جامعة المنصورة
كلية التربية

الرضا عن التعليم الإلكتروني وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الطائف

إعداد

د/ عطية محمد راجح المعافى المالكى

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١١٩ – ابريل ٢٠٢٢

الرضا عن التعليم الإلكتروني وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الطائف

د / عطية محمد راجح المعافى المالكى

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التعليم الإلكتروني والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف. حيث قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي. واستخدم الباحث مقياس الرضا عن التعليم الإلكتروني (من إعداد Bolliger and Halupa (2012))، ومقياس الدافعية الأكاديمية (من إعداد Vallerand et al., (1992)). وقد تكونت عينة البحث من ٤٤٩ طالبًا وطالبة (متوسط العمر=٢١،٠٢ سنة، انحراف معياري= ٢،٦٤) في مرحلة البكالوريوس تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد كشفت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة إحصائياً بين الرضا عن التعليم الإلكتروني وأبعاده (الرضا عن المحاضر، الرضا عن التكنولوجيا، الرضا عن التنظيم، الرضا عن التفاعل، الرضا عن نتيجة الأداء، والرضا بشكل عام)، وبين الدافعية الأكاديمية وأبعادها (الدافع الداخلي للمعرفة، الدافع الداخلي للإنجاز، الدافع الداخلي للإثارة، دافع التنظيم المحدد، دافع التنظيم غير الواعي، دافع التنظيم الخارجي، وبعد غياب الدافعية)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغيرات تخصص الطلبة (لصالح طلبة التخصصات العلمية)، ومكان سكنهم (لصالح طلبة المدينة)، بينما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الرضا تبعاً لاختلاف جنس الطلبة، وأعمارهم، ومستوياتهم الدراسية، ومعدلهم التراكمي، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية الأكاديمية تبعاً لاختلاف أعمار الطلبة (الطلبة الأكبر سناً هم أعلى دافعية أكاديمية)، وتخصصاتهم (طلبة التخصصات الأدبية أعلى على مقياس غياب الدافعية)، ومعدلهم التراكمي (الطلبة ذوو المعدل ٢ فأقل هم الأقل على مقياس الدافعية الأكاديمية)، بينما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية الأكاديمية تبعاً لاختلاف جنس الطلبة، ومستوياتهم الدراسية، ومكان سكنهم.

وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج أوصى الباحث بضرورة الاستفادة من هذه النتائج وذلك بالعمل على زيادة رضا الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية نحو التعليم الإلكتروني من خلال التركيز على الجودة في جوانب المحاضر، التكنولوجيا، التنظيم، التفاعل، نتيجة الأداء، مما قد يساعد في تنمية الدافعية الأكاديمية، وإعداد البرامج التربوية والنفسية للتقليل من الأثار السلبية المحتملة للعمر، والمعدل التراكمي، والتخصص على الدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، الرضا عن التعليم الإلكتروني، الدافعية الأكاديمية، غياب الدافعية، جامعة الطائف.

Abstract

The current study aimed to reveal the relationship between satisfaction with e-learning and academic motivation among Taif University students. The researcher used the descriptive survey method. Measures were the e-learning satisfaction scale (prepared by Bolliger and Halupa (2012)), and the academic motivation scale (prepared by Vallerand et al., (1992)). The sample of the study consisted of 449 undergraduate students (average age 21.02 years, SD=2.64) both males and females, who were randomly selected. The results revealed a strong positive correlation statistically significant between satisfaction with e-learning and its dimensions (satisfaction with the lecturer, satisfaction with technology, satisfaction with the organization, satisfaction with interaction, satisfaction with the outcomes, and general satisfaction), and between academic motivation and its dimensions (intrinsic motivation - to know, intrinsic motivation - toward accomplishment, intrinsic motivation - to experience stimulation, extrinsic motivation – identified, extrinsic motivation – introjected, extrinsic motivation - external regulation, and amotivation) .

The results showed that there were statistically significant differences in satisfaction with e-learning according to the variables of students' specialization (in favor of students of scientific disciplines), and their place of residence (in favor of city students), while it showed no statistically significant differences in satisfaction due to the difference in students' gender, age, academic levels, and their GPA. The results also revealed that there were no statistically significant differences in academic motivation according to the difference in age (older students have the highest academic motivation), and their specializations (students in literary disciplines are higher on the scale of lack of motivation), and their GPA (students with GPA of 2 or less are the lowest on the scale of academic motivation), while the results showed that there were no statistically significant differences in academic motivation according to the difference in students' gender, academic levels, and place of residence.

In light of the results of the study, the researcher recommended the necessity of taking advantages of these results by working to increase students' satisfaction and their positive attitudes towards e-learning by focusing on quality in aspects of lectures, technology, organization, interaction, and outcomes, which may help in developing academic motivation, and also recommended to prepare educational and psychological programs to reduce the potential negative effects of age, GPA, and specialization on academic motivation among university students.

Keywords: e-learning, satisfaction with e-learning, academic motivation, lack of motivation, Taif University

أولاً: مقدمة البحث

تطورت أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم بالتزامن مع ظهور التكنولوجيا الحديثة، حيث استخدمت التكنولوجيا في البيئات التعليمية لتلبية المتطلبات التعليمية المتزايدة والحاجة إلى التعلم المستمر مدى الحياة، فظهر التعلم الإلكتروني الذي يقوم على استخدام الوسائط المتعددة والفصول الافتراضية التي تتيح للطلاب الحضور والتفاعل مع المحاضرات من خلال تقنيات الإنترنت، وتوفر بيئة تعليمية تحتوي على فرص تعليمية متكافئة لمجموعات أكبر من المتعلمين، بأقل جهد وتكلفة وأكثر مرونة فيما يتعلق بمكان ووقت التعليم، حيث يمكن أن يحدث التعلم في أي مكان وفي أي وقت، حتى عندما يكون الطلاب بعيدين عن معلميهم وأقرانهم من الطلاب (Cakir, Karademir & Erdogdu, 2018).

ورغم المزايا المتعددة للتعليم الإلكتروني إلا أن له سلبيات منها إحساس الطلاب بمشاعر العزلة، وعدم التعاون من قبل المعلمين، ومعدل الاستجابة البطيء، ومشاكل الكهرباء، والقضايا الفنية، ومعوقات الاتصال بالإنترنت، والحاجة إلى الالتزام بالتعلم الإلكتروني، والانضباط، والتخطيط (Naseer & Rafique, 2021)، لذا كان لزاماً على المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات الحد من تأثير هذه السلبيات من خلال مراعاة احتياجات المتعلمين، وخصائصهم الاجتماعية والنفسية، والتحقق من رضاهم أثناء تقديم خدمة التعليم الإلكتروني لهم.

لقد أصبح رضا الطلاب من الأهداف الهامة للجامعات (Guo, 2016)، إذ بات يمثل تحديا رئيسيا لها خصوصاً مع زيادة حدة المنافسة في قطاع التعليم، فهو يعد من مصادر الميزة التنافسية الهامة للمؤسسات التعليمية (Arambewela & Hall, 2009)، كما أصبحت جودة خدمة التعليم مطلباً أساسياً للمتعلمين حول العالم، حيث يبحث الطلاب عن تجربة تعليمية رائعة وملائمة تؤدي إلى تحقيق رضاهم عن عملية التعلم (الشعيبي وعتيقو، ٢٠٢١)، ومن ذلك الرضا عن التعليم الإلكتروني الذي عرفه (Dziuban, et al., 2015) على أنه مستوى الإنجاز والمتعة الذي تحقق للطلاب حول الجوانب المختلفة من خدمة التعلم التي تلقوها أثناء التعلم الإلكتروني.

وقد أشارت الدراسات إلى بعض العوامل التي تؤثر على رضا الطلاب في التعليم الإلكتروني، منها الاستعداد والجاهزية للتعلم الالكتروني، والتفاعل في الصف الدراسي بين المعلم والمتعلم، والتفاعل بين المتعلم والمحتوى، والتغذية الراجعة، وسلوكيات الطلاب والمعلمين، والأنشطة، والمقررات، والمناقشات عبر الإنترنت، والدعم التعليمي والتقني، والميزات

التكنولوجية، وأنماط تعلم الطلاب، والكفاءة الذاتية للطالب، والمعرفة والمهارات، وكذلك صفات الطلاب والخصائص الديموغرافية لهم (Yilmaz, 2017).

إن تحقيق الرضا للطلاب قد يدفعهم للنجاح في البرامج التعليمية (Thanasi-Boçe, 2021)، بما في ذلك رضاهم عن أنشطة ومرافق التعلم والتعليم الإلكتروني الذي قد يؤثر على إنجازاتهم الأكاديمية (Cakir, Karademir & Erdogdu, 2018)، فالشعور بالرضا عن التعليم بشكل عام والرضا عن مستوى التحصيل يعد من العوامل التي قد تسهم في بناء الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب (العضايلة والمحارب، ٢٠١٧)، كما أن التصور الإيجابي عن عملية التعلم الإلكتروني مهم لتحفيز الطلاب وإثارة دافعيتهم نحو التعلم والتي لها تأثير كبير على مواقف المتعلم وسلوكيات التعلم (Yilmaz, 2017).

وتشكل الدافعية للتعلم موضوع اهتمام العاملين في المجال التربوي، باعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك المتعلم وتعمل على توجيهه نحو هدف معين، فهي تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف، وتحدد مدى إمكانية متابعة الطالب لمهمة معينة بحماسة وشوق، ومدى مثابرته على القيام بسلوك معين وإنجازه، كما أنها تدفعهم إلى أداء تعليمي أفضل، فالطلاب المدفوعون للتعلم هم أفضل تحصيلا من أقرانهم (العتوم وآخرون، ٢٠٠٥). حيث يعد الدافع للتعلم أهم عنصر في عملية التعليم والتعلم (Keller, 1979)، وأن إثارة الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة تجعل عملية تعلمهم أكثر فاعلية وتحصيلهم الدراسي أعلى (بن يوسف، ٢٠٠٨)، وتجعل عملية تفاعلهم المدرسي والصفي أكثر إيجابية، ولها أهمية كبيرة فى زيادة انتباه الطالب وزيادة وقت اندماجه فى الأنشطة التعليمية (Rayn & Deci, 2000)، ويتفق الباحثون والمعلمون على أن مشاركة وجهود الطلاب ذوي المستويات العالية من الدافعية للتعلم أعلى مقارنة مع أولئك الذين لديهم دافعية منخفضة (Yilmaz, 2017). إن السعادة والرضا الذي يشعر به المتعلم من خلال مشاركته في نشاط تعليمي قد يكون هو العامل المحدد لمفهوم الدافع للتعلم (Goulimaris, 2015)، لذا جاءت فكرة هذا البحث للكشف عن العلاقة بين رضا طلاب جامعة الطائف عن التعلم الإلكتروني ودافعيتهم للتعلم والكشف عن الفروق بينهم في الرضا والدافعية الأكاديمية تبعاً لاختلافهم في بعض المتغيرات الدراسية والديموغرافية.

مشكلة البحث وتساؤلاتها:

إن نقص الدافعية للتعلم الإلكتروني قد يؤدي بالطلاب إلى الفشل في التعلم وبالتالي عدم الاستمرار في الدراسة والتسرب والانقطاع عن الحضور، حيث أن الدافعية مطلب للتعلم

الإلكتروني الناجح والفعال، وقد كشفت دراسات التعلم الإلكتروني عن العلاقة بين الدافعية والأداء والنجاح ومعدل التسرب (Yilmaz, 2017)، وأن هناك علاقة كبيرة بين استمرار الطلاب في التعليم الإلكتروني وبين دوافعهم حيث أظهرت الدراسات أن الطلاب ذوي الدافعية العالية أقل عرضة لترك البرنامج الدراسي (Harandi, 2015)، وأن الطلاب ذوي المستويات المنخفضة من الدافعية يغادرون التعليم دون إكماله (Muilenburg & Berge, 2005)، كما أنه لا يمكن تحقيق التعلم بالمستوى المتوقع إذا كان دافع الطلاب منخفضًا (Dick, Carey & Carey, 2005).

إن مستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني قد يكون عاملاً مؤثراً ومرتبطاً بالدافعية للتعلم، حيث أشار (Kranzow, 2013) إلى أن رضا الطلاب عن تجاربهم في التعليم الالكتروني يؤدي إلى ولائهم وبقائهم في البرامج التعليمية، بمعنى آخر فإنه كلما زاد الرضا لدى الطلاب فإن ذلك سيؤدي الى زيادة الدافعية للاستمرار في الدراسة وانخفاض تسربهم من التعليم (الشعيبي وعتيقو، ٢٠٢١)، كما يعتبر رضا الطلاب عن خبراتهم التعليمية عنصراً أساسياً لنجاح تلك الخبرات (Amro, 2014) خاصة وأن الرضا يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي (Martirosyan, Saxon & Wanjohi, 2014) فالطلاب الذين يرصدون مستويات عالية في مقياس رضاهم عن تجربتهم التعليمية هم الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة في معدلاتهم التحصيلية، وهذا قد يكون من أهم الأهداف التي تسعى الجامعات إلى تحقيقها (الخواجة وآخرون، ٢٠٢١). في المقابل، فإن ضعف مستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني لدى الطلاب قد يؤدي إلى نتائج سلبية حيث أشار (Moftakhari, 2013) إلى أنه إذا كانت مستويات جاهزية واستعداد الطلاب للتعلم الإلكتروني غير كافية، فإن فرصة الرضا والنجاح في التعلم الإلكتروني تكون منخفضة.

إن الانفصال الجسدي للطلاب عن أقرانهم ومعلميهم الذي ينطوي عليه التعلم الإلكتروني قد يؤدي إلى نقص في التواصل والتفاعل وإحساس ضعيف بالانتماء إلى مجتمع الصف (Chaiprasurt & Esichaikul, 2013)، وهذا قد يؤثر على رضا الطلاب عن التعليم الإلكتروني ويمكن أن يؤثر ذلك على الدافعية الأكاديمية، حيث قد يؤدي إلى انخفاض في رضا ودافعية التعلم لدى الطلاب، فتنخفض مثابرتهم الأكاديمية ورغبتهم في المشاركة في الأنشطة بمرور الوقت، وهذا بدوره يمكن أن يقلل من كفاءة التعليم الإلكتروني، لذا جاءت فكرة هذا البحث

بهدف الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التعليم الإلكتروني ومستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الطائف.

ونظراً لأن الخصائص التعليمية والديموغرافية للطلاب في التعليم الإلكتروني تختلف من طالب لآخر، حيث يمكن أن تكون صفات الطلاب غير متجانسة مثل العيش في مواقع جغرافية مختلفة، واختلاف العمر والنوع والتخصص والمعدل التراكمي والحالة الأسرية، لذا كان من الضروري أن يهدف هذا البحث إلى الكشف عن الفروق بين طلاب جامعة الطائف في كل من الرضا عن التعلم الإلكتروني والدافعية الأكاديمية تبعاً لاختلاف خصائصهم الدراسية والديموغرافية، ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالأسئلة التالية:

١. ما العلاقة بين الرضا عن التعليم الإلكتروني والدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الطائف؟
٢. ما الفروق في الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعًا لاختلاف متغيرات (النوع، المستوى الدراسي، مكان السكن، العمر، والتخصص، والمعدل التراكمي) لدى طلاب جامعة الطائف؟
٣. ما الفروق في الدافعية الأكاديمية تبعًا لاختلاف متغيرات (النوع، المستوى الدراسي، مكان السكن، العمر، والتخصص، والمعدل التراكمي) لدى طلاب جامعة الطائف؟

أهداف البحث:

١. يهدف البحث إلى معرفة العلاقة بين الرضا عن التعليم الإلكتروني والدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الطائف.
٢. يهدف البحث إلى التعرف على الفروق في الرضا عن التعليم الإلكتروني لدى طلاب جامعة الطائف، تبعًا لاختلاف متغيرات (النوع، المستوى الدراسي، مكان السكن، العمر، والتخصص، المعدل التراكمي).
٣. يهدف البحث إلى التعرف على الفروق في الدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الطائف، تبعًا لاختلاف متغيرات (النوع، المستوى الدراسي، مكان السكن، العمر، والتخصص، المعدل التراكمي).

حدود البحث:

١. الحدود المكانية: طلاب وطالبات الكلية الجامعية بتربة – جامعة الطائف.

