



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الدكتور الطاهر مولاي - سعيدة -
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية



الشعبة: علوم التربية

التخصص: تكنولوجيا التربية

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر (ل.م.د)
الموسومة بـ:

اتجاهات الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في
التدريس الجامعي
-دراسة استكشافية بجامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة-

تحت إشراف الأستاذة:
♦ طالحي هجيرة.

من إعداد الطالبة:
✓ نورين وفاء

أعضاء اللجنة المناقشة:

الأستاذ: بن معاشو مهاجي.....رئيسا.
الأستاذ: طالحي هجيرة..... مشرفا ومقررا.
الأستاذ: مراحي عبد الكريم..... مناقشا.

السنة الجامعية

1437-1438هـ/2016-2017م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

بعد إتمام هذه الدراسة المتواضعة، أحمد الله الذي أعانني، وأمدني
بالأسباب بما مكّني من إنجاز هذا العمل، ثم الصلاة والسلام على
أشرف الأنبياء والمرسلين.

شكر خاص للأستاذة المشرفة «طالحي هجيرة» على توجيهاتها
ونصائحها القيمة، محترمة آراءها السديدة، وثقتها بي وإعطائها لي
مساحة من الحرية التي ساعدتني في البحث.

ثم أتقدم بالاعتراف بالفضل إلى كل أساتذتي الكرام الذين أناروا دربي في
كل الأطوار الدراسية، وخاصة أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية،
فتحية لهم جميعا.

وفي الختام أتقدم بعظيم الشكر والتقدير إلى أعضاء اللجنة على قبول
مناقشة هذا البحث المتواضع.

وإلى كل زملائي في دفعة 2016/2017، وكل من أسهم في هذا العمل
من قريب أو بعيد بكلمة طيبة، بدعاء خالص، بابتسامة صادقة،
فجزاكم الله عني جميعا كل خير، والله ولي التوفيق.

الإهداء

إلى روح القلب ونبض الحنان، إلى بلسم الجراح ، إلى من صبرت
وكافحت معي في هذه الحياة ، إلى أعظم إنسانة في حياتي إلى والدي
الحبيبة.

إلى من علمني الصبر والشجاعة، إلى والدي الذي لم يبخل عليّ
بالدعاء.

إلى شريك حياتي، إلى من ساندني في إعداد هذه الرسالة، إلى زوجي
الحبيب «سعيد»، وعائلته الكريمة.

إلى غدي المشرق بإذن الله، إلى فلذتُ كبدي ابني «رضوان» حفظه الله.

إلى إخوتي الأعزاء: «زكرياء، أسية، بشرى» وإلى ابن أختي «هشام».

إلى أصدقاء دربي وتوأم روحي، نعيمة، سعاد.

إلى أساتذتي الأفاضل.

أهدي هذا العمل المتواضع، سائلا المولى عز وجل التوفيق والسداد.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي.

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لأنه مناسب لهذه الدراسة، كما تم الاعتماد على استبيان مصمم من قبل الطالبة، وقد طبق الاستبيان على عينة قصدية بلغت (100) أستاذ وأستاذة من الدائمين والمؤقتين لشعبة العلوم الاجتماعية والإنسانية، وباستخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل الثبات ألفا كرونباخ، الانحراف المعياري، اختبار "ت" بين متوسطات عينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، النسبة المئوية، التكرارات، وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- هناك اتجاهات مرتفعة بين الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تعزى إلى متغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تعزى إلى متغير التخصص.

فهرس المحتويات

أ.....	بسملة
ب.....	شكر وتقدير
ج.....	الإهداء
د.....	ملخص الدراسة
ه.....	فهرس المحتويات
ط.....	فهرس الجداول
ي.....	فهرس الأشكال
ك.....	فهرس الملاحق
1.....	مقدمة

الجانف النظري

الفصل الأول: مدخل الدراسة

5.....	1. الإشكالية
7.....	2. فرضيات الدراسة
7.....	3. أسباب اختيار الموضوع
8.....	4. أهمية الدراسة
8.....	5. أهداف الدراسة
8.....	6. المفاهيم الإجرائية
9.....	7. الدراسات السابقة
15.....	8. التعقيب على الدراسات
15.....	9. مناقشة الدراسات السابقة

الفصل الثاني: الاتجاهات

- تمهيد..... 18
1. تعريف الاتجاه..... 19
2. خصائص الاتجاهات..... 20
3. مكونات الاتجاه..... 21
4. أنواع الاتجاهات..... 23
5. وظائف الاتجاهات..... 26
6. شروط تكوين الاتجاهات..... 27
- خلاصة..... 29

الفصل الثالث: التعليم الإلكتروني

- تمهيد..... 32
1. مفهوم التعليم الإلكتروني..... 33
2. أنواع التعلم الإلكتروني..... 38
3. أهداف التعليم الإلكتروني..... 41
4. مميزات التعليم الإلكتروني..... 43
5. أهمية التعليم الإلكتروني..... 44
6. فوائد التعليم الإلكتروني..... 46
7. خصائص التعليم الإلكتروني..... 48
8. عناصر التعليم الإلكتروني..... 50
9. فلسفة التعليم الإلكتروني..... 54
10. دور المعلم في التعليم الإلكتروني..... 56
11. أبعاد التعلم الإلكتروني..... 59
- خلاصة..... 61

الفصل الرابع: التدريس في الجامعة الجزائرية

أولاً: التدريس	63
تمهيد	63
1. مفهوم التدريس	64
2. فاعلية التدريس	66
3. مبادئ التدريس	68
4. خصائص التدريس	71
5. جوانب عملية التدريس	73
6. التدريس كنظام	75
خلاصة	77
ثانياً: الجامعة الجزائرية	79
تمهيد	79
1. مفهوم الجامعة	79
2. مفهوم الجامعة الجزائرية	80
3. نشأت وتطور الجامعة الجزائرية	82
4. النظام الدراسي المعمول به في الجامعة الجزائرية	84
5. أهداف التعليم الجامعي في الجزائر	86
6. مقومات الجامعة الجزائرية	88
خلاصة	92

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد	95
أولاً: الدراسة الاستطلاعية	96

1.	حدود الدراسة	96
2.	عينة الدراسة الاستطلاعية	97
3.	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	97
4.	أداة الدراسة	98
5.	الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة	99
ثانياً:	الدراسة الأساسية	102
1.	أهدافها	103
2.	منهج الدراسة	103
3.	مجال الدراسة	103
4.	مجتمع الدراسة	104
5.	عينة الدراسة	104
6.	الأساليب الإحصائية المستعملة	104
	خلاصة	105

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

	تمهيد	107
1.	عرض النتائج	108
2.	مناقشة نتائج الدراسة	110
	خلاصة	116
	خاتمة	118
	التوصيات والاقتراحات	119
	قائمة المصادر والمراجع	121
	الملاحق.	

فهرس الجداول:

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
98	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	01
99	يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب التخصص	02
100	يوضح طريقة تصحيح الاستبيان	03
101	يوضح التعديلات التي أدلت بها عينة المحكمين بالأرقام	04
102	يوضح الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان	05
103	يوضح ثبات الدراسة الاستطلاعية	06
109	يوضح نتائج السقف النظري للمقياس	07
110	يبين نتائج دلالة الفروق حسب متغير الجنس	08
111	يبين نتائج دلالة الفروق حسب متغير التخصص	09

فهرس الأشكال:

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
23	يمثل النموذج الثلاثي لمكونات الاتجاه.	01
53	نموذج غلوم للتعلم الإلكتروني	02
67	يوضح العملية التفاعلية بين المعلم والطلاب	03
73	العلاقة بين عمليات التدريب	04

فهرس الملاحق:

رقم الملحق	العنوان
01	يوضح الاستبيان الذي قدم إلى المحكمين
02	يمثل قائمة أسماء الأساتذة المحكمين
03	التعديلات التي أدلت بها الأساتذة المحكمين
04	الاستمارة النهائية
05	التحليل باستخدام SPSS

مقدمة

مقدمة:

نتيجة للتطورات الهائلة التي طرأت على الحاسوب والانترنت وتطبيقاتها في التعليم، شهد التعليم الإلكتروني في السنوات الأخيرة تطورات نوعية وكمية هائلة، سواء على المستوى المحلي أو المستوى العالمي، وذلك في المجالات المعلوماتية والاتصالية والتكنولوجية، ولعل من أبرز هذه التطورات التوسع في تطبيق مفهوم وبرامج التعليم الإلكتروني والذي أصبح يمثل المحور الأساسي لهذه التطورات، ولقد اتجهت معظم الجامعات اليوم إلى الاعتماد على التعليم الإلكتروني كنظام موازي لحل العديد من المشاكل التعليمية المختلفة والتي من أهمها تجاوز المعوقات الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية التي تحول دون إتاحة الفرص لمواصلة أو تنمية المهارات، وتوسيع فرص التعليم العالي وتمديد فترة التعليم والسماح للمؤسسات التعليمية أن تحظى بشهرة دولية من خلال برامج الدراسة على الانترنت وفي ظل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أصبح المعلم بانياً للمعلومة وموجهاً للفكرة، ومسيراً للنشاطات الطلابية، ومقوماً لمستوى تحصيلهم اعتماداً على أحدث التقنيات، كما أصبح الفصل الدراسي فصلاً ذو طبيعة افتراضية، وموجهاً ذاتياً، يسهم في التعليم مدى الحياة، لذا يسعى المعلمون إلى استخدام وتوظيف هذه التكنولوجيا في التدريس، وخاصةً الجانب المادي لها، مثل الكتب الإلكترونية، والدوريات وقواعد البيانات، والمواقع التعليمية.

وفي إطار تطوير العملية التعليمية بالاعتماد على النظم الآلية يظهر دور التكنولوجيا الحديثة من أجهزة حاسبات وميكروفيلم ومعدات عرض ونظم اتصالات ونظم شبكات حديثة في خدمة النظام التعليمي بالوطن العربي لاستشراف المستقبل البالغ التطور والتعقيد في الوقت نفسه، ومن هنا كان هناك اتفاق شبه عام بين رواد التربية بالوطن العربي بأهمية التفكير في مدارس المستقبل، والتي سوف تكون مدارس الكترونية، كما هو موجود بالدول المتقدمة وستصبح الدراسة بهذا أكثر خيالية وأكثر فردية، ومن هنا قسم البحث إلى جانبين أساسيين هما:

1. الجانب النظري: يتضمن هذا الجانب أربعة فصول:

الفصل الأول: خصص للإطار العام للدراسة حيث يحتوي على الإشكالية، وفرضيات البحث، وكذا أهمية وأهداف، وأسباب اختيار الموضوع كما تناولنا المفاهيم الإجرائية والدراسات السابقة ومناقشتها.

الفصل الثاني: تطرقت إلى مفهوم الاتجاه وخصائصه ووظائف الاتجاهات، وكذلك شروط تكوين الاتجاهات، وأنواع ومكونات الاتجاهات.

الفصل الثالث: فقد خصص لدراسة التعليم الإلكتروني مفهومه وأنواعه وأهدافه، ومميزاته وأهميته وأهدافه، وعناصر، وخصائصه ودور المعلم في التعليم الإلكتروني وختم الفصل بخلاصة.

الفصل الرابع: تطرقت إلى التدريس في الجامعة الجزائرية حيث قسم الفصل إلى جزأين الأول ذكرنا التدريس مفهومه وفاعليته ومبادئه وخصائصه وجوانب عملية التدريس، أما الجزء الثاني فتحدثنا عن الجامعة الجزائرية من مفهوم الجامعة ونشأة وتطور الجامعة الجزائرية وأهداف التعليم الجامعي في الجزائر، ومقومات الجامعة الجزائرية وختمنا كل جزء بخلاصة.

2. الجانب التطبيقي:

الفصل الخامس: فهو خاص بالإجراءات المنهجية للدراسة، ومختلف المراحل التي قمنا بها في البحث ذلك من أجل الحصول على المعلومات، وحيث شمل هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية والأساسية وكل التفاصيل الخاصة بهما تعريف ميدان وأدوات المستعملة في جمع المعلومات والأساليب الإحصائية المعتمدة عليها في التحليل.

الفصل السادس: تطرقنا إلى عرض النتائج وتحليل وتفسير ما توصلنا إليه للتأكد من فرضيات البحث.

وفي الأخير تم عرض مناقشة عامة والخاتمة والتوصيات. وتم كذلك بإدراج قائمة المراجع التي اعتمدنا عليها والملاحق المتضمنة في البحث.

المجانِب النظرِي

الفصل الأول: مدخل الدراسة

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أسباب اختيار الموضوع
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. المفاهيم الإجرائية
7. الدراسات السابقة
8. التعقيب على الدراسات
9. مناقشة الدراسات

1. الإشكالية:

تعد الجامعة إحدى المؤسسات القومية الهامة في أي مجتمع من المجتمعات حيث تساهم في تطوير المجتمع وتنميته من خلال تأثيرها الفكري والعلمي على اتجاهات للعمل والإنتاج، فقطاع التعليم العالي يعتبر من المجالات المهمة والحساسة بالنسبة لأي أمة، حيث تعتبر صناعة الفرد قضية مصيرية لأمة تخطط بعناية لمستقبلها وفق رؤية علمية مستقبلية بعيدة المدى، خاصة في ظل ما يعيشه العالم من تحولات كبرى في شتى المجالات.

فالتعليم الإلكتروني يحظى في العديد من المجتمعات باهتمام متزايد مادام يمثل قمة الهرم التعليمي، حيث ظهر كنمط جديد من التعليم والذي يطبق في مختلف المستويات ويهدف إلى تقديم تعليم عالي متميز موجه لقاعدة كبيرة من الطلبة والمستفيدين معتمداً بالدرجة الأساسية على أحدث التطورات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وهذا ما أشارت إليه دراسة **عبد السميع (1999م)**: حيث هدفت إلى تقييم تجربة التعلم الإلكتروني في مدرسة كريستوفر كولمبس الإعدادية، ففي أواخر الثمانينات بلغت درجات الطلاب في المدرسة مستوى مقلق من الانخفاض، وزادت معدلات الغياب والتسرب من الدراسة مما دعا إدارة المدرسة إلى الجد في حل هذه المشكلة، وكان الحل اللجوء إلى شركة الاتصالات المحلية في إيجاد شبكة خاصة متعددة الوسائط من الحاسبات الآلية تربط الطلاب في فصول الدراسة والمدرسين وإدارة المدرسة، ومنازل الطلاب وبعد سنتين تم تقييم التجربة. وكانت النتائج كالتالي:

- أصبحت حالات التسرب من المدرسة قليلة جداً.
- حالات الغياب أصبحت نادرة.
- أصبحت معدلات الدرجات حوالي ثلاثة أضعاف معدل كل المدارس الولائية.

أما دراسة **المرزوقي والمحروقي (2000م)**: هدفت الدراسة إلى تقييم التجربة العمانية في التدريس باستخدام تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم الأساسي، حيث استخدم المنهج الوصفي في بناء الإطار النظري، كما استخدم المنهج المسحي في الجانب الميداني

للدّراسة وذلك لاستقصاء آراء المعلمين بشأن تأثير استخدام تقنيات المعلومات على تحصيل الطلاب وعلى العملية التعليمية ككل ومدى الاستعداد لهذه التجربة.

والجامعة الجزائرية بدورها غير مستثناة من هذا التطور التكنولوجي حيث حاولت بمختلف السبل الاستفادة من التطورات التكنولوجية ودمجها في العملية التعليمية بحيث تعمل على تحسين عملية التدريس، ومن أجل الوقوف على واقع هذه الثورة التكنولوجية الحديثة ومعرفة وجهة نظر الأساتذة في تطبيق هذا التعليم بالجامعة الجزائرية والدعم الذي يقدمه من أجل النهوض بالتعليم العالي وتطويره وتحسين تدريسه، ومن هنا تتضح معالم الإشكالية في التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي:

- هل هناك اتجاهات متباينة بين الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي؟

التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تعزى إلى متغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي؟

2. فرضيات الدراسة:

1.2. الفرضية الرئيسية:

- هناك اتجاهات متباينة بين الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي.

2.2. الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تعزى إلى متغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

3. أسباب اختيار الموضوع:

إن الأسباب الحقيقية وراء اختياري لموضوع التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي يكمن في:

أ. **حدثة الموضوع:** حيث يعد التعليم الإلكتروني من الظواهر التي استقطبت اهتمام الكثير من الأوساط التعليمية والتقنية من خلال المؤتمرات والمنشورات وأصبح أبرز الأساليب التعليمية الحديثة.

ب. محاولة معرفة ما تقدمه هذه التكنولوجيا للعملية التعليمية.

ج. اهتمام مختلف الجامعات الجزائرية بالتعليم الإلكتروني من خلال تقديم خدمات كبريات لتجسيد مشروع الحكومة الإلكترونية.

د. مساهمة التعليم الإلكتروني في تحسين التدريس، والكشف عن اتجاه الأساتذة نحو هذا النوع من التعليم في الجامعة الجزائرية.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذا البحث في أهمية الموضوع الذي يتم دراسته، ويتمثل في النقاط التالية:

- أ. العمل على توظيف مستحدثات تكنولوجيا من أجل تحسين التدريس، وذلك لتحقيق فاعلية وكفاءة أفضل في التعليم خاصة في التعليم العالي.
- ب. التعرف على النمط الجديد من التعليم المعتمد بالدرجة الأولى على أحدث ما توصلت إليه تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- ج. مساعدة القائمين على التعليم الإلكتروني في الجامعات لوضع مناهج خاصة بالتعليم الإلكتروني بما يتناسب مع طبيعة العصر وما يشهده من تطور تقني ومعلوماتي.

5. أهداف الدراسة:

الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو الكشف عن الاتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس، ومن هنا تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أ. الإطلاع على آراء الأساتذة حول تطبيق طريقة التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية.
- ب. تقديم توصيات ومقترحات تساهم في تحسين تجربة التعلم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية.
- ج. التعرف على اتجاهات استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي.
- د. الكشف إن وجدت فروق في استخدام التعليم الإلكتروني لدى الأساتذة تبعاً لمتغير الجنس.
- هـ. الكشف إن وجدت فروق في استخدام التعليم الإلكتروني لدى الأساتذة تبعاً لمتغير التخصص.

6. المفاهيم الإجرائية:

1.6. الاتجاهات:

هو درجة الاستعداد المكتسب يكون إما بالسالب أو الموجب، يتخذ الأستاذ الجامعي نحو استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعة، ويعبر عنها بصيغة الرفض أو القبول في الفقرات.

2.6. التعليم الإلكتروني:

هو درجة استخدام الوسائط الإلكترونية من قبل مؤسسات التعليم الجامعي لنقل المحتوى التعليمي إلى الطلاب خارج الحرم الجامعي أو داخله.

7. الدراسات السابقة:

1.7. الدراسات العربية:

1.1.7. دراسة الجهوي (2001): (اتجاهات استخدام الحاسوب)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة السلطان قابوس نحو استخدام الحاسوب، وبيان أثر كل من الجنس والكلية والمستوى الأكاديمي، والخبرة السابقة في اتجاهاتهم.

- تكونت عينة الدراسة من (121) طالب وطالبة.

أهم نتائج الدراسة:

كانت اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة السلطان قابوس نحو استخدام الحاسوب إيجابية، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسوب تغزى لجنس الطلبة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسوب تغزى لمتغير الكلية، التي يدرس فيها الطالب وأظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسوب تغزى لمستواهم الأكاديمي، حيث كانت جميع الفروق لصالح طلبة الماجستير، والذين كانوا أكثر إيجابية باتجاهاتهم من

مستوى الدبلوم، كما كان هناك أثر للخبرة الحاسوبية في اتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسب. (صوان، 2009، ص:47).

2.1.7. دراسة العبد الكريم (2008): (مدى استخدام التعليم الإلكتروني)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام طرق التعليم الإلكتروني في المدرسة، والتعرف على أنماط استخدام التعليم الإلكتروني، وهدفت إلى التعرف إلى إيجابيات استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة وسلبياته ومعوقاته.

- بلغت عينة الدراسة من جميع معلمي مدارس المملكة ومعلماتها والبالغ عددهم (297).
- استخدم الباحث المنهج الوصفي.
- تكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من 69 بند.

أهم نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 فأقل بين الذكور والإناث نحو (مدى استخدام طرق التعليم الإلكتروني في المدرسة وأنماطه) لصالح الإناث.
- كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 فأقل بين أفراد الدراسة نحو (مدى استخدام طرق التعليم الإلكتروني في المدرسة وأنماطه) باختلاف عدة متغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية)، أما فيما يتعلق بإيجابيات استخداماته أنه يرفع من مستوى ثقافة الحاسب الآلي ومهاراته عند المتعلم وكذلك يقدم المادة العلمية بطريقة مشوقة، أما سلبياته: وجود الأمية الإلكترونية لدى أولياء الأمور يقلل من قدرتهم على متابعة أبنائهم إلكترونياً وغيرها من السلبيات. (العواودة، 2012، ص:97).

3.1.7. دراسة العمري (2009): (مدى كفاية التعليم الإلكتروني)

هدفت الدراسة إلى التعرف على كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية.

- بلغت عينة الدراسة 306 معلمات، والذي يمثل كافة مجتمع الدراسة.
- اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.
- تكونت أداة الدراسة من استبانة لجمع البيانات.

من أهم نتائج الدراسة:

- أن كفايات التعليم الإلكتروني تتوافر لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة في محور ثقافة التعليم الإلكتروني بدرجة متوسطة حتى بلغ متوسط الحسابي (2,80).
- وأظهرت توافر كفايات التعليم الإلكتروني في محور قيادة الحاسب بدرجة متوسط بلغ المتوسط الحسابي (3,35).
- وأظهرت توافرها في محور قيادة الشبكات والإنترنت بدرجة متوسطة حيث بلغ متوسط الحسابي (3,27).
- وقد أوصت الدراسة إلى إقامة دورات تدريبية وتثقيفية في مجال التعليم الإلكتروني. (العواودة، 2012، ص:93).

1.4.7. دراسة الجاسر (2009): (تحديات التعليم عن بعد)

هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي وآليات مواجهتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- تكونت عينة الدراسة (50 %) من مجتمع الدراسة الأصلي والذي يتكون من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي.
- تكونت أداة الدراسة من إستبانة مغلقة مكونة من ثلاثة محاور تمثل أهداف الدراسة.

من أهم نتائج الدراسة:

- تميز اتجاه أفراد عينة الدراسة بالإيجابية والتأييد بدرجة عالية نحو تطبيق التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي.
- بعد نقص السياسات والتعليمات الخاصة بحقوق الملكية الفردية لمعدي المقررات التحدي الأكبر تأثيراً على نجاح تطبيق التعليم عن بعد.
- من وجهة نظر عينة الدراسة، يليه في الترتيب نقص التوعية بمفهوم التعليم عن بعد بين منسوبي مؤسسات التعليم العالي. (العواودة، 2012، ص:94).

5.1.7. دراسة الريفى وأبو شعبان (2009): (عوائق استخدام التعليم الإلكتروني)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن عوائق استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الأساتذة والطلبة والتقنيين.

- تكونت عينة الدراسة من (25) أستاذ، و(90) طالب، و(05) تقنيين.
- اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.
- تم تصميم ثلاثة استبانات لفئات الدراسة الثلاث، وقد تكونت الاستبانة الموجهة للأساتذة من 25 عائق، في حين استبانة الطلبة تكونت من 14 عائق، أما استبانة التقنيين تكونت من 21 عائق.

أهم نتائج الدراسة:

- ضعف إمكانية استخدام المحادثة الصوتية بين الأستاذ والطالب وعدم استجابة الطلاب بشكل مناسب مع التعلم الإلكتروني وتفاعلهم معه شكل أكثر العوائق التي تواجه الأساتذة، أما صعوبة إنجاز المحاضرات عبر الفيديو (مؤتمرات عن بعد) كانت من أكثر العوائق التي تواجه الطلبة، في حين أن ضعف الدعم المالي اللازم لتوظيف التعليم الإلكتروني هي من أكثر العوائق التي تواجه التقنيين. (العواودة، 2012، ص:94).

2.7. الدراسات الأجنبية:

1.2.7. دراسة جوديسون Goodison (2001): (مدى تطبيق التعليم الإلكتروني)

أشارت هذه الدراسة إلى أن التعليم العالي في المملكة المتحدة يمر بمرحلة تتميز بالتغير السريع بسبب تقدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويصاحب هذا التغير العجيب من الفرص للتجديد والتطوير التي قد تواجه بعض العقبات والصراعات والضغط مما يقلل من فرص تحقيق الأهداف المرجوة من تطبيق التكنولوجيا.

وأظهرت الدراسة إلى أهمية تطبيق التعليم الإلكتروني: وهي توفير مرجعية خاصة للتصميم والإعداد والتعلم، مع العمل على تدريب أعضاء هيئة التدريس في مجال وضع مناهج التعلم عن بعد، ربط المشاركة في التعلم الإلكتروني بنظام فعال للمكافآت والحوافز متابعة تقدم برامج التعليم عن بعد وتطورها في مؤسسات التعليم العالي المختلفة وتقويمها بصورة مستمرة. (العواودة، 2012، ص:104).

2.2.7. دراسة بولينج Boling (2002): (التعلم الإلكتروني)

أثبتت هذه الدراسة أن التعلم الإلكتروني يعتبر وسيلة فعالة وناجحة في تنمية المدرسين مهنيًا، وذلك بعد دراستهم لبرنامج في التنمية المهنية، ولوحظ أن البرنامج كان له أثر فعال في تطوير الأساليب البيداغوجية للمدرسين طبقاً لنظريات التعلم المعرفية. (إيهاب درويش، 2009، ص:10).

3.2.7. دراسة شودهاري Chowdhury (2002): (استخدام التكنولوجيا الحديثة)

أشارت هذه الدراسة أن استخدام التكنولوجيا الحديثة مفيد في تنمية المعلمين مهنيًا، حيث يمكنهم الإتصال بزملائهم، وزيادة خبرتهم المهنية وتوسيع معرفتهم بجوانب المحتوى الدراسي، وكذلك الحصول على أساليب متنوعة لعرض المادة التعليمية. (درويш، 2009، ص:10).

4.2.7. دراسة هونغ وآخرون Hong Ridzuan & Kuek (2003): (استخدام التكنولوجيا والإنترنت في التعليم)

هدفت الدراسة إلى تقصي نجاح التكنولوجيا والإنترنت في إثراء بيئة التعلم والتعليم وتشكيل اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو استخدام الإنترنت في التعلم في جامعة ماليزيا، زود الطلاب بتسهيلات الحواسيب (أدواتها) وتطلب ذلك مساقين دراسيين عامين إجباريين في تكنولوجيا المعلومات، كما وشجع المحاضرون على استعمال تكنولوجيا المعلومات بفاعلية في عمليات التعليم، والتعلم، وخصوصاً الإنترنت.

أهم نتائج الدراسة:

- أن اتجاهات الطلبة كانت إيجابية نحو استخدام الإنترنت كأداة في التعلم كما كانت لديهم معرفة أساسية كافية في الإنترنت ورؤية لبيئة تعلم مدعمة (معززة) باستخدام الإنترنت.
- كما أشارت إلى أن الطلبة ذوي المهارات الأساسية الجيدة في الإنترنت والذين ينظرون إلى الإنترنت كمعزز لبيئة التعلم، فضلوا استخدام الإنترنت في التعلم. (صوان، 2009، ص:57).

5.2.7. دراسة ليم ولم Leem & Lim (2007): (تقييم التعليم الإلكتروني)

هدفت الدراسة إلى تقييم وضع التعليم الإلكتروني في الجامعات الكورية والتي تمثلت في (201) جامعة، منها (27) جامعة حكومية و(163) جامعة خاصة، و(11) جامعة محلية تعليمية.

أوضحت الدراسة أن (85 %) من الجامعات الكورية تستخدم خدمة التعليم الإلكتروني، بينما (67 %) يستخدمون الخدمة فعلياً في الفصول الدراسية، كما بينت أن أقل من نصف الجامعات استطاعت أن تقدم دعماً مالياً لفني المعامل، بينما كان هناك ضعف في تقديم الحوافز لأعضاء هيئة التدريس، وقد كان هناك مكافآت بعدة طرق تقدم لأعضاء هيئة التدريس (43 %) من هذه الجامعات تقدم نقاطاً إضافية، بينما (21 %) من مجموع الجامعات تخفض العبء التدريسي على عضو هيئة التدريس و(40 %) من الجامعات تقدم

في معامل أو مساعدين، هذا وأضحت الدراسة أن تلتى مجموع الجامعات تقدم تدريساً أو محاضرات للمتعلمين على التعليم الإلكتروني. (العواودة، 2012، ص: 86).

8. التعقيب على الدراسات:

تتفق دراستي الحالية مع غيرها من الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، والذي يقوم بتحديد الوضع الحالي للموضوع المدروس و إعطاء تقرير وصفي عنها، ومنها دراسة الريفى وأبو شعبان (2009) ، ودراسة بولينج (2002)، ودراسة شودهاري (2002)، ودراسة وليم لم (2007).

كما اتفقت دراسة العمري (2009)، ودراسة العبد الكريم (2008) مع دراستي الحالية في أنها بحثت في استخدامات التعليم الإلكتروني في المدرسة وكفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توفره لدى المعلمين.

بينما اختلفت هذه الدراسات مع دراستي من حيث أدوات الدراسة وحجم العينة والأهداف ومكان إجراء الدراسة والفترة الزمنية للدراسة.

