

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر (02) أبو القاسم سعد الله



كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديه

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية تخصص
(الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية)

إشراف الأستاذة
أ. د فاطمة الزهراء مشتاوي

إعداد الطالبة
فاتن محمد الحسني

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01				
02				
03				
04				
05				
06				

السنة الجامعية 2022/2023 م



﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾

(سورة الفاتحة، الآية رقم 01)

صدق الله العظيم

إهداء :

الحمد لله الذي بحمده تدوم النعم، الصلاة والسلام على أشرف خلق الله محمد صل الله عليه وسلم . .
سلم الله طريقنا وأتم علينا ما هو متوقع ليصبح حقيقة، اللهم كما أنعمت فزد، وكما زدت فبارك، وكما باركت فتمم، وكما تمت فثبت
... أما بعد

أهدى ثمرة جهدي

إلى روح من رحل عن الدنيا ولم ير حل من قلبي، الذي لم ولن يكرره الزمن

صاحب القلب الكبير والمشهود له بالطيبة والكرم والاستقامة

صفات تباركها السماء ويبقى أثره الطيب أفخر به ما حييت

أبي الغالي محمد الحسني رحمه الله

إلى أُمِّي التي دعمتني طيلة فترة دراستي أطال الله في عمرها

إلى قرة عيني ومهجة قلبي أمل حفظها الله

أسأل الله لها الهداية والتوفيق والسعادة بداري الدنيا والآخرة

إلى إخوتي الأعزاء حفظهم الله

إلى جميع الباحثين والباحثات في مختلف المجالات

إلهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة / فاتن محمد الحسني

شكر وتقدير

الشكر أولاً لله رب العالمين، والحمد لله حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه الكريم،
والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد وعلى آله وصحبه وسلم وبعد،،،

يقول الله سبحانه وتعالى " قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ
وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ ". [الأحقاف، 15]

الحمد لله مهون الصعاب العزيز الوهاب، أحمده حمداً يفتح لنا من الخيرات كل باب، وأشهد
أن لا اله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمداً عبده ورسوله الناطق بالصواب، صل الله عليه
وسلم وعلى آله ومن اهتدى بهديه إلى يوم الحساب.

أحمد الله عز وجل الذي أفاض عليّ بنعمه التي لا تعد ولا تحصى بأن أتم عليّ ووفقني
لإنجاز أطروحة الدكتوراه بحوله وقوته وسدد لي خطاي، وإخراجها إلى حيز الوجود، وأسأل الله أن
يقبلها خالصة لوجهه الكريم.

واعترافاً بالفضل لأهله، وامتنالاً لقوله جل وعلا " وَمَنْ شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ " [النمل، 40]،
واقتداءً بقول أشرف الخلق نبينا محمد عليه الصلاة والتسليم " من لا يشكر الناس لا يشكر الله "
(الترمذي، 1978، ج 4: 339) رواه أبو هريرة، وما كان هذا الجهد البسيط أو غيره أن يتم، لولا
توفيق الله سبحانه وتعالى، وكان لزاماً عليّ أن أبادر بشكر إدارة جامعة الجزائر 2 " أبو القاسم سعد
الله " وعمادة الدراسات العليا، وعمادة كلية العلوم الاجتماعية، وجميع الأساتذة في قسم علوم التربية
التي نهلت منهم العلم والمعرفة.

وإني أقدم بأسمى عبارات الشكر إلى أستاذتي **فاطمة الزهراء مشتاوي** التي غمرتني بكرم
خلقها فلها كل احترامي وتقديري، والشكر موصول إلى الأساتذة اللذين تفضلوا لمناقشة هذه الأطروحة،
وتحملوا عناء قراءتها، لتقويمها وإبداء الملاحظات القيمة التي ستسهم في إثرائها بصدق توجيهاتهم،
كما أقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأساتذة اللذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة، وقدموا لي النصائح
والتعديلات التي ساعدتني على إنجاز هذه الأطروحة، والشكر موصول إلى إدارة الجامعة الإسلامية
في قطاع غزة بدولة فلسطين لما قدموه لي من تسهيل مهمتي في تطبيق أداتي الدراسة على الطلبة
الجامعيين الملتحقين بها.

و أخيراً دعواي أن الحمد لله رب العالمين، فهذا جهد بشري يعتريه كل ما يعتري أي جهد
آخر، وحسبي قولي إني اجتهدت، فإن أصبت فمن الله تعالى، وإن قصرت، فعذري لقوله سبحانه

وتعالى " لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ
أَخْطَأْنَا ". [البقرة، 286]

الباحثة

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة للتعرف إلى اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني، و التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي، والكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقدير أفراد عينة الدراسة (الطالب الجامعي) لدرجة الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، ودرجة دافعية الإنجاز تعزى للمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، المؤهل العلمي، درجة استخدام التعليم الإلكتروني)، والتعرف إلى العلاقة بين الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الارتباطي، وقامت الباحثة بإعداد أدواتي الدراسة المتمثلة في مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، ومقياس دافعية الإنجاز، وطبقتهما على عينة الدراسة المكونة من (527) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الإسلامية في المحافظات الجنوبية (قطاع غزة) في فلسطين، وكانت أبرز النتائج ما يلي :

- 1) تقدير عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية بفلسطين؛ حصل على وزن نسبي (74.62 %) أي أنها إيجابية ومرتفعة.
- 2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الطلبة الذكور.
- 3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- 4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لدرجة استخدام التعليم الإلكتروني لصالح الطلبة الذين درجة استخدامهم للتعليم الإلكتروني متوسطة و كبيرة.
- 5) تقدير عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين؛ حصل على وزن نسبي (72.80 %) أي أنها مرتفعة.
- 6) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى "دافعية السعي نحو التفوق والنجاح، ودافعية المثابرة" لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير الجنس.

(7) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

(8) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى المستوى الدراسي.

(9) توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية بفلسطين ومستوى دافعية الإنجاز لديه.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز التوصيات التالية:

(1) تبني البيئة التعليمية الجامعية استراتيجية التعليم الإلكتروني لتمكين الطلبة للاستفادة من رأس المال الفكري لما له من دور كبير في تعزيز القدرات لدى الطلبة.

(2) إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، وعلى مجتمعات أخرى لتسليط الضوء على هذه الظاهرة مع الأخذ بالحسبان متغيرات أخرى لم تعالجها هذه الدراسة.

(3) توجيه عمادات الكليات في الجامعات والمؤسسات التعليمية بإتباع التوجه نحو البرامج التي تنمي دافع الإنجاز لدى الطلبة باستثمار قدرات الطلبة ومواهبهم من خلال إقامة الدورات المختلفة التي تعزز دافعية الإنجاز لديهم.

الكلمات المفتاحية : اتجاهات، الطالب الجامعي ، التعليم الإلكتروني، دافعية الإنجاز.

Abstract:

The study aimed to identify the university student attitudes towards E-Learning , identifying the level of achievement motivation of the university student's and showing whether there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the average estimate of the study sample (the university student's), the degree of attitudes towards E-Learning , the degree of achievement motivation attributed to the variables (gender, academic level, academic qualification, degree of using E-learning) and to identify the relationship between attitudes towards E-Learning and achievement motivation among the study sample, The study adopts the descriptive analytical approach and, correlation approach, the study prepared some tools, such as: the measure of attitudes towards E-Learning and the measure of achievement motivation and The study tools have been applied on the study sample of the study that consists of (527) male and female students of the Islamic University in the southern governorates (Gaza Strip) in Palestine.

Results of the study:

The study finds the following results:

- 1) The study sample's estimates of the university student's attitudes towards E- Learning at the Islamic University in Palestine ; Obtained a relative weight (74. 62%) that it is a highly positive degree.
- 2) There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the average estimates of the study sample of the university Student's attitudes towards E-Learning at the Islamic University in Palestine due to the gender variable , the differences were in favor of male students.
- 3) There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the average estimates of the study sample of the university Student attitudes towards E-Learning at the Islamic University in Palestine due to the academic level variable.
- 4) There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average estimates of the study sample of the attitudes of the university student's at the Islamic University towards E-learning due to the degree of using E-Learning , the differences were in favor of students whose degree of use of E-Learning is medium and large.

- 5) The study sample's estimate of the level of achievement motivation among university students at the Islamic University in the southern governorates of Palestine ; Obtained a relative weight (72. 80%)• which is a large degree.
- 6) There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average estimates of the study sample for the level of motivation to strive for excellence and success, motivation to persevere among the university student at the Islamic University in Palestine due to the gender variable.
- 7) There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean estimates of the study sample for the level of achievement motivation of the university student at the Islamic University in Palestine due to the educational qualification variable .
- 8) There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean estimates of the study sample for the level of achievement motivation of the university student at the Islamic University in Palestine due to academic level.
- 9) There is a positive direct correlation with statistical significance at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the university student's attitudes towards E-Learning at the Islamic University in Palestine and level of achievement motivation.

Study Recommendations:

The study has come up with the following recommendations:

- 1) The need for the university's educational environment to adopt the E-Learning strategy to enable students to benefit from intellectual capital because of its great role in enhancing student's capabilities.
- 2) Conducting more studies related to attitudes towards E-Learning• and on other societies to highlight on this phenomenon, taking into account other variables that this study did not address.
- 3) Directing the deanships of faculties in universities and educational institutions to follow the trend towards programs that develop students' achievement motivation by investing students' abilities and talents through holding various courses that enhance their achievement motivation.

Keywords: Attitudes, University Student, E-Learning, Achievement Motivation.

فهرس المحتويات

i	آية قرآنية
ii	إهداء :
iii	شكر وتقدير
v	ملخص الدراسة
vii	Abstract:
ix	فهرس المحتويات
xiii	فهرس الجداول
xvi	فهرس الأشكال
xvii	فهرس الملاحق
1	مقدمة
5	أولاً : الجانب النظري
5	الفصل الأول: (الإطار العام للدراسة)
6	تمهيد :
6	1.1 إشكالية الدراسة
18	2.1 فرضيات الدراسة
20	3.1 أهمية الدراسة
21	4.1 أهداف الدراسة
22	5.1 مصطلحات الدراسة
24	6.1 الدراسات السابقة
25	1.6.1 الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني
39	2.6.1 الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني
48	3.6.1 الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز
57	4.6.1 التعقيب على الدراسات السابقة
66	خلاصة الفصل:
67	الفصل الثاني: (الاتجاهات)
68	تمهيد :
68	1.2 مفهوم الاتجاه (Attitude)
71	1.1.2 الاتجاهات وما ترتبط بها من مفاهيم
72	2.2 الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني
74	3.2 النظريات المفسرة للاتجاهات

76	4.2 أنواع الاتجاهات
77	5.2 وظائف الاتجاهات
78	6.2 خصائص الاتجاهات
79	7.2 أهمية الاتجاهات
79	8.2 مكونات الاتجاهات
81	1.8.2 العلاقة بين مكونات الاتجاه الثلاثة
81	9.2 تكوين الاتجاهات
84	1.9.2 التعقيب على عملية تكوين الاتجاهات
85	2.9.2 مستويات تكوين الاتجاه
85	3.9.2 العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات
86	10.2 طرائق التعبير عن الاتجاهات
87	11.2 شروط تعليم وتعلم الاتجاهات
87	12.2 المبادئ الأساسية لتغيير الاتجاهات
88	13.2 قياس الاتجاهات
93	خلاصة الفصل :
94	الفصل الثالث: التعليم الإلكتروني
95	تمهيد :
96	1.3 لمحة تاريخية عن التعليم الإلكتروني
97	2.3 فلسفة التعليم الإلكتروني
97	3.3 مفهوم التعليم الإلكتروني
101	1.3.3 بعض المفاهيم المتعلقة بالتعليم الإلكتروني
102	2.3.3 مقارنة بين بيئة التعليم الإلكتروني وبيئة التعليم التقليدي
103	4.3 المقاربات النظرية للتعليم الإلكتروني
106	5.3 مبادئ التعليم الإلكتروني
107	6.3 أهمية التعليم الإلكتروني
108	1.6.3 أهمية توظيف التعليم الإلكتروني في فلسطين
109	7.3 أهداف التعليم الإلكتروني
110	8.3 مميزات التعليم الإلكتروني
112	9.3 خصائص التعليم الإلكتروني
113	10.3 أنواع التعليم الإلكتروني
116	11.3 مكونات منظومة التعليم الإلكتروني
117	12.3 التقنيات المستخدمة في التعليم الإلكتروني

118.....	3. 13 متطلبات التعليم الإلكتروني
119.....	3. 14 خصائص الطالب الجامعي في بيئة التعليم الإلكتروني
120.....	3. 15 عوامل نجاح التعليم الإلكتروني
121.....	3. 16 إيجابيات التعليم الإلكتروني
122.....	3. 17 معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات
124.....	خلاصة الفصل :
126.....	الفصل الرابع: دافعية الإنجاز
127.....	تمهيد:
128.....	4. 1 مفهوم الدافعية
129.....	4. 1.1 بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية
131.....	4. 1.2 علاقة الدافعية بالسلوك
132.....	4. 2 وظائف الدافعية
133.....	4. 3 خصائص الدافعية :
133.....	4. 4 أنواع الدوافع
136.....	4. 5 النظريات المفسرة للدافعية
137.....	4. 6 مفهوم دافعية الإنجاز
139.....	4. 7 السياق التنظيري لتفسير دافعية الإنجاز
139.....	4. 7.1 بدايات التنظير في دافعية الإنجاز (تطور مفهوم دافعية الإنجاز) :
140.....	4. 7.2 تأصيل البحث في دافعية الإنجاز (منحى التوقع - القيمة)
147.....	4. 7.3 المعالجات النظرية الجديدة لمنحى التوقع - القيمة
151.....	4. 8 أهمية قياس دافعية الإنجاز
152.....	4. 9 مكونات دافعية الإنجاز
152.....	4. 10 العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز
152.....	4. 11 خصائص الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز
153.....	4. 12 قياس دافعية الإنجاز
160.....	خلاصة الفصل :
162.....	ثانياً: الجانب التطبيقي
162.....	الفصل الخامس: (إجراءات الدراسة الميدانية)
163.....	تمهيد :
163.....	5. 1 حدود الدراسة
163.....	5. 2 منهج الدراسة
164.....	5. 3 المجتمع الأصلي للدراسة

164.....	4.5 عينة الدراسة
164.....	1.4.5 العينة الاستطلاعية
164.....	2.4.5 عينة الدراسة
165.....	3.4.5 خصائص عينة الدراسة
166.....	5.5 أدوات الدراسة
166.....	6.5 مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني (إعداد الباحثة)
166.....	1.6.5 وصف مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني
167.....	2.6.5 صدق مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني:
172.....	3.6.5 ثبات مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني
174.....	5.7 مقياس دافعية الإنجاز (إعداد الباحثة)
175.....	1.7.5 صدق مقياس دافعية الإنجاز
180.....	2.7.5 ثبات مقياس دافعية الإنجاز
181.....	8.5 إجراءات الدراسة
182.....	9.5 المعالجات الإحصائية المستخدمة
183.....	خلاصة الفصل :
184.....	الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها
185.....	تمهيد :
185.....	1.6 المحك المعتمد في الدراسة
186.....	6.2 نتائج التساؤل الأول
197.....	6.3 نتائج التساؤل الثاني
207.....	6.4 نتائج التساؤل الثالث
215.....	6.5 نتائج التساؤل الرابع
222.....	6.6 نتائج التساؤل الخامس
225.....	خلاصة الفصل:
226.....	الاستنتاج العام للدراسة :
228.....	توصيات الدراسة
230.....	مقترحات الدراسة
231.....	خاتمة الدراسة :
233.....	المصادر والمراجع
262.....	الملاحق

فهرس الجداول

جدول رقم (1.2): نموذج لقياس البعد الاجتماعي	89
جدول رقم (2.2): يبين المسافات المتساوية البعد في مقياس الاتجاه لدى ثرستون	90
جدول رقم (1.3): الفرق بين التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني	102
جدول رقم (2.3): مقارنة بين بيئة التعليم التقليدية وبيئة التعليم الإلكتروني	103
جدول رقم (3.3): مفاتيح المفاهيم في نظريات التعلم السلوكية والإدراكية والبنائية	106
جدول رقم (1.4): النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز	144
جدول رقم (2.4): العوامل المؤثرة في عزو النجاح و الفشل	149
جدول رقم (1.5): توزيع فئات مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس	164
جدول رقم (2.5): توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية	165
جدول رقم (3.5): توزيع فقرات مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني في صورته الأولية على أبعاده	166
جدول رقم (4.5): توزيع فقرات مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في صورتها النهائية على أبعاده	167
جدول رقم (5.5): معامل ارتباط درجات فقرات البعد الأول (التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني) مع الدرجة الكلية للبعد	168
جدول رقم (6.5): معامل ارتباط درجات فقرات البعد الثاني (السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني) مع الدرجة الكلية للبعد	169
جدول رقم (7.5): معامل ارتباط درجات فقرات البعد الثالث (إدراك العائد من التعليم الإلكتروني) مع الدرجة الكلية للبعد	170
جدول رقم (8.5): معامل ارتباط درجات فقرات البعد الرابع (إيجابيات التعليم الإلكتروني) مع الدرجة الكلية للبعد	171
جدول رقم (9.5): معامل ارتباط درجات أبعاد مقياس (الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني) مع الدرجة الكلية للمقياس	172
جدول رقم (10.5): معامل الثبات لمقياس (الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني) وفقاً لطريقة التجزئة النصفية	173
جدول رقم (11.5): قيم معاملات ثبات مقياس (الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني) بطريقة كرونباخ ألفا	174
جدول رقم (12.5): توزيع فقرات مقياس دافعية الإنجاز في صورته الأولية على أبعاده	175
جدول رقم (13.5): توزيع فقرات مقياس دافعية الإنجاز في صورتها النهائية على أبعاده	176

جدول رقم (5. 14): معامل ارتباط درجات فقرات البعد الأول (السعي نحو التفوق والنجاح) مع الدرجة الكلية للبعد	176
جدول رقم (5. 15): معامل ارتباط درجات فقرات البعد الثاني (المثابرة) مع الدرجة الكلية للبعد	177
جدول رقم (5. 16): معامل ارتباط درجات فقرات البعد الثالث (الشعور بالمسئولية) مع الدرجة الكلية للبعد	178
جدول رقم (5. 17): معامل ارتباط درجات أبعاد مقياس (دافعية الإنجاز) مع الدرجة الكلية للمقياس	179
جدول رقم (5. 18): معامل الثبات لمقياس (دافعية الإنجاز) وفقا لطريقة التجزئة النصفية	180
جدول رقم (5. 19): قيم معاملات ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقة كرونباخ ألفا	181
جدول رقم (6. 1): المحك المعتمد في الدراسة	185
جدول رقم (6. 2): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لأبعاد مقياس "الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني" ودرجته الكلية	186
جدول رقم (6. 3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني"	189
جدول رقم (4. 6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني"	191
جدول رقم (6. 5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "إدراك العائد من التعليم الإلكتروني"	193
جدول رقم (6. 6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "إيجابيات التعليم الإلكتروني"	194
جدول رقم (6. 7): اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية تعزى نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس	198
جدول رقم (6. 8): اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	200
جدول رقم (6. 9): اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المؤهل العلمي	200
جدول رقم (6. 10): اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق على بعد "السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني" وعلى الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	202
جدول رقم (6. 11): اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المستوى الدراسي	203
جدول رقم (6. 12): اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني	205

جدول رقم (6. 13): اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق على جميع أبعاد المقياس ودرجتها الكلية	206
تبعاً لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني	206
جدول رقم (6. 14): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لأبعاد مقياس	208
"دافعية الانجاز" ودرجته الكلية	208
جدول رقم (6. 15): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "السعي	209
نحو التفوق والنجاح"	209
جدول رقم (6. 16): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد	211
"المثابرة"	211
جدول رقم (6. 17): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "الشعور	213
بالمسؤولية"	213
جدول رقم (6. 18): اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز	216
لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس	216
جدول رقم (6. 19): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات مقياس دافعية الإنجاز	217
جدول رقم (6. 20): اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز	218
لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المؤهل العلمي	218
جدول رقم (6. 21): اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز	219
لدى الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المستوى الدراسي	219
جدول رقم (6. 22): اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز	220
لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني	220
جدول رقم (6. 23): اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق على بعد "السعي نحو التفوق والنجاح"	222
تبعاً لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني	222
جدول رقم (6. 24): معاملات الارتباط بين اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين	223
نحو التعليم الإلكتروني ومستوى دافعية الإنجاز لديه	223

فهرس الأشكال

- الشكل رقم (1): يوضح المكونات الثلاثة للاتجاه 80
- الشكل رقم (2): يوضح تكوين الاتجاه من خلال عمليات التعليم 82
- الشكل رقم (3): يوضح تكوين الاتجاه من خلال عملية معالجة المعلومات 83
- الشكل رقم (4): يوضح تلخيص مفاهيم التعليم الإلكتروني 100
- الشكل رقم (5): خصائص التعليم الإلكتروني 113
- الشكل رقم (6): هرمية الحاجات عند ماسلو 135

فهرس الملاحق

- ملحق رقم (1): مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني في صورته الأولى 263
- ملحق رقم (2): مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في صورته الأولى قبل التحكيم 264
- ملحق رقم (3): مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني في صورته النهائية بعد التحكيم 267
- ملحق رقم (4): مقياس دافعية الإنجاز في صورته الأولى قبل التحكيم 271
- ملحق رقم (5): مقياس دافعية الإنجاز في صورته النهائية بعد التحكيم 274
- ملحق رقم (6): قائمة بأسماء المحكمين 277
- ملحق رقم (7): يوضح أعداد طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية 278
- ملحق رقم (8): رسالة من جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله إلى الجامعة الإسلامية في قطاع غزة لتطبيق أدوات الدراسة 279
- ملحق رقم (9): تسهيل مهمة طالبة دكتوراه 280

مقدمة

يشهد العصر الحالي ثورة هائلة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، وأدى التطور التكنولوجي المتسارع الذي عم العالم أجمع إلى ضرورة البحث عن أنظمة تعليم تواكب حاجات العصر وتلبي متطلبات المجتمع والتغيرات المفاجئة التي ما زالت تؤثر على نظام التعليم التربوي الذي بدأ يأخذ صيغاً جديدة في مؤسساته ووسائله، كل ذلك جعل التكنولوجيا أداة أساسية في العملية التعليمية في مراحلها المختلفة ابتداءً من المرحلة الابتدائية فالمتوسطة، فالثانوية وصولاً إلى المرحلة الجامعية، وظهرت الكثير من الأساليب والوسائل الجديدة في التعليم والتعلم، ومن ذلك ظهور التعليم الإلكتروني وأصبح استخدامه نظاماً أساسياً ملحاً فرضته التطورات الهائلة في عالم تكنولوجيا المعلومات، فقد انتشر استخدام هذا النظام في مؤسسات التعليم العالي، فمن غير المعقول أن تتصور جامعة أو مدرسة في المستقبل القريب لا تستخدم التعليم الإلكتروني.

وبناءً على ذلك لم يكن هناك أمام المؤسسات التعليمية سوى مواكبة التغيرات العالمية التي جعلت من الطالب محوراً هاماً وأساسياً فيها، وظهرت العديد من التقنيات والأنظمة التي تلائم التغيرات الراهنة، ومن هذه الأنظمة كان التعليم الإلكتروني الذي جعل عملية التعليم والتعلم نشطة، ومن خلالها يزود الطالب بالمعلومات والمعرفة التي يحتاجها وينتقي منها الخبرات التي تساعده في حياته اللاحقة، ويجعل من أدائه وتعلمه مجهوداً شخصياً، ونشاطاً مدفوعاً ذاتياً يصدر من الطالب، أو يصدر عن مساعدة الأستاذ وإشرافه على هذه العملية.

وقد تبنت الجامعة الإسلامية التعليم الإلكتروني وبادرت بتأسيس مركز التعليم الإلكتروني وهو مركز متخصص وأعدت طاقم من أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءة العلمية، بالإضافة إلى الفنيين والتقنيين للإشراف على استخدام التعليم الإلكتروني، وتنفيذ الدورات التدريبية لكل من الكوادر الإدارية والبشرية من الطلبة وأساتذة الجامعة لتطوير مهاراتهم في استخدام التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، ولقد كانت الجامعة الإسلامية في المحافظات الجنوبية (قطاع غزة) بفلسطين سباقة بين الجامعات الفلسطينية في مجال التعليم الإلكتروني، وهدفت الجامعة الإسلامية بذلك إلى تحسين مخرجات عملية التعليم، وإكساب الطلبة في الجامعات الفلسطينية عامة والطلبة الملتحقين في الجامعة الإسلامية على وجه الخصوص مهارات واتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني.

والاتجاهات عبارة عن تكوين دائم من الدوافع، والإدراك، والانفعالات والعمليات المعرفية المرتبطة بجوانب الفرد، وهناك العديد من الوظائف الهامة للاتجاهات كونها تستثير سلوك الفرد، وتنعكس في أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين، كما أنها تيسر للفرد اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة، وتوضح استجاباته الثابتة، وعلى ذلك تبرز أهمية الاتجاهات تربوياً وتعليمياً، إذ ترتبط بالجوانب الانفعالية ذات العلاقة بقبول أفكار أو أحداث معينة أو رفضها.

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد وضع ماسلو حاجات التقدير وتحقيق الذات عند قمة نظامه الهرمي للحاجات، وتعد دافعية الإنجاز مكوناً جوهرياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي.

ولا يستطيع الطالب تحقيق عملية التعلم لديه بما تشمله من عمليات عقلية معقدة ما لم تتوفر لدى الطالب الرغبة والدافع في تحقيق ذلك الطموح، وهذا ما يسمى دافع الإنجاز والذي يعرف على أنه استعداد يدفع الفرد إلى السعي وراء النجاح والتفوق، ومواجهة الصعوبات، والتحديات التي يقوم بها الفرد من أجل تحقيق أهدافه، فبالدافع ينشط السلوك ويزيد العمل ويستمر فيه، إذ تعد دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي حالة مميزة من الدافعية العامة تشير إلى قوة داخلية عند الطالب تدفعه للإقبال والانتباه على المهمة المطلوبة منه والنجاح فيها، وانجازها على أتم وجه.

و تعد دافعية الإنجاز متغيراً دينامياً في الشخصية حيث تتأثر بمتغيرات الشخصية وتؤثر فيها؛ ولذا استحوذ موضوع دافعية الإنجاز على نصيب وافر من جهود الباحثين التربويين والنفسيين، فتعددت الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة هذا المتغير سواء فيما يخص علاقته بمتغيرات أخرى أو قياسه.

و للتأكد من إدخال تجديدات تربوية في العملية التعليمية التعلمية و نجاحها لا بد من إجراء دراسات مستفيضة لجميع القضايا المتعلقة بها، ومحاولة الإجابة عن تساؤلاتها، لذلك يجب ألا يقتصر أمر إدخال التعليم الإلكتروني إلى الجامعات المحلية والعربية على المصادر التعليمية أو البنية التحتية، بل لا بد أن يرافق ذلك التركيز على جوانب إنسانية مهمة، وعلى رأسها اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو التعليم الإلكتروني، ومدى ارتباطها بدافعتهم للإنجاز، وتكمن أهمية معرفة اتجاهات الطالب الجامعي نحو فكرة أو نظام أو تقنية معينة في التنبؤ بالسلوك الذي يقوم به نحو هذه التقنية، فاتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني تؤثر في مدى تقبله لمفاهيم وخبرات تلك التقنية و توظيفه لها، ومن ثم تتأثر دافعيته للإنجاز، فمن البديهي الطالب الذي لديه اتجاه إيجابي نحو التعليم الإلكتروني، يكون لديه دافع للإنجاز لأن يحقق أكبر مما لو كان اتجاهه سلبياً نحوها.

ووفقاً للأدب التربوي الحديث و اطلاع الباحثة على العديد من الأدبيات السابقة التي استنتجت قوة تأثير التعليم الإلكتروني في صنع الحدث التربوي، والمتمثل في تكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدامه، و إثارة دافعية الإنجاز على مستوى الذات المتعلمة، كل ذلك يسترعي حاجة غير مستهان بها من البحث والتمحيص، وقدراً كبيراً من الموضوعية، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة للتعرف على الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، والعلاقة مع دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي.

وقد قسمت الدراسة إلى جانبين هما :

- الجانب النظري
- الجانب الميداني "التطبيقي"

ويشمل الجانب النظري أربعة فصول نظرية تتمثل في :

✓ الفصل الأول: (الإطار العام للدراسة) ويتضمن هذا الفصل:

(إشكالية الدراسة، وصياغة فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، وتحديد مصطلحات الدراسة، والدراسات السابقة).

وستقوم الباحثة بتصنيف الدراسات السابقة لثلاثة محاور على النحو التالي:

- ❖ المحور الأول: دراسات تناولت الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني
- ❖ المحور الثاني: دراسات تناولت التعليم الإلكتروني
- ❖ المحور الثالث : دراسات تناولت دافعية الإنجاز

✓ الفصل الثاني: (الإطار النظري للاتجاهات) ويتضمن هذا الفصل :

(تمهيد ، التطور التاريخي لنشأة مفهوم الاتجاه، بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الاتجاه، الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، النظريات المفسرة للاتجاهات، مصادر وأنواع الاتجاهات، وظائف الاتجاهات، وخصائصها، وأهمية الاتجاهات، و مكونات الاتجاهات، تكوين الاتجاهات والعوامل المؤثرة في تكوينها، وقياس الاتجاهات، خلاصة الفصل).

✓ الفصل الثالث: (الإطار النظري للتعليم الإلكتروني) ويتضمن هذا الفصل:

(تمهيد، لمحة تاريخية عن التعليم الإلكتروني، مفهوم التعليم الإلكتروني، بعض المفاهيم المتعلقة بالتعليم الإلكتروني، مقارنة بين بيئة التعليم الإلكتروني والبيئة التقليدية، المقاربات النظرية للتعليم الإلكتروني، مبادئ التعليم الإلكتروني، وأهميته، وأهمية توظيفه في فلسطين، وأهدافه، مميزاته، خصائص التعليم الإلكتروني، أنواعه، متطلباته، خصائص الطالب الجامعي في بيئة التعليم الإلكتروني، عوامل نجاحه، إيجابيات التعليم الإلكتروني، سلبياته، معيقاته، خلاصة الفصل)

✓ الفصل الرابع: (الإطار النظري لدافعية الإنجاز) ويشمل هذا الفصل:

(تمهيد، مفهوم الدافعية، بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية، وظائف الدافعية، خصائصها، أنواعها، النظريات المفسرة للدافعية، مفهوم الدافعية للإنجاز، السياق التطويري لمفهوم دافعية الإنجاز، أهمية قياس دافعية الإنجاز، مكونات دافعية الإنجاز، والعوامل المؤثرة فيها، خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز، قياس دافعية الإنجاز، خلاصة الفصل)

بالنسبة للجانب الميداني "التطبيقي"، فقد اشتمل فصلين اثنين وهما:

✓ الفصل الخامس: خصص لإجراءات الدراسة المنهجية، وجاء لتناول هذه الإجراءات وفق الترتيب الآتي :

❖ أولاً: التعريف بنطاق الدراسة من خلال تحديد الحدود المكانية و البشرية، وكذا تحديد الحدود الزمنية.

❖ ثانياً : منهج الدراسة.

❖ ثالثاً: تحديد مجتمع الدراسة الأصلي وتحديد عينة الدراسة.

❖ رابعاً: التعريف بالأدوات البحثية المعدة من طرف الباحثة، والمتمثلة في مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، ومقياس دافعية الإنجاز ، والذي تم فيه عرض خطوات بنائها، وخصائصها السيكمترية الصدق والثبات.

❖ خامساً : إجراءات الدراسة .

❖ سادساً: أهم المعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات باستعمال البرنامج الإحصائي المتبع في العلوم الاجتماعية (SPSS Statistical Package Social Sciences)، وعلى رأسها التوزيعات التكرارية، والمتوسط الحسابي، الانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط وغيرها.

✓ الفصل السادس: (عرض ومناقشة نتائج الدراسة) ويتضمن هذا الفصل:

فهو القيمة المضافة لهذه الدراسة وحوصلتها النهائية، فقد جاء لعرض النتائج المجدولة، ثم تحليلها ومناقشتها وتفسيرها، على ضوء الفرضيات المصاغة واستشهاداً بالدراسات السابقة التي تصب في الموضوع.

وفي نهاية الدراسة ستقدم الباحثة ختاماً بتقديم استنتاج عام للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، و مجموعة من التوصيات والاقتراحات، وأخيراً الخاتمة الشاملة للدراسة.

أولاً : الجانب النظري

الفصل الأول: (الإطار العام للدراسة)

تمهيد

1.1 إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

2.1 فرضيات الدراسة

3.1 أهمية الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 مصطلحات الدراسة

6.1 الدراسات السابقة

1.6.1 دراسات تناولت الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني

2.6.1 دراسات تناولت التعليم الإلكتروني

3.6.1 دراسات تناولت دافعية الإنجاز

4.6.1 التعقيب على الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

أولاً : الجانب النظري

الفصل الأول (الإطار العام للدراسة)

تمهيد:

يعد الإطار النظري للدراسة من أهم مراحل البحث العلمي، فهو يقدم فكرة عامة عن موضوع الدراسة و يكون الانطلاقة الأولى للباحثة، فمن خلاله يتم طرح إشكالية الدراسة، وتساؤلاتها، وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها، ومصطلحاتها، بالإضافة إلى الإشارة إلى الدراسات العربية والأجنبية التي تطرقت إليها الباحثة.

1.1 إشكالية الدراسة

خطت المجتمعات البشرية خطوات عريضة ومؤثرة باتجاه التقدم العلمي الذي غزى مختلف جوانب الحياة، ولا سيما المؤسسات التربوية والتعليمية ومنها الجامعات، و لعل من أهم الأسباب الرئيسة لتقدم الدول هو اهتمامها بالمنظومة التعليمية وجعلها من الأولويات لبناء مجتمع متكافئ. ويعد التعليم هو القطاع الحيوي الذي يركز عليه أي بلد باعتباره المؤشر الذي يقاس به تطور المجتمعات، لهذا نجد معظم الدول تحاول رفع من مستوى التعليم لأبنائها.

وشهدت السنوات الأخيرة الكثير من التغيرات المفاجئة والتطور التقني والاتصالات الحديثة وأصبح عصرنا اليوم يعتمد بصورة أساسية على التكنولوجيا للمعلومات أو ما يطلق عليه الثورة المعلوماتية الرقمية التي تتخذ من التكنولوجيا المتطورة وسيلة تعزز مكانتها، وقد استثمرت هذه التكنولوجيا في تسهيل وتحسين عملية التعلم والتعليم، وتم إدخالها بشكل تدريجي إلى العملية التعليمية، وذلك من أجل المساهمة بفعالية في إيصال المعرفة للطلبة بسهولة وجودة عالية، وقد اتضحت الحاجة إلى تفعيل استخدام تقنية المعلومات والاتصالات الرقمية في مؤسسات التعليم عامة، ومؤسسات التعليم العالي خاصة، ولذلك دعت الضرورة النابعة من احتياجات العصر الحالي ومتطلباته إلى الاستعانة بالطرق الحديثة للتغلب على الصعوبات والتحديات المنبثقة عن التغيرات العالمية المستمرة، وإدخال الحاسوب وتطبيقاته بما فيها شبكة الإنترنت والتعليم الإلكتروني، والمناهج الإلكترونية إلى العملية التعليمية، ويعد أسلوب التعليم الإلكتروني تحولاً مبتكراً في مجال التعليم بمراحله التعليمية المختلفة لما يمثله من قدرة في سرعة الوصول إلى المعرفة والمعلومات المحددة من خلال مجموعة واسعة من الحلول التعليمية الإلكترونية.

ولذلك إن التحديات التي يطرحها عصر المعلومات، والتي يواجهها العالم المعاصر تقود إلى مراجعة شاملة لأسس التعليم ونظمه التي لم يعد معها هدف التعليم هو تحصيل المعرفة لفترة محدودة،

لأن المعرفة في حد ذاتها لم تعد هدفاً، بل المهم هو توظيف تلك المعرفة في تشكيل البنية المعرفية والتفكيرية للفرد (قشمر، 2017: 149).

ويعتبر التعليم العالي ركناً أساسياً لتقدم أي دولة انطلاقاً من كون الجامعة منبراً للعلم والحضارة، ومن أجل الارتقاء بالجامعة وتحقيق أهدافها عليها إتباع التطورات الحديثة في مجال تكنولوجيا الاتصال باعتبارها الركيزة الأساسية في بناء الفرد معرفياً وثقافياً، وبما أن النظام التقليدي للتعليم لم يستطع مواكبة التطورات المتلاحقة في مجال التكنولوجيا الحديثة ولم يستجيب لسوق العمل وما تقتضيه من كفاءات بمواصفات حديثة ومهارات دقيقة، كان تطبيق التعليم الإلكتروني أمراً ضرورياً وحتمياً (اللوّش، 2021: 17).

ولقد أصبح الولوج إلى عالم التقنية حاجة ملحة للحاق بركب الأمم والشعوب، ولهذا فالجامعة اليوم في بلادنا وفي ظل متطلبات المرحلة الراهنة بكل تداعياتها التقنية والمعلوماتية وضعت كل القائمين على التدريس الجامعي في وضعية حتمت عليهم الخروج من دوامة الروتين والتقليد، والتفكير بجدية في كيفية الاستفادة من هذه المستحدثات ودمجها وتوظيفها مع الأساليب التدريسية الاعتيادية القائمة، ومن الأجدر بناء وتكوين اتجاهات إيجابية نحو هذه المستحدثات التكنولوجية، لذا فإننا بحاجة إلى توظيف العديد من الاستراتيجيات والأساليب الحديثة لرفع دافعية الإنجاز لدى الطلبة وللسعي نحو تطوير مهاراتهم، وبما أن الاتجاه عالمياً أصبح متجهاً نحو دمج تقنية المعلومات بمراحل التعليم فظهر التعليم الإلكتروني باعتباره نموذجاً حيواً للتعلم في عصر التعليم المتمركز حول المتعلم (ابن ماضي، 2018: 194).

وترى الباحثة في ظل التقدم التقني والثورة التكنولوجية والطوفان المعرفي، وكنتيجة للتوجهات الدولية في مؤسسات التعليم العالي الجامعي لم تعد طرق التعليم التقليدية مناسبة، و كان لا بد من البحث عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة ولتحقيق الأهداف الجديدة، وظهرت الكثير من الأساليب والوسائل الجديدة في التعليم، ومنها ظهور ما يسمى بالتعليم الإلكتروني (E-Learning) الذي أصبح من القضايا الأساسية التي تشغل التربويين المهتمين بمجال تكنولوجيا التعليم مما أدى إلى القيام بالكثير من الدراسات والأبحاث التي تبحث عن مفهوم التعليم الإلكتروني وأهدافه ونشأته وخصائصه وأهميته وأنواعه.

وأشار (Singh & Hassan, 2017: 6) بأنه على مر العقود تم استخدام تقنيات مختلفة حديثة ومنها التعليم الإلكتروني لتعزيز ومساعدة خبرات التعلم من خلال استخدام وسائل وآليات اتصال مستحدثة تجمع بين الصوت، والصورة والرسوم التوضيحية، والتقنيات المدعومة بالكمبيوتر، والمستودعات عبر الإنترنت لمحتوى التعلم والبيانات العلمية بهدف توصيل المتعلم إلى المعلومات بأقصر وقت، وبأقل جهد، وأكبر فائدة. كما يوفر التعليم الإلكتروني العديد من الفرص للطلّاب للتحكم

واتخاذ قرارات من تلقاء نفسه في أي مكان أو زمان (Hairston,2007:159)، وقد أصبح التعليم الإلكتروني نموذجاً للتكامل بين التعليم والتقنيات (الأثري، 2019)، ومن المتوقع في المستقبل أن يسود هذا النمط التعليمي في معظم مؤسسات التعليم حول العالم هدفها بشكل أساسي التمهيد لمزيد من بيئات التعلم التي تركز على الطالب.

فالتعليم الإلكتروني من أحد البدائل الهامة في نشر التعليم وتفعيل التدريب سواء المباشر أم غير المباشر، فتجاوز عقبات المكان والزمان والخطورة، وأصبح أسلوباً حديثاً من أساليب التعليم، يوظف آليات الاتصال الحديث لدعم العملية التعليمية وإثرائها والرفع من جودتها.

(الموسى والمبارك، 2005:13)

ويُعرف التعليم الإلكتروني بأنه نمط تعليمي يقوم على توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة، وشبكة الإنترنت لتحسين التعليم عن طريق توافر المصادر والخدمات التعليمية المتعددة، والتفاعل بين أطراف العملية التعليمية (Uzunboyly,2006:2)، وقد عرف كارلنر (Carliner,1998) التعليم الإلكتروني على أنه التعلم الذي يتم عن طريق الحاسوب ومن خلال أي مصادر أخرى على الحاسوب تساعد في عملية التعليم والتعلم (عامر أ، 2007:19).

ويعتبر التعليم الإلكتروني أحد النماذج الحديثة نسبياً للتعليم، وبدأ انتشاره بصورة سريعة في مختلف الجامعات والكليات، حتى أضحت بعض الجامعات والمعاهد تقدم برامج متكاملة بطريقة إلكترونية، وقد أصبح التركيز منصّباً على التعليم الإلكتروني بشكل كبير جداً بسبب جائحة كورونا (COVID- 19)، وما أحدثته من إجراءات حجر مختلفة وما صاحبها من إيقاف للتعليم التقليدي (السالمي، 2020:1).

و تأكيداً على أهمية التعليم الإلكتروني فقد أوصت (الأمم المتحدة، 2020:3) بضرورة تعزيز نظم التعليم باعتباره حق تمكيني له تأثير مباشر على تحقيق جميع حقوق الإنسان الأخرى. فالتعليم منفعة مشتركة عالمية ومحرك رئيسي للتقدم على صعيد أهداف التنمية المستدامة، ومن أجل التخفيف من الآثار المحتملة لجائحة (كوفيد-19) يجب تعزيز قدرة مؤسسات التعليم على التكيف واستغلال الفرصة لإيجاد سبل التعامل مع أزمة التعلم و طرح مجموعة من الحلول وعلى رأسها التعليم الإلكتروني. وكذلك قدمت هيئة التعليم عبر الشبكة الإلكترونية الأمريكية تقريراً طلبت فيه من الكونغرس تبني جدول أعمال خاص بالتعليم الإلكتروني كمحور أساسي في سياسة التعليم الفيدرالية للأمم (غاريسون، وتيري أندرسون، 2006: 25)، وأكد المؤتمر العلمي السنوي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (2005) على أهمية التعليم الإلكتروني، وأوصى المؤتمر بضرورة الاستفادة من مميزات وإمكانيات المستحدثات التكنولوجية و الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التعليم الإلكتروني.

وقد أشار (الراضي، 2010) إلى أن التعليم الإلكتروني يعد تعليم المستقبل (طلاب بلا حقائب) الذي يعتمد على استخدام التقنيات الحديثة من قبل المعلم والمتعلم على حد سواء في كل من مجال التقدم للتعليم والتعلم والتقدم للاختبارات والتقييم وكل ما يرتبط بالعملية التعليمية، كما وإن قدرة التعليم الإلكتروني في تكوين بيئة تعليمية افتراضية جديدة كلياً يتطلب توافر مجموعة من المهارات المتنوعة لكافة عناصر المنظومة التعليمية، وخاصة أعضاء هيئة التدريس والطلاب (Romiszowski, 2004). وتقوم فلسفة التعليم الإلكتروني على إتاحة التعليم للجميع بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة، طالما أن قدراتهم وإمكاناتهم تمكنهم من النجاح في هذا النمط من التعليم، وذلك للعمل على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع الطلبة دون التفرقة بين الجنس أو العرق أو النوع أو اللغة، هذا إضافة إلى ما يتيح هذا النظام من مساعدة الطلاب للتقدم في الدراسة وفقاً للمعدل الفردي المناسب لكل طالب (Frank, Reich & Humphreys, 2003: 60)، وكذلك الوصول إلى الطلاب الذين يعيشون في مناطق نائية ولا تمكنهم ظروفهم من السفر أو الانتقال إلى الحرم الجامعي التقليدي، وأيضاً من أجل السماح للطلاب غير القادرين أو المعوقين، وكذلك ذوي الاحتياجات الخاصة بالحصول على فرص تعليمية وهم في أماكنهم (Allan & Seama, 2008: 15).

و الغرض من التعليم الإلكتروني مثله مثل أي تعلم آخر هو تحقيق أهداف التعلم المرجوة، فأهداف التعلم تتأثر بالبيئة والتكنولوجيا و اتجاهات الطالب ودافعيته للإنجاز وتحصيله وغيرها، فهناك عدد من الأدوات التي يستطيع الأساتذة من استخدامها في التعليم الإلكتروني للوصول هذه الأهداف كالمحاضرات المصغرة والمناقشات الاعتيادية/الإلكترونية، ولكن يجب أن يمتلك الطالب دافعية والتزام ومسؤولية لتحقيق هذه الأهداف بصورتها المرجوة (Selim, 2007).

وترى الباحثة إن التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني لا بد له أن يتم بصورة تدريجية وفقاً لاستراتيجية محددة الأهداف، خاصة في المجتمعات التي لم تزداد فيها ثقافة استخدام الحاسوب مع مراعاة شبكاتها المتواضعة، فالتعليم الإلكتروني يحتاج إلى بنية أساسية لضمان مرونة التطبيق، ولهذه الأسباب تناولت العديد من الدراسات التعليم الإلكتروني باعتباره أهم محاور البحث العلمي في مجال العلوم التربوية في ظل الثورة التكنولوجية الحديثة مع ظهور نمط جديد من الجامعات الافتراضية بهدف حل مشكلات التعليم الجامعي التقليدي، ولعل النجاحات التي حققتها استخدام التعليم الإلكتروني في الكثير من القطاعات المختلفة داخل المجتمع، دفعت المؤسسات الحكومية وغير الحكومية إلى دعوة بضرورة الأخذ بها كداعم للعملية التعليمية، وفي ضوء ذلك أقيمت العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية، والندوات العلمية، وحررت التوصيات إلى ضرورة تفعيل استخدام التعليم الإلكتروني في المجال التربوي، وتشجيع الطلبة والأساتذة على استخدامه وإقامة الدورات التدريبية وورش العمل الخاصة بمهارات استخدام التعليم الإلكتروني، ونادت أيضاً بضرورة الاستفادة من

التجارب الدولية التربوية في هذا المجال، وطالب العديد من العاملين في الوسط التربوي بضرورة اعتماد التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي، وقد أوصت بذلك عدد من الدراسات منها: (الهائيل، 2017)، و(المزين، 2016)، و(النجار، 2012)، و(حسام والعبده، 2011)، (عيسان والعاني، 2007) وأكدت على إيجابيات التعليم الإلكتروني ومراعاتها للفروق الفردية للطلبة، وتقديم التغذية الراجعة المباشرة، وتقريب الفجوة بين الطالب والأستاذ، بالإضافة إلى أنها تساعد في تطوير مهارات استخدام الحاسوب، حيث يحظى التعليم في فلسطين على وجه التحديد بمكانة كبيرة من قبل مختلف شرائح المجتمع، ويعد الفرد المتعلم استثماراً كبيراً لفلسطين لما له من خصوصية في ظل وجود الاحتلال الصهيوني، والتحديات التي يفرضها على مختلف مناحي الحياة وخاصة التعليمية منها.

وتعد مؤسسات التعليم العالي مؤشراً قوياً حول تطور المجتمع وقدراته اعتبارها منبعاً للكفاءات والاحتياجات المجتمعية من الموارد البشرية القادرة على الإسهام في تطوير المجتمع وتنميته من خلال مردودها الفكري وإنتاجها العلمي، فلذلك لا بد من العناية بشخصية الطالب الجامعي بشكل متكامل من جميع أبعادها العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية والعمل على تزويد الطلبة بخبرات ومهارات هادفة، تمكنهم من اكتساب المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات المناسبة (عباس وعثمان، 2017: 418).

إن قضايا التعليم الجامعي وسبل تطويره هي من القضايا المطروحة بشدة في الوقت الحالي، ولا يمكن تطوير التعليم العالي إلا بتطوير الطرق المتبعة في طرق تعليم التعليم الجامعي، وبسبب التطورات التقنية في السنوات القليلة الماضية انطلقت العديد من الطرق الحديثة في التعليم وكان من أهمها التعليم الإلكتروني، وهناك الكثير ينادون بتحسين التدريس التقليدي باستخدام التكنولوجيات الجديدة واستكمال الحلقات الدراسية بطريقة ذات مغزى مع أدوات التعليم الإلكتروني.

(أبو عقيل، 2014: 4)

ووجدت الباحثة نظراً للثورة الرقمية التي شملت كل ميدان من ميادين الحياة، و باعتبار العملية التربوية التعليمية أهم هذه الميادين، فقد نادى العديد من القائمين على تطوير عملية التعليم إلى ضرورة الأخذ بالتعليم الإلكتروني في المنظومة التعليمية لدوره الأساسي في الوصول إلى جيل قادر على تنمية معارفه و اتجاهاته باستخدام شتى أدوات الاتصال الفعال المعتمدة على التعليم الإلكتروني والحاسوب ووسائطه الإلكترونية المتعددة، وعليه استجابت المؤسسات التعليمية والجامعات في فلسطين لهذه النداءات، وأخيراً تم توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية وأصبح شيئاً أساسياً، ومن الصعب الاستغناء عنه.

وقد خاضت العديد من مؤسسات التعليم العالي و الجامعات الفلسطينية تجربة تطبيق التعليم الإلكتروني، ولم تكن الجامعة الإسلامية في قطاع غزة بمنأى عن كل ذلك، فإيماناً منها بالمقولة

الشهيرة للفيلسوف كونفوشيوس: "البناء مملكة عظيمة، عليك أن تبني أولاً دولتك الخاصة، ولبناء دولة عظيمة، يجب أن تعمل أولاً على عائلتك، ولبناء عائلة عظيمة، يجب عليك أولاً تثقيف نفسك، و لتنمية نفسك، عليك تكريس نفسك للتعليم" (عريقات، 2020).

فقد دأبت الجامعة الإسلامية في قطاع غزة بدولة فلسطين، ومنذ البداية على توظيف كل ما هو جديد لخدمة العملية التعليمية بعناصرها كافة، فتأسس مركز التعليم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية في المحافظات الجنوبية بدولة فلسطين عام 2001 م بهدف دعم وتسهيل استخدام التقنيات الحديثة من حاسوب واتصالات في العملية التعليمية، وعقد العديد من الورشات التدريبية التي تعزز من تطوير عملية التعلم و التعليم الإلكتروني لدى الطلبة الجامعيين أو الأكاديميين على حد سواء، وتعد خدمة تقديم المساقات في صيغتها الإلكترونية عبر أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني من خلال شبكة الإنترنت من أهم الخدمات التي يقدمها مركز التعليم الإلكتروني، إضافة إلى خدمات أخرى مثل تدريب الأساتذة على تصميم المساقات التعليمية الإلكترونية وتدريب الطلبة على استخدامها بأمثل الطرق.

(الجامعة الإسلامية في قطاع غزة، 2022)

وكذلك لم تأن الجامعة الإسلامية في توظيف الخبراء والمتخصصين لرفد العملية التعليمية الإلكترونية بكل ما تحتاجه وما يخدم توجه الجامعة في هذا السياق ولتبسيط تقنية التعليم الإلكتروني، وتري الباحثة أن تطوير المحتوى الإلكتروني للجامعات ومؤسسات التعليم العالي في وضع المحاضرات والمواد الدراسية قد شكل قفزة جديّة، وجعل التعليم أكثر مرونة وتفاعلاً وأكثر التصاقاً بالحياة العلمية والعملية وأكثر تركيزاً على تنمية المهارات الأساسية في استخدام التعليم الإلكتروني، وقد وفرت الجامعة العديد من الأدلة الإرشادية المصورة لتمكين الطلبة والأكاديميين من التعامل مع النظام بفعالية وكفاءة.

وما دامت الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة وأسلوب التعامل معها يتوقف على طبيعة الاتجاه الذي يحمله الفرد نحو التطور والتغيير، إذ تمثل الاتجاهات استعداداً للتصرف بطريقة محددة تنعكس في سلوك الأفراد وتمثل قوة موجهة ودافعة نحو جهة محددة وتعمل على تجاوز حالات التردد والحيرة والصراع إزاء المواقف المختلفة، وإن إدخال مثل هذه التجديدات والتنبؤ بنجاحها يفرض علينا إجراء دراسات مستفيضة للقضايا المتعلقة بها، والتركيز خاصة على الجوانب الإنسانية فيها، تعد معرفة اتجاهات الطلبة ومفاهيمهم التي تدور حول استخدام هذا النوع من التعليم من الأمور الهامة التي تساعدنا في الكشف عن الأرضية التي يمكن أن يطبق فيها التعليم (ربيعي، 2017: 14).

ولقد كانت الاتجاهات وما زالت محركاً رئيساً من محركات العلم والمعرفة، فلا يختلف اثنان عاشا في بحور التربية على أن الاتجاهات الإيجابية نحو عناصر العملية التعليمية من معلم ومحتوى وغيرهما تؤدي بالضرورة إلى زيادة المعرفة كماً وكيفاً، ليس هذا وحسب بأن الاتجاهات تؤثر في

الحاضر المعرفي فقط ، بل آثارها تتعدى الحاضر لتصل إلى آفاق المستقبل، فالاتجاهات مرتبطة بالوجدان وكلنا لا يخفى عليه بقاء المشاعر وتقلها عبر الأجيال المتلاحقة(جودة، 2017: 326).

ومع بدء التوجه إلى استخدام التعليم الإلكتروني بتقنياته وتطبيقاته المختلفة لأنه استخدم في معظم المجالات، وأثبت فاعليته نتيجة الإيجابيات التي يتصف بها وتبرر استخدامه، ينبغي علينا في البداية خلق اتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني من خلال إطلاع أعضاء هيئة التدريس والطلبة على تطبيقاته وفوائده وخلق الثقافة الخاصة به عندهم(الحيايى ومحمد، 2019: 113).

وترى الباحثة أنه وتماشياً مع التغير الذي أحدثه التعليم الإلكتروني، فإنه لا بد من دراسة اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعات الفلسطينية نحو استخدام التعليم الإلكتروني، والعوامل التي تؤثر في الاتجاهات نحوه، إذ أن معرفة اتجاهات الطالب الجامعي يساهم في تنظيم برامج و دورات للتدريب على استخدام التعليم الإلكتروني، وقد يزيد من إمكانية استخدامه وقبوله في التدريس الجامعي.

فالتعليم الإلكتروني يتطلب من طلبة الجامعة أن تكون اتجاهاتهم إيجابية نحوه، و يعبر عن الاتجاه (Attitude) بأنه: "حالة نفسية وله مكوناته ووظائفه وخصائصه، ويعد من أهم جوانب الشخصية، وهو حالة استعداد عقلي أو عصبي نُظمت عن طريق الخبرات الشخصية التي تعمل على توجيه استجابات الفرد لكل تلك الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد، ومن الناحية النفسية ينطوي على الاعتقادات و المشاعر، والاتجاه تهيؤ أو نزوع متعلم، وثابت نسبياً لدى الشخص يعبر عن استجابة تفضيل أو عدم تفضيل، موضوعها الأفراد أو الجماعات أو المؤسسات أو الأفكار وذلك في مجال يستثير تلك الاستجابة" (Arab Encyclopedia, 2022)، ويعرف ألبورت Allport (1935) بأنه: "حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تكونت خلال التجارب السابقة التي مر بها الإنسان والتي تعمل على توجيه الاستجابة نحو الموضوعات والمواقف التي لها علاقة به " (السيد أبو النيل، 2009: 353).

وتستند دراسة الاتجاهات على الافتراض القائل بأن الاتجاه فعل دافعي يستثير السلوك ويوجهه بطريقة معينة، ويؤكد على ذلك أبو جابر والبداينة (1993) بأن دراسة الاتجاهات من أهم المحددات التي يمكن من خلالها التنبؤ بالسلوك، ولأن الاتجاهات تتخذ موضوعاتها مما يحيط بالفرد من أشخاص أو أفكار أو نظم تقنية متنوعة، فمعرفة اتجاه الطالب الجامعي نحو استخدام التعليم الإلكتروني ذات علاقة كبيرة بالاستخدام الفعلي له، وتكوين أفكار خاطئة أو سلبية عنه يساهم في عزوف الطالب في الجامعات عن استخدامه، ونظراً لأهمية دراسة الاتجاهات جاءت هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعات الفلسطينية إما بالقبول أو الرفض أو الحياد نحو التعليم الإلكتروني .

ويؤكد الجهمي (2007) بأن أهمية الاتجاهات تكمن في كونها تساعد الفرد على تحقيق الأهداف وبناء الخطط، وتنظيم الخبرة وتوجيه السلوك الاجتماعي والتنبؤ به، كما أنها تتيح للفرد الفرصة للتعبير عن ذاته وتحديد هويته وتيسر له اتخاذ القرارات النفسية الموقفة دون تردد، ومن هنا كما يرى (أبو جادو، 1998) كانت دراسة الاتجاهات عنصراً أساسياً في تفسير السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد والجماعة أيضاً، كما تحدد الاتجاهات مدى فعالية ما يتعلمه الفرد من المواقف، حيث تسهم التكنولوجيا في تكوين الاتجاهات، من خلال ما توفره من ميزات ووسائل متعددة، تؤثر على حاجات مستخدميها وميولهم، فهي بمثابة الدافع الذي يوجه سلوكهم (الغيشان، 2005).

ويشير عدد من المربين (عماشه، 2010) و (لامبرت ولامبرت، 1993) إلى أن للاتجاه ثلاثة عناصر أو مكونات، الأول هو: المكون المعرفي الذي تتكون منه أغلب الاتجاهات، والمتمثل بالمعارف والأفكار والمعلومات والمعتقدات المتشكلة لدى الفرد حول موضوع الاتجاه؛ لذا فإنها تبقى مفهوماً معنوياً غير ملموس، وبالإمكان الاستدلال عليها من خلال ممارسات ملحوظة تعبر عن الاتجاهات وترتبط بها، أما الثاني: المكون الانفعالي أو الوجداني المتمثل بمشاعر الفرد الموجهة نحو موضوع الاتجاه، وتكون مرتبطة بتكوينه العاطفي و تؤثر بتقبله أو رفضه لموضوع الاتجاه، بينما المكون الثالث فهو المكون السلوكي الذي يشير إلى الاستعدادات والأنماط السلوكية أو الاستجابات المنسجمة والمتوافقة مع المكونات المعرفية والانفعالية للاتجاه.

وقد وجدت الباحثة بعد اطلاعها على العديد من الأدبيات التربوية، من أهم خصائص الاتجاهات أنها مكتسبة وليست موروثة وهذا يعني إمكانية تعليم الاتجاهات، وتقوية الاتجاهات الإيجابية من ناحية، وتعديل السلبي منها إلى إيجابي من ناحية أخرى إذا توافرت البيئة والخبرات المناسبة.

والاتجاهات المرغوبة لدى طلبة الجامعات تتكون عن طريق اكتساب مجموعة من القيم البيئية المختلفة، وحسب قوة هذه القيم تكون قوة الاتجاهات، لذلك تبحث كل القوى المؤثرة في المجتمعات عن تطوير دورها في غرس القيم لتصل إلى تطوير اتجاهات الطلبة الإيجابية مما يؤدي إلى تطوير المجتمع (جودة، 2017: 327)، وللمؤسسات التربوية والتعليمية اهتمام في عملية قياس الاتجاه، حيث إن عملية القياس تسهم بالتنبؤ بالسلوك المستقبلي للأفراد وهي من المؤثرات القوية على السلوك.

(قطيط، 2009)

وترى الباحثة أن الاتجاه النفسي هو الذي يحدد سلوك الفرد نحو المثيرات الحياتية المختلفة سواء أكانت هذه المثيرات أشخاص أو أفكار أو أسلوب تقني أو منظومة تعليمية حديثة (وهذا ما يهمنا

في الدراسة الحالية)، و يبنى الاتجاه على معرفة واسعة بالمشير لتكون قناعة معينة التي قد تكون إيجابية أو محايدة أو سلبية.

وقد حظي موضوع الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني باهتمام العديد من الباحثين، ونجاح التعليم الإلكتروني وفقاً لعدة دراسات سابقة يتوقف على وجود اتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني من قبل الطلبة، تقودهم إلى المزيد من التفاعل والدافعية، إذ تبين من خلال العديد من الدراسات أن النظام التعليمي ووسائله المتعددة هي عوامل في تشكيل نظرة إيجابية نحو بيئة التعلم، وتحقيق الأهداف المرجوة، ومن خلال إطلاع الباحثة على العديد من الأدبيات التربوية السابقة فقد أجريت العديد من الأبحاث و الدراسات حول الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني وفي بيئات مختلفة ، وأظهرت نتائجها وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في التعليم ،ومن هذه الدراسات (المزني والمحمادي، 2019)، و(حمادنة والشواهين، 2019)، (مزكي وعبد الرحيم، 2016)، (الحميري، 2014)، (Yaghoubi and Others, 2008). ومن خلال ما سبق تؤكد الباحثة على أهمية وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعليم الإلكتروني بمختلف مراحلهم الدراسية التعليمية.

وترى الباحثة أنه ليس من الغريب أن يدور البحث في كل زمان عن هذه الاتجاهات وأكثر ما يهم الباحثين التربويين في الاتجاهات هو اتجاهات الطلبة عموماً، وطلبة الجامعات خصوصاً، حيث أنهم الجيل الأقرب للمستقبل، ويعتبر الشباب مستقبل الأمة وحاضرها القوي، وهم خط الدفاع الأول في أي مجتمع، ويحيط بهم عالم تكنولوجي معاصر متغير ومتطور بصورة مذهلة، ولهذا فإن العالم العربي يعتبر في أمس الحاجة إلى مخططات، وبرامج فعالة للتعامل مع هذا التغيير التقني العالمي في شتى مجالات الحياة، وتعد مرحلة التعليم الجامعي أساساً لتوليد نهضة علمية رصينة، إذ لا بد من إعداد الطالب الجامعي بشكل يؤهله من استخدام التعليم الإلكتروني، وتؤكد الباحثة على أن اتجاهات الطالب الجامعي الإيجابية ستحدث تأثيراً جوهرياً في المنظومة التعليمية بأكملها؛ لكون الاتجاه أحد العوامل المؤثرة في سلوكه. ويعد طلبة الجامعات عنصراً مهماً من عناصر تحسين المجتمع وتطويره، وبما أنهم قادة المستقبل فإنه يقع على عاتقهم جزء من التطوير (مناعي، 2013: 249).

ومن هذا المنطلق كان من الضروري الوقوف على اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية، وخصت الباحثة الدراسة على طلبة الجامعة الإسلامية في المحافظات الجنوبية " قطاع غزة " بفلسطين، وتحليل مدى تفاعلهم مع هذا النوع من التعليم، وبذلك تكون هذه الدراسة مصدراً للمعلومات وتغذية راجعة تمكن أصحاب القرار من الوقوف على طبيعة هذه العملية في سبيل تعزيز وتطوير هذه التجربة واستثمار فوائدها.

ويتساءل موراى (1988: 35) هل يتعلم الطالب الذي يكون لديه دافعية أكثر من الطالب الذي لا يكون لديه دافعية ؟ وهل الدافعية تسهل التعلم والأداء؟ مبيناً أن قدراً ملحوظاً من الأدلة يشير إلى أن ازدياد الدافعية إلى درجة معينة يسهل السلوك في حين أن الدرجات المتطرفة من الدافعية قد تؤدي إلى التأثير سلباً في السلوك ،لذلك نجد أن كثيراً من التربويين يسعون باستمرار إلى البحث عن كافة الوسائل والطرق والاستراتيجيات التي من شأنها أن تعمل على تحسين دافعية الطالب، فعملوا على استخدام أساليب تدريس مختلفة سعياً وراء ذلك، واعتبر موراى (1988) أن الدافعية هي الحالة الداخلية والظروف الخارجية التي تستثير سلوك الفرد وتوجهه، ولكن يضيف بأنها لا تستثير السلوك فقط بل توجهه نحو تحقيق أهدافه حيث يعرفها أيضاً بأنها الرغبة الشعورية نحو شيء من الأشياء، وهذا ما يسمى أحياناً مطلباً.

لذلك أصبح حصول الطالب الجامعي على قدر من المعرفة والتعلم مرتبطاً بما حباه الله سبحانه وتعالى من قدرة على التعلم وفق الجهد المبذول، باعتبار أن التعلم مجهود شخصي و نشاط ذاتي يصدر عن الطالب نفسه، ويرتبط بقوة داخلية فيه، تدفعه إلى انتهاج سلوكات تجاه هدف تعليمي وهو الحصول على قدر من المعلومات والتميز في المجال التعليمي.

وتعد الدافعية (Motivation) العامل الرئيس لتحريك السلوك، حيث تعتبر مفتاح عملية تعلم الطلبة واكتسابهم المهارات المعرفية التي يحتاجونها، وبالتالي فهي تساهم بشكل كبير في بناء الدافعية للإنجاز لديهم، وبمرور الوقت يمكن أن تتغير دافعية الإنجاز لدى الطلبة (Fozia &Other,2017).

إن دافعية الإنجاز تعتبر مكوناً جوهرياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته - أرقى مستوى الدافعية الإنسانية - وتوكيدها حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وبما يحققه من أهداف ويما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني.

(قشقوش ومنصور 1979: 17)

ودافعية الإنجاز من أهم المتغيرات المؤثرة في معظم مخرجات العملية التعليمية، وتنظر نظرية دافعية الانجاز إلى التعلم على أنه عملية تشتمل على كل من: التوجه الذاتي من جانب الطالب القائم على تحقيق الذات، والتوجه الاجتماعي في سياق البيئة المحيطة والقائم على تلبية احتياجات ومتطلبات البيئة المحيطة واستغلال إمكانياتها (رشوان، 2006: 126).

وتعتبر دافعية الإنجاز واحدة من العناصر الشخصية التي يكتسبها الطالب من ظروف البيئة المحيطة به والتي يتعامل معها بشكل يومي، كما تعد المحور الأهم في مثابة الطالب نحو إيجاد ذاته وتحقيقها، حيث يضفي لدى الإنسان الشعور بتحقيق الذات عن طريق ما يحققه من أهداف، وتطلعاته نحو طبيعة حياة أفضل (الأحمد، 2017: 19).

وعرف أتكينسون (Atkinson,1988) دافعية الإنجاز بأنها: "استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وتحقيق هدف معين وفقاً لمعيار الجودة والامتنياز وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك، وبأنها القوى الداخلية التي تحرك الفرد وتوجه سلوكه وجهة معينة بهدف إشباع حاجة أو تحقيق رغبة" (الأزرق،2000:120).

وتعقيباً عما سبق ترى الباحثة أن دافعية الإنجاز تتمثل في القوى التي تنتاب الطالب الجامعي في القيام بالعمل المطلوب بحماسة، وشيئاً من المنافسة، وتحقيق النجاح وإبداء الرضا على ما يقوم به من أعمال في الموقف التعليمي، وتكمن الغاية من ذلك هو إشباع حاجته المعرفية، وزيادة الرضا عن نفسه، وتحقيق الذات، و الريادة في سلوك الإنجاز.

كما تساهم دافعية الطلبة حول تحقيق الإنجاز في الميل إلى مقارنة النجاح والميل لتجنب الفشل، إذ تساعد دافعية انجاز الطلبة في تنمية قدراتهم على بناء معارفهم الشخصية وتوليدها بالاعتماد على خبراتهم الذاتية، ودمجها في إطار معرفي واستخدامها في اكتشاف ما يحيط بهم، وحل المشكلات التي تواجههم، وتعد دافعية الطلبة وثقتهم بقدرتهم على تحقيق الإنجازات بمثابة الدافع لتحقيق الأهداف واستكمال السلوك المعرفي، مثل التخطيط والتنظيم والتعلم وصنع القرار (Imani& Subramanian,2018:505).

وارتفاع دافع الإنجاز عند فرد ما يجعله يكافح من أجل تحقيق النجاح وبلوغ معايير الامتنياز ويسعى لتطويع بيئته الفيزيائية والاجتماعية وفق أهدافه وطموحاته ولا يسمح لها أن تتحكم فيه ،ويجعله يتفوق على ذاته وعلى الآخرين، وهو في سبيل ذلك لا يعمل لرفع شأنه فقط ولكن لرفاهية مجتمعه أو من يتعامل معهم بحيث يكون نجاحه لمصلحته وللمصلحة العامة(الزهراني،2014:7).

وقد أشار أتكينسون وفيدر (Atkinson & Feather) إلى أن سلوك الفرد الموجه للإنجاز يعتمد على ثلاثة عوامل ألا وهي: أولاً استعداد الفرد للإنجاز، وثانياً احتمال النجاح في أداء المهمة، وأخيراً إدراك الفرد لقيمة النجاح في تلك المهمة (Wang,2012).

وترى الباحثة من خصائص دافعية الإنجاز أنها تنتمي لدى الفرد السعي نحو الإتيقان و التميز، والقدرة على التنافس مع الذات ،وأيضاً القدرة على تعديل المسار.

وبرزت مشكلة الدراسة من واقع الممارسة الميدانية للباحثة ؛ إذ أنها عملت كأستاذة جامعية في العديد من الجامعات الفلسطينية في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة في فلسطين، وقد لمست الباحثة أن هناك مشكلة لدى الطلبة الجامعيين وأعضاء هيئة التدريس تتلخص في صعوبة الانتقال من نمط التعليم التقليدي إلى نمط التعليم الإلكتروني، نظراً لعدم تقبل البعض منهم هذا النمط من التعليم، مما يتطلب تكوين اتجاهات إيجابية نحوه، ومع اعتماد الجامعة الإسلامية للتعليم الإلكتروني كنمط

تدريس للتعليم والتعلم، ظهرت أهمية الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني، بغية التعرف على مدى تقبلهم له، واقتناعهم به كنمط تعليمي جديد، وبديل للنمط التقليدي السائد، كون الاتجاهات الإيجابية تدفعهم للعمل بجد أكثر، ودافعية إنجاز أعلى مما لو كان الاتجاه سلبياً، وتؤكد الباحثة على أهمية تهيئة الظروف النفسية الاجتماعية للطلبة في البيئة الجامعية، وتوفير الإمكانيات المادية والمعنوية بما يقابل حاجات الطلبة ويرضي دوافعهم، ويحقق النمو المتكامل لشخصياتهم وهم في مرحلة الإعداد للحياة كل ذلك ينعكس على حياتهم التعليمية بجميع جوانبها و المهنية مستقبلاً، و ينمي أيضاً الاتجاهات الإيجابية نحو الأشياء أو التقنية التكنولوجية الحديثة والتعليم الإلكتروني علي وجه الخصوص المستخدم في تعليمهم الجامعي، فالمتعلم ذو الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الإلكتروني يكون أكثر تفاعلاً وإيجابية مع ذاته ومع الآخرين، ويعمل على استثمار ما لديه من إمكانيات عقلية وجهد إلى أقصى حد ممكن، ومن خلال اختلاط الباحثة مع الكثير من طلبة الجامعة وجدت الباحثة أن الطلبة داخل الجامعة يضعون لأنفسهم أهدافاً يسعون لتحقيقها كالنجاح في نهاية العام الدراسي، وقد تتكل جهود بعضهم بالنجاح، في حين قد يفشل الآخرون، ومن هنا كان من الضروري توجيه الأنظار للقائمين على مؤسسات التعليم العالي والجامعات الفلسطينية، وأيضاً لفت أنظار المختصين في التعليم الإلكتروني، وجاءت فكرة هذه الدراسة لتسليط الضوء إلى أهمية البحث عن اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني، والكشف عن دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي، وتحديد العلاقة بين اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني ودافعية الإنجاز لديه.

وبناء على ما سبق تتحدد إشكالية الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني، وما علاقتها بمستوى دافعية الإنجاز لديه ؟ "

وتنبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، المستوى الدراسي، درجة استخدام التعليم الإلكتروني)؟
3. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين ؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، المستوى الدراسي، درجة استخدام التعليم الإلكتروني)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات الطالب الجامعين في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني ومستوى دافعية الإنجاز لديه ؟

2.1 فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى:

درجة تقدير اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني إيجابية مرتفعة.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المستوى الدراسي، درجة استخدام التعليم الإلكتروني).

ويتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

الفرضية الجزئية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

الفرضية الجزئية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

الفرضية الجزئية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع).

الفرضية الجزئية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني (نادراً - بدرجة متوسطة - بدرجة كبيرة).

الفرضية الثالثة:

درجة تقدير مستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين مرتفعة.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المستوى الدراسي، درجة استخدام التعليم الإلكتروني).

ويتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

الفرضية الجزئية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

الفرضية الجزئية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

الفرضية الجزئية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع).

الفرضية الجزئية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني (نادراً - بدرجة متوسطة - بدرجة كبيرة).

الفرضية الخامسة:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني ومستوى دافعية الإنجاز لديه.

3.1 أهمية الدراسة

يقول نيلسون منديلا " التعليم هو أقوى وأخطر سلاح يمكن استعماله لتغيير العالم " غير أن التعليم التقليدي يعاني من العديد من المشاكل في تلبية احتياجات المجتمع وتطلعاته، ما أفرز أنواع جديدة من التعليم تعتمد على مميزات التكنولوجيات الحديثة وعلى رأسها الإنترنت و الحواسيب، والتعليم الإلكتروني الذي بات حاجة ضرورية وملحة في ظل الثورة التكنولوجية، لتجد الجامعات نفسها مطالبة بتبني هذا التعليم للرفع من كفاءتها والاستجابة لطموحات مجتمعه، غير أن هذه الأنظمة تفرض تغييراً في الأدوار وتحكماً في التقنيات من شأنها مراعاة الفروق الفردية وقياس مدى تحقق الأهداف المرجوة من عملية التعليم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التعليم الإلكتروني الذي بدوره يؤدي إلى زيادة مستوى دافعية الإنجاز عند طلبة الجامعة، وهذا ما دفع الباحثة للوقوف على التعليم الإلكتروني و للكشف عن أهمية الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني لدى الطالب الجامعي، ودافعية الإنجاز، والعلاقة بينهما.

تحدد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

- 1) العمل على نشر ثقافة التعليم الإلكتروني وإدخاله على نطاق واسع في الجامعات، لأن الفرص التي يتيحها التعليم الإلكتروني رحبة وخلاقة في الوقت نفسه.
- 2) الدراسة الحالية جاءت لتتطرق في مدى دور وأهمية وجود اتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني التي بدورها تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية و تزيد من دافعية إنجاز الطالب

- الجامعي، ولهذا تأمل الباحثة أن تؤدي نتائج الدراسة إلى تبني نظام التعليم الإلكتروني في كافة الجامعات المحلية والعربية.
- (3) إثراء المكتبة ببحث ميداني فلسطيني يكون انطلاقة لإنجاز دراسات أخرى في ظل ندرة الدراسات الميدانية حول هذا الموضوع.
- (4) تقديم توصيات للفاعلين التربويين بغرض رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة من خلال تبني واعتماد أنظمة تعليم حديثة مواكبة للتطور التكنولوجي الذي يشهده العالم.
- (5) تكمن أهمية الدراسة في الكشف عن مستوى الاتجاهات لدى الطلبة عند تطبيق أي نظام تعليمي جديد، الذي يساعد من إمكانية تطبيقه.
- (6) تماشياً مع أحدث النظم الدراسية في العالم، والتي تقوم على تفعيل دور الطلاب وتدريبهم على البحث والتقصي بدلاً من الحفظ والتلقين.
- (7) يحفز ويرفع من دافعية الانجاز لكل من الأستاذ والطالب الجامعي لاكتساب المزيد من المهارات التي تمكنه من مواكبة المستجدات في مجال التقنية.
- (8) يعد موضوع دافعية الإنجاز من أكثر الموضوعات أهمية في علم التربية؛ لأن دافعية الإنجاز تسهم في تحسين التعلم ويزيد من فهم الطالب الجامعي لنفسه وهدفه، ويزيد من مثابرته وتخطيطه و اندماجه في المواقف التعليمية وينقله من حالة التلقي السلبي إلى الاندماج الإيجابي في التعلم، كما أن دافعية الإنجاز تزيد من قدرة الطالب الجامعي على التفكير والوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجهه.
- (9) يستفيد الباحثون من أدوات الدراسة الحالية ومقترحاتها في بحث جوانب أخرى مكمله لموضوعه.

4.1 أهداف الدراسة

تحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي :

- (1) الكشف عن اتجاهات الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية في فلسطين نحو التعليم الإلكتروني.
- (2) الكشف عن دلالات الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، المستوى الدراسي، درجة استخدام التعليم الإلكتروني).
- (3) تحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية في فلسطين.
- (4) الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية

بفلسطين تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، المستوى الدراسي، درجة استخدام التعليم الإلكتروني).

5) التحقق من وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني ومستوى دافعية الإنجاز لديه.

5.1 مصطلحات الدراسة

• **الاتجاهات :** تُعرف في قاموس كمبريدج (Cambridge English Dictionary, 2022) بأنها: "شعور ورأي ونزعة وميل حول شيء ما سواء بالإيجاب أو السلب مما يؤثر على موقف الفرد على الاختيار أو الاستجابة ويتصرف وفقاً لهذا الموقف". وعرفها العزيز (2008): "استعداد وجداني وهو ثابت نسبياً، ويحدد سلوك نظام اجتماعي ويتكون اتجاه الفرد نتيجة احتكاك الفرد بهذه الأشياء مرات متعددة، كذلك دراسة اتجاهات الفرد تسمح بالتنبؤ باستجابته نحو المواقف المختلفة" (العزيز، 2008: 74).

وتعرفها الباحثة **الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني إجرائياً:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بغزة في مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني المعد من قبل الباحثة. ويتكون المقياس من أربعة أبعاد وهي كالتالي:

- البعد الأول: التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني

وتعرفه رجب (2019) بأنه: "تخصيص وتكيف التعلم المقدم للطالب وفقاً لحاجاته وخصائصه والمرونة التي يتمتع بها التعليم الإلكتروني بهدف تقديم التعلم الملائم لكل طالب في ضوء مدخلاته والمعلومات التي يحصل عليها" (رجب، 2019: 52).

وتعرفه الباحثة **إجرائياً:** قدرة الطالب الجامعي على تقبل التعليم الإلكتروني والتكيف معه كمنظومة تعليمية حديثة و اندماج الطالب الجامعي مع أدواته ووسائله المتعددة ،وتطوير مهارات الطالب الجامعي من خلال استخدام التعليم الإلكتروني.

- البعد الثاني: السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني

تعرفه الباحثة **إجرائياً:** مدى استجابة الفرد لاستخدام التعليم الإلكتروني والتي يعبر عنها بسلوكه اتجاه التعليم الإلكتروني بالقبول أو الرفض أو الحيادية.

- البعد الثالث: إدراك العائد من التعليم الإلكتروني

وتعرفه الباحثة **إجرائياً:** تحسن منظور الطالب الجامعي حول نتائج أدائه من استخدام التعليم الإلكتروني وهو أيضاً العائد العلمي و المادي والاجتماعي الذي يعود على الطالب الجامعي بالفائدة العملية ،و زيادة التحصيل الدراسي و التعليم الإضافي الذي يضاف إلى خبرته.

- البعد الرابع : إيجابيات التعليم الإلكتروني

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: نهج التعليم الإلكتروني لتعزيز قوة الطالب الجامعي علمياً و عملياً في جميع نواحي الحياة والأجواء الإيجابية الناجمة عن استخدام الطالب الجامعي للتعليم الإلكتروني والتي تساهم في تحقيق نتائج فعالة في العملية التعليمية.

- **التعليم الإلكتروني**: عرفه خطابي وعلاهم (2021) بأنه: "عملية تعليمية تتم على شبكة الإنترنت، بشكل مقصود وموجه، سواء تم بصورة تزامنية أو غير تزامنية، وتعتمد على توظيف مستحدثات تكنولوجية بهدف تحقيق فاعلية وكفاءة أكثر للتعليم".

(خطابي وعلاهم، 2021: 144)

كما يعرف دوروين وآخرون (Derouin et al, 2009) التعليم الإلكتروني بأنه: "استراتيجية تعليمية لنقل المعرفة والمهارات، و أداة قوية لتقديم العديد من التقنيات والأساليب التعليمية المتنوعة، ومجال ممارسة سريع التغير" (Derouin et al , 2009: 920).

وتعرف الباحثة التعليم الإلكتروني بأنه: منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية للطلبة في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل الإنترنت والبريد الإلكتروني وأجهزة الكمبيوتر والوسائط المتعددة الحديثة، والأقراص الممغنطة لتحقيق الأهداف العملية التعليمية.

