



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرّات في العام خلال الأشهر
(مارس ، يونيو ، سبتمبر ، ديسمبر)

العدد	المجلد	الشهر	السنة
27	53	ربيع الأول / سبتمبر	2026 / 1448

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة



<https://journals.iu.edu.sa/ESS>



ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة



iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X



[@iujournal4](https://twitter.com/iujournal4)



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

البحوث المنشورة في المجلة
تعبر عن آراء الباحثين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار بالإضافة المعرفية في التخصص.

لم يسبق للباحث نشر بحثه.

أن لا يكون مستلّاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.

أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.

أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.

أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).

أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.

لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.

أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.

أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وطلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.

أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.

يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) مع موافقته بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

لا يحق للباحث سحب البحث بعد قبوله للنشر.

المجلة لا تفرض رسوما للنشر.



الهيئة الاستشارية:

معالي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ. د : سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

أ. د : خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود





مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالله بن عبدالمحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مدير التحرير:

أ.د. محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د. راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم

أ.د. أحمد بن محمد شبيب حسن

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د. ياسر بن عايد السمييري

أستاذ التربية الخاصة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د. نور هيدايانتو سيتيو بوترو

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة نيجيري يوجياكارتا بإندونيسيا

أ.د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. إبراهيم بن علي الربيعي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رشدي بن مامو طاهر

أستاذ التربية الإسلامية المساعد بجامعة الأمير سونكلا بتايلاند

د. حاجي بن شيخ تونكارا

دكتورة في أصول التربية الإسلامية
والملحق القنصلي بقنصلية جامبيا في جدة

الإخراج والتنفيذ الفني:

أ. محمد بن سعد الشال

التنسيق العلمي:

أ. أحمد شفاق بن حامد

سكرتارية التحرير:

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبد الكريم



فهرس المحتويات : *

م	عنوان البحث	الصفحة
1	الاختبارات الوطنية " نافس " ودورها في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظر المشرفين ومديري الإدارات د. أثير إبراهيم أبو عباة	12
2	التحديات التي تواجه فرق الجودة في الجامعات السعودية أثناء الاستعداد للاعتماد البرامجي - دراسة ظاهراتية د. إبراهيم بن خالد النجدي	58
3	مهارات فهم المقروء في محتوى كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية ودرجة امتلاك الطلاب لها د. ماجد عبد الله العبادي	93
4	أثر التعزيز في تنمية الاتجاه نحو التعلم: دراسة شبه تجريبية في بيئة التعليم الجامعي الرقمي د. ثريا جبير الطلحي	142
5	انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من وجهة نظرهم د. عادل علي غانم السناني	178
6	واقع ممارسة القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام بمدينة جدة د. رنده حسن مقبل الدعدي	230
7	جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في ظل التحولات المعاصرة (جامعة طيبة نموذجاً) د. مرام حامد الحازمي	269
8	القيادة الابتكارية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض د. ندى خالد حمد السياربي	317
9	متطلبات تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية د. سعد بن عبيد سعد الرعوجي	364
10	الصلات العلمية بين نجد والحجاز 1100 - 1157هـ (1689 - 1730م) دراسة تاريخية د. سعود بن عبد العزيز سليمان السلومي	426

* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa



المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

أثر التعزيز في تنمية الاتجاه نحو التعلم: دراسة شبه تجريبية في بيئة
التعليم الجامعي الرقمي

**The Effect of Reinforcement on Developing the
Attitude toward Learning: A Quasi-Experimental
Study in Digital University Learning**

إعداد

د. ثريا جبير الطلحي
أستاذ علم النفس المساعد
قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة الطائف

Dr. Thuraia Jubair Al-Talhi
Assistant Professor of Psychology
Department of Psychology – College of Arts – Taif University
Email: t7stars@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-027-004

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى استكشاف أثر التعزيز في تنمية الاتجاه نحو التعلم لدى طالبات جامعة الطائف. واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت مقياس الاتجاه نحو التعلم من إعدادها (2025). وتكونت عينة البحث من 60 طالبة، تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة، في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم، سواء على مستوى الدرجة الكلية للمقياس أو على مستوى أبعاده، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما تبين وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية التعزيز في تنمية الاتجاه نحو التعلم. وأوصت الباحثة بضرورة توظيف التعزيز الرقمي في التعليم، باستخدام الشارات الرقمية والشهادات كأدوات لتعزيز الاتجاه نحو التعلم وزيادة دافعية الطالبات.

الكلمات المفتاحية: التعزيز الرقمي، الاتجاه نحو التعلم، التعليم الجامعي الرقمي، المنهج شبه التجريبي، الدافعية للتعلم.

Abstract

This study aimed to explore the effect of reinforcement on developing students' learning orientation. The researcher adopted a quasi-experimental design and used the Learning Orientation Scale developed by her (2025). The study sample consisted of 60 female students, equally divided into an experimental group and a control group. The results revealed statistically significant differences between the means of the experimental and control groups in the post-test of the Learning Orientation Scale, both at the total scale level and across its dimensions, in favor of the experimental group. Additionally, significant differences were found between the pre-test and post-test mean ranks of the experimental group, again favoring the post-test, indicating the effect of reinforcement on enhancing learning orientation. The researcher recommended the integration of digital reinforcement in education, using digital badges and certificates as tools to strengthen learning orientation and increase students' motivation.

Keywords: Digital reinforcement, attitude toward learning, digital university education, quasi-experimental design, learning motivation.

المقدمة

في ظل التطورات المتسارعة في التعليم الجامعي، أصبح التركيز على المتعلم واتجاهاته وسلوكياته محوراً رئيساً لتحقيق أهداف التعلم، إذ تسهم اتجاهات الطلاب الإيجابية في تعزيز وعيهم بطبيعة التعلم، وافتتاحهم على الخبرات، واستعدادهم للتفاعل الفعّال داخل بيئة التعلم.

وقد أصبحت تنمية الاتجاهات من الأهداف المهمة التي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها لدى الطالب لدورها الكبير في تشكيل سلوك الفرد وبناء شخصيته بما يتوافق ومتطلبات العصر الذي يعيش فيه (AlMawadeh & AlMawadeh, 2023). حيث تلعب الاتجاهات دوراً مهماً في عملية التعلم سواء كانت إيجابية أم سلبية (عبد الرؤوف، 2023). وينظر إلى الاتجاهات على أنها أحد أشكال الدوافع المكتسبة أو نوع من أنواع الدوافع الاجتماعية التي تحفّز السلوك الإنساني (الشريف، 2016). ويمكن أن تتأثر اتجاهات المتعلمين بالعديد من العوامل، مثل جودة التعليم (التي تشمل المعلم، والمناهج الدراسية، وخطط الدروس)، والطالب ذاته، ومدى إدراكه للبيئة الاجتماعية والثقافية (Alharbi, 2022). وقد أوضحت دراسة (Pierce et al, 2007). أن المواقف الإيجابية تجاه التعلم تجعل الطلاب أكثر استعداداً للتعلم والدراسة.

كما توصلت دراسة Karagiannopoulou and Christodoulides (2005) إلى أن اتجاه طلاب الجامعة نحو الدراسة وبيئة التعلم والموقف من التعلم تُعدّ منبئات مهمة للإنجاز الأكاديمي. وفي السياق نفسه، أشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن تحصيل الطلاب يكون أعلى عندما تتسم مواقفهم تجاه التعلم بالإيجابية (Elçiçek and Bahçeci, 2017; Altun and Korkmaz, 2012)، إذ يُسهم الاتجاه الإيجابي في تعزيز مستوى الإنجاز الأكاديمي.

ويرى أصحاب النظريات السلوكية، سواء تلك التي تقوم على أساس التعلم الشرطي أو التعلم الإجرائي، أن الاتجاهات تُكتسب بالتعلم. ويؤكد سنكر أن الاتجاهات التي يتم تعزيزها يزداد احتمال بقائها (الحسناوي، 2019). كما أشار إبراهيم (2023) إلى ضرورة العمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم من خلال تبني أساليب وطرائق تدريس متنوعة. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسات عقيل (2021)، والأشخم (2021)، والزهراء (2020)، التي شددت على ضرورة

توفير المعززات داخل العملية التعليمية لتحفيز الطلبة وتشجيعهم على التعلم. إذ إن غياب الدافع يؤدي إلى ضعف الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم لدى الطلاب.

ويُعد التعزيز (Reinforcement) أحد أهم العوامل التي تؤثر في تعلم الطلاب خلال عملية التعليم والتعلم (Gaffar et al., 2022). ووفقًا لـ Oliver (2025) فإن استخدام المعلمين للتعزيز الإيجابي يعزز الاندماج الأكاديمي وينمي مهارات الطلاب الاجتماعية ورفاههم العاطفي ودافعيتهم للتعلم، وهي أهداف أساسية للتطور الشامل داخل الفصل وخارجه.

وعلاوة على ذلك، أظهرت نتائج دراسة Wang et al (2021) أن الطلاب الذين تلقوا التعزيز الإيجابي حققوا أعلى مستويات الاندماج في التعلم، تلاهم الطلاب الذين تلقوا التعزيز السلبي، في حين سجل الطلاب الذين لم يتلقوا أي تعزيز أدنى مستوى من الاندماج الأكاديمي، مما يؤكد التأثير القوي

للتعزيز الإيجابي على المشاركة التعليمية.

وأشار Zhang (2024) إلى أن خلق المعلمين لبيئة صفية إيجابية ونشطة باستخدام التعزيز الإيجابي يساهم في تعزيز المزاج الإيجابي للطلاب؛ مما يساعدهم على تذكر المعلومات بشكل أفضل ويعزز من قدراتهم اللغوية ونظام الاستدكار لديهم، ويُعد التعزيز أحد العوامل المهمة التي تساهم في تحسين اتجاهات الطلاب؛ حيث يساهم في زيادة تركيزهم على محتوى الدرس ويساعدهم على تحويل السلوكيات والاتجاهات السلبية إلى إيجابية (Musd, 2018).

