

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية: العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم: العلوم الإجتماعية

الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد

- دراسة ميدانية بجامعة البليدة 2 لونيبي علي -

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في: علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

قبلي عبد السلام

أمام اللجنة المشكلة من:

عيسو عقيلة	أستاذة التعليم العالي	جامعة البليدة 2	رئيسا
قبلي خضرة	أستاذة محاضرة أ	جامعة البليدة 2	مشرفا ومقررا
مرداس سميرة	أستاذة التعليم العالي	جامعة المدية	عضوا مناقشا
حومل زينب	أستاذة محاضرة أ	جامعة الجزائر 2	عضوا مناقشا
سعدى سامية	أستاذة محاضرة أ	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا
بورقزي رزيقة	أستاذة محاضرة أ	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية: العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم: العلوم الإجتماعية

الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى طلبة

الماستر عن بعد

- دراسة ميدانية بجامعة البليدة 2 لونيبي علي -

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في: علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الدكتوراة:

قبلي خضرة

إعداد الطالب:

قبلي عبد السلام

السنة الجامعية: 2023/2022

شكر و تقدير

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا وحبيبنا محمد صلى الله عليه وسلم، الحمد لله حمدا كثيرا على توفيقه لنا لإتمام هذه الدراسة التي نبتغي فيها أن تكون عملا صالحا ينتفع به.

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والعرفان بالجميل للدكتورة المشرفة قبلي خصرة نظير ما قدمته من دعم وتوجيه ونصائح قيمة، فكانت خير المرشد. حفظك الله ورعاك وبارك الله فيك وفي علمك.

كما أتقدم بوافر الشكر إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة، إلى جميع أساتذتنا الأفاضل الذين تعلمنا منهم كلمة، جملة، فكرة، زادت من معرفتنا وتنورت بها عقولنا.

كما لا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر والعرفان الى أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل على جهودهم بغية الارتقاء بهذه الدراسة الى الأفضل.

إهداء

أهدي هذه الدراسة المتواضعة إلى الوالدين الكريمين حفظهم الله ورعاهم وأطال أعمارهم

إلى إخوتي أخواتي وجميع أفراد العائلة

إلى جميع أساتذتي

إلى الأصدقاء و زملاء البحث العلمي

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين الإتجاه نحو التعليم الإلكتروني والدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد، كما هدفت أيضا الى الكشف على إتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الإلكتروني ومستوى الدافع للإنجاز لديهم، والتعرف على الفروق في الإتجاه نحو التعليم الإلكتروني و الدافع للإنجاز وفقا للجنس والتخصص لدى طلبة الماستر عن بعد. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم إستخدام مقياس الإتجاه نحو التعليم الإلكتروني و مقياس الدافع للإنجاز، وقد طبق المقياسين على عينة مكونة من 139 طالب وطالبة ماستر عن بعد للسنة الجامعية 2018-2019 من جامعة البليدة 2. وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها عن طريق spss . أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- إتجاه طلبة الماستر عن بعد إيجابي نحو التعليم الإلكتروني.
- مستوى الدافع للإنجاز مرتفع لدى طلبة الماستر عن بعد.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإتجاه نحو التعليم الإلكتروني و الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و اللإناث في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد تعزى لمتغير التخصص.

Abstract

This study aimed to identify the nature of the relationship between the attitude towards e-learning and the motivation for achievement among distance master students. It also aimed to reveal the attitude of distance master's students towards e-learning and the level of achievement motivation they have, and to identify the differences in the attitude towards e-learning and achievement motivation according to gender and specialization among distance master students.

The study relied on the descriptive approach, and the attitude towards e-learning scale and the achievement motivation scale were used. The two scales were applied to a sample of 139 male and female master students from the University of Blida 2. After statistical processing of the data obtained by spss. The study showed the following results :

- The attitude of distant master students is positive towards e-learning.**
- The level of motivation for achievement is high among distant master's students.**
- There is a statistically significant correlation between the attitude towards e-learning and the motivation for achievement among distant master students.**

-There are no statistically significant differences between males and females in the attitude towards e-learning.

-There are statistically significant differences in the attitude of distance master students towards e-learning due to the variable of specialization.

-There are no statistically significant differences between males and females in the level of achievement motivation for distant master's students.

-There are no statistically significant differences in the level of achievement motivation for distant master's students due to the variable of specialization.

محتويات الدراسة

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	أ
إهداء	ب
ملخص الدراسة	ج
محتويات الدراسة	و
قائمة الجداول	ك
قائمة الأشكال	م
قائمة الملاحق	ن
مقدمة	18
الجانب النظري الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	24
2. فرضيات الدراسة	32
3. أهمية الدراسة	33
4. أهداف الدراسة	34
5. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة	35

36	6. الدراسات السابقة
الفصل الثاني: الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	
47	- تمهيد
47	1. مفهوم الاتجاه
49	2. النظريات المفسرة للاتجاه
52	3. أنواع وخصائص ووظائف الاتجاه
56	4. تكوين وتغيير الاتجاه وقياسه
77	5. مفهوم ومراحل تطور التعليم الالكتروني
79	6. أنواع وخصائص التعليم الالكتروني
83	7. أهداف وأهمية التعليم الإلكتروني
86	8. عناصر ومكونات التعليم الإلكتروني
91	9. دور الأستاذ والطالب في التعليم الالكتروني
95	10. أنظمة إدارة التعليم الالكتروني
101	11. أسس نجاح التعليم الالكتروني
103	12. التجارب الدولية والعربية والتجربة الجزائرية في مجال التعليم الالكتروني
115	- خلاصة

الفصل الرابع: الدافع للإنجاز

117	- تمهيد
117	1. مفهوم الدافع
120	2. تصنيف الدوافع
121	3. خصائص الدافعية
121	4. وظائف الدافعية
122	5. الدافع للإنجاز
124	6. النظريات المفسرة للدافع للإنجاز
135	7. أهمية الدافع للإنجاز
136	8. أنواع الدافع للإنجاز
136	9. قياس الدافع للإنجاز
139	10. خصائص الطلاب ذوي الدافع للإنجاز المرتفع
139	11. الدافع للإنجاز في العملية التعليمية
141	- خلاصة

الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

145	1. الدراسة الاستطلاعية
155	2. منهج الدراسة
156	3. الدراسة الأساسية
175	4. الاساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
178	1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
181	2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
185	3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
188	4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
190	5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
193	6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة
195	7. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة
199	8. الاستنتاج العام
202	9. خاتمة
205	10. قائمة المراجع

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والتخصص	149
2	صدق الاتساق الداخلي للمحاور والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	150
3	صدق مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني بطريقة الصدق التمييزي.	151
4	معامل الثبات ألفا -كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	152
5	معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني بطريقة التجزئة النصفية	153
6	صدق الاتساق الداخلي للمحاور والدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز	154
7	صدق مقياس الدافع للإنجاز بطريقة الصدق التمييزي	155
8	معامل الثبات ألفا -كرونباخ لمقياس الدافع للإنجاز	156
9	معامل ثبات مقياس الدافع للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية	157
10	مجتمع الدراسة حسب التخصص	158
11	عينة الدراسة حسب الجنس	159
12	عينة الدراسة حسب التخصص	160
13	الصدق العاملي لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	162
14	معاملات ألفا لتثبيت أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	163
15	ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	164
16	قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لعينة الذكور	167

168	قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لعينة الإناث	17
170	معاملات الارتباط بين مقياس الدافع الى الانجاز وكل من استبيان الدافع الى الانجاز، وفعالية الذات، والصلابة النفسية، الثقة بالنفس، والمثابرة	18
171	معاملات الارتباط بين مقياس الدافع الى الانجاز ومتغيري التشاؤم واليأس	19
172	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات على الأبعاد الخمسة للدافع الى الانجاز	20
172	معاملات الارتباط الداخلية للعينة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز	21
174	معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق وطريقة حساب معامل ألفا لكرونباخ لعينة الذكور لمقياس الدافع للإنجاز	22
175	معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق وطريقة حساب معامل ألفا لكرونباخ لعينة الاناث لمقياس الدافع للإنجاز	23
179	معامل الارتباط "بيرسون" للكشف عن طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الالكتروني والدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد	24
182	اختبار "ت" للكشف عن اتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الالكتروني	25
183	المتوسطات الحسابية المرتفعة والانحرافات المعيارية لبنود مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	26
186	اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والاناث في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	27

188	اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق في إتجاه طلبية الماستر عن بعد نحو التعليم الالكتروني تبعا لمتغير التخصص	28
190	اختبار "ت" للكشف عن مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبية الماستر عن بعد	29
191	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على محاور مقياس الدافع للإنجاز	30
194	اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والاناث في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبية الماستر عن بعد	31
196	اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبية الماستر عن بعد تبعا لمتغير التخصص	32

قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
	طريقة ليكرت	1
	مكونات منظومة التعليم الالكتروني	2
	النسبة المئوية لمجتمع الدراسة حسب التخصص	3
	النسبة المئوية لعينة الدراسة حسب الجنس	4
	النسبة المئوية لعينة الدراسة حسب التخصص	5

قائمة الملحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
1	مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني
2	مقياس الدافع للإنجاز
3	تصميم مقاييس الدراسة في نسخة الكترونية
4	صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني
5	الصدق التمييزي لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني
6	معامل الثبات ألفا-كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني
7	معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو التعليم بطريقة التجزئة النصفية
8	صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافع للإنجاز
10	الصدق التمييزي لمقياس الدافع للإنجاز
11	معامل الثبات ألفا-كرونباخ لمقياس الدافع للإنجاز
12	معامل ثبات مقياس الدافع للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية
13	اختبار "ت" للعينة الواحدة (One Sample T-Test) " للكشف عن اتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الإلكتروني
14	اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والاناث في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني

15	اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للكشف عن دلالة الفروق في إتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الالكتروني تبعا لمتغير التخصص
16	اختبار "ت" للعينة الواحدة (One Sample T-Test) للكشف عن مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد
17	اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والاناث في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد.
18	اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد تبعا لمتغير التخصص
19	معامل الارتباط "بيرسون" للكشف عن طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الالكتروني والدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد

مقدمة

يتميز وقتنا الحالي بتغيرات سريعة في مجال التكنولوجيا التي فرضت نفسها بقوة في مجالات الحياة المختلفة ومن أهمها مجال التعليم، حيث زادت الفرص في السنوات الأخيرة لمؤسسات التعليم العالي في مختلف دول العالم للاستفادة منها وتوظيفها في أنظمتها التعليمية، فالتكنولوجيا الحديثة توفر وسائل تعليمية متنوعة ومبتكرة، مثل الفيديوهات التعليمية التفاعلية والمحتوى ثلاثي الأبعاد والواقع الافتراضي، مما يساعد على تحفيز الفضول والاهتمام بالمعرفة. كما تسمح منصات التعليم الإلكتروني للمتعلمين بالتفاعل مع المحتوى التعليمي والأساتذة وبعضهم البعض من خلال منصات الدردشة والمنتديات الافتراضية، مما يشجع على التفاعل والتبادل الفعال للمعرفة. والتعليم الإلكتروني يتوفر في مختلف المجالات والمستويات التعليمية، بدءاً من التعليم الابتدائي وحتى التعليم العالي، ويمتد إلى التعلم على مدار الحياة والتدريب المهني. تعتمد العديد من الجامعات والمؤسسات التعليمية الدولية الرائدة، على منصات التعليم الإلكتروني لتوفير برامج الدراسات العليا عبر الإنترنت، والتي تجذب طلاباً من مختلف دول العالم.

لهذا لجأت العديد من الجامعات الدولية عامة، والجامعة الجزائرية خاصة إلى البحث عن بدائل غير تقليدية في التعليم العالي تمكنها من إتاحة وتوسيع فرص التعليم والتكوين لمختلف فئات المجتمع بغض النظر عن العمر أو الجنس أو الظروف المهنية أو التواجد المكاني، واستيعاب الأعداد المتزايدة للطلبة، فبادرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وفق المنشور الوزاري رقم 535 المؤرخ في 26 أكتوبر 2016 بإطلاق المشروع الوطني للتعليم عن بعد للحصول على شهادة الماستر، والذي تم تجسيده بخمسة جامعات وهي جامعة الجزائر 1 و جامعة الجزائر 3 وجامعة البليدة 2 وجامعة وهران 1 وجامعة قسنطينة. حيث يعتمد هذا النمط الحديث من

التعليم على برنامج تعليمي إلكتروني من خلال الحاسوب وشبكة الأنترنت والذي يعتمد على بيئة الكترونية رقمية متكاملة، تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة شبكة الأنترنت. فهو يمثل أحدث تطور في مجال التعليم ويحمل العديد من الفوائد والأهمية التي تؤثر بشكل كبير على الطلاب والمعلمين والمجتمع، حيث يتيح للطلاب الوصول إلى موارد التعلم والبرامج التعليمية من جميع أنحاء العالم. هذا يزيد من فرص التعلم للأشخاص الذين يعيشون في مناطق نائية أو لديهم صعوبة في الوصول إلى التعليم التقليدي. ويمكن للطلاب أن يتعلموا في أي وقت وأي مكان يناسبهم بفضل التعليم الإلكتروني. هذا يعطي الطلاب المزيد من المرونة لتنظيم وقتهم وتلبية متطلبات التعلم وفقا لاحتياجاتهم الشخصية. كما يوفر التعليم الإلكتروني الفرص لتقديم محتوى تعليمي بطرق تفاعلية ومبتكرة. وبفضل التكنولوجيا المتقدمة مثل الواقع الافتراضي والواقع المعزز، يمكن تحسين تجربة التعلم وجعلها أكثر إثارة للاهتمام وفعالية. كما يمكن للطلاب اختيار مجموعة واسعة من المواد التعليمية والمقررات الدراسية والبرامج التعليمية بناء على اهتماماتهم واحتياجاتهم. و يتيح التعليم الإلكتروني تحديث المحتوى التعليمي بشكل أسرع وأكثر فاعلية. فيمكن تحديث المواد والمعلومات بناء على أحدث الاكتشافات والابتكارات، مما يؤدي إلى توفير تجربة تعليمية مستمرة وحديثة.

إن ادخال هذا النوع الحديث من التعليم الى منظومة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية يحتاج الى معرفة الأسس والمطالب والمكونات اللازم توفرها لتطبيقه بالطريقة المناسبة، لذلك يجب الا يقتصر أمر إدخال التعليم الإلكتروني إلى الجامعات الجزائرية على المعدات والتجهيزات الالكترونية أو المصادر التعليمية فقط، بل لا بد أن يرافق ذلك التركيز على جوانب نفسية مهمة، وعلى رأسها اتجاه الطلبة نحو التعليم الإلكتروني ومدى تقبلهم له و العمل على تنمية اتجاهات إيجابية للطلاب نحو التعليم الإلكتروني إضافة الى التركيز على دافعية طلاب لأن التعليم

الالكتروني يتطلب طلابا يمتلكون القدرة على التعلم الذاتي والمستمر وهذا لا يكون إلا اذا كان الطالب مدفوعا بدافع داخلي تفرضه البيئة التعليمية الإلكترونية بحيث تحفزه على التعلم، فالتعليم يكون فعالا عندما يكون لدى الطالب دافع للإنجاز واستعداد للتعلم.

وانطلاقا من أهمية التعليم الالكتروني الذي يعد تحولا هاما في منظومة التعليم العالي فإنه يتيح العديد من الفرص والمزايا للطلاب والمدرسين على حد سواء، مما يسهم في تطوير مستقبل التعليم وتحسين جودته. وعليه جاءت هذه الدراسة بهدف معرفة اتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الالكتروني وعلاقته بالدافع للإنجاز لديهم، ولإبراز هذا الموضوع أكثر و الإحاطة بكل جوانبه وإثرائه تم تقسيم هذه الدراسة الى قسمين، فأما الجانب النظري فقد تم تخصيصه لتحديد الإطار العام للدراسة حيث تطرقنا فيه الى الفصل الاول ومن خلاله تم طرح إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهميتها، وأهدافها والتحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة، وعرض الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فقد تطرقنا فيه الى الاتجاه نحو التعليم الالكتروني حيث تم عرض مفهوم الاتجاه وأنواعه وخصائصه و وظائفه، إضافة الى عرض مكونات الاتجاه وأساليب تغيير الاتجاه وتم تركيز ايضا على النظريات المفسرة للاتجاه وطرق قياسه. إضافة الى مفهوم التعليم الالكتروني ومراحل تطوره و خصائصه، أهدافه وأهميته وأنواعه، وعرض مكونات منظومة التعليم الالكتروني وعناصرها كما أبرزنا دور الأستاذ والطالب في التعليم الالكتروني، وتم التطرق ايضا الى أهم أنظمة إدارة التعليم الالكتروني وأسس نجاحه وعرض أهم التجارب الدولية والعربية والتجربة الجزائرية في مجال التعليم الالكتروني.

في حين تم تخصيص الفصل الثالث للدافع للإنجاز حيث تناولنا فيه: مفهوم الدافع وتصنيفه وخصائصه ووظائفه، كما ركزنا على مفهوم الدافع للإنجاز وأهميته وأنواعه، إضافة الى

عرض أهم النظريات المفسرة للدافع للإنجاز وطرق قياسه، إضافة الى طرح أهم خصائص الأفراد ذوي الدافع للإنجاز المرتفع.

أما الجانب التطبيقي فقد تكون من فصلين، تطرقنا في الفصل الرابع الى إجراءات الدراسة الميدانية التي تمثلت في الدراسة الاستطلاعية، تحديد منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، وأدوات الدراسة، والاساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، أما الفصل الخامس فقد خصص لعرض ومناقشة نتائج الدراسة والذي احتوى على عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى، عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية، عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة، عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة، عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة، عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة، عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة، الاستنتاج العام.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة
6. الدراسات السابقة

1. الإشكالية

يشهد العالم حالياً الكثير من التغيرات و التطورات المتسارعة على جميع الأصعدة خاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات مما قد انعكس هذا التطور على مجالات عديده ومنها التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة حيث استدعى من المهتمين والفاعلين في الميدان التعليمي الى التغيير والتجديد في طرق التعليم وتبني أنماط تعليمية جديدة، تركز في أهدافها على توسيع فرص التعليم وجعله أكثر مرونة من التعليم الكلاسيكي، وإيجاد حلول للتزايد الكبير في الطلب على التعليم من مختلف فئات المجتمع فظهر ما يعرف بالتعليم عن بعد، والذي يهدف الى توفير وسائل تربوية بديلة للطلاب الذين يعيشون في أماكن بعيدة، أو تحول ظروفهم دون الانتظام في التعليم الرسمي، وذلك بدءاً من المقررات بالمراسلة ومروراً بالراديو والإذاعة والمؤتمرات الصوتية والتلفزيون التعليمي إلى مقررات الوسائط المتعددة القائمة على الكمبيوتر، وانتهاءً بشكل المقررات عبر الإنترنت. كما أن الأزمة الصحية التي شهدتها العالم إثر وباء كورونا والتي دفعت الدول بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة الى وضع تدابير صارمة للوقاية منها والحد من انتشارها والبحث عن بدائل للاستمرار نشاطها، وكان من ضمن هذه البدائل في مجال التعليم توقيف الدراسة الحضورية وغلق الجامعات مما عجل باستخدام نظام التعليم عن بعد لاستئناف العملية التعليمية في كل الجامعات الوطنية، لأن هذا النوع من التعليم "لا يعتمد على المواجهة بين الأستاذ والطالب بل على نقل المعرفة الى المتعلم أو الدارس بوسائط تعليمية متعددة، تغني عن حضوره الى غرفة الصف " (عامر، 2015، ص 82) .

إن هذا التعليم يسمى بالتعليم الإلكتروني الذي يعتبر " نظام تفاعلي للتعليم عن بعد، ويعتمد على بيئة الكترونية رقمية متكاملة، تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة شبكة

الأنترنت، والارشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات، وإدارة المصادر والعمليات وتقويمها ".
(محمد، 2005، ص 5)

اضافة الى ان هذا النظام التعليمي يتلاءم تماما مع فلسفة المجتمعات التي تنادي بالديمقراطية والعدالة والمساواة خاصة وأنه يتكامل من الأنظمة التعليمية الأخرى ولا ينافسها ولا يتعارض معها (بلبيسي، 2007، ص 360).

وقد أشار (الباتع، 2008) أن في هذا النوع من التعليم تقوم المؤسسة التعليمية بتصميم موقع خاص بها وللمواد أو برامج معينة لها، ويسمح هذا النمط من التعليم للمتعلمين بالاتصال من منازلهم بالكلية ومتابعة دروسهم ومناقشة المحاضرين وفق جداول زمنية محددة، وبالتالي فالمحتوى في ذلك النوع من التعليم هو المقررات المعدة إلكترونياً في موقع عبر الإنترنت، وقد لقي هذا النوع من التعلم صدى واسعاً من قبل المؤسسات التعليمية، وبخاصة تلك التي تبحث عن فرص لتعليم هؤلاء الطلاب الذين يرغبون في التعلم في أي مكان أو زمان، حيث تتكون البيئة التعليمية الجديدة من فصول ليست كتلك الفصول التقليدية ذات الجدران، بل تتكون من فصول من نوع آخر تبنى من برامج الكمبيوتر، وبها أماكن افتراضية، حيث يقابل الأستاذ طلابه ويتفاعل كل مع الآخر ويشارك في خبرات التعلم. وللتأكد من إدخال أية تجديدات تربوية في العملية التعليمية التعليمية ونجاحها لابد من اجراء دراسات شاملة لجميع القضايا المتعلقة بها، ومحاولة الاجابة عن تساؤلاتها. لذلك يجب الا يقتصر أمر إدخال التعليم الإلكتروني إلى الجامعات على المعدات أو المصادر التعليمية فقط، بل لا بد أن يرافق ذلك التركيز على جوانب إنسانية مهمة، وعلى رأسها اتجاه الطلبة نحو التعليم الإلكتروني. (قسيم الشناق- حسن بني دومي، 2010، ص 241)

حيث يقصد بالاتجاه بأنه ميل نفسي يعبر عنه بتقييم لموضوع معين، بدرجة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل، ويشير التقييم الى الاستجابات التفضيلية المعرفية والوجدانية والسلوكية. وهو ايضا عبارة عن مجموعة من الأفكار والمشاعر والادراكات والمعتقدات حول موضوع ما، توجه سلوك الفرد وتحدد موقفه من ذلك الموضوع. وللاتجاه كما هو معلوم ثلاثة مكونات تحددتها الدراسات على النحو التالي: المكون المعرفي: ويضم المعتقدات والآراء والأفكار عن موضوع الاتجاه، المكون الوجداني: وهو عبارة عن مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه، المكون السلوكي: ويختص بالنوايا أو الميل للسلوك أو التصرف بشكل معين ازاء موضوع الاتجاه. (البيطار، 2016، ص 11)

لهذا تحظى دراسة الاتجاهات مكانا بارزا في التربية والتعليم وفي دراسات الشخصية وديناميت الجماعة والتواصل والعلاقات الانسانية العامة والخاصة. وتهتم المؤسسات الاجتماعية بدراسة الاتجاهات وتحليلها والتعرف الى مكوناتها، ومراحل تكوينها واساليب تكوينها واكتسابها وتعديلها وذلك من اجل تطبيق تلك المعرفة وتوظيفها في تكوين الاتجاهات المرغوبة نحو الاشخاص والاشياء، وفي دعم الاتجاهات الايجابية وازعاف او تعديل الاتجاهات السلبية. فقد ينطلق الاهتمام في دراسة الاتجاهات وتدريبها في اطار التربية والتعليم، من الاهتمام بالنمو المتكامل والسوي لشخصية المتعلم فالاتجاهات أو المواقف والمشاعر هي جوهر البعد الوجداني للشخصية الانسانية الذي يتكامل مع البعدين الاخرين (العقلي المعرفي، والنفسي الحركي) ويؤثر ما يحمله المرء من اتجاهات في سلوكه بشكل مباشر، وتعمل على توجيهها والتحكم بها في تفاعلها وتعاملها مع الآخرين. (العبودي، 2017، ص73)

لذلك نجد الكثير من الدراسات التي حاولت الكشف عنه لإبراز أهميته في تطوير هذا النوع من التعليم ومنها الدراسة التي أجراها كوهينك وديورانت (2003، koohang & durante) الذي أكدت على أن التربويين والمعلمين ومصممي المواد التعليمية في بيئة التعليم الالكتروني يحتاجون الى فهم أكثر عمقا لكيفية التعامل وتقبل الطلبة لمدخلات التعليم الالكتروني وعناصره، وذلك بهدف التطوير والتحسين، ومن هنا لابد من معرفة رأي الطالب وأفكاره ومشاعره وميوله وتصوره لهذه الطريقة الجديدة في التعليم وعلاقة الجنس والعمر والخبرة بهذا التصور لاختيار أفضل السبل في تنفيذ هذا النوع الجديد من التعليم. وقد بحثت العديد من الدراسات والبحوث في الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني كما جاء في دراسة أجراها يعقوبي (2008) حول تصورات طلبة الجامعات في ايران للتعليم الالكتروني، فقد اختار الباحث 110 من طلبة الجامعة وطبق عليهم مقياس للاتجاه نحو التعليم الالكتروني وقد تم تحليل نتائج الطلبة وفق الجنس والعمر والمعرفة التكنولوجية للحاسوب وركز المقياس على ادراك أهمية التعليم الالكتروني، وقد خلصت الدراسة الى أن تصورات الطلبة كانت ايجابية نحو التعليم الالكتروني كما أن امتلاك مهارات الأنترنت والحاسوب تؤثر على استخدام مصادر التعليم الالكتروني، بالإضافة الى أن الطلبة يفضلون التعليم الالكتروني في التدريس الجامعي.

كما قامت نهيل الجابري (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة الجامعة وأساتذتها نحو التعليم الالكتروني في جامعة البترا الخاصة في مدينة عمان. وقد أعدت الباحثة مقياسين الأول لقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني والثاني لقياس اتجاهات أساتذة الجامعات نحو التعليم الالكتروني. وقد خلصت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني ايجابية بصورة عالية. كما أن اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الالكتروني كان ايجابياً أيضاً. ولا فرق في اتجاهات الطلبة يعزى للكلية أو التخصص. ووجد انه لا فرق في اتجاهات

الطلبة يعزى للجنس، كما لا فرق في اتجاهات الطلبة يعزى للخبرة في التعليم الالكتروني. ولا فرق بين اتجاهات الأساتذة يعزى للكلية أو التخصص. ووجد هناك فرق بين اتجاهات الأساتذة يعزى للخبرة في التعليم الالكتروني لصالح أصحاب الخبرة ويمكن عزو ذلك إلى أن المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر إدراكا لأهمية وفوائد توظيف الحاسوب في العملية التعليمية. كما أن هناك فرق في اتجاهات الطلبة في الجوانب الستة لمقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني.

من خلال ما تم تقديمه يمكننا القول أنه قبل القيام بأي تغيير في الميدان التعليمي وجب التحضير الجيد له خاصة من الجانب النفسي للطلبة، وذلك بتكوين وتنمية دوافع واتجاهات إيجابية نحو التعليم الالكتروني بذكر مزاياه والنتائج الفعالة للبحوث العلمية العالمية في هذا المجال قبل ان نضطره لعملية التنفيذ، لأنه كما يقول كريتش وكيثفيلد (1981): "إن اتجاهات الفرد تتشكل طبقا للمعلومات التي يحصل عليها أو يتعرض لها". (السيد احمد خير الله، 1983، ص132)

كما أن بيئة التعلم الالكترونية تختلف بشكل كامل عن التعليم التقليدي لذلك فمن أهم العوامل التي يجب أخذها بعين الاعتبار في التعليم الالكتروني، هو الدافع للإنجاز لأنه يمثل أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، بحيث تشكل إثارة الدافعية لدى الطلبة أحد العوامل المهمة لإحداث التعلم الفعال، فهي تحرك الفرد لبذل أقصى حد من جهوده وطاقاته لتحقيق أهداف التعلم، وهي " حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقده (أبو علام 1993، ص220)

ويقدم موراي مفهوم الحاجة إلى الإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية ويعرف ماكلياند mccllland الدافع للإنجاز بأنه ما يحرك الفرد للقيام بالمهام الموكلة

إليه بشكل أفضل مما أنجزه في السابق بكفاءة وسرعة وبأقل جهد ليحقق أفضل نتيجة. (اليوسف، 2016، ص3) ولهذا فان الدافع للإنجاز يمكن أن يكون وحده من أعظم المؤثرات لدافعية قوية، واهتمام عميق ومتواصل في حياة أي فرد وأي مجتمع، فالإنجاز قوة هامة في حياة الفرد والمجتمع. (معمرية، 2012، ص6)

كما أن من وظائف الدافع للإنجاز الوظيفة التوجيهية، فهو موجه للسلوك، وفي هذا يشير أتكينسون أن الدافعية للإنجاز عبارة عن استعداد - دائم نسبيا - للشخصية يدفع الفرد إلى السعي وراء النجاح، وتجاوز الوضعيات التي يكون فيها الهدف - الإنجاز - قابلا للتقدير وفق معايير للامتياز، كما تتضمن الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي - ينشط وينظم ويوجه السلوك، لذلك يعد أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية. (رافع محمد، 2016، ص22)

فالدافع للإنجاز حالة مميزة من الدافعية العامة، تشير الى حالة معرفية داخلية عند المتعلم تدفعه الى الانتباه للموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط محدد والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (قطامي يوسف وآخرون، 2002، ص 112). والشخص ذو الدافع المرتفع إلى الإنجاز، يتسم بتميمته لمستويات داخلية عالية من التفوق والامتياز، والاستقلالية، واختيار الأداء الذي يتصف بالصعوبة، كما أن لديه أهدافا محددة وواضحة في عقله، ومثل هذا الشخص لا يعتمد على المساندة الخارجية أو الثناء الاجتماعي، فهو يجتهد ويناضل لأن لديه مستوى داخليا من التفوق (معمرية، 2012، ص 67)

لذلك تنبع أهمية الدافعية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال وذلك من خلال اعتبارها احد العوامل المحددة لقدرة الطالب على

التحصيل، لان الدافعية على علاقة بميل الطالب فتوجه انتباهه الى بعض النشاطات دون اخرى وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة بشكل نشط وفعال، لذا فالدوافع لها اثر كبير في عملية التعلم فلا تعلم بدون وجود دافع لهذا التعلم، لان نشاط الفرد ومعرفته الناتج عن هذا النشاط في موقف خارجي معين تحدده الظروف الدافعية الموجودة في هذا الموقف (الحيلة، 2010، ص138).

ومن هذا المنطلق الهام تأتي هذه الدراسة لمحاولة الكشف على اتجاه الطلبة نحو التعليم الالكتروني وعلاقته بالدافع للإنجاز. وعلى الرغم من ندرة الدراسات السابقة التي ربطت الاتجاه نحو التعليم الالكتروني بمستوى الدافع للإنجاز حسب اطلاع الباحث، نجد دراسة البرعاوي والسحار (2008) على عينة قدرها (234) من طلاب وطالبات الوسائط المتعددة في الجامعة الاسلامية وكلية المجتمع، والتي ربطت الاتجاه نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات بمستوى الدافعية للإنجاز وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى اتجاه طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة ومستوى الدافعية للإنجاز لديهم والكشف عن علاقة اتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة والدافعية للإنجاز، وتوصلت إلى أن درجة الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة في التعليم عالية جداً أنه توجد علاقة دالة احصائياً بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعليم التقني والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز، وكذا دراسة الحسناوي (2006) التي بينت أن استخدام الانترنت والحاسوب لتزويد الطلبة بمعلومات اضافية عن مادة الالكترونيات كان له أثراً ايجابياً في زيادة دافعية الطلبة للتعلم، والاتجاهات الايجابية نحو استخدام الحاسوب والانترنت في التعليم.

بناء على ما سبق فإن أهمية معرفة اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني تكمن في أنها خطوة تمهيدية تعطي تصورا عن كيفية التعامل معه مستقبلا بما يضمن لهذا النظام التعليمي فرصا أكبر للنجاح والتطوير، كما أن التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني قد يسهم في تحديد مكامن القوة والضعف في انتهاج هذا النوع من التعليم، بالإضافة الى التعرف على العلاقة الموجودة بين الاتجاه نحو التعليم الالكتروني والدافع للإنجاز، وكذا معرفة مدى تقبل الطلبة لمثل هذا النوع من التعليم خاصة وأنه قد تم ادخاله حديثا الى منظومة التعليم الجامعي في الجزائر لاتاحة وتوسيع فرص التعليم والتكوين لمختلف فئات المجتمع بغض النظر عن العمر أو الجنس أو الظروف العملية أو التواجد المكاني، والتخفيف من نقائص التأطير من جهة واستيعاب التزايد في أعداد الطلاب من جهة أخرى، اين بادرت بإطلاق مشروع وطني للتعليم عن بعد للحصول على شهادة الماستر، وفق المنشور الوزاري رقم 535 المؤرخ في 26 أكتوبر 2016 والذي اعتمدته خمسة جامعات وهي جامعة الجزائر 1 و جامعة الجزائر 3 وجامعة البليدة 2 وجامعة وهران 1 وجامعة قسنطينة. ونظرا لكون التعليم الالكتروني القائم على الإنترنت مدخلا جديدا للتعليم عن بعد، جاءت هذه الدراسة التي سنحاول فيها الاجابة على التساؤلات التالية:

- ما هو إتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الالكتروني؟
- ما هو مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الإتجاه نحو التعليم الالكتروني و الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الالكتروني تعزى لمتغير الجنس ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاه طلبة الماجستير عن بعد نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماجستير عن بعد تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماجستير عن بعد تعزى لمتغير التخصص ؟

2.فرضيات الدراسة

تتمثل فرضيات الدراسة فيما يلي:

- إتجاه طلبة الماجستير عن بعد إيجابي نحو التعليم الإلكتروني
- مستوى الدافع للإنجاز مرتفع لدى طلبة الماجستير عن بعد
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الإتجاه نحو التعليم الإلكتروني و الدافع للإنجاز لدى طلبة الماجستير عن بعد
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاه طلبة الماجستير عن بعد نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاه طلبة الماجستير عن بعد نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد

تعزى لمتغير الجنس

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد

تعزى لمتغير التخصص

3. أهمية الدراسة

دراسة الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بالدافع للإنجاز هي موضوع مهم في وقتنا

الحالي، خاصة وأن التعليم الحديث يشهد تحولا كبيرا نحو استخدام التكنولوجيا والمنصات

الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم. وعليه تكمن أهميتها في:

- دراسة موضوع الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لمعرفة ايجابياته وسلبياته حتى يمكن تدعيم

جوانبه الايجابية وتحسين اركانه السلبية.

- يعتبر التعليم الإلكتروني موجها الى الطلبة لذا لابد من التعرف على اتجاهات الطلبة نحو

هذا النمط من التعليم وذلك من أجل توفير المعلومات التي يمكن الاستفادة منها من قبل

المسؤولين في الجامعة الجزائرية في تعميم هذا النوع من التعليم.

- يعتبر الدافع للإنجاز من الموضوعات الهامة وتشمل مساحة واسعة في العلوم التربوية

والنفسية والشيء الذي يعطي لها أهمية، دراسته على طلبة الماستر في نظام التعليم عن

بعد.

- توفير المسؤولين على التعليم الإلكتروني بأهمية تكوين اتجاهات ايجابية للطلبة نحو

التعليم الإلكتروني لتنمية دافعيتهم للإنجاز.

وعليه يمكن لهذه الدراسة أن تفيد القائمون على تطوير التعليم الإلكتروني للرقى به لكي يتناسب وحاجات طلبة التعليم الإلكتروني ويدعم لديهم القدرة على توظيف التكنولوجيا لخدمة العملية التعليمية واكتساب دافع مرتفع للإنجاز في هذا النمط الجديد من التعليم وبالتالي يحققون تفوق ونجاح في مسارهم التعليمي.

4. أهداف الدراسة

تعتبر دراسة الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد من المواضيع الهامة في مجال التعليم الحديث وهي تهدف الى:

- التعرف على مدى تقبل الطلاب واستعدادهم لاستخدام التقنيات الإلكترونية والوسائل الرقمية في التعلم. و يشمل ذلك مستوى الاستفادة من المنصة الإلكترونية للتعليم عبر الإنترنت، والقدرة على التفاعل مع المحتوى المتاح إلكترونياً، والاستفادة من الوسائل المتعددة للتعلم مثل الفيديوهات والمحاضرات عبر الإنترنت.
- التعرف على مستوى الدافع للإنجاز في البيئة التعليمية الإلكترونية لفهم مختلف العوامل التي تؤثر في دافعية طلبة الماستر عن بعد مما قد يسهم في تحسين تصميم المنصات الإلكترونية والمحتوى التعليمي لجعلها أكثر جاذبية وفعالية من حيث تحقيق الأهداف التعليمية .
- فهم وتحليل طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والدافع للإنجاز.

5. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

التعريف الإجرائي للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني :

يقصد بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في هذه الدراسة بأنه ذلك الموقف الذي يتخذه طلبة الماستر عن بعد بجامعة البليدة 2 أو الاستجابة التي يبديونها نحو التعليم الإلكتروني بشكل ايجابي أو سلبي، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب من خلال استجاباتهم على مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني (لمحمد محمود زين الدين 2006) والذي يحتوي على ثلاث أبعاد: البعد الأول حب التعليم الإلكتروني، البعد الثاني القلق من التعليم الإلكتروني، البعد الثالث فوائد التعليم الإلكتروني.

التعريف الإجرائي للتعليم الإلكتروني:

يقصد بالتعليم الإلكتروني في هذه الدراسة بأنه نظام تعليمي موجه لطلبة الماستر عن بعد بجامعة البليدة 2، والذي تم اعتماده وفق المنشور الوزاري رقم 535 المؤرخ في 26 أكتوبر 2016، بحيث يخطط له ويعد وينفذ الكترونيا، ويصمم ويبنى بتقنيات (الويب) وامكانياتها المتعددة من صوت وصورة ونص وتفاعل متزامن وغير متزامن، لتحقيق التعلم الفعال وذلك من خلال فضاء رقمي يتمثل في منصة Moodle.

التعريف الاجرائي للدافع للإنجاز:

يقصد بالدافع للإنجاز في هذه الدراسة بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة الماستر عن بعد بجامعة البليدة 2، من خلال اجابتهم على مقياس الدافع للإنجاز (لعبد اللطيف محمد خليفة 2006) والذي يحتوي على خمسة أبعاد: البعد الأول الشعور بالمسؤولية، البعد الثاني السعي

نحو التفوق والطموح، البعد الثالث المثابرة، البعد الرابع الشعور بأهمية الزمن، البعد الخامس التخطيط للمستقبل.

6. الدراسات السابقة

لقد تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته ببعض المتغيرات، وعلى حسب اطلاع الباحث هناك عدد قليل من الدراسات التي تطرقت الى دراسة موضوع الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بالدافع للإنجاز ومن بين هذه الدراسات ما يلي:

الدراسات الجزائرية:

- توفيق برغوتي، لويذة مسعودي (2016): التعليم الإلكتروني في التعليم العالي تطبيقاته وتحدياته، دراسة استكشافية بجامعة باتنة.

حاولت هذه الدراسة أن تتناول موضوع التعليم الإلكتروني من حيث المفهوم والآليات، لدى طلبة جامعة باتنة، على عينة قدر عددها بـ (42) طالب وطالبة، واستخدم فيها المنهج الوصفي الاستكشافي وقد توصلت إلى أن: مفهوم التعليم الإلكتروني هو مفهوم مألوف لدى الطلبة الجامعيين، إذ أن حوالي (66,7%) من افراد العينة لديهم القدرة الكافية على توظيف الوسائل التقنية في التعلم، توظف الجامعة لأدوات التعليم الإلكتروني كصفحات الواب، البريد الإلكتروني، منتدى الجامعة، التعلم عن بعد وبنسب متفاوتة. اجمع أغلبية المستجوبين إلى غياب نظامية التعليم الإلكتروني بصورتيه: المتزامنة أم غير متزامنة سواء من خلال بعض خدمات الحاسوب وشبكات الانترنت، إلى جانب إدارة المصادر والعمليات وتقويمها وتنظيم الاختبارات على مختلف أنواعها.

- ربيعي فايزة (2017): اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الإلكتروني دراسة

ميدانية بجامعة باتنة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الإلكتروني، وإذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري: التخصص والجنس. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت فيها استبيان حول اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الإلكتروني وطُبقت على عينة بلغ عددها 205 أفراد من الجنسين، وعولجت إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS)، وأظهرت النتائج الآتية: اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الإلكتروني كانت إيجابية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص.

- خليفي (2019): اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني - دراسة بمعهد علوم وتقنيات

النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس نحو التعليم الإلكتروني ومن أجل ذلك اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استمارة استبائية وزعت على عينة مكونة من 50 طالب وطالبة، حيث تم معالجة النتائج إحصائياً باستخدام برنامج SPSS، وتوصلت الدراسة إلى أن للطلبة اتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني، كما لا توجد فروق في الاتجاهات ترجع لمتغير السن، وتوجد فروق بينهم في متغير الجنس، المستوى الدراسي، التخصص، المستوى الاقتصادي للوالدين، وامتلاك الكمبيوتر والاتصال بالإنترنت.

الدراسات العربية:

- عبد الرحمان سليمان الطيرري (1988): العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات

الأكاديمية والديموغرافية.

هدفت الدراسة إلى الكشف على نوعية العلاقة القائمة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأخرى مثل العمر، الحلة الاجتماعية، الحالة الاقتصادية وكذلك التخصص الدراسي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (110) أفراد من طلاب جامعة الملك سعود، (55) ذكر و (55) إناث، وقام الباحث باستخدام مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من اعداد فاروق عبد الفتاح موسى، وأظهرت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الأعمار المختلفة من حيث مستوياتهم في الدافع للإنجاز وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلبة وكذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الحالات الاقتصادية المختلفة وكذا ذوي التخصصات والمستويات الدراسية المختلفة من حيث الدافع للإنجاز، وتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الطلاب، وأن ذوي الدافع للإنجاز المرتفع يفوقون ذوي الدافع للإنجاز المنخفض في معدلاتهم التراكمية.