٢. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ الموافق ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م

٣. الحدود الموضوعية: يتحدد البحث بدراسة العلاقة بين موضوع الرضا عن التعليم الإلكتروني وأبعاده المتمثلة في بعد الرضا عن المحاضر، بعد الرضا عن التكنولوجيا، بعد الرضا عن التنظيم، بعد الرضا عن التفاعل، بعد الرضا عن نتيجة الأداء، وبعد الرضا بشكل عام، وموضوع الدافعية الأكاديمية وأبعادها والمتمثلة في بعد الدافع الداخلي للمعرفة، بعد الدافع الداخلي للإنجاز، بعد الدافع الداخلي للإثارة، بعد دافع التنظيم المحدد، بعد دافع التنظيم غير الواعي، بعد دافع التنظيم الخارجي، وبعد غياب الدافعية.

مصطلحات البحث:

أولاً: الرضا عن التعليم الإلكتروني:

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة عينة البحث من خلال إجابتهم على فقرات مقياس الرضا عن التعليم الإلكتروني وأبعاده المتمثلة في بعد الرضا عن المحاضر، بعد الرضا عن التكنولوجيا، بعد الرضا عن التنظيم، بعد الرضا عن التفاعل، بعد الرضا عن نتيجة الأداء، وبعد الرضا بشكل عام.

ثانياً: الدافعية الأكاديمية (Academic Motivation)

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة عينة البحث من خلال إجابتهم على فقرات أبعاد الدافعية الأكاديمية والمتمثلة في بعد الدافع الداخلي للمعرفة، بعد الدافع الداخلي للإنجاز، بعد الدافع الداخلي للإثارة، بعد دافع التنظيم المحدد، بعد دافع التنظيم غير الواعي، بعد دافع التنظيم الخارجي، وبعد غياب الدافعية.

ثانياً: الإطار النظرى والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

١. الرضا عن التعليم الإلكتروني:

١. ١. تعريف التعليم الإلكتروني:

يعرف (الموسى، ٢٠١٢) التعليم الإلكتروني بأنه طريقة في التعليم تتم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وإنترنت ووسائط متعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، لإيصال المعرفة للطالب في أقصر وقت وبأقل جد وأكبر فائدة،

وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداء المتعلمين (الرشود، ٢٠١٥)، ويعد التعلم الإلكتروني أسلوباً من أساليب التعليم لإيصال المعلومة للمتعلم.

٢. ١. مزايا التعليم الإلكتروني:

يتميز التعليم الإلكتروني بمجموعة من الخصائص منها: اختصار الوقت والجهد والتكلفة، حيث يساعد في التغلب على مشكلة نقص الإمكانيات المادية، والتغلب على مشكلة نقص الموظفين من أعضاء هيئة التدريس (العريفي، ٢٠٢١)، كما أنه وسيلة اتصال تكنولوجية متطورة بين الطالب والمعلم يتم من خلالها تبادل المهام والواجبات التعليمة، ويتيح الفرصة للتفاعل الفوري إلكترونياً بين الطلبة ومدرسيهم (القضاة، ٢٠٢٠)، كذلك يساعد التعليم الإلكتروني المعلم والطالب في توفير بيئة تعليمية جذابة، إضافة إلى قدرة الحاسب على تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، ولا يعتمد التعليم الإلكتروني على المكان أو الزمان، حيث يتم توفير المحتوى التعليمي للطلبة في أي وقت وفي أي مكان عبر شبكة الإنترنت وبأشكال متعددة (الرشود، ٢٠١٥)، ويمكن التعليم الإلكتروني الطلبة من الاعتماد على النفس في فهم واستيعاب المادة العلمية (Lim, & Mansour, 2017)، ويمكنهم من التعبير عن أفكارهم، والبحث عن المعرفة من خلال وسائل أكثر مما هو متاح في القاعات الدراسية التقليدية (القضاة، ٢٠٢٠)، كما يساعد التعليم الإلكتروني الجامعات على استيعاب الأعداد الكبيرة من المتعلمين الراغبين في الالتحاق بها مما يصعب على المؤسسات التعليمية التقليدية استيعاب جميع هذه الأعداد (الرشود، ٢٠١٥، القضاة، ٢٠٢٠)، كما يوفر التعليم الإلكتروني مصادر تعليمية متعددة ومتنوعة للتغلب على المعوقات التي تعترض طريق المتعلمين، كتقديم التعليم للقاطنين في المناطق البعيدة، وتمكينهم من إتمام عمليات التعلم في بيئات مناسبة لهم والتقدم في ضوء قدراتهم الذاتية، وزيادة شعور الطلبة بالعدالة والمساواة في توزيع فرص العملية التعليمية وتوفير فرصة تعليمية لمن لا تسمح له ظروف الحياة بالانتظام بالتعليم التقليدي (الرشود، ٢٠١٥، القضاة، ٢٠٢٠، العريفي، ٢٠٢١).

٣. ١. معوقات التي تواجه التعليم الإلكتروني:

من الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني:

- **التأهيل:** الافتقار إلى الأشخاص المؤهلين في تصميم وإنتاج المواد التعليمية والإشراف على عملية التدريس لضمان سيرها بالشكل السليم.

- **التواصل المباشر:** يفتقر التعليم الإلكتروني إلى فرصة التواصل المباشر بين الطلاب والأساتذة للإجابة عن استفساراتهم وأسئلتهم مقارنة بالفصول الدراسية التقليدية.
- **الرقابة الذاتية:** يتطلب التعلم الإلكتروني رقابة ذاتية والتزاماً كبيراً ودافعية للتعلم من قبل الطالب حتى يتمكن من إنجاز مهامه وتكليفاته الدراسية.
- **استخدام التكنولوجيا:** للتأكد من الاستفادة الكاملة من المادة العلمية، يتطلب التعليم الإلكتروني أن يكون الطالب على دراية كافية باستخدام التكنولوجيا.
- **النظرة السلبية:** النظرة السلبية للتعلم الإلكتروني تؤدي إلى إحجام بعض المتعلمين عنه (العريفي، ٢٠٢١).

٤. ١. تعريف الرضا عن التعليم الإلكتروني:

عرف Hoffman and Bateson (2011) الرضا بأنه المعيار الذي يشير إلى درجة تطابق الأداء الفعلي للخدمة مع توقعات الفرد، فهو الحكم على جودة الخدمة الناتجة من خلال المقارنة بين توقعات الفرد للخدمة والأداء الفعلي لها. وبهذا فإن درجة رضا الطالب عن التعليم الإلكتروني تشير إلى شعوره تجاه خدمات التعليم الإلكتروني التي تقدمها الجامعة له وبين توقعاته. كما ذكر Weerasinghe and Fernando (2017) أن رضا الطلاب هو شعور قصير المدى ينتج عن تقييم الطالب للخبرات التعليمية التي يتلقاها، فدرجة رضاه عن التعليم الإلكتروني تعتمد على تقييمه لخبرة التعليم الإلكتروني.

٥. ١. أبعاد ومحددات الرضا عن التعليم الإلكتروني:

هناك عدد من الأبعاد التي يمكن من خلالها قياس جودة خدمة التعلم الالكتروني والحكم على رضا الطلاب، حيث تتمثل تلك الأبعاد في: البنية التحتية الإلكترونية، تصميم الصفحة الرئيسية، سهولة الاستخدام، المحتوى التعليمي وتصميمه، الاتصال، السرعة، الأمان، التقييم، مدى الإتاحة (القضاة، ٢٠٢٠)، كما أن التفاعل بين الطلاب والأساتذة وكذلك بين الطلاب والمحتوى التعليمي في نظام التعلم الإلكتروني يعد من العوامل المهمة المؤثرة على رضا الطلاب عن التعليم الالكتروني (الشعيبي وعتيقو، ٢٠٢١). ومما قد يؤثر على رضا الطلاب عن التعليم الإلكتروني أنظمة التعلم والفصول الافتراضية، والمعلم. وقد وجد Pham et al., (2018) أن كلاً من إدارة التعلم الإلكتروني، وجودة الخدمة المقدمة، وجودة مواد التعلم المقدمة، وكفاءة عضو هيئة التدريس، وخصوصية التعلم الإلكتروني، مرتبطة ارتباطاً إيجابياً برضا المتعلم عن التعليم

عن الإلكتروني. كما قسم Bolliger and Halupa (2012) رضا الطلاب عن التعليم الإلكتروني إلى ستة أبعاد هي: الرضا عن المدرس، والرضا عن التكنولوجيا، والرضا عن التنظيم وإعداد الدروس، والرضا عن التفاعل، والرضا عن نتيجة الأداء، والرضا بشكل عام.

٢. الدافعية الأكاديمية (Academic Motivation):

١. ٢. تعريف الدافعية:

يعرف نشواتي (١٩٩٦) الدافعية بأنها حالة شعورية داخلية لدى الكائن الحي تحضه على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجه هذا النشاط السلوكي نحو تحقيق هدف معين. وتعرف الدافعية أيضاً بأنها رغبة داخلية للفرد تدفعه إلى الأداء أو التصرف (جيت وجرادات، ٢٠٢٠). وتنقسم الدوافع إلى دوافع فسيولوجية وتشتمل على الحاجات الجسمية للكائن الحي، التي تحدث تغيرًا في توازنه العضوي والكيميائي، وتسبب حالة من التوتر ليتم إشباعها ومن ثم عودة الجسم إلى التوازن، ومنها الجوع والعطش والنوم والجنس، ودوافع سيكولوجية وتشمل الدوافع التي لا تربطها علاقة مباشرة بالجانب الحيوي للكائن الحي، وتنتج من التفاعل مع البيئة، ومنها حاجات الانتماء والحاجة إلى الأمن والحاجات الاجتماعية وتقدير الذات وتحقيقها وحب الاستطلاع والدافعية إلى التعلم (غباري، ٢٠٠٨).

٢. ٢. تعريف الدافعية الأكاديمية:

تعد الدافعية الأكاديمية حالة خاصة من الدافعية العامة، الدافعية الأكاديمية هي رغبة الفرد في الحصول على متعة التعليم المدرسي الذي يتميز بالإتقان، والتوجه، والإصرار، والمثابرة، وحب الاستطلاع، وتعلم التحدي، ومواجهة المهمات الصعبة والمبتكرة (Gottfried, et al., 2008)، وهي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فى هذا النشاط حتى يتحقق التعلم (حليم، ٢٠١٥)، والدافعية الأكاديمية هي ميل الفرد للبحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى، مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منها، وتشتمل على حب الاستطلاع والكفاية الذاتية والتغذية الراجعة والدوافع الخارجية، ويرتبط بالدافعية للتعلم ما يسمى بدافع التحصيل، والمتمثل في رغبة الفرد في القيام بعمل والنجاح فيه، والسعى نحو التفوق والتميز (بلعاوي، ٢٠١٨).

٣. ٢. نظريات الدافعية الأكاديمية:

٣. ٢. ١. نظرية الكفاءة الذاتية: Self-Efficacy Theory

الكفاءة الذاتية Self-efficacy هي إيمان الشخص بقدرته على النجاح في موقف معين. ذكر ألبرت باندورا (Bandura, 1977) أن الأفراد يطورون معتقداتهم حول الكفاءة الذاتية من خلال تفسير المعلومات من أربعة مصادر رئيسية هي إنجازات الأداء، التجارب غير المباشرة، الإقناع الاجتماعي، والحالة الفسيولوجية والعاطفية، ويرى باندورا أن معتقدات الأفراد حول قدراتهم لها تأثير عميق على تلك القدرات، فالأفراد الذين لديهم شعور بالكفاءة الذاتية لا يقعون في الفشل؛ فهم يتعاملون مع الأمور من حيث كيفية التعامل معها بدلاً من القلق بشأن ما يمكن أن يحدث (Bandura, 1997)، وحسب هذه النظرية فإن من المرجح أن يشارك الأفراد في الأنشطة التعليمية التي يعتقدون أنهم يتمتعون بالكفاءة الذاتية في أدائها. كما أن كفاءة الذات المدركة تؤثر على مقدار الجهد المبذول وفعاليته، ومثابرة الطالب ومقاومته للإجهاد أو الملل خلال محاولاته إنجاز المهام التعليمية (عبدالوهاب، ٢٠١٤)، فالدافعية يحكمها إدراك الفرد لكفاءته الذاتية الذي يكونه عن نفسه من خلال نجاحاته أو إخفاقاته السابقة، وهو ما يؤثر على أفكاره وسلوكه المستقبلي (أبو جادو، ٢٠٠٨)، كما يقوم الفرد بتحديد أهدافه ويثابر لتحقيقها وفق إداركه لمدى كفاءته الذاتية، فيضع أهدافاً ذات مستوى عال ويكون أكثر مثابرة عندما يكون لديه مستوى عال من الكفاءة الذاتية في مجال ما، والعكس صحيح فقد يتجنب أداء المهام إذا واجهته مشكلة ما عندما يكون لديه مستوى منخفض من الإحساس بالكفاءة الذاتية (مليك وحميداني، ٢٠٢٠).

٣. ٢. ٢. نظرية التقرير الذاتي: Self-Determination Theory

تعد نظرية التقرير الذاتي واحدة من بين النظريات المعرفية في الدافعية الأكاديمية، حيث افترض (Deci & Ryan, 1985) أن الأفراد يستمتعون بإنجازاتهم، وينخرطون في الأنشطة التي تظهر قدراتهم المعرفية ومهاراتهم في الأداء وتسمح لهم أن يطوروا كفايتهم وفعاليتهم، فالشعور بالفعالية والكفاية الذي يسببه النجاح يعزز جهدهم في الإتقان، ويرفع مستوى الدافعية الداخلية لديهم لأداء مهام أخرى مشابهة، والشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية وبالتالي يضعف جهدهم لأداء هذه المهام (خلال، ٢٠٠٦)، ويرى Rayn & Deci (2000) أن الإنسان بحاجة إلى الشعور بالكفاية Competent والاستقلال الذاتي Autonomous، والارتباط Relatedness، حيث أن الأنشطة المدفوعة داخلياً تشبع حاجة الفرد إلى الكفاية والاستقلال

الذاتي، بينما يمكن أن تقوض الأنشطة المدفوعة خارجياً شعور الفرد بالاستقلال الذاتي لأنه يعزو ضبطه لسلوكه إلى مصادر خارج ذاته، كما أن الطلبة الذين لديهم دافعية داخلية نابعة من الذات Self-Determined Motivation هم أكثر احتمالاً للاستمرار في الدراسة والتصرف الجيد والمثابرة والقدرة على التكيف والفهم.

٤. ٢. أنواع الدافعية الأكاديمية:

يمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتها هما: الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation ، والدافعية الخارجية Extrinsic Motivation (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006):

١. **الدافعية الداخلية:** وهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، والشعور بمتعة التعلم، وكسباً للمعارف والمهارات التي يميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة إليه (أبو عراد، ٢٠٠٩)، حيث تكون طاقة ونشاط المتعلم نابعة من عوامل ذاتية تكمن بالرغبة في ممارسة النشاط والقيام بالسلوك أو تكون العوامل موجودة في المهمة التي يقوم بها الفرد؛ فيسعى المتعلم لبذل أقصى جهد للإنجاز والفهم منطلقاً من حبه للموضوعات الدراسية وليس من أجل عوامل خارجية، لذا تعد الدافعية الداخلية شرطاً ضرورياً للتعلم الذاتي، وهي بمنزلة دوافع فردية تحقق الذات للفرد وتقف وراء الإنجازات المتميزة والإبداعات البشرية (بلعاوي، ٢٠١٨).

٢. **الدوافع الخارجية:** وفيها يستمد المتعلم طاقته ونشاطه الأكاديمي من عوامل خارجية لا تتعلق بالفرد نفسه، أو بالمهمة التي يقوم بأدائها؛ كأن يهدف إلى ترك انطباع حسن لدى الآخرين، فقد يقبل المتعلم على التعلم سعياً لنيل رضى المعلم أو لكسب إعجابه، وللحصول على الجوائز التي يقدمها، وقد يقبل المتعلم على التعلم لكسب رضى وتقدير وحب الوالدين، أو للحصول على التشجيع المادي والمعنوي منهما. ويمكن أن يكون الأقران والزملاء مصدراً آخر للدافعية لما يبدونه من إعجاب أو غبطة لزميلهم، وقد تكون إدارة المؤسسة التعليمية مصدراً لهذه الدافعية بما تقدمه من حوافز للمتعلم (أبو عراد، ٢٠٠٩). ويحاول المهتمون بالتربية توفير البيئة التعليمية الغنية بالدوافع لزيادة درجة فاعلية الدافعية الأكاديمية وفق ضوابط معينة، والعمل على نقل المتعلمين من السلوك في ظل الدوافع الخارجية إلى أن يكون سلوكهم الأكاديمي مبنياً على دوافع داخلية

ذاتية، وبهذا يكون بمقدور المتعلم الاستمرار في التعلم الذاتي في المجالات التي تطورت لديه الاهتمامات والميول نحوها، مما يدفعه إلى مواصلة التعلم فيها مدى الحياة (أبو عراد، ٢٠٠٩، بلعاوي، ٢٠١٨).