وفي السياق الجامعي الرقمي، يمثل التعزيز أداة استراتيجية يمكن توظيفها من خلال منصات التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard وغيرها، حيث تتوفر أدوات التعزيز لتشمل الشهادات الرقمية (Digital Certificates) والشارات الرقمية (Digital Badges) وغيرها من أساليب التقدير الإلكترونية التي تُمنح للطلاب عند إنجاز مهام محددة أو تحقيق أهداف تعليمية معينة. وقد حدد عدد من الباحثين (e.g., Abramovich and Wardrip, 2016; Berge and Muilenburg, 2016; Ellis et al., 2016; Gibson et al., 2013) الإمكانيات التحفيزية للشارات الرقمية كأدوات لتعزيز الدافعية لدى المتعلمين. وتُشير الأبحاث إلى أنه عندما ينظر المتعلمون إلى الشارات الرقمية على أنها

ذات قيمة، فإنها يمكن أن تؤثر إيجابياً على عملية التعلم (Abramovich and Wardrip, 2016; Reid et al., 2015).

من هذا المنطلق، يأتي البحث الحالي لدراسة أثر استخدام التعزيز على تنمية اتجاهات طالبات الجامعة نحو التعلم في البيئات الرقمية، لما لذلك من دور في تحسين تجربة التعلم، وزيادة دافعية الطلاب، وتعزيز مشاركتهم الأكاديمية في ضوء التحول الرقمي الذي تشهده مؤسسات التعليم العالي.

مشكلة البحث:

رغم الانتشار المتزايد للتعليم الجامعي الرقمي واعتماد الجامعات على منصات التعلم الإلكتروني لتقديم المحتوى الأكاديمي، إلا أن العديد من الطلاب لا يُظهرون التفاعل المطلوب أو الدافعية العالية نحو التعلم (Al-Fraihat et al., 2020). وفي السياق، أوضحت الحربي وعامر (2022) أن عددًا كبيرًا من طلبة الجامعات لا يُبدون اندماجًا فعليًا في مهامهم الدراسية، ولا يشاركون بفاعلية في المحاضرات، فضلًا عن افتقارهم إلى المتعة الأكاديمية وضعف اهتمامهم بالأنشطة التعليمية. ويتسق ذلك مع ما أشار Li (2024) بأن بيئات التعلم الرقمية بالرغم من كونها تهدف إلى تعزيز التعلم المتمركز حول الطالب وتقديم تجارب تعليمية مرنة ومخصصة، إلا أنها قد تؤدي أحيانًا إلى تشتت المتعلمين وضعف تركيزهم، مما يمثل تحديًا في الحفاظ على الانضباط وتحقيق التعلم الفعال.

وقد أوصت دراسة Şen (2013) بضرورة تعزيز فهم الطلاب لكيفية التعلم في الجامعة، مع التركيز على دعم رغبتهم في التعلم المستمر وتطوير المهارات التعليمية كأولوية رئيسة لتعزيز انفتاحهم على التعلم. وفي هذا السياق، أوصت دراسة Celestino (2025) إلى أهمية استمرار المعلمين في تطبيق وتحسين استراتيجيات التعزيز للحفاظ على دافعية المتعلمين، بهدف تحقيق التنوع والمشاركة المستدامة. فاستخدام التعزيز بطرق منهجية يُسهم في رفع مستوى التحفيز الداخلي والخارجي لدى المتعلمين، مما يعزز مشاركتهم والأنشطة ويزيد من شعورهم بالتمكين والثقة في قدراتهم التعليمية (Movchan, 2024).

ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة Makbul and Ferianto (2022) التي وجدت أن استخدام التعزيز في الأنشطة التعليمية يمكن أن يزيد من دافعية الطلاب للتعلم، ويعزز السلوك الإيجابي، ويطور الثقة بالنفس، ويحافظ على بيئة تعليمية مناسبة. فالتعزيز الإيجابي يعمل على تعزيز

المهارات الاجتماعية من خلال التفاعلات الإيجابية، وخلق بيئة صفية داعمة تشجع على التعاون والشعور بالانتماء بين الزملاء (Staff, 2025).

وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات أشارت إلى أهمية التعزيز كاستراتيجية سلوكية فعالة في تشجيع السلوكيات الإيجابية وتحسين التحصيل الدراسي، إلا أن تطبيقه داخل بيئات التعلم الرقمي الجامعي في المملكة العربية السعودية لا يزال محدودًا وغير واضح المعالم. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسات تجريبية تستكشف أثر التعزيز في تنمية الاتجاه نحو التعلم داخل بيئة التعليم الجامعي الرقمي.

وانطلاقاً من مشكلة البحث، يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر التعزيز على تنمية الاتجاه نحو التعلم لدى طالبات الجامعة في بيئة التعليم الرقمي؟
يتفرع عنه التساؤلان الفرعيان الآتيان:

- 1) هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاتجاه نحو التعلم بعد تطبيق استراتيجية التعزيز؟
 - 2) هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو التعلم بين التطبيقين القبلي والبعدي؟
- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى استكشاف أثر التعزيز على تنمية الاتجاه نحو التعلم لدى طالبات الجامعة في بيئة التعليم الرقمي، كما يهدف إلى:

- 1) الكشف عن الفروق في الاتجاه نحو التعلم بين طالبات المجموعتين: التجريبية، والضابطة، بعد تطبيق استراتيجية التعزيز.

- 2) التعرف على الفروق في الاتجاه نحو التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية بين التطبيقين: القبلي، والبعدي، بعد تطبيق استراتيجية التعزيز.

أهمية البحث:

يمكن توضيح أهمية البحث الحالي في جوانبه النظري والتطبيقي، كما يأتي:

الأهمية النظرية:

- قد يساعد البحث الحالي الباحثين في المجال التربوي والنفسي على:
- 1) فهم أعمق لطبيعة اتجاهات الطلبة نحو عملية التعلم بما تتضمنه من أبعاد: البعد المعرفي، والبعد الوجداني، والبعد السلوكي، والبعد الاجتماعي، والبعد القيمي، والبعد الإدراكي.
 - 2) إدراك أهمية التعزيز بوصفه استراتيجية سلوكية تؤثر بشكل كبير في عملية التعلم والاكساب، إذ يُغفل الكثيرون - ولا سيما القائمون على العملية التعليمية في المرحلة الجامعية - الجوانب المرتبطة بالتعزيز الإيجابي وأثره في التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي.
 - 3) تلقت الباحثة في تناولها لمتغيرات البحث مع التوجهات المعاصرة في دراسة تعلم الطلبة، التي ترفض الأساليب التقليدية للتعليم الجامعي القائم على الإلقاء والمحاضرة، وتؤكد أهمية مراعاة تأثير السياق الذي تتم فيه عملية التعلم.

الأهمية التطبيقية:

- 1) قد تُسهم نتائج هذا البحث في تصميم برامج تدريبية موجهة لأعضاء هيئة التدريس تهدف إلى توضيح أهمية التنوع في استراتيجيات التدريس، ولا سيما تلك المتعلقة بالتعزيز والتشجيع.
- 2) إلقاء الضوء على بعض مهارات توظيف التدخلات التربوية التطبيقية المتاحة في منصة إدارة التعلم (Blackboard) مثل الشارات الرقمية والشهادات، بما يحقق مشاركة فاعلة ونشطة في بيئة التعلم الجامعي.
- 3) تزويد المكتبة النفسية العربية بمقياس لاتجاهات الطلبة نحو التعلم مناسب للمرحلة الجامعية.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة أثر التعزيز في تنمية اتجاه الطالبات نحو التعلم في بيئة التعليم الجامعي الرقمي.
- الحدود المكانية: يقتصر التطبيق على جامعة الطائف.
- الحدود الزمانية: أجري البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2024-2025.

- الحدود الأدائية: اعتمد البحث على مقياس الاتجاه نحو التعلم من إعداد الباحثة، مع استخدام منصة بلاك بورد لتطبيق التعزيز الرقمي للمجموعة التجريبية.

مصطلحات البحث:

التعزيز (Reinforcement):

يُعرف التعزيز بأنه: توظيف مثيرات محددة تهدف إلى زيادة احتمال تكرار سلوك مرغوب فيه في المستقبل. ويتحقق التعزيز من خلال مجموعة من الوسائل مثل التقدير، والثناء، والمكافأة، والاعتراف بجهود المتعلم (Movchan, 2024).

ويُعرف إجرائيًا بأنه: "درجة تحفيز الطالبات نحو تكرار السلوكيات التعليمية المرغوبة باستخدام أدوات الإنجازات المتاحة على منصة بلاك بورد (مثل الشارات والشهادات الرقمية)".

الاتجاه نحو التعلم (Attitude Toward learning):

يُعرف بأنه: "استعداد الطلاب للاستجابة للمواقف والأحداث والموضوعات التي تكون ثابتة نسبيًا، سواء بالقبول أو الرفض لهذه المواقف والأحداث والموضوعات" (الحسناوي، 2019، ص 39).

ويُعرف إجرائيًا بأنه: "الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الاتجاه المصمم من قبل الباحثة، والتي تعكس مدى توافق أفكارها، ومشاعرها، وسلوكياتها، وتصوراتها، وقيمتها، ودافعيتها تجاه التعلم، وذلك عبر الأبعاد السبعة التالية: البعد المعرفي، البعد الوجداني، البعد السلوكي، البعد الاجتماعي، البعد القيمي، البعد الإدراكي، والبعد الدافعي".

الإطار النظري والدراسات السابقة

التعزيز في بيئة التعلم الجامعي الرقمي:

تمثل بيانات التعلم الرقمي، تحولًا جوهريًا في المشهد التعليمي. فهذه البيانات ليست مجرد مساحات مادية، بل هي منصات ديناميكية وتفاعلية تمكّن من تبادل الموارد وأنماط متنوعة من التعاون. وتسهّل رقمنة الموارد التعليمية، وإدارة المعلومات ونشرها بشكل فعال، بما يعزز البناء النشط للمعرفة لدى المتعلمين وتعزيزه (Li, 2024).