- أنور علي البرعاوي و ختام اسماعيل السحار (2008): اتجاهات طلبة كليات التعليم

التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مستوى اتجاه طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة ومستوى الدافعية للإنجاز لديهم. والكشف عن علاقة اتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة تعزى إلى الجنس و نوع المؤسسة التعليمية و المستوى الدراسي وبلغت عينة الدراسة (234) من طلاب وطالبات الوسائط المتعددة في الجامعة الإسلامية وكلية

المجتمع، وقد استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وأعد الباحثان أداتين لأغراض الدراسة الحالية وهما (اتجاهات الطلبة نحو التعليم التقني، الدافعية للإنجاز) وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي واختبار (ت) ومعامل الارتباط بيرسون، وأظهرت النتائج أن درجة الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة في التعليم عالية جداً حيث بلغ الوزن النسبي (81%) ووجود علاقة دالة احصائياً بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعليم التقني والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز، وجود فروق دالة احصائياً بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعليم التقني تعزي للمتغيرات (الجنس، نوع المؤسسة التعليمية، المستوى الدراسي).

• يحيى أبو جحجوح، إسماعيل حسونة (2011): فاعلية التعليم الإلكتروني الموجه

بالفيديو في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات نحوه لدى طلبة جامعة الأقصى-غزة

هدفت هذه الدراسة الى تحديد معايير موقع تعليم الالكتروني عبر (الويب) وتحديد معايير أساليب التوجيه، والكشف عن فعالية التعليم الالكتروني في تنمية التفكير العلمي وفي الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني (بالويب) اضافة الى التعرف الى اثر متغير الجنس في ذلك. واتبع الباحثان المنهج البنائي والمنهج التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة مع القياس القبلي والبعدي، وبنيا اختبار التفكير العلمي ومقياس الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني عبر (الويب) وطبقا الدراسة على عينة عشوائية عنقودية قوامها (69) طالبا وطالبة، وتوصلا الى نتائج عدة من أهمها: تحديد مجموعة من معايير موقع التعليم الالكتروني «بالويب»، ومعايير أساليب المساعدة والتوجيه، اضافة الى فاعلية التعليم الالكتروني الموجه بالفيديو في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات نحو التعليم الالكتروني عبر «الويب»، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في التفكير العلمي والاتجاهات في المجموعة التجريبية تبعا لمتغير جنس الطالب الجامعي.

- وفاء أبو عقل (2012): أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس العلوم على

التحصيل الدراسي لدى دارسي جامعة القدس المفتوحة

هدفت هذه الدراسة الى استقصاء أثر استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي لدى دارسي جامعة القدس المفتوحة. وتكون مجتمع الدراسة من دارسي جامعة القدس المفتوحة، وقد استخدم المنهج التجريبي، وبعد الانتهاء من جمع البيانات، تم التحليل الاحصائي: (Man witeny- test)، (T- test) للتعرف الى أثر تطبيق التعليم الإلكتروني، وذلك عن طريق المقارنة بين متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسط الأداء لأفراد المجموعة، وأسفرت الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة احصائية عند (مستوى 0.05) بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في كل من الأنشطة والاختبار التحصيلي، ولصالح المجموعة التجريبية، والجنس في الاختبار التحصيلي، ولصالح الاناث، ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية على الأنشطة تعزى لمتغير الجنس.

- خالد محمد عبد الدايم وعبد السلام محمد نصار (2012): استخدام بيانات التعلم الإلكتروني

وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة شمال غزة

التعليمية

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على بيانات التعلم الإلكتروني الأكثر استخداما في جامعة القدس المفتوحة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها بمستوى الدافعية الانجاز لديهم في ضوء متغيرات: النوع الاجتماعي، والبرنامج الاكاديمي، والمستوى الدراسي. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة بيانات التعلم الإلكتروني من اعداد الباحثين بأبعادها الثلاثة: البوابة الأكاديمية، نظام ادارة التعلم "المودل" والصفوف الافتراضية، ومقياس

الدافعية الانجاز لهارمنس، تعريب صلاح أبو ناهية. وقد طبقت الأداتان على عينة عشوائية مكونة من (345) طالبا وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة بمنطقة شمال غزة التعليمية فب الفصل الثاني من العام الدراسي 2010-2011، وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أن الوزن النسبي لاستخدام بيئات التعلم الالكتروني لدى أفراد العينة يقع عند مستوى متوسط بوزن نسبي (57.03%) وجاء استخدام البوابة الأكاديمية في المرتبة الأولى بوزن نسبي (63.6%)، يليها استخدام المودل بوزن نسبي (57.8%)، واستخدام الصفوف الافتراضية بوزن نسبي (50.3%) لدى أفراد العينة.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في درجات استخدام بيئات التعلم الالكتروني ككل، تبعا للنوع الاجتماعي وكانت الفروق لصالح الذكور، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في أبعاد بيئات التعلم الالكتروني تبعا للنوع الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في درجات استخدام بيئات التعلم الالكتروني تبعا للبرنامج الأكاديمي لأفراد العينة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في درجات استخدام بيئات المودل والصفوف الافتراضية وبيئات التعلم الالكتروني ككل تبعا للمستوى الدراسي لأفراد العينة، وكانت الفروق بين طلبة المستوى الأول وطلبة المستوى الثاني، لصالح طلبة المستوى الأول، في حين لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في درجات استخدام البوابة الأكاديمية تبعا للمستوى الدراسي لأفراد العينة.

- توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستويات دافعية الانجاز تبعا للنوع الاجتماعي لدى أفراد العينة وكانت الفروق لصالح الطالبات الاناث.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في الدافعية للإنجاز تبعا للبرنامج الأكاديمي لدى أفراد العينة، وكانت الفروق بين طلبة برنامجي التربية ، والعلوم الادارية والاقتصادية من ناحية وبرنامج التنمية الاجتماعية والأسرية، لصالح طلبة برنامج التربية والعلوم الإدارية والاقتصادية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستويات الدافعية للإنجاز تبعا للمستوى الدراسي لدى أفراد العينة وكانت الفروق بين طلبة المستويين الأول والثاني من ناحية وبين طلبة المستوى الثالث، لصالح طلبة المستوى الثالث.
- في حين لم تجد النتائج علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين استخدام بيانات التعليم الالكتروني وبين الدافعية للإنجاز لدى افراد العينة.

الدراسات الأجنبية:

- دراسة (Slavin ,2006): أجريت هذه الدراسة في ولاية نيوجرسي بالولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى التعرف على اتجاه العاملين في الصناعات الحرفية نحو التكنولوجيا الحديثة وعلاقة ذلك بدافعية الإنجاز لديهم، وقد بلغت عينة الدراسة (120) من العاملين الحرفيين في الصناعات التقليدية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية منحنية بين اتجاهات العاملين من جهة وبين دافع الإنجاز لديهم من جهة أخرى، كما أن الاتجاه الايجابي نحو التكنولوجيا والانفتاح على الخبرات الجديدة ترتبط بارتفاع دافعية الإنجاز لديهم، بالإضافة إلى إن العاملين المرتفعين في دافعية الإنجاز يتطلعون إلى

التكنولوجيا التي تتسم بالتنوع فيما تتطلبه من المهارات والقدرات الاستقلالية والشعور بالمسؤولية عن ناتج أعمالهم وهذه المتطلبات هي خصائص العمل المثيرة لدافعية الإنجاز (جودت، 2014، ص 495)

- دراسة لوكشيتش وبيسانسكي 2008: هدفت هذه الدراسة الى معرفة اتجاهات الطلبة في قسمي الرياضيات والفيزياء، نحو توظيف التعليم الالكتروني في التعلم بجامعة ليوبليانا في سلوفينيا، أظهرت الدراسة أن الطلبة لا يجدون في التعليم الالكتروني توفيراً للوقت والجهد، كما أجمع الطلبة على الاستفادة من استخدام الصفوف الافتراضية في التعلم، فقد أكد حوالي 70% من الطلبة دخولهم الصفوف الافتراضية أسبوعياً، بينما 29% منهم يدخلون إليها يومياً، كذلك أبدى 80% من الطلبة الذين خضعوا للدراسة رغبتهم في ان تكون المادة العلمية متوافرة على شبكة الانترنت، بينما يقارب 43% منهم قالوا إنهم يريدون نشاطات إلكترونية أكثر (مثل الامتحانات القصيرة والمناقشات وغيرها). وهذا يدل على وجود اتجاهات ايجابية عند الطلبة نحو استخدام التعلم الالكتروني في التعلم الجامعي (قرواني، 2012، ص 153)

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح لنا من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها أنها اتفقت على هدف مشترك وهو الاهتمام بالبحث في موضوع التعليم الالكتروني وعلاقته ببعض المتغيرات، كما اتفقت الدراسات السابقة في عيناتها حيث طبقت أغلب الدراسات على عينة من طلبة باستثناء دراسة ربيعي فايزة (2017) التي طبقت على عينة من الأساتذة ودراسة (Slavin, 2006) التي تم إجراؤها على عينة من العمال، كما استخدمت الدراسات السابقة الاستبيانات والمقاييس لجمع البيانات باستثناء

دراسة وفاء أبو عقل (2012) التي استخدمت اختبار تحصيلي، ووظفت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي باستثناء دراسة يحيى أبو ججوح، إسماعيل حسونة (2011) ودراسة وفاء أبو عقل (2012) التي استخدمت المنهج التجريبي، كما أن الدراسات السابقة اختلفت في طريقة المعالجة الإحصائية فمنها من استعمل النسب المئوية ومنها من استعمل المتوسطات الحسابية و منها من استعمل اختبار (ت) ومعامل الارتباط بيرسون ومن الدراسات من استخدم مختلف هذه الأساليب الإحصائية.

من خلال عرض أوجه الاتفاق و الاختلاف بين الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإتجاه نحو التعليم الالكتروني والدافع للإنجاز ، نشير إلا أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيسي وهدفها العام إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل فجوة علمية التي تعالجها هذه الدراسة وذلك أن موضوع إتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الالكتروني والدافع للإنجاز لم يتم دراسته بشكل كافي - على حد علمنا - في البيئة الجزائرية ، لذلك جاءت هذه الدراسة لتغطية هذا الجانب باعتباره لم يدرس دراسة وافية من جهة ومن جهة أخرى أنه يفتح آفاق جديدة لدراسة والتعمق أكثر في موضوع التعليم الالكتروني في الجزائر ومواصلة البحث فيه باعتباره نظام تعليمي جديد في التعليم العالي .

كما أننا استفدنا من الدراسات السابقة في تحديد عنوان الدراسة وتحديد وبلورة مشكلة الدراسة وصياغة فرضياتها، والاطلاع على مختلف تصاميم الدراسات و أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات كذلك مكنتنا الدراسات السابقة من التعرف على مختلف المراجع والمصادر التي تناولت موضوع الدراسة الحالية بالإضافة الى إستفادتنا منها في تفسير نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها.

الجانب النظري

الفصل الثاني : الاتجاه نحو التعليم الالكتروني

- تمهيد

1. مفهوم الاتجاه
2. النظريات المفسرة للاتجاه
3. أنواع وخصائص ووظائف الاتجاه
4. تكوين وتغيير الاتجاه وقياسه
5. مفهوم ومراحل تطور التعليم الالكتروني
6. أنواع وخصائص التعليم الالكتروني
7. أهداف وأهمية التعليم الإلكتروني
8. عناصر ومكونات التعليم الإلكتروني
9. دور الأستاذ والطالب في التعليم الالكتروني
10. أنظمة إدارة التعليم الالكتروني
11. أسس نجاح التعليم الالكتروني
12. التجارب الدولية والعربية والتجربة الجزائرية في

مجال التعليم الالكتروني

- خلاصة

تمهيد

يعد موضوع الاتجاهات ودراساتها من أهم المواضيع التي تحتل مكانا بارزا في علم النفس الاجتماعي وفي الكثير من المجالات التطبيقية كالتربية والتعليم... الخ و ما زاده أهمية هو دراسته على مجال التعليم الالكتروني. بحيث تعتبر اتجاهات الفرد نحو موضوع معين مؤشرا على سلوكه نحو هذا الموضوع. كما تلعب أنواع الاتجاهات نحو التعليم الالكتروني و مختلف عناصره دورا هاما، باعتبارها من المؤشرات الهامة الي تحدد مدى نجاح أو فشل عملية التعلم.

وسنوف نتطرق في هذا الفصل الى مفهوم الاتجاه و أنواعه وخصائصه و وظائفه، إضافة الى عرض مكونات الاتجاه وأساليب تغيير الاتجاه وتم تركيز ايضا على النظريات المفسرة للاتجاه وطرق قياسه، إضافة الى عرض مفهوم ومراحل تطور التعليم الالكتروني، أنواع وخصائص التعليم الالكتروني، أهداف وأهمية التعليم الإلكتروني، عناصر ومكونات التعليم الإلكتروني، دور الأستاذ والطالب في التعليم الإلكتروني، أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني، أسس نجاح التعليم الإلكتروني، وأخيرا التطرق الى التجارب الدولية والعربية والتجربة الجزائرية في مجال التعليم الإلكتروني.

1. مفهوم الاتجاه

يعتبر المفكر الانجليزي "هربت سبنسر" من أوائل علماء النفس الذين استخدموا مصطلح الاتجاهات (Attitudes) فهو الذي قال أن الوصول الأحكام الصحيحة في المسائل المثيرة للجدل يعتمد الى حد كبير على الاتجاه الذهني للفرد الذي يصغي الى هذا الجدل أو يشارك فيه. وقد استعمل هذا المصطلح بمعان مختلفة قليلا أو كثيرا، كما يعتبر المفكر الأمريكي جوردون ألبورت أن مفهوم الاتجاهات، هو أبرز المفاهيم وأكثرها إلزاما في علم النفس الاجتماعي الأمريكي المعاصر. ويعتبر أدق وأشمل تعريف للاتجاه النفسي هو تعريف عالم النفس جوردون ألبورت الذي يصف الاتجاه بأنه حالة من الاستعداد أو التأهب العقلي والعصبي، تنظم من خلال خبرة الشخص

وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة. (جودة بني جابر، 2004، ص 266)

ويعرف بوغاردس الاتجاه قائلًا بأنه " ميل الفرد الذي ينحو سلوكه تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيدا عنها متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه من هذه أو بعده عنها" وهو يشير في ذلك الى مستويين للتأهب هما أن يكون لحضيا، أو قد يكون ذا أمد بعيد. أما فيما يخص التأهب المؤقت أو اللحظي: فهو ينتج بطبيعة الحال من التفاعل اللحظي بين الفرد و عناصر البيئة التي يعيش فيها، ويمثل ذلك اتجاه الجائع نحو الطعام في لحظة إحساسه بالجوع وينتهي هذا التهيو المؤقت بمجرد إحساس الجائع بالشبع. أما التهيو ذا المدى الطويل: ويتميز هذا الاتجاه بالثبات والاستقرار، ويمثل ذلك اتجاه الفرد نحو صديق له، فهو ثابت نسبيا، لا يتأثر غالبا بالمضايقات العابرة، ولذلك فمن أهم خصائص هذا النوع من الاتجاهات أنه تأهب أو التهيو له صفة الثبات أو الاستقرار النسبي الذي يتبع بطبيعة الحال تطور الفرد في صراعه مع البيئة الاجتماعية والمادية. وعليه فالاتجاهات هي حسيطة تأثر الفرد بالمشيرات العديدة التي تصدر عن اتصاله بالبيئة وأنماط الثقافة، والتراث الحضاري للأجيال السابقة، كما أنها مكتسبة وليست فطرية. (الغرباوي، 2007، ص7)

كما يعرف Myers الاتجاه على أنه "إستجابة تقييمية بالموافقة أو المعارضة سواء للأشياء أو الأشخاص، بمكوناتها المعرفية الوجدانية والسلوكية" (Myers,1999,130)

أما ثيرستون فيعرفه بأنه درجة الميل الإيجابي أو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكلوجية ويقصد ثيرستون بالموضوعات السيكلوجية اي رمز أو قضية أو شخص أو مؤسسة أو مثال أو فكرة وغير ذلك مما يختلف حوله الناس. فالاتجاه لا يكون إزاء الحقائق الثابتة المقررة وإنما هو دائما تجاه الموضوعات التي يمكن أن تكون موضوعات جدلية. أما نيوكمب فيؤكد

عنصر الدافع في مفهوم الاتجاه ويرى أن الاتجاه حالة من الاستعداد تثير الدافع ومن ثم فإن إتجاه الفرد نحو شيء ما يصبح عبارة عن إستعداد للعمل والإدراك والتفكير والشعور، أي الإستعداد للاستجابة أي كان نوعها، ولكن الاتجاه ليس هو السلوك ذاته أة الاستجابة ذاتها لكنه الدافع الذي يكمن وراء السلوك. أما أنستازي فتعرف الاتجاه بأنه النزعة أو الميل للاستجابة المؤيدة أو غير المؤيدة نحو مجموعة معينة من المثيرات كالجماعات العنصرية أو التقاليد أو العادات أو المؤسسات. ومن هنا يتضح من التعريف بأن الاتجاهات لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن نستدل عليها من خلال السلوك الصريح، اللفظي، وغير اللفظي(سوسن، 2005، ص 302).

كما يعرف في قاموس كمبريدج (Cambridge English Dictionary , 2016) بأنه شعور ورأي أو نزعة وميل حول شيء ما سواء بالإيجاب أو السلب مما يؤثر على موقف الفرد على الاختيار أو الاستجابة ويتصرف وفقا لهذا الموقف.

2. النظريات المفسرة للاتجاه

هناك مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير الاتجاه منها:

نظرية التعلم:

إن الافتراض الأساسي لهذه النظرية هو أن الاتجاه متعلم بنفس الطريقة التي يتم بها تعلم العادات، وصور السلوك الأخرى، ومن ثم فإن المبادئ والقوانين تنطبق على تعلم أي شيء، تحدد أيضا كيفية اكتساب وتكوين الاتجاهات.

فالفرد يستطيع أن يكتسب المعلومات، والمشاعر بواسطة عمليات الترابط أو الاقتران بين موضوع ما، وبين الشحنة الوجدانية المصاحبة، فمثلا عندما يسمع الأبناء من الوالدين والمدرس، والتلفزيون كلمة "متعصب" بنغمة غير محبة، فإنهم يربطون بين هذه الكلمة وبين المشاعر السلبية

المصاحبة لها، والعكس عندما يسمعون أو يتعرضون لأشياء ايجابية أو محبة، ومعنى هذا أن المحدد الرئيسي في تكوين الاتجاهات هو تلك الترابطات التي يعايشها الفرد موضوع الاتجاه. كما أن نظريات التعلم تؤكد أن الترابط، والتدعيم والتقليد، هي الآليات أو المحددات الرئيسية في اكتساب وتعلم الاتجاهات، وأن الآخرين هم مصدر هذا التعلم، وأن الاتجاه النفسي الاجتماعي للفرد في صورته المتكاملة يتضمن كل الترابطات والمعلومات التي تراكمت عبر كل ما تعرض له من خبرات سابقة. (درويش.1999.ص 101)

نظرية التعلم الاجتماعي:

فسر ألبرت باندورا عملية تكوين الاتجاهات وفقا لعملية التعلم بالملاحظة، فعندما نلاحظ شخصا بطريقة معينة ويلقى إثابة عن سلوكه فمن المحتمل جدا أن نقوم بتكرار هذا السلوك، أما إذا اتبع سلوك ما بعقاب، فالاحتمال الأكبر أن لا نقوم بتكراره أو تقليده.

ويركز هذا على دور الأسرة وجماعة اللعب ووسائل الاعلام في تكوين الاتجاهات من خلال ما تقدمه من مواقف اجتماعية وما ترويه من قصص وحكايات، ويعتبر تعليم الاتجاهات عن طريق القدوة والمحاكاة والتقليد من أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تكوين وتغيير وتعديل الاتجاهات.

(سلامة، 2007، ص74)

نظرية التحليل النفسي:

تؤكد هذه النظرية أن لاتجاهات الفرد دورا حيويا في تكوين "الأنا" وهذه الأخيرة تمر بمراحل مختلفة ومتغيره من النمو منذ الطفولة الى مرحلة البلوغ، متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته، وأن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات "الهو" الغريزة وبين الأعراف

والمعايير والقيم الاجتماعية. إذ يتكون اتجاه ايجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر، أو يتكون اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاققت أو منعت خفض التوتر.

النظرية السلوكية:

لتفسير تكوين الاتجاهات وتغييرها استخدمت وجهة نظر السلوكية من المبادئ المستمدة من نظريات التعلم، سواء نظريات الارتباط الشرطي ونظريات التعزيز، فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط واشباع الحاجات. وقد استخلص روزنو من تجارب اشراطية أن الاتجاه يمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي. (جودت، 2004، ص 280)

كما أن نظرية الاشرط الكلاسيكي للعام الروسي إيفان بافلوف تؤكد على دور كل من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكات الايجابية بدلا من السلوكات السلبية وذلك عن طريق تعزيز وتدعيم المواقف الايجابية كلما ظهرت لدى الفرد، أما نظرية الإشرط الإجرائي للعالم الأمريكي الشهير سكينر، فيقوم تعلم الاتجاهات على أساس اعتمادها على مبدأ التعزيز، إذ يرى أن سلوك الكائن الحي أو استجابته التي يتم تعزيزها، يزيد احتمال تكرارها، وبذلك فإن الاتجاهات التي يتم تعزيزها يزيد احتمال حدوثه، أكثر من الاتجاهات التي لا يتم تعزيزها. (سلامة، 2007، ص 73)

النظرية المعرفية:

إن نظرية الاتساق المعرفي "لروزنبرج، وابسلون" ترى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات ذات بنية نفسية منطقية، وأنه إذا حدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة الى التغيير في الآخر.

وعليه فإن تغير في المكون الوجداني للاتجاه سيؤدي الى تغير في المكون المعرفي والعكس صحيح، لذا لابد من وجود اتساق بين المكونين، حيث أنه إذا كانت العناصر المعرفية والوجدانية غير متسقة مع بعضها فان هذا يؤدي الى تغيير في الاتجاه (جودت، 2004، ص281)

المنحى التفاعلي الإنساني:

يستند أصحاب وجهة النظر التفاعلية (الإنسانية) الى مبادئ التربية والتعليم القائمة على الخبرة المباشرة. ويعتبر هذا المنحى من أكثر وجهات النظر في تكوين الاتجاهات انتشارا وأوسعها استخداما في مجالات التربية والتعليم لاستناده الى مبادئ والأسس التي تستند إليها وجهات النظر السابقة (السلوكية والاجتماعية والمعرفية) ودمجها معا في إطار المنحى التفاعلي الانساني الشامل. ويعتمد نجاح هذا المنحى على توافر الوسائط السمعية البصرية المختلفة، وقدرة المعلم على توظيفها بشكل يجعلها تخاطب غير أكثر من حاسة واحدة وتهيئ فرص التفاعل المباشر أو غير المباشر مع موضوع الاتجاه.(نبيل عبد الهادي، 2012، ص154)

3.أنواع وخصائص ووظائف الاتجاه

من بين التصنيفات الشائعة لأنواع الاتجاه التصنيف التالي:

1. اتجاهات جماعية: وهي الاتجاهات التي يشارك فيها عدد أكبر من الأفراد كالاتجاهات

نحو الألعاب الرياضية.

2. اتجاهات فردية: وتكون خاصة بفرد معين وتميزه عن غيره، مثل إعجاب الفرد بشخص

آخر.

3. اتجاهات شعورية: وهي اتجاهات يظهرها الفرد دون حرج أو تحفظ وتكون متفقة مع معايير

الجماعة.

4. اتجاهات لا شعورية: وهي اتجاهات يخفيها الفرد ولا يفصح عنها، ولا تتفق غالبا مع معايير الجماعة.

5. اتجاهات مادية: وتتمثل في الحرص على الأشياء المادية وامتلاك المزيد منها.

6. اتجاهات معنوية: كالاتجاه نحو الصدق والإخلاص، والعلم والفن والقيم الإنسانية عموما.

7. اتجاهات عملية: تتجلى هذه الاتجاهات في الأفعال والاجراءات السلوكية كأن يكون لدى

أحدنا اتجاه ايجابي نحو النظام على صعيد القول ويسلك في الوقع سلوكا يتسم باحترام النظام والتعلق به.

8. اتجاهات لفظية: وهي التعبير عن الاتجاهات في شكل أحكام واستنتاجات عقلية، كأن

يتخذ الفرد موقفا من قضية هامة كالعنصرية ويدافع عنها بالحجة والمنطق

9. اتجاهات موجبة: وتقوم هذه الاتجاهات على تأييد الفرد لموضوع و موافقته عليه

10. اتجاهات سلبية: وتقوم هذه الاتجاهات على معارضة الفرد لموضوع ما وعدم

موافقته له (سليمان عبد الواحد، 2013، ص 108).

11. اتجاهات قوية واتجاهات ضعيفة: فالاتجاه القوي هو ذلك الاتجاه الذي يبقى قويا

على مر الزمان، أما الاتجاه الضعيف فيمكن للفرد أن يتخلى عنه بسهولة (صديق،

2012، ص 308).

خصائص الاتجاه:

من أبرز خصائص الاتجاه ما يلي:

- أنه مكتسب وليس فطريا، أي يكتسبه الفرد خلال تاريخ حياته وما يمر به من خبرات، وهو

يختلف عن العادة في وعي الفرد به، وفي مكان التعبير عنه بطريقة لفظية، دون ضرورة

أن يترجم هذا التعبير اللفظي الى سلوك عملي فوري.

- للاتجاهات صفة الثبات والاستمرار النسبي، ولكن من الممكن تعديلها وتغييرها
- تكتسي الاتجاهات أهمية شخصية -اجتماعية من خلال تأثيرها في علاقات الفرد ببقية أفراد الجماعة التي تنتمي اليها وبذاته كذلك، وهي تتضمن جوانب معرفية وعاطفية وسلوكية.
- يقع دائما بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب
- إن الاتجاهات تختلف وتتعدد حسب الميزات التي ترتبط بها
- الاتجاهات يمكن قياسها وتقويمها بطريقة غير مباشرة عن طريق قياس سلوك الفرد في موقف يعطي له
- لا تتكون من الفراغ ولكن تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من الموضوعات
- أن هناك علاقة بين الاتجاه وسلوك الفرد في حياته اليومية
- الاتجاهات مشحونة بالطابع الانفعالي حول موضوع معين ذلك لأنها تتصل بالقيم والعادات.
- ومن خصائص الاتجاهات التناقض: فقد قال نيوكمب التناقض ينشأ من الصراع بين اتجاهات الشخص التي تكونت خلال خبراته الفردية والاتجاهات التي يجب أن يعتنقها تبعا لمعايير ثقافية
- تتفاوت الاتجاهات في وضوحها وجلالتها، فمنها ما هو واضح المعالم، ومنها ما هو غامض ويغلب على محتوى الاتجاهات الذاتية أكثر من الموضوعية.(خلوفي و بطواف،

(2021.ص504)

وظائف الاتجاه:

- إن للاتجاهات دور رئيسي في تنظيم عمليات الدافعية والانفعالية والادراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد، حيث ييسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات النفسية في شئ من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف وفي كل مرة تفكيراً مستقلاً.
- كما أن الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة شبه ثابتة
- الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة وفي الثقافة التي يعيش فيها.
- الاتجاهات المعلنة تعبر عن انصياع الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات
- الاتجاه يحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة ازاء موضوعات البيئة الخارجية.
- الاتجاهات تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي فهي تساعد على التكيف مع الحياة الواقعية، كما تساعد على التكيف الاجتماعي وذلك عن طريق قبول الفرد للاتجاهات التي تعتنقها الجماعة فيشاركهم فيها ومن ثم يشعر بالتجانس معهم.
- تعمل الاتجاهات على إشباع كثير من الدوافع والحاجات النفسية والاجتماعية ومن هذه الحاجات الحاجة الى التقدير الاجتماعي، والقبول الاجتماعي، والانتماء إلى جماعة معينة والمشاركة الوجدانية، وهنا يتقبل الفرد قيم الجماعة ومعاييرها.
- تعمل الاتجاهات على تقديم المعونة في بلوغ الأهداف في كافة الميادين فإذا كان مدير المدرسة يعبر عن اتجاهاته أو رؤسائه فيجد أن اتجاهاته تتعزز عندما يعبر عنها أمام زملائه، فبذلك تكون اتجاهاته مهمة لبلوغ اهدافه المهنية.

- تمتلك وظيفة الدفاع عن الذات فالعامل الفقير الأبيض في أمريكا يشعر بأنه ليس أحقر الناس على الأرض عندما يعبر عن عدائه للسود ويدعي بأنهم أحقر منه. (سوسن، 2005،

ص305)

4. تكوين وتغيير الاتجاه وقياسه

هناك عدة عوامل يجب توافرها لتكوين الاتجاهات النفسية الاجتماعية:

1. قبول نقدي للمعايير الاجتماعية عن طريق الإيحاء من أكثر العوامل شيوعاً في تكوين

الاتجاهات النفسية، حيث كثيراً ما يقبل الفرد اتجاهها ما، دون أن يكون له أي اتصال

مباشر بالأشياء أو الموضوعات المتصلة بهذا الاتجاه، فالاتجاه أو تكوين رأي ما لا

يكتسب بل تحدده المعايير الاجتماعية العامة التي يكتسبها الأطفال عن آبائهم دون نقد أو

تفكير، فتصبح جزءاً نمطياً من تقاليدهم وحضارتهم يصعب عليهم التخلص منه، ويلعب

الإيحاء دوراً هاماً في تكوين هذا النوع من الاتجاهات فهو إحدى الوسائل التي يكتسب بها

المعايير السائدة في المجتمع دينية كانت أو اجتماعية أو خلقية أو جمالية.

2. تعميم الخبرات: إن الإنسان دائماً يستعين بخبراته الماضية ويعمل على ربطها بالحياة

الحاضرة فالطفل (مثلاً) يدرّب منذ صغره على الصدق وعدم الكذب، واحترام الأكبر منه

عمرًا والطفل ينفذ إرادة والديه في هذه النواحي دون أن يكون لديه فكرة عن أسباب ذلك

ودون أن يعلم أنه إذا خالف ذلك يعتبر خائناً وغير آمن، ولكنه عندما يصل إلى درجة من

النضج يدرك الفرق بين الأعمال الأخرى التي يوصف فاعلها بالخيانة، وحينما يتكون لديه

هذا المعيار يستطيع أن يعممه في حياته الخاصة والعامة.

3. تمايز الخبرة: إن اختلاف وحدة الخبرة وتمايزها عن غيرها يبرزها ويؤكدّها عند التكرار،

لترتبط بالوحدات المتشابهة فيتكون الاتجاه النفسي. ونعني بذلك أنه يجب أن تكون الخبرة

التي يمارسها الفرد محددة الأبعاد واضحة في محتوى تصويره وإدراكه حتى يربطها بمثلها فيما سبق أو فيما سيجد من تفاعله مع عناصر بيئته الاجتماعية.

4. حدة الخبرة: ان الخبرة التي يصحبها انفعال حاد تساعد على تكوين الاتجاه أكثر من الخبرة التي يصحبها مثل هذا الانفعال، فالانفعال الحاد يعمق الخبرة ويجعلها أعمق أثرا في نفس الفرد وأكثر ارتباطا بنزوعه وسلوكه في المواقف الاجتماعية المرتبطة بمحتوى هذه الخبرة وبهذا تتكون العاطفة عند الفرد وتصبح ذات تأثير على أحكامه ومعايير.

مراحل تكوين الاتجاه:

تتكون الاتجاهات من أشكال مختلفة من الأحكام وتنمو وتتطور على اساس نموذج (A.B.C)

وهي اختصار للعاطفة، التغير السلوكي، المعرفة. (AFFECT.BEHAVIORAL CHANGE. COGNITION) ويتكون هذا النموذج من:

الاستجابة الانفعالية: وهي استجابة سيكولوجية تعبر عن تفضيل الفرد لشخصية ما

النية السلوكية: هي تعبير شفهي عن نية الفرد

الاستجابة المعرفية: هي تقييم معرفي لشخصية ما لتكوين اتجاه ما، ومعظم الاتجاهات

لدى الأفراد هي نتيجة للتعلم الملاحظ من البيئة، وأن الاتجاهات القائمة على المعرفة اقل

مقاومة لمحاولات الاقنناع من الاتجاهات القائمة على الانفعالات.

ويمر تكوين الاتجاهات بثلاث مراحل أساسية هي:

المرحلة الإدراكية أو المعرفية:

1- يكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعرف الفرد بصورة

مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعة

المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية كالدار الهادئة والمقعد المريح، وحل نوع خاص من الافراد كالأخوة والأصدقاء، وحول نوع محدد من الجماعات كالأسرة وجماعة النادي وحول بعض القيم الاجتماعية كالنخوة والشرف والتضحية.

- 2- مرحلة نمو الميل نحو شيء معين : وتتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين، فمثلا أي طعام قد يرضي الجائع، ولكن الفرد يميل الى بعض أصناف خاصة من الطعام، وقد يميل الى تناول طعامه على شاطئ البحر، وبمعنى أدق هذه المرحلة من نشوء الاتجاه تستند الى خليط من المنطق الموضوعي والمشاعر والأحاسيس الذاتية.
- 3- مرحلة الثبوت والاستقرار: ان الثبوت والميل على اختلاف انواعه ودرجاته يستقر ويثبت على شيء ما عندما يتطور الى اتجاه نفسي، فالثبوت هو المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه(سنة، 2010 ، ص 25)

مكونات الاتجاه:

المكون الانفعالي(العاطفي):

وهذا المكون يتصل بمشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه فاذا أحب موضوعا اتجه إليه وإذا نفر من موضوع ابتعد عنه، أي أن المكون الانفعالي للاتجاه هو درجة تقبل الشخص لموضوع ما أو نفوره من هذا الموضوع.

المكون العقلي(المعرفي):

هذا المكون هو الذي يمثل القاعدة المعلوماتية الموجودة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه فاذا كان الاتجاه في جوهره تفضيل موضوع على آخر، فإن عملية التفضيل هذه لا بد وأن تستند الى

جوانب معرفية أو عقلية مثل الفهم والتمييز والاستدلال أي أن هناك جانبا عقليا وراء تكوين الاتجاهات، وهنا نجد أن اتجاهات الأشخاص تختلف باختلاف مستوياتهم العقلية والمعرفية.

المكون الأدائي(النزوعي)، الأداء السلوكي:

الاتجاهات هي موجّهات لسلوك الفرد فهي إما تدفعه الى التصرف على نحو إيجابي نحو موضوع ما أو الى تصرف على نحو سلبي. معنى ذلك أن الاتجاه مكون أدائي نزوعي يوجه سلوك الفرد تجاه موضوع ما، هذه الوجهة قد تكون سلبية أو إيجابية. (سنة، 2010، ص30)

تغيير الاتجاه:

الاتجاه عندما يتدعم يصبح من المكونات الأساسية للشخصية لذا يصعب تغييرها أو تعديلها، خاصة تلك الاتجاهات التي تتميز بالقوة والتي ترتبط بغيرها من الاتجاهات، وتلك التي نشأت في المراحل المبكرة من حياة الفرد، وإن كان من الممكن تعديل الجوانب المعرفية في الاتجاهات، إلا أن تعديل الجوانب الوجدانية والنزوعية أمر صعب.

على أن الاتجاهات فيما عدا هذا يمكن تعديلها إذا ما غير الفرد الجماعة التي ينتمي إليها، كذلك إذا ما تغير الموقف الذي نشأ فيه الاتجاه ومع هذا فإنه أحيانا ما يغير أو يعدل الفرد اتجاهاته إذا ما تعرض لظروف طارئة تقسره على هذا. والفرد قد يغير من اتجاهاته إذا ما أتاحت له فرصة الاتصال المباشر العميق بموضوع هذه الاتجاهات، وإذا ما توافرت لديه حقائق جديدة عن موضوع الاتجاه كذلك إذا ما حدث تغير قسري في سلوك الفرد فإنه يحدث بالتالي تغيير في موضوع الاتجاه نفسه. (عوض و رشاد صالح، 2003، ص38)

وهناك الكثير من العوامل التي تلعب دورا كبيرا في تغيير اتجاهات الانسان، ومن هذه العوامل:

1. دور الجماعة:

أعطيت أهمية كبرى للدور الذي تلعبه الجماعة في تغيير اتجاهات الفرد، إذ وجد أنه كلما كان توحيد الفرد بالجماعة يكون متعمقا فان تغيير اتجاهاته يصبح أمرا صعبا ولذلك فان تغيير الاتجاه لا بد أن يسبقه تغيير توحيد الفرد بالجماعة. ولقد أجرى كيللي، وفولكارت دراسة في هذا الصدد على 12 مجموعة من فتيان الكشافاة أُلقيت فيها عليهم محاضرة عن مساوئ العمل الكشفي وقاموا بقياس مقدار ولاء الفرد لجماعته، فوجد أنه كلما كانت درجة ولاء الفرد عالية كلما كان مقدار تغيير اتجاهاته نحوها بعد المحاضرة قليلا والعكس بالعكس.

2. المعلومات الجديدة:

وجد أن تغيير الاتجاه يتطلب معلومات جديدة عن موضوعه الاتجاه، وهذا ما أشار إليه سارنوف، وكاتز وماكينتوك وهو أن المعلومات الجديدة أداة هامة في تغيير اتجاهات الفرد.

3. إشباع حاجات الفرد: تعتبر الاتجاهات الوسيلة التي بواسطتها يحصل الفرد على الثواب

وينقادى العقاب. ونتيجة لذلك فانه بمدى عمق حاجات الفرد ومدى شدتها، ومدى خلقها حاجات جديدة، نتوقع تغييرا في اتجاهاته على نحو ما ذكر كاتز، وبكلمات أخرى فان الاتجاهات تتغير لو عرف الفرد أن اشباع حاجاته سوف يتحقق. (ابو النيل محمود

السيد، 2009، ص324)

4. وسائل الاعلام: تعمل وسائل الاعلام المختلفة من (إذاعة، تلفزيون، سينما صحف مجلات،

كتب...الخ) بتقديم معلومات المعلومات والحقائق والأخبار والأفكار والآراء حول موضوع الاتجاه، وهذا من شأنه أن يساعد بطريقة مباشرة على تغيير الاتجاه اما إلى الايجاب أو السلب. ويتوقف تأثير هذه الوسائل على: مصدرها، طريقة تقديمها، الشخص الذي يقدمها قدرات الأفراد العقلية، وضوحها.

5. التغيير التكنولوجي: فالتطور العلمي والتكنولوجي الذي شمل وسائل الانتاج والاتصالات

والمواصلات أدى إلى إحداث تغير ملموس في اتجاهات الأسرة وفي الريف وفي

الحضر. (جودت، 2004، ص79)

كما أن هناك أربع نظريات توضح عملية تغيير الاتجاه وهي:

• نظرية التناظر المعرفي:

وهذه النظرية تقوم على فكرة المعرفة الطاردة أو بمعنى آخر مجموعة من المعلومات تطرد

مجموعة أخرى من المعلومات لتحل محلها، ومن المعروف أن المكون المعرفي هو أحد

مكونات الاتجاه، فعندما يحدث تعديل في هذا المكون المعرفي يبنى على ذلك تعديل في

المكون الانفعالي ثم السلوكي وهكذا.

ويعتبر هذا المدخل أساسا جيدا لعمليتي الدعاية والإعلام، وهما عمليتان هامتان في التواصل

بين الجماعات أو بين الأفراد داخل الجماعة.

فالدعاية تعرف على أنها عملية تعديل الاتجاهات من أجل تعديل السلوك وذلك في ضوء

مجموعة من الأساسيات والتي لا بد أن نشير إليها وهي:

- يتأثر اتجاه الفرد بالمعلومة أو المعرفة التي تقود الى إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية

وهذه صفة من صفات المعلومة الطاردة، إذ يجب أن تأخذ في حسابها حاجات أفراد

الجماعة وتطلعاتهم، وكلما كانت درجة إشباع الحاجات عالية كانت المعلومة أشد قدرة

على طرد المعلومة الموجودة أو الحالية لتحل محلها وتحديث التعديل المطلوب في المكون

المعرفي للاتجاهات.

- يتأثر اتجاه الفرد بالمعرفة التي تتوافر لها صفات المنطقية والموضوعية- من حيث خصائص عمليات الإقناع - وبالتالي تكون المعرفة قادرة على الدخول الى المكون المعرفي للاتجاه، ومن ثم تحدث التغيير المطلوب.

ولعلنا نلاحظ في كثير من عمليات الدعاية- أو تعديل الاتجاهات- أن المثير الدعائي يعتمد على عدد من الحقائق العلمية أو التجريبية ليحدث الإبهار المطلوب عند الفرد ويتم إقناعه بعد تعديل اتجاهه وكذلك سلوكه.

- يتأثر اتجاه الفرد بالمعرفة التي تقترب من القيم والمعايير التي يؤمن بها الفرد ومن العادات والتقاليد التي يمارسها...فكلما كانت المعرفة أو المعلومة الطاردة أو الجديدة متناسبة مع نسق القيم والمعايير كانت أكثر تأثيرا في دخول المكون المعرفي للاتجاه لتحل محل معرفة سابقة قد لا تكون لها هذه الصفة، فالمعرفة الدينية على سبيل المثال- أي المعرفة التي تعتمد على العقيدة- تكون أكثر قدرة على أن تحل محل معرفة أخرى في المكون المعرفي للاتجاهات.

• نظرية الايحاء اللاشعوري:

وتقوم هذه النظرية على فكرة النشاط اللاشعوري عند الفرد وإمكانية استخدام هذا النشاط في تعديل الاتجاه النفسي وخاصة من حيث المكون الانفعالي، وما يحدث في هذه النظرية هو توجيه مجموعة من المثيرات (الهامشية) أي التي تدور من بعيد حول هدف التعديل المطلوب، وتتصف هذه المثيرات بإحداث درجة عالية من الانفعال عند الفرد ومن ثم يحدث تعديل في المكون الانفعالي للفرد بالدرجة الأولى يلي ذلك إحداث التعديل المطلوب في الاتجاه النفسي للفرد.

• نظرية القهر السلوكي:

وتقوم هذه النظرية على فكرة قهر سلوك الفرد وتعديله قسراً، بمعنى أن يتم التعديل أولاً في المكون السلوكي للاتجاه وبالتالي يتم التعديل في الاتجاه ذاته.

وقد استخدمت هذه النظرية أو بمعنى أصح كانت نتاج الممارسات اللاإنسانية في معسكرات الاعتقال وومعسكرات أسرى الحرب.

