مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السابعة، العدد 21
المجلد السابع، مارس 2024

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

Arcif
Analytics

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788 X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حيث تصدر أربعة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر. وقد نجحت مجلة العلوم الإنستنية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير و الاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل " ارسيف "Arcif المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً, وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023,

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين -من مختلف بلدان العالم- من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونيًا لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ضوابط وإجراءات النشر في مجلة العلوم الإنسانية

اولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراه) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانياً: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربية والإنجليزية، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. في حال (نشر البحث) يُزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاً لبحثه.
3. في حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية - بمقابل أو بدون مقابل- وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة يتطلب رسوما مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثًا: الضوابط والمعايير الفنية لكتابة وتنظيم البحث

1. ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث **(25%).**

2. الصفحة الأولى من البحث، تحتوي على عنوان البحث، اسم الباحث أو الباحثين، المؤسسة التي ينتسب إليها- جهة العمل، عنوان المراسلة والبريد الإلكتروني، وتكون باللغتين العربية والإنجليزية على صفحة مستقلة في بداية البحث. الإعلان عن أي دعم مالي للبحث- إن وجد. كما يقوم بكتابة رقم الهوية المفتوحة للباحث ORCID بعد الاسم مباشرة. علماً بأن مجلة العلوم الإنسانية تنصح جميع الباحثين باستخراج رقم هوية خاص بهم، كما تتطلب وجود هذا الرقم في حال إجازة البحث للنشر.

3. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط.

4. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة أو (12.000) كلمة للبحث كاملا أيهما أقل بما في ذلك الملخصان العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.

5. أن يتضمن البحث مستخلصين: أحدهما باللغة العربية لا يتجاوز عدد كلماته (200) كلمة، والآخر بالإنجليزية لا يتجاوز عدد كلماته (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج) مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.

6. يُتبع كل مستخلص (عربي/إنجليزي) بالكلمات الدالة (المفتاحية) (Key Words) المعبرة بدقة عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، بحيث لا يتجاوز عددها (5) كلمات.

7. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربعة (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.

8. يكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. (Bold).

9. يكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (10)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ (Bold) ..

10. يلتزم الباحث برومنة المراجع العربية (الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية) ويقصد بها ترجمة المراجع العربية (الأبحاث والرسائل العلمية فقط) إلى اللغة الإنجليزية، وتضمينها في قائمة المراجع الإنجليزية (مع الإبقاء عليها باللغة العربية في قائمة المراجع العربية)، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكِّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بالعنوان، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الرسالة أو البحث. بعد ذلك يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية.

مثال إيضاحي:

الشمري، علي بن عيسى. (2020). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر(ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل،1(6)، 98-87.

Al-Shammari, Ali bin Issa. (2020). The effectiveness of an electronic program based on the Keeler Model (ARCS) in developing the motivation towards my language subject among sixth graders. (in Arabic). Journal of Human Sciences, University of Hail.1(6), 98-87

السميري، ياسر. (2021). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، 18(1): 19- 48.

Al-Samiri, Y. (2021). The level of awareness of primary school teachers of modern educational strategies that meet the needs of gifted students with learning disabilities. (in Arabic). The Saudi .Journal of Special Education, 18 (1): 19-48

11. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

12. تستخدم الأرقام العربية أينما ذكرت بصورتها الرقمية. (Arabic.... 1,2,3) سواء في متن البحث، أو الجداول و الأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول و الأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما ، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره – إن وجد – أسفله.

13. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، الإنجليزي)، وحتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.

14. تدرج الجداول والأشكال- إن وجدت- في مواقعها في سياق النص، وترقم بحسب تسلسلها، وتكون غير ملونة أو مظللة، وتكتب عناوينها كاملة. ويجب أن تكون الجداول والأشكال والأرقام وعناوينها متوافقة مع نظام APA.

رابعًا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد فـي المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

خامسًا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشره (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهه أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراه.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية كما هو في دليل الكتابة العلمية المختصر بنظام APA7.

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).

3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.

4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونيّاً بصيغة (WORD) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.

5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.

6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك

7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.

8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة **(1000)** ريال غير مستردة من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمسة أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغيًا.

9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع، ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكِّمين اثنين؛ على الأقل.

10. في حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمّن إحدى الحالات التّالية:

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثمّ إعادة تحكيمه.

د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.

11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.

12. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث

13. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم.

14. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.

15. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.

16. لا تردّ البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر

17. ترسل المجلة للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.

18. لهيئة تحرير المجلة الحق في تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنّياً.

مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش
أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أستاذ الفقه

د. وافي بن فهيد الشمري
أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د . منى بنت سليمان الذبياني
أستاذ الإدارة

د. ياسر بن عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. نواف بن عوض الرشيدي
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د.نوف بنت عبدالله السويداء
أستاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري
أستاذ النحو والصرف المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان
سكرتير التحرير

الهيئة الاستشارية

أ. د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود - مناهج وطرق تدريس
Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education
أ. د. محمد بن مترك القحطاني
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - علم النفس
أ. د. علي مهدي كاظم
جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان - قياس وتقويم
أ. د. ناصر بن سعد العجمي
جامعة الملك سعود - التقييم والتشخيص السلوكي
أ.د. حمود بن فهد القشعان
جامعة الكويت - الخدمة الاجتماعية
Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education
أ.د. رقية طه جابر العلواني
جامعة البحرين - الدراسات الإسلامية
أ.د. سعيد يقطين
جامعة محمد الخامس - سرديات اللغة العربية
Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology
أ. د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
جامعة الملك سعود - الأدب الإنجليزي
أ.د. محمد شحات الخطيب
جامعة طيبة - فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث/ اسم الباحث	رقم الصفحة
1	أهمية تضمين عوامل التحفيز أثناء تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف في ضوء نموذج ARCS التحفيزي د. إبراهيم بن خليل العلي	37-13
2	دافعية المشاركة في البطولات الرياضية للجامعات السعودية لطلاب جامعة جدة د. محمد بن يحيى محمد علي	53-39
3	فاعليَّة الأنشطة الإلكترونيَّة القائمة على بيئة التعلُّم المقلوب في تنمية مهارات التفكير النَّحْوي لدى طالبات الصَّف الأول الثانوي د. بخيتة بنت عواد السناني	83-55
4	الآثار السلبية لاستخدام المراهقين للإعلام الجديد من وجهة نظر أولياء الأمور د.شروق عبد العزيز الخليف	107-85
5	تقويم مستوى وعى معلمات الكيمياء بمتطلبات تدريس الكيمياء الخضراء في المرحلة الثانوية بمدينة أبها د. بدرية سعد أبو حاصل القحطاني	129-109
6	تَكوّن اللّهجةِ البيضاء في المملكة العربية السعودية د. علي بن سعيد العواجي	146-121
7	المواقع الأثرية بمنطقة حائل ودورها في التنمية السياحية، دراسة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية GIS د. بشير بن عبيد الشمري د.حمود بن هادي العنزي	168-147
8	فوات الناس جميعاً الوقوف بعرفة: جمعاً ودراسة د. مها بنت سليمان الشامخ	197-169
9	تأثير تطبيق ضريبة القيمة المضافة في الإصلاح المالي والعدالة الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الكادر التدريسي بجامعة نجران د. نوال علي ياسين د. رفيعة خضر أحمد	222-199
10	مستوى جودة الحياة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظرهم د. سلطان بن سعيد الزهراني أ.أحمد متعب عبدالله الشهري	242-223
11	أثر برامج التطوير المهني في ممارسة التفكير التصميمي من قبل الموجهين الطلابيين في مدينة الطائف د. علي محمد مبارك الشلوي	272-243
12	مجتمع وسط الجزيرة العربية واقتصاده وأثره في بدايات إمارة الدرعية (1157-1199هـ/1744-1785م) د. مطلق بن صيَّاح البلوي	292-273
13	مستوى تطبيق الحوكمة الرشيدة كمدخل استراتيجي للتمكين القيادي في البيئات التعليمية الذكية د.عائشة بنت حمد القايدي	292-273

أهمية تضمين عوامل التحفيز أثناء تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف في ضوء نموذج ARCS التحفيزي

Importance of Including Motivational Factors During the Design of E-Courses, from the Perspective of Faculty Members at Jouf University in Light of the ARCS Motivational Model

د. إبراهيم بن خليل العلي
أستاذ التعليم الإلكتروني المساعد، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الجوف
ORCID: 0000-0002-5562-8511

Dr. Ibrahim Khalil Alali
Assistant Professor of E-Learning, Department of Instructional Technology
College of Education, Jouf University

(قُدم للنشر في 2024/03/27، وقُبل للنشر في 2024/04/04)

المستخلص:

هدفت الدراسة للكشف عن أهمية تضمين عوامل التحفيز في ضوء نموذج ARCS، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف، وذلك أثناء تصميم المقررات الإلكترونية. باستخدام المنهج الوصفي، تم تصميم استبيان للتعرف على مدى مشاركة الأعضاء في تصميم المقررات الإلكترونية، وآرائهم بشأن عوامل التحفيز (والمستمدة من نموذج Keller للتصميم التحفيزي ARCS- بأبعاده الأربعة: الانتباه، الصلة، الثقة، والرضا)، والممكن تضمينها في المقررات الإلكترونية. تم تطبيق الاستبيان على (173) من أعضاء هيئة التدريس، وأسفرت النتائج بوجود تأثير للعمر على جميع أبعاد نموذج ARCS، وتحديداً كانت لصالح الذين يتجاوزون سن الأربعين. كما أظهرت النتائج تأثير سنوات الخبرة على بعض الأبعاد مثل الانتباه، وتحديداً كان لصالح الأساتذة ذوي الخبرة التي تزيد عن تسع سنوات تأثير إيجابي على جوانب معينة من التحفيز. كذلك أظهرت مستويات المهارات التقنية تأثيراً على تقييم أعضاء هيئة التدريس، حيث أشارت إلى أن الأفراد ذوي المهارات المتقدمة يميلون إلى التقييم بمتوسطات أعلى في جميع الأبعاد مقارنة بذوي المهارات المتوسطة والضعيفة. وبالنسبة لعدد المقررات التي تم تدريسها إلكترونياً، فقد كان له تأثير على بُعد الانتباه، ولم يكن له تأثير على الأبعاد الأخرى. أوصت الدراسة بضرورة توظيف النموذج في تصميم المقررات الإلكترونية من خلال استخدامه كأداة مرجعية لتحسين أنشطة المقررات الإلكترونية، وذلك عن طريق تضمين الصلة بالمحتوى وتعزيز الرضا والثقة والانتباه في التصميم.

الكلمات المفتاحية: تصميم المقررات الإلكترونية، التعليم الإلكتروني، دافعية المتعلم، نموذج كيلر للتصميم التحفيزي (ARCS)، جامعة الجوف.

Abstract

The study aimed to reveal the importance of including motivational factors in light of the ARCS motivational model, from the perspective of faculty members at Jouf University, during the design of electronic courses. Questionnaire was designed to identify their participation in designing electronic courses, as well as their opinions regarding motivational factors (derived from Keller's ARCS model, with its four dimensions: attention, relevance, confidence, and satisfaction), that are possible to be included while designing electronic courses. The questionnaire was applied to (173) faculty members. Results revealed an effect of age on all dimensions of the ARCS model, specifically in favor of those over the age of forty. The results also showed the effect of years of experience on the attention dimension; and specifically in favor of faculty members with more than nine years of experience, there was a positive effect on certain aspects of motivation. The levels of technical skills showed an impact on the evaluation of faculty members, as the results indicated that individuals with advanced skills tend to evaluate with higher averages in all dimensions compared to those with average and weak skills. Also, with regard to the number of courses taught electronically, it had an effect on attention, and no effect on other dimensions. The study recommended the necessity of employing ARCS model in designing electronic courses to improve the quality of electronic courses, by including relevance to the content and enhancing satisfaction, confidence, and attention in the design.

Keywords: Electronic courses design, E-learning,Learner motivation, Keller's motivational design model (ARCS), Jouf University.

المقدمة:

لقد تم تطبيق التعليم الإلكتروني على نطاق واسع في جميع المراحل التعليمية وخصوصاً في المرحلة الجامعية (المعاهد والكليات والجامعات)، وذلك من خلال عدد من المنصات التعليمية أو باستخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية مثل نظام البلاك بورد أو كانفاس أو غيره. ويعتبر تحفيز الطلبة وزيادة دافعيتهم للتعلم أحد العوامل المهمة التي تساهم في نجاح العملية التعليمية. ويتم ذلك من خلال تصميم وتوفير عدد من الأنشطة والواجبات والأحداث المناسبة لطبيعة المقرر وبما يتناسب مع أنماط الطلبة في المرحلة المعنية. فمثلاً بالمقارنة مع تدريس أحد اللغات بشكل تقليدي (وجهًا لوجه) وبما يحتويه المقرر من أنشطة وأحداث واقعية تساهم في تحفيز الطلبة على التعلم، فإن تدريس اللغة من خلال الإنترنت يثير تحديات جديدة تتطلب من المعلمين اعتماد استراتيجيات جديدة عند تصميم وتقديم البرامج أو المقررات عبر الإنترنت(Song & Kao, 2023) .

بيّنت العديد من الدراسات (Favale et al., 2020; Hermawan, 2021; Maatuk et al., 2022) أهمية التعليم الإلكتروني بأنماطه المختلفة، خصوصاً أثناء جائحة كورونا COVID19 والتي أجبرت المؤسسات المختلفة على الإغلاق ومنها المؤسسات التعليمية بلا شك، مما اضطر المؤسسات التعليمية على البحث عن حلول تقنية ورقمية، وبحسب الأنظمة التعليمية الإلكترونية المتاحة لهم، لضمان استكمال العملية التعليمية والوصول إلى طلبتهم. مما أبرز أهمية ضمان استمرارية توفير الدعم المناسب للطلبة أثناء التعليم الإلكتروني وإشباع رغبات التعلم لديهم وتعزيز المهارات المطلوبة.