٥. ٢. وظيفة الدافعية الأكاديمية:

تؤدي الدافعية الأكاديمية وظائف أساسية أهمها: الاستثارة والتنبيه: إن الدافعية للتعلم تعمل على تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة لدى المتعلم، فالدافعية عامل منشط، تمد سلوك المتعلم بالطاقة وتثير نشاطه نحو التعلم. والاختيار: تجعل المتعلم يستجيب لموقف معين، ويهمل المواقف الأخرى، كما تقوم بتحديد الطريقة التي يستجيب بها الفرد لمواقف الحياة المختلفة. والتوجيه: الدافعية عامل موجه ومنظم فهي توجه سلوك الفرد، وتجعل المتعلم يوجه نشاطه نحو تحقيق هدف معين، حتى يصل إلى هدفه، ويشبع حاجته ويزول التوتر لديه (خلال، ٢٠٠٦، عبدالوهاب، ٢٠١٤، مليك وحميداني، ٢٠٢٠).

٦. ٢. العوامل المؤثرة في الدافعية الأكاديمية:

هناك بعض العوامل المؤرة في الدافعية الأكاديمية، منها: المحيط الاجتماعي وأساليب التنشئة الأسرية: والتي تجعل من الاستقلالية والاعتماد على النفس أحد مبادئ تربية الطفل لها أثر في الرفع من دافعية التعلم ومن النجاح الأكاديمي (الزومان والعجيل ودرويش، ٢٠٢٠)، كما أن المحيط الاجتماعي قد يؤثر في الدافعية الداخلية لدى الطفل عن طريق السلوك النشط، مثل البحث عن المعرفة والجهد وتركيز الانتباه والمثابرة. والعوامل المدرسية: حيث إن المستوى المرتفع لدافعية التعلم الذي يحرزه المتعلم، يمثل النجاح في أدائه المدرسي، وخبرات النجاح عادة ترفع من مستوى الطموح فيزيد الفرد من أهدافه، بينما خبرات الفشل تخفض من مستوى الطموح فيخفض المتعلم من أهدافه. كما أن أساليب التدريس تؤثر في الرفع من دافعية التعلم عامة، وتعلم بعض المواد الدراسية، وكذلك المعلم يؤثر في الدافعية للتعلم من خلال قيامه بتحديد الخبرة المراد تعلمها، واختياره للأهداف، وأن يكون الهدف الذي يختاره المعلم مناسباً لمستوى استعدادات الطلاب العقلية (أبو جادو، ٢٠٠٨). وأخيراً العوامل الشخصية: سواء كانت فسيولوجية أو نفسية تؤثر في دافعية التعلم كالانفعال الذي هو استجابة لأسباب فسيولوجية أو نفسية حيث يؤثر إيجاباً أو سلباً على الإدراك والتعلم والأداء (خلال، ٢٠٠٦، الزومان والعجيل ودرويش، ٢٠٢٠).

٧. ٢. أبعاد الدافعية الأكاديمية:

افترض Rayn and Deci (2000) أن الدافعية الأكاديمية من الأسباب الكامنة وراء سلوك المتعلم وأنها مفهوم متعدد الأبعاد يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي Self Determination Continuum، حيث تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

١. **الدافعية الداخلية: Intrinsic Motivation** والتى تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريراً للذات، والتى تتضمن القيام بالسلوكيات بسبب المتعة والرضا الموجودة فيها (Reeve et al., 2004)، وأن الفرد الذي يكون مدفوعاً داخلياً تسود سلوكه وتفاعله مع المواقف والخيارت المختلفة دافعية داخلية توجه أداءاته المختلفة بهدف الحصول على التوازن المعرفي، كالحصول على إجابة عن سؤال محير أو اكتشاف شيء جديد (حليم، ٢٠١٥). وقد أشار Vallerand, et al., (1992)إلى أن الأبعاد الفرعية للدافعية الداخلية هي: بعد الدافع الداخلي للمعرفة Intrinsic Motivation to know، بعد الدافع الداخلي للإنجاز Intrinsic Motivation towards the accomplishment، بعد الدافع الداخلي للإثارة Intrinsic Motivation to experience stimulation.

٢. **الدافعية الخارجية: Extrinsic Motivation** وهى تعبر عن المشاركة والانخراط فى نشاط ما لأسباب خارجية، والدافعية الخارجية لها أنماط متعددة تتنوع فى مستوى تقرير الذات، وتتراوح ما بين مستوى متدن لتقرير الذات إلى مستوى عال من التقرير الذاتي (نوفل، ٢٠١١)، وقد أشار Vallerand, et al., (1992) إلى أن الأبعاد الفرعية للدافعية الخارجية هي:

- دافع التنظيم الخارجي External Regulation والذي يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب وفيها تبذل المحاولة لإشباع الحاجات الخارجية، وهو أقل صور الدافعية الخارجية تقريراً للذات.
- دافع التنظيم غير الواعي Introjected Regulation والذي يعرف بالمشاركة في نشاط ما استناداً إلى ما تمليه البيئة من عناصر بحيث تصبح جزءاً من بنية الذات، وفيه يتم القيام بالسلوك خارج حدود الشعور بالذنب وضرورة الالتزام، ويظهر هذا النمط من الدافعية عندما يواجه الفرد ضغوطاً من أجل أداء مهمة ما (Ryan & Deci, 2000).

- دافع التنظيم المحدد Identified Regulation حيث تستند فيه السلوكيات إلى الأهمية والاختيار الشخصي ويعد هذا النمط من أكثر صور الدافعية الخارجية تقريراً للذات، ويظهر عندما يعد النشاط مهما ويتم اختياره من قبل الفرد (Ryan & Deci, 2000).
- دافع التنظيم المتكامل Integrated Regulation وهو النوع الأكثر استقلالاً ذاتياً، حيث يعد النشاط جزءاً من الذات يتم اختياره بحرية، كما أنه يتوافق مع قيم الفرد ومعتقداته ومع حاجاته الشخصية، وهذا النمط يمثل أعلى درجات التقرير الذاتي (Sansone, 2000).

٣. غياب الدافعية Amotivation ويقصد به عدم وجود الدافعية (Ratelle, et al., 2004)، ويتضمن نقصاً في احتمالية حدوث شيء بين أفعال الفرد وتوابع تلك الأفعال (Reeve et al., 2004).

الدراسات السابقة:

قام الباحث بعمل استقصاء للدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث. وفيما يلي استعراض لأهم هذه الدراسات، فقد هدفت دراسة بن يوسف (٢٠٠٨) إلى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية للـــتعلم واستراتيجيات التعلم وأثر كل منهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد أظهرت النتائج أن هناك ارتباط قوي وموجـــب بـــين درجات التحصيل وبين درجات الدافعية واسترتيجيات التعلم، وأن هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام الاستراتيجيات على التحصيل الدراسي.

هدفت دراسة Todorova and Karamanska (2015) إلى قياس الدافع ورضا الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني النشطة. وقد أظهرت النتائج أن الطلاب الذين لديهم دافع داخلي أكبر وتقييم ذاتي إيجابي أظهروا المزيد من المشاعر الإيجابية في الفصل، واستمتعوا أكثر بالعمل الأكاديمي، وأظهروا رضا أكبر عن أدائهم مقارنة بالطلاب الذين كانت مظاهر دوافعهم أقل استقلالية، ووجدت الدراسة أن ٤١ ٪ من الطلاب الذين لديهم مواد علمية تحتاج إلى العمل المخبري يعتقدون أن التعليم الالكتروني ليس مفيدًا جدًا. كما أظهرت النتائج أن الدعم الفني والإداري هو عامل مهم لرضا الطلاب ومثابرتهم ودافعيتهم، لذا يجب أن يكون هناك المزيد من أجهزة وبرامج الكمبيوتر، وأجهزة الكمبيوتر عالية الجودة والتكنولوجيا التي تلبي معايير الجودة، وأظهرت النتائج أن طلاب التعليم الإلكتروني يجب أن يكونوا مسؤولين بدرجة كافية فهم

يواجهون العديد من المطالب مثل الجدولة وإدارة الوقت والتوجيه الذاتي والفعالية والانضباط الذاتي.

هدفت دراسة Goulimaris (2015) إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية والرضا لدى طلاب الجامعة ومدى القدرة على التنبؤ بالرضا من خلال الدافعية في التعليم عن بعد. أظهرت النتائج أن الدوافع الداخلية ذاتية التحديد ترتبط بالمتعة والرضا والاتجاه للمشاركة الصفية مستقبلاً، بينما الدوافع الخارجية وغياب الدافعية ترتبط بقلة الرضا والمتعة والإحساس بالضغوط، وهذا يدل على أن الأداء الشخصي للطلاب يتأثر إيجابًا بالدافع الداخلي الذاتي، ويتأثر سلبًا بالدافع الأقل تحديدًا ذاتياً. ووجدت الدراسة أنه يمكن التنبؤ برضا الطلاب وشعورهم بالمتعة من خلال دوافعهم الداخلية، ولكن يمكن أيضًا التنبؤ بها من خلال عوامل أخرى غير مرتبطة مباشرة بالمقاييس الفرعية للدافعية، مثل طريقة أداء الدرس.

هدفت دراسة Sajid (2016) إلى تقييم الأداء الأكاديمي للطلاب وتصورهم نحو التعلم المدمج والفصول الدراسية المقلوبة مقارنةً بالتعليم التقليدي. وجدت الدراسة أن الطلاب أعربوا عن رضاهم عن التعلم المدمج كنهج تعليمي جديد وفعال، وأفاد غالبية الطلاب أن التعلم المدمج كان مفيدًا في الإعداد للاختبار وتوضيح المفاهيم، إلا إنه لم تظهر مقارنة الدرجات زيادة ذات دلالة إحصائية في الأداء الأكاديمي للطلاب الذين تم تدريسهم من خلال طريقة التعلم المدمج. وخلصت الدراسة إلى أنه يمكن إثراء خبرات التعلم من خلال اعتماد أسلوب تعليمي مدمج في مراحل مختلفة من التعليم الجامعي والدراسات العليا.

هدفت دراسة Zakariah, Hashim and Musa (2016) إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية والخبرة ومستوى الرضا بين المتعلمين عبر الإنترنت في مؤسسات التعليم عن بعد المفتوحة. أظهرت النتائج أن المتعلمين لديهم دافعية عالية للتعلم عبر الإنترنت، حيث يتفقون بشكل أساسي لأن الدراسة عبر الإنترنت تتيح لهم أداءً جيدًا في الفصل، بشرط أن تتم دراسة المواد بشكل مناسب، إلا أن تجربتهم ورضاهم عن المنصة الإلكترونية لا يتناسب مع المستوى العالي من الدافعية. ووجدت الدراسة أن أفراد العينة أظهروا مستوى متوسطاً من الرضا عن الدراسة عبر الإنترنت، وأن مرونة الموقع والوقت التي يوفرها التعلم عبر الإنترنت كانت السبب الرئيسي للرضا، بينما كانت العوامل المساهمة في عدم الرضا هي محدودية التفاعل الشخصي، والاعتماد على الانضباط الذاتي.

هدفت دراسة Yilmaz (2017) إلى الكشف عن تأثير جاهزية الطلاب للتعلم الإلكتروني على رضا الطلاب ودافعيتهم في نموذج التعلم من خلال الفصل المقلوب. أكدت النتائج أن استعداد الطلاب للتعلم الإلكتروني كان مرتبطًا برضاهم ودافعيتهم أثناء القيام بمهام أكاديمية في نموذج التعلم من خلال الفصل المقلوب. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ برضا الطلاب ودافعيتهم في نموذج الفصل المقلوب من خلال استعداد الطلاب للتعلم الإلكتروني. وخلصت الدراسة إلى أن الاستعداد للتعلم وعوامله الفرعية التي تتمثل في الكفاءة الذاتية لاستخدام الكمبيوتر، وفعالية الذات في استخدام الإنترنت، والكفاءة الذاتية في التواصل الالكتروني، والتعلم الموجه ذاتيًا، والدافعية تجاه التعلم الإلكتروني من العوامل الهامة التي تتنبأ برضا الطلاب ودافعيتهم في نموذج التعلم من خلال الفصل المقلوب.

هدفت دراسة Cakir, Karademir and Erdogdu (2018) إلى الكشف عن العلاقة بين مستويات دافعية الطلاب في التعليم عن بعد وخبراتهم عبر الإنترنت ورضاهم. وجدت النتائج ارتباطاً كبيراً بين مستويات دافعية الطلاب وخبراتهم التعليمية عبر الإنترنت ورضاهم. ووجدت أن أسباب عدم رضا الطلاب الذين لديهم مستويات دافعية منخفضة ومتوسطة كان بسبب قلة التفاعل والتصورات السلبية لديهم واعتمادهم على التعليم التقليدي، بينما ذكر الطلاب الذين لديهم دافعية كبيرة أن رضاهم عن التعليم عن بعد كان بسبب مرونته فيما يتعلق بالزمان والمكان، وكونه مناسباً لعملية التقييم، ويوفر بيئة تعليمية فعالة ويلبي متطلبات العصر، وذكر الطلاب الذين لم يكونوا راضين أن أسباب عدم رضاهم ترجع إلى مشاكل الوصول إلى الإنترنت وعدم التزامن بين الصورة والصوت في مقاطع الفيديو.

هدفت دراسة Maqbool, Ismail, and Maqbool (2020) إلى التعرف على العلاقة بين دافعية التعلم والرضا عن التعلم لدى طلاب الدراسات العليا المسجلين في مواد اللغة الإنجليزية عبر الإنترنت. كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين أنواع مختلفة من دافعية التعلم والرضا عن التعلم، ووجود علاقة قوية بين الدافعية والرضا والمعلم والبرنامج التعليمي.

هدفت دراسة Mardesci (2020) إلى تحديد تأثير التعلم عبر الإنترنت على دافعية التعلم لدى الطلاب. أشارت النتائج إلى أن دافعية التعلم لدى الطلاب كانت منخفضة فيما يتعلق بالتعلم عبر الإنترنت، وأن التعلم عبر الإنترنت خلال جائحة كورونا له تأثير سلبي على دافعية الطلاب

على التعلم، وأشارت الدراسة إلى أنه يمكن أن يكون سبب هذا الشكل من العلاقة السلبية عدة عوامل تتعلق بطريقة تنفيذ التعلم عبر الإنترنت.

هدفت دراسة Zamri (2021) إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر على رضا الطلاب؛ والكشف عن تأثير رضا الطلاب على الأداء الأكاديمي في بيئة التعلم المفتوح والتعلم عن بعد. أشارت النتائج إلى أن تصميم البرنامج التعليمي هو العامل الرئيسي الذي أثر على رضا الطلاب في بيئة التعلم المفتوح والتعلم عن بعد، ثم موافقة توقعات الطلاب، ثم التغذية الراجعة التي يحصل عليها الطالب أثناء الدراسة والردود السريعة على الطلاب من قبل المعلم، ثم جودة المعلم وحماسه وقدرته على تقديم المقرر وإيصال المعلومة. كما كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلاب والأداء الأكاديمي، وهو ما يشير إلى أن رضا الطلاب ليس له تأثير على الأداء الأكاديمي. بينما أشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي للأداء المدرك على الأداء الأكاديمي للطالب.

هدفت دراسة Naseer and Rafique (2021) إلى الكشف عن الدور الوسيط للدعم الأكاديمي للمعلمين بين كل من رضا الطلاب عن التعلم عبر الإنترنت والدافعية الأكاديمية أثناء جائحة COVID-19 في باكستان. كشفت النتائج أن الدعم الأكاديمي للمعلمين لعب دورًا وسيطاً بين كل من رضا الطلاب عن التعلم عبر الإنترنت والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الجامعيين. وأظهرت الدراسة الدور المهم لرضا الطلاب عن عملية التعلم عبر الإنترنت، حيث أنه عندما كان الطلاب أكثر رضاً عن احتياجات التعلم عبر الإنترنت وأكثر مشاركة في العملية الأكاديمية بمساعدة معلميهم، فإنهم كانوا أكثر دافعية، حيث وجدت الدراسة أن التفاعل بين دعم المعلمين ورضا الطلاب يؤثر بشكل كبير على الدافعية الأكاديمية. وأشارت الدراسة إلى أن المتعلمين الأكثر تفاعلًا، وأكثر إبداعًا في التعامل مع التحديات، وأكثر استعدادًا ذهنيًا لعملية تقييم التعلم عبر الإنترنت، هم الأكثر رضاً. كما أشارت النتائج إلى أن الخصائص الديموغرافية في الدراسة الحالية لا تؤدي بشكل كبير إلى تعديل الارتباط بين متغيرات الدراسة.

