كلية التربية
المجلة التربوية
***

بسم الله الرحمن الرحيم ( )

التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية) وأثره في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا

د/ كريمة محمود محمد
مدرس بقسم تكنولوجيا التعليم
كلية التربية – جامعة حلوان

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية ـ العدد الخامس والسبعون - يوليو 2020م
Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص البحث

هدف البحث الحالي التعرف على علاج القصور في تحصيل طلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) ذوي الشخصية الكمالية (السوية –العصابية) بكلية التربية فى مادة إستخدام التكنولوجيا في التدريس، وكيفية الإفادة منها في تنمية الدافعية للإنجاز لديهم، وذلك من خلال :تحديد أنسب توقيت لظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة- بعد الأنشطة) بمنصات التعلم القائمة على محفزات الألعاب في تنمية (التحصيل الدراسي- الدافعية للإنجاز) لدى طلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) ذوي الشخصية الكمالية (السوية- العصابية)، تم التطبيق على عينة عددها (60) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) بكلية التربية بجامعة حلوان للعام الدراسي 2018/ 2019 للفصل الدراسي الأول تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية وفقا لظهور قائمة المتصدرين، ونمط الشخصية الكمالية ، وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الأول و الثاني و الثالث، والرابع والخامس والسادس من فروض البحث ، ومن توصيات البحث إستخدام مستويات لتحفيز وإشراك الطلاب بالإشتراك مع عناصر أخرى من محفزات الألعاب وفق أنماط وسمات شخصية مثل الانطوائية، والتأكد من وجود معايير واضحة متاحة للطلاب لمراجعتها حول كيفية كسب مستويات أعلى بإستخدام عناصر الألعاب كالشارات والنقاط وقوائم المتصدرين.

الكلمات المفتاحية : قائمة المتصدرين - منصات التعلم الإلكترونية – الشخصية الكمالية .

Abstract

The aim of the current research is to identify the treatment of deficiencies in the achievement of graduate students (educational diploma) with a perfectionism(normal, Neurotic) at the Faculty of Education in the course of the use of technology in teaching, and how to benefit from them in developing the motivation to achieve their achievement, through: Determining the most appropriate timing for the emergence Leaderboard (during activities - after activities) with learning platforms based on Gamification in the development of (academic achievement - motivation) among graduate students (educational diploma) with a personality perfectionism(normal , Neurotic) , the sample :applied to a sample of (60) students And a student of graduate students (educational diploma) at the Faculty of Education at Helwan University for the academic year 2018/2019 for the first semester, they were divided into four experimental groups according to the appearance of the leaderboard, and the style of the perfect personality, and based on the foregoing, the first, second, third, and fourth assumptions were accepted The fifth and sixth of the research hypotheses, and among the research recommendations are the use of levels to motivate and engage students in conjunction with other elements of game stimuli according to patterns and personality traits such as introvert, and to ensure that there are clear standards available to students Get her back on how to earn higher levels using game items like badges, points and leaderboards.

Key words: leaderboards – e- learning platforms - perfectionism personality.

المقدمة:

يمكن النظر إلى التكنولوجيا التعليمية على أنها عملية لحل المشكلات والاهتمامات التعليمية، وقد أثرت هذه التكنولوجيا على جميع مناحي الحياة ولاسيما في مجال التعليم حيث أحدثت تغييرات أساسية في طريقة وطبيعة عملية التعليم والتعلم بدمج طرق وأساليب وإستراتيجيات متنوعة لتحقيق أهداف عملية التعليم والتعلم بكفاءة وفعالية، والمساهمة في حل بعض المشكلات التربوية، وقد غير تطور الإنترنت بشكل نموذجي السيناريو التعليمي في جميع أنحاء العالم عن طريق دمج النظم التعليمية، وتسهيل التواصل، وظهور منصات إلكترونية مفتوحة للإستخدام العام، والتي تم توظيفها في العملية التعليمية، والتي أثبتت بعض البحوث والدراسات أنها قد ساهمت في تقديم حلول للكثير من المشكلات التعليمية حيث لا تتطلب التواجد في مكان معين أو وقت محدد للتواصل بين أطراف العملية التعليمية، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداء المتعلمين.

وبيئات التعليم الإلكتروني أحد أهم التطبيقات التكنولوجية الحديثة في قطاع التعليم ومجالاته، حيث أنه يمثل نموذجاً جديدا يغير من شكل العملية التعليمية حيث يساهم في التعليم المستمر على مستوى العالم، ولهذا يتفق كثير من التربويين على أن بيئات التعلم الإلكتروني ثورة حديثة في تقنيات وأساليب التعلم الجديدة إبتداء من إستخدام الوسائل التكنولوجية المختلفة في العملية التعليمية، إلى إعتماده على التعلم الفردي والفصول الافتراضية والتواصل بين المتعلمين والمعلم والمحتوى العلمي في أي مكان في العالم عن طريق شبكة الإنترنت سواء كان ذلك بشكل متزامن أو غير متزامن (منال البارودي ،2013، 25)*.

وقد أشار عديد من التربويين إلى أن السمة الأبرز للتعليم في العصر الحديث هما الإنفتاح والمشاركة، فالتعليم هو عملية نقل المعرفة ومشاركتها وليس إستحواذا عليها، ففي بداية القرن الحالي ظهرت عدة محاولات لبعض المؤسسات التعليمية لتيسير الحصول على المعرفة لمن يرغب عن طريق الموارد التعليمية مفتوحة المصدر(علي شقور، 2013)، حيث توفر حاليا مئات من الجامعات والمؤسسات التعليمية الآلاف من المواد التعليمية من محاضرات وكتب علمية وغيرها مجانا لمن يريدها بشرط ألا يتم إستغلالها لأغراض تجارية، وترعى هذا التوجه الجديد أعرق الجامعات والمؤسسات التعليمية العالمية مثل جامعة هارفارد الأمريكية، وجامعة باريس التقنية، وجامعة كيو اليابانية (خلف التل، 2012).

وتشير فاطمة العنزي (2011) إلى أن تفاعل المتعلمين مع المحتوى التعليمي يكون بدرجة أكبر في المقررات والمساقات المقدمة عبر شبكة الإنترنت، حيث أنه يمكنهم التعلم في أي وقت وأي مكان وبأقل جهد وتكلفة على المدى البعيد، كما يستطيعوا الحصول على مواد تعليمية عديدة ومتنوعة، وعدم الإقتصار على المعلم كمصدر وحيد للحصول على المعرفة، فهذه الموارد التعليمية المفتوحة أتاحت أمام الجميع خبرات كبرى الجامعات والمؤسسات التعليمية مجانا، وهذا يستدعي الإستفادة منها ومحاولة الإلحاق بهذه المؤسسات (هند الخليفة، 2009) كما أكد على ذلك المؤتمر العالمي للموارد التعليمية المفتوحة، إعلان باريس لعام (2012)

*** اتبعت الباحثة نظام توثيق جمعية علم النفس الأمريكية APA ، الإصدار السادس، حيث تم كتابة (إسم العائلة، سنة النشر، أرقام الصفحات) فى المراجع الأجنبية، بينما فى المراجع العربية يتم كتابة (أسم المؤلف، اللقب، سنة النشر، أرقام الصفحات) فى المتن، على أن يكتب توثيق المرجع وبياناته كاملة فى قائمة المراجع.**

بشأن الموارد التعليمية المفتوحة إلى المزيد من الاهتمام بهذه الموارد وإستخدامها والتشجيع على إستخدامها وتبادلها (اليونسكو، 2012). وبذلك يتضح الدور الكبير لهذه المصادر التعليمية المفتوحة في تكوين المحتوى الرقمي على الإنترنت والذي يمكن للطلاب الوصول إليه عبر منصات التعلم الإلكترونية.

وعلى الجانب الآخر نجد أن منصات التعلم الإلكترونية تساعد في إيصال المعلومة للمتعلم ويتم فيها إستخدام آليات الإتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية أي إستخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة (شريف الإتربي، 2014، 20).

وقد أكدت عديد من الدراسات على أهمية إستخدام منصات التعلم الإلكترونية كدراسة (داليه خليل، 2019) التي توصلت نتائجها إلى أن درجة إستخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية جاءت بدرجة مرتفعة، وأن إتجاهاتهم نحوها جاءت بدرجة إيجابية مرتفعة، وأكدت دراسة (Paynter, Bruce, 2012)، ودراسة (أحمد الساعي، 2015) على فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية وضرورة توظيفها في العملية التعليمية ، كما أوصت دراسة (ريم الرشود، 2015) بدعم إستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية مما قد يسهم في تجويد مخرجات العملية التعليمية، وأكدت دراسة (ليلى الجهني، 2016) على ضرورة توجيه طلبة الدراسات العليا نحو دراسة المنصات التعليمية الإلكترونية، وأوصت دراسة (عبد الهادي الهاجري، 2017) على ضرورة الإستمرار في إستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية وتشجيع المعلمين على إستخدامها.

أصبحت محفزات الألعاب عنصرا هاما في تصميم العديد من تطبيقات البرمجيات بما في ذلك منصات التعلم الإلكترونية حيث تتضمن هذه المنصات القائمة على محفزات الألعاب إستخدام عناصر تصميم الألعاب والميكانيكية في الأنشطة لتحويل خبرة التعلم الإلكتروني لشكل يشبه اللعبة، وهذا يحدث لتحفيز وإشراك المتعلمين حتى يصبحوا مشاركون ونشطاء في عملية تعلمهم من حيث المضمون وأن خبرة التعلم الإلكتروني في حد ذاتها تتحول إلى لعبة تعليمية بإستخدام شارات الإنجازات ولوحات المتصدرين ونظام النقاط وتقدم المستويات والمهام فعناصر الألعاب هذه تتكامل كلها لتساعد المتعلم للوصول إلى أهدافه التعليمية (Varina Paisley,2013, 671) ، (تامر المغاوري، نور الهدى، 2016، ص 130).

وتعتبر المحفزات التعليمية المفتاح الأساسي لتحفيز الطلاب بالإستمرار في التعلم، وتحقيق الأهداف التعليمية حيث تعد الألعاب التعليمية من الإتجاهات الفاعلة في تكنولوجيا التعليم حيث تضيف عنصر الإثارة والتحفيز إلى النشاط الدراسي، ويعتمد مفهوم المحفزات على إستخدام الألعاب في المجالات غير المرتبطة بها لتحقيق نتائج أفضل (Brigham,Tara 2015, p. 13).

ولإستخدام محفزات الألعاب تأثير فعال في التعلم حيث أنها تمنح المتعلمين كامل الحرية في إمتلاك آلية التعلم التي يحبونها ويستوعبونها، كما أنها تحفز على التعلم الذاتي المستمر، وتثير الدافعية لدى المتعلمين، وتعطي للمتعلمين الحرية في التعلم عن طريق المحاولة والخطأ دون أية إنعكاسات سلبية، كما أنها توفر مجموعة مناسبة وغير محدودة من المهام للطلاب، وزيادة مشاركة المتعلم وفاعليته، وتحسين الكسب والإحتفاظ بالمعرفة، وتعزيز خبرات التعلم، وتوفير خبرات تعليمية أفضل، وتقديم تغذية راجعة فورية (مصطفى القايد، 2015، ص5).

.....

حيث يقصد بإستخدام محفزات الألعاب إستخدام عناصر تصميم الألعاب في سياقات غير الألعاب(Deterding, 2011, 9) كما تعرف بأنها عملية تطبيق عناصر اللعبة في سياقات غير اللعبة للتأثير على السلوك وتعلم مهارات جديدة والإنخراط والإبتكار فيها (Birch, 2013, 2) ، وتتوقف على نقل آليات وميكنزمات اللعبة إلى ميادين أخرى غير ترفيهية بهدف حل مشكلات أو تحسين مستوى، فهي تعتمد على فهم الآليات والتقنيات والخصائص والعناصر التي تسمح بإنشاء لعبة جيدة، كما تعتمد على دراسة سلوك اللاعبين، ومن ثم فهي تهدف إلى جعل الأنشطة الخارجة عن نطاق مايسمى بالألعاب أكثر متعة وتشويقا مثلها مثل الألعاب تماما (مصطفى القايد، 2015، ص3).

حيث تعتمد محفزات الألعاب الرقمية على مبادئ بعض نظريات التعليم والتعلم ونظريات الدافعية؛ ومن نظريات التعليم والتعلم التي تعتمد عليها محفزات الألعاب (النظرية السلوكية، والنظرية البنائية)، ومن نظريات الدافعية التي تعتمد عليها المحفزات (نظرية التوقع، نظرية تحديد الأهداف) (Landers, 2014, 752- 768) .

كما تشتق محفزات الألعاب مكوناتها من نظرية التحديد الذاتي (Self-determination theory) والتي وضعتها ديسي وريان Deci & Ryan(2002) وهذه النظرية تتعلق بالحاجات النفسية الداخلية للتطوير الذاتي، وتأثير البيئة على دافعية الفرد، وهذه الحاجات الداخلية هي: الكفاءة أي الحاجة لممارسة إحساس المقدرة، والثانية هي العلاقات ومرتبطة بالحاجة لكسب التفاعل الإجتماعي وتكوين العلاقات والإتصال، والثالثة هي الإستقلالية من خلال حاجة الفرد لإمتلاك القدرة على صنع بدائله والبعد عن الاعتماد على الغير (أسامة قرني، محمود أبو سيف، 2016).

فمحفزات الألعاب التعليمية قائمة على أخذ عناصر الألعاب ومبادئها الحيوية وإضفائها بعد تحكيمها تربويا ومعرفة أثرها على مختلف مناحي الحياة من أجل الوصول إلى هدف أو مغزى قد يكون شخصيا أو عاما (Sebastian, Dan, Rilla & Lennart, 2011, 3)، فهي لا تهتم بالدرجات والنتائج قدر الإهتمام بالإنجاز الممزوج بالمتعة في التعلم، حيث تعتمد على عدة تقنيات وأساليب مثل إضافة نقاط إلى المهام والأنشطة الدراسية، تحديد شارات ومنحها للمتفوقين بعد إستيفاء معايير محددة، إنشاء اللائحة الترتيبية أي إعداد قوائم المتصدرين للطلاب المتفوقين، ربط الشارات التي يتم الحصول عليها بالدخول لمستويات أعلى، حيث تهدف محفزات الألعاب الرقمية إلى زيادة مشاركة المتعلمين بإستخدام تقنيات اللعبة مما يجعل المتعلمين يشعرون بمزيد من الإمتلاك والتحكم كما تعمل على إعطاء المعلمين أدوات أفضل لتوجيه ومكافأة المتعلمين، وإمكانية تحقيق المتعلمين لذاتهم مما يحقق التعلم المنشود(Hamari, 2013, 236-245), (Lauren, 2014, 19) .

حيث تساعد محفزات الألعاب التعليمية المتعلمين على التعامل مع الفشل كجزء من عملية التعلم حيث يمكن أن يكون الفشل جزءا من التعلم، والسماح للمتعلمين بالتجربة عند تعلم موضوع حيث يتم تنفيذ هذا النشاط من أجل المتعة وإتاحة الفرصة لإكتشاف الدوافع الذاتية للتعلم، وتحفيز المتعلمين على تحسين مهاراتهم الإجتماعية مع حوافز أخرى مثل تقدير الإنجازات الأكاديمية من قبل المعلمين والأقران، والجمع بين الدوافع الذاتية والدوافع الخارجية من أجل زيادة الدافعية والمشاركة؛ فالدوافع الذاتية تأتي من داخل المتعلم فهو الذي يقرر ما إذا كان سيفعل هذا العمل ، بينما الدوافع الخارجية تحدث عندما يكون هناك شئ أو

.....

شخص ما يحدد للطالب فعل هذا العمل (Lee, Hammer, 2011), (Viola ,2011, 58-67).

ولضمان نجاح المتعلم في دراسة برنامج تعليمي معين فإنه يجب التعرف على خصائص وقدرات وسمات المتعلم والإستعدادات الخاصة به كفرد، لذلك ترى الباحثة أن توقيت ظهور قائمة المتصدرين كإحدى محفزات الألعاب بمنصات التعلم الإلكترونية أمرا في غاية الأهمية عند الأخذ بعين الإعتبار السمات الشخصية لهؤلاء الطلاب، والتي تحقق للمتعلمين دورا كبيرا في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله، فهي تعبر عن الطريقة الشخصية التي يستخدمها المتعلم في التعامل مع المعرفة وإكتسابها، ومن هذه السمات الشخصية الكمالية، وهي عبارة عن أسلوب عام يميز الفرد بوضع أهداف عالية مع العمل للأداء بإتقان، والبعد عن الأخطاء.

ومن ثم فإن هذه السمات الشخصية لا يمكن تجاهلها عند تكليف الطلاب بالأنشطة التي يتبعها ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية لأنها تساعدهم على تقدير ذاتهم لما يتصفوا به من محاولة الوصول إلى أعلى درجات النجاح والشعور بالتميز المنفرد عن باقي الأقران، كما أن هؤلاء الطلاب كثيرا ما يحتاجون إلى ما يعزز أدائهم، وخاصة عند تكليفهم بمهام وأنشطة مرتبطة بالمقرر الدراسي.

وحيث يتم إستخدام محفزات الألعاب في بيئات التعلم الإلكترونية كوسيلة لتشجيع سلوكيات المتعلمين بواسطة معززات محددة مثل النقاط، الشارات، قوائم المتصدرين، الدرجات، وأن تقديم هذه المعززات تتوقف على إظهار مهارة معينة أو إكمال مهمة أو نشاط معين، وبالتالي تعتبر محفزات الألعاب أحد وسائل لتعزيز الطلاب التي يمكن إستخدامها لتعزيز أدائهم وإثارة دافعيتهم نحو التعلم (Stephen T. Sloota, et al., 2017,4) .

وبالتالي يمكن إعتبار قائمة المتصدرين كأحد محفزات الألعاب بمثابة وسيلة لتعزيز أداء الطلاب لدفعهم للإستمرار في بذل الجهد لتحقيق الهدف المحدد مسبقا من قبل المعلم، حيث يعتبر التعزيز من أبرز الأساليب التربوية المستخدمة في مختلف المجالات التعليمية، حيث يعتبر بمثابة تغذية راجعة داعمة للأداء الذي يقوم به الطالب نحو الأداء المتوقع منه (منال طه، 2004، 25)، هذا وقد أكدت عديد من البحوث على فاعلية التعزيز في العملية التعليمية كدراسة (Fodor, Carver,2000) ، (محمد الإمام، 2006)، (محمد صوالحه، مريم عسفا، 2012).

وبإعتبار قائمة المتصدرين كنوع من أنواع التعزيز لدى الطلاب فإن توقيت ظهورها عقب أداء كل نشاط بمثابة تعزيز فوري للطلاب، بينما توقيت ظهور قائمة المتصدرين عقب الإنتهاء من أداء جميع الأنشطة بمثابة تعزيز مؤجل للطلاب، وذلك وفقا لما ذكره إبراهيم مفتي (2001، ص 106) بأن أنواع التعزيز وفقا لزمن تقديمه تنقسم إلى: تعزيز فوري، ويعني تزويد الطالب بالمعلومات أو التوجيهات اللازمة لتعزيز أدائه أو تصحيحه، وهو يتصل بالسلوك الملاحظ ويعقبه مباشرة؛ وهناك نوع آخر من التعزيز وهو التعزيز المؤجل وهو الذي يعطى للطالب بعد مرور فترة زمنية على إنجاز المهام أو الأنشطة وقد تطول هذه الفترة أو تقل حسب الظهور.

فتوقيت ظهور قائمة المتصدرين كنوع من التعزيز للطلاب من الأمور الهامة التي يجب وضعها في الإعتبار عند إستخدام منصات التعلم الإلكترونية وتقديم مهام وأنشطة للطلاب من خلالها، لإمداد الطلاب بما يفيدهم عن نتائج أدائهم وترتيبهم وسط أقرانهم، حيث إن بعض البحوث أكدت على أن التعزيز الفوري يحقق نتائج أفضل لما يتسبب فيه التعزيز المرجأ من

فقد تأثيره نتيجة تقديمه متأخرا، لأن الطلاب تزداد رغبتهم في الإستجابة لمثير معين كلما إقتربوا من التعزيز، بينما يحدث التعزيز المؤجل ما يسمى بالإنطفاء نتيجة عدم تعزيز الإستجابة فور حدوثها، حيث أكد كلا من باسم علي، مؤيد سعد (2009) على تفوق أثر التغذية الراجعة الفورية على المرجأة في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في مادة اللغة العربية، كما توصلت دراسة (شاكر محمود، 2010) إلى أن المعرفة الفورية لنتائج الأداء تمد المتعلم بنوع من التغذية المرتدة والتي تساعده على تحسين الاداء؛ بينما توصلت دراسة (وسام صلاح، وسام رياض، 2012) إلى فاعلية التغذية المرتدة الآنية في تعلم المهارات الحركية مع كل مرحلة من مراحل بناء المهارة، بينما يجب تقديم التغذية المؤجلة عند تقديم التوجيهات حول المهارة ككل وإعطائها في نهاية البرنامج الحركي.

وبما أن التعليم يجسد عملية نفسية غير مرئية تحدث نتيجة تغيرات البناء الإدراكي للمتعلمين، حيث يتم التعرف على وجوده بواسطة التحصيل، فالتحصيل هو نتاج للتعلم والوجه المحسوس له، كما أنه يعد المادة المباشرة التي يتم التعامل بها أثناء عمليات التقييم المتنوعة لتحديد كفاية التعلم أو قيمته لدى المتعلمين، كذلك تعد دافعية الإنجاز أحد العناصر المهمة التي من الواجب مراعاتها عند تصميم بيئات التعلم القائمة على الويب، وهي عبارة عن حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الإنتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والإستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس، 2002، 200)، ويرى محمد بني يونس (2007، 147) أن دافعية الإنجاز تظهر في رغبة الفرد في القيام بعمل جيد والنجاح فيه ورغبته في التغلب على الصعوبات وتفادي الفشل، كما أشار إلى إمكانية إعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيرا على شدة الدافع للإنجاز، وقد أكدت دراسة (محرز الغنام، 2002) على أهمية إستثارة دافعية المتعلم في الفصول الدراسية مما يساعد على إقبال الطلاب على الدراسة وإشباع حاجات النمو لديهم.

وبما أن محفزات الألعاب تهتم بتحفيز الطلاب نحو التعلم بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة من خلال جذب إهتمام المتعلمين لمواصلة التعلم، لذلك يمكن القول أن محفزات الألعاب يمكن أن تؤثر في تحريك العامل الداخلي للمتعلمين وزيادة دافعية الإنجاز لديهم حيث أكدت دراسة (Landers & Landers,2015) على فاعلية قوائم المتصدرين كأحد عناصر اللعب على التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الجامعي، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى إرتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

وكذلك تناولت دراسة (Christy & Fox, 2014) تصميم فصل إفتراضي قائم على أحد عناصر اللعب وهى قوائم المتصدرين وقياس أثرها على الأداء الأكاديمي وتنمية بعض المهارات في مقرر الرياضيات، حيث تم إجراء مسابقات في مادة الرياضيات، وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية قوائم المتصدرين في تنمية الأداء الأكاديمي.

ومن هذا المنطلق تحاول الباحثة دراسة فاعلية توقيت ظهور قوائم المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب بصفة عامة وعلاقتها بنمط الشخصية الكمالية (السوية- العصابية) في مجال الدراسة العلمية والتجريبية من خلال دراسة التفاعل بين توقيت ظهور قوائم المتصدرين (أثناء الأنشطة – بعد الأنشطة) التي تقدم بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب لطلاب الدراسات العليا (الدبلوم التربوي) ذوي الشخصية الكمالية (السوية- العصابية) وأثر هذا التفاعل في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لديهم.

مشكلة البحث:

.....

