وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل-

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

عنوان المذكرة:

التعليم الإلكتروني وعلاقته بتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين

دراسة ميدانية بجامعة محمد الصديق بن يحي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

من إعداد :

*** ولاف ابتسام**

إشراف الدكتورة

*** دعاس حياة**

01	.....	رئيسا
02	**دعاس حياة**	**مشرفا ومقررا**
03	.....	**عضوا مناقشا**

السنة الجامعية: 2021/2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه والصلاة و السلام على سيدنا محمد خير خلق الله وعلى آله وصحبه وسلم.

أتوجه بالشكر أولا وقبل كل شيء إلى المولى عز وجل على أن منّ علي بنعمة العلم وعلى توفيقه لي باتمام هذا العمل.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى " **الأستاذة الدكتورة دعاس حياة**" على قبولها الإشراف على هذا العمل، وعلى إرشاداتها وتوجيهاتها القيمة لي طيلة فترة إنجاز هذه الدراسة، أسأل المولى عز وجل أن يوفقها ويسدد خطاها وينير دربها.

كما أتوجه بالشكر إلى الأساتذة المحكمين الذين كان لهم الفضل في تحكيم أداة الدراسة، كما أشكر زملائي الطلبة بجامعة جيجل على تعاونهم ومساهمتهم في الجانب التطبيقي من خلال الإجابة على عبارات الإستبيان

كما أتوجه بالشكر إلى أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا كل بإسمه ومقامه لما قدموه لنا من علم وإهتمام ومعاملة.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد

شكرا

إبتسام

الفهارس

الرقم	المحتوى	الصفحة
مقدمة		3-1
الجانب النظري		
الفصل الأول :الاطار العام للدراسة		
1	إشكالية الدراسة	7-5
2	فرضيات الدراسة	8
3	أهمية الدراسة	8
4	أهداف الدراسة	9
5	تحديد مفاهيم الدراسة	10-9
6	الدراسات السابقة والتعقيب عليها	28-10
الفصل الثاني: التعليم الإلكتروني		
تمهيد		30
01	مراحل نشأة وتطور التعليم الإلكتروني	32-31
02	مفهوم التعليم الإلكتروني	34-32
03	المفاهيم المرتبطة بالتعليم الإلكتروني	36-34
04	خصائص التعليم الإلكتروني	38-36
05	أهمية التعليم الإلكتروني	39-38
06	أهداف التعليم الإلكتروني	41-39
07	مبادئ التعليم الإلكتروني	42-41
08	التعليم الإلكتروني ونظريات التعلم	46-42
09	أنواع التعليم الإلكتروني	49-46
10	أدوات التعليم الإلكتروني	52-50
11	عناصر التعليم الإلكتروني	55-53
12	نظام إدارة التعليم الإلكتروني	57-55
13	جوانب الإختلاف بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي	60-58

14	معوقات التعليم الإلكتروني	62-60
15	إيجابيات وسلبيات التعليم الإلكتروني	65-62
خلاصة الفصل		66
الفصل الثالث: التعلم الذاتي		
تمهيد		68
01	مفهوم التعلم الذاتي	70-69
02	خصائص التعلم الذاتي	72-70
03	أهمية التعلم الذاتي	72
04	أهداف التعلم الذاتي	74-73
05	إفتراضات ومبادئ التعلم الذاتي	75-74
06	نظريات التعلم الذاتي	79-75
07	أساليب التعلم الذاتي	82-79
08	مبررات التعلم الذاتي	84-82
09	الأسس النفسية للتعلم الذاتي	86-84
10	مقارنة التعلم الذاتي بالتعلم التقليدي	86
11	إيجابيات وسلبيات التعلم الذاتي	88-87
خلاصة الفصل		89
الفصل الرابع :الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية		
تمهيد		91
01	التذكير بفرضيات الدراسة	92
02	منهج الدراسة	92
03	مجتمع الدراسة	93
4	الدراسة الإستطلاعية	93
4-1-	عينة الدراسة الإستطلاعية	95-93
4-2-	أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية	110-95

4-3-	مجالات الدراسة الإستطلاعية	110-95
5	الدراسة الأساسية	110
5-1-	عينة الدراسة	114-110
5-2-	أداة الدراسة	115-114
5-3-	مجالات الدراسة الأساسية	115
5-4-	إجراءات الدراسة الميدانية	115
5-5-	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	116-115
الفصل الخامس :عرض نتائج الدراسة ومناقشتها		
01	عرض وتحليل نتائج الدراسة	118
1-1	عرض تحليل نتائج الفرضية العامة	118
2-1	عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى	119-118
3-1	عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية	119
4-1	عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	120
02	تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	121
1-2-	تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة	123-121
2-2-	تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى	124-123
3-2-	تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية	125-124
3-2-	تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	127-126
خاتمة		129
توصيات واقتراحات الدراسة		130
قائمة المراجع		137-132
قائمة الملاحق		
ملخص الدراسة بالعربية		
ملخص الدراسة بالأجنبية		

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح مقارنة بين نظريات التعلم الثلاث	44
02	يوضح جوانب الإختلاف بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي	58
03	يوضح المقارنة بين التعلم الذاتي وبين التعلم التقليدي	86
04	توزيع العينة الإستطلاعية حسب الجنس	93
05	توزيع العينة الإستطلاعية حسب التخصص	94
06	توزيع العينة الإستطلاعية حسب المستوى الدراسي	95
07	أبعاد إستبانة التعليم الإلكتروني وأرقام عباراتها	96
08	العبارات التي تم حذفها من إستمارة التعليم الإلكتروني بناءا على رأي المحكمين.	98
09	العبارات التي تم تعديل صياغتها في إستبانة التعليم الإلكتروني بناءا على رأي المحكمين	98
10	معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد التعليم الإلكتروني المتزامن	99
11	معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد التعليم الإلكتروني الغير متزامن	100
12	معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد التعليم المدمج	101
13	معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لإستبانة التعليم الإلكتروني	101
14	بعدي إستبانة التعلم الذاتي وأرقام عبارتيهما	104
15	العبارات التي تم حذفها من إستبانة التعلم الذاتي بناءا على رأي المحكمين	105
16	العبارات التي تم تعديل صياغتها بناءا على رأي المحكمين	106

17	معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد الدافعية للتعلم	**106**
18	معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد مستوى الطموح	**107**
19	معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لإستبانة التعلم الذاتي	**108**
20	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	**112**
21	توزيع عينة الدراسة حسب التخصص	**112**
22	توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي	**113**
23	نتائج العلاقة الإرتباطية بين التعليم الإلكتروني والتعلم الذاتي لدرى الطلبة الجامعيين	**118**
24	نتائج العلاقة الإرتباطية بين التعليم الإلكتروني وتحقيق دافعية التعلم لدى الطلبة الجامعيين	**119**
25	نتائج العلاقة الإرتباطية بين التعليم الإلكتروني وتحقيق مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين	**119**
26	نتائج إختبار :ت: لدلالة الفروق بين متوسطات درجة طلبة تخصص البيولوجيا وطلبة تخصص الإعلام والإتصال على إستبانة التعلم الذاتي	**120**

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب الجنس	94
02	يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب التخصص	94
03	يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب المستوى الدراسي	95
04	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	112
05	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب التخصص	113
06	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي	114

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
1	إستبانة التعليم الإلكتروني في صورتها الأولية
2	إستبانة التعلم الذاتي في صورتها الأولية
3	قائمة الاساتذة المحكمين لأداة الدراسة
4	إستبانة التعليم الإلكتروني في صورتها النهائية
5	إستبانة التعلم الذاتي في صورتها النهائية
6	صدق وثبات إستبانة التعليم الإلكتروني
7	صدق وثبات إستبانة التعلم الذاتي
8	نتائج إختبار فرضيات الدراسة

مقدمة

مقدمة

يشهد العالم تطورات عميقة في مختلف مجالات الحياة ولقد مست هذه التطورات المجال التربوي بفضل الثورة العلمية والتكنولوجية التي شهدها هذا العصر، ومع الانتشار الواسع لشبكة الأنترنت والانفجار المعلوماتي الهائل والنمو الديمغرافي الكبير لعدد السكان حول العالم ظهرت الحاجة الماسة لتطوير التعليم بمختلف مستوياته والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني.

ومن بين المستويات التعليمة الأكثر سعيا للتطوير نجد التعليم العالي حيث يعمل كغيره من المؤسسات الى تبني هذا النمط من التعليم من اجل مواكبة التطورات الحاصلة في المجال التكنولوجي والاستفادة من التقنية الحديثة وضمان جودة وكفاءة مخرجاته التعليمية.

ويعد التعليم الالكتروني من الأساليب الحديثة في منظومة التعليم التي ظهرت استجابة لمتطلبات التقدم العلمي والتكنولوجي من جهة، واستجابة لمتطلبات وحاجات المتعلم من جهة اخرى ، فالتعليم الالكتروني يتفق مع التعليم التقليدي في الهدف ويختلف عنه في الطريقة التي يقدم بها المحتوى العلمي فهو تعليم قائم على استخدام التقنية بجميع أنواعها لإيصال المعلومات للمتعلمين سواء في الفصل الدراسي أو عن بعد عبر شبكة الأنترنت بصورة متزامنة أو غير متزامنة.

وتكمن اهميته في كونه مرن يتجاوز حدود الزمان والمكان والانتماء، كما أنه يتيح الفرصة لجميع الفئات والأعمار في الحصول على التعلم وفقا لقدراتهم وامكانياتهم فهو بذلك يضمن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية

حيث يوفر بيئة تفاعلية بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمحتوى التعليمي وبين المتعلمين أنفسهم ويتيح فرص التواصل بينهم بوسائل مختلفة كالبريد الالكتروني وغرفة الدردشة، التي تتيح فرصة لتداول الأفكار المطروحة وتحفز الطلبة على المشاركة والتفاعل دون حرج أو خوف أو قلق كون هذا الأسلوب في التعليم يعطي المتعلمين جرأة اكبر ومساحة أوسع للتعبير عن أفكارهم.

إن التعليم الالكتروني كطريقة حديثة في التدريس يراعي الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين من خلال التنويع في تقديم المحتوى العلمي من صور وفيديوهات ورسومات، كما يهدف الى اكساب المتعلمين معارف ومهارات ذات مستوى عالي تمكنهم من مواكبة تحديات ومتطلبات العصر الحديث

ومواجهة مشكلات الحياة اليومية وإعداده لسوق العمل كونه يعتمد على الاكتشاف والتحليل والبحث وحل المشكلات.

ولقد أسهم التعليم الالكتروني في حل العديد من المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي كالصعوبات في استيعاب الكم الهائل للطلبة المقبلين على التعليم الجامعي ومشكلة اكتظاظ الصفوف الدراسية وقلة المقاعد البيداغوجية نظرا للطلب الكبير عليها خاصة في تخصصات الماستر، فكانت الفصول الافتراضية والجامعات الافتراضية الحل البديل لهذه المشكلات من اجل تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم وتحقيق التعليم مدى الحياة.

والتعلم الذاتي من بين طرق التعليم التي تركز على المتعلم وتجعل منه محورا للعملية التعليمية خاصة في ظل الانفجار المعلوماتي الذي يستدعي ايجاد سبل أخرى للتعليم تلبي له رغباته التعليمية وامكانياته وقدراته الذاتية وتعطي لجميع المتعلمين الفرصة في التعلم. فالمتعلم هنا يعتمد على نفسه في اكتساب المعارف والخبرات التي يراها مناسبة ويمكنه العودة للمعلم من اجل توجيهه وارشاده.

ولقد اعتمدت جامعة محمد الصديق بن يحيى على التعليم الالكتروني على غرار باقي الجامعات الجزائرية في ظل الأزمة الصحة الحالية التي يعاني منها العالم وذلك بتخصيص منصة المودل لايصال المحتوى العلمي لطلابها واعتمادها على وسائل أخرى قد تكون بديلة عن الوسائل التقليدية كالبريد الالكتروني في ارسال الواجبات والتواصل مع الأستاذ، والاعتماد على الحضور الفعلي في غرفة الصف من اجل شرح الدعائم المقدمة عبر المنصة كمحاولة للمزج بين ما هو الكتروني وما هو تقليدي من اجل الاستفادة من مزايا كلا النوعين.

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية المعنونة : **التعليم الالكتروني وعلاقته بتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين** من أجل معرفة العلاقة التي تربط بين كل من التعليم الالكتروني والتعلم الذاتي حيث تضمنت هذه الدراسة جانبين : جانب نظري وآخر ميداني.

الجانب النظري تناولنا فيه ثلاثة فصول تمثلت في:

الفصل الاول : بعنوان" **الاطار العام للدراسة**" والذي جاءت فيه اشكالية الدراسة، فرضياتها، أهمية الدراسة وأهدافها، توضيح مفاهيم الدراسة، وفي الأخير تم تناول مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة

بموضوع الدراسة وتم تقسيمها إلى ثلاث اجزاء، الجزء الأول تناول الدراسات التي تناولت موضوع التعليم الالكتروني، والجزء الثاني الدراسات التي تناولت موضوع التعلم الذاتي، أما الجزء الثالث فظم الدراسات التي تناولت موضوع التعليم الإلكتروني والتعلم الذاتي. تم التعقيب عليها.

الفصل الثاني: بعنوان "**التعليم الالكتروني**" حيث تناولنا فيه متغير الدراسة المتمثل في التعليم الالكتروني بحيث تطرقنا إلى مجموعة من العناصر، حددنا مراحل نشأته وتطوره، مفهومه وذلك بعرض مجموعة من التعاريف كل حسب وجهة نظره وتناولنا تعريف الطالبة حوله، المفاهيم المرتبطة به، أهميته وأهدافه ومبادئه، نظريات التعلم التي ساهمت في التعليم الالكتروني، أنواع وأدوات وعناصر التعليم الالكتروني نظام إدارة التعليم الالكتروني، جوانب الاختلاف بينه وبين التعليم التقليدي، معوقاته، سلبياته وايجابياته وأخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: بعنوان "**التعلم الذاتي**" حيث تناولنا فيه متغير الدراسة المتمثل في التعلم الذاتي بحيث تطرقنا إلى مجموعة من العناصر، مفهومه وذلك بعرض مجموعة من التعاريف كل من وجهة نظره وتناولنا تعريف الطالبة حوله، خصائص وأهمية وأهداف التعلم الذاتي، افتراضاته ومبادئه، نظرياته وأساليبه ومبرراته، الأسس النفسية له، مقارنة بينه وبين التعلم التقليدي، ايجابيات وسلبيات التعلم الذاتي، وأخيرا خلاصة الفصل.

أما الجانب الميداني فتناولنا فيه فصلين:

الفصل الرابع: بعنوان "**الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية**" حيث تناولنا فيه التذكير بفرضيات الدراسة منهج ومجتمع الدراسة، الدراسة الاستطلاعية تناولنا فيها عينتها، أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية مجالاتها، الدراسة الأساسية، عينتها، أداتها، مجالاتها، الإجراءات الميدانية لها، الأساليب الاحصائية المستخدمة فيها.

الفصل الخامس: بعنوان "**عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها**" حيث تناولنا فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة (الفرضية العامة، الفرضية الفرعية الأولى، الفرضية الفرعية الثانية، الفرضية الفرعية الثالثة)، تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري لها، وصولا الى خاتمة، توصيات ومقترحات الدراسة.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

01-إشكالية الدراسة

02- فرضيات الدراسة

03- أهمية الدراسة

04- أهداف الدراسة

05- تحديد مفاهيم الدراسة

06-الدراسات السابقة والتعقيب عليها

1- إشكالية الدراسة:

إن القفزة الهائلة التي شهدتها المجتمعات المعاصرة في التكنولوجيات الحديثة غيرت معالم الحياة في مختلف المجالات عامة والمجال التربوي خاصة، فبدا التفكير في يجاد أساليب وأنماط جديدة في التعليم تواكب متطلبات العصر الحديث، خصوصا وأنه أصبح تطور المجتمعات وازدهارها يقاس بمدى استخدامها وتحكمها في الوسائل التكنولوجية الحديثة.

فلقد عمدت أكبر الجامعات العالمية إلى الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم، بدءا باستخدام أجهزة الحاسوب في الفصول الدراسية التقليدية لعرض المحتوى العلمي، فاستخدام الأنترنت من أجل الحصول على المعلومة، وانتهاء بظهور الفصول الافتراضية والجامعات الذكية التي تتيح للطالب الحضور والتفاعل مع المحاضرات والندوات العالمية التي تستند على تقنيات الأنترنت والفيديو التفاعلي وهذا ما يعرف بالتعليم الالكتروني الذي يعتبره البعض أسلوب وطريقة حديثة في التدريس، في حين يراه البعض الآخر على أنه نظام متكامل له مدخلات، عمليات، ومخرجات.

فظهرت العديد من الجامعات الافتراضية في العالم كالولايات المتحدة الأمريكية، اليابان، بريطانيا، وحتى الجامعات العربية كجامعة فلسطين التقنية حضوري، أما على المستوى المحلي فالمحاولات لا تزال محتشمة في تطبيق التعليم الالكتروني هذا ما أكدته دراسة حليمة الزاحي (2012) حول التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية، وأهم ما توصلت إليه أن نقص الإمكانيات المادية المتوفرة لتطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة 20 اوث 1955 بسكيكدة يعتبر أول مشكل يحد من توسيع تطبيق هذه الفكرة لدى الطاقم الفني القائم على هذا المشروع (حليمة الزاحي،2012، ص160).

فضعف البنية التحتية من حواسيب وتدفق عالي للأنترنت ونقص في تكوين أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول كيفية استخدامه أو تقبله يضعف من تطبيق التعليم الالكتروني بالجامعات الجزائرية بمعايير عالمية، إلا أن الأزمة الحالية التي يعيشها العالم في ظل جائحة كورونا ألزمت مؤسسات التعليم العالي الجزائرية على إستخدام التعليم الالكتروني والتحول السريع وغير المتوقع في تطبيقه من أجل إيصال المقررات التعليمية للطلبة عبر منصة المودل التي تعتبر أحد أنواع أنظمة التعليم الالكتروني والتي تتيح للطلبة التفاعل مع المحتوى التعليمي ومع الأساتذة ومع الطلبة أنفسهم وهذا ما أكدته دراسة تغريد محمد

تيسير كامل حنتولي (2016) على أنه توجد درجة مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو دور التعليم الالكتروني في تحقيق التفاعل بين الطلبة.(تغريد محمد تيسير،2016، ص121)

فطبيعة الفرد في القرن الواحد والعشرين تقتضي أن يحصل على المعلومة دون حدود الزمان والمكان والانتماء، ودون الحاجة إلى وجود مباني أو صفوف تعليمية، وهذه أهم ميزة في التعليم الالكتروني كونه مرن يتيح الفرصة للجميع في التعليم على إختلاف أعمارهم وأجناسهم ومستوياتهم وقدراتهم. كما ساهم في حل العديد من المشكلات التي يعاني منها التعليم الجامعي التقليدي.

فالتعليم الالكتروني يعتمد على إستخدام الوسائط الالكترونية في الإتصال وإستقبال المعلومات بأقل جهد ووقت، كما أنه يحتوي على مصادر ثرية للمعلومات ويفتح بذلك للطالب فضاء واسع للبحث عن المعارف، كما يسهل عملية التواصل مع الأستاذ والطلاب الاخرين من خلال الاستعانة بأدواته كالبريد الالكتروني، غرفة الدردشة.

ولمواكبة هذا التطور العلمي والمعرفي والتكنولوجي أصبح لزاما على مؤسسات التعليم العالي الخروج من الجمود الفكري القائم على الحفظ والتلقين إلى حيوية التعليم القائم على الاكتشاف وحل المشكلات، خصوصا وأن للتعليم الجامعي دورا هاما في بناء الانسان وتنميته وهو الركيزة الأساسية للتقدم في مختلف مجالات التنمية .

أما التعلم الذاتي فيعتمد أساسا على اعتماد الطالب على نفسه في الحصول على المعلومات والمعارف ويتحمل مسؤولية تعلمه فيصبح بذلك محورا للعملية التعليمية ويمكنه استشاره الأستاذ من أجل توجيهه وارشاده .

فالتعلم عملية مستمرة والمعارف في تجدد مستمر والأستاذ ليس باستطاعته تقديم كل هذا الكم الهائل من المعارف للطالب كونه ملتزم بفترة زمنية محددة لتقديم المقررات التعليمية . أما التعلم الذاتي فيتيح للطالب تحديد أهدافه التعليمية وإختيار مصادر المعرفة التي يستنبط منها، كما يختار الوسائل المناسبة للوصول الى تحقيق اهدافه ويستطيع تقييم نواتج عملية تعلمه. وبالتالي يضمن التعلم مدى الحياة وفقا لما تحمله المقررات الحاسوبية والكتب والمكتبات الالكترونية والبرمجيات والندوات والمؤتمرات العلمية من معارف ومهارات بما يتناسب مع قدراته وميولاته ورغباته، وذلك بالتركيز على الأسس النفسية للتعلم الذاتي من دافعية للتعلم ومستوى الطموح الذي يرغب بالوصول إليه مستقبلا، ولقد أشارت لويزة مسعودي

(2010) في دراسة أجرتها حول اتجاهات الطلبة نحو إستخدام الأنترنت في تحقيق التعلم الذاتي حيث خلصت الدراسة إلى أن الطلبة يتجهون إيجابيا نحو إستخدام الأنترنت في تحقيق التعلم الذاتي، والدافعية للتعلم، ومستوى الطموح والفاعلية الذاتية.(لويزة مسعودي،2010، ص109)

ولأهمية التعليم الالكتروني في ظل متطلبات عصر المعرفة والتكنولوجيات الحديثة وما تقتضيه طبيعة الفرد في القرن الواحد والعشرين في التعامل مع المعرفة ومع التكنولوجيات الحديثة، وكونه من الإتجاهات الحديثة في ميدان التعليم من جهة، ومن جهة أخرى كون التعلم الذاتي من الأساليب التي يلجأ إليها الطالب من أجل توسيع معارفه وتدعيمها أكثر، جاءت الدراسة الحالية للتعرف على العلاقة بين التعليم الالكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين.

ومن هنا نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائيا بين التعليم الالكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين؟

وتندرج تحته مجموعة من التساؤلات الفرعية :

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعليم الالكتروني وتحقيق الدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعليم الالكتروني وتحقيق مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التعليم الالكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين.

الفرضيات الفرعية :

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التعليم الالكتروني وتحقيق دافعية التعلم لدى الطلبة الجامعيين.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التعليم الالكتروني وتحقيق مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص.

3- أهمية الدراسة:

- تتمثل أهمية الدراسة الحالية في كونها تتماشى مع التطور الهائل في المجال التكنولوجي وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم.

- تناول الدراسة الحالية لقطاع حيوي ومهم يتمثل في قطاع التعليم العالي.

- إعتماد الجامعة الجزائرية في ظل جائحة كورونا على التعليم الالكتروني من خلال تخصيص منصة المودل لإيصال المقررات التعليمية لطلابها.

- تناول الدراسة الحالية للتعلم الذاتي كونها الطريقة التي اهتمت بالطالب وجعلت منه محورا للعملية التعليمية التعلمية، إذ أتاحت له الفرصة بالاعتماد على نفسه في الحصول على المعارف والمعلومات بما يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم.

4- أهداف الدارسة :

- تهدف الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة الموجودة بين التعليم الالكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين.

- الكشف عن العلاقة بين التعليم الالكتروني وتحقيق دافعية التعلم لدى الطلبة الجامعيين.

-الكشف عن العلاقة بين التعليم الالكتروني وتحقيق مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

- الكشف عن الفروق الموجودة بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي التي تعزى لمتغير التخصص.

5- تحديد مفاهيم الدراسة :

5-1- تعريف التعليم الالكتروني :

عرفه **زيتون (2005)** : أنه تقديم محتوى تعليمي الكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواءا أكان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضا من خلال تلك الوسائط .(ابراهيم عبد الله البلطان،2013، ص47).

إجرائيا:

هو أسلوب تعليمي معاصر يهدف إلى تقديم المحتوى التعليمي إلى الطالب عبر إستخدام الوسائل الإلكترونية كالحاسوب، وشبكة الأنترنت، الذي يتيح للطالب التفاعل مع المحتوى التعليمي ومع الأستاذ ومع الطلاب الآخرين، ويكون ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة أو مدمجة.

5-2- تعريف التعلم الذاتي:

هو تهيئة مواقف تعليمية للمتعلم يراعي عند تصميمها أن تتناسب مع قدرات المتعلم، أن يوجه المتعلم خلالها لكي يعلم نفسه بنفسه حسب سرعته وقدرته الذاتية، وأن يقوم نتائج تعلمه وذلك من خلال تحقيق الأهداف السلوكية التي صممت من أجلها تلك المواقف التعليمية. (فاتح الدين شنين، 2016، ص40).

اجرائيا :

هو طريقة في التعلم يعتمد فيها الطالب على تعليم نفسه بنفسه أو بتوجيه من طرف الأستاذ، وذلك بالتركيز على مجموعة من الأسس النفسية له كالدافعية للتعلم، ومستوى الطموح.

6- الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات التي تناولت موضوع التعليم الالكتروني:

- الدراسات المحلية:

الدراسة الأولى: دراسة وفاء طهيري (2011)

عنوان الدراسة: واقع امتلاك الاستاد الجامعي لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات وتقبله لفكرة دمج التعليم الالكتروني.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إمتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة المسيلة لمهارات تكنولوجيا المعلومات التي تعزى إلى عامل الجنس، عامل الشهادة العلمية، وعامل الكلية ، ومع معرفة مدى تقبلهم لفكرة دمج التعليم الإلكتروني بالتعليم الجامعي التقليدي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (153) أستاذا جامعيا دائما.

أدوات الدراسة: إعتمدت الباحثة على إستبيانين، استبيان إمتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات، واستبيان تقبل الأستاذ الجامعي لفكرة دمج التعليم الإلكتروني بالتعليم التقليدي.

منهج الدراسة: إستخدمت المنهج الوصفي.

نتائج الدراسة:

- أظهرت نتائج الدراسة أن إمتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة مسيلة لمهارات إستخدام تكنولوجيا المعلومات كانت بدرجة كبيرة، كما أبدو موافقة على فكرة الدمج.

– وجود فروق ذات دلالة احصائية في إمتلاك المهارات بين أعضاء هيئة التدريس تعود الى الجنس ولصالح الذكور.

– عدم وجود فروق إحصائية لمتغير الشهادة العلمية ومتغير الكلية.

– عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس في درجة تقبل فكرة دمج التعليم الإلكتروني بالتعليم التقليدي تعزى لدرجة إمتلاك مهارات إستخدام تكنولوجيا المعلومات.

كما حددت نتائج الدراسة المعوقات التي سيواجهها أعضاء هيئة التدريس عند دمج التعليم الالكتروني بالتعليم التقليدي.(وفاء طهيري،2011، ص13–151) .

الدراسة الثانية: دراسة حليمة الزاحي (2012)

عنوان الدراسة: التعليم الالكتروني بالجامعة الجزائرية، مقومات التجسيد وعوائق التطبيق.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الى التعرف على مقومات تجسيد التعليم الالكتروني وعوائق تطبيقه في الجامعة الجزائرية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (72) أستاذا، و(196) طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة: إستخدمت الباحثة الاستبيان كوسيلة لجمع المعلومات.

منهج الدراسة: إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

نتائج الدراسة: أفضت الدراسة الى مجموعة من النتائج اهمها:

– تعتبر جامعة 20 أوث بسكيكدة في المراحل الأولى لتطبيق التعليم الالكتروني.

– يعتمد أساتذة جامعة 20 أوث بسكيكدة على مختلف خدمات الأنترنت للتواصل مع طلبتهم خارج أوقات الجامعة.

– بالرغم من النقائص الملاحظة على منصة التعليم الإلكتروني بجامعة 20 أوث 1955 بسكيكدة إلا أنها تقدم دعما للعملية التعليمية من خلال القضاء على العديد من المشاكل في العملية التعليمية التقليدية.

– نقص الإمكانيات المادية المتوفرة لتطبيق التعليم الالكتروني بجامعة 20 أوث 1955 بسكيكدة يعتبر أول مشكل يحد من توسيع تطبيق هذه الفكرة لدى الطاقم الفني القائم على هذا المشروع.(حليمة الزاحي،2012، ص26–160).

الدراسة الثالثة : دراسة توفيق برغوتي، لويزة مسعودي (2016)

عنوان الدراسة: التعليم الالكتروني في التعليم العالي تطبيقاته وتحدياته.

أهداف الدراسة : هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع إستخدام التعليم الالكتروني بالجامعة من حيث المفهوم المتداول لدى الطلبة الجامعيين لهذا النمط من التعليم.

– كما تهدف إلى الاستطلاع على أهم الاستخدامات المتاحة للتعليم الالكتروني في جامعة باتنة من حيث القدرة على توظيف الوسائل التكنولوجية وإستخدام الموقع الإلكتروني للجامعة، وكذا أهم الخدمات التي يتيحها هذا الموقع للطلبة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (42) طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان استمارة لجمع البيانات.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي الاستكشافي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى ان:

– مفهوم التعليم الالكتروني هو مفهوم مؤلوف لدى الطلبة الجامعيين إذ أن حوالي(66,7) من أفراد العينة لديهم القدرة الكافية على توظيف الوسائل التقنية في التعليم .

– توظيف الجامعة لأدوات التعليم الإلكتروني كصفحات الويب، البريد الإلكتروني، منتدى الجامعة، التعليم عن بعد وبنسب متفاوتة.

– أجمع أغلب المستجوبين على غياب نظامية التعليم الالكتروني بصورتيه المتزامنة أو غير المتزامنة سواءا من خلال خدمات الحاسوب وشبكات الأنترنت، إلى جانب إدارة المصادر والعمليات وتقويمها وتنظيم الإختبارات على مختلف أنواعها.(توفيق برغوتي، لويزة مسعودي،2016، ص5–22)

- الدراسات العربية:

الدراسة الأولى: دراسة ناصر بن عبد الله ناصر الشهراني (2009)

عنوان الدراسة: مطالب إستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الى:

- التعرف على درجة أهمية ومطالب إستخدام التعليم الالكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي الواجب توفرها في (المتعلم، المنهج، عضو هيئة التدريس، والبيئة التعليمية).

- معرفة الفروق بين استجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرين (الممارسة والتخصص).

عينة الدراسة: تكونت عينت الدراسة من (250) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

أدوات الدراسة: استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

منهج الدراسة: إستخدم المنهج الوصفي في الدراسة.

نتائج الدراسة:

- جميع المطالب الواجب توفرها في (مناهج العلوم الطبيعية، عضو هيئة تدريس العلوم الطبيعية، المتعلم، البيئة التعليمية) الواردة في أداة الدراسة تعتبر مطالبا هامة لإستخدام التعليم الالكتروني، حيث كانت إجابات افراد العينة على جميع فقرات هذا المحور بدرجة مهمة.

- يوجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) بين متوسطات إستجابة أفراد عينة الدراسة حول المطالب العامة في الحاسوب الواجب توفره لدى المتعلم لاستخدام التعليم الإلكتروني تعزى للممارسة لصالح افراد عينة الدراسة الدين لا يمارسون التعليم الالكتروني، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) بين إستجابات عينة الدراسة تعزى للممارسة في بقية محاور أداة الدراسة.

- يوجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) بين متوسطات إستجابة أفراد عينة الدراسة حول المطالب الواجب توفرها في مناهج العلوم الطبيعية لإستخدام التعليم الإلكتروني تعزى للتخصص لصالح أفراد العينة

المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) بين إستجابات عينة الدراسة تعزى للتخصص في بقية محاور أداة الدراسة. (ناصر عبد الله ناصر الشهراني،2009، ص 8-100).

الدراسة الثانية : دراسة ممدوح بن سعد بن سعيد السعيد (2009)

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام برنامج دروب الرياضيات للتعليم الإلكتروني في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس ابتدائي بمنطقة الرياض.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية إستخدام برنامج دروب الرياضيات عند تلاميذ الصف السادس إبتدائي بمنطقة الرياض.

- التعرف على قدرة تلاميذ الصف السادس إبتدائي على إستخدام برنامج دروب الرياضيات للتعليم الإلكتروني في تعلم الرياضيات.

- التعرف على تحصيل تلاميذ الصف السادس ابتدائي في تعلم الرياضيات ومحاولة تطويرها.

عينة الدراسة : إستخدم الباحث (30) تلميذا في الصف السادس ابتدائي.

أدوات الدراسة: إستخدم الباحث الإختبار التحصيلي القبلي والبعدي.

منهج الدراسة: إستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على مستوى الفهم ومستوى التذكر مما يبين عدم فاعلية إستخدام برنامج دروب الرياضيات للتعليم الإلكتروني في تحسين أداء الطلاب على مستوى الفهم والتذكر.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(0,05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي للإختبار ككل في مادة الرياضيات، مما يبين عدم فاعلية إستخدام برنامج دروب الرياضيات للتعليم الإلكتروني في تحسين أداء الطلاب على المستوى العام في مادة الرياضيات.(ممدوح سعد بن سعيد السعيد،2009، ص18-113)

الدراسة الثالثة: دراسة تغريد محمد تيسير كامل حنتولي (2016)

عنوان الدراسة: واقع التعليم الالكتروني في جامعة النجاح الوطنية ودوره في تحقيق التفاعل بين المتعلمين من وجهة نظر طلبة كلية الدراسات العليا .

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الى التعرف على واقع التعليم الالكتروني في جامعة النجاح الوطنية، والتعرف على دور التعليم الالكتروني في تحقيق التفاعل بين المتعلمين.

عينة الدراسة: شملت أعضاء الهيئة التدريسية من (9) أعضاء في كل الدراسات العليا في برامج كلية التربية، و (428) طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة: إستخدم الباحث إستبانة وزعت على الطلبة والطالبات والمقابلة مع أعضاء الهيئة التدريسي.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة:

– درجة مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو واقع التعليم الالكتروني في جامعة النجاح الوطنية، ونحو دور التعليم الإلكتروني في تحقيق التفاعل بين الطلبة. (تغريد محمد تيسير،2016، ص8–121).

الدراسة الرابعة: دراسة سامح جميل العجومي (2018)

عنوان الدراسة: اثر التفاعل داخل نظام إدارة التعليم الإلكتروني (المودل) على تنمية مهارات تصميم التعليم لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الاقصى في غزة.

أهداف الدراسة: هدفت الدارسة إلى التعرف على أثر أنماط التفاعل داخل نظام إدارة التعليم الالكتروني (المودل) على تنمية مهارات تصميم التعليم لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى في غزة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (22) طالبا تم اختيارهم بطريقة قصدية.

أدوات الدراسة:

– إختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم التعليم .

– بطاقة تقييم منتج (التصميم التعليمي لوحدة تعليمية من منهاج التكنولوجيا).

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة:

– وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلبة في التطبيق القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي المعرفي، وبطاقة تقييم المنتج النهائي لمهارات تصميم التعليم لصالح التطبيق البعدي تعزى إلى انماط التفاعل داخل نظام إدارة التعليم الإلكتروني (المودل).

– تحقيق الطالبات لمستوى الإتقان المطلوب للجانب المعرفي ومهارات تصميم التعليم.

– كما أظهرت النتائج حجم التأثير الكبير لأنماط التفاعل داخل نظام إدارة التعليم الالكتروني (المودل) على الجانب المعرفي والأدائي لمهارات تصميم التعليم.(سامح جميل العجومي،2018، ص36–61).

الدراسة الخامسة : دراسة سحر سالم أبو شيخيدم واخرون (2020)

عنوان الدراسة: فاعلية التعليم الالكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري).

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل إنتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية، كما تهدف إلى قياس مستوى إستمرارية عملية التعليم الإلكتروني والكشف عن مستوى معيقات إستخدام التعليم الالكتروني، ومستوى تفاعل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس مع التعليم الالكتروني.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (50) عضو من أعضاء هيئة تدريس جامعة خضوري ممن قاموا بالتدريس خلال فترة إنتشار فيروس كورونا من خلال نظام التعليم الالكتروني.

أدوات الدراسة: إستخدم استبيان لجمع البيانات.

منهج الدراسة: إستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة:

– تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل إنتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم كان متوسطا.

– وجاء تقييمهم لمجال إستمرارية التعليم الإلكتروني ومجال معيقات إستخدام التعليم الالكتروني ومجال تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعليم الإلكتروني ومجال تفاعل الطلبة في إستخدام التعليم الإلكتروني متوسطا.(سحر سالم أبو شيخيدم واخرون،2020 ،ص3–13).

– الدراسات الاجنبية:

الدراسة الأولى: دراسة سو(2006)

عنوان الدراسة: استعداد معلمي هونج للتعليم الالكتروني.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على جاهزية وإستعداد معلمي هون كونج إلى استخدام تكنولوجيا جديدة في غرفة الصف ودمج التعليم الإلكتروني في تدريسهم والتعرف على العوامل التي تؤثر على استعدادهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) معلم في المدارس الابتدائية والثانوية بهون كونج.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث استبانة متكونة من (29) فقرة باستخدام مقياس ليكرث الخماسي.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة:

– مدارس هون كونج الابتدائية مازالت في المرحلة الأولية من توظيف التعليم الالكتروني في المدارس.(مؤمن ابو زيتون،2018، ص 42).

الدراسة الثانية : دراسة بالاجاديا (Balajadia,2015)

عنوان الدراسة: استعدادات المعلمين قبل الخدمة لتوظيف خدمات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى البحث في استعدادات المعلمين قبل الخدمة لتوظيف خدمات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (92) فردا من معهد المعلمين بجامعة اسامبشن.

أدوات الدراسة: إستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

منهج الدراسة: إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي.

