

اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد مقارنة بالتعليم المباشر لمواجهة فيروس كورونا (كوفيد-19) وعلاقتها بالتوافق النفسي

أ. د. عيسى محمد البلهان د. عبدالمطلب عبدالقادر عبدالمطلب

كلية التربية - جامعة الكويت

دولة الكويت

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد مقارنة بالتعليم المباشر لمواجهة فيروس كورونا (كوفيد-19) وعلاقة نوع التعلم بالتوافق النفسي. تكونت عينة الدراسة النهائية من 200 طالب وطالبة، واشتملت أدوات الدراسة على: مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر، ومقياس التوافق النفسي. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعليم المباشر والتعلم عن بُعد، وجاءت الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو التعلم المباشر في المرتبة الأولى، في حين جاءت الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو التعلم عن بُعد في المرتبة الثانية، وهناك متغيران مؤثران في تباين الاتجاهات لدى الطلبة نحو التعلم عن بُعد؛ هما: الجنسية، ومكان الإقامة (المحافظة)، وهناك متغير واحد فارق في تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو التعلم المباشر هو: مكان الإقامة (المحافظة)، كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عن بُعد والطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد في المعدل الدراسي السابق، والدرجة الكلية للتوافق النفسي، والتوافق الشخصي، والتوافق الصحي، في حين وجدت فروق دالة إحصائية بين الفئتين في التوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي، والعمر لصالح الطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر والطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم المباشر في المعدل الدراسي السابق، والدرجة الكلية للتوافق النفسي، والتوافق الشخصي، والتوافق الصحي، والتوافق الاجتماعي، ووجدت فروق دالة إحصائية بين الفئتين في التوافق الأسري، والعمر لصالح الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر.

الكلمات المفتاحية: التعلم عن بُعد، التعليم المباشر، التوافق النفسي.

مقدمة

تعتمد معظم نظريات استراتيجية التعلم على المنظور البنائي للتعلم الذي يؤكد أن المعنى والمعرفة يتم بناؤهما بواسطة المتعلم من خلال عملية ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة والخبرة السابقة، وتعتمد جودة مخرجات التعلم على مدى جودة تنظيم المتعلم ودمج المعلومات مع بعضها البعض (Olgren, 1998). ويجب على الطلاب استخدام مجموعة من استراتيجيات التنظيم والتفصيل لتحليل وتوليف المعلومات بطرائق تبني نموذجاً عقلياً مرتبطاً بالمعرفة السابقة في الذاكرة لكي يحدث التعلم العميق، وتساعد التكنولوجيات الحديثة الطلاب على زيادة تعلمهم. حيث شهدت السنوات العشر الماضية تطوراً واسع النطاق للمعالجة الرقمية والاتصالات إلى جانب الحوسبة الشبكية، وفتح ذلك مجموعة واسعة من فرص التعليم والتعلم. ويعتبر التعلم عن بعد طريقة تعليم وتعلم ظهرت بشكل ملحوظ في السنوات العشرين الماضية. وقد أبان المركز القومي لإحصاءات التعليم (National Center for Education Statistics, 1999) أن استخدام التقنيات المعتمدة على الكمبيوتر زادت من 22% عام 1995 إلى 60% في 1997-1998.

وهناك الكثير من فوائد التعلم عن بعد منها زيادة التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والقدرة على الوصول إلى عدد كبير من المتعلمين، وتلبية احتياجات الطلاب غير التقليديين الذين لديهم مسؤوليات مثل العمل والأسرة تمنعهم من الالتحاق بالجامعة أو المدرسة، والطلاب التقليديين الذين يفضلون التعلم في بيئة عبر الإنترنت، ولأن الكليات والجامعات الحكومية تعاني من انخفاض الدعم المالي للدولة، فإن التعليم عن بُعد يوفر جمهوراً جديداً وتدفعاً للإيرادات دون الحاجة إلى مرافق إضافية داخل الحرم الجامعي مثل قاعات المحاضرات وغيرها (National Educational Association, 2000). وتعتبر اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ذات أهمية في نجاح أو فشل التعلم عن بعد (Black, 1992). ورغم أهمية التعلم عن بعد إلا أن هناك اتجاهات سلبية لدى أعضاء هيئة التدريس تجاه التعلم عن بُعد (Dillon & Walsh, 1992). وقد أدت الحاجة المتزايدة للتعلم عن بُعد إلى

قيام الباحثين باستكشاف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو التعليم عن بعد. وقد شككت العديد من الدراسات في قيمة التعلم عن بُعد عند مقارنتها بالتعلم التقليدي، حيث يُنظر إلى التعلم عن بُعد على أنه يأتي في المرتبة الثانية بعد التعليم وجهاً لوجه (Black, 1992). وظهرت اتجاهات سلبية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو التدريس عبر الإنترنت بسبب مخاوفهم بشأن فعالية هذا الأسلوب في تعلم الطلاب (Hutchins, 2003). كما أن حداثة هذه الوسيلة تثير المزيد من الاتجاهات السلبية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو التدريس عبر الإنترنت (Valentine, 2002). وقد عبر بعض أعضاء هيئة التدريس عن شعورهم بأن التعلم عبر الإنترنت لن يكون بنفس كفاءة التعلم التقليدي (Hutchins, 2003). ويعتقد بعض أعضاء هيئة التدريس أن الدورات عن بعد تؤدي إلى مستويات أقل من الإدراك (Miller & Pilcher, 2001). ويؤكد (Biner, 1997) أن الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو التعلم عن بُعد هي مقياس هام لتحديد مدى فعالية التعليم عن بعد. وقد بيّن (Rogers, 1995) أنه من أجل تحقيق التكافؤ بين التعلم عن بُعد والتعلم التقليدي يجب الاتفاق على معايير القياس والتقويم، ومعايير القياس في الدورات التقليدية تختلف عن معايير القياس في دورات التعلم عن بعد. كما أشار (Watkins & Schlosser, 2000) إلى أن وحدة القياس في التعلم التقليدي المعتمدة على الوقت غير مناسبة للدورات عن بعد، فنموذج التكافؤ التعليمي القائم على القدرات يُعد أداة أكثر عملية لكل من الدورات التقليدية والدورات عن بعد، ويعتمد هذا النموذج على التحصيل الأكاديمي. وقد بيّن (Andriole, 1997) أن التعليمات القائمة على التعلم عن بعد يجعل تلك العملية تعتمد على متطلبات أكثر صرامة، في تصميمها وتطويرها وتقديمها وتقييمها، وقد كشفت نتائج دراسة (Hiltz, 1998) أن 69% من الطلاب شعروا أن الدورات في الفصل الافتراضي كانت أكثر ملاءمة مقارنة بالدورات التقليدية. ويبين (Richards & Ridley, 1999) أن التعلم عن بعد يعتبر البديل الوحيد للتعلم التقليدي، وهو ثالث أكثر الأسباب لتسجيل الطلاب في الدورات التدريبية عبر الإنترنت. ويحتاج أعضاء هيئة التدريس إلى مستوى مرتفع

من الكفاءة في تقنيات الكمبيوتر اللازمة لتطوير وتقديم التعليمات عبر الإنترنت بالإضافة إلى الخبرة في مجال تخصصهم (Floyd, 2003).

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن نتائجها متضاربة حول مدى فاعلية التعليم عن بُعد. فقد بينت نتائج دراسة (Redding & Rotzien, 2001) أن التعلم عن بُعد يرفع من مستوى كفاءة التعلم لدى الطلاب، وأن التدريس عبر الإنترنت كان أكثر فعالية من التدريس المباشر في الفصول الدراسية، حيث كشفت اختبارات التحصيل الدراسي للدورة عن أداء المجموعة عبر الإنترنت بشكل أفضل من نظرائهم في الفصل الدراسي العادي. بينما كشفت نتائج دراسة (Kincannon, 2002)، ونتائج دراسة (Gifford, 1998) في مقارنة بين مجموعتين من الطلاب: المجموعة الأولى أكملت دورة بطريقة التعلم عن بُعد، والمجموعة الثانية أكملت دورة بطريقة التعليم التقليدي في الفصول الدراسية المباشرة، أبانت أن التعليم التقليدي في الفصول الدراسية المباشرة كان أكثر فاعلية وجودة مقارنة بالتعلم عن بُعد، وأن التعلم عبر الإنترنت يتطلب وقتاً أطول من التعلم التقليدي في الفصول الدراسية، كما أن أعضاء هيئة التدريس كانوا أقل ارتياحاً لتدريسهم في البيئة القائمة على الويب. ومن الموضوعات التي تتناولها هذه الدراسة التوافق النفسي، إذ يعتبر التوافق النفسي للطالب من أهم العوامل التي تساعد على التحصيل الدراسي سواء عن طريق التعلم عن بعد أو التعلم المباشر، فقدرة الطالب على تحقيق حاجاته النفسية والاجتماعية من خلال علاقته مع زملائه ومع أعضاء هيئة التدريس ومع المجتمع تساعد على زيادة دافعيته نحو التعلم؛ (Redding & Rotzien, 2001).

ومما لاشك فيه أن العوامل السياقية ربطت بين البيئة المدرسية (والأنشطة الطلابية) والتوافق النفسي الاجتماعي، وكذلك المشكلات السلوكية ورؤية الأفراد لما يُحيط بهم وأساليب التعامل معها. فنوعية التعاملات بين المراهقين والآباء والنظراء والمعلمين تقوم بدور جوهري في إدراك المراهقين لأنفسهم في تفاعلهم مع الآخرين. وكذلك فإن اختلاف السياق (في منظومتي التعلم المباشر والتعلم عن بُعد) قد يدفع الكثيرين إلى الوقوع ضحية عدم التوافق؛ مما قد يمتد أثره إلى

تفاعلات سلبية متناقضة مع الدور المتوقع من التربية (التعليم) من حيث بناء الشخصية المتوافقة مع ذاتها ومع الآخر. فالتعلم عن بُعد يؤثر في المساحة الزمنية للدعم الأسري المتبادل بين المراهقين والأسرة، ويقلل من إيجابيات التفاعل الاجتماعي والتماسك الأسري اللذين يفتقر إليهما كثير من المتعلمين في سياق التعلم عن بُعد. (أنظر سلبيات إدمان برامج التواصل الاجتماعي)، وربما يظهر ذلك في اضطرابات السلوك وتضاؤل أثر الخبرة المدرسية الهادفة إلى الخروج من دائرة المعلومات الضيقة إلى رحابة بناء الفرد والجماعة، وربما قللت من الحركة داخل الإطار الاجتماعي؛ استناداً إلى التعلق بالحاسوب مصدراً للتعلم واكتساب الخبرات، كما يتأثر تقدير الذات في غياب الأقران؛ (Tary & Emler, 2007).

