جامعة مولود معمري – تيزي وزو –
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
قسم علوم التربية

الادمان على الانترنت و علاقته بدافعية التعلم

لدى تلاميذ التعليم الثانوي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية:

تخصص علم النفس التربوي

إعداد:
ليليا نقيش
إلهام مصطفاوي

إشراف:
أ.د / نزيم صرداوي

السنة الجامعية: 2023 – 2024

الإهداء

"الحمد لله حبا وشكرا وامتنانا على البدء والختام."

بعد مسيرة دراسية دامت سنوات حملت في طياتها الكثير من الصعوبات والمشقة والتعب، هاأنا اليوم أقف على عتبة تخرجي وأرفع قبعتي بكل فخر.

شيء جميل أن يسعى الإنسان إلى النجاح ويحصل عليه، والأجمل أن يذكر من كان السبب في ذلك.

أهدي بكل حب ثمرة نجاحي وتخرجي

إلى كل من علمني حرفا، ثم إلى أقرب وأعز إنسان إليّ، من أفتخر بها عند ذكر اسمها ***جدتي الغالية*** *التي ربتني وأرضعتني الاهتمام والحنان والحب، كانت لي أماً قبل أن تكون جدة رحمك الله يا أطيب وأحن قلب، ثم إلى من علمني الصدق* ***جدي الغالي*** *رحمك الله.*

إلى ***قوتي أبي*** *الذي زين اسمي بأجمل الألقاب، من دعمني بلا حدود وأعطاني بلا مقابل. إلي* ***سندي أمي*** *ذات القلب الحنون والشمعة المضيئة. إلى نفوس البريئة رمز فخري واعتزازي* ***أخواتي الثلاثة.***

إلى عائلتي بأكملها اللهم أحفظهم فردا فردا، إلى عائلتي الثانية اللهم أسعدهم كلهم، إلى رفيق دربي الذي شجعني ووقف بجانبي اللهم يسر له أمره، إلى صديقات العمر اللواتي كانوا بمثابة أختيّ.

إلى كل من ساندني ماديا ومعنويا سواء من قريب أو بعيد.

*وفي الأخير" **أسأل الله العلي القدير، أن يعلمنا ما ينفعنا وأن ينفعنا بما علمنا إنه ولي ذلك والقادر عليه."***

نقيش ليليا

الإهداء

"الحمد لله الذي يرفع الذين أمنوا منكم والذين أُوتوا العلم درجات."

*ما كنت لأختم مسيرتي هذه لولا فضل **الله** علي، الحمد **لله** ما انتهى دربُ ولا ختم جهدُ ولا تم سعي إلا بفضله.*

أُهدي ثمرة هذا الجهد إلى نفسي العظيمة الفتية التي تحملت كل العثرات وأكملت رغم الصعوبات.

*من قال ***أنا لها نالها وأنا لها وإن أبت رغماً عنها أتيت**** اللهم لا تجعله أخر عهدي من العلم واجعله بداية لطريق أعظم.*

إلى من أبصرت النور بين يديهما وأناروا دربي بنور من عينيهما إلى من وقفوا معي وقفة صمود وعلموني الأخلاق والقيم، إلى سندي وملاذي بعد الله

أبي وأمي

*إلى كل من شد الله بهم عضدي فكانوا خير معين***أخواتي*** .*

إلى أول من انتظر هذه اللحظات ليفتخر بي، داعمي الأول ومصدر قوتي رفيق دربي وشريك نجاحاتي.

*وأحب أن أختم الإهدائي إلى من أنارت قلبي بدعمها لي صديقة المواقف ورفيقة خطواتي إلى من كانت دوما موضع اتكاء عثرات حياتي ***لبنى****

إليكم أهدي ثمرة جهدي المتواضع.

مصطفاوي إلهام

شكر وتقدير

*قال تعالى: ﴿**فاذكروني أذكركم واشكروا لي ولا تكفرون**﴾ البقرة"152"*

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

الحمد لله والشكر لله رب العالمين الذي علم الإنسان ما لم يعلم، الذي وفقني لإنجاز هذا العمل المتواضع.

نتقدم بالشكر الجزيل للبروفيسور نزيم صرداوي الذي رافقنا طيلة مشوارنا، وعبارات الشكر قليلة في حقك، فلك الفضل في تحويل الفشل إلى نجاح ورفع العزيمة والإرادة لدينا، فأنت أهل التميّز والتقدم. فجزاك الله منا خير الجزاء وبارك الله فيك.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذة ليلية خابط على مساعدتها في المعالجة الإحصائية للبيانات. فلها منا خالص التقدير والاحترام.

والشكر موصول أيضاً للأستاذة كلثوم رقان التي دعمتنا معنوياً بنصائحها وإرشاداتها القيّمة فلها منا كل الثناء والعرفان والاحترام.

والشكر موصول إلى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو على مشاركتهم كأفراد العينة في إنجاز الجانب التطبيقي للبحث.

كما نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء فريق التدريس في تخصص علم النفس التربوي، فلهم منا جميعاً كل العرفان والتقدير والاحترام.

والشكر موصول أيضاً إلى السادة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموّقرة الذين تفضّلوا بتقويم هذه المذكرة.

الطالبتان: نقيش ومصطفاوي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو. تكوّنت عينة الدراسة من (115) تلميذاً بواقع (54) من الذكور و(61) من الإناث المقيّدين دراسياً خلال العام الدراسي (2024/2023) والذين تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية.

وقد تم تطبيق مقياس إدمان الإنترنت واستبيان الدافعية للتعلم. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-وجود علاقة دالة إحصائياً بين الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو.

2-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الإدمان على الإنترنت بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو.

3-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو.

الكلمات المفتاحية: الإدمان على الإنترنت- الدافعية للتعلم- تلاميذ التعليم الثانوي.

Résumé

La présente étude s'intéresse à la corrélation qui peut exister entre l'addiction à internet et la motivation à l'apprentissage chez des élèves de 2ème année secondaire à Tizi Ouzou.

Un échantillon de convenance non probabiliste de (115) élèves a été choisi dont (54) garçons et (61) filles de la 2ème année secondaire durant l'année universitaire 2023/2024.

Les résultats de la présente étude font apparaitre ce qui suit :

1-Une corrélation significative entre l'addiction à internet et la motivation à l'apprentissage chez des élèves de 2ème année secondaire à Tizi Ouzou.

2-Des différences non significatives entre les garçons et les filles de la 2ème année secondaire concernant leur addiction à internet.

3-Des différences non significatives entre les garçons et les filles de la 2ème année secondaire concernant leur motivation à l'apprentissage.

Mots clés : l'addiction à internet- la motivation à l'apprentissage- Les élèves du secondaire.

فهرس المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة
إهداء.....	أ/ب
شكر وتقدير.....	ج
ملخص الدراسة/ Résumé.....	د
فهرس المحتويات.....	هـ
قائمة الجداول.....	و
قائمة الأشكال.....	ز
الملاحق.....	ح
مقدمـــــة.....	1
الفصل الأوّل: الإطار العام للدراسة	
1-إشكالية الدراسة.....	4
2-فرضيات الدراسة.....	12
3-أهداف الدراسة.....	12
4-أهمية الدراسة.....	13
5-مفاهيم الدراسة.....	13
6-الدراسات السابقة.....	14
الجـــــــانب النظري	
الفصل الثاني: الإدمان على الإنترنت	
تمهيـــد.....	26
أوّلاً: الإنترنت.....	26
1-التعريف اللغوي.....	26
2-التعريف الاصطلاحي.....	26
3-نشأة شبكة الإنترنت وتطوّرها.....	28
4-أهمية استخدام شبكة الإنترنت.....	32
5-إيجابيات وسلبيات استخدام شبكة الإنترنت.....	34
ثانياً: الإدمان على الإنترنت.....	34
1-التعريف الاصطلاحي.....	34
2-أعراض المدمن على الإنترنت.....	37

3-التفسيرات النفسية للإدمان على الإنترنت.....	39
4-أضرار الإدمان على الإنترنت.....	44
5-مجالات الإدمان على الإنترنت.....	47
6-تشخيص الإدمان على الإنترنت.....	48
7-أسباب الإدمان على الإنترنت.....	50
8-أساليب الوقاية والعلاج من الإدمان على الإنترنت.....	52
خلاصـــة.....	54
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم	
تمهيـــد.....	57
أوّلا: الدافعيـــــة.....	57
1-التعريف الاصطلاحي.....	57
2-لمحة تاريخية عن تطوّر مفهوم الدافعية	58
ثانياً: الدافعيـة للتعلم.....	61
1-التعريف الاصطلاحي.....	61
2-أهمية الدافعيـــة للتعلم في المجال المدرسي.....	63
3-مكوّنات الدافعيـــة للتعلم.....	64
4-وظائف الدافعيـــة للتعلم.....	65
5-أهداف الدافعيـــة للتعلم.....	67
6-نظريات الدافعية للتعلم.....	68
7-أنواع الدافعية للتعلم.....	75
خلاصـــة.....	78
الجـــــــانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيـــد.....	81
أوّلاً: الدراسة الاستطلاعية.....	81
1-أهداف الدراسة الاستطلاعية.....	81
2-عينة الدراسة الاستطلاعية.....	81
3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....	81
ثانياً: منهج الدراسة.....	81

ثالثاً: حدود الدراسة.....	82
رابعاً: الدراسة الأساسية.....	82
1-مجتمع الدراسة الأساسية.....	82
2-عينة الدراسة الأساسية.....	83
3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.....	86
خامساً: أدوات الدراسة.....	86
1-مقياس إدمان الإنترنت.....	86
2-استبيان الدافعية للتعلم.....	89
سادساً: إجراءات تطبيق الدراسة.....	92
سابعاً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.....	93
ثامناً: أساليب المعالجة الإحصائية.....	93
خلاصـــة.....	93
الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
تمهيـــد.....	95
أوّلاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.....	95
1-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة.....	95
2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث من أفراد العينة.....	95
ثانياً: عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة.....	96
1-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى.....	97
2-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية.....	99
3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة.....	103
-ملخص نتائج الدراسة الميدانية.....	106
الاستنتاج العام.....	106
خاتـمة.....	107
المراجـع.....	110
الملاحق.....	

قائمة الجداول

الرقم	عنـــــوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد مجتمع الدراسة الأساسية.....	82
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية.....	83
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس.....	84
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعاً لمتغير الشعبة الدراسية.....	85
05	توزيع عبارات مقياس إدمان الإنترنت على أبعاده الفرعية.....	88
06	توزيع عبارات استبيان الدافعية للتعلم على أبعاده الفرعية.....	90
07	توزيع العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الدافعية للتعلم.....	91
08	ميزان تقدير درجات استبيان الدافعية للتعلم.....	92
09	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة...	95
10	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث من أفراد العينة.....	96
11	قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) بين الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم ودلالتها الإحصائية لدى أفراد العينة.....	97
12	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الإدمان على الإنترنت لدى الذكور والإناث من أفراد العينة.....	99
13	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث من أفراد العينة.....	103
14	ملخص نتائج الدراسة الميدانية.....	106

قائمة الأشكال

الرقم	عنـــــوان الشكل	الصفحة
01	التفسيرات النفسية للإدمان على الإنترنت.....	44
02	أضرار الإدمان على الإنترنت.....	46
03	مجلات الإدمان على الإنترنت.....	48
04	مكوّنات الإدمان على الإنترنت.....	65
05	وظائف الإدمان على الإنترنت.....	67
06	دينامية الدافعية وفق نموذج (Pintrich,1990).....	72
07	مكوّنات الدينامية الدافعية وفق نموذج (Viau,1997).....	74
08	النظريات المفسّرة لدافعية التعلم.....	75
09	أنواع الدافعية للتعلم وفق (Schultz,1993).....	77

المـــلاحق

رقم الملحق	عنـــــوان الملحق
01	مقياس إدمان الإنترنت.....
02	مفتاح تصحيح مقياس إدمان الإنترنت.....
03	استبيان الدافعية للتعلم.....
04	مفتاح تصحيح استبيان الدافعية للتعلم.....
05	بيانات إحصائية مستخرجة من برنامج (SPSS .20).....

مقدمـــــة:

احتلت التكنولوجيا الرقمية مكاناً أساسياً في حياتنا اليومية حيث أصبحت كل الدول تسعى لمواكبة أخر وإحداث التقنيات. فشبكة الأنترنت غيرت المجتمع البشري تغيراً كبيراً وسريعاً نتيجة لتدفق المعلومات، بحيث تحولت مختلف المعلومات إلى صورة رقمية وانتقلت إلى ملايين الأشخاص خلال ثواني قليلة. فالإنترنت هي شبكة عالمية تعمل على الاتصال والتواصل وتبادل الآراء ونقل المعلومات كما أنها تقدم خدمات في كل المجالات السياسية واجتماعية والثقافية والاقتصادية.

وأشارت الدراسات إلى أن البداية لهذه الشبكة العملاقة كانت بداية عسكرية حينما أمر الرئيس الأمريكي عام 1957 بإيجاد قاعدة عسكرية وبعد ذلك تطورت الشبكة في الولايات المتحدة الأمريكية وأصبحت تغطي معظم الجامعات مما دعي إلى بناء شبكة رسمية سنة 1972، والإنترنت منذ ظهورها إلى الوقت الحالي أصبحت تستهوى كل فرد باختلاف السن والجنس والمستوى التعليمي والثقافية وأصبح من السهل أن يتعلم كيفية الاستفادة من خدماتها المختلفة، لكن المشكلة تكمن في معظم مستخدميها لا يعرفون حدود استخدامها، فعندما يبدأ الشخص في الإبحار بفضاء الأنترنت يدرك أن ما يحصل عليه من معلومات لا يمثل إلى جزءا بسيطا من محتويات الشبكة، ويزيده هذا لإدراك والإصرار على اكتشاف المزيد وبالتالي يجد نفسه متعلقا بشكل أكبر بهذه الشبكة وهذا ما يسمى بالإدمان.

ويعد موضوع الدافعية للتعلم من القضايا المحورية التي تتمركز حولها جهود المعنيين بشؤون التربية والتعليم لما لها من أثر بالغ على مستقبل التلميذ الثانوي، فهي المحرك الأساسي في تحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية بنشاط وجد واجتهاد وذلك من خلال دفعه إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي بدورها إلى بلوغه الأهداف المنشودة، فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دافعية التلاميذ وحاجاتهم ومن دونها لا تتم العملية التعليمية على أكمل وجه.

تعتبر أيضاً الدافعية عاملاً أساسياً في عملية التعلم، حيث تؤثر بشكل كبير في مستوى الجهد الذي يبذله، وهي أيضاً تكمن في أنها وسيلة وغاية في أن واحد، وتلعب دوراً محورياً في نجاح العملية التعليمية، كما أن تعزيز الدافعية يتطلب نهجاً شاملاً وإثارة التلاميذ سواء كانت داخلية أو خارجية التي تؤثر عليه، ويعمل على خلق بيئة تعليمية محفزة وداعمة.

ويأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن طبيعة العلاقة بين الإدمان على الإنترنت

والدافعية للتعلم من جهة، والكشف عن الفروق بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي من الجنسين في المتغيرين.

ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، وتسبقهما مقدمة وفصل أوّل للإطار العام للدراسة. وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

الفصل الأول: هو الإطار العام للدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهدافها، أهميتها، تحديد مفاهيم الدراسة والدراسات السابقة.

الجانب النظري: ويتضمن فصلين هما: **الفصل الثاني:** ويتناول الإدمان على الإنترنت والذي يتضمن **أوّلاً: الإنترنت** من حيث التعريف الاصطلاحي، نشأة الإنترنت وتطوّرها، أهمية استخدام شبكة الإنترنت، إيجابيات وسلبيات استخدامها. **ثانياً: الإدمان على الإنترنت** من حيث تعريفه، أعراضه، تفسيراته النفسية، أضراره، مجالاته، تشخيصه، أسبابه وأساليب الوقاية والعلاج. **الفصل الثالث:** ويتناول الدافعية للتعلم والذي يتضمن **أوّلاً: الدافعية** من حيث التعريف الاصطلاحي ولمحة تاريخية عن تطوّر مفهومها. **ثانياً: الدافعية للتعلم** من حيث التعريف الاصطلاحي، أهميتها في المجال المدرسي، مكوّناتها، وظائفها، أهدافها نظرياتها وأنواعها.

الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين: هما: **الفصل الرابع:** ويتناول الإجراءات الميدانية للدراسة من حيث الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم، حدود الدراسة، الدراسة الأساسية من حيث مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستعلمة في جمع البيانات، مجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق، وأساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس: ويتناول عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، وأنهينا الدراسة بخاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق.

الفصــل الأوّل
الإطـــار العـــام للدراســـة

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-مفاهيم الدراسة

6-الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

يشهد العالم اليوم ثورة معرفية وتكنولوجية هائلة في شتي مجالات الاتصال وشبكات المعلومات التي ساهمت في إمكانية توسيع دائرة التواصل مع الأخرين في كل مكان.

وتعد الثورة المعلوماتية من تجليات العولمة الاتصالية والثقافية والتي تتمثل في البث الإعلامي عن طريق الأقمار الصناعية والقنوات الفضائية، الأمر الذي أدي إلى انهيار الحواجز الجغرافية والزمنية. وبينت الدراسات أن العالم يوم يشهد ثورة تكنولوجية حديثة حيث غيرت مجري حياة الفرد ومن بين هذه المفردات "الإنترنت" الذي أصبح بفضله يعرف العالم بالقرية، لما أحدثه من تغيرات في عدة جوانب من بينها اقتصادية، اجتماعية، ثقافية حيث تفتح لمستخدميها نوافذ عديدة للحصول على معلومات في فترات قصيرة وبطرق أكثر سهولة ومرونة وحيث حققت ثورة حقيقية في مجال التواصل من خلال تطورات هائلة غيرت العديد من المفاهيم والأدوار، حيث تعتبر الرابط بين أجزاء هذا العالم بفضائها الواسع والتي نجحت في فتح طريق كبير لتعارف وتقارب بين المجتمعات، كما تعتبر أيضا على أنها فضاء ترفيهي.

تعد الشبكة العالمية العنكبوتية للمعلومات " الإنترنت " من أحدث وسيلة إعلامية، عالمية الانتشار وسريعة التطور، وهي عبارة عن مجموعة ضخمة من شبكات الاتصال المرتبطة ببعضها البعض، وبرزت لتصبح في مقدمة إنجازات الثورة المعلوماتية دون منافس.

وترى حمودة (2015) أن الإنترنت هي الشبكة التي تضم الملايين من نظم الكمبيوتر وشبكاته المنتشرة حول العالم المتصلة ببعضها البعض لتشكل شبكة عملاقة، مما يسمح بتقديم خدمات في شتي المجالات كالتعليم وتبادل المعلومات، التسوق، التجارة الي غير ذلك.

ويذكر الخادمي (2006) أن الثورة الحقيقية للأنترنت بدأت سنة 1993، حيث تم اختراع وتأسيس الشبكة العنكبوتية (World Wide Web) أتاحت للمستخدم مشاهدة الصور والرسومات والأشكال والأفلام المتحركة بالصوت والصورة وقراءة النصوص.

ووفق إحصائيات جانفي 2024 فإن عدد مستخدمي الأنترنت في العالم يتزايد بسرعة، حيث بلغ 5.35 مليار مُستخدم للشبكة العنكبوتية، أيّ ما يعادل 66.2% من سكان العالم.

ونشرت وكالة الاستشارات الدولية "داتا ريبورتال" في تقريرها السنوي حول الإنترنت وشبكات التواصل لعام 2023، ارتفاع عدد مستخدمي الانترنت في الجزائر الي 5 ملايين مُستخدم، أيّ 64.6% تقريبا من سكان العالم، فيما يتربع يوتيوب على عرش الشبكات بقدر 22 مليون مستخدم متبوعا بفيسبوك بقدر 20 مليون، ثم انستغرام بقدر 8 مليون وسناب شات بقدر 6 مليون مشترك. بينت أهم الإحصائيات انتشار الأنترنت والشبكات في الجزائر مع بداية عام 2023 بحوالي 32.09 مليون مستخدم أما انتشار الأنترنت بلغ بمعدل 70.9% من مجموع عدد السكان بعد أن كان في حدود 27 مليون مستخدم عام 2022. أما مستخدمي لوسائل التواصل الاجتماعي يقدر بحوالي 23.95 مليون أيّ ما يعادل 52.9% من إجمالي عدد السكان.

وفي الأواني الأخيرة يشهد العالم نمواً كبيراً في التجارة الإلكترونية بحيث تزدهر وتوفر فرصا رائعة للأعمال والتجارة وهذا يعني أن الكثير من الأشخاص يقومون بشراء المنتجات والخدمات عبر الإنترنت بما في ذلك المراهقين والكبار مثل حاجيات الإنسان اليومية كالألبسة، الأطعمة الي غيرها.

وأصبحت الإنترنت كتكنولوجية اتصال جماهيري حديثة بحيث في عام 2019 كان4.1 مليار شخص أيّ ما يعادل 54% من سكان العالم يستخدمون الأنترنت ومن ذلك الحين ارتفع عدد المستخدمين بمقدار ما يقرب من 800 مليون ليصل الي 4.9 مليار شخص أو 63% من السكان في عام 2021 ويعود سبب هذا الارتفاع الحاد غير المعتاد في عدد الأشخاص عبر الإنترنت إلى جائحة كورونا.

وتؤثر الإنترنت في المراهقين أكثر من الفئات العمرية الأخرى فقد أصبح يطلق عليهم "جيل الإنترنت" لأنهم يعتبرونها وسيلة رئيسية في حياتهم يستخدمونها للبحث عن المعلومات للتواصل مع الأصدقاء ويستخدمونها بشكل واسع للترفيه والألعاب. مما نسمع أن في كثير من الأحيان أنهم يرددون عبارات مختلفة من بينها من خلال الأنترنت أرى العالم بين وأنسي مشكلات الحياة حيث أجد راحتي في الشبكة، فهي صديق يؤنسني" هذا نوع من العبارات التي تدل على أن المراهقين متعلقون كثيرا بالإنترنت.

وتعد الشبكة العالمية العنكبوتية للمعلومات من الاختراعات التكنولوجية الحديثة، وهي تقنية حديثة ودائرة معارف واسعة تجمع الأفراد من مختلف أنحاء العالم داخل شبكة واحدة، بحيث تسمح لها بتبادل الأفكار والمعلومات، وإنشاء علاقات اجتماعية واقتصادية بشكل أسرع وبأقل تكلفة لتجعل من هذا العالم قرية صغيرة.

ويذكر (Huang & Alessi,1996) أن الإنترنت تعد أحد أهم الوسائل التي يمكن أن تؤثر في حياة الناس اليومية، ولقد أصبحت عبارة عن كتلة من المعلومات تنمو، حيث تنوعت استعمالاتها لدرجة أنها وصلت مختلف مظاهر حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والتربوية،

إذا أن الطلبة والمعلمين كجزء من هذا المجتمع الكبير قد عملوا على الاستفادة من هذا الاختراع.

ويرى (Mendels,2000) أن استعمال هذه التقنية يمكن أن يعمل على تحسين أداء ومهارات الطالب الذي يحتاج إليها كي ينجح في حياته المستقبلية (الخطيب، 2011).

ويذكر المومني (2003) أن الإنترنت برزت كأحد أقوى الظواهر الاقتصادية، والاجتماعية، والتقنية، والتجارية في التاريخ البشري.

ويتفق معظم الباحثين بأن الإنترنت كتكنولوجية للمعلومات والاتصال ذات النطاق الواسع الاستخدام في هذا العصر الذي أخذ تسمية " العصر الرقمي.

وتذكر حامدي (2015) أن بعض الدراسات الحديثة تشير إلى أن 93% من المراهقين يستخدمون الإنترنت، وأن أكبر نسبة من مستخدميها هم الطلبة الجامعيون وتلاميذ الثانويات بمقدار 34%.

وترى أبريعم (2015) أن الدراسة التي قامت بها الشركة المختصة "إمار للبحوث والاستشارات" ما بين 2 فيفري و1 مارس 2017 حول استخدام الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي في الجزائر على عينة حجمها 3000 فرد يمثلون 28.44 مليون ساكن من الذكور والاناث بلغ سنهم 15 عاماً فما فوق يقطنون في وسط المناطق الحضرية والريفية عبر كامل التراب الوطني.

وبلغ عدد الأفراد الذين يتصفحون الأنترنت يوميا أكثر من 13مليون وهو ما يمثل 46% من هذه الشريحة من المجتمع منهم أكثر من 10 ملايين يترددون يوميا على مواقع التواصل الاجتماعي بـِ 38% من مجتمع الدراسة. واستخلصت الدراسة أن سكان منطقة شرق الوطن الجزائري أكثر

استخدام الأنترنت بمقدار 49% متبوعة بالوسط بمقدار 46% ثم الغرب والجنوب بمقدار 44% لكل منهم.

وتعتبر الإنترنت سلاح ذو حدين. فالاستخدام المفرط للأنترنت يسبب متاعب جسدية ونفسية تتضمن الإرهاق وضرر العيون وزيادة الوزن أو نقصانه، حيث صرح بعض الأطباء أن استعمال الأنترنت لساعات طويلة يؤدي إلى عدم التركيز والصداع المتكرر والانطواء على الأخرين.

انتشر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين أفراد المجتمع وازداد جذوة بين الشباب وعلى وجه الخصوص فئة المراهقين الذين يعدون أكثر تعرضا لتلك الوسائل الرقمية، فهي وسيلة ذات التأثير الإيجابي من جانب وذات تأثير السلبي من جانب أخر ألا وهو الجانب النفسي حيث تثير فيه الفضول والانسياق حيث يبقي أمام شاشة الكمبيوتر ساعات طويلة وبشكل مفرط والاستخدام غير العقلاني ما يؤدي إلى ما يسمي بالإدمان على الإنترنت الذي عرف "بمرض العصر" يشبه الإدمان على المخدرات أو الكحول.

أكدت أميمة العاني (2012) في دراستها على عينة عددها (828) من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي منهم من يقع ضمن الفئة العمرية ما بين (15–20) سنة ليشكلوا 54% من حجم العينة.

وتوضح بعض الدراسات أن54% من المراهقين المتمدرسين على شبكات التواصل الاجتماعي تحدثوا عن مواضيع تعتبر محظورة شرعيا وقانونيا واجتماعيا، كالجنس والكحول والمخدرات والعنف، وهو الأمر الذي أثار قلق المختصين والأولياء من احتمال تطور هذه السلوكيات إلى أفعال.

وتشكل مواقع التواصل الاجتماعي خطورة كبيرة على المراهقين المتمدرسين باعتبار أنهم يبحرون في عالم افتراضي فيتعرفون من خلاله على أشخاص تكون حقيقتهم مغايرة تماما للواقع ونظرا لقلة خبرة هذه الفئة فقد يقعون بسهولة فريسة لشبكات القرصنة التي تستغل مواقع التواصل للحصول على الصور الخاصة ونشرها. وكما يقوم هواة المغامرات العاطفية بمحاولة خداع الفتيات المراهقات من خلال محادثتهن لإثارة عواطفهن واستغلالهن بعد ذلك ماديا ومعنويا من

خلال مساومتهن وتهديدهن بفضح المحادثات السرية التي جرت بينهم أو الصور التي التقطت لهن. وعليه فينصح المختصون بتشديد الرقابة الأسرية على الأطفال والمراهقين عند استخدامهم للإنترنت. فقد أصبحت شبكة الإنترنت المحرّك الأساسي للاتجاهات الحديثة في مجال التعليم، حيث وضعت المتعلم في مكان مرموق بوصفه محور العملية التعليمية، وهيأت له نقلة نوعية كالتفاعل مع معلمه وزملائه.

وأصبح من الملاحظ أن دخول الإنترنت كتكنولوجية اتصال جماهيري حديثة في البلدان العربية عامة، والجزائر خاصة في العشرية الأخيرة قد تسلل إلى البيوت الجزائرية، وفرض وجوده على أفراد أسرها دون أية رقابة، ولم يعد أيا كان منها أن يعيش من دونه، فتنوعت استعمالاته بين طبقات المجتمع وفئاته ونظراً لطبيعة هذه الوسيلة ذات تأثير بالغ وكوسيلة تفاعلية مقروءة ومسموعة ومرئية في آنٍ واحد، وهذا ما يميّزها عن باقي الوسائل الإعلامية والاتصالية الأخرى.

والإنترنت شأنها كشأن بقية وسائل الاتصال سلاح ذو حدين، فهي وسيلة ذات التأثير الإيجابي من جانب وذات التأثير السلبي من جانب آخر، فبقدر ما تقدمه للفرد من معلومات وخدمات بقدر ما تثير فيه الفضول والانسياق حيث يبقى أمام شاشة الكمبيوتر ساعات طويلة، وبشكل مفرط والاستخدام غير العقلاني، ما يؤدي إلى ما يسمى بالإدمان على الإنترنت (Internet addiction) والذي عرُف بـِ "مرض العصر" الذي يشبه الإدمان على المخدرات أو الكحول أو القمار. فإذا ما تم استخدام الإنترنت بأسلوب سلبي مبالغ فيه، ولغير الأغراض التي وجد من أجلها سوف يتحوّل استخدامه إلى سلوك مرضي.

ويعرّف (ORZACK, 1988) الإدمان على الإنترنت بأنه: " ذلك المصطلح الذي يصف هؤلاء الذين يقضون وقتاً طويلاً جداً ويصبحون معزولين عن أصدقائهم وأسرهم، ولا يبالون بأعمالهم وأخيراً يغيرون إدراكهم عن العالم من حولهم" (كامل، 2016، ص272).

فإذا كان في الماضي القريب قد ظهر مصطلح الإدمان على الهاتف، فاليوم ظهر مصطلح إدمان الإنترنت، حيث أشارت مجلة (Newsweek) إلى أن 32% من مستخدمي شبكة الإنترنت يعانون من الإدمان الشديد على الإنترنت (أرنوط، 2004، ص 25).

ويذكر (Shapira & al., 2000) أن مفهوم الإدمان على الإنترنت أو الاستخدام المرضي للإنترنت ظهر في القاموس الطبي سنة 1995، حيث يعتبر الطبيب النفسي الأمريكي (Ivan Goldberg,1995) أوّل من أشار إليه من خلال مزاح مع أصدقائه، إلاّ أن البعض يرى أن عالمة النفس الأمريكية (Kimberly Young,1996) هي من استخدمت بشكل جدي مصطلح اضطراب إدمان الإنترنت (Internet addiction disorder) ثم عدّلته إلى مصطلح أطلقت عليه الاستخدام المرضي للإنترنت (Pathological internet use)، وحديثاً أصبح مصطلح الاستخدام المُشكل للإنترنت (Problematic internet use) أكثر شيوعاً وقبولاً على الرغم من أن العديد من الباحثين يُفضلون مصطلح الإدمان على الإنترنت (العصيمي، 2010، ص 25).

ورد في (Bueno,2014,p16) أن (Nadeau & al, 2011, p 2) أشارت إلى أنه في الأدب النفسي ظهر عدد من مسميّات مشكلة الإدمان على الإنترنت والذي بلغ 11 مسمى منها: الاعتماد على السيبر (la cyberdépendance) والاعتماد على الإنترنت (la dépendance à Internet) واضطراب الإدمان على الإنترنت (Internet addiction disorder) والاستخدام المرضي للإنترنت (Pathological Internet use).

ويعد مفهوم الإدمان على الإنترنت من المفاهيم النفسية الحديثة نسبياً، ومازال البحث في هذا المفهوم محدوداً. فقد ذكر (Young,1996) و(Wellman,1996) و(Nguyen & Anderson,1996) و(Griffiths,1997) و(Brenner,1997) أن هناك حاجة إلى البحث الأمبريقي حول الطبيعة النوعية للاستخدام المُشكل للإنترنت والذي يعرف بالإدمان على الإنترنت والمشكلات السلوكية المرتبطة بهذا الاستخدام والسمات الشخصية للأفراد الذين لديهم هذا النوع من السلوك الإدماني.

ويذكر (Huang & al,. 2007) أن إدمان على الإنترنت برز كقضية اجتماعية كبيرة مع تزايد شعبية الإنترنت، حيث يشير علماء النفس البريطانيون إلى أن هناك شخص من بين 200 فرد من مستخدمي الإنترنت تظهر عليه أعراض الإدمان، بل أن هناك أشخاص يقضون 38 ساعة أو أكثر على الإنترنت دون عمل يدعو لذلك. فمن الممكن أن يضحي بعض الأفراد بالعمل أو بالمدرسة أو بالعلاقات الأسرية أو بالمال، بل من الممكن أن تدمر حياة الشخص من خلال تردده على سيبر الإنترنت (Cyber internet) والوقوع في دائرة الإدمان على الإنترنت.

ويشير (Litchfield & Newman,1999) إلى أن دافعية التعلم هي المحرّك الرئيس لبذل أقصى الجهد والطاقة لتحقيق الأهداف التعليمية. كما يوضح (Huit,2001) إثارة الدافعية للتعلم في الفصول الدراسية ذات أهمية بالغة في مساعدة المتعلمين على للاهتمام بالدراسة وإشباع حاجات النمو لديهم، لذا تعتبر عملية تحسين الدافعية للتعلم لدى الطلبة من المواضيع التي ما زالت تثير اهتمام الباحثين في مجال علم النفس التربوي بصورة مستمرة، وكيفية ضمان وصول المتعلم إلى مستويات عالية من التعلم والتحصيل الأكاديمي.

وتلميذ التعليم الثانوي كغيره من مستخدمي الإنترنت يسعى لتحقيق أهداف عدة ومتنوعة، نظراً لما توفره له من سهولة في الحصول على المعارف والمعلومات في كافة المجالات العلمية والحياتية.

ويشير (El Motrif,2000) إلى أنه مع توافر هذه التكنولوجية الحديثة فإن أصبح استعمال الإنترنت للأغراض الأكاديمية شيئاً أساسياً في كثير من المؤسسات التربوية.

ويرى (Grabe & Grabe,2000) أن لا أحد يستطيع أن ينكر الدور المهم والايجابي للإنترنت في حياة المتعلمين بما توفره هذه الشبكة من معلومات ضرورية تتعلق بالمواد الدراسية، لذا أصبح واجباً على الدول أن تبادر بسرعة في إدخال هذه الخدمة الحيوية لخدمة طلبتها (الخطيب، 2011، ص 291).

ويذكر (Hunter,1993) أن استعمال تكنولوجيا المعلومات والإنترنت سيعمل على تحسين التعليم ويجعله أكثر فعالية، كما سيعمل على تحسين استراتيجيات التعليم ومهارات التفكير.

وتوقع (Kosma & Johnston,1991) بأن استعمال هذه التكنولوجيا سوف يخدم كوسيلة من أجل التغيير الأساسي في التعليم والتعلم وطرائق التدريس (الخطيب، 2011، ص 291).

لقد أصبح استخدام الأنترنت وسيلة تساعد الطالب على الوصول إلى أحدث المعلومات عن البرامج والموضوعات الدراسية المختلفة للتطوير التربوي والأكاديمي.

ويتبين من الأدب النفسي أن دراسة (Lanthier & Windhom, 2004) أظهرت أن الاستخدام السيء من قبل المتعلمين، وطول الوقت المستخدم عليها ارتبط بالأداء السلبي للمتعلمين.

كما توصلت دراسة (Saville, Gisber, Koppi & Caroljn, 2010) أن التلاميذ المدمنين على الإنترنت يؤجلون المهمات والواجبات الدراسية بدرجة واضحة وكبيرة.