نتائج الدراسة:

– إتجاهات المعلمين إيجابية نحو فوائد توظيف تكنولوجيا المعلومات والإتصالات في التعليم، كما بينت أنهم يعتقدون عموما أن معارفهم وإمكانياتهم ومهاراتهم ليست كافية لتطبيق التعليم الإلكتروني بفعالية عندما يصبحون على رأس عملهم كمعلمين، وقد أشاروا إلى أن السبب وراء ذلك هو محدودية فرصهم لإستخدامهم من خلال دراستهم وقلة التسهيلات والموارد والمرافق المتاحة لهم لممارسة خبراتهم المكتسبة خلال دراستهم الجامعية. (مجدي محمد رشيد حناوي، 2019، ص113).

الدراسة الثالثة: دراسة (Aljaser, 2019)

عنوان الدراسة: فاعلية التعليم الإلكتروني في تطوير التحصيل الاكاديمي نحو تعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الخامس ابتدائي.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية بيئة التعليم الالكتروني في تطوير التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الخامس ابتدائي.

عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الصف الخامس ابتدائي مقسمة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تدرس من خلال بيئة التعليم الالكتروني.

أدوات الدراسة: إستخدم إختبار ومقياس لتقييم الإتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية.

منهج الدراسة: إستخدم المنهج شبه تجريبي.

نتائج الدراسة:

– أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من اختبار ما بعد التحصيل ومقياس الإتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية.(سحر أبو شخيدم واخرون، 2020، ص8).

2-6 الدراسات التي تناولت موضوع التعلم الذاتي:

– الدراسات المحلية :

الدراسة الأولى : دراسة فاتح الدين شنين (2015)

عنوان الدراسة: دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بجامعة ورقلة.

أهداف الدراسة : عدفت هذه الدراسة الى التعرف على دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي.

عينة الدراسة : تكونت عينت الدراسة من (15) معلما للغة العربية بمرحلة التعليم الإبتدائي تم اختيارها بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: أعد الباحث الأداتين التاليتين:

– بطاقة الملاحظة الخاصة بالأداء التدريسي تكونت من (9) مهارات الأساسية في التدريس واستعملت في القياس القبلي والبعدي.

– البرنامج التدريبي الخاص بالمهارات التدريسية الخاصة بالمتعلمين والذي يتم تناوله بأسلوب التعلم الذاتي من الباحث.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة:

– توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي لأداء التدريس الخاص بالمهارات ككل عند مستوى الدلالة (0,01) لصالح الأداء البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي للمهارات الفرعية التالية ككل على حدة (مهارات التخطيط، مهارات التهيئة، مهارات الشرح، مهارات التعزيز، مهارة اثارة الدافعية، مهارة إدارة الصف، مهارة انهاء الدرس، مهارة التقويم) عند مستوى الدلالة (0,01) لصالح الأداء البعدي، أما مهارة إستخدام الوسائل التعليمية فكانت الدلالة الإحصائية للفروق فيها بين متوسطي الأداء القبلي والأداء البعدي عند مستوى الدلالة (0,05) لصالح الأداء البعدي.

– وخلصت نتائج الدراسة إلى أن للتعلم الذاتي دورا ايجابيا في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية. (فاتح الدين شنين، 2015، ص15–165).

– الدراسات العربية:

الدراسة الأولى : دراسة محمد عبد القادر علي قابيل (2006)

عنوان الدراسة: أثر إستخدام التعلم الذاتي بالوحدات التعليمية المصغرة على تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو الرياضيات.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم استراتيجية من استراتيجيات التعلم الذاتي (التعلم بالوحدات التعليمية المصغرة "الموديلات")، وذلك لاستخدامها في تعلم الرياضيات وأثر ذلك على التحصيل الرياضي وتنمية اتجاه نحو دراسة مادة (الجبر ولإحصاء والهندسة) لدى تلاميذ الصف الاول الإعدادي.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (56) تلميذا بالصف الاول اعدادي.

أدوات الدراسة:

– اختبار تحصيلي في مادة (الجبر، الاحصاء، الهندسة)

– مقياس الاتجاه نخو مادة الرياضيات، الوحدات التعليمية المصغرة لوحدتي التجريب بالاستراتيجية المقترحة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدراسة:

– التعلم باستخدام استراتيجية التعلم الذاتي بالوحدات التعليمية المصغرة له أثره الايجابي في تنمية تحصيل التلاميذ

– التعلم باستخدام استراتيجية التعلم الذاتي بالوحدات التعليمية المصغرة له أثره الايجابي في تكوين اتجاهات موجبة لدى التلاميذ نحو مادة الرياضيات.(محمد عبد القادر علي قابيل،2006، ص8–96)

الدراسة الثانية: دراسة هنيدة حمدان محمد القضاة (2012)

عنوان الدراسة: أثر التعلم الذاتي في تحصيل طلبة الصف العاشر أساسي واتجاهاتهم نحو مبحث التربية الإسلامية في الأردن.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة للكشف عن أثر التعلم الذاتي في تحصيل طلبة الصف العاشر أساسي ، واتجاهاتهم نحو مبحث التربية الإسلامية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (160) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر اساسي.

أدوات الدراسة:

– إختبار تحصيلي من نوع الإختيار من متعدد لقياس تحصيل الطلبة في وحدة العقيدة الاسلامية

– استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو مبحث العقيدة الاسلامية.

منهج الدراسة: إستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدراسة:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر طريقة التدريس لصالح التعلم الذاتي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس لصالح الاناث.

– وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين مستوى تحصيل الطلبة في مبحث التربية الاسلامية واتجاهاتهم نحو دراستها.(هنيدة حمدان محمد القضاء،2012، ص5–147).

الدراسة الثالثة : دراسة عبد الرؤوف إسماعيل محفوظ، عصام عبد اللطيف العقاد (2015)

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره على تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المكفوفين جامعة الملك عبد العزيز السعودية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره على تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا من المكفوفين.

أدوات الدراسة :استخدما الباحثان مقياس تقدير الذات، ومقياس دافعية الانجاز، وبرنامج ارشادي للتعلم الذاتي.

منهج الدراسة: استخدما الباحثان المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج اهمها:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,03) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في دافعية الإنجاز، وفي تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية.

– وتشير نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم الذاتي في تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلاب المكفوفين.(عبد الرؤوف اسماعيل محفوظ، عصام عبد اللطيف العقاد، 2015، ص4–18)

الدراسة الرابعة : دراسة جمال كامل الفليب (2015)

عنوان الدراسة: مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الى تحديد مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة، ودرجة ممارستهم لها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (149) طالبا وطالبة .

أدوات الدراسة: إعتمد الباحث على إستبانة لجمع البيانات.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

– درجة ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي جاءت كبيرة (78,53) والمحور المتضمن لمهارات حل المشكلات واتخاد القرار جاء في المرتبة الاولى (82,45)، يلي المهارات المتعلقة بالحاسوب والأنترنت في المرتبة الثانية (80,51)، المهارات المتعلقة بالأنشطة والخبرات في المرتبة الثالثة (78,61)، وجاء المحور المتضمن لمهارات الاتصال والتواصل في المرتبة الرابعة (77,62)، أما مهارات المكتبة والإطلاع فكانت في المرتبة الاخيرة (74,95).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي لصالح الطلبة الذين هم في مرحلة إعداد رسالة الماجيستر.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس. (جمال كامل الفليت،2015، ص33–39).

3-6 الدراسات التي تناولت موضوع التعليم الالكتروني والتعلم الذاتي:

– الدراسات المحلية :

الدراسة الأولى: دراسة لويزة مسعودي (2010)

عنوان الدراسة: اتجاهات الطلبة نحو استخدام الأنترنت في تحقيق التعلم الذاتي.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن إتجاهات الطلبة نحو إستخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي بجامعة الحاج لخضر بباتنة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (130) طالبا وطالبة ولقد تم إختيارها بطريقة عرضية.

أدوات الدراسة: إستخدمت الباحثة استبانة موجهة للطلبة.

منهج الدراسة: إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

نتائج الدراسة:

– يتجه الطلاب ايجابيا نحو إستخدام الإنترنت في تحقيق (التعلم الذاتي، الدافعية، الفعالية الذاتية، مستوى الطموح).

– لا توجد فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو إستخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي.

– توجد فروق في الاتجاه نحو إستخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي حسب التخصص لصالح طلبة كلية العلوم. (لويزة مسعودي،2010، ص8–109).

– الدراسات العربية :

الدراسة الأولى: دراسة سهى حسام، فواز عبد الله (2012)

عنوان الدراسة: أثر التعلم الذاتي في توظيف مهارات التحاور الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن لدى طلبة معلم الصف بجامعة تشرين.

أهداف الدراسة :

– قياس أثر التعلم الذاتي المعد على شكل موديلات تعليمية في توظيف مهارات التحاور الإلكتروني الصوتي المتزامن وغير المتزامن.

– دراسة أثر متغير الجنس على تحصيل الطلبة المعلمين وعلى ادائهم.

– دراسة أثر متغير الشهادة الثانوية على تحصيل الطلبة المعلمين وعلى ادائهم.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (22) طالبا وطالبة .

أدوات الدراسة :

– إختبار تحصيلي معرفي قبلي وبعدي، إختبار ادائي.

– برنامج تدريبي في صورة موديلات تعليمية قائمة على التعلم الذاتي.

منهج الدراسة : استخدما الباحثان المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدراسة :

– وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي، ولبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات التحاور الالكتروني الصوتي المتزامن وغير المتزامن.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة الذكور والإناث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

– عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الطلبة الذكور والإناث في التطبيق البعدي لبطاقات ملاحظة الاداء العملي.

– عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الطلبة تبعا لمتغير الشهادة الثانوية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولبطاقة ملاحظة الاداء العملي.(سهى حسامو، فواز عبد الله، 2012، ص17–21).

الدراسة الثانية : دراسة نبيل السيد محمد حسن (2013)

عنوان الدراسة: فاعلية إستخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحوه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية إستخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعلم، والوقوف على فاعليته على تنمية الاتجاه لدى الطلاب.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة ولقد إختار العينة بطريقة مقصودة.

أدوات الدراسة:

– بطاقة تقييم مهارات التعلم الذاتي، ومقياس الإتجاه نحو إستخدام موقع عبر الويب.

منهج الدراسة: إستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدراسة :

– يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في بطاقة تقييم مهارات التعلم الذاتي ومقياس الإتجاه نحو التعلم القائم على الويب لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. (نبيل السيد محمد حسن،2013، ص6–32).

الدراسات الأجنبية:

الدراسة الاولى: دراسة نيامي ونيفجيو فيرتنن (Nième , Nevgi and Virtanen 2003) المعتمد على الأنترنت.

عنوان الدراسة: التعلم المنظم ذاتيا المعتمد على الأنترنت.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات التعلم الذاتي المعتمدة على أداة إدارة نظام

لدعم المتعلم في التنظيم الذاتي للتعلم عبر شبكة الأنترنت.The LQ Learmالتعلم الذي أطلق عليه

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (37) طالبا وطالبة من خمس جامعات بفلندا.

أدوات الدراسة :إستخدمت الإستبانة كأداة لجمع البيانات.

منهج الدراسة: إستخدم المنهج الوصفي في الدراسة.

نتائج الدراسة:

– وجود إختلافات دالة احصائيا بين أفراد عينة الدراسة في مهارات التعلم الذاتي التالية :التقويم الذاتي، الإشراف.

– إستفادة الطلاب من الإشراف الإفتراضي.

LQ Learm– استفادة الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الذاتي بعد إستخدام إدارة نظام التعلم لدى طلاب المراحل المبكرة في الدراسة الجامعية. (مؤمن أبو زيتون،2018، ص47).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات يتضح أن الجزء الأول إهتم بالدراسات التي تناولت موضوع التعليم الالكتروني، كما إهتم الجزء الثاني بالدراسات التي تناولت التعلم الذاتي، في حين إهتم الجزء الثالث بالدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني والتعلم الذاتي.

ويتضح أن أي من الدراسات السابقة في حدود إطلاع الباحثة لم تتطرق لموضوع التعليم الالكتروني وعلاقته بتحقيق التعلم الذاتي.

كانت أغلب عينات الدراسة عبارة عن طلبة الجامعة كدراسة هنيدة حمدان محمد القضاة (2012) وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية. وعلى غرار بعض الدراسات التي اعتمدت عينة الدراسة على تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة كدراسة ممدوح بن سعد بن سعيد السعيد (2009)، ودراسة ناصر بن عبد الله.

(So, 2006) ناصر الشهراني (2009) اعتمدت عينة الدراسة على اعضاء هيئة التدريس، ودراسة

إعتمدت عينة الدراسة على معلمي المراحل الإبتدائية والثانوية.

إختلفت الدراسات في استخدامها أداة الدراسة، فهناك دراسات استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات كدراسة لويزة مسعودي (2010) وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية.

وهناك دراسات استخدمت الاختبار التحصيلي، مقياس الاتجاه، برنامج تدريسي، برنامج ارشادي، كاداة لجمع البيانات كدراسة محمد عبد القادر علي قابيل (2006)، دراسة عبد الرؤوف اسماعيل محفوظ وعصام عبد اللطيف العقاد (2015)، ودراسة سهى حسامو وفواز عبد الله (2012).

كما إختلفت الدراسات في إستخدامها لمنهج الدراسة، فهناك دراسات إستخدمت المنهج الوصفي كدراسة وفاء طهيري (2011) وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية.

ودراسات إستخدمت المنهج شبه التجريبي كدراسة سامح جميل العجومي (2016)، في حين دراسات إستخدمت المنهج التجريبي كدراسة فاتح الدين شنين (2015).

وبعد عرض اهم الدراسات السابقة فقد استفادت الباحثة منها فيما يلي :

- إثراء الجانب النظري للدراسة.
- وضع فرضيات الدراسة.
- إختيار عينة الدراسة .
- إختيار الأداة المناسبة للدراسة.
- إختيار منهج الدراسة.
- الإطلاع على نتائج الدراسات وتوقع نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثاني: التعليم الإلكتروني

تمهيد

01- مراحل نشأة وتطور التعليم الإلكتروني

02- مفهوم التعليم الإلكتروني

03- المفاهيم المرتبطة بالتعليم الإلكتروني

04- خصائص التعليم الإلكتروني

05- أهمية التعليم الإلكتروني

06- أهداف التعليم الإلكتروني

07- مبادئ التعليم الإلكتروني

08-التعليم الالكتروني ونظريات التعلم

09- أنواع التعليم الإلكتروني

10- أدوات التعليم الإلكتروني

11- عناصر التعليم الإلكتروني

12- نظام إدارة التعليم الإلكتروني

13- جوانب الإختلاف بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي

14- معوقات التعليم الإلكتروني

15- إيجابيات وسلبيات التعليم الإلكتروني

تمهيد:

في ظل الثورة التكنولوجية وثورة المعلومات والإتصالات التي يشهدها العالم والتي مست مختلف جوانب الحياة ومنها الجانب التعليمي، ونظرا للدور الهام الذي يلعبه التعليم في التنمية البشرية كان لزاما على المهتمين بالتربية والتعليم إعادة النظر في أنماط التعليم التقليدية السائدة من أجل مواجهة متطلبات العصر الحديث.

ولعل التعليم الإلكتروني أحد أهم انماط التعليم الحديثة التي تعتمد على التكنولوجيا الحديثة لإيصال المعرفة للمتعلمين في اي مكان وزمان ضمانا لمبدأ التعليم للجميع والتعليم مدى الحياة.

وعليه سوف نتناول في هذا الفصل مفاهيم التعليم الإلكتروني ومراحل نشأته وتطوره ونتعرف على أهم أنواعه وأدواته وعناصره ونظام إدارته وأهم المعوقات التي تحول دون تطبيقه.

01- مراحل نشأة وتطور التعليم الإلكتروني:

لم يكن ظهور التعليم الإلكتروني بمحض الصدفة ولم تكن الإنجازات المتتابعة في هذا المجال إلا تتويجا لجهود مضنية بدلها المختصون والمهتمون وخطط لها التربويون ونفذها المعلمون.

ولقد ذكر الساعي (2009) بأن التعليم الإلكتروني قد قام على اسس علمية بحثية تتمثل في مبادئ تكنولوجيا التعليم المتمركزة في المقام الأول على تفريد التعليم والتعلم الذاتي المعني بتقديم تعليم يتوافق مع خصائص المتعلمين مما يعني الفردية والتفاعلية والحرية والتعلم القائم على سرعة المتعلم والذي يهدف في نهاية المطاف إلى الإتقان في الأداء وتحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف.

ولقد إختلفت الآراء حول أصول التعليم الإلكتروني فهناك من يرى أن جذورها بدأت في نهاية الخمسينات من القرن العشرين عند ظهور التعليم البرنامجي في حين يدعي آخرون ان اصولها منذ السبعينات عند ظهور التعليم بمساعدة الحاسوب بينما يرجع البعض الآخر ان بدايات التعليم الإلكتروني قد تعود إلى توظيف شبكات الحاسب في التعليم ومنها شبكة الانترنت في التسعينات لهذا لا يوجد تعريف واحد متفق عليه حتى الآن حيث ان الموضوع ما زال في طور التكوين وعدم الإستقرار نظرا لإرتباطه بالتقنيات الحديثة التي تنمو وتتطور يوما بعد يوم.

وقد ظهر الإهتمام بمفاهيم وقضايا التعليم الإلكتروني في الثمانينات من القرن الماضي وتعتبر دراسة آلان أونستين (Allan Bronstein 1982) من أوائل الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني والتي أوضحت بعض الفوارق الكبيرة بين هذا النوع من التعليم وبين التعليم التقليدي وكشفت عن التغيرات التي يجب أن تصاحب الثورة التقنية سواء في مجال المسلمات الاولية حول التعليم والتعلم أو نظريات التعلم(طارق عبد الرؤوف، 2015، ص35-36).

ولقد مر إستخدام التقنية أو التكنولوجيا في التعليم ومنها التعليم الإلكتروني بمراحل تمثلت في:

- **المرحلة الأولى (قبل عام 1983):** عصر المعلم التقليدي حيث كان التعليم تقليديا قبل إنتشار أجهزة الحاسبات بالرغم من وجودها لدى البعض وكان الإتصال بين المعلم والطالب في قاعة الدرس حسب جدول دراسي محدد.

- **المرحلة الثانية (من عام 1984- 1993):** عصر الوسائط المتعددة وقد تميزت بإستخدام أنظمة تشغيل ذو واجهة رسومية مثل (النوافذ 1.3) و(الماكنتوش) والأقراص الممغنطة كأدوات رئيسية لتطوير التعليم.

- **المرحلة الثالثة (من عام 1993-2000):** ظهور الأنترنت ثم ظهور البريد الإلكتروني وبرامج إلكترونية لعرض أفلام الفيديو مما أضفى تطورا هائلا وواعدا لبيئة الوسائط المتعددة.

- **المرحلة الرابعة (الفترة 2001 وما بعدها):** الجيل الثاني للأنترنت حيث اصبح تصميم المواقع على الشبكة أكثر تقدما وذو خصائص أقوى من ناحية وكثافة المحتوى.(نعيم إبراهيم الطاهر، 2013، ص132).

يتضح جليا مما سبق أن التعليم الإلكتروني لم يظهر ويتطور من فراغ ولم يكن وليد الصدفة وإنما جاء نتيجة لتراكمات المراحل السابقة والتي تميزت بظهور التقنية الحديثة واستخدامها في ميدان التعليم.

ويجدر بالذكر أن التعليم الإلكتروني ما زال حديث النشأة والإعتماد عليه في مؤسسات التعليم والتعليم الجامعي خاصة ما زال ضيقا ومحدودا.

02- مفهوم التعليم الإلكتروني:

هناك إختلاف في تعريف التعليم الإلكتروني بين الباحثين فالمجموعة الأولى تعتبر التعليم الإلكتروني طريقة تدريس لنقل المعارف والمحتوى التعليمي للمتعلمين أما المجموعة الثانية فتعتبره نظام متكامل له مدخلات وعمليات ومخرجات.

فمن تعاريف المجموعة الأولى نجد:

تعريف المختصين في الأنترنت: على" أنه عبارة عن اي وسيلة يمكن إستخدامها في عملية التدريس بشكل عام والتي تتكامل مع اي شكل من اشكال التكنولوجيا"

كما أنه " حل أو وسيلة هامة لتوصيل التعليم عن بعد والتي تتم بالإعتماد على الأنترنت كأحد أشكال الإتصالات".(سيد أحمد جاد الرب، 2010، ص108).

ويعرفه **كيكونين ومونيتا Kekkonen and Moneta(2002)**: بأنه استخدام التكنولوجيا والأنترنت في تطوير التعليم وتوزيع مصادره التربوية وتقديم قنوات إتصال عبر البريد الإلكتروني ومجموعات المناقشة والدردشة (أسامة محمد سيد، عباس حلمي الجمل، 2012، ص41).

كما عرفه **يوسف العريفي (2003)**: بأنه: " تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شرحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل الدراسي أو عن بعد بواسطة برامج متقدمة مخزنة في الحاسب أو عبر شبكة الأنترنت" (دلال ملحس استيتية، عمر موسى، 2008، ص281).

ومن جهة عرفته **منظمة اليونيسكو UNESCO 2006** بأنه: "عملية إكتساب المعارف والمهارات من خلال إستخدام تكنولوجيا الإتصالات والمعلومات (LCT) (طارق عبد الرؤوف، 2015، ص25).

في حين عرفه مبارز وإسماعيل (2010) بأنه: " طريقة إبداعية تقدم بيئة تعليم تفاعلية متمركزة حول المتعلم، ومصممة مسبقا بشكل جيد في ضوء مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعليم المفتوح والمرنة وتستخدم مصادر الأنترنت والتقنيات الرقمية وهي متاحة لكل فرد في أي ومكان وزمان(إبراهيم عبد الله البلطان، 2013، ص45).

ومن تعاريف المجموعة الثانية نجد:

عرفه منصور غلوم (2002): بأنه " نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم نطاق العملية التعليمية التعلمية وتسويقها من خلال مجموعة من الوسائل منها اجهزة الحاسوب والأنترنت والبرامج الإلكترونية المعدة إما من قبل المختصين في الوزارة أو الشركات(دلال ملحس استيتية، عمر موسى، 2008، ص281).

ومن جهته سالم (2004) يرى أنه: "منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والإتصالات التفاعلية مثل الأنترنت، الأنثرانت، الإذاعة، القنوات المحلية أو الفضائية للتلفاز، البريد الإلكتروني، أجهزة الحاسوب، المؤتمرات عن بعد ...) لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الإلتزام بمكان محدد إعتمادا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المعلم والمتعلم (إبراهيم عبد الله البلطان، 2013، ص46).

أما سليمان (2008) فيركز على الطالب من خلال هذا النظام بحيث اعتبره بأنه :" نظام يمكن الطالب من الدراسة والبحث والإتصال والتفاعل مع اقرانه 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 للتعليم الإلكتروني على شبكة المعلومات.(طارق عبد الرؤوف، 2015، ص28).

من خلال ما سبق نجد أن التنوع والتعدد في تعريفات التعليم الإلكتروني راجع إلى النظرة المختلفة إليه بحيث نظر إليه كل باحث من زاوية مختلفة حسب طبيعة إهتمامه وتخصصه.

كما نلاحظ أنها إتفقت في الوسائل والتقنيات المستخدمة في التعليم الإلكتروني إلا أنها تختلف في رؤيتها له من حيث كونه طريقة في التدريس أو نظام متكامل له مدخلات، عمليات ومخرجات.

وعليه تعرف الطالبة التعليم الإلكتروني إعتمادا على التعريف الإجرائي للدراسة: هو أسلوب تعليمي معاصر يهدف إلى تقديم المحتوى التعليمي إلى الطالب عبر استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكة الأنترنت.... الذي يتيح للطالب التفاعل مع المحتوى التعليمي ومع الأستاذ ومع الطلبة الآخرين، ويكون ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة أو مدمجة.

03- المفاهيم المرتبطة بالتعليم الإلكتروني:

- التعليم المدمج:

يقصد به توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين كل من أسلوبي التعلم وجها لوجه والتعليم بالإتصال المباشر لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس بكونه معلم أو مرشد مع المتعلمين وجها لوجه أو من خلال تلك المستحدثات والتي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة أو ذات جودة محددة وذلك مع توافر مصادر التعلم المرتبطة بالمحتوى وأنشطة التعلم.

ويمكن إعتبار التعلم المدمج جيل جديد من أجيال التعليم وليس نوع تعلم جديد لكنه أحد مداخيل التعليم التي يظهر فيها المزج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي.

- **التعليم بالإتصال المباشر:**

يشير هذا المصطلح إلى التعلم الذي يتم من خلال الأنترنت ولا يكون محور تركيزه على مكونات المواد الدراسية التي تقدم للمتعلم وتنظيمها ومحتواها بينما يكون محور تركيزه على عمليات الإتصال المتعددة الإتجاهات بين عناصر العملية التعليمية وتنوع أدوات الإتصال من بريد إلكتروني ومحادثات متنوعة الاشكال وبطبيعة التفاعل مع المادة الدراسية عن بعد من خلال الأنترنت.(طارق عبد الرؤوف، 2015، ص32)

- **التعليم عن بعد:**

هو أسلوب للتعلم الذاتي والمستمر يكون فيه المتعلم بعيدا عن معلمه ويتحمل مسؤولية تعلمه باستخدام مواد تعليمية مطبوعة وغير مطبوعة يتم إعدادها بحيث تتناسب طبيعة التعلم الذاتي والقدرات المتباينة للمتعلمين وسرعتهم المختلفة في التعلم ويتم نقلها لهم عن طريق أدوات ووسائل تكنولوجية مختلفة ويلحق به كل من يرغب فيه بغض النظر عن العمر والمؤهل.(مريم الخالدي، 2008، ص238-239).

- **الكمبيوتر التعليمي:**

نقصد بالكمبيوتر التعليمي استخدام الكمبيوتر كأداة أساسية في تعليم الطلاب كافة المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم من مرحلة الطفولة حتى الجامعة ومرحلة الدراسات العليا.

- **التعليم الإفتراضي:**

هو عبارة عن مجموعة العمليات المرتبطة بنقل وتوصيل مختلف أنواع المعرفة والعلوم للدارسين في مختلف أنحاء العالم باستخدام تقنية المعلومات (يشمل ذلك شبكات الإنترنت والأقراص المدمجة وعقد المؤتمرات عن بعد).

- **الفصول التخيلية:**

الفصل التخيلي هو فصل بكل المكونات والعناصر المتعارف عليها ففيه معلم وطلاب ومادة تعليمية ووسائل وإيضاح وإمتحانات وتقييم وتكلفة مالية وقواعد تحكم العملية التعليمية فقط، لا يوجد فيه مكان واقعي فهو عبارة عن موقع على الشبكة الدولية للأنترنت أو الشبكة المحلية، ويحتوي على صفحات من المعلومات وتوجد على تلك الصفحات العناصر التعليمية السابقة ويرتبط جميعها من خلال الشبكة

ويرتبط أيضا من خلال الشبكة بجميع المواقع الأخرى والتي تحتوي على فصول أخرى تخيلية أو فصول أخرى حقيقية مرتبطة بالشبكة بها عدد محدود من الطلاب في مكان واحد في مدرسة واحدة.

- المحتوى الإلكتروني للمقررات الدراسية:

يشير مصطلح المحتوى الإلكتروني إلى المعلومات المحملة على الأوعية الإلكترونية أو المتاحة عبر شبكات المعلومات والموضوعة للإستخدام وتقرأ آليا، وتتمثل الأوعية الإلكترونية في الأقراص الضوئية المدمجة، الأقراص المرنة، الأقراص الصلبة، وهي وسائل تخزين إلكترونية للحاسبات الآلية بكل أنواعها وتعتمد على التكنولوجيا الرقمية والمرئية المعاصرة وتعتمد عليه صناعة النشر الإلكترونية الحالية وتتميز بإعادة تشكيلها وتفسيرها من جديد بما يتوافق مع الإمكانيات التكنولوجية المتوفرة بالفعل.(محمد عبد الكريم الملاح، 2010، ص20-62).

04- خصائص التعليم الإلكتروني:

- يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تعلم تفاعلية بين المتعلم والمعلم وبين المتعلم وزملائه كما يوفر عنصر المتعة في التعلم ، فلم يعد التعلم جامدا وهو لا يعرض بطريقة واحدة بل تنوعت المثيرات مما يؤدي إلى المتعة في التعلم.
- يعتمد التعليم الإلكتروني على مجهود المتعلم في تعليم نفسه (التعلم الذاتي) كذلك يمكن أن يتعلم مع رفاقه في مجموعات صغيرة (التعلم التعاوني) أو داخل الفصل في مجموعات كبيرة.
- يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تعليمية تعلمية فيها خبرات تعليمية بعيدة عن المخاطر التي يمكن أن يواجهها المتعلم عند المرور بهذه الخبرات في الواقع الفعلي مثل إجراء تجارب خطيرة في معامل الكيمياء أو الحضور بالقرب من مواقع انفجارات بركانية في اليابان مثلا.
- يتميز التعليم الإلكتروني بالمرونة في المكان، والزمان، حيث يستطيع المتعلم أن يحصل عليه من أي مكان في العالم وفي اي وقت على مدار 24 ساعة في اليوم وطوال أيام الأسبوع.
- يستطيع المتعلم التعلم دون الإلتزام بعمر زمني محدد فهو يشجع المتعلم على التعلم المستمر مدى الحياة.

- يأخذ التعليم الإلكتروني بخاصية التعليم التقليدي فيما يتعلق بإمكانية قياس مخرجات التعلم بالإستعانة بوسائل تقويم مختلفة مثل الإختبارات ومنح المتعلم شهادة معترفا بها في آخر الدورة أو البرنامج أو الجامعة الإفتراضية.
- يتواكب التعليم الإلكتروني مع وجود إدارة إلكترونية مسؤولة عن تسجيل الدارسين ودفع المصروفات والمتابعة ومنح الشهادات.
- يحتاج المتعلم في هذا النمط من التعليم إلى توفير تقنيات معينة مثل الحاسوب وملحقاته والأنترنت والشبكات المحلية.
- قلة تكلفة التعليم الإلكتروني بالمقارنة بالتعليم التقليدي.
- سهولة تحديث البرامج والمواقع الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات.(دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان،2008، ص285-286)

ويضيف (العمري والعمري 2006) بأن من خصائص التعليم الإلكتروني:

- الإهتمام المتزايد بالتخطيط للتدريس في هذا النوع من التعليم.
- زيادة التعاون بين المعلم والمتعلم.
- تغيير دور المعلم والمتعلم (طارق عبد الرؤوف، 2015، ص74).

ويذكر يوسف بن عبد الله العريفي خصائص التعليم الإلكتروني كالآتي:

- القابلية للقياس.
- التعاونية.
- المرونة.
- المواءمة الزمنية.
- التعلم المستمر.
- خفض التكلفة الإقتصادية.
- التفاعلية والمتعة.
- ثبات الجودة.
- سهولة التخزين.
- البيئة الأمنة

- المتابعة التعليمية.(تعليم إبراهيم الظاهر، 2013، ص140-141).

نستخلص مما سبق ان الخصائص التي يتميز بها التعليم الالكتروني تتماشى مع متطلبات العصر الحديث، عصر التكنولوجيا الحديثة، ثورة المعلومات والاتصالات، فهو يختلف في جوهره عن التعليم التقليدي في استخدام الوسائل التقنية الحديثة (شبكة الانترنت، الحاسب الالي، البريد الالكتروني الفصول الافتراضية، الكتاب الالكتروني...)، ويتفقان معا في الهدف وهو التعليم والتعلم.

05- أهمية التعليم الإلكتروني:

تتضح أهمية التعليم الإلكتروني من خلال توصيات التقارير العلمية ونتائج البحوث والدراسات التي أثبتت فاعليته في مختلف جوانب العملية التعليمية، فقد قدم تقرير للكونجرس حول أهمية إستخدام الأنترنت في التعليم يزيد من قوته وفاعليته وأنه يتيح فرص للتعلم واضحة وقوية مبنية على المشاركة وقد جعل هذا التقرير المسؤولين يعتقدون بضرورة الأخذ بهذه الصيغة في التعلم والتعليم.

ولقد دلت نتائج بحوث عديدة على أن التعليم الإلكتروني يساعد على:

- تقديم فرص للطلاب للتعلم بشكل أفضل.
- ترك أثر إيجابي في مختلف مواقف التعلم.
- تقديم فرص للتعليم متمركزة حول المتعلم وهو ما يتوافق مع الفلسفات التربوية الحديثة ونظريات التعلم الجادة.
- يقدم أداة لتنمية الجوانب الوراء معرفية للتعلم، وتنمية مهارات حل المشكلات وتقديم بيئة تعلم بنائية جادة.
- تقديم فرص متنوعة لتحقيق الأهداف المتنوعة من التعليم والتعلم.
- إتاحة فرصة كبيرة للتعرف على مصادر متنوعة من المعلومات بأشكال مختلفة تساعد على إذابة الفروق الفردية بين المتعلمين أو تقليلها.(حذيفة مازن عبد المجيد، مزهر شعبان العاني، 2015، ص79-80).

كما تكمن أهمية التعليم الإلكتروني في:

- إفادة الطلاب الغير قادرين وذوي الإحتياجات الخاصة وكذلك الطلاب غير القادرين على السفر يوميا إلى المدرسة بسبب إرتفاع كلفة المواصلات.

- يساعد التعليم الإلكتروني على التعلم الذاتي والذي يسهل فيه المعلم للمتعلم الدخول لمجتمع المعلومات.
- يكون التعليم الإلكتروني ذا فعالية لسكان المجتمعات النائية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصالات في مجال التعليم.(نعيم إبراهيم الظاهر، 2013، ص136).
- كما يوفر التعليم الإلكتروني ثقافة جديدة تسمى الثقافة الرقمية والتي تختلف كثيرا عن الثقافة التقليدية.
- يساعد على استيعاب مشكلات الطلب المتزايدة على التعليم وازدياد أعداد المتعلمين مما يحتم الإستعانة بالوسائل الإلكترونية لحل تلك المشكلات.
- يساعد على تجاوز قيود الزمان والمكان في العملية التعليمية فالطالب لديه إمكانية الوصول الفوري للمعلومة دون الحاجة للتواجد في زمان ومكان معين.
- يزيد من إمكانية التواصل اللغوي بين الطلاب ومعلميهم أو بين الطلاب بعضهم البعض من خلال وسائل عديدة مثل البريد الإلكتروني والفيديو التفاعلي وغيرها.
- تنوع مصادر التعلم المختلفة يجعل الطالب يتوسع في دراسة مقرراته وتتوسع مداركه ويسهل عملية استيعابه.
- تصميم المادة العلمية إعتمادا على التقنيات التفاعلية يسمح للطالب بالمتعة والتفاعل والإثارة والدافعية في التعلم.
- يحصل المتعلم والمتدرب على تغذية راجعة فورية ومستمرة.(إبراهيم عبد الله البلطان، 2013، ص50-51).

نلاحظ مما سبق ان اهمية التعليم الالكتروني تكمن في كونه اعطى للتعليم حرية اكبر وزاوية نظر اوسع من خلال انه تجاوز قيود الزمان والمكان واتاح لجميع الافراد التعلم على اختلاف اجناسهم واعمارهم ومستوياتهم وقدراتهم.

06- أهداف التعليم الإلكتروني:

يحقق التعليم الإلكتروني مجموعة من الأهداف:

- ✓ زيادة فاعلية المعلمين وزيادة عدد الطلبة في الشعب الصفية.
- ✓ مساعدة المعلمين في إعداد المواد التعليمية للطلبة وتعويض نقص الخبرة لدى بعضهم.

- ✓ تقديم الحقائب التعليمية بصورتها الإلكترونية للمعلم والطالب معا وسهولة تحديثها مركزيا من قبل إدارات تطوير المناهج.
- ✓ إمكانية التعويض في نقص الكوادر الأكاديمية والتدريسية في الجامعات عن بعد وبطريقة ذات مصداقية عالية دون هدر الكثير من أوقات الطلبة والموظفين كما يحدث في الطرق التقليدية.
- ✓ نشر التقنية في المجتمع وإعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر .
- ✓ تقديم الخدمات المساندة للعملية التعليمية التعلمية في الجامعات مثل التسجيل المبكر للمساقات وبناء الجداول الدراسية وتوزيعها على المدرسين وأنظمة الإختبارات والتقييم وتوصية الطلبة من خلال بوابات خاصة.(محمد محمود الحيلة،2011، ص419-420).
- ✓ خلق بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة.
- ✓ دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمساعدين من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة لتبادل الآراء بالإستعانة بقنوات الإتصال المختلفة مثل البريد الإلكتروني، غرف التحدث، غرفة الصف الإفتراضية.
- ✓ توسيع دائرة إتصالات الطالب من خلال شبكات الإتصالات العالمية والمحلية وعدم الإقتصار على المعلم كمصدر للمعرفة مع ربط الموقع التعليمي بمواقع تعليمية أخرى كي يستزيد الطالب.
- ✓ خلق شبكات تعليمية لتنظيم وإدارة عمل المؤسسات التعليمية.
- ✓ تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.
- ✓ تطوير دور المعلم حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية السريعة.
- ✓ رفع قدرات التفكير العليا لدى الطلاب (شوقي حساني محمود، 2014، ص96-97).

نلاحظ مما سبق ان التعليم الالكتروني يهدف الى تحسين العملية التعليمية التعلمية ورفع مستوياتها، وضمان الحصول على اجود المخرجات التعليمية، كما ان التعليم الالكتروني جعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية فهو يتماشى مع الفلسفات التربوية الحديثة التي تنادي بالدور الايجابي للمتعلم.