وتسعى هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد لمواجهة فيروس كورونا (كوفيد-19) بالتعلم المباشر وعلاقة ذلك بالتوافق النفسي. ومن ثم اتضحت الحاجة إلى مثل هذه الدراسة التي تبرز أهميتها من خلال ما أفرزته من نتائج وما انبثق عنها من توصيات، كما تُعد إضافة جديدة إلى المكتبة العربية في المجال التعليمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبين العديد من الدراسات أن هناك اتجاهات متضاربة لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو التعلم عن بعد، فقد بينت دراسة (Drennan, Kennedy & Pisarski, 2005) أن رضا الطلاب عن التعلم عن بعد يتأثر بالتصورات الإيجابية تجاه التكنولوجيا والتعلم المستقبلي، فقد يتفاعل الطلاب بشكل مختلف مع بيئة التعليم عبر الإنترنت وفقاً لمستويات مهاراتهم واتجاهاتهم. وأوضح (Clark, 1993) أن المدرسين الذين فضلوا التعلم عن بُعد هم أولئك الذين كانوا أكثر دراية بتكنولوجيا التعليم. وبين (Haas & Senjo, 2004) أن هناك اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات مختلفة في ولاية كاليفورنيا تجاه استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم. وكشف (Passig & Levin, 2000) أن الطالب لا يدرس الموضوع فحسب عند استخدام مناهج الوسائط المتعددة، بل يتعلم أيضاً

كيفية التعامل مع البيئة المبرمجة صناعياً، كما أن التفاعل المتاح في العديد من مناهج التعلم عن بعد اليوم تمكن الطلاب من المشاركة بفاعلية في عملية التعلم. ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: ما هي اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو التعلم عن بعد مقارنة بالتعلم المباشر لمواجهة فيروس كورونا (كوفيد-19) وعلاقته بالتوافق النفسي؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- 1 - ما طبيعة اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بعد مقارنة بالتعلم المباشر؟
- 2 - هل يوجد تأثير لبعض المتغيرات الفارقة (النوع، والجنسية، والمرحلة التعليمية، والمحافظة، والتخصص) على مستوى الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر؟
- 3 - هل توجد فروق بين ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عن بُعد وذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد في العمر، والمعدل الدراسي، والتوافق النفسي الذي يتضمن (التوافق الشخصي، والتوافق الصحي، والتوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي)؟
- 4 - هل توجد فروق بين ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر وذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم المباشر في العمر، والمعدل الدراسي، والتوافق النفسي الذي يتضمن (التوافق الشخصي، والتوافق الصحي، والتوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد مقارنة بالتعلم المباشر لمواجهة فيروس كورونا (كوفيد-19) وعلاقة ذلك بالتوافق النفسي، ومن خلال هذا الهدف العام يتم التحقق من عدة أهداف فرعية أخرى تتمثل فيما يلي:

- 1 - معرفة اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد مقارنة بالتعلم المباشر.

- 2 - تحديد مدى تأثير بعض المتغيرات التي تتضمن (النوع، والجنسية، والمرحلة التعليمية، والمحافظة، والتخصص) على حدوث اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر.
- 3 - التعرف على الفروق بين ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عن بُعد وذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد في العمر، والمعدل الدراسي، والتوافق النفسي الذي يتضمن (التوافق الشخصي، والتوافق الصحي، والتوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي).
- 4 - التعرف على الفروق بين ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر وذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم المباشر في العمر، والمعدل الدراسي، والتوافق النفسي الذي يتضمن (التوافق الشخصي، والتوافق الصحي، والتوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي).

أهمية الدراسة

أولاً - الأهمية النظرية للدراسة: تتضمن أهمية الدراسة النظرية تقديم إطار نظري واستعراض رؤى مختلفة حول اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد مقارنة بالتعلم المباشر لمواجهة فيروس كورونا (كوفيد-19) وعلاقته بالتوافق النفسي بما يتضمنه البحث من جوانب فكرية ومنهجية متعددة تزيد في إثراء المكتبة العربية، وتبسيط الضوء على الدراسات المهمة والبحوث المتعلقة بالتعلم عن بُعد مقارنة بالتعلم المباشر، وتساهم هذه الدراسة في إثراء فهمنا للدراسات السابقة؛ العربية منها والأجنبية، التي تفتقر إلى مثل هذا التناول، كما أنها بداية للدراسات النفسية المستقبلية التي تتناول التعلم عن بُعد في ظل الحاجة إليه نتيجة تفشي فيروس كورونا المستجد والمحافظة على التباعد الاجتماعي للحد من انتشاره، مما يجعلها إضافة علمية في هذا المجال التربوي.

ثانياً - الأهمية التطبيقية للدراسة: تتضمن أهمية الدراسة التطبيقية الاستفادة من نتائجها في زيادة الاهتمام ببرامج التعلم عن بُعد لما لها من أهمية كبيرة، خاصة في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد، كما أن البحث عزز وجود

اتجاهات إيجابية لدى طلبة المدارس الحكومية والخاصة وطلبة جامعة الكويت نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر؛ إلا أن الطلبة فضلوا التعلم المباشر ويليهِ التعلم عن بُعد في حالات استثنائية، بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في معرفة اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر مما يساعد وزارة التربية بدولة الكويت في تحديد طريقة التدريس المناسبة للطلبة واتخاذ القرارات المناسبة بشأن دمج برامج التعلم عن بُعد في المدارس وجامعة الكويت وغيرها من المؤسسات التعليمية.

الإطار النظري للدراسة

تشتمل الدراسة الحالية على عدة مفاهيم هي: الاتجاهات نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر، والتوافق النفسي. ويتضمن المفهوم الأول الاتجاهات نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر، وتبين معظم تعريفات التعلم عن بُعد أنها طريقة تعلم تحدث بشكل غير متزامن، حيث يتم فصل المتعلم والمعلم حسب الزمان والمكان باستخدام مجموعة متنوعة من الوسائط التقنية لدعم التدريس والتعلم (Eastmond, 1998). ويُعد التعلم عن بُعد Distance Learning وسيلة فاعلة وهادفة ومهمة للحصول على المعرفة واكتشافها وقت حدوثها، وذلك لمواكبة متغيرات هذا العصر ومسايرة مستجداته في الوقت ذاته، وقد أصبحت المجتمعات التي توظف وسائل وإمكانات وطرائق التعليم عن بُعد مجتمعات متطورة، وأصبح من أهم اهتمامات الحكومات والمؤسسات العالمية الحرص على إدخال نظام التعليم عن بعد في مؤسساتها التعليمية (صبري، 2010). ويتطلب التعلم عن بعد من الطلاب تحمل مسؤولية أكبر مقارنة بالتعلم التقليدي، إذ يجب على الطلاب تسجيل الدخول إلى الفصل الدراسي عبر الإنترنت كمبادرة فردية، لذلك يُعد الدافع الداخلي أمراً حاسماً لإكمال الدورات عبر الإنترنت (Alexander, Murphy, Woods, 1997). ويختلف التعلم عن بُعد عن التعلم التقليدي بشكل كبير من حيث الأهداف والمحتوى والممارسات التربوية والجمهور، ويتطلب التعليم عن بُعد دعم التعلم الذاتي للطلاب، ودعم المعلم وتدريبه على إعداد متطلبات التعلم

عن بُعد، وتسهيل التعاون والتفاعل بين المعلم والطالب، وأن يكون التعلم متمركزاً حول المتعلم وليس موجهاً من المعلم (Vrasidas & McIsaac, 2000). ويجب أن تتغير أهداف علم التربية من استراتيجية نقل المعرفة المنظمة إلى التشجيع على حل المشكلات والأساليب التعاونية التفاعلية، ويجب أن يتغير دور المعلم من الشخص الذي ينقل المحتوى ويوجه الطلاب إلى مرشد يساعد الطلاب على تطوير المهارات (Michau, Gentil & Barrault, 2001).

وهناك العديد من مزايا وفوائد التعلم عن بُعد؛ منها توفير وقت السفر، لأن الطلاب ليسوا مضطرين إلى الانتقال من وإلى الحرم الجامعي، ولا يحتاج المعلم إلى السفر ويمكنه العمل من المنزل، ويمكن للطلاب الدراسة وفقاً جداولهم الزمنية، ويساعد التعليم عن بعد على خفض التكاليف المالية للتدريس، وتقليل الموارد البشرية والمعلمين (Bisciglia & Monk-Turner, 2002). ويجد الطلاب أنه من الملائم أكثر أن يأخذوا دروساً عبر الإنترنت دون قيود النفقات والوقت المرتبطة بالانتقال إلى منشأة في الحرم الجامعي، ويساعد ذلك إدارة الجامعات على الوصول إلى عدد أكبر من الطلاب دون تعيين موظفين إضافيين (Valentine, 2002). إلا أن هناك أيضاً بعض العوائق لهذه الطريقة من التعليم منها أن الطلاب قد يواجهون مشاكل في فهم معلومات الدورة التدريبية التقنية أو الكمية أو الموجهة علمياً، ومن الصعب حل المشكلات التي يواجهها الطلاب بسبب الفصل المادي بين المعلم والطالب، كما يؤثر التفاعل المحدود بين الطلاب والمعلمين على تجربة التعلم الإجمالية، فالتعليم عن طريق الفصول الدراسية التقليدية يسمح بتعديل خطط المحاضرات على أساس ردود الفعل المتعلمين من لحظة إلى لحظة، وقياس ما يتعلمه الطالب في الفصل الدراسي من التفاعل والمناقشات التي تحدث وهذا غير متوافر في التعلم عن بعد (Kahl & Cropley, 1986). كما يواجه أعضاء هيئة التدريس العديد من الصعوبات عند تدريس بأسلوب التعلم عبر الإنترنت منها إدارة الدورات عبر الإنترنت؛ وتخطيط وتصميم الدورة؛ وأفضل طريقة لتقديم المحتوى مثل النص أو الرسوميات أو الصوت أو الفيديو؛ وطرق الاتصال المختلفة التي سيستخدمها الطلاب مثل البريد الإلكتروني ولوحات المناقشة والدردشات؛

وطرق زيادة مشاركة الطلاب والحفاظ عليها؛ وتقييمات الطلاب المناسبة للتعلم عبر الإنترنت؛ ومعرفة عملية بجميع التقنيات التي يتم تنفيذها في الدورة التدريبية عبر الإنترنت (Levy, 2003).

وهناك العديد من الدوافع وراء وجود اتجاهات إيجابية لدى معظم أعضاء هيئة التدريس نحو تدريس دورات التعليم عن بعد. وقد بينَ (Wolcott & Betts, 1999) أن الدوافع وراء وجود اتجاهات إيجابية لدى معظم أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم عن بعد تتضمن: الرواتب المجزية، والترقية، والمكافآت المادية، والقدرة على الوصول إلى جماهير جديدة لا يمكنها حضور الفصل في الحرم الجامعي، وتطوير أفكار جديدة، والدافع الشخصي لاستخدام التكنولوجيا، والتحدي الفكري، والرضا الوظيفي بشكل عام، كما أن أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى التعليم عن بُعد كفرصة لاكتساب مكانة مهنية لأنفسهم، وزيادة ظهورهم وسمعتهم على مستوى الدولة والمستوى الوطني. وأشار (Rockwell, Schauer, Fritz & Marx, 1999) إلى أن هناك العديد من دوافع أعضاء هيئة التدريس للإقبال على التعلم عن بعد منها: توسيع الفرص التعليمية خارج المؤسسة التقليدية (مكاناً وزماناً)، وخفض عبء العمل، وإتاحة الوقت لعمل البحوث.