وقد كان الانتقال من التعليم التقليدي في الفصول الدراسية إلى بيئات التعلم الرقمي الحديث عملية تدريجية، تم تمييزها بالتبني المتزايد لنماذج التعلم المدمج. (Regmi and Jones, 2020) الذي يجمع بين التعليم وجهًا لوجه والأنشطة التعليمية عبر الإنترنت. (Alam, 2018) وترجع فاعلية التعلم المدمج إلى قدرته على تلبية أنماط التعلم والتفضيلات المختلفة (Smith, 2023; Johnson and Brown, 2021).

وعلى السياق المحلي، تم استخدام منصة Blackboard في الجامعات السعودية كجزء من نهج التعلم المدمج. (Iffat, 2021) تحتوي المنصة على أدوات متزامنة وغير متزامنة لتهيئة بيئة تعلم تفاعلية. ومع استخدام الهواتف المحمولة لتطبيق Blackboard أظهرت نسبة كبيرة من الطالبات السعوديات ردود فعل مرضية ((Alkhunaizan and Khan, 2021) وأظهرن استعدادًا أكبر لتبني التعلم عبر Blackboard. وقد أشار (Almoeather, 2020) أن هناك تأثيرًا إيجابيًا لمنصة Blackboard على التعلم الذاتي المنظم، حيث تزيد من الدافعية وتبني مواقف إيجابية لدى الطلاب تجاه التعلم الرقمي، كما أنها تساعد المعلمين على تنظيم المواد الدراسية وإيجاد طرق ملائمة لإلقاء المحاضرات. يُعتبر بلاك بورد (Blackboard) من أنظمة إدارة التعلم المرنة والمتكاملة؛ لذا اعتمدته العديد من الجامعات والمؤسسات التعليمية حول العالم، واعتُبر مناسبًا لتقديم التعليم الإلكتروني للطلاب، وذلك لعدة أسباب منها:

- 1) أنه وسيلة جيدة للتواصل وتبادل المعلومات.
- 2) يعزز التعلم الذاتي والتعاوني.
- 3) يدعم التعلم المتمركز حول الطالب.
- 4) يعزز التعلم مدى الحياة ومفاهيم المشاركة النشطة.
- 5) يوفر موارد إضافية ومتقدمة للتعليم والتعلم.
- 6) يسهل من خلاله إدارة وتطوير المحتوى التعليمي، والتحكم في الوصول، وتتبع تقدم الطالب (مغربي، 2021).

هذا وتتسم منصة Blackboard بعدة مميزات منها:

- تمكين أعضاء هيئة التدريس من إعداد دورات تفاعلية تتضمن محتوى وسائط متعددة، ومساحات نقش مصممة خصيصا وفقا لأهداف التعلم.
- توفر المنصة أيضًا أساليب تقييم متعددة مثل التصحيح الآلي للواجبات، والاختبارات بالإضافة إلى تحليل تقييم أداء الطلاب.
- يمكن من خلالها إنشاء فصول دراسية افتراضية، ويستطيع المتعلمون الوصول إلى بيئات تفاعلية لإثراء التعلم عبر الإنترنت.
- تتيح تطبيقات الهاتف المحمول النظامي التشغيل Android & iOS الوصول إلى الدورات والمحتوى والمناقشات والإشعارات، مما يساهم في تحقيق التعلم المرن في أي وقت وأي مكان (Albakri and Abdulkhaleq, 2021)
- وتُيسر المنصات الرقمية تغذية راجعة بناءة وفي الوقت المناسب، ويعزز هذا المسار المستمر من التغذية الراجعة عملية تعلم أكثر تكرارية واستجابة، مما يساعد الطلاب على تحسين أدائهم وتحقيق نتائج تعليمية أفضل. (O'Connor and Roberts, 2022; Thomas and Wilson, 2023) ويُعدّ هذا النوع من التغذية الراجعة أحد مظاهر التعزيز في بيئات التعلم الرقمية.
- ويُعدّ التعزيز (Reinforcement) من المفاهيم الأساسية في نظريات التعلم السلوكية والمعرفية على حدٍ سواء، ويُقصد به توظيف مثيرات محددة تهدف إلى زيادة احتمال تكرار سلوك مرغوب فيه في المستقبل. ويتحقق التعزيز من خلال مجموعة من الوسائل مثل التقدير، والثناء، والمكافأة، والاعتراف بجهود المتعلم (Movchan, 2024).
- ويمكن النظر إلى التعزيز باعتباره طاقة كامنة ضرورية لحدوث التعلم، بل ولتطويره وتنميته لدى الطلاب. ففي إطار النظريات التقليدية في علم النفس، يُعتبر التعلم عملية تكوين ارتباطات بين المثيرات والاستجابات. وقد أكدت هذه النظريات على الدور المحوري للتعزيز في تعزيز وتوجيه سلوكيات المتعلمين، وتأثيره الإيجابي على العملية التعليمية (القبلي، 2014).
- ويتضمن النهج التقليدي للتعزيز قيام المعلمين بتشجيع السلوكيات الجيدة التي يظهرها الطلاب، مع تخصيص اهتمام محدود للسلوكيات غير المرغوب فيها أو غير اللائقة (Ghafar, 2023). وتعتمد استراتيجيات التعزيز التقليدي على المكافآت المادية مثل الجوائز أو الهدايا، وكذلك التقدير اللفظي

كالمديح والتشجيع من المعلمين، فضلاً عن الامتيازات الخاصة التي تُمنح للطلاب بناءً على أدائهم الأكاديمي (Musd, 2018). إلا أن التحول المتسارع نحو التعلم الرقمي وتزايد الاعتماد على التقنيات التعليمية قد أوجد بيئات تعلم جديدة تتطلب إعادة النظر في آليات التعزيز، ففي ظل الفصول الافتراضية ومنصات التعلم الإلكترونية، لم يعد التعزيز التقليدي وحده كافياً لتحفيز الطلاب والحفاظ على تفاعلهم.

وينقسم التعزيز إلى نوعين رئيسيين:

- التعزيز الإيجابي: الذي يعمل على تعزيز السلوكيات المرغوب فيها من خلال تقديم الثناء أو المكافآت أو التقدير، فيصبح المعلم أكثر ميلاً لتكرار السلوكيات المرغوب فيها في المستقبل (Pappas, 2024).

- التعزيز السلبي: ويُعرف بأنه إزالة مثير غير مرغوب فيه (مثل إزالة مهام إضافية أو عقوبات) من أجل تعزيز حدوث سلوك مرغوب فيه. (Dorji, 2025)

وقد أشار John and Ahun (2025) إلى مجموعة من آليات التعزيز في بيئة التعلم الرقمي تتمثل في:

1) المكافآت والكؤوس الافتراضية: هي محتويات رقمية قابلة للفتح، مثل الملصقات الإلكترونية، وتُستخدم كحوافز تشجع المتعلمين على إتمام المهام وإتقانها (Deterding et al., 2011)

2) المشاركة الاجتماعية والتقدير من الأقران: تتضمن آليات مثل عرض إنجازات الطلاب في قوائم أو جداول مخصصة لإبراز التقدم الجماعي (بدون تركيز على المنافسة المباشرة)، إضافةً إلى تقديم الثناء من الزملاء. وتلبي هذه الممارسات حاجة الطالب إلى الارتباط الاجتماعي والانتماء، وفق ما توضحه نظرية التحديد الذاتي (Ryan and Rigby, 2019)

3) تعديل مستوى الصعوبة التكيفي: ويتم وفقاً لأداء المتعلمين (مثل تقديم مهام أسهل بعد الأخطاء)، مما يوفر تغذية راجعة داعمة للكفاءة، ويُسهّم في الحفاظ على الدافعية دون الشعور بالإحباط (Sailer and Homner, 2020).

ووفقاً لـ Sambolt (2020) تشمل أنماط التعزيز الإيجابي في بيئات التعلم الرقمي:

- التعزيز الاجتماعي: ويشمل الشناء والتقدير اللفظي، ويُعد من أكثر أدوات المعلم فاعلية. في الصفوف الافتراضية.
 - التعزيز بالنشاط: مثل منح امتيازات أو أدوار خاصة (إدارة المحادثة أو تسجيل الجلسة)، أو أنشطة جماعية ممتعة.
 - التعزيز المادي: مثل الملصقات أو الهدايا الصغيرة، وهي أصعب في التطبيق افتراضياً.
 - التعزيز بالرموز: كالحصول على نقاط أو شارات رقمية يمكن استبدالها لاحقاً بجوائز أو امتيازات، وهو نظام مناسب للتعلم عن بعد.
- وتحظى الشارات والرموز الرقمية كآليات للتعزيز باهتمام خاص في التعليم العالي، حيث يُنظر إليها كأدوات تحفيزية تعزز المشاركة والجدارة وتوثق الإنجازات الأكاديمية (Sousa-Vieira et al., 2021). وتُعد الشارات بمثابة شهادات رقمية مصغرة يمكن دمجها في منصات التعلم، لتعمل كآلية لتعزيز الدافعية والالتزام (Raj et al., 2024). فالشارات والرموز الرقمية تمتلك القدرة على "تغيير المشهد التعليمي في المستقبل (Roy and Clark, 2019).
- وقد أظهرت دراسة (Zhou et al. 2019) أن الشارات (Digital Badges) يمكن أن تؤثر إيجابياً على دافعية الطلاب من خلال دعم نظرية تحقيق الأهداف، إذ تُحفّز المعلمين على تتبع تقدمهم، وزيادة كفاءتهم الذاتية، والحصول على تغذية راجعة مستمرة حول مسار تعلمهم. مؤخراً، بدأ استخدام الشارات الرقمية ودراساتها بين مجموعات محددة من المعلمين في مؤسسات التعليم العالي (Delello et al., 2018; Diaz, 2013).
- وفي السياق، أشارت دراسة Hartnett (2021) أن التقنيات الرقمية، بوصفها وسيطاً وميسراً للتعلم، تُحدث تغييرات جذرية في التعليم العالي من حيث الزمان والمكان الذي يحدث فيه التعلم، ومضمونه، ومن يمكنه الوصول إليه، وكذلك طرق الاعتراف بالقدرات والمهارات.
- تعبيراً على ما سبق، يتضح أن التعزيز الإيجابي، يعزز الدافعية الداخلية والخارجية، ويقوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم، ويخلق بيئة تعليمية داعمة تعزز الثقة بالنفس والمهارات الاجتماعية. وبالتالي، فالتعزيز يُعد عنصراً محورياً لتحقيق تعلم فعال وزيادة التركيز والاندماج الأكاديمي.
- الاتجاه نحو التعلم:

يُشير الاتجاه في علم النفس إلى مجموعة من المشاعر والمعتقدات والسلوكيات المرتبطة بكائن أو شخص أو شيء أو حدث معين. وغالبًا ما تنشأ الاتجاهات نتيجة للتجربة أو التنشئة الاجتماعية، ولها تأثير قوي على السلوك (Cherry, 2025).