هدفت دراسة Dokhykh (2021) إلى التعرف على أثر الدافعية على الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. كشفت النتائج أن كلاً من الدوافع الداخلية والخارجية تؤثر بشكل إيجابي على الأداء الأكاديمي للطلاب، حيث أن هناك علاقة مباشرة بين دافعية الطلاب وأدائهم، فالطلاب المتحمسون يؤدون أداءً أفضل والطلاب ذوي الأداء الجيد أكثر دافعية، مما يجعل هذه العلاقة علاقة تبادلية. كما وجد الباحث إن كلا من الدوافع الداخلية

والخارجية هي عناصر حاسمة في النجاح الأكاديمي للطلاب، وأن الطلاب الذين لديهم دوافع داخلية يتفوقون في الأداء على أولئك الذين لديهم دوافع خارجية، إلا أن هناك حالات يؤدي فيها الطلاب ذوو الدافع الخارجي أداءً جيدًا للحصول على مكافآت، ولكن نادرًا ما يتم الحفاظ على هذا المستوى من الأداء لفترات طويلة، بينما يسعى الطلاب ذوو الدوافع الداخلية إلى الأداء بمستوى عالٍ باستمرار لإرضاء الذات ورغبة في التعلم.

هدفت دراسة Thanasi-Boçe (2021) إلى الكشف عن دور المعلم والدافعية والتفاعل في بناء تصورات الطلاب عن التعلم عبر الإنترنت ورضاهم عنه. أكدت النتائج على دور التفاعل والمعلمين في تقوية دافعية الطلاب. كما ساهمت الدافعية والتفاعل ودور المعلم في التصورات الإيجابية عن التعليم عير الانترنت، والتي بدورها أدت إلى زيادة رضا الطلاب. كشفت هذه الدراسة أيضًا أن التفاعل هو العامل الأكثر تأثيرًا على انطباع وتصور الطالب للتعلم عبر الانترنت، وأن دور المعلم في تحفيز الطلاب يكون أكبر إذا كان هناك تفاعل أكثر في منصة التعليم الإلكتروني. كما وجدت النتائج فروقاً بين الجنسين في رضا الطلاب عن التعلم عبر الانترنت، والدافعية، وإدراك التعلم عبر الانترنت لصالح الإناث. وخلصت النتائج إلى دور المعلم في تحفيز التفاعلات مع الطلاب وفيما بينهم، وبالتالي تعزيز الدافعية للتعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أشارت الدراسات السابقة إلى الصفات التي يجب أن يتحلى بها طلاب التعليم الإلكتروني كما في دراسة Todorova and Karamanska (2015)، وأشارت إلى وجود عوامل مؤثرة على رضا الطلاب منها الدعم الفني والإداري كما في دراسة Todorova and Karamanska (2015)، والاستعداد للتعلم الالكتروني كما في دراسة Yilmaz (2017)، بالإضافة إلى تصميم البرنامج التعليمي وجودة المعلم والتغذية الراجعة من قبل المعلم كما في دراسة Zamri (2021)، بالإضافة إلى ما يتصف به التعليم الإلكتروني من مرونة في المكان والوقت كما في دراسة Zakariah, Hashim and Musa(2016)، ودراسة Cakir, Karademir and Erdogdu (2018). كما أشارت إلى أن التفاعل ودور المعلم يؤثران على التصورات الإيجابية عن التعلم الإلكتروني والتي تؤدي إلى رضا الطلاب كما في دراسة Thanasi-Boçe (2021)، بينما أشارت الدراسات إلى عوامل عدم الرضا كمحدودية التفاعل والاعتماد على الانضباط الذاتي ومشاكل الاتصال بالانترنت كما في دراسة Zakariah, Hashim and Musa (2016)، ودراسة Cakir, Karademir and Erdogdu (2018).

كما أشارت الدراسات إلى العوامل المؤثرة في الدافعية مثل الدعم الفني والإداري وتوفر أجهزة وبرامج الكمبيوتر كما في دراسة Todorova and Karamanska (2015)، والدعم الأكاديمي والتغذية الراجعة والتفاعل من قبل المعلمين Naseer and Rafique (2021)، ودراسة Thanasi-Boçe (2021)، بينما أشارت بعض الدراسات إلى أن التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا له تأثير سلبي على الدافعية كما في دراسة Mardesci (2020)، وأشارت الدراسات إلى أهمية الدافعية، حيث تؤثر الدافعية تأثيراً إيجابياً على التحصيل الدراسي والأداء داخل الصف كما في دراسة (بن يوسف، ٢٠٠٨)، Todorova and Karamanska (2015)، وتؤثر الدافعية الداخلية والخارجية بشكل إيجابي على الأداء الأكاديمي وأن من لديهم دوافع داخلية يتفوقون في الأداء على من لديهم دوافع خارجية كما في دراسة Dokhykh (2021).

وأشارت الدراسات إلى وجود علاقة محتملة بين الدافعية والرضا كما في دراسة Todorova and Karamanska (2015)، ودراسة Goulimaris (2015)، ودراسة Cakir, Karademir and Erdogdu (2018)، ودراسة Maqbool, Ismail, and Maqbool (2020)، ودراسة Naseer and Rafique (2021)، ودراسة Thanasi-Boçe (2021)، كما أشارت الدراسات إلى التأثير المحتمل للمتغيرات الديموغرافية من عدمه على رضا الطلاب ودافعيتهم كما في دراسة Naseer and Rafique (2021) ودراسة Thanasi-Boçe (2021).

وبعد العرض السابق للدراسات السابقة تبين للباحث أن رضا الطلاب عن التعليم الإلكتروني والدافعية الأكاديمية من خلال الأبعاد والمقاييس المستخدمة قد يكون بينهما علاقة ارتباطية، كما تبين للباحث عدم وجود دراسات كافية تناولت العلاقة بين الرضا عن التعليم الإلكتروني والدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وخصوصاً على الصعيد العربي والمحلي. كما لا توجد دراسة عربية أو أجنبية تناولت الكشف عن العلاقة بين أبعاد الرضا عن التعليم الإلكتروني (بعد الرضا عن المحاضر، بعد الرضا عن التكنولوجيا، بعد الرضا عن التنظيم، بعد الرضا عن التفاعل، بعد الرضا عن نتيجة الأداء، وبعد الرضا بشكل عام) وأبعاد الدافعية الأكاديمية (بعد الدافع الداخلي للمعرفة، بعد الدافع الداخلي للإنجاز، بعد الدافع الداخلي للإثارة، بعد دافع التنظيم المحدد، بعد دافع التنظيم غير الواعي، بعد دافع التنظيم الخارجي، وبعد غياب الدافعية) لدى طلبة الجامعة، حيث لم تستخدم الدراسات السابقة مقياس الرضا عن التعليم الإلكتروني ومقياس الدافعية الأكاديمية اللذين سيستخدمهما الباحث، وكذلك لا توجد دراسات كافية

تناولت الفروق في الرضا عن التعليم الإلكتروني أو الفروق في الدافعية الأكاديمية تبعاً لاختلاف الطلاب في المتغيرات الديموغرافية والدراسية، وهذا ما يسعى البحث الحالي للكشف عنه.

فروض البحث:

١. توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الرضا عن التعليم الإلكتروني والدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الطائف.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعًا لاختلاف متغيرات (النوع، المستوى الدراسي، مكان السكن، العمر، والتخصص، والمعدل التراكمي) لدى طلاب جامعة الطائف.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الدافعية الأكاديمية تبعًا لاختلاف متغيرات (النوع، المستوى الدراسي، مكان السكن، العمر، والتخصص، والمعدل التراكمي) لدى طلاب جامعة الطائف.

ثالثاً: الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والذي يلائم هذه الدراسة، وذلك من خلال الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التعليم الإلكتروني والدافعية الأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة الطائف وذلك باستخدام مقياس الرضا عن التعليم الإلكتروني (من إعداد Bolliger and Halupa (2012))، ومقياس الدافعية الأكاديمية (من إعداد Vallerand et al., (1992)).

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات جامعة الطائف (الكلية الجامعية بتربة) خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ، وتكونت عينة البحث من ٤٤٩ طالباً وطالبة (متوسط العمر=٢١،٠٢ سنة، انحراف معياري= ٢،٦٤)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكان توزيع العينة على متغيرات البحث كما يظهر في الجدول (١) التالي:

جدول ١: توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
النوع	ذكر	٧٩	%١٨
	أنثى	٣٧٠	%٨٢
العمر	١٨ -١٩	١٢٥	%٢٨
	٢٠ -٢١	١٦٦	%٣٧
	٢٢ -٢٣	١٢٢	%٢٧
	٢٤ سنة فأكثر	٣٦	%٨
المستوى الدراسي	مستجدون	٣٣٠	%٧٣
	غير مستجدين	١١٩	%٢٧
المعدل التراكمي	٢ فأقل	٢٠	%٤
	٢,١- ٣	٦٥	%١٤
	٣,١- ٤	٢٤	%٥
	٤,١- ٥	١٤	%٣
التخصص	علمي	١٠٦	%٢٤
	أدبي	٣٤٣	%٧٦
مكان السكن	مدينة	١٧١	%٣٨
	قرية	٢٧٥	%٦٢

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات والتي تشتمل على المعلومات الشخصية والدراسية للطالب يليها المقاييس التالية:

١) مقياس الرضا عن التعليم الإلكتروني:

لقياس الرضا عن التعليم الإلكتروني تم تطبيق Online Course Satisfaction Survey (OCSS) من إعداد Bolliger and Halupa (2012)، حيث يتكون المقياس من ٢٤ عبارة موزعة على ستة أبعاد: الرضا عن المحاضر (٤ عبارات)، الرضا عن التكنولوجيا (٤ عبارات)، الرضا عن التنظيم (٤ عبارات)، الرضا عن التفاعل (٤ عبارات)، الرضا عن نتيجة

الأداء (٤ عبارات)، الرضا بشكل عام (٤ عبارات)، علماً أن جميع عبارات المقياس موجبة، وقد أعطيت كل عبارة قيمة من ١ – ٥ على مقياس ليكرت Likert Scale (لا أوافق بشدة = ١، أوافق بشدة = ٥)، وقد قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة السعودية. جدول (٢) يوضح توزيع العبارات على الأبعاد الستة للمقياس:

جدول ٢: توزيع عبارات مقياس الرضا عن التعليم الإلكتروني على أبعاده

	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات
١	الرضا عن المحاضر	٤	١، ٢، ٣، ٤
٢	الرضا عن التكنولوجيا	٤	٥، ٦، ٧، ٨
٣	الرضا عن التنظيم	٤	٩، ١٠، ١١، ١٢
٤	الرضا عن التفاعل	٤	١٣، ١٤، ١٥، ١٦
٥	الرضا عن نتيجة الأداء	٤	١٧، ١٨، ١٩، ٢٠
٦	الرضا بشكل عام	٤	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤

قام Bolliger and Halupa (2012) ببناء عبارات المقياس مباشرة من الأدبيات التي تناولت العناصر الأساسية لرضا الطلاب في بيئات التعليم الإلكترونية (Bolliger & Martindale, 2004; Herbert, 2006; Liaw, 2008; Lin et al., 2008; Sahin & Shelley, 2008; Shee & Wang, 2008)؛. ثم قام Bolliger and Halupa (2012) بدراسة استطلاعية على عينة تتكون من ٦٧ طالباً وطالبة، لاختبار الأداة قبل مرحلة جمع البيانات وكان لها معامل ثبات داخلي قدره ٠,٩٢، وكانت معاملات كرونباخ ألفا للمقاييس الفرعية مقبولة (تتراوح من ٠,٦٩ إلى ٠,٨٦)، وبعد الدراسة الاستطلاعية، تم تعديل بعض العبارات بناءً على ملاحظات المستجيبين من أجل تحسين وضوحها. وفي دراسة Bolliger and Halupa (2012) تم حساب معامل الثبات للمقياس بطريقة "كرونباخ ألفا" Cronbach's alpha، حيث كان معامل ألفا للمقياس الكلي (٠،٩١)، وكان ثبات جميع المقاييس الفرعية مقبولة: الرضا عن المحاضر (ألفا= ٠,٨٢)، الرضا عن التكنولوجيا (ألفا= ٠,٧٦)، الرضا عن التنظيم (ألفا= ٠,٦٠)، الرضا عن التفاعل (ألفا= ٠,٦٠)، الرضا عن نتيجة الأداء (ألفا= ٠,٧٢)، والرضا بشكل عام (ألفا= ٠,٨٥).

وقد قام الباحث بترجمة مقياس الرضا عن التعليم الإلكتروني Online Course Satisfaction Survey (OCSS) من إعداد Bolliger and Halupa (2012)، من اللغة

الانجليزية إلى اللغة العربية بمساعدة أربعة من أساتذة اللغة الانجليزية المختصين بجامعة الطائف، ثم ترجمتها إلى اللغة الانجليزية مرة أخرى (Back translation) للتأكد من سلامة الترجمة. بعد ذلك تم عرض المقياس المترجم إلى اللغة العربية على خمسة من أساتذة اللغة العربية للتأكد من سلامة السياق والصياغة. وقام الباحث بعمل دراسة استطلاعية للتأكد من ثبات النسخة العربية المترجمة من المقياس من خلال توزيع عدد ٣٦ نسخة من مقياس الرضا عن التعليم الإلكتروني على طلاب الجامعة حيث قام الباحث بتحليلها إحصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS وتم حساب الثبات من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا= ٠,٨٩) وحساب معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وكانت الارتباطات مرضية ودالة إحصائياً. وتم التأكد من صدق المقياس من خلال استخدام دلالة الصدق المنطقي، وذلك بعرضه على مجموعة (١٠) من المحكمين التربويين المتخصصين، للتأكد من ملائمة عباراتها، ومدى وضوحها وسلامة اللغة فيها، وقد تم تعديل بعض العبارات بناء على آراء المحكمين ومقترحاتهم، وقد تم اعتماد العبارات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة ٩٠% حتى أصبحت في صورتها النهائية، والتي كانت واضحة وسهلة الفهم في أثناء الدراسة الاستطلاعية. وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا Cronbach's alpha الذي بلغ للمقياس الكلي ٠,٩٧، ولم يتم استبعاد أي عبارة من عبارات المقياس، وبهذا يكون عدد العبارات المستخدمة في المقياس هو ٢٤ عبارة. جدول (٣) يوضح قيم معاملات كرونباخ ألفا لمقياس الرضا عن التعليم الإلكتروني وأبعاده الستة في الدراسة الحالية.