وفي ظل التكنولوجيا الحديثة لدمج فوائد التعلم المباشر والتعلم عن بعد تم استحداث نظام التعلم عن بُعد التفاعلي؛ الذي يوفر استجابات تفاعلية فردية وذات مغزى لكل طالب، كما لو كان الطالب يتلقى تعليمات مباشرة من مدرس خاص أو مدرب (Harless, 1990). ويحدث إرسال البرنامج التفاعلي إلى عدد متنوع من المرافق والمواقع، والإرسال الأساسي هو محاضرة حية من قبل الشخص الذي يقدم العرض على نظام التعلم عن بعد، ويرافق المحاضرة الحية أسئلة لفهم استيعاب الطلاب، ويتم عرض الأسئلة في شكل استفتاء على الشاشة، كما يتم تقديم مجموعة من الإجابات على شكل إجابة واحدة صحيحة والباقي غير صحيح يختارها الطالب، وله أن يعرض مبررات اختياره ويتم إعداد مجموعة مجانية من التعليقات الداعمة المؤكدة وتسجيلها مسبقاً لتعدد الردود الصحيحة وغير الصحيحة التي قد يتم طرحها على السؤال، وكل إجابة تعلم وتؤكد وتشجع تجربة

التعلم (Bock, 1983). ويمكن استخدام معالج ورموز وجهاز ذاكرة لإنشاء مجموعة كبيرة ومتنوعة من الاستجابات لتوفير استجابة فردية لكل طالب، ويمكن إعداد تسجيلات الفيديو أو القرص للعروض التقديمية مسبقاً لإثبات المفاهيم أو الأفكار أو ببساطة التوسع في موضوع المحاضرة، ويمكن تحويلها وإخراجها من عرض الفيديو للمحاضرة الحية كما يختار المعلم (Harper & Freeman, 1994).

وتهتم هذه الدراسة أيضاً بالتوافق النفسي وهو الشعور بالسعادة عن النفس والرضا عنها، وإشباع الدوافع الفطرية (الداخلية)، والدوافع الثانوية المكتسبة (الخارجية)، والشعور بالسلام الداخلي، كما يتضمن التوافق مع مطالب النمو في مختلف المراحل العمرية المتتابة (زهران، 1997). كما يشمل تعرف قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة وإرضائها الإرضاء المتوازن، وهذا لا يعني أن الصحة النفسية تعني الخلو من الصراعات النفسية؛ إذا لا بد من وجودها، وإنما الصحة النفسية هي توجيه هذه الصراعات وجهة إيجابية، والتحكم فيها بصورة مرضية مع القدرة على حل الأزمات النفسية بصورة إيجابية بدلاً من الهروب منها في شكل أعراض مرضية (أحمد، 2001). وهناك العديد من أبعاد التوافق النفسي منها: التوافق الشخصي والانفعالي، والتوافق الصحي، والتوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي (شقير، 2003). وهناك العديد من النظريات التي تفسر التوافق النفسي منها نظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية. وتبين هذه النظرية أن عملية التوافق لدى الفرد غالباً ما تكون لا شعورية، بحكم أن الأفراد لا تعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياتهم، فالشخص المتوافق الذي يستطيع إتباع المتطلبات الضرورية بوسائل مقبولة اجتماعياً (الشاذلي، 2001). وتبين النظرية السلوكية أن التوافق هو جملة من العادات تعلمها الفرد في السابق، وساهمت في خفض التوتر لديه، إذ أشبعت دوافعه وحاجاته، وأصبحت ذات فعالية في التعامل مع الآخرين (زهران، 1997).

دراسات وبحوث سابقة:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة عدداً من الدراسات والبحوث السابقة التي

تتصل بموضوع الدراسة الحالية، وقد رتبت في هذه الدراسة وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ويلى عرض الدراسات والبحوث المتاحة تعقيب يوضح الاستفادة منها في الدراسة الحالية، وما تضيفه الدراسة الحالية، وبعد مسح العديد من قواعد البيانات ومحركات البحث العلمي من قبل معدي هذه الدراسة لم نجد أي دراسة تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة إلا أنه تم التوصل إلى مجموعة من الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة الحالية، وهي كما يلي:

دراسة (Thyer, Markward & Dozier, 1998): تناولت هذه الدراسة تقييم التعلم عن بُعد في تعليم الخدمة الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من 57 طالباً من الطلاب المسجلين في دورتين تدريبيتين مختلفتين، كل دورة منهما تتضمن خمس جلسات مدتها 4 ساعات، وتعتمد الدورة الأولى على طريقة التدريس من خلال التعليم المباشر للطلاب داخل الفصل الدراسي، بينما تعتمد الدورة الثانية على طريقة التدريس من خلال التعليم التلفزيوني التفاعلي ثنائي الاتجاه للطلاب، وتم التقييم بعد انتهاء الدورتين، وأظهرت النتائج تفوق التعليم المباشر بشكل كبير مقارنة بالتعلم عن بُعد.

دراسة (Shin & Chan, 2004): تناولت هذه الدراسة الآثار المباشرة وغير المباشرة للتعلم عن بُعد، وتكونت الدراسة من 285 طالباً، وتم استخدام مستوى التحصيل الدراسي للطلاب ورضاهم ونواياهم المستمرة كمؤشرات لنتائج التعلم عن بُعد، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة مباشرة بين مشاركة الطلاب في التعلم عبر الإنترنت ونتائج التعلم عن بُعد، وهناك متغيرات تؤثر على هذه العلاقة منها إحساس الطالب بتوافر مؤسسة تعليمية، والاستخدام الاختياري أو الإلزامي عبر الإنترنت، ومستوى الدورة (المرحلة الجامعية أو الدراسات العليا).

دراسة (Kahl & Cropley, 1986): تناولت هذه الدراسة الآثار النفسية للتعلم عن بُعد مقارنة بالتعلم وجهاً لوجه، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلاب: المجموعة الأولى تدرس بطريقة التعليم عن بعد، بينما تدرس المجموعة الأخرى بطريقة التعليم المباشر، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن المتعلمين عن

بُعد يختلفون عن المتعلمين وجهاً لوجه، حيث كانوا أكثر عزلة، وشهدوا مستويات أقل من الثقة بالنفس، والمعلمون عن بعد يتفاعلون ببساطة من خلال توفير البنية المرغوبة ولكنهم يهتمون أهدافاً تعليمية معينة مرغوبة مثل تعزيز الرغبة عند الطلاب وتقييم عملهم.

دراسة (Hannay & Newvine, 2006): تناولت هذه الدراسة مقارنة بين التعلم عبر الإنترنت والتعلم التقليدي من وجهة نظر الطلاب، وتكونت الدراسة من 217 طالباً، وتم تطبيق استبيان للتعرف على الفروق بين التعلم عبر الإنترنت والتعلم التقليدي من وجهة نظر الطلاب، وبينت النتائج أن الطلاب يفضلون بشدة التعلم عن بُعد، ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى أنه يسمح لهم بممارسة أنشطتهم الأخرى، ويحقق لهم جودة أعلى من حيث النتائج التعليمية، وتبين النتائج أيضاً أن التعلم عن بعد قد يكون أكثر ملاءمة لدى الجامعات التي يوجد بها أعداد كبيرة جداً من الطلاب، فقد تكون هناك بعض المزايا التعليمية للجامعات التي تستخدم التعلم عن بعد في الدورات التقليدية لبناء بيئة تعلم هجينة.

دراسة (Wang, Peng, Huang, Hou & Wang, 2008): تناولت هذه الدراسة خصائص المتعلمين عن بُعد من حيث دوافعهم، والكفاءة الذاتية لديهم، ونتائج التعلم لديهم. تكونت عينة الدراسة من 135 معلماً، وتم استخدام استبيانات التقييم الذاتي لقياس متغيرات الدراسة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة بين الخصائص النفسية واستراتيجيات التعلم ونتائج التعلم عن بعد، وهناك علاقة بين الكفاءة الذاتية واستراتيجيات التعلم ونتائج التعلم، وهناك علاقة بين الكفاءة الذاتية والدافع للتعلم ونتائج التعلم، وترتبط دوافع التعلم واستراتيجيات التعلم بشكل واضح بالتأثيرات الإيجابية والمتوقعة على نتائج التعلم، وقيم معاملات الارتباط تقع بين 0.63 و 0.76 وجميعها قيم دالة إحصائية، وللکفاءة الذاتية آثار إيجابية يمكن التنبؤ بها بشكل غير مباشر على نتائج التعلم.

دراسة (Uzun & Senturk, 2010): تناولت هذه الدراسة مقارنة التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحو أجهزة الكمبيوتر في دورة محو الأمية

الحاسوبية بين طريقتين لتقديم الدورة: مختلطة ووجهاً لوجه، وتكونت عينة الدراسة من 179 طالباً، وتم تعليم 86 طالباً باستخدام طريقة التعليم المختلطة، التي تضمنت استخدام كل من أسلوب التدريس التقليدي وأسلوب التعليم عن بعد، وتم تعليم 93 طالباً باستخدام أسلوب التدريس التقليدي، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب الذين تعلموا من خلال أسلوب التدريس المختلط والطلاب الذين تعلموا من خلال أسلوب التدريس التقليدي، حيث كان الطلاب الذين تعلموا من خلال أسلوب التدريس المختلط أكثر نجاحاً من حيث الإنجاز الدراسي والاتجاهات الإيجابية نحو أجهزة الكمبيوتر.

دراسة (Inman, Kerwin & Mayes, 2010): تناولت هذه الدراسة اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو التعلم عن بُعد، وتكونت عينة الدراسة من 334 طالباً، و 11 معلماً في فصول التعلم عن بعد، وتم تطبيق مقياس اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو التعلم عن بُعد، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلمين لديهم اتجاهات متضاربة حول التعليم عن بعد، وكانوا على استعداد لتدريس صف التعلم عن بُعد مرة أخرى، لكنهم قيموا جودة الدورات على أنها مساوية أو أقل جودة من الفصول الأخرى التي يتم تدريسها في الحرم الجامعي عن طريق التعلم المباشر، وكان الطلاب راضين للغاية عن هؤلاء المدرسين والدورات التدريبية، ولم يكن للتدريس التقليدي في الفصول الدراسية، والتفاعل المباشر مع المعلمين دور في تحديد رضا الطلاب في هذه الدورات، وطبيعة التفاعل بين الطالب والمعلم في فصول التعلم عن بعد قد تفسر اتجاهات المعلمين المتضاربة.