ويؤدي الاستخدام النفعي للإنترنت من قبل تلميذ التعليم الثانوي إلى امتلاكه العديد من المهارات منها ما يتعلق باللغة المستخدمة، ومنها ما يتعلق بلغة الإعلام الآلي والتعلم الإلكتروني ومختلف المواقع الإلكترونية كمصدر للبحث عن المعلومات وجمعها وإجراء الدراسات العلمية أو كمصدر للترفيه مثل استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، والفايسبوك وغيرها، وهذه الاستخدامات من قبل تلاميذ التعليم الثانوي تختلف باختلاف الدافعية للتعلم لديهم كل حسب استخدامه لها، حيث تعتبر الدافعية للتعلم من بين أهم العوامل التي يجب توفرها لدى المتعلم في عملية التعلم، فهي تلعب دوراً بارزاً في دفعه إلى تحقيق الأهداف التعليمية–التعلمية المختلفة.

فلا يمكن الحديث عن التعلم في غياب الدافعية للتعلم باعتبارها قوّة داخلية تحرّك أفكار ومعارف المتعلم، وتمكنه للوصول إلى حالة التوازن المعرفي.

وترى الطالبتان أن التعرّف على علاقة الدافعية للتعلم باستخدام الإنترنت لدى تلاميذ التعليم الثانوي جدير بالبحث والدراسة، وبخاصة في ظل غياب شبه كامل للدراسات العلمية التي تكشف العلاقة بين المتغيرين في المجتمع الجزائري–على حد علم الطالبتين واطلاعهما– ذلك أنه يتم العثور على دراستين تناولتا العلاقة بين المتغيرين بشكل مباشر مثل دراستي العاج (2013) ومساس وحناش (2020).

كما استعانت الطالبتان بمجموعة من الدراسات التي تناولت الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين، والتي كانت نتائجها متناقضة ومتضاربة مثل دراسات شاكر محمود (1994)، والعساف (2011)، ودودين وآخرين (2012)، والجراح وآخرين (2014) والسيّد (2021) وغيرها.

كما أن الدراسات التي تناولت الفروق في استخدام الإنترنت بين الجنسين جاءت نتائجها أيضاً متناقضة ومتضاربة مثل دراسات الغميض (2003)، والخطيب (2007)، وحسنين وقاسم (2013)، والعجلوني (2014)، وبن نابي (2017) وغيرها.

وجاءت الدراسة الحالية للوقوف على طبيعة العلاقة بين الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم

لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي. ونظراً لأهمية الموضوع على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي، ترى الطالبتان ضرورة القيام بهذه الدراسة بهدف التعرّف إلى العلاقة بين المتغيرين والفروق المتوقعة في نفس المتغيرات بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو. ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها، ويمكن حصر تساؤلات الدراسة كما يلي:

-هل توجد علاقة بين الإدمان على الأنترنت والدافعية للتعلم لدي تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو؟

-هل توجد فروق في الإدمان على الأنترنت بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو؟

-هل توجد فروق في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو؟

2-فرضيات الدراسة:

-توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الإدمان على الإنترنت ودرجات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو.

-توجد فروق دالة إحصائياً في الإدمان على الإنترنت بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو.

-توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو.

3-أهداف الدراسة: تتحدد أهداف الدراسة الحالية في النقاط التالية:

-الوقوف على واقع الإدمان على الإنترنت لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ودافعيتهم للتعلم.

-معرفة طبيعة العلاقة بين الإدمان على الإنترنت الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

-معرفة الفروق في الإدمان على الإنترنت بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

-معرفة الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في اكتشاف ومعرفة ظاهرة الإدمان على الإنترنت بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي، كونهم يمثلون مرحلة المراهقة، باعتبارها مرحلة حساسة والأكثر تأثراً بالتطور التكنولوجي، وكذلك ظاهرة حديثة واسعة الانتشار التي بدورها غيرت من قيم وعادات المجتمع الجزائري، ومن جانب أخر ما دفعنا إلى دراسة هذا الموضوع هو ندرة وجود دراسات بحثت حول هذا الموضوع.

5-مفاهيم الدراسة:

1.5-الإدمان على الإنترنت:

يعرّف الإدمان على الإنترنت مفاهيمياً بأنه " الاعتياد المستمر للفرد والاستغراق في قضاء وقت أطول في تصفح الإنترنيت ومشاهدته لمواقع يرغبها ويفضلها " (محمد علي، 2010).

وترى الطالبتان أن الإدمان على الأنترنت من الناحية المفاهيمية هو حالة من الاستخدام المفرط للإنترنت وفقدان السيطرة على مقدار وقت الاستخدام، مواجهة ضغط واضح واستهلاك للزمن مما يؤثر سلباً في ممارسة الفرد لمهامه الحياتية بشكل طبيعي.

ويعرّف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس بشرى إسماعيل أحمد (2007) المستخدم في الدراسة.

2.5-الدافعية للتعلم:

تعرّف الدافعية للتعلم مفاهيمياً بأنها "حالة شعورية داخلية لدى المتعلم تعمل على إثارة انتباهه للموقف التعليمي ومتابعته، والاستمرار بالقيام بنشاطاته حتى يحقق الهدف المراد تعلمه (العيساوي، 2011).

وتعرّف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على استبيان الدافعية للتعلم لمساعيد زياد (2014) المستخدم في الدراسة.

6-الدراسات السابقة:

1.6-الدراسات التي تناولت الإدمان على الإنترنت وعلاقته ببعض المتغيرات:

-دراسة حدة (2012):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المقبلين على شهادة التعليم المتوسط وتحديد الدور الذي تلعبه الدافعية في رفع مستوى التحصيل ومعرفة الفروق بين الجنسين في مستوى الدافعية التعلم ومستوى تحصيل الدراسي.

وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها الذي يسمح لها بوصف العلاقة بين المتغيرات والتعبير عنها كميا، بحيث استخدمت مقياس الدافعية للتعلم للدكتور الباحث يوسف قطامي من الجامعة الأردنية كأداء الجمع البيانات واستعانة بكشوف النقاط لغرض معرفة العلاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى عينة الدراسة وتشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين، وأيضا إلى وجود فروق بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في مستوى الدافعية.

-دراسة العاج (2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استخدام الشبكة العنكبوتية والدافعية للتعلم لدى المراهق (12-14) سنة حيث تم استخدام استبيان حول استخدام شبكة الإنترنت ومقياس الدافعية للتعلم وكانت العينة (110) تلميذ وتلميذة منهم (55) ذكر (55) أنثى تم اختيارهم بطريقة عشوائية، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت معامل الارتباط بيرسون اختبار (ت) للفروق.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين استخدام شبكة الإنترنت ودافعية التعلم، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في استخدام شبكة الإنترنت ودافعية التعلم.

-دراسة الجبيلة (2016):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى إدمان الإنترنت لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ومعرفة العلاقة بين إدمان الأنترنت وكلا من الرضا عن الحياة وتقدير الذات و إمكانية التنبؤ بإدمان الأنترنت عن الرضا عن الحياة وتقدير الذات تكونت العينة من (381) طالبة وقد

توصلت الدراسة إلى أن أعلى نسبة من الطالبات يستخدمن الأنترنت بشكل معتدل حيث بلغت 64 % بينما بلغت نسبة مما يستخدمن الإنترنت بشكل مرتفع 28.6% تليها نسبة الطالبات التي يستخدمن الأنترنت بشكل منخفض حيث بلغت 5.2% بالمئة كما بلغت نسبة ما يستخدمن الأنترنت بشكل حاد.

-دراسة سلمى حسين (2016):

تناولت الدراسة الإدمان على الإنترنت وعلاقته بالدافعية نحو التحصيل لدى طلبة جامعة ديالى هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إدمان الأنترنت والدافعية نحو التحصيل لدى الطلبة ديالى، وقد أجريت الدراسة على عينة ضمت (200) طالبا توزعوا على كليات الجامعة العلمية والإنسانية.

-دراسة مساس وحناش (2020):

هدفت الدراسة إلى معرفة دافعية الطالب الجامعي للتعلم وعلاقتها باستخداماته لشبكة الإنترنت في بعض الكلية المتواجدة بجامعة محمد الصديق بن يحي بولاية جيجل. تكوّنت العينة من (107) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عرضية وطبق عليهم استبيان استخدام شبكة الإنترنت ومقياس الدافعية للتعلم لدوقة وآخرين. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم واستخدامات الطالب الجامعي لشبكة الإنترنت.

-دراسة الشيباني (2023):

أجريت الدراسة في الجماهيرية الليبية وهدفت إلى التعرف على الأثار الإيجابية والسلبية لظاهرة إدمان الأنترنت على التحصيل الدراسي من وجهة نظر طلاب التعليم الثانوي في مدينة سرت. وتم جمع بيانات الدراسة من خلال استبيان من إعداد الباحثة لهذا الغرض، وتكونت عينة البحث من (127) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، وتوصلت دراسة إلى النتائج التالية:

ـآثار إيجابية، إذ يساهم الأنترنت في تنمية مهارات مختلفة للطلبة فضلا عن التدريب عن بعد.

ـ آثار سلبية، إذ يؤثر الإدمان على الأنترنت سلبا لتحصيل الدراسي عند بعض الطلبة.

2.6-الدراسات التي تناولت الفروق في استخدام الإنترنت بين الجنسين:

-دراسة (Odel,Korgen,Schumacer & Delucchi2000**):**

هدفت الدراسة إلى معرفة الغاية والأهداف من استخدام الإنترنت لدى طلبة الجامعات والكليات الأمريكية. تكوّنت العينة من (843) طالباً وطالبة من تخصصات علمية وإنسانية يتوزعون في ثماني جامعات وكليات أمريكية، ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبيان لقياس متغيرات الدراسة. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس ولصالح الذكور في غايات وأهداف استخدام الإنترنت فيما يتعلق بزيارة المواقع الجنسية ومتابعة الأخبار ومطالعة الصحف الإلكترونية وممارسة الألعاب الإلكترونية، وسماع الموسيقى. أما الإناث فقد انحصرت الغاية والأهداف في استخدام الإنترنت في تبادل البريد الإلكتروني وكتابة الأبحاث والتقارير، ولم تشير الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى السنة الدراسية أو ملكية الحاسوب في درجة استخدام الإنترنت (الخطيب، 2007، ص 291).

-دراسة العبابنة (2003):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا وعوائق استخدامها. تكوّنت العينة من (638) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا (الدكتوراه والماجستير) في جامعتي اليرموك والأردنية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاستفادة من الإنترنت تُعزى لمتغير الجامعة ولصالح الجامعة الأردنية.

في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لمدى الاستفادة من الإنترنت تعزى لمتغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والكلية (مسعودي، 2010، ص 4).

-دراسة البطران (2003):

هدفت الدراسة إلى التعرف عن واقع استخدام الإنترنت في الجامعات الأردنية الخاصة في منطقة الشمال من وجهة نظر الطلبة. تكوّنت العينة من (752) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة الجامعات الأردنية الخاصة في منطقة الشمال، وهي جامعة إربد الأهلية، جامعة جرش، جامعة فيلادلفيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة عالية من الطلبة

يستخدمون الإنترنت، وأن خبرات معظم الطلبة في استخدام الإنترنت كانت سنة فأكثر، وأن معظم الطلبة يقضون ساعتين فأكثر في كل مرة يستخدمون فيها الإنترنت، وأن37 % من الطلبة يستفيدون من خدمات الإنترنت التعليمية. وكان البريد الإلكتروني من أكثر تطبيقات الإنترنت استخداما من قبل الطلبة. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير عوائق استخدام الإنترنت تعزى لمتغير الجامعة. كما أشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو استخدام الإنترنت إيجابية وعالية، وأن الفروق في الاتجاهات حسب متغيري الجامعة والجنس غير دال إحصائياً (الخطيب، 2007، ص 291).

-دراسة الغميض (2003):

أجريت الدراسة بهدف الكشف عن استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم لعينة من الطلبة المستخدمين له في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية. كانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكوّن من72 بنداً وزع بشكل قصدي على (341) طالباً وطالبة من بين مستخدمي الإنترنت في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام تطبيقات الإنترنت المختلفة كانت قليلة، إضافة إلى أن درجة فاعلية الإنترنت كمصدر للتعلم ودرجة تأثير المعيقات كانت متوسطة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم تعزى لمتغير لغة الدراسة ولصالح الطلبة الذين يدرسون باللغة الإنجليزية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإنترنت للغايات العامة لمتغير الجنس ولصالح الذكور (مساس وحناش، 2020، ص 13).

-دراسة الخطيب (2007):

هدفت الدراسة إلى معرفة استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية من وجهة نظر طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. تكوّنت العينة من 138 طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. استخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة شمل على 30 بنداً قسمت إلى مجالين هما: استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية، وأهم المعوقات التي تواجه الطلبة عند استخدام الإنترنت. وقد أشارت النتائج إلى أن متوسط الدرجات للفقرات المتعلقة باستخدام

الطلبة للإنترنت في الأنشطة الأكاديمية قد حصلت على أعلى الدرجات. أما بالنسبة إلى الصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للإنترنت فقد كانت بدرجة متوسطة، وقد عدَّ الطلبة بطء الإنترنت أعلى هذه الصعوبات. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للإنترنت تعزى لمتغيري الجنس والسنة الدراسية. أما فيما يتعلق بفوائد استخدام الإنترنت في الأمور الأكاديمية فلن تتوصل الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس (الخطيب، 2007، ص 290).

-دراسة مسعودي (2010):

هدفت الدراسة للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنيت في تحقيق التعلم الذاتي، والتركيز على بعض الأسس النفسية له كالدافعية والفعالية الذاتية ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة بعض كليات جامعة الحاج لخضر بباتنة. تكوّنت العينة من 130 طالباً وطالبة بواقع 62 من الذكور و68 من الإناث. وتوصلت النتائج إلى أن يتجه الطلبة ايجابياً نحو استخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي، الدافعية، الفعالية الذاتية ومستوى الطموح. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو استخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي (مسعودي، 2010، ص 3).

-دراسة بخوش وبوزغاية (2010):

هدفت الدراسة للكشف عن اتجاهات الطلبة ما بعد التدرج نحو استخدام الإنترنت في البحث العلمي لدى طلبة كلية الآداب واللغات والعلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة لعربي بن مهيدي بأم البواقي (الجزائر) تم اختيارهم بطريقة قصدية، حيث بلغ عددهم (1954) طالباً وطالبة موزعين على 7 أقسام هي: علم النفس، علم الاجتماع، علوم الاتصال، علوم وتقنيات الرياضة، لغة عربية ولغة فرنسية ولغة إنجليزية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند استخدام الإنترنت في البحث العلمي وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمؤهل العلمي (مساس وحناش، 2020، ص 12).

-دراسة الطراونة والفنيخ (2012):

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام الإنترنت على التحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاكتئاب ومهارات الاتصال لدى طلبة جامعة القصيم. تكوّن المجتمع الإحصائي من (595) طالباً وطالبة بواقع (324) من الذكور و(241) من الإناث يستخدمون شبكة المعلومات الدولية الإنترنت، وقد تم اختيار العينة بالطريقة القصدية وتم استخدام المعدل التراكمي للدلالة على التحصيل الدراسي. وأشارت النتائج إلى وجود درجة أعلى بقليل من الدرجة المتوسطة لدى الطلبة مستخدمي الإنترنت لفترة زمنية متوسطة. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام الإنترنت بين الجنسين (الطراونة والفنيخ، 2013، ص 1).

-دراسة حسنين وقاسم (2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات عينة من طلبة المرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس البلدة القديمة بالقدس نحو الاستخدام العام للإنترنت. بلغ عدد أفراد العينة (162) أيّ بنسبة (26%) من المجتمع الأصلي الذي بلغ (611) طالباً وطالبة من مدارس الأوقاف الإسلامية داخل البلدة القديمة بالقدس. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام الإنترنت بين الجنسين لصالح الذكور (حسنين وقاسم، 2013، ص 1).

-دراسة العجلوني (2014):

هدفت الدراسة إلى معرفة الآثار التعليمية لاستخدامات الإنترنت من قبل طلبة الجامعة العربية المفتوحة بالأردن. بلغ مجتمع الدراسة من (2300) طالباً وطالبة موزعين إلى أربعة تخصصات (تقنية المعلومات، اللغة الإنجليزية، إدارة الأعمال والتربية). وقد أظهرت النتائج وجود آثار تعليمية لاستخدامات الانترنت بدرجة مرتفعة على الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لكل بعد من الأبعاد التعليمية. كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة إحصائياً للآثار التعليمية لاستخدامات الانترنت بين الجنسين (العجلوني، 2014، ص 1).

-دراسة بن نابي (2017):

هدفت الدراسة لمعرفة واقع استخدام طلبة الدراسات العليا لشبكة الإنترنت لأغراض البحث

العلمي. تم تطبيق استبيان واقع استخدام طلبة الدراسات العليا لشبكة الإنترنت على عينة مكوّنة من (82) فرداً بواقع (43) من الذكور و(39) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في استخدام شبكة الإنترنت بين الجنسين (مساس وحناش، 2020، ص 18).

3.6-الدراسات التي تناولت الفروق في دافعية التعلم بين الجنسين:

-دراسة شاكر محمود (1994):

هدفت الدراسة إلى معرفة الدافع المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعيين. اشتملت العينة على (164) طالباً وطالبةً من تخصصات أدبية وعلمية مختلفة. وتم تطبيق مقياس الدافع المعرفي ومقياس استراتيجيات التعلم والأساليب المعرفية ومقياس المواقف اللفظي التروي والاندفاع.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في الدافع المعرفي بين الجنسين.

-دراسة بدر العمر (1995):

تناولت الدراسة مستوى الدافعية الداخلية والخارجية وبعض المتغيرات المرتبطة بها لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. تكوّنت العينة من (250) طالباً وطالبةً من كلية التربية.

تم تطبيق مقياس الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في مستوى الدافعية الداخلية والخارجية بين الجنسين لصالح الإناث.

-دراسة نوفل (2011):

هدفت الدراسة إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات على عينة عشوائية مكوّنة من (803) طالباً بواقع (292) من الذكور و (511) من الإناث. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة في مستويات دافعية التعلم بين الجنسين.

-دراسة حاج حسين (2011):

تناولت الدراسة أثر المرحلة الدراسية والجنس والتفاعل ما بينهما على أنماط الدافعية المختلفة

لتعلم الرياضيات، والتعرف على العلاقة ما بين أنماط الدافعية المختلفة لتعلم الرياضيات من جهة والتحصيل في مادة الرياضيات والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى لدى الطلبة في دولة الامارات العربية المتحدة. اشتملت العينة على (424) تلميذاً في مرحلة التعليم الابتدائي، و(588) تلميذاً في مرحلة التعليم المتوسط و (276) تلميذاً في مرحلة التعليم الثانوي. أظهرت نتائج الدراسة بأن للمرحلة الدراسية تأثير ذا دلالة إحصائية في كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات، كما بيّنت النتائج أن لمتغير الجنس تأثير ذا دلالة إحصائية في كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات باستثناء نمط الدافعية الداخلية.

-دراسة العساف (2011):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم. تكوّنت العينة من طلبة الصف العاشر الأساسي من المدارس الحكومية والخاصة. بلغ عددهم (677) طالباً وطالبةً مثلوا ما نسبته (7%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. تم تطوير مقياس بيئة التعلم الآمنة ومقياس الدافعية للتعلم. وأظهرت النتائج تفوّق الإناث على الذكور في مستوى إدراكهن لبيئة التعلم الآمنة ومستوى الدافعية للتعلم.

-دراسة دودين وآخرين (2012):

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكوراً وإناثاً في الأردن. تكوّنت العينة من (180) طالباً وطالبةً منهم (91) من الطلبة المسرعين الذين كانوا قد تخطوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم في محافظات الشمال والوسط والجنوب، و(91) من الطلبة الموهوبين والمتفوّقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في المدارس، والعينة المقصودة من تلاميذ سنة رابعة متوسط. ولتحقيق أغراض الدراسة تم تصميم مقياس الدافعية للتعلم، وتطبيق مقياس تقدير الذات مكيّف على البيئة الأردنية من قبل للخطيب (2004). وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية التعلم بين الجنسين.

-دراسة الزغبي وبني دومي (2012):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير استخدام طريقة التعلم الممازج في تحصيل في تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلمها. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية تعلم الرياضيات بين الجنسين.

-دراسة الجراح وآخرين (2014):

أجريت الدراسة بهدف استقصاء تأثير التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين مستوى دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بالأردن. تكوّنت العينة من (43) طالباً من طلبة الصف الثاني الأساسي بواقع (20) من الذكور و(23) من الإناث.تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً في مجموعتين: (22) في المجموعة التجريبية درسوا باستخدام البرمجية التعليمية و(21) في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة التقليدية. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين.

-دراسة السيّد (2021):

أجريت الدراسة بهدف قياس الفروق بين طلاب وطالبات قسم المكتبات والوثائق والمعلومات في الدافعية الدراسية والرضا عن التخصص. تكوّنت العينة من (130) طالباً بواقع (72) ذكوراً و (58) إناثاً تتراوح أعمارهم بين (19–22) سنة. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في للدافعية الدراسية.

تعقيب:

بعد عرض مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت اتجاهات طلبة الجامعة نحو استخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي نلاحظ ما يلي:

-أن جل الدراسات السابقة التي تم عرضها تناولت استخدام الإنترنت لدى الطلبة بينما تلك التي تناولت استخدام الإنترنت في علاقته بالدافعية للتعلم كان عددها قليل جداً ما عدا دراسات العاج (2013) ومساس وحناش (2020).

-أن الدراسات التي تناولت الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين كانت نتائجها متناقضة ومتضاربة، حيث أن عدداً منها أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة مثل دراسات شاكر محمود (1994)، وبدر العمر (1995)، والعساف (2011)، في حين عدد آخر منها أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين مثل دراسات نوفل (2011)، ودودين وآخرين (2012)، والزغبي وبني دومي (2012)، والجراح وآخرين (2014) والسيّد (2021).

-أن الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في استخدام الإنترنت كانت نتائجها متناقضة ومتضاربة، حيث أن عدداً منها أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة مثل دراسات العبابنة (2003)، والغميض (2003)، والخطيب (2007)، بخوش وبوزغاية (2010)، والطراونة والفنيخ (2012)، وحسنين وقاسم (2013)، في حين عدد آخر منها أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين مثل دراسات (Odel,Korgen,Schumacer & Delucchi2000)، والبطران (2003)، ومسعودي (2010)، والعجلوني (2014)، وبن نابي (2017).

-أن مسألة الفروق في دافعية التعلم أو في استخدام الإنترنت لم تحسم بعد، ولعل هذا التضارب والتناقض في النتائج قد يرجع إلى عوامل معينة مثل اختلاف الأطر النظرية للباحثين والإطار الحضاري والثقافي الذي تتميّز بها كل دراسة، وتباين طبيعة البيئات التي تمت فيها هذه الدراسات، وكذا اختلاف الحقبة الزمنية التي أجريت فيها.

-استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات السابقة في جوانب معينة هي:

-بناء وصياغة إشكالية الدراسة الحالية، وتحديد مفاهيمها إجرائياً استناداً على الأدوات التي تم اختيارها لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في الدافعية للتعلم واستخدام الإنترنت لدى الطلبة.

-ساعدت هذه الدراسات السابقة في إثراء الفصل النظري المتعلق بالدافعية للتعلم، وفي إثراء أيضاً الفصل النظري المتعلق باستخدام الإنترنت.

-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة النتائج المتوصل إليها والمتعلقة بالعلاقة بين الإدمان على الإنترنت ودافعية التعلم من جهة، أو المتعلقة بالفروق في المتغيرين بين الجنسين، وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

الجانب النظري

الفصـــل الثـــاني
الإدمـــان على الإنترنت

تمهيـــد

أوّلاً: الإنترنت

1-التعريف اللغوي

2-التعريف الاصطلاحي

3-نشأة شبكة الإنترنت وتطوّرها

4-أهمية استخدام شبكة الإنترنت

5-إيجابيات وسلبيات استخدام شبكة الإنترنت

ثانياً: الإدمان على الإنترنت

1-التعريف الاصطلاحي

2-أعراض المدمن على الإنترنت

3-التفسيرات النفسية للإدمان على الإنترنت

4-أضرار الإدمان على الإنترنت

5-مجالات الإدمان على الإنترنت

6-تشخيص الإدمان على الإنترنت

7-أسباب الإدمان على الإنترنت

8-أساليب الوقاية والعلاج من الإدمان على الإنترنت

خـــلاصة

تمهيد:

تعد شبكة الأنترنت مصدر انفتاح التواصل بين الأفراد والمجتمعات بصفة عامة إلاّ أنها لها جوانب دفينة تحتوي جملة من الآثار السلبية من الناحية النفسية والاجتماعية والثقافية، نتيجة فرط استخدامها خاصة لفئة الشباب الذين هم مصدر التقدم والإنتاج، ولعل الخطر كله يتجلى عندما يصبح الفرد حبيساً لها وهو ما يعرف بالإدمان على الإنترنت التي تعتبر ظاهرة سريعة النمو لا يمكن تجاهلها.

أوّلاً: الإنترنت:

1-التعريف اللغوي:

تتكوّن كلمة (*Internet*) الإنجليزية الأصل من (*Intercommunication*) والتي تعني ربط أكثر من شيء بعضه البعض، ومن (Network) والتي تعني الشبكة، ومنه أخذت من الكلمة الأولى (*Inter*) ومن الثانية (*Net*) لتصبح بذلك (*Internet*) والتي تعني الشبكات المترابطة ببعضها البعض (الحاجي، 2002، ص 13).

2-التعريف الاصطلاحي:

نظراً لأهمية شبكة الإنترنت وفوائدها فقد تداخلت تعريفاتها ووجهات النظر حولها فمن الصعب تحديد تعريف واحد لها وذلك بسب تنوع خدماتها ووظائفها من جهة، وبسبب اختلاف الأفراد الذين يستفيدون منها ومن خدماتها، وهذه بعضاً من هذه التعريفات:

وردت الإنترنت في معجم مصطلحات التربية والتعليم بأنها: " الشبكة الداخلية التي تسمح للمستفيد بالاتصال بمراكز المعلومات في الداخل أوفي أبعد الأماكن في العالم، وقد أسهمت في حل العديد من المشكلات الطارئة " (جرجس، 2005، ص 104).

-ويعرّف الخضري الإنترنت بأنها: " شبكة تحتوي على مجموعة مختلفة من شبكات الكمبيوتر ذات القدرات الفائقة على نقل المعلومات، وحفظها وتحديثها، وهي منتشرة على مستوى العالم" (الدناني، 2003، ص 33).

-ويعرّفها طلبة وزملاؤه بأنها: " أهم انجازات البشرية في تاريخ الإنسانية، وهي شبكة من الحواسيب سواء المتشابهة أو المختلفة في الأنواع والأحجام عن طريق بروتوكولات تحكم عملية التشارك في تبادل المعلومات، وبرتوكولات تضبط عملية التراسل بين الحواسيب"

(براهمي، 2005، ص 6).

-وتعرّفها (Renzett) بأنها: " شبكة الشبكات وبناء جماعي يدفع إلى مقارنة تعاونية للبحث، وتحسين طريقة استخدام الفضاء والزمن، وتعمل الشبكة على تحقيق الرغبة في الحرية عن طريق ابتكار فضاء عام ومادي، بواسطة العرض المجاني للعديد من الخدمات للمستخدم النهائي" (بومهرة وحجار، 2005، ص 216).

-ويصف (Bill Gates) الإنترنت في كتابه (The Road Ahead,1995) بأنها: " طريق المعلومات فائق السرعة، وهي مجموعة من الكمبيوترات الموصلة معاً، والتي تستخدم بروتوكولات قياسية لتبادل المعلومات " (نصير، 2005، ص 38).

-ويعرّفها (Peter Dyson) بأنها: " مجموعة من شبكات الحاسوب التي تصل ملايين الأجهزة حول العالم عن طريق ما يسمى بروتوكول مشترك بغية تحقيق أهداف مختلفة تجارية، ثقافية، شخصية، تعليمية، دينية، سياسية، وتعد شبكة الانترنت مصدر متميز للمعلومات (سعادة والسرطاوي، 2002، ص 66).

-ويرى (Arnold) أن هناك العديد من التسميات التي يمكن الاشارة بها على الانترنت وهي: شبكة الشبكات، الفضاء العالمي الشبكة العنكبوتية الالكترونية، الفضاء الافتراضي (حلاوة وعبد العاطي، 2011، ص 34).

- وأجمع العاملون بدراسة الانترنت أنها وسيلة اتصال حديثة تتألف من مجموعة من الحواسيب المرتبطة في شبكة أو شبكات كثيرة، توفر مجموعة من الخدمات للمشتركين فيها، وتسمح لهم بالتنقل بطريقة حرة بين المواقع المسموح بها، ويتم نقل الملفات بأنواعها بين حاسوب وآخر دون الاعتماد على حاسوب مركزي التوزيع لأنه لا يوجد هناك هيئة مركزية تتحكم بمحتويات هذه الوسيلة الاتصالية (خضر، 2005، ص 16).

-والإنترنت هي الشبكة العالمية للشبكات المرتبطة مع بعضها باستخدام بروتوكول (IP) وغيره من البروتوكولات المتشابهة، ويوفر بروتوكول الانترنت انتقال الملفات، والاتصال عن بعد والبريد الالكتروني والأخبار وغيرها من الخدمات (النوايسة، 2011، ص 26).

ويضيف النواسية (2011) أن الإنترنت هي شبكة معلوماتية قوامها الناس والكمبيوترات مترابطة بأميال من الكابلات والخطوط الهاتفية، يتواصلون عبر شبكة من الأقمار

الاصطناعية ووسائل الاتصال المختلفة التي تربط بين الدول.

-تعقيب:

نستنتج مما سبق أن الإنترنت تتميّز بالجوانب التالية:

-تعد شبكة تكنلوجية تربط بين العديد من الاجهزة حول العالم عبر مجموعة من البروتوكولات المتعددة، والتي مكنت استخداماتها الافراد من تحقيق أهداف مختلفة في ميادين ومجالات متنوعة.

-تعتبر أحد أهم الوسائل التكنولوجية التي يمكن أن تؤثر في حياة الناس اليومية.

-أصبحت عبارة عن كتلة من المعلومات تنمو وهي مصدر قوة لحياة كثير من الأفراد.

-تعد واحداً من أقوى آليات التغيير في العالم، وأهم وأعظم انجاز أفرزته الثورة التكنولوجية الحديثة في أساليب الاتصال التفاعلي ذي البعد التفاعلي الحي.

3-نشأة شبكة الإنترنت وتطوّرها:

يرى نوايسة (2000، ص 8) والموسى والمبارك (2004، ص 72) أن شبكة الإنترنت بدأت في الأصل في أواخر الستينات كشبكة تجريبية في الولايات المتحدة الأمريكية بصفتها مشروعاً كانت تشرف عليه وكالة مشاريع البحوث العسكرية المتقدمة (*Advanced Military Research Project Agency*) منذ عام 1969 وأصبحت هذه الشبكة تسمى (*ARPANET*)، وكان من أهم أهدافها دعم البحوث العسكرية، وكانت تتكوّن من أربعة حواسيب فقط تقع في كل من جامعتي (*Utah university*) و(*California university*) ومعهد ستانفورد الدولي للأبحاث (*Stanford center for research*). وفي عام 1971 تم توسيع الشبكة السابقة حيث شملت 12 موقعاً مع إضافة البريد الإلكتروني. وفي عام 1983 تم تطوير بروتوكول للتخاطب مع الأجهزة يدعى (*Internet Protocol: IP*) والذي يحدد قواعد اتصال الحواسيب ببعضها البعض. وهناك بروتوكول خاص بمراقبة التراسل (*Transmission Control Protocol: TCP*) ومهمته هي مراقبة تدفق مرور مجموعات الرسائل بشكل يكفل تجنب الأخطار في الاتصالات. أما في التسعينات فقد بدأ الانتشار الفعلي للإنترنت، حيث تكوّنت عدة شبكات وارتبطت فيما بينها، وتعتبر شبكة البحوث والتربية الوطنية الأمريكية (*National Research and educational Net: NERN*) الشبكة المهيمنة.

وبرزت عدة شبكات ترتبط معها مثل شبكة المؤسسة الوطنية للعلوم (*National Science Foundation Network*) وشبكة (Nasa) ووزارة التربية. وترتبط بالإنترنت حالياً مؤسسات تجارية وحكومية وتربوية.

بيّن الخليفي (2001، ص 77) أنه في عام 1972 أتيحت خدمة البريد الإلكتروني بواسطة هذه الشبكة وتلاه في العام 1973 انضمام جامعة لندن والمؤسسة الملكية للرادار بالنرويج إلى هذه الشبكة فأصبحت شبكة دولية حيث سمي هذا المشروع بربط الشبكات (*Internet Ting Project*) وسمي النظام الناتج عنه باسم الإنترنت (*Internet*) واستمر تطور هذه الشبكة بسرعة.

–في عام 1982 تم اختراع بروتوكول اتصالي خاص بها أطلق عليه (TCP/IP) وهو اختصار لكلمات (*Transmission Control Protocol/Internet Protocol*) أيّ بروتوكول ضبط الارسال الخاص ببروتوكولات الإنترنت.

وبيّن الموسى، المبارك وعبد العزيز (2004) الوارد في (العوض، 2005، ص ص 13–15) أنه في 1984 أنشأت هيئة العلوم الوطنية خمسة مراكز للحواسيب فائقة الأداء بهدف وضعها في خدمة الباحثين والمطورين من مختلف أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية، لكن هيئة العلوم الوطنية لم تستطع استخدام (*ARPANET*) بسبب الحواجز البيروقراطية مما أدى إلى إنشاء شبكة خاصة ببعض المراكز وسميت بِـ (*NSFNET*) واستطاع الباحثون النفاذ بواسطة هذه الشبكة إلى الموارد الثانوية الموجودة في أطراف الشبكة وليس فقط في المراكز الخمسة. وقد انضمت لتلك الشبكة الجديدة جهات عديدة من أهمها وزارتي الصحة والطاقة ووكالة الفضاء الأمريكية (*NASA*) وكان هذا عام 1976.

–في عام 1987 استبدلت خطوط هيئة العلوم الوطنية بشبكة الخطوط الهاتفية التي تميّزت بإتاحة سرعات أعلى بِـ 20 ضعفاً لنقل المعلومات واندمجت شبكتي (*NSFNET*) و(*ARPANET*) معاً بما يُعرف الآن باسم الإنترنت (*Internet*).

–في 1989 أنشئ ما يسمى بوحدة البحوث في (*IRTF*) اختصاراً لـ (*Internet Research Task Force*) ووحدة مهندسي الإنترنت (*IETF*) اختصاراً لِـ (*Internet Engeneering Task force*).

–في 1990 تولّت شركة (ANS) إدارة الهيكل الرئيس للشبكة، ثم فتحت الشبكة أمام جهات تجارية عديدة، وبعد أشهر قليلة قامت الشركة نفسها ببيع بنيتها التحتية إلى شركة أمريكا

أون لاين (*On Line*).

-في 1991 طرحت جامعة (*Minnesota university*) برنامج (Gopher) و(*Wais*) لتسهيل عملية البحث والتخاطب.

-في 1991 دُشنت (*World Wide Web*) لكن بداية التشغيل الحقيقي للشبكة العنكبوتية كانت عام 1993 عندما تم استخدام برنامج (*NCSA Mosaic*) وغيره من البرامج التي تساعد على التصفح في الإنترنت. وشهدت فترة الثمانينات بداية التواصل بين شبكات الإنترنت في الدول المختلفة، وفي كل عام يلتحق بهذه الشبكات المزيد من الدول سعياً للاستفادة من إمكانياتها ومواردها والمساهمة في تطويرها وتحسينها.

-في نهاية الثمانينات وبداية التسعينات بدأت الصحافة تسلط الضوء على شبكة الإنترنت في أهميتها ودورها في نقل المعلومات والحصول على الخدمات البريدية التي تقدمها إضافة إلى الخدمات المتعددة في المجالات الثقافية والسياسية والصناعية والتجارية والسياحية.