كما ان الهدف الاسمى للتعليم الالكتروني هو ايجاد الحلول للمشكلات التي تواجه قطاع التعليم، على غرار فك العزلة على المناطق النائية التي يجد افرادها صعوبة في التنقل الى

الجامعات والمدارس، ومواجهة الكم الهائل للاعداد المتزايدة للطلاب، بتوفير المقاعد البيداغوجية عن بعد وجعل التعليم للجميع دون الاقتصار على فئة دون اخرى.

وتماشيا مع الظرف الصحي الذي يجتاح العالم فالتعليم الالكتروني ساهم في ايجاد الحل الامثل لمواصلة الدراسة عبر مايقدمه من خدمات بالاعتماد على شبكة الانترنت والحاسب الالي.

07- مبادئ التعليم الإلكتروني:

يذكر **عبد الحميد 2007** أن التعليم الإلكتروني يقوم على مبادئ نظرية برونر للتعليم من حيث:

- مراعاة خصائص المتعلمين.
- مراعاة توافر قدر كبير من الحرية في مواقف التعلم بإعداد مواقف تعلم متعددة تسمح للمتعلم بالإختيار وفق قدراته وإمكانياته.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وذلك بتقديم المعلومات في أشكال متنوعة تناسب قدرات المتعلمين من حيث تقديمها في صورة لفظية مكتوبة أو مسموعة أو تقديمها في صور ورسوم ثابتة أو متحركة.
- التمركز حول المتعلم حيث يتحول نمط التعليم من التمركز حول المعلم كمصدر للمعلومة، إلى التمركز حول المتعلم ومهاراته في الحصول على المعلومات وتنمية المهارات.
- الإعتماد على نشاط المتعلم حيث يساعد على إيجاد بيئة تعليمية تساعد على إقبال المتعلم على التعلم والرغبة فيه، مما يزيد من دافعيته للتعلم والسرعة في تحقيق الأهداف (طارق عبد الرؤوف، 2015، ص 68).

وبالإضافة إلى ذلك فإن فلسفة التعليم الإلكتروني تنبثق من عدة مبادئ أهمها:

- التعليم المستمر والتعلم الذاتي الذي يعتمد على قدرات الأفراد واستعداداتهم.
- المرونة في توفير فرص التعليم للمتعلمين ونقل المعرفة إليهم وتفاعلهم معها بصرف النظر عن الزمان والمكان.
- الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال الفرص المتاحة وحق الفرد في التعلم مدى الحياة وفق ظروفه وإمكانياته.

- ديموقراطية التعليم وتكافؤ الفرص بين المتعلمين دون تفرقة بسبب الظروف الاجتماعية والإقتصادية وغيرها.
- التعلم التشاركي أو التعاوني الذي يسمح بتبادل الخبرات بين المتعلمين وتبادل المعلومات بحيث يستفيد كل المشاركين من بعضهم البعض.(طارق عبد الرؤوف، 2015، ص68).

08-التعليم الالكتروني ونظريات التعلم :

هناك عدد من نظريات التعلم فسرت التعليم الالكتروني من خلال مبادئها واتجاهاتها حول التعليم، وابرزت خصائص التعليم الالكتروني المعتمدة عليها كالنظرية السلوكية، الادراكية، والبنائية وفيما يلي عرض لمختلف هذه النظريات.

08-1- النظرية السلوكية:

اسس المدرسة السلوكية ثورندايك Thorndike (1913) وبافلوفPavlov (1927) وسكينرSkinner (1974) والتي تركز على أن التعلم هو تغيير في السلوك الملحوظ والناتج عن الاستجابات للمثيرات الخارجية في البيئة، والسلوكية تجعل من المتعلم كالصندوق الأسود وترى أن العمليات الداخلية العقلية لدى المتعلم غير مهمة.

وأهم خصائص التعليم الالكتروني المعتمد على النظرية السلوكية تتمثل في :

- إخبار المتعلم عن المخرجات التي سيحققها من التعلم.

- إجراء اختبار قبلي للمتعلم لتحديد مستوى جاهزيته للتعلم.

- تنظيم المحتوى بشكل متسلسل لتحقيق التعلم وهذا التنظيم يكون من البسيط الى المركب، ومن المعرف إلى المجهول.

- تقديم تغذية راجعة للمتعلم ليتحقق المتعلم من مدى تقدمه أو احتياجه لتصويب مسار تعلمه.

08-2- النظرية الادراكية:

ترى ان التعلم هو عملية عقلية، والمتمثل في استخدام الذاكرة، والدافعية، والتفكير، وتلعب الانعكاسات دورا رئيسيا في التعلم. فالادراكيون يرون ان التعلم عملية داخلية وان محتوى التعلم يكون بقدر سعة وعمق معالجة المعلومات لدى المتعلم، وبنية المعلومات لديه.

واهم خصائص التعليم الالكتروني المعتمد على النظرية الادراكية تتمثل في :

بالنظر الى التعلم من المدخل الادراكي، فان التعلم يتم من خلال معالجة المعلومات ، والتي يوظف من خلالها المتعلم انواعا متعددة من الذاكرة، وتبدا عملية التعلم بنقل المعلومات من المستقبلات الحسية (سمع، بصر، لمس...) الى المخزن الحسي في الذاكرة والذي يستمر لاقل من ثانية، فاذا لم يتم نقلها فورا الى الذاكرة العاملة فسيتم فقدها ، وتعتمد كمية المعلومات التي يتم نقلها الى الذاكرة العاملة على كم الانتباه الى المعلومات القادمة، وعلى البنية العقلية للمتعلم، فيما اذا كانت في وضع يعطي مفهوما او مدلولا او احساسا بالمعلومات القادمة.

وعلى مصمم التعليم ان يراعي مدى توافر البنية العقلية الملائمة لدى المتعلم، والتي تمكن المتعلم من ربط المعرفة التي لديه ومع المعرفة الجديدة التي يقدمها التعليم الالكتروني، واذا لم تكن لدى المتعلم البنية المعرفية الاساسية التي تحقق له تعلم المعرفة الجديدة، فان على المصمم التعليمي ان يضمن المقرر منظمات تمهيدية تربط بين المعرفة الجديدة والبنية الإدراكية لدى المتعلم.

8-3- النظرية البنائية:

تركز النظرية البنائية على البعد الاجتماعي في احداث التعلم، لها اكثر من منظور في التعلم وهي بشكل عام تؤكد على ان الفرد يفسر المعلومات والعالم من حوله بناءا على رؤيته الشخصية، وان التعلم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير أو التأويل، ومن تم يتم الموائمة، او التكيف للمعلومات بناءا على البنية المعرفية لدى الفرد، وان تعلم الفرد عندما يكون في سياقات حقيقية واقعية، وتطبيقات مباشرة لتحقق المعاني لديه.(ابراهيم بن محمد عسيري، عبد الله بن يحيى المحيا، 2011، ص28-32).

وأهم خصائص التعليم الالكتروني المعتمد على النظرية البنائية تتمثل في:

- التعلم يتم بطريقة تبقي المتعلم نشطا يمارس أعمالا ذات معنى على مستوى عال من المعالجة.

– تحوير دور المعلم إلى التوجيه والإرشاد والإشراف والتنظيم.

– توفي أنماط من التعلم التعاوني يعمل فيها المتعلم مع الأقران والخبراء بطريقة تمكن المتعلم من الإستفادة من الخبرات والمعارف التي يحتاجها.

– إتاحة الوقت والفرصة للمتعلم من أجل أن يعكس تفكيره.

– توفير أنشطة تعلم تحقق مستويات عليا من التفاعل الاجتماعي، والذي يوظف في سياق التعلم.

ويوضح الجدول التالي مقارنة بين نظريات التعلم الثلاث من خلال بعض محاور المقارنة مع ملاحظة أن المصدر قسم البنائية الى فئتين: بسيطة واجتماعية.

الجدول رقم (1): يوضح مقارنة بين نظريات التعلم الثلاث

نظرية التعلم	التقنيات المستخدمة	مثال
السلوكية	برامج التعلم المعتمد على الحاسوب	برمجيات التدريب والمران. التدريس الخصوصي، المحاكاة
الإدراكية	قواعد البيانات والوسائط الفائقة	مصادر الانترنت المختلفة.
البسيطة البنائية	أدوات الانتاج (البناء) على المستوى الشخصي	معالج النصوص، الجداول الالكترونية، قواعد البيانات، العروض التقديمية، الوسائط المتعددة والفائقة.
البنائية الاجتماعية	بيئات التعاون الشبكي	البريد الالكتروني، لوحة الاعلانات، منتديات الحوار القائم غلى بناء وتبادل المعرفة، بيئات التعلم التعاوني الالكتروني القائم على حل الشكلات ، الادوات البنائية المعتمدة على الاتصال الاجتماعي.

(ابراهيم بن محمد عسيري، عبد الله بن يحيى المحيا،2011، ص33–35)

نستخلص من خلال ماسبق من خلال عرضنا لمختلف النظريات التي تناولت التعلم وأبرزت خصائص التعليم الالكتروني في كل نظرية، فنرى أن النظرية السلوكية، الإدراكية، البنائية، ساهمت

بأفكارها ومبادئها في التعليم الالكتروني، بحيث مكنتنا من معرفة خصائص هذا النوع من التعليم ومعرفة مايميزه وما يتميز به عن غيره من أنواع التعليم.

فالنظرية السلوكية لاتهتم بما يحدث في داخل المتعلم (العمليات الداخلية)، وإنما تنظر الى سلوك المتعلم من خلال معرفة مدى جاهزيته ومدى تقدمه وأبرز احتياجاته من خلال تقديم التغذية الراجعة والإختبارات القبلية له، وكذا إخبار المتعلم بما سوف يكون عليه وماسوف يحقق فيما بعد عند ممارسته للتعلم كنوع من التعزيز الذي يعطي المتعلم الدافع للتعلم من أجل تحقيق الهدف المنشود. وبالتالي يكون المتعلم في التعليم الالكتروني حسب النظرية السلوكية على دراية بما يقوم به في التعليم وما سوف يحققه من التعليم وماهي أبرز نقاط ضعفه وقوته من خلال التغذية الراجعة الفورية خاصة تلك التي تحدث في التعليم الالكتروني المتزامن، والاختبارات القبلية من أجل معرفة مستوى المتعلم قبل حدوث عملية التعلم.

كما أن التعليم المبرمج الذي جاء به سكينر أعطى دفعا قويا لظهور التعليم الالكتروني وتطوره.

في حين أن النظرية الإدراكية تهتم بما يحدث داخل المتعلم (البنية العقلية) وكيفية معالجته للمعلومات، كما تنظر للتعلم على أنه عملية داخلية، فهي تفيد المتعلم في التعليم الالكتروني من خلال توجيهه في كيفية الحصول على المعارف والمعلومات من خلال استثمار مختلف المستقبلات الحسية (السمع، البصر، اللمس....) وعدم الإكتفاء بمستقبل واحد كما يحدث في التعليم التقليدي، كما تمكن المتعلم من معرفة كيفية الإحتفاظ بهذه المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى وإسترجاعها وقت الحاجة اليها.

وبناءا عليها فمصممي البرامج الالكترونية يعتمدون في تصميمهم للدروس والبرامج الإلكترونية على الصور والرسومات ومقاطع الفيديو لإستدخالها من طرف المتعلم عبر مختلف الحواس وتخزينها في الذاكرة.

ويمكن القول ان التعليم الالكتروني المعتمد على النظرية الادراكية يحقق مبدا الفروق الفردية ويراعي خصائص المتعلمين في الحصول على التعلم (سمعي، بصري، حسي.....)، كما يمكن ذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم.

أما النظرية البنائية فترى أن التعلم يحدث في السياق الإجتماعي والواقعي له من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير ومن تم الموائمة والتكييف بناءا على البنية المعرفية للمتعلم، وأن المتعلم يفسر

المعلومات وفقا لما يراه بنفسه، وبالتالي فالنظرية البنائية ترى أن المتعلم يكون نشطا في التعليم الإلكتروني وايجابيا ومحورا للعملية التعليمية التعلمية، كما ترى أن للمعلم دورا جديدا هو التوجيه والارشاد والتنظيم، وباعتبار أن المتعلم يعتمد على الإكتشاف والملاحظة في الحصول على المعلومات والذي يكون ضمن السياق الإجتماعي فيتبنى بذلك التعلم التعاوني سواءا مع الاقران والزملاء أو مع الاساتذة والخبراء في المجال.

09- أنواع التعليم الإلكتروني:

9-1- التعليم الإلكتروني المتزامن:

يتطلب التعليم التزامني مشاركة آنية من قبل جميع الطلبة والمشرفين الأكاديميين وميزته أنه يحدث تفاعلا بين جميع الأطراف (الطلبة والمعلمين) في الزمن الحقيقي ومن أنواعه:

- ❖ مؤتمرات مسموعة ومرئية.
- ❖ ندوات الويب وتسمى أيضا ندوات النقاش أو لوحة الإعلانات: وهي عبارة عن نظام حاسوبي مزود بعدد من أجهزة المودم كي يعمل كمركز معلومات أو مركز تحرير الوسائل التي يريدونها.
- ❖ لوح الكتابة المشترك: وهو عبارة عن برمجية تسمح لعدة مستخدمين للشبكة بأن يعملوا جميعا في الوقت نفسه مع مستند معروض على شاشات أجهزتهم الحاسوبية كما لو أنهم مجتمعون حول لوح كتابة طبيعي.

9-2- التعليم الإلكتروني غير المتزامن:

لا يتطلب هذا النوع من التعليم المشاركة الآنية من قبل الطلبة والمشرفين والأكاديميين، كما أنه لا يحتاج الطلبة أوقات لتعلمهم وتجميع المواد التعليمية حسب برامجهم إن ميزة هذا التعليم هي أنه أكثر مرونة من التعليم التزامني ومن أشكاله البريد الإلكتروني وبرمجيات لوحات الإعلانات ومجموعات الأخبار والأقراص الليزرية المدمجة والفاكس، وبرامج الجامعة الإفتراضية والبرامج الموضوعة على شبكة الإتصالات العالمية WWW ومن فوائده أن الطالب يختار الوقت والمكان المناسبين له للتعلم ومتابعة دراسته.(خالد محمد ابو شعيرة، تائر احمد غباري،2011، ص415)

9-3-التعليم الإلكتروني المتمازج:

يعد هذا النوع أفضل طريقة في التدريب والتعليم حيث يجري مزج التعليم الإلكتروني المباشر أو الإفتراضي أو بواسطة الكمبيوتر مع التعليم الصفي أو بعبارة أخرى مزج التعليم غير المتزامن مع التعليم الوجاهي داخل الصف الدراسي أو عن طريق التعليم المتزامن وذلك للإستفادة من فوائد كلا الطرفين.

9-4- التعليم الإلكتروني بالإعتماد على شبكة ويب:

يتم توصيل المواد الدراسية وغيرها إلى الدارسين حسب هذا النوع من التعليم عن طريق الأنترنت في أي مكان من العالم يتواجدون فيه، وكنتيجة لتقدم وتطور قدرات وإمكانيات تكنولوجيا المعلومات أصبح توصيل المحاضرات والمداخلات والتعليقات والمحادثات والمعلومات المتعلقة بالتعليم عن بعد إلى الدارسين الكبار بديل قوي وفعال للتعليم والتعلم داخل حجرة الصف الدراسي وبأسعار وتكاليف منخفضة إن القوة الفعلية لشبكة الأنترنت هي أن كل شيء عليها قابل للوصول إليه من قبل اي شخص مرتبط بجهاز الكمبيوتر الذي يملكه بالأنترنت.(خالد محمد أبو شعيرة، ثائر أحمد غباري، 2011، ص416).

في حين حدد **الموسى** أنواع التعليم الإلكتروني في:

9-1- التعليم الإلكتروني المباشر المتزامن:

ويعني أسلوب وتقنيات التعليم المعتمد على الأنترنت لتوصيل وتبادل الدروس وموضوعات الابحاث بين المتعلم والمعلم في الوقت الفعلي نفسه لتدريس المادة مثل المحادثة الفورية.

9-2- التعليم الإلكتروني غير المباشر أو غير المتزامن:

وفيها يحصل المتعلم على دروس مكثفة أو حصص وفق برنامج دراسي مخطط ينتقي فيه الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه ويعتمد هذا التعليم على الوقت الذي يقضيه المتعلم للوصول إلى المهارات التي يهدف إليها الدرس.

9-3- التعليم المدمج:

ويشمل مجموعة من الوسائط المصممة لتتم بعضها بعضا والتي تعزز التعلم وتطبيقاته وبرامج التعليم المدمج يمكن أن يشمل عددا من أدوات التعلم، مثل برمجيات التعلم التعاوني الإفتراضي الفوري

المقررات المعتمدة على الأنترنت، ومقررات التعلم الذاتي وأنظمة دعم الآراء الإلكترونية وإدارة نظم التعلم.(شوقي حساني محمود، 2014، ص101).

في حين يرى **(مبارز وإسماعيل 2010)** أن هناك نوعين من التعليم الإلكتروني هما:

9-1- تعليم إلكتروني يعتمد على شبكة الأنترنت: وينقسم إلى قسمين هما:

9-1-1- تعليم متزامن: يسمح فيه لجميع الطلاب المسجلين في المقرر بالدخول في الوقت نفسه، حيث تجري بينهم المناقشات حول موضوع محدد سلفا في نفس الوقت.

9-1-2- تعليم غير متزامن: يسمح للطلاب المسجلين في المقرر بالدخول في أي وقت كل حسب حاجته والوقت المناسب له.

9-2- تعليم إلكتروني لا يعتمد على شبكة الأنترنت: وهو التعليم الذي يشمل معظم الوسائط المتعددة الإلكترونية المستخدمة في التعليم من برمجيات وغيرها.

ويرى **(طلبة 2007)** أن التعليم الإلكتروني يأتي بعدة أنواع هي:

9-1- التعليم الفوري المتزامن: وهو التعليم الذي يحدث فقط من خلال الشبكة العالمية (الأنترنت) ولا يتكون من أي مواد علمية مادية تطرح على الطلاب أو لقاء يحدث معه وجها لوجه فتكون شبكة الأنترنت هي الوسيلة الوحيدة للتعلم والإتصال.

9-2- التعليم الممزوج: وهو مزيج من التعليم الفوري المتزامن والتعليم التقليدي بحيث يتم اللقاء بين المدرس والطلاب إما وجها لوجه أو من خلال أي تكنولوجيا متاحة ويتم في هذا النوع توفير المادة العلمية للطلاب.

9-3- التعليم المتزامن: ويشمل التفاعل المتزامن مع المدرس عبر الشبكة ويعطي المدرس القابلية لإدارة فصله عبر الأنترنت وفي الوقت ذاته يمنح الطلاب القدرة على التفاعل مع أقرانهم ومن أهم تقنياتها الاجتماعات التي تحدث بالصوت والصورة ومشاركة التطبيقات عبر الشبكة والسبورة الإلكترونية.

9-4- التعليم غير المتزامن: وهو الذي لا يشتمل أي تفاعل متزامن أو حي وهو يعطي الطلاب فرصة التعليم في أي وقت ويكون هذا التعليم عن طريق الأنترنت أو الشبكات المحلية أو مشغل أسطوانات.

9-5- التعليم الذي يقوده المدرس: وهو حدث تعليمي يقوده المدرس بحيث يتم إيصال المعلومات والتدريس فيه عبر شبكة الأنترنت ويشبه التعليم التقليدي بحيث تكون طريقة التدريس تفاعلية وللفصل والمادة بداية ونهاية وغالبا يتطلب كتبا دراسية.

9-6- التعليم الذاتي: وهو نوع من التعليم تجهز فيه المادة التعليمية بحيث تعتمد على الذات في متابعة وتحصيل المادة التعليمية ويعتمد على استجلاب الدروس الإلكترونية من المواقع الإلكترونية والبريد الإلكتروني.

9-7- التعليم المعتمد على الحاسوب: وهو أسلوب تعلم فردي يقوم الحاسب بدور المحاضر بطريقة تفاعلية مع الطالب من خلال مشغلات الأقراص والبرامج التفاعلية.(إبراهيم عبد الله البلطان، 2013، ص53-54).

من خلال ما سبق نلاحظ أن هناك إتفاق حول ثلاثة أنواع للتعليم الإلكتروني بين الباحثين والمتمثلة في:

- **التعليم الإلكتروني المتزامن:** والذي يتطلب حضور الأستاذ والطلبة في نفس الوقت لتبادل الأفكار والآراء ومناقشتها عبر شبكة الأنترنت بالصوت والصورة، بحيث يتيح التفاعل بين الطلبة والأستاذ وبين الطلبة انفسهم، ويسمح للأستاذ بإدارة الصف وتقديم التغذية الراجعة الفورية.
- **التعليم الإلكتروني غير المتزامن:** لا يتطلب هذا النوع حضور آني للأستاذ والطلبة، بحيث يمنح للطلبة فرصة التعليم في أي وقت باستخدام شبكة الأنترنت أو الأنترنت....
- **التعليم المدمج أو الممزوج:** وهو التعليم الذي يجمع بين التعليم الالكتروني المتزامن وغير المتزامن بالتعليم التقليدي في الصف الدراسي من أجل الاستفادة من كلا النوعين.

وعموما يمكن القول ان النوع الذي تعتمد علية الجامعة الجزائرية في ظل الظرف الصحي الحالي هو التعليم المدمج الذي يتم فيه الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني المتزامن وغير المتزامن، من خلال تحميل المقررات والدروس عبر منصة المودل وارسال الواجبات الى الأستاذ عبر البريد الالكتروني، واعتماد بعض الأساتذة على المحاضرات المباشرة عن بعد ومن تم الحضور الفعلي للطلبة لشرح تلك المقررات والدروس.

10- أدوات التعليم الإلكتروني:

هي الأدوات التي تستخدم في إحداث التفاعل (مثل: طلب المساعدة والإرشاد والتوجيه أو طرح الأسئلة) مع المعلم والمتعلمين أثناء عملية التعليم ولهذه الأدوات دور كبير في نقل خصائص التفاعل المباشر في الفصل الدراسي التقليدي إلى التعليم الإلكتروني.

ويمكن تصنيف أدوات التعليم الإلكتروني إلى نوعين:

10-1-أدوات التعليم الإلكتروني المباشر (المتزامن):

ويتم من خلالها نقل المعلومات والدروس والإمتحانات وتبادلها بين المعلم والمتعلم في نفس الوقت الفعلي لتدريس المادة ومن أمثلتها:

10-1-1- المحادثة (CHAT):

تتيح هذه الأداة الحوار والنقاش المتزامن مع الآخرين كما تسمح من خلال البرامج الجاهزة للمحادثة التفاعل بين المتحدثين كتابة وصوتا، وقد تضاف إليه الصورة في برامج معدة لهذا الغرض كما يمكن استضافة الخبراء والمتخصصين للرد على إستفسارات المتعلمين من خلال قنوات خاصة بجانب غرفة النقاش المتاحة على شبكة الأنترنت (Internet Relaychat).

10-1-2- اللوح الأبيض (White Board):

عبارة عن سبورة شبيهة بالسبورة التقليدية وهو من الأدوات الرئيسية اللازم توافرها في الفصول الإفتراضية كما يمكن من خلالها تنفيذ الشرح والرسوم التي يتم نقلها إلى شخص آخر وقد زادت شعبيته بسرعة منذ عام 1980 وأصبح لاعبا أساسيا في غرف الإجتماعات والفصول الدراسية في المدارس.(مجدي يونس، 2017، ص 21-24).

10-1-3- مؤتمرات الفيديو (VideoConferences):

هذه الطريقة شبيهة بالتعليم الصفي، باستثناء أن المتعلمين يوجدون في أماكن متفرقة ومتباعدة، وتمكن هذه التقنية من نقل المؤتمرات المرئية المسموعة في تحقيق أهداف التعلم عن بعد.

10-1-4-المؤتمرات الصوتية (Audio Conferences):

وهي أقل تكلفة مقارنة بمؤتمرات الفيديو، وهي تقنية الكترونية تستخدم هاتفا عاديا، والية للمحادثة على هيئة خطوط هاتفية، توصل المتحدث (المحاضر) بعدد من المستقبلين (الطلاب) المنتشرين في أماكن متفرقة.

10-1-5- برامج القمر الصناعي (Satellite Programs):

في هذه التقنية توظف برامج الأقمار الصناعية المتصلة بنظم الحاسب، والمتصلة بخط مباشر مع شبكة الاتصالات، مما يسهل إمكانية الإستفادة من القنوات السمعية والبصرية، في عمليات التدريس والتعليم ويجعلها أكثر تفاعلا وحيوية.(غالب عبد المعطي الفريجات، 2014، ص176).

10-2- أدوات التعليم الإلكتروني غير المباشر (غير المتزامن):

وهي تلك الأدوات التي تسمح بالتواصل غير المباشر أي أنها لا تتطلب تواجد المتعلم والآخرين (المعلم والزملاء) على الشبكة معها أثناء التواصل ومن أمثلتها:

10-2-1- مجموعة النقاش (Discussion groups):

إحدى أدوات الإتصال عبر شبكة الأنترنت بين مجموعة من الأفراد ذوي الإهتمام المشترك في تخصص معين يتم عن طريقها المشاركة كتابيا في موضوع معين أو إرسال إستفسار إلى المجموعة المشاركة أو المنسق لهذه المجموعة دون التواجد في وقت واحد.

10-2-2- نقل الملفات (File Exchange):

وتختص هذه الأداة بنقل الملفات من حاسب إلى آخر متصل معه عبر شبكة الأنترنت أو من شبكة الأنترنت إلى حاسب شخصي.

10-2-3- الفيديو التفاعلي (Interactive Vidéo):

برنامج فيديو مقسم إلى أجزاء صغيرة تتكون من تتابعات حركة وإطارات ثابتة وأسئلة وقوائم وتكون إستجابات المتعلم عن طريق الحاسوب محددة لتتابع لقطات أو مشاهد الفيديو(مجدي يونس، 2017، ص35).

10-2-4- الأقراص المدمجة (CD):

عبارة عن أقراص يتم فيها تجهيز المناهج الدراسية أو المواد التعليمية وتحميلها على أجهزة الطلاب والرجوع إليها وقت الحاجة .(مجدي يونس، 2017،ص37).

10-2-5- البريد الإلكتروني (Electronic Email):

ويستخدم كبديل حتى تتفاعل الرسائل البريدية واللاسلكية والفاكس حيث يسمح بتبادل الرسائل النصية والوثائق والواجبات بين المعلم والطالب وتلقي الإجابات والردود على الإستفسارات وكوسيلة للتغذية الراجعة والإتصال بالمتخصصين من مختلف أنحاء العالم للإستفادة من الخبرات والابحاث وطلب الإستشارات العلمية وكوسيلة اتصال بين الشؤون الإدارية بالأقسام والإدارات المختلفة بإرسال الأوراق المهمة والإعلانات وما يستجد من أنظمة وقرارات لجميع منسوبي الجامعة من طلاب وأعضاء هيئة التدريس وكل ذلك بالتبادل يحدث بسهولة وسرعة فائقة لا تتعدى بضع دقائق.

10-2-6- الشبكة العنكبوتية (World Wide Web):

هي عبارة عن دائرة معارف هائلة منتشرة عالميا وتحوي وثائق متصلة بعضها ببعض وتسمى كل وثيقة صفحة ولها خاصية الربط مع الصفحات المنتشرة على شكل جمل مضادة أو صور أو رموز أو أشكال كما تتيح شبكة الإتصال العالمية لمستخدميها البحث عن أية معلومة تهمهم وكذلك يمكن نشرها بسهولة بمختلف أشكالها المكتوبة أو المصورة أو المسموعة.

10-2-7-القوائم البريدية (Mailing Listas):

وهي نوع من البريد الإلكتروني والذي يسمح بالمناقشة بين مجموعة من المستخدمين الذين تجمعهم إهتمامات متقاربة بحيث يمكن أن تقدم خدمات تعليمية كتلك التي يقدمها البريد الإلكتروني لجميع أفراد المجموعة في الوقت ذاته.(طارق عبد الرؤوف، 2015، ص109).

11- عناصر التعليم الإلكتروني:

يتضمن التعليم الإلكتروني العديد من العناصر ومنها ما يلي:

11-1- المعلم الإلكتروني (Teacher –E):

وهو المعلم الذي يتفاعل مع المتعلم إلكترونيا ويتولى أعباء الإشراف على حسن سير التعلم وقد يكون هذا المعلم داخل مؤسسة تعليمية أو في منزله.

11-2- المتعلم الإلكتروني (Learner –E):

وهو الطالب الذي يستخدم الوسائل الإلكترونية للتعلم وحضور الدوس والتفاعل بينهم وبين المعلم وأقرانه الآخرين.

11-3- المحتوى (Content):

فتعني المادة التعليمية المعدة بشكل إلكتروني وهي من أهم العناصر حيث يتم إعداد المحتوى التعليمي باستخدام تقنيات وبرمجيات خاصة ويتكون من نصوص وصور وأفلام فيديو وآليات تفاعلية متعددة.(إبراهيم عبد الله البلطان، 213، 54-55).

11-4- الفصل الإلكتروني:

ويقصد بالفصول الإلكترونية القاعات الدراسية التي يتم تجهيزها ببعض الأجهزة والوسائل التي تخدم عملية التعليم والتعلم الإلكتروني.

11-5- الكتاب الإلكتروني:

الكتاب الإلكتروني هو المقرر التعليمي المشابه للكتاب المدرسي المعروف إلا أنه يختلف في شكله ويتفوق عليه في محتواه إذ قد يشتمل على نصوص مكتوبة ومقاطع فيديو تجعل المحتوى التعليمي أكثر متعة وأوضح للطلاب ويمكن أن يكون الكتاب الإلكتروني موجودا على صفحات الأنترنت أو منسوخا على أسطوانة ممغنطة.

11-6- المكتبات الإلكترونية:

وهو وسيلة مهمة وفعالة في التعليم الإلكتروني حيث يمكن من خلاله التواصل بالرسائل الالكترونية بين الطلاب بعضهم بعض وكذا بينهم وبين معلميهم وأيضا التواصل بين المؤسسات التعليمية والبحثية المختلفة.

11-7- المؤتمرات التعلمية الالكترونية:

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

11-8- الفصول الإفتراضية:

وهو 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 إلكترونيا.

11-09-المعامل الإفتراضية :

وهي معامل تخيلية تحاكي المعامل الحقيقية بحيث يتم برمجتها ونشرها على الإنترنت وعلى أسطوانات ممغنطة ويتم من خلالها تطبيق التجارب العملية بشكل يحاكي الواقع.(طارق عبد الرؤوف،2015،ص 99،100).

11-10- أجهزة الحاسب

في المدرسة الإلكترونية لا بد من توفر جهاز حاسب خاص بكل طالب يجيد إستخدامه ويكون مسؤولا عنه إذ لا يمكن تطبيق التعليم الإلكتروني بدون أجهزة حاسوب ولا يكفي أن يكون للطالب حاسوب خاص به بل يجب أن يخصص له مكان مع جهازه فيما يحسبه خلوة إلكترونية.

11-11-شبكة الإنترنت:

للإنترنت في المدرسة الإلكترونية أربع خدمات أساسية (بريد إلكتروني، نقل الملفات، الإتصال عن بعد بالحاسبات، منتديات عالمية).

11-12-الشبكة الداخلية:

إحدى الوسائط التي تستخدم في المدرسة الإلكترونية، حيث يتم ربط جميع أجهزة الحاسوب في المدرسة ببعضها البعض ويمكن للمعلم إرسال المادة الدراسية لأجهزة الطلاب باستخدام برنامج Net Support، فيتحكم المعلم بواسطة جهازه بأجهزة الطلاب كأن يضع نشاطا تعليميا أو واجبا منزليا ويطلب من الطلاب تنفيذه وإرساله إلى جهاز المعلم.(أسامة محمد سيد،عباس حلمي الجمل، 2012،ص43-46).

12- نظام إدارة التعليم الإلكتروني:

يعتبر نظام إدارة التعليم الإلكتروني من أهم مكونات التعليم الإلكتروني، فهو منظومة متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" وهذه المنظومة تتضمن القبول والتسجيل في المقررات، وإدارة المقررات والواجبات ومتابعة تعلم الطالب والإشراف على أدوات الإتصال التزامني وغير التزامني وإدارة الإختبارات واستخراج الشهادات النهائية.

12-1-مكونات نظام إدارة التعليم الإلكتروني :

يتكون نظام إدارة التعليم الإلكتروني من:

- القبول والتسجيل.
- المقررات الحاسوبية.
- الفصول الافتراضية (التعليم المباشر).
- الاختبارات الالكترونية.
- الواجبات الالكترونية.
- منتديات النقاش التعليمية.

- البريد الالكتروني.

- المتابعة الالكترونية.(دلال ملحسن استيتية، عمر موسى سرحان، 2007، ص292).

12-2- أنظمة أو منصات التعليم الإلكتروني:

ومن أهم الأمثلة على أنظمة أو منصات التعليم الإلكتروني ما يلي:

12-2-1- نظام المودل Moodel:

هو نظام إدارة تعلم مفتوح المصدر صمم على أسس تعليمية ليساعد المدربين على توفير بيئة تعليمية الكترونية ومن الممكن استخدامه بشكل شخصي على مستوى الفرد، كما يمكن ان يخدم جامعة تضم (40000) ألف متدرب. كما أن موقع النظام يضم (75000) مستخدم مسجل ويتكلمون (70) لغة مختلفة من (138) دولة. أما من ناحية التقنية فان النظام صمم باستخدام لغة (PHP) وقواعد البيانات (MySQL).

ومن أهم مميزاته:

- وجود منتدى يناقش فيه المواضيع ذات الصلة بالعملية التعليمية بشكل عام.

- وجود ميزة تسليم المعلم للواجبات والتواصل مع المتدربين.

- دعم النظام ل (SCORM) ... وغيرها من المميزات الاخرى.(مصطفى يوسف كافي، 2009، ص 36-37).

12-2-2- نظام webet:

هو نظام إداري وتعلم تجاري تستخدمه آلاف المؤسسات التعليمية المهتمة بالتعليم الإلكتروني من أكثر من سبعين دولة ومنها جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وقد أخذ النظام إسم الشركة المنتجة له والموجودة بأربعة عشر لغة منها الإنجليزية والعربية والإسبانية والإيطالية والفرنسية، وهو يقدم الأدوات اللازمة لإعداد بيئة تعليمية متكاملة بكل سهولة ومرونة إبتداءا من إعداد المقرر إلكترونيا ومشاركة المجلدات الخاصة بالمقرر مع أساتذة مختصين لأخذ الملاحظات ومرورا بإلقاء وشرح المحاضرة ومتابعة عملية التعلم لدى الطلبة واستقبال الواجبات والإستفسارات بشكل مباشر ويسمح بإدارة المناقشات الحية وإيجاد المنتديات حسب تنظيم الأستاذ مع عمل سجلات لكل ما يكتب في هذه المحادثة ليسهل

الرجوع إليها وكل هذه العمليات مدعومة بكافة أنواع الوسائط من رسومات وصور وفيديو بالإضافة لعرض الشرائح ومواقع الإنترنت وغيرها كما تشتمل على أدوات التقييم اللازمة لعملية التعليم والتعلم ويسمح بإنشاء إختبارات ذاتية موضوعية أو مقالية إما بتحديث وقت أو بدون تحديد للوقت ويقوم النظام بالتصحيح وتسجيل الدرجات وإخراج المعدلات والتقديرات أوتوماتيكيا حسب المعايير التي يحددها الأستاذ للرابط الخاص بالنظام http://www. Wepct. Com.

12-2-3- نظام البلاك بورد Black board acadenic site :

ويعد أقوى أنظمة التعليم الإلكترونية التجارية المستخدمة في أكثر من 3600 مؤسسة على مستوى العالم ويقدم الخدمات التعليمية المتميزة لجميع عناصر العملية التعلمية من أساتذة وطلاب وأولياء أمور وإدارة وغيرها ويقدم هذا البرنامج جميع الأدوات اللازمة لتحضير وإعداد المادة التعليمية وشرحها وتقديمها.

12-2-4-نظام أتوتر Alulor :

هو نظام إدارة تعليم مفتوح المصدر ويتميز بسهولة الإستخدام وإمكانية التحديث والتغيير السريع للوجهات من مستخدمي البرنامج وقامت بتصميمه جامعة تورنتوا بكندا ويخدم المؤسسات التعليمية التي تقدم التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، سواء كانت مؤسسات صغيرة أو جامعات كبيرة، ويدعم النظام 30 لغة مكتملة الترجمة ومن ضمنها اللغة العربية.

12-2-5- نظام دوكيوز Corcline- dakeo:

هو نظام إدارة تعليم مفتوح المصدر صممته شركة dokeosgolbal ويدعم 34 لغة ويبلغ نسبة تعريبي النظام حوالي 60.2 %(طارق عبد الرؤوف 2015،ص 132-133).

من خلال ما سبق يمكن القول أن البريد الإلكتروني يعتبر المكون الاكثر استعمالا من طرف الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وهذا راجع إلى حداثة التعليم الإلكتروني من جهة وغياب التكوين لمثل هذا النوع من التعليم وعدم المعرفة الجيدة به من جهة أخرى إضافة إلى المشكلات التي تعانيها دول العالم الثالث ومنها الجزائر في المجال التكنولوجي كضعف البنية التحتية والمعدات التكنولوجية، مما أسهم في تدني إستعمال المكونات والوسائل الأخرى كالفصول الإفتراضية والاختبارات الإلكترونية ويتضح أيضا أن منصة المودل هي المنصة المعتمدة عليها الجامعة الجزائرية من أجل نقل وإيصال المقررات الدراسية للطلبة في ظل الأزمة الصحية التي يعاني منها العالم.