دراسة (Sezer, 2016): تناولت هذه الدراسة اتجاهات طلاب كلية الطب نحو التعلم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من 414 من طلاب السنة الأولى والثانية والثالثة بكلية الطب، وتم تطبيق مقياس اتجاهات طلاب كلية الطب نحو التعلم الإلكتروني، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن اتجاهات الطلاب تجاه التعلم الإلكتروني كانت محايدة، وهناك تأثير لبعض المتغيرات التي تتضمن: النوع، والنجاح الأكاديمي على اتجاهات طلاب كلية الطب نحو التعلم الإلكتروني، وبين

الطلاب أن تطبيق التعلم عن بُعد لديهم مفيد للغاية من حيث الوقت ولكن جلسة التعلم عن بُعد لها حدود للتواصل. دراسة عوض وحلس (2018): تناولت هذه الدراسة التعرف على الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بُعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، وتكونت عينة الدراسة من 91 طالباً وطالبة يدرسون ببرامج الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية: الأقصى، والإسلامية، والأزهر، وتم تطبيق مقياس الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بُعد، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أنه توجد اتجاهات إيجابية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية نحو التعلم عن بُعد، وجاءت بوزن نسبي 72.2%، ولا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات طلبة الدراسات بالجامعات الفلسطينية نحو التعلم عن بُعد تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي والتقدير العام، وتوجد فروق دالة إحصائية في استجابات طلبة الدراسات بالجامعات الفلسطينية نحو تكنولوجيا التعلم عن بُعد تبعاً لمتغير الجامعة ولصالح الجامعة الإسلامية.

دراسة (Mishra & Panda, 2020): تناولت هذه الدراسة إعداد أداة لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني، وبينت نتائج هذه الدراسة أنه من المهم فهم اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني من أجل تسريع قبول التعلم الإلكتروني وتنفيذه في نطاق المؤسسة التعليمية، وبالتالي التخطيط لإدارة عملية التغيير. ويتكون المقياس من 12 عبارة تقيس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني، وتم التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس على عينة من أعضاء هيئة التدريس.

التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من التأصيل النظري للدراسات السابقة وإجراءاتها الميدانية، ويتضح من هذا العرض لعدد من الدراسات الأجنبية التي تتشابه لحد ما مع الدراسة الحالية التي تيسر للباحثين الاطلاع عليها أن هناك اهتماماً بدراسة اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر

ومن هنا: اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو التعلم عن بُعد، وتقييم التعلم عن بُعد، والآثار المباشرة وغير المباشرة للتعلم عن بُعد، والآثار النفسية للتعلم عن بُعد مقارنة بالتعلم وجهاً لوجه، ومقارنة بين التعلم عبر الإنترنت والتعلم التقليدي من وجهة نظر الطلاب، وخصائص المتعلمين عن بُعد، ويستخلص من نتائج الدراسات والبحوث السابقة أنها أظهرت وجود اتجاهات متضاربة لدى الطلبة والمعلمين نحو التعلم عن بُعد، ووجود فروق متضاربة بين التعلم عن بُعد والتعلم التقليدي في نتائج التعلم، ووجود آثار نفسية لدى المتعلمين عن بُعد منها العزلة الاجتماعية، إلا أنه لا توجد دراسة عربية أو أجنبية تناولت اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو التعلم عن بُعد مقارنة بالتعلم المباشر لمواجهة فيروس كورونا (كوفيد-19) وعلاقته بالتوافق النفسي، مما سيمثل إضافة علمية جديدة للبحث العلمي في هذا المجال.

فروض الدراسة

بعد استعراض الإطار النظري للدراسة الحالية وتحديد مشكلتها وأهدافها، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، تم صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

- 1 - توجد اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم عن بُعد مقارنة بالتعلم المباشر.
- 2 - يوجد تأثير لبعض المتغيرات التي تتضمن (النوع، والجنسية، والمرحلة التعليمية، والمحافظة، والتخصص) على تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر.
- 3 - توجد فروق دالة إحصائياً بين ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عن بُعد وذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد في العمر، والمعدل الدراسي، والتوافق النفسي الذي يتضمن (التوافق الشخصي، والتوافق الصحي، والتوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي).

4 - توجد فروق دالة إحصائياً بين ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر وذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم المباشر في العمر، والمعدل الدراسي، والتوافق النفسي الذي يتضمن (التوافق الشخصي، والتوافق الصحي، والتوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي).

منهج الدراسة وإجراءاتها

تضمنت إجراءات الدراسة المنهج المستخدم وعينة الدراسة، ومقاييس الدراسة وخصائصها السيكمترية من حساب الصدق والثبات، بالإضافة إلى حدود الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات لاستخلاص النتائج، وفيما يلي توضيح لهذه الإجراءات.

أولاً - **منهج الدراسة:** نظراً لطبيعة هذه الدراسة، تم استخدام المنهج السببي المقارن والمنهج الوصفي، وتُعد الدراسة السببية المقارنة نوعاً متقدماً من الدراسات قياساً إلى غيرها من الدراسات الوصفية، ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد بل يعُده بعض فقهاء البحث العلمي همزة وصل بين الدراسات الوصفية، والدراسات التجريبية، ويتطلب هذا النوع المقارنة بين مجموعتين متكافئتين أو ثلاثة في كل المتغيرات ما عدا الظاهرة المدروسة، إذ تتناول الظواهر كما هي في الواقع دون تغيير، وهذا المنهج هو الأسلوب الملائم لهذه الدراسة حيث يهتم بإجراء مقارنة بين مجموعتين، بالإضافة إلى استخدام المنهج الوصفي، وقد تم إعداد مقاييس الدراسة من حيث خصائصها السيكمترية من خلال استخدام العينة الاستطلاعية، وذلك للتحقق من مناسبة أدوات الدراسة من حيث الصدق والثبات والمدة الزمنية وسلامة المفردات... إلخ، وبعد ذلك تم تطبيق الاستمارات التي تحتوي على مقاييس الدراسة الأخرى والبيانات الأولية على عينة الدراسة، وتم تصحيح المقاييس وإدخال البيانات ببرنامج (SPSS) لإخراج نتائج الدراسة وفقاً لفروضها.

ثانياً - **أفراد الدراسة:** تم تطبيق الدراسة كخطوة أولى على عينة استطلاعية مكونة من 100 من الطلاب والطالبات، متوسط أعمارهم 20.5 عاماً بانحراف

معياري قدره 4.6 عاماً، وتراوح أعمارهم بين 17-25 عاماً، وكان الهدف من استخدام العينة الاستطلاعية هو إعداد مقاييس الدراسة من حيث خصائصها السيكومترية؛ للتحقق من مدي مناسبتها من حيث الصدق والثبات والمدة الزمنية وسلامة المفردات... الخ، وبعد التأكد من الإجراءات السابقة تم تطبيق المقاييس نفسها على عينة الدراسة الأساسية. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من 200 من طلبة المدارس الحكومية والخاصة وجامعة الكويت، ومتوسط أعمارهم 20.5 عاماً بانحراف معياري قدره 4.7 عاماً، وتراوح أعمارهم بين 16-39 عاماً، ومنهم 100 من الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين 16-39 عاماً، وبلغ متوسط أعمارهم 21.7 عاماً بانحراف معياري قدره 4.6 عاماً، ومنهم 100 من الإناث تتراوح أعمارهم بين 19-25 عاماً، ومتوسط أعمارهم 20.4 عاماً بانحراف معياري قدره 4.9 عاماً، وتم اختيارهم من طلبة المدارس الحكومية والخاصة وجامعة الكويت بمحافظات دولة الكويت الست من مختلف المراحل الدراسية، ويوضح جدول رقم 1 خصائص العينة الأساسية.

جدول رقم 1

يوضح خصائص العينة الأساسية من الطلاب والطالبات

المتغيرات		الإجمالي	
		ك	%
النوع	ذكور	100	50
	إناث	100	50
الجنسية	كويتي	110	55
	غير كويتي	90	45
المرحلة التعليمية	ثانوي فأقل	80	40
	جامعي	90	45
	دراسات عليا	30	15
المحافظة	العاصمة	36	18
	حوالي	43	21.5
	مبارك الكبير	42	21

تابع / جدول رقم 1
يوضح خصائص العينة الأساسية من الطلاب والطالبات

المتغيرات		الإجمالي
	ك	%
الفروانية	31	15.5
الأحمدي	25	12.5
الجهراء	23	11.5
التخصص	86	43
أدبي	114	57
علمي	200	100
الإجمالي		

توضح من الجدول رقم 1 التوزيع الإحصائي لعدد أفراد العينة الأساسية للدراسة وفقاً لعدة خصائص؛ منها: النوع، والجنسية، والمرحلة التعليمية، والمحافظة، والتخصص.

ثالثاً - أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على ما يلي:

1 - مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر:

تم إعداد هذا المقياس من قبل الباحثين، ويتكون المقياس من 16 فقرة، وأمام كل فقرة ثلاثة اختيارات؛ هي (موافق، ومحايد، وغير موافق)، وتصحح وفق التدرج 1، 2، 3، ويقيس اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، ويتضمن المقياس بُعدين: بُعد الاتجاه نحو التعلم عن بُعد، والبُعد الآخر يتناول الاتجاه نحو التعلم المباشر، وتم التحقق من صدق المحكمين من خلال عرضه على 7 من الخبراء والمحكمين في علم النفس التربوي والتعليم وذلك باعتماد نسبة 80% فأكثر لقبول الفقرة أو رفضها، وتم تقنين المقياس على عينة تبلغ 100 من الطلاب والطالبات، وتم التحقق من الصدق العاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hottelling، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax مع استخدام محك كايزر Kaiser Criterion الذي يقبل العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وبعد إجراء

التدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس واعتبار التشبع الملائم هو الذي يبلغ 0.5 فأكثر، تم الحصول على عاملين للمقياس هما: الاتجاه نحو التعلم عن بعد، والاتجاه نحو التعلم المباشر، وللتأكد من ثبات المقياس تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين 0.87، وبلغت بطريقة معادلة سبيرمان - براون 89.0 ومعادلة جتمان بلغت 88.0، وتم حساب قيمة معامل ثبات بطريقة معامل ألفا وبلغت 0.94، ويعني ذلك أن المقياس ككل يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وقد تم حساب الاتساق الداخلي وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول رقم 2 قيم معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح الجدول رقم 3 نتائج معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم 2

نتائج الاتساق الداخلي لبنود مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**0.50	9	**0.41
2	**0.54	10	**0.40
3	**0.40	11	**0.52
4	**0.52	12	**0.50
5	**0.40	13	**0.41
6	**0.56	14	**0.50
7	**0.51	15	**0.45
8	**0.46	16	*0.42

حيث ن = 100، ** دالة عند مستوى 0.01.

