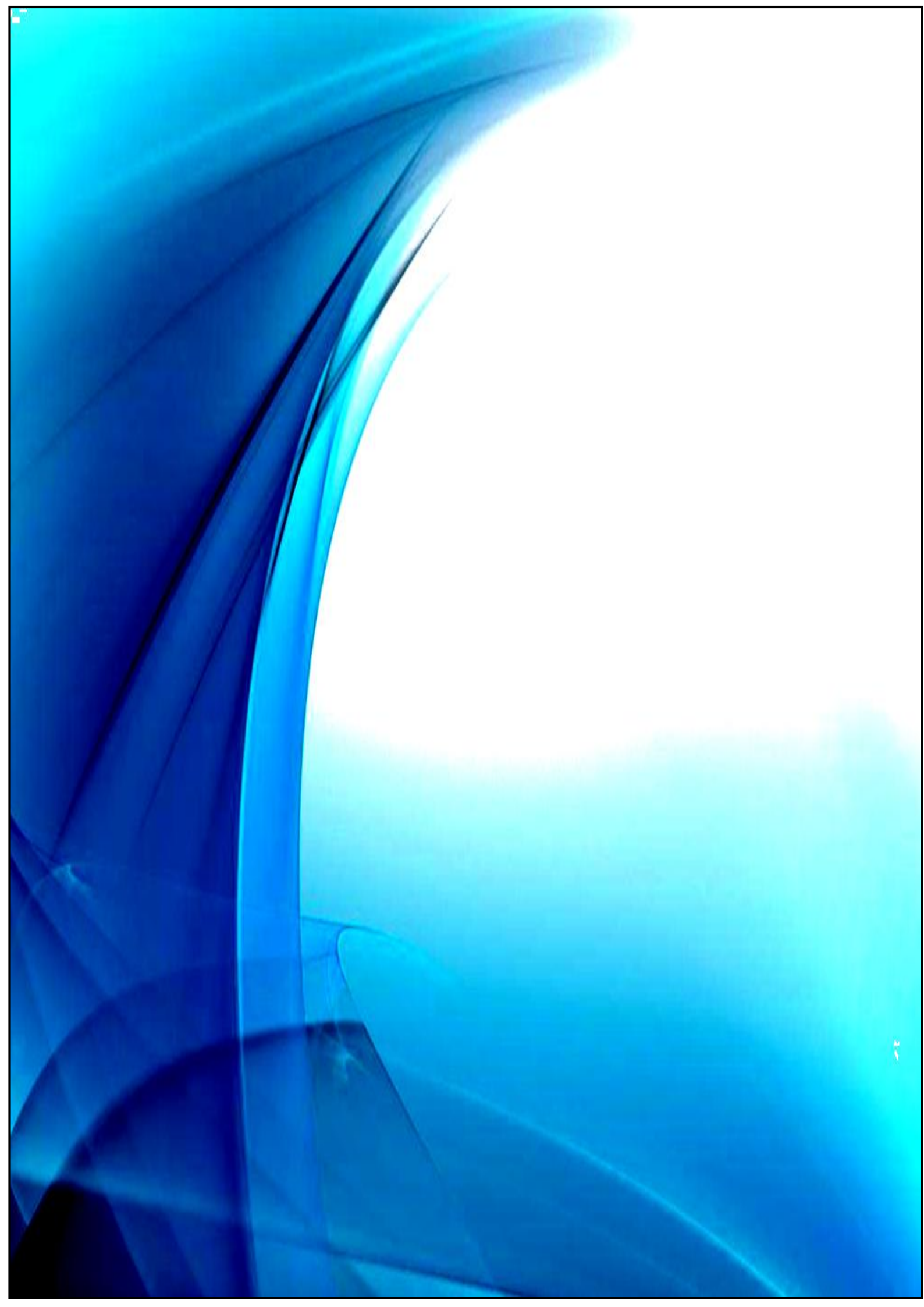

جامعة تيسمسيلت

المعيار

مجلة نصف سنوية متعددة التخصصات

مصنفة " C "

في الآداب، الحقوق والعلوم السياسية، العلوم الاقتصادية،
العلوم الإنسانية والاجتماعية

المجلد الرابع عشر العدد 01 جوان 2023

EISSN 2602-6376 ISSN 2170-0931

المـــعيار

مجلة نصف سنوية متعددة التخصصات

مصنفة " C "

جامعة تيسمسيلت – الجزائر–

شروط النشر وضوابطه

-المعيار مجلة علمية مصنفة تنشر البحوث الأكاديمية والدراسات الفكرية والعلمية والأدبية التي لم يسبق نشرها من قبل.

- دورية تصدر مرتين في السنة عن جامعة بتيسمسيلت. الجزائر.

- تُقبل البحوث باللغات العربية والفرنسية والانجليزية.

-ضرورة وجود مختصر أو تمهيد للمقال سواء باللغة العربية أو الأجنبية.

- تخضع البحوث والدراسات المقدمة للمجلة للشروط الأكاديمية المتعارف عليها.

- تخضع البحوث للتحكيم من طرف اللجنة العلمية للمجلة.

- تتم الكتابة بخط (**Traditional Arabic**) حجم (**15**)، وفي الهامش بالخط نفسه حجم (**14**).

- تتم كتابة البحوث كاملة أو الفقرات والمصطلحات والكلمات باللغة الأجنبية داخل البحوث المكتوبة باللغة الفرنسية بخط (**Times new roman**) حجم (**12**)، وفي الهامش بالخط نفسه حجم(**10**).

- تكون الهوامش والإحالات على طريقة أسلوب APA

- لا يقل حجم البحث عن **08** صفحات ولا تتجاوز **15** صفحة.

- المواد المنشورة تعبر عن آراء أصحابها، والمجلة غير مسئولة عن آراء وأحكام الكتاب. كما أن ترتيب البحوث يخضع لاعتبارات تقنية وفنية.

المدير المسئول عن النشر

أ. د. عيساني امحمد.

المعيار

المجلد الرابع عشر العدد 1 جوان 2023
مجلة نصف سنوية متعددة التخصصات
مصنفة " C "
تصدر عن جامعة تيسمسيلت – الجزائر
توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير
عن طريق البوابة الإلكترونية www.asjp.cerist.dz
جامعة تيسمسيلت. الجزائر.
البريد الإلكتروني: www.cuniv.tissemsilt.dz
EISSN 2602-6376 ISSN 2170-0931

رئيس المجلة:
أ. د. دهوم عبد المجيد

المدير المسؤول عن النشر:
أ.د. عيساني امحمد

رئيس التحرير:
أ.د. مرسي رشيد.

نواب رئيس التحرير:
أ.د. واضح أحمد الأمين، أ.د. علاق عبد القادر، أ.د. العيداني الياس، أ.د. عطار خالد، أ.د. لكحل فيصل، أ.د. قاسم قادة د. دهقاني أيوب، د. بوسكرة عمر.

سكرتيرا المجلة:

عرجان نورة، سلطاني محمد رضا

هيئة التحرير:

أ.د. غربي بكاي، أ.د. قاسم قادة، د. عطار خالد، د. صالح ربوح، أ.د. مصابيح محمد، د. بن رابح خير الدين، د. بوسيف إسماعيل، أ.د. بوراس محمد، أ. د. شريط عابد، د. محي الدين محمود عمر، أ.د. روشو خالد، أ.د. العيداني إلياس، أ.د. فايد محمد

الهيئة العلمية:

من جامعة تيسمسيلت: أ.د. بشير دردار، **أ.د.** بن فريحة الجلالي، أ.د. أحمد واضح أمين، أ.د. تواتي خالد، د. ربوح صالح، أ.د. غربي بكاي، أ.د. بوركبة ختة، أ.د. طعام شامخة، أ.د. شريف سعاد، أ.د. يعقوبي قدوية، أ.د. مرسلي مسعودة، أ.د. بن علي خلف الله، أ.د. رزايقية محمود، د. بوغاري فاطمة، أ.د. قردان ميلود، أ.د. يونسي محمد، د.فتوح محمود، د.عيسى حورية، د.بوصوار صورية، وسواس نجاة، أ. د. بوزيان أحمد، **من جامعة صفاقس، تونس:** أ. د. عبد الحميد عبد الواحد، د. بوبكر بن عبد الكريم، **من جامعة المنصورة، مصر:** د. محمد كمال سرحان، **من جامعة طرابلس، ليبيا:** د. أحمد رشراش، **من الجامعة الأردنية، الأردن:** أ. د صادق الحايك، **من جامعة الجزائر 03، الجزائر:** د. فتحي بلغول، **من جامعة لمين دباغين، سطيف:** أ. د بوطالبي بن جدو، **من جامعة وهران:** أ. د. مخطار حبار، **من جامعة سيدي بلعباس:** أ. د. محمد بلوحي، **من جامعة سعيدة:** د. عبد القادر رابحي، **من جامعة تلمسان:** أ. د. محمد عباس، أ. د. عبد الجليل مرتاض، **من جامعة تيزي وزو:** أ. د. مصطفى درواش، **من جامعة مستغانم:** د. منصور بن لكحل، **من جامعة زيان عاشور، الجلفة:** د. حربي سليم، د. علة مختار، عروي مختار، **من جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف:** أ. د حفصاوي بن يوسف، أ. د مويسي فريد، د. بوراس محمد، د. علاق عبد القادر، د. روشو خالد، أ.د. مرسي مشري، د. لعروسي أحمد، د. قزران مصطفى، د. مسيكة محمد الصغير، د. زرقين عبد القادر، د. محمودي قادة، د. العيداني إلياس، د. عيسى سماعيل، د. بوزكري الجيلالي، د. ضويفي حمزة، د. كروش نور الدين ، د. بوكريد عبد القادر، د. عادل رضوان. **من جامعة ابن خلدون تيارت:** أ. د. عليان بوزيان، أ. د. فتاك علي، أ. د. بو سماحة الشيخ، أ. د. بن داود إبراهيم، أ. د. شريط عابد. **UNIVERSITIE PAUL SABATIER TOULOUZE 03. FRANCE:** CRISTINE Mensson

كلمة العدد

يسر هيئة تحرير مجلة المعيار أن تقدم لكم **المجلد الرابع عشر** في عدده **الأول** من شهر جوان سنة **2023**، آملة أن تكون قد وفرت هذا الفضاء العلمي المحكم لكل الباحثين.

احتوى هذا العدد كالعادة على أبحاث متنوعة، حيث خصصت لكل ما يتعلق بالآداب والعلوم والإنسانية والاجتماعية، فتناول على سبيل المثال مواضيع في فلسفة التاريخ وفلسفة العلوم، أما في الأدب فقد تناول العدد أبحاثا في العديد من المواضيع الأدبية واللغوية، وفي علم الاجتماع تناول الباحثون، قضايا تحول القيم الاجتماعية وفكرة التواصل، ليختتم بأبحاث اجتماعية في النشاطات البدنية والرياضة. وأخرى ذات طابع اقتصادي وقانوني،

نأمل كهيأة تحرير أن نكون قد وفرنا للباحثين الفرصة المناسبة لتسيير حياتهم المهنية والعلمية، خاصة وهم مقبلين على مواعيد هامة لأجل الترقية والتأهيل.