• النظرية الوظيفية:

تقوم هذه النظرية على تعديل المكونات الأربعة للاتجاه النفسي بطريقة متوازنة، بحيث تبدأ بتعديل المجال الإدراكي الذي يقع فيه موضوع الاتجاه، ومن ثم تتعدل مدركات الفرد وإدراكاته نحو هذا الموضوع ويحدث ذلك بناء على مبدئين: أولهما انتظام مجال الإدراك بمعنى الوجود المتوازن لعناصر المجال وثانيهما تكامل المجال بمعنى تناسق الأوضاع بالنسبة لهذه العناصر، وفي ضوء ذلك يتم عرض موضوع الاتجاه بصورته الإدراكية المعدلة على الفرد، وبجانب ذلك يتم إدخال مجموعة المعارف والمعلومات التي تتناسب مع الصيغة الإدراكية الجديدة مع ملاحظة جميع الخصائص التي سبق الإشارة إليها في نظرية التناظر المعرفي، كما يلاحظ أيضاً إحداث درجة متناسبة من الانفعال تصاحب مجموعة المعلومات أو المعارف المقدمة، وعليه فإننا نتوقع تعديل سلوك الفرد نتيجة لما سبق.

وهذه النظرية لا تعتبر أساسية بالنسبة لتعديل الاتجاهات النفسية فقط، ولكن أيضاً لتعديل العقائد والمذاهب كذلك. وواضح من المناقشة السابقة أم المحور الأساسي لهذه النظرية هو المكون الإدراكي للاتجاه النفسي أو بمعنى آخر المجال الذي يقع فيه موضوع الاتجاه.

(فؤاد البهي وسعد، 1999، ص262)

قياس الاتجاه

من أهم أسباب قياس الاتجاهات النفسية الاجتماعية أن قياسها يمكننا من التنبؤ بالسلوك، ويلقي الضوء على صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة، ويزود الباحث بمايدين تجريبية مختلفة. وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر على نشأة الاتجاه وتكونه واستقراره وثبوتة وتطوره وتغيره البطئ المندرج أو السريع المفاجئ. كذلك فإن قياس الاتجاهات له فوائد عملية في ميادين عديدة نذكر منها ميادين الصحة النفسية والتربية والتعليم والخدمة الاجتماعية والصناعة والانتاج والعلاقات العامة والاعلام والسياسة والاقتصاد والحياة العامة، كما أن قياس الاتجاهات مفيد بصفة خاصة اذا أردنا تعديل أو تغيير اتجاهات جماعة نحو موضوع معين.

ويهدف قياس الاتجاه الى معرفة الموافقة أو المعارضة بخصوص الاتجاه، ومعرفة شدة الاتجاه، ومعرفة ثبات الاتجاه. ولا يفوتنا أن نذكر أن من أهم شروط قياس الاتجاه وضوح الاتجاه وبساطته وأهميته بالنسبة للمفحوصين، وقد رأينا أن سبب اهتمام المشتغلين بعلم النفس الاجتماعي بموضوع الاتجاهات بصفة عامة هو افتراضهم أن الاتجاهات تؤثر تأثيرا واضحا في السلوك الاجتماعي للفرد والجماعة ومن ثم عكفوا على انشاء وتطوير طرق قياس الاتجاهات تمهيدا لدراستها أو تعديلها أو تغييرها وتطورت طرق قياس الاتجاهات بسرعة. (زهران، 1984، ص142)

كما تعتبر الاتجاهات دوافع قوية وحوافر بل هي بالأحرى قوى محركة وموجهة لسلوك الفرد، لذلك لها أهمية قصوى، فنشأت اتجاهات لقياسها وأصبح هناك مقاييس لها ذلك بهدف فهم سلوك الأفراد والتنبؤ بهذا السلوك ومن ثم ضبطه وتوجيهه. ومن بين هذه المقاييس ما يلي:

مقياس بوجاردس للمسافة الاجتماعية :

يعتبر مقياس بوجاردس Bogardis للمسافة الاجتماعية أول مقياس وضع لقياس الاتجاهات، وكانت الدراسة التي طبق فيها هذا المقياس تستهدف التعرف على مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء الشعوب الأخرى.

ولقد وضع بوجاردس عبارات سبع أو استجابات سبع تمثل متصل متدرج أول عبارة فيه تمثل أقصى درجات القبول أو التقبل الاجتماعي وآخر عبارة وهي العبارة السابعة تمثل أقصى درجات الرفض أو النبذ الاجتماعي والعبارات على النحو التالي:

1. أقبل أن أتزوج من فرد منهم

2. أقبل انضمام فرد منهم الى النادي الذي أنتمي اليه ليكون صديقي من بعد ذلك

3. أقبله جارا في المسكن

4. أقبله واحدا من أبناء مهنتي وفي وطني

5. أقبله واحدا من المواطنين في بلدي

6. أقبله زائرا لوطني

7. أقبل استبعاده من وطني

وكانت العينة التي طبق عليها بوجاردس هذا المقياس تتألف من (1725) أمريكيا، وكان المطلوب أن يحددوا اتجاهاتهم نحو عدد من أبناء الشعوب الأخرى والتي توردها هذه الدراسة في الجدول الآتي:

الجدول يمثل النسبة المئوية لعبارات مقياس بوجاردس لاتجاه الأمريكيين نحو الأتراك والسويديين

رقم العبارة	الاتجاه نحو الأتراك	الاتجاه نحو السويديين
1	%1.4	%45.3
2	%10	%62.1

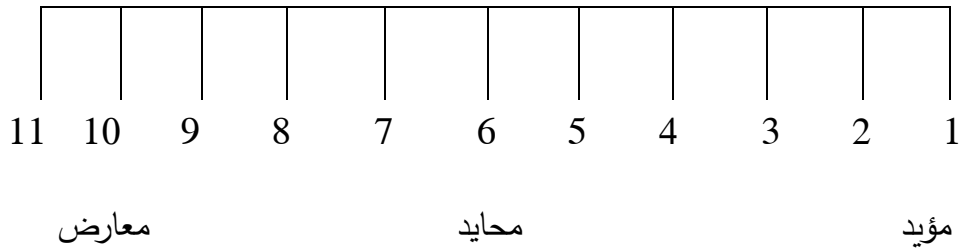
3	%11.7	%75.6
4	%19	%78
5	%25.3	%86.3
6	%41	%5.4
7	%13.4	%1

وأفراد هذا البحث يمكن لكل منهم أن يستجيب بالرفض لأكثر من عبارة من عبارات المقياس ذلك لأنها ليست متعارضة أو متنافية، كذلك من يستجيب بالقبول. (عوض و رشاد صالح، 2003، ص41).

مقياس ثرستون:

وضع ثرستون وزميل له يسمى تشيف THURSTON & CHAVE عددا من العبارات بينها فواصل أو مسافات متساوية عرضها على مجموعة من المحكمين ليسترشد برأيهم على أي العبارات تمثل أقصى درجات الايجابية وأياها تمثل أقصى درجات السلبية، ولقد استخدمنا طريقة المقارنة الزوجية لتحديد مواقع العبارات الأخرى بين هذين الطرفين.

ولقد كانت هذه الطريقة تسمى METHOD OF EQUAL-APPEARING INTERVALS فلقد كان الباحث يطلب من المحكمين أن يقسموا بالعبارات المعطاة لهم الى (11) قسما أو فئة بحيث توضع الموافقة الشديدة أو التقبل الشديد في الفئة الأولى وتوضع العبارة التي تدل على الرفض أو النفور الشديد في الفئة الأخيرة. أي الفئة (11) والعبارة التي لا تدل على تقبل أو نفور توضع في الفئة (6) وهي العبارة المحايدة. والعبارات تأخذ درجة من 1-11 تبعا للفئة التي تقع فيها عند كل محكم.



وهذا سوف يؤدي الى أن يتضمن المقياس أقل تشتتا. ذلك أن المحكمين سوف يتفقون بدرجة لا بأس بها على مجموعة من العبارات، كذلك سيختلفون وهذه العبارات التي سيختلفون عليها ستكون كبيرة التشتت وهذا سيؤدي الى حذفها الأمر الذي يمكن أن يؤدي الى اختيار 22 عبارة المسافة بين كل واحدة منهم متساوية.

ولقد وضع الباحث العبارات التي وقع الاختيار عليها في قائمة مبدئية طبقت على مجموعة من الأفراد لكي يثبت من أن العبارات تقيس ما وضعت له، ولقد كان يفرغ درجات المجموعة من سؤال معين، فإذا اتفق اتجاه الشخص الذي اختار عبارة مع ما لهذه العبارة من قيمة في تعبيرها عن الاتجاه فهي جيدة...أما إذا وجد عبارة تعكس عدم الموافقة على شيء، وقد اختارها عدد كبير ممن يوافقون أو يحبون هذا الشيء فإن هذه العبارة ينبغي استبعادها من المقياس، فقد كانت العبارات الواضحة والتي تناسب الموضوع الذي وضعت لقياسه هي التي تختار...

والعبارات التالية التي تمثل بعضا من عبارات ثيرستون وتشيف، على أن نلاحظ أن العبارات التي كانت تعطي صورة مطبوعة وقيمتها غير مدونة، والمجيب يضع علامة ✓ على الجملة التي يوافق عليها، ويكون تقرير الفرد هو متوسط أو وسيط قيم العبارات التي وضع عليها الفرد علامة ✓.

الجدول يمثل عبارات مقياس ثيرستون وتشيف

درجة العبارة	العبارة
0.5	أشعر بأن الكنيسة هي أعظم مؤسسة للسمو والإرتفاع بالعالم.

موافق	غير موافق	
3	هناك أخطاء متعددة في كنيسةتي ولكنني أشعر مع هذا بأنها مؤسسة هامة وعلي أن أساعد على تحسينها.	موافق
4.2	أحب كنيسةتي، ولكنني لا أشارك بنشاط في عملها...	غير موافق
5.5	أحيانا أشعر بأن الكنيسة لها قيمة وأحيانا أشك في قيمة عملها	موافق

ولا شك أن هناك عيوباً في مقياس ثرستون إلا أنه ظل مع أعوانه يستخدمون هذه الطريقة في

وضع عدد من المقاييس لقياس الاتجاهات نحو موضوعات متباينة.

وعيوب مقياس ثرستون أنه يتطلب من الحكام جهداً ليحددوا وزن كل عبارة من العبارات التي تبدأ

بتجربتها لكي تنتهي للعبارات التي تكون المقياس في صورته الأخيرة.

كذلك فقد يستعاض بمحكمين ويتبين أنهم متعصبين أو متحيذين وقد تكون العبارات المتساوية البعد

في نظر الحكام مختلفة بالنسبة للمفحوصين، أنه لو حصل نفس الشخصين على متوسط درجات

واحد فإن هذا المتوسط يختلف بالنسبة لكل فرد منها (سلامة، 2007، ص 76)

مقياس ليكرت LIKERT:

يعد من أكثر مقاييس الاتجاهات شيوعاً، وأكثرها شمولاً ودقة، وأيسرها. وقد اعتمد ليكرت

للتعرف على الاتجاه نحو موضوع معين، على وضع سلم يتكون من خمس درجات كما يبين ذلك

الشكل التالي:

موافق جدا	موافق	غير متأكد	غير موافق	معارض
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

والرقم الموضوع بين قوسين يبين درجة الاستجابة وعلى هذا فالدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الموجب والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاه السلبي. ويمكن جمع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على كل عبارات المقياس لتوضيح الدرجة الكلية العامة التي تبين اتجاهه العام. وهذه الدرجة الكلية يمكن تفسيرها فقط في ضوء توزيع درجات الأشخاص الآخرين كما يحدث في الاختبارات النفسية الأخرى. (جودت، 2004، ص 282)

وقد تميزت طريقة ليكرت على طريقة ثيرستون بما يلي:

- تتيح لنا طريقة ليكرت اختيار عدد أكبر من العبارات التي ترتبط ارتباطاً عالياً مع الاختبار ككل مع أن الحكم قد يختلفون على مدى قيمتها من ظاهر محتواها في قياس الاتجاه موضع الاعتبار. وهذا يتيح لنا تناول جوانب عديدة للاتجاه لا يشملها مقياس ثيرستون.
- لا تحتاج طريقة ليكرت إلى الحكم ولا إلى اتفاقهم.
- يمكن لمقياس ليكرت أن يقيس درجات من الاتجاه بالنسبة لكل عبارة حيث توجد خمس درجات تتراوح بين موافق جداً إلى غير موافق إطلاقاً. أما في طريقة ثيرستون فهو إما يوافق الشخص على العبارات أو يتركها وليس هناك مواقف أو درجات في هذه الموافقة أو عدمها.
- يزودنا مقياس ليكرت بمعلومات أكمل عن المفحوص لأنه لا يستجيب لكل عبارة أما اختبار ثيرستون فإن المفحوص حر في أن يترك العبارات التي يعترض عليها.

أما طريقة تطبيق هذه الطريقة تتلخص في الخطوات التالية:

أ.تجمع العبارات من المصادر المختلفة كالجرائد والمجلات والكتب والدراسات السابقة عن المشكلة وتوضع في استمارة خاصة. ولا مانع هنا من استشارة آراء المختصين عن هذه الجمل وما يفهم منها ومدى شمولها على الجوانب المتعددة للمشكلة . وبالرغم من أن هذا المقياس لا يحتاج الا عدد كبير من الوحدات وقد يكفي (15) وحدة للمقياس الا أن من الأفضل أن يبدأ الباحث بجمع عدد كبير من العبارات.

ب.تخلط هذه العبارات خلطا عشوائيا فبعد تصنيفها تصنيفا متزنا بين ميادين المشكلة المختلفة حتى لا يطغى ميدان من ميادين المشكلة على باقي الميادين في تكوين المقياس ، تفصل الوحدات المتعلقة بميدان واحد عن بعضها حتى لا يؤثر تجميعها على التزام المختبر لنوع واحد من الاستجابات لها جميعا.

وينبغي أن تتوفر في مفردات المقياس الخصائص التالية كما حددها ثيرستون وشيف وليكرت وآخرون.ولصياغة فقرات مقاييس الاتجاهات هناك بعض الشروط التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند صياغة مفردات الاختبار أو أسئلة أو الجمل التي يتكون منها الاختبار :

- يجب أن تصاغ الجمل في صيغة الحاضر
- تجنب الجمل التي تعبر عن الحقيقة، أو العبارات التي تفسر على أنها حقيقة
- تجنب الجمل التي بالامكان تفسيرها في أكثر من طريقة واحدة
- تجنب الجمل التي ليس لها علاقة بالموضوع النفسي
- ينبغي عدم استخدام الجمل التي يحتمل أن يوافق جميع أفراد العينة عليها أو التي يحتمل ألا يوافق عليها الجميع
- اختار الجمل التي تعتقد أنها تغطي المجال كله في المقياس الذي تريد قياس أثره
- أن تكون لغة العبارات بسيطة وواضحة ومباشرة

- الجمل ينبغي أن تكون قصيرة
 - كل جملة ينبغي أن تعبر عن فكرة واحدة
 - ينبغي تجنب استخدام الشواغل مثل: كل ، دائما،مطلقا، لا أحد، أبدا...
 - استخدم الجمل البسيطة بدلا من الجمل المركبة والمعقدة
 - تجنب استخدام الكلمات غير الواضحة وخاصة في حالة اعطائنا القياس الكامل
 - تجنب استخدام النفي المزدوج
- ج.تتبع العبارة عادة بخمسة احتمالات للاستجابة بين الموافقة جدا إلى غير الموافقة إطلاقا وإذا استجاب الفرد إلى أي من هذه الوحدات فانه يعطى الدرجة المناظرة لها وبذلك يمكن حساب درجة الفرد على مقياس الاتجاه بمجرد الجمع البسيط لدرجته على عبارات هذا المقياس.
- ويمكن توضيح طريقة ليكرت بالمخطط الآتي:

الشكل رقم (1): طريقة ليكرت



ومن أسباب تفضيل طريقة ليكرت على طريقة ثيرستون:

- أنها أسهل وأبسط في تزويدنا بتطور مقياس الاتجاه

- أنها أقل جهداً من طريقة ثيرستون
- أن الوقت المتطلب في بناء المقياس وفق طريقة ثيرستون هو ضعف الوقت المستخدم في بناء طريقة ليكرت
- تستخدم مجموعة كبيرة من الحكام لغرض الحصول على قيم المقياس. (سوسن، 2005 ص

(321

طريقة جتمان:

هذه الطريقة تشبه الى حد كبير طريقة ليكرت في قياس الاتجاهات النفسية الاجتماعية للفرد، وهو مقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرطاً هاما هو أنه إذا وافق على عبارة معينة فيه، فلا بد أن يعني هذا أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها. اي أن هذه الطريقة تشبه طريقة قوة الابصار التي يتبعها الأطباء عادة في قياس قوة إبصار الفرد، فإذا رأى هذا الشخص صفا فإن هذا يعني أنه يستطيع أن يرى كل الصفوف الأعلى منه. (نبيل عبد الهادي، 2012، ص 159)

ويمكن أن نوضح ذلك بمثال عن اتجاه الفرد نحو القسط الذي يجب أن يحصل عليه الفرد في المستوى التعليمي والثقافي.

1. نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد. نعم - لا
2. نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد. نعم - لا
3. نهاية المستوى المتوسط لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد. نعم - لا
4. نهاية المستوى الابتدائي لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد. نعم - لا
5. ينبغي أن لا تزيد ثقافة الفرد عن مجرد القراءة والكتابة. نعم - لا

ففي هذا المثال تجد أنه إذا أجاب المختبر عن أحد الوحدات بالإيجاب فلا بد أن يجيب عن الوحدات التي بعدها بالإيجاب كذلك، فمن يوافق مثلاً على أن نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد معنى ذلك أنه لا يوافق ضمناً على أن مجرد القراءة والكتابة غير كاف، وعلى أن التعليم المتوسط والابتدائي غير كاف كذلك، أي أنه يوافق ضمناً على العبارات (5.4.3) ويكون هذا المقياس صحيحاً إذا وجدنا الأفراد يوافقون على (5.4.3) بينما لا يكون صحيحاً إذا وافق الفرد مثلاً على العبارة (5.4) ثم لا يوافق على العبارة (3) ثم يعود مرة ثانية ليوافق على العبارة (2) ومعنى ذلك حدوث انعكاسات في المقياس تقلل من صحة المقياس. ومن عيوب هذا المقياس أنه من السهل إخضاع كل موضوع من موضوعات الاتجاه أن يقاس بهذه الطريقة. (الداهري، 2011، ص310)

وقد حدد "جتمان" الخطوات الآتية في بناء مثل هذه المقاييس:

- تحديد موضوع الموقف أو السمة أو الاتجاه المراد قياسه ومن ثم كتابة عدد من الفقرات أو البنود التي يجب أن يتوفر فيها شروط معينة بحيث ترتب هذه البنود على متصل من الأقل إيجابية إلى الأكثر إيجابية، وأن تقتضي الموافقة على فقرة ما الموافقة على جميع الفقرات الأقل إيجابية منها.

- تنظيم وكتابة هذه البنود وإعدادها في صورة قابلة للتطبيق
- تطبيق الأداة على عينة يشترط فيها "جتمان" أن تكون كبيرة نوعاً ما بحيث لا ينقص عدد أفرادها عن خمسة أضعاف عدد البنود.

- تحليل البيانات المتحصل عليها حسب ما يتطلبه "جتمان" من حساب معامل الانتاج coefficient of reproducibility أو ما يسمى أحياناً بمعامل إعادة تكوين نمط الاستجابات وكذلك حساب معامل القياسية coefficient of scalability وتتضح أهمية حساب

هذه المعاملات في بيان مدى اتساق الفقرات مع شروط ومواصفات "جتمان". (سوسن، 2005، ص 327)

الاختبارات الاسقاطية:

تستخدم هذه الاختبارات في قياس الاتجاهات، وهنا يعرض على المفحوص بعض المثيرات الاجتماعية الغامضة في شكل صور أو لعب أو جمل أو قصص ناقصة وغير ذلك مما يوجهه نحو الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه. ومن أهم الاختبارات الاسقاطية لقياس الاتجاهات ما يلي:

- الاختبارات المصورة: وفيها تعرض على المفحوص بعض من الصور التي تحتوي قائدا وجماعة أو جماعة من العمال أو من الفلاحين أو من الناس أو من الزنوج، ويطلب منه ذكر أو كتابة ما تعبر عنه كل صورة من وجهة نظره.
- تداعي الكلمات: وهنا يقدم الشخص بعض الكلمات التي ترتبط بموضوع الاتجاه الذي يقصد دراسته ضمن مجموعة أخرى من الكلمات ويطلب منه ذكر أول كلمة أو فكرة تخطر له عند سماعها.
- تكلمة الجمل: وهنا تقدم للشخص بعض الجمل الناقصة ويطلب منه تكملتها بأول ما يرد الى ذهنه. وقد تدور الجمل نحو شعب أو جماعة أو مهنة معينة...الخ
- تكلمة القصص: وهنا يقدم الشخص قصة ناقصة تدور حول قضية اجتماعية معينة ثم يطلب منه تكلمة القصة.
- الأسئلة الاسقاطية: وهنا قد يسأل الباحث المفحوص عدة اسئلة مثل " ما الذي تفعله لو أصبحت قائدا؟"...الخ

- أساليب اللعب: وفيها تستخدم اللعب والدمى والعرائس في دراسة اتجاهات الأطفال نحو بعض الموضوعات الاجتماعية. فمثلا تمثل الدمى الوالدين والأخوة والمدرسين والأطفال الآخرين... الخ ويعبر الطفل أثناء اللعب عن اتجاهاته نحو هذه الشخصيات في مواقف إجتماعية معينة.

- تمثيل الأدوار الاجتماعية: وقد طرح هذا الأسلوب مورينو MORENO حيث يمثل الفرد موقفا اجتماعيا بالاشتراك مع الآخرين. فقد يطلب من الطالب تمثيل دوره كطالب بالنسبة لأدوار أخرى كدور مدرسه أو زملائه. (جودت، 2004، ص 286)

ولقد اشترط مورينو عددا من الشروط التي يجب توفرها في أداة القياس لكي تصبح صالحة للتطبيق والتحليل وتتلخص في:

- سرية استجابات المفحوصين
- وضوح حدود جماعة الاختيار كأن تكون جماعة الفصل المدرسي مثلا
- تحديد نوعية الموقف الاجتماعي بحيث لا يكون عاما شاملا ويحتمل أكثر من تأويل
- يجب أن يكون الموقف الاجتماعي حقيقيا وله صلة واضحة بالحياة اليومية لأعضاء الجماعة

• حرية الاختيار والرفض متروكة دون تحديد العدد حيث ان الفرد حر في اختيار أي عدد يشاء

- تنبيه الجماعة الى أهمية اختياراتهم أو رفضهم لإعادة تنظيم الجماعة أو عند قيامها بنشاط معين. (سوسن، 2005، ص 331)

5. مفهوم ومراحل تطور التعليم الالكتروني

مفهوم التعليم الالكتروني:

توجد عدة تعريفات للتعليم الالكتروني، البعض يوجزه في التدريب عبر الانترنت، والبعض الآخر يوسع من مجالاته مثل ما ورد في دليل الحلول للتعليم الالكتروني : هو النشاطات والمسارات التعليمية و التدريبية الرسمية وغير الرسمية، التي تكون عن طريق وسائل الاتصالات الالكترونية مثل الانترنت العالمية والمحلية و الاقراص المضغوطة و الفيديو والتلفزيون و الهواتف المحمولة. و هو أيضا استعمال التكنولوجيا الجديدة و الانترنت من اجل تحسين جودة التدريب أو جعله متاحا و ايضا مصادره و الخدمات المعرفية و التعاون عن بعد، و هذا التعريف مقتبس من مبادرة الاتحاد الاوروبي حول التعليم الالكتروني. كما للتعليم الالكتروني مفهوم موسع انما يتجلى من خلال انظمة التعليم التي تعتمد عموما على استعمال تكنولوجيا مثل الانترنت، و هو المسار التعليمي الذي يعتمد على الانترنت . كما يعرف التعليم الالكتروني بأنه " استخدام الوسائط المتعددة التي يشملها الوسط الالكتروني من (شبكة المعلومات الدولية العنكبوتية " الانترنت " أو ساتيلايت أو إذاعة أو أفلام فيديو أو تلفزيون أو أقراص ممغنطة أو بريد الكتروني أو محادثة بين طرفين عبر شبكة المعلومات الدولية) في العملية التعليمية." (حذيفة، 2008، ص 66)

كما يعرف التعليم الإلكتروني أيضا بأنه التعليم الذي يقدم المحتوى التعليمي فيه بوسائط الكترونية مثل الانترنت أو الأقمار الصناعية أو الأقراص الليزرية أو الأشرطة السمعية/البصرية . ويمكن تعريفه بأنه طريقه للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب و الشبكات و الوسائط المتعددة من اجل إيصال المعلومة للمتعلمين بأسرع وقت وأقل كلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وقياس وتقييم أداء المتعلمين.(حذيفة، 2008، ص 66)

كما أن هناك عدة مصطلحات تستخدم كمرادف للتعليم الإلكتروني كالتعلم الشبكي، التعلم عبر الأنترنت، التعلم بمساعدة الكمبيوتر، التعلم المستند الى الويب، التعلم عن طريق الكمبيوتر لكن التعليم الإلكتروني أصبح مصطلحا شاملا يستخدم بشكل متزايد لوصفهم جميعا، وهو استخدام أجهزة الكمبيوتر والأنترنت للتعلم. (ALLISON , CHRIS.2007. P 16)

ويعرف أيضا بأنه التعليم الذي تقدم فيه المقررات الدراسية على جهاز رقمي(الكمبيوتر المكتبي، الكمبيوتر المحمول، اللوحة الالكترونية، الهاتف الذكي)(Ruth Colvin. Richard. 2016 P8)

كما يعرف كذلك بأنه درب من التعليم عن بعد القائم على استخدام شبكة الانترنت التي تسهل عمليات الاتصالات بين أجهزة الحاسوب حول العالم عن طريق الأقمار الصناعية وخطوط الاتصالات الهاتفية، حيث توفرشبكة الأنترنت، التواصل بين مستخدمي الحاسوب في كل مكان وتسهل عملية الاتصال المباشر، وتبادل الوثائق والصور والمخاطبة الصوتية، ويجري رصد محتويات الدروس والمعلومات والمراجع والاجابة على الأسئلة وآداء الامتحانات على صفحات خاصة على الوب.(طبيب، 2005، ص3)

بالاضافة الى أن التعليم الإلكتروني هو طريقة التعليم والتعلم باستخدام الوسائط الالكترونية في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلم مثل الحواسيب والشبكات والوسائط مثل

الصوت والصورة والرسومات والمكتبات الالكترونية والانترنت وغيرها، وقد يكون هذا الاستخدام بسيطاً كاستخدام هذه الوسائل الالكترونية في عرض ومناقشة المعلومات داخل القاعات، وقد يتعداه الى ما يسمى بالفصول الافتراضية التي تتم فيها العملية التعليمية من خلال تقنيات الشبكات والفيديو وغيرها، اذ يعتبر التعليم الالكتروني شكل من أشكال التعليم عن بعد ويمكن تعريفه بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسب والشبكات والوسائط المتعددة وبوابات الانترنت من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وأقل تكلفة وبصورة تمكن من ادارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداء المتعلمين وفي المؤسسات التعليمية العالي كالجوامع تشتمل خطوات التحول نحو التعليم الالكتروني للمقرر على خطوات اعداد المحتوى التعليمي وتحديد خطة المحاضرات وتحديد مجموعات الطلاب المتعلقة للتعليم الالكتروني وادارة العملية التعليمية وتقويم الطلاب واعداد التقارير والاحصائيات. (خليفة، 2014، ص 71)

مراحل تطور التعليم الالكتروني:

يمكن تصنيف مراحل تطور التعليم الالكتروني الى أربعة مراحل وذلك في ضوء نشأتها وتطورها التاريخي والتي بدأت بمفاهيم التعليم عن بعد من خلال الاذاعة والتلفزيون مروراً باستخدام الحاسوب وشبكة الانترنت حتى تطوير نظم الادارة الالكترونية للعملية التعليمية، ويمكن توضيح هذه المراحل فيما يلي:

التعليم عن بعد: منذ ظهور الاذاعة تم توظيف تكنولوجيا الاتصال في التعليم ثم تطورت الأحداث في إطار السياق التالي:

أ. خصصت الاذاعات العالمية برامج تعليمية، مثل هيئة الاذاعة البريطانية (BBC)، واستغلت

منظمة الصحة العالمية الاذاعات الاقليمية في الدول الفقيرة لنشر التوعية الصحية البيئية.

ب. ظهور اذاعات تعليمية في موجات متنوعة

ت. ظهور التلفزيون في الخمسينات من القرن العشرين ووظف في نفس السياق

ث. وظفت التقنيات الأخرى مثل السينما، الفيديو، والتسجيلات الصوتية، وأصبح ما يطلق عليه

التعليم عن بعد باستخدام حقائب التدريب والتعليم.

ج. ظهرت الجامعة المفتوحة والتي تقدم التعليم عن بعد، وأول جامعة في هذا المجال الجامعة

البريطانية المفتوحة في بريطانيا في نهاية الستينات من القرن العشرين.

التعليم المعتمد على الحاسوب: اتسع هذا المفهوم بعد ظهور أجهزة الحاسوب في الثمانينات،

وظهرت عدة استخدامات للحاسوب في التعليم ومنها مايلي:

أ. التعلم المعزز بالحاسوب: وهو تفاعل بين المتعلم ونظام الحاسوب يصمم لتعلم الطالب

وأصبح يضم : المدرس الخصوصي، والمحاكاة، و الواقع الافتراضي، والذي يمكن أن يقدم

العديد من وضعيات التعلم المركبة.

ب. استخدام الحاسوب كأداة: يمكن استخدام الحاسوب كأداة تعليمية للتدريس من المعلم الى

الطالب، مستخدمين في ذلك أجهزة المسح الضوئي، والكاميرا الرقمية، وغيرها من الأجهزة

المكاملة والمساعدة.

التعليم المعتمد على تكنولوجيا الأنترنت: ومن أبرز ما تقدمه الأنترنت في التعليم الخدمات التالية:

– البرامج التعليمية الالكترونية

– البريد الالكتروني

– القوائم البريدية

– نظام المجموعات الاخبارية

- برامج المحادثة
- التماور بالصوت والصورة
- الأبحاث المعززة بالحاسوب

نظم إدارة التعليم الإلكتروني: وفيه تقنية تمكن المعلم والمتعلم من إدارة التعليم والتعلم والتقييم ويضيف أدوات يتم فيها التحكم في تصميم وتنفيذ عملية التعليم والتعلم، ومن أهم النماذج برنامج WebCT وهو عبارة عن برنامج إداري مباشر يساعد الطلاب عن طريق خلق وإدارة وترتيب بيئة للتعليم عن طريق الشبكات.

وبرنامج Blackboard وهو برنامج يمكن المؤسسات التعليمية من استغلال الأنترنت بالطريقة المثلى مع إمكانية التوصل لأي مصدر تعليمي في أي مكان وأي وقت (رجي، 2015، ص 305-308)

وأهم برنامج حالياً برنامج Moodle: حيث يعتبر أحد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وهو عبارة عن منصة الكترونية مفتوحة المصدر تم تطويرها بحيث تسمح للأستاذ بإنشاء محاضرات الكترونية مباشرة أو غير مباشرة مع إمكانية التفاعل بينه وبين الطلاب.

6. أنواع وخصائص التعليم الإلكتروني

أنواع التعليم الإلكتروني:

يمكن النظر إلى التعليم الإلكتروني على أنه نوع من التدريس يتم تقديمه من خلال الاستعانة بوسائل تكنولوجية حديثة لتعزيز نواتج التعلم من خلال توفير الخبراء والمراجع المتخصصة في المجال والأدوات والوسائل التي يمكن استخدامها ووسائل التقويم المناسبة

وأدوات الاتصال اللازمة سواء بين المتعلمين أنفسهم أو بين المتعلمين والمعلمين كما أن التعلم الإلكتروني يستخدم عددا من التقنيات الحديثة تأتي في مقدمتها الأنترنت والأقمار الصناعية والإذاعة والشرائط المسموعة والمرئية والتلفاز التفاعلي والأقراص المدمجة، وهو ينقسم الى نوعين:

التعليم الإلكتروني المتزامن:

في هذا النوع من التعليم الإلكتروني يجتمع فيه المتعلمين في آن واحد ليتم بينهم اتصال مباشر بالنص والصوت والفيديو أي أنه يتم تفاعل مباشر بين المعلمين والمتعلمين وذلك مثل المؤتمرات للمعلمين والمتعلمين والخبراء، ورؤية وسماع بعضهم لبعض ويتفاعلون سويا كما لو كانوا في الفصول الدراسية التقليدية.

ومن أشكال التعليم الإلكتروني المتزامن:

- المحادثات الصوتية المباشرة chat
- مؤتمرات الفيديو Video conference
- الفصل الافتراضي virtual classroom

التعليم الإلكتروني غير متزامن:

وهو التعليم الذي لا يتطلب وجود المتعلمين أو المعلمين في نفس الوقت ويمكن أن يحصل المتعلم على الدروس التعليمية وفق برنامج تعليمي مخطط له مسبقا ويمكن للطلاب اختيار الأوقات والأماكن التي تناسبه لتلقي التعليم.

ويتضمن هذا النمط البريد الإلكتروني وقواعد البيانات والوسائط المتعددة وشرائط الفيديو أو الكاسيت وكذلك الأسطوانات المدمجة والتي تتيح كل منها الدخول إلى مصادر تعليمية هائلة في الوقت والمكان الملائمين للمتعلمين ويساعد المتعلمين على اختيار الوقت والسرعة اللازمة لممارسة أنشطتهم التعليمية.

ومن أهم أشكال التعليم الإلكتروني غير المتزامن الأشكال التالية:

- البرامج التعليمية المحسوسة المخزنة على أسطوانات CD
- البريد الإلكتروني E-mail.
- المنتديات Forums.
- المدونات Blogs .
- الفيس بوك Face book.
- الويكي wiki.
- قنوات يوتيوب YouTube.

ولقد جمعت شبكة الانترنت بين التعليم المتزامن والتعليم غير المتزامن فيمكن للمتعلم الاتصال المباشر بالمعلم والتفاعل مع المتعلمين أو الرجوع للمواد التعليمية المخزنة على الشبكة ودراستها. وتقيد إحدى الدراسات أن النمط لأول يفضل في عمليات العصف الذهني ويصلح كذلك كمنتدى للأفكار الحرة المتدفقة و أكثر اتصالاً بالمواقف التي تتطلب تماسكا اجتماعيا بين المجموعة. بينما يفضل النوع الثاني في المهام التي تستلزم وفقا للتفكير والتعمق وكذلك له فعالية كبيرة في تنمية وتطوير التفكير الناقد. ويؤكد البعض على ضرورة استخدام وسائل الاتصال ثنائية الاتجاه السمعية منها والبصرية من أجل زيادة فعالية التعليم الإلكتروني ولكن في حقيقة الأمر

يمكن أن يتم التفاعل عن طريق استخدام تكنولوجيا أخرى شريطة معرفة كيفية دمج وسيلة مع أخرى (عامر، 2014، ص 124-126).

خصائص التعليم الالكتروني:

للتعليم الالكتروني خصائص يتفرد بها عن سواه من انماط التعليم تتمثل فيما يلي:

- يوفر التعليم الالكتروني بيئة تفاعلية بين المعلم والمتعلم والمتعلمين وبين هؤلاء مع زملائهم من خلال الوسائط والتقنيات التي يقوم عليها
- يعتمد التعليم الالكتروني على مجهود المتعلم في تعليم نفسه (التعلم الذاتي) ويمكن أن يتعلم مع زملائه في مجموعات صغيرة (التعلم التعاوني) أو داخل الصف في مجموعات كبيرة
- يتميز التعليم الالكتروني بالمرونة في المكان والزمان حيث يستطيع المتعلم أن يحصل عليه من أي مكان في العالم، وفي أي وقت يشاء وعلى مدار 24 ساعة في اليوم وطول أيام الأسبوع
- يستطيع المتعلم التعلم من دون الالتزام بعمر زمني محدد، فهو يشجع المتعلم على التعلم المستمر مدى الحياة
- يحتاج المتعلم في هذا النمط من التعليم الى توافر تقنيات معينة مثل الحاسوب وملحقاته، والأنترنت والشبكات المحلية
- سهولة تحديث البرامج التعليمية والمواقع الالكترونية عن طريق شبكة العالمية للمعلومات
- إمكانية قياس مخرجات التعلم بالاستعانة بوسائل تقييم مختلفة. (زياد، 2019، ص9)

7. أهداف وأهمية التعليم الالكتروني

يحقق التعليم الالكتروني أهدافا مهمة لمختلف المنظومات التعليمية أهمها:

- توفير مصادر متعددة ومتباينة للمعلومات تتيح فرص المقارنة والمناقشة والتحليل والتقييم
 - إعادة هندسة العملية التعليمية بتحديد دور المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية
 - استخدام وسائط التعليم الالكتروني في ربط وتفاعل وتفاعل المنظومة التعليمية للمعلم، والمتعلم، والمؤسسة التعليمية، والبيت والمجتمع والبيئة.
 - تبادل الخبرات التربوية من خلال وسائط التعليم الالكتروني
 - تنمية مهارات وقدرات الطلاب وبناء شخصياتهم لإعداد جيل قادر على التواصل مع الآخرين وعلى التفاعل مع متغيرات العصر من خلال الوسائل التقنية الحديثة.
 - نشر ثقافة التقنية بما يساعد في خلق مجتمع إلكتروني قادر على مواكبة مستجدات العصر
- (خليفة، 2014، ص 73-74)

- تقديم عملية التعليم بوسائط تعليمية مختلفة عما يقدم في الجامعات التقليدية ومنه توفير بيئة غنية ومتعددة المصادر
- الاسهام في حل المشكلات الناجمة عن عجز مؤسسات التعليم العالي التقليدية عن إستيعاب الأعداد الهائلة المتزايدة من طلبة الدراسات الجامعية(الشناق. بني دومي، 2009، ص68)

أهمية التعليم الالكتروني:

تتضح أهمية التعليم الالكتروني فيما يلي:

- يقلل من الاحتياجات والمتطلبات التقليدية للتعليم

– يعتمد على سرعة الطالب الذاتية في التعلم وتفاعله مع عناصر الموقف التعليمي الالكتروني

- يمكن للطالب التعلم بصورة فردية حسب قدراته الخاصة وفي الوقت المناسب له
- يتحكم الطلاب في عملية التعلم، مع استلامهم التغذية راجعة أولاً بأول للتأكيد على كفاءة ممارسة عمليات التعلم، كما يتولد لديهم دافعية كامنة لتحسين كفاءة استراتيجيات واجراءات التعلم من خلال تقييمهم لمختلف برامج التي يتم تعلمهم واختيارهم المناسب لها.
- يوفر خبرة التدريس الموحدة بما لها من دور ايجابي وفعال، فالمحاكاة تساعد الطلاب على تعلم المهارات دون التعرض للمواقف الخطرة ذات الحاجة الملحة لتعلمها أو التعلم في المواقف الحقيقية أو النادرة أو ذات التكلفة المرتفعة والتي يصعب ممارستها في الواقع.
- يسهم في جعل عمليات التعلم أكثر تشويقاً فالوسائط المتعددة تلجأ الى استخدام العديد من أشكال عرض المعلومات المتنوعة مما ييسر جذب الاهتمام بصورة كبيرة لدى الطلاب نحو المعلومات.

- التقييم المستمر لعمليات التدريب على التعلم باستخدام التعليم الالكتروني ويمدنا بالمزيد من المعلومات والبيانات عن أداء الطلاب.
- تمكنا الوسائط المتعددة الفعالة المتوفرة في التعليم الالكتروني باكتساب خبرة موحدة وتفاعلية، فالمستخدم يصبح أكثر تفاعلاً مع البرنامج مع تركيز حواسه بالخبرات المتعلمة، لكون مفتاح النجاح والفعالية لأي برمجية وسائط متعددة يكمن في التصميم الجيد لكي تجعل المتعلم أكثر دافعية وكفاءة أثناء اشتراكه في التعلم.

- التعليم الالكتروني لا يتطلب السفر لساعات طويلة للوصول الى قاعات الدراسة، حيث يتمكن المتعلم من الحصول على التعليم عندما يريد وفي المكان الذي يتواجد به مثل

المنزل أو الجامعة أو العمل، ومن ثم فهو تعليم سهل الحصول عليه مع مرونته، ويفتح أبواب التعليم من جديد أمام من أغلقت أمامهم سابقا بسبب عجز أو أسباب عائلية، أو لتواجد التعليم الذي يريده في دولة أخرى، ومن ثم ان هذا التعليم يزيل القيود الجغرافية أمام المتعلمين، وفيه يذهب التعليم الى المتعلم ولا يذهب المتعلم الى التعليم.

– التعليم الالكتروني يجعل المتعلم أكثر اثارة، حيث يجعل المادة التعليمية الجافة أو الصعبة في دراستها أكثر جاذبية واثارة ويبسط معلوماتها لتصبح أكثر سهولة مع اشتراك وتفاعل المتعلم معها.

– يؤكد أن التعلم نشاط اجتماعي حيث يعرض المحتوى التعليمي ليشترك فيه متعلمون من بيئات جغرافية متنوعة، فيحدث الاتصال والتعاون ويتشاركوا في المعلومات مما يدعم الانعكاس الاجتماعي ومناقشته بينهم.

– يشجع المتعلم على ادارة تعلمه وبالطريقة التي تناسبه، حيث يعرض أساليب تعلم متنوعة مثل القراءة والمراقبة و الفحص والاستكشاف والبحث والاتصال والمناقشة وتنفيذ التجارب الكترونيا.

– ينقل التعلم من قاعة الدرس الى المتعلمين، حيث يمكنهم من تنفيذ الموقف التعليمي في أي مكان أثناء العمل أو السفر أو البيت أو في الحرم الجامعي، ومن ثم يمكنهم من الاستفادة من الوقت وعدم اهداره، وذلك يتطلب استخدام كمبيوتر محمول أو الهواتف النقالة الذكية فيما يسمى بالتعليم بالموبايل Mlearning. (الغريب، 2009، ص 59-62)

8. عناصر ومكونات التعليم الإلكتروني

ان للتعليم الإلكتروني مجموعة من العناصر المتفاعلة التي ينبغي توفرها جميعاً أو توفر معظمها لكي تتحقق فلسفة التعليم الإلكتروني، ومن هذه العناصر:

• المتعلم الإلكتروني:

ويقصد بالمتعلم الإلكتروني الطالب الذي يتعلم من خلال أسلوب التعليم والتعلم الإلكتروني.

• المعلم الإلكتروني:

وهو المعلم الذي يشرف على عملية التعليم الإلكتروني ويتفاعل مع المتعلمين ويوجه تعلمهم ويقوم أدائهم .