-في 1993 بدأت الثورة الحقيقية للإنترنت والتي تم فيها اختراع أو تأسيس الشبكة العنكبوتية (*World Wide Web: WWW*) التي أتاحت الفرصة للفرد لاستخدام ومشاهدة الصور والرسوم والأشكال والأفلام المتحركة وقراءة النصوص.

-في أفريل 1995 توقفت (*NSFNET*) وحلت محلها شركة الاتصالات مثل: (*UUNET-SPRINT-MCI*). وبيّن فهد بن ناصر العبود (2001، ص ص 13-14) المراحل التطورية للإنترنت على النحو التالي:

-في 1962 بدأت شركة (*Rand Corporation*) بالعمل على إنشاء شبكة لنقل المعلومات على شكل حزم أيّ مجموعات وذلك لتسهيل نقل المعلومات وتحويلها من خلال هذه الشبكة.

-في 1969 قامت وكالة مشاريع البحوث المتقدمة (*Advanced Research Project Agency*) (*ARPANET*) بربط أربع مؤسسات تعليمية مع بعضها البعض من خلال هذه الشبكة وهذه المؤسسات التعليمية هي: (*University of California, Los Angeles*) و(*University of California, Santa Barbara*) و(*University of Utah*) و(*Research Center at Stanford University*) وبدأت المعاهد العسكرية من الاستفادة من المعلومات التي تنقلها هذه الشبكة.

-في 1971 بدأت (*ARPANET*) تتوسع شيئاً فشيئاً حتى أصبح عدد أعضائها 23 جامعة ومعهد بحث في أمريكا.

-في نهاية 1972 تغيّر اسم (*ARPANET*) إلى وكالة مشاريع البحوث المتقدمة في وزارة الدفاع الأمريكية.

-في 1974 بدأت شركة (*TELNET*) وهي إحدى خدمات الإنترنت التي ظهرت مبكراً والتي يسمح للمستفيد بالدخول إلى قواعد معلومات على كمبيوتر آخر (*HOST*) ومن هذه القواعد فهارس المكتبات.

-في 1979 ظهرت أوّل مجموعة أخبار (*News Group*) التي أنشئت بواسطة اثنين من طلاب الدراسات العليا بجامعة (*Duke university*).

-في 1982 استخدمت الإنترنت لأوّل مرة. وفي عام 1984 استخدمت كلمة (*Cyberspace*) لأوّل مرة والتي تعني فضاء المعلومات وهذا في كتاب (William Gibson) بعنوان "*Neuromancer*".

-في 1986 قامت هيئة العلوم الوطنية (*National Science Foundation*) بإنشاء خمسة مراكز كبيرة جداً للحاسوب في بعض الجامعات الأمريكية وربطت بشبكة فيما بينها.

-في 1986 أيضاً طوّرت بروتوكولات الإنترنت (*TCP/IP*) والتي بموجبها يتم نقل المعلومات وتحويلها بين العديد من الشبكات.

-في 1988 ظهرت المخاطبة اللحظية عبر الإنترنت (*Internet Relay Chat: IRC*) وذلك بفضل (Jarkko Oikarinen).

-في 1990 توقفت شركة (*ARPANET*) ليحل محلها شبكة الإنترنت والتي كان الطرف الرئيس في ايجادها هيئة العلوم الوطنية في أمريكا.

-في 1991 قامت هيئة العلوم الوطنية (*National Science Foundation*) بإتاحة هذه الشبكة للأغراض التعليمية وبدأت تستفيد منها المعاهد العلمية المختلفة في أمريكا.

-في 1991 بدأ أوّل استخدام للتجارة الإلكترونية عبر الإنترنت.

-في 1991 ظهرت أيضاً خدمة (Gopher) بواسطة فريق من جامعة (*Minnesota university*) بقيادة الباحث (Mark Mc Cahill).

-في 1991 ظهرت أيضاً الشبكة العنكبوتية في مخابر المعمل الأوروبي المركزي لبحوث الفيزياء النووية بمدينة جنيف السويسرية وكانت تسمى (*Conseil Européen pour la recherche nucléaire: CERN*) وأصبح مسماها الآن (*European Laboratory for Particle Physice*).

-في 1993 ظهر أوّل متصفح للإنترنت وهو (*NCSA Mosaic*) بفضل (Marc Anderson) ومجموعة من الطلاب بجامعة (*University Urbana-Champagne of Illinois*).

-في 1994 ظهر متصفح (*NETSCAPE*) والذي يقوم بدور العميل ولديه القدرة على تصفح الإنترنت والانتقال من صفحة إلى أخرى بكل سهولة.

كما بيّنت (Bredel,2012,pp25-26) أن الإنترنت مرّت في تطورها بعدد من المراحل منها:

إن مفهوم الشبكة يعود في الأصل إلى اختراع أوّل التليغراف (*Télégraphe optique*) عام 1792 من قبل الإخوة (Chappe) بفرنسا.

-في 1958 كان أوّل اختراع (*Modem*) من قبل شركة (Bell) الأمريكية لنقل المعلومات عبر خط الهاتف.

-في 1961 وضع (Léonard Kleinrock) أوّل نظرية حول الاتصال لتحويل المعلومات والتي تم نقلها عن طريق الإنترنت.

-في 1962 وضع الدكتور في علم النفس (Licklider) أسس هيئة (*ARPANET*).

-في 1969 قامت وكالة مشاريع البحوث المتقدمة (*ARPANET*) بربط أربعة حواسيب بين جامعة (l'Utah à Salt Lake City) وجامعة (Santa Barbara).

-بين سنوات 1972 و1975 إنشاء بروتوكول يسمح الربط بين الشبكات فيما بينها. فهي بداية (*l'interconnexion*).

-في 1977 نشهد أوّل برهنة للربط بين ثلاث شبكات: (*ARPANET*) و(*Packet Radio Net*) و(*Sat Net*).

-في 1980 نشهد مرحلة الترابط ما بين الشبكات (*l'inter-connexion*) مستخدمين بروتوكولات (*TCP/IP*) بين مختلف الشبكات في العالم. فهي بداية انطلاق الإنترنت عبر العالم.

-وفي 1987 تم تسويق الأنترنت وظهورها في الأسر.

4-أهمية استخدام شبكة الإنترنت:

ورد في مسعودي (2010، ص 45) أن الإنترنت استقطبت الإنترنيت ملايين المستخدمين عبر العالم بسبب تدفق المعلومات وسرعة الحصول عليها وتنوعها، وحرية الأفراد في المشاركة في عملية الاتصال. ويمكن تلخيص أهمية الشبكة المعلوماتية في النقاط التالية:

-ساهم الكم المعلوماتي والمعرفي والصور والبيانات في التعبير عن ثقافة متباينة، وهذا ما أوجد ما يسمى بعالمية الثقافة، كسلعة تتضمن قيم، وعادات وأذواق وسلوكيات متنوعة تتناسق وحاجات المستهلكين لها.

-إن استخدام الإنترنت يفرض على المستخدم أن يتعارف مع بني جنسه، وأن يتبادل معهم المعلومات والمنافع والثقافات، وألغت الفوارق والحدود ومازجت بين الثقافات.

-تسير الإنترنت إجراءات المعاملات، وإرسال التقارير والحصول على النتائج في وقت قياسي.

-ساعدت الإنترنت في تبادل ومشاركة الملفات والمعلومات، بين المؤسسات والمصانع والشركات والأفراد، وبتالي ساهمت كثيراً في تقليل التكلفة المادية لهم.

-إدخال شبكة الإنترنيت في ميدان التعليم، جعلها وسيلة إيضاح تعليمية، تتضمن كل ما ينشده المدرس و الطالب في قاعدة الدرس الحقيقية، من خلال المحاكاة، كأن يراقب طلبة كلية الطب مثلاً عملية جراحية تتم في الزمن الحقيقي، أو أن يستخدم طلاب الكيمياء مختبراً افتراضياً يحاكون من خلاله التجربة الحقيقية.

-استخدام الإنترنيت في مجال التعليم النظامي، يطور مجالات الدراسة والبحث داخل المدارس والجامعات، إما كوسيط ضمن وسائل ووسائط أخرى، أو كوسيط وحيد أو أساسي، وتظهر بصورة جلية في الجامعات الافتراضية.

-تمثل الإنترنيت وسيلة للتعلم الذاتي للأفراد، من خلال أنها تتيح عملية الاستفسار عن المعلومات والوصول للموارد والبيانات لكل فئات المستخدمين في كل زمان ومكان، باعتبارها تكنولوجيا مفتوحة ومرنة.

ويذكر البنداري (1999، ص 33) أن أهمية الإنترنت تبرز في الجوانب التالية:

-سرعة نقل المعلومات وذلك لارتباط الحواسيب الآلية بشبكة محكمة الاتصالات.

-سرعة انتشار وتبادل المعلومات لأن كل حاسب آلي يرتبط بشبكة الإنترنت والاتصالات رقم منفرد وخاص وسري.

-تبادل المستندات والملفات وذلك لأن كل مستند وملف مرتبط بشبكة الإنترنت يمكن تبادله مع حاسب آلي آخر مرتبط بشبكة الإنترنت.

-عقد الندوات كتابياً وصوتياً ومرئياً من خلال شبكة الاتصالات المرتبطة بشبكة الإنترنت.

5-إيجابيات وسلبيات استخدام شبكة الإنترنت:

تقدم شبكة الإنترنت العديد من الخدمات والتسهيلات لمستخدميها والتي يمكن أن نطلق عليها إيجابيات وسلبيات أو مزايا شبكة الأنترنت، ولها أيضا العديد من السلبيات أو العيوب ويمكن تمثيل إيجابيات وسلبيات الانترنت فيما يلي:

1.5-إيجابيات استخدام شبكة الإنترنت:

ورد في بلجون (2008، ص 48) أن العديد من الباحثين تناولوا إيجابيات استخدام شبكة الإنترنت في أبحاثهم ودراساتهم كلا حسب مجال اهتماماتهم وتخصصاتهم، وهي كما يلي:

-إمكانية الوصول إلى عدد أكبر من الجمهور والمتابعين في مختلف العالم.

-سهولة تطوير محتوى المناهج الموجودة عبر الإنترنت.

-قلة التكلفة المادية مقارنة باستخدام الأقمار الصناعية ومحطات التلفزيون والراديو.

-الحصول على آراء المعلمين والمفكرين والباحثين المتخصصين في مختلف المجالات في أي قضية علمية.

-سرعة الحصول على المعلومات والمرونة في الوقت والمكان.

2.5-سلبيات استخدام شبكة الإنترنت:

ورد في النوايسة (2011، ص 88) أن شبكة الإنترنت سلبيات هي:

-فوضى المعلومات، حيث أن تعدد مصادر المعلومات يجعل الصعب الوثوق فيها.

-غياب القوانين المنظمة لحقوق الملكية الفكرية للمعلومات المتاحة على الأنترنت.

-حرية النشر لأي شخص دون وجود ضوابط علمية، حيث لا تمر المواد المنشورة غالباً على لجنة للتدقيق والتحكيم والمراجعة والرقابة قبل نشرها.

-السرقة والقرصنة والنصب والاحتيال والابتزاز والتهديد.

-الغزو الفكري الأجنبي الذي يهدد الثقافة العربية والتراث العربي.

ثانياً: الإدمان على الإنترنت

1-التعريف الاصطلاحي:

يرى بيومي خليل أن الإدمان على الإنترنت هو المداومة على الشيء أو الاعتماد عليه

(بيومي خليل، 2002، ص 163).

وعرّفت منظمة الصحة العالمية الإدمان على أنه: "حالة نفسية وأحيانا عضوية تنتج عن تفاعل الكائن الحي مع العقار أو المادة، ومن خصائصها استجابات وأنماط سلوكية تشمل دائما الرغبة الملحة على التعاطي أو الممارسة بصورة متصلة أو دورية، للشعور بآثاره النفسية أو لتجنب الأثار المزعجة التي تنتج عن عدم توفيره (المعطي، 2004، ص146).

ويعرف الإدمان على أنه مرض مزمن الانتكاس الناتج عن تغيرات التكيف في بنية الدماغ ووظيفته والتي تؤثر على السياق الاجتماع. (الطراونة، 2012، ص12).

ويؤكد الكثير من الباحثين " على أن الإدمان يبنى على السلوك والخبرة المتكررة الزائدة والانفعال الزائدة عن الحد المعقول حيث يلاحظ من خلال تقنيات تصوير المخ المتطور بأن نشاط المخ وكيميائية الحيوية تتأثر بالطريقة نفسها التي تؤثر بها تعاطي المخدرات والكحول، حيث تُحدث تغيرات في الدوائر العصبية التي تساعد على استمرار السلوك.

ويجمع الخبراء على أن الإدمان يُحدث عندما تسيطر عادة معينة على دوائر المخ التي تطورت كي تكافئ السلوكيات المعززة للبقاء كالأكل والجنس، إذن الإدمان ليس فقط مرتبط بالعقاقير، فالسلوك الإدماني يدل على فرط الاستخدام لأشياء أخرى ومنها فرط استخدام الإنترنت (عوادي وبلخير، 2011، ص25).

ويعرف إدمان الأنترنت بأنه " اضطراب التحكم في الاندفاعات في استخدام الأنترنت بدون هدف مقصود والذي لا يتضمن السكر أو فقدان الوعي ".

وترى (Young) أن " الإدمان على الإنترنت يشبه إدمان الميسر والقمار من حيث الطبيعة المرضية لكليهما، وبهذا فهو اضطراب ضبط الاندفاعات ".

وتشير هذه الباحثة الأمريكية إلى أن المدمن على الإنترنت هو الشخص الذي لا يستطيع مقاومة رغبته في الاتصال بشبكة الانترنت وتظهر عليه أعراض الاضطراب في حالة التوقف أو التقليل من استخدام شبكة الأنترنت (النوبي محمد علي، 2010، ص59).

وترى أيضاً أن الإدمان على الانترنت هو" عبارة عن اضطراب إكلينيكي يتطلب في كثير من الأحيان العلاج " (سراج، 2007، ص22).

ويعرّفه (Griffiths,1995) بأنه " الإدمان التكنولوجي مثل الإدمان السلوكي الذي يحفز التفاعل

بين الإنسان والآلة "(حسان،2007، ص 55).

ويعرّفه (Goodman,1990) بأنه " عملية تكون سلوكا يشعر بالمتعة ويخفف من الضيق والانزعاج الداخلي، والذي يتسم بالفشل المتكرر وعدم السيطرة ومقاومته على الرغم من عواقبه السلبية "(خالد، 2014، ص 40).

ويرى (Bueno,2015) بأنه " عبارة عن عدد متزايد من مستخدمي الانترنت لا يستطيعون قطع نشاطهم عبر الانترنت والذي يزيد تواجدهم تدريجيا على القطاعات الأخرى، وهذا ما يعود بالضرر على مؤسساتهم وعملهم ودراستهم " (سراج، 2007، ص23).

ويعرّفه (Bird & Wolf,2001) بأنه " حالة انعدام السيطرة والاستخدام المدمر لهذه الوسيلة التقنية، وتتشابه الأعراض المرضية المصاحبة له بالأعراض المرضية المصاحبة للمقامرة المرضية " (منصور، 2004، ص50).

ويرى (Charlton,2002) بأنه " حالة من الاستخدام المرضي وغير التوافقي لشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)، وتؤدي إلى اضطرابات إكلينيكية يستدل عليها بوجود بعض المظاهر كالتحمل والأعراض الإنسحابية "(ربيع، 2003، ص557).

ويرى أبو بكر أنه " حالة من الاستخدام المرضي وغير التوافقي للإنترنت والذي يؤدي إلى اضطرابات في السلوك والذي يستدل عليها من خلال زيادة ساعات استخدام الشبكة بحيث تتجاوز الساعات التي حددها الفرد لنفسه في البداية ومواصلة الجلوس أمام الشبكة بالرغم من وجود توتر في حالة عائق يمنعه من الاتصال بالشبكة وقد يصل إلى حد الاكتئاب والوسواس القهري والشكاوى الحسية إذا طالت فترة الابتعاد عنها " (خالد، 2014، ص40).

ويرى (Goldberg) أن الإدمان على الإنترنت هو الاستخدام المفرط للأنترنت وهو يشبه أنواع الإدمان الأخرى كإدمان المخدرات، والقمار، والعاب الفيديو والسلوك الجنسي.

ويعد الادمان على الأنترنت من المشكلات التي يعاني منها كل المجتمعات كونه يعيق مظاهر التنمية من خلال اهدار الطاقات (حسان،2007، ص 56).

ويرى البعض أن الإدمان على الإنترنت كونه ليس عادة اجتماعية سيئة بل يرتبط بفكرة فقدان السيطرة والقدر برعبة وحاجة قهرية لفعل ما (نصيرة، 2013، ص14).

بينما يرى آخرون أنه ما يرافقه من عواقب مرتبطة بالقلق والتوتر في المزاج وأعراض

الانسحاب على المستوى النفسي او الاجتماعي (صباح، 2004، ص20).
ويعد الإدمان على الإنترنت مشكلة سياسية واقتصادية فالحروب والفقر وما يرافقها من أثار نفسية واجتماعية تهز اركان المجتمع ككل (أبو الخير، 2003، ص25).

2-أعراض المدمن على الإنترنت:

ورد في عبد السلام (2011، ص 1038) أنه عندما يتجاوز استخدام الأنترنت الحد الطبيعي تظهر على الفرد مؤشرات تدل على خطر هذا الاستخدام، خاصة لدى فئة المراهقين من تلاميذ الثانوية قد تكون في مظاهر عضوية، ومعرفية، ووجدانية أو سلوكية:

1.2-الأعراض العضوية:

-زيادة اجهاد العين مما يؤدي إلى صداع وضعف البصر، ويحدث هذا عندما يركز الفرد النظر إلى شاشة الحاسوب لفترات طويلة دون أن يعطي العينين وقت للاستراحة، فيتسبب هذا الاجهاد المستمر للعينين بضعف البصر.

-اضطراب عادات الأكل والنوم تؤدي إلى ضعف جهاز المناعة، حيث يعجز مدمنو الأنترنت عن التحكم في الوقت الذي يقضوه على الأنترنت فيهملون بذلك أوقات الأكل والنوم التي يحتاجها الجسم.

-آلام الرسغين والمفاصل والظهر، مما قد يجعله أكثر عرضة للتشوهات والهزال والضعف، بسبب الجلوس المستمر في وضعية واحدة لفترات زمنية طويلة.

-زيادة هرمونات التوتر بالجسم، حيث يبقى المدمن في حالة يقظة وحماس دائم ليتمكن من إشباع حاجته المستمرة إلى الاتصال بالأنترنت.

2.2-الأعراض المعرفية والوجدانية:

-عدم القدرة على التحكم في فترة الجلوس أمام الأنترنت.

-ظهور أنماط تفكير غير منطقية تكون سالبة للأحداث العادية، وتتداخل فيها أفكار متنوعة غير مرغوبة من الناحية الاجتماعية، وليس لها أي التزام من الناحية القانونية أو الدينية أو الأخلاقية.

-الشعور بالانبهار والحماس والفاعلية والجاذبية أمام الإنترنت، وأنه الطريق الوحيد للخروج من الملل والتغلب على الوحدة والاكتئاب.

-ظهور المشاعر السلبية عند إيقاف الاستخدام لعدم الرضى والشعور بالوحدة والقلق والاكتئاب والانزعاج والعدوانية والتوتر.

3.2-الأعراض السلوكية والاجتماعية:

-ضعف الإحساس بقيمة الذات، وزيادة العزلة الاجتماعية.

-انخفاض معدلات التحصيل الدراسي، وزيادة معدلات الغياب منى الثانوية وتجاهل الواجبات.

-إهمال العلاقات الاجتماعية مع الأسرة والأصدقاء، وإقامة علاقات عبر الأنترنت معتقدا بجدوى التفاعل الاجتماعي عبر الأنترنت والذي يعد أكثر تحررا من المعايير الاجتماعية وأكثر إثارة وأقل خطورة.

-الشعور بالذنب وعدم الاعتراف أحيانا بالاستخدام المفرط للأنترنت.

وورد في حمص (2009، ص 406) أن لدى المدمن على الإنترنت تظهر بعض الأعراض:

-يعاني المدمن على الإنترنت من الآلام في الظهر والعينين وتلك الهالات السوداء حولها والسمنة وقلة ساعات النوم، والتعب والإرهاق الذي يؤدي إلى التقاعس عن الذهاب إلى العمل أو المدرسة، وإهمال واجباته المختلفة ويضمنها الأسرية والأكاديمية.

-التعطش للإنترنت وإهمال الحياة الاجتماعية والالتزامات المهنية والوظيفية.

-إهمال متطلبات العائلة والشعور بالقلق والحزن عندما يحدث عطل في الإنترنت وإهمال نظامه الغذائي بحيث يتناول طعامه وهو يعمل على الانترنت.

-إنفاق مبالغ مالية معتبرة من اشتراك وشراء أدوات إلكترونية مختلفة.

-شعور الفرد بأن حياته لا تستقيم بدون الانترنت. كما أشارت الدراسة التي أجريت في اليوم العالمي للصحة العقلية بأن مستخدم الإنترنت يصنف مدمن إذا أمضى ثلاثين ساعات ونصف ساعة أمام الإنترنت في الأسبوع.

-إنكار المستخدم قضاءه وقتا طويلا على الشبكة.

-التقليل من التحرك خارج المنزل، وكل أسوأ من الذي قبله.

-الدخول للإنترنت رغم وجود عمل كثير يجب على المستخدم انجازه.

-عدم إمكانية السيطرة على الزمن الذي يقضيه المستخدم على شبكة الإنترنت.

-حدوث بعض أعراض الانسحاب النفسي، وذلك عند التقليل من استخدام الإنترنت لمدة شهر، كالضيق أو العمل على إفساد علاقة اجتماعية أو شخصية أو مهنية.

ورد في أكرم (2005، ص 9) أن هناك مظاهر عامة مشتركة بين معظم المدمنين هي:

-إهمال أشخاص وأعمال وأشياء مهمة في حياة الفرد بسبب هذا السلوك.

-سلوك الإدمان يقطع علاقات مهمة في حياة الفرد.

-الأشخاص المهمين في حياة الفرد يضايقهم هذا السلوك.

-يصبح الفرد مدافعاً أو غاضباً عندما ينتقد الأخرون هذا السلوك.

-شعور الفرد بالذنب والندم والقلق حول ما يفعله.

-يحاول الفرد أن يخفي أسرار هذا السلوك عن الأخرين.

-عدم القدرة على الإقلاع أو الامتناع عن هذا السلوك.

-يشعر الفرد بوجود حاجة أخرى خفية وراء هذا السلوك.

-الشعور بالانبهار والحماس والفاعلية والجاذبية أمام الإنترنت، وأنه الطريق الوحيد للخروج من الملل والتغلب على الوحدة والاكتئاب.

-ظهور المشاعر السلبية عند إيقاف الاستخدام لعدم الرضى والشعور بالوحدة والقلق والاكتئاب والانزعاج والعدوانية والتوتر.

3-التفسيرات النفسية للإدمان على الإنترنت:

قدم (Jennifer & Fraser,1999) بعض التفسيرات النفسية للإدمان على الانترنت وهي:

1.3-التفسير السيكو دينامي:

يركز التفسير السيكو دينامي على خبرات الشخص، وتعتمد تلك الخبرات على الأحداث التي مر بها الطفل في مرحلة الطفولة والتي أثرت فيه وفي سماته الشخصية. فمن خلال خبرات التي يمر الفرد في مرحلة الطفولة، أو ما يسمى بصدمة الطفولة المبكرة وارتباط ذلك ببعض سمات الشخصية الاضطرابات والميول والنزعات الموروثة لدى الفرد. فقد يكون لديه استعداد نظري لإدمان الانترنت، ولكنه لا يقع في الإدمان إلاّ إذا توافرت ظروف وأحداث ضاغطة في حياته وساعدت أو دفعته إلى إدمان الانترنت، ليصبح الفرد مدمن انترنت. وفي ضوء صدمات الطفولة المبكرة، وارتباطها بسمات الشخصية، وأحداث ضاغطة

الحياة الضاغطة، والاستعدادات النفسية والموروثة، قد تؤدي لوقوع الفرد في إدمان الكحوليات أو الهروين أو المقامرة أو الجنس أو التسوق أو الكمبيوتر والانترنت وما تقدمانه من خدمات مع وجود بعض العوامل المهيأة كالاستعدادات المرضية.

وتشير سلمى كامل (2016، ص279) أن (Duran،2003) يرى أن مجهولية التعاملات الالكترونية أو التعاملات غير معروفة الاسم مع الأخرين، تعد عامل يبرز الإدمان على الأنترنت، ويقدم محيط افتراضي ويغرس الهروب الذاتي من الصعوبات الانفعالية أو المواقف المشكلة والصعوبات الشخصية، وحينئذ يستخدم الفرد ميكانيزم الهروب أو أنه يخفف أوقات التوتر والضغوط النفسية، ويعزز هذا السلوك في المستقبل.

يمكن القول أن الاتجاه السيكو دينامي يرى أن الإدمان على الإنترنت هو بمثابة استجابة هروبية من الإحباطات والرغبة في الحصول على لذة بديلة مباشرة لتحقيق الاشباع وأيضاً الرغبة في النسيان، وأن الإفراط في استخدام ميكانيزم الإنكار هو منبئ ومؤشر على إدمان الفرد على الأنترنت.

2.3-التفسير السلوكي:

يعتمد التفسير السلوكي على وجهة نظر (Skinner) في النظرية السلوكية على أساس أن الفرد يقوم بمجموعة من السلوكيات والأنشطة، بهدف الحصول على المكافأة أو التعزيز، وهذا ينطبق على الإدمان على المخدرات والكحول وإدمان الانترنت وما تقدمه تلك الشبكة للفرد من الراحة والمتعة النفسية، بجانب أنها طريقة سهلة وبسيطة وسهلة للهروب من الواقع بهدف الحصول على معززات للسلوك (النوبي، 2010، ص 32).

وقدم (Davies,2001) نظرية سلوكية معرفية، كمحاولة لبناء نموذج يجمع بين النواتج السلوكية المرتبطة بالاستخدام المفرط للإنترنت، ويقوم هذا النموذج على افتراض أن الأفراد الذين يعانون من ضغوط أو مشكلات نفسية مثل (الوحدة، والاكتئاب) يحملون إدراكات سلبية عن كفاءاتهم الاجتماعية، هؤلاء الأفراد يفضلون التفاعل الاجتماعي عبر الإنترنت لأنه أقل تهديداً وأقل مخاطرة، وينتج عن ذلك استخدام قهري للكمبيوتر والانترنت، وهذا بدوره يفرز كثيراً من المشكلات الشخصية والاجتماعية والمهنية.

وبيّن التفسير السلوكي بأن الممارسة والتكرار هي التي أوجدت إدمان الإنترنت، وهكذا

فإن أيّ فرد يصبح عرضة للإدمان على الإنترنت في أيّ عمر وفي أيّ وقت وأيا كانت الطبقة الاجتماعية أو الثقافية للفرد. ووفق هذا التفسير السلوكي أنه ليس فقط مجرد وجود دافع أو الهدف في حد ذاته، ولكن أيضا لابد من ممارسة هذا السلوك لمرات عديدة، ثم يتم تدعيمه وتعزيزه بالشعور لا يتغير في نوعه ولكنه يتغير في شدته ويصبح أشد مما يتوقع الفرد في العديد من الاضطرابات السلوكية النفسية والانفعالية (أرنوط، 2008، ص68).

3.3-التفسير المعرفي:

يؤكد التفسير المعرفي على أن المعارف سيئة التكيف هي التي تسبب في ظهور مجموعة من الأعراض المرتبطة بهذا الاضطراب أو إدمان الإنترنت، فالتشوهات المعرفية نحو الذات تشمل الشك الذاتي وانخفاض كفاءة الذات والتقدير الذاتي مثل "لا أشعر بالاحترام حينما لا أكون على الإنترنت، ولكن عندما أكون على الأنترنت فإنني أفتخر بنفسي، والأنترنت هو المكان الوحيد الذي أشعر فيه بالاحترام، وهي تشوهات معرفية وادراكات سلبية يتبناها الأفراد الذين يعانون من مشكلات نفسية مختلفة يحملون ادراكات سلبية عن ذاتهم وشخصيتهم، يجعلهم يفضلون الاندماج والتفاعل في الأنشطة المختلفة التي تقدمها الأنترنت لأنه يعد أقل تهديد من التفاعل المباشر.

ويرى (Fenichel , 2004) الوارد في كامل (2016، ص281) أن من يقضون أوقات كثيرة أمام الإنترنت بدلا من قضائها مع أسرتهم، يكون لديهم أساليب معرفية شاملة مكونة من تعدد المهام والمعالجة زائدة السرعة وافتقاد أهداف التوجه متوسطة أو بعيدة المدة ويحطمون أنماط حياتهم، وعادة ما يستخدمون الكمبيوتر كنقطة أساسية لكل أنماط تواصلهم مع العالم، ولذا فإن الإدمان على الأنترنت أكثر أو أقل من مجرد اضطراب استعمال العقاقير أحادي البعد، ويؤكد أنصار الاتجاه المعرفي أن السلوك اللاسوي هو استجابة للطرق التي يقيم أو يدرك بها المثير الخارجي نفسه.

ويذكر (Beck & Ellis, 1969) الوارد في أرنوط (2007، ص18) أن الاضطرابات النفسية ناتجة عن العديد من المشكلات المعرفية مثل الافتراضات والاتجاهات غير التكيفية والأفكار المختلطة والمضطربة والتفكير غير المنطقي.

4.3-التفسير الطبي الحيوي:

يعتمد التفسير الطبي للإدمان على الانترنت قائم على أساس على سلوكيات الأفراد تحكمها مجموعة من العوامل الوراثية الجينية وتغيرات الكميائية في المخ وناقلات العصبية، وما يتعلق بها من تغيرات الكروموزومات والهرمونات والمواد الكميائية الضرورية لتنظيم نشاط المخ والجهاز العصبي.

وأظهرت البحوث في هذا المجال أنه توجد عقاقير قد تحدث خلل في التواصل العصبي، مما يترتب عليه إرسال المخ للمعلومات غير صحيحة كأن يتوهم الشخص باعتدال المزاج لممارسة نشاط معين، مثل تناول العقاقير أو المخاطرة، أو المقامرة، وبتطبيق مثل هذا التفسير على حالة الاعتماد على الانترنت، حيث تتيح الانترنت للفرد شعوراً بالمتعة والإثارة (النوبي، 2010، ص 34).

ويرى (Jennifer & Fraser,1999) أن الإدمان على الإنترنت هو واحد من أنواع الإدمان التي ليس لها علاقة بالعقاقير، إلاّ أنه لديها نفس أعراض هذا الإدمان، والذي يرتبط بعدة مظاهر للأعراض الإنسحابية القريبة من الأعراض الانسحابية للإدمان التقليدي، وهذه الأنواع من الإدمان هو من قبيل الاستغراق القهري في المقامرة، والمستمر وراء الثراء، حيث يظهر على الفرد المصاب بهذه النوعيات المختلفة من الإدمان، التقلب المزاجي، والاشتياق الشديد والتلهف الملح لممارسة السلوك الإدماني، كما تظهر على المدمن مظاهر التحمل والاعتماد ويميل لزيادة الجرعة لمادة الإدمان، وكذلك الأعراض الانسحابية.

ويركز أصحاب التفسير الطبي الحيوي على دور الوراثة والعوامل الجينية والكيميائية والوصلات العصبية بالمخ، ومدى الخلل في الكروموسومات والهرمونات ومدى أدائها لوظائفها وما بها من زيادة أو نقص، مما يؤثر على تنظيم أنشطة المخ والجهاز العصبي إن التفسيرات البيولوجية تؤكد على أن التكوين البيولوجي للفرد هو المحدد الرئيس لسلوكه. هذا السلوك الذي يتأثر بعاملي الوراثة والبيئة المحيطة بالفرد التي تولّد لديه الاستعداد للإدمان (القرني، 2011، ص109).

5.3-التفسير الاجتماعي الثقافي:

يرى أصحاب هذا التفسير أن الإدمان يختلف تبعا للجنس والعمر والحالة الاجتماعية

والاقتصادية والعرق والعنصر والبلد، فهناك أنواع من الإدمان تنتشر بين أشخاص من فئة محددة دون الأخرى، فمثلا الكحول ينتشر بين الطبقات الاجتماعية والاقتصادية المتوسطة لذلك هناك تفاوت كبير في إدمان الأنترنت بين المجتمعات (القرني، 2011، ص108).

كما يرون أن حقيقة انتشار العديد من الاضطرابات النفسية تختلف وفقا للعمر والطبقة الاجتماعية والخلفية الثقافية بحيث يبحثون عن الأشخاص المتشابهين لهم ليتواصلوا معهم كلما أرادوا ذلك، ولهذا يرون أن السبب الرئيسي للسلوك اللاسوي ليس بمصطلحات النفس الإنسانية ولكن بمصطلحات المجتمع. (العصيمي، 2010، ص41).

ووفقاً لهذا التفسير فإن المجتمع هو السبب في السلوك اللاسوي، فالذي يموج في المجتمعات اليوم من اضطرابات يجبر أفرادها على الانغماس في السلوك الشاذ والغريب للتكيف مع معايير وعادات هذا المجتمع التي تختلف من مجتمع لأخر ومن ثقافة لأخرى.

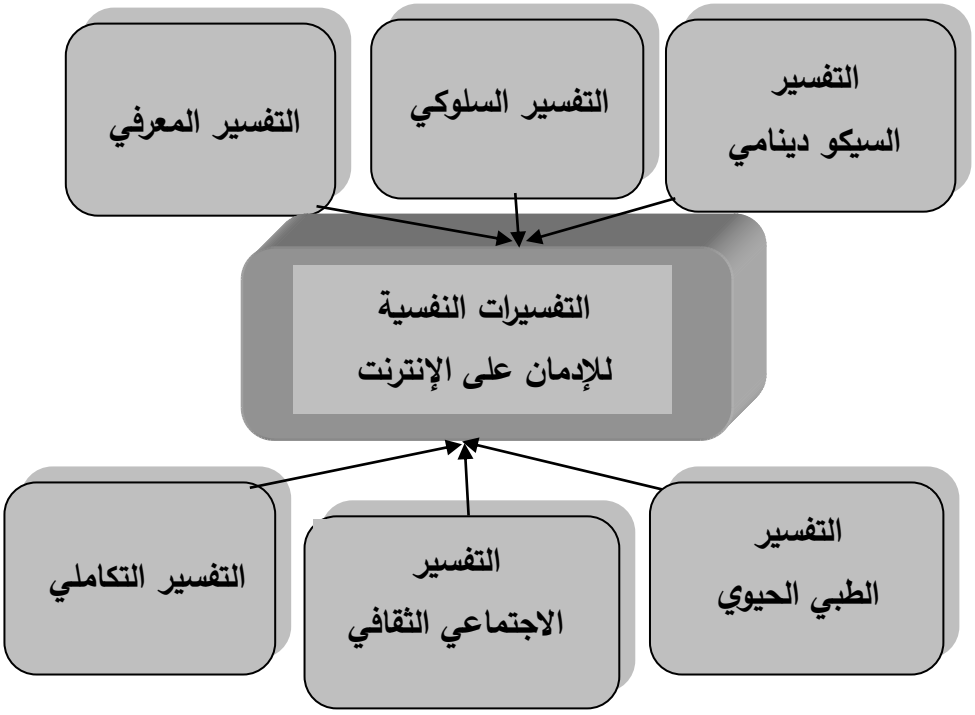
ولهذا يرى أصحاب التفسير الاجتماعي الثقافي أنه لابد من أن نفحص وندرس المحيط الاجتماعي إذا أردنا أن نفهم السلوك اللاسوي لدى الأفراد، ولذلك ركزت تفسيراتهم على البناء الأسري والتفاعل الأسري والتواصل والضغوط الاجتماعية والطبقات الاجتماعية، وهكذا أضافوا بعدا مهما لفهم وعلاج أي اضطراب نفسي.