المدير المسؤول عن النشر
أ.د. عيساني امحمد

محتويات العدد

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	– أشباه الصوائت في اللغة العربية، قضاياها ومشكلاتها من منظور علم الأصوات الحديث د. عبد الصمد لميش جامعة محمد بوضياف بالمسيلة –الجزائر–	15–1
02	– الأنساق الثقافية بين الثابت والمتحول في شعر علاء عبد الهادي(ديوان مهمل تستدلون عليه بظل أنموذجا) نايلي أسماء، جامعة محمد خيضر بسكرة–الجزائر–، قرين جميلة، جامعة محمد خيضر بسكرة–الجزائر–	24–16
03	– البناء والدلالة في سيميائيات السرد قراءة في كتاب "البناء والدلالة في الرواية" لعبد اللطيف محفوظ زروالة بلقاسم، جامعة تيسمسيلت-الجزائر-، د. بوركبة بختة جامعة تيسمسيلت-الجزائر-	37–25
04	– التّوجيه النّحوي لقراءة أبي عمرو بن العلاء–دراسة آيات من القرآن الكريم– أ.د بلحسين محمد، جامعة ابن خلدون -تيارت-	55–38
05	الخرائط الذّهنية ودورُها في تعليميّة النحو العربي ـ تلاميذ السّنة الرابعة ابتدائي أنموذجا. بوطيب سهيلة، جامعة تيسمسيلت –الجزائر–، د. بلميهوب هند، جامعة تيسمسيلت –الجزائر–	67–56
06	الرواية النسوية العربية بين التأسيس للمرجعية الذاتية ونقض المركزية أحمد التجاني سي كبير، جامعة، قاصدي مرباح، ورقلة –الجزائر–	83–68
07	المصطلح الإسلامي في معجم المصطلحات الأدبية لنواف نصار دراسة في الأصول والدلالات د. سبع فاطمة الزهراء جامعة الشلف –الجزائر–	97–84
08	النّظريّة النّقديّة الما بعد الماركسية جنادي زوليخة، المركز الجامعي مرسلي عبد الله – تيبازة– الجزائر–، سعدوني نادية، المركز الجامعي مرسلي عبد الله – تيبازة– الجزائر–	113–98
09	الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري وأثره في اللغة الأم(العربية) "الثنائية اللغوية أنموذجًا" أحمد لعويجي، جامعة محمد بوضياف –المسيلة –الجزائر–	126–114
10	بنية الزمن في الخطاب الروائي المغاربي من منظور الدراسات النقدية قراءة في نماذج بن سميشة محمد، جامعة تيسمسيلت –الجزائر–، عطار خالد، جامعة تيسمسيلت –الجزائر–	144–127
11	بنية الشخصية في الخطاب الروائي الجزائري ومبدأ التواصل من النظرية إلى التطبيق د. بن سعيد بشير، جامعة تيسمسيلت–الجزائر–	157–145
12	تجليات المنهج الاجتماعي في الكتابة النّقدية عند مخلوف عامر رحماني سمية، جامعة تيسمسيلت –الجزائر–، د.بوركبة بختة، جامعة تيسمسيلت –الجزائر–	170–158
13	تحولات الرواية من السردي إلى الثقافي مقاربة لرواية "رماد الشرق" لواسيني الأعرج د. بن أحمد نعيم، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة –الجزائر–	186–171
14	ترجمة العنوان في أدب الطفل–عناوين القصص أنموذجًا– قدوش زينب، جامعة تيسمسيلت –الجزائر–	199–187
15	تعليمية منهجية البحث اللغوي في الجامعة الجزائرية بين التنظير والتطبيق" السنة الثالثة لسانيات أنموذجا" كجعوط فاطمة، المركز الجامعي مرسلي عبد الله تيبازة –الجزائر–	213–200
16	توزيع الزمن في غزل جميل بن معمر بوهطال فاطمة، جامعة تيسمسيلت –الجزائر– د.يعقوبي قدوية، جامعة تيسمسيلت –الجزائر–	228–214
17	تيسير تعليم قواعد النحو العربي عند ابن معطي الجزائري ـ قراءة في المنهج والإجراء في الدرّة الألفية أ.د رزايقية محمود، جامعة تيسمسيلت –الجزائر–	241–229

18	ثوابت النص الأدبي السردي الكراماتي: السند، شخصية الولي، الفعل الخارق د. بن قادة إخلف، جامعة تلمسان –الجزائر–	252–242
19	حركة الرحلة وبواعثها –البدايات الأولى للرحلة عند العرب– عيسى بخيتي، جامعة بلحاج بوشعيب عين تموشنت – الجزائر–	264–253
20	خطاب الذات في ديوان (وبقيت وحدك) لعيسى الحيلح ط د: بوطغان حيزية، جامعة أكلي محند أولحاج البويرة– الجزائر–، المشرف أد: مصطفى ولد يوسف جامعة أكلي محند أولحاج البويرة– الجزائر–	276 –265
21	شخصية المثقف في رواية "قنديل أم هاشم "قراءة نقدية من منظور عبد السلام الشاذلي د. صليحة لطرش، جامعة البويرة –الجزائر-	293–277
22	شعرية العنونة في شعر عمار بن زايد دراسة لنماذج شعرية مختارة بولفعة وافية، المركز الجامعي عبد الله مرسلي تيبازة –الجزائر–	308 –294
23	فيصل دراج ناقدا ط. د/ عيد محمد، جامعة تيسمسيلت–الجزائر–، د/ بلخياطي حاج لونيس، جامعة تيسمسيلت–الجزائر–	324 –309
24	معالم الحضارة في الفترة الأموية بالأندلس–العمارة أنموذجا– حفيظة صابر، جامعة تلمسان –الجزائر–، أ.د.محمد مرتاض، جامعة تلمسان –الجزائر–	336–325
25	مقوّمات الخطابة الأرسطية–رسائل الأمير عبد القادر أنموذجا. د. مصابيح حسين –الجزائر–	347–337
26	واقع الصحافة الأدبية في الجزائر–أشعة الشّروق لمحمد الهادي الحسني نموذجا– مختار شعلال، جامعة وهران –1–الجزائر–	357–348
27	L'empreinte identitaire culturelle algérienne à travers les motifs narratifs dans « Walou à l'horizon de Slim» BENHEDDI Samia, Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed – Algérie-, YAHIAOUI Kheira, École Normale Supérieure d'Oran Ammour Ahmed – Algérie-	371–358
28	Professional pressures and their relation with motivation for achievement, among a sample of professional guidance counselors KHELLOUF Hafida, Bouzarreah -Algier-	388–372
29	Reflecting Loss and Displacement through Fragmentation in the Collection of Short Stories 'Aisha' for Ahdaf Soueif Sarra Bougoufa, Sfax university –Tunisia-	399–389
30	التأصيل الإسلامي لفكرة حقوق الإنسان ومشكلة الطائفية مناد محمد جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة –الجزائر–	415–400
31	التباري الاستراتيجي كمقاربة للدبلوماسية الدفاعية أ.د/عامر مصباح، جامعة الجزائر 3–الجزائر–	433–416
32	التدخل الإنساني بين التطبيق والتضييق قيرع عامر، جامعة زيان عاشور الجلفة –الجزائر–	446–434
33	الدبلوماسية الدفاعية: قراءة في التقاطعات الحاصلة بين حقلي الاستراتيجية والدبلوماسية أ. د/*فاروق العربي، جامعة الجزائر 3، د. الحواس كعبوش جامعة الجزائر 3–الجزائر–	462–447
34	الصيرفة الإسلامية والغربية من منظور خطة شيكاغو أ.د. جيرالد ستيل، جامعة لانكستر، –المملكة المتحدة–، أ.د. عبد الرحمن السنوسي جامعة الجزائر1، –الجزائر–	474–463

35	العمق الجغرافي الاستراتيجي كمحدد للأمن القومي الجزائري طوبال عمر، جامعة سطيف 02 –الجزائر–	488–475
36	القضية الفلسطينية ضمن أجندة السياسية الخارجية الجزائرية من 1962 –2022 ديداوي محمد أمين، جامعة عباس لغرور خنشلة –الجزائر–، أ.د. هادية يحياوي جامعة عباس لغرور خنشلة –الجزائر–	501–489
37	المأزق الأمني الليبي بين تعقيدات الداخلية وجهود التسوية ماموني فاطمة، جامعة تلمسان–الجزائر–، أبو رحمة موسى منير جامعة تلمسان–الجزائر–	515–502
38	المنهج السلمي الصيني من منظور الثقافة الاستراتيجية قروش محمد، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان –الجزائر–	532–516
39	تأثير المحدد الثقافي في السياسة الخارجية الفرنسية –التنوع الثقافي نموذجا– بوخرس محمد أمين جامعة المنار – تونس–	544–533
40	تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على المشاركة السياسية: دراسة حالة شبكات التواصل الاجتماعي لدى الشباب د. صفراوي فاطمة، جامعة الشلف –الجزائر–، د. عبد الرازق وهبه سيد احمد محمد، جامعة جدة العالمية (السعودية)	560–545
41	تركيبة الرواتب وتشعُّباتها ضمن المناصب العليا لفئة الموظفين في الجزائر: دراسة في الأطر النظرية، القانونية ومنهاجيات الحساب على ضوء التعديلات الجديدة د. شاربي محمد جامعة سعيدة د مولاي الطاهر –الجزائر–	576–561
42	حماية الخصوصية الإلكترونية للمستهلك في البيئة الافتراضية طالبة دكتوراه بشكورة أحلام، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01 –الجزائر–، د. كلو هشام، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01 –الجزائر–	592–577
43	دور التشريعات المؤطرة للنشاط المنجمي في الاستغلال الأمثل للثروة المنجمية في الجزائر عتـو رشيد، جامعة تيسمسيلت –الجزائر–	608–593
44	دور الدبلوماسية الدفاعية الجزائرية في تسوية الأزمة الليبية طالب حفيظة، جامعة بومرداس، –الجزائر–، أبو حنيفة الوليد، جامعة الجزائر 3، –الجزائر–	625–609
45	دور الدبلوماسية الدفاعية الجزائرية في حل مختلف النزاعات الإفريقية –نماذج مختارة باي سمير، جامعة الجزائر3–الجزائر–، بركاني عزوز جامعة الجزائر3–الجزائر–	640–626
46	السياسات التنموية في الجزائر ضرورة تفكيك التجارب وإعادة بناء التصور في ظل الحرب الروسية الأوكرانية الراهنة رحالي محمد، جامعة جيلالي ليابس –الجزائر-	656–641
47	قانون الصفقات العمومية ودوره في تحديد أسس ومتغيرات التنمية المحلية د. حادي عثمان، د. مولاي طاهر جامعة سعيدة، –الجزائر–	670–657
48	قراءة تحليلية للمرسوم التنفيذي 320/16 المتعلق بمنصب الأمين العام للبلدية باية عبد القادر، جامعة تيسمسيلت، –الجزائر–، روشو خالد جامعة تيسمسيلت–الجزائر–	686–671
49	نحو منظور سياسي عربي جديد لظاهرة الفساد لمام محمد حليم، جامعة الجزائر 3، –الجزائر–	702–687
50	اسهامات الرياضة المدرسية في انتقاء التلاميذ الموهوبين وتوجيههم إلى النوادي الرياضية من وجهة نظر الأساتذة لفئة (12–15) سنة. بوسيف إسماعيل، جامعة تيسمسيلت–الجزائر–	719–703
51	المهارات القيادية الإدارية لدى المدربين ودورها في توجيه المهارات النفسية لدى ناشئي كرة القدم المنتمين لمدارس كرة القدم بن نعجة محمد، جامعة تيسمسيلت، –الجزائر–، بن رابح خير الدين، جامعة تيسمسيلت، –الجزائر–، خروبي محمد فيصل، جامعة تيسمسيلت، –الجزائر–	735–720
52	تأثير الألعاب المصغرة (5 ضد5) بالطريقة المستمرة والطريقة الفترية في تحسين القدرة على تكرار الجري السريع "RSA" لدى لاعبي كرة القدم أقل من 17 سنة قنون أحمد، جامعة تيسمسيلت–الجزائر–، سي العربي شارف، جامعة تيسمسيلت–الجزائر–، واضح أحمد الأمين، جامعة تيسمسيلت –الجزائر–	752–736