ومما سبق عرضه تتضح مشكلة البحث كالتالي:

- **ترى الباحثة وجود قصور في الإفادة المثلى لتحصيل ما يدرسه طلاب الدراسات العليا (الدبلوم التربوي) ذوي الشخصية الكمالية (السوية- العصابية) في مجال تخصصهم.**
- **وللتأكد من وجود المشكلة قامت الباحثة بدراسة إستكشافية بإجراء مقابلات شخصية غير مقننة علي عينة بلغ عددهم (15) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا (الدبلوم التربوي) بكلية التربية، وذلك للتعرف على أسباب الصعوبات التي يواجهونها في تذكر وفهم وتحصيل مايدرسونه في مقرر إستخدام التكنولوجيا في التدريس في مجال تخصصهم، وكيفية علاج المشكلة، وقد توصلت الباحثة من خلال الدراسة الإستكشافية إلى مايلي:**
- **يوجد ضعف في قدرات طلاب الدراسات العليا (الدبلوم التربوي) مرتبط بكيفية الإفادة المثلى من مما يدرسونه بمقرر إستخدام التكنولوجيا في التدريس، وبالتالي وجود ضعف في تحصيل ما قاموا بدراسته في مجال تخصصهم والإستفادة منه.**
- **الطلاب يحتاجون إلي المساعدة ومران على تطبيقها في المدارس وتوظيفها في مجال تخصصهم لصعوبة تحصيل ما درسوه.**
- **الفروق الفردية بين الطلاب التي تستدعي وقت وجهد متباين من المعلم لكي يتقن الطلاب تحصيل ما يدرسونه في مقرر إستخدام التكنولوجيا في التدريس و من ثم الإستفادة منه في مجال تخصصهم، وخاصة الفروق التي تعزى إلى طبيعة ونمط الشخصية.**

ومما سبق عرضه تتلخص مشكلة البحث في وجود قصور في مجالات الإفادة من مقرر إستخدام التكنولوجيا في التدريس لدى طلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) ذوي الشخصية الكمالية (السوية –العصابية) بكلية التربية، و تحصيل ما يدرسونه في مجال تخصصهم، وكيفية الإفادة منها في تنمية الدافعية للإنجاز لديهم.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"كيفية بناء بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين ونمط الشخصية الكمالية لتنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا؟"

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. **ما الإحتياجات الفعلية لطلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) للإفادة مما يدرسونه في مقرر تكنولوجيا التعليم في مجال تخصصهم ؟**
2. **ما مراحل إعداد المحتوى التعليمي والأنشطة بمنصة التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب لطلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) ذوي الشخصية الكمالية (السوية – العصابية)؟**
3. **ما أثر توقيت ظهور قائمة المتصدرين (بعد أداء الأنشطة / أثناء أداء الأنشطة) على تنمية التحصيل المعرفي ؟**
4. **ما أثر توقيت ظهور قائمة المتصدرين (بعد أداء الأنشطة / أثناء أداء الأنشطة) على تنمية دافعية الانجاز ؟**
5. **ما أثر نمط الشخصية الكمالية (السوية / العصابية) على تنمية التحصيل المعرفي ؟**
6. **ما أثر نمط الشخصية الكمالية (السوية / العصابية) على تنمية دافعية الانجاز ؟**

.....

7. ما أثر التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين (بعد أداء الأنشطة / أثناء أداء الأنشطة) ونمط الشخصية الكمالية (السوية / العصابية) على التحصيل المعرفي؟
8. ما أثر التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين (بعد أداء الأنشطة / أثناء أداء الأنشطة) ونمط الشخصية الكمالية (السوية / العصابية) على دافعية الانجاز؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

علاج القصور القائم في تحصيل طلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) ذوي الشخصية الكمالية (السوية –العصابية) بكلية التربية فى مادة إستخدام التكنولوجيا في التدريس، وكيفية الإفادة منها في تنمية الدافعية للإنجاز لديهم، وذلك من خلال:

1- **تحديد أنسب توقيت لظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة- بعد الأنشطة) بمنصات التعلم القائمة على محفزات الألعاب في تنمية (التحصيل الدراسي- الدافعية للإنجاز) لدى طلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) ذوي الشخصية الكمالية (السوية- العصابية).**
2- **الكشف عن فاعلية توقيت لظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة- بعد الأنشطة) بمنصات التعلم القائمة على محفزات الألعاب في تنمية (التحصيل الدراسي- الدافعية للإنجاز) لدى طلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) ذوي الشخصية الكمالية (السوية- العصابية).**
3- **تنمية (التحصيل الدراسي- الدافعية للإنجاز) لبعض موضوعات مقرر إستخدام التكنولوجيا في التدريس لدى طلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) ذوي الشخصية الكمالية (السوية- العصابية) بكلية التربية والتي قد يحتاجون إليها في عملهم كمعلمين فيما بعد.**

أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث في :

1- **العمل على تحسين وتطوير بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب وزيادة فعاليتها فى تحقيق الجوانب المعرفية والدافعية للانجاز.**
2- **لفت أنظار المصممين ومطوري البيئات الالكترونية إلى التعرف على فاعلية توقيت لظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة- بعد الأنشطة) بمنصات التعلم القائمة على محفزات الألعاب.**
3- **توجيه أنظار المعلمين وأعضاء هيئة التدريس نحو التكنولوجيا وإستخدامها مع الطلاب ذوي الشخصية الكمالية (السوية- العصابية).**
4- **تقديم أنسب توقيت لظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة- بعد الأنشطة) بمنصات التعلم القائمة على محفزات الألعاب في تنمية (التحصيل الدراسي- الدافعية للإنجاز) لدى طلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) ذوي الشخصية الكمالية (السوية- العصابية) بكلية التربية.**
5- **قد تفيد في توظيف بعض بيئات وإستراتيجيات التعليم الإلكتروني في مجال التدريس والتعليم لدى هذه الفئة.**

فروض البحث:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من الفروض التالية:

.....

1. **يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الدراسات العليا في القياس البعدى للإختبار التحصيلى نتيجة لتوقيت ظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة / بعد الأنشطة) و نمط الشخصية الكمالية (السوية/ العصبية) لصالح توقيت الظهور أثناء أداء الأنشطة .**
2. **يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الدراسات العليا في القياس البعدى للإختبار التحصيلى نتيجة لنمط الشخصية الكمالية (السوية/ العصبية) وتوقيت ظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة / بعد الأنشطة) لصالح الشخصية السوية .**
3. **لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الدراسات العليا في القياس البعدى للإختبار التحصيلى نتيجة التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة / بعد الأنشطة) ونمط الشخصية الكمالية (السوية/ العصبية).**
4. **يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الدراسات العليا في القياس البعدى لمقياس دافعية الإنجاز نتيجة إختلاف توقيت ظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة / بعد الأنشطة) و نمط الشخصية الكمالية (السوية/ العصبية) لصالح توقيت الظهور أثناء أداء الأنشطة.**
5. **يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الدراسات العليا في القياس البعدى لمقياس دافعية الإنجاز نتيجة لنمط الشخصية الكمالية (السوية/ العصبية) و توقيت ظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة / بعد الأنشطة) لصالح الشخصية السوية.**
6. **لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الدراسات العليا في القياس البعدى لمقياس دافعية الإنجاز نتيجة التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة / بعد الأنشطة) ونمط الشخصية الكمالية (السوية/ العصبية).**

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

- **حدود الموضوع: مادة إستخدام التكنولوجيا في التدريس لطلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) بالفصل الدراسي الأول 2018/ 2019، بإستخدام منصة وينجي جو "WinijGo" كمنصة تعليمة لتقديم المحتوى العلمي وتقديم الأنشطة والتحكم في توقيت ظهور قائمة المتصدرين بها.**
- **الحدود البشرية للبحث: تم التطبيق على عينة عددها (60) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) بكلية التربية بجامعة حلوان للعام الدراسي 2018/ 2019 للفصل الدراسي الأول؛ حيث بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية الأولى (ظهور قائمة المتصدرين بعد أداء الأنشطة ـ الشخصية السوية) (15) طالب وطالبة- المجموعة التجريبية الثانية (ظهور قائمة المتصدرين بعد وأثناء الأنشطة ـ الشخصية السوية) (15) طالب وطالبة ـ المجموعة التجريبية الثالثة (ظهور قائمة المتصدرين بعد أداء الأنشطة ـ الشخصية العصابية) (15) طالب وطالبة ـ والمجموعة التجريبية الرابعة (ظهور قائمة المتصدرين بعد وأثناء الأنشطة ـ الشخصية العصابية) (15) طالب وطالبة.**
- **الحدود المكانية للبحث: كلية التربية – جامعة حلوان.**

- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019/2018 .

.....

منهج البحث:

اتبع البحث الحالي منهجين هما :

- **المنهج الوصفي التحليلي، لمعالجة الدراسات والبحوث المرتبطة بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب بصفة عامة وتوقيت ظهور قوائم المتصدرين بها بصفة خاصة.**
- **المنهج شبه التجريبي، لتصميم وإعداد المحتوى العلمي وتقديم الأنشطة المرتبطة به عبر منصة التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب، وقياس أثر التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية) في تنمية (التحصيل- الدافعية للإنجاز) لدى طلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) بكلية التربية.**

(1) متغيرات البحث:

أ-المتغيرات المستقلة: يشتمل هذا البحث على متغير مستقل واحد، التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب وأنماط الشخصية الكمالية، ويشمل:

1- **ظهور قائمة المتصدرين بعد أداء الأنشطة للشخصية السوية.**
2- **ظهور قائمة المتصدرين أثناء أداء الأنشطة للشخصية السوية.**
3- **ظهور قائمة المتصدرين بعد أداء الأنشطة للشخصية العصابية.**
4- **ظهور قائمة المتصدرين أثناء أداء الأنشطة للشخصية العصابية.**

ب-المتغير التابع:

يشتمل هذا البحث على المتغيرات التالية:

1- **التحصيل المعرفي المرتبط ببعض موضوعات التي تدرس بمقرر إستخدام التكنولوجيا في التدريس لطلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي): والذي يقاس بالتطبيق البعدي للإختبار بعد الإنتهاء من تناول الموضوعات بمنصة التعلم الإلكترونية وأداء الأنشطة المرتبطة بها.**
2- **الدافعية للإنجاز: لطلاب المجموعات التجريبية الأربعة (والذي يقاس من خلال مقياس الدافعية للإنجاز).**

ج-المتغير التصنيفي: الشخصية الكمالية (السوية – العصابية) ويقاس من خلال مقياس (الشخصية الكمالية) من إعداد الباحثة لتصنيف الطلاب إلى شخصية سوية وشخصية عصابية تمهيدا لتوزيعهم على المجموعات التجريبية الأربعة.

(2) التصميم التجريبي للبحث:

إستخدم البحث الحالي التصميم التجريبي ذو الأربع مجموعات تجريبية "Experimental Group Pre-Test – Post - Test Design"، كما هو موضح في جدول(1):

جدول (1)

التصميم التجريبى للبحث والمجموعات التجريبية

توقيت ظهور قائمة المتصدرين / نمط الشخصية الكمالية	بعد أداء الأنشطة	أثناء أداء الأنشطة
سوية	مجموعة (1)	مجموعة (2)
عصابية	مجموعة (3)	مجموعة (4)

أدوات البحث:

أ- أدوات التجريب:

- **منصة وينجي جو "WinijGo" كأحد منصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب لعرض المحتوى التعليمي وتقديم الأنشطة المرتبطة به، ومن ثم التحكم في توقيت ظهور قائمة المتصدرين للمجموعات التجريبية الأربعة.**

ب- أدوات القياس:

- **مقياس (الشخصية الكمالية) من إعداد الباحثة لتصنيف الطلاب إلى شخصية سوية وشخصية عصابية تمهيدا لتوزيعهم على المجموعات التجريبية الأربعة.**
- **الإختبار التحصيلي لقياس (التحصيل المعرفي لبعض موضوعات تكنولوجيا التعليم الذي يدرسها طلاب الدراسات العليا (الدبلوم التربوي) بكلية التربية في مقرر إستخدام التكنولوجيا في التدريس) من إعداد الباحثة.**
- **مقياس (دافعية الإنجاز) من إعداد الباحثة لقياس مدى الدافعية للإنجاز لطلاب المجموعات التجريبية الأربعة.**

إجراءات البحث:

1- دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات المرتبطة بموضوع البحث وذلك بهدف إعداد الإطار النظرى للبحث وإعداد مواد المعالجة وتصميم أدوات البحث.

2- تم تحديد المحتوى التعليمي الذي يقدم من خلال منصة التعلم الإلكترونية، والأنشطة التعليمية المرتبطة به من خلال توصيف مقرر إستخدام التكنولوجيا في التدريس، الذي يدرس لطلاب الدراسات العليا (الدبلوم التربوي) لتقديم المتغير المستقل بالبحث.

3- إعداد المحتوى التعليمي ومحتوى الأنشطة التعليمية المرتبطة به.

4- إعداد أدوات البحث (الإختبار التحصيلي، ومقياس دافعية الإنجاز، ومقياس تصنيف الشخصية) وعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم بهدف قياس صدقها ثم إعداد الأدوات في صورتها النهائية.

5- إجراء التجربة الإستطلاعية لأدوات البحث (الإختبار التحصيلي، ومقياس دافعية الإنجاز) بهدف قياس ثبات أدوات البحث والتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه الباحث أو أفراد العينة عند إجراء التجربة الأساسية.

6- إجراء التجربة الأساسية للبحث وذلك من خلال:

.....

- التأكد من تجانس أفراد العينة.
- تطبيق مقياس الشخصية الكمالية لتحديد الطلاب ذوي الشخصية السوية، والشخصية العصابية، وإختيار العينة المناسبة لأغراض البحث.
- تطبيق الإختبار التحصيلي قبليًا على المجموعات التجريبية الأربعة قبل عرض المعالجات التجريبية.
- تطبيق مقياس (الدافعية للإنجاز) قبليًا على المجموعات التجريبية الأربعة قبل عرض المعالجات التجريبية.
- عرض المعالجات التجريبية على المجموعات التجريبية الأربعة بعد إعداد أربعة مجموعات وفقا للمعالجات التجريبية (عبر منصة التعلم الإلكترونية وينجي جو) .
- تطبيق الإختبار التحصيلي بعديا على المجموعات التجريبية الأربعة بعد عرض المعالجات التجريبية.
- تطبيق مقياس (الدافعية للإنجاز) بعديًا على المجموعات التجريبية الأربعة بعد عرض المعالجات التجريبية.

7- إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج ، وذلك بإستخدام برنامج الإحصاء "SPSS".

8- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها، وتوضيح كيفية الإستفادة بها على المستوى التطبيقي، وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية.

9- صياغة توصيات البحث، والمقترحات بالبحوث المستقبلية

مصطلحات البحث:

منصات التعلم الإلكترونية: تعرف بأنها بمثابة الساحات التي يتم بواسطتها عرض الأعمال وجميع ما يختص بالتعلم الإلكتروني من مقررات إلكترونية وأنشطة، من خلالها تتم عملية التعلم بإستخدام مجموعة من أدوات الإتصال والتواصل التي تتيح الفرصة للمتعلم في الحصول علي ما يحتاجه من مقررات دراسية وبرامج ومعلومات (Mei,H,2012,p107).

محفزات الألعاب: تعرف محفزات الألعاب على أنها مدخل تعليمي لتحفيز الطلاب على التعلم بإستخدام عناصر الألعاب في بيئات التعلم الإلكترونية، بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة من خلال جذب إهتمام الطلاب لمواصلة التعلم فيمكن أن تؤثر على الطالب من خلال تحفيزه على المشاركة برغبة وتشويق أكبر، مع التركيز على المهام التعليمية المفيدة (Flores, 2015, 45).

قوائم المتصدرين: عبارة عن لوحة تعرض أقوى وأعلى اللاعبين في النقاط والمستويات والأهداف بغرض المقارنة بين اللاعبين وبالتالي فإنها وسيلة لصنع عنصر المنافسة بين اللاعبين وتحفيزهم لإنجاز المهام والانشطة، مع مراعاة أن يتم تجنب إحباط الطلاب الأقل في المستوى بعرض أعلى خمس أو عشر أشخاص فقط (Nah, et al,2014, 406).

الدافعية للإنجاز: يتمثل دافع الإنجاز (التحصيل) في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل. وهذه الرغبة - كما يصفها مكليلاند أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان- تتميز بالطموح، والإستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلّها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة، أومجازفة كبيرة جداً (قطامي وعدس، 2002).

كما تعرف بأنها طاقة داخلية أو قوة ذهنية تساعد الشخص على تحقيق الأهداف ضمن السياقات المختلفة كالمدرسة والبيت والعالم بأسره (يوسف قطامي، 2010، ص 293).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: هي القوة أو الرغبة التي تُحرك سلوك الطالب وتوجهه نحو تحقيق الأهداف التعليمية والتغلب على المشكلات والعقبات التي قد تواجهه أثناء التعلم، وتجعله يشعر بأهمية الزمن.

التحصيل : وتعرفه الباحثة على أنه الدرجة التي يكتسبها الطالب بالدراسات العليا (الدبلوم التربوي) بكلية التربية في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة لقياس الخبرات والمعارف التي يشتمل عليها مقرر مادة إستخدام التكنولوجيا في التدريس الذي يدرسه، نتيجة مروره بخبرات ومواقف تعليمية.

الإطار النظري والدراسات المرتبطة:

المحور الأول: محفزات الألعاب:

تعرف محفزات الألعاب على أنها مدخل تعليمي لتحفيز الطلاب على التعلم بإستخدام عناصر الألعاب في بيئات التعلم الإلكترونية، بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة من خلال جذب إهتمام الطلاب لمواصلة التعلم فيمكن أن تؤثر على الطالب من خلال تحفيزه على المشاركة برغبة وتشويق أكبر، مع التركيز على المهام التعليمية المفيدة (J. Flores, 2015, 45).

وإدراج عناصر اللعب في أنظمة المعلومات وسيلة لإشراك المستخدمين وزيادة لقبول النظام بعيدا عن النظم التقليدية، لان التعامل مع أنظمة المتعة والنفعية والبحث عنها ككيانات منفصلة أمرأ ضرويا، وذلك لأن الإشارة إلى عناصر اللعبة أيضًا بميكانيكا اللعبة وديناميكياتها، كما أنها "تراكيب قواعد وحلقات ردود فعل تهدف إلى إنتاج أسلوب لعب ممتع، أو أنها لبنات بناء يمكن تطبيقها ودمجها لتحفيز أي سياق (Gamification.org, 2012)، ومن الميكانيكا الإضافية الموجودة في الألعاب والتي يمكن تصميمها في أنظمة وعمليات الديناميكيات كسلوك وقت التشغيل التي تعمل على مدخلات اللاعبين ومخرجات بعضهم البعض، ويمكن إعتبار نمط اللعب الذي تم إنشاؤه من خلال تطبيق محدد وإستجابة لتفاعلات اللاعبين الآخرين (Brathwaite & Schreiber, 2009) ، ويمكن برمجة الديناميكيات والذي يمكن من تحسين فرص حدوث اللعب بالإعتماد على النماذج الموجودة في الألعاب مثل القيود، والعواطف، والسرد، والتقدم، والعلاقات Werbach & Hunter, (2012).

عناصر محفزات الألعاب:

تتمثل عناصر محفزات الألعاب فيما يلي:

1- **قوائم المتصدرين: عبارة عن لوحة تعرض أقوى وأعلى اللاعبين في النقاط والمستويات والأهداف بغرض المقارنة بين اللاعبين وبالتالي فإنها وسيلة لصنع عنصر المنافسة بين اللاعبين وتحفيزهم لإنجاز مهاتهم وأنشطتهم، مع مراعاة أن يتم تجنب إحباط الطلاب الأقل في المستوى بعرض أعلى خمس أو عشر أشخاص فقط (Nah, et al,2014, 406).**
2- **الإنجازات والشارات: علامات للتقدير تعرض عند إنجاز المهام أو الأنشطة أو أثناء تحقيق الأهداف، كما أن الشارات تحفز اللاعبين نحو تحقيق أهدافهم في المستقبل، ومن**

الممكن أن تعطى الشارات لإكمال وإتمام التحدي والمساهمة في المناقشات أو القراءة (Dicheva, et al, 2015, 75).

3- النقاط: وهي التمثيل الرقمي للتقدم، فإذا تم تنفيذ المهمة أو النشاط بشكل صحيح فإن الطالب يتلقى نقاطا، وفي النطاق التعليمي نحتاج لنكون حذرين أن تمنح النقاط على قيمة السلوك الظاهر، كإعطاء نقاط في كل مرة يسجل فيها الشخص الدخول أو يضيف تعليقا، وهذا لا يعني أن الدخول له أي قيمة، ويجب أن نأخذ بعين الإعتبار أن يتم إستخدام النقاط (كمؤشرات للحالة، ومؤشرات للتقدم، ومؤشرات لفتح الوصول لمحتوى المقرر) (تامر المغاوري، نور الهدى، 2016، ص 132).

كما أن النقاط طريقة لقياس النجاح أو الإنجاز، كما أنها تستخدم كمكافآت لقياس التقدم في تحقيق الأهداف أو لتحديد مستوى الفرد، ومن الممكن أن تمنح لإكمال المهام أو المستويات أو إنتقاء الشخصية أو إكمال الواجبات أو حل الإختبارات القصيرة حيث تسمح للاعب بالفرصة ثلاث مرات للمساعدة في حل المشكلات وإستخدام فهرس الملاحظات أثناء الإختبار (Dicheva, et al, 2015, 78).

4- المستويات والمراحل: تستخدم لتحفيز اللاعبين على مضاعفة جهودهم للوصول تدريجيا إلى مستوى متقدم وتقسم المراحل والمستويات إلى سهل، متوسط، صعب، كما تقسم مستويات اللاعب من مبتدئ إلى خبير وبزيادة الصعوبة خلال اللعبة يكون من السهل على اللاعب إنجاز وتخطي المستويات الأولى، ومن الممكن أن تقدم المستويات كشكل من أشكال المكآفات للمهام والأنشطة أو إكمال الواجبات المنزلية (Dicheva, et al, 2015, 76).

5- التغذية الرجعة: تقديم تغذية راجعة واضحة وفورية بعد إستجابة المتعلم يفيد في متابعة حالة المتعلم وإرتباطها بالنقاط ويدفع المتعلم لمواصلة اللعب، حيث يتم تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب عقب إستجابتهم سواء أكانت إيجابية أو سلبية، فعن طريق الإمدادات الإيجابية والتغذية الراجعة الجيدة المستمرة، يتم تحفيز اللاعب على أن يتفاعل بإستمرار مع اللعبة، كما يوفر تقارير عن نتائج التقييم الخاصة بالطلاب (Nah, et al,2014, 406).

ويري كوستا وآخرون غالبًا ما تعمل النقاط وقوائم المتصدرين معًا، أي تعرض قوائم المتصدرين النقاط المتراكمة من قبل المستخدم، ولكن يمكن أيضًا أن تؤدي قوائم المتصدرين إلى تقديم التقدم أو الشارات المكتسبة، وتخلق منافسة قوائم المتصدرين المؤيدة الي ديناميكية لعبة يجب النظر إليها بوعي، حيث يمكن لقوائم المتصدرين تغيير السلوك بطرق جيدة وسيئة (Costa, Wehbe, Robb, & Nacke, 2013; Zichermann & Cunningham, 2011) لكي تعكس وسيلة اللعب المنافسة حيث تكون هناك حاجة للفوز بأي ثمن، في حين أن التطوير الشخصي مواقف ينظر إليها الأفراد على أنها منافسة تعزز النمو الشخصي،و في كلتا الحالتين كما هو الحال في ألعاب التشارك، وجد أن المشاركة مرتبطة بشكل إيجابي مع نمط الشخصية (Gold, & Collier, 2011) لذي يجب النظر إليها أثناء تحقيق التعلم.

وقد أكدت عديد من البحوث على فاعلية إستخدام عناصر محفزات الألعاب في التعليم، كدراسة (Balraj Kumar, ParulKhurana, 2012) حيث توصلت نتائجها إلى فاعلية محفزات الألعاب في تعزيز التعلم والدافعية لدى طلاب الجامعة في علم الحاسوب، وذلك من خلال إنخراط ودمج الطلاب في بيئة تعلم تعاونية حيث كان لمحفزات الألعاب أثر إيجابي في تعلم البرمجة، ودراسة (Varina Paisley,2013) التي توصلت إلى أن إستخدام محفزات الألعاب كنقاط الخبرة وقوائم المتصدرين زاد من مشاركة الطلاب المدركة وتحفيزهم على المشاركة بنشاط في الأنشطة التي لم تكن رسميا جزءا من تقييمهم، ودراسة (Kelly Eliazabeth Rouse, 2013) التي هدفت إلى دراسة علاقة محفزات الألعاب بالدافعية والإنجاز في مادة الأحياء الدقيقة، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن محفزات الألعاب تزيد من تحفيز وإنجاز الطلاب في مادة الأحياء المجهرية، ودراسة (H. Birch, 2013) التي توصلت نتائجها إلى فاعلية محفزات الألعاب وعناصرها مثل النقاط والشارات والمستويات في زيادة القدرة الفنية للطلاب في تعلم البيانو، كما إستخدمت دراسة (Dicheva,et al.,

.....

(2015 محفزات الألعاب في دراسة منهجية لرسم الخرائط والتي أشارت نتائجها إلى ضرورة إيجاد طرق جديدة لتطبيق محفزات الألعاب على سياقات التعلم المختلفة، ودراسة (Rose, Jordan,2015) التي توصلت نتائجها إلى فاعلية إستخدام محفزات الألعاب في تعلم الفيزياء، وإستخدام محفزات الألعاب كآلية لتعزيز تعلم الطلاب وتحفيزهم، كما توصلت أيضا إلى أن محفزات الألعاب ترتبط ارتباطا كبيرا بالدافعية وزيادة مشاركة الطلاب.