كما أصبحت المؤسسات التعليمية تنظر للتعليم الإلكتروني كفرص مستقبلية تساهم في توفير العملية التعليمية وخدماتها المختلفة، مما ييسر فرص التعلم للطلبة ويشجعهم على اكتساب المعرفة من خلال تجارب تعليمية مختلفة، وتزداد الفرص أثناء التعليم المدمج (Hermawan, 2021).

عمل المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (NeLC) بالمملكة العربية السعودية على تحديد جميع الكفايات المتعلقة بالتعليم والتدريب الإلكتروني في جميع عملياته بدءاً من تحليل الفئات المستهدفة (الطلبة في التعليم العام، والتعليم العالي، والتدريب الفني والمهني، وغيرهم كالموظفين أو أفراد المجتمع)، ثم تصميم المقررات والبرامج التدريبية الإلكترونية ومحتوياتها المختلفة، ومن ثم تقديمها من خلال المنصات التعليمية الإلكترونية أو أنظمة إدارة التعلم المختلفة، مع ضمان جودة العمليات والمخرجات في جميع المراحل بما يضمن زيادة الثقة والاعتمادية على التعليم والتدريب الإلكتروني من قبل الجهات المختلفة، ويرفع من مستوى امتلاك وإتقان المهارات لدى المستفيدين. من خلال الشهادات الاحترافية الثلاثة التي عمل عليها المركز، يتم استهداف المعلمين في التعليم العام وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات وكذلك المدربين في كليات التقنية والتعليم الفني والمهني والمراكز التدريبية العامة والتخصصية، كما يستهدف المركز المصممين التعليميين وإخصائيي تقنيات التعليم ومصادر التعلم، وكذلك المشرفين التربويين ومدراء المدارس ومقيمي برامج التعليم الإلكتروني. كما أن بعض المؤسسات التعليمية تعمل على تقييم الأساتذة والمحاضرين من خلال مدى مساهمتهم في تصميم المقررات الإلكترونية أو تحسين بعض محتوياتها وأنشطتها (Hermawan, 2021).

لا شك أن التصميم المنهجي للمقررات الإلكترونية، بحيث يشمل جميع أنماط التعلم وتفضيلات الطلبة المتعددة، يمكن أن يشكل تحدياً للمصمم التعليمي أو لأستاذ المقرر، إلاّ أن هناك بعض أطر التعلم التي تطبق نظرية التعلم المَنظَم ذاتياً، وكذلك التي تساعد على التعلم التكيفي (Souki et al., 2015). حتى مع تعدد أنواع الأسئلة والواجبات والتقييمات والأنشطة الممكن تنفيذها إلكترونياً (بشكل مباشر أو غير مباشر) في المقررات الإلكترونية؛ إلاّ أن هناك إمكانية لمتابعة جميع الأنشطة بسهولة ودقة مع إمكانية الحصول على أنواع متعددة من التغذية الراجعة والإحصائيات من النظام المستخدم–نظام إدارة التعلم ((Ibra-him, 2020، مما يساعد أستاذ المقرر أو المصمم التعليمي على التعرف أكثر على الأنشطة المناسبة لطبيعة المقرر وأهدافه وبما يتناسب مع تفضيلات الطلبة ذات العلاقة بالعملية التعليمية والمحتوى وآليات التواصل (van der Wardt, 2014). كما يجب التركيز أكثر عند تصميم المقررات الإلكترونية، مقارنة بالتدريس في الفصول الدراسية، وذلك من حيث تحديد الأهداف بوضوح، وأنواع الأنشطة والتقييمات المزمع تضمينها في المقرر الإلكتروني، وطرق التواصل ما بين الأستاذ وطلابه وما بين الطلبة بعضهم البعض (Rudak, 2012).

لذلك تسعى هذه الدراسة إلى التأكد من معرفة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف بالعوامل التحفيزية وتنوعها وإمكانية إدراجها في المقررات الإلكترونية عند تصميمها، أو أثناء تدريسها وتصميم الأنشطة المصاحبة؛ وكذلك معرفة مدى أهمية تضمين تلك العوامل التحفيزية في المقررات الإلكترونية لضمان عدم تصميم أنشطة سريعة الإعداد أو لا تحتوي على أية عوامل تحفيزية مما قد يتسبب بضعف الدافعية لدى الطلبة وبالتالي ضعف التحصيل الدراسي والمخرجات التعليمية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما تم استعراضه في مقدمة الدراسة، من حيث مدى تنوع الأنشطة والواجبات وإمكانية وسهولة تصميمها في المقررات الإلكترونية، وكذلك الإحصائيات التي يوفرها نظام إدارة التعلم عن الطالب ونشاطه التعليمي ومدى تفاعله مع المحتوى وزملاءه

من خلال النظام، إلاّ أن (Motz et al., 2021) أفادوا بأن العديد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، عند التحوّل إلى التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا، قاموا بإعداد أنشطة تعليمية وتكليفات سريعة الإعداد ليتم إكمالها إلكترونياً من قبل الطلاب، مما اختلف على الطلاب وجُهْدِهِم في إكمال الواجبات والأنشطة ومدى تفاعلهم معها «كعلاقة طبيعية بين الجُهْد والنتائج» (ص. 70)، وأن بعض الأنشطة التعليمية في المقررات الإلكترونية أصبحت بدون معنى إما لكثرتها وتكرارها، أو لعدم توافر عوامل تحفيزية لإكمالها بالشكل الصحيح، كما أن بعض الجامعات الماليزية تراجعت في تحوّلها للتعليم الإلكتروني بسبب ضعف المخرجات التعليمية والمرتبطة بضعف الدافعية لدى الطلاب أثناء التعليم الإلكتروني (Chengjun & Mustakim, 2022).

كما لوحظ في عدد من الدراسات (van der Wardt, 2014; Ibrahim, 2020; Alshehri, 2021; Song & Kao, 2023) هاجس عوامل التحفيز (مدى إمكانية زيادة دافعية المتعلمين) وأهميتها أثناء التعليم الإلكتروني، وذلك من خلال توفير أنشطة متنوعة تتناسب مع طبيعة المقرر وطريقة تدريسه، خصوصاً في مرحلة التعليم الجامعي، وذلك بحثاً عن أفضل الممارسات المناسبة ومدى اهتمام المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بهذه العوامل في مقرراتهم المختلفة. لذلك هدفت هذه الدراسة إلى التعرف أكثر على جوانب تعزيز الدافعية لدى المتعلمين (الطلبة الجامعيين) أثناء التعليم الإلكتروني بأنواعه المختلفة بحسب نموذج التصميم التعليمي التحفيزي ARCS، وأهمية تضمينها أثناء تصميم المقررات الإلكترونية واستخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بشكل عام، وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي: «**ما أهمية تضمين عوامل التحفيز أثناء تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف في ضوء نموذج ARCS التحفيزي)؟**»

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1-ما مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة الجوف في تصميم المقررات الإلكترونية؟

ما هي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة 2-الجوف حول عوامل التحفيز والممكن توظيفها أو استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، بحسب أبعاد نموذج التصميم التعليمي التحفيزي ARCS؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول عوامل التحفيز، والممكن توظيفها أو استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، وذلك بناءً على أبعاد نموذج ARCS التحفيزي، بحيث تُعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس، العمر، سنوات الخبرة، مستوى المهارات التقنية في التعليم الإلكتروني، عدد المقررات التي تم تدريسها بشكل إلكتروني، وكذلك تقديم الأعضاء للتدريب الإلكتروني بشكل عام؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1-التعرف على مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة الجوف في تصميم المقررات الإلكترونية.

2-التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة الجوف حول عوامل التحفيز والممكن توظيفها أو استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، بحسب أبعاد نموذج التصميم التعليمي التحفيزي ARCS.

3-الكشف عن الفروق الإحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول عوامل التحفيز والممكن توظيفها أو استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، بحسب أبعاد نموذج التصميم التعليمي التحفيزي ARCS، تُعزى إلى بعض المتغيرات الديموغرافية والوظيفية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

1. سعت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على وجهات النظر لأعضاء هيئة التدريس (في المرحلة الجامعية) ومدى تضمينهم لعوامل التحفيز أثناء تصميم المقررات الإلكترونية (المتزامنة والغير متزامنة).
2. إبراز أفضل الممارسات التي تساعد على زيادة دافعية المتعلمين (في المرحلة الجامعية) أثناء التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم.
3. تأتي هذه الدراسة استجابة للتوسع الكبير في التعليم الإلكتروني بأنواعه المختلفة من قبل أغلب المؤسسات التعليمية، إن لم يكن جميعها، وبروز مشاكل الدافعية واهتمام المتعلمين أثناء التعليم الإلكتروني.
4. ندرة الدراسات العربية التي ركزت على نموذج كيلر Keller للتصميم التعليمي التحفيزي ARCS من حيث توظيفه واستخدامه كأداة مرجعية لضمان تحفيز المتعلمين في مجال التعليم الإلكتروني، وكذلك في توفير الأنشطة الداعمة والمناسبة أثناء تصميم المقررات الإلكترونية، بحسب عِلم الباحث.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1. سعت هذه الدراسة إلى تعريف أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بعوامل التحفيز المتعددة والممكن استخدامها في العملية التعليمية وخصوصاً أثناء التعليم الإلكتروني، وكذلك تذكيرهم بأهميتها لضمان تعليم أفضل ودافعية أكبر للمتعلمين في مختلف المقررات التعليمية.
2. الاستفادة من نموذج كيلر Keller للتصميم التعليمي التحفيزي ARCS بأبعاده الأربعة (الانتباه، الصلة، الثقة، والرضا) وما يندرج تحت كل بُعد من أنشطة وأحداث مباشرة أو غير مباشرة وذلك قبل أو أثناء أو بعد تقديم الدرس التعليمي الإلكتروني.
3. استخدام نموذج كيلر Keller للتصميم التعليمي التحفيزي ARCS كأداة مرجعية لاختيار الأنشطة والاستراتيجيات المناسبة عند تصميم المقررات الإلكترونية وكذلك عند تنفيها، بما يساهم في تحفيز المتعلمين وزيادة دافعيتهم.

محددات الدراسة:

المحددات الموضوعية: ركزت هذه الدراسة على الأبعاد الأربعة (الانتباه، الصلة، الثقة، والرضا) لنموذج كيلر للتصميم التعليمي التحفيزي (ARCS).

المحددات البشرية: أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية (ذكوراً وإناثاً في جميع الرُتب العلمية).

المحددات المكانية: جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية وفروعها (جميع الكليات والتخصصات).

المحددات الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 1445هـ/ 2023م.

مصطلحات الدراسة:

- **نموذج كيلر للتصميم التعليمي التحفيزي (ARCS):**

كما عرفه Keller (1987) في أولى إصداراته بأن نموذج ARCS «هو وسيلة لتحسين الجاذبية التحفيزية للمواد التعليمية» (ص. 2).

ويشمل الأبعاد الأربعة التالية:

-**الانتباه (Attention)**: وتعني باختصار إمكانية وطرق جذب انتباه المتعلم/المتعلمين أثناء الدرس/العملية التعليمية (وتشمل الأنشطة والأحداث أثناء عملية التعليم).

-**الصلة (Relevance)**: وتعني صلة المتعلم بالموضوع (وهي بدورها تزيد الدافعية لدى المتعلم).

-**الثقة (Confidence)**: وتعني إمكانية تحقيق المتعلم/المتعلمين للأهداف التعليمية للدرس/للمقرر.

-**الرضا (Satisfaction)**: وتعني شعور المتعلم بعد إكمال العملية التعليمية للدرس/للمقرر.

- **التحفيز/دافعية المتعلم:**

عرّف Schunk et al. (2014) التحفيز بأنه «العملية التي يتم من خلالها تحفيز النشاط الموجه نحو الهدف واستدامته» (ص. 4). كما يعرف الباحث التحفيز إجرائياً، بأنه جميع الأنشطة والمواقف التي تعطي المتعلم شعوراً بالإنجاز والرضا عن الذات عند الانخراط فيها أو بعد إكمالها.

الإطار النظري:

تصميم المقررات الإلكترونية:

مرت عملية تصميم المقررات الإلكترونية، وما تحتويه من محتوى تعليمي بمكوناته المختلفة، في العديد من التجارب باستخدام عدد من النماذج التعليمية مثل (نموذج ديك وكاري Dick & Carey,1996، ونموذج أشور ASSURE, 1982، ونموذج عقل، 2018) أو غيرها من النماذج، وكذلك أيضاً باستخدام برامج التأليف والتصميم المتعددةAuthorware ، أو لعرضها وتقديمها على أنظمة إدارة المحتوى Content Man-agement System- CMS (مثل نظام مودل Moodle، أو غيره)، أو على أنظمة إدارة التعلّم العديدة Learning Man-agement Systems-LMS (مثل نظام البلاك بورد Black-board، ونظام كانفاس Canvas أو غيره).

كما أن هناك العديد من المراحل التي يتطلب المرور بها أو إكمالها لاستكمال عملية تصميم المقررات الإلكترونية. مثلاً بحسب نموذج ADDIE، يوجد خمسة مراحل وهي: مرحلة التحليل، ومرحلة التصميم، ومرحلة التطوير، ومرحلة التجريب أو التطبيق أو التنفيذ، ومن ثم مرحلة التقييم (Muruganan-tham, 2015)، (كما يمكن أن تتكون المرحلة الأخيرة من التقويم التكويني والتقويم الختامي). ومن خلال هذه المراحل جميعها يتطلب مراعاة والتأكد من وجود بعض العوامل التحفيزية للمتعلمين/للطلاب الذين سيكملون هذا المقرر الإلكتروني أو تضمينها في حال عدم وجودها، وهذه الفقرة تتطلب التأكد والمتابعة في جميع عمليات تصميم المقرر الخمسة المذكورة آنفاً. كما أكدت دراسة سالم والشراري (2023) على ضرورة توافر عوامل تزيد من دافعية المتعلمين في المقررات الإلكترونية أو بيئات التعلم الإلكترونية والمستخدمة بشكل كبير في الآونة الأخيرة في أغلب المؤسسات التعليمية على مستوى العالم. كما يؤكد

السلمي (2021) على أن مهارات التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية ومحتوياتها المتعددة من أهم المهارات المطلوبة لمقدمي العملية التعليمية من معلمين وأعضاء هيئة تدريس ومدربين.