• دافعية الإنجاز :

عرفها شابمان وتانمير وبروشناو (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2001) بأنها: "رغبة ذاتية توجه السلوك نحو هدف معين، هو السعي إلى تحقيق درجات النجاح والتفوق وبذل كل الجهد للحصول على قدر أكبر من النجاح والامتنياز في جميع المواقف وتكمن ورائها حاجة الطالب إلى النجاح (Chapman , Tunmer & Pronchnow, 2001).

وتعرف الباحثة دافعية الإنجاز إجرائياً: هي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعدته الباحثة في الدراسة الحالية. ويحتوى المقياس على الأبعاد الثلاث التالية:

- البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح

يُعرف بالقدرة على استخدام القدرات والمواهب التي يمتلكها الفرد للوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها (معهد التأسيس، 2016).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: ويقصد به الرغبة الجادة في التفوق و المحاولة والوصول للنجاح وتجنب الفشل.

- البعد الثاني : المثابرة

يعرفها الشرمان (2021) بأنها : " ميل الفرد للسعي الحثيث لتحقيق أهداف بعيدة المدى والقدرة على تخطي التحديات والعقبات والفشل، ويستلزم الانتباه والاهتمام والقدرة على الصمود والاستمرار لفترة طويلة من العمل الجاد "(الشرمان، 2021: 144).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها مهارة لا معرفية وتشير إلى ما يستطيع الطالب الجامعي أن يبذله من الجهد والكفاح و الصبر التي يتحلى بها الفرد ومواصلة العمل واستغلال الوقت للوصول إلى النجاح تحقيق أهدافه وعدم التراجع أو الاستسلام بسهولة.

- البعد الثالث : الشعور بالمسؤولية

وعرفها بهنساوي وحسن (2015): " قدرة الفرد على تحمل ما يُسند إليه من أعمال وحرصه على الالتزام بهذه الأعمال "(بهنساوي وحسن، 2015: 13).

وتعرفها الباحثة إجرائياً : أن يتحمل الفرد مسؤولية أعماله عن النجاح والفشل بكل شجاعة .

• **الطالب الجامعي:** أحد العناصر الأساسية و الفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي، إذ أنه يمثل عددياً النسبة الغالبة في المؤسسة الجامعية (بطاط، 2018: 39).

وتعرف الباحثة الطالب الجامعي إجرائياً: هو طالب علم ينتمي إلى المؤسسة التعليمية وهي الجامعة له ثقافة مميزة عن باقي الفئات المماثلة له نظراً لما يشكله من الطاقة الفكرية و القدرات العلمية والعملية التي اكتسبها من ثقافة المجتمع السائدة و الوسط الجامعي الذي يعايشه ،وبذلك تتكون شخصيته التي تبرز في الاتجاهات نحو مختلف المواضيع.

6.1 الدراسات السابقة

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات التربوية والتراث العلمي و الدراسات السابقة وتجميع أكبر قدر من البحوث المحلية والعربية والأجنبية، وانتقاء الدراسات التي تخدم وتقوي الدراسة الحالية، وعليه فقد اتفقت الباحثة مع المشرفة على تصنيف هذه الدراسات، لذلك ستقوم الباحثة بعرض أهم الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، و التعليم الإلكتروني و دافعية الإنجاز .

وقد تم تصنيف البحوث والدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور على النحو التالي:

- **المحور الأول:** دراسات تناولت الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، وتكونت من (15) دراسات عربية و(10) دراسات أجنبية.

- **المحور الثاني:** دراسات تناولت التعليم الإلكتروني، وتكونت من (12) دراسات عربية، و(5) دراسات أجنبية.
- **المحور الثالث :** دراسات تناولت دافعية الإنجاز، وتكونت من (10) دراسات عربية و(7) دراسات أجنبية .

1.6.1 الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني

أولاً: الدراسات العربية

(1) دراسة الرنتيسي (2022) بعنوان : " اتجاهات طلبة ماجستير الخدمة الاجتماعية نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة والجامعة الإسلامية أنموذجاً " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة ماجستير الخدمة الاجتماعية نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، وأعد الباحث مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (74) طالب وطالبة من طلبة ماجستير الخدمة الاجتماعية في الجامعة الإسلامية وجامعة القدس المفتوحة بغزة، واستخدم الباحث المنهج المسحي الاجتماعي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية :

- هناك اتجاه إيجابياً مرتفع لطلبة ماجستير الخدمة الاجتماعية نحو التعليم الإلكتروني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة ماجستير الخدمة الاجتماعية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة ماجستير الخدمة الاجتماعية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجامعة وذلك لصالح طلبة جامعة القدس المفتوحة.

ومن أبرز توصيات الدراسة: دعم مؤسسات التعليم العالي للتعليم الإلكتروني بحيث يكون موازياً للتعليم الوجاهي .

(2) دراسة يونس وموساوي (2022) بعنوان : " اتجاهات الطلبة نحو تطبيق التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا- دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة المسيلة نحو تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغيري الجنس و المستوى الدراسي، وطبق الباحثان مقياس عبدالقادر بن عبيد الحميري،

وتكونت عينة الدراسة من (65) طالب وطالبة بجامعة المسييلة ،واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- اتجاهات طلبة جامعة محمد بوضياف المسييلة نحو تطبيق التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا مؤيدة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة المسييلة نحو تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة المسييلة نحو تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس-ماستر).
- ومن أبرز توصيات الدراسة :إعداد برامج تدريبية للطلبة والأساتذة حول تطبيق التعليم الإلكتروني.

3) دراسة العبودي (2017) بعنوان : " اتجاهات طلبة جامعة بغداد نحو التعلم الإلكتروني " .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات عينة الدراسة نحو التعلم الإلكتروني، والكشف عن الفروق بين أفراد العينة حسب النوع (ذكور-إناث)، والكشف عن الفروق بين أفراد العينة حسب التخصص (علمي- أدبي)، وأعدت الباحثة أداة قياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلبة كليات جامعة بغداد، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني.
- هناك فروق في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير التخصص.

وكان من أبرز توصيات الدراسة: إقامة الدورات المتخصصة في التعليم الإلكتروني لتلبية توجهات الطلبة وتطوير معلوماتهم، وتعزيز ثقافة التعليم الإلكتروني بين الطلبة واستخدام الإنترنت بشكل عملي وعلمي في التدريس.

4) دراسة الضالعي(2017) بعنوان : " اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني في جامعة نجران " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني، ومعرفة إذا ما كان هناك فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني تعزى لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية ، الخبرة في استخدام نظام البلاك بورد، الكلية)، ومعرفة الفروق في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في استخدام نظام البلاك بورد، الكلية)، وأعدت الدراسة استبانة اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني، واستبانة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (873) طالباً وطالبة، و (337) عضواً من هيئة التدريس في جامعة نجران، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في اتجاهات الطلبة في جامعة نجران نحو التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في اتجاهات الطلبة في جامعة نجران نحو التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الكلية.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha= 0.05$) في اتجاهات الطلبة في جامعة نجران نحو التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير السنة الدراسية وذلك لصالح طلبة السنة الدراسية الأولى.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران نحو التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي.

ومن أبرز توصيات الدراسة: تطوير نظام التعلم الإلكتروني ليكون قادراً على مواجهة الصعوبات والمعوقات التي تواجه الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أثناء استخدامهم لهذا النظام، والعمل على تذليلها والتغلب عليها.

5) دراسة الشريف(2016) بعنوان: " اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني، وأعد الباحث مقياس لقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (366) طالب وطالبة الذين يدرسون في برامج البكالوريوس بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني كانت اتجاهات إيجابية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي).
- وكانت أبرز توصيات الدراسة: ضرورة تنمية الوعي حول استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي وأثره على التحصيل المعرفي وتنمية المهارات لديهم.

6) دراسة عطير (2015) بعنوان: "اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري نحو التعليم الإلكتروني".

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري نحو التعليم الإلكتروني، وهدفت أيضاً التعرف إلى أثر متغيرات كل من (الجنس، التخصص، المعدل التراكمي) في تقييم الاتجاهات نحو استخدام التعليم الإلكتروني، وأعد الباحث مقياس اتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالبة وطالبة من طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري، واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع متغيرات الدراسة وهي (الجنس، التخصص، المعدل التراكمي).
- اتجاهات الطلبة كانت كبيرة على المجال النفسي والتربوي.
- و أبرز توصيات الدراسة: الاهتمام باتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني ومحاولة تعزيز الاتجاهات، وبناء اتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني.

7) دراسة ملكاوي و آخرون (2015) بعنوان: "اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو التعلم الإلكتروني في المدارس الأساسية العليا في الأردن".

هدفت الدراسة إلى تقصي اتجاهات الطلبة في الصفوف (السابع - الثامن - التاسع)، والمعلمين نحو التعلم الإلكتروني في المدارس الأساسية العليا في إربد، ومعرفة أثر بعض المتغيرات المتعلقة بكل من المعلم وهي (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، دورات التعلم الإلكترونية)، والمتغيرات المتعلقة الطالب (الجنس، الصف، المعدل العام) في اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني، وأعد الباحثون أدوات الدراسة المتمثلة في : مقياس اتجاهات الطالب نحو التعليم الإلكتروني ومقياس

اتجاهات المعلم نحو التعلم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (359) طالب وطالبة، و(139) معلم ومعلمة، واستخدم الباحثون المنهج المسحي الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود اتجاهات إيجابية متوسطة القوة نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلبة والمعلمين.
- لا توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في اتجاهات الطلبة تعزى للمتغيرات (الجنس، الصف، المعدل العام).
- و أبرز توصيات الدراسة: ضرورة تهيئة البنية التحتية لاستخدام التعليم الإلكتروني.

8) دراسة أبو المعاطي وعيسى (2012) بعنوان: " اتجاهات طلاب جامعة الطائف نحو تطبيق التعليم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية ومتطلبات ومعوقات تطبيقه ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب جامعة الطائف نحو تطبيق التعليم الإلكتروني، وهدفت أيضاً إلى معرفة الفروق في هذه الاتجاهات وفقاً للمتغيرات التالية: (النوع، التخصص، مكان الإقامة، الخبرة بالكمبيوتر، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي)، كما هدفت إلى تعرف متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني ومعوقات تطبيقه بجامعة الطائف، وأعد الباحثان أدوات الدراسة المتمثلة في ثلاث استبانات وهي: استبانة اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني، واستبانة معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني، واستبانة متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (153) طالباً وطالبة من جامعة الطائف بكليات نظرية وعملية في مستويات دراسية مختلفة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود اتجاه إيجابي لدى طلبة الجامعة نحو تطبيق التعليم الإلكتروني.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
- يوجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير مكان الإقامة (طلبة المدينة، طلبة القرية) وذلك لصالح طلبة المدينة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص (التخصص العلمي، التخصص النظري).

ومن أبرز توصيات الدراسة: ضرورة توفير دورات تدريبية للطلبة على استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني، ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني وفوائده بين طلبة الجامعة.

9) دراسة قرواني (2012) بعنوان: "اتجاهات طلبة الرياضيات والحاسوب في جامعة القدس المفتوحة - منطقة سلفيت التعليمية - نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تعلم الرياضيات".

هدفت الدراسة إلى استكشاف اتجاهات طلبة الرياضيات والحاسوب وتحليلها في جامعة القدس المفتوحة - منطقة سلفيت التعليمية - نحو استخدام التعلم الإلكتروني بأنماطه المختلفة في تعلم مقرر الرياضيات، وأعد الباحث أداة الدراسة وهي مقياس اتجاهات الطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالب وطالبة من تخصصي الرياضيات و الحاسوب في جامعة القدس المفتوحة-منطقة سلفيت التعليمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- هناك اتجاهات إيجابية لدى طلبة الرياضيات نحو استخدام التعلم الإلكتروني أقوى منه لدى طلبة الحاسوب.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغيري الجنس والمعدل التراكمي.
- ومن أبرز توصيات الدراسة: الاهتمام باتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني، وبناء اتجاهات إيجابية نحو استخدام هذه الاستراتيجية.

10) دراسة الجابري (2011) بعنوان: "اتجاهات طلبة وأساتذة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني".

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلبة وأساتذة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني كنتيجة لتوظيف الحاسوب واستخدامه في عملية التعليم، و أعدت الباحثة أداتي الدراسة وهما: مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني، ومقياس اتجاهات أساتذة الجامعات نحو التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالب وطالبة من طلبة جامعة البتراء الخاصة في مدينة عمان الذين درسوا بعض مساقاتهم باستخدام برنامج Black board من جميع التخصصات والكليات في الجامعة، ومن (50) أستاذ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني إيجابية بصورة عالية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس
- اتجاهات أساتذة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني كانت إيجابية.

ومن أبرز توصيات الدراسة: أنه يتوجب على الجامعات التوجه بشكل أكبر نحو التعليم الإلكتروني لما له من أهمية في تقديم المعرفة متجاوزين حدود الزمان والمكان.

11) دراسة إبراهيم (2010) بعنوان: " اتجاهات طلبة دبلوم التأهيل التربوي في الجامعة الافتراضية السورية نحو التعلم الإلكتروني وعلاقتها بالجنس والتخصص والخبرة الحاسوبية والدورات التدريبية الحاسوبية دراسة مسحية " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني وعلاقتها بالمتغيرات (الجنس، التخصص، الخبرة الحاسوبية، الدورات التدريبية الحاسوبية)، وأعد الباحث مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبة من طلبة دبلوم التأهيل التربوي يدرسون في الجامعة الافتراضية السورية من تخصصات مختلفة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- يوجد اتجاه إيجابي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي نحو التعلم الإلكتروني.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة دبلوم التأهيل التربوي تعزى لمتغير الجنس و ذلك لصالح الذكور.
- يوجد فرق ذي دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة دبلوم التأهيل التربوي تعزى لمتغير التخصص و ذلك لصالح طلبة الإجازة الجامعية العلمية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة دبلوم التأهيل التربوي يعزى للخبرة الحاسوبية لصالح من لديهم خبرة حاسوبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة دبلوم التأهيل التربوي تعزى للدورات التدريبية الحاسوبية لصالح من خضع لدورات تدريبية حاسوبية .

ومن أبرز توصيات الدراسة: ضرورة توفير الأرضية المناسبة لتوظيف التعليم الإلكتروني في التعليم العام و الخاص.

12) دراسة الشناق وبني دومي (2010) بعنوان: " اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية " .

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في العلوم، وأعد الباحثان أداتي الدراسة وهما : مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (118) طالباً، و(28) معلماً

ومعلمة ممن درسوا مادة الفيزياء المحوسبة للصف الأول الثانوي العلمي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي .

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي نحو التعلم الإلكتروني.
 - وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التعلم الإلكتروني.
- من أبرز توصيات الدراسة: تدريب الطلبة على مهارات التعلم الذاتي، واستخدام الحاسوب والإنترنت في عملية التعلم.

13) دراسة جبرين و المطري (2010) بعنوان: "تحليل اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني".

هدفت الدراسة إلى تحليل اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني، ومعرفة أثر كل من المعدل التراكمي والخبرة في المساقات الإلكترونية، وأعدت الباحثان مقياس لتقييم اتجاهات الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة من طلبة برنامج الماجستير في كلية العلوم التربوية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة الدراسات العليا نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير المعدل التراكمي.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الخبرة في المساقات الإلكترونية.

ومن أبرز توصيات الدراسة: التوسع بشكل أكبر في استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني، كون هذا النوع من التعلم متجدد بشكل دائم.

14) دراسة الشافعي والشامي (2007) بعنوان: "اتجاه طلاب وأعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته ببعض المتغيرات".

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاه طلاب وأعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته ببعض المتغيرات (التخصص الدراسي، نوع الجنس، مقر الإقامة)، أعدت الباحثان أداتي الدراسة وهما: مقياس اتجاه نحو التعليم الإلكتروني موجه للطلاب بكلية الاقتصاد المنزلي بجامعة المنوفية، ومقياس اتجاه نحو التعليم الإلكتروني موجه لأعضاء هيئة

التدريس بكلية الاقتصاد المنزلي، وتكونت عينة الدراسة من (191) طالب وطالبة من طلبة كلية الاقتصاد المنزلي و (36) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعليم الإلكتروني
- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة الكلية في نتائج تطبيق مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس.
- ومن أبرز توصيات الدراسة: إدراج بعض المواد القائمة على أسلوب التعليم الإلكتروني في لائحة المواد الدراسية لكلية الاقتصاد المنزلي.

15) دراسة الزامل (2006) بعنوان : " اتجاهات الطلاب نحو تجربة التعليم الإلكتروني في

المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني والجامعة العربية المفتوحة بالرياض ". هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الطلاب نحو تجربة التعليم الإلكتروني كل من المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني والجامعة العربية المفتوحة كإحدى تجارب التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية، وأعد الباحث مقياس لقياس فاعلية التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب والطالبات، وتكونت عينة الدراسة من (256) طالباً وطالبة من طلبة التعليم الإلكتروني، منهم (155) طالباً وطالبة من المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، و (101) طالباً وطالبة من فرع الجامعة العربية المفتوحة بالرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- عدم وجود فروق بين أفراد العينة نحو تجربة التعليم الإلكتروني باختلاف الجنس.
- يوجد فروق دالة عند مستوى دلالة (0.01) بين أفراد العينة باختلاف المؤسسة التعليمية لصالح طلاب الجامعة العربية المفتوحة.
- ومن أبرز توصيات الدراسة : ضرورة تدريب الطلبة على استخدام الحاسب الآلي والإنترنت، وزيادة توعية الطلبة بالتعليم الإلكتروني وإعطائهم رؤية واضحة حوله.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

1) دراسة كونوار (Konwar, 2017) بعنوان: " دراسة اتجاهات طلبة الكلية نحو التعليم الإلكتروني بشمال لاكيمبور بمنطقة لاكيمبور بولاية آسام ".

هدفت الدراسة إلى تحديد اتجاهات طلبة الكلية نحو التعليم الإلكتروني، وطبقت الباحثة مقياس اتجاهات نحو التعليم الإلكتروني من إعداد ديمبار راني (Dimpal Rani, 2008)، وتكونت عينة

الدراسة من (200) طالباً وطالبة من طلبة الكليات من شمال لاكيمبور بدولة الهند، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- اتجاهات طلبة الكلية نحو التعليم الإلكتروني كانت إيجابية بدرجة عالية.
- وجود فروق دالة إحصائية في مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.

ومن أبرز توصيات الدراسة: ضرورة التركيز على تبني تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتعامل الرقمي بين الدول النامية والعمل على التصدي للتحديات الموجودة في البلدان النامية مثل نقص الوعي.

(2) دراسة خان (Khan, 2017) بعنوان: "تحليل اتجاهات طلبة الهندسة نحو التعليم الإلكتروني في بنجور".

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة الهندسة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغيري الجنس ومنطقة السكن، وطبقت الباحثة مقياس اتجاهات من إعداد "ديمبار راني" (Dimpal Rani, 2008)، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة الهندسة بمدينة بنجور، واستخدمت الباحثة المنهج المسحي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في مقياس اتجاهات طلبة الهندسة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في مقياس اتجاهات طلبة الهندسة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير مكان السكن.

ومن أبرز توصيات الدراسة: إجراء المزيد من الدراسات حول اتجاهات طلبة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغيرات أخرى.

(3) دراسة زابادي والعلاوي (Zabadi & Al-Alawi, 2016) بعنوان: "اتجاهات طلبة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني: دراسة حالة جامعة الأعمال والتكنولوجيا (UBT) - المملكة العربية السعودية - جدة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغيري الجنس واستخدام التكنولوجيا ومهاراتها، وأعد الباحثان استبيان لقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (371) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني كانت إيجابية بدرجة عالية.
- توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.
- لا يوجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير استخدام التكنولوجيا ومهاراتها.

ومن أبرز توصيات الدراسة: إجراء دراسات مماثلة للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغيرات أخرى.

4) دراسة جيتونو وآخرون (Getuno et.al, 2015) بعنوان: "أثر وحدة التعليم الإلكتروني على اتجاهات طلبة صف الإلكترونيات".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تصميم وحدة التعليم الإلكتروني في (الترانزستورات) على اتجاهات طلبة كليات الفنون في كينيا، وأعد الباحثون وحدة التعليم الإلكتروني في مساق (الترانزستورات) Transistors، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو وحدة التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (103) من طلبة ثلاث كليات للفنون (Kisumu Polytechnic ، Mobas Polytechnic ، Eldoret Polytechnic)، وقسموا إلى ثلاث مجموعات منها المجموعة التجريبية وبلغ عدد عينتها (40)، ومجموعتين ضابطين مجموعة عددها (31)، ومجموعة عددها (32)، واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في مقياس اتجاهات الطلبة نحو وحدة التعليم الإلكتروني، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ومن أبرز توصيات الدراسة: أهمية تبني التعليم الإلكتروني واعتماده من قبل مطوري المناهج الدراسية و صانعي السياسات التعليمية في كينيا.

5) دراسة كار وساهو وموندال (Kar, Saha & Mondal, 2014) بعنوان: "اتجاهات طلبة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني في غرب البنغال".

هدفت الدراسة إلى قياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني في غرب البنغال في الهند، وطبق الباحثون مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (308) طالباً وطالبة من الجامعات الأربع التالية: (Jadavpur University, Sidho-

(Kanho – Birsha University, Visva-Bharati and Gourbanga University) ، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي.

و توصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني كانت إيجابية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً للمتغيرات (الجنس، التخصص، مكان الإقامة).

ومن أبرز توصيات الدراسة: نشر ثقافة التعليم الإلكتروني في الوسط الجامعي لكل من طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس، وإجراء الدورات المتنوعة لطلبة الجامعة عبر شبكة الإنترنت لزيادة مهاراتهم في استخدام التعليم الإلكتروني.

6) دراسة جوبال و أناندان (Gopal & Anandan, 2013) بعنوان: " اتجاهات نحو التعليم الإلكتروني في التدريس الصفي لدى طلبة البكالوريوس في كليات التربية " .

هدفت الدراسة إلى تقصي اتجاهات طلبة البكالوريوس في كليات التربية الحكومية والخاصة في الهند نحو التعليم الإلكتروني، ومعرفة إذا كان هناك فروق دالة في اتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيري (الجنس، التخصص)، وأعد الباحثان مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (360) طالب وطالبة من جامعة بهارثيداسان Bharathidasan University، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- درجة اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني كانت بدرجة متوسطة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص وذلك لصالح التخصصات العلمية مقارنة مع التخصصات الأدبية.

ومن أبرز توصيات الدراسة : ضرورة تدريب الأساتذة على التعليم الإلكتروني أثناء الخدمة ليتمكنوا من استخدام ميزات التعليم الإلكتروني في طرق التدريس الخاصة بهم.

7) دراسة ليو وهانج (Liaw & Huan, 2011) بعنوان: "دراسة استقصائية لاتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلبة الإدارة المعلوماتية نحو التعليم الإلكتروني واستخدامهم له، والكشف عما إذا كان هناك فروق في اتجاهاتهم تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، الخبرات الحاسوبية، الكفاءة الذاتية، الدافعية)، وأعد الباحثان مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني، و تكونت عينة الدراسة من (424) طالب وطالبة من الطلبة الجامعيين، منهم (191) ذكور و(233) إناث، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- اتجاهات الطلاب والطالبات نحو التعليم الإلكتروني كانت إيجابية بدرجة مرتفعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

ومن أبرز توصيات الدراسة : ضرورة الاهتمام بالخبرات الحاسوبية كونها متبني لدافعية المتعلم نحو التعليم الإلكتروني.

8) دراسة إقبو وآخرون (Egbo, Ifeanacho et.al, 2011) بعنوان: "تصور النوع الاجتماعي والاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني: دراسة حالة طلبة إدارة الأعمال بجامعة نيجيريا".

هدفت الدراسة إلى قياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني، و طبق الباحثون استبانة اتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (415) طالباً وطالبة من جامعة نيجيريا ممن درسوا مساقاً على الإنترنت تطرحه كلية إدارة الأعمال، ويتناول هذا المساق الواجبات والاختبارات القصيرة والمننديات والمحاضرات، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس.
- إدراك أفراد عينة الدراسة لمكونات التعليم الإلكتروني كان بدرجة متوسطة.

ومن أبرز توصيات الدراسة: ضرورة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعليم الإلكتروني لتعزيز جودة التعليم في الجامعات النيجيرية.

(9) دراسة الدب و قودون والهنويان (Al-Doub, Goodwin & Al-Hunaiyyan, 2008)

بعنوان: "اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي بالكويت".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي في الكويت، و أعد الباحثون مقياس اتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، و تكونت عينة الدراسة من (146) طالباً وطالبة من طلبة كلية الدراسات التجارية في القطاع الحكومي، و (85) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الخليج للعلوم والتكنولوجيا في القطاع الخاص، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- اتجاهات كلاً من أفراد العينتين من القطاعين الحكومي والخاص نحو التعليم الإلكتروني إيجابية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني واستخدامه في كلا القطاعين العام والخاص تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.
- ومن أبرز توصيات الدراسة: إجراء الدراسة باستخدام متغيرات أخرى وعينات من الطلبة بالمراحل الأخرى.

(10) دراسة جوبتا ووايت والمسلي (Gupta, White & Walmsley, 2004) بعنوان:

"اتجاهات طلاب المرحلة الجامعية و أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعليم الإلكتروني".

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو استخدام التعليم الإلكتروني، و أعد الباحثون أداتي الدراسة وهما: الأولى مقياس اتجاهات للطلبة نحو التعليم الإلكتروني، و الثانية المقابلة الشخصية لأعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالباً من طلاب السنة الثالثة بكلية الأسنان، (4) أعضاء من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- يوجد اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعليم الإلكتروني.
- 86% من الطلاب يدخلون على موقع المناهج الدراسية الإلكترونية، و 79% يفضلون استخدام التعليم الإلكتروني كوسيلة إضافية بجانب المحاضرات التقليدية، بينما يفضل 7% منهم أن يحل التعليم الإلكتروني محل المحاضرات التقليدية.
- تحفظ أعضاء هيئة التدريس على الإفراط في استخدام التعليم الإلكتروني مما يؤثر سلباً على حضور الطلاب للمحاضرات.

ومن أبرز توصيات الدراسة: ضرورة دمج التعليم الإلكتروني في المناهج الدراسية.

2.6.1 الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني

أولاً: الدراسات العربية

(1) دراسة النصر الله (2021) بعنوان: "تقييم المعلمين لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تقييم المعلمين لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت خلال جائحة فيروس كوفيد 19 في العام الدراسي 2021/2020، وأعدت الباحثة استبانة تقييم تجربة التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة (305) من المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم الثلاث (الابتدائية - المتوسطة - الثانوية)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في محور التأهيل والدعم ومحور التصميم والشكل تبعاً لمتغير التخصص التعليمي وذلك لصالح التخصص الأدبي.

ومن أبرز توصيات الدراسة : ضرورة نشر الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني وميزاته بين المعلمين والطلاب، وأولياء الأمور لتعزيز الدافعية لديهم.

(2) دراسة المشهراوي (2020) بعنوان: "أثر تجربة توظيف التعلم الإلكتروني لتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة الكشف عن أثر تجربة توظيف التعلم الإلكتروني لتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، و أعد الباحث أداة الدراسة تمثلت في الاستبيان، وتكونت عينة الدراسة من (220) معلم ومعلمة يعملون في المدارس الحكومية بغزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة، الدورات التدريبية).

ومن أبرز توصيات الدراسة : ضرورة العمل على استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، وتزويد مدارس المرحلة الأساسية العليا بالأجهزة الإلكترونية اللازمة لتطبيق التعليم الإلكتروني.

(3) دراسة المبيض (2020) بعنوان: "تحليل واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية: دراسة حالة جامعة فلسطين التقنية - خضوري / طولكرم".

هدفت الدراسة إلى تحليل واقع التعليم الإلكتروني في جامعة فلسطين التقنية-خضوري/ طولكرم، و أعدت الباحثة استبانة لتحليل واقع التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (522) طالباً وطالبة من طلبة جامعة فلسطين التقنية -خضوري/طولكرم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع التعليم الإلكتروني ودوره في تحقيق التفاعل بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية ودوره في تحقيق التفاعل بين الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- ومن أبرز توصيات الدراسة: العمل على توفير فرص أكبر لتدريب وتنمية قدرات أطراف كافة العملية التعليمية على استخدام وتطبيق التعليم الإلكتروني.

(4) دراسة آل عبد الكريم (2019) بعنوان: "فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام الأهلية بالرياض".

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام الأهلية بالرياض، والتعرف على الفروق في اتجاهات أفراد العينة نحو محاورها باختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على إيجابيات وسلبيات استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة، وأعدت الباحثة استبانة حول استخدام التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (202) معلم ومعلمة بمدارس التعليم العام الأهلية بالرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الذكور والإناث نحو (مدى استخدام طرق التعليم الإلكتروني في المدرسة، أنماط استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة) لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين أفراد البحث نحو (مدى استخدام طرق التعليم الإلكتروني في المدرسة، أنماط استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة) باختلاف متغير التخصص والمؤهل العلمي والخبرة وعدد الدورات التدريبية.

ومن أبرز توصيات الدراسة: تهيئة الطلبة لاستخدام التعليم الإلكتروني بالشكل الصحيح للخروج بنتائج تعليمية مرضية، وتشجيع الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني للمواد العلمية الدراسية.

(5) دراسة رمضان وغراب(2019) بعنوان: "الجامعات الجزائرية واستخدام منصة التعليم الإلكتروني E-Learning في التعليم الجامعي - دراسة ميدانية على عينة أساتذة وطلبة جامعة ورقلة-الجزائر".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى استخدام وتبني منصة التعليم الإلكتروني E-Learning لجامعة قاصدي مرباح ورقلة لكل من الأساتذة و الطلبة، وأعدت الباحثتان استبيان لكل من الأساتذة والطلبة، والمقابلة غير المقننة للتقنيين والمسؤولين القائمين على تسيير الموقع الإلكتروني للجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (357) طالب و(105) أستاذ جامعي، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية للطلبة في عادات وأنماط استخدام منصة التعليم الإلكتروني E-Learning تبعاً لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية للأساتذة في عادات وأنماط استخدام منصة التعليم الإلكتروني E-Learning تبعاً لمتغير الجنس .

و من أبرز توصيات الدراسة: ضرورة إجراء تدريبات دورية ومنظمة للطلبة لتدريبهم على استخدام التعليم الإلكتروني.

(6) دراسة أبوعقيل(2014) بعنوان: "واقع التعليم الإلكتروني ومعوقات استخدامه في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة الخليل".

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التعليم الإلكتروني ومعوقات استخدامه في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة الخليل، وأعد الباحث استبيان لقياس معوقات استخدام التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (404) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الخليل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- عدد أجهزة الحاسوب في المختبرات بلغ (338) جهازاً وهو عدد غير كاف لتوظيفها في خدمة التعليم الإلكتروني.
- توجد فروق لدى الطالبات دالة إحصائياً في استبيان معيقات استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.
- ومن توصيات الدراسة : تدريب وإعطاء الطلبة مساقات تعتمد على استخدام التقنيات الحديثة، والاهتمام بإزالة المعوقات التي تحد من استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية.

7) دراسة الياس وجبلأوي (2013) بعنوان: "متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين (دراسة ميدانية في المدارس الثانوية العامة في محافظة دمشق)".

هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية العامة الواجب توافرها في (الطالب، المنهج، المدرس، والبيئة التعليمية)، وهدفت أيضاً إلى معرفة الفروق بين استجابات المدرسين تبعاً لمتغيرات (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، التخصص في العلوم، المؤهل التربوي)، وأعدت الباحثتان أداة الدراسة المتمثلة في استبانة متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (200) مدرساً ومدرسة لمادة العلوم في مدارس محافظة دمشق، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط اجابات المدرسين على استبانة متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي.
- يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط اجابات المدرسين على استبانة متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الدورات التدريبية وذلك لصالح المدرسين الذين خضعوا لدورات تدريبية.

من أبرز توصيات الدراسة: يتوجب على القائمين على سياسة التعليم تبني التعليم الإلكتروني في المدارس العامة.

8) دراسة الشهراني (1430هـ) بعنوان: "مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين".

هدفت الدراسة إلى تحديد مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين، و طبق الباحث استبانة لتحديد مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية، وتكونت عينة الدراسة من (250) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وهي (جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك سعود وجامعة الملك خالد وجامعة الطائف وجامعة طيبة وجامعة الملك فيصل)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول المطالب اللازم توفرها في مناهج العلوم الطبيعية لاستخدام التعليم الإلكتروني تعزى للتخصص لصالح أفراد عينة الدراسة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس.
- ومن أبرز توصيات الدراسة: أن تراعي البيئة التعليمية التي ينفذ فيها التعليم الإلكتروني الإمكانيات المادية والبشرية لتنفيذ هذا النوع من التعليم.

9) دراسة السفيناني (1429هـ) بعنوان: "أهمية واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات".

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة أهمية ودرجة استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة جدة، وأعدت الباحثة استبانة واحدة لتحديد درجة أهمية ودرجة استخدام التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (160) معلمة و (40) مشرفة تربوية للرياضيات بالمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة جدة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الكلية لمحاوَر أداة الدراسة تبعاً لكل من (متغير العمر، المستوى التعليمي، الدورات التدريبية) في تحديد درجة أهمية التعليم الإلكتروني ودرجة استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر عينة الدراسة.
- ومن أبرز توصيات الدراسة: العمل على رفع استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية وبالمدارس الحكومية والأهلية بالمملكة العربية السعودية.

10)دراسة عيسان والعاني(2007) بعنوان : "واقع التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة للمتغيرات التالية: (الجنس، التخصص، مستوى السنة الدراسية، المعدل التراكمي، مكان السكن، درجة المعرفة باستخدام الحاسوب، دراسة مقررات بطريقة التعلم الإلكتروني، معدل عدد ساعات استخدام الإنترنت/أسبوعياً) وأعدت الباحثتان استبانة لمعرفة إجابيات وسلبيات التعلم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (165) طالب وطالبة بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي-الكمي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور سلبيات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة في محور إيجابيات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، مستوى السنة الدراسية، المعدل التراكمي، مكان السكن، درجة المعرفة باستخدام الحاسوب، دراسة مقررات بطريقة التعلم الإلكتروني، معدل عدد ساعات استخدام الإنترنت).
- ومن أبرز توصيات الدراسة :طرح مقررات بالتعلم الإلكتروني تمنح للطلاب الدراسة واكتساب المهارات والخبرات التي تؤهلهم للتفاعل مع المجتمع.

11)دراسة العبد الكريم(1427هـ) بعنوان: "دراسة تقييمية لتجربة التعلم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة".

هدفت الدراسة إلى تقييم تجربة التعلم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة بالمرحلتين المتوسطة و الثانوية، وأعدت الباحثة أربع أدوات للدراسة متمثلة في: الاستبانة لمعرفة مدى استعداد المعلمات وتأهيلهن للتدريس بطريقة التعلم الإلكتروني، واستبانة للمعلمات لمعرفة إجابيات وسلبيات التعلم الإلكتروني، واستبانة للطالبات لمعرفة إجابيات وسلبيات التعلم الإلكتروني، وبطاقة ملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من جميع طالبات ومعلمات الفصول الإلكترونية في مدارس البيان النموذجية للبنات والبالغ عدد المعلمات (41) معلمة و(162) طالبة يدرسن بطريقة التعلم الإلكتروني في المرحلتين المتوسطة والثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود فروق في تحصيل طالبات المجموعة التجريبية لصالح الطالبات اللواتي تعلمن بالطريقة الإلكترونية.

- طريقة التعلم الإلكتروني تساهم في زيادة استيعاب الطالبات للمواد، وتزيد من حماسهن لاكتساب المعرفة.

ومن أبرز توصيات الدراسة: تهيئة المعلمات والطالبات في كافة مراحل التعليم لتقبل التعلم الإلكتروني قبل تطبيقه.

12)دراسة الشرقاوي (2005) بعنوان: " تنمية مفاهيم التعليم والتعلم الإلكتروني ومهاراته لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عُمان".

هدفت الدراسة إلى تنمية مفاهيم التعليم والتعلم الإلكتروني ومهاراته لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختبار مفاهيم التعليم والتعلم الإلكتروني، وبطاقة ملاحظة مهارات التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالب وطالبة من شعبي الأحياء والرياضيات بكلية التربية بسلطنة عُمان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- هناك انخفاض في مستوى طلبة كلية التربية في معرفتهم بمفاهيم التعليم الإلكتروني وبالأخص في مفهوم تحميل موضوعات موقع التعلم الإلكتروني.

ومن أهم توصيات الدراسة: تدريب المعلمين على إنتاج المواد التعليمية الإلكترونية بسهولة استخدامها وتبادلها والتعلم من خلالها.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1) دراسة الجاسر (Aljaser, 2019) بعنوان: " فاعلية بيئة التعليم الإلكتروني في تطوير التحصيل الأكاديمي و الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي".

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية بيئة التعليم الإلكتروني في تطوير التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، ومعرفة اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة بيئة التعليم الإلكتروني، وأعدت اختبار تحصيلي، ومقياس لتقييم الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وبلغت عينة الدراسة (50) من طلبة الصف الخامس الابتدائي بمدرسة اشبيليا بالرياض بالمملكة العربية السعودية، و قسمت إلى مجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وتكونت كل عينة من المجموعتين من (25) طالب، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي.

و توصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للتحصيل الأكاديمي ومقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية.
- ومن توصيات الدراسة :ضرورة توفير البنية التحتية لتطبيق التعليم الإلكتروني، وتوظيف التعليم القائم على ممارسة التعليم الإلكتروني.

(2) دراسة السيد (Al-Sayyed, 2015) بعنوان: "إطار عمل لتقبل التعليم الإلكتروني: حالة دراسية للجامعات الفلسطينية".

هدفت الدراسة إلى تحديد الفرص والتحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المتخصصين في هذا المجال، وتقديم إطار عمل شامل لتقبل التعليم الإلكتروني بعد التحقيق من العوامل التي تؤثر في تقبل هذه التكنولوجيا من قبل المحاضرين في الجامعات الفلسطينية، وأعد الباحث استبانة لمعرفة العوامل المؤثرة على تقبل التعلم الإلكتروني، ومقابلات مع المتخصصين في إدارة التعليم الإلكتروني أو تكنولوجيا المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (352) من المحاضرين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة والضفة الغربية، و(15) متخصص في التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا المعلومات، واستخدم الباحث المنهج الكمي والوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- أن العوامل التالية: (الفائدة، وسهولة الاستخدام، والرضا) من أهم العوامل المؤثرة في نية الفرد لاستخدام التعليم الإلكتروني.
- غالبية إدارات الجامعات الفلسطينية ملتزمة بدعم واعتماد وتطبيق التعليم الإلكتروني.
- ومن توصيات الدراسة : يتوجب على الجامعات الفلسطينية تعزيز وتبني التعليم الإلكتروني، وتطوير البنية التحتية للتعليم الإلكتروني.

(3) دراسة سلوم وآخرون (Salloum, Kasasbeh & Al-Sukkar, 2015) بعنوان: "واقع التعليم الإلكتروني في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة".

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التعليم الإلكتروني في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة، وأعد الباحثون استبيان لقياس واقع التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (335) من طلبة السنة الرابعة بكلية العلوم وكلية الآداب واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- جاءت درجة استخدام الطلبة للتعليم الإلكتروني كانت بدرجة كبيرة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في محور استخدام التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير التخصص وذلك لصالح التخصصات العلمية.

من أهم توصيات الدراسة: تشجيع الأستاذ الجامعي على استخدام التعليم الإلكتروني وذلك من خلال الحوافز المادية والمعنوية.

(4) دراسة السعود وآخرون (El-Seoud et.al, 2014) بعنوان: "التعليم الإلكتروني ودافعية الطلبة : دراسة بحثية على تأثير التعليم الإلكتروني في التعليم العالي".

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر التعليم الإلكتروني في دافعية الطلبة ومعرفة العوامل المؤثرة على دافعية الطلبة نحو التعليم الإلكتروني، وطبق الباحثون مقياس Cheng (2006) لقياس اتجاه الطلبة نحو استخدام التعليم الإلكتروني، واختبار ورقي كطريقة تعليم تقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (124) طالب وطالبة من كليات (الهندسة، والعلوم السياسية والأعمال، والصيدلة، وطب الأسنان) بجامعة حلوان والجامعة البريطانية بمصر، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي و المنهج التجريبي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية :

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة على تأثير التعليم الإلكتروني على دافعتهم لصالح طلبة جامعة حلوان بمصر.
- وجود فروق دالة إحصائية في درجات مقياس اتجاه الطلبة نحو تأثير استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم العالي تبعاً لمتغير الكلية لصالح طلبة كلية الهندسة.
- الطلبة الجامعيين يفضلون استخدام التعليم الإلكتروني في الإجابة عن الأنشطة عبر الإنترنت على عكس الطريقة التقليدية للتعلم.

ومن أهم توصيات الدراسة: ضرورة تطوير أعضاء هيئة التدريس طريقة تدريسهم باعتماد أدوات التعليم الإلكتروني وبما يناسب متطلبات الإنترنت.

(5) دراسة دوتون وآخرون (Dutoon et.al, 2002) بعنوان: "كيف يختلف طلاب التعليم الإلكتروني عن طلاب التعليم التقليدي؟".

وهدف الدراسة التعرف على الخصائص التي تميز طلبة التعليم الإلكتروني الذين يأخذون دورة عبر الإنترنت عن زملائهم طلبة المحاضرات التقليدية الذين يأخذون نفس الدورة على شكل محاضرة تبعاً لمتغيرات (العمر، المستوى الجامعي، حالة العمل، خبرة استخدام الحاسوب)، والتعرف على العوامل المؤثرة على أداء طلاب التعليم الإلكتروني، وهل تختلف تلك العوامل فيما بين المجموعتين (الإلكتروني والتقليدي)؟، وطبق الباحثون استبيان عن مساق علوم الكمبيوتر كدورة تدريبية، وتكونت عينة الدراسة من (283) طالباً منهم (152) طالبة يدرسن بالنظام التقليدي،

و(131) بنظام التعليم الإلكتروني من طلبة جامعة ولاية كارولينا الشمالية North Carolina State University، وقد أجاب على الاستبانة (193) طالب مقسمين إلى (104) طالب يدرس بالنظام التقليدي، و(89) بنظام التعليم الإلكتروني، واتبع الباحثون المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- يوجد فروق دالة إحصائية تبعاً في استبيان الدورة التدريبية تبعاً لمتغير العمر وذلك لصالح الطلبة الأكبر عمراً عن 22 عام.
- لا يوجد فروق دالة إحصائية في الاختلافات بين طلبة عبر الإنترنت وطلبة المحاضرة التقليدية تبعاً لمتغيرات (المستوى الجامعي، حالة العمل، خبرة استخدام الحاسوب).
- ومن أبرز توصيات الدراسة : إجراء الدراسة على متغيرات أخرى.

3.6.1 الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز

أولاً : الدراسات العربية

1) دراسة مشري وعزاق(2021) بعنوان: " الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي دراسية ميدانية ببعض ثانويات بلدية الجلفة".

هدفت الدراسة إلى معرفة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ومعرفة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، وأعد الباحثان مقياس الدافعية للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (52) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ بعض ثانويات بلدية الجلفة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- مستوى دافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس في الطور الثانوي مرتفع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس دافعية الإنجاز لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

وأهم توصيات الدراسة: ضرورة توفير المناخ التعليمي المناسب الداعم لحدوث عملية التعلم، والرفع من دافعية الإنجاز لدي التلاميذ.

2) دراسة محمد وشرف(2020) بعنوان: "أثر برنامج تعليمي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة دھوك".

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، ومعرفة دلالة الفرق في مستوى دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس، وأثر استخدام برنامج تعليمي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، وأعد الباحثان مقياس دافعية الإنجاز، وطبق الباحثان برنامج تعليمي على المجموعة التجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث بقسم كلية التربية وعلم النفس بجامعة دهوك بالعراق، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي و المنهج التجريبي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الثالث بقسم التربية وعلم النفس كان منخفض.
 - عدم وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.
- ومن أهم توصيات الدراسة:** ضرورة توجيه عمادات الكليات بالبرامج التي تنمي دافع الإنجاز لدى الطلبة.

3) دراسة الكفاوين (2019) بعنوان: "دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية".

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، وطبقت الباحثة أداة الدراسة وتكونت من جزئين الأول : يتضمن المعلومات الديمغرافية (جنس الطالب، التخصص أكاديمي، مكان السكن، دخل الأسرة) من إعداد الباحثة، والجزء الثاني مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد (Hermans, 1970)، وقام بتعريبه في البيئة الأردنية (الكركي، 1996)، وقد بلغت عينة الدراسة (268) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس بجامعة الحسين بن طلال وفي كليات مختلفة ومنها (كلية العلوم التربوية، وكلية الآداب كلية العلوم، وكلية الهندسة، وكلية العلوم الإدارية، وكلية التمريض، وكلية الآثار، وكلية تكنولوجيا المعلومات)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية :

- مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة كان في المستوى المتوسط .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات (جنس الطالب، التخصص الأكاديمي، مكان السكن).
- يوجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير دخل الأسرة وذلك لصالح الطلبة من مستوى الدخل المنخفض.

ومن أهم توصيات الدراسة : إعداد برامج لبناء الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة.

4) دراسة الغامدي (2019) بعنوان: "مستوى الدافعية للإنجاز والطموح لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في مدينة الباحة".

وهذفت الدراسة إلى معرفة درجة الدافعية للإنجاز والطموح لدى عينة من الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدارس الباحة في السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس الطموح، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالب وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- مستوى الدافعية للإنجاز والطموح كان مرتفع لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في مدينة الباحة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى الطلبة الموهوبين تعزى للجنس وذلك لصالح الطلبة الموهوبين الذكور.
- ومن أهم توصيات الدراسة: ضرورة الاهتمام بفئة الموهوبين والوقوف على احتياجاتهم بما يناسب قدراتهم.

5) دراسة خلفان وبرجي (2017) بعنوان: "الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي - دراسة ميدانية في جامعة مولود معمري نموذجاً".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، وطبق الباحثان مقياس دافعية للإنجاز من إعداد (محمد بن معجب الحامد، 1999)، وتكونت عينة الدراسة من (800) طالباً وطالبة من طلبة سنة أولى بجامعة مولود معمري بولاية تيزي وزو، واستخدمت الباحثان المنهج الوصفي المقارن.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة السنة الأولى جامعي في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث.
- ومن أهم توصيات الدراسة: وضع برامج ومناهج تتلاءم مع قدرات وإمكانات الطالب الجديد من أجل استثارة دافعية الإنجاز لديه.

6) دراسة صرداوي وعمور (2017) بعنوان: "الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتأخرين دراسياً من السنة الثالثة ثانوي".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً من السنة الثالثة ثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت الباحثة مقياس دافعية الإنجاز الذي

أعده (عبد الرزاق صالح الغامدي، 2009)، وتكونت عينة الدراسة من (200) تلميذ وتلميذة السنة الثالثة ثانوي بثانويات واقعة بولاية تيزي وزو بواقع (107) متأخر ومتأخرة دراسياً و (93) متفوقاً ومتفوقة دراسياً، واستخدمت الباحثان المنهج الوصفي المقارن.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتفوقات دراسياً في مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتأخرين دراسياً في مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.
- لا يوجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً في مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.
- من أهم توصيات الدراسة : إجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة بين أبعاد الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي في مراحل التعليم المختلفة .

7) دراسة اليوسف (2016) بعنوان: "الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات".

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات هي: (الجنس، نوع البرنامج الأكاديمي، نوع التخصص الأكاديمي، مستوى التحصيل الأكاديمي)، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث مقياس الدافعية للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (733) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير برنامج الأكاديمي وذلك لصالح طلبة الدكتوراه.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.
- ومن أهم توصيات الدراسة: ضرورة توفير دورات تدريبية تهدف إلى رفع مستوى دافعية الإنجاز لطلبة الماجستير ولدى طلبة منخفضي التحصيل الدراسي.

8) دراسة كمور (2013) بعنوان: "الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن".

وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة، وهدفت الدراسة أيضاً إلى معرفة الفروق في مستوى دافعية الإنجاز والفروق في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيري (الجنس، التخصص الأكاديمي)، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياس الدافعية للإنجاز، واستخدمت مقياس بارأون للذكاء الانفعالي (المطور للشباب)، وتكونت عينة الدراسة من (201) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة/ فرع الأردن، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات الطلبة على مقياس الدافعية للإنجاز تعزي لمتغيري (الجنس، التخصص الأكاديمي).
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين مستوى الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة / فرع الأردن.
- ومن أهم توصيات الدراسة: ضرورة الاهتمام بدافعية الإنجاز كأحدى السمات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين، وخاصة الدارسين في نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

9) دراسة محمد (2011) بعنوان: "الفروق بين المتفوقين والعاديين في دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي: دراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة المتفوقين والعاديين في دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد فاروق موسى (1981)، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية العامة بمدرستي خديجة يوسف الثانوية للبنات و مدرسة البشير أحمد اسماعيل الثانوية بنين بمحافظة أسيوط، وأعد الباحث استمارة لجمع البيانات العامة (الاقتصادية، الاجتماعية، والأنشطة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المتفوقين والمتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث المتفوقات.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي وبين الطالبات العاديات.

ومن أهم توصيات الدراسة: بناء خطط وبرامج التعليم لتحسين مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

10) دراسة سالم (2004) بعنوان: "علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي وموقع الضبط، ومستوى الطموح لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم".

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، وموضع الضبط، ومستوى الطموح لدى الطلاب الجامعيين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أدوات الدراسة المتمثلة في: مقياس جيسم وتيجارد لدافعية الانجاز، وأعمال السنة والامتحانات النهائية، ومقياس جيسم لموضع الضبط، ومقياس "كاميليا عبد الفتاح لمستوى الطموح"، وتكونت عينة الدراسة من (235) طالباً وطالبة من مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي العلائقي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.
- وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح.
- وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز و موضع الضبط.

ومن أهم توصيات الدراسة: ضرورة دراسة دافعية الإنجاز بصورة موسعة في مجال العمل والشركات.

ثانياً : الدراسات الأجنبية

1) دراسة الأفيجيج و جاليلي وآخرون (Alavijeh, Jalili et.al, 2022) بعنوان: "دافعية الإنجاز : دراسة حالة لطلبة جامعة كرمانشاه للعلوم الطبية بايران".

هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة كرمانشاه للعلوم الطبية في إيران تبعاً لعدة متغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، الكلية، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، نوع السكن إذا كان جماعي أم لا)، وطبق الباحثون أداة الدراسة استبيان دافعية الإنجاز المطور (هيرمانز، 1970)، وتكونت عينة الدراسة من (171) طالباً وطالبة من كليات الطب وطب الأسنان و الصيدلة في جامعة كرمانشاه للعلوم الطبية (KUMS)، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة كرمانشاه للعلوم الطبية كانت بنسبة 64.77 % أي أنها إيجابية.
- يوجد فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.
- هناك فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الكلية وذلك لصالح طلبة كلية الطب.
- هناك فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح الطلبة ذوي الحالة الاجتماعية أعزب.
- ومن أبرز توصيات الدراسة: التخطيط السليم لتحسين دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة بالطرق والاستراتيجيات المناسبة.

2) دراسة إيرلندا وديوي (Erlinda&Dewi ,2016) بعنوان: "دافعية الإنجاز وفروق التحصيل الأكاديمي لدى طلبة اللغة الإنجليزية".

هدفت الدراسة إلى معرفة إذا ما كان هناك فروق في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الفصل الخامس والسابع بقسم اللغة الإنجليزية بناءً على دافعتهم للإنجاز، وطبقت الباحثتان مقياس دافعية الإنجاز، وتم جمع بيانات التحصيل الأكاديمي للطلبة من الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (122) من طلبة قسم اللغة الإنجليزية بجامعة ستين باتوسانكا Stain Batusanker بدولة أندونيسيا، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي لطلبة الفصل الخامس بقسم اللغة الإنجليزية بناءً على دافعية الإنجاز لديهم.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي لطلبة الفصل السابع بقسم اللغة الإنجليزية بناءً على دافعية الإنجاز لديهم.
- ومن أبرز توصيات الدراسة: تنويع المواقف التعليمية بما يؤدي ذلك إلى تحسين دافعية الإنجاز للطلبة.

3) دراسة إكسوان وآخرو (Xuan et.al,2014) بعنوان: "دافعية الإنجاز تبعاً للجنس والمستوى الأكاديمي لطلبة المعهد الإسلامي للتربية في الصين".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاختلاف في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الأكاديمي للطلبة الذين يدرسون اللغة العربية في المعاهد الإسلامية في الصين، و لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون استبيان دافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (229) طالباً وطالبة من طلبة المعاهد الإسلامية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي وذلك لصالح طلبة المستوى الرابع.
- ومن أبرز توصيات الدراسة: تدريب المعلمين على إثارة دافعية الإنجاز وتعزيزها لدى طلبتهم في العملية التعليمية؛ لأن دافعية الإنجاز تساهم في تعلم الطلبة.

4) دراسة بانبي (Pany,2014) بعنوان: "دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة تبعاً للجنس والكلية ومكان السكن".

هدفت الدراسة إلى قياس دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة في هيماشال براديش في مقاطعة ماندي بالهند، ومعرفة إذا كان هناك ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) تبعاً لمتغير الجنس (ذكر أو أنثى)، و متغير الكلية (الفنون أو العلوم)، و متغير مكان السكن (المناطق الحضرية أو المناطق الريفية)، واستخدم الباحث اختبار دافعية الإنجاز المطور من (Dr. V. P. Bharagva)، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من كلية الفنون والعلوم في هيماشال براديش (Himachal Pradesh)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) في مستوى دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) في مستوى دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الكلية لصالح طلبة كلية الآداب.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) في مستوى دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير مكان السكن لصالح طلبة المناطق الحضرية.

وكانت من أبرز توصيات الدراسة : تقديم المساهمة في تطوير دافعية الإنجاز لدى الطلبة من قبل المؤسسات بدايةً من الأسرة والجامعة والمجتمع لمساعدة الطلبة على الحصول على أعلى درجة من دافعية الإنجاز .

(5) دراسة أبو بكر وآخرون (Abu Bakar et.al, 2010) بعنوان: "العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاهات والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في ماليزيا".

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاهات والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات، لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون مقياس دافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة (1484) طالباً وطالبة منهم (1102) طالبة و(382) طالب من طلبة الكليات المختلفة (كليات العلوم، والكليات الإنسانية، وكلية الزراعة، وكلية الهندسة، وكليات التقنية)، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي العلائقي الارتباطي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والاتجاهات لدي الطلبة.
 - هناك ارتباط سلبي ومنخفض بين دافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي.
- ومن أبرز توصيات الدراسة: ضرورة زيادة المواقف التعليمية ومعرفة العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.

(6) دراسة جاي وآخرون (Guay et.al, 2010) بعنوان: "مفهوم الذات الأكاديمي ودافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي: التأثيرات الوسيطة والإضافية".

هدفت الدراسة إلى معرفة إذا ما كانت دافعية الإنجاز تتوسط العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، وهل يتوسط مفهوم الذات الأكاديمي العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي؟، وهل تؤثر مكونات الدافعية للإنجاز على التحصيل الدراسي؟، واستخدم الباحثون مقياس الدافعية للإنجاز معد من (Blais, Briere, Pelletier & Valler, 1989)، ومقياس الكفاءة المطور لقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وقاموا بالحصول على مقياس تراكمي لدرجات التحصيل الدراسي للطلبة من سجلاتهم المدرسية الرسمية، وتكونت عينة الدراسة من (828) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- الدافعية للإنجاز تتوسط العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.
- مستوى دافعية الإنجاز يؤثر إيجاباً في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة .

ومن أبرز توصيات الدراسة: تهيئة الظروف التعليمية لزيادة الدافع للإنجاز لدى الطلبة والتي من المحتمل أن تزيد التحصيل الدراسي للطلبة.

7) دراسة زينزين (Zenzen, 2002) بعنوان: "دافعية الانجاز".

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الارتباط بين دافعية الإنجاز وأداء الطلاب من خلال إكمال المشروع المنجز، وقد طبق الباحث مقياس أتكينسون وفيدر للإنجاز (1966)، وتكونت عينة الدراسة من (99) طالباً من طلاب التكنولوجيا الصناعية في الصف السابع الأساسي بمدرسة كيلوج المتوسطة Kellogg Middle School، روتشستر، ولاية مينيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية:

- لا توجد أي علاقة بين دافعية الإنجاز كما تم قياسه من خلال نموذج الإنجاز لأتكينسون و فيذر، وأداء الطلاب كما تم قياسه من خلال إكمال المشروع.

ومن أهم توصيات الدراسة: تكرار هذه الدراسة مع طلبة المرحلة الثانوية في فصل تعليم التكنولوجيا.

4.6.1 4.6.1 التعقيب على الدراسات السابقة

ستقوم الباحثة بالتعقيب على البحوث والدراسات السابقة والتي تناولت متغيرات الدراسة، وقد قسمتها الباحثة إلى ثلاثة محاور وهي:

- المحور الأول : وتختص بالدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني.
- المحور الثاني : وتختص بالدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني.
- المحور الثالث : وتختص بالدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز.

1) المحور الأول: الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، فقد أرادت الباحثة التعقيب عن تلك الدراسات من عدة زوايا وهي على النحو التالي:

أولاً: من حيث الموضوع

لقد اتفقت الدراسات السابقة في تناول موضوع الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني كمتغير أساسي، وهذا يدل على أهمية معرفة اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني، وبحث أهمية وجود

اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة نحو التعليم الإلكتروني باختلاف المتغيرات، بينما جاءت دراسة (Getuno et.al,2015) لدراسة اتجاهات الطلبة نحو وحدة التعليم الإلكتروني (الترانزستورات).

ثانياً: من حيث الأهداف

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي هدفت إلى الكشف عن الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، ومعرفة الفروق تبعاً لعدة متغيرات ومنها: دراسة الرنتيسي (2022)، ودراسة يونسى و موساوي (2022)، ودراسة العبودي (2017)، ودراسة الضالعي (2017)، ودراسة (Konwar,2017) ودراسة (Khan,2017)، ودراسة الشريف (2016)، ودراسة (Zabadi&AL-Alawi,2016)، ودراسة عطير (2015)، ودراسة ملكاوي وآخرون (2015)، ودراسة (Kar, Saha& Mondal,2014)، ودراسة (Gopal&Anandan,2013)، ودراسة أبو المعاطي وعيسى (2012)، ودراسة قرواني (2012)، ودراسة الجابري (2011)، ودراسة (Liaw&Huang,2011)، ودراسة (Egbo et.al,2011)، ودراسة الشناق وبني دومي (2010)، ودراسة إبراهيم (2010)، ودراسة جبرين والمطري (2010)، ودراسة الشافعي والشامي (2007)، ودراسة الزامل (2006)، ودراسة (Al-Doub,Goodwin&Al-Hunaiyya,2008)، ودراسة (Gupta ,White& Walmsley,2004).

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع أهداف بعض الدراسات كدراسة (Getuno et.al, 2015) التي هدفت إلى قياس اتجاهات الطلبة نحو وحدة التعليم الإلكتروني (الترانزستورات) Transistors.

ثالثاً : من حيث عينة الدراسة

أُجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة منها البيئة العربية (فلسطين، الجزائر، المملكة العربية السعودية، الأردن، سوريا، مصر، الكويت، العراق)، والبيئة الأجنبية (الهند، كينيا، نيجيريا)، وعليه فقد تنوعت عينات الدراسة، ومثلت طلبة المراحل التعليمية المختلفة امتدت من المرحلة المتوسطة والثانوية وصولاً إلى مراحل مؤسسات التعليم العالي بما تشمله من المرحلة الجامعية ومرحلة الدراسات العليا، وبعض الدراسات تكونت عينتها من أعضاء هيئة التدريس، ومعلمي المدارس في مراحل التعليم العام (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية)، وتباينت أيضاً عينات الدراسة من الذكور والإناث كالاتي:

اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة التي اختارت عينات الدراسة من طلبة المرحلة الجامعية مثل: دراسة يونسى و موساوي (2022)، ودراسة العبودي (2017)، ودراسة (Konwar,2017)، ودراسة (Khan,2017)، ودراسة الضالعي (2017)، ودراسة (Zabadi& Al-Alawi,2016) ودراسة الشريف (2016)، ودراسة عطير (2015)، ودراسة (Getuno et.al, 2015)، ودراسة (Kar,Saha&Mondal,2014)، ودراسة أبو المعاطي وعيسى (2012)، ودراسة قرواني

(2012)، ودراسة الجابري (2011)، ودراسة إبراهيم (2010)، ودراسة الشافعي والشماسي (2007)، ودراسة الزامل (2006)، ودراسة (Gopal&Anandan,2013)، و (Liaw and Huang ,2011)، ودراسة (Al-Doub, Al-Hunaiyya&Goodwin,2011)، ودراسة (Egbo & Ifeancha,2011)، ودراسة (Gupta,White&Walmsley,2004)، بينما اختارت دراسة الرنتيسي (2022)، ودراسة (2008)، ودراسة (2022)، ودراسة جبرين والمطري (2010) طلبة الماجستير في مرحلة الدراسات العليا، كما اختلفت الدراسات في اختيار العينة فمنها من اختار طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر في المرحلة المتوسطة والثانوية كدراسة ملكاوي وآخرون (2015)، ومنها من اختار المعلمين والمعلمات للمراحل التعليمية المختلفة ومنها : دراسة الشناق وبني دومي (2010) التي اختارت معلمي المرحلة الثانوية، بينما اختارت دراسة ملكاوي وآخرون (2015) معلمي الصف الثامن والتاسع والعاشر في كل من المرحلتين المتوسطة والثانوية، ومنها من اختار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات كدراسة الجابري (2011)، ودراسة (Gupta, White & Walmsley ,2004).

رابعاً : من حيث النتائج

انفقت نتائج أغلب الدراسات السابقة في اثبات وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعليم الإلكتروني، كدراسة الرنتيسي (2022)، ودراسة يونس و موساوي (2022)، ودراسة العبودي (2017)، ودراسة (Konwar,201)، ودراسة (Zabadi & Al-Alawi ,2016)، ودراسة الشريف (2016)، ودراسة عطير (2015)، ودراسة ملكاوي و آخرون (2015)، ودراسة (Kar,Saha&Mondal,2014)، ودراسة أبو المعاطي وعيسى (2012)، ودراسة قرواني (2012)، ودراسة الجابري (2011)، ودراسة (Egbo & Ifeancha,2011)، ودراسة (Liaw &Huang, 2011)، ودراسة لإبراهيم (2010)، ودراسة جبرين والمطري (2010)، ودراسة الشافعي والشماسي (2007) ودراسة (Al-Doub&Goodwin,Al-Hunaiyyan,2008)، ودراسة (Gupta,White&Walmsley,2004)، وقد أظهرت نتائج دراسة (Gopal & Anandan,2013) أن اتجاهات طلبة البكالوريوس نحو التعليم الإلكتروني كانت بدرجة متوسطة، وأظهرت نتائج دراسة الشناق وبني دومي (2010) وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التعلم الإلكتروني.

أما بعض الدراسات السابقة أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس، فمنها من أظهرت نتائج الدراسة لصالح الإناث كدراسة (Konwar,2017)، ودراسة الشريف (2016)، ودراسة (Al-Doub&Goodwin,Al-Hunaiyyan,2008)، بينما هناك دراسات أظهرت نتائجها لصالح الذكور ومنها دراسة (2016)، ودراسة (Zabadi&Al-Alawi,2011)، ودراسة إبراهيم (2010) التي أظهرت كل منهما فروق دالة إحصائية في مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس

وذلك لصالح الذكور، والبعض الآخر من الدراسات توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغيرات متعددة، فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس كدراسة يونسى و موساوي (2022)، ودراسة الضالعي (2017)، ودراسة (Khan, 2017)، ودراسة ملكاوى وآخرون (2015)، ودراسة عطير (2015)، ودراسة (Gopal & Anandan, 2013)، ودراسة قرواني (2012)، ودراسة الجابري (2011)، ودراسة (Egbo et.al, 2011)، ودراسة الشافعي والشامي (2007)، ودراسة الزامل (2006)، بينما أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيري (الصف، المعدل العام) كدراسة ملكاوى وآخرون (2015)، ودراسة عطير (2015)، ودراسة قرواني (2012)، بينما توصلت نتائج دراسة الجابري (2011) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم الإلكتروني، بينما أظهرت نتائج دراسة (Gopal & Anandan, 2013) فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تعزى للتخصص وذلك لصالح التخصصات العلمية، وقد أظهرت نتائج دراسة (Getuno et .al, 2015) أن هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعات في مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني وذلك لصالح المجموعة التجريبية، بينما أظهرت نتائج دراسة جبرين والمطري (2010) عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المعدل التراكمي والخبرة في المساقات الإلكترونية.

2) المحور الثاني: الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعليم الإلكتروني، فقد أرادت الباحثة التعقيب عن تلك الدراسات من عدة زوايا، وهي على النحو التالي:

أولاً: من حيث الموضوع

لقد اتفقت الدراسات السابقة في تناول موضوع التعليم الإلكتروني، وهذا يدل على أهمية التعليم الإلكتروني في عصرنا الحالي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع تلك الدراسات لكون التعليم الإلكتروني يتلاءم مع متطلبات الثورة التكنولوجية، ولما له من دور هام في العملية التعليمية، وتحسين مخرجاتها، وقد تنوعت الدراسات في موضوعاتها فمنها من اقتصر على معرفة واقع التعليم الإلكتروني كدراسة المبيض (2020)، ودراسة (Salloum et.al, 2015)، ودراسة أبو عقيل (2014)، ودراسة عيسان والعاني (2007)، ومنها من تناول موضوع فاعلية التعليم الإلكتروني مثل (Aljaser, 2019)، ودراسة آل عبد الكريم (2019)، ومنها من تناول موضوع متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني كدراسة الياس وجبلاوي (2013)، ودراسة الشهراني (1430 هـ)، وهناك بعضها من تضمن موضوعات أخرى ستوضحها الباحثة بشيء من التفصيل عند التعليق على الأهداف.

ثانياً: من حيث الأهداف

تنوعت أهداف الدراسات السابقة فهناك بعض الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن واقع التعليم الإلكتروني، ومنها دراسة المبيض (2020)، ودراسة (Salloum et.al, 2015) ودراسة أبو عقيل (2014)، ودراسة عيسان والعاني (2007)، وهدفت بعض الدراسات إلى معرفة مدى فاعلية التعليم الإلكتروني ومنها: دراسة آل عبد الكريم (2019)، ودراسة (Aljaser, 2019)، وهدفت بعض الدراسات إلى تحديد متطلبات التعليم الإلكتروني ومنها: دراسة الياس وجبلوي (2013)، ودراسة الشهراني (1430هـ)، وهدفت دراسة النصر الله (2021) إلى الكشف عن تقييم المعلمين لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت خلال جائحة فيروس كوفيد 19، وهدفت دراسة المشهراوي (2020) إلى الكشف عن أثر تجربة توظيف التعلم الإلكتروني لتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، وهدفت دراسة (رمضان وغراب، 2019) إلى معرفة مدى استخدام وتبني منصة التعليم الإلكتروني E-Learning لجامعة قاصدي مرباح- ورقلة لكل من الأساتذة والطلبة، بينما دراسة السفيناني (1429هـ) هدفت إلى التعرف على درجة أهمية ودرجة استخدام التعليم الإلكتروني، وهدفت دراسة العبد الكريم (1427هـ) إلى تقويم تجربة التعلم الإلكتروني، وقد دراسة الشراوي (2005) هدفت إلى تنمية مفاهيم التعليم والتعلم الإلكتروني ومهاراته لدى طلبة كلية التربية، بينما هدفت دراسة (Al-Sayyed, 2015) إلى تحديد الفرص والتحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المتخصصين في هذا المجال، وهدفت دراسة (El-Seoud et.al, 2014) إلى تحديد أثر التعليم الإلكتروني في دافعية الطلبة، ومعرفة العوامل المؤثرة على دافعية الطلبة نحو التعليم الإلكتروني، ودراسة (Dutoon et.al, 2002) هدفت إلى تحديد الخصائص التي تميز طلبة التعليم الإلكتروني عن زملائهم طلبة المحاضرات التقليدية، والتعرف أيضاً على العوامل المؤثرة في أداء طلبة التعليم الإلكتروني.

ثالثاً : من حيث عينة الدراسة

تنوعت عينات الدراسات السابقة من البيئات العربية والأجنبية (فلسطين، الجزائر، الكويت، الأردن، مصر، سوريا، المملكة العربية السعودية، سلطنة عُمان، الولايات المتحدة الأمريكية)، واعتمدت أغلب الدراسات طلبة الجامعات، فيما اختلفت العينات ما بين طلبة المراحل التعليمية (الابتدائية- الإعدادية- الثانوية)، والبعض الآخر كانت العينة من المعلمين والمعلمات لمراحل تعليم العالي، فيما اختار بعضها فئة أساتذة الجامعات، وقد تباينت عينات الدراسات السابقة ما بين الذكور والإناث كالآتي :

انفتحت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة عينات من طلبة المرحلة الجامعية بالجامعات المختلفة بدول متعددة، ومنها : دراسة المبيض (2020)، ودراسة رمضان وغراب

(2019)، ودراسة أبو عقيل (2014)، ودراسة (Salloum et.al, 2015)، ودراسة السيد (2015)، ودراسة (El-Seoud et.al, 2014)، ودراسة عيسان والعاني (2007)، ودراسة الشرقاوي (2005)، ودراسة (Dutoon et.al 2002).

في حين اختارت بعض الدراسات عينتها من المرحلة الابتدائية ومنها دراسة الجاسر (2019)، بينما اختارت دراسة العبد الكريم (1427هـ) عينتها من المرحلتين المتوسطة والثانوية، وقد اختارت بعض الدراسات عينة أعضاء هيئة التدريس، مثل دراسة رمضان وعراب (2019)، ودراسة الشهراني (1430 هـ)، ودراسة (Al-Sayyed, 2015)، بينما اختارت بعض الدراسات السابقة اختارت معلمي ومعلمات مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) ومنها دراسة النصرالله (2021)، ودراسة المشهراوي (2020)، ودراسة إلياس و جبلاوي (2013)، ودراسة آل عبد الكريم (2019)، ودراسة السفيناني (1429 هـ)، ودراسة العبد الكريم (1427 هـ).

رابعاً : من حيث النتائج

تنوعت نتائج الدراسات السابقة، فمنها من أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص، ومنها دراسة النصر الله (2021)، ودراسة (Salloum et .al, 2015)، وبعض الدراسات توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في دراسة (Aljaser (2019) ودراسة العبد الكريم (1427هـ)، وقد أظهرت نتائج دراسة الشهراني (1430 هـ) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) تعزى للتخصص لصالح أفراد عينة الدراسة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتوصلت نتائج دراسة آل عبد الكريم (2019) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الذكور والإناث لصالح الإناث بينما أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري (الجنس والمؤهل العلمي) مثل : دراسة المبيض (2020)، ودراسة المشهراوي (2020)، ورمضان وعراب (2019)، بينما نتائج دراسة السفيناني (1429 هـ) لا توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تبعاً لمتغير الجنس، بينما أشارت دراسة إلياس وجبلاوي (2013) إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأظهرت نتائج دراسة أبو عقيل (2014) أن عدد أجهزة الحاسوب في المختبرات بجامعة الخليل غير كاف لتوظيفها لخدمة التعليم الإلكتروني، في حين أظهرت نتائج دراسة السيد (Al- Sayyed, 2015) أن من أهم العوامل المؤثرة في نية الفرد لاستخدام التعليم الإلكتروني هي العوامل التالية : الفائدة وسهولة الاستخدام والرضا، وأظهرت دراسة (El-Seoud et.al, 2014) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة على تأثير التعليم الإلكتروني على دافعتهم لصالح طلبة جامعة حلوان بمصر، وأظهرت دراسة الشرقاوي (2005) انخفاض مستوى طلبة كلية التربية في معرفتهم

بمفاهيم التعليم الإلكتروني، وأشارت دراسة (Dutoon et.al, 2002) إلى حصول طلبة التعليم الإلكتروني على درجات أعلى من طلبة التعليم التقليدي.

3) المحور الثالث : الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع دافعية الإنجاز، فقد أرادت الباحثة التعقيب عن تلك الدراسات من عدة زوايا وهي على النحو التالي :

أولاً: من حيث الموضوع

اتفقت أغلب الدراسات السابقة في تناول موضوع دافعية الإنجاز، فمنها من ركز على الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز، ومعرفة الفروق في دافعية الإنجاز تبعاً لعدة متغيرات مثل: دراسة (Alavijeh, Jalil et.al, 2022)، ودراسة مشري وعزاق (2021)، ودراسة الغامدي (2019)، ودراسة الكفاوين (2019)، ودراسة خلفان وبرجي (2017)، ودراسة صرداوي وعمور (2017)، ودراسة اليوسف (2018)، ودراسة (Xuan et.al, 2014)، ودراسة (Pany, 2014)، ودراسة (Erlinda & Dewi, 2016)، ودراسة محمد (2011)، ودراسة (Guay et.al, 2010)، ودراسة (Zenzen, 2002)، والبعض الآخر من الدراسات تناولت دافعية الإنجاز وعلاقتها مع مواضيع أخرى ومنها دراسة كمور (2013)، ودراسة (Abu Bakar et.al, 2010)، ودراسة سالم (2004)، بينما تناولت دراسة محمد وشرف (2020) أثر برنامج تعليمي في تنمية دافعية الإنجاز.

ثانياً: من حيث الأهداف

اتفقت أغلب الدراسات السابقة في تحديد مستوى دافعية الإنجاز أو معرفة الفروق في دافعية الإنجاز تبعاً لعدة متغيرات ومنها دراسة (Alavijeh, Jalil et.al, 2022)، ودراسة مشري وعزاق (2021)، ودراسة محمد وشرف (2020)، ودراسة الكفاوين (2019)، ودراسة الغامدي (2019)، ودراسة صرداوي وعمود (2017)، ودراسة خلفان وبرجي (2017)، ودراسة اليوسف (2016)، ودراسة (Erlinda & Dewi, 2016)، ودراسة (Xuan et.al, 2014)، ودراسة (Pany, 2014)، ودراسة محمد (2011)، وهدفت بعض الدراسات السابقة إلى دراسة دافعية الإنجاز كمتغير علائقي كدراسة كمور (2013)، ودراسة (Abu Bakar et .al, 2010)، ودراسة (Guay et.al, 2010)، ودراسة سالم (2004)، ودراسة (Zenzen, 2002).

ثالثاً: من حيث عينة الدراسة

تنوعت عينات الدراسة من طلبة مراحل التعليم العالي و طلبة المراحل التعليمية الأساسية كالمرحلة المتوسطة والثانوية، ومن البيئات العربية مثل (الجزائر، العراق، الأردن، السعودية، السودان،

مصر)، والبيئة الأجنبية (إيران، إندونيسيا، ماليزيا، الصين، الهند، الولايات المتحدة الأمريكية)، وستوضح الباحثة ذلك فيما يلي:

لقد اختلفت الدراسات في تناول العينة التي تقوم عليها الدراسة، وقد تناولت معظم الدراسات عينات تمثل طلبة المرحلة الجامعية الجامعة مثل دراسة (Alavijeh, Jalili et.al, 2022)، ودراسة محمد وشرف (2020)، ودراسة الكفاوين (2019)، ودراسة خلفان وبرجي (2017)، ودراسة اليوسف (2018)، ودراسة (Erlinda & Dewi, 2016)، ودراسة (Pany, 2014)، ودراسة (Xuan et.al, 2014)، ودراسة كمور (2013)، ودراسة (Abu Bakar et.al, 2010)، ودراسة سالم (2004)، بينما تمثلت عينة دراسات أخرى من طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة مشري وعزاق (2021) ودراسة صرداوي وعمور (2017)، ودراسة محمد (2011)، ودراسة (Guay et.al, 2010)، في حين تمثلت عينة بعض الدراسات من طلبة المرحلة المتوسطة كدراسة الغامدي (2019) ودراسة (Zenzen, 2002).

رابعاً : من حيث النتائج

تنوعت مستويات دافعية الإنجاز لدى الطلبة، فبعض الدراسات كان مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة مرتفع كدراسة (Alavijeh, Jalili et.al, 2022)، ودراسة مشري وعزاق (2021)، ودراسة الغامدي (2019)، بينما كان مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة متوسط كدراسة الكفاوين (2019)، وأظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور كدراسة (Alavijeh, Jalili et.al, 2022)، ودراسة الغامدي (2019)، بينما البعض الآخر من الدراسات أظهر وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز لصالح الإناث كدراسة خلفان وبرجي (2017)، ودراسة اليوسف (2018)، ودراسة (Xuan et.al, 2014)، ودراسة (Pany, 2014)، فيما أظهرت نتائج دراسة محمد (2011)، وهناك دراسات توصلت إلى وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير البرنامج الأكاديمي كدراسة اليوسف (2016)، بينما توصلت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس أو التخصص أو التحصيل الأكاديمي مثل دراسة مشري وعزاق (2021)، ودراسة محمد وشرف (2020)، ودراسة الكفاوين (2019)، ودراسة صرداوي وعمور (2017)، ودراسة (Erlinda & Dewi, 2016)، ودراسة كمور (2013)، ودراسة سالم (2004)، أما بالنسبة لبعض الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز وعلاقتها مع بعض المتغيرات فقد أثبتت وجود علاقة كدراسة (Abu Bakar et.al, 2010)، ودراسة (Guay et.al, 2010)، بينما أظهرت دراسة (Zenzen, 2002) عدم وجود علاقة بين دافعية الإنجاز ومتغيرات الدراسة.

بعض استعراض الدراسات السابقة أرادت الباحثة التعليق على الدراسات من عدة جوانب وهي على النحو التالي:

❖ علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة :

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، وجدت أنها تتفق مع الدراسات السابقة في المحاور الثلاث في تناولها لمتغيرات : الاتجاهات، والتعليم الإلكتروني، ودافعية الإنجاز، إلا أن الباحثة لم تجد على أي دراسة تتناول هذه المتغيرات مجتمعة على عينة محددة، والمتتبع للتراث التربوي والدراسات المحلية يجد قصوراً واضحاً في دراسة متغيرات الدراسة الحالية ؛ ولندرة هذه الدراسات محلياً، كانت الدراسة الحالية غاية في الأهمية لسد هذا القصور بهدف الكشف عن اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني، وتحديد علاقتها مع دافعية الإنجاز لديه، فالمكتبة الفلسطينية المحلية الورقية أو الإلكترونية تفتقر إلى دراسات على طلبة الجامعات الفلسطينية في المحافظات الجنوبية في قطاع غزة بفلسطين، وعلى حدود علم الباحثة هذه الدراسة هي أول دراسة في فلسطين تشير إلى دراسة الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني ومعرفة درجة ارتباطها مع دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية في قطاع غزة ، في حين أغلب الدراسات تناولت الموضوع إما لدراسة الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني أو لدراسة موضوع دافعية الإنجاز كل منها على حدة دون الجمع بين تلك المتغيرات في دراسة واحدة أو تطبيقها على عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية سواء بالمحافظات الشمالية بالضفة الغربية أو المحافظات الجنوبية بمحافظات قطاع غزة، كما و تتفق هذه الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة حيث استخدمت كل من الدراسة الحالية والدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج مناسب للدراسة و المقاييس لجمع البيانات .

❖ أهم ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :

ركزت الدراسة الحالية على فئة طلبة الجامعة، وتتميز الدراسة الحالية كونها دراسة وصفية تسعى للكشف عن اتجاهات الطالب الجامعة نحو التعليم الإلكتروني، فمن خلال تحديد هذه الاتجاهات ذلك يُسهل تطبيق التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، ويؤكد على أهمية تبني التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي، وكذلك اهتمت الدراسة بالتعرف على الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني، وقياس دافعية الإنجاز لديهم تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، المستوى الدراسي، المؤهل التعليمي، درجة استخدام التعليم الإلكتروني)، وحاولت الباحثة إبراز العلاقة بين الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني و دافعية الإنجاز، ولم تجمع الدراسات السابقة بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة في حدود علم الباحثة، وهذا يؤكد على أن الدراسة الحالية من الدراسات الباكورة في البيئة الفلسطينية، وقد جاءت الدراسة الحالية لتدعم أهمية التعليم الإلكتروني واتجاهات الطلبة الجامعيين نحوه، وأيضاً بيان مدى أهمية دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي، وسعت الباحثة لمساعدة الباحثين الفلسطينيين والمسؤولين عن سياسة التعليم العالي في الوزارات والإدارات التابعة لوزارة التربية والتعليم في دولة فلسطين في تسليط الضوء على التعليم

الإلكتروني و إجراء المزيد من الدراسات اللاحقة تتناول متغيرات أخرى و فئات أخرى من المجتمع المحلي الفلسطيني.