وترى أن آليات اللعب دائمة يشملها كل حل بطريقة مختلفة تختلف بإختلاف ردود الفعل شائعة، مثل النقاط والمكافآت والشارات وميكانيكا العرض، و قوائم الصدارة وأشرطة التقدم، والتي تعتبر نموذجية في العديد من الأنظمة التي تؤثر على شخصية اللاعب وكذلك تحفيز التعليق والعرض مما يؤدي إلى المتعة المرحة داخل النظام المستخدم وتقلل من التوتر الناتج على الأنظمة التقليدية مما يتولد الحافز وتقلل من المخاطر والقلق الشخصي للمتعلم.

المحور الثاني: قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية):

تعتبر سمات أو نمط الشخصية الرئيسية الخمس والمعروفة أيضًا باسم نموذج الخمس عوامل أو نموذج (Big-Five factors) ، هو تصنيف لسمات الشخصية، حين يُطّبق تحليل العوامل على بيانات اختبار الشخصية، تُستخدم بعض الكلمات لوصف جوانب الشخصية التي غالبًا ما تنطبق على الشخص نفسه،على سبيل المثال والذي يتضمن الضمير (ينظم الناس وينفذون المهام بنشاط)، الوفاقي (الأشخاص الذين يساعدون الآخرين ويتوقعون المساعدة في العودة)، العصابية / الإستقرار العاطفي (الأشخاص الذين يجدون صعوبة في إدارة الإجهاد)، الانبساط (الأشخاص الذين يبحثون عن فرص وإثارة جديدة)، والخيال / الانفتاح (الأشخاص الذين يبتكرون أفكارًا جديدة Robert R. McCrae ; Paul T. Costa, (1989).

وقد توصلت الدراسات السابقة حول محفزات الألعاب إلى أن قوائم المتصدرين قد تكون فعالة فقط لبعض "المستخدمين"، ودرس بعض الباحثين الإختلافات الشخصية وتأثيراتها على دوافع المستخدمين وسلوكهم الشخصية و في دراسة حول تطبيق الألعاب على سياق تعليمي، وجد الباحثون أن إختلافات الشخصية لعبت دورًا في التأثير على تفصيلات الأشخاص لقوائم المتصدرين، وان نظام إدارة التعلم الذي أظهر قوائم المتصدرين حفز الطلاب على أخذ المزيد من الفرص والبحث عن الفرص الإضافية لإثبات الإنجاز. (Rudy McDaniel, Robb Lindgren, Jon Friskics,2012)

ويرى (Sailer, Hense, Mandl & Klevers, 2013) أنه قد تؤثر خصائص الشخصية أيضًا على مشاركة الطلاب خصوصا فى اللعب، وقد يكون الطلاب الذين يسجلون درجات عالية في الحاجة إلى الإنجاز أكثر تحفيزًا من خلال إستخدام عناصر الألعاب أكثر من أساليب التحفيز الأخرى، مثل المنافسة أو عضوية المجموعة.

وتختلف نمط الشخصية داخل الألعاب، وذلك يبدو أن الإنبساط والعصبية هما أكثر سمات الشخصية الخمسة أهمية عند التفكير في تصميم لعبة (Jia, Xu, Karanam, & Voida, 2016)، ويفضل الأشخاص الذين حصلوا على درجات عالية من الإنبساط عناصر النقاط والمستويات وقوائم المتصدرين، بينما يفضل أولئك الذين يظهرون مستويات أعلى من العصابية النقاط والشارات والتقدم والمكافآت. ولذلك سوف يعتمد البحث الحالى على التفسير بين نمط الشخصية السوية والعصابية وفق قوائم المتصدرين فى محفزات الالعاب.

.....

وقد فسر سكنر أسباب السلوك العصابي أو الشخص الشاذ فى ضوء تفسيره للسلوك الإنساني على مبادئ التعلم التي يحافظ عليها هذا العصابي أو الذهاني الذي تم تطويعه بواسطة بيئته ليتصرف بطرق غير مناسبة، فعند تغيير سلوك شخص ما لابد من إعادة بناء بيئته بطريقة لا تساعد أو تدعم سلوكه الشاذ ولكن تعزز السلوك المرغوب، وقد نسب العصابية إلى مفاهيم مثل النكوص أو الصراع أو الكبت (عماد الزغلول، 2006، 155).

ويشير كلًا من فليت وهويت(2002) Flett & Hewit إلى أنه لا يوجد تعريف واحد للكمالية العصابية كأحد السلوكيات العصابية متفق عليه بين الباحثين، فالكمالية تركيب معقد يعكس التفاعل بين العوامل السلوكية والدافعية والانفعالية والمعرفية (Flett &Hewit , 2007, P243)

ويُعرف كل من شافرن وكوبر وفيربيرن (Shafran, Cooper, &Fairburn 2002, p778) الكمالية على أنها تقويم للذات مفرط ينصب على متابعة أداء المطالب الشخصية، حيث يفرض الفرد على ذاته مستويات مرتفعة على الأقل فى المجالات البارزة على الرغم من العواقب والنتائج.

أما لي (Ashton & lee ,2007) فيعرف الكمالية بأنها الكفاح بدون أخطاء ووضع مستويات مرتفعة مفرطة للأداء والميل نحو نقد الذات، وهناك علاقة وثيقة بين الكمالية وإستخدام التعزيز بأنواعه المختلفة فنموذج التعلم الاجتماعي يصف فيه تيرى، شورت واونز سلي ودوى (Terry, Short, et al, 1995) الكمالية الإيجابية بأنها دالة التعزيز(الدافعية للتحرك نحو المثير المعزز) مثل الميل للبحث عن المساندة من الآخرين، والرغبة في الإقتراب من الذات المثالية، والإستحواذ على الرضا، والمتعة عندما ينجح الفرد، أما الكمالية السلبية فتكون دالة للتعزيز السلبى (الطموح لتجنب النتائج المنفرة) فذوى الكمالية السلبية يتجاهلون مخاوفهم الذاتية كلما كان ذلك ممكنًا، بالإضافة إلى عدم الرضا عن السلوك الموجه نحو الهدف وهم يتوقعون الفشل، كما أن نموذج العملية المزدوجة الذى وضعه سليد واونز(Slade & Owens,1998) الذي يرى أن الأفراد المرتفعون فى الكمالية السلبية مدفوعين بالتعزيز السالب ولديهم مخاوف من الفشل(التوجه نحو التجنب).

ويمكن تلخيص طرق متعددة لتقديم قوائم المتصدرين في التطبيقات المصنفة، مثل عرض المستخدم في منتصف ما يسمونه "غير ثابت" في القائمة، داخل أو أثناء إستخدام القائمة متعدد الطبقات عندما تكون مساحة المشاركين في القائمة لا نهائية (Gabe Zichermann &Christopher Cunningham, 2011) ، في تصميم اللعبة، أظهرت دراسة (Marczewski,A,2016) أن قائمة المتصدرين في الألعاب لها تاثير على نمط الشخصية، ويمكن إستخدام قواعد قوائم المتصدرين للتفاعل مع نمط الشخصية والتغلب على القلق والتوتر والخوف لدى الطلاب من ذوي أنماط الشخصية العصابية وهي:

1. جعل القواعد شفافة قدر الإمكان، يجب أن يعرف الطلاب كيفية الفوز ويكونوا قادرين على معرفة ما حدث بشكل صحيح أو خطأ.
2. لا تشغلها لفترة أطول مما تحتاج.
3. لا تستخدم واحدة إذا كنت تبحث عن تعاون.
4. تحديد المدة الزمنية بين التحديثات، يلزم أن يكون في الوقت الفعلي دائمًا، في بعض الأحيان يصبح هذا مجرد إلهاء غير ضروري.

وقد سعت دراسة كل من Jia, Yuan; Liu, Yikun; Yu, Xing; Voida, Stephen (2017) الى تصميم لوحات لقوائم المتصدرين للألعاب: والتعرف على الاختلافات المحسوسة بناءً على ترتيب المستخدم ومجال التطبيق ونمط الشخصية، وأكدت أن إستخدام قائمة المتصدرين، للتشجيع وتعزيز المشاركة من خلال المقارنات، وقد أثبتت الأبحاث السابقة الفائدة الإجمالية لقوائم المتصدرين لكنها لم تفحص فعاليتها عندما يتم تصنيف الأفراد في مستويات معينة أو عندما يتم تطبيق التقنية في مجالات التطبيق المختلفة، مثل الشبكات الإجتماعية أو الإنتاجية، وقدمت دراسة إستقصائية للتحقيق في كيفية تغيير تفضيلات قوائم المتصدرين بناءً على الإختلافات الفردية (نمط الشخصية)، والترتيب، والمجال الإجتماعي، ومجالات التطبيق، وأظهرت النتائج أن موقف المستجيب في قوائم المتصدرين له تأثيرات مهمة على إدراكهم لقوائم المتصدرين والتطبيق المحيط، وأن المشاركين صنفوا قوائم المتصدرين بشكل أفضل في التطبيقات المعتمدة على الأداء.

وأكدت أيضا دراسة (Cite as: Codish, D., & Ravid, G,2014) أن إستخدام محفزات الألعاب في التعليم كوسيلة لزيادة مشاركة الطلاب وتعلمهم لها العديد من التأثيرات على الطلاب ذوي الشخصيات المختلفة، بشكل خاص الإنفتاحية والإنطوائية، وهذا التأثير يتمثل فى عناصر اللعبة: المعرفة الأساسية لضمان ألا يؤدي تنفيذ محفزات الالعاب إلى فصل بعض الطلاب، وفي تجربتين تم إجراؤهما في دورة أكاديمية، واجه الطلاب (ن = 102 ؛ ن = 58) الميكانيزم لردود الفعل الفورية مثل النقاط والمكافآت والشارات وآليات التغذية الراجعة مقارنة بقوائم المتصدرين وأشرطة التقدم، وقد تم قياس المرح الملموس من التطبيق وتم إجراء تحليل المربعات الصغرى الجزئية (PLS) لقياس العلاقات بين هذه العناصر والطريقة التي تزيد بها المرح الملموس طوال الفصل الدراسي، وكذلك تم إجراء تحليل الإعتدال لفحص كيفية إدراك الطلاب من ذوي نمط الشخصية الإنفتاحيين والإنطوائيين عن التنفيذ، وأظهرت النتائج أنه في كلتا الحالتين كانت هناك تأثيرات معتدلة لا يمكن ملاحظتها بين ميكانزم اللعبة والمرح المتصور، وبشكل أكثر تحديدًا، كان تأثير قوائم المتصدرين على المرح المرئي أعلى بالنسبة للإنطوائيين وكان سلبيًا للإنفتاحيين، مما يعني أن تنفيذ قوائم المتصدرين يساعد الطلاب من ذوي سمات أو أنماط الشخصية بإختلاف النمط.

وتري الباحثة أن محفزات الألعاب له تأثير إيجابي على تحفيز المتعلمين بشكل عام، وكذلك له تأثير على نمط شخصية المتعلم، هذه النتائج مهمة للباحثين عن محفزات الألعاب الذين يبحثون في كيفية إستخلاص الشخصيات المختلفة الذين يخططون لتضمين عناصر اللعبة في المقررات إلا أن الدراسات وخصوصا العربية لم تقدم دراسات فى التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية)، ولذلك ينطوي إضفاء الطابع الشخصي على تجربة التعلم على إنشاء مسارات فريدة لكل متعلم بحيث يلبي المقرر أفضل إحتياجاته الفردية، و بالنسبة لمصمم التعلم، هذا يعني التخلي عن النهج الخطأ الذي يقدم للمتعلمين بطريق واحد على طول مسار التعلم والتفكير في طرق جديدة لتحقيق ذلك.

.....

المحور الثالث: دافعية الإنجاز

أولا: الدافعية **Motivation : يعرف "يونج" الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة إستثارة وتوتر داخلي تثير السلوك إلى تحقيق هدف معين (معصومه المطيري، 2005).**

ويعرف "ماسلو" الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي (عبد اللطيف خليفة ،2000، 69).

ويعرف "أتكسون" الدافعية أنها تعني إستعداد الكائن الحي ليبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين(ثائر غبازي،2008 ،16).

ثانيا: دافعية الإنجاز: **هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه (أمل الأحمد ،247،2001).**

ويرى فرنون: أن دافعية الانجاز هي السلوك الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الإمتياز والتفوق (فتحي الزيات،445,2004).

أنواع الدافعية للإنجاز: **عن ميز"فيروفVeruv" نوعين من الدافعية للإنجاز هما:**

أ- الدافعية للإنجاز الذاتية: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

ب- الدافعية للإنجاز الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الإجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

ج- ويمكن أن يعمل هذين النوعين في نفس الموقف، ولكن قوتيهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف فإنها غالبا ما تتبعها دافعية الإنجاز الإجتماعي والعكس صحيح (عبد اللطيف خليفة,95,2000).

أهمية دافعية الإنجاز: **تلعب دافعية الإنجاز دورا هاما في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في معظم المجالات والأنشطة التي يواجهها، وذلك ما أكده "ماكليلاند" حيث يرى أن مستوى دافعية الإنجاز في أي مجتمع هي حصيلة الطريقة التي ينشأ بها التلاميذ في هذا المجتمع وهكذا تتجه أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي، ولكن أيضا بالنسبة للمجتمع الذي يعيش في الفرد (سهل فريد ,77,2009).**

مكونات الدافعية للإنجاز: **حسب "أوزيل" فإن الدافع للإنجاز يتكون من أربعة مكونات وهى**

- **الحافز المعرفي: والذي يعبر عن حالة "إنشغال بالعلم" بمعنى أن الفرد أو الباحث يحاول أن يشبع حاجاته من المعرفة والفهم، وتكمن مكافأة إكتشاف معرفة جديدة في كونها تعينه على إنجاز مهامه بكفاءة أعلى.**
- **تكريس الذات: بمعني آخر توجه الأنا أو الذات، ويمثله رغبة الفرد في المزيد من المكانة والشهرة والسمعة التي يحرزها عن طريق آرائها المميزة، والملتزم في نفس الوقت بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها مما يؤدي إلى شعوره بكفايته وإحترامه لذاته.**
- **دافع الإنتماء: ويتمثل في سعي الفرد لحصوله على التقدير بإستخدام نجاحه الأكاديمي وأداءه ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أولي لإشباع حاجات دافع الإنتماء، ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد، ويعتمد عليها في تكوين شخصيته ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة (خليفة قدوري،2011، 71-72).**

.....

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

- **النظرية المعرفية: ترى المعرفية أن هناك تفسيرات معرفية تسلم بإفتراض الكائن البشري يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه التفسيرات أن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، فظاهرة حب الإستطلاع مثلا هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد لتأمين معلومات حول موضوع أو حادث أو فكرة عبر سلوك إستكشافي وبهذا المعنى يمكن اعتبار حب الإستطلاع دافعا إنسانيا ذاتيا وأساسيا (كمال مقاق ،2007 ،29).**
- **نظرية سكينر: من منظور هذه النظرية تكون دافعية الإنجاز لدى التلميذ تستثار وترتفع بواسطة المحفزات والمكافآت عن طريق حثه على مواصلة النجاح الذي يحرزه على مستوى الأنشطة التعليمية، ويكوف هذا التحفيز بمنح نقاط جيدة لهم وهدايا تشجيعية (ذهبية العرفاوي,2008, 83-84).**
- **نظرية ماكليلاند: يقوم تصور "ماكليلاند" لدافعية الإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز فقد أثار "ماكليلاند" وآخرون (1953) إلى أن هناك ارتباطا بين المحفزات السابقة والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد، فإذا كانت المواقف الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للأداء، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل (عبداللطيف خليفه ,109,2000).**

قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب وأهميتها فى تحقيق الدافعية للإنجاز:

يعتبر استخدام قائمة المتصدرين لقياس أداء المتعلمين في مواجهة المتعلمين الآخرين أمرا شائعا لتحقيق الدافعية للإنجاز، ويعد التعلم تحفيزيًا عندما يكون إجتماعيًا وممتعًا، سو يجب أن تستأنف الغرائز التنافسية للمتعلمين وأن تخلق فرصًا لتحديهم مع شخص آخر، حيث تحتفل اللوحات الأمامية بنقاط قوة الأشخاص وتبين لهم أين يمكنهم التحسين، و من الأمثلة الرائعة على إستخدام قائمة المتصدرين في التدريب عبر الشبكة مثل أكاديمية (Heineken Capability Academy و هذا التدريب على الإنترنت، يكتسب المتعلمون نقاطًا أثناء تقدمهم في الأنشطة، مما يدفعهم إلى الصدارة، و يتم منح الجوائز لكبار المتعلمين لكل شخص، بناءً على القرارات التي يتخذونها عند مواجهة التحديات، بدلاً من إعطاء المتعلم مجموعة من المعلومات لهضمها ثم اختبارها، عن طريق وضع سلسلة من التحديات وتقديم المعرفة كردود على الإختيار الذي يختارونه، و تتوفر أدوات تأليف التعلم الإلكتروني، والتي يمكن أن تساعدك في إنشاء سيناريوهات بسرعة وسهولة، ويمكنك إظهار تأثير قرارات المتعلمين في الواجهة بصريًا عن طريق تغيير لون الشاشة أو صور الخلفية إستجابةً لهذا القرار (Elucidat ,2016).

ومع ذلك على الرغم من حقيقة أن التحفيز على التعليم يكتسب الدعم بين عدد متزايد من الأكاديميين الذين يدركون أن الألعاب المصممة بشكل فعال يمكن أن تحفز مكاسب كبيرة في الإنتاجية والإبداع (NMC Horizon Report, 2014). إلا أن غالبًا ما يتم تقليل محفزات ألعاب كنموذج سلوكي يستفيد من الحاجة البشرية لنظام المكافأة الإيجابية والإشباع الفوري، والذي يتم تطبيقه على الفصول الدراسية التقليدية التي تركز على المعلم.

وقد أكدت دراسة(Meaghan C. Lister,2015) أن تحفيز الطلاب وتعلمهم يمكن يتم من خلال محفزات الألعاب، و تتضمن محفزات الألعاب دمج عناصر من ألعاب الكمبيوتر مثل النقاط، وقوائم الصدارة، والشارات في سياقات من أجل الإستفادة من الدافع الذي توفره بيئة اللعبة، وقد كشفت نتائج التحليل أن النقاط والشارات والإنجازات وقوائم المتصدرين والمستويات هي الشكل الأكثر تطبيقًا للتشجيع، و يمكن أن يؤدي دمج عناصر محفزات الألعاب في بيئات ما بعد المرحلة الثانوية إلى تحفيز الطلاب ودعم تحصيل الطلاب، و زيادة الحضور والمشاركة في الصف، والتي ترتبط إرتباطًا إيجابيًا بتحسين أداء الطلاب.

المحور الرابع: التحصيل الدراسي:

أدى تعدد اهتمامات علماء النفس و التربية بالتحصيل الدراسي إلى تعدد وجهات النظر لتعدد التعريفات، و أبرز التعريفات هي التي تربطه بعملية التعلم، فالتحصيل الدراسي هو ما يصل إليه الفرد في تعلمه، و قدرته في التعبير عما تعلم.

و يشير (فؤاد أبو حطب و آمال صادق، 1996، 36) إلى أن مفهوم التحصيل الدراسي يرتبط بمفهوم التعلم المدرسي إرتباطاً وثيقاً، إلا أن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولاً فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب أو الممارسة في المدرسة، كما يتمثل في إكتساب المعلومات و المهارات و طرق التفكير، و تغيير الإتجاهات و القيم و تعديل أساليب التوافق الذي يشمل النواتج المرغوبة و غير المرغوبة، أما التحصيل الدراسي فهو أكثر إتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم، أو الأهداف التعليمية.

و يعرف (عبد الرحمن محمد عيسوي، 1997، 74) التحصيل الدراسي بأنه مقدار المعرفة أو المهارة التي حصل عليها الفرد نتيجة التدريب و المرور بخبرات سابقة.

فالتحصيل الدراسي من المفاهيم النفسية التربوية الأكثر تركيباً و تعقيداً لإرتباطه بالعديد من المتغيرات الشخصية و الإجتماعية و المدرسية، كما أنه يلعب دوراً في صنع الحياة اليومية للفرد و الآسرة و المجتمع، و لا يواريه في ذلك أي مفهوم تربوي آخر سوى الإنسان المنتج للتحصيل، فهو نتاج محسوس و مؤشر للنجاح أو الفشل بالنسبة للفرد في المهام التي يقوم بها(حنان حمادي، 2006، 50) .

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

توجد عدد من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، و يقسم (كمال زيتون، 1995، 67) العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي إلى عاملين رئيسين: أ- العوامل التربوية: وهي العوامل المتعلقة بالعملية التعليمية، و ب- العوامل الشخصية: و هي العوامل التي تخص الطالب و أسرته و طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه.

وفى ضوء ذلك سعت الدراسات إلى تأكيد فاعلية محفزات الألعاب وعناصرها فى وضع هيكل منظم يساهم في تحقيق الطالب لتحصيل الجوانب المعرفية ومنها دراسة (İbrahim, Yıldırım ; Sedat ,Şen,2019) والتي تعتمد على البحث التجريبي في التعرف على تأثير عناصر محفزات الألعاب على تحصيل الطلاب بين عامي 2010 و 2016 ونتيجة ذلك من التحليل المكتمل، تم العثور على قيمة حجم تأثير مشترك تم تقديرها من خلال تجميع الدراسات التجريبية لتكون 0.557. تظهر هذه القيمة أن محفزات الألعاب له تأثير إيجابي معتدل على تحصيل الطلاب.

أما دراسة (ليلي حلمي العجمي محمد الأمير،2019) التعرف على دافعية الطلاب للتعلم من خلال إستخدام بيئة تعلم إلكترونية قائمة على إستراتيجية محفزات الألعاب، وتحديد

فاعليتها فى الإختبار التحصيلي المرتبط بالجوانب المعرفية، ومقياس الدافعية للتعلم لصالح التطبيق البعدي.

وكذلك دراسة (Tarek, Buhagiar ; Christopher ,Leo,2018) والتي بحثت فى فاعلية إستخدام محفزات الألعاب لتحسين الأداء الأكاديمي وكذلك عناصرها، وثبت فاعلية محفزات الألعاب وعناصرها في مساعدة الطلاب على تحصيل الجوانب المعرفية من خلال التعرف على أداء (60،000 طالب) مسجلين في قسمين من المقررات الأساسية لبرنامج الأعمال المتكاملة، وأما دراسة (Setiana, Henry; Hansun, Seng,2017) أكدت على أن تطبيق محفزات الألعاب وعناصرها يساعد فى تحسين إهتمام الطلاب بالبرامج الدراسية الأكاديمية، وتهدف إلى تغيير إثارة الاهتمام من خلال دمج تفكير اللعبة وتصميم اللعبة وميكانيكا اللعبة.

بعد عرض الإطار النظري والدراسات السابقة فقد تستفيد الباحثة كيف تقوم بإنشاء قوائم المتصدرين الخاصة بها في الفصل الدراسي أو مستوى الصف، وكذلك كيف يمكن تحقيق التفاعل بين البيئة المستخدمة وتنمية التحصيل والدافعية للانجاز من خلال عرض الدراسات وبذلك يساعدها فى البحث في النقاط التالية :

- **الإجابة على أسئلة البحث الإجرائية والإحصائية.**
- **بناء وتصميم البيئة المستخدمة.**
- **تصميم أدوات القياس.**
- **القيام بتجربة البحث وفق خطوات محددة.**
- **التعرف علي أشكال مراقبة الأداء التي تعزز الأداء.**
- **متى وكيف يتم عرض البيانات العامة فى قوائم المتصدرين أثناء التجريب .**
- **التعرف على الإختلافات الموجودة بين نمط شخصية المتعلم للتناسب فى عرضها مع قوائم المتصدرين وتحقيق التفاعل.**

إنتاج وتطبيق قوائم المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب والأدوات:

- **لكي يتم إعداد البحث وتصحيح أدوات القياس، وتطبيقها على مستوى من الدقة والكفاءة، فقد قامت الباحثة بالإطلاع على بعض نماذج التصميم التعليمي؛ كنموذج "كمب"(1994) Kemp Model، ونموذج (عبداللطيف الجزار، 1995)، ونموذج (زينب أمين، 2000)، ونموذج (نبيل جاد،2001)، ونموذج (محمد خميس، 2003)، ونموذج (محمد الدسوقي، 2012) وأيضا اتبع البحث الحالي النموذج العام ADDIE وسوف تقوم بالشرح والتفصيل فى الجانب الخاص بإجراءات البحث.**

إجراءات البحث:

هدف البحث الحالي هو الكشف عن التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية) وأثره في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا، ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بالإطلاع والدراسة للأسس النظرية والدراسات السابقة لمتغيرات البحث، وكذلك التعرف على معايير تصميمها وتحديد انسب نماذج التصميم التعليمي ومن ثم وضع الأسس الإجرائية لتنفيذ البحث وقد تضمنت:

أولاً: تحديد مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعه حلوان الفصل الدراسي الأول من العام (2018 -2019).