تتنوع طرق تصميم المقررات الإلكترونية وذلك باختلاف التخصصات العلمية، او باختلاف النماذج المتبعة للتصميم، إلاّ أن هناك معايير متفق عليها لضبط جودة المقررات الإلكترونية، وذلك بناءً على أفضل الممارسات الدولية وأحدث الدراسات والأدبيات. تعتبر منظمة كواليتي ماترز Quality Matters هي الجهة الأكثر تقدماً في تحديد أدوات وإجراءات ضبط جودة المقررات الإلكترونية على مستوى العالم، وتعمل المنظمة على تحديث تلك الأدوات والإجراءات باستمرار بحسب المستجدات في المجال، حيث توفر المنظمة اشتراك للجهات والأفراد للاستفادة من الأدوات المختلفة، وإمكانية توفير مراجعين خبراء لمراجعة المقرر الإلكتروني وإجراءات تصميمه وتنفيذه، وكذلك توفر المنظمة فرصاً للتطوير المهني باستمرار للانضمام لها برسوم أو بحسب الاشتراك. النسخة الحالية للمنظمة لمعايير تصميم المقرر الإلكتروني هي النسخة السابعة، وتشمل عدداً من المعايير (تحت مسمى المعايير الأساسية) والتي تغطي جميع الجوانب للمقرر وهي: مقدمة المقرر، مخرجات التعلم، التقييم والقياس، المواد التعليمية، أنشطة المقرر وتفاعل المتعلم، دعم المتعلم، استخدام التقنيات في المقرر، ومعيار الوصول والاستخدام (Quality Matters' Website, 2024)، كما أن كل معيار أساسي يشمل عدداً من المعايير الفرعية لمتابعتها وضمان توافرها في المقرر الإلكتروني.

الجدير بالذكر، في المعيار الخامس (أنشطة المقرر وتفاعل المتعلم)، ركزت المعايير الفرعية على الأنشطة التعليمية التي تشجع على تحقيق الأهداف التعليمية والكفايات المحددة بحسب المقرر وطبيعته، وكذلك ركزت على أن تتيح الأنشطة التعليمية في المقرر الإلكتروني فرصاً مناسبة للتفاعل مع الأقران، ومع المحتوى الإلكتروني، ومع مقدم المقرر مما يساعد على التعلم النشط. كما ركز المعيار السابع (استخدام التقنيات في المقرر)، على استخدام وتوظيف التقنيات الحديثة المناسبة، وتفعيل الأدوات من خلالها بما يحفز الطلبة على المشاركة الفعّالة والتعلم النشط.

أهمية نموذج كيلر للتصميم التعليمي التحفيزي (ARCS) واستخداماته في العملية التعليمية:

ذَكَرَت دراسة لي وكيلر (Li & Keller 2018) العديد من الدول التي استخدمت نموذج التحفيز التعليمي ARCS في أنظمتها التعليمية؛ مثل الصين، النمسا، الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة، تايوان، وتركيا. حيث تفاوتت الدول في استخدام نموذج ARCS في مراحل التعليم العام من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية، وذلك بالنسبة للطلاب في جميع المستويات، وللمعلمين في مجالات تدريبهم المختلفة؛ أو في مرحلة التدريب الفني والمهني (للطلاب في مختلف التخصصات)، وكذلك للطلبة في المرحلة الجامعية والدراسات العليا. كما تم استخدام النموذج أثناء التعليم الاعتيادي/التقليدين وكذلك أثناء التعليم الإلكتروني من خلال منصات التعليم الرقمية من خلال أجهزة الحاسب الآلي أو من خلال الأجهزة الذكية.

شكل 1

الأبعاد الرئيسية لنموذج كيلر *Keller* للتصميم التعليمي التحفيزي (*ARCS*)

ملاحظة: هذا الشكل من دراسة حميض (2018) (ص، 102)

البُعد الأول: الانتباه (Attention): من خلال جذب اهتمام المتعلمين وتحفيز مشاركتهم النشطة، وكذلك تحفيز الفضول لديهم والتساؤلات للتعلم.

البُعد الثاني: الصلة (Relevance): تركز على تلبية الاحتياجات والأهداف الشخصية والموجهة للمتعلم لإحداث موقف إيجابي ومحفز له.

البُعد الثالث: الثقة (Confidence): من خلال مساعدة المتعلمين على الاعتقاد والشعور بأنهم سينجحون، والتحكم في نجاحهم من خلال توفير فرص متعددة للنجاح، مع توفير التغذية الراجعة المناسبة لهم، وإتاحة فرص المنافسة مع أقرانهم والاعتماد على أنفسهم.

البُعد الرابع: الرضا (Satisfaction): تعزيز الإنجاز بالمكافآت (الداخلية والخارجية)، وإتاحة الفرصة للتعبير عن الذات والشعور بالإنجاز (Keller, 2010).

دافعية المتعلم:

عملت دراسة السلمي (2021) على استعراض الأنظمة التقنية المختلفة المتاحة لإدارة العملية التعليمية، والتعرف على إمكانياتها المتعددة في استخدام عمليات التصميم التعليمي للأنشطة والمحتوى التعليمي والمقررات بالكامل من أجل تحفيز المتعلمين وزيادة دافعيتهم بطرق متعددة نحو التعلم وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي. حيث أظهرت دراسة السلمي العلاقة الإيجابية بين مستوى التصميم التعليمي المستخدم وبين تحقيق الأهداف المحددة للعملية التعليمية، كما وجدت الدراسة أيضاً أن توظيف عدد من الوسائل التعليمية المتنوعة تساهم في تغطية أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين. كما ذكر جبلي (2022) بأن بيئات التعلم الإلكترونية يتوفر فيها العديد من الخدمات مثل التغذية الراجعة وعمليات التقويم المناسبة للمتعلمين وطرق عرض المحتوى التعليمي بما يتناسب معهم واحتياجاتهم أو ظروفهم، مما يساهم في التأثير إيجاباً على دافعية المتعلمين وتحفيزهم نحو التعلم بشكل أفضل.

فين حين أن دراسة آل جديع (2021) ساهمت بالتعرف على معايير التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية في المرحلة الجامعية من خلال استخدام وتوظيف نموذج ADDIE، ومدى توظيف فرص تحفيز المتعلمين أثناء التصميم. حيث وجدت دراسة آل جديع بعض الاختلافات في استجابات أفراد العينة بشأن استخدام النموذج المذكور في تصميمهم للمقررات الخاصة بهم وذلك بحسب تخصصاتهم الأكاديمية واختلاف درجاتهم العلمية.

يقدم المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (NeLC) بالمملكة العربية السعودية عدداً من الشهادات الاحترافية في التعليم والتدريب الإلكتروني، بالتعاقد مع عدد من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي وذلك بعد عمل مقارنات مرجعية للمجالات والكفايات مع أفضل الممارسات الدولية في المجال، حيث حدد المركز عدداً من الكفايات والتي يتطلب من المتدرب فهمها وإتقانها والعمل بها وذلك لاجتياز متطلبات الشهادات على النحو التالي:

في الشهادة الاحترافية في تقديم التعليم والتدريب الإلكتروني (OTT)- المستوى التأسيسي، كانت الكفاية رقم (3.3–المشاركة والتحفيز) أحد كفايات مجال علم أصول التدريس، وكانت الكفايات الفرعية كالآتي:

3.3.أ: الوعي بضرورة تحفيز المتعلمين بأساليب مختلفة للاستمرار بالتعلم وأداء جميع المهام بكفاءة عالية.

3.3.ب: الوعي بالحاجة لاستخدام استراتيجيات مختلفة لتحفيز المتعلمين لتحقيق الأهداف بكفاءة عالية.

3.3.ج: الوعي بضرورة استخدام استراتيجية التعلم الحقيقي في تصميم وتنفيذ أنشطة تعليمية مرتبطة بالواقع الحقيقي للمتعلم.

3.3.د: الوعي بضرورة استخدام سيناريوهات لخبرات تعليمية مصممة تحاكي الحياة الواقعية والتطبيق الفعلي للمحتوى، وذلك بهدف تشجيع ممارسة المتعلمين أو المتدربين للعمل واختبار اندماجهم في بيئته وازدياد خبراتهم كأفراد (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2024).

في حين جاء في المستوى المتقدم لنفس الشهادة (OTT)، أن يقوم المتدرب فعلياً بتلك الكفايات وذلك أثناء تدريبه وتأهيله من إحدى الجهات التدريبية المعتمدة لدى المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، وليس مجرد الوعي فيها وبأهمية تضمينها–كما في المستوى التأسيسي للشهادة.

كما جاء في الشهادة الاحترافية في تصميم خبرات التعليم الإلكتروني (eLXD)، في المستوى التأسيسي الخاص بها، كانت الكفاية رقم (3.3– الاندماج والتحفيز) أحد كفايات مجال علم أصول التدريس، وكانت الكفايات الفرعية كالآتي:

3.3.أ: الوعي بالحاجة إلى استخدام نشاطات وتكليفات تسمح للمتعلمين بالعمل باستقلالية وتوفر الدعم عند الحاجة بما يحفزهم على الإنجاز.

3.3.ب: فهم الحاجة إلى تصميم نشاطات تعلم واقعية.

3.3.ج: فهم الحاجة إلى تصميم مواقف تعلم تحاكي الحياة الواقعية والتطبيق العملي وتسمح للمتعلمين بممارسة مهام

التعلم واندماجهم في بيئتها وازدياد خبراتهم كأفراد. (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2024).

في حين جاء في المستوى المتقدم لنفس الشهادة (eLXD) القيام فعلياً باستخدام وتوظيف تلك الأنشطة والتكليفات مع الطلبة أثناء التدريب للحصول على المستوى المتقدم من الشهادة.

كما جاء في الشهادة الاحترافية في ضبط جودة التعليم الإلكتروني (eLQA)- المستوى التأسيسي، الكفاية رقم (3.3- الاندماج والتحفيز) أحد كفايات مجال علم أصول التدريس، وكانت الكفايات الفرعية كالآتي:

3.3.أ: الوعي بأهمية تقييم برامج التعليم الإلكتروني القائمة على التفاعل والداعمة للتعلم النشط وحل المشكلات الواقعية.

3.3.ب: الوعي بأهمية تحليل توقعات الأفراد المشاركين في نظام التعليم الإلكتروني، وابتكار المبادرات الداعمة لتحقيق هذه التوقعات (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2024).

في حين جاء في المستوى المتقدم لنفس الشهادة (eLQA) القيام فعلياً بتحليل توقعات الطلبة بشأن دراستهم ومستوياتهم التعليمية، وابتكار بعض المبادرات الداعمة لتحقيق تلك التوقعات، وتقييم برامج التعلم الإلكتروني القائمة على التفاعل، وذلك أثناء التدريب مع إحدى الجهات التدريبية المعتمدة لدى المركز الوطني للتعليم الإلكتروني للحصول على المستوى المتقدم من الشهادة.

أدرج المركز العديد من الكفايات الفرعية والمتعمقة في كل مجال من المجالات الأساسية الستة التي ركز عليها وهي (الإلمام الرقمي، القيادة، علم أصول التدريس، التقييم، التواصل والمشاركة، والتطوير المهني)، إلا أنه تم التركيز، في هذه الدراسة، على الكفايات الأكثر ارتباطاً بتحفيز المتعلمين وضمان زيادة دافعيتهم للتعلم وربط تعلمهم بالواقع الحقيقي والأنشطة الفعلية على أرض الواقع، وخصوصاً فيما يتعلق بتصميم المقررات الإلكترونية وتنفيذ أنشطتها المتعددة.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

هدفت **دراسة العبيدي وزيدان** (2023) إلى الكشف عن مدى فاعلية تصميم المنصات التعليمية الرقمية (تم استخدام منصة مدرستي نموذجاً) بناءً على أبعاد نموذج التصميم التحفيزي ARCS، مستهدفةً طلبة المرحلة المتوسطة وسعياً في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم. استخدم الباحثان في الدراسة المنهج شبه التجريبي لعينة مكونة من 50 طالباً موزعين على مجموعتين بالتساوي، وكلاهما استخدم المنصة الرقمية للتعلم من خلالها، لكن تم تطبيق عناصر التصميم التحفيزي على إحدى المجموعتين والأخرى بدون تطبيق العناصر المحددة. وجدت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي تم تطبيق عناصر التصميم التحفيزي عليها أثناء تعلم الطلبة من خلال المنصة وذلك من خلال الاختبار البعدي للمجموعتين، وأوصت الدراسة بتبني استخدام نموذج ARCS في البيئات التعليمية الرقمية في تعليم اللغة العربية، وكذلك توفير البرامج التدريبية المناسبة للمعلمين لتصميم دروس أفضل من خلال توظيف عناصر النموذج التحفيزي.

ركزت **دراسة عبدالغني ورشدان** (2023) من خلال استخدامها للمنهج الوصفي، على تنمية التفكير المنتَج والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الدراسات الاجتماعية في كلية التربية في جامعة حلوان بجمهورية مصر العربية؛ وذلك من خلال تصميم برنامج مقترح، في مقرر المشكلات البيئية، قائم على نموذج كيلر للتصميم التحفيزي (ARCS) لتحليل موضوعات المقرر وإعادة تصميمه. كما قامت الدراسة باستخدام المنهج شبه التجريبي لمجموعة واحدة في البحث وتطبيق أداة الدراسة قبلياً وبعدياً وتحللها تدريس المقرر بالموضوعات المتضمنة لمهارات التفكير المنتج (بعد تحليلها وإعادة تصميمها)، وخلُصت نتائج الدراسة إلى أن توظيف نموذج كيلر التحفيزي ساهم بشكل ملحوظ في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير المنتَج والكفاءة الذاتية وتنميتها.

