقليدية، وهذا لقلّة بذل الجهد من طرف الطّالب والإكتفاء بالتلقّي. (د.اسعيداني، دحمار، سكي(2016)

وقد أشارت بعض الدّراسات إلى أنّ استخدامات التّعلّم الرّقمي لازال في بداياته في الجزائر وفي معظم الدّول العربيّة حيث يواجه بعض العقبات والتّحديات سواء كانت فنيّة أو تقنيّة أو تربويّة وقد أكّدت نتائج الدّراسة الحاليّة دراسة دريدش (2019) ووجدت الدّراسة أنّه لا يوجد علاقة ارتباطية بين التّعلم الرّقمي الإلكتروني والدّافعية للإنجاز بفعل عوامل كثيرة، كما لا يمكن أن نتجاهل بأنّ المواقع الشبكيّة تحتاج إلى لمسات خبراء في تكنولوجيا المعلومات والإدارة بالإضافة إلى خدمات معلّمين محترفين و مدربين من الطّراز الخاصّ، زد على ذلك عدم جذب الشّركات وأصحاب الأموال للإستثمار في ميدان التّعليم وبالتالي نقص التّمويل لهذا القطاع بالإضافة إلى تكلفة التّشغيل والصّيانة والتّجديد، وتكلفة إنتاج المحتويات اللّازمة تشكّل تحدّيّاً حقيقيّاً، وأيضاً وفي ظلّ النّتائج المتحصّلة عليها يمكن القول بأنّ أداء الطّلاب في قسم علم النّفس وعلوم التّربية لم يظهروا تأثيراً ملحوظاً بالعوامل المتعلّقة بالتّعلّم

الرّقي بما يخصّ دوافعهم واستراتيجياتهم لتحقيق الإنجازات والتّعامل مع توقّعات النّجاح أو الفشل وقد يعود ذلك إلى:

جودة التّعلّم الرّقي: وعدم توافق أساليبه مع احتياجات الطّلبة ممّا يؤدّي إلى عدم تحفيزهم أو تشجيعهم على تحقيق الإنجازات، وقد تتدخّل عوامل أخرى مثل:

تجانس العيّنة: حيث يمكن أن تكون عينة الطّلاب الّتي تمّت دراستها متشابهة في تجاربها واستجاباتها فيما يخصّ الدّافعيّة للإنجاز.

نقص التّفاعل و التّواصل: فقد تكون تجارب التّعلّم الرّقي ذات طبيعة منعزلة تفتقر إلى التّواصل الشّخصي والتّفاعل مع المدرّسين والزّملاء ممّا يمكن أن يؤثّر سلباً على دافعيّة الإنجاز لدى الطّلاب .

نقص التّحفيز والتّحدّي: قد تفتقر بعض بيئات التّعلّم الرّقي إلى تحفيز الطّلاب ، وتقديم التّحدّيات الملائمة الّتي تعزّز دافعيّتهم لتحقيق الإنجازات ، وقد تكون معيقات أخرى تحول دون تحقيق الدّافعيّة والتّفاعل مع التّقنيات الحديثة وضعف البنية التّحتيّة ككلّ.

كما أيّدت الدّراسة الحاليّة (د حنان أحمد عبد الرّحمان (2021) وجون سميث (2024) الّتي تحلّل الأدلّة المدعّمة لعدم وجود علاقة ارتباطيّة بين التّعلّم الرّقي والدّافعيّة للإنجاز.

وقد اختلفت الدّراسة مع أحمد خالد (2023) وفاطمة محمد (2022) و يوسف عبد الرّحمان (2021) وكلّها تعزّز وجود العلاقة الموجبة بين التّعلّم الرّقي والدّافعيّة للإنجاز.

وعليه يمكن القول بأنّ الفرضيّة البديلة لم تتحقّق ومنه نقبل الفرضيّة الصّفريّة الّتي تنصّ على أنّه "لا توجد علاقة ارتباطيّة بين التّعلّم الرّقي والدّافعيّة للإنجاز لدى طلبة قسم علم النّفس وعلوم التّربية بجامعة الجليلي بونعامة خميس مليانة ".

مناقشة نتائج الفرضيّة الثّانية:

الفرضيّة تنصّ على أنّه "توجد فروق دالّة إحصائيّاً في الدّافعيّة للإنجاز لدى طلبة قسم علم النّفس وعلوم التّربية بجامعة الجليلي بونعامة خميس مليانة تعزيّ لمتغيّر الجنس (ذكور/إناث).

للتّحقّق من صحّة الفرضيّة والكشف عن دلالة الفرق بين متوسّطي درجة الذّكور ودرجات الإناث في الدّافعيّة للإنجاز تمّ استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلّتين وقد أظهرت النّتائج أنّ المتوسّط الحسابي لدرجة الذّكور في الدّافعيّة للإنجاز والبالغ عددهم 64 طالباً قدّر بـ 136,25 بانحراف معياري قدره 14,94 أمّا الإناث البالغ عددهن 116 طالبة فقد بلغ متوسط درجاتهن في الدّافعيّة للإنجاز 143,87

بانحراف معياري قدره 17,27 وأن قيمة "ت" لعينتين مستقلتين والمقدرة ب 2,95- دالة إحصائياً عند مستوى 0,01، حيث أنّ القيمة الإحصائية sig المقدره ب 0,00 أقل من مستوى المعنوية 0.01 . وهذا ما توضّحه نتائج الجدول(06)

وبالتالي توصلنا إلى نتائج متوافقة مع ما افترضناه في بداية هذه الدراسة أي "أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة تبعاً لمتغير الجنس" (ذكور/إناث) والفروق لصالح الإناث حيث اتضح أنّ للإناث دافعية للإنجاز أكثر من الذكور.

وقد وضّح اتكسون من خلال أبحاثه أنّ الحاجة للإنجاز عند النساء مرتبطة بالقبول الاجتماعي أمّا الحاجة للإنجاز عند الرجال فهي ذات صلة بالقدرة على القيادة والذكاء، وهذا ما يفسّر أنّ هناك اختلافات جوهريّة في كميّة تحفيز الإنجاز بين الجنسين وهذه الاختلافات تنبع من التنشئة الاجتماعية المحددة لكلّ جنس فأتيكسون يسلّط الضّوء على أنّ استراتيجيات التحفيز والتّشجيع ويجب أن تأخذ في الاعتبار هذه الفروق بين الجنسين لضمان فعالية أكبر في تحقيق الإنجازات.

كما أكّدت دراسة علّوطي(2017) نتائج الدراسة حيث توصّل هو الآخر في دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع للإنجاز بين الذكور والإناث لصالح الإناث وكذلك دراسة خلقان وبرجي(2017) ودراسة شرقي رابح(2010).

كما أظهرت دراسة أجراها هاتس وزملاؤه (2020) إلى أنّ الإناث غالباً ما يظهرون مستويات أعلى من الدافعية الذاتية مقارنة بالذكور في البيئات التعليمية المختلفة دراسة قام بها جارسيا (2019) وأكّدت أنّ الإناث يتفوقن على الذكور في جوانب متعددة من الدافعية ، بما في ذلك المثابرة والسعي لتحقيق الأهداف الأكاديمية ولا ننسى دراسة أجرتها الشمري وآخرون (2021)، على عينة من الطّلبة في جامعة عربيّة وأظهرت النتائج أنّ الإناث يمتلكن مستويات أعلى من الدافعية للإنجاز ودراسة الخالدي (2022) ودراسات أخرى أوضحت أنّ الفروق في الدافعية للإنجاز بين الجنسين يمكن أن تكون متأثرة بعدة عوامل مثل:

العوامل الاجتماعية والثقافية: ويتمثل في الدّعم الكبير للأسرة والمجتمع الذي يتلقّينه الإناث لتحقيق النّجاح والذي بدوره وسيلة لتحقيق الإستقلالية.