كما أن دراستي الحالية تأتي مكمله للدراسات السابقة، حيث أنها تسعى للكشف عن اتجاهات الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي، كما أنها تميزت هذه الدراسة عن غيرها بأنها أخذت وجهات نظر الأساتذة، في حين أغلب الدراسات السابقة تأخذ وجهة نظر واحدة وهي الطلاب.

9. مناقشة الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة، تم تلخيص أهم النقاط والملاحظات والنتائج الميدانية المتوصل إليها، والتي تلخص أهم خصائص نمط التعليم الإلكتروني التي قد تبرز ضرورة تطبيقه نذكر ما يلي:

1. تحرير المتعلم وفتح مجال المعلومات والتكوين للجميع دون تمييز.

2. لفت انتباه العالم العربي نحو التحدي الحقيقي الذي يواجهه الدول النامية خصوصا الدول العربية.
3. إظهار التسهيلات التي أتت بها التكنولوجيات الحديثة في مجال التعليم والتعلم.
4. الحاجة إلى تطوير وسيلة نقل المعلومات بما يناسب التطور التقني وتطور تطبيقات الحاسوب والبرمجيات التعليمية.
5. التعرف على قدرة التعليم الإلكتروني على مواجهة تحديات التعليم العالي.
6. تحديد مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية.
7. استخدام الإنترنت في التعليم العالي، وكشفت على ضرورة استخدامها كوسيلة مساعدة في التعليم عن بعد.

الفصل الثاني: الاتجاهات

تمهيد

1. تعريف الاتجاه.
2. خصائص الاتجاهات.
3. مكونات الاتجاه.
4. أنواع الاتجاهات.
5. وظائف الاتجاهات.
6. شروط تكوين الاتجاهات.

خلاصة

تمهيد:

يكتسب الفرد خلال حياته مجموعة من المواقف، والاستعدادات تجعله يُقيم بالسلب أو الإيجاب مواضيع مختلفة في بيئته ومحيطه سواء كانت هذه المواضيع أفراداً أو أفكاراً أو أشياء، حيث يدركها ويتعرف عليها بأفكاره وانفعالاته وسلوكه، مما يجعله في الأخير يرفضها أو يقبلها، ويسمى علماء النفس ذلك بالاتجاهات، فهذه الأخيرة تعد من المواضيع الأساسية في علم النفس الاجتماعي والتي تسعى للكشف عن مدى موافقة الأفراد والجماعات أو معارضتهم لموضوع من هذه الموضوعات، وهذا ما سوف يتوضح من خلال هذا الفصل.

1. تعريف الاتجاه:

إن الاتجاه هو مفهوم متعدد المعاني، حيث اختلف العلماء والمفكرين في تعريفه، ويعود هذا الاختلاف من حيث زاوية الرؤية إليه، معرفياً ونفسياً واجتماعياً، ويعتبر الاتجاه من أهم ميادين علم النفس الاجتماعي وفي ما يلي سنعرض أهم هذه المفاهيم والتعريفات:

1.1. تعريف ألبورت:

الاتجاه هو «حالة استعداد عقلي عصبي ينشأ من خلال التجربة، ويؤثر تأثيراً دينامياً على استجابات الفرد إزاء جميع الموضوعات، والمواقف التي يتصل بها». (عيد، 2005، ص:74).

2.1. تعريف بوغرداس:

هو «ميل الفرد الذي سلوكه اتجاه بعض عناصر البيئة أو بعيداً عنها، متأثراً في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعاً لقربه من هذه، وبعده عنها». (العثوم، 2009، ص:195).

3.1. تعريف فارييس:

الاتجاه هو «ميل للفعل، أو اتجاه نحو ضرب معين من ضروب النشاط ويمكن أن نطلق عليه ميلاً أو استعداداً». (جابر ولوكيا، 2006، ص:88).

4.1. تعريف أبو النيل محمد السيد:

هو «استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كانت اجتماعياً أو اقتصادياً أو سياسياً، أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية، أو الجمالية، أو النظرية، أو الاجتماعية، أو حول جماعة من الجماعات، ويعبر عن هذا الاتجاه تعبيراً لفظياً بالموافقة عليه أو عدم الموافقة». (جابر ولوكيا، 2006، ص:90).

5.1. تعريف أحمد عطوة:

هو «تكوين فرضي، يشير إلى توجه ثابت، أو تنظيم مستقر إلى حد ما لمشاعر الفرد ومعارفه، واستعداده للقيام بأعمال معينة، نحو أي موضوع من موضوعات التفكير، عيانية كانت أو مجردة، ويتمثل في درجات من القبول والرفض لهذا الموضوع، يمكن التعبير عنها لفظياً أو أدائياً». (درويش، 1994، ص:196).

من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نستخلص مفهوم الاتجاه في أنه ذلك الاستعداد المكتسب من خلال الخبرات الحياتية للفرد، حيث يصبح هذا الاستعداد ثابت نسبياً، بحيث يؤثر في نزعة وسلوك الفرد، وكذا علاقاته مع الأفراد والجماعات، وهذه الاتجاهات توجه الفرد نحو قضايا مختلفة اجتماعية، أو سياسية، أو اقتصادية، أو دينية، مجردة كانت أو ملموسة.

2. خصائص الاتجاهات:

يشير معظم الباحثين في علم النفس الاجتماعي لوجود مجموعة من الخصائص النفس اجتماعية، للاتجاه يمكن تلخيصها كما يلي:

1. الاتجاهات المكتسبة والمتعلمة من البيئة حيث يبدأ الفرد في اكتسابها منذ الولادة، فهي ليست وراثية أو فطرية.
2. تكتسب خلال فترة زمنية طويلة نسبياً، وتتبع من خلال تجارب كثيرة ومتنوعة.
3. تكون ثابتة نسبياً وأكثر استقراراً، وبما أن الفرد يكتسبها منذ السنوات الأولى من حياته، هذا يعني أن الاتجاه يكون على مستوى لا شعوري أيضاً.
4. الاتجاه النفسي يقع بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب، أي بين التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.
5. الاتجاه النفسي تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواها ومضمونها المعرفي.
6. إن الاتجاهات لا تتكون بغير موضوع، ومن ثم تتضمن العلاقة بين الفرد وموضوع من موضوعات الحياة.

7. إن الاتساق والاتفاق فيما بين استجابات الفرد لمواقف وموضوعات محددة، يسمح بالتنبؤ بنوعية الاستجابة في مواقف غير محددة.
 8. تعتبر الاتجاهات من الدوافع الاجتماعية المهيئة للسلوك.
 9. أنه دينامي، بمعنى قابل للتغيير، إن يكن ذلك ممكناً بجهد مقصود ويستغرق فترة طويلة.
 10. تتفاوت الاتجاهات في وضوحها، فمنها ما هو واضح المعالم، ومنها ما هو غامض ومنها ما هو معلن، ومنها ما هو سري.
 11. يسمح الاتجاه لنا بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة.
 12. الاتجاهات تكوينات فرضية يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد، فالطالب الذي يملك اتجاهات ايجابية نحو مادة دراسية معينة، يصرف المزيد من الوقت والجهد لدراستها. (عيد، 2005، ص:76).
 13. الاتجاهات تعتبر نتاجا للخبرة السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر وتشير إلى السلوك في المستقبل.
 14. الاتجاهات قابلة للقياس بأدوات وأساليب مختلفة ويمكن ملاحظتها.
 15. الاتجاهات ثلاثية الأبعاد أي لها أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية حركية. (العثوم، 2009، ص:199).
- ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن الاتجاهات لها خصائص متعددة تؤهل الفرد لاستجابة بأنماط سلوكية محددة، موجبة أو سالبة إزاء مواضيع مختلفة ويتم التعبير عنها لفظياً وهي عبارة عن وجهة نظر شخص محدد.

3. مكونات الاتجاه:

توصل العلماء حديثاً إلى أن الاتجاهات ثلاث مكونات أساسية، تتفاعل فيما بينها وتتمثل هذه المكونات في المكون المعرفي، والمكون الوجداني، وآخر سلوكي، حيث تتأثر

هذه المكونات بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الفرد، وسنتطرق فيما يلي لهذه المكونات:

1.3. المكون المعرفي:

وهو الجانب الذي يشمل معتقدات الفرد عن الشيء المتجه إليه، فالمكون المعرفي يشمل كل تلك الأفكار والمعتقدات، والمفاهيم، والإدراك، والحجج، والبراهين، نحو موضوع الاتجاه كما أنه مجموعة من المعلومات والخبرات والمعارف المنتقلة عن طريق التلقين أو عن طريق الممارسة المباشرة. (العثوم، 2009، ص:198).

2.3. المكون الوجداني:

ويتضمن هذا الأخير مجموعة المشاعر والانفعالات، وكل ما يتعلق بالحب والكره، أو القبول والرفض نحو موضوع الاتجاه، فالمكون الانفعالي الوجداني هو الصفة المميزة للاتجاه، والذي تفرقه عن الرأي العام، كما أن الشحنة الانفعالية هي التي تحدد ما إذا كان الاتجاه قوياً أو ضعيفاً، كما أن المكون الانفعالي يشير إلى حالات شعورية ذاتية واستجابات فيسيولوجية تحدد طبيعة الاتجاه، وعلى الرغم من أنه قد يكون لدى شخصين اتجاهات غير ملائمة اتجاه موضوع معين، إلا أن المشاعر لكلاهما تختلف بين خوف وكره... الخ. (العثوم، 2009، ص:197).

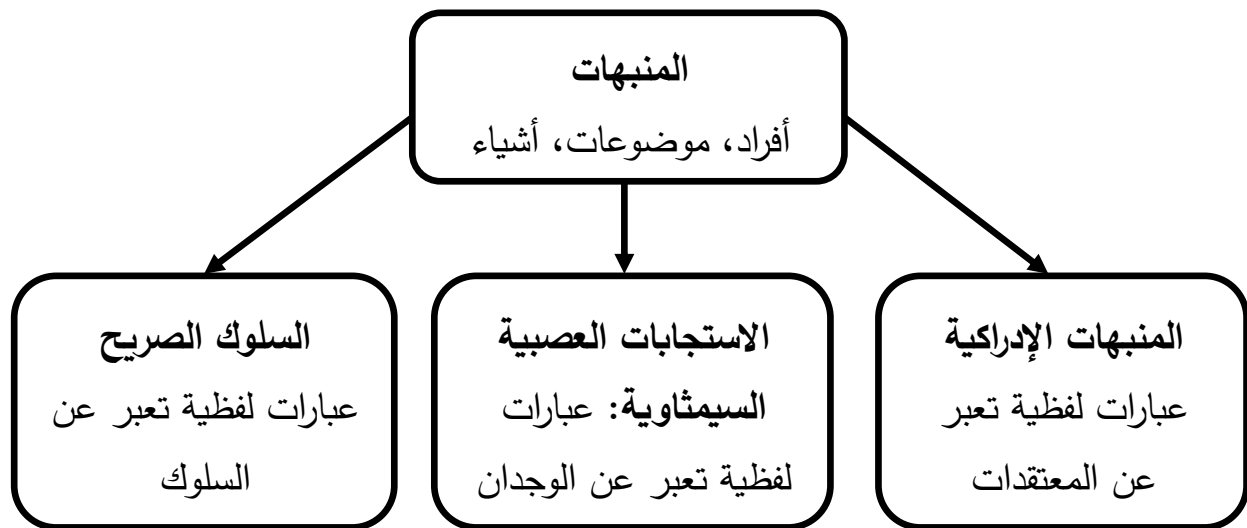
3.3. المكون السلوكي:

يعبر عن مجموعة العمليات الجسمية التي تعد الفرد للتصرف بطريقة ما، فالمكون السلوكي هو الجانب النزوعي، بمعنى مجموعة الاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد بعد إدراكه ومعرفته وانفعالاته. (جابر ولوكيا، 2006، ص:99).

إن هذه المكونات الأساسية للاتجاه لا تعمل منفصلة عن بعضها البعض، بل تعمل في دينامية معينة، وقد يطغى جانب على آخر، فهي تعمل في نسق يؤكد أن هناك ترابط لا بد منه من بين هذه المكونات حتى تستطيع التحدث عن ما يعرف بالاتجاه، كما أن أي تغير

على مستوى مكون يؤدي بالضرورة إلى التغيير في المكونات الأخرى، وخاصة إذا كان التغيير على المستوى المكون المعرفي، الذي يؤثر بالضرورة على مشاعرنا وبالتالي على استجاباتنا.

كما أنه تتأثر مكونات الاتجاه بالعوامل المكونة للبيئة بمفهومها الواسع، انطلاقاً من الأسرة والمدرسة والمجتمع بكل ما يزخر به من عادات وتقاليد وقيم ومعتقدات، فالاتجاه لا يمكن فصله عن الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، بل هو محصلة كل هذه العوامل والتي تكسب الاتجاه ميزة الثبات النسبي.



الشكل رقم (01): يمثل النموذج الثلاثي لمكونات الاتجاه.

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن للاتجاه ثلاثة مكونات رئيسية تتناسق وتكمل بعضها البعض، فالمكون المعرفي يركز على معتقدات الفرد، والمكون الوجداني يتضمن المشاعر والأحاسيس، ويجعل الفرد يقبل الشيء أو يرفضه، أما المكون السلوكي فيركز على السلوك الصادر من الفرد، وهو تكوين مجموعة من الاستجابات والتفاعلات، وعليه فهذه المكونات الثلاث تتكامل وتتفاعل فيما بينها مُشكلةً اتجاه محدد.

4. أنواع الاتجاهات:

يمكن تصنيف الاتجاهات على أسس متعددة، ومختلفة سنذكرها باختصار فيما يلي:

1.4. من حيث الشمول:

1.1.4. اتجاهات جماعية: وتظهر من خلال اتجاه عدد كبير من الأفراد نحو موضوع كاختيار السياسي (الانتخاب)، وهو الاتجاه الذي ينشأ بين مجموعة من الأفراد يوحد اتجاههم نحو موضوع معين، يشكل بؤرة اهتمامهم من خلال مدركات خاصة بفئة معينة تتوحد عندها الرؤية اتجاه هذا الموضوع، كاتجاه نحو لعب نوع من الرياضة كرة القدم مثلاً.

2.1.4. اتجاهات فردية: وهنا تخص الأفراد والأشخاص، فلكل فرد اتجاه يختلف عن غيره، وهو الاتجاه الذي يتبناه فرد من أفراد المجتمع، بحيث يكون لهذا الفرد مدرك خاص به يمثل بؤرة اهتمامه، وبالتالي يكون اتجاهها نحو هذا الموضوع يكون ذو طبيعة فردية تتعلق بالفرد ذاته ولا تتعداه لغيره، وقد نلاحظ ذلك على مستوى الأسرة مثلاً قد تتباين اتجاهاتهم بشكل فردي تجاه نوع من الطعام.

2.4. من حيث الموضوع:

1.2.4. اتجاهات عامة: وهي اتجاهات معممة نحو موضوعات معينة، وهو الاتجاه الذي يتخذ من المواضيع العامة مداراً لتكوين اتجاه عام، مثل الاتجاه نحو بلد معين سواء كان ايجابياً أم سلبياً، ففي حالة الشخص الذي يمتلك اتجاهها عاماً نحو احترام السلطة نجده يحترم سلطة الوالدين وسلطة الدين وسلطة السياسة والعسكرية، وعلى هذا فالاتجاه نحو الأمانة يتوقف على نوعية الموقف وعلى مقدار الدوافع التي توجد لدى الفرد وليس هناك اتجاه عام نحو الأمانة بوجه عام، بل أن هناك عمومية في الاتجاه، ويعتبر أكثر الاتجاهات استقراراً بقدر الإمكان ويحتاج تغييره إلى تقنية علمية من نوع خاص.

2.2.4. اتجاهات خاصة: وتكون محدودة وأقل استقراراً نحو موضوع نوعي، يتميز بأنه أقل ثباتاً من الاتجاه العام.

3.4. من حيث الوضوح:

1.3.4. اتجاهات علنية: وهو اتجاه يكون للفرد القدرة على المجاهرة به، علنا أمام الجمهور دون الخشية من خوف أو إحراج، وقد لا يكون دوماً يتماشى مع منظومة القيم للمجتمع، بل يرجع إلى درجة تجدر هذا الاتجاه في وجدان الفرد ليصبح قادر على تبني موقفا يتميز بالصرامة حيال هذا الموضوع.

2.3.4. اتجاهات سرية: وهو اتجاه عكس الأول حيث يخفي الفرد سلوكه ويستتر عليه وغالبا ما يكون مخالفا وغير منسجم مع قوانين وأعراف الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وبالتالي يتعرض إلى نوع من المضايقة نتيجة لتبنيه اتجاه مغاير مما يضطره إلى عدم الإفصاح عن رأيه واتجاهه بكل حرية، ويكتفي بعدم الإعلان فقط عن اتجاهه حتى لا يقع تحت طائلة مخالفة الأنظمة المعمول بها داخل المجتمع، وهذا الاتجاه غالبا ما يكون عالي الشدة نتيجة المقاومة التي يتعرض لها.

4.4. من حيث القوة:

1.4.4. اتجاهات قوية: وهو اتجاه يعبر عن العزم والتصميم، ويكون صعب التغيير والاتجاه القوي نحو موضوع معين يتجلى من خلال سلوك الفرد في الدفاع عن ما يؤمن به ويعتقده، وبالتالي فالاتجاه نحو الموضوع يتميز بالقوة، فالذي يكره الظلم قد يثور اتجاه الظلم وينفعل، وتظهر قوة الاتجاه هنا في القدرة على إحداث التغيير.

2.4.4. اتجاهات ضعيفة: هذا الاتجاه يكون وراءها سلوك مترaxي، ويكون سهل التغيير، والاتجاه الضعيف نحو موضوع معين يتجلى من خلال سلوك الفرد في الدفاع عن ما يؤمن به، وبالتالي فالاتجاه نحو موضوع معين يتميز بالضعف، فالذي يكره الظلم قد يستتكر ويتكلم لكنه لا يثور اتجاه الظلم وينفعل، وتظهر ضعف الاتجاه هنا في عدم القدرة على إحداث التغيير.

5.4. من حيث الهدف:

1.5.4. اتجاه موجب: هي الاتجاهات التي تتجو بالفرد نحو موضوع معين، فيبيدي قبوله الايجابي نحو الموضوع مدافعا عنه، متأثرا به ينعكس ذلك في مناحي نشاطه اليومي

وسلوكه العام، كالاتجاه الايجابي نحو حب الوطن أو النظافة، حتى يصبح الفرد مدافعاً على هذه القيم من خلال تجدرها في وجدانه وانطباعها في شكل سلوكيات.

2.5.4. اتجاه سالب: فهي الاتجاهات التي تتجو بالفرد نحو موضوع معين، بالرفض المطلق له بحيث تتكون اتجاهات سلبية عند الأفراد تظهر في سلوكهم تجاه الموضوع. (جابر ولوكيا، 2006، ص: 97-98).

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن الاتجاه يجب أن يخدم جميع هذه الأنواع، حيث يراعي الشمول والوضوح والموضوع والقوة والهدف، حتى يكون الاتجاه ذا معنى حقيقي يفسر سلوك وأفعل وأقوال الفرد وانفعالاته بحيث يساعده على التكيف مع الجماعة التي يعيش فيها وعلى التمييز بين كل الاتجاهات.

5. وظائف الاتجاهات:

للاتجاه أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، من خلال الوظائف التي يؤديها تكون الاتجاه عند الأفراد والجماعات، ومن خلال دراستنا للاتجاه يمكن أن نحدد جملة من الوظائف التي يعمل الاتجاه على تحقيقها:

- يساهم في تناسق الفرد مع قيم ومعتقدات وعادات مجتمعه مما يؤمن قدراً من الاستقرار النفسي والاجتماعي.
- يرسم معالم محددة تجاه البيئة التي يعيش فيها الفرد والجماعة.
- يحدد سلوك الفرد ويسهم في تفسيره.
- ينعكس على سلوك الفرد قولاً وفعلًا وتفاعلاً وانفعلاً ومعرفة وإدراكاً.
- يوجه استجابات الأفراد نحو الأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
- يساعد على القدرة على اتخاذ القرارات دون تردد.

كما تؤدي الاتجاهات دوراً بارزاً في المجال التربوي فمعرفة اتجاهات التلاميذ نحو كتبهم ومدارسهم ومدرسيهم وزملائهم في الدراسة، واتجاهات الأساتذة نحو مناهج التعليم

المعتمدة والمقاربة البيداغوجية المنتهجة في العملية التربوية تفيد في تحسين المردود التربوي، كما الاتجاهات في المجال الصناعي لا تقل أهمية في تحسين المردود الاقتصادي، من خلال معرفة اتجاهات العمال نحو العمل والسعي لتحسين ظروف العمل مما يحقق السعادة للعمال التي تظهر من خلال التقليل من حوادث العمل، ونسبة تغيب العمال وتمرارهم وتمردهم وهجرة أعمالهم إلى أعمال أخرى. (الزهران، 2006، ص: 176).

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن وظائف الاتجاه عديدة ومتنوعة ولها دور كبير في حياة الفرد، حيث تجعله يرسم اتجاهات حياته المختلفة، ويأخذ من خلالها قرارات سليمة في مواقف فردية تدور حول موضوع الاتجاه، كما تنحصر وظيفة الاتجاه في تمييز مجموعة من الخبرات عن غيرها، وتكامل هذه الخبرات وتناسقها في وحدة كلية.

6. شروط تكوين الاتجاهات:

يمكن تلخيص أهم شروط تكوين الاتجاهات فيما يلي:

- تكرار اتصال الفرد لموضوع الاتجاه في مواقف مختلفة، بحيث ترضي فيه دوافع، وتثير في نفسه مشاعر سارة، أو تحبط لديه بعض الدوافع وتثير في نفسه مشاعر منفرة ومؤلمة فعلى سبيل المثال يجد الفرد صعوبة في فهم مادة الحساب، فتكرر هذه الخبرة في مادة أخرى، ترتبط بالحساب كالهندسة مثلاً أو الجبر، هنا سيُكون الطالب اتجاهاً عن مادة الرياضيات، قد يدفعه إلى نزوع معين، كأن يدعو أصدقاءه كتب الرياضيات، ودخول القسم الأدبي بدلاً من العلمي. (الزبيدي، 2003، ص: 115).
- وقد يتكون الاتجاه نتيجة صدمة انفعالية واحدة، ويقوم الاستهواء بدور كبير في تكوين اتجاهاتنا، ويقصد بالقابلية للاستهواء سرعة تصديق الفرد وتقبله للآراء دون نقد أو مناقشة أو تمحيص خاصة إذا كانت صادرة من شخصيات بارزة ذات نفوذ، أو كان يعتنقها عدد كبير من الناس.
- تكامل الخبرة يساعد أيضاً في تكوين الاتجاهات، فعندما تتكامل الخبرات الفردية المتشابهة، في وحدة كلية، بحيث تصبح هذه الوحدة إطار ومقياس تصدر عنه أحكامنا واستجاباتنا للمواقف المتشابهة، بمواقف تلك الخبرات الماضية، فمثلاً عندما

يفشل الطالب في مادة الحساب فهذا لا يجعله يكوّن اتجاهها سلبياً ضد المدرسة، وإنما تتابع فشله في عدة مواد، هنا تتكامل خبرته وبالتالي يتكون اتجاهاته.

- كما يعتبر تمايز الخبرة شرط ضروري لتكوين الاتجاهات، حيث يؤدي تعميم الخبرات الفردية المتتالية إلى تحديد الاتجاه تحديداً واضحاً قوياً وهذا ما يجعل عملية تكوين الاتجاه مكتملاً وواضحاً، مما يجعله مستقلاً عن بقية الاتجاهات الأخرى. (الزبيدي، 2003، ص:115).

وقد تمر الاتجاهات في تكوينها بثلاث مراحل أساسية، والمتمثلة في الآتي:

1.6. المرحلة الإدراكية المعرفية:

حيث يدرك فيها الفرد موضوع الاتجاه، من خلال اتصاله بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به، كتكوين اتجاهات نحو مواضيع مادية كالكتاب وغرفة الصف والمنزل أو نحو الأفراد، كالأخوة والأصدقاء والمدرسين أو نحو قيم اجتماعية مثل التعاون والخير والحق...الخ.

2.6. المرحلة التقييمية:

ويتجلى الاتجاه على شكل تقييم إيجابي أو سلبي من خلال تواصله مع الأشخاص الآخرين والموضوعات والمواقف المختلفة فيصبح هذا الأساس الذي سيبنى عليه رفضه أو تأييده على موضوع معين.

3.6. المرحلة التقريرية:

وأخيراً يصبح الاتجاه قابلاً للاستقرار، والثبات نحو موضوعات محددة، محيطة به، ويعبر بها عن طريق الموافقة أو المعارضة. (الزبيدي، 2003، ص:114).

من خلال ما سبق تستخلص الباحثة أنه تم شروط معينة لتكوين الاتجاهات منها تكرار، والصدمة الانفعالية، والخبرة وتمايزها كما أنه هناك مراحل أساسية ثلاث تتضمن الاتجاهات الإدراكية المعرفية، والاتجاهات التقييمية، وأخيراً التقريرية، وكل مرحلة من هذه المراحل يتخذ فيها الاتجاه صفة معينة.

خلاصة:

في ختام هذا الفصل يتبين أن للاتجاهات قيمة تجعل منها وسيلة تكشف عن الحياة المعرفية والانفعالية والسلوكية للأفراد في نفس الوقت، وهذا ما يوضح من خلال المكونات الثلاث للاتجاهات، فالفرد يتعرف، ويقوم بسلوك معين اتجاه مؤثر من مؤثرات بيئته المحيطة ويعبر عن كل ذلك بقوله "أوافق" أو "أعارض"، فيساعده ذلك في تحقيق هويته، والاستجابة بفعالية للمثيرات البيئية المختلفة المحيطة به، كما يدفعه لمواجهة التغيرات

الحاصلة في عالمه، من أجل التوافق والتكيف أكثر، فكلما توضحت معالم الاتجاهات عند الأفراد زاد ذلك من التعمق في علاقة الفرد.

الفصل الثالث: التعليم الإلكتروني

تمهيد

1. مفهوم التعليم الإلكتروني
2. أنواع التعليم الإلكتروني
3. أهداف التعليم الإلكتروني
4. مميزات التعليم الإلكتروني
5. أهمية التعليم الإلكتروني
6. فوائد التعليم الإلكتروني
7. خصائص التعليم الإلكتروني
8. عناصر التعليم الإلكتروني
9. فلسفة التعليم الإلكتروني
10. دور المعلم في التعليم الإلكتروني
11. أبعاد التعلم الإلكتروني

خلاصة

تمهيد:

شهد العقد الماضي توسعاً كبيراً في تطبيقات الحاسوب التعليمي ولا يزال استخدام الحاسوب في مجال التربية والتعليم في بداياته التي تزداد يوماً بعد يوم، بل أخذ أشكالاً عدة، فمن الحاسوب في التعليم إلى استخدام الإنترنت في التعليم، وأخيراً ظهر مفهوم التعلم الإلكتروني الذي يعتمد على التقنية لتقديم المحتوى التعليمي للتعلم بطريقة جيدة وفعالة، كما أن هناك خصائص ومزايا لهذا النوع من التعليم وتبرز أهم المزايا والفوائد في اختصار الوقت والجهد والكلفة إضافةً إلى إمكانية الحاسوب في تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، ومساعدة المعلم والطالب في توفير بيئة تعليمية جذابة تتخطى حدود المكان والزمان.

1. مفهوم التعليم الإلكتروني:

يدور جدل علمي قد لا ينتهي حول مسألة تحديد مصطلح شامل لمفهوم التعلم الإلكتروني ويغلب على معظم الاجتهادات في هذا المجال تركيز كل فريق على زاوية التخصص والاهتمام، فالمتخصصون في النواحي الفنية التقنية يهتمون بالأجهزة والبرامج، بينما يهتم التربويون بالآثار التعليمية والعلاقات التربوية، ويركز علماء الاجتماع وعلماء النفس على تأثير هذه التقنيات في بيئة التعليم، ومدى ارتباطها (سلباً وإيجاباً) ببناء وتكوين مجتمع المدرسة، ومدرجات الفرد المتعلم، كما تهتم قطاعات الأعمال بالعائد المتوقع من هذا النشاط سواء كنشاط تجاري ضمن فروع التجارة الإلكترونية أو كأسلوب جديد لتدريب وتعليم الموظفين لإكسابهم مهارات جديدة بأقل تكلفة ممكنة. (دومي، 2009، ص:55).

يمكن تعريف التعليم الإلكتروني على أنه: «عبارة عن أي محتوى تعليمي أو خبرة تعليمية يتم توصيلها عن طريق التكنولوجيا الإلكترونية والتي تتضمن ما يلي: الإنترنت، والفيديو، وفيديو المؤتمرات عن بعد والقمر الصناعي، والبريد الإلكتروني وغرف المحادثة».

ويعرفه البعض على أنه: «اتصال ثنائي بين كل من المعلم والطلاب المنفصل كل منهما عن الآخر مكانياً أو زمانياً، مع تدعيم هذا الاتصال بالتكنولوجيا من أجل تطوير العملية التعليمية».

أو هو توصيل المحتوى التعليمي عبر كل الوسائط الإلكترونية، والتي تتضمن الإنترنت والإنترنت، والأقمار الصناعية، وشرائط الفيديو أو الكاسيت، والتلفاز الفعال، وكذلك الاسطوانات المدمجة. (درويش، 2008، ص:26).