كما عَمِلَت **دراسة زروك** (2023) على تصميم بيئة تعليمية افتراضية معتمدةً على نموذج ARCS التحفيزي لخريجي التعليم الثانوي الصناعي في جمهورية مصر العربية، وقياس فعالية تلك البيئة الافتراضية في تحقيق الكفاءات الذاتية لدى الطلاب في تمكينهم من استكمال دراسات الجدوى لمشاريعهم واتجاههم نحو الأعمال الحرة. حيث استخدم الباحث زروك في دراسته المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي لمجموعة واحدة تكونت من 69 خريجاً من خريجي التعليم الثانوي الصناعي في القاهرة، وتم تطبيق الاختبار القبلي والبعدي الخاص بدراسات الجدوى للمشاريع، وكذلك مقياس الكفاءات الذاتية للطلاب ومقياس الاتجاه الخاص بسوق العمل الحر واهتمام الطلاب فيه (قبلياً وبعدياً). وجدت نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي لجميع أدوات البحث (الاختبار والمقاييس)، وأوصت الدراسة بتصميم أدلة إلكترونية تركز على إنجاز دراسات الجدوى للمشاريع الصغيرة ومتناهية الصغر للطلاب، حيث تساهم في تحقيق اتجاهات إيجابية لدى الخريجين واتجاههم نحو سوق العمل الحر بشكل أفضل.

كما حاولت **دراسة إبراهيم** (2019) البحث في البيئة التعليمية المصممة للتعليم المتنقل، من خلال الأجهزة الذكية وأجهزة الكمبيوتر المحمولة، وفقاً لنموذج كيلر Keller للتصميم التحفيزي ARCS والكشف عن أثرها في تنمية التحصيل

الدراسي لعيّنة الدراسة ومدى رضاهم عن العملية التعليمية ودافعيتهم نحو الإنجاز في دراستهم والمتطلبات الخاصة بها. حيث تكونت العينة من 30 طالباً من طلاب الدبلوم المهني في تخصص تقنيات التعليم مقسمين على مجموعتين تجريبيتين بالتساوي بحسب أسلوب التعلم الخاص بهم (السطحي والعميق) وتم عمل اختبار تحصيلي للمجموعتين وكذلك مقياس الرضا والدافعية، وبيّنت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي للاختبار والمقياس. كما وجدت الدراسة علاقة إيجابية بين مستوى التحصيل المعرفي لدى الطلاب (في المجموعتين) ورضاهم التعليمي ودافعيتهم المرتفعة نحو الإنجاز.

قدمت **دراسة حميض** (2018) نموذجاً تطبيقياً حول كيفية استخدام وتوظيف نموذج ARCS التحفيزي في تصميم الدروس التعليمية ضمن بيئات التعليم الاعتيادية بشكل عام، وخصوصاً داخل الفصول الدراسية. حيث جاءت هذه الدراسة وكانت أهميتها في أن الفصول في المدارس العربية دائماً ما يغلب عليها ازدحام الطلبة فيها ونقص الفصول من الأدوات والوسائل التقنية مما لا يساعد على توظيف أبعاد النموذج ARCS بسلاسة كما هو في الفصول الافتراضية أو بيئات التعلم الإلكترونية وتنوّع الأدوات التقنيّة فيها، فجاءت هذه الدراسة لمحاولة إعادة تشكيل النموذج بما يتناسب مع الفصول التقليدية الاعتيادية ويسمح للمعلم بتصميم الأنشطة والدروس والمواقف التي تساعد على تعزيز الدافعية لدى طلابه وتساهم في رفع تحصيلهم العلمي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

قدمت **دراسة سونغ وكاو**(2023) **Song & Kao** نموذجاً متميزاً يركز على تعزيز دافعية المتعلمين من خلال تكييف الاستراتيجيات المتعددة من نموذج ARCS التحفيزي، وذلك من خلال تصميمهم وتقديمهم لعدد من البرامج التدريبية باللغة الصينية من خلال الإنترنت. جاءت دراسة سونغ وكاو بعد ملاحظة العديد من المعلمين الذين يقدمون برامج اللغة الصينية عبر الإنترنت بأن طلاب الجامعات يعانون من فقدان دافعية التعلم بشكل ملحوظ، مما صاحبه عدد من التأثيرات على دراستهم الفعلية ودورهم فيها، وكذلك نتائجهم ومستوياتهم التعليمية.

عَمِلَت **دراسة الشهري** (2021) **Alshehri** على البحث في العلاقة بين عناصر وممكنات التحفيز وبين فرص إكمال الطلاب والطالبات (الجنسين) للمقررات هائلة الانضمام MOOCS، وذلك على مستوى المملكة العربية السعودية. كانت عيّنة الدراسة 238 متعلم ومتعلمة وتم استخدام نموذج ARCS التحفيزي كإطار نظري للدراسة، كما تم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة وتم تحليل البيانات بعدد من المقاييس. وجدت الدراسة معدل منخفض لتسرب الطلبة بشكل عام وأن مستويات التحفيز لدى الإناث كانت أعلى منها لدى الذكور في الدراسة، كما أثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مستوى التحفيز المتاح للمتعلمين وبين إكمالهم للمقررات التعليمية هائلة الانضمام أو واسعة النطاق.

كما عَمِلت **دراسة هاو ولي (2021) Hao & Lee**على تضمين عناصر نموذج ARCS التحفيزي (الاهتمام والرضا) عند تطويرهم لألعاب تعليمية تدمج تقنية الواقع المعزز مع بعض الألعاب التجريبية الرقمية لتعلم اللغة الإنجليزية. تم تطبيق الدراسة على عدد 147 من طلبة الصف الخامس الابتدائي مقسمين على مجموعتين: تجريبية باستخدام ألعاب الواقع المعزز، وضابطة باستخدام التعليم التقليدي، وتم إجراء الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين وعمل استبيان خاص بعوامل تحفيز التعلم. وجدت الدراسة أن المجموعة التجريبية والتي استخدمت ألعاب الواقع المعزز أظهرت دافعاً للتعلّم أكثر من أقرانهم في المجموعة الضابطة. كما وجدت الدراسة ارتباطات ذات مستويات عليا بين أبعاد عناصر تصميم ألعاب الواقع المعزز وبين أبعاد دوافع التعلم.

حاولت **دراسة نا وآخرون** (2020) **Na et al.** البحث في العلاقة بين الأداء الأكاديمي ومستوى الدافعية والتحفيز لدى طلبة الجامعة من خلال بيئة التعليم الإلكتروني في مملكة تايلاند. حيث كانت عيّنة الدراسة 115 طالبة وطالبة في برنامج العلوم الاجتماعية من خلال إكمالهم لاستبيان خاص بالمحفزات المستخدمة في المقررات التعليمية التي يدرسونها، ووجدت الدراسة أن أغلب الطلبة لديهم مستويات عالية إلى متوسطة بشأن التعليم الإلكتروني وأن الطلبة وجدوا مواداً وأنشطة تعليمية مناسبة لهم نوعاً ما وذات صلة بتعليمهم، في حين أن الدراسة وجدت علاقة (ضعيفة) ليست ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية لدى الطلبة وبين تحصيلهم الدراسي. كما أرجعت الدراسة وجود نوع من التصميم الممل نسبياً في المواد التعليمية والأنشطة المصاحبة للمقررات التعليمية وضرورة دراستها وتصميمها مرة أخرى بشكل أفضل.

كما قدمت **دراسة لي وكيلر** (2018) **Li & Keller** ملخصاً مختصراً حول عدد من الدراسات التجريبية التي سبقتها من حيث استخدامها لنموذج التصميم التحفيزي ARCS وطريقة توظيف عناصره على بيئات التعلم الفعلية/الاعتيادية وكذلك من خلال استخدام البيئات المعتمدة على أجهزة الحاسب الآلي. عَمَدت **دراسة لي وكيلر** على التركيز على كيفية تطبيق النموذج التحفيزي ARCS في البيئات التعليمية المختلفة، وكذلك طرق البحث المستخدمة في الدراسات المحددة، ونتائج تلك الدراسات. وجدت دراسة لي وكيلر أن نموذج ARCS تم استخدامه في العديد من الدول وفي العديد من البيئات التعليمية المختلفة، سواءً الإلكترونية أو التقليدية، وسواءً من حيث توافر

الأدوات التقنية في الفصول أو نقصها. كما وجدت الدراسة تنوع الطرق البحثية في الدراسات السابقة المحددة (من حيث استخدام أدوات البريد الإلكتروني لوحده، أو توظيف أحد البرامج الرقمية أو الألعاب الإلكترونية) إلاّ أن الطرق الكمية كانت أكثر استخداماً مقارنةً بطرق البحث الكيفية والنوعية. كما وجدت الدراسة نتائج إيجابية في الأبحاث المحددة من حيث المجال العاطفي للمشاركين في الدراسات، ومجالاتهم المعرفية، وسلوكيات التعلم الخاصة بهم، وكذلك السمات النفسية خاصتهم.

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية بتحديدها للعديد من العوامل الفرعية والتي تندرج تحت الأبعاد الرئيسية الأربعة لنموذج ARCS التحفيزي، وارتباط تلك العوامل بجميع ما يمكن تضمينه في المقرر الإلكتروني أثناء التصميم والتنفيذ للمقرر. كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة وذلك بتركيزها على عوامل التحفيز وزيادة دافعية المتعلمين في التعليم الإلكتروني، وأهميته لجميع المتعلمين وكذلك لجميع أعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات والمقررات الإلكترونية في المرحلة الجامعية، ودور تلك العوامل في زيادة نسبة نجاح وتحقيق الأهداف التعليمية للمقررات المختلفة وأثرها على المتعلمين ومدى ارتباطهم بالعملية التعليمية واستفادتهم منها. كما عَمِلت الدراسة على مراجعة عدد من الدراسات السابقة، من دول مختلفة، والتي استخدمت نموذج ARCS التحفيزي كأداة مرجعية لتحفيز المتعلمين في العملية التعليمية، وذلك لتوجيه نظر القارئ لطرق التحفيز المتعددة والممكن تضمينها في المقررات باختلاف مستوياتها وأهدافها. وهذا نادر التناول في الدراسات السابقة سواءً العربية أو الإقليمية أو الأجنبية وذلك في حدود عِلم الباحث.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة. وتم بناء أداة الدراسة عبر مراجعة عدداً من الدراسات والأدبيات السابقة حول دافعية وتحفيز المتعلمين، وكذلك حول توظيف نموذج ARCS التحفيزي في العملية التعليمية والتعليم الإلكتروني، وتحديد أهم العوامل المتوقع تضمينها في تصميم وتنفيذ المقررات الإلكترونية.

أداة الدراسة:

تمثلت الأداة لهذه الدراسة في (الاستبانة) والتي تم إعدادها بعد مراجعة الباحث لنموذج التصميم التعليمي التحفيزي ARCS واستخداماته في عدد من الدراسات، وكيفية الاستفادة من أبعاده الرئيسية والفرعية، وكذلك الاطلاع على مجموعة من الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة من حيث التعليم الإلكتروني وتصميم المقررات الإلكترونية. ثم تم تحديد عدد من العوامل التحفيزية الفرعية المرتبطة بالأبعاد الأربعة للنموذج ARCS، وبناء الفقرات الخاصة بها، كما تم إضافة عدد من الفقرات للتعرف على البيانات الديموغرافية للمشاركين كمتغيرات للدراسة مثل (الجنس، العمر، سنوات الخبرة، مستوى المهارات التقنية في التعليم الإلكتروني، عدد المقررات التي تم تدريسها بشكل إلكتروني، وكذلك تقديم الأعضاء للتدريب الإلكتروني بشكل عام). حيث هدفت الاستبانة إلى التعرف على أهمية تضمين عوامل التحفيز أثناء تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف (بناءً على نموذج ARCS التحفيزي)، ومدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تصميم المقررات سواءً بشكل كامل أو بجزء من محتوياتها. ثم تم عرض الاستبانة على عدد (8) من المتخصصين (أعضاء هيئة التدريس بأقسام تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية) لمراجعة عباراتها ومحاورها وتم الأخذ بآرائهم فيما يخص التعديل والحذف والإضافة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل البيانات طبقاً للطرق الإحصائية الملائمة لطبيعة البحث باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وبغرض الإجابة على تساؤلات الدراسة؛ استخدم الباحث الإحصاء الوصفي والاستدلالي، حيث قام الباحث باستخدام الطرق الإحصائية التالية:

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، لقياس معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لتحديد مدى الصدق البنائي والتجانس الداخلي لأداة الدراسة.
2. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، لقياس معامل ثبات أداة الدراسة.
3. التوزيعات التكراري، النسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وذلك لتحديد استجابات فقرات الدراسة نحو محاور الدراسة المختلفة.
4. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، لقياس الفروق بين مجموعتين.
5. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لقياس الفروق الإحصائية بين أكثر من مجموعتين.

مجتمع وعينة الدراسة:

تَمَثلَ مجتمع الدراسة في جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة الجوف وفروعها (في سكاكا، طبرجل، والقريات)، في المملكة العربية السعودية، وذلك يشمل الأعضاء ذكوراً وإناثاً في مختلف التخصصات وتحت جميع الرُتب العلمية. حيث كان العدد الإجمالي لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بالجامعة

بعدد 1272 عضو في مختلف الكليات، وذلك بحسب مكتبة البيانات المفتوحة على الموقع الإلكتروني لجامعة الجوف (بيانات أعضاء هيئة التدريس- للعام الجامعي 1442-1443هـ- كآخر إحصائية متاحة)، وكان التوزيع كالآتي: (504 من الأعضاء إناث، و768 من الأعضاء ذكور). وبالنسبة للرُتب العلمية، كان التوزيع كالآتي: (47 عضو على رتبة أستاذ/بروفيسور، 165 عضو على رتبة أستاذ مشارك، 723 عضو على رتبة أستاذ مساعد، 268 عضو على رتبة محاضر، 66 على رتبة معيد، و3 على درجة معلم لغة/معلم حاسب/متعاون) (الموقع الإلكتروني لجامعة الجوف، 2024). في حين بلغ عدد المشاركين في الدراسة (173) من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم.