❖ الاستفادة من الدراسات السابقة :

من خلال اطلاع الباحثة على التراث التربوي والعديد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، واعتمادها عليها في دراستها الحالية، فقد استفادت الباحثة كثيراً من هذه الدراسات في إعداد المقدمة والإطار النظري لدراساتها، حيث تم تقسيم الإطار النظري إلى ثلاثة مباحث، وقد استفادت الباحثة في اختيار منهج الدراسة، وتحديد العينة المستخدمة في الدراسة، واستفادت أيضاً من هذه الدراسات في بناء الدراسات السابقة، وفقد استفادت بدرجة كبيرة من تلك الدراسات في بناء مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، ومقياس دافعية الإنجاز، بالإضافة إلى استفادتها في وضع فروض الدراسة، وكذلك الاستفادة منها في عرض النتائج وتفسيرها التي سوف تتوصل إليها دراستها الحالية، وكذلك أيضاً في وضع مقترحات وتوصيات الدراسة.

خلاصة الفصل:

تشير الباحثة إلى أهمية التعليم الإلكتروني لأي مجتمع يسعى للتقدم والرقى، وأهميته كذلك للمؤسسات التربوية التعليمية، وتؤكد الباحثة أيضاً على أهمية معرفة الاتجاهات لدى الطلبة، ومعرفة درجة دافعيتهم للإنجاز، فالإطار النظري هو انطلاقة الباحثة للتوصل إلى نتائج الدراسة وتوصياتها، فمن خلال هذا الفصل تم عرض مقدمة، وتم طرح إشكالية الدراسة، وتسألاتها، وفرضياتها، وأهدافها، وأهمية هذه الدراسة، و مصطلحاتها، بالإضافة إلى استفادة الباحثة من الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية في صياغة الفرضيات، وبناء مقاييس الدراسة.

الفصل الثاني: (الاتجاهات)

تمهيد

2.1 مفهوم الاتجاه

2.1.1 الاتجاهات وما يرتبط بها من مفاهيم

2.2 الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني

2.3 النظريات المفسرة للاتجاهات

2.4 أنواع الاتجاهات

2.5 وظائف الاتجاهات

2.6 خصائص الاتجاهات

2.7 أهمية الاتجاهات

2.8 مكونات الاتجاهات

2.8.1 العلاقة بين المكونات

2.9 تكوين الاتجاهات

2.9.1 التعقيب على عملية تكوين الاتجاهات

2.9.2 مستويات تكوين الاتجاهات

2.9.3 العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات

2.10 طرائق التعبير عن الاتجاهات

2.11 شروط تعليم وتعلم الاتجاهات

2.12 المبادئ الأساسية لتغيير الاتجاهات

2.13 قياس الاتجاهات

خلاصة الفصل

الفصل الثاني: الاتجاهات

تمهيد:

تعد الاتجاهات ذات صلة وثيقة بحياة الإنسان وبأفكاره وسلوكه، وتتكون هذه الاتجاهات منذ مراحل التنشئة الاجتماعية، وبعد مرور الإنسان بالخبرات السابقة خلال حياته، بالإضافة إلى طبيعة وثقافة المجتمع الذي ينشأ فيه، وغيرها من العوامل التي تسهم في تكوين الاتجاهات لدى الفرد.

وتستند دراسة الاتجاهات على الفرض القائل بأن الاتجاه فعل دافعي يستثير السلوك ويوجهه بطريقة معينة، فدراسة الاتجاهات يمكن من خلالها تفسير السلوك والتنبؤ بالسلوك المتوقع تجاه الأفراد والمواضيع، فمثلاً معرفة اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو استخدام الحاسوب والإنترنت ذات علاقة كبيرة باستخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية التعلمية، وإذا كان لدى الفرد أفكار خاطئة عنه فذلك يساهم في عدم تقبله، ويعد الاتجاه نحو استخدام التعليم الإلكتروني مؤشراً أساسياً في درجة تقبله وإمكانية استخدامه مستقبلاً (الصيفي، 2015: 12).

وتكتسب الاتجاهات بطرق مختلفة وأكثرها تأثيراً الخبرة المباشرة، ويذكر هاينز (Hynes، 2010) أن تكرار هذه الخبرة تؤدي إلى تشكيل الاتجاه نحو موضوع أو موقف ما، ويمكن أن تُكتسب الخبرة بطريقة غير مباشرة عن طريق تقليد الفرد للآخرين أو تقليد المجتمع، وعليه تبني وجهات نظره حول موضوعات مختلفة. إذ يؤكد مهروترا وآخرون (Mehrotra et al, 2009) أن الاتجاهات محصلة التفاعل الجاري بين ثلاثة أطراف هي: التعلم والخبرة والوجدان، لذا نجد المربين يعطون أهمية كبيرة للاتجاهات إذ أنها تعد من أبرز أهداف التربية الحديثة، فالتعليم الذي يُكسب الطالب اتجاهات إيجابية أكثر فاعلية وجدوى من التعليم الذي يُكسب الطلبة المعلومات فقط، وذلك كونها عُرضة للنسيان في أي لحظة، بينما أثر الاتجاهات يستمر لوقت أطول.

(Mehrotra et al, 2009: 9)

ولذلك هناك الكثير من الدراسات الاجتماعية والنفسية تسلط الضوء على اتجاهات الأفراد حول موضوع محدد، ومن ثم معرفة كيفية استخدام تلك الاتجاهات هو حاجة ملحة للطلبة والباحثين.

وستحاول الباحثة في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم الاتجاه، وما يتعلق به في مختلف عناصر هذا الفصل.

1.2 مفهوم الاتجاه (Attitude)

أول من استخدم مفهوم الاتجاه هو الفيلسوف الإنجليزي هربرت سبنسر (H. Spencer) حين قال: "إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه"، ويشير ألبورت (G. W. Allport) إلى

هذا المفهوم بقوله: "إن مفهوم الاتجاه هو أبرز المفاهيم وأكثرها إلزاماً في علم النفس الاجتماعي وفي الدراسات التجريبية" (مرعي وبلقيس، 1984:159).

وتعد الاتجاهات بمثابة محركات للسلوك الانساني، إذ أنها تحفز الفرد على التعامل مع مختلف المواقف الحياتية التي تواجهه، وتوجهه للتعامل معها بشكل مباشر (الحمداني، 2005:12).

ولقد تم تناول مفهوم الاتجاه من قبل العلماء في علم النفس من وجهات نظر متباينة، فمنهم من ربطه بدرجة استجابة الفرد للموضوع، والبعض الآخر ربطه بمدى تأثير عناصر البيئة الخارجية من حيث الجذب أو النفور، ومنهم من ربطه بالمعايير السائدة في المجتمع، ومنهم من ربطه بإمكانية التنبؤ بما سيكون عليه سلوك الفرد في المواقف المختلفة التي يمر بها (الدوري، 2001:16). و هناك العديد من التعريفات للاتجاهات نذكر منها:

يعرف النواصرة و منسي (2018) الاتجاهات: " عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة (القبول أو الرفض) نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف (جدلية) في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة " (النواصرة ومنسي، 2018 :363). ويعرفه الجراح وآخرون (2016) بأنه: "حالة من الاستعداد العقلي لدى الفرد تنظم عن طريق خبراته السابقة، وتؤدي إلى توجيه معين في استجابة الفرد لجميع الأشياء ومنها المواقف المتصلة بتلك الحالة " (الجراح وآخرون، 2016:419).

بينما عرف أبو دوابه (2012) الاتجاهات أنه: " نظام مكتسب ثابت نسبياً لمشاعر الفرد، ومعلوماته، واستعداداته للقيام بأعمال معينة نحو أي موضوع، ويتمثل في القبول أو الرفض تجاه هذا الموضوع ويعبر عنه لفظياً أو سلوكياً أو حتى بالرفض أو القبول أو بإيماءات الوجه والعينين ويميل إلى الاستقرار إلى حد ما " (أبو دوابه، 2012:15).

كما يعرفها (عماشة، 2010) بأنها: "استعداد مكتسب ومتعلم، وهو علاقة بين الفرد و موضوع من موضوعات البيئة، و تتعدد اتجاهات الفرد، كما أنه ذات خصائص انفعالية يمثل قدر من الاتساق والاتفاق، ويتصف بالذاتية أكثر من الموضوعية، ومنها ما هو محدداً أو عاماً، موجباً أو سالباً" (عماشة، 2010:20).

ويُعرف مرعي والحيلة (2009) الاتجاه بأنه: " استجابة مكتسبة انفعالية لمنبه أو مثير معين، كموقف المرء من حرب ما ،وهي استجابة ملازمة لموضوع معين أو حالة أو قيمة ما ، وتكون هذه الاستجابة ثابتة نسبياً" (مرعي والحيلة، 2009:228).

فيما يعرفها كرتش وكرتشفيلد (Krech and Crutshfield) بأنها: " تكوين دائم من الدوافع والإدراك والانفعالات والعمليات المعرفية المرتبطة بجوانب حياة الفرد" (السيد أبو النيل، 2009:353).

وقد عرف كيلفورد (Guilford) الاتجاه بأنه : "استعداد خاص يكتسبه الأشخاص بدرجات متفاوتة ليستجيبوا للمواقف التي تعترضهم بأساليب معينة قد تكون مؤيدة أو معارضة لتلك المواقف" (الداهري، 2008:219).

ويُعرفها عليان (2008) بأنها: "استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيل أو عدم تفضيل" (عليان، 2008:10).

كما يُعرف الاتجاه في معجم اللغة العربية المعاصرة أنه : "تهيؤ عقلي لمعالجة تجربة أو موقف من المواقف تصحبه عادة استجابة خاصة" (عمر، 2008:2407).

ويعرف أبو علام (2004) الاتجاه بأنه: "استجابة إزاء الموضوع الذي يرتبط بشعوره الداخلي".

بينما عرف الخولي (2002) الاتجاهات بأنها : "استجابة عامة عند فرد ما إزاء موضوع معين، وبالتالي فإن الاتجاه يتضمن حالة تأهب واستعداد لدى صاحبه تجعله يستجيب بطريقة معينة وسريعة دون تفكير أو تردد، وهذه الاستجابة تنتمي إلى التكوين الانفعالي للفرد، والتي يعبر عنها قولاً أو فعلاً" (الخولي، 2002:221).

و يرى صالح (1992) أن أبسط تعريف للاتجاهات هو "مجموعة من استجابات القبول أو الرفض التي تتعلق بموضوع جدلي معين" (صالح، 1992:812).

وتعقياً على ما تم عرضه من تعريفات للاتجاهات، ترى الباحثة أن الاتجاه لدى الفرد يتكون من خلال احتكاكه بالمواقف الخارجية و التفاعل معها، أي أن الاتجاه يُكتسب نتيجة مجموعة من الخبرات والمواقف التي يمر بها الفرد في حياته، كما أن الاتجاه لا يُقاس مباشرة، ولكنه يقاس من خلال الاستجابات التي تدل عليه، والاتجاه مفهوم ذو صبغة اجتماعية يتمركز حول ظاهرة أو موضوع معين، ويتميز الاتجاه بدرجة من الثبات النسبي وليس الدوام المطلق، واستجابة الفرد المعبرة عن الاتجاه قد تكون موجبة أو سالبة، بالإضافة أن معرفة اتجاهات الفرد تساعد على التنبؤ مستقبلاً بسلوكه تجاه الموضوعات والأشياء والاستراتيجيات.

وفي ضوء التعريفات السابقة ترى الباحثة وجود قواسم مشتركة بين هذه التعريفات ولعل من أبرزها أن الاتجاه حالة من الاستعداد العقلي والنفسي معاً، و يتكون عن طريق الخبرة السابقة للفرد، بالإضافة إلى أن الاتجاه يوجه سلوك الفرد نحو الموقف إما بسلوك إيجابي بالقبول أو بسلوك سلبي بالرفض، كما أن الاتجاه يتضمن ثلاثة مكونات : هي المكون المعرفي، والمكون الانفعالي، والمكون السلوكي.

1.1.2 الاتجاهات وما ترتبط بها من مفاهيم

يرتبط مفهوم الاتجاه بعدة مفاهيم أخرى قد تكون متشابهة معها في المعنى مما يؤدي إلى حدوث اختلاطاً بين مفهوم الاتجاه وبعض المفاهيم المتشابهة الأخرى كالرأي و القيمة و السمة وغيرها من المفاهيم، وستتطرق الباحثة لتوضيح الفرق بينها وبين مفهوم الاتجاه بشكل أدق في الآتي :

أ- الاتجاه والرأي:

الرأي: هو ما تعتقد أنه صواب ،فهو وسيلة التعبير اللفظي عن الاتجاه(درويش، 93:2005)، وقد ميز كانترل و ماكجوير (Cantril & McGuire) بين الرأي والاتجاه على أساس أن الرأي هو اعتقاد خالٍ من الدافعية أو الدينامية، في حين يتسم الاتجاه بسيادة الخصائص الدينامية أو الدافعية (خليفة ومحمود، 32:1994) .

ب-الاتجاه والقيمة:

القيمة: هي تعميم يتضح من خلال تعبير الفرد عن اتجاهه نحو موضوعات محددة، أي أن القيمة ينقصها شيء محدد تنصب عليه، وهو ما يمثل جوهر الاتجاه.

والفرق بين القيمة والاتجاه هو الفرق بين العام والخاص، فالعمل والخير والجمال قيم تأخذ صفة التجريد والعمومية، فإذا كانت قيمة الجمال قوية لدى الفرد نجد أن له اتجاه إيجابي نحو الحديقة الجميلة و العكس صحيح (درويش، 90:2005).

ج-الاتجاه والسمة :

السمة هي صفة أو خاصية للسلوك تتصف بقدر من الاستمرار، ويمكن ملاحظتها وقياسها، وأشار جيلفورد Guilford إلى أن الاتجاهات نوع من هذه السمات المتعلقة بالموضوعات أو المسائل الاجتماعية، ويتضمن الاتجاه عادةً تقييماً بالقبول أو الرفض لموضوع ما، أما السمة ليس لها تقييم. (خليفة و محمود، 31:1994)

د- الاتجاه والميل:

الميل يتعلق بنواحي ذاتية شخصية ليست محل نقاش أو خلاف، كأن يميل الفرد لنوع من الطعام أو اللباس، أما إذا كان يميل إلى أمور اجتماعية يدور حولها خلاف ونقاش وتساؤل فإن استجابة الفرد لها تعد اتجاهاً(السيد أبو النيل، 454:2009).

بينما يرى الجبالي(2003) أن الاتجاه أوسع من الميل على أنه اتجاه إيجابي، حيث أن الميل اتجاه نفسي تجعل الفرد يبحث عن أوجه نشاط أكثر في ميدان معين(الجبالي، 248:2003).

هـ - الاتجاه والمعتقد:

المعتقد في مدلوله الاصطلاحي هو: التصديق الجازم بشيء ما، واليقين والإيمان أسمى درجات الاعتقاد، حيث أن أكثر المعتقدات ترجع إلى الثقة والتسليم بما قال الآخرون. ويعرفه كريتش وكريستيفيلد (Krech and Crutshfield) بأنه: تنظيم له طابع الاستقرار والثبات للمدركات والمعارف حول شيء محدد.

ويتضح من خلال التعريف أن المعتقدات تتعلق بالجانب المعرفي، بينما الاتجاه يرتبط بالمعتقدات والمعارف إضافة إلى الجانب الانفعالي، أي أن المعتقدات تدخل في تكوين الاتجاهات والعكس غير صحيح (خليفة و محمود، 1994: 35).

و - الاتجاه والاهتمام:

الاهتمام: عبارة عن اتجاه ذات وجهة إيجابية حيال أشياء معينة، بينما الاتجاهات قد تكون موجبة أو سالبة أو محايدة، كما تتسم الاهتمامات بالتحديد والخصوصية في حين تتسم الاتجاهات بالعمومية والشمولية (خليفة و محمود، 1994: 32).

2.2 الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني

تؤدي الاتجاهات دوراً مهماً في حياة الأفراد، إذ أنها تؤثر تأثيراً مباشراً في سلوكهم، ويُنظر إلى الاتجاهات على أساس أنها نوع من الدوافع الاجتماعية المكتسبة، والمهيأة للسلوك؛ ولذلك تنشأ من خلال الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد في حياته، كما أنها تتعدد وتختلف باختلاف المثيرات التي ترتبط بها (عطية، 2013: 21).

وتعد الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني من الضرورات التي فرضها التقدم التكنولوجي في عصرنا الحالي، والوضع الاستثنائي الذي يمر به العالم أجمع وخصوصاً بسبب انتشار جائحة فيروس كوفيد 19 (COVID-19) التي شكلت عائقاً على مستوى جميع الأصعدة (الاقتصادية، والاجتماعية، والتعليمية، . . . إلخ)، وباعتبار أن التكنولوجيا دخلت في كافة مناحي الحياة، فقد كان التعليم الإلكتروني من أهم تلك المناحي التي اقتحمها تكنولوجيا المعلومات، حيث أصبح بإمكان الجميع الاستفادة من هذه الخدمات التعليمية، وأصبح بمقدور الطالب والمعلم التواصل والوصول إلى المعلومات في أي وقت و أي مكان. ومن هنا أصبح التوجه إلى نظام التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية بشكل عام والجامعات بشكل خاص أساسياً وضرورياً.

وتمثل تنمية اتجاهات موجبة نحو التعليم الإلكتروني لدى الطلبة جانباً مهماً في أهداف تدريس التعليم الإلكتروني في جميع المراحل التعليمية، وتتأثر اتجاهات الطلبة نحو المادة بعوامل عدة، منها

ما يرجع لمعلم التعليم الإلكتروني (عضو هيئة التدريس) وأساليب تدريسه، ومنها ما يرجع للمناهج الدراسية، و بعضها يرتبط بالطالب ذاته، كما أنها تتأثر بالبيئة التعليمية التي يعايشها الطالب.

(الشريف، 2016: 908)

وقد عرف (الشناق وبني دومي، 2010) الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني بأنها: " مقدار أو شدة الانفعال التي يبدئها أفراد العينة نحو التعليم الإلكتروني بالرفض أو القبول أو التردد ".

(الشناق و بني دومي، 2010: 245)

وتعرف الباحثة الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني إجرائياً بأنها: "مقدار الشدة الانفعالية التي يبدئها أفراد عينة الدراسة نحو التعليم الإلكتروني بالقبول أو الرفض أو التردد بناءً على ما لديهم من معلومات معرفية عن التعليم الإلكتروني، وتقاس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي من استجابته لفقرات مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني".

و من خلال **اطلاع الباحثة** على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة فقد أجريت العديد من الدراسات لقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني، وتوصلت مجمل هذه الدراسات إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني وتذكر الباحثة من هذه الدراسات، كدراسة (عوض وحلس، 2015) التي هدفت إلى التعرف على الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن اتجاه طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية كان إيجابياً، فيما هدفت دراسة (Kandilingeç, 2015) إلى تحديد اتجاه الطلاب نحو التعليم الإلكتروني بين الطالبات في المدارس الفنية والمهنية الثانوية للبنات و ربطها ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (119) طالبة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب من المدارس الفنية والمهنية في الثانوية للبنات نحو التعليم الإلكتروني فيما يتعلق بالمتغيرات (نوع الجنس والخبرة)، بينما توصلت نتائج دراسة الهاجري (2014) إلى وجود اتجاهات إيجابية متفاوتة في مستوياتها لدى كل من الهيئة التدريسية والطلاب نحو إدراكهم لأهمية تطبيق أسلوب التعليم الإلكتروني لتطوير التعليم، كما أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) لكفايات التعليم الإلكتروني على إدراك الطلاب لأهمية تطبيق أسلوب التعليم الإلكتروني كأداة لتطوير التعليم بدرجة متوسطة، كما وهدفت دراسة (Liaw & Huang, 2011) إلى معرفة اتجاهات المتعلمين نحو استخدام التعليم الإلكتروني، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات عينة الدراسة كانت إيجابية نحو استخدام التعليم الإلكتروني، وقد أظهرت أن هناك عوامل أخرى مؤثرة في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تتعلق بالموقف التعليمي و التعلم الذاتي والوسائط المتعددة التي تؤثر على اتجاهات الطلبة تجاه التعليم الإلكتروني كأداة تعليمية فعالة. في حين أظهرت نتائج دراسة الشافعي والشماسي (2007) وجود اتجاهات إيجابية لطلاب كلية الاقتصاد

المنزلي بجامعة المنوفية نحو التعليم الإلكتروني، وقد أوصت العديد من الدراسات لضرورة دراسة اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني ومنها دراسة (Zabadi& AL-Alawi,2016) ، ودراسة عياد وصالحه (2015) التي أكدت على ضرورة دراسة اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والأكاديمية.

وترى الباحثة أن أهمية التعرف على اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني وقياسها تكمن في عدة أشياء منها على سبيل المثال لا الحصر، كمساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف المعرفية الوجدانية للتعلم، وتوقع مستويات تحصيل هؤلاء الطلبة حسب أسلوب التعليم الإلكتروني في ضوء نوعية اتجاهاتهم نحوها، وكذلك توقع مدى استمرار الطالب الجامعي لتعلمه في مراحل حياته المهنية المقبلة، بالإضافة إلى المساعدة في اختيار طرائق وأساليب التدريس، والبحث عن المعلومات عبر شبكة الإنترنت والأنشطة التعليمية المناسبة التي تعمل على ضمان مبدأ التعلم الذاتي، و التعلم المستمر لاستمرار المسيرة التعليمية وكافة مناحي الحياة بالرغم مما تواجهه المجتمعات كافة بسبب فيروس كورونا وغيرها من التحديات .

3.2 النظريات المفسرة للاتجاهات

هناك العديد من النظريات التي ظهرت نتيجة لتعدد التفسيرات الخاصة بمفهوم الاتجاه، ويمكن إجمالها بثلاث نظريات رئيسية وهي:

- (1) النظرية السلوكية Behavioral Theory.
- (2) النظرية المعرفية Cognitive Theory.
- (3) نظريات التعلم الاجتماعي Social Learning Theories.

وستتطرق الباحثة بالحديث بشيء من الإيجاز عن تلك النظريات كالتالي :

أولاً : النظرية السلوكية Behavioral Theory

تؤكد النظرية السلوكية المتعلقة بالإشراط الارتباطي للعالم الروسي (إيفان بافلوف) على دور المثير الشرطي والمثير الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكات الإيجابية بدلاً من السلوكات السلبية، وأن الكائن الحي يميل إلى تعميم المثير وربط المثير الطبيعي بمثيرات أخرى أو بمثيرات مرتبطة به والقريبة منه.

أما نظرية الاشراط الإجرائي للعالم الأمريكي (سكنر) فتقوم على تعلم الاتجاهات اعتماداً على مبدأ التعزيز، إذ أن تعزيز سلوك الكائن الحي أو استجابته يزيد احتمال تكرارها، وانطلاقاً من وجهة النظر هذه فإن الاتجاهات التي يتم تعزيز أنماط السلوك المرتبطة بها يزيد من احتمال استبقائها من

تلك التي لا تعزز، مشيرين إلى أن أنماط السلوك التي لا تعزز أو تلك التي يجري سحب المعززات عنها تميل إلى الانطفاء التدريجي (ملحم، 2012:321).

ثانياً : النظرية المعرفية Cognitive Theory

ويقوم هذا المنحى على مساعدة الفرد على إعادة تنظيم البني المعرفية المرتبطة بموضوع الاتجاه في ضوء المعلومات والبيانات المستجدة حول موضوع الاتجاه، ومن أصحاب هذه النظرية (بياجيه وأوزبل)، وتشير هذه النظرية إلى المراحل التالية:

- (1) تحديد الاتجاهات المراد تكوينها أو تعديلها.
- (2) تزويد الأفراد بالتغذية الراجعة حول الاتجاه المستهدف.
- (3) إبراز التناقض حول محاسن الاتجاه المرغوب فيه، ومساوئ الاتجاه غير المرغوب فيه من خلال الأسئلة والمناقشة.
- (4) تعزيز الاتجاه المرغوب فيه (الحسناوي، 2019:72).

وتؤكد الباحثة على أن الاتجاهات تتكون من المعاني التي تنتظم عند الفرد في بنيته المعرفية، وذلك من خلال الخبرة السابقة وعملية التعلم، إضافة إلى ذلك مدى أهمية موضوع الاتجاه لدى الفرد.

ثالثاً : نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theories

فسر البرت باندورا (Bandura, 1974) عملية تكوين الاتجاهات وفقاً لعملية التعلم بالملاحظة، فعندما نلاحظ شخصاً بطريقة معينة ويلقى إثابة على سلوكه، فمن المحتمل جداً أن يقوم بتكرار هذا السلوك، أما إذا اتبع سلوكاً ما بعقاب فلاحتمال الأكبر أن لا يقوم بتكراره أو تقليده. وتعتبر الأسرة والمدرسة وجماعة اللعب ووسائل الإعلام السمعية والبصرية من أهم أدوات وجهة النظر الاجتماعية في تكوين الاتجاهات عند الفرد (ملحم، 2012:322).

وتشير الباحثة إلى عدة مصادر للاتجاهات ومنها، البيئة المحيطة بالفرد وهي بيئة غنية بالمعلومات عن عناصر البيئة الطبيعية التي نعيش بها، و العمليات العقلية المباشرة التي يمكن أن تنمي لدى الفرد اتجاهات إيجابية أو سلبية، بالإضافة إلى العالم الاجتماعي والتعلم من الآخرين، وكذلك الخبرات والمواقف و المثيرات المختلفة التي يكتسبها الفرد تحدد اتجاهاته نحو الأشياء المحيطة به فإما تعمل على بقاء الاتجاه واستقراره أو تغييره.

4.2 أنواع الاتجاهات

وقد قسم (أبو الجبين، 2008) الاتجاهات إلى عدة أنواع وهي كالتالي:

- (1) الاتجاهات الموجبة و الاتجاهات السالبة: الاتجاهات الموجبة مثل التأييد لأحداث معينة، والاتجاهات السالبة مثل الرفض لأحداث معينة .
 - (2) الاتجاهات العامة والاتجاهات الخاصة: الاتجاهات العامة تتناول الظاهرة موضوع الاتجاه من جميع جوانبها مثل الاتجاه نحو الاستعمار بكافة أشكاله وصوره، أما الاتجاهات الخاصة تركز على جزئية واحدة من جزئيات موضوع الاتجاه ككل مثل الاستعمار العسكري فقط.
 - (3) الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة: فالاتجاهات القوية تبقى على مر الأزمان، أما الاتجاهات الضعيفة فهي التي تتلاشى مع الوقت.
 - (4) الاتجاهات الشعورية والاتجاهات اللاشعورية: فالاتجاهات الشعورية هي الظاهرة من خلال تصرفات الفرد، أما اللاشعورية فهي الخفية لا تظهر على الفرد (أبو الجبين، 2008:38).
- وأضاف الزعبي (2001) نوعاً خامساً من أنواع الاتجاهات وهي الاتجاهات الجماعية والفردية ولتوضيحها تكون الاتجاهات الجماعية مشتركة بين عدد كبير من الناس نحو موضوع أو شخص معين، أما الاتجاهات الفردية فهي ذاتية تتعلق بذات الفرد وتتكون بناءً على إطاره المرجعي الخاص به، وما مر به من خبرات سابقة (الزعبي، 2001:195).
- وتعقيباً على ما تم ذكره ترى الباحثة أنه يمكن التمييز بين أنواع الاتجاهات ويمكن تقسيمها إلى خمسة أنواع أساسية وأولها على أساس الموضوع اتجاهات عامة أو خاصة فالاتجاهات العامة هي التي تتصف بصفة العمومية وتشيع بين أفراد المجتمع، بينما الاتجاهات الخاصة فهي التي تنصب على النواحي الذاتية الفردية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الاتجاهات العامة أكثر ثبوتاً واستقراراً من الاتجاهات الخاصة، وأما النوع الثاني يقسم حسب الأفراد ومنها الاتجاهات الجماعية والفردية فالاتجاهات الجماعية هي التي يشترك فيها أكبر عدد من الأفراد، بينما الاتجاهات الفردية تتعلق بصاحب الاتجاه فقط، أما النوع الثالث يقسم على أساس الوضوح فهناك الاتجاهات المعلنة وهي الاتجاهات التي يعلنها ويجهر بها الفرد ويعبر عنها سلوكياً دون حرج أو خوف، بينما الاتجاهات السرية هي تلك التي يخفيها الفرد عن الناس ويحتفظ بها في قرارة نفسه، أما النوع الرابع يُقسم على أساس الشدة فمنها الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة، فالاتجاهات القوية هي التي تجعل صاحبها يدافع في سبيل تحقيقها والدفاع عنها قولاً وفعلًا، في حين أن الاتجاهات الضعيفة هي التي تكمن وراء السلوك المتراخي المتردد وهي عادةً ما يسهل تعديلها أو تغييرها، والاتجاه القوي أكثر ثباتاً واستمراراً والعكس صحيح، أما النوع الخامس والأخير هو نوع الاتجاهات على أساس الوجهة فمنها

الإيجابي أو السلبي، فالاتجاهات الإيجابية فهي الاتجاهات التي تتحو نحو موضوع ما، أي أنها تجذب الفرد بالتأييد والموافقة عليه، في حين الاتجاهات السلبية هي التي تجعل الفرد بعيداً عن موضوع ما ويستجيب عليه بالمعارضة والنفور منه.

5.2 وظائف الاتجاهات

حدد (إبراهيم، 2013) مجموعة من وظائف الاتجاهات وهي كالتالي:

- (1) توجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
 - (2) يعبر الاتجاه المعلن عن مسaire الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات.
 - (3) تنعكس الاتجاهات في سلوك الفرد ، وأقواله وأفعاله وتفاعلاته مع الآخرين ضمن محيطه ومجتمعه.
 - (4) يضم الاتجاه العمليات المعرفية والدافعية لبعض نواحي الحياة التي يعيش فيها الفرد.
 - (5) توضح الاتجاهات العلاقة بين الفرد وبيئته الاجتماعية.
 - (6) يجعل الاتجاه الفرد يفكر ويدرك بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.
 - (7) يحدد الاتجاه سلوك الأفراد والجماعات بشكل شبه ثابت (إبراهيم، 2013: 110).
- وأضاف (نشواتي، 2003) أربع وظائف للاتجاهات كما حددتها الأدبيات النفسية وهي:

- (1) وظيفة منفعية : تشير هذه الوظيفة إلى مساعدة الفرد على إنجاز أهداف معينة، تمكنه من التكيف مع الجماعة التي يعيش معها، والأوضاع الحياتية المختلفة والنجاح فيها.
- (2) وظيفة تنظيمية واقتصادية: يستجيب الفرد طبقاً للاتجاهات التي يتبناها إلى فئات من الأشخاص أو الأفكار أو الأشياء، وذلك باستخدام بعض القواعد البسيطة المنظمة التي تحدد سلوكه حيال هذه الفئات، دون ضرورة اللجوء إلى معرفة جميع المعلومات الخاصة بالموضوعات.
- (3) وظيفة تعبيرية : فالاتجاهات توفر للفرد فرص التعبير عن الذات، وتحديد هوية معينة في الحياة المجتمعية، وتسمح له بالاستجابة للمثيرات البيئية على نحو نشط وفعال.
- (4) وظيفة دفاعية : ترتبط اتجاهات الفرد بحاجاته ودوافعه الشخصية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية أو الواقعية لموضوعات الاتجاهات، ولذلك ويلجأ الفرد إلى تكوين اتجاهات معينة لتبرير بعض صراعاته الداخلية أو فشله حيال أوضاع معينة للاحتفاظ بكرامته وثقته بنفسه، أي أنه يستخدمها للدفاع عن ذاته (نشواتي، 2003: 475).

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أن الاتجاهات تقوم بوظائف عديدة في حياة الفرد فهي تقدم له فرص التعبير عن ذاته وتحديد هويته في إطار العلاقات الاجتماعية، وتنظم سلوكه وانفعالاته ضمن مجتمعه، بالإضافة إلى مساعدته على اتخاذ القرارات في المواقف التي يتعرض لها.

6.2 خصائص الاتجاهات

يذكر (أبو جادو، 2013) أهم خصائص الاتجاهات فيما يلي :

- (1) الاتجاهات مكتسبة أو متعلمة.
 - (2) الاتجاهات أكثر استمرارية وديمومة من الدافع الذي ينتهي بإشباع الحاجة ويعاود الظهور بعودتها، والاتجاه قد يؤدي إلى استثارة عدد من الدوافع المعنية التي تخدم بمجملها الاتجاه العام الواحد.
 - (3) الاتجاهات قابلة للقياس ويمكن التنبؤ بها.
 - (4) الاتجاه علاقة بين الفرد وموضوع معين، ويستدل على الاتجاه من ملاحظة سلوك الفرد نحو ذلك الموضوع.
 - (5) الاتجاه دينامي فهو يحرك سلوك الفرد نحو الموضوعات التي انتظم حولها.
 - (6) تتكون الاتجاهات وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية، وقد يشترك عدد من الأفراد أو الجماعات فيها.
 - (7) يتأثر الاتجاه بخبرة الفرد ويؤثر فيها (أبوجادو، 2013: 191-192).
- وقد أورد (صديق، 2012) أن الاتجاهات تتميز بعدة خصائص من أهمها:

- (1) الاتجاهات تتمتع بخاصية الثبات والاستقرار النسبي.
- (2) الاتجاهات قابلة للتغير والتطوير في ظل ظروف معينة.
- (3) الاتجاهات متدرجة من الايجابية الشديدة إلى السلبية الشديدة .
- (4) تتنوع الاتجاهات؛ بحسب المتغيرات والمثيرات المرتبطة بها .
- (5) لها مكونات ثلاثة أساسية: مكونات سلوكية، ومكونات معرفية، ومكونات انفعالية.
- (6) ترتبط الاتجاهات بثقافة المجتمع وقيمه وعاداته، وتختلف باختلاف البيئات والمجتمعات.
- (7) قد يكون هناك تناقض بين اتجاهات الفرد المتكونة من خبراته الخاصة، وبين الاتجاهات التي يجب أن يسلكها بناءً على ثقافة مجتمعه وعاداته (صديق، 2012: 307).

وترى الباحثة من أهم خصائص الاتجاهات أنها مُتعلّمة حيث يبدأ الفرد في اكتسابها منذ الولادة، فهي ليست وراثية أو فطرية، وهي بالأساس تعتبر نتاجاً للخبرة السابقة لديه، وترتبط بالسلوك الحاضر وتقصره، ويمكن التنبؤ بها إلى السلوك مستقبلاً، كما أنها قابلة للقياس والتقويم، وتتفاوت

الاتجاهات في درجة وضوحها فمنها الواضح ومنها الغامض، ومنها المعلن أو السري، ويغلب على اتجاهات الفرد الذاتية أكثر من الموضوعية في المضمون المعرفي والمحتوى، بالإضافة أيضاً أن الاتجاهات دينامية وقابلة للتعديل أو التغيير ولكنه يستغرق وقتاً طويلاً .

7.2 أهمية الاتجاهات

تتعلق أهمية الاتجاهات من الاعتبارات الآتية :

- (1) الاتجاهات تشكل العمود الفقري في دراسات علوم التربية وعلم النفس الاجتماعي.
- (2) الاتجاهات تمثل عنصراً أساسياً في تفسير السلوك والتنبؤ به سواءً على صعيد الفرد أو الجماعة.
- (3) الاتجاهات تحتل مكاناً بارزاً في دراسات الشخصية ودينامية الجماعة وفي مجالات التربية وتنمية المجتمع وتعلم الكبار .
- (4) لا يوجد في علم النفس دراسات علمية أكثر من دراسة الاتجاهات (الداهري، 2008:219).

وترى الباحثة أن أهمية الاتجاهات تكمن في قدرتها على تفسير السلوك، وعند دراسة أي موضوع يتوجب على الباحث معرفة اتجاهات الطلبة و تحديد نقاط القوة والضعف تجاه موضوع معين، ومن ثم القدرة على تدارك هذا الاختلاف، وتزويد الطالب بالمعرفة و تنمية اتجاهات انفعالية إيجابية حول موضوع معين، وتوجيه اتجاهات الفرد حول هذا الموضوع، وذلك للوصول إلى الأهداف المحددة وستقوم الباحثة بتوضيح مكونات الاتجاهات الثلاثة التي تم ذكرها في تعريف مفهوم الاتجاه وذلك بالاستناد إلى العديد من الأدبيات التربوية والنفسية.

8.2 مكونات الاتجاهات

يعتبر "سميث" (Smith) أول من قدم تحليلاً منظماً وشاملاً عن الاتجاهات، ووصفها من خلال ثلاث مكونات يمكن قياسها، وبالتالي فمضمون الاتجاه لا يشير إلى مكون واحد وإنما يتشكل بفعل ثلاث مكونات، والسؤال المطروح هنا هو: ما دور كل مكون في تكوين الاتجاه؟ وتتضمن الاتجاهات ثلاث مكونات أساسية ومرتبطة فيما بينها موضحة كالتالي:

(1) المكون المعرفي: Cognitive Component

يشير إلى الحقائق والقيم والمعلومات والأحكام التي ترتبط بموضوع الاتجاه، أي مقدار الحقائق الموضوعية المتوافرة لدى الفرد، والعمليات الإدراكية التي تتعلق بموضوع الاتجاه، فكلما كانت معرفته بهذا الموضوع أكثر كان اتجاهه واضحاً أكثر، فإذا كان الاتجاه في جوهره عملية تفضيل موضوع على

آخر فإن هذه العملية تتطلب بعض العمليات العقلية لذلك تتضمن اتجاهات الفرد نحو بعض المشكلات الاجتماعية جانباً عقلياً يختلف مستواه باختلاف تعقيد المشكلة (نصار، 2003: 32).

(2) المكون الوجداني Affective Component :

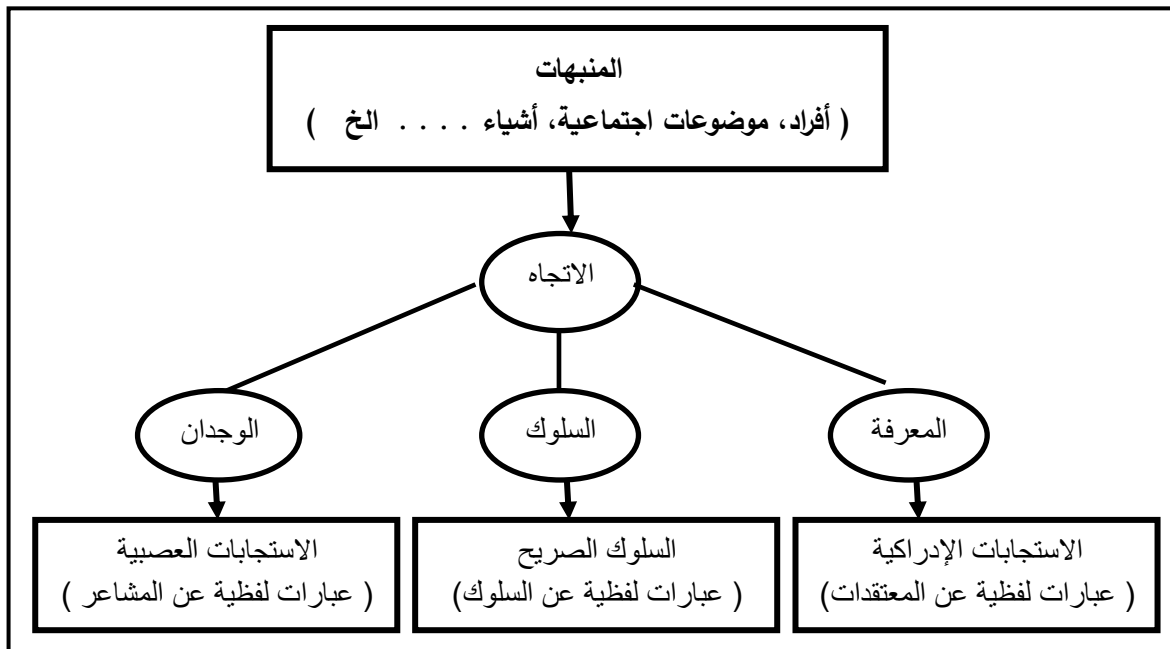
ويشير إلى مشاعر الفرد بالقبول أو الرفض، الحب أو الكراهية نحو موضوع الاتجاه، ويرتبط بتكوينه العاطفي، فقد يحب موضوعاً ما فيستجيب له على نحو إيجابي، وقد ينفر من موضوع آخر ويستجيب له على نحو سلبي (فنون، 2012: 58).

(3) المكون السلوكي Behavioral Tendency Component:

ويتضمن مجموعة الأنماط السلوكية المتمثلة في طريقة استجابة الفرد تجاه موضوع الاتجاه، ويعود ذلك إلى ضوابط التنشئة الاجتماعية التي مر بها الفرد وخبراته السابقة (نصرالله، 2005: 29)، ويرى (أبو موسى، 2011) أن مكونات الاتجاه الثلاثة المعرفية والوجدانية والسلوكية مترابطة ومتداخلة مع بعضها البعض إلا أن درجة تأثيرها متفاوتة عن بعضها فأكثرها تأثيراً المكون الوجداني، كما يرى أن الاتجاهات تتكون من خلال إشباع الحاجات والرغبات، ويكون الاتجاه إيجابياً عندما يتم إشباع الحاجات والرغبات، ويكون سلبياً عندما لا يتم إشباعها، كما أنها قد تتكون من خلال الفرد نفسه بتعرضه لمواقف حياتية تولد لديه اتجاهاً سواء كان إيجابياً أو سلبياً (أبو موسى، 2011: 46).

وفي ضوء ما سبق فإن الاتجاه عبارة عن نموذج ثلاثي الأبعاد كما هو مبين في الشكل التالي

رقم (1):



الشكل رقم (1): يوضح المكونات الثلاثة للاتجاه

(خليفة و محمود، 1994: 11)

وتعقيباً عما سبق ترى الباحثة بأن مكونات الاتجاهات تتمثل في ثلاثة مكونات مترابطة معاً وهي : المكون الأول المتمثل بالمكون الوجداني أي مشاعر الطالب في الاستجابة أو الرفض لموضوع أو تقنية ما وقد يتوقف شعور الطالب على طبيعة العلاقة بين الموضوع والأهداف الأخرى التي يراها الطالب مهمة بالنسبة له، ويصبح لديه شعور إيجابي تجاه الموضوع إذا كان يؤدي بدوره إلى تحقيق أهداف الطالب والعكس صحيح، وتتضمن أيضاً المكون المعرفي وتتعلق بمعارف الفرد وأفكاره حول الحقائق المرتبط بموضوع الاتجاه، كما أنها تعد حصيلة ما اكتسبه الطالب من الخبرات والمعتقدات من خلال تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية، بينما المكون الأخير هو المكون السلوكي وتتعلق باستجابات الطالب وأفعال سلوكه الملاحظ نحو موضوع معين فعندما يمتلك الطالب اتجاهاً إيجابياً نحو موضوع ما فإنه يسعى إلى تدعيم هذا الاتجاه، وعلى العكس من ذلك إذا امتلك اتجاهاً سلبياً نحو موضوع ما فإنه يظهر سلوكاً مضاداً لهذا الموضوع .

1.8.2 العلاقة بين مكونات الاتجاه الثلاثة

يرى " كاتز " و "ستوتلاند" (Katz and Stotland) أن مكونات الاتجاه ترتبط كل منها بالأخرى، أي أن هناك اتجاه عام نحو ترابط المكونات الثلاثة، وأن عدم التجانس بينها يسبب قلقاً وشعور بعدم الراحة لصاحب الاتجاه (الجبالي، 2003:238).

فمعارفنا عن موضوع ما تتأثر بمشاعرنا نحوه وباستعدادنا لإصدار السلوك، كما أن أي تغيير يحدث في المعارف يؤدي إلى تغيير المشاعر والسلوك والعكس صحيح (خليفة و محمود، 1994:12)، كما يمكن أن يكون هناك علاقة سالبة بين هذه المكونات، ومثال ذلك أن يعتقد الأب أن ابنته قادرة على الخروج وحدها إلى السوق للشراء، لكنه لا يرتاح فعلياً لقيامها بهذا العمل وحدها، كما أنه لا يسمح لها في نفس الوقت بالذهاب للسوق (السيد أبو النيل، 2009:542)، وفي هذه الحالة يصبح التنبؤ بالسلوك ضعيفاً لأن درجة الارتباط بين المكونات ضعيفة.

وبالتالي فإن المكونات الثلاثة وحدة واحدة لا يمكن الفصل بينها، إذ يتشكل الاتجاه من مكون واحد أو اثنين دون المكونات الأخرى، ولذلك فالدراسات التي تقوم على هذا التوجه تمثل كل مكون من المكونات الثلاثة في مقياس الاتجاه بمجموعة من البنود، بحيث يمكن الخروج بدرجة كلية للاتجاه موضوع الدراسة، بالإضافة إلى الدرجات الفرعية لكل مكون من هذه المكونات (حسن، 2001:281).

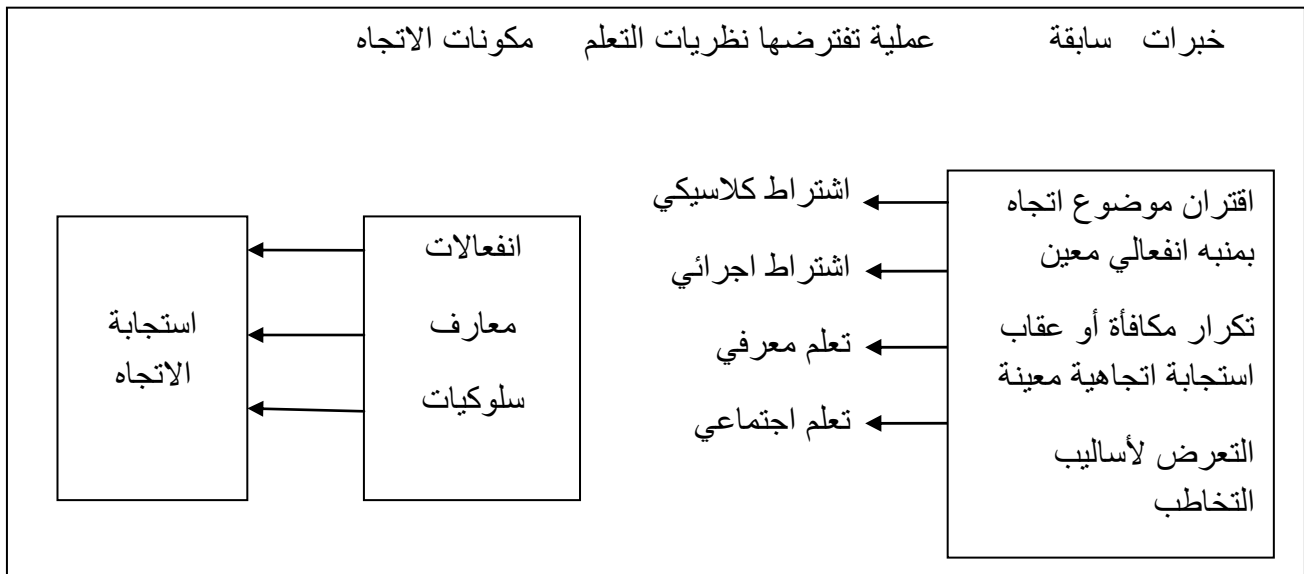
9.2 تكوين الاتجاهات

تتكون الاتجاهات عند الفرد بالتعرض لموضوع الاتجاه أو بتفاعله مع آخرين يتمسكون بهذا الاتجاه.

ويمكن التمييز بين منحنيين معاصرين يتكاملان لا يتعارضان يوضحان الكيفية التي يتكون بها الاتجاه وقد أشار إليها (الحمداني، 2001) كالتالي :

المنحنى الأول:

ويرى أن الاتجاه يتكون من خلال التعرض لخبرات سابقة بوساطة عمليات التعلم كما هو موضح في الشكل رقم (2)، وفي ضوءه يمكن تفسير دور الآباء والأقران والمدرسة والتعرض لمصادر الإعلام المختلفة في تكوين الاتجاه النفسي.

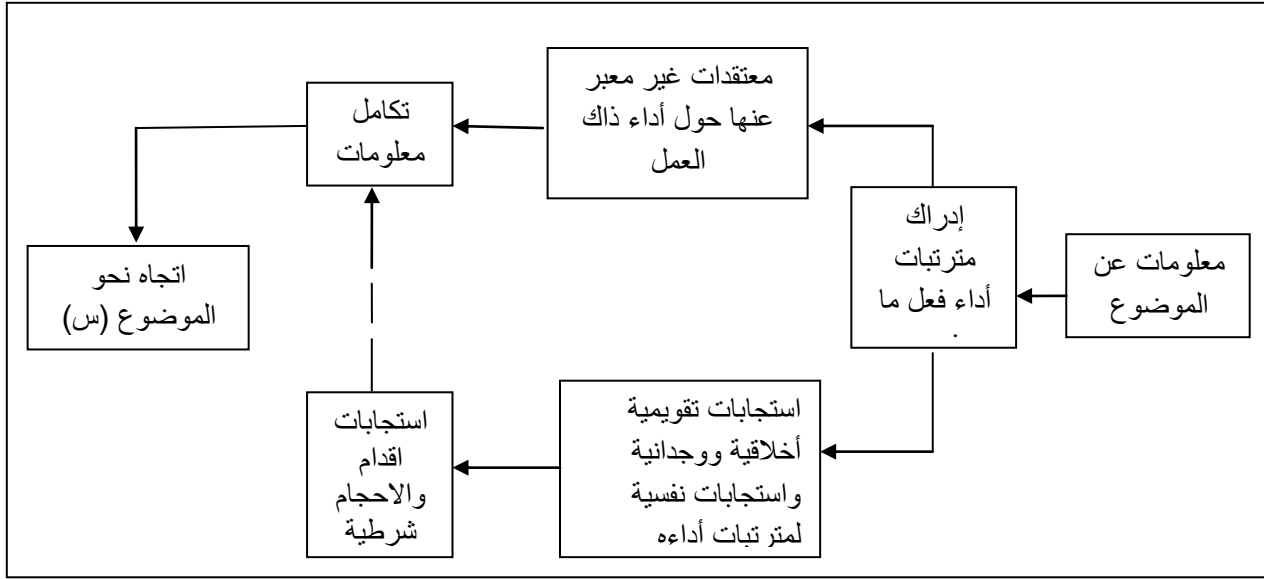


الشكل رقم (2): يوضح تكوين الاتجاه من خلال عمليات التعليم

(الحمداني، 2001: 21)

المنحنى الثاني:

يرى أن الاتجاه يتكون نتيجة معالجة معرفية يقوم بها الفرد للمعلومات التي حصل عليها من مصادر مختلفة عن موضوع الاتجاه ليقوم هذه المعلومات وهو آنذاك حكم كلي والاتجاه الذي يتبناه نحو ذلك الموضوع، ويوضح الشكل رقم (3) كيفية تكوين الاتجاه وفق هذا المنحنى.



الشكل رقم (3): يوضح تكوين الاتجاه من خلال عملية معالجة المعلومات
(الحمداني، 2001: 21)

وتعقياً على ما تم ذكره في المنحنيان السابقان ترى الباحثة أن المنحنيان متكاملان حيث أن تكوين الاتجاه يبدأ بتتمة الأفكار والتصورات حول موضوع الاتجاه ومنها ما يكون جديداً، ومنها ما هو مستمد من الذاكرة طويلة المدى.

ومن وجهة نظر الباحثة فإن الاتجاهات تتكون نتيجة اتصال الفرد ببيئته الطبيعية والاجتماعية، ويبدأ تكونها خلال تكامل مجموعة معينة من الخبرات الجزئية التي تدور حول موضوع معين مثلاً كحب الأسرة أو ارتياح الفرد بالجلوس في مكان ما، ثم تأخذ هذه الدائرة بالانتساع لتشمل موضوعات أكبر وأمور مجردة أو معنوية، إذ تتكامل مجموعة من الخبرات الجزئية التي تدور حول موضوع محدد ثم يتم تناسق هذه الخبرات في وحدة كلية ينتج عنها نوعاً من التعميم وهي التي تمثل مواقف الفرد تجاه موضوع معين بحيث يكون هذا الاتجاه واضح المعالم ويتميز عن غيره من الاتجاهات.

وقد وضع الوتار وسلطان (2007) أن تلك التصورات أو الأفكار ترتبط بكل من:

- 1) توقعات يكونها الفرد من خلال عمليات معرفية (كالتعلم - الملاحظة - الاستدلال - الخصائص السلبية).
- 2) استجابات تقييمية ينميها الفرد من خلال التعلم (الاشتراط الكلاسيكي - الاشتراط الإجرائي - التعلم المعرفي) (الوتار وسلطان، 2007: 133).

وتكامل هذه التوقعات والاستجابات التقويمية معاً يؤدي إلى نمو استجابات انفعالية، بوساطة الاتساق المعرفي وترتبط من خلال عمليات التعلم بموضوع الاتجاه و بالأفكار والتصورات التي سبق تكوينها عن موضوع الاتجاه .

وعند الحديث عن كيفية تكوين الاتجاهات وأنها تحدث نتيجة تفاعل الفرد وخبراته مع محيطه بكل ما فيه، ويتم ذلك وفق طرق متعددة يذكرها (إبراهيم، 2013) في التالي:

- (1) **التقليد والمحاكاة:** فالفرد يكتسب العديد من اتجاهاته نتيجة التقليد، وقد يكافأ للتعبير عن بعض اتجاهاته في الوقت نفسه الذي يعاقب فيه عن بعضها الآخر.
- (2) **الطريقة الارتباطية:** وذلك من خلال اقتران الخبرة بالموقف الذي يمر به الفرد، وخصوصاً الجانب الانفعالي وتوالي الخبرات السارة أو غير السارة، فإذا كانت الخبرة الناتجة عن موقف معين سارة كانت الاتجاهات ايجابية، أما إن كانت الخبرة الناتجة من ذلك الموقف مزعجة فالاتجاه الناتج يكون سلبياً (إبراهيم، 2013:110).

1.9.2 التعقيب على عملية تكوين الاتجاهات

ذكر (خليفة ومحمود، 1994) ما يمكن استخلاصه من عملية تكون الاتجاه في ضوء المصادر الثلاثة من المكونات (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية) ما يأتي:

- (1) تتمثل أهمية تناولنا لتكون الاتجاهات في ضوء هذه المصادر من المكونات هو مجال تغيير الاتجاهات، فالنقويمات ذات الأساس المعرفي تتأثر بشكل أفضل من خلال التركيز على تغيير المعلومات المتاحة، بينما النقويمات ذات الأساس الوجداني فيكون من السهل تغييرها من خلال المشاعر.
- (2) المكونات الثلاثة للاتجاهات (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية) بينها درجة من التداخل والارتباط بشكل يؤدي إلى تكون وظهور الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو العديد من الموضوعات والقضايا.
- (3) تبين كذلك أهمية نظريات التعلم في إلقاء الضوء على الخبرات السابقة التي تتشكل من خلالها مكونات الاتجاه الثلاثة، فالمكون المعرفي يتشكل من خلال التعلم المعرفي، والمكون الوجداني يتحد من خلال الارتباط الشرطي، والمكون السلوكي يتشكل من خلال ما يسمى التعلم الاجتماعي.
- (4) هناك بعض الأسس الدافعية التي تستند إليها عملية تكون الاتجاهات، والتي تتمثل في الوظائف الأربعة التالية: الوظيفة الأولى : التوافق وذلك بهدف الحصول على أقصى قدر ممكن من الثواب وأقل قدر من العقاب من البيئة الخارجية، بينما الوظيفة الثانية : المعرفة

بالمعايير والإطارات المرجعية لفهم العالم وإضفاء معنى عليه، أما الوظيفة الثالثة : وهي التعبير عن القيم المركزية للفرد، والوظيفة الرابعة والأخيرة للاتجاهات فهي وظيفة الأنا الدفاعية من خلال تقدير الفرد لذاته.

5) عملية ارتقاء الاتجاهات تسير وفق مبدأ التكامل - التمايز Integration-Discrimination ،فبعد أن تتكامل الخبرات الجزئية الفردية حول موضوع معين تحدث عملية التمايز بحيث يتحدد الاتجاه ويتبلور وينفصل عن غيره من الاتجاهات(خليفة ومحمود،1994:57-60).

2.9.2 مستويات تكوين الاتجاه

وقد اقترح كراثول وزملاؤه (1964) أن الاتجاهات تمر بمستويات متدرجة على النحو الآتي:

- أ- **الاستقبال (Receiving):** هو أدنى المستويات ويتراوح ناتج هذا التعلم هنا بين الوعي بوجود المثيرات إلى الانتباه الانتقائي لمثير معين من بين عدة مثيرات.
 - ب- **الاستجابة (Responding):** وهنا يبدي الطالب مشاركة وتفاعلاً إيجابياً مع المثير طالباً الرضا والارتياح.
 - ج- **التقييم (Valuing):** وهو وضع تقدير للأشياء في ضوء قيمة معينة.
 - د- **التنظيم (Organization):** وهو ترتيب مجموعة معينة من القيم في رتبة معينة أو نظام معين، ويعد ذلك بداية لامتلاك الفرد نظامه القيمي المميز.
 - هـ- **الوسم بالقيمة أو التميز (Value Complex):** وفي هذا المستوى تأخذ القيمة مكانها من خلال تنظيم داخلي يحكم السلوك ويوجهه، ويصبح للفرد شخصيته التي تتسم بالثبات في اتجاهاته، وبالتالي تتولد لديه نظرة شاملة للإنسان والكون والمجتمع.
- (الزغول، 2012:62-64)

3.9.2 العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات

وضح (عماشة، 2010) العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات وهي:

- 1) **الدوافع والحاجات:** فهي تعتبر بمثابة القوى المحركة للفرد التي توجهه نحو الأهداف المرغوب فيها.
- 2) **المؤثرات الثقافية:** فالإنسان يعيش في إطار ثقافي يتألف من العادات والتقاليد والمعتقدات والقيم وهذه جميعاً تتفاعل تفاعلاً ديناميكياً يؤثر في الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية مع بيئته الأسرية أو مدرسته أو مجتمعه.

(3) **الأنماط الشخصية العامة:** تؤثر بعض الصفات المزاجية والشخصية في تكوين الاتجاهات فتجعل الفرد محصناً ضد التأثير ببعض الاتجاهات، في حين يكون عرضة للتأثر الشديد باتجاهات أخرى.

(4) **ما يتعرض له الفرد من حقائق ومعلومات:** تنمو الاتجاهات وتشكل تلبية للحاجات وتبعاً لما يتعرض له الفرد من حقائق ومعلومات، فقد يكون لدى الطلاب معلومات قليلة عن الحرب الكيميائية لذلك فإنه لا تتكون عندهم اتجاهات نحو تلك الأمور، أما إذا عرف الطلاب الآثار التدميرية الشاملة التي تحدثها الغازات السامة والجراثيم والفيروسات على الأعصاب، فينمو لديهم اتجاه سلبي قوي ضد الحرب الكيميائية (عماشة، 2010: 29-28).

كما أورد خليفة ومحمود (1994) العديد من العوامل والمتغيرات التي تسهم بشكل أو آخر في تكوين الاتجاهات بفئاتها الثلاث، ومن أهم هذه العوامل ما يأتي:

- (1) **العوامل السيكولوجية:** ومنها سمات الشخصية، وخصائص المرحلة العمرية، والخبرات السابقة التي ترتبط بموضوع الاتجاه، والصحة النفسية لدى الفرد .
- (2) **العوامل الاجتماعية:** وتتمثل في الإطار الحضاري والثقافي الذي ينتمي إليه الفرد، ودور كل من الأسرة، وجماعة الأقران، والمؤسسات الأكاديمية (المدرسة، الجامعة)، ووسائل الاتصال الجماهيري بمختلف أنواعها المسموعة المقرؤة والمرئية، والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع (خليفة ومحمود، 1994: 58).

وترى الباحثة العوامل المؤثرة في تكوين اتجاهات الفرد متنوعة و أقواها دور الوالدين، وبقاء أثره في شخصيته، وفي توجيه سلوكه حتى في المستقبل، كما تؤكد على أهمية الإطار الثقافي، والعادات وتقاليد المجتمع التي تحيط بالفرد، بالإضافة على التأكيد على دور المؤسسات الأكاديمية كالجامعة والمدرسة.

10.2 طرائق التعبير عن الاتجاهات

حدد (صديق، 2012) طريقتين يتم التعبير بها عن اتجاهات الفرد وهما:

- (1) **طريقة لفظية وهي على نوعين:**
 - أ. الاتجاه اللفظي التلقائي: يعبر الفرد عن اتجاهه بشكل صريح علني في حديثه.
 - ب. الاتجاه اللفظي المستشار: يعبر الفرد عن اتجاهه عندما يوجه بسؤال ما.
 - (2) **طريقة عملية:** وهو الاتجاه العملي فيعبر الفرد عن اتجاهه بسلوكه وتصرفاته العملية.
- (صديق، 2012: 308)

11.2 شروط تعليم وتعلم الاتجاهات

ذكر (مرعي والحيلة، 2009) عدد من الشروط التي لا بد للمعلم (الأستاذ) مراعاتها عند تعليم وتعلم الاتجاهات بغض النظر عن الاستراتيجية المستخدمة في تنظيم تعلم الاتجاهات وهي كالتالي:

- (1) حدد للطلاب الاتجاه المستهدف بدقة وبطريقة مبسطة.
 - (2) احرص على توفير المناخ الودي، نفسياً واجتماعياً، ومادياً، وتشكيل أرضاً خصبة لتعليم الاتجاهات وتعلمها.
 - (3) احرص على أن تلعب دوراً فاعلاً في عمليات التوجيه والتواصل والتعزيز، وكن أنموذجاً حياً يتمثل فيه الاتجاه المستهدف (القدوة الحسنة).
 - (4) راقب أنماط السلوك التي ترتبط بالاتجاه المستهدف، وحرص على تعزيزها بالطرق المناسبة لدفعها بالاتجاه المرغوب فيه.
 - (5) ابدأ بتنظيم تعلم الاتجاهات التي تنسجم مع الاتجاهات الاجتماعية السائدة، ومع اتجاهات الأقران.
 - (6) استخدم استراتيجية الحوار و المناقشة أسلوباً لإحداث القناعات المناسبة لدى الطلبة.
- (مرعي والحيلة، 2009:233).

12.2 المبادئ الأساسية لتغيير الاتجاهات

هناك جملة من المبادئ الأساسية في أي محاولة تستهدف تغيير الاتجاهات للفرد من بينها:

- (1) تقديم معلومة جديدة متصلة بشكل وثيق بموضوع الاتجاه للفرد المراد التأثير فيه، وذلك عن طريق زيادة دافعية الشخص المستقبل للتعامل مع المعلومة المقدمة ليتسنى له فهمها وإدراك دلالتها المختلفة.
- (2) توجيه الرسالة مباشرة إلى موضوع الاتجاه، بالتنفير أو بالترغيب.
- (3) يجب أن تتعامل المعلومة المقنعة المراد استخدامها في تغيير الاتجاهات بموضوعية مع كل الخصائص الإيجابية والسلبية لموضوع الاتجاه المراد تغييره (إبراهيم، 2013:114).

وترى الباحثة أن تكوين الاتجاهات يتم عن طريق عمليات التعلم وتتسم بالاستقرار النسبي، وهذا لا يعني استحالة تغييرها أو تعديلها، إذ يمكن تغيير اتجاهات الفرد نحو الموضوعات المختلفة من خلال برامج محددة .

ويؤكد الحسنوي (2019) أن بعض أساليب تغيير الاتجاهات أو تعديله تعتمد على الجانب المعرفي، وتتطوي على استخدام الحجج المنطقية وشرح المعلومات والحقائق الموضوعية الخاصة

بموضوع الاتجاه، بينما بعض الأساليب تعتمد على الجانب العاطفي، وتتضمن عملية استثارة دوافع الفرد وانفعالاته وتوجيهها نحو أو ضد موضوعات معينة (الحسناوي، 2019: 72).

وقد ذكر (مليك، 1987) طرق لتعديل الاتجاهات وتشمل الآتي :

- 1) التعريف بموضوع الاتجاه : باستخدام الأمثلة الواقعية من الحياة و مناقشتها من خلال المحاضرة أو الندوة والوسائل السمعية والبصرية التي تعين على الفهم والتوضيح لتناول جميع جوانب الموضوع، والسماح بتوجيه الأسئلة للحصول على مزيد من الوضوح حول موضوع ما.
- 2) الخبرة المباشرة بالموضوع واكتساب المهارات المتعلقة به : فعند تعريف المتعلم لخبرة مباشرة وسارة لموضوع ما، فذلك يزيد من احتمال اكتسابه الاتجاه الإيجابي المؤيد للموضوع ، فضلاً على ذلك معرفة المتعلم لموضوع دون أن يكتسب المهارات المتعلقة به تقلل من احتمالات اكتساب الاتجاه الإيجابي نحو الموضوع ،وتتنوع صور الخبرة المباشرة بالموضوع ومنها الوسائل السمعية-البصرية، والزيارات الميدانية والتجارب العملية ، وأيضاً مختلف أوجه النشاط العملي كإعداد صحيفة حائط أو إجراء مقابلات، أو دراسة حالة واقعية وغيرها.
- 3) قرار الجماعة : يكتسب الناس اتجاهاتهم نحو مختلف الموضوعات من خلال التنشئة الاجتماعية ودعمها للمعايير السائدة في مجتمع معين، وعليه فهذه الاتجاهات تكون عميقة الجذور في ثقافة الجماعة التي تصطنع ضوابط من الثواب والعقاب لضمان انصياع أفراد الجماعة لهذه المعايير، وعدم انحرافهم عنها (مليك، 1987: 84-86).

وترى الباحثة أن تكوين الاتجاهات عند الفرد تتم عن طريق عمليات التعلم، ويمكن تغيير هذه الاتجاهات نحو الموضوعات المختلفة من خلال برامج محددة، كذلك تتأثر الاتجاهات بالتعزيز، وقد يتكون اتجاه إيجابي لدى الفرد لتجنب اللوم في مواقف محددة، بالإضافة إلى أن الاتجاهات تتكون عن طريق الثواب والعقاب، والأعمال التي يعقبا عقاب قيمتها في الغالب عكسية، ونستطيع تغيير اتجاه الفرد عن طريق وسائل الإعلام والاتصال الجماعية عن موضوع الاتجاه، ومن جهة أخرى يمكن تغيير أو تعديل الاتجاه عن طريق التغيير القسري للسلوك بفعل القانون أو السلطة العليا.

13.2 قياس الاتجاهات

القياس عملية تقدير كمي أو كيفي أو هما معاً لسلوك معين بهدف معرفة درجة تواجده وتأثيره، وبالتالي القدرة على ضبطه، ويعد مفهوم الاتجاهات من المفاهيم النفسية الاجتماعية التي حاول الباحثون على وضع مقاييس لها، على اعتبار أن ما يقيسه الباحث هو السلوك اللفظي أو السلوك الظاهري، وهذا السلوك اللفظي يتم ترجمته إلى قيم عددية من خلال إحدى طرق قياس الاتجاه.

والمقياس الجيد للاتجاه يدلنا على إذا ما كان الفرد مؤيداً أو معارضاً، ودرجة التأيد أو المعارضة، ودرجة شمول الاتجاه أي تنوع المواقف التي يعمم فيها، كما يدلنا على تناسق الفرد في اتجاهه أو تناقضه (خليفة ومحمود، 1994: 65).

ومن أهم أسباب قياس الاتجاهات أن قياسها ييسر التنبؤ بالسلوك، وتزداد معرفة الباحث بالعوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاه وثبوته و تطوره أو تغيره البطيء أو السريع المفاجئ، وقد ذكر (الداهري، 2008) نوعان من المقاييس لقياس الاتجاهات منها :

- 1) مقاييس مباشرة: مثل مقياس بوجاردوس، ومقياس ثرستون، ومقياس ليكرت، ومقياس جتمان.
- 2) مقاييس غير مباشرة: مثل أساليب ملاحظة السلوك الفعلي نحو موضوع الاتجاه، والأساليب الإسقاطية.

أولاً : المقاييس المباشرة للاتجاهات

1) مقياس بوجاردوس (Bogardus Scale) :

وتحاول هذه الطريقة قياس البعد الاجتماعي بين الأفراد والجماعات، وتعتبر أول محاولة لقياس المسافة الاجتماعية عام (1925م)، ويحتوي على عبارات تمثل مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي لقياس تسامح الفرد أو تعصبه، وتقبله أو نفوره بالنسبة لجماعة معينة. وأراد بوجاردوس التعرف على مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء القوميات الأخرى، وقد استخدم سبع عبارات وتمثل العبارة الأولى أقصى درجات التقبل، والعبارة السابعة أقصى درجات النفور الاجتماعي .

وفيما يلي نموذج لمقياس البعد الاجتماعي لبوجاردوس :

جدول رقم (1.2): نموذج لقياس البعد الاجتماعي

أزواج منهم	أصداقهم	أجاروهم في المسكن	أزاملهم في العمل	أقبلهم كمواطنين في بلدي	أقبلهم كزائرين لوطني	استبعدهم من وطني
1	2	3	4	5	6	7

(الجبالي، 2003: 276)

وقد وجهت انتقادات لمقياس بوجاردوس، ومنها أنه غير مقنن وعباراته غير متساوية، مما يصعب معه المقارنة الجيدة بين المفحوصين، ولا يعطي مؤشراً لرد الفعل، كما أن من يوافق على العبارة الأولى يوافق على بقية العبارات.

2) مقياس ثرستون (Thurston Scale) :

اقترح لويس ثرستون (1929) طريقته لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات وأنشأ عدة مقاييس وحداتها متساوية البعد، وتدور نحو اتجاه الفرد نحو موضوع معين، ويكتب الباحث عبارات المقياس ثم تعرض هذه العبارات على مجموعة من المحكمين للتعرف على العبارات التي تمثل أقصى درجات الإيجابية وتوضع في الخانة رقم (1)، وأيها تمثل أقصى درجات السلبية وتوضع في الخانة رقم (11)، والعبارات المحايدة في الخانة رقم (6) واستبعاد العبارات الغامضة والغير المناسبة، ومن ثم الاستعانة بالطرق الاحصائية ويوضع لكل عبارة وزن أو درجة، ومن ثم يعرض المقياس على الأفراد من خلال الدرجة أو الوزن، وعليه يتم التعرف على اتجاه الفرد نحو الموضوع. والجدول رقم (2.2) يبين المسافات المتساوية البعد في مقياس الاتجاه لدى ثرستون .

جدول رقم (2.2): يبين المسافات المتساوية البعد في مقياس الاتجاه لدى ثرستون

أقصى درجات الرفض				الحياد				أقصى درجات القبول			
←								→			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	الرتبة
											العبارة

(خليفة ومحمود، 1994:96)

وقد وجهت العديد من الانتقادات لمقياس ثرستون منها :صعوبته وتعقده، ويحتاج إلى العديد من المحكمين والعبارات، كما أنه قد تختلف أنماط الأفراد ومع هذا قد يحصلون على الدرجات نفسها ، كما أنه يمكن الاستعانة بمحكمين متحيزين مما يؤثر في بناء المقياس، كما أن المقياس لا يعطي شدة الاتجاه .

3) مقياس ليكرت (Likert Scale):

ويعد مقياس ليكرت (1932م) من أكثر مقاييس الاتجاهات شيوعاً نظراً لسهولة تطبيقه وتصحيحه واستخراج نتائجه وأكثرها ثباتاً، وتتميز الفقرات بانقسامها إلى نصفين : الأول يحتوي على الفقرات الإيجابية والثاني يحتوي على فقرات سلبية، علماً أن هناك عدة موازين منها الثلاثي، والخماسي، والسباعي على سبيل المثال لا الحصر، وتترج هذه البدائل (موافق جداً، موافق، متردد، معارض، معارض جداً)، بحيث تكون النقطة المتوسطة موقعاً تقع عند الاستجابة المحايدة، وتقدم للمبحوثين عدة عبارات تتصل باتجاههم نحو موضوع معين، ونضع أمام كل عبارة المقياس ثم تجمع الدرجات المختلفة المقابلة للنقاط للتوصل إلى درجة إجمالية (خليفة ومحمود، 1994:98).

وقد اتبعت الباحثة في الدراسة الحالية طريقة ليكرت الخماسية وذلك لمناسبتها لطبيعة موضوع الدراسة.

(4) مقياس جتمان (Guttman Scale):

وحاول جتمان (1947-1950 م) إنشاء مقياس تجميعي متدرج يحقق فيه شرطاً هاماً هو أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه فلا بد أن يعني هذا أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها، ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها، ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلي التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها، وتتمثل هذه الطريقة في قياس الاتجاه بإعطاء فقرات وأمامها قبول أو رفض الاستجابة (نعم ، لا) ولا توجد درجة الحياد.

(خليفة ومحمود، 1994:104)

ثانياً: المقاييس غير المباشرة

(1) أساليب ملاحظة السلوك الفعلي نحو موضوع الاتجاه:

حاول علماء علم النفس الاجتماعي إيجاد طريقة دقيقة لقياس الاتجاهات لا تقوم على التقرير الذاتي، وكانت هذه الطريقة هي ملاحظة السلوك، وقد تبين أن الإشارات غير اللفظية لها أهمية كبيرة تتجاوز اللغة المنطوقة، حيث أمكن تفسير الإشارات الصادرة من الأشخاص من حركات أجزاء الجسم، ونظرات العين، ونبرات الصوت وهي مؤشرات تكشف عن اتجاه الفرد نحو الآخرين، من حيث موافقته أو معارضته.

وتعتمد الملاحظة على المعاينة المباشرة لأشكال السلوك الذي ندرسه، فإذا أراد الباحث أن يدرس سلوك عينة من الأطفال عندما يتجمعون في شكل جماعات للعب معتمداً بذلك على الملاحظة، فإنه يتوجه إلى أحد المدارس الابتدائية - مثلاً - لجمع مشاهدات عن طريق معاينتهم أثناء اللعب معاً، وتحتاج الملاحظة إلى إعدادات خاصة للوصول إلى مستوى من الدقة والكفاءة .

(خليفة ومحمود، 1994:118)

(2) الأساليب الإسقاطية:

قد يشعر المفحوص بالخوف أو الحرج من التعبير عن اتجاهاته أو لا يجد الدافع الكافي للإجابة على أسئلة مباشرة أو قد يكون غير مدرك لاتجاهاته، عندها تستخدم الأساليب الإسقاطية (الجبالي، 2003:290)، فهي تمتاز بإمكانية إخفاء حقيقة القصد منها وعمق وغزارة مادتها، بالإضافة إلى غموض المثير إلا أن هذا النوع يتطلب مهارة في التطبيق والتصحيح والتفسير، ومن هذه الأساليب: الأساليب المصورة ، والأساليب اللفظية، وأساليب اللعب وأساليب السيكورداماتيكية. إذ قام " فروم " بالمقارنة بين استجابة مجموعة من الأشخاص على استبيان خاص بالاتجاه نحو الحرب من جهة، وتفسيرات هؤلاء الأشخاص لمواد مصورة غامضة الموضوعات من جهة أخرى، وتبين أن هناك علاقة بين القوميين والعدوان من خلال الاستبيان وتفسيرهم للصور (الجبالي، 2003:291).

كما أن هناك طريقة التداعيات الحرة وهي شكل آخر من المنبهات الإسقاطية، ومنها تداعي الكلمات حيث يطلب من المفحوص أن يقدم بعض الكلمات التي ترتبط بموضوع الاتجاه المراد دراسته، ويطلب منه ذكر أول كلمة تخطر له عند سماعها (خليفة ومحمود، 1994:126).

وتؤكد الباحثة على أن عملية قياس الاتجاهات ليست بالعملية السهلة، وقد مرت بالعديد من المراحل وتطورت ووجهت العديد من الانتقادات لتلك المقاييس؛ لأنها لا تستطيع قياس الاتجاهات بشكل تام وذلك لوجود العديد من العوامل التي تتداخل في تكوين الاتجاهات وتعديلها، وبالتالي لا يمكننا الحكم على أفضلية مقياس عن آخر، ولكن طبيعة الدراسة هي التي تحدد المقياس المناسب، ومن الملاحظ أن مقياس ليكرت هو من أشهر المقاييس استخداماً في الدراسات والبحوث؛ لأنه أكثر شمولاً وأكثر دقة ونتائج أكثر ثباتاً.

خلاصة الفصل :

تعرضنا خلال هذا الفصل إلى مصطلح الاتجاهات ، وكيف أن سلوكنا يتأثر باتجاهاتنا حول الموضوع أو الأفكار أو الأشياء أو التقنيات أو الاستراتيجيات المختلفة في عملية التعليم، فهي تؤثر على أحكامنا و ردود أفعالنا تجاه الآخرين، فاتجاهاتنا تتجمع في أنماط مميزة وتعطي للشخصية نمطها الخاص، وتتكون اتجاهاتنا من خلال دور الوالدين، وتفاعلنا مع عناصر البيئة المحيطة بنا المادية و النفسية لتكون بذلك المكونات الثلاثة للاتجاهات وهي : المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي، وهي مكونات مترابطة ومتداخلة فيما بينها، وتنقسم الاتجاهات إلى عدة أنواع حسب القوة والضعف، والفردية والجماعية ، والسر والعلانية، والإيجابية والسلبية، ومنها أيضاً العام والخاص.

وتؤدي الاتجاهات وظائف منها التي ذكرها " كاتز " وهي النفعية والقيمة التعبيرية و الدفاع عن الذات، والوظيفة المعرفية.

وقد تناولت العديد من النظريات مفهوم الاتجاه وحاولت تفسيرها من منظورها الخاص، وهناك عدة مقاييس تطورت من مقياس لآخر بسبب الانتقادات التي وجهت للمقاييس السابقة، و من الجدير بالباحث أن يختار المقياس الذي يناسب دراسته.

الفصل الثالث:

التعليم الإلكتروني

تمهيد

- 3.1 لمحة تاريخية عن التعليم الإلكتروني
 - 3.2 فلسفة التعليم الإلكتروني
 - 3.3 مفهوم التعليم الإلكتروني
 - 3.3.1 بعض المفاهيم المتعلقة بالتعليم الإلكتروني
 - 3.3.2 مقارنة بين بيئة التعليم الإلكتروني و التعليم التقليدي
 - 3.4 المقاربات النظرية للتعليم الإلكتروني
 - 3.5 مبادئ التعليم الإلكتروني
 - 3.6 أهمية التعليم الإلكتروني
 - 3.6.1 أهمية توظيف التعليم الإلكتروني في فلسطين
 - 3.7 أهداف التعليم الإلكتروني
 - 3.8 مميزات التعليم الإلكتروني
 - 3.9 خصائص التعليم الإلكتروني
 - 3.10 أنواع التعليم الإلكتروني
 - 3.11 مكونات منظومة التعليم الإلكتروني
 - 3.12 التقنيات المستخدمة في التعليم الإلكتروني
 - 3.13 متطلبات التعليم الإلكتروني
 - 3.14 خصائص الطالب الجامعي في بيئة التعليم الإلكتروني
 - 3.15 عوامل نجاح التعليم الإلكتروني
 - 3.16 إيجابيات التعليم الإلكتروني
 - 3.17 سلبيات التعليم الإلكتروني
 - 3.18 معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات
- خلاصة الفصل

الفصل الثالث: التعليم الإلكتروني

تمهيد :

نعيش عصر المعلومات وثورة تكنولوجيا الاتصالات، ولقد اقتحمت التكنولوجيا قطاعات عدة ومنها قطاع التعليم بما يشمله من المؤسسات التعليمية والمدارس والجامعات، وساهم انتشار الشبكات وارتباطها بالإنترنت والاستفادة من مصادر التعليم الإلكترونية المتاحة علي خلق مستويات أعلى من الاعتماد على الوسائل التكنولوجية التي تقوم على تقديم الخدمة التعليمية بشكل كامل على الشبكات، وهذا ما يسمى باسم التعليم الإلكتروني Electronic-Learning وما يعرف أيضاً E-Learning الذي أصبح ضرورة حتمية لاعتماده في كافة المجتمعات المتقدمة منها أو النامية؛ بسبب المتغيرات الكثيرة والطائرة كانتشار فيروس كورونا في العالم أجمع.