13- جوانب الإختلاف بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي:

الجدول رقم (2): يوضح جوانب الإختلاف بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي:

التعليم الالكتروني	التعليم التقليدي
يقدم التعليم الإلكتروني نوعا جديدا من الثقافة هي " الثقافة الرقمية " التي تركز على معالجة المعرفة وتساعد الطالب في أن يكون هو وليس المعلم محور عملية التعلم.	يعتمد التعليم التقليدي على " الثقافة التقليدية" التي تركز على إنتاج المعرفة، ويكون المعلم هو أساس عملية التعلم.
يحتاج التعليم الإلكتروني إلى تكلفة عالية وخاصة في بداية تطبيقه لتجهيز البنية التحتية من حاسبات وإنتاج برمجيات وتدريب المعلمين والطلاب على كيفية التعامل مع هذه التكنولوجيا وتصميم المادة العلمية إلكترونيا، وهو بحاجة أيضا إلى مساعدين لتوفير بيئة تفاعلية بين المعلمين والمساعدين من جهة وبين المتعلمين من جهة أخرى وكذلك المتعلمين.	لا يحتاج التعليم التقليدي إلى تكلفة التعليم الإلكتروني من بنية تحتية وتدريب المعلمين والطلاب على اكتساب الكفايات التقنية، وهو ليس بحاجة أيضا إلى مساعدين لأن المعلم هو الذي يقوم بنقل المعرفة إلى أذهان الطلاب في بيئة تعلم تقليدية دون الإستعانة بوسائط إلكترونية حديثة أو مساعدين للمعلم .
لا يلتزم التعليم الإلكتروني بتقديم تعليم في المكان نفسه أو الزمان نفسه، بل المتعلم غير ملتزم بمكان معين أو وقت محدد لإستقبال عملية التعلم(التعليم الإلكتروني عن بعد متزامن أو غير متزامن).	يستقبل الطلاب التعليم التقليدي في الوقت نفسه والمكان نفسه وهو قاعة الفصل الدراسي(التعليم المباشر) أي أنه متزامن فقط.
يؤدي هذا النوع من التعليم إلى نشاط الطالب وفاعليته في تعلم المادة العلمية لأنه يعتمد على التعلم الذاتي وعلى مفهوم تفريد التعليم.	يعتبر الطالب في التعليم التقليدي سلبيا يعتمد على تلقي المعلومات من المعلم دون أي جهد في البحث والاستقصاء لأنه يعتمد على أسلوب المحاضرة والإلقاء.
يتيح التعليم الإلكتروني فرصة التعليم لمختلف فئات المجتمع من ربات البيوت والعمال في المصانع، فالتعليم يمكن أن يكون متكاملا مع العمل	يشترط التعليم التقليدي على الطالب الحضور إلى المؤسسة التعليمية والإنتظام طول أيام الأسبوع عدا أيام العطل، ومن جانب آخر يتقبل أعمار معينة دون أعمار أخرى ولا يجمع بين الدراسة والعمل.
يكون المحتوى العلمي أكثر إثارة ودافعية للطلاب على التعلم حيث يقدم في هيئة نصوص تحريرية وصور ثابتة ومتحركة ولقطات فيديو ورسومات ومخططات ومحاكاة ويكون في هيئة مقرر إلكتروني: كتاب الكتروني، كتاب	يقدم المحتوى العلمي على هيئة كتاب مطبوع يحتوي على نصوص تحريرية، وإن زادت عن ذلك بعض الصور فهي لا تتوافر فيها الدقة الفنية.

مرئي.	
حرية التواصل مع المعلم في أي وقت وطرح الأسئلة التي يريد الإستجواب عنها ويتم ذلك عن طريق وسائل مختلفة مثل: البريد الإلكتروني، غرفة المحادثة....إلخ .	يحدد التواصل مع المعلم بوقت الحصة الدراسية ويأخذ بعض التلاميذ الفرصة لطرح الأسئلة على المعلم لأن وقت الحصة لا يتسع للجميع.
دور المعلم هو الإرشاد والتوجيه والنصح والمساعدة وتقديم الإستشارة.	المعلم هو ناقل وملقن للمعلومات.
يتنوع زملاء الطالب من أماكن مختلفة من أنحاء العالم، فليس هناك مكان بعيد أو صعوبة في التعرف على أصدقاء وزملاء.	يقتصر الزملاء على الموجودين في الفصل أو المدرسة أو في محيط المدرسة أو السكن الذي يقطنه الطالب.
ضرورة تعلم الطالب للغات الأجنبية حتى يستطيع تلقي المادة العلمية والإستماع إلى المحاضرات من أساتذة عالميين فقد ينضم الطالب العربي مثلا إلى جامعة إلكترونية في بريطانيا وأمريكا أو فرنسا.	اللغة المستخدمة هي لغة الدولة التي يعيش فيها الطالب فبالنسبة للطالب في المجتمع العربي تعتبر اللغة العربية هي اللغة الرسمية للإستخدام في المدارس.
الإهتمام بالتغذية الراجعة الفورية.	التغذية الراجعة ليس لها دور في العملية التعليمية التقليدية.
يتم التسجيل والإدارة والمتابعة والواجبات والإختبارات والشهادات بطريقة إلكترونية عن بعد.	يتم التسجيل والإدارة والمتابعة واستصدار الشهادات بطريقة بشرية مباشرة.
يسمح بقبول أعداد غير محددة من الطلاب من كل أنحاء العالم.	يقبل أعداد محدودة كل عام دراسي وفقا للأماكن المتوفرة.
يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين فهو يقوم على تقديم التعليم وفقا لاحتياجات الفرد وقدراته.	لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ويقدم الدرس للفصل بالكامل بطريقة شرح واحدة.
يعتمد على طريقة حل المشكلات وينمي لدى المتعلم القدرة الإبداعية والملكة والناقدة.	يعتمد على الحفظ والإستظهار ويركز على الجانب المعرفي للمتعلم على حساب الجوانب الأخرى فالتركيز يكون على حفظ المعلومات على حساب نمو مهاراته وقيمه واتجاهاته.
سهولة تحديد المواد التعليمية المقدمة إلكترونيا بكل ما هو جديد.	تبقى المواد التعليمية ثابتة دون تغيير لسنوات طويلة.

المرجع: (دلال ملحس استبتية، عمار موسى سرحان، 2007، ص297-299)

يتضح مما سبق أن التعليم الإلكتروني يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الإتصال، واستقبال المعلومات واكتساب المهارات والتفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطالب والمؤسسة التعليمية ولا يستلزم هذا النوع من التعليم وجود مبان مدرسية أو صفوف دراسية، لأنه يرتبط بالوسائل الإلكترونية وشبكات المعلومات والإتصالات أكثر من ارتباطه بالمباني والفصول التقليدية.(مجدي يونس، 2017،ص 17-18).

14- معوقات التعليم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني كغيره من طرق التعليم الأخرى لديه معوقات تعوق تنفيذه ومن هذه العوائق ما أوردته (هند خليفة 2002) وهي كالآتي:

14-1- تطوير المعايير:

يواجه التعليم الإلكتروني مصاعب قد تطفئ بريقه وتعيق إنتشاره بسرعة، وأهم هذه العوائق قضية المعايير المعتمدة، فما هي هذه المعايير؟ وما يجعلها ضرورية ؟

لو نظرنا إلى بعض المناهج والمقررات التعليمية في الجامعات أو المدارس، لوجدنا أنها بحاجة لإجراء تعديلات وتحديثات كثيرة نتيجة للتطورات المختلفة كل سنة، بل كل شهر أحيانا.

فإذا كانت الجامعة قد استثمرت في شراء مواد تعليمية على شكل كتب أو أقراص مدمجة CD سنجد أنها عاجزة عن تعديل أي شيء فيها مالم تكن هذه الكتب والأقراص قابلة لإعادة الكتابة وهو أمر معقد حتى لو كان ممكنا ولضمان حماية استثمار الجهة التي تتبنى التعليم الإلكتروني لا بد من حل قابل للتخصيص والتعديل بسهولة.

أطلق مؤخرا في الولايات المتحدة الأمريكية أول معيار للتعليم الإلكتروني على لغة XML، واسمه سكورمModel(scorm)

14-2- الأنظمة والحوافز التعويضية من المتطلبات التي تحفز وتشجع الطلاب على التعليم الإلكتروني حيث لا يزال التعليم الإلكتروني يعاني من عدم وضوح في الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعليم بشكل واضح كما أن عدم البحث في قضية الحوافز التشجيعية لبيئة التعليم هي إحدى العقبات التي تعوق فعالية التعليم الإلكتروني.

14-3- التسليم المضمون والفعال للبيئة التعليمية:

- نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل طبيعة التعليم الفعالة .
- نقص المعايير لوضع وتشغيل برنامج فعال ومستقل.
- نقص الحوافز لتطوير المحتويات.

14-4- علم المنهج أو الميثودولوجيا:

غالبا ما توجد القرارات التقنية من قبل التقنيين أو الفنيين معتمدين في ذلك على استخداماتهم وتجاربهم الشخصية ، وغالبا لا يؤخذ بعين الاعتبار مصلحة المستخدم أما عندما يتعلق الأمر بالتعليم فلا بد لنا من وضع خطة وبرنامج معياري لأن ذلك يؤثر بصورة مباشرة على المعلم وعلى الطالب وهذا يعني أن معظم القائمين على التعليم الإلكتروني هم من المختصين في مجال التقنية أو على الأقل أكثرهم، أما المختصين في مجال المناهج والتربية والتعليم فليس لهم رأي في التعليم الإلكتروني، أو على الأقل ليس هم صناع القرار في العملية التعليمية، لذا فإنه من الأهمية بمكان ضم التربويين والمعلمين والمدربين في عملية إتخاذ القرار.

14-5- الخصوصية والسرية:

إن حدوث هجمات على المواقع الرئيسية في الإنترنت أثرت على المعلمين والتربويين ووضعت في أذهانهم العديد من الأسئلة حول تأثير ذلك على التعليم الإلكتروني مستقبلا ولدى فإن إختراق المحتوى والإمتحانات من أهم معوقات التعليم الإلكتروني.

14-6- التصفية الرقمية:

هي مقدرة الأشخاص والمؤسسات على تحديد محيط الإتصال والزمن بالنسبة للأشخاص وهل هناك (عبد اللطيف حسين بن فرج، 2009، ص24).

حاجة لإستقبال اتصالاتهم، ثم هل هذه الاتصالات مفيدة أم لا وهل تسبب ضرر أو تلف، ويكون ذلك بوضع فلاتر أو مرشحات لمنع الإتصال أو إغلاقه أمام الإتصالات غير المرغوب فيها وكذلك الأمر بالنسبة للدعايات أو الإعلانات.

- مدى استجابة الطلاب مع النمط الجديد وتفاعلهم معه.

- مراقبة طرق تكامل قاعات الدرس مع التعليم الفوري والتأكد من أن المناهج الدراسية تسير وفق الخطة المرسومة لها(عبد اللطيف حسين بن فرج، 2009، ص25).

إضافة إلى ما سبق هناك بعض العوائق التي تحول دون تطبيق التعليم الإلكتروني وتتمثل في:

- تطوير المعايير الخاصة بالتعليم الإلكتروني والتي تسمح للجامعات والمدارس بإجراء التعديلات والتحديثات على المناهج والمقررات التعليمية التي تم شراؤها.
- عدم وضوح الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعليم الإلكتروني بشكل فعال.
- الحاجة إلى بنية تحتية صلبة من حيث توفر الأجهزة وموثوقية وسرعة الإتصال بالشبكة العالمية للمعلومات.
- الحاجة إلى وجود مختصين لإدارة أنظمة التعليم الإلكتروني.
- فقدان العامل الإنساني في التعليم.
- صعوبة التقويم.
- عدم قدرة بعض المعلمين على استخدام التقنية.
- صعوبة الحصول على البرامج التعليمية باللغة العربية.
- ضعف إستجابة الطلاب مع النمط الجديد وتفاعلهم معه.(نعيم إبراهيم الطاهر، 2013،ص142-143).

نستخلص من خلال ماتم عرضه حول معوقات تطبيق التعليم الالكتروني أن أكبر تحدي يواجه الدول النامية ودول العالم الثالث هو ضعف البنية التحتية لها كنقص الحواسيب وتدني تدفق شبكة الأنترنت، بحيث تعتبر الأساس في هذا التعليم ونجاحه يرتكز على وجود بنية تحتية قوية، ومن تم تأتي المعوقات الأخرى كتأهيل الكوادر البشرية، وتفاعل الطلاب معه، والمراقبة والتحكم وغيرها من الامور الاخرى التي تم عرضها.

15- إيجابيات وسلبيات التعليم الإلكتروني:

15-1-إيجابياته:

ذكر العديد من الباحثين أن التعليم الإلكتروني حقق الكثير من الإيجابيات منها:

- المرونة في الوقت والمكان.

- إمكانية الوصول إلى أكبر عدد من الجمهور والمتابعين في مختلف الدول.
- عدم النظر إلى ضرورة تطابق أجهزة الحاسوب وأنظمة التشغيل المستخدمة من قبل المشاهدين مع الأجهزة المستخدمة في الإرسال.
- سرعة تطوير البرامج مقارنة بأنظمة الفيديو والأقراص المدمجة.
- سهولة تطوير المناهج الموجودة عبر الإنترنت.
- قلة التكلفة المادية مقارنة باستخدام الأقمار الصناعية ومحطات التلفزيون والراديو.
- تغيير نظم وطرق التدريس القائمة ويساعد على إيجاد فصل مليء بالحيوية والنشاط.
- إعطاء التعلم صبغة العالمية والخروج من الإطار المحلي.
- سرعة التعلم بمعنى آخر الوقت المخصص للبحث عن موضوع معين باستخدام الإنترنت يكون قليلا مقارنة بالطرق القائمة.
- الحصول على آراء العلماء والمفكرين والباحثين المتخصصين في مختلف المجالات في أي قضية علمية.
- سرعة الحصول على المعلومات.
- وظيفة الأستاذ في الفصل الدراسي تصبح بمثابة الموجه والمرشد وليس الملقي والملقن.
- مساعدة الطلاب على تكوين علاقات عالمية إن صح التعبير.(مريم الخالدي،2008.ص245).

15-2- سلبياته:

رغم مميزات التعليم الإلكتروني إلا أن هناك بعض الجوانب التي تحد من فاعلية هذا النوع من التعليم وتأثيرها على مستوى جودة وفاعلية التعليم الإلكتروني بالإنترنت، إلا أن هناك بعض السلبيات المصاحبة لتطبيقه ومن أهمها:

15-2-1- الشعور بالعزلة وغياب التفاعل الاجتماعي:

يرى بعض المهتمين بالتربية أن نظام التعليم الإلكتروني بصورته الحالية يؤدي إلى شعور المتعلم بالعزلة وغياب المشاعر وقلة الإحساس بالمجتمع والتفاعل مع الأفراد.

15-2-2- مصداقية التقويم:

ربما يكون عامل التقويم ومصداقيته قد أخذ قدرا كبيرا من إهتمام الباحثين في مجال التعليم الإلكتروني واعتبره الكثيرون أكبر عائق لهذا النظام، فمشكلة التقويم عن بعد دون رقابة مباشرة مع المعلم لا يمكن إخضاعها للمصداقية والشفافية.

15-2-3-التسرب المدرسي:

تشير الدراسات المعنية بالتعليم الإلكتروني أنه أكثر نظم التعليم تسربا وأرجعت ذلك إلى الارتباك والقلق والشعور بالعزلة والإحباطات التكنولوجية.

15-2-4-الإهتمام بالجانب المعرفي على حساب المهارات العملية:

تأكد بعض الدراسات المعنية بالتعليم الإلكتروني أنه ركز على الجوانب المعرفية النظرية، وذلك على حساب تنمية المهارات العملية مما يؤثر بالسلب على تعلم وإتقان المهارات العملية ويساعد على خلق جيل من المتعلمين غير المؤهلين عمليا.

15-2-5- ضعف الرقابة الحقيقية من المعلم:

في نظام التعليم الإلكتروني لا يستطيع المعلم رقابة وملاحظة المتعلمين بصورة حقيقية وتقديم المرجع المناسب لهم جميعا والتفاعل النشط بين المعلم والمتعلمين مع عدم القدرة على تعديل مسار المتعلمين وفق ظروف التعلم ونواتجه.

15-2-6- غياب الخبرات الإنسانية:

فالتعليم الإلكتروني لا يوفر الخبرات الإنسانية والاجتماعية التي يوفرها التعليم التقليدي فالمتعلم يتفاعل مع جهاز كمبيوتر ولا يحاكي مواقف تنمي الإحساس بالواقع.(طارق عبد الرؤوف،2015، ص223-224).

ولقد ذكر(الشهري 2002) مجموعة من السلبيات التي تصاحب التعليم الإلكتروني منها:

- الأمية التقنية في المجتمع وهذا يتطلب جهدا مكثفا لتدريب وتأهيل المعلمين والطلبة بشكل خاص استعدادا لهذا التجربة.

- إرتباط التعليم بعوامل تقنية أخرى مثل: كفاءة شبكات الإتصال، وتوافر الأجهزة والبرامج ومدى القدرة على تصميم وإنتاج المحتوى التعليمي بشكل متميز.
- تلاشي وإضعاف دور المعلم كمؤشر تربوي وتعليمي مهم لا يمكن الإستغناء عنه في إعداد الأجيال.
- إضعاف مؤسسة المدرسة أو الجامعة كنظام اجتماعي يؤدي دورا مهما في التنشئة الاجتماعية.
- كثرة توظيف التقنية في المنزل وفي الحياة اليومية، قد يؤدي إلى ملل المتعلم من هذه الوسائل وعدم الجدية في التعامل معها.
- العمر الزمني القصير لتطبيقات التعليم الإلكتروني، علاوة على نشأة الكثير من هذه الأساليب التعليمية التعلمية على أيدي الشركات التجارية، وهي غير مؤهلة علميا وثقافيا لمثل هذه المهمة.(محمد محمود الحيلة، 2011، ص 421).

نستخلص مما سبق أن التعليم الإلكتروني كغيره من أنماط وطرق التعليم الأخرى، لديه ايجابيات وعليه سلبيات ومآخذ، إلا أنه التعليم الذي يتماشى مع العصر الحديث خصوصا في ظل الإنتشار الواسع لوسائل الإعلام والإتصال الحديثة والتي أصبحت مقصد العديد من الأفراد حول العالم، والمتعلمين خصوصا ومن أجل إستثمار هذه التكنولوجيا خصوصا وأنها اصبحت مألوفة عنهم جاءت فكرة ادخالها في التعليم من أجل ضمان مخرجات ذات جودة عالية متكيفة مع التكنولوجيا الحديثة بفضل الممارسة اليومية لها من جهة، والاستفادة منها في سوق العمل مباشرة دون الحاجة الى تكوين وتعريف لهم بها من جهة اخرى.

أما سلبياته فهي عديدة كما سبق وذكرنا ويبقى أن التعليم الإلكتروني لا يمكنه تعويض التعليم التقليدي في العديد من النقاط المهمة، سواءا على مستوى التفاعل الاجتماعي الذي طالما كان ملازما للتعليم التقليدي ومفقودا في التعليم الالكتروني، كما أنه لا يمكنه تعويض دور الأستاذ ولا حتى المهارة العملية التي نراها مفقودة فيه كونه نظري محض، إضافة إلى المشكلات التي تصاحبه في عملية التقويم وكون مجتمعنا لازال يعاني من الأمية الرقمية على مختلف الأصعدة ومنها التعليم فهذا حتما سوف يخلق مشاكل أخرى كنقص الكوادر المؤهلة وعدم تقبل الجيل القديم له سواء من الأساتذة والطلاب.

خلاصة الفصل

من خلال العناصر التي تطرقنا إليها في هذا الفصل نستخلص أن التعليم الإلكتروني أحد أهم أنماط التعليم الحديثة والتي تقتضي إستعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة من أجل نجاح عملية التعليم، وهو نمط معاصر لا يزال حديث النشأة. له مميزات وخصائص جعلت منه ملاذ ومقصد الكثير من المتعلمين حول العالم كونه مرن يتجاوز حدود الزمان والمكان، ويضمن ديمقراطية التعليم وتكافئ الفرص وعلى الرغم من إنتشاره في دول دون أخرى وهذا راجع إلى البنية التحتية للدول من حيث تبنيها للتكنولوجيا الحديثة إلا أنه النمط الذي يتماشى مع الثورة التكنولوجية وثورة المعلومات والإتصالات التي يشهدها العالم والتي تقتضيها طبيعة الفرد في القرن الواحد والعشرين.

وعلى غرار باقي أنماط التعليم، فالتعليم الإلكتروني أيضا لديه عيوب وسلبيات ومعوقات تعيق تطبيقه بشكل صحيح ومتكامل.

الفصل الثالث: التعلم الذاتي

تمهيد

01-مفهوم التعلم الذاتي

02-خصائص التعلم الذاتي

03-أهمية التعلم الذاتي

04-أهداف التعلم الذاتي

05-افتراضات ومبادئ التعلم الذاتي

06-نظريات التعلم الذاتي

07-أساليب التعلم الذاتي

08-مبررات التعلم الذاتي

09-الأسس النفسية للتعلم الذاتي

10-مقارنة التعلم الذاتي بالتعلم التقليدي

11-إيجابيات وسلبيات التعلم الذاتي

خلاصة الفصل

تمهيد:

إستنادا لمقولة " جون ديوي" إن التعلم الحقيقي يأتي بعد أن تترك المدرسة، ولا يوجد مبرر لتوقفه قبل الموت.(عفاف عثمان عثمان مصطفى، 2016،ص 16).

فإن المعرفة يجب ألا تنحصر داخل جدران المدارس والجامعات خاصة في ظل التقدم العلمي والإنفجار المعلوماتي والثورة التكنولوجية وثورة الإتصالات التي تميز هذا العصر.

فكان لازما على المتعلم تبني أسلوبا في التعلم يضمن له التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة، دون أن ينحصر هذا التعلم في مرحلة عمرية أو زمنية أو مكانية محددة، ولعل التعلم الذاتي منح للعديد من المتعلمين الفرصة لمواصلة تعليمهم، والإعتماد على أنفسهم في الحصول على المعرفة وتحمل المسؤولية إتجاه تعلماتهم وذلك بالإعتماد على الأسس النفسية له كالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لتحقيق ذلك.

وعليه سوف نتناول في هذا الفصل مفاهيم التعلم الذاتي والنظريات المفسرة له، والأسس النفسية له.

01-مفهوم التعلم الذاتي

تعددت تعاريف التعلم الذاتي ومنها:

تعريف رينولس(rnowles.1977): حيث عرفه بأنه نظام تعليمي ييسر للمتعلم المرور بأنشطة تعليمية مختلفة، تساعد على تحقيق الأهداف لتغيير شخصيته نحو مستويات أفضل من النماء والإرتقاء.

في حين عرفه(يونس1998): بأنه تعليم الطالب نفسه بنفسه معتمدا على مهاراته واستعداداته الشخصية من خلال قيامه بنشاطات تعليمية مختلفة.

أما (عبد العظيم 1991) فيركز على المدرسة بحيث يرى: بأنه التعلم الذي تتكفل فيه المدرسة بخدمة الفرد، عن طريق إيجاد خبرات تعليمية متتابعة تتفق وحاجات الطالب في اللحظة المناسبة، وطريقة التدريس الصحيحة، ويعطى الوقت الذي يحتاجه لإتقان المادة.(محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، 2006، ص 225).

في حين يرى جيلسونgleason من جهته: بأنه نظام تعليمي ييسر للمتعلم القيام بدراسة يختارها، ويقوم بذلك متحررا من قيود الزمان والمكان والإلتزامات التي تفرض عادة في التعليم التقليدي، ويمكن أن يتم ذلك بإشراف المعلم أو بدونه.

أما رونتري rountree فيرى: بأنها العملية التي يقوم فيها المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم مستخدمين التعلم المبرمج، أو أي مواد أو مصادر تعليمية ذاتية أخرى لتحقيق أهداف واضحة من دون عون مباشر من المعلم.

أما فوزي زاهر فيعتبره: الأسلوب الذي يقوم به الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة لإكتساب المعلومات والمهارات بحيث ينتقل محور الإهتمام من المعلم إلى المتعلم، فالمتعلم هو الذي يقرر أين ومتى يبدأ وينتهي، وأي الوسائل والبدائل يختار، ومن ثم يصبح المسؤول عن تعلمه وعن النتائج والقرارات التي يتخذها.

ومن جهته طلعت منصور يرى بأنه: نشاط واع للفرد يستمد حركته ووجهته من الإنبعاث الداخلي والإقتناع الداخلي بهدف تغيير شخصيته نحو مستويات أفضل من النماء والإرتقاء.(عبد اللطيف حسين فرج، 2007،ص 273- 274).

أما عبد الفني عبد الفتاح نور فيعرفه: بأنه نظام ذو مرونة عالية من مواد وإجراءات كثيرة تتيح للتلميذ القيام بمسؤولية كبيرة في تخطيط برامج دراسية منظمة بمساعدة المعلمين وفيها يحدد تقدمه على أساس هذا التخطيط، والتعلم الذاتي برنامج تربوي يتضمن جميع المفاهيم التي تساعد في تحسين العملية التعليمية وتقدمها، ويتوقف نجاحه على التوازن بين تقويم التلميذ لنفسه وتوجيه المعلم له.(فاروق السيد عثمان، 2005، ص86).

من خلال عرضنا لهذه التعاريف نستخلص أن التعلم الذاتي هو تعليم المتعلم نفسه بنفسه، وفقا لمهاراته وإمكانياته وقدراته، ويوجد إختلاف بين الباحثين حول المعلم، فمنهم من يرى أن المعلم مشرف وموجه للمتعلم في هذا النوع من التعلم، ومنهم من يرى أن المتعلم يمكنه الإستغناء عن المعلم في التعلم الذاتي، وبين هذا وذاك يبقى التعلم الذاتي السبيل الأمثل لمواجهة العراقيل والمشكلات التي يمكن أن تواجه المتعلمين كالفروق الفردية والقدرات والإمكانيات الخاصة بكل متعلم، ومواجهة الكم الهائل من المعلومات التي يشهده العصر الحالي في ظل الثورة المعلوماتية التي تقتضي على المتعلم البحث عن المعلومة بنفسه.

وعليه تعرف الطالبة التعلم الذاتي إعتمادا على التعريف الإجرائي للدراسة:

هو طريقة في التعلم يعتمد فيها الطالب على تعليم نفسه بنفسه أو بتوجيه من طرف الأستاذ، وذلك بالتركيز على مجموعة من الأسس النفسية له كالدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

02- خصائص التعلم الذاتي

يتميز التعلم الذاتي بالعديد من الخصائص الآتية:

حرية الإختيار: يمكن أن يقال أن التعلم الذاتي يعطي فرصة للفرد أن ينتقي الموارد الدراسية التي تشبع حاجاته المعرفية، ولهذا فإن عملية الإختيار تجعل المتعلم ينخرط في التعلم من أجل زيادة المعرفة مما يعطي أكبر عائد للتعلم.

الدافعية: إذا كانت الحاجات المعرفية تتطلب من المتعلم أن يقوم باختزالها فإن التعلم الذاتي يعتبر أحد الوسائل التي تساعد على تحقيق هذا الهدف، وكما كانت الدافعية شرطا من شروط التعلم الذاتي فإن الفرد يتكون لديه الكثير من الدوافع المعرفية مثل دافع التنافس والإنجاز والمعالجة وهي تعتبر دوافع يمكن

إختزالها باستخدام وسائل التعلم الذاتي الموجه، فنجد أن المتعلم يمكن أن يحقق ذاته ويؤكدها عن طريق التعلم الذاتي، كذلك يلعب التعزيز الذاتي دورا في عملية التعلم عن طريق التغذية الراجعة مما يدفع الفرد إلى المزيد من التعلم.

التفاعل: يؤكد التعلم الذاتي على مبدأ هام من التعلم وهو التفاعل الدينامي بين الفرد وبيئته، ولهذا فإن للتفاعل أهمية في تنمية الإبتكار في التفكير حيث أن التعلم الذاتي تعلم غير نمطي لأن المتعلم يظهر قدرا من المرونة الفكرية والأصالة في الوصول إلى حلول المشكلات التي يوضع فيها، فالتخيل والاكتشاف وحب الإستطلاع مبادئ أساسية يسعى التعلم الذاتي إلى تحقيقها، ويؤكد التعلم الذاتي على أهمية التفكير الناقد لأنه يساعد المتعلم على إيجاد نماذج من المكاتب غير التقليدية تساعده على معرفة عناصر القوة وعناصر الضعف فيما يتعلمه الفرد.

الفروق الفردية: يؤكد علماء التربية وعلم النفس على وجود الفروق الفردية، وأن عملية التعلم يجب أن تؤكد على هذا المبدأ وأنه يجب تعميق هذه الفروق، ويتيح التعلم الذاتي الفرصة لأن يتعلم الفرد حسب قدرته وإمكانياته وبالتالي فإن التعلم الذاتي يحقق ويعزز مبدأ الفروق الفردية.

الخبرة والممارسة: تلعب الخبرة والممارسة دورا هاما في التعلم الذاتي، فالفرد الذي يمارس البحث عن المعرفة يستطيع أن يكون أكثر إنجازا وتفوقا مع بعض العوامل الشخصية مثل المثابرة والطموح وتحمل الغموض.(فاروق السيد عثمان، 2005. ص 94.95)

وهناك خصائص اخرى للتعلم الذاتي تتمثل فيما يلي:

- إتاحة الفرصة للمتعلم ليتعلم حسب قدراته وإمكانياته.
- يساهم على إعتماد المتعلم على نفسه.
- يساهم في إكتساب المتعلم على التعلم الذاتي من كثرة الممارسة.
- ينحصر دور المعلم في دور المرشد والموجه فقط.
- يوفر للمتعلم مصادر جديدة للمعرفة.(عفاف عثمان عثمان مصطفى، 2016. ص17).

نلاحظ من خلال ما سبق ان التعلم الذاتي ساهم في تغيير أدوار كل من المعلم والمتعلم وهذا مايميزه عن التعلم التقليدي، فالتعلم الذاتي جعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية، بحيث أصبح

هو المسؤول عن تعلماته وله الحرية في إنتقاء المعارف والمعلومات التي يريدها، ويختار بذلك الوسيلة التي يراها مناسبة في ذلك سواءا عبر الأنترنت أو في الكتب داخل المكتبات، وبهذا أصبح متفاعلا مع بيئته ومع أقرانه في الحصول على المعارف والمعلومات، مما أدى إلى زيادة الدافعية للتعلم لديه، ويحدث هذا كله وفقا لقدرات وإمكانيات المتعلم ومهاراته محققا بذلك مبدأ الفروق الفردية.

وبالتالي فالمتعلم نشط دوره ايجابي يعتمد على العمليات المعرفية العليا كالتفكير وحل المشكلات والابداع...على عكس ما كان عليه سابقا في الطرق التقليدية للتعليم يعتمد على الحفظ والتلقين ودوره سلبي، أما المعلم فتحول إلى المرشد والموجه للمتعلم بعكس ماكان عليه قائدا ومسيرا للعملية التعليمية التعلمية.

03- أهمية التعلم الذاتي

تبرز أهمية التعلم الذاتي من خلال النقاط التالية والتي أشار إليها " مرعي والحيلة"(1998):

- إن التعلم الذاتي كان ومازال يلقى إهتماما كبيرا من علماء النفس والتربية باعتباره أسلوب التعلم الأفضل، وذلك لأنه يحقق لكل متعلم تعلما يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد على دافعيته وذاتية المتعلم.
- يأخد المتعلم دورا إيجابيا ونشيطا في التعلم.
- يمكن التعلم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه، ويستمر معه مدى الحياة.
- إعداد الطلبة للمستقبل وتعويدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.
- تدريب الطلبة على عملية حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.
- يشهد العالم تحولات كبيرة ومتسارعة لا تستوعب نظم التعلم وطرائقها، وهنا يحتم وجود استراتيجية تمكن المتعلم من الإعتماد على نفسه ليتلقى المعلومات بصورة فردية.(محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، 2006، ص 226).

من خلال ما سبق نلاحظ أن أهمية التعلم الذاتي تكمن في كونه يهتم بالمتعلم بالدرجة الأولى من خلال إعداده للحياة وربط التعليم بالحياة اليومية، من خلال تعليمه المسؤولية، وتعويده على حل المشكلات التي تواجهه مستقبلا، وكيفية استغلال القدرات التي يمتلكها حتى وأن كانت قدرات بسيطة

يمكنه إستثمارها وتدريبها لتصبح أفضل مما كانت عليه، كما تبرز أهميته أيضا في كونه تعلم مستمر وتعلم مدى الحياة.

04- أهداف التعلم الذاتي:

حدد " نشوان"(1993) أهداف التعلم الذاتي على النحو التالي:

- تلبية حاجات المتعلمين في الحرية في اتخاذ القرارات واختيار الطريقة التي يتعلمون بها، وحب الإعتماد على النفس والعمل المستقل.
- مراعات الفروق الفردية بين التلاميذ من جهة وداخل المتعلم من جهة أخرى.
- صياغة النتاجات التعليمية المرغوبة في شكل أهداف سلوكية تظهر أنماط السلوك المرغوبة في كل من المجال المعرفي والإنفعالي والنفس الحركي.
- توظيف طرائق التعلم الذاتي التي تؤدي إلى تعميق فهم المتعلم للمادة الدراسية.
- تنمية الدافعية الذاتية للمتعلم، بحيث يكون المتعلم مدفوعا من ذاته لتزداد همته ونشاطه في العملية التعليمية.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي الضروري لقيام المتعلم بتعليم نفسه بعد سنوات الدراسة وعلى طريق مفهوم التربية المستمرة.
- إكتساب المتعلم إتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية بوجه عام.
- تطوير التفاعل بين المتعلم والمعلم بحيث يرقى إلى الندية واحترام شخصية المتعلم.
- توظيف فعال لمصادر التعليم لأن المتعلم يستخدم هذه المصادر بنفسه وعند الضرورة.
- تنمية المهارات العلمية نتيجة الممارسة الذاتية للأنشطة من قبل المتعلم.
- تطوير كفايات المتعلم الخاصة بتوظيف طرق وأساليب جديدة قائمة على الدراسة الذاتية.
- توفير المواد التعليمية أو المبرمجة التي تجعل تنفيد المنهاج سهلا وميسورا.(عبد اللطيف حسين فرج، 2007. ص284- 285).

وهناك أهداف أخرى للتعلم الذاتي تتمثل فيما يلي:

- إكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه.
- يتحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.

- المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع.
- بناء مجتمع دائم التعلم.
- تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة.(نوال إبراهيم شلتوت، محسن محمد حمص، 2008، ص 22).

نلاحظ من خلال ما سبق ان الهدف الاساسي للتعلم الذاتي هو تعليم المتعلم كيف يعلم نفسه بنفسه وفقا لقدراته وامكانياته الذاتية.

05- إفتراضات ومبادئ التعلم الذاتي:

05-1- إفتراضات التعلم الذاتي:

يعتمد التعلم الذاتي على عدد من الافتراضات، وقد حددها "بنتريتشpintrich" بما يأتي:

- التعلم نشط، فالطالب يندمج بالنشاط في بناء المعرفة إعتمادا على معلوماته السابقة أو الحالية فالمعلم يحدد ويحول المعلومات ويبني الفرضيات ويتخذ القرارات إعتمادا على البنى العقلية التي لديه.
- التحكم في التعلم يعتمد على الطالب وليس على المعلم، ويعتمد على الأهداف التي يحددها المتعلم.
- وجود محكات ومعايير للتقييم، يعتمد عليها المتعلم للإستمرار في الخطوات أو إجراء التغييرات الضرورية.
- أنشطة التعلم الذاتي تعمل كوسيط بين خصائص المتعلم والسياق من جهة، والأداء المتحقق فعليا من جهة أخرى، والتي تتم من خلال الجمع بين خصائص المتعلم الشخصية والسلوك والبيئة التي تؤثر على خطوات التعلم.(إبراهيم بن محمد عسيري، عبد الله بن يحيا المحيا،2011، ص38)

05-2- مبادئ التعلم الذاتي:

لقد وضع " غابين"(2001) عدة مبادئ تحكم التعلم الذاتي وتوجهه، وأهم هذه المبادئ هي:

- إتفاق التعلم.
- إيجابية المتعلم ومشاركته الفعالة في التعلم.

- التوجه الذاتي للمتعلم.
- التغذية الراجعة والتعزيز الفوري.
- تحليل المهمات أو تتابع الخطوات" التسلسل".
- التنويع في مصادر التعلم وأساليبه.
- الهدفية والتسلل والإشرافية.
- تحديد الأهداف السلوكية.
- إستمرارية التقييم وشموليته.(عبد اللطيف حسين فرج، 2007، ص 285).

وهناك مبادئ أخرى للتعلم الذاتي يمكن إيجازها فيما يلي:

- جميع الأفراد قادرون على التعلم ولاكن بدرجات متفاوتة.
- توجد فروق فردية بين المتعلمين تؤثر في تعلمهم منها: النمو العقلي، الخلفية العلمية، مستويات التحصيل الأكاديمي، أساليب وطرائق التدريس....إلخ.
- يتعلم الأفراد بشكل أفضل وأسرع عندما يتلاءم التعليم بما فيه المواقف التعليمية في الصف والمواد التعليمية والأنشطة وقدرات هؤلاء الأفراد.(رشراش أنيس عبد الخالق، أمل أبوا ذياب عبد الخالق، 2008، ص 205- 206).

نلاحظ من خلال ما سبق أن التعلم الذاتي يتيح للمتعلم مسؤولية تعليم نفسه بنفسه، بدءا بتحديد أهداف التعلم وطرق وأساليب تحقيق ذلك، وختاما بالتقويم والتغذية الراجعة وفقا لإمكانياته وقدراته الذاتية.

06-نظريات التعلم الذاتي:

التعلم الذاتي لا يستند إلى نظرية نفسية واحدة، وإنما يقوم على عدد من النظريات النفسية التي إهتمت بالتعلم الذاتي حسب إفتراضات ومبادئ واتجاهات خاصة بها، ولقد إشتركت في هدف واحد وهو المعرفة الذاتية، ذلك من أجل تحقيق مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب.