جدول رقم 3

نتائج معاملات الارتباط بين بعدي المقياس الفرعي لاتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر

المتغيرات	التعلم عن بعد	التعلم المباشر
الدرجة الكلية	**0.78	**0.70
التعلم عن بُعد	1	0.77-
التعلم المباشر	0.77-	1

حيث ن = 100، ** دالة عند مستوى 0.01

واتضح من الجدول رقم 2 أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين 0.40 و 0.56، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، بينما يوضح الجدول رقم 3 أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس الفرعي لاتجاهات الطلبة نحو التعليم عن بعد والتعليم المباشر تراوحت بين 0.77- و 0.78، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. وتم عمل صدق المقارنة الطرفية، من خلال استخدام الأسلوب الثاني لصدق المقارنة الطرفية عن طريق ترتيب درجات الأفراد على المقياس ترتيباً تصاعدياً، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات (الربيعيات) كل مجموعة تمثل 25%، وتم التعامل إحصائياً مع الربع الأول وهم أقل من 25% من الأفراد من حيث الدرجة الكلية (حيث ن=100) وكذلك الربع الأخير وهم أعلى من 25% من الأفراد من حيث الدرجة الكلية، وقد تم عمل مقارنة بين هاتين المجموعتين باستخدام اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت) 33.2 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.001 وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المرتفعة 38 بانحراف معياري قدره 5.3 وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المنخفضة 28.9 بانحراف معياري قدره 3.3، وهذا يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما باتجاه أصحاب الدرجات المرتفعة، وبهذه النتيجة يتضح قدرة المقياس على التمييز بين أصحاب الدرجات المنخفضة والتي تمثل الربع الأول وبين أصحاب الدرجات المرتفعة التي تمثل الربع الأخير، وهذا ما يؤكد صدق المقياس وأنه يصلح لقياس ما وضع لقياسه فعلياً.

2 - مقياس التوافق النفسي:

تم إعداد مقياس التوافق النفسي من قبل (شقيير، 2003)، ويتكون المقياس من 80 عبارة لقياس التوافق النفسي، وتتم الاستجابة له وفق مقياس ليكارت الثلاثي، والمقياس مكون من أربعة أبعاد، عدد كل بُعد 20 فقرة، وفق ما يلي: البعد الأول وهو التوافق الشخصي والانفعالي، ويتكون من العبارات الإيجابية التالية من 10-14 والعبارات السلبية التالية من 15-20، والبعد الثاني: التوافق الصحي، ويتكون من العبارات الإيجابية التالية من 21-27 والعبارات السلبية التالية من 29-40، والبعد الثالث: التوافق الأسري، ويتكون من العبارات الإيجابية التالية من 41-55 والعبارات السلبية التالية من 56-60، والبعد الرابع: التوافق الاجتماعي، ويتكون من العبارات الإيجابية التالية من 61-74، والعبارات السلبية التالية من 75-80، وتقع الإجابة في ثلاثة مستويات هي: لا، وأحياناً، ونعم، وتفسر الدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقياس من حيث ارتفاعها؛ فكلما ارتفعت الدرجة التي يحصل عليها الفرد دل ذلك على توافقه النفسي، وبذلك تتراوح قيمة الدرجات على المقياس من 80 درجة كحد أدنى إلى 240 درجة كحد أقصى لدرجة التوافق النفسي، وقد تم التحقق من صدق المقياس عن طريق عرضه على خمسة محكمين في قسم علم النفس والتوجيه والإرشاد، وأمكن تعديل بعض الفقرات، ولم يتم حذف أي فقرة في ضوء توصيات المحكمين وبقي عدد فقرات المقياس الكلية 80، وقد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا حيث بلغ 0.79.

وفي هذه الدراسة تم حساب قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها 100 من طلبة المدارس وجامعة الكويت، إذ بلغت القيمة بطريقة معادلة سبيرمان - براون 0.82 ومعادلة جتمان بلغ 0.80، وتم حساب قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا وبلغت 0.86، ويعني ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة من الثبات، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس على نفس العينة السابقة، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل

بند والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول رقم 4 قيم معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح الجدول رقم 5 قيم معامل الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم 4

نتائج الاتساق الداخلي لبند مقياس التوافق النفسي

رقم بند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم بند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم بند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم بند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.55**	22	0.42**	43	0.65**	64	0.65**
2	0.45**	23	0.54**	44	0.45**	65	0.45**
3	0.50**	24	0.42**	45	0.54**	66	0.54**
4	0.56**	25	0.39**	46	0.68**	67	0.68**
5	0.56**	26	0.65**	47	0.65**	68	0.65**
6	0.55**	27	0.42**	48	0.45**	69	0.45**
7	0.45**	28	0.54**	49	0.54**	70	0.54**
8	0.44**	29	0.42**	50	0.68**	71	0.68**
9	0.57**	30	0.33**	51	0.65**	72	0.65**
10	0.60**	31	0.32**	52	0.45**	73	0.45**
11	0.61**	32	0.50**	53	0.54**	74	0.54**
12	0.51**	33	0.68**	54	0.68**	75	0.68**
13	0.45**	34	0.56**	55	0.45**	76	0.45**
14	0.44**	35	0.56**	56	0.54**	77	0.54**
15	0.55**	36	0.65**	57	0.67**	78	0.67**
16	0.58**	37	0.45**	58	0.54**	79	0.54**
17	0.46**	38	0.54**	59	0.68**	80	0.68**
18	0.66**	39	0.68**	60	0.56**		
19	0.65**	40	0.56**	61	0.68**		
20	0.68**	41	0.56**	62	0.56**		
21	0.56**	42	0.65**	63	0.68**		

إذ ن - 100، ** دالة عند مستوى 0.01

جدول رقم 5

نتائج الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التوافق النفسي

البُعد	الدرجة الكلية	التوافق الشخصي	التوافق الصحي	التوافق الأسري	التوافق الاجتماعي
الدرجة الكلية	1				
التوافق الشخصي	0.74**	1			
التوافق الصحي	0.81**	0.74**	1		
التوافق الأسري	0.77**	0.77**	0.75**	1	
التوافق الاجتماعي	0.68**	0.41**	0.52**	0.42**	1

ويتضح من الجدول رقم 4 أن قيم معاملات الارتباط بين بنود مقياس التوافق النفسي والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين 0.32 و 0.68، وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، كما يتضح من الجدول رقم 5 أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق النفسي والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين 0.41 و 0.81، وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بين أبعاده، وتم عمل صدق المقارنة الطرفية، وقد استخدم الباحث الأسلوب الثاني لصدق المقارنة الطرفية من خلال ترتيب درجات الأفراد على المقياس ترتيباً تصاعدياً، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات (الربيعيات) كل مجموعة تمثل 25%، وتم التعامل إحصائياً مع الربع الأول وهم أقل من 25% من الأفراد من حيث الدرجة الكلية (حيث ن=100) وكذلك الربع الأخير وهم أعلى من 25% من الأفراد من حيث الدرجة الكلية، وتم عمل مقارنة بين هاتين المجموعتين باستخدام اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت) 14.6 وهى دالة إحصائياً عند مستوى 0.001 وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المرتفعة 161.6 بانحراف معياري قدره 5.3 وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المنخفضة 135.7 بانحراف معياري قدره 13.9 وهذا يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما باتجاه أصحاب الدرجات المرتفعة، وبهذه النتيجة يتضح قدرة المقياس على التمييز بين أصحاب الدرجات المنخفضة وتمثل الربع

الأول وبين أصحاب الدرجات المرتفعة التي تمثل الربيع الأخير، وهذا ما يؤكد صدق المقياس وأنه يصلح لقياس ما وضع لقياسه فعلياً.

رابعاً - حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد محددات الدراسة بالمصطلحات المستخدمة فيها، كما تحددت الدراسة بالفئات العمرية التي تم الاستعانة بها من المجتمع الكويتي، وتضمنت عينة الدراسة 200 طالباً وطالبة، بالإضافة إلى المقاييس الحالية والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

وتتمثل حدود الدراسة بما يلي:

- 1 - الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على بعض المتغيرات الأساسية وهي: اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر، والتوافق النفسي، والمتغيرات الديموجرافية لدى شريحة الدراسة المقصودة.
- 2 - الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة الحالية على الفئات العمرية التي تم الاستعانة بها من الطلبة بالمؤسسات العلمية المختلفة بالكويت.
- 3 - الحدود الزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة خلال العام 2020.
- 4 - الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة الحالية على الفئات العمرية التي تم الاستعانة من الطلبة بالمؤسسات العلمية المختلفة بالكويت.

كما وأن اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد/التعلم المباشر تخضع لاعتبارات الامتداد الزمني والمعايشة (عملية وناتجا)، وهو ما لم يتوافر في الظروف الحالية، خاصة وأنها مستجدة على الخبرة المدرسية، ونشأت في ظروف استثنائية (جائحة كوفيد 19)، وترتبط بمخاوف وإجراءات احترازية، ولم يتوافر لها الوعي المرتبط بالتقبل أو الرفض.

خامساً - الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- 1 - الإحصاء الوصفي Descriptive Statistics.

2 - اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample t-test.

3 - تحليل الانحدار اللوجستي الرتبي Ordinal Regression.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً - نتائج الفرض الأول ومناقشتها: للتحقق من صحة الفرض تم حساب النسب المئوية للمتوسطات الموزونة على المقياس المستخدم، كما هي موضح بالجدول رقم 6.