• الكتاب الإلكتروني:

والكتاب الإلكتروني هو المقرر التعليمي المشابه للكتاب المدرسي المعروف، إلا انه يختلف في شكله ويتفوق عليه في محتواه، إذ قد يشتمل على نصوص مكتوبة و صور ومقاطع فيديو تجعل المحتوى التعليمي أكثر متعة وأوضح للطالب ويمكن أن يكون الكتاب الإلكتروني موجوداً على صفحات الإنترنت أو منسوخ على اسطوانة ممغنطة.

ويعرفه الغريب (2009) بأنه يتم نشره بصورة الكترونية وتتمتع صفحاته بمواصفات صفحات الويب، ويمكن الحصول عليه بتحميله من موقع الناشر على الأنترنت الى الكمبيوتر، أو شرائه على هيئة أسطوانة من الأسواق DVD-CD أو يرسله الناشر بالبريد الإلكتروني.(ص480)

• المجالات الإلكترونية:

ويتم في المجالات الإلكترونية جمع عددًا من المقالات والنصوص والصور والمشاهد التي تخدم موضوعاً علمياً أو خبر ما، بحيث تنشر من خلال الشبكة العالمية الإنترنت أو على اسطوانة ممغنطة.

• المكتبات الإلكترونية:

المكتبة عنصر مهم في التعليم الجامعي، ومن هذا المنطلق فإن من العناصر المهمة للتعليم الإلكتروني المكتبة الإلكترونية، والتي يتم من خلالها تقديم محتوى كبير من المجالات والكتب الإلكترونية التي يمكن تصفحها من خلال الإنترنت أو من خلال الحصول على أجزاء منها من خلال زيارة أمين المكتبة الإلكترونية .

• البريد الإلكتروني:

وهو وسيلة مهمة وفعالة في التعليم الإلكتروني، حيث يتم من خلاله التواصل بالرسائل الإلكترونية بين الطلاب بعضهم البعض، وكذا بينهم وبين معلمهم، وأيضاً التواصل بين المؤسسات التعليمية والبحثية المختلفة.

• المؤتمرات التعليمية الإلكترونية:

إن المؤتمرات التي تمس موضوعات تهتم الطلاب والباحثين أمر يهتم به التعليم ويخصص له قدر من الإمكانيات المادية والبشرية ويأخذ قدرًا كبيرًا من التنسيق، إلا أن التقنية وكأحد تطبيقاتها في التعليم يمكن أن تسهل عقد مؤتمر تعليمي علمي يضم متحدثين وخبراء وحضور من أقطار مختلفة ، ليحقق القدر الأكبر من الانتشار والفائدة وذلك من خلال شبكة الإنترنت، إذ يكون كل من المتحدثين في جامعته أو حتى في منزله وكذلك الطلاب أو المهتمين قد يكونون في قاعة تبعد عنه آلاف الكيلومترات، أو حتى في منازلهم، وهذه خدمة مهمة يتيحها التعليم الإلكتروني .

• الفصول الافتراضية:

وهي عبارة عن فصل تخيلي يحاكي الفصل الحقيقي، يتم برمجته ووضعه على صفحة خاصة على الإنترنت، بحيث يحضر الطلاب والمعلم في وقت محدد ويتم التفاعل فيما بينهم إلكترونياً.

يرى الحساوي (2016) أن هنالك مسميات أخرى لهذه الفصول فهناك من يسميها بالفصول الإلكترونية والفصول الذكية وفصول الشبكة العالمية للمعلومات والفصول التخليية والفصول الافتراضية .وهي فصول شبيهة بالفصول الاعتيادية من حيث وجود المدرس والطلبة ، ولكنها على الشبكة العالمية للمعلومات حيث لا تتقيد بزمان أو مكان ، وعن طريقها يتم "استحداث بيانات تعليمية افتراضية بحيث يستطيع الطلبة التجمع بواسطة الشبكات للمشاركة في حالات تعلم تعاونية بحيث يكون الطالب في مركز التعلم ، وسيتعلم من أجل الفهم والاستيعاب "

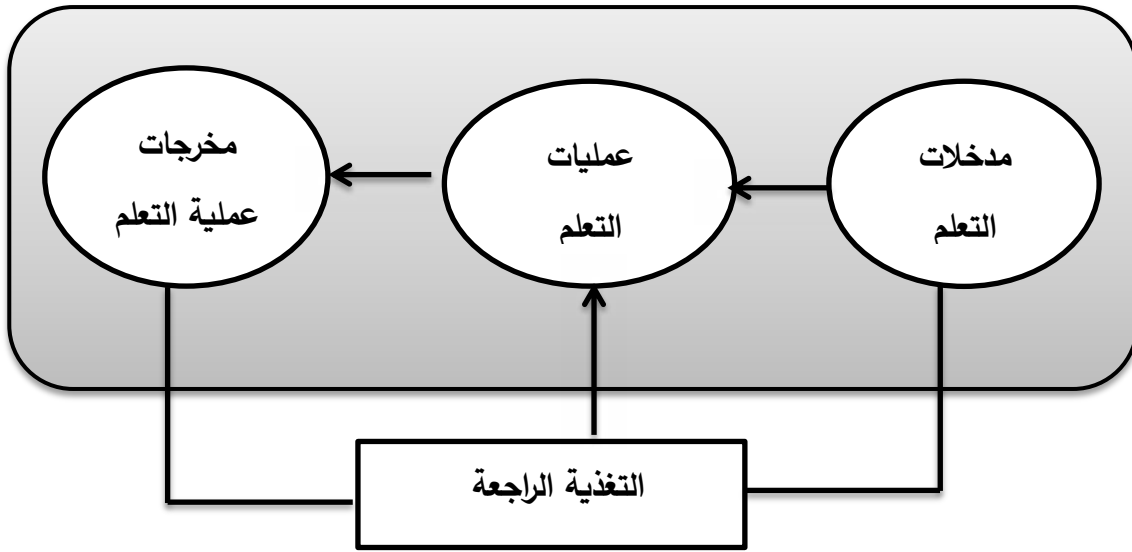
• المعامل الافتراضية:

وهي معامل تخيلية تحاكي المعامل الحقيقية، بحيث يتم برمجتها ونشرها على الإنترنت، أو على اسطوانات ممغنطة، ويتم من خلالها تطبيق التجارب العملية بشكل يحاكي الواقع. (التودري 2004، ص 93- 112)

مكونات منظومة التعليم الإلكتروني

ان تطبيق نظام التعلم الإلكتروني يتطلب توفير مجموعة من المكونات أو العناصر التي تتكامل مع بعضها البعض لإنجاح هذه المنظومة، و تتمثل هذه المكونات كما يوضح الشكل التالي في:

الشكل رقم (2): مكونات منظومة التعليم الإلكتروني



• مدخلات منظومة التعلم الإلكتروني:

تتمثل المدخلات في عملية تأسيس البنية التحتية للتعليم الإلكتروني ويتطلب ذلك:

- توفير أجهزة الحاسوب بالمؤسسة التعليمية
- توفير خطوط الاتصال بالشبكة العالمية للمعلومات - الانترنت -
- انشاء موقع Web للمؤسسة التعليمية على الأنترنت أو على الشبكة المحلية
- الاستعانة بالفنيين و الاختصاصيين لمتابعة عمل أجهزة الحاسوب وصيانتها
- تصميم وبناء المقررات الإلكترونية بناء على اسس ومعايير التصميم التعليمي وتقديمها عبر الشبكة العالمية أو المحلية على مدار الساعة
- تأهيل متخصصين في تصميم البرامج والمقررات الإلكترونية
- تدريب أعضاء هيئة التدريس من خلال دورات تدريبية مناسبة لتطوير الجوانب التقنية والتربوية
- اعداد الطلاب وتأهيلهم للتحويل الى نظام التعليم الإلكتروني

- تدريب ادارة المؤسسة التعليمية وتأهيلها
- الاعلان عن المؤسسة التعليمية كمؤسسة الكترونية تعليميا واداريا
- تحديد الاهداف التعليمية بطريقة جديدة
- **عمليات منظومة التعليم الإلكتروني:** تتمثل العمليات فيما يلي:
 - التسجيل في الدراسة بالطريقة الإلكترونية
 - تنفيذ الدراسة الإلكترونية.
 - متابعة الطلاب للدروس الإلكترونية المقدمة لهم
 - استخدام تقنيات التعليم المختلفة مثل: البريد الإلكتروني، الفيديو التفاعلي، غرف المحادثة
 - مرور الطالب بالتقويم التكويني
- **مخرجات منظومة التعليم الإلكتروني:** تتمثل المخرجات فيما يلي:
 - التأكد من تحقق الأهداف التعليمية المحددة عن طريق أدوات ووسائل التقويم المناسبة
 - تعزيز نتائج الطلاب وعلاج نقاط ضعفهم
 - تطوير المقررات الإلكترونية
 - تطوير موقع المؤسسة التعليمية على الشبكة في ضوء النتائج
 - تعزيز دور عضو هيئة التدريس وعقد دورات مكثفة لبعضهم عند الحاجة
 - تعزيز دور الهيئة الادارية وعقد دورات مكثفة عند الحاجة (مها، 2006، ص33-35)

9. دور الأستاذ والطالب في التعليم الالكتروني

للأستاذ في التعليم الالكتروني دور هام جادا، لأنه أحد أركان العملية التعليمية بشكل عام، وهو مفتاح المعرفة والعلوم للطلبة من خلال ما لديه من خبرات علمية وتربوية وأساليب تدريس فعالة. والتعليم الالكتروني بحاجة ماسة الى الأستاذ الماهر المتقن لأساليبه واستراتيجياته، والمتمكن من مادته العلمية والمؤمن برسائله وبأهمية التعليم المستمر. ولأن الأستاذ هو جوهر العملية التعليمية يجب عليه أن يكون منفتحا على ما هو جديد وبمرونة تمكنه من الابداع والابتكار.

وقد أحدث التعليم الالكتروني تغييرا كبيرا في دور الأستاذ وعلاقاته المختلفة، فهو مرشد ومستشار ومقدم للمصادر المختلفة، يقوم بدور الخبير، يصمم الخبرات والتجارب العلمية، وهو عضو في فريق عمل متكامل، يتقاسم العملية التعليمية مع الطالب. وهو يعمل على تسهيلها و تسيرها وهناك عناصر أخرى تشاركه في تقديم العملية التعليمية أهمها: خبراء المحتوى للمادة التعليمية، وخبراء تكنولوجيا المعلومات، وخبراء الانتاج والتصميم للمواد التعليمية.

ان التعليم الالكتروني يتطلب تحولا جذريا في أدوار الأستاذ المتعارف عليها، وينبغي على الأستاذ أن يتقن هذه الأدوار والوظائف والتي من أهمها:

- الباحث: البحث عن ما هو جديد ومتعلق بالموضوع الذي يقدمه للطلابه.
- مصمم للخبرات التعليمية و الأنشطة التعليمية التي يقدمها للطلابه.
- تقني: يتقن مهارات استخدام الشبكات ولغات البرمجة وتصفح المواقع وغيرها من المهارات التكنولوجية اللازمة في عملية التعليم.
- مقدم للمحتوى من خلال الموقع التعليمي على الشبكات.
- مرشد وميسر للعمليات وللوصول الى المعلومات.

- مقوم: يعرف أساليب تقويم الطلبة من خلال الشبكة.
 - مدير أو قائد للعملية التعليمية وللموقف التعليمي على الشبكة.
- ويمكن تحديد الكفايات اللازمة للأستاذ في بيئة التعليم الالكتروني كما يلي:
- كفايات متعلقة بالثقافة الحاسوبية
 - كفايات متعلقة بمهارات استخدام الحاسوب
 - كفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية (مصادر المعلومات الالكترونية)
 - كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكات، وتشمل: اجادة اللغة الانجليزية، والتعامل مع أنظمة التشغيل وخاصة (الوينداوز)، والتعامل مع الخدمات الأساسية للشبكات مثل خدمات البحث والبريد الالكتروني و المحادثة ونقل الملفات، والقوائم البريدية، وإنزال الملفات وحفظها، وتحميل الملفات ونشرها، وإتقان إحدى لغات البرمجة لتصميم الصفحات والمواقع التعليمية، والقدرة على المشاركة في مجموعات النقاش، وإنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها، والدخول الى المكتبات العالمية.
 - كفايات اعداد المقررات الكترونيا، وتتضمن كفايات التخطيط، والتصميم، والتطوير، والتقويم، وإدارة المقرر على الشبكة، وغيرها من الكفايات مثل ادارة وتنظيم الوقت.
- وهناك عدد من السمات التي يجب أن تتوفر لدى المعلم الجيد في التعليم الالكتروني حتى يتمكن من أداء دوره بنجاح وفعالية ومن أهمها:
- لديه الدافع القوي للعمل على نجاح عملية التعلم الالكتروني
 - يشجع الطلبة على التفاعل معه في البيئة الالكترونية
 - له حضور متكرر في البيئة التعليمية لمساعدة الطلبة

- يدير الفصل من خلال تشجيع الطلبة على النقاش
- يقدم توجيهات مستمرة للطلبة ويوضح محتوى المقررات
- يجيد عملية الاتصال مع الأطراف المختلفة
- متعاون ولديه الرغبة و الاستعداد للعمل مع الأطراف المختلفة
- لديه معرفة تقنية يستطيع من خلالها التفاعل مع البيئة المحيطة.(ربحي، 2015، ص

(401-399)

كما يرى الحفاوي (2011) أن للأستاذ دوراً مهماً في عملية التعليم الإلكتروني، فهو عصب العملية التعليمية، ولا يمكن الاستغناء عنه ومن أدوار الأستاذ في البيئة التعليمية الإلكترونية مايلي:

- تشخيص احتياجات الطلاب وخصائص الطلاب، ومن ثم تحديد الاستراتيجيات الملائمة لكل من المحتوى والطالب.
- تحديد الأنشطة الملائمة لكل استراتيجية، وتحديد أدوات الإنترنت الملائمة لتطبيق تلك الاستراتيجيات والأنشطة.
- إعداد نماذج تقييم ذاتي للمحتوى، ومن ثم القيام بعمليات التغذية الراجعة للطلاب، وتقييم نتائج تطبيق الاستراتيجيات.
- الإشراف على إدارة المواقف التعليمية الإلكترونية، والإشراف والمشاركة في عمليات التفاعل الفردي والجماعي.
- القيام بعمليات البرمجة الفنية لأنشطة وأدوات النظام التعليمي، ومحاولة حل أي عطل فني خلال العملية التعليمية.

- المساهمة في تشكيل مجموعات للتعلم التعاوني في ضوء التعليم الإلكتروني، لتشجيع

الطلاب نحو التعليم الإلكتروني.(الحلفاوي، 2011، ص 92-93)

دور الطالب في التعليم الإلكتروني:

يمكن تعريف الطالب الإلكتروني على أنه " الطالب الذي يعيش حياته التعليمية و التربوية في عالم الكتروني قائم على الشبكات العلمية ".

تتشكل علاقات الطالب الإلكتروني مع الآخرين الذين يعيش معظمهم على بعد آلاف الأميال وفي أي مكان بالعالم وذلك مع اعطاء أهمية ضئيلة لكل من العمر والثقافة والحالة الاقتصادية والدين لكي تنشأ العلاقات وتستمر خاصة وأن الطالب لا يجعل من أي منهما الاهتمام الأول. وتتنوع علاقات الطالب الإلكتروني لأنه عندما يتخرج ويحين وقت العمل فانه يتوقع له أن يعمل مع أناس في أي عمر وأي دين وأي ثقافة وأي حالة اقتصادية وأي لغة وبأي مكان وبالتالي لن يقتصر عمله على البيئة المحلية.

كما يجب على الطالب الإلكتروني أن تتوفر فيه المهارات التالية:

- أن يكون منفتحاً على العالم المعلوماتي ومشاركاً فيه وقادراً على الاستفادة منه إلكترونياً.
- أن يكون لديه مهارات التواصل الإلكتروني باستخدام الكمبيوتر وشبكات المعلومات.
- أن يكون لديه دافعية للتعلم ومواجهة المشكلات التكنولوجية الطارئة والناجمة عن البرامج التعليمية أو الأجهزة ومحاولة حلها.
- أن يكون لديه القدرة على المشاركة الجماعية العالمية في المعلومات.
- أن يكون قادراً على التعبير عن رأيه إلكترونياً في المشكلات التي تواجهه أو التي يوضع فيها تعليمياً.

- أن يكون جادا في العمل والتواصل الالكتروني لساعات طويلة لتجميع المعلومات ودراستها واختيارها وتصنيفها والكتابة عنها.
- أن يكون قادرا على تحديد وتصنيف أهدافه في جدول، وتحديد درجة تحقق كل منها
- أن يكون قادرا على التركيز الذهني وتجنب الضوضاء البيئية والمعلوماتية في بيئة التعليم الالكتروني.
- أن يلتزم بالدخول على شبكات المعلومات التعليمية في أي وقت، بحيث يكون متابعا للتطورات التعليمية والتكنولوجية المتنوعة والحديثة.
- أن ينفذ الواجبات التي تطلب منه من تجميع معلومات وتنفيذ أبحاث وغيرها الكترونيا
- أن يكون قادرا على التعلم بمفرده الكترونيا في أي مكان وزمان، مع قدرته على التكيف مع المثيرات الخارجية بحيث لا تزعه.
- أن يجيد التفكير قبل الاجابة على أي سؤال الكتروني موجه له من قبل هيئة التدريس عن بعد والاستفادة من الوقت المخصص لذلك.
- أن يكون قادرا على التفرقة بين التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي، وأن يدرك أن التعليم الالكتروني فيه الاتصال بعضو هيئة التدريس غير مباشر وأنه غير موجود طوال الوقت، وله متطلبات وواجبات وحدود يجب مراعاتها. (الغريب، 2009، ص 244)

10. أنظمة إدارة التعليم الالكتروني

ترى العنزي (2010، ص 109) أن نظام إدارة التعليم الالكتروني : " عبارة عن نظام حاسب آلي متكامل لخدمة العملية التعليمية عن بعد، حيث يهدف هذا النظام الى تسهيل عملية التفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس أو المدرب".

وقد أشار (الأتربي، 2015، ص 137-140) أنه انتشرت في الآونة الأخيرة أنظمة إدارة التعلم

(LMS) (Learning Management Systems) بشكل كبير وتزايد عددها سواء المفتوح

المصدر منها أو المغلق، وقد كان في السابق يمكن لنا الفصل بين أنظمة إدارة التعلم (LMS)

وأنظمة إدارة محتوى التعلم (Learning)

LMS Content Management Systems (لكن نظرا لتداخل الأدوات والتطبيقات

المستخدمة في النظامين وتوسعها أصبح من الصعب التفريق بين النظامين.

وتشترك معظم أنظمة إدارة التعلم والمحتوى في الكثير من الخصائص والمزايا:

1-التسجيل: يعني إدراج بيانات الطلاب، وإدارتها.

2-الجدولة: تعني جدولة المقرر، ووضع خطة لتدريسه.

3-التوصيل: يعني إتاحة المحتوى للطلاب.

4 -التتبع: ويعني متابعة أداء الطالب وإصدار تقارير عن ذلك.

5-الاتصال: يعني التواصل بين الطلاب من خلال الدردشات، ومنتديات النقاش، والبريد،

ومشاركة الملفات.

6-الاختبارات: تعني إجراء اختبارات للطلاب والتعامل مع تقييمهم.

7-إرسال واستقبال المهام والواجبات بين الأساتذة والطلاب.

8-استيراد وتصدير المحتوى التعليمي وفق معايير سكورم وغيرها من المعايير.

9-تصميم المحتوى التعليمي

ومن أشهر أنظمة إدارة التعلم والمحتوى المطبقة في العالم العربي:

نظام (جسور jusur): ذكر موقع (جامعة طيبة، عمادة التعليم عن بعد، 2011) أن نظام

جسور لإدارة التعلم الإلكتروني يعد منظومة برمجية متكاملة مسئولة عن إدارة العملية التعليمية

الإلكترونية، حيث يشمل ذلك:

- التسجيل: يعني إدراج بيانات الطلاب، وإدارتها.
- الجدولة: تعني جدولة المقرر، ووضع خطة لتدريسه.
- التوصيل: يعني إتاحة المحتوى للطلاب.
- التتبع: ويعني متابعة أداء الطالب وإصدار تقارير عن ذلك.
- الاتصال: يعني التواصل بين الطلاب من خلال الدردشات، ومنتديات النقاش، والبريد، ومشاركة الملفات.

-الاختبارات: تعني إجراء اختبارات للطلاب والتعامل مع تقييمهم

ويشمل نظام جسر أيضا نظام إدارة محتوى التعلم (Learning Content Management)

،(System LCMS) وهو البيئة التي يمكن من خلالها إدارة مخازن خاصة بوحدة التعلم

واستخدامها في تطوير المواد التعليمية، وهذه النظم تتميز بقدرات بحثية عالية تتيح للمطورين

البحث، والوصول السريع إلى النصوص والوسائط اللازمة لبناء محتوى التعلم.

ويستطيع المتعلم من خلال صفحته الخاصة الاطلاع على درجاته وواجباته، كما يستطيع المعلم

من خلال صفحته الخاصة بناء الاختبارات الإلكترونية عبر أنظمة إدارة التعلم وتقديمها للطلاب،

وتخزين الدرجات آليا في جداول خاصة، وغير ذلك من المميزات والخدمات المقدمة للمتعلم،

والمعلم، والإدارة. وهو نظام ذو واجهة عربية بالكامل.

نظام تدارس: ذكر موقع (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة

التعليم عن بعد، 2009) أن نظام تدارس هو نظام حاسوبي يعمل عبر شبكة

الإنترنت أو الإنترنت لتقديم الوظائف والخدمات الخاصة بإدارة التعلم، ومنها

التسجيل في المقررات، وبناء وتقديم محتوى التعلم، ومتابعة تقدم الطالب، وتوفير أدوات الاتصال

والتفاعل بين الطلاب، وبناء وتقديم الاختبارات والواجبات، مما يساعد المؤسسات التعليمية على إدارة وتتبع الأنشطة التعليمية بشكل فاعل، وهو نظام تجاري ذو واجهة عربية بالكامل.

نظام أستاذي: يتجاوز النظام حدود الزمان والمكان، بحيث يتمكن طلاب الجهة التعليمية والمنتسبين لها من حضور المحاضرات بشكل آني تفاعلي مع المحاضر، كما أنه يثري العملية التعليمية

من خلال الاعتماد على تقنيات التعليم الإلكتروني، التي تسمح للطلاب المشاركين في المحاضرة بمشاهدة المحاضر وتوجيه الشرح لهم باستخدام سبورة إلكترونية تسمح للمحاضر بنقل أفكاره وشرائح العرض التي قام بإعدادها والتحرير عليها بخط يده، كما توفر تلك الأدوات إمكانية توجيه أسئلة للطلاب المشاركين لقياس مدى قدرتهم الاستيعابية والرد على أسئلة واستفسارات الطلاب أيضا بأعلى درجات نقاء الصوت ووضوح الصورة.

وتتضمن منظومة أستاذي نظاما مخصصا لإدارة العملية التعليمية من خلال بوابة الجهة المطبقة للنظام على الإنترنت بحيث يقوم كل طالب بالتسجيل في النظام أون لاين دون الحاجة إلى زيارة مقر الجهة أو أحد فروعها. وهو نظام تجاري ذو واجهة عربية بالكامل.

نظام (بلاك بورد Black Board): هو نظام لإدارة التعلم على الإنترنت مصمم لمساعدة المدرسين والطلاب على التفاعل في المحاضرات المقدمة عن طريق الإنترنت، واستخدام المواد الدراسية على الإنترنت، بالإضافة إلى النشاطات المكملة للتدريس الصفّي العادي (وجهاً لوجه). يمكن بلاك بورد المدرسين من توفير مواد المقررات الدراسية، منتديات الحوار، الدردشة، الامتحانات القصيرة على الإنترنت، الموارد الأكاديمية وغيرها الكثير، وهو نظام تجاري يدعم اللغة العربية (جامعة الملك خالد، عمادة التعلم الإلكتروني، 2009).

نظام (مودل Moodle): يجمع مودل بين قوة التعليم الالكتروني ونظام إدارة التعلم وقوة البرامج

التي تساعد في بناء المقررات الالكترونية وفقا لأحدث المعايير العالمية.

يقوم على تطوير مودل عدد كبير من المبرمجين والمطورين حول العالم منذ أكثر من 10 سنوات لكي تصبح من المنتجات الفعالة والأكثر دقة في العالم، ويعتبر مودل من المصادر المفتوحة التي تتيح للمستخدم تخصيص كامل للواجهات وفقا للقواعد ومن الممكن ربطه بأنظمة أخرى.

ويعمل نظام مودل على الويندوز - اليونيكس - لينوكس نظام التشغيل ماكنتوش - و netware أي نظام آخر يدعم php ويقدم الدعم للعديد من قواعد البيانات مثل MySQL - Mysql : Server - oracle - sybase - postage، ويمكن أن يشارك العديد من التطبيقات وهو سهل الترقية.

كما يدعم المودل أكثر من 75 لغة حتى الدعم الكامل للغة العربية، وهو نظام مفتوح المصدر. (Moodle.2009).

تشبه واجهة مودل إلى حد بعيد بوابات الانترنت والدخول للمنصة ينبغي حيازة كلمة سر واسم مستعمل. هناك ثلاث فئات أو تصنيفات لمستعملي المنصة: مسير المنصة، فريق التنشيط والمتعلمين. لكل واحد من هذه الأصناف مساحة عمل وأدوات خاصة به. مسير المنصة هو المسئول عن تثبيتها وإضافة المقاييس عليها وفتح حسابات لفريق التنشيط والمتعلمين عليها، كما يمكنه تغيير إعدادات الواجهة والألوان المستعملة وغيرها. فريق التنشيط هو المسئول عن إعداد الدروس والاختبارات باستعمال مجموعة من الأدوات تمكنه من وضع الدروس على المنصة في مختلف النسق (نسق بي.دي.أف، عرض تقديمي باور بوينت، تطبيقات الفلاش وهي ملفات منتجة ببرنامج فلاش لإضافة تأثيرات الحركة على الكائنات، فيديو وغيرها) كما تتوفر في

المنصة الأدوات الخاصة بالاتصال كالبريد الإلكتروني والدردشة. و يتميز مودل بسهولة الاستعمال وبالمجانية و احتوائه على الأدوات التي تسمح بالعمل التشاركي.

مميزات نظام مودل Moodle

- هو أحد أنظمة إدارة المقررات CMS (Course Management System).
- وأحد أنظمة إدارة التعليم LMS (Learning Management System).
- أحد أنظمة إدارة محتويات التعليم LCMS (Learning Content Management)

System

- وأحد منصات التعليم الإلكتروني (E - Learning) .

كذلك فهو نظام مصمم على أسس تعليمية ليساعد المدرسين (المعلمين) على توفير بيئة تعليمية إلكترونية ومن الممكن استخدامه بشكل شخصي على مستوى الفرد كما يمكن أن يخدم جامعة تضم 40000 متدرب. كما أن موقع النظام يضم 75000 مستخدم مسجل يتكلمون 70 لغة مختلفة من 138 دولة. إن مودل Moodle حاليًا مستعمل من قبل آلاف المؤسسات التربوية (وحتى الشركات التجارية) حول العالم لإيجاد وإنتاج مقررات on-line على الإنترنت ولدعم المقررات التقليدية وتطوير الأنشطة التعليمية .

لقد أسس العالم الحاسوبي والتربوي الأسترالي السيد Martin Dougiamas برنامج Moodle وبالتالي فالنظام تم بنائه على أسس تربوية وليس هندسية وتقنية، والآن يوجد مئات المطورين له حول العالم حيث يتميز مودل بتحديثات مستمرة وسريعة (حذيفة، 2008، ص 99-100).

6- نظام Web CT: هو نظام عالمي لإدارة المقررات والمواد التعليمية من خلال شبكة الإنترنت، ويوفر هذا النظام العديد من الأدوات والوسائل التي تتيح لعضو هيئة التدريس بناء

مقررات ديناميكية وتفاعلية بسهولة كبيرة مع إدارة محتوى هذه المقررات بطريقة مرنة وبسيطة حتى يتمكن من القيام بالمهام اليومية للعملية التعليمية بشكل فعال. ويتيح نظام الويب سيتي فرص كبيرة للطلبة للتواصل مع المقرر الدراسي خارج قاعة المحاضرات باستخدام أدوات متنوعة للاطلاع على محتوى المادة العلمية للمقرر والتفاعل معها بطرق ميسرة بالإضافة إلى التواصل مع أستاذ المقرر وبقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر بوسائل الكترونية متنوعة. ويتميز نظام الويب سيتي بسهولة الاستخدام سواء للأستاذ أو الطالب مع تميزه بالشمولية لأهم وسائل العملية التعليمية مما جعله أحد أهم الأنظمة المستخدمة في الجامعات حول العالم (جامعة الملك فيصل، عمادة تطوير التعليم الجامعي، 2009)

11. أسس نجاح التعليم الالكتروني

أشار الملاح (2010) أنه لضمان نجاح التعليم الالكتروني يجب العمل على ما يلي:

- التوعية الاجتماعية لأفراد المجتمع للتفاعل مع هذا النوع من التعليم
- ضرورة مساهمة الأخصائيين في صناعة هذا التعليم
- توفير البنية التحتية لهذا النوع من التعليم، التي تتمثل في اعداد الكوادر البشرية المدربة وكذلك توفير خطوط الاتصالات المطلوبة التي تساعد على نقل هذا التعليم من مكان الى

آخر

- وضع برامج لتدريب الطلاب والمعلمين والإداريين للاستفادة القصوى من التقنية
- أن تبادر الدولة الى وضع سياسات واستراتيجيات للتعليم تتطرق من حاجات العصر و تتواكب مع عجلة التطور العلمي التقني، وتتبنى وضع خطط تعليمية و تكنولوجية للاستفادة من التحولات العلمية في مشاريع التنمية البشرية الشاملة

- أن تقوم الدولة بتشجيع القطاع الخاص لتأسيس الشركات الوطنية لتصنيع الحاسبات ونتاج البرامج اللازمة والعمل على توفير البنية التحتية خاصة في مجال تجهيزات الحاسبات والشبكات والاتصالات لتسهيل استخدام الأنترنت
- أن تبادر وزارات التربية والتعليم الى العمل على تطوير النظم والتشريعات لمحو الأمية المعلوماتية التكنولوجية في المدارس، وتعمل على تطوير مناهجها ونشر استخدام الأنترنت ونشر الوعي في المجتمع حول أهمية و دور تقنية المعلومات والاتصال في توفير أشكال جديدة من التعليم
- الاهتمام بالمكتبات المتخصصة بالجامعات ودعمها وتزويدها بأحدث التقنيات المستخدمة في مجال المكتبات بما في ذلك انشاء مكتبة للأقراص المدمجة (CD-ROM) تمهيدا لإتاحتها عبر الأنترنت
- الاهتمام بإقامة دورات تدريبية لطلاب الجامعات والمعاهد لتمكينهم من اتقان البحث وتكنولوجيا المعلومات المتاحة على الأنترنت
- ربط المؤسسات الجامعية ومؤسسات التعليم العالي معا في شبكة المعلومات مما يزود مخططي سياسات التعليم الجامعي ومتخذي القرار والمسؤولين التنفيذيين و الأساتذة الباحثين بالمعلومات اللازمة لإنجاح أعمالهم وإدارتها
- ضرورة إدخال تعديلات وتجديدات جذرية في نظم التعليم العالي والاهتمام والتوسع في صيغ متنوعة للتعليم العالي مثل: الجامعة المفتوحة، الجامعة بلا أسوار، الجامعة الالكترونية، الجامعة الافتراضية، الجامعة الحرة... وغيرها أنماط جديدة وبدائل للتعليم العالي وغير ما هو دارج ومألوف من المؤسسات التقليدية. (الملاح، 2010، ص 94)

12. التجارب الدولية والعربية والتجربة الجزائرية في مجال التعليم الالكتروني

يوجد عدد كبير من الدول التي لها تجارب ناجحة في ميدان التعليم الالكتروني ومن بينها:

الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر جامعة جونز (jones) من أشهر الجامعات الأمريكية التي استخدمت التعليم الالكتروني، موقعها على الأنترنت (www.jiu.edu.rs)، وهي أول جامعة الكترونية بالكامل تحصل على هيئة الاعتراف الأمريكية (NCAA) عام 1999. وقد أثار هذا الاعتراف في حينه عاصفة من الاحتجاجات بحجة أنه سيؤدي الى تدهور نوعية التعليم، قام على اثرها ستيفن كرو (Steven Crow) أحد أعضاء لجنة الاعتراف بالدفاع عن قرار الهيئة بالصحف وأكد أن الجامعات الافتراضية/الالكترونية تستحق الاعتراف حيث يمكنها تحقيق مستويات عالية من التعليم الجامعي. وهناك جامعة أمريكية أخرى مشهورة هي جامعة أتلنتا العالمية وتقع في ولاية فرجينيا وموقعها على الأنترنت (www.aiu.edu) وهي جامعة للتعليم عن بعد باستخدام شبكة الأنترنت وتضم ثلاث كليات رئيسية هي كليات التجارة والهندسة والدراسات الانسانية والاجتماعية، تشتمل كل كلية منها على عدد كبير من التخصصات، فمثلا كلية الهندسة تضم الهندسة الميكانيكية، الهندسة المدنية، الهندسة الصناعية، الهندسة الكهربائية، هندسة الكمبيوتر.

كذلك تضم الجامعة مكتبة الكترونية تحتوي على الموارد اللازمة لإكمال البرنامج الأكاديمي بنجاح. وتشمل 240 ألف كتاب إلكتروني ، و 60 مليون مجلة ذات نصوص كاملة ، ومقالات ، ودوريات بالإضافة إلى 1.5 مليار مرجع بيبليوغرافي (موقع جامعة أتلنتا، 2022). وتفتخر الجامعة بأن لديها أكثر من 100 مستشار وخبير في مختلف العلوم والفنون يتعاونون مع ادارة الجامعة والهيئة الأكاديمية فيها بتقديم التوجيه والارشاد للدارسين عبر الانترنت. وتمنح درجة

البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، والتسجيل فيها مباشر على موقع دائرة التسجيل بالجامعة على

الأنترنت وهو admission@aiu.edu أو يرسل طلب الالتحاق عن طريق الفاكس على

الرقم: 1-808-924-9567 وفي حالة موافقة اللجنة الاكاديمية على طلب الالتحاق يقوم الطالب

بدفع الرسوم على أساس الدرجة العلمية المطلوبة بغض النظر عن عدد المقررات الدراسية

والساعات المعتمدة اللازمة للحصول على هذه الدرجة العلمية أو تلك.

الجامعة البريطانية المفتوحة:

تقع هذه الجامعة في قرية (ميلتون كينز Milton Keynes) شمال العاصمة البريطانية لندن

ولها 302 مركز دراسي في بريطانيا وحوالي 46 مركزا دراسيا خارجها . وهي جامعة مستقلة تعتمد

في تمويلها على الدعم الحكومي بالإضافة الى مواردها الذاتية عن طريق الرسوم الدراسية وتعاقداتها

مع مؤسسات أخرى في تسويق المواد الدراسية أو مواد البث الاذاعي والتلفازي. كما تعمل الجامعة

وفق معايير أكاديمية يقوم على مراجعتها ممتحنون خارجيون من الجامعات التعليمية الأخرى في

انجلترا.

ويقوم على تقويمها مؤسسات التعليم العالي مثل مجلس تمويل التعليم العالي في انجلترا

(HEFCE) ومجلس نوعية التعليم العالي (HEGC)، هدفت هذه الجامعة المفتوحة الى اتاحة

فرص التعليم العالي لشريحة واسعة من الافراد الراغبين في مواصلة تعليمهم العالي ولا يستطيعون

ترك أعمالهم ووظائفهم لما يتطلبه عملهم من تفرغ تام واما لاعتمادهم في معيشتهم على العائد من

عملهم والراغبين في تطوير مهاراتهم وزيادة تأهيلهم وتوسيع قدراتهم وزيادة مدخلهم. كما تساعد

الجامعة على جعل التعليم الجامعي عملية مستمرة مدى الحياة وتنمي في طلابها الاعتماد على

النفس والتعلم الذاتي.

تعتمد الجامعة أساساً على أساليب التعليم المفتوح والتعليم عن بعد مستخدمة الوسائط التعليمية الحديثة والمتطورة: المادة المطبوعة للتعلم الذاتي، وشرائط الكاسيت وشرائط الفيديو والبرامج الإذاعية والتلفزيونية والأقراص المدمجة والإنترنت.

كما تقوم الجامعة أحياناً باتباع الأسلوب التقليدي في الدراسات، كما قد تتطلب بعض البرامج حضور الطالب إلى أحد مراكزها لدورة في التدريس التقليدي لمدة أسبوع.

تقدم الجامعة أكثر من 600 مقرر دراسي وتمنح درجة البكالوريوس بعد الحصول على ست وحدات معتمدة خلال أية فترة زمنية، ودرجة البكالوريوس بمرتبة الشرف يعد الحصول على ثمانية وحدات أكاديمية بشرط أن تكون وحدتان من البرامج التأسيسية.

ويستغرق المقرر الدراسي ما بين 12-15 ساعة دراسية في كل أسبوع لمعظم الطلاب المواظبين على حضور الدروس المسائية. ويتلقى الطلاب دروسهم عن طريق كتيبات مطبوعة تصلهم بالمراسلة، وتعليمات على برامج الإذاعة والتلفاز واختبارات يؤدونها ويصححونها بأنفسهم وأخرى يجيبون عنها ثم يعيدونها إلى مدرسيهم الذين يقومون بتصحيحها.

كما تقدم الجامعة برامج متعددة في مرحلة الدراسات العليا: ماجستير في الآداب MA وماجستير في إدارة الأعمال MBA وماجستير فلسفة M.PHIL ودكتوراه في الفلسفة Ph.D و تشترط الجامعة للالتحاق بالدراسات العليا الحصول على درجة البكالوريوس من خريجي الجامعة المفتوحة أو درجة البكالوريوس في تخصص مناسب. وبلغ عدد المشرفين الأكاديميين والمرشدين ومستشاري التعليم في الجامعة 76000 شخصاً (حمدان، 2007، ص 301-304)

الاتحاد الأوروبي:

أولت المجموعة الأوروبية اهتماما خاصا للتعليم الالكتروني نظرا لأهميته في توفير فرص التعليم والتدريب عبر الشبكة العالمية.

وعملت معظم دول هذه المجموعة على تطوير البنية التحتية للاتصالات وتوفير أجهزة الحاسوب للمواطنين بأسعار معقولة حتى أصبحت النسبة حاسوب لكل 17 مواطن , ونتيجة ذلك أصبحت 93% من المدارس في أوروبا متصلة بالشبكة العالمية.

وضمن برامجه لدعم العلوم والتكنولوجيا والتعليم من خلال الجامعات ومراكز البحث العلمي, أولى الاتحاد الأوروبي الدعم الكبير لمشاريع التعليم الالكتروني حيث تم دعم العديد من المشاريع الكبيرة مثل مشروع:

(Menu: Model for a European Networked University for E-earning)

والذي يهدف إلي استحداث نموذج جامعة أوروبية افتراضية لتوفير فرص تعليمية لأكثر عدد ممكن من مواطني الاتحاد من خلال التعليم الالكتروني.

والمشروع الريادي الثاني هو (Minerva E-learning Action Plan) والمتضمن دعم صناعة البرمجيات والبنية التحتية الخاصة بالتعليم الالكتروني وكذلك التعليم المفتوح ومن خلال التعاون بين الصناعة والجامعات ومراكز البحث العلمي . وقد تم رصد ميزانية تصل إلي (8.5) مليون يورو و على مدة لا تتجاوز ثلاث سنوات بحيث يتم دعم (35-40) مشروع كل عام وبدعم يصل إلى 130 ألف يورو.

يعمل الاتحاد الأوروبي على دعم برامج التدريب الالكتروني , وهناك أكثر من 60% من برامج التدريب تتم من خلال الشبكة العالمية , ونتيجة لذلك وفرت الشركات الأوروبية فواتير مباشرة وأصبح التدريب الالكتروني لا يقل أهمية عن التعليم الالكتروني لكونه يوفر التدريب المطلوب بمرونة عالية من حيث الوقت وعدد المتدربين بالإضافة إلى الكلفة القليلة مقارنة مع التدريب التقليدي. ولا يقتصر دعم الاتحاد الأوروبي للدول الأوروبية بل يساهم وبشكل كبير في دعم مشاريع تطوير التعليم الالكتروني ومن خلال المساهمة في توفير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكذلك دعم مشاريع إعداد المواد التعليمية عبر الشبكة العالمية في الدول العربية والدول الإفريقية والآسيوية وأمريكا اللاتينية , ومن المشاريع المتميزة مشروع الجامعة الافتراضية الشرق أوسطية.

وتعتبر **جامعة فيرن المفتوحة** (www.fernuni-hegen.de) التي يعود إنشاؤها إلى عام 1990 في ذاك العام كانت أول محاولة لإنشاء مركز دراسة ممول من القطاع الخاص في ميونيخ. في هذا السياق اتصلت Bayerische Landesbank و BMW AG و Siemens AG من الشركات التي انضمت معًا لتشكيل مجموعة رعاية مقابلة من FernUniversität بطلب لتطوير دورة تعليمية خاصة عن بعد. تهدف هذه الدورة إلى تزويد علماء الكمبيوتر وكذلك علماء الطبيعة والهندسة العاملين لديهم بنظرة عامة موجزة عن المجالات الأساسية لإدارة الأعمال وتعريفهم بالتفكير الاقتصادي كإجراء إضافي مهني في فترة زمنية معقولة (موقع جامعة فيرن المفتوحة،

<https://iww.fernuni-hagen.de/IWW/das-iww/firmengeschichte>2022

تقع هذه الجامعة المفتوحة في مدينة هاجن الألمانية وتعتبر أول جامعة تبنت نظام التعلم عن بعد في ألمانيا وتمنح درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. بلغ عدد طلبة الجامعة في منتصف عقد التسعينات بحدود 50 ألف طالب وطالبة موزعين على تخصصات الهندسة وعلوم الحاسوب

والرياضيات والعلوم الأساسية والاقتصاد والتربية والعلوم الاجتماعية . وللجامعة مراكز دراسية منتشرة في ألمانيا بالإضافة إلى عدد آخر من الدول المجاورة مثل النمسا وسويسرا وهنغاريا . يستطيع الدارس من خلال المراكز الدراسية استعمال أجهزة الحاسوب والاتصالات للوصول إلى المادة التعليمية المطلوبة وكذلك تصفح العديد من المصادر والمراجع العلمية المتوفرة في المكتبة . كما تقدم المراكز التعليمية الإرشاد اللازم للطلبة بالإضافة إلى اللقاءات الإشرافية لتعزيز عملية التعلم . وتعمل جامعة فيرن على تطوير الأساليب التي تقدم من خلالها المادة التعليمية من خلال استغلال التطورات التكنولوجية في الحاسوب والاتصالات وتقنيات الواقع الافتراضي (حذيفة، 2008، ص 37).