53	توصيف العلاقة بين المؤشر الأعلى لكتلة الجسم وبعض الأنماط المسيطرة على الجوع لدى الممارسين للتربية البدنية والرياضية 15–18 سنة أكرم غراب، جامعة محمد خيضر بسكرة –الجزائر–، خليل مراد، جامعة محمد خيضر بسكرة –الجزائر–	769–753
54	دراسة تحليلية لبعض اختبارات السرعة الهوائية القصوى الخاصة بالسباحة الحرة "اختبار lavoie1985، اختبار 5*200، اختبار 5 دقائق واختبار الـ 400 م" حاج مكناش مرزاق، جامعة تيسمسيلت –الجزائر–، قرقور محمد، جامعة تيسمسيلت –الجزائر-	784–770
55	علاقة قلق المنافسة بالمؤشر الذاتي (RPE)خلال مرحلة ما قبل المنافسة عند لاعبي كرة القدم اقل من 17سنة ط.د. دينس محمد، جامعة البويرة(الجزائر)، د. حاج أحمد مراد، جامعة البويرة –الجزائر–	797–785
56	نظام التغذية عند رياضيي كمال الأجسام دراسة مسحية لقاعات التقوية العضلية بولاية الشلف وداك محمد، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف-الجزائر-، ربوح صالح، جامعة تيسمسيلت-الجزائر-، قراشة طيب، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف-الجزائر، طيبي طيب، جامعة أكلي محند اولحاج البويرة –الجزائر-	813–798
57	Obama's Strategy against ISIS in Iraq bahouli abir, Algeria University 03 –Algeria-	828–814
58	The Algerian Diplomatic Efforts in Containing the Arab-Israeli Normalization Deals Mohamed Amine Souyad, University of Algiers 3 -Algeria-	842–829
59	أهميّة صيغ التمويل الإسلاميّة لتمويل المؤسسات الصّغيرة والمتوسطة في الجزائر علي سحوان، جامعة المنار – تونس–، عبد الغني محلق، جامعة المدية –الجزائر–، سريدي أحمد، جامعة تيسمسيلت–الجزائر-	855–843
60	الجامعة المنتجة؛ توجه جديد للجامعة الجزائرية في ظل اقتصاد المعرفة كمال العقاب، جامعة التكوين المتواصل –الجزائر–	870–856
61	حوكمة الشركات كآلية للحد من الغش والتلاعب في التقارير المالية د. لعكاف عائشة، جامعة تيسمسيلت –الجزائر–، د. خريفي حسام، جامعة تيسمسيلت –الجزائر–	887–871
62	نظم المعلومات الإدارية كأداة مساعدة للرفع من جودة عملية صنع القرار–دراسة حالة جامعة الدكتور مولاي طاهر بسعيدة– سعيدي وفاء، جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس–الجزائر–، صحراوي بن شيحة، جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس–الجزائر–	900–888
63	الدراسات البينية وإشكالية توظيف المنهج في العلوم الاجتماعية د. بن سليمان عمر، جامعة ابن خلدون تيارت –الجزائر–	912–901
64	السياسة والأخلاق في منظور العقلنة العلمية الحديثة ماكس فيبر أنموذجا لكحل فيصل، جامعة ابن خلدون تيارت –الجزائر–	926–913
65	الاتصال المسؤول آلية حديثة لتنمية الموارد البشرية في ظل أزمة كورونا بن عمارة أحمد، جامعة باجي مختار عنابة–الجزائر–، مومن لامية، جامعة باجي مختار عنابة–الجزائر–	942–927
66	الاستثمار في الأجيال الناشئة لصناعة النخب في العالم العربي والإسلامي أ. فرج سعيد، جامعة يحيى فارس المدية–الجزائر–	955–943
67	الأطر المفاهيمية والنظرية لظاهرة البداوة بوطيبة عبد الغني، جامعة ابن خلدون تيارت –الجزائر–	969–956
68	التماسك الاسري، مرتكزاته وتحدياته في المجتمع الجزائري مـامش نـجيـة، جامعة محمد بوضياف –المسيلة –الجزائر–	984–970
69	الحاجات الارشادية لأسر الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد دراسة ميدانية بالمركز البيداغوجي للإعاقة الذهنية بموزاية –البليدة– بوقطاف عقيلة، جامعة البليدة02 –الجزائر–، حفظ الله رفيقة جامعة البليدة02 –الجزائر–	1000–985
70	الدراسات الثقافية ومحاولة فهم الفعل الاتصالي مقاربة Stuart hall نموذجا لصلج عائشة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، –الجزائر–	1015–1001

71	الصهيونية المسيحية: علاقتها بالصهيونية اليهودية والموقف من الحوار مع الإسلام الجازي راشد المري، طالبة ماجستير في دراسة الأديان وحوار الحضارات، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة قطر، –دولة قطر–	1031–1016
72	العلاقة بين التداخلات العيادية للعجز الفونولوجي ودقة القراءة لدى عسيري القراءة هناء بزيح، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2–الجزائر–، زعزاعي خديجة انتصار باتنة 1–الجزائر–	1045–1032
73	العنوسة والأمن النفسي شعشوع عبد القادر، جامعة ابن خلدون تيارت –الجزائر–	1061–1046
74	المخططات المبكرة غير المتكيفة وعلاقتها بالفعالية الذاتية (دراسة ميدانية على الطلبة في جامعة ابن خلدون) زموري أسامه، جامعة لونيسي علي البليدة2–الجزائر–، اليازيدي فاطمة الزهراء، جامعة لونيسي علي البليدة2–الجزائر–	1076–1062
75	المرنيسي والكتابة النسوية، بحث في الدين والمرأة بلال فتيحة، جامعة وهران 02–الجزائر– عيساني امحمد، جامعة تيسمسيلت–الجزائر–	1090–1077
76	المنهج الرياضي في فلسفة روني ديكارت ط.د. بورحلة نعيمة، جامعة ابن خلدون تيارت –الجزائر–	1101–1091
77	تأثير العلاج السلوكي المعرفي على درجة الادمان على الانترنت لدى عينة من طلبة جامعة المسيلة خرخاش أسماء، جامعة المسيلة –الجزائر–	1116–1102
78	ترسيخ القيم الدينية في الوسط المدرسي قوق أبو بكر الصديق، جامعة آكلي محند أولحاج البويرة–الجزائر–، بايود صابرينة جامعة آكلي محند أولحاج البويرة–الجزائر–	1131–1117
79	تمثّل مفهوم المواطنة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر عروي مختار، جامعة الشهيد زيان عاشور بالجلفة–الجزائر–	1146–1132
80	توجهات الدافعية في التعلم الإلكتروني ربعي محمد جامعة غليزان، –الجزائر–	1160–1147
81	جودة التكوين ودورها في تحسين الأداء الوظيفي دراسة ميدانية بمفتشية الأقسام للجمارك –تلمسان– عميري رشيد، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان –الجزائر–، ماريف منور، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان –الجزائر–	1174–1161
82	جودة الحياة لدى الممرضة الأرملة دراسة عيادية لحالة بمستشفى تيارت سعيدي رشيد، جامعة ابن خلدون –تيارت الجزائر–، الماحي زوبيدة، جامعة ابن خلدون، تيارت –الجزائر–	1184–1175
83	دور أرغنوميا الخطأ في تحسين أداء العاملين رهواني بوزيان، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان –الجزائر–، أ.د بشلاغم يحي جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان –الجزائر–	1198–1185
84	سؤال العولمة بين الخطاب الفلسفي والتوظيف الأيديولوجي قراءة في بعض نماذج الفكر العربي والغربي المعاصر د. علة مختار، جامعة عاشور زيان الجلفة –الجزائر–	1208–1199
85	سوسيولوجيا الهجرة الجزائرية الى فرنسا–قراءة تحليلية بوزبرة سوسن، جامعة الجزائر2 –الجزائر–	1224–1209
86	الفلسفة العربية المعاصرة واقع وممارسات د. بن خيرة بوعلام، جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة– الجزائر–، د. بكيري محمد أمين، جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة– الجزائر–	1236–1225
87	شخصية الأمير عبد القادر الجزائري من خلال مؤلفات خصومه من الفرنسيين–كتابات برنو ايتيين وجان لويس أزان أنموذجا– طالبي علي، جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف–الجزائر، حريشة جمال، جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، –الجزائر–	1247–1237
88	ضغوط العمل: المقاييس والاستراتيجيات د. مامن فيصل، جامعة عباس لغرور خنشلة–الجزائر–، د.شوشان نصيرة، جامعة عباس لغرور خنشلة–الجزائر–	1259–1248