جدول رقم 6

النسب المئوية للمتوسطات الموزونة على المقياس الفرعي لاتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر لدى العينة الكلية

م	البند	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط الموزون	النسبة المئوية	الترتيب
1	أفضل تلقى الدروس والمحاضرات عبر الإنترنت	31.5	35.5	33	2.02	67.3	15
2	لدي معرفة جيدة بالبرامج المتاحة عن التعلم عبر الإنترنت	27.5	41.5	31	2.04	68	12
3	أنا متحمس لتعلم طرق جديدة لتقوية التعليم الإلكتروني.	23	32	45	2.22	74	8
4	أحصل على فوائد كثيرة من خلال التعلم عبر الإنترنت.	31.5	33	35	2.04	68	14
5	الفصل الدراسي عبر الإنترنت أكثر تنظيماً وابتكاراً مقارنة بالفصل الدراسي المباشر	58.5	20.5	21	1.62	54	16
6	يوفر التدريس عن بعد نوعاً آخر من الاختبارات لتقييم الأداء	35	26	39	2.04	68	13
7	التعلم عن بعد يوفر مشقة ووقت الانتقال لمكان الدرس	23.5	24.5	52	2.28	76	7
8	يشجعني والداي على حضور الدروس عبر الإنترنت.	11	26.5	62.5	2.51	83.6	5

تابع / جدول رقم 6
النسب المئوية للمتوسطات الموزونة على المقياس الفرعي لاتجاهات الطلبة نحو
التعلم عن بُعد والتعلم المباشر لدى العينة الكلية

م	البند	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط الموزون	النسبة المئوية	الترتيب
9	يسألني والدائي بشكل متكرر عن مستوي تحصيلي في التعلم عبر الإنترنت.	20.5	42.5	37	2.17	72.3	9
10	لا أستفيد إلا من خلال المحاضرات المباشرة في الجامعة أو المدرسة.	19	30	51	2.32	77.3	6
11	أحب اختبارات الورقة والقلم بقاعات الجامعة أو المدرسة.	11	25	64	2.53	84.3	4
12	سينخفض مستوي تحصيلي الدراسي بسبب التعلم عن بعد	25.5	32	42.5	2.17	72.3	10
13	التعلم عن بعد خسارة أكاديمية وتضييع للوقت بدون فائدة.	34	27	39	2.05	68.3	11
14	النشاط والحركة وحضور المحاضرات أو الدروس مهم جداً بالنسبة لي.	7.5	29	63.5	2.56	85.3	3
15	في التعلم المباشر يعيش الطالب بيئة التعلم	2	27	71	2.69	89.6	1
16	في التعلم المباشر يتفاعل الطالب مع زملائه أكثر	12	14.5	73.5	2.62	87.3	2
-	إجمالي بُعد الاتجاه نحو التعلم عن بعد	27	33	40	2.10	70	-
-	إجمالي بُعد الاتجاه نحو التعلم المباشر	15.8	20.4	63.8	2.42	80.6	-
-	الدرجة الكلية	21.4	26.7	51.9	2.26	75.3	-

اتضح من الجدول رقم 6 وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب والطالبات نحو التعلم المباشر والتعلم عن بُعد، إذ كانت النسبة المئوية للمتوسط الموزون للمقياس ككل 75.3%، ورأى حوالي 51.9% من الطلاب والطالبات أنهم موافقون بشكل شبه تام على إجراءات التعلم المباشر والتعلم عن بعد، وجاءت الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب والطالبات نحو التعلم المباشر في المرتبة الأولى، إذ كانت النسبة المئوية للمتوسط الموزون 80.6%، ورأى حوالي 63.8% من الطلاب والطالبات أنهم موافقين بشكل تام على إجراءات التعليم المباشر، بينما جاءت

الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب والطالبات نحو التعليم عن بُعد في المرتبة الثانية، إذ كانت النسبة المئوية للمتوسط الموزون 70%، ورأي حوالي 40% من الطلاب والطالبات أنهم موافقون بشكل تام على إجراءات التعلم عن بعد.

وجاءت العبارة التي تنص على (في التعلم المباشر يعيش الطالب بيئة التعلم) في الترتيب الأول بين عبارات المقياس ككل، إذ كانت النسبة المئوية للمتوسط الموزون لهذه العبارة 89.6، ورأي حوالي 71% من الطلاب والطالبات أنهم موافقون بشكل تام على أنه في التعلم المباشر يعيش الطالب بيئة التعلم، وجاءت العبارة التي تنص على (في التعلم المباشر يتفاعل الطالب مع زملائه أكثر) في الترتيب الثاني بين عبارات المقياس ككل، إذ كانت النسبة المئوية للمتوسط الموزون لهذه العبارة 87.3، ورأي حوالي 73.5% من الطلاب والطالبات أنهم موافقون بشكل تام على أنه في التعلم المباشر يتفاعل الطالب مع زملائه أكثر، في حين جاءت العبارة التي تنص على (النشاط والحركة وحضور المحاضرات أو الدروس مهم جداً بالنسبة لي) في الترتيب الثالث بين عبارات المقياس ككل، إذ كانت النسبة المئوية للمتوسط الموزون لهذه العبارة 85.3%، ورأي حوالي 63.5% من الطلاب والطالبات أنهم موافقون بشكل تام على أن النشاط والحركة وحضور المحاضرات أو الدروس مهم جداً بالنسبة لهم، وجاءت العبارة التي نصها (أحب اختبارات الورقة والقلم بقاعات الجامعة أو المدرسة) في الترتيب الرابع بين عبارات المقياس ككل، إذ كانت النسبة المئوية للمتوسط الموزون لهذه العبارة 84.3%، ورأي حوالي 64% من الطلاب والطالبات أنهم موافقون بشكل تام على أنهم يحبون اختبارات الورقة والقلم بقاعات الجامعة أو المدرسة، وجاءت العبارة التي نصها (الفصل الدراسي عبر الإنترنت أكثر تنظيماً وابتكاراً مقارنة بالفصل الدراسي المباشر) في الترتيب الأخير بين عبارات المقياس ككل، إذ كانت النسبة المئوية للمتوسط الموزون لهذه العبارة 54%، ورأي حوالي 58.5% من الطلاب والطالبات أنهم غير موافقين بشكل تام على أن الفصل الدراسي عبر الإنترنت أكثر تنظيماً وابتكاراً مقارنة بالفصل الدراسي المباشر. ويوضح توزيع درجات أفراد عينة الدراسة الكلية في الاتجاه نحو التعلم عن بُعد، كما يوضح توزيع درجات أفراد عينة الدراسة الكلية في الاتجاه نحو التعلم المباشر.

ويُعززي وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم المباشر والتعلم عن بُعد إلى الآثار السلبية التي خلفها تفشي فيروس كورونا المستجد على العملية التعليمية بدولة الكويت؛ مما أدى إلى إغلاق المدارس والجامعات، وانعزال الطلبة في البيوت، وتركهم الدراسة مدة طويلة، مما جعلهم يرغبون في تكملة تعليمهم بأي وسيلة، وقد ظهر ذلك في الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم عن بُعد ورغبتهم في العودة إلى التعلم المباشر إلا أنهم يفضلون التعلم المباشر عن التعلم عن بُعد الذي يعتبرونه مجرد وسيلة ثانية في حال عدم وجود التعلم المباشر. وهناك العديد من الدراسات التي بينت وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعليم المباشر وتفوقه بشكل كبير مقارنة بالتعلم عن بُعد، ومنها نتائج دراسة (Thyer, Markward & Dozier, 1998) التي بينت تفوق التعليم المباشر بشكل كبير مقارنة بالتعلم عن بعد. كما أظهرت نتائج دراسة (Kahl & Cropley, 1986) أن المتعلمين عن بُعد يختلفون عن المتعلمين وجهاً لوجه من حيث إنهم كانوا أكثر عزلة، وشهدوا مستويات أقل من الثقة بالنفس، والمعلمون عن بُعد يتفاعلون ببساطة من خلال توفير البنية المرغوبة ولكنهم يهتمون أهدافاً تعليمية معينة مرغوبة مثل تعزيز الرغبة عند الطلاب وتقييم عملهم. وكشفت نتائج دراسة (Uzun & Senturk, 2010) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب الذين تعلموا من خلال أسلوب التدريس المختلط والطلاب الذين تعلموا من خلال أسلوب التدريس التقليدي، حيث كان الطلاب الذين تعلموا من خلال أسلوب التدريس المختلط أكثر نجاحاً من حيث الإنجاز الدراسي والاتجاهات الإيجابية نحو أجهزة الكمبيوتر. وكشفت نتائج دراسة عوض وحلس (2018) أنه توجد اتجاهات إيجابية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية نحو التعلم عن بُعد، وجاءت بوزن نسبي 72.2%. وتختلف نتائج هذا الفرض من الدراسة عن نتائج دراسة (Hannay & Newvine, 2006) التي بينت أن الطلاب يفضلون بشدة التعلم عن بُعد، ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى أنه يسمح لهم بممارسة أنشطتهم الأخرى، ويحقق لهم جودة أعلى من حيث النتائج التعليمية، وتبين النتائج أيضاً أن التعلم عن بُعد قد يكون أكثر ملاءمة لدى الجامعات التي يوجد بها أعداد كبيرة جداً من الطلاب، فقد تكون هناك بعض المزايا التعليمية للجامعات التي تستخدم التعلم عن بُعد في الدورات التقليدية لبناء بيئة تعلم هجينة. وأوضحت نتائج دراسة

(Inman, Kerwin & Mayes, 2010) أن الطلاب راضون للغاية عن المدرسين والدورات التدريبية في التعلم عن بُعد، ولم يكن للتدريس التقليدي في الفصول الدراسية، والتفاعل المباشر مع المعلمين دوراً في تحديد رضا الطلاب في هذه الدورات، وطبيعة التفاعل بين الطالب والمعلم في فصول التعلم عن بُعد يفسر اتجاهات المعلمين المتضاربة نحو التعلم عن بُعد. وبينت نتائج دراسة (Sezer, 2016) أن اتجاهات الطلاب تجاه التعلم الإلكتروني كانت محايدة، وهناك تأثير لبعض المتغيرات التي تتضمن: النوع، والنجاح الأكاديمي على اتجاهات طلاب كلية الطب نحو التعلم الإلكتروني، وبين الطلاب أن تطبيق التعلم عن بُعد لديهم مفيد للغاية من حيث الوقت ولكن جلسة التعلم عن بعد لها حدود للتواصل.

ثانياً - نتائج الفرض الثاني ومناقشتها: نص الفرض الثاني على أنه يوجد تأثير لبعض المتغيرات التي تتضمن (النوع، والجنسية، والمرحلة التعليمية، والمحافظة، والتخصص) على حدوث اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر. وللتحقق من صحة الفرض أمكن تحليل البيانات التي أمكن جمعها باستخدام تحليل الانحدار اللوجستي الرتبي Ordinal Regression لتحقق من صحة هذا الفرض، ويبين الجدول رقم 7 معاملات الانحدار.