ويُعرف الاتجاه نحو التعلم بأنه "استعداد الطلاب للاستجابة للمواقف والأحداث والموضوعات التي تكون ثابتة نسبيًا، بقبول أو رفض هذه المواقف والأحداث والموضوعات" (الحسناوي، 2019، ص. 39). ويُعرف بأنه "استعدادات معرفية ووجدانية ونزوعية مكتسبة ثابت نسبيًا عند المتعلم تتمثل في استجابات القبول أو الرفض نحو أمور متعلقة بالتعلم، واستخدامه لمهاراته وقدراته في إنجاز عملية التعلم بنفسه دون مساعدة الآخرين" (إبراهيم، 2023، ص. 52).

وأشار Hewstone et al (2016) إلى أن الاتجاه نحو التعلم هو نسق أو تنظيم يتكون من ثلاثة مكونات تتبادل التأثيرات فيما بينها، وهذه المكونات هي: المكون المعرفي (Cognitive) الذي يشمل المعارف والتصورات والمعتقدات؛ والمكون الوجداني (Affective) الذي يتضمن مشاعر الفرد وانفعالاته تجاه موضوع الاتجاه؛ والمكون السلوكي (Behavioural) الذي يشمل استعدادات الفرد للاستجابة بطريقة تتفق مع اتجاهه. كما أشار إبراهيم (2023) إلى أن الاتجاه نحو التعلم يتكون من ثلاثة مكونات هي: المكون المعرفي، المكون الانفعالي، والمكون الاجتماعي.

ويتعلق المكون المعرفي بكيفية معالجة الطالب للمعلومات، وفهمه للمواد التعليمية، وتطبيقه للاستراتيجيات التي تساعده على التعلم. وتشير نظرية معالجة المعلومات إلى أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات مثل التلخيص، والخرائط الذهنية، وتحليل المعلومات، يكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم. وتعزز هذه النظريات الدور الذي تلعبه العمليات المعرفية في تشكيل المواقف تجاه التعلم (Schunk and DiBenedetto, 2020). علاوة على ذلك، تؤكد نظرية الاتجاه المعرفي على أن التنظيم والبنية والنمو في الجانب المعرفي للطلاب يُعد من الأمور الأساسية في تكوين الاتجاهات الإيجابية (العلي وجردات، 2023).

ويشير المكون الوجداني إلى المشاعر المرتبطة بالتعلم، مثل الحماس أو القلق أو الخوف من الفشل. وترتبط المشاعر الإيجابية، مثل الثقة بالنفس والحماس، باتجاهات إيجابية نحو التعلم، في حين أن المشاعر السلبية، مثل القلق، قد تعيق هذه الاتجاهات (Pekrun, 2019).

ويشير العلي وجردات (2023) إلى أن تعديل السلوك السلبي يتم من خلال استبداله بسلوك مرغوب فيه وتعزيزه. وتستدعي هذه العملية وعي المعلم بالمواقف والكلمات التي يخاطب بها الطلبة، ونوع التعزيز الذي يقدمه، مع استخدام التعزيز المستمر في بداية التعلم وجداول التعزيز بعد التقدم لتثبيت السلوك الإيجابي.

ويرى بعض الباحثين أن اتجاه الطلبة نحو التعلم يتأثر بخصائص البيئة الصفية (Fabunmi and Isaiah, 2007) أو بدرجة التزام الطالب وقبوله للمهام (Riaz et al., 2011). وأشار Anghelache (2013) أن اتجاهات الطلبة نحو التعلم ترتبط بقوة بعوامل مثل الاندماج الشخصي، والهدف، والإنجاز الذاتي.

ويتعلق المكون الاجتماعي بتأثير التفاعل الاجتماعي على عملية التعلم، حيث يُكتسب سلوك الطالب من خلال المشاهدة أو التقليد. وتشير النظريات الاجتماعية إلى أن تعزيز التفاعل بين الطلاب في بيئة تعليمية إيجابية يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم. كما تركز هذه النظريات على ضرورة تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق المتعلقة بالموضوع الدراسي بهدف تحفيزهم وتوجيههم نحو تعلم فعال، مع التأكيد على أهمية دمج الطالب في مجموعة ذات اتجاهات إيجابية تدعمه وتؤثر في سلوكه التعليمي (العلي وجردات، 2023).

وعليه، ترى الباحثة أن تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم يستدعي توظيف استراتيجيات شاملة تشمل: تطوير المعرفة والاستراتيجيات المعرفية، إدارة الانفعالات والمشاعر المرتبطة بالتعلم، وتفعيل التفاعل الاجتماعي في بيئة صفية محفزة، مع استخدام التعزيز المستمر والمكافآت لتعزيز السلوكيات المرغوبة.

الدراسات السابقة:

دراسة John and Ahun (2025) هدفت الدراسة إلى تطبيق مبادئ التعزيز الإيجابي في بيئات التعلم الرقمية لتعزيز التفاعل مع المهام والتنظيم الذاتي لدى الأطفال الصغار، وتستعرض الورقة الأدلة التجريبية حول فعالية التعزيز الإيجابي في البيئات الرقمية، مع التركيز على اللعب، والتعليقات التفاعلية، وآليات تتبع التقدم. وتشير النتائج إلى أن أنظمة التعزيز المصممة بشكل جيد يمكن أن تحسن الانتباه المستمر، والدافعية، ومهارات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين الصغار. كما يتم مناقشة

الآثار العملية للمربين ومطوري المنصات الرقمية، مع تقديم توصيات بشأن تحقيق التوازن بين التحفيز الداخلي والخارجي.

دراسة Celestino (2025) هدفت إلى تقييم فاعلية التعزيز الإيجابي لدى المتعلمين من حيث الحوافز، والامتيازات الإضافية، والاعتراف العلني، إضافةً إلى درجة الأداء التعليمي لديهم، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من 130 طالباً من الصفين الخامس والسادس، وأظهرت النتائج أن فعالية التعزيز الإيجابي لدى المتعلمين كانت مرتفعة جداً فيما يتعلق بالجوائز والامتيازات الإضافية والاعتراف العلني، كما أظهرت أن مستوى الأداء التعليمي للمتعلمين كان أيضاً مرتفعاً جداً، وبيّنت النتائج وجود علاقة ارتباط قوية بين كفاءة التعزيز الإيجابي وأداء المتعلمين، وتشير هذه النتائج إلى أن على المعلمين الاستمرار في تطبيق وتحسين استراتيجيات التعزيز للحفاظ على دافعية المتعلمين ولتحقيق التنوع والمشاركة المستدامة.

دراسة Raj and Divya (2024) هدفت إلى دراسة تأثير الشارات الرقمية على ثلاثة جوانب لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى، وهي: مستوى الدافعية الذاتية، ومستوى المشاركة في التعلم عبر الإنترنت، والاتجاهات العامة نحو استخدام الشارات الرقمية. كما سعت الدراسة إلى تطبيق الشارات الرقمية في بيئة التعلم الإلكتروني لطلبة الطب الجامعيين، وتقييم تصورات الطلاب ومواقفهم تجاه الشارات الرقمية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على 150 طالباً. تم استخدام منصة WordPress لتصميم موقع إلكتروني مزود بإضافات خاصة للتسجيل، وامتدّد النقاش، وشارات التحليلي، تعريف الطلاب بنظام الشارات الرقمية. حصل الطلاب على نقاط مقابل: كتابة ردود في النقاشات الإلكترونية، مشاهدة المحتوى وطرح الاستفسارات، الإجابة على الاختبارات القصيرة، وتقديم الواجبات عبر الإنترنت. وبناءً على مجموع النقاط، تم إعداد مقياس لمنح الشارات. جُمعت استجابات الطلاب وفق مقياس ليكرت لقياس رضاهم ودافعتهم نحو الدراسة باستخدام الشارات الرقمية، وتم تحليل البيانات. وأظهر المشاركون تصورات إيجابية تجاه الشارات الرقمية، واعتبروها أداة أصيلة ومبتكرة. وقد اتفق المستجيبون على أن الشارات الرقمية ساعدتهم في تحديد الأهداف وتحفيزهم على تحقيقها. وأشار معظم الطلاب الذين حصلوا على شارات رقمية إلى أن هذه الشارات: زادت من ثقتهم بالمحتوى الدراسي (بنسبة 78%)، وساعدتهم

على التركيز على الأهداف التعليمية المحددة (65%)، وشجعتهم على التعمق أكثر في كفاءات المقرر (71%)، وحفزتهم على حضور الدروس عبر الإنترنت بانتظام (83%).

دراسة Uanhoro and Young (2022) هدفت إلى تحليل تأثير الشارات الرقمية في نظام الواجبات المنزلية عبر الإنترنت المبني على منصة Moodle وذلك في إطار مقرر الفيزياء العامة لطلبة المرحلة الجامعية. شارك في الدراسة 162 طالبًا من مجموعتين دراسيتين لمقرر الفيزياء العامة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (68 طالبًا): تمكنت من استخدام الشارات الرقمية في نظام الواجبات عبر الإنترنت، حيث كان بإمكانهم الحصول على شارة واحدة عن كل واجب يتم تسليمه قبل الموعد النهائي. المجموعة الضابطة (94 طالبًا): لم تُنح لها الشارات الرقمية في النظام نفسه. أظهرت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية سَلَّمُوا واجباتهم في وقت أبكر من طلاب المجموعة الضابطة، وكانت الفروق دالة إحصائيًا. كما تبين أن طلاب المجموعة التجريبية وَرَعُوا ممارستهم للواجبات على فترات زمنية أطول مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكانت هذه الفروق أيضًا ذات دلالة إحصائية. وأظهرت التحليلات كذلك أن طلاب المجموعة التجريبية أبدوا نشاطًا أكبر في محاولة كسب الشارات، حيث وُجد ارتفاع معنوي في عدد الشارات المكتسبة مقارنة بالمجموعة الضابطة. واستنادًا إلى استبيان وُزِعَ في نهاية الدراسة، تبين أن تصورات الطلاب تجاه الشارات كانت إيجابية.