فالتعليم الإلكتروني يتطلب تطوير المعارف والأساليب التكنولوجية لتدوير وتحسين التعلم والتعليم والتدريب ،حيث يمكن للجميع الوصول إلى تعليم يتجاوز المكان والزمان والإمكانيات المادية والفروق في قدرات الأفراد(زغود، 2020: 5).

ودرس كل من جل وألين (Gill and Allan,2005) تطوير التعليم الإلكتروني في إطار الجامعات و إنشاء مجالات الاهتمام الرئيسية لها، و تم مشاركة ثلاث جامعات في نقاشات حول سبل تطوير التعليم الإلكتروني وقدرتها على المساهمة الفاعلة في إنتاج البرامج، ومن أهم سبل نجاح التعليم الإلكتروني هو درجة الرقي والتكامل بينه وقدرته على المساهمة في التعليم الجامعي، والتركيز على نوعية التعلم الإلكتروني في الحلول التعليمية، وإلى أي مدى تستغل الإمكانيات التربوية بالكامل.

ولم تأن المؤسسات التعليمية جهداً في إدخال التطورات المختلفة والتقنيات الحديثة إلى أجنده مؤسساتها، لتواكب التطورات المتسارعة في التكنولوجيا أولاً، وللاستفادة مما تحويه تلك التقنيات ثانياً، وذلك خدمة لطلبتها، حيث أن التعلم يهدف إلى بناء شخصية الفرد وتكوينها من خلال تزويده بالخبرات والاتجاهات التي تمكنه من النجاح في حياته العملية والعلمية ، ومواجهة تحديات ومشكلات المستقبل بطريقة علمية تستند إلى أسس التفكير السليم، وقد استثمر التعليم الجامعي هذا التقدم بطريقة موازية في وسائله، فظهرت الاستفادة من تلك التقنيات داخل قاعات المحاضرات، إلا أن الأمر الأكثر إثارة هو تأسيس تعليم معتمداً على هذه التقنيات، وهو ما يسمى التعليم الإلكتروني.

(توفيق،2009: 15)

وقد برعت العديد من مؤسسات التعليم العالي في قطاع غزة، ومن أهمها الجامعة الإسلامية التي دعمت العملية التعليمية الجامعية بالتكنولوجيا التفاعلية بأفضل الأساليب التي ساعدت في مواجهة العديد من التحديات التي تواجه النظام التقليدي، فقد كانت جامعة سبابة في إدخال التعليم

الإلكتروني في نظامها التعليمي ومناهجها الدراسية في مختلف التخصصات، ليس ذلك فقط بل أيضاً على مستوى الخدمات الإدارية المتنوعة بالجامعة .

1.3 لمحة تاريخية عن التعليم الإلكتروني

لم يظهر مصطلح التعليم الإلكتروني وفلسفته الحالية فجأة، ولكنه ظهر وتطور من خلال ثلاثة أجيال بدأت من بداية الثمانيات حتى وصلت إلى الشكل الحالي .وقد وضحاها كل من(حناوي وبراهمة،2015:20)،و(عبدالحميد، 2010: 17)،و(لال والجندي،2010: 18) كالتالي:

- **الجيل الأول:** بدأ في أوائل الثمانينات حيث كان المحتوى الإلكتروني على أقراص مدمجة وكان التفاعل من خلالها فردي بين الطالب والمدرس مع التركيز على دور الطالب.
- **الجيل الثاني:** بدأ مع استخدام الإنترنت حيث تطورت طريقة إيصال المحتوى إلى طريقة شبكية وتطور معها المحتوى لحد معين، وتطورت عملية التفاعل والتواصل من كونها فردية إلى كونها جماعية ليشترك فيها عدد من الطلاب مع معلم محدد.
- **الجيل الثالث:** بدأ مع ظهور مفهوم التجارة الإلكترونية والأمن الإلكتروني في أواخر التسعينات من القرن الماضي وتزامن ذلك مع تطور سريع في تقنيات الوسائط المتعددة وتكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الاتصالات عبر الأقمار الصناعية، مما أتاح تطور الجيل الثالث في استخدام الوسائط الإلكترونية في إيصال واستقبال المعلومات واكتساب المهارات والتفاعل بين الطالب والمعلم، وبين الطالب والمؤسسة التعليمية، وما بين الطلبة مع بعضهم البعض، وبين المؤسسة التعليمية والمعلم أيضاً.

وقد حدد هاشم (2017) مرحلتين أساسيتين للتعليم الإلكتروني وهما:

1) المرحلة الأولى(من سنة 1993-2000 م):

بدأت هذه المرحلة بظهور الشبكة العالمية للمعلومات(الإنترنت)، ثم بدأ ظهور البريد الإلكتروني والبرامج الإلكترونية الأكثر انسيابية لعرض أفلام الفيديو ومنها الأفلام التعليمية.

2) المرحلة الثانية(من سنة 2001 وما بعدها):

ظهر الجيل الثاني والثالث للشبكة العالمية للمعلومات(الإنترنت)، حيث أصبح تصميم المواقع على الشبكة أكثر تقدماً، وذو خصائص أقوى من ناحية السرعة وكثافة المحتوى (هاشم،2017:20).

2.3 فلسفة التعليم الإلكتروني

يبقى التعليم الإلكتروني واحداً من أهم المواضيع الحيوية التي تشغل بال المسؤولين عن التعليم في كل مكان، ومثلما لكل موضوع فلسفة، فإن الأمر ينطبق على التعليم الإلكتروني الذي له أبعاد فلسفية.

وقد ذكر (بسيوني، 2008) أبعاد فلسفية للتعليم الإلكتروني ومنها:

- 1) إتاحة فرصة تدريب وتعليم أكبر عدد من فئات المجتمع.
 - 2) التغلب على عوائق المكان والزمان وصعوبة الاتفاق على وقت واحد.
 - 3) الاستغلال الأمثل للموارد البشرية والمادية.
 - 4) تراكم الخبرات، والاستغلال من مواد التدريب المتاحة لدى المؤسسات المختلفة .
 - 5) اعتماد الوقت والمنهج والتمارين بناء على مستوى ومهارات الطالب.
 - 6) تمكن الطالب المتميز في دراسته دون انتظار الطلاب الأقل مستوى (بسيوني، 2008:231).
- وتقوم فلسفة التعليم الإلكتروني أيضاً على إتاحة التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة للجميع طالما أن قدراتهم وإمكاناتهم تمكنهم من النجاح في التعليم، وذلك للعمل على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المتعلمين دون التفرقة بين الجنس أو العرق أو النوع أو اللغة والوصول إلى الطلاب البعيدين جغرافياً، وأيضاً للسماح للطلاب غير القادرين أو المعوقين جسدياً بصفة خاصة ذوي الاحتياجات الخاصة بالحصول على فرصة تعليمية وهم في أماكنهم (عامر، 2007، أ: 23).

وترى الباحثة بأن فلسفة التعليم الإلكتروني تركز على أبعاد فلسفية هامة وهي حق الطالب في الوصول إلى المعرفة، وحقه في تساوي الفرص التعليمية بناءً على الفروق الفردية حتى وإن تجاوزها الزمن بالإضافة إلى تكيف الطالب مع برنامج التعليم وفقاً لحاجاته واهتماماته وقدراته وسرعته الذاتية، وكذلك التحول من التعليم إلى التعلم أو من نشاط المعلم إلى نشاط الطالب.

3.3 مفهوم التعليم الإلكتروني

يعتبر التعليم الإلكتروني من الاتجاهات الجديدة في منظومة التعليم، ومن أكثر المصطلحات شيوعاً في الوسط العلمي والأكثر استخداماً في هذا النوع من التعليم الإلكتروني مصطلح E-Learning، وهناك مصطلحات كثيرة ترادف التعليم الإلكتروني تُستخدم للتعبير عنه مثل: التعلم المباشر عبر الإنترنت (Online Learning)، والتعلم الافتراضي (Virtual Learning)، والتعلم المبني على الويب (Web Based Learning)، والتعليم مدى الحياة (Long Life Learning)، والتعليم الرقمي (Digital Education)، ومجتمعات التعليم (Learning Communities) (العيدي و بوفاتح، 2018:669).

وقد تعددت تعريفات مصطلح التعليم الإلكتروني نذكر أهمها:

عرف قشمر (2017) التعليم الإلكتروني: "هو التعليم الذي يتم من خلال الحاسوب وأي مصادر أخرى تعتمد على الحاسوب وتساعد في عملية التعليم والتعلم، كما هو طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب، وشبكات ووسائل متعددة، وآليات بحث وإذاعة التلفاز والهاتف لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر" (قشمر، 2017: 153).

ويعرف بينيت وآخرون (Bennet et al, 2015) التعليم الإلكتروني بأنه: "مجموعة واسعة من التطبيقات والعمليات التي تستخدم الوسائط الإلكترونية والأدوات المتاحة لتقديم لتعليم المهني والتدريب".

وعرف الحبيب (2015) التعليم الإلكتروني بأنه: "تقديم العملية التعليمية (محتوى، تعليم، تعلم، أنشطة، إدارة) بواسطة التقنيات والأجهزة الإلكترونية وتطبيقات وبرمجيات الحاسب الآلي المختلفة عبر الشبكات العالمية أو المحلية أو الاتصالات، بشكل يسمح للمتعلم بإدارة تعلمه من أي مكان وفي الوقت والسرعة التي تناسبه، والتفاعل مع المحتوى أو أقرانه أو المعلم بصورة متزامنة أو غير متزامنة (الحبيب، 2015: 52).

ويعرف عطيه (2013) التعليم الإلكتروني بأنه: "تعلم (تدريب) قائم على المزج والتكامل بين التعلم الإلكتروني المعتمد على التواصل عبر الكمبيوتر والشبكات، والتعلم التقليدي المعتمد على التفاعل الصفي وجهاً لوجه، بهدف اكتساب المعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات".

(عطيه، 2013: 9)

وتعرفه شحاته (2011) بأنه: "منظومة تعليمية متكاملة قائمة على شبكة الإنترنت، وفق معايير مقننة لتحقيق أهداف تعليمية محددة" (شحاته، 2011: 180).

كما تعرفه (Imel, 2002) بأنه: "التعليم المؤسس على خبرات تعليمية وتعليمية يتم تقديمها عبر التكنولوجيا الإلكترونية مثل شبكة الإنترنت والحاسوب وشريط الفيديو، والقرص المضغوط، والفصول الافتراضية والتلفزيون التفاعلي، والبث عبر الأقمار الصناعية" (Imel, 2002: 3).

بينما عرفه (Bomeyer, 2002) بأنه: "نمط للتعليم والتدريس تستخدم فيه الوسائط الإلكترونية، وفيه تقوم المؤسسة التعليمية بتصميم موقع خاص بها، ووضع مواد أو برامج معينة بغرض نقل العملية التعليمية للمتعلم، والتواصل معه حيث يتعلم الطالب عن طريق الحاسب الآلي، ويحصل على التغذية الراجعة" (Bomeyer, 2002: 4).

بينما عرف الموسى (1423 هـ) التعليم الإلكتروني بأنه: "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من الحاسب وشبكاته ووسائله المتعددة من صورة، رسومات، آليات بحث، مكتبات

الكثرونية وبوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلّم بأقصر وقت وأقلّ جهد وأكبر فائدة".

وهناك من ينظر للتعليم الإلكتروني كنمط يدعم فرص التعليم، فقد اعتبر (Khan,2005) أن التعليم الإلكتروني يعتبر نمطاً تعليمياً تفاعلياً يركز على المتعلّم، ويعتمد على التصميم الجيد لبيئة التعلم بشكل يسهل عملية التعلم باستخدام مصادر التقنيات الرقمية المختلفة مع الوسائط التعليمية، مما يؤدي إلى زيادة فرص التعليم (khan,2005:3).

ويشير (Good & Brophy, 2012) إلى إمكانية تنفيذ التعليم/ التعلم الإلكتروني باستخدام شرائح العروض التقديمية Presentation المصممة باستخدام برنامج العروض التقديمية PowerPoint داخل حجرات الدراسة والمدعمة بعناصر التفاعلية (Good & Brophy, 2012:25).

وقد وضح (Grove,2003) مصطلح أدوات التعلم الإلكتروني بأنه مصطلح عام يشير إلى جميع أشكال التعلم المدعومة إلكترونياً والتي تشمل على مجموعة من أدوات التعليم والتعلم التي تستخدم الوسائط الإلكترونية مثل:الهاتف، المؤتمرات المرئية، البث عن طريق الأقمار الصناعية، والبريد الإلكتروني، ومجموعات المناقشة، وغرف الدردشة (Salloum et.al, 2015:284).

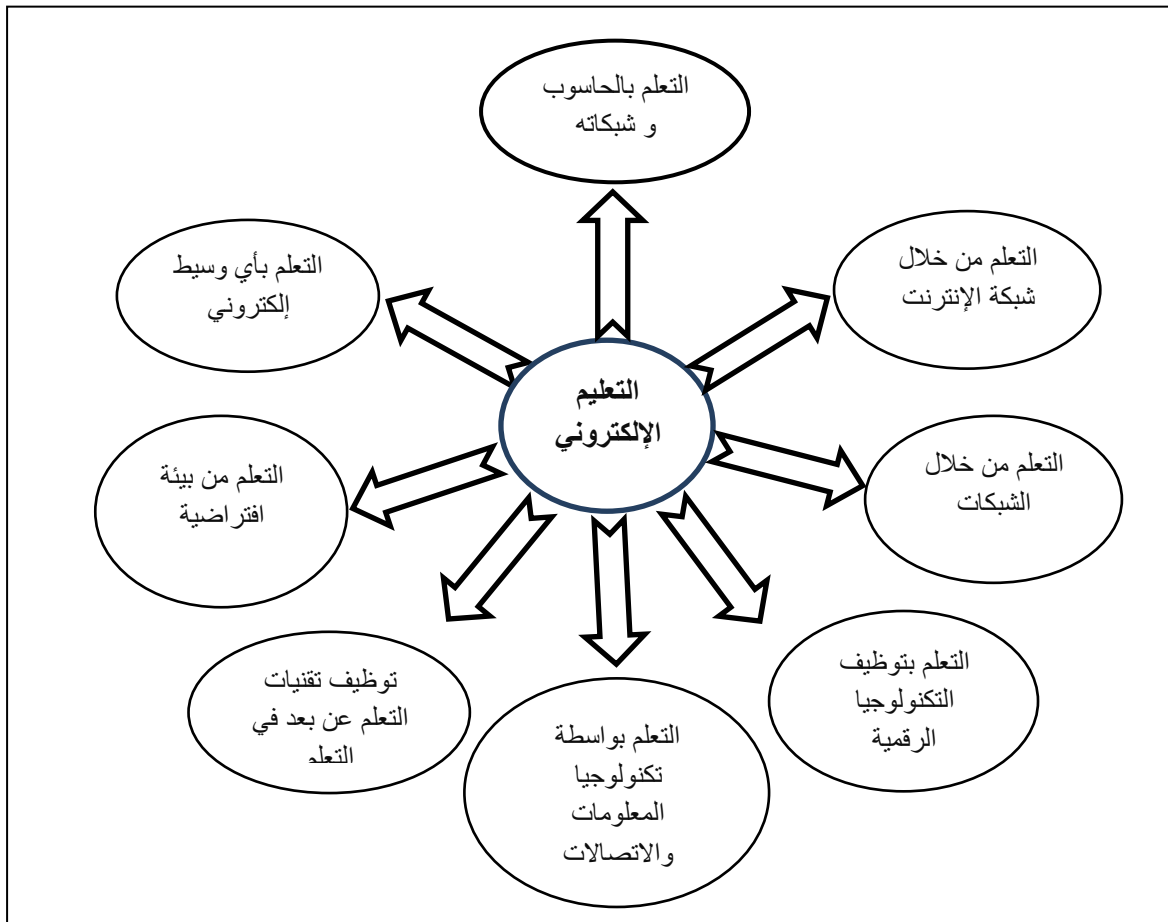
وتعقياً على ما تم عرضه من تعريفات للتعليم الإلكتروني، **تلاحظ الباحثة** وجود قواسم مشتركة بينها وأنها متقنة بعدة نقاط، وتقوم على مرتكزات أساسية ومن أبرزها أن التعليم الإلكتروني نمط تعليمي يقوم على صياغة أبعاد العملية التعليمية، ويتبع مؤسسة قائمة على إدارته وتنظيمه وتقويمه، وليس تعليمياً يقدم بطريقة عشوائية بل هو منظومة مخطط لها، ولها مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، كما أنه يقوم على التوظيف الأمثل والاستخدام الأمثل لجميع التقنيات التكنولوجية عامة، والحاسوب وشبكة الإنترنت بشكل خاص، بالإضافة إلى أنه يقوم على التعلم الذاتي للطلاب، ويسعى لتوفير وإتاحة فرص التعليم للطلاب أينما يريد وحيثما يريد، ويتيح بيئة تعلم تفاعلية- تزامنياً أو لا تزامنياً-بين جميع أطراف العملية التعليمية عامة، وبين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أو بين الطلبة أنفسهم خاصة، كما يتبنى بعض ملامح التعليم المفتوح، حيث يسعى لتعظيم فرص التعلم بالوصول إلى فئات حرمت منه لظروف مختلفة.

وتعرف الباحثة التعليم الإلكتروني إجرائياً: بأنه بيئة تعليمية تفاعلية مرتبطة بالتقنيات التكنولوجية المتطورة والمعتمدة على الشبكة العنكبوتية للمعلومات (الإنترنت) والحاسوب، وتتمركز حول نشاط المتعلم، بالإضافة إلى استخدام الأنماط التقنية في تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من التعيينات والأنشطة الإلكترونية والوسائط المحوسبة، والذي يشمل أدوات التعلم الإلكتروني التي

تستخدم الوسائط الإلكترونية كالهاتف، والبريد الإلكتروني للتواصل بين الطالب والأستاذ الجامعي في أي وقت وأي مكان.

وترى الباحثة أنه في الوقت الحالي يوجد تدفق مستمر في الاستخدام المتزايد على استخدام الإمكانيات التكنولوجية لشبكة الإنترنت، وتطبيقات الحاسوب، وشبكات التواصل الاجتماعية، والبريد الإلكتروني، والأجهزة الخلوية، كل ذلك أدى إلى سهولة تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعاتنا، ويمكن أن يتم التعليم الإلكتروني بصورة فردية تناسب قدراته وسرعته في التعلم أو بصورة جماعية تزامنية عبر الإنترنت باستخدام غرف المحادثة Chatting Room، إلا أن الباحثة ترى أن هذا النوع من التعلم الإلكتروني لا يناسب سوى نوعية من الطلبة من ذوي الخبرة السابقة بمجال التعليم الإلكتروني ممن لديهم الثقافة الإلكترونية، وهو ما يمكن أن يتوافر لدى طلبة مرحلة التعليم الجامعي و الدراسات العليا. وقد لخص (زيتون، 2005) مفهوم التعليم الإلكتروني كما ذكرتها الأدبيات المختلفة في الشكل

التالي:



الشكل رقم (4): يوضح تلخيص مفاهيم التعليم الإلكتروني
(زيتون، 2005: 32)

وقد أشار زيتون (2005: 143) إلى أن هناك من الباحثين من يميز بين التعليم الإلكتروني وبين التعلم الإلكتروني حيث يُعتبر الأول جهد يبذل لتحقيق أهداف العملية التعليمية من قبل الأستاذ والمؤسسة التعليمية أما التعلم الإلكتروني عملية فردية يقوم بها المتعلم.

1.3.3 بعض المفاهيم المتعلقة بالتعليم الإلكتروني

ومن بين هذه المصطلحات والمفاهيم التي تدخل في علاقة مع التعليم الإلكتروني نجد :

(1) التعليم المرن: (Flexible Education)

وهو استخدام تقنية الاتصال والمعلومات لدعم التعليم في القاعات الدراسية التقليدية المعتمد على المحاضرات والمواد المطبوعة وجعل التعليم متاحاً للطالب في أماكن و أوقات مختلفة وبتكاليف منخفضة كما يمكن اعتبار التعليم الإلكتروني أحد نماذج التعليم المرن (الصالح، 2004: 8).

(2) التعلم المدمج: (Blended Learning)

تعليم مزيج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، ويعتمد على استخدام التقنيات التعليمية المتنوعة مع قيام المعلم بالتدريس بطريقة وجهاً لوجه (أبو موسى والصوص، 2012).

(3) التعليم المفتوح: (Opening Education)

وهو التعليم الذي يؤكد على التحرر الكامل من العقبات التي يفرضها النظام التقليدي على الطالب خاصة ما يتعلق بالانفتاح على القبول ، ووسائل التعليم ومستوى المناهج، والمسافات ، والمكان والزمان، ويتمتع فيها الطالب بحرية غير محدودة في اختيار ما يتناسب مع قدراته وظروفه الشخصية (العسيلي، 2008: 149).

(4) التعليم عن بعد: (Distance Education)

هو التعلم الذي يتم من خلال وسائط التعلم كافة سواء كانت التقليدية (كالمطبوعات، وأشرطة التسجيل والراديو والتلفاز) أو الحديثة (كالحاسب الآلي وشبكة الإنترنت والقنوات الفضائية)، ولها دوراً أساسياً في التغلب على مشكلة المسافات البعيدة التي تفصل بين المعلم والطالب.

(Sherry, 1996: 339)

وقد وضع خنيش (2017) بأنه قد يتبادر إلى أذهاننا عندما نتمعن في مفهومي كل من التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد أنهما وجهان لعملة واحدة، لكنهما يختلفان في أمور دقيقة كما يظهر من معطيات الجدول التالي رقم (1.3):

جدول رقم (1.3): الفرق بين التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني

العنصر	التعليم عن بعد	التعليم الإلكتروني
مكان المتعلم	دور سلابي ينحصر في تلقي المعلومات دون المشاركة والتفاعل مع المادة التعليمية	مشارك في العملية التعليمية خطوة بخطوة
مكان التعلم	يجب أن يكون مفصلاً عن المعلم كلياً	قد يكون منفصلاً عن المعلم فصلاً كلياً أو جزئياً و معه في غرفة الصف نفسها حسب مستوى استخدامه .
المحتوى	معد لجميع المتعلمين، وثابت على اختلاف خصائصهم، وتقدم بجداول زمنية محددة مسبقاً	يتغير المحتوى وطريقة عرضه من فرد لآخر طبقاً لقدراتهم الآنية المستقبلية .

(خنيش، 2017:121)

(5) التعلم المتنقل أو المحمول : (Mobile Learning)

وهو استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة كالهواتف النقالة، و الهواتف الذكية، والحاسبات الشخصية الصغيرة (Tablet PCs)، وذلك ضماناً لوصول المتعلم للمحتوى التعليمي في أي وقت (بن ربحان، 2019:15).

ومن الجدير بالذكر أن كثيراً من هذه المفاهيم لم يكن لها أن تنتشر لو لم تهئ تقنيات التعليم الجديدة، وهي بيئات محاكاة بوساطة نظم التعلم المعتمدة على الحاسب الآلي، وهذا قصدنا عند قولنا ضم إمكانات التقنية الحديثة من جهة والتطبيقات التعليمية المعتمدة على المفاهيم والمبادئ والمشتقة من أطر النظريات الحديثة من جهة أخرى (الصالح، 1430هـ: 110).

2.3.3 مقارنة بين بيئة التعليم الإلكتروني وبيئة التعليم التقليدي

❖ جوانب الاختلاف بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي :

بالنظر إلى التعريفات السابقة للتعليم الإلكتروني يتبين لنا أنه يختلف بشكل كبير عن مفهوم التعليم التقليدي، وذلك يستدعي أن نتعرف على الفروق الجوهرية بين هذين النوعين من التعليم وقد وضحاها (هاشم، 2017) في الجدول التالي:

جدول رقم (2.3): مقارنة بين بيئة التعليم التقليدية وبيئة التعليم الإلكتروني

بيئة التعليم التقليدي	بيئة التعليم الإلكتروني
يعتمد على الثقافة التقليدية وهي إنتاج المعرفة، ويكون المعلم هو أساس عملية التعليم.	يعتمد على الثقافة الرقمية والتي تركز على معالجة المعرفة، والطالب هو محور العملية التعليمية .
لا يحتاج إلى تكلفة التعليم الإلكتروني؛ لأن المعلم ينقل المعرفة إلى أذهان الطلاب في بيئة تعلم تقليدية.	يحتاج إلى تكلفة عالية لتجهيز البنية التحتية من حاسبات ،و تدريب المعلمين والطلاب على كيفية التعامل مع هذه التكنولوجيا .
يستقبل جميع الطلاب في نفس المكان و الزمان.	المتعلم غير ملتزم بمكان معين أو وقت محدد لاستقبال عملية التعلم .
يعتبر المتعلم سلبياً لأنه يتلقى المعلومات من المعلم دون جهد في البحث والاستقصاء .	يؤدي إلى نشاط المتعلم وفاعليته في تعلم المادة العلمية لأنه يعتمد على التعلم الذاتي.
يُقدم المحتوى التعليمي للطالب على هيئة كتاب مطبوع به نصوص تحريرية وإن توافرت صور تكون غير متوافر فيها الدقة الفنية.	يكون المحتوى العلمي أكثر إثارة وأكثر دافعية للطلاب على التعلم، حيث يقدم في هيئة نصوص وصور ثابتة ومتحركة ولقطات فيديو.
يحدد التواصل مع المعلم بوقت الحصة الدراسية .	حرية التواصل مع المعلم في أي وقت لطرح الأسئلة التي يريد الإجابة عنها، ويتم عن طريق وسائل مختلفة مثل البريد الإلكتروني وغرف المحادثة وغيرهما .
دور المعلم هو نقل وتلقي المعلومات.	دور المعلم هو التوجيه والإرشاد والنصح والمساعدة.
لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ويقدم الدرس للفصل بالكامل بطريقة شرح واحدة .	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويقوم على تقديم التعليم وفقاً لاحتياجات الفرد وقدراته .
يعتمد على الحفظ و يركز على الجانب المعرفي للمتعلم على حساب نمو مهاراته وقيمه واتجاهاته.	يعتمد على حل المشكلات وينمي لدى المتعلم القدرة الإبداعية والناقدة .

(هاشم، 2017:14-17)

4.3 المقاربات النظرية للتعليم الإلكتروني

هناك ثلاثة نظريات تساعد على التعرف على كيفية حدوث التعلم، وطبيعة المعلومات التي يتم التعامل معها خلال العملية التعليمية ،وهو ما يطلق عليها نظم التعلم المعتمد على الحاسوب (Based Computer Learning System) وهي ما يلي :

1) النظرية السلوكية: ويمثلها التعليم المعان بالحاسوب (Computer Instruction Assisted)

حاول أصحاب هذه النظرية شرح التعلم من خلال ملاحظة استجابات الأفراد التي يؤديها الأفراد عند تعرضهم لمجموعة من المثيرات دون عرض للعمليات الذهنية، وكيفية التصرف معها في ضوء المناخ المحيط بالفرد، فالاتجاه السلوكي يعتمد على أداء المعلم لنقل المعلومات والمعارف إلى الطالب الذي بدوره يقوم باسترجاعها عن طريق التذكر، دون الحاجة للتخيل أو الابتكار.

حيث يمثل دور الحاسوب في نقل المعلومات التي يقدمها المعلم من خلال برامج مباشرة ذات أدوات عملية مناسبة للفصل الدراسي، وتوضع الأهداف التعليمية في صورة مهام تؤدي إلى القيام بمجموعة من الأنشطة التي يقوم المتعلم بالإلمام بالموضوع محل الدراسة، وعلى سبيل المثال يقوم الحاسوب باسترجاع المعلومات التي شرحها المعلم، وبالتالي يسهل على الطالب استرجاعها، وزيادة درجة تحصيله لها (العبد الكريم، 1427هـ، 18).

وقد ذكر (عسيري والمحييا، 2011) خصائص التعليم الإلكتروني المعتمد على النظرية السلوكية ما يأتي:

- إخبار الطالب عن المخرجات التي سيحققها من التعلم.
- إجراء اختبار قبلي للطالب، لتحديد مستوى جاهزيته للتعلم.
- تنظيم المحتوى بشكل متسلسل لتحقيق التعلم، وهو تنظيم من البسيط إلى المركب، ومن المعروف إلى المجهول.
- تقديم تغذية راجعة للطالب، ليتحقق من مدى تقدمه أو احتياجه لتصويب مسار تعلمه.

(عسيري والمحييا، 2011:28)

2) النظرية الإدراكية، ويمثلها نظم التوجيه الذكية: (Intelligent Tutoring System)

تنظر النظرية الإدراكية أو المعرفية إلى أن المعلومات ذات دلالات ترتبط برموز محددة، وأن العملية التعليمية تهدف إلى التشكيل الذهني للأفراد، فالتعلم عبارة عن عملية تعتمد على ترميز المعلومات واسترجاعها من الذاكرة خلال العملية التعليمية عندما تكون في محل التناول.

ويمكن القول بأن الاتجاه التصوري يعتمد على قدرة المعلم على تسهيل الحصول على المعلومات وعرضها بواسطة الطلبة، وهو ما يمكنهم من تكرار تلك العملية مستقبلاً، ويسمح هذا الاتجاه بوجود مجال للاكتشاف، والتطبيق، والإضافة، والابتكار من المتعلمين، وتعتمد على وضع الأهداف التعليمية في صورة مهام وتقديمها للطالب بصورة تسمح له التفاعل بينه وبين برامج الحاسوب في ضوء مستوي معلوماته لمساعدته على الإلمام بالموضوع محل الدراسة مثل قيام الحاسوب بخدمة

المعلم من خلال عرض المشكلات على الطلبة، والتعرف على آرائهم اتجاهها (العبد الكريم، 1427هـ، 18).

ومن خصائص التعليم الإلكتروني المعتمد على النظرية الإدراكية أن التعلم يتم من خلال تقديم المعلومات بشكل يتفاعل معها الطالب حسيًا قبل أن يقوم بمعالجة المعلومات، والتي يوظف الطالب من خلالها الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة طويلة المدى (عسيري و المحيا، 2011:30).

3) النظرية التركيبية أو البنائية : ويمثلها التعلم بالمشاركة المدعم بالحاسوب (Computer Supported Collaborative Learning)

ويرى أنصار هذه النظرية ضرورة دمج تقنيات الحاسوب ومستجدات التعليم بالعملية التعليمية، والفكرة من هذا التوجه هو أن الطالب يبني معنى لتعلمه ذاتياً بناءً على خبراته السابقة، فالتعلم يحدث لأن المعرفة الشخصية للفرد تم بناؤها بواسطة طالب نشط ومنظم ذاتياً لبنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه المجردة مع العالم الخارجي، وحل المشكلات من خلال تزويده بخبرات ومعلومات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من أفكار ومعلومات سابقة (العبد الكريم، 1427هـ:19).

ويتميز التعليم الإلكتروني المعتمد على النظرية البنائية بعدد من الخصائص، منها:

- التعلم يتم بطريقة تبقي الطالب نشاطاً، يمارس أعمالاً ذات معنى على مستوى عالٍ من المعالجة.
- تحويل دور المعلم إلى التوجيه والإرشاد والإشراف والتنظيم.
- توفير أنماط من التعلم التعاوني، يعمل فيها الطالب مع أقرانه و الخبراء بطريقة تمكنه من الاستفادة من الخبرات والمعارف التي يحتاجها.
- توفير أنشطة تعلم تحقق مستويات عليا من التفاعل الاجتماعي، الذي يوظف في سياق التعلم.
- إتاحة الوقت والفرصة للطالب من أجل أن يعكس تفكيره (عسيري و المحيا، 2011:30).

وقد لخص (Hung, 2001) مفاتيح المفاهيم في نظريات التعلم الثلاث و أهم الفروقات بين تلك النظريات في عدة محاور كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (3.3): مفاتيح المفاهيم في نظريات التعلم السلوكية والإدراكية والبنائية

النظرية المحور	السلوكية Behaviorist	الإدراكية Cognitivist	البنائية Constructivist
التعلم	المثير والاستجابة	تحويل ومعالجة المعلومات والاستراتيجيات	الاكتشاف الشخصي والممارسة
نمط التعلم	الحفظ والاستظهار	الحفظ وتطبيق القواعد	حل المشكلات في الأوضاع الواقعية والاستقصائية
استراتيجيات التعليم	العرض للتدريب والتغذية الراجعة	التخطيط لاستراتيجيات تعلم إدراكي	التخطيط لمتعلم نشط ومتعلم ذاتياً
المفاهيم الرئيسية	التعزيز	إعادة الإنتاج والتوسع	الاكتشاف الذاتي

(Hung,2001:284)

وتعقيباً على الجدول السابق ترى الباحثة أن مبادئ التعلم في النظريات الثلاث مختلفة، ويمكن توظيف هذا الاختلاف كميزة تمكن الطالب من اختيار المدخل المناسب له، وكذلك يجد الطالب لديه تنوعاً في أدوات التعليم التي من خلالها يمكنه إنجاز المهام الموكلة إليه، وتكوين اتجاهات إيجابية لديه نحو الموضوعات المختلفة، كما يمكن زيادة دافعية الإنجاز للطالب من خلال القدرة على تحديد الاستراتيجيات المناسبة له، والتي تساعده على النجاح والوصول لأهدافه بناءً على قدراته الخاصة و سرعته الذاتية.

5.3 مبادئ التعليم الإلكتروني

ذكر (عبد العزيز، 2008) مبادئ للتعليم الإلكتروني وهي:

- (1) **التفاعل Interactivity** : يقوم التعليم الإلكتروني على مبدأ هام وهو التفاعل، حيث يتفاعل الطالب مع المحتوى ، ويقوم بحل التمارين وأداء بعض الأنشطة، ويتم من خلال هذا التفاعل طرح الأسئلة والمناقشات المتواصلة بين الطلبة والأستاذ، ويمكن أن يكون التفاعل متزامناً أو غير متزامن.
- (2) **التركيز حول الطالب**: فقد ساهمت أدوات التعليم الإلكتروني في التعمق في دراسة احتياجات الطلبة، وأنماط تعلمهم من أجل تصميم وتطوير المقررات التعليمية التي تناسب الغالبية العظمى منهم، وساعدت شبكة الإنترنت في توفير الأدوات اللازمة لمساعدة الطلبة في التحكم بعملية التعلم وفقاً لسرعتهم وأنماط تعلمهم الخاصة.
- (3) **دعم و تعزيز دوافع التعلم المستمر**: يعمل التعليم الإلكتروني على تنمية قدرات المتعلم و دافعيته للاعتماد على نفسه في التعلم المستمر، وإن المبادرة للحصول على التعلم ذاتياً من أهم مهارات عصر تكنولوجيا المعلومات الرقمية.

(4) **المرونة والمساواة** : التعليم الإلكتروني مرّن ويّتيح الفرصة للطالب أن يتعلّم في الوقت الذي يناسبه، والمكان الذي يفضله، وحسب خطوه الذاتي وسرعته في التعلّم.

(5) **الموثوقية**: تعطي شبكة الإنترنت الفرصة للطالب في التخطّط والاستعانة بالخبراء المتخصصين في حقل تعليمي ما، والوصول إلى قاعدة بيانات حقيقة.

(6) **الحداثة والإجرائية** : الطالب لديه القدرة في الحصول على أحدث المعلومات وأكثرها ارتباطاً بالموضوع الذي يتعلّمه أو يدرسه (عبد العزيز ، 2008:31-34).

و أورد(عبدالمجيد،2008)عدة مبادئ يرتكز عليها التعليم الإلكتروني تستند إلى نظرية برونر للتعلّم من حيث :

- 1) مراعاة خصائص الطلبة.
 - 2) مراعاة توافر قدر كبير من الحرية في مواقف التعلّم بإعداد مواقف تعلّم متعددة تسمح للمتعلّم للاختيار منها وفق قدراته وإمكاناته.
 - 3) مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك بتقديم المعلومات في أشكال متنوعة تناسب قدرات المتعلّمين من حيث تقديمها في صورة لفظية مكتوبة أو مسموعة، أو تقديمها في صور ورسوم ثابتة أو متحركة.
 - 4) التمرّكز حول الطالب، حيث لا بد وأن يتحوّل نمط التعلّم من التمرّكز حول المعلم كمصدر للمعلومة إلى التمرّكز حول الطالب ومهاراته في الحصول على المعلومات وتنمية المهارات.
 - 5) الاعتماد على نشاط الطالب، فذلك يساعد على إيجاد بيئة تعليمية تساعد على إقبال الطالب على التعلّم والرغبة فيه، مما يزيد من دافعية للإنجاز ، والتعلّم والسرعة في تحقيق الأهداف.
- (عبدالمجيد،2008:75)

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة من أهم مبادئ التعليم الإلكتروني، هو ما يعرف بالتعلّم مدى الحياة فهو استمرار لتعلّم المهارات والمعارف طوال حياة الفرد، والتعلّم الفردي لتحقيق الذات و أن يكون التعلّم مدفوعاً بدافع ذاتي من الطالب نفسه .

6.3 أهمية التعليم الإلكتروني

تتجه دول العلم إلى التوسع في تطبيق استخدام التعليم الإلكتروني، ويمكن إيجاز أهمية التعليم الإلكتروني كما ذكرها (عامر،2015) في التالي :

- 1) الاستفادة من مصادر التعليم والتعلّم المتاحة على شبكة الإنترنت.
- 2) تدعيم طرق تدريس جديدة تعتمد على المتعلّم وتركز على أهمية قدراته وإمكاناته بالإضافة إلى الخصائص الفردية.

- (3) يساعد التعليم الإلكتروني على تعلم اللغات الأجنبية.
- (4) يمكن للتعليم الإلكتروني أن يفيد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك الطلاب غير القادرين على الحضور يومياً إلى المدرسة بسبب ارتفاع كلفة المواصلات أو تعطل وسائل المواصلات العامة.
- (5) يساعد التعليم الإلكتروني على التعلم الذاتي والذي يسهل فيه المعلم للمتعلم الدخول إلى مجتمع المعلومات.
- (6) يفيد التعليم الإلكتروني قطاع كبير من العاملين في المؤسسات المختلفة .
- (7) يفيد التعليم الإلكتروني في تغيير طريقة أسلوب جمع المادة العلمية والبحثية التي يحتاجها الطلاب لأداء واجباتهم.

1.6.3 أهمية توظيف التعليم الإلكتروني في فلسطين

تكمُن أهمية توظيف التعليم الإلكتروني في فلسطين لعدة أسباب حددها (الأغا و أبو شعبان، 2007) :

- (1) المحاكاة: المناهج الفلسطينية تعرض معلومات عن فلسطين (قطاع غزة ، والضفة الغربية، وأراضي 1948)، المنعزلين صهيونياً عن بعضهم البعض، إذ لا ينتقل الفلسطينيون داخل الأراضي الفلسطينية، لذا فإن المحاكاة لهذه المعلومات تساعد الطلبة على إدراك الواقع.
- (2) تيسير توصيل المعلومة وتبسيطها: من خلال توظيف العديد من الوسائل التعليمية والوسائط المتعددة الرقمية يتم التركيز على جميع الحواس وتنشيطها، كما يتم عرض المعلومة بأكثر من وسيلة لتيسير وصولها للطلبة كل حسب قدراته واحتياجاته.
- (3) تنمية جميع مهارات التفكير: وتتم عبر توظيف العديد من استراتيجيات التعليم الإلكتروني المتنوعة.
- (4) إعداد الباحث الفلسطيني الذي يساهم في بناء المعرفة :حيث إن التعليم الإلكتروني يستدعي عرض مختصر ومركز للمادة التعليمية؛ مما يدفع المتعلم للبحث والاستقصاء، كما يساعد على إيجاد متعلم منتج للمعرفة بدلاً من متعلم مستهلك.
- (5) إيجاد متعلمين يساهمون في بناء المجتمع الفلسطيني :وذلك من خلال ربط العلم الواقع، والتعرف إلى مشكلات المجتمع القائمة، وتقديم حلول لها (الأغا و أبو شعبان، 2007: 4).

7.3 أهداف التعليم الإلكتروني

ذكر (بخوش، 2015) أهداف التعليم الإلكتروني وهي كالتالي:

- 1) زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمؤسسة التعليمية من خلال سهولة الاتصال في عدة اتجاهات مثل البريد الإلكتروني، غرف الحوار.
 - 2) سهولة الوصول إلى الأستاذ خارج أوقات العمل الرسمية من خلال البريد الإلكتروني أو ساحات الحوار.
 - 3) تناقل الخبرات التربوية من خلال قنوات الاتصال ومنتديات للمناقشة وتبادل الآراء والتجارب .
 - 4) نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية فالدروس تقدم بصورة نموذجية ويمكن تكرار الممارسات التعليمية ببنوك الأسئلة والاستغلال الأمثل لتقنيات الوسائط المتعددة.
 - 5) توفر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع.
 - 6) تعدد طرق تقييم الطالب بأدوات التقييم الفوري مع طرق تصنيف المعلومات بصورة سريعة وسهلة للتقييم.
 - 7) تزويد الطالب بمهارات التعلم الذاتي في البحث عن مصادر التعلم المرتبطة بالمنهج .
 - 8) دعم وسائل الاتصال التعليمي لفتح باب الإبداع والتدريب المبكر على حل المشاكل ودفع الطالب لحب المعرفة.
 - 9) القيام بمشاريع جماعية من خلال الاستعانة بشبكات الحاسوب كوسيلة تعليمية مساندة .
 - 10) تعزيز التعلم الاستكشافي وأساليب حل المشكلات.
 - 11) تقليل الأعباء الإدارية للمعلم مثل استلام الواجبات وتسجيل الحضور، وتصحيح الاختبارات.
- (بخوش، 2015: 191-192)

وقد أضاف السعود (2008) بأن التعليم الإلكتروني يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1) خلق بيئة تعليمية تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة.
- 2) دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمساعدین من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والحوارات الهادفة لتبادل الآراء بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة مثل البريد الإلكتروني، وغرف الصفوف الافتراضية.
- 3) إكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.
- 4) إكساب الطلاب المهارات أو الكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصال والمعلومات.

(5) تطوير دور الأستاذ في العملية التعليمية حتى يتواءم مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة (السعود، 2008: 282).

وترى الباحثة أن التعليم الإلكتروني وسيلة وغاية في ذات الوقت فهو وسيلة تعلم من خلال استخدام التقنية ووسائلها للتعلم واكتساب الخبرة والتفاعل معها، وتمكين الطالب من التفاعل بكفاءة في بيئة التعلم، وهو غاية لبناء ثقافة تقنية للطالب، وتغيير نمط التفكير التقليدي، وإتاحة مساحة واسعة للخلق والإبداع.

8.3 مميزات التعليم الإلكتروني

حدد كل من (Kuimova, Kiyanitsyna & Truntyagin, 2016) مميزات استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم العالي كالتالي:

- (1) توفير وسائل تعليمية أفضل من خلال تحديثها وتوفيرها بكفاءة وفي الوقت المناسب .
- (2) يمنح الطلبة شعوراً بالاستقلالية و ذاتية التحكم.
- (3) يسهل التعلم غير المتزامن فهو لا يتطلب الالتزام الحضورى للطالب والأستاذ في نفس الوقت .
- (4) يكتف التعلم والأنشطة المعرفية والتفاعلية للطلبة .
- (5) يساهم في تكوين مهارات التفكير النقدي والمبادرة والمسؤولية .
- (6) يطور قدرة الطالب على العمل بشكل مستقل .
- (7) يساهم في تحسين الكفاءات المهنية للطلبة .

(Kuimova, Kiyanitsyna & Truntyagin, 2016:1)

وقد زاد (Gaur, 2015) عدة مزايا للتعليم الإلكتروني وأهمها :

- (1) الوصول السريع : يمكن التعليم الإلكتروني من الوصول إلى الموارد الإلكترونية التي لا نهاية لها بنقرة واحدة على الماوس، كما يمكن الوصول إلى العديد من الكتب والمجلات الإلكترونية في ثوانٍ قليلة فقط.
- (2) سهولة مراجعة المواد التعليمية : حيث يمكن التعليم الإلكتروني من تحديث المواد التعليمية من خلال استخدام الأجهزة الذاتية مثل الهاتف المحمول في النقاط صور مفيدة ومقاطع صوتية ومقاطع فيديو وتحميلها على المنصات التعليمية الإلكترونية.
- (3) القدرة على خدمة عدد كبير من الطلبة بتكلفة منخفضة (Gaur, 2015:31).

وأضاف (Bjekic, Milosevic & Krneta, 2010) مميزات أخرى للتعليم الإلكتروني منها:

- 1) كسر جمود الدرس الجامعي التقليدي، والخروج به إلى آفاق رحبة وواسعة من الأنشطة والفعاليات.
- 2) يخلق في الطالب التعود على آداب الحوار والمناقشة والنقد وعدم تقبل الأفكار التي هي دون نقد، وذلك من خلال مشاركة الآخرين في حوار مفتوح عبر الإنترنت.
- 3) تحقيق المساواة في الفرص بالتعبير عن الرأي، والتغلب على عامل الخجل الملازم لبعض الطلبة في الفصول التقليدية .
- 4) يسمح بتشجيع الأفكار لدى المتعلم وتزويده بالمعلومات الكافية في أي مجال يريده .
- 5) نشر ثقافة التعلم الذاتي لتحسين وتنمية قدرات المتعلمين بأقل تكلفة ومجهود.
- 6) تغيير دور الأستاذ من الملقى والملقن ومصدر المعلومات الوحيد إلى دور الموجه والمشرف.
- 7) تحسين استخدام المهارات التكنولوجية (Bjekic, Milosevic & Krneta, 2010:209)

وترى الباحثة من مميزات التعليم الإلكتروني الاتصال العالمي فهو يوفر وصولاً سريعاً وواسع النطاق إلى مصادر التعلم والمواد التعليمية، ويجعل الطالب في حالة نشاط مستمر حتى لا ينتابه الملل ، كما يتيح أمام الطالب تعدد مصادر المعرفة والمعلومات، حيث يرتبط المنهج بمصادر المعلومات الإلكترونية التي تتاح عبر الشبكة، وعدم اقتصرها على الكتاب، ويساعد الطالب على الفهم والتعمق أكثر بالدرس، بالإضافة إلى أنه يوفر التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة، ويشجع على التعلم الذاتي، ويوفر ميزة التقييم الفوري والتعرف على النتائج وتصحيح الأخطاء.

وتجدر الإشارة إلى أن الانتشار السريع للتعليم الإلكتروني أدى لتبني الجامعات العالمية والجامعة المحلية في الوطن، والجامعة الإسلامية في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة لمثل هذا النوع من التعليم، وتنوعت مستويات توظيفه، وفي هذا الصدد يعرض (زيتون، 2005) ثلاثة مستويات لتوظيف التعليم الإلكتروني في عمليتي التعليم والتعلم وهي كما يلي :

- 1) توظيف التعليم الإلكتروني بصورة كاملة (Solitary Model): وهذا النموذج يعد بديلاً للتعليم التقليدي، ويتم التعليم الإلكتروني خارج حدود الصف الدراسي من قبل الطالب، ومن أي مكان، وأي وقت.
- 2) توظيف التعليم الإلكتروني بشكل جزئي أو مساعد (Supplementary Model): وهنا يوظف التعليم الإلكتروني جزئياً لمساعدة التعليم التقليدي، ويتم أثناء الفصل الدراسي أو خارج ساعات الدوام.

(3) توظيف التعليم الإلكتروني بالتبادل مع التعليم التقليدي (Blended Model): وفي هذا النموذج يوظف التعليم الإلكتروني مدمجاً مع التعليم التقليدي بحيث يتشاركاً معاً ويتكاملاً في إنجاز عمليتي التعليم والتعلم (زيتون، 2005: 168-169) .

9.3 خصائص التعليم الإلكتروني

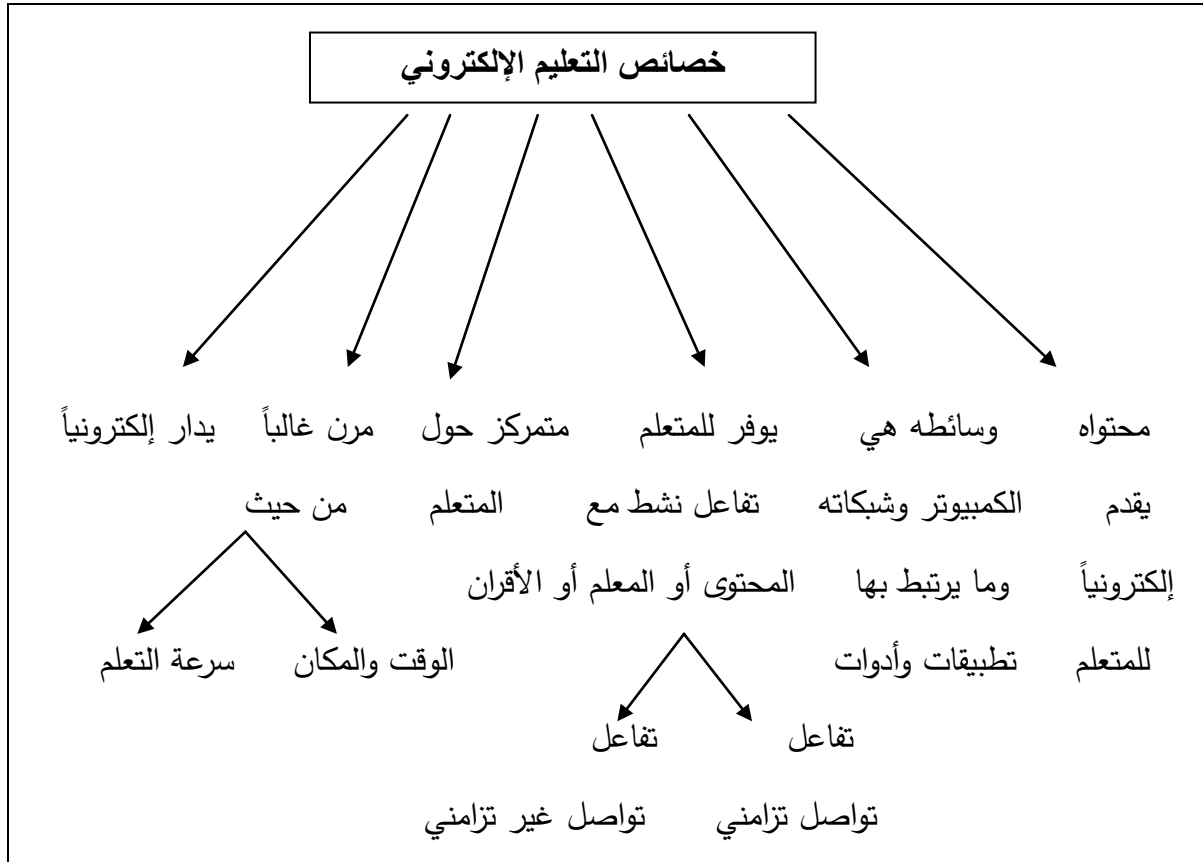
يمكن تلخيص أهم خصائص التعليم الإلكتروني في النقاط التالية :

- (1) المرونة: فالتعليم الإلكتروني يسمح للطلاب من جميع أنحاء العالم المشاركة في دورة تعليمية في مختلف الجامعات العالمية.
 - (2) تعليم فعال: من حيث التكلفة للمؤسسات والطلاب على حد سواء، فمن خلاله تتمكن المؤسسات من توفير المال والمساحات، كما يختصر المسافات للطلبة الذين يرغبون في بناء مهاراتهم، واكتساب معارف جديدة .
 - (3) الدراسة من أي مكان وفي أي وقت: فالتعليم الإلكتروني لا يسهل التعلم فقط وإنما يسمح بالجمع بين التعليم والعمل بالشكل الذي يراه الطالب مناسباً له .
 - (4) يُمكن الطلبة من التواصل مع بعضهم ومشاركة تقدمهم، مما يؤدي إلى تحفيزهم أكثر على التعلم وجعله ممتعاً وفعالاً (Panduranga and Arishi, 2018:12).
- و أضاف (Sangrà and all, 2012) أن التعليم الإلكتروني نهج للتدريس والتعلم، ويمثل كل أو جزء من النموذج التعليمي المطبق، والذي يستند على استخدام الوسائط الإلكترونية والتكنولوجيا الرقمية مما يسهل عمليتي التعلم والتعليم (Sangrà and all, 2012:152).

كما تذكر الكنعان (2008) عدة خصائص للتعليم الإلكتروني ومنها:

- (1) توفير بيئة تعليمية غنية تتعدد بها مصدر التعلم.
- (2) إعادة صياغة دور الأستاذ والطالب بما يتوافق مع مستجدات الفكر التربوي .
- (3) إيجاد الحوافز وتشجيع التواصل بين منظومة العملية التعليمية، كالتواصل بين المعلم و الطلبة والمجتمع المحلي .
- (4) تناقل الخبرات التربوية من خلال إيجاد قنوات اتصال ومنتديات تمكن الطلبة والمشرفين والمتخصصين وجميع المهتمين من المناقشة وتبادل الآراء .
- (5) إعداد جيل من المعلمين والطلاب يمتلك مهارات التعامل مع التقنية.
- (6) المساعدة على نشر التقني في المجتمع . (الكنعان، 2008: 3)

والشكل التالي رقم (5) يوضح خصائص التعليم الإلكتروني :



الشكل رقم (5): خصائص التعليم الإلكتروني

(عامر، 2015:75)

10.3 أنواع التعليم الإلكتروني

هناك نوعان أساسيان للتعليم الإلكتروني، وقد حددتها الأدبيات السابقة لكل من بسيوني (2007: 232)، وعامر (2007ب:175)، والعبد الكريم (2008:17)، و زين الدين (2006:4)، و المبارك (2004:23)، وهذان النوعان هما :

1) التعليم الإلكتروني المتزامن: Synchronous E-Learning

وهو التعليم الذي يوظف فيه الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) في تقديم المحتوى التعليمي للطالب وتوصيل وتبادل الدروس، ويجمع التعليم الإلكتروني المتزامن كلاً من المعلم والطالب عبر الاتصال الحديث المباشر chat أو التعلم عبر الحاسوب، وهو أكثر أنواع التعليم الإلكتروني تطوراً، ومن إيجابيات هذا النوع من التعليم حصول الطالب على تغذية راجعة فورية وتقليل التكلفة، والاستغناء عن الذهاب لمقر المدرسة أو الجامعة، ومن سلبياته حاجته إلى أجهزة حديثة وشبكة اتصالات جيدة. ومن الأدوات المستخدمة في التعليم الإلكتروني المتزامن كما ذكرها (قحوان، 2014) كالآتي :

1. اللوح الأبيض التشاركي (shared White Board)
2. الفصول الافتراضية (Video Conferece)
3. المؤتمرات عبر الفيديو (Audio Conference)
4. غرفة الدردشة (Chatting Room) (قحوان، 2014:31)

2) التعليم الإلكتروني غير المتزامن: Asynchronous E-Learning

وهو اتصال بين المعلم والطالب ،ويقوم فيه المعلم بوضع خطة التدريس ومصادر التعلم، وبرنامج تقييم على موقع التعليم، ثم يدخل الطالب الموقع في أي وقت ويتبع إرشادات المعلم لإتمام التعلم، وليس ضرورياً أن يتواجد المعلم والطلاب في نفس الوقت، وفيه يحصل الطالب على دروس وفق برنامج دراسي في الأوقات والأماكن التي تناسبه، عن طريق توظيف بعض أساليب التعلم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني و أشرطة الفيديو، و من إيجابيات هذا النوع أن الطالب يتعلم حسب وقته المناسب وجهده، ومن سلبياته عدم قدرة الطالب على الحصول على تغذية راجعة عكسية إلا بعد انتهاء البرنامج، كما يحتاج الطالب إلى تحفيز نفسه للدراسة لأن معظم الدراسة تقوم على التعلم الذاتي.

وقد وضح (قحوان، 2014) أدوات التعليم الإلكتروني غير المتزامن كالتالي:

- 1) البريد الإلكتروني (E-mail)
 - 2) الشبكة الدولية للمعلومات (World Wid Web)
 - 3) لوحات الإعلانات (Bullentin Board)
 - 4) برامج التدريب والممارسة (Drill and Practice Programs) (قحوان، 2014:31)
- وقد أضاف كل من حمودة و هادي(2019: 85)، و بن ربحان(2019:15) نوعاً آخر للتعليم الإلكتروني ألا وهو :

التعليم المدمج (المختلط) Blended Education :

وهو مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن، ويُعرف بأنه تعليم يشتمل على مجموعة من الوسائط والتي تم تصميمها لتكمل بعضها البعض والتي تعزز التعلم وتطبيقاته، ويحتوي على العديد من أدوات التعلم كالتعلم التعاوني، والتعليم الافتراضي الفوري، والمقررات المعتمدة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وأنظمة دعم الأداء الإلكتروني، ويعد هذا النمط الأكثر شمولية ومرونة وفعالية في أنماط التعليم الإلكتروني.

ومن إيجابيات هذا النوع أن المتعلم يحصل على الدراسة حسب ملائمة الأوقات له، بالحد الذي يرغب في تعلمه، كذلك يستطيع إعادة دراسة المادة، أما أهم السلبيات عدم استطاعة الطالب

الحصول على التغذية الراجعة من الأستاذ، وحاجة الطالب إلى تحفيز نفسه للدراسة؛ لأن معظم الدراسة انفرادية (حسونة وحرب، 2018: 104).

وتشير الباحثة إلى أنه في الغالب ما تستخدم الجامعات الأسلوب غير المتزامن وذلك لأسباب منها : اختلاف جدول مواعيد الطلبة، والتكلفة العالية لتكنولوجيا الأسلوب المتزامن ، وعدم امتلاك غالبية الطلاب وصلات الإنترنت السريعة .

ولقد أضاف عامر (2007 أ) أنواع متعددة للتعليم الإلكتروني وهي:

1) التعلم المعتمد على الكمبيوتر: Computer based learning

وهو التعلم الذي يتم بواسطة الكمبيوتر وبرمجياته، ويكون المحتوى مخزناً عادة على أحد وسائط التخزين مثل : (الأقراص المدمجة CD- القرص الصلب Hard Disk - اسطوانات الفيديو DVD)، ويتيح هذا النوع من التعلم إمكانية تفاعل الطالب مع المحتوى التعليمي دون التفاعل مع المعلم أو الأقران.

2) التعلم المعتمد على الشبكات: Network Based learning

وهو التعلم الذي توظف فيه إحدى الشبكات في تقديم المحتوى للطالب ويتيح له عادة فرصة التفاعل النشط مع المحتوى والمعلم والأقران بصورة تزامنية أو لا تزامنية، ويقع تحت هذا النوع من التعلم عدة أنواع من أهمها:

أ- التعلم المعتمد على الشبكة المحلية :

التي توظف الشبكة المحلية LAN في تقديم المحتوى التعليمي للطالب وتتيح له فرصة التفاعل تزامنياً ولا تزامنياً مع المعلم والأقران.

ب- التعلم المعتمد على الشبكة العنكبوتية (الويب) Web Based learning :

وهو التعلم الذي توظف فيه هذه الشبكة في تقديم المحتوى للمتعلم وتتيح له التفاعل تزامنياً ولا تزامنياً مع المحتوى والمعلم وأقرانه.

ج- التعلم المعتمد على الإنترنت Internet Based learning :

وهو التعلم الذي توظف فيه شبكه الإنترنت وأدواتها كالبريد الإلكتروني وغرف الحوار في تقديم المحتوى التعليمي وتتيح له التفاعل تزامنياً ولا تزامنياً مع المعلم وأقرانه.

د - التعلم الرقمي Digital learning :

وهو التعلم الذي يتم من خلال وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية.

(عامر، 2007: 27)

وتستنتج الباحثة مما سبق ذكره بأن هناك ثلاثة أنواع رئيسية من التعليم الإلكتروني، فالنوع الأول هو التعليم الإلكتروني المتزامن حيث يتفاعل الطلاب مع الأستاذ بصورة مباشرة مثل المؤتمرات عبر الفيديو المزدوجة الاتجاه، و يفضل هذا في عمليات العصف الذهني Brainstorming، ومن إيجابيات هذا النمط حصول الطالب على التغذية الراجعة المباشرة لدراسته في الوقت نفسه، والنوع الثاني هو التعليم الإلكتروني الغير متزامن ويقوم فيه الأستاذ بالعملية التعليمية بواسطة الفيديو أو الحاسوب من خلال تسجيل المادة العلمية المعروضة، ويستجيب الطالب بوقت لاحق بما يتناسب مع ظروفه، وتتم عملية التغذية الراجعة عن طريق البريد الإلكتروني، وله فاعلية كبيرة في تنمية التفكير الناقد Critical Thinking، بينما النوع الثالث فهو التعليم المدمج الذي يتم فيه المزج بين النوعين السابقين، ويشمل على أدوات التعليم التعاوني، والمواد الدراسية المعتمدة على الإنترنت، والتعلم الذاتي.

11.3 مكونات منظومة التعليم الإلكتروني

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

(1) المحتوى (Content) :

وهو مجموعة من الدروس والمواضيع التي يتم عرضها عبر وسيط إلكتروني يتماشى مع بيئة الحاسوب وشبكات الإنترنت (قحوان، 2014: 27).

(2) الوسيط (Media) :

وهي وسيلة الاتصال بين عناصر العملية التعليمية، سواء أكانت شبكة الإنترنت أو أي وسيلة اتصال إلكترونية يمكن من خلالها التفاعل بين الأستاذ و الطالب والمحتوى (قحوان، 2014: 27).

(3) المتعلم الإلكتروني (E-learner) :

وهو طالب الذي يتعلم من خلال أسلوب التعليم الإلكتروني (التودري، 2004: 93).

(4) المحاضر الإلكتروني (E-Teacher) :

وهو الأستاذ الذي يتولى أعباء الإشراف التعليمي على حسن سير التعلم، ويتفاعل مع الطلبة ويوجه تعلمهم، ويقوم أداءهم ويجب أن يتمتع بقدرته على استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة إضافة لخبرته لاستخدام الكمبيوتر والإنترنت والبريد الإلكتروني (الفاضل، 2005: 13).

(5) الكتاب الإلكتروني (E-Book) :

هو المقرر التعليمي المشابه للكتاب المدرسي، وقد يشتمل على نصوص مكتوبة وصور ومقاطع فيديو تجعل المحتوى التعليمي أكثر متعة و أوضح للطالب، ويمكن أن يكون الكتاب الإلكتروني موجوداً على صفحات الإنترنت أو منسوخ على اسطوانة ممغنطة (التودري، 2004:94).

6) المكتبة الإلكترونية (Electronic – Library):

المكتبة عنصر مهم في التعليم الجامعي، ومن هذا المنطلق فإن من العناصر المهمة للتعليم الإلكتروني المكتبة الإلكترونية، حيث يتم من خلالها تقديم محتوى كبير من المجلات، والكتب الإلكترونية التي يمكن تصفحها من خلال شبكة الإنترنت (التودري، 2004:94).

7) مدير النظام (System Administrator) :

وهو شخص تقني يدير النظام ويعمل على التحكم بموارده، ويدير الجلسات يضمن استمرارية اتصال عناصر العملية التعليمية معاً (قحوان، 2014:29).

12.3 التقنيات المستخدمة في التعليم الإلكتروني

يرتكز التعليم الإلكتروني على مجموعة من المصادر التقنية الحديثة، ونذكر بعضاً من هذه المصادر منها:

1) الشبكة العالمية للمعلومات (The Internet): تعد شبكة الإنترنت أحد أهم التطبيقات المستخدمة في التعليم الإلكتروني، حيث يمكن توظيفها كوسيط تعليمي، بحيث يمكن للمعلم أن ينفذ دروسه عبر شبكة الإنترنت مباشرة (Clarke, 2008:18).

2) الأقراص المدمجة (CD-ROMs): وهي وسائط رقمية توفر وسيلة جيدة لتوصيل المعلومات، حيث يتم فيها تجهيز المناهج الدراسية والبرامج التعليمية، وحفظها على الأقراص المدمجة والرجوع إليها وقت الحاجة (المبارك، 2004:26).

3) مؤتمرات الفيديو (Video Conferences): تربط المشرفين والمختصين الأكاديميين مع طلابهم في مواقع جغرافية متفرقة، ويمكن للطالب توجيه أسئلة استفسارية وحوارات مع المشرف (عامر، 2007، أ، 50).

4) المؤتمرات الصوتية (Audio Conferences): وهي محادثة على هيئة خطوط هاتفية توصل المحاضر (المتحدث) بعدد من الطلاب المنتشرين في أماكن متفرقة، وتعتبر تقنية المؤتمرات الصوتية المسموعة أقل تكلفة أبسط نظاماً، وقابليتها للتطبيق في التعليم المفتوح (جودة، 2009:27).

- (5) الفيديو التفاعلي (Interactive Video): تشمل على تقنية أشرطة الفيديو، ويمكن من خلالها التفاعل بين الطالب والمادة المعروضة المشتملة على الصور المتحركة المصحوبة بالصوت بغرض جعل التعلم أكثر فاعلية (الورفلي، 2020:383).
- (6) الحاسوب وشبكاته : وهو أهم العناصر الأساسية في عملية التعليم الإلكتروني، و يستخدم في عملية التعلم بثلاثة أشكال وذكرها قنديل (2006) وهي :
- أ- التعلم المبني على الحاسوب : والتي تتمثل بالتفاعل بين الحاسوب والطالب فقط .
- ب- التعلم بمساعدة الحاسوب : ويعتبر الحاسوب فيه مصدراً للمعرفة ووسيلة للتعلم مثل استرجاع المعلومات أو مراجعة الأسئلة والأجوبة .
- ج- التعلم بإدارة الحاسوب : إذ يعمل الحاسوب على توجيه وإرشاد الطالب.
- (قنديل، 2006:96)

3. 13 متطلبات التعليم الإلكتروني

يتطلب تطبيق نظام التعليم الإلكتروني توفير مجموعة من المكونات التي تتكامل مع بعضها البعض لإنجاح هذه المنظومة، وتذكر (طايبي، 2019) هذه المكونات في الآتي :

الفرع الأول : مدخلات منظومة التعليم الإلكتروني :

وتتمثل المدخلات في عملية تأسيس البنية التحتية للتعليم الإلكتروني ويتطلب ذلك توفر ما يلي :

- توفير أجهزة الحاسوب في المؤسسة التعليمية .
- توفير خطوط الاتصال بالشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت).
- إنشاء موقع website للمؤسسة التعليمية على الإنترنت أو على شبكة محلية .
- الاستعانة بالفنيين والاختصاصيين لمتابعة عمل أجهزة الحاسوب والشبكة وصيانتها .
- تصميم وبناء المقررات الإلكترونية بناء على أسس ومعايير التصميم التعليمي وفي ضوء المنحى المنطومي وتقديمها عبر الشبكة العالمية أو المحلية على مدار الساعة.
- تأهيل متخصصين في تصميم البرامج والمقررات الإلكترونية.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس من خلال دورات تدريبية مناسبة لتطوير الجوانب التقنية والتربوية.
- إعداد الطلاب وتأهيلهم للتحويل إلى نظام التعليم الإلكتروني الجديد.

الفرع الثاني : عمليات منظومة التعليم الإلكتروني :

- التسجيل في الدراسة واختيار المقررات الإلكترونية.
- تنفيذ الدراسة الإلكترونية.

- متابعة الطلاب للدروس الإلكترونية.
- استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني المختلفة مثل البريد الإلكتروني والفيديو التفاعلي وغرف المحادثات ومؤتمرات الفيديو.
- مرور الطالب بالتقويم البنائي التكويني.

الفرع الثالث : مخرجات منظومة التعليم الإلكتروني :

- التأكد من تحقق الأهداف التعليمية السابق تحديدها عن طريق أدوات التقويم المناسب ووسائله .
 - تعزيز نتائج الطلاب وعلاج نقاط ضعفهم .
 - تطوير المقررات الإلكترونية.
 - تطوير موقع المؤسسة التعليمية على الشبكة في ضوء النتائج .
 - تعزيز دور أعضاء هيئة التدريس وعقد دورات تدريبية مكثفة عند الحاجة.
 - تعزيز دور أعضاء الهيئة الإدارية وعقد دورات تدريبية مكثفة لهم عند الحاجة.
- (طايبي، 2019:17).

و قد أكدت نتائج دراسة الساعدي (2013) على أن متطلبات المقرر الإلكتروني، ومتطلبات تدريب أعضاء الهيئة التدريسية كانت مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، بينما تتطلب البيئة التعليمية الفيزيائية كانت مهمة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

14.3 خصائص الطالب الجامعي في بيئة التعليم الإلكتروني

يعتبر الطالب مركز الاهتمام في العملية التعليمية بشكل عام، وهو محور رئيس في بيئة التعليم الإلكتروني على وجه الخصوص؛ ذلك لما يبذله من مجهود لإتمام عملية التعلم بنجاح .

وحدد (عسيري والمحيا، 2011) بعض الخصائص والمهارات الواجب توافرها لدى الطالب الجامعي للعمل بكفاءة في بيئة التعليم الإلكتروني، ومنها ما يأتي:

- (1) القدرة على تحمل مسؤولية التعلم.
- (2) الانضباط الذاتي، وتعني الكفاءة الذاتية في تنظيم وإدارة الوقت، وتنظيم اليوم بين الالتزامات التي يتطلبها التعليم الإلكتروني، والمهام الحياتية الأخرى.
- (3) الصبر.
- (4) التفاعل بنشاط في مهام التعلم المختلفة .
- (5) الاتجاه الإيجابي نحو التعليم الإلكتروني .
- (6) امتلاك مهارات العمل مع البرامج الأساسية التي يعتمد عليها التعليم الإلكتروني .

(7) امتلاك مهارات التعلم الذاتي .

(8) المقدرة على العمل و إنجاز المهام باستقلالية (عسيري و المحيا، 2011:111).

وذكر (أبو عظمة والشريف، 2010) خصائص للطالب الجامعي في بيئة التعليم الإلكتروني وهي :

(1) التحفز الذاتي: فالطالب الجامعي يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه في تلقي المعلومات، فإذا لم يكن الطالب مندفعاً ذاتياً فإنه من المحتمل أن لا يكمل دراسته وتعلمه.

(2) مهارات العمل الجماعي : فالتعليم الإلكتروني يعتمد على الأعمال والأنشطة التعليمية الجماعية بين الطلاب.

(3) مهارات حل المشاكل : لأن التعليم الإلكتروني غالباً ما يمارس بصورة فردية من قبل الطالب الجامعي، وهذا يعني أن الطالب سيجد نفسه وحيداً في العملية ككل، ولن يجد من يعطيه الحل المباشر لموقف طارئ، فالرغبة والقدرة على حل المشكلات تعين الطالب على إكمال مسيرة التعلم بنجاح(أبو عظمة و الشريف، 2010 :60).

وترى الباحثة أن من الخصائص التي يجب أن يتصف بها الطالب الجامعي في بيئة التعليم الإلكتروني هي خاصية الدافع الذاتي، فيجب أن يكون لدى الطالب دافع داخلي للحصول على المعرفة، والبحث عن المعلومات من مصادر البحث المختلفة، ولذلك يتوجب عليه أن يكون لديه مهارات الحاسوب و الإنترنت، بالإضافة إلى مهارة إدارة الوقت ليستطيع إدارة وقته بما يتناسب مع مقدار المهام المطلوبة إنجازها، ومن تلك الخصائص أيضاً هي مهارة حل المشكلات، فالطالب يجد نفسه وحيداً ولا يوجد من يعطيه الحل المباشر لموقف طارئ، فالقدرة على حل المشكلات تعين الطالب على إكمال مسيرة التعلم بنجاح، كمان يجب أن يكون لدى الطالب القدرة على أداء الأنشطة التعليمية الجماعية بين أقرانه.

15.3 عوامل نجاح التعليم الإلكتروني

لكي ينجح التعليم الإلكتروني وتتحقق الأهداف المرجوة منه ينبغي توفر عدة عوامل تعمل على نجاحه وترسيخه، ويذكر (حسن، 2004) أهمها:

(1) دخول مناهج تعليم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعامل مع شبكة الإنترنت في جميع المراحل التعليمية.

(2) تخفيض تعرفه الاشتراك بشبكة الإنترنت إلى أدنى مستوى، نظراً لدورها الحيوي المتعاظم في حياتنا المعاصرة، فقد أصبحت نسبة كبيرة من النشاط البشري بمختلف صوره وأشكاله تتم الآن عبر شبكة الإنترنت.

- (3) ضرورة اتجاه الدول العربية إلى الاستثمار في صناعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبرمجيات، ووضعه على رأس أولويات الاستثمارات الملحة والفاعلة ما يساعد على انتشار ثقافة الحاسوب والتعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وعندها يمكن أن نرفع في الوطن العربي شعار حاسوب لكل مواطن.
- (4) اتجاه الدول العربية إلى إنشاء وزارات للاتصالات والمعلومات من شأنه الإسراع في توفير البنية الأساسية اللازمة لتطوير تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وزيادة سعة شبكات الاتصال، وهو ما يسهم في انتشار التعليم الإلكتروني الذي يعتمد على تكنولوجيا اتصالية متقدمة .
- (5) اتجاه معظم الدول الآن إلى تطبيق مفهوم الحكومة الإلكترونية (E- Government)، والذي أخذ تطبيقه يتزايد بشدة خلال الآونة الأخيرة، من شأنه المساهمة في نجاح التعليم الإلكتروني .
- (6) بناء كوادر من المبرمجين الوطنيين المؤهلين تأهيلاً علمياً وعملياً عالياً، والمسلحين بثقافة عربية إسلامية، وذلك من أجل خلق وابتكار برمجيات تتفق مع احتياجاتنا العقلية، وتراعي جميع ثوابتنا الدينية والحضارية وتعكس توجهاتنا التربوية والثقافية (حسن، 2004:142).

16.3 إيجابيات التعليم الإلكتروني

- وقد لخص رجم و دادن (2015) أهم إيجابيات التعليم الإلكتروني فيما يلي :
- (1) الاستفادة من التقدم التكنولوجي و المعلوماتي ووسائل الاتصال الحديثة في إحداث نقلة نوعية في مجال التعليم، واستحداث أنماط تعليمية تساعد في التغلب على التحديات التي يواجهها التعليم التقليدي.
 - (2) سهولة الوصول إلى مصادر المعرفة واختصار وقت البحث عن المعلومة.
 - (3) التغلب على الندرة في بعض الاختصاصات العلمية ،حيث يُمكن التعليم الإلكتروني الأستاذ من الإشراف على عدد كبير من الطلبة .
 - (4) تحقيق مبدأ التعليم المستمر .
 - (5) تميزه بتعدد الوسائل التعليمية وتنوع المواد التعليمية، ابتداءً من النصوص العادية والمتشعبة، والصور الساكنة إلى ملفات الفيديو والصوت والمؤتمرات المرئية، ومجموعة الدردشة والنقاش
 - (6) تنمية مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة .
 - (7) ملائمة ومرونة أوقات الدراسة ،مما يمنع الغياب عن العمل.
 - (8) الحل الأمثل لتعليم الأفراد المتباعدين جغرافياً، وفك العزلة عنهم (رجم و دادن، 2015:89).
- وتأكيداً على إيجابية التعليم الإلكتروني ترى الباحثة من إيجابياته أنه يحقق مبدأ التعلم الذاتي و التعلم مدى الحياة، كما أنه يراعي الفروق الفردية لدى الطلبة، ويرفع حاجز الخجل لدى الطالب

الجامعي، ويسمح له بالتعبير عن نفسه و إبراز جوانب القوة في أداء الأعمال الموكلة له، بالإضافة أنه يساعد على إنشاء الكثير من الصداقات مع العديد من الأشخاص، ويساعد على الاستفادة من خبرات الآخرين، والأخذ بنصائح الخبراء في كافة المجالات.

17.3 معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات

هناك بعض المعوقات تجعلها الباحثة فيما يلي :

أ. المعوقات المادية :

(1) عجز الإمكانيات المادية اللازمة لمكونات منظومة التعليم الإلكتروني

(حمودة وكرامش، 2020:401)

(2) عدم التطوير المستمر في الأجهزة والبرامج التعليمية، وارتفاع أسعارها، ومحدودية تغطية الإنترنت، وبطئه النسبي (الشهري، 2014:73).

ب. المعوقات البشرية :

هناك بعض المعوقات البشرية المتعلقة بالطالب والمعلم وعضو هيئة التدريس و قد أجمها (حمودة وكرامش، 2020:401)، و(الشهري، 2014:73)، و(أبو عقيل، 2014:2)، و(الهرش وآخرون :2010:36)

(1) قلة الوعي بتقنية التعليم الإلكتروني، فما زال هناك صعوبة في تغيير فكرة التحول من أسلوب التعليم التقليدي إلى أسلوب التعليم الإلكتروني، وذلك لعدم قناعة الكثير من متخذي القرار وأعضاء هيئة التدريس بهذه التقنية.

(2) عدم قناعة المجتمع بالتعليم الإلكتروني .

(3) عدم امتلاك بعض المعلمين والطلبة للمهارات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا المستخدمة في التعليم الإلكتروني.

(4) صعوبة تنفيذ التقويم بين الطلاب، وذلك بسبب عدم المصادقية في الإجابة.

(5) زيادة العبء الدراسي على المعلم.

(6) قلة الحوافز المعنوية للمعلمين لاستخدام منظومة التعليم الإلكتروني.

(7) عدم إلمام الطلبة بمهارات استخدام التقنيات الحديثة.

(8) أعداد الموظفين المختصين بالدعم الفني غير كافٍ لمساعدة الطلبة باستخدام التعليم الإلكتروني.

وقد ذكر (المزين، 2016) بعضاً من هذه المعوقات من أهمها ما يلي:

(1) الخلل التقني أو الفني من خلال الانقطاع في أثناء البحث والتصفح، وإرسال الرسائل؛ حيث يفقد المستخدم البيانات التي كتبها.

- (2) افتقار التعليم الإلكتروني للتفاعل الإنساني وإلى العلاقات الاجتماعية.
- (3) ضعف وعي الطلبة بثقافة التعليم الإلكتروني وضعف تفاعلهم معه (المزين، 2016: 89).
- كما أضاف (الخرندار ومهدي، 2006) بعض معوقات التعليم الإلكتروني ومنها:

(1) اختراق الخصوصية والسرية: إن حدوث هجمات على المواقع الرئيسية في الإنترنت، أثرت على المعلمين والتربويين ووضعت في أذهانهم العديد من الأسئلة حول تأثير ذلك على التعليم الإلكتروني مستقبلاً، ولذا فإن اختراق المحتوى والامتحانات من أهم معوقات التعليم الإلكتروني.

(2) التسليم المضمون والفعال للبيئة التعليمية وتتضمن: نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل طبيعة التعليم الفعالة، نقص المعايير لوضع وتشغيل برنامج فعال ومستقل، وكذلك نقص الحوافز لتطوير المحتويات (الخرندار ومهدي، 2006: 207) .

وتعقيباً على ما تم ذكره مسبقاً وجدت الباحثة هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون بلوغ التعليم الإلكتروني لأهدافه على أكمل وجه، ومنها ما يعود إلى حادثته، وحاجز اللغة، ومنها ما يعود إلى ارتباطه بعوامل بشرية كالتألم أو الأستاذ الجامعي وعضو هيئة التدريس أو الفنيين في التعليم الإلكتروني، ومنها ما يتعلق بالبنية التحتية بمنظومة التعليم الإلكتروني وما تشمله من الأجهزة أو توفير شبكات الإنترنت والاتصالات، وما يعاني منه قطاع غزة على وجه الخصوص من انقطاع للتيار الكهربائي وذلك يؤدي إلى فقدان المعلومات إن لم يتم حفظها بطريقة صحيحة، والبعض الآخر يتعلق بالمنهج الدراسي، و منها يتعلق بالنظام الإداري بالمؤسسة التعليمية والمجتمع.

وترى الباحثة أنه بالرغم من المعوقات التي تواجه التعليم الإلكتروني، إلا أنه يمكن تذليل تلك العقبات وهذا ما قامت به الجامعة الإسلامية، فالطلبة من السنة الأولى الجامعية يتم تدريبهم على التعليم الإلكتروني، ووجود مساقات لتكنولوجيا التعليم ليستطيع الطالب الجامعي التعامل مع الحاسوب وشبكة الإنترنت، ومواقع التواصل الخاصة ما بين الطالب وعضو هيئة التدريس الجامعي، وكذلك وجود ورشات عمل مستمرة لأعضاء الهيئة التدريسية لتطوير مهاراتهم وتدريبهم على تصميم دروس إلكترونية، كما تقوم الجامعة الإسلامية بنفيذ الكثير من الدورات التكنولوجية، ودورات خاصة باستخدام الحاسوب وبرامجه المتنوعة للطلبة، وقد أدى كل ذلك إلى الحد من أغلب العقبات التي واجهت كل من الطالب الجامعي والأستاذ الجامعي.

ومع كل الاعتبارات السابقة **تؤكد الباحثة** على أن مستقبل التعليم الإلكتروني أصبح واقع لا محالة، خاصة في ضوء تشكل مجتمع المعلومات الإلكتروني الذي تسارعت حلقاته نحو الاكتمال

بشدة خلال الآونة الأخيرة، زد على ذلك أن المجتمع المعاصر يمضي قدماً نحو مجتمع المعلومات الإلكتروني الرقمي، بحيث يصبح الفرد غير الملم بهذه التطورات خارج العصر.