وفيما يلي عرض لأهم هذه النظريات النفسية:

6-1- الإتجاه السلوكي behavioal approach:

نظرية ثورندايك thorndike: وهي من أوائل النظريات النفسية التي نادت بأهمية النشاط الذاتي في التعلم، فقد قدمت مبادئ هامة استفاد منها التعلم الذاتي ومن هده المبادئ: الثواب، التعزيز، التغذية الراجعة، أهمية التعرف على استعدادات المتعلم واحتياجاته قبل التعلم وأثنائه، وأهمية الإرشاد والتوجيه أثناء التعلم.

نظرية سكينر skinner : وضع العالم سكينر نظرية الإشراط الإجرائي، حيث يرى أن مراعات الفروق الفردية بين المتعلمين يمكن من التحكم بالبيئة التعليمية وذلك من خلال الإعداد الجيد للمادة التعليمية، وعن طريق إستخدام التعزيز ومفاهيم تشكيل السلوك والتغذية الراجعة والتمييز وغيرها، ومما يجدر ذكره أن الفضل يعود إلى نظرية سكينر الإجرائية في إرساء قواعد التعليم المبرمج والآلات التعليمية التي تعتبر من الأساليب الأولى الأساسية في التعلم الذاتي في المستقبل.

6-2- الإتجاه الإنساني humanistic approach:

ويقف على رأس هذا الإتجاه العالم "روجرز rogers" ويقوم هذا الإتجاه الإنساني على عدة أسس في عملية التعلم والتعليم أهمها:

- ✓ ضرورة إعطاء المتعلم الحرية في تقرير ما يريد أن يتعلمه.
- ✓ الإنسان المتعلم هو الذي يتعلم كيف يتعلم، وهو الذي يتعلم كيف يتوافق.
- ✓ يقوم التعلم الحقيقي على إتاحة الفرصة للفرد ليكتشف خصائصه المتميزة التي تساعده على تحقيق ذاته.
- ✓ التقييم الذاتي مهم في تعزيز الإستقلالية لدى المتعلم، وفي تحقيق الأهداف التعليمية.(عبد اللطيف حسين فرج، 2007، ص279-280).

6-3- الإتجاه المعرفي cognitive approacl:

نظرية بياجيه piaget: حيث يؤكد " بياجيه" على وجوب إتاحة الفرصة لكل تلميذ لكي يتعلم بمفرده، وأن يتعامل مع الموضوعات التي يختارها من بين البدائل التي تتوافر له بما يتلائم وميوله واهتماماته، بما ينبغي أن يسير المتعلم بحسب قدراته وسرعة تعلمه وأن يلعب دورا فعالا في تنظيم

خطواته دون إكراه أو ضغط يتناقض مع إستعدادته للتعلم، وأن دور المعلم ينبغي أن يكون دور الموجه والمنظم والمنشط والميسر، فالطفل بحاجة إلى فرص ليتعلم فيها أكثر مما هو بحاجة إلى تعليم تلقيني.

نظرية برونر brener : يرى برونر أن التعلم الحاصل عن طريق الإستكشاف الموجه ذاتيا ويعتبر تعلما ذا معنى، ويقوم التعلم بالاكتشاف على عدة مبادئ أهمها:

- إشباع إحتياجات الفرد التعليمية ومراعات إهتماماته.
- تشجيع المتعلم في إكتشاف المفاهيم والمبادئ بنفسه.
- مواجهة المتعلم بمشكلة ما، واستشاراته على حلها بنفسه.
- نشاط المتعلم وإيجابياته حيث يكون المتعلم نشيطا دائم السعي للوصول إلى المعرفة بنفسه.(عبد اللطيف حسين فرج، 2007، ص 281).

النظرية المعرفية الإجتماعية social cognitive thear: تعد نظرية التعلم الإجتماعي أو نظرية التعلم بالملاحظة من أهم النظريات التي أسهمت إسهاما عظيما في نموذج التعليم المباشر، وقد ظهرت هذه النظرية على يد العديد من علماء النفس الذين حاولوا التوفيق بين علم النفس المعرفي من ناحية ومبادئ تعديل السلوك التي توصلت إليه النماذج السلوكية وخاصة نموذج " سكينر" من ناحية أخرى.

وكانت أولى هذه المحاولات هي التي صاغها" جون دولارد j. Dollard" و" نيل ميلر N. mille" في كتابهما" التعلم الإجتماعي والمحاكات" الذي صدر عام 1941، وفيه حاولا التوفيق بين مبادئ السلوكية (المثير، الاستجابة، التعزيز) وبين مبادئ التحليل النفسي، وكان لهما الفضل في إدراج المحاكاة ضمن نظرية التعلم، حيث إفترضوا أن المحاكاة هي الميكانيزم الأساسي لتعلم غالبية أنواع السلوك الإجتماعي.

وكانت الفكرة التي قدماها تقوم على فكرة التعزيز في الأساس وتشبه إلى حد كبير ما أتى به" سكينر"، مع فارق أساسي واحد هو فكرتهما عن التعزيز.

فالتعزيز لدى " ميلر و دولارد" ناشئ عن خفض الباعث بمعنى أن الإستجابة ترمي دائما إلى خفض التواتر الناشئ عن دافع أو باعث ومن هنا يكون الباعث وليس التعزيز هوز الفكرة المحورية في نظريتهما.

أما المحاولة الثانية فهي التي صاغها" جوليان روتر" في كتابه" التعلم الإجتماعي وعلم النفس الإيكلنيكي" الذي صدر عام 1904، وجاء تأكيدا لما ذكره " ميلر ودولارد" من قبل وخاصة مفهوم التعزيز، لكن مفهوم التعزيز قد تطور عند" روتر" فأصبح يسمى محل الضبط أو وجهة الضبط، وفيه ميز بين الأشخاص الموجهين داخليا، والأشخاص الموجهين خارجيا.

أما المحاولة الثالثة فهي التي قام بها " ألبرت باندورا وريتشارد ولترز" في كتابهما " التعلم الإجتماعي ونمو الشخصية " 1963، ثم كتاب " مبادئ تعديل السلوك" لباندورا 1969، وقدما في هذان الكتابين نظريتهما في التعلم الإجتماعي والتي تستند إلى مفهوم" التطوير الفعال والإشتراط الإجرائي" عند سكينر، وتدور أساسا حول التعزيز والمحاكاة ودورهما في التحكم في السلوك، إلا أن " باندورا" وزميله سرعان ما ركز على السلوك الإجتماعي مستقلا عن مفهوم التعزيز في ذاته.

ويرى" باندورا" أن معظم التعلم الإنساني يتم بملاحظة سلوك الآخرين وحفظه وتذكره، ولقد كتب باندورا عام 1977 قائلا: سوف يكون المتعلم مرهقا للغاية إن لم نقل معرضا للمزالق، إذا كان على الناس أن يعتمدوا على تأثيرات أفعالهم وحدها لكي يعرفوا ما عليهم عمله.

ولحسن الحظ فإن معظم السلوك الإنساني يتم تعلمه عن طريق ملاحظة النماذج أي أن الفرد يكون فكرة عن كيف يؤدي الأنماط السلوكية الجديدة بملاحظتها عند الآخرين.(إبراهيم عبد الله الحسينان، 2016، ص 52- 53).

نلاحظ من خلال عرضنا لنظريات التعلم، أن كل نظرية أسهمت بأفكارها ومبادئها في إثراء التعلم الذاتي، فنجد أن الاتجاه السلوكي من خلال نظرية ثورندايك أسهمت بالتواب والتعزيز والتغذية الراجعة التي تعتبر من أهم مبادئ التعلم الذاتي، كما أنها أكدت على التعرف على استعدادات المتعلم واحتياجاته قبل التعلم واثنائه، وهذا ما ترجم في الواقع بالاختبارات القبلية التي ساهمت في معرفة المتعلم لمستواه قبل انطلاق عملية التعلم وأثنائها والتحقق من إستدخاله للمعلومات وذلك عن طريق التغذية الراجعة، كما إهتم ثورندايك بمسألة التوجيه والإرشاد والذي يتولاه المعلم في التعلم الذاتي.

أما سكينر فلقد اهتم بالفروق الفردية من خلال نظرية الإشراط الإجرائي، ولهذا جاء التعلم الذاتي مستفيدا منها مراعيا بذلك هذه الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين، بحيث يمكن لكل متعلم التعلم وفقا

لقدراته وإمكانياته الذاتية، كما كان لسكينر الفضل في ظهور التعليم المبرمج القائم أساسا على التعلم الذاتي.

وما يعاب على النظرية السلوكية أنها أهملت الجانب الداخلي للمتعلم (العمليات المعرفية) وإهتمت بالمثيرات الخارجية التي تثير المتعلم فتكون استجابات هذه الاستجابات تعزز من أجل ضمان إستمرارها فجاء الإتجاه المعرفي ليهتم بما يحدث داخل المتعلم أثناء عملية التعلم كونه قادر على التفكير وحل المشكلات والابداع....فأكد بياجي على ضرورة إعطاء الفرصة لكل متعلم بالتعلم وفقا لما يمتلك من قدرات وإمكانيات وسرعة ذاتية في التعلم بما يتلائم مع ميولاته ورغباته الداخلية وهو يتفق في ذلك مع برونر الذي إهتم بالتعلم بالاكتشاف، كما اتفق بياجي مع ثورندايك في كون المعلم هو الموجه والمرشد للمتعلم.

أما الاتجاه الإنساني فلقد أسهم هو الآخر في إثراء فلسفة التعلم الذاتي من خلال ما جاء به العالم روجرز والذي يقر بإعطاء الحرية للمتعلم في إختيار ما يريد تعلمه وهذا حتما سوف يقوده الى إكتشاف ما يتميز به من قدرات وخصائص يستثمرها على نحو أفضل في عملية التعلم.

أما النظرية المعرفية الاجتماعية فلقد أكد العالم باندورا على أن التعلم يقوم أساسا على ملاحظة سلوك الآخرين، فالمتعلم يحقق المعرفة الذاتية من خلال ملاحظة سلوك الآخرين في البيئة الاجتماعية المحيطة به.

07- أساليب التعلم الذاتي

يمكن تقسيم أساليب التعلم الذاتي إلى قسمين بحيث يضم كل قسم عددا من الأشكال:

7-1- الأساليب التقليدية للتعلم الذاتي:

وتتمثل من خلال محاولات فردية من قبل الأداة المدرسية والمعلمين لمراعات الفروق الفردية بين الطلبة ويمكن إيجازها في النقاط التالية. (عبد السلام 1998)

- تقسيم الطلبة في الصف الواحد إلى مجموعات متجانسة.
- محاولة التعرف على الطلبة الضعاف من قبل المعلمين، والعمل على تزويدهم ببرامج علاجية.

- محاولة تدريس الطلبة المتأخرين بأساليب تتناسب مع قدراتهم العقلية.

وهناك ممارسات تعليمية أخرى يحاول المعلمون بواسطتها مراعات الفروق الفردية ومنها: القراءة الذاتية والتلخيص، المناقشة، الحوار، البحث، الواجبات المنزلية.(محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، 2006، ص226. 227).

7-2- الأساليب المستحدثة في التعلم الذاتي:

7-2-1- التعلم الذاتي المبرمج:

يعرف التعليم المبرمج عدة تعريفات منها أنه : طريقة من طرق التعليم الفردي تمكن الفرد من ان يعلم نفسه بنفسه بواسطة برنامج معدة بأسلوب خاص يسمح بتقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة وترتيبها ترتيبا منطقيا وسلوكيا بحيث يستجيب لها الطالب تدريجيا، ويتأكد من صحة استجابته، حتى يصل في النهاية الى السلوك النهائي المرغوب فيه وهي نوعان:

أ- **البرمجة الخطية:** وتقوم على تحليل المادة الدراسية إلى أجزاء تسمى كل منها إطار وتتوالى في خط مستقيم وتقدم الأسئلة بحيث يفكر المتعلم ويكتب إجابته ثم ينتقل إلى الإطار التالي حيث يجد الإجابة الصحيحة ثم يتابع وهكذا....

ب- البرمجة التفريعية: وهنا الإطارات تتصل بإطارات فرعية تضم أكثر من فكرة، ويختار المتعلم الإجابة فإذا كانت صحيحة يأخذ الإطار التالي في التتابع الرئيسي، وإذا كانت الإجابة غير صحيحة يأخذ الإطار الذي يفسر له الخطأ من بين الإطارات الفرعية وبعد المرور على الإطار العلاجي يعود إلى الإطار الرئيسي ويتابع، ومن مآخذ هذه الطريقة إلغاء تفاعل الفرد مع الجماعة وتقديم خبرة واحدة.(تيسير توفيق زيد الكيلاني، 2013، ص20-21).

7-2-2- التعلم الذاتي بالحقائب والرزم التعليمية: وهو برنامج محكم التنظيم يقترح مجموعة من الأنشطة التي تساعد في تحقيق أهداف محددة معتمدة على مبادئ التعلم الذاتي الذي يمكن المتعلم من التفاعل مع المادة حسب قدرته لإتباع مسار معين في التعلم، وتحتوي على مواد تعليمية منظمة مطبوعة أو مصورة.

7-2-3- برامج الوحدات المصورة " الموديولات": تتكون من وحدات محددة بشكل متتابع يترك في المتعلم حرية في التقدم و التعلم وفق السرعة الذاتية، ولتحقيق هذا الهدف تم تقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة لكل منها أهدافها السلوكية المحددة.

7-2-4- برنامج التربية الموجه للفرد: يتم تقسيم مناهج كل مادة إلى أربع مستويات وينتقل المتعلم من مستوى إلى آخر بعد إتقان المستوى السابق لكل مادة حسب سرعته الذاتية بالأسلوب الذي يرغب فيه.(مريم بنت محمد العرفج الغامدي، 2020. ص86).

7-2-5- التعلم من مراكز مصادر التعلم: مراكز مصادر التعلم عبارة عن مكتبات ضخمة وشاملة، يمكن للمتعلم الإتصال بها عن طريق الهاتف أو التلكس، وتحتوي هذه المراكز على أشرطة وأفلام وأسطوانات، ويتم التعلم في حجرات مخصصة للتعلم الذاتي، وذلك حسب سرعة المتعلم الذاتية بالاستماع أو القراءة أو المشاهدة.

7-2-6- التعلم بالمراسلة: يعتمد هذا الأسلوب على قيام الدارس بدراسة برنامج تعليمي بصفة فردية وفق سرعته الخاصة في التحصيل، والإتصال بالمدرس يكون عن طريق المراسلات البريدية.

ودور المدرس يتمثل في التوجيه والمتعلق عن إجابات الدارس وردها إليه عن طريق المراسلات البريدية وتتم العملية التعليمية إستنادا إلى برنامج مطبوع ومكتبات بريدية تتضمن تساؤلات الدراس وإجاباته عن الأسئلة وإرشادات وتوجيهات المدرس للدارس.

وقد حظى هذا الأسلوب بنجاح كبير حتى أمكن اليوم تعلم اللغات عن طريق المراسلة وذلك بإرسال بعض الأسطوانات والأشرطة المسجلة بمصاحبة الكتاب التعليمي وذلك لتوضيح النطق وسلامة القراءة وحسن التعبير.

7-2-7- وسائل الإتصال الجماهيري: ويتضمن هذا الأسلوب إعداد برامج خاصة للتعلم الذاتي، تبث بواسطة التلفزيون أو الراديو، ويجب أن يقدم البرنامج للمتعلمين موضوعا للدراسة، ويزوده بمعلومات يرشده إلى مصدر لها ويعتمد وسائل تساعده على الدراسة الذاتية كما يساعده على إستيعاب المعلومات وإتقان المهارات بواسطة تمرينات تتضمن مشاركة المتعلم ومن الضروري إختيار فهم ومقدرة المتعلم عن تطبيق المعلومات والمهارات وذلك بواسطة إختبارات يمكن للمتعلم تصحيحها بنفسه.

7-2-8 التعلم بالمختبر اللغوي: صممت المختبرات اللغوية لتعليم اللغة الثانية وانتشرت أجهزتها وبرامجها في الجامعات العربية والمراكز الثقافية الأجنبية لتدريس اللغة الإنجليزية والفرنسية خاصة، ولم تستخدم في تدريس اللغة العربية إلا في حالات فردية وبرامج قصيرة.

ويمكن الإستفادة من نظم اللغة العربية والمسجلات بتصميم برامجها بحيث تقترب من النموذج المبرمج في التعلم الذاتي وفق التسلسل التالي:

- **مختبرات الإستماع:** ويتمكن المتعلم من خلاله من التعلم من عمله وتكرار إستجابته وتثبيت التذكر.
- **مختبرات الإستماع والترديد والموازنة:** ومضاف في هذا النظام تعقيدات تمكن المتعلم من موازنة إستجابته للنماذج الصحيحة.

7-2-9- التعلم المفتوح: لعل أبرز خصائصه ذهاب المعلومات إلى المتعلم بدلا من أن يذهب هو إلى الجامعة، وتستخدم فيه الوسائل المتعددة من إذاعة وتلفزيون وأشرطة سمعية وأخرى مرئية، إضافة إلى المواد المطلوبة.(فاروق السيد عثمان، 2005، ص92-94).

نلاحظ من خلال ما تم عرضه أنه رغم إختلاف وسائل التعلم الذاتي بين الوسائل التقليدية والوسائل الحديثة وهذا راجع إلى تطور التقنيات والوسائل المستعملة في التعليم والتعلم، إلا أن الهدف واحد وهو الإهتمام بالمتعلم ومساعدته كيف يعلم نفسه بنفسه، سواءا بالوسائل التقليدية داخل الفصول الدراسية وبالإعتماد على الطرق التقليدية في ذلك كالمناقشة والحوار، أو بالوسائل الحديثة كإستعمال تقنيات الإتصال الحديثة من شبكة الأنترنت والحاسب الآلي.

08- مبررات التعلم الذاتي:

تؤكد الإتجاهات الحديثة على ضرورة التوسيع في إستخدام أساليب التعلم الذاتي وذلك لعدة مبررات منها:

8-1- مبررات تعليمية: ومنها عدم قدرة المناهج الدراسية بمعظم الدول النامية على تلبية إحتياجات الأفراد حيث يغلب عليها الإتجاه النظري والبعد عن حياة الطالب اليومية ومتطلبات المجتمع، وكذلك الإعتماد على طرق التدريس التقليدية التي تؤكد على الحفظ والتلقين وتهمل المستويات التعليمية العليا، أضف إلى ذلك النقص في إعداد المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

8-2- مبررات إقتصادية: نظرا لمعاناة معظم الدول النامية من قصور في مواردها اللازمة لمواجهة خطط التنمية وخاصة ما يتعلق بالخدمات التعليمية فقد إستحدثت الدول المتقدمة نظما تعليمية بديلة عن النظم التقليدية وتتمثل في أساليب التعلم الذاتي حيث أن التعلم الذاتي يمكن الفرد من مواصلة تعلمه في أثناء مزاولته لعمله مما يساعده على زيادة دخله ورفع مستوى معيشته.

8-3- الإنفجار المعرفي الهائل: يشهد العالم اليوم إنفجارا معرفيا هائلا حيث تتضاعف المعرفة الإنسانية على شكل متوالية هندسية، ويتطلب تكدس المعلومات بهذا الشكل مجهودا كبيرا من المعلم لشرح هذه المعلومات لطلابه، ونظرا لكبر عدد الطلاب في الفصل وقلة الزمن المخصص للحصة الدراسية وعدم توفر الإمكانيات والوسائل التعليمية لا يستطيع المعلم القيام بدوره التربوي الملائم مما يؤدي إلى عدم تحقق الأهداف التربوية المنشودة.

8-4- الفروق الفردية بين الطلاب: أظهرت البحوث النفسية وجود فروق فردية بين المتعلمين في نواح متعددة كالذكاء والقدرة على التحصيل والفهم والميول والإتجاهات والاهتمامات وغيرها من الجوانب العقلية والإنفعالية والجسمية، ونظرا لأن المناهج المقررة في معظم دول العالم النامي توضع عادة للطالب المتوسط مما يؤدي إلى إغفال كل من الطالب المتفوق والطالب الضعيف في عملية تعلمهم، فيمكن للتعلم الذاتي أن يتغلب على ذلك بإتاحة الفرصة لكل طالب بأن ينموا إلى أقصى حد تمكنه منه قدراته وإمكانياته الخاصة، وذلك يجعل عملية التعلم عملية فردية، ينظر فيها إلى المتعلم على أنه شخص فريد في خصائصه وتراعي المواقف التعليمية المختلفة الفروق بينه وبين أقرانه، فالتعلم الذاتي يؤكد على الفرد كفرد داخل الموقف التعليمي.(فوزي الشربيني، عفت الطناوي، 2006، ص44-45).

نلاحظ من خلال ما تم عرضه أن التعلم الذاتي حاول إيجاد حلول للمشكلات التي يعاني منها المتعلم سواءا المشكلات التعليمية التي تحدث داخل الفصل الدراسي، كتلك التي تنتشر في مناهج الدول المتخلفة وهي غلبة الطابع النظري عليها، والتي كثيرا ما يلجئ متعلميها الى البحث عن طرق بديلة للربط بين ما هو موجود في المدارس والجامعات وما هو موجود في الواقع معتمدون في ذلك على التعلم الذاتي، إضافة الى ذلك إن هذه المناهج الدراسية كثيرا مالا تنصف الطلاب المتفوقين والضعاف تحصيليا فلا تراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم، هذا ما يدفع بهم إلى إيجاد سبل أخرى للتعلم معتمدين على دواتهم

وفقا لما يمتلكون من قدرات وإمكانيات تجنبا لحدوث مشكلات تعليمية أخرى قد تنجر عليها كالتسرب المدرسي.

كما ان الثورة المعلوماتية الهائلة التي يشهدها العالم تتطلب من المتعلم الإعتماد على نفسه في الحصول على المعلومات نظرا لعدم قدرة المناهج الدراسية والمعلم الالمام بها. وكمحاولة لدفع عجلة التنمية الاقتصادية فالتعلم الذاتي السبيل الامثل في ذلك كونه يتجاوز حدود الزمان والمكان والالتزامات ويضمن للمتعلمين التعلم المستمر.

09- الأسس النفسية للتعلم الذاتي:

للتعلم الذاتي مجموعة من الأسس النفسية نعرضها فيما يلي:

9-1 – الدافعية:

الدافعية من القوى المحركة للسلوك وتوجيهه نحو تحقيق غايات معينة ويشعر الفرد بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية والمعنوية لها، حيث يتم إستثارة هذه القوى المحركة بعوامل متعددة قد تنشأ داخل الفرد ذاته أو تنشأ من المحيط الإجتماعي.(محمد محمود بن يونس، 2015، ص16).

أما الدافعية للتعلم هي قوة داخلية أو خارجية تستثير سلوك المتعلم وتدفع به الى إشباع هذه الدوافع والتخلص من حالة القلق والتوتر التي يعيشها.

9-2- مستوى الطموح:

تعريف هوبي 1930: يعتبر هوبي أول من عرف مستوى الطموح في مجال دراسته عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح حيث عرفة " بأنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة".

تعريف مورتون دوتش 1954: عرف دوتش مستوى الطموح بأنه:" الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تحقق عنده الأهداف الممكنة".(كاميليا عبد الفتاح، 1990، ص7-8).

فمستوى الطموح: هو قدرة المتعلم على تحقيق الاهداف التي خطط لها متحديا في ذلك جميع العراقيل والصعوبات التي قد تواجهه، سواءا كانت هذه الاهداف قريبة او بعيدة.

9-3- الإتجاه:

عرفه مجدي أحمد عبد الله بأن:" الإتجاه تنظيم نفسي مكتسب للعمليات الإنفعالية والإدراكية المرعية والنزعوية التي تضافرت فيما بينها وشكلت إتجاه معين حول بعض النواحي الموجودة في المجال الحيوي الذي يعيش فيه الفرد".(باعمر الزهرة، 2006، ص22) .

فالاتجاه: يعبر عن ميولات ورغبات المتعلم نحو موقف تعليمي معين، او موضوع معين، او شيء معين.

9-4- الفعالية الذاتية:

تعد الفعالية الذاتية من البناءات النظرية التي تقوم عليها نظرية التعلم الإجتماعي المعرفي " لباندورا" وأحد محددات التعلم المهمة التي تعبر عن مجموعة من الأحكام حول ما ينجزه الفرد، وأيضا الحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج المقدرة الشخصية وقد عرفها " باندورا (1994) bandura"

بأنها إعتقاد الفرد بقدرته على القيام بمهمة معطاة، وتنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة وتنفيذ المواقف المستقبلية وتنفيد مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح في مهمة ما أو تنظيم المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد، حيث أن سلوك الفرد تحركه معتقداته وتوقعاته عن مهاراته وخبراته وقدراته.(بدرية محمد يوسف الرواحية، 2016، ص29).

الفعالية الذاتية: هي مايمتلكه المتعلم من قدرات وإمكانات شخصية تدفع به الى المشاركة في عملية التعلم وانجاز ما يستطيع انجازه.

من خلال ما سبق فلقد تم الاعتماد في دراستنا على الدافعية للتعلم ومستوى الطموح كأسس نفسية للتعلم الذاتي، بإعتبار أن الدافعية للتعلم لها صلة بالتعلم الذاتي من خلال أن المتعلم يشعر بتلك الرغبة الداخلية التي تحركه لتحقيق الأهداف التي خطط لها، كما أن المتعلم في التعلم الذاتي يجد نفسه في مشكلات ينبغي له إيجاد الحلول لها، فهذه المشكلات هي التي تخلق لديه النزعة الداخلية وتحرك سلوكه

نحو البحث عن حلول لها، ومستوى الطموح له صلة بالتعلم الذاتي من خلال أن المتعلم في التعلم الذاتي يستعمل قدراته وإمكانياته الشخصية في سبيل تحقيق التعلم الذي يناسبه.

10- مقارنة التعلم الذاتي بالتعلم التقليدي:

يقارن" بوبي Bobbi" ما بين التعلم الذاتي وبين التعلم التقليدي أو السائد من خلال ما يلي:

الجدول رقم (03): يوضح المقارنة بين التعلم الذاتي وبين التعلم التقليدي

دور الطالب في التعلم الذاتي	دور الطالب في التعلم التقليدي
- حرية التفكير والتعبير.	- التقيد بوجهة نظر المعلم وترتيب المادة أو المحتوى.
- التعاون والتفاعل مع الأقران .	- المنافسة.
- الإعتماد على الذات عند اتخاذ القرار.	- الإعتماد على المعلم.
- المسؤولية الذاتية عند التعلم.	- المسؤولية قد تكون مشتركة بين المعلم والطالب.
- الإعتماد على التفكير بطرق مختلفة(الإستقراء، الإكتشاف، الإبداع، تفكير تباعدي).	- الإعتماد على التفكير الإستنتاجي والتقاربي.
- الدوافع ذاتية.	- الدوافع خارجية.
- التعزيز داخلي.	- التعزيز خارجي.
- تقييم عملية التعلم يتم ذاتيا.	- تقييم عملية التعلم خارجية تعتمد على المعلم.
- إستخدام وسائل متعددة في التعلم تعتمد على المعرفة(مراجع، طرق البحث، إعادة التنظيم).	- إقتصار الوسائل على ما يقدم داخل غرفة الصف مثل الكتاب والمناهج والمقررات الدراسية.
- إستخدام إستراتيجيات ما وراء معرفية إضافة إلى الإستراتيجيات الأخرى.	- إستخدام أساليب تقوم على الحفظ ونادرا ما يستخدمون إستراتيجيات ما وراء معرفية.

(إبراهيم عبد الله الحسينان، 2016، ص23).

11- إيجابيات وسلبيات التعلم الذاتي:

11-1 -إيجابيات التعلم الذاتي:

للتعلم الذاتي مجموعة من الإيجابيات يمكن إيجازها فيما يلي:

- يتيح التعلم الذاتي للمتعلم فرصة البحث عن المنهج الذي يتعلمه.
- يسمح للمتعلم بكسر الأسلوب النمطي في التعليم، وهو بقاء المتعلم طوال اليوم الدراسي بداخل حجرة الدراسة فقط، لكن هناك أساليب تطبيقية وزيارات ميدانية مثلا: كالذهاب لزيارة المكتبات للبحث عن معلومات أو لزيارة المواقع الأثرية والمتاحف.
- إلغاء الروتين والدور المعتاد للمعلم فيصبح المعلم في هذه العملية مرشدا.
- يزيد رغبة الفرد ودوافعه في التعلم فالإنسان بطبعه يميل للبحث والإكتشاف.
- ظهور فروق بين المتعلمين ولكل متعلم المهارات التي تميزه عن غيره.
- يسمح بتقسيم الأفراد بشكل سليم ومحاولة تصحيح كافة الإنحرافات التي قد تعترضهم وحل المعوقات. (مريم بنت محمد العرفج الغامدي، 2020 ، ص52).

11-2- سلبيات التعلم الذاتي:

هناك عيب لكل شيء، ولكن بعض العيوب قد تكون سببا لتميز النوع الآخر وللتعلم الذاتي عيوب تتمثل في:

- لا يتناسب مع بعض المواد الدراسية مثل الألعاب الرياضية.
- انخفاض التفاعل بين المعلم والمتعلمين، والإحساس بالملل وعدم الرغبة في التحدي.
- التسبب في مشكلات إقتصادية لما يحتاجه من تكاليف مادية.
- يتطلب عقد دورات ومحاضرات وندوات ليكون المعلم مؤهل بشكل ممتاز.
- لا يتناسب مع المتعلمين ضعاف القراءة وكدا المتأخرين دراسيا أو بطيئي التعلم لحاجتهم إلى المعاونة من قبل المعلم والتدخل المبكر منه أو من زملائهم.(مريم بنت محمد العرفج الغامدي،2020 .ص 53) .

نلاحظ من خلال ماسبق أن للتعلم الذاتي إيجابيات يتميز بها وعليه عيوب ونقائص، لكن على الرغم من سلبياته إلا أنه النمط الذي يلبي متطلبات المتعلم في العصر الحديث في ظل الثورة التكنولوجية وثورة المعلومات والاتصالات التي تقتضي المرونة في الزمان والمكان، ووفقا لخصائص المتعلمين ولما يتميزون به من قدرات وامكانات ذاتية.

خلاصة الفصل

التعلم الذاتي من الإتجاهات القديمة في التربية والتعليم، ولقد أصبح اليوم السبيل الأمثل لمواجهة الكم الهائل للمعلومات التي أصبحت المؤسسات التربوية والجامعات غير قادرة على مواكبتها في ظل الثورة المعلوماتية التي يشهدها العصر الحالي.

ويتيح التعلم الذاتي للمتعلم تعليم نفسه بنفسه، وحرية الحصول على المعلومات وتحمل المسؤولية والثقة في النفس واختيار ما يتناسب مع قدرته وميولاته تحقيقا لمبدأ الفروق الفردية بالإستناد للأسس النفسية للتعلم المتمثلة في القوة الداخلية والخارجية المحركة لسلوك المتعلم والدافعة به إلى الحصول على التعلم وفقا لمستوى الطموح الذي يحمله ويسعى إلى تحقيقه مستقبلا.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

01- التذكير بفرضيات الدراسة

02- منهج الدراسة

03- مجتمع الدراسة

04- الدراسة الاستطلاعية

4-1- عينة الدراسة الإستطلاعية

4-2- أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية

4-3- مجالات الدراسة الإستطلاعية

05- الدراسة الأساسية

5-1- عينة الدراسة

5-2- أداة الدراسة

5-3- مجالات الدراسة

5 -4- إجراءات الدراسة الميدانية

4-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

تمهيد:

من أجل بلوغ الهدف المنشود من وراء الدراسة والمتمثل في معرفة العلاقة بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين كان لزاما علينا إنجاز الجانب الميداني للدراسة تدعيما بذلك للجانب النظري الذي سبق وأن تطرقنا إليه من أجل التأكد ميدانيا بجمع البيانات وتصنيفها وتحليلها لإستخلاص نتائجها والوصول إلى بالإجابة عن التساؤلات المطروحة والتأكد من صحة فرضيات الدراسة.

وتم التطرق في فصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية إلى التذكير بفرضيات الدراسة وتحديد المنهج المستخدم فيها، مجتمع الدراسة ثم تطرقنا إلى الدراسة الإستطلاعية من خلال كيفية بناء أدوات الدراسة عينتها التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، مجالات الدراسة الإستطلاعية أما الدراسة الأساسية فلقد تطرقنا إلى عينة الدراسة أدوات الدراسة ومجالاتها والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

01- التذكير بفرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين.

الفرضيات الفرعية:

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعليم الإلكتروني وتحقيق دافعية التعلم لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعليم الإلكتروني وتحقيق مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص.

02- منهج الدراسة:

الدراسة العلمية تقتضي وجود منهج يتبعه الباحث من أجل الوصول إلى نتائج علمية موضوعية، فالمنهج " هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.(محمد عوض العابدي، 2005، ص35).

وبما ان موضوع دراستنا يتمحور حول التعليم الإلكتروني وعلاقته بتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين فلقد تم إختيار المنهج الوصفي الارتباطي لأن دراستنا تسعى لمعرفة طبيعة العلاقة الارتباطية الموجودة بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعليم الذاتي، كما أن الدراسة تسعى للكشف عن الفروق الموجودة بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي حسب متغير التخصص.

ويعرف المنهج الوصفي على أنه وصف دقيق ومنظم وأسلوب تحليل للظاهرة أو المشكلة المراد بحثها، من خلال منهجية علمية للحصول على نتائج علمية وتفسيرها بطريقة موضوعية وحيادية بما يحقق أهداف البحث وفرضياته. (حسين محمد جواد الجبوري، 2013، ص179).

03- مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة طلبة جامعة جيجل والبالغ عددهم (22869)، حيث بلغ عددهم (7432) في القطب الجامعي المركزي بجيجل، و(15437) بالقطب الجامعي تاسوست، ولقد تم تحديد كليتين للقيام بالعمل الميداني على مستواهما كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية وكلية علوم الطبيعة والحياة.

04- الدراسة الإستطلاعية:

إن الهدف الرئيسي للدراسة الإستطلاعية هو بناء ادوات الدراسة، والتحقق من الشروط السيكومترية لها والتعرف على ميدان إجراء الدراسة.

04-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

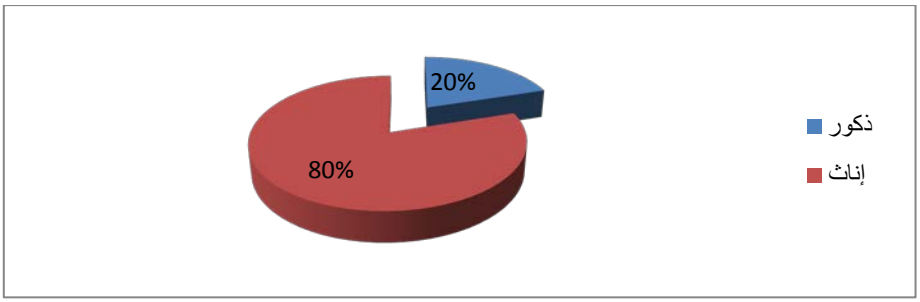
بغرض التحقق من الشروط السيكومترية لأداة الدراسة إختارت الطالبة عينة من الطلبة الجامعين بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية وكلية علوم الطبيعة والحياة بجامعة جيجل (قطب تاسوست–قطب جيجل) والبالغ عددهم 30 طالب وطالبة، من تخصص علم اجتماع وتخصص مراقبة الجودة والنوعية، ولقد تم إختيارهم بطريقة عشوائية.

الجدول رقم (4): يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	6	%20
إناث	24	%80
المجموع	**30**	**%100**

المصدر: من إعداد الطالبة إعتمادا على مخرجات SPSS

الشكل رقم (1): يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب الجنس



المصدر: من إعداد الطالبة بالإعتماد على معطيات الجدول رقم (4)

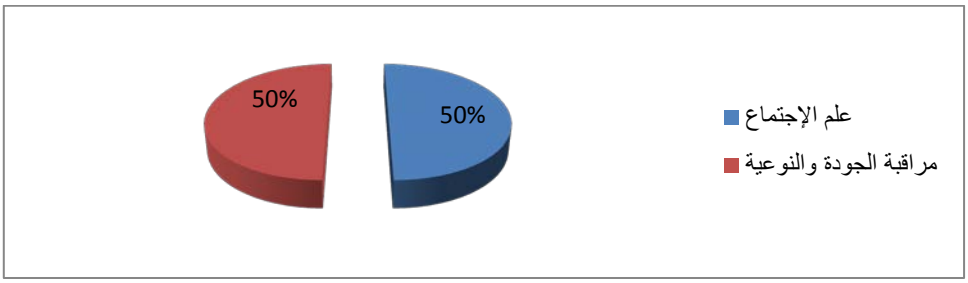
من خلال الجدول (4) يتضح أن أفراد العينة الاستطلاعية شملت الذكور والإناث بنسبتين متباعدتين، لصالح الإناث وهذا راجع إلى إقبال الإناث على التخصص (علم الإجتماع ومراقبة الجودة والنوعية) على عكس الذكور.