العوامل النفسيّة: بحيث يميل الإناث إلى تطوير استراتيجيات تنظيم ذاتي أفضل مثل إدارة الوقت والدراسة المنهجية ممّا يعزّز دافعيتهنّ للإنجاز. وقد أكّد عبد الرحمان بن بريكة(2007.14) أنّ الدافعية

للإنجاز على وجه التحديد بمثابة طاقة نفسية داخلية مسؤولة عن تنشيط وتحفيز الطالب للسير قدماً في دراسته والنشاطات المتعلقة بها فهناك من يقبل على الدراسة بشغف وارتاح وفاعلية ، والبعض يتحفظ ويتردد والبعض الآخر يرفض كل ما يقدم له فيظهر عليهم انخفاض الدافعية للإنجاز. وتأجيل وتسويف وعدم إدراك أهمية الوقت.

الإهتمامات والتوقعات الأكاديمية: قد يكون هناك توقعات أعلى من الإناث لتحقيق أداء أكاديمي مرتفع مما يعزز دافعيتهن للعمل والرغبة في التفوق.

وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Johnson & lee 2023 التي أظهرت أن الذكور يتفوقون على الإناث في الدافعية للإنجاز بسبب التوقعات الإجتماعية والضغوط الثقافية.

واختلفت مع دراسة (smith et al ... 2022) وظهرت الدراسة أن الذكور يتفوقون على الإناث في الدافعية للإنجاز.

ويمكننا تفسير هذه الفروق من خلال العوامل المذكورة سابقا والتي قد يكون لها تأثيرا على مستويات الدافعية للإنجاز لكلا الجنسين وعليه نقول أن الفرضية البديلة تحققت التي تقول "أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجبالي بونعامة خميس مليانة تبعا لمتغير الجنس" (ذكور/إناث).

مناقشة الفرضية الثالثة (03):

تنص الفرضية على "أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجبالي بونعامة خميس مليانة تعزى لمتغير الجنس" (ذكور/إناث). وللتحقق من صحة الفرضية، والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور، ودرجات الإناث في التعلم الرقمي تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في التعلم الرقمي والبالغ عددهم 64 طالبا قدر بـ 90,49 بانحراف معياري قدره 7,14 أما الإناث البالغ عددهن 116 طالبة فقد بلغ متوسط درجاتهن في التعلم الرقمي 91,09 بانحراف معياري قدره 7,44، وتبين أن قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمقدرة بـ -0.52 غير دالة إحصائياً حيث أن القيمة الاحتمالية Sig المقدرة بـ 0.59 أكبر من مستوى المعنوية 0,05 ، وهذا ما توضحه نتائج الجدول ، رقم (07) وبالتالي توصلت الدراسة الحالية إلى أنه >> لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التعلم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية<<.

وقد يرجع ذلك إلى مدى تفاعل الطلاب مع التكنولوجيا المتاحة وكيفية استخدام الأدوات الرقمية والمنصات التعليمية، ومدى راحتهم في استخدامها وبالتالي يمكن أن تتدخل بعض العوامل المهمة التي تقلص الفارق بين الجنسين هي:

العدالة التعليمية: في بيئات التعلم الرقمي، والتي توفر فرصاً متساوية للطلاب بغض النظر عن جنسهم للتأثر بمواد التعلم الرقمي، وقد أكدت هذه الدراسة ما توصلت إليه دراسة ليلي أحمد ونبيل عبد الرحمن (2020) بعنوان "استخدام التقنيات الرقمية في التعلم" ونتائجها تؤكد أن الجنس ليس عاملاً مؤثراً بشكل كبير على الأداء في التعلم الرقمي، ويقلل الفروق بين الجنسين كما أنه في معظم الجامعات يتم توفير الأجهزة والبرمجيات لجميع الطلاب بشكل مساوٍ.

القدرات التقنية المتساوية: وقد أظهرت الدراسات أن الذكور والإناث يتمتعون بقدرات تقنية متساوية عند التدريب والتعرض الكافي للتكنولوجيا، وقد أكدت ذلك دراسة (Allen & Seaman 2017) ولم تجد فروقاً دالة إحصائية بين الجنسين في الأداء الأكاديمي للطلاب الذين يستخدمون التعلم الرقمي ولا يحتاج الطالب لحمل أي مواد تعليمية ثقيلة معه ويمكن المشاركة أين ومتى يريد. استراتيجيات التعلم المماثلة: فكلما كان استخدام استراتيجيات تعلم متشابهة بين الجنسين يساهم في تحقيق نتائج متساوية في التعلم الرقمي وهذا ما أكدته دراسة سارة الحسن وعلي الناصر 2021 بعنوان "التعلم الرقمي وأداء طلاب علم النفس" وقد أظهرت النتائج أن الإناث كن أكثر تفاعلاً واستخداماً للتعلم الرقمي مقارنة بالذكور لكن عند تحليل الأداء الأكاديمي لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين.

الدعم المؤسسي: فتوفر الدعم الأكاديمي والتقني المتساوي من قبل المؤسسات التعليمية لكلا الجنسين قد يساهم في تقليص الفروق بينهما.

العوامل الثقافية والاجتماعية: فقد تكون هناك عوامل ثقافية واجتماعية تعزز المساواة بين الجنسين في الإستجابة للتكنولوجيا والتعلم الرقمي.

وقد أكدت الدراسات السابقة فرضية عدم وجود فروق دالة إحصائية في التعلم الرقمي بين الجنسين "من خلال العوامل المساهمة في ذلك".

وقد اتفقت نتائج الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة (Gonzalez-Gomez Et Al 2012) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائية بين الجنسين في الأداء الأكاديمي للطلاب في دورات التعليم الإلكتروني في مجال العلوم.

وأتفقت أيضًا مع دراسة أحمد يوسف ومحمد العلي (2022): والتي نتائجها لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الأكاديمي الرقمي بين الذكور والإناث.

وقد اختلفت الدراسة مع دراسة السعدي (2020): التي وجدت فروقا دالة إحصائية بين الجنسين في استخدام منصّات التعلّم الرقمي، والفارق لصالح الذكور الذين أظهروا ثقة أكبر في التعامل مع التكنولوجيا مقارنة بالإناث كما اختلفت الدراسة مع الدراسة التي أجرتها oecd (2023) والتي أشارت إلى استمرار الفجوة بين الجنسين في الكفاءات الرقمية.

ومن خلال نتائج الدراسة نقول أنه لم تتحقّق الفرضية البديلة، ومنه نقبل الفرضية الصفرية التي تنصّ على أنه >> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلّم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجليلي بونعامة خميس مليانة تعزى لمتغيّر الجنس (ذكور / إناث).

مناقشة الفرضية الرابعة(04):

الفرضية تنصّ على أنه >> توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجليلي بونعامة خميس مليانة تعزى لمتغيّر المستوى الدراسي ليسانس / ماستر.

وللتحقّق من صحّة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة الليسانس ودرجات طلبة الماستر في الدافعية للإنجاز، تمّ استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الليسانس في الدافعية للإنجاز والبالغ عددهم 110 طالبا قدر بـ 142,04 بانحراف معياري قدره 16.10 ، أمّا طلبة الماستر البالغ عددهم 70 طالبا فقد بلغ متوسط درجاتهم في الدافعية للإنجاز 139,87 بانحراف معياري قدره 17,99، وتبيّن أنّ قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمقدّرة بـ 0.84 غير دالة إحصائية حيث أنّ القيمة الإحتمالية sig المقدّرة بـ 0.40 < أكبر من مستوى المعنوية 0,05 وهذا ما توضّحه نتائج الجدول رقم (8)

وبالتالي توصّلت الدراسة الحالية إلى أنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس، وعلوم التربية تبعًا لمتغيّر المستوى الدراسي ليسانس / ماستر.