89	طريقة التدريس ... بين الفلسفة التربوية التقليدية والحديثة حرير لزرقن جامعة احمد زبانة غليزان–الجزائر–	1268–1260
90	مارتن هيدغر ونقد مفهوم الحقيقة عند أرسطو ط. د. عبايد نورية، جامعة ابن خلدون تيارت –الجزائر–، أ. د لكحل فيصل، جامعة ابن خلدون تيارت –الجزائر–	1283–1269
91	محورية مؤسسات التنشئة الاجتماعية في إعادة غرس قيم التعلم الاجتماعي د. مرابط أحلام، جامعة الجزائر 3 –الجزائر–، د. جراد عبد القادر، جامعة الجزائر 3 –الجزائر–	1299–1284
92	مسألة الحجاب واللباس الشرعي عند السلفية شطاح خيرة، جامعة وهران2 –الجزائر–، أ. د عيساني امحمد، جامعة تيسمسيلت–الجزائر–	1311–1300
93	مساهمة الإساءة الجسمية والنفسية في التنبؤ بالشعور بالخزي لدى التلاميذ عدة بن عتو، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف –الجزائر–، بلعربي عادل عبد الرحمن، جامعة ابن خلدون تيارت –الجزائر–	1326–1312
94	مستوى التفاؤل لدى عينة من الشباب المتعلمين من المجتمع الجزائري في ضوء بعض المتغيرات د. رقية نبار، جامعة سعيدة .الدكتور مولاي الطاهر–الجزائر–	1342–1327
95	مقومات التعبئة والجهاد في غرب إفريقيا خلال القرن 19 م؛ جهاد الحاج عمر تل نموذجا هقاري محمد، جامعة الحاج موسى أق أخموك تامنغست –الجزائر–	1356–1343
96	مهنة التلميذ بين التعليمات والممارسات–دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي– سارة بن حليمة، جامعة الجزائر02 أبو القاسم سعد الله –الجزائر–، غنية ضيف، جامعة الجزائر02 أبو القاسم سعد الله –الجزائر–	1370–1357
97	واقع اضطراب التوحد في المدارس الابتدائية: إشكالية الكشف والتكفل دراسة استكشافية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي سليماني فاطمة الزهراء، جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر–الجزائر–	1386–1371
98	وجهات نظر انثروبولوجية حول اصول ومستقبل الحرب عبد الكريم فني، جامعة محمد بوضياف المسيلة–الجزائر–، اسماعيل زروقة، جامعة محمد بوضياف المسيلة–الجزائر–	1401–1387
99	Carte mentale et enseignement/apprentissage du FLE chez des collégiens sourds . Lot Hayette, Université Badji Mokhtar , Annaba –Algérie- ,Maarfia Nabila, Université Badji Mokhtar , Annaba – Algérie	1417–1402

توجهات الدافعية في التعلم الإلكتروني
Motivation's Orientation in E-learning

ربعي محمد [1*]

جامعة غليزان ، الجزائر

البريد الإلكتروني: Mohamed.rebai@univ-relizane.dz

تاريخ الإرسال: 2022/09/27 تاريخ القبول: 2023/01/30

****

ملخص:

هدف البحث الحالي هو التعرف والكشف عن خصوصية التعلم في البيئة المفتوحة والدور الجوهري للدافعية وخصوصا التعلم المفتوح فهي الخيال الملازم لكل أشكال التعلم بأنواعه. حيث قدمنا مضامينه حيث أصبح هذا التعلم عن بعد ثابتا وفق المقررات الرسمية من أولويات وزارتي التعليم العالي والتربية الوطنية تزامنا مع أزمة كورونا وما بعدها. وبالنظر للطبيعة المعقدة لهذا التأثير واتساع المقاربات التي تناولته وتعددها، عرضنا أهمها. مع استحالة أن نختار واحدة منها فقط.

الكلمات المفتاحية: الدافعية؛ التعلم الإلكتروني؛ تكنولوجيا اعلام واتصال.

Abstract:

The aim of this article was to reflect on the contributions of motivation in online environment. Specifically in e -learning. Motivation is believed to be a key component in successful online learning; however, most existing studies of motivation focus on the e -learning. Although motivation is important in online learning, researchers have generally agreed that online learning entails motivation of multifaceted Perspective; therefore, one of the purposes of the current study was to identify the three perspectives of online learning motivation (learning Design, Learner Trait, Situational Perspective)

Key words:

Motivation; E-Learning; *ICT* .

* ربعي محمد

1. مقدمة:

من خلال نظرة بانورامية لمختلف مشاهد التعلم يصعب علينا جدا حصر مكنونات ودوافع التعلم. حينما نجد نفوراً عجيباً ورهيباً لكل ما هو تعلمي؟ أوَ يمكننا أن نطرح سؤالاً على طرفي النقيض ساخرين. هل اللوحة الرقمية والأنترنيت جاءت مكان اللوحة الخشبية، القلم، الطين والدواية فإن افترضنا كذلك يعني أن أغلب الشباب والمراهقين ومدمني اللوحة الرقمية والأنترنيت هم متعلمون ولديهم مستويات عليا من قدرات معرفية. وهل خلف هذا الإدمان هناك عملية تعلمية، تربوية فعالة في نمو الفرد إن كان كذلك فلماذا حينما اخترقت التكنولوجية البيئة المدرسية لوحظ في المقابل ضعف المستوى التحصيلي للمواد الأساسية مثل الرياضيات واللغات وقواعد اللياقة في السلوك؟.

2. مشكلة وأهداف البحث

1.2 مشكلة البحث:

نحاول في هذا المقال فهم التعلم عبر تكنولوجيا الإعلام والاتصال ثم محددات دافعية هذا التعلم. والإشكالية التي نود طرحها في هذا الإطار هو ما مدى الإسهام الذي تضيفه كل مقاربة في فهم وتحديد أي من الدافع هو أساسي في تحريك عملية التعلم عبر التكنولوجية المفتوحة؟ وماهي إضافة كل منها في تفهم دافع التعلم إجمالاً؟

لذلك نتعرض بإسهاب لماهية التعلم المفتوح على التكنولوجية أو في إطار تكنولوجية الاتصال والإعلام وتحديد بطريقة مرجعية للمفهوم كما نتطرق لمحتوياته وفي الجزئية الثانية نعرض مختلف النظريات الحديثة والسابقة للدافعية في التعلم المفتوح كل على حدة وماهي مزايا كل مقاربة في وملاءمتها للسياق المتحدث عنه.

2.2 أهداف البحث

نقصد في هذا المقال تناول المتعلق بالدافعية في التعلم المفتوح إلى محاولة.

- التعرف على ماهية التعلم المفتوح والتمييز بينه وبين تعاريف متقاربة ومتجاورة.
- تبني تعريفاً أكثر واقعية وإجرائيةً.

*الجريدة الرسمية العدد 39 المؤرخ في 2022/06/08

- التعرض لمختلف النظريات الشارحة لمفهوم الدافعية للتعلم بما يتوافق مع سياقه ومحتوياتها.
- الكشف عن الدوافع المسؤولة والملائمة للتنبؤ بسلوك التعلم لدى الأشخاص مستعملي التكنولوجيا.

3.2 تحديد المفاهيم الإجرائية للبحث

الدافعية: الدافعية أنها بناء نظري يشرح المبادرة، التوجه، الشدة، المثابرة ونوعية السلوك وخصوصاً السلوك الموجه نحو الهدف. فالدافعية تتضمن الأهداف التي تعطي دافعاً للنشاط المقصود نحو توجه متوقع. فيكون النشاط إما فيزيائي أو ذهني.

التعلم المفتوح: استعمال الأنترنيت للتعامل مع التجهيزات والتفاعل مع المحتوى، المدرس والمتعلمين الأخرين والحصول على الدعم خلال عملية التعلم لأجل اكتساب المعارف لبناء معنى لدى الشخص انطلاقا من خبرة التعلم.

3. تكنولوجية جديدة، ثورة وتوسع في التأثير

1.3 التحول السريع: نظراً للتطور السريع والهائل جداً الملحوظ على مستوى التكنولوجية ودورها الخارق في مختلف نواحي الحياة بإعادة تنظيمها تؤكده الأرقام. فمثلا عام 1994 تم تسجيل 3 ملايين من البشر يمكنهم الولوج إلى خدمات الأنترنيت، تزايد العدد ل 605 مليون في سنة 2002 أما في 2012 فالحجم تعاظم بكثير إلى 2,405,518,376 شخص يستعمل الأنترنيت. وهذا لا يدع مجالاً للشك في قوة التكنولوجية وسرعة وفعاليتها في تحسين هاته النواحي. هذا الدور هو فقط بالأنترنيت فضلاً عن سياقات أخرى. **(Hoonakker, 2014, p. 11)**

وهذا الانتقال للمجتمع نحو المعلومة جعل الأخير أكثر اعتياد على تطبيقات تكنولوجية مختلفة وغدت جزء من الحياة الخاصة والعامة للبشر، حيث ولجت مختلف أماكن العمل وقطاعات اجتماع- اقتصادية إضافة إلى وظائف متعددة بالمنظمات العصرية. وتشير الإحصائيات الأوربية أن حوالي 74 % من العمال في البلاد الأوروبيه يستخدمون التكنولوجية في عملهم اليومي. و93 % يستعملون الأنترنيت في مختلف النواحي في حياتهم **(Salanova, 2014, p. 87)** كما يجب أن نشير أن هذا المفهوم للتقنية حمل عدة دلالات، لذلك وجب نزع الغموض حوله. حيث يظهر التحديد ضروريا كي لا نتوه في مقاربات وتعاريف متعددة. ويمكننا أن نتبنى تعريف أن تكنولوجيا الإعلام والاتصال هي كل التكنولوجيات المرتكزة على الإعلام الآلي، الإلكترونيك المجهرية، الاتصالات، خصوصاً الشبكات، وسائل الإعلام السمعي البصري مجتمعة أو مترابطة، التي تسمح بالبحث، التخزين المعالجة والانتقال للمعلومة لمعطيات أو بيانات متعددة الشكل (نص، صوت، صور ثابتة أو صور فيديو، إلخ) التي تسمح بالتفاعل بين الأشخاص والآلات**(Basque, 2005, p. 34)**

2.3 اكتساح تكنولوجي أم تطلع تربوي؟:

أدخل تكنولوجية الإعلام والاتصال (TIC-Technologies de l'Information et de la Communication) غالباً ما يشار إليه كمفهوم جامع ومصطلح شائع في أوروبا أما أمريكا بتكنولوجية الإعلام (IT-Information technology) وتضاف إليه التربية بـ (TICE) حين التحدث عن التعلم. إلا أن هاته التسمية مجزئة، لا تحقق المطلوب لأن استعمال التكنولوجيات يتجاوز الإعلام والاتصال مثل السيارات، الجراحة المعاملات الاقتصادية، التسيير، والموارد البشرية. ليس هذا فقط بل يكفي أن يضاف حرف -e لأي مجال ويأخذ هذا الأخير صبغة جديدة. مثل ما هو حال مواضيع في العلاقات الإنسانية (E-Leadership) علاوة على ظهور أشكال جديدة للعمل والتغير الجذري لمحتواه مثل العمل المتنقل أو في المنزل. ففي أمريكا هناك 41 مليون عامل يقضون على الأقل يوم أسبوعياً بمنازلهم وهم ينجزون مهامهم المهنية. **(Brunnelle, 2009, p. 10)**

من الناحية الكرونولوجية الميدان الأول الذي ظهرت فيه أثار التكنولوجية في التربية والتعلم كانت خلال التعلم عن بعد. الذي كان يعتبر مجال بحث وممارسة بعلوم التربية. أول الأعمال الأكاديمية (Crump,1928) اهتمت بمقارنة النتائج المحصل عليها في القسم والدروس. ثم جاءت أبحاث (Loder,1937) دور الراديو قارنت بين الدروس بالقسم والموجه عن بعد والإذاعة & Woelfel)