دراسة Hartnett (2021) هدفت إلى استكشاف استخدام الشارات الرقمية داخل مؤسسات التعليم العالي الحكومية في نيوزيلندا، واعتمدت الدراسة على منهج مختلط (استبيان وطني لأعضاء هيئة التدريس يليه مقابلات)، وتكونت عينة الدراسة من 14 مشاركًا، وأظهرت النتائج أن أكثر من نصف المؤسسات كانت تستخدم الشارات أو تخطط لاستخدامها في المستقبل. ومن أبرز الفوائد المحددة: عرض الإنجازات بطريقة رقمية، تحفيز المتعلمين على المشاركة، توثيق التعلم واكتساب المهارات. ومع ذلك، رُصدت أيضًا تحديات مثل: نقص معرفة أعضاء هيئة التدريس بمفهوم الشارات الرقمية، عدم الاتساق في التطبيق بين المؤسسات، غياب التنظيم الرسمي أو الإطار الموحد لاستخدامها.

في ضوء استعراض الدراسات السابقة، يتضح وجود اتفاقٍ واسع حول أهمية التعزيز الإيجابي في تحسين الدافعية وزيادة الاندماج في عملية التعلم. كما أشارت أغلب تلك الدراسات إلى أهمية

التصميم الفعّال لأنظمة التعزيز لضمان تحقيق النتائج المرجوة، ورُكّزت على ضرورة تنوع أساليب التحفيز بما يُسهم في تحقيق مشاركة مستدامة للمتعلمين. ومع ذلك، تُظهر المراجعة أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت أثر التعزيز على الاتجاه نحو التعلم في بيئات التعليم الرقمي الجامعي. ومن ثمّ، يسعى البحث الحالي إلى سدّ هذه الفجوة من خلال دراسة تجريبية تستكشف أثر التعزيز في تنمية الاتجاه نحو التعلم لدى طالبات الجامعة ضمن بيئة التعليم الرقمي.

الإجراءات المنهجية للبحث

منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design) نظرًا لملاءمته لطبيعة البحث الحالي، الذي تهدف إلى الكشف عن أثر التعزيز في تنمية الاتجاه نحو التعلم لدى طالبات الجامعة في بيئة التعليم الرقمي. يتيح هذا المنهج إجراء مقارنة دقيقة بين مجموعتين من الطالبات، بحيث يمكن تحديد تأثير المتغير المستقل (التعزيز) على المتغير التابع (الاتجاه نحو التعلم) بطريقة علمية موضوعية.

تصميم البحث تم استخدام تصميم المجموعتين:

- المجموعة التجريبية: طُبّق عليها برنامج التعزيز باستخدام أدوات الإنجاز الرقمية المتاحة في منصة بلاك بورد، مثل الشارات الرقمية (Badges) والشهادات التقديرية (Certificates)، وذلك لتحفيز الطالبات وتعزيز مشاركتهن في التعلم.
- المجموعة الضابطة: درست المحتوى ذاته في البيئة الرقمية نفسها دون تطبيق أي نوع من التعزيز، وذلك بهدف مقارنة النتائج بدقة.

أفراد البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات جامعة الطائف اللاتي يدرسن في بيئة التعليم الرقمي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2024-2025. وتكونت العينة الاستطلاعية للبحث من 30 طالبة من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة الطائف من خارج العينة الأساسية، وذلك لاختبار وضبط أدوات البحث قبل التطبيق النهائي، أما العينة الأساسية فقد تم اختيار عينة

قصديّة من الطالبات المسجلات في مقرر الصحة النفسية التي تُقدّم عبر منصة بلاك بورد. بلغ عدد أفراد العينة (60) طالبة، وجرى تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين:

(1) المجموعة التجريبية وعددها (30) طالبة.

(2) المجموعة الضابطة وعددها (30) طالبة.

أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الاتجاه نحو التعلم بعد مراجعة مستفيضة للأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع. وقد تم تطوير النسخة الأولى للمقياس لتشمل 23 فقرة، موزعة على سبعة أبعاد رئيسة يشتمل كل بعد على ثلاثة عبارات تعكس مختلف جوانب الاتجاه نحو التعلم، كما سيوضح تفصيلها في الفقرات التالية:

1- البعد المعرفي (Cognitive Dimension):

ويشمل الأفكار والمفاهيم التي يمتلكها الطالب حول طبيعة التعلم بالإضافة إلى استراتيجيات التعلم التي تتعلق بالأساليب والإجراءات التي يعتقد الطالب أنها فعّالة في التعلم، مثل استخدام التلخيص أو الخرائط الذهنية.

2- البعد الوجداني (Affective Dimension):

ويشمل المشاعر الإيجابية أو السلبية المرتبطة بالتعلم، مثل الاستمتاع بالدرس أو الشعور بالقلق من الفشل.

3- البعد السلوكي (Behavioral Dimension):

ويشمل المشاركة النشطة في التعلم مثل الحضور، والمشاركة في المناقشات، وإنجاز الواجبات، والالتزام بالمهام الدراسية والواجبات، والاختبارات في الوقت المحدد.

4- البعد الاجتماعي (Social Dimension):

ويشمل تفاعل الطالب مع الزملاء والمعلمين في سياق التعلم، مثل التعاون في الأنشطة الجماعية أو السعي للمساعدة.

5- البعد القيمي (Value Dimension):

ويتعلق بالقيمة التي يضعها الطالب على التعليم، وكيف يرى أهمية المعرفة والمهارات التي يكتسبها، كذلك المبادئ والقيم التي يعتقد الطالب أنها جزء من عملية التعلم، مثل النزاهة الأكاديمية أو احترام المعلمين.

6- البعد الإدراكي (Perceptual Dimension):

ويتعلق بتصورات الطالب للبيئة التعليمية، مثل مدى دعمها للتحفيز أو الشعور بالأمان فيها، كما يشمل كيفية ادراك الطالب قدراته وكفاءته الذاتية في التعلم.

7- البعد الدافعي (Motivational Dimension):

ويتمثل رغبة الطالب الداخلية في التعلم، والتي قد تكون مدفوعة بالاهتمام الشخصي أو الأهداف الشخصية، كما يعتمد على الحوافز الخارجية مثل الدرجات أو الجوائز التي تحفز الطالب على التعلم.

وتتم الاستجابة على الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة). ثم قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكمومترية لأداة البحث على النحو التالي:

صدق المحكمين:

بعد إعداد الصورة الأولية من الاستبيان قامت الباحثة بعرضها على (3) من المحكمين في مجال علم النفس والتعلم، وأسفرت النتائج عن إجراء تعديلات على الصياغة اللفظية على بعض العبارات، واستبعاد البعض الآخر منها. وفي ضوء ذلك تم حذف (3) عبارات والإبقاء على (20) منها.

الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، ويُظهر الجدول (1) التالي نتائج ذلك.

جدول (1) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالمحور	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالمحور	الفقرة
المعرفي					
**0.615	**0.723	3	**0.639	**0.765	1
			**0.555	**0.664	2
الوجداني					
**0.734	**0.781	6	**0.598	**0.744	4
			**0.461	**0.717	5
السلوكي					
**0.624	**0.806	9	**0.609	**0.732	7
			**0.442	**0.750	8
الاجتماعي					
*0.273	**0.718	12	**0.333	**0.697	10
			**0.676	**0.549	11
القيمي					
**0.626	**0.736	15	**0.683	**0.822	13
			**0.740	**0.867	14
الإدراكي					
**0.559	**0.759	17	**0.697	**0.797	16
الدافعي					
**0.534	**0.700	20	**0.503	**0.701	18
			**0.681	**0.799	19

*دالة عند مستوى دلالة (0.05)

**دالة عند مستوى دلالة (0.01)

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائياً، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم.

كما تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين محاور المقياس وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض ما بين 0.339 و 0.695، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ما بين 0.733 و 0.845، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01

ثبات مقياس الاتجاه نحو التعلم

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات أوميغا ماكدونالد، وقد تم استخدام معامل أوميغا ماكدونالدز (McDonald's Omega) لأن أداة الدراسة متعددة الأبعاد، حيث أن معامل ألفا كرونباخ يحقق دقة عالية في قياس الثبات فقط عندما يكون مقياس الأداة أحادي البعد، أما في حالة وجود مقياس متعدد الأبعاد، قد لا يكون ألفا كرونباخ دقيقاً بما يكفي لأنه لا يأخذ في الاعتبار التعددية في الأبعاد، ويُظهر الجدول (2) التالي نتائج ذلك.

جدول (2) يوضح قيم معاملات ثبات مقياس الاتجاه نحو التعلم بطريقة أوميغا ماكدونالدز

المحاور	قيمة أوميغا ماكدونالدز
المعرفي	0.710
الوجداني	0.825
السلوكي	0.765
الاجتماعي	0.610
القيمي	0.886
الإدراكي	0.829
الدفاعي	0.823

0.945	الدرجة الكلية للمقياس
-------	-----------------------

يتضح من نتائج الجدول السابق أن مقياس الاتجاه نحو التعلم يتمتع بقيم ثبات تراوحت ما بين مقبولة وجيدة، وقد بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل 0.945 أما على مستوى المحاور كانت أقل قيمة للثبات 0.610 للمكون الاجتماعي، وأعلى قيمة 0.886 كانت للمكون القيمي.

الضبط القبلي لمغير الاتجاه نحو التعلم:

تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو التعلم قبلياً للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، ويظهر الجدول (3) التالي الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي ودلالاتها.