الجدول رقم (5): يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علم الإجتماع	15	50
مراقبة الجودة والنوعية	15	50
المجموع	**30**	**%100**

المصدر: من إعداد الطالبة إعتمادا على مخرجات SPS

الشكل رقم (2): يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب التخصص



المصدر: من إعداد الطالبة بالإعتماد على معطيات الجدول رقم (5)

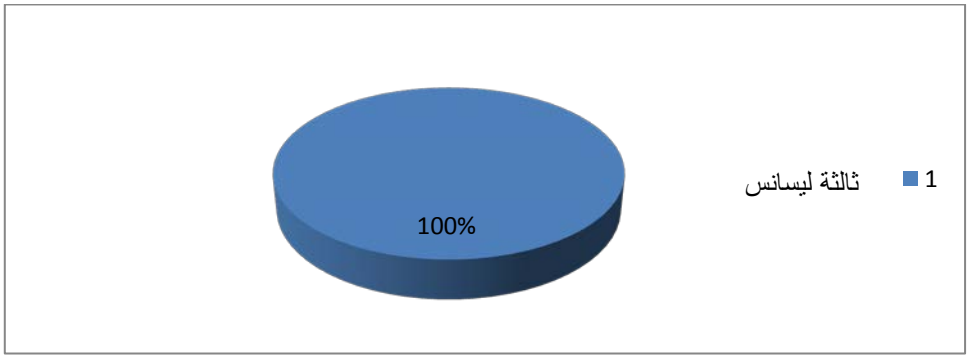
يوضح الجدول رقم (5) أن العينة الإستطلاعية شملت تخصص علم الإجتماع ومراقبة الجودة والنوعية بنسبتين متساويتين.

الجدول رقم (6): يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
ثالثة ليسانس	30	%100
المجموع	**30**	**%100**

المصدر: من إعداد الطالبة إعتمادا على مخرجات SPSS

الشكل رقم (3): يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب المستوى الدراسي



المصدر: من إعداد الطالبة بالإعتماد على معطيات الجدول رقم (6)

يوضح الجدول (6) أن أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية ينتمون إلى السنة الثالثة ليسانس.

4-2- أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية

4-2-1- إستبانة التعليم الإلكتروني.

قامت الطالبة ببناء إستمارة التعليم الإلكتروني في صورتها الأولية المكونة من 43 عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد (أنظر الملحق رقم 01)، ثم عرض الإستبانة على المشرف من أجل إختبار مدى ملائمتها لجمع البيانات، وتعديل الإستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف، ثم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين.

***مكونات الإستبانة:**

- **البعد الأول: التعليم الإلكتروني المتزامن:** ويشير إلى التفاعل المتزامن بين الأستاذ والطالب عبر شبكة الأنترنت بالصوت والصورة.

- **البعد الثاني: التعليم الإلكتروني الغير متزامن:** ويشير إلى التفاعل الغير متزامن بين الأستاذ والطالب بحيث يعطي الفرصة للطالب بالتعلم في أي وقت بإستخدام شبكة الأنترنت، الأقراص المضغوطة.

- **البعد الثالث: التعليم المدمج:** يشير إلى التعليم الذي يجمع بين التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن بالتعليم التقليدي في الصف الدراسي من أجل الإستفادة من مزايا كلا النوعين.

*** تصحيح الإستبانة:**

تتكون الإستبانة في صورتها النهائية من 40 عبارة تتدرج تحت ثلاثة أبعاد (أنظر الملحق رقم04) منها 39 عبارة موجبة وعبارة واحدة سلبية، أما رقم العبارة السلبية هو (19) والباقي موجبة والجدول التالي يوضح أبعاد الإستبانة وأرقام عبارتها.

جدول رقم (7): يوضح أبعاد إستبانة التعليم الإلكتروني وأرقام عبارتها.

الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
التعليم الإلكتروني المتزامن	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13.	13
التعليم الإلكتروني الغير المتزامن	14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29	16
التعليم المدمج	30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40	11
المجموع	40	40

أما طريقة تقدير درجات الإستبانة تكون حسب إيجابية العبارة أو سلبيتها.

- في العبارة الموجبة يتم إعطاء المستجوب درجة واحدة (1) إذا كانت إستجابته (غير موافق)
- درجتان (2) إذا كانت الإجابة (محايد)
- ثلاث درجات (3) إلى كانت الإجابة (موافق)
- ويعكس تقدير الدرجات في العبارات السالبة، حيث تعطى درجة واحدة (1) للإجابة (موافق)
- درجتان (2) للإجابة (محايد)
- ثلاث درجات (3) للإجابة (غير موافق).

وبناءا على ذلك تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على الإستبانة (120) درجة، وأقل درجة يحصل عليها المستجيب هي (40) درجة.

***صدق الإستبانة:**

بمعنى أن الإختبار يقيس ما وضع لقياسه أي أن الإخبار الصادق إختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها. (عبد الجابر سعيد حسن، 2016، ص229).

ولقد تم الإعتماد على 3 أنواع من الصدق:

- ✓ صدق المحكمين
- ✓ صدق الإتساق الداخلي
- ✓ الصدق الذاتي.

أولا: صدق المحكمين

قامت الطالبة بعرض الإستبانة في صورتها الأولية على (04) محكمين وهم أساتذة من ذوي الإختصاص من جامعة جيجل (أنظر الملحق رقم 03)، بحيث طلب منهم الحكم على:

- ➢ مدى وضوح الفقرات من الصياغة اللغوية.
- ➢ مدى قياس الفقرات لموضوع الدراسة.
- ➢ مدى ملائمة عدد الفقرات للأبعاد.
- ➢ مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.

وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات، حيث جرى حذف (03) عبارات من أصل 43 عبارة لم يتم الإتفاق عليها بسبب عدم توافقها مع البعد المحدد، وتم حذف العبارات التي أجمع المحكمون على حذفها كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (8): يوضح العبارات التي تم حذفها من إستمارة التعليم الإلكتروني بناءا على رأي المحكمين.

الرقم	العبارة	سبب الحذف
30	أرى أن التعليم عبر الأنترنت لا يهتم بالمهارات العلمية	غير مناسبة
36	أستخدم المكتبات الإلكترونية للبحث عن المعلومات التي يطلبها مني الأستاذ	مكرر
38	اقدم الواجبات بصورة إلكترونية للأستاذ	مكرر

أما العبارات التي تم تعديل صياغتها بناءا على رأي المحكمين فهي مبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9): يوضح العبارات التي تم تعديل صياغتها في إستبانة التعليم الإلكتروني بناءا على رأي المحكمين

الرقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	أتابع المؤتمرات الصوتية عبر الأنترنت	أتابع المؤتمرات الصوتية مباشرة عبر الأنترنت
02	أتابع مؤتمرات الفيديو عبر الأنترنت	أتابع مؤتمرات الفيديو مباشرة عبر الأنترنت
23	أشارك في المنتديات التي تقدم المحتوى العلمي	أشارك في المنتديات التي تقدم محتوى علمي مفيد
32	الصور والأشكال التي تتضمنها المحاضرات المعروضة عبر منصة المودل تجلب إنتباهي	الصور والأشكال التي تتضمنها المحاضرات المعروضة عبر منصة المودل تقرب لي المعنى أكثر

ثانيا: صدق الإتساق الداخلي

ويقصد به تحليل التجانس الداخلي لفقرات الإستبانة بمعنى معرفة مدى ترابط الإستجابات على الفقرة الواحدة مع درجة الإستبانة الكلية.

ولقد تم التأكد من صدق الإتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الإرتباط بيرسون.

- حساب معامل الإرتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه.
- حساب معامل الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للإستبانة.

1- حساب معامل الإرتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

البعد الأول: التعليم الإلكتروني المتزامن:

الجدول رقم (10): يوضح معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد التعليم الإلكتروني المتزامن.

الرقم	العبارات	قيمة معامل الإرتباط
01	أتابع المؤتمرات الصوتية مباشرة عبر الأنترنت	0.266
02	أتابع مؤتمرات الفيديو مباشرة عبر الأنترنت	0.410*
03	أشارك في الحوار مع الآخرين من خلال البرامج الجاهزة للمحادثة (كتابة وصوت وصورة)	0.588**
04	أقدم إستفسارات للخبراء لطريقة مباشرة عبر قنوات خاصة بغرفة المحادثة	0.372
05	أتابع البرامج التعليمية التي تبثها القنوات السمعية البصرية	0.544**
06	أستخدم غرفة المحادثة (chat) للحوار مع الأساتذة	0.771**
07	أتعلم اللغات الأجنبية لمواصلة تعليمي الجامعي في الجامعات الإفتراضية العالمية	0.64
08	أفضل تلقي الدروس عبر الفصول الإفتراضية	0.214
09	أستخدم غرفة المحادثة للحوار مع زملائي	0.674**
10	أستخدم تطبيق محادثة الفيديو "زوم" عبر الأنترنت للتواصل مع زملائي	0.749**
11	أشارك زملائي في إنجاز مشروع تعليمي بالإستعانة بغرفة المحادثة	0.576**
12	أفضل إستخدام اللوح الأبيض (الصبورة الذكية) في التعليم لتقريب المعنى أكثر	0.679**
13	أستخدم برنامج المحادثة viber للنقاش مع زملائي	0.447*

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

من الجدول رقم (7) يتضح أن عدد الإرتباطات الكلية (40)، معامل الإرتباط وعدد الإرتباطات في محور التعليم الإلكتروني المتزامن (13) وإرتباط (9) إرتباطا دالا و(4) إرتباطا غير دال.

البعد الثاني: التعليم الإلكتروني الغير متزامن:

جدول رقم (11): يوضح معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد التعليم الإلكتروني الغير متزامن

الرقم	العبارات	قيمة معامل الإرتباط
14	أرغب في إنشاء مجموعة النقاش مع زملائي في نفس التخصص	0.357
15	أشارك زملائي كتابيا في موضوع معين باستخدام مجموعة النقاش	0.378*
16	أستخدم الأقراص الممغنطة (CD) التي تحتوي على المادة العلمية	0.358
17	أستخدم شبكة الأنترنت للبحث عن المعلومات	0.36
18	اطلع على المقاييس المحملة على منصة المودل (Moodel) باستمرار	0.86
19	لا أستوعب المحاضرات المحملة على منصة المودل	-0.149
20	استخدم البريد الإلكتروني لإرسال الواجبات إلى الأستاذ	0.188
21	أستخدم البريد الإلكتروني للتواصل مع زملائي خارج أوقات الدراسة	224
22	أحرص على الحصول على قائمة المواقع التعليمية المفيدة	0.455*
23	اشارك في المنتديات التي تقدم محتوى علمي مفيد	0.331
24	استخدم البريد الإلكتروني للإتصال بالمختصين حول العالم للإستفادة من خبرتهم	0.386*
25	تساعدني منصة المودل على تنمية مهاراتي في البحث العلمي	0.124
26	أتباع المحاضرات التي تبث في الجامعات الإفتراضية العالمية لأوسع دائرة معارفي	0.336
27	أتابع البرامج الإلكترونية التعليمية	0.415*
28	أضع الإستفسارات في مجموعة النقاش دون التواجد في وقت واحد مع زملائي	0.357
29	أرغب في إنشاء صفحة خاصة عبر الأنترنت للتواصل مع زملائي	0.345

*** دال عند مستوى الدلالة 0.05**

من خلال الجدول رقم (8) يتضح أن عدد الإرتباطات في محور التعليم الإلكتروني الغير متزامن هي (16) ارتباط، وأن عدد الإرتباطات الدالة هي (4) إرتباط دالا، وعدد الإرتباطات الغير دالة هي (12) إرتباطا غير دالا.

البعد الثالث: التعليم المدمج:

جدول رقم (12): يوضح معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد التعليم المدمج

الرقم	العبارات	قيمة معامل الإرتباط
30	يستخدم الأستاذ جهاز العرض Datashw في تقديم الدرس	0.602**
31	تساعدني المحاضرات المحملة عبر منصة المودل على التحضير المسبق لها	0.446*
32	الصور والأشكال التي تتضمنها المحاضرات عبر منصة المودل تقرب لي المعنى أكثر	0.311
33	أفضل الإعتماد على الحاسوب في عرض البحوث في غرفة الصف	0.504**
34	أستخدم جهاز الحاسوب في عرض البحوث في غرفة الصف	0.564**
35	أستخدم المكتبات الإلكترونية للبحث عن المعلومات التي يطلبها مني الأستاذ	0.192
36	أتعرف على نتائجي في الإمتحانات عبر الموقع الإلكتروني للجامعة	0.490**
37	أقدم بحثي في شكل pawer point لعرضه في غرفة الصف	0.631**
38	يعتمد الأستاذ على شبكة الأنترنت أثناء تقديم المحاضرة	0.339
39	أستخدم الأنترنت في الحصول على المحاضرات المتعلقة بالمقاييس التي أدرسها	0.376*
40	يزودني الأستاذ بمواقع إلكترونية تفيدني في بحوثي	0.460*

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

من خلال الجدول (9) يتضح أن عدد الإرتباطات في محور التعليم المدمج هي (11) إرتباط، وأن عدد الإرتباطات الدالة هي (8) إرتباط وعدد الإرتباطات الغير دالة هي (3) إرتباط.

2- حساب معامل الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لإستبانة التعليم الإلكتروني:

جدول رقم (13): يوضح معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لإستبانة التعليم الإلكتروني

الرقم	البعد	قيمة معامل الإرتباط
01	التعليم الإلكتروني المتزامن	0.754**
02	التعليم الإلكتروني الغير متزامن	0.712**
03	التعليم المدمج	0.698**

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

خلال الجدول رقم (10) يتضح أن أبعاد إستبانة التعليم الإلكتروني تتمتع بمعاملات إرتباط مرتفعة وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، حيث بلغت قيمتها (0.75، 1.71، 0.69) وهذا دليل على أن الإستبانة تتمتع بصدق عال.

ثالثا: الصدق الذاتي

يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة ويتم حسابة كالآتي:

بعد حساب معامل ثبات الأداة عن طريق استخدام معادلة ألفا كرومباخ قدر الصدق الذاتي للأداة بـ $\sqrt{0.712} = 0.84$ وهو معامل صدق مرتفع وهذا دليل على أن الأداة صادقة.

ثبات الإستبانة:

يشير الثبات إلى إتساق الدرجات التي يحصل عليها نفس الأشخاص عندما يعاد اختبارهم بنفس الإختبار في وقتين مختلفين، أو بمجموعتين مختلفتين من المفردات المتكافئة أو في ضوء ظروف اختيارية لمتغير آخر. (صلاح الدين محمود علام، 2015، ص113)، بمعنى ثبات الإستبانة يعني أننا نحصل على نفس الدرجات التي تحصل عليها الطلبة إذا ما أعدنا تطبيق الإستبانة عليهم مرة أخرى.

وللتحقق من ثبات الإستبانة تم الإعتماد على طريقتين هما:

- طريقة معامل الثبات " ألفا كرومباخ"
- طريقة التجزئة النصفية، وتمت بإستعمال طريقتين معادلة سبيرمان براون" ومعادلة " جوثمان"

أولا: طريقة معامل ألفا كرومباخ:

تم حساب معامل ثبات الإستبانة ككل باستخدام معامل "ألفا كرومباخ" حيث بلغت قيمتها (0.712) وهي قيمة مرتفعة وتدل على أن إستبانة التعليم الإلكتروني ثابتة.

ثانيا: طريقة التجزئة النصفية:

1- باستخدام معادلة "سبيرمان براون"

تم تطبيق إستبانة التعليم الإلكتروني على أفراد العينة الإستطلاعية ثم حساب معامل الإرتباط بين درجاتهم في المفردات الزوجية والمفردات الفردية فبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية (0.639) وبعد تصحيحه باستخدام معادلة "سبيرمان براون" بلغ معامل ثبات الإستبانة ككل (0.639) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن الإستبانة ثابتة.

2- **باستخدام معادلة "جوثمان":**

تم تطبيق الإستبانة على أفراد العينة الإستطلاعية، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة "جوثمان" حيث بلغت قيمته (0.637) وهي قيمة مرتفعة وتدل على أن الإستبانة ثابتة.

4-2-2- إستبانة التعلم الذاتي:

قامت الطالبة ببناء إستبانة التعلم الذاتي في صورتها الأولية المتكونة من 42 عبارة موزعة على بعدين (أنظر الملحق رقم 02)، ثم عرض الإستبانة على المشرف من أجل إختبار مدى ملائمتها لجمع البيانات وتعديل الإستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف ثم عرضها على الأساتذة المحكمين.

مكونات الإستبانة:

البعد الأول: الدافعية للتعلم: تشير إلى قوة داخلية أو خارجية تستثير سلوك المتعلم وتدفع به إلى إشباع تلك الدوافع والتخلص من حالة القلق والتوتر التي يعيشها.

البعد الثاني: مستوى الطموح: ويشير إلى قدرة الطالب على تحقيق الأهداف التي خطط لها متحديا في ذلك جميع العراقيل والصعوبات التي قد تواجهه سواءا كانت هذه الأهداف قريبة أو بعيدة.

تصحيح الإستبانة:

تتكون الإستبانة في صورتها النهائية من 37 عبارة تتدرج تحت بعدين (أنظر الملحق رقم05)، منها 35 عبارة موجبة وعبارتين (2) سالبتين أما رقم العبارات السالبة هو (04) و(18) والباقي عبارات موجبة.

والجدول الآتي يوضح بعدي الإستبانة وأرقام عبارتيهما .

جدول رقم (14): يوضح بعدي إستبانة التعلم الذاتي وأرقام عبارتيهما.

الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
الدافعية للتعلم	01-02-03-04-05-06-07-08-09- 10-11-12-13-14-15-16-17-18- 19-20-21	21
مستوى الطموح	22-23-24-25-26-27-28-29-30- 31-32-33-34-35-36-37	16
المجموع	37	37

أما طريقة تقدير درجات الإستبانة تكون حسب إيجابية العبارة أو سلبيتها.

- في العبارة الموجبة يتم إعطاء المستجيب درجة واحدة (1) إذا كانت إجابته (غير موافق)
- درجتان (2) إذا كانت الإجابة (محايد)
- ثلاث درجات (3) إذا كانت الإجابة (موافق)

ويعكس تقدير الدرجات في العبارات السالبة، حيث نعطي:

- درجة واحدة (1) للإجابة (موافق)
- درجات (2) للإجابة (محايد)
- ثلاث درجات (3) للإجابة (غير موافق)

وبناءا على ذلك تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (111) وأقل درجة يحصل عليها المستجيب (37).

- صدق الإستبانة:

لقد تم الإعتماد على ثلاث أنواع من الصدق:

- صدق المحكمين
- صدق الإتساق الداخلي
- الصدق الذاتي

أولا: صدق المحكمين

قامت الطالبة بعرض الإستبانة في صورتها الأولية على (04) محكمين وهم أساتذة من ذوي الإختصاص من جامعة جيجل (أنظر الملحق رقم 03) بحيث طلب منهم الحكم على :

- مدى وضوح الفقرات من الصياغة اللغوية.
- مدى قياس الفقرات لموضوع الدراسة.
- مدى ملائمة عدد الفقرات للأبعاد.
- مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.

وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات حيث جرى حذف (05) عبارات من أصل (42) عبارة لم يتم الإتفاق عليها بسبب عدم توافقها مع البعد المحدد.

وتم حذف العبارات التي أجمع المحكمين على حذفها كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (15): يوضح العبارات التي تم حذفها من إستمارة التعلم الذاتي بناءا على رأي المحكمين.

الرقم	العبارة	سبب الحذف
26	أسعى إلى كسب المعارف الجديدة	مكرر
27	أسعى إلى مواكبة الكم المعلوماتي الهائل	غير مناسبة
36	أشعر بالتعب والميل من قضاء وقت طويل مع الدراسة	غير مناسبة
40	أتحدى جميع العوائق التي تواجهني لتحقيق أهدافي	مكرر
41	لا أومن بالحظ في التعلم	غير مناسبة

أما العبارات التي تم تعديل صياغتها بناءا على رأي المحكمين فهي مبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (16): يوضح العبارات التي تم تعديل صياغتها بناءا على رأي المحكمين.

الرقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	أفضل بدل الجهد للوصول إلى أهدافي	أبدل جهدا للوصول إلى أهدافي
02	أتحمل مسؤولية تعلمي	أتحمل مسؤولية تعلمي بنفسي
05	أواجه الصعوبات المختلفة بمسؤولية تامة	أتحدى الصعوبات التي تواجهني بمسؤولية تامة
09	أثق في قدراتي وإمكانياتي لتحقيق أهدافي	أثق في قدراتي لتحقيق أهدافي
10	أفضل التفكير بجدية في المواقف التي تواجهني	أفكر بجدية في المواقف التي تواجهني
19	أبادر بالمشاركة في الآراء والنقاشات العلمية	أبادر بالمشاركة في النقاشات العلمية
22	أومن بقدراتي وإمكانياتي الذاتية	أومن بقدراتي الذاتية

ثانيا: صدق الإتساق الداخلي

وللتحقق من هذا الصدق قامت الطالبة بتطبيق الإستبانة الذي تم تعديلها بناءا على رأي المحكمين على أفراد العينة الإستطلاعية (30) طالبا وطالبة خارج عينة الدراسة الأساسية.

- ولقد تم التأكد من صدق الإتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الإرتباط بيرسون
- حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه.
- حساب معامل الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للإستبانة.

1- حساب معامل الإرتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

البعد الأول: الدافعية للتعلم

جدول رقم (17): يوضح معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد الدافعية للتعلم

الرقم	العبارة	قيمة معامل الإرتباط
01	أبدل جهدا للوصل إلى أهدافي	0.421*
02	أتحمل مسؤولية تعلمي بنفسي	-0.180
03	أثابر في أداء أعمالي	-0.007
04	أفشل في الحصول على المعلومات بنفسي	0.21

05	أتحدى الصعوبات التي تواجهني بمسؤولية تامة	0.572*
06	أسعى إلى إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهني	0.26
07	أنجز واجباتي في الوقت المحدد لها	0.414*
08	أعتمد على قدراتي الذاتية في التعلم	0.456*
09	أثق في قدراتي لتحقيق أهدافي	0.087
10	أفكر بجدية في المواقف التي تواجهني	0.555**
11	حرية إختيار المعلومات التي احتاج إليها تحفزني للبحث أكثر	-0.083
12	البحث عن المعارف بنفسي يثير إهتمامي	0.267
13	المشاركة في الحوار مع زملائي يوسع دائرة معارفي	0.327
14	التعلم يحقق لي رغباتي	0.197
15	لدي القدرة على فهم جميع الدروس	-0.042
16	التنافس مع زملائي يزيد من حماسي للتعلم	0.252
17	لدي القدرة على التفوق على زملائي	0.414*
18	أشعر بالفشل عندما لا أحقق نتائج جيدة	0.175
19	أبادر بالمشاركة في النقاشات العلمية	0.593*
20	أنجز واجباتي على أحسن وجه	0.063
21	أناقش المواضيع المختلفة مع زملائي	0.493**

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

من خلال الجدول رقم (14) يتضح أن عدد الإرتباطات الكلية (40) إرتباطا، معامل الإرتباط وعدد الإرتباطات في محور الدافعية للتعلم (21) إرتباطا، (8) إرتباطا دالا و(13) إرتباطا غير دالا.

البعد الثاني: مستوى الطموح

جدول رقم (18): يوضح معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد مستوى الطموح

الرقم	العبارة	قيمة معامل الإرتباط
22	أؤمن بقدراتي الذاتية	0.188
23	أشعر بالتفاؤل حول مستقبلي	0.247

24	أطمح لما هو أفضل بالنسبة إلي	0.286
25	أطمح إلى تحقيق نتائج جيدة في الإمتحانات	0.191
26	أشعر بالإستقلالية في البحث الذاتي عن المعلومات	0.116
27	أطمح إلى تحقيق فرص نجاح أكثر	0.300
28	ثقتي بنفسي تدفعني إلى تحقيق ما أطمح إليه	0.401
29	أسعى إلى تحقيق الأهداف التي أضعها	0.543**
30	أتطلع إلى الوصول إلى مستوى مرتفع من المعرفة	0.761**
31	أتطلع إلى تعلم كل ما هو جديد	0.736**
32	أتواصل مع زملائي لزيادة معلوماتي	0.628**
33	أشعر بالرضا عن أدائي	0.517**
34	أرغب في تطوير قدراتي الخاصة	0.545**
35	أجتهد في التحضير للإمتحانات	0.814**
36	أنظم وقت مراجعتي	0.777**
37	أخصص معظم وقتي للدراسة	0.595**

* دال عند مستوى الدلالة 0.01

نلاحظ من خلال الجدول (15) أن عدد الإرتباطات في محور مستوى الطموح هي (16) إرتباطا، (9) ارتباطا دالا، و(7) ارتباطا غير دالا.

2- حساب معامل الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للإستبانة:

جدول رقم (19): يوضح معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لإستبانة التعلم الذاتي.

الرقم	البعد	قيمة معامل الإرتباط
01	الدافعية للتعلم	0.863**
02	مستوى الطموح	0.913**

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

نلاحظ من خلال الجدول (16) أن أبعاد إستبانة التعلم الذاتي تتمتع بمعاملات إرتباط مرتفعة وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 حيث بلغت قيمتها (0.86، 0.91) وهذا دليل على أن الإستبانة تتمتع بصدق عالي.

ثالثا: الصدق الذاتي

بعد قياس معامل ثبات الأداة عن طريق إستخدام معادلة "ألفا كرومباخ" قدر الصدق الذاتي للأداة بـ: $\sqrt{0.721} = 0.849$ وهو معامل صدق مرتفع وهذا يدل أن الأداة صادقة.

ثبات الإستبانة:

لتحقق من ثبات الإستبانة تم الإعتماد على طريقتين هما:

1- طريقة معامل الثبات " ألفا كرومباخ"

2- طريقة التجزئة النصفية وتمت بإستعمال طريقتين معادلة "سبيرمان براون" و" معادلة جوثمان"

أولا: طريقة معامل "ألفا كرومباخ"

ثم حساب معامل ثبات الإستبانة ككل بإستخدام معامل "ألفا كرومباخ" حيث بلغت قيمتها (0.721) وهي قيمة مرتفعة وتدل على أن إستبانة التعلم الذاتي ثابتة.

ثانيا: طريقة التجزئة النصفية

1- بإستخدام معادلة سبيرمان براون:

تم تطبيق إستبانة التعلم الذاتي على أفراد العينة الإستطلاعية ثم حساب معامل الإرتباط بين درجاتهم في المفردات الزوجية والمفردات الفردية فبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية (0.761) وبعد تصحيحه بإستخدام معادلة "سبيرمان براون" بلغ معامل ثبات الإستبانة ككل (0.761) وهي قيمة مرتفعة وتدل على أن الإستبانة ثابتة.

2- بإستخدام معادلة "جوثمان":

ثم تطبيق الإستبانة على أفراد العينة الإستطلاعية ثم حساب معامل الثبات بإستخدام معادلة "جوثمان" حيث بلغت قيمته (0.733) وهي قيمة مرتفعة وتدل على أن الإستبانة ثابتة.

4-3- مجالات الدراسة الإستطلاعية:

- **المجال الزمني:** تمت الدراسة الإستطلاعية يومي 23 و24 ماي 2021.
- **المجال المكاني:** أجريت الدراسة الإستطلاعية بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، وكلية علوم الطبيعة والحياة بجامعة جيجل (قطب تاسوست وقطب جيجل).
- **المجال البشري:** تناولت الدراسة الإستطلاعية 30 طالب وطالبة من بينهم 24 إناث 6 ذكور تخصص علم إجتماع ومراقبة الجودة والنوعية بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية وكلية علوم الطبيعة والحياة.

5- الدراسة الأساسية:

5-1- عينة الدراسة:

تشير العينة إلى مجموعة جزئية مميزة ومنتقاة من مجتمع الدراسة، فهي مميزة من حيث أن لها نفس خصائص المجتمع ومنتقاة من حيث أنه يتم إنتقاؤها من مجتمع الدراسة وفق إجراءات وأساليب محددة، فحتى يتم إختيار عينة ما يجب أولا أن تعرف مجتمع الدراسة الذي هو محل إهتمام الباحث. (محمد وليد البطش، فريد كامل أبو زينة، 2007، ص97).

فلقد تم إختيار عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين، بحيث ثم إختيار قسمين من كلية علوم الطبيعة والحياة، وكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية تمثلا في قسم البيولوجيا الجزئية والخلوية، وقسم الإعلام والإتصال للقيام بالعمل الميداني على مستواهما، بحيث تم إختيارهما بطريقة عشوائية حيث بلغت عينة الدراسة الأساسية (170) طالبا وطالبة بنسبة (10%) من المجتمع الكلي للدراسة (71) طالب وطالبة تم إختيارهم من قسم البيولوجيا الجزئية والخلوية، و(99) طالب وطالبة تم إختيارهم من قسم الإعلام والإتصال ولقد تم إختيارها بطريقة العينة الطبقية التناسبية.

ولقد تم إختيار عناصر (الجنس، المستوى الدراسي، التخصص) حسب نسبتها لمجتمع الدراسة بنفس الطريقة (الطبقية التناسبية) والطريقة كالآتي:

لدينا مجتمع الدراسة يتكون من (1680) طالبا وطالبة (986) بقسم الإعلام والإتصال بحيث يتوزعون على التخصصات التالية.

- علوم الإعلام والإتصال: 329.
- إعلام: 289.
- الصحافة المطبوعة والإلكترونية: 177
- السمعي البصري: 191.

ثم أخذ عينة (99) طالب وطالبة من هذا القسم.

لدينا: $\frac{\text{مجتمع الدراسة}}{\text{العينة المأخوذة}}$ بمعنى: $\frac{986}{99} = 9.95$

9.95 هو الرقم المطلوب إعتماده أساس للتقسيم فإن تمثيلهم في العينة الطبقية التناسبية يكون كالآتي:

- علوم الإعلام والإتصال: 329/ 9.95 = 33
- إعلام: 289/9.95= 29
- الصحافة المطبوعة والإلكترونية: 177/9.95 = 18

السمعي البصري: 191/9.95 = 19

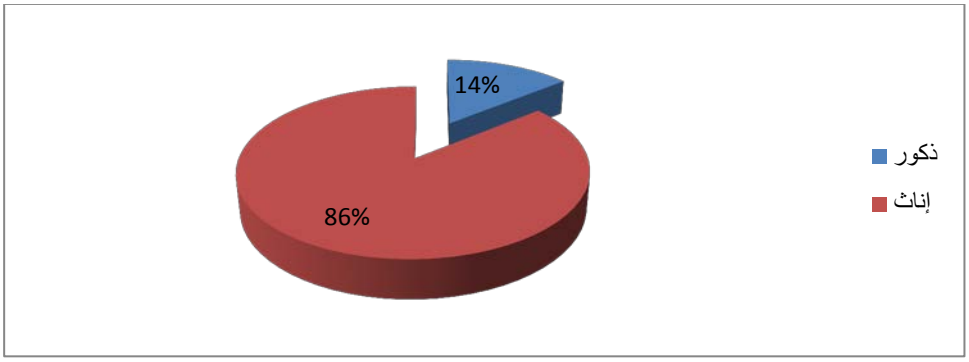
33+ 29+18+ 19 = 99 ثم نختار عشوائية من تخصص علوم الإعلام والإتصال نأخذ 33، ومن تخصص إعلام نأخذ 29، ومن تخصص الصحافة المطبوعة والإلكترونية نأخذ 17، ومن تخصص السمعي البصري نأخذ 20 والجداول رقم (17، 18، 19) توضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس، التخصص، المستوى الدراسي.

الجدول رقم (20): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

التخصص / الجنس	بيولوجيا جزئية وخلوية	إعلام وإتصال	المجموع	النسبة المئوية%
ذكور	10	17	27	%15.88
إناث	61	82	134	%84.11
المجموع	71	99	170	%100
النسبة المئوية %	%41.76	%58.32	100	

المصدر: من إعداد الطالبة إعتمادا على مخرجات SPSS

الشكل رقم (4): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس



المصدر: من إعداد الطالبة بالإعتماد على معطيات الجدول رقم (20)

من خلال الجدول رقم (20) يتضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، بحيث كانت نسبة الذكور (15.88%) ونسبة الإناث (84.11%) فهما نسبتين متباعدتين بحيث نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور بفارق (68.23%).

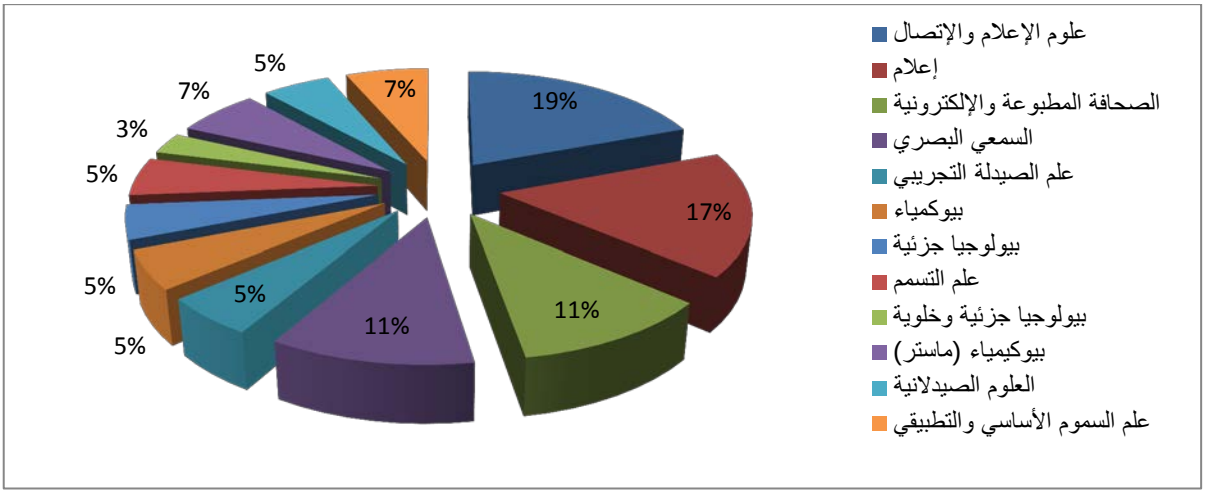
الجدول رقم (21): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب التخصص.

القسم	التخصص	عدد الطلبة	النسبة المئوية %
قسم الإعلام والإتصال	علوم الإعلام والإتصال	33	14.41
	إعلام	29	17.05
	الصحافة المطبوعة والإلكترونية	18	10.58
	السمعي البصري	19	11.17
	علم الصيدلة التجريبي	9	5.29
	بيوكمياء	9	5.29

قسم البيولوجيا	بيولوجيا جزئية	8	4.70
	علم التسمم	9	5.29
	بيولوجيا جزئية وخلوية	5	2.94
	بيوكيمياء (ماستر)	11	2.47
	العلوم الصيدلانية	9	5.29
	علم السموم الأساسي والتطبيقي	11	6.47
المجموع	**170**	**170**	**100**

المصدر: من إعداد الطالبة إعتمادا على مخرجات SPSS

الشكل رقم (5): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب التخصص



المصدر: من إعداد الطالبة بالإعتماد على معطيات الجدول رقم (21)

من خلال الجدول رقم (21) يتضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصصات الموجودة في قسم الإعلام والإتصال وقسم البيولوجيا الجزئية والخلوية، حيث كانت أكبر نسبة لتخصص علوم الإعلام والإتصال (19.41%) وأقل نسبة لتخصص بيولوجيا جزئية وخلوية (2.94%).

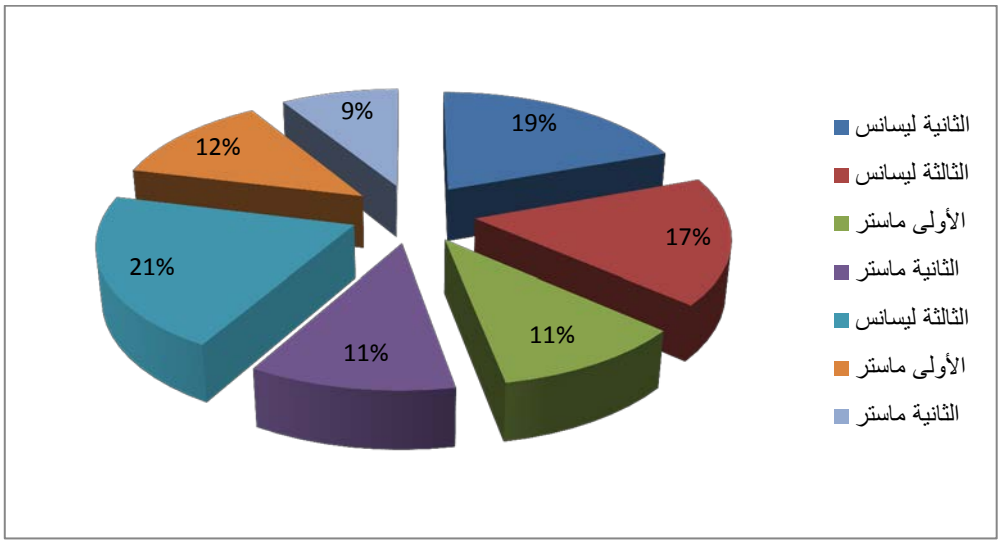
الجدول رقم (22): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

القسم	التخصص	عدد الطلبة	النسبة المئوية %
قسم الإعلام والإتصال	الثانية ليسانس	33	%19.41
	الثالثة ليسانس	29	%17.5
	الأولى ماستر	18	%10.58
	الثانية ماستر	19	%11.17

قسم البيولوجيا الجزئية والخلوية	الثالثة ليسانس	35	%20.58
	الأولى ماستر	21	%12.35
	الثانية ماستر	15	%8.82
المجموع	**170**	**170**	**100%**

المصدر: من إعداد الطالبة إعتمادا على مخرجات SPSS

الشكل رقم (6): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي



المصدر: من إعداد الطالبة بالإعتماد على معطيات الجدول رقم (22)

من خلال الجدول رقم (22) يتضح توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي لطلبة قسم الإعلام والإتصال وطلبة البيولوجيا الجزئية والخلوية، حيث كانت أكبر نسبة للسنة الثالثة ليسانس بقسم البيولوجيا (20.58%) وأقل نسبة للسنة الثانية ماستر (8.82%) بنفس القسم.