وقد يرجع ذلك إلى ما جاءت به نظرية التوقعات والفعل Theoye Expectancy Value التي تفسر الدافعية على أنّها نتائج لتوقعات الفرد للنجاح وقيمة المهمة بالنسبة له، في السياق الأكاديمي فقد يعتقد الطلاب على مختلف مستوياتهم الأكاديمية (ليسانس وماستر) أنّ نجاحهم في المهام الأكاديمية سيحقّق لهم فوائد مستقبلية مهمة كفرض عمل أفضل أو تطوّر مهني، وهذا قد يعزّز دافعيتهم للإنجاز بغضّ النظر عن مستوى دراستهم وإذا اعتبرنا الدافعية للإنجاز من العوامل المهمة التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب على اختلاف مستوياتهم فهناك عوامل في عدم وجود فروق بين المستويين من بينها:

توقعات المستقبل المهي: قد يكون لدى كلا المجموعتين أهداف مهنية واضحة تدفعهم لتحقيق أداء عال وقد يؤدي إلى مستويات متقاربة في الدافعية.

الإهتمامات والميول: قد يكون للطلاب الذين يختارون دراسة علم النفس وعلوم التربية اهتمامات وميول أكاديمية ومهنية متشابهة بغض النظر عن مستوى دراستهم مما يؤدي إلى مستويات متقاربة من الدافعية.

البيئة الأكاديمية المتشابهة: قد يتعرض الطلاب في الليسانس والماستر لنفس الأساندة ، والمقررات الدراسية، وموارد الدعم الأكاديمية والنفسية المتشابهة لجميع الطلاب مما يؤثر على دافعيتهم بنفس الطريقة.

العوامل الاجتماعية والثقافية: قد يكون للدعم الأسري والمجتمعي تأثير متساوٍ على طلاب الليسانس والماستر وكذا توقعاتهم الأكاديمية، مما يساعد على تحفيزهم بشكل متساوٍ.

التجارب التعليمية السابقة: قد يكون للطلاب في كلا المستويين تجارب تعليمية سابقة واستراتيجيات تعلم متشابهة تؤثر على دافعيتهم الحالية.

التقدير الذاتي والأهداف الشخصية: قد يكون للطلاب تقدير ذاتي مرتفع فيستطيعون الحفاظ على مستوى عال من الدافعية بغض النظر عن مستوى دراستهم، وأهدافهم. ويمكن أن يضعها الطلاب لأنفسهم وقد تكون متشابهة بين طلاب الماستر وليسانس مما يؤدي إلى دافعية متقاربة.

وقد اتفقت الدراسة مع جونز وكيم (2019) بحيث لم تجد فروقا ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين طلاب الليسانس والماستر مشيرة إلى أن الدافعية قد تتأثر بعوامل شخصية أكثر من المستوى الأكاديمي واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أحمد وسليمان (2021) التي أجريت على طلاب الليسانس والماستر في جامعة القاهرة وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الليسانس وطلاب الماستر.

وأيضاً اتفقت الدراسة مع دراسة Johonson & smith (2018) التي أجريت في جامعة ميشغان، وأظهرت النتائج أن مستويات الدافعية كانت متقاربة بين المجموعتين .

وقد اختلفت الدراسة مع دراسة خالد وحسين (2020) التي أظهرت نتائجها أن طلاب الماستر لديهم مستويات أعلى من الدافعية للإنجاز مقارنة بطلاب الليسانس وقد اختلفت مع دراسة عبد الله ومحمد (2017) التي وجدت أن طلاب الماستريظهرون مستويات أعلى من الدافعية مقارنة مع طلاب الليسانس لتحقيق النجاح .

وعليه نقول أنه من خلال نتائج الدراسة لم تتحقق الفرضية البديلة ومنه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه >> لا توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجليلي بونعامة خميس مليانة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي "ليسانس/ ماستر".

مناقشة الفرضية الخامسة (05):

الفرضية في بداية الدراسة تنص على أنه >> توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجليلي بونعامة خميس مليانة تعزى لمتغير المستوى الدراسي "ليسانس/ ماستر".

وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة الليسانس، ودرجات طلبة الماستر في التعلم الرقمي تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وقد تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الليسانس في التعلم الرقمي والبالغ عددهم 110 طالبا قدر بـ 90.73 بانحراف معياري قدره 6,23، أما طلبة الماستر البالغ عددهم 70 طالبا فقد بلغ متوسط درجاتهم في التعلم الرقمي 91,11 بانحراف معياري قدره 8,81 كما تبين أن قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمقدرة بـ 0,33- غير دالة إحصائية، حيث أن القيمة الإحصائية sig المقدرة بـ 0.73 أكبر من مستوى المعنوية 0,05 وهذا ما توصلت إليه نتائج الجدول (9) وبالتالي توصلت الدراسة الحالية إلى أنه >> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجليلي بونعامة خميس مليانة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي "ليسانس/ ماستر".

ويمكن تفسير ذلك من خلال مجموعة من العوامل ك:

تشابه البيئات التعليمية الرقمية: فغالبا ما يتم استخدام نفس المنصات والأدوات الرقمية لكل من طلاب ليسانس والماستر مما يقلل من احتمالية وجود فروق كبيرة في مستوى التعلم الرقمي بين المستويين .

تشابه القدرات التكنولوجية: خاصة مع تزايد استخدام التكنولوجيا في التعليم قبل الجامعي، فقد يكون لدى طلاب ليسانس وماستر خلفية متشابهة من حيث المهارات الرقمية الأساسية.

الوصول المتساوي إلى الموارد: الجامعات عادة ما توفر نفس الموارد الرقمية لطلاب الليسانس والماستر بما في ذلك المكتبات الرقمية والدورات التدريبية عبر الأنترنت.

وكل هذا يعني أن الفرق في المستوى الدراسي قد لا يؤثر على تجربة التعلم الرقمي بشكل كبير طالما توفر نفس الأدوات والتقنيات للجميع.

وقد أكدت دراسة (Jones & Graham, 2021) التي حللت التفاعل مع منصات التعليم الرقمي بين طلاب البكالوريوس والماجستير في جامعة أمريكية، ووجدت أن الاختلافات في الأداء الرقمي غير دالة إحصائياً عندما كان التدريب والدعم متاحاً للجميع بنفس القدر.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Al-emran et Al, 2019) التي أشارت إلى أن الفروق في التعليم الرقمي كانت غالباً في الدعم التكنولوجي المتاح وليس المستوى الدراسي.

وقد اتفقت مع دراسة (عبيد 2021) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الرقمية بين طلاب الليسانس والماستر.

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الشريفي (2022) التي وجدت أن طلاب الماستريظهرون كفاءة أعلى في استخدام الأدوات الرقمية مقارنة بطلاب الليسانس واختلفت أيضاً الدراسة الحالية مع دراسة (الصايع 2021) التي أظهرت في نتائج دراستها أن طلاب الدراسات العليا (الماستر) أكثر تفاعلاً مع المنصات ويعود ذلك إلى المتطلبات الأكاديمية التي تستدعي استخداماً مكثفاً للتكنولوجيا.

ومن خلال ما سبق ومن خلال نتائج الدراسة نقول أنه لم تتحقق الفرضية البديلة، وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: >> لا توجد فروق دالة إحصائية في التعلم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس، وعلوم التربية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ليسانس / ماستر <<.