عرف الحمداني التعليم الإلكتروني على أنه: «تعلم قائم على استخدام تقنيات الإنترنت وصفحات الويب واصطحب هذا التعريف بمصطلحات منها التعلم الخطيء والتعلم القائم على الشبكة والتربية الإلكترونية ويشمل هذا التعريف عناصر منها:

- تقنيات الاتصال والمعلومات.
- استخدام شبكة الإنترنت وصفحات الويب.

- تبادل المعلومات لغرض التعليم.
- التواصل في أي مكان أي مناسبة. (الحمداني، 2006، ص:47).

ويقصد بالتعليم الإلكتروني استخدام التكنولوجيا الحديثة التي تعتمد أساساً على المهارات على المهارات اللازمة للتعامل مع شبكة المعلومات الدولية، وبعض الوسائط التكنولوجية مثل الفيديو كونفراس، والتلفزيون التعليمي، والأقمار الصناعية من أجل التفاعل بين الطلاب والأساتذة إلكترونياً دون التقيد بحدود الزمان أو المكان. (عامر، 2015، ص:13).

ويرى شوت (2003): أن تكامل التعليم من بعد مع إدارة المعرفة يولد التعليم الإلكتروني ويعرفه على أنه «عبارة عن إستراتيجية لربط المتعلمين بمختلف مصادر المعرفة المنتشرة، ففي عصر المعلومات لم تعد بيئة التعلم مرتبطة بالجدران الأربع للفصل الدراسي، ولم يعد ذلك المعلم المسلح بالكتاب المدرسي الذي يعتبر المصدر الأساسي للخبرة التعليمية، فمصادر المعلومات متاحة الآن في كل مكان ويمكن للمحتاجين إليها الحصول عليها في أي وقت ومن أي مكان، إذاً فالتحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية والتدريبية هي تطوير أدوات ووسائل لإدارة المعرفة وتقديم فرصة مناسبة للحصول على تلك المعلومات»، والمعادلة التالية توضح هذه الفكرة:

$$\text{التعليم من بعد} + \text{إدارة المعرفة} = \text{التعلم الإلكتروني}$$

المعادلة التالية توضح أن التعليم الإلكتروني = التكامل بين التعليم من بعد وإدارة المعرفة (درويش، 2008، ص:27).

ويعرّف التعليم الإلكتروني بأنه: «شكل من أشكال التعلم والتعليم الذي يركز على الحاسوب كوسيلة لنقل المعلومات، وتتمثل الفكرة في إعداد برامج يمكن أن تساعد المستخدم في الحصول على المعرفة من خلال تقديم الحقائق الضرورية حول مشكلة محددة، وفي هذه الحالة فإن النظام يمكن أن يكون موضوعاً على جهاز الحاسوب (وهذا ما يسمى بالتدريب

المبني على الحاسوب) أو يمكن الوصول إليه عن طريق الإنترنت ويسمى (التدريب المستند إلى الشبكة) فالتعلم الإلكتروني يقدم طرقاً متنوعة لتقديم المعلومات، فمثلاً يستطيع الطلاب قراءة النصوص وفحص الصور، والاستماع إلى التوضيحات، بل وحتى التفاعل مع النظام، إن هذا التدريب المدمج، يؤدي إلى تحسين في الاحتفاظ بالمعلومات، فقد بينت بعض الدراسات بأن الأفراد يتذكرون 10 % مما يقرؤونه، و 20 % مما يرونه أو يسمعون، و 40 % مما يرونه ويسمعونه، ومن خلال التعلم الإلكتروني يتذكر الطلاب وصولاً إلى 70 % من المعلومات وذلك يعود إلى حقيقة أنهم يشاهدون ويسمعون ويتفاعلون مع البرنامج». (دومي، 2009، ص:56).

هو مصطلح حديث نسبياً وقد عرف مجمع اللغة العربية كلمة إلكتروني بأنها صفة كل ما يمت إلى الأدوات والأجهزة الإلكترونية والأنظمة التي تستخدمها، حيث يشير إلى استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة وبصفة عامة هو مصطلح يستخدم للإشارة إلى التعليم بالحاسب الإلكتروني، بالرغم من أنه يمتد في أغلب الأحيان يتضمن استعمال التكنولوجيا النقالة 5PDA,3MP كما قد تتضمن استعمال مواد التعلم على الشبكات وعلى وسائل الإعلام عموماً، والوسائط المتعددة مثل أقراص الذاكرة المدمجة CD-ROMS أو مواقع الويب المتعددة، والبرامج الإلكترونية التعاونية والبريد الإلكتروني، والتقييم بمساعدة الحاسوب والتعلم الحيوي والمحاكاة والألعاب الإلكترونية والعديد من الطرق في موازاة مع مصطلح التعليم التكنولوجي وهو مصطلح يستخدم للإشارة إلى استعمال التكنولوجيا في التعلم (دلال، 2009، ص:200).

يتخذ التعليم الإلكتروني من الإنترنت والمصادر الإلكترونية الأخرى أدوات له لتحسين العملية التعليمية ويشمل ذلك استخدام الإنترنت داخل قاعات الدراسة ولربط الطلاب والمدرسين ببعضهم البعض لتشكيل ما يسمى بالصفوف الدراسية الإلكترونية أو ربطهم لأغراض البحث العلمي والدراسات المشتركة. (الملاح، 2010، ص:69).

كما يشير مصطلح التعليم الإلكتروني إلى استعمال التقنية والوسائل التكنولوجية في التعليم من خلال الاعتماد عليها كأنظمة تعليمية متكاملة، وتسخيرها لتعلم الطالب ذاتياً

وجماعياً وجعله محور العملية التعليمية، بداية من التقنيات المستخدمة للعرض مثل الوسائط المتعددة والأجهزة الإلكترونية المتاحة بالمدرسة أو الفصل أو المنزل... أو أي مكان يستطيع الطالب أن يمارس فيه مهام وإجراءات التعلم، وانتهاء من التعلم الشبكي من بعد عبر الإنترنت. (الحفاوي، 2011، ص:17).

ويعرف الغراب (2003) التعلم الإلكتروني بأنه: «التعلم باستخدام الحواسيب وبرمجياتها المختلفة سواء على شبكات مغلقة أو شبكات مشتركة أو شبكة الإنترنت».

ويعرف الخان (2003) في كتابه إستراتيجيات التعلم الإلكتروني بأنه: «طريقة إبداعية لتقويم بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت، الإنترنت، الإذاعة القنوات المحلية أو الفضائية للتلفاز، أو الأقراص الممغنطة، التلفون، البريد الإلكتروني أجهزة الحاسوب، المؤتمرات عن بعد....) لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم». (العواودة، 2012، ص:12).

ويعرفه سليمان (2008) بأنه: «هو نظام يُمكن الطالب من الدراسة والبحث والاتصال والتفاعل مع أقرانه ومعلميه داخل المدرسة وخارجها متى شاء وكيف شاء وذلك لإحداث التعلم المطلوب، بحيث يشمل هذا النظام تلك المقررات والدروس التعليمية المعدة في صورة إلكترونية تعتمد على الحاسوب وشبكات المعلومات وتمثيلها بشتى الوسائط التعليمية التفاعلية وإمكانية الوصول إليها من خلال موقع للتعلم الإلكتروني على شبكة المعلومات». (السيد، 2008، ص:13).

ويعرفه بوسمان (2002): بأنه «التعلم الذي يقدم إلكترونياً من خلال الإنترنت أو الشبكة الداخلية (الإنترنت) أو عن طريق الوسائط المتعددة مثل الأقراص المدمجة أو أقراص الفيديو الرقمية (DVD)، ومع ازدياد قدرة الأفراد على الاستفادة من مستويات أعلى من العرض الموجي أصبح التعلم الإلكتروني مرتبطاً وعلى نحو متزايد بالإنترنت، وعلى الرغم من استخدام أشكال أخرى مماثلة للتعلم مثل التعلم على الخط الإلكتروني المباشر

والتعلم المستند إلى الشبكات، فإن التعلم الإلكتروني يظل المصطلح الأوسع انتشاراً والأكثر فهماً لهذا النوع من التعلم». (دومي، 2009، ص: 57).

ويعرّف أيضاً بأنه: «توظيف تكنولوجيا الاتصال بواسطة الإنترنت في التعلم، فهو نظام تعليمي يساعد على توصيل المعلومات إلى مكان تواجد المتعلم». (خلف الله، 2007، ص: 6).

يعرفه حسن حسين زيتون: «بأنه تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المتعددة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب ظروفه وقدراته فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط». (زيتون، 2005، ص: 121).

وعرف (هند رسن) التعليم الإلكتروني بأنه: «التعلم عن بعد باستخدام تقنية الحاسب ولتمييز التعليم الإلكتروني عن التعليم عن بعد، والتعليم باستخدام الإنترنت، فإنه يمين تعريف التعليم الإلكتروني بأنه استخدام برامج إدارة نظم التعلم والمحتوى باستخدام تقنية الإنترنت، وفق معايير محددة مثل معايير (IEEE, IMS, SCORM) من أجل التعلم». (HENDERSON, 2006, P.123).

هو استعمال التقنية والوسائل التكنولوجية في التعليم وتسخيرها لتعلم الطالب ذاتياً وجماعياً وجعله محور المحاضرة، بدءاً من التقنيات المستخدمة للعرض داخل الصف الدراسي من وسائط متعددة، وأجهزة إلكترونية، والانتها بالخرج عن المكونات المادية للتعليم كالمدرسة الذكية والصفوف الافتراضية التي من خلالها يتم التفاعل بين أفراد العملية التعليمية عبر شبكة الإنترنت وتقنيات الفيديو التفاعلي. (الصعيد، 2005، ص: 40).

ومن خلال التعاريف السابقة ترى الباحثة: أن التعليم الإلكتروني هو استعمال عملية التعليم من مجرد التلقين من قبل المعلم، وعملية التخزين من قبل الطالب إلى العملية الحوارية التفاعلية بين الطرفين، فالتعليم الإلكتروني يُمكن الطالب من تحمل مسؤولية أكبر

في العملية التعليمية عن طريق الاستكشاف والتجربة، فتتغير الأدوار حيث يصبح الطالب متعلماً بدلاً من متلقي والمعلم موجهاً بدلاً من خبير.

2. أنواع التعلم الإلكتروني:

1.2. التعلم الإلكتروني المتزامن:

وهو التعلم الذي يحتاج إلى ضرورة وجود المتعلمين والمعلم في نفس الوقت حتى تتوفر عملية التفاعل المباشر بينهم، كأن يتبادل الاثنان الحوار من خلال المحادثة أو تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية، ويعرف أيضاً بأنه تعلم إلكتروني يجتمع فيه المعلم مع المتعلمون في آن واحد ليتم بينهم اتصال متزامن بالنص أو الصوت أو الفيديو، ومن إيجابيات هذا النوع من التعلم أن الطالب يستطيع الحصول من المعلم على التغذية الراجعة المباشرة في الوقت نفسه. (دومي، 2009، ص: 64).

ويعرف أيضاً أن التعلم الإلكتروني المتزامن بأنه: «تفاعل المعلم والطلاب في نفس الوقت فعلى سبيل المثال يمكن التفاعل عن طريق المؤتمرات عبر الفيديو ذات الاتجاه المزدوج حيث يتفاعل الطلاب مع المعلم بصورة حية أو مباشرة». (عامر، 2015، ص: 16).

كما يتيح التعلم الإلكتروني المتزامن إمكانية التفاعل المباشر بين المعلمين والطلاب أو فيما بين الطلاب أنفسهم وذلك مثل المؤتمرات السمعية والمجموعة التفاعلية من خلال الفيديو كونفرانس، حيث يمكن للمعلمين والمتعلمين وخبراء المادة ورؤية وسماع بعضهم البعض، ويتفاعلون سوياً كما لو كانوا في الفصول الدراسية التقليدية. (درويش، 2008، ص: 29).

حيث يقوم جميع الطلاب المشتركين في نظام إلكتروني ما عبر الإنترنت بالدخول إلى النظام في نفس الوقت، بحيث يقومون بالمناقشة والتعلم والتفاعل معاً في نفس الوقت. (الحلفاوي، 2011، ص: 18).

ويتطلب هذا النوع من التعلم مشاركة المدرسين والطلبة في الوقت نفسه، وهذا يعني إرسال المعلومات دون تأخير كما هو الحال في التعليم التقليدي، والمشاركة والحضور المتزامن هو وصول الطالب الفصل الدراسي من خلال البث الفضائي الأمر الذي يبعث الحيوية والنشاط في التعليم. (سلام، وعبد السميع، 2009، ص:24).

2.2. التعلم الإلكتروني غير المتزامن: ويتمثل هذا النوع في عدم ضرورة وجود المعلم والمتعلم في نفس وقت التعلم، فالمتعلم يستطيع التفاعل مع المحتوى التعليمي والتفاعل من خلال البريد الإلكتروني، كأن يرسل رسالة إلى المعلم يستفسر فيها عن شيء ما ثم يجيب عليه المعلم في وقت لاحق، وهذا التعليم غير مباشر الذي لا يحتاج إلى وجود المتعلمين والمعلم في الوقت نفسه أو في المكان نفسه، ويتم من خلال تقنيات التعلم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني أشرطة الفيديو والمنتديات، ويعرف أيضاً بأنه اتصال بيم المعلم والمتعلم، والتعلم غير متزامن يمكن المعلم من وضع مصادر مع خطة تدريس وتقويم على الموقع التعليمي ثم يدخل الطالب للموقع في أي وقت ويتبع إرشادات المعلم في إتمام التعلم دون أن يكون هنالك اتصال متزامن مع المعلم. (دومي، 2009، ص:65).

ويمكن التعليم الإلكتروني غير المتزامن للمعلم أن يقوم بالعملية التعليمية بواسطة الفيديو أو الكمبيوتر ويستجيب الطلاب في وقت لاحق وتتم عملية التغذية الراجعة عن طريق رسائل البريد الإلكتروني. (عامر، 2015، ص:16).

ويتضمن هذا النوع البريد الإلكتروني، وقواعد بيانات الوسائط المتعددة والمكتبات الافتراضية، وشرائط الفيديو والكاسيت وكذلك الاسطوانات 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. (درويش، 2008، ص:30).

لا يتطلب هذا النوع المشاركة الآنية للطلبة والمدرسين، كما لا يحتاج الطلبة فيه إلى التجمع في مكان واحد في الوقت نفسه، لأن جميع المواد الدراسية تكون مخزنة على وسائط إلكترونية كأقراص الليزر وصفحات الويب والبريد الإلكتروني وما شابه ذلك من وسائط

إلكترونية، ويختار الطلاب أوقات تعلمهم ويجمعون المادة الدراسية حسب ظروفهم، وعرفه إبراهيم عبد الله المحسين بأنه نوع من التعليم يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين والمؤسسة التعليمية كلها. (سلام، عبد السميع، 2008، ص:24).

ومن إجابيات هذا النوع من التعلم أن المتعلم يتعلم حسب الوقت المناسب له وفي المكان المناسب، وكذلك يستطيع المتعلم إعادة دراسة المادة والرجوع إليها إلكترونياً كلما احتاج إلى ذلك.

3.2. التعلم المتمازج أو المدمج:

هو التعلم الذي يستخدم فيه وسائل اتصال متصلة معاً لتعلم مادة معينة وقد تتضمن هذه الوسائل مزيجاً من الإلقاء المباشر في قاعة المحاضرات والتواصل عبر الإنترنت والتعلم الذاتي. (دومي، 2009، ص:65).

وتشير إحدى الدراسات أن النوع الأول يفضل في عمليات العصف الذهني ويصلح كذلك كمبتدئ للأفكار الحرة المتدفقة وأكثر اتصالاً بالمواقف التي تتطلب تماسكاً اجتماعياً بين المجموعة، بينما يفضل النوع الثاني في المهام التي تستلزم وقتاً للتفكير المتعمق وكذلك له فاعلية كبيرة في تنمية وتطوير التفكير الناقد. (عامر، 2015، ص:16).

ومن خلال الأنواع السابقة ترى الباحثة أن التعليم الإلكتروني المتزامن يجتمع فيه المعلم مع المتعلمين في آن واحد ليتم بينهم اتصال متزامن (مباشر) إما بالنص أو الصوت أو الفيديو، حيث يستفيد المتعلمين من التغذية الراجعة، أما التعليم الإلكتروني غير المتزامن يكون فيه الاتصال بين المعلم والمتعلمين متحرراً من الزمن، حيث يمكن للمعلم أن يضع خطة تعليمية، بحيث يستطيع الطالب أن يدخل إلى الموقع ويتبع إرشادات الخطة دون أن يكون اتصال متزامن.

3. أهداف التعليم الإلكتروني:

يحدد جون وألان (2004) أهداف التعليم الإلكتروني فيما يلي:

1. تحسين المدخلات.
2. تحسين الجودة التعليمية.
3. زيادة كفاءة كل من المؤسسات والطلاب.
4. تحقيق رضا العملاء (المستفيدين من الخدمة التعليمية).
5. توسيع الرقعة الجغرافية للمؤسسات التعليمية، ووصولها إلى المناطق النائية حيث تزداد كفاءة المؤسسات التعليمية، وتنتقل من طور المحلية إلى العالمية، ومن ثم تزداد حدة التنافس على مستوى عالمي لجذب أكبر عدد ممكن من المتعلمين من مختلف أنحاء العالم، الأمر الذي سوف يؤدي إلى زيادة كفاءة الأفراد والارتقاء بمستواهم المهني والأكاديمي خاصة في دول العالم النامي، كذلك يمكن تحسين مدخلات العملية التعليمية، فلم يعد الهدف النهائي للطالب الحصول على فرصة تعليمية أو الحصول على شهادة جامعية فحسب، بل الحصول على تعليم ذي جودة وكفاءة عالية. (درويش، 2008، ص:28).

كما يهدف التعلم الإلكتروني إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. إمكانية تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الصفوف الافتراضية.
2. المساعدة على نشر التقنية في المجتمع وإعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر.
3. تقديم الخدمات المساندة في العملية التعليمية مثل: التسجيل المبكر وإدارة الصفوف الدراسية وتوزيعها على المعلمين وأنظمة الاختبارات والتقييم وتوجيه الطلاب من خلال بوابات الإنترنت.
4. إيجاد الحوافز وتشجيع التواصل بين منظومة العملية التعليمية كالتواصل بين البيت والمدرسة وبين المدرسة والبيئة المحيطة.

5. إعداد جيل من المعلمين والطلاب قادر على التعامل مع التقنية ومهارات العصر والتطورات الهائلة التي يشهدها العالم.

6. توفير بيئة تعليمية تفاعلية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها.

7. تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة والبيئة الخارجية.

8. تطوير دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية حتى يواكب التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة.

9. دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمختصين من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة كالبريد الإلكتروني وغرف الصف الافتراضي. (دومي، 2009، ص: 66).

يقوم التعلم الإلكتروني على التعلم الذاتي للمتعلمين، أي تحويل التعليم إلى تعلم، وهنا يتعاظم دور الوسيط الاتصالي في تحقيق المهارات اللازمة لعملية التعليم الذي يتمثل في شبكة الإنترنت بخصائصها المتطورة. (سلام، وعبد السميع، 2008، ص: 23).

ويشير محمد عبد الكريم ملاح (2010) إلى مجموعة من الأهداف التعليم الإلكتروني وهي كالتالي:

1. إدخال تقنية المعلومات كوسيلة لتعزيز مقدرة الطالب على التعلم إلى أقصى حدود طاقاته وبذلك يجتاز التعليم والتعلم الطريقة التقليدية.

2. تستطيع المدرسة الإلكترونية أن تقدم للطلاب من المعلومات والمعارف ما لا تستطيع المدرسة التقليدية تقديمه، بغرض الاستفادة القصوى من التقنية الحديثة، واستخدام مهارات تدريسية تشبع الاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمتباينة للطلاب.

3. تطوير شخصية الفرد روحاً وعقلاً وجسداً ووجداناً، وتنمية ميوله ومواهبه، والارتقاء بقدراته ومهاراته.

4. توفير بيئة تعليمية مرنة، وإعداد هيئة تعليمية مؤهلة وماهرة في استخدام إستراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة. (الملاح، 2010، ص: 73).

ليست التكنولوجيا في حد ذاتها هي التي تغير أو تحسن العملية التعليمية، حيث يجب التنبيه إلى أن الإستراتيجية التعليمية، والهيكل الإداري، وما يرتبط به من عمليات ومعظم الأدوار ومهارات الأخرى تعتبر مفاتيح نجاح لإدخال أي تكنولوجيا داخل التعليم الجامعي وبهذا فإن الهدف الأساسي أو الرئيسي للتعليم الإلكتروني هو أنه يوفر بيئة تعليمية علمية غنية تفاعلية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها.

4. مميزات التعليم الإلكتروني:

يرى إيهاب درويش عدداً من المميزات من بينها:

1. يساعد الطلاب على توفير وقتهم، بدلاً من الانتقال والسفر إلى أماكن بعيدة، حيث يمكن أن يتعلموا وهم في منازلهم، لذا يعتبر أكثر مناسبة لقطاع كبير من الطلاب الملتحقين بسوق العمل أو الموظفين الذين تتعارض وظائفهم أو أعمالهم مع حضور المحاضرات في الفصول الدراسية التقليدية.
2. يقدم فرصاً تعليمية لجماهير جديدة، ويمكن الطلاب من أخذ أكثر من مقرر في وقت واحد، كما يعمل على توسيع المنافسة من المستوى المحلي إلى المستوى العالمي، بل إن الجامعات التي لن تتبنى التعليم الإلكتروني سوف تتقهقر إلى الخلف في سباق العولمة والتنمية التكنولوجية.
3. يساعد في حل بعض المشكلات المجتمعية، وإن كان ذلك بصورة غير مباشرة.

فالتعليم الإلكتروني يساعد على استقرار المواطنين ويقلل من معدلات الهجرة من الريف إلى الحضر، حيث من الملاحظ ترك الشباب لمجتمعاتهم الريفية بحثاً عن الوظيفة والتعليم العالي. (درويش، 2008، ص: 56).

هناك العديد من المميزات التي تجعل من التعلم الإلكتروني نظاماً تعليمياً فاعلاً ومن

أبرزها:

- توفر هذا النوع من التعليم في كل زمان ومكان.
- رفع العائد على الاستثمار بتقليل كلفة التعليم.

- كسر الحواجز النفسية بين المعلم والمتعلم.
- إشباع حاجات وخصائص المتعلم الخاصة.
- استخدام الوسائل المتعددة في شرح النصوص العلمية.
- التقييم التلقائي والمباشر للمتعلم.
- استسقاء المعلومات من المصادر المباشرة. (زيتون، 2008، ص: 88).

ويساعد التعلم الإلكتروني على تركيز العملية التعليمية حول الطالب، فيجعل الطالب مسؤولاً عن تعلمه، ويجعل كذلك المواد التعليمية متاحة للطلاب في أي وقت ومن أي مكان شريطة أن تتوفر لدى الطلاب القدرة على الاستفادة من مميزات هذا النظام، كما أنه يزيد من فاعلية الطلاب في عملية التعليمية، حيث يعتبرون أن النجاح يرجع فيما يرجع إلى مشاركتهم وإيجابيتهم. (عامر، 2015، ص: 28).

يساعد التعليم الإلكتروني في حل مشكلة الانفجار المعرفي والطلب المتزايد على التعليم كما يساعد في حل مشكلة ازدحام قاعات المحاضرات إذا ما استخدم بطريقة التعليم عن بعد، وتوسيع فرص القبول في التعليم، والتمكن من تدريب وتعليم العاملين وتأهيلهم دون ترك أعمالهم وتعليم ربّات البيوت، كما يسهم في رفع نسبة المتعلمين والقضاء على الأمية فالتعليم الإلكتروني يزيد من فعالية التعلم إلى درجة كبيرة ويقلل من الوقت اللازم للتدريب وتكلفته، ويوفر بيئة تعلم تفاعلية، ويسمح بالدراسة في الوقت والمكان الذي يفضلها، ويراعي الاحتياجات الفردية في التعلم.

5. أهمية التعليم الإلكتروني:

يعتبر التعليم الإلكتروني أحد المستحدثات التكنولوجية التي ظهرت في الآونة الأخيرة وأثبتت فعالية كبيرة في إكساب الطلاب المعارف والمهارات والاتجاهات التعليمية المختلفة وهذا ما أكد عليه عديد من المهتمين بالمجال، فالتعليم الإلكتروني يعطي للمتعلمين شعوراً بالمساواة، وسهولة الوصول إلى المعلم، وإمكانية تحرير طريقة التدريس، وملائمة أساليب التعلم المختلفة، والمساعدة الإضافية على التكرار، والاستمرارية في الوصول إلى المحتويات التعليمية، وسهولة وتعدد طرق التقويم، والاستفادة القصوى من الزمن، وتقليل الأعباء

الإدارية بالنسبة إلى المعلم، وتقليل حجم العمل ككل، كما أن استخدام التعليم الإلكتروني يساعد الطلاب على معرفة كل جديد، كما أن التواصل عبر وسائط التعليم الإلكتروني يختلف جانباً اجتماعياً تجاه هذا المستحدث، كما أنه يؤثر تأثيراً إيجابياً على دافعية الطلاب نحو التعليم ويزيد من تعلمهم الذاتي، ويحسن مهارات الاتصال، كما أن هذه التكنولوجيا أثراً إيجابياً على المعلمين حيث تساعدهم على التنوع في أساليب التعليم وتزيد من تطورهم المهني ومن معرفتهم بتخصصهم، كما أنه يتميز بالمرونة والإتاحة ويساعد الطلاب على التعلم دون التقيد بالوقت والمكان.

ولا شك في أن أهم ما يميز توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية "المرونة" والتي توفرها نظم التعليم الإلكتروني لعناصر متعددة في العملية التعليمية منها المرونة المتعلقة بالوقت، المرونة المتعلقة بالمحتوى، والمتعلقة أيضاً بشروط الالتحاق، والمتعلقة بالمنهج التعليمي والموارد، والمتعلقة بتسليم وتوفير الإمدادات. (الحفاوي، 2011، ص: 21).

إن كثيراً من الدول العالم تُولي اهتماماً بالتعليم الإلكتروني وتتجه بالتوسع في تطبيقه وهذا التوجه يعكس أهمية هذا النوع من التعليم ويمكن إيجاز أهمية التعليم الإلكتروني فيما يلي:

1. الاستفادة من مصادر التعليم والتعلم المتاحة على شبكة الإنترنت، التي قد لا تتوفر في العديد من الدول والمجتمعات وخاصةً الدول النامية.
2. تدعيم طرق التدريس الجديدة التي تعتمد على المتعلم وتركز على أهمية قدراته وإمكانياته بالإضافة إلى الخصائص والسمات الفردية.
3. المساعدة على تعلم اللغات الأجنبية.
4. إفادة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والغير قادرين على الحضور يومياً إلى المدرسة بسبب ارتفاع كلفة المواصلات أو تعطل وسائل المواصلات العامة.
5. في التعليم الإلكتروني عدم توقف المتعلم عند اكتساب المعارف والمهارات التعليمية ولكن يكتسب مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة في الاتصال والمعلومات التي أصبحت ضرورية في هذا العصر ومقياساً للتطور.

6. الإفادة لقطاع كبير من العاملين في المؤسسات المختلفة.
7. الإفادة لسكان المجتمعات النائية في مجال التعليم والتدريب باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (عامر، 2007، ص:175).

يعتبر التعليم الإلكتروني ضرورة حتمية لكل المجتمعات سواء المتقدمة منها أو النامية وبخاصة في ظل المتغيرات المتسارعة والمتلاحقة، فهذا النوع من التعليم يقدم فرصاً وخدمات تعليمية تتعدى الصعوبات المتضمنة في التعليم المعتاد، وبهذا له أثر إيجابي في مختلف مواقف التعلم، حيث يكسب أهمية بالغة في الحياة التعليمية.

6. فوائد التعليم الإلكتروني:

تعتبر بيئة التعليم الإلكتروني بيئة جديدة بأدوات ووسائل جديدة غير معتادة حيث السرعة الذاتية، ووحدات متعددة الوسائط لتوصيل التعليم، وتقويم أعمق للمخرجات التعليمية وأيضاً التفاعل المباشر بين المعلمين والمتعلمين مما يسهل عملية التغذية الراجعة والتقدم باستمرار.

وهناك مجموعة من الفوائد يمكن أن تعود على الجامعة عند تقديمها لمقررات الإلكترونية والتي منها على سبيل المثال:

- تزداد قدرة الجامعة على التعليم والتدريس لأعداد كبيرة من الطلاب بخلاف التعليم التقليدي.
- يمكن لمؤسسات التعليم العالي أن تصل إلى عدد كبير من الطلاب دون مواجهة تكاليف إنشاء الأبنية والمعامل... الخ.
- تقديم فرص تعليمية أكثر للطلاب غير التقليديين وكذلك للطلاب المعوقين أو ذوي الاحتياجات الخاصة. (درويش، 2008، ص:55).

و للتعلم الإلكتروني فوائد عديدة منها:

1. الوصول الواسع والسهل للمعلومات، حيث يمكن لأي إنسان (المعلم أو الطالب أو الباحث أو المهني... الخ) أن إلى أي موضوع بريده في أي وقت وأي مكان.
2. إمكانية التدريب في الوقت المناسب.
3. توفير برامج المحاكاة والصور المتحركة وفعاليات وتمارين تفاعلية وتطبيقات عملية.
4. يتيح عمل مقابلات ومناقشات حية (مباشرة) على الشبكة.
5. يسهل عمل الورش ومجموعات النقاش.
6. إمكانية الاتصال مع المتعلمين الآخرين والمعلمين والخبراء.
7. وجود أدوات لتقييم الأفراد أو المجموعات.
8. توفير معلومات حديثة تنسجم مع احتياجات المتعلمين.