جدول٣: قيم معاملات كرونباخ ألفا لمقياس الرضا عن التعليم الإلكتروني وأبعاده الستة في الدراسة الحالية

	العوامل	معامل كرونباخ ألفا
١	الرضا عن المحاضر	٠,٩٢
٢	الرضا عن التكنولوجيا	٠,٩٣
٣	الرضا عن التنظيم	٠,٩٤
٤	الرضا عن التفاعل	٠,٩٥
٥	الرضا عن نتيجة الأداء	٠,٩٤
٦	الرضا بشكل عام	٠,٩٥
٧	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٧

٢) مقياس الدافعية الأكاديمية:

مقياس الدافعية الأكاديمية Academic Motivation Scale (AMS- C28) تم تطويره بواسطة Vallerand et al., (1992) ، حيث يتكون المقياس من ٢٨ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية، الأول: الدافعية الداخلية وتشمل ثلاثة أبعاد هي: الدافع للمعرفة (٤ عبارات)، الدافع للإنجاز (٤ عبارات)، والدافع للإثارة (٤ عبارات)، والثاني: الدافعية الخارجية وتشمل ثلاثة أبعاد هي: دافع التنظيم المحدد (٤ عبارات)، دافع التنظيم غير الواعي (٤ عبارات)، دافع التنظيم الخارجي (٤ عبارات)، والثالث: غياب الدافعية (٤ عبارات). علماً أن جميع عبارات المقياس موجبة، وقد أعطيت كل عبارة قيمة من ١ – ٥ على مقياس ليكرت Likert Scale (لا أوافق بشدة = ١، أوافق بشدة = ٥). جدول (٤) يوضح توزيع العبارات على الأبعاد السبعة للمقياس:

جدول ٤: توزيع عبارات مقياس الدافعية الأكاديمية على أبعاده

	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات
١	الدافع للمعرفة (داخلي)	٤	٢، ٩، ١٦، ٢٣
٢	الدافع للإنجاز (داخلي)	٤	٦، ١٣، ٢٠، ٢٧
٣	الدافع للإثارة (داخلي)	٤	٤، ١١، ١٨، ٢٥
٤	دافع التنظيم المحدد (خارجي)	٤	٣، ١٠، ١٧، ٢٤
٥	دافع التنظيم غير الواعي (خارجي)	٤	٧، ١٤، ٢١، ٢٨
٦	دافع التنظيم الخارجي (خارجي)	٤	١، ٨، ١٥، ٢٢
٧	غياب الدافعية	٤	٥، ١٢، ١٩، ٢٦

وقد قامت Alruwaili (2020) بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وللتأكد من سلامة الترجمة تم إعادة ترجمة المقياس مرة أخرى إلى اللغة الإنجليزية بواسطة مجموعة من الخبراء، كما قامت Alruwaili (2020) باختبار صدق وثبات النسخة العربية من مقياس الدافعية الأكاديمية، على عينة بلغت ٢٧٥ طالبًا سعوديًا يدرسون في جامعة الجوف (٥٣,٥٢٪ ذكور، ٤٦,٤٨٪ إناث)، حيث أظهر مقياس الدافعية الأكاديمية مستوى عالٍ من ثبات الاتساق الداخلي، وكانت قيمة كرونباخ ألفا ٠,٩١، كما استخدمت Alruwaili (2020) التحليل العاملي الاستكشافي للتأكد من صدق المقياس وقد خلصت إلى أن المقياس يتمتع بالصدق كأداة

لقياس درجة الدافعية الأكاديمية للطلاب الناطقين باللغة العربية. جدول (٥) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس الدافعية الأكاديمية وأبعاده السبعة في دراسة Alruwaili (2020).

جدول٥: قيم معاملات كرونباخ ألفا لمقياس الدافعية الأكاديمية وأبعاده السبعة في دراسة Alruwaili (2020)

	العوامل	معامل كرونباخ ألفا
١	الدافع للمعرفة (داخلي)	٠,٨١
٢	الدافع للإنجاز (داخلي)	٠,٨٢
٣	الدافع للإثارة (داخلي)	٠,٨١
٤	دافع التنظيم المحدد (خارجي)	٠,٧٨
٥	دافع التنظيم غير الواعي (خارجي)	٠,٧٨
٦	دافع التنظيم الخارجي (خارجي)	٠,٧٢
٧	غياب الدافعية	٠,٧٢
٨	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩١

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا Cronbach's alpha للتحقق من ثبات المقياس وكانت قيمة كرونباخ ألفا للمقياس الكلي ٠,٩٥، ولم يتم استبعاد أي عبارة من عبارات المقياس، وبهذا يكون عدد العبارات المستخدمة في المقياس ٢٨ عبارة. جدول (٦) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس الدافعية الأكاديمية وأبعاده السبعة في الدراسة الحالية.

جدول٦: قيم معاملات كرونباخ ألفا لمقياس الرضا عن التعليم الإلكتروني وأبعاده السبعة في الدراسة الحالية

	العوامل	معامل كرونباخ ألفا
١	الدافع للمعرفة (داخلي)	٠,٩٤
٢	الدافع للإنجاز (داخلي)	٠,٩٤
٣	الدافع للإثارة (داخلي)	٠,٩١
٤	دافع التنظيم المحدد (خارجي)	٠,٩٤
٥	دافع التنظيم غير الواعي (خارجي)	٠,٩٢
٦	دافع التنظيم الخارجي (خارجي)	٠,٨٧
٧	غياب الدافعية	٠,٩٠
٨	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٥

إجراءات البحث:

سار البحث الحالي وفقاً للإجراءات التالية:

١. تم إنشاء الاستبيان الإلكتروني على Google Forms.

٢. تم إرسال رابط الاستبيان الإلكتروني بطريقة عشوائية إلى (٧٠٠) من طلاب وطالبات الكلية الجامعية بتربة في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣هـ، وبعد شهر تقريباً تم الحصول على (٤٤٩) استجابة إلكترونية وهو ما يعني معدل استجابة ٦٤%.

٣. طلب من أفراد العينة عدم كتابة الاسم أو كتابة أي معلومة تدل على هويتهم.

٤. تم إبلاغ الطلبة بأن الاستجابة اختيارية وتطوعية ويمكن للطالب الامتناع عن المشاركة أو سحب استجابته في أي وقت شاء دون أي تبعات تترتب على ذلك.

٥. تم إفادة الطلبة بأن المعلومات هي فقط لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها إلا الباحث.

٦. بعد الانتهاء من جمع البيانات تم إدخالها في برنامج SPSS Statistics V22.0الإحصائي، ومن ثم تحليلها وفق الأساليب الإحصائية المحددة لاختبار فروض البحث.

٧. كتابة النتائج.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations) لاختبار الفرض الأول، ثم باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) t-test independent واختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA) لاختبار كل من الفرض الثاني والثالث.

رابعاً: نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: التحقق من صحة الفرض الأول والذي نص على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الرضا عن التعليم الإلكتروني والدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الطائف، وللتحقق من ذلك استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، حيث يتبين من جدول (٧) وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١، ٠،٦٣ =*r* ، بين الدرجة الكلية للرضا عن التعليم الإلكتروني والدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية.

جدول (٧) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الرضا عن التعليم الإلكتروني والدافعية الأكاديمية

الرضا عن التعليم الإلكتروني / الدافعية الأكاديمية	الرضا عن المحاضر	الرضا عن التكنولوجيا	الرضا عن التنظيم	الرضا عن التفاعل	الرضا عن نتيجة الأداء	الرضا بشكل عام	المقياس الكلي
الدافع للمعرفة (داخلي)	0.61**	0.63**	0.65**	0.63**	0.65**	0.56**	0.65**
الدافع للإنجاز (داخلي)	0.65**	0.64**	0.67**	0.66**	0.67**	0.59**	0.68**
الدافع للإثارة (داخلي)	0.60**	0.60**	0.62**	0.62**	0.63**	0.55**	0.63**
دافع التنظيم المحدد	0.63**	0.64**	0.64**	0.64**	0.67**	0.58**	0.66**
دافع التنظيم غير الواعي	0.60**	0.61**	0.63**	0.61**	0.64**	0.56**	0.64**
دافع التنظيم الخارجي	0.57**	0.57**	0.58**	0.58**	0.58**	0.51**	0.59**
غياب الدافعية	-0.25-**	-0.23-**	-0.23-**	-0.26-**	-0.25-**	-0.30-**	-0.27-**
المقياس الكلي	0.60**	0.61**	0.63**	0.61**	0.64**	0.53**	0.63**

(**) علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠,٠١)، (*) علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠,٠٥)

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين بعد الرضا عن المحاضر وكل من الدافع الداخلي للمعرفة (٠,٦١ =r)، الدافع الداخلي للإنجاز(٠,٦٥ =r)، الدافع الداخلي للإثارة (٠,٦٠ =r)، دافع التنظيم المحدد (٠,٦٣ =r)، دافع التنظيم غير الواعي (٠,٦٠ =r)، دافع التنظيم الخارجي (٠,٥٧ =r)، والدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية (٠,٦٠ =r)، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين بعد الرضا عن المحاضر وبعد غياب الدافعية الأكاديمية (٠,٢٥- =r).

٢. توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين بعد الرضا عن التكنولوجيا وكل من الدافع الداخلي للمعرفة (٠,٦٣ =r)، الدافع الداخلي للإنجاز(٠,٦٤ =r)، الدافع الداخلي للإثارة (٠,٦٠ =r)، دافع التنظيم المحدد (٠,٦٤ =r)، دافع التنظيم غير الواعي (٠,٦١ =r)، دافع التنظيم الخارجي (٠,٥٧ =r)، والدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية (٠,٦١ =r)، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين بعد الرضا عن المحاضر وبعد غياب الدافعية الأكاديمية (٠,٢٣- =r).

٣. توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين بعد الرضا عن التنظيم وكل من الدافع الداخلي للمعرفة (٠,٦٥ =r)، الدافع الداخلي للإنجاز(٠,٦٧ =r)، الدافع الداخلي للإثارة (٠,٦٢ =r)، دافع التنظيم المحدد (٠,٦٤ =r)، دافع التنظيم غير الواعي (٠,٦٣ =r)، دافع التنظيم الخارجي (٠,٥٨ =r)، والدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية (٠,٦٣ =r)، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين بعد الرضا عن المحاضر وبعد غياب الدافعية الأكاديمية (٠,٢٣- =r).

٤. توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين بعد الرضا عن التفاعل وكل من الدافع الداخلي للمعرفة (٠,٦٣ =r)، الدافع الداخلي للإنجاز(٠,٦٦ =r)، الدافع الداخلي للإثارة (٠,٦٢ =r)، دافع التنظيم المحدد (٠,٦٤ =r)، دافع التنظيم غير الواعي (٠,٦١ =r)، دافع التنظيم الخارجي (٠,٥٨ =r)، والدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية (٠,٦١ =r)، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين بعد الرضا عن المحاضر وبعد غياب الدافعية الأكاديمية (٠,٢٦- =r).

٥. توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين بعد الرضا عن نتيجة الأداء وكل من الدافع الداخلي للمعرفة (٠,٦٥ =r)، الدافع الداخلي للإنجاز(٠,٦٧ =r)، الدافع الداخلي للإثارة (٠,٦٣ =r)، دافع التنظيم المحدد (٠,٦٧ =r)، دافع التنظيم غير الواعي (٠,٦٤ =r)، دافع التنظيم الخارجي (٠,٥٨ =r)، والدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية (٠,٦٤ =r)، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين بعد الرضا عن المحاضر وبعد غياب الدافعية الأكاديمية (٠,٢٥- =r).

٦. توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين بعد الرضا بشكل عام وكل من الدافع الداخلي للمعرفة (٠,٥٦ =r)، الدافع الداخلي للإنجاز(٠,٥٩ =r)، الدافع الداخلي للإثارة (٠,٥٥ =r)، دافع التنظيم المحدد (٠,٥٨ =r)، دافع التنظيم غير الواعي (٠,٥٦ =r)، دافع التنظيم الخارجي (٠,٥١ =r)، والدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية (٠,٥٣ =r)، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين بعد الرضا عن المحاضر وبعد غياب الدافعية الأكاديمية (٠,٣٠- =r).

٧. توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين المقياس الكلي للرضا وكل من الدافع الداخلي للمعرفة (٠,٦٥ =r)، الدافع الداخلي للإنجاز(٠,٦٨ =r)، الدافع الداخلي للإثارة (٠,٦٣ =r)، دافع التنظيم المحدد (٠,٦٦ =r)، دافع التنظيم غير الواعي (٠,٦٤ =r)، دافع التنظيم الخارجي (٠,٥٩ =r)، والدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية (٠,٦٣ =r)، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين بعد الرضا عن المحاضر وبعد غياب الدافعية الأكاديمية (٠,٢٧- =r).

النتائج السابقة أشارت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة إحصائياً بين الرضا عن التعليم الإلكتروني وأبعاده (الرضا عن المحاضر، الرضا عن التكنولوجيا، الرضا عن التنظيم، الرضا عن التفاعل، الرضا عن نتيجة الأداء، والرضا بشكل عام)، وبين الدافعية الأكاديمية وأبعادها (الدافع الداخلي للمعرفة، الدافع الداخلي للإنجاز، الدافع الداخلي للإثارة، دافع التنظيم المحدد، دافع التنظيم غير الواعي، دافع التنظيم الخارجي، وبعد غياب الدافعية) لدى طلاب وطالبات جامعة الطائف. هذه النتيجة أشارت إلى *تحقق الفرض الأول للبحث* والذي نص على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الرضا عن التعليم الإلكتروني والدافعية الأكاديمية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة Todorova and Karamanska (2015)، ودراسة Goulimaris (2015)، ودراسة Cakir, Karademir and Erdogdu (2018)، ودراسة Maqbool, Ismail, and Maqbool (2020)، ودراسة Naseer and Rafique (2021)، ودراسة Thanasi-Boçe (2021) التي وجدت علاقة ارتباطية بين الدافعية والرضا، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Zakariah, Hashim and Musa (2016).

وهذه النتيجة تدل على أن الدافعية الأكاديمية وأبعادها (الدافع للمعرفة، الدافع للإنجاز، الدافع للإثارة، دافع التنظيم المحدد، دافع التنظيم غير الواعي، دافع التنظيم الخارجي) تزيد كلما زاد رضا الطلاب عن المحاضر، التكنولوجيا، التنظيم، التفاعل، نتيجة الأداء، والرضا بشكل عام. إن رضا الطلاب عن المحاضر، التكنولوجيا، التنظيم، التفاعل، نتيجة الأداء، والرضا بشكل عام، إذا كان مرتفعاً فإن ذلك يحفز لديهم الدافع للمعرفة، الدافع للإنجاز، الدافع للإثارة، دافع التنظيم المحدد، دافع التنظيم غير الواعي، دافع التنظيم الخارجي. إن تقييم الطلبة وشعورهم الإيجابي تجاه خدمة التعليم الإلكتروني فيما يتعلق بالمحاضر، التكنولوجيا، التنظيم، التفاعل، نتيجة الأداء،

والرضا العام، حفز وعزز لديهم الرغبة في الحصول على متعة التعليم الجامعي الذي يتميز بالإتقان، والتوجه، والإصرار، والمثابرة، وحب الاستطلاع، وحفز لديهم الدافع للمعرفة، والدافع للإنجاز، والدافع للإثارة، ودافع التنظيم المحدد، ودافع التنظيم غير الواعي، ودافع التنظيم الخارجي.

وربما تفسر هذه النتيجة بأن رضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني ربما ساهم في تطوير معتقداتهم حول الكفاءة الذاتية وقدراتهم، حيث يؤثر شعور الطالب بالكفاءة الذاتية على مقدار الجهد المبذول وفعاليته، ومثابرة الطالب ومقاومته للإجهاد أو الملل خلال محاولاته إنجاز المهام التعليمية وبالتالي تزداد لديه الدافعية الأكاديمية، كما أن شعور الطلبة بالرضا عن التعليم الإلكتروني ربما ساهم في الشعور بالفعالية والكفاية والنجاح فأدى إلى تعزيز جهدهم في الإتقان، ورفع مستوى الدافعية الداخلية لديهم لأداء مهام أخرى مشابهة.

ثانيًا: التحقق من صحة الفرض الثاني والذي نص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً لاختلاف متغيرات (النوع، العمر، المستوى الدراسي، مكان السكن، المعدل التراكمي، والتخصص) لدى طلاب جامعة الطائف، وللتحقق من ذلك استخدم الباحث اختبار (ت) t-test independent samples، واختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA).

جدول (٨) اختبار (ت) t-test لقياس الفروق في الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير النوع

المتغيرات	اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالـــــة
الرضا عن المحاضر	0.235	447	0.815	غير دالة
الرضا عن التكنولوجيا	0.037	447	0.971	غير دالة
الرضا عن التنظيم	-0.470	447	0.638	غير دالة
الرضا عن التفاعل	-0.201	447	0.841	غير دالة
الرضا عن نتيجة الأداء	-0.589	447	0.556	غير دالة
الرضا بشكل عام	-0.129	447	0.897	غير دالة
المقياس الكلي	-0.197	447	0.844	غير دالة

النوع: أظهرت نتائج اختبار (ت) *t-test independent samples* عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للرضا عن التعليم الإلكتروني (ت= ٠,١٩٧، مستوى الدلالة= ٠,٨٤٤)، بعد الرضا عن المحاضر (ت= ٠,٢٣٥، مستوى الدلالة= ٠,٨١٥)، بعد الرضا عن التكنولوجيا (ت= ٠,٠٣٧، مستوى الدلالة= ٠,٩٧١)، بعد الرضا عن التنظيم (ت= ٠,٤٧٠، مستوى الدلالة= ٠,٦٣٨)، بعد الرضا عن التفاعل (ت= ٠,٢٠١، مستوى الدلالة= ٠,٨٤١)، بعد الرضا عن نتيجة الأداء (ت= ٠,٥٨٩، مستوى الدلالة= ٠,٥٥٦)، أو بعد الرضا بشكل عام (ت= ٠,١٢٩، مستوى الدلالة= ٠,٨٩٧) كما هو موضح في (جدول ٨).