مناقشة الفرضية السادسة (06):

تنص الفرضية على أنه: >> يعاني طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة من معوقات في تطبيق التكنولوجيا الرقمية بدرجة مرتفعة.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في محور معوقات تطبيق التكنولوجيا الرقمية، ومقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي وفحص دلالة الفرق من خلال اختبار "ت" لعينة واحدة واتضح أن قيمة "ت" لعينة واحدة والتي قدرت بـ 27,33 دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 حيث أن القيمة الإحصائية sig والمقدرة بـ 0,00 أقل من مستوى المعنوية وبما أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في معوقات تطبيق التكنولوجيا الرقمية والمقدرة بـ 90,88 أقل من قيمة المتوسط الفرضي المقدرة بـ 76 بفارق قدره 14,88. وهذا ما توضحه نتائج الجدول (10)

وعليه فإن نتائج هذه الدراسة متوافقة مع ما افترضناه في بدايتها أي أنه "يعاني طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة من معوقات في تطبيق التكنولوجيا الرقمية".

ويمكن تفسير ذلك بوجود عدّة عوامل من بينها:

البنية التحتية التكنولوجية: ويشمل ذلك قلة الموارد التكنولوجية وقلة أجهزة الكمبيوتر، وضعف الإتصال بالإنترنت وكذا نقص البرمجيات التعليمية، إضافة إلى عدم توفر دعم كاف وصيانة دورية وهذا ما قد يؤدي إلى تعطّل الأجهزة والبرمجيات ممّا يؤثر سلباً على تجربة التعلّم الرقعي، وكذا قلة الموارد المالية لشراء الأجهزة والبرمجيات اللازمة قد يعدّ أحد أكبر العوائق أمام تطبيق التكنولوجيا بشكل فعال.

التدريب والتطوير المهني: حيث لا يتلقّى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس التدريب اللازم لاستخدام التكنولوجيا الرقمية بكفاءة

وقد يجدون صعوبة في مواكبة التّحديثات التكنولوجية إذا. لم يتمّ تقديم برامج تدريبية مستمرة. المقاومة النفسية للتغيير: قد يتجنّب الطلبة استخدام الأدوات التكنولوجية لشعورهم بالخوف من الفشل في استعمالها.

ضف إلى ذلك قد يكون تمسك هيئة التدريس بالطرق التقليدية في التدريس وبالتالي مقاومة تبني التكنولوجيا الرقمية .

وقد أكّدت دراسة alkhatieb & Al-dousari (2020) التي أشارت إلى أنّ أبرز المعوقات تشمل قلة التدريب ضعف البنية التحتية والمقاومة النفسية للتغيير، كما أشارت العديد من الدراسات بضرورة تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي لدى الطّالّاب ومنها (بنو أحمد ومحمود والفقي (2015)، ابو العزّ ومحمّد والدوسقي (2017)، خاصّة في ظلّ تواضع كفاية أهم في المهارات وضعف مستوى المحتوى الرقمي الذي أنتجوه وعدم اتّباعه لمعايير الجودة (الغامدي 2018).

وقد اتّفقت نتائج هذه الدّراسة مع دراسة hassan 2021 التي وجدت أنّ نقص الموارد التّقنيّة والتدريب كانا من أبرز المعوّقات وكذلك اتّفقت مع دراسة ماحي والشّهيدي (2022) التي كشفت عن معوقات التّعليم الرّقعي وأظهرت النّتائج أنّ المعيقات اللّغويّة من أكبر المعوقات تليها المعوقات التّكنولوجيّة ثمّ التّشريعيّة والقانونيّة بعدها المعوقات النّفسيّة والإجتماعيّة والمعوّقات الماليّة وفي الأخير المعوقات التّقنيّة والبشريّة.

وعليه يمكن القول بأنّ الفرضيّة البديلة تحقّقت التي تقول أنّه >> يعاني طلبة قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة من معوّقات في تطبيق التكنولوجيا الرّقمية".

استنتاج عام :

وأخيراً توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أنه:

في الفرضية الأولى: "لا توجد علاقة ارتباطية بين التعلّم الرقمي والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجليلي بونعامة خميس مليانة."

ويشير ذلك إلى أنّ التعلّم الرقمي لا يؤثر بشكل مباشر على مستوى الدافعية لدى الطلبة في القسمين، وقد يكون ذلك بسبب وجود عوامل أخرى تؤثر بشكل أكبر على الدافعية مثل الظروف الشخصية البيئة التعليمية التقليدية أو الدعم الأسري والاجتماعي، وهذا يفتح المجال لإجراء المزيد من الأبحاث التي تكشف هذه العوامل وكيفية تأثيرها على الدافعية للإنجاز. والفرضية الثانية:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجليلي بونعامة خميس مليانة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث) والفروق لصالح الإناث". هذه النتيجة تعكس وجود تباين في الدافعية بين الجنسين وذلك يعزى لعوامل اجتماعية ونفسية مختلفة تؤثر على دافعية الإناث بشكل أكبر أو بسبب توقعات المجتمع والأدوار الموكلة إلهن، ويمكن أن تكون هذه الفروق مفيدة في تطوير استراتيجيات تعليمية مخصصة لدعم كلا الجنسين بشكل فعال. الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلّم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجليلي بونعامة خميس مليانة تبعاً لمتغير الجنس".

ذكور/إناث أي أنه لا يوجد تباين كبير بين الذكور والإناث في الاستفادة من أدوات وتقنيات التعلّم الرقمي، ممّا يشير إلى امتلاك الجنسين فرصاً متساوية في هذا الجانب، وهنا تبرز أهمية التركيز على جودة المحتوى الرقمي وطرق التدريس الذي يتناسب مع جميع الطلبة بغض النظر عن جنسهم. الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجليلي بونعامة خميس مليانة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي" ليسانس/ ماستر.

ويشير ذلك إلى أنّ المرحلة الدراسية لا تؤثر بشكل كبير على دافعية الطلبة للإنجاز، ممّا قد يعني أنّ العوامل المؤثرة على الدافعية تكون متشابهة عبر مستويات الدراسة المختلفة، وهذا يتطلب دراسة أعمق لفهم ما يدفع الطلبة للإستمرار في تحقيق إنجازاتهم بغض النظر عن مستواهم الدراسي. الفرضية الخامسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلّم الرقمي لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجليلي بونعامة خميس مليانة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي" ليسانس/ ماستر. ويشير ذلك إلى أنّ جميع الطلبة لديهم فرص متساوية في الوصول إلى استخدام التكنولوجيا الرقمية

بغض النظر عن مستواهم الدراسي. مما يعزّز فكرة أنّ التكنولوجيا التعليمية يمكن أن تكون فعّالة بنفس القدر في جميع مراحل الدراسة، وهذا يشجّع على تبني استراتيجيات تعليمية رقمية واسعة النطاق.

الفرضية السادسة: "يعاني طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجبالي بونعامة خميس مليانة من معيقات في تطبيق التكنولوجيا الرقمية" ويشير ذلك أنّ الطلبة يواجهون العديد من المعوقات عند تطبيق التكنولوجيا الرقمية في تعليمهم أهمّها نقص الموارد التقنية وصعوبة الوصول إلى الأنترنت وعدم توفر الدعم الفني الكافي وغيرها، ومن الضروري وضع خطط لتجاوز هذه المعوقات وتقديم الدعم اللازم للطلبة لضمان استفادتهم الكاملة من التقنيات الحديثة في التعليم.

- وفي مجمل هذه النتائج تظهر ضرورة تسليط الضوء على حاجات وتوقعات الطلبة وتطوير مجال التعليم الرقمي والدافعية للإنجاز مع التركيز على توفير بيئة تعليمية متكاملة، إضافة لفهم أعمق للعوامل المؤثرة على الدافعية للإنجاز لدى كلا الجنسين.