ومن فوائد التعلم الإلكتروني أيضا القدرة على تلبية احتياجات المتعلمين الفردية بحيث يتعلم الأفراد حسب سرعتهم الذاتية، وتوفير تكلفة التدريب (الإقامة والسفر والكتب) وتحسين الاحتفاظ بالمعلومات والوصول إلى المعلومات في الوقت المناسب، وسرعة تحديث المعلومات في الشبكة، وتوحيد المحتوى والمعلومات لجميع المستخدمين، وتحسين التعاون والتفاعلية بين الطلاب، ويقلل من شعور الطالب بالإحراج أمام زملائه عند ارتكابه خطأ ما. (دومي، 2009، ص:70).

ويشير حسن (2003) إلى الفوائد الآتية للتعلم الإلكتروني:

- أ. يبعد الرتابة والملل، ويحقق التعلم في جو أقرب إلى المتعة.
- ب. يحقق الأهداف في أقصر وقت وأقل جهد.
- ج. يوفر مصادر ثرية للمعلومات يمكن الوصول إليها في وقت قصير.
- د. يمكن بواسطته إعادة ترتيب الأدوار بين المعلم والمتعلم، بحيث يجعل المتعلم أكثر اعتماداً على نفسه، بما يوفره من أساسيات البحث والدراسة.
- هـ. يحفز كل من المعلم والمتعلم لاكتساب المزيد من المهارات التي تمكنه من مواكبة المستجدات في مجال التقنية. (دومي، 2009، ص:72).

كما أن هناك فوائد عديدة تعود على المتعلم أو المتدرب منها:

- يتعلم ما يريد أن يتعلمه في الوقت الذي يختاره وبالسعة التي تناسبه.
- يتعلم ويخطئ في جو من الخصوصية.
- يمكنه تخطي بعض المراحل التي يراها سهلة أو غير مناسبة.
- يمكنه الإعادة والاستزادة بالقدر الذي يحتاجه.
- يجعل كماً هائلاً من المعلومات في متناول اليد. (دومي، 2009، ص:73).

سوف يلعب التعليم الإلكتروني دوراً مهماً في تعليم المستقبل، حيث يتلقى الأفراد تعليمهم دون النظر إلى السن أو جنسية المتعلم أو الزمان والمكان، بحيث يتعلمون وهم في منازلهم لهذا يعتبر التعليم الإلكتروني مفيداً لعملية التعليم والتعلم للأفراد وللمجتمع بصفة عامة.

7. خصائص التعليم الإلكتروني:

يتسم التعليم الإلكتروني بخصائص عديدة منها:

1. تعليم أعداد كبيرة من الطلاب دون قيود الزمان أو المكان.
2. تعليم أعداد كبيرة من الطلاب في وقت قصير.
3. إمكانية تبادل الحوار والنقاش.
4. تشجيع التعلم الذاتي.
5. التقييم الفوري والسريع والتعرف على النتائج وتصحيح الأخطاء.
6. مشاركة أولياء أمور الطلبة.
7. مراعاة الفروق الفردية لكل متعلم.
8. تعدد مصادر المعرفة.
9. استخدام الفصول الداخلية (الافتراضية).
10. سهولة وسعة تحديث المحتوى والمعلومات. (دومي، 2009، ص:67).

ويشير عبد الحي (2005) إلى الخصائص التالية:

- يعتبر التعليم الإلكتروني وسيطاً للتعاون، والنقاش، والحوار، والتبادل، والاتصال الفكري.
- تركز التعليم الإلكتروني حول المتعلم، وحيث يضع التعليم الإلكتروني المتعلمين في موضع التحكم إذ يكون لديهم القدرة على اختيار ما يريدونه من المحتوى والوقت، والتغذية الراجعة، ووسائط متنوعة للتعبير عن مدى فهمهم.
- يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تفاعلية من خلال دمج المتعلم بصورة هادفة في الأنشطة التعليمية عبر التفاعل مع الآخرين وعبر مهام دراسية مجدية، ويمكن أن يتفاعل طلاب التعليم الإلكتروني معاً، أو مع معلمهم أو مع المصادر الإلكترونية.
- تعدد مصادر المعرفة نتيجة الاتصال بالمواقع المختلفة على الشبكة العالمية للمعلومات.
- تميز التعليم الإلكتروني بالمرونة في المكان والزمان، حيث يستطيع المتعلم أن يحصل عليه من أي مكان أو في أي وقت، بالإضافة إلى سهولة تعديل المحتوى التعليمي وتحديثه.
- الاستمرارية حيث إنه وسيلة إيصال التعليم متوفرة دائماً بدون انقطاع وبجودة عالية.
- تغيير دور المعلم من الملقى والملقن والمصدر الوحيد للمعلومات إلى دور الموجه والمشرف.
- تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.
- إكساب المتعلم مهارات إدارة النقاش مع زملائه ومعلميه ويحوله من مجرد متلقي للمعلومة إلى باحث عنها.
- سهولة تحديث البرامج والمعلومات والموضوعات وتشجيع التعمق في البحوث والدراسات.
- سهولة التقويم الذاتي والتغذية الراجعة المستمرة من خلال حلقات مغلقة في منظومة تعليمية متطورة. (رمزي، 2005، ص:124).

ويضيف العمري والعُمري بأن من خصائص التعليم الإلكتروني:

- الاهتمام المتزايد بالتخطيط للتدريس في هذا النوع من التعليم.

- زيادة التعاون بين المعلم والمتعلم.
- تغيير دور المعلم والمتعلم.
- إمكانية الاستعانة بالخبراء النادرين.
- إمكانية التوسع المستقبلي.
- سهولة وسرعة تحديث المحتوى المعلوماتي. (العُمري والعُمري، 2006، ص: 159).

ينفرد التعليم الإلكتروني بمجموعة من الخصائص التي تجعل منه أسلوباً فاعلاً في التعلم بحيث يوفر بيئة تفاعلية بين المتعلم والمعلم والمتعلمين فيما بينهم، حيث يحتاج المتعلم في هذا النوع من التعليم إلى توفر تقنيات معينة مثل الحاسوب والإنترنت حيث لابد من انتشاره وتطبيقه من قبل المؤسسات التعليمية.

8. عناصر التعليم الإلكتروني:

لتطبيق التعليم الإلكتروني لابد من توفر مجموعة من العناصر منها:

1. أجهزة الحاسب.
2. شبكة الإنترنت.
3. الشبكة الداخلية للمدرسة.
4. الأقراص المدمجة.
5. الكتاب الإلكتروني.
6. المكتبة الإلكترونية.
7. المعامل الإلكتروني.
8. معلمو مصادر التقنية: وهم القائمون على تدريب المعلمين على مهارات دمج التقنية في المنهج الدراسي. (عامر، 2015، ص: 15).

للتعليم الإلكتروني مجموعة من العناصر المتفاعلة والتي ينبغي توفرها جميعاً أو توفر معظمها حتى تتحقق فلسفة التعليم الإلكتروني، ومن هذه العناصر ما يلي:

▪ **المتعلم الإلكتروني:** ويقصد به 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 أداءهم.

▪ **الفصل الإلكتروني:** ويقصد بالفصول الإلكترونية القاعات الدراسية التي تم تجهيزها ببعض الأجهزة والوسائل التي تخدم عملية التعليم و التعلم الإلكتروني.

▪ **الكتاب الإلكتروني:** وهو المقرر التعليمي المشابه للكتاب المدرسي المعروف، إلا أنه يختلف في شكله ويتفوق عليه في محتواه، إذ قد يشتمل على نصوص مكتوبة وصور ومقاطع فيديو تجعل المحتوى التعليمي أكثر متعة وأوضح للطالب ويمكن أن يكون الكتاب الإلكتروني موجوداً على صفحات الإنترنت أو منسوخاً على أسطوانة ممغنطة.

▪ **المكتبات الإلكترونية:** هي 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 يمكن من خلاله التواصل بالرسائل الإلكترونية بين الطلاب بعضهم مع بعض، 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 قدراً من الإمكانيات المادية والبشرية ويأخذ قدراً كبيراً 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 جامعة 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.

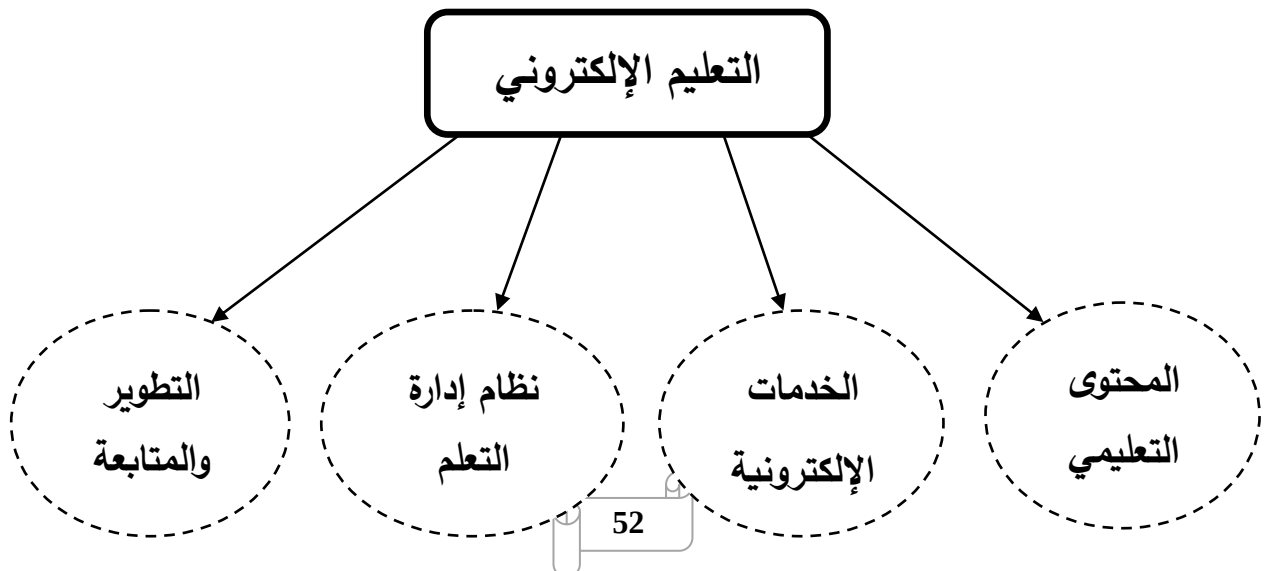
■ **الفصول الافتراضية:** وهي عبارة عن فصل تخيلي يحاكي الفصل الحقيقي، يتم برمجته ووضعه على صفحة خاصة على الإنترنت، بحيث يحضر الطلاب والمعلم في وقت محدد ويتم التفاعل فيما بينهم إلكترونياً.

■ **المعامل الافتراضي:** وهي معامل تخيلية تحاكي المعامل الحقيقية، بحيث يتم برمجتها ونشرها على الإنترنت، أو على الأسطوانات الممغنطة، ويتم من خلالها تطبيق التجارب العلمية بشكل يحاكي الواقع. (التودري، 2004، ص:93).

وهناك أكثر من نموذج يمكن تطبيقه فمثلاً نموذج منصور غلوم (2003) يتكون من:

- المحتوى العلمي للمادة.
- الخدمات التعليمية الإلكترونية.
- نظام إدارة التعلم.
- التطوير والمتابعة.

والشكل (02) يبين هذا النموذج:



الشكل رقم (02): نموذج غلوم للتعليم الإلكتروني

1. **المحتوى العلمي:** ويشتمل على عروض إلكترونية للدروس مع أنشطة مساعدة وبأسلوب أكثر فاعلية، وعلى دمج وسائط متعددة كالمحاكاة والعروض المباشرة مثلاً وغيرها ولا يوضع هذا المحتوى بصورة تجعل الطالب يقرأ من شاشة الحاسوب، وإنما يشتمل على ارتباطات تشعبية ووسائل متنوعة، وتكامل رأسي في الموضوع وأفقي مع الموضوعات التعليمية الأخرى، كما يراعي في المحتوى العلمي الأنشطة الصفية واللاصفية.

2. **الخدمات التعليمية:** وذلك بغرض تعزيز التفاعل والتعاون ما بين المتعلم والمعلم والمتعلم ومتعلم آخر أو أي شخص آخر عن طريق AILEM أو مناقشة إلكترونية أو غيرها كما تشتمل الخدمات على مكتبة إلكترونية وكل ما يلزم الطالب في المجال التعليمي إلكترونياً.

3. **إدارة التعلم:** يعد دور الإدارة مهماً للغاية في التعلم الإلكتروني، كونه يراقب أداء كل من المعلم والمتعلم، كذلك في عمليات التقويم، والتدريب للمعلمين كما أن الإدارة مسؤولة عن تقديم الخدمات الطلابية الضرورية كافة لإنجاح العملية التعليمية واستمراريتها دون أن يؤدي ذلك إلى تسرب الطلبة من البرنامج التعليمي.

4. **التطوير والمتابعة:** وتشمل متابعة عملية تطوير وتحديث الوسائل والأدوات المستخدمة ومتابعة عملية استمرارية البرامج التعليمية بنجاح وتطوير في الخدمات المقدمة للطالب، بالإضافة إلى عملية التدريب والإعداد للمعلمين، وأية أمور أخرى متعلقة بالبرامج التعليمية. (بني دومي، 2009، ص: 74).

وبهذا فإن كل عنصر من العناصر المذكورة يكملون بعضهم البعض، حيث أن التعليم الإلكتروني يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المعلمين دون التفرقة بين

الجنس أو العرق أو النوع أو اللغة والوصول إلى الطلاب البعيدين جغرافيا دون معاناة من السفر وهذا ما عمل من أجله التعليم الإلكتروني.

9. فلسفة التعليم الإلكتروني:

تقوم فلسفة التعلم الإلكتروني على أنه مفهوم حديث يتميز بالكثير من المميزات التي تفوق النظام التقليدي في التعليم والتعلم فهو يساعد في التغلب على مشاكل الأعداد الكثيرة من المتعلمين في قاعات الدرس، ويلي الطلب المتزايد على التعليم، ويوسع فرص القبول في مختلف مراحل التعليم (خاصة التعليم العالي)، كما أنه يسهل مهمة التدريب والتأهيل والتعلم المستمر والتعلم الذاتي والتعاوني دون ارتباط بالزمان والمكان والعمر الزمني، وتقوم فلسفة التعلم الإلكتروني على عدة مبادئ من أهمها:

1. التعلم المستمر والتعلم الذاتي الذي يعتمد على قدرات الأفراد واستعداداتهم.
2. المرونة في توفير فرص التعلم للمتعلمين ونقل المعرفة إليهم وتفاعلهم معها بصرف النظر عن الزمان والمكان.
3. الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال الفرص المتاحة وحق الفرد في التعلم مدى الحياة وفق ظروفه وإمكاناته.
4. ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص بين المتعلمين دون التفرقة بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية وغيرها.
5. التعلم التشاركي أو التعاوني الذي يسمح بتبادل الخبرات بين المتعلمين وتداول المعلومات بحيث يستفيد كل المشاركين من بعضهم البعض. (بني دومي، 2009، ص:65).

فالتعليم الإلكتروني عبارة عن تحول جذري من التعليم التقليدي إلى التعليم من بعد المبني على استخدام الحاسوب فهو يشجع المعلم على التحول من مصدر للمعلومات إلى ميسر ومسهل لعملية التعلم أي تحويل المعلم من دور المرسل والطالب من دور المستقبل فقط إلى دور المشاركة معاً في عملية التعلم، وعندما نتحدث عن التعلم الإلكتروني فليس بالضرورة أن نتحدث عن التعلم الإلكتروني المباشر وهذا يستلزم الاتصال بشبكة الإنترنت بل

قد يكون التعلم الإلكتروني غير مباشر لا يستلزم الاتصال بشبكة الإنترنت كما هو الحال في البحث الحالي وقد بينت فكرة التعلم الإلكتروني على فلسفة التعليم في أي مكان وزمان والتي تعني أن المتعلم يمكن أن يحصل على المواد التعليمية عندما يريد ومتى يريد إيجاد بيئة تعليمية تساعد على إقبال المتعلم على التعلم والرغبة في متابعته حتى يكتسب المتعلم مهارة التعلم مدى الحياة، فالفرد ينبغي أن يتعلم باستمرار فقد أصبح مفهوم التربية المستديمة والتعلم مدى الحياة ضرورة من ضروريات الحياة المعاصرة، كما تقوم فلسفة التعليم الإلكتروني على إتاحة التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة للجميع طالما أن قدراتهم وإمكاناتهم تمكنهم في النجاح من التعليم، وذلك للعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المعلمين دون التفرقة بين الجنس، والوصول إلى الطلاب بعدي المسافة أو الذين يعيشون في مناطق نائية لا تمكنهم ظروفهم من السفر أو الانتقال إلى الحرم الجامعي التقليدي، وأيضاً من أجل السماح للطلاب غير القادرين أو المعوقين جسدياً بصفة خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة بالحصول على فرصة تعليمية وهم في أماكنهم هذا إضافة إلى ما يتيح هذا النظام من مساعدة الطلاب على التقدم في الدراسة وفقاً للمعدل الفردي المناسب لكل طالب على حدة. (عامر، 2015، ص:14).

كما يذكر عبد الحميد (2007) أن التعليم الإلكتروني يقوم على مبادئ نظرية برونز للتعلم من حيث:

- مراعاة خصائص المتعلمين.
- مراعاة توافر قدر كبير من الحرية في مواقف التعلم بإعداد مواقف تعلم متعددة تسمح للتعلم للاختيار وفق قدراته وإمكاناته.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك بتقديم المعلومات في أشكال متنوعة تتناسب مع قدرات المتعلمين من حيث تقديمها في صورة لفظية مكتوبة أو مسموعة أو تقديمها في صور ورسوم ثابتة أو متحركة.
- التمرکز حول المتعلم، حيث يتحول نمط التعليم من التمرکز حول المعلم كمصدر للمعلومة وإلى التمرکز حول المتعلم ومهاراته في الحصول على المعلومات وتنمية المهارات.

- الاعتماد على نشاط التعلم، من حيث يساعد على إيجاد بيئة تعليمية تساعد على إقبال المتعلم على التعلم والرغبة فيه، مما يزيد من دافعيته للتعلم، والسرعة في تحقيق الأهداف. (زيدان، 2007، ص:14).

إن التعليم الإلكتروني يستطيع أن يسد ثغرة هامة في هذا المجال، فهو يتمتع بعدد من المميزات التي تؤهله لإزالة الكثير من العوائق التي تحول دون تعليم الجميع وكذلك تميزه بالحدثة والجدة والحرية ومرونة الوقت والتعليم والتقييم ولتناسبه مع المتعلمين الكبار ومع خصائصهم النفسية واحتياجاتهم فهو يطلق عنان التفكير والإبداع والابتكار.

10. دور المعلم في التعليم الإلكتروني:

التعلم الإلكتروني لا يعني إلغاء دور المعلم، بل يصبح دوره أكثر أهمية وأكثر صعوبة فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليمية باقتدار، ويعمل على تحقيق طموحات التقدم والتقنية عند الطلبة، لقد أصبحت مهنة المعلم مزيجاً من مهام القائد ومدير المشروع البحثي والناقد والموجه، وفي ظل التعلم الإلكتروني سيتغير دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى مرشد وميسر لعملية التعلم، حيث يقوم الطلبة بالبحث عن المعلومات والوصول إلى النتائج بأنفسهم، ويكون دور المعلم توجيه المتعلم عن طريق الحوار الذي يتم بينهما في أثناء عملية التعليم، ولكن يبقى المعلم دور لا غنى عنه، فدوره في مثل هذه المواقف يصبح توجيهاً وإرشادياً وتسهيلاً للعناصر الفعالة في التعلم، إضافة إلى الإشراف على عملية جمع المعلومات التي يقوم بها الطلبة وتصنيفها وتحليلها، ويقوم المعلم بإعداد المادة العلمية وبرمجتها واختيار الأساليب لعرضها ومتابعة المتعلم أثناء عملية التعلم، كما أصبح دور المعلم في ظل التعلم الإلكتروني يتمحور حول الآتي:

1. تخطيط العملية التعليمية وتصميمها وإعدادها، علاوة على كونه مشرفاً ومديراً وموجه ومرشد ومقيداً لها.

2. إتاحة الفرص للطلاب بالمشاركة في العملية التعليمية والاعتماد على الذات في التعلم والتركيز على إكسابه مهارات البحث الذاتي والتواصل والاتصال واستخدام الحاسوب والإنترنت، واتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بتعلمه.
3. إتاحة الفرصة للطلاب للتعرف على الوسائل الإلكترونية وكيفية استخدامها في التعلم.
4. دمج الطالب بنشاطات تربوية منهجية ولا منهجية متنوعة تؤدي إلى بلورة مواهبه وتغجر طاقاته وتنمي قدراته وتعمل على تكامل شخصيته ككل.

كما يرتبط دور المعلم في عصر الإنترنت والتعلم الإلكتروني بأربعة مجالات واسعة هي:

- تصميم التعليم، وتوظيف تقنيات التعلم الإلكتروني، وتشجيع تفاعل الطلاب، تطوير التعلم الذاتي للطلاب. (دومي، 2009، ص:83).

لا يحتاجون المعلمون إلى التدريب الرسمي فحسب بل والمستمر من زملائهم لمساعدتهم على تعلم أفضل الطرق لتحقيق التكامل ما بين التكنولوجيا وبين تعليمهم ولكي يصبح دور المعلم مهما في توجيه طلابه الوجهة الصحيحة للاستفادة القصوى من التكنولوجيا يجب على المعلم أن يقوم بما يلي:

- أ. أن يعمل على تحويل غرفة الصف الخاصة به من مكان يتم فيه انتقال المعلومات بشكل ثابت وفي اتجاه واحد من المعلم إلى الطالب إلى بيئة تعلم تمتاز بالديناميكية ونتمحور حول الطالب، حيث يقوم الطلاب مع رفقاتهم على شكل مجموعات في كل صفوفهم وكذلك مع صفوف أخرى من حول العالم عبر الإنترنت.
- ب. أن يطور فهما عمليا حول صفات واحتياجات الطلاب المتعلمين.
- ج. أن يتبع مهارات تدريسية تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمتباينة للمتلقين.
- د. أن يطور فهماً عملياً لتكنولوجيا التعليم مع استمرار تركيزه على الدور التعليمي الشخصي له.
- هـ. أن يعمل بكفاءة كمرشد وموجه حاذق للمحتوى التعليمي. (ملاح، 2010، ص:91).

فالمعلم يعد الركيزة الأساسية للتعلم الإلكتروني، ومن أنشطة التي يساهم بها المعلم في التعلم الإلكتروني ما يلي:

- تقديم المعلومات الفورية لعدد كبير ومتنوع من الطلاب.
- متابعة أداء الطالب وتقويمه.
- استخدام البريد الإلكتروني.
- استخدام غرف المحادثة.
- توفير مواقع متعددة على الإنترنت.
- الاتصال مع المدارس.

ويمكن للمعلم أن يقوم بالأدوار الآتية في التعلم الإلكتروني:

- متابعة أعمال الطلبة من حيث استخدام الإنترنت والبريد الإلكتروني وتنفيذ الأنشطة التعليمية.
- تحديد مواقع الإنترنت المتعلقة بموضوع الدرس.
- توضيح آلية البحث في الإنترنت وتحديد محركات البحث.
- تدريب الطلاب على إنشاء البريد الإلكتروني.
- متابعة الطلاب وملاحظة أدائهم.
- توزيع المهام على الطلاب.
- تعريف الطلبة بكيفية الوصول إلى المعلومات عبر الإنترنت. (دومي، 2009، ص:86-87).

ومن خلال ما ذكر سابقا ترى الباحثة أن دور المعلم سوف يبقى للأبد، وسوف يصبح أكثر صعوبة من السابق، فالتعليم الإلكتروني لا يعني تصفح الإنترنت بطريقة مفتوحة ولكن بطريقة محدودة وبتوجيه لاستخدام المعلومات الإلكترونية وهذا ما يعتبر من أهم أدوار

المعلم، ولأن المعلم هو جوهر العملية التعليمية لذا يجب عليه أن يكون منفتحاً على كل جديد وبمرونة تمكنه من الإبداع والابتكار.

11. أبعاد التعلم الإلكتروني:

تسهم عوامل عديدة في توليد بيئة تعلم نافعة على الخط الإلكتروني، وتتربط العديد من هذه العوامل في بينها بشكل منتظم، بل ويعتمد الواحد منها على الآخر، وبعد التأمل في العوامل التي يتوجب أخذها بعين الاعتبار عند إقامة بيئات فعالة للتعلم الإلكتروني، قام الخان بتطوير إطار أساسي للتعلم الإلكتروني أو التعلم المستند إلى الشبكة، وقد بدأت بذور هذا الإطار بالسؤال القائل: ما الذي يتطلبه الأمر من أجل توفي بيئات تعلم أكثر انتشاراً وأكثر مرونة وفعالية لجميع المتعلمين في العالم؟ ويشتمل هذا الإطار على ثمانية أبعاد: المؤسسي والتربوي والتكنولوجي (تقني) وتصميم الواجهة والتقويم والإدارة ودعم المصادر والأخلاق حيث يشتمل كل بعد على أبعاد فرعية تغطي جوانب محددة في بيئة التعلم الإلكتروني هذه الأبعاد الثمانية هي كالآتي:

1. **البعد المؤسسي:** ويعني بقضايا الشؤون الإدارية (مثل التنظيم والتغيير ومنح الشهادات والميزانية وعوائد الاستثمار وخدمات تكنولوجيا المعلومات والتطوير التعليمي وخدمات الوسائل والتسويق... الخ) والشؤون الأكاديمية (مثل دعم الهيئة التدريسية والشؤون التعليمية وضغط العمل وحجم الصفوف والرواتب وحقوق الملكية الفكرية) وخدمات الطلاب (مثل خدمات ما قبل الالتحاق والمعلومات الخاصة بالمساقات والبرامج والتوجيه والإرشاد والمساعدات المالية والتسجيل ودفع الأقساط، ودعم المكتبات وشبكات الدعم الاجتماعي... الخ).

2. **البعد التربوي والتعليمي:** ويشير إلى التعليم والتعلم، ويهتم هذا البعد بقضايا تتعلق بالأهداف/والغايات والمحتوى وطريقة التصميم والتنظيم والطرق والاستراتيجيات والوسائل وبيئات التعلم الإلكتروني، وهناك طرق واستراتيجيات مختلفة للتعلم الإلكتروني تشتمل على التقديم والتوضيح والممارسة والتدريب والدروس الخصوصية والألعاب وسرد والحكايات والمحاكاة ولعب الأدوار والمناقشة والتفاعل والنمذجة والتعاون... الخ.

3. **البعد التكنولوجي:** وهو يتفحص قضايا البنية التحتية التكنولوجية لبيئات التعلم ويشتمل هذا على تخطيط البنية التحتية والمعدات الصلبة والبرمجيات.
 4. **تصميم الواجهة:** ويشير إلى المظهر الكلي لبرامج التعلم الإلكتروني، ويتضمن هذا البعد تصميم الموقع وصفحاته وتصميم المحتوى والتصفح واختبار إمكانية الاستخدام.
 5. **بعد تقييم التعلم الإلكتروني:** ويشتمل على تقييم المتعلمين وبيئة التعليم والتعلم.
 6. **بعد إدارة التعلم الإلكتروني:** ويشير إلى صيانة بيئة التعلم وتوزيع المعلومات.
 7. **بعد دعم المصادر:** وهو يتفحص التعلم الإلكتروني المباشر (مثل دعم الإرشاد والدعم التقني وخدمات الإرشاد المهني...) والمصادر المطلوبة لتعزيز بيئة التعلم الفاعلة.
 8. **البعد الأخلاقي:** ويشير إلى التنوع الاجتماعي والثقافي والتحيز والتنوع الجغرافي وتنوع المتعلمين ونظم التصرف والقضايا القانونية (مثل السياسة التنظيمية وحقوق الطبع والسرقات الأدبية). (دومي، 2009، ص:94).
- من خلال ما ذكر سابقا ترى الباحثة أن كل بعد من الأبعاد الثمانية يكمل الآخر في أنهم نظاما متكاملًا، يتضمن جوانب عديدة، تجعل التعليم الإلكتروني بيئة تعليمية تفاعلية تركز على خصائص محددة.

خلاصة:

من خلال ما تقدم يمكن الخروج بخلاصة وهي كالآتي:

إن التقدم العلمي والتكنولوجي يفرض نفسه على كافة ميادين الحياة، لذا يجب مواكبة هذا التقدم خاصة في مؤسسات التعليم العالي، ومن بين منجزات العلم والتكنولوجيا هي تقنيات الاتصالات والمعلومات والأجهزة الإلكترونية التي أفرزت ما يسمى بالتعليم الإلكتروني الذي يقلل من الروتين داخل المدرسة، وأن يقوم كل فرد بواجباته ومسؤولياته وحقوقه وبهذا فالتعليم الإلكتروني سوف يؤدي إلى تغييرات أساسية في المجتمع لذا يجب مواكبته بشكل ملائم.