ويشير (Bootzin & al, 1993) و(Comer, 1996) و(Frude, 1998) إلى أن الاكلينيكيين اليوم يأخذون في حسبانهم البناء الأسري والموضوعات الاجتماعية عند محاولتهم فهم وتفسير الاضطراب النفسي.

6.3-التفسير التكاملي:

يرى أصحاب هذا التفسير أن الإدمان على الإنترنت يكون نتيجة بعدة عوامل متهيئة (شخصية، انفعالية، اجتماعية، بيئية) تجعل لديه الاستعداد والاستهداف للإصابة بهذا الاضطراب (الاستعداد –الاستهداف–المرض) إذ أن هناك سمات شخصية معينة تجعل هذا الشخص دون غيره يدمن على الإنترنت. ووفقاً لهذا التفسير فإن الذكور يلجؤون إلى استعمال الأنترنت للحصول على الشعور بالقوة والمكانة والسيطرة والمتعة، فيما نجد الإناث أكثر دخولا على مواقع الشات أو الدردشة من أجل عقد صداقات مع نفس الجنس أو الجنس الآخر لإشباع الحاجة للحب والمشاركة الاجتماعية (أرنوط، 2007، ص18).

وتذكر كامل (2016، ص281) أن هناك سمات شخصية أخرى تجعل الفرد ينزلق في مصيدة الانترنت ومن هذه السمات الخجل وعدم القدرة على المواجهة والانطوائية التي تجعل الفرد لا يستطيع عقد صداقات مع الآخرين في العالم الواقعي، فيهرب إلى هذا العالم الافتراضي الذي يجعله يعيش في الخيال والأحلام ويعقد صداقة مع من يريد ومع من لا يستطيعون رؤيته. ويرى أنصار هذا التفسير أن من لديه تاريخ مرضي سابق يكون أكثر عرضة للإصابة بالإدمان على الإنترنت.



شكل رقم (1) التفسيرات النفسية للإدمان على الإنترنت (تصميم الطالبتين).

4-أضرار الإدمان على الإنترنت:

ورد في النتشة (2014، ص 19) أن (Chou, Tyan& Brenner, 1997) و(Yong al, 1999) يرون أنه يلحق بالمدمنين على الأنترنت عدة أضرار وآثار سلبية يمكن تلخيصها فيما يلي:

1.4-أضرار صحية جسدية:

-الاجهاد البصري وارهاق العين بسبب قضاء ساعات طويلة أمام شاشة الكمبيوتر.

-الأرق واضطرابات النوم واختلال في دورة النوم الطبيعية.

-ركود الدورة الدموية بسبب الجلوس لفترة زمنية طويلة والذي قد يؤدي إلى حدوث جلطات دماغية وقلبية.

-تشوهات وتقوسات في الظهر بسبب الجلوس غير السليم.

-وجود آلام في الكثير من مواضع الجسد كالظهر والكتف والرقبة.

2.4-أضرار نفسية:

والتي تتمثل في القلق، الاكتئاب الحاد، العزلة، الانطواء، والمشكلات العائلية والدراسية والمهنية.

3.4-أضرار أسرية:

والتي تتمثل في اضطراب حياة الفرد الأسرية، اهمال الواجبات الأسرية والدراسية.

4.4-أضرار اجتماعية:

والتي تظهر في الوحدة، الاغتراب، العزلة والتقليل من النشاط الاجتماعي.

5.4-أضرار مهنية:

إن الفرد الموظف لا يستطيع القيام بعمله على الوجه المطلوب بسبب استغراقه وقت طويل أمام شبكة الإنترنت.

6.4-أضرار دراسية وأكاديمية:

دلت نتائج بعض الدراسات أن الإدمان على الأنترنت كان سببا في رسوب وتسرب وطرد المتعلمين كانوا من المتفوقين دراسياً.

7.4-أضرار أخلاقية وتربوية:

تتداخل الأسباب الأخلاقية للإدمان على الأنترنت مع النتائج. فكلاهما قد يكون السبب في نشوء الأخر وفي الاستمرارية وفي النتائج أيضاً.

8.4-أضرار مادية واقتصادية:

وتكون نتيجة المصاريف المالية من خلال كثرة شراء الأجهزة أو فواتير الاشتراك في شركات الاتصالات أو في المواقع للحصول على منتوجات مرئية أو مسموعة.

وورد في حمص (2009، ص 407) أنه يترتب على الإدمان على الانترنت عدة أضرار:

1-الأضرا الصحية:

-الأضرار التي تصيب الأيدي من الاستخدام المفرط للفأرة.

-الأضرار التي تصيب العين نتيجة الإشعاع الذي تبثه شاشات الحاسوب.

-الأضرار التي تصيب العمود الفقري والرجلين نتيجة نوع الجلسة والمدة الزمنية.

-الأضرار التي تصيب الأذنين لمستخدمي مكبرات الصوت.

-الأضرار المرافقة مثل البدانة والسمنة (*L'obésité*).

2-الأضرار النفسية:

-الدخول في عالم وهمي بديل تقدمه الإنترنت مما يسبب آثار نفسية حيث يختلط الواقع بالوهم.

-تقليل مقدرة الفرد على تكوين شخصية نفسية سوّية قادرة على التفاعل مع المجتمع.

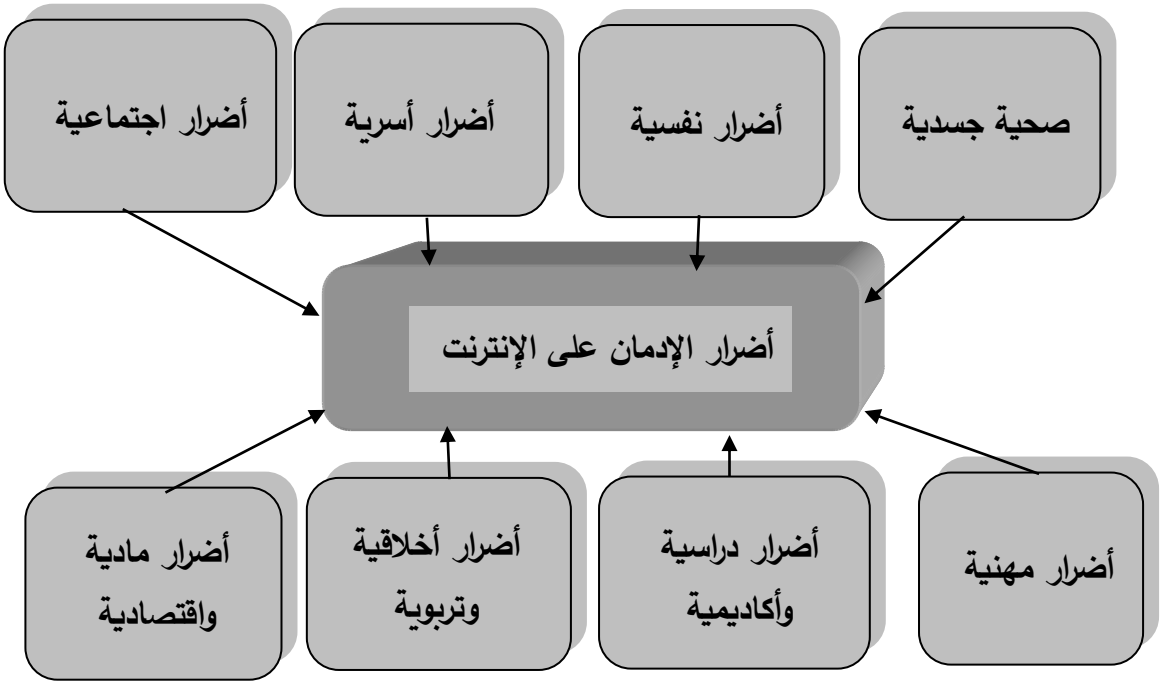
3-الأضرا الاجتماعية:

-انسحاب ملحوظ للفرد من التفاعل الاجتماعي نحو العزلة.

-الأثر في الهوية الثقافية والعادات والقيم مع الغزو المعلوماتي الهائل.

-خسارة الأصدقاء وضعف الرقابة الأسرية على الأبناء والتفكك الأسري.

ويشير (الحربي، 2003، ص113) إلى **الأضرار المتعلقة بالمفاسد الأخلاقية**، حيث كثير من المواقع الموجودة على شبكة الإنترنت تهدف إلى انتشار الفاحشة والشذوذ بأنواعه، **والأضرار المادية** التي تتمثل في السرقة من الأرصدة عبر اختلاس كلمة السر.



شكل رقم (2) أضرار الإدمان على الإنترنت (تصميم الطالبتين).

5-مجالات الإدمان على الإنترنت:

يشير (Hardy,2009) إلى أن أكثر المواقع جذبا لمستخدمي الانترنت هي حجرات الشات، حيث تستحوذ على (35 %) من الوقت على الإنترنت، ثم البحث في شبكة الويب ويستغرق (7 %) من الوقت بين البحث وجمع المعلومات. وحسب الدراسات في مجال شبكة الإنترنت فإن أكثر المجالات استخداماً لدى مدمني الإنترنت ما يلي:

1.5-الإدمان على مواقع الإباحية الجنسية:

يرى فضيل دليو أن المواقع الإباحية الجنسية عبر الانترنت هي شكل من أشكال الجريمة المنظمة التي تقوم بها شبكات محلية، جهوية وعالمية، تقدم عروضاً جنسية مغرية نفسياً ومادياً عبر مواقع ظاهرة، أو تقتحم بها البريد الالكتروني لمستخدم الإنترنت دون استئذان.

وتشير الإحصائيات في الجزائر أن (63 %) من المراهقين يرتادون الإنترنت دون علم أوليائهم بطبيعة ما يتصفحون، ويبحثون عن صفحات وصور إباحية والتي تعرض الصور الفاضحة، فيقع المراهقون في هاوية الدخول إليها بدعوى الفضول، ثم يقعون في مصيدة الإدمان عليها مما يؤثر في سلوكياتهم وتصرفاتهم (فيلالي، 2006، ص 15).

2.5-الإدمان على غرف الدردشة:

تشغل الدردشة عبر الانترنت مساحة كبيرة من حزمة البيانات التي تم تبادلها بين مستخدمي هذه الشبكة العالمية، بل أن كثيرا من المستخدمين لا يرون في الانترنت إلاّ وسيلة للوصول إلى الآخرين. وقد تؤدي خطوط الدردشة عبر الانترنت إلى الإدمان. فبعض الطلاب الأمريكيين، معظمهم من الذكور، لا يستطيعون أن ينتزعوا أنفسهم بعيدا عن الكمبيوتر حتى بعد مضي (12) ساعة متواصلة. وترى (Doron) أن هؤلاء الأشخاص الذين يستعملون غرف الدردشة، إنما في الحقيقة يبحثون عن القبول الاجتماعي من طرف الآخرين، في حين أن الذين يخلقون شخصيات غير شخصيتهم الحقيقية. فإنهم يكونون حريصين على أن تكون مقبولة باعتبارها أنها هم أنفسهم (العباجي، 2007، ص 100).

3.5-الإدمان على معلومات الإنترنت:

وهو الشراهة في البحث عن المعلومات والسعي وراء إيجادها والاستمرار في تفقد الإنترنت للحصول على معلومات تستخدمها بعد ذلك أو حتى تسعى لقراءتها. وفي دراسة ميدانية

أجريت على (1000) شخص في الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا وألمانيا وسنغافورة وهونج كونج أوضحت الإحصائيات أن (50 %) من عينة البحث أجابوا بأنهم مدمنين على المعلومات في شبكة الإنترنت و(75 %) منهم أوضحوا أن الكومبيوتر والانترنت والمعلومات ستصبح إدماناً للكثيرين في القرن القادم (العباجي، 2007، ص 141).

4.5-الإدمان على نوادي النقاش والمنتديات:

وهي عبارة عن برامج خاصة تعمل على الموقع الإعلامي، أو أيّ مواقع أخرى ذات طابع خاص أو عام على شبكة الإنترنت، وتسمح بعرض الأفكار والآراء في قضايا أو موضوعات مطروحة للمناقشة على الموقع وإتاحة الفرص للمستخدمين الرد عليها ومناقشتها.

4.5-الإدمان على الألعاب الالكترونية:

تمنح ألعاب الكومبيوتر الشخص المرتبط بالإنترنت مثل (ايفر كويست) شعور البطل لبعض اللاعبين، وهذا بدوره يسبب مشكلات أكبر. فالخصائص الكلامية المكثفة تمنح مثل هذه الألعاب بعداً اجتماعياً غير موجود في الحياة الواقعية، وبهذه الصفات يوصف بعض اللاعبين الموجودين على مجموعات دعم الانترنت على أنهم مدمنون.

شكل رقم (3) مجالات الإدمان على الإنترنت (تصميم الطالبتين).

6-تشخيص الإدمان على الإنترنت:

قدمت جمعية علم النفس (*APA*) تصنيف الاستخدام المفرط للإنترنت. وعادة يستخدم المتخصصون نفس محكات تشخيص مجالات الإدمان الأخرى المدرجة في الدليل التشخيصي الاحصائي الرابع (*DSM-IV*)، ولكي يعتبر الشخص مدمناً لابد أن تتوفر فيه

ثلاثة أو أكثر من هده المحكات في أي وقت خلال استخدامه على مدى (12) شهر.
ويشير غالمي عدلية (2001، ص 25) إلى محكات التشخيص هي:

1.6-التحمل (Tolerance)**:** أيّ الميل إلى زيادة ساعات استخدام شبكة الإنترنت لإشباع الرغبة.

2.6-الاعراض الانسحابية (Withdrawal Symptoms)**:** وتعني ظهور اثنين أو أ كثر من الأعراض الانسحابية خلال عدة أيام، وقد تستمر إلى شهر، وذلك عقب التقليل أو الانقطاع عن استخدام شبكة الانترنت، وهذه الأعراض تسبب للفرد قلقا ومشكلات عديدة على مستوى حياته الاجتماعية والشخصية والمهنية. وهذه الأعراض تشمل:

-استثارة وتهيج نفس حركي، رعشة، قلق، تفكير قهري عما يحدث في شبكة الانترنت، أحلام وتخيلات تتعلق ب شبكة الإنترنت.

-استخدام الفرد لشبكة الإنترنت فترات طويلة من الزمن أكثر من مما كان مخططاً له

-قضاء فترات من الوقت في عدد من الأنشطة التي ترتبط بشبكة الإنترنت.

-يسبب استخدام شبكة الإنترنت مشكلات مثل فتور العلاقات الاجتماعية والأنشطة لدى الفرد يشكل الاستخدام المفرط للشبكة تهديداً بقطع العلاقات الحميمية، ويمثل أيضاً تهديداً لدراسة الفرد (ربيع، 2003، ص 55).

3.6-البروز (Salience)**:** أن يكون سلوك الفرد سمة بارزة، وهذا يحدث عندما يصبح هذا السلوك أهم الأنشطة وأكثرها قيمة في حياة الفرد ويسيطر على تفكيره ومشاعره، حيث الانشغال البارز والزائد والتحريفات المعرفية واضطراب السلوك الاجتماعي والشعور باللهفة على القيام بهذا النشاط.

4.6-تغيير المزاج (Mood modification)**:** ويشير إلى الخبرة الذاتية التي يشعر بها كنتيجة للقيام بهذا السلوك، ويمكن رؤيتها كإستراتيجية للمواجهة لكي يتحاشى الآثار المترتبة ها على افتقاد وقد يصاحبها تحمل أو لا يصاحبها.

5.6-الصراع (Conflict)**:** وهي تشير إلى الصراعات التي تدور بين المدمن والمحيطين به كالصراع البين شخصي، والصراعات والتضارب بين هذا النشاط وغيره من الأنشطة الأخرى (العمل، الحياة الاجتماعية، الأمنيات والاهتمامات، والدراسة) أو الصراع الذي يدور داخل

الفرد ذاته وهو الصراع البينفسي المتعلق بهذا النشاط.

6.6-الانتكاس (Relape)**:** وهو الميل إلى العودة مرة أخرى لأنواع الأنشطة التي كان يدمنها الفرد ويمارسها.

7-أسباب الإدمان على الإنترنت:

يعد الإدمان على الإنترنت من القضايا المنتشرة بكثرة حالياً في هذا العصر. فهو اضطراب العصر وهو ناتج عن توسع استخدام الإنترنت بشكل واضح. فنجد كثيراً من الناس يلجؤون إليها من أجل إدارة المشاعر غير السارة مثل الإجهاد، والشعور بالوحدة، والاكتئاب، والقلق أو لتخفيف التوتر بسرعة أو تهدئة النفس، أو تكوين علاقات اجتماعية.

وأكدت (Young) أن أكثر الناس قابلية للإدمان هم الشخصيات المكتئبة والقلقة والشخصيات التي تعاني من الفراغ والملل والوحدة. وهو كغيره من مختلف أنواع الإدمان التي يمكن أن يقع فيها الفرد لأسباب متعددة نذكر منها ما يلي:

1-انعدام الثقة بالنفس وفقدان الأمل وعدم الرضا عن الحياة، وغياب العلاقات الحميمة مع الأخرين تجعل الفرد عرضة للإدمان.

2-المعناة من الاكتئاب، العزلة والانسحاب والانطواء، القلق الاجتماعي وعدم القدرة على الدخول في حوارات مباشرة مع المحيطين ما يدفع الفرد المدمن على الإنترنت إلى التعويض واللجوء إلى حوارات غير مباشرة.

3-العلاقات على الإنترنت تتصف بالسرية، ولذلك فهي غير مهددة للحياة الطبيعية وتقلل الشعور بالوحدة لدى المدمنين، حتى أنهم يفضلون أصدقاء الأنترنت على أصدقاء الحياة الطبيعية.

ويرى بعض الباحثين أن الإدمان على الإنترنت قد يكون عرضاً أو مظهراً يدل على اضطراب نفسي لدى المدمن على الإنترنت (عصام، 2008، ص390).

ويشير أحمد مصري (2006، ص 173) إلى جملة من العوامل المسببة للإدمان على الإنترنت وهي:

1- الافتقاد العاطفي عند المراهقين يجعلهم يلهثون وراء الإشباع الوهمي واللذة المؤقتة من خلال الدردشة مع الغرباء.

2- إطلاق الرغبات الدفينة والتعبير عنها عبر غرف الدردشة التي توفر للشباب فرصة ذهبية للتخلص من القيود المجتمعية الصارمة.

3- توافر غرف الدردشة وسيلة للتفريغ الانفعالي وتفريغ شحنات الغضب والكبت والعدوانية، لذلك تصبح تلك الغرف الملاذ الآمن.

4- يحاول الفرد من خلال الأنترنت التخلص من حالات القلق النفسي وضغوطات الحياة اليومية.

كما يشير محمد بيومي خليل (2002، ص 166) إلى الأسباب التالية:

1-انتشار مقاهي الأنترنت وتوفر السيولة المالية للمراهقين.

التأثر بثقافات أخرى خاصة في عصر التطور الهائل في الاتصالات.

2-تأثير جماعة الأقران والأصدقاء خاصة إن كانوا مدمنين على الأنترنت.

3-المفهوم السلبي للتحضر والقابلية للاستهواء.

ويحدد يعقوب يونس (2011، ص 47) أسباب الإدمان على الإنترنت في ثلاثة محددات:

1-السرية:

إن الإمكانية التي توفرها الأنترنت في الحصول على المعلومة طرح الأسئلة والتعرف على الأشخاص دون الحاجة إلى تعريف النفس بالتفاصيل الحقيقية توفر شعوراً لطيفاً بالسيطرة، إلى جانب ذلك فإن القدرة على الظهور كل يوم بشكل آخر حسب اختيارنا تعتبر تحقيقا لحلم جامح بالنسبة للكثير من الناس.

2-الراحــة:

الإنترنت هي وسيلة مريحة للغاية، وهي تتواجد عادة في البيت أو العمل، ولا تتطلب الخروج من البيت، السفر أو استعمال المبررات من أجل استعماله.

3-الهروب:

توفر الإنترنت الهروب من الواقع المعيش إلى واقع بديل افتراضي، ومن الممكن للفرد الذي يفتقر إلى الثقة بالنفس أن يصير إنساناً مثالياً أمام شاشات الأنترنت ويجد الإنسان الانطوائي لنفسه أصدقاء.

ويرى الجميلي (2008، ص 61) أن هناك أسباب أخرى تجعل من الإنترنت سبباً للإدمان:

-تكوين أصدقاء جدد والإثارة الذهنية، وأنانية الحصول على المعرفة والمعلومات وإشباع الحاجات.

-عدم القدرة على كيفية التعامل مع الضغوط الحياتية اليومية.

-زيادة وقت الفراغ وعدم استثماره بهوايات متنوعة.

-عدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة لسبب الخجل أو الانطواء أو الشعور بالفراغ النفسي والوحدة، والهروب من الواقع.

-المعاناة من بعض الاضطرابات النفسية المتمثلة الاكتئاب، القلق، اضطرابات النوم، وغيرها من الأمراض النفسية.

-الشعور بالاغتراب النفسي والهروب من الواقع وما يحيط به من أعراف وتقاليد وقوانين منظمة تفرض أنواعاً من القيود على الأفعال والكلام مما يدفع الشخص إلى الانفصال عن نفسه والدخول في شخصية أخرى من خياله.

-الافتقاد إلى الحب والبحث عنه من خلال استخدام الإنترنت.

8-أساليب الوقاية والعلاج من الإدمان على الإنترنت:

إن الاستخدام القهري للإنترنت يعد مشكلة خطيرة لدى الكثير من الناس، وعلى الرغم من أن الإدمان على الإنترنت لم تعتمد له معايير رسميا، إلاّ أن العديد من العاملين في مجال الصحة النفسية يؤكدون على ضرورة النظر إليه على أنه اضطراب حقيقي، لذا فإن هناك بعض التقنيات أو المقترحات المفيدة للوقاية من هذا الاضطراب.

1.8-أساليب الوقاية من الإدمان على الإنترنت:

ورد في عصام (2008، ص 391) أن (Goldberg) و(Young) قدما بعض الطرق الوقاية من الإدمان على الإنترنت وهي:

-ضرورة ملاحظة أنماط الاستخدام المفرط للأنترنت، مثل تجاوز الوقت المحدد للاستخدام، واهمال الواجبات من أجل البقاء فترة أطول على الإنترنت.

-الوعي بالأعراض الأساسية، أيّ أن يكون الفرد على دراية بالأعراض التي تظهر على مدمني الإنترنت ليتمكن من ملاحظة سلوكه ومقارنته بهذه الأعراض.

-الوقت الذي يمضي على الإنترنت أو التفكير فيها، حيث يفضل أن يحدد الفرد الوقت الذي سيقضيه على الأنترنت ولا يتجاوزه، ويتفادى التفكير في أنشطة الإنترنت وهو بعيد عنها.

-التعرّف على المشكلات الخفية وما يحاول الفرد الهروب منه، ويقصد به مواجهة المشكلات الحقيقية التي تدفع الفرد إلى الهروب نحو الأنترنت لتجنبها.

-وضع خطة لمواجهة المشكلات دون الهروب منها، لأن الهروب يزيدها تعقيدا.

-التقليل التدريجي للاستخدام حتى يتم الوصول إلى وقت مناسب ومعقول للاستخدام.

2.8-أساليب العلاج من الإدمان على الإنترنت:

ورد في سلطان (2010، ص 44) أنه توجد عدة استراتيجيات التي تركز على الحد من عدم السيطرة على سلوكيات المدمن وهي:

-**تحديد وقت الاستخدام:** من المفيد وضع مخطط مسبق لجميع أيام الأسبوع بحيث يحدد بوضوح كم عدد الساعات المخصصة لاستخدام الأنترنت، فقد يطلب من المدمن تقليل وتنظيم ساعات استخدامه بحيث إذا كان مثلا يدخل على الأنترنت لمدة 40 ساعة أسبوعياً يطلب منه التقليل إلى 20 ساعة أسبوعياً، وتنظيم تلك الساعات بتوزيعها على أيام الأسبوع في ساعات محددة من اليوم بحيث لا يتعدى الجدول المحدد.

-**التدريب على النقيض (العكس):** من الضروري وضع جدول أو خطة جديدة للفرد يكون الهدف منها جعله يقطع نظامه المعتاد، ويعيد أنماط توافقاته الزمنية من جديد لكي يكسر عادة الاعتماد على الإنترنت، مثل البدء بتناول الإفطار بدل من البريد الإلكتروني، تغيير المواعيد، أخذ قسط من الراحة، وتغيير مكان الجهاز الكمبيوتر.

-**بطاقات التذكرة:** ينصح المدمن بإعداد بطاقات يكتب عليها خمسا من أهم المشكلات الناجمة عن إسرافه في استخدام الإنترنت، كإهماله لأسرته وتقصيره في أداء عمله مثلاً ويكتب عليها أيضا خمسا من الفوائد التي ستنتج عن إقلاعه عن إدمانه، مثل إصلاحه لمشاكله الأسرية وزيادة اهتمامه بعمله، ويضع المريض تلك البطاقات ليذكر نفسه بالمشكلات الناجمة عن ذلك.

-**استخدام ساعات التوقف:** يطلب من المدمن ضبط منبه قبل بداية دخوله الإنترنت بحيث

ينوي الدخول إلى الأنترنت ساعة واحدة قبل نزوله للعمل مثلا، حتى لا يندمج في الأنترنت بالدرجة التي يتناسى فيها موعد نزوله للعمل.

-**تكوين قائمة شخصية:** عادة ما يهمل مدمنو الإنترنت جوانب كثيرة من حياتهم نظراً لقضاء أوقات طويلة على الأنترنت، فوضع قائمة بهذه الأنشطة والاهتمامات المهملة يساعد على إحيائها مرة أخرى، فمثلاً يمكن أن يطلب من المدمن أن يفكر في الأنشطة التي كان يقوم بها قبل إدمانه للإنترنت ليعرف ماذا خسر بإدمانه، مثل قراءة القرآن والرياضة وقضاء الوقت مع الأسرة وهكذا ... نطلب من المريض أن يعاود ممارسة تلك الأنشطة لعله يتذكر طعم الحياة الحقيقية وحلاوتها.

-**الامتناع التام:** إن إدمان بعض الأشخاص يتعلق بمجال محدد من مجالات استخدام الإنترنت، فإذا كان مدمنا لغرف الدردشة فإنه يطلب منه الامتناع عن تلك الوسيلة امتناعا تاما، في حين نترك له حرية استخدام الوسائل الأخرى الموجودة على الإنترنت.

-**الانضمام إلى مجموعات المساندة:** حيث يطلب من المدمن زيادة رقعة حياته الاجتماعية الحقيقية بالانضمام إلى فريق الكرة بالنادي مثلا أو درس الخياطة أو الذهاب إلى دروس المسجد ليكون حوله مجموعة من الأصدقاء الحقيقين، ويتم تنظيم مجموعات مساندة اجتماعية مضبوطة للمدمنين لمحاولة نقص أو اعتمادهم على الأنترنت.

-**العلاج الأسري:** حيث يتم وضع برامج علاجية للمدمنين الذين تأثرت علاقاتهم العائلية والزوجية سلباً بسبب إدمان الإنترنت، ويتم التركيز في البرنامج العلاجي على الاعتدال والتحكم في الاستخدام. وقد تحتاج الأسرة بأكملها في بعض الأحيان إلى تلقي علاج أسري بسبب المشاكل الأسرية التي يحدثها إدمان الإنترنت، حيث يساعد الطبيب الأسرة على استعادة النقاش والحوار فيما بينها ولتقتنع الأسرة بمدى أهميتها في إعانة المدمن ليقلع عن إدمانه.

خلاصة:

يعتبر الإدمان على الإنترنت من القضايا المنتشرة، وهو من المواضيع الحديثة في علم النفس الشخصية التي باتت بلا شك تمس كل الأعمار في المجتمع خاصة المراهقين،

ويستوجب الاهتمام بها في المجال الدراسي، وهو يعد حالة من الاستخدام غير التوافقي لشبكة الإنترنت، وهو ما يفسر بأن الفرد المستخدم لها يعتبر مدمناً من خلال جملة من الأعراض والآثار التي يخلفها إدمانه لها، والحديث عن ظاهرة الإدمان على الأنترنت لا يعني التوقف عن استخدام الإنترنت أو تجاهل وجود هذه الظاهرة، بل يعني العمل على ممارسة الاستخدام المعتدل والأمثل ووضع ضوابط وحدود لاستخدامه مع ضرورة الرقابة الأسرية ومتابعة وتوجيه الآباء للأبناء على استخدام الإنترنت.

الفصــل الثـــالث

الدافعيـــة للتعلم

تمهيـــد

أوّلاً: الدافعية

1-التعريف الاصطلاحي

2-لمحة تاريخية عن تطوّر مفهوم الدافعية

ثانياً: الدافعية للتعلم

1-التعريف الاصطلاحي

2-أهمية الدافعية للتعلم في المجال المدرسي

3-مكوّنات الدافعية للتعلم

4-وظائف الدافعية للتعلم

5-أهداف الدافعية للتعلم

6-نظريات الدافعية للتعلم

7-أنواع الدافعية للتعلم

خـــلاصة

تمهيد

أولى التربويون أهمية بالغة بالدافعية والدافعية للتعلم، وذلك للدور الذي تلعبه في مجال التعليم من حيث استثارة وتوجيه دافعية المتعلمين لتجعلهم يقبلون على ممارسة النشاط المعرفي والوجداني. وتعد الدافعية للتعلم متغير أساسي وفعّال في إنجاز الأهداف وتحقيق الغايات الكبرى للمجتمع. كما تعد من القضايا التي تهم مسؤولي وشركاء قطاع التربية والتعليم من مربين ومشرفين تربويين ومستشارين وغيرهم.

أوّلا: الدافعية

1-التعريف الاصطلاحي:

تعرّف الموسوعة العالمية الدافعية بأنها: " مجموعة العوامل الشعورية واللاشعورية التي تحدد فعل أو سلوك (Dictionnaire encyclopédique universel,1996,p853).

وتعرّفها موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنها: " اصطلاح عام يشمل البواعث والدوافع في عمل المثيرات. وقد تكون الدافعية داخلية أو خارجية، أوّلية فطرية أو ثانوية مكتسبة لاشعورية وشعورية (الحفني، 1978، ص 492).

ويعرّفها (Snigg & Combs) بأنها:" القوة أو الطاقة التي تحّرك السلوك وتوجهه، وأن السلوك يتزوّد بالقوّة والطاقة من خلال المحاولات المستمرة من جانب الفرد للمحافظة على مفهومه عن ذاته وتعزيزه وترقيته"(قشقوش ومنصور، 1979، ص 9).

ويعرفها (Vallerand, Thill & al.,1993) بأنها: " التكوين الفرضي المستعمل لوصف القوى الداخلية والخارجية التي تُحدث انطلاقة واتجاه وشدة واستمرارية السلوك (Vallerand, Thill & al.,1993,p18).

ويشير (Murray) إلى أنها: "عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل، مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك"(الداهري والكبيسي، 1999، ص 95).

وترى (Lindsey) بأنها: " مجموعة من القوى التي تحرّك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف" (الداهري والكبيسي، 1999، ص 95).

ويرى (Jones) بأنها: " تعني كيف يبدأ سلوك الفرد، وكيف ينشُط ويقوى ويستمر ويوّجه،

وما نوع ردود الفعل غير الموضوعية التي تحدث في الجسم أثناء ذلك كله" (حريم، 1997 ، ص117).

ويبيّن حسين (1988) أن تعريفات الدافعية واختلافها عن بعضها البعض يرجع إلى عدة عوامل أهمها تركيز المُنظّرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها، بحكم التوجهات المتمايزة لهؤلاء المُنظّرين، فهناك من يركّز على بعض مظاهر عملية الاستثارة مثل التوتر العضلي أو معدل النبض أو التنفس، وهناك من يركّز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف. كما يرجع تعدد تعريفات مفهوم الدافعية إلى اختلاف أسلوب التعامل معه، فهناك من يركز على محددات هذا المفهوم، وهناك من يركز على النتائج المترتبة (حسين 1988، ص6).

2-لمحة تاريخية عن تطوّر مفهوم الدافعية:

ورد في صرداوي (2009، ص 48) وعمور (2018، ص 76) أن تطوّر مفهوم الدافعية عبر التاريخ يرجع إلى فترات زمنية متميّزة ظهرت خلالها اتجاهات فكرية متنوعة وهي:

1.2-اتجاه فلاسفة الإغريق القدامى:

تعود الكتابات الأولى التي تناولت الدافعية إلى فلاسفة الإغريق القدامى، حيث ظهر اتجاهان فلسفيان ذات أهمية بالغة في هذه الفترة وهما:

-**اتجاه أوّل** في القرن الخامس قبل الميلاد للفيلسوف (Thrasymaque) والذي يرى أن الإنسان يريد القيام بكل ما يمكن أن يجلب له اللذة ويحافظ عليها، وهو يسعى باستمرار تجنب كل ما يمكن أن يسبب له الألم.

-**اتجاه ثاني**-بزعامة الفلاسفة (Socrate, Platon & Aristote)-والذي يرى أن الإنسان كائن منطقي يختار سلوكه من خلال تفكيره العقلاني،

وهو مسؤول عن أفعاله كلها.

2.2-الاتجاه الميكانيكي للسلوك:

يشير عاقل (1978) إلى ظهور الرؤية الفيزيائية والميكانيكية للفيلسوف الفرنسي(Descartes) الذي حاول تطبيق الفيزياء في فهم السلوك الحيواني والإنساني (عاقل، 1978، ص 16). وتظهر وجهة نظر هذا الفيلسوف في أن للبشر مكوّنان: **مكوّن أوّل** وهو الجسم ويتمثل في بعد الجسم الميكانيكي، **ومكوّن ثانٍ** وهو العقل ويتمثل في بعد الروح الطبيعية،

وهو ما يشار إليه بثنائية العقل والجسم (الشرقاوي، 1992، ص 41).
ويرى (Hobbes) أن الدافعية تظهر عند الإنسان والحيوان من خلال الأفعال، ووسيلتها البحث عن اللذة وتجنب الألم، حيث حاول أن يضع بوادر أولى للنتائج الفيزيولوجية والاختزالية للدافعية (عمور، 2018، ص77).

3.2-الاتجاه الأمبريقي:

يؤكد (Locke) أن المعرفة تشتق من الخبرة، وأن عقل الإنسان يكون عند الميلاد كالصفحة البيضاء، مما يتيح للخبرة أن تنقش الخبرات الحسية، وأن العقل يتكوّن عن طريق ربط خبرات وأفكار تحكمها قوانين، وأن الأصل في المعرفة هي التجربة الحسية.

4.2-الاتجاه العقلاني:

ظهر الاتجاه العقلاني مع (Reid) زعيم المدرسة الأسكتلندية و(Kant) زعيم المدرسة الألمانية بحيث قدم (Reid & al.,) وزملاؤه تصوّراً عقلياً جديداً من خلال نظرية الملكات التي ترى أن الفرد يتخذ سلوكاً معيناً (الشرقاوي، 1992، ص 45).

5.2-الاتجاه الغرضي أو الهورمي:

جاء الاتجاه الغرضي أو الهورمي بزعامة (Mc Dougall) صاحب نظرية الغرائز، حيث يشير إلى أن الغرض أو القصد هو الذي يعطي السلوك صفات التلقائية والاستمرارية والتغيّر والتوافق الكلي للكائن الحي (عاقل، 1978، ص17).