ثانياً: اختيار عينة البحث: تكونت عينة البحث من:

أ- **عينة إستطلاعية: تكونت من (30) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) بكلية التربية بجامعة حلوان للعام الدراسي 2018/ 2019 للفصل الدراسي الأول بهدف ضبط أدوات البحث المختلفة، هذا وقد تم إستبعاد هولاء الطلاب من العينة الأساسية للبحث.**

ب- **العينة الأساسية: تم التطبيق على عينة عددها (60) طالبا وطالبة من طلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) بكلية التربية بجامعة حلوان، وذلك بعد أن قامت الباحثة بتطبيق المقياس المخصص للشخصية على عينة عددها (85) طالبا وطالبة، وقد إستعانت بالطلاب الأكثر إستخدماً للشبكة ومتوفر لديهم الانترنت وينطبق عليهم نمط الشخصية، وهم مقيدين فى العام الدراسي 2018/ 2019 الفصل الدراسي الأول؛ حيث بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية الأولى (ظهور قائمة المتصدرين بعد أداء الأنشطة - الشخصية السوية) (15) طالبا وطالبة- المجموعة التجريبية الثانية (ظهور قائمة المتصدرين أثناء الأنشطة - الشخصية السوية) (15) طالبا وطالبة - المجموعة التجريبية الثالثة (ظهور قائمة المتصدرين بعد أداء الأنشطة - الشخصية العصابية) (15) طالبا وطالبة - والمجموعة التجريبية الرابعة (ظهور قائمة المتصدرين أثناء الأنشطة - الشخصية العصابية) (15) طالب وطالبة.**

ثالثا: معايير تصميم بيئة التفاعل :

تم تحديد معايير تصميم بيئة التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية)، من خلال ما قامت به الباحثة على تحديد مجموعة من المبادئ والمعايير الخاصة بتصميم وتطوير بيئات التعلم المعتمدة على التقنيات الالكترونية، والتفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب، وقد إستفادت الباحثة أيضا من الأدبيات الخاصة بيئات تصميم محفزات الألعاب، وذلك من اجل الوصول إلى معايير تتناسب مع البيئة المصممة، فيما يلي الإجراءات المتبعة لإشتقاق المعايير.

- **تحديد مصادر إشتقاق قائمة المعايير: من خلال الإطلاع على بعض الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بإستخدام بيئة وإستراتيجية محفزات الألعاب الرقمية، ومن ثم التوصل إلى قائمة مبدئية بمعايير تصميم بيئة تعليمية قائمة على محفزات الألعاب الرقمية.**
- **التوصل إلى قائمة بمعايير تصميم بيئة تعليمية قائمة على محفزات الألعاب الرقمية: فقد عملت الباحثة على صياغة قائمة بمعايير تصميم بيئة تعليمية قائمة على محفزات الألعاب الرقمية، وتكونت من عدة مجالات رئيسية، وكل مجال ينقسم إلى مستويات معيارية، ثم ينقسم كل معيار إلى عدد من العلامات المرجعية، وكل علامة مرجعية يندرج منها عدد من المؤشرات.**
- **قد قامت الباحثة بعمل قائمة معايير تصميم، و تكونت المعايير من عدد (6) معياراً رئيسياً ومجموعة (37) معيار فرعي، وقد تم عرضها على محكمين متخصصين في**

مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف إبداء الرأي والتحقق من صحة عبارات قائمة المعايير، ومؤشراتها أو الإضافة والحذف منها.

- وبعد أن قامت الباحثة بعمل التعديلات اللازمة للمعايير والتوصل إلى صيغتها النهائية: وبناءاً على ما أسفرت عنه نتائج تحكيم القائمة الخاص بالمعايير قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي حصل عليها من المحكمين لتصبح المعايير في شكلها النهائي مكونة من (5) معياراً رئيساً لكل معيار مؤشراته الفرعية:

جدول (2)

قائمة معايير بيئة تطبيقات التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية)

المعيار الرئيس	أعداد المؤشرات الفرعي
أهداف البيئة التعليمية القائمة على محفزات الألعاب	6
عرض المحتوى في البيئة التعليمية القائمة على محفزات الألعاب	6
أساليب العرض في البيئة التعليمية القائمة على محفزات الألعاب	7
الأنشطة التعليمية القائمة على محفزات الألعاب	6
التغذية الراجعة وأساليب التقويم في البيئة التعليمية القائمة على محفزات الألعاب	7
الإجمالي	32

وبعد عرض قائمة المعايير وما أوضحه آراء المحكمين للمعايير قامت الباحثة بإلغاء وحذف بعض المؤشرات، وإضافة مزيد من المعايير وأصبحت بطاقة المعايير فى صورتها النهائية تتكون من (2) مجال رئيسي، و (5) معايير يندرج تحتها 32 مؤشرًا.

رابعا: التصميم التعليمي للبحث الحالي:

بناء بيئة قائمة على تطبيقات التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية) لتنمية التحصيل والانجاز لدى طلاب الدراسات العليا، ويتطلب تصميم بيئة التعلم قائمة أحد نماذج التصميم والتطوير التعليمي المعروفة، فهو عملية أساسية حيث يساعد المصمم على الوضع فى الاعتبار جميع العوامل والظروف المؤثرة فى فاعلية التعليم والتعلم، كما أن نماذج التصميم توفر شكلاً بصرياً، وهذا ما يميز نموذج ADDIE فى عرض العمليات العامة وبالتالي فهو يمثل نقطة انطلاق جيدة، ويمر النموذج بالمراحل الخمس لعملية التصميم التعليمي وهي:

1. **التحليل.**
2. **التصميم.**
3. **التطوير.**
4. **التنفيذ.**
5. **التقييم**

ويرجع سبب إختيار الباحثة للنموذج وضوح خطوات النموذج في العملية التعليمية وكذلك:

- **يرتبط هذا النموذج بالمستحدثات التكنولوجية مقارنة بغيره من النماذج الأخرى.**
- **سهولة فهمه وبساطة تصميمه حيث يتميز بسهولة خطواته وخلوة من اللبس والغموض ويعرض الخطوات المطلوبة والعلاقات بينها بوضوح.**
- **يراعى هذا النموذج التكامل بين نظريات ومداخل التعليم المختلفة حيث أنه يصلح للمدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية والمدرسة البنائية وكذلك الإتصالية.**
- **يصلح هذا النموذج للتصميم التعليمي بصفة عامة سواء أكان تصميم بيئة أو إستخدمها.**
- **وفقا للنموذج الذي تبنته الباحثة فإن بيئة التعلم بإستخدام تطبيقات التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية) تم تصميمها وفقا للمراحل التالية، وسوف تقوم الباحثة بعرض الخطوات بشيء من التفصيل:**

مرحلة التحليل: **وقد تتضمن الإجراءات التالية:**

1. تحليل خصائص عينة البحث: **الخصائص العامة: وقد شملت الخصائص الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية لطلاب مرحلة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة حلوان، وكذلك الخصائص والقدرات الخاصة: يتميز طلاب الدراسات العليا بأن لديهم قدرات عقلية، ولغوية جيدة كما أن سلامة السمع والبصر، ومستوى الدافعية والإنجاز والمستوي الاجتماعي الاقتصادي لهم متوسط، تحليل خصائص المتعلمين المستهدفين، وحيث أكد نموذج التصميم المستخدم يساعد على دراسة المتعلمين وتحديد حاجاتهم، وذلك بأخذ آرائهم فالمتعلم هو المستفيد الأول والمباشر من البيئة المصممة، وعليه يجب أن يراعي حاجاته وميوله، والفروق الفردية بينه وبين باقي المتعلمين ويشمل هذا الإجراء عدة خصائص، منها:**

الخصائص الشخصية التي تمتاز بها عينة البحث: **لذا سعى البحث الحالي إلى توظيف تطبيقات التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية):**

- نمط الشخصية الكمالية (السوية)، **وهذه الشخصية تتسم دائما:**
- **السعي الايجابي الذي يؤدي إلي الامتياز فى العمل.**
- **الاعتداد بالنفس.**
- **لدى الطلاب مزيد من الدافعية نحو التعلم خصوصا أن المرحلة التعليمية تتطلب هذه الدوافع.**
- نمط الشخصية الكمالية (العصابية)، وهذه الشخصية تتسم دائما:
- **بالقلق ويحرزون مستويات ضعيفة فى الثقة بالنفس.**
- **وكذلك ضعف في الانجاز، وعدم الرضا عن الأداء،وقد تم التغلب على ذلك فى عرض قائمة المتصدرين.**

2. تحليل خصائص البيئة التي يتم فيها تطبيق البحث: **قد تم إستخدام منصة وينجي جو "WinjiGo" كمنصة لتقديم المحتوى العلمي وتقديم الأنشطة والتحكم في توقيت ظهور قائمة المتصدرين بها، وتعتبر ونجي جو WinjiGo منصة تقنية متكاملة للتعليم الإلكتروني وتطبيقاته، وهي تعتبر من المنصات التعليمية التي تساعد عمليتي التعليم والتعلم للطالب والمعلم، حيث انها تتيح تنمية المهارات الأساسية لدى الطالب، كما أنها منصة تعليمية فريدة تعتمد على تجارب واجهة المستخدم الشائعة في الشبكات الاجتماعية، مما يجلب الألفة والراحة للمستخدمين، و تتيح WinjiGo للمعلمين دمج إستخدام التعلم الإجتماعي بسرعة داخل الفصل الدراسي كما تتيح للمعلم تعليق الأوسمة للإنجازات المتميزة، مما يمنح الطلاب دافعية أكبر للتعلم، كما يمكن أن تستخدم منصة وينجي جو أيضا في التدريب، كونها تخدم بفاعلية عملية التعلم بشكل عام، وقد إستفادت منها الباحثة فى:**

- **إمكانية تطوير وتفعيل الأنشطة التربوية و تقديم التقييم.**
- **تتيح المهام القائمة على الملفات والاختبارات المصنفة.**
- **تزويد الطلاب بمهارات القرن الحادي والعشرين.**
- **تساعد على المناقشة التفاعلية مع المتعلمين من الطلاب.**
- **تسمح بتتبع وإدارة أنشطة التدريس والتعلم من خلال تحليل اتجاهات تقدم الطلاب، وتحديد الأنشطة الأكثر فعالية والإستفادة منها**
- **التفاعل مع المجتمعات الخارجية وتبادل الخبرات.**
- **تقدم مساعدات فورية في العمل والتفاعل**
- **تمكن المعلمين من زيادة تفاعل الطلاب وتحفيزهم من خلال تصميم المقررات ذات تجربة تعليمية تشبه اللعبة.**
- **سهلة الإستخدام وتدعم اللغة العربية والاشتراك المجاني.**
- **مكافأة الطلاب بالشارات على الإنجازات الأكاديمية وغير الأكاديمية مثل روح الفريق والقيادة.**
- **المنصة هي المكان الذي يمكن للمعلمين من خلاله مساعدة الطلاب على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين الضرورية وزيادة تعاونهم وتفكيرهم وتحقيق العمليات المعرفية من خلال تطبيق تقنيات التدريس الحديثة مثل التعلم القائم على الإستفسار.**
- **وضع خطط محددة وتوقيت لاتخاذ القرارات.**

- **يمكن ربط مميزات Office 365 من الإستفادة من إستثماراتها مع المنصة وينج الذي يوسع القيمة التعليمية.**
- **ربط الإنجاز بالمحتوي من خلال الأنشطة والمهام.**
- **تحقيق مستوى المهارات لدى الطلاب أفراد العينة: وذلك لتهيئة للتعلم من خلال البيئة القائمة على محفزات الألعاب الرقمية وتحديد نقطة بدء التعلم.**

3. تحليل الخبرة السابقة للمتعلم: **الطلاب أفراد العينة محل الدراسة لديهم إمكانيات التعامل الكمبيوتر والإنترنت وقدرته على التعامل مع خدمات الإنترنت ولديهم الخصائص التى تتعلق بإستخدام تطبيقات التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب:**

- **التعامل مع بيئة وتطبيقات الالكترونية سواء كان أجهزة الكترونية، هاتف ذكي لوحي أجهزة كمبيوتر.**
- **لدى جميع أفراد العينة القدرة على الإتصال بالانترنت وشبكة الواى فاي. ٠**
- **لدى الطلاب القدرة على رفع وتحميل الملفات عبر البيئة المستخدمة لمشاركة الأنشطة.**

وعن محتوى منصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب، حيث تتطلب الدراسة من خلال منصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب، وتوافر المهارات الأساسية في التعامل مع الحاسب الآلي وشبكة الانترنت وتطبيقات الهواتف،وكسر حواجز الوصول والتواصل والبنية التحتية، وكذلك قدرة الطلاب على البحث والتحري.

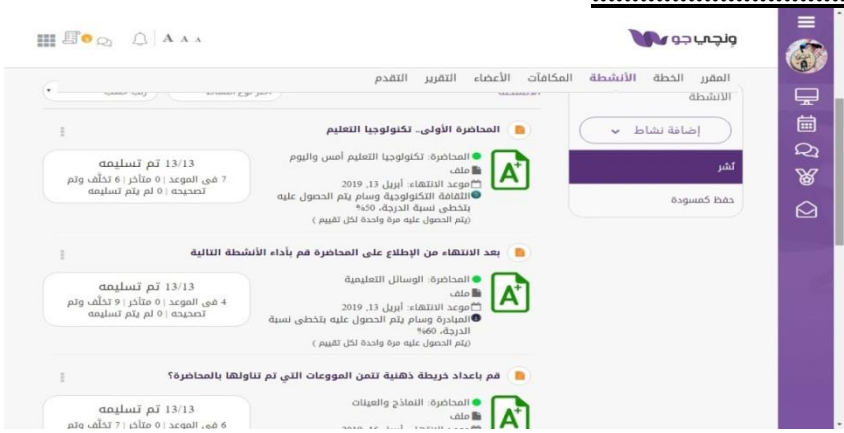
4. **تحليل المحتوى: تم تحليل محتوى مقرر إستخدام التكنولوجيا في التدريس وتوصيفه من حيث المفاهيم والمواضيع المدرجة في هذا المقرر والتقنيات الحديثة التي يمكن إستخدامها في العملية التعليمية، وكذلك بعض الكتب والأدب العربي والانجليزي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث والتي إستفادت منها الباحثة في التحليل الفعلي للمحتوى الدراسي بهدف تصنيف المعرفة وتحديد أهدف التعلم .**
5. **تحليل الأهداف: وفي هذه الخطوة تم تحليل الأهداف في منصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب القائمة على النظرية البنائية، وتصنيفها إلى مستويات يرجى تحقيقها من خلال الدراسة بإستخدام تلك البيئة الجديدة، وهذه الأهداف هي تحقيق منصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب لتنمية التحصيل والدافعية للانجاز.**

مرحلة التصميم: **وتتضمن الإجراءات التالية:**

1. تحديد الأهداف التعليمية: **تم تحديد الأهداف التعليمية العامة للمحتوى كخطوة أساسية في مرحلة التصميم، ومن ثم تحليل المحتوى وإستخلاص المعارف والمهارات المتضمنة، وهو ما يمكن أن يظهره المتعلم بعد عملية التعلم في فترة محددة نسبيًا تليها صياغة المحتوى في شكله النهائي، ولذا يجب أن يكون المتعلم قادرا على:**
   - **يتعرف على مصطلحات تكنولوجيا التعليم.**
   - **يتعرف على الوسائل التعليمية.**
   - **يتعرف على الصور والرسومات التعليمية.**
   - **يتعرف على المجسمات التعليمية.**
2. تحديد المحتوى التعليمي وتنظيمه: **تم تحديد محتوى التعلم: في ضوء الوصف المعتمد لمقرر " مقرر إستخدام التكنولوجيا في التدريس " الذي يدرسه طلاب الدراسات العليا دبلوم عام فى التربية بكلية التربية وفي ضوء ذلك، تم الإلتزام بالوحدات النظرية والعملية للمقرر والتي تضمن أن يتعامل الطلاب مع مقرر إستخدام التكنولوجيا في التدريس وفق الإستراتجية المستخدمة، وتغطي الموضوعات التالية:**

- **الموضوع الأول: مصطلحات تكنولوجيا التعليم، ويتضمن: مفهوم التكنولوجيا، والأهداف العامة لها، وتحدياتها، مفهوم التكنولوجيا في التربية، مفهوم تكنولوجيا التربية، مفهوم تكنولوجيا التعليم، وأهدافها.**
- **الموضوع الثاني: الوسائل التعليمية، ويتضمن: مفهوم الوسائل التعليمية، أهميتها، تصنيفها، قواعد إختيارها، الأسس العامة لتصميمها وإنتاجها، وبعض المعايير التي ينبغي أن يراعيها المعلم عند إستخدامها.**
- **الموضوع الثالث: الصور والرسومات التعليمية، ويتضمن: مفهوم الصور، خصائصها وإمكاناتها التعليمية، مفهوم الصور الرقمية، مراحل إنتاجها، معايير تصميمها، مفهوم الرسومات التعليمية، أنواعها، معايير تصميمها، الفيديو الرقمي التعليمي.**
- **الموضوع الرابع: المجسمات التعليمية، ويتضمن: تعريف المجسمات التعليمية، أنواعها، الأشياء الواقعية الحقيقة، بعض الأنشطة التعليمية للإستفادة منها، مفهوم العينات، خصائصها ومميزاتها، وأنواعها، مفهوم النماذج المجسمة، خصائصها، تحديات ومعوقات إستخدام المجسمات التعليمية، العرض التوضيحي، الرحلة التعليمية، المعارض والمتاحف.**

.....



شكل (1)

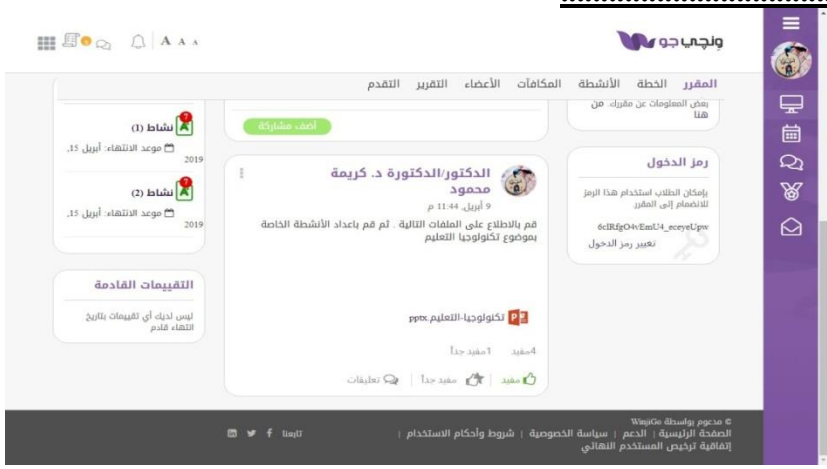
رفع المقرر المجموعة الأولى: شخصية سوية (ظهور القائمة بعد أداء الأنشطة)

وقد قامت الباحثة بتقسيم المحتوى إلى مستويات، وقد كان على المتعلمين مسح كل مستوى للتقدم إلى المستوى التالي مع الحد الأدنى من النقاط، و في غضون ذلك سيتعلمون من خلال موارد مختلفة مثل مقاطع الفيديو ومقاطع الفيديو التفاعلية، وتقديم المعلومات والمساعدات وما إلى ذلك، وحل التحديات عند تقديم التحدي، وأمكن للمتعلمين محاولة الحل بطريقة مباشرة أو طلب المساعدة من أقرانه (التعلم الاجتماعي) أو خبير، ويخدم الحل غرض تنمية مهارات الطلاب لأنه:

- **ساعد على الاحتفاظ بالمعلومات بشكل أفضل وتطبيق المعلومات على تحقيق أهداف التعلم.**
- **ساعد في زيادة معدلات إتمام الوحدة وتحقيق مشاركة المتعلم مما ساعد زيادة الانجاز.**
- **تزويد المتعلمين بدعم في الوقت المناسب لتغلب على مشاكل نمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية) .**

3. تحديد إستراتيجية تنفيذ الموقف: **تم تطوير خطة منظمة لتصميم إستراتيجيات تعلم المحتوى في ضوء البيئة المصممة، وذلك من خلال جميع عمليات التدريس والتعلم المخطط لها، والتي تشمل المدخلات والنتائج التي تم تصميمها من قبل الباحثة للإنتاج الفعلي للمتعلم بكل ما يلزم لأداء وظائفه في المعرفة الرقمية من الموضوع، والأساليب، والإستراتيجيات والوسائل المستخدمة في التسليم، والجوانب الأخرى، مثل المعايير والقيم ذات الصلة مثل:**

- **غرس المعرفة والمهارات التي يمكن للطلاب الإستفادة منها مهما كان العمل الذي يختارونه في النهاية.**
- **اكتساب الحقائق في البيئة المصممة أمر مهم، وتعلم كيفية التفكير لتحقيق الدافعية للانجاز في مجموعة متنوعة من الطرق ذات أولوية أكبر.**
- **كيفية الانخراط في العمل من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تحقق أهداف المقرر وتتوافق مع نمط الشخصية.**
- **إستغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة و تقريب مبادئ التعلم و توسيع الأفاق المعرفية، والشكل التالي يوضح طريقة رفع الأنشطة لمجموعات البحث:**



شكل (2)

رفع الأنشطة المجموعة الأولى: شخصية سوية (ظهور القائمة بعد أداء الأنشطة)

4. تصميم إستراتيجيات وأساليب التعليم والتعلم: **وقد تصميم بيئة للتفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب، وأثره في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا، وفق نمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية) وتم تصميم وإنشاء المحتوى بالاعتماد علي أدلة رقمية من الكتب المقررة إلى واجهات التعلم الرقمية، والاعتماد على إستراتيجيات مبتكرة مثل التعلم الاجتماعي والتعلم المصغر ودعم الأداء، وإستراتيجيات التحفيز قائمة المتصدرين وتعزز من المناهج الأخرى من خلال قائمة المتصدرين والتي تعطي:**

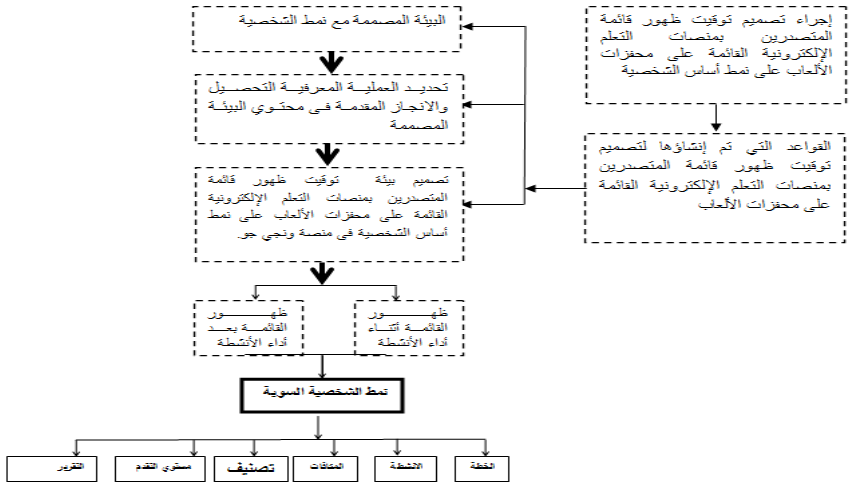
- **مشاركة عالية للطلاب.**
- **معدلات إتمام عالية لأداء الأنشطة.**
- **قائمة المتصدرين إستراتجية تساعد على التغلب على القلق والخوف نظرا لعدم ظهور كافه الطلاب فى القائمة**
- **الاحتفاظ بمهام معرفية عالية.**
- **خلق الدفع لتطبيق المعرفة المكتسبة.**
- **التعلم التعاوني والتشاكي من خلال المنصة.**

وقد قامت الباحثة بتصنيف الطلاب حسب مستوى الكمالية ، وتم تصميم بيئة للتفاعل وفق محفزات الألعاب، ويمكن تمثيل الخطوات في تسلسل في الأشكال التالية:

أ- **المتعلم ذو الشخصية الكمالية (السوية) في بيئة للتفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب، وسوف تقوم الباحثة بعرض أهم الإجراءات التي قدمت للطلاب في البيئة:**