الفصل الرابع: التدريس في الجامعة الجزائرية

أولاً: التدريس

تمهيد

1. مفهوم التدريس
2. فاعلية التدريس
3. مبادئ التدريس
4. خصائص التدريس
5. جوانب عملية التدريس
6. التدريس كنظام

خلاصة

ثانياً: الجامعة الجزائرية

تمهيد

1. مفهوم الجامعة
2. مفهوم الجامعة الجزائرية
3. نشأة وتطور الجامعة الجزائرية
4. النظام الدراسي المعمول به في الجامعة الجزائرية
5. أهداف التعليم الجامعي في الجزائر
6. مقومات الجامعة الجزائرية

خلاصة

أولاً: التدريس

تمهيد:

لقد تطورت عملية التدريس والتعليم في الآونة الأخيرة نتيجة لتطور المجتمعات المعاصرة واستنادا إلى علم النفس التعليمي الحديث، والأبحاث التربوية التي أخذت في الحسبان الازدياد لوعي المدرسين، وحاجاتهم إلى التغير النمط التقليدي في عملية التعليم، وإيجاد نوع أو أنواع بديلة تتوافق مع التطور العلمي، والتكنولوجي الكبير، الذي جعل من العالم الواسع قرية صغيرة يمكن اجتيازها بأسرع وقت، وأقل جهد، مما سهل الانفتاح العالمي ومتابعة كل جديد ومتطور، والرقى بعملية التعليم أو التعلم إلى أفضل مستوياتها إذا أحسن المدرسون والعاملون في الحقل التعليمي استخدام الأساليب والطرق التدريسية وتوفير الإمكانيات اللازمة لها.

1. مفهوم التدريس:

يختلف مفهوم التدريس وفقاً للفلسفة التربوية التي تنظم بها المناهج الدراسية في دول العالم المختلفة والتي غالباً ما ينظر إليها من اتجاهين أحدهما يطلق عليه الاتجاه التقليدي والآخر يطلق عليه الاتجاه التقدمي وفي ضوء الاتجاه التقليدي ينظر إلى التدريس على أنه: «مجرد إعطاء معلومات وإكساب معارف للتلميذ».

أما الاتجاه التقدمي فقد أصبحت النظرة من خلاله إلى التدريس على أنه: «كل الجهود المبذولة من المعلم من أجل مساعدة التلاميذ على النمو المتكامل كل وفق ظروفه واستعداداته وقدراته».

والمتابع لأدبيات البحث العلمي في مجال التربية يلاحظ اهتمام المربين بالنظر إلى التدريس كعملية وكنظام أو نسق يتكون من الأنشطة التي يقوم بها المعلم والتلاميذ لمساعدتهم على تحقيق أهداف محددة ويمكن حصر اتجاهات تحديد معنى التدريس فيما يلي: (عرفة، 2005، ص:5).

- يعتبر عملية نقل المعلومات من المعلم إلى التلاميذ.
- يعتبر إحداث أو تيسير التعلم من خلال النشاط العملي.
- يعتبر نشاط دينامي ذي ثلاث عناصر (معلم، متعلم، منهج).
- يعتبر عملية صنع القرار.
- يعتبر مجال معرفي منظم.
- يعتبر عملية تشكيل مقصودة لبيئة الفرد بصورة تمكنه من القيام بسلوك محمود تحت شروط محددة. (عرفة، 2005، ص:6).

ويعرف العدوان (2011) التدريس على أنه: «مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، ولكي تتجح عملية التدريس لابد من توفير الوسائل والإمكانات، واستخدامها بطرائق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه». (جامل، 2000، ص:15).

ويعرف التدريس بأنه: «عملية إنسانية مقصودة هدفها مساعدة المتعلمين على التعلم، فهو الجانب التطبيقي التكنولوجي للتربية، ويتضمن شروط التعلم والتعليم معاً، ويحتاج إلى المعلم أو آلة، وقد يتم داخل الغرفة الصفية أو خارجها». (العدوان والحوامة، 2011، ص:15).

ويقصد بالتدريس الأنشطة والوسائل والطرائق والظروف التي يحضرها المعلم لموقف معين أو لوضعية من وضعيات الدرس، وكذلك الإجراءات التي يتبعها أثناء تقديم الحصة لمساعدة تلاميذه على التعلم والوصول بأنفسهم إلى الكفاءة المقصودة من النشاط، وللتدريس مهارات تظهر في قدرة المعلم على أداء عمل (نشاط) معين أثناء التحضير، والتنفيذ والتقييم. (أوحيدة، 2007، ص:21).

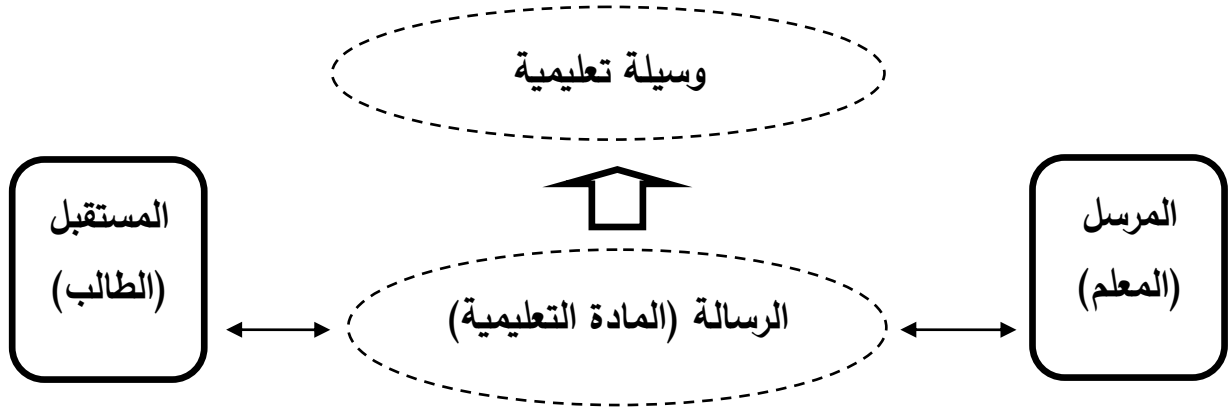
والنظر إلى التدريس باعتباره فناً وعلماً، أي أن جزءاً منه فن والآخر علم ليس جديداً، وينتهي القول على أن التدريس الفعال خليط دينامي من الكفاءة والخبرة والاطلاع الواسع في مدى عريض من الاستراتيجيات التعليمية مع فهم عميق للتلاميذ كأفراد وحاجاتهم عند نقاط زمنية معينة، وبكلمات أخرى وصف التدريس الفعال باعتباره فناً في جزء منه، وعلماً في الجزء الآخر بدرجة أكبر عما كان عليه منذ عقدين من الزمن. (جابر، 2013، ص:13).

بينما يقول حمدان أن التدريس: وسيلة اتصال تربوي هادف من المعلم لتحقيق أهداف التعلم لدى التلاميذ، وهنا دلالة واضحة بأن التدريس على غير التعلم إذ يمثل الأخير من العطاء في اتجاه واحد. (حمدان، 1989، ص:65).

التدريس عملية إنسانية أصيلة تحدث أثراً معيناً في القائمين فيها، فهي عملية حياة وتقاوم كاملين بين معلم ومتعلم، أو بين معلم ومتعلمين أو بين متعلم و متعلمين، من ناحية، وبينهما وبين المعرفة والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات والتكنولوجيا وغير ذلك من ناحية أخرى، وهذه العملية الديناميكية المعقدة تمتد إلى مصادر أرحب وأشمل من المادة الدراسية المقررة، كما لا تقتصر على قاعات الدراسة، وإنما تشتمل كل ما في المدرسة، وكل ما في خارج المدرسة تتضمن مصادر التعلم في البيئة الخارجية، وفي عصر السماوات المفتوحة والانترنت تتسع لتتضمن مصادر التعلم عبر العالم. (شاهين، 2011، ص:5).

التدريس هو عملية اتصال بين المعلم وطلابه، يحاول فيها إكسابهم المعلومات والمهارات والخبرات المطلوبة، ومن خلال طرق التدريس ووسائل التعليمية يوضح ذلك الشكل التالي: (زيتون، 2009، ص2).

بيئة الصف الدراسي



الشكل رقم (03): يوضح العملية التفاعلية بين المعلم والطلاب

ومن خلال ما سبق تستنتج الباحثة أن التدريس يمكن أن ينمو بالخبرة والممارسة وهو عبارة عن سلسلة مستمرة من العلاقات تنشأ بين المدارس والتلميذ يطبعها التأثير من أجل مساعدة التلميذ على التطورات واكتساب المهارات الرياضية والقدرات البدنية.

2. فاعلية التدريس:

هناك طرق عدة وأساليب متنوعة لزيادة فاعلية المعلم، ورفع مستوى الانجاز عند الطلبة ومستوى العملية التعليمية التربوية بشكل عام، مع استثمار وقت المعلم في المدرسة وإلى أقصى حد ممكن في التدريس، وفي التعرف على طلبته ومنها:

1. أن يلازم المعلم الطالب سنتين متتاليتين في المتوسط، ففي هذا الوقت كاف لتوفير فرصة للمعلم للتعرف على الطالب واتجاهاته وقدراته، ويفيد الطالب من هذه الفترة

- مع امتدادها أكاديميا وعاطفيا، ويصبح أكثر ألفة مع معلمه، وأكثر ثقيلًا له ما يقوله أو يفعله وبخاصة إذا قبيض الله له معلماً يتقبله ويحنو عليه.
2. هناك من ينادي بإطالة اليوم المدرسي بحيث يبدأ من الثامنة صباحاً وحتى الثالثة ونصف مساءً، ولمدة خمسة أيام في الأسبوع لنخلق عند الطالب نوعاً من الولاء لمدرسته ومعلميه.
3. زيادة استغلال البناء المدرسي والمرافق التربوية فيه بشكل أفضل مما هو عليه الآن ولفترة أطول.
4. أن يخصص 67 % من وقت الدوام المدرسي إلى أنشطة تربوية ذات مستوى عالي تحت إشراف معلمين مختصين مع توفير بيئة آمنة للطالب والمعلم والموظف على حد سواء.
5. أن يكون هناك توافق في أوقات الدوام بين ما هو عليه الحال الآن وما هو عليه الحال في المؤسسات التي يعمل فيها الآباء حتى يبقى الطالب على اتصال بذويه بعد نهاية يومه المدرسي.
6. تخفيف الأعباء الإدارية والروتينية عن المعلم أو إعفاؤه منها كلياً إن أمكن حتى يتفرغ بشكل كلي لعملية التدريس والانشغال مع الطلبة في الأنشطة المنهجية والحرّة، ومساعدة الطلبة ومراقبتهم. (عدس، 2000، ص:119).

ومن خلال ما سبق تستنتج الباحثة: لكي يكون التدريس ذو فاعلية قصوى يجب أن نركز على الطالب كمحور لعملية التعلم، من خلال ما يستطيع اكتشافه بنفسه، حتى يبقى محتفظاً به، ويكون له الأثر العميق في نفسه، ومن هنا كان علينا أن نأخذ به إلى التعلم الذاتي حتى ننمي له حب المطالعة والتزود بالمعرفة، مما يجعله واسع الأفكار.

3. مبادئ التدريس:

يعتبر التدريس من أهم المحاور للعملية التدريسية، وهو يرتبط ارتباطا وثيقا مع بقية المحاور مثل الأهداف العامة والخاصة ومحتوى المناهج وأساليب وطرق التدريس وغيرها ويكون المعلم أساسا هذه المحاور لإتمام العملية التدريسية، والتي تنتج في حالة ما توفره المبادئ العامة للتدريس.

1. تحديد الأهداف: تعتبر الأنشطة وسيلة هامة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والإدارية، وذلك لأن المادة الدراسية تعتبر هدفا يجب تحقيقه كما هو الحال في المفهوم القديم في التربية، وإنما أصبحت تلك الأنشطة ووسائل المعلم للوصول عن طريقها لتحقيق الأهداف المحددة حسب مفهوم التربية الحديثة، والأهداف تساعد على كيفية استخدام كل ما هو يساعد في إنجاح تحقيقها وعلى المعلم أن يختار الأهداف التي تحقق الجوانب التالية:

- نمو التلاميذ وتطور القدرات العقلية والمهارية.
- تعديل الاتجاهات والمهارات مما يتماشى مع فلسفة الدولة.
- توفير الإمكانيات مع استغلال الوقت المتاح.
- الأهداف يجب أن تكون واضحة وتتماشى مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم.

2. إعداد تحضير الدرس: بعد تحديد الأهداف يجب على المعلم أن يقوم بإعداد الدرس وتحضيره مع الالتزام بإعداد كافة التمارين والأنشطة التي تعمل على تحقيق هذه الأهداف التي وضعها المعلم لذلك الدرس، وعليه يجب على المعلم أن ينظم بشكل دقيق عملية الإعداد وتحديد خطوات التنفيذ في دراسة التحضير. (السايج، 2000، ص:13).

3. التدرج في خطوات التعلم: هي قدرة المعلم على الشرح وإعطاء النموذج وتوصيل المهارة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل ومن البسيط إلى المركب مع مراعاة التسلسل الحركي للمهارة، وهو ذلك الذي يؤدي بشكل فعال على إنجاح الدرس، كما أنها تمثل الأسلوب المنطقي لتطوير مستوى التلاميذ.

4. مراعاة الفروق الفردية: في عملية التدريس تكون قدرات التلاميذ متباينة حيث تبدو أكثر وضوحاً في الجوانب العقلية والاستعدادات، الأمر الذي يجعل المعلم يراعي اختلاف قدرات هؤلاء التلاميذ أثناء قيامهم بالأداء من أجل تحقيق الأهداف الموضوعية للدرس.

5. إثارة ميول التلاميذ: يمكن للمدرس أن يثير ميول تلاميذه نحو أداء الأنشطة في عملية التعلم؟

التلميذ يمثل ركناً أساسياً من أركان العملية التدريسية فكلما كان التلميذ إيجابياً في الأداء كلما كانت عملية التدريس ناجحة، لذا يجب إثارة ميول التلاميذ والعمل على بث أنواع مختلفة من التشويق أثناء الدرس من أجل ضمان الأداء الإيجابي، وهذا يأتي من خلال إعطاء نموذج الدرس بأسلوب شيق وسهل أو عن طريق الإثارة بواسطة العمل والمشاركة في الدرس.

يمكن للمعلم أن يثير انتباه التلميذ من خلال النقاط التالية:

- حث التلاميذ على الأداء بشكل ذاتي مع مراعاة التوجيه والإرشاد من قبل المعلم منعاً لحدوث الخطأ.
- النقد البناء مع الإثارة بتنفيذ الأداء.

6. التنوع في طرق وأساليب التدريس: لابد للمعلم أن يكون لديه أكثر من طريقة أو أسلوب في فن التدريس حيث يقوم باستخدام الطريقة المناسبة للنشاط الحركي المراد تعلمه ومن ثم المناسبة الطبيعية وأداء التلاميذ وظروف الجو المحيط والبيئة التعليمية، على أن تساعد هذه الطريقة في إبعاد الملل والرقابة أثناء أداء التلاميذ للأنشطة التعليمية. (السايح، 2000، ص:14).

من خلال مفهوم التدريس المعاصر ومركزاته أوجز التربويون المبادئ العامة التي يقوم عليها هذا النوع من التدريس وهي كما يلي:

- يمثل التلميذ في التدريس المعاصر محور العملية التعليمية التربوية، دون المعلم أو المنهج أو المجتمع.
- تتلاءم مبادئ وإجراءات التدريس المعاصر لحالة التلاميذ الإدراكية، والعاطفية والجسمية فتختلف الأساليب المستخدمة في التدريب باختلاف نوعية التلاميذ.
- يهدف التدريس المعاصر إلى تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل ولا يحصر نفسه في دراسة الماضي لذاته.
- يمثل التدريس مهنة علمية مدروسة، تبدأ بتحليل خصائص التلاميذ وتحديد قدراتهم ثم تطوير الخطط التعليمية، واختيار المسائل، والأنشطة والمواد التعليمية التي تستجيب لتلك الخصائص ومتطلباتها. (طريه، 2009، ص:79).
- يبدأ التدريس بما يملكه التلاميذ من خبرات، وكفايات وخصائص، ثم يتولى المعلم صقلها وتعديلها أو تطوير ما يلزم منها.
- يهدف التدريس كعملية إيجابية مكافئة إلى نجاح التلاميذ بإشباع رغباتهم وتحقيق طموحهم لا معاقبتهم نفسيا أو جسديا أو تربويا بالفشل والرسوب كماهي الحال في الممارسات التعليمية والتعلمية التقليدية.
- يراعي التدريس المعاصر مبدأ التفرد في مداخلته وممارساته حيث يوظف بهذا الصدد المفاهيم التالية:
 - معرفة خصائص أفراد التلاميذ الفكرية والجسمية والقيمية.
 - توفر التجهيزات المدرسية وتنوعها.
 - تنوع الأنشطة والخبرات التربوية التي تحفز التلاميذ إلى المشاركة، والإقبال على التعليم.
 - استعمال المعلم لوسائل تعليمية متنوعة، يقرر بواسطتها نوع ومقدار تعلم التلاميذ وفاعلية العملية التعليمية بشكل عام.
 - تنوع أسئلة المعلم من حيث النوع والمستوى واللغة والأسلوب والموضوع من تلميذ لآخر.

○ سماح المعلم للتلاميذ بأن يقوم كل منهم بالدور الذي يتوافق مع خصائصه وقدراته ثم اختيار النشاط التربوي الذي يتلاءم مع هذه الخصائص والقدرات. (طريه، 2009، ص:80).

من خلال ما سبق ذكره تستنتج الباحثة أن التدريس يهدف إلى تطوير القوى الإدراكية والعاطفية والجسمية والحركية للتلاميذ بصيغ متوازنة، مراعيًا أهمية كل منها لحياة الفرد والمجتمع، دون حصر اهتمامه لتنمية نوع واحد فقط من هذه القوى على حساب الأخرى وعليه يمكن اعتبار التدريس بمثابة همزة وصل بين التلميذ ومكونات المنهج.

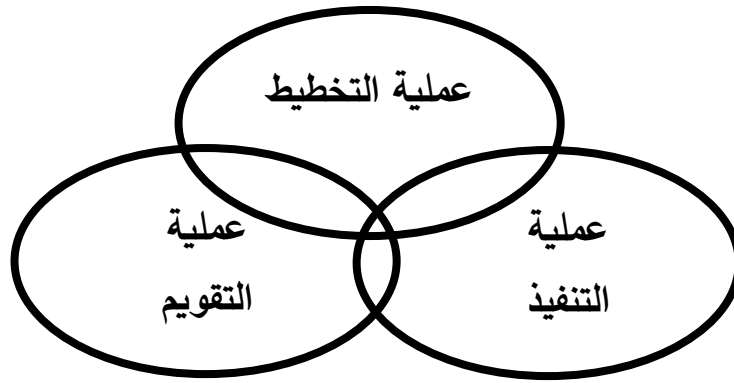
4. خصائص التدريس:

إن التدريس نشاط مهني يتم إنجازه من خلال عمليات رئيسية هي (التخطيط، التنفيذ، والتقييم) يستهدف مساعدة الطلاب على التعليم والتعلم وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة، والحكم على جودته، ومن تم تحسينه، وللتدريس خصائص من أهمها:

أ. التدريس نشاط مهني متخصص هادف يحترفه أشخاص مكلفون رسميا المعلمون بقصد تحقيق أهداف تعليمية تدريسية معينة مما يتطلب:

- أن يكون لدى هؤلاء المعلمين الكفايات التدريسية، وهي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم الناجح في أداء مهنة التدريس منها (إتقان مادة التخصص، المعرفة بخصائص النفسية للطلاب، المعرفة بطرائق التدريس، إتقان مهارات التدريس...).
- أن يتم إعداد المعلمين لممارسة المهنة من خلال عملية التأهيل المهني قبل الخدمة بكليات التربية، والاستمرار في هذا التأهيل أثناء الخدمة المعروف باسم التربية المستمرة.

ب. التدريس عمليات أساسية مترابطة بين: التخطيط والتنفيذ والتقييم الشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (04): العلاقة بين عمليات التدريس.

1. **عملية التخطيط:** عملية التخطيط للدروس الإعداد خطوة أساسية في سبيل نجاح المعلم، ويخطئ بعض المعلمين حين يستهينون بهذه الخطوة ويستصغرون شأنها معتمدين على غزارة مادتهم وقدم عهدهم بمهنة التدريس فإهمال الإعداد اليومي للدروس أو العجلة فيه بعرض المعلم للمواقف غير مرضية، وتحد من تحقيق أهداف النظام التعليمي.

2. **عملية التنفيذ:** عملية التنفيذ قيام المعلم بتطبيق خطة التدريس، واقعياً في حجرة الدراسة من خلال تفاعله وتواصله الإنساني مع طلابه، وتهيئة بيئة التعلم المادية والاجتماعية، لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، ومن خلال قيام بإجراءات تدريسية معينة. (شاهين، 2011، ص:30).

3. **عملية التقويم:** تعتمد عملية التقويم على قيام المعلم بالحكم على مدى نجاح خطة التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، ومن ثم إعادة النظر في خطط التدريس وفي طريقة تنفيذ التدريس إذا تطلب الأمر ذلك.

- غرض التدريس الأساس هو مساعدة الطلبة على التعلم والتعليم، ولتحقيق أهداف معينة أهمها تدريب الطلبة على ممارسة التفكير، ليصبح الطالب أكثر كفاءة وقدرة لمعالجة القضايا الصفية والحياتية، إذا ليس الهدف من التدريس تلقين المعرفة.

- النشاط المدرسي يمكن تحليله إلى عدد من المكونات الجزئية القابلة للملاحظة المنظمة ومن ثم الحكم على جودته بالاستعانة بأدوات ومقاييس وصولاً إلى التقويم. (شاهين، 2011، ص:31).

ومن خلال ما سبق ذكره تستنتج الباحثة، أن التدريس يحتاج إلى معلم قادر على تنمية قدرات التلميذ المهارية والعقلية والحركية من كل جوانبها بحيث يراعي العمليات الثلاثة "التخطيط والتنفيذ والتقويم" حتى يبلغ التدريس مستوى الإتقان والكفاءة.

5. جوانب عملية التدريس:

ومن هذا المنطلق يقسم روبرت درين العملية التعليمية إلى جوانب يمكن تحديد وتوصيف كل منها حسب ما تتضمنه من عناصر ومكونات تكنولوجية وتتلخص هذه الجوانب فيما يلي:

1. **عملية التدريس:** ويقول درين إن الأسئلة التكنولوجية فيها تدور حول طرق تقديم المواد الدراسية للتلاميذ، وتصميم الأنشطة التعليمية في الفصل.

2. **الدافعية أو التشويق:** وهي الوسائل التي يستخدمها المدرس لحث تلاميذه على الاشتراك التلقائي في الأنشطة التعليمية، ولخلق روح الولاء والانتماء للمدرسة والنظام التعليمي ككل.

3. **ضبط الفصل:** وهو الجانب الثالث في رأي درين وهو ضبط الفصل وكيفية حصول المدرس على انتباه التلاميذ لما يدرس، وطرق حفظ النظام في الفصل مع خلق مناخ مريح ومشجع على التعلم.

4. **تغيير النظام التقليدي للفصل:** وهو قدرة المدرس على تغيير النظام التقليدي للفصل الدراسي، كمحاولة المدرس الخروج بالعملية التعليمية خارج إطار حجرة الدراسة كاستغلال إمكانات البيئة من حدائق أو مستشفيات أو مكتبات، وكذلك تغيير طريقة المدرس الواحد الواقف أمام الفصل الواحد، كاستخدام التدريس لجماعات صغيرة في موضوعات مختلفة، أو

قيام مجموعة من المدرسين بالتدريس لفصل واحد، أو مجرد تغيير ترتيب مقاعد التلاميذ الثابتة، وكذلك استعماله الوسائل التعليمية المناسبة في التدريس. (كوجك، 1997، ص:114).

وفي دراسة أخرى ركز يفورك دافيس على أربع مهام رئيسية للمدرس والمدير ويقول دافيس إن اتخاذ القرارات المتعددة هو لب وجوهر عمل المدرس، وهذا ليس بالشيء الجديد، فالمدرس منذ القدم يتخذ القرارات المتعددة أثناء قيامه بعمله، ولكن هناك فرقاً بين أنواع القرارات ففي الماضي اتصفت قرارات المدرس بأنها عفوية أو وليدة اللحظة أو كانت قرارات قصيرة المدى، تبعاً لما يقابله لحظة بلحظة من مواقف، أمام اليوم... فلم يعد هذا النوع من القرارات ممكناً، والمطلوب أن يتخذ المدرس قرارات بعيدة المدى وأخرى قصيرة المدى، فهو يضع قرارات عدة قبل الدرس، وقرارات عديدة أثناء الدرس، وقرارات أخرى بعد انتهاء الدرس وتتسم هذه القرارات بأنها حاسمة ومعقدة في الوقت نفسه، لأن المتغيرات التي يفاضل بينها المدرس عند اتخاذ قراراته الغير واضحة تماماً، كما أنها دائمة التغيير وهذا بالضرورة يحتم تدريب المدرس على اتخاذ القرارات السليمة كجزء مهم في إعداداته لمهنة التدريس، وبتبسيط شديد... يمكن تحليل المهارات المطلوبة، لكي يتخذ الفرد قراراً حكيماً في أن: عليه أن يقدر ويحدد بوضوح الأهداف والغايات المطلوب تحقيقها، ثم عليه أن يتعرف على الاحتمالات والأساليب أو المسارات المختلفة، التي قد توصله لتحقيق تلك الأهداف، وأن يفاضل بين هذه الاحتمالات ويختار ما يراه أصح، فعلى المدرس أن يقرر ما يراه تحقيقه لتلاميذه من أهداف وهو -في هذه الحالة- يتخير بين احتمالات متعددة ليصل إلى تقرير ماذا يدرس، وعليه أن يقرر متى يدرس كل موضوع كيف سيقوم بتدريس هذا الموضوع، أين سيدرس هذا الموضوع، والمدرس الناجح يختلف عن المدرس الفاشل، في أن الأول يعرف تماماً الإجابة عما سبق من الأسئلة، ويتخذ القرارات بشأنها، أما الثاني فيترك اتخاذ القرارات جانباً، ويمشي في طريق لا يعرف تماماً إلى أن يقوده، أو هو نفسه يعرف إلى أين يريد أن يذهب. (كوجك، 1997، ص:115).

من خلال ما سبق تستنتج الباحثة أنه تختلف جوانب عملية التدريس باختلاف آراء الباحثين، حيث يرى روبرت درين أن عملية التدريس تمر بأربع جوانب كما ذكر سابقاً، أما رأي يفورك دافيس فأعطى للمدرس أربع مهام وحصرها في اتخاذ القرار ليصل إلى الأهداف

وعليه فإن عملية التدريس تحتاج إلى مدرس واثق من نفسه، يعطي دائماً كل جديد، يراعي احتياجات المتعلمين وخصائصهم، تتوفر لديه كفاية المعرفة والفهم والمهارات حتى يكون ناجحاً في مهنته.

6. التدريس كنظام:

إن التعلم يحدث عندما يتفاعل المتعلم مع البيئة، أما إذا تحدثنا عن التدريس، فنجد أن تفاعل المتعلم مع بيئة معينة لها مواصفات خاصة وأن هذا التفاعل لا بد أن يكون مقصوداً وأن يكون يهدف إلى إنتاج نوع محدد من السلوك، وفيما يلي محاولة تطبيق نظرية تحليل النظم على عملية التدريس، لمعرفة مكونات هذا النظام، وكيف يعمل تختلف أشكال نظم التدريس تبعاً للبيئات التي تتم فيها عملية التدريس بما في هذه البيئات من إمكانيات ومواصفات، إن بيئة التدريس تحتوي على بعض أو كل العناصر التالية: الفصول الدراسية، آلات تعليمية، وسائل تعليمية، مدرسين، تلاميذ، كتب وأدوات مكتبية... الخ ومهما كانت العناصر المتوفرة في البيئة التعليمية... فإنه من الممكن تحليل نظام التدريس إلى مكونات الثلاثة الرئيسية وهي:

1. وحدة المدخلات: تتكون وحدة المدخلات في النظام المفتوح من:

أ. المواد المكتبية بما فيها من محتوى المواد الدراسية المراد تقديمها إلى التلاميذ، وتتضمن أيضاً الكتب والمراجع والوسائل التعليمية من خرائط وصور ومجسمات أو أحداث، وحتى المعلومات المخزونة في رأس المدرس في حالة وجود مدرس كأحد أجزاء النظام.

ب. ومن أهم مدخلات نظام التدريس الأهداف، وهي وصف دقيق لسلوك التلاميذ الذي يوضح النظام لكي يحققه.

ج. المدخل الثالث هو معلومات وبيانات كافية عن خصائص وصفات التلاميذ، الذين سيتفاعلون في هذا النظام.

وفي نظام السببرناتيكي يضاف إلى هذه المدخلات الثلاثة مدخل رابع آخر هو:

د. التغذية المرتدة الناتجة عن استجابات التلاميذ، ودون هذه التغذية لا يستطيع النظام تعديل طرق التدريس المتبعة، بحيث تتضمن إحداث استجابات المنشودة. (كوجك، 1997، ص:133).

2. وحدة المخرجات: إن أول وأهم مخرجات لنظام التدريس، هي طرق العرض أو طرق التدريس التي تقدم إلى التلاميذ، وتتخذ هذه العروض أشكالاً وأساليب مختلفة كالمحاضرات والمناقشات الشفهية، أو النماذج العملية، أو عرض الصور والأفلام، أو الرحلات أو التدريس المبرمج، أو كتاب يقرأه التلميذ، أو شيء يحسه التلميذ، أو شيء يتذوقه بالفم أو يشمه بالأنف أو مجموعة من هذه العروض... وكل ذلك يهدف إلى إحداث رد الفعل المطلوب، أو على الأقل تكوين القدرة على القيام به.