خلاصة الفصل :

شهدت السنوات الماضية تطورات علمية سريعة في تقنية المعلومات والاتصالات مما جعل انتشارها وتطبيقها أمراً مألوفاً في العديد من مجالات الحياة اليومية للإنسان المعاصر، ومن أهمها مجال التعليم ويعد التعليم الإلكتروني أحد أهم التطورات في مجال تقنية المعلومات والتكنولوجيا الحديثة؛ وذلك لما توفره من إمكانيات لا حصر لها، مما جعل التربويين يعيدون النظر في استخدام أساليب التعليم التقليدية، في محاولة لاستثمارها لرفع فاعلية وكفاءة النظام التعليمي.

وفي إطار سعي وزارة التربية والتعليم العالي في دولة فلسطين، ومؤسسات التعليم العالي بما فيها الجامعات الوطنية على مستوى الوطن، و الجامعة الإسلامية في قطاع غزة على وجه الخصوص قامت بتحقيق تطلعات المجتمع من أجل تعزيز قدرات أفراده، ووصلها بآخر نتاجات المعرفة والتدفق المعلوماتي، و تأتي هذه الجهود مكثفة لتعميم فكرة التعليم الإلكتروني الذي يعتبر من أحدث الطرق في عالم التدريب والتعليم، وقد أكدت العديد من الدراسات والأبحاث التربوية على أن التعليم الإلكتروني حقق نتائج إيجابية في القطاع التعليمي، وعلى قدرة امتلاك الطلبة للمعلومات من خلال بحثهم عبر شبكات الإنترنت وبذلك يبقى أثر تعلمهم على المدى البعيد بالذاكرة، وقدرتهم على استعادتها في مواقف حياتية مستقبلية.

وقد تطرقت الباحثة في هذا الفصل إلى توضيح مفهوم التعليم الإلكتروني، والنظريات المفسرة للتعليم الإلكتروني، وقسمنا التعليم الإلكتروني إلى نوعين أساسيان وهما : التعليم الإلكتروني المتزامن، والتعليم الإلكتروني غير المتزامن، و التأكيد على أهمية التعليم الإلكتروني وضرورة توظيفه في المجال التربوي بالمؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة (الابتدائية والمتوسطة والثانوية و الجامعية)، ووضحنا أهداف التعليم الإلكتروني ومنها كونه غاية لبناء ثقافة المتعلم التقنية، وإتاحة مساحة أكبر للإبداع، ودفع الطالب لحب المعرفة والاكتشاف.

وأكدت الباحثة على مميزات التعليم الإلكتروني المتمركزة حول الطالب من خلال توفير الثقافة الرقمية وهي قدرة الطالب على التحكم في تعلمه وتنظيمه في بنائه المعرفي الخاص، كما أنه يسهم في تنمية التفكير والتفكير الناقد لدى الطالب الجامعي، كما أنه يتمكن من الحصول على التغذية الراجعة المستمرة، وهناك العديد من المصادر التقنية المستخدمة في التعليم الإلكتروني، وتتكون منظومة التعليم الإلكتروني من ثلاثة مكونات متكاملة مع بعضها البعض وهي المدخلات والعمليات والمخرجات.

وأخيراً تطرقت الباحثة أن لأي نظام إيجابيات وسلبيات ومعوقات، وكذلك التعليم الإلكتروني فله إيجابياته التي يجب على وزارة التربية والتعليم و المجتمع والمسؤولين في المجال التربوي والتقني المساعدة في تطوير تلك الإيجابيات ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني ، والعمل على الحد من الصعوبات التي تواجه تطبيقه في جامعاتنا.

الفصل الرابع:

دافعية الإنجاز

تمهيد

4.1 مفهوم الدافعية

4.1.1 بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية

4.1.2 علاقة الدوافع بالسلوك

4.2 وظائف الدافعية

4.3 خصائص الدافعية

4.4 أنواع الدوافع

4.5 النظريات المفسرة للدافعية

4.6 مفهوم دافعية الإنجاز

4.7 السياق التنظيري لتفسير دافعية الإنجاز

4.7.1 بدايات التنظير في دافعية الإنجاز

4.7.2 تأصيل البحث في دافعية الإنجاز (منحنى التوقع - القيمة)

4.7.3 المعالجات النظرية الجديدة لمنحنى التوقع - القيمة

4.8 أهمية مقياس دافعية الإنجاز

4.9 مكونات دافعية الإنجاز

4.10 العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز

4.11 خصائص الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز

4.12 قياس دافعية الإنجاز

خلاصة الفصل

تمهيد:

كثيراً ما نتساءل عن المصدر الذي يوجه سلوكنا ويؤدي بنا إلى البحث، والسعي في سبيل تحقيق وإشباع أهدافنا والمثابرة والاهتمام وحب الاستطلاع، وما وراء ذلك التوتر النفسي والفيزيولوجي الداخلي الذي يعمل على التخفيف من حدة الخل وإعادة التوازن للسلوك وللنفس، والذي تم تفسيره من قبل العلماء والباحثين في علم النفس وإعطائه مصطلح الدافعية، وإذا ما وصل الأمر إلى الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح والتفوق، والتخطيط للمستقبل من أجل تحقيق الطموحات وأهداف الفرد فيطلق عليه مصطلح الدافعية للإنجاز.

ويعد موضوع الدافعية من أهم موضوعات علم النفس وأكثرها دلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، فلا يمكن حل المشكلات السلوكية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كما وكيفاً (أحمد، 2016: 20).

وللدوافع دوراً هاماً في حياة الإنسان، فسلوك الإنسان مهما تعددت صورته وتباينت أهدافه فإنه يدفع بواسطة قوة نفسية أو فسيولوجية، داخلية أو خارجية حتى تصل به إلى تحقيق الهدف المراد.

(الفرماوي، 2004: 11)

إن مفهوم الدافعية يساعد في الفهم وتفسير الحقائق المتعلقة بالسلوك والتعلم، وهذه الحقائق من الممكن أن يصعب تفسيرها دون اللجوء إلى بعض المفاهيم مثل الدافعية التي ترتبط بعوامل أخرى تؤثر في السلوك الإنساني مثل الاهتمام والحاجة والقيمة والطموح والاتجاه و الحافز، كما أن لدافعية الإنجاز دوراً هاماً في توجيه الأهداف (الداية، 2016: 25).

ومن ناحية أخرى يرتبط مقدار ما يبذله الفرد من جهد من أجل تحقيق أهدافه بمقدار الدافعية لديه، فكلما ازدادت الدافعية ازداد معها الجهد المبذول وتحسن الأداء، كما تعتبر دافعية الإنجاز بمثابة الوسيلة التي يمكن من خلالها دفع الفرد وتحفيزه لزيادة إنتاجيته كما وكيفاً، من أجل إشباع حاجاته المتعددة (أبو سمرة وحمارشة، 2014: 3).

فما هي الدافعية؟ وما هي سماتها؟ وما هي المفاهيم المرتبطة بها؟ وما هي أنواعها؟ وكيف يتم تفسيرها من طرف النظريات التي تناولتها بالدراسة؟ وما هي الدافعية للإنجاز؟ وكيف يتم تناولها؟ وما هي العوامل المؤثرة فيها؟ وكيف يتم قياسها؟

1.4 مفهوم الدافعية

أ) تعريف الدافعية في اللغة :

من خلال النظر في المعاني اللغوية لمادة دفع: الإزالة بقوة، دفعه يدفعه دفعاً ودفاعاً ودافعه ودفعه فاندفع وتدفع وتدفعوا الشيء : دفعه كل واحد منهم صاحبه، وتدافع القوم أي دفع بعضهم بعضاً(ابن منظور،1994:377).

أما دافع فهو: اسم فاعل من دفع، و دفع عن هو حافز وسبب، أمر موجب بدافع كذا : بسببه .
أما في " علوم النفس " ما يحمل على الفعل من غرائز وميول فهو وجداني ولا شعوري، في حين أن الباعث عقلي وشعوري(المعجم الوسيط، 289).

ب) مفهوم الدافعية في الاصطلاح :

كلمة الدافعية(Motivation) لها جذورها في الكلمة اللاتينية (Move) والتي تعني يدفع أو يحرك (to move)، وفي علم النفس دراسة الدافعية تشمل على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك(خليفة،2000:68).

و يوجد العديد من التعريفات لمصطلح الدافعية في الأدبيات التربوية والنفسية، حيث تناول العديد من الباحثين والمفكرين موضوع الدافعية للدراسة، وستحاول الباحثة عرض بعض التعريفات التي قدمها هؤلاء لمفهوم الدافعية، وذلك بهدف محاولة إعطاء تعريف شامل للدافعية .

عرف (المصري وفرح،2019) الدافعية بأنها: " محركاً ذاتياً يحرك السلوك نحو تحقيق الهدف مدفوعاً بدوافع داخلية أو خارجية وهي تحافظ على استمرار الطالب بالسلوك حتى تحقيق الهدف كاملاً(المصري وفرح، 2019 : 224).

وقد عرف(Singh &Other, 2012) الدافعية بأنها: "القوة التي تشكل وتدفع الفرد للاختيار والإثارة والتوجيه واستمرار السلوك، فهي الرغبة والاستعداد للقيام ببعض الأشياء"
(Singh &Other, 2012:20).

و يرى (Ghergulescu &Muntean, 2010) أن الدافعية هي الحافز وتمثل السمة النفسية أو الطاقة لتحقيق هدف متمثل في تحقيق المعرفة والشروع والحفاظ على المشاركة في عملية التعلم.
وعرفت (عفيفة،2014) الدافعية من الناحية السلوكية هي: " الحالة الداخلية أو الظروف الخارجية للتعلم التي توجه السلوك نحو هدف معين وتعمل على استمراره " (عفيفة،2014:215) ،
واتفق معها في ذلك موراي (1988)وأضاف بأنها لا تستثير السلوك فقط بل توجهه نحو تحقيق أهدافه، حيث يعرف الدافعية بأنها الرغبة الشعورية في شيء من الأشياء، وهذا ما يسمى أحياناً مطلباً
(موراي، 1988:28).

وعرف (العيساوي، 2011) الدافعية من الناحية المعرفية بأنها : " حالة داخلية تحرك أفكاره وبناءه المعرفي ،حيث تلح عليه على مواصلة الأداء للوصول إلى حالة التوازن المعرفي والنفسي وأما من الناحية الإنسانية فهي حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي بهدف تحقيق ذاته وإشباع رغباته " .

بينما عرفها (قشقوش ومنصور، 1979) بأنها: " تكوين فرضي وهي تعبر عن حالة يعيشها الكائن الحي والتي تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين، ويمكن الاستدلال على تلك الحالة من تتابعات السلوك الموجهة نحو الهدف ،والتي تنتهي بتحقيق الهدف موضوع الدافع" (قشقوش ومنصور، 1979:60).

ومن خلال ما سبق ذكره من تعريفات يمكن استنتاج الملاحظات التالية حول الدافعية:

1) الدافعية قوة ذاتية داخلية: بمعنى أن الدافعية تعبر عن حالة ذاتية داخلية وتتمثل في وجود نقص أو حاجة أو هدف يسعى الفرد إلى تحقيقها، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة بل نستنتجها من قيام الفرد بسلوك معين.

2) تستثار الدافعية بعوامل داخلية وعوامل خارجية : فالعوامل الداخلية من أمثلتها حاجات الفرد كالحاجة لتحقيق الذات، والحاجة للطعام، وخصائصه ومستوى طموحاته وميوله واهتماماته، واتجاهاته.

3) الدافعية قوة مستمرة توجه السلوك نحو تحقيق غاية: فدافعية الفرد كالمحرك بالنسبة للسيارة باعتبارها القوة التي تحرك سلوكه وتوجه خطاه نحو الهدف المقصود (الزغول، 2012:216).
وتعقيباً على التعريفات السابقة لمفهوم الدافعية **تستخلص الباحثة** أن مفهوم الدافعية يشير إلى تلك القوة الجسمية و النفسية الداخلية الذاتية التي تثير سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة والوصول إلى أهدافه وتحقيق طموحاته، و يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية والمعنوية، ويمكن استثارتها بعدة عوامل تنبع من الفرد نفسه كحاجاته، وخصائصه، و ميوله، واهتماماته أو من البيئة المادية أو الخارجية المحيطة به كالأشخاص والموضوعات والأفكار.

1.1.4 بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية

هناك عدة مفاهيم مرتبطة بمفهوم الدافعية، ومن المهم أن نميز بين مفهوم الدافعية والمفاهيم الأخرى ومن أمثلة هذه المفاهيم نجد : الدافع، الحاجة، و الباعث و الهدف . وفيما يلي ستوضح الباحثة نبذة عن تلك المفاهيم.

أولاً : الدافع (Motive)

كثيراً ما يخلط بعض الباحثين عند التحدث عن الدافع والدافعية على أنها نفس الشيء، ولكن الأمر ليس كذلك فنجد أن هناك تعريفات مختلفة لكل مصطلح منهما، فالدافع هو مثير يحرك السلوك سواء كان مثيراً داخلياً أو خارجياً، وهو حالة من التوتر النفسي ينشأ لشعور الإنسان بهذه الحاجة التي تدفعه لممارسة سلوك هادف لإعادته إلى وضع الاتزان الداخلي، بينما الدافعية عبارة عن القوى المحركة للسلوك وتوجيهه نحو تحقيق غايات معينة يشعر الفرد بالحاجة إليها (بني يونس، 2012: 15)، كما عرف (عدس وقطامي، 2008) الدافع بأنه: حالة استثارة ناجمة عن حاجة جسمية أو عضوية كالحاجة إلى الطعام أو الماء، وهذه الحالة تدفع بالفرد إلى أن يقوم بإشباع حاجته (عدس وقطامي، 2008: 120)، والدافع هو: "عامل وجداني - نزوعي يعمل على تنشيط الفرد وتحديد وجهة سلوكه نحو غاية أو هدف يفتن إليه شعورياً أو لا شعورياً" (منصور وآخرون، 2003: 78).

ثانياً : الحاجة (Need)

وهي حالة تنشأ لدى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين من الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة لحفظ بقاء الفرد عند الوضع المتزن مثل الجوع و العطش والأمن وغيرها (خليفة، 2000: 78).

والحاجة رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها بما يؤدي إلى التوازن النفسي والانتظام في الحياة،، وهي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، وتحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها (الحلو، 2006: 59)، وتظهر أهميتها في حياة الكائن الحي عندما توجد صعوبات تحول دون إشباع هذه الحاجة، إذ يظهر عليه الاضطراب والقلق وعدم الشعور بالسعادة في الحياة. وقد افترض ماسلو في تصنيفه الهرمي للحاجات يبدأ من الحاجات الأساسية التي يولد بها الإنسان، وتتصاعد إلى حاجات نفسية أكثر تعقيداً (أبو علام، 1986).

وقد ميز أبو حطب (1986: 426) بين الحاجة والدافع، فالحاجة من وجهة نظره تدل على درجة من درجات مختلفة من النقص أو الإشباع، وتتميز بدرجة من الاستقرار والقوة النسبية في ظروف النقص المرتبطة بها، أما الدافع فيعتبره شرطاً أو حالة مؤقتة تتذبذب من حيث القوة والضعف تبعاً للظروف المترتبة على حالات النقص أو الإشباع (سليمان، 1993: 65).

ثالثاً : الباعث

هو الهدف الخارجي المرتبط بالبيئة الخارجية، فمثلاً الطعام هو باعث لأنه يشبع دافع الجوع، والماء في حالة العطش، والنجاح والشهرة في حالة دافع الإنجاز (عمران والعجمي، 2005: 79).

رابعاً: الحافز (Derives Incentive)

تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعة الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، مما يؤدي إلى إحداث السلوك، ويعتبر بمثابة القوة الدافعية للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما لتحقيق هدف محدد (الحلو، 2006: 59).

خامساً: الهدف (Goal)

وهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه وتحقيقه (عدس و قطامي، 2008: 119).
وتعقيباً عما سبق **توضح الباحثة** الفروق بين المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية كالتالي :
مفهوم الدافع هو كل ما يدفع الفرد إلى السلوك ذهنياً كان أم حركياً من أجل إشباع الحاجة لذلك موضوع الدافع يتصل بجميع موضوعات التي يدرسها علم النفس لأنه لا سلوك بدون دافع، بينما الحاجة هي حالة نقص واختلال واضطراب نفسي أو جسمي تثير لدى الفرد نوعاً من القلق والتوتر، و لا يلبث أن يزول هذا النقص متى أشبعت الحاجة، أما مفهوم الباعث فهو الدافع الخارجي الذي يؤثر على الدوافع الداخلية لدى الفرد كالماء باعث أي دافع خارجي يثير العطش، و النجاح باعث لدافع الإنجاز.

2.1.4 علاقة الدافعية بالسلوك

يوجد لكل فرد قدرات معينة تختلف عن الآخر، كما تختلف عند الفرد الواحد فهي تزداد في جانب وتقل في جانب آخر، كما أن قدرات الفرد تتمثل في بعض الأحيان أقصى ما يستطيع القيام به في موقف ما، وقد لا يبذل الفرد كل قدرته في جميع مواقف الحياة، بل قد يستعمل جزءاً من هذه القدرات، ويتوقف استخدام الفرد بقدراته الأدائية على الدافع الذي يجعله يسلك سلوكاً معيناً، والأفراد لا يقومون بالعمل ما لم يكن عندهم هدف وراء قيامهم بهذا العمل، ويلاحظ أن السلوك في حركة وتغير مستمرين وتشكل الدوافع القوى التي تحفز السلوك للحركة وتبعث الطاقة فيه، ويمكن الاستدلال على دافعية الفرد من السلوك الذي يقوم به (السامرائي، 2007: 54).

ويرى الزعبي (2001) أن الدافعية تستثير النشاط وتحركه وتحدد الوجهة التي يأخذها النشاط في سبيل الوصول إلى الهدف وتحقيقه، لذا فإن الدافعية " طاقة كامنة أو استعداد داخلي يوجد لدى الفرد حالة من التوتر تستثير السلوك وتوجهه إلى هدف معين" (الزعبي، 2001: 86).

وترى الباحثة أن أهداف الفرد ترتبط بما يقوم به من نشاط بدوافعه وحاجاته، فلكل موقف تنشط فيه الدافعية الموجهة للسلوك جانبان وهما الجانب الذاتي الذي يعبر عن حالة داخلية في الفرد يطلق عليها حاجة أو رغبة، و الجانب الموضوعي الذي يعبر عن تحقيق الهدف مما يؤدي إلى إشباع الدافعية لدى الفرد والحصول على الرضا والتفاعل بين ما هو ذاتي وموضوعي وديناميكي ولا يمكن الفصل بينهما.

2.4 وظائف الدافعية

تؤدي الدافعية وظائف أساسية في تحديد وتشكيل السلوك، وحددها (بني يونس، 2012) في التالي:

- 1) وظيفة تفسيرية: وهي الوظيفة الأساسية للدافعية فمن خلالها يتم تغيير السلوكيات بمختلف أنواعها والصادرة عن الكائن الحي.
 - 2) وظيفة التشخيص والعلاج: تستخدم في تشخيص العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية، كما تستخدم في علاج هذه الاضطرابات.
 - 3) تعد الدوافع بمثابة مصدر للمعلومات عن إمكانية الوصول إلى الهدف، أي إلى الدافعية تزداد بالاقتراب من الهدف، فمثلاً الطالب تزداد دافعيته نحو القراءة والدراسة عندما تقترب فترة الامتحانات (بني يونس، 2012: 25-26).
- بينما أضافت عفيفة (2014) وظيفتين أساسية يتسم بها أي تعريف يُقدم لمفهوم الدافعية و هما:

1) وظيفة تنشيطية Arousing or Activation Function :

فهي تعمل على تعبئة الطاقة Energizing لدى الفرد وتحفزه نحو الهدف، وتستمر هذه الطاقة معبأة إلى أن يشبع الفرد حاجته أو يحقق أهدافه، وزيادة الدافعية فوق حد أمثل يعوق الأداء أكثر مما ييسره .

ولهذا المستوى المتوسط من الاستثارة الدافعية هو أفضل المستويات التي يكون الفرد خلاله على درجة ملائمة من اليقظة والانتبه للقيام بأعماله ونشاطاته.

2) وظيفة توجيهية Directive Function :

حيث تعمل الدافعية كمخطط توجه سلوك الفرد وما ينوي القيام به في المستقبل نحو تحقيق الهدف (عفيفة، 2014: 218).

وقد ذكر أبو غزال (2015) ثلاث وظائف أساسية للدافعية وهي :

- 1) استثارة السلوك وتنشيطه بعد ما كان في حالة من الاستقرار أو الاتزان النسبي.
- 2) توجيه السلوك وجهة معينة دون غيرها، إذ ينتقي الفرد سلوكيات دون غيرها لكي يشبع الدافع الذي ينتابه، أي أنها تسبب سلوك الإقدام، في حين تبعد الفرد عن ممارسة سلوكيات خطيرة تهدد شعوره بالأمن، أي أن الدافعية تؤدي بالفرد إلى الإحجام وتجنب سلوكيات ما.
- 3) تحافظ الدافعية على استدامة تنشيط سلوك الفرد طالما بقيت الحاجة قائمة، فالدافعية تعمل استمرارية ممارسة الفرد لسلوكيات معينة إلى حين إشباع الحاجة لديه.

(أبو غزال، 2015: 198)

وترى الباحثة أن وظائف الدافعية تتمثل باعتبار الدافعية بمثابة الطاقة التي تحرك السلوك وتدفع الفرد دينامياً إلى حالة من النشاط وبذل الجهد بعد أن كان في حالة السكون، واستثارة سلوك الفرد لتحقيق الأهداف المحددة.

3.4 خصائص الدافعية :

- تشير (الحري، 2008) إلى أن هناك عدة خصائص تتميز بها الدافعية منها ما يلي:
- 1) تفسير السلوك : فالدافعية تساعد على طرح تفسير لأسباب قيام الفرد بسلوك معين ،وهذا ما يساعد على التنبؤ في المستقبل بالسلوكيات المماثلة التي يمكن أن تحدث فيما بعد.
 - 2) درجة قوة السلوك: وتتحكم درجة قوة الدوافع في السلوك الناشئ لدى الفرد، فكلما كان الدافع قوياً كان السلوك قوياً.
 - 3) اتجاه السلوك: فدراسة السلوك تساعد في إعطاء فكرة عن الاتجاه الذي سيمسكه الإنسان نحو سلوك معين بسبب نشوء دافع محدد، فكلما كان الدافع شديداً كانت فرصة الاختيار قليلة عند الإنسان و بالعكس ذلك أنه سيكون في حالة لا تسمح له بالبحث عن بدائل واختيار المناسب له.
 - 4) تنظيم السلوك: تقوم الدافعية في تنظيم السلوك الناشئ عنها، فكلما كان الدافع قوياً كان التنظيم الجيد للسلوك أقل والعكس صحيح(الحري، 2008:65).

4.4 أنواع الدوافع

- تعددت أنواع الدوافع المختلفة وقد صنف كالاتي:
- أولاً: تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ: وهو التصنيف الأكثر انتشاراً وتتمثل في :**
- يتحفر الفرد للتعلم ويواصله نتيجة العديد من الدوافع ومن أبرزها:
- 1) الدوافع الفطرية: وهي مجموعة الحاجات والغرائز البيولوجية التي تولد مع الكائن الحي، وليس في حاجة لتعلمها، وتسمى أيضاً دوافع البقاء لأنها ضرورية في الحفاظ على استمرار الكائنات الحية كدوافع الجوع، والعطش، والجنس، والنوم، وتجنب الألم، والأمن(عقيل، 2017:443).
 - 2) الدوافع الثانوية: وهي دوافع مكتسبة من خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية وفقاً لعمليات التعزيز والعقاب الذي يوفره المجتمع، وتشمل مجموعة الحاجات النفسية والاجتماعية مثل: التفوق، والحاجة إلى الانتماء، والصداقة، والسيطرة، والتقبل الاجتماعي، وحب الاستطلاع، ودافع الإنجاز(الزغول، 2012:217-218).

ثانياً : تصنيف الدوافع حسب نظرية ماسلو :

وهذه الحاجات كما ذكرها أبو غزال (207-208:2015)، الفخراي (103-107:2014)، ونشواتي (212-215:2003) كالتالي :

(1) الحاجات الفسيولوجية (Physiological Needs) :

تتسم الحاجات الفيزيولوجية بأنها فطرية عامة، و يحتاجها جميع الأفراد باختلاف بيئاتهم وأجناسهم وأعمارهم؛ لأنها حاجات عضوية مرتبطة بشروط خاصة تتعلق ببقاء الإنسان، والحفاظ على توازنه. ويمكن حصرها بالحاجة إلى الغذاء والماء والنوم والراحة والجنس والسكن .

(2) حاجات الأمن (Safety Needs):

وهي رغبة الفرد في السلامة والأمن والطمأنينة، وفي التخلص من القلق والخوف و التهديد.

(3) حاجات الحب والانتماء (Love and Belonging Needs):

تتطوي حاجات الحب والانتماء على الرغبة في إنشاء علاقات وجدانية مع الآخرين بالعموم، ومع الأفراد والمجموعات الهامة في حياة الفرد على وجه الخصوص ،والانتماء إلى جماعات معينة، ويعتقد "ماسلو" أن مساهمة الفرد في الحياة الاجتماعية محددة أو مدفوعة بحاجاته للحب والانتماء والتواد والتعاطف، وأن حالات العصيان والتمرد عند الشباب قد تنجم عن عدم إشباع الحاجات .

(4) حاجات احترام الذات (Self- Esteem Needs) :

تشير حاجات احترام الذات إلى رغبة الفرد في تحقيق قيمته الشخصية كفرد متميز ،أو تقدير الآخرين للفرد، إذ يتوقف احترام الذات واحترام الآخرين عادةً على كفاية الفرد وإنجازه ، كما تمثل في رغبة الإنسان في الحصول على المكانة الاجتماعية ،ويتبدى اشباع هذه الحاجات بمشاعر القوة والثقة والكفاءة والجدارة، في حين عدم إشباعها يؤدي إلى الشعور بالضعف والعجز و الدونية.

(5) حاجات المعرفة والفهم (Needs to Know and Understand):

تشير هذه الحاجات إلى رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة، وتتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية، و في البحث عن المزيد من المعرفة، ويرى "ماسلو" أن حاجات المعرفة والفهم هي أكثر وضوحاً عند بعض الأفراد من غيرهم، فحيثما تكون هذه الحاجات قوية فسيرافقها رغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل والتنظيم والبحث في العلاقات.

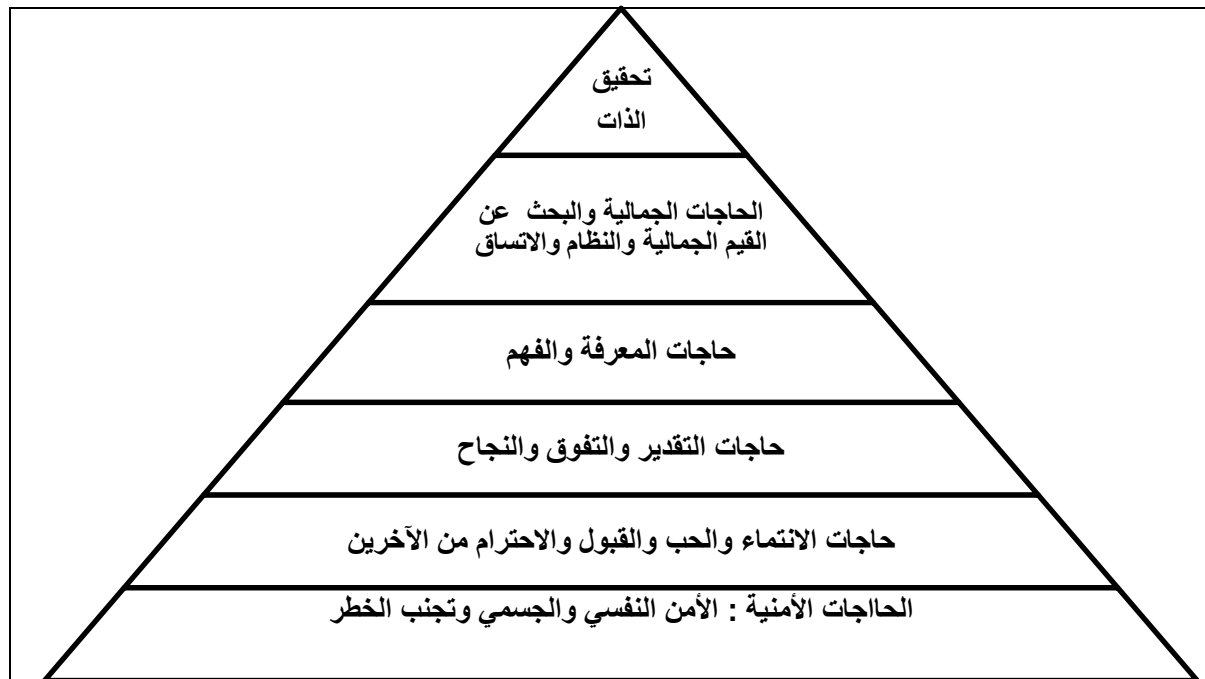
(6) الحاجات الجمالية (Aesthetic Needs) :

تدل الحاجات الجمالية على الرغبة في القيم الجمالية، وتتجلى لدى بعض الأفراد في إقبالهم للترتيب والنظام والاتساق سواء في الموضوعات أو الأوضاع أو النشاطات، وعلى الرغم من اعتراف "ماسلو" بصعوبة فهم طبيعة الحاجات الجمالية، إلا أنه يعتقد أن الفرد السوي الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة ينزع إلى البحث عن الجمال بطبيعته سواء كان طفلاً أم راشداً، ويفضله كقيمة مطلقة ومستقلة عن أية منفعة مادية.

7) حاجات تحقيق الذات (Self- Actualization Needs) :

وتشمل استغلال الفرد لكافة طاقاته وإمكاناتها إلى أقصى درجة ممكنة، بحيث يغدو الفرد ما يريد أن يكون عليه، و يرى "ماسلو" أن الإنسان يكافح بغية تحقيق لذاته فهو الهدف الأسمى للإنسان، وتتبدى هذه الحاجات في النشاطات المهنية واللا مهنية التي يمارسها الفرد في حياته الراشدة، والتي تتفق مع رغباته وميوله وقدراته، كما أن الفرد الذي يستطيع تحقيق ذاته يتمتع بصحة نفسية عالية جداً، وتقتصر حاجات تحقيق الذات على الأفراد الراشدين فقط ؛لأن الأطفال واليافعين لن يتمكنوا من تحقيق هذه الحاجات بسبب عدم اكتمال نموهم ونضجهم.

والشكل رقم (6) يوضح هرمية الحاجات عند ماسلو



الشكل رقم (6): هرمية الحاجات عند ماسلو

(الزغول، 2012: 224)

ومن خلال اطلاع الباحثة على الكثير من الأدبيات التربوية السابقة، ترى الباحثة أن التصنيف الدوافع الأكثر شيوعاً هو تصنيفها إلى دوافع بيولوجية المنشأ و سيكولوجية المنشأ أما الدوافع بيولوجية المنشأ فهي الدوافع الأولية التي تولد مع الإنسان، ويعبر عنها الحاجات الفيزيولوجية كالحاجة إلى الطعام والشراب وحفظ النوع، ويترتب على إشباعها استعادة التوازن البيولوجي للكائن الحي، بينما دوافع سيكولوجية المنشأ وهي الدوافع الثانوية و تمثل دوافع النمو الإنساني وتكامل شخصية الفرد، ويتم تعلمها واكتسابها من البيئة المحيطة بالفرد، والإطار الحضاري الذي يعيش فيه، ولذلك أساليب التعبير عنها وإشباعها تختلف باختلاف التعبير عنها لمستوى تعليمه، ونسبه ذكائه، وثقافته .

5.4 النظريات المفسرة للدافعية

تنوعت النظريات المفسرة للدافعية باختلاف نظرة العلماء للإنسان والسلوك الإنساني، وباختلاف مبادئ المدارس التي ينتمون إليها ،ومن أبرز هذه النظريات:

أولاً : النظرية الارتباطية (Association Theory)

تقوم النظرية على أساس تعلم السلوك وتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، وذلك عن طريق الاشتراط الكلاسيكي لواطسن وبافلوف (1920)، والاشتراط الإجرائي لسكنر (1938)، والتعلم الاجتماعي لباندورا (1965)، ويعد ثورنديك من أوائل العلماء الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبياً وقام بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم ،وفسر هذا التعلم بقانون الأثر Law Of Effect، حيث يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي عدم الاشباع إلى إضعاف الاستجابة، وطبقاً لهذا القانون يشير البحث عن الإشباع وتجنب الألم إلى الدوافع الكافية وراء تعلم استجابات معينة في ضوء مثير معين (محمد، 2020:77).

وترى التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته، فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول على المعززات تشير إلى دافعية خارجية تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته، الأمر الذي يشير إلى حتمية ضبط السلوك بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد (نشواتي، 2003:209).

ثانياً : النظرية المعرفية (Cognitive Theory)

تؤكد النظرية المعرفية على أن الإنسان كائن إرادي عقلائي ،يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ القرارات على النحو الذي يراه مناسباً، وتتدخل عوامل مثل القصد والنية والتوقع والتعليل في السلوك الذي يقوم به؛ لأنه يوجد لدى الفرد دافعية ذاتية يقوم من خلالها باكتشاف المعرفة اللازمة حول موضوع معين، ومعالجة المعلومات بغية فهمه والسيطرة عليه، حيث يرغب الفرد في الشعور بقدرته على الضبط الذاتي لدى قيامه بالسلوك (الفخزاني، 2014:100).

وترى هذه النظرية أن عملية الإدراك الحسي و التفسيرات التي يعطيها الأفراد للمثيرات أو الحوادث تحدد طبيعة سلوك الفرد اتجاهها، وتؤكد أيضاً على المصادر الداخلية و التوقعات والاهتمامات و الخطط التي يسعى الأفراد لتحقيقها من خلال السلوكات التي يقومون بها،وعليه ترى الأفراد نشيطون ومثابرون، ويوجد لديهم دوافع وحاجات تتمثل في السعي لفهم البيئة التي يعيشون فيها (الزغول و الهنداوي، 2007:290).

ثالثاً : النظرية الإنسانية (Humanistic Theory)

تقوم هذه النظرية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسة الشخصية أكثر من علاقتها بدراسة التعلم، كما هو الأمر بالنسبة للنظريتين الارتباطية والمعرفية، وتتسبب معظم مفاهيم هذه

النظرية إلى ماسلو (Maslow، 1970) الذي يرفض افتراض تفسير الدافعية الإنسانية جميعها بدلالة مفاهيم الارتباطيين أو السلوكيين، كالحافز والحرمان والتعزيز، رغم اعترافه بأن بعض أشكال السلوك الإنساني تكون مدفوعة بإشباع حاجات بيولوجية معينة (نشواتي، 2003: 212).

فقد ذكر (Good & Brophy، 2012: 62) بأن هذه النظرية افترضت أن الفرد يحقق ذاته عادة في إظهار قدراته الإبداعية في المواقف التي يتفاعل معها؛ لذلك فالفرد مدفوع لأن يحقق ذاته من خلال استغلال أقصى طاقة لتعلمه، وتظهر في الأداء الإبداعي في التعلم.

(بهنساوي وحسن، 2015: 13)

ويرى "ماسلو" أن الدوافع لدى الإنسان تنمو على نحو هرمي، حيث تتوقف دافعية الفرد للسعي نحو تحقيق الحاجات في المستوى الأعلى على مدى إشباع الحاجات في المستوى الأدنى، ويؤكد ماسلو على الإرادة الحرة و الحرية الشخصية للأفراد في اتخاذ القرارات والسعي نحو النمو الشخصي و إشباع حاجاتهم وتحقيق أهدافهم وفقاً لسلم هرمي، وتترتب هذه الحاجات حسب أولوياتها، وقد صنف "ماسلو" الحاجات في مجموعتين هما: الحاجات الأساسية وتتمثل بالحاجات الفسيولوجية الضرورية لبقاء واستمرار الكائن الحي مثل الطعام والشراب والسكن، والحاجات النفسية والاجتماعية وهي حاجات الأمن، والانتماء، والتقدير والحاجات الجمالية، وتحقيق الذات (الزغول، 2012: 223).

6.4 مفهوم دافعية الإنجاز

تعد الدافعية للإنجاز من الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، وفي أبحاث ودراسات علوم التربية و علم النفس التربوي، ويرجع ذلك إلى أهمية دافعية الإنجاز مقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى، بحيث تعد المولد الرئيس لسلوك الفرد، ومصدر تنشيطه وإدراكه للموقف، كما تعد الدافعية للإنجاز إحدى المكونات الأساسية في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته وتوكيدها.

وأول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز (Need for Achievement) هو عالم النفس الأمريكي "موراي" (Murray) ووصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية، وقد عرفها بأنها: "رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والمجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك" (خليفة، 2000: 88)، وبناءً على ذلك فإن دافعية الإنجاز تتمثل في قدرة الفرد على القيام بالعمل الصعب، وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة و بطريقة استقلالية مع تخطي الفرد لما يواجهه من عقبات وتفوقه على ذاته، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، وتقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات وتحقيق الأهداف التي يسعى إليها.

(عياشي و آخرون، 2017: 171)

ولقد تناول العديد من المفكرين والباحثين موضوع الدافعية للإنجاز بالدراسة، وستعرض الباحثة بعض التعريفات التي قدمها هؤلاء لمفهوم الدافعية للإنجاز.

و يُعرف كل من السيد والحربي (2014) دافعية الإنجاز بأنها: "استعداد الفرد وتوجهه نحو العمل، ومحاولة إتمام الأعمال على وجه مُرضٍ في الوقت المحدد، وتحمل المسؤولية، والمثابرة من أجل تحقيق الهدف المنشود، والتغلب على المشاكل التي تحول بينه وبين تحقيق ذلك الهدف، بما يعود على الفرد بالشعور بالرضا عن الذات وزيادة ثقته في نفسه" (السيد والحربي، 2014: 168).

كما يعرف أبو سمرة وحمارشة (2014) دافعية الإنجاز بأنها: "دافع داخلي يتمثل في حرص الفرد على تحقيق الأهداف، والمحاولة الجادة للتغلب على الصعوبات التي قد تعترضه أثناء تحقيق ذلك، مع وجود رغبة لدى الفرد في منافسة الآخرين والتفوق عليهم" (أبو سمرة وحمارشة، 2014: 6).

ويُعرفها بني يونس (2012) بأنها: "دافع بشري معقد ومركب يتسم بالطموح والمتعة في المنافسة، وتفضيل المخاطرة، والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة وبأقصى سرعة".

(بني يونس، 2012: 175)

ويعرف ماكيلاند (McClland) دافعية الإنجاز على أنها: "تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي وحث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وهذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما: الرغبة في النجاح والخوف من الفشل، وذلك من خلال سعي الفرد لبذل أقصى درجات الجهد والكفاح من أجل بلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين" (شواشرة، 2007: 3).

وعقد عرف (عكاشة و زكي، 2002) دافعية الإنجاز بأنها: "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه" (عكاشة و زكي، 2002: 157).

بينما عرف عطية (2002) دافعية الإنجاز: "عبارة عن بناء افتراضي متعدد الأبعاد يوجه الفرد ويدفعه إلى القيام بواجباته بدقة ونظام واستقلالية، والعمل على تخطي العقبات التي تصادفه والتغلب عليها، مما يبث الثقة والطمأنينة في نفسه بهدف بلوغ معايير الامتياز، وتحقيق الأهداف المستقبلية القريبة منها والبعيدة" (عطية، 2002: 31).

كما يعرف خليفة (2000) الدافعية للإنجاز أنها: "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل" (خليفة، 2000: 96).

ويُعرف أبو حطب (1986) الحاجة إلى الإنجاز (Need to Achieve) بأنها: "حاجة الفرد إلى تحقيق شيء صعب، والتحكم في الموضوعات الفيزيائية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتناولها وتنظيمها و أداء أكبر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية، والتغلب على العقبات، والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم".

وعرفها أتكينسون (Atkinson) بأنها : "استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرتة في سبيل تحقيق بلوغ هدف، ويترتب عليه درجة من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين من الامتياز " (Atkinson, 1975:360).

وتُعرف الباحثة دافعية الإنجاز إجرائياً بأنها : الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي من خلال إجابته على فقرات مقياس دافعية الإنجاز المُعد من قبل الباحثة والمعتمد في الدراسة الحالية .

وتعقياً على ما تم ذكره من تعريفات متنوعة لدافعية الإنجاز، يتضح للباحثة أن دافعية الإنجاز هي السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز، وهي خاصية مميزة لشخصية الفرد ذو دافعية إنجاز مرتفعة، ومن هنا نستنتج أن نجاح الفرد وتفوقه في مهامه، وخاصة الصعب منها إنما هو تعبير عن وجود رغبة و إرادة ومثابرة للنجاح، وتحقيق الذات، وتعبير عن رضا الفرد عن نفسه من خلال تفاعله مع الآخرين والبيئة التي يعيش فيها.

7.4 السياق النظري لتفسير دافعية الإنجاز

لقد تحولت النظريات النفسية المستخدمة في تفسير السلوك في سياقات الإنجاز في العقود الأخيرة من التركيز على السلوك بالملاحظة للتركيز على المتغيرات النفسية مثل المعتقدات والقيم والأهداف التي لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة ولكن يمكن أن يستدل عليها من السلوك.

1.7.4 بدايات التنظير في دافعية الإنجاز (تطور مفهوم دافعية الإنجاز) :

يرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز من الناحية التاريخية في علم النفس إلى "ألفرد أدلر " (Adler) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة لما لها من أثر كبير على دافعية الفرد، بينما "هنري موراي (H. Murray) كان أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز، وتعتبر كتاباته من الكتابات الباكورة في دافعية الإنجاز والتي قدمها في كتابه: "استكشافات الشخصية (Exploitation In Personality) في عام 1938م، والذي وصف فيه هذا المفهوم بشكل دقيق بوصفه مكوناً من مكونات الشخصية (بني يونس، 2012:80)، ولقد تأثر "موراي" بعلماء التحليل النفسي وعلى رأسهم "فرويد" و"يونغ"، كما تأثر بعلماء الاجتماع والأجناس، وحظي بتدريب عميق في الطب و البيولوجيا، وهذه الخلفية العلمية جعلته ينظر على الإنسان على أنه كائن حي نشط، ومن هذا المنطلق يؤكد على أن فهمنا للسلوك الإنساني لا ينبغي أن يكون في ضوء ما لديه من حاجات أو بنية شخصية، ولكن الكائن الحي والوسط الذي يعيش فيه ينبغي أن يوضعاً معاً في الاعتبار (قشقوش ومنصور، 1979: 24).

وقد عرف "موراي" دافع الإنجاز هو: "حرص الفرد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وتنظيمها، سرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات، التفوق على الذات ومنافسة الآخرين و التفوق عليهم" (باهي وشلبي، 1998:22).

وقد أوضح "موراي" إمكانية استخدام أساليب غير مباشرة في قياس دافعية الإنجاز، وكان له الفضل في وضع أسس قياس دافعية الإنجاز، وذلك عندما وضع اختبار تفهم الموضوع (موسى، 1998:185)، وبدأ مفهوم الحاجة للإنجاز يتبلور عند "موراي" في إطار محاولاته لوصف السلوك وتفسيره، وقد تحيز نحو الجوانب الدينامية أو الدافعية للشخصية، ومن هنا كان محور تصور "موراي" للشخصية هو فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الإنسانية نفسية المنشأ. (قشقوش و منصور، 1979:25)

2.7.4 تأصيل البحث في دافعية الإنجاز (منحى التوقع - القيمة)

على الرغم من كون مفهوم دافعية الإنجاز يرتبط في الأصل بأعمال "موراي"، إلا أنه من الثابت أن الدراسات المنظمة في هذا المجال ارتبطت بإسهامات كل من "ماكلياند" و "أكتنسون". و ستطرق الباحثة إلى كل من نظريتهما فيما يلي :

أولاً : نظرية ماكلياند

أخذ ماكلياند (McClelland, 1964) يسعى لاستكمال الجهود بعد موراي، فقد واصل البحوث التجريبية مستعيناً باختبار تفهم الموضوع، ولعل من المعالم المتميز لجهود مجموعة ماكلياند هو أنها ركزت في تنظيرها على متغير دافعي واحد ألا وهو دافع الإنجاز، حيث برز ضمن نموذج يشمل ثلاثة دوافع أساسية للإنسان بشكل عام، والطالب بشكل خاص وهي:

1) دافع النفوذ: ويقصد به ميل الطلبة إلى اتخاذ القرارات والمشاركة فيها والسيطرة، وقد وجد ماكلياند في بحوثه أن الطلبة الذكور الذين حققوا مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز قد حققوا نجاحات كبيرة على مستوى العمل وجمع الأموال (قطامي و قطامي، 2000)، ويميل الأفراد إلى ممارسة الرقابة القوية والسعي للحصول على فرص كسب المركز أي المواقع القيادية. (Léaudre Maillat, 1995:219)

2) دافع الانتماء: فالإنسان بطبعه اجتماعي يحتاج إلى شعوره بالتقبل من حوله، لذلك يقيم علاقات إنسانية مع الآخرين المحيطين به (موراي، 1988:198).

3) دافع الإنجاز: ومفاده أن الطلبة يتوقون للنجاح، ويخافون من الفشل ويبحثون عن فرص لحل مشكلات التحدي والتفوق، وهؤلاء في رأي ماكلياند يتحلون بالعديد من الخصائص والمميزات

التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في حل المشكلات واتخاذ القرارات ووضع الأهداف (العديلي، 1995: 163).

وترتكز نظرية ماكلياند على دافعية الإنجاز باعتبارها رابطة انفعالية قوية مرتبطة بالسلوك المتعلق بالإنجاز وعلى مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة على أساس خبراتنا السابقة، من أجل بلوغ درجة الامتياز والتفوق (عياصرة، 2006: 105)، فإن كانت هذه الانفعالات إيجابية أدى ذلك إلى تحفيز نحو الاستمرار والمتابعة مما يؤدي إلى الإنجاز، وفي مقابل ذلك إذا كانت هذه الانفعالات سلبية أدى إلى سلوك التجنب والهروب من هذا التحفيز، مما يؤدي إلى التوقف عن الإنجاز (Pieper, 2003).

ويطلق ماكلياند على تصوره أنه نموذج الاستثارة الانفعالية حيث يقرر أن الدافع عبارة عن ارتباط وجداني قوي، يتميز بوجود فعل توقعي تجاه الهدف، وهذه الاستجابة التوقعية تقوم على وجود ارتباط سابق بين أمارات معينة وبين اللذة والألم (قشقوش و منصور، 1979: 163).

ويرى ماكلياند (McLelland, 1953) أن هناك أفراد ذوي ميل ورغبة إلى إتمام المهمة بصورة جيدة بعكس الأفراد العاديين، وأطلق عليهم مسمى ذوي الإنجاز العالي ويعتقد أن لديهم دافع مميز هو دافع الإنجاز، وقد افترض نوعين من الدافعية للإنجاز، النوع الأول كان معنياً بالانفعالات العاطفية الإيجابية وتحقيق النجاح وأطلق عليها (الأمل في النجاح)، أما النوع الثاني فكان معنياً بالانفعالات السلبية وتجنب الفشل وأطلق عليها (الخوف من الفشل).

وقد أوضح كورمان Korman (1974) أن تصور ماكلياند في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين :

1) السبب الأول :

أنه قدم لنا أساساً نظرياً يمكن من خلاله مناقشة وتفسير الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى البعض الآخر، وانطلاقاً من معرفتنا لصفات الشخص عالي الإنجاز، سيُمكننا ذلك من استخدام هذه المعرفة في تنمية أو استئثار بعض هذه الصفات في الأفراد الأقل اتجاهًا إلى الإنجاز، عن طريق إعداد برامج تدريبية ملائمة لهم وغايتها الأولى تحسين الدافعية لديهم، وهذه العملية ممكنة في تصور ماكلياند كون أن الفروق الفردية في قوة الدافع للإنجاز تتوقف على البيئة، وخاصة حينما تؤدي أساليب التربية للأطفال إلى تدعيم الاستقلالية والاعتماد على الذات (باهي وشلبي، 1998: 29).

وقد وضح ماكلياند من خلال بحوثه بأن القدرات الأكاديمية واختبارات المعرفة وحتى الشهادات لا تسمح بالتنبؤ أو بتوقع الأداء الجيد للعمل، وأضاف أن بعض الكفاءات لها طابع تنبئي للأداء الجيد أو للإنجاز أفضل من غيرها. وقد صنفت (خويلد، 2005) مؤشرات الدافعية للإنجاز إلى خمسة أبعاد وهي :

- (1) المعارف: وهي التي يملكها الفرد في مجال معين .
 - (2) المهارات: وهي تناسب إثبات خبرة ما عن طريق السلوك.
 - (3) السلوكيات: وتشمل ادراكات الذات التي تميل إلى اتجاهات، قيم، صورة الذات.
 - (4) السمات: وتعني صفات الشخصية التي تؤدي إلى تصرف الفرد بشكل ما أو بآخر مثل المثابرة، والمبادأة، المواظبة، القابلية للتكيف.
 - (5) الدوافع: عبارة عن قوى داخلية متكررة، تولد سلوكيات معينة في العمل(خويلد، 2005:40).
- (2) السبب الثاني :

قدم "ماكلياند" فروضاً تجريبية أساساً لتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالدافعية للإنجاز في بعض المجتمعات، حيث افترض وجود علاقة متبادلة بين الدافعية للإنجاز عند الأفراد وبين الإنجاز الاقتصادي، وعليه فإن ظهور الدافعية للإنجاز في بلد ما يسبق التقدم الاقتصادي بهذا البلد.

ومن الجدير ذكره هو أن "ماكلياند" كان أول من فكر في تصميم برنامج لتنمية دافعية الإنجاز، وقد بدأ برامجه في ميدان الإدارة ثم انتقل إلى الميدان التربوي(الأعسر، 1988:175)، وذلك اقتناعاً منه بأن البلاد التي تعكس فيها قصص الأطفال درجة عالية من المخيلة الإنجازية فإن معدل النمو فيها يميل إلى أن يكون أعلى من المتوقع، وأعلى من تلك البلاد التي تعكس قصص الأطفال فيها درجات منخفضة من المخيلة الإنجازية (ماكلياند، 1980، 79).

وتأسيساً على ما سبق يمكن استخلاص بعض نقاط الخلاف بين ماكلياند و موراى على النحو التالي :

- (1) أطلق "ماكلياند" مصطلح الدافع للإنجاز على ما أسماه "موراى" الحاجة للإنجاز، ولكنهما لم يختلفا في المفهوم في حد ذاته.
- (2) استخدام اختبار تفهم الموضوع استخداماً جماعياً، وذلك بعرض الصور أمام المفحوصين على شاشة لمدة عشرين ثانية لكتابة قصصهم.
- (3) وضع "ماكلياند" نظاماً جديداً لتحليل القصص يختلف عن النظام الذي وضعه "موراى" . (موسى، 1998:186).

وترى الباحثة أن دافعية الإنجاز مكوناً من مكونات الشخصية يستثار في وضعية المنافسة، حيث يتوقع الفرد بأن نتيجة أدائه ستكون دالة على التفوق سواءً بالمقارنة مع الآخرين أو بالنسبة لمعايير محددة، وقد لقي هذا المنحى القائل على نظرية " التوقع - القيمة " Expectation Value Theory مزيداً من التطور على يد "أتكنسون"(Atkinson,1964) أحد زملاء "ماكلياند" .

ثانياً : نظرية أتكينسون

يعتبر "أتكينسون" (Atkinson, 1964) أحد تلاميذ "ماكلياند" الذي سايروا أعماله وساعدوه في تطوير البحث في مجال الدافعية للإنجاز خاصة، إذ ارتبط اسم "أتكينسون" بالمدرسة الثانية، بعد مدرسة "ماكلياند" التي اهتمت بدراسة هذا الدافع.

لكنهما اختلفا في اتجاه أبحاثهما، فبينما واصل "ماكلياند" أبحاثه في الدافعية للإنجاز ضمن متغيرات اجتماعية مركبة، اهتم "أتكينسون" بالمعالجة التجريبية لهذه المتغيرات، وفي كتابيه "مدخل للدافعية عام 1964" و"نظرية دافعية الإنجاز عام 1966"، تأثر بمبادئ نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي وخاصة اسهامات كل من "تولمان وكيرت ليفن" (Tolman & Kirt Levin)، حيث افترض دور الصراع بين الدافعية للإنجاز والخوف من الفشل (قشقوش ومنصور، 1979:39).

واعتبر أتكينسون أن دافعية الإنجاز هي المحصلة النهائية لصراع الإقدام - الإحجام بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل، وتتوقف درجة إقبال الفرد ومعالجته للأنشطة المختلفة في المحصلة النهائية للقوى بين دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل (الزيات، 2001).

كما يرى أتكينسون أن الأفراد يطورون أحكاماً حول احتمالية تحقيق الأهداف المختلفة، لذلك نلاحظ أنهم لا يبذلون جهداً كبيراً عند مواجهة الأهداف التي يتوقعون عدم تحقيقها، و حتى عندما يكون توقعهم بأن ذلك الهدف ممكن تحقيقه فإن ذلك لا يحفز الطلبة لإنجازه ما لم يكن ذو قيمة بالنسبة لهم، فوجود أهداف جذابة لهم ويمكن تحقيقها تدفع الفرد لإنجازها، فالطلبة الذين لديهم توقعات عالية للسلوك التحصيلي يقودهم لاختيار مهمات متوسطة الصعوبة أو التي يعتقدون أن بإمكانهم تحقيقها، ويمكن أن تحدث لديهم الشعور بالإنجاز (نوفل، 2011:282).

وأشار أتكينسون (Atkinson, 1964) إلى مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي :

- 1) محاولة الوصول للهدف والإصرار عليه.
 - 2) التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف، وبذل الجهد .
 - 3) أن يتم ذلك وفقاً لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء (العزام، 2013:13).
- و بالنظر إلى نظريتي كل من "ماكلياند" و "أتكينسون"، تستنتج الباحثة أن دافعية الإنجاز تتمثل في القوة التي تنتاب الطالب للقيام بالعمل المطلوب بحماسة و شيئاً من المنافسة للآخرين وتحقيق النجاح والرضا بما يقوم به من أعمال في الموقف التعليمي، والغاية التي يصل إليها هي تحقيق النمو المعرفي لديه وإشباع حاجاته المعرفية بالإضافة إلى زيادة الرضا عن النفس و الريادة في سلوك الإنجاز.

وانطلاقاً من هذا التصور يعتبر أتكنسون دافع الإنجاز مخاطرة تحددها أربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه، وذكرها (خليفة، 2000) كالتالي:

(1) العوامل المرتبطة بخصال الفرد:

صنف "أتكنسون" الأفراد إلى نمطين يعمل كل منهما بطريقة مختلفة عن الآخر في مجال التوجه نحو الإنجاز.

✓ النمط الأول: حيث أن أفراد النمط الأول يتسمون بدافعية عالية نحو الإنجاز أكثر من الخوف من الفشل.

✓ النمط الثاني: يتميز أفراد النمط الثاني بأن الخوف من الفشل لديهم أعلى من دافعتهم للإنجاز. ويتفاعل كل من مستوى دافعية الإنجاز ومستوى الخوف من الفشل كما هو موضح في الجدول رقم (1.4):

جدول رقم (1.4): النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز

النمط	مستوى الدافع للإنجاز	مستوى القلق أو الخوف من الفشل
الدافع للإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل	مرتفع	منخفض
الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح	منخفض	مرتفع

(خليفة، 2000: 113)

وبناءً على الجدول أعلاه يتضح للباحثة أن أفراد النمط الأول موجهين بدافع الإنجاز ويتوقع منهم أن يظهروا نشاطاً متفوقاً وإنجازياً، لأن قلقهم من الفشل محدود للغاية، في حين أن أفراد النمط الثاني يسيطر عليهم قلقهم ويوجههم دافع تحاشي الفشل.

(2) العوامل المرتبطة بخصائص المهمة :

هناك عاملين خاصين بالمهمة وهما:

- ✓ العامل الأول: ويمثل احتمالية النجاح وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة.
- ✓ العامل الثاني : وهو الباعث للنجاح ويقصد به الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص، حيث يكون الباعث للنجاح مرتفعاً عندما تتزايد صعوبة المهمة والعكس صحيح في حالة سهولتها، كما أن الباعث السلبي للفشل (الخجل بعد الفشل) يكون أكبر في حالة المهام السهلة (خليفة، 2000: 113).

وفيما يلي المعادلات التي قدمها أتكينسون، والتي حاول من خلالها تلخيص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز عند القيام بمهمة ما، سواء ما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتحاشي الفشل .

أولاً: الميل لتحقيق النجاح :

يشير إلى دافعية البدء في موقف الإنجاز، ويتحدد حسب أتكينسون وفق المعادلة التالية :

$$\text{الميل لتحقيق النجاح} = \text{الدافع لبلوغ النجاح} \times \text{احتمالية النجاح} \times \text{قيمة الباعث للنجاح}$$

(راشد، 2005:181)

ويشير أتكينسون (Atkinson) إلى أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي متعلم وهو يختلف بين الأفراد، كما يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة.

وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل هي :

(1) الدافع للوصول إلى النجاح : فالأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردان نفس المهمة، يُقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويُقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع، حيث أن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحقيق النجاح ، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة، وتحديد أهداف لا يمكن أن يحققها، أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة (Petri & Govern, 2004).

(2) احتمالات النجاح : فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة بالمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحقيق النجاح الموجودة عنده، أما المهمات الصعبة جداً فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها، أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحقيق النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

(خليفة، 2000: 117)

(3) القيمة الباعثة للنجاح: يعتبر النجاح حافزاً في حد ذاته، وفي نفس الوقت فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة.

(الفخراني، 2014: 99)

ومن ناحية التطبيق في غرفة الصف فإن أتكينسون يرى بأن العوامل الثلاثة سابقة الذكر يمكن أن تقوي أو تضعف من خلال الممارسات التعليمية، فالمهم أن يعمل المعلم على تقوية احتمالات النجاح، وإضعاف احتمالات الفشل.

ثانياً : الميل إلى تحاشي الفشل :

عندما تتغلب مشاعر القلق والخوف من الفشل على مشاعر بلوغ النجاح لدى الفرد، فإن هذا يؤثر على أدائه وقيمة إنجازاته.

ثالثاً : تقدير محصلة الدافعية للإنجاز :

لحساب الدافعية للإنجاز، تكون بحاجة إلى تقدير كل من :

أ- الميل إلى بلوغ النجاح ب- الميل إلى تحاشي الفشل

وبتطبيق المعادلة التالية يتم حساب محصلة الدافعية للإنجاز :

$$\text{محصلة الدافعية للإنجاز} = \text{الميل إلى بلوغ النجاح} + \text{الميل إلى تحاشي الفشل}$$

(Hélène Feertchak, 1997:130)

ومن خلال العرض السابق لنظرية أتكينسون، يمكن إبراز النقاط التالية :

(1) تعتبر هذه النظرية دافع النجاح، ودافع تجنب الفشل من سمات الشخصية الثابتة نسبياً، كما

أنها محددات فردية أو شخصية لدافعية الإنجاز، وتعتبر العوامل الأخرى (احتمالات النجاح

أو الفشل، قيمة بواعث النجاح أو الفشل) محددات بيئية أو موقفية لدافع الإنجاز.

(3) لا يعني ما سبق إنكار أتكينسون لأهمية البيئة، فهو لا ينكر أهمية الحوافز الخارجية كالمال

والتعاون من قبل الآخرين في الرفع من مستوى الدافعية للإنجاز وتأثر الفرد بها.

(2) يذكر أتكينسون أن الميل لتحقيق النجاح هو ميل دافعي مُتعلم، وأن الفرد يضع في اعتباره نظرة

المجتمع له، فالفرد صاحب دافعية الإنجاز المنخفضة عندما يضع أهدافاً صعبة جداً أو سهلة

جداً فإنه يضع نصب عينيه اللوم من قبل الآخرين إن أخفق في هدفه؛ ذلك أن المجتمع لا

يلومه إذا كان الهدف عالياً جداً (باهي وشليبي، 1998: 38-39).

وتعقيباً على ما سبق ترى الباحثة أنه يمكن استثارة كلاً من الميلين (الميل إلى بلوغ النجاح،

والميل لتجنب الفشل) في مواقف إنجازية، كما أن هناك بعض الأفراد يغلب عندهم الميل إلى النجاح،

والبعض الآخر يغلب عليهم الميل لتجنب الفشل، وأن دافعية الإنجاز العالية هي محصلة لمستوى

مرتفع من الدافع للنجاح يقابله مستوى منخفض من دافع تجنب الفشل، أما في حالة العكس فإن

الدافعية للإنجاز تكون منخفضة عندما يكون الدافع على تجنب الفشل أكبر من الدافع للنجاح، بينما

عندما يتساوى الدافعان سواء في القوة أو الضعف، فإن هذا يؤدي إلى دافعية إنجاز متوسطة .

و بالرغم من الإسهامات التي قدمها منحى التوقع- القيمة في دراسة الدافعية للإنجاز، إلا أن

هذا النموذج لم يخلو من أوجه القصور يجملها (خليفة، 2000) في التالي :

(1) غموض مفهوم القيمة ومعناها والفروق التي تتزايد فيها قيمة شيء معين، وكذا العمليات

النفسية القائمة وراء ذلك.

- (2) اقتصار نموذج ماكيلاند على المهام ذات المخاطرة والتي تتطلب بذل الجهد والكفاءة، مع الأخذ بالاعتبار أن هناك بعض المهام لا تتطلب المخاطرة أو بذل الجهد أو الكفاءة.
 - (3) تركزت نظرية ماكيلاند على مواقف المخاطرة في المجال الاقتصادي، في حين أنه توجد مجالات أخرى فيها الإنجاز كالأدب والفنون وغيرها .
 - (4) نظراً لاقتصار نموذج ماكيلاند - أتكينسون وارتكازه على دراسات أجريت على الذكور، أصبحت توقعات النموذج لا تنطبق على الإناث (خليفة، 2000:124).
- و نتيجة لهذا القصور في منحى التوقع - القيمة، فقد برزت معالجات نظرية أخرى، نذكر منها :

4.7.3 المعالجات النظرية الجديدة لمنحى التوقع - القيمة

1) نظرية العزو (Attribution Theory):

يعد "فريتز هيدر" (Herider) هو المؤسس لنظرية العزو، ومن أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد والكامنة وراء تفسيراتهم السببية، وقد بين أن الأفراد يعزون الأحداث إلى القوى الشخصية أو البيئية أو الاثنين معاً، كما أنهم يفسرون عائد السلوك في ضوء هذه الجوانب (خليفة، 2000:153)، ويعتقد واينر بأن الأحداث الداخلية تتوسط العلاقة بين المهمة وسلوك العزو اللاحق (قطاعي، 2005:315)، وتتطلب هذه النظرية في تفسيرها للدافعية من تساؤل الفرد عن أسباب نجاحه و فشله في المجالات الحياتية المختلفة الأكاديمية منها وغير الأكاديمية، فعندما ينجح الفرد أو يفشل في مهمة ما، فإنه عادة ما يتساءل عن أسباب ذلك لكي يحدد مسؤوليته عن هذا النجاح أو الفشل ، فهذه الأسباب تعمل على تغيير السلوك المستقبلي للشخص تماماً كما تفعل عوامل الدافعية، ولذلك يعرف العزو بأنه ربط النجاح أو الفشل بأسبابهما (أبو غزال، 2015:225).

و قد انتقد "واينر" (Weiner, 1972 - 1986) نظرية " أتكينسون " من قيمة الاحتمال وذكر أنها غير كافية من حيث الأمل في النجاح و الخوف من الفشل استجابات عاطفية تؤثر على السلوك المرتبط بالإنجاز، وافترض "واينر" أن شعور الفرد بالنجاح أو الفشل لا يرجع إلى النظام الانفعالي البسيط بل يرجع إلى المعارف المنظمة و المنسقة من المعتقدات والأفكار؛ لأنها هي سبب النجاح أو الفشل، ومن هنا قدم نظريته العزو السببي لدافعية الإنجاز (باهي وشلبي، 1999:40)، وأكد " واينر " على أن الأفراد يختلفون في إعزائهم لأسباب النجاح والفشل باختلاف مستوى الدافع للإنجاز (راشد، 2005:183).

ويمكن عزو سلوك الفرد إلى مجموعتين من الأسباب هما : مجموعة الأسباب الداخلية ، ومجموعة الأسباب الخارجية، فالأفراد مرتفعو الدافعية للإنجاز يعزون أي نجاح أو فشل للعوامل الداخلية (كالجهد والمزاجية والقدرة)، في حين يعزو الأفراد منخفضو الدافعية للإنجاز للعوامل الخارجية مثل (كالحظ والصدفة، وقدرات الآخرين و سهولة أو صعوبة المهمة)

(الزغول، 2012:221).

وقد فسر "واينر" (Weine, 1974) أن الأفراد يعززون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل ذاتية وداخلية وهم من يطلق عليه بذوي مركز التحكم الداخلي أو قد يعززون ذلك إلى عوامل خارجية بالنسبة لهم و هؤلاء يطلق عليهم ذوي مركز التحكم الخارجي ،ويكون أفراد الفئة الأولى(داخلي التحكم) مدفوعين أكثر للعمل من أفراد الفئة الثانية (خارجي التحكم)

. (Covington & Mueller, 2001)

ومن هذا المنطلق قام برنارد واينر وزملاءه (Weiner & al, 1971) بصياغة نظرية العزو التي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح والفشل. وقد ميز واينر بين ثلاثة أبعاد للأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه وفشله كالآتي :

✓ البعد الأول : مركز السببية أو موقع الضبط Locus of Contro (داخلي أو خارجي).

✓ البعد الثاني : درجة الثبات Stability (ثابتة أو غير ثابتة).

✓ البعد الثالث : إمكانية السيطرة Controllability (يمكن التحكم به أو لا يمكن التحكم به)

.(Rolland Via, 2007:99)

وستوضح الباحثة الأبعاد الثلاثة سابقة الذكر كالآتي:

البعد الأول موقع الضبط : وهو ما يشير إلى ما إذا كان الفرد يعزو سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل داخلية أو خارجية، فإذا عزا الطالب الجامعي نجاحه إلى الجهد الذي بذله أو عزا سبب فشله إلى ضعف قدراته فإنه عندئذ يعزو سبب نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية، وعلى عكس ذلك ،فإذا عزا سبب نجاحه إلى الحظ أو سهولة أسئلة الاختبار ، وعزا فشله إلى سوء الحظ أو تحيز الأساتذة (أعضاء هيئة التدريس)، فإنه عندئذ يعزو سبب نجاحه وفشله إلى عوامل خارجية ، بينما يشير البعد الثاني إلى عزو الفرد نجاحه أو فشله إلى عوامل ثابتة - لن تتغير كثيراً في المستقبل القريب - أو عوامل مؤقتة - قد تتغير في المستقبل القريب-فإذا عزا الطالب الجامعي نجاحه في الامتحان إلى ذكائه، وعزا ل لاعب كرة القدم خسارة فريقه إلى تحيز الحكم، فإنهما يعزوان ذلك إلى سبب ثابت، بينما يكون السبب متغيراً في حال عزا الطالب نجاحه إلى الجهد وعزا فشله إلى الحظ السيئ ، أما البعد الثالث من أمثله أنه إذا عزا الطالب فشله إلى تحيز الأستاذ أو صعوبة الأسئلة فإنه يعزو ذلك إلى أسباب لا يمكن التحكم بها، بينما في المقابل إذا عزا هذا الأمر إلى عدم استخدام استراتيجيات دراسية فعالة فإنه عندئذ يعزو إلى أسباب يمكن التحكم بها(العنوم وآخرون، 2005).

وقد وضع (أبو غزال، 2015) العوامل المؤثرة في النجاح والفشل كما هو موضح في

الجدول التالي رقم (2.4):

جدول رقم (2.4): العوامل المؤثرة في عزو النجاح و الفشل

سبب النجاح	الموقع	الثبات	إمكانية السيطرة
القدرة الموروثة	داخلي	ثابت	غير قابل للسيطرة
الشخصية	داخلي	ثابت	غير قابل للسيطرة
الجهد	داخلي	متغير	قابل للسيطرة
استراتيجية الدراسة	داخلي	متغير	قابل للسيطرة
الصحة والعافية	داخلي	متغير	غير قابل للسيطرة
صعوبة المهمة	خارجي	ثابت	غير قابل للسيطرة
اتجاهات المعلم	خارجي	ثابت	غير قابل للسيطرة
الحظ	خارجي	متغير	غير قابل للسيطرة

(أبو غزال، 2015 : 227)

وتستنتج الباحثة مما سبق أن نظرية العزو تتجه إلى فهم كيف يعزل الأفراد أسباب نجاحهم أن فشلهم، وكيف يؤثر تحليلهم هذا على دافعية الإنجاز لديهم فيما بعد، وتفسر النظرية أن الأفراد يعززون سلوك النجاح إلى سببين وهما : أن بعض الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتحاكي الفشل يميلون على عزو نجاحهم لأسباب داخلية: كالقدرة (وهي عامل داخلي وثابتة نسبياً) أو بذل الجهد (عامل داخلي وقابل للتحكم)، وفي مقابل ذلك نجد أن الأفراد الذين لديهم الدافع لتحاكي الفشل أكبر من الدافع لتحقيق النجاح يميلون إلى عزو نجاحهم إلى أسباب خارجية وهي: كالحظ وقدرات الآخرين وسهولة أو صعوبة المهمة، وهي عوامل خارجية غير ذاتية التحكم و غير ثابتة نسبياً.

2 (تصور راينور :

قدم "راينور" عام (1969م) إضافة لنموذج "أكتنسون"، وهي أن أداء الفرد للمهام الحالية، يعكس حاجة داخلية للإنجاز تؤثر على مستوى إنجاز المهام الأخرى المشابهة في المستقبل، حيث أشار إلى أن دراسة محددات السلوك في ضوء الموقف الحالي تعد دراسة قاصرة، كما بين أهمية الربط بين الظروف التي يمر بها الفرد، فسلوك الفرد في حالة إذا أدرك الاتفاق أو الاتساق بين الحاضر والنتائج المستقبلية، تختلف عنه في حالة عدم الاتساق بين الحاضر والمستقبل (خليفة، 2000:139).

وقد فسر بعض الباحثين ضعف الإنجاز الأكاديمي في بعض البلدان عبر مراحل التعليم المختلفة، حيث أنه يقل أو يكاد ينعدم الارتباط بين التخصص العلمي للطالب والوظائف المهنية التي تسند إليهم مستقبلاً، وأضاف راينور أنه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع لتجنب الفشل، فإن هناك احتمالية لزيادة باعث النجاح.

و يمكن استنتاج محصلة الدافعية للإنجاز وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{محصلة الدافعية للإنجاز} = (\text{الدافع لبلوغ النجاح} - \text{الدافع لتحاشي الفشل}) \times (\text{احتمالية النجاح} \times \text{قيمة الباعث للنجاح})$$

(خليفة، 2000: 140)

3) نظرية التنافر المعرفي :

وقدماها "ليون فيستنجر" (L. Festinger) وهي امتداد لمنحنى التوقع - القيمة، وتفترض هذه النظرية أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحب، ما نكره، أهدافنا وأشكال سلوكنا) ، ومعرفة الطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقياً بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملئ على الفرد ضرورة التخلص منه (ملحم، 2001: 89). وأشار "فيستنجر" إلى أن مصادر التنافر تتمثل في آثار قرار أؤخذ من دون معرفة ما سيقترن به، وكذا آثار السلوك المضاد للاتجاهات والمعتقدات، ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدراً للتوتر يؤثر على أداء الفرد في المواقف الإنجازية، وعليه يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز (خليفة، 2000: 146).

وعلى ضوء هذه النظرية قدم "فيشباين وأجزين" (Fishbein & Ajzen) نموذجاً للفعل المبرر عقلياً لتحديد العلاقة بين المعتقدات والاتجاهات والسلوك، والوقوف على العوامل المسؤولة على الاتساق، وكان افتراضهما مفاده أن الفرد يقوم بسلوك معين انطلاقاً من منطلق ما.

(خليفة، 2000: 147)

وتتلخص هذه النظرية في كون أداء الفرد أو عدم أدائه لسلوك معين، يرتبط بمعتقداته حول مترتبات ذلك، كما يرتبط بمعتقداته حول نظرة الآخرين وتوقعهم لأدائه، إضافة إلى دافعيته لإتمام ذلك السلوك، وقد صاغا تصورهما في المعادلة التالية :

$$\text{السلوك} = \text{النية لأدائه} = (\text{معتقدات الفرد حول احتمال أداء السلوك إلى نتائج معينة} \times \text{تقييمه لهذه النتائج}) + (\text{مجموع إدراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية}) \times (\text{دافعيته لإتمام أداء السلوك})$$

(خليفة، 2000: 148)

8.4 أهمية قياس دافعية الإنجاز

احتل مفهوم دافعية الإنجاز مكانة عالية لدى الكثير من علماء النفس، لما له من أهمية كبيرة في نجاح العملية التعليمية لدى الطالب، وفي تحقيق الأهداف المنشودة، كما أن البحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك الطالب وتوجهه، أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي) أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)، أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي) (أحمد، 2008: 30).

وتعد الدافعية نحو تحقيق الإنجاز من أهم المحفزات في الجوانب الإنسانية، فقد اتسمت في السنوات الأخيرة بأنها واحدة من أهم مميزات البحث العلمي، كما يمكن وصفها بأنها أحد مقومات الفكر السيكولوجي لذلك تعد دافعية الإنجاز من أكثر الأشياء التي تؤثر في الإنسان وخاصة في مسلكياته التي يكتسبها من المجتمع، فالحافز الذي يعمل على النهوض بالمجتمعات وتطويرها ليس ما تتمتع به من ثروات طبيعية فحسب، إنما ما تملكه من موارد بشرية لها الرغبة والدافعية تجاه الإنجاز (سالم و آخرون، 2012: 83).

وتظهر أهمية دافعية الإنجاز في كونها تنمي العديد من الخصائص لدى الفرد ومنها : السعي نحو الإتقان والتميز، والقدرة على تحديد الهدف، والقدرة على استكشاف البيئة، والقدرة على تحمل المسؤولية، والقدرة على التعامل مع الذات، وتعديل المسار، والقدرة على التخطيط الجيد (Petri & Govern, 2004).

ويكتسب قياس وتقدير دافعية الإنجاز أهمية خاصة في الحقل التربوي التعليمي نظراً لما تقوم به الدوافع بوجه عام من وظائف في عملية التعلم، وحدد (سليمان، 1993) هذه الوظائف في التالي:

- 1) تقوم دافعية الإنجاز بتحرير الطاقة الانفعالية الكامنة لدى الطالب، وبذلك يستثير نشاطاً معيناً وهذه الوظيفة تؤديها كل من الدوافع الفطرية، والدوافع الاجتماعية على حد سواء.
- 2) تسهم الدوافع ومنها دافعية الإنجاز في تحديد واستمرار أوجه النشاط المرغوب حتى يكتمل التعلم.
- 3) تقوم الدوافع ومنها دافعية الإنجاز بوظيفة اختيار الاستجابة وانتقائها، فحالة التوتر النفسي المصاحبة لحالات الدافعية قد تقضي بالطالب إلى سلوك معين لخفض هذا التوتر (سليمان، 1993: 67).

وترى الباحثة أن أهمية دافعية الإنجاز تكمن في كونها تُكسب الطالب الجامعي المثابرة والكفاءة في أدائه، ويصبح لديه مفهوم مرتفع عن ذاته، ولديه قدرة أكبر على تحمل المسؤولية ومقاومة

الضغوط المحيطة به، ومن أهم وظائف دافعية الإنجاز هي الوظيفة التنشيطية التي تعمل على تعبئة طاقة الفرد، وتوجهه نحو تحقيق أهدافه، كما أنه هناك علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز لدى الفرد و أدائه للمهام المطلوبة منه.

9.4 مكونات دافعية الإنجاز

أشار مافز (Mavis,2001) إلى ثلاث مكونات لدافعية الإنجاز هي :

- (1) الدافع المعرفي: ويشير إلى محاولة إشباع الفرد حاجاته؛ لأن يعرف ويفهم الأمر الذي يعينه على أداء مهامه بكفاءة أكبر.
- (2) توجيه الذات: وهو رغبة الفرد في الشهرة والمكانة التي يحققها عن طريق الأداء المميز، مما يعزز لديه الشعور بالكفاءة والاحترام لذاته.
- (3) دافع الانتماء: وهو رغبة الفرد في الحصول على رضا الآخرين، ويستخدم فيها الفرد نجاحه وإنجازه كأداة للحصول على التقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تحقيق ثقته بنفسه.

10.4 العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز

يتوقع أن الفرد الذي لديه دافعية إنجاز عالية يكون إدراكه للمهام التي يؤديها أو التي يطمح إليها واضحة، وذلك مقارنة بالفرد الذي دافعية الإنجاز لديه منخفضة، وذلك يرجع إلى تدخل عدة عوامل ذكرها (الزهراني، 2018) وهي :

- (1) أساليب تنشئة الطفل : فمعظم الباحثين يتفقون أن الأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة الطفل هي العامل الهام في ظهور سمة الدافعية للإنجاز وتحديد مستواها لديه .
- (2) الفعالية الذاتية (الكفاءة الذاتية): حيث تعد الكفاءة الذاتية متغيراً هاماً لفهم دافعية الإنجاز لدى الطلبة، حيث نجد أن من يشعرون بالكفاءة يلتزمون العمل الجاد ويثابرون لمدة أطول ممن ينتابهم شك في قدراتهم.
- (3) توقع النجاح: يعد توقع النجاح وتحقيق الهدف متنبأ هاماً لسلوك الإنجاز سواء كان بمفرده أو بمشاركة مفاهيم انجازيه أخرى، ويعتبر النجاح و الفشل حالات نفسية يمكن أن تدرك فقط من ناحية التوقع(الزهراني، 2018:308).

11.4 خصائص الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز

يتميز الشخص ذو الدافعية المرتفعة للإنجاز بتميمته لمستويات داخلية عالية من التفوق والامتنياز، والاستقلالية، المثابرة، اختيار الأداء الذي يتسم بالصعوبة، ومثل هذا الشخص لا يعتمد على الثناء الاجتماعي أو المساندة الخارجية فهو يجتهد لأنه لديه مستوى داخلياً من التفوق.

(Salili, 1980:374)

وقد وضح (أبو شقة، 2007) أهم خصائص الأفراد ذوي الإنجاز العالي كالتالي :

- 1) يملكون القدرة على القيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة، لذلك يضعون أهدافاً تتطوي على التحدي والمجازفة .
 - 2) الميل إلى المواقف التي تمكنهم من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل ، وإيجاد الحلول لها الرغبة في التغذية العكسية لإنجازاتهم ، ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى إنجازهم.
 - 3) يهتم الأفراد ذوي الدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يأدونه من عمل في حد ذاته، أكثر من اهتمامهم بالعائد المادي الذي يعود عليهم من إنجاز هذا العمل، وهو دون شك يرغبون في الحصول على قدر من المال لكونه مقياساً لدرجة امتيازه في أداء عمله .
 - 4) يتميز الأفراد مرتفعو الإنجاز بالثقة العالية في النفس (أبو شقة، 2007: 28) .
- وقد أضافت (خويلد، 2005) مجموعة من الخصائص نذكرها في النقاط التالية :
- 1) يناقش الطالب المعلومات التي يقدمها الأستاذ ويرفض المعلومات الخاطئة .
 - 2) يهتم الطالب بفهم المعلومات ويسعى لتطبيقها في حياته اليومية.
 - 3) يكلف الأستاذ الطالب بعمل ما ، ويترك له حرية الاجتهاد.
 - 4) يهتم بفهم المادة المدروسة بغض النظر عن نجاحه في الامتحان.
 - 5) التنافس مع الذات - التنافس مع الآخرين، والاستغراق في عمل طويل، والإنجاز الفردي
 - 6) يدرس الطالب من أجل العلم وتنمية شخصيته ويجد متعة في ذلك (خويلد، 2005: 107).
- وتعقيباً على ما سبق ترى الباحثة أن الأفراد ذوي الإنجاز المرتفع لديهم ثقة في أنفسهم، و يميلون إلى أداء المهام التي تتناسب مع قدراتهم، والمواقف التي تتوافر فيها المعرفة بالنتائج، و لديهم رغبة في تنظيم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار وتحليل المشكلات وإيجاد حلول لها، ويبدلون مجهوداً مستمراً في سبيل إنجاز ما يقومون به، وكما يهتم الأفراد مرتفعو الإنجاز بالامتنياز من أجل الامتنياز ذاته، وليس على ما يترتب عليه من عائد لديهم، كما أنهم في سعيهم للامتنياز يسعون إلى أن يتفوقوا على أدائهم السابق، بالإضافة إلى أنهم يهتمون بالأهداف بعيدة المدى .