وهذه الدراسة تشير إلى أنّ التقنيات الرقمية ليست العامل الحاسم في تحديد مستوى الدافعية للإنجاز، وأنّها تتأثر بعوامل أخرى، قد تكون أكثر ارتباطا بالخصائص الشخصية والاجتماعية، كما يجب التركيز على الحاجة إلى تعزيز البنية التحتية الرقمية والدعم الفني لضمان استفادة كاملة من الإمكانيات التي توفرها التكنولوجيا الرقمية في التعليم والدفع بالطلّاب إلى استحسن التغيّرات ومواكبة التطوّرات بالتّجريب المتواصل للطلّبة وهيئة التدريس وجعل التعليم الرقمي وسيلة واستراتيجية لتطوير المجتمع وليس هدف ينبغي الوصول إليه وكل هذا يحتاج تكاثر الجهود البشرية والمادية، لتحسين الأداء الأكاديمي وزيادة الرضا عن العملية التعليمية لتعزيز دافعية الإنجاز للطلّبة على مختلف مستوياتهم وجنسهم والأخذ من تجارب الدول المتقدمة لتسهيل العملية وفعاليتها.

توصيات الدراسة:

- وبناء على ذلك يمكن تقديم التوصيات التالية: لتحسين تجربة التعلم الرقمي:
- توفير الموارد التقنية وتحسين البنية التحتية للأنترنت وتقديم الدعم الفني والتدريب وإنشاء مراكز دعم تقني .
- تعزيز الدافعية لدى الذكور من خلال برامج دعم أكاديمي ومهني تركّز على زيادة الوعي بأهمية الإنجاز الأكاديمي والمهني.
- توجيه الجهود لتحسين وتطوير بيئات التعلّم الرقمي بما يتماشى مع احتياجات وتطلّعات الطلبة وتنويع الأساليب بمحتوى تعليمي جذاب.

- الاهتمام بالدافعية للإنجاز عن طريق تشجيع الطلبة وتحفيزهم على وضع أهداف شخصية أكاديمية وتعزيز الثقة بالنفس لتقديم تغذية راجعة وإنشاء منتديات لتشجيع التواصل والتعاون بين الطلبة، والتفاعل مع هيئة التدريس من خلال منصّات وقنوات التواصل الأكثر فاعلية.
- تنوع طرق التقييم تشمل التقييمات المستمرة للمشاريع والأعمال لتحقيق نتائج أفضل.
- دعم إجراء بحوث اضافية لدراسة العوامل الأخرى الذي تؤثر على الدافعية للإنجاز واستخدام التعلّم الرقمي. وتوفير التمويل اللازم لهذه البحوث.
- تقديم برامج إرشادية توجيهية لمساعدة الطلبة على تحديد أهدافهم الأكاديمية والمهنية.
- تشجيع الأنشطة الأصفية والمبادرات لتنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية لزيادة دافعية الإنجاز لديهم.

خاتمة

خاتمة :

لقد تناولت هذه الدراسة العلاقة بين التعلّم الرّقمي والدّافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس وعلوم التّربية مستندة على إطار نظري شامل وتحليل تطبيقي دقيق وتناولت الدراسة ستّ فرضيات تمّ اختبارها باستخدام منهجيات إحصائية متنوّعة.

وقد كشفت الدراسة عن عوامل متعدّدة تؤثر على دافعية الطّلاب واختلافها بين الجنسين، وتقاربها لدى مستوى المجموعتين وتوصّلت إلى أنّ التعلّم الرّقمي لايؤثر بشكل مباشر وقويّ على الدّافعية للإنجاز وكشفت الدراسة أيضا عن وجود معيقات تواجه الطّلبة في تطبيق التكنولوجيا الرّقمية.

وبناءً على هذه النتائج قدّمت توصيات لتحسين البيئة التّعليميّة والبنية التّحتية والدّعم التقني والفنيّ والمالي للجامعات لتحقيق التّوازن وتعزيز تجربة التعلّم الرّقمي وزيادة دافعية الطّلبة للإنجاز وتبني استراتيجيات شاملة وتعزيز مهارات التعلّم.

ومن خلال هذه الدراسة الحالية تبرز أهميّة التكنولوجيا الرّقمية كأداة تعليميّة فعّالة تدعّم بنية تحتية قويّة ودعم مستمرّ لكل أطراف العملية، ويمكن للمؤسّسات التّعليميّة على اختلاف أطوارها استثمار التّقنيات الحديثة وتطوير بيئة التعلّم بشكل يجذب اهتمام وميول الطّلبة لتمهيد الطّريق وتحقيق النّجاح الأكاديمي والمهني في العصر الرّقمي.

ونأمل أن تسهم هذه الدراسة في تقديم رؤى مفيدة للممارسين وصنّاع القرار في مجال التّعليم لتحسين مخرجات العملية التّعليميّة وتحقيق أقصى استفادة من التكنولوجيا الرّقمية والإهتمام بالموارد البشري في العصر الرّقمي.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية 31.
- القرآن الكريم، سورة النساء، الآية 113.
- 1- إتهال، سليمي، (2020). "معوقات الاتصال التنظيمي وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي ببعض جامعات الشرق الجزائري" (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر، ص 80.
- 2- أبو الوفاء، نجلاء، إبراهيم، (2018). "الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية لدى طالبات المرحلة الثانوية" (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة أسوان، ص 4-5.
- 3- إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، (2020)، "توصيات المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي تم الإسترجاع عبر الموقع أسفله .
- 4- أشعلال، ياسمين، لوناسي، علي، (2011)، "دور التعليم الرقمي في تحسين الأداء لدى المعلم والمتعلم (البيئة المهنية نموذجاً)"، الملتقى الوطني الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي، ص 35.
- 4 - الحربي بن صالح، محمد، بن صنت، (1427هـ). 'مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية: وجهة نظر الممارسين والمختصين' (رسالة دكتوراه) كلية التربية، جامعة أم القرى، ص 22
- 5 - الرفوع، محمد، أحمد. (2015). 'الدافعية نماذج وتطبيقات'، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص153.
- 6- السعدي، أحمد، (2020)، "الفروق بين الجنسين في استخدام منصّات التعليم الرقمي لدى طالّاب الجامعات في المملكة العربية السعودية"، مجلة البحوث التربوية، 34 (1)، 90-110.
- 7- الشّهري، عبد الله، بن فايز، (2002)، "التّعليم الإلكتروني في المدارس السّعودية: قبل أن نشترى القطار.... هل وضعنا القضبان؟" مجلة المعرفة، (19) 36-37.
- 8- الصّقرية، رابعة محمد مانع، (2020)، "أثر استخدام استراتيجيّة العصف الذّهني الإلكترونيّة في تنمية دافعيّة الإنجاز لدى الطّالبات في مادّة التّربية الإسلاميّة"، المجلة الدّوليّة للدراسات التّربويّة والنّفسية، 7(1)، 814-133.
- 9- الطّيطي، خضر. مصباح. (2008). "التّعليم الإلكتروني من منظور تجاري وفني وإداري"، دار حامد للنشر والتّوزيع، عمّان، ص 238.
- 10- العجرش، حيدر، حاتم، صالح، (2017)، "التّعليم الإلكتروني رؤية معاصرة"، ط1، دار الصّادق للنّشر، العراق، ص 77-79.