5-2- أداة الدراسة:

اعتمدت الطالبة في إجراء هذه الدراسة على إستبيانين إستبانة التعليم الإلكتروني وإستبانة التعلم الذاتي ولقد اعتمدت الطالبة في بناء الأداة وصياغة عبارتها من خلال:

- الأبحاث والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة.
- آراء بعض الأساتذة المختصين في تكنولوجيا التربية والتعليم.
- مجموعة من الأسئلة حول موضوع الدراسة تم توجيهها للطلبة.

ولقد تم التحقق من صدقها بإستخدام طريقة صدق المحكمين بعرضها على أساتذة من ذوي الإختصاص بجامعة جيجل (أنظر الملحق رقم 03) والإعتماد على صدق الإتساق الداخلي والصدق الذاتي بحيث اعطت قيم مرتفعة في كلا النوعين مما يدل على أن أداة الدراسة صادقة.

أما ثبات الأداة فلقد تم الإعتماد على معامل ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية بمعادلة "سبيرمان براون" ومعادلة " جوثمان" بحيث أعطت قيم مرتفعة مما يدل على ان أداة الدراسة ثابتة.

5-3- مجالات الدراسة:

- **المجال المكاني:** اقتصرت الدراسة الحالية على قسمين قسم الإعلام والإتصال وقسم البيولجيا الجزئية والخلوية بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، وكلية علوم الطبيعة والحياة بجامعة جيجل (قطب تاسوست، قطب جيجل).
- **المجال الزماني:** تمت الدراسة الحالية في الفترة الممتدة من 26 ماي إلى 31 ماي 2021 وهي فترة توزيع الإستبيان على الطلبة.
- **المجال البشري:** تناولت الدراسة الحالية (170) طالبا وطالبة بقسم الإعلام والإتصال وقسم البيولوجيا الجزئية والخلوية.

5-4- إجراءات الدراسة الميدانية:

تم توزيع الإستبانين باليد على (170) طالبا وطالبة (71) تم توزعها بكلية علوم الطبيعة والحياة (قسم البيولوجيا الجزئية والخلوية) و(99) تم توزيعها بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية (قسم الإعلام والإتصال)، ولقد تم استرجاع جميع الإستبيانات الموزعة على الطلبة وتم قبولها جميعا لصلاحيتها للتحليل والدراسة.

5-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم إستخدام برنامج (spss) لتفريغ الإستبيانين وذلك باستخدام:

- **معامل الإرتباط بيرسون:** لقياس العلاقة بين متغيري الدراسة أي للتحقق من صحة فرضيات الدراسة (الفرضية العامة، الفرضية الفرعية الأولى والثانية)

- **اختبار (ت):** تم استخدامه للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية حسب متغير التخصص أي للتحقق من صحة الفرضية الفرعية الثالثة.
- **الإتساق الداخلي باستخدام معامل الإرتباط بيرسون:** للتحقق من صدق أداة الدراسة.
- **معامل ألفا كرومباخ:** للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- **التجزئة النصفية باستخدام معادلة "سبيرمان براون" ومعادلة "جوثمان":** للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

01-عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

02- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية

2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه: " **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين**".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الإرتباط بيرسون لإبراز العلاقة بين التعليم الإلكتروني والتعلم الذاتي لدى عينة الدراسة المقدرة ب (170) طالب وطالبة بجامعة جيجل، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (23): يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين.

المتغيرات	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
التعليم الإلكتروني	0.502**	دال عند 0.01
التعلم الذاتي		

من خلال الجدول رقم (23) يتضح أن معامل الإرتباط بيرسون بين التعليم الإلكتروني والتعلم الذاتي يقدر ب 0.502** وهي قيمة دالة إحصائية مستوى الدلالة 0.01 وهي قيمة موجبة.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنه:" **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعليم الإلكتروني وتحقيق دافعية التعلم لدى الطلبة الجامعيين**".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الإرتباط بيرسون لإبراز العلاقة بين التعليم الإلكتروني وتحقيق دافعية التعلم لدى الطلبة الجامعيين، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (24): يوضح نتائج العلاقة الإرتباطية بين التعليم الإلكتروني وتحقيق دافعية التعلم لدى الطلبة الجامعيين.

المغيرات	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
التعليم الإلكتروني	0.475**	دال عند0.01
دافعية التعلم		

من خلال الجدول رقم (24) يتضح أن معامل الإرتباط بيرسون بين التعليم الإلكتروني وتحقيق دافعية التعلم يقدر ب 0.475** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وهي قيمة موجبة.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

تنص الفرضية الفرعية الثالثة على أنه:" **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعليم الإلكتروني وتحقيق مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين**".

وللتحقق منن هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الإرتباط بيرسون لإبراز العلاقة بين التعليم الإلكتروني وتحقيق مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (25): يوضح نتائج العلاقة الإرتباطية بين التعليم الإلكتروني وتحقيق مستوى الطموح لدى الطالبة الجامعيين.

المتغيرات	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
التعليم الإلكتروني	0.434**	دال عند 0.01
مستوى الطموح		

من خلال الجدول رقم (25) يتضح أن معامل الإرتباط بيرسون بين التعليم الإلكتروني وتحقيق مستوى الطموح يقدر ب 0.434** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وهي قيمة موجبة.

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

تنص الفرضية الفرعية الثالثة على أنه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص**".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق إختبار "ت" لعينتين مستقلتين (تخصص بيولوجيا جزئية وتخصص إعلام وإتصال) من أجل معرفة ما إذا كان هناك فروق بين متوسطات درجة طلبة البيولوجيا الجزئية والخلوية وبين متوسطات درجة طلبة الإعلام والإتصال، على إستبانة التعلم الذاتي والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (26): يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجة طلبة تخصص البيولوجيا وطلبة تخصص الإعلام والإتصال على إستبانة التعلم الذاتي.

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة " ت"	الدلالة
التعلم الذاتي	بيولوجيا جزيئية وخلوية	71	2.696	0.167	-2.880	دال عند 0.01
	إعلام وإتصال	99	2.605	0.227		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) أن قيمة "ت" بلغت (-2.880) بإهمال الإشارة السالبة نجد أن "ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، لصالح تخصص بيولوجيا جزئية وخلوية بمتوسط حسابي قدره 2.696 وبانحراف معياري قدره 0.167 مقابل متوسط حسابي قدره 2.605 وبانحراف معياري قدره 0.227 لتخصص الإعلام والإتصال.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه:" **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين**"، وقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية بإستعمال معامل الإرتباط بيرسون الذي قدر ب 0.502 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وبالتالي تحقق الفرضية العامة، أي أنه " توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين".

ونفسر الإرتباط الموجب بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعلم الذاتي أن الإرتفاع في التعليم الإلكتروني يصاحبه إرتفاع في تحقيق التعلم الذاتي والعكس صحيح.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة لويزة مسعودي (2010) في أن إتجاهات الطلبة إيجابية نحو إستخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي، ودراسة نبيل محمد السيد (2013) في أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في بطاقة تنمية مهارات التعلم الذاتي ومقياس الإتجاه نحو التعلم القائم على الويب لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بحيث تدل هذه النتيجة أن الطلاب الذين تعلموا عبر الويب حققوا مهارات التعلم الذاتي.

ونفسر هذه النتيجة بوجود علاقة وطيدة بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين، من جهة الطلبة عندما يستخدمون التعليم الإلكتروني بصورة متزامنة أو غير متزامنة أو مدمجة يعتمدون في ذلك على أنفسهم في إكتساب المعارف والخبرات عبر أدوات التعليم الإلكتروني من برامج تعليمية سواءا عبر القنوات السمعية البصرية، أو عبر ما تبثه الجامعات الإفتراضية من محاضرات ومعارف، من أجل تعزيز مكتسباتهم، كما أن متابعتهم لمؤتمرات الفيديو التفاعلي والمؤتمرات الصوتية عبر الإنترنت توسع دائرة معارفهم.

وإعتبار التعليم الإلكتروني يوفر بيئة تفاعلية بين الطلبة والأستاذ وبين الطلبة أنفسهم وهذا ما أكدته دراسة تفريد محمد تيسير (2016) الذي أشار إلى أن هناك درجة مرفعة لدى افراد عينة الدراسة لطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو دور التعليم الإلكتروني في تحقيق التفاعل بين الطلبة، فهو بذلك يعزز

التواصل بينهم سواء عبر البريد الإلكتروني أو عبر منصة المودل أو عبر صفحات مجموعة النقاش من أجل تبادل المعارف ومناقشتها بينهم والإستفادة من التغذية الراجعة التي يقدمها الأستاذ للطلبة، وبالتالي فهو يفتح مجال واسع وفضاء ثري للبحث عن المعلومات خصوصا تلك التي تحملها الكتب والمكتبات الإلكترونية من كم هائم من المعلومات بأقل جهد ووقت.

كما أن خاصية المرونة في الزمان والمكان ساعدت في حصول الطلبة على المعلومات متى أرادو ذلك دون التقيد بوقت محدد وزمن محدد، فالتعليم الإلكتروني أعطى فرصة للطالب بتلقي تعلمه في الجامعات الإفتراضية العالمية، فيعزز بذلك تعلمه للغات الأجنبية والتسجيل في أي جامعة إفتراضية في العالم وبالتالي يعتمد على نفسه في تعلم اللغات الأجنبية وفي فهم واستيعاب الدروس الإفتراضية في الجامعات الإفتراضية العالمية لتحقيق أهدافه.

كما أن منصة المودل التي إعتمدت عليها الجامعة الجزائرية في ظل أزمة كورونا تنمي مهارات الطالب في البحث العلمي من خلال إعتماده على نفسه بالإطلاع والبحث بإستخدام شبكة الإنترنت للإطلاع على المعلومات ذات الصلة بالدروس المقررة، والإتصال بالباحثين للإستفادة من خبرتهم عن طريق البريد الإلكتروني، والبحث عبر المواقع التعليمية المفيدة لإثراء رصيده المعرفي، محاولة منه لإستيعاب ما تم تحميله عبر المنصة وعدم الإعتماد على الحضور الفعلي فقط لفهم المحاضرات.

كما أن إستخدام تقنياتي التعليم الإلكتروني بالجامعة كالحاسوب وشبكة الإنترنت، وجهاز عرض البيانات لعرض وتقديم المحاضرات يساعد الطالب في إكتساب تكوين معتمد أساسا على إستخدام التعليم الإلكتروني بحيث يتعود على إستخدامه ويتعرف على تقنياته وأدواته فيستعين به في البحث والإطلاع وينمي لديه الدافعية للتعلم ومستوى الطموح بفضل ما يتميز به هذا النوع من التعليم من إثارة وحيوية تجعل من المتعلم نشطا وفعالا.

ومن جهة أخرى التعلم الذاتي يعتمد أساسا على مجهودات الطالب الفردية في التعلم، حيث أكد بياجي على وجوب إتاحة الفرصة لكل متعلم أن يتعلم بمفرده، وأن يتعامل مع الموضوعات التي يختارها من بين البدائل التي تتوافر له بما يتلائم مع ميولاته وإهتماماته وبما ينبغي أن يسير عليه المتعلم بحسب قدراته وسرعة تعلمه (عبد اللطيف حسين فرج، 2007، ص281)، وذلك بإستخدام البرمجيات التعليمية والمقررات الحاسوبية والكتب والمكتبات الإلكترونية، ويستخدم شبكة الإنترنت في التواصل مع الطلبة الأخرين

والمشاركة في الحوار والنقاش معهم حول الأعمال والمحاضرات مستعينين في ذلك بالأسس النفسية للتعلم الذاتي من دافعية للتعلم مستوى الطموح.

فيمكن القول ان التعليم الإلكتروني مرتبط بالتعلم الذاتي، فكلما كان الإعتماد على التعليم الإلكتروني عند الطلبة كبيرا كلما تحقق التعلم الذاتي لديهم، وبالتالي يصبح الطالب محورا للعملية التعليمية التعلمية إيجابيا في سلوكه وأداءه معتمدا في ذلك على البحث والإكتشاف وحل المشكلات فتنموا لديه القدرة على الإبداع والتفكير الناقد، وهذا ما يتوافق مع النظريات التربوية الحديثة(البنائية، المعرفية...) التي تحث على الدور الإيجابي للمتعلم، وكلما كان إعتمادهم على التعليم الإلكتروني منخفضا إنخفض تحقيق التعلم الذاتي عندهم وبالتالي إعتمدوا على الأستاذ في إكتساب المعلومات، وقلت بذلك مجهوداتهم في البحث العلمي وبالتالي يصبح دور الطالب هنا سلبيا يعتمد على التلقين والإلقاء.

2-2- تفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنه:" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعليم الإلكتروني وتحقيق دافعية التعلم لدى الطلبة الجامعيين"، ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية بإستخدام معامل الإرتباط بيرسون الذي قدر ب 0.475 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي تحقق الفرضية الفرعية الأولى، أي أنه " توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين التعليم الإلكتروني وتحقيق دافعية التعلم لدى الطلبة الجامعيين".

ونفسر الإرتباط الموجب بين التعليم الإلكتروني وتحقيق دافعية التعلم بأن الارتفاع في التعليم الإلكتروني يصاحبه إرتفاع في تحقيق دافعية التعلم والعكس صحيح.

ونفسر هذه النتيجة أنه توجد علاقة وطيدة بين التعليم الإلكتروني وتحقيق دافعية التعلم لدى الطلبة الجامعيين، فمن جهة التعليم الإلكتروني هو إستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في عملية التعليم فما تحمله هذه الوسائل (الإنترنت، الحاسوب، البريد الإلكتروني، غرفة الدردشة والحوار...) من إثارة وحيوية عند إستخدام الطلبة لها يسهم في زيادة دافعيتهم نحو التعلم إذ يتحملون بذلك مسؤولية تعلماتهم ويبذلون الجهد في سبيل تحقيق أهدافهم، وتجدهم مثابرين في إنجاز أعمالهم متحدين في ذلك الصعوبات والمشاكل التي تواجههم، ومن جهة أخرى من الباحثين من عرفه على أنه طريقة في التعلم كتعريف مبارز وإسماعيل (2010) يعتمد عليها الأستاذ داخل غرفة الصف كونها طريقة حديثة لإستخدامها الوسائل

التكنولوجية الحديثة في تقديم وعرض المحتوى العلمي للطلاب فتزيد من حماسهم وإثارتهم وإنتباههم إلى المحاضرات وحرصهم على حضورها لأنها تقدم إضافة جديدة لهم خصوصا وأن النظريات التربوية الحديثة كالنظرية الإدراكية التي ترى أنه على المتعلم إستثمار جميع حواسه في عملية تعلمه (السمع، البصر، اللمس...) وعدم التركيز على حاسة واحدة في التعليم تجعل منه مرهقا من الإرتجال المستمر للمعلومات التي يقدمها الأستاذ والشعور بالملل من تكرار نفس الطريقة وهي المحاضرة والإلقاء التي تجعل من دوره سلبيا.

فالتعليم الإلكتروني يقضي على الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة ويتيح لجميع المتعلمين التعلم وفقا لمستوياتهم وقدراتهم عبر تنويع المثيرات السمعية البصرية... التي تزيد من دافعيتهم للتعلم وتجعلهم متحمسين أكثر يبدون آراءهم ملاحظاتهم ويتناقشون فيما بينهم ويبادرون بالمشاركة بالمواضع لأنهم واثقين في قدراتهم ويعرفون نقاط قوتهم وضعفهم، فيستثمرون ما يمتلكون من نقاط قوة ويحاولون تطوير أنفسهم للأفضل لأن التعليم الإلكتروني يتيح لهم ذلك من خلال إعتماده اساسا على مبدا التعليم للجميع وبالتالي يصبح دورهم إيجابيا فاعلين ونشطين يعتمدون على الإكتشاف والتحليل والبحث.

ويمكن القول ان التعليم الإلكتروني مرتبط بدافعية التعلم فكلما كان إستخدام التعليم الإلكتروني عند الطلبة كبيرا كلما تحققت دافعية للتعلم لديهم، وكلما إنخفض إستخدام التعليم الإلكتروني إنخفض تحقيق دافعية التعلم لديهم، لكن هذه النتيجة لا تلغي الدور التقليدي للتعليم وإنما تقدم له إضافات بغرض تحسينه من جهة ومواكبة التطورات الحاصلة في مجال التكنولوجيا الحديثة من جهة اخرى، وخصوصا ان الفرد إبن بيئته وعصره وطبيعة الفرد في هذا القرن تقتضي إعتماده على التكنولوجيا الحديثة، حتى لا يكون إنفصال بين ما هو موجود في الواقع وبين ما هو موجود في مؤسسات التعليم الجامعي.

2-3- تفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية :

تنص الفرضية على أنه:" **توجد علاقة إرتباطية بين التعليم الإلكتروني وتحقيق مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين**" ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية بإستخدام معامل الإرتباط بيرسون الذي قدر ب (0.434)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وبالتالي تتحقق الفرضية الفرعية الثانية، أي أنه " توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0,01 بين التعليم الإلكتروني وتحقيق مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعين".

ونفسر الإرتباط الموجب بين التعليم الإلكتروني وتحقيق مستوى الطموح في أن الإرتفاع في التعليم الإلكتروني يصاحبه إرتفاع في تحقيق مستوى الطموح والعكس صحيح.

ونفسر هذه النتيجة إلى أنه توجد علاقة وطيدة بين التعليم الإلكتروني وتحقيق مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، فالتعليم الإلكتروني يفتح المجال أمامهم في التسجيل في مختلف الجامعات الإفتراضية العالمية وبالتالي يتولد لديهم تفاؤل كبير حول مستقبلهم الجامعي والمهني داخل او خارج الوطن، كما أن للتعليم الإلكتروني مصادر تعلم متنوعة يلجئ إليها الطالب للبحث والإطلاع وإكتساب المعارف وبالتالي يزداد طموحهم في تحقيق نتائج جيدة في الإمتحانات كما يتيح لهم الفرصة بإستثمار قدراتهم وإستغلالها حتى وإن كانت محدودة فيعمل بذلك الطلب على تحقيق أهدافه ولا يفشل في ذلك لأنه يؤمن في قدراته ويثق في نفسه والجانب النفسي مهم في تحقيق نتائج إيجابية، حيث يرى روجرز بضرورة إعطاء المتعلم الحرية في تقرير ما يريد أن يتعلمه (عبد اللطيف حسين فرج، 2001، ص297)، فهذا حتما سوف يقوده إلى إكتشاف ما يتميز به من قدرات وخصائص يستثمرها على نحو أفضل، أما الإستقلالية في البحث الذاتي عن المعلومة تجعل الطالب متطلعا للوصول إلى مستوى مرتفع من المعرفة غير مقيد بمعلومات دون أخرى فله الحرية الكاملة في البحث بفضل ما يتيحه له التعليم الإلكتروني من أدوات ووسائل تساعده في ذلك (شبكة الإنترنت، المكتبات الإلكترونية...)، كما أن العلوم والمعارف في تجدد مستمر والتعليم الإلكتروني يهتم بحدة الأبحاث والدراسات والنظريات وآخر ما توصل إليه العلم عبر شبكة الإنترنت وعبر المؤتمرات والندوات التي يعقدها الخبراء والمختصين في التربية والتعليم حول العالم فيتطلع الطالب إلى تعلم كل ما هو جديد والإطلاع عليه حتى يكون على إتصال بما يحدث في العالم من تغير وأن يلم بالمعارف الجديدة ونتائج الأبحاث والدراسات الحديثة التي تفيده في مشواره الجامعي.

فيمكن القول أن التعليم الإلكتروني مرتبط بمستوى الطموح فكلما كان إستخدام التعلم الإلكتروني عند الطلبة كبيرا كلما إرتفع تحقيق مستوى الطموح لديهم، وبالتالي فتطلعات الطلبة المستقبلية وأهدافهم القريبة والبعيدة تكون واسعة، وكلما إبتعدوا عن التعليم الإلكتروني إنخفض تحقيق مستوى الطموح لديهم، وبالتالي تكون تطلعاتهم المستقبلية وأهدافهم القريبة والبعيدة محدودة.

2-4- تفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثالثة :

تنص الفرضية الفرعية الثالثة على أنه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص**" ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية بإستخدام إختبار " **ت**" الذي قدر ب (2.880-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي تتحقق الفرضية الفرعية الثالثة، أي" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص البيولوجيا الجزئية والخلوية".

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة نبيل محمد حسن (2013) التي تشير إلى أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجة الطلاب في بطاقة تقييم مهارات التعلم الذاتي لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجوعة التجريبية ودراسة لويزة مسعودي (2010) التي تشير إلى أنه توجد فروق في الإتجاه نحو إستخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي حسب التخصص لصالح كلية العلوم.

حيث نفسر هذه النتيجة إلى أن الطلبة يعتمدون على التعلم الذاتي في تعلمهم ولكن بنسب متفاوتة، بحيث نجد الطلبة في التخصصات العلمية كتخصص البيولوجيا الجزئية والخلوية يعتمدون على التعلم الذاتي أكثر من الطلبة في التخصصات الأدبية كتخصص الإعلام والإتصال، وهذا راجع بالدرجة الأولى إلى التفاوت الموجود بين التخصصات من حيث السهولة والصعوبة، ومن حيث طبيعة التخصص الذي يقتضي إستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني فيه سواء داخل غرفة الصف أو خارجه، فالتفاوت بين التخصصات من خلال وجود تخصصات سهلة يمكن للطالب أن يستوعب المحاضرات بكل سهولة كبعض التخصصات الأدبية في حين هناك تخصصات علمية صعبة تقتضي أن لا يكتفي الطالب بشرح الأستاذ بل تستدعي منه الإعتماد على نفسه بالبحث والإطلاع والتطبيق والممارسة حتى يتمكن من إستيعابها، ومن جهة أخرى التفاوت في إستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني حسب ما تقتضيه طبيعة التخصصات سواءا في غرفة الصف من خلال الإعتماد على جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات وشبكة الإنترنت (فيديو، رسومات توضيحية...) بصورة مدمجة فهذا حتما سوف يرفع من دافعية الطالب ويزيد من مستوى طموحه للتعلم كونها من الأسس النفسية المهمة للتعلم وللتعلم الذاتي، وإستخدام الطالب لتقنيات التعليم الإلكتروني خارج غرفة الصف بصورة متزامنة أو غير متزامنة (الإنترنت، الكتب والمكتبات الإلكترونية، المواقع التعليمية، البريد الإلكتروني، غرف الدردشة والحوار...) تساهم جميعا في

تحقيق التعلم الذاتي لديه وتنمي قدراته المعرفية وتوسع معارفه و مدركاته تصل به حتما إلى إستيعاب الدروس وإلى تحقيق أهدافه.

أما في التخصصات الأدبية الإعتماد على تقنيات التعليم الإلكتروني أقل من التخصصات العلمية وهذا حتما راجع إلى طبيعة التخصصات التي يتم في الغالب الإعتماد على طريقة المحاضرة والإلقاء في تقديم الدروس، وهذه الطريقة بقدر ما تحمله من إيجابيات فهي تحمل سلبيات وأبرزها الدور السلبي للطالب من خلالها، وبالتالي الإبتعاد عن التعلم الذاتي، كما أن المعلومات والمراجع باللغة العربية عبر شبكة الإنترنت يبقى حاجزا وراء إقبال طلبة التخصصات الأدبية عليها من خلال النقص في المعلومات باللغة العربية وكذا قلت مصداقيتها، وعلى غرار المنتديات والمؤتمرات السمعية ومؤتمرات الفيديو هي الأخرى تقدم بلغات أجنبية كلها عوامل تجعل من الطالب ينفر ويبتعد عنها ولا يعتمد عليها، في الجهة المقابلة بالنسبة للتخصصات العلمية تبقى هذه العوامل مساعدة للتعلم الذاتي لأنهم يعتمدون على اللغات الأجنبية في التعلم مما يسهل عليهم الولوج إليها وهذا ما يفسر إقبالهم عليها وبالتالي اعتمادهم على التعلم الذاتي.

فبالرغم من وجود تباين بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي لصالح تخصص البيولوجيا، إلا أن التعلم الذاتي طريقة لا يمكن الإستغناء عنها خصوصا في مرحلة كمرحلة التعليم الجامعي، وبإعتبار أن المتعلم محور للعملية التعليمية وفقا لما جاءت به النظريات الحديثة في التربية، ووفقا لما يحمله عصر التكنولوجيا الحديثة من وسائل وتقنيات تختصر حدود الزمان والمكان وتوفر المعلومة بأقل جهد ووقت، فينبغي على الطالب رغم طبيعة تخصصه الإعتماد على التعلم الذاتي.

خاتمة

التعليم الإلكتروني من بين إفرازات التكنولوجيا الحديثة في ميدان التعليم عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة، هذا الأخير كان محل دراستنا الحالية حيث يعتمد أساسا على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم بصورة متزامنة أو غير متزامنة أو مدمجة سواءا في الفصل الدراسي أو عن بعد عبر شبكة الأنترنت، ونظرا للوضع الصحي الذي يسود العالم في ظل جائحة كورونا كان لزاما على الجامعات الجزائرية إستخدامه من أجل إيصال المقررات التعليمية لطلابها وذلك بتخصيص منصة المودل لهذا الغرض، واستخدام وسائل أخرى كالبريد الإلكتروني، مجموعة النقاش، شبكة الأنترنت... من أجل ضمان نجاح عملية التعليم في ظل هذا الوضع، وعلى إعتبار أن التعلم الذاتي طريقة في التعلم يعتمد عليها الطالب في تعليم نفسه بنفسه ووفقا لقدراته ومستوياته وبالإعتماد على الأسس النفسية لديه كالدافعية للتعلم ومستوى الطموح فلقد حاولنا في هذه الدراسة معرفة طبيعة العلاقة الموجودة بينهما.

ومن خلال نتائج الدراسة وجدنا أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين، وهذا يؤكد أن استخدام الطلبة للتعليم الإلكتروني يحقق التعلم الذاتي والدافعية للتعلم ومستوى الطموح لديهم، ووجدنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص البيولوجيا الجزئية والخلوية.

فهذه الدراسة كانت محاولة منا للتعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين التعليم الإلكتروني والتعلم الذاتي خصوصا في ظل التطورات التكنولوجيا الهائلة التي يشهدها العالم والتي مست المجال التعليمي من خلال استخدام التقنيات الحديثة فيه، على غرار التعليم الإلكتروني واهتماما منا بالتعليم الجامعي لما له من دور فعال في تكوين الطالب وتنميته واهتمامنا بالطالب كونه محورا العملية التعليمية التعلمية وحرصا منا على التعرف على طرق وأساليب التعليم والتعلم ومعرفة أفضل الطرق التي تفيد الطالب الجامعي.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بين التعليم الإلكتروني وعلاقته بتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات الهامة والمتمثلة في:

- ✓ نشر الثقافة الإلكترونية بين الطلبة لتحقيق التفاعل في هذا النوع من التعليم.
- ✓ توفير بنية تحتية قوية في الجامعات من خلال توفير الوسائل والأجهزة التكنولوجيا الحديثة كأجهزة الحاسوب، وشبكة الأنترنت ذات تدفق عالي وشبكات محلية "الأنثرانت".
- ✓ الإهتمام بالتعليم الإلكتروني خاصة في مرحلة التعليم الجامعي.
- ✓ القيام بدورات تكوينية لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في مجال التعليم الإلكتروني.
- ✓ الإهتمام بمختلف الفروع والتخصصات بتوفير الوسائل والأجهزة الإلكترونية لطلابها.
- ✓ الإعتماد على إستراتيجيات وطرق التعليم الحديثة التي تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية لتشجيع التعلم الذاتي لديه.

ونظرا لحداثة موضوع التعليم الإلكتروني وقلة الدراسات حول العلاقة بينه وبين التعلم الذاتي فإننا نحتاج إلى إجراء دراسات أخرى في هذا المجال نقترح منها:

- ✓ اتجاهات الطلبة والأساتذة نحو التعليم الإلكتروني.
- ✓ واقع التعليم الإلكتروني بجامعة جيجل.
- ✓ صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني بجامعة جيجل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة.
- ✓ التعليم الإلكتروني وعلاقته بالفعالية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين.
- ✓ أثر التعلم الذاتي في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين.
- ✓ إجراء دراسة أخرى مماثلة للدراسة الحالية على عينة مختلفة وأساليب إحصائية مختلفة.

قائمة المراجع

أسامة محمد سيد، عباس حلمي الجمل. (2012). أساليب التعليم والتعلم النشط. ط1. دون بلد: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

إبراهيم بن محمد عسيري، عبد الله بن يحيا المحيا. (2011). التعليم الإلكتروني (المفهوم والتطبيق) للإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب. ط1. الرياض: مكتبة التربية العربية لدول الخليج.

إبراهيم عبد الله البلطان. (2013). التكنولوجيا الرقمية وتطبيقاتها في تعليم العلوم. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

إبراهيم عبد الله الحسينات. (2016). التعلم المنظم ذاتيا المفهوم والتصورات النظرية. ط1. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

باعمر الزهرة. (2016): إتجاهات المرأة نحو بعض القضايا الإجتماعية في ظل بعض المتغيرات الديموغرافية. مذكرة ماجيستير. جامعة ورقلة.

بدرية محمد يوسف الرواحية. (2016). التوافق المهني وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة الداخلية. رسالة ماجيستير.

تغريد محمد تيسير كامل حنتولي .(2016). واقع التعليم الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية ودوره في تحقيق التفاعل بين المتعلمين من وجهة نظر طلبة كلية الدراسات العليا. رسالة ماجيستير. جامعة فلسطين.

توفيق برغوتي. لويزة مسعودي. (2016). التعليم الإلكتروني في التعليم العالي تطبيقاته وتحدياته. مداخلة ألقيت خلال الملتقى الوطني لمركز جيل البحث العلمي حول تقنيات التعليم الحديثة. المكتبة الوطنية الجزائرية.

تيسير توفيق زيد الكيلاني. (2013). التعلم الذاتي. ط2. صنعاء: مركز جامعة العلوم والتكنولوجيا للكتاب الجامعي.

جمال كامل الفليب. (2015). مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقرة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. مجلة جامعة الخليل للبحوث. المجلد 10. العدد 2.

حذيفة مازن عبد المجيد، مزهر شعبان العاني. (2015). التعليم الإلكتروني التفاعلي. ط1. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

حسين محمد جواد الجبوري. (2013). منهجية البحث العلمي– مدخل لبناء المهارات البحثية. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

حليمة الزاحي. (2012). التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية، مقومات التجسيد وعوائق التطبيق. مذكرة ماجيستير. جامعة منتوري، قسنطينة.

خالد محمد أبو شعيرة، ثائر أحمد غباري. (2011). إقتصاديات التربية والتعليم– رؤى معاصرة. ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

دلال ملحس إستيتية، عمر موسى. (2008). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. ط1. عمان: دار وائل للنشر.

رشراش أنس عبد الخالق، أمل أبو دياب عبد الخالق. (2008). تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة. ط1. بيروت: دار النهضة العربية.

سامح جميل العجومي. (2018). أثر التفاعل داخل نظام إدارة التعليم الإلكتروني (المودل) على تنمية مهارات تصميم التعليم لدى طلبة قسم التكنولوجيا. مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية. المجلد الأول. العدد الثالث.

سحر سالم أبو شيخيدم وآخرون. (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل إنتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين. جامعة فلسطين التقنية (خضوري).

سهى حساموا، فواز عبد الله. (2012). أثر التعلم الذاتي في توظيف مهارات التحاور المتزامن وغير المتزامن لدى طلبة معلم الصف. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد 8. عدد 1.

سهى علي جاسم. (2011). واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة. مجلة جامعة دمشق. المجلد 27. ملحق 2011.

سيد أحمد شاد الرب. (2010). إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي إستراتيجيات التطوير ومناهج التحسين. ط1. د/ بلد: د/دار نشر.

شوقي حساني محمود. (2014). تقنيات وتكنولوجيا التعليم. معايير توظيف المستحدثات التكنولوجية وتطوير المناهج. ط2. القاهرة: دار الكتب المصرية.

صلاح الدين محمود علام. (2015). القياس النفسي. ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

طارق عبد الرؤوف. (2015). التعليم الإلكتروني والتعليم الإفتراضي. ط1. القاهرة: المجموعة العربية للنشر والتوزيع.

عبد الجابر سعيد حسن. (2016). مبادئ البحث العلمي. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عبد الرؤوف إسماعيل محفوظ، عصام عبد اللطيف العقاد. (2015). فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره على تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المكفوفين. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث. المجلد 1.

عبد اللطيف بن حسين بن فرج. (2009). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد اللطيف حسين فرج. (2007). تحفيز التعليم. ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عفاف عثمان عثمان مصطفى. (2014). إستراتيجيات التدريس الفعال. ط1. الإسكندرية: دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر.

غالب عبد المعطي الفريجات. (2014). مدخل إلى تكنولوجيا التعليم. ط2. الأردن: كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

فاتح الدين شنين. (2015). دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية. أطروحة دكتوراه. جامعة ورقلة، الجزائر.

فاروق السيد عثمان. (2005). سيكولوجية التعليم والتعلم. ط1. مصر: دار الأمين للنشر والتوزيع.

فوزي الشربيني، عفت الطناوي. (2006). الموديولات التعليمية مدخل للتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية. ط1. القاهرة: مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

كاميليا عبد الفتاح. (1990). دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية. ط1. القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة والنشر.

لويزة مسعودي. (2010). إتجاهات الطلبة نحو إستخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي. مذكرة ماجيستير. جامعة الحاج لخضر، باتنة.

مجدي محمد رشيد حناوي، روان نضال نجم. (2019). مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث. مجلد 5. العدد 2.

مجدي يونس. (2017). التعليم الإلكتروني. ط1. مكة المعرفة: دار زهور المعرفة والبركة.

محمد عبد القادر علي قابيل. (2006). أثر إستخدام التعلم الذاتي بالوحدات التعليمية المصغرة على تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية واتجاهاتها نحو الرياضيات. مذكرة ماجيستير.

محمد عبد الكريم الملاح. (2010). الأسس التربوية لتقنيات التعليم الإلكتروني. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد عوض العايدي. (2005). إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعية مع دراسة مناهج البحث. ط1. القاهرة: دار شمس المعارف.

محمد فرحان القضاة.، محمد عوض الترتوري. (2016). ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

محمد محمود الحيلة. (2011). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. ط8. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد محمود بن يونس. (2005). سيكولوجية الدافعية والإنفعالات. ط4. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد وليد البطش، فريد كامل أبو زينة. (2007). مناهج البحث العلمي– تصميم البحث والتحليل الإحصائي. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مريم بنت محمد العرفج الغامدي. (2020). رحلة التعلم والتعلم الذاتي. ط1. دون بلد: دون دار نشر.

مريم رشيد الخالدي. (2008). نظام التربية والتعليم. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

مصطفى يوسف كافي. (2009). التعليم الإلكتروني في عصر الإقتصاد المعرفي. ط1. دمشق: دار رسلان للطباعة والنشر.

ممدوح بن سعد بن سعيد السعيد. (2009). فاعلية إستخدام برنامج دروب الرياضيات للتعليم الإلكتروني في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس إبتدائي بمنطقة الرياض. رسالة ماجيستير. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

مؤمن أبو زيتون. (2018). فاعلية برنامج التعلم التفاعلي في تطوير مهارات التعلم الذاتي. مشروع التخرج. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

ناصر بن عبد الله ناصر الشهراني. (2009). مطالب إستخدام التعليم الّإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

نبيل السيد محمد حسن. (2013). فاعلية إستخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والإتجاه نحوه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. جامعة بنها.

نعيم إبراهيم الطاهر. (2013). إدارة التعليم العالي. ط1. عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

نعيم إبراهيم الطاهر. (2013). إدارة التعليم العالي. ط1. عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

نوال إبراهيم شلتوت، محسن حمص. (2008). طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية ط1. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

هنيدة حمدان محمد القضاة. (2012). أثر التعلم الذاتي في تحصيل طلبة الصف العاشر أساسي واتجاهاتهم نحو مبحث التربية الإسلامية. رسالة دكتوراه. جامعة اليرموك، الاردن.

وفاء طهيري. (2011). واقع إمتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات إستخدام تكنولوجيا المعلومات وتطبيقه لفكرة دمج التعليم الإلكتروني. رسالة ماجيستير. جامعة المسيلة، الجزائر.

قائمة

الملاحق

الملحق رقم 1

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

إستمارة التعليم الإلكتروني

الأستاذ:

الدرجة العلمية:

أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة:

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علم النفس التربوي بعنوان: " التعليم الإلكتروني وعلاقته بتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين"

أضع بين أيديكم هذا الإستبيان وأرجو منكم تقويمه وتعديله والمطلوب يتحدد في ما يلي:

- مدى وضوح الفقرات من الصياغة اللغوية
- مدى قياس الفقرات لموضوع الدراسة
- مدى ملائمة بدائل الفقرات للأبعاد
- مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات

ويكون ذلك من خلال وضع علامة (x) في الخانة المناسبة في الجدول المرفق مع تقديم البديل في حالة عدم الموافقة.

من إعداد الطالبة: تحت إشراف الأستاذة:

ولاف إبتسام دعاس حياة

السنة الجامعية: 2021/2020

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- الجنس: ذكر أنثى

2- التخصص:.....

3- المستوى الدراسي: .....