- **إستخدام نظام قائمة المتصدرين. لقياس سمات الشخصية وتصورات الطلاب وذلك بالاعتماد على أدوات منصة ونجي جو لتحقيق التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب بالاعتماد على**

أدوات المنصة وعرض قائمة المتصدرين للتعامل مع الطلاب ذوي نمط الشخصية السوية من خلال:

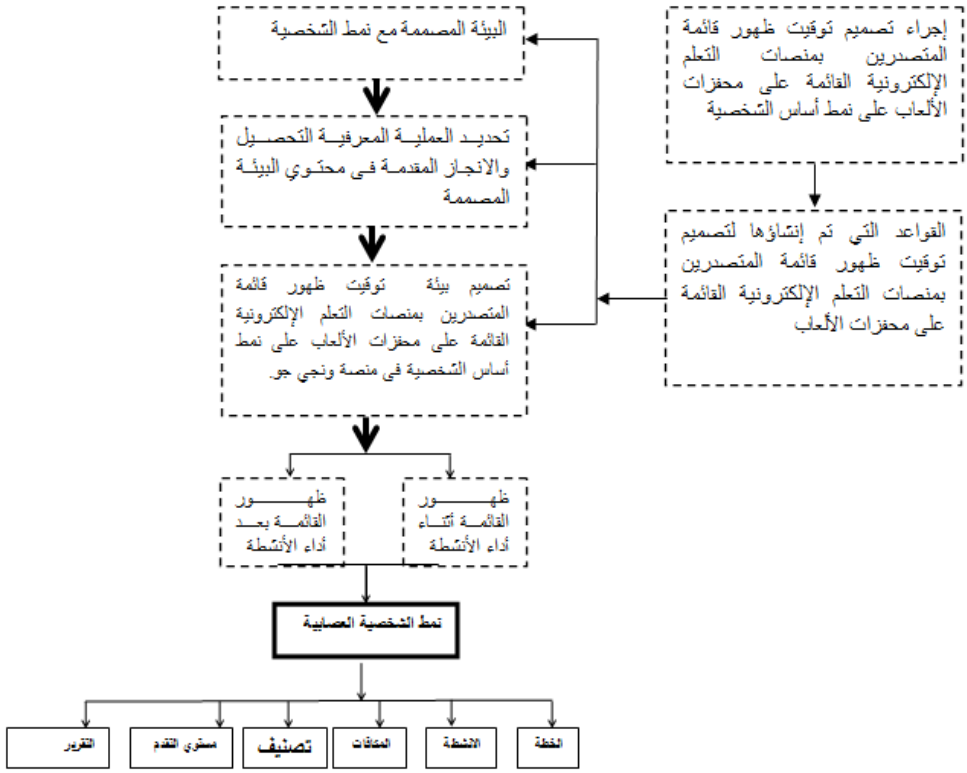


شكل (3)

تصميم التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب وفق نمط الشخصية السوية

ب- المتعلم ذوي الشخصية الكمالية (العصابية) في بيئة للتفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب، وسوف تقوم الباحثة بعرض أهم الإجراءات التي قدمت للطلاب في البيئة:

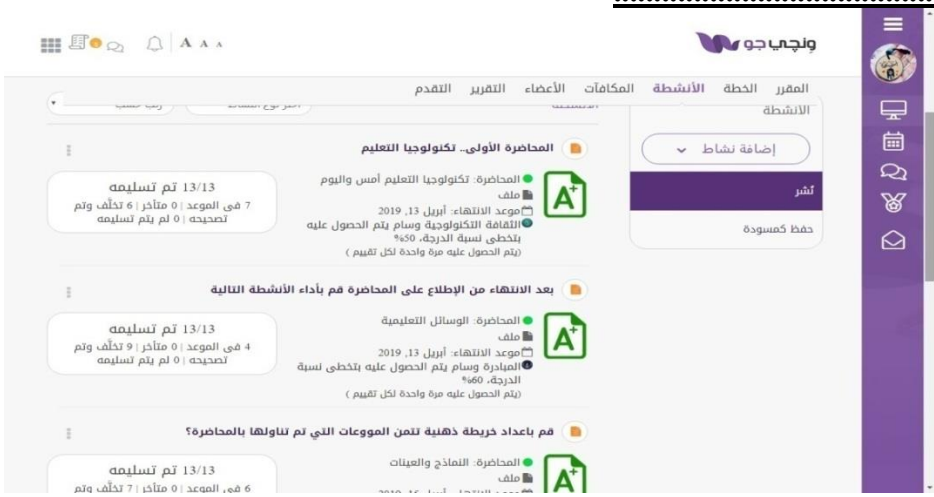
- **إستخدام نظام قائمة المتصدرين لقياس سمات الشخصية وتصورات الطلاب وذلك بالاعتماد على أدوات منصة ونجي جو لتحقيق التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية بالاعتماد على أدوات المنصة وعرض قائمة المتصدرين لمحو الخوف والقلق من خلال:**



شكل (4)

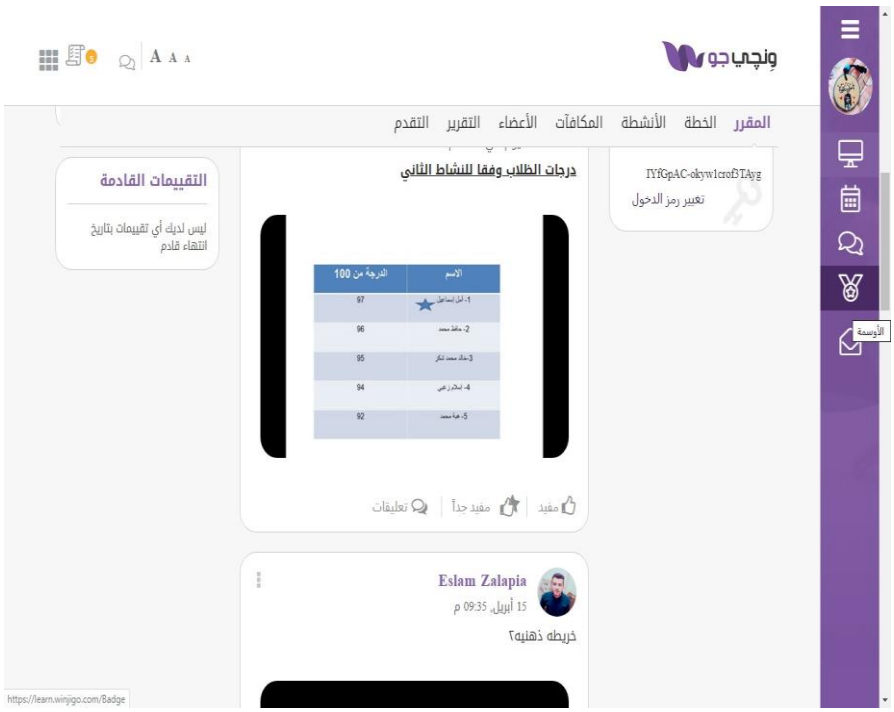
تصميم التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب وفق نمط الشخصية العصابية

ج- قوائم المتصدرين: عبارة عن لوحة تعرض أقوى وأعلى اللاعبين في النقاط والمستويات والأهداف بغرض المقارنة بين اللاعبين وبالتالي فإنها وسيلة لصنع عنصر المنافسة بين اللاعبين وتحفيزهم لإنجاز مهماتهم وأنشطتهم، مع مراعاة أن يتم تجنب إحباط الطلاب الأقل في المستوى بعرض أعلى خمس أو عشر أشخاص فقط. والشكل التالي المجموعة الأولى: شخصية سوية (ظهور القائمة بعد أداء الأنشطة):



شكل (5)

تسليم جميع الأنشطة تمهيدا لظهور قائمة المتصدرين للمجموعة الأولى: شخصية سوية (ظهور القائمة بعد أداء الأنشطة)



شكل (6)

قائمة المتصدرين أثناء أداء الأنشطة للمجموعة الرابعة: شخصية عصابية (ظهور القائمة أثناء أداء الأنشطة)

5. تحديد نوع الوسيلة التعليمية، وأدوات المساعدة والتوجيه: تم **تشجيع الطلاب إفراد العينة على العمل أساسيات تنفيذ أنشطة المتصدرين للطلاب أثناء الأنشطة وبعد الأنشطة،**

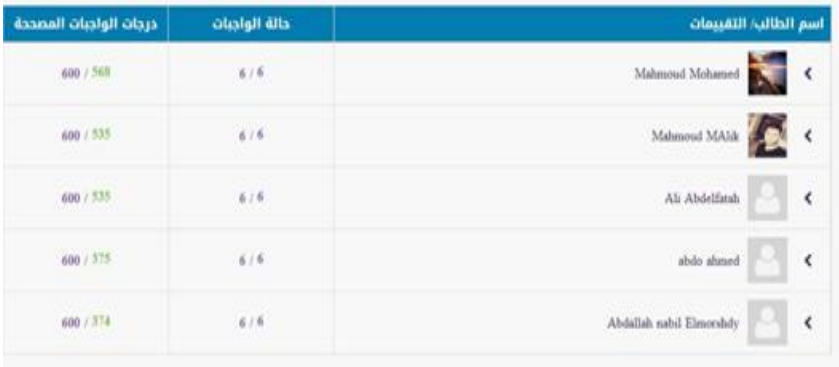
وتقديم أمثلة للمتعلمين ولغرض التحصيل والانجاز وبما تتناسب مع نمط الشخصية فى العرض في البيئة مما زادت مشاركة الطلاب أفراد العينة ذوي نمط الشخصية السوية والعصابية، وزاد اكتساب المعرفة، وتنفيذ المهام المكلفين بيها.

6. تحديد أسلوب تقويم المتعلمين: **تم الإعتماد في تقويم المتعلمين داخل بيئتي التعلم على مجموعة من الإختبارات والإعتماد على التقييم، بالإضافة إلى ذلك، يتم إعتبار التلعيب كأداة رئيسية لدفع المشاركة بالطرق التالية:**

- **الإعتماد علي التغذية المرتدة العاجلة خصوصا مع الطلاب أعضاء المجموعة لظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة) نظرا لطبيعة الرد العاجل، والإعتماد على التغذية المرتدة البعدية خصوصا مع الطلاب أعضاء المجموعة لظهور قائمة المتصدرين (بعد الأنشطة) نظرا لطبيعة المهام وبعد الانتهاء من النشاط.**
- **أهداف واضحة وقواعد اللعب في قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة- بعد الأنشطة) بمنصات التعلم القائمة على محفزات الألعاب.**
- **كما أن النقاط طريقة لقياس النجاح أو الإنجاز، كما أنها تستخدم كمكافأت لقياس التقدم في تحقيق الأهداف أو لتحديد مستوى الفرد، ومن الممكن أن تمنح لإكمال المهام أو المستويات أو إنتقاء الشخصية أو إكمال الواجبات أو حل الإختبارات القصيرة .**
- **السرد الإقناعي لتحقيق المهام خصوصا مع طلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) ذوي الشخصية الكمالية (السوية- العصابية).**
- **ممارسه المهام الصعبة ولكنها قابلة للتحقيق.**
- **أحد العناصر الأساسية في هذه الرحلة الجذابة التي يمر بها المتعلمون هو جزء التقييم الممتع، هناك مراحل يجب أن يمر بها المتعلمون وفي نهاية كل مرحلة، يمكنهم لعب لعبة تختبر معرفتهم بالجوانب التي تعلموها في تلك المرحلة بالذات.**

7. تصميم سيناريو قائمة المتصدرين: **وفي هذه المرحلة التي فيها قد تم ترجمة الخطوط إلى إجراءات تفصيلية مع تصميم الأحداث والمواقف التعليمية على الورق وتحويلها إلى بيئة لتصميم التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب وفق نمط الشخصية مع مراعاة ما تم إعداده في مرحلة الإعداد للمتطلبات كيف إستخدم تقنيات التلعيب لخلق تدريبات عالية التأثير لتحقيق أهداف التعلم المحددة (التعلم الجاد) واحتضان العديد من الاتجاهات الحالية بما في ذلك:**

- **منصة للتعلم.**
- **عرض أساليب التعلم المصغر.**
- **عرض مسارات التعلم.**
- **عرض أساليب التعليم، والشكل التالي يوضح ذلك:**



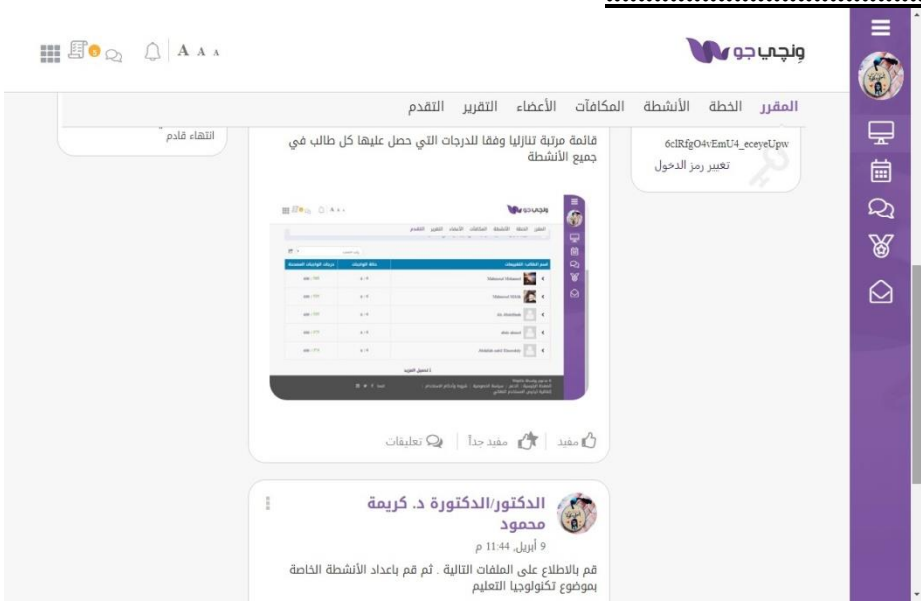
شكل (7)

مخطط لتصميم شاشة قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب

8. تحديد العناصر: **تم تحديد عناصر المحتوى في ضوء خريطة تحليل مهمات التعلم والأهداف التعليمية التي تم تحكيمها من قبل السادة المحكمين ومن أجل الوصول إلى شكلها ومنها: بيئة العمل، الأدوات والرسومات، والملفات والشكل التالي يوضح عناصر تصميم منصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب وفق قائمة المتصدرين:**

النوع	التجربة
التعريف	إستخدام تقنيات تصميم الألعاب للتطبيقات.
القيمة	التعرف على منصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب وفق قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة، وبعد الأنشطة) على أنها أكثر جاذبية من تطبيقات الأعمال المعتادة .على هذا النحو، هناك اهتمام بتكرار هذا النجاح في مجالات مثل إنتاجية الموظفين والتسويق
المخاطر	تراعي إستراتيجيات محفزات الألعاب أشياء مثل القوانين واللوائح والأخلاق والسمعة التي تنطبق على العالم الحقيقي وبذلك هي أداة تساعد فى المخاطر الناتجة عن نمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية)
مفاهيم ذات صلة	التحصيل – الانجاز

وتقديم الإنجازات والشارات، و النقاط، من خلال التمثيل الرقمي للتقدم، فإذا تم تنفيذ المهمة أو النشاط بشكل صحيح فإن من خلال مجموعة من العلامات تضع علامات للتقدير وفيها يتم عرض إنجاز المهام أو الأنشطة لتحقيق الأهداف، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (8)

الخطة الأنشطة المكافآت تصنيف الطلاب التقرير مستوي التقدم المجموعة الأولى: شخصية سوية (ظهور القائمة بعد أداء الأنشطة)

مرحلة التطوير: **وتتضمن الإجراءات التالية:**

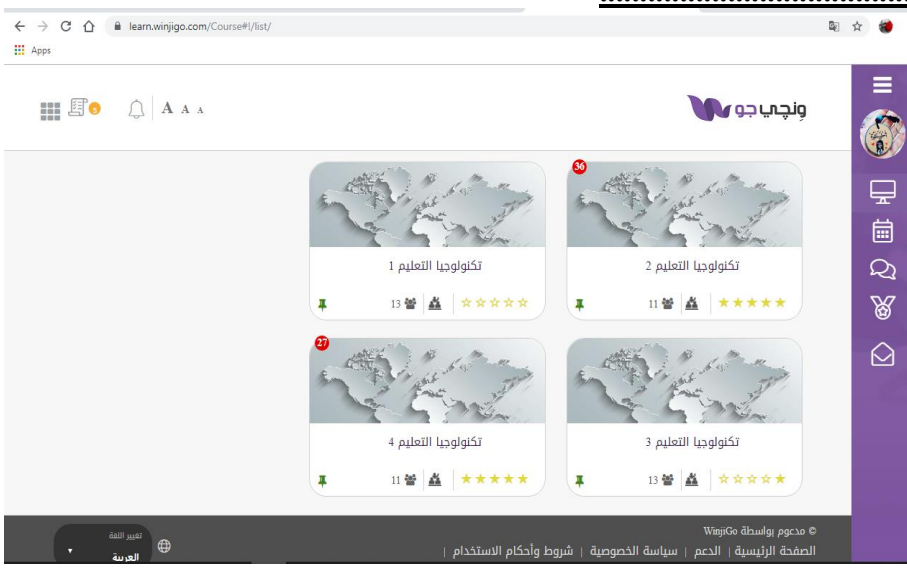
وقد تم في هذه المرحلة وضع الخطط للمصادر المتوافرة، والعمل على إعداد المواد التعليمية، والوسائط التعليمية التي سبق تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم، وذلك من خلال الحصول عليها جاهزة (المتوفرة) أو بإنتاج عناصر ومواد جديدة (غير المتوفرة) على النحو التالي:

1. **النصوص المكتوبة: أمكن الباحثة كتابة النصوص قبل رفعها برنامج ورد.**
2. **الاعتماد على الفيديو بخلاف النقاط البسيطة ونهج المتصدرين لجعل تعلم الطلاب جذابًا، والتى تتشابه مع Ripkord.tvوكذلك :HQ Trivia كلاهما يضيفان هذه العناصر التفاعلية والتفاعلية إلى محتوى فيديو.**
3. **بناء تفاعل سريع للتعلم الرسوم والاختيارات والأنشطة المتعددة.**
4. **إستخدام الألوان والخلفيات والخطوط والتنسيقات فى إنشاء عرض تقديمي تفاعلي يتم وضعه فى المنصة.**
5. **الاعتماد على عدد من التطبيقات لإنشاء محتوى أكثر جاذبية بإنشاء شرائح بإستخدام الأزرار المنسدلة والعلامات والنقاط الساخنة لجذب انتباه الطلاب.**
6. **الاعتماد على iSpringلإضافة محاضرات الفيديو المضمنة والاختبارات أو الإستطلاعات التفاعلية مثل الرسوم المتحركة والخطوط**
7. **إستخدام برامج تأليف لتحويل العروض بإستخدام الممثلين والأصوات والتفاعلات بإستخدام HTML5.**
8. **الشكل والمظهر" والرسوم المتحركة والتفاعلات لجذب الطلاب.**

مرحلة التنفيذ: **وتتضمن الإجراءات التالية:**

1. **قامت الباحثة بإنشاء المحتوى ورفعه بالإستضافة على موقع https://learn.winjigo.com/Account/Login، وإعطاء الباحثة القدرة على الإضافة والحذف وتطوير المواقع، ورفع المحتوي وعمل صلاحيات الدخول لأفراد العينة بإعطاء الطلاب كلمة االمرور لتتوافق مع مجموعات البحث التجريبية وفقا لتوقيت قائمة المتصدرين وكذلك وفقا لنمط الشخصية حيث يتم دعوة الطالب للمقرر وإرسال كلمة المرور وفقا لتصنيفه في المجموعات التجريبية حيث تم إنشاء أربع مقررات وفقا لعدد المجموعات التجريبية، والشكل التالي يوضح توزيع المقررات على المنصة كما يلي:**

.....



شكل (9)

يوضح نافذة توزيع المقررات على المنصة وفقا لمجموعات البحث التجريبية

2. **قامت الباحثة بتحديد أنماط المجموعة ورقمها لكل مجموعة: وفقًا للتصميم التجريبي والمجموعات التجريبية بحيث تعمل كل مجموعة بشكل مستقل عن المجموعات الأخرى، وكذلك ظهور الأنشطة والقوائم وفقا لكل نمط مجموعة.**
3. **تحديد أسلوب تنفيذ الأنشطة (أثناء الأنشطة – بعد الأنشطة) ونمط الشخصية (سوي – عصابي): وفقًا لما تم تحديده سابقًا ووفق لمجموعات العمل، هذا وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعات.**
4. **حددت الباحثة لكل طالب من الطلاب وكل مجموعة أعمال خاصة بهم كلاً وفق الخطوات المحددة، والوقت الخاص بالانتهاء من إعداد و تصميم المهام والأنشطة المطلوب تنفيذها بعد دراسة المحتوى.**
5. **تحديد آليات الإتصال وكذلك آليات التواصل مع الباحثة أثناء التنفيذ، والعمل على تقديم الدعم والمساعدة التقنيين للطلاب، وتوفير التغذية الراجعة الجماعية والفردية لكل طالب على حده وفقًا لنمط المجموعة.**
6. **كسر حاجز الخوف والقلق للتعامل مع نمط الشخصية بإستخدام (ظهور القائمة أثناء أداء الأنشطة) وكذلك عرض قائمة المتصدرين للطلاب (ظهور القائمة بعد أداء الأنشطة) من أجل التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية.**

مرحلة التقييم:

وقد إستهدفت الباحثة في هذه المرحلة قياس التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية) وأثره في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا، وذلك في ضوء تحقيق الأهداف المرجوة، وتأتي هذه المرحلة بعد الإنتهاء من إنتاج البيئة التعليمية وتهدف إلى التحقق من مدى مناسبة المنصة التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة منها وذلك

من خلال عرض السيناريو على مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، وكذلك فحص المنصة بعد الإستخدام الفعلي من قبل الطلاب، تمهيدًا لتطويرها وقد اشتملت مرحلة التقييم ما يلي:

1. **القيام بالتجربة الإستطلاعية: تم فيها تطبيق أدوات البحث على مجموعة من الطلاب (من غير عينة البحث وتم إستبعادها)، وذلك لحساب معاملات الصدق والثبات لأدوات البحث، ومعامل السهولة، ومعامل التمييز لكل مفردة من مفردات الإختبار، وزمن التطبيق.**
2. **العمل على تطبيق أدوات البحث قبليًا، تمهيدا للإعداد للتجربة حيث يتم تطبيق أدوات البحث قبليا على العينة.**
3. **القيام بتقديم مادة المعالجة التجريبية: بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث قامت الباحثة بتقدم مادة المعالجة (دراسة المحتوى المقدم من خلال التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين بمنصات التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب).**
4. **القيام بتطبيق أدوات البحث بعديًا: وذلك بعد أن انتهت الباحثة من تدريس الموضوعات الدراسية المكونة للمحتوى والتي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية والمعارف التكنولوجية، وتنفيذ الأنشطة التعليمية، وفق المجموعات (أثناء، وبعد الأنشطة)، وقيام كل طالب من عينة البحث بتنظيم وترتيب المحتوى في صفحة المكافآت الخاص به.**

خامساً: أدوات البحث

إعداد اختبار لقياس الجوانب المعرفية (التحصيل) لمقرر إستخدام التكنولوجيا فى التدريس

وقد تم ذلك فى الخطوات التالية:

قامت الباحثة في ضوء الأهداف التعليمية بوضعها وتحديد المحتوى التعليمي، وتحديد الجوانب المعرفية التي سوف تقيسها أسئلة الاختبار، قامت الباحثة بتصميم اختبار تحصيلي، حيث يخضع تقدير الدرجة للمعايير الموضوعية ويكون لأسئلته نفس المعنى عند مختلف أفراد العينة التي يطبق عليها الاختبار، أي أن السؤال والإجابة لا يقبلان التأويل وقد قامت الباحثة بإعداد هذا الاختبار وفق الخطوات التالية:

- **الهدف من اختبار: التعرف على مستوى أداء طلاب الدراسات العليا بكلية التربية لتحصيل الجوانب المعرفية لمقرر إستخدام التكنولوجيا فى التدريس**
- **تم تحليل محتوى مقرر (إستخدام التكنولوجيا في التدريس) وتحديد المفاهيم الرئيسية الواردة فيه، وتحليل أهداف المحتوى.**
- **تصنيف الأهداف التعليمية وتضمن ذلك تحديد ما ينبغي أن يصل إليه المتعلم بعد الإنتهاء من دراسته لمحتوى كل وحدة تعليمية، وصياغتها فى صورة إجرائية يمكن قياسها، وقد اعتمدت الباحثة على تصنيف بلوم Bloom لمجالات الأهداف المعرفية الرقمى (فهم، تطبيق، تحليل) كمساعد فى صياغة مفردات الإختبار بحيث وزعت مفردات الإختبار على بعض مستوياته، وفى ضوء ما سبق قامت الباحثة بصياغة الأهداف الإجرائية فى صورة محددة قابلة للقياس وهى أسئلة أكمل وأسئلة مقاليه .**

- **تحديد الوزن النسبي والأهمية لموضوعات الاختبار: بعد أن قامت الباحثة بتحليل المحتوى إلى عناصره الأساسية، قامت بتحديد الوزن النسبي لموضوعات المقرر كما يتضح فى الجدول معتمدا فى ذلك على النسبة المئوية لعدد العناصر الفرعية المتضمنة والجدول التالي يوضح الموضوعات:**

جدول (3)
يوضح النسبة المئوية لعدد العناصر الفرعية المتضمنة فى كل وحدة

م	الموضوعات	عدد المفردات	النسبة
1	مصطلحات تكنولوجيا التعليم	8	%22
2	الوسائل التعليمية.	6	%17
3	الصور والرسومات التعليمية.	10	%28
4	المجسمات التعليمية.	12	%33
المجموع		36	%100

هذا وقد روعي في إعداده قياس مستويات معرفية متقدمة شملت الفهم والتطبيق والتحليل، وبنسب متوازنة، وتتراوح العلامات المحتملة على الإختبار بين صفر (أدنى درجة)، 80 (أعلى درجة).