جدول (٩) اختبار (ت) لقياس الفروق في الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المتغيرات	اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالـــــة
الرضا عن المحاضر	1.769	447	0.078	غير دالة
الرضا عن التكنولوجيا	1.400	447	0.162	غير دالة
الرضا عن التنظيم	0.961	447	0.337	غير دالة
الرضا عن التفاعل	0.812	447	0.417	غير دالة
الرضا عن نتيجة الأداء	0.406	447	0.685	غير دالة
الرضا بشكل عام	1.085	447	0.279	غير دالة
المقياس الكلي	1.122	447	0.263	غير دالة

المستوى الدراسي: استخدم اختبار (ت) *t-test independent samples* للمقارنة بين طلبة المستوى الدراسي الأول (مستجدون) وطلبة المستويات الدراسية الأخرى (غير مستجدين)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) في الدرجة الكلية للرضا عن التعليم الإلكتروني (ت= ١,١٢٢، مستوى الدلالة= ٠,٢٦٣)، بعد الرضا عن المحاضر (ت= ١,٧٦٩، مستوى الدلالة= ٠,٠٧٨)، بعد الرضا عن التكنولوجيا (ت= ١,٤٠٠، مستوى الدلالة= ٠,١٦٢)، بعد الرضا عن التنظيم (ت= ٠,٩٦١، مستوى الدلالة= ٠,٣٣٧)، بعد الرضا عن التفاعل (ت= ٠,٨١٢، مستوى الدلالة= ٠,٤١٧)، بعد الرضا عن نتيجة الأداء (ت= ٠,٤٠٦، مستوى الدلالة= ٠,٦٨٥)، أو بعد الرضا بشكل عام (ت= ١,٠٨٥، مستوى الدلالة= ٠,٢٧٩) كما هو موضح في (جدول ٩).

جدول (١٠) اختبار (ت) لقياس الفروق في الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير التخصص

المتغيرات	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة	الدلالة
الرضا عن المحاضر	علمي	15.64	3.62	2.09	0.037	دالة
	أدبي	14.75	3.93			
الرضا عن التكنولوجيا	علمي	15.99	3.54	2.56	0.011	دالة
	أدبي	14.84	4.19			
الرضا عن التنظيم	علمي	15.87	3.56	2.17	0.031	دالة
	أدبي	14.92	4.07			
الرضا عن التفاعل	علمي	15.64	3.71	1.70	0.090	غير دالة
	أدبي	14.89	4.05			
الرضا عن نتيجة الأداء	علمي	15.63	3.67	1.69	0.092	غير دالة
	أدبي	14.87	4.14			
الرضا بشكل عام	علمي	15.69	3.76	2.16	0.032	دالة
	أدبي	14.65	4.52			
المقياس الكلي	علمي	94.46	21.07	2.17	0.031	دالة
	أدبي	88.92	23.63			

التخصص: أظهرت نتائج اختبار (ت) *t-test independent samples* وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في الدرجة الكلية للرضا عن التعليم الإلكتروني (ت= ٢,١٧، مستوى الدلالة= ٠,٠٣١)، حيث أظهر طلبة التخصصات العلمية (متوسط حسابي= ٩٤,٤٦، انحراف معياري= ٢١,٠٧) مستوى أعلى في الدرجة الكلية للرضا عن التعليم الإلكتروني مقارنة بطلبة التخصصات الأدبية (متوسط حسابي= ٨٨,٩٢، انحراف معياري= ٢٣,٦٣)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح طلبة التخصصات العلمية (متوسط حسابي= ١٥,٦٤، انحراف معياري= ٣,٦٢) في بعد الرضا عن المحاضر (ت= ٢,٠٩، مستوى الدلالة= ٠,٠٣٧)، مقارنة بطلبة التخصصات الأدبية (متوسط حسابي= ١٤,٧٥، انحراف معياري= ٣,٩٣)، ووجود فروق دالة إحصائيًا لصالح طلبة التخصصات العلمية (متوسط

حسابي= ١٥,٩٩، انحراف معياري= ٣,٥٤) في بعد الرضا عن التكنولوجيا (ت= ٢,٥٦، مستوى الدلالة= ٠,٠١١)، مقارنة بطلبة التخصصات الأدبية (متوسط حسابي= ١٤,٨٤، انحراف معياري= ٤,١٩)، ووجود فروق دالة إحصائيًا لصالح طلبة التخصصات العلمية (متوسط حسابي= ١٥,٨٧، انحراف معياري= ٣,٥٦) في بعد الرضا عن التنظيم (ت= ٢,١٧، مستوى الدلالة= ٠,٠٣١)، مقارنة بطلبة التخصصات الأدبية (متوسط حسابي= ١٤,٩٢، انحراف معياري= ٤,٠٧)، ووجود فروق دالة إحصائيًا لصالح طلبة التخصصات العلمية (متوسط حسابي= ١٥,٦٩، انحراف معياري= ٣,٧٦) في بعد الرضا بشكل عام (ت= ٢,١٦، مستوى الدلالة= ٠,٠٣٢)، مقارنة بطلبة التخصصات الأدبية (متوسط حسابي= ١٤,٦٥، انحراف معياري= ٤,٥٢)، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في بعدي الرضا عن التفاعل (ت= ١,٧٠، مستوى الدلالة= ٠,٠٩٠)، والرضا عن نتيجة الأداء (ت= ١,٦٩، مستوى الدلالة= ٠,٠٩٢)، كما هو موضح في (جدول ١٠).

جدول (١١) اختبار (ت) لقياس الفروق في الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير مكان السكن

المتغيرات	مكان السكن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة	الدلالة
الرضا عن المحاضر	مدينة	15.43	3.73	1.99	0.047	دالة
	قرية	14.68	3.94			
الرضا عن التكنولوجيا	مدينة	15.61	3.80	1.98	0.048	دالة
	قرية	14.83	4.21			
الرضا عن التنظيم	مدينة	15.47	3.85	1.35	0.178	غير دالة
	قرية	14.95	4.04			
الرضا عن التفاعل	مدينة	15.53	3.84	1.90	0.059	غير دالة
	قرية	14.80	4.04			
الرضا عن نتيجة الأداء	مدينة	15.52	3.84	1.88	0.060	غير دالة
	قرية	14.78	4.14			
الرضا بشكل عام	مدينة	15.44	4.17	2.04	0.042	دالة
	قرية	14.57	4.46			
المقياس الكلي	مدينة	93.01	22.05	1.95	0.051	دالة
	قرية	88.62	23.67			

مكان السكن: أظهرت نتائج اختبار (ت) *t-test independent samples* وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير مكان السكن (مدينة – قرية) في الدرجة الكلية للرضا عن التعليم الإلكتروني (ت= ١,٩٥، مستوى الدلالة= ٠,٠٥١)، حيث أظهر الطلبة الذين يسكنون المدينة (متوسط حسابي= ٩٣,٠١، انحراف معياري= ٢٢,٠٥) مستوى أعلى في الدرجة الكلية للرضا عن التعليم الإلكتروني مقارنة بالطلبة الذين يسكنون القرية (متوسط حسابي= ٨٨,٦٢، انحراف معياري= ٢٣,٦٧)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الطلبة الذين يسكنون المدينة (متوسط حسابي= ١٥,٤٣، انحراف معياري= ٣,٧٣) في بعد الرضا عن المحاضر (ت= ١,٩٩، مستوى الدلالة= ٠,٠٤٧)، مقارنة بالطلبة الذين يسكنون القرية (متوسط حسابي= ١٤,٦٨، انحراف معياري= ٣,٩٤)، ووجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الطلبة الذين يسكنون المدينة (متوسط حسابي= ١٥,٦١، انحراف معياري= ٣,٨٠) في بعد الرضا عن التكنولوجيا (ت= ١,٩٨، مستوى الدلالة= ٠,٠٤٨)، مقارنة بالطلبة الذين يسكنون القرية (متوسط حسابي= ١٤,٨٣، انحراف معياري= ٤,٢١)، ووجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الطلبة الذين يسكنون المدينة (متوسط حسابي= ١٥,٤٤، انحراف معياري= ٤,١٧) في بعد الرضا بشكل عام (ت= ٢,٠٤، مستوى الدلالة= ٠,٠٤٢)، مقارنة بالطلبة الذين يسكنون القرية (متوسط حسابي= ١٤,٥٧، انحراف معياري= ٤,٤٦)، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الذين يسكنون المدينة أو القرية في أبعاد الرضا عن التنظيم (ت= ١,٣٥، مستوى الدلالة= ٠,١٧٨)، والرضا عن التفاعل (ت= ١,٩٠، مستوى الدلالة= ٠,٠٥٩)، والرضا عن نتيجة الأداء (ت= ١,٨٨، مستوى الدلالة= ٠,٠٦٠)، كما هو موضح في (جدول ١١).

جدول (١٢) اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA لقياس الفروق في الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير العمر

المتغيرات	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
الرضا عن المحاضر	بين المجموعات	3	30.64	2.06	0.105	غير دالة
	داخل المجموعات	445	14.91			
الرضا عن التكنولوجيا	بين المجموعات	3	21.61	1.31	0.272	غير دالة
	داخل المجموعات	445	16.55			
الرضا عن التنظيم	بين المجموعات	3	19.11	1.21	0.305	غير دالة
	داخل المجموعات	445	15.76			
الرضا عن التفاعل	بين المجموعات	3	18.06	1.14	0.332	غير دالة
	داخل المجموعات	445	15.81			
الرضا عن نتيجة الأداء	بين المجموعات	3	17.64	1.08	0.357	غير دالة
	داخل المجموعات	445	16.32			
الرضا بشكل عام	بين المجموعات	3	11.51	0.60	0.614	غير دالة
	داخل المجموعات	445	19.12			
المقياس الكلي	بين المجموعات	3	658.86	1.23	0.298	غير دالة
	داخل المجموعات	445	534.99			

العمر: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير العمر (١٨- ١٩ سنة، ٢٠ -٢١ سنة، ٢٢- ٢٣ سنة، ٢٤ سنة فأكثر) في الدرجة الكلية للرضا عن التعليم الإلكتروني أو أي من أبعاده (الرضا عن المحاضر، الرضا عن التكنولوجيا، الرضا عن التنظيم، الرضا عن التفاعل، الرضا عن نتيجة الأداء، والرضا بشكل عام) كما هو موضح في (جدول ١٢).

جدول (١٣) تحليل التباين One-way ANOVA لقياس الفروق في الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المتغيرات	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
الرضا عن المحاضر	بين المجموعات	3	15.23	0.98	0.404	غير دالة
	داخل المجموعات	119	15.52			
الرضا عن التكنولوجيا	بين المجموعات	3	10.43	0.61	0.607	غير دالة
	داخل المجموعات	119	16.98			
الرضا عن التنظيم	بين المجموعات	3	14.30	0.80	0.496	غير دالة
	داخل المجموعات	119	17.86			
الرضا عن التفاعل	بين المجموعات	3	5.30	0.30	0.826	غير دالة
	داخل المجموعات	119	17.69			
الرضا عن نتيجة الأداء	بين المجموعات	3	11.62	0.66	0.580	غير دالة
	داخل المجموعات	119	17.67			
الرضا بشكل عام	بين المجموعات	3	9.41	0.44	0.727	غير دالة
	داخل المجموعات	119	21.52			
المقياس الكلي	بين المجموعات	3	320.59	0.55	0.650	غير دالة
	داخل المجموعات	119	583.55			

المعدل التراكمي: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي (المعدل ٢ فأقل، المعدل من ٢,١– ٣، المعدل من ٣,١– ٤، والمعدل من ٤,١– ٥) في الدرجة الكلية للرضا عن التعليم الإلكتروني أو أي من أبعاده (الرضا عن المحاضر، الرضا عن التكنولوجيا، الرضا عن التنظيم، الرضا عن التفاعل، الرضا عن نتيجة الأداء، والرضا بشكل عام) كما هو موضح في (جدول ١٣).

ويمكن تلخيص ما سبق نتائج، في أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية لصالح طلبة التخصصات العلمية في الدرجة الكلية للرضا عن التعليم الإلكتروني

وفي أبعاد الرضا عن المحاضر، الرضا عن التكنولوجيا، الرضا عن التنظيم، والرضا بشكل عام، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في بعدي الرضا عن التفاعل، والرضا عن نتيجة الأداء. كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة تبعاً لمتغير مكان السكن (مدينة – قرية) لصالح الطلبة الذين يسكنون المدينة في الدرجة الكلية للرضا عن التعليم الإلكتروني، وفي أبعاد الرضا عن المحاضر، الرضا عن التكنولوجيا، والرضا بشكل عام، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الذين يسكنون المدينة أو القرية في أبعاد الرضا عن التنظيم، والرضا عن التفاعل، والرضا عن نتيجة الأداء. كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة تبعاً لمتغيرات النوع (ذكور/ إناث)، العمر، المستوى الدراسي (مستجدون/ مبتدئون)، والمعدل التراكمي في الدرجة الكلية للرضا عن التعليم الإلكتروني أو أبعاده الفرعية (الرضا عن المحاضر، الرضا عن التكنولوجيا، الرضا عن التنظيم، الرضا عن التفاعل، الرضا عن نتيجة الأداء، والرضا بشكل عام).

هذه النتيجة أشارت إلى *تحقق الفرض الثاني للبحث* كليًا فيما يتعلق بمتغيرات (النوع، العمر، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي) وجزئيًا فيما يتعلق بمتغير التخصص ومكان السكن. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Naseer and Rafique (2021)، التي أشارت إلى عدم تأثير اختلاف العوامل الديموغرافية على رضا الطلاب وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Thanasi-Boçe (2021) التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين الذكور والإناث في الرضا لصالح الإناث. وهذه النتيجة تعني أن الرضا عن التعليم الإلكتروني يختلف تبعاً لاختلاف تخصص الطلبة ومكان سكنهم، بينما لا يختلف الرضا باختلاف جنس الطلبة، وأعمارهم، ومستوياتهم الدراسية، ومعدلهم التراكمي، مما يؤكد أن الرضا عن التعليم الإلكتروني لا يتأثر بهذه العوامل.

ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث والذي نص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الدافعية الأكاديمية تبعاً لاختلاف متغيرات (النوع، العمر، المستوى الدراسي، مكان السكن، المعدل التراكمي، والتخصص) لدى طلاب جامعة الطائف. وللتحقق من ذلك استخدم الباحث اختبار (ت) t-test independent samples، واختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA).

جدول (١٤) اختبار (ت) t-test لقياس الفروق في الدافعية الأكاديمية تبعاً لمتغير النوع

المتغيرات	اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالـــــة
الدافع للمعرفة (داخلي)	0.872	447	0.384	غير دالة
الدافع للإنجاز (داخلي)	0.690	447	0.491	غير دالة
الدافع للإثارة (داخلي)	0.574	447	0.567	غير دالة
دافع التنظيم المحدد	0.738	447	0.461	غير دالة
دافع التنظيم غير الواعي	0.459	447	0.646	غير دالة
دافع التنظيم الخارجي	0.111	447	0.912	غير دالة
غياب الدافعية	-0.448	447	0.654	غير دالة
المقياس الكلي	0.736	447	0.462	غير دالة

النوع: أظهرت نتائج اختبار (ت) *t-test independent samples* عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية (ت= ٠,٧٣٦، مستوى الدلالة= ٠,٤٦٢)، بعد الدافع الداخلي للمعرفة (ت= ٠,٨٧٢، مستوى الدلالة= ٠,٣٨٤)، بعد الدافع الداخلي للإنجاز (ت= ٠,٦٩٠، مستوى الدلالة= ٠,٤٩١)، بعد الدافع الداخلي للإثارة (ت= ٠,٥٧٤، مستوى الدلالة= ٠,٥٦٧)، بعد دافع التنظيم المحدد (ت= ٠,٧٣٨، مستوى الدلالة= ٠,٤٦١)، بعد دافع التنظيم غير الواعي (ت= ٠,٤٥٩، مستوى الدلالة= ٠,٦٤٦)، بعد دافع التنظيم الخارجي (ت= ٠,١١١، مستوى الدلالة= ٠,٩١٢)، أو بعد غياب الدافعية (ت= ٠,٤٤٨، مستوى الدلالة= ٠,٦٥٤) كما هو موضح في (جدول ١٤).