(Tyler,1945ثم مقارنة بالأفلام (Vandermeer,1946,1950; Scott,1949). ثم التلفزة (Stromberg,1952) حيث تعددت البحوث وخصوصاً بأمريكا مع التطور السريع للتلفزيون. ظهرت بعد ذلك الأبحاث الأولى للأب المؤسس (**Bla**ckwood & Trent,1968). والشيء الملفت للانتباه أن أغلب الأبحاث التي أجريت في هاته المرحلة لم تجد أي فروق بينها، بالتكنولوجية أو بدونها. كان يجب الانتظار حتى 1970 لظهور ميدان جديد للبحث اهتم بأثار الإعلام الآلي في التعلم. توزعت فيه الدراسات لعدة مجالات: التعليمية وعلم النفس التجريبي. فاهتمت بحوث علم النفس فيما بعد بالآثار المعرفية لاستعمال ألعاب الفيديو .(Greenfield,1984) حيث شكلت أثار الحاسوب والتكنولوجية الرقمية على عمليات التعلم مجال بحثي في الإعلام الآلي في السنوات 1970 عُرفت بأبحاث برامج الذكاء الاصطناعي. أما العشرية التي تلتها ظهر ميدان بحثي التعلم التعاوني (Apprentissage collaboratif) يدرس أثار الاتصال بالحاسوب على التعلم **(Blandin, 2012, p. 17)**إلى أن جاءت سنة 1994 أول مرة استعملت فيها الجامعات الأمريكية شبكة الأنترنيت لأغراض التدريس والتعليم (**Fenouillet F. &., 2006, p. 92**) وظهور.(E-Learning) خلال سنة 1998 فتح مجالاً واسعاً للبحث في علوم التربية زيادة على معارف موجودة قبل في التربية والتعليم عن بعد. أما في المحطة الأخيرة كانت في سنة 2000 تم تناول أثار التكنولوجية على التعلم من خلال ثلاثة ميادين مستقلة تماماً عن علوم التربية هي: (Education à Distance, E-learning, Serious Games)

3.3 تسميات متعددة ومضمون واحد:

تعددت المسميات والعناوين إلا التكنولوجيات الرقمية محل الحديث عنها في هذا المقال تستخدم في مجال التعلم هي أساساً عبارة عن حواسيب منعزلة أو تتشكل عبر شبكات أو مربوطة بأجهزة أخرى متعددة تأخذ عدة أشكال مثل النص، الصورة، ثابتة أو متحركة أو بأصوات. حتى أن هناك بيئات أكثر تعقيداً من خلال خصوصيتها الحساسة (الأماكن الافتراضية). تتشكل الأنظمة اعتمادا على التكنولوجيات لتسهيل التعلم تسمى E-learning أو بأنظمة تسيير إدارة التعلم. (Learning and Content management Systems) أو أدوات (Web 2.0) أو الأبعاد الثلاثة. ووسائط يتم الولوج إليها عبر حواسيب محمولة أو لا وهواتف متعددة الوظائف. وللبحث في أثار التكنولوجية يتتبع تاريخها فهي متتابعة، مجالات، مجموعات بحث مستقلة عن بعضها. وإحدى التعاريف المرجعية للجنة الأوروبية سنة 2000 تعرف E-learning: أنه استعمال التكنولوجية الجديدة، وسائط الإعلام الآلي، الأنترنت لتحسين جودة التعلم بتسهيل الولوج إلى الموارد والخدمات مع التبادلات والتعاون عن بعد. إذ أن هناك تطبيقات ومجالات تحوي التكنولوجية بتفاوت من تطبيق لأخر القاسم المشترك بينها هو إدماج التكنولوجية كليةً أو جزئياً كما يلي:

2/-Internet learning 3/-online learning. 4/- distributed learning. 1/-computer-based learning. 9/- 5/- networked learning. 6/- telelearning. 7/-virtual learning. 8/- computer-assisted learning Web-based learning. 10/-Web-based training. 11/-distance learning. 12/-asynchronous learning object download. learning. 13/-network

القاسم المشترك بينها: كل مصطلح من هاته المصطلحات له مفهومه الخاص، مجال تخصصه والفروقات معتبرة. باعتبار أنها تحتاج إلى التوضيح. لكننا لسنا هنا للتفصيل فيها والذي يهمنا فقط هو التعلم عن بعد النوع الثالث (**Fenouillet F. &., 2007, p. 8**)

رغم أن الفروقات تفرض نفسها تبعاً لوجهة النظر المعالجة إلا أن أحدث التقارير درست أوجه التشابه بين هاته المفاهيم ومجالات تطبيقها التي تطور فيها. لم تلحظ أي تعريف للنصوص القانونية والمعايير التي تطور فيها إلا مركز للبحث والخبرة في مجال E-learning بأنه «هو التعلم المفتوح المرتكز على تطوير كفاءات المتعلم وتنظيمها بالتفاعل مع المرافقين أو الزملاء» يعني أن التعلم الإلكتروني هو تعلم مفتوح يسهل الدخول في المحتوى، الأمكنة، الوقت، أشكال التدريس والوسائط. فهو كذلك تعلم عن بعد يعزز استقلالية المتعلم. والمرافقة تجعله يتحول من تدريس جماعي إلى تدريس فردي. أيضا لا يمكننا تجاهل الوقت اللازم لذلك. حتى وإن تحفظ التقرير عن مصطلح التعلم الإلكتروني بسبب إضافة حرف «**e**» كما هو الحال في التجارة، الموارد البشرية والاقتصاد.(**Sante, 2015, p. 10**) من جهة أخرى أنه " أحد الوسائل الممكنة لنشر وبعث التكوينات عن بعد. عبر استخدام الوسائط الرقمية الأنترنت، الأقراص المضغوطة والتلفزة، هدف جعل مسار التكوين الذاتي ممكنا ومشخصنا إضافة إلى التبادلات بين الفاعلين في التكوين، أي عمل تشاركي. أما المعاينة التي سجلها الباحث فهو تعريف يعطي صبغة تكنولوجية لهذا التعلم رغم وجود تعاريف أخرى لها الصبغة البيداغوجية. ليعطي الانطباع بأن البيداغوجية هي الأب الفقير المهمش لإجراء التعلم الإلكتروني الموجه نحو التكنولوجيا أكثر منه تربويا. والذي خلق هوة بين التعلم التكنولوجي (**e-learning**) والتعلم المفتوح عن بعد (FOAD) والأخير هو أكثر شيوعاً في المدارس والجامعات بحيث أن المفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية هي التي تخلق هاته الهوة التي نتحدث عنها. من بينها المكانة المعطاة للمتعلم، تأطير المتعلمين (**Fryssinhes, 2011, p. 33**) وهاته الصورة تعكس التقارب والتباعد في العلاقة بين التوجهين التكنولوجي والبيداغوجي لهذا النوع من التعلم مما جعل البعض يتحدث في نفس الاتجاه أنه لا توجد تكنولوجية جيدة أو رديئة و إنما أفضل بيداغوجيا تستعمل التكنولوجية.(**Fenouillet F. &., 2006, p. 92**) .

أما بايتس (Bates,2005) رأى العكس، أن كلا التعبيرين التعلم الإلكتروني (e-learning) والتعلم المفتوح (Online learning) يستعملان غالباً للتعبير عن نفس الشيء. والتعلم الإلكتروني يشمل كل أشكال التكنولوجية لكن التعلم المفتوح هو فقط تعلم بالويب (الأنترنيت). حيث يتحدث عن المفتوح كلية أو الشامل "**Fully Online**" حيث يجعلها ميزة تفصل في الدروس عن بعد حيث يستعمل الطلبة تجهيز يمكنهم من الدروس عن طريق الأنترنت. من جهة أخرى يرى (Ally, 2008) أن هناك تعريفات مختلفة لمفهوم التعلم المفتوح. هذا الاختلاف يعكس تعدد الممارسات والتكنولوجيات. حيث عرفه كما يلي: هو استعمال الأنترنيت للتعامل مع التجهيزات والتفاعل مع المحتوى، المدرس والمتعلمين الأخرين. والحصول على الدعم خلال عملية التعلم لأجل اكتساب المعارف لبناء معنى لدى الشخص انطلاقا من خبرة التعلم. وفي غياب أي اتفاق بشأن تعريف التعلم المفتوح فإنه يمكننا أن نتبنى التعريف الذي يشمل تعريف Ally ويدمج تعريف Bates ميزة

المفتوح كليةً. الذي يأخذ في الاعتبار لسياق البعد. والمحصلة أن التعلم المفتوح هو شكل من أشكال التعلم عن بعد بواسطة وسائل تكنولوجية لمتعلمين متفَرقين جغرافياً والبعيدين تماماً عن المدرس أو المكون والمؤسسة التعليمية (**Hartnett, 2016, p. 7**).

4.3 المرجعية النظرية للتعلم المفتوح:

حينما يتم التحدث عن التعلم المفتوح عن بعد يعتمد غالباً على مبادئ التعلم الذاتي ودافعية المتعلم لنجاح التعلم المفتوح ومرافقته. حسب (Philippe Carré) :-جاهزية وتوفر المشروع المهني.-الالتزام من خلال عقد للتكوين.-تحديد آليات ما قبل التكوين ومدة الاختبار والمحاولة. - استباق مرافقة المكونين أو المساعدين. - توفر البيئة المفتوحة. - المناوبة بين الفردي والجماعي. - المتابعة من البداية لنهاية التكوين. (Frayssinhes J : 2011,36)

الجدول 1: مقارنة بين أشكال التعلم التقليدي والتعلم المفتوح

	النموذج التقليدي	النموذج المفتوح
النشاط	التمركز على الأستاذ	التمركز على المتعلم والتفاعل
دور المدرس أو المكون	السرد والخبير	متعاون يرشد وأحياناً يتعلم
دور الطالب أو المتكون	مستقبل ومتعلم	متعاون وأحياناً خبير
التعلم	المادة والأحداث والاستنساخ	الربط والبحث
المعارف	التراكم	التحويل
الأداء	الكمية	النوعية
التقييم	التذكر ومرجعية المعيار	معايير مرجعية، دفتر الشروط
الاستعمالات التكنولوجية	المنصب أو مكان العمل	أدوات اتصال، التعاون، النفاذ إلى المعلومة، أشكال التعبير.

المصدر: (Fryssinhes, 2011, p. 36)

كما أن التكوين بالتعلم المفتوح عن بعد يمتاز بتكوين عدد كبير من الأشخاص في وقت قصير. مع التوازن في معارف كل شخص. ولا توجد إكراهات متعلقة بالتواريخ أو القاعات، ومدة التكوين فالكل له استعمال زمنه متعلق بعمله يسمح أكثر بربح الوقت اللازم. وهو التكوين الأكثر بساطة ومردودية. حيث أن الوثائق يمكن استخراجها من قاعدة للبيانات التي لها دوراً مكملا وفائدة لدى المتعلمين. ويتطلب متابعة فريدة للمتعلمين اعتمادا على الأنترنت المراسلات، البريدية والإلكترونية. لكن النقطة الجوهرية في توسع التعلم المفتوح عن بعد هي المعلومة والاتصال لدى المتعلمين. إلا أن السلبية الموجودة غالباً هي عدم الاكتراث بالتكوين لانعدام أو نقص الدافعية، عزلة جغرافية للمتعلم أو تجهيزات غير المناسبة مما يظهر الدور الجوهري للمرافق أو المكون(**HAS, 2015, p. 66**) ويتميز:

1- بعدة أماكن جغرافية فكل متعلم في مكتبه أو في مكان آخر يتواصل مع أشخاص أخرين.
2- اللاتزامن بين الساعات والأيام. يتواصل المتعلم بقاعدة بيانات في أي وقت نهارا أو ليلا وفي أي يوم.