وفي النظام السيبرناتيكي نجد نوعين آخرين من المخرجات هما: معرفة التلميذ لنتائج استجاباته، وقد تكون هذه المعرفة عن طريق إيماءة من المدرس، يعرف منها التلميذ في امتحان كتابي أو شفهي مع تحليل هذه الإجابة لتوضيح نواحي الضعف فيها، وأسباب ما وقع فيها من أخطاء وأحيانا تكون معرفة النتائج فورية وسريعة، وتتبع رد فعل التلميذ مباشرة وأحيانا تتأخر بضع ساعات أو أيام أو أكثر حين يؤخر المدرس تصحيح وإعادة أوراق إجابة التلاميذ عن امتحان ما، وإذا كانت استجابات التلاميذ تمثل أحد مدخلات النظام، فإن هناك نوعاً آخر من المخرجات قد يفرض نفسه، وهو طريقة معينة لتسجيل التلاميذ، ويمكن تسميتها بالسجلات، وقد تتضمن هذه السجلات درجات التلاميذ وتقديراتهم في الامتحانات، أو بعض ملاحظات المدرس عن سلوك كل تلميذ إنها أي تسجيلات قد تكون مختصرة أو مطولة، حسب ما يراه المدرس وتتطلبه إدارة المدرسة. (كوجك، 1997، ص:134).

3. وحدة العمل أو المنظم: تتلخص وظيفة وحدة العمل في النظام المفتوح في اختيار العروض التي تقدم للتلاميذ في تسلسل أفقي متتابع، بمعنى أن هناك تسلسلاً معيناً يجب إتباعه في تقديم الدرس، تماماً كما يحدث عند تصوير وعرض فيلم سينمائي، إذا لابد من تتابع الأحداث بصورة محددة مسبقاً في السيناريو هذه الاستجابة مع أهداف النظام المراد الوصول إليها، وتسجل نتائج هذه المقارنة في السجلات كما سبق قوله، وفي الوقت نفسه

تبلغ هذه النتائج للمختار، الذي يقرر نوع "معرفة النتائج" التي يجب إعلانها للتلاميذ، وفي الوقت نفسه أيضا تبلغ هذه النتائج إلى المعدل، الذي يقرر ما إذا كانت طريقة العرض (طريقة التدريس) مناسبة، وتسير بالتعلم في الاتجاه المطلوب، وبناءً على ذلك يستمر في تقديم الدرس بالطريقة المرسومة مسبقاً، أو يقوم ببعض التعديلات أو التغييرات في طريقة العرض وفي تسلسل خطواته، أو ربما وضع تخطيطاً جديداً لسير التدريس، أما إذا اتفقت استجابات التلاميذ مع الأهداف المتوقعة... فتقوم وحدة العمل أو المنظم بتبليغ المختار ليتولى اختيار وتقديم الخطوة التالية أو التالي... وهكذا. (كوجك، 1997، ص:135).

من خلال ما سبق تستخلص الباحثة أن التدريس يجب أن يمر بهذه المراحل الثلاث لكي يصبح تدريسياً فعالاً وتتمثل في: المدخلات وتشمل مدخلات مكتبية وخصائص المتعلم والأهداف، واستجابات المتعلم، أما المخرجات فتشمل العروض المقدمة أو طرق التدريس، معرفة التلاميذ لنتائج استجاباتهم وسجلات نتائج التلاميذ، أما وحدة العمل فتتمثل في المختار حيث يقرر نوع معرفة النتائج أو المقارن أو المعدل، وعليه فإن التدريس لا يحدث أو لا يمكن حدوثه إذ لم يكن منظم ويتمشى وفق قواعد محددة.

خلاصة:

وفي نهاية هذا الفصل نستخلص أن عملية التدريس تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية مرغوبة لدى المتعلمين سواء من الناحية العقلية كالمعرفة والاستنتاج والنقد، وطرق

التفكير ومن الناحية الوجدانية كالتذوق، والتقدير والاستمتاع بالفنون أو من الناحية النفسحركية وما تتضمنه من مهارات، حيث تتوقف فعالية التدريس على ما يحدث من تغيرات في سلوك التلاميذ في الاتجاه المرغوب فقط.

وخلاصة القول أن التدريس فن وعلم يستخدم عدد من التقنيات الفعالة استخداماً صحيحاً ومرناً، يمكننا ملاحظته وقياسه وبالتالي ضبطه وتقويمه وتحسينه وتجويده.

ثانياً: الجامعة الجزائرية

تمهيد:

تبدو الجامعات في شتى الجهات محور الاتصال المعرفي، والتقدم الثقافي والوعي العلمي، والرقى الاجتماعي، حيث تقع على عاتقها مسؤولية تهيئة المهارات التدريسية وتسوية المناخ الأكاديمي، ومساندة الرغبات التعليمية، ودفع الكفاءات العلمية إلى درجة الإبداع والإتقان والكشف والابتكار، بما يعود على المجتمعات بالنفع وعلى العالم بالفائدة المرجوة والآمال المنشودة، مما يستلزم بذل قصارى الجهد في المتابعة والملاحقة، والتقويم الواقعي السليم في كل درجات التعليم هنا يتعين على الأطراف ذات العلاقة أن تتضافر جهودها وتتوحد اتجاهاتها للوصول بالواقع الجامعي إلى المثال المنشود في جامعات العالم والنموذج المقترح من التقدم والرقى.

1. مفهوم الجامعة:

إن الجامعة مؤسسة تعليمية يلتحق بها الطلاب بعد إكمال دراستهم بالمدرسة الثانوية، والجامعة أعلى مؤسسة معروفة في التعليم العالي، وتطلق أسماء أخرى على الجامعة وبعض المؤسسات التابعة لها مثل: الكلية، المعهد، الأكاديمية، مجمع الكليات التقنية، المدرسة العليا، وتتميز الجامعات عن أنواع أخرى من مؤسسات التعليم العالي، تتمثل في المدى الواسع من المقررات الدراسية التي تقدمها الجامعات، ويوفر النمط السائد في الجامعة فرصا كثيرة للطلبة لتخصص في حقول العلوم، والعلوم الاجتماعية والإنسانية والفنون الإبداعية. لذلك فإننا نقول بحق أن الجامعات هي المصانع التي تنتج الأجيال الحديثة والأماكن التي تتم فيها صناعة المستقبل وتعد أيضا رأس مال الإبداع لأي بلد. (هاشم، دباس وآخرون، 2009، ص:62).

يرى مراد بن أشنهو أن الجامعة تعتبر من أهم المؤسسات التكوينية في المجتمع تؤثر وتتأثر به، من خلال احتكاكها بباقي المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى، حيث يمكن هدفها الأساسي في تحقيق التنمية ورفاهية المجتمع. (بن أشنهو، 1981، ص:3).

من خلال التعاريف السابقة ترى الباحثة، أن الجامعة هي من بين المؤسسات العلمية، التي تهدف إلى نشر العلم والمعرفة، وإنتاج البحوث العلمية والقوى العاملة المؤهلة، فهي طابع فكري وعلمي، تنشط داخل المجتمع.

2. مفهوم الجامعة الجزائرية:

تعتبر الجامعة الجزائرية في مختلف الأنظمة الاجتماعية، المصدر الأساسي للخبرة، والمحور الذي يدور حوله النشاط الثقافي في الآداب والعلوم والفنون، فمهما كانت أساليب التكوين وأدواته، فإن المهمة الأولى للجامعة ينبغي أن تكون دائما هي التوصيل الخلاق للمعرفة الإنسانية في مجالاتها النظرية والتطبيقية، وتهيئة الظروف الموضوعية لتنمية الخبرة الوطنية التي لا يمكن بدونها أن يحقق المجتمع أية تنمية حقيقية في الميادين الأخرى.

وبما أن المؤسسة الجامعية هي الحلقة الأخيرة في المنظومة التعليمية فإن طريقة أدائها لهذه الوظيفة تتوقف على مجموعة من العوامل يرجع بعضها إلى الهياكل والتنظيمات التي تسوسها، ويتصل بعضها الآخر بالمضمون التعليمي الذي تقدمه، والمناخ الثقافي والاجتماعي الذي تعمل فيه. (ولد خليفة، 1989، ص:177).

وحسب المرسوم رقم 579/03 المؤرخ في 23 أوت 2004 المتضمن القانون الأساسي النموذجي في الجامعة، تعتبر الجامعة في الجزائر مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2004، ص:21).

والجامعة في الجزائر مؤسسة تعليمية تتكون من ثلاث أبنية وهي:

أ. البنية البشرية: وتتكون من:

1. **العمال الإداريون:** إذاً كل مؤسسة تحتاج إلى تنظيم إداري يقوم على أساس الهرمي الذي يضبط علاقات الرئيس بالمرؤوسين داخل إطار التنظيم لتحقيق أهداف المؤسسة ويختص العمال الإداريون بتسيير الناحيتين الإدارية والمالية، ولا علاقة لهم بالأمور التربوية.

2. **العمال البسطاء:** وهم الذين يزاولون الأعمال البسيطة الخدمية.

3. **الأساتذة:** يمثلون الفئة العاملة بالتدريس، يقومون بتنفيذ العملية التربوية وهم قسمان: قسم يباشر العملية التعليمية، والآخر يشرف على حسن سيرها مثل عمداء الكليات ورؤساء الأقسام... الخ، وتعتبر هذه الأخيرة جزء من العمال الإداريون من حيث ما يوكل إليها من أعمال، أما الفئة الأولى فتقوم بالعمل التعليمي، ولها احتكاك أكبر مع الطلبة من جهة والعمال من جهة أخرى لأن وظيفتهم تتطلب التنسيق بين عملهم كمدرسين وبين ما تتطلبه الإدارة من التعليمات.

4. **الطلبة:** وتعتبر أهم فئة في البنية البشرية للجامعة إلى جانب المدرسين وتمثل أكبر فئة من حيث الكم، ولها علاقة دائمة مع العاملين الأساتذة.

ب. **البنية القانونية:** على اعتبار الجامعة مؤسسة رسمية تنشأ بموجب مرسوم صادر عن الحكومة كما هو مبين أعلاه، فالجامعة منظمة ومسيرة بمجموعة من القوانين والأنظمة التي تضبط أعمالها وعلاقات عمالها وأساتذتها وكذا طلابها... الخ.

ج. **البنية المادية:** وتتمثل في الهياكل والأبنية والمنشآت الموجودة للقيام بعدة وظائف أهمها: الوظيفة التعليمية، الإدارية، البحثية، والثقافية. (بن أشنهو، 1981، ص:33)

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن الجامعة الجزائرية: هي مركز إشعاع ثقافي للمجتمع برمته تتحسس آماله لتكون معبرة عنها، واعية لها، متعاطفة معها، تعمل لتنشيط بنيته الاجتماعية، وترفع بمستواه الفكري والثقافي والمعرفي.

3. نشأت وتطور الجامعة الجزائرية:

إن التطرق إلى تاريخ الجامعة الجزائرية وتتبع مراحل بناءها وتكوينها يسمح لنا بالخروج بمعطى أساسي، وهو أن هذه الأخيرة تعتبر جامعة فنية إذا ما قورنت ببعض الجامعات الأجنبية التي لها أصولاً وتاريخاً عريقاً.

1. مراحل نشأة التعليم العالي في الجزائر:

تعتبر استقلال الجزائر بداية التعليم الجامعي بالنسبة للجزائريين، إذ لم يكن بالجزائر غداة الاستقلال إلا جامعة واحدة، بنيت جامعة الجزائر سنة 1877، وأعيد تنظيمها سنة 1909 إلا أنه لم يتخرج منها أي جزائري إلا بعد الحرب العالمية الثانية. (تركي، 1989، ص:111).

ولم يتخرج منها قبل الاستقلال إلا عدد محدود من الجزائريين، وقد كان غالبيتهم في الآداب والحقوق إلى جانب جامعة الجزائر، كانت هناك مدرستان وهما (المعهد الوطني للفلاحة، والمدرسة الوطنية متعددة التقنيات) وقد مر التعليم العالي في الجزائر بعدة مراحل في إطار صيرورة التطور ومسيرة للتحويل السياسي والاقتصادي والاجتماعي، ويمكن تقسيم التطورات التي عرفها قطاع التعليم العالي إلى ثلاثة مراحل:

المرحلة الأولى: وتمتد من الاستقلال سنة 1962 إلى سنة 1970 تاريخ إنشاء أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي، تتميز هذه المرحلة بفتح جامعات المدن الرئيسية بالجزائر، فبعد أن كانت بالجزائر جامعة واحدة وكانت مختصة في تكوين أبناء المعمرين بالدرجة الأولى، فتحت جامعة وهران سنة 1966، تليها جامعة قسنطينة سنة 1967، ثم تلتها بعد ذلك كل من جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين وجامعة عنابة بينما في سنة 1984 فتحت الجامعة الإسلامية بقسنطينة، أما النظام البيداغوجي الذي كان متبعاً فهو ما كان موروثاً عن الفرنسيين، إذ كانت الجامعة مقسمة إلى كليات وهي: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الطب، كلية العلوم الدقيقة وكانت الكليات مقسمة بدورها إلى عدد من الأقسام، تهتم بتدريس التخصصات المختلفة.

المرحلة الثانية: وتبدأ من سنة 1970 سنة إحداث وزارة متخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي تلاها مباشرة إصلاح التعليم العالي سنة 1971، ويتمثل هذا الإصلاح في تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم الأقسام المتجانسة، واعتماد نظام السداسيات وقد تميزت هذه المرحلة بفتح مجموعة من المراكز الجامعية في مختلف ولايات الوطن، لمواجهة الطلب المتزايد على التعليم العالي، وفي هذه المرحلة وضعت أيضا الخريطة الجامعة 1984 وكانت تهدف إلى تخطيط التعليم الجامعي، إلى أفق سنة 2000 معتمدة في ذلك على احتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة. (غيات، 2002، ص:107).

المرحلة الثالثة: والتي تبدأ من سنة 1998، وتتميز بالتوسع التشريعي والهيكلية والإصلاح الجزئي، وقد عرفت الجامعة الجزائرية فترة صعبة، خلال التسعينات من القرن العشرين، وقد أدى إلى تدمير الأساتذة الباحثين، وانحطاط معنوياتهم، وقد أدى تدهور الوضع إلى شن إضرابات عن العمل، وهجرة الكثير من الأساتذة والباحثين إلى الخارج، كما أن المتتبع لقضايا الجامعة يلاحظ تداخل التربوي والسياسي، إضافة إلى عوائق مادية وتنظيمية وبيداغوجية، فالجامعة تعاني من مجموعة من المشاكل على مختلف المستويات من حيث أداء الأساتذة والطلبة، وتنظيم الجامعة وإمكانياتها المادية ومحيطها الاجتماعي والاقتصادي والسياسي وكلها عوامل متفاعلة يؤثر بعضها في بعض، مما أدى إلى الحالة التي وصلت إليها الجامعة حاليا، وقد عرفت الجامعة الجزائرية تحولات بعد حوادث أكتوبر 1988 في خصم الانفتاح السياسي الذي شهدته البلاد، تعتبر الجامعة العمود الفقري للدولة وإذا أصيبت بخلل إعتري البلاد اضطرابا يمس جميع النواحي، الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، والسياسية، فبعض النظر عن السنوات التي عاشتها الجامعة قبل هذه السنة والمشاكل التي اعترتها والمذكورة سابقا، فقد ازدادت شدتها في الآونة الأخيرة وهذا بسبب الاضطرابات الموجودة وسط الأسرة الجامعية من أساتذة وطلبة وعمال، فالمشاكل ظلت نفسها إلا أن الانفجار حدث، تمثل في الاضطرابات المتتالية على الساحة الجامعية، إضافة لما تمر به البلاد من مراحل صعبة والتي لها الأثر الكبير على التنمية الوطنية، وتغير الحكومات في فترة قصيرة أدى إلى تغيرات في بعض المشاريع الوطنية وبعض النصوص التشريعية

للجامعة منها مشروع استقلالية الجامعة ومشروع إنشاء جامعة التعليم المتواصل. (تركي، 1989، ص:133).

نستخلص من خلال المراحل السابقة، أن كل مرحلة نجد فيها مجموعة من التغيرات التي طرأت على الجامعة الجزائرية، حيث تميزت المرحلة الأولى بأنها تهدف إلى توسيع التعليم العالي، والتعريب الجزئي، والجزارة، مع المحافظة على نظم الدراسة الموروثة، أما المرحلة الثانية فكانت فرصة لتقييم التجارب التي مرت بها الجامعة الجزائرية، حيث أعيد النظر في البرامج والتخصصات المدروسة، بينما المرحلة الثالثة كانت الجامعة تعيش في أزمة حقيقية ووضعية متوترة.

4. النظام الدراسي المعمول به في الجامعة الجزائرية:

أ. مراحل التعليم بالجامعة الجزائرية: تتم الدراسة الجامعية في الجزائر وفق مرحلتين:

1. مرحلة التدرج:

التي تنقسم بدورها إلى نوعين: أما النوع الأول فهو مرحلة التكوين قصير المدى، وتقدر مدته بـ(03) سنوات، والنوع الثاني هو مرحلة التكوين طويل المدى، وتتراوح مدته بين (04) و(05) أو (07) سنوات حسب التخصص.

2. مرحلة ما بعد التدرج:

تكون على مرحلتين متتاليتين: الأولى مرحلة الماجستير وتتراوح مدتها من (02) كحد أدنى فما فوق، ومرحلة الدكتوراه التي تتراوح مدتها من (03) سنوات كحد أدنى فما فوق.

ب. الشهادات الممنوحة:

تقوم مختلف الهياكل الجامعية الجزائرية بتقديم شهادات نهاية الدراسة حسب التخصص وحسب المرحلة الجامعية:

- مرحلة التدرج: يتوج فيها الطالب بشهادات عدة حسب نوع التكوين.
 - التكوين طويل المدى: تقدم فيها شهادات: ليسانس، مهندس، طبيب.
 - التكوين قصير المدى: تمنح فيه شهادات: مهندس تطبيقي، تقني سامي.
 - مرحلة ما بعد التدرج: تمنح فيها شهادات: ماجستير، دكتوراه (دولة العلوم).
- (زرهوني، 1994، ص:12).

ج. لغة التدريس في الجامعات الجزائرية:

- اللغة العربية في التخصصات الأدبية.
 - اللغة الفرنسية في التخصصات العلمية والتكنولوجية والطب.
 - اللغة الانجليزية لتحل محل اللغة الفرنسية في التعليم بكل أطواره كما يطمح طلبة الجامعة الجزائرية أيضا أن تعرب مناهج التعليم الجامعية العلمية والتقنية والطبية، مما يسهل عملية استيعاب الطلبة للعلوم والتقنيات الحديثة نظراً، لأن اللغة العربية والتي هي اللغة الأم لأغلبية الجزائريين مما سيساهم في رفع المستوى العلمي للطلاب الجزائري، كما سيساهم هذا في تكريس اللغة العربية كلغة رسمية في الجزائر.
- (زرهوني، 1994، ص:13).

كما تعتمد الجامعة الجزائرية في تعليم طلابها على استراتيجيات يتحقق من خلالها الربط بين الفكر النظري والتطبيقي العملي، لذلك فإن هذه الاستراتيجيات تسير في طريقتين متوازنتين هما:

- **التعليم والتدريس النظري:** حيث يتم من خلال النظر للمقررات المختلفة، ويهدف إلى إكساب الطالب المعلومات والمعارف والقواعد والمبادئ والأفكار التي تشكل الخلفية النظرية التي يحتاجها لتفسير وتوضيح ممارساته للمهام التي يتطلبها عمله.
- (الخميسي، 2003، ص:195).

- **التدريب العملي:** يتناول ذلك تطبيق وتوظيف المعلومات النظرية والمعارف والمفاهيم والمبادئ والقواعد التي يكون الطالب قد أَلَم بها أو اكتسبها في المرحلة السابقة (مرحلة التعليم النظري) والتي تكون في مجملها كفايته العملية، إذن فإن الجامعة الجزائرية كمجمل جامعات العالم تعتمد على ثلاثة مراحل لإعداد طلابها:
 - الإدراك العقلي للمفاهيم والقواعد والمبادئ النظرية وتسمى المرحلة المعرفة الإدراكية.
 - مرحلة الممارسة العملية، سواء كانت ممارسة جزئية أو كلية.
 - مرحلة النتائج أو ما يسمى بالتغذية الراجعة وتتضمن التقويم بمختلف أشكاله وأدواته مثل الامتحانات.

وتسمى هذه الإستراتيجية بالمنحنى النظامي. (الخميسي، 2003، ص:195).

وعليه ترى الباحثة أن خلال هذه المراحل بدأت بوادر الإصلاح الأولى على التعليم الجامعي، حيث تم تقسيم الكليات إلى معاهد مختلفة تضم الدوائر المتجانسة، واعتماد نظام السداسيات المستقلة، وأجريت التعديلات التالية على المراحل الدراسية الجامعية (ليسانس، ماجستير، دكتوراه)، كما تتضمن التعليم الجامعي في الجزائر التدريس أو التعليم النظري، حيث يوفر للطلاب القاعدة العامة التي تكوّن لديه الكفايات المعرفية، والتدريب العملي، يتضمن توظيف ما تعلمه في النظري وتحويله إلى الجانب العملي التطبيقي.

5. أهداف التعليم الجامعي في الجزائر:

تتمثل رسالة الجامعة عموماً في المشاركة في البناء العلمي والثقافي والاجتماعي للمجتمع من خلال برامجها التعليمية والتربوية والثقافية والاجتماعية المتميزة الموجهة للطلاب والتي تتفق مع المقاييس العالمية في المجالات المختلفة وتلتزم بمتطلبات الجودة الشاملة وتسمح بتكوين خريج متميز، ولكل بلد سياسته التعليمية الخاصة والتي تخضع لعدة أنظمة وقوانين تبعاً لسياسة هذا البلد، حيث تكون الكتب ومصادر المعلومات العلمية والمناهج المتوافقة مع اتجاهات البلد الدينية والسياسية والاجتماعية، وعلى غرار هذه السياسات تتحدد الأهداف.

كما تختلف الأهداف باختلاف الجهة المرتبطة بالتعليم الجامعي، فمنها ما هي عامة ومنها ما قد تتميز أكثر بالخصوصية. (غراف، 2011، ص:42).

1. الأهداف العامة:

فالدولة تهدف إلى تأدية واجبها الوطني في:

- تيسير عملية كسب العلم والمعرفة لمواطنيها قصد تطوير مواردها البشرية التي تعد الحجر الأساسي في بناء الوطن بالعلم والمعرفة.
- تحقيق الأمن والاستقرار من خلال مجتمع متعلم يقدر و يعي جيداً دوره في المجتمع.
- تطوير أساليب وأدوات التعليم والتعلم.
- تنمية الوعي الفكري والثقافي والحضاري للطلاب.
- تنمية إسهام الجامعة في تطوير العلم في التطور العلمي على المستوى المحلي والدولي.
- المشاركة في صياغة رؤية استشرافية لتطوير الإقليم والوطن. (غراف، 2011، ص:49).

2. الأهداف الخاصة:

تتعدد أهداف طالب العلم أيضا ويمكن تلخيص بعضها فيما يلي:

- كسب العلم حباً فيه ورغبةً في الاستزادة منه (التعليم من أجل التعليم).
- كسب العلم بهدف الحصول على وظيفة.
- كسب العلم بهدف الحصول على ترقية.
- كسب العلم بهدف جني المال.
- كسب العلم بهدف الحصول على مكانة اجتماعية.
- كسب العلم لتحقيق جميع الأهداف السابق ذكرها أو جزء منها. (غراف، 2011، ص:50).

3. الأهداف المعرفية:

وحسب ميثاق التعليم العالي، فإن أهداف التعليم الجامعي في الجزائر تتلخص في:

- التعليم والتكوين.
- القضاء على الجهل والامية.
- الاستجابة لاحتياجات الجزائر التنموية.
- الاستجابة للأعداد المتزايدة من الطلبة المقبلين على المؤسسات الجامعية. (غراف، 2011، ص:50).

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن أهداف التعليم الجامعي في الجزائر ينحصر على تقديم العلم وتوفير وإنتاج المعرفة، لأن الجامعة هي الوحيدة التي تدرك أهميتها وتعف دورها في الحفاظ عليها واستمرار بقاءها أولاً، وفي تطوير المجتمع وتقدمه ورقيه.

6. مقومات الجامعة الجزائرية:

إن أداء المؤسسة الجامعية لوظائفها يتوقف على ثلاث أصناف رئيسية: هي الدرس والطالب والهيكل التنظيمي والإداري الذي يحتويهما، وسوف نتعرض لهذه العناصر الثلاث كما تبدو في الجامعة الجزائرية كالتالي:

1. الهيكل الإداري والتنظيمي للجامعة الجزائرية:

إن الجامعة الجزائرية مؤسسة تربوية بالدرجة الأولى لكن هذا لا ينفي وجود إدارة تصهر على راحة المدرسين والطلاب بأن توفر لهم الشروط الجيدة لكي تقوم الجامعة بالمهام المنطوية بها ويتكون الهيكل من: (ولد خليفة، 1989، ص:186).

- رئيس الجامعة الذي يتم تعيينه من رئاسة الدولة باقتراح من وزير التعليم العالي.

- أربعة نواب أو خمسة حسب حجم الجامعة ليشغلوا مناصب: الدراسات البيداغوجية، الإدارة والشؤون العامة، التخطيط والتوجيه والتجهيز البحث والدراسات العليا، العلاقات الخارجية.
- أمين عام الجامعة.
- مجلس الجامعة: وتتكون مما سبق ذكرهم، ومن رؤساء المعاهد، أما بالنسبة للكلية فهي تتكون من: عميد الكلية يساعده نائبان أو ثلاثة للتسيير:
 - الدراسات البيداغوجية والمسائل المرتبطة بالطلبة.
 - دراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي، العلاقات الخارجية والكلية أمين عام يشرف على التسيير.
- المجلس العلمي يتكون من: مدير الجامعة رئيساً، نواب مدير الجامعة، عمداء الكليات رؤساء المجالس العلمية للكلية، مسؤول المكتبة المركزية. (حفوف، 2008، ص: 63).

2. الطالب الجامعي:

يعتبر الطالب المتعلم هو محور العملية التعليمية والمعني الأول لها، ولكي تتم هذه العملية بطريقة جيدة يجب تهيئة جميع الظروف الملائمة والمحفزة على التحصيل العلمي والمعرفي، وتعتبر ظاهرة انخفاض المستوى العلمي الميزة الأساسية لجامعات دول العالم الثالث بما فيها الجزائر، الأمر الذي يرجع إلى عدة أسباب منها ما هو خاص بالطالب الجامعي في حد ذاته، ومنها ما هو متعلق بمحيط الجامعة بصفة عامة، ويمكننا حصر أهم هذه الأسباب في النقاط التالية:

1. الطالب الجامعي الجزائري لا يزال سلبياً، معتمداً على المعلومات التي يوفرها له الأستاذ دون القيام بأي جهد فكري إضافي.
2. معظم الطلبة الجامعيين الجزائريين غير مهتمين بالمجالات العلمية والثقافية خارج أسوار الجامعة.

3. تركز في ذهن الطالب الجامعي أن الشهادة هي الأساس فهو يهتم بالحصول عليها بغض النظر عن الأساليب والطرق التي يتحصل بها على هذه الشهادة.
4. اختصر العلم لدى الطالب الجامعي أيام الامتحانات ليس إلا.
5. يتبع معظم الطلبة الجامعيين طريقة الحفظ عن ظهر قلب لبعض المطبوعات المختصرة جداً لإعادتها يوم الامتحان.
6. إدراك الطالب الجامعي بأن هناك نتيجة شبه حتمية بعد التخرج وهي البطالة الأمر الذي يدفع إلى التقليل من عزيمة الطالب. (حفوف، 2008، ص:65).

3. الأستاذ الجامعي:

نظراً لأنه لا تنمية حقيقية في المجتمع دون تعليم خاصة التعليم العالي، ونظراً لأهمية الأستاذ الجامعي باعتباره الطرف المسؤول عن تقديم المادة العلمية، فقد اعتبر هذا الأخير بمثابة الركيزة الأساسية وحجز الزاوية المؤسسة الجامعية، ذلك لأن دور الكبير في تفعيل دور الجامعة وفي تقدم العلم والمعرفة، وهذا حيث يجب أن يكون الأستاذ الجامعي معداً ومدرّباً تدريباً عالياً بغية تحقيق أكبر قدر من الأهداف المسطرة، والقيام بوظائفه على أحسن وجه، وأهم هذه الوظائف التي تتاط بالأستاذ الجامعي نجد التدريس بالدرجة الأولى، فمن خلال هذه العملية تستطيع الجامعة أن تؤدي وظيفتها التعليمية المتمثلة في نشر العلم والمعرفة، وكذا المهارات الذهنية والمهنية، ومختلف القيم والاتجاهات والخبرات بين الطلاب والتي تمكنهم من المساهمة العقلية في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، ولقد توصلت لجنة من أساتذة الجامعات ورجال الإدارة إلى تحديد مجموعة من الصفات والخصائص الرئيسية والتي تؤهل الأستاذ للقيام بعمله بطريقة جيدة ومن بين هذه الصفات نجد:

1. أن يكون متحمساً للعمل.
2. أن يضع أهدافاً عالية لطلابه تثير تحديهم.
3. أن يضع أهدافاً عالية لأدائه تثير تحديه.
4. أن يكون ملتزماً بالتربية كمهنة.
5. أن يظهر اتجاهها ايجابياً عن قدرة الطلاب على التعلم.