جدول (١٥) اختبار (ت) لقياس الفروق في الدافعية الأكاديمية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المتغيرات	اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالـــــة
الدافع للمعرفة (داخلي)	0.016	447	0.987	غير دالة
الدافع للإنجاز (داخلي)	-0.099	447	0.921	غير دالة
الدافع للإثارة (داخلي)	0.513	447	0.609	غير دالة
دافع التنظيم المحدد	0.646	447	0.518	غير دالة
دافع التنظيم غير الواعي	-0.002	447	0.998	غير دالة
دافع التنظيم الخارجي	-0.251	447	0.802	غير دالة
غياب الدافعية	-0.493	447	0.622	غير دالة
المقياس الكلي	0.269	447	0.788	غير دالة

المستوى الدراسي: أظهرت نتائج اختبار (ت) *t-test independent samples* عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) بين طلبة المستوى الدراسي الأول (مستجدون) وطلبة المستويات الدراسية الأخرى (غير مستجدين)، في الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية (ت= ٠,٢٦٩، مستوى الدلالة= ٠,٧٨٨)، بعد الدافع الداخلي للمعرفة (ت= ٠,٠١٦، مستوى الدلالة= ٠,٩٨٧)، بعد الدافع الداخلي للإنجاز (ت= ٠,٠٩٩، مستوى الدلالة= ٠,٩٢١)، بعد الدافع الداخلي للإثارة (ت= ٠,٥١٣، مستوى الدلالة= ٠,٦٠٩)، بعد دافع التنظيم المحدد (ت= ٠,٦٤٦، مستوى الدلالة= ٠,٥١٨)، بعد دافع التنظيم غير الواعي (ت= ٠,٠٠٢، مستوى الدلالة= ٠,٩٩٨)، بعد دافع التنظيم الخارجي (ت= ٠,٢٥١، مستوى الدلالة= ٠,٨٠٢)، أو بعد غياب الدافعية (ت= ٠,٤٩٣، مستوى الدلالة= ٠,٦٢٢) كما هو موضح في (جدول ١٥).

جدول (١٦) اختبار ت لقياس الفروق في الدافعية الأكاديمية تبعاً لمتغير التخصص

المتغيرات	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة	الدلالة
الدافع للمعرفة (داخلي)	علمي	16.18	3.64	1.02	0.311	غير دالة
	أدبي	15.76	3.70			
الدافع للإنجاز (داخلي)	علمي	16.10	3.72	0.88	0.380	غير دالة
	أدبي	15.74	3.68			
الدافع للإثارة (داخلي)	علمي	15.47	3.82	0.26	0.799	غير دالة
	أدبي	15.37	3.64			
دافع التنظيم المحدد	علمي	16.41	3.53	1.06	0.291	غير دالة
	أدبي	15.98	3.63			
دافع التنظيم غير الواعي	علمي	16.46	3.62	1.75	0.081	غير دالة
	أدبي	15.75	3.70			
دافع التنظيم الخارجي	علمي	16.04	3.49	0.80	0.424	غير دالة
	أدبي	15.72	3.59			
غياب الدافعية	علمي	10.38	4.87	-3.39	0.001	دالة
	أدبي	12.20	4.82			
المقياس الكلي	علمي	110.28	20.57	1.86	0.063	غير دالة
	أدبي	106.13	19.92			

التخصص: أظهرت نتائج اختبار (ت) *t-test independent samples* وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في بعد غياب الدافعية الأكاديمية (ت= ٣,٣٩، مستوى الدلالة= ٠,٠٠١)، حيث أظهر طلبة التخصصات الأدبية (متوسط حسابي= ١٢,٢٠، انحراف معياري= ٤,٨٢) مستوى أعلى في بعد غياب الدافعية الأكاديمية مقارنة بطلبة التخصصات العلمية (متوسط حسابي= ١٠,٣٨، انحراف معياري= ٤,٨٧)، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير التخصص (علمي – أدبي) في الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية (ت= ١,٨٦، مستوى الدلالة= ٠,٠٦٣)، بعد الدافع الداخلي للمعرفة (ت= ١,٠٢، مستوى الدلالة= ٠,٣١١)، بعد الدافع الداخلي للإنجاز (ت= ٠,٨٨، مستوى الدلالة= ٠,٣٨٠)، بعد الدافع الداخلي للإثارة (ت= ٠,٢٦، مستوى الدلالة= ٠,٧٩٩)، بعد دافع التنظيم المحدد (ت= ١,٠٦، مستوى الدلالة= ٠,٢٩١)، بعد دافع التنظيم غير الواعي (ت= ١,٧٥، مستوى الدلالة= ٠,٠٨١)، وبعد دافع التنظيم الخارجي (ت= ٠,٨٠، مستوى الدلالة= ٠,٤٢٤)، كما هو موضح في (جدول ١٦).

جدول (١٧) اختبار (ت) t-test لقياس الفروق في الدافعية الأكاديمية تبعاً لمتغير مكان السكن

المتغيرات	اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالـــــة
الدافع للمعرفة (داخلي)	1.426	444	0.155	غير دالة
الدافع للإنجاز (داخلي)	1.142	444	0.254	غير دالة
الدافع للإثارة (داخلي)	1.217	444	0.224	غير دالة
دافع التنظيم المحدد	1.480	444	0.139	غير دالة
دافع التنظيم غير الواعي	1.395	444	0.164	غير دالة
دافع التنظيم الخارجي	1.260	444	0.208	غير دالة
غياب الدافعية	0.714	444	0.475	غير دالة
المقياس الكلي	1.260	444	0.208	غير دالة

مكان السكن: أظهرت نتائج اختبار (ت) *t-test independent samples* عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير مكان السكن (مدينة – قرية) في الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية (ت= ١,٢٦٠، مستوى الدلالة= ٠,٢٠٨)، بعد الدافع الداخلي للمعرفة (ت= ١,٤٢٦، مستوى الدلالة= ٠,١٥٥)، بعد الدافع الداخلي للإنجاز

(ت= ١,١٤٢، مستوى الدلالة= ٠,٢٥٤)، بعد الدافع الداخلي للإثارة (ت= ١,٢١٧، مستوى الدلالة= ٠,٢٢٤)، بعد دافع التنظيم المحدد (ت= ١,٤٨٠، مستوى الدلالة= ٠,١٣٩)، بعد دافع التنظيم غير الواعي (ت= ١,٣٩٥، مستوى الدلالة= ٠,١٦٤)، بعد دافع التنظيم الخارجي (ت= ١,٢٦٠، مستوى الدلالة= ٠,٢٠٨)، أو بعد غياب الدافعية (ت= ٠,٧١٣، مستوى الدلالة= ٠,٤٧٥) كما هو موضح في (جدول ١٧).

جدول (١٨) اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA لقياس الفروق في الدافعية الأكاديمية تبعاً لمتغير العمر

المتغيرات	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
الدافع للمعرفة (داخلي)	بين المجموعات	3	32.55	2.42	0.065	غير دالة
	داخل المجموعات	445	13.43			
الدافع للإنجاز (داخلي)	بين المجموعات	3	36.56	2.71	0.044	دالة
	داخل المجموعات	445	13.47			
الدافع للإثارة (داخلي)	بين المجموعات	3	39.79	2.98	0.031	دالة
	داخل المجموعات	445	13.35			
دافع التنظيم المحدد	بين المجموعات	3	41.90	3.27	0.021	دالة
	داخل المجموعات	445	12.81			
دافع التنظيم غير الواعي	بين المجموعات	3	26.40	1.95	0.121	غير دالة
	داخل المجموعات	445	13.53			
دافع التنظيم الخارجي	بين المجموعات	3	24.33	1.92	0.125	غير دالة
	داخل المجموعات	445	12.64			
غياب الدافعية	بين المجموعات	3	32.34	1.36	0.256	غير دالة
	داخل المجموعات	445	23.86			
المقياس الكلي	بين المجموعات	3	1403.06	3.52	0.015	دالة
	داخل المجموعات	445	398.62			

العمر: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير العمر (١٨- ١٩ سنة، ٢٠ -٢١ سنة، ٢٢- ٢٣ سنة، ٢٤ سنة فأكثر) في الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية (ف= ٣,٥٢، مستوى الدلالة= ٠,٠١٥)، ولتوجيه الفروق تم استخدام اختبار Tukey HSD حيث أظهر أن الفئة العمرية (٢٠- ٢١) من الطلبة (متوسط حسابي= ١٠٣,٧٩، انحراف

معياري= ٢٢,٥٦) كان مختلفاً بشكل كبير عن الفئة العمرية (٢٤ فأكثر) من الطلبة (متوسط حسابي= ١١٤,٤٧، انحراف معياري= ١٧,٣٨)، بينما لم تختلف الفئة العمرية (١٨- ١٩) والفئة العمرية (٢٢- ٢٣) اختلافاً كبيراً عن الفئات العمرية الأخرى (متوسط حسابي= ١٠٨,٨٩ و ١٠٧,٦٢، انحراف معياري= ١٨,٤٧ و ١٨,٣١) على التوالي، مما يعني أن الفئة العمرية (٢٠- ٢١) من الطلبة أقل دافعية أكاديمية من الطلبة الفئة العمرية (٢٤ فأكثر).

كما أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير العمر في بعد الدافع الداخلي للإنجاز (ف= ٢,٧١، مستوى الدلالة= ٠,٠٤٤)، وأظهر اختبار Tukey HSD أن الفئة العمرية (٢٠- ٢١) من الطلبة (متوسط حسابي= ١٥,٣١، انحراف معياري= ٤,٢٣) كان مختلفاً بشكل كبير عن الفئة العمرية (٢٤ فأكثر) من الطلبة (متوسط حسابي= ١٧,٠٨، انحراف معياري= ٣,٠٣)، بينما لم تختلف الفئة العمرية (١٨- ١٩) والفئة العمرية (٢٢- ٢٣) اختلافاً كبيراً عن الفئات العمرية الأخرى (متوسط حسابي= ١٦,٠٩ و ١٥,٨٩، انحراف معياري= ٣,٢٩ و ٣,٣٧) على التوالي، مما يعني أن الفئة العمرية (٢٠- ٢١) من الطلبة أقل دافعية أكاديمية من الطلبة الفئة العمرية (٢٤ فأكثر).

وأظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير العمر في بعد الدافع الداخلي للإثارة (ف= ٢,٩٨، مستوى الدلالة= ٠,٠٣١)، وأظهر اختبار Tukey HSD أن الفئة العمرية (٢٠- ٢١) من الطلبة (متوسط حسابي= ١٤,٧٨، انحراف معياري= ٤,١٧) كان مختلفاً بشكل كبير عن الفئة العمرية (٢٤ فأكثر) من الطلبة (متوسط حسابي= ١٦,٤٢، انحراف معياري= ٣,٢٢)، بينما لم تختلف الفئة العمرية (١٨- ١٩) والفئة العمرية (٢٢- ٢٣) اختلافاً كبيراً عن الفئات العمرية الأخرى (متوسط حسابي= ١٥,٥٨ و ١٥,٧٤، انحراف معياري= ٣,٢٣ و ٣,٤٢) على التوالي، مما يعني أن الفئة العمرية (٢٠- ٢١) من الطلبة أقل دافعية أكاديمية من الطلبة الفئة العمرية (٢٤ فأكثر).

كما أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير العمر في بعد دافع التنظيم المحدد (ف= ٣,٢٧، مستوى الدلالة= ٠,٠٢١)، وأظهر اختبار Tukey HSD أن الفئة العمرية (٢٠- ٢١) من الطلبة (متوسط حسابي= ١٥,٤٨، انحراف معياري= ٤,٢٠) كان مختلفاً بشكل كبير عن الفئة العمرية (٢٤

فأكثر) من الطلبة (متوسط حسابي= ١٧,٢٥، انحراف معياري= ٣,٠٧)، بينما لم تختلف الفئة العمرية (١٨- ١٩) والفئة العمرية (٢٢- ٢٣) اختلافاً كبيراً عن الفئات العمرية الأخرى (متوسط حسابي= ١٦,٤٠ و ١٦,٢٤، انحراف معياري= ٣,٠٦ و ٣,٢٧) على التوالي، مما يعني أن الفئة العمرية (٢٠- ٢١) من الطلبة أقل دافعية أكاديمية من الطلبة الفئة العمرية (٢٤ فأكثر).

بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير العمر في بعد الدافع الداخلي للمعرفة (ف= ٢,٤٢، مستوى الدلالة= ٠,٠٦٥)، بعد دافع التنظيم غير الواعي (ف= ١,٩٥، مستوى الدلالة= ٠,١٢١)، بعد دافع التنظيم الخارجي (ف= ١,٩٢، مستوى الدلالة= ٠,١٢٥)، أو بعد غياب الدافعية (ف= ١,٣٦، مستوى الدلالة= ٠,٢٥٦) كما هو موضح في (جدول ١٨).

جدول (١٩) تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA لقياس الفروق في الدافعية الأكاديمية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المتغيرات	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
الدافع للمعرفة (داخلي)	بين المجموعات	3	30.68	2.34	0.077	غير دالة
	داخل المجموعات	119	13.09			
الدافع للإنجاز (داخلي)	بين المجموعات	3	29.12	2.18	0.094	غير دالة
	داخل المجموعات	119	13.35			
الدافع للإثارة (داخلي)	بين المجموعات	3	27.48	2.17	0.095	غير دالة
	داخل المجموعات	119	12.64			
دافع التنظيم المحدد	بين المجموعات	3	30.87	2.46	0.066	غير دالة
	داخل المجموعات	119	12.54			
دافع التنظيم غير الواعي	بين المجموعات	3	30.80	2.37	0.074	غير دالة
	داخل المجموعات	119	13.02			
دافع التنظيم الخارجي	بين المجموعات	3	34.45	2.57	0.058	غير دالة
	داخل المجموعات	119	13.43			
غياب الدافعية	بين المجموعات	3	25.53	1.16	0.327	غير دالة
	داخل المجموعات	119	21.98			
المقياس الكلي	بين المجموعات	3	1171.37	3.02	0.033	دالة
	داخل المجموعات	119	387.80			

المعدل التراكمي: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي (المعدل ٢ فأقل، المعدل من ٢,١- ٣، المعدل من ٣,١- ٤، والمعدل من ٤,١- ٥) في الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية (ف= ٣,٠٢، مستوى الدلالة= ٠,٠٣٣)، ولتوجيه الفروق تم استخدام اختبار Tukey HSD حيث أظهر أن الفئة ذات المعدل (٢ فأقل) من الطلبة (متوسط حسابي= ٩٥,٢٠، انحراف معياري= ١٥,٦٩) كان مختلفاً بشكل كبير عن الفئة ذات المعدل (من ٢,١- ٣) من الطلبة (متوسط حسابي= ١٠٩,٨٨، انحراف معياري= ١٩,٩١)، بينما لم تختلف الفئة ذات المعدل (من ٣,١- ٤) والفئة ذات المعدل (من ٤,١- ٥) اختلافاً كبيراً عن الفئات الأخرى (متوسط حسابي= ١٠٥,٠٨ و ١١٠,٠٠، انحراف معياري= ٢٢,٠٥ و ١٩,٤٥) على التوالي، مما يعني أن الطلبة ذوو المعدل ٢ فأقل أقل دافعية أكاديمية من الطلبة ذوي المعدل من ٢,١ – ٣.

بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) أو (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في بعد الدافع الداخلي للمعرفة (ف= ٢,٣٤، مستوى الدلالة= ٠,٠٧٧)، بعد الدافع الداخلي للإنجاز (ف= ٢,١٨، مستوى الدلالة= ٠,٠٩٤)، بعد الدافع الداخلي للإثارة (ف= ٢,١٧، مستوى الدلالة= ٠,٠٩٥)، بعد دافع التنظيم المحدد (ف= ٢,٤٦، مستوى الدلالة= ٠,٠٦٦)، بعد دافع التنظيم غير الواعي (ف= ٢,٣٧، مستوى الدلالة= ٠,٠٧٤)، بعد دافع التنظيم الخارجي (ف= ٢,٥٧، مستوى الدلالة= ٠,٠٥٨)، أو بعد غياب الدافعية (ف= ١,١٦، مستوى الدلالة= ٠,٣٢٧) كما هو موضح في (جدول ١٩).