- 11- العريفي، يوسف، (2003)، "التعليم الإلكتروني: تقنية رائدة وطريقة واعدة" (ورقة عمل). الندوة الأولى للتعليم الإلكتروني خلال الفترة (19-21 صفر 1424هـ) (21-23/04/2003م)، مدارس الملك فيصل بالرياض، ص 12.
- 12- العنزي، سالم، بن مبارك. خلف الله، محمود، عبد الحافظ، (2024)، "تطوير التعليم الإلكتروني في جامعة الجوف في ضوء المعايير الجودة"، مجلة العلوم التربوية، 3(1)، 13.
- 13- اليوسف، رامي، محمود (2018)، "الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسة العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد المتغيرات" مجلة علوم التربية، 25 (2)، 360-374.
- 14- إيديو، ليلي، (2019)، "تقنية التعليم الرقمي وتطبيقاتها في العملية التعليمية (القصص الرقمية والألعاب الحاسوبية في العملية التعليمية (نماذج))"، مجلة الأناسا وعلوم المجتمع، (5)، 28-51.
- 15- بشقة، عادل. (2009)، "عوامل استشارة دافعية الإنجاز لدى طلبة LMD" (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، ص 88.
- 16- بن السايح، عائشة، (2021). "التعليم الرقمي وعوائق تطبيقه". مجلة مقاليد، 7(2)، 75-77.
- 17- بوكروح، عبد المالك، وبوشايب، بوخميس، (2022)، "استخدام أساتذة الطّور الثانوي لتكنولوجيا التعليم الرقمي في عملية التدريس والإشباعات المحققة منها دراسة ميدانية بثانوية دراع محمد الصديق بجيجل" (مذكرة ماستر أكاديمي). جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، قسم الإعلام والاتصال، ص 48-51.
- 18- تلا، عاصم، فائق، حامد، سهير. عادل،، وفائق، ت. ع. (2019)، "التعليم الرقمي مدخل مفاهيمي ونظريته"، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (7)، 141-142.
- 19- توفيق، محمد. عبد المحسن، (2003)، "تقييم الأداء"، دار الفكر العربي، مصر، ص 11.
- 20- جاسم، رأى، أحمد. (2020). "أثر التعليم الرقمي على التحصيل العلمي للطلّاب: دراسة تحليلية مقارنة لطلبة المرحلة الرابعة لقسم العلوم المالية والمصرفية في كلية الرّشيد". مجلة كلية الكوت الجامعية للعلوم الإنسانية، العراق، ص 187.
- 21- حرز الله، لخضر محمد. (2023)، "التعليم الرقمي في مؤسسات التعليم العالي ورهان الجودة الأكاديمية: مقارنة نسبية لفعالية الانتقال الرقمي"، مجلة مجتمع تربوية وعمل، 8 (2)، 10-33.
- 22- حميدوش، علي، (2019)، "دور التعليم الرقمي في جودة التعليم العالي: رصد للتجارب وانتقاء الأفضل"، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، (8)، 116.
- 23- حيدرة، و. (2018)، "محددات الرضا الوظيفي وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني"، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، ص 78.

- 24-خلفان رشيد،برجي مليكة، (2017)، "الفروق بين الجنسين في الدّافعية للإنجاز لدى طلبة السّنة الأولى جامعي-دراسة ميدانية بجامعة المسيلة"،مجلة العلوم الإجتماعية،7 (12)، 335-321 .
- 25-خليفة، عبد اللّطيف. محمّد، (2015)، "الدّافعية للإنجاز"، دار غريب للنّشر والتّوزيع، مصر، ص 69-146.
- 26-دريشد حلي،(2019)، "التّعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية.مقومات وعوائق"،مجلة الآداب والعلوم الإجتماعية،11 (01)، 18-11.
- 27- رأي،علي،(2020)، "أهمية التّعليم الإلكتروني خصائصه وأهدافه ومميّزاته وسليباته "المجلة العربية،1(07) (187-194 .
- 28-رضوان،عبد النّعيم، (2022)، "المنصّات التّعليمية والمقرّرات التّعليمية المتاحة عبر الأنترنت"،دار العلوم للنّشر والتّوزيع، ص 159.
- 29-روسطان ،صارة، . (2022). 'آفاق التّعليم الرّقميّ والإلكترونيّ في ظلّ جائحة كورونا' (مذكّرة ماستر كلفة الآداب واللّغات). جامعة مولود معمري تيزي وزو، كلفة الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، تخصّص لسانيات تطبيقية، ص 19-20.
- 30-زاهر، الغريب ،إسماعيل، (2019). "التّعليم الإلكتروني: من التّطبيق إلى الإحتراف والجودة"، عالم الكتب، القاهرة، ص 65-67.
- 31-زيتون، حسن. حسين،(2005)، "رؤية جديدة في التّعلّم -التّعليم الإلكتروني: المفهوم، القضايا- التّطبيق- التّفويم"الدار الصّولتية للتّربية،الرياض،ص،12-78.
- 32-سعدي،نور الدّين، (2015)، "معوقات استخدام تكنولوجيا التّعليم الرّقميّ في مرحلة التّعليم الثّانوي"(مذكّرة ماجستير شعبة علم الاجتماع)، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ص 15.
- 33-سعيداني سّلامي،دحمار نورالدّين.سكي سوسن،(2016)، "التّجربة الجزائرية في مجال التّعليم الإلكتروني والجامعات الافتراضية دراسة نقدية"،مجلة التّعليم عن بعد التّعليم المفتوح،4 (6)، 15-42.
- 34-سعيد، عمر، وزكور، عبد الرّؤوف، (2022)، "دور منصّة موودل في تحقيق أهداف التّكوين لطلبة السّنة الثّانية ماستر قسم التّربية البدنية"،(مذكّرة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
- 35- -شرقي، خليل، ويحيوي، فتيحة،(2021). "التّوجهات الحديثة للتّعليم الإلكتروني في التّعليم العالي: دراسة بليومتريّة"، مجلة الدّراسات الماليّة والمحاسبية والإدارية،8(2)، 685-689.
- 36--شلي،حسين، إبراهيم،(1998)، "الدّافعية: نظريّات وتطبيقات"، مركز الكتاب للنّشر، مصر، ص 25.

- 37- صابر، عبد الحميد، عبد الله، (2019)، "الدافعية المهنية لممارسة الخدمة الاجتماعية الإكلينيكية للممارسين المهنيين"، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 1(48)، 277.
- 38- طعمية، رشدي، أحمد، (2006)، 'الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد-الأسس والتطبيقات"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص 25-27.
- 39- عبدة، بار، بن سالم، إيمان، الزهراني، بن أحمد، أمل، (2021)، "قياس دافعية الإنجاز في نظام التعليم عن بعد لدى طالبات التعليم التعليم الثانوي بمدينة جدة" مجلة التربية للعلوم التربوية والنفسية، 21 (5)، 1-24.
- 40- عبد الرؤوف، طارق، (2015)، "التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي"، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ص 36-37.
- 41- عطوة، محمد، مجاهد، (2008)، "ثقافة المعايير والجودة في التعليم" الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، ص 79.
- 42- علوطي، سهيلة، (2017)، "العلاقة بين تقدير الذات والدافع للإنجاز لدى الطالب الجامعي - دراسة ميدانية بجامعة جيجل"، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، 3(10)، 137-182.
- 43- عوتة، ربيعة، (2017). "دور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربية عند تلاميذ السنة أولى متوسط" (مذكرة ماجستير). جامعة محمد خيضر بسكرة، ص 7.
- 44- غلوم، منصور، (2003). "التعليم الإلكتروني في مدارس وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت". ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني خلال الفترة 21-23 أبريل 2003، الرياض: مدارس الفيصل، ص 112.
- 45- قرادة، راضية، وعابدي، لديمة، (2020). "التعليم الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي بين التربية الإعلامية والتحصيل الدراسي"، مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، 14(8)، 158.
- 46- قزادري، حياة، (2019)، "ضوابط ومعايير الجودة في التعليم الإلكتروني" مجلة التعليم عن بعد، جامعة بني سويف، اتحاد الجامعات العربية، 7(13)، 119-148.
- 47- قواسم، مروة،، وبن عشورة، شيماء، (2021). "التعليم القرآني وأثره في تعليمية اللغة العربية: برنامج 'آيات' والمصحف الذهبي" (مذكرة ماستر). جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص 5.
- 48- محيسن، إبراهيم، بن عبد الله، (2002)، "التعليم الإلكتروني ترف أم ضرورة" (ورقة عمل) مقدمة لندوة: مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، ص 25.
- 49- موسلي، ثنينان، دهيّة، بلال، (2023) "أثر التعليم الرقمي على العملية التعليمية التعلمية للغة العربية في ظلّ جائحة كورونا (قسم اللغة العربية وآدابها جامعة مولود معمري تيزي وزو وأنموذجا)" (مذكرة ماستر غير منشورة). جامعة مولود معمري تيزي وزو، كلية الآداب واللغات، تخصص لسانيات تطبيقية، ص 3

- 50- موسى، عبد الله، والمبارك، أحمد. (2005). 'التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات'. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات، ص 17.
- 51-نجدي، سمير، (2012)، "تقويم جودة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس في ضوء المعايير العالمية للجودة". المجلة الفلسطينية للتعليم المقترح والتعلم الإلكتروني، 3 (6)، 18-21.
- 52- هادف، سومية. (2018)، "الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عمال الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي للعمال غير الأجراء CASNOS" (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العربي بن مهيدي، ص 64.
- 53-همسة، عدنان، إبراهيم، (2019). 'التعليم من الألواح الطينية إلى الألواح الإلكترونية'، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 15.
- 54-يخلف، رفيقة. (2019)، "جودة التعليم الرقمي". مجلة الأناسة وعلوم المجتمع، (5)، 166-185.