3- المتعلم مستقل يبادر ويتحمل المسؤولية نحو سيرورة تعلمه تبعا لذلك عليه أن يدير بطريقة مستقلة نشاطاته التكوينية.

حيث أن من امتيازاته حسب مارشون (Marchand L: 2015) هو تزويد المتعلم بقدرات الاستقلالية لتنظيم النشاطات، تحديد الأهداف، تحليل الصعوبات، إدارة دافعيته، واتخاذ القرارات فبنية بيئة التعلم في الأنترنت تشجع المتعلم على مبادرة أكثر ذاتية والمسماة التعلم بالممارسة (Learning by Doing). حيث تتضح الدافعية أنها عامل نفسي غير هامشي لا تتم أي عملية للتعلم بدونها.

إلا أنه من المهم جدا قبل تناول الدافعية في بيئة التعلم المفتوح. يجب التحدث عن مفهومين نظريين أساسيين واللذان أثرا بقوة في التطور العام لفهم التعلم والدافعية في السياقات المفتوحة وهما التباعد التوافقي الذي يشمل مفهومي البنية، الحوار، والاستقلالية الذي قدمه موور (Moore,1990) والمفهوم الثاني وهو التحكم لدى المتعلم بحيث نجد هاذين الأخيرين في أدبيات الدافعية المعاصرة خصوصاً نظرية ديشي ورايان (Deci & Ryan,1985 Self-Determination Theory). التباعد التوافقي هو المسافة التي يحس بها التلاميذ التي سببها الافتراق الزمني بين المتعلم والمدرس أو المكون في التعلم عن بعد. كما أن حجم البنية والحوار الملازمان لنشاط التعلم يحدد درجة التباعد لدى المتعلم. مع العلم أن البنية هي تصميم الدروس، ومرونة أو جمود المناهج الدراسية، إضافة للأهداف والممارسات التقييمية. أما الحوار هو درجة التفاعل بين المتعلم مع المدرس ووسائط الاتصال. حسب هذه النظرية إن الحوار والبنية الأضعف يحقق مستوى أعلى من التباعد التوافقي (Transactional Distance) والعكس صحيح. ومن الصعب جدا إنجاز البنية والحوار بآن واحد. تتضمن النظرية مفهوما ثالثا هو استقلالية المتعلم. فالمستوى الأعلى من التباعد التوافقي (يعني الحوار والبنية الأضعف) يضمن مسؤولية المتعلم العليا (Moore & Kearsley,2005). فهذا النموذج ربط بين الاستقلالية والإدارة الذاتية للتعلم (Self-directed Learning+Autonomy) (**Hartnett, 2016, p. 8**) فإن نحن تحدثنا في إطار الأندراغوجية المهتمة بتعلم وتكوين الراشد حسب (Malcom Knowles,1973). تعتبر الاستقلالية أهم خصائص الراشد المتعلم فلديهم حاجة قوية لمعاملتهم كأشخاص مسؤولين، قادرين على الإدارة الذاتية والتعلم.(**Blandin, 2012, p. 18**)

5.3 ليس كل ما يلمع ذهب، هل ممكن أن نكون ونتعلم الكفاءات دون الدافعية للتعلم ؟:

هو سؤال طرح من قبل ليس بجديد بل هو إرث قديمُ أعتبر من تحديات التربية، التعلم والتكوين وخصوصا أن التعلم المفتوح أعاد صياغة وهندسة نسق الوضعية التعلمية وحول من وظيفة المكون والمدرس. مما أفقد بريق هذا التوجه الجديد للتعلم. جعل البعض مثلا يتخوف من بعض البرامج لقاعدة البيانات الأمريكية (Mooc-Massive Open Online Courses-Coursera & Udacity, EdX) التي تضم حوالي 160000 مسجل. يمكنهم الولوج في وقت واحد لقاعدة موارد هائلة من الفيديوهات التربوية وبعض الموارد الإضافية (نصوص). الذي أربك كبرى الجامعات للدرجة الهائلة من التقنية والتسويقية في جذب عدد كبير من المتعلمين. لكن ماذا حصل فيما بعد؟ النتيجة سجلتها أحد ملاحظات جامعة بنسلفانيا (Pennsylvanie)

أن عدد هؤلاء المتعلمين تناقص إلى درجة 4 % من مجمل المسجلين الذين تابعوا فيما بعد الدرس والمحتوى حتى النهاية.

4. الدافعية للتعلم في سياق البيئة المفتوحة

منذ زمن طويل تم ربط ميزة الاستقلالية، الإدارة الذاتية والدافعية الداخلية بالمتعلمين عن بعد فاستنتجت دراسات مقارنة بأن المتعلمين عن بعد لديهم صفة مهمة تتمثل في الدافعية الداخلية لدى الطلبة المتعلمين في بيئة مفتوحة والطلبة الذين يدرسون في مستوى 1، 3 بالحرم الجامعي. فالمتعلم في بيئة مفتوحة هو مجبر أن يكون أكثر دافعية داخلية، لأنها بيئة تعتمد على الدافعية الداخلية، الفضول والتعديل الذاتي (Self-regulation) ليكون أكثر التزاما. فالتكنولوجية لوحدها تقدم عدة ميزات متفق عليها لترقية هاته الدافعية الداخلية، التحدي، الفضول، الجديد، الخيال والإبداع حتى أصبح عامل الحداثة والجديد من المواضيع المستهلكة نظراً لاعتياد المستعملين عليها. كما يمكن لهاته الدافعية أن تنخفض. رغم أهميتها لدى المتعلمين. والملاحظ هو أن الدراسات التي تتناولها في هذا الإطار هي ضعيفة في العدد والقيمة. كما تزايد الانشغال الحديث بالتسرب في البيئات التكنولوجية مثل (MOOC) فاتضحت الضرورة الملحة لفهم تعقد العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم ضمن البيئات المفتوحة (**Hartnett, 2016, p. 13**)

1.4 ما هو مفهوم الدافعية:

عرفها بروفي (Brophy,2010) أنها بناء نظري يفسر المبادرة، التوجه، الشدة، المثابرة ونوعية السلوك وخصوصا السلوك الموجه نحو الهدف. فهي تتضمن الأهداف التي تعطي دافعا للنشاط المقصود نحو توجه متوقع. فيكون النشاط إما فيزيائي، ذهني وهو عنصر أساسي في الدافعية، وهذا التعريف الملازم للمفهوم ينظر إليها بأنها سيرورة أكثر منها نتيجة نهائية، ويترتب عنه كيفية قياسها. حيث لا يمكننا أن نلاحظها مباشرة بل يمكن الاستدلال عليها من خلال اختيار المهام، المثابرة، الجهد، الإنجاز. أو ما يراه الأشخاص تجاه ذواتهم. (Schunk et al,2014) هناك وجهات نظر معاصرة ربطت الدافعية بعمليات معرفية ووجدانية للأفراد كالتفكير، الاعتقادات، الأهداف، الانفعالات إذ تشير إلى وضعية التفاعل بين المتعلم وبيئة التعلم التي تسهل أو تصعب اعتمادا على العوامل الاجتماعية والسياقية.

2.4 ما طبيعة الدافعية للتعلم في بيئة التعلم المفتوح؟:

بالنسبة لباريس وتورنير (Paris & Turner 1994) وصفا الدافعية بأنها محرك التعلم يمكنها أن تؤثر فيما نتعلمه وفي الطريقة التي نتعلم بها ومتى نختار أن نتعلم (Schunk and Usher 2012). حيث أكدت البحوث أن المتعلمين الأكثر دافعية هم أكثر مبادرة نحو مهمات التحدي. الأكثر نشاطا، وسعادة بالتزامهم، وأداء، مثابرة وإبداعية وتعلما.(Ryan & Deci 2000) بالنظر للعلاقة المتينة للدافعية بالتعلم ليس من المستغرب أن يكون موضوع الدافعية الأكثر بحثا في السياقات التربوية الكلاسيكية. رغم ذلك الدراسات التي بحثت الدافعية للتعلم في سياقات مفتوحة مثل التعلم المفتوح عن بعد كانت محدودة في العدد والقيمة. كما أشار إلى ذلك بيكل (Bekele, 2010) البحوث الموجودة التي تتبنى رؤية للدافعية لا تأخذ في الاعتبار لتعقد التفاعل الديناميكي بين العوامل المتضمنة لها. في المقابل تم الاهتمام ببيئة التعلم المحفزة حيث

اعتمدت الدافعية في قائمة سمات المتعلمين. كما أن هناك دراسات مقارنة أجريت بين الطلبة الجامعيين استخلصت أن الذين يتعلمون بالتعلم المفتوح هم أكثر دافعية داخلية من الآخرين بالجامعة. مع ذلك ارتفعت نسبة التسرب أو المغادرة لديهم (Park et Choi 2009) مما ارتكز على ذلك بالقول إن الدافعية هي أكثر تعقيدا. بما فيها شعور بالعزلة، إحباطات نحو التكنولوجية، إكراهات المتعلقة بالوقت لمسؤوليات أخرى كما لوحظت عدة عوامل مؤثرة في قرار الانسحاب من الدروس، فضعف دافعية التلاميذ هو عامل حاسم في التسرب، لذا اعتبرت عامل جوهري للنجاح في بيئة التعلم المفتوح.(**Hartnett, 2016, p. 6**)

3.4 لماذا كل هاته الأهمية للدافعية؟:

تلعب الدافعية دورا جوهريا في التعلم ويمكن أن تأثر في ماذا ومتى وكيف يمكننا أن نتعلم؟ كما أنها عامل جوهري في الأداء حيث تحدد درجة مثابرة المتعلم في الدروس. ومستوى التزامه هو الذي يحدد جودة العمل الناتج ومستوى المردودية. ففهم طبيعة الدافعية وتاريخ الشخصي للفرد، العوامل الاجتماعية، الخبرات والظروف يمكن أن تؤثر كلها بدافعية المتعلمين أي أهم الضمنيات التطبيقية لتعلمهم المفتوح. فقليل من الناس يرفضون أهمية الدافعية. فالتعقد والتعدد للمفهوم له انعكاساته في تطور عدة نظريات على غرار نموذج التوقع والقيمة الدافعية الذي يختص باعتقادات المتعلم بقدرته على أداء المهام .(Bandura,1997) أما محتوى القيمة هو نحو الاعتقادات المتعلقة بالمهمة في حد ذاتها.(Eccles & Wigfield 2002) إذ يجب أن نشير أن هناك عدة مراجعات لأدبيات الدافعية سمحت بتطوير نماذج تصورية وخصوصاً نموذج المحتويات الأربعة الانتباه، الأهمية، الثقة، الرضا (Keller,2010 ARCS -Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) والنموذج الإطار (Ginsberg & Wlodkoski,200**0**) للتعليم المتكيف مع الثقافة حيث أن نموذج المحتويات 4 هو إطار تصوري مستخدم لتطوير التعلم المفتوح والذي يحسن أيضا من دافعية المتعلمين.