المحور الثاني: التعليم الإلكتروني

البند	الرقم	العبارة	تقيس	لا تقيس	ملاحظات
التعليم الإلكتروني المتزامن	01	أتابع المؤتمرات الصوتية عبر الأنترنت			
	02	أتباع مؤتمرات الفيديو عبر الأنترنت			
	03	أشارك في الحوار مع الآخرين من خلال البرامج الجاهزة للمحادثة (كتابة وصوت وصورة)			
	04	أقدم إستفسارات للخبراء بطريقة مباشرة عبر قنوات خاصة بفرقة المحادثة			
	05	أتابع البرامج التعليمية التي تبثها القنوات السمعية البصرية			
	06	أستعمل غرفة المحادثة للحوار مع الأساتذة			
	07	أتعلم اللغات الأجنبية لمواصلة تعليمي الجامعي في الجامعات الإفتراضية العالمية			
	08	أفضل تلقي الدروس عبر الفصول الإفتراضية			
	09	أستخدم غرفة المحادثة للحوار مع زملائي			
	10	أستخدم تطبيق محادثة الفيديو "زوم" عبر الأنترنت للتواصل مع زملائي			
	11	أشارك زملائي في إنجاز مشروع تعليمي بالإستعانة بغرفة المحادثة			
	12	أفضل استخدام اللوح الأبيض في التعليم لتقريب المعنى أكثر			
	13	أستخدم برنامج المحادثة viber للنقاش مع زملائي			
	14	أرغب في إنشاء مجموعة النقاش مع زملائي			
	15	أشارك زملائي كتابيا في موضوع معين باستخدام مجموعة النقاش			

التعليم الإلكتروني الغير متزامن	16	أستخدم الأقراص المدمجة (CD) التي تحتوي على المادة العلمية			
	17	أستخدم شبكة الأنترنت للبحث عن المعلومات			
	18	أطلع على المقاييس المحملة على منصة المودل بإستمرار			
	19	لا أستوعب المحاضرات المحملة على منصة المودل			
	20	أستخدم البريد الإلكتروني للتواصل مع زملائي خارج أوقات الدراسة			
	21	أستخدم البريد الإلكتروني لإرسال الواجبات إلى الأستاذ			
	22	أحرض على الحصول على قائمة المواقع التعليمية المفيدة			
	23	أشارك في المنتديات التي تقدم المحتوى العلمي			
	24	أستخدم البريد الإلكتروني للإتصال بالمختصين حول العالم للإستفادة من خبرتهم			
	25	تساعدني منصة المودل على تنمية مهاراتي في البحث العلمي			
	26	أتابع المحاضرات التي تبث في الجامعات الإفتراضية العالمية لأوسع دائرة معارفي			
	27	أتابع البرامج الإلكترونية التعليمية			
	28	أضع الإستفسارات في مجموعة النقاش دون التواجد في وقت واحد مع زملائي			
	29	أرغب في إنشاء صفحة خاصة بي للتواصل مع زملائي عبر الأنترنت			
	30	أرى أن التعليم عبر الأنترنت لا يهتم بالمهارات العملية			
	31	**يستخدم الاستاذ جهاز العرضDatashow في تقديم المحاضرة**			
	32	تساعدني المحاضرات المحملة عبر منصة المودل على التحضير المسبق لها			
	33	الصور والأشكال التي تتضمنها المحاضرات عبر منصة المودل تقرب لي المعني أكثر			
	34	التعلم بالإعتماد على الأنترنت حققت لي علامات أفضل			
	35	أفضل الإعتماد على الحاسوب في تعزيز معارفي المكتسبة في غرفة الصف			

التعليم المدمج	36	أستخدم المكتبات الإلكترونية للبحث عن المعلومات التي يطلبها مني الأستاذ			
	37	أستخدم جهاز الحاسوب في عرض البحوث في غرفة الصف			
	38	أقدم الواجبات بصورة إلكترونية للأستاذ			
	39	أتعرف على نتائجي في الإمتحانات عبر الموقع الإلكتروني للجامعة			
	40	أقدم بحثي على شكل pawer point عبر الموقع الإلكتروني للجامعة			
	41	يعتمد الأستاذ على شبكة الأنترنت أثناء تقديم المحاضرة			
	42	أستخدم الأنترنت في الحصول على المحاضرات المتعلقة بالمقاييس			
	43	يزودني الأستاذ بمواقع إلكترونية تفيدني في بحوثي			

الملحق رقم 2

المحور الثالث: استمارة التعلم الذاتي في صورتها الأولية

المحاور	الرقم	البنود	تقيس	لا تقيس	ملاحظات
دافعية التعلم	1	أفضل بدل الجهد للوصل إلى أهدافي			
	2	أتحمل مسؤولية تعلمي			
	3	أثابر في أداء أعمالي			
	4	أفشل في الحصول على المعلومات بنفسي			
	5	أواجه الصعوبات المختلفة بمسؤولية تامة			
	6	أسعى إلى ايجاد حلول للمشكلات التي تواجهني			
	7	أنجز واجباتي في الوقت المحدد له			
	8	أعتمد على قدراتي الذاتية في التعلم			
	9	أثق في قدراتي وإمكانياتي لتحقيق أهدافي			
	10	أفضل التفكير بجدية في المواقف التي تواجهني			
	11	حرية اختيار المعلومات التي أحتاجها تحفزني للبحث أكثر			

	12	البحث عن المعارف والمعلومات بنفسي يثير إهتمامي			
	13	المشاركة في الحوار والنقاش مع زملائي يوسع دائرة معارفي			
	14	التعلم يحقق لي رغباتي			
	15	لدي القدرة على فهم جميع الدروس			
	16	التنافس مع زملائي يزيد من حماسي للتعلم			
	17	لدي القدرة للتفوق على زملائي			
	18	أشعر بالفشل عندما لا أحقق نتائج جيدة			
	19	أبادر بالمشاركة في الآراء والنقاشات العلمية			
	20	أنجز واجباتي على أحسن وجه			
	21	أناقش المواضيع المختلفة مع أساتذتي وزملائي			
مستوى الطموح	22	أؤمن بقدراتي وإمكانياتي الذاتية			
	23	أشعر بالتفاؤل حول مستقبلي			
	24	أطمح لما هو أفضل بالنسبة لي			
	25	أطمح إلى تحقيق نتائج جيدة في الإختبارات			
	26	أسعى إلى كسب المعارف الجديدة			
	27	أسعى إلى مواكبة الكم المعلوماتي الهائل			
	28	أشعر بالإستقلالية في البحث الذاتي عن المعلومات			
	29	أطمح إلى تحقيق فرص نجاح أكثر			
	30	ثقتي في نفسي تدفعني إلى تحقيق ما أسعى إليه			
	31	أسعى إلى تحقيق الأهداف التي أضعها			
	32	أتطلع للوصول إلى مستوى مرتفع من المعرفة			
	33	اتطلع إلى تعلم كل ما هو جديد			
	34	أتواصل مع زملائي لزيادة معلوماتي			
	35	أشعر بالرضا عن أدائي			
	36	أشعر بالتعب والملل من قضاء وقت طويل مع الدراسة			
	37	أرغب في تطوير قدراتي وإمكانياتي			
	38	أجتهد في التحضير للإمتحانات			
	39	أسعى إلى تنظيم وقت مراجعتي			
	40	أتحدى جميع العوائق التي تواجهني لتحقيق أهدافي			

	41	لا أؤمن بالحظ في التعلم			
	42	أخصص معظم وقتي للدراسة			

الملحق رقم 3

قائمة الأساتذة المحكمين لإستبانة التعليم الإلكتروني والتعلم الذاتي

الأستاذ (ة)	الرتبة العلمية	التخصص	مكان العمل
بوديب صالح	استاذ محاضر "ب"	علم النفس وعلوم التربية	جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل
قرفي محمد	أستاذ محاضر "ب"	علوم التربية	
بوجمعة بوراوي	أستاذ محاضر "أ"	علم النفس العيادي	
بوشينة صالح	أستاذ محاضر "أ"	علم النفس الجنائي	

الملحق رقم 4

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

إستمارة دراسة:

التتروني وعلاقته بتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين

دراسة ميدانية بجامعة محمد الصديق بن يحي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي

زميلي (ة) الطالب (ة):

يشرفني أن أضع بين أيديكم استمارة البحث الميداني ضمن متطلبات الحصول على شهادة ماستر علم النفس التربوي، ونرجو منكم التفضل بالإجابة عليها بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة نأمل أن تكون إجاباتكم إسهاما منكم في خدمة البحث العلمي ونحيطكم علما أن المعلومات المدونة في الإستمارة لا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي. "شكرا على تعاونكم"

من إعداد الطالبة: **تحت إشراف الدكتورة:**

ولاف إبتسام دعاس حياة

السنة الجامعية: 2021/2020

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- الجنس: ذكر ☐ ☐

2- التخصص:.....

3- المستوى الدراسي: .....

المحور الثاني: التعليم الإلكتروني

الرقم	العبارة	موافق	محايد	غير موافق
01	أتابع المؤتمرات الصوتية مباشرة عبر الأنترنت			
02	أتباع مؤتمرات الفيديو مباشرة عبر الأنترنت			
03	أشارك في الحوار مع الآخرين من خلال البرامج الجاهزة للمحادثة (كتابة وصوتا وصورة)			
04	أقدم إستفسارات للخبراء بطريقة مباشرة عبر قنوات خاصة بغرفة المحادثة			
05	أتابع البرامج التعليمية التي تبثها القنوات السمعية البصرية			
06	أستعمل غرفة المحادثة للحوار مع الأساتذة			
07	أتعلم اللغات الأجنبية لمواصلة تعليمي الجامعي في الجامعات الإفتراضية العالمية			
08	أفضل تلقي المحاضرات عبر الفصول الإفتراضية			
09	أستخدم غرفة المحادثة للحوار مع زملائي			
10	أستخدم تطبيق محادثة الفيديو "زوم" عبر الأنترنت للتواصل مع زملائي			
11	أشارك زملائي في إنجاز مشروع تعليمي بالإستعانة بغرفة المحادثة			
12	أفضل استخدام اللوح الأبيض في التعليم لتقريب المعنى أكثر			
13	أستخدم برنامج المحادثة viber للنقاش مع زملائي			
14	أرغب في إنشاء مجموعة النقاش مع زملائي في نفس التخصص			
15	أشارك زملائي كتابيا في موضوع معين باستخدام مجموعة النقاش			
16	أستخدم الأقراص الممغنط (CD) التي تحتوي على المادة العلمية			
17	أستخدم شبكة الأنترنت للبحث عن المعلومات			
18	أطلع على المقاييس المحملة على منصة المودل بإستمرار			

19	لا أستوعب المحاضرات المحملة على منصة المودل			
20	أستخدم البريد الإلكتروني لإرسال الواجبات إلى الأستاذ			
21	أستخدم البريد الإلكتروني للتواصل مع زملائي خارج أوقات الدراسة			
22	أحرض على الحصول على قائمة المواقع التعليمية المفيدة			
23	أشارك في المنتديات التي تقدم محتوى علمي مفيد			
24	أستخدم البريد الإلكتروني للإتصال بالمختصين حول العالم للإستفادة من خبرتهم			
25	تساعدني منصة المودل على تنمية مهاراتي في البحث العلمي			
26	أتابع المحاضرات التي تبث في الجامعات الإفتراضية العالمية لأوسع دائرة معارفي			
27	أتابع البرامج الإلكترونية التعليمية			
28	أضع الإستفسارات في مجموعة النقاش دون التواجد في وقت واحد مع زملائي			
29	أرغب في إنشاء صفحة خاصة بي عبر الأنترنت للتواصل مع زملائي			
30	يستخدم الاستاذ جهاز العرضDatashow في تقديم الدرس			
31	تساعدني المحاضرات المحملة عبر منصة المودل على التحضير المسبق لها			
32	الصور والأشكال التي تتضمنها المحاضرات عبر منصة المودل تقرب لي المعني أكثر			
33	أفضل الإعتماد على الحاسوب في تعزيز معارفي المكتسبة في غرفة الصف			
34	أستخدم جهاز الحاسوب في عرض البحوث في غرفة الصف			
35	أستخدم المكتبات الإلكترونية للبحث عن المعلومات التي يطلبها مني الأستاذ			
36	أتعرف على نتائجي في الإمتحانات عبر الموقع الإلكتروني للجامعة			
37	أقدم بحثي على شكل pawer point عبر الموقع الإلكتروني للجامعة			
38	يعتمد الأستاذ على شبكة الأنترنت أثناء تقديم المحاضرة			
39	أستخدم الأنترنت في الحصول على المحاضرات المتعلقة بالمقاييس			
40	يزودني الأستاذ بمواقع إلكترونية تفيدني في بحوثي			

الملحق رقم 5

المحور الثالث: استمارة التعلم الذاتي

الرقم	العبارة	موافق	محايد	غير موافق
01	أبدل جهدا للوصل إلى أهدافي			
02	أتحمل مسؤولية تعلمي بنفسي			
03	أثابر في أداء أعمالي			
04	أفشل في الحصول على المعلومات بنفسي			
05	أتحدى الصعوبات التي تواجهني بمسؤولية تامة			
06	أسعى إلى إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهني			
07	أنجز واجباتي في الوقت المحدد له			
08	أعتمد على قدراتي الذاتية في التعلم			
09	أثق في قدراتي لتحقيق أهدافي			
10	أفكر بجدية في المواقف التي تواجهني			
11	حرية اختيار المعلومات التي أحتاج إليها تحفزني للبحث أكثر			
12	البحث عن المعارف بنفسي يثير إهتمامي			
13	المشاركة في الحوار مع زملائي يوسع دائرة معارفي			
14	التعلم يحقق لي رغباتي			
15	لدي القدرة على فهم جميع الدروس			
16	التنافس مع زملائي يزيد من حماسي للتعلم			
17	لدي القدرة على التفوق على زملائي			
18	أشعر بالفشل عندما لا أحقق نتائج جيدة			
19	أبادر بالمشاركة في النقاشات العلمية			
20	أنجز واجباتي على أحسن وجه			
21	أناقش المواضيع المختلفة مع زملائي			
22	أؤمن بقدراتي الذاتية			
23	أشعر بالتفاؤل حول مستقبلي			

24	أطمح لما هو أفضل بالنسبة الي			
25	أطمح إلى تحقيق نتائج جيدة في الإمتحانات			
26	أشعر بالإستقلالية في البحث الذاتي عن المعلومات			
27	أطمح إلى تحقيق فرص نجاح أكثر			
28	ثقتي بنفسي تدفعني إلى تحقيق ما أطمح إليه			
29	أسعى إلى تحقيق الأهداف التي أضعها			
30	أتطلع للوصول إلى مستوى مرتفع من المعرفة			
31	اتطلع إلى تعلم كل ما هو جديد			
32	أتواصل مع زملائي لزيادة معلوماتي			
33	أشعر بالرضا عن أدائي			
34	أرغب في تطوير قدراتي الخاصة			
35	أجتهد في التحضير للإمتحانات			
36	أنظم وقت مراجعتي			
37	أخصص معظم وقتي للدراسة			

الملحق رقم 7

الفا كرومباخ لمحور التعليم الإلكتروني

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,712	40

ألفا كرومباخ التعليم الإلكتروني المتزامن

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,746	13

ألفا كرومباخ التعليم الإلكتروني الغير متزامن

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
, 700	16

ألفا كرومباخ التعليم الإلكتروني المدمج

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,611	11

ألفا كرومباخ محورالتعلم الذاتي

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,721	37

ألفا كرومباخ الدافعية للتعلم

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,287	21

ألفا كرومباخ مستوى الطموح

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,747	16

التجزئة النصفية لمحور التعليم الإلكتروني

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1[a]
	Partie 2	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1[b]
	Nombre total d'éléments		2
Corrélation entre les sous-échelles			,470
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,639
	Longueur inégale		,639
Coefficient de Guttman split-half			,637

a. Les éléments sont : البنود_الفردية

b. Les éléments sont : البنود_الزوجية

التجزئة النصفية لمحور التعلم الذاتي

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1[a]
	Partie 2	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1[b]
	Nombre total d'éléments		2
Corrélation entre les sous-échelles			,614
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,761
	Longueur inégale		,761
Coefficient de Guttman split-half			,733

a. Les éléments sont : الفردية_البنود1

b. Les éléments sont : الزوجية_البنود1

صدق الإتساق الداخلي

صدق الإتساق الداخلي لمحور التعليم الإلكتروني

		تعليم_إ_المتزامن	تعليم_إ_غير_متزامن	التعليم_إ_المدمج	التعليم_الإلكتروني
تعليم_إ_المتزامن	Corrélation de Pearson	1	,257	,151	,754**
	Sig. (bilatérale)		,170	,425	,000
	N	30	30	30	30
تعليم_إ_غير_متزامن	Corrélation de Pearson	,257	1	,495**	,712**
	Sig. (bilatérale)	,170		,005	,000
	N	30	30	30	30
التعليم_إ_المدمج	Corrélation de Pearson	,151	,495**	1	,698**
	Sig. (bilatérale)	,425	,005		,000
	N	30	30	30	30
التعليم_الإلكتروني	Corrélation de Pearson	,754**	,712**	,698**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30

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

صدق الإتساق الداخلي لمحور التعلم الذاتي

		الدافعية_للتعلم	مستوى_الطموح	التعلم_الذاتي
الدافعية_للتعلم	Corrélation de Pearson	1	,581**	,863**
	Sig. (bilatérale)		,001	,000
	N	30	30	30
مستوى_الطموح	Corrélation de Pearson	,581**	1	,913**
	Sig. (bilatérale)	,001		,000
	N	30	30	30
التعلم_الذاتي	Corrélation de Pearson	,863**	,913**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	30	30	30

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

البعد الأول: تعليم الكتروني المتزامن

Corrélations

		QA1	QA2	QA3	QA4	QA5	QA6	تعليم_إ_المتزامن
QA1	Corrélation de Pearson	1	,382*	-,098	-,109	,226	,235	,266
	Sig. (bilatérale)		,037	,607	,568	,229	,212	,155
	N	30	30	30	30	30	30	30
QA2	Corrélation de Pearson	,382*	1	,240	-,183	,478**	,205	,410*
	Sig. (bilatérale)	,037		,201	,332	,008	,276	,024
	N	30	30	30	30	30	30	30
QA3	Corrélation de Pearson	-,098	,240	1	,412*	,409*	,407*	,588**
	Sig. (bilatérale)	,607	,201		,024	,025	,026	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30
QA4	Corrélation de Pearson	-,109	-,183	,412*	1	,207	,384*	,372*

	Sig. (bilatérale)	,568	,332	,024		,272	,036	,043
	N	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,226	,478**	,409*	,207	1	,287	,544**
QA5	Sig. (bilatérale)	,229	,008	,025	,272		,124	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,235	,205	,407*	,384*	,287	1	,771**
QA6	Sig. (bilatérale)	,212	,276	,026	,036	,124		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,266	,410*	,588**	,372*	,544**	,771**	1
تعليم_إ_المتزامن	Sig. (bilatérale)	,155	,024	,001	,043	,002	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		QA7	QA8	QA9	QA10	QA11	QA12	QA13	تعليم_إ_المتزامن
	Corrélation de Pearson	1	-,002	-,215	-,125	-,043	,036	-,114	,064
QA7	Sig. (bilatérale)		,992	,253	,511	,820	,849	,549	,738
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,002	1	,042	,186	,101	-,061	-,274	,214
QA8	Sig. (bilatérale)	,992		,827	,324	,597	,748	,143	,256
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,215	,042	1	,623**	,703**	,616**	,236	,674**
QA9	Sig. (bilatérale)	,253	,827		,000	,000	,000	,209	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,125	,186	,623**	1	,420*	,717**	,370*	,749**
QA10	Sig. (bilatérale)	,511	,324	,000		,021	,000	,044	,000

	N	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,043	,101	,703**	,420*	1	,440*	,298	,576**
QA11	Sig. (bilatérale)	,820	,597	,000	,021		,015	,109	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,036	-,061	,616**	,717**	,440*	1	,399*	,679**
QA12	Sig. (bilatérale)	,849	,748	,000	,000	,015		,029	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,114	-,274	,236	,370*	,298	,399*	1	,447*
QA13	Sig. (bilatérale)	,549	,143	,209	,044	,109	,029		,013
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,064	,214	,674**	,749**	,576**	,679**	,447*	1
تعليم_إ_المتزامن	Sig. (bilatérale)	,738	,256	,000	,000	,001	,000	,013	
	N	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).

Corrélations

		QA14	QA15	QA16	QA17	QA18	QA19	QA20	QA21	تعليم_إ_غير_متزامن
	Corrélation de Pearson	1	,380*	-,062	,167	-,227	-,140	-,008	,035	,357
QA14	Sig. (bilatérale)		,038	,743	,379	,229	,462	,966	,856	,052
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,380*	1	,075	,230	-,313	-,288	-,054	-,046	,378*
QA15	Sig. (bilatérale)	,038		,695	,221	,092	,122	,776	,811	,039
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

	Corrélation de Pearson	-,062	,075	1	-,022	-,172	,153	,032	,221	,358
QA16	Sig. (bilatérale)	,743	,695		,907	,362	,421	,869	,240	,052
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,167	,230	-,022	1	-,188	-,157	,373*	,273	,036
QA17	Sig. (bilatérale)	,379	,221	,907		,321	,408	,042	,144	,851
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,227	-,313	-,172	-,188	1	,160	,044	,139	,086
QA18	Sig. (bilatérale)	,229	,092	,362	,321		,398	,817	,463	,649
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,140	-,288	,153	-,157	,160	1	,092	-,155	-,149
QA19	Sig. (bilatérale)	,462	,122	,421	,408	,398		,628	,412	,431
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,008	-,054	,032	,373*	,044	,092	1	,225	,188
QA20	Sig. (bilatérale)	,966	,776	,869	,042	,817	,628		,232	,320
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,035	-,046	,221	,273	,139	-,155	,225	1	,224
QA21	Sig. (bilatérale)	,856	,811	,240	,144	,463	,412	,232		,234
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,357	,378*	,358	,036	,086	-,149	,188	,224	1
تعليم_إ_غير_متزامن	Sig. (bilatérale)	,052	,039	,052	,851	,649	,431	,320	,234	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

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

Corrélations

		QA22	QA23	QA24	QA25	QA26	QA27	QA28	QA29	تعليم إ غير متزامن
	Corrélation de Pearson	1	,012	,149	-,105	,241	-,026	-,038	-,093	,455*
QA22	Sig. (bilatérale)		,948	,431	,582	,200	,890	,842	,623	,012
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,012	1	,434*	,102	,028	,551**	-,083	,000	,331
QA23	Sig. (bilatérale)	,948		,017	,593	,882	,002	,664	1,000	,074
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,149	,434*	1	-,085	,046	,373*	,010	-,118	,386*
QA24	Sig. (bilatérale)	,431	,017		,655	,809	,042	,960	,534	,035
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,105	,102	-,085	1	,092	,118	,102	-,204	,124
QA25	Sig. (bilatérale)	,582	,593	,655		,630	,534	,593	,280	,513
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,241	,028	,046	,092	1	,279	-,087	,000	,336
QA26	Sig. (bilatérale)	,200	,882	,809	,630		,135	,646	1,000	,070
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,026	,551**	,373*	,118	,279	1	,121	,217	,415*
QA27	Sig. (bilatérale)	,890	,002	,042	,534	,135		,523	,250	,023
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,038	-,083	,010	,102	-,087	,121	1	,261	,357
QA28	Sig. (bilatérale)	,842	,664	,960	,593	,646	,523		,163	,053
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,093	,000	-,118	-,204	,000	,217	,261	1	,345
QA29	Sig. (bilatérale)	,623	1,000	,534	,280	1,000	,250	,163		,062
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
تعليم إ غير متزامن	Corrélation de Pearson	,455*	,331	,386*	,124	,336	,415*	,357	,345	1

	Sig. (bilatérale)	,012	,074	,035	,513	,070	,023	,053	,062	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		QA30	QA31	QA32	QA33	QA34	QA35	QA36	التعليم_إ_المدمج
QA30	Corrélation de Pearson	1	,077	,214	,071	,387*	-,082	,204	,602**
	Sig. (bilatérale)		,685	,256	,708	,035	,666	,280	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QA31	Corrélation de Pearson	,077	1	,381*	,295	,077	,049	,273	,446*
	Sig. (bilatérale)	,685		,038	,114	,688	,795	,144	,013
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QA32	Corrélation de Pearson	,214	,381*	1	,111	,137	-,037	,000	,311
	Sig. (bilatérale)	,256	,038		,558	,469	,847	1,000	,095
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QA33	Corrélation de Pearson	,071	,295	,111	1	,092	-,034	,074	,504**
	Sig. (bilatérale)	,708	,114	,558		,627	,860	,697	,004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QA34	Corrélation de Pearson	,387*	,077	,137	,092	1	-,081	,205	,564**
	Sig. (bilatérale)	,035	,688	,469	,627		,669	,276	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QA35	Corrélation de Pearson	-,082	,049	-,037	-,034	-,081	1	-,116	,192
	Sig. (bilatérale)	,666	,795	,847	,860	,669		,541	,310
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QA36	Corrélation de Pearson	,204	,273	,000	,074	,205	-,116	1	,490**

	Sig. (bilatérale)	,280	,144	1,000	,697	,276	,541		,006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,602**	,446*	,311	,504**	,564**	,192	,490**	1
المدمج_إ_التعليم	Sig. (bilatérale)	,000	,013	,095	,004	,001	,310	,006	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		QA37	QA38	QA39	QA40	التعليم_إ_المدمج
	Corrélation de Pearson	1	,153	-,140	,094	,631**
QA37	Sig. (bilatérale)		,421	,460	,620	,000
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,153	1	,041	,191	,339
QA38	Sig. (bilatérale)	,421		,830	,311	,067
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,140	,041	1	,136	,376*
QA39	Sig. (bilatérale)	,460	,830		,475	,041
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,094	,191	,136	1	,460*
QA40	Sig. (bilatérale)	,620	,311	,475		,011
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,631**	,339	,376*	,460*	1
التعليم_إ_المدمج	Sig. (bilatérale)	,000	,067	,041	,011	
	N	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		QB1	QB2	QB3	QB4	QB5	QB6	QB7	الدافعية_للتعلم
QB1	Corrélation de Pearson	1	-,068	,118	,241	,391*	-,047	,482**	,421*
	Sig. (bilatérale)		,723	,533	,200	,033	,806	,007	,021
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QB2	Corrélation de Pearson	-,068	1	-,083	,255	-,126	-,050	,040	-,180
	Sig. (bilatérale)	,723		,661	,174	,508	,795	,833	,340
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QB3	Corrélation de Pearson	,118	-,083	1	,186	,168	-,058	-,071	-,007
	Sig. (bilatérale)	,533	,661		,325	,375	,761	,711	,972
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QB4	Corrélation de Pearson	,241	,255	,186	1	-,032	-,354	,000	,021
	Sig. (bilatérale)	,200	,174	,325		,866	,055	1,000	,913
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QB5	Corrélation de Pearson	,391*	-,126	,168	-,032	1	-,087	,122	,572**
	Sig. (bilatérale)	,033	,508	,375	,866		,646	,522	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QB6	Corrélation de Pearson	-,047	-,050	-,058	-,354	-,087	1	,448*	,026
	Sig. (bilatérale)	,806	,795	,761	,055	,646		,013	,890
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QB7	Corrélation de Pearson	,482**	,040	-,071	,000	,122	,448*	1	,414*
	Sig. (bilatérale)	,007	,833	,711	1,000	,522	,013		,023
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
الدافعية_للتعلم	Corrélation de Pearson	,421*	-,180	-,007	,021	,572**	,026	,414*	1
	Sig. (bilatérale)	,021	,340	,972	,913	,001	,890	,023	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		QB8	QB9	QB10	QB11	QB12	QB13	QB14	الدافعية للتعلم
QB8	Corrélation de Pearson	1	,148	,018	-,101	,170	-,010	-,218	,456*
	Sig. (bilatérale)		,436	,923	,595	,368	,958	,248	,011
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QB9	Corrélation de Pearson	,148	1	,274	,377*	-,106	,179	-,058	,087
	Sig. (bilatérale)	,436		,142	,040	,578	,344	,761	,648
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QB10	Corrélation de Pearson	,018	,274	1	,029	-,094	,169	,029	,555**
	Sig. (bilatérale)	,923	,142		,880	,623	,373	,880	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QB11	Corrélation de Pearson	-,101	,377*	,029	1	-,030	,063	,085	-,083
	Sig. (bilatérale)	,595	,040	,880		,876	,739	,654	,662
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QB12	Corrélation de Pearson	,170	-,106	-,094	-,030	1	,260	,119	,267
	Sig. (bilatérale)	,368	,578	,623	,876		,165	,532	,154
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QB13	Corrélation de Pearson	-,010	,179	,169	,063	,260	1	,063	,327
	Sig. (bilatérale)	,958	,344	,373	,739	,165		,739	,078
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QB14	Corrélation de Pearson	-,218	-,058	,029	,085	,119	,063	1	,197
	Sig. (bilatérale)	,248	,761	,880	,654	,532	,739		,296
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

	Corrélation de Pearson	,456*	,087	,555**	-,083	,267	,327	,197	1
الدافعية_للتعلم	Sig. (bilatérale)	,011	,648	,001	,662	,154	,078	,296	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		QB15	QB16	QB17	QB18	QB19	QB20	QB21	الدافعية_للتعلم
	Corrélation de Pearson	1	,375*	,257	-,273	-,121	,000	,000	-,042
QB15	Sig. (bilatérale)		,041	,171	,145	,524	1,000	1,000	,825
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,375*	1	,093	-,088	-,221	-,130	,035	,252
QB16	Sig. (bilatérale)	,041		,626	,645	,240	,494	,854	,178
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,257	,093	1	,000	,279	-,200	,237	,414*
QB17	Sig. (bilatérale)	,171	,626		1,000	,135	,289	,207	,023
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,273	-,088	,000	1	,000	-,038	-,090	,175
QB18	Sig. (bilatérale)	,145	,645	1,000		1,000	,843	,638	,356
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,121	-,221	,279	,000	1	,251	,238	,593**
QB19	Sig. (bilatérale)	,524	,240	,135	1,000		,180	,205	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,000	-,130	-,200	-,038	,251	1	-,047	,063
QB20	Sig. (bilatérale)	1,000	,494	,289	,843	,180		,804	,740
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
QB21	Corrélation de Pearson	,000	,035	,237	-,090	,238	-,047	1	,493**

	Sig. (bilatérale)	1,000	,854	,207	,638	,205	,804		,006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,042	,252	,414*	,175	,593**	,063	,493**	1
الدافعية_للتعلم	Sig. (bilatérale)	,825	,178	,023	,356	,001	,740	,006	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		QB22	QB23	QB24	QB25	QB26	QB27	QB28	QB29	مستوى_الطموح
	Corrélation de Pearson	1	-,079	-,034	,557**	,436*	-,047	.c	,557**	,188
QB22	Sig. (bilatérale)		,679	,856	,001	,016	,806	.	,001	,320
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,079	1	-,079	-,141	-,196	,161	.c	-,141	,247
QB23	Sig. (bilatérale)	,679		,679	,456	,300	,396	.	,456	,188
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-,034	-,079	1	,557**	,158	,891**	.c	-,062	,286
QB24	Sig. (bilatérale)	,856	,679		,001	,405	,000	.	,745	,125
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,557**	-,141	,557**	1	,283	,477**	.c	,259	,191
QB25	Sig. (bilatérale)	,001	,456	,001		,130	,008	.	,167	,313
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,436*	-,196	,158	,283	1	,088	.c	,117	,116
QB26	Sig. (bilatérale)	,016	,300	,405	,130		,643	.	,540	,540
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

	Corrélation de Pearson	-,047	,161	,891**	,477**	,088	1	.c	-,084	,300
QB27	Sig. (bilatérale)	,806	,396	,000	,008	,643		.	,658	,107
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	0.34	306..	460.c	690.c	66.c	78.c	45.c	560.c	,405
QB28	Sig. (bilatérale)	0.01.	0.01.	30.	30.	30.	23.	30	.30	. 30
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,557**	-,141	-,062	,259	,117	-,084	.c	1	,543**
QB29	Sig. (bilatérale)	,001	,456	,745	,167	,540	,658	.		,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,188	,247	,286	,191	,116	,300	.c	,543**	1
مستوى_الطموح	Sig. (bilatérale)	,320	,188	,125	,313	,540	,107	.	,002	
	N	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).

Corrélations

		QB30	QB31	QB32	QB33	QB34	QB35	QB36	QB37	مستوى_الطموح
	Corrélation de Pearson	1	,692**	,627**	,440*	,391*	,729**	,533**	,249	,761**
QB30	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,015	,033	,000	,002	,185	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,692**	1	,595**	,259	,565**	,692**	,490**	,324	,736**
QB31	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,167	,001	,000	,006	,081	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,627**	,595**	1	,252	,336	,627**	,658**	,456*	,628**
QB32	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,180	,069	,000	,000	,011	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
QB33	Corrélation de Pearson	,440*	,259	,252	1	,355	,356	,160	,025	,517**

	Sig. (bilatérale)	,015	,167	,180		,054	,053	,400	,895	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,391*	,565**	,336	,355	1	,731**	,365*	,202	,545**
QB34	Sig. (bilatérale)	,033	,001	,069	,054		,000	,047	,284	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,729**	,692**	,627**	,356	,731**	1	,710**	,402*	,814**
QB35	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,053	,000		,000	,028	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,533**	,490**	,658**	,160	,365*	,710**	1	,629**	,777**
QB36	Sig. (bilatérale)	,002	,006	,000	,400	,047	,000		,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,249	,324	,456*	,025	,202	,402*	,629**	1	,595**
QB37	Sig. (bilatérale)	,185	,081	,011	,895	,284	,028	,000		,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,761**	,736**	,628**	,517**	,545**	,814**	,777**	,595**	1
مستوى_الطموح	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,003	,002	,000	,000	,001	
	N	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 8

الفرضية العامة

Corrélations

		التعلم_الإلكتروني	التعلم_الذاتي
التعلم_الإلكتروني	Corrélation de Pearson	1	,502**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	170	170
التعلم_الذاتي	Corrélation de Pearson	,502**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	170	170

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

الفرضية الأولى

Corrélations

		التعلم_الإلكتروني	دافعية_التعلم
التعلم_الإلكتروني	Corrélation de Pearson	1	,475**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	170	170
دافعية_التعلم	Corrélation de Pearson	,475**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	170	170

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

الفرضية الثانية

Corrélations

		التعلم_الإلكتروني	مستوى_الطموح
التعلم_الإلكتروني	Corrélation de Pearson	1	,434**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	170	170
مستوى_الطموح	Corrélation de Pearson	,434**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	170	170

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

الفرضية الثالثة

Test-t

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التعلم_الذاتي	إعلام واتصال	99	2,6050	,22733	,02285
	بيولوجيا	71	2,6966	,16762	,01989

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
التعلم_الذاتي	Hypothèse de variances égales	5,724	,018	-2,880	168
	Hypothèse de variances inégales			-3,025	167,854

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
التعلم_الذاتي	Hypothèse de variances égales	,004	-,09164	,03182
	Hypothèse de variances inégales	,003	-,09164	,03029

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
التعلم_الذاتي	Hypothèse de variances égales	-,15445	-,02883
	Hypothèse de variances inégales	-,15145	-,03184

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين، بالإضافة إلى تحديد الفروق بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي التي تعزى لمتغير التخصص، وذلك بإستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي.

ولقد إعتمدت الدراسة على عينة طبقية تناسبية حجمها (170) طالبا وطالبة، تم اختيارها من تخصص البيولوجيا الجزئية والخلوية وتخصص الإعلام والإتصال ولقد اختيرت من المستويات الدراسة الموجودة بكلا القسمين بجامعة جيجل للعام الدراسي 2021/2020.

ولقد اعتمدت الطالبة على الإستبيان كأداة للدراسة، إستبانة التعليم الإلكتروني وإستبانة التعلم الذاتي ولمعرفة صحة فرضيات الدراسة من عدمها ثم إستخدام معامل الإرتباط بيرسون وإختبار "ت".

وبعد تحليل النتائج إحصائيا توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تمثلت في:

- توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين التعليم الإلكتروني وتحقيق دافعية التعلم لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين التعليم الإلكتروني وتحقيق مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة البيولوجيا الجزئية والخلوية.

وبعد مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري ثم إقتراح مجموعة من التوصيات كنشر الثقافة الإلكترونية بين الطلبة لتحقيق التفاعل في هذا النوع من التعليم، وتوفير بنية تحتية قوية في الجامعات والإهتمام بالتعليم الإلكتروني والإعتماد على الإستراتيجيات والطرق الحديثة في التعليم لتشجيع التعليم الذاتي لديهم.

وإقتراح مجموعة من الدراسات تتناول التعليم الإلكتروني والتعلم الذاتي، وتبحث في العلاقة بينهم بإستعمال عينة دراسة وأساليب إحصائية مختلفة عن الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، التعلم الذاتي، الطلبة، التعليم الجامعي.

Abstract

This study unveils to reveal the relationship between e-learning and the achievement of self-learning among university students, in addition to identifying the differences between students in achieving self-learning that are attributed to the variable of specialization.

To valid the study hypotheses the descriptive correlative approach was adopted to obtain the results from the data, a questionnaire for e-learning and a questionnaire for self-learning ,the Pearson correlation coefficient and "t" test. were given to sample of (170) male and female students, whom are selected from the Molecular and Cellular Biology, and the Media and Communication. At the Mohammed Seddik Ben Yahia University of Jijel for the academic year 2020-2021.

The result of this study revealed some important points which are:

- There is a positive correlation with statistical significance at the significance level (0.01) between e-learning and the achievement of self-learning among university students.
- There is a positive, statistically significant correlation at the significance level (0.01) between e-learning and the achievement of learning motivation among university students.
- There is a positive correlation with statistical significance at the significance level (0.01) between e-learning and the achievement of the level of ambition among university students.

There are statistically significant differences at the significance level (0.01) among students in achieving self-learning due to the variable of specialization in favor of students of molecular and cellular biology.

On the basis of the results obtained some pedagogical implications have been proposed ,providing a pathway for rapid progration files and student assignments ,through viewing e learning i.e, electronic culture as the type of education that have a greater impact on the development of education in which it boost self learning .

Keywords: e-learning, self-learning, students, university education.