اليابان:

بدأت تجربة اليابان في مجال التعليم الالكتروني في عام 1994 بمشروع شبكة تلفزيونية تبث المواد الدراسية التعليمية بواسطة أجهزة فيديو للمدارس حسب الطلب كخطوة أولى للتعليم عن بعد، وفي عام 1995 بدأ "مشروع المائة مدرسة" حيث تم تجهيز المدارس بالإنترنت بغرض تجريب وتطوير الأنشطة الدراسية والبرمجيات التعليمية من خلال تلك الشبكة، كما أعدت لجنة العمل الخاص بالسياسة التربوية في اليابان تقريراً لوزارة التربية والتعليم تقترح فيه أن تقوم الوزارة بتوفير نظام معلومات إقليمي لخدمة التعليم مدى الحياة في كل مقاطعة يابانية، وكذلك توفير مركز للبرمجيات التعليمية إضافة إلى إنشاء مركز وطني للمعلومات ووضع اللجنة الخطط الخاصة بتدريب المعلمين وأعضاء هيئات التعليم على هذه التقنية الجديدة وهذا ما دعمته ميزانية الحكومة اليابانية للسنة المالية 1994-1997 حيث أقر إعداد مركز برمجيات لمكتبات تعليمية في كل مقاطعة ودعم البحث والتطوير في مجال البرمجيات التعليمية ودعم البحث العلمي الخاص بتقنيات

التعليم الجديدة وكذلك دعم كافة الأنشطة المتعلقة بالتعليم عن بعد، وكذلك دعم توظيف شبكات الأنترنت في المعاهد والكليات التربوية لتبدأ بعد ذلك مرحلة جديدة من التعليم الحديث، وتعد اليابان الآن من الدول الرائدة في تطبيق أساليب التعليم الالكتروني الحديث بشكل رسمي في معظم المدارس اليابانية(ختيري وآخرون، 2021، ص 94)

مصر: مشروع التعليم الالكتروني في المدارس الإعدادية : وهو مشروع عملت على تطبيقه وزارة التربية والتعليم المصرية وذلك بإدخال التعليم الالكتروني على معظم المدارس الإعدادية في مصر عن طريق إضافة مواقع تعليمية متميزة على شبكة الأنترنت من مواد تعليمية منهجية وتقويمية وتدريبية مختلفة ويتعامل معها الطلاب من خلال التعلم الذاتي.

كما نذكر دور شبكة الجامعات المصرية التي تقدم خدماتها العلمية والتعليمية للجامعات والمدارس وتسمح بتوزيع عدد من المؤسسات التي تحتوي على الحواسيب المضيئة.

وبناء على الأحداث إحصائيات وزارة التربية والتعليم في عام 2006 فقد تم ربط 27 قاعة تدريبية مدرسية بشبكة الأنترنت وقد تم إدخال نظام التعليم الالكتروني في 7700 مدرسة اعدادية وتجهيز كل مدرسة بخمسة أجهزة حاسوب وطابعة كمرحلة أولى(زين الدين، 2006).

الأردن:

بدأت المملكة الأردنية الهاشمية خلال فترة (2003-2004) إدخال تجربة التكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العام في (100) مدرسة للتعرف على مواطن قوة وضعف التعليم الالكتروني ولقد ركز المشروع على استخدام التعليم الالكتروني في تعلم الفيزياء وقد اثبتت زيادة في التحصيل الدراسي للطالبات وذلك بإتاحة التعلم من وسائط متعددة واستخدام برامج المحاكاة. وان نسبة كبيرة جدا من الطلاب قد تم ربطهم على شبكة الأنترنت من خلال مركز

الملكة رانيا لتكنولوجيا المعلومات وتم سد الفجوة بين الأردن والعالم بل تجاوزت ذلك بين المدينة والريف وإتاحة مبدأ التكافؤ بين أبناء الشعب الاردني مهما بعدو عن العاصمة وتم تدريب معلمي المدارس الاستكشافية و الاداريين على هذه المنظومة وتطويرهم لكي يصبحوا متهيئين للمرحلة المقبلة من التعليم الالكتروني ومشروع المدارس الاستكشافية يهدف الى احداث تحول نوعي في دور الطالب وكفاءة المعلمين واستراتيجيات التعلم والتعليم وهناك شركات في الأردن توفر وسائل التعليم الالكتروني باللغة العربية في مدارس المملكة التي تبنتها وزارة التربية و التعليم على المستوى الوطني (الخفاجي، 2015، ص 136)

التجربة الجزائرية في مجال التعليم الالكتروني

شرعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي منذ سنة 2003 في تجهيز كل المؤسسات بتجهيزات متخصصة للتعليم عن بعد، وذلك بما يتوافق مع الحاجات الأكاديمية العالمية والخصوصيات الوطنية، كما يعد التعليم عن بعد في الجزائر دعامة للتعليم الحضوري، بما يسمح للجزائر برفع تحدي يتمثل في امتصاص الأعداد المتزايدة باستمرار للطلبة (المعيار الكمي) من جهة وبتحسين نوعية التكوين والاقتراب بسرعة نحو المعايير الدولية فيما يخص ضمان الجودة(المعيار النوعي) وذلك وفق استراتيجية طويلة المدى تركز على ثلاث مراحل أساسية:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة استعمال التكنولوجيا، المحاضرات المرئية على الخصوص، قصد امتصاص الأعداد الكبيرة للمتعلمين، مع تحسين محسوس لمستوى التعليم والتكوين، وقد تم توسيع الشبكة بداية من الدخول الجامعي 2010/2009 نحو المدارس التحضيرية التي تم تزويدها بمخابر افتراضية وقاعات تدريس متعددة الوسائط موصولة بشبكة خاصة للمحاضرات المرئية

المرحلة الثانية: تشهد اعتمادا على التكنولوجيات البيداغوجية الحديثة ، تعتمد خاصة على الواب

(التعلم عبر الخط أو التعليم الالكتروني) وذلك قصد تحقيق ضمان النوعية

المحلة الثالثة: هي مرحلة التكامل وخلالها يصادق على نظام التعليم عن بعد ويتم نشره عن طريق

قناة المعرفة، التي يتعدى مجال استعمالها والاستفادة منها بكثير القطاع الجامعي، حيث تستهدف

جمهورا واسعا من المتعلمين: اشخاص يريدون توسيع معارفهم، أشخاص يحتاجون لأموار

متخصصة، أشخاص في العقد الثالث من أعمارهم، مرضى متواجدون في المستشفيات، أشخاص

في فترة النقاهة..الخ

ويرتكز التعليم عن بعد حاليا على شبكة منصة للمحاضرات المرئية والتعليم الالكتروني موزعة

على غالبية مؤسسات التكوين والدخول الى هذه الشبكة ممكن عن طريق الشبكة الوطنية للبحث

(ARN) وبهدف عصرنة العملية التعليمية، تم استحداث "خلية التعليم الالكتروني" على مستوى

المؤسسات الجامعية تهدف الى استخدام التكنولوجيا الاتصال الحديثة للتعلم و التعليم عن بعد، أو

من خلال النمط الدراسي الحضوري. وعليه فالغايات هي استخدام التكنولوجيا في تقديم المحتويات

التعليمية للطالب بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

وقد كانت أول تجربة في ميدان التعليم الافتراضي من خلال المركز الوطني للتعليم المهني عن

بعد التي أنشأت موقعا افتراضيا تبث من خلاله دروسا مكملة لطلبتها، تتولى الاشراف عليها جامعة

التكوين المتواصل في بعض التخصصات (فيلاي و بوعروج، 2019، ص3)

وفي التاسع عشر من شهر ماي 2016، على هامش الاحتفال بيوم الطالب في ولاية وهران،

أعلن وزير التعليم العالي والبحث العلمي الأستاذ طاهر حجار أن وزارة التعليم العالي ستقوم بفتح

سنة مشاريع لشهادة الماستر عن بعد بداية من الموسم الجامعي 2017/2016 معتبرا أن هذا

المشروع سيتمكن أكبر عدد من الطلبة من مواصلة دراستهم الجامعية معرباً أن نجاح هذا المشروع سيتمكن في خطوة أخرى الى فتح مشاريع لشهادة الليسانس عن بعد، كما أكد أنه لابد من نصوص قانونية لإنجاح هذا المشروع. وللانطلاق في تجسيد فكرة الماستر عن بعد صدر المنشور رقم 535 المؤرخ في 26 أكتوبر 2016 المتعلق بالتسجيل في دراسة الماستر عن بعد بعنوان السنة الجامعية 2016/2017. وقد تضمن المنشور الوزاري المتعلق بالماستر عن بعد ثلاثة محاور وهي:

أ. مؤسسات التعليم والتكوين العاليين المعنية:

تم التنويه في هذا المحور الى حادثة التجربة في قطاع التعليم العالي وهو ما جعل البدء ببعض المؤسسات الجامعية وبعض الميادين التعليمية، حيث أن الجامعات المعنية هي: جامعة الجزائر 1، جامعة الجزائر 3، جامعة البليدة 2، جامعة قسنطينة 1، جامعة الوهران 1.

بالنسبة لميادين التكوين فتمثلت في: ميدان الحقوق والعلوم السياسية، ميدان العلوم الاقتصادية، ميدان العلوم الانسانية والاجتماعية، ميدان الآداب واللغة العربية.

ب. الشروط العامة وكيفيات التسجيل:

لقد أكدت وزارة التعليم العالي على الطابع الوطني للتسجيل عن بعد في حدود المناصب البيداغوجية المتوفرة. كما بينت الوزارة الوصية من خلال المنشورين المنظمين للماستر عن بعد لدفعتي 2016/2017 و 2017/2018 معايير التسجيل في الماستر عن بعد وكيفياته.

- إدارة المؤسسة الجامعية: تضمن ادارة المؤسسة الجامعية التكوين في الماستر عن بعد تنظيم وتأطير العملية التعليمية من التسجيل الى غاية تسليم الشهادات.
- الأساتذة: يتدخل الأساتذة في التكوين العالي عن بعد لتقديم الدروس

- الطلبة: يفتح التسجيل على المستوى الوطني، يسمح لكل الطلبة الذين يعبرون عن رغبتهم في الالتحاق بالتكوين في حدود المناصب البيداغوجية المتوفرة، وطبقا للترتيب حسب الاستحقاق

- الوسائل التقنية: لقد تضمن المنشور رقم 536 المؤرخ في 6 نوفمبر 2016 المكمل للمنشور رقم 26 أكتوبر 2016 تبيان دور جامعة التكوين المتواصل في الماستر عن بعد إذ يقع على عاتقها: ضمان المرافقة التقنية طيلة مدة التكوين، تسيير وإدارة الأرضية التعليمية المخصصة لهذا النمط من التكوين، ولتحديد صلاحيات ومهام كل الفاعلين في هذا النمط من التكوين، تبرم اتفاقيات بين جامعة التكوين المتواصل والمؤسسات الجامعية المعنية (أكروم و حنصالي، 2020، ص 70)

وفي سنة 2017، وفقا لتوصيات السيد وزير التعليم العالي والبحث العلمي الصادرة في 23 أكتوبر 2017 عن طريق القرار رقم 1022، شرعت جامعة التكوين المتواصل في تحضير برامج تكوينية في طور الليسانس والماستر في نمط التعليم عن بعد وفق التخصصات التالية:

- ليسانس محاسبة ومالية
- ليسانس انجليزية تقنية
- ليسانس اعلام واتصال
- ليسانس حقوق
- ماستر صحافة مطبوعة والكترونية
- ماستر قانون اعمال
- ماستر محاسبة ماستر تسيير عمومي

ليسانس والماستر في نمط التعليم عن بعد عبارة عن برنامج تكويني اكايمي، تشرف عليه جامعة التكوين المتواصل بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وذلك بتعيين مجموعة من الخبراء في ميدان التعليم عن بعد، مكلفين بتكوين الأساتذة مصممي الدروس وكذا الاساتذة المرافقين على الخط والهدف من هذه العملية التحضيرية، الانطلاق في التكوين الفعلي على مستوى المنصات الالكترونية. (موقع جامعة التكوين المتواصل ufc.dz/?page_id=7410)

وخلال أزمة جائحة كورونا التي تفشت في شهر فيفري 2020 في جميع ولايات الوطن، سارعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لإتباع إجراءات وقائية احترازية من ابرزها اللجوء الى التعليم عن بعد أو بالأخص التعليم الالكتروني الذي يتماشى والظروف التي عاشتها البلاد، ومن أبرز ملامح التعليم الالكتروني في الجامعات الجزائرية في ظل جائحة كورونا هو اعتماد هذه الاخيرة على منصات الكترونية أحدثتها الوزارة وأهمها منصة مودل التي أوصت بها واعتبرتها فضاء رقمي موحد، هذه المنصة تسمح بعرض وتحميل الدروس و المحاضرات وجميع الأعمال البيداغوجية المسندة الى الطالب ضمانا للتواصل الفعال بينه وبين أستاذته واستكمالاً لجميع محتويات البرامج التعليمية التي كانت مقررّة للسداسي الثاني من السنة الجامعية 2019/2020 إضافة الى ما سبق ولضمان نجاح التعليم الالكتروني، اعتمدت ادارة الجامعات التواصل عبر البريد الالكتروني لزيادة درجة التفاعل بين الطلبة والأساتذة، اضافة الى الترخيص لطلبة الدكتوراه والتأهيل الجامعي وعقد الملتقيات الوطنية والدولية باستعمال تقنية التحاضر عن بعد، كذلك إنشاء مكتبات الكترونية على مواقع الجامعات لوضع جميع مذكرات التخرج على المنصة الخاصة بالجامعة وإمكانية تحميلها. (بن طالب، 2021، ص 202)

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق يضح لنا أن التعليم الإلكتروني أسلوب من أساليب التعليم الحديثة والمكملة للتعليم عن بعد، يتم فيه استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة من حواسيب وشبكة الأنترنت ووسائل إلكترونية متعددة عبر منصات إلكترونية صممت بطريقة مناسبة لإيصال واستقبال المعلومات وإدارتها ببسر وسهولة من أجل تحقيق تعليم فعال، كما أنه يساهم في جعل عمليات التعلم أكثر تشويقاً فالوسائل الإلكترونية المتعددة التي يتم توظيفها فيه تعتمد الى استخدام العديد من أشكال عرض المعلومات المتنوعة مما يبسر جذب الاهتمام بصورة كبيرة لدى الطلاب نحو المعلومات.

ونظراً الى أهمية التي يكتسيها التعليم الإلكتروني فقد اتجهت العديد من المؤسسات التعليمية في مختلف دول العالم الى تبني هذا النوع الحديث من التعليم الى أن تجربة استخدامه في الجامعة الجزائرية لا زالت في بدايتها، وان تطبيقه بصورة ايجابية و بطريقة اللازمة لا يمكن بحال من الأحوال أن ينجح دون الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في مجال تطبيقه، و التركيز على دراسة الجوانب النفسية للطلاب كالاتجاه نحو هذا النمط الحديث من التعليم و توفير الأسس والمتطلبات والمكونات والعناصر التعليمية التي تتكامل مع بعضها البعض لإنجاح هذه المنظومة التعليمية الإلكترونية.

الفصل الثالث: الدافع للإنجاز

-تمهيد

1. مفهوم الدافع
2. تصنيف الدوافع
3. خصائص الدافعية
4. وظائف الدافعية
5. الدافع للإنجاز
6. النظريات المفسرة للدافع للإنجاز
7. أهمية الدافع للإنجاز
8. أنواع الدافع للإنجاز
9. قياس الدافع للإنجاز
10. خصائص الأفراد ذوي الدافع للإنجاز المرتفع
11. الدافع للإنجاز في العملية التعليمية

-خلاصة

تمهيد

يعد موضوع الدافع للإنجاز من أهم المواضيع التي نالت اهتمام العديد من الباحثين وعلماء النفس باعتباره أحد أهم العوامل التي تؤثر في سلوك الفرد، ويعد عاملاً هاماً في تنشيط السلوك الفرد وتوجيهه ومكوناً أساسياً في سعي الفرد نحو تحقيق أهدافه في مختلف المجالات، كما يعد الدافع للإنجاز الركيزة الأساسية في مجال التعليم لأنه شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية سواء في تحصيل المعلومات والمعارف أو في تكوين مهارات مختلفة. وعليه سنتطرق في هذا الفصل إلى توضيح مفهوم الدافع وتصنيفه وخصائصه ووظائفه، كما سنركز على عرض مفهوم الدافع للإنجاز وأهميته وأنواعه، إضافة إلى عرض أهم النظريات المفسرة للدافع للإنجاز وطرق قياسه، إضافة إلى طرح أهم خصائص الأفراد ذوي الدافع للإنجاز المرتفع.

1. مفهوم الدافع

ظهر مفهوم الدافع concept of motive في عام 1918 من خلال السيكلوجي الأمريكي روبرت س. وودورث R.S.Woodworth في كتاب له بعنوان: "علم النفس الديناميكي the dynamic psychology" وأطلق عليه "الحافز DRIVE" وعرفه بأنه "طاقة داخلية شديدة تحرض الكائن الحي إلى الحركة".

ونال "مفهوم الدافع" قبول علماء النفس الذين راحوا يتحدثون عن دوافع متعددة مثل: دافع الأكل ودافع الشرب ودافع الجنس وغيرها... وكانوا يقصدون بذلك الميل إلى التحرك نحو أهداف معينة أو الابتعاد عنها.

وفي عام 1932 دعم الفيزيولوجي الأمريكي الشهير والتر كانون W.CANNON من خلال كتابه "حكمة الجسم THE WISDOM OF THE BODY" نظرية الدافع بمفهوم الاتزان الحيوي homeostasis. ومعناه أن حالة من عدم الاتزان تنشأ في الجسم، كلما انحرفت الظروف الداخلية

عن حالة سوية ثابتة. والدوافع هي وسيلة يحاول بها الجسم استعادة اتزانه. ولذا فإن مخزون الغذاء حين ينتهي من الجسم، ينشط دافع الأكل، ويبدأ البحث عن الطعام واستهلاكه، فتتم استعادة الاتزان.

وبذلك تعرف الدافعية بأنها: " الطاقة التي تنشأ عن اختلال الاتزان الحيوي أو توتره، فينشط الكائن العضوي للقيام بسلوك معين من أجل تصحيح حالة عدم الاتزان".

إن الدافع بهذا المعنى يقوم بوظيفتين هما:

- الوظيفة التنشيطية للكائن الحي لكي يقوم بالسلوك

- الوظيفة التوجيهية للكائن الحي لكي يتجه بسلوكه نحو الهدف المناسب

وكان لفكرة الاتزان الحيوي تأثير عظيم على السيكولوجي الأمريكي كلارك هل CLARK L.HULL من جامعة ييل YALE UNIVERSITY، المنظر في سيكولوجية التعلم، الذي قال سنة 1943: أن كل السلوك تحركه دوافع هوميوستازية. أو بواعث ثانوية تقوم عليها. ويمكن إثارة الدوافع الداخلية عن طريق حرمان الحيوان من الطعام أو الماء أو الجنس والدوافع من هذا النوع تعكس اختلالات في الاتزان الحيوي، أو تنشئ توترات داخلية. وذهب كلارك هل الى أن كل أنواع التعزيز تقوم في النهاية على خفض الدوافع الهوميوستازية. وانصب الاهتمام كذلك على البواعث الخارجية مقابل الدوافع الداخلية مثال ذلك أن المثير المستهدف نفسه قد يثير الدافعية الداخلية، إضافة الى كونه نوعا من الإثابة. فالإنسان قد لا يشعر شعورا متميزا بالجوع، إلا إذا شم رائحة شهية لطعام يطهى مثل: شريحة لحم تشوى ويشعر برغبة جنسية عند رؤيته لموضوع جنسي مرغوب.

ويرى كلارك هل، أن كل سلوك يقوم به الكائن الحي، تسبقه أو تصحبه حاجة، تدفع وتحفز النشاط المرتبط بها. وسجل نظريته في معادلته الشهيرة التي صياغتها كما يلي:

جهد أو إمكان الاستجابة = قوة العادة X الدافع X إغراء الباعث

يشير "الجهد أو إمكان الاستجابة **REACTION POTENTIAL**" الى ميل الكائن الحي الى إصدار استجابة معينة وتتحدد درجة هذا الميل إما من خلال سرعة الاستجابة أو من خلال سعتها أو مقاومتها للخمود.

وتشير "قوة العادة **HABIT STRENGTH**" الى درجة تعلم الكائن الحي للاستجابة ومن ثم ترتبط قوة العادة بعدد المرات التي يصدر فيها الكائن الحي الاستجابة ويتلقى عليها تعزيزاً، كما أنها تقضي بوجود دافع لكي يتم تقديم التعزيز المناسب.

ويشير "الدافع **MOTIVE**" الى درجة التوتر الذي يشعر به الكائن الحي نتيجة اختلال التوازن الذاتي لديه. فكلما زاد الاختلال زاد الدافع، وكلما زاد الدافع كانت الاستجابة أسرع و أكثر مقاومة للخمود.

ويشير "الباعث **INCENTIVE**" الى حجم التعزيز أو المكافأة المقدمة للكائن الحي ونوعها ومناسبتها. (بشير معمريّة، 2012، ص 14-16)

وفيما يلي سنعرض بعض تعريفات الدافعية، ولكن علينا أولاً أن نوضح من البداية أن مفهوم الدافع يرادف مفهوم الدافعية، ويعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، وان كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية وبالتالي عند استخدامنا لأي من المفهومين، نقصد شيئاً واحداً.

فالدافعية أو الدافع، إذن "حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه الى تحقيق هدف معين" ويعرف هب (D.O.HEBB) الدافعية بأنها عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي، وتنظيمه وتوجيهه الى هدف محدد.

ويرى دريفر (J.DREVER) أن الدافع عبارة عن عامل دافعي إنفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي الى تحقيق هدف معين.

ويرى أتكينسون (ATKINSON) أن الدافعية تعني إستعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين. (ثائر، 2008، ص16)

وعرف يونج (P.T.YOUNG) الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه الى تحقيق هدف معين.

كما عرفها ماسلو (A.H.MASLOW) بأنها خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.

وعرف ماكلياند وآخرون (D.MCCLELLAND ET AL) الدافع بأنه يعني اعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني. (خليفة، 2000، ص 69)

2. تصنيف الدوافع

وضع علماء النفس للدوافع عدة تصنيفات مختلفة، ومن التصنيفات الأساسية للدوافع ما يلي:

- دوافع أولية جسمية مثل الجوع والعطش والجنس، ودوافع ثانوية نفسية مثل الرغبة في التقدير وحب الاستطلاع والمكانة الاجتماعية والدافع للإنجاز والدافع للانتماء إلى جماعة والدافع للسيطرة...الخ
- دوافع شعورية وهي التي تنتج السلوك الذي يقوم به الفرد عن وعي وإدراك و يشعر بها الفرد مثل اختيار نوعية التعليم والمهنة، ودوافع لا شعورية وهي التي تنتج السلوك الذي يقوم به الفرد من غير إرادته ودون تفسير منطقي.
- دوافع بيولوجية وهي فطرية يتفق فيها افراد الجنس الواحد وتوجد عند الناس جميعهم مهما اختلفت بيئاتهم مثل دافع الأمومة ودوافع إجتماعية مكتسبة، وهي مبنية على أسس فطرية

إلا أنها تتأثر بالعوامل البيئية والتنشئة الاجتماعية وتكتسب بالتعلم ومن ضمنها الدافع

المعرفي. (قيس محمد و وليد سالم، 2014، ص 57)

3. خصائص الدافعية

من خصائص الدافعية ما يلي :

- عملية إجرائية أي أنها قابلة للقياس و التجريب بأساليب و أدوات مختلفة .
 - واحدة من حيث أنواعها (الفطرية و المتعلمة) عند كافة أبناء الجنس البشري ، لكنها تختلف من شخص إلى آخر من حيث شدتها أو درجاتها .
 - ثنائية العوامل أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية (فسيولوجية و نفسية) و عوامل خارجية (مادية أو إجتماعية)
 - قد يصدر السلوك الواحد عن دوافع مختلفة ، فسلوك القتل قد يكون الدافع إليه الغضب أو الخوف و الكذب قد يكون نتيجة شعور خفي بالنقص.
- تبين من خلال تناولنا لخصائص الدافعية على أن الدافعية مفهوم مجرد لا يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة و إنما يمكن الكشف عنها بإستعمال أدوات مختلفة ، و على الرغم من أنه لا يمكن ملاحظتها إلا أننا نلمس أثرها في سلوكياتنا المعرفية و الإنفعالية و الإجتماعية . (محمد محمود بني يونس ، 2007، ص 23- 24).

4. وظائف الدافعية

الدافعية هي عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للعضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف، وللدافع إذن وظائف أساسية ثلاثة وهي:

- تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار أو الاتزان النسبي، فالدوافع تحرك السلوك، أو تكون هي نفسها دلالات تنشط العضوية لارضاء بعض الحاجات الأساسية.
- توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى، فالدوافع بهذا المعنى إختيارية أي أنها تساعد الفرد على إختيار الوسائل لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقاءه.
- المحافظة على استدامة السلوك طالما بقي الانسان مدفوعا، أو طالما بقيت الحاجة قائمة، فالدوافع بالإضافة إلى أنها تحرك السلوك تعمل أيضا على المحافظة عليه نشيطا حتى تشبع الحاجة.(عبدالرحمن عدس و قطامي، 2005، ص119)

5.الدافع للإنجاز

يرجع مفهوم الدافع للإنجاز من الناحية التاريخية إلى "ألفرد أدلر ADLLER " الذي أشار إلى لأن الحاجة للإنجاز دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وتبدأ تنمو وتتطور اعتمادا على الظروف البيئية وما يؤثر في سلوكه، إضافة إلى دور الوالدين اللذان يعتبران العامل الأساسي في توجيه الطفل نحو السلوك المناسب والرغبة والإصرار في تحقيق النجاح من أجل مستقبل أفضل. (الرابغي ، 2015، ص 155)

كما يذكر المؤلفون أنه في بداية الخمسينيات من القرن العشرين ظهر فرع جديد في الدراسات النفسية في أمريكا سمي "دراسات الدافعية" ويعد كل من دافيد ماكلياند 1953 D.MCCLELLAND من جامعة هارفرد وجون إتكينسون 1953 J.ATKINSON من جامعة متشيجان وزملائهما وتلاميذهما، أول من تناول بطريقة واسعة جدا، نظرية الدافع إلى الإنجاز وطرق قياسها. إلا ان السيكلوجي الامريكي هنري ألكسندر موراي H.A.MURRAY يعتبر أول

من أدخل مفهوم الدافع إلى الإنجاز إلى علم النفس عام 1938 بشكل دقيق بوصفه مكونا هاما من مكونات الشخصية وأحد متغيراتها الأساسية من خلال دراساته لديناميكيات الشخصية، وقدم أيضا القواعد التي يمكن أن تستعمل لقياسها. وأطلق عليه "الحاجة إلى الإنجاز" من خلال نسقه العام عن الحاجات النفسية. (بشير معمري، 2012، ص 47)

تعريف الدافع للإنجاز:

يعرف **هنري موراي** الحاجة إلى الإنجاز بأنها رغبة أو ميل الفرد إلى التغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. وأن الفرد المدفوع بقوة الإنجاز هو فرد يتفوق على ذاته وينافس الآخرين ويتخطاهم ويتفوق عليهم ويرتفع تقديره لذاته من خلال الممارسات الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات.

كما عرف **دافيد ماكلياند** الدافع للإنجاز على أنه "عامل داخلي في الفرد يثير و يوجه ويوحد سلوك الفرد". وقد قدم تعريفا وظيفيا آخر يذكر فيه أن الدافع للإنجاز هو "حاجة الفرد إلى القيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز قبل ذلك، بكفاءة وبسرعة، وبأقل جهد وأفضل نتيجة"

وقد وضح ماكلياند أن هناك جوانب شخصية ترتبط بالإنجاز مثل: الشهرة والطموح والحرية والاستقلال والسيطرة وغيرها... وأن الأشخاص الذين لديهم دافع مرتفع نحو الإنجاز، يستطيعون تحقيق الإنجاز في المواقف التي تكون فيها توقعات الفشل معقولة، وهي مخاطر يمكن الحد منها بزيادة الجهد والمهارة. (بشير معمري، 2012، ص 48)

وعرف **أتكينسون** الدافع للإنجاز بأنه: "استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح، يترتب عليه نوع من الإشباع و ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز". (مصطفى حسين باهي 1999، ص 23)

وعرف أحمد عبد الخالق الدافع للإنجاز بأنه الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.

و أوضح فاروق موسى أن الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي. كما عرف خليفة محمد عبداللطيف الدافع للإنجاز على أنه " استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل".

ومن خلال هذا التعريف فإن الدافع للإنجاز يتضمن خمس مكونات أساسية وهي:

- الشعور بالمسؤولية
- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع
- المثابرة
- الشعور بأهمية الزمن
- التخطيط للمستقبل (خليفة، 2000، ص 94-97)

6. النظريات المفسرة للدافع للإنجاز

قام العديد من العلماء والباحثين بوضع نظريات مختلفة، تفسر الدافع للإنجاز ومن أهم هذه النظريات :

نظرية هنري موراي:

ترتكز نظرية هنري موراي على الحاجات والتي حددها تقريبا في أربعين حاجة مقسمة الى مجموعات منها الحاجات حشوية الأصل، وحاجات نفسية الأصل أو الحاجات الظاهرة ومنها الحاجة إلى الإنجاز. ويحدد موراي الحاجة إلى الإنجاز على أنها: " الرغبة أو الميل إلى عمل

الأشياء بسرعة وعلى نحو جيد بقدر الإمكان" وبجانب هذا الفهم العام للحاجة إلى الانجاز يحدد موراي الحاجة إلى الإنجاز وفق مفاهيمه الأخرى المعروفة في نظريته وهي: الرغبات والتأثيرات والأفعال، والاندماجات والتفرعات.

فمن حيث الرغبات و التأثيرات تتحدد الحاجة الى الانجاز على أنها رغبة الفرد في أن يتم شيئاً صعباً. أن يتمكن من الموضوعات أو الأشياء الفيزيائية، أو الكائنات الإنسانية، أو الأفكار، وأن يتناولها وينظمها، بحيث يفعل هذا بسرعة وباستقلالية بقدر الامكان. أن يتغلب على ما يصادفه من معوقات ويحقق مستوى عالياً.

ومن حيث الأفعال، تتحدد الحاجة الى الانجاز على أنها حرص الفرد على أن يقوم بجهود عميقة ومستمرة ومتكررة للتوصل الى شيء صعب. أن يعمل بغرض واحد نحو هدف عال وبعيد. أن يكون لديه الإصرار على الفوز. أن يحاول عمل كل شيء على نحو حسن. أن يستثار لكي يتفوق في حضرة الآخرين، وأن يستمتع بالتنافس. أن يمارس قوة الإرادة، أن يتغلب على الملل والتعب.

أما من حيث الاندماجات والتفرعات فيرى موراي أن الحاجة الى الإنجاز يمكن أن تندمج فعلاً وطبيعياً مع أي حاجة أخرى. والحقيقة أن البعض يعتبر الحاجة الى الانجاز، أو كما يطلق عليها في الكثير من الأحيان مصطلح "إرادة القوة" هي الحاجة المسيطرة بين الحاجات النفسية الأصل وربما تكون في معظم الحالات كحاجة متفرعة عن حاجة مكبوتة للاعتراف والتقدير. لقد افترض موراي، أن أهم الوظائف العامة للشخصية، هي أن تتعلم كيف تخفف من إلحاح توترات الحاجة، وأن تصنع خططا متتابعة لتحقيق الأهداف البعيدة، وأن تخفف أو تنهي الصراعات بوضع وتنفيذ المخططات التي تسمح أكثر من غيرها بتهذئة إلحاح حاجاتها الأساسية دون إشكال والمتأمل في مضمون هذا الافتراض يجده يعتمد على مفهومي القدرة والإنجاز، بل إنه يعتبر هذين المتغيرين

من أبرز مظاهر الشخصية. وهذا يعني أن لهذين المكونين وظيفة مركزية في التوسط بين النزعة للفعل والنتيجة النهائية التي توجه إليها تلك النزعة. إذ لا شك أن القدرة والدافع الى الانجاز يكملان بعضهما البعض. فالقدرة تعني إمكان الفعل ومدى الاقتدار، والدافع الى الانجاز يعني الرغبة والأمل والمثابرة والتحمل. والقدرة تمثل البعد المعرفي للشخصية، والانجاز يمثل البعد الانفعالي وربما قدرة متوسطة مع دافع انجاز مرتفع، يكون مردودهما أفضل من قدرة مرتفعة مع دافع إنجاز متدني.

ولقياس الحاجات النفسية في الشخصية ومن بينها الحاجة الى الإنجاز، قام موري ببناء اختبار تفهم الموضوع (TAT). (بشير معمري، 2012، ص 92)

الدافع للإنجاز في ضوء منحى التوقع - القيمة:

هناك العديد من نظريات التوقع، ولكن أكثرها ارتباطا بالسياق الحالي هي نظرية التوقع التي قدمها تولمان **E.C.TOLMAN** في مجال الدافعية. والتي أشار فيها الى أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي:

- المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو رغبة في تحقيق هدف معين
- متغير التوقع: الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي الى موضوع الهدف
- متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد: ويتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة التي توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول الى الهدف المنشود.

وقد برزت أهمية منحى التوقع - القيمة لدى العديد من الباحثين في مجالات عديدة. حيث أشار "كاتز" الى أهمية هذا المنحى في تفسير انخفاض سلوك الانجاز لدى أعضاء الجماعات الأقلية نظرا لانخفاض توقعاتهم لقيمة الانجاز. وأوضح أن هذه التوقعات المنخفضة يترتب عليها الافتقاد

الى النماذج الناجحة التي يقتدي بها الأطفال في بناء نسق توقعاتهم، والعجز عن مواجهة المشكلات الصعبة.

وبوجه عام كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الانجاز ضئيلة ومحدودة، تناقض السلوك الموجه نحو الانجاز. والعكس صحيح .

ويمثل هذا التصور تطبيقاً لإطار التوقع- القيمة في فهم الدافع للإنجاز والسلوك الموجه نحو الانجاز حيث يمكن الاستفادة من هذا الإطار في العديد من الممارسات التي توجد في المدارس أو المؤسسات. فالمكافأة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة أو الطالب في الجامعة لها قيمة كبيرة في زيادة الأداء. فهي بمثابة باعث للأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد. وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الانجاز نحن في حاجة الى معرفة كل من:

- دافعية الشخص أو حاجته للإنجاز

- توقعه بقدرته على الانجاز في موقف معين.

وذلك مع الأخذ في الاعتبار أن هناك تفاعلاً بين هذين المتغيرين وهذا ما تناوله اثنان من أهم الممثلين لهذا المنحى وهما "دافيد ماكلياند و جون أتكينسون". (خليفة، 2000، ص 107)

نظرية ماكلياند:

يعرف ماكلياند الدافع، في إطار نظريات الاستثارة الوجدانية بأنه حالة إنفعالية قوية تتميز بوجود إستجابة هدف متوقعة، وتقوم على أساس ارتباط بعض الهاديات السابقة بالسرور أو الضيق، ولهذا فإن توقع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي، هو المسؤول عن حدوث السلوك المدفوع.

أي أن هذه النظرية تفترض أن الدافع ما هو إلا رابطة إنفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لإستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك على أساس خبراتنا السابقة. فإما أن نتوقع بناء

على خبراتنا السابقة أن في التعامل مع الهدف ما يحقق السرور لنا، فيتولد لدينا سلوك الاقتراب أو نتوقع شهورا بالضيق. (ثائر، 2008، ص 69)

كما أن تصور ماكيلاند للدافع للإنجاز يقوم على تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة إلى الانجاز فقد أشار إلى أن هناك ارتباطا بين المؤشرات السابقة والأحداث الايجابية وما يحققه الفرد من نتائج.

فإذا كانت مواقف الانجاز الأولية ايجابية بالنسبة إلى الفرد، فإنه يميل إلى الأداء والانهماك في السلوك المنجز، أما إذا حدث نوع من الفشل، وتكونت بعض الخبرات السلبية، فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع إلى تحاشي الفشل. (بشير معمري، 2012، ص 98)

نظرية اتكنسون:

أشار اتكنسون في نظريته على أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب وتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفي لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل هي:

- **الدافع لانجاز النجاح:** يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين وذلك من حيث الرغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفا من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها. ويكمن دافع إنجاز النجاح وراء تباين الطلاب في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى الطلاب التحصيلي بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح.

- **احتمالية النجاح:** إن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة، وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جدا ومستوى

مرتفع جدا، اعتمادا على أهمية النجاح وقيمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضا، لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز دافعية التحصيل لديه، غير أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعته، تقلل من مستوى هذه الاحتمالية.

- **قيمة باعث النجاح:** إن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية، والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها. إن الدافع لإنجاز النجاح والدافع لإنجاز الفشل مترابطان، فإذا كان الطالب مدفوعا بالنجاح فسيحاول أداء المهام التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أما إذا كان الطالب مدفوعا بالخوف من الفشل، فسيجنب أداء مثل هذه المهام المتساوية من حيث احتمال النجاح والفشل وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيف احتمالية الفشل، أو المهام الأكثر صعوبة، حيث يمكن رد الفشل إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات.

قدم أتكينسون نظريته في الدافع للإنجاز حيث يرى أن النشاط المنجز هو محصلة صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما:

- الميل نحو تحقيق النجاح

- الميل نحو تجنب الفشل

ويوضح أتكينسون أن الميل نحو تحقيق النجاح هو تحقيق لثلاثة جوانب هي:

• دوافع النجاح أو الدافع إلى الإنجاز

• احتمال النجاح

• القيمة المحفزة للنجاح

وهذا يعني أنه إذا كان احتمال النجاح منخفضا، فإن القيمة المحفزة للنجاح تكون عالية والعكس صحيح، ويعبر أتكينسون عن نظريته بالمعادلة التالية:

$$\text{إحراز النجاح} = \text{دافع النجاح} \times \text{احتمال النجاح} \times \text{القيمة المحفزة للنجاح}$$

ومقابل الميل نحو تحقيق النجاح فإن هناك شعورا نحو تجنب الفشل ويتضمن ثلاثة جوانب هي:

• الدافع الى تجنب الفشل

• احتمالات أو توقع الفشل

• القيمة الحافزة للفشل

ويعبر عنها أتكينسون بالمعادلة التالية:

$$\text{الميل الى تجنب الفشل} = \text{دافع تجنب الفشل} \times \text{احتمال الفشل} \times \text{القيمة الحافزة للفشل}$$

فعرف أتكينسون الدافع للإنجاز بأنه استعداد نسبي في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته

في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، ويرى أتكينسون أن لدى الانسان كمية

هائلة من الطاقة ومجموعة من الحاجات أو الدوافع الأساسية التي يشبهها بصمامات أو منافذ

تعمل على توجيه وتنظيم تدفق هذه الطاقة الكامنة لدى الفرد، فالدافع القوي يشبه صماما أو منفذا

للطاقة يفتح بسهولة وتتدفق الطاقة منه بشكل كبير والدافع الضعيف يشبه صماما ضيقا.

كما أشار أيضا الى أن الدافع لإنجاز النجاح هو إقدام الفرد على أداء مهمة أو عمل ما بنشاط

وحماس كبيرين لرغبته في الحصول على خبرة النجاح الممكن ولتحقيق النجاح يضع الفرد أهدافا

معتدلة الصعوبة حيث أن زيادة الصعوبة العمل تتطلب زيادة في قيمة باعث النجاح لأن الأعمال

أو المهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تثير حماس الفرد ليؤديها بدافعية عالية.

وأن الدافع لتجنب الفشل هو أن الفرد المدفوع لتجنب الفشل يضع أهدافا سهلة لتخفيف احتمال الفشل أو يختار مهام صعبة ليرجع سبب الفشل الى صعوبة المهمة وليس لذاته. وقد وجد أتكينسون أن جميع الناس لديهم دافع لتجنب الفشل مثلما لديهم دافع للإنجاز والتحصيل. (الرابغي ، 2015 ، ص 146)

الدافع للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي:

تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها ليون فستنجر L.FESTINGER امتدادا لمنحى التوقع-القيمة. وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحب وما نكرهه، وأهدافنا، وضروب سلوكنا). كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملئ علينا ضرورة التخلص منه. وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته، وبين أنساق معتقداته وسلوكه. وأشار فستنجر الى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

- آثار ما بعد اتخاذ القرار

- آثار السلوك المضاد للمعتقدات و الاتجاهات

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظرا لأن الفرد إتخذ قراره دون تروي أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه ومعارفه. أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة. فهو يعطيه قيمة و أهمية لأنه يريد مثلا الحصول من ورائه على كسب

مادي. ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات التنافر المعرفي.

وتنشأ حالات التنافر المعرفي هذه عندما يمتد عدم الاتساق الى أشياء مهمة بالنسبة للأفراد. وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه الى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق. ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الافراد. وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد الى الإنجاز، والظروف التي تحول دون ذلك. حيث يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الانجاز. حيث ترجع أهمية نظرية التنافر المعرفي الى اهتمامها بالجوانب المعرفية في الدافعية والسلوك.

كما تساعدنا هذه النظرية على تفسير ما نلاحظه من مظاهر التراخي وعدم الجدية بين بعض طلاب الجامعة، وانخفاض مستوى دافعتهم للاطلاع والانجاز حيث يشعر هؤلاء الطلاب بحالة شبيهة بالتنافر المعرفي. فهم قد يعطون قيمة وأهمية كبيرة للتعليم والنجاح، و مع ذلك يشعرون بضعف العائد من وراء هذا النجاح في المستقبل.

ونظرا لبعض المآخذ وأوجه القصور في نظرية التنافر المعرفي فقد قدم فيشباين و أجزين

"نموذج الفعل المبرر عقليا THE REASONED ACTION MODEL لتحديد العلاقة بين

المعتقدات والاتجاهات من ناحية والسلوك من ناحية أخرى، وتحديد العوامل المسؤولة عن الاتساق

بينهما، مع الافتراض المبدئي بأن الأشخاص يسلكون بناء على منطق معين ويتلخص هذا النموذج في ثلاث خطوات:

الأولى: يمكن التنبؤ بسلوك الشخص من خلال النية أو المقصد

الثانية: يمكن التنبؤ بالمقاصد السلوكية من خلال متغيرين هما اتجاه الشخص نحو السلوك، وإدراك

الشخص لاتجاه الآخرين نحو هذا السلوك.