6. أن يكون سلوكه متسقاً، أو متناغماً مع المستويات التعليمية.
7. أن يرى الطلاب كأفراد وهم يعملون في إطار أوسع خارج قاعدة الدرس.
8. أن يعامل طلابه باحترام.
9. أن يكون متاحاً لطلابهم عندما يريدونه لمقابلته.
10. أن يستجيب لاحتياجات الطلاب، وأن يقدم لهم تصحيحاً فورياً لمعلوماتهم من خلال التغذية الراجعة.
11. أن يحترم المواهب العقلية المتباينة.
12. أن يكون على معرفة بالأساليب العلمية التي يتعلم بها الطلاب. (حفوف، 2008، ص:67).

أما ثاني وظيفة يقوم بها الأستاذ الجامعي فهي البحث العلمي، فالأستاذ الجامعي الباحث هو «المخطط والمنفذ والموجه والمقوم لجهود ونشاطات وعمليات البحث العلمي، والمسخر لنتائجه ومعطياته في خدمة المجتمع وتحقيق تطوره وتقديمه علمياً وثقافياً واجتماعياً واقتصادياً، أو على الأقل المسهم والمشارك الفاعل في عمليات التخطيط والتنفيذ والتوجيه والتقويم والتطبيق هذه». (حفوف، 2008، ص:69).

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن المؤسسة الجامعية الجزائرية تحتاج إلى عناصرها الثلاثة: المدرس والطالب و الهيكل التنظيمي والإداري فكل عنصر يكمل الآخر وينسجم معه حيث أن جميع هذه الأصناف توازي بين المنظومة التعليمية ومظاهر التنمية الأخرى، ولكل عنصر مهامه الخاصة.

خلاصة:

من خلال تطرقنا للفصل الرابع نستخلص أن الجامعة الجزائرية عرفت توسعاً واهتماماً كبيراً خاصةً بعد الحرب العالمية الثانية، والتي جاءت نتيجة للدراسات التي أجريت حول الأهمية الاقتصادية للتعليم كونه استثماراً، وعلى الرغم من أن التعليم يلعب دوراً كبيراً في النمو الاقتصادي، حيث يشمل دوره على زيادة الطلب على التعليم العالي، والذي أدى بدوره إلى ظهور التعليم الجمهوري، وضرورة إنشاء وفتح الجامعات الجديدة، مع ظهور أنماط تعليم جديدة كالتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، إن هذه التغيرات والتطورات التي عرفها التعليم العالي، تستلزم مرونة المؤسسات الجامعية وبرامجها لتتأقلم مع المتغيرات، وكفاءات الهيئة التدريسية بها، التي تشكل محور العملية التعليمية وأحد أهم مدخلاتها.

الجانِب التَطْيِقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

1. حدود الدراسة
2. عينة الدراسة الاستطلاعية
3. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية
4. أداة الدراسة
5. الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة

ثانياً: الدراسة الأساسية

1. أهدافها
2. منهج الدراسة
3. مجال الدراسة
4. مجتمع الدراسة
5. عينة الدراسة
6. الأساليب الإحصائية المستعملة

خلاصة

تمهيد:

إن القيام ببحث ميداني يتطلب إتباع خطوات وإجراءات منظمة قصد الوصول إلى حل للمشكلة أو تفسير ظاهرة أو إيجاد علاقات بين متغيرات.

بعدما تم التطرق إلى الجانب النظري لموضوع الدراسة سيتم في هذا الفصل عرض منهجية الدراسة الميدانية والمتمثلة في: الدراسة الاستطلاعية، والدراسة الأساسية ووسائل جمع البيانات وأخيراً الأساليب الإحصائية المستعملة.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة أساسية في أي بحث علمي، حيث تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي نرغب بدراستها، وهي دراسة قبلية تسبق الدراسة الأساسية، بحيث تمكننا من التعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلم وتهدف دراستي الحالية إلى:

- التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي، مع جمع المعلومات والبيانات عنها.
- الكشف عن مشكلة الدراسة.
- الاحتكاك بمجتمع الدراسة.
- معرفة مدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة.
- التحقق من إمكانية الوصول إلى العينة المستهدفة والفقرات الواردة في الاستبانة.
- ثم في الأخير التعرف على مدى صلاحية أداة البحث من حيث خصائصها السيكومترية أي ثباتها وصدقها، والوقوف على مدى القصور فيها بهدف تعديلها إذ وجب الأمر.

1. حدود الدراسة:

- أ. الحدود الزمنية: تمت الدراسة الاستطلاعية يومي 08 و 09 من شهر مارس 2017.
- ب. الحدود المكانية: أجريت الدراسة الاستطلاعية في جامعة الدكتور مولاي طاهر -سعيدة-.
- ج. الحدود البشرية: أجريت الدراسة الاستطلاعية على أساتذة جامعة الدكتور مولاي طاهر -سعيدة- تخصص علوم اجتماعية والعلوم الإنسانية.

2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

إن الاختيار الجيد والمناسب للعينة أمر ضروري وجد هام في نجاح الدراسة والتحديد الدقيق لنتائجها، مما يفرض أن تكون العينة تخدم أغراض البحث، حيث كان اختيار العينة قصدي فاخترت كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية لتوفرها على عدد كبير من الأساتذة يتناسب مع حجم العينة الاستطلاعية وحسب طبيعة دراستي الحالية فإن عينة الدراسة الاستطلاعية تكونت من (30) أستاذ وأستاذة (الدائمين والمؤقتين) من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية -جامعة الدكتور مولاي طاهر- وتتوزع العينة الاستطلاعية حسب خصائصها الموزعة في الاستبانة.

3. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

أولاً: توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

النسبة %	التكرار	الفئات
60 %	18	الذكور
40 %	12	الإناث
100 %	30	المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن عينة الدراسة الاستطلاعية بها نسبة الذكور قد قدرت بـ 60 %، وهي نسبة عالية مقارنةً بنسبة الإناث التي قدرت بـ 40 % فقط.

ثانياً: توزيع العينة الاستطلاعية حسب التخصص

الجدول رقم (02): يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب التخصص

النسبة %	التكرار	التخصصات
50 %	15	علوم اجتماعية
50 %	15	علوم إنسانية
100 %	30	المجموع

نسجل من خلال الجدول رقم (02) أن نسبة التخصص العلوم الاجتماعية تساوي في مقابل نسبة تخصص العلوم الإنسانية والتي قدرت بـ 50%.

4. أداة الدراسة:

1.4. كيفية بناء أداة الدراسة:

اعتمدت الطالبة على بعض التقنيات في بناء الأداة منها:

- خبرة وآراء المحكمين.
- جمع المعطيات من الميدان من خلال استطلاعها.
- الاطلاع على بعض الكتب والمراجع والدراسات السابقة التي تتناول موضوع البحث.

2.4. وصف الأداة:

تضمن استبيان الدراسة (22) فقرة، (19) إيجابية، (03) سلبية، والفقرات الإيجابية هي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 18، 20، 21، 22)، والفقرات السلبية هي (16، 17، 19)، ويطلب الإجابة وفق البدائل الموضوعة في الاستبيان، وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

3.4. طريقة تطبيق الأداة:

بعدما تم صياغة الاستمارة في صورتها النهائية تم توزيعها على عينة البحث وذلك بوضع تعليمات تتبعها العينة في الإجابة.

4.4. طريقة تصحيح الاستبيان:

اعتمدت في استمارة البحث على خمسة بدائل حسب سلم ليكرت الخماسي وهي: (موافق بشدة)، (موافق)، (محايد)، (غير موافق)، (غير موافق بشدة).

وتم تصحيح فقرات الاستمارة الايجابية والسلبية بالطريقة الموضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (03): يوضح طريقة تصحيح الاستبيان

الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الإيجابية	5	4	3	2	1
السلبية	1	2	3	4	5

5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1.5. صدق الأداة: تم توزيع استمارة التحكيم (الملحق رقم 01) على مجموعة من أساتذة العلوم الاجتماعية، وعلوم التربية بجامعة الدكتور مولاي طاهر -سعيدة- وقد بلغ عددهم (07) أساتذة (الملحق رقم 02) حيث طُلب منهم قياس الصدق الظاهري للاستبيان وذلك بإعطاء وجهة نظرهم حوله، وفي ما كان هذا الأخير يقيس فعلا ما وضع لقياسه (التعليم الإلكتروني)، أي مدى مناسبة الموضوع المراد قياسه، ومدى وضوح الفقرات التي يحتويها الاستبيان الحالي، وبعد اطلاع الأساتذة المحكمين على بنود المقياس تم القيام بـ:

- حذف بعض العبارات من البند وتمثلت في: (مديراً، التحكم باللغات الأجنبية).
- الاستغناء عن بعض البنود التي لا تخدم دراستنا من حيث المضمون.
- إضافة بعض الاقتراحات البناءة للمقياس، وهذا ما تطوع به الأساتذة المحكمين.

وكل هذه الملاحظات أدت بنا إلى ضرورة القيام بتعديلات مست مقياس الدراسة والتي هي موضحة في (الملحق رقم 03)، وعلى هذا وبعد حذف الفقرات التي لا تناسب دراستي الحالية، مثلاً (نقص التدريب والتأهيل للأساتذة، ضعف تدفق الانترنت في الجامعة)، وبعد تصحيح الفقرات التي أشار المحكمون بمعالجتها لغوياً لكي تتفق مع عينة الدراسة، وبعد اقتراحات الأساتذة المحكمين، أصبح عدد الفقرات الاستبيان (20) فقرة.

وبعد اتفاق مجمل الأساتذة في إجاباتهم على هذا الاستبيان، بأنه فعلاً ملائم لما يقيسه، وأن التعليم واضحة والمفردات واضحة، وقد تم الأخذ برأي الأغلبية، حيث كانت نسبة اتفاق المحكمين (86 %)، وهي نسبة تعد معياراً عند الكثير من الباحثين، في ضوءه يتم قبول الفقرة أو تعديلها أو حذفها، والجدول التالي يوضح التعديلات التي أدلت بها عينة المحكمين بالأرقام:

الجدول رقم (04): يوضح التعديلات التي أدلت بها عينة المحكمين بالأرقام

عدد المحكمين	عدد الأسئلة	الحكم على الأسئلة								محك الحذف
07	22	ملائمة		مكررة		يعاد صياغتها		تحذف		حذفت هذه الأسئلة من الاستبيان، لأنها لا تناسب الدراسة الحالية.
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	
		19	86,36	0	0	1	4,54	2	9,09	

بمعنى هذا أن (86,36 %) من جملة الأسئلة الخاصة بالاستبيان قد أقر المحكمون أنها ملائمة، فهذا يعني أن الصدق الظاهري للاستبيان عالي ومرضي.

الصدق الذاتي = الثبات $\sqrt{0,93}$ أي $0,96 = \sqrt{0,93}$ ، وبالتالي يعتبر صادق.

2.5. صدق الاتساق الداخلي المتعلق بالأداة:

الجدول رقم (05): يوضح الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان

رقم الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,592	دال عند 0,01
2	0,464	دال عند 0,01
3	0,741	دال عند 0,01
4	0,339	غير دال
5	0,593	دال عند 0,01
6	0,723	دال عند 0,01
7	0,858	دال عند 0,01
8	0,851	دال عند 0,01
9	0,704	دال عند 0,01
10	0,475	دال عند 0,01
11	0,752	دال عند 0,01
12	0,843	دال عند 0,01
13	0,794	دال عند 0,01
14	0,833	دال عند 0,01
15	0,753	دال عند 0,01
16	0,193	غير دال
17	0,862	دال عند 0,01
18	0,689	دال عند 0,01
19	0,734	دال عند 0,01
20	0,842	دال عند 0,01

من خلال الجدول رقم (05) نستخلص أن معظم الفقرات دالة عند 0,01، كما تم حذف الفقرة (04)، والفقرة (16)، ومنه أصبح المقياس يدل على (18) فقرة، وهي صالحة للدراسة الأساسية.

3.5. ثبات الأداة:

تم حسابها عن طريق معامل ألفا كرونباخ بالإضافة إلى طريقة التجزئة النصفية، ويتمثل مضمون هذه الطريقة أن يجرأ الباحث الاستثمار إلى مجموعتين من الفقرات، حيث تضم المجموعة الأولى فقرات الاستثمار ذات الترتيب الفردية، أما المجموعة الثانية تضم فقرات ذات الرتب الزوجية، تم إيجاد معامل الارتباط بين نتائج المجموعتين، بالاعتماد على القيمة المصححة من سبيرمان براون، والجدول التالي يوضح ثبات الدراسة الاستطلاعية:

الجدول رقم (06): يوضح ثبات الدراسة الاستطلاعية

ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
0,93	18

يتضح من خلال الجدول أن معامل "ألفا كرونباخ" يساوي (0,93) وهو قيمة مرتفعة مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

4.5. طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية وقدر بـ (0,80)، وصحح هذا المعامل بمعادلة سبيرمان براون وكانت قيمته (0,89)، وكانت نتيجة معامل قوتمان بـ (0,89).

ثانياً: الدراسة الأساسية

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الأساسية خلال السنة 2017/2016، حيث كان تطبيق الدراسة في الميدان بمساعدة جميع أعضاء الطاقم التربوي من إدارة وأساتذة.

1. أهدافها:

- التعرف على اتجاهات استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي.
- الكشف إن وجدت فروق في استخدام التعليم الإلكتروني لدى الأساتذة تبعاً لمتغير الجنس.
- الكشف إن وجدت فروق في استخدام التعليم الإلكتروني لدى الأساتذة تبعاً لمتغير التخصص.

2. منهج الدراسة:

تتعدد مناهج البحث بتعدد الظواهر المدروسة لذلك، فإن اختيار المنهج الأنسب هو أساس أي دراسة لأنه يحقق أهداف الدراسة.

ونظراً لطبيعة دراستنا فقد اخترنا المنهج الوصفي التحليلي لأنه يصف الظاهرة وصفاً ويعبر عنها كما وكيفاً دقيقاً، ولأنه أكثر ملائمة لدراستي، كما أنه يهدف إلى جمع البيانات والحقائق رغبةً في تفسيرها من أجل الوصول إلى مرحلة التعميم تحقيقاً لأهداف العلم، حيث يختار الباحث من الواقع المماثل بين يديه ما يناسب دراسته وبجته، وعملية الانتقاء أو الاختيار هذه هي المحور التي يدور حولها المنهج الوصفي.

3. مجال الدراسة:

أ. المجال الجغرافي للدراسة: أجريت الدراسة في جامعة الدكتور مولاي طاهر -سعيدة وبالذات في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

ب. المجال الزمني للدراسة: كانت فترة الدراسة الأساسية 2017/2016.

ج. المجال البشري: أجريت الدراسة على الأساتذة الدائمين والمؤقتين في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

4. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الأساتذة الدائمين والمؤقتين من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بـسعيدة-.

5. عينة الدراسة:

تم اختيار العينة النهائية للدراسة بالطريقة القصدية، والتي بلغت (100) أستاذ وأستاذة (الدائمين والمؤقتين) من كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية والتي تم ذكرها سابقاً في بند المجال الجغرافي للدراسة.

6. الأساليب الإحصائية المستعملة:

لكل بحث علمي تقنيات إحصائية خاصة به، ونظراً لطبيعة دراستي فلقد تم استخدام مجموعة من التقنيات الإحصائية عن طريق البرنامج الإحصائي (SPSS) وهو برنامج يقوم بالتحليلات الإحصائية البسيطة والمعقدة للبيانات، خاصة في حالة العينة الكبيرة، ويقوم هذا البرنامج بإدخال المعطيات في جهاز الإعلام الآلي، وذلك بفرزها وترميزها وذلك لدراسة مستوى الارتباط والفروق، وبحث مستوى دلالة كل نتيجة ولقد تم الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الثبات ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات الأداة.
- اختبار "ت": لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات لأفراد العينة في ضوء الجنس (الذكور والإناث) والتخصص (علوم إنسانية وعلوم اجتماعية).
- معامل ارتباط بيرسون.
- النسبة المئوية.
- التكرارات.

خلاصة:

تعرضنا في هذا الفصل لأهم خطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية لهذا البحث، والتي تعتبر الركيزة الأساسية لأي بحث علمي قمت بداية باستطلاع الجانب الميداني لمعرفة صدق وثبات الأداة، ثم تم التطرق إلى تبيان المنهج المتبع، وكذا مجتمع الدراسة وحجم العينة، بعد ذلك عرضنا الأداة المستعملة، وأخيراً قدمنا الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة، وبهذا سنقوم في الفصل التالي بعرض وتفسير النتائج التي حصلنا عليها.

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1. عرض النتائج

2. مناقشة النتائج

خلاصة

تمهيد:

تم التعرض في هذا الفصل إلى النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية، وهذا بجمع المعطيات الإحصائية وفق الإطار المنهجي المتبع، حيث تم تنظيم النتائج ضمن جداول مع تحليل ومناقشة النتائج الإحصائية فرضية بفرضية من خلال الربط بين الجانب النظري والميداني للبحث، وختمنا هذا الفصل بخاتمة.

1. عرض النتائج:

1.1. عرض نتائج الفرضية الرئيسية:

للإجابة على الفرضية الرئيسية:

- هناك اتجاهات متباينة بين الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي.

وللتأكد من صدق الفرضية تم حساب السقف النظري للمقياس من خلال:

مجموع الفقرات $\times$ الدرجة العليا.

الجدول رقم (07): يوضح نتائج السقف النظري للمقياس

المتوسط الحسابي	مستوى الاتجاه	درجة القطع	السقف النظري
80,49	اتجاه مرتفع	[90 – 54]	$90 = 5 \times 18$
	اتجاه متوسط	[54 – 18]	$54 = 3 \times 18$
	اتجاه منخفض	[18 – 0]	$18 = 1 \times 18$

يتبين من خلال الجدول رقم (07) أن المتوسط الحسابي للمقياس يقع ما بين [90 – 54]، إذن نقول أن هناك اتجاهات مرتفعة بين الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي.

2.1. عرض نتائج الفرضيات الفرعية:

للإجابة على الفرضية الفرعية الأولى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تغزى إلى متغير الجنس.

وللإجابة على هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق كأسلوب إحصائي لمعالجتها.

الجدول رقم (08): يبين نتائج دلالة الفروق حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة المعنوية	مستوى الدلالة	الحكم
الذكور	53	79,57	7,642	-1,36	98	0,17	0,05	غير دالة
الإناث	47	81,51	6,460					

بالنظر إلى القيمة المعنوية يتم قبول الفرض الصفري أو رفضه، وعندها تكون القيمة المعنوية أصغر من 0,05، يتم رفض الفرض الصفري.

وبالنظر إلى الجدول أعلاه رقم (08) يبين قيمة المتوسط الحسابي للذكور والذي يساوي (79,57)، ومتوسط الإناث الذي يساوي (81,51)، أما الانحراف المعياري للذكور فقد بلغ (7,64)، في حين الإناث قد بلغ (6,46)، عند درجة الحرية التي تساوي (98) عند مستوى الدلالة 0,01، وقد بلغت قيمة (sig) المتعلقة بالحكم على الفرضية (0,17)، وهي أكبر من 0,05، وهذا ما يؤدي بنا إلى قبول الفرضية الصفرية H_0 التي مفادها أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تغزى إلى متغير الجنس.

وهذا راجع إلى أن كلاهما (الذكر والأنثى) لديهم ميل إلى استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعة نظراً إلى طبيعة التدريس فيها، حيث بات أمراً ضرورياً في التدريس الجامعي.

للإجابة على الفرضية الفرعية الثانية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تغزى إلى متغير التخصص.

الجدول رقم (09): يبين نتائج دلالة الفروق حسب متغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة المعنوية	مستوى الدلالة	الحكم
علوم إنسانية	52	82,15	6,46	2,50	98	0,014	0,05	دال
علوم اجتماعية	48	78,67	7,46					

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن قيمة المتوسط الحسابي للتخصص العلوم الإنسانية يساوي (82,15)، ومتوسط تخصص العلوم الاجتماعية (78,67)، أما الانحراف المعياري لتخصص العلوم الإنسانية فقد بلغ (6,46)، والعلوم الاجتماعية فقد بلغ (7,46) عند درجة الحرية (98)، وعند مستوى الدلالة (0,05).

ومن خلال هذا بلغت القيمة المعنوية (sig) المتعلقة بالحكم على الفرضية قد بلغت قيمتها (0,014)، وهي أصغر من (0,05).

إذن نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، وبالتالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تغزى إلى متغير التخصص.

2. مناقشة نتائج الدراسة:

1.2. مناقشة الفرضية الرئيسية:

هناك اتجاهات متباينة بين الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي. من خلال الجدول رقم (07) توصلت النتائج أن الفرضية الرئيسية تجد أن هناك اتجاهات مرتفعة بين الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي، وذلك بالاستدلال بقيمة متوسط اتجاه الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني، والتي قدرت بـ(80,49)، والسقف النظري الذي قدر بـ(90) مقارنةً بـ(54) و(18).

وبالنظر إلى هذه النتيجة نجد أن اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي مرتفعة، وهذا ما أكدت عليه اتجاهات أفراد العينة حيث نجد أن معظم أفراد العينة لديهم اتجاه ايجابي نحو التعليم الإلكتروني، وهذه النتيجة تعزز أن أغلب الأساتذة الجامعيين، يجدون فرصاً يحاولون التعبير من خلالها عن اهتماماتهم بطريقة تكون أكثر فعالية وهذا ما يوفره التعليم الإلكتروني، وذلك أن الأستاذ الجامعي يملك مساحة كبيرة تساعد في صرف كامل طاقته في مجالات البحث المختلفة، فالتعليم الإلكتروني كما يلاحظها الكثير موجود في الوسط الجامعي، ولكن ربما لا ينتشر في الجامعات بالطريقة التي تنتشر فيها باقي الوسائل الأخرى، وتبقى هذه مجرد دراسة تستحق التطبيق.

وهذا ما وافق مع دراسة العبد الكريم (2008) بعنوان (مدى استخدام التعليم الإلكتروني).

- **من حيث الهدف:** اختلفت معظم أهداف هذه الدراسة مع دراستي الحالية حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام طرق التعليم الإلكتروني والتعرف على ايجابيات استخدام التعليم الإلكتروني.

- **من حيث العينة:** اختلفت عينة الدراسة مع عيني الحالية، حيث بلغت عينة الدراسة من معلمي مدارس المملكة ومعلماتها والبالغ عددهم (297).

- **من حيث المنهج:** اتفقت مع منهج دراستي الحالية، حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي.

- **من حيث النتائج:** اختلفت عن نتائج دراستي، حيث جاءت نتائج هذه الدراسة كالتالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) فأقل بين الذكور والإناث نحو مدى استخدام طرق التعليم الإلكتروني في المدرسة وأنماطه لصالح الإناث.

كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) فأقل بين أفراد الدراسة وذلك باختلاف عدة متغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية).

بالإضافة إلى دراسة ليم ولم (2007) بعنوان (تقييم التعليم الإلكتروني).

- من حيث الهدف: اختلفت مع أهداف دراستي حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقييم وضع التعليم الإلكتروني في الجامعات الكورية والتي تمثلت في (201) جامعة.

- من حيث النتائج: اختلفت مع نتائج دراستي، وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:

- أن 85 % من الجامعات الكورية تستخدم خدمة التعليم الإلكتروني.
- بينما 67 % يستخدمون الخدمة فعلياً في الفصول الدراسية.
- وقد كانت هنالك مكافآت بعدة طرق تقدم لأعضاء هيئة التدريس 43 % من هذه الجامعات تقدم نقاطاً إضافية.
- بينما 21 % من مجموع الجامعات نخفض العبء التدريسي على عضو هيئة التدريس.
- و 40 % من الجامعات تقدم في معامل أو مساعدين، هذا وأوصت الدراسة أن تلتقي مجموع الجامعات تقدم تدريسياً أو محاضرات للمتعلمين على التعليم الإلكتروني.

2.2. مناقشة الفرضيات الفرعية:

نص الفرضية الفرعية الأولى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تغزى إلى متغير الجنس.

يظهر لنا من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (08) التي تم معالجتها باستخدام اختبار الفروق "ت"، أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور قدرت بـ(79,57) ومتوسط الإناث الذي يساوي (81,51) وهذه الفروق لصالح الإناث، أما الانحراف المعياري بالنسبة للذكور (7,64)، في حين الإناث (6,46) عند درجة الحرية (98) وقد بلغت قيمة (sig) المتعلقة بالحكم على الفرضية 0,17، وهي أكبر من 0,05، وهذا يؤدي بنا إلى قبول الفرضية الصفرية H_0 ورفض الفرضية البديلة والتي مفادها أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تغزى إلى متغير الجنس.

وهذا ما وافقت عليه دراسة العبد الكريم (2008) التي تم عرضها سابقاً والتي اتفقت في نتائجها تقريباً مع نتائج دراستي.

بالإضافة إلى دراسة العمري (2009) بعنوان (مدى كفاية التعليم الإلكتروني).

- **من حيث الهدف:** اختلفت مع أهداف دراستي حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية.

- **من حيث العينة:** اختلفت على عينتي الدراسية، حيث بلغت عينة الدراسة 306 معلمات.

- **من حيث المنهج:** اتفقت مع منهج دراستي الحالية، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

- **من حيث النتائج:** اختلفت مع نتائج دراستي، حيث توصلت هذه الدراسة إلى:

- أن كفايات التعليم الإلكتروني تتوافر لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة في محور ثقافة التعليم الإلكتروني بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2,80).
- أما محور قيادة الحاسب بدرجة (3,35).
- أما عن محور قيادة الشبكات والانترنت بلغ المتوسط الحسابي (3,27).
- وبالمقابل نجد دراسة الريفي وأبو شعبان (2009) حيث جاءت عكس دراستي الحالية:
- **من حيث الهدف:** اختلفت مع أهداف دراستي، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن عوائق استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الأساتذة والطلبة والتقنيين.
- **من حيث العينة:** اختلفت من حيث العينة، حيث تكونت عينة الدراسة من 25 أستاذ، و90 طالب، و05 تقنيين.
- **من حيث النتائج:** أشارت نتائج الدراسة إلى:

- ضعف إمكانية استخدام المحادثة الصوتية بين الأستاذ والطالب وعدم استجابة الطلاب بشكل مناسب مع التعلم الإلكتروني وتفاعلهم معه شكل أكثر العوائق التي تواجه الأستاذة، أما صعوبة انجاز المحاضرات عبر الفيديو (المؤتمرات عن بعد) كانت من أكثر العوائق التي تواجه الطلبة، في حين أن ضعف الدعم المالي اللازم لتوظيف التعليم الإلكتروني هي أكثر العوائق التي تواجه التقنيين.

نص الفرضية الفرعية الثانية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تغزى إلى متغير التخصص.

يظهر لنا من خلال النتائج الموضحة في الجدول (09) التي تم معالجتها باستخدام اختبار الفروق "ت"، أن قيمة المتوسط الحسابي للتخصص العلوم الإنسانية يساوي (82,15)، ومتوسط تخصص العلوم الاجتماعية (78,67) والفروق لصالح العلوم الإنسانية، أما

الانحراف المعياري لتخصص العلوم الإنسانية فقد بلغ (6,46)، أما العلوم الاجتماعية (7,46) ومن خلال هذا بلغت القيمة المعنوية (sig) المتعلقة بالحكم عن الفرضية فقد بلغت قيمتها (0,014)، وهي أصغر من (0,05).

إذن نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية الصفرية وبالتالي: توجد فروق بين التخصصين في استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي.

وهذا ما جاءت به دراسة بولينج (2002) بعنوان (التعلم الإلكتروني) حيث أثبتت هذه الدراسة أن التعلم الإلكتروني يعتبر وسيلة فعالة وناجحة في تنمية المدرسين مهنيًا، وذلك بعد دراستهم لبرنامج في التنمية المهنية ولوحظ أن البرنامج كان له أثر فعال في تطوير الأساليب البيداغوجية للمدرسين طبقاً لنظريات التعلم المعرفية.

كما أشارت دراسة هونغ وآخرون (2003) بعنوان (استخدام التكنولوجيا والانترنت في التعليم) حيث جاءت عكس دراستي الحالية، بحيث هدفت هذه الدراسة إلى تقصي نجاح التكنولوجيا والانترنت نحو استخدام الانترنت في التعلم في جامعة ماليزيا، حيث زود الطلاب بتسهيلات الحواسيب (أدواتها) وتطلب ذلك مساقين دراسيين عامين إجباريين في تكنولوجيا المعلومات كما وشجع المحاضرون على استعمال تكنولوجيا المعلومات بفعالية في عمليات التعليم والتعلم، وخصوصاً الانترنت، وكانت أهم نتائج الدراسة:

- أن اتجاهات الطلبة كانت ايجابية نحو استخدام الانترنت كأداة في التعلم كما كانت لديهم معرفة أساسية كافية في الانترنت ورؤية لبيئة مدعمة باستخدام الانترنت.