العيّنة الاستطلاعية:

تم استخدام أداة الدراسة (الاستبيان) في دراسة تجريبية على عيّنة مكونة من 30 مشاركاً لتحديد مدى ملاءمة العبارات ووضوحها بالنسبة للمشاركين. كما تم حساب موثوقية الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ. أظهرت النتائج أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لمجموع فقرات الاستبيان ككل هي (0.812)، وهذه القيمة تشير إلى صلاحية أداة الدراسة (الاستبانة) في تحقيق أهدافها.

1. صدق المقياس (التجانس الداخلي):

يُشير الصدق الداخلي إلى مدى اتساق كل فقرة في استبانة مع المجال الذي تنتمي إليه. يتم حساب الصدق الداخلي للاستبانة عن طريق قياس مدى الترابط بين كل فقرة ودرجة المجموع الكلي للمجال الذي تنتمي إليه. يوضح الجدول رقم (1) أن درجات الترابط بين كل عبارة والمجموع الكلي لجميع العبارات الموجودة في البُعد تتباين كما يلي:

1. أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات البُعد (الانتباه) ما بين (0.62-0.718)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01).
2. تبين من النتائج أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات البُعد (الصِلة) ما بين (0.622-0.703)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01).
3. اتضح من النتائج أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات البُعد (الثِقة) ما بين (0.726-0.762)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01).
4. أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات البُعد (الرِضا) ما بين (0.508-0.782)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01).

جدول *1*

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع العبارات التي تضمنها البُعد

البُعد	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الانتباه	1-أرى ضرورة التركيز على جوانب جذب اهتمام المتعلمين أثناء عمليات تصميم المقرر الإلكتروني.	0.631	0.00
	2-أرى ضرورة إدراج محفزات تعليمية كوجهات نظر معاكسة أو متعارضة لتجارب المتعلمين السابقة بغرض تحفيزهم.	0.718	0.00
	3-أرى ضرورة تصميم/توفير أنشطة تعليمية تتطلب من المتعلمين القيام بالعصف الذهني والتفكير النقدي أثناء التعليم الإلكتروني.	0.641	0.00
	4-أرى ضرورة استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب (مجموعات العمل، التعلم التعاوني، المحاضرات، استعراض مقاطع الفيديو/المحاضرات المسجلة، وغيرها) للحفاظ على اهتمام المتعلمين.	0.659	0.00
	5-أرى ضرورة استخدام جزء/قدر بسيط من الفكاهة للحفاظ على اهتمام وتركيز المتعلمين أثناء التعليم الإلكتروني.	0.62	0.00
الصِلة	1-أرى ضرورة توضيح القيمة الحالية للمحتوى التعليمي والتي يمكن إدراكها بالواقع الحقيقي.	0.622	0.00
	٢-أرى ضرورة توضيح الفائدة المستقبلية للمحتوى التعليمي (وتشمل المعارف والمهارات، إلخ)	0.703	0.00
	3-أرى ضرورة إتاحة خيارات واستراتيجيات تعلم متعددة (أثناء التعليم الإلكتروني)، بحيث يختار المتعلمين ما يناسبهم.	0.671	0.00
	4-أرى ضرورة عرض نماذج تساعد المتعلمين على توظيف واستخدام المحتوى التعليمي الجديد في حياتهم.	0.687	0.00
	5-أرى ضرورة عرض نماذج تساعد المتعلمين على ربط المحتوى التعليمي الجديد بمعارفهم السابقة.	0.648	0.00

البُعد	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الثقة	1-أرى ضرورة تركيز المحتوى وطريقة تصميمه على تنمية توقعات النجاح بين المتعلمين، بحيث يسمح لهم التحكم في عمليات التعلم الخاصة بهم.	0.762	0.00
	2-أرى ضرورة تسهيل عملية النمو الذاتي للمتعلمين أثناء التعليم الإلكتروني، من خلال تقديم تجارب متعددة ومتنوعة (مرتبطة بالمحتوى التعليمي).	0.746	0.00
	3-أرى ضرورة منح المتعلمين القدرة على التحكم في بعض عمليات التعلم أثناء التعليم الإلكتروني، واعتبارها كعوامل داخلية تساهم في نجاحهم.	0.760	0.00
	4-أرى ضرورة تقديم الملاحظات والتغذية الراجعة أثناء التعليم الإلكتروني حتى يتمكن المتعلمين من تحسين أدائهم وتصويب معارفهم.	0.724	0.00
الرضا	1-أرى ضرورة تحفيز مستوى الرضا لدى المتعلمين، بحيث يكونوا راضين عما حققوه خلال التعليم الإلكتروني.	0.726	0.00
	2-أرى ضرورة تشجيع الاستمتاع الجوهري/الداخلي بتجربة التعليم الإلكتروني بحيث يستمتع المتعلمون ويواصلون عملية تعليمهم واستكمالهم للأنشطة المطلوبة دون انتظار أي عوامل تحفيزية خارجية.	0.782	0.00
	3-أرى ضرورة استخدام نماذج تقييم متسقة مع عمليات ومتطلبات المقرر الإلكتروني ومشاركتها مع المتعلمين، لضمان معرفتهم بمتطلبات ومعايير النجاح.	0.695	0.00
	4-أرى ضرورة تزويد المتعلمين بردود فعل إيجابية تجاه أنشطتهم ومستوى تعلمهم أثناء التعليم الإلكتروني، بدون رتابة أو تأخير لعمليات التعزيز لضمان فاعلية ذلك التعزيز.	0.508	0.00

2. اختبار ثبات أداة الدراسة:

إن الثبات يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أن المقياس يُعطي نفس النتائج باحتمال مساوٍ لقيمة المعامل إذا أُعيد تطبيقهُ على نفس المجتمع. ولغرض التأكد من ثبات المقياس المستخدم تم استخدام معامل (ألفا كرونباخ)، للوقوف على دقة إجابات أفراد مجتمع الدراسة. أظهرت النتائج في جدول (2) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لمجموع فقرات الاستبيان ككل هي (0.868). كما أظهرت النتائج بأن قيمة معامل ألفا كرونباخ للبُعد الاول هي (0.703)، وأن قيمة معامل ألفا كرونباخ للبُعد الثاني هي (0.708)، وأن قيمة معامل ألفا كرونباخ للبُعد الثالث هي (0.736)، وأن قيمة معامل ألفا كرونباخ للبُعد الرابع هي (0.702). حيث يُشير (Hair et al. 2019) أن القيمة المقبولة لمعامل ألفا كرونباخ يجب أن تكون أكبر من (0.70). حيث أظهرت النتائج في جدول (2) أن جميع قِيَم معامل ألفا كرونباخ أكبر من (0.70)، مما يعني أن جميع هذه المعاملات ذات قيمة مقبولة، وهذه القيمة مؤشراً لصلاحية أداة الدراسة (الاستبانة) بغرض تحقيق أهدافها، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تُسفر عنها عند تطبيقها.

جدول 2

نتائج ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ

البُعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الانتباه	5	0.703
الصِلة	5	0.708
الثِقة	4	0.736
الرِضا	4	0.702
ثبات الاستبان ككل	18	0.868

خصائص أفراد العينة:

تناولت الدراسة عدداً من المتغيرات الديموغرافية لأفراد العينة كما يلي:

1. الجنس:

تُظهر نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة هم من الذكور بعدد (111) وبنسبة (64.2٪)، وأن الإناث هن بعدد (62) أي

ما نسبته (35.8٪)، بإجمالي (173) مشارك ومشاركة.

2. العمر:

تُظهر النتائج أن الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم (بين 30 وأقل من 40 سنة) يُشكلون أكبر نسبة حيث بلغت (39.9٪) بعدد (69)، يليهم الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم (بين 40 وأقل من 50 سنة) بنسبة (35.8٪) وبعدد (62). أما الأشخاص الذين يبلغون (50 سنة فأكثر) فيشكلون (20.8٪) بعدد (36)، بينما كانت نسبة الأشخاص الذين تقل أعمارهم عن 30 سنة فهم بعدد (6) ما نسبته (3.5٪).

3. الرتبة العلمية:

كشفت النتائج عن التوزيع النسبي للأعضاء الأكاديميين وفق الرتبة العلمية كالتالي: (8) معيد بنسبة (4.6٪)، (34) محاضر بنسبة (19.7٪)، (74) أستاذ مساعد بنسبة (42.8٪)، (39) أستاذ مشارك بنسبة (22.5٪)، (15) أستاذ بنسبة (8.7٪)، و(3) معلم لغة أو معلم حاسب أو متعاون بنسبة (1.7٪).

4. عدد سنوات الخدمة (الخبرة) في التعليم العالي بشكل عام (داخل السعودية أو خارجها):

بينت النتائج أن (7) من المشاركين بنسبة (4%) لديهم أقل من 3 سنوات من الخدمة، في حين أن (15) عضو بنسبة (8.7%) لديهم خبرة تتراوح بين ثلاث سنوات وأقل من ست سنوات. في حين يمتلك (45) بنسبة (26%) منهم خبرة تتراوح بين ست سنوات وأقل من تسع سنوات، والأغلبية بعدد (106) وبنسبة (61.3%) لديهم خبرة تزيد عن تسع سنوات في التعليم العالي.

5. الكلية التي يعمل فيها الأعضاء في جامعة الجوف:

يُبين جدول (3) توزيع العينة وفقاً للكلية. حيث أظهرت النتائج بأن (15.6%) من أفراد العينة يعملون في كلية العلوم تليها كلية الأعمال (13.2%)، وكلية الآداب (13.2%). في حين تختلف النسب في الكليات الأخرى، حيث تتراوح بين (2.3%) و(12.1%).

جدول 3

توزيع العينة وفقاً للكلية

الكلية	التكرار	النسبة ٪
التربية	21	12.1
الأعمال	23	13.3
الآداب	23	13.3
الشريعة والقانون	17	9.8
العلوم	27	15.6
علوم الحاسب والمعلومات	9	5.2
الهندسة	15	8.7
الطب	7	4.0
الصيدلة	10	5.8
التمريض	6	3.5
طب الأسنان	4	2.3
العلوم الطبية التطبيقية بسكاكا	6	3.5
العلوم الطبية التطبيقية بالقريات	5	2.9
المجموع	173	٪100

6. مدى تقييم أعضاء هيئة التدريس لمستوى مهاراتهم التقنية في التعليم الإلكتروني:

بينت النتائج أن (91) عضو، أي ما نسبته (52.6٪) من أفراد العينة، يَصِفُون مهاراتهم التقنية في التعليم الإلكتروني بأنها متوسطة، في حين (73) عضو بنسبة (42.2٪) من الأعضاء يصفون مهاراتهم بأنها متقدمة. ويشير عدد قليل جدًا (9) إلى أن مهاراتهم ضعيفة بنسبة (5.2٪) فقط.

7. عدد المقررات الإلكترونية (الفريدة) التي تم تدريسها خلال السنوات الثلاث الماضية من قِبَل الأعضاء في جامعة الجوف:

بينت النتائج أنّ (90) مشاركاً أي بنسبة (52%) من العينة أشاروا إلى أنه تم تدريس 1-2 مقررات إلكترونية خلال السنوات الثلاث الماضية، دون تكرار للشعب أو تدريس المقرر في فصول دراسية متعددة. بينما بلغت النسبة (28.9%) لعدد (50) لمن أشاروا إلى تدريس 3-4 مقررات، وعدد (19) أي ما نسبته (11 %) لمن أشاروا إلى تدريس 5-6 مقررات، وأخيرًا عدد (14) بنسبة (8.1%) لمن أشاروا إلى تدريس 7 مقررات إلكترونية أو أكثر خلال الثلاث سنوات الماضية.

8. عدد المقررات المدمجة التي تم تدريسها خلال السنوات الثلاث الماضية في جامعة الجوف:

وضحت النتائج أنّ (114) عضو بنسبة (65.9%) من العينة أشاروا إلى أنه تم تدريس 1-2 مقررات مدمجة خلال السنوات الثلاث الماضية، بينما (37) بنسبة (21.4%) أشاروا بتدريس 3-4 مقررات، و(20) عضو أي بنسبة (11.6%) أفادوا بتدريس 5-6 مقررات، وأخيرًا (2) بنسبة (1.1%) لمن أشاروا إلى تدريس 7 مقررات مدمجة أو أكثر.

9. تقديم الأعضاء للتدريب الإلكتروني من خلال أحد المنصات الرقمية:

أظهرت النتائج أن (50.3٪) من أفراد العينة سبق لهم تقديم التدريب الإلكتروني من خلال المنصات الرقمية، بينما (49.7٪) لم يسبق لهم ذلك.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

يختص هذا الفصل بتحليل البيانات وبعرض وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة. حيث تم الاعتماد على التوزيعات التكرارية لإجابات العينة والنسب المئوية لها وصولاً إلى الوسط الحسابي لتلك الإجابات والانحراف المعياري. ولأن هذه الدراسة قد اعتمدت على مقياس (Likert) الخماسي (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) في إجابات العينة للاستبانة، فسيكون مستوى كل متغير محصوراً بين (1-5) بخمسة مستويات وجدول (4) يوضح ذلك.

ثم صنف الباحث تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة–أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس

$$= (5-1) \div 5 = 0.80$$

يشتمل مستويين في حالة الزيادة عن الوسط الفرضي البالغ (3) فيكون بدرجة موافق إذا ما تراوح بين (3.41-4.20)، ويكون بدرجة موافق بشدة إذا زاد عن (4.21)، كذلك يتضمن ثلاث مستويات إذا انخفض عن الوسط الفرضي (3) فيكون بدرجة محايد إذا تراوح بين (2.61-3.40)، ويكون بدرجة غير موافق إذا تراوح بين (1.81-2.60)، وبدرجة غير موافق بشدة إذا انخفض عن (1.80).