6.2-الاتجاه التطوري:

في الوقت الذي عرفت فيه نظرية الغرائز رواجاً، ظهر اتجاهان في علم النفس تأثراً بنظرية النشوء والارتقاء للعالم الإنجليزي (Darwin). ويمثل هذان الاتجاهان النمو الجنيني لنظامين جديدين في علم النفس وهما:

-سيكولوجية التعلم في إطار المنحى البيولوجي:

وهي سيكولوجية التعلم التي نشأت في إطار المنحى البيولوجي، وأسست علم النفس الدافعي الجديد داخل علم النفس الفيزيولوجي وسيكولوجية التعلم. ففي إطار المنحى البيولوجي لعلم النفس الدافعي، وسيكولوجية التعلم وعلم النفس الفيزيولوجي نما الاهتمام بالتعلم الحيواني في أواخر القرن التاسع عشر، حيث برز العالم الأمريكي (Thorndike) رائداً في تأسيس علم نفس تجريبي للتعلم، وذلك من خلال أبحاثه وتجاربه على القطط والحمام، وجعل من المتغيرات

الدافعية العوامل الأكثر أهمية في سيكولوجية التعلم، وقد استخدم في البداية المصطلح الشائع في زمنه، وهو الغريزة كدلالة على المتغير الدافعي الأساسي، لكن حينما اشتد الجدل حول الغريزة استبدله في نظريات التعلم بمصطلحات أخرى للمتغيرات الدافعية الأوّلية مثل الحوافز والحاجات والمطالب، وقدم مصطلح الحافز سنة (1918) لتعيين المتغير الدينامي الذي يحرك وينشط آليات السلوك (منصور، 1992، ص169).

ويعد العالم الأمريكي (Tolman) من أبرز الباحثين الذين أدخلوا المتغيرات الدافعية في سيكولوجية التعلم، وقدم المتغيرات الدافعية كالحوافز والمطالب على أنها أكثر المحددات السلوكية أو المتغيرات الوسيطة أهمية جنباً إلى جنب مع المتغيرات المعرفية المتمثلة في الاستعداد، الغاية، الوسيلة والتوقعات، وأشار إلى أن الدافعية تلعب دوراً هاماً كمحدد للأداء الذي يرشد ويوّجه إيجابياً المحددات المعرفية (منصور، 1992، ص170).

وتعتبر أبحاث ودراسات (Hull) نظرية متطوّرة في السلوك، وذلك من خلال تطويره لقانون الأثر إلى نظرية التدعيم، وفي هذه النظرية استبدل مصطلح الإرضاء عند (Thorndike) باختزال الحاجة وفيما بعد اختزال الحافز، وحدد مصطلحي الدافعية: الحافز والحاجة ز

-سيكولوجية الشخصية في إطار المنحى الاجتماعي:

وهي سيكولوجية التعلم التي نشأت في إطار المنحى الاجتماعي لعلم النفس الدافعي الذي جرى داخل سيكولوجية الشخصية. ففي إطار المنحى الاجتماعي لعلم النفس الدافعي وديناميا الشخصية، قدم (Freud) أوّل صياغة منظمة لنظرية الدافعية سنة (1915) من خلالها حدد متغيره الدافعي الأساسي وهو الغريزة. ولقد أدرج بعض الباحثين نظرية (Freud) التحليلية ضمن نظريات علم النفس الهورمي لإيمانها الشديد بأن وراء كل سلوك دوافع معينة، وأن تصرفات الإنسان كلها تكون دائماً من أجل إشباع رغبة أو تحقيق غاية (بودخيلي، 2004، ص38).

وتعد نظرية (Freud) نظرية دينامية من حيث أنها ركّزت على الطاقات والقوى والصراعات النفسية الداخلية كمحددات للسلوك السوّي أو المرضي.

ويعد (Murray,1938) من الباحثين الأوائل الذين اهتموا بهذا المفهوم، حيث كان له الفضل في إدخاله إلى التراث السيكولوجي واعتبر الحاجة إلى الإنجاز مكوّناً مهماً من مكوّنات الشخصية في دراسته حول " استكشاف في الشخصية"(صرداوي، 2009، ص 48).

واتبع (Mc Clelland & al., 1953) خطى أستاذه (Murray,1938) مستعيناً باختبار تفهم الموضوع وإنماء نظرية في الدافعية، حيث توصل وزملاؤه إلى تصوّرات جديدة للدافعية، وركّزت بحوثهم وتصورهم النظري أساساً على متغير دافعي واحد المعروف بالدافعية للإنجاز. واهتم (Atkinson,1957) بسلوك المخاطرة، واعتمد على دافعية الإنجاز وطوّرها إلى طراز مثير للغاية كنظرية للدافعية الإنسانية.

ثانياً: الدافعية للتعلم

1-التعريف الاصطلاحي:

يعرّف (Brophy,1987) الدافعية للتعلم بأنها: " ميل التلميذ لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد" (الجراح وآخرون، 2014، ص 262).

ويعرّفها (Snowman & Biehler,1990) بأنها " الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية معينة "

ويرى (Zimmerman,1990) بأنها " حالة ديناميكية لها أصولها في إدراك المتعلم لنفسه ومحيطه والتي تحثه على اختيار نشاط معين والإقبال عليه والاستمرار في أدائه من أجل تحقيق هدف معين " (دوقة وآخرون، 2011، ص 12).

-ويذكر (Tardif,1992) بأنها "ما يُحرّك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علماً بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخلياً أو خارجياً، فهي ناجمة عن التصور والإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف التي يتوقعها ويرجوها من التحاقه بالمدرسة، وعن قيمة تلك النشاطات التي يقوم بها والقدرة على التحكم فيها، إلى جانب ما يشعر به المتعلم تجاه المحيط المادة الدراسية والمحيط التربوي عامة" (دوقة وآخرون، 2011، ص 12).

ويرى الشحيمي (1994) بأنها " القوى التي تثير حماسة التلميذ للتحصيل ومواصلة التفوّق، حيث يستثمر قدراته ويكون التحصيل وافراً بقدر ما يكون الدافع قوياً" (بن يوسف 2008، ص31).

ويعرّفها (Ormord,1995) بأنها " الميل للبحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى مع بدل أقصى طاقة للاستفادة منها" (غباري، 2008، ص 41).

ويحدد (Viau,1995) أنها " حالة دينامية تتواجد جذورها في إدراكات التلميذ لذاته وبيئته

التي تحثه على اختيار النشاط والالتزام به والمثابرة فيه من أجل التوصل إلى هدف" (Viau & al,.2004,p163).

وتعرّفها قطامي (1999) بأنها " حالة داخلية تحرّك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة أو لاستمرار الأداء، وذلك للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة والتي تمثل بناء المتعلم المعرفية" (دودين وجروان، 2012، ص 25).

ويعرّفها قاسم وآخرون (2001) بأنها " رغبة الفرد في القيام بشيء ما والنجاح فيه وبذل أقصى جهد لاستمرار في ذلك النجاح" (دلال،2019، ص53).

ويرى السيّد (2002) بأنها " مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة، وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم " (دوقة وآخرون، 2011، ص 13).

ويذكر الخولي (2002) بأنها " مجموع القوى المادية أو النفسية أو الاجتماعية التي تحث الطلاب لبذل أقصى جهد للتغلب على العقبات الدراسية، وما يرتبط بها من نشاط" (السيّد، 2010، ص 73).

ويرى توق، قطامي وعدس (2003) بأنها " حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجّه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم " (دودين وجروان، 2012، ص 26).

ويعتبر (Vallerand, Thill & al,.2004) أنها: " المفهوم الافتراضي المستعمل لوصف القوى الداخلية / الخارجية التي تعمل على إطلاق وتوجيه وتحديد شدة وديمومة السلوك " (تيلوين وبوقريرس، 2007، ص 17).

ويرى قواسمة وغرايبة (2005) بأنها " الحالة الكامنة داخل الطالب عندما يمتلكها يعمل باستمرار وتواصل، وإذا ما تحلى بالصبر ثناء قيامه بما يلزم للتعلم من نشاطات مختلفة متعلقة بمواقف تعليمية مختلفة، فإن ذلك يمكّنه من الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وهو عملية التعلم" (قواسمة وغرايبة، 2005، ص 177).

ويشير العناني (2008) إلى بأنها "حالة داخلية في المتعلم تستثير سلوكه وتدفعه للاستجابة في الموقف التعليمي، وتعمل على استمرار هذا السلوك وهذه الاستجابة حتى يحدث التعلم (العناني، 2008، ص 133).

تعقيب: يتبيّن مما تقدم أن الدافعية للتعلم هي:

-مفهوم واسع يصعب تحديده وحصره في مكوّنٍ واحدٍ لصعوبة تحديد مكوّناته الأساسية التي تتنوع من مدرسة فكرية إلى أخرى، ومن بيئة ثقافية معينة إلى بيئة ثقافية مغايرة.

-حالة داخلية أو خارجية تحرّك سلوك وأداء المتعلم تعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

-حالة دينامية ذات أصول في إدراك المتعلم لنفسه ومحيطه تحثه على اختيار نشاط معين والإقبال عليه، والاستمرار في أدائه من أجل تحقيق غاية معينة.

-القوى التي تستثير سلوك المتعلم وتدفعه إلى بذل الجهد، والمثابرة للتعلم، والاهتمام بالدراسة من أجل تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

2-أهمية الدافعية للتعلم في المجال المدرسي:

ورد في أبي ميلود وبن موسى (2017، ص 387) أن (Keller) تشير إلى أن الدافعية شيء مهم وضروري ويجب أن يسبق التعليم وذلك بهدف جذب اهتمام التلاميذ للدرس أو تحفيزهم للتعلم. فمهما بلغت البرامج التعليمية المصممة من دقة وتعقيد إلاّ أنها لن تستطيع تحقيق النتائج المرجوة منها إذا لم تتضمن ما يثير دافعية التلاميذ للتعلم. كما أشار البيلي وزملاؤه (1998) إلى أن وجود العديد من العناصر التي تكوّن الدافعية للتعلم والتحصيل منها التخطيط، والتركيز على الهدف، والوعي بالمعرفة والأنشطة التي ينوي تعلمها، والبحث النشط للمعلومات الجديدة، والإدراك الواضح للتغذية الراجعة، وعدم وجود قلق أو خوف من الفشل. وأكد (Johnson & Johnson,1995) أن دافعية التعلم تتطلب أكثر من مجرد رغبة للتعلم. فهي تشتمل على نوعية الجهد العقلي للتلميذ.

وتعد الدافعية للتعلم من أهم المتغيرات التي تؤدي دوراً فعّالاً في تعلم الطالب، حيث تظهر أهميتها في زيادة انتباهه واندماجه في الأنشطة التعليمية وتركيز نجاحه وفشله على عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل المؤثرة في انجاز مهمة التعلم. كما أن لدافعية للتعلم دور مهم في رفع مستوى أداء الطالب وانتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها. فهي وسيلة موثوقة وثابتة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطالب.

وتعد الدافعية للتعلم وسيلة هامة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعّال، وهي أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والانجاز.

ويذكر زكي (2015، ص 11) أن الدافعية للتعلم تسهم في ترسيخ المرونة لدى المتعلم وهي مجموعة من الصفات التي توفر للأفراد القوة لمواجهة العقبات التي تعترض سبيل حياتهم. فالأفراد الذين يتصفون بالمرونة يتمتعون بالقدرة على إدارة العلاقات مع الآخرين، ويتميزون بدرجة عالية من التفاؤل والنشاط والتعاون، وتمتلكهم الرغبة في حب الاستطلاع، ويتحلون باليقظة، ومساعدة الغير، وهذه كلها من صفات الفرد الذي يتمتع بدافعية عالية.

فالدافعية المرتفعة تعمل على تنظيم جهود الفرد، وتساعده في التركيز والتخلص من عوامل التشتت، كما تعمل على تحويل العمل إلى متعة، فتصبح مصدراً للسعادة في حالة الوصول إلى الإتقان والإنتاج.

3-مكوّنات الدافعية للتعلم:

ورد في جناد (2014، ص 54) أن دراسة (Chui,1967) هي أولى الأعمال التي هدفت إلى تحديد مكوّنات الدافعية للتعلم انطلاقاً من المنظور النفسي الاجتماعي، حيث اعتمد هذا الباحث على أسلوب التحليل العاملي لاستخراج أهم العوامل المفسّرة لدافعية التعلم.

فبعد صياغة حوالي (500) عبارة تقيس كلها الدافعية والتي استنتجها من مختلف اختبارات الشخصية، حيث توصل إلى تحديد خمسة عوامل هي: **1**-الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة. **2**-الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي.**3**-تجنب الفشل. **4**-حب الاستطلاع. **5**-التكيّف مع مطالب الوالدين والأساتذة والأقران.

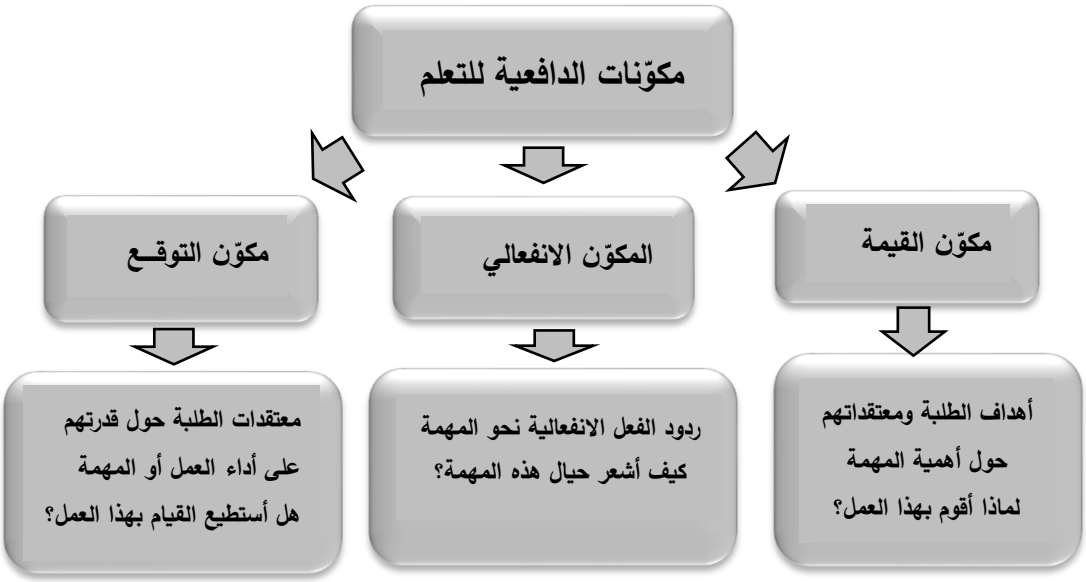
وتوصل حسين (1998) باستخدام التحليل العاملي بطريقة هوتلنج أن الدافعية تتكوّن من ستة عوامل هي: المثابرة والرغبة المستمرة في الإنجاز والتفاني في العمل والتفوّق والظهور والطموح والرغبة في تحقيق الذات (أبو جادو، 2008، ص 295).

وقام (Kozki & Entwistel,1984) بإجراء دراسة طولية دامت عشر سنوات سمحت بالكشف عن تسعة أبعاد أساسية للدافعية بعد القيام بعدد ضخم من المقابلات تعدى عددها (1000) مقابلة مع التلاميذ والمربين، والجدول التالي يوضح أهم الأبعاد التي توصل إليها الباحثان سنة 1984. وترى (Dembo,1994) أن النموذج النظري لفهم عوامل الشخصية التي تؤثر في الدافعية يستند إلى أعمال (Pintrich & Degroot,1990) التي حددت ثلاثة مكوّنات للدافعية ذات علاقة بسلوك التنظيم الذاتي، وعليه فالدافعية للتعلم تفسّر من خلال مكوّنات أساسية:

أ-**مكوّن القيمة:** والذي يتضمن أهداف الطلبة ومعتقداتهم حول أهمية المهمة (لماذا أقوم بهذا العمل؟).

ب-**مكوّن التوقع:** والذي يتضمن معتقدات الطلبة حول قدرتهم على أداء العمل أو المهمة (هل أستطيع القيام بهذا العمل؟).

ج-**المكوّن الانفعالي:** والذي يتضمن ردود الفعل الانفعالية نحو المهمة (كيف أشعر حيال هذه المهمة؟).



شكل قم (4) مكوّنات الدافعية للتعلم (تصميم الطالبتين)

4-وظائف الدافعية للتعلم :

ورد في جناد (2014، ص 55) أن لدافعية التعلم تأثير وظيفي واضح في العملية التعليمية، حيث تتمثل وظائفها فيما يلي:

1.4-وظيفة الاستثارة والتنبيه:

تعمل على استثارة وتنبيه سلوك المتعلم نحو تحديد أهدافه وتحقيقها، إلاّ أنها، قد لا تكون السبب في حدوث هذا السلوك، وعليه فدرجة الاستثارة في تحقيق السلوك المطلوب مهم. وهي أولى وظائف الدوافع في عملية التعلم. فمن جهة نظرية التعلم فإن الدافع لا يسبب السلوك، وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك. وأن أفضل درجة من الاستثارة هي الدرجة المتوسطة التي تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن، وأن نقص درجتها يؤدي إلى الرتابة والملل، بينما الزيادة فوق الحد قد يعوّق الأداء أكثر مما ييّسره، فقد تبيّن أن العلاقة بين الدافعية

العامة والأداء تأخذ شكل مقلوب لحرف (U)، بمعنى تميّز ذوي الأداء المرتفع بدرجة متوسطة من الدافعية. وبوجه عام فإن المستوى المتوسط من الدافعية أو الاستثارة الانفعالية هو أفضل المستويات التي يكون الفرد خلاله على درجة من اليقظة والتنبيه للقيام بأعماله ونشاطاته.

2.4-الوظيفة التوقعية:

تتطلب هذه الوظيفة من المعلم أن يشرح للمتعلم ما يمكن عمله بعد الانتهاء من مادة دراسية. ولذلك يتجه المعلم عادة نحو دوافع تكون قد تكوّنت لدى الطالب كالميول والأهداف حيث تكون العلاقة بين الميل كدافع وبين نشاط المتعلم مباشرة إذ يتحقق الرضا والإشباع بطريقة مباشرة، فينشط الطالب إلى ما سيأتي بعد ذلك من أساليب الأداء.

3.4-وظيفة الاختيار والتوجيه:

إن الدوافع تختار النشاط وتوجهه، فهي التي تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف دون غيرها، كما تحدد بدرجة كبيرة الكيفية التي يستجيب بها لتلك المواقف.

فالاستجابات نختارها ونتعلمها لأنها تتصل اتصالاً وظيفياً بالحاجات والدوافع.

وورد في أبي رياش (2009، ص 354) أن الزيود وآخرون يرون (1993) أنه توجد ثلاث وظائف أساسية لدافعية التعلم وهي:

1-تحرير الطاقة الانفعالية لدى المتعلم واستثارة نشاطه:

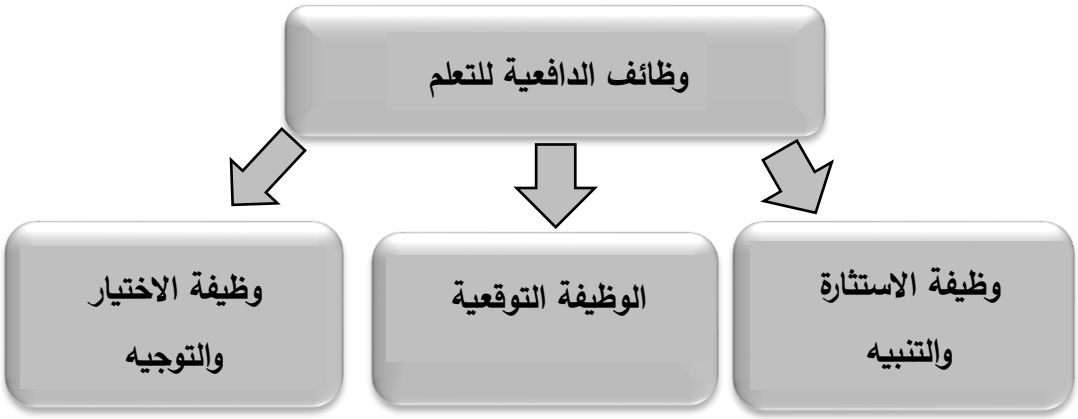
إن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط، إذ تتعاون المثيرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على استثارة وتحريك السلوك. وهذا ما أشار إليه (Dean Spitzer) أن الدافعية تتضمن إطلاق الطاقة البشرية لتحقيق هدف ما.

2-تحديد النشاط واختياره:

إن الدوافع تجعل المتعلم يستجيب لموضوعات التعلم ويهمل غيرها، كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي يستجيب بها الفرد لتلك الموضوعات.

3-توجيه السلوك أو النشاط:

إن الطاقة التي يطلقها الدافع في داخل المتعلم لا تجدي شيئاً إلاّ إذا تحرّك السلوك باتجاه الهدف ليحقق تلبية الحاجة وإشباعها وإزالة التوتر.



شكل قم (5) وظائف الدافعية للتعلم (تصميم الطالبتين)

5-أهداف الدافعية للتعلم:

ورد في الزغول والمحاميد (2007، ص 17) أن الدافعية للتعلم تخدم عمليات التعلم والتعليم وتحقق الفوائد التالية:

-تعمل على إطلاق الطاقات الكامنة لدى الفرد، واستثارة نشاطه وحفزه على الإقبال على التعلم برغبة واهتمام شديدين، ويتحقق ذلك عندما تتفاعل الدوافع الداخلية والخارجية معاً.

-تؤدي إلى استثارة وجذب انتباه المتعلمين وتركيزهم على موضوع التعلم مع الحفاظ على هذا الانتباه ريثما يتحقق الهدف أو تعلم الخبرة التي يسعى المتعلمون إليها.

-تزيد اهتمام المتعلمين بالأنشطة التعليمية والانشغال بها طوال الموقف التعليمي.

-توجّه سلوك المتعلمين نحو مصادر التعلم المتاحة، وزيادة مستوى المثابرة لديهم، والبحث والتقصي بغية الحصول على المعرفة وتحقيق الأهداف.

-تعمل على توجيه المتعلمين لاختيار الوسائل والإمكانات المادية وغير المادية التي تساعدهم على تحقيق أهداف التعلم.

-تزيد من إقبال المتعلمين على اختيار الأنشطة بما يتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم.

-توّفر الظروف المُشجّعة لحدوث التعلم وضمان استمرارية تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي.

وورد في جناد (2014، ص 50) أنه على أساس هذه الفوائد تهدف الدافعية للتعلم إلى خفض حالة التوتر عند المتعلم، وتخليصه من حالة عدم التوازن إلى وضع توازن جديد. لذا يمكن القول إن عند المتعلم حاجات ينبغي أن تُشبع، ودور المعلم هو القيام بمحاولة إشباعها لدى المتعلم من خلال ممارسته للنشاطات المدرسية المختلفة.

6-نظريات الدافعية للتعلم:

1.6-نظرية التقرير الذاتي:

ورد في نوفل (2011، ص 282) أن نظرية التقرير الذاتي لِـ (Deci &Ryan,1985) تعد من النظريات المعرفية التي تفترض أنماطاً متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد والتي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي يوجد في نهايته العليا الدافعية الداخلية وأقلها الدافعية الخارجية. وترى هذه النظرية أن الإنسان بحاجة إلى الشعور بالكفاية والاستقلال الذاتي والانتماء، حيث أن الأنشطة المدفوعة داخلياً تقوّض شعور الفرد بالاستقلال لأن الفرد يعزو ضبطه لسلوكه إلى مصادر خارج ذاته. كما أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية مقررة ذاتياً أكثر احتمالاً للاستمرار في الدراسة الأكاديمية والتصرف على نحو جيّد، وإظهار القدرة على التكيّف والفهم، والكفاية تسهّل الدافعية التي يتم تشجيعها من خلال مواجهة التحديات المتوقعة، وتلقي تغذية راجعة ذات معنى وقيمة عن الأداء.

وتعد نظرية التقرير الذاتي نظرية واسعة الانتشار، إذ تعمل على تطوير وظائف الشخصية في السياقات الاجتماعية، وترتكز هذه النظرية على درجة اختيار الفرد أو تقريره للسلوكيات الإنسانية التي يقررها بنفسه. وهذه الاختلافات بين الأفراد تقودهم إلى القيام بمجموعة من الأفعال/ التصرفات عالية المستوى من التأمل والتعهد الواعي للاختيار الذاتي دون تدخل أو فرض من قبل الآخرين.

وتستند هذه النظرية إلى افتراض مفاده: أن الكائن الإنساني جدلي وأنه موجّه بالفطرة/ الغريزة، وأن بذله للجهد المميّز فيه تحدٍ يؤدي إلى تكامل الخبرات بطريقة متماسكة ووعي بالذات، وهذا التوّجه الغريزي أو الفطري لا يعمل بطريقة آلية، إذ أنه يتطلب الغذاء والاستمرارية والدعم المناسب من البيئة الاجتماعية والسياق الاجتماعي.

ويرى العناني (2008، ص 137) أن نظرية التقرير الذاتي تعد من أحدث النظريات في مجال الدافعية والشخصية التي تؤكد على أن الحاجات الثلاث السابق ذكرها أساسية لجميع مراحل النمو المختلفة.

2.6-نظرية الأهداف:

ورد في زايد (2003، ص 68) أن نظرية الأهداف لِـ (Ames,1992) تفترض أن الأفراد يكونون أكثر دافعية إذا كان العمل الذي يؤدونه متجهاً نحو هدف يراد تحقيقه.

فالمتعلم يكون أكثر دافعية للتعلم إذا كان لديه هدف من التعلم هو التحصيل وزيادة التعلم والارتقاء الفكري والمعرفي. وتهتم نظرية الأهداف بالعمليات المعرفية، وتؤكد على مدى أهمية الإدراك في عملية التعلم والتذكر دون إهمال أهمية دور العوامل الخارجية في تحديد مستوى الدافعية للتعلم. وتحاول هذه النظرية التأكيد على وجود ارتباط عقلاني بين الأهداف وسلوك الأفراد، وحسب (Ames,1992) أنه يمكن تصنيف الأهداف المختارة من قبل التلميذ إلى نوعين:

-**النوع الأوّل** وهو ما يعرف بالأهداف الخارجية، حيث يميل التلاميذ إلى الحصول على علامات جيّدة وتقويم إيجابي لإرضاء أوليائهم وهم يسعون في آن واحد إلى تجنب التقويم السلبي.

-**النوع الثاني** ويتمثل في الأهداف الداخلية، حيث يسعى التلاميذ تحسين مستواهم الدراسي من خلال تطوير معارفهم وقدراتهم.

وورد جناد (2014، ص 65) أن وفق نظرية الأهداف يسعى الفرد إلى تحقيق الهدف، وأن الأهداف تحفّز الأفراد ليعملوا على خفض التناقض بين ما يعرفوه الآن، وما يعرفوه مستقبلاً، حيث يمكن أن يشعر الفرد بعدم الارتياح إذا لم يكمل المهمة.

وتبرز أهمية وضع الأهداف من خلال ما يلي:

1-الأهداف توّجه انتباهنا إلى المهمة التي نحن بصدد تنفيذها.

2-الأهداف تحرّك الجهد، فكلما كان الهدف واضحاً وصعباً إلى حد ما فإن الجهد المبذول يكون أكبر.

3-الأهداف تزيد من المثابرة والمواظبة على العمل، فعندما يكون لدينا هدف واضح نكون أقل عرضة التشتت أو التوقف عن العمل حتى نبلغ ذلك الهدف.

4-الأهداف تعمل على تطوير الاستراتيجيات القديمة المستخدمة غير الفعّالة.

وتشير كل من (Bouffard,Vezeau & Simard,2006 p396) إلى أن نظرية الأهداف التعلمية (La théorie des buts d'apprentissage) تعد جزءاً من النماذج الحديثة للدافعية في الوسط المدرس. وهذه الأهداف هي سبب مشاركة المتعلم في مهمة (نشاط تعليمي)، كما تلعب دوراً هاماً في مستوى وجودة التزامه، حيث يمكن تصنيفها إلى فئات مختلفة ذات الصلة نظرياً وتجريبياً بالتزام المتعلم وتحكمه الملائم في الأداء وتجنب العمل خارج الدراسة.

وبهدف التحكم يقوم المتعلم بتثمين عملية التعلم، باحثاً على تطوير معارفه ويعطي دوراً هاماً للجهد. وسميت الأهداف الأدائية (Les buts de performance) إشارة إلى الأداء المتعلق بالمتعلم، وهذا بغض النظر عن دافعيته الداخلية كتحقيق الرضا الذاتي مثلاً أو الخارجية للالتحاق ببرنامج دراسي مثلاً، وهذا لتجنب الفشل.

3.6-نظرية التعلم الاجتماعي:

ورد في زايد (2003، ص 69) أن (Rotter,1966) يرى أن تقدير الأفراد لأنفسهم هو الذي يحدد انجازاتهم ودافعيتهم. فالمتعلمون الذين يعتقدون أن لديهم كفاءة أكاديمية يكون لديهم القدرة أكثر على الإنجاز في حال وجود مدعماً، وأن التوقعات التي تصدر في موقف معين يتم تعميمها وانعكاسها على جميع المواقف المشابهة لها. وأشار هذا الباحث إلى أن مصدر الضبط عند الأفراد يكون على نوعين: داخلي أو خارجي.

وبنى (Rotter,1966) نظريته على أساس معتقدات الفرد، حيث أن الاعتقاد بأن ما يجلب له المكافآت ليس هو الذي يزيد من تكرار احتمال السلوك بل الذي يزيد هو إدراكه بأن ما حصل عليه من مكافآت ناتج عن أنماط معينة في سماته الشخصية أو السلوكية وهذا ما يؤثر في سلوكه مستقبلاً. وقد افترض أن توقعات المعززة وقيمتها تحدد السلوك، وأن هذه التوقعات تعتمد على الإدراك الذاتي لاحتمال تعزيز سلوك الفرد.

ظهرت نماذج نظرية لدافعية التعلم مرتكزة على أن الدافعية مركب دينامي يشمل مجموعة من المحددات الداخلية والتي ترتبط أساساً بالإدراك والتصوّرات والمعتقدات الشخصية، وبمجموعة من المؤشرات الخارجية والتي ترتبط بسلوك الفرد ونتائج ذلك السلوك في المحيط.

ومن النماذج النظرية التي ظهرت في ظل المقاربة السوسيو معرفية (Approche socio-cognitive) نجد ما يلي:

4.6-نموذج (Weiner,1985):

ينتمي هذا النموذج النظري لِـ (Weiner,1985) إلى النموذج السوسيو/ معرفي بامتياز، حيث جعل هذا الأخير من آلية العزو (Attribution) كمحرّك أساسي للدينامية المعرفية للدافعية. فالسلوك وفق (Weiner,1985) يحكمه إدراك الفرد للأسباب التي أدت إلى النتائج، ويبحث المتعلم عن معنى لنتائج سلوكه، أيّ عن الأسباب التي أدت لظهور النتائج، فيعزوها إما للقدرات أو للجهد أو للصعوبة أو الحظ (بوقريرس،2014، ص109).

وورد في جناد (2014، ص 64) أنه حين يعزو المتعلم فشله في الدراسة لعوامل غير خاضعة للضبط كالقدرة فإنه يشعر باللامبالاة ويعتاد على الفشل ويصبح محبطاً غير مدفوع. فإن اللامبالاة تعد رد فعل طبيعي على الفشل وعلى اعتقاد المتعلم أن أسباب فشله تعود إلى ظروف خارجية لا يقدر على تغييرها. أما حين يعزو المتعلم فشله لعوامل خاضعة للضبط فإنه مع بعض التشجيع سوف يشعر بالحاجة للنجاح.

ويرى الخزاعلة والحمدون (2010، ص 65) أن نموذج العزو يعد من أهم النماذج النظرية التي تحدثت عن المسؤولية التحصيلية وربطها بموضوع الضبط من خلال نظرية (Rotter,1966) من حيث عزو المواقف المختلفة من قبل الشخص إلى مسببات داخلية وأخرى خارجية، وقد عبّر (Weiner,1985) عن هذه العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل بما أسماه بالمسؤولية التحصيلية والتي تدل على أن الطالب هو الذي يفسّر نتيجة تحصيله سواء أكان عالياً أو منخفضاً، نجاحاً أو فشلاً، فإما أن يتحمل هذا الأداء ويعزوه إلى نفسه وإما أن يعزوه إلى عوامل أخرى خارجة عن ذاته. فعندما يصل الطالب لمرحلة يستطيع أن يعزو فيها جميع مواقف التعليم المختلفة (النجاح أو الفشل) إلى نفسه نكون قد اقتربنا من الهدف المنشود، لأن الطالب إذا عرف أنه المسؤول عن تحصيله فإن ذلك يوّلد لديه دافعاً قوّياً ليكون أمام موقف يدفعه إلى الجّد والاجتهاد والاعتماد على الذات، وعلى جهده وقدرته، ومن هنا تبدأ أهمية أدوار الأدوات التربوية في توضيح وترسيخ مبدأ المسؤولية التحصيلية الداخلية لدى المتعلمين ليعتمدوا على قدراتهم في تحسين واقع حياتهم الدراسية والاجتماعية.

5.6-نموذج (Pintrich,1990):

ورد في بوقريرس (2014، ص 111) أن (Pintrich,1990) يرى أن دمج دينامية الدافعية في العلاقة (تعليم/ تعلّم)، حيث تتواجد مكوّنات دافعية التعلم والمكوّنات المعرفية في قلب دينامية الدافعية، حيث قسمها إلى المكوّنات الدافعية والمكوّنات المعرفية.

1-المكوّنات الدافعية: والتي تنقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

أ-**التوقعات:** وهي التي ترتبط بإدراك الكفاءة وإدراك مستوى التحكم، أيّ أن توقعات المتعلم حول نشاط تعليمي ما مرتبط بمستوى إدراكه لكفاءته وتحكمه في ذلك النشاط أو ما يشابهه. فإذا كان إدراكه لمستوى كفاءته وإدراكه لمستوى تحكمه فيه عالياً، كان توقعه للنجاح كبيراً، وبالتالي كان إقباله على النشاط مرتفعاً أيضاً والعكس صحيح.

ب-القيمة: وهي التي ترتبط بالأهداف التي توجّه المتعلم، وهي أهداف الكفاءة، أيّ إما أهداف تحكم أو أهداف أداء.

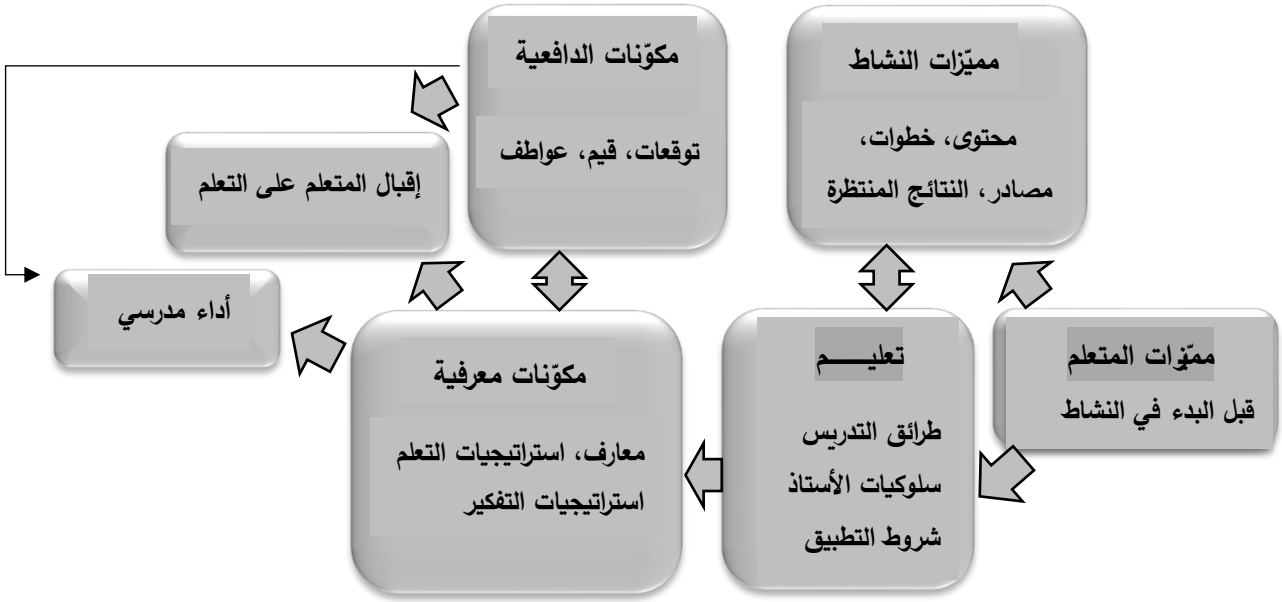
ج-العواطف: وهي التي تتجسد في مفهوم الحصر النفسي أو القلق إزاء النشاطات التعليمية حيث يعتبر (Pintrich,1990) هذا المفهوم ذو أهمية مماثلة لأهمية إدراك مستوى الكفاءة أو القيمة في عمل دينامية الدافعية.