جدول (3) يوضح نتائج "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي ودلالاتها

المحاور	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفي	ضابطة	30	9.30	1.02	1.50	0.137
	تجريبي	30	8.87	1.19		
الوجداني	ضابطة	30	8.90	1.34	0.179	0.859
	تجريبي	30	8.83	1.53		
السلوكي	ضابطة	30	9.57	1.56	0.901	0.371
	تجريبي	30	9.20	1.58		
الاجتماعي	ضابطة	30	8.70	1.46	0.263-	0.795
	تجريبي	30	8.80	1.49		
القيمي	ضابطة	30	9.06	1.43	0.366	0.716
	تجريبي	30	8.93	1.38		
الإدراكي	ضابطة	30	5.20	0.84	1.86-	0.065
	تجريبي	30	5.67	1.06		
الدافعي	ضابطة	30	9.97	1.60	1.23	0.222

		1.73	9.43	30	تجريبي	
0.421	0.810	4.63	60.70	30	ضابطة	الدرجة الكلية للمقياس
		4.60	59.73	30	تجريبي	

تشير النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم، سواء على مستوى الدرجة الكلية، أو على مستوى الأبعاد. حيث كانت جميع مستويات الدلالة أكبر من 0.05، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث.

إجراءات البحث

- المرحلة الأولى - التطبيق القبلي: تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو التعلم على المجموعتين قبل بدء تجربة التعزيز لقياس الاتجاهات المبدئية
- المرحلة الثانية - تنفيذ البرنامج: تم تطبيق برنامج التعزيز الرقمي على المجموعة التجريبية عبر منصة بلاك بورد باستخدام الشارات والشهادات الافتراضية كوسائل لتعزيز المشاركة الإيجابية وتحفيز الطالبات على إتمام الواجبات الدراسية. استمر تطبيق البرنامج لمدة 8 أسابيع، حيث تم تقديم التعزيز بشكل مستمر بعد إتمام كل واجب بنجاح. تم تحديد المعايير اللازمة للحصول على التعزيز بناءً على إتمام الواجبات وفقاً للإرشادات المحددة وحصول الطالبة على درجة لا تقل عن 80%، أو إتمام كافة المهام المطلوبة في الواجب. في بداية البرنامج، تم منح شارة افتراضية للطالبة التي أكملت الواجب بنجاح. ومع تقدم البرنامج، تم زيادة معايير التقدم، حيث تم تقديم شهادات افتراضية للطالبة التي أكملت ثلاثة واجبات بنجاح في الأسبوع الأول، بينما تم زيادة هذا العدد إلى خمسة واجبات في الأسابيع التالية. بالإضافة إلى ذلك، تم تدرج التعزيز من حيث النوع والكمية، حيث تم تقديم شارات متميزة في حال تقديم الطالبات لأعمال ذات جودة عالية أو تميز في المشاركة. تم مراقبة تفاعل الطالبات ومستوى مشاركتهن في الواجبات الدراسية، كما تم تقييم تقدمهن بناءً على المعايير المحددة، مما ساعد في تحفيزهن على التفاعل المستمر وتحقيق نتائج إيجابية في البرنامج.
- المرحلة الثالثة - التطبيق البعدي: طُبّق مقياس الاتجاه نحو التعلم مجدداً على المجموعتين لقياس أثر التعزيز على الاتجاهات.

- الأساليب الإحصائية:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية غير المعلمية المناسبة لطبيعة البيانات وأهداف الدراسة، ومن أبرزها:

1. اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test): تم استخدام هذا الاختبار للمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.
2. اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples t-test): تم تطبيق هذا الاختبار للمقارنة بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها.
3. حساب حجم الأثر (Effect Size): تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين (Cohen's d). ووفقاً لمعايير كوهين (Cohen, 1988)، يُصنّف حجم الأثر إلى ثلاثة مستويات رئيسية:

- الحجم الصغير: عندما تكون قيمة d بين 0.20 و 0.50
- الحجم المتوسط: عندما تكون قيمة d بين 0.50 و 0.80
- الحجم الكبير: عندما تكون قيمة d أكبر من أو تساوي 0.80

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم.

للإجابة عن سؤال البحث الأول تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول (4) يوضح نتائج ذلك:

جدول (4) يوضح نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ودلالاتها

المحاور	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى التأثير
المعرفي	ضابطة	30	8.73	2.30	6.617		1.71	كبير

		> 0.001		2.41	12.76	30	تجريبي	
كبير	1.19	> 0.001	- 4.653	2.55	8.90	30	ضابطة	الوجداني
				2.87	12.17	30	تجريبي	
كبير	1.47	> 0.001	- 5.771	2.93	8.97	30	ضابطة	السلوكي
				2.36	12.93	30	تجريبي	
كبير	1.06	> 0.001	- 4.088	2.36	9.0	30	ضابطة	الاجتماعي
				2.61	11.63	30	تجريبي	
كبير	1.48	> 0.001	- 5.725	2.79	9.07	30	ضابطة	القيمي
				2.75	13.17	30	تجريبي	
كبير	1.46	> 0.001	- 5.679	1.77	5.77	30	ضابطة	الإدراكي
				2.07	8.60	30	تجريبي	
كبير	1.07	> 0.001	- 4.116	2.16	9.57	30	ضابطة	الدافعي
				2.75	12.20	30	تجريبي	
كبير	2.01	> 0.001	- 7.784	7.28	60.0	30	ضابطة	الدرجة الكلية للمقياس
				14.82	83.47	30	تجريبي	

أظهرت نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لجميع محاور المقياس والدرجة الكلية ($p=0.001$). فقد سجلت المجموعة التجريبية متوسطات أعلى في المحاور المعرفية، الوجدانية، السلوكية، الاجتماعية، القيمية، الإدراكية، والدافعية، بما يعكس تحسناً ملحوظاً نتيجة للتدخل التجريبي. وأظهرت حسابات حجم الأثر (Cohen's d) أن تأثير التجربة كان كبيراً في جميع المحاور، حيث تراوحت قيمه بين 1.06 و 1.71، بينما بلغ حجم الأثر للدرجة الكلية للمقياس 2.01، مما يشير إلى تأثير قوي جداً على الأداء العام للطالبات. تعكس هذه النتائج فعالية التجربة في تعزيز الجوانب المختلفة للمقياس وتحقيق تحسينات ملموسة لدى الطالبات مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Uanhoro and Young (2022) بأن طلاب المجموعة التجريبية التي تم تعزيزهم باستخدام الشارات الرقمية قد سَلَّموا واجباتهم في وقت أبكر من طلاب المجموعة الضابطة، وكانت الفروق دالة إحصائياً. كما تتفق مع دراسة Hartnett (2021) التي أظهرت أن أبرز فوائد استخدام الشارات الرقمية تحفيز المتعلمين على المشاركة، وتوثيق التعلم واكتساب المهارات.

ويُعزى هذا التحسن الواضح في أداء الطالبات إلى استخدام أسلوب التعزيز عبر الشارات الرقمية والشهادات، الذي يوفر تحفيزاً إيجابياً مستمراً، ويعزز الشعور بالإنجاز والتقدير، ويخلق جوّاً من المنافسة الإيجابية، كما يقدم تغذية راجعة فورية للطالبات حول مستوى أدائهن ويزيد من جاذبية التجربة التعليمية. كما ساعد هذا الأسلوب على تعزيز الاستمرارية في التعلم والالتزام بالمهام التعليمية، مما أدى إلى تحسين الاتجاه نحو التعلم على جميع المستويات المعرفية الوجدانية والسلوكية والاجتماعية والقيمية والدافعية، وأكد فعالية التدخل الرقمي في تحقيق نتائج تعليمية ملموسة. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ما أشار Mateusz (2024) بأن التعزيز في بيئات التعلم الرقمي يختلف عما هو موجود في التعلم التقليدي. فالخصوصية وإمكانية إعادة المادة التعليمية، يزيد من فعالية التعزيز. كما أشار عدد من الباحثين (e.g., Abramovich & Wardrip, 2016; Berge & Muilenburg, 2016; Ellis et al., 2016; Gibson et al., 2013) إلى الإمكانات التحفيزية للشارات الرقمية كأدوات لتعزيز الدافعية لدى المتعلمين. وتشير الأبحاث إلى أنه عندما ينظر المتعلمون إلى الشارات الرقمية على أنها ذات قيمة، فإنها يمكن أن تؤثر إيجابياً على عملية التعلم (Abramovich and Wardrip, 2016; Reid et al., 2015).

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم؟

للإجابة عن سؤال البحث الثاني تم استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples t-test)، وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (5) يوضح نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples t-test) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم.

المحاور	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى التأثير
المعرفي	التطبيق القبلي	30	8.87	1.19	-7.029	>0.001	1.32	كبير
	التطبيق البعدي	30	12.76	2.41				
الوجداني	التطبيق القبلي	30	8.83	1.53	-5.890	>0.001	1.08	كبير
	التطبيق البعدي	30	12.17	2.87				
السلوكي	التطبيق القبلي	30	9.20	1.58	-6.630	>0.001	1.21	كبير
	التطبيق البعدي	30	12.93	2.36				
الاجتماعي	التطبيق القبلي	30	8.80	1.49	-4.84	>0.001	0.88	كبير
	التطبيق البعدي	30	11.63	2.61				
القيمي	التطبيق القبلي	30	8.93	1.38	-7.971	>0.001	1.46	كبير
	التطبيق البعدي	30	13.16	2.75				

الإدراكي	التطبيق القبلي	30	5.67	1.06	-	8.331	> 0.001	1.49	كبير
	التطبيق البعدي	30	8.60	2.75	-	4.379	> 0.001	0.80	كبير
الدرجة الكلية للمقياس	التطبيق القبلي	30	9.43	1.73	-	8.324	> 0.001	1.52	كبير
	التطبيق البعدي	30	12.20	2.75	-	8.324	> 0.001	1.52	كبير

تشير النتائج السابقة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم، سواء على مستوى الدرجة الكلية للمقياس أو على مستوى الأبعاد، حيث كانت جميع مستويات الدلالة $0.001 <$ ، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي. وقد أظهرت حسابات حجم الأثر (Cohen's d) أن التدخل التجريبي كان له تأثير كبير على جميع المحاور، حيث تراوحت قيمه بين 0.80 و 1.52، مع تسجيل أكبر حجم أثر في المحور الإدراكي (1.49) والدرجة الكلية للمقياس (1.52). وتشير هذه النتائج إلى أن التجربة أدت إلى تحسن ملموس وكبير في الاتجاه نحو التعلم لدى الطالبات في جميع أبعاد المقياس، مما يعكس فعالية البرنامج في تعزيز الجوانب المعرفية، الوجدانية، السلوكية، الاجتماعية، القيمية، الإدراكية والدافعية للطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Raj and Divya (2024 التي أشارت نتائجها أن الشارات الرقمية ساعدت الطلبة في تحديد الأهداف وتحفيزهم على تحقيقها. وأشار معظم الطلاب الذين حصلوا على شارات رقمية إلى أن هذه الشارات: زادت من ثقتهم بالمحتوى الدراسي، وساعدتهم

على التركيز على الأهداف التعليمية المحددة، وشجعتهم على التعمق أكثر في كفاءات المقرر، وحفزتهم على حضور الدروس عبر الإنترنت بانتظام.