الثالثة: يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو السلوك من خلال اطار التوقع - القيمة

فأداء الفرد لسلوك معين أو عدم أدائه يرتبط بمعتقداته الشخصية عن مترتبات القيام بهذا السلوك،

وبمعتقداته عن نظرة الآخرين وتوقعهم لهذا الأداء وكذلك بدافعية الفرد لاتمام هذا

الأداء. (خليفة، 2000، ص145)

الدافع للإنجاز في ضوء نظرية العزو:

ترتكز نظرية العزو على ثلاث افتراضات:

أولاً: يريد أن يعرف الناس سبب سلوكهم وسلوك الآخرين وخصوصا السلوك المهم بالنسبة اليهم

ثانياً: تفترض نظرية العزو أن الناس لا يضعون أسبابا لسلوكهم عشوائيا فهناك تفسير منطقي

للأسباب التي نعزو سلوكنا إليها.

ثالثاً: أن السبب الذي نعزو سلوكنا إليه يؤثر في سلوكنا اللاحق، فإذا عزونا سبب فشلنا إلى

شخص ما فإننا نكره ذلك الشخص، أي إذا عزا أحد الطلبة سبب فشله إلى المعلم بأنه لم يعطه

علامات جيدة فإنه سوف يكره ذلك المعلم.

ويرتبط العزو كذلك بالحاجة الى الانجاز، حيث يعتقد "واينر" أنه إذا تم تحفيزنا نحو التحصيل فإننا

سوف نميل الى عزو أدائنا الى عدة عناصر تشكل العناصر الرئيسية للعزو وطبيعته من حيث

مركز ذلك العزو ودرجة ثباته وقابليته للتحكم.

والشكل التالي يبين تلك العناصر

عزو النجاح والفشل	الموقع	درجة الثبات	مستوى التحكم
القدرة	داخلي	ثابت	غير قابل للتحكم
الشخصية	داخلي	ثابت	غير قابل للتحكم
الجهد	داخلي	غير ثابت	قابل للتحكم

استراتيجية الدراسة	داخلي	غير ثابت	قابل للتحكم
الصحة	داخلي	غير ثابت	غير قابل للتحكم
مستوى الطاقة	داخلي	غير ثابت	غير قابل للتحكم
صعوبة المهمة	خارجي	ثابت	غير قابل للتحكم
اتجاهات المعلم	خارجي	ثابت	غير قابل للتحكم
الحظ	خارجي	غير ثابت	غير قابل للتحكم

وفيما يلي بعض الأسباب التي يعزو الطلبة نجاحهم وفشلهم إليها:

- **القدرة:** إن عزو النجاح والفشل الى القدرة تطبيقات هامة في التعليم ذلك لأن افتراضات الطلبة حول قدراتهم تعتمد على الخبرات الماضية. وفي هذا النوع من العزو نستطيع تفسير الخوف المرضي من الرياضيات، ومشكلات القراءة وعدم محبتنا للعلوم، كما يمكن تعميم تلك التفسيرات على مواضيع دراسية أخرى. هذا وإن الطلبة الذين يتساءلون عن قدراتهم يطرحون تحديات جدية للمربين لأن تاريخ النجاح والفشل للطلبة يؤثر على الدافعية والتعلم وعند النجاح يزداد إحساس الطلبة بالكفاية الذاتية والذي بدوره يعزز من الدافعية.
- **الجهد:** قام " واينر " باكتشاف هام، حيث وجد أن الطلبة لا يملكون عادة فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذلوه من أجل النجاح، إن الطلبة يحكمون على جدهم من خلال ما قاموا به من نشاط اتجاه مهمة ما. حتى في المهام التي تتضمن فرصا حقيقية في النجاح فإن الطلبة الناجحون يؤمنون بأنهم يبذلون جهدا أكبر من أولئك الطلبة غير الناجحين. وهنا ينتج لدينا دورة هامة هي أن النجاح يزيد من الجهد والجهد يولد المزيد من النجاح. وهنا مرة أخرى نلاحظ أهمية التأكيد على النجاح كوسيلة لتشجيع المزيد من الجهد.

- **الحظ:** إذا لم يكن هناك رابط مادي بين السلوك وتحقيق الهدف يميل الأفراد إلى عزو النجاح إلى الحظ. إن الطلبة الذين لديهم ثقة قليلة بقدراتهم يعززون نجاحهم الى الحظ. والنجاح في هذه الحالة لا يزيد من الجهد، وقلة الجهد لا تفعل شيئاً اتجاه زيادة قدرة الفرد وبالتالي تبقى المهمة غارقة في المعيقات.
 - **صعوبة المهمة:** يحكم على صعوبة المهمة من خلال أداء الآخرين على تلك المهمة فإذا نجح الجميع فيها معنى ذلك أنها مهمة سهلة، والعكس صحيح. وهنا تظهر لدينا ظاهرة هامة وهي انه اذا نجح فرد ما في مهمة فشل فيها الآخرون فإن ذلك الفرد سيعزو نجاحه لقدرته، أما إذا رافق نجاح الفرد في مهمة ما نجاح الآخرين بها سيكون مصدر النجاح هو في المهمة ذاتها.
- لقد ركزت اكتشافات "واينر" على أهمية ربط المهمة بقدرات الطلبة مما يعني تعزيز القدرة وزيادة الجهد. (ثائر، 2008، ص77)
- 7. أهمية الدافع للإنجاز**
- يكسب الدافع المرتفع للإنجاز الأفراد، المثابرة والكفاءة في اشكال مختلفة من الأداء ويصبح لديهم مفهوم مرتفع عن ذواتهم، فهم كثيرون الحركة وراغبون في التطور والنمو ولديهم قدرة أكبر على تحمل الضغوط ومقاومتها.
- وتظهر أهمية الدافع للإنجاز في كونه ينمي العديد من الخصائص لدى الفرد ومنها: السعي نحو الانتقان والتميز، والقدرة على تحديد الأهداف، والقدرة على استكشاف البيئة، والقدرة على تحمل المسؤولية والتعامل مع الذات، والقدرة على تعديل المسار، والقدرة على التخطيط الجيد. (رامي، 2018، ص 361)

8. أنواع الدافع للإنجاز

ميز "فيروف وشارلز سميث" بين نوعين أساسيين من الدافعية للإنجاز هما:

- **دافعية الإنجاز الذاتية:** ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

- **دافعية الإنجاز الاجتماعية:** وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

ويمكن أن يعمل كل من هذين النوعين في نفس الموقف، ولكن قوتها تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف. فإذا كانت دافعية الانجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف، فإنه غالبا ما يتبعها دافعية الانجاز الاجتماعية. والعكس صحيح. (خليفة، 2006، ص16)

9. قياس الدافع للإنجاز

اهتم الكثير من الباحثين بقياس الدافع للإنجاز واستعملوا في بحوثهم ودراساتهم نوعين من الطرق لقياسه، وهما:

• الطرق الإسقاطية لقياس الدافع للإنجاز

• الطرق الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز

أولا: الطرق الإسقاطية لقياس الدافع للإنجاز

يعرف الإسقاط بأنه " العملية التي بواسطتها يمكن الكشف عن دوافع الفرد ورغباته

وحاجاته وصراعاته، باستعمال مثيرات غير متشكلة (غير محددة البناء) وغامضة الى حد ما،

ويقوم الفرد بالاستجابة لها وتفسيرها وتأويلها".

ومثل قياس الدافع للإنجاز تحديان ففي ثلاثينيات من القرن العشرين أبدع موري الطريقة

الإسقاطية. حيث افترض أن الحاجات و الدوافع الاجتماعية قد تنعكس بدقة في تفكير الأفراد، حين

لا يكونون مضطرين إلى التفكير في شيء بصورة خاصة. وصمم اختبار تفهم الموضوع ووصفه بأنه يستند إلى حقيقة واضحة، وهو أنه عندما يقوم الشخص بتفسير موقف اجتماعي غامض، فإنه يميل إلى أن يكشف عن شخصيته كما لو كانت موضوعاً يوليه اهتماماً خاصاً.

حيث يعرض الفاحص على المفحوص سلسلة من الصور، تتوفر على وقائع درامية من نوع ما، وتتص التعليمات على أن يقوم المفحوص برواية قصة عن كل صورة، والتي يمكن تفسيرها بطرق مختلفة. ومن المتوقع عند القيام بأداء هذه المهمة يكون المفحوص مرغماً ذاتياً على إسقاط بعض تخيلاته عبر وقائع القصة، وأن يكشف عن ميوله الأكثر شيوعاً. واعتقد موري، أن الأفراد وهم يؤلفون القصص، يسقطون حاجاتهم ومخاوفهم وآمالهم، وصراعاتهم على صفات الشخصيات المعروضة عليهم. وبناء على ذلك يعتبر اختبار موري الاسقاطي، اختبار تفهم الموضوع، طريقة لقياس الدوافع الاجتماعية.

وجاء بعد ذلك ماكلياند وزملاؤه 1953 ببحث قاموا فيه بتعديل اختبار تفهم الموضوع من أجل استعماله لقياس الدافع للإنجاز. فأعدوا أربع صور، تم إشتقاق البعض منها من اختبار تفهم الموضوع، أما البعض الآخر فصممه ماكلياند.

ونظراً للكثير من الانتقادات التي وجهت إلى اختبار تفهم الموضوع سعى بعض السيكولوجيين إلى إدخال تعديلات على طرق القياس الاسقاطي وخاصة تفهم الموضوع، أو تم إبداع أساليب أخرى يمكن أن تمثل أدوات قياس بديلة لاختبار تفهم الموضوع الذي وضعه ماكلياند وزملاؤه.

ومن هذه الاختبارات الجديدة . اختبار الباحثة "ماريان ونترتوتوم" لقياس الدافع للإنجاز من خلال استعمال مثيرات لفظية. كذلك اختبار التعبير عن طريق الرسم الذي وضعه "إليوت أرونسون" لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال. ووضعت كذلك "إليزابيث فرنش" اختبار الاستبصار.

ثانيا: الطرق الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز

للموضوعية عدة معان وأهم معنى لها في مجال القياس النفسي، أن الموضوعية تتحقق علميا بتوحيد تعليمات الاستبيان، وإجراءات تطبيقه وتصحيحه وتفسير درجاته، بحيث إذا طبقه باحثون مختلفون يتبعون نفس الإجراءات.

وفيما يلي بعض الاستبيانات والمقاييس التي تم إعدادها لقياس الدافع للإنجاز بالطرق الموضوعية. بعضها تم إعداده للأطفال مثل:

- استبيان أرجول، روبنسون Argule & Robinson 1968
- استبيان برنارد وينر، أندي كوكلا B.Weiner & A.kukla 1970
- واستبيانات أخرى تم إعدادها للراشدين مثل:
- استبيان مهربان للميل إلى الإنجاز Mehabian 1968
- استبيان رتشارد لن R.Lynn 1969
- استبيان هيوبرت هرمانز H.Hermans 1970
- استبيان سميث J.Smith 1973
- استبيان الدافع إلى الانجاز ل: محمود عبد القادر محمد 1977
- استبيان الدافع إلى الانجاز ل: نظام سبع النابلسي 1993
- استفتاء الدافع إلى الانجاز من اعداد عبد اللطيف محمد خليفة 2006.(بشير معمريه،

2012، ص 285)

10. خصائص الطلاب ذوي الدافع للإنجاز المرتفع

من خلال الدراسات التي أجريت حول الخصائص الشخصية للأفراد ذوي دافعية الإنجاز

المرتفعة أنهم يتصفون ببعض السمات التي تميزهم عن غيرهم منها:

- يهتمون بالامتنياز من أجل الإمتياز ذاته و ليس من أجل ما يمكن أن يترتب عليه من فوائد.

- يضعون أهدافهم بحرص و عناية حيث تكون أهدافهم ذات مخاطر معتدلة كي لا تكون مساعيهم محتومة الفشل أو مضمونة النجاح.

- لديهم منظور مستقبلي بعيد المدى

- يفضلون المكافآت الأكبر التي يمكن أن يحصلوا عليها في المستقبل على المكافآت الصغيرة.

- يتميزون بالاستقلالية و الحماس

- الطموح العام و المثابرة و التحمل

- البحث عن التقدير

- الرغبة في الأداء الأفضل

- قبول التحدي المعتدل (محمد محمود بني يونس 2007، ص 176 - 177)

11. الدافع للإنجاز في العملية التعليمية

إن الانسان يتعلم إذا اراد أن يتعلم وكان له القدرة على التعلم وسنحت له الفرصة للتعلم،

وقدم له النصح والارشاد، غير أن القدرة والفرصة والارشاد لا فائدة لها إذا لم يكن لدى المتعلم ما

يدفعه الى التعلم، فالدافع شرط ضروري لكل متعلم وكلما كان هذا الدافع قويا زادت فاعلية المتعلم

أي مثابرته على التعلم والاهتمام به، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر

لأحداث تغيير كبير في تحصيل المتعلم كما انه مصدر لاختلاف المتعلمين فقد يغير الدافع طالبا فاشلا فيجعله متفوقا، وقد يكون الافتقار الى الدافع سبب رسوب طالب ذكي، بينما يجعل طالب آخر اقل مقدرة بكثير يؤدي عمله بنجاح. فعندما أجريت دراسات على عينات من مجموعات من الأطفال متكافئة في القدرة ومختلفة في مستوى الدافع للإنجاز وجد أن المجموعة ذات دافع للإنجاز المرتفع كان أدائها أفضل من أداء المجموعة الأخرى في اختبارات السرعة في اللغة والحساب وحل المشكلات وأنها كانت أكثر مثابرة وأكثر ميلا للوصول الى حلول للمواقف التي تتطلب حل المشكلة، والاستمرار في العمل والاجتهاد فيه حتى في حالة عدم وجود ضغط خارجي أو مراقبة، وبتتبع أفراد مجموعة الدافع للإنجاز المرتفع وجد أنهم حققوا مستويات نجاح مرتفعة في المرحلتين الثانوية والجامعية كما وجد أنهم يميلون الى احتلال مراكز مرموقة في المجتمع. وفي دراسة لجادزيلا وزملائه بعنوان العلاقات بين عادات الدراسة والاتجاهات ووجهة الضبط ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، على 120 من دارسي علم النفس بالجامعة منهم 39 ذكور و 81 إناثا توصلوا الى ارتباط دوافع النجاح بالتحصيل الدراسي العالي ووجهة الضبط الداخلية والعادات الدراسية المرغوبة والاتجاهات الموجبة نحو الدراسة وكانت جميع ارتباطاتها بهذه المتغيرات دالة احصائيا عن مستويات ما بين 0.05 و 0.01. كذلك أظهرت الدراسات التجريبية أنه اذا كان لدينا مجموعتان من الأفراد متساويتان في الذكاء، ولكن إحدهما مرتفعة في الدافع للإنجاز والآخرين منخفضة في هذا الدافع، فان المجموعة المرتفعة في الدافع للإنجاز تحصل على درجات افضل في الاختبارات المدرسية أو الجامعية أي أن الطلاب الذين يحصلون على تقديرات مرتفعة في الجامعة يكون لديهم عادة دافع قوي للإنجاز مادامت القدرات اللازمة لذلك متوفرة. والجدير بالذكر ان الدافع للإنجاز ليس من الشروط الضرورية لبدء التعلم فحسب، بل انه ضروري للاحتفاظ باهتمام المتعلم وزيادة جهده وهناك العديد من البحوث التي توصلت الى أن الدافع لا يزيد من الرغبة في زيادة

العمل والانتاج فحسب، لكنه يزيد من القدرة على زيادة الانتاج ايضا فالدافع القوي غالبا ما يؤدي الى تركيز الانتباه وتأخير ظهور التعب فينجم عن ذلك زيادة في الانتاج. (باهي وشلبي،

1999ص26)

خلاصة الفصل

من خلال ما سبق يتضح لنا أن للدافع للإنجاز أهمية كبيرة في تفسير معظم أنماط السلوك الإنساني كما أنه يعد عاملا مهما في تنشيط سلوك الفرد وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، فالدافع للإنجاز شرط ضروري لكل طالب وكلما كان هذا الدافع قويا زادت فاعلية الطالب ومثابرته على التعلم و تحقيق التفوق والنجاح، فقد يغير الدافع طالبا فاشلا فيجعله متفوقا وقد يكون ضعف الدافع سببا في رسوب طالب ذكي لأن الدافع للإنجاز القوي يدفع الطلاب على بذل المزيد من الجهد لزيادة معارفهم ومهاراتهم حتى يصبحوا بارعين في أعمالهم فيتعلموا بطريقة أسرع ويؤدوا أعمالهم في وقت أقل من غيرهم. كما أن للدافع للإنجاز حسب ما أشار إليه ماكلياند دور مهم في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة فالنمو الاقتصادي في اي مجتمع هو محصلة الدافع للإنجاز لدى افراد هذا المجتمع.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

2. منهج الدراسة

3. الدراسة الأساسية

4. عينة الدراسة

5. أدوات الدراسة

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد. ولبوغ هذا الهدف فقد تضمن هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية بدءا بتحديد منهج الدراسة ثم الدراسة الاستطلاعية إضافة الى الدراسة الأساسية التي عرفنا فيها بالمجال المكاني والزمني والبشري للدراسة، كما حددنا أيضا حجم العينة وعرض أدوات الدراسة، وأخيرا عرض الاساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

1. الدراسة الاستطلاعية

قبل الشروع في الدراسة الأساسية لا بد من إجراء دراسة استطلاعية على ميدان الدراسة المتمثل في الجامعة البلدية²، ومجتمع الدراسة المتمثل في طلاب الماستر عن بعد، وذلك بعد الحصول على ترخيص بإجراء بحث ميداني من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتاريخ

2018/10/09

أهداف الدراسة الاستطلاعية: أجريت الدراسة الاستطلاعية بهدف جمع المعلومات الأولية حول المجال الجغرافي والبشري للدراسة والذي تمثل في طلبة الماستر عن بعد بجامعة البلدية²، كونها تبنت التدريس بنظام التعليم عن بعد، وجاء هذا تجسيدا للمخطط الذي أطلقته وزارة التعليم العالي سنة 2016 كتجربة أولى بحيث يسمح هذا النظام الجديد للطلبة بمزاولة دراسة الماستر عن بعد من خلال التعليم الإلكتروني.

وكذلك التعرف على الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها الباحث خلال قيامه بالدراسة في المستقبل، وكيفية التغلب على هذه الصعوبات وإيجاد الحلول لها. ومن بين هذه الصعوبات أن

أفراد عينة الدراسة بحكم أنهم يدرسون في نظام التعليم عن بعد لا يمكن تواصل معهم حضوريا
الا في فترة الامتحانات الحضورية .

ونظرا لصعوبة التواصل حضوريا مع عينة الدراسة ارتأى الباحث الى تصميم مقياس الكتروني
لأداة الدراسة الأساسية وتطبيقه من خلال توزيعه عن طريق منصة "موودل" للتعليم عن بعد
بجامعة البليدة2. تم تصميم المقياس الالكتروني باستخدام نماذج غوغل (Google Forms)
وفق الخطوات التالية: الخطوة الأولى: إنشاء نموذج، الخطوة الثانية: تحرير النموذج. الخطوة
الثالثة: تصميم النموذج. الخطوة الرابعة : إرسال النموذج. أنظر الملحق رقم (3)

إضافة الى التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الاتجاه نحو
التعليم الالكتروني ومقياس الدافع للإنجاز

عينة الدراسة الاستطلاعية:

في فترة الامتحانات الحضورية للسنة الجامعية 2019/2018 قام الباحث بتطبيق أدوات
الدراسة التي تمثلت في مقياسين: مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني، ومقياس الدافع
للإنجاز على عينة استطلاعية بلغ حجمها 50 (طالب وطالبة) ماستر عن بعد للتحقق من
خصائصهما السيكمترية .

والجدول التالي رقم (1) يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والتخصص

العينة	الجنس		التخصص		المجموع
	ذكور	اناث	علم النفس المدرسي	علم الاجتماع المنظمات وتنمية الموارد البشرية	
العدد	26	24	23	27	50

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن عدد أفراد العينة الاستطلاعية قدر بـ: 50 طالب وطالبة،

حيث بلغ عدد الذكور 26 طالب، بينما بلغ عدد الاناث 24 طالبة. وقد بلغ عدد الطلاب في

تخصص علم النفس المدرسي 23 طالبا، بينما بلغ عدد الطلاب في تخصص علم الاجتماع

المنظمات وتنمية الموارد البشرية 27 طالب .

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

1. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني

قام الباحث بإعادة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني

من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قدرت بـ (50) طالب وطالبة ماستر عن بعد من جامعة

البليدة2.

– صدق مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني:

أ. الصدق الاتساق الداخلي **Internal consistency**: وللتحقق من صدق الاتساق

الداخلي قام الباحث بحساب ارتباط درجات المحاور بالدرجات الكلية للمقياس والجدول

الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (2) : يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للمحاور والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو

التعليم الإلكتروني

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ر"	مستوى الدلالة
البعد الأول	25.42	3.36	0.92	0.01
البعد الثاني	27.98	4.28	0.94	0.01
البعد الثالث	22.92	3.45	0.93	0.01
الدرجة الكلية	76.32	10.37	1.00	

من خلال الجدول السابق يتضح أن:

– معاملات الارتباط المحسوبة للأبعاد الثلاثة أكبر من الحدود المتوسطة حيث بلغت قيمة معامل

ارتباط البعد الأول (0.92) عند متوسط حسابي (25.42) وانحراف معياري (3.36) وقيمة معامل

ارتباط البعد الثاني بلغت القيمة (0.94) عند متوسط حسابي (27.98) وانحراف معياري (4.28)

وأخيرا قيمة معامل ارتباط البعد الثالث بلغت (0.93) عند متوسط حسابي (22.92) وانحراف

معياري (3.45) كما أنّ متوسط الدرجات الكلية بلغ (76.32) بالتالي الارتباط كان مرتفع ودال عند مستوى (0.01) وبذلك تعطي هذه النتائج مؤشرا لصدق المقياس.

ب. الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): تمّ الاعتماد لحساب صدق المقياس على الصدق

التمييزي، حيث تمّ ترتيب الدرجات من الأدنى إلى الأعلى بحيث أخذنا 27% من أعلى

التوزيع و 27% من درجات أدنى التوزيع فكان عدد الأفراد (14) أفراد، وبعد ذلك تمّ

حساب (T) لمعرفة الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول رقم (3): يمثل نتائج صدق مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني بطريقة الصدق

التمييزي.

المقياس	مجموعات المقارنة	N	$\bar{X}$	S	T	Df	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	المجموعة العليا	14	87.07	1.69	12.86	26	دال عند 0.000
	المجموعة الدنيا	14	62.86	6.84			

نلاحظ من خلال الجدول المحصل عليه أنّ:

- قيمة (t) بلغت القيمة (12.86) عند درجة الحرية (26) بمستوى الدلالة الإحصائية (0.000)

أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني بين المجموعتين،

وذلك لصالح المجموعة العليا أي المقياس لديه قدرة تمييزية، حيث بلغ متوسط المجموعة العليا (87.07) بينما متوسط المجموعة الدنيا بلغ (62.86) وهذا ما يؤكد أن المقياس صادق .

- الثبات مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني: اعتمد الباحث في حساب ثبات المقياس مجموعة من الطرق هي:

أ. ثبات المقياس بطريقة ألفا-كرونباخ **Cronbach Alpha M**: تمت عملية الحساب بطريقة ألفا -كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والجدول الموالي يوضح نتائج اختبار ألفا -كرونباخ .

جدول رقم (4): يمثل نتائج معامل الثبات ألفا -كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.

المقياس	عدد البنود	N	$\bar{X}$	S	معامل الثبات ألفا- كرونباخ
الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	30	50	76.32	10.36	0.900

نلاحظ من خلال نتائج الجدول المحصل عليها أن:

- معامل الثبات بلغ القيمة (0.900) وهذا يدل على الثبات وبما أن هذه القيمة تقترب من الواحد فهي قيمة تدل على الثبات المرتفع للمقياس وبالتالي مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني ثابت.

ب. حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية **Split-Half**: يتم حساب معامل

الارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان براون (الافتراض عن

استخدام هذه المعادلة تساوي تباين الدرجات على نصفي الاختبار-أي تجانس التباين وهذا

شرط من شروط التكافؤ)، والجدول يلخص لنا نتائج الحساب بطريقة التجزئة النصفية كما

يلي:

جدول رقم (5): يمثل نتائج معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو التعليم بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	البند	$\bar{X}$	S	N	معامل الثبات		
الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	الفردية	38.48	5.27	15	قبل التصحيح	بعد التصحيح	طريقة التصحيح
	الزوجية	37.84	5.80	15	0.754	0.857	جوتمان
	الكلية	76.32	10.37	30			

من خلال نتائج الجدول المحصل عليها نلاحظ أن:

- قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وصلت إلى (0.754) قبل التصحيح وبعد

التصحيح بطريقة جوتمان وصلت القيمة إلى (0.8579) وهي قيمة تقترب من الواحد بالتالي

مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني مقياس ثابت .

2. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدافع للإنجاز

قام الباحث بإعادة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدافع للإنجاز من خلال تطبيقه

على عينة استطلاعية قدرت بـ (50) طالب وطالبة ماستر عن بعد من جامعة البليدة 2.

- صدق مقياس الدافع للإنجاز

أ.الصدق الاتساق الداخلي **Internal consistency**: وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي قام

الباحث بحساب ارتباط درجات المحاور بالدرجات الكلية للمقياس والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (6) : يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للمحاور والدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ر"	مستوى الدلالة
الشعور بالمسؤولية	22.80	5.83	0.94	0.01
التفوق والطموح	23.48	5.25	0.90	0.01
المثابرة	22.70	5.44	0.92	0.01
أهمية الزمن	22.90	5.40	0.89	0.01
التخطيط للمستقبل	22.98	6.08	0.90	0.01
الدرجة الكلية	114.86	25.58	1.00	0.01

من خلال الجدول السابق يتضح أن:

- معاملات الارتباط المحسوبة للمحاور الخمسة أكبر من الحدود المتوسطة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط محور الشعور بالمسؤولية (0.94) عند متوسط حسابي (22.80) وانحراف معياري (5.83) وقيمة معامل ارتباط محور التفوق والطموح بلغت القيمة (0.90) عند متوسط حسابي (23.48) وانحراف معياري (5.25) وقيمة معامل ارتباط محور المثابرة بلغت (0.92) عند متوسط حسابي (22.70) وانحراف معياري (5.44) وقيمة معامل ارتباط محور أهمية الزمن بلغت القيمة (0.89) عند متوسط حسابي (22.90) وانحراف معياري (6.08) وأخيرا قيمة معامل ارتباط

محور التخطيط للمستقبل بلغت (0.90) عند متوسط حسابي (22.98) وانحراف معياري (6.08) كما أنّ متوسط الدرجات الكلية بلغ (144.86) بالتالي الارتباط كان مرتفع ودال عند مستوى (0.01) وبذلك تعطي هذه النتائج مؤشرا لصدق المقياس.

ب.الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): تمّ الاعتماد لحساب صدق المقياس على الصدق التمييزي، حيث تمّ ترتيب الدرجات من الأدنى إلى الأعلى بحيث أخذنا 27% من أعلى التوزيع و27% من درجات أدنى التوزيع فكان عدد الأفراد (14) أفراد، وبعد ذلك تمّ حساب (T) لمعرفة الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (7): يمثل نتائج صدق المقياس بطريقة الصدق التمييزي.

المقياس	مجموعات المقارنة	N	$\bar{X}$	S	T	Df	الدلالة الإحصائية
دافعية الإنجاز	المجموعة العليا	14	137.14	4.83	8.93	26	دال عند 0.000
	المجموعة الدنيا	14	81.50	22.80			

نلاحظ من خلال الجدول المحصل عليه أنّ:

- قيمة (t) بلغت القيمة (8.93) عند درجة الحرية (26) بمستوى الدلالة الإحصائية (0.000) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس دافعية الإنجاز بين المجموعتين، وذلك لصالح المجموعة العليا أي المقياس لديه قدرة تمييزية، حيث بلغ متوسط المجموعة العليا (137.14) بينما متوسط المجموعة الدنيا بلغ (81.50) وهذا ما يؤكد أنّ المقياس صادق .

– الثبات مقياس الدافع للإنجاز: اعتمد الباحث في حساب ثبات المقياس مجموعة من الطرق هي:

أ. ثبات المقياس بطريقة ألفا-كرونباخ **Cronbach Alpha M**: تم حساب تباين كل بند من بنود المقياس ثم مجموع التباينات، وكذلك تباين الدرجة الكلية للمقياس ، تمت العملية بطريقة ألفا -كرونباخ لمقياس دافعية الإنجاز والجدول الموالي يوضح نتائج اختبار ألفا -كرونباخ .

جدول رقم (8): يمثل نتائج معامل الثبات ألفا -كرونباخ لمقياس الدافع للإنجاز.

المقياس	عدد البنود	N	$\bar{X}$	S	معامل الثبات ألفا-كرونباخ
دافعية الإنجاز	50	50	114.86	25.53	0.962

نلاحظ من خلال نتائج الجدول المحصل عليها أن:

معامل الثبات بلغ القيمة (0.962) وهذا يدل على الثبات وبما أن هذه القيمة تقترب من الواحد فهي قيمة تدل على الثبات المرتفع للمقياس وبالتالي مقياس دافعية الإنجاز ثابت.

ب. حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية **Split-Half**: يتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان براون (الافتراض عن استخدام هذه المعادلة تساوي تباين الدرجات على نصفي الاختبار-أي تجانس التباين وهذا شرط من شروط التكافؤ)، والجدول يلخص لنا نتائج الحساب بطريقة التجزئة النصفية كما يلي:

جدول رقم (9): يمثل نتائج معامل ثبات مقياس الدافع للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	البند	$\bar{X}$	S	N	معامل الثبات		
دافعية الإنجاز	الفردية	59.52	11.32	25	قبل التصحيح	بعد التصحيح	طريقة التصحيح
	الزوجية	55.34	15.12	25	0.869	0.909	جوتمان
	الكلية	114.86	25.58	50			

من خلال نتائج الجدول المحصل عليها نلاحظ أن:

قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وصلت إلى (0.869) قبل التصحيح وبعد التصحيح بطريقة جوتمان وصلت القيمة إلى (0.909)، بالتالي مقياس دافعية الإنجاز مقياس ثابت.

2. منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وهو الذي يهتم بتحديد الوضع القائم للظاهرة المدروسة كما هي ووصفها بطريقة تعتمد على تحليل بنيتها الظاهرة وبيان العلاقات بين عناصرها أو مكوناتها وهو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الباحث بشكل متكامل لوصف الظاهرة المدروسة معتمدا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها، ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا دقيقًا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث، ولا يقتصر على مجرد الوصف إنما يعنى بالظروف والعلاقات الموجودة بين عناصر الظاهرة وتفسيرها، ويسعى إلى تحديد الدرجة التي توجد فيها العوامل في مواقف معينة تحت

ظروف معينة، وتقدير أهميتها النسبية وتحديد ما بين العوامل من صلات (عطية، 2009، ص 138)

وبما أن الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو التعرف على اتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بالدافع الى الانجاز، فإن المنهج المناسب لها هو المنهج الوصفي الارتباطي، لأنه يهتم بجمع أوصاف دقيقة علمية عن متغيرات الدراسة ووصف الوضع الراهن وتفسيره.

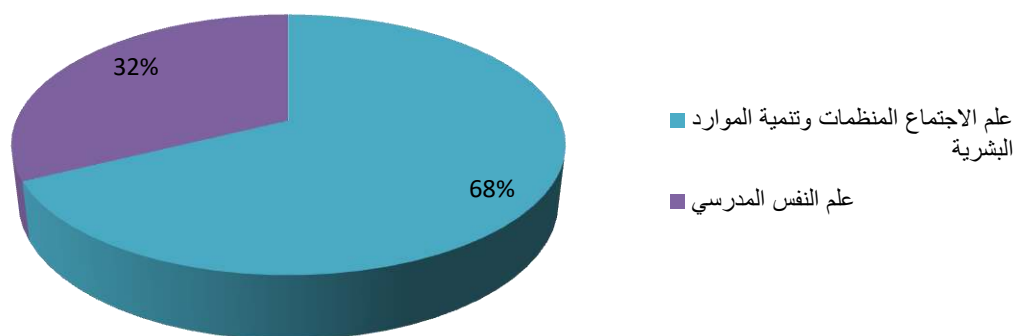
3. الدراسة الأساسية

- **المجال المكاني للدراسة:** أجريت الدراسة الأساسية في جامعة البليدة 2 بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية التي اعتمد فيها تطبيق نظام التعليم عن بعد في تخصصين هما: علم الاجتماع المنظمات وتنمية الموارد البشرية، وعلم النفس المدرسي
 - **المجال الزمني للدراسة:** طبقت هذه الدراسة خلال السنة الجامعية 2019/2018
 - **المجال البشري للدراسة:** تكون المجال البشري للدراسة من طلبة الماستر عن بعد الذين يزاولون دراستهم عن طريق التعليم عن بعد، والذي بلغ عددهم 331 طالب وطالبة موزعين على تخصصين: علم الاجتماع المنظمات وتنمية الموارد البشرية، وعلم النفس المدرسي.
- وفق ما يوضحه الجدول والشكل البياني التالي:

الجدول رقم (10) مجتمع الدراسة حسب التخصص

مجتمع الدراسة	التخصص		المجموع
	علم الاجتماع المنظمات وتنمية الموارد البشرية	علم النفس المدرسي	
عدد الطلبة	224	107	331

الشكل البياني رقم (3) يبين نسبة مجتمع الدراسة حسب التخصص



نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) والشكل البياني رقم (1) أن مجتمع الدراسة بلغ عدده 331 طالب، حيث يوجد في تخصص علم الاجتماع المنظمات وتنمية الموارد البشرية 224 طالب بنسبة 68%، بينما قدر عدد الطلبة في تخصص علم النفس المدرسي بـ 107 طالب بنسبة 32%.

4. عينة الدراسة

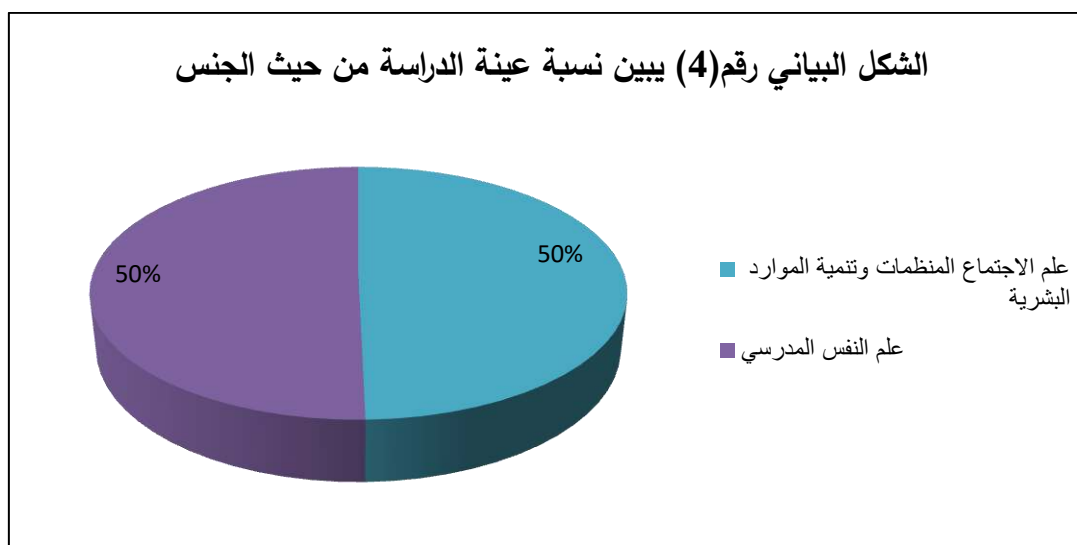
العينة هي جزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات وتؤخذ من أفراد المجتمع الأصلي ومن ثم تعميم النتائج الدراسة عليه لهذا لا بد أن تكون ممثلة تمثيلاً صحيحاً من حيث الخصائص والمميزات التي توجد في المجتمع الأصلي. ولتحقيق أغراض الدراسة تم اختيار عينة

الدراسة بطريقة عشوائية، حيث بلغ عدد أفرادها 139 طالب وطالبة بنسبة 41% من مجتمع

الدراسة، موزعين حسب متغير الجنس والتخصص وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (11) عينة الدراسة حسب الجنس

المجموع	الجنس		العينة
	اناث	ذكور	
139	66	73	العدد
%100	%47	%53	النسبة المئوية



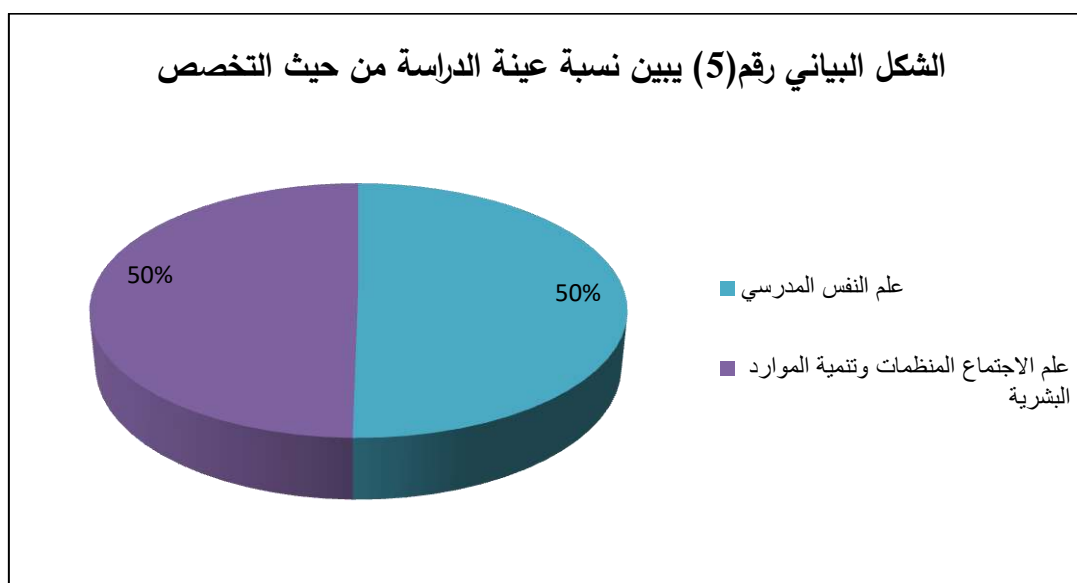
نلاحظ من خلال الجدول (11) والشكل البياني رقم (2) أن عدد أفراد العينة قدر بـ: 139 طالب

وطالبة، حيث بلغ عدد الذكور 73 طالب بنسبة 53% ، بينما بلغ عدد الاناث 66 طالبة بنسبة

47%.

الجدول رقم (12) عينة الدراسة حسب التخصص

المجموع	التخصص		العينة
	علم النفس المدرسي	علم الاجتماع والمنظمات وتنمية الموارد البشرية	
139	70	69	العدد
%100	%50	%50	النسبة المئوية



نلاحظ من خلال الجدول (12) والشكل البياني رقم (3) أن عدد أفراد العينة قدر بـ: 139 طالب وطالبة، حيث بلغ عدد الطلاب في تخصص علم النفس المدرسي 70 طالبا بنسبة 50% ، بينما بلغ عدد الطلاب في تخصص علم الاجتماع والمنظمات وتنمية الموارد البشرية 69 طالب بنسبة 50% .

5. أدوات الدراسة

5-1 مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني: أعد هذا المقياس الباحث محمد محمود زين

الدين (2006) مدرس تكنولوجيا التعليم - جامعة الملك عبد العزيز - يتكون مقياس في صورته النهائية من 30 عبارة، موزعة على عوامل الاتجاه نحو التعليم الالكتروني، يجاب عنها ضمن ثلاث بدائل هي: لا أوافق، غير متأكد، موافق. تعطى لها درجات من 1-3 على التوالي ، في حين أن العبارات العكسية تعطى لها درجات من 3-1.

صدق المقياس:

أ. **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أعضاء

هيئة التدريس بكلية التربية بالاسماعيلية جامعة قناة السويس، مرفقا به التعريفات

الاجرائية بهدف ابداء الرأي والحكم على مدى انتماء كل عبارة للبعد الذي تقيسه،

ومدى وضوح كل عبارة وصحتها من حيث الصياغة اللغوية، واجراء أي تعديلات

مناسبه، وتم اضافة وحذف وتعديل بعض العبارات في ضوء ما أشار اليه المحكمون

والتي لم تصل نسبة الاتفاق عليها (80%) وأصبح المقياس يتكون من (30) عبارة

موزعة على أبعاده الثلاث.

ب. **الصدق العاملي:** تم التحليل العاملي لمصفوفة الارتباطات بين عبارات المقياس البالغ

عددها (30) عبارة بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير المتعامد، وفي ضوء قيمة

الجزر الكامن ونسبة التباين العاملي، أسفر التحليل عن (3) عوامل، استحوذت على

(70 و 61 %) من التباين الكلي، كما هو موضح في الجدول (13)

الجدول (13) الصدق العاملي لمقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني

العامل	تسميته	العبارات وتشبعها	الجذر الكامن	نسبة التباين العالمي
الأول	فوائد التعليم الالكتروني	3 6 9 12 15 18 20 23 26 29 (0.82) (0.79) (0.77) (0.61) (0.68) (0.75) (0.71) (0.69) (0.72) (0.72)	4.14	30.24
الثاني	حب التعليم الالكتروني	1 4 7 10 13 16 19 21 24 27 30 (0.59) (0.77) (0.81) (0.83) (0.75) (0.64) (0.67) (0.64) (0.65) (0.68) (0.67)	2.65	22.36
الثالث	قلق التعليم الالكتروني	2 5 8 11 14 17 20 22 25 28 (0.74) (0.66) (0.91) (0.87) (0.15) (0.59) (0.71) (0.75) (0.63) (0.80)	1.83	18.01

الارقام بين الأقواس تشير الى قيمة تشبع العبارة

يتضح من خلال الجدول (13) صدق البنية العاملية للمقياس، وبذلك يمكن القول بأن مقياس

الاتجاه نحو التعليم الالكتروني يتمتع بدرجة صدق معقولة.

-ثبات المقياس:

أ. معامل معامل ألفا: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لأبعاد المقياس والجدول (14)

يوضح ذلك.

الجدول (14) قيم معاملات ألفا لتثبيت أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.

البعد	حب التعليم الإلكتروني	قلق التعليم الإلكتروني	فوائد التعليم الإلكتروني	المقياس ككل
قيمة ألفا	0.92	0.89	0.94	0.93

ب. الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات ارتباط كل مفردة بالبعد الذي تنتمي إليه، والجدول

(15) يوضح ذلك.