12.4 قياس دافعية الإنجاز

1) الأساليب الإسقاطية :

يذكر موراي أن الشخص عندما يحاول تفسير موقف اجتماعي معقد فإنه يميل لأن يكشف عن نفسه وحاجاته ورغباته وآماله ومخاوفه بالقدر نفسه الذي يتحدث به عن الظاهرة التي يركز اهتمامه فيها، وفي هذه الأثناء يكون الشخص بعيداً عن مراقبته لذاته طالما يعتقد أنه يقوم بمجرد شرح وقائع موضوعية (فرج، 2007: 601).

وقدم "هنري موراي" (H. Murry) وزميله "مورجان" (Morgan) في عام 1935م اختبار تفهم الموضوع (THEMATIC APPERCEPTION TEST) والمعروف اختصاراً بـ (TAT)، وهو الذي استخدمه لقياس الحاجات الداخلية للشخص، واستمرت أبحاثهما في العيادة النفسية في جامعة هارفارد بالولايات المتحدة ثم ظهرت في كتاب في عام 1938 م، قد استخدم هذا الاختبار استخداماً واسعاً في الممارسة الإكلينيكية وفي البحث (أبو حطب وآخرون، 2008:573).

ولكن استخدام هذا الاختبار في مجال الدافعية للإنجاز، أخذ يأخذ بعداً أكثر دقة مع أبحاث كل من "ماكلياند" و "أتكنسون" اللذان حاولا أن يتصديا لمختلف الانتقادات التي وجهت لاختبار تفهم الموضوع، خاصة الانتقادات المرتبطة بصدقه وثباته، وقد أسهموا في فهم أعمق لمفهوم دافعية الإنجاز، وفي توفير درجة من صدق البناء أو التكوين لاختبار تفهم الموضوع .

وقد قام "دافيد ماكلياند" (McClelland) وأعوانه بإعداد اختبار إسقاطي لقياس الدافع، مكون من عدد من الصور الغامضة (من 4 إلى 6 بطاقات)، وأحياناً جمل أساسية كموجهات لفظية لمضمون القصة تصور فيما بينها مجموعة مختلفة من المواقف الحياتية العادية، وتم اشتقاق بعض الصور من اختبار تفهم الموضوع الذي أعده موراي بعد أن عدله لقياس دافعية الإنجاز، أما البعض الآخر من الصور فقام "ماكلياند" بتصميمها، وهذه الصور تُقدم أمارات (cues) واضحة تتعلق بمواقف الإنجاز وتُعرض هذه الصور على المفحوص، وعند تطبيقه يُطلب منه أن يتمعن لعدة لحظات في كل صورة من صور الاختبار ثم يكتب قصة أو أن يسرد قصة عن ما تثيره كل صورة تعرض عليه، وبحيث تتضمن القصة الإجابة عن عدة تساؤلات منها : ماذا يحدث ؟ ما العوامل التي أدت إلى هذا الموقف ؟ ماذا نتوقع أنه سوف يحدث ؟ و يعطي للمفحوص زمن قدره أربع دقائق حتى يستكمل عناصر القصة الواحدة من خلال الإجابة عن الأسئلة السابقة (موراي، 1988:193).

و تستنتج الباحثة مما سبق أن أي وصف وتفسير يعطيه الفرد وفق الطرق الإسقاطية للقياس يمثل تعبيراً عن ذاته هو، وما يدور في نفسه من رغبات داخلية ودوافع ذاتية، وعليه فمقدار ما يحتويه وصف الفرد للصورة المعروضة أمامه هو إشارة إلى نجاح أو فشل أو استحواذ الرغبة في الإنجاز أو الوصول إلى أهدافه المحددة .

وفي هذا الإطار وضع "روزنشتين" (1952 م) أن مستوى الدافعية للإنجاز يرتبط إلى حد كبير بالتأثيرات الدافعة الخاصة بدلالات الصورة أو أماراتها، وقد أكد "أتكنسون" على أهمية وعي القائمين على قياس الدافعية للإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع بمشكلة التحكم فيما تنطوي عليه الصورة من أمارات و دلالات، وبضرورة أخذ عينة من المواقف التي تتصل بالإنجاز ولكن الوصول على هذه الدرجة من الحبكة يبدو أمراً صعباً التحقيق، فوضعوا الاختبار لم يوضحوا الأساس المنطقي الذي يكمن وراء اختبارهم لهذه الصور و النماذج الموقفية، مما يعني أن اختبار تفهم الموضوع لا يزال ينطوي على نقص نسبي من حيث صدق المضمون (القني، 2020:202).

وعلى الرغم من أن الطرق الإسقاطية تعكس اتجاهات الفرد وميوله، وقد تكشف عن جوانب مهمة في شخصيته، فإن هناك مشكلات منهجية يواجهها اختبار تفهم الموضوع، ولعل أبسطها مشكلة الثبات .

إلا أن "ماكلياند" ردّ على قضية الثبات في اختبار تفهم الموضوع بأنه ليس من الضروري أن نتوقع لسمّة دافعية دينامية كالحاجة للإنجاز الاستقرار والثبات كما هو الحال في غيرها من سمات الشخصية، وذلك لأن مستوياتها تتباين وفقاً للموقف المعين (Evans, 1989: 115).

وأكد "ماكلياند" وزملاؤه على أن اختبار تفهم الموضوع (TAT) يتسم بدرجة معقولة من الصدق والثبات، وعليه حاول "ماكلياند" إثبات صدق الاختبار من خلال إيجاد درجة عالية من الخصوبة الارتباطية، مع عدد من المحكات التي يفترض أنها ترتبط به من الناحية النظرية، وقد توالى دراسات عديدة من بينها دراسة "لويل" (1952م) حول شدة الأداء (Werner, 1962: 40)، ودراسة "فرتش وتوماس" (1958م) حول مثابرة الأداء، ودراسة "ميتشيل" (1961م) حول إرجاء الإشباع، وعليه أمكن القول بأن هذا الاختبار يتمتع بالخصوبة الارتباطية وبالتالي بالصدق المرتبط بالمحك.

(قشقوش ومنصور، 1979: 83)

أما بالنسبة للثبات فقد وجد "ماكلياند" أن التدريب على إعطاء الدرجات لدافع الإنجاز أمر يمكن تعلمه، حيث وصل المصححين إلى اتفاق في تقديراتهم يقارب (0.90) وهو ثبات عال للمصححين (الشماع، 1977: 156)، ولكنه لم يحظ بدرجة عالية من الثبات بطريقة الإعادة باستخدام نفس الصور، فقد حصل "هابر" (Haber) على ثبات تراوح من (0.20 إلى 0.55) باستخدام الصور المتوازية ذات التحفيز العالي لدافع الإنجاز، وقد نبه "ماكلياند" إلى اختبار تفهم الموضوع من النوع الذي يترك من التطبيق الأول له أثراً تجريبية بالنسبة للتطبيق الثاني (Nuttin et.al, 1968 : 30).

وتجدر الإشارة إلى أن كلاً من "موراي" و "ماكلياند" استخدمتا اختبار تفهم الموضوع (TAT) ولكن النتائج والغايات والنهائيات مختلفة بالنسبة "لموراي"، فالشخص الذي يكتب قصصاً مبنية نحو الإنجاز استجابته للصور في اختبار فهم الموضوع (TAT) يُظهر الحاجة الضمنية والخفية كدافع الإنجاز أو التحصيل، وأن الشخص غير واع غالباً لهذا الدافع، وكما وضع "موراي" فإن قيمة اختبار (TAT) هي قدرته على إظهار أشياء لا يريد المفحوص أن يقولها أو غير قادر على قولها، وذلك بسبب أنه غير واع لها (اللاشعورية)، وعلى العكس من ذلك فإن "ماكلياند" استعمل الاختبار (TAT) لتعليم الناس زيادة أو تنمية دافعيّتهم للإنجاز والتحصيل من خلال جعلهم واعين (يشعرون) بهذه الحاجة، ويسعون من أجل رفعها، ولم يفعل "ماكلياند" ذلك لأنه اكتشف أن "موراي" كان على خطأ حول الظروف والاختلافات بين الحاجات الضمنية والسطحية الظاهرة (عبدالله، 2000: 308).

وقد وضع " ماكلياند " أن الفروق الفردية في قوة دافع الإنجاز التي تقاس بمقياس " التات " (TAT) تتوقف على البيئة، وخاصة عندما تؤدي أساليب التربية للأطفال إلى تدعيم الاستقلالية والاعتماد على الذات.

ويرى أنه إذا استطعنا أن تحدد صفات الشخص عالي الإنجاز أمكن لنا استخدام هذه المعرفة في تنمية أو استثارة بعض هذه الصفات في الأفراد الأقل اتجاهًا إلى الإنجاز عن طريق إعداد برامج تدريبية لهم غايتها القصوى تحسين دافعية الإنجاز لديهم (باهي وشليبي، 1998:29).

وبالرغم من أن الطرق الإسقاطية تعكس اتجاهات الفرد وميوله، ويمكن أن تكشف عن جوانب مهمة في شخصيته، وعلى الرغم من ثراء المعلومات التي تمدنا بها، وعلى الرغم من الافتراض القائل بأن الأشخاص يميلون إلى إسقاط اتجاهاتهم الخاصة على القصص التي يقصونها تعد صحيحة على وجه التأكيد، فإنه ينظر لها بالشك لأنها تتطوي على مشكلات منهجية تواجهها، ولا سيما فيما يخص اختبار تفهم الموضوع (TAT) في هذا المقام، ومدى التزام الاختبار بالشروط المنهجية اللازمة للقياس النفسي، ولعل أبسطها مشكلة الثبات والصدق (انخفاض كفاءتها السيكمترية من حيث معاملات الثبات ومحكات الصدق المستخدمة فيها)، واختلاف عملية التصحيح من فرد لآخر، وضرورة تدريب هؤلاء المصححين على إجراء الاختبار وكيفية تقنيته، كما أن عملية تدريب الأشخاص تحتاج إلى وقت كبير ومشقة، وتعد الصور معقدة جداً، ومستهلكة للوقت بالنسبة للتصحيح

(بوفاتح وآخرون : 2019:74).

و يرى " رونالد . ي . ريجيو " أن الأدوات الإسقاطية لا تحظى بثبات كبير يعتمد عليه، وأن أساليب التصحيح المختلفة قد تعني قيماً مختلفة، وبالتالي تفسيرات مغايرة .

(رونالد . ي . ريجيو، 1999:234)

وترى الباحثة من خلال اطلاعها على العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الأساليب الإسقاطية بأن العديد منها اعتبر أنها أساليب معقدة جداً، ومستهلكة للوقت بالنسبة لكل من التطبيق والتصحيح، ويؤخذ على المحاولات الأولى الأصلية أو المحاولات الثانية المعدلة انخفاض معدلات الثبات والصدق المشكوك فيه، لذلك شرع الباحثون في تصميم أدوات أخرى لقياس دافعية الإنجاز تتفادى العيوب والصعوبات التي تتطوي عليها الأساليب الإسقاطية، فلجأ الباحثون إلى استخدام المقاييس الموضوعية وهي مقاييس أكثر تحقيقاً للصدق والثبات في أدواتها، وهذا ما يعرف بمقاييس التقرير الذاتي.

2) أساليب التقرير الذاتي :

وهي عبارة عن مجموعة واسعة من بطارية الاختبارات والمقاييس والاستبيانات المتنوعة و المقننة في بيانات مختلفة .

وقد أشار (مسيراندين، 2015) إلى نظرية التقرير الذاتي Self-Determination Theory التي تسعى لبناء الدافعية لدى الفرد، وبالتالي السعي لإنجاز المهمات التي تعرض عليه، ويتم ذلك من خلال اشباع ثلاث حاجات أساسية وهي الحاجة إلى الاستقلال من خلال إتاحة الفرصة لدى الفرد لأن يختار سلوكه بمحض إرادته، بينما الحاجة الثانية فهي الحاجة إلى الشعور بالكفاءة و امتلاك المهارات التي تجعله يشعر بأنه قادر على الإنجاز، وأما الحاجة الثالثة فهي الحاجة إلى مشاركة الآخرين والارتباط بهم، واشباع الحاجات السابقة يجعل الفرد يمتلك المشاعر الإيجابية التي تبني لديه حالة الدافعية (الكفاوين، 2019:112).

ومن أكثر هذه المقاييس انتشاراً ما يطلق عليه " استخبارات الشخصية " ويطلب فيها من الشخص الإجابة عن بعض الأسئلة التي يعكس بعضها الدافعية العامة للشخص، و البعض الآخر يركز على دوافع محددة .ونذكر في هذا الميدان اختبارات لقياس الدافعية العامة ومنها ما يلي :

- ✓ اختبارات الدافعية العامة من بطارية " جيلفورد " (Guilford) للشخصية.
 - ✓ مقياس " مهرابيان " (Mehrabian) 1968 م.
 - ✓ مقياس " راي - لن " (The Ray- Lynn Ach-Motivation Scale) للدافع الإنجاز 1960م.
 - ✓ اختبار " لن " (Lynn) للدافعية 1969 م .
 - ✓ اختبار " هيرمانز " (Hermans) 1970 م .
 - ✓ مقياس الإنجاز لدى الأطفال لكل من " أرجايل " و " روبنسون " (Argyle & Robinson) 1962 م .
 - ✓ مقياس " كوستللو " (Costello) 1967 م لدافع الإنجاز لدى الطلاب الأمريكيين .
 - ✓ مقياس " محمود عبدالقادر " 1977 م أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز .
 - ✓ كما قام بعض الباحثين العرب بترجمة وتعريب مقاييس الدافعية مثل " إبراهيم قشقوش " و " محمد سلامة " 1983 م
- و يجدر بالذكر أن هذه المقاييس على البنود اللفظية في صورة استبيانات لتفادي الصعوبات والعيوب التي وجهت إلى الطرق الإسقاطية، وتتصف هذه المقاييس بسهولة تطبيقها على مجموعة من الأفراد، بالإضافة إلى أنها تتصف بالموضوعية (الصدق والثبات) .

ومن أشهر المقاييس المستخدمة في الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية هي :

1) مقياس " سميث " (Smith) 1973 م :

قام سميث (1973) بتصميم استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الراشدين، وكان يتكون في صورته الأولى من (103) سؤالاً، وانتقى منها عشر عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد من حيث دافعية الإنجاز، ثم تحقق من مدى صدق وثبات المقياس بأكثر من طريقة وحصل على نتائج مرضية (قشقوش ومنصور، 1979:94).

كما قام ريتشارد وآخرون (Richard, Lynn&Tony, Cassidy, 1989) بتصميم استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الكبار، وقد تكون من (102) عبارة، ثم اختار منها تسعة وأربعين في ضوء استعمالهما لتقنية التحليل العاملي، وقدمتا بيانات وافية عن صدق وثبات هذه الأداة (Cassidy& Lynn, 1989: 303).

2) مقياس " هيرمانز " (Hermans) 1970 م :

قام " هيرمانز " (Hermans) ببناء مقياس الدافع للإنجاز بعيداً عن نظرية " أتكينسون " وذلك بعد أن حصر جميع المظاهر المتعلقة بهذا التكوين، وقد انتقى منها الأكثر شيوعاً على أساس ما أكدته البحوث السابقة (بوفاتح وآخرون، 2019:77)، وقد تمخضت جهوده عن مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين وكان بعنوان " مقياس استطلاعي لدافعية الإنجاز " (جعفر، 2016:152)، وركز في مقياسه على قياس خصائص عشر للتمييز بين مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل واشتملت الأبعاد على : مستوى الطموح المرتفع، و السلوك المرتبط بقبول المخاطرة، و المثابرة، والانهماك في العمل، والرغبة في إعادة التفكير في العقبات، و إدراك سرعة مرور الزمن، و التوجه نحو المستقبل، والرغبة في الأداء الأفضل، والسعي للتفوق على الآخرين، والبحث عن التقدير وقد تحقق للمقياس مؤشرات صدق و ثبات عالية (سواق، 2010:127) .

ويتكون هذا المقياس من (28) فقرة اختيار من متعدد، وطُبق المقياس على طلبة المراحل الإعدادية والثانوية و الجامعية وترواحت أعمارهم بين (13-24 سنة)، وبلغ حجم العينة (372) نكور، و(226) من الإناث، وبلغ معامل الثبات (0.76). وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام لعينة عددها (200)، وبلغ معامل الارتباط (0.67) ، وقد قسم إلى (19 عبارة موجبة و 9 عبارات سالبة)، حيث تتكون كل فقرة من جملة ناقصة تليها أربع أو خمس عبارات، والمطلوب من المفحوص أن يكمل الفقرة الناقصة بما يليها من الاختيارات المتاحة، وقد ذكر (موسى، 1982) من أمثلة ذلك ما يلي:

إن العمل شيء :

أ- أتمنى أن لا أفعله .

ب- لا أحب أدائه كثيراً جداً

ج- أتمنى أن أفعله .

د- أحب أدائه .

هـ - أحب أدائه كثيراً جداً (موسى، 1982:32) .

(2) مقياس " مهرابيان " (Mehrabian) 1968 م للميل الإنجازي:

وقد صمم " مهرابيان " (Mehrabian) مقاييس لقياس الميل الإنجازية، نسخة خاصة بالذكور و أخرى خاصة بالإناث، وذلك بهدف التمييز بين الأفراد مرتفعي الإنجاز والأفراد منخفضي الإنجاز .

وقد أجرى " مهرابيان " 1969م دراسة لتحقيق مزيد من الصدق لمقياسه، وذلك من خلال الكشف عن طبيعة ارتباطها مع متغيرات ذات دلالة مثل : الانتماء، الإنجاز الجاذبية الاجتماعية، قلق الاختبار العصبية، وطبق دراسته على عينة تكونت من (144) ذكراً و(98) من الإناث الجامعيين الملحقين بجامعة كاليفورنيا، وقد طبقت الاختبارات بشكل جماعي في مجموعات تراوحت بين 50 إلى 60 فرداً، واستغرق تطبيق الاختبار ساعتين، واتسمت بقدر كبير من الثبات والصدق والخصوبة الارتباطية مع بعض المتغيرات النمطية في مجال الشخصية والإنجاز (حسن، 1998:140).

ويحتوي مقياس "مهرابيان" الأبعاد التالية : الأنشطة الإنجازية ،والرغبة في النجاح، وتفضيل المخاطرة المعتدلة، المكانة، المهارة، المثابرة، وجهة مثير السلوك، تفضيل العمل الصعب، الابتكار، الطموح، الخوف من الفشل، تقدير الوقت، تحديد الأهداف المستقبلية ومحاولة تحقيقها، الاستقلالية .

(3) مقياس "راي- لن" (The Ray- Lynn Ach-Motivation Scale) للدافع الإنجاز 1960م :

وضع هذا المقياس " لن " (Lynn) عام 1960 م و طوره " راي " (Ray) في السبعينات، ويتكون من(14) سؤالاً، يُجاب عنها بإحدى البدائل (نعم، غير متأكد، لا)، وللتحكم في وجهة الاستجابة بالإيجاب تم عكس مفتاح تقدير الدرجات (التصحيح) في نصف عدد العبارات، والدرجة القصوى هي(42)، وبلغ ثبات المقياس ما يزيد على (0.70) لدى سبع دول تتحدث الإنجليزية، وله معاملات صدق لا تقل عن نظيراتها في المقاييس الطويلة، وفي عام 1979 م قد استخرج معايير له من أربع دول هي :إنجلترا، اسكتلندا، استراليا، جنوب افريقيا(النيل وعبد الحميد، 2009:167) .

وترجمه إلى العربية " أحمد عبد الخالق " عام 1991 م، وبلغ ثبات المقياس ما بين(0.66- 0.80) لدى طلاب الجامعة من الذكور والإناث، و(0.67- 0.77) عند طلاب المدارس الثانوية من الذكور .

وتذكر الباحثة بعض الجهود العربية التي حاولت تقديم طرق لقياس دافعية الإنجاز وتتواءم مع خصائص البيئة العربية، حيث قام " إبراهيم قشقوش " (1975) بتصميم أول أداة عربية لقياس دافعية الإنجاز ،وقد استند في تصميمه للأداة على مفهوم "ماكليلاند" وزملاؤه لدافع الإنجاز، وقد عرض

الصورة الأولية للاستبيان على مجموعة من المحكمين الذين اتفقوا على صلاحية (32) عبارة لقياس دافعية الإنجاز، كما تم التأكد من ثبات الاختبار عن طرق الإعادة والتلازم مع محكات أخرى، وقد توصل إلى نتائج مرضية في هذا الصدد (جعفر، 2016: 152).

و تعقيباً عما سبق ترى الباحثة وبالرغم مما توصلت إليه أساليب التقرير الذاتي في قياس دافعية الإنجاز وباعتبارها سهولة التطبيق، كما توفر الجهد والوقت، إلا أنه وجهت انتقادات لها خاصة فيما يرتبط بصدق المفحوص أثناء الإجابة عليها، فقد صممت بطريقة يمكن أن يكشف المفحوص من خلالها الغرض منها وبالتالي فقد تتأثر إجابته بهذا الإدراك، على عكس الأساليب الإسقاطية التي تعمل إلى التداعيات الحرة التي لا يدرك المفحوص الهدف من ورائها، وبالتالي قد لا يستعمل الفرد ميكانزمات الدافع للإنجاز بصورة واضحة، وعليه ترى الباحثة أن لكل أسلوب مزاياه ونقائصه، ومن الأفضل أن يترك للباحث قرار استخدام أسلوب دون آخر حسب الهدف من إجراء البحث، وحسب الإمكانيات المتاحة له، وبما يتناسب مع مجتمعه.

خلاصة الفصل :

الدافعية مفهوم شامل، وهي عبارة عن مصفوفة تتكون من مجموعة من العناصر المتداخلة فيما بينها والمستقلة عن بعضها البعض، لكنها متكاملة، كما أنها عملية عقلية غير معرفية لها خصائص ومكونات ووظائف مختلفة، وأهم خاصية لها أنها عملية ديناميكية متغيرة ومتطورة ومتجددة، كما أنها تصف السلوك ويمكن من خلالها التنبؤ بالسلوك مستقبلاً، وعلى العموم فإن الدافعية تقوم بإطلاق الطاقة واستثارة النشاط من خلال تكامل الحافز الخارجي (كالجوائز والثناء) مع الحافز الداخلي (كالأهداف والاهتمامات والرغبات) في تحريك السلوك وتدفعه لتحقيق أهداف معينة، وتصنف الدوافع إلى قسمين وهما: الدوافع الفطرية، والدوافع الثانوية التي لا تظهر إلا بعد إشباع الدوافع الفطرية وذلك حسب هرم ماسلو للحاجات.

ولقد اهتمت علوم التربية وعلم النفس بدراسة دوافع السلوك الإنساني، ومن بين هذه الدوافع وأهمها دافعية الإنجاز، وذلك لما لها من دور فعال في حياة الفرد المستقبلية باعتبارها أحد معالم الميزة في الدراسة، ولمساهمتها في تنمية المجتمع.

وتطرق الباحثة إلى مفهوم دافعية الإنجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي يوجه وينشط سلوك الفرد لتحقيق المهمة المطلوبة منه في الوقت المحدد تؤدي إلى الرضا عن ذاته، وتزيد من ثقته بنفسه.

ومن نظريات دافعية الإنجاز : نظرية ماكليلاند الذي أشار إلى أن دافعية الإنجاز تتشكل من مكونين أساسيين ألا وهما : الميل لتحقيق النجاح و الميل لتجنب الفشل، بينما ركزت نظرية أتكينسون على المعالجة التجريبية للمتغيرات، حيث أشار إلى دور اعتقاد الفرد بالنتائج التي يحصل عليها.

ويتسم الفرد ذي دافعية الإنجاز العالية بأن لديه ثقة في نفسه، والالتزام بالمسؤولية، ومنافسة الآخرين و محاولة التفوق عليهم، والاعتزاز بالذات، والاستقلالية، والتخطيط للمستقبل، والتحكم بالأفكار وتنظيمها بشكل جيد، كما أنهم يحرصون على التعرف على نتائج أعمالهم بشكل مباشر.

وأخيراً هناك عدة طرق لقياس دافعية الإنجاز ولعل من أهمها الأساليب الإسقاطية كونها تكشف جوانب في شخصية الفرد، ولكن وجه لها العديد من الانتقادات المتعلقة بصدقها وثباتها، ومن هنا ظهرت أساليب التقرير الذاتي، و ظهرت أيضاً العديد من المقاييس الأخرى.

ومن هنا تؤكد الباحثة بضرورة ترك حرية الاختيار أمام الباحث لطريقة دراسة دافعية الإنجاز بما يتناسب مع دراسته، وعينة الدراسة لديه، وبما يتناسب مع ثقافة مجتمعه و الضوابط العامة.

ثانياً : الجانب التطبيقي

الفصل الخامس : (إجراءات الدراسة الميدانية)

تمهيد

1. 5 حدود الدراسة
 2. 5 منهج الدراسة
 3. 5 مجتمع الدراسة
 4. 5 عينة الدراسة
 5. 5 أدوات الدراسة
 6. 5 مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني
 7. 5 مقياس دافعية الإنجاز
 8. 5 إجراءات الدراسة
 9. 5 المعالجات الإحصائية المستخدمة
- خلاصة الفصل

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد :

توضح الباحثة في هذا الفصل الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من هذه الدراسة من حيث منهج الدراسة، ووصف لمجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وبيان بناء أداتي الدراسة، وكما يحتوى الفصل على كيفية تطبيق أداتي الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات لاختبار صدق وثبات أداتي الدراسة، والتوصل إلى النتائج النهائية للدراسة، وذلك على النحو التالي:

1.5 حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في الآتي :

- (1) الحد الموضوعي : اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديه.
- (2) الحد المكاني : الجامعة الإسلامية في المحافظات الجنوبية " قطاع غزة " بدولة فلسطين.
- (3) الحد البشري : طلبة الجامعة الإسلامية في قطاع غزة.
- (4) الحد الزمني : الفصل الدراسي الثاني للعام 2021 – 2022 م.

2.5 منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة، فالمنهج الوصفي التحليلي هو "المنهج الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي؛ دون تدخل الباحثة في مجرياتها، وتستطيع الباحثة أن تتفاعل معها مباشرة فتصفها وتحللها " (الأغا، 2000:43).

كما استخدمت الباحثة المنهج الارتباطي لتحديد العلاقة بين الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، ودافعية الإنجاز، ويعرف المنهج الارتباطي بأنه: "منهج يقتصر على معرفة وجود العلاقة من عدمها وهل هي طردية أم عكسية وفي حال وجودها سالبة أو موجبة "

(العساف، 2004: 182).

وفي هذه الدراسة قامت الباحثة بالتعرف على اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني، والتعرف على دافعية الإنجاز لديه، وبذلك قمنا بوصف ظاهرة الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني ودافعية الإنجاز كما هي، كما قامت الباحثة بتحديد العلاقة بين اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني ودافعية الإنجاز لديه.

3.5 المجتمع الأصلي للدراسة

تمثل مجتمع الدراسة بجميع طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بالمحافظات الجنوبية في دولة فلسطين من كلا الجنسين للعام الدراسي (2021-2022م)، والبالغ عددهم (2406) منهم (345) طالباً، و(2061) طالبة بحسب ما أفاد به قسم شؤون الطلبة بالجامعة الإسلامية .

والجدول رقم (1.5) يوضح توزيع فئات مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

جدول رقم (1. 5): توزيع فئات مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

المجموع	الجنس		الكلية
	إناث	ذكور	
2406	2061	345	التربية

4.5 عينة الدراسة

تنقسم عينة الدراسة إلى:

1.4.5 العينة الاستطلاعية

تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (30) من طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية من كلا الجنسين من خارج العينة الكلية، وتم تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية بهدف التحقق من صلاحية الأدوات للتطبيق على أفراد العينة الكلية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

2.4.5 عينة الدراسة

قامت الباحثة بتحديد نسبة (25%) من حجم مجتمع الدراسة كعينة للدراسة؛ كونها نسبة معتبرة، وبذا بلغت العينة (600) مفردة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية حسب متغير الجنس.

وبعد أن قامت الباحثة بتوزيع المقاييس على عينة الدراسة، ومن ثم جمع المقاييس بعد استجابة الطلبة المبحوثين وتفرغ البيانات، تبين أن الاستجابات الصالحة للتحليل الإحصائي (527) استجابة صالحة تمثل ما يُقارب من (22%) من حجم مجتمع الدراسة، وفيما يلي توصيف دقيق لعينة الدراسة باستخدام الجداول بما يسهم في تكوين تصور دقيق لتوزيع عينة الدراسة وتكوينها.

3.4.5 خصائص عينة الدراسة

بعد جمع المقاييس، قامت الباحثة بإدخال البيانات بهدف تحليل النتائج باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وفيما يلي وصف عينة الدراسة.

جدول رقم (2.5): توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية

المتغيرات التصنيفية	الفئة	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	92	17. 5
	أنثى	435	82. 5
المؤهل العلمي	بكالوريوس	438	83. 1
	ماجستير	74	14. 0
	دكتوراه	15	2. 9
المستوى الدراسي	الأول	63	12. 0
	الثاني	142	26. 9
	الثالث	119	22. 6
	الرابع	203	38. 5
درجة استخدام التعليم الإلكتروني	نادراً	62	11. 8
	درجة متوسطة	343	65. 1
	درجة كبيرة	122	23. 1
المجموع		527	100

يتضح لنا من الجدول رقم (2.5) أن (17.5%) من أفراد العينة هم من الذكور، بينما (82.5%) هم من الإناث، و(83.1%) من أفراد العينة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما (14%) مؤهلهم العلمي ماجستير، وأخيراً تبين أن (2.9%) من أفراد العينة مؤهلهم العلمي دكتوراه، وأن (12%) من أفراد العينة في المستوى الأول، بينما (26.9%) في المستوى الثاني، بينما (22.6%) في المستوى الثالث، وأخيراً تبين أن (38.5%) من أفراد العينة في المستوى الرابع، و(11.8%) من أفراد العينة درجة استخدام التعليم الإلكتروني نادراً، بينما (65.1%) كانت درجة استخدامهم للتعليم

الإلكتروني بدرجة متوسطة، وأخيراً تبين أن (1. 23%) من أفراد العينة درجة استخدامهم للتعليم الإلكتروني بدرجة كبيرة.

5.5 أدوات الدراسة

يكثر استخدام المقاييس في البحوث التربوية ولاسيما الوصفية منها؛ حيث يسعى المقياس إلى الحصول على معلومات وحقائق محددة عن المشكلة المعينة (الأغا، 2000:132)، ولتحقيق أهداف الدراسة ولجمع المزيد من البيانات والمعلومات والحقائق المتعلقة بموضوع دراسته.

قامت الباحثة ببناء أداتي الدراسة الحالية وهي كالتالي:

- 1) مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني (إعداد الباحثة) بمحاورها الأربعة (التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني، السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني، إدراك العائد من التعليم الإلكتروني، إيجابيات التعليم الإلكتروني).
- 2) مقياس دافعية الإنجاز (إعداد الباحثة) بمحاورها الثلاثة (السعي نحو التفوق والنجاح، المثابرة، الشعور بالمسؤولية).

6.5 مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني (إعداد الباحثة)

1.6.5 وصف مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني

بعد اطلاع الباحثة على الأطر النظرية والدراسات السابقة كدراسة عطير (2015)، ودراسة (2014) Rhema & Miliszewsha، ودراسة الزامل (2006)، قامت بإعداد مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، وتكون في صورته الأولى من (52) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، والملحق رقم (2) يوضح المقياس في الصورة الأولى قبل التحكيم، والجدول التالي يبين توزيع فقرات المقياس في صورته الأولى على أبعاده:

جدول رقم (5. 3): توزيع فقرات مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني في صورته الأولى على أبعاده

أبعاد المقياس	عدد الفقرات
البعد الأول: التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني	4
البعد الثاني: السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني	5
البعد الثالث: إدراك العائد من التعليم الإلكتروني	27
البعد الرابع: إيجابيات التعليم الإلكتروني	16
المجموع	52

2.6.5 صدق مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني:

يُقصد بصدق الأداة أن تقيس ما وضعت من أجل قياسه، وتحقق الأهداف التي وضعت لها قبل إعدادها (اللقاني والجمال، 1999:15). ولإيجاد صدق وثبات المقياس، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة عشوائية بلغت (30) من طلاب الجامعة الإسلامية من كلا الجنسين .

أولاً/ صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين تألفت من أعضاء هيئة التدريس والمختصين في أصول التربية وتكنولوجيا التعليم في جامعة الجزائر 2 " أبو القاسم سعد الله " بدولة الجزائر الشقيق، والجامعة الإسلامية بقطاع غزة بدولة فلسطين، وبلغ عددهم (14) محكم من ذوي الاختصاص، والملحق رقم (6) يوضح قائمة بأسماء المحكمين، وذلك بهدف معرفة ملاحظاتهم حول تحقيق أبعاد المقياس وفقراته لأهداف الدراسة، ومدى انتماء الفقرات لأبعادها، وسلامتها من حيث الصياغة اللغوية، وبعد استعادة المقاييس قامت الباحثة بتفريغ مجموعة الملاحظات التي أبدتها المحكمون والتي أشارت إلى وجود توجه نحو إثراء البعد الأول والثاني، وفي ضوء ذلك تم إضافة (6) فقرات لكل من البعد الأول " التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني " والبعد الثاني " السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني "، فيما تم تقنين البعد الثالث " إدراك العائد من التعليم الإلكتروني " بحذف (14) فقرة والبعد الرابع " إيجابيات التعليم الإلكتروني " بحذف (4) فقرات، فيما بقي المقياس محافظ على مسميات أبعاده؛ كونه يعبر عن السمة المراد دراستها " الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني " بحسب ما وردت في الأدبيات التربوية، حيث وصلت أداة الدراسة إلى صورتها النهائية بعد التحكيم، ويتكون مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني من (46) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، والجدول رقم (4.5) يوضح أبعاد مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، وعدد فقراتها.

جدول رقم (4.5): توزيع فقرات مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في صورتها النهائية بعد التحكيم على أبعاده

أبعاد المقياس	عدد الفقرات
البعد الأول: التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني	10
البعد الثاني: السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني	11
البعد الثالث: إدراك العائد من التعليم الإلكتروني	13
البعد الرابع: إيجابيات التعليم الإلكتروني	12
المجموع	46

ويتم الاستجابة على فقرات المقياس بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية موافق بشدة و تعطى عند التصحيح (5) درجات، وموافق تعطي (4) درجات، ومحايد تعطي (3) درجات، وغير موافق تعطي (2) درجتان، وغير موافق بشدة تعطي (1) درجة .

ثانياً/ صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الإسلامية، وقامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية لبعدها، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، مع بيان مستوى الدلالة أسفل الجدول :

جدول رقم (5. 5): معامل ارتباط درجات فقرات البعد الأول (التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	قيمة Sig
1	أشعر برغبة شديدة نحو استخدام التعليم الإلكتروني	0.733**	0.000
2	استخدامي للتعليم الإلكتروني يتعارض مع أسلوب تعليمي	0.296	0.112
3	يتلاءم استخدام التعليم الإلكتروني مع احتياجاتي التعليمية	0.634**	0.000
4	يناسب تخصصي ودراستي	0.852**	0.000
5	أستطيع التكيف مع التعليم الإلكتروني بسهولة	0.574**	0.001
6	أشعر بالراحة عندما أكتسب خبرة جديدة في مجال استخدام التعليم الإلكتروني	0.698**	0.000
7	أدرس بنظام التعليم الإلكتروني مضطراً وليس مختياراً	0.277	0.139
8	أشعر بضيق عندما أقوم بحل الواجبات والتكاليف الإلكترونية	0.573**	0.001
9	أفضل الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي	0.788**	0.000
10	أعتقد أنه يفتقر إلى المصداقية	0.534**	0.002

** دالة عند 0.01

* دالة عند 0.05

قيمة ر الجدولية (د. ح = 30-2) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.361 ، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.463.

يتبين من الجدول رقم (5.5) أن معامل الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الأول كان موجباً و دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، ما عدا الفقرتين (2، 7) من البعد الأول التي تم إسقاطهما عند تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة الحالية .

جدول رقم (5.6): معامل ارتباط درجات فقرات البعد الثاني (السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	قيمة Sig
1	أنصح زملائي بالتعلم من خلال المساقات الإلكترونية	0.839**	0.000
2	أعتقد أن التعليم الإلكتروني يسهل على إنجاز أبحاثي وتقاريرتي الجامعية	0.789**	0.000
3	يساعدني التعليم الإلكتروني على التعلم الذاتي	0.844**	0.000
4	يمكنني فهم المعلومة بطريقة التعليم الإلكتروني بدون مساعدة الأستاذ	0.698**	0.000
5	أعتقد أن التعليم الإلكتروني يسهم في مشكلات يعاني منها التعليم التقليدي	0.742**	0.000
6	يساعدني التعليم الإلكتروني في الاستفادة من التقنية الحديثة	0.764**	0.000
7	أشجع زملائي على استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس	0.925**	0.000
8	أرغب في حضور برامج تدريبية حول تقنيات التعليم الإلكتروني (الحاسوب – الإنترنت – الفصول الافتراضية)	0.701**	0.000
9	يساعدني على الاستقلالية	0.669**	0.000
10	يحفزني التعليم الإلكتروني على التعلم المستمر	0.694**	0.000
11	أشعر بصعوبة في التعامل مع تقنيات التعليم الإلكتروني	0.500**	0.005

** دالة عند 0.01

* دالة عند 0.05

قيمة ر الجدولية (د. ح = 30-2) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.361، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.463.

يتبين من الجدول رقم (6.5) أن معامل الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الثاني السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني كان موجباً و دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

جدول رقم (5.7): معامل ارتباط درجات فقرات البعد الثالث (إدراك العائد من التعليم الإلكتروني) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	قيمة Sig
1	أؤمن بقيمة التعليم الإلكتروني	0.799**	0.000
2	يساعدني على التواصل مع الآخرين	0.891**	0.000
3	يساعدني على الاستفادة من الخبراء في المجالات المختلفة	0.778**	0.000
4	التعليم الإلكتروني يزيد من تحصيلي و انجازي التعليمي	0.878**	0.000
5	أشعر أنه يزيد من دافعتي نحو التعلم	0.835**	0.000
6	يقيدني التعليم الإلكتروني من قدرتي في التعبير عن أفكاري وآرائي بحرية	0.686**	0.000
7	أعتقد أنه يلهيني عن دراستي	0.553**	0.002
8	أعتقد أن بيئة التعلم فيه تواكب التطور التقني	0.773**	0.000
9	سلبياته أكثر من إيجابياته	0.483**	0.007
10	يساعدني التعليم الإلكتروني في التغلب على مشكلاتي النفسية	0.617**	0.000
11	أعتقد أن التعليم الإلكتروني ليس له جدوى	0.299	0.109
12	يُمكّنني التعليم الإلكتروني في الوصول للمعلومات في جميع مجالات المعرفة المختلفة	0.666**	0.000
13	أطلع على كل ما هو جديد من خلاله	0.875**	0.000

** دالة عند 0.01

* دالة عند 0.05

قيمة ر الجدولية (د. ح = 30-2) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.361 ، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.463

يتبين من الجدول رقم (5.7) أن معامل الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الثاني السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني كان موجباً و دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ، وتم اسقاط الفقرة (11) عند تطبيق مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني على عينة الدراسة.

جدول رقم (5. 8): معامل ارتباط درجات فقرات البعد الرابع (إيجابيات التعليم الإلكتروني) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط R	قيمة Sig
1	أشعر أن التعليم الإلكتروني يتطلب مني جهداً يفوق طاقتي	0.578**	0.001
2	أشجع على وجود مقررات أو دورات باستخدام التعليم الإلكتروني	0.670**	0.000
3	أعتقد أن استخدام التعليم الإلكتروني يجعل التدريس منفراً	0.443*	0.014
4	أرى أن استخدامه بدعة غريبة يجب تجنبها في جامعاتنا	0.463**	0.010
5	أواجه العديد من المشاكل أثناء استخدام الإنترنت	0.766**	0.000
6	استخدم المكتبة الإلكترونية لدراستي الذاتية	0.740**	0.000
7	يوفر التعليم الإلكتروني من الوقت	0.710**	0.000
8	أفضل تبادل المواد التعليمية الإلكترونية خلال الإيميل لزملائي وأصدقائي	0.823**	0.000
9	أفضل قراءة الكتب الإلكترونية	0.671**	0.000
10	أفضل توظيف الحاسوب لكتابة مهامتي	0.888**	0.000
11	أوظف قدراتي في استخدام تكنولوجيا الحاسوب	0.729**	0.000
12	أقوم بتنزيل التقارير والمقالات وعروض المواد التدريبية من الانترنت بصعوبة	0.733**	0.000

** دالة عند 0.01

* دالة عند 0.05

قيمة ر الجدولية (د. ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.361 ، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.463.

يتضح من الجداول السابقة أن جميع معاملات الارتباطات لدرجات فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.05) و (0.01) ما عدا الفقرتين (2، 7) من البعد الأول والفقرة (11) من البعد الثالث، حيث سيتم إسقاطهما عند تطبيق المقياس على عينة الدراسة الكلية، وبذلك يتضح أن فقرات مقياس (الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني) تنسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه.

وتتم الاستجابة على فقرات المقياس وفقاً لتدرج خماسي على طريقة ليكرت (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة)، وتصحح على التوالي بالدرجات: (1-2-3-4-5)، ويتم احتساب درجة المفحوص على المقياس بجمع درجاته على كل بعد وجمع درجاته على جميع الأبعاد لحساب الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، وتتراوح الدرجة على المقياس ككل بين (43-215 درجة)، وتعتبر الدرجة المنخفضة عن ضعف تقدير عينة الدراسة لاتجاهات الطالب

الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني؛ فيما تعبر الدرجة المرتفعة عن قوة تقديرهم لهذه الاتجاهات. والملحق رقم (3) يوضح المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم.

ثالثاً/ الصدق البنائي:

لحساب الصدق البنائي، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس (الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني) والدرجة الكلية للمقياس، بعد حذف الفقرات التي لم تحقق ارتباط ذات دلالة مع بعدها التي تنتمي إليه، وجاءت النتائج على النحو التالي كما موضح بالجدول رقم (9.5) :

جدول رقم (9.5): معامل ارتباط درجات أبعاد مقياس (الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني) مع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	قيمة Sig
البعد الأول: التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني	0.950**	0.000
البعد الثاني: السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني	0.925**	0.000
البعد الثالث: إدراك العائد من التعليم الإلكتروني	0.936**	0.000
البعد الرابع: إيجابيات التعليم الإلكتروني	0.906**	0.000

** دالة عند 0.01

* دالة عند 0.05

قيمة ر الجدولية (د. ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.361، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.463.

يتبين من الجدول رقم (9.5) أن جميع معاملات درجات ارتباطات أبعاد مقياس "الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني"، والدرجة الكلية لها دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وبذلك يتضح أن أبعاد المقياس الأربعة تتسم بدرجة عالية من الصدق البنائي، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه.

3.6.5 ثبات مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني

يعني الثبات أنه إذا طبق مقياس على مجموعة من الأفراد ورصدت درجات كل فرد في هذا المقياس ثم أعيد إجراء نفس المقياس على نفس هذه المجموعة ورصدت أيضاً درجات كل فرد، فإن الترتيب النسبي للأفراد في المرة الأولى يكون قريباً لترتيبهم النسبي في المرة الثانية (أبو ناهية، 2000:179)، وقد قامت الباحثة بحساب ثبات الأداة بالطريقتين التاليتين :

أولاً- طريقة التجزئة النصفية: Split-half method

تم حساب ثبات مقياس "الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني" باستخدام قانون التجزئة النصفية، وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط لبيرسون بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع درجات الفقرات الزوجية؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين النصفين بمعادلة بيرسون:

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{(n \sum x^2 - (\sum x)^2)(n \sum y^2 - (\sum y)^2)}}$$

حيث r = معامل الارتباط بين المتغيرين X ، Y ، N = العينة، $\sum$ = مجموع

X = درجات المتغير الأول (الفقرات الفردية)، Y = درجات المتغير الثاني (الفقرات الزوجية)

$\sum xy$ = مجموع حاصل ضرب درجات المتغير X * المتغير Y

$\sum x$ = مجموع درجات المتغير x ، $\sum y$ = مجموع درجات المتغير y

$\sum x^2$ = مجموع مربعات درجات المتغير الأول، $\sum y^2$ = مجموع مربعات درجات المتغير الثاني

$(\sum x)^2$ = مربع مجموع درجات المتغير الأول، $(\sum y)^2$ = مربع مجموع درجات المتغير الثاني

(أبو ناهية، 2000: 166-167).

وقد تم تعديل طول الأداة باستخدام معادلة سبيرمان براون للأبعاد زوجية عدد الفقرات (النصفين متساويين)، ومعادلة جتمان للأبعاد فردية عدد الفقرات، والجدول التالي يبين قيم الثبات (الارتباطات) قبل وبعد التعديل:

جدول رقم (5. 10): معامل الثبات لمقياس (الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني) وفقاً لطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات
البعد الأول: التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني	8	0. 489	0. 657
البعد الثاني: السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني	* 11	0. 809	0. 888
البعد الثالث: إدراك العائد من التعليم الإلكتروني	12	0. 832	0. 908
البعد الرابع: إيجابيات التعليم الإلكتروني	12	0. 604	0. 753
الدرجة الكلية للمقياس	* 43	0. 910	0. 952

* تم استخدام معادلة جتمان

يتضح من الجدول رقم (5. 10) أن قيم معاملات الثبات جميعها جيدة، وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للمقياس (0.952)، وهي قيمة مرتفعة أيضاً، وذلك يدل

على الوثوق بهذا المقياس في التعرف إلى اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بالمحافظات الجنوبية " قطاع غزة" بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني.

ثانياً: باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha)

قامت الباحثة بتقدير ثبات مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في صورته النهائية بحساب معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الأربعة المكونة للمقياس وللدرجة الكلية لها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (5. 11): قيم معاملات ثبات مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني بطريقة كرونباخ ألفا

الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
البعد الأول: التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني	8	0. 840
البعد الثاني: السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني	11	0. 915
البعد الثالث: إدراك العائد من التعليم الإلكتروني	12	0. 921
البعد الرابع: إيجابيات التعليم الإلكتروني	12	0. 897
الدرجة الكلية للمقياس	43	0. 969

يتضح من الجدول رقم (5. 11) أن جميع قيم ألفا مرتفعة، وكانت قيمة معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.969) وهي قيمة مرتفعة أيضاً، والتي تطمئن الباحثة للوثوق بالمقياس لتطبيقه على العينة الكلية، مما سبق يتضح أن الأداة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ مما يؤهلها للتطبيق على العينة الكلية للدراسة.

5. 7 مقياس دافعية الإنجاز (إعداد الباحثة)

بعد اطلاع الباحثة على الأطر النظرية والدراسات السابقة كدراسة محمد وشرف (2020)، ودراسة الغامدي (2019)، ودراسة (Xuan et.al,2014)، ودراسة كمور (2013)، وقامت الباحثة بإعداد مقياس دافعية الإنجاز، وتكون في صورته الأولية قبل التحكيم من (58) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، والملحق رقم (4) يوضح مقياس دافعية الإنجاز في صورته الأولية قبل التحكيم، والجدول التالي رقم (5. 12) يبين توزيع فقرات المقياس في صورته الأولية على أبعاده:

جدول رقم (5. 12): توزيع فقرات مقياس دافعية الإنجاز في صورته الأولى قبل التحكيم على أبعاده

أبعاد المقياس	عدد الفقرات
البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح	8
البعد الثاني: التخطيط للمستقبل	8
البعد الثالث: المثابرة	9
البعد الرابع: أداء الأعمال بسرعة واتقان	8
البعد الخامس: الشعور بالمسؤولية	8
البعد السادس: الثقة بالنفس والاحساس بامتلاك المقدرة	9
البعد السابع: المنافسة	8
المجموع	58

1.7.5 صدق مقياس دافعية الإنجاز

قامت الباحثة بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز على عينة استطلاعية عشوائية بلغ عددها (30) من طلبة الجامعة الإسلامية من كلا الجنسين.

أولاً/ صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض الصورة الأولى للمقياس على عدد من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية وتكنولوجيا التعليم وأعضاء هيئة تدريس في كل من جامعة الجزائر 2 " أبو القاسم سعد الله " بدولة الجزائر الشقيق، والجامعة الإسلامية بقطاع غزة بدولة فلسطين، وبلغ عددهم (14) محكم من ذوي الاختصاص، والملحق رقم (6) موضح به قائمة المحكمين، وذلك بهدف معرفة ملاحظاتهم حول تحقيق أبعاد المقياس وفقراتها لأهداف الدراسة، ومدى انتماء الفقرات لأبعادها، وسلامتها من حيث الصياغة اللغوية، وبعد استعادة المقاييس قامت الباحثة بتفريغ مجموعة الملاحظات التي أبدتها المحكمون، وفي ضوئها قامت الباحثة بدمج بعض الأبعاد وفقراتها لتصبح (3) أبعاد رئيسة في الصورة النهائية للمقياس، والملحق رقم (5) يوضح مقياس دافعية الإنجاز في صورته النهائية، والجدول رقم (5. 13) يبين أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وعدد فقراته في صورته النهائية بعد التحكيم.

جدول رقم (5. 13): توزيع فقرات مقياس دافعية الإنجاز في صورتها النهائية بعد التحكيم على أبعاده

أبعاد المقياس	عدد الفقرات
البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح	16
البعد الثاني: المثابرة	16
البعد الثالث: الشعور بالمسؤولية	14
المجموع	46

ويتم الاستجابة على فقرات المقياس بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية موافق بشدة و تعطى عند التصحيح (5) درجات، وموافق تعطي (4) درجات، ومحايد تعطي (3) درجات، وغير موافق تعطي (2) درجتان، وغير موافق بشدة تعطي (1) درجة .

ثانياً/ صدق الاتساق الداخلي:

تحققت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الإسلامية في قطاع غزة، وقامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية لبعدها، مع بيان مستوى الدلالة أسفل الجدول :

جدول رقم (5. 14): معامل ارتباط درجات فقرات البعد الأول (السعي نحو التفوق والنجاح) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	قيمة Sig
1	أشعر برغبة كبيرة في التفوق	0. 739**	0. 000
2	أهمل أداء واجباتي بوقتها المحدد	0. 378*	0. 039
3	أسعي دائماً إلى التفوق	0. 643**	0. 000
4	أعتمد على نفسي في أداء واجباتي الدراسية دون الاستعانة بأحد	0. 631**	0. 000
5	أبذل كل جهدي لأحصل على التفوق في دراستي	0. 570**	0. 001
6	أؤمن النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة	0. 617**	0. 000
7	أضع أهدافاً لكل ما أريد إنجازه	0. 724**	0. 000
8	أضع خطة لكل هدف أريد تنفيذه	0. 755**	0. 000
9	المنافسة تشحن طاقتي للوصول لأهدافي	0. 765**	0. 000
10	أفقد الاستمتاع بالحاضر عند التفكير بالمستقبل	0. 636**	0. 000
11	أفضل أن أفعل ما يفعله أغلب الناس	0. 576**	0. 001

م	الفقرات	معامل الارتباط	قيمة Sig
12	أهتم بالحاضر وأترك المستقبل للظروف	0.623**	0.000
13	أهمل التفكير بالمستقبل	0.499**	0.005
14	أشعر أنه بإمكانني القيام بأعمال متميزة	0.428*	0.018
15	أفضل القيام بالمهام الصعبة	0.443*	0.014
16	أشعر بثقة في قدراتي ومهاراتي	0.341	0.065

** دالة عند 0.01

* دالة عند 0.05

قيمة ر الجدولية (د. ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.361 ، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.463.

يتبين من الجدول رقم (5.14) أن معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.05) و(0.01)، ما عدا الفقرة (16) من البعد الأول التي تم اسقاطها عند تطبيق المقياس على العينة الكلية للدراسة.

جدول رقم (5.15): معامل ارتباط درجات فقرات البعد الثاني (المثابرة) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	قيمة Sig
1	أرفض الاستسلام بسهولة	0.641**	0.000
2	أصر على إنهاء ما بدأت به	0.729**	0.000
3	أكافح من أجل الوصول إلى أهدافي	0.388*	0.034
4	حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة	0.784**	0.000
5	استغل كل وقتي فيما فيه منفعة	0.865**	0.000
6	أواصل العمل الذي بدأت به حتى لو استغرق وقتاً طويلاً	0.587**	0.001
7	ليس لدى الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة	0.618**	0.000
8	أضيق كثيراً من وقتي في المرح والتسلية	0.492**	0.006
9	أشعر أن الاستسلام يجنبني العناء والمشقة	0.399*	0.029
10	أنجز أعمالي بسرعة	0.699**	0.000
11	أحب أن أتقن ما أعمله	0.691**	0.000
12	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان	0.459*	0.011
13	انهي أعمالي أولاً بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد	0.501**	0.005
14	أهتم بإنجاز أعمالي دون الاهتمام بجودته	0.456*	0.011
15	أشعر ببطء في إنجاز أعمالي	0.190	0.315
16	أهتم كثيراً بأن يخرج عملي في أحسن صورة	0.701**	0.000

** دالة عند 0.01

* دالة عند 0.05

قيمة ر الجدولية (د. ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.361 ، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.463.

يتبين من الجدول (5. 15) أن معاملات الارتباطات لدرجات فقرات البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.05) و(0.01)، ما عدا الفقرة (15) من البعد الثاني التي تم إسقاطها عند تطبيق المقياس على العينة الكلية للدراسة.

جدول رقم (5. 16): معامل ارتباط درجات فقرات البعد الثالث (الشعور بالمسؤولية) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	قيمة Sig
1	أتحمل مسؤولية أعمالي	0.418*	0.021
2	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين	0.537**	0.002
3	أهتم بنتيجة عملي ولا أكرث بالعمل فقط	0.613**	0.000
4	اعترف بالفشل تماماً مثلما أعترف بالنجاح	0.618**	0.000
5	أوكل نجاحي لنفسى فقط	0.601**	0.000
6	أشعر بالضيق عند تحمل المسؤولية	0.567**	0.001
7	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن أعمل فقط	0.591**	0.001
8	أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز	0.790**	0.000
9	أميل إلى تغيير رأيي إذا شعرت بصحة رأي الآخرين	0.760**	0.000
10	يشند حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين	0.839**	0.000
11	أشعر بالفخر حين أنافس زملائي وأقوم بالأعمال أفضل منهم	0.831**	0.000
12	من السهل على اتخاذ أي قرار	0.702**	0.000
13	أتمسك برأيي حتي لو خالف رأي الآخرين	0.626**	0.000
14	يقل نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة	0.636**	0.000

** دالة عند 0.01

* دالة عند 0.05

قيمة ر الجدولية (د. ح = 30-2) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.361، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.463.

يتبين من الجدول رقم (5. 16) أن معامل الارتباط لدرجات فقرات البعد الثالث (الشعور بالمسؤولية) مع الدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.05) و(0.01).

و يتضح من الجداول السابقة رقم (14.5)، (15. 5)، (16. 5) أن جميع معاملات الارتباطات لدرجات فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.05) و(0.01) ما عدا الفقرة (16) من البعد الأول والفقرة (15) من البعد الثاني، حيث سيتم

اسقاطهما عند تطبيق المقياس على عينة الدراسة الكلية، وبذلك يتضح أن فقرات مقياس دافعية الإنجاز تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه.

وتتم الاستجابة على المقياس وفقاً لتدرج خماسي على طريقة ليكرت (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة)، وتصحح على التوالي بالدرجات: (5-4-3-2-1)، ويتم احتساب درجة المفحوص على المقياس بجمع درجاته على كل بعد وجمع درجاته على جميع الأبعاد لحساب الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز، وبذلك تتراوح درجات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل بين (44-220) درجة، وتعتبر الدرجة المنخفضة عن ضعف تقدير عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين؛ فيما تعتبر الدرجة المرتفعة عن قوة تقديرهم لهذا المستوى.

ثالثاً/ الصدق البنائي:

لحساب الصدق البنائي، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (5.17) يبين ذلك:

جدول رقم (5.17): معامل ارتباط درجات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز مع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	قيمة Sig
البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح	0.929**	0.000
البعد الثاني: المثابرة	0.937**	0.000
البعد الثالث: الشعور بالمسئولية	0.879**	0.000

** دالة عند 0.01

* دالة عند 0.05

قيمة ر الجدولية (د. ح = 30-2) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.361، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.463

يتضح من الجدول رقم (5.17) أن جميع معاملات درجات ارتباطات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، و الدرجة الكلية لها دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وبذلك يتضح أن أبعاد المقياس الثلاثة تتسم بدرجة عالية من الصدق البنائي، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه.

2.7.5 ثبات مقياس دافعية الإنجاز

قامت الباحثة بحساب ثبات الأداة بالطريقتين التاليتين:

أولاً- طريقة التجزئة النصفية: Split-half method

تم حساب ثبات مقياس دافعية الإنجاز باستخدام قانون التجزئة النصفية، وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط لبيرسون بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع درجات الفقرات الزوجية؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين النصفين بمعادلة بيرسون، وقد تم تعديل طول الأداة باستخدام معادلة سبيرمان براون للأبعاد زوجية عدد الفقرات (النصفين متساويين)، ومعادلة جتمان للأبعاد فردية عدد الفقرات، والجدول التالي يبين قيم الثبات (الارتباطات) قبل وبعد التعديل:

جدول رقم (5. 18): معامل الثبات لمقياس (دافعية الإنجاز) وفقاً لطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات
البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح	*15	0. 729	0. 843
البعد الثاني: المثابرة	*15	0. 806	0. 884
البعد الثالث: الشعور بالمسؤولية	14	0. 841	0. 914
الدرجة الكلية للمقياس	44	0. 807	0. 893

* تم استخدام معادلة جتمان

يتضح من الجدول رقم (5. 18) أن قيم معاملات الثبات جميعها جيدة، وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للمقياس (0. 893)، وهي قيمة مرتفعة أيضاً، وذلك يدل على الوثوق بهذه المقياس في التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بقطاع غزة في فلسطين.

ثانياً: باستخدام معامل كرونباخ الفا (Gronbach Alpha)

قامت الباحثة بتقدير ثبات مقياس دافعية الإنجاز في صورته النهائية بحساب معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الثلاثة المكونة للمقياس وللدرجة الكلية لها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (19.5): قيم معاملات ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقة كرونباخ ألفا

الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح	15	0. 853
البعد الثاني: المثابرة	15	0. 864
البعد الثالث: الشعور بالمسؤولية	14	0. 891
الدرجة الكلية للمقياس	44	0. 945

يتضح من الجدول رقم (19.5) أن جميع قيم ألفا مرتفعة، وكانت قيمة معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.945)، وهي قيمة مرتفعة أيضاً، والتي تطمئن الباحثة للوثوق بالمقياس لتطبيقها على العينة الكلية، مما سبق يتضح أن الأداة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ مما يؤهلها للتطبيق على العينة الكلية للدراسة.

8.5 إجراءات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإجراء الخطوات التالية:

(1) اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة وهي الاتجاهات، والاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، ودافعية الإنجاز، المتمثلة بالكتب والدراسات في مجال الاتجاهات والاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني و دافعية الإنجاز ، ورسائل الماجستير، والدكتوراه، العربية والأجنبية، والدراسات السابقة، والمقاييس المتعلقة بهذه الدراسة من أجل إعداد أدوات الدراسة.

(2) البدء بكتابة الفصل الأول بما يشمله من مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها، وفرضياتها .

(3) إعداد الإطار النظري للدراسة.

(4) إعداد مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني.

(5) إعداد مقياس دافعية الإنجاز.

(6) قامت الباحثة بعرض أدوات الدراسة (مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، ومقياس دافعية الإنجاز) على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص؛ للتأكد من صلاحية فقراتها ومدى انتمائها لأبعادها، وسلامتها من حيث الصياغة اللغوية.

(7) حصلت الباحثة على كتاب تسهيل مهمة من عمادة كلية العلوم الاجتماعية والبحث العلمي بجامعة الجزائر 2 " أبو القاسم سعدالله" إلى شؤون الطلبة بالجامعة الإسلامية؛ لتسهيل مهمتها في توزيع المقاييس على عينة الدراسة.

(8) حصلت الباحثة على موافقة من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية لتسهيل مهمتها في تطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة من طلبة الجامعة الإسلامية في قطاع غزة بدولة فلسطين .

(9) قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من طلبة الجامعة الإسلامية من كلا الجنسين؛ للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.

(10) قامت الباحثة بتطبيق المقاييس على العينة الفعلية للدراسة .

(11) القيام بجمع البيانات و تم إدخالها إلى الحاسب الآلي ومعالجتها إحصائياً من خلال برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (Spss).

(12) تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها تفسيرا.

(13) صياغة التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة .

(14) تلخيص الدراسة في عدة صفحات لتسهيل التعرف على محتواها.

(15) ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية ليتم الاستفادة منها.

9.5 المعالجات الإحصائية المستخدمة

لقد تمت معالجة البيانات باستخدام الحاسوب حسب برنامج SPSS (برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية) بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة، وذلك بالطرق الإحصائية التالية:

(1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية؛ بهدف إيجاد استجابات عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة وأبعادها ودرجتها الكلية.

(2) معامل الارتباط بيرسون: استخدم للكشف عن صدق الاتساق الداخلي للأداة، كما استخدم لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة.

(3) معادلة كرونباخ الفا؛ لإيجاد ثبات أداة الدراسة.

(4) معامل ارتباط بيرسون وكل من معادلة سبيرمان براون وجتمان؛ لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية Splet half method .

(5) اختبار "ت" T-test؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين حسب متغير (الجنس).

6) تحليل التباين الأحادي "One- way ANOVA"؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: (المؤهل العلمي، المستوى، درجة استخدام التعليم الإلكتروني).

7) اختبار شيفيه 'Scheffe' Test؛ للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات درجات مجموعات أفراد عينة الدراسة حسب متغيري: (المؤهل العلمي، درجة استخدام التعليم الإلكتروني).

خلاصة الفصل :

تناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للمنهجية والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تطبيق الدراسة، وقد تطرقت الباحثة إلى منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة وخصائصها، وإعداد أدوات الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وتوضيح إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة البيانات؛ وذلك بهدف الحصول على نتائج الدراسة.

الفصل السادس:

عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

تمهيد

1. 6 المحك المعتمد في الدراسة

2. 6 نتائج التساؤل الأول

3. 6 نتائج التساؤل الثاني

4. 6 نتائج التساؤل الثالث

5. 6 نتائج التساؤل الرابع

6. 6 نتائج التساؤل الخامس

الاستنتاج العام للدراسة

توصيات الدراسة

مقترحات الدراسة

خاتمة

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد :

يتناول هذا الفصل عرض وتحليل لأهم النتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها حول مشكلة الدراسة والتي تهدف للتعرف إلى اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز لديه، بالإضافة لذلك يضم هذا الفصل نتائج الإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها، وتفسير هذه النتائج بما يتناسب وظاهرة الدراسة ومتغيراتها.

1.6 المحك المعتمد في الدراسة

حيث إنه قد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في إعداد أداة الدراسة، فقد تبنت الدراسة المحك الموضح بالجدول رقم (1.6) للحكم على اتجاه كل فقرة عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وذلك بالاعتماد بشكل أساسي على قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي لتحديد مستوى الموافقة على فقرات وأبعاد الدراسة، حيث تم حساب طول الفترة للوسط الحسابي عن طريق قسمة المدى على عدد مستويات الإجابات المراد التصنيف إليها، علماً أن المدى عبارة عن القيمة القصوى في المقياس الخماسي مطروحاً منها القيمة الدنيا ($5-1=4$)، وبالتالي فإن طول الفترة للوسط الحسابي تساوي ($4 \div 5 = 0.8$) و بذلك تم الحصول على أطول الفترات للوسط الحسابي، ومن خلالها سيتم تحديد نتيجة كل فقرة من فقرات الدراسة، ونتيجة كل بعد من أبعاد الدراسة بشكل نهائي.

جدول رقم (1.6): المحك المعتمد في الدراسة

درجة التقدير	طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له
منخفضة جداً	أقل من 1.80	أقل من 36%
منخفضة	1.80 إلى 2.59	36% إلى 51.9%
متوسطة	2.60 إلى 3.39	52% إلى 67.9%
مرتفعة	3.40 إلى 4.19	68% إلى 83.9%
مرتفعة جداً	4.20 فأكثر	84% فأكثر

(أبو صالح، 2001: 46)

وهذا يعطي دلالة إحصائية على أن المتوسطات التي تقل عن (1.80) تدل على موافقة منخفضة جداً على الفقرة أو البعد ككل، بينما المتوسطات التي تتراوح بين (1.80-2.59) فهي تدل على موافقة منخفضة على الفقرة أو البعد ككل، بينما المتوسطات التي تتراوح بين (2.60-3.39) فهي تدل على

موافقة متوسطة على الفقرة أو البعد ككل، والمتوسطات التي تتراوح بين (3.40 - 4.19) تدل على موافقة مرتفعة على الفقرة أو البعد ككل، أما المتوسطات التي تصل إلى (4.20) فأكثر تدل على موافقة مرتفعة جداً على الفقرة أو البعد ككل.

6. 2 نتائج التساؤل الأول

التساؤل الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على: ما اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني ؟

للإجابة على ذلك التساؤل قامت الباحثة بصياغة الفرضية الرئيسية التالية:

الفرضية الرئيسية الأولى والتي تنص على:

❖ درجة تقدير اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني إيجابية مرتفعة .

للإجابة عن التساؤل الأول، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة على مقياس " الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني " بأبعاده ودرجته الكلية، ومن ثم تحليل الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني وأبعاده الكلية بالإضافة على تحليل فقرات كل بعد من أبعاد الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني و ذلك للإجابة على الفرضيات الجزئية للدراسة ، وجاءت النتائج كما يلي :

أولاً: تحليل الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني

جدول رقم (6. 2): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لأبعاد مقياس "الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني " ودرجته الكلية

م	الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الحكم على الدرجة
1	البعد الأول: التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني	8	3. 667	0. 467	73.34	3	مرتفعة
2	البعد الثاني: السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني	11	3. 820	0. 543	76.40	1	مرتفعة
3	البعد الثالث: إدراك العائد من التعليم الإلكتروني	12	3. 693	0. 438	73.86	2	مرتفعة
4	البعد الرابع: إيجابيات التعليم الإلكتروني	12	3. 237	0. 465	64.74	4	متوسطة
	الدرجة الكلية للمقياس	43	3. 731	0. 404	74. 62	-	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (2.6) أن تقدير عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني؛ حصل على وزن نسبي (74.62%) أي أنها إيجابية ومرتفعة، ومما سبق يتم قبول الفرضية القائلة بأن درجة اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني جاءت إيجابية بدرجة مرتفعة .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الفوائد العديدة التي يحصل عليها الطلبة من استخدامهم التعليم الإلكتروني، فهو يسهل عليهم كتابة الأبحاث والتقارير والمقالات، ويوفر عليهم الوقت والجهد في الوصول إلى المعلومة المطلوبة في جميع ميادين المعرفة، ويكسبهم مهارات تعليمية مختلفة كثيرة منها مهارة التعلم الذاتي وديمومة التعلم، كذلك أن البيئة التعليمية التي يوفرها التعليم الإلكتروني غنية ومتنوعة تجعل الطالب يتعلم في جو يساعد على الثقة بالنفس، والمرح والمتعة، والاستمتاع بالتعلم ، بما يوفره لهم من برامج تعليمية متعددة الوسائط تتضمن رسومات وصور وألوان وصوت وحركة، وفيديو، لا يشعر الطالب معها بالملل والضجر، وهذا يؤدي إلى كسر الجمود، والانتقال بعملية التعليم من طور الحفظ والتلقين إلى الطور الذي يمارس فيه الطالب دوراً نشطاً فاعلاً مسؤولاً عن تعلمه، مما يؤدي إلى حبه للتعليم بهذا النمط، وزيادة اتجاهه نحوه .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرنتيسي (2022)، ودراسة العبودي (2017)، ودراسة الشريف (2016)، ودراسة ملكاوي وآخرون (2015)، ودراسة قرواني (2012)، ودراسة الجابري (2011)، ودراسة إبراهيم (2010)، ودراسة الشناق وبني دومي (2010)، ودراسة جبرين والمطري (2010)، ودراسة الشافعي والشامي (2007)، ودراسة (Konwar, 2017)، ودراسة زابادي والعلوي (2016)، ودراسة (Kar, Saha & Mondal, 2014)، ودراسة (Liaw & Huang, 2011)، ودراسة (Gupta & Walmsley, 2008)، ودراسة (Al- Doub, Goodwin & Al- Hunaiyyan, 2008)، ودراسة (White, 2004)، التي أكدت جميعها على وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعليم الإلكتروني.

أما ترتيب أبعاد المقياس حسب أوزانها النسبية؛ فكان على النحو التالي:

1) حل البعد الثاني "السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني" في المرتبة الأولى؛ حيث حصل على وزن نسبي (76.40%) وبدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة في الجامعة الإسلامية في حالة استعداد نفسي ورغبة واندفاع نحو التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى قناعة الطلبة الجامعيين بأهمية التعليم الإلكتروني في مواكبة المستجدات والتطورات في عصر المعلومات.

(2) جاء البعد الثالث "إدراك العائد من التعليم الإلكتروني" في المرتبة الثانية؛ حيث حصل على وزن نسبي (73.86%) و بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة يتفاعلون مع التعليم الإلكتروني كطريقة جديدة للتعلم تمكنهم من الاستفادة مع التقنية الحديثة، وتعطيهم الحرية في التعامل مع المنهج الدراسي، كما ويدرك الطالب الجامعي مدى الفائدة التي تعود عليه من استخدام التعليم الإلكتروني في اكتساب مهارات تعليمية تعلمية مختلفة، كمهارة استخدام الحاسوب، والوسائط التكنولوجية الحديثة، واستخدام محركات البحث المختلفة، ومهارات التقصي، ومهارات تطوير اللغة، والتواصل مع الآخرين من خلال البريد الإلكتروني، ومواقع التواصل الاجتماعي.

(3) جاء البعد الأول "التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني" في المرتبة الثالثة؛ حيث حصل على وزن نسبي (73.34%) وبدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما يوفره التعليم الإلكتروني للطلبة من بيئة تعليمية متنوعة فيأخذ كل طالب فيهم ما يثير اهتمامه ويلبي رغباته وحاجاته، بالإضافة إلى أن التعليم الإلكتروني يساعد في تقديم المادة العلمية بطرق مختلفة بما يتلاءم مع تعدد السمات الشخصية للفرد، والفروق الفردية للطلبة الجامعيين.

(4) جاء البعد الرابع "إيجابيات التعليم الإلكتروني" في المرتبة الرابعة؛ حيث حصل على وزن نسبي (64.74%) و بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التفاوت بين الطلبة في التعامل مع الوسائل التكنولوجية ومدى اهتمامه بالتعليم الإلكتروني، وبسبب اختلاف ثقافة التعليم الإلكتروني التي تجعل الطالب راغباً في التعلم بطريقة التعليم الإلكتروني مستقبلاً.

ثانياً: تحليل الفقرات

ولمزيد من النتائج، قامت الباحثة بدراسة فقرات كل بعد على حدة ليتبين التالي :

أولاً- فيما يتعلق بالبعد الأول "التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني":

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات هذا البعد كما يوضحها الجدول التالي رقم (6.3):

جدول رقم (6. 3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة التقدير	الترتيب ب
1.	أشعر برغبة شديدة نحو استخدام التعليم الإلكتروني	3. 872	0. 988	77.44	مرتفعة	5
2.	يتلاءم استخدام التعليم الإلكتروني مع احتياجاتي التعليمية	3. 891	0. 933	77.82	مرتفعة	4
3.	يناسب تخصصي ودراستي	3. 912	0. 947	78.24	مرتفعة	3
4.	أستطيع التكيف مع التعليم الإلكتروني بسهولة	3. 810	1. 021	76.20	مرتفعة	6
5.	أشعر بالراحة عندما أكتسب خبرة جديدة في مجال استخدام التعليم الإلكتروني	4. 193	0. 953	83.86	مرتفعة	1
6.	أشعر بضيق عندما أقوم بحل الواجبات والتكاليف الإلكترونية	2. 935	1. 230	58.70	متوسطة	7
7.	أفضل الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي	3. 935	0. 982	78.70	مرتفعة	2
8.	أعتقد أنه يفتقر إلى المصداقية	2. 785	1. 145	55.70	متوسطة	8

يتضح من الجدول رقم (6. 3) أن درجات تقدير فقرات بعد "التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني"، تراوحت بين (55.70%-83.86%) وبدرجة ما بين متوسطة ومرتفعة.

وكانت أعلى فقرتين في بعد "التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني":

(1) الفقرة رقم(5) والتي نصت على: "أشعر بالراحة عندما أكتسب خبرة جديدة في مجال استخدام التعليم الإلكتروني" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (83.86%) بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التعليم الإلكتروني يتيح الفرصة لدى الطالب لممارسة الأنشطة المختلفة التي تساعد على نموه المتكامل، وتعطيه مجالاً للحرية، ويتيح للطالب أثناء التدريب على الخبرة الجديدة أن يتلقى توجيهات لتعلم المهارة التي يريد إتقانها، وتتميتها بصورة شخصية بعيداً عن انتقاد الزملاء مما يعفيه من الحرج.

(2) الفقرة رقم (7) والتي نصت على: "أفضل الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (78.70%) بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بسبب أن التعليم الإلكتروني جديد العهد بالجامعات العربية عموماً والجامعات الفلسطينية، وعدم انتشار الوعي نحو التعليم الإلكتروني أو لعدم توافر الشبكة التحتية الخاصة بالتعليم الإلكتروني، كعدم توافر الحواسيب لكل طالب، وبطيء شبكات الإنترنت، وقد يفضل بعض الطلبة الطريقة التقليدية؛ لأنه يوفر الخبرات الاجتماعية المباشرة، فالدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي تؤدي إلى تنوع المصادر وتساعد الطالب على اختيار الطريقة التي تناسبه وبما يتناسب مع قدراته وسرعته.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Gupta ,White & Walmsley,2004) التي أظهرت أن 79% من طلبة المرحلة الجامعية يفضلون استخدام التعليم الإلكتروني كوسيلة إيجابية إضافية بجانب المحاضرات التقليدية .

وكانت أدنى فئتين في بعد "التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني":

1) الفقرة رقم (8) والتي نصت على: "أعتقد أنه يفترق إلى المصادقية " احتلت المرتبة الثامنة والأخيرة بوزن نسبي قدره (70. 55%) بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم الخصوصية والسرية في التعليم الإلكتروني، ذلك أن حدوث هجمات على المواقع الرئيسية في الإنترنت واختراق المحتوى والامتحانات الإلكترونية أمر محتمل، وقد يتبادر في أذهان التربويين العديد من الأسئلة حول تأثير ذلك على التعليم الإلكتروني مستقبلاً، إضافة إلى ذلك وجود مشكلة التقويم دون رقابة مباشرة من الأستاذ الجامعي قد تؤدي إلى عدم المصادقية في تقويم الطلبة.

2) الفقرة رقم (6) والتي نصت على: "أشعر بضيق عندما أقوم بحل الواجبات والتكاليف الإلكترونية" احتلت المرتبة السابعة وما قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (70. 58%) بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم امتلاك الطلبة لمهارات التعليم الإلكتروني، كمهارة استخدام الحاسوب، ومهارات البحث والتقصي عن المعلومات عبر شبكات الإنترنت، لذلك قامت الجامعة الإسلامية بإدراج مواد تعليمية خاصة بتكنولوجيا التعليم وفيديوهات عن التعليم الإلكتروني لكافة الطلبة الملتحقين بالجامعة الإسلامية، وأنشأت مركز التعليم الإلكتروني، وقامت بتنفيذ الكثير من الدورات التدريبية للطلبة فيما يخص البرامج الأساسية للتعليم الإلكتروني، مما أدى ذلك إلى تقليل الفجوة بين الطلبة من ناحية امتلاك المهارة التكنولوجية، والتعامل مع مواقع الجامعة الإلكترونية بسهولة، وهناك أيضاً العديد من الفنيين التقنيين المتخصصين بالتعليم الإلكتروني.

ثانياً – فيما يتعلق بالبعد الثاني "السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني":

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات هذا البعد كما يوضحها الجدول رقم (4.6):

جدول رقم (4.6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة التقدير	الترتيب
1.	أنصح زملائي بالتعلم من خلال المساقات الإلكترونية	3.669	0.955	73.38	مرتفعة	9
2.	أعتقد أن التعليم الإلكتروني يسهل على إنجاز أبحاثي وتقارير الجامعة	3.998	0.928	79.96	مرتفعة	4
3.	يساعدني التعليم الإلكتروني على التعلم الذاتي	4.132	0.890	82.64	مرتفعة	2
4.	يمكنني فهم المعلومة بطريقة التعليم الإلكتروني بدون مساعدة الأستاذ	3.506	1.067	70.12	مرتفعة	10
5.	أعتقد أن التعليم الإلكتروني يسهم في مشكلات يعاني منها التعليم التقليدي	3.958	0.873	79.16	مرتفعة	5
6.	يساعدني التعليم الإلكتروني في الاستفادة من التقنية الحديثة	4.261	0.747	85.22	مرتفعة جداً	1
7.	أشجع زملائي على استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس	3.840	0.953	76.80	مرتفعة	7
8.	أرغب في حضور برامج تدريبية حول تقنيات التعليم الإلكتروني (الحاسوب - الإنترنت - الفصول الافتراضية)	4.032	1.006	80.64	مرتفعة	3
9.	يساعدني على الاستقلالية	3.751	1.000	75.02	مرتفعة	8
10.	يحفزني التعليم الإلكتروني على التعلم المستمر	3.872	0.951	77.44	مرتفعة	6
11.	أشعر بصعوبة في التعامل مع تقنيات التعليم الإلكتروني	3.001	1.186	60.02	متوسطة	11

يتضح من الجدول رقم (4.6) أن درجات تقدير فقرات بعد "السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني" تراوحت بين (60.02%-85.22%) وبدرجة ما بين متوسطة ومرتفعة جداً.

وكانت أعلى فقرتين في بعد "السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني":

1) الفقرة رقم (6) والتي نصت على: "يساعدني التعليم الإلكتروني في الاستفادة من التقنية الحديثة"، احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (85.22%) بدرجة مرتفعة جداً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معظم الطلبة قد اعتادوا التعليم الإلكتروني، وبذلك يجيدون التعامل مع التقنية الحديثة كالحاسوب، ويتلقى الطلبة في الجامعة الإسلامية العديد من الدورات التدريبية الخاصة باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة، وبذلك لا يشعرون بالخوف أو الرهبة في استخدام التعليم الإلكتروني.

(2) الفقرة رقم (3) والتي نصت على: "يساعدني التعليم الإلكتروني على التعلم الذاتي"، احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (82.64%) بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إيمان طلبة الجامعة الإسلامية بأهمية التعليم الإلكتروني وأن التعليم الجامعي يتطلب من الطلبة جميعاً على حد سواء باختلاف مؤهلاتهم العلمية البحث والتقني عن المعلومات من مصادرها كافة، وخاصة الإلكترونية، وامتلاك العديد من المهارات المختلفة وبذلك يضمن للطالب الجامعي تعلماً ذاتياً بناءً على سرعته، ويولد لديهم شعوراً بالثقة والارتياح للتعليم الإلكتروني، فهم بذلك وجدوا في التعليم الإلكتروني ملاذاً لهم في عملية تعلمهم الذاتي المستمر. وكانت أدنى فقرتين في بعد "السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني":

(1) الفقرة رقم (11) والتي نصت على: "أشعر بصعوبة في التعامل مع تقنيات التعليم الإلكتروني"، احتلت المرتبة الحادية عشر والأخيرة بوزن نسبي قدره (60.02%) بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم امتلاك كل طالب جهاز الحاسوب أو أجهزة الكترونية وذلك بسبب اختلاف المستوى الاقتصادي.