2-المكوّنات المعرفية: والتي تنقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

أ-معرفة المتعلم: ويتعلق الأمر بكل المعارف التي يمتلكها أو يكتسبها من خلال ما تقدم له في الوسط المدرسي، حيث يقوم بتنظيمها في ذاكرته بطريقة معينة. ويهتم (Pintrich,1990) بالكيفية التي ينظم بها المتعلم معارفه في الذاكرة.

ب-استراتيجيات التعلم: وتعني تلك الطرق والتقنيات التي يوظفها المتعلم لتنظيم تلك المعارف وحل المشكلات التي يواجهها في المواقف التعليمية بنجاح. ويحددها (Pintrich,1990) في استراتيجيات التخزين واستراتيجيات التنظيم واستراتيجيات التدبير.

ج-استراتيجيات التفكير: وتتعلق بقدرة المتعلم على حل المشكلات والقيام بالاستنتاجات والاستدلالات والتفكير الناقد.



شكل قم (6) دينامية الدافعية وفق نموذج (Pintrich,1990)

(بوقريرس،2014، ص111).

6.6-نموذج (McCombs,1991):

ورد في بوقريرس (2014، ص113) أن (McCombs,1991) انطلق من نظرة فينومينولوجية للدافعية معتبراً المتعلم عنصراً فاعلاً قادراً على فهم التفاعل بين قدراته العقلية ومعتقداته وعواطفه ودافعيته، وبالتالي قادراً على ضبط نفسه ذاتياً.

ويرى هذا النموذج أن المتعلم يكون قادراً على التأثير والتحكم في مصادر دافعيته، لذلك يستعمل مصطلح الإرادة عندما يتحدث عن الدافعية، لكنه مع ذلك لا ينفي كون دينامية الدافعية تتأثر أيضاً بالأولياء والمعلمين وأفراد المجتمع. ويرتبط مفهوم الإرادة في نموذج (McCombs,1991) بمفهوم الذات والذي ينقسم إلى معارف حول الذات، وآلية توظف تلك المعارف، فيتمكّن الفرد من التحكم في معارفه حول ذاته بواسطة تلك الآلية.

ويعطي هذا النموذج أهمية كبيرة للذات كآلية لأنها تجعل من الفرد عنصراً فاعلاً وقادراً على ضبط نفسه ذاتياً، وبالتالي التحكم في العناصر التي من شأنها أن تؤثر في دافعيته.

7.6-نموذج (Viau,1997):

يرى بوقريرس (2014، ص122) أن (Viau,1997) اقترح نموذجاً نظرياً لدينامية الدافعية (La dynamique motivationnelle) يتكوّن من ثلاثة أجزاء رئيسة هي:

1-السياق التعليمي :

يعد السياق التعليمي من بين الأجزاء غير المرتبطة بالمتعلم بشكل مباشر، وعادة ما يتجسد السياق التعليمي في النشاطات التعليمية التي تتطلب التزاماً معرفياً من المتعلم، حينما ينتبه ويتفاعل مع المعلم أثناء إلقائه للدرس في القسم، كما تفرض عليه إنجاز الأعمال والتمارين واجتياز الامتحانات. وينظر (Viau,1997) للسياق التعليمي كمجموعة متنوعة من المثيرات التي تؤثر في إدراكات المتعلم لنفسه.

2-المحددات:

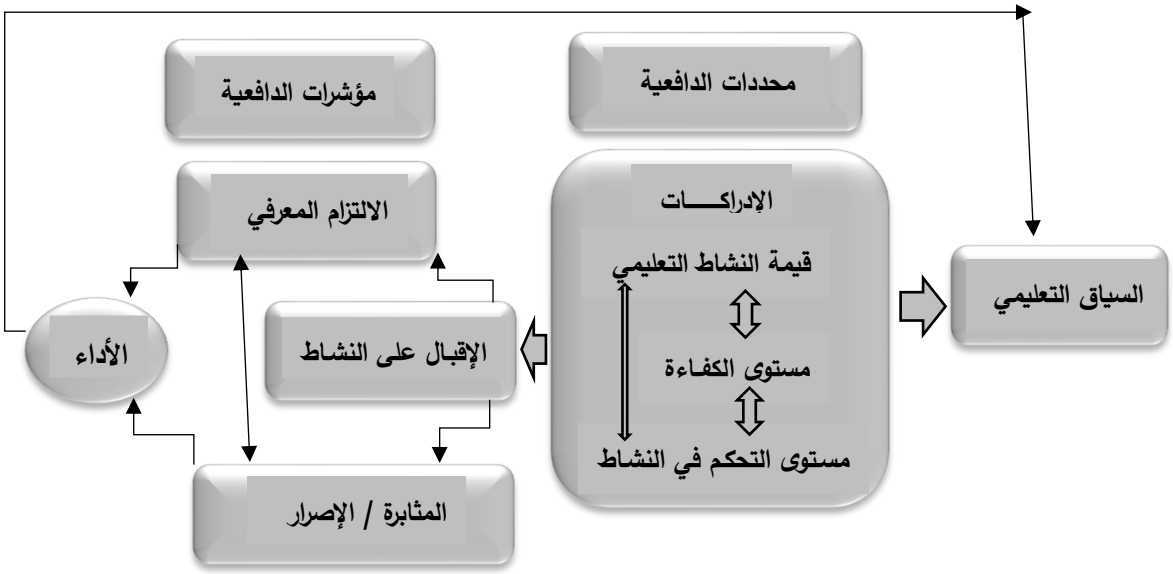
هي المكوّنات التي تتأثر مباشرة بالسياق التعليمي الذي يتواجد فيه المتعلم، والتي تخص الطريقة التي يدرك بها المتعلم النشاطات التعليمية التي يجب عليه إنجازها.

وتتضمن المحددات ثلاثة معتقدات تؤثر في دافعية المتعلم وهي: أ-إدراك قيمة النشاط.

ب-إدراك مستوى كفاءته على إنجاز ذلك النشاط. **ج**-إدراك مدى قدرته على التحكم في النشاط والأحداث الناتجة عن إنجازه.

3-المؤشرات:

هي مكوّنات تسمح بقياس مستوى دافعية المتعلم، والإقبال على النشاط، والمثابرة في الإنجاز، والالتزام المعرفي والتي تعد المؤشرات الأساسية في هذا النموذج. والدافعية لا تؤثر بشكل مباشر في الأداء وإنما تؤثر في المؤشرات والتي بدورها تؤثر في أداء المتعلم.



شكل قم (7) مكوّنات الدينامية الدافعية وفق نموذج (Viau,1997)

(بوقريرس،2014، ص123).

8.6-نموذج (Barbeau,1999):

يضم النموذج النظري لِـ (Barbeau,1999) أربع متغيرات هي:

1-إدراك طبيعة الإسناد:

إن إدراك المتعلم لطبيعة الاسناد (*Perception Attributionnelle*) له تأثير في نوع الاسنادات المكتسبة بإعادة النظر في طبيعة تلك الاسنادات. ففي الوسط المدرسي يمكن العمل على تغيير إسناد التلميذ، بحيث يجعله قابلاً لأن يرجع تحصيله ونتائجه إلى مجهوداته الشخصية وليس لعوامل خارجية أخرى لا يملك عليها أيّ سلطة.

2-إدراك التلميذ لكفاءته في اكتساب واستعمال المعارف:

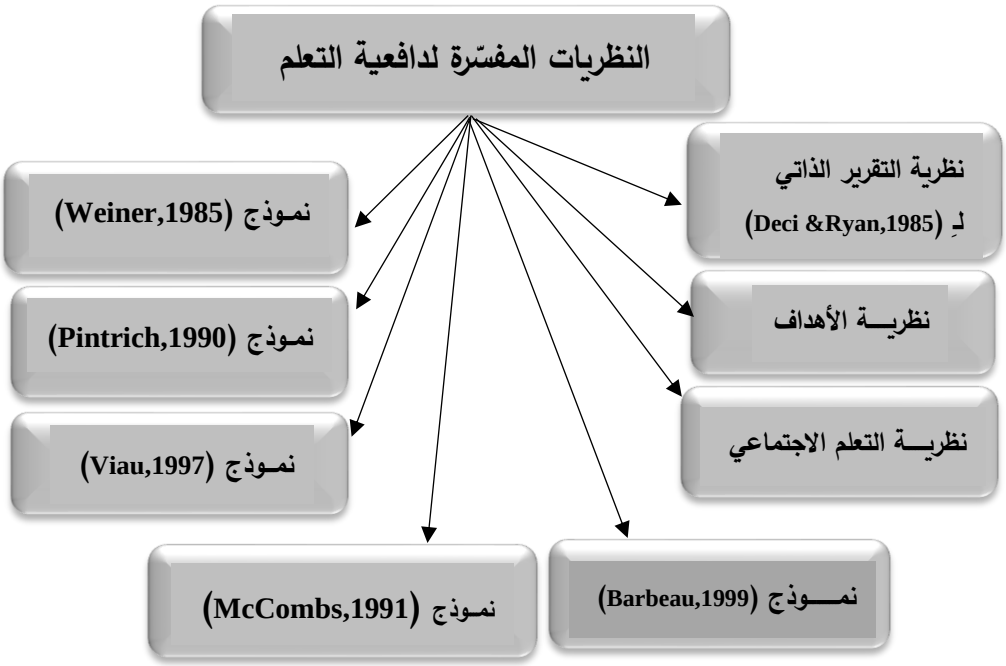
إن إدراك المتعلم لكفاءته (*Perception de la compétence*) يؤثر في درجة المجهود المبذول، وكذا نوعية وفعالية ذلك المجهود.

3-إدراك التلميذ لأهمية النشاطات المطلوب إنجازها في المدرسة:

إن إدراك المتعلم لأهمية النشاطات (*Perception de l'importance de la tache*) المطلوب إنجازها في المدرسة يؤدي به إلى منح فرصة له لإعطاء معنى للنشاط الذي يقوم به، وشرح أهمية ذلك النشاط بالنسبة للحاضر والمستقبل. كما تمنح للمتعلم نشاطات تتميّز بالتحدي من أجل إبراز أهمية تلك النشاطات.

4-مساعدة التلميذ على الاندفاع المعرفي والمشاركة:

يعرف الاندفاع المعرفي على أنه ميزة تعبر عن درجة المجهود الذهني المبذول من طرف التلميذ من أجل القيام بالنشاطات التعلمية المطلوبة منه، وتتجلى تلك الميزة عند التلميذ من خلال السلوكيات التي يقوم بها والأساليب التي يستعملها من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة، وعليه فإن درجة الاندفاع المعرفي ترتبط بدرجة التحكم في استراتيجيات الضبط الذاتي للتعلم.



شكل قم (8) النظريات المفسّرة لدافعية التعلم

(تصميم الطالبتين).

7-أنواع الدافعية للتعلم: يمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب استثارتها وهما:

1.7-الدافعية الداخلية:

ورد في الجراح وآخرون (2014، ص 262) أن (Schultz,1993) وصف الدافعية الداخلية

(*Intrinsic motivation*) بالقيمة الداخلية. وهي الدوافع التي تثار بفعل عوامل تنشأ من داخل الفرد، وتشمل دوافع حب المعرفة والاستطلاع والميول والاهتمامات.

ويرى (Legendre,1993) أن الدافعية الداخلية يمكن ارجاعها إلى الشعور باللذة والارتياح أثناء ممارستها أو تحقيق لأيّ نشاط (ياسين وآخرون، 2015، ص 27).

ويعرّف (Deci & Ryan,1985) الدافعية الداخلية بأنها " دافعية ترتكز على الحاجة الفطرية للكفاءة والضبط الذاتي والاختيار الحر للنشاط، أي أن النشاط ينجز من طرف الفرد باختياره الحر من أجل الوصول إلى مستوى معين من الكفاءة، ويصاحب ذلك الإنجاز أو السلوك إدراك الفرد لأحاسيسه كالفرحة والمتعة والإثارة والرضا (تيلوين وبوقريرس، 2007، ص 19).

2.7-الدافعية الخارجية:

تعد الدافعية الخارجية (*Exrinsic motivation*) نوعاً من أنواع الدوافع التي تثار بعوامل خارجية، والتي تنشأ نتيجة لعلاقة التلميذ بالأشخاص الآخرين كالأولياء، والأساتذة، ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة سعياً لإرضاء المحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي.

ويشير (Kloosterman,1988) إلى أن التلاميذ المدفوعين خارجياً بشكل كبير غالباً ما يرون بأن هناك ظروفاً خارجية لا يستطيعون السيطرة عليها تكون مسؤولة عن نتائج أفعالهم، لذا فهم ينسبون النجاح أو الفشل الذي يحصلون عليه إلى عوامل خارج إرادتهم، فيظهرون عجزاً في التعلم، ويعتقدون أن بذلهم لمزيد من الجهد لن يحدث أيّ فرق في المهام التي يعملون بها (الجراح وآخرون، 2014، ص 262).

ويرى (Burner) أن التعلم يكون أكثر ديمومة واستمرارية عندما تكون دوافع القيام به داخلية، وليست مرهونة بمعززات خارجية، ويعتقد أن الدافعية الخارجية يمكن أن تكون لازمة في بداية عملية التعلم. أما بعد ذلك فيجب التركيز على الاستثارة الداخلية للدوافع (أبو جادو 2008، ص 293).

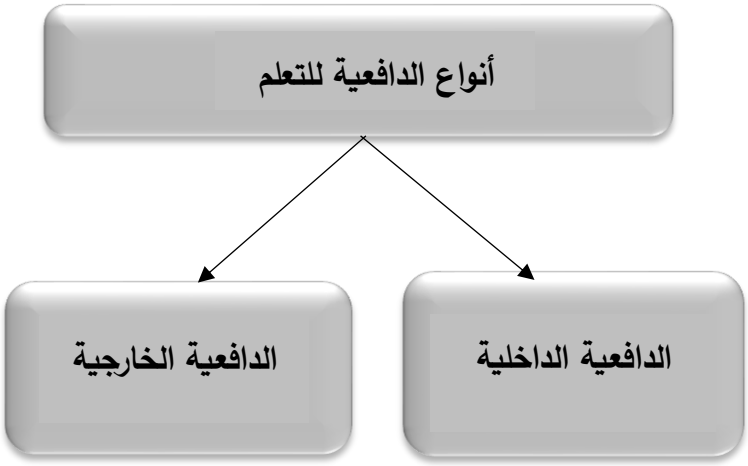
ويرى (Lipper) أن التلاميذ ذوي الدافعية الذاتية الداخلية يقومون بنشاط يوفر لهم المتعة، ويعطيهم الشعور بالإنجاز. وأن هذا النوع من التلاميذ يميل إلى استخدام استراتيجيات تتطلب منهم بذل من الجهد الذي يمكّنهم بمزيد من معالجة المعلومات. وفي المقابل، فإن التلاميذ ذوي الدوافع الخارجية يميلون إلى بذل القليل من الجهد ويكون سبب تعلمهم هو الحصول

على مكافأة (OCDE,2000,p29).

وغالباً ما يقوم التلاميذ المدفوعون داخلياً بأداء الواجبات المدرسية بصورة أفضل من التلاميذ ذوي الدافعية الخارجية، حيث تجدهم أكثر اهتماماً ومثابرة من هؤلاء التلاميذ الذين يقومون بالمهام من أجل بعض المكافآت الخارجية. فقد يستمر التلاميذ بإكمال عملهم ما داموا مدفوعين خارجياً، ولكن عند توقف إعطاء هذه المكافأة تختفي الدافعية للتعلم، لأن الدافعية كانت من خارج التلميذ وليست جزءاً منه. كما أن ذوي الدافعية الداخلية لديهم سيطرة داخلية، ويعتقدون أنهم يستحقون المدح الذي يتلقونه لنجاحهم، والنقد في حال فشلهم كونهم مسؤولون عن هذا النجاح أو ذاك الفشل (الجراح وآخرون، 2014، ص 262).

وأجرى (Wentzel,1993) دراسة حول الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في مرحلة المراهقة المبكرة، حيث أظهرت نتائجها أن التلاميذ الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية وتعليمية في نفس الوقت يحصلون على نتائج أحسن من أولئك الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية فقط (دوقة وآخرون، 2009، ص 94).

والعبارة المشهورة التي تقول " لا يتعلّم إلاّ راغبٌ أو راهبٌ" تجمع بين الدوافع الإيجابية التي يسعى لها التلميذ (النجاح، تحقيق الذات، حب الاستطلاع، الحصول على المكافأة) وبين الدوافع السلبية التي يسعى المتعلم الابتعاد عنها (الفشل، التوتر، اللوم) (عامر ومحمد، 2008، ص 81).



شكل قم (9) أنواع الدافعية للتعلم وفق (Schultz,1993)

(تصميم الطالبتين).

خلاصـة:

نال موضوع الدافعية للتعلم في المجال التربوي والتعليمي اهتمام التربويين ومهني القطاع والمختصين في علم النفس التربوي. فالدافعية للتعلم تعد عنصراً فعّالاً في تحقيق النجاح الدراسي وتحسين العملية التربوية، وأن استثارة دافعية المتعلمين وتوجيهها تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاط المعرفي بجد ومثابرة. فالدافعية للتعلم تستثار بعوامل تنبع من المتعلم ذاته، أو من البيئة الخارجية كالأسرة، والمدرسة. فهي تعد مؤشراً هاماً لفاعلية المتعلم الدراسية.

الجانب الميداني

الفصـل الرابع

الإجـراءات المنـهجيـة للدراسـة الميدانية

تمهيـــد

أوّلاً: الدراسة الاستطلاعية

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-عينة الدراسة الاستطلاعية

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: منهج الدراسة

ثالثاً: حدود الدراسة

رابعاً: الدراسة الأساسية

1-مجتمع الدراسة الأساسية

2-عينة الدراسة الأساسية

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية

خامساً: أدوات الدراسة

1-مقياس إدمان الإنترنت

2-استبيان الدافعية للتعلم

سادساً: إجراءات تطبيق الدراسة

سابعاً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي

ثامناً: أساليب المعالجة الإحصائية

خـــلاصة

تمهيد

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي تتضمن الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة وحدودها، والدراسة الأساسية التي تضم مجتمع وعينة الدراسة ومكان إجرائها، وأدوات الدراسة وإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية وأساليب المعالجة الإحصائية.

أوّلاً: الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية أولى خطوات الدراسة الميدانية ذات أهمية بالغة، حيث تتناول الطالبتان في مضمونها ما يلي:

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى معرفة الجوانب التالية:

-التعرّف على ميدان الدراسة وتحديد خصائصه.

-التعرّف على أفراد عينة الدراسة وحسن اختيارها حتى تكون ممثلة للمجتمع الأصل.

-التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة.

-الكشف عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (25) فرداً بواقع (13) تلميذاً من شعبة علوم تجريبية و(12) تلميذاً من الجنسين من شعبة آداب وفلسفة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. بثانوية موساوي محمد المتواجدة بذراع الميزان، ولاية تيزي وزو.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بثانوية موساوي محمد المتواجدة بذراع الميزان، ولاية تيزي وزو خلال شهر فيفري 2024.

ثانياً: منهج الدراسة

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وموضوع دراستنا هو التعرّف إلى بعض خصائص تلميذ التعليم الثانوي الجزائري، والمتمثلة في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم. وفي الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم بتحديد الوضع الحالي

للظاهرة المدروسة.

ثالثاً: حدود الدراسة

يتمثل موضوع الدراسة في البحث عن العلاقة بين الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم. وتتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرين موضع البحث وهما: الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم. كما تحدد أيضاً بالعينة التي تتكوّن من تلاميذ السنة الثانية ثانوي وبالأدوات المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في مقياس إدمان الإنترنت واستبيان الدافعية للتعلم. كما تتحدد بالزمان وهو السنة الدراسية 2024/2023، وبالمكان وهو عينة من ثانويات متواجدة بولاية تيزي وزو. وأن استخدام نتائج هذه الدراسة خارج هذه الحدود يجب أن يؤخذ بحذر.

رابعاً: الدراسة الأساسية

1-مجتمع الدراسة الأساسية:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (762) بواقع (336) من الذكور و(426) من الإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي المقيّدين دراسياً والموّزعين على (05) ثانويات بولاية تيزي وزو للسنة الدراسية 2024/2023.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة الأساسية

البيانات / المؤسسة التعليمية	الدائـــرة التربوية	ذكـــور		إنـــاث		المجموع الكلي	
		ن	%	ن	%	ن	%
ثانوية ورزدين عاشور	تيزي غنيف	96	28.58	86	20.19	182	23.88
ثانوية 1 نوفمبر 1954	تيزي غنيف	44	13.09	64	15.02	108	14.17
ثانوية بوعزيز رابح	واڤنون	39	11.61	45	10.56	84	11.03
ثانوية بلخير محمد آكلي	واڤنون	48	14.28	73	17.14	121	15.88
ثانوية فتحي سعيد	ذراع بن خدة	109	32.44	158	37.09	267	35.04
المجمـــوع		336	100.00	426	100.00	762	100.00

يتبين من جدول رقم (1) أن عدد الذكور من أفراد مجتمع الدراسة الموّزعين على المؤسسات التعليمية يتراوح بين (39) فرداً وبنسبة (11.61%) كأدنى نسبة بثانوية بوعزيز رابح، دائرة واقنون و(109) فرداً وبنسبة (32.44%) كأعلى نسبة بثانوية فتحي سعيد، دائرة ذراع بن خدة. في حين يتوّزع عدد الإناث بين (45) فرداً وبنسبة (10.56%) كأدنى نسبة بثانوية بوعزيز رابح، دائرة واقنون و(158) فرداً وبنسبة (37.09%) كأعلى نسبة بثانوية فتحي سعيد، دائرة ذراع بن خدة. أما نسب المجموع الكلي لأفراد مجتمع الدراسة فتتوزع بين (11.03%) كأدنى نسبة بثانوية بوعزيز رابح، دائرة واقنون و(35.04%) كأعلى نسبة بثانوية فتحي سعيد، دائرة ذراع بن خدة.

2-عينة الدراسة الأساسية:

1.2-حجم العينة:

بلغ حجم عينة الدراسة (115) فرداً بواقع (54) من الذكور و(61) من الإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من الشعب الدراسية العلمية والأدبية المقيّدين دراسياً والموّزعين على (05) ثانويات بولاية تيزي وزو خلال السنة الدراسية 2024/2023.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

البيانات / المؤسسة التعليمية	الدائـــرة	ذكـــور		إنـــاث		المجموع الكلي	
		ن	%	ن	%	ن	%
ثانوية ورزدين عاشور	تيزي غنيف	12	22.22	13	21.31	25	21.74
ثانوية 1 نوفمبر 1954	تيزي غنيف	13	24.07	12	19.67	25	21.74
ثانوية بوعزيز رابح	واڤنون	11	20.38	13	21.31	24	20.87
ثانوية بلخير محمد آكلي	واڤنون	12	22.22	12	19.67	24	20.87
ثانوية فتحي سعيد	ذراع بن خدة	6	11.11	11	18.04	17	14.78
المجمـــوع		54	100.00	61	100.00	115	100.00

يتبين من جدول رقم (2) أن عدد الذكور من أفراد عينة الدراسة الموّزعين على المؤسسات التعليمية يتراوح بين (6) فرداً وبنسبة (11.11%) كأدنى نسبة بثانوية فتحي سعيد، دائرة ذراع بن خدة و(13) فرداً وبنسبة (24.07%) كأعلى نسبة بثانوية1 نوفمبر 1954، دائرة تيزي غنيف. في حين يتوّزع عدد الإناث بين (11) فرداً وبنسبة (18.04%) كأدنى نسبة بثانوية فتحي سعيد، دائرة ذراع بن خدة و(13) فرداً وبنسبة (21.31%) كأعلى نسبة بثانوية ورزدين عاشور دائرة تيزي غنيف وثانوية بوعزيز رابح، دائرة واقنون. أما نسب المجموع الكلي لأفراد مجتمع الدراسة فتتوزع بين (14.78%) كأدنى نسبة بثانوية فتحي سعيد، دائرة ذراع بن خدة و(21.74%) كأعلى نسبة بثانوية ورزدين عاشور، دائرة تيزي غنيف وثانوية 1 نوفمبر1954، دائرة تيزي غنيف.

2.2-كيفية اختيار العينة:

لاختيار عينة الدراسة الأساسية ذات حجم بلغ (115) فرداً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من الشعب العلمية والأدبية تم اعتماد طريقة العينة القصدية أو العمدية من التلاميذ الذين قبلوا الإجابة على عبارات المقاييس المستخدمة.

3.2-خصائص العينة:

1.3.2-الجنس: تم توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس كما يلي:

جدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس

البيانات / الجنس	أفراد عينة الدراسة الأساسية	
	ن	%
ذكـــــور	54	47.00
إنـــــاث	61	53.00
المجمــوع	115	100.00

يتبين من جدول رقم (3) أن عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس يتوزعون كما يلي: عدد الذكور بلغ (54) فرداً بنسبة (47 %)، في حين بلغ عدد الإناث (61) فرداً بنسبة (53 %). وعليه نلاحظ على عينة الدراسة الحالية أن نسبة الإناث جاءت أعلى من نسبة الذكور لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية. ولعل أن سبب تزايد عدد الإناث على مستوى ولاية تيزي وزو، قد يرجع إما إلى عامل ديمغرافي، أو إلى عامل ثقافي وهو اهتمام الفتاة بالدراسة وتشجيها من قبل الوالدين على ذلك.

2.3.2-الشعبة الدراسية: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الشعبة الدراسية:

جدول رقم (4)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الشعبة الدراسية

البيانات / الشعبة الدراسية	أفراد عينة الدراسة الأساسية	
	ن	%
الشعبة العلمية	59	51.00
الشعبة الأدبية	56	49.00
المجمـــوع	115	100.00

يتبين من جدول قم (4) أن نسبة تلاميذ الشعبة العلمية أعلى من نسبة الشعبة الأدبية، حيث بلغت على توالي (51%) و(49%)، ويظهر مما سبق أن أفراد عينة الدراسة الحالية يتواجدون في الشعبة العلمية بأعلى نسبة مقارنة إلى نسبة تواجدهم في الشعب الأدبية، وهذا يعود إلى اعتقاداتهم بأن فرص العمل والوظائف ذات الدخل المرتفع تكون أكثر في مجالات العلوم والتكنولوجيا، وأيضاً يمكن أن يكون هناك ضغط اجتماعي على التلاميذ لاختيار المجالات العلمية نظراً للقيمة التي تعطي لها في المجتمع.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في خمس ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو وهي: ثانوية ورزدين عاشور وثانوية 1 نوفمبر 1954 بدائرة تيزي غنيف، وثانوية بوعزيز رابح وثانوية الشهيد بلخير محمد آكلي بدائرة واقنون، وثانوية فتحي سعيد بدائرة ذراع بن خدة. تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتواجدين بهذه الثانويات من الأسبوع الأخير من فيفري إلى الأسبوعين الأول والثاني من مارس 2024.

خامساً: أدوات الدراسة

بهدف جمع البيانات الملائمة لمتغيرات الدراسة المتمثلة في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وبناء على طبيعة المشكلة وأهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس إدمان الإنترنت لبشرى إسماعيل أحمد أرنوط (2012)، واستبيان الدافعية للتعلم لأصلان مساعيد زياد (2014) كأدوات لجمع البيانات.

1-مقياس إدمان الإنترنت:

1.1-وصف المقياس:

لقياس الإدمان الإنترنت لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تم استخدام في الدراسة الحالية مقياس إدمان الإنترنت الذي أعدته بشرى إسماعيل أحمد أرنوط (2012) الذي يتكوّن من (60) عبارة موّزعة بالتساوي (10) عبارات لكل بعد على ستة أبعاد وهي: وهي السيطرة أو البروز، تغير المزاج، التحمل، الأعراض الانسحابية، الصراع والانتكاس.

2.1-الخصائص السيكومترية للمقياس:

تجدر الإشارة إلى أن مقياس إدمان الإنترنت المستخدم في الدراسة الحالية تم تكييفه على البيئة الجزائرية من قبل سامية أبريعم (2014) في دراسة أكاديمية موسومة " العلاقة بين إدمان الإنترنت والشعور بالاغتراب النفسي لدى عينة من طلبة جامعة أم بواقي". وقد أثبت المقياس درجة عالية من الصدق والثبات في البيئة الجزائرية يمكن الوثوق بها.

3.1-أبعاد المقياس: يتكوّن مقياس إدمان الإنترنت من (60) عبارة موّزعة على ستة أبعاد:

البعد الأوّل: السيطرة أو البروز

ويقصد به أن يكون استخدام الإنترنت أهم الأنشطة وأكثرها أهمية لدي الفرد، وتسيطر على تفكيره ومشاعره، حيث الانشغال الزائد والتحريفات المعرفية واضطراب السلوك الاجتماعي والشعور باللهفة للقيام بهذا النشاط.

البعد الثاني تغير المزاج

ويقصد به الخبرة الذاتية التي يشعر بها الفرد نتيجة لاستخدام الإنترنت، ويمكن اعتبارها إستراتيجية للمواجهة يستخدمها الفرد لكي يتحاشى الآثار المترتبة على عدم الممارسة وقد يصاحبها تحمل أو لا يصاحبها.

البعد الثالث: التحمل

ويقصد به العملية التي يزيد بها الفرد من كمية أو مقدار استخدام الإنترنت للحصول على نفس الأثر الذي حصل عليه من قبل بمقدار أو كمية أقل من استخدام الإنترنت.

البعد الرابع: الأعراض الانسحابية

ويقصد بها مشاعر عدم الارتياح، وعدم السعادة، أو تلك الآثار الفيزيولوجية التي يمكن أن تحدث عند الانقطاع عن استخدام الإنترنت أو تقليله فجأة مثل ارتعاش اليدين، والكآبة، وحدة الطباع وغيرها.

البعد الخامس: الصراع

ويقصد به الصراعات التي تدور بين الفرد المدمن على الإنترنت والبيئة المحيطة به من أشخاص وأشياء، أو الصراعات بين استخدام الإنترنت وغيره من الأنشطة الأخرى، أو ذلك الصراع الذي يدور بداخل الفرد ذاته حول استخدامه للإنترنت.

البعد السادس: الانتكاس

ويقصد به الميل إلى العودة مرة أخرى لاستخدام الإنترنت بشكل مرضي.

جدول رقم (5)

توزيع عبارات مقياس إدمان الإنترنت على أبعاده الفرعية

الرقم	اسم البـــــعد	أرقام العبارات التي تمثله	عدد العبارات
01	السيطرة أو البروز	1، 7، 13، 19، 25، 31، 37، 43، 49، 55.	10
02	تغير المزاج	2، 8، 14، 20، 26، 32، 38، 44، 50، 56.	10
03	التحمل	3، 9، 15، 21، 27، 33، 39، 45، 51، 57.	10
04	الأعراض الانسحابية	4، 10، 16، 22، 28، 34، 40، 46، 52، 58.	10
05	الصراع	5، 11، 17، 23، 29، 35، 41، 47، 53، 59.	10
06	الانتكاس	6، 12، 18، 24، 30، 36، 42، 48، 54، 60.	10
المجمـــــوع			60

يتبيّن من جدول رقم (5) أن مقياس إدمان الإنترنت تتوّزع عبارته بالتساوي على ستة أبعاد هي: (السيطرة أو البروز) ويتضمن (10) عبارات، و(تغير المزاج) بِـ (10) عبارات، و(التحمل) بِـ (10) عبارات، و(الأعراض الانسحابية) بِـ (10) عبارات، و(الصراع) بِـ (10) عبارات، و(الانتكاس) بِـ (10) عبارات.

4.1-طريقة تصحيح المقياس وتقدير درجاته:

يجيب الفرد على المقياس باختيار أحد البدائل الثلاث (تنطبق تماما)، (تنطبق إلى حد ما)، (لا تنطبق اطلاقاً). فإذا أجاب (تنطبق تماماً) يحصل على درجتان (02)، وتنطبق إلى حد ما درجة واحدة (01)، لا تنطبق إطلاقاً صفر درجة (0)، مع اعتبار بأن جميع عبارات المقياس تصحح في اتجاه واحد، حيث لا توجد عبارات عكسية. ووفقاً لمفتاح التصحيح فإن أقصى درجة يتحصل عليها الفرد على المقياس هي:(**2×60=120**) درجة وهي ما يطلق عليها (سقف المقياس). أما أدنى درجة يمكن أن يتحصل عليها الفرد على المقياس هي:(**0×60=0**) درجة وهي ما يطلق عليها (أرضية المقياس) وتشير إلى أن الفرد غير مدمن على الإنترنت.

وتعتبر الدرجة المتوسطة هي (60) درجة، ومن ثم تعتبر الدرجة المرتفعة أكبر من (60) درجة تشير إلى إدمان الإنترنت. أما الدرجة المنخفضة أقل من (60) درجة فلا تشير إلى الإدمان على الإنترنت.

5.1-زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظنا خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عباراته كان يتراوح ما بين (40 و45) دقيقة بعد قراءة التعليمات.

2-استبيان الدافعية للتعلم:

1.2-وصف الاستبيان:

لقياس الدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تم استخدام في الدراسة الحالية الاستبيان الذي أعده أصلان مساعيد زياد (2014) الذي يتكوّن من (42) عبارة موّزعة على خمس أبعاد هي: المثابرة والجدية، إنجاز الأعمال بإتقان، السعي نحو التفوّق في الدراسة، الثقة بالنفس وامتلاك القدرة، والشعور بالمسؤولية.

2.2-الخصائص السيكومترية للمقياس:

تجدر الإشارة إلى أن استبيان الدافعية للتعلم المستخدم في الدراسة الحالية تم تكييفه على البيئة الجزائرية من قبل الوهاب جناد (2014) في دراسة أكاديمية موسومة " الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح. دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط"، ويتمتع هذا الاستبيان بدرجات صدق وثبات جيّدة، يمكن الوثوق بها.

3.2-أبعاد الاستبيان: يتكوّن استبيان الدافعية للتعلم من (42) عبارة موّزعة على خمس أبعاد:

البعد الأوّل: المثابرة والجدية

ويقصد بها شعور الطالب بأنه مجد ومثابر في عمله، ويبذل الجهد المتواصل الدؤوب لكي يتغلب على العقبات التي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشعور بالملل.

البعد الثاني: إنجاز الأعمال بإتقان

ويقصد به رغبة الطالب في اتقان العمل وإصراره على تحقيق الأهداف، والعمل على بلوغ مكانة جيّدة في المجتمع من خلال ما يبذله من جهود، والسعي نحو تحسين الأداء.

البعد الثالث: السعي نحو التفوّق

ويقصد به رغبة الطالب في النجاح والتفوّق في المسار الدراسي الجامعي والتفكير في الحصول على الشهادة الجامعية لتفتح له أبواب الشغل والمهنة مستقبلاً.

البعد الرابع: الثقة بالنفس وامتلاك القدرة

ويقصد بها ثقة الطالب في قدراته وكفاءاته الأكاديمية لتحقيق أهدافه الدراسية وتوجه نحو المستقبل لبلوغ مكانة جيّدة في المجتمع.

البعد الخامس: الشعور بالمسؤولية

ويقصد به إحساس الطالب وشعوره نحو تحمّل المسؤولية التحصيلية والتعلمية، وإنساب الكسل أو التقصير أو الفشل في الدراسة لنفسه وليس لظروف البيئة الجامعية الخارجية، وعدم الهروب من المسؤوليات.