الجدول (15) ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.71	6	0.67	11	0.56	16	0.58	21	0.76	26	0.85
2	0.68	7	0.59	12	0.73	17	0.64	22	0.73	27	0.76
3	0.82	8	0.75	13	0.81	18	0.63	23	0.76	28	0.66
4	0.79	9	0.69	14	0.74	19	0.78	24	0.49	29	0.74
5	0.88	10	0.67	15	0.76	20	0.80	25	0.52	30	0.85

يتضح من الجدول (15) أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً. وبذلك فإن المقياس يتمتع

بدرجة صدق وثبات مناسبة.

طريقة تصحيح المقياس ومعيار تفسير النتائج:

عدد عبارات المقياس هي 30 عبارة، يجاب عنها ضمن ثلاث بدائل هي:

- لا أوافق. تعطى لها الدرجة: 1

- غير متأكد. تعطى لها الدرجة: 2

- موافق. تعطى لها الدرجة: 3

وبهذا تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (30-90) والمتوسط (60). وكلما ارتفعت الدرجة عن

المتوسط دل على امتلاك الطلاب اتجاه إيجابي نحو التعليم الالكتروني.

5-2 مقياس الدافع للإنجاز: تم اعداده من طرف الباحث المصري عبد اللطيف محمد خليفة من

جامعة القاهرة عام 2006، يتكون من 50 بندا تقيس الدافعية الى الانجاز ضمن خمسة أبعاد،

تقيس كل بعد عشر بنود. وفيما يلي أبعاد وأرقام البنود التي تقيسها:

- البعد الأول الشعور بالمسؤولية: ويشير الى الالتزام وجدية الفرد في أداء ما يكلف به من

أعمال على أكمل وجه وبذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك، حيث الدقة والتفاني

في العمل والقيام ببعض الأعمال والمهام التي من شأنها تنمية مهارات الفرد. وتقيسه

البنود التي تحمل الأرقام التالية: 1. 6 . 11 . 16 . 21 . 26 . 31 . 36 . 41 . 46

- البعد الثاني السعي نحو التفوق والطموح: ويعني بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات

والرغبة في الاطلاع ومعرفة كل ما هو جديد، وإبداع حلول جديدة للمشكلات، والسعي

لتحسين مستوى الأداء، وتفضيل الأعمال الصعبة المزيد من التفكير والبحث. وتقيسه

البنود التي تحمل الأرقام التالية: 2. 7 . 12 . 17 . 22 . 27 . 32 . 37 . 42 . 47.

- البعد الثالث المثابرة: وتعني السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الشخص في أدائه لبعض الأعمال، والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت وجهد، والاستعداد لمواجهة الفشل بصبر الى أن يكتمل العمل الذي يؤديه الفرد، والتضحية بكثير من الأمور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة والترفيه. وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية: 3. 8. 13. 18. 23. 28. 33. 38. 43. 48.
 - البعد الرابع الشعور بأهمية الزمن: ويعني الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها والالتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد سواء فيما يتعلق بأدائه لبعض الأعمال أو في زيارته وعلاقته بالآخرين، والانزعاج من عدم التزام الغير بالمواعيد. وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية: 4. 9. 14. 19. 24. 29. 34. 39. 44. 49.
 - البعد الخامس التخطيط للمستقبل: وتركزت مظاهره في رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها، والشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياة الفرد وتقادي الوقوع في المشكلات، وأن التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير كل من الوقت و الجهد. وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية: 5. 10. 15. 20. 25. 30. 35. 40. 45. 50.
- يجاب عنها بأسلوب تقريرى ضمن أربعة بدائل هي : لا، قليلا، متوسطا، كثيرا وتقال الدرجات من صفر-3 على التوالي. وكل البنود تصحح في اتجاه واحد. وبالتالي تتراوح الدرجة عن كل بعد من الصفر-30. أما الدرجة الكلية للمقياس فتتراوح من الصفر-150. وارتفاع الدرجة على كل بعد وعلى الدرجة الكلية، يشير الى ارتفاع الدافع الى الانجاز.

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافع للإنجاز:

- **الصدق:** حسب معد المقياس (خليفة 2006) فقد كانت الارتباطات بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس على عينة من طلاب وطالبات من مصر $n = 404$. وعينة من طلاب وطالبات من السودان $n = 250$. تراوحت معاملات الارتباط بالنسبة للعينة المصرية بين 0.54-0.74 أما بالنسبة للعينة السودانية فتراوحت معاملات الارتباط بين 0.66-0.77 وكل معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- وحسب أيضاً معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة فجاءت لدى العينة المصرية تتراوح بين 0.130-0.827. وكل الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. وجاءت لدى العينة السودانية تتراوح بين 0.295-0.621 وكل الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **الثبات:** تم حساب الثبات بطريقة تطبيق وإعادة التطبيق بعد فاصل زمني تراوح بين 10.15 يوماً على عينة مصرية حجمها 35 فرداً من طلاب وطالبات الجامعة. وعينة سودانية تكونت من 22 طالباً وطالبة. فجاء معامل الاستقرار عبر الزمن للمقياس ككل يساوي لدى العينة المصرية 0.81. ولدى العينة السودانية 0.76. وكلا المعاملين دالين إحصائياً عند مستوى 0.01. أما ثبات الأبعاد فجاءت معاملات لدى العينة المصرية تتراوح بين 0.61-0.86. ولدى العينة السودانية جاءت تتراوح بين 0.69-0.74. وكل المعاملات دالة عند مستوى 0.01. (معمرية، 2012، ص 318-320)

الصدق والثبات على العينة الجزائرية

قام بشير معمريّة (2012) بتقنين مقياس الدافع للانجاز، حيث تكونت عينة التقنين من 433 فردا، منهم 209 ذكورا و 224 إناث. تراوحت أعمار عينة الذكور بين 15-49 سنة بمتوسط حسابي قدره 22.05 وانحراف معياري قدره 5.26. وتراوحت أعمار الإناث بين 15-46 بمتوسط حسابي قدره 20.65 وانحراف معياري قدره 4.87. وتم سحب العينتين (ذكور والإناث) من تلاميذ و تلميذات مؤسسات التعليم الثانوي بولاية باتنة، ومن كليات جامعة الحاج لخضر باتنة، وشملت الطلبة والموظفين والأساتذة، ومن مراكز التكوين المهني والتكوين شبه طبي بمدينة باتنة.

الصدق: تم حساب معامل الصدق بثلاث طرق:

- الصدق التمييزي

(عينة الذكور): لحساب هذا النوع من الصدق، تم استعمال طريقة المقارنة الطرفية. حيث تمت المقارنة بين عيّنتين تم سحبهما من طرفي الدرجات لعينة الذكور. حجم كل عينة يساوي 41 مفحوصا بسحب 27% من العينة الكلية (ن=153).

والجدول رقم (16) يبين قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لعينة الذكور.

قيمة "ت"	العينة الدنيا ن=41		العينة العليا ن=41		العينة المتغير
	ع	م	ع	م	
21.16 ***	2.79	16.26	1.16	26.84	الشعور بالمسؤولية
28.05	1.71	16.68	1.56	27.34	السعي نحو التفوق

***					والطموح
16.92 ***	3.74	16.58	1.29	27.58	المثابرة
23.58 ***	2.49	15.55	1.55	26.87	الشعور بأهمية الزمن
23.08 ***	2.65	15.47	1.56	27.24	التخطيط للمستقبل
20.85 ***	10.48	88.60	6.34	130.52	الدرجة الكلية

*** قيمة "ت" دالة احصائيا عند مستوى 0.001

يتبين من قيمة "ت" في الجدول رقم (16) أن المقياس يتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين و المنخفضين في الدافع للإنجاز . مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق لذى عينة الذكور .

(عينة الإناث): تم المقارنة كذلك بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات لعينة الإناث

حجم كل عينة يساوي 39 مفحوصة بسحب 27% من العينة الكلية (ن=143).

والجدول رقم (17) يبين قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لعينة الإناث.

قيمة "ت"	العينة العليا ن=41		العينة الدنيا ن=41		العينة المتغير
	ع	م	ع	م	

17.29 ***	2.70	19.56	1.06	27.86	الشعور بالمسؤولية
22 ***	1.16	27.68	2.32	18.32	السعي نحو التفوق والطموح
12.95 ***	3.93	19.40	0.79	28.08	المثابرة
19.35 ***	3.41	15.59	1.44	27.59	الشعور بأهمية الزمن
19.02 ***	3.50	16.32	1.10	27.92	التخطيط للمستقبل
8.24 ***	30.29	91.65	4.06	134.41	الدرجة الكلية

*** قيمة "ت" دالة احصائيا عند مستوى 0.001

يتبين من قيمة "ت" في الجدول رقم (17) أن المقياس يتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين و المنخفضين في الدافع للإنجاز. مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق لذى عينة الإناث.

- **الصدق الإتفاقي:** لحساب هذا النوع من الصدق، تم تطبيق مقياس الدافع للإنجاز مع استبيان الدافع الى الانجاز (نظام السبع النابلسي، 1993). وقائمة فعالية الذات، اعداد روبرت تبتون، ايفرت ونشجتون 1984 (محمد السيد عبد الرحمن، 1998). قائمة الصلابة

النفسية (عماد محمد أحمد مخيمر 2002). والثقة بالنفس، إعداد سيدني شروجر 1990

(عادل عبد الله محمد، 2000). والمثابرة، اعداد أري كوهين (جمال مختار حمزة، 1999).

ويبين الجدول رقم (18) معاملات الارتباط بين مقياس الدافع الى الانجاز وكل من

استبيان الدافع الى الانجاز، وفعالية الذات، والصلابة النفسية، الثقة بالنفس، والمثابرة .

المتغيرات	جنس العينات	حجم العينات	معاملات الارتباط
مقياس الدافع الى الانجاز (الناقلي)	ذكور	40	0.862**
	اناث	41	0.837**
	ذكور واناث	81	0.818**
	ذكور	22	0.848**
	اناث	18	0.587**
	ذكور واناث	40	0.718**
	ذكور	26	0.806**
	اناث	24	0.667**
	ذكور واناث	50	0.742**
	ذكور	60	0.643**
	اناث	59	0.522**
	ذكور واناث	119	0.530**
المثابرة (كوهين)	ذكور	36	0.897**
	اناث	84	0.855**
	ذكور واناث	120	0.877**

** دالة احصائيا عند مستوى 0.01

يتبين من معاملات الصدق الاتفاقي في الجدول رقم (18) أن مقياس الدافع الى الانجاز يتصف بمعاملات صدق مرتفعة.

- الصدق التعارضي أو التناقضي: لحساب هذا النوع من الصدق، تم تطبيق مقياس الدافع الى الانجاز مع استبيان التشاؤم (أحمد محمد عبد الخالق، 1998). وقائمة اليأس/ بيك (بدر محمد الأنصاري، 2001)

يبين الجدول رقم (19) معاملات الارتباط بين مقياس الدافع الى الانجاز ومتغيري التشاؤم واليأس.

المتغيرات	جنس العينات	حجم العينات	معاملات الارتباط
مقياس الدافع الى الانجاز	التشاؤم	35	0.562**
	(عبد الخالق)	32	0.521**
	ذكور وإناث	67	0.544**
اليأس (بيك)	ذكور	35	0.601**
	إناث	32	0.624**
	ذكور وإناث	67	0.548**

** دالة احصائيا عند مستوى 0.01

يتبين من معاملات الصدق التعارضي أو التناقضي في الجدول رقم (19) أن مقياس الدافع الى الانجاز يتصف بمعاملات صدق مرتفعة.

- الارتباطات الداخلية : تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والدرجات على

الأبعاد الخمسة للدافع الى الانجاز .

ويبين الجدول رقم (20) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات على

الأبعاد الخمسة للدافع الى الانجاز . ويمثل المثلث العلوي عينة الذكور ن = 209، بينما

يمثل المثلث السفلي عينة الاناث ن = 224.

م	1	2	3	4	5	6
1	-	0.637	0.721	0.506	0.431	0.849
2	0.604	-	0.670	0.323	0.376	0.777
3	0.531	0.737	-	0.425	0.379	0.808
4	0.441	0.386	0.343	-	0.310	0.632
5	0.408	0.474	0.483	0.471	-	0.660
6	0.751	0.729	0.753	0.747	0.767	-

دالة احصائيا عند مستوى 0.01 عند أكثر من 0.254 وعند مستوى 0.05 عند أكثر من

0.195.

أما الجدول رقم (21) فيبين معاملات الارتباط الداخلية للعينة الكلية ن = 433

م	1	2	3	4	5	6
1	-	0.621	0.653	0.426	0.397	0.807
2		-	0.612	0.328	0.424	0.753
3			-	0.380	0.411	0.776

0.651	0.379	-				4
0.707	-					5
-						6

دالة احصائيا عند مستوى 0.01 عند أكثر من 0.254 وعند مستوى 0.05 عند أكثر من

0.195.

وفيما يلي المتغيرات بأرقامها:

1- الشعور بالمسؤولية

2- السعي نحو التفوق والطموح

3- المثابرة

4- الشعور بأهمية الزمن

5- التخطيط للمستقبل

6- الدرجة الكلية

الثبات: تم حساب الثبات بطريقتين

- طريقة اعادة تطبيق الاختبار

- معامل ألفا

عينة الذكور: كان حجم العينة التي تم استخراج معاملات الثبات للمقياس عليها يساوي 209 فردا

ويبين الجدول رقم (22) معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق وطريقة حساب معامل ألفا

لكرونباخ لعينة الذكور.

نوع معامل الثبات	المتغيرات	معامل الثبات
طريقة اعادة التطبيق (بعد أسبوعين)	1- الشعور بالمسؤولية	**0.762
	2- السعي نحو التفوق والطموح	**0.793
	3- المثابرة	**0.776
	4- الشعور بأهمية الزمن	**0.743
	5- التخطيط للمستقبل	**0.741
	6- الدرجة الكلية	**0.765
معامل ألفا لكرونباخ	1- الشعور بالمسؤولية	0.780
	2- السعي نحو التفوق والطموح	0.790
	3- المثابرة	0.820
	4- الشعور بأهمية الزمن	0.786
	5- التخطيط للمستقبل	0.774
	6- الدرجة الكلية	0.814

** دالة احصائيا عند مستوى 0.01

عينة الإناث: كان حجم العينة التي تم استخراج معاملات الثبات للمقياس عليها يساوي 224 فردا

ويبين الجدول رقم (23) معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق وطريقة حساب معامل ألفا

لكرونباخ لعينة الاناث.

نوع معامل الثبات	المتغيرات	معامل الثبات
طريقة اعادة التطبيق (بعد أسبوعين)	7- الشعور بالمسؤولية	0.712**
	8- السعي نحو التفوق والطموح	0.651**
	9- المثابرة	0.614**
	10- الشعور بأهمية الزمن	0.735**
	11- التخطيط للمستقبل	0.627**
	12- الدرجة الكلية	0.723**
معامل ألفا لكرونباخ	7- الشعور بالمسؤولية	0.829
	8- السعي نحو التفوق والطموح	0.858
	9- المثابرة	0.839
	10- الشعور بأهمية الزمن	0.812
	11- التخطيط للمستقبل	0.789
	12- الدرجة الكلية	0.782

** دالة احصائيا عند مستوى 0.01

يتبين من معاملات الصدق والثبات والتي تم الحصول عليها، أن مقياس الدافع الى الانجاز يتميز

بشروط سيكومترية مرتفعة على عينات من البيئة الجزائرية، مما يجعله صالحا للاستعمال بكل

اطمئنان في مجال البحث النفسي.

طريقة تصحيح المقياس ومعيار تفسير النتائج:

عدد عبارات المقياس هي 50 عبارة، يجب عنها ضمن أربعة بدائل هي:

- لا . تعطى لها الدرجة: 0
- قليلا. تعطى لها الدرجة: 1
- متوسطا. تعطى لها الدرجة: 2
- كثيرا. تعطى لها الدرجة: 3

وبهذا تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (0-150) والمتوسط (75). وكلما ارتفعت الدرجة عن

المتوسط دل ذلك على وجود مستوى مرتفع من الدافع للإنجاز

تطبيق مقاييس الدراسة:

بعد التأكد من صلاحية الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة (الصدق - الثبات)، تم

تصميم نسخة إلكترونية لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني ومقياس الدافع للإنجاز وتوزيعه

على أفراد عينة الدراسة يوم 26 جانفي 2019 عن طريق منصة مودل للتعليم عن بعد بجامعة

البلدية 2 على الرابط التالي: <http://forms.gle/yNANzE44xxdn7tQw8>

انظر الملحق رقم (3)

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة و المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة تم

إستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الثبات ألفا-كرونيباخ
- معامل الارتباط بيرسون
- اختبار "ت" للعينة الواحدة (One Sample T-Test)
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)

وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية

spss

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

7. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

8. الاستنتاج العام

1. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

- تنص الفرضية الأولى على أن إتجاه طلبة الماستر عن بعد إيجابي نحو التعليم

الإلكتروني

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة (One Sample T-Test)

وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (24): نتائج اختبار "ت" للكشف عن إتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم

الإلكتروني

المتوسط الافتراضي = 60						حجم العينة	الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني
القرار الإحصائي	مستوى الدلالة (sig)	درجة الحرية (df)	قيمة "ت" (t)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
دالة إحصائية	0,000	138	10,975	13,20	72,29	139	

يوضح الجدول رقم (24) نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة (One Sample T-Test)،

لفحص الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة إتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الإلكتروني و

المقدر بـ: (72,29) وبين المتوسط الافتراضي للمقياس والمقدر بـ: (60)، حيث نلاحظ أن

المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الافتراضي للمقياس، ونجد أن الانحراف المعياري قدر بـ:

(13,20)، وقد قدرت قيمة "ت" ب: (10,975)، وبدرجة حرية مقدارها (138)، وبما أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي (0,000) وهي أصغر من (0.05)، بالتالي فإن قيمة "ت" دالة إحصائياً وهو ما يعني أننا نقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه يوجد فروق دالة بين المتوسط الحسابي للعينة في درجة إتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الإلكتروني الذي يساوي (72,29) والمتوسط الافتراضي للمقياس الذي يساوي (60)، ومنه يمكن القول أن إتجاه طلبة الماستر عن بعد إيجابي نحو التعليم الإلكتروني.

مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى :

من خلال عرض نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الأولى تبين أن إتجاه طلبة الماستر عن بعد إيجابي نحو التعليم الإلكتروني، وبالأستناد إلى درجة الاستجابات المرتفعة لأفراد عينة الدراسة على بنود مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (25) المتوسطات الحسابية المرتفعة والانحرافات المعيارية لبنود مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني

الرقم	بنود المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	أرى أن كيفية التعامل مع التعليم الإلكتروني مهارة جديرة بالاهتمام	2,88	0,793
23	أحب أن أكون على معرفة ودراية بفوائد التعليم الإلكتروني	2,86	0,759
01	أرى أن التعليم الإلكتروني مثير ومشجع	2,66	0,706
12	التعليم الإلكتروني يساعدني على الدراسة والتعلم متى وكيفما أشاء	2,65	0,716
22	التعليم الإلكتروني يمكن الطالب من الاطلاع على كل ما هو جديد	2,60	0,437

05	أرى أن التعليم الالكتروني يكسبني مهارات جديدة	2,58	0,667
04	أشعر بسعادة ومنتعة عند حل التدريبات من خلال التعليم الالكتروني	2,53	0,370
25	أشعر بالراحة عندما أتحديث عن التعليم الالكتروني واستخداماته المختلفة	2,51	0,725
13	أحب الدراسة من خلال التعليم الالكتروني عن الحصص التقليدية	2,33	0,656
10	أكون نشيطا ومتفاعلا في الدراسة من خلال التعليم الالكتروني عن الدراسة بالحصص التقليدية	2,24	0,433
11	الدراسة من خلال التعليم الالكتروني سهلة وممتعة	2,19	0,546
19	التعليم الالكتروني يمكن الطالب من أن يطرح أي تساؤلات أو استفسارات	2,19	0,860

وعليه يرجع الباحث وجود اتجاه إيجابي لطلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الالكتروني، الى أن طلبة الماستر عن بعد يرون أن التعليم الالكتروني مهارة جديدة بالاهتمام ومهتمون بمعرفة فوائد التعليم الالكتروني، كما قد وجدوا أن الدراسة من خلال التعليم الالكتروني تكون سهلة وممتعة، إضافة الى أنهم يرون أن التعليم الالكتروني مثير ومشجع ويكسبهم مهارات جديدة كما أنهم يشعرون بسعادة عند دراستهم للمواد من خلال التعليم الالكتروني عكس الحصص التقليدية، كما أن بيئة نظام التعليم الإلكتروني تعرض المعلومات بطريقة أفضل من التعليم التقليدي مما يولد في طلاب نشاطا وتفاعلا في الدراسة كما أنه يمكنهم من طرح أي تساؤلات أو استفسارات ويحفزهم على حل التدريبات والتمارين الالكترونية والبحث عن المعلومات والمراجع الكترونية المتوفرة على شبكة الأنترنت، إضافة الى أن معظم طلبة الماستر عن بعد عاملين في مختلف القطاعات ومن

مختلف الولايات مما يجعل التعليم الإلكتروني أكثر مرونة و موائمة للتعليم لديهم ويسمح لهم بمواصلة الدراسة بالرغم من ظروفهم المهنية أو سنهم أو بعد المسافة.

حيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من خليفي سليم (2019) بعنوان اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني - دراسة بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس ودراسة الشريف (2016) بعنوان اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني ودراسة الجابري(2011) بعنوان اتجاهات طلبة وإساتذة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني.

حيث توصلت نتائج هذه الدراسات الى أن اتجاه الطلبة ايجابي نحو التعليم الإلكتروني. إلا أنها اختلفت مع نتائج الدراسة التي قام بها حسن(2021)، و التي هدفت الى الكشف عن اتجاه طلاب الجامعات المصرية نحو استخدام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات- جائحة كورونا أنموذجاً-. والتي توصلت الى أن طلاب عينة الدراسة يفضلون التعليم التقليدي على التعليم الإلكتروني وأن هناك اتجاها سلبيا مرتفعا نحو استخدام التعليم الإلكتروني لديهم.

في حين اظهرت نتائج دراسة قرواني(2012) التي هدفت الى معرفة اتجاهات الطلبة نحو استخدام التواصل الفوري المتزامن والغير متزامن في بيئة التعليم الإلكتروني في منطقة سيلفيت التعليمية في جامعة القدس المفتوحة الى وجود اتجاه بدرجة متوسطة نحو استخدام التواصل الفوري المتزامن والغير متزامن في بيئة التعليم الإلكتروني.

2. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

- تنص الفرضية الثانية على أن مستوى الدافع للإنجاز مرتفع لدى طلبة الماستر عن بعد

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة (One Sample T-Test)

وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (26): نتائج اختبار "ت" للكشف عن مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن

بعد

المتوسط الافتراضي = 75						حجم العينة	الدافع للإنجاز
القرار الاحصائي	مستوى الدلالة (sig)	درجة الحرية (df)	قيمة "ت" (t)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
دالة إحصائية	0,000	138	27,959	19,82	122,01	139	

يوضح الجدول رقم (26) نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة (One Sample T-Test)،

لفحص الفروق بين المتوسط الحسابي لمستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد و المقدر

بـ: (122,01) وبين المتوسط الافتراضي للمقياس والمقدر بـ: (75)، حيث نلاحظ ان المتوسط

الحسابي أكبر من المتوسط الافتراضي للمقياس، ونجد أن الانحراف المعياري قدر بـ: (19,82)،

وقد قدرت قيمة "ت" بـ: (27,959)، بدرجة حرية مقدارها (138)، وبما أن قيمة مستوى الدلالة

(sig) تساوي (0,000) وهي أصغر من (0,05)، بالتالي فإن قيمة "ت" دالة إحصائية وهو ما

يعني أننا نقبل الفرض البديل الذي ينص على انه يوجد فروق دالة بين المتوسط الحسابي للعينة

في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد الذي يساوي (122,01) والمتوسط

الافتراضي للمقياس الذي يساوي (75)، ومنه يمكن القول أن مستوى الدافع للإنجاز مرتفع لدى

طلبة الماستر عن بعد.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أشارت نتائج التحليل الاحصائي للفرضية الثانية أن مستوى الدافع للإنجاز مرتفع لدى طلبة الماستر عن بعد ويمكن أن نوضح أكثر هذه النتيجة من خلال عرض النتائج الخاصة لكل محور من محاور مقياس الدافع للإنجاز من خلال رصد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في جميع محاوره.

الجدول رقم (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على محاور مقياس الدافع للإنجاز

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
الشعور بالمسؤولية	24,496	4,284	2
السعي نحو التفوق والطموح	25,273	4,180	1
المثابرة	24,251	4,251	4
الشعور بأهمية الزمن	24,259	4,866	3
التخطيط للمستقبل	23,726	4,815	5
الدرجة الكلية	122,01	19,822	

يبين الجدول رقم (27) أن المتوسط الحسابي لمحور السعي نحو التفوق والطموح بلغ 25,273 بانحراف معياري قدره 4,180 وقد جاء في المرتبة الأولى، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمحور الشعور بالمسؤولية 24,496 بانحراف معياري قدره 4,284 وقد جاء في المرتبة الثانية، كما أن محور الشعور بأهمية الزمن جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ 24,259 بانحراف معياري قدره 4,866، ويليه محور المثابرة في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ 24,251

بانحراف معياري قدره 4,251، بينما جاء محور التخطيط للمستقبل في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 23,726 بانحراف معياري قدره 4,815.

وقد تعزى هذه النتيجة الى سعي طلبة الماستر عن بعد للتفوق والطموح والرغبة في الاطلاع ومعرفة كل ما هو جديد حول التعليم الالكتروني والسعي لرفع مستواهم المعرفي وذلك من خلال زيادة الجهد من أجل النجاح والتفوق في مسارهم العلمي. وهذا ما أكدته "وينر" من خلال نظرية العزو والذي يرى أنه حتى في المهام التي تتضمن فرصا حقيقية في النجاح فإن الطلبة الناجحون يؤمنون بأنهم يبذلون جهدا أكبر من أولئك الطلبة غير الناجحين. وهنا ينتج لدينا دورة هامة هي أن النجاح يزيد من الجهد والجهد يولد المزيد من النجاح. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة الى شعور طلبة الماستر عن بعد بالمسؤولية اتجاه العملية التعليمية والمثابرة عليها وذلك من خلال الالتزام والجدية في أداء ما يكلفون به من أعمال على أكمل وجه لتنمية مهاراتهم التعليمية. اضافة الى هذا يمكن أن تعزى هذه النتيجة الى أحد العوامل المهمة في النظام التعليم الالكتروني وهو الوقت خاصة أثناء حل المواضيع التقييمية التي تتطلب وقت قصير ومحدد للإجابة على الأسئلة حيث تبين أن طلبة الماستر عن بعد لديهم شعور بأهمية الزمن ويتجلى ذلك من خلال حرصهم على تأدية الواجبات في مواعيديها والالتزام بالجدول الزمني الدراسي. كما يمكن ان يعزى ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد في تخطيطهم لمستقبل أفضل من خلال رسم خطة عمل لتنظيم حياتهم التعليمية والمهنية وتقادي الوقوع في المشكلات وتوفير كل من الوقت والجهد.

هذا ما اتفقت عليه دراسة بارعيده و الزهراني (2021) التي هدفت الى قياس مستوى دافعية الإنجاز في نظام التعليم عن بعد لدى طالبات التعليم الثانوي نظام مقررات البرنامج

التخصصي مسار العلوم الإنسانية والتي توصلت الى أن استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية للإنجاز ككل جاء بتقييم مرتفع حيث جاء بعد تحديد الأهداف في المرتبة الأولى بتقييم مرتفع يليه بعد المثابرة بتقييم مرتفع وفي الترتيب الثالث والأخير جاء بعد الطموح بتقييم متوسط. كما اتفقت أيضا مع دراسة رامي محمود يوسف (2018) التي هدفت الى تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات هي الجنس ونوع البرنامج الأكاديمي ونوع التخصص الأكاديمي ومستوى التحصيل الأكاديمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية يمتلكون مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز.

3. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الإتجاه نحو التعليم الالكتروني و الدافع للإنجاز لدى طلبة الماجستير عن بعد للتحقق من هذه الفرضية تم قياس العلاقة الارتباطية عن طريق معامل الارتباط "بيرسون" وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (28): نتائج معامل الارتباط "بيرسون" للكشف عن طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الالكتروني والدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد

القرار الاحصائي	مستوى الدلالة (sig)	قيمة معامل الارتباط بيرسون	متغيرات الدراسة
دالة إحصائية	0,009	0,221**	الاتجاه نحو التعليم الالكتروني
			الدافع للإنجاز

** الارتباط دال عند (0.01)

يبين الجدول رقم (28) قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الإتجاه نحو التعليم الالكتروني ودرجات الدافع للإنجاز والذي بلغت قيمته (0,221). وبما أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي (0,009) وهي أصغر من (0.01) اذن قيمة "R" دالة إحصائية وهو ما يشير الى وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الإتجاه نحو التعليم الالكتروني والدافع للإنجاز لدى أفراد العينة.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الثالثة أنه توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الإتجاه نحو التعليم الالكتروني والدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد. وهذا يعني أنه كلما كان الاتجاه نحو التعليم الالكتروني ايجابيا كلما زاد الدافع للإنجاز لدى أفراد العينة والعكس صحيح

قد تعزى هذه النتيجة الى أن الإتجاه الإيجابي نحو التعليم الالكتروني لدى طلبة الماستر عن بعد ساهم في رفع مستوى الدافع للإنجاز لديهم. هذا ما بينه الوقفي حيث يرى أن "الاتجاه عبارة عن نزعة مكتسبة ثابتة نسبيا مشحونة انفعاليا تؤثر في دافعية الفرد وتوجه سلوكه" (العدوان و الرابعة، 2018، ص58)

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة الى أن رغبة طلبة ماستر عن بعد في الدراسة من خلال التعليم الالكتروني ولد لديهم دافعية نحو التعلم، وأن بيئة التعلم الالكترونية وما تحمله من مميزات خاصة نظام "موودل" الذي يتميز بسهولة تصميم الأنشطة التعليمية متنوعة وإدارتها بالإضافة الى احتوائه على خاصية التواصل المتزامن من خلال المحادثة الكتابية والغير المتزامن من خلال حلقات النقاش، كما أن احتوائه على الوسائط متعددة التي تعرض المعلومات بطريقة مشوقة تعمل على جذب الانتباه والاهتمام بصورة كبيرة لدى الطلاب نحو المعلومات مما ينمي دافعتهم للإنجاز.

هذا ما اتفقت عليه دراسة الكنج (2021) التي هدفت الى التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة حماة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي في ظل جائحة كورونا. حيث توصلت نتائج الدراسة الى أنه توجد علاقة طردية قوية دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني ودافع الإنجاز الدراسي لدة أفراد عينة الدراسة. وقد فسر الباحث ذلك بأن التعليم الالكتروني يساعدهم على إنجاز مهامهم التعليمية ويوفر لهم الوقت والجهد ويزيد من مهاراتهم التعليمية وينمي قدراتهم على التفكير العلمي مما يساعدهم على زيادة دافعتهم والمحافظة عليها.

كما إتفقت أيضا مع دراسة الدسوقي(2014) التي هدفت إلى التعرف على اتجاه الطلاب نحو تعلم المقررات إلكترونياً وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي، حيث أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الدرجة الكلية لاتجاه الطلاب نحو تعلم المقررات إلكترونياً والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز.

كما أنها اتفقت أيضا مع نتائج الدراسة التي قام بها البرعاوي والسحار(2008) والتي هدفت الى الكشف عن مستوى اتجاه طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة ومستوى الدافعية للإنجاز لديهم. حيث أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

في حين تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبد الدايم ونصار (2012) التي هدفت الى التعرف على بيئات التعلم الالكتروني الأكثر استخداما في جامعة القدس المفتوحة لدى طلبة وعلاقتها بمستوى الدافعية الانجاز لديهم. وقد توصلت الدراسة الى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام بيئات التعلم الالكتروني وبين دافعية الإنجاز لدى افراد العينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة بمنطقة شمال غزة التعليمية.

4. عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة

- تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاه طلبة الماستر

عن بعد نحو التعليم الالكتروني تعزى لمتغير الجنس

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين

(Independent Samples T-Test) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (29): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والاناث في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني.

الاتجاه نحو التعليم الالكتروني	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة (sig)	القرار الاحصائي
	ذكور	73	74,32	11,230	1,896	120,51	0,060	غير دالة
	إناث	66	70,05	14,849				إحصائيا

يبين الجدول رقم (29) أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور بلغ (74,32) بانحراف معياري قدره (11,230) وهو أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ (70,05) بانحراف معياري قدره (14,849)، وقدّرت قيمة الاختبار "ت" بـ (1,896) بدرجة حرية مقدارها (120,51)، وبما أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي (0,060) وهي أكبر من (0,05) اذن قيمة "ت" غير دالة إحصائيا وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للذكور والمتوسط الحسابي للإناث في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

أشارت نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الرابعة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني، ويمكن أن يعزى ذلك الى أن هناك تكافؤ بين الطلاب والطالبات في امتلاك المهارات الحاسوبية و الدراسة في بيئة الكترونية موحدة اضافة

الى تعرضهم لخصائص التعليم الالكتروني نفسها كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة الى أن كل من طلاب وطالبات لديهم نفس الرغبة في الدراسة من خلال التعليم الالكتروني ، والمتطلبات التعليمية هي نفسها لجميع الطلبة بغض النظر عن جنسهم اضافة الى أن تقبل والارتياح والتفاعل الايجابي مع التعليم الالكتروني يؤدي الى تبني اتجاهات متماثلة بين الذكور والاناث نحو هذا النمط الحديث من التعليم. حيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عوض و حلس (2015) والتي هدفت الى التعرف على الاتجاه نحو التعليم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا والتي توصلت إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد، تبعاً لمتغير الجنس. وقد اختلفت مع دراسة الشريف (2016) التي هدفت الى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الالكتروني والتي توصلت الى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

5. عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة

- تنص الفرضية الخامسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه طلبة

الماستر عن بعد نحو التعليم الالكتروني تعزى لمتغير التخصص

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين

(Independent Samples T-Test) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (30): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق في إتجاه طلبة

الماستر عن بعد نحو التعليم الالكتروني تبعا لمتغير التخصص

الاتجاه	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة (sig)	القرار الاحصائي
نحو التعليم الالكتروني	علم الاجتماع المنظمات وتنمية الموارد البشرية	69	78,19	9,172	5,840	119,15	0,000	دالة إحصائية
	علم النفس المدرسي	70	66,47	14,015				

يبين الجدول رقم (30) أن قيمة المتوسط الحسابي لتخصص علم الاجتماع المنظمات

وتنمية الموارد البشرية بلغ (78,19) بانحراف معياري قدره (9,172) وهو أعلى من قيمة

المتوسط الحسابي لتخصص علم النفس المدرسي الذي بلغ (66,47) بانحراف معياري قدره

(14,015)، وقدرت قيمة الاختبار "ت" بـ (5,840) بدرجة حرية مقدارها (119,15)، وبما أن

قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي (0,000) وهي أصغر من (0.05) اذن قيمة "ت" دالة

إحصائية وبالتالي نقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في

إتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الالكتروني تعزى لمتغير التخصص

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

توصلت نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الخامسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص وبالتدقيق أكثر نجد أن متوسط اتجاه طلبة علم الاجتماع المنظمات وتنمية الموارد البشرية أعلى من متوسط اتجاه طلبة علم النفس المدرسي نحو التعليم الإلكتروني وقد يرجع ذلك إلى معوقات التكوين في بيئة تعليمية رقمية التي تتطلب الإلمام بمستحدثات التكنولوجيا وتطبيقاتها المختلفة، والاطلاع على كل ما هو جديد في عالم تقنيات التعليم الحديثة والقدرة على التعامل مع الفصول الافتراضية، وقد يرجع ذلك إلى صعوبة فهم محتوى المقررات الإلكترونية التي تتطلب دراية واسعة بكيفية تصميمها وما تحتويه من وسائط تفاعلية والتي بدورها تسهم في إثراء محتوى المقرر الإلكتروني بصورة مشوقة ومتناسبة مع ميول واتجاهات الطلاب وأنماط تعلمهم المختلفة وتلبية احتياجاتهم البحثية والمعرفية، كما يمكن أن يرجع ذلك إلى خصوصية طرق التدريس في نظام التعليم الإلكتروني التي تتطلب مهارة وقدرة على نقل المعرفة من خلال الوسائط الإلكترونية و تبسيطها ليتمكن استيعابها من قبل الطلاب وعرض المحتوى الإلكتروني للمادة العلمية بطرق واستراتيجيات حديثة مناسبة لطبيعة التخصص. هذا ما اتفقت عليه دراسة نظمي (2012) التي هدفت إلى استكشاف اتجاهات طلبة الرياضيات والحاسوب وتحليلها في جامعة القدس المفتوحة نحو استخدام التعلم الإلكتروني بأنماطه المختلفة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اتجاهات إيجابية لدى طلبة الرياضيات نحو استخدام أنماط التعلم الإلكتروني أقوى منها لدى طلبة الحاسوب. في حين اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة قرواني (2011) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو استخدام التواصل الفوري المتزامن وغير متزامن في بيئة التعليم الإلكتروني في منطقة سلفيت التعليمية في جامعة القدس المفتوحة وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو استخدام الاتصال المتزامن والاتصال غير متزامن في بيئة التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي (العلوم الإدارية والاقتصادية- الخدمة الاجتماعية والأسرية- العلوم والتكنولوجيا)

6. عرض النتائج الخاصة بالفرضية السادسة

- تنص الفرضية السادسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع

للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد تعزى لمتغير الجنس

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين

(Independent Samples T-Test) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (31): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور

والإناث في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد.

القرار الإحصائي	مستوى الدلالة (sig)	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الجنس	الدافع للإنجاز
غير دالة إحصائياً	0,237	137	-1,189	21,596	120,11	73	ذكور	
				17,580	124,11	66	إناث	

يبين الجدول رقم (31) أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور بلغ (120,11) بانحراف

معياري قدره (21,596) وهو أقل من قيمة المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ (124,11)

بانحراف معياري قدره (17,580)، وقدرت قيمة الاختبار "ت" بـ (-1,189) بدرجة حرية مقدارها

(137)، وبما أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي (0,237) وهي أكبر من (0.05) إذن قيمة

"ت" غير دالة إحصائياً وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للذكور والمتوسط الحسابي للإناث في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد

مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

أشارت نتائج التحليل الإحصائي للفرضية السادسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد تعزى لمتغير الجنس، قد يرجع السبب في ذلك إلى تساوي الفرص التعليمية لكل من الذكور والإناث على حد سواء كما أن ظروف البيئة التعليمية الإلكترونية والمعارف العلمية والبرنامج الأكاديمي هي نفسها لكل من الذكور والإناث كما أن الأسرة اليوم أصبحت تشجع كلا جنسين على الدراسة ونيل الشهادات العليا لضمان مستقبل أفضل. كما أنه قد يرجع ذلك إلى التغيرات التي تحدث في المجتمع نتيجة للانفتاح العلمي الذي أحدثته الثورة التكنولوجية في مجال التعليم وخاصة التعليم الإلكتروني الذي أتاح وسهل فرص التعليم لكل من الذكور والإناث بغض النظر عن بعد المسافة أو العمر أو الظروف المهنية. إضافة إلى هذا يمكن تعزى هذه النتيجة إلى مثابرة كلا من الجنسين من أجل النجاح والرغبة في التحصيل العلمي والتفوق الدراسي للحصول على الشهادة ودخول سوق العمل أو الترقية في الوظيفة بالنسبة للعاملين والعاملات. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى سعي كل من الذكور والإناث على حد سواء في تحسين أوضاعهم الاقتصادية مستقبلاً.

هذا ما اتفقت عليه دراسة صرداوي (2011) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي والفروق بين الجنسين في دافع الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث أسفرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق

دالة بين الجنسين في الدافع للإنجاز وقد أرجع ذلك الى أن تساوي الفرص بين الجنسين للالتحاق بمقاعد الدراسة والتعليم والحصول على نفس المعارف الأكاديمية والخبرات العلمية والحصول على نفس الشهادات والمؤهلات العلمية، وإمكان الالتحاق بنفس الوظائف جعل الذكور والإناث يسيران في نفس خط النمو والنضج النفسي والاجتماعي.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة خليفة (2013) التي هدفت الى الكشف عن مدى العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية الآداب والعلوم والطب البشري، والقانون بجامعة غريان بليبيا، وذلك وفقا لعدد من المتغيرات منها الجنس والتخصص. وقد تبين من خلال نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

في حين اختلفت هذه الدراسة مع دراسة غريب و نهايلي (2010) التي هدفت الى التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الجزائر. حيث أظهرت نتائج الدراسة ان هناك فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث وقد فسر الباحثان ارتفاع الدافعية للإنجاز لدى الإناث الى ارتفاع أعدادهن في الجامعة ويمكن أن يرجع كذلك الى نظرة المجتمع للأنثى التي تختلف عن نظره للذكر والتي ترجع الى اختلاف الخصائص الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية بينهما.

7. عرض النتائج الخاصة بالفرضية السابعة

- تنص الفرضية السابعة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع

للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد تعزى لمتغير التخصص

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين

(Independent Samples T-Test) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (32): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الدافع

للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد تبعا لمتغير التخصص

القرار	مستوى	درجة	قيمة ت	الانحراف	المتوسط	حجم	التخصص	
الاحصائي	الدلالة	الحرية		المعياري	الحسابي	العينة		
(sig)								
غير دالة إحصائيا	0,828	137	-0,217	21,61	121,64	69	علم الاجتماع المنظمات وتنمية الموارد البشرية	الدافع للإنجاز
				18,02	122,37	70	علم النفس المدرسي	

يبين الجدول رقم (32) أن قيمة المتوسط الحسابي لتخصص علم الاجتماع المنظمات

وتنمية الموارد البشرية بلغ (121,64) بانحراف معياري قدره (21,61) وهو أقل من قيمة

المتوسط الحسابي لتخصص علم النفس المدرسي الذي بلغ (122,37) بانحراف معياري قدره

(18,02)، وقدرت قيمة الاختبار "ت" بـ (-0,217) بدرجة حرية مقدارها (137)، وبما أن قيمة

مستوى الدلالة (sig) تساوي (0,828) وهي أكبر من (0.05) إذن قيمة "ت" غير دالة إحصائيا

وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى

الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد تعزى لمتغير التخصص

مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي للفرضية السابعة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد تعزى لمتغير التخصص (علم النفس المدرسي- علم الاجتماع المنظمات وتنمية الموارد البشرية). أي أنه لا توجد فروق بين طلاب تخصص علم النفس المدرسي وطلاب تخصص علم الاجتماع المنظمات وتنمية الموارد البشرية في مستوى الدافع للإنجاز، قد يمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة الماستر عن بعد يدرسون ضمن نظام تعليمي إلكتروني موحد يتطلب منهم النجاح المتواصل في وحدات التعليم المشكلة من المواد التعليمية المخصصة لكل سداسي وأن شروط النجاح في كلا التخصصين هي نفسها إضافة إلى تشابه في نوع الواجبات الأكاديمية التي يتلاقها الطلاب في كلا التخصصين السابقين.