خلاصة:

نستنتج من خلال الجانب التطبيقي التي تطرقنا فيه إلى جميع النقاط الهامة في الدراسة، إلا أن فرضياتنا التي كنا نريد من خلالها معرفة اتجاهات الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي نجدها مرتفعة، أي توصلنا إلى إجابة على التساؤلات التي ذكرناها سابقاً:

- هل هناك اتجاهات متباينة بين الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تغزى إلى متغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تغزى إلى متغير التخصص؟

خاتمة

خاتمة:

لقد أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصال من أكثر القطاعات تغيراً وتطوراً وأصبحت ذات علاقة وطيدة بمختلف القطاعات، حيث يعتبر مجال التعليم من أكثر الأنظمة تأثراً بالتكنولوجيا والذي نتج عنه التعليم الإلكتروني الذي يعتمد بصفة أساسية على آخر تطورات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والذي حقق نقلة نوعية في طرق وأساليب وأنماط تقديم التعليم، حيث قضى على العديد من السلبيات التي تعانيها المنظومة التعليمية التقليدية، ومثال على ذلك الجامعة الجزائرية التي تعيش المراحل الأولى للتجسيد هذا المشروع على أرض الواقع، وأن الطلبة والأساتذة على استعداد تام للاندماج في التعليم الإلكتروني، حيث يقدم العديد من الامتيازات لمختلف أطراف هذه العملية.

ومن هنا وجب الاهتمام أكثر بهذا النمط من التعليم من طرف المسؤولين سواء في وزارة التعليم العالي أو المسؤولين على هذا النمط من التعليم في مختلف الجامعات من خلال التعريف والتشجيع على التوجه أكثر نحوه، أو من خلال العمل على تكوين مختلف العناصر الفاعلة به من طلبة وأساتذة إضافة إلى توفير مختلف الأدوات والتكنولوجيات والوسائل التعليمية المناسبة للتوجه نحو تطبيق التعليم الإلكتروني.

وعليه يتضح أنه بات اليوم من الضروري الإسراع في التحضير الجيد لها، وذلك بتدريب الطلبة والأساتذة معاً، والإسراع في محاربة الأمية الإلكترونية من مؤسساتنا التعليمية، وإعداد الكامل للبنى التحتية، من شبكات محلية ووطنية تربط مختلف الأطراف المساهمة في العملية التعليمية ببعضها، وتجعلهم نسق واحد.

التوصيات والاقتراحات:

على ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسات من نتائج تتقدم الباحثة ببعض التوصيات والمقترحات المتعلقة بمستقبل التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية، التي نأمل أن تساهل في تطوير العملية التعليمية والارتقاء بها للمستويات العالمية، والتي نلخصها فيما يلي:

1. قيام الأساتذة بنشر الثقافة الإلكترونية بين الطلبة لتحقيق أكبر قدر من التفاعل مع هذا النوع من التعليم.
2. تحسين الإدارة العليا بالجامعة لضرورة الاهتمام بالتعليم الإلكتروني وتطويره ذلك كونها المسؤول الأول على توفير مختلف الحاجيات والضروريات للنهوض به.
3. وضع الجامعة الجزائرية لإستراتيجية عمل سريعة ومنظمة لإدخال تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، وتيسير الدخول إلى قواعد المعلومات الإلكترونية عن بعد.
4. عمل الجامعة الجزائرية على السعي نحو تخفيض أكثر لتكلفة الاتصال بالانترنت من منازل الأساتذة والطلبة الجامعيين.
5. ترشيد وتوحيد الجهود المختلفة لتطوير التعليم الإلكتروني مع الجامعات المتقدمة في هذا المجال كجامعة التكوين المتواصل والاستفادة من الخبرات.
6. توفير الأموال الحديثة اللازمة لتوفير التقنيات الحديثة.
7. ضرورة تفعيل دور الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع الأساتذة على استخدام التعليم الإلكتروني.
8. يجب على الجهات المعنية تبني فكرة التعليم الإلكتروني وتطبيقه داخل المؤسسات التعليمية.

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أ. المراجع باللغة العربية:

1. أحمد حسين اللقائي، عودة عبد الجواد أبو سنيينة، (1999)، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الثقافة لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط.
2. أوحيدة علي، (2007)، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، السند التربوي للمعلمين.
3. إيهاب درويش، (2009)، التعليم الإلكتروني، دار السحاب لنشر والتوزيع، القاهرة، ط.1.
4. بوفلجة غيات، (2002)، التربية والتكوين بالجزائر، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط.1.
5. التودري عوض حسين، (2004)، المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم، مكتبة راشد، الرياض، ط.1.
6. جابر عبد الحميد جابر، (2013)، التدريس فن وعلم وبناء، دار الفكر العربي لنشر والتوزيع، القاهرة، ط.1.
7. جابر نصر الدين، ولوكيا الهاشمي، (2006)، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية للطباعة الجهوية، قسنطينة، الجزائر، ط.2.
8. جامل عبد الرحمن، (2000)، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المناهج، عمان، ط.2.
9. حامد عبد السلام زهران، (2006)، علم النفس التربوي، عالم الكتب، القاهرة، د.ط.
10. الخميسي، السيد سلامة، (2003)، المعلم العربي، بعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية، دار الوفاء، الإسكندرية.

11. درويش زين العابدين، (1994)، علم النفس الاجتماعي، أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3.
12. دلال يسن، (2009)، التعليم الثانوي في الألفية الثالثة، دار الفكر العربي لنشر والتوزيع، القاهرة، ط1.
13. رابح تركي، (1989)، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2.
14. الزبيدي كامل علوان، (2003)، علم النفس الاجتماعي، دار الوراق لنشر والتوزيع، الأردن، د.ط.
15. زيتون حسن حسين، (2005)، رؤية جديدة في التعلم، التعلم الإلكتروني، المفهوم والقضايا والتطبيق والتقييم، الدار الصوتية لنشر والتوزيع، الرياض، د.ط.
16. زيتون كمال عبد الحميد، (2009)، التدريس نماذج ومهاراته، دار عالم الكتب، القاهرة، د.ط.
17. زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، (2011)، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة لنشر والتوزيع، عمان، ط1.
18. الصعيدي سلمى، (2005)، المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين، دار فرحة لنشر والتوزيع، القاهرة، ط1.
19. صلاح الدين عرفة محمود، (2005)، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، دار عالم الكتب لنشر والتوزيع، القاهرة، ط1.
20. طارق عبد الرؤوف عامر، (2015)، التعليم والتعليم الإلكتروني، دار اليازوري لنشر والتوزيع، الأردن، ط2.
21. الطاهر زرهوني، (1994)، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

22. عامر طارق عبد الرؤوف محمد، (2007)، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، دار اليازوري العلمية، عمان الأردن، ط1.
23. عبد الحي رمزي أحمد، (2005)، التعليم العالي الإلكتروني محدداته ومبرراته ووسائله، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1.
24. العثوم عدنان يوسف، (2009)، علم النفس الاجتماعي، دار إثراء لنشر والتوزيع، الأردن، ط1.
25. عيد محمد إبراهيم، (2005)، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر، د.ط.
26. كوثر حسين كوجك، (1997)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار عالم لنشر والتوزيع، ط2.
27. محمد العربي ولد خليفة، (1989)، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، دار ديوان للمطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د.ط.
28. محمد توفيق سلام، مصطفى عبد السميع محمد، (2009)، التعليم الإلكتروني كمدخل لتطوير التعليم، المكتبة العصرية لنشر والتوزيع، جمهورية مصر، ط1.
29. محمد زياد حمدان، (1989)، أدوات ملاحظة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط.
30. محمد عبد الرحيم عدس، (2000)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1.
31. محمد عبد الكريم ملاح، (2010)، المدرسة الإلكترونية ودور الانترنت في التعليم، دار الثقافة لنشر والتوزيع، عمان، ط1.

32. محمد عصام طرييه، (2009)، استراتيجيات التعليم والتعلم الفعال، دار جوارني لنشر والتوزيع، ط1.

33. مراد بن أشنهو، (1981)، نحو الجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

34. هاشم فوزي دباس العبادي، يوسف حليم الطائي، أفنان عبد علي الأسدي، (2009)، إدارة التعليم الجامعي، دار الوراق لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط.

35. هيثم فهم صوان، (2009)، اتجاهات طلبة الجامعات نحو التعلم الإلكتروني، دار جليس الزمان لنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2010.

36. وليد سالم محمد الحفاوي، (2011)، التعليم الإلكتروني، تطبيقات مستحدثة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.

ب. المجلات:

37. دواوين سالم الحمداني، (2006)، التعليم الإلكتروني نوافذ ومتطلبات، مجلة رسالة التربية، ملحق تواصل، وزارة التربية والتعليم، عمان.

38. عبد الحميد محمد زيدان، (2007)، التعليم الإلكتروني، مجلة مركز البحوث في الآداب والعلوم التربوية، كلية المعلمين بالباحة، العدد8.

39. العمري أكرم والعمري محمد، (2006)، توجهات معلمي المدارس الأساسية في مديرية تربية أريد الأولى نحو تنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد7، العدد2.

ج. الرسائل والأطروحات:

40. حفوف فتيحة، (2008)، معوقات البحث الاجتماعي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة فرحات عباس، سطيف.

41. سليمان محمد السيد، (2008)، فاعلية برنامج مقترح للوسائط الفائقة المتصلة بالانترنت في إكساب مهارات إعداد وتصميم الدروس الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر.

42. طارق حسين فرحان العواودة، (2012)، صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية بغزة كما يراها الأساتذة والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

43. غراف نصر الدين، (2011)، التعليم الإلكتروني مستقبل الجامعة الجزائرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، علوم في علم المكتبات، جامعة منتوري، قسنطينة.

44. محمد جابر خلف الله، (2007)، فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

45. مصطفى السايح محمد، (2000)، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، جامعة الإسكندرية.

46. المطيري، عواطف بنت خالد، (2007)، مقارنة بين التعليم التقليدي والإلكتروني، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

د. المراجع الأجنبية:

47. Henderson, tom,(2016),class room assessment techniques in asynchronous Learning net Works : the technologies source, visited.13/03/2016.

الملاحق

الملحق رقم (01): يوضح الاستبيان الذي قدم إلى المحكمين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور مولاي الطاهر- سعيدة -

كلية: العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

شعبة: علوم التربية

تخصص: تكنولوجيا التربية

بيانات خاصة بالمحكم :

المحكم :

التخصص:

الدرجة العلمية:

إستمارة تحكيم

الأستاذ (ة) الكريم (ة) :

نضع بين أيديكم هذه الأداة للتحكيم، والتي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التعليم الإلكتروني وتحسين التدريس في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة، ونرجو منكم تقديم هذه الأداة وتعديلها، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة من الجداول المرفقة .

شكرا على تعاونكم

واليكم الأستاذ (ة) الكريم (ة) المعلومات التالية:

- الخاصية المراد قياسها : التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي.
- الإشكالية: هل هناك اتجاهات متباينة بين الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي ؟
- التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تغزى إلى متغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تغزى إلى متغير التخصص الدراسي؟
- فرضيات البحث :
- الفرضية العامة:

- هناك اتجاهات متباينة بين الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي
- الفرضيات الفرعية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تغزى إلى متغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الأساتذة اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي تغزى إلى متغير التخصص الدراسي.
- التعريف الإجرائي للخاصية :

- الاتجاهات : هو درجة الاستعداد المكتسب يكون إما بالسلب أو الإيجاب، يتخذه الأستاذ الجامعي نحو استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعة، ويعبر عنها بصيغة الرفض أو القبول.
- التعليم الإلكتروني: هو درجة استخدام الوسائط الإلكترونية من قبل مؤسسات التعليم الجامعي لنقل المحتوى التعليمي إلى الطلاب خارج الحرم الجامعي أو داخله بهدف إتاحة عملية التعلم لكل أفراد المجتمع ، ورفع كفاءة وجودة العملية التعليمية ، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

العينة : أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الدكتور مولاي طاهر- سعيدة

1-\- التعليم :

الأساتذة(ة) الفاضل (ة) تحية طيبة وبعد:

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر تخصص تكنولوجيا التربية ، نتقدم إلى سيادتكم بهذه الاستمارة التي صممت لغرض الكشف عن اتجاه الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي، لذا نرجو منكم الإجابة على العبارات المطروحة وذلك بوضع علامة (×) أمام العبارة التي تلائم رأيك.....

ولكم منا جزيل الشكر

1-1 مدى وضوح التعليمات المقدمة للجنة :

التعليمات	غير واضحة	واضحة	التعديل

2\ البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر ()، أنثى ()

التخصص الدراسي:.....

الكلية :.....

1-2 البيانات الشخصية :

البيانات الشخصية	غير كافية	كافية	التعديل

3\ مدى قياس الفقرات للخاصية ، ومدى وضوح صياغتها اللغوية:

1-3 قياس الفقرات للخاصية :

الوضوح		الصياغة				
واضحة	غير واضحة	تقيس	لا تقيس	الملاحظة	العبارات	الرقم
					يسمح التعليم الإلكتروني بنقل المادة الدراسية عبر الانترنت إلى الطالب أينما كان	1
					التعليم الإلكتروني يتخطى الحواجز الجغرافية والزمنية	2
					بصفتي أستاذ أنا مستعد للتدريس بطريقة التعلم الإلكتروني	3
					التعليم الإلكتروني يقلل من كلفة التعليم بالنسبة للجامعة	4
					التعليم الإلكتروني يساعد في حل مشكلة تزايد أعداد الطلبة واكتظاظ الفصول في الجامعة	5
					التعليم الإلكتروني يساعد في دمج التقنية في بيئة التعلم	6
					التعليم الإلكتروني يساعد الأستاذ في توصيل المادة إلى الطالب	7
					التعليم الإلكتروني أكثر مرونة ومتعة من التعليم التقليدي	8
					في التعليم الإلكتروني يصبح الأستاذ مديراً للعملية التعليمية بدلاً من ملقن	9
					أشجع زملائي الأساتذة على تجريب نمط	10

					التعليم الإلكتروني	
					أريد أن يعمم هذا النمط من التعليم على كل التخصصات وفي كل الجامعات الجزائرية	11
					التعليم الإلكتروني يؤدي إلى زيادة التفاعل بين الطالب والأستاذ	12
					التعليم الإلكتروني يزيد في دقة تصحيح الأستاذ للاختبارات	13
					التعليم الإلكتروني يعمل على تحسين العملية التدريسية ويقدمها بأسلوب شيق	14
					التعليم الإلكتروني يرفع من مرونة عمل الجامعة	15
					أجد صعوبة في التحكم باللغات الأجنبية مما يمنعني عن التدريس بهذا النمط من التعليم	16
					نقص التدريب والتأهيل للأساتذة	17
					التعليم الإلكتروني يرفع من جودة العملية التعليمية	18
					ضعف تدفق الانترنت في الجامعة	19
					تصميم العملية التعليمية من خلال الانترنت تساعدني في التحكم بسرعة في العملية التعليمية مما يتفق مع أوضاعي وظروفي	20
					التعليم الإلكتروني يساعد في حل مشكلة قلة التأطير والإشراف	21
					أعتقد أن التعليم الإلكتروني أفضل من التعليم العادي	22

2-3 وضوح لغة الفقرات:

غير واضحة	واضحة	التعديل	
			لغة الفقرات

3-3 - مدى ملائمة بدائل الأجوبة:

بدائل الأجوبة	غير ملائمة	ملائمة	الإقتراحات
موافق بشدة			
موافق			
محايد			
غير موافق			
غير موافق بشدة			
عدد البدائل			

الملحق رقم (02): يمثل قائمة أسماء الأساتذة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الدرجة العلمية
1	محصر عونبة	إرشاد وتوجيه	دكتوراه
2	ورغي سيد أحمد	علوم التربية	ماجستير
3	عايش صباح	علوم التربية	أستاذ مساعد - ب -
4	جغوبي لخضر	تكنولوجيا التربية	أستاذ مساعد - أ -
5	نبار رقية	علم النفس التربوي	أستاذة مساعدة - ب -
6	العالم عمر	علوم التربية	أستاذ جامعي
7	بن معاشو مهاجي	علوم التربية	أستاذ مساعدة - ب -

الملحق رقم (03): التعديلات التي أدلت بها الأساتذة المحكمين

البند	الصيغة المعدلة للبند
البند 1	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 01)
البند 2	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 02)
البند 3	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 03)
البند 4	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 04)
البند 5	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 05)
البند 6	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 06)
البند 7	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 07) .
البند 8	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 08)
البند 9	عدلت كلمة "مديراً" و أصبح البند (رقم 09)
البند 10	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 10)
البند 11	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 11)
البند 12	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 12)
البند 13	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 13)
البند 14	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 14)
البند 15	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 15)
البند 16	عدلت فأصبحت أجد صعوبة في استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس
البند 17	حذفت لأنها لا تخدم موضوع الدراسة
البند 18	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 17)
البند 19	حذفت لأنها لا تخدم موضوع الدراسة
البند 20	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 18)
البند 21	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 19)
البند 22	بقي كما هو حيث أصبح البند (رقم 20)

الملحق رقم (04): الاستثمار النهائية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور مولاي الطاهر- سعيدة -

قسم: العلوم الإجتماعية

تخصص: تكنولوجيا التربية

إستمارة بحث

الأستاذ(ة) الفاضل (ة) تحية طيبة وبعد:

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر تخصص تكنولوجيا التربية ، نتقدم إلى سيادتكم بهذه الاستمارة التي صممت لغرض الكشف عن اتجاهات الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي ، لذا نرجو منكم الإجابة على العبارات المطروحة وذلك بوضع علامة (×) أمام العبارة التي تلائم رأيك.....

ولكم منا جزيل الشكر

البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر ()، أنثى ()

التخصص الدراسي: علوم اجتماعية ()، علوم إنسانية ()

المقياس: اتجاهات الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي.

شكراً على تعاونكم

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق
-------	----------	---------------	-------	-------	-----------	-----------

بشدة						
					يسمح التعليم الإلكتروني بنقل المادة الدراسية عبر الانترنت إلى الطالب أينما كان	01
					التعليم الإلكتروني يتخطى الحواجز الجغرافية والزمنية	02
					بصفتي أستاذ أنا مستعد للتدريس بطريقة التعلم الإلكترونية	03
					التعليم الإلكتروني يساعد في حل مشكلة تزايد أعداد الطلبة واكتظاظ الفصول في الجامعة	04
					التعليم الإلكتروني يساعد في دمج التقنية في بيئة التعلم	05
					التعليم الإلكتروني يساعد الأستاذ في توصيل المادة إلى الطالب	06
					التعليم الإلكتروني أكثر مرونة ومتعة من التعليم التقليدي	07
					في التعليم الإلكتروني يصبح الأستاذ مديراً للعملية التعليمية بدلاً من ملقن	08
					أشجع زملائي الأساتذة على تجريب نمط التعليم الإلكتروني	09
					أريد أن يعمم هذا النمط من التعليم على كل التخصصات وفي كل الجامعات الجزائرية	10
					التعليم الإلكتروني يؤدي إلى زيادة التفاعل بين الطالب والأستاذ	11
					التعليم الإلكتروني يزيد في دقة تصحيح الأستاذ للاختبارات	12
					التعليم الإلكتروني يعمل على تحسين العملية التدريسية ويقدمها بأسلوب شيق	13
					التعليم الإلكتروني يرفع من مرونة عمل	14

					الجامعة	
					التعليم الإلكتروني يرفع من جودة العملية التعليمية	15
					تصميم العملية التعليمية من خلال الانترنت تساعدني في التحكم بسرعة في العملية التعليمية مما يتفق مع أوضاعي وظروفي	16
					التعليم الإلكتروني يساعد في حل مشكلة قلة التأطير والإشراف	17
					أعتقد أن التعليم الإلكتروني أفضل من التعليم العادي	18

الملحق رقم (05): التحليل باستخدام SPSS

1. معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,936	18

2. معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون:

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,807
		Nombre d'éléments	9 ^a
	Partie 2	Valeur	,808
		Nombre d'éléments	9 ^b
		Nombre total d'éléments	18
		Corrélation entre les sous-échelles	,804
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,896
	Longueur inégale		,936
	Coefficient de Guttman split-half		,892

a. Les éléments sont : Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10.

b. Les éléments sont : Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20.

3. جدول اختبار "ت" لحساب الفروق في التخصص:

Test-t

Statistiques de groupe					
	FILIER	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
enseignât électronique	HUMMAN	52	82,15	6,464	,896
	SOCEIL	48	78,67	7,461	1,077

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
enseignât électronique	Hypothèse de variances égales	,121	,729	2,503	98	,014	3,487	1,393	,723	6,252
	Hypothèse de variances inégaies			2,489	93,376	,015	3,487	1,401	,705	6,270

```

DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données0.
SAVE OUTFILE='C:\Users\HP\Documents\Sans titrel.sav'
/COMPRESSED.

```

4. جدول اختبار "ت" لحساب الفروق في الجنس:

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe					
	six	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
enseignât électronique	homme	53	79,57	7,642	1,050
	femme	47	81,51	6,460	,942

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
enseignât électronique	Hypothèse de variances égales	,250	,618	-1,365	98	,175	-1,945	1,425	-4,772	,883
	Hypothèse de variances inégaies			-1,379	97,789	,171	-1,945	1,411	-4,744	,855

```

SAVE OUTFILE='C:\Users\HP\Documents\Sans titrel.sav'
/COMPRESSED.
T-TEST GROUPS=FILIER(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=électronique
/CRITERIA=CI(.95).

```

5. معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات مقياس اتجاهات الأساتذة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي:

Corrélations

		total	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
total	Corrélation de Pearson	1	,592**	,464**	,741**	,339	,593**	,723**	,858**	,851**	,704**	,475**	,752**	,843**	,794**	,833**	,753**	-,139	,862**	,689**	,734**	,842**
	Sig. (bilatérale)		,001	,010	,000	,067	,001	,000	,000	,000	,000	,008	,000	,000	,000	,000	,000	,465	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q1	Corrélation de Pearson	,592**	1	,280	,503**	,091	,291	,481**	,425*	,604**	,298	,251	,208	,391*	,335	,664**	,270	,086	,555**	,439*	,581**	,371*
	Sig. (bilatérale)	,001		,134	,005	,633	,119	,007	,019	,000	,109	,180	,271	,033	,070	,000	,150	,651	,001	,015	,001	,044
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q2	Corrélation de Pearson	,464**	,280	1	,251	,309	,815**	,037	,425*	,229	,426*	,000	,457*	,391*	,335	,237	,405*	-,061	,388*	,439*	,264	,169
	Sig. (bilatérale)	,010	,134		,180	,097	,000	,846	,019	,223	,019	1,000	,011	,033	,070	,207	,027	,747	,034	,015	,158	,373
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q3	Corrélation de Pearson	,741**	,503**	,251	1	,400*	,348	,616**	,481**	,772**	,402*	,447*	,352	,595**	,515**	,730**	,409*	-,347	,697**	,322	,719**	,667**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,180		,029	,060	,000	,007	,000	,028	,013	,056	,001	,004	,000	,025	,060	,000	,083	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q4	Corrélation de Pearson	,339	,091	,309	,400*	1	,503**	,286	,193	,293	,155	,000	,245	,273	,152	,280	,061	-,475*	,202	,067	,312	,337
	Sig. (bilatérale)	,067	,633	,097	,029		,005	,125	,306	,115	,413	1,000	,191	,144	,421	,134	,748	,008	,285	,727	,093	,069
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q5	Corrélation de Pearson	,593**	,291	,815**	,348	,503**	1	,140	,569**	,321	,683**	,018	,568**	,442*	,504**	,297	,510**	-,179	,404*	,618**	,308	,299

Q6	Sig. (bilatérale)	,001	,119	,000	,060	,005		,460	,001	,083	,000	,924	,001	,014	,004	,111	,004	,344	,027	,000	,098	,108
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
	Corrélation de Pearson	,723**	,481**	,037	,616**	,286	,140	1	,488**	,698**	,217	,488**	,434*	,562**	,486**	,838**	,462*	-,193	,667**	,176	,733**	,708**
Q7	Sig. (bilatérale)	,000	,007	,846	,000	,125	,460		,006	,000	,249	,006	,017	,001	,006	,000	,010	,306	,000	,352	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
	Corrélation de Pearson	,858**	,425*	,425*	,481**	,193	,569**	,488**	1	,629**	,816**	,231	,865**	,844**	,760**	,665**	,726**	-,235	,825**	,768**	,487**	,659**
Q8	Sig. (bilatérale)	,000	,019	,019	,007	,306	,001	,006		,000	,000	,218	,000	,000	,000	,000	,000	,211	,000	,000	,006	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
	Corrélation de Pearson	,851**	,604**	,229	,772**	,293	,321	,698**	,629**	1	,444*	,471**	,450*	,755**	,594**	,780**	,646**	-,275	,751**	,518**	,798**	,776**
Q9	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,223	,000	,115	,083	,000	,000		,014	,009	,013	,000	,001	,000	,000	,141	,000	,003	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
	Corrélation de Pearson	,704**	,298	,426*	,402*	,155	,683**	,217	,816**	,444*	1	,335	,819**	,513**	,775**	,404*	,719**	-,183	,503**	,858**	,169	,395*
Q10	Sig. (bilatérale)	,000	,109	,019	,028	,413	,000	,249	,000	,014		,070	,000	,004	,000	,027	,000	,332	,005	,000	,372	,031
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
	Corrélation de Pearson	,475**	,251	,000	,447*	,000	,018	,488**	,231	,471**	,335	1	,300	,255	,363*	,387*	,367*	-,039	,261	,215	,221	,498**
Q11	Sig. (bilatérale)	,008	,180	1,000	,013	1,000	,924	,006	,218	,009	,070		,107	,174	,049	,035	,046	,840	,163	,255	,240	,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
	Corrélation de Pearson	,752**	,208	,457*	,352	,245	,568**	,434*	,865**	,450*	,819**	,300	1	,634**	,731**	,536**	,672**	-,204	,633**	,714**	,274	,518**
Q12	Sig. (bilatérale)	,000	,271	,011	,056	,191	,001	,017	,000	,013	,000	,107		,000	,000	,002	,000	,279	,000	,000	,143	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
	Corrélation de Pearson	,843**	,391*	,391*	,595**	,273	,442*	,562**	,844**	,755**	,513**	,255	,634**	1	,563**	,627**	,679**	-,268	,855**	,583**	,675**	,804**

Q13	Sig. (bilatérale)	,000	,033	,033	,001	,144	,014	,001	,000	,000	,004	,174	,000		,001	,000	,000	,152	,000	,001	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,794**	,335	,335	,515**	,152	,504**	,486**	,760**	,594**	,775**	,363*	,731**	,563**	1	,676**	,641**	-,103	,620**	,600**	,443*	,584**
Q14	Sig. (bilatérale)	,000	,070	,070	,004	,421	,004	,006	,000	,001	,000	,049	,000	,001		,000	,000	,588	,000	,000	,014	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,833**	,664**	,237	,730**	,280	,297	,838**	,665**	,780**	,404*	,387*	,536**	,627**	,676**	1	,415*	-,189	,822**	,330	,814**	,723**
Q15	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,207	,000	,134	,111	,000	,000	,000	,027	,035	,002	,000	,000		,022	,316	,000	,075	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,753**	,270	,405*	,409*	,061	,510**	,462*	,726**	,646**	,719**	,367*	,672**	,679**	,641**	,415*	1	-,083	,561**	,724**	,356	,534**
Q16	Sig. (bilatérale)	,000	,150	,027	,025	,748	,004	,010	,000	,000	,000	,046	,000	,000	,000	,022		,663	,001	,000	,053	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,139	,086	-,061	-,347	-	-,179	-,193	-,235	-,275	-,183	-,039	-,204	-,268	-,103	-,189	-,083	1	-,239	-,045	-,243	-,104
Q17	Sig. (bilatérale)	,465	,651	,747	,060	,008	,344	,306	,211	,141	,332	,840	,279	,152	,588	,316	,663		,204	,813	,195	,586
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,862**	,555**	,388*	,697**	,202	,404*	,667**	,825**	,751**	,503**	,261	,633**	,855**	,620**	,822**	,561**	-,239	1	,507**	,806**	,725**
Q18	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,034	,000	,285	,027	,000	,000	,000	,005	,163	,000	,000	,000	,000	,001	,204		,004	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,689**	,439*	,439*	,322	,067	,618**	,176	,768**	,518**	,858**	,215	,714**	,583**	,600**	,330	,724**	-,045	,507**	1	,258	,407*
Q19	Sig. (bilatérale)	,000	,015	,015	,083	,727	,000	,352	,000	,003	,000	,255	,000	,001	,000	,075	,000	,813	,004		,169	,026
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,734**	,581**	,264	,719**	,312	,308	,733**	,487**	,798**	,169	,221	,274	,675**	,443*	,814**	,356	-,243	,806**	,258	1	,712**

Q20	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,158	,000	,093	,098	,000	,006	,000	,372	,240	,143	,000	,014	,000	,053	,195	,000	,169		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,842**	,371*	,169	,667**	,337	,299	,708**	,659**	,776**	,395*	,498**	,518**	,804**	,584**	,723**	,534**	-,104	,725**	,407*	,712**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,044	,373	,000	,069	,108	,000	,000	,000	,031	,005	,003	,000	,001	,000	,002	,586	,000	,026	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم (06): الترخيص

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة د.مولاي الطاهر سعيدة

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

سعيدة في:

إلى السيد (ة): عميد كلية العلوم
الاجتماعية و الإنسانية

الموضوع: ب/خ ترخيص

نلتمس من شخصكم الكريم قبول استضافة الطالب(ة):

- نوريت وفاء

للقيام بزيارة داخل مؤسستكم و ذلك في إطار إعداد بحث.

في الأخير تقبلوا منا سيادتكم فائق عبارات الاحترام والتقدير.

رئيس القسم



رئيس قسم العلوم الاجتماعية
بمؤسسة سحابة