جدول رقم (6)

توزيع عبارات استبيان الدافعية للتعلم على أبعاده الفرعية

الرقم	اسم البـــعد	أرقام العبارات التي تمثله	عدد العبارات
01	المثابرة والجدية	6، 7، 10، 13، 17، 18، 20، 21، 29، 32	10
02	إنجاز الأعمال بإتقان	3، 4، 5، 14، 15، 16، 28، 31	08
03	السعي نحو التفوّق	27، 33، 34، 37، 38، 39، 40، 41، 42	09
04	الثقة بالنفس وامتلاك القدرة	1، 2، 9، 11، 12، 19، 22	07
05	الشعور بالمسؤولية	8، 23، 24، 25، 26، 30، 35، 36	08
المجمـــوع			42

يتبيّن من جدول رقم (6) أن استبيان الدافعية للتعلم تتوّزع عبارته على خمسة أبعاد هي: (المثابرة والجدية) ويتضمن (10) عبارات، و(إنجاز الأعمال بإتقان) بِـ (08) عبارات، و(السعي

نحو التفوّق في الدراسة) بِـ (09) عبارات، و(الثقة بالنفس وامتلاك القدرة) بِـ (07) عبارات، و(الشعور بالمسؤولية) بِـ (08) عبارات، ويصبح بذلك المجموع الكلي للمقياس هو (42) عبارة.

جدول (7)

توزيع العبارات الموجبة والسالبة

لاستبيان الدافعية للتعلم

اتجاه العبارات	أرقـــــام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	1، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 12، 13، 15، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 26، 27، 29، 30، 34، 35، 36، 37، 39، 40، 41، 42	28
العبارات السالبة	2، 6، 10، 11، 14، 16، 17، 18، 25، 28، 31، 32، 33، 38	14
المجمـــــوع		42

يتبين من جدول رقم (7) أن استبيان الدافعية للتعلم يشمل (28) عبارة موجبة و(14) عبارات سالبة وبمجموع كلي يحتوي على (42) عبارة.

4.2-طريقة تصحيح الاستبيان وتقدير درجاته:

تصحح إجابات المستجيبين على عبارات استبيان الدافعية للتعلم على النحو التالي:

(أوافق بشدة=4)، (أوافق=3)، (لا أوافق=2)، (لا أوافق بشدة=1)، للعبارات الموجبة، بينما يعكس ميزان تصحيح وتقدير الدرجات للعبارات السالبة ويكون كما يلي:

(أوافق بشدة=1)، (أوافق=2)، (لا أوافق=3)، (لا أوافق بشدة=4)، وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب بجمع الدرجات التي حصل عليها من كل عبارة من عبارات الاستبيان.

ومن الناحية النظرية فإن أدنى درجة قد يحصل عليها المستجيب على الاستبيان هي:

(1×42=42) درجة. أما أعلى درجة فهي:**(4×42=168)** درجة.

وتتراوح درجة المستجيب على الاستبيان ما بين **(42)** درجة كحد أدنى و **(168)**

درجة كحد أقصى. وتشير الدرجة المرتفعة على ارتفاع الدافعية للتعلم لدى الطالب، في حين تشير الدرجة المتدنية على انخفاض دافعيته للتعلم.

جدول رقم (8)

ميزان تقدير درجات استبيان الدافعية للتعلم

اتجاه العبارات	ميزان تقدير الدرجات			
العبارات الموجبة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	4	3	2	1
العبارات السالبة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	1	2	3	4

يتبين من جدول رقم (8) تقدير درجات العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الدافعية للتعلم المستخدم في الدراسة الحالية.

5.2-زمن تطبيق المقياس:

ليس للاستبيان زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظنا خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عباراته كان يتراوح ما بين (30 و35) دقيقة بعد قراءة التعليمات.

سادساً: إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياس إدمان الإنترنت واستبيان الدافعية للتعلم وتحديد نوع العينة المتمثلة في تلاميذ السنة الثانية ثانوي من الجنسين للشعبة العلمية والأدبية والاتصال بهم، حيث تم تنفيذ عملية توزيع نسخ من مقياس إدمان الإنترنت ونسخ من استبيان الدافعية للتعلم على كل فرد من أفراد عينة الدراسة، وقد أبدى المستجيبون اهتماماً بالتجاوب والجدية. وقد استغلت الطالبتان أوقات فراغ أفراد عينة الدراسة الأساسية للإجابة على عبارات الأدوات المستخدمة في الدراسة لكي تتم عملية الإجابة على عبارات الأداتين.

سابعاً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي

لقد تم استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج وإنجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية. وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

1–تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة تتضمن البيانات الأوّلية والدرجات المتحصل عن الأدوات المستخدمة.

2–وضع دليل للترميز وفيه حوَلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم فرد العينة، الجنس، نوع الشعبة الدراسية، درجات الإدمان على الإنترنت على ودرجات الدافعية للتعلم. وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (SPSS, version 20) لتتم معالجتها إحصائياً.

ثامناً: أساليب المعالجة الإحصائية

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) لدلالة العلاقة بين درجات الإدمان على الإنترنت ودرجات الدافعية للتعلم، وحساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في كل من الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم.

–خلاصة

لقد تم القيام في الدراسة الحالية بخطوات إجرائية بدءاً بالدراسة الاستطلاعية، واستخدام المنهج الوصفي، وضبط حدود الدراسة، واختيار طريقة العينة القصدية واستعمال أدوات لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في مقياس إدمان الإنترنت واستبيان الدافعية للتعلم، كما تم القيام بخطوات

إجرائية أخرى عند تطبيق الأدوات، واستخدم الحاسوب الآلي لتفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً واستعمال أساليب الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي للمعالجة الإحصائية.

الفصل الخـــامس

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيـــد

أوّلاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة

2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث من أفراد العينة

ثانياً: عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة

1-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى

2-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية

3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة

الاستنتاج العـام

خاتمـــة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات بعد تطبيق الأداتين على أفراد عينة الدراسة الأساسية. ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون(ر) واختبار(ت) لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة:

جدول رقم (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة

البيانات / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
الإدمان على الإنترنت	36.50	22.48	115
الدافعية للتعلم	118.86	18.91	115

يتبين من جدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة جاءت نتائجها كما يلي:

-أن مجموع متوسط درجات الإدمان على الإنترنت لدى أفراد العينة (ن=115) بلغ (36.50) بانحراف معياري قدره (22.48).

-أن مجموع متوسط درجات الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة (ن=115) بلغ (118.86) بانحراف معياري قدره (18.91).

2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث من أفراد العينة:

جدول رقم (10)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الإدمان على الإنترنت

والدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث من أفراد العينة

البيانات / المتغيرات	ذكور (ن=54)		إناث (ن=61)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدمان على الإنترنت	35.48	24.16	37.40	21.03
الدافعية للتعلم	115.68	22.86	121.67	14.16

يتبين من جدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث من أفراد العينة جاءت نتائجها كما يلي:

-أن مجموع متوسط درجات الإدمان على الإنترنت لدى الذكور (ن=54) بلغ (35.48) بانحراف معياري قدره (24.16).

-أن مجموع متوسط درجات الإدمان على الإنترنت لدى الإناث (ن=61) بلغ (37.40) بانحراف معياري قدره (21.03).

-أن مجموع متوسط درجات الدافعية للتعلم لدى الذكور (ن=54) بلغ (115.68) بانحراف معياري قدره (22.86).

-أن مجموع متوسط درجات الدافعية للتعلم لدى الإناث (ن=61) بلغ (121.67) بانحراف معياري قدره (14.16).

يظهر مما تقدم أن مجموع متوسط درجات الإدمان على الإنترنت لدى الإناث جاء أعلى من مجموع متوسط درجات الذكور، حيث بلغ على التوالي (37.40) و(35.48). ونلاحظ أيضاً أن مجموع متوسط درجات الدافعية للتعلم لدى الإناث جاء أعلى من مجموع متوسط درجات الذكور، حيث بلغ على التوالي (121.67) و(115.68).

وهذه النتيجة تدل على أن الإناث يظهرن إدماناً أكثر من الذكور، في أن الإناث يتميّزن بمستوى أفضل في دافعيتهن للتعلم مقارنة بالذكور.

ثانياً: عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة:

تعرض الطالبتان نتائج الدراسة الميدانية في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى

اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

1-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه " توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الإدمان على الإنترنت ودرجات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الأوّل في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد علاقة بين درجات الإدمان على الإنترنت ودرجات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو؟

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الإدمان على الإنترنت ودرجات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين درجات الإدمان على الإنترنت ودرجات الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة.

جدول رقم (11)

قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) بين الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم ودلالتها الإحصائية لدى أفراد العينة

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
الإدمان على الإنترنت	-0.363	0.000	0.01	**دالــة**
الدافعية للتعلم				

يتبيّن من جدول رقم (11) أن قيمة معامل الارتباط بين الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة بلغت (-0.308) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.000) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.01$) أيّ أن (0.000) أصغر من ($\alpha = 0.01$)، ومعناه أن الارتباط بين والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة جاء دالاً إحصائياً عند ($\alpha = 0.01$). وتُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الأولى الموضحة في جدول رقم (11) وجود علاقة سالبة (عكسية) ودالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.01$) بين الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة.

وتدل هذه النتيجة أنه كلما ارتفعت درجات الإدمان على الإنترنت انخفضت درجات الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة. كما أن هذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وترى الطالبتان أن هذه النتيجة منطقية، بمعنى أنه كلما ارتفعت درجات الإدمان على الإنترنت قلت وانخفضت درجات الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة.

ويرى أبو بكر أن الإدمان على الإنترنت يعد حالة من الاستخدام المرضي وغير التوافقي للإنترنت والذي يؤدي إلى اضطرابات في السلوك والذي يستدل عليها من خلال زيادة ساعات استخدام الشبكة بحيث تتجاوز الساعات التي حددها الفرد لنفسه في البداية ومواصلة الجلوس أمام الشبكة بالرغم من وجود توتر في حالة عائق يمنعه من الاتصال بالشبكة وقد يصل إلى حد الاكتئاب والوسواس القهري والشكاوى الحسية إذا طالت فترة الابتعاد عنها.

ويرى (Goldberg) أن الإدمان على الإنترنت هو الاستخدام المفرط للأنترنت وهو يشبه أنواع الإدمان الأخرى كإدمان المخدرات، والقمار، والعاب الفيديو والسلوك الجنسي.

ويعد الادمان على الأنترنت من المشكلات التي يعاني منها كل المجتمعات كونه يعيق مظاهر التنمية من خلال اهدار الطاقات.

ويرى البعض أن الإدمان على الإنترنت كونه ليس عادة اجتماعية سيئة بل يرتبط بفكرة فقدان السيطرة والقدر برعبة وحاجة قهرية لفعل ما. بينما باحثون آخرون يرون أنه ما يرافقه من عواقب مرتبطة بالقلق والتوتر في المزاج وأعراض الانسحاب على المستوى النفسي أو الاجتماعي. ويعد الإدمان على الإنترنت مشكلة سياسية واقتصادية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة العاج (2013) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين استخدام الشبكة العنكبوتية والدافعية للتعلم لدى المراهق (12–14) سنة حيث تم استخدام استبيان حول استخدام شبكة الإنترنت ومقياس الدافعية للتعلم وكانت العينة (110) تلميذ وتلميذة منهم (55) ذكر (55) أنثى تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين استخدام شبكة الإنترنت ودافعية التعلم، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في استخدام شبكة الإنترنت ودافعية التعلم، ودراسة سلمى حسين (2016) التي تناولت الإدمان على الإنترنت وعلاقته بالدافعية نحو التحصيل لدى طلبة جامعة ديالى هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إدمان الأنترنت والدافعية نحو

التحصيل لدى الطلبة ديالى، وقد أجريت الدراسة على عينة ضمت (200) طالبا توزعوا على كليات الجامعة العلمية والإنسانية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين استخدام شبكة الإنترنت ودافعية التعلم، ودراسة مساس وحناش (2020) التي هدفت إلى معرفة دافعية الطالب الجامعي للتعلم وعلاقتها باستخداماته لشبكة الإنترنت في بعض الكلية المتواجدة بجامعة محمد الصديق بن يحي بولاية جيجل.
وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم واستخدامات الطالب الجامعي لشبكة الإنترنت.

2-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الإدمان على الإنترنت بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الثاني في إشكالية الدراسة وهو: -هل توجد فروق في الإدمان على الإنترنت بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو.
وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الإدمان على الإنترنت بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة اختبار(ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في الإدمان على الإنترنت.

جدول رقم (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية
في الإدمان على الإنترنت لدى الذكور والإناث من أفراد العينة

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
ذكور	54	35.48	24.16	-0.457	113	0.648	0.05	غ. دالــة
إناث	61	37.40	37.40					

يتبيّن من جدول رقم (12) أن قيمة (ت) (-0.457) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.648) تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن (0.648) أكبر من

($\alpha = 0.05$)، ومعناه أن الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الإدمان على الإنترنت غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة أنه لا توجد فروق في الإدمان على الإنترنت بين الجنسين.

وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وتُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الثانية الموضحة في جدول رقم (12) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الإدمان على الإنترنت بين الجنسين من أفراد عينة الدراسة. فالذكور والإناث متساوون أمام ظاهرة الإدمان على شبكة الإنترنت. وأن هذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وترى الطالبتان أن عدم وجود فروق في الإدمان على الإنترنت بين الجنسين يرجع إلى التقارب الموجود بينهما في الاهتمام باستخدام الإنترنت بالبيت أو خارجه، ومن حيث أنهما يعيشان في ظروف مدرسية واحدة أو في ظروف ثقافية واجتماعية وأسرية متشابهة مما يجعلهم متقاربين في مواجهة ظاهرة الإدمان على الإنترنت وصعوبة التخلص منها.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Odel,Korgen,Schumacer & Delucchi2000) التي هدفت إلى معرفة الغاية والأهداف من استخدام الإنترنت لدى طلبة الجامعات والكليات الأمريكية. تكوّنت العينة من (843) طالباً وطالبة من تخصصات علمية وإنسانية يتوزعون في ثماني جامعات وكليات أمريكية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس ولصالح الذكور في غايات وأهداف استخدام الإنترنت فيما يتعلق بزيارة المواقع الجنسية ومتابعة الأخبار ومطالعة الصحف الإلكترونية وممارسة الألعاب الإلكترونية، وسماع الموسيقى. أما الإناث فقد انحصرت الغاية والأهداف في استخدام الإنترنت في تبادل البريد الإلكتروني وكتابة الأبحاث والتقارير، ولم تشير الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى السنة الدراسية أو ملكية الحاسوب في درجة استخدام الإنترنت ودراسة العبابنة (2003) التي هدفت إلى التعرف على مدى استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا وعوائق استخدامها. تكوّنت العينة من (638) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا (الدكتوراه والماجستير) في جامعتي اليرموك والأردنية.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاستفادة من الإنترنت تُعزى لمتغير

الجامعة ولصالح الجامعة الأردنية. في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لمدى الاستفادة من الإنترنت تعزى لمتغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والكلية، ودراسة الغميض (2003) التي أجريت بهدف الكشف عن استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم لعينة من الطلبة المستخدمين له في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية. كانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكوّن من72 بنداً وزع بشكل قصدي على (341) طالباً وطالبة من بين مستخدمي الإنترنت في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام تطبيقات الإنترنت المختلفة كانت قليلة، إضافة إلى أن درجة فاعلية الإنترنت كمصدر للتعلم ودرجة تأثير المعيقات كانت متوسطة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم تعزى لمتغير لغة الدراسة ولصالح الطلبة الذين يدرسون باللغة الإنجليزية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإنترنت للغايات العامة لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ودراسة الخطيب (2007) التي هدفت إلى معرفة استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية من وجهة نظر طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. تكوّنت العينة من 138 طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن متوسط الدرجات للفقرات المتعلقة باستخدام الطلبة للإنترنت في الأنشطة الأكاديمية قد حصلت على أعلى الدرجات. أما بالنسبة إلى الصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للإنترنت فقد كانت بدرجة متوسطة، وقد عدَّ الطلبة بطء الإنترنت أعلى هذه الصعوبات. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للإنترنت تعزى لمتغيري الجنس والسنة الدراسية. أما فيما يتعلق بفوائد استخدام الإنترنت في الأمور الأكاديمية فلن تتوصل الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس ودراسة بخوش وبوزغاية (2010) التي هدفت للكشف عن اتجاهات الطلبة ما بعد التدرج نحو استخدام الإنترنت في البحث العلمي لدى طلبة كلية الآداب واللغات والعلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة لعربي بن مهيدي بأم البواقي (الجزائر) تم اختيارهم بطريقة قصدية، حيث بلغ عددهم (1954) طالباً وطالبة موزعين على 7 أقسام هي: علم النفس، علم الاجتماع، علوم الاتصال، علوم وتقنيات الرياضة، لغة عربية ولغة فرنسية ولغة إنجليزية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند استخدام الإنترنت في البحث

العلمي وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمؤهل العلمي، ودراسة الطراونة والفنيخ (2012) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام الإنترنت على التحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاكتئاب ومهارات الاتصال لدى طلبة جامعة القصيم. تكوّن المجتمع الإحصائي من (595) طالباً وطالبة بواقع (324) من الذكور و(241) من الإناث يستخدمون شبكة المعلومات الدولية الإنترنت، وقد تم اختيار العينة بالطريقة القصدية وتم استخدام المعدل التراكمي للدلالة على التحصيل الدراسي. وأشارت النتائج إلى وجود درجة أعلى بقليل من الدرجة المتوسطة لدى الطلبة مستخدمي الإنترنت لفترة زمنية متوسطة. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام الإنترنت بين الجنسين، ودراسة حسنين وقاسم (2013) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات عينة من طلبة المرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس البلدة القديمة بالقدس نحو الاستخدام العام للإنترنت. بلغ عدد أفراد العينة (162) طالباً وطالبة من مدارس الأوقاف الإسلامية داخل البلدة القديمة بالقدس. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام الإنترنت بين الجنسين لصالح الذكور، إلاّ أن نتائج الدراسة الحالية تخالف ما توصلت إليه دراسة البطران (2003) التي هدفت إلى التعرف عن واقع استخدام الإنترنت في الجامعات الأردنية الخاصة في منطقة الشمال من وجهة نظر الطلبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الفروق في الاتجاهات حسب متغيري الجامعة والجنس غير دال إحصائياً، ودراسة مسعودي (2010) التي هدفت للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنيت في تحقيق التعلم الذاتي. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو استخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي، ودراسة العجلوني (2014) التي هدفت إلى معرفة الآثار التعليمية لاستخدامات الإنترنت من قبل طلبة الجامعة العربية المفتوحة بالأردن. بلغ مجتمع الدراسة من (2300) طالباً وطالبة موزعين إلى أربعة تخصصات (تقنية المعلومات، اللغة الإنجليزية، إدارة الأعمال والتربية). وقد أظهرت النتائج الى عدم وجود فروق دالة إحصائياً للآثار التعليمية لاستخدامات الانترنت بين الجنسين، ودراسة بن نابي (2017) التي هدفت لمعرفة واقع استخدام طلبة الدراسات العليا لشبكة الإنترنت لأغراض البحث العلمي. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في استخدام شبكة الإنترنت بين الجنسين.

3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الثالث في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق في الدافعية للتعلم بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو.

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة اختبار(ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم.

جدول رقم (13)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث من أفراد العينة

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
ذكور	54	115.68	22.86	-1.662	113	0.100	0.05	**غ. دالــة**
إناث	61	121.67	14.16					

يتبيّن من جدول رقم (13) أن قيمة (ت) بلغت (1.662-) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.100) تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن (0.100) أكبر من ($\alpha = 0.05$)، ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الدافعية للتعلم غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة أنه لا توجد فروق في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الثالثة لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وتُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الثالثة الموضحة في جدول رقم (13) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الجنسين من أفراد عينة الدراسة.

ويمكن تفسير ذلك على أساس العوامل التي ساعدت في تشكيل دافعية التعلم وأبعادها عند

أفراد العينة جاءت غير متباينة عند الجنسين.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الجنسين كدراسة نوفل (2011) التي هدفت إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات على عينة عشوائية مكوّنة من (803) طالباً بواقع (292) من الذكور و (511) من الإناث. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة في مستويات دافعية التعلم بين الجنسين، ودراسة دودين وآخرين (2012) التي هدفت إلى التحقق من أثر برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكوراً وإناثاً في الأردن. تكوّنت العينة من (180) طالباً وطالبةً منهم (91) من الطلبة المسرعين الذين كانوا قد تخطوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم في محافظات الشمال والوسط والجنوب، و(91) من الطلبة الموهوبين والمتفوّقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في المدارس، والعينة المقصودة من تلاميذ سنة رابعة متوسط. ولتحقيق أغراض الدراسة تم تصميم مقياس الدافعية للتعلم، وتطبيق مقياس تقدير الذات مكيّف على البيئة الأردنية من قبل للخطيب (2004). وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم وتقدير الذات بين الجنسين، ودراسة الزغبي وبني دومي (2012) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير استخدام طريقة التعلم الممازج في تحصيل في تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلمها. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية تعلم الرياضيات بين الجنسين، ودراسة الجراح وآخرين (2014) التي أجريت بهدف استقصاء تأثير التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين مستوى دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بالأردن. تكوّنت العينة من (43) طالباً من طلبة الصف الثاني الأساسي بواقع (20) من الذكور و(23) من الإناث. تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً في مجموعتين: (22) في المجموعة التجريبية درسوا باستخدام البرمجية التعليمية و(21) في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة التقليدية. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، ودراسة السيّد (2021) التي أجريت بهدف

قياس الفروق بين طلاب وطالبات قسم المكتبات والوثائق والمعلومات في الدافعية الدراسية والرضا عن التخصص. تكوّنت العينة من (130) طالباً بواقع (72) ذكوراً و (58) إناثاً تتراوح أعمارهم بين (19–22) سنة. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في للدافعية الدراسية، إلاّ أن نتائج دراستنا الحالية خالفت نتائج بعض الدراسات كدراسة شاكر محمود (1994) التي هدفت إلى معرفة الدافع المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعيين. اشتملت العينة على (164) طالباً وطالبةً من تخصصات أدبية وعلمية مختلفة. وتم تطبيق مقياس الدافع المعرفي ومقياس استراتيجيات التعلم والأساليب المعرفية ومقياس المواقف اللفظي التروي والاندفاع. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في الدافع المعرفي بين الجنسين، ودراسة العمر (1995) التي تناولت مستوى الدافعية الداخلية والخارجية وبعض المتغيرات المرتبطة بها لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. تكوّنت العينة من (250) طالباً وطالبةً من كلية التربية. تم تطبيق مقياس الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في مستوى الدافعية الداخلية والخارجية بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة حاج حسين (2011) التي تناولت أثر المرحلة الدراسية والجنس والتفاعل ما بينهما على أنماط الدافعية المختلفة لتعلم الرياضيات، والتعرف على العلاقة ما بين أنماط الدافعية المختلفة لتعلم الرياضيات من جهة والتحصيل في مادة الرياضيات والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى لدى الطلبة في دولة الامارات العربية المتحدة. اشتملت العينة على (424) تلميذاً في مرحلة التعليم الابتدائي، و(588) تلميذاً في مرحلة التعليم المتوسط و (276) تلميذاً في مرحلة التعليم الثانوي. أظهرت نتائج الدراسة بأن للمرحلة الدراسية تأثير ذا دلالة إحصائية في كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات، كما بيّنت النتائج أن لمتغير الجنس تأثير ذا دلالة إحصائية في كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات باستثناء نمط الدافعية الداخلية، ودراسة العساف (2011) التي هدفت إلى الكشف عن المدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم. تكوّنت العينة من طلبة الصف العاشر الأساسي من المدارس الحكومية والخاصة بلغ عددهم (677) طالباً وطالبةً مثلوا ما نسبته (7%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. تم تطوير مقياس بيئة التعلم الآمنة ومقياس الدافعية للتعلم. وأظهرت النتائج تفوّق الإناث

على الذكور في مستوى إدراكهن لبيئة التعلم الآمنة ومستوى الدافعية للتعلم.

-ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

جدول رقم (14)

ملخص نتائج الدراسة الميدانية

فرضيات الدراسة	النتيجة
-الفرضية الأولى: توجد علاقة دالة إحصائياً بين الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى بين درجات الإدمان على الإنترنت ودرجات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو.....	**دالـــة**
-الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائياً في الإدمان على الإنترنت بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو.....	**غ. دالـــة**
-الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية تيزي وزو.....	**غ. دالـــة**

يتبين من جدول رقم (14) أن العلاقة بين الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم جاءت دالة إحصائياً لدى أفراد عينة الدراسة. في حين أن الفروق في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم بين الذكور والإناث جاءت غير دالة إحصائياً. وهذا يعني أن الجنسين من أفراد عينة الدراسة متساوون في إدمانهم على الإنترنت ودافعيتهم للتعلم.

-الاستنتاج العام:

يتضح مما تقدم أن نتائج دراستنا الحالية سارت في الاتجاه الذي توقعناه في الفرضية الأولى، بينما سارت في الاتجاه المخالف لما توقعناه في الفرضيات الثانية والثالثة.

وجاءت نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

1-وجود علاقة دالة إحصائياً بين الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية تيزي وزو.

2-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الإدمان على الإنترنت بين الجنسين من تلاميذ السنة

الثانية ثانوي في ولاية تيزي وزو.

3–عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية تيزي وزو.

–خاتمـــة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرة أساسية وجهت العمل البحثي من البداية، حيث تمثلت في اهتمام الباحثين بالإدمان على الإنترنت في علاقته بالدافعية للتعلم، وفي الاختلاف الذي ظهر في تناولاتهم النظرية حول طبيعة العلاقة بين المتغيرين، والفروق بين الجنسين في نفس المتغيرات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية تيزي وزو.

ومن هذا المنطلق اتجهت الدراسة الحالية ميدانياً للإجابة على مجموعة من التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول علاقة الإدمان على الإنترنت بالدافعية للتعلم أوّلاً، ثم الكشف عن الفروق بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية تيزي وزو ثانياً، ودراسة الموضوع من جوانبه النظرية، وتحليل عناصره انطلاقاً من منهجية تم على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينتها الاستطلاعية والأساسية، وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية لمعالجتها إحصائياً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس إدمان الإنترنت واستبيان الدافعية للتعلم. وقد تم تطبيق هذه الأدوات على عينة مقصودة مكوّنة من (115) طالباً وطالبة بواقع (54) من الذكور و(61) من الإناث لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو. وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات، توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم، في حين كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم بين الجنسين من أفراد عينة الدراسة.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وفي ضوء اتفاقها مع بعض نتائج الدراسات السابقة أو في ضوء اختلافها مع البعض الآخر أخرى، يمكن اقتراح التطبيقات التربوية التالية:

–التشجيع على اجراء المزيد من الدراسات في مجال دراسة الإدمان على الإنترنت والدافعية للتعلم لدى عينات أخرى.

–تفعيل دور الثانوية للتعرّف على ظاهرة الإدمان على الإنترنت التي قد يعاني منها تلميذ التعليم الثانوي.

–تفعيل دور الثانوية من خلال دور مستشار الإرشاد والتوجيه في تنمية مستوى الدافعية للتعلم لدى المتعلمين من خلال أساليب واستراتيجيات فعّالة.

قائمة المراجع

المراجـــــع

-أبريعم، سامية (2015)، العلاقة بين إدمان الإنترنت والشعور بالاغتراب النفسي (دراسة ميدانية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم بواقي)، *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 15، 215-240.

-أبو حويج، مروان وأبو مغلي، سمير. (2004). المدخل إلى علم النفس التربوي، الطبعة العربية، دار اليازوري، عمان.

-أبو عيشة، فيصل. (2010). الإعلام الإلكتروني، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

-أرنوط، بشرى إسماعيل. (2007). إدمان الإنترنت، وعلاقته بكل من أبعاد الشخصية والاضطرابات النفسية لدى المراهقين، *مجلة كلية التربية*، العدد 5، مصر.

-أرنوط، بشرى إسماعيل. (2008). الإنترنت وعلاقته بكل أبعاد الشخصية واضطرابات النفسية لدى المراهقين، *مجلة كلية التربية*، الزقازيق.

-أكرم، زيدان. (2005). سيكولوجية المقامر، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت.

-بالرابح، محمد. (2011). الدافعية الإنسانية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

-بشبش، صبا منير حسن. (2018). إدمان الإنترنت وعلاقته بالاكتئاب والوحدة النفسية لدى طلبة الجامعات في قطاع غزة. [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بشتة، حنان. (2018). استخدام الانترنت في التعلم. *مجلة البدر*، جامعة بشار.

-بقيعي، نافر أحمد. (2010). التربية العلمية الفاعلة، الطبعة1، دار المسيرة للنشر وتوزيع، عمان، الأردن.

-بلجون، فاطمة. (2008). فاعلية استخدام الإنترنت كوسيلة تعليمية لأداء الواجبات المنزلية وأثر ذلك على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في الكيمياء بمدينة مكة المكرمة. [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى، السعودية.

-بلغيث، سلطان. (2011). واقع استخدام الانترنت في البحث العلمي. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، (24).

-بن بردي، مليكة. (2014). إدمان الإنترنت وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين. [رسالة ماجستير]. جامعة الجزائر.

-بن سيتي، حسينة. (2013). التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم، تقرت، الجزائر.
-بن نابي، نصيرة. (2017). واقع استخدام طلبة الدراسات العليا لشبكة الانترنت لأغراض البحث العلمي. *مجلة العلوم الإنسانية*،2(7).
-بن يوسف، أمال. (2008). العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على تلاميذ بعض ثانويات بولاية البليدة. [رسالة ماجستير] جامعة محمد دحلب، البليدة.
-بوبعاية، سمية. (2017). الإدمان على الإنترنت وعلاقته باضطرابات النوم، المسيلة.
-بوتة، نوال. (2011). اتجاهات الطلبة نحو استخدام الإنترنت كمصدر للمعلومات التعليمية والبحثية. [رسالة ماجستير]. جامعة باتنة.
-بورحلة، سليمان (2005). أثر استخدام الإنترنت على اتجاهات الطلبة الجامعيين وسلوكياتهم. دراسة ميدانية. [رسالة ماجستير]. جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، كلية العلوم السياسية والإعلام، قسم علوم الإعلام والاتصال.
-بوزيان، عبد الكريم. (2014). الاستخدام المفرط للأنترنت وأثره على المراهق.
-بومهرة، نور الدين، وحجار، ماجدة. (2005). الإنترنت مفهومها وتجلياتها وأثارها المترتبة عن استخدامها. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، بجامعة قالمة، الجزائر.
-بيومي، محمد خليل. (2002). انحرافات الشباب في عصر العولمة، دار قباء للطباعة والنشر، ط2، القاهرة.
-التريكي، أمل محمد. (2022). مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدي طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة دولية الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة أم القرى السعودية،11(5).
-توق، محي الدين. (2003). أسس علم النفس التربوي، عمان، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر.
-جعفران، سعود والعتان، عبد الله. (2009). درجة استخدام طلبة الجامعة العربية المفتوحة للتعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة.
[رسالة ماجستير في التربية]. جامعة عمان العربية.
-الجميلي، فيصل. (2008). الإعلام في حياتنا، دار المعرفة للنشر والتوزيع، القاهرة.

-الحربي، عبد الكريم. (2003). الإنترنت والقنوات الفضائية ودورها في الانحراف والجنوح، ط1، الرياض.
-الحوسني، ناصر سليمان عبد الله. (2011). إدمان الإنترنت وعلاقته بالاكتئاب والعزلة الاجتماعية لدى طلبة جامعة نزوى. [رسالة ماجستير]. جامعة نزوى، سلطنة عمان.
-حسن، عبد السلام والشيخ، محمد. (2011). إدمان الإنترنت وعلاقته ببعض أشكال السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر.
-حسن مصطفى عبد المعطي. (2004). الأسرة ومشكلة الأبناء، ط1، دار رحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
-حسن، على صلاح. (2008). إدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
-حمدي، محمد الفاتح. (2011). تكنولوجيا الاتصال وإعلام حديثة الاستخدام والتأثير. مؤسسة حكمة للنشر والتوزيع.
-حلاوة، محمد وعبد العاطي، رجاء. (2011). العلاقات الاجتماعية للشباب بين دردشة الأنترنت والفيسبوك، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، للقاهرة.
-حلاوة، محمد وعبد العاطي، رجاء. (2011). العلاقات الاجتماعية للشباب بين دردشة الأنترنت والفيسبوك، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، للقاهرة.
-الحمصي، رولا. (2007). إدمان الإنترنت عند الشباب وعلاقته بمهارات التواصل الاجتماعي، دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة دمشق. [رسالة ماجستير]. جامعة دمشق.
-حمودة سليمة. (2015). الإدمان على الإنترنت اضطراب العصر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 21، 213-224.
-خالد، عمار. (2014). إدمان شبكة معلوماتية (إنترنت) وعلاقته للبعض متغيرات لدى طلبة جامعة دمشق، فرعا درعا، *مجلة البحث كلية التربية*، جامعة دمشق.
-خطاب حسين. (2018). إدمان الإنترنت عند الطلبة الجامعيين وعلاقته بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الجزائر2 وجامعة تيزي وزو.

مجلة الحكمة للدراسات التربوية.

-الخزرجي، ضمياء وسبع، محمد (2016). إدمان الإنترنت وعلاقته بالسلوك الاستقوائي عند طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة الفتح، المديرية العامة للتربية*، ديالي، بغداد، 75، 177-206.

-خلال نبيلة. (2006). السمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم، الجزائر.

-خليفة، محمد عبد الطيف. (2000). الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

-الدناني، عبد المالك. (2011). الوظيفة الإعلامية لشبكة الإنترنت. ط1، دار راتب سوفينير الجامعية، لبنان.

-الخليفي، محمد بن صالح (2004). تأثير الإنترنت في المجتمع. دراسة ميدانية. عالم الكتب.

-الدندراوي، سامية صابر (2005). الإفراط في استخدام كل من الكمبيوتر والإنترنت وعلاقته ببعض المشكلات النفسية لدى المراهقين. [رسالة ماجستير]. جامعة قناة السويس، كلية التربية بالإسماعلية.

-المياحي، جعفر عبد الكاظم. (2010)، دوافع السلوك. الطبعة 1، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-دوقة، أحمد ولورسي عبد القادر، غربي مونية، حديدي محمد، أشروف كبير سليمة. (2011). سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

-راياتي، محمد. (2003). اللغة العربية والإنترنت، المجلة العربية للعلوم، العدد 34، مصر.

-الزعلاوي، محمد. (2009). إدمان الإنترنت وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، 15(2)، 123-145.

-الزيدي، أمل بنت على بن ناصر. (2014). إدمان الإنترنت وعلاقته بالتواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة نزوى. [رسالة ماجستير]. جامعة نزوى.

-زيدان، عصام محمد. (2008). إدمان الإنترنت وعلاقته بالاكتئاب والوحدة النفسية والثقة بالنفس. دراسات عربية في علم النفس، قسم علم النفس، جامعة المنصورة المجلد 7(2).

-ساري علي. (2005). إدمان الإنترنت: الخصائص النفسية والاجتماعية. *المجلة العربية للعلوم النفسية*، 11(2)، 78-92.

-سهيل أحمد وبارجيز، نور. (2006). إدمان الإنترنت: دراسة تحليلية للعوامل المؤثرة والتداعيات النفسية. *مجلة العلوم النفسية*، 12(2)، 145-162.