(2) الفقرة رقم (4) والتي نصت على: "يمكنني فهم المعلومة بطريقة التعليم الإلكتروني بدون مساعدة الأستاذ"، احتلت المرتبة العاشرة وما قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (70.12%) بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التعليم الإلكتروني يوفر للطلبة فرصة الاطلاع على المحاضرات التي لم يتمكنوا من حضورها وجاهياً، إذ أن الجامعة الإسلامية توفر العديد من مختبرات الحاسوب التي تساعد الطالب الجامعي على التزود بأغلب المحاضرات المصورة إلكترونياً والمتوفرة على الموقع الإلكتروني الخاص بالجامعة الإسلامية، وعليه يستطيع الولوج إلى الموقع الإلكتروني الخاص بكل طالب إذ يتوفر عليه المساق إلكترونياً، ويمكنه أيضاً تحميل تلك المساقات للرجوع إليها في الوقت الذي يناسبه وفي أي مكان.

ثالثاً - فيما يتعلق بالبعد الثالث "إدراك العائد من التعليم الإلكتروني":

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات هذا البعد كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (5.6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "إدراك العائد من التعليم الإلكتروني"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة التقدير	الترتيب
1.	أؤمن بقيمة التعليم الإلكتروني	4.026	0.888	80.52	مرتفعة	4
2.	يساعدني على التواصل مع الآخرين	4.227	0.748	84.54	مرتفعة جداً	2
3.	يساعدني على الاستفادة من الخبراء في المجالات المختلفة	4.239	0.803	84.78	مرتفعة جداً	1
4.	التعليم الإلكتروني يزيد من تحصيلي و انجازي التعليمي	3.797	1.021	75.94	مرتفعة	7
5.	أشعر أنه يزيد من دافعتي نحو التعلم	3.759	1.035	75.18	مرتفعة	8
6.	يقيدني التعليم الإلكتروني من قدرتي في التعبير عن أفكاري وآرائي بحرية	3.311	1.159	66.22	متوسطة	9
7.	أعتقد أنه يلهيني عن دراستي	3.055	1.249	61.10	متوسطة	10
8.	أعتقد أن بيئة التعلم فيه تواكب التطور التقني	3.945	0.918	78.90	مرتفعة	6
9.	سلبياته أكثر من إيجابياته	2.853	1.136	57.06	متوسطة	12
10.	يساعدني التعليم الإلكتروني في التغلب على مشكلاتي النفسية	3.039	1.099	60.78	متوسطة	11
11.	يُمكنني التعليم الإلكتروني في الوصول للمعلومات في جميع مجالات المعرفة المختلفة	3.988	0.974	79.76	مرتفعة	5
12.	أطلع على كل ما هو جديد من خلاله	4.075	0.911	81.50	مرتفعة	3

يتضح من الجدول رقم (5.6) أن درجات تقدير فقرات بعد "إدراك العائد من التعليم الإلكتروني" تراوحت بين (57.06%-84.78%) وبدرجة ما بين متوسطة و مرتفعة جداً. وكانت أعلى فقرتين في بعد "إدراك العائد من التعليم الإلكتروني":

(1) الفقرة رقم(3) والتي نصت على: "يساعدني على الاستفادة من الخبراء في المجالات المختلفة"، احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (84.78%) بدرجة مرتفعة جداً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى لأن التعليم الإلكتروني يساعد على تبادل الخبرات، وصقل المهارات الفكرية من خلال سهولة التواصل مع الخبراء عن طريق أدوات التعليم الإلكتروني كالبريد الإلكتروني، والمواقع الإلكترونية، وساحات النقاش.

(2) الفقرة رقم (2) والتي نصت على: "يساعدني على التواصل مع الآخرين"، احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (54.84%) بدرجة مرتفعة جداً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التعليم الإلكتروني يوفر إمكانية الاطلاع على تجارب الآخرين، والتواصل معهم عبر البريد الإلكتروني والمدونات والفصول الافتراضية، ومواقع التواصل الاجتماعي، كما يساعد على الاستفادة من خبرات الآخرين. وكانت أدنى فقرتين في بعد " إدراك العائد من التعليم الإلكتروني":

(1) الفقرة رقم (9) والتي نصت على: "سلبياته أكثر من إيجابياته"، احتلت المرتبة الثانية عشر والأخيرة بوزن نسبي قدره (57.06%) بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم وضوح الرؤية حول التعليم الإلكتروني من قبل بعض أفراد المجتمع، وعدم وعي أولياء الأمور بشكل عام لأهمية التعليم الإلكتروني، وقد يبرر بعض الطلبة بأن التعليم الإلكتروني له سلبيات كفقدان التواصل الحقيقي ما بين الطلبة والأساتذة، والملل من الجلوس الدائم في البيت، وعدم الجدية في التعامل مع التعليم الإلكتروني .

(2) الفقرة رقم (10) والتي نصت على: "يساعدني التعليم الإلكتروني في التغلب على مشكلاتي النفسية"، احتلت المرتبة الحادية عشر وما قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (60.78%) بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إمكانية التواصل مع الأخصائيين النفسيين من خلال جلسات الحوار الإلكترونية تحقق شروطاً نفسية مناسبة للجميع، وقد تكون هذه الجلسات فردية أو جماعية ، وتكون غنية بمتطلبات المناقشة تؤدي إلى تعزيز الذات، وتعديل الاتجاهات السلبية، واقتراح العديد من الحلول للمشاكل النفسية التي قد يصاب بها الفرد والاستفادة من تجارب الآخرين .

رابعاً- فيما يتعلق بالبعد الرابع " إيجابيات التعليم الإلكتروني ":

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات هذا البعد كما يوضحها الجدول رقم (6.6) :

جدول رقم (6.6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "إيجابيات التعليم الإلكتروني"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة التقدير	الترتيب
1.	أشعر أن التعليم الإلكتروني يتطلب مني جهداً	3.263	1.125	65.26	متوسطة	7

					يفوق طاقتي	
2.	أشجع على وجود مقررات أو دورات باستخدام التعليم الإلكتروني	3. 918	1. 012	78.36	مرتفعة	1
3.	أعتقد أن استخدام التعليم الإلكتروني يجعل التدريس منفراً	2. 620	1. 143	52.40	متوسطة	11
4.	أرى أن استخدامه بدعة غريبة يجب تجنبها في جامعاتنا	2. 309	1. 170	46.18	منخفضة	12
5.	أواجه العديد من المشاكل أثناء استخدام الإنترنت	2. 984	1. 194	59.68	متوسطة	9
6.	استخدم المكتبة الالكترونية لدراستي الذاتية	3. 413	1. 116	68.26	مرتفعة	6
7.	يوفر التعليم الإلكتروني من الوقت	3. 700	1. 118	74.00	مرتفعة	2
8.	أفضل تبادل المواد التعليمية الإلكترونية خلال الإيميل لزملائي وأصدقائي	3. 599	1. 176	71.98	مرتفعة	3
9.	أفضل قراءة الكتب الإلكترونية	3. 125	1. 322	62.50	متوسطة	8
10.	أفضل توظيف الحاسوب لكتابة مهامي	3. 483	1. 182	69.66	مرتفعة	5
11.	أوظف قدراتي في استخدام تكنولوجيا الحاسوب	3. 559	1. 069	71.18	مرتفعة	4
12.	أقوم بتنزيل التقارير والمقالات وعروض المواد التدريبية من الإنترنت بصعوبة	2. 874	1. 217	57.48	متوسطة	10

يتضح من الجدول رقم (6. 6) درجات تقدير فقرات بعد "إيجابيات التعليم الإلكتروني" تراوحت بين (46.18%-78.36%) وبدرجة ما بين منخفضة ومرتفعة.

وكانت أعلى فقرتين في بعد "إيجابيات التعليم الإلكتروني" :

(1) الفقرة رقم(2) والتي نصت على: "أشجع على وجود مقررات أو دورات باستخدام التعليم

الإلكتروني"، احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (78.36%) بدرجة مرتفعة .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك الطلبة أهمية الانخراط في نمط التعليم الإلكتروني لمواكبة التطور التقني، واكتساب خبرات تؤهلهم للمنافسة في سوق العمل المحلي والعربي مستقبلاً، وما يتطلبه هذا التحدي من ضرورة وجود الخبرات التي يكتسبها الطالب الجامعي من خلال المقررات و الدورات التدريبية المناسبة لكل طالب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم(2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى

للدورات التدريبية الحاسوبية لصالح من خضع لدورات تدريبية حاسوبية، ودراسة جوبتا ووايت

والمسلي (2004) التي أظهرت أن 86% من طلبة المرحلة الجامعية يدخلون إلى موقع المناهج و المقررات الدراسية الإلكترونية .

(2) الفقرة رقم(7) والتي نصت على: "يوفر التعليم الإلكتروني من الوقت"، احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (74.00%) بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التعليم الإلكتروني يساعد الطالب الجامعي على تنظيم وقته، وهذا قد يكون عائداً إلى أن التعليم الإلكتروني أكثر مرونة من حيث موعد المحاضرات، و تسليم التعيينات المطلوب إنجازها في الوقت المحدد لها.

وكانت أدنى فقتين في بعد "إيجابيات التعليم الإلكتروني":

(1) الفقرة رقم(4) والتي نصت على: "أرى أن استخدامه بدعة غريبة يجب تجنبها في جامعاتنا"، احتلت المرتبة الثانية عشر والأخيرة بوزن نسبي قدره (46.18%) بدرجة منخفضة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم إدراك البعض بأهمية التعليم الإلكتروني، وعدم نشر ثقافة التعليم الإلكتروني في المجتمع وبين الطلبة، وأولياء أمورهم، وعدم وعيهم بأن التعليم الإلكتروني أصبح واقع لا محالة له.

(2) الفقرة رقم(3) والتي نصت على: "أعتقد أن استخدام التعليم الإلكتروني يجعل التدريس منفراً"، احتلت المرتبة الحادية عشر وما قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (52.40%) بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه قد يضعف العلاقة التفاعلية بين الطالب الجامعي والأستاذ الجامعي، ويشعره بالانعزالية.

3.6 نتائج التساؤل الثاني

التساؤل الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، المستوى الدراسي، درجة استخدام التعليم الإلكتروني)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بصياغة الفرضية الرئيسية التالية :

الفرضية الرئيسية الثانية والتي تنص على:

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، المستوى الدراسي، درجة استخدام التعليم الإلكتروني).

و يتفرع منها الفرضيات الجزئية التالية:

1.3.6: الفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قامت الباحثة بالمقارنة بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة من الذكور (ن=92) ومتوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة من الإناث (ن=435) لاتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية موضوع الدراسة باستخدام اختبار T. test للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (6. 7): اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية تعزى نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
البعد الأول: التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني	ذكر	92	3. 760	0. 502	2. 122	0. 034	دالة عند 0. 05
	أنثى	435	3. 647	0. 457			
البعد الثاني: السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني	ذكر	92	3. 952	0. 547	2. 578	0. 010	دالة عند 0. 05
	أنثى	435	3. 792	0. 538			
البعد الثالث: إدراك العائد من التعليم الإلكتروني	ذكر	92	3. 807	0. 465	2. 760	0. 006	دالة عند 0. 01
	أنثى	435	3. 669	0. 428			
البعد الرابع: إيجابيات التعليم الإلكتروني	ذكر	92	3. 430	0. 473	4. 439	0. 000	دالة عند 0. 01
	أنثى	435	3. 197	0. 454			
المقياس ككل	ذكر	92	3. 846	0. 434	3. 027	0. 003	دالة عند 0. 01
	أنثى	435	3. 707	0. 393			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (525) ومستوى دلالة 0.05 = (1. 96)، ومستوى دلالة 0.01 = (2.58)

يتبين من الجدول رقم (6. 7) أن قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "T" أقل من (0.05) في جميع أبعاد المقياس وفي درجتها الكلية؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الطلبة الذكور.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه قد يعود السبب إلى عدة عوامل منها: اختلاف درجة اهتمام الجنسين بدور وسائل الإعلام المختلفة في نشر ثقافة التعليم الإلكتروني، واختلاف درجة حاجتهما المتصلة بالحاسوب وبرامجه، وحرص الطلبة الذكور على استخدام التقنية وتعلمها، بالإضافة إلى وعيهم بأهمية التعليم الإلكتروني في اكسابهم المعلومات وتطوير مهاراتهم به قد يساعدهم بالاندماج بسوق العمل لاحقاً وذلك مواكبة التطورات التكنولوجية المحيطة بهم .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العبودي (2017)، ودراسة إبراهيم (2010)، ودراسة

(Zabadi&Al-Alawi,2016)، ودراسة (Kar ,Saha & Mondal, 2014)، ودراسة

(Liaw & Huang, 2011) التي أظهرت جميعها وجود فروق دالة إحصائياً بين في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور .
وتختلف مع نتائج الدراسات التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تعزى للجنس وذلك لصالح الإناث ومنها دراسة (Konwar, 2017)، ودراسة الشريف (2016)، ودراسة (Al- Doub, Goodwin & Al-Hunaiyyan, 2008) .

6. 3. 2 : الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير - دكتوراه).

لكون متغير المؤهل العلمي يضم فئة أقل من (30) مفردة، حيث أن فئة دكتوراه تساوي (15) مفردة، لذا وجب التأكد من توزيعها الطبيعي لتحديد أي الأساليب الإحصائية الأكثر مناسبة للتعامل مع متغير المؤهل العلمي، لذا قامت الباحثة باستخدام اختبار كولمغوروف-سمرنوف (K-S) Kolmogorov-Smirnov Test، لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (6. 8): اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني

م	مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني	التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني	عدد الفقرات	كولمغوروف - سمرنوف (K-S)	المعنوية Sig.
1	مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني	التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني	8	0. 703	0. 706
2		السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني	11	0. 631	0. 821
3		إدراك العائد من التعليم الإلكتروني	12	0. 678	0. 747
4		إيجابيات التعليم الإلكتروني	12	0. 473	0. 979
	أبعاد الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني				
			43	0. 819	0. 514

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم (6. 8) أن القيمة الاحتمالية (Sig.) لجميع أبعاد المقياس ودرجتها الكلية كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك فإن توزيع البيانات لهذه الأبعاد يتبع التوزيع الطبيعي؛ حيث سيتم استخدام الاختبارات المعلمية للإجابة على فرضية الدراسة. للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ للكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والجدول رقم (6. 9) يوضح ذلك :

جدول رقم (6. 9): اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
البعد الأول: التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	1. 059	2	0. 530	2. 438	0. 088	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	113. 845	524	0. 217			
	الإجمالي	114. 904	526				
البعد الثاني: السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	3. 948	2	1. 974	6. 832	0. 001	دالة عند 0. 01
	داخل المجموعات	151. 388	524	0. 289			
	الإجمالي	155. 336	526				
البعد الثالث: إدراك العائد من التعليم	بين المجموعات	0. 656	2	0. 328	1. 713	0. 181	غير دالة
	داخل المجموعات	100. 292	524	0. 191			

الإلكتروني	الإجمالي	100. 948	526			إحصائيا
البعد الرابع: إيجابيات التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	1. 079	2	0. 540	2. 502	0. 083
	داخل المجموعات	113. 030	524	0. 216		
	الإجمالي	114. 109	526			
المقياس ككل	بين المجموعات	1. 610	2	0. 805	4. 995	0. 007
	داخل المجموعات	84. 432	524	0. 161		
	الإجمالي	86. 042	526			
						دالة عند 0. 01

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2، 524) ومستوى دلالة 0.05=(3.00)، ومستوى دلالة 0.01=(4.61)

يتضح من الجدول رقم (6. 9) ما يلي:

(1) أن قيم "F" المحسوبة أقل من قيمة "F" الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "F" أكبر من (0.05) في البعد الأول والثالث والرابع من أبعاد المقياس، وهذا يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية نحو "التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني، إدراك العائد من التعليم الإلكتروني، إيجابيات التعليم الإلكتروني" تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه الخدمات التعليمية والإلكترونية المقدمة للطلبة الجامعيين في الجامعة الإسلامية باختلاف مؤهلهم العلمي سواء طلبة البكالوريوس (ليسانس) أو طلبة الدراسات العليا الماجستير والدكتوراه على حد سواء ، وكذلك تعرضهم للظروف نفسها في التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى إدراكهم أن التعليم الإلكتروني هو الخيار الوحيد للتعليم الجامعي أمامهم .

(2) أن قيم "F" المحسوبة أكبر من قيمة "F" الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "F" أقل من (0.05) في البعد الثاني وفي الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق لجأت الباحثة إلى استخدام اختبار شيفيه Scheffe، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (6. 10):

جدول رقم (6. 10): اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق على بعد "السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني" وعلى الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	بكالوريوس	ماجستير	المتوسط الحسابي
البعد الثاني: السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني	بكالوريوس	-	-	3. 782
	ماجستير	0. 209*	-	3. 991
	دكتوراه	0. 314	0. 105	4. 097
المقياس ككل	بكالوريوس	-	-	3. 708
	ماجستير	0. 120	-	3. 828
	دكتوراه	0. 235	0. 115	3. 944

* دالة عند 0.05

يتضح من الجدول رقم (6. 10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة ممن مؤهلهم العلمي بكالوريوس (ليسانس) من جهة ومن مؤهلهم العلمي ماجستير لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية نحو السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني، وكانت الفروق لصالح الطلبة الذين مؤهلهم العلمي "ماجستير".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى برنامج الماجستير بكلية التربية في الجامعة الإسلامية من أوائل برامج الماجستير في محافظات غزة وهي المحافظات الجنوبية بدولة فلسطين، وقد تم إنشاؤه منذ ما يقارب الثلاثون عاماً أو ما يزيد عن ذلك فهو قديم العهد في الجامعة الإسلامية، بينما يعد برنامج الدكتوراه وخاصة قسم علوم التربية تم إنشاؤه منذ عام 2018 لذلك فهو برنامج جديد العهد في الجامعة الإسلامية بفلسطين، وبسبب كون الطالبة الباحثة من خريجي برنامج الماجستير من الجامعة الإسلامية فقد درست العديد من مساقات تكنولوجيا التعليم والكثير من البرامج التدريبية القائمة على التعليم الإلكتروني، ويتم تقديم وشرح موضوعات يختارها طالب الماجستير ويعرضها أمام زملاءه على برامج متعددة ومنها برنامج البوربوينت Power point، ويتم التواصل مع باقي طلبة الماجستير عبر وسائل الاتصال المتاحة على شبكة الإنترنت كالبريد الإلكتروني، ومجموعات الواتس أب whatsapp، والتواصل بمجموعات النقاش ما بين الطلبة والأستاذ الجامعي لمناقشة العديد من القضايا المطروحة من قبل الطلبة الجامعيين.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الرنتيسي (2022) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة ماجستير الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة والجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني .

6. 3. 3 : الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الأول - الثاني - الثالث - الرابع).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ للكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المستوى الدراسي، والجدول رقم (6. 11) يوضح ذلك:

جدول رقم (6. 11): اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المستوى الدراسي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
البعد الأول: التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	0. 186	3	0. 062	0. 283	0. 838	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	114. 718	523	0. 219			
	الإجمالي	114. 904	526				
البعد الثاني: السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	0. 283	3	0. 094	0. 318	0. 812	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	155. 052	523	0. 296			
	الإجمالي	155. 336	526				
البعد الثالث: إدراك العائد من التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	0. 542	3	0. 181	0. 941	0. 420	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	100. 405	523	0. 192			
	الإجمالي	100. 948	526				
البعد الرابع: إيجابيات التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	0. 769	3	0. 256	1. 183	0. 316	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	113. 341	523	0. 217			
	الإجمالي	114. 109	526				
المقياس ككل	بين المجموعات	0. 097	3	0. 032	0. 197	0. 898	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	85. 944	523	0. 164			
	الاجمالي	86. 042	526				

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (3،523) ومستوى دلالة 0.05=(2.60)، ومستوى دلالة 0.01=(3.78).

يتضح من الجدول رقم (6. 11) أن قيم "F" المحسوبة أقل من قيمة "F" الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "F" أكبر من (0.05) في جميع أبعاد المقياس وفي درجتها الكلية، وهذا يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الجامعة الإسلامية تتيح للطلبة الجامعيين في كافة المستويات الدراسية نفس الفرص المتساوية، وتتشابه الخدمات الإلكترونية بما فيها الخدمات الأكاديمية و الخدمات الإدارية المقدمة لجميع الطلبة وتشمل أيضاً الخدمات القائمة على التعليم الإلكتروني، إضافة إلى ذلك فهي تقدم لهم الدعم المادي والمعنوي المتكافئ لتطوير قدراتهم في مجال التعليم الإلكتروني و الحاسوب، من خلال الدورات التدريبية التي تنفذها الجامعة ذاتها، أو تلك التي تشارك فيها المؤسسات المحلية، وقد أدى ذلك إلى تكافؤ الطلبة في قدرتهم على امتلاك المهارات التعليمية اللازمة لهذا النمط من التعليم .

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الضالعي (2017) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات الطلبة في جامعة نجران نحو التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير السنة الدراسية وذلك لصالح طلبة السنة الأولى.

6. 3. 4 : الفرضية الجزئية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني (نادراً - بدرجة متوسطة - بدرجة كبيرة).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ للكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني، والجدول رقم (6. 12) يوضح ذلك:

جدول رقم (6. 12): اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
البعد الأول: التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	7.944	2	3.972	19.459	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	106.960	524	0.204			
	الإجمالي	114.904	526				
البعد الثاني: السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	7.607	2	3.803	13.491	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	147.729	524	0.282			
	الإجمالي	155.336	526				
البعد الثالث: إدراك العائد من التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	2.421	2	1.210	6.437	0.002	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	98.527	524	0.188			
	الإجمالي	100.948	526				
البعد الرابع: إيجابيات التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	2.371	2	1.185	5.559	0.004	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	111.739	524	0.213			
	الإجمالي	114.109	526				
المقياس ككل	بين المجموعات	5.263	2	2.632	17.071	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	80.779	524	0.154			
	الإجمالي	86.042	526				

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2،524) ومستوى دلالة (0.05)=(3.00)، ومستوى دلالة (0.01)=(4.61).

يتضح من الجدول رقم (6. 12) أن قيم "F" المحسوبة أكبر من قيمة "F" الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "F" أقل من (0.05) في جميع أبعاد المقياس وفي درجتها الكلية، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق لجأت الباحثة إلى استخدام اختبار شيفيه Scheffe، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (6. 13):

جدول رقم (6. 13): اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق على جميع أبعاد المقياس ودرجتها الكلية تبعاً لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني

المتغير	درجة استخدام التعليم الإلكتروني	نادراً	درجة متوسطة	المتوسط الحسابي
البعد الأول: التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني	نادراً	–		3. 377
	درجة متوسطة	0. 289*	–	3. 666
	درجة كبيرة	0. 439*	0. 150*	3. 816
البعد الثاني: السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني	نادراً	–		3. 527
	درجة متوسطة	0. 296*	–	3. 824
	درجة كبيرة	0. 429*	0. 132	3. 957
البعد الثالث: إدراك العائد من التعليم الإلكتروني	نادراً	–		3. 513
	درجة متوسطة	0. 193*	–	3. 706
	درجة كبيرة	0. 233*	0. 040	3. 747
البعد الرابع: إيجابيات التعليم الإلكتروني	نادراً	–		3. 122
	درجة متوسطة	0. 097	–	3. 220
	درجة كبيرة	0. 224*	0. 126*	3. 346
المقياس ككل	نادراً	–		3. 483
	درجة متوسطة	0. 254*	–	3. 738
	درجة كبيرة	0. 356*	0. 101	3. 839

* دالة عند 0.05

يتضح من الجدول رقم (6.13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة الذين درجة استخدامهم للتعليم الإلكتروني نادرة من جهة، والذين درجة استخدامهم للتعليم الإلكتروني متوسطة وكبيرة من جهة أخرى لاتجاهات الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني، وكانت الفروق لصالح الطلبة الذين درجة استخدامهم للتعليم الإلكتروني متوسطة وكبيرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى شيوع فكرة التعليم الإلكتروني وتطبيقها في الجامعة الإسلامية نتيجة لعقد العديد من المؤتمرات العلمية والأيام الدراسية التي تناولت التعليم الإلكتروني، مما شكل ظاهرة متنامية جديرة بالاهتمام لدى الطلبة الجامعيين بجميع فئاتهم وتخصصاتهم ومؤهلاتهم العلمية،

بالإضافة إلى اعتماد الجامعة الإسلامية التعليم الإلكتروني في تنفيذ مسابقاتها الدراسية المختلفة في كافة التخصصات العلمية والأدبية، مما أكسب الطلبة ثقافة عامة حول التعليم الإلكتروني، ومعرفة مدى أهميته في حياتهم الجامعية، وفي حل العديد من المشاكل التي تواجه المجتمع بكل كفاءة واقتدار وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Salloum, Kasasbeh and Al-Sukkar (2015) التي أظهرت درجة استخدام الطلبة للتعليم الإلكتروني كان بدرجة كبيرة ، وتتفق أيضاً مع نتيجة دراسة إبراهيم(2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تعزى للخبرة الحاسوبية وذلك لصالح من لديهم خبرة حاسوبية .

وتختلف مع دراسة (Zabadi & Al-Alawi (2016 التي أظهرت عدو وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير مهارات استخدام التكنولوجيا ومهاراتها، و تختلف أيضاً مع دراسة جبرين والمطري (2010) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة في المسابقات الإلكترونية .

4.6 نتائج التساؤل الثالث

التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة ينص على: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب

الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين ؟

للإجابة على ذلك التساؤل قامت الباحثة بصياغة الفرضية الرئيسية التالية:

الفرضية الرئيسية الثالثة والتي تنص على:

❖ درجة تقدير مستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين مرتفعة .

للإجابة عن التساؤل الثالث، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة على مقياس "دافعية الإنجاز" بأبعاده ودرجته الكلية، وكذلك تحليل الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز وأبعاده الكلية بالإضافة إلى تحليل فقرات كل بعد من أبعاد المقياس ، وجاءت النتائج كما يلي:

أولاً: تحليل الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز

والجدول التالي يبين ذلك :

جدول رقم (6. 14): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لأبعاد مقياس "دافعية الإنجاز" ودرجته الكلية

م	الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الحكم على الدرجة
1	البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح	15	3.600	0.372	72.00	2	مرتفعة
2	البعد الثاني: المثابرة	15	3.798	0.372	75.96	1	مرتفعة
3	البعد الثالث: الشعور بالمسؤولية	14	3.513	0.429	70.26	3	مرتفعة
	الدرجة الكلية للمقياس	44	3.640	0.321	72.80	-	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (6. 14) أن تقدير عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين؛ حصل على وزن نسبي (72.80%) أي أنها مرتفعة . وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة عوامل منها، أن طلبة الجامعة يمثلون مرحلة شبابية تمتاز بالسعي الدائم لتحسين الأداء، ناهيك عن أن الطالب الجامعي يمتلك دافعية الإنجاز بحكم سعيه للحصول على شهادة علمية لتطوير وضعه الأكاديمي والمهني والاجتماعي والاقتصادي إلى الأفضل، بالإضافة لأن مؤسسات التنشئة الاجتماعية وطبيعة الثقافة السائدة في مجتمعنا سواء أكان في الأسرة، أو البيئة التعليمية في المدرسة والجامعة تركز على استخدام استراتيجيات من شأنها أن تجعل لدى الطلبة القدرة على تحديد أهداف واضحة ومهمة لهم، تعمل على بناء الدافعية للإنجاز لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسات التالية ومنها : دراسة مشري وعزاق (2021) ، ودراسة الغامدي (201) ، ودراسة الضالعي (2017)، وتتفق مع نتيجة دراسة (Alavijeh, Jalili et al., 2022) التي توصلت إلى مستوى دافعية الإنجاز كان مرتفع. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد وشرف (2020) التي أظهرت مستوى منخفض لدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، وتختلف مع نتيجة دراسة الكفاوين (2019) التي أظهرت أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة كان في المستوى المتوسط.

أما ترتيب أبعاد المقياس حسب أوزانها النسبية؛ فكان على النحو التالي:

(1) حل البعد الثاني " المثابرة " في المرتبة الأولى؛ حيث حصل على وزن نسبي (96. 75%) وبدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الدافعية للإنجاز تلعب دوراً هاماً في مثابرة الطالب الجامعي على إنجاز عمل ما .

(2) جاء البعد الأول "السعي نحو التفوق والنجاح" في المرتبة الثانية؛ حيث حصل على وزن نسبي (00. 72%) و بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة عوامل منها روح التحدي التي يمتاز بها غالبية الطلبة، وكذلك لرغبتهم في تحقيق مكانة اجتماعية تليق بهم، و يسعون لتأمين مستقبلهم من خلال تحقيق النتائج المشرفة، فهم يسعون لتحقيق مستقبل دراسي وعلمي كل منهم حسب رغبته، ولا ننسى دور الفروق الفردية في الدافعية للإنجاز وإدراكهم لأهمية الاهتمام بدافعية الإنجاز في المرحلة الجامعية، كما أن السعي من أجل الوصول إلى النجاح مكوناً أساسياً في دافعية الإنجاز، حيث أن المستوى العالي من دافعية الإنجاز يقود بالنهاية إلى الارتقاء بأداء الفرد و كفاءته.

(3) جاء البعد الثالث "الشعور بالمسؤولية" في المرتبة الثالثة؛ حيث حصل على وزن نسبي (26. 70%) وبدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الثقافة التي يعيشها الطالب الجامعي ومدى تأثره بها، وكذلك المواقف التعليمية وما تتضمنه من مهمات يتم تكليفها للطالب وعليه إنجازها في الوقت المحدد.

ثانياً : تحليل الفقرات

ولمزيد من النتائج، قامت الباحثة بدراسة فقرات كل بعد على حدة ليتبين التالي:

أولاً- فيما يتعلق بالبعد الأول " السعي نحو التفوق والنجاح" :

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات هذا البعد كما يوضحها الجدول رقم (6. 15):

جدول رقم (6. 15): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "السعي نحو

التفوق والنجاح"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة التقدير	الترتيب
1.	أشعر برغبة كبيرة في التفوق	4. 683	0. 619	93.66	مرتفعة جداً	1
2.	أهمل أداء واجباتي بوقتها المحدد	2. 760	1. 171	55. 20	متوسطة	12

3.	أسعي دائماً إلى التفوق	4. 493	0. 721	89. 86	مرتفعة جداً	2
4.	أعتمد على نفسي في أداء واجباتي الدراسية دون الاستعانة بأحد	4. 112	0. 939	82. 24	مرتفعة	6
5.	أبذل كل جهدي لأحصل على التفوق في دراستي	4. 345	0. 868	86. 90	مرتفعة جداً	3
6.	أؤمن النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة	2. 242	1. 274	44. 84	منخفضة	15
7.	أضع أهدافاً لكل ما أريد إنجازه	4. 017	0. 919	80. 34	مرتفعة	7
8.	أضع خطة لكل هدف أريد تنفيذه	3. 948	0. 893	78. 96	مرتفعة	8
9.	المنافسة تشحن طاقتي للوصول لأهدافي	4. 140	0. 916	82. 80	مرتفعة	5
10.	أفقد الاستمتاع بالحاضر عند التفكير بالمستقبل	3. 288	1. 189	65. 76	متوسطة	10
11.	أفضل أن أفعل ما يفعله أغلب الناس	2. 474	1. 166	49. 48	منخفضة	14
12.	أهتم بالحاضر وأترك المستقبل للظروف	2. 950	1. 265	59. 00	متوسطة	11
13.	أهمل التفكير بالمستقبل	2. 493	1. 179	49.86	منخفضة	13
14.	أشعر أنه بإمكانني القيام بأعمال متميزة	4. 250	0. 830	85. 00	مرتفعة جداً	4
15.	أفضل القيام بالمهام الصعبة	3. 812	1. 054	76. 24	مرتفعة	9

يتضح من الجدول رقم (6. 15) أن درجات تقدير بعد "السعي نحو التفوق والنجاح"، تراوحت بين (44. 84%-93. 66%) وبدرجة ما بين منخفضة ومرتفعة جداً.

وكانت أعلى فقرتين في بعد "السعي نحو التفوق والنجاح":

(1) الفقرة رقم (1) والتي نصت على: "أشعر برغبة كبيرة في التفوق" احتلت المرتبة الأولى؛ بوزن نسبي قدره (93. 66%) بدرجة مرتفعة جداً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة يمتلكون روح التحدي ويمتلكون الرغبة في النجاح والتفوق بشكل كبير، ويعود أيضاً إلى وعي الطلبة بأهمية تفوقهم في تحسين مكانتهم الاقتصادية والأكاديمية والمهنية مستقبلاً، ويحقق لهم حياة كريمة من خلال نجاحهم وتفوقهم.

(2) الفقرة رقم (3) والتي نصت على: "أسعي دائماً إلى التفوق" احتلت المرتبة الثانية؛ بوزن نسبي قدره (89. 86%) بدرجة مرتفعة جداً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن دافعية الإنجاز مكوناً مهماً في سعي الطالب تجاه تأكيد ذاته، وذلك من خلال سعيه للتفوق الذي يشعره بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وما يحققه من أهداف.

وكانت أدنى فقرتين في بعد "السعي نحو التفوق والنجاح":

1) الفقرة رقم(6) والتي نصت على: "أؤمن النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة"، احتلت المرتبة الخامسة عشر والأخيرة؛ بوزن نسبي قدره (84.44%) بدرجة منخفضة. وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن دافعية الإنجاز تعد إحدى مكونات الشخصية التي يكتسبها الطالب الجامعي من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، أيضاً يعود ذلك إلى نظرية العزو التي تغزو حالات النجاح والفشل إلى العوامل الداخلية والخارجية المرتبطة بالطالب والتي من ضمنها الحظ و الصدفة، وصعوبة المهمة المطلوب إنجازها.

2) الفقرة رقم(11) والتي نصت على: "أفضل أن أفعل ما يفعله أغلب الناس"، احتلت المرتبة الرابعة عشر وما قبل الأخيرة؛ بوزن نسبي قدره (48.49%) بدرجة منخفضة. وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى محاولة الطالب الجامعي السيطرة على المهام المطلوبة منه تعلمها في المواقف التعليمية المختلفة؛ وذلك رغبة في إنشاء علاقات وجدانية مع الآخرين بشكل عام، والأفراد والجماعات المهمة في حياة الطالب الجامعي على وجه الخصوص، لذلك يفضل القيام بما يفعله الآخرون لكسب الرضا من المحيطين به و المكانة الاجتماعية.

ثانياً- فيما يتعلق بالبعد الثاني "المثابرة":

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات هذا البعد كما يوضحها الجدول رقم (6.16) :

جدول رقم (6.16): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "المثابرة"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة التقدير	الترتيب ب
1.	أرفض الاستسلام بسهولة	4.364	0.874	87.28	مرتفعة جداً	6
2.	أصر على إنهاء ما بدأت به	4.307	0.813	86.14	مرتفعة جداً	7
3.	أكافح من أجل الوصول إلى أهدافي	4.387	0.771	87.74	مرتفعة جداً	5
4.	حين أنني كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة	4.425	0.828	88.50	مرتفعة جداً	2
5.	استغل كل وقتي فيما فيه منفعة	3.797	1.023	75.94	مرتفعة	9
6.	أواصل العمل الذي بدأت به حتى لو استغرق وقتاً طويلاً	3.933	0.987	78.66	مرتفعة	8
7.	ليس لدى الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة	2.891	1.186	57.82	متوسطة	13
8.	أضيق كثيراً من وقتي في المرح والتسلية	2.924	1.162	58.48	متوسطة	12
9.	أشعر أن الاستسلام يجنبني العناء والمشقة	2.838	1.353	56.76	متوسطة	14
10.	أنجز أعمالي بسرعة	3.736	0.977	74.72	مرتفعة	10

11.	أحب أن أتقن ما أعمله	4. 419	0. 785	88. 38	مرتفعة جداً	4
12.	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان	4. 423	0. 879	88. 46	مرتفعة جداً	3
13.	أنهي أعمالي أولاً بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد	3. 527	1. 114	70. 54	مرتفعة	11
14.	أهتم بإنجاز أعمالي دون الاهتمام بجودته	2. 538	1. 252	50. 76	منخفضة	15
15.	أهتم كثيراً بأن يخرج عملي في أحسن صورة	4. 457	0. 771	89. 14	مرتفعة جداً	1

يتبين من الجدول رقم (6. 16) أن درجات تقدير فقرات بعد "المثابرة" تراوحت بين

(50. 76%-89. 14%) وبدرجة ما بين منخفضة ومرتفعة جداً.

وكانت أعلى فقرة في بعد " المثابرة " :

(1) الفقرة رقم(15) والتي نصت على: "أهتم كثيراً بأن يخرج عملي في أحسن صورة" احتلت المرتبة

الأولى؛ بوزن نسبي قدره (89. 14%) بدرجة مرتفعة جداً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى رغبة الطالب الجامعي في تحقيق مستوى من التميز عن غيره يدفعه ذلك إلى التحدي و المثابرة لإنجاز العمل المطلوب منه بإتقان، ولأن نتائج الإنجاز لها تأثير إيجابي عليه.

(2) الفقرة رقم(4) والتي نصت على: "حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة" احتلت المرتبة

الثانية؛ بوزن نسبي قدره (88. 50%) بدرجة مرتفعة جداً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن دافعية الإنجاز تقوم بتحرير الطاقة الانفعالية الكامنة لدى الفرد، وبذلك تستثير الطالب الجامعي لأداء المهام والأعمال المطلوبة منه المدفوعة بدوافع داخلية أو دوافع اجتماعية على حد سواء حتى يقوم بإنجازها والانتهاؤها منها، وعندها يشعر الطالب بالراحة.

وكانت أدنى فقرة في بعد "المثابرة":

(1) الفقرة رقم(14) والتي نصت على: "أهتم بإنجاز عملي دون الاهتمام بجودته"، احتلت المرتبة

الخامسة عشر والأخيرة؛ بوزن نسبي قدره (50. 76%) بدرجة منخفضة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى المواقف الحياتية التي يتعرض لها الطالب خلال عملية نموه، فقد يقبل الطالب على إنجاز عمل ما لكسب الإعجاب من الآخرين أو الحصول على جوائز مادية أو معنوية، أو قد يقبل الطالب لإنجاز العمل لإرضاء والديه، كل ذلك يولد لديهم العمل على إنجاز المهمة فقط دون الاهتمام بمدى جودته تجنباً للتعرض للوم من المحيطين به .

(2) الفقرة رقم(9) والتي نصت على: "أشعر أن الاستسلام يجنبني العناء والمشقة"، احتلت المرتبة

الرابعة عشر وما قبل الأخيرة؛ بوزن نسبي قدره (56. 76%) بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فكرة الطالب واعتقاده عن أهمية وقيمة العمل الذي يقوم به، والفائدة التي يمكن أن تتحقق نتيجة هذا العمل.

ثالثاً- فيما يتعلق بالبعد الثالث "الشعور بالمسؤولية":

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات هذا البعد كما يوضحها الجدول رقم (17.6) :

جدول رقم (17.6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "الشعور بالمسؤولية"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة التقدير	الترتيب
1.	أتحمل مسؤولية أعمالي	4.453	0.693	89.06	مرتفعة جداً	1
2.	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين	4.117	0.890	82.34	مرتفعة	4
3.	أهتم بنتيجة عملي ولا أكتثر بالعمل فقط	3.772	1.152	75.44	مرتفعة	7
4.	أعترف بالفشل تماماً مثلما أعترف بالنجاح	3.633	1.155	72.66	مرتفعة	8
5.	أוכל نجاحي لنفسى فقط	2.734	1.199	54.68	متوسطة	12
6.	أشعر بالضيق عند تحمل المسؤولية	2.681	1.192	53.62	متوسطة	14
7.	نتيجة عملي لا تهمنى المهم أن أعمل فقط	2.700	1.370	54.00	متوسطة	13
8.	أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز	4.159	0.904	83.18	مرتفعة	2
9.	أميل إلى تغيير رأيي إذا شعرت بصحة رأي الآخرين	3.941	1.021	78.82	مرتفعة	6
10.	يشد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين	4.129	0.970	82.58	مرتفعة	3
11.	أشعر بالفخر حين أنافـس زملائي وأقوم بالأعمال أفضل منهم	3.967	1.066	79.34	مرتفعة	5
12.	من السهل على اتخاذ أي قرار	3.064	1.141	61.28	متوسطة	10
13.	أتمسك برأيي حتى لو خالف رأي الآخرين	3.081	1.264	61.62	متوسطة	9
14.	يقل نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة	2.757	1.146	55.14	متوسطة	11

يتبين من الجدول رقم(6. 17) أن درجات تقدير فقرات بعد "الشعور بالمسؤولية" تراوحت بين (53. 62%-89. 06%) وبدرجة ما بين متوسطة و مرتفعة جداً.

وكانت أعلى فقرتين في بعد "الشعور بالمسؤولية" :

(1) الفقرة رقم(1) والتي نصت على: "أتحمل مسؤولية أعمالي"، احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (89. 06%) بدرجة مرتفعة جداً .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه من مميزات دافعية الإنجاز أن الطالب عندما يشعر بأنه مسئول ومحاسب عن عمله تزداد دافعيته للإنجاز، ويستمر في أداء العمل حتى يقوم بإتمامه.

(2) الفقرة رقم(8)والتي نصت على: "أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز"، احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (83. 18%) بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك الطالب الجامعي بأهمية تقلد المراكز الأولى خلال المسيرة التعليمية في المرحلة الجامعية ،وهذا ما يولد لدى الطالب حب المنافسة والسعي لبذل أقصى ما يملك من جهد وعزيمة للوصول إلى أهدافه، ويؤدي هذا إلى تحقيق الذات و رضا الطالب الجامعي عن نفسه.

وكانت أدنى فقرتين في بعد "الشعور بالمسؤولية":

(1)الفقرة رقم (6) والتي نصت على: "أشعر بالضيق عند تحمل المسؤولية"، احتلت المرتبة الرابعة عشر والأخيرة بوزن نسبي قدره (53. 62%) بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اختلاف تركيبة شخصية الطالب في المرحلة الجامعية كونها حساسة تجاه توقعات الآخرين، لذلك يسعى الطالب إلى البحث عن مصادر الراحة دون تحمل المسؤولية، ويرجع أيضاً إلى مدى أهمية العمل الموكل إليه والعائد منه للطالب.

(2)الفقرة رقم (7)والتي نصت على: " نتيجة عملي لا تهمني المهم أن أعمل فقط"، احتلت المرتبة الثالثة عشر وما قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (54. 00%) بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة يختلفون فيما بينهم من حيث تجنبهم للفشل المصاحب لعدم إنجاز العمل، لذلك يقومون بالعمل تحاشياً للفشل فقط.

5.6 نتائج التساؤل الرابع

التساؤل الرابع من أسئلة الدراسة ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية في المحافظات الجنوبية بفلسطين تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، المستوى الدراسي، درجة استخدام التعليم الإلكتروني)؟

ولإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بصياغة الفرضية الرئيسية التالية :

الفرضية الرئيسية الرابعة والتي تنص على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، المستوى الدراسي، درجة استخدام التعليم الإلكتروني).

ويتفرع منها الفرضيات الجزئية التالية:

1.5.6 : الفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قامت الباحثة بالمقارنة بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة من الذكور (ن=92) ومتوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة من الإناث (ن=435) لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين موضوع الدراسة باستخدام اختبار T. test للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، والجدول التالي رقم (18.6) يوضح ذلك:

جدول رقم (6. 18): اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح	ذكر	92	3. 668	0. 430	1. 694	0. 093	غير دالة إحصائياً
	أنثى	435	3. 586	0. 358			
البعد الثاني: المثابرة	ذكر	92	3. 846	0. 419	1. 368	0. 172	غير دالة إحصائياً
	أنثى	435	3. 787	0. 361			
البعد الثالث: الشعور بالمسؤولية	ذكر	92	3. 641	0. 439	3. 160	0. 002	دالة عند 0. 01
	أنثى	435	3. 486	0. 422			
المقياس ككل	ذكر	92	3. 720	0. 347	2. 641	0. 009	دالة عند 0. 01
	أنثى	435	3. 623	0. 313			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (525) ومستوى دلالة 0.05 = (1.96)، ومستوى دلالة 0.01 = (2.58)

يتبين من الجدول رقم (6. 18) ما يلي:

1) أن قيمة T المحسوبة أقل من قيمة T الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "T" أكبر من (0.05) في البعدين الأول والثاني؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية السعي نحو التفوق والنجاح، ولدافعية المثابرة لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن دافعية الإنجاز في السعي نحو التفوق والنجاح دافع داخلي لدى الذكور والإناث على حد سواء، ويدرك كل من الجنسين أهمية النجاح في حياتهم العلمية و المهنية لكون ذلك يضمن لهم مستقبل أفضل عند سعيهم للنجاح والتفوق، ويحقق لهم فرص أفضل لهم مستقبلاً.

2) أن قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "T" أقل من (0.05) في البعد الثالث وفي الدرجة الكلية للمقياس؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى "الشعور بالمسؤولية"

ومستوى دافعية الإنجاز ككل لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الطلبة الذكور.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قدرتهم العالية تدفعهم نحو العمل واستغلال إمكاناتهم من أجل تحقيق هدف معين، وقد يرجع السبب أيضاً إلى أن مجتمعنا ذكوري بشكل عام و شعورهم بالأهمية و مفهوم الطلبة لذواتهم و طموحاتهم، وتشجيعهم من الأسرة أولاً للتفوق والعمل .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Alavijeh, Jalili et.al, 2022) ، ودراسة الغامدي (2019)، ودراسة الضالعي (2017) التي جاءت لصالح الذكور.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة خلفان وبرجي (2017) ، ودراسة اليوسف (2016) ، ودراسة (Xuan et.al, 2014) ، ودراسة (Pany, 2014) التي أظهرت جميعاً وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز وذلك لصالح الإناث، ودراسة محمد (2011) أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز وذلك لصالح الإناث المتفوقات.

وتختلف أيضاً مع الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس مثل دراسة مشري وعزاق (2021)، ودراسة محمد وشرف (2020)، ودراسة الكفاوين (2019)، ودراسة كمور (2013)، ودراسة سالم (2004).

6. 2.5 : الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير - دكتوراه).

لكون متغير المؤهل العلمي يضم فئة أقل من (30) مفردة، حيث أن فئة دكتوراه تساوي (15) مفردة، لذا وجب التأكد من توزيعها الطبيعي لتحديد أي الأساليب الإحصائية الأكثر مناسبة للتعامل مع متغير المؤهل العلمي، لذا قامت الباحثة باستخدام اختبار كولمغوروف-سمرنوف (K-S) Kolmogorov-Smirnov Test، لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (6. 19) :

جدول رقم (6. 19): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات مقياس دافعية الإنجاز

م		عدد الفقرات	كولمغوروف-سمرنوف (K-S)	المعنوية Sig.
1	مقياس السعي نحو التفوق والنجاح	15	0. 712	0. 692
2	دافعية المثابرة	15	0. 620	0. 837

0. 998	0. 389	14	الشعور بالمسؤولية	الإنجاز	3
0. 957	0. 510	44	أبعاد دافعية الإنجاز		

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم (6. 19) أن القيمة الاحتمالية (Sig.) لجميع أبعاد المقياس ودرجتها الكلية كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك فإن توزيع البيانات لهذه الأبعاد يتبع التوزيع الطبيعي، حيث سيتم استخدام الاختبارات المعلمية للإجابة على فرضية الدراسة. و للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ للكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والجدول رقم (20.6) يوضح ذلك:

جدول رقم (6. 20): اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح	بين المجموعات	0. 061	2	0. 031	0. 221	0. 802	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	73. 027	524	0. 139			
	الإجمالي	73. 088	526				
البعد الثاني: المثابرة	بين المجموعات	0. 023	2	0. 011	0. 081	0. 922	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	73. 127	524	0. 140			
	الإجمالي	73. 149	526				
البعد الثالث: الشعور بالمسؤولية	بين المجموعات	0. 052	2	0. 026	0. 140	0. 869	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	96. 980	524	0. 185			
	الإجمالي	97. 032	526				
المقياس ككل	بين المجموعات	0. 015	2	0. 008	0. 073	0. 930	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	54. 288	524	0. 104			
	الإجمالي	54. 303	526				

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (2،524) ومستوى دلالة 0. 05=(3.00)، ومستوى دلالة 0.01=(4.61).

يتبين من الجدول (20.6) أن قيم "F" المحسوبة أقل من قيمة "F" الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "F" أكبر من (0.05) في جميع أبعاد المقياس وفي درجتها الكلية، وهذا يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة الثقافة السائدة لدينا تعطي أهمية لحاملي الشهادات والمؤهلات العلمي سواء درجة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه، وأصبحت الأسر ترغب في امتلاك أبنائهم الشهادة الجامعية اعتقاداً منهم بأن ذلك قد يحسن أوضاعهم الاقتصادية مستقبلاً، كما أن جميع الطلبة بكافة المؤهلات العلمية يعيشون بنفس البيئة التعليمية الجامعية في الجامعة الإسلامية وتقدم لهم نفس الخدمات الأكاديمية و المواد التعليمية المنهجية و يستخدمون التعليم الإلكتروني .

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اليوسف (2016) التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة الدكتوراه .

6. 5. 3: الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الأول - الثاني - الثالث - الرابع).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ للكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير المستوى الدراسي، والجدول رقم (21.6) يوضح ذلك:

جدول رقم (21.6): اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المستوى الدراسي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح	بين المجموعات	0. 371	3	0. 124	0. 890	0. 446	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	72. 717	523	0. 139			
	الإجمالي	73. 088	526				
البعد الثاني: المثابرة	بين المجموعات	0. 643	3	0. 214	1. 545	0. 202	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	72. 507	523	0. 139			
	الإجمالي	73. 149	526				
البعد الثالث: الشعور بالمسؤولية	بين المجموعات	1. 338	3	0. 446	2. 437	0. 064	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	95. 694	523	0. 183			
	الإجمالي	97. 032	526				
المقياس ككل	بين المجموعات	0. 591	3	0. 197	1. 918	0. 126	غير دالة

إحصائيا			0. 103	523	53. 713	داخل المجموعات
				526	54. 303	الإجمالي

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (523,3) ومستوى دلالة 0.05=(2.60)، ومستوى دلالة 0.01=(3.78).

يتضح من الجدول رقم (21.6) أن قيم "F" المحسوبة أقل من قيمة "F" الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "F" أكبر من (0.05) في جميع أبعاد المقياس وفي درجتها الكلية، وهذا يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير المستوى الدراسي. وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى الخبرة التعليمية التي امتلكها طلبة الجامعة منذ التحاقهم من السنة الأولى للدراسة في الجامعة الإسلامية، حيث اعتاد الطلبة على نظام الجامعة الأكاديمي، وامتلكوا المعرفة بطرق انجاز الواجبات والأنشطة الأكاديمية التي يُطلب منهم انجازها، ويشعرون بأولى الثمرات بعد إنجاز شوط غير بسيط من المشوار الجامعي، فتزداد دافعتهم للإنجاز في ميادين الحياة كافة. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Xuan et.al,2014) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي وذلك لصالح طلبة المستوى الرابع .

6. 5. 4 : الفرضية الجزئية الرابعة والتي تنص على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني (نادراً - بدرجة متوسطة - بدرجة كبيرة).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ للكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني، والجدول التالي رقم (22. 6) يوضح ذلك:

جدول رقم (22. 6): اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الانجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح	بين المجموعات	1. 568	2	0. 784	5. 744	0. 003	دالة عند 0. 01
	داخل المجموعات	71. 520	524	0. 136			
	الإجمالي	73. 088	526				

البعد الثاني: المثابرة	بين المجموعات	0. 594	2	0. 297	2. 143	0. 118	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	72. 556	524	0. 138			
	الإجمالي	73. 149	526				
البعد الثالث: الشعور بالمسؤولية	بين المجموعات	0. 079	2	0. 039	0. 212	0. 809	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	96. 953	524	0. 185			
	الإجمالي	97. 032	526				
المقياس ككل	بين المجموعات	0. 583	2	0. 291	2. 841	0. 059	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	53. 721	524	0. 103			
	الإجمالي	54. 303	526				

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (2،524) ومستوى دلالة 0.05= (3.00)، ومستوى دلالة 0.01= (4.61).

يتضح من الجدول رقم (22.6) ما يلي:

1) أن قيم "F" المحسوبة أقل من قيمة "F" الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "F" أكبر من (0.05) في جميع أبعاد المقياس وفي درجتها الكلية ما عدا البعد الأول، وهذا يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اعتماد الجامعة الإسلامية لنظام التعليم الإلكتروني في جميع مستويات التعليم ولكافة الطلبة سواء الملتحقين في برامج البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه، وتم تدريب جميع الطلبة على استخدام التعليم الإلكتروني من خلال المقررات الدراسية والدورات التدريبية التي تنفذها الجامعة الإسلامية؛ لذلك يوجد تكافؤ لدى جميع الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني ولديهم القدرة والمهارة الكافية لاستخدامه.

2) أن قيم "F" المحسوبة أكبر من قيمة "F" الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "F" أقل من (0.05) في البعد الأول "السعي نحو التفوق والنجاح"، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى السعي نحو التفوق والنجاح لدى الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية في المحافظات الجنوبية بفلسطين تعزى لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق لجأت الباحثة إلى استخدام اختبار شيفيه Scheffe، وذلك كما هو مبين في الجدول التالي رقم (23.6) :

جدول رقم (23.6): اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق على بعد "السعي نحو التفوق والنجاح" تبعاً لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني

المتغير	درجة استخدام التعليم الإلكتروني	نادراً	درجة متوسطة	المتوسط الحسابي
البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح	نادراً	–		3. 455
	درجة متوسطة	0. 155*	–	3. 611
	درجة كبيرة	0. 187*	0. 031	3. 643

* دالة عند 0.05

يتضح من الجدول رقم (23.6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة الذين درجة استخدامهم للتعليم الإلكتروني نادرة من جهة، والذين درجة استخدامهم للتعليم الإلكتروني متوسطة وكبيرة من جهة أخرى؛ لمستوى السعي نحو التفوق والنجاح لدى الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية في المحافظات الجنوبية بفلسطين، وكانت الفروق لصالح الطلبة الذين درجة استخدامهم للتعليم الإلكتروني متوسطة وكبيرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي وإدراك الطالب الجامعي بأهمية ومكانة التعليم الإلكتروني، ويعد استخدام التعليم الإلكتروني مؤشراً مهماً لسعي الفرد لتحقيق التفوق والنجاح، وذلك من خلال تطوير ذاته في استخدام التقنيات الحديثة، ومنها التعليم الإلكتروني لما له من أثر في تحقيق النجاح على المستوى الشخصي و ترقيته في المجال الأكاديمي أو المهني مستقبلاً، لأن في عصرنا الحالي عصر النهضة التكنولوجية تقاس درجة نجاح الطالب في حياته وفقاً ما لديه من قدرات ومهارات رئيسية في استخدام التعليم الإلكتروني، مما يؤدي إلى زيادة دافعيته للإنجاز، وعليه يسعى لتحقيق التفوق والنجاح.

6.6 نتائج التساؤل الخامس

التساؤل الخامس من تساؤلات الدراسة ينص على:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني ومستوى دافعية الإنجاز لديه؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بصياغة الفرضية الرئيسية التالية :

الفرضية الرئيسية الخامسة والتي تنص على :

❖ لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية في المحافظات الجنوبية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني ومستوى دافعية الإنجاز لديه.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة، تم حساب معاملات الارتباط بين اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني ومستوى دافعية الإنجاز لديهم، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (6. 24): معاملات الارتباط بين اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني ومستوى دافعية الإنجاز لديه

مقياس دافعية الإنجاز				متغيرات الدراسة	
الدرجة الكلية لدافعية الانجاز	الشعور بالمسؤولية	المثابرة	السعي نحو التفوق والنجاح		
0. 310**	0. 231**	0. 297**	0. 239**	التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني	مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني
0. 000	0. 000	0. 000	0. 000	Sig	
0. 260**	0. 167**	0. 278**	0. 200**	السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني	
0. 000	0. 000	0. 000	0. 000	Sig	
0. 418**	0. 312**	0. 378**	0. 345**	إدراك العائد من التعليم الإلكتروني	
0. 000	0. 000	0. 000	0. 000	Sig	
0. 444**	0. 336**	0. 311**	0. 450**	إيجابيات التعليم الإلكتروني	
0. 000	0. 000	0. 000	0. 000	Sig	
0. 392**	0. 279**	0. 379**	0. 311**	المقياس ككل	
0. 000	0. 000	0. 000	0. 000	Sig	

** دالة عند 0. 01

* دالة عند 0. 05

قيمة ر الجدولية (د. ح=525) عند مستوى دلالة 0. 05 = 0. 062، وعند مستوى دلالة 0. 01 = 0. 081

يتبين من الجدول رقم (24.6) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني ومستوى دافعية الإنجاز لديه.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أننا في طور التعليم الإلكتروني، ودافعية الإنجاز تتأثر بعوامل أساسية ومنها مدى ما يمتلكه الطالب الجامعي من اتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني التي تعتبر من المحفزات الداخلية التي تستثير الطالب الجامعي لاستمراره في تحقيق أهدافه الخاصة وتحقيق الذات، وبذلك يصبح مندفعاً للإنجاز بسبب ما يدركه من أهمية للتعليم الإلكتروني ووعيه بالعائد من استخدامه على صعيد الحياة الشخصية، ومتطلبات الجامعة الأكاديمية، والقدرة على التنافس مهنيًا مستقبلاً، فقد أصبح ينظر لمكانة الطالب الجامعي من خلال ما يمتلكه من مهارات وقدرات تتعلق باستخدام التعليم الإلكتروني تميزه عن الآخرين، وتعود الباحثة للتأكد على العلاقة بين الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني و دافعية الإنجاز تتضح من خلال أن الاتجاهات تحدد شدة واتجاه دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي، فالطالب الذي يدرك اتجاهه الإيجابي نحو التعليم الإلكتروني بشكل واضح ويقيم نفسه من جانب الكفاءة والقدرة على تنفيذ المهمات المطلوبة منه، يشعر بأنه مندفع لإنجاز تلك المهمات، ويميل إلى أدائها بشكل أفضل، وتكون دافعيته للإنجاز ليس فقط للانخراط بأداء المهمات والأعمال المطلوبة منه بإتقان فحسب، بل وممارسة التعلم ومشاركته مع الآخرين، والاستفادة منهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Abu Bakar et.al,2010) التي أظهرت وجود علاقة ايجابية بين دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة و اتجاهاتهم .

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة وتحليلها، واستعراض أبرز نتائج أدوات الدراسة، وهما مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، ومقياس دافعية الإنجاز بهدف التعرف على اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني، والكشف عن درجة دافعية الإنجاز لديه، وكذلك لتحديد العلاقة بين الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، ودافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي، وتم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي تم عرضها و تحليلها.

الاستنتاج العام للدراسة :

تُجمل الباحثة نتائج الدراسة الميدانية من خلال العرض التالي:

(1) أن تقدير عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني؛ حصل على وزن نسبي (62.74%) أي أنها إيجابية بدرجة مرتفعة، وكان ترتيب أبعاد المقياس حسب أوزانها النسبية على النحو التالي: حل بعد "السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني" في المرتبة الأولى بوزن نسبي (40.76%)، يليه بعد "إدراك العائد من التعليم الإلكتروني" في المرتبة الثانية بوزن نسبي (86.73%) ثم جاء بعد "التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني" في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (34.73%)، وجاءت الأبعاد الثلاث بدرجة مرتفعة، فيما حل بعد "إيجابيات التعليم الإلكتروني" في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (74.64%) وبدرجة متوسطة.

(2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الطلبة الذكور.

(3) لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

(4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية نحو "التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني، إدراك العائد من التعليم الإلكتروني، إيجابيات التعليم الإلكتروني" تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

(5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة ممن مؤهلهم العلمي بكالوريوس من جهة ومن مؤهلهم العلمي ماجستير؛ لاتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية نحو السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني، وكانت الفروق لصالح الطلبة الذين مؤهلهم العلمي "ماجستير".

(6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة الذين درجة استخدامهم للتعليم الإلكتروني نادرة من جهة، والذين درجة استخدامهم للتعليم الإلكتروني متوسطة وكبيرة من جهة أخرى؛ لاتجاهات الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية نحو التعليم الإلكتروني، وكانت الفروق لصالح الطلبة الذين درجة استخدامهم للتعليم الإلكتروني متوسطة وكبيرة.

- (7) أن تقدير عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين؛ حصل على وزن نسبي (72.80%) أي بدرجة مرتفعة، وكان ترتيب أبعاد المقياس حسب أوزانها النسبية على النحو التالي: [حل بعد "المثابرة"، في المرتبة الأولى بوزن نسبي (96.75%) وبدرجة مرتفعة، يليه بعد "السعي نحو التفوق والنجاح" في المرتبة الثانية بوزن نسبي (72%)، وأخيراً جاء بعد "الشعور بالمسؤولية" في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (26.70%) وجميع الأبعاد جاءت بدرجة مرتفعة.
- (8) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى "دافعية السعي نحو التفوق والنجاح، ولدافعية المثابرة" لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير الجنس.
- (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى "الشعور بالمسؤولية" ومستوى دافعية الإنجاز ككل لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الطلبة الذكور.
- (10) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية في المحافظات الجنوبية بفلسطين تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، المستوى الدراسي).
- (11) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين تعزى لمتغير درجة استخدام التعليم الإلكتروني، ما عدا بعد "السعي نحو التفوق والنجاح"؛ حيث وجدت فروق لصالح الطلبة الذين درجة استخدامهم للتعليم الإلكتروني متوسطة وكبيرة.
- (12) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين نحو التعليم الإلكتروني ومستوى دافعية الإنجاز لديه.

توصيات الدراسة

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وبالاستفادة من إطلاع الباحثة على الأدبيات التربوية و توصيات الدراسات السابقة ذات الصلة، فإنها توصي بما يلي:

(1) توصيات خاصة بوزارة التربية والتعليم:

- الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال أنظمة التعليم الإلكتروني وتحليلها وتقييمها، والاستفادة من نتائجها في وضع استراتيجية واضحة في ظل المعرفة التراكمية.
- اتخاذ قرار بضرورة توظيف الحاسوب وتطبيقاته في عملية التعلم وإيجاد بيئات تعلم تكنولوجية، وجعل ذلك إجبارياً على الطلبة، ليتمكن الطلبة من تجاوز الصعاب و متابعة التكنولوجيا وتطبيقاتها في عملية التعلم.
- اهتمام القائمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين بعقد الندوات والمؤتمرات الخاصة للاستفادة من أدوات التعليم الإلكتروني وتوظيفها في العملية التعليمية في مراحل التعليم الجامعي وقبل الجامعي.
- تعميم تجربة استخدام التعليم الإلكتروني على باقي الجامعات الفلسطينية، و الجامعات العربية.

(2) توصيات خاصة بالجامعات:

- ضرورة اعتماد وسائل وتقنيات التعليم الإلكتروني المتعددة في جامعاتنا لمواكبة التقدم المعرفي والتقني، وذلك لتجسير الهوة بين جامعاتنا والجامعات العالمية.
- تزويد الجامعات الفلسطينية بكافة المصادر الإلكترونية اللازمة لخدمة التعليم الإلكتروني، وتوفير البنية التحتية المتمثلة في إعداد الكوادر البشرية المدربة، وتوفير خطوط الاتصالات المطلوبة، وأجهزة الحاسوب، والدعم الفني الكافي.
- نشر الوعي بمفهوم التعليم الإلكتروني وأهميته، وكيفية الاستفادة منه على مستوى المؤسسات التعليمية.
- علي الجامعات أن تتوجه بشكل كبير نحو التعليم الإلكتروني لما له من أهمية في تقديم المعرفة متجاوزين حدود الزمان والمكان، وخاصة أن هناك تقبلاً واسعاً من قبل الطلبة لهذا النوع من التعليم.
- ضرورة تبني البيئة التعليمية الجامعية استراتيجية التعليم الإلكتروني لتمكين الطلبة للاستفادة من رأس المال الفكري لما له من دور كبير في تعزيز دافعية الإنجاز لدى الطلبة .

- تقديم المنح الدراسية التي تحفز الطلبة وتدفعهم للإنجاز بصورة أكبر، واستغلال كامل قدراتهم وجهودهم خلال مسيرتهم العلمية، مما ينعكس مستقبلاً في حياتهم العملية.
- توجيه عمادات الكليات في الجامعات والمؤسسات التعليمية بإتباع التوجه نحو البرامج التي تنمي دافع الإنجاز لدى الطلبة باستثمار قدرات الطلبة ومواهبهم من خلال إقامة الدورات المختلفة التي تعزز دافعية الإنجاز لديهم.
- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، وعلى مجتمعات أخرى لتسليط الضوء على هذه الظاهرة مع الأخذ بالحسبان متغيرات أخرى لم تعالجها هذه الدراسة.

(3) توصيات خاصة بالأساتذة المعلمين والمعلمات وأعضاء هيئة التدريس الجامعي:

- توعية الطلبة باستمرار بأهمية التعليم الإلكتروني .
- نشر ثقافة التعليم الإلكتروني مع توضيح دوره الهام في عصرنا التقني الحالي.
- إمكانية استفادة الباحثين والمشرفين من مقياس دافعية الإنجاز لغرض إرشاد الطلبة وتوجيههم وتنمية إمكاناتهم.
- توظيف التعليم الإلكتروني وأدواته في العملية التعليمية.
- تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعليم الإلكتروني عن طريق استخدام الاستراتيجيات والطرق التدريسية الحديثة .
- تحفيز الطلبة على تقديم ما لديهم من نقاط قوة في ذواتهم الشخصية والعلمية و أن يكون لديهم دافعية إنجاز تدفعهم لتحقيق الأهداف.

(4) توصيات خاصة بالطلبة :

- استغلال أقصى الطاقات والمثابرة للنجاح في كافة ميادين الحياة.
- امتلاك مهارة التعلم الذاتي والتعلم المستمر وما يعرف بالتعلم مدى الحياة.
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو التقنيات التكنولوجية الحديثة وأهمها التعليم الإلكتروني.
- امتلاك الدافع الداخلي وإثارة سلوكه بما يضمن استمراره حتى تحقيق الأهداف.
- الاعتماد على النفس واكتساب مهارات البحث العلمي.
- الاشتراك في الدورات التدريبية الخاصة بالتعليم الإلكتروني ومهارات الحاسوب .

(5) توصيات خاصة بالمجتمع المحلي:

- توعية الطلبة باستمرار والتأكيد على أهمية التعليم الإلكتروني.
- تنمية اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو التعليم الإلكتروني من خلال عقد الندوات ومتابعة وسائل الإعلام.

- دعم المجتمع المحلي للبرامج القائمة على التعليم الإلكتروني مادياً.
- مساندة أولياء الأمور لأبنائهم وتشجيعهم على زيادة دافعية الإنجاز لديهم.
- تقديم الدعم وتحسين دافعية الإنجاز لدى الطلبة بمشاركة كافة مؤسسات المجتمع المحلي وذلك للنهوض بالفرد والمجتمع محلياً وعالمياً.
- المشاركة الفعالة من أولياء الأمور في تشجيع أبنائهم على استخدام التعليم الإلكتروني.

مقترحات الدراسة

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية وانطلاقاً من أن قيمة البحث العلمي تتوقف على ما يثيره من مشكلات بحثية في مجاله، تقترح الباحثة الدراسات المستقبلية التالية استكمالاً واستمراراً للبحث الحالي :
- دراسة أثر استخدام التقنيات التعليمية على تحصيل طلاب وطالبات المؤسسات التعليمية في المراحل المختلفة .
 - توعية الأساتذة والطلبة بأهمية التعليم الإلكتروني من خلال الثقافة الإلكترونية.
 - إجراء بحث مقارنة لقياس اتجاه طلاب وطالبات الجامعات الفلسطينية والجامعات الجزائرية نحو التعليم الإلكتروني .
 - إجراء بحث لقياس اتجاه المشرفين التربويين نحو التعليم الإلكتروني.
 - يجب على القائمين في مجال التربية والتعليم التأكيد على التشخيص ومعرفة خصائص المتعلمين، وخاصة الوجدانية كمعرفة ميولهم ورغباتهم وإلى ما يميلون إليه من مواقف تعليمية تتماشى مع اتجاهاتهم.
 - التأكيد على أهمية كل الأعمال التي يقوم بها الطالب سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه في الأنشطة الصفية واللاصفية حيث أنها تعطي ملمحاً لإثارة دافعية الإنجاز لديه ، وتدخل هذه الأعمال في تقويمه الدراسي.
 - عقد الندوات والدورات التدريبية التي تزيد من اتقان مهارات التعليم الإلكتروني.
 - تقديم ورشات عمل تزيد من دافعية الإنجاز لدى الطلبة في جميع المؤسسات التعليمية المختلفة.
 - وأخيراً تقترح الباحثة إجراء المزيد من البحوث في هذا المجال الذي يعد بكرةً وخصباً للبحث العلمي في مجتمعتنا، وإجراء دراسات مقارنة بين طلبة الجامعات الخاصة والحكومية في دافعية الإنجاز.

خاتمة الدراسة :

تعتبر موضوعات الاتجاهات و التعليم الإلكتروني و الدافعية للإنجاز من المواضيع المركزية في البحث التربوي، وقد ارتأت الباحثة من الأهمية بمكان دراستها البحث أكثر عن المفارقات في مستويات الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، ودافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في جامعاتنا الفلسطينية، والبحث أيضاً عن العلاقة بين كل من الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، والدافعية للإنجاز .

وجاء موضوع دراستنا لينظر في إمكانية أحد تقنيات و أدوات عصر الرقمنة والتكنولوجيا المعلوماتية وأخص بالذكر هنا التعليم الإلكتروني لما له من دور و أهمية في تجويد العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، وجميعنا يعي أن التعليم الإلكتروني أصبح حاجة ملحة لمواكبة ثورة المعلومات القائمة في جميع أنحاء العالم، وقد نادي العديد من القائمين في مؤسسات التربية والتعليم بضرورة تبني التعليم الإلكتروني لما له من إيجابيات في إثارة الدافعية للإنجاز لدى جمهور الطلبة في كافة المراحل التعليمية، ومن هنا كان من الضروري تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني وذلك لتشجيع الطلبة على استخدامه واعتماده في تعلمهم باعتبار التعليم الإلكتروني يؤسس للتعلم مدى الحياة القائم على قدرة الفرد الذاتية التي تستمر طوال عمر الطالب منذ نعومة أصابه، وفي العديد من مناحي الحياة سواء الحالية منها أو المستقبلية، ومن هنا كانت قوة التعليم الإلكتروني و ضرورة ملحة لتبينه في مؤسساتنا التعليمية.

ومن هذا المنطلق كان لا بد لمؤسسات التعليم العالي أن تتحول من نظام التعليم التقليدي القائم على الحفظ واستظهار المعلومات إلى نظام التعليم الإلكتروني القائم على قدرات ومهارات الفرد، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة الجامعيين بما يتناسب مع إمكانياتهم وسرعتهم الذاتية في التعلم، ووجب على المؤسسات التعليمية في ربوع الوطن، بما فيها الجامعات تهيئة البيئة المناسبة لاعتماد التعليم الإلكتروني في أنظمتها التعليمية و الإدارية والأكاديمية ؛ من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية، وذلك للركي بالجامعات الفلسطينية أيضاً ، وإخراج الطالب الجامعي القادر على مجابهة جميع الظروف التي يمر بها في ظل الصعوبات والأزمات التي تواجهه في مجتمعنا بقطاع غزة على وجه الخصوص.

وقد كان من أسباب اختيار موضوع الدراسة أننا بحاجة إلى أساليب تدريس إثرائية واستراتيجيات للطلاب الجامعي والتي تكمل مهامه بنجاح، ولأن التعليم الإلكتروني يتيح الحرية للطلاب الجامعي في الاستمرار في البحث والتعلم الذاتي، بالإضافة إلى إقبال معظم المجتمعات على التوسع

في التعليم باعتباره العامل الحاسم في التنمية المجتمعية، والحاجة إلى مواجهة المتغيرات العالمية مستقبلاً من خلال إعداد الفرد لمواجهةها والتعايش معها .

وعلى هذا الأساس قامت الباحثة بوضع مجموعة من الفرضيات التي هي في الأصل تساؤلات الدراسة للكشف عن الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، والكشف عن دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعات الفلسطينية والبحث إذا ما كان هناك الفروق الإحصائية تبعاً لعدة متغيرات وهي (الجنس، المؤهل العلمي، المستوى الدراسي، درجة استخدام التعليم الإلكتروني)، و معرفة إذا ما كان هناك علاقة ارتباطية بين اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني، ودافعية الإنجاز لديه.

و حتى تتمكن الباحثة من معالجة موضوع الدراسة على النحو الذي يجعل منه موضوعاً يرقى إلى مستوى البحث الموضوعي، قامت الباحثة بمعالجته معالجة نظرية وتطبيقية ميدانية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية
ثانياً : المراجع الأجنبية

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

القرآن الكريم

الحديث الشريف

1. إبراهيم، جمعة حسن (2010): اتجاهات طلبة دبلوم التأهيل التربوي في الجامعي الافتراضية السورية نحو التعلم الالكتروني وعلاقتها بالجنس والتخصص والخبرة الحاسوبية والدورات التدريبية الحاسوبية : دراسة مسحية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق - كلية التربية، مايو 2010، مجلد (8)، عدد (2)، ص 94-125.
2. إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2013): علم النفس التعليمي " نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة "، ط1 دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
3. إبراهيم، مجدي (2004): موسوعة التدريس، الجزء 5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
4. الأزرق، عبدالرحمن (2000): علم النفس التربوي للمعلمين مفاهيم نظرية - دراسة ميدانية - أدوات مبتكرة للقياس، ط 1، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.
5. الأغا، إحسان خليل. (2000): البحث العلمي عناصره مناهجه أدواته، مطبعة الأمل التجاري، غزة، فلسطين.
6. ابن ماضي، لوبني (2018): التعليم المدمج رؤية معاصرة لتجويد التعليم وتنمية دافعية الانجاز لدى الطلبة الجامعيين، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد (14)، ص 193-208.
7. ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل (1994): لسان العرب، ط3، دار الصادر، بيروت.
8. أبو جابر، ماجد و البداينة، ذياب (1993): اتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسوب دراسة مقارنة، رسالة الخليج العربي، السعودية، المجلد 13، العدد (64)، ص 133-162.
9. أبو جادو، صالح محمد (2013): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط9، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
10. أبو جادو، صالح محمد (2000): علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
11. أبو جادو، صالح (1998): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة، عمان.

12. أبو الجبين، سعيد(2008): فاعلية برنامج محوسب باستخدام تقنيات الوسائط المتعددة و أثره على التحصيل لدى طلاب الصف الحادي عشر في مادة الأحياء واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
13. أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (1986): القدرات العقلية، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
14. أبوحطب، فؤاد، عثمان، سيد، وصادق، آمال(2008): **التقويم النفسي**، ط4، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
15. أبو دوابه، محمد(2012):الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر ،غزة، فلسطين.
16. أبو رياش، حسين و عبد الحق، زهرية(2007):**علم النفس التربوي**، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع،عمان،الأردن.
17. أبو سمرة، محمود وحمارشة، أنعام (2014):العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس ودافعية الإنجاز للمعلمين في فلسطين، **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، المجلد 16، العدد(1)، ص 1-30.
18. أبو شقة، سعدة(2007): **دافعية الإنجاز**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
19. أبو صالح، محمد صبحي.(2001):**الطرق الإحصائية**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.
20. أبو عظمة، نجيب و الشريف، باسم (2010):استخدام أعضاء هيئة التدريس بالمدينة المنورة التعليم الإلكتروني واتجاهاتهم نحوه، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، العدد (164)، ص 50-79.
21. أبو عقيل، إبراهيم(2014):واقع التعليم الإلكتروني ومعيقات استخدامه في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة الخليل، **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات**، العدد (7)، ص-41 .
22. أبو علام، رجاء محمود(1986): **علم النفس التربوي**، دار القلم، الكويت.
23. أبو علام، رجاء(2004): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات،القاهرة، مصر.
24. أبو غزال، معاوية محمود(2015):**علم النفس العام**، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.
25. أبو المعاطي، وليد و عيسى، محمد(2012):اتجاهات طلاب جامعة الطائف نحو تطبيق التعليم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية ومتطلبات ومعوقات تطبيقه "، **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، العدد (25)، ص 85 -121.

26. أبو موسى، مفيد و الصوص، سمير (2012): **التعليم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني**، ط1، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
27. أبو ناهية، صلاح الدين. (2000): **الطرق الإحصائية في البحث والتدريس**، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
28. الأتربي، شريف (2019): **لتعليم بالتخيل استراتيجية التعليم الإلكتروني و أدوات التعلم**، العربي للنشر والتوزيع، مصر.
29. أحمد، أماني محمد علي (2016): **الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساس بمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص (القبس)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، السودان.
30. الأحمد، أمل (2017) **العلاقة بين دافعية الإنجاز و التفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد 15، العدد (2)، ص 14-53.
31. أحمد، نرمين محمود (2008): **العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الانجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القاهرة، مصر.
32. الأعسر، صفاء (1988): **برنامج في تنمية دافعية الإنجاز**، منشورات مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
33. الأغا، عبد المعطي و أبو شعبان، سمر (2007) **معايير واستراتيجيات ضمان جودة تصميم المناهج الفلسطينية إلكترونياً، المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز، بحوث وأوراق عمل**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ص 1-33.
34. آل عبد الكريم، مشاعل عبدالعزيز (2019): **فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام الأهلية بالرياض، المجلة العربية للتربية النوعية**، المجلد 3، العدد (10)، أكتوبر 2019، ص 113-140.
35. إلياس، أسماء وجبلاوي، رنيم (2013): **متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين (دراسة ميدانية في المدارس الثانوية في محافظة دمشق)**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 35، العدد (3)، ص 49-75.
36. الأمم المتحدة (2020): **موجز سياساتي، التعليم أثناء جائحة كوفيد -19 وما بعدها**، أغسطس، ص 1-23.

37. باهي، مصطفى و شلبي، أمينة(1998):**الدافعية نظريات وتطبيقات**، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر .
38. بخوش، وليد(2015):**أهمية التعلم الإلكتروني في ضوء المهام الحديثة للتعليم العالي العالمي** رؤية مستقبلية عن حالة الجزائر،**مجلة علوم الإنسان والمجتمع**،العدد(14)،ص 189-202.
39. بسيوني، عبد الحميد(2007) : **التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال**، ط 1، دار الكتب العلمية للنشر و التوزيع، القاهرة،مصر .
40. بطاط، نور الدين(2018):**الاتجاه نحو السلوك الصحي لدى طلبة علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة المسيلة.مجلة الإبداع الرياضي**، المجلد 9،العدد(2)،ص 36- 56.
41. بن ربحان، الماسة بنت مساعد (2019):**التعليم الإلكتروني توظيفه واستخداماته وسماته وتطبيقاته ومعوقاته**،**المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات**،العدد (10)، ص 1-32.
42. بن علي، راجية(2011):**التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أساتذة الجامعة - دراسة استكشافية بجامعة باتنة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة مباح قاصدي ورقلة ،عدد خاص : الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي ،ص 100-116.
43. بني يونس، محمد محمود(2012):**سيكولوجية الدافعية والانفعالات**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،الأردن .
44. بهنساوي، أحمد فكري و حسن، رمضان علي(2015):**التتمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، يناير 2015، العدد (17) ، ص 1-40.
45. بوفاتح، محمد و بن إسماعيل، فاطمة، و العيدي، عائشة (2019):**قياس دافعية الإنجاز بين الاختبارات الإسقاطية والسيكومترية مدخل نظري**،**مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الأغواط، المجلد 7، العدد (32)، ص 69-79.
46. التودري،عوض بن حسن محمد (2004):**المدرسة الإلكترونية و أدوار حديثة للمعلم**، دار الرشد، الرياض.
47. توفيق، عبد الرحمن (2009): **التدريب عن بعد وتنمية الموارد البشرية باستخدام الكمبيوتر والإنترنت**، مركز الخبرات المهنية للإدارة للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر .
48. الجابري، نهيل(2011) :**اتجاهات طلبة وأساتذة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني**، **مجلة الطفولة والتربية**، جامعة الإسكندرية - كلية رياض الأطفال، مجلد 3، العدد(6)،ص17- 53 .
49. الجبالي، حسني (2003) : **علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

50. جبرين، عطية محمد و المطري، ريم عمر (2010): تحليل اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني، دراسات وبحوث مؤتمر، مؤتمر التربية في عالم متغير المنعقد بتاريخ 7- 8 إبريل 2010، الجامعة الهاشمية، الأردن .
51. الجراح، عبد المهدي و العنزي، سعود والضميدي، ميساء وبني مرعي، أحمد (2016): اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية (Moodle) في تعلمهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 43، العدد (2)، ص 415-426.
52. جعفر، صباح (2016): أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة، أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس، جامعة محمد خيضر - بسكرة. الجزائر.
53. الجهيمي، أحمد (2007): أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الفقه وأثرها على التحصيل والاتجاه لدى طلاب الصف الأول الثانوي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية.
54. جودة، موسى محمد (2017): اتجاهات طلبة تعليم المرحلة الأساسية في جامعة الأقصى نحو المساقات المرتبطة بالرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريس الرياضيات، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد 21، العدد (1)، يناير 2017، ص 325-354.
55. الحافظي، فهد بن سليم (2016): اتجاهات معلمي المدارس الرائدة بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم الإلكتروني: دراسة تقييمية، المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية، العدد 14، ص 398 - 356.
56. الحبيب، عبد الرحمن محمد (2015): متطلبات تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني الذكي الكلاسيكا (Classera) في المدارس الأهلية بمدينة الرياض، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الملك سعود، المجلد 4، العدد (9)، أيلول 2015، ص 49-68.
57. الحريري، رافدة (2008): مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
58. حسامو، سهى و العبدالله، فواز (2011): واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، مجلة دمشق، المجلد 27، ملحق 2011، ص 243 - 278.
59. حسن، إبراهيم (2004): تكنولوجيا المعلومات وأبعاد التعليم الإلكتروني جامعة بلا استاذ، ومكتبة بلا كتاب، شؤون اجتماعية، المجلد 21، العدد (81)، ربيع 2004 م، ص 137-146.
60. حسن، على حسن (1998): سيكولوجية الإنجاز - الخصائص المعرفية و المزاجية للشخصية الإنجازية، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر .

61. الحسناوي، موفق(2011):دراسة مقارنة لأثر كل من التصفح الحر والمحدد لشبكة الإنترنت في تحصيل الطلبة في مادة الإلكترونيك واتجاهاتهم نحو الإنترنت في التعلم، مجلة المأمون الجامعة، العدد (18)، ص 64-81.
62. حسونة، إسماعيل عمر وحرب، سليمان أحمد (2018):تكنولوجيا الحاسوب والاتصالات في التعليم دليل المعلم غير الأخصائي، ط1، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين .
63. الحلو، محمد وفائي(2006): علم النفس التربوي " نظرة معاصرة " ، ط4، مكتبة آفاق، غزة، فلسطين.
64. حمادنة، مؤنس و سوزان، الشواهين(2019): اتجاهات معلمي الرياضيات نحو التعلم الإلكتروني في مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية ،مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد 27، العدد(4)، ص 457-571.
65. الحمداني، إبراهيم إسماعيل حسين(2005): اتجاهات طلبة الجامعة نحو اختصاصاتهم الدراسية وعلاقتها بالإنجاز الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت، العراق.
66. حمودة، أبو عبيدة وهادي، ايناس(2019): أثر استخدام منصة التعليم الإلكتروني MOODLE على مستوى طلاب قسم المعلومات والمكتبات دراسة تجريبية، مجلة آداب المستنصرية، العدد (87)، أيلول 2019، ص 73-98.
67. حمودة، نسيم و كرامش بلال(2020): واقع استخدام التعليم الإلكتروني ومعوقاته- دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة محمد الصديق بن يحيى- جيجل، مجلة الباحث الاقتصادي، المجلد 8، العدد (2)، ص 398-416.
68. الحميري، عبد القادر(2014):اتجاهات المجتمع التعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعليم الإلكتروني، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 15، العدد(2)، ص 165-199.
69. حناوي، مجدي و براهيمة، نادر(2015) :تقويم قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين من وجهة نظرهم، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، المجلد 5، العدد(9)، كانون ثاني 2015، ص11-52.
70. الحياي، صبري بردان علي و محمد، ابتسام محمود (2019):استخدام التعليم الالكتروني في معالجة مشكلات تعلم الطلبة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (8)، مارس، ص 111-126.
71. الخالدي، أديب(2009):المرجع في الصحة النفسية، ط3، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
72. الخزندار، نائلة و مهدي، حسن(2006): تكنولوجيا الحاسوب في التعليم، مكتبة آفاق، غزة، فلسطين.

73. خطابي، سهيلة وعلاهم، رابح (2021): التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية دعامة مجتمع المعرفة، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، المجلد 6، العدد (4)، ديسمبر 2021، ص 136-155.
74. خلفان، رشيد و برجى، مليكة (2017): الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي - دراسة ميدانية في جامعة مولود معمري نموذجاً، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف= المسيلة، المجلد 7، العدد (12)، جوان 2017، ص 321 - 335.
75. خليفة، عبد اللطيف محمد (2000): الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
76. خليفة، عبد اللطيف محمد ومحمود، عبد المنعم شحاتة (1994): سيكولوجية الاتجاهات (المفهوم -القياس -التغيير)، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
77. خنيش، السعيد (2017): تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية - دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة 1، الجزائر.
78. الخولي، هشام محمد (2002): الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
79. خويلد، أسماء (2005): الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، الجزائر.
80. الداهري، صالح حسن (2008): علم النفس، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
81. الداية، رضا (2016): الصدمة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طواقم الدفاع المدني بعد حرب عام 2014م، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
82. درويش، زين العابدين (2005): علم النفس الاجتماعي أسسه و تطبيقاته، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
83. الدوري، ريا إبراهيم (2001): اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الشهادة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، العراق.
84. راشد، مرزوق راشد (2005): علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
85. الراضي، أحمد (2010): التعليم الإلكتروني، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
86. ربيعي، فايزة (2017): اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الإلكتروني: دراسة ميدانية بجامعة باتنة، التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (50)، ص 13-26.

87. رجب، وفاء (2019): تطوير بيئات التعلم الإلكتروني التكيفية في ضوء تكنولوجيا تحليلات التعلم، *المجلة المصرية للكمبيوتر التعليمي*، مجلد 7، العدد (1)، ص 51-77.
88. رجم، خالد و دادن، عبدالغني (2015): تقييم فعالية التعليم الافتراضي في الجامعة الجزائرية دراسة حالة موقع التعليم الافتراضي بجامعة ورقلة (www.elearn-ouargla.dz) ، *المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية*، عدد (03) ديسمبر، ص 87-97 .
89. رشوان، ربيع عبده (2006): *التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز "نماذج ودراسات معاصرة"*، ط1، عالم الكتب، القاهرة .
90. رمضان، الخامسة وغراب، سعيدة (2019): الجامعات الجزائرية واستخدام منصة التعليم الإلكتروني E-Learning في التعليم الجامعي - دراسة ميدانية على عينة أساتذة وطلبة جامعة ورقلة - الجزائر، *المجلة العربية للتربية النوعية*، العدد (6) ، يناير 2019، ص 77-108.
91. الرنتيسي، أحمد (2022): اتجاهات طلبة ماجستير الخدمة الاجتماعية نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة والجامعة الإسلامية أنموذجاً، *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، العدد (16)، ص 66-82.
92. رونالد . ي. ريجيو (1999): *المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي*، ترجمة فارس حلمي، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.
93. الزامل، زكريا بن عبدالله (2006): اتجاهات الطلاب نحو تجربة التعليم الإلكتروني في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني والجامعة العربية المفتوحة بالرياض ، *مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية*، المجلد 18، ص 655-698.
94. الزعبي، أحمد محمد (2001): *أسس علم النفس الاجتماعي*، ط1، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن.
95. زغود، مرج (2020): أثر التحول الرقمي على مقاربات التعليم : التعليم الإلكتروني - دراسة حالة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، *مجلة كلية الاقتصاد للبحوث العلمية*، جامعة الزاوية، المجلد 1، العدد (6) ، عدد خاص المؤتمر الدولي الأول " الافتراضي " : التحول الرقمي في عصر المعرفة (الواقع - التحديات - الانعكاسات) المنعقد بتاريخ 12 جويليه 2020، جامعة الزاوية، ليبيا، ص 2-19.
96. الزغول، عماد عبد الرحيم (2012): *مبادئ علم النفس التربوي*، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

97. الزغول، عماد عبدالرحيم والهنداوي، علي(2007):**مدخل إلى علم النفس**، ط 2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.
98. الزهراني، أحمد صالح موسى (2018):**الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة،مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 34، العدد (9)،ص296-333.**
99. زهران، حامد(2003):**علم النفس الاجتماعي**، ط 6،عالم الكتب، القاهرة، مصر.
100. زهران، حامد عبد السلام (1984): **علم النفس الاجتماعي**، ط5، عالم الكتب للنشر، القاهرة.
101. الزهراني، سعيد علي سعيد(2014): **دافعية الإنجاز لدى العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم .مجلة البحوث التربوية النوعية، جامعة المنصورة - كلية التربية النوعية، العدد (36)، ص 2-33.**
102. الزيات، فتحي(2001):**علم النفس المعرفي**، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
103. زيتون، عايش محمود(1988):**الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن .**
104. زيتون، حسن حسين(2005): **رؤية جديدة في التعليم : التعليم الإلكتروني :المفهوم والقضايا التطبيق والتقييم، الدار الصوتية للتربية،الرياض،السعودية .**
105. زين الدين، محمد محمود(2006): **أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس الإعدادية المصرية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية النوعية جامعة قناة السويس.منظومة البحث العلمي في مصر (التحديات - المعايير - الرؤى المستقبلية)، المنعقد في الفترة 19-20 ابريل 2006 ،ص 1-52.**
106. سالم، هبة الله (2004):**علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي وموقع الضبط، ومستوى الطموح لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم، أطروحة دكتوراه، جامعة الخرطوم.**
107. سالم، هبة الله محمد و قمبيل، كبشور و الخليقة، عمر هارون(2012):**علاقة دافعية الإنجاز بموضوع الضبط، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد 3، العدد (4)، ص 81-96 .**
108. السالمي، جمال(2020): **التعليم الإلكتروني في دراسات المعلومات:تقييم تجربة قسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس، مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا، المجلد 2، العدد (9)، ص 1-14 .**
109. السامرائي، نبيهة صالح(2007): **علم النفس الإعلامي مفاهيم -نظريات - تطبيقات**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان،الأردن.

110. السعود، خالد محمد (2008): تكنولوجيا ووسائل التعليم وفعاليتها، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
111. السفيناني، مها بنت عمر (1429 هـ): أهمية واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
112. سليمان، عبد الحي علي (1993): مقياس دافعية الإنجاز التحصيل للأغراض التعليمية، مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، العدد (9)، ص 61-87.
113. سواد، ساري سليم (2010): بناء وتقيين مقياس الدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعات الأردنية، مؤتمراً للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 25، العدد (1)، الأردن، ص 121-150.
114. السيد، أحمد رجب والحربي، عبدالله (2014): الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية في مصر والسعودية: دراسة عبر ثقافية، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، العدد (21)، ص 159 - 195.
115. السيد أبو النيل، محمود (2009): علم النفس الاجتماعي عربياً وعالمياً، ط 5، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
116. الشافعي، سهام أحمد والشامي، منار مرسى (2007): اتجاه طلاب وأعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسات وبحوث مؤتمر - تكنولوجيا التعليم والتعلم - نشر العلم - حيوية الابداع ، بحوث مؤتمرات، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر، ص 280-305.
117. شحاته، نشوى رفعت محمد (2011): بناء موقع إلكتروني مدعم بتعليم متنقل لتنمية التحصيل والاتجاه نحو مستحدثات تكنولوجيا التعليم، بحث منشور، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ص 175 - 208.
118. الشرقاوي، جمال مصطفى (2005): تنمية مفاهيم التعليم والتعلم الإلكتروني ومهاراته لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عمان، مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، العدد (58)، الجزء 2، ص 215-253.
119. الشرمان، علاء الدين (2020): نموذج سببي للعلاقة بين الضبط الذاتي و الفعالية الذاتية الأكاديمية والمثابرة والإصرار (GRIT) والتحصيل الأكاديمي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

120. الشريف، محمد حارب(2016):اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (168)*، الجزء الثالث، إبريل 2016، ص 891 - 930.
121. الشماع، نعيمة (1977): *الشخصية، منشورات المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، القاهرة، مصر.*
122. الشناق،قسيم محمد و بني دومي، حسن علي(2010):اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، *مجلة جامعة دمشق، 26 المجلد، العدد (2+1)، ص 235 - 271.*
123. الشهراني، ناصر(1430هـ):مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين، *أطروحة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، السعودية.*
124. الشهري، فايز بن عبدالله (2002):التعليم الإلكتروني في المدارس السعودية :قبل أن تشتري القطار هل وضعنا القضبان، *مجلة المعرفة، العدد (91) ديسمبر، ص 36-44.*
125. شواشرة، عاطف حسين(2007):فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة الدافعية للإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة، فرع الأردن.*
126. صالح،أحمد زكي(1992):*علم النفس التربوي، ط14، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.*
127. الصالح، بدر بن عبدالله (2004):المنظور العولمي لتقنية الاتصالات والمعلومات : مدى جاهزية الجامعات السعودية للتغيير، . *ورقة عمل مقدمة لندوة العولمة وألويات التربية، كلية التربية -جامعة الملك سعود، المنعقد بتاريخ 17-18 أبريل 2004، الرياض، السعودية.*
128. الصالح، بدر بن عبدالله (1430هـ):" تقنية التعليم الوجه الآخر"، *مجلة المعرفة، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، العدد (54)، رمضان 1430هـ، ص 102-116.*
129. صديق، حسين(2012):الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، *مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد (4+3)، ص 299-322.*
130. صردواي، نزيه وعمور، ربيعة(2017):الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتأخرين دراسياً من السنة الثالثة ثانوي، *مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 4، العدد(1)، ص 174-193.*
131. الصيفي، سامي نوفل(2015):اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بفعالية الذات رسالة ماجستير غير منشورة ،*الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.*

132. الضالعي، زبيدة (2017): اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني في جامعة نجران، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، مجلد 6، العدد (12)، ديسمبر 2017، ص 182-195.
133. طايبي، رتيبة (2019) معايير ضمان الجودة في نظام التعليم الإلكتروني ودورها في تحقيق فعالية العملية التكوينية، *مجلة آفاق لعلم الاجتماع*، جامعة البليدة، المجلد 9، العدد (1) جويليه، ص 1-31.
134. العازمي، مريم (2013): تقنين مقياس دافعية الإنجاز للراشدين، *عالم التربية*، مصر، مجلد 14، العدد (43)، ص 333-351.
135. عامر، طارق (2007 ب): *التعليم عن بعد والتعليم المفتوح*، ط1، مكتبة اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
136. عامر، طارق عبد الرؤوف (2007 أ): *التعليم والمدرسة الإلكترونية*، ط 1، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
137. عامر، طارق عبد الرؤوف (2015): *التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي : اتجاهات عالمية معاصرة*، ط 1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر .
138. عباس، سارة و عثمان، أمينة (2017) : فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسياً بكلية التربية بالزلفي، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، العدد (87)، ص 415 - 452.
139. عبد الحميد، عبد العزيز (2010): *التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم*، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.
140. عبد العزيز، حمدي (2008): *التعليم الإلكتروني الفلسفة - المبادئ - الأدوات - التطبيقات*، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن .
141. العبد الكريم، مشاعل (2008): *واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية .
142. العبد الكريم، مها عبدالعزيز (1427 هـ): *دراسة تقييمية لتجربة التعلم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة، رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
143. عبدالله، محمد قاسم (2000): *الشخصية - استراتيجياتها، نظرياتها، وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية*، ط1، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق.

144. عبد المجيد، حذيفة مازن(2008): تطوير وتقييم نظام التعليم الإلكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك .
145. العبودي، رجاء(2017): اتجاهات طلبة جامعة بغداد نحو التعلم الإلكتروني، مجلة العلوم النفسية، العدد(23)، ص 71-91.
146. العتوم، عدنان و العللونة، شفيق، و الجراح، عبد الناصر و أبو غزال، معاوية(2005) :علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
147. عدس، عبد الرحمن و قطامي، يوسف (2008): علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر، عمان، الأردن.
148. العديلي، ناصر محمد(1995): السلوك الإنساني والتنظيمي، دون طبعة، الإدارة العامة للبحوث، الرياض، السعودية.
149. العزام، عبد الناصر أحمد(2013): المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلبة غير الأردنيين في جامعة اليرموك، مجلة الطفولة العربية، المجلد 15، العدد(57)، ص 9-41.
150. العزيز، حمدي أحمد(2008) : التعليم الإلكتروني الفلسفة - المبادئ - الأدوات - التطبيقات، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
151. العساف، صالح (2004): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط1، مكتبة العبيكان، السعودية.
152. عسيري، إبراهيم بن محمد والمحيا، عبدالله بن يحيى(2011): التعلم الإلكتروني (المفهوم والتطبيق) للإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية.
153. العسيلي، رجاء زاهر(2008): الكفايات التي يجب أن توافرها في المشرف الأكاديمي الفعال في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، المجلد 1، العدد(1)، ص 139-187.
154. عطير، ربيع شفي لطفى(2015): اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري نحو التعليم الإلكتروني، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، مجلد 35 ، عدد(1)، ص 129-141.
155. عطية، عمر الفاروق السنوسي(2002): دافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين :دراسة ارتقائية مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

156. عطية، مختار عبد الخالق عبداللاه(2013): فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، **المجلة التربوية، كلية التربية-جامعة سوهاج**، المجلد 33، ص 1-46.
157. عفيفة، جديدي(2014): الدافعية : أهميتها ودورها في عملية التعلم، **معارف، العدد(17)**، ص 213-239.
158. عقيل، نجوى أحمد(2017): الدافع للإنجاز لدى الأبناء، **المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة المجلد 4، العدد (1)**، ص 425-459 .
159. عكاشة، محمود فتحي و زكي، محمد شفيق (2002): **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، المكتبة الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر**.
160. عليان، حكمت(2008): فاعلية برنامج محوسب في تنمية التتور البيولوجي لدى الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحو المستحدثات البيولوجية، **رسالة ماجستير غير منشورة، برنامج الدراسات العليا المشترك جامعة عين شمس - جامعة الأقصى، غزة، فلسطين**.
161. عماشة، سناء حسن(2010): **الاتجاهات النفسية والاجتماعية أنواعها ومدخل لقياسها**، ط1، مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر.
162. عمر، أحمد مختار(2008): **معجم اللغة العربية المعاصرة**، ط 1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
163. عمران، محمد و العجمي، حمد بليه(2005): **أسس علم النفس التربوي رؤية تربوية إسلامية معاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت**.
164. عوض، منير سعيد، وحلس، موسى صقر(2015): **الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية . مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد 19، العدد(1) يناير، ص 219-256**.
165. عياد، فؤاد و صالحة، ياسر(2015) : **الكفاءة الذاتية في الحاسوب وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 8، العدد (19)**، ص 65-94.
166. عياشي، عبدالله و حبي، عبدالمالك، ولزعر، خيرة (2017): **تقنين مقياس الدافعية للإنجاز على طلبة الجامعة الجزائرية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، مجلد 4، العدد (2) ،جوان 2017**، ص 170-184.
167. عيسان، صالحة والعاني، وجيهة(2007): **واقع التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، دراسات، العلوم التربوية، المجلد 34، العدد(2)**، ص 341 - 356.
168. العيساوي، سيف طارق(2011): **مفهوم دافعية التعلم، كلية التربية الأساسية، بابل، العراق**.

169. عياصرة، علي (2006): القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
170. العيدي، عائشة وبوفاتح، محمد (2018): خلفيات التعليم الإلكتروني في التعليم العالي جامعة الأغواط أنموذجاً، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (33) مارس، ص 665-684.
171. غاريسون، وتيري أندرسون (2006): التعلم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين إطار عمل للبحث والتطبيق، ترجمة محمد رضوان الأبرش، وحسن عبد الغني المحتسب، ط1، مكتبة عبيكان، السعودية.
172. الغامدي، فوزية غرسان (2019): مستوى الدافعية للإنجاز والطموح لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في مدينة الباحة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد 35، العدد (4)، ص 620-633.
173. الغيشان، ريماء (2005): درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في مديريات تربية عمان بتكنولوجيا التعليم واتجاهات الطلبة نحوها، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
174. الفاضل، عبدالرزاق (2005): التعليم الإلكتروني وآفاق تطوره في العالم العربي، الأمانة العامة لرابطة المؤسسات العربية، مجلة الرابطة ثقافية فصلية، المجلد 5، العدد (1)، آذار 2005، ص 7-60.
175. الفخراني، خالد إبراهيم (2014): علم النفس العام، جمعية جودة الحياة المصرية، طنطا، مصر .
176. فرج، صفوت (2007): القياس النفسي، ط 6، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر .
177. الفرماوي، حمدي علي (2004): دافعية الإنسان بين النظرية المبكرة والاتجاهات المعاصرة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .
178. قحوان، محمد قاسم علي (2014): معوقات التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس - كلية التربية، العدد (38)، الجزء (3)، ص 15-57.
179. قرواني، ماهر نظمي (2012): اتجاهات طلبة الرياضيات والحاسوب في جامعة القدس المفتوحة - منطقة سلفيت التعليمية - نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تعلم الرياضيات، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، المجلد 3، العدد (6)، ص 139-170.
180. قشقوش، إبراهيم و منصور، طلعت (1979): دافعية الإنجاز وقياسها، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

181. قشمر، علي لطفي علي (2017): متطلبات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية الجامعية، **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مركز جيل البحث العلمي، العدد (28)، فبراير 2017، ص 149-170.
182. قطامي، يوسف و قطامي، نايفة (2000): **سيكولوجية التعلم الصفي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
183. قطيط، غسان (2009): **تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني**، الرياض، مكتبة الرشد .
184. القني، عبد الباسط (2020) : دافعية التعلم ودافعية الإنجاز مفهوم وأساسيات، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة قاصدي مرباح، المجلد 12، العدد (2)، ص 193-204.
185. قنديل، أحمد (2006): **التدريس بالتكنولوجيا الحديثة**، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر.
186. الكفاوين، عطف محمد (2019): دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال و علاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط -كلية التربية، المجلد 35، العدد (7)، يوليو/تموز 2019، ص 108-134.
187. كمور، ميماس ذاكر صالح (2013): الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية**، جامعة القدس المفتوحة، مجلد 1، عدد (2)، ص 321-354 .
188. الكنعان، هدى محمد (2008): استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد تحت شعار "صناعة التعليم للمستقبل"، المنعقد في الفترة 16-18 مارس 2009، فندق الفيصلية، مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.
189. اللقاني، أحمد والجمل، علي (1999): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة "في المناهج وطرق التدريس"**، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
190. لال، زكريا يحيى، والجندي، علياء عبدالله (2010): الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة -المملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد 2، العدد (2)، يوليو 2010، ص 11-61.
191. لالوش، سميرة (2021): آلية تطبيق التعليم الإلكتروني في البيئة الجامعية، أعمال الملتقى الدولي الافتراضي بعنوان: الرقمنة ضمانة لجودة التعليم العالي والبحث العلمي وتحقيق التنمية المستدامة، **بحوث منشورة**، الجزء الثالث، المنعقد يومي 21-22 فيفري 2021، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ص 17-32.

192. لامبرت، وليم ولامبرت، وولاس (1993): **علم النفس الاجتماعي**، ترجمة سلوى الملا و عثمان نجاتي، ط 2، دار الشروق، القاهرة، مصر.
193. ماكلياند، دافيد (1980): **مجتمع الإنجاز (الدوافع الإنسانية للتنمية الاقتصادية)**، ترجمة عبد الهادي جوهر و محمد سعيد فرج، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، مصر.
194. المبارك، أحمد (2004): **أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الإنترنت" على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية.**
195. المبيض، هبة (2020): **تحليل واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية: دراسة حالة جامعة فلسطين التقنية خضوري/ طولكرم، مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، مجلد 8، العدد (3)، ص 154-178.**
196. محمد، أم كلثوم (2020): **فاعلية برنامج إرشادي لخفض السلوك الاندفاعي وزيادة الدافعية لدى الطالبات ذوي صعوبات التعلم بمدينة حائل، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد 4، العدد (10)، ص 71-98.**
197. محمد، جاجان و شرف، سردار (2020): **أثر برنامج تعليمي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة دهوك، مجلة جامعة دهوك (العلوم الإنسانية والاجتماعية)، المجلد 23، العدد (2)، ص 269-291.**
198. محمد، هشام عبد الحميد (2011): **الفروق بين المتفوقين والعاديين في دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي "دراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي"، دراسات مستقبلية، جامعة أسيوط، العدد (16)، ص 113-134.**
199. مرعي، توفيق و بلقيس، أحمد (1984): **الميسر في علم النفس الاجتماعي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
200. مرعي، توفيق أحمد و الحيلة، محمد محمود (2009): **طرائق التدريس العامة، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.**
201. مزكي، عبد الرحمن و عبد الرحيم، نجدة (2016): **اتجاهات طلاب جامعة المدينة العالمية بماليزيا نحو فاعلية نظام التعليم الإلكتروني، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 3، العدد (15)، ص 11-24.**
202. المزين، سليمان (2016): **معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني، مجلد 5، العدد (10)، ص 67 - 101.**

203. المزيني، محمد والمحماي، معن(2019): اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو إدارة التعلم الإلكتروني "كلاسيرا" في منطقة المدينة المنورة، بحث مقدم للمؤتمر العلمي بقيادة الطلبة الثالث عشر بإدارة تعليم صبيا ، ديسمبر 2019، مدارس العقيق، السعودية.
204. مسيراندين، مارين(2015): علم نفس الشخصية: الأسس والإنتاج، ترجمة نايف الحربي، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن .
205. مشري، الأخضر عزاق، رقية(2021): الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي.دراسة ميدانية ببعض ثانويات بلدية الجلفة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 13، العدد (1)، ص 149-154.
206. المشهراوي، حسن(2020): أثر تجربة توظيف التعلم الإلكتروني لتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين،مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، المجلد 34، العدد (1)، ص 39-74 .
207. المصري، طارق وفرح، على (2019):دافعية الإنجاز وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (108)، ص 214-246.
208. المطوع، نايف بن عبدالعزيز(2013): اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة القويعة بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم الإلكتروني، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة الملك قابوس، مجلد 7، عدد (1)، ص 77-84 .
209. المعجم الوسيط . مجمع اللغة العربية (مصطفى، إبراهيم و الزيات، أحمد و عبدالقادر، حامد، والنجار، محمد)، دار الدعوة ،القاهرة.
210. معهد التأسيس(2016): أسس النجاح. جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
211. ملحم، سامي محمد(2012): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
212. ملكاوي، آمال ونوافلة ، وليد و السقار، ماجدة(2015): اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو التعلم الإلكتروني في المدارس الأساسية العليا في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 29، العدد (2)، ص 171 - 208.
213. مليكة، لويس كامل(1987): بعض المفاهيم المستخدمة في تعليم الكبار: الاتجاه و التفاعل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج، المجلد 8، العدد (12)، ص 79-91 .

214. مناعي، رانيا(2013):الدراسة بجامعة اليرموك وتأثيرها على تنمية القيم لدى المتعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مجلد 14، عدد (1) ، مارس، 345-370 .
- 215.منصور، طلعت و الشرقاوي، أنور و عزالدين، عادل وأبو عوف، فاروق (2003):أسس علم النفس العام، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 216.موراي، إدوارد.(1988): *الدافعية والانفعال*، ترجمة أحمد سلامة و محمد نجاتي، ط1، دار الشروق، القاهرة،مصر.
- 217.موسى، رشاد علي عبد العزيز(1998): *سيكولوجية الفروق بين الجنسين*، ط 2، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر .
- 218.موسى، فاروق عبد الفتاح (1982) :دراسة عن ثبات وصدق مقياس هيرمانز للدافع للإنجاز، *التربية جامعة الأزهر، مصر*،العدد (1)، ص 91-97 .
- 219.الموسى،عبد العزيز(1423 هـ):*التعليم الإلكتروني مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه . ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة 17-18/8/1423هـ،جامعة الملك سعود*.تاريخ الاطلاع 14 مارس 2020 <https://islamfin.yoo7.com/t1094-topic> .
- 220.الموسى،عبدالله، والمبارك، أحمد (2005):*التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات*، مؤسسة شبكة البيانات، الرياض.
- 221.المؤتمر العلمي السنوي العاشر بالاشتراك مع كلية البنات جامعة عين شمس(2005) : *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة، القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، المجلد 15.
- 222.النجار، جميل(2012): *تطوير أساليب التعليم في الجامعات الفلسطينية في ظل اقتصاديات المعرفة*، مجلة جامعة الخليل للبحوث- ب، مجلد 7، العدد (2) ،ص 229- 254 .
- 223.نشواتي، عبد المجيد(2003): *علم النفس التربوي*، ط 4، دار الفرقان للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.
- 224.نصار،عبد الحكيم (2003) :أثر استخدام نموذج الشكل V المعرفي في التحصيل واكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف العاشر في مادة الفيزياء بمحافظة غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين*.
- 225.نصرالله، ريم (2005): *العلاقة بين عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ومدى اكتساب التلاميذ لها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين*.

226. النصرالله، شريفة(2021) :تقييم المعلمين لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت، مجلة الدراسات والبحوث التربوية،المجلد 1، العدد (2) مايو، ص 342- 372 .
227. النواصرة، فيصل و منسي، حسن (2018) : اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 32، العدد (12)، ص 358-390 .
228. نوفل، محمد (2011) : الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح الأردنية للأبحاث (العلوم الانسانية)،المجلد 25، العدد (2)،ص 277-308
229. النبال، مایسة و عبدالحمید، مدحت (2009) :علم النفس التربوي - قراءات ودراسات، ط1، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.
230. الهابيل، وسيم و السر، أحمد (2017):جودة الخدمات الإلكترونية وتأثيرها على الميزة التنافسية للجامعات التنافسية في قطاع غزة - من وجهة نظر الطلبة ، مجلة جامعة الأقصى : سلسلة العلوم الإنسانية، مجلد 21، العدد (1)، ص 259-292 .
231. الهاجري، ماجد (2014):اتجاهات آراء الهيئة التدريسية والطلاب في مدى تطبيق التعليم الإلكتروني بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد 24، العدد (3)، ص 163-263.
232. هاشم، مجدي يونس(2017):التعليم الإلكتروني، ط1 دار زهور المعرفة والبركة،الجيزة، مصر .
233. الهرش، عايد و مفلح، محمد و الدهون، مأمون(2010): معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6،العدد(1)،ص 17-40.
234. الوتار، ناظم و سلطان، السيد منهل خطاب (2007) :الاتجاه النفسي المعرفي نحو التدريب الذهني وعلاقته بموقع الضبط، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية،المجلد 13، العدد (43) ، ص 124 - 155 .
235. الورفلي، فایدة أحمد(2020):استراتيجيات التعلم الإلكتروني، مجلة كلية الكوت الجامعية للعلوم الإنسانية،عدد خاص لبحوث المؤتمر الدولي التاسع والعشرون " التعليم الرقمي بين الحاجة والضرورة"، للفترة من 11-19 نوفمبر، ص 368-379 .
236. اليوسف، رامي محمود (2016):الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات، دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد 45، العدد (2)، ص 360- 374 .

237. يونسى، عيسى و موساوي، أم السعد (2022): اتجاهات الطلبة نحو تطبيق التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا - دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 7، العدد (1)، ص 835-854.

ثانياً : المراجع الأجنبية

1. Abu Bakar, Kamariah. &Tarmizi, Rohani Ahmad,.Mahyuddin, Rahil. & Eliasa, Habibah.,Luan, Wong Su,. Ayub, Ahmad.(2010): Relationships between university students' achievement motivation, attitude and academic performance in Malaysia,**Procedia Social and Behavioral Sciences**,No (2),pp 4906–4910.
2. Alavijeh, Mehdi,. Jalili,. Cyrus,. Khazaie, Habibolah ,.Shahsavari, Saba , .Karimi, Negar ,. Hosseini, Seyyed ,. Eftekhary, Lida, . Jalilian, Farzad . (2014): Achievement Motivation : ACase Study of the Students of Kermanshah University of Medical Science, Iran, **Journal of Health Reports and Technology**, Vol 8, No(1) , January 2022, pp1-5.
3. Al-Doub, Eisa. Goodwi, .Robert & Al-Hunaiyyan, Ahmed. (2008): Student's Attitudes Toward E- learning in Kuwait's Higher Education Institutions, **Conference and work research**, 16th international conference on computers in education. Taipei, Taiwan, pp 841 -848.
4. Aljaser, Afaf. M. (2019): The effectiveness of e-learning environment in developing academic achievement and the attitude to learn English among primary students, **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, Vol 20, No(2), pp 176-194.
5. Allan, Elaine & Seaman, Jeff .(2008): **Staying the Course: Online Education in the United States, 2008**, the Babson Survey Research Group for the Sloan Consortium.
6. Al-Sayyed, Fareed. (2015):A Framework for e-learning Acceptances: A Case Study of the Palestinian Universities, **Partial Fulfillement of the Requirements for the Degree of Master in Engineering Management**, An- Najah National University.
7. Atkinson, John . W. (1975): Motivational determinants of risk-taking behavior,**Psychological Review**, Vol 64, No(6), pp359-372 .
8. Bennet,D,.Chiang,C. & Malani,A. (2015) : Learning during a Crisis : The SARS epidemic in Taiwan,**Journal of Developmental Economics**, Vol 112, pp 1-18.
9. Bjekic, Dragana. ,Milosevic ,Danijela. &Krnet, Radojka. (2010):Teacher Education From E-Learning To E-Teacher : Master Curriculum,**The Turkish Online Journal of Educational Technology**, January2010, Vol 9, No(1), pp202-212.
10. Bomeyer, Robert . (2002):Virtual Schools and E-Learning in K-12 Environments ; Emerging Policy and Practice . **Policy Issues**, Issue(11) April. (Eric) , p 1-14.
11. Cassidy, Tony ,Lynn, Richard. (1989): A multifactorial approach to achievement motivation :The Development of a comprehensive measure,**Journal of occupational Psychology**, The British Psychological Society, Great Britain, N (62), pp 301- 312.

12. Chapman, J. Tunmer, W. Prochnow, J. (2001): Early Reading Related Skills and Performance Reading Self-Concept and The Development of Academic self-concept :Along Itudinalstudy, **Journal of Education Psychology**, Vol 15, No(4) , pp 703-708.
13. Clarke, Alan.(2008):**E. Learning Skills**, 2nd edition. PALGRAVE MACLILLAN, NewYork .
14. Covington, Martin V. , Müeller, Kimberly J. (2001): Intrinsic Versus Extrinsic Motivation:An Approach/ Avoidance Reformulation, **Educational Psychology Review**, Vol 13, No(2), pp 157-176 .
15. Dutton, John . , Dutton, Marilyn & Perry, Jo. (2002):How do Online Students differ from Lecture Students? , **Journal of A synchronous Learning Networks**, Vol 6, No (1), pp 1-20 .
16. Derouin. Renée, .Fritzsche. , Barbara and Salas, Eduardo. (2005): E-Learning in Organizations,**Journal of Management**, SAGE Publications,United States, Vol 31,No(6), pp 920-940.
17. El-Seoud, Samir, Taj-Eddin, Islam ., Seddiek, Naglaa & El-Khouly, Mahmoud, .Nosseir, Ann.(2014): E-Learning and Students' Motivation: A Research Study on the Effect of E-Learning on Higher Education, **iJET**, Vol 9, No (4) , pp 20-26 .
18. Egbo. Obiamaka, .Ifeanacho. I, Okoyeuzu, Chinwe. & Onwumere, Josaphat. (2011): Gender Perception and Attitude Toward E-Learning :A case of Business Students, University Nigeria, **International Journal of Computer Application**, Vol 2, No(1), pp 135-148.
19. Erlinda, Rita., .Dewi, Sari Rahma. (2016):Achievement motivation and academic achievement differences of english students, **Ta'dib**, Vol 18, No (1), June 2015, pp 57-66.
20. Evans, Phil(1989): **Motivation and Emotion**, Routledge, London .
21. Fozia ,Fatima. , Shazia, Ali. Sabir. ,Fatima, Sobia. (2017):Effect of Demographic Factors Over Achievement Motivation of Students at University Level in Islamabad, Global Development in Humanities Education and Civilization (GDHE), **Journal of managerial Sciences**, Vol XI, No(3) , pp213-236.
22. Frank, M., Reich, N. & Humphreys, K. (2003): Respecting the human needs of students in the development of e-learning, **Computers & Education**, Vol 40, No (1) , pp57-70 .
23. Gaur, P. (2015): Research trends in e-learning, **Media Communiqué**, Vol 1, No (1) , pp 29- 41 .
24. Getuno, Daniel M, Kiboss, Joel K., Changeiywo, Johnson M., & Ogola, Leo B. (2015): Effects of an E-Learning Module on Students' Attitudes in an Electronics Class, **Journal of Education and Practice**. Vol 6, No (36) , pp 80-86.

25. Gherguescu ,I &Muntean, C. H . (2010): MoGAME : Motivation based Game Level Adaption Mechanism,**Conference Research**, in the 10th Annual Irish Learning Technology Association Conference (EDtECH2010) , Athlone, Ireland.
26. Gill ,H.,Allan, M.(2005).E-learning in the corporate university, **Journal of European Industrial Training**, Vol 29, No1, p 75-90.
27. Good, T &Brophy, J. (2012) : **Looking in Classroom**, 4 th Edition, Harper and Row, NewYork , U. S. A.
28. Gopal, B. ,Anandan, K.(2013):Attitude toward e-learning in Classroom Instruction among the B. Ed .Students at Colleges of Education, **working papers**, presented in the seminars of education conducted by Jayanthi College of education Seminar on Perspectives on Education, Tiruppur, Tamilnadu, India, pp 55-63.
29. Grove, Andy.(2003): E-Learning. Internet Resource(website) <http://www.Cognitivedesignsolutions.com/E-Learning.htm>
30. Guay, Fredeic, .Ratelle,Catherine, .Roy, Amelie & Litalien, David. (2010): Academic Self-Concept, autonomous academic motivation and academic achievement: Mediating and additive effects,**Learning and Individual Differences**, Vol 20,pp 644-653.
31. Gupta ,B. ,White, D. & Walmsley, A. (2004): The Attitudes of Undergraduate Students and Staff to the Use of Electronic Learning, **British Dental Journal**, Vol 196, No (8), pp 487-492.
32. Hairston,Nancy Rogers.(2007): Employees' Attitude toward E-Learning : Implications for Policy in Industry Environments,**Ph. D. thesis**, University Of Arkansas,United States .
33. Hartnett,M., St George, A. , & Dron, J. (2011): Being together-factors that unintentionally undermine motivation,**Journal of Open, Flexible and Distance Learning**, Vol 15, No (1), pp 1-16.
34. Hélène,Feertchak.(1995): **Les motivations et les valeurs en psychosociologie**, Armond Colin,paris.
35. Hung ,David. (2001):Theories of Learning and Computer - Mediated Instructial Technologies. **Education Media International**. On Line Learning Design,Vol 38,No(4), pp 281-287 .
36. Hynes,M.(2010): Middle-school teachers' understanding and teaching of the engineering design process: a look at subject matter and pedagogical content knowledge, **International Journal of Technology and Design Education**,V 22, pp 345–360 .
37. Imani,M. P.,& Subramanian,S. (2018): Achievement Motivation and Academic Achievement of Higher Secondary Students Locality Wise Analysis, **Paripex-Indian Journal of Research**, Vol 6, No(8), pp 505-506.

38. Imel,Suzan.(2002): E-Learning .Trends and Issue Alert. Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, **Center on Education and Training for Employment** ,Eric, No. (40),p1-5.
39. Kandilingeç, Sebnem.(2015): Investigation of Students' Attitudes Towards E-Learning in Terms of Different Variables-A Case Study in a Technical and Vocational High School for Girls. **Educational Research and Reviews**,V10,N (1), pp 81-91.
40. Kar ,Dhiman ,.Saha ,Birbal ,.Mondal, Bhim.(2016): Attitude of University Students towards E-Learning in West Bengal. **American Journal of Educational Research**,Vol 2,No (8), pp 669-673.
41. Khan, Badrul.(2005):**Managing E-Learning Strategies: Design, Delivery, Implementation and Evaluation**, Information Science Publishing, Hershey -London-Melbourne –Singapore .
42. Khan,Nida. (2017): An Analysis of the Attitude of Engineering students towards E-Learning in Bijnor. **International Journal Of Creative Research Thoughts (IJCRT)** , Vol 5,No(2), pp1039-1046.
43. Konwar, Ishmirekha. (2017): A Study on Attitude of College Students towards E-learning with Special Reference to North Lakhimpur of Lakhimpur District, Assam, **International Journal of Information Science and Education**, Vol 4,No(1), pp 1-9.
44. Kuimova,Marina, Kiyanisyna,Anastasiaa,Truntyagin,Alexey .(2016):E-Learning as a Mean to Improve the Quality of Higher Education,**SHS Web of Conferences**,Vol 28,pp 1-5 .
45. Léaudre, Maillet.(1995): **Psychologie et organisation**, 2e édition, etudes, vivantes, paris.
46. Liaw. Shu- Sheng & Huang . Hsiu-Mei.(2011): A study of investigation learner's attitudes toward e- learning, **5th International Conference on Distance Learning and Education**, IPCSIT, Vol 12, IACAIT press, Singapors, pp 28-32
47. Mahotra, S. and Khunyakari, R, .Chunawaia, S. &Natarajan, Ch . (2009) :Collaborative learning in technology education : D&T unit on puppetry in different Indian socio-culture contexts,**International Journal of Technology and Design Education**, Vol19, No(1), pp 1-14 .
48. Mavis, B.(2001): Self-Efficacy and OSCE Performance Among Second Year Medical Students **Advances in Health Sciences Education**, Vol 6 , Netherlands, Kluwer Academic Publishers,pp93-102 .
49. Nuttin, .Joseph, Fraisse, Paul.,Meili,Richard.(1968): **Traité De Psychologie Expérimentale**, presses universitaires de France, Paris.
50. Panduranga,Sobhana,.Arishi, Seham. (2018):Challenges Envisioned in E-Learning on EFL Learners Performance: A Case Study in Samtah Campus, **Journal of Education and Practice**,Vol 9,No(25) , pp 10-20.

51. Pany, Sesadeba .(2014) : Achievement Motivation of College Students in relation to their Gender, Stream and Locale, **Online International Interdisciplinary Research Journal**, Vol IV, May 2014, Special Issue, p360- 367 .
52. Pieper, S. L.(2003): **Refining and Extending the 2X2 Achievement Goal**, Framework : Another Look at Work –Avoidance, Dissert, Abstr.
53. Petri, Herbert & Govern, John (2004): **Motivation Theory, Research and -Applications**, 5 th edition, Thomson- Wadworth, Australia .
54. Rhema, Amal & .Miliszewsha, Iwona.(2014): Analysis of Student Attitudes towards E-Learning :The Case of Engineering Students in Libya .**Informing Science and Information Technology**, Vol. 11, pp169-190.
55. Rolland, Viau.(1994) : **La motivation en contexte scolaire** ,renouveau pedagogique, Canada .
56. Romiszowski, A. (2004): Hows the E-Learning Baby? Factors Leading to success or failure of an Educational Technology Innovation, **Educational Technology**, Vol 44, No(1), pp 5-27 .
57. Salili, Farideh.(1980): Achievement and Vocational Behavior of Women in Iran: A Social and Psychological Study, In book **Achievement Motivation** Recent Trends in Theory and Research, New York : Plenum Press, IN Leslie ,Fyans (Ed), pp 374-389.
58. Salloum, Adil., Kasabeh, Emad& Al-Sukkar, Ahmed, Salah. (2015):The Reality of E-Learning at the Mutah University from the Viewpoint of Students, **European Journal of Business and Management** ,Vol 7, No (10), pp 282-289.
59. Sangrà, Albert., Vlachopoulos, Dimitrios.& Cabrera, Nati. (2012):Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework, **The International Review of Research in Open And Distance Learning**, Vol13, No(2), pp 145-159.
60. Selim, H. (2007):Critical success Factors for E-learning acceptance: confirmatory Factor models. **Computers & Education**, Vol 49, No (2), pp 396- 413.
61. Sherry, L. (1996): Issues in Distance Learning. **International Journal of Educational Telecommunications**, Vol 1, No (4), pp 337- 365 .
62. Singh. Abtar, Hassan . Moustafa. (2017): In Pursuit of Smart learning environments for the 21st, **Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment**, No. 12 ,pp 1-20.
63. Singh, S., Sing, A. & Singh, K.(2012): Motivation levels among traditional and open learning undergraduate students in India, **International Review of Research in Open and Distance Learning**. Vol 13, No(3), pp 18-40 .

64. Uzunboylyu,Huseyin.(2006):A Descriptive Review of Mainline E-Learning Project in The European Union :E-Learning Action Plan and E-Learning Program, **Journal of Educational Sciences**,pp 1-20 .
65. Viau, Rolland. (2007): **La motivation en contexte scolaire**, 4e edition, Bruxelles : De Boec .
66. Wang, Min.(2012): Effects of Cooperative Learning on achievement Motivation of Female university students . **Asian Social Science** . Vol 8, N(15), pp 108-114 .
67. Werner, Iff (1962):**La Motivation a l'avancement professionnel Centre National de Recherche Scientifique**, Presses Universitaire de France, Paris
68. Xuan, Di,. Ismail,Wail ., Zailaini, Muhammad,.Hussin,Zaharah (2014): Achievement Motivation Across Gender And Academic Level Of Students At Islamic Institute Of Education In China, **OIDA International Journal of Sustainable Development**,Vol 7, No (12),pp 83-94.
69. Yaghoubi, Jafar, Mohammadi, Iraj, Iravani,Hooshang&Attaran, Mohammad. , Gheidi, Ahmad.(2008): Virtual Students' Perceptions of E-Learning in Iran, **The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET**,pp 89-95.
70. Zabadi,Abdelrahim,.Al-Alawi,Amr Hussien(2016):University Students' Attitudes towards E-Learning : University of Business & Technology (UBT)- Saudi Arabia – Jeddah: A Case Study, **International Journal of Business and Managment**, Vol 11, No (6), pp 286 – 295 .
71. Zenzen, Thomas. G.(2002):Achievement Motivation, **Published Thesis**, University of Wisconsin-Stout .

المواقع الإلكترونية

1. عريقات، دلال (2020):التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، شبكة نوى شبكة نسوية اخبارية، تصفح بتاريخ 2021/3/28 <https://www.nawa.ps/ar/post/44022>
- 2.المعجم الوسيط مادة دفع <https://al-maktaba.org/book/7028/291>
3. موقع الجامعة الإسلامية في قطاع غزة تصفح بتاريخ 2021/8/6 .
<http://elearning.iugaza.edu.ps>
4. Arab Encyclopedia (2022): **Attitudes** . (Online) . Retrieved at 10,febreuary, 2022 from <http://arab-ency.com.sy/ency/details/541>
- 5.Cambridge Doctionary(2022). (Online) <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/attitude>
6. Nelson,Mandela(2022). Sainte Anastasie (Online). Available at <https://ar.sainte-anastasie.org/articles/psicologia/la-educacin-es-el-arma-ms-poderosa-para-cambiar-el-mundo.html>

الملاحق

ملحق رقم (1):

مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني في صورته الأولى



جامعة الجزائر 2 " أبو القاسم سعد الله "

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

تخصص الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية

الموضوع : طلب تحكيم

السيد الدكتور/ة :

..... حفظه/ها الله،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع / التكرم بتحكيم أدوات الدراسة

تقوم الباحثة : فاتن محمد الحسني بعمل دراسة لنيل درجة الدكتوراه من جامعة الجزائر 2 - قسم علوم التربية - تخصص الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية " ، وهذه الدراسة بعنوان :

اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديه

ولذا نرجو من سيادتكم الاطلاع على أداة الدراسة مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني وتحكيمها، وتحديد مدى ملائمة فقراتها ووضوحها ومناسبتها لما وضعت لقياسه، وإبداء الرأي في صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة، كما نرجو من سيادتكم القيام بتعديل ما ترونه مناسباً من خلال إضافة فقرة أو حذف أي فقرة من الفقرات ترونها غير ملائمة وغير مناسبة، أو إعادة صياغة لبعض الفقرات في المقاييس من وجهة نظركم.

مع فائق احترامي وتقدير لجهودكم،،،

الباحثة / فاتن محمد الحسني

ملحق رقم (2):

مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في صورته الأولى قبل التحكيم

المحور الأول : التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني : قدرة الطالب الجامعي على تقبل التعليم الإلكتروني والتكيف معه كمنظومة تعليمية حديثة و اندماج الطالب الجامعي مع أدواته ووسائله المتعددة وتطوير مهارات الطالب من خلال استخدام التعليم الإلكتروني					
م.م	الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة	
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة
التعديل المقترح					
1	استخدام التعليم الإلكتروني مناسب لنمط التعليم الخاص بي				
2	استخدام التعليم الإلكتروني مناسب لدراسي وتخصصي				
3	استخدام التعليم الإلكتروني يتلاءم ويتناسب مع احتياجاتي من عملية التعليم والتعلم				
4	لدي ثقة كبيرة في نفسي عند استخدام التعليم الإلكتروني				
المحور الثاني : السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني : وهو مدى استجابة الفرد لاستخدام التعليم الإلكتروني والتي يعبر عنها بسلوكه اتجاه التعليم الإلكتروني بالقبول أو الرفض أو الحيادية					
م.م	الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة	
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة
التعديل المقترح					
5	أنصح زملائي بالتعلم من خلال المساقات الإلكترونية				
6	إذا كان عليّ استخدام شبكات الحاسوب في التعليم فإني سأختار استخدام مواقع المساقات التعليمية المختلفة الموجودة على شبكة الإنترنت				
7	أستمتع بالحرية الممنوحة لي بالتعلم الذاتي				
8	إذا كان التعامل مع مواقع التعليم الإلكترونية المختلفة فإني أتوقع أن استخدم هذه المواقع بشكل جيد				
9	أعتقد أن التعليم الإلكتروني يسهم في حل كثير من المشكلات التي يعاني منها التعليم التقليدي				
المحور الثالث : إدراك العائد من التعليم الإلكتروني : تحسن منظور الطالب الجامعي حول نتائج أدائه من استخدام التعليم الإلكتروني وهو أيضاً العائد العلمي و المادي والاجتماعي الذي يعود على الطالب الجامعي بالفائدة العملية و زيادة التحصيل الدراسي و التعليم الإضافي الذي يضاف إلى خبرته .					
م.م	الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة	
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة
التعديل المقترح					
10	إدراك الفائدة من التعليم الإلكتروني والإيمان بنتائجه الإيجابية				
11	التعليم الإلكتروني يزيد من فاعلية التعليم لدي				
12	التعليم الإلكتروني يحسن من طبيعة التعلم لدي				
13	التعليم الإلكتروني يزيد من تحصيلي و إنجازي التعليمي				

					أجد أن التعليم الإلكتروني مفيد لعملية التعلم والتعليم	14
					أشعر أن التعليم الإلكتروني يزيد من دافعيتي نحو التعلم .	15
					أرى أن نظام التعلم الإلكتروني يزيد من خبراتي العلمية	16
					أرغب في حضور برامج تدريبية حول تقنيات التعليم الإلكتروني	17
					أفضل التعليم الإلكتروني على التعليم التقليدي	18
					أرى أن سلبيات التعليم الإلكتروني أكثر من إيجابياته	19
					يهمل التعليم الإلكتروني الجوانب التربوية في عملية التعليم والتعلم .	20
					يفتقر التعليم الإلكتروني الجوانب التربوية في عملية التعلم .	21
					أشعر أن التعليم الإلكتروني يتطلب مني جهداً يفوق طاقتي	22
					يحقق التعليم الإلكتروني مبدأ التعليم المستمر	23
					يساعد التعليم الإلكتروني على التواصل مع الآخرين	24
					يكسب التعليم الإلكتروني مهارات جديدة للطلبة	25
					يساعد التعليم الإلكتروني على التغلب على العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية	26
					يساعد التعليم الإلكتروني على التفكير	27
					يساعد التعليم الإلكتروني على الاستفادة من الخبراء في المجالات المختلفة	28
					لا يقيديني التعليم الإلكتروني بوقت محدد	29
					لا يزال الوقت مبكراً لتطبيق مشروع التعليم الإلكتروني في الجامعة	30
					يجعل التعليم الإلكتروني بيئة العلم مواكبة للتطور التقني	31
					يُمكن التعليم الإلكتروني المتعلم من الاطلاع على كل ما هو جديد	32
					ينمي التعليم الإلكتروني مهارات التعلم الذاتي	33
					يعزز التعليم الإلكتروني كفايات المعلم والمتعلم	34
					يجدر بالمسؤولين الاهتمام بالتعليم الإلكتروني كمشروع مستقبلي	35
					تحتاج الجامعة في الوقت الحالي لاستخدام التعليم الإلكتروني في مساقاتها التعليمية	36

المحور الرابع : إيجابيات التعليم الإلكتروني نهج التعليم الإلكتروني لتعزيز قوة الطالب الجامعي علمياً و عملياً في جميع نواحي الحياة والأجواء الإيجابية الناجمة عن استخدام الطالب الجامعي للتعليم الإلكتروني و التي تساهم في تحقيق نتائج فعالة في العملية التعليمية .

م.	الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		لا تنتمي	تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
37	يوفر استخدام التعليم الإلكتروني الوقت والجهد					
38	يساعد التعليم الإلكتروني في الوصول إلى المعلومات في جميع مجالات المعرفة المختلفة .					
39	أشعر بالمتعة وأنا استخدم التعليم الإلكتروني					
40	يلعب التعليم الإلكتروني دوراً في تطوير المناهج التعليمية وفقاً للتطورات المستقبلية					
41	يسهل التعليم الإلكتروني من عملية التواصل التعليمي					
42	أنا استخدم المكتبة الإلكترونية للدراسة الذاتية					
43	أنا أواجه العديد من المشاكل أثناء استخدام الإنترنت					
44	التعليم الإلكتروني يزيد من نوعية التعلم لأنه يدمج جميع أشكال وسائل الاعلام					
45	اعتماد التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا الاتصالات يسمح لزيادة ارتياح الطالب					
46	أنا أفضل نقل المواد التعليمية الإلكترونية خلال الإيميل لزملائي وأصدقائي و المعلمين					
47	أشعر بالإيجابية نحو التعليم الإلكتروني					
48	قراءة الكتب الإلكترونية مفضل بالنسبة إلى .					
49	بشكل طبيعي أستطيع تحميل المواد من الإنترنت					
50	أنا أفضل توظيف الحاسوب لكتابة مهام					
51	أشعر بالارتياح في قدراتي عند استخدام تكنولوجيا الحاسوب					
52	أنا أقوم بتنزيل التقارير والمقالات وعروض المواد التدريبية من الإنترنت					

ملحق رقم (3):

مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني في صورته النهائية بعد التحكيم



جامعة الجزائر 2 " أبو القاسم سعد الله "
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية
تخصص الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية

عزيزي الطالب /ة تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة : فاتن محمد الحسني بعمل دراسة لنيل درجة الدكتوراه من جامعة الجزائر 2 - قسم علوم التربية - تخصص الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية " ، وهذه الدراسة بعنوان :

اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديه

بين يديكم مقياس يهدف إلى الكشف عن اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية بفلسطين وعلاقتها بدافعية الإنجاز .

علماً بأن المقياس يتكون من (46) فقرة وأمام كل فقرة من الفقرات خمسة بدائل وهي كالتالي :

موافق بشدة / موافق / محايد / غير موافق / غير موافق بشدة

لذا أرجوا قراءة كل فقرة من الفقرات والإجابة عنها بدقة وموضوعية وذلك بوضع علامة " X " أمام البديل المناسب لكم، علماً بأنه لا يوجد هناك عبارات صحيحة و أخرى خاطئة و إنما أعدت لجمع المعلومات عن موضوع الدراسة، والبيانات التي سوف أحصل عليها من سيادتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط وستكون في سرية تامة .

البيانات الأولية :

• الجنس : ذكر	☐	أنثى	☐
• المؤهل العلمي : بكالوريوس / ليسانس	☐	ماجستير	☐
دكتوراه	☐	• المستوى الدراسي : الأول	☐
الثاني	☐	الثالث	☐
الرابع	☐	• درجة استخدام التعليم الإلكتروني : نادراً	☐
بدرجة متوسطة	☐	بدرجة كبيرة	☐

مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني

المحور الأول : التكيف والاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني : قدرة الطالب الجامعي على تقبل التعليم الإلكتروني والتكيف معه كمنظومة تعليمية حديثة و اندماج الطالب الجامعي مع أدواته ووسائله المتعددة وتطوير مهارات الطالب من خلال استخدام التعليم الإلكتروني					
م.	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق
1	أشعر برغبة شديدة نحو استخدام التعليم الإلكتروني				غير موافق بشدة
2	استخدامي للتعليم الإلكتروني يتعارض مع أسلوب تعليمي				غير موافق
3	يتلاءم استخدام التعليم الإلكتروني مع احتياجاتي التعليمية				غير موافق بشدة
4	يناسب تخصصي ودراستي				غير موافق
5	أستطيع التكيف مع التعليم الإلكتروني بسهولة				غير موافق بشدة
6	أشعر بالراحة عندما أكتسب خبرة جديدة في مجال استخدام التعليم الإلكتروني				غير موافق
7	أدرس بنظام التعليم الإلكتروني مضطراً وليس مختياراً				غير موافق بشدة
8	أشعر بضيق عندما أقوم بحل الواجبات والتكاليف الإلكترونية				غير موافق
9	أفضل الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي				غير موافق بشدة
10	أعتقد أنه يفتقر إلى المصداقية				غير موافق
المحور الثاني : السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني : وهو مدى استجابة الفرد لاستخدام التعليم الإلكتروني والتي يعبر عنها بسلوكه اتجاه التعليم الإلكتروني بالقبول أو الرفض أو الحيادية					
م.	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق
11	أنصح زملائي بالتعلم من خلال المساقات الإلكترونية				غير موافق بشدة
12	أعتقد أن التعليم الإلكتروني يسهل على إنجاز أبحاثي وتقاريري الجامعية .				غير موافق
13	يساعدني التعليم الإلكتروني على التعلم الذاتي				غير موافق بشدة
14	يمكنني فهم المعلومة بطريقة التعليم الإلكتروني بدون مساعدة الأستاذ				غير موافق
15	أعتقد أن التعليم الإلكتروني يسهم في مشكلات يعاني منها التعليم التقليدي				غير موافق بشدة
16	يساعدني التعليم الإلكتروني في الاستفادة من التقنية الحديثة				غير موافق
17	أشجع زملائي على استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس				غير موافق بشدة
18	أرغب في حضور برامج تدريبية حول تقنيات التعليم الإلكتروني (الحاسوب - الإنترنت -الفصول الافتراضية)				غير موافق
19	يساعدني على الاستقلالية				غير موافق بشدة

20	يحفزي التعليم الإلكتروني على التعليم المستمر					
21	أشعر بصعوبة في التعامل مع تقنيات التعليم الإلكتروني					
المحور الثالث : إدراك العائد من التعليم الإلكتروني : تحسن منظور الطالب الجامعي حول نتائج أدائه من استخدام التعليم الإلكتروني وهو أيضاً العائد العلمي و المادي والاجتماعي الذي يعود على الطالب الجامعي بالفائدة العملية و زيادة التحصيل الدراسي و التعليم الإضافي الذي يضاف إلى خبرته .						
م.	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
22	أؤمن بقيمة التعليم الإلكتروني					
23	يساعدني على التواصل مع الآخرين					
24	يساعدني على الاستفادة من الخبراء في المجالات المختلفة					
25	التعليم الإلكتروني يزيد من تحصيلي و انجازي التعليمي					
26	أشعر أنه يزيد من دافعتي نحو التعلم .					
27	يقيدي التعليم الإلكتروني من قدرتي في التعبير عن أفكارتي وأرائي بحرية					
28	أعتقد أنه يلهيني عن دراستي					
29	أعتقد أن بيئة التعلم فيه تواكب التطور التقني					
30	سلبياته أكثر من ايجابياته					
31	يساعدني التعليم الإلكتروني في التغلب على مشكلاتي النفسية					
32	أعتقد أن التعليم الإلكتروني ليس له جدوى .					
33	يمكنني التعليم الإلكتروني في الوصول للمعلومات في جميع مجالات المعرفة المختلفة .					
34	أطلع على كل ما هو جديد من خلاله					
المحور الرابع : ايجابيات التعليم الإلكتروني نهج التعليم الإلكتروني لتعزيز قوة الطالب الجامعي علمياً و عملياً في جميع نواحي الحياة والأجواء الإيجابية الناجمة عن استخدام الطالب الجامعي للتعليم الإلكتروني و التي تساهم في تحقيق نتائج فعالة في العملية التعليمية .						
م.	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
35	أشعر أن التعليم الإلكتروني يتطلب مني جهداً يفوق طاقتي					
36	أشجع على وجود مقررات أو دورات باستخدام التعليم الإلكتروني					
37	أعتقد أن استخدام التعليم الإلكتروني يجعل التدريس منفراً					
38	أرى أن استخدامه بدعة غريبة يجب تجنبها في جامعاتنا					
39	أواجه العديد من المشاكل أثناء استخدام الإنترنت					

					استخدم المكتبة الإلكترونية لدراستي الذاتية	40
					يوفر التعليم الإلكتروني من الوقت	41
					أفضل تبادل المواد التعليمية الإلكترونية خلال الإيميل لزملائي وأصدقائي	42
					أفضل قراءة الكتب الإلكترونية	43
					أفضل توظيف الحاسوب لكتابة مهامتي	44
					أوظف قدراتي في استخدام تكنولوجيا الحاسوب	45
					أقوم بتنزيل التقارير والمقالات وعروض المواد التدريبية من الانترنت بصعوبة	46

ملحق رقم (4):

مقياس دافعية الإنجاز في صورته الأولى قبل التحكيم



جامعة الجزائر 2 " أبو القاسم سعد الله "
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية
تخصص الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية

الموضوع : طلب تحكيم

السيد الدكتور /ة :
..... حفظه/ها الله،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع / التكرم بتحكيم أدوات الدراسة

تقوم الباحثة : فاتن محمد الحسني بعمل دراسة لنيل درجة الدكتوراه من جامعة الجزائر 2 - قسم علوم التربية- تخصص الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية " ، وهذه الدراسة بعنوان :

اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديه

ولذا نرجو من سيادتكم الاطلاع على أداة الدراسة مقياس دافعية الإنجاز وتحكيمها، وتحديد مدى ملائمة فقراتها ووضوحها ومناسبتها لما وضعت لقياسه، وإبداء الرأي في صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة، كما نرجو من سيادتكم القيام بتعديل ما ترونه مناسباً من خلال إضافة فقرة أو حذف أي فقرة من الفقرات ترونها غير ملائمة وغير مناسبة، أو إعادة صياغة لبعض الفقرات في المقاييس من وجهة نظركم.

مع فائق احترامي وتقدير لجهودكم،،،

الباحثة / فاتن محمد الحسني

مقياس دافعية الإنجاز

البعد الأول : السعي نحو التفوق والنجاح : يقصد به الرغبة الجادة في التفوق والمحاولة والوصول للنجاح وتجنب الفشل					
م.	الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة	
		لا تنتمي	تنتمي	مناسبة	غير مناسبة
1	أشعر برغبة كبيرة في التفوق				
2	إهمالي في أداء واجباتي بوقتها المحدد سبب تأخري الدراسي				
3	أسعي دائماً الى التفوق				
4	اعتمد على نفسي في أداء واجباتي الدراسية دون الاستعانة بأحد				
5	الناجحون هم صناع الحياة				
6	التفوق صعب لا يحصل عليه إلا القلائد				
7	أبذل كل جهدي لأحصل على التفوق في دراستي				
8	النجاح والفشل مرتبطان بالخط والصدفة				
البعد الثاني : التخطيط للمستقبل : التفكير في المستقبل ووضع الخطط ورسم الأهداف للأعمال المستقبلية وعدم الانشغال بالحاضر					
م.	الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة	
		لا تنتمي	تنتمي	مناسبة	غير مناسبة
9	أضع أهدافاً لكل ما أريد إنجازه				
10	الانجاز يتطلب وضع الخطط لكل عمل				
11	من لم يخطط فقد خطط للفشل				
12	رسم الأهداف يسهل التنفيذ				
13	أجد نفسي كثير التفكير في المستقبل مما يفقدني الاستمتاع بالحاضر				
14	ليس من المهم وضع الأهداف				
15	أنا أهتم بالحاضر وأترك المستقبل للظروف				
16	التخطيط للمستقبل لا يشغلني كثيراً				
البعد الثالث : المثابرة : وهو الكفاح ومواصلة العمل واستغلال الوقت للوصول إلى النجاح وعدم التراجع أو الاستسلام بسهولة					
م.	الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة	
		لا تنتمي	تنتمي	مناسبة	غير مناسبة
17	أرفض الاستسلام بسهولة				
18	إذا بدأت عملاً ما فلا بد من إنهائه				
19	أكافح من أجل الوصول إلى أهدافي				
20	حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة				
21	استغل كل وقتي فيما فيه منفعة				
22	أواصل العمل الذي بدأت حتى لو استغرق وقتاً طويلاً				
23	ليس لدى الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة				
24	أضيق كثيراً من وقتي في المرح والتسلية				
25	التراجع والاستسلام يجنبني العناء والمشقة				
البعد الرابع : أداء الأعمال بسرعة واتقان : ويقصد به انجاز العمل بأسرع وقت ممكن وعلى أفضل وجه					
م.	الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة	
		لا تنتمي	تنتمي	مناسبة	غير مناسبة
26	أنجز أعمالي بسرعة				

27	أحب أن أتقن ما أعمله					
28	أشعر ب الرضا عندما أنجز عملي بسرعة واتقان					
29	انهي أعمالي أولاً بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد					
30	أهتم كثيراً بأن يخرج عملي في أحسن صورة					
31	كثيراً ما تتراكم الاعمال بسبب التأجيل					
32	المهم عندي هو انجاز العمل بسرعة ولا أهتم بمدى جودته					
33	أنا بطيء في إنجاز أعمالي					
البعد الخامس : الشعور بالمسئولية : ويقصد به أن يتحمل الفرد مسؤولية أعماله عن النجاح والفشل بكل شجاعة						
م.	الفقرة	الانتماء للبعد	الصياغة	التعديل المقترح		
		لا تنتمي	تنتمي	غير مناسبة	تنتمي	
34	أتحمل مسؤولية أعمالي					
35	أشعر بالمسؤولية اتجاه الآخرين					
36	أهتم بنتيجة عملي ولا ينصع اهتمامي على العمل فقط					
37	اعترف بالفشل تماماً مثلما أعترف بالنجاح					
38	إذا نجحت في عملي فأنا سبب النجاح وإذا فشلت فالآخرون هم سبب الفشل					
39	تحمل المسؤولية أمر يضايقني					
40	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن أعمل فقط					
41	على الآخرين تحمل المسؤولية معي في كل أعمالي					
البعد السادس : الثقة بالنفس والاحساس بامتلاك المقدرة : ويقصد به ثقة الفرد بقدراته ومهاراته للقيام بشتى المهام وقدرته على اتخاذ أي قرار						
م.	الفقرة	الانتماء للبعد	الصياغة	التعديل المقترح		
		لا تنتمي	تنتمي	غير مناسبة	تنتمي	
42	أنا واثق من قدراتي ومهاراتي					
43	من السهل اتخاذ أي قرار					
44	أفضل القيام بالمهام الصعبة					
45	أشعر أنه بإمكانني القيام بأعمال متميزة					
46	أتمسك برأيي حتي لو اختلف مع أي الأكثرية					
47	أتردد كثيراً قبل اتخاذ القرار					
48	يقل نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة					
49	من الأفضل تغيير رأيي إذا خالف رأي الآخرين					
50	أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب الناس					
البعد السابع : المنافسة : شعور الفرد ببذل أقصى الجهد بسبب منافسته للآخرين ومحاولته إنجاز شياً جديداً						
م.	الفقرة	الانتماء للبعد	الصياغة	التعديل المقترح		
		لا تنتمي	تنتمي	غير مناسبة	تنتمي	
51	أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز					
52	أشعر ب الفخر حين أنافس زملائي وأقوم بالأعمال أفضل منهم					
53	يشند حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين					
54	المنافسة تشحن طاقتي للوصول لأهدافي					
55	أشعر بالفتور حين أقوم بعمل دون منافسة من أحد					
56	أكره العمل المشحون بالمنافسات					
57	أنضايق عند مقارنة عملي بعمل الغير					
58	أستمتع بوجودي مع أفراد لديهم نفس قدراتي					

ملحق رقم (5):

مقياس دافعية الإنجاز في صورته النهائية



جامعة الجزائر 2 " أبو القاسم سعد الله "
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية
تخصص الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية

عزيزي الطالب /ة تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة : فاتن محمد الحسني بعمل دراسة لنيل درجة الدكتوراه من جامعة الجزائر 2 - قسم علوم التربية - تخصص الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية " ، وهذه الدراسة بعنوان :

اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديه

بين يديكم مقياس يهدف إلى الكشف عن دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية بفلسطين .

علماً بأن المقياس يتكون من (46) فقرة وأمام كل فقرة من الفقرات خمسة بدائل وهي كالتالي :

موافق بشدة / موافق / محايد / غير موافق / غير موافق بشدة

لذا أرجوا قراءة كل فقرة من الفقرات والإجابة عنها بدقة وموضوعية وذلك بوضع علامة " X " أمام البديل المناسب لكم، علماً بأنه لا يوجد هناك عبارات صحيحة و أخرى خاطئة و إنما أعدت لجمع المعلومات عن موضوع الدراسة، والبيانات التي سوف أحصل عليها من سيادتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط وستكون في سرية تامة .

البيانات الأولية :

الجنس : ذكر	☐	أنثى	☐
المؤهل العلمي : بكالوريوس / ليسانس	☐	ماجستير	☐
دكتوراه	☐	المستوى الدراسي : الأول	☐
الثاني	☐	الثالث	☐
الرابع	☐	درجة استخدام التعليم الإلكتروني : نادراً	☐
درجة متوسطة	☐	درجة كبيرة	☐

مقياس دافعية الإنجاز

البعد الأول : السعي نحو التفوق والنجاح : يقصد به الرغبة الجادة في التفوق والمحاولة والوصول للنجاح وتجنب الفشل					
م.	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق
1	أشعر برغبة كبيرة في التفوق				غير موافق بشدة
2	أهمل أداء واجباتي بوقتها المحدد				غير موافق
3	أسعي دائماً إلى التفوق				غير موافق بشدة
4	أعتمد على نفسي في أداء واجباتي الدراسية دون الاستعانة بأحد				غير موافق
5	أبذل كل جهدي لأحصل على التفوق في دراستي				غير موافق بشدة
6	أؤمن النجاح والفشل مرتبطان بالخطأ والصحة				غير موافق
7	أضع أهدافاً لكل ما أريد إنجازه				غير موافق بشدة
8	أضع خطة لكل هدف أريد تنفيذه				غير موافق
9	المنافسة تشحن طاقتي للوصول لأهدافي				غير موافق بشدة
10	أفقد الاستمتاع بالحاضر عند التفكير بالمستقبل				غير موافق
11	أفضل أن أفعل ما يفعله أغلب الناس				غير موافق بشدة
12	أهتم بالحاضر وأترك المستقبل للظروف				غير موافق
13	أهمل التفكير بالمستقبل				غير موافق بشدة
14	أشعر أنه بإمكانني القيام بأعمال متميزة				غير موافق
15	أفضل القيام بالمهام الصعبة				غير موافق بشدة
16	أشعر بثقة في قدراتي ومهاراتي				غير موافق
البعد الثاني : المثابرة : وهو ما يستطيع الطالب الجامعي أن يبذله من جهد والكفاح ومواصلة العمل واستغلال الوقت للوصول إلى النجاح وتحقيق أهدافه وعدم التراجع أو الاستسلام بسهولة					
م.	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق
17	أرفض الاستسلام بسهولة				غير موافق بشدة
18	أصر على إنهاء ما بدأت به				غير موافق
19	أكافح من أجل الوصول إلى أهدافي				غير موافق بشدة
20	حين أنهى كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة				غير موافق
21	استغل كل وقتي فيما فيه منفعة				غير موافق بشدة
22	أواصل العمل الذي بدأت به حتى لو استغرق وقتاً طويلاً				غير موافق
23	ليس لدى الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة				غير موافق بشدة
24	أضيق كثيراً من وقتي في المرح والتسلية				غير موافق
25	أشعر أن الاستسلام يجنبني العناء والمشقة				غير موافق بشدة
26	أنجز أعمالي بسرعة				غير موافق
27	أحب أن أتقن ما أعمله				غير موافق بشدة
28	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان				غير موافق
29	أنهي أعمالي أولاً بأول ولا أوجل عمل اليوم إلى الغد				غير موافق بشدة
30	أهتم بإنجاز أعمالي دون الاهتمام بجودته				غير موافق

31	أشعر ببطيء في إنجاز أعمالي				
32	أهتم كثيراً بأن يخرج عملي في أحسن صورة				
البعد الثالث : الشعور بالمسؤولية : ويقصد به أن يتحمل الفرد مسؤولية أعماله عن النجاح والفشل بكل شجاعة					
م.	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق
33	أتحمل مسؤولية أعمالي				
34	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين				
35	أهتم بنتيجة عملي ولا أكرث بالعمل فقط				
36	اعترف بالفشل تماماً مثلما أعتز بالنجاح				
37	أوكل نجاحي لنفسه فقط				
38	أشعر بالضيق عند تحمل المسؤولية				
39	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن أعمل فقط				
40	أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز				
41	أميل إلى تغيير رأيي إذا شعرت بصحة رأي الآخرين				
42	يشند حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين				
43	أشعر بالفخر حين أنافس زملائي وأقوم بالأعمال أفضل منهم				
44	من السهل على اتخاذ أي قرار				
45	أتمسك برأيي حتي لو خالف رأي الآخرين				
46	يقل نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة				

ملحق رقم (6): قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الرتبة الجامعية	مكان العمل
1.	فاطمة الزهراء مشتاوي	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله / الجزائر
2.	أ. د رشيد مسيلي	علم النفس	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله / الجزائر
3.	أ. د الطيب بالعربي	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله / الجزائر
4.	د. جمال طوبال	علوم التربية	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله / الجزائر
5.	أ. د. عزو أسماعيل عفانة	أساليب مناهج وطرق التدريس	أستاذ دكتور	الجامعة الإسلامية / فلسطين
6.	أ. د أيمن هاشم السقا	مساعد نائب رئيس الجامعة الإسلامية للشؤون الأكاديمية	أستاذ دكتور	الجامعة الإسلامية / فلسطين
7.	أ. د منور عدنان نجم	أصول التربية	أستاذ دكتور	الجامعة الإسلامية / فلسطين
8.	أ. د عبد الفتاح عبد الغني الهمص	الصحة النفسية	أستاذ دكتور	الجامعة الإسلامية / فلسطين
9.	د. رائد حسين الزعائين	مناهج وطرق التدريس	أستاذ محاضر	الجامعة الإسلامية / فلسطين
10.	أ. د. مجدي سعيد عقل	مناهج وطرق التدريس	أستاذ دكتور	الجامعة الإسلامية / فلسطين
11.	د. منير سليمان حسن	تكنولوجيا التعليم	أستاذ محاضر	الجامعة الإسلامية / فلسطين
12.	أ. د محمود محمد الرنتيسي	تكنولوجيا التعليم	أستاذ دكتور	الجامعة الإسلامية / فلسطين
13.	أ. د أدهم حسن البعلوجي	تكنولوجيا التعليم	أستاذ دكتور	الجامعة الإسلامية / فلسطين
14.	أ. د كمال فرحاوي	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله / الجزائر

ملحق رقم (7): يوضح أعداد طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية

بسم الله الرحمن الرحيم



الجامعة الإسلامية بغزة
Islamic University of Gaza

الرقم Ref.

التاريخ Date

أعداد طلبة كلية التربية المنتظمين على الفصل الثاني للعام ٢٠٢١-٢٠٢٢				
المجموع	طلاب	طالبات	التخصص	الكلية
240	22	218	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	التربية
14	0	14	الأحياء وأساليب تدريسها	التربية
8	5	3	التاريخ وأساليب تدريسها	التربية
7	3	4	الجغرافيا وأساليب تدريسها	التربية
4	0	4	الحاسوب وأساليب تدريسها	التربية
29	16	13	الفيزياء وأساليب تدريسها	التربية
15	5	10	الكيمياء وأساليب تدريسها	التربية
550	32	518	المرحلة الأساسية	التربية
19	9	10	تعليم اجتماعيات	التربية
83	12	71	تعليم التربية الإسلامية	التربية
152	26	126	تعليم الرياضيات	التربية
36	2	34	تعليم العلوم	التربية
1	1	0	تعليم العلوم والتكنولوجيا	التربية
439	36	403	تعليم اللغة الإنجليزية	التربية
286	47	239	تعليم اللغة العربية	التربية
3	2	1	التأهيل التربوي/ عام	التأهيل التربوي
3	0	3	التأهيل التربوي/ تعليم اللغة العربية	التأهيل التربوي
16	3	13	التأهيل التربوي/ تعليم اللغة الإنجليزية	التأهيل التربوي
7	3	4	التأهيل التربوي/ تعليم الرياضيات	التأهيل التربوي
8	2	6	التأهيل التربوي/ تعليم العلوم	التأهيل التربوي
3	2	1	التأهيل التربوي/ تعليم العلوم الاجتماعية	التأهيل التربوي
28	7	21	التأهيل التربوي/ تعليم التربية الإسلامية	التأهيل التربوي
69	22	47	التأهيل التربوي/ عام	التأهيل التربوي
62	11	51	الصحة النفسية المجتمعية	الدراسات العليا (ماجستير)
127	26	101	مناهج وطرق تدريس	الدراسات العليا (ماجستير)
104	15	89	أصول التربية/ الإدارة التربوية	الدراسات العليا (ماجستير)
24	11	13	الفلسفة في الإدارة التربوية	الدراسات العليا (دكتوراه مشترك)
11	4	7	الصحة النفسية المجتمعية	الدراسات العليا (دكتوراه مشترك)
28	11	17	الإرشاد التربوي والنفسي	الدراسات العليا (دكتوراه مشترك)
30	10	20	مناهج وطرق تدريس	الدراسات العليا (دكتوراه)
2406	345	2061	المجموع	



ملحق رقم (8): رسالة من جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله إلى الجامعة الإسلامية في قطاع غزة لتطبيق أدوات الدراسة



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2 " أبو القاسم سعد الله "
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية



الأخ / أ.د نائب الرئيس للشئون الأكاديمية حفظه الله
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: تسهيل مهمة طالبة دكتوراه

تهديكم كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الجزائر 2 " أبو القاسم سعد الله " أطيب تحياتها
يرجى التكرم بالعلم بأن الطالبة : فاتن محمد الحسني مُسجلة ببرنامج الدكتوراه
بقسم علوم التربية ، تخصص : الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية .
عنوان أطروحتها :
" اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بدافعية الانجاز لديه " .
يرجى التكرم منكم تسهيل مهمة الطالبة والسماح لها بتطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة من
طلبة جامعتكم .
علماً بأن المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

2020/04/23

نائب عميد الكلية للدراسات العليا والبحث العلمي

نائب العميد لما بعد التدرج و البحث
العلمي و العلاقات الخارجية
د / فتحي رفاع



ملحق رقم (9): تسهيل مهمة طالبة دكتوراه



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2 " أبو القاسم سعد الله "
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية



الأخ / أ.د نائب الرئيس للشئون الأكاديمية حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: تسهيل مهمة طالبة دكتوراه

تهديكم كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الجزائر 2 " أبو القاسم سعد الله " أطيب تحياتها ،،،
يرجى التكرم بالعلم بأن الطالبة : فاتن محمد علي الحسني مُسجلة ببرنامج الدكتوراه ، قسم علوم
التربية ، تخصص : الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية .

عنوان أطروحة الدكتوراه :

" اتجاهات الطالب الجامعي نحو التعليم الإلكتروني وعلاقتها بدافعية الانجاز لديه " .

يرجى التكرم منكم تسهيل مهمة الطالبة والسماح لها بتطبيق أدوات الدراسة على الفئة المستهدفة
من عينة الدراسة على طلبة جامعتكم .

علماً بأن المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

أ.د. محمد سعيد
أ.د. محمد سعيد

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أ.د. محمد سعيد
أ.د. محمد سعيد