الصورة الأولية للإختبار: **قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للإختبار وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى تكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف التعرف على ما يلى: فحص صحة مفردات الإختبار من الناحية العلمية، وبيان مدى صحة ودقة الصياغة اللغوية للمفردات، وصلاحية بنود الإختبار لقياس مستوى تحصيل الطلاب، وفى ضوء ما إقترحه السادة المحكمون تم إجراء التعديلات المناسبة حتى وصل عدد مفردات الإختبار إلى (16) مفردة، وأصبح صالحا للتطبيق، وأمكن للباحثة تصميم جدول مواصفات اختبار التحصيل حسب المستويات المعرفية الثلاث (فهم، تطبيق، تحليل) فى الموضوعات فى الجدول التالي:**

جدول (4) موصفات الاختبار

الموضوعات	التذكر / الفهم / التطبيق	الوزن النسبي
مصطلحات تكنولوجيا التعليم	3	%19
الوسائل التعليمية.	4	%25
الصور والرسومات التعليمية.	4	%25
المجسمات التعليمية.	5	%31
الإجمالي	16	%100

التطبيق الأولى للإختبار (التجربة الاستطلاعية): **قامت الباحثة بتطبيق الإختبار التحصيلي على طلاب العينة الإستطلاعية وذلك بهدف: تحديد الزمن الذي يستغرقه الإختبار عند تطبيقه على عينة البحث الأساسي، و حساب درجة سهولة وصعوبة مفردات الإختبار، وذلك على النحو التالي:**

حساب زمن الاختبار: **قامت الباحثة بتسجيل الزمن الذي إستغرقه كل طلاب العينة الإستطلاعية في الإجابة على جميع أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة على الاختبار وقد كان (40) دقيقة.**

تحديد درجة الإختبار: **تم تحديد درجة واحدة لكل مفردة يجيب عنها الطلب وتكون صحيحة، وصفر لكل درجة يجب عنها وتكون خاطئة، وبناءا على ذلك فان الدرجة الكلية للإختبار الكلى تساوى عدد مفردات الاختبار، وبذلك يكون مجموع درجات الإختبار (16) درجة .**

.....

الخصائص السيكومترية لإختبار التحصيل:

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات – معامل السهولة والصعوبة – معامل التمييز) للإختبار كالآتي:

أولا: صدق الإختبار:

يعرف صدق الاختبار بأن الإختبار يقيس ما وضع لقياسه، وقد اعتمدت الباحثة في هذا البحث على صدق المحكمين، وكذلك الصدق التمييزي، وصدق الإتساق، وفيما يلي توضيح لذلك:

أ- صدق المحكمين: **قامت الباحثة بعرض الإختبار في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم ؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملائمة المفردات للظاهرة موضع القياس، والمفردات وما قد يوجد بها من تداخل أو تكرار، وفي ضوء آرائهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي إتفق عليها المحكمين، وفيما يلي جدول (5) يوضح نسب إتفاق المحكمين على بنود الإختبار:**

جدول (5)

نسب الإتفاق بين المحكمين على اختبار التحصيل المعرفي لطلاب الدبلوم العام مقرر إستخدام التكنولوجيا فى التدريس

م	إبداء الرأي حول	نسب الإتفاق
1	دقة المفردات علميًا ولُغويًا	%80.0
2	إرتباط المفردات بالهدف منها	%/90.0
3	مناسبة المفردات لمستوى الطلاب	%100.0
	المجموع	%90.0

يتضح من جدول (5) أن نسبة الاتفاق على الإختبار ككل وصلت إلى (90.0%) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية الاختبار للتطبيق وذلك وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض مفردات الإختبار، فقد أصبح الإختبار في صورته بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكون من (16) مفردة .

ب- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية): **وتقوم هذه الطريقة في جوهرها على مقارنة متوسطات المجموعات التي حصلت على أعلى الدرجات بالمجموعات التي حصلت على اقل الدرجات ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة يمكن القول بأن الإختبار حقق قدراً مطمئنا لصدق الاختبار.**

جدول (6)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعات الطرفية لاختبار التحصيل المعرفي

المتغيرات	مرتفع التحصيل ن = 8		منخفض التحصيل ن = 8		قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
التحصيل المعرفي	12.50	100.00	4.50	36.00	0.000	36.000	-3.373	دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) دالة عند مستوى (0.01) للدرجة الكلية للإختبار؛ مما يدل على التمييز بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الدرجات عليه وهذا يدل على تمتع الإختبار بدرجة عالية من الصدق.

ج- الاتساق الداخلي**: قامت الباحثة بحساب الإتساق الداخلي للإختبار، وذلك من خلال حساب معاملات الإرتباط بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية للإختبار، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:**

جدول (7)
قيم معاملات الإرتباط بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية للإختبار المعرفي

المفردة	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية للإختبار	المفردة	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية للإختبار
1	*0.325	9	**0.900
2	**0.527	10	**0.838
3	**0.480	11	**0.889
4	**0.557	12	**0.895
5	**0.557	12	**0.815
6	**0.655	14	**0.900
7	**0.589	15	**0.779
8	**0.649	16	**0.692

(**) دالة عند مستوى (0.01)
(*) دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول السابق (7) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للإختبار تراوحت ما بين (0.325)، و(0.900) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) ومستوى (0.05)، الأمر الذي يشير إلي إتساق الإختبار، ومن ثم صلاحيته للإستخدام.

ثانيا: ثبات الإختبار:

يعد الثبات من الشروط السيكومترية الهامة التي تعبر عن دقة الإختبار في قياس ما يدعى قياسه، وقد تم حساب ثبات الإختبار بعدة طرق وهي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق، وذلك كما يلي:

أ- معامل ألفا كرونباخ: **إستخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات الإختبار وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (30) طالب وطالبة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية، وقد وصلت قيمة معامل ألفا كرونباخ للإختبار ككل إلى 0.862 .**

ب- إعادة التطبيق: **تم حساب ثبات الإختبار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاختبار على عدد (30 طالبة) من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية العام الدراسي 2018/ 2019، وقد وصلت قيمة معامل الثبات إلى 0.950.**

وتدل هذه القيم على أن الإختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس تحصيل طلاب الدبلوم العام بكلية التربية فى مقرر إستخدام التكنولوجيا فى التدريس، ومن ثم ثبات الإختبار ككل، وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية الإختبار للتطبيق .

ثالثاً: حساب معامل الصعوبة

قامت الباحثة بحساب معامل صعوبة المفردة من خلال حساب نسبة من أجابوا عن المفردة إجابة صحيحة بالنسبة إلي العدد الكلي لمن أجاب عن المفردة، والجدول التالي (8) يبين مؤشر صعوبة المفردات كما يلي:

جدول (8)

قيم معاملات الصعوبة لمفردات اختبار التحصيل المعرفي

المفردة	معامل الصعوبة	المفردة	معامل الصعوبة
1	0.44	9	0.51
2	0.45	10	0.48
3	0.50	11	0.49
4	0.41	12	0.51
5	0.50	13	0.41
6	0.51	14	0.44
7	0.51	15	0.51
8	0.45	16	0.50

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (0.41 – 0.51)، وهي معاملات صعوبة جيدة، كما بلغ معامل صعوبة الإختبار ككل (0.55) ومن ثم تشير تلك النتائج إلي صلاحية الإختبار للإستخدام.

رابعاً: حساب معامل التمييز:

ويقصد بتمييز مفردات الإختبار هو مدى قدرته على التمييز بين الطلاب، والجدول التالي (9) يبين معاملات التمييز للإختبار:

جدول (9)
قيم معاملات التمييز لمفردات إختبار التحصيل المعرفي

المفردة	معامل التمييز	المفردة	معامل التمييز
1	0.50	9	0.54
2	0.52	10	0.48
3	0.44	11	0.46
4	0.50	12	0.50
5	0.61	13	0.49
6	0.70	14	0.78
7	0.70	15	0.45
8	0.64	16	0.68

من خلال الجدول السابق نجد أن القيم تراوحت بين (0.44 - 0.78) وهي قيم مقبولة تدل على قدرة المفردات على التمييز بين الطلاب، ومن ثم، تم الخروج بالإختبار في صورته النهائية بعد التعديلات، هذا وقد بلغ متوسط معامل تمييز الإختبار ككل (0.72)، ومن ثم تشير تلك النتائج إلي صلاحية الإختبار للإستخدام.

2- مقياس دافعية الإنجاز:

الهدف من المقياس: قياس الدافعية للإنجاز: والتي عرفتها الباحثة بأنها : القوة أو الرغبة التي تُحرك سلوك الطالب وتوجهه نحو تحقيق الأهداف التعليمية والتغلب على المشكلات والعقبات التي قد تواجهه أثناء التعلم، وتجعله يشعر بأهمية الزمن.

وقامت الباحثة بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، كذلك عمدت الباحثة إلى الإفادة من بداية- كوزيكي وانتويستل (Kozeki & Entwistele,1984)، وكذلك الإختبار الذى قدمه فاروق عبد الفتاح موسى(1981 م) للدافعية للانجاز، والمقياس الذي قدمه إبراهيم قشقوش ومحمد سلامة (1983 م)، وفي ضوء ذلك:

- **قامت الباحثة بإجراء دراسة إستطلاعية على (30) طالب وطالبة من نفس الفئة العمرية المستخدمة في المعالجة التجريبية وقد سعت الباحثة إلى التحقق من مدى تقبل المبحوثين للأدوات المستخدمة لجمع بيانات البحث، والتحقق من وضوح عبارات المقياس .**
- **وضع تعليمات تطبيق المقياس، قامت الباحثة بصياغة تعليمات المقياس بطريقة واضحة ومفهومة ومباشرة، ومن ثم تم من خلالها التأكيد على سرية الإجابة وأنها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي وطلب من المستجيب الإجابة من خلال إختيار ماينطبق عليه .**
- **قامت الباحثة بإعداد المقياس للتحكيم، ثم قامت بعرضه على محكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس، وبناء على نتائج التحكيم تم إستبعاد العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من 75%، وعددها (6) عبارات، كذلك تم تعديل صياغة بعض العبارات وفقاً لآراء المحكمين. وبهذا إستقر المقياس فى صورته الأولية على (32) واعتمدت الباحثة على هذا التدرج (غالباً , أحياناً , نادراً) فتعطى إجابة الطالب الدرجة التالية إذا كانت العبارة موجبــة(1,2,3) والعكس في حالة العبارة سالبة الاتجاه (3,2,1).**

.....

- **وبعد إستبعاد العبارات فى ضوء آراء المحكمين أصبح المقياس 28 عبارة.**

الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز :

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات) للمقياس كالآتي :

أولا : صدق المقياس:

إعتمدت الباحثة في هذا البحث على صدق المحكمين، وكذلك الإتساق الداخلي، وصدق المقارنة الطرفية وفيما يلي توضيح لذلك :

أ. صدق المحكمين **: قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وعلم النفس؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملائمة الأبعاد موضع القياس، والفقرات وما قد يوجد بها من تداخل أو تكرار، وبناءا على آرائهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات، وقد إستبقت الباحثة على العبارات التي إتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة 80% فأكثر، وفيما يلي جدول (10) يوضح نسب إتفاق المحكمين على فقرات المقياس:**

جدول (10)
نسب الاتفاق بين المحكمين على مقياس دافعية الانجاز

م	نسب الاتفاق	م	نسب الاتفاق
1	%90.0	15	%90.0
2	%80.0	16	%80.0
3	%80.0	17	%90.0
4	%80.0	18	%90.0
5	%90.0	19	%100.0
6	%90.0	20	%90.0
7	%100.0	21	%100.0
8	%90.0	22	%100.0
9	%90.0	23	%90.0
10	%100.0	24	%80.0
11	%100.0	25	%100.0
12	%90.0	26	%100.0
13	%90.0	27	%90.0
14	%100.0	28	%100.0

%91.79

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض فقرات المقياس، فقد أصبح المقياس في صورته النهائية بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكون من (28) عبارة ، يتم إستجابة المفحوصين على عبارات المقياس من خلال إستجاباته .

ب. الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) **: وتقوم هذه الطريقة في جوهرها على مقارنة متوسطات المجموعات التي حصلت على أعلى الدرجات بالمجموعات التي حصلت على أقل الدرجات ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات ، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة يمكن القول بأن المقياس حقق قدراً مطمئنا لصدق المقياس .**

جدول (11)
قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعات الطرفية لمقياس دافعية الانجاز

المتغيرات	الإرباعي الأعلى ن = 8		الإرباعي الأدنى ن = 8		قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
دافعية الانجاز	12.50	100.00	4.50	36.00	0.000	36.000	3.371-	دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) دالة عند مستوى (0.01) للدرجة الكلية للمقياس؛ مما يدل على التمييز بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس دافعية الإنجاز؛ وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

أ- الإتساق الداخلي :

تم التحقق من الإتساق الداخلي لمقياس دافعية الإنجاز من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الإستطلاعية التي قوامها (30) طالب وطالبة، وذلك من خلال حساب معاملات الإرتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول (12)

قيم معاملات حساب معاملات الارتباط بين الدرجة علي العبارات والدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز

الفقرة	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	**0.625	15	**0.855
2	**0.480	16	**0.678
3	**0.800	17	**0.492
4	**0.542	18	**0.590
5	**0.498	19	**0.812
6	**0.475	20	**0.736
7	**0.473	21	**0.582
8	**0.795	22	**0.520
9	**0.621	23	**0.698
10	**0.490	24	**0.614
11	**0.520	25	**0.860
12	**0.641	26	**0.712
12	**0.820	27	**0.803
14	**0.850	28	**0.859

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق (12) أن معاملات الإرتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.473)، و(0.860) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)؛ الأمر الذي يشير إلى إتساق المقياس، ومن ثم صلاحيته للإستخدام.

ثانيا : ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق وذلك كما يلي :

أ- معامل إلفا كرونباخ : **إستخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (30) طالب وطالبة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية، وقد وصلت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل إلى 0.901 .**

ب- إعادة التطبيق **: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على عدد (30 طالبة) من الدبلوم العام بكلية التربية العام الدراسي 2019/2018 الفصل الدراسي الأول، وقد وصلت قيمة معامل الثبات إلى 0.989.**

.....

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس دافعية الطلاب للإنجاز، ومن ثم ثبات المقياس ككل ، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق .

3 -مقياس نمط الشخصية الكمالية:

الهدف من المقياس: **تصنيف الطلاب كلا وفق نمط شخصيته الكمالية (سوي ، وعصابي) ، واقتصر البحث الحالي على بعدين من نمط شخصية الكمالية هما (السوية - العصابية) ومفرداته التي تم القيام بالإجراءات التالية:**

قامت الباحثة بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، كذلك عمدت الباحثة إلى الإفادة من جابر عبدالحميد، علاء كفافي (1993) للتعرف على الشخصية الكمالية، وكذلك الإطلاع على القائمة التي قدمها (محمد حسن علاوي، 1998، 148)، وقدمها باللغة العربية، وإستبيان الميول الكمالية لأمال باظة (1996)، وكذلك مقياس الكمالية لهيل وآخرون(2004) وقد قامت الباحثة:

- **بإجراء دراسة إستطلاعية على (30) طالب وطالبة من نفس الفئة العمرية المستخدمة فى المعالجة التجريبية، والتحقق من وضوح عبارات المقياس .**
- **قد قامت الباحثة اعتمادا على الإطار النظري والدراسات السابقة إلى صياغة عبارة تصنيف الطلاب، وقد راعت الباحثة في ذلك دقة وسهولة ووضوح العبارات، وعدم وجود عبارات مركبة تحمل أكثر من معنى.**
- **قامت الباحثة بإعداد المقياس للتحكيم في صورته الأولية على (50)، ومن ثم قامت بعرضه على محكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس ، وبناء على نتائج التحكيم تم إستبعاد العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من 75%، وعددها 6 عبارات، كذلك تم تعديل صياغة بعض العبارات وفقاً لآراء المحكمين، وكانت طريقة الإجابة على عبارات المقياس هي (تنطبق دائما، تنطبق احياناً ،لا تنطبق). وقد قامت الباحثة بتقسيم المقياس وبعد إستبعاد العبارات أصبح المقياس مكون من (44) عبارة ككل منها عدد(22) عبارة للشخصية السوية، وعدد (22) عبارة للشخصية العصابية أبعادة على النحو التالي:**

جدول (13)

يوضح أبعاد مقياس نمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية)

نمط الشخصية	عدد العبارات	النسبة
السوية	22	%50
العصابية	22	%50
إجمالي	44	%100

الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية :

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات) للمقياس في البحث الحالي كالآتي :

أولا : صدق المقياس:

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على صدق المقارنة الطرفية ، وكذلك الإتساق الداخلي، وفيما يلي توضيح لذلك :

.....

أ- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) **: وتقوم هذه الطريقة في جوهرها على مقارنة متوسطات المجموعات التي حصلت على أعلى الدرجات بالمجموعات التي حصلت على أقل الدرجات ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات ، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة يمكن القول بأن المقياس حقق قدراً مطمئنا لصدق المقياس .**

جدول (14)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعات الطرفية لمقياس الكمالية

المتغيرات	الإرباعي الأعلى ن = 8		الإرباعي الأدنى ن = 8		قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
الكمالية	12.50	100.00	4.50	36.00	0.000	36.000	-3.453	دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) دالة عند مستوى (0.01) للدرجة الكلية للمقياس؛ مما يدل على التمييز بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الكمالية؛ وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ب- الإتساق الداخلي :

تم التحقق من الإتساق الداخلي لمقياس الكمالية من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الإستطلاعية التي قوامها (30) طالب وطالبة، وذلك من خلال حساب معاملات الإرتباط بين الدرجة علي كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول (15)

قيم معاملات حساب معاملات الارتباط بين الدرجة علي الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الكمالية

العبارة	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	**0.986	12	**0.951	23	**0.944	34	**0.868
2	**0.922	13	**0.951	24	**0.697	35	**0.875
3	**0.805	14	**0.941	25	**0.725	36	**0.875
4	**0.883	15	**0.970	26	**0.792	37	**0.906
5	**0.668	16	**0.968	27	**0.896	38	**0.682
6	**0.628	17	**0.970	28	**0.889	39	**0.722
7	**0.788	18	**0.922	29	**0.729	40	**0.767
8	**0.892	19	**0.941	30	**0.875	41	**0.892
9	**0.967	20	**0.931	31	**0.833	42	**0.802
10	**0.891	21	**0.917	32	**0.885	43	**0.785
11	**0.888	22	**0.914	33	**0.878	44	**0.885

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق (15) أن معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.668) و(0.986) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)؛ الأمر الذي يشير إلي إتساق المقياس، ومن ثم صلاحيته للإستخدام.

ثانيا : ثبات المقياس:

.....

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق وذلك كما يلي :

أ- معامل ألفا كرونباخ : إستخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (30) طالب وطالبة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية، وقد وصلت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل إلى 0.859 .

ب- إعادة التطبيق : تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على عدد (30 طالبة) من الدبلوم العام بكلية التربية العام الدراسي 2019/2018 الفصل الدراسي الأول، وقد وصلت قيمة معامل الثبات إلى 0.909.

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لتصنيف الطلاب حسب مستوى الكمالية، ومن ثم ثبات المقياس ككل، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق .

سابعا: التجربة الإستطلاعية للبحث:

قامت الباحثة بتطبيق التجربة الإستطلاعية للدراسة على عينة طلاب الدراسات العليا الدبلوم العام التربوي، والتي بلغ عددها (30) طالب وطالبة، غير المشتركين فى التجربة الأساسية:

1. الهدف من التجربة الإستطلاعية:

أ- التعرف على الصعوبات التي قد تواجها الباحثة أثناء إجراء التجربة الأساسية، وذلك لتلافيها أو معالجتها.

ب- التأكد من جودة المنصة التعليمية القائمة على محفزات الألعاب الرقمية ومدى مناسبته للعينة.

ج- التأكد من مدى وضوح المادة العلمية المتضمنة بالمحتوى والأنشطة ومدى مناسبتها لمستوى الطلاب.

د- تقدير مدى ثبات الأدوات البحثية، وصلاحيتها للتطبيق وخلوها من الأخطاء.

2. نتائج التجربة الإستطلاعية:

تتمثل أهم النتائج والملاحظات التي توصلت إليها الباحثة من التجربة الإستطلاعية فيما يلي:

أ- من خلال التعرف علي نتائج التجربة الإستطلاعية عن ثبات الأدوات البحثية.

ب- الكشف عن جودة المنصة القائمة على محفزات الألعاب الرقمية وسهولة التعامل معها.

ثامنا: التجربة الأساسية للبحث:

بعد أن قامت الباحثة من الانتهاء من تصميم وإنتاج منصات التعلم الإلكترونية لتحقيق التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين القائمة على محفزات الألعاب ونمط الشخصية الكمالية (السوية – العصابية) واختيار عينة البحث ثم التجريب على النحو التالي:

1- اختيار عينة البحث: تم إجراء التجربة الأساسية للبحث على العينة التجريبية المكونة من (60) طالب وطالبة تم تقسيمهم إلى أربع مجموعة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعه حلوان مقرر إستخدام التكنولوجيا فى التدريس .

2- وقت التطبيق: **تم تطبيق البيئة التعليمية في الفصل الدراسي الأول في الفترة من 2019/10/10 إلى 2019/11/30.**

تاسعا: الأساليب الإحصائية:

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة الأساسية تم إستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ver.22 في إجراء التحليلات الإحصائية ، والأساليب المستخدمة في هذا البحث هي:

1. **معادلة كوبر Cooper لإيجاد نسب الإتفاق بين المحكمين .**
2. **أسلوب ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق لحساب ثبات أدوات القياس .**
3. **معامل إرتباط بيرسون Pearson لتقدير الإتساق الداخلي لأدوات القياس .**
4. **إختبار مان وتيني Mann-Whitney لحساب صدق المقارنة الطرفية في أدوات القياس.**
5. **إستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن تكافؤ المجموعات، وذلك بحساب دلالة الفروق بين المجموعات في درجات كل من الإختبار القبلي والمقياس القبلي .**
6. **إستخدام تحليل التباين ثنائي الإتجاه Two Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات في درجات التطبيق البعدي .**
7. **حساب حجم الأثر لحساب تأثير المتغيرات المستخدمة في البحث .**

عاشراً: تفسير نتائج البحث والتوصيات والمقترحات:

سوف تقوم الباحثة بعرضً لنتائج البحث التي توصلت إليها بعد تطبيق خطوات البحث، من خلال الإجابة على أسئلة البحث والتحقق من الفروض، بالإضافة إلى مناقشة تلك النتائج وتفسيرها، والمقترحات التي تمت صياغتها في مجال البحث.

تم عرض نتائج البحث وتفسيرها من خلال الإجابة على أسئلة البحث كما يلى:

أولاً : نتائج البحث ومناقشة الفروض:

الإجابة عن أسئلة للبحث:

أ- نص السؤال الأول على: **ما مراحل إعداد الأنشطة بمنصة التعلم الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب لطلاب الدراسات العليا (دبلوم تربوي) ذوي الشخصية الكمالية (السوية – العصابية)؟**

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال بإستخدام نموذج التصميم العام ADDIE للتصميم التعليمي، و قد قامت بتطبيق إجراءاته المنهجية مع إجراء بعض التعديلات البسيطة التي تتناسب مع طبيعة الإطار التجريبي للبحث الحالي.