-سيّد، أسامة محمد، والجمل، عباس حلمي. (2012). أساليب التعليم والتعلم النشط. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

-شاهين، محمد أحمد. (2014). فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في خفض إدمان الإنترنت لدى عينة من الطلبة الجامعيين. *مجلة جامعة الأقصى* (سلسلة العلوم الإنسانية)، 219، 358-390.

-شويط، لخضر، وخاضر، عبد القادر. (2022). شبكة الانترنت ومدى استخدامها في العملية التعليمية دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثالث ثانوي بمتقن موفقي محمد بحاسي بحبح الجلفة. رسالة ماجستير، جامعة الجلفة.

-الشديفات، يحي. (2007). أثر استخدام شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لدي طلبة الماجستير في مساق التخطيط التربوي في جامعة آل البيت. *مجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة آل البيت، 3(1).

-صافة، أمينة. (2016). أثار استعمال التكنولوجيات الحديثة على أفراد الأسرة الجزائرية. [رسالة ماجستير]. جامعة وهران 2.

-صالح، عبد العزيز. (1956). التربية الحديثة، مبادئها، تطبيقاتها العلمية، دار الطالب الإسكندرية.

-الصباحي، عمر. (2008). أثر استخدام المفرط للإنترنت على الصحة النفسية للشباب. مجلة العلوم الاجتماعية، 20(3)، 215-230.

-الطراونة، نايف والفنيخ، لمياء (2012). استخدام الإنترنت وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاكتئاب ومهارات الاتصال لدى طلبة جامعة القصيم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 21(1)، 283-331.

-طعاني، محمد خضر. (2018). التماس طلبة الجامعات الأردنية للمعلومات العلمية من شبكة الإنترنت وتأثيراتها. دراسة مسحية في جمعة اليرموك، الأردن.

-طلبة، محمد. (1997). الإنترنت، ط1، مطالع المكتب المصري الحديث، القاهرة.
-طلعت، منصور وآخرون. (2003). أسس علم النفس، دار المسيرة، عمان.
-العاج، نورية. (2013). استخدام الشبكة العنكبوتية في الدراسة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى المراهق. [رسالة ماجستير]. جامعة أكلى محند أولحاج، البويرة.
-العاني، أميمة. (2012). البناء الأسري وشبكات التواصل الاجتماعية، الشارقة.
-العباجي، عمر موفق بشير. (2007). الإدمان والإنترنت، ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.
-عبد الحافظ محمد جابر سلامة. (2005). أثر استخدام شبكة الإنترنيت في التحصيل الدراسي. جامعة القدس، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 6(1).
-عبد الهادي، رشا صالح. (2017). اتجاهات طلبة المرحلة الإعدادية نحو برامج التعليمية الفضائية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية*، جامعة بابل، العدد 32.
-عبد الغفار، فاطمة والشريده، عبد العزيز. (2016). اتجاهات طلاب الجامعات نحو شبكات التواصل الاجتماعي وأثارها النفسية والاجتماعية لدي طلاب جامعة القصيم. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الفيوم، العدد (5).
-العبود، فهد بن ناصر (2001). آلية البحث في الإنترنت. الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية، دار الفيصل الثقافية.
-العبيد، منصور. (1997). الإنترنت: استثمار المستقبل. ط1. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية. المملكة العربية السعودية.
-عبيدات، روحي. (2005). قضايا علم النفس الإمارات. دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.
-عريقات، فاتن. (2003). اتجاهات الطلبة نحو استخدام الإنترنت في التعليم. [رسالة ماجستير]. جامعة الأردنية.
-العصيمي، سلطان غائض مفرح. (2010). إدمان الإنترنت وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. [رسالة ماجستير]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية والادارية، قسم علم النفس، الرياض.
-عطوي، بسمة. (2020). الإدمان على الإنترنت وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة

ثانية ثانوي. [رسالة ماجستير]. جامعة الجزائر.
-علاء عبد الرزاق وآخرون. (2005) شبكات الإدارة الالكترونية. الأردن، دار وائل.
-العلجوني، خالد. (2014). الآثار التعلمية لاستخدام الإنترنت من قبل طلبة الجامعة العربية المفتوحة. [رسالة علمية]. الأردن.
-العمار، خالد (2014). إدمان الشبكة المعلوماتية (الإنترنت) وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة دمشق، فرع درعا. *مجلة للبحث كلية التربية*، 30(1)، 105-132.
-العميدي، ميادة. (2019). الآثار النفسية والأكاديمية والاجتماعية لإدمان استخدام الإنترنت بين طلبة الجامعات العراقية. [رسالة ماجستير]. جامعة آل البيت، المملكة العربية السعودية.
-العنزي، العنزي. (2010). الآثار التعليمية والاجتماعية لاستخدامات الإنترنت من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية ومعلميهم وأولياء أمورهم في المملكة العربية السعودية. [رسالة دكتوراه في مناهج والتدريس]. جامعة الأردن.
-عوادي، نعيمة، كنزة بلخير. (2011). الإدمان على الإنترنت. [رسالة ماجستير]. جامعة محمد منتوري، قسنطينة.
-العوض، وليد محمد (2005). دور استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. [رسالة ماجستير]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية.
-غباري، ثائر أحمد. (2008). الدافعية بين النظرية والتطبيق. عمان، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع وطباعة.
-غباري أحمد وأبو شعيرة، خالد. (2009). علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
-فرج، عبد القادر طه وآخرون. (بدون سنة). معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط1، دار النهضة العربية، عمان.
-قاسم، جمال وآخرون. (2001). مبادئ علم النفس. عمان، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
-قرنان، ياسين. (2009). استخدام الطلبة الجامعين لشبكة الإنترنت. دراسة ميدانية على جمهور الطلبة بجامعة سطيف وبسكرة أنموذجا. [رسالة ماجستير]. جامعة الحاج

لخضر، باتنة، الجزائر.
-القرني، عبد الله. (2009). استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم بالتعليم العام. [رسالة ماجستير]. كلية أم القري، المملكة العربية السعودية.
-القرني، محمد بن سالم محمد. (2011). إدمان الإنترنت وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، 75 (3).
قنيط، أحمد. (2011). الآثار السلبية لاستخدام الإنترنت من وجهة نظر طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ودور التربية الإسلامية في علاجها. [رسالة ماجستير في أصول التربية]. غزة، فلسطين.
-قنيفة، إيناس. (2010). اتجاهات الطلبة الجزائريين نحو الإعلان على شبكة الانترنت. [رسالة ماجستير في علوم التربية]. جامعة منتوري، قسنطينة.
-قورة، علي عبد السميع، والمرسي، وجيه. (2011). إستراتيجية التعلم الحديثة لتعليم. دار الكنوز المعرفة العلمية.
-كامل، سلمى حسين (2016). إدمان الإنترنت وعلاقته بالدافعية نحو التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة ديالي. *مجلة الفتح*، بغداد، 68، 269-301.
-كرم، عبد الرزاق. (2001). الجرائم التكنولوجية، ط1، بغداد.
-الكندري، يعقوب يوسف والقشعان، حمود فهد (2001). علاقة شبكة الإنترنت بالعزلة الاجتماعية لدى طلاب جامعة الكويت. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 17(1)1-45.
-محمدى، محمد، وحناوى، رشيد. (2005). اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحز الإنترنت واستخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة. [رسالة ماجستير]. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
-محمود، حسام الدين وآخرون (2016). الخصائص السيكومترية لمقياس إدمان الإنترنت. *مجلة الإرشاد النفسي*، مصر، 45، 333-362.
-مستت، رائد محمد. (2007). اتجاهات طلبة جامعة البصرة نحو استخدام الإنترنت. [بجث وصفي علي طلبة جامعة البصرة كلية التربية].

-مسعودي، لويزة. (2010). اتجاهات الطلبة نحو استخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي. [رسالة ماجستير]. جامعة الحاج لخضر باتنة.
-مصري، وليد أحمد. (2006). الأسرة العربية وهوس الإنترنت. *مجلة العربي*، العدد 575، الكويت.
-معيجل، سهام. (2011). الإدمان على الإنترنت وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، 4، 105-138.
-معيجل، سهام وبريسم، علي عبد الحسن (2016). الإدمان على الإنترنت وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث ميسان*، 121(24)، 1-35.
-مورلتر، مارلين (2016). إدمان الإنترنت: دراسة حول الأسباب والعواقب. *مجلة علم النفس الاجتماعي*، 28(4)، 512-528.
-النتشة، عبير جهاد. (2014). إدمان الإنترنت وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة جامعة القدس. فلسطين. [رسالة ماجستير].
-نوايسة، غالب عوض. (2011). الإنترنت والنشر الإلكتروني. ط4، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
-نوبي، محمد علي. (2010). إدمان الإنترنت في عصر العولمة. ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
-وجيه، محمود إبراهيم. (بدون سنة). التعلم وأسسه ونظرياته وتطبيقاته. مصر، دار المعرفة الجامعية، زاريطة.
-الوقفي، راضي. (2004). أساسيات التربية الخاصة. بدون طبعة، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
-يعقوب، يونس والأسطل، خليل (2011). المشكلات النفس الاجتماعية والانحرافات السلوكية لدى المترددين على مراكز الإنترنت. جامعة خان يونس، غزة فلسطين.

ملحق رقم (1): مقياس إدمان الإنترنت

جامعة مولود معمري–تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة

تحية طيبة وبعد...

في إطار إعداد مذكرة الماستر في علم النفس التربوي والقيام بدراسة ميدانية، تلتمس الطالبتان تعاونك معنا بالإجابة على عبارات مقياس إدمان الإنترنت بصدق وأمانة لضمان الوصول إلى نتائج صادقة نسترشد بها في دراستنا. نشكرك على حسن تعاونك معنا. الطالبتان

البيانات الخاصة بالتلميذ (ة):

المؤسسة التعليمية:.....

الشعبة الدراسية:.....

الجنس: ذكر(...) **أنثى**(...)

السن: .....

–تعليمات التطبيق: لقياس وجهة نظرك حول استخدام للإنترنت، يطلب منك أن تراعي ما يلي:

1–أن تقرأ كل عبارة بدقة وعناية ثم تضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة للعبارة المختارة.

2–إذا غيّرت رأيك بعد وضع العلامة، فاشطب العلامة غير المرغوبة وضع علامة أخرى حينما تريد.

3–لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة. فالإجابة الصحيحة هي التي تعبّر عن اتجاهك بصدق.

4–لا تترك أيّ عبارة من عبارات المقياس دون الإجابة عليها.

5–إجابتك سرية للغاية ولا يمكن للآخرين الاطلاع عليها قطعياً.

طريقة الإجابة: هذه مجموعة من العبارات التي تعبّر عن وجهة نظرك حول استخدام للإنترنت، وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي: **(تنطبق عليّ تماماً)**، **(تنطبق عليّ إلى حد ما)**، **(لا تنطبق عليّ إطلاقاً)**، والمطلوب قراءة كل عبارة بدقة ثم وضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة للعبارة المختارة.

العبـــــارة	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ إلى حد ما	لا تنطبق عليّ إطلاقاً
أقوم بفتح الإنترنت بعد الاستيقاظ من النوم مباشرة.	×		

–إذا كانت العبارة تنطبق عليك تماماً وتصف شعورك ضع إشارة (×) في خانة **(تنطبق عليّ تماماً)**.

–إذا كانت العبارة تنطبق عليك أحياناً ضع إشارة (×) في خانة **(تنطبق عليّ إلى حد ما)**.

–إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك إطلاقاً ضع إشارة (×) في خانة **(لا تنطبق عليّ إطلاقاً)**.

مقياس إدمان الإنترنت

م	العبـــارة	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ إلى حد ما	لا تنطبق عليّ إطلاقاً
01	أقوم بفتح الإنترنت بعد أن أستيقظ من النوم مباشرة.			
02	أنام قليل جداً بسبب استخدامي للإنترنت.			
03	استخدم الإنترنت لوقت طويل أكثر مما كنت أتوقعه.			
04	أشعر بالاكتئاب عندما لا استخدم الإنترنت.			
05	لا أستطيع التركيز في دراستي بسبب انشغالي بالإنترنت.			
06	أستمر في استخدام الإنترنت رغم ما يسببه لي من مشكلات في حياتي.			
07	استخدام الإنترنت من أحب الأنشطة التي أقوم بها في حياتي.			
08	عندما توجد ضوضاء أو ضجيج من حولي عند استخدام الإنترنت أشعر بالتوتر.			
09	أزيد من استخدام الإنترنت للحصول على الشعور بالسعادة والرضا الذي كنت أشعر به سابقاً عند استخدام الإنترنت.			
10	ينتابني القلق لعدم استخدامي الإنترنت.			
11	استخدامي للإنترنت يجعلني لا أزور أقاربي وأنقطع عنهم.			
12	ما زلت استخدم الإنترنت على الرغم من تكلفته المادية.			
13	أفضل استخدام الإنترنت على الخروج مع أصدقائي.			
14	أتأخر في النوم كثيراً من الأحيان بسبب سهري أمام شبكة الإنترنت.			
15	أشعر بسعادة غامرة عندما استخدم الإنترنت.			
16	أشعر بارتعاش في يداي وبخاصة أصابعي عندما أتوقف عن استخدام الإنترنت.			
17	توجد خلافات كثيرة بيني وبين أصدقائي بسبب استخدامي الكثير للإنترنت.			
18	رغم شعوري بالإرهاق من استخدام الإنترنت بشكل كبير إلاّ أنني استمر في استخدامه.			
19	أهرب من المشكلات والصعوبات التي تواجهني باستخدام الإنترنت.			
20	أخفي عن أصدقائي الوقت الذي أقضيه في استخدام الإنترنت.			
21	أشعر بتغيرات تضطربي لزيادة الوقت الذي أقضيه على الإنترنت.			

22	إذا لم أقض وقت أمام الإنترنت فإنني لا أشعر بالمتعة طوال اليوم.			
23	استخدامي للإنترنت باستمرار يجعلني أفقد الكثير من أصدقائي.			
24	استمر في استخدام الإنترنت بشكل كبير بالرغم من تعرضي للعقاب من والداي.			
25	تعرفت على أصدقاء كثيرون من الإنترنت.			
26	في كثير من الأحيان ألجأ للكذب على والداي حتى استخدم الإنترنت.			
27	الوقت الذي أقضيه أمام الإنترنت غير كاف.			
28	من شدة حبي للإنترنت كثيراً ما أحلم أثناء نومي أنني أقوم باستخدامه.			
29	أذهب لاستخدام الإنترنت في أحد النوادي بسبب تحريم والداي عليّ استخدامها.			
30	ليس لديّ أصدقاء كثيرون خارج نطاق الإنترنت.			
31	في كثير من الأحيان أتناول وجباتي أمام الإنترنت حتى لا أتوقف عن استخدامه.			
32	أختار الأنشطة والألعاب التي تحتاج مني لوقت طويل في استخدام الإنترنت.			
33	في الوقت الذي لا استخدم الإنترنت أكون مشغولاً في التفكير فيه.			
34	فشلت في الدراسة بسبب حبي الكبير للإنترنت.			
35	رغم ما يسببه لي استخدام الإنترنت بشكل كبير من مشكلات أسرية إلاّ أنني لا أستطيع أن أمنع نفسي من استخدامه مرة أخرى.			
36	إذا خيروني بين مكان فيه أصدقائي ولكن ليس فيه الإنترنت ومكان آخر به الإنترنت فإنني سأختار المكان الذي به الإنترنت.			
37	أنقص دائماً من عدد ساعات نومي لكي أقضي أكبر وقت ممكن في استخدام الإنترنت			
38	كثير ما أقوم بفرقعة الأصابع أو هزهزة الأرجل بسبب شعوري بالضيق من عدم استخدام الإنترنت.			
39	قمت بمحاولات عديدة لتقليل عدد الساعات التي أقضيها في استخدام الإنترنت.			
40	استمر في استخدام الإنترنت رغم ما يسببه لي من مشكلات جسمية بسبب الحرمان من النوم.			
41	كثيراً ما أعود لاستخدام الإنترنت بعد أن عزمت عن التوقف عنه.			
42	توقفي عن استخدام الإنترنت بسبب عطل مؤقت في الشبكة يجعلني أشعر بالتوتر.			

43	استخدامي للإنترنت يسبب لي الشعور بالصداع.			
44	أهمل ممارسة أيّ موهبة لديّ بسبب حبي الشديد للإنترنت.			
45	أجد في الإنترنت المتعة والإثارة التي لا أجدها في أيّ شيء آخر.			
46	الأصدقاء المخلصين هم أصدقاء الإنترنت.			
47	الحياة الحقيقية هي حياة الإنترنت.			
48	أجد متعة شديدة في محادثة الآخرين على الإنترنت أكثر من محادثتهم وجها لوجه.			
49	الإنترنت هو المكان الوحيد الذي أشعر فيه بالأمان.			
50	عندما أتوقف عن استخدام الإنترنت أشعر وكأن صفحة الويب أراها أمام عيني.			
51	استخدامي للإنترنت يجعلني أشعر بأنني إنسان مرغوب من الآخرين.			
52	الإنترنت يتيح لي معرفة في أيّ مجال أكثر من الكتب.			
53	كنت أتمنى أن يكون عدد ساعات اليوم أكثر من 24 ساعة لأمارس هواية تصفح الإنترنت.			
54	استخدامي للإنترنت يسيطر على تفكيري بدرجة كبيرة.			
55	أهمية الإنترنت لديّ تماماً مثل أهمية الماء والهواء.			
56	أشعر وكأنني مكبل اليدين والساقين من كثرة استخدام الإنترنت.			
57	أشعر بأنني أصبحت أسير للإنترنت ولم أستطع مفارقته.			
58	رغم حرصي التام على الدوام في الدراسة إلاّ أن تأخري في النوم سبب تصفح الإنترنت يمنعني من ذلك.			
59	استخدامي للإنترنت يجعلني أشعر بأنني عظيم.			
60	الإنترنت ملاذي الآمن إذا ضاقت بي الحياة.			

ملحق رقم (2): مفتاح تصحيح مقياس إدمان الإنترنت

مقياس إدمان الإنترنت

م	العبـــارة	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ إلى حد ما	لا تنطبق عليّ إطلاقاً
01	أقوم بفتح الإنترنت بعد أن أستيقظ من النوم مباشرة.	2	1	0
02	أنام قليل جداً بسبب استخدامي للإنترنت.	2	1	0
03	استخدم الإنترنت لوقت طويل أكثر مما كنت أتوقعه.	2	1	0
04	أشعر بالاكتئاب عندما لا استخدم الإنترنت.	2	1	0
05	لا أستطيع التركيز في دراستي بسبب انشغالي بالإنترنت.	2	1	0
06	أستمر في استخدام الإنترنت رغم ما يسببه لي من مشكلات في حياتي.	2	1	0
07	استخدام الإنترنت من أحب الأنشطة التي أقوم بها في حياتي.	2	1	0
08	عندما توجد ضوضاء أو ضجيج من حولي عند استخدام الإنترنت أشعر بالتوتر.	2	1	0
09	أزيد من استخدام الإنترنت للحصول على الشعور بالسعادة والرضا الذي كنت أشعر به سابقاً عند استخدام الإنترنت.	2	1	0
10	ينتابني القلق لعدم استخدامي الإنترنت.	2	1	0
11	استخدامي للإنترنت يجعلني لا أزور أقاربي وأنقطع عنهم.	2	1	0
12	ما زلت استخدم الإنترنت على الرغم من تكلفته المادية.	2	1	0
13	أفضل استخدام الإنترنت على الخروج مع أصدقائي.	2	1	0
14	أتأخر في النوم كثيراً من الأحيان بسبب سهري أمام شبكة الإنترنت.	2	1	0
15	أشعر بسعادة غامرة عندما استخدم الإنترنت.	2	1	0
16	أشعر بارتعاش في يداي وبخاصة أصابعي عندما أتوقف عن استخدام الإنترنت.	2	1	0
17	توجد خلافات كثيرة بيني وبين أصدقائي بسبب استخدامي الكثير للإنترنت.	2	1	0
18	رغم شعوري بالإرهاق من استخدام الإنترنت بشكل كبير إلاّ أنني استمر في استخدامه.	2	1	0
19	أهرب من المشكلات والصعوبات التي تواجهني باستخدام الإنترنت.	2	1	0
20	أخفي عن أصدقائي الوقت الذي أقضيه في استخدام الإنترنت.	2	1	0

21	أشعر بتغيرات تضطربي لزيادة الوقت الذي أقضيه على الإنترنت.	2	1	0
22	إذا لم أقض وقت أمام الإنترنت فإنني لا أشعر بالمتعة طوال اليوم.	2	1	0
23	استخدامي للإنترنت باستمرار يجعلني أفقد الكثير من أصدقائي.	2	1	0
24	استمر في استخدام الإنترنت بشكل كبير بالرغم من تعرضي للعقاب من والداي.	2	1	0
25	تعرفت على أصدقاء كثيرون من الإنترنت.	2	1	0
26	في كثير من الأحيان ألجأ للكذب على والداي حتى استخدم الإنترنت.	2	1	0
27	الوقت الذي أقضيه أمام الإنترنت غير كاف.	2	1	0
28	من شدة حبي للإنترنت كثيراً ما أحلم أثناء نومي أنني أقوم باستخدامه.	2	1	0
29	أذهب لاستخدام الإنترنت في أحد النوادي بسبب تحريم والداي عليّ استخدامها.	2	1	0
30	ليس لديّ أصدقاء كثيرون خارج نطاق الإنترنت.	2	1	0
31	في كثير من الأحيان أتناول وجباتي أمام الإنترنت حتى لا أتوقف عن استخدامه.	2	1	0
32	أختار الأنشطة والألعاب التي تحتاج مني لوقت طويل في استخدام الإنترنت.	2	1	0
33	في الوقت الذي لا استخدم الإنترنت أكون مشغولاً في التفكير فيه.	2	1	0
34	فشلت في الدراسة بسبب حبي الكبير للإنترنت.	2	1	0
35	رغم ما يسببه لي استخدام الإنترنت بشكل كبير من مشكلات أسرية إلاّ أنني لا أستطيع أن أمنع نفسي من استخدامه مرة أخرى.	2	1	0
36	إذا خيروني بين مكان فيه أصدقائي ولكن ليس فيه الإنترنت ومكان آخر به الإنترنت فإنني سأختار المكان الذي به الإنترنت.	2	1	0
37	أنقص دائماً من عدد ساعات نومي لكي أقضي أكبر وقت ممكن في استخدام الإنترنت	2	1	0
38	كثير ما أقوم بفرقعة الأصابع أو هزهزة الأرجل بسبب شعوري بالضيق من عدم استخدام الإنترنت.	2	1	0
39	قمت بمحاولات عديدة لتقليل عدد الساعات التي أقضيها في استخدام الإنترنت.	2	1	0
40	استمر في استخدام الإنترنت رغم ما يسببه لي من مشكلات جسمية بسبب الحرمان من النوم.	2	1	0
41	كثيراً ما أعود لاستخدام الإنترنت بعد أن عزمت عن التوقف عنه.	2	1	0
42	توقفي عن استخدام الإنترنت بسبب عطل مؤقت في الشبكة يجعلني أشعر بالتوتر.	2	1	0
43	استخدامي للإنترنت يسبب لي الشعور بالصداع.	2	1	0

44	أهمل ممارسة أيّ موهبة لديّ بسبب حبي الشديد للإنترنت.	2	1	0
45	أجد في الإنترنت المتعة والإثارة التي لا أجدها في أيّ شيء آخر.	2	1	0
46	الأصدقاء المخلصين هم أصدقاء الإنترنت.	2	1	0
47	الحياة الحقيقية هي حياة الإنترنت.	2	1	0
48	أجد متعة شديدة في محادثة الآخرين على الإنترنت أكثر من محادثتهم وجها لوجه.	2	1	0
49	الإنترنت هو المكان الوحيد الذي أشعر فيه بالأمان.	2	1	0
50	عندما أتوقف عن استخدام الإنترنت أشعر وكأن صفحة الويب أراها أمام عيني.	2	1	0
51	استخدامي للإنترنت يجعلني أشعر بأنني إنسان مرغوب من الآخرين.	2	1	0
52	الإنترنت يتيح لي معرفة في أيّ مجال أكثر من الكتب.	2	1	0
53	كنت أتمنى أن يكون عدد ساعات اليوم أكثر من 24 ساعة لأمارس هواية تصفح الإنترنت.	2	1	0
54	استخدامي للإنترنت يسيطر على تفكيري بدرجة كبيرة.	2	1	0
55	أهمية الإنترنت لديّ تماماً مثل أهمية الماء والهواء.	2	1	0
56	أشعر وكأنني مكبل اليدين والساقين من كثرة استخدام الإنترنت.	2	1	0
57	أشعر بأنني أصبحت أسير للإنترنت ولم أستطع مفارقته.	2		0
58	رغم حرصي التام على الدوام في الدراسة إلاّ أن تأخري في النوم سبب تصفح الإنترنت يمنعني من ذلك.	2	1	0
59	استخدامي للإنترنت يجعلني أشعر بأنني عظيم.	2	1	0
60	الإنترنت ملاذي الآمن إذا ضاقت بي الحياة.	2	1	0

ملحق رقم (3): استبيان الدافعية للتعلم

جامعة مولود معمري–تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة

تحية طيبة وبعد...

في إطار إعداد مذكرة الماستر في علم النفس التربوي والقيام بدراسة ميدانية، تلتمس الطالبتان تعاونك معنا بالإجابة على عبارات استبيان الدافعية للتعلم بصدق وأمانة لضمان الوصول إلى نتائج صادقة نسترشد بها في دراستنا. نشكرك على حسن تعاونك معنا. الطالبتان

البيانات الخاصة بالتلميذ (ة):

المؤسسة التعليمية:.....

الشعبة الدراسية:.....

الجنس: ذكر(...) أنثى(...)

السن: .....

–تعليمـــات التطبيق:

يقيس هذا الاستبيان دافعيتك للتعلم في الثانوية، والمطلوب أن تراعي ما يلي:

1–أن تقرأ كل عبارة بدقة وعناية ثم تضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة للعبارة المختارة.

2–إذا غيّرت رأيك بعد وضع العلامة، فاشطب العلامة غير المرغوبة وضع علامة أخرى حينما تريد.

3–لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة. فالإجابة الصحيحة هي التي تعبّر عن شعورك بصدق.

4–لا تترك أيّ عبارة من عبارات الاستبيان دون الإجابة عليها.

5–إجابتك سرية للغاية ولا يمكن للآخرين الاطلاع عليها قطعياً.

–طريقة الإجابـــة:

هذه مجموعة من العبارات التي تعبّر عن دافعيتك للتعلم في الجامعة، وأمام كل عبارة أربعة اختيارات: **(أوافق بشدة)**، **(أوافق)**، **(لا أوافق)**، **(لا أوافق بشدة)**، والمطلوب قراءة كل عبارة بدقة ثم ضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة للعبارة المختارة، وهذا مثال توضيحي:

العبـــــــارة	أوافق تماماً	أوافق	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً
أولى اهتماماتي هو التفوّق على زملائي في الدراسة بالثانوية.	×			

استبيان الدافعية للتعلم

الرقم	العبـــــــارات	أوافق تماماً	أوافق	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في الثانوية.				
2	نادراً ما يهتم والديّ بعلاماتي في الثانوية.				
3	أفضّل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفرداً.				
4	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي الى اهمال كل ما يدور حولي.				
5	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الثانوية.				
6	لديّ الرغبة لترك الثانوية بسبب قوانينها الصارمة.				
7	أحرص على حضور الدروس ومتابعة الأساتذة في القسم.				
8	أواجه المواقف الدراسية المختلف بمسؤولية تامة.				
9	يصغي الىّ والديّ عندما أتحدث عن مشكلاتي في الثانوية.				
10	يصعب عليّ الانتباه لشرح الأساتذة ومتابعتهم في القسم.				
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي يقدمها الأساتذة غير مفيدة.				
12	أشعر أن جميع زملائي في الثانوية راضون عني.				
13	أبذل أقصى جهد وأثابر في دراستي بالثانوية.				
14	يتساهل مدير الثانوية في محاسبة التلاميذ المخالفين لأنظمتها وتعليماتها.				
15	أشعر بالرضا عن أساتذتي بالثانوية.				
16	أشعر بأن بعض الزملاء في الثانوية هم سبب المشكلات التي أتعرض لها.				
17	أشعر بالضيق عند أداء الواجبات الدراسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في الثانوية.				
18	أشعر باللامبالاة أحياناً فيما يتصل بأداء الواجبات الدراسية في الثانوية.				
19	تتيح لي الثانوية بتطوير معلوماتي ومهاراتي الأكاديمية.				
20	أفضّل أن يعطينا الأساتذة أسئلة صعبة تحتاج الى تفكير.				
21	دراستي واجتهادي في الثانوية أفضل وسيلة لتحقيق ذاتي.				
22	أحرص على أن أتقيّد بقيم وتقاليد الثانوية.				

23	أشعر أن العلامات تعطى للتلاميذ بمقدار الجهد المبذول.				
24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني الأساتذة بخصوص الواجبات الدراسية في الثانوية.				
25	أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في الثانوية تميل الى الهبوط.				
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين الثانوية ينشئ جواً دراسياً مريحاً.				
27	يضع الأساتذة جواً تنافسياً بين التلاميذ لحثهم على المثابرة والاجتهاد.				
28	يصعب عليّ تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في الثانوية.				
29	لديّ رغبة قوّية للاستفسار عن مواضيع كثيرة في الثانوية ولم أجد من يجبني عنها.				
30	يحرص والديّ على متابعة نتائج دراستي في الثانوية.				
31	ظروف الثانوية غير مشجعة على الدراسة.				
32	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الدراسية في الثانوية.				
33	لا تقدم الثانوية مكافآت وحوافز مناسبة للمتميّزين والمتفوّقين.				
34	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي الدراسية يعود عليّ بالمنفعة.				
35	أقوم بكل ما يطلبُ مني في نطاق الثانوية بجد واجتهاد.				
36	أشعر بأن الدراسة في الثانوية تزيد من مكانتي وتقديري.				
37	أدرس في الثانوية من أجل الحصول على علامات دراسية جيّدة.				
38	أدرس في الثانوية من أجل شغل وقت فراغي.				
39	أدرس في الثانوية للحصول على عمل مستقبلاً.				
40	أدرس في الثانوية لأزداد معرفة وعلماً.				
41	أشعر بأن أساتذتي في الثانوية يهتمون بي.				
42	أشعر بأن الثانوية تهتم بميولي وتنمية قدراتي.				

ملحق رقم (4): مفتاح تصحيح استبيان الدافعية للتعلم

الرقم	العبـــــــارات	أوافق تماماً	أوافق	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في الثانوية.	4	3	2	1
2	نادراً ما يهتم والديّ بعلاماتي في الثانوية.	1	2	3	4
3	أفضّل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفرداً.	4	3	2	1
4	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي الى اهمال كل ما يدور حولي.	4	3	2	1
5	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الثانوية.	4	3	2	1
6	لديّ الرغبة لترك الثانوية بسبب قوانينها الصارمة.	1	2	3	4
7	أحرص على حضور الدروس ومتابعة الأساتذة في القسم.	4	3	2	1
8	أواجه المواقف الدراسية المختلف بمسؤولية تامة.	4	3	2	1
9	يصغي الىّ والديّ عندما أتحدث عن مشكلاتي في الثانوية.	4	3	2	1
10	يصعب عليّ الانتباه لشرح الأساتذة ومتابعتهم في القسم.	1	2	3	4
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي يقدمها الأساتذة غير مفيدة.	1	2	3	4
12	أشعر أن جميع زملائي في الثانوية راضون عني.	4	3	2	1
113	أبذل أقصى جهد وأثابر في دراستي بالثانوية.	4	3	2	1
14	يتساهل مدير الثانوية في محاسبة التلاميذ المخالفين لأنظمتها وتعليماتها.	1	2	3	4
15	أشعر بالرضا عن أساتذتي بالثانوية.	4	3	2	1
16	أشعر بأن بعض الزملاء في الثانوية هم سبب المشكلات التي أتعرض لها.	1	2	3	4
17	أشعر بالضيق عند أداء الواجبات الدراسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في الثانوية.	1	2	3	4
18	أشعر باللامبالاة أحياناً فيما يتصل بأداء الواجبات الدراسية في الثانوية.	1	2	3	4
19	تتيح لي الثانوية بتطوير معلوماتي ومهاراتي الأكاديمية.	4	3	2	1
20	أفضّل أن يعطينا الأساتذة أسئلة صعبة تحتاج الى تفكير.	4	3	2	1
21	دراستي واجتهادي في الثانوية أفضل وسيلة لتحقيق ذاتي.	4	3	2	1
22	أحرص على أن أتقيّد بقيم وتقاليد الثانوية.	4	3	2	1
23	أشعر أن العلامات تعطى للتلاميذ بمقدار الجهد المبذول.	4	3	2	1

24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني الأساتذة بخصوص الواجبات الدراسية في الثانوية.	4	3	2	1
25	أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في الثانوية تميل الى الهبوط.	1	2	3	4
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين الثانوية ينشئ جواً دراسياً مريحاً.	4	3	2	1
27	يضع الأساتذة جواً تنافسياً بين التلاميذ لحثهم على المثابرة والاجتهاد.	4	3	2	1
28	يصعب عليّ تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في الثانوية.	1	2	3	4
29	لديّ رغبة قوّية للاستفسار عن مواضيع كثيرة في الثانوية ولم أجد من يجبني عنها.	4	3	2	1
30	يحرص والديّ على متابعة نتائج دراستي في الثانوية.	4	3	2	1
31	ظروف الثانوية غير مشجعة على الدراسة.	1	2	3	4
32	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الدراسية في الثانوية.	1	2	3	4
33	لا تقدم الثانوية مكافآت وحوافز مناسبة للمتميّزين والمتفوّقين.	1	2	3	4
34	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي الدراسية يعود عليّ بالمنفعة.	4	3	2	1
35	أقوم بكل ما يطلبُ مني في نطاق الثانوية بجد واجتهاد.	4	3	2	1
36	أشعر بأن الدراسة في الثانوية تزيد من مكانتي وتقديري.	4	3	2	1
37	أدرس في الثانوية من أجل الحصول على علامات دراسية جيّدة.	4	3	2	1
38	أدرس في الثانوية من أجل شغل وقت فراغي.	1	2	3	4
39	أدرس في الثانوية للحصول على عمل مستقبلاً.	4	3	2	1
40	أدرس في الثانوية لأزداد معرفة وعلماً.	4	3	2	1
41	أشعر بأن أساتذتي في الثانوية يهتمون بي.	4	3	2	1
42	أشعر بأن الثانوية تهتم بميولي وتنمية قدراتي.	4	3	2	1

Corrélation

[Jeu_de_données0]

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
VAR00001	36,5043	22,48211	115
motivation	118,8609	18,91388	115

Corrélations

		VAR00001	motivation
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	-,363**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	115	115
motivation	Corrélation de Pearson	-,363**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	115	115

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

```
T-TEST GROUPS=sexe(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	1,00	54	35,4815	24,16979	3,28909
	2,00	61	37,4098	21,03677	2,69348

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,077	,782	-,457	113
	Hypothèse de variances inégales			-,454	105,865

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,648	-1,92835	4,21537
	Hypothèse de variances inégales	,651	-1,92835	4,25123

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	-10,27976	6,42305
	Hypothèse de variances inégales	-10,35696	6,50025

```
T-TEST GROUPS=sexe(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=motivation
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
motivation	1,00	54	115,6852	22,86616	3,11169
	2,00	61	121,6721	14,16771	1,81399

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
motivation	Hypothèse de variances égales	7,887	,006	-1,708	113
	Hypothèse de variances inégales			-1,662	86,336

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
motivation	Hypothèse de variances égales	,090	-5,98695	3,50465
	Hypothèse de variances inégales	,100	-5,98695	3,60183

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
motivation	Hypothèse de variances égales	-12,93028	,95639
	Hypothèse de variances inégales	-13,14675	1,17286