جدول 4

قوة المتوسطات الحسابية

الدرجة	مؤشر الإجابة	فئة المتوسط	
		من	إلى
1	غير موافق بشدة	1.00	1.80
2	غير موافق	1.81	2.60
3	محايد	2.61	3.40
4	موافق	3.41	4.20
5	موافق بشدة	4.21	5.00

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

1. عدد الأعضاء ممن سبق لهم العمل على تصميم مقرر إلكتروني بشكل كامل في جامعة الجوف:

كشفت النتائج إلى أن عدد (11) عضو بنسبة (6.4٪) من أفراد العينة سَبَق لهم العمل على تصميم مقرر إلكتروني بشكل كامل في جامعة الجوف، في حين أن (162) بنسبة (93.6٪) لم يسبِق لهم العمل على تصميم مقرر إلكتروني بشكل كامل.

كما أفاد (9) من الأعضاء الذين قاموا بتصميم مقررات إلكترونية بالكامل أي بنسبة (81.8%) بأنهم عملوا على تصميم 1-2 مقررات، في حين أن (2) منهم بنسبة (18.2%) أشاروا إلى أنهم قاموا بتصميم 3-4 مقررات بشكل كامل.

2. مشاركة الأعضاء (بشكل جزئي) في تصميم مقرر إلكتروني في جامعة الجوف:

كشفت النتائج إلى أن (30) من أفراد العينة بنسبة (17.3٪) سَبَق لهم العمل بشكل جزئي على تصميم مقرر إلكتروني في جامعة الجوف، في حين أن (143) منهم بنسبة (82.7٪) لم يسبق لهم العمل حتى بشكل جزئي على تصميم مقرر إلكتروني.

كما أفاد (73.3%) من الأعضاء الذين شاركوا بشكل جزئي في تصميم المقررات الإلكترونية بأنهم ساهموا في تصميم 1-2 مقررات، بينما (23.3%) منهم أشاروا بأنهم شاركوا بشكل جزئي في تصميم 3-4 مقررات، في حين (3.3%) منهم أشاروا بمشاركتهم بشكل جزئي في تصميم 5-6 مقررات في الجامعة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

كان نصَّ السؤال الثاني ما يلي: (ما هي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة الجوف حول عوامل التحفيز والممكن توظيفها أو استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، بحسب أبعاد نموذج ARCS التحفيزي؟)

لتحديد مستوى اتجاهات الأعضاء حول عوامل التحفيز والممكن استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُتَب، ويُلاحظ من جدول (5) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية جاء في المستوى المرتفع بدرجة (موافق)، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.130) وبانحراف معياري (0.565). وهذا يشير إلى أن هناك توافقاً كبيراً بين أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة الجوف حول أهمية استخدام عوامل التحفيز في تصميم المقررات الإلكترونية وفقاً لنموذج ARCS، وكذلك يُشير إلى أنهم يرون القيمة المضافة التي يمكن أن تجلبها هذه العوامل لتحسين تجربة التعلم لدى الطلاب في البيئة الإلكترونية. حيث جاء في الرُتبة الأولى بُعد الصِلة بمتوسط (4.182) وبانحراف معياري (0.557)، وجاء في الرُتبة الثانية بُعد الرِضا بمتوسط (4.160) وبانحراف معياري (0.521)، وجاء في الرُتبة الثالثة بُعد الثِقة بمتوسط حسابي قدره (4.124) وبانحراف معياري (0.585)، وجاء في الرُتبة الرابعة بُعد الانتباه بمتوسط (4.053) وبانحراف معياري (0.597).

جدول 5

اتجاهات الأعضاء حول عوامل التحفيز والممكن استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، بحسب نموذج *ARCS*

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرُتبة	الدرجة
1	الانتباه	4.053	0.597	4	موافق
2	الصِلة	4.182	0.557	1	موافق
3	الثِقة	4.124	0.585	3	موافق
4	الرِضا	4.160	0.521	2	موافق
	الدرجة الكلية	**4.130**	**0.565**	**موافق**	

أما بالنسبة لفقرات كل بُعد فكانت النتائج كما يلي:

يتضح من جدول (6)، أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد الانتباه تراوحت ما بين (3.91-4.22)، وجاءت في الرُتبة الأولى الفقرة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.791). أما الفقرة الثانية جاءت في الرُتبة الاخيرة بمتوسط (3.91) وبانحراف معياري (1.028).

أما بالنسبة لبُعد الصِلة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.11-4.27)، وجاءت في الرُتبة الأولى الفقرة الخامسة، بمتوسط (4.27) وبانحراف معياري (0.829). أما الفقرة الثانية جاءت في الرُتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (4.11) وبانحراف معياري (0.823).

كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد الثِقة بين (4.01-4.32)، حيث جاءت في الرُتبة الأولى الفقرة الرابعة، بمتوسط (4.32) وانحراف معياري (0.688). وفي الرُتبة الاخيرة جاءت الفقرة الأولى بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.866).

أما بالنسبة لبُعد الرِضا، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.03-4.29)، وجاءت في الرُتبة الأولى الفقرة الرابعة، بمتوسط (4.29) وبانحراف معياري (0.638)، بينما جاءت الفقرة الثانية بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.03) وبانحراف معياري (1.098).

جدول 6

الأوساط الحسابية والانحراف المعياري والدرجة لاستجابات العينة حول فقرات كل بُعد من أبعاد *ARCS*

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
بُعد الانتباه				
أرى ضرورة التركيز على جوانب جذب اهتمام المتعلمين أثناء عمليات تصميم المقرر الإلكتروني.	3.95	0.837	4	موافق
أرى ضرورة إدراج محفزات تعليمية كوجهات نظر معاكسة أو متعارضة لتجارب المتعلمين السابقة بغرض تحفيزهم.	3.91	1.028	5	موافق
أرى ضرورة تصميم/توفير أنشطة تعليمية تتطلب من المتعلمين القيام بالعصف الذهني والتفكير النقدي أثناء التعليم الإلكتروني.	4.01	0.955	3	موافق
أرى ضرورة استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب (مجموعات العمل، التعلم التعاوني، المحاضرات، استعراض مقاطع الفيديو/المحاضرات المسجلة، وغيرها) للحفاظ على اهتمام المتعلمين.	4.22	0.791	1	موافق بشدة
أرى ضرورة استخدام جزء/قدر بسيط من الفكاهة للحفاظ على اهتمام وتركيز المتعلمين أثناء التعليم الإلكتروني.	4.18	0.945	2	موافق
بُعد الصِلة				
أرى ضرورة توضيح القيمة الحالية للمحتوى التعليمي والتي يمكن إدراكها بالواقع الحقيقي.	4.13	0.88	3	موافق
أرى ضرورة توضيح الفائدة المستقبلية للمحتوى التعليمي (وتشمل المعارف والمهارات، إلخ)	4.11	0.823	5	موافق
أرى ضرورة إتاحة خيارات واستراتيجيات تعلم متعددة (أثناء التعليم الإلكتروني)، بحيث يختار المتعلمين ما يناسبهم.	4.12	0.827	4	موافق
أرى ضرورة عرض نماذج تساعد المتعلمين على توظيف واستخدام المحتوى التعليمي الجديد في حياتهم.	4.26	0.822	2	موافق بشدة
أرى ضرورة عرض نماذج تساعد المتعلمين على ربط المحتوى التعليمي الجديد بمعارفهم السابقة.	4.27	0.829	1	موافق بشدة
بُعد الثِقة				
أرى ضرورة تركيز المحتوى وطريقة تصميمه على تنمية توقعات النجاح بين المتعلمين، بحيث يسمح لهم التحكم في عمليات التعلم الخاصة بهم.	4.01	0.866	4	موافق
أرى ضرورة تسهيل عملية النمو الذاتي للمتعلمين أثناء التعليم الإلكتروني، من خلال تقديم تجارب متعددة ومتنوعة (مرتبطة بالمحتوى التعليمي).	4.08	0.791	3	موافق
أرى ضرورة منح المتعلمين القدرة على التحكم في بعض عمليات التعلم أثناء التعليم الإلكتروني، واعتبارها كعوامل داخلية تساهم في نجاحهم.	4.09	0.776	2	موافق
أرى ضرورة تقديم الملاحظات والتغذية الراجعة أثناء التعليم الإلكتروني حتى يتمكن المتعلمين من تحسين أدائهم وتصويب معارفهم.	4.32	0.688	1	موافق بشدة

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
بُعد الرِضا				
أرى ضرورة تحفيز مستوى الرضا لدى المتعلمين، بحيث يكونوا راضين عما حققوه خلال التعليم الإلكتروني.	4.18	0.826	2	موافق
أرى ضرورة تشجيع الاستمتاع الجوهري/الداخلي بتجربة التعليم الإلكتروني بحيث يستمتع المتعلمون ويواصلون عملية تعليمهم واستكمالهم للأنشطة المطلوبة دون انتظار أي عوامل تحفيزية خارجية.	4.03	0.828	4	موافق
أرى ضرورة استخدام نماذج تقييم متسقة مع عمليات ومتطلبات المقرر الإلكتروني ومشاركتها مع المتعلمين، لضمان معرفتهم بمتطلبات ومعايير النجاح.	4.13	0.739	3	موافق
أرى ضرورة تزويد المتعلمين بردود فعل إيجابية تجاه أنشطتهم ومستوى تعلمهم أثناء التعليم الإلكتروني، بدون رتابة أو تأخير لعمليات التعزيز لضمان فاعلية ذلك التعزيز.	4.29	0.638	1	موافق بشدة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

نصَّ السؤال الثالث على: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول عوامل التحفيز والممكن توظيفها أو استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، بحسب أبعاد نموذج ARCS، تُعزى إلى متغيرات الجنس، العمر، سنوات الخبرة، مستوى المهارات التقنية في التعليم الإلكتروني، عدد المقررات التي تم تدريسها بشكل إلكتروني، التدريب الإلكتروني للأعضاء؟)

أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

لقياس الفروق بين متوسط استجابات الأعضاء حول عوامل التحفيز والممكن استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، بحسب أبعاد نموذج ARCS، تُعزى إلى متغير الجنس تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين. حيث بيّنت النتائج في جدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط استجابات الأعضاء حول عوامل التحفيز والممكن استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، تُعزى إلى متغير الجنس. وكانت قيم «ت» غير دالة إحصائياً لكافة الأبعاد، إذ بلغت قيمة «ت» (0.770-) وبمستوى دلالة (0.443) لبُعد الانتباه، وبلغت قيمة «ت» لبُعد الصلة (1.820-) وبمستوى دلالة (0.071)، وبلغت قيمة «ت» لبعد الثقة (1.234-) وبمستوى دلالة (0.219)، وبلغت قيمة «ت» لبُعد الرِضا (0.07-) وبمستوى دلالة (0.987).

جدول 7

الاختبار التائي *(t-test)* لقياس الفروق بين متوسط الاستجابات حول عوامل التحفيز تُعزى إلى متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الانتباه	ذكر	111	4.027	0.609	-0.770	0.443	غير دال
	أنثى	62	4.100	0.577			
الصلة	ذكر	111	4.124	0.602	-1.820	0.071	غير دال
	أنثى	62	4.284	0.452			
الثقة	ذكر	111	4.083	0.621	-1.234	0.219	غير دال
	أنثى	62	4.198	0.510			
الرضا	ذكر	111	4.160	0.555	-0.07	0.987	غير دال
	أنثى	62	4.161	0.460			

ثانياً: الفروق باختلاف متغير العُمُر:

لقياس الفروق بين متوسط استجابات الأعضاء حول عوامل التحفيز والممكن استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية وتُعزى إلى متغير العمر، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). حيث أظهرت النتائج في جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط استجابات الأعضاء حول عوامل التحفيز والممكن استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية تُعزى إلى متغير العمر. وكانت قيم «ف» دالة إحصائيا لكافة الأبعاد، إذ بلغت قيمة «ف» (4.092) وبمستوى دلالة (0.008) لبُعد الانتباه، وبلغت قيمة «ف» لبُعد الصلة (3.422) وبمستوى دلالة (0.019)، وبلغت قيمة «ف» لبُعد الثقة (3.054) وبمستوى دلالة (0.030)، وبلغت قيمة «ف» لبُعد الرضا (5.910) وبمستوى دلالة (0.001). حيث تُشير النتائج هناك تأثيرًا للعمر على تقييم الأعضاء لعوامل التحفيز في تصميم المقررات الإلكترونية. فقد لُوحظ اختلاف في المتوسطات الحسابية بين الفئات العمرية المختلفة في كل من الانتباه، الصلة، الثقة، والرضا. حيث كانت النتائج لصالح الذين أعمارهم من 40 سنة فما فوق.

جدول 8

تحليل التباين الأحادي *(One Way ANOVA)* لقياس الفروق بين متوسط الاستجابات حول عوامل التحفيز تُعزى إلى متغير العمر

الأبعاد	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الانتباه	أقل من 30 سنة	6	3.367	1.286	4.092	0.008	دال
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	62	3.977	0.582			
	من 40 إلى أقل من 50 سنة	69	4.171	0.539			
	50 سنة فأكثر	36	4.072	0.493			
الصِلة	أقل من 30 سنة	6	3.567	1.417	3.422	0.019	دال
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	62	4.129	0.559			
	من 40 إلى أقل من 50 سنة	69	4.275	0.446			
	50 سنة فأكثر	36	4.194	0.467			
الثِقة	أقل من 30 سنة	6	3.667	1.393	3.054	0.030	دال
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	62	4.069	0.573			
	من 40 إلى أقل من 50 سنة	69	4.261	0.421			
	50 سنة فأكثر	36	4.035	0.633			
الرِضا	أقل من 30 سنة	6	3.625	1.058	5.910	0.001	دال
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	62	4.081	0.476			
	من 40 إلى أقل من 50 سنة	69	4.330	0.419			
	50 سنة فأكثر	36	4.063	0.559			

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة في التعليم العالي بشكل عام (داخل السعودية أو خارجها):

لقياس الفروق بين متوسط استجابات الأعضاء حول عوامل التحفيز والممكن استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية وتُعزى إلى متغير سنوات الخدمة، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي. حيث كشفت النتائج في جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط استجابات الأعضاء حول بُعد الانتباه فقط تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة حيث بلغت قيمة «ف» (3.667) وبمستوى دلالة (0.014)، حيث كانت النتائج لصالح الذين لديهم خبرة 9 سنوات فأكثر.

كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط استجابات الأعضاء حول الأبعاد (الصلة، الثقة والرضا) تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة «ف» لبُعد الصلة (1.908) وبمستوى دلالة (0.130)، وبلغت قيمة «ف» لبُعد الثقة (0.878) وبمستوى دلالة (0.454) وبلغت قيمة «ف» لبُعد الرضا (1.659) وبمستوى دلالة (0.178).

جدول 9

تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين متوسط الاستجابات حول عوامل التحفيز تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة للأعضاء

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الانتباه	أقل من 3 سنوات	7	3.486	1.194	3.667	0.014	دال
	من 3 سنوات إلى أقل من 6 سنوات	15	4.000	0.590			
	من 6 سنوات إلى أقل من 9 سنوات	45	3.942	0.511			
	9 سنوات فأكثر	106	4.145	0.558			
الصِلة	أقل من 3 سنوات	7	3.857	1.305	1.908	0.130	غير دال
	من 3 سنوات إلى أقل من 6 سنوات	15	4.080	0.641			
	من 6 سنوات إلى أقل من 9 سنوات	45	4.098	0.509			
	9 سنوات فأكثر	106	4.253	0.480			
الثِقة	أقل من 3 سنوات	7	3.821	1.328	0.878	0.454	غير دال
	من 3 سنوات إلى أقل من 6 سنوات	15	4.100	0.673			
	من 6 سنوات إلى أقل من 9 سنوات	45	4.083	0.530			
	9 سنوات فأكثر	106	4.165	0.522			
الرِضا	أقل من 3 سنوات	7	3.786	1.015	1.659	0.178	غير دال
	من 3 سنوات إلى أقل من 6 سنوات	15	4.050	0.607			
	من 6 سنوات إلى أقل من 9 سنوات	45	4.217	0.435			
	9 سنوات فأكثر	106	4.177	0.495			

رابعاً: الفروق باختلاف متغير مستوى المهارات التقنية في التعليم الإلكتروني:

لقياس الفروق بين متوسط استجابات الأعضاء حول عوامل التحفيز والممكن استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية وتُعزى إلى متغير مستوى المهارات التقنية في التعليم الإلكتروني، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي. حيث أظهرت النتائج في جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط استجابات الأعضاء حول عوامل التحفيز والممكن استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية وتُعزى إلى مستوى المهارات التقنية. وكانت قِيَم «ف» دالة إحصائياً لكافة الأبعاد، إذ بلغت قيمة «ف» (10.19) وبمستوى دلالة (0.000) لبُعد الانتباه، وبلغت قيمة «ف» لبُعد الصلة (16.60) وبمستوى دلالة (0.000)، وبلغت قيمة «ف» لبُعد الثقة (7.22) وبمستوى دلالة (0.001)، وبلغت قيمة «ف» لبُعد الرضا (4.522) وبمستوى دلالة (0.012). حيث تشير النتائج بأن أفراد العينة الذين في المستوى المتقدم للمهارات أعلى متوسطات في جميع الأبعاد مقارنة بالذين في المستوى المتوسط والضعيف.

جدول *10*

تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين متوسط الاستجابات حول عوامل التحفيز تُعزى إلى متغير مستوى المهارات

الأبعاد	مستوى المهارات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الانتباه	ضعيف	9	3.467	0.980	10.19	0.000	دال
	متوسط	91	3.958	0.535			
	متقدم	73	4.244	0.544			
الصلة	ضعيف	9	3.489	1.105	16.60	0.000	دال
	متوسط	91	4.077	0.507			
	متقدم	73	4.397	0.403			
الثقة	ضعيف	9	3.556	1.081	7.22	0.001	دال
	متوسط	91	4.069	0.539			
	متقدم	73	4.264	0.510			
الرضا	ضعيف	9	3.889	0.911	4.522	0.012	دال
	متوسط	91	4.085	0.507			
	متقدم	73	4.288	0.450			

خامساً: الفروق باختلاف متغير عدد المقررات الإلكترونية التي تم تدريسها خلال السنوات الثلاث الماضية:

لقياس الفروق بين متوسط استجابات الأعضاء حول عوامل التحفيز والممكن استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية وتُعزى إلى متغير عدد المقررات الإلكترونية التي تم تدريسها خلال السنوات الثلاث الماضية، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي. حيث كشفت النتائج في جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط استجابات الأعضاء حول بُعد الانتباه فقط تُعزى إلى متغير عدد المقررات الإلكترونية التي تم تدريسها، حيث بلغت قيمة «ف» (3.202) وبمستوى دلالة (0.025)، حيث كانت النتائج لصالح الأساتذة الذين درسوا 7 مقررات فأكثر بشكل إلكتروني خلال السنوات الثلاث الماضية.

كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط استجابات الأعضاء حول الأبعاد (الصلة، الثقة والرضا) تُعزى إلى متغير عدد المقررات الإلكترونية التي تم تدريسها، حيث بلغت قيمة «ف» لبُعد الصِلة (2.154) وبمستوى دلالة (0.095)، وبلغت قيمة «ف» لبُعد الثِقة (1.779) وبمستوى دلالة (0.153) وبلغت قيمة «ف» لبُعد الرِضا (2.008) وبمستوى دلالة (0.115).

جدول *11*

تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين متوسط الاستجابات حول عوامل التحفيز تُعزى إلى متغير عدد المقررات الإلكترونية التي تم تدريسها

الأبعاد	عدد المقررات الإلكترونية التي تم تدريسها من قبل العضو	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الانتباه	1-2مقررات	90	3.942	0.667	3.202	0.025	دال
	3-4مقررات	50	4.116	0.466			
	5-6مقررات	19	4.147	0.511			
	7مقررات فأكثر	14	4.414	0.487			

الأبعاد	عدد المقررات الإلكترونية التي تم تدريسها من قبل العضو	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الصلة	1-2مقررات	90	4.087	0.655	2.154	0.095	غير دال
	3-4مقررات	50	4.240	0.383			
	5-6مقررات	19	4.326	0.396			
	7مقررات فأكثر	14	4.386	0.493			
الثقة	1-2مقررات	90	4.047	0.660	1.779	0.153	غير دال
	3-4مقررات	50	4.195	0.429			
	5-6مقررات	19	4.105	0.625			
	7مقررات فأكثر	14	4.393	0.413			
الرضا	1-2مقررات	90	4.094	0.558	2.008	0.115	غير دال
	3-4مقررات	50	4.155	0.465			
	5-6مقررات	19	4.316	0.415			
	7مقررات فأكثر	14	4.393	0.535			

سادساً: الفروق باختلاف متغير تقديم البرامج التدريبية بشكل إلكتروني، من خلال أحد المنصات الرقمية:

لقياس الفروق بين متوسط استجابات الأعضاء حول عوامل التحفيز والممكن استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، تُعزى إلى متغير تقديم البرامج التدريبية بشكل إلكتروني كامل، تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين. حيث بيّنت النتائج في جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط استجابات الأعضاء حول عوامل التحفيز والممكن استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، بحسب أبعاد نموذج ARCS التحفيزي تُعزى إلى متغير تقديم البرامج التدريبية بشكل إلكتروني كامل. وكانت قيم «ت» غير دالة إحصائياً لكافة الأبعاد، إذ بلغت قيمة «ت» (1.372) وبمستوى دلالة (0.172) لبُعد الانتباه، وبلغت قيمة «ت» لبُعد الصلة (1.594) وبمستوى دلالة (0.113)، وبلغت قيمة «ت» لبُعد الثقة (1.883) وبمستوى دلالة (0.061)، وبلغت قيمة «ت» لبُعد الرضا (1.625) وبمستوى دلالة (0.106)

جدول *12*

الاختبار التائي *(t-test)* لقياس الفروق بين متوسط الاستجابات حول عوامل التحفيز تُعزى إلى متغير تقديم البرامج التدريبية بشكل إلكتروني

الأبعاد	تقديم البرامج التدريبية بشكل إلكتروني	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الانتباه	نعم	87	4.115	0.637	1.372	0.172	غير دال
	لا	86	3.991	0.551			
الصِلة	نعم	87	4.248	0.561	1.594	0.113	غير دال
	لا	86	4.114	0.548			
الثِقة	نعم	87	4.207	0.603	1.883	0.061	غير دال
	لا	86	4.041	0.557			
الرِضا	نعم	87	4.224	0.516	1.625	0.106	غير دال
	لا	86	4.096	0.522			

المناقشة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة الجوف حول عوامل التحفيز والممكن توظيفها أو استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، بحسب أبعاد نموذج التصميم التعليمي التحفيزي ARCS. كذلك قياس الفروق الإحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول عوامل أبعاد نموذج ARCS التحفيزي تُعزى إلى بعض المتغيرات الديموغرافية والوظيفية.

أظهرت النتائج أن مستوى مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم الإلكتروني كان متوسطاً. كما أشارت النتائج بأن أغلبية الأعضاء ليس لديهم خبرة سابقة في تصميم مقرر إلكتروني بشكل كامل أو جزئي.

كما بيّنت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة الجوف يُظهرون اهتماماً واستجابةً إيجابية تجاه عوامل التحفيز (الانتباه، الصِلة، الثِقة، والرِضا) المتعلقة بنموذج التصميم التعليمي التحفيزي ARCS، بشكل عام وبالترتيب الذي يشير إلى أهمية العوامل المحفزة والتي تأتي في الصِلة بالمحتوى (الأولوية)، تليها الرضا والثقة ثم الانتباه. كما أشاروا إلى موافقتهم بشكل عام على العوامل المقترحة، مما يعني أنهم يرون قيمة كبيرة في توظيفها أو استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، ويمكن اعتبار ذلك دليلاً على استعدادهم لتطبيق هذا النموذج لتحسين جودة التعليم الإلكتروني في الجامعة. حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة حميض (2018) والتي أشارت إلى أن تطبيق نموذج كيلر التحفيزي في تعزيز التحفيز الذاتي والتفاني في التعلم لدى الطلاب يشجع الطلاب على تطوير رغبتهم الداخلية في التعلم والنمو الشخصي؛ مما يزيد من مستوى اهتمامهم ومثابرتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية. كما اتفقت مع دراسة عبدالغني ورشدان (2023) والتي أشارت إلى أن استخدام نموذج كيلر ARCS التحفيزي يُعد أداة فعّالة لتنمية مهارات التفكير المنتج للطلاب وزيادة مستوى الكفاءة الذاتية لديهم، حيث يُسهم هذا النموذج بشكل ملحوظ في تحفيزهم وتفعيل قدراتهم الإبداعية والتفكير النقدي، مما يؤدي في النهاية إلى تطوير مهاراتهم وتعزيز قدرتهم على التفكير الذاتي والتطوير المستمر.

علاوةً على ذلك، بيّنت النتائج أهمية استخدام أساليب تعليمية متنوعة للحفاظ على اهتمام المتعلمين، وأكدت على أنّ عرض النماذج التوضيحية يُسهم في ربط المحتوى التعليمي بالمعارف السابقة. كما تُبين أهمية تقديم الملاحظات والتغذية الراجعة خلال التعليم الإلكتروني، وأن تحفيز المتعلمين وتشجيعهم على الاستمتاع بالتعليم الإلكتروني يؤدي إلى تحقيق رضا أفضل. حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة هاو ولي Hao(2021) & Lee والتي أوضحت أن استخدام أساليب تعليمية متنوعة وعرض النماذج التوضيحية يحافظ على اهتمام المتعلمين ويربط المحتوى بالمعارف السابقة، وأن تقديم الملاحظات والتغذية الراجعة يُعزّز التعليم الإلكتروني، وأن تحفيز المتعلمين يؤدي إلى رضا أفضل، في حين أن دراسة نا وآخرون (Na et al. 2020) وجدت علاقة (ضعيفة) ليست ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية لدى الطلبة وبين تحصيلهم الدراسي.