المراجع الأجنبية:

- Alkhateeb ,M.M.&al-dausari,R,A(2020).Barriers to the use of digital technologies in higher education: evidence from Kuwait, international journal of education technology 10/3/45-60
- Allen ,L,E,& seaman,J.(2017).Digital learning compass: Distance education enrollment report (2017)babson survey research Group
- Gonzalez -Gomez,F,Guardiola,j, Rodriguez,O,M,&Alonso M,A,M(2012).Gender differences in e-learning satisfaction -computers& education,58(1)283-290
- Johnson,k,& smith,L(2018) "Motivational levels among undergraduate and graduate psychology students" journal of educational psychology,110(3),123_141
- Persistence of Gender Gaps in education and skills (DECD,2023
- Smith,&, Brown,L& Davis,k(2022)Gender Differences in achievement motivation in higher education, journal of educational psychology 144(3),345-360

بعض المواقع الإلكترونية:

- Pdf/org.shamaa.search. تاريخ الولوج 11فيفري 2024.
- http:www.jeddahedu.gov. sa/news/papers/p1.
- journals.qou.edu. تاريخ الولوج 24 جانفي 2024 الساعة 20:45-

الملاحق

قسم العلوم الاجتماعية

عزيزي الطالب (ة) :

أمامك البيانات التالية المتعلقة بالبحث العلمي نضع علامة (x) أمام العبارة التي تتوافق مع وجهة نظركم ونعدكم بالسرية التامة ولكم منا خالص الشكر:

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى: ليسانس ☐ ماستر ☐

مقياس: التعليم عن بعد

الرجاء وضع (x) في المكان الذي تراه مناسباً ويتفق مع رأيك وتجربتك:

الرقم	العبارات	البدائل
		نعم إلى حد ما لا
01	أرى أن تطبيق التعلم الرقمي أصبح ضرورة في التعليم الجامعي.	
02	يمكن تحويل جميع المواد الدراسية الجامعية إلى مقررات رقمية.	
03	تقديم المحتوى التعليمي عبر التعلم الرقمي يكون أكثر جاذبية وتشويقاً.	
04	يتيح التعلم الرقمي للطالب التعلم في أي وقت وأي مكان.	
05	يعتبر التعلم الرقمي أسهل استخداماً وأكبر فائدة من التعليم التقليدي.	
06	يوفر التعلم الرقمي كثيراً من وقتي وجهدي.	
07	يسهم التعلم الرقمي في زيادة استيعابي ورفع مستواي الدراسي.	
08	التفاعل أكثر إيجابية بين الطالب وأستاذه وزملائه في التعلم الرقمي.	
09	يتميز التعلم الرقمي بالمرونة ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	
10	يشجع التعلم الرقمي على التعلم الذاتي والمشاركة الإيجابية.	
11	يستخدم التعلم الرقمي طرقاً تدريسية ووسائط تعليمية متعددة.	
12	يوفر التعلم الرقمي تكاليف الذهاب للجامعة وشراء الكتب الدراسية.	
13	صعوبة امتلاك بعض الطلاب الأجهزة ذكية تستخدم في التعلم الرقمي.	
14	. عدم توفر خدمة الإنترنت لدى بعض الطلاب في بيوتهم.	

15	ضعف ثقافة الطلاب بأهمية التعلم الرقمي وضرورة تطبيقه.		
16	تعود الطلاب على التعليم التقليدي منذ التحاقهم بالمدرسة.		
17	ضعف امتلاك كثير من الطلاب المهارات التعامل مع التقنية الحديثة.		
18	ندرة الدورات التدريبية التي تؤهل الطلاب لاستخدام التعلم الرقمي.		
19	ضعف تلبية التعلم الرقمي لاحتياجات الطلاب التعليمية.		
20	إغفال التعلم الرقمي للجانب الوجداني لدى الطلاب.		
21	قلة تفاعل الطلاب مع أستاذهم أثناء العملية التعليمية.		
22	انشغال بعض الطلاب بمواقع التسلية بدلاً من التعلم.		
23	صعوبة تطبيق التعلم الرقمي في كل المواد الدراسية.		
24	كثرة المقررات الدراسية مما يصعب معه تطبيق التعلم الرقمي.		
25	تؤثر كثرة أعداد الطلاب سلباً على فاعلية وكفاءة التعلم الرقمي.		
26	صعوبة التحكم الجيد من قبل الأستاذ في إدارة التعلم الرقمي.		
27	ضعف مراعاة التعلم الرقمي للفروق الفردية بين الطلاب.		
28	قلة حصول الطلاب على تغذية مرتدة من قبل الأستاذ.		
29	ضعف جاهزية الجامعة مادياً وبشرياً للتحويل إلى التعلم الرقمي.		
30	ضعف شبكة الإنترنت وانقطاعها أثناء تطبيق التعلم الرقمي.		
31	وجود صعوبة للدخول على المنصات الإلكترونية لدى بعض الطلاب.		
32	ضعف تدخل الدعم الفني لحل المشكلات التقنية التي تواجه الطلاب.		
33	ضيق سعة الباقات يمنع كثيراً من الطلاب من استخدام المحتوى المرئي.		
34	تعدد وسائط التعلم الرقمي (منصات مواقع تواصل ...) مما يشتت الطلاب.		
35	تعارض المحاضرات الإلكترونية لدى كل من الأساتذة والطلاب.		
36	ضعف جاهزية الجامعة مادياً وبشرياً للتحويل إلى التعلم الرقمي.		
37	ضعف شبكة الإنترنت وانقطاعها أثناء تطبيق التعلم الرقمي.		