جدول رقم 7

تأثير بعض المتغيرات التي تتضمن (النوع، والجنسية، والمرحلة التعليمية، والمحافظة، والتخصص) على حدوث اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر

المتغيرات التابعة	المتغيرات المستقلة	التقديرات Estimate	الخطأ المعياري (S.E)	Wald	درجة الحرية DF	الدلالة Sig
اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد كا ² =85.7	النوع	0.77	0.52	2.1	1	غ د 0.000
	الجنسية	1.6	0.39	16.4	1	
	المحافظة	1.4	0.61	5.3	1	0.02
المرحلة التعليمية التخصص	المرحلة التعليمية	0.37	0.62	0.36	1	غ د
	التخصص	0.39	0.28	1.9	1	غ د

تابع / جدول رقم 7

تأثير بعض المتغيرات التي تتضمن (النوع، والجنسية، والمرحلة التعليمية، والمحافظة، والتخصص) على حدوث اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم عن بُعد والتعلم المباشر

المتغيرات التابعة	المتغيرات المستقلة	التقديرات Estimate	الخطأ المعياري (S.E)	Wald	درجة الحرية DF	الدلالة Sig
اتجاهات الطلبة نحو التعلم المباشر	النوع	0.85	0.52	2.6	1	غ د
كا ² =120.6	الجنسية	0.50	0.38	1.7	1	غ د
	المحافظة	2.3	0.63	13.9	1	0.000
	المرحلة التعليمية	0.15	0.63	0.05	1	غ د
	التخصص	0.24	0.28	0.75	1	غ د

يتضح من الجدول رقم 7 أن قيمة كا² Chi-Square بلغت 85.7، وبلغت قيمة درجة الحرية للنموذج الانحداري 27، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.000. ويبين ذلك أن هناك متغيرين مؤثرين في إحداث الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو التعلم عن بُعد؛ هما: الجنسية، والمحافظة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة 0.000 لدى متغير الجنسية، وهذا يعني وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم عن بُعد تعزى إلى متغير الجنسية لصالح الطلبة الكويتيين، حيث كان المتوسط الحسابي لدرجة الطلبة الكويتيين 19.3، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجة الطلبة غير الكويتيين 16. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.02 لدى متغير المحافظة، وهذا يعني وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم عن بُعد تعزى إلى متغير المحافظة تجاه طلبة محافظة مبارك الكبير، حيث كانت المتوسطات الحسابية لدرجات الأفراد وفقاً للمحافظة كما يلي: طلبة محافظة العاصمة 18.4، وطلبة محافظة حولي 19.4، طلبة محافظة مبارك الكبير 23.4، وطلبة محافظة الفروانية 19.4، وطلبة محافظة الأحمدى 20.9، وطلبة محافظة الجهراء 18.2. ويوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

واتضح من الجدول رقم 7 أن قيمة كا² Chi-Square بلغت 120.6، وبلغت

قيمة درجة الحرية للنموذج الانحداري 27، وهي قيمٌ دالّةٌ إحصائيّاً عند مستوى الدلالة 0.000. ويبين ذلك وجود متغير واحد مؤثر في إحداث الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو التعلم المباشر؛ وهو: المحافظة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة 0.000 لدى متغير المحافظة، وهذا يعني وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم المباشر يُعزّي لمتغير المحافظة تجاه طلبة محافظة الجهراء، حيث كانت المتوسطات الحسابية لدرجات الأفراد وفقاً للمحافظة كما يلي: طلبة محافظة العاصمة 17.1، وطلبة محافظة حولي 15، طلبة محافظة مبارك الكبير 15.4، وطلبة محافظة الفروانية 17.1، وطلبة محافظة الأحمدى 14.9، وطلبة محافظة الجهراء 18.8.

ويُعزّي وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة الكويتيين نحو التعلم عن بُعد مقارنة بالطلبة غير الكويتيين إلى أن الطلبة الكويتيين كانوا أكثر تأثراً بإغلاق المدارس والجامعات نتيجة تفشي فيروس كورونا المستجد مما جعل لديهم رغبة ملحة لتكملة الدراسة عن طريق التعلم عن بُعد مقارنة بالطلبة الوافدين الذين يمكن أن يذهبوا لبلادهم لتكملة تعليمهم. وقد بين (Hannay & Newvine, 2006) أن الطلاب يفضلون بشدة التعلم عن بُعد، ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى أنه يسمح لهم بممارسة أنشطتهم الأخرى، ويحقق لهم جودة أعلى من حيث النتائج التعليمية، كما أن التعلم عن بُعد قد يكون أكثر ملاءمة لدى الجامعات التي يوجد بها أعداد كبيرة جداً من الطلاب، فقد تكون هناك بعض المزايا التعليمية للجامعات التي تستخدم التعلم عن بعد في الدورات التقليدية لبناء بيئة تعلم هجينة. ويعزّي وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم عن بُعد تعزّي إلى متغير المحافظة تجاه طلبة محافظة مبارك الكبير إلى أن عدد سكان محافظة مبارك الكبير قليل مقارنة بالمحافظات الأخرى مما يجعل الطلبة يعيشون في جو هادئ بعيداً عن الزحام وهذا ما يجعلهم يفضلوا التعلم عن بُعد مقارنة بالتعلم المباشر، ويعزّي وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم المباشر يعزّي لمتغير المحافظة تجاه طلبة محافظة الجهراء إلى أنهم لديهم رغبة كبيرة للعودة للمدارس مقارنة بطلبة المحافظات الأخرى. وتتفق نتائج هذا الفرض من الدراسة مع نتائج دراسة عوض

وحلس (2018) التي بينت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة بالجامعات الفلسطينية نحو التعلم عن بُعد تبعاً لمتغير النوع، والمستوى التعليمي، والتقدير العام.

ثالثاً - نتائج الفرض الثالث ومناقشتها: نص الفرض الثالث على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عن بُعد وذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد في العمر، والمعدل الدراسي، والتوافق النفسي الذي يتضمن (التوافق الشخصي، والتوافق الصحي، والتوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي). وللتأكد من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، لحساب دلالة الفروق بين درجات الفئتين في متغيرات الدراسة المعنية. ويوضح الجدول رقم 8 ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم 8

نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عن بُعد والطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد في العمر، والمعدل الدراسي، والتوافق النفسي وأبعاده المختلفة

المتغيرات	الطلبة ذوي الاتجاه السلبي (ن=90)		الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي (ن=90)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
الدرجة الكلية	47.5	8.1	49.5	6.1	1.5	0.13
التوافق الشخصي	12.2	2.5	12.4	1.8	0.45	0.64
التوافق الصحي	11.9	2.2	11.8	1.7	0.37	0.70
التوافق الأسري	12.7	2.5	11.6	3.1	2.2	0.02
التوافق الاجتماعي	12.4	2.1	11.7	1.8	2.2	0.02
المعدل الدراسي	3.04	0.58	2.89	0.53	1.4	0.16
العمر	20.1	4.5	22.1	6.5	2.04	0.04

حيث (ن=200)

اتضح من الجدول رقم 8 عدم وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بين الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عن بُعد والطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد في المعدل الدراسي السابق، والدرجة الكلية للتوافق النفسي، والتوافق الشخصي، والتوافق الصحي، إذ كانت قيم (ت) المحسوبة جميعها قيم غير دالّةٍ إحصائيّاً عند مستوى الدلالة المطلوبة. بينما وجدت فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بين الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عن بُعد والطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد في التوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي، والعمر تجاه الطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد، إذ كانت قيم (ت) المحسوبة جميعها قيم دالّةٍ إحصائيّاً عند مستوى الدلالة المطلوبة، بينما وجدت فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بين الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عن بُعد والطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد في العمر تجاه الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عن بُعد ويوضح الشكل رقم 6، والشكل رقم 7 ما تم التوصل إليه من نتائج.

ويُعزى وجود فروق بين الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عن بُعد والطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد في التوافق الاجتماعي تجاه الطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد إلى التأثير الإيجابي للتوافق الأسري والتوافق الاجتماعي على حياة الطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد، بينما عدم وجود توافق أسري وتوافق اجتماعي لدى الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عن بُعد يجعلهم يفضلون التعلم عن بُعد مقارنة بالتعلم المباشر. وهناك علاقة بين التوافق النفسي والتحصيل الدراسي للطلاب. فالطلبة الذين يعانون من سوء التوافق النفسي ينخفض لديهم مستوى تحصيلهم الدراسي (Mudhovozi, 2012). كما أشار (Kim, Newton, Downey & Benton, 2010) أنّ هناك عوامل تؤثر في النجاح الأكاديمي للطلاب، وتحدّد مستقبله الجامعي منها: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتنظيم والانتباه إلى الدراسة، والتوافق النفسي والارتياح العاطفي، والمشاركة في نشاط الكلية. ويُعزى وجود فروق بين الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عن بُعد والطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم عن بُعد في العمر في صالح الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو

التعلم عن بُعد إلى أن الطلبة المتقدمين في العمر هم طلبة الجامعة والدراسات العليا الذين يفضلون التعلم عن بُعد لتوفير الجهد والمشقة وخاصة إذا كانوا يعملون في وظائف في الفترة الصباحية مما يشكل عبئاً عليهم.

رابعاً - نتائج الفرض الرابع ومناقشتها: نص الفرض الرابع على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر وذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم المباشر في العمر، والمعدل الدراسي، والتوافق النفسي الذي يتضمن (التوافق الشخصي، والتوافق الصحي، والتوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي). وللتأكد من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، لحساب دلالة الفروق بين درجات الفئتين في متغيرات الدراسة المعنية. ويوضح الجدول رقم 9 ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم 9

نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر والطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم المباشر في العمر، والمعدل الدراسي، والتوافق النفسي وأبعاده المختلفة

المتغيرات	الطلبة ذوي الاتجاه السلبي (ن=90)		الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي (ن=90)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
الدرجة الكلية	48.8	6.3	47.4	8.4	1.1	0.25
التوافق الشخصي	12.6	1.9	12	2.5	1.6	0.10
التوافق الصحي	11.2	1.9	11.8	2.4	1.6	0.09
التوافق الأسري	11.7	3.2	12.7	2.7	2	0.04
التوافق الاجتماعي	12.1	2.1	11.7	1.8	1.1	0.2
المعدل الدراسي	2.91	0.47	2.92	0.68	0.17	0.85
العمر	20.1	4.6	21.9	5.8	2.1	0.03

حيث (ن=200)

اتضح من الجدول رقم 9 عدم وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بين الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر والطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم المباشر في المعدل الدراسي السابق، والدرجة الكلية للتوافق النفسي، والتوافق الشخصي، والتوافق الصحي، والتوافق الاجتماعي، إذ كانت قيم (ت) المحسوبة جميعها قيمً غير دالّةٍ إحصائيّاً عند مستوى الدلالة المطلوبة. ووجدت فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بين الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر والطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم المباشر في التوافق الأسري، والعمر تجاه الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر، إذ كانت قيم (ت) المحسوبة جميعها قيمً دالّةٍ إحصائيّاً عند مستوى الدلالة المطلوبة.

ويُعزى وجود فروق بين الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر والطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم المباشر في التوافق الأسري لصالح الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر إلى الدور الذي يلعبه التوافق الأسري في زيادة الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر لدى الطلبة. ويُعزى وجود فروق بين الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر والطلبة ذوي الاتجاه السلبي نحو التعلم المباشر في العمر تجاه الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم المباشر إلى أن المتقدمين في العمر هم الطلبة الجامعيين الذين يفضلون التعلم المباشر وخاصة الطلبة صغار السن الذين ليس لهم أي وظائف في الفترة الصباحية.

التوصيات والرؤى المستقبلية

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بالآتي:

- 1 - ضرورة الاهتمام بدمج فوائد التعلم المباشر والتعلم عن بُعد من خلال الاهتمام بنظام التعلم عن بُعد التفاعلي الذي يوفر استجابات تفاعلية فردية وذات مغزى لكل طالب.
- 2 - ضرورة الاهتمام بتوفير كتب ومنشورات إلكترونية مجانية لتسهيل التعلم عن بُعد لدى المؤسسات التربوية بدولة الكويت

- 3 - بحث الحكومة على تدريب الطلاب لإعدادهم لمواجهة التغيرات التكنولوجية / الرقمية الجارية في المجتمع.
- 4 - الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير التعلم المباشر (من خلال الطريقة الهجين) مع اتخاذ كافة الإجراءات الاحترازية للحد من تفشي فيروس كورونا المستجد.
- 5 - دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم عن بُعد مقارنة بالتعلم المباشر.