كشفت النتائج أن هناك عدة عوامل تتأثر بالفروق في تقييم الأعضاء لعوامل التحفيز في تصميم المقررات الإلكترونية. تبين هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى العمر، حيث كانت النتائج تشير إلى وجود تأثير للعمر على جميع أبعاد نموذج ARCS التحفيزي، وتحديدًا كانت النتائج لصالح الذين يتجاوزون سن الأربعين. كما أظهرت النتائج تأثير سنوات الخبرة على بعض الأبعاد مثل الانتباه وليس على الأبعاد الأخرى مثل الصلة، الثقة، والرضا. وتحديدًا، كان لصالح الأساتذة ذوي الخبرة التي تزيد عن تسع سنوات تأثير إيجابي على جوانب معينة من التحفيز. كذلك أظهرت مستويات المهارات التقنية تأثيرًا على تقييم أعضاء هيئة التدريس، حيث كانت النتائج تشير إلى أن الأفراد ذوي المهارات المتقدمة يميلون إلى التقييم بمتوسطات أعلى في جميع الأبعاد مقارنة بأولئك ذوي المهارات المتوسطة والضعيفة. وأيضاً بالنسبة لعدد المقررات التي تم تدريسها بشكل إلكتروني، فقد كان له تأثير على بعض الأبعاد مثل الانتباه، ولم يكن له تأثير على الأبعاد الأخرى مثل الصلة، الثقة، والرضا. حيث اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة العنزي (2021)، والتي وجدت تقييم الأعضاء لتصميم المقررات الإلكترونية يعتمد على عوامل متعددة مثل العمر، الخبرة، والمهارات التقنية. وأخيرًا بيّنت النتائج أن متغير الجنس لم يكن له تأثير دال على استجابات الأعضاء بخصوص العوامل المحفزة في تصميم المقررات الإلكترونية، إلا أن هذا يتعارض مع دراسة الشهري (Alshehri 2021) والتي أكدت على أن مستويات التحفيز لدى الإناث كانت أعلى منها لدى الذكور عند استخدام نموذج ARCS التحفيزي في الدراسة في المقررات التعليمية هائلة الانضمام MOOCS.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي تم عرضها، يمكن تقديم بعض التوصيات التالية:

- تطوير مهارات التدريس الإلكتروني من خلال توفير التدريب وورش العمل التي تساعد على تطوير مهارات التدريس الإلكتروني وفهم كيفية تصميم المقررات الإلكترونية بشكل فعّال.
- توظيف نموذج ARCS في تصميم المقررات الإلكترونية من خلال استخدام هذا النموذج كأداة تصميم رئيسية لتحسين جودة المقررات الإلكترونية، وذلك عن طريق

تضمين الصلة بالمحتوى وتعزيز الرضا والثقة والانتباه في التصميم.

- التركيز على تنويع الأساليب التعليمية في تصميم المقررات الإلكترونية، بما في ذلك استخدام النماذج التوضيحية وتطبيق استراتيجيات تشاركية تشجع على المشاركة الفعّالة والتفاعلية.
- الدعم الإضافي والفرص التطويرية لأعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والمهارات المتقدمة في مجال التعليم الإلكتروني، حيث يمكن أن يؤدي ذلك إلى تعزيز مستوى التحفيز والجودة في تصميم المقررات الإلكترونية.
- متابعة وتحليل العوامل الديموغرافية والوظيفية الأخرى التي قد تؤثر على استجابة الأعضاء بشأن عوامل التحفيز في تصميم المقررات الإلكترونية، واتخاذ الإجراءات المناسبة بناءً على النتائج الحاصلة.

جوانب القصور في إجراء الدراسة:

- تم حصر الدراسة بثلاث سنوات (السنة الحالية للدراسة وسنتين قبلها)، كما يجدر الإحاطة بعودة العديد من المبتعثين في هذه السنوات في التخصصات المختلفة مما قد لم تسمح لهم الفرصة للعمل على تصميم مقررات بالكامل- لعدة عوامل، منها العودة للتدريس الحضوري بعد جائحة كورونا، ومنها قد يكون الاكتفاء بتصاميم سابقة للمقررات في فترة ما قبل وأثناء جائحة كورونا.
- كما تم إنهاء عقود عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس الغير سعوديين خلال الثلاثة سنوات الماضية (ممن قد قاموا بتصميم مقررات بالكامل أو بشكل جزئي- مما يغير النسبة الموجودة في الدراسة).

دراسات وبحوث مقترحة:

في ضوء النتائج والتوصيات لهذه الدراسة، يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

1. دراسة مقارنة بين مستويات تضمين عوامل التحفيز في المقررات الإلكترونية في الجامعات السعودية.
2. دراسة أثر العوامل التحفيزية -بحسب نموذج ARCS- على تصميم المقررات الإلكترونية وضبط جودتها في المرحلة الجامعية.
3. بناء برنامج تدريبي خاص بعوامل التحفيز المتنوعة، وإدراجها أثناء تصميم المقررات الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.
4. سُبل تطوير عملية تصميم المقررات الإلكترونية وتحسين محتوياتها بما يتوافق مع عوامل التحفيز المبنية على نموذج ARCS التحفيزي.

المراجع:

إبراهيم، أحلام دسوقي عارف. (2019). تصميم بيئة تعلم نقّال وفق نموذج التصميم التحفيزي (ARSC) وأثرها في تنمية التحصيل والرضا التعليمي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهني ذوي أسلوب التعلم (السطحي—العميق). المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 68(68)، 2825-2954. https://doi.org/10.21608/edusohag.2019.58615.

آل جديع، مفلح بن قبلان. (2021). مدى تطبيق معايير تصميم التعليم في المقررات الجامعية الإلكترونية وفق نموذج ADDIE MODEL من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 37(10)، 56-100. https://journals.eg.ekb.eg/article_202318_0.html

جبلي، نايف محمد يحيى. (2022). تطوير بيئة تدريب إلكترونية قائمة على منصّة KKUx لتنمية مهارات التصميم التعليمي لدى مختصّي تصميم التعليم بمؤسّسات التعليم والتدريب. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 9(3). https://journals.kku.edu.sa/jes/ar/node/581

حميض، أسماء خليل إبراهيم. (2018). نظرة جديدة في نموذج كيلر للتصميم التحفيزي (ARCS) «نموذج تطبيقي». دراسات العلوم التربوية، 45(3).

زروك، سيد محمد. (2023). تصميم بيئة تعلم افتراضية قائمة على نموذج التصميم التحفيزي الموسع ARCS-V لتحقيق الكفاءات الذاتية المدركة في إنجاز دراسات جدوى مشروعات الأثاث الخشبي وأثرها على الاتجاه نحو سوق العمل الحر لدى خريجي التعليم الثانوي الصناعي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 29(3.3)، 29-122. https://doi.org/10.21608/jsu.2023.305800

سالم، أسامة محمد أحمد، والشراري، مصبح ظاهر حمدان. (2023). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على الإنفوجرافيك المتحرك لتنمية المفاهيم العلمية بمقرر الحاسب الآلي وتقنية المعلومات لدى طلاب المرحلة المتوسطة. العلوم التربوية، 31(1)، 395-449. https://doi.org/10.21608/ssj.2023.298645

السلمي، فهد مسيعد. (2021). التصميم التعليمي وأثره في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطالب. المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي:

مشكلات وحلول، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، 270 - 285.

عبدالغني، كريمة طه نور ورشدان، سحر رجب محمد حسين. (2023). برنامج مقترح قائم على نموذج كيلر للتصميم التحفيزي (ARCS) لتنمية التفكير المنتج والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان وقياس فاعليته. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، *20*(140)، 79-135. https://doi.org/10.21608/pjas.2023.310547.

العبيدي، عدنان حاسن، وزيدان، أشرف أحمد. (2023). التصميم التحفيزي لمنصات التعلم الرقمية باستخدام نموذج (ARCS) وفاعليته في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(14)، 96-121. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B111222.

العنزي، شريفة مطيران علي. (2021). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية. مجلة كلية التربية–جامعة الإسكندرية، *31*(4)، 95-114. https://doi.org/10.21608/jealex.2021.203674.

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2024). الشهادات المهنية الاحترافية في التعليم والتدريب الإلكتروني. مسترجع من https://:nelc.pc.gov.sa/

الموقع الإلكتروني لجامعة الجوف. (2024). مكتبة البيانات المفتوحة للعام الجامعي 1442-1443هـ. مسترجع من https://www.ju.edu.sa

Abdel-Ghany, K. T. N. & Rashdan, S. R. M. (2023). A proposed program based on the Keller motivational design model (ARCS) to develop productive thinking and self-efficacy among a sample of students in the faculty of education, Helwan University and measure its effectiveness. (in Arabic). *Journal of the Educational Association for Social Studies, 20*(140), 79-135. https://doi.org/10.21608/pjas.2023.310547

Al-Anzi, S. M. A. (2021). Attitudes of faculty members towards employing Blended learning in teaching university courses. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education at Alexandria University, 31*(4), 95-114. https://doi.org/10.21608/jealex.2021.203674

Al-Judai', M. Q. (2021).The extent of applying educational design standards in electronic university courses according to the ADDIE model from the point of view of faculty members at the University of Tabuk. (in Arabic). *Journal of the College of Education-Assiut University, 37*(10), 56-100. https://journals.ekb.eg/article_202318_0.html

Alobaidi, A. H. & Zeidan, A. A. (2023). The motivational design of digital learning platforms using the (ARCS) model and its effectiveness in developing the reading comprehension among middle school students. (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS), 7*(14), 96-121. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B111222

Alshehri, F. (2021). The relationship between learners' motivation, gender and completion of MOOCs in Saudi Arabia. *Journal of Education- Faculty of Education in Sohag University, 87*(87), 77-112. https//:doi.org/10.21608/edusohag2021.177950.

Al-Sulami, F.M. (2021). Instructional design and its impact on increasing student learning motivation. (in Arabic). *The Virtual International Conference on Education in the Arab World: Problems and Solutions, Enriching Knowledge for Conferences and Research*, 270-285.

Chengjun, M., & Mustakim, S. S. (2022). Relationship Between Motivation and Learning Outcomes in E-learning among University Students in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *11*(2), 666-676. http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i2/12956

Favale, T., Soro, F., Trevisan, M., Drago, I., & Mellia, M. (2020). Campus traffic and e-Learning during COVID-19 pandemic. *Computer networks*, *176*, 107290.

Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2019). Multivariate Data Analysis (8th ed.). England: Pearson Prentice.

Hao, K. C., & Lee, L. C. (2021). The development

ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, *10*(3), 2-10.

Keller, J. M. (2010). The ARCS model of motivational design. *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*, 43-74. https//:doi.org3_3-1250-4419-1-978/10.1007/

Li, K., & Keller, J. M. (2018). Use of the ARCS model in education: A literature review. *Computers & Education*, *122*, 54-62. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.019

Maatuk, A. M., Elberkawi, E. K., Aljawarneh, S., Rashaideh, H., & Alharbi, H. (2022). The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. *Journal of computing in higher education*, *34*(1), 21-38. https//:doi.org/10.1007/s-021-12528 2-09274

Motz, B. A., Quick, J. D., Wernert, J. A., & Miles, T. A. (2021). A pandemic of busywork: Increased online coursework following the transition to remote instruction is associated with reduced academic achievement. *Online Learning*, *25*(1), 70-85. https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2475

Muruganantham, G. (2015). Developing of E-content package by using ADDIE model. *International Journal of Applied Research*, *1*(3), 52-54. https://www.researchgate.net/publication/339102976

Na, K. S., Petsangsri, S., & Tasir, Z. (2020). The relationship between academic performance and motivation level in e-learning among Thailand university students. *International Journal of Information and Education Technology*, *10*(3), 184. https://dx.doi.org/10.18178/ijiet.2020.10.3.1360

Quality Matters' Website. (2024). Course Design Rubric Standards. Accessed from https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards/higher-ed-rubric

Rudak, L. (2012). E-learning course design process. In *Proceedings of the IADIS International Conference e-Commerce, Lis-*

and evaluation of an educational game integrating augmented reality, ARCS model, and types of games for English experiment learning: An analysis of learning. *Interactive Learning Environments*, *29*(7), 1101-1114.

Hermawan, D. (2021). The rise of e-learning in covid-19 pandemic in private university: challenges and opportunities. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*, *2*(1), 86-95. https//:doi.org/10.46245/ijorer.v2i1.77

https://doi.org/10.1016%2Fj.comnet.2020.107290
https//:doi.org10494820.2019.1619590/10.1080/
https://research.tue.nl/en/studentTheses/designing-an-e-course-which-people-intend-to-use

Humeid, A. K. I. (2018). A new look at Keller's model of motivational determination (ARCS) "Applied Model". (in Arabic). *Educational Sciences Studies, 45*(3**).**

Ibrahim, A. D. A. (2019). Designing a mobile learning environment according to the motivational design model (ARSC) and its effect on the development of educational achievement and satisfaction and motivation for achievement among students of professional diploma with learning method (surface - deep). (in Arabic). *Journal of Education- Sohag University, 68*(68), 2825-2954. https://doi.org/10.21608/edusohag.2019.58615

Ibrahim, H. (2020). The satisfaction of students about how instructional design quality criteria for e-course in distance learning. *Multicultural Education*, *6*(5). https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4281104

Jabli, N.M. Y. (2022). Develop an electronic training environment based on the KKUx platform to develop instructional design skills Instructional design specialists in education and training institutions have. (in Arabic). *King Khalid University Journal of Educational Sciences, 9*(3). https://journals.kku.edu.sa/jes/ar/node/581

Keller, J. M. (1987). Development and use of the

bon (pp. 104-97). https://www.iadisportal.org/e-learning-2012-proceedings

Salem, O. M. A. & Al-Sharari, M. Z. H. (2023). The effectiveness of an electronic learning environment based on animated infographics for developing scientific concepts in the computer and information technology course among middle school students. (in Arabic). *Educational Sciences-Cairo University, 31*(1), 395-449. https://doi.org/10.21608/ssj.2023.298645

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. *(4th ed.)*. Pearson Education. https://lccn.loc.gov/2012031860

Song, C., & Kao, Q. (2023). Enhancing learner motivation by adapting strategies from the ARCS model: experience from Chinese online course design and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, *3*(1), 168-187. https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0014

Souki, A. M., Paraskeva, F., Alexiou, A., & Papanikolaou, K. A. (2015). Developing personalised e-courses: tailoring students' learning preferences to a model of self-regulated learning. *International Journal of Learning Technology*, *10*(3), 188-202. http://dx.doi.org/10.1504/IJLT.2015.072357

van der Wardt, R. A. (2014). *Designing an e-course which people intend to use*.[Master Thesis], Eindhoven University of Technology, the Netherlands.

Zarrouk, S. M. (2023). Designing a virtual learning environment based on the ARCS-V expanded motivational design model to achieve perceived self-efficacies in completing feasibility studies for wooden furniture projects and their impact on the trend towards the self-employment market among graduates of industrial secondary education. (in Arabic). *Journal of Educational and Social Studies-Helwan University, 29*(3.3), 29-122. https://doi.org/10.21608/jsu.2023.305800

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences
At Hail University

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Seventh Year, Issue 21
Volume 7, March 2024

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658