كما قد يرجع ذلك إلى أن النجاح في كلا تخصصين يتطلب المثابرة وبذل المزيد من الجهد الفكري والتنظيم والتخطيط للدراسة مما يكون للطلبة دافع قوي ينمي فيهم روح التفوق والطموح بغض النظر عن نوع التخصص الذي يدرسون فيه. كما أن رغبة الطلبة في تحقيق النجاح وتجنب الفشل لا تختلف من تخصص إلى آخر. حيث يرى أتكسون في نظريته أن النشاط المنجز هو محصلة صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد وهما:

- الميل نحو تحقيق النجاح

- الميل نحو تجنب الفشل

وقد أكد أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب وأن الدافع لإنجاز النجاح هو إقدام الفرد على أداء مهمة أو عمل ما بنشاط وحماس كبيرين لرغبته في الحصول على تحقيق النجاح غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها. ويكمن دافع إنجاز

النجاح وراء تباين الطلاب في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى الطلاب التحصيلي بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح.

من بين الدراسات التي اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية في عدم وجود فروق بين التخصصين في مستوى الدافع للإنجاز، دراسة مزياني وسيد (2021) التي هدفت الى الكشف عن الفروق في الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي حسب الجنس والتخصص. فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف في درجات الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص. كذلك دراسة علوطي (2017) التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والدافع للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل والتعرف على الفروق بينهم في هذين المتغيرين حسب الجنس والتخصص. فقد أسفرت نتائج الدراسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم والانسانية في الدافع للإنجاز. كما اتفقت أيضا مع دراسة رامي محمود يوسف (2018) التي هدفت الى تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات هي الجنس ونوع البرنامج الأكاديمي ونوع التخصص الأكاديمي ومستوى التحصيل الأكاديمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن لا توجد فروق في دافعية الإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (إنساني - علمي - صحي).

إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة عبد الدايم ونصار (2012) التي هدفت الى التعرف على بيئات التعلم الالكتروني الأكثر استخداما في جامعة القدس المفتوحة لدى طلبة وعلاقتها بمستوى الدافعية الانجاز لديهم. وقد توصلت الدراسة الى وجود فروق في دافعية الإنجاز تبعا للبرنامج الأكاديمي بين طلبة برنامجي التربية والعلوم الادارية والاقتصادية من ناحية، وبرنامج التنمية

الاجتماعية والاسرية، وكانت الفروق لصالح طلبة برنامجي التربية والعلوم الادارية والاقتصادية. ويفسر الباحثان ذلك بأن طلبة التربية والعلوم الادارية والاقتصادية يحذوهم أمل كبير في الحصول على وظيفة أو عمل بمجرد انتهاء من الدراسة الجامعية كون مؤسسات المجتمع الفلسطيني التعليمية بخاصة الأكثر استيعابا خلال السنوات الأخيرة لأكبر عدد من الموظفين، الأمر الذي يعد تعزيزا وتحفيزا للطلبة المتخصصين ضمن المجالين السابقين ودافعا منطقيا وواقعا للإنجاز لديهم.

8. الاستنتاج العام

إنطلاقا من الهدف الأساسي للدراسة الذي تمثل في التعرف على العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد. واعتمادا على ما تم عرضه في الجانب النظري في كل ما يتعلق بموضوع الاتجاه، والتعليم الإلكتروني، والدافع للإنجاز. ومن خلال الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث على عينة من طلبة الماستر عن بعد بجامعة البليدة 2 لونييسي علي والتي بلغ عددها 139 طالب وطالبة، وتطبيق مقياسين تمثل الأول في مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وثاني مقياس الدافع للإنجاز، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها توصل الباحث الى النتائج التالية:

- إتجاه طلبة الماستر عن بعد إيجابي نحو التعليم الإلكتروني.
- مستوى الدافع للإنجاز مرتفع لدى طلبة الماستر عن بعد.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإتجاه نحو التعليم الإلكتروني و الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاه طلبة الماجستير عن بعد نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و اللإناث في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماجستير عن بعد
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماجستير عن بعد تعزى لمتغير التخصص.

خاتمة

9. خاتمة

يعتبر التعليم الإلكتروني من أهم الاستراتيجيات والأنماط التعليمية الحديثة التي تدعم التعليم العالي خاصة في وقتنا هذا، وهو يستخدم في تحسين البيئة التعليمية عبر الأنترنت لتعزيز التبادلات العلمية بين الأساتذة والطلبة وزيادة قدرة الجامعة على تجاوز حدودها الجغرافية، كما يساهم في حل مشاكل الطلاب الذين يسعون إلى تحسين مستواهم الأكاديمي بينما هم يزاولون عملهم في مكاتبهم وشركاتهم ومؤسساتهم، وللتأكد من فعاليته ونجاح العملية التعليمية لا يجب أن يقتصر توظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات على المعدات التكنولوجية و المصادر التعليمية، بل لا بد أن يرافق ذلك التركيز على الجوانب النفسية للطلاب، وعلى رأسها اتجاهاتهم نحو هذا النمط الحديث من التعليم ومدى استعدادهم وتقبلهم له و العمل على تنمية اتجاهات إيجابية للطلاب نحو التعليم الإلكتروني إضافة الى التركيز على دافعية طلاب لأن التعليم الإلكتروني يتطلب طلابا يمتلكون القدرة على التعلم الذاتي والمستمر وهذا لا يكون إلا اذا كان الطالب مدفوعا بدافع داخلي تفرضه البيئة التعليمية الإلكترونية بحيث تحفزه على التعلم، فالتعليم يكون فعالا عندما يكون لدى الطالب دافع للإنجاز واستعداد للتعلم. لذلك ينبغي تصميم وتطبيق بيئة تعليمية إلكترونية بطريقة تنمي في طلاب اتجاهات إيجابية نحوها و تثير دافعيتهم للإنجاز. من هنا ارتأينا إلى القيام بهذه الدراسة للتعرف على اتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الإلكتروني والتعرف كذلك على مستوى الدافع للإنجاز لديهم كما ركزنا أيضا على محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن

إتجاه طلبة الماستر عن بعد إيجابي نحو التعليم الإلكتروني، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و اللإناث في الإتجاه نحو التعليم الإلكتروني. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص.

كما بينت الدراسة أيضا على أن مستوى الدافع للإنجاز مرتفع لدى طلبة الماستر عن بعد. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد تعزى لمتغير الجنس و التخصص. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإتجاه نحو التعليم الإلكتروني و الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد.

الاقتراحات

بناءا على ما سبق يمكن التطرق الى بعض الاقتراحات التي تتمثل فيما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات حول التعليم الإلكتروني وتصميم المقررات الإلكترونية مع التركيز على الدافعية لتمكين من توظيف التعليم الإلكتروني بشكل صحيح وعلمي.

- إجراء المزيد من الدراسات حول التعليم الإلكتروني على عينة من الأساتذة والطلبة في مختلف الأطوار التعليمية

- إجراء دراسات تجريبية حول إستراتيجيات التعليم الإلكتروني وأثرها على تحقيق الأهداف التعليمية

- إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات تنمية الدافع للإنجاز في البيئة التعليمية الإلكترونية

قائمة المراجع

10. المراجع:

1. أبو النيل محمود السيد. (2009). علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا. ط1. القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية.
2. أبو علام رجاء. (1993). علم النفس التربوي. ط1. الكويت. دار القلم.
3. الأتربي شريف. (2015). التعليم الالكتروني والخدمات المعلوماتية. ط1. القاهرة. العربي للنشر والتوزيع.
4. أكروم ميريام وحنصالي صبرينة. (2020). التعليم العالي عن بعد: تجربة جامعة الجزائر I في الماستر عبر الخط. المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والاقتصادية. المجلد 57. العدد خاص.
5. أنور علي البرعاوي و ختام اسماعيل السحار (2008). اتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. دراسة مقدمة لقسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي كلية التربية - الجامعة الإسلامية- غزة
6. بارعيده ايمان سالم أحمد و الزهراني أمل أحمد عبد الله. (2021). مستوى دافعية الإنجاز في نظام التعليم عن بعد لدى طالبات التعليم الثانوي بمدينة جدة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المجلد الخامس العدد 21.
7. بشير معمريه. (2012). سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز. ط1. الجزائر. دار الخلدونية للنشر و التوزيع .

8. بلبيسي منى عبدالقادر. (2007). *فعالية طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة سلفيت التعليمية في استخدام مهارات وتقنيات التعلم عن بعد*. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. المجلد الأول (العدد الأول).
9. بن طالب سامية. (2021). *واقع وأهمية التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية (في فترة كورونا)*. مجلة ابعاد اقتصادية. المجلد 11. العدد 01.
10. البيطار حمدي محمد. (2016). *فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي*. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس العدد 78.
11. التودري عوض بن حسين محمد. (2004). *المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم*. الرياض مكتبة الرشد.
12. توفيق برغوتي، لويذة مسعودي (2016). *التعليم الإلكتروني في التعليم العالي تطبيقاته وتحدياته، دراسة استكشافية بجامعة بانتة*. مداخلة أقيمت خلال الملتقى الوطني لمركز جيل البحث العلمي حول تقنيات التعليم الحديثة المنظم بالمكتبة الوطنية الجزائرية.
13. ثائر أحمد غباري. (2008). *الدافعية: النظرية والتطبيق*. ط1. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع .

14. الجابري نهيل. (2011). اتجاهات طلبة واساتذة الجامعة نحو التعليم الالكتروني .
مجلة الطفولة والتربية. جامعة الاسكندرية. المجلد 3. العدد 6 .
15. جودت بني جابر. (2004). علم النفس الاجتماعي. ط1. عمان. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
16. جودت عبد السلام. (2014). مستوى اتجاه طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس ومستوى الدافعية للإنجاز لديهم. مجلة كلية التربية الأساسية. جامعة بابل. العدد 16.
17. حذيفة مازن عبد المجيد. (2008). تطوير وتقييم نظام التعليم الالكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية و الحاسوبية. رسالة ماجستير. الأكاديمية العربية في الدنمارك
18. الحلفاوي وليد. (2011). التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة . ط1 القاهرة. دار الفكر العربي.
19. حمدان محمد سعيد. (2007). التجارب الدولية والعربية في مجال التعليم الالكتروني .
المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. المجلد 1. العدد 1.
20. الحيلة، محمد محمود. (2010). تكنولوجيا التعليم. ط7. تقديم توفيق احمد مرعي. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
21. خالد محمد عبد الدايم وعبد السلام محمد نصار. (2012). استخدام بيئات التعلم الالكتروني وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة شمال غزة التعليمية. مجلة التعليم المفتوح والتعليم الالكتروني. المجلد 3 العدد 6

22. ختيري وهيبة. فودوا محمد. بوعلاقة نورة (2021) بعض النماذج والتجارب العربية والدولية الرائدة في مجال التعليم الالكتروني. مجلة الاقتصاد وإدارة الأعمال. الجزائر مجلد 5. عدد 1.
23. الخفاجي سامي محمد. (2015). التعليم المفتوح والتعلم عن بعد أساس للتعليم الالكتروني. ط1. الأردن. الأكاديميون للنشر والتوزيع.
24. خلوفي محمد بطواف جليلة. (2021). الاتجاهات مقارنة نظرية. المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات. المجلد 4. العدد 3.
25. خليفة أمل كرم. (2014). المعلوماتية. ط1. إسكندرية. مكتبة بستان المعرفة للنشر والتوزيع.
26. خليفة عمرو علي عمر. (2013). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعة بليبيا. مجلة عالم التربية. ع 42. ج. 2.
27. خليفة محمد عبد اللطيف. (2000). الدافعية للإنجاز. ط1. مصر. دار غريب للطباعة والنشر.
28. خليفة محمد عبد اللطيف. (2006). مقياس الدافعية للإنجاز. ط1. مصر. دار غريب للطباعة والنشر.
29. خليفه سليم. (2019). اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني - دراسة بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس. مجلة الابداع الرياضي الجزائر المجلد 10 العدد 4.

30. الداهري صالح حسن.(2011). *أساسيات علم الإجتماع النفسي التربوي ونظرياته*. ط1. عمان. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع .
31. درويش زين.(1999). *علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته*. ط1. القاهرة. دار الفكر العربي .
32. الدسوقي وفاء صلاح الدين ابراهيم .(2014). *اتجاه الطلاب نحو تعلم المقررات إلكترونيًا وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لديهم*. مجلة دراسات تربوية وإجتماعية. جامعة حلوان .مصر. المجلد 20 العدد 2.
33. الرايعي خالد بن محمد.(2015). *عادات العقل ودافعية الإنجاز*. ط1. عمان. مركز دبيونو لتعليم التفكير .
34. رافع محمد.(2016). *إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. مذكرة ماجستير. جامعة البليدة2. الجزائر
35. رامي محمود يوسف. (2018). *مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات*. مجلة دراسات العلوم التربوية.المجلد 45 العدد 2.
36. ربحي مصطفى عليان.(2015). *البيئة الالكترونية*. ط2. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع .
37. ربيعي فايزة .(2017). *اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الإلكتروني دراسة ميدانية بجامعة باتنة*. مجلة التواصل. المجلد 23 العدد2.

38. زهران حامد عبد السلام.(1984). علم النفس الاجتماعي. ط5. القاهرة. عالم الكتب
39. زياد ابراهيم يونس عبد الرحمن.(2019).المكتبات ومنظومة التعليم الالكتروني. اسكندرية. مؤسسة شباب الجامعة.
40. زين الدين محمد.(2006).أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس المصرية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها ، مصر . المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية النوعية جامعة قناة السويس
41. سلامة عبد الحافظ.(2007). علم النفس الاجتماعي. ط1. عمان. دار اليازودي.
42. سليمان عبد الواحد ابراهيم.(2013). علم النفس التعليمي. ط1. عمان. دار أسامة للنشر.
43. سناء حسن عماشة.(2010).الاتجاهات النفسية والاجتماعية أنواعها ومدخل لقياسها. ط1. مصر. مجموعة النيل العربية.
44. سوسن شاكر الجلي.(2005). أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. ط1. دمشق. مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع.
45. السيد احمد خير الله.(1983). سيكولوجية التعليم بين النظرية والتطبيق. دار النهضة. بيروت.
46. الشريف محمد حارب. (2016). اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر. المجلد 35. العدد 168.
47. الشناق قسيم محمد. بني دومي حسن علي.(2009).أساسيات التعليم الالكتروني في العلوم .عمان. دار وائل للنشر والتوزيع.

48. صديق حسين.(2012). *الاتجاهات من منظور علم الاجتماع*. مجلة جامعة دمشق. المجلد 28. العدد 3.
49. صرداوي نزيـم .(2011). *دافع الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم ثانوي*. مجلة دراسات نفسية وتربوية . الجزائر العدد 6.
50. عامر طارق عبد الرؤوف.(2014). *التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة)*. ط1. القاهرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
51. عامر طارق عبدالرؤوف. (2015). *التعليم عن بعد والتعليم المفتوح*. ط1. الأردن. دار اليازوري العلمية.
52. عبد الحميد محمد. (2005). *منظومة التعليم عبر الشبكات*. ط1. القاهرة. عالم الكتب.
53. عبد الرحمان سليمان الطريـري. (1988). *العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية*. مجلة حولية كلية التربية قطر. المجلد 6 العدد 6.
54. عبد الرحمن عدس و يوسف قطامي.(2005). *علم النفس التربوي*. ط2. عمان دار الفكر للنشر والتوزيع.
55. العبودي رجاء صدام جبر.(2007). *اتجاهات طلبة جامعة بغداد نحو التعلم الالكتروني*. مجلة العلوم النفسية. العدد 23.
56. عطية محسن علي. (2009). *البحث العلمي في التربية- مناهجه، أدواته، وسائله الاحصائية-*. ط1. الأردن. دار المناهج للنشر والتوزيع .

57. علوطي سهيلة .(2017). العلاقة بين تقدير الذات والدافع للإنجاز لدى الطالب الجامعي- دراسة ميدانية بجامعة جيجل- . مجلة أبحاث نفسية وتربوية. الجزائر. المجلد 3 .العدد 10.
58. العنزي فاطمة الزهراء قاسم.(2010). التجديد التربوي والتعليم الالكتروني .عمان. دار الراجية للنشر .
59. عوض محمود عباس و رشاد صالح فهوري.(2003).علم النفس الاجتماعي نظرياته وتطبيقاته.ط1. الاسكندرية. دار المعرفة الجامعية.
60. عوض منير سعيد و حلس موسى صقر. (2015). الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. مجلة جامعة الأقصى المجلد 19 العدد 1.
61. الغرابوي محمد عبد العزيز.(2007).الاتجاهات النفسية.ط1. الأردن. مكتبة المجتمع العربي و دار أجاندين للنشر والتوزيع.
62. غريب حسين ونهالي حفيظة .(2010). دراسة الدافعية للإنجاز لدى طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية. مجلة أنسنة للبحوث والدراسات. الجزائر. العدد 1.
63. الغريب زاهر اسماعيل.(2009).التعليم الالكتروني من التطبيق الى الاحتراف.ط1.القاهرة.عالم الكتب.
64. فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمن.(1999). علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة. القاهرة. دار الفكر العربي.

65. فيلالي غنية وبوعروج لمياء.(2019). الجامعة الجزائرية وتجربة التعليم الالكتروني
عن بعد (جامعة قسنطينة 2 أنموذجا). الجزائر. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل.
العدد 6 .
66. قرواني خالد.(2011). اتجاهات الطلبة نحو استخدام التواصل الفوري المتزامن وغير
متزامن في بيئة التعليم الالكتروني في منطقة سلفيت التعليمية. مجلة البحوث
والدراسات الفلسطينية العدد 18 .
67. قسيم الشناق. حسن بني دومي.(2010). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام
التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. مجلة جامعة دمشق. - المجلد 26 -
العدد 2+1.
68. قطامي يوسف وآخرون.(2002). تصميم التدريس. ط2. عمان. دار الفكر للطباعة
والنشر.
69. قيس محمد علي و وليد سالم حموك.(2014). الدافعية العقلية. ط1. عمان. مركز ديبونو
لتعليم التفكير .
70. الكنج محمد. (2021). اتجاهات كلية التربية في جامعة حماة نحو التعليم الالكتروني
وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي في ظل جائحة كورونا. مجلة جامعة حماة. سوريا.
المجلد 4. العدد 13.

71. محمد أحمد جمال حسن. (2021). اتجاه طلاب الجامعة نحو استخدام التعلم الإلكتروني أثناء الأزمات-جائحة كورونا أنموذجاً-. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. المجلد 7 العدد 33 .
72. محمد محمود بني يونس.(2007)سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. ط1. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
73. مزياني فوزية و سيد نوال. (2021). الفروق في مستوى الدافع للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مجلة أفاق للبحوث والدراسات. الجزائر. المجلد4. العدد2.
74. مصطفى حسين باهي و أمينة إبراهيم شلبي.(1999). الدافعية نظريات وتطبيقات. ط1. القاهرة. دار الكتاب للنشر .
75. الملاح محمد عبد الكريم . (2010).الأسس التربوية لتقنيات التعليم الإلكتروني. ط1.عمان. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
76. مها عبد العزيز العبد الكريم، (2006). دراسة تقييمية لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة . رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود
77. نبيل عبد الهادي.(2012). تشكيل السلوك الاجتماعي.ط1.الأردن. دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع.
78. نظمي قرواني ماهر. (2012). اتجاهات طلبة الرياضيات والحاسوب في جامعة القدس المفتوحة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تعلم الرياضيات. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح. المجلد3 العدد6.

79. هبة الله محمد الحسن سالم. (2004). علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي وموضع الضبط، ومستوى الطموح لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم. أطروحة دكتوراه في علم النفس. جامعة الخرطوم.
80. وفاء أبو عقل. (2012). أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي لدى دارسي جامعة القدس المفتوحة. مجلة التعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني. المجلد 3 العدد 6.
81. يحيى أبو جحجوح. إسماعيل حسونة. (2011). فاعلية التعليم الإلكتروني الموجه بالفيديو في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات نحوه لدى طلبة جامعة الأقصى- غزة. مجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. المجلد 3 العدد 5.
82. موقع جامعة أثلنتا، (2022). المكتبة على الأنترنت <https://www.aiu.edu>. تاريخ الاسترداد: 2022-01-10
83. موقع جامعة فيرن المفتوحة (2022). <https://iww.fernuni-hagen.de/IWW/das-iww/firmengeschichte> تاريخ الاسترداد: 2022-01-11
84. الحساوي موفق، (2016)، أهمية التعليم الإلكتروني في عملية التدريس. <http://www.alnoor.se/article.asp?id=29334> تاريخ الاسترداد 2018.11.25
85. Cambridge Dictionary (2016). (Online) <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/attitude>

86. الباتع حسين، (2008): التعلم القائم على الإنترنت مفهومه وطبيعته ومتطلباته.

<http://ykadri.ahlamontada.net/t63-topic>

تاريخ الاسترداد 09 03 2018

1. Allison Littlejohn and Chris Pegler. (2007) .*Preparing blended e-learning*. UK. Routledge.
2. David G. Myers . (1999). *Social psychology*.6th Edition. Holland. The MC GrawHill.
3. Ruth Colvin Clark and Richard E.Mayer .(2016) .*e-Learning and the Science of Instruction- proven guidelines for consumers and designers of multimedia Learning*. Fourth Edition.Canada.Wiley.

الملاحق

الملحق رقم 1: مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني

عزيزي الطالب(ة)...

المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بعناية و أن تحيب عليها بكل صراحة بوضع علامة (x) في الخانة التي تناسبك و عندما تنتهي تأكد من أنك لم تترك أي عبارة دون إجابة . لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة انما الاجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك، وستستعمل لغرض البحث العلمي.

المعلومات الشخصية:

- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

- التخصص:

الرقم	العبارة	موافق	غير متأكد	لا أوافق
1	أرى أن التعليم الالكتروني مثير ومشجع			
2	أشعر بسعادة عند دراستي للمواد من خلال التعليم الالكتروني عن الحصص التقليدية			
3	الدراسة من خلال التعليم الالكتروني صعبة إلا أنني أدرس مضطرا			
4	أشعر بسعادة و متعة عند حل التدريبات من خلال التعليم الالكتروني			
5	أرى أن التعليم الالكتروني يكسبني مهارات جديدة			
6	لا أشعر بالوقت عند دراستي للمواد من خلال التعليم الالكتروني			
7	أكره دراستي للمواد من خلال التعليم الالكتروني وأكون سعيدا عند تعطل الشبكة			
8	أريد أن أعرف الكثير عن التعليم الالكتروني			
9	أشعر بالقلق عند التعامل مع المعلم الالكتروني على الشبكة			

10	أكون نشيطا ومتفاعلا في الدراسة من خلال التعليم الالكتروني عن الدراسة بالحصص التقليدية		
11	الدراسة من خلال التعليم الالكتروني سهلة وممتعة		
12	التعليم الالكتروني يساعدني على الدراسة والتعلم متى وكيفما أشاء		
13	أحب الدراسة من خلال التعليم الالكتروني عن الحصص التقليدية		
14	أشعر بالضيق والقلق عند حل التدريبات من خلال التعليم الالكتروني		
15	أحب أن أكون معلما الكترونيا يدرس من خلال شبكة الأنترنت		
16	أتمنى الغاء الدراسة من خلال التعليم الالكتروني		
17	أشعر أن المعلم الالكتروني على الشبكة يلبي احتياجاتي		
18	أشعر بالضيق وطول الوقت عند دراستي للمواد من خلال التعليم الالكتروني		
19	التعليم الالكتروني يمكن الطالب من أن يطرح أي تساؤلات أو استفسارات		
20	أرى أن كيفية التعامل مع التعليم الالكتروني مهارة جديرة بالاهتمام		
21	التعليم الالكتروني يؤدي الى تفاعل أكثر بين الطلاب مع بعضهم بعض		
22	التعليم الالكتروني يمكن الطالب من الاطلاع على كل ما هو جديد		
23	أحب أن أكون على معرفة ودراية بفوائد التعليم الالكتروني		
24	أشعر بالخمول والملل عند الدراسة من خلال التعليم الالكتروني عن الحصص الأخرى		
25	أشعر بالراحة عندما أتحدث عن التعليم الالكتروني واستخداماته المختلفة		
26	التعليم الالكتروني يعرض المعلومات بطريقة أفضل من التعليم التقليدي		
27	أشعر بأهمية الحصص التقليدية عن التعليم الالكتروني		
28	التعليم الالكتروني يؤدي الى تفاعل أكثر بين الطلاب والأستاذ		
29	التعليم الالكتروني يساعد الفرد على التفكير وتوقع النتائج		
30	أشعر بأهمية الدراسة من خلال التعليم الالكتروني عن الدراسة بالحصص التقليدية		

الملحق رقم 2: مقياس الدافع للإنجاز

الرقم	العبارة	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
1	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه				
2	أشعر أن التفوق هدف في حد ذاته				
3	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد				
4	أحرص على تأدية الأعمال في مواعيدها				
5	أفكر في المستقبل أكثر مما أفكر في الحاضر والماضي				
6	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة				
7	من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات وأحسن النتائج				
8	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال				
9	أحدد ما أفعله وفق جدول زمني				
10	أفكر في إنجازات المستقبل				
11	أكون حساسا جدا إذا فشلت في أداء عمل ما				
12	أحب الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث				
13	عندما أبدأ في عمل ما أجد أنه من الضروري الانتهاء منه				
14	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين				
15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات				
16	أرى أن العمل الجدي هو أهم شيء في الحياة				
17	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة				
18	عندما أفشل في عمل ما أبقى أحاول حتى أتقنه				
19	عندما أحدد مواعيد للعمل أتخلى عن مشاغل وظروف أخرى				
20	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال				
21	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال				

22	أحاول دائما الاطلاع والقراءة			
23	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة			
24	المحافظة على المواعيد شيء له الأولوية بالنسبة لي			
25	أتجنب الفشل في أعمالي لأنني أخطط لها قبل البدء فيها			
26	أتضايق إذا أنجزت شيئا ما بطريقة رديئة			
27	أشعر أن ما تعلمته لا يكفي لإشباع رغباتي في المعرفة			
28	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما تطلبت من وقت			
29	عندما أحدد موعدا فإنني أحضر في الوقت المحدد بالضبط			
30	أفضل التفكير في إنجازات بعيدة المدى			
31	أعطي اهتمام وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها			
32	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي			
33	إن الاستمرار في بذل الجهد لإنجاز الأعمال شيء مهم للغاية			
34	أتعامل مع الوقت بجدية تامة			
35	أتجنب الاهتمام بالماضي وما فيه من أحداث			
36	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى جهود كبيرة			
37	أرى أن البحث باستمرار عن المعرفة الجديدة هو السبيل إلى تطوري			
38	المثابرة وبذل الجهد هما أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة			
39	أنظم أعمالي وفق توزيعي للوقت			
40	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بالمستقبل			
41	أداء الأعمال والواجبات له قيمة كبيرة عندي			
42	أستزيد من المعلومات والمعارف باستمرار			
43	أشعر بالرضا عند بذل الجهد لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني			
44	يزعجني أن يتأخر أحد عن مواعده معي			

				أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها	45
				أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام لتنمية مهاراتي وقدراتي	46
				أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة	47
				أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة	48
				أتجنب زيارة أحد إلا بموعد مسبق	49
				التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الوقت والجهد	50

الملحق رقم (3) تصميم مقاييس الدراسة في نسخة إلكترونية

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd\



دراسة حول التعليم الالكتروني لطلبة الماستر عن بعد

عزيزي الطالب(ة) ...
المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بعناية و أن تجيب عليها بكل صراحة بالنقر على الخانة التي تناسبك. لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة انما الاجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك، وستستعمل لغرض البحث العلمي.

is6041576@gmail.com (non partagé) [Changer de compte](#)

*Obligatoire

المعلومات الشخصية

* الجنس

☐ ذكر

☐ أنثى

* التخصص

Votre réponse

العبارات

* أرى أن التعليم الالكتروني مثير ومشجع

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd\ ☆ ⬇

* أشعر بسعادة عند دراستي للمواد من خلال التعليم الالكتروني عن الحصص التقليدية

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* الدراسة من خلال التعليم الالكتروني صعبة إلا أنني أدرس مضطرا

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* أشعر بسعادة ومنتعة عند حل التدريبات من خلال التعليم الالكتروني

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* أرى أن التعليم الالكتروني يكسبني مهارات جديدة

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* لا أشعر بالوقت عند دراستي للمواد من خلال التعليم الالكتروني

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* أكره دراستي للمواد من خلال التعليم الالكتروني وأكون سعيدا عند تعطل الشبكة

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd\ ☆ ⬇

* أريد أن أعرف الكثير عن التعليم الإلكتروني

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* أشعر بالقلق عند التعامل مع المعلم الإلكتروني على الشبكة

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* أكون نشيطا ومتفاعلا في الدراسة من خلال التعليم الإلكتروني عن الدراسة بالحصص التقليدية

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* الدراسة من خلال التعليم الإلكتروني سهلة وممتعة

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* التعليم الإلكتروني يساعدني على الدراسة والتعلم متى وكيفما أشاء

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* أحب الدراسة من خلال التعليم الإلكتروني عن الحصص التقليدية

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* أشعر بالضيق والقلق عند حل التدريبات من خلال التعليم الإلكتروني

- ☐ موافق
☐ غير متأكد
☐ لا أوافق

* أحب أن أكون معلما الكترونيا يدرس من خلال شبكة الأنترنت

- ☐ موافق
☐ غير متأكد
☐ لا أوافق

* أتمنى الغاء الدراسة من خلال التعليم الإلكتروني

- ☐ موافق
☐ غير متأكد
☐ لا أوافق

* أشعر أن المعلم الإلكتروني على الشبكة يلبي احتياجاتي

- ☐ موافق
☐ غير متأكد
☐ لا أوافق

* أشعر بالضيق وطول الوقت عند دراستي للمواد من خلال التعليم الإلكتروني

- ☐ موافق
☐ غير متأكد
☐ لا أوافق

* التعليم الإلكتروني يمكن الطالب من أن يطرح أي تساؤلات أو استفسارات

- ☐ موافق
☐ غير متأكد
☐ لا أوافق



docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd\ ☆ ⬇

* أرى أن كيفية التعامل مع التعليم الإلكتروني مهارة جديرة بالاهتمام

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* التعليم الإلكتروني يؤدي الى تفاعل أكثر بين الطلاب مع بعضهم بعض

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* التعليم الإلكتروني يمكن الطالب من الاطلاع على كل ما هو جديد

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* أحب أن أكون على معرفة ودراية بفوائد التعليم الإلكتروني

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* أشعر بالخمول والملل عند الدراسة من خلال التعليم الإلكتروني عن الحصص الأخرى

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* أشعر بالراحة عندما أتحدث عن التعليم الإلكتروني واستخداماته المختلفة

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd\

لا أوافق

* التعليم الالكتروني يعرض المعلومات بطريقة أفضل من التعليم التقليدي

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* أشعر بأهمية الحصص التقليدية عن التعليم الالكتروني

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* التعليم الالكتروني يؤدي الى تفاعل أكثر بين الطلاب والأستاذ

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* التعليم الالكتروني يساعد الفرد على التفكير وتوقع النتائج

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

* أشعر بأهمية الدراسة من خلال التعليم الالكتروني عن الدراسة بالحصص التقليدية

☐ موافق

☐ غير متأكد

☐ لا أوافق

Suivant

Effacer le formulaire

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd\ ☆ ⬇️ ⓘ ⋮

العبارات

* أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أشعر أن التفوق هدف في حد ذاته

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أحرص على تأدية الأعمال في مواعيدها

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أفكر في المستقبل أكثر مما أفكر في الحاضر والماضي

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطة
- ☐ كثيرا

* من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات وأحسن النتائج

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطة
- ☐ كثيرا

* المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطة
- ☐ كثيرا

* أحدد ما أفعله وفق جدول زمني

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطة
- ☐ كثيرا

* أفكر في إنجازات المستقبل

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطة
- ☐ كثيرا

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd\ ☆ ⬇️ ⓘ ⋮

* أكون حساسا جدا إذا فشلت في أداء عمل ما

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أحب الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* عندما أبدأ في عمل ما أجد أنه من الضروري الانتهاء منه

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أرى أن العمل الجدي هو أهم شيء في الحياة

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطا
- ☐ كثيرا

* أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطا
- ☐ كثيرا

* عندما أفشل في عمل ما أبقى أحاول حتى أتقنه

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطا
- ☐ كثيرا

* عندما أحدد مواعيد للعمل أتخلي عن مشاغل وظروف أخرى

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطا
- ☐ كثيرا

* من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطا
- ☐ كثيرا



* ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطة
- ☐ كثيرا

* أحاول دائما الاطلاع والقراءة

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطة
- ☐ كثيرا

* أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطة
- ☐ كثيرا

* المحافظة على المواعيد شيء له الأولوية بالنسبة لي

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطة
- ☐ كثيرا

* أتجنب الفشل في أعمالي لأنني أخطط لها قبل البدء فيها

- ☐ لا
- ☐ قليلا
- ☐ متوسطة
- ☐ كثيرا

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd\ ☆ ⬇

* أضايق إذا أنجزت شيئا ما بطريقة رديئة

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أشعر أن ما تعلمته لا يكفي لإشباع رغباتي في المعرفة

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما تطلبت من وقت

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* عندما أحدد موعدا فإنني أحضر في الوقت المحدد بالضبط

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أفضل التفكير في إنجازات بعيدة المدى

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd\ ☆ ⬇️ ⓘ ⋮

* أعطي اهتمام وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* إن الاستمرار في بذل الجهد لإنجاز الأعمال شيء مهم للغاية

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أتعامل مع الوقت بجدية تامة

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أتجنب الاهتمام بالماضي وما فيه من أحداث

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd\ ☆ ⬇️ ⓘ ⋮

* أفضل الأعمال التي تحتاج إلى جهود كبيرة

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أرى أن البحث باستمرار عن المعرفة الجديدة هو السبيل إلى تطوري

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* المتابعة وبذل الجهد هما أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أنظم أعمالي وفق توزيعي للوقت

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بالمستقبل

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd\ ☆ ⬇️ 📄 ⋮

* أداء الأعمال والواجبات له قيمة كبيرة عندي

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أستزيد من المعلومات والمعارف باستمرار

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أشعر بالرضا عند بذل الجهد لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* يزعجني أن يتأخر أحد عن مواعده معي

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd\ ☆ ⬇

* أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام لتنمية مهاراتي وقدراتي

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* أتجنب زيارة أحد إلا بموعد مسبق

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

* التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الوقت والجهد

☐ لا

☐ قليلا

☐ متوسطا

☐ كثيرا

Retour Envoyer Effacer le formulaire

الملحق رقم 4: صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
الأول_البعد	25,42	3,357	50
الثاني_البعد	27,98	4,283	50
الثالث_البعد	22,92	3,451	50
المجموع	76,32	10,368	50

Correlations

		الأول_البعد	الثاني_البعد	الثالث_البعد	المجموع
الأول_البعد	Pearson Correlation	1	,797**	,815**	,924**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	50	50	50	50
الثاني_البعد	Pearson Correlation	,797**	1	,817**	,943**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	50	50	50	50
الثالث_البعد	Pearson Correlation	,815**	,817**	1	,934**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	50	50	50	50
المجموع	Pearson Correlation	,924**	,943**	,934**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملاحق رقم 5: الصدق التمييزي لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المجموع	العليا المجموعة	14	87,07	1,685	,450
	الدنيا المجموعة	14	62,86	6,837	1,827

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		Lower	Upper
المجموع	Equal variances assumed	34,090	,000	12,866	26	,000	24,214	1,882		20,346	28,083
	Equal variances not assumed			12,866	14,574	,000	24,214	1,882		20,193	28,236

الملحق رقم 6: معامل الثبات ألفا - كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,900	30

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
76,32	107,487	10,368	30

الملحق رقم 7: معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو التعليم بطريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,796
		N of Items	15 ^a
	Part 2	Value	,855
		N of Items	15 ^b
	Total N of Items		
Correlation Between Forms			,754
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,860
	Unequal Length		,860
Guttman Split-Half Coefficient			,857

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	38,48	27,765	5,269	15 ^a
Part 2	37,84	33,647	5,801	15 ^b
Both Parts	76,32	107,487	10,368	30

الملحق رقم 8: صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافع للإنجاز

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
بالمسؤولية_الشعور	22,80	5,831	50
والطموح_التفوق	23,48	5,250	50
المثابرة	22,70	5,437	50
الزمن_أهمية	22,90	5,396	50
للمستقبل_التخطيط	22,98	6,083	50
المجموع	114,86	25,583	50

Correlations

		بالمسؤولية_الشعور	والطموح_التفوق	المثابرة	الزمن_أهمية	للمستقبل_التخطيط	المجموع
بالمسؤولية_الشعور	Pearson Correlation	1	,831**	,835**	,817**	,826**	,944**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50
والطموح_التفوق	Pearson Correlation	,831**	1	,793**	,737**	,791**	,907**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50
المثابرة	Pearson Correlation	,835**	,793**	1	,806**	,781**	,921**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50
الزمن_أهمية	Pearson Correlation	,817**	,737**	,806**	1	,715**	,890**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50
للمستقبل_التخطيط	Pearson Correlation	,826**	,791**	,781**	,715**	1	,905**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	50	50	50	50	50	50
المجموع	Pearson Correlation	,944**	,907**	,921**	,890**	,905**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم 9: الصدق التمييزي لمقياس الدافع للإنجاز

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المجموع	العليا المجموعة	14	137,14	4,833	1,292
	الدنيا المجموعة	14	81,50	22,799	6,093

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		Lower	Upper
المجموع	Equal variances assumed	19,730	,000	8,933	26	,000	55,643	6,229		42,839	68,446
	Equal variances not assumed			8,933	14,166	,000	55,643	6,229		42,298	68,988

الملحق رقم 10: معامل الثبات ألفا -كرونباخ لمقياس الدافع للإنجاز

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,962	50

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
114,86	654,490	25,583	50

الملحق رقم 11: معامل ثبات مقياس الدافع للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,907
		N of Items	25 ^a
	Part 2	Value	,948
		N of Items	25 ^b
	Total N of Items		50
Correlation Between Forms			,869
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,930
	Unequal Length		,930
Guttman Split-Half Coefficient			,909

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	59,52	128,132	11,320	25 ^a
Part 2	55,34	228,800	15,126	25 ^b
Both Parts	114,86	654,490	25,583	50

الملحق رقم 12: اختبار "ت" للعينة الواحدة (One Sample T-Test) " للكشف عن اتجاه
طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الإلكتروني

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الإتجاه_نحو_التعليم_الإلكتروني	139	72,29	13,200	1,120

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 60					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الإتجاه_نحو_التعليم_الإلكتروني	10,975	138	,000	12,288	10,07	14,50

الملحق رقم 13: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)

للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والاناث في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاتجاه_نحو_التعليم_الالكتروني	ذكر	73	74,32	11,230	1,314
	أنثى	66	70,05	14,849	1,828

Test d'échantillons indépendants

Test-t pour échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
				F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
		Inférieure	Supérieure							
الاتجاه_نحو_التعليم	Hypothèse de variances égales	4,940	,028	1,923	137	,057	4,270	2,220	-,121	8,660
	— Hypothèse de variances inégales			1,896	120,510	,060	4,270	2,251	-,188	8,727

الملحق رقم 14: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)
للكشف عن دلالة الفروق في إتجاه طلبة الماستر عن بعد نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير التخصص

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
	علم الاجتماع المنظمات وتنمية الموارد البشرية	69	78,19	9,172	1,104
	الإتجاه نحو التعليم الإلكتروني	70	66,47	14,015	1,675

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes								
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	10,639	,001	5,823	137	,000	11,717	2,012	7,738	15,696	
Hypothèse de variances inégales			5,840	119,159	,000	11,717	2,006	7,744	15,690	

الملحق رقم 15: اختبار "ت" للعينة الواحدة (One Sample T-Test) للكشف عن مستوى

الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
مستوى الدافع للإنجاز	139	122,01	19,822	1,681

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 75					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
مستوى الدافع للإنجاز	27,959	138	,000	47,007	43,68	50,33

الملحق رقم 16: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)
للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والاناث في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد.

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
مستوى الدافع للإنجاز	ذكر	73	120,11	21,596	2,528
	أنثى	66	124,11	17,580	2,164

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes							
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
									Inférieure Supérieure
Hypothèse de variances égales	2,544	,113	-	137	,237	-3,996	3,362	-10,644	2,651
Hypothèse de variances inégales			-	135,557	,232	-3,996	3,327	-10,577	2,584

الملحق رقم 17: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)
للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد تبعا لمتغير التخصص

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
مستوى الدافع للإنجاز	علم الاجتماع المنظمات وتنمية الموارد البشرية	69	121,64	21,618	2,602
	علم النفس المدرسي	70	122,37	18,028	2,155

Test d'échantillons indépendants

Test-t pour échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
مستوى الدافع للإنجاز	Hypothèse de variances égales	3,286	,072	-,217	137	,828	-,734	3,374	-7,406	5,939
	Hypothèse de variances inégales			-,217	132,038	,828	-,734	3,379	-7,417	5,950

الملحق رقم 18: معامل الارتباط "بيرسون" للكشف عن طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والدافع للإنجاز لدى طلبة الماستر عن بعد

Corrélations

	الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	الدافع للإنجاز
Corrélation de Pearson	1	,221**
Sig. (bilatérale)		,009
N	139	139
Corrélation de Pearson	,221**	1
Sig. (bilatérale)	,009	
N	139	139

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).