			إمكانية اختراق بيانات المستخدم وتسريب الاختبارات الإلكترونية.	38
--	--	--	---	----

مقياس: دافعية الإنجاز

الرقم	العبارات	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
01	أسعى لإنجاز الأعمال والواجبات مهما كلفني ذلك من جهد أو وقت					
02	أحاول جاداً إنجاز العمل الذي أقوم به على أحسن وجه					
03	إن النجاح في عمل ما يشجعني على القيام بأعمال أخرى أكثر صعوبة					
04	أرغب دائماً في الإطلاع على ما يجري من تطور علمي وثقافي					
05	أحتاج إلى تشجيع الآخرين حتى أنهى الأعمال التي أقوم بها					
06	أفضل أن أسبق الأحداث وأهيئ الفرص المساعدة على النجاح، بدلاً من الانتظار حدوثها عفوياً					
07	أشعر بالملل والضجر بعد فترة قصيرة من بداية العمل					
08	أحاول الاستفادة من أخطائي في العمل والدراسة، حتى لا أقع فيها مستقبلاً					
09	كل ما وجدت العمل الذي أقوم به صعباً زدت إصراراً على إتمامه					
10	يعتمد مستقبلي على نجاحي في تحقيق عمل ما له قيمة					
11	يعتبر النجاح في جميع الحالات، نتيجة منطقية لمثابرة الفرد في العمل					
12	لا أترك وقت فراغ يفوتني، دون إستغلاله في أعمال تعود علي بالفائدة					
13	إذا فشلت في عمل ما ، في المحاولة الأولى، أبحث عن أسباب الفشل وأكرر المحاولات حتى أحقق النجاح					
14	أحرص على (التنظيم) في كل الأعمال التي أقوم بها					
15	إن شعوري بالحاجة إلى النجاح، يدفعني إلى الجد والمثابرة في الأعمال التي أقوم بها.					
16	أبتعد قدر الإمكان من الأعمال التي تتطلب تحمل المسؤولية					

17	في كل أعمالي أطبق مبدأ: لا تخطط بل دع الأمور للتلقائية				
18	أستمر في البحث عن حل المشكلة، التي تعترضني حتى وإن كان الأمل في ذلك ضعيفا				
19	ليس المهم أن أحصل على درجات تقدير عالية، لكن الأهم أن قوم بعلمي بصورة جيدة				
20	أبذل كل جهودي لأكون متفوقا على الآخرين في العمل والدراسة				
21	إن أهدافي بعيدة المدى في هذه الحياة واضحة تماما في ذهني				
22	تضيق مني عدة أيام دون مراجعة دروسي				
23	أتوقف عن الأعمال التي أقوم بها بمجرد شعوري بأي تعب				
24	أقوم عادة بعمل الأشياء قبل التفكير فيها بعمق				
25	أفضل العمل مع من تربطني به صداقة حميمة ، حتى وإن كان ضعيف المستوى				
26	أشعر أن الناس من أمثالي ليست لديهم فرصة كبيرة للنجاح في الحياة				
27	أعتبر نفسي مسؤولا مسؤولية كاملة عن نتائج الأعمال التي أقوم بها				
28	أضيق أوقاتا كثيرة في مشاهدة التلفاز والحديث مع الزملاء.... على حساب مراجعة دروسي				
29	أفقد الإحساس بانقضاء الوقت عندما أكون منشغلا في أداء عمل ما				
30	أفضل العمل مع المتفوقين، حتى وإن لم تربطني بهم صداقة				
31	أفضل أن أكون محبوبا بين أقراني، أكثر من أكون ناجحا بينهم				
32	أحاسب نفسي عن مقدار العمل الذي أنجزه كل يوم				
33	أحرص دائما على تطبيق مبدأ " لا تأجل عمل اليوم إلى الغد				
34	عندما أنهمك في المراجعة فإنني لا أهتم بما يحدث حولي				
35	يرى معظم الأساتذة أن بحثي وتقاريري تقتصر لتنظيم				
36	أفضل الأعمال البسيطة ، وأتجنب الأعمال الصعبة التي تتحدى قدراتي				
37	تظل الأعمال غير المنتهية تزعجني حتى أنتهي منها				
38	أفضل أن أغير رأيي، على أن أعارض ما تتفق عليه الجماعة				
39	النجاح يرتبط بالحظ أكثر من ما يرتبط بالعمل				

					أجد متعة في حل المشكلات التي يعتبرها بعض الناس مستحيلة	40
--	--	--	--	--	--	----

الملحق 02:

Corrélations

		دافعية	رقمي
دافعية	Corrélation de Pearson	1	-,010
	Sig. (bilatérale)		,895
	N	180	180
رقمي	Corrélation de Pearson	-,010	1
	Sig. (bilatérale)	,895	
	N	180	180

Test T

Remarques

Sortie obtenue		16-MAR-2024 11:30:08
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	180
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=الجنس(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=رقمي دافعية /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
دافعية	1	63	136,2540	14,94826	1,88330
	2	116	143,8793	17,27736	1,60416
رقمي	1	63	90,4921	7,14566	,90027
	2	116	91,0948	7,44601	,69134

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
دافعية	Hypothèse de variances égales	,364	,547	-2,953	177	,004	-7,62534	2,58217	-12,72114	-2,52955
	Hypothèse de variances inégales			-3,082	143,794	,002	-7,62534	2,47390	-12,51525	-2,73544
رقمي	Hypothèse de variances égales	,000	1,000	-,525	177	,601	-,60276	1,14909	-2,87044	1,66491
	Hypothèse de variances inégales			-,531	131,948	,596	-,60276	1,13509	-2,84810	1,64257

Test T

Remarques

Sortie obtenue		16-MAR-2024 11:34:25
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	180
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=المستوى(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=رقمي دافعية /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques de groupe

	المستوى	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
دافعية	1	109	142,0459	16,10175	1,54227
	2	70	139,8714	17,99913	2,15131
رقمي	1	109	90,7339	6,23111	,59683
	2	70	91,1143	8,81130	1,05315

Test des échantillons indépendants

Test de Levene
sur l'égalité des
variances

Test t pour égalité des moyennes

F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
---	------	---	-----	---------------------	-----------------------	----------------------------------	---

									Inférieur	Supérieur
دافعية	Hypothèse de variances égales	,723	,396	,842	177	,401	2,17444	2,58343	- 2,92385	7,27274
	Hypothèse de variances inégales			,821	135,315	,413	2,17444	2,64702	- 3,06044	7,40932
رقمي	Hypothèse de variances égales	8,362	,004	- ,338	177	,736	-,38034	1,12509	- 2,60066	1,83998
	Hypothèse de variances inégales			- ,314	112,991	,754	-,38034	1,21051	- 2,77858	2,01790

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		16-MAR-2024 11:55:41
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	180
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de tous les tests sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables utilisées.

Syntaxe		NPAR TESTS /FRIEDMAN=شخصية أكاديمية فنية /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING LISTWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02
	Nombre d'observations autorisées ^a	393216

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
شخصية	180	26,9111	3,00519	19,00	33,00
أكاديمية	180	18,1944	2,96553	11,00	24,00
فنية	180	17,1444	2,25255	12,00	21,00

Test de Friedman

Rangs

Rang moyen :	
شخصية	3,00
أكاديمية	1,66
فنية	1,34

Tests statistiques^a

N	180
Khi-carré	287,408
ddl	2
Sig. asymptotique	,000

a. Test de Friedman

Remarques

Sortie obtenue		17-MAR-2024 10:52:07
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\mou\Desktop\عابد.رقمي\رقمي ماستر.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	180
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
	Syntaxe	T-TEST /TESTVAL=76 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=رقمي /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Jeu_de_données1] C:\Users\mou\Desktop\عابد.رقمي\رقمي ماستر.sav

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
رقمي	180	90,8889	7,30722	,54465

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 76						
			Intervalle de confiance de la			
			différence à 95 %			
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
رقمي	27,337	179	,000	14,88889	13,8141	15,9636

Test T

Remarques

Sortie obtenue		16-MAR-2024 12:25:09
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	180
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
	Syntaxe	T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00002 VAR00003 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Statistiques de groupe

	VAR00001	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00002	1,00	8	108,6250	4,40576	1,55767
	2,00	8	182,7500	4,59036	1,62294
VAR00003	1,00	8	75,2500	2,37547	,83986
	2,00	8	106,7500	3,28416	1,16113

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
VAR00002	Hypothèse de variances égales	,009	,925	-32,952	14	,000	-74,12500	2,24950	-78,94971	-69,30029
	Hypothèse de variances inégales			-32,952	13,976	,000	-74,12500	2,24950	-78,95047	-69,29953
VAR00003	Hypothèse de variances égales	1,626	,223	-21,981	14	,000	-31,50000	1,43303	-34,57354	-28,42646
	Hypothèse de variances inégales			-21,981	12,750	,000	-31,50000	1,43303	-34,60204	-28,39796

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,820	40

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,733	38