ويمكن تفسير هذا التحسن في ضوء ما أشارت إليه دراسة (Zhou et al. (2019 بأن استخدام الشارات الرقمية يمكن أن تؤثر إيجابياً على دافعية الطلاب من خلال دعم نظرية تحقيق الأهداف، إذ تُحفّز المتعلمين على تتبع تقدمهم، وزيادة كفاءتهم الذاتية، والحصول على تغذية راجعة مستمرة حول مسار تعلمهم. إضافة إلى خلق جو من المنافسة الصحية والتفاعل مع التكنولوجيا الحديثة، كما يمكن تفسير النتيجة السابقة على ضوء ما أشار إليه (Zhang (2024 إلى أن خلق المعلمين لبيئة صفية إيجابية ونشطة باستخدام التعزيز الإيجابي يساهم في تعزيز المزاج الإيجابي للطلاب، مما يساعدهم على تذكر المعلومات بشكل أفضل ويعزز من قدراتهم ونظام الاستدكار لديهم. وبذلك، أثبت التدخل الرقمي فعاليته في تحسين الاتجاه نحو التعلم على المستويات المعرفية والوجدانية والسلوكية والاجتماعية والقيمية والدافعية، وأكد أن استخدام الشارات الرقمية والشهادات أسلوب فعال لتعزيز التعلم وتحفيز الطالبات.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

- 1) توظيف التعزيز الرقمي في التعليم باستخدام الشارات الرقمية والشهادات كأدوات لتعزيز الاتجاه نحو التعلم وزيادة دافعية الطالبات.
- 2) تقديم تغذية راجعة فورية وملموسة بحيث توفر شارات أو شهادات مباشرة عند تحقيق إنجازات محددة؛ لتعزيز شعور الطالبات بالكفاءة الذاتية والتحفيز المستمر.
- 3) تعزيز بيئة التعلم التنافسية الإيجابية؛ لتشجيع المنافسة الصحية بين الطالبات بما يرفع مستوى الاندماج الأكاديمي والسلوكيات الإيجابية.
- 4) إعداد ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس؛ لتعريفهم بكيفية الاستفادة من الإمكانيات المتاحة على منصة إدارة التعلم BlackBoard باستخدام الشارات الرقمية والشهادات.
- 5) تقييم آليات التعزيز بشكل دوري لضبطها وفق احتياجات وتفضيلات المتعلمين المتغيرة.

البحوث المقترحة:

- (1) دراسة تأثير التعزيز الإيجابي والسلبي على تحفيز التعلم الذاتي.
- (2) دراسة العلاقة بين التعزيز الرقمي والرضا الأكاديمي.
- (3) مقارنة أثر استخدام التعزيز بالنسبة لاختلاف المستوى الدراسي والتخصص لدى طلبة المرحلة الجامعية.
- (4) دراسة تأثير التعزيز على مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات.



المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، ناصر عبد الحميد بدري. (2023). الخصائص السيكمترية لمقياس الاتجاه نحو التعلم لطلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة أسوان*، 42(42)، 48-65.
- الأشخم، سعاد محمد. (2021). دور التعزيز في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمهم. *مجلة كليات التربية*، 21(21)، 113-124.
- الحري، بدور عزيز، وعامر، ابتسام. (2022). علاقة الاندماج الأكاديمي بالأهداف المستقبلية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة. *مجلة بحوث ودراسات*، 156، 150-190.
- الحسناوي، حاكم موسى. (2019). فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان.
- الشريف، محمد بن حارب. (2016). اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، 3(168)، 891-930.
- عبد الرؤوف، تامر محمد الشحات. (2023). اتجاهات الطلاب نحو الدراسة والذكاء الوجداني وفاعلية الذات كمنبآت بالتميز الإلكتروني والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 33(2)، 130-184.
- عقيل، عائشة عبد العزيز سعود. (2021). دور استخدام الحوافز من قبل المعلمات على تحصيل طلبة المرحلة المشتركة في مدارس منطقة مبارك الكبير من وجهة نظر المعلمات. *مجلة كلية التربية*، 37(4)، 123-149.
- العلي، رانيا محمد، وجردات، عبد الكريم محمد. (2023). الاتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة إربد. *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية*، 2(2)، 279-305.
- الزهران، محمد مصطفى. (2020). التعزيز المحرك للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة: دراسة مقارنة، *مجلة الطفولة والتربية*، 12(44)، 73-138.
- القبلي، عناية حسن. (2014). *التعزيز في الفكر التربوي الحديث*. شركة أمان للنشر والتوزيع، القاهرة.
- مغربي، مروان. (٢٠٢١). معوقات التعلم باستخدام نظام بلاك بورد Blackboard لدى طالبات كلية التصميم والفنون بجامعة جدة أثناء جائحة كورونا وعلاقتها باتجاهاتهن نحو التعلم الافتراضي. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، 40(190)، ٨٩ - ١١٩.

ترجمة المراجع العربية:

- Ibrahim, N. A. H. B. (2023). Al-khawsais al-sikometria li-miqyas al-ittijah nahu al-ta'allum li-tullab al-jami'a. *Majallat Kuliyat al-Tarbiyya, Jami'at Aswan*, 42(42), 48-65.
- Al-Ashkham, S. M. (2021). Dawr al-ta'ziz fi al-tahsil al-dirasi lada talamidh al-sufuf al-thalatha al-ula min marhalat al-ta'lim al-asasi min wajhat nazar mu'allimihim. *Majallat Kuliyat al-Tarbiyya*, 21, 113-124.

- Al-Harbi, B. A., & Amer, I. (2022). 'Alaqaat al-indimaj al-akademi bil-ahdaf al-mustaqbaliyya wal-tanzim al-dhati li-l-ta'allum lada al-tullab. *Majallat Buhuth wa Dirasat*, 156, 150–190.
- Al-Hasnawi, H. M. (2019). *Fa'aliyat turuq al-tadris al-haditha fi tanmiyat al-ittijahat al-ilmiya*. Dar Ibn al-Nafis lil-Nashr wal-Tawzi', Oman.
- Al-Sharif, M. B. H. (2016). Ittijahat tullab Jami'at Shaqra nahu al-ta'lim al-iliktruni. *Majallat Kuliyat al-Tarbiyya, Jami'at al-Azhar*, 3(168), 891–930.
- Abd al-Raouf, T. M. S. (2023). Ittijahat al-tullab nahu al-dirasah wal-zekaa al-wijdani wa fa'aliyat al-dhat kamunabbi' bial-tanammur al-iliktruni wal-tahsil al-dirasi lada tullab al-jami'a. *Al-Majalla al-Misriyya lil-Dirasat al-Nafsiyya*, 33(2), 130–184.
- Aqil, A. A. A. S. (2021). Dawr istikhdam al-hawafiz min qibal al-mu'allimat 'ala tahsil tullab al-marhala al-mushtaraka fi madaris mintaqat Mubarak al-Kabir min wajhat nazar al-mu'allimat. *Majallat Kuliyat al-Tarbiyya*, 37(4), 123–149.
- Al-Ali, R. M., & Jaradat, A. K. M. (2023). Al-ittijahat nahu al-madrasa wal-idman 'ala mawaqi' al-tawasul al-ijtima'i lada tullab al-madaris al-thanawiyya fi muhafazat Irbid. *Al-Majalla al-Dawliyya lil-Buhuth al-Nafsiyya wal-Tarbawiyya*, 2(2), 279–305.
- Al-Zahra, M. M. (2020). Al-ta'ziz al-muharrrik li-l-atfal fi marhalat ma qabl al-madrasa: Dirasa muqarina. *Majallat al-Tufula wal-Tarbiyya*, 12(44), 73–138.
- Maghrabi, M. (2021). Mu'aqqat al-ta'allum bi-istikhdam nizam Blackboard lada talibat Kuliyat al-Tasameem wal-Funun bi-Jami'at Jeddah athna' jayat Corona wa 'alaqatuha bi-ittijahatihim nahu al-ta'allum al-ifiatri. *Majallat al-Tarbiyya, Jami'at al-Azhar*, 40(190), 89–119.