Students' Attitudes Toward Distance Learning Compared to Direct Learning Countering Corona virus (Covid-19) and its Relationship to Psychological Adjustment

Prof. Eisa M. AlBalhan

Dr. Abdulmotaleb A. Abdulmotaleb

College of Educaion - Kuwait University

State of Kuwait

Abstract

The main aim of the present study is to explore students' attitudes toward distance learning compared to direct learning in accordance of measures countering the Corona virus (Covid-19) and its relationship to psychological adjustment. The final sample consisted of (200) students. This study includes the following tools: a) Scale of attitudes of students toward distance learning and direct learning (SAL), b) Psychological Adjustment Scale (PAS). The results of the study concluded that there are positive attitudes among students towards direct learning and distance learning. There are positive attitudes among students towards direct learning came in the first place, while positive attitudes among students towards distance learning came in the second place. There are two influencing variables in creating positive attitudes among students towards distance learning, namely: nationality and location (governorate), while there is one variable that positively affects positive attitudes among students towards direct learning, which is: governorate. There are no significant differences between students with a positive attitudes towards distance learning and students with negative attitudes towards distance learning in the previous GPA, the total score of psychological adjustment, personal adjustment, and health adjustment. There were significant differences between the two groups in family adjustment, social adjustment, and age in favor of students with a negative attitudes towards distance learning. There are no significant differences between students with a positive attitudes towards direct learning and students with a negative attitudes towards direct learning in the GPA, the total score of psychological adjustment, personal adjustment, health adjustment, and social adjustment. There were significant differences between the two groups in family adjustment and age towards students with positive attitudes towards direct learning.

Key Words: Distance learning, Face to face learning, Psychological adjustment.

المراجع

- أحمد، سهير كامل (2001). *الصحة النفسية للأطفال*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- زهران، حامد عبدالسلام (1997). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. القاهرة: عالم الكتب.
- الشاذلي، عبد الحميد (2001). *الواجبات المدرسية والتوافق النفسي*. الإسكندرية: مكتبة العلمية للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- شقير، زينب (2003). *مقياس التوافق النفسي: كراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- صبري، علي ماهر (2010). *من الوسائل التعليمية: تكنولوجيا التعليم*. الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- عوض، سعيد وحلس، صقر (2018). الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بُعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. *مجلة جامعة الأقصى للعلوم الإنسانية*، 19(1)، 256-219.
- Ahmed, Suheir Kamel (2001). *Children's mental health* (in Arabic). Alexandria: Alexandria Book Center.
- Alexander, A., Murphy, K., Woods, S., Duhon, E., & Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students knowledge, interest, and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Education Psychology*, 22(2), 125-146.
- Al-Shazly, Abdul Hamid (2001). *Home assignments and psychological compatibility* (in Arabic). Alexandria: The Scientific Bookstore of Computer for Publishing and Distribution.
- Andriole, J., (1997). Requirements-driven ALN course design, development, delivery & evaluation. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 1(2), 30-50.

- Awad, Saeed & Halas, Saqr (2018). Attitude towards distance learning technology and its relationship to some variables among graduate students in Palestinian Universities (in Arabic). *Al-Aqsa University Journal for Humanities*, 19(1), 219-256.
- Biner, M., (1997). Re-assessing the role of student attitudes in the evaluation of distance education effectiveness. *Distance Education Review*. <http://www.distance-ed-review.com/biner.htm> <(2003, April 11).
- Bisciglia, M. & Monk-Turner, E. (2002). Differences in attitudes between onsite and distance-site students in group teleconference courses. *American Journal of Distance Education*, 16(1), 37-52.
- Black, E. (1992). Faculty support for university distance education. *Journal of Distance Education*, 2(7), 2-7.
- Black, J. (1992). Faculty support for university distance education. CADE: *Journal of Distance Education*, 7(2). Retrieved August 24th.
- Bock, C. (1983). Videodisk Standards: A Software View of the Technology. *S.M.P.T.E. Journal*, 5(92), 571-576.
- Clark, T. (1993). Attitudes of higher education faculty toward distance education: a national survey. *American Journal of Distance Education*, 7(2), 19-33.
- Dillon, L. & Walsh, M. (1992). Faculty: The neglected resource in distance education. In L. Foster, B. Bower, and L. Watson, (Eds.), *Teaching and Learning in Higher Education*, ASHE Reader Series.
- Drennan, J., Kennedy, J., & Pisarski, A. (2005). Factors affecting student attitudes toward flexible online learning in management education. *The Journal of Educational Research*, 98(6), 331-340.
- Eastmond, D.V. (1998). Adult learners and internet-based distance education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 78(2), 33-41.
- Floyd, D. (2003). Distance learning in community colleges: leadership challenges for change and development. *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 337-347.
- Gifford, J. (1998). *Graduate students perceptions of time spent in taking a course by Internet versus taking a course in a regular classroom*. Paper

- presented at the annual Mid-South Educational Research Association Conference, New Orleans.
- Haas, M. & Senjo, R. (2004). Perceptions of effectiveness and the actual use of technology based methods of instruction: a study of California criminal justice and crime related faculty. *Journal of Criminal Justice Education*, 15(2), 263-285.
- Hannay, M., & Newvine, T. (2006). Perception of distance learning: a comparison of online and traditional learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 10-11.
- Harless, A. (1990). *Interactive Videodisc Case Studies for Medical Education*. 10th Ann. Symp. Computer Applications in Medical Care.
- Harper, G. & Freeman, M. (1994). *Distance learning system providing individual television participation audio responses and memory for every student*. New York: ACTV Inc.
- Hiltz, R. (1998). Impacts of college-level courses via asynchronous learning networks: some preliminary results. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1(2), 23-33.
- Hutchins, H. (2003). Instructional immediacy and the seven principles: strategies for facilitating online courses. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 33(1), 60-70.
- Inman, E., Kerwin, M. & Mayes, L. (1999). Instructor and student attitudes towards distance learning. *Journal of Community College of Research and Practice*, 23(6), 581-591.
- Kahl, T.N. & Cropley, J. (1986). Face to face versus distance learning: psychological consequences and practical implications. *Distance Education Journal*, 7(1), 38-48.
- Kim, E., Newton, F., Downey, R. & Benton, S. (2010). Personal Factors Impacting College Student Success: Constructing College Learning Effectiveness Inventory (CLEI). *College Student Journal*, 44(1), 112-125.
- Kincannon, J. (2002). *From the classroom to the Web: A study of faculty change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Levy, S. (2003). Six factors to consider when planning online distance learning

- programs in higher education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 33(2),40-50.
- Michau, F., Gentil, S., & Barrault, M. (2001). Expected benefits of Web-based learning for engineering education: Examples in control engineering. *European Journal of Engineering Education*, 26(2), 151-169.
- Miller, G. & Pilcher, L. (2001) Levels of Cognition Reached in Agricultural Distance Education Courses in Comparison to On-Campus Courses and to Faculty Perceptions Concerning an Appropriate Level. *Journal of Agricultural Education*, 42(1), 20-27.
- Mishra, S. & Panda, S. (2020). Development and Factor Analysis of an Instrument to measure Faculty Attitude towards e-Learning. *Asian Journal of Distance Education*, 5(1), 27-33.
- Mudhovozi, P. (2012). Social and Academic Adjustment of First-Year University Students, *Journal of Society*, 33(2), 251-259.
- National Center for Education Statistics. (1999). *Distance education at postsecondary education institutions: 1997-98*. 15, from <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000013>.
- National Educational Association. (2000). *A survey of traditional and distance learning higher education members*. Washington, D.C.: The National Educational Association.
- Olgren, C. H. (1998). *Improving learning outcomes: The effects of learning strategies and motivation*. In C. C. Gibson (Ed.), *Distance Learners in Higher Education: Institutional Response for Quality Outcomes (PP. 77 -96)*, Atwood Publishing, Madison.
- Passig, D. & Levin, H. (2000). Genderdifferences of favored multimedia learning interfaces. *Journal of ComputerAssisted Learning*, 16(3), 64-71.
- Redding, R., & Rotzien, J. (2001). Comparative analysis of online learning vs. classroom learning. *Journal of Interactive Instruction Development*, 13(4), 3-12.
- Richards, N., & Ridley, R., (1999). Factors affecting college students persistence in on-line computermanaged instruction. *College Student Journal*, 5(2), 490-500.
- Rockwell, S., Schauer, J., Fritz, M., & Marx, B. (1999). Incentives and Obstacles

- Influencing Higher Education Faculty and Administrators to Teach Via Distance. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2(4), 23-33.
- Rogers, M. (1995). *Diffusion of Innovations*, (4th ed.). New York, NY: The Free Press.
- Sabry, Ali M. (2010). *From teaching aids: Educational technology* (in Arabic). Riyadh: Al-Shaqri Bookstore for Publishing and Distribution.
- Sezer, B. (2016). Faculty of medicine students' attitudes towards electronic learning and their opinion for an example of distance learning application. *Journal of Computers in Human Behavior*, 55(2), 932-939.
- Shin, N. & Chan, J. (2004). Direct and indirect effects of online learning on distance education. *British Journal of Educational Technology*, 35(3), 275-288.
- Shuqair, Zainab (2003). *Psychological Adjustment Scale: Instruction Manual* (in Arabic). Cairo: The Egyptian Renaissance Library.
- Tary, H. & Emler, N. (2007). Attitudes, values and moral reasoning as predictotors of delinquency. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 169-183.
- Thyer, A.; Markward, K.& Dozier, C. (1998). Evaluating Distance Learning in Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 34(2), 291-295.
- Uzun, A. & Senturk, A. (2010). Blending Makes the Difference: Comparison of Blended and Traditional Instruction on Students Performance and Attitudes in Computer Literacy. *Contemporary Educational Technology*, 1(3), 196-207.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities. *The Online Journal of Distance Learning Administration*, 23(2), 40-55.
- Vrasidas, C., & McIsaac, S. (2000). Principles of pedagogy and evaluation for Webbased learning. *Educational Media International*, 37(2), 105-112.
- Wang, Y.; Peng, H.; Huang, R.; Hou, Y. & Wang, J. (2008). Characteristics of distance learners: research on relationships of learning motivation, learning strategy, self efficacy, attribution and learning results. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(1), 17-28.

- Watkins, R. & Schlosser, C. (2000). Capabilities-based educational equivalency units: beginning a professional dialog. *American Journal of Distance Education*, 14(3), 34-47.
- Wolcott, L, & Betts, S. (1999). Whats in it for me? Incentives for faculty participation in distance education. *Journal of Distance Education*, 14(2), 34-44.
- Zahran, Hamed A. (1997). *Mental Health and Psychotherapy* (in Arabic). Cairo: Books' World.