5. توجهات الدافعية في التعلم المفتوح

هناك ثلاثة رؤى رئيسية متبناة في تناول الدافعية في البيئات المفتوحة الأولى ترتكز على تصميم بيئة التعلم والعوامل المهمة لضمان الدافعية القصوى للمتعلم. والثانية تنظر للدافعية كميزة شخصية شبه مستقرة للمتعلم. أما الثالثة تعترف بالطبيعة الديناميكية والمثيرة للدافعية في مختلف الوضعيات. (**Hartnett, 2016, p. 13**)

1.5 الدافعية وفقاً لرؤية تصميم التعلم:

ظهرت كأول رؤية تم اهتمت بالدافعية في سياق التعلم المفتوح اعتمدت على تصميم البيئة لأجل تحفيز المتعلمين. فتم اقتراح نماذج للتصميم البيداغوجي، البعض منها رأت أن الدافعية هي جزء من رؤية واسعة أشهرها مقاربة كيلر (keller's ARCS model) التي تضم أربعة 04 محتويات حيث كان هدف هذا النموذج هو التأثير في المتعلمين عبر استخدام مقاربة نسقية للتصميم البيداغوجي: الانتباه، الأهمية، الثقة، الرضا هي معالم أساسية لتطوير استراتيجيات التعليم لجذب انتباه المتعلم، وتوضيح الأهمية وملائمة ما تم

دراسته، وتدعيم الثقة لدى المتعلمين وتعزيز الشعور بالرضا من خلال المكافآت الداخلية والخارجية (keller,2010) حيث استعملت كمقاربة لتصميم التدريس في سياق التعلم المفتوح. رغم وجود عدة مقاربات إلى جنبها اهتمت بفهم الدافعية في بيئات التعلم المفتوح لكنها غير كافية لوحدها في شرح العمليات المعقدة كما أنها لا تأخذ في الحسبان للفروقات لدى المتعلمين. حتى ولو قدم النموذج تحليلا لدافعية المتعلمين إلا أن تطبيقه كان بصفة معيارية. كما أنها عكست نظريات سلوكية سابقة للدافعية تفترض أن السلوك هو ناتج من متغيرات ومثيرات خارجية عن الشخص في حين أن أدبيات الدافعية ترى أنها عبارة عن مزيج معقد (Brophy,2010) من هاته العوامل لتحفيز المتعلم في وضعية شبيهة.(**Hartnett, 2016, p. 15**)

ولتعقد الدافعية نحو التعلم لأنها متعددة الأوجه، مجردة، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة، وغير ثابتة إقترح (However, keller,1987) أن تحدي تحفيز المتعلم يجب أن يدار ويستبق عبر بعض الاستراتيجيات :- جذب وتوجيه انتباه المتعلم.- توضيح ملائمة وأهمية النشاطات، أهداف التعلم - بناء الثقة من خلال توجيه وإدارة التوقعات.- إبراز الرضا خلال التغذية الرجعية في الأداء.(**Gunn, 2015, p. 55**)

2.5 الدافعية وفقاً لرؤية ميزة المتعلم:

الطريقة الثانية الرائدة للبحث في الدافعية صورت عدة بناءات للدافعية كميزة وصفة للفرد المتعلم حيث اشتغل لي وزملاؤه (Lee et al, 2013) على المبادرة بالكشف وتناول العوامل التي تساهم في نسبة المغادرة المرتفعة. في مقابل ذلك دراسات اهتمت بمعرفة الصفات التي تتنبأ بنجاح المتعلم لـ (Yukselturk, Bulut 2007-Moos, Marroquin 2010) الذين رأوا أن دراسة الدافعية ضمن البيئات الغنية بالتكنولوجية يجب أن توجه وفقا للمبادئ الأساسية لنظريات الدافعية. ويتعلق الأمر بنظرية الفعالية الشخصية (Bandura,1997)، نظرية توجه الهدف (Murayama et al,2012)، نظرية الميول (Hidi & al,2004) ونظرية الدافعية الداخلية-الخارجية. بالأخص نظرية الإرادة الذاتية لدوتشي ورايان (Ryan et Deci,2000) ونظرية الفعالية الشخصية الأكثر استعمالا. التي استندنا إليها لدراسة الدافعية والنقل للتعلم حيث حاولنا أن نربط بين الفعالية الشخصية ونظرية التوقع في بحثنا للدكتوراه، حيث وجدنا علاقة ارتباطية قوية بين أبعاد الدافعية للتعلم في التكوين والتي شملت الدافعية (القيمة، الاستعمالية، التوقع) والفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي (ربعي محمد:2016، 5)

أ) -الفعالية الشخصية (Self-efficacy): افترضت نظرية المعرفية الاجتماعية لبونديرا (Bandura,1986) أن الدافعية تؤثر في آن واحد في التعلم والأداء فتوجهت في البحث كيف يتعلم الأشخاص ويكتسبون المعارف، الكفاءات، الاعتقادات والاستراتيجيات اعتمادا على ملاحظتهم للآخرين. كما أنها نظرية مركزية في الدافعية. أساسها مبدأ الحتمية المتبادلة الثلاثية بين العوامل الشخصية، السلوكيات والتأثيرات المحيطية. أما النقطة الجوهرية للنظرية هي مبدأ الفعالية الشخصية أو الذاتية والتي تعرف أنها الاعتقاد أننا قادرين على التعلم أو الإنجاز لمستوى معين لتحقيق الأهداف الفريدة. فالفعالية الشخصية تناقض تماماً بعض المفاهيم المشابهة مثل مفهوم الذات وتقدير الذات والتي هي ترتكز على اعتقادات الشخص حول أدائه لمهمة معينة في سياق معين. وهو ما حاولنا توضيحه في مقال (هل الفعالية الشخصية

نسخة طبق الأصل لمفهوم الذات؟ مجلة الحوار الثقافي العدد 2016/9ص346) حيث أن الأفراد يستعملون المعلومة لها عدة مصادر للحكم على هاته الفعالية الشخصية. فيتعلق الأمر بالخبرات الفعلية (النجاحات، الإخفاقات) والتجارب البديلة (ملاحظة النموذج)، الاسنادات والإقناع الشفهي والحالات الفيزيولوجية الوجدانية. فالخبرة الفعلية تلعب دورا هاما في الفعالية الشخصية نحو مهمة فتزيد بالنجاحات وتنخفض بالإخفاقات كما أن إسناد القدرة والجهد يؤثر فيها بالقدرة الإيجابية حيث أن إسناد القدرة الإيجابي يحسن الفعالية الشخصية أكثر من إسناد الجهد (Schunk & al,2014) فملاحظة الأقران ينجزون مهمة بنجاح يمكن أن يحفز الملاحظ في امتلاكه لقدرات النجاح. كما أن ثقتك بالشخص الذي يقول لك أنك تمتلك القدرات للنجاح هي أيضاً مصدر هام للمعلومة. وأن الأعراض الفيزيولوجية مثل نبضات القلب، التعرق يمكنها أن تكون إشارة للقلق وإجهاد التي تشير بدرورها لنقص الكفاءة أو القدرات في المقابل يمكن أن يفسر كاستباق إيجابي توحي بالثقة في القدرة على النجاح. كما أن الفعالية الشخصية هي مرتبطة بالعوامل التي تؤثر في تأسيس الأهداف وتحقيقها. حيث أوضحت البحوث أنها عبارة عن دافعية أساسية وتؤثر في اختيار عمل المتعلمين، جهودهم، مثابرتهم وإنجازهم كما أن البحث وضح دوما أن الفعالية الشخصية هي أفضل منبأ قوي للأداء ودافعية المتعلمين والتلاميذ ففي دراسة أجريت على الممرضين في تايوان والتي وجدت أن الفعالية الشخصية في الأنترنيت (Internet self-efficacy) والعوامل الاجتماعية لها دور تنبئي للاتجاهات نحو قاعدة الأنترنت في التعلم **(Chiu Yen, 2014, p. 449)**

رغم أن هناك انتقادات توجه إليها مثل الغموض في التحديد (مثلا توقعات النتيجة والفعالية غير موضحة جيدا) مع نقص الوضوح في مقياس الفعالية الشخصية. إلا أن الفعالية الشخصية هي أفضل عامل منبأ بالنتائج والرضا في البيئات المفتوحة للتعلم. فالفعالية الأكاديمية مع الفعالية في التعلم المفتوح مرتبطان بعدة عوامل منها استعمال استراتيجيات التعلم العليا، التفكير النقدي، تعلم استراتيجيات ما وراء معرفية، المثابرة، الرضا، المشاركة، الأداء المدرسي غير أن هناك دراسات أخرى استكشفت الفعالية الشخصية للتعلم المفتوح لم تجد أنها تنبأ لنتائج التلاميذ، فالنجاح الأولي في التعلم المفتوح هو مهم جدا للمتعلمين لجعلهم يشعرون بالفعالية خلال التعلم المستقبلي في سياقات مشابهة حسب بايتس وخصاونة (Bates & Khasawneh 2007) من جهة أخرى إن الفعالية الشخصية للمتعلم تتغير شيئا فشيئا حسب طبيعة التعلم في البيئات الثرية بالتكنولوجيات. (**Moos, Marroquin 2010**)

ب)- توجه الهدف (**Goal** orientation)**:** هو إطار ثاني ارتكزت عليها دراسات الدافعية للتعلم في السياقات المفتوحة مثل نظرية توجه الأهداف بحثت بالأسباب التي تدفع بالمتعلمين إلى سلوك النجاح، وخصوصاً الاعتقادات الناتجة من الالتزامات المختلفة في وضعيات الإنجاز. حيث يوجد توجهين للأهداف تمت دراستهما الأول هدف التعلم (التحكم أو المهمة) وهدف الأداء. حسب رولان فيو(Viau, R 1994.45) فتعبير (Becoming Smarter) على أهداف التعلم وتعبير (Looking Smarter) على أهداف الأداء.