ب- نص السؤال الثاني على: **ما أثر توقيت ظهور قائمة المتصدرين (بعد أداء الأنشطة / أثناء أداء الأنشطة) على تنمية التحصيل المعرفي ؟**

وقد قامت الباحثة بالإجابة عن هذا السؤال من خلال إستعراض نتائج البحث وفق تسلسل عرض الفروض التي تمت صياغتها وفقًا لمتغير البحث وعلاقته بالمتغيرات التابعة.

ج- نص السؤال الثالث على: **ما أثر توقيت ظهور قائمة المتصدرين (بعد أداء الأنشطة / أثناء أداء الأنشطة) على تنمية دافعية الإنجاز ؟**

.....

وقد قامت الباحثة بالإجابة عن هذا السؤال من خلال إستعراض نتائج البحث وفق تسلسل عرض الفروض التي تمت صياغتها وفقًا لمتغير البحث وعلاقته بالمتغيرات التابعة.

د- نص السؤال الرابع على: **ما أثر نمط الشخصية الكمالية (السوية / العصابية) على تنمية التحصيل المعرفي ؟**

وقد قامت الباحثة بالإجابة عن هذا السؤال من خلال إستعراض نتائج البحث وفق تسلسل عرض الفروض التي تمت صياغتها وفقًا لمتغير البحث وعلاقته بالمتغيرات التابعة.

ه- نص السؤال الخامس على: **ما أثر نمط الشخصية الكمالية (السوية / العصابية) على تنمية دافعية الإنجاز ؟**

وقد قامت الباحثة بالإجابة عن هذا السؤال من خلال إستعراض نتائج البحث وفق تسلسل عرض الفروض التي تمت صياغتها وفقًا لمتغير البحث وعلاقته بالمتغيرات التابعة.

و- نص السؤال السادس على: **ما أثر التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين (بعد أداء الأنشطة / أثناء أداء الأنشطة) ونمط الشخصية الكمالية (السوية / العصابية) على التحصيل المعرفي؟**

وقد قامت الباحثة بالإجابة عن هذا السؤال من خلال إستعراض نتائج البحث وفق تسلسل عرض الفروض التي تمت صياغتها وفقًا لمتغير البحث وعلاقته بالمتغيرات التابعة.

ثانيا : النتائج الخاصة بتكافؤ المجموعات التجريبية :

تم تحليل نتائج كل من إختبار التحصيل في التطبيق القبلي، ومقياس دافعية الإنجاز في التطبيق القبلي للمجموعات التجريبية الأربعة، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعات قبل التجربة، وذلك بحساب الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات التطبيق القبلي لكل من التحصيل ودافعية الانجاز، وقد تم في ذلك إستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للمجموعات التجريبية الأربعة، ويوضح الجدول التالي دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة في درجات التطبيق القبلي كالتالي:

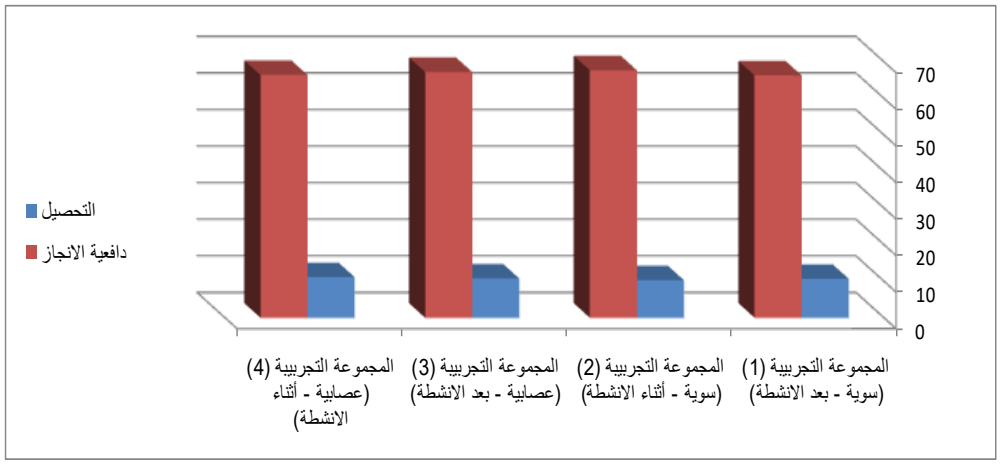
جدول (16)

المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية في التطبيق القبلي لإختبار التحصيل ومقياس دافعية الإنجاز

المجموعات	إختبار التحصيل		مقياس دافعية الإنجاز	
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
المجموعة التجريبية (1) (الشخصية السوية بعد أداء الأنشطة)	10.67	2.257	66.27	9.625
المجموعة التجريبية (2) (الشخصية السوية أثناء أداء الأنشطة)	10.27	2.187	67.67	8.121
المجموعة التجريبية (3) (الشخصية العصابية بعد أداء الأنشطة)	10.73	1.710	67.20	6.971

المجموعة التجريبية (4) (الشخصية العصابية أثناء أداء الأنشطة)	11.13	1.922	66.40	8.781

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق القبلي لإختبار التحصيل جاءت متقاربة ، وكذلك بالنسبة لمقياس دافعية الإنجاز جاءت متقاربة أيضا؛ مما يدل على تكافؤ المجموعات الأربعة، وهو ما يتضح من خلال الشكل البياني التالي :



شكل (10)

متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل ومقياس دافعية الانجاز

ولتأكيد النتيجة السابقة تم إستخدام تحليل التباين أحادي الإتجاه، لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الأربعة في إختبار التحصيل ومقياس دافعية الإنجاز، حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (17)

دلالة الفروق بين المجموعات في الدرجات القبلية لكل من التحصيل ودافعية الإنجاز" one way ANOVA "

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التحصيل	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	5.667 230.933 236.600	3 56 59	1.889 4.124	0.458	غير دالة عند مستوى 0.05

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
دافعية الإنجاز	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	19.917 3980.267 4000.183	3 56 59	6.639 71.076	0.093	غير دالة عند مستوى 0.05

.....

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين المجموعات التجريبية الأربعة في درجات كل من إختبار التحصيل ومقياس دافعية الإنجاز، حيث بلغت قيمة (ف) في إختبار التحصيل (0.458) وهي غير دالة عند مستوى (0.05)، وبلغت قيمة (ف) في مقياس الدافعية للإنجاز (0.093) وهي غير دالة عند مستوى (0.05)؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة قبل البدء في إجراء التجربة، وأن أي فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى إختلاف في المتغيرات المستقلة للبحث، وليس إلي إختلافات موجودة بين المجموعات قبل إجراء التجربة .

ثالثا: النتائج الخاصة بالتجربة الأساسية للبحث :

1- إختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة بالتحصيل الدراسي :

ولإختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة بالتحصيل الدراسي إستخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين ثنائي الإتجاه two way ANOVA بإستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) version 22 ، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين ثنائي الإتجاه :

أ. الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لإختبار التحصيل :

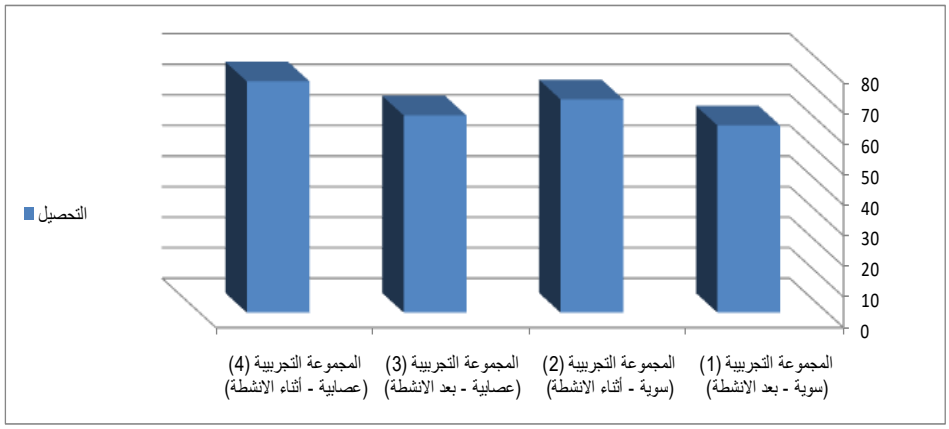
تم تطبيق الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة في إختبار التحصيل، والجدول التالي يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية للتطبيق البعدي للإختبار :

جدول (18)
حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية لإختبار التحصيل

المتغير		نمط الشخصية الكمالية		المجموع
		سوية	عصابية	
توقيت قائمة المتصدرين	بعد الأنشطة	م = 61.20 ع = 3.468 ن = 15	م = 64.47 ع = 4.454 ن = 15	م = 62.83 ع = 4.260 ن = 30
	أثناء الأنشطة	م = 69.73 ع = 3.105 ن = 15	م = 75.60 ع = 2.694 ن = 15	م = 72.67 ع = 4.130 ن =30
المجموع		م = 65.47 ع = 5.412 ن = 30	م = 70.03 ع = 6.718 ن = 30	م = 67.75 ع = 6.472 ن =60

يوضح الجدول (18) السابق نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لإختبار التحصيل، ويلاحظ أن هناك فرقا واضحا بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الأول موضع البحث الحالي، وهو توقيت ظهور قائمة المصدرين (بعد أداء الأنشطة – إثناء أداء الأنشطة)، حيث بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة توقيت الظهور بعد أداء الأنشطة (62.83)، وبلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة توقيت الظهور أثناء أداء الأنشطة (72.67)، وكذلك وجد فرق واضح بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الثاني موضع البحث الحالي، وهو نمط الشخصية الكمالية (سوية – عصابية) حيث بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل للمجموعة ذوى نمط الشخصية السوية (65.47)، وبلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل للمجموعة ذوى نمط الشخصية العصابية (70.03).

كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها جدول (18) أن هناك إختلاف بين متوسطات المجموعات الأربعة في إطار التفاعل بينها، وهى كما يلي: مجموعة نمط الشخصية السوية بعد أداء الأنشطة (61.20)، بينما بلغت مجموعة نمط الشخصية السوية أثناء أداء الأنشطة (69.73)، في حين أن نمط الشخصية العصابية بعد أداء الأنشطة كان (64.47)، بينما نمط الشخصية العصابية أثناء أداء الأنشطة كان متوسط مجموعته (75.60).
وهو ما يتضح من خلال الشكل التالي (11) :



شكل (11)

متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لإختبار التحصيل

من نتائج الجداول والشكل السابق سوف تقوم الباحثة بعرض النتائج الإستدلالية بالنسبة لإختبار التحصيل :

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أم لا، تم إستخدام تحليل التباين الثنائي المتلازم، والجدول التالي (19) يوضح نتائج ذلك التحليل لدرجات أفراد عينة البحث في إختبار التحصيل :

جدول (19)

نتائج تحليل التباين ثنائي الإتجاه (2×2) لدرجات أفراد العينة على إختبار التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	مربع إيتا	حجم الأثر
توقيت قائمة المتصدرين	1450.417	1	1450.417	118.979	دالة عند مستوى 0.05	0.680	كبير
نمط الشخصية الكمالية	312.817	1	312.817	25.661	دالة عند مستوى 0.05	0.314	كبير
التفاعل بينهما	25.350	1	25.350	2.079	غير دالة عند مستوى 0.05	0.036	صغير
الخطأ	682.667	56	12.190				
الكلي	277875.000	60					

وبإستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بتوقيت قائمة المتصدرين يتضح أن قيمة (ف) بلغت (118.979)؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات إختبار التحصيل راجعة إلى تأثير توقيت ظهور قائمة المتصدرين (بعد أداء الأنشطة – أثناء أداء الأنشطة) .

.....

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل راجع إلى تأثير توقيت ظهور قائمة المتصدرين وعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل راجع إلى نمط الشخصية.

كما أشارت نتائج جدول (20) إلى أن حجم تأثير توقيت ظهور قائمة المتصدرين جاء كبير حيث وصلت قيمة مربع إيتا إلي (0.680) وهو ما يدل على التأثير الكبير لتوقيت ظهور قائمة المتصدرين في تنمية التحصيل لدى عينة البحث .

حيث أن مفهوم حجم التأثير يركز علي الفرق أو حجم الإرتباط بغض النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج، ويتحدد حجم التأثير، وما إذا كان صغيراً أو متوسطاً أو كبيراً من الجدول التالي (رشدي فام ، 1997 ، 59) *

جدول (20)

الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير

حجم التأثير	صغيراً	متوسطاً	كبيراً
قيمة (η^2)	0.01	0.06	0.14

ولتحديد إتجاه الفرق تم حساب متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية؛ حيث بلغت قيمة متوسطات درجات طلاب مجموعة توقيت الظهور بعد أداء الأنشطة (62.83)، وطلاب مجموعة توقيت الظهور أثناء أداء الأنشطة (72.67)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل لصالح طلاب مجموعة توقيت الظهور أثناء أداء الأنشطة، وعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل راجع إلى نمط الشخصية.

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الأول الذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الدراسات العليا في القياس البعدى للإختبار التحصيلى نتيجة إختلاف توقيت ظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة / بعد الأنشطة) وعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل راجع إلى نمط الشخصية الكمالية (السوية/ العصبية) لصالح توقيت الظهور أثناء أداء الأنشطة ".

وبإستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بنمط الشخصية الكمالية يتضح أن قيمة (ف) بلغت (25.661)؛ حيث أن هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات إختبار التحصيل راجعة إلى تأثير نمط الشخصية الكمالية (سوية_ عصابية) .

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل راجع إلى تأثير نمط الشخصية، وعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل راجع إلى توقيت ظهور قائمة المتصدرين.

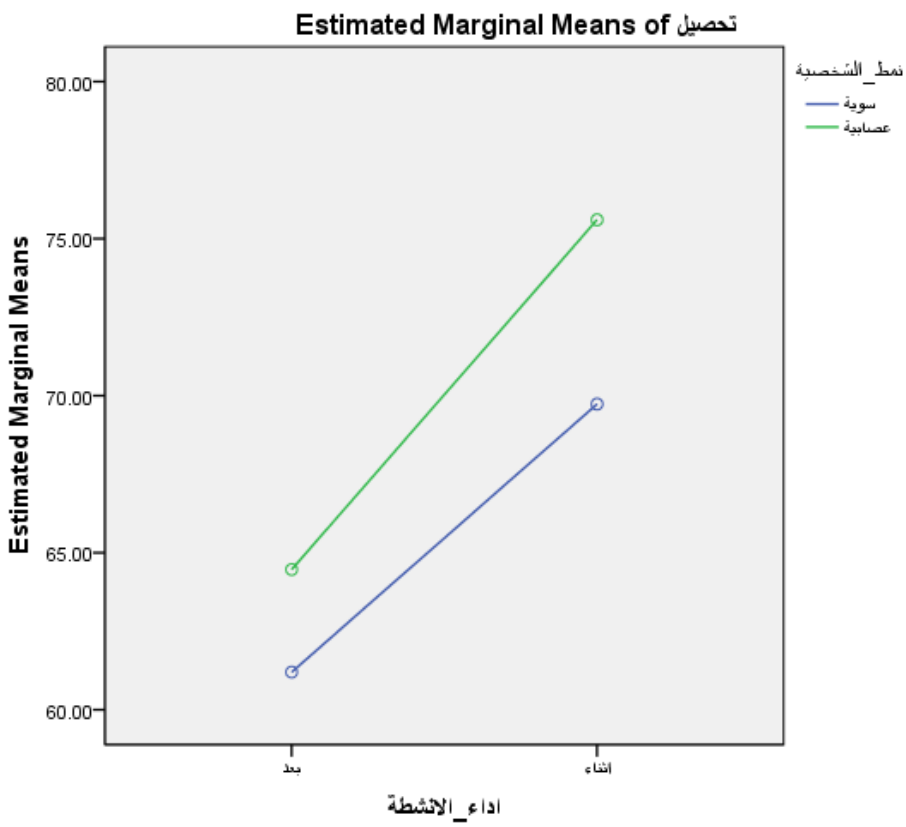
كما أشارت نتائج جدول (19) إلى أن حجم تأثير نمط الشخصية جاء كبير حيث وصلت قيمة مربع إيتا إلي (0.314) وهو ما يدل على التأثير الكبير لنمط الشخصية في تنمية التحصيل لدى عينة البحث .

* رشدي فام منصور (1997) : حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد السابع ، العدد 16 ، 57- 75 .

ولتحديد إتجاه الفرق تم حساب متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية؛ حيث بلغت قيمة متوسطات درجات الطلاب ذوي الشخصية السوية (65.47)، والطلاب ذوي الشخصية العصابية (70.03)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل لصالح الطلاب ذوي الشخصية العصابية، وعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل راجع إلى توقيت ظهور قائمة المتصدرين.

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الثاني الذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الدراسات العليا في القياس البعدى للإختبار التحصيلى نتيجة نمط الشخصية الكمالية (السوية/ العصبية)، وعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل راجع إلى توقيت ظهور قائمة المتصدرين(أثناء الأنشطة / بعد الأنشطة) لصالح الشخصية السوية ".

وباستقراء النتائج في جدول (19) وبالتحديد في السطر المرتبط بالتفاعل بين توقيت ظهور المتصدرين ونمط الشخصية؛ يتضح أن قيمة (ف) بلغت (2.079)؛ حيث أن هذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى أنه لا يوجد تفاعل إحصائي دال بين توقيت ظهور المتصدرين ونمط الشخصية بالنسبة للإختبار التحصيلي، وهو ما يتضح من خلال الشكل التالي (12) :



شكل (12)

يوضح عدم وجود تفاعل بين توقيت ظهور المتصدرين ونمط الشخصية على اختبار التحصيل الدراسي

حينما قورنت الأربع مجموعات التجريبية في مستوى التحصيل اتضح عدم وجود فروق بينهما ؛ مما يدل على تقارب مستويات المجموعات الأربعة في مستوى التحصيل بغض النظر عن توقيت ظهور قائمة المتصدرين ونمط الشخصية، وبالرجوع للجدول (19) يتضح أن أعلى متوسطات جاءت للطلاب ذوي نمط الشخصية العصابية أثناء أداء الأنشطة، وبناء على ما تقدم يتم قبول الفرض الثالث من فروض البحث، وتتفق نتائج البحث مع دراسة (Landers & Landers,2015)على فاعلية قوائم المتصدرين كأحد عناصر اللعب على التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الجامعي، وكذلك تناولت دراسة (Christy&Fox, 2014)عناصر اللعب وهى قوائم المتصدرين وأثرها على الأداء الأكاديمى التحصيل، و دراسة (İbrahim, Yıldırım ; Sedat ,Şen,2019)، ودراسة Tarek, Buhagiar ; Setiana, Henry; Hansun, (Christopher ,Leo,2018) ، ودراسة (Seng,2017) والتي أكدت أن إستخدام عناصر اللعب فى بيئة محفزات الألعاب ومنها قوائم المتصدرين تزيد من تحصيل الجوانب المعرفية وترجع الباحثة النتائج السابقة الي:

1. **دعمت الباحثة المنصة بأدوات ساعدت على تحقيق هدفها المتمثل في تحقيق مشاركة الطلاب فى تحصيل الجوانب المعرفية بإختلاف نمط شخصيته.**
2. **إجراء تصميم وعرض واجهة المستخدم فى قوائم المتصدرين على أساس الشخصية وفق القواعد التي اعتمدت عليها الباحثة ساعدت على تقليل التوتر والخوف والقلق لدى الطلاب من ذوي الشخصية العصابية.**
3. **توفر التشجيع من خلال أهداف قصيرة المدى، بحيث يمكن للطالب أن يفشل ويحاول مرة أخرى حتى ينجح مما يتولد ظهوره فى قوائم المتصدرين.**
4. **تحديد عناصر الألعاب المتاحة وإدماجها للتعلم بسبب فعالية والتي تتطابق مع المنهج حققت نتائج التعلم للجانب المعرفي.**
5. **تضمين عناصر اللعبة أيضًا الصور الرمزية، والبيئات ثلاثية الأبعاد، والتعليقات، الرتب والمستويات والمنافسة مع قوائم المتصدرين ساعد على إرتفاع مستويات الطلاب.**

2- إختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة بدافعية الانجاز:

ولإختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة بدافعية الإنجاز إستخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين ثنائي الإتجاه two way ANOVA بإستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS version 22) ، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين ثنائي الإتجاه :

.....

أ. الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس دافعية الإنجاز :

تم تطبيق الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة في مقياس دافعية الإنجاز، والجدول التالي يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية للتطبيق البعدي للمقياس :

جدول (21)

حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس دافعية الإنجاز

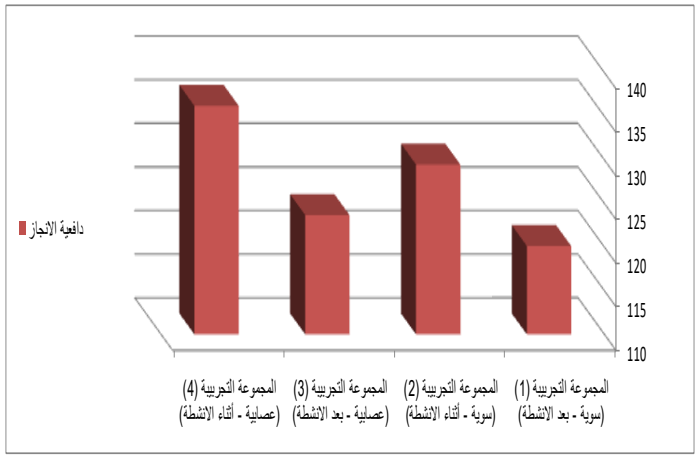
المتغير		نمط الشخصية الكمالية		المجموع
		سوية	عصابية	
توقيت قائمة المتصدرين	بعد الأنشطة	م = 120.13 ع = 4.688 ن = 15	م = 123.67 ع = 6.032 ن = 15	م = 121.90 ع = 5.604 ن = 30
	أثناء الأنشطة	م = 129.47 ع = 3.159 ن = 15	م = 136.20 ع = 1.474 ن = 15	م = 132.83 ع = 4.194 ن =30
المجموع		م = 124.80 ع = 6.161 ن = 30	م = 129.80 ع = 7.697 ن = 30	م = 127.37 ع = 7.381 ن =60

يوضح الجدول (21) السابق نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس دافعية الإنجاز، ويلاحظ أن هناك فرقا واضحا بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الأول موضع البحث الحالي، وهو توقيت ظهور قائمة المصدرين (بعد أداء الأنشطة – إثناء أداء الأنشطة) ، حيث بلغ متوسط درجة الكسب في دافعية الإنجاز لمجموعة توقيت الظهور بعد أداء الأنشطة (121.90) ، وبلغ متوسط درجة الكسب في دافعية الإنجاز لمجموعة توقيت الظهور أثناء أداء الأنشطة (132.83) ، وكذلك وجد فرق واضح بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الثاني موضع البحث الحالي ، وهو نمط الشخصية الكمالية (سوية – عصابية) حيث بلغ متوسط درجة الكسب في دافعية الإنجاز للمجموعة ذوى نمط الشخصية السوية (124.80) ، وبلغ متوسط درجة الكسب في دافعية الإنجاز للمجموعة ذوى نمط الشخصية العصابية (129.80).

.....

كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها جدول (21) يوجد إختلاف بين متوسطات المجموعات الأربعة في إطار التفاعل بينها ، وهى كما يلي : مجموعة نمط الشخصية السوية بعد أداء الأنشطة (120.13)، بينما بلغت مجموعة نمط الشخصية السوية أثناء أداء الأنشطة (129.47)، في حين أن نمط الشخصية العصابية بعد أداء الأنشطة كان (123.67)، بينما نمط الشخصية العصابية أثناء أداء الأنشطة كان متوسط مجموعته (136.20).

وهو ما يتضح من خلال الشكل التالي (13) :



شكل (13)

متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لمقياس دافعية الانجاز

عرض النتائج الإستدلالية بالنسبة لمقياس دافعية الإنجاز :

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أم لا ، تم إستخدام تحليل التباين الثنائي المتلازم، والجدول التالي (22) يوضح نتائج ذلك التحليل لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس دافعية الإنجاز :

جدول (22)
نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2×2) لدرجات أفراد العينة على مقياس دافعية الانجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة عند مستوى 0.05	مربع إيتا	حجم الأثر
توقيت قائمة المتصدرين	1793.067	1	1793.067	101.714	دالة	0.645	كبير
نمط الشخصية الكمالية	395.267	1	395.267	22.422	دالة	0.286	كبير
التفاعل بينهما	38.400	1	38.400	2.178	غير دالة	0.037	صغير
الخطأ	987.200	56	17.629				
الكلي	976550.000	60					

وبإستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بتوقيت قائمة المتصدرين يتضح أن قيمة (ف) بلغت (101.714)؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات مقياس دافعية الإنجاز راجعة إلى تأثير توقيت ظهور قائمة المتصدرين (بعد أداء الأنشطة – أثناء أداء الأنشطة) .