وتتلخص النتائج السابقة في أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة تبعاً لمتغير العمر في الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية وأبعادها (الدافع الداخلي للإنجاز، والدافع الداخلي للإثارة، ودافع التنظيم المحدد)، حيث كانت الفئة العمرية (٢٠- ٢١) من الطلبة أقل دافعية أكاديمية من الطلبة الفئة العمرية (٢٤ فأكثر). بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة تبعاً لمتغير العمر في بعد الدافع الداخلي للمعرفة، بعد دافع التنظيم غير الواعي، بعد دافع التنظيم الخارجي، أو بعد غياب الدافعية. كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية (الطلبة ذوو المعدل ٢ فأقل أقل دافعية أكاديمية من الطلبة ذوي المعدل من ٢,١ – ٣)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في بعد

الدافع الداخلي للمعرفة بعد الدافع الداخلي للإنجاز بعد الدافع الداخلي للإثارة بعد دافع التنظيم المحدد بعد دافع التنظيم غير الواعي بعد دافع التنظيم الخارجي أو بعد غياب الدافعية.

وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في بعد غياب الدافعية الأكاديمية فقط لصالح طلبة التخصصات الأدبية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة تبعاً لمتغير التخصص (علمي – أدبي) في الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية وأبعادها (الدافع الداخلي للمعرفة، الدافع الداخلي للإنجاز، الدافع الداخلي للإثارة، دافع التنظيم المحدد، دافع التنظيم غير الواعي، ودافع التنظيم الخارجي). كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة في متغير النوع (ذكور/ إناث)، والمستوى الدراسي (مستجدون/ غير مستجدين)، مكان السكن (مدينة/ قرية)، في الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية أو أبعادها (الدافع الداخلي للمعرفة، الدافع الداخلي للإنجاز، الدافع الداخلي للإثارة، دافع التنظيم المحدد، دافع التنظيم غير الواعي، دافع التنظيم الخارجي، أو بعد غياب الدافعية).

هذه النتيجة تعني *تحقق الفرض الثالث للبحث* كليًا فيما يتعلق بمتغيرات (النوع، المستوى الدراسي، مكان السكن)، وجزئيًا فيما يتعلق بمتغير العمر، والتخصص، المعدل التراكمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Naseer and Rafique (2021)، التي أشارت إلى عدم تأثير اختلاف العوامل الديموغرافية على الدافعية وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Thanasi-Boçe (2021) التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين الذكور والإناث في الدافعية لصالح الإناث. هذه النتيجة تعني أن الدافعية الأكاديمية تختلف باختلاف أعمار الطلبة وتخصصاتهم ومعدلهم التراكمي، بينما لا تختلف باختلاف جنس الطلبة، ومستوياتهم الدراسية، ومكان سكنهم، مما يؤكد أن الدافعية الأكاديمية لا تحددها ولا تؤثر فيها هذه العوامل. وأخيراً، فإن نتائج هذا البحث محدودة بعينته من طلاب وطالبات جامعة الطائف، ومحدودة كذلك بمنهجه وأدواته والأساليب الإحصائية المستخدمة.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث فإن الباحث يقترح التوصيات التالية:

١. إعداد البرامج والدورات التدريبية لتنمية الدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى الطلبة عموماً، وطلبة الجامعة خصوصاً.

٢. الاستفادة من نتائج هذا البحث وذلك بالعمل على زيادة رضا الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية نحو التعليم الإلكتروني من خلال التركيز على الجودة في جوانب المحاضر، التكنولوجيا، التنظيم، التفاعل، نتيجة الأداء، مما قد يساعد في تنمية الدافعية الأكاديمية.

٣. إعداد البرامج الإرشادية التربوية والنفسية للتقليل من الأثار السلبية لغياب الدافعية لدى طلبة الجامعة.

٤. إعداد البرامج التربوية والنفسية للتقليل من الأثار السلبية المحتملة للتخصص، ومكان السكن على الرضا عن التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة.

٥. إعداد البرامج التربوية والنفسية للتقليل من الأثار السلبية المحتملة للعمر، والمعدل التراكمي، والتخصص على الدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

مقترحات البحث:

تؤكد المقترحات البحثية أهمية إجراء المزيد من الدراسات على موضوع الرضا عن التعليم الإلكتروني والدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، ومنها:

١. إجراء دراسات مسحية للكشف عن العوامل التي تعزز الدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

٢. تصميم برنامج تربوي نفسي تجريبي وقياس أثره على الدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

٣. إجراء دراسات مسحية للكشف عن العوامل التي تعزز الرضا عن التعليم الإلكتروني.

٤. دراسة أثر برنامج تربوي نفسي على زيادة رضا الطالب الجامعي.

٥. تكرار الدراسة لنفس المتغيرات الحالية لكن باستخدام المنهج التجريبي للكشف عن الأثر أو العلاقة السببية بين الرضا عن التعليم الإلكتروني والدافعية الأكاديمية بدلاً من المنهج الوصفي الارتباطي.

٦. دراسة أثر بعض المتغيرات الوسيطة المؤثرة والتي تتوسط العلاقة بين الرضا والدافعية الأكاديمية.

٧. دراسة أثر بعض العوامل النفسية الأخرى على الدافعية الأكاديمية.

٨. إعادة تطبيق هذا البحث على عينة مختلفة من جامعات أو كليات، أو حتى مرحلة التعليم العام، لتعميم النتائج التي تم التوصل إليها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو جادو، صالح محمد علي. (٢٠٠٨). علم النفس التربوي. الطبعة السادسة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو عراد، فريال. (٢٠٠٩). البنية العاملية لقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دارسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن. مجلة جامعة دمشق، المجد ٢٥، العدد ٣-٤، ٤٣٣- ٤٧١ .

بلعاوي، منذر يوسف فياض. (٢٠١٨). الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) لدى الطلاب المستجدين في جامعة القصيم. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية). المجلد ١٩، العدد ٢، ١٤٣- ١٥٩ .

بن يوسف، آمال. (٢٠٠٨). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة. رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر .

جيت، طارق محمد وجرادات، عبدالكريم محمد. (٢٠٢٠). العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من طلبة المدارس الأساسية في لواء الرمثا في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد ١١، العدد ٣١، ٨٩- ١٠١ .

حليم، شيري مسعد. (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات عربية في علم النفس، مجلد ١٤، عدد ١، ٨٩- ١٦٢ .

خلال، نبيلة. (٢٠٠٦). سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر .

الخواجة، أميرة والسعدون، إلهام والشمري، إبتسام والنمي، وليد. (٢٠٢١). العوامل المؤثرة في مستوى رضا طلاب جامعة الملك سعود عن التعليم عن بعد. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٣، العدد ٢، ١٠٧- ١٢٧.

الرشود، عبدالله محمد. (٢٠١٥). مدى رضا طلاب التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن الإرشاد الأكاديمي وسبل تطويره من وجهة نظرهم. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد ١٦، ٥٨٧- ٦٢٨ .

الزومان، خالد الهيلم والعجيل، محمد ناصر ودرويش، علي حسين. (٢٠٢٠). مقياس الدافعية نحو تعلم مقررات أشغال المعادن لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، عدد ٥٨، ٢٢٢- ٢٦٦ .

الشعيبي، محمد الصغير قاسم وعتيقو، ياسر تاج الدين أبو بكر. (٢٠٢١). مدى رضا الطلاب عن جودة خدمة التعليم الإلكتروني دراسة تطبيقية بجامعة الملك خالد- أبها. ملحق مجلة الجامعة العراقية، العدد ٢/١٥، ٢٧٠- ٢٨٩.

عبدالوهاب، جناد. (٢٠١٤). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر .

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبدالناصر وأبو غزال، معاوية. (٢٠٠٥). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

العريفي، سلطان ناصر سعود. (٢٠٢١). درجة رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء عن التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من النواحي التعليمية من وجهة نظرهم. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد ١٠، العدد ٢، ٤٧٣- ٥٠٢ .

العضايلة، علي محمد والمحارب، نهى خالد. (٢٠١٧). أثر تطبيق معايير جودة الخدمات الإلكترونية وأثرها على رضا طالبات جامعة الأميرة نورة بالمملكة العربية السعودية: دراسة حالة. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد ١٣، العدد ٣، ٣٠٧- ٣٢٩ .

غباري، ثائر. (٢٠٠٨). الدافعية: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

القضاة، فادي حامد. (٢٠٢٠). تقييم جودة التعليم الإلكتروني وأثرها على درجة رضا طلاب الجامعات: دراسة حالة – جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية والإدارية، المجلد ٢٩، العدد ١، ٢١- ٤٤ .

مليك، سامية وحميداني، لزهاري. (٢٠٢٠). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي .

الموسى، عبدالله. (٢٠١٢). التعلم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده عوائقه. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة ١٦– ١٧ أغسطس.

نشواتي، عبدالمجيد. (١٩٩٦). علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة، دار الفرقان، عمان، الأردن .

نوفل، محمد. (٢٠١١). الفروق في دافعية التعلم المستمدة من نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، عدد ٢٥(٢)، ٢٧٧– ٣٠٨ .

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alruwaili. Wafa (2020). Reliability of an Arabic version of the Academic Motivation Scale (AMS- C28) on Students at Al-Jouf University. Ph.D thesis. Wayne State University. US.

Amro. H. J. (2014). The effects of motivation. Technology. and satisfaction on student achievement in face-to-face and online classes in college algebra at a college in South Texas. Texas A&M University-Kingsville.

Arambewela. R. & Hall. J. (2009). An empirical model of international student satisfaction. Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics.

Bandura. A (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review. 84 (2): 191–215.

Bandura. A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.

Bolliger DU. Halupa C. (2012). Student perceptions of satisfaction and anxiety in an online doctoral program. Distance Educ Vol. 33(1): 81–98.

Bolliger, D. U., & Martindale, T. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. International Journal on E-Learning, 3, 61- 67.

Cakir. O. Karademir. T. & Erdogdu. F. (2018). Psychological variables of estimating distance learners' motivation. Turkish Online Journal of Distance Education. 19(1). 163-182.

Chaiprasurt. C. & Esichaikul. V. (2013). Enhancing motivation in online courses with mobile communication tool support: a comparative study. The International Review of Research in Open and Distance Learning. 14. 377-401.

Deci. E. L. & Ryan. R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York. NY: Plenum.

Dick. W. Carey. L. & Carey. J.O. (2005). The Systematic Design of Instruction. Boston. MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Dokhykh. R. A. (2021). The Impact of Motivation on the Academic Performance of University Students: أثر التحفيز على الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية. ٥(١٠). ١١٣-١٠٣. https://doi.org/10.26389/AJSRP.R060221

Dziuban. C. Moskal. P. Thompson. J. Kramer. L. DeCantis. G. & Hermsdorfer. A. (2015). Student Satisfaction with Online Learning: Is It a Psychological Contract? Online Learning. 19(2). n2.

Gottfried. A. E. Gottfried. A. W. Morris. P. E. & Cook. C. R. (2008). Low academic intrinsic motivation as a risk factor for adverse educational outcomes: A longitudinal study from early childhood through early adulthood. In C. Hudley & A. E. Gottfried (Eds.). Academic motivation and the culture of school in childhood and adolescence (pp. 36–69). Oxford University Press.

Goulimaris. D. (2015). The relation between distance education students' motivation and satisfaction. Turkish Online Journal of Distance Education. 16(2). 13-27.

Guo. K. (2016). Empirical study on factors of student satisfaction in higher education. RISTI (Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao). (E11). 344–356.

Harandi. S.R. (2015). Effects of e-learning on students' motivation. 3rd International Conference on Leadership. Technology and Innovation Management. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 181. 423-430.

Herbert, M. (2006). Staying the course: A study in online student satisfaction and retention. Online Journal of Distance Learning Administration, 9(4).

Hoffman. K. and Bateson. J (2011) Service. Marketing. Concepts and Strategies .South –Western cengage USA.

Keller. J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. Journal of Instructional Development. 2(4). 26e34.

Kranzow. J. (2013). Faculty leadership in online education: Structuring courses to impact student satisfaction and persistence. Journal of Online Learning and Teaching. 9(1). 131.

Liaw, S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. Computers & Education, 51, 864–873.

Lim. T. & Mansour. N. (2017). Mobile Learning via SMS at Open University Malaysia: Equitable. Effective. and Sustainable. International Review of Research in Open and Distance Learning. 12(2). 122-137.

Lin, Y., Lin, G., & Laffey, J. M. (2008). Building a social and motivational framework for understanding satisfaction in online learning. Journal of Educational Computing Research, 38,1 –27.

Maqbool. S. Ismail. S. A.M.M. & Maqbool. S. (2020). A correlational study between learning motivation and satisfaction in online courses. Humanities & Social Sciences Reviews. 8(1). 716-724. DOI:

Mardesci. H. (2020). The Effect of Online Learning on University Students' Learning Motivation. Journal Pendidkan Dan Pembelajaran. 27(1). 42-47.

Martirosyan. N. M. & Saxon. D. P. & Wanjohi. R. (2014). Student Satisfaction and Academic Performance in Armenian Higher Education. American International Journal of Contemporary Research. Vol. 4 No. 2; February.

Moftakhari. M. M. (2013). Evaluating e-learning readiness of faculty of letters of Hacettepe. Master Thesis. Ankara: Hacettepe University.

Muilenburg. L. Y. & Berge. Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. Distance Education. 26(1). 29-48.

Naseer. S. & Rafique. S. (2021). Moderating role of teachers academic support between students satisfaction with online learning and academic motivation in undergraduate students during COVID-19. Education Research International. 2021. 1-9.

Pham. L. Williamson. S. & Berry. R. (2018). Student Perceptions of E-Learning Service Quality. E-Satisfaction. and E-Loyalty. International Journal of Enterprise Information Systems (IJEIS). 14(3). 19-40. doi:10.4018/IJEIS.2018070102

Ratelle. C.; Guay. F.; Larose. S. & Senecal. C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A Semi parametric group- based approach. Journal of Educational Psychology. 96 (4). 743-754.

Reeve. J. Deci. E.L. & Ryan. R.M. (2004). Self- determination theory. In D.M. NC inerney & S.Van Etten (Eds). Big theories revisited: Research on socio-cultural influences on motivation and learning. (PP.30-57). Greenwich. CN: Information Age.

Ryan. R. M. & Deci. E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. Social development. and well-being. American Psychologist. 55. 68-78.

Sahin, I., & Shelley, M. (2008). Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model. Educational Technology and Society, 11(3), 216–223.

Sajid. M.R. Laheji. A.F. Abothenain. F.F. Salam. Y. Aljayar. D.M. & Obeidat. A.S. (2016). Can blended learning and the flipped classroom improve student learning and satisfaction in Saudi Arabia? International Journal of Medical Education. 7. 281 - 285.

Sansone. C. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance. California: Academic Press.

Shee, D. Y., & Wang, Y. (2008). Multi-criteria evaluation of the web-based e-learning system: A methodology based on learner satisfaction and its applications. Computers & Education, 50, 894–905.

Thanasi-Boçe. M. (2021). The Role of the Instructor. Motivation. and Interaction in Building Online Learning Satisfaction during the COVID-19 Pandemic. The Electronic Journal of e-Learning. 19(5). pp. 401-415. Available online at www.ejel.org

Todorova M. Karamanska D. (2015). "A Study of Motivation and Satisfaction of Students in E-learning Environment". Applied Technologies and Innovations. Vol.11 (2), pp. 82- 89.

Vallerand. R. J. Pelletier. L. G. Blais. M. R. Briere. N. M. Senecal. C. & Vallieres. E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic. Extrinsic and amotivation in education. Educational and psychological measurement. 52(4). 1003-1017.

Weerasinghe. I. M. S. & Fernando. R. L. (2017). Students' satisfaction in higher education. American Journal of Educational Research. 5(5). 533–539.

Yilmaz. R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. Comp. Hum. Behav. 70. 251–260. doi:10.1016/j.chb.2016.12.085

Zakariah. Z. Hashim. R.A. & Musa. N. (2016). Motivation. Experience and Satisfaction among Adult Learners with Fully Online Web-Based Courses.

Zamri. N. Omar. N. B. Anwar. I. S. K. & Fatzel. F. H. M. (2021). Factors Affecting Students' Satisfaction and Academic Performance in Open & Distance Learning (ODL). International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 11(11). 1–16.