فالمتعلمين الذين يتبنون توجه أهداف التعلم يهتمون بتعلم وفهم وتطوير مهاراتهم. في المقابل الهدف الموجه نحو الأداء يهتمون بإظهار الكفاءة والقدرة حيث يكون معيار القياس هو الأخرين. فإن كانت البحوث السابقة مهتمة بالاختلافات بين الأداء والتعلم فهناك أخرى حديثة رأت أن توجه أهداف الأداء يمكن إدراجها في مقاربة الأداء (إظهار الكفاءة مقارنة مع الأخرين) وتجنب توجه الأداء (تجنب الظهور بعدم الكفاءة) حيث بين هذا البحث أن مقاربة أهداف الأداء يمكنها أن تكون إيجابية للتعلم. وخصوصاً حين تجتمع مع أهداف التعلم التي تخلق الدافعية القصوى (Harackiewicz & al.2002) أيضاً اتضح من البحوث أن توجه تجنب الأداء هو مرتبط سلبياً بعدة نتائج للتعلم في حين أن هناك عدة دراسات أجريت في بيئات التعلم المفتوحة وضحت أن الطلبة الذين يتبنون توجه الأداء هم الذين يساهمون أكثر في تقييم النشاطات. ولديهم التوجه للمهام الإدارية. وحين مقارنتهم مع المتعلمين الذين يتبنون توجه هدف التعلم، فهناك علاقة إيجابية بين توجه أهداف التعلم والمشاركة المرتفعة في النقاشات المختصة بتعلم وتقاسم المعرفة. (Dawson & al.2002) والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، الأداء، الرضا الإجمالي. إلا أن عدد قليل من الباحثين درس مقاربة تجنب توجه الهدف (Crippen & al 2009, Moos & Marroquin 2010) فمثلا مقاربة توجه التعلم تتضح أنها منبأ في الإنجاز. أما استعمال الاستراتيجيات من قبل المتعلمين مرتبط أكثر بتوجه الهدف. **(Hartnett, 2016, p. 13)**

ج) -**الميل** (Interest): هو مفهوم له علاقة وثيقة بالدافعية الداخلية حيث أنه أحد المكونات البديهية لبعض البحوث المتعلقة بالدافعية المفتوحة حيث أشارت البحوث في السياقات التربوية الكلاسيكية أن مستوى الميل الفردي والاهتمام له تأثير دال على التعلم لديهم. حيث يأخذ الميل عدة أشكال وفي الغالب هو حالة نفسية "يتضمن الاهتمام والانتباه الموجه له القيمة المعرفية المتزايدة والمثابرة والإصرار الوجداني" حيث يتم ذكر نوعين من الميل مرتبطان بالحالة النفسية وهما الميل الفردي والميل الوضعي. الفردي هو نوع من الاستعداد شبه مستقر للتوجه الدافعي نحو نوع من النشاطات. أما الوضعي يتزايد وفقا للظروف المميزة للبيئة وهو أقل استقرارا. وأحيانا يعتبران متناقضان ومختلفان تماما ويمكن التفاعل بينهما في حين أن بعض الباحثين أشاروا إلى أهمية الميل الفردي في التعلم والدافعية وعلى التركيز على اهتمام وميل الطلبة كوسيلة لتشجيعهم على المشاركة. في حين أن البعض تحدثوا عن الميل الوضعي كطريقة جيدة للمربين كي يدعموا إنجاز الطلبة وتعلمهم في نشاطات مميزة. فحسب نموذج الميل لهايدي ورينينجير (Hidi et Renninger,2006) للمراحل الأربعة حيث يصفان نوعين من الميل الوضعي وهما المنشط والمستمر فالميل الوضعي المنشط لا يدوم إلا مدة قصيرة أما الميل الوضعي المستمر يتبع المنشط ويبقى لمدة أطول من الزمن. فالأول له ارتباط مع بيئة التعلم التي تتضمن العمل الجماعي واستخدام الحواسيب. أما الميل والاهتمام الوضعي المستمر له علاقة ارتباط مع مجموعة من الظروف مثل الأهمية الشخصية والقيمة المستعملة علاوة على العمل التعاوني والأنشطة الإبداعية ذات الأهمية. كما أن الدراسات في التعلم المفتوح بينت الالتزام القوي الناتج حينما يهتم المتعلمين شخصيا بالموضوع ويكون لديهم الميل الفردي نحو الحواسيب الموجود أصلا. إضافة إلى ذلك فإن الميل الشخصي يتعزز من خلال الاستقلالية– التدعيم الموجود في بيئة

التعلم المفتوح. فالمستوى من الاهتمام لدى المتعلم له علاقة مع التعلم في البيئة المفتوحة. والميل الوضعي ظهر أنه يتطور من خلال التأسيسات التصورية المتراكمة في السياقات المفتوحة في مقابل ذلك رأى بعض الباحثين الحاجة والضرورة إلى النظر في انعكاسات الجديد والملاحظ بقوة في السياقات الغنية بالتكنولوجية. (Moos,Marroquin, 2010)حيث يتناقص الميل مع الوقت.

د)- الدافعية الداخلية-الخارجية (Intrinsic-extrinsic Motivation): هو مفهوم أخر شائع للبحث في الدافعية لدى المتعلم ضمن البيئة المفتوحة. فالدافعية الداخلية هي تحقق الرضا نحو النشاط لنفسه دون النظر إلى نتائجه ناتجة غالبا من التحدي والميل واللذة التي يشعر بها الفرد من النشاط. في المقابل الدافعية الخارجية حينما يتم إنجاز نشاط لتحقيق نتيجة منعزلة. وبتعبير أخر إن الدافعية الداخلية هي مرتبطة باللذة والميل الملازم لها. أما الخارجية هي مرتبطة بمصدر خارج النشاط. ولأجل إنشاء برنامج نشاط للدروس لتحسين المسار المهني المستقبلي تقترح البحوث أن يكونوا محفزين داخليا لكي يقوموا بأنشطة أكثر إثارةً وتحدٍ ويكونوا في قمة النشاط والالتزام يقدرون فعلا التعلم بعمق. ويظهرون قدرا عاليا من الأداء والمثابرة والإبداع. ظهرت هناك عدة دراسات في هذا المضمار اكتشفت أسباب الالتزام في البيئة المفتوحة من خلال الدافعية الداخلية والخارجية. فرأت أن إدراكات الاستقلالية للمتعلمين هي منبأ لكلا الدافعيتين كما أن دراسة ماتنز وزملاؤه (Matens & al 2004) حاولت أن تفحص الدافعية الداخلية لدى طلبة الجامعة في علم النفس والتكنولوجية نحو مهام معلوماتية إبداعية. فوجدوا أن المستويات العليا من الدافعية الداخلية لا تعني بالضرورة المستويات العليا من النجاح والإنجاز. في المقابل وجدوا أن الدافعية الداخلية مرتبطة جدا بالاستكشاف والبحث الكبير لبيئة التعلم. إضافة إلى ذلك وجدت فروق في دافعية المتعلمين تؤثر في شكل المساهمة بالنقاش فالمتعلمين المحفزين داخلياً هم مساهمين أساسيين وبقوة. كما يجدر أن نشير أن أغلب البحوث المنجزة لفهم الدافعية ركزت أساساً على الدافعية الداخلية.

3.5 الدافعية وفقاً لرؤية وضعية المتعلم:

أما الدافعية من خلال رؤية الوضعية، هي ضئيلة نوعاً ما في العدد حيث ظهرت دراسات حاولت أن تقدم رؤية أكثر حداثة للفرد في السياق فأظهرت مثلا أن التغذية الرجعية تحسن لدرجة كبيرة الفعالية الشخصية للتلاميذ والفعالية الجماعية. فيكون لدى الأشخاص الاعتقاد القوي للرغبة في النتيجة المرغوبة وهو المتغير الذي له علاقة وتأثير إيجابي في سلوك المناقشة وأداء المجموعة في إطار البيئة المفتوحة للتعلم التعاوني. حيث رأى ماتوغا (Matuga, 2009) أن توجه هدف الأداء يتحول مع الوقت إلى توجه هدف التعلم في سياق دروس العلوم المفتوحة. وأن الدعم المقدم من قبل المعلمين أو المكونين والأقران وتصميم الدروس له تأثير على ميل المتعلم في شبكات الدروس بالويب. في حين تم تبيان أن هناك عوامل سياقية تزيد في الدافعية الداخلية مثل الإرشادات الواضحة، مواضيع النقاش المصممة جيدا، والتزام المدرس وأخرى تخفضها مثل نقص التغذية الرجعية من قبل المدرس أو الزملاء.

6. خاتمة

بصورة أكثر دراماتيكية لا يمكن إرغام أشخاصٍ لا يرغبون في التعلم والتكوين! وما هو مصير عملية التعلم إن لم يشعر المتعلم بأهمية التعلم والضرورة إليه؟ النتيجة هي التجاهل وعدم الاكتراث. هاته النتيجة الأكيد أنها موجودة في التعلم في البيئة الغنية بالتكنولوجية إما جزئياً أو كليًا، فلا تعلم بدون دافعية. لكن لتعقد هذه المشكلة من السطحي أن تكون إجابة واحدة لهذا الاهتمام. لذلك حاولنا أن نقدم بانوراما لمجمل الرؤى والمقاربات التي أجابت عنها ولو جزئيا عن أهم المفاتيح الجوهرية في الحكم عن فشل أو نجاح عملية للتعلم وفي اعتقادنا أن الوصول لأهداف التعليم والتدريس الفعال يجدر التحكم جيدا في تقنية التواصل عبر هاته التكنولوجيات الحديثة والمختلفة كما ينبغي وضع أولويات مرتبطة أكثر بمحتوى المادة المتعلمة أي المعرفة المتوخاة اكتسابها.

7. قائمة المراجع:

Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *International Journal of Technologies in Higher Education* , V2, N p30-41.

Blandin, E. (2012). Apprendre avec les téchnologies numériques: Quel effets identifies chez les adultes. *l'Harmattan/Savoirs* , N:30, 9-58.

Brunnelle, E. (2009, V). E-Leadership, l'Art de gérer les distances psychologiques. *HEC Montreal Gestion* , Canada.

Chiu Yen, L. &. (2014). The roles of social factor and internet self-efficacy in nurses web-based continuing learning . *Nurse Education Today* , 446-450.

Dominique, B. (2015). Mooc: Quel role pour les profs? *CERAS Revue projet* , N :347. p80-87.

Fryssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage en FOAD: effet des styles et de l'auto-apprentissage.* France: Non publie.

Gunn, C. (2015). *Online Assessment and Learning Motivation in the Twenty-First centery* . Singapore: Caroline Koh Editor.

Hartnett, M. (2016). *Motivation in Online Education* . Singapore: Springer Science Business Media.

Hoonakker, P. &. (2014). *The Impact of ICT of working life.* Suisse: Springer Dordrecht Heidelberg.

Jones, C. (2015). *Networked Learning: An Educational paradigm for the age of digital networks.* Suisse: Springer International publishing.

Kyong-jee, K. (2005). *Adult Learning's Motivation in Self-Directed E-Learning.* Usa: Usa Indiana University .

Louise, M. &. (2002). *Guide pratiques d'apprentissage en ligne aupres de la francophonie panacanadienne.* Quebec: refad.

Lubrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC: Allier pédagogie et Innovation. *Intrnational Journal of Technologies in Higher Educatioon* , 11-21.

Salanova, M. &. (2014). *Technostress: The Dark side of Technologies* . Suisse: Springer Dodrecht Heidelberg.

Sante, H. H. (2015). *E-Learning Guide de conception de formation ouverte a distance FOAD dans le mande de la santé.* France: HAS.

Viau, R. (1994). *La motivation au contexte scolaire.* Quebec,Canada: Editions du Renouveau pédagogique.