المراجع الأجنبية:

- Abramovich, S., Wardrip, P. (2016). The impact of badges on motivation to learn [Kindle Cloud Reader version]. In L. Y. Muilenburg & Z. L. Berge (Eds.), *Digital badges in education: Trends, issues and cases* (1st ed., Part I, Chapter 6). New York, NY: Routledge.
- Alam, M. (2018). Digital technologies in teaching and learning. *Int. J. Indian Psychol.* 6 (2), 34–39. doi: 10.25215/0602.045.
- Albakri, A., Abdulkhaleq, A. (2021). An interactive system evaluation of blackboard system applications: a case study of higher education. *Fostering Communication and Learning With Underutilized Technologies in Higher Education*, 123–136. <https://www.igi-global.com/chapter/an-interactive-systemevaluation-of-blackboard-system-applications/262726>.
- Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa'deh, R., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67–86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>.
- Alharbi, B (2022) Saudi English for specific purpose students' attitudes toward the learning of English language: An investigative study. *Front. Educ.* 7:998531. doi: 10.3389/educ.2022.998531.
- Alkhunaizan, A. S. & Khan, R. M. I. (2021) The Use of M-Learning: A Perspective of Learners' Perceptions on M-Blackboard Learn, *International Association of Online Engineering, iJIM*, 15(2), 4-17, <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i02.1703>.
- AlMawadeh, H., & AlMawadeh, N. (2023). Constructing an instrument For to measure attitude towards distance learning and applying it to a sample of the students of Mu'tah University. *Journal of Curriculum and Teaching Methodology*, 2(1),134-154. <https://doi.org/10.26389/>

- Almoeather, R. (2020). Effectiveness of Blackboard and Edmodo in Self-Regulated Learning and Educational Satisfaction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(2), 126-140.
- Altun, H., & Korkmaz, Ö. (2012). Computer, Electrical & Electronic Engineering Students' Attitude towards Cooperative Learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7(3), 220-228.
- Anghelache, V. (2013). Determinant factors of students' attitudes toward learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 478-482.
- Berge, Z.L., Muilenburg, L.Y. (2016). In the eye of the beholder: Value of digital badges. In L.Y. Muilenburg, & Z.L. Berge (eds). *Digital Badges in Education: Trends, Issues, and Cases*. Abingdon, Oxford: Routledge. pp. 102-108.
- Celestino, O. M. (2025). Effectiveness of positive reinforcement and learning performance among IP learners. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 40 (8), 1092-1104.
- Cherry, K. (July 14, 2025). *The Power of Positive Thinking?* <https://www.verywellmind.com/what-is-positive-thinking-2794772>
- Delello, J. A., Hawley, H., McWhorter, R. R., Gipson, C. S., & Deal, B. (2018). Gamifying Education: Motivation and the Implementation of Digital Badges for Use in Higher Education. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 13(4), 17-33. doi:10.4018/IJWLTT.2018100102.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification." *Proceedings of the 15th International Academic Mind Trek Conference*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Diaz, V. (2013). Digital badges for professional development. EDUCAUSE Review. Retrieved from <http://www.educause.edu/ero/article/digital-badges-professional-development>
- Dorji, C. (2025). "The Power of Reinforcement Strategies: Evaluating Its Impact on Behavioral Change in a Bhutanese Classroom". *Asian Journal of Education and Social Studies* 51 (6):478-91.
- Elçiçek, M., & Bahçeci, F. (2017). Mobil öğrenme yönetim sisteminin öğrenenlerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi [Examining the effects of mobile learning management system on learners' academic achievement and attitudes]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1695-1714. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/348774>
- Ellis, R., Pardo, A., & Han, F. (2016). Quality in blended learning environments – significant differences in how students approach learning collaborations. *Computers & Education*, 102, 90-102.
- Fabunmi, M., & Isaiah, A. (2007). Class factors as determinants of secondary school student's academic performance in Oyo State, Nigeria. *J. Soc. Sci.*, 14(3), 243-247.
- Gaffar, S., Atmowardoyo, H., & Dollah, S. (2022). The effects of positive reinforcement on students' writing achievement in an Indonesian EFL classroom. *Celebes Journal of Language Studies*, 2(1), 9. HAR PRESS Indonesia ISSN: 2776-7493 (Print), 2808-2079 (Online).
- Ghafar, Z. N. (2023). Positive reinforcement: An approach to enhancing accountability and drive among students. *International Journal of Applied Educational Research*, 1(1), 11-20. <https://doi.org/10.59890/ijaer.v1i1.442>
- Gibson, D., Ostashefski, N., Flintoff, K., Grant, S., & Knight, E. (2013). Digital badges in education. *Education and Information Technologies*, 20(2), 403-410.

- Hartnett, M. K. (2021). How and why are digital badges being used in higher education in New Zealand?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(3), 104–118. <https://doi.org/10.14742/ajet.6098>
- Hewstone, M., Stroebe, W., & Jonas, K., (2016). *An Introduction to Social Psychology*, 6nd edition, Publisher: The British Psychological Society: John Wiley, Chichester, Oxford, OX, UK, USA.
- Iffat R. (2021, June 25). Blackboard as Online Learning Management System in Saudi Context: Challenges and Prospects. *Proceedings of the AUBH E-Learning Conference 2021: Innovative Learning & Teaching - Lessons from COVID-19*, Available at SSRN:
- John, A. & Ahun, A. (2025, July). *The application of positive reinforcement principles in digital learning environments to enhance task engagement and self-regulation in young children*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/393374675>
- Johnson, R., & Brown, L. (2021). Teacher professional development and its effect on classroom practices. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 333-348.
- Karagiannopoulou, E., & Christodoulides, P. (2005). The impact of Greek university students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43(6), 329–350. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.002>
- Li, Y. (2024). Adapting to the digital learning environment: The impact on student learning and outcomes. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Social Psychology and Humanity Studies*. University of Edinburgh. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/37/20240504>
- Makbul, M., & Ferianto, F. (2022). The effect of reinforcement on students' learning achievement in the field of Islamic studies at SMP Negeri 34 Makassar. *ANSIRU PAI: Pengembangan Profesi Guru Pendidikan Agama Islam*, 6(1), 121–129. <https://doi.org/10.1234/ansiru.2022.0112>
- Mateusz, B. (2024, July 3). *The impact of positive reinforcement on student motivation and academic performance*. Aithor. <https://aithor.com/essay-examples/the-impact-of-positive-reinforcement-on-student-motivation-and-academic-performance>.
- Movchan, S. (2024, December 11). *Reinforcement strategies in eLearning*. Raccoon Gang. <https://raccoongang.com>
- Musd, A. (2018). The influence of reinforcement on students' attitude in learning English [Undergraduate thesis]. Muhammadiyah University of Makassar ,Faculty of Teacher Training and Education.
- O'Connor, T., & Roberts, A. (2022). Feedback and assessment in digital learning environments: Best practices and challenges. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(4), 560-577. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1966300>
- Oliver, C. (2025). Effectiveness of Positive Reinforcement and Learning Performance Among IP Learners. *Psychology and Education A Multidisciplinary Journal*, 40 (8), 1092-1104.
- Pappas, C. (2024, January 26). 6 tips to use positive reinforcement in eLearning. eLearning industry. <https://elearningindustry.com/6-tips-use-positive-reinforcement-in-elearning>
- Pekrun, R. (2019). Achievement emotions: A control-value theory perspective. *Educational Psychologist*, 54 (2), 84-105. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1613892>.
- Pierce, R., Stacey, K., & Barkatsas, A. N. (2007). A scale for monitoring students' attitudes to learning mathematics with technology. *Computers & Education*, 48(2), 285–300. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.01.006>.

- Raj, B. V. and Divya, C. (2024). Use of Badges as Achievements to Enhance Online Learning. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 12(1), 125–129. https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_114_23.
- Regmi, K., & Jones, L. (2020). A systematic review of the factors enablers and barriers affecting e-learning in health sciences education. *BMC Medical Education*, 20, Article No. 91. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02007-6>.
- Reid, A., Paster, D., & Abramovich, S. (2015). Digital badges in undergraduate composition courses: Effects on intrinsic motivation. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 377–398. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0042-1>
- Riaz, A., Riaz, A., & Hussain, M. (2011). Students' acceptance and commitment to e- learning: Evidence from Pakistan. *Journal of Educational and Social Research*, 1(5), 21-30.
- Roy, S., & Clark, D. (2019). Digital badges, do they live up to the hype? *British Journal of Educational Technology*, 50 (5), 2619–2636. <https://doi.org/10.1111/bjet.12709>.
- Ryan, R. M., & Rigby, C. S. (2019). *Motivational foundations of game-based learning*. In J. L. Plass, R. E. Mayer, & B. D. Homer (Eds.). *Handbook of game-based learning* (pp. 153–176). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The Gamification of Learning: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77-112.
- Sambolt, M. (2020, December 8). How positive reinforcement can keep students engaged in a virtual setting. *American Institutes for Research (AIR)*. <https://www.air.org>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and Social Cognitive Theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article ID: 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>.
- Şen, H. Ş. (2013). The attitudes of university students towards learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 947-953. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.177>.
- Smith, E. R., White, P. L. (2023). Access to technology and educational equity. *Equity in Education Journal*, 18(1), 67-82.
- Sousa-Vieira, M.-E., Ferrero-Castro, D., & López-Ardao, J.-C. (2021). Design, Development and Use of a Digital Badges System in Higher Education. *Applied Sciences*, 12(1), 220-236. <https://doi.org/10.3390/app12010220>
- Staff, L. (2025, March 10). *The role of reinforcement in behavioral learning: Unlocking the power of reinforcement in behavioral learning*. <https://www.leorabh.com/blog/the-role-of-reinforcement-in-behavioral-learning>.
- Thomas, G., & Wilson, J. (2023). Feedback loops and formative assessment in digital learning: Enhancing student learning outcomes. *Journal of Educational Assessment*, 32(2), 200-215. <https://doi.org/10.1080/01411926.2023.2005302>
- Uanhoro, J. & Young, S. S.-C. (2022). Investigation of the Effect of Badges in the Online Homework System for Undergraduate General Physics Course. *Education Sciences*, 12(3), 217-230 <https://doi.org/10.3390/educsci12030217>
- Wang, S., Wu, X., & Xiong, Z. (2021). The effect of teachers' reinforcement on English learning engagement of EAL learners. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Mental Health and Humanities Education* <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210617.126>.
- Zhang, Y. (2024). The education effectiveness Concerning Different Reinforcement. *Education Psychology and Public Media*, 44(1), 245–251. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/44/20230151>.

Zhou, L., Chen, L., Fan, Q., & Ji, Y. (2019). Students' perception of using digital badges in blended learning classrooms. *Sustainability*, 11(7), 2151- 2169. <https://doi.org/10.3390/su11072151>.





مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa



المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics



KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



Islamic University Journal For
Educational and Social Sciences

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Refereed periodical scientific journal



Published four times a year in:
(March, June, September and December)

Issue

Volume

Month

Year

27

53

August / Rabi al-Awwal

2026 / 1448