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس دافعية الإنجاز راجع إلى تأثير توقيت ظهور قائمة المتصدرين وعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل راجع إلى نمط الشخصية.

كما أشارت نتائج جدول (22) إلى أن حجم تأثير توقيت ظهور قائمة المتصدرين جاء كبير حيث وصلت قيمة مربع إيتا إلي (0.645) وهو ما يدل على التأثير الكبير لتوقيت ظهور قائمة المتصدرين في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة البحث .

ولتحديد إتجاه الفرق تم حساب متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية؛ حيث بلغت قيمة متوسطات درجات طلاب مجموعة توقيت الظهور بعد أداء الأنشطة (121.90)، وطلاب مجموعة توقيت الظهور أثناء أداء الأنشطة (132.83)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس دافعية الإنجاز لصالح طلاب مجموعة توقيت الظهور أثناء أداء الأنشطة، وعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل راجع إلى نمط الشخصية .

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الرابع الذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الدراسات العليا في القياس

.....

البعدى لمقياس دافعية الإنجاز نتيجة إختلاف توقيت ظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة / بعد الأنشطة)، وعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل راجع إلى نمط الشخصية الكمالية (السوية/ العصبية) لصالح توقيت الظهور أثناء أداء الأنشطة ".

وبإستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بنمط الشخصية الكمالية يتضح أن قيمة (ف) بلغت (22.422) ؛ حيث أن هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات مقياس دافعية الانجاز راجعة إلى تأثير نمط الشخصية الكمالية (سوية– عصابية) .

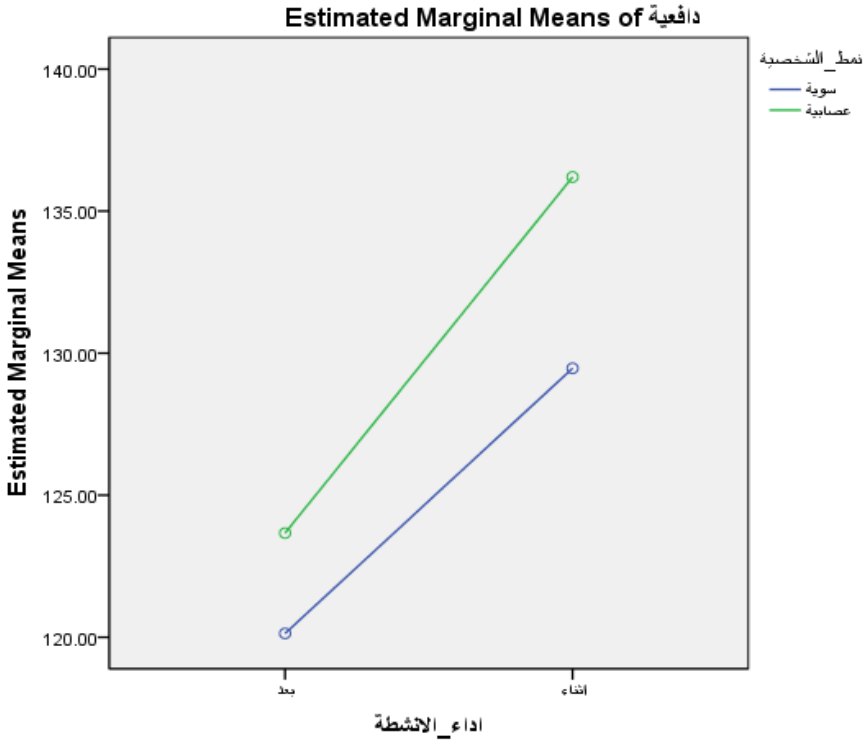
وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس الدافعية راجع إلى تأثير نمط الشخصية، وعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل راجع إلى توقيت ظهور قائمة المتصدرين.

كما أشارت نتائج جدول (22) إلى أن حجم تأثير نمط الشخصية جاءت كبيرة حيث وصلت قيمة مربع إيتا إلي (0.286) وهو ما يدل على التأثير الكبير لنمط الشخصية في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة البحث .

ولتحديد إتجاه الفرق تم حساب متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية؛ حيث بلغت قيمة متوسطات درجات الطلاب ذوي الشخصية السوية (124.80)، والطلاب ذوي الشخصية العصابية (129.80)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس دافعية الإنجاز لصالح الطلاب ذوي الشخصية العصابية، وعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في إختبار التحصيل راجع إلى توقيت ظهور قائمة المتصدرين.

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الخامس الذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الدراسات العليا في القياس البعدى لمقياس دافعية الانجاز نتيجة نمط الشخصية الكمالية (السوية/ العصبية) ، وعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار التحصيل راجع إلى توقيت ظهور قائمة المتصدرين (أثناء الأنشطة / بعد الأنشطة) لصالح الشخصية السوية ".

وبإستقراء النتائج في جدول (22) وبالتحديد في السطر المرتبط بالتفاعل بين توقيت ظهور المتصدرين ونمط الشخصية ؛ يتضح أن قيمة (ف) بلغت (2.178) ؛ حيث أن هذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) ، وهذا يشير إلى أنه لا يوجد تفاعل إحصائي دال بين توقيت ظهور المتصدرين ونمط الشخصية بالنسبة لمقياس الدافعية، وهو ما يتضح من خلال الشكل التالي (14) :



شكل (14)

يوضح عدم وجود تفاعل بين توقيت ظهور المتصدرين ونمط الشخصية على مقياس دافعية الانجاز

حينما قورنت الأربع مجموعات التجريبية في مستوى دافعية الإنجاز اتضح عدم وجود فروق بينهما؛ مما يدل على تقارب مستويات المجموعات الأربعة في مستوى دافعية الإنجاز بغض النظر عن توقيت ظهور قائمة المتصدرين ونمط الشخصية، وبالرغم من ذلك فإنه بالرجوع للجدول (21) يتضح أن أعلى متوسطات جاءت للطلاب ذوي نمط الشخصية العصابية أثناء أداء الأنشطة، وبناء على ما تقدم يتم قبول الفرض السادس من فروض البحث، وتتفق نتائج البحث مع دراسة (ليلي حلمي العجمي محمد الأمير،2019) ودراسة (Meaghan C. Lister,2015) أن تدعم تحفيز الطلاب وتعلمهم يمكن يتم من خلال قوائم المتصدرين فى بيئات محفزات الألعاب وترجع الباحثة النتائج السابقة الي:

1. **التنوع في تقديم الشارات وعرضها بتنسيقات مختلفة فى قوائم المتصدرين ساعدت على بث روح الإنجاز حيث يمكنهم رؤية أسمائهم في لوحة المتصدرين .**
2. **التنوع المقدم فى المنصة القائمة على محفزات الألعاب ساعدت فى تكوين شخصية الطلاب الجامعيين مما كان لها تأثير كبير على دافعهم للتعلم.**
3. **لوحات المتصدرين ومستويات عرضها وفق عناصر اللعب هي الشكل الأكثر تطبيقًا لزيادة التشجيع وخلق الدافع للانجاز لدى المتعلمين**
4. **زيادة المشاركة للمهام وتنفيذها وكذلك الأنشطة للعرض فى قوائم المتصدرين ساعد على الوصول إلى الدوافع المطلوبة وتحقيقها.**
5. **التنوع فى حالة العرض، والرؤية، والمتصدرين والتصنيف؛ ساعد على تغيير الحالة النفسية للطلاب، حتى قادتهم إلى عملية التحفيز والمنافسة فى أداء المهام والأنشطة الذي ساعد على الدافعية للإنجاز.**

توصيات البحث:

1- **إستخدام مستويات لتحفيز وإشراك الطلاب بالاشتراك مع عناصر أخرى من محفزات الألعاب وفق أنماط وسمات شخصية مثل الإنطوائية.**
2- **التأكد من وجود معايير واضحة متاحة للطلاب لمراجعتها حول كيفية كسب مستويات أعلى بإستخدام عناصر الألعاب كالشارات والنقاط وقوائم المتصدرين.**

مقترحات ببحوث مستقبلية:

1- **إجراء مزيد من البحوث التي تتناول عناصر الألعاب ومحفزاتها عبر تطبيقات الهاتف الجوال في تخصصات مختلفة حتى يتثنى تعميم نتائج البحوث.**
2- **إجراء مزيد من البحوث التي تتناول عناصر الألعاب والسقالات لدعم المحتوي الدراسي في مراحل تعليمية مختلفة فقد تختلف نتائج التطبيق نظرا لإختلاف أسلوب التعلم المستخدم.**
3- **إجراء دراسات مقارنة مختلطة فيما يتعلق بتأثير الشارات والإنجازات على تحفيز الطلاب وأدائهم على مستوى التعلم فى المرحلة الثانوية وكذلك الجامعية.**
4- **التعرف على أثر إختلافً أنماط الحصول على الشارة للمتعلمين ذوي الأداء العالي والمنخفض فى الدافعية من خلال الشارات الممنوحة لإكتساب المهارات.**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم مفتي (2001). **التدريب الرياضي الحديث تخطيط وتطبيق**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد جاسم يعقوب الساعي (2013). فاعلية اسدتخدام نظام البلاك بورد في العملية التعليمية من وجهة نظر جامعة قطر وأعضاء هيئتها التدريسية .**المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، مج 4، ع (9)، 111- 135. متاح على الرابط:
https://search.mandumah.com/Record/843872
- أسامة محمود قرني، محمود سيد علي أبو سيف (2016). نموذج مقترح لإستخدام التلعيب (Gamification) بالجامعات المصرية. **المؤتمر العلمي السنوي الثالث والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان " التعليم والتقدم بدول أمريكا الشمالية"**، الفترة من 27- 28 يناير 2016، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- أمل الأحمد (2001). **بحوث ودراسات في علم النفس**. بيروت: مؤسسة الرسالة دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- باسم علي مهدي، مؤيد سعيد خلف (2009).أثر إستعمال أسلوبين من أساليب التغذية الراجعة في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في مادة مناهج اللغة العربية من قسم اللغة العربية، **مجلة ديالي**، ع41.
- تامر المغاوري الملاح، نورالهدى محمد فهيم (2016)**. الألعاب التعليمية الرقمية والتنافسية**. القاهرة . دار السحاب.
- ثائر غبازي (2008). **الدافعية بين النظري والتطبيق**، ط2، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- حنان حمادي (2006). معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية وإتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى .
- خلف التل (2012). تحديات التعليم والتعلم في الدول العربية. **جريدة الدستور الأردنية**، تاريخ النشر 26 حزيران 2012، متاح على الرابط: http://www.sahafi.jo/files/art.php?id=74cfd48d63653bdfdf4dbb704041dc41a81a6a07
- خليفة قدوري (2011). الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز، **رسالة ماجستير**:غير منشورة، جامعة تيزي وزو.
- داليه خليل عبد الكريم الشواربة (2019). درجة إستخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية التعليمية واتجاهاتهم نحوها. **رسالة ماجستير**. كلية العلوم التربوية .جامعة الشرق الأوسط. عمان. الأردن.
- ذهبية العرفاوي (2012). أثر التوجية المدرسي عمى الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، **رسالة دكتوراة** ، جامعة الجزائر.
- رشدي فام منصور (1997) . حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ، **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، المجلد السابع ، العدد 16 ، 57- 75 .
- ريم بنت راشد بن محمد االرشود (2015) . فاعلية موقع إدمودو في تنمية التحصيل الدراسي ومهارة حل المشكلا ت في مقرر الإتصال لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. **رسالة ماجستير**، جامعة الإمام محمد بن سعود الرياض، المملكة العربية السعودية.
- سارة إبراهيم العريني (2003). **التعليم عن بعد** .الرياض. مطابع رضا.
- سهل فريد (2009) . أثر التوجية المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ الثانية ثانوي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الجزائر.
- شريف الإتربي (2014)**. التعلم الإلكتروني والخدمات المعلوماتية**. القاهرة . دار العربي للنشر.
- عبد الرحمن محمد العيسوي (1997) . **سيكولوجية الجسم والنفس مع دراسات ميدانية على عينات عربية**، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة دار الراتب الجامعية
- عبد اللطيف محمد خليفة (2000) .**الدافعية للإنجاز**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- عبدالهادي عبدالله الهاجري (2017). إستقصاء درجة تأثير إستخدام نظام إدارة التعلم موودل في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الكويت والمعوقات التي تواجههم في إستخدامها. **رسالة ماجستير**، الجامعة الأردنية، عمان ، الاردن.
- علي زهدي شقور (2013). فلسفة المقررات الجامعية العامة المباشرة MOOCS وجدوى توظيفها في مؤسسات التعليم العالي في ضوء جودة التعليم وحرية الاسدتخدام ."**المؤتمر الدولي الثاني لتقنيات المعلومات والإتصالات في التعليم والتدريب** "خلال الفترة 4-6 نوفمبر، الحمامات، تونس.
- فاطمة بنت قاسم العنزي (2011). **التجديد التربوي والتعلم الإلكتروني** .عمان : دار الراية للنشر والتوزيع.
- فتحي مصطفى الزيات (2004). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي**، (ط 2).القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فؤاد أبو حطب و آمال صادق (1996). **علم النفس التربوي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كمال عبد الحميد زيتون (1995). **تصنيف الأهداف التدريسية**، القاهرة :مؤسسة المعارف للطباعة والنشر.
- كمال مقاق (2007). علاقة التحفيز بدافعية الإنجاز عند لاعبي القسم الوطني الأول لكرة القدم الجزائرية، **رسالة ماجستير**:غير منشورة.جامعة الجزائر.
- ليلي حلمي العجمي محمد الأمير(2019). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على إستراتيجية التلعيب وأثرها في تنمية مهارات تطوير مواقع الويب لدى طلاب المرحلة الثانوية ودافعيتهم للتعلم، **رسالة ماجستير**، جامعة دمياط. كلية التربية. قسم تكنولوجيا التعليم.
- ليلى سعيد الجهني (2016). تقصي نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية في إستخدام منصة إدمودو التعليمية مستقبلًا بإستخدام نموذج قبول التقنية .**مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإ نسانية**، جامعة بابل، 28، 69-90.
- محرز عبده الغنام (2002). فاعلية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي .**الجمعية المصرية للتربية العملية**، المؤتمر العلمي السادس، التربية العملية وثقافة المجتمع، الإسماعلية، ص ص 399- 460.
- محمد أحمد الإمام (2006). فاعلية التدعيم في علاج قصور الإنتباه مع فرط النشاط لدى أطفال غرف المصادر بمدارس التعليم الأساسي بمدينة عمان، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 32.
- محمد أحمد صوالحه، مريم محمد عسفا (2012). فعالية إستخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس في الأردن. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 20(2).
- محمد محمود بني يونس (2007). **سيكولوجية الدافعية والإنفعالات**. الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مصطفى القايد (2015). **ما هو التلعيب؟ وماذا نعني بالتلعيب في التعليم**. تعليم جديد. 12 يناير. متاح على الرابط: https://www.new-educ.com/gamification-education
- معصومة المطيري(2005). **الصحة النفسية مفهومها واضطراباتها**، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- منال البارودي (2013).**التعليم الإلكتروني والتعليم الإفتراضي: إتجاهات عالمية معاصرة ."** القاهرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- منال طه (2002). دراسة مقارنة لأثر التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة على تحسين الأداء على بعض مهارات الكرة الطائرة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.س
- هند بنت سليمان الخليفة (2009). المنصات التعليمية المفتوحة :واقعها ومستقبلها.**ورشة عمل المحتوى العربي المفتوح**، الرياض، السعودية، متاح على الرابط: https://www.scribd.com/doc/10728514/OER-Full
- وسام صلاح عبد الحسين، وسام رياض حسين (2012). تأثير برمجة التغذية الراجعة الآنية والمتأخرة وفق بناء البرنامج الحركي في تعلم بعض المهارات الأساسية للطالبات بالريشة الطائرة، **مجلة علوم التربية الرياضية**، 1(5).
- يوسف قطامي (2010). **علم النفس التربوي : النظرية والتطبيق**. القاهرة . مكتبة وائل للنشر.
- يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس (2002). **علم النفس العام**. عمان . دار الفكر للطباعة والنشر.
- اليونسكو(2012) .إعلان باريس لعام 2012 بشأن الموارد التعليمية المفتوحة. **المؤتمر العالمي للموارد التعليمية المفتوحة الذي عقد في اليونسكو بباريس خلال الفترة من 20- 22 حزيران**، باريس، فرنسا، متاح على الرابط:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/EventsArabic_Paris_OER_Declaration.pdf

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ashton, M. C. & Lee, k(2007). **The HEXACO Honesty-Humility, Agreeableness, and Emotionality Factors: A Review of Research and Theory,** Volume: 11 issue: 2, page(s): 150-166, Issue published: May 1, 2007,
- Birch, Heather (2013). Motivational Effects of Gamification of Piano Instruction and Practice, **Master thesis**, University of Toronto, available at:https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/35576/1/Birch_Heather_JS_201306_MA_Thesis.pdf
- Brathwaite, B., & Schreiber, I. (2009). Challenges for game designers. Boston, MA: Cengage Learning.
- Brigham, Tara. (2015). An Introduction to Gamification: Adding Game Elements for Engagement. **Medical reference services quarterly**. 34. 471-480. 10.1080/02763869.2015.1082385.
- Charles Butler (2013). The effect of leaderboard ranking on players' perception of gaming fun**. In International Conference on Online Communities and Social Computing**, 129–136
- Cite as: Codish, D., & Ravid, G. (2014). Academic course gamification: The art of perceived playfulness. **Interdiscipli-nary Journal of E-Learning and Learning Objects**, 10, 131-151. Retrieved from http://www.ijello.org/Volume10/IJELLOv10p131-151Codish893.pdf

- Costa, J. P., Wehbe, R. R., Robb, J., & Nacke, L. E. (2013). Time's up: Studying leaderboards for engaging punctual behaviour. **Paper presented at the Gamification 2013**, Stratford, ON, Canada.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L.(2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification", **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments**, Tampere, Finland , September 28 - 30, 2011, p. 9-15.
- Dicheva, Darina & Dichev, Christo & Agre, Gennady & Angelova, Galia. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. **Educational Technology & Society**. 18. 75-88 .
- Elucidat (2016). **HOW TO MOTIVATE MODERN LEARNERSWITH GAMIFICATION**, Copyright © 2016 Elucidat - All rights reserved. To contact Elucidat,P 13. please visit: www.elucidat.com
- Emily Sun, Brooke Jones, Stefano Traca, and Maarten W. Bos. (2015). Leaderboard position psychology: counterfactual thinking. **In Extended Abstracts of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems**, 1217–1222
- Figueroa-Flores, Jorge. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning**. Digital Education Review**. 27. 32-54.
- Fodor, E. M. & Carver, R. A. (2000). Achievement and power motives, performance feedback, and creativity**. Journal of Research in Persoonality**. 34(4), 380- 396.
- Gabe Zichermann and Christopher Cunningham. (2011). **Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps**. O'Reilly Media.
- Gamification.org. (2012). **Game mechanics**. Retrieved 5/12/2019, from http://gamification.org/wiki/Game_Mechanics
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2013). Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise. In **Proceedings of the 21st European Conference on Information Systems,** Utrecht, Netherlands, June 5–8, 2013
- ICDEL (2019). **Proceedings of the 2019 4th International Conference on Distance Education and Learning,** May 2019 Pages 40–44https://doi.org/10.1145/3338147.3338176
- Jia, Yuan; Liu, Yikun; Yu, Xing; Voida, Stephen (2017). Designing Leaderboards for Gamification: Perceived Differences Based on User

Ranking, Application Domain, and Personality Traits, **Conference: the 2017 CHI Conference**, CHI 2017, May 06–11, 2017, Denver, CO, US.

- Jia, Yuan & Xu, Bin & Karanam, Yamini & Voida, Stephen. (2016). **Personality-targeted Gamification: A Survey Study on Personality Traits and Motivational Affordances**. 2001-2013. 10.1145/2858036.2858515.
- Kumar, Balraj , ParulKhurana (2012). Gamification in Education: Learn Programming with Fun, **International Journal of Computers and Distributed Systems**, Vol. No.2, Issue 1, December 2012.
- Landers, R. N. (2014). **Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning**. Simulation & Gaming, 45(6), 752–768
- Lauren Phillips (2014). **Module 7: Gamification design framework**, Kevin Werbach, University of Pennsylvania - Wharton School.
- Lee, J., J. & Hammer, J. (2011). **Gamification in Education**: What, How, Why bother?
- Lister, Meaghan. (2015). **Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. Issues and Trends in Educational Technology**. 3. 10.2458/azu_itet_v3i2_Lister.
- Marczewski, Andrzej (2016). **Leaderboards: The Good, The Bad and The Ugly**, gamified.uk, December .16. https://www.gamified.uk/2016/12/16/leaderboards-good-bad-ugly/
- Mei, H. (2012).The Construction of a Web-Based Learning plat form the perspective of Computer Support forCollaborativeDesign**.** (IJACSA***) International Journal of Advanced Computer Scienceand Applications***, 3(4), 105- 112.
- Nah, Fiona & Zeng, Qing & Rajasekhar Telaprolu, Venkata & Padmanabhuni Ayyappa, Abhishek & Eschenbrenner, Brenda. (2014). **Gamification of Education: A Review of Literature**. 401-409. 10.1007/978-3-319-07293-7_39 **.**
- NMC Horizon Report , Higher Education Edition (2014) [Online], Available: http://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-
- Paisley, Varina. (2013). Gamification of tertiary courses: An exploratory study of learning and engagement. **30th Annual conference on Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education**, ASCILITE 2013. 671-675**.**

- Paynter, M., & Bruce, N. (2012)."Case Studies: Using Moodle for Collaborative Learning with University and Senior Secondary Children". **In Proceedings of the 1 st Moodle Research Conference SEPTEMBER (14 – 15)**, Crete, Greece.
- Robert R. McCrae and Paul T. Costa. (1989). Reinterpreting the Myers-Briggs type indicator from the perspective of the Five Factor model of personality. **Journal of Personality57**, 1: 17–40
- Rose, Jordan (2015). The Gamification of Physics Education: A Controlled Study of the Effect on Motivation on First Year Life Sciences Students, **Master thesis**, The University of Guelph, Ontario, Canada, September, 2015.
- Rouse, Kelly Elizabeth (2013). Gamification in Science Education: The Relationship of Educational Game to Motivation and Achievement, the University of Southern Mississippi, **The Aquila Digital Community**, Spring 5- 1-2013, available at:https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1646&context=dissertations
- Rudy McDaniel, Robb Lindgren, and Jon Friskics.2012. Using badges for shaping interactions in online learning environments.**InProceeding of IEEE International Professional Communication Conference**, 1–4.
- Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., & Klevers, M. (2013). Psychological perspectives on motivation through gamification. **Interaction Design and Architecture(s) 12**, 19, 28-37. Retrieved fromhttps://doaj.org/article/35d52233cd05402e8f15cbfa3553fe0a
- Sebastian, D., Dan, D., Rilla, Kh. & Lennart, E. (2011). **Gamification: toward a definition BC**. Vancouver, Canada.
- Slade, Peter & Owens, Glynn. (1998). **A Dual Process Model of Perfectionism Based on Reinforcement Theory**. Behavior modification. 22. 372-90. 10.1177/01454455980223010.
- Slota, Stephen & Young, Michael & Travis, Roger & Hergenrader, Trent & Bell, Amanda & Gresalfi, Melissa & Barnes, Jackie & Wardrip, Peter & Abramovich, Samuel & Barab, Sasha & Arici, Anna & O'Byrne, W. & Radakovic, Nenad & Shute, Valerie & Rahimi, Seyedahmad & Sun, Chen & Dalsen, Jennifer & Anderson, Craig & Squire, Kurt & Gee, Elisabeth. (2017). **Exploding the Castle: Rethinking How Video Games & Game Mechanics Can Shape the Future of Education.**
- Terry-Short, L.A., Owens, R.G., Slade, P.D. & Dewey, M.E. (1995). **Positive and negative perfectionism**. Personality and Individual Differences, 18, 663-668.

- Viola, F.(2011). **Gamification I video giochi nella vita quotidiana**, published by Arduino Viola Von Ahn,l.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). **For the win: How game thinking can revolutionize your business**. Phil-adelphia, PA: Wharton Digital Press.