المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة

د. فيحان شجاع المرشدي
الأستاذ المساعد بقسم علم النفس
قسم علم النفس- كلية العلوم والدراسات الإنسانية
جامعة شقراء

Psychological Problems Associated with E-learning and their Relationship to Quality of Life among University Students

Dr. Fayhan Shujaa Al-Murshidi
Fahadre14@su.edu.sa
Assistant professor of Psychology
Sciences and Literature College - Shaqra University

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وإلى الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب الجامعة، طبقًا لمتغيرات (النوع– التخصص– الإقامة– السنة الدراسية) في المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، وجودة الحياة، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالمشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني من خلال الدرجة الكلية لجودة الحياة وأبعادها, وفي سبيل تحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم استخدام مقياسين، كلاهما من إعداد الباحث (مقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني – مقياس جودة الحياة)، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٢) طالبًا وطالبة من طلاب بعض الجامعات السعودية وهي:(جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة شقراء)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، وجودة الحياة لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة، كما توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالمشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني من خلال الدرجة الكلية لجودة الحياة, كما توصلت أيضًا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، وجودة الحياة ترجع إلى متغيرات (النوع–التخصص – السنة الدراسية) و وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات كل من الطلاب المقيمين بالقرى والطلاب المقيمين بالمدن في المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، وجودة الحياة لصالح الطلاب المقيمين بالمدن.**الكلمات المفتاحية: المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني – جودة الحياة– طلاب الجامعة.**

Abstract

This study sought to explore the psychological problems associated with e-learning and their relationship to the quality of life among university students. It also aimed to investigate the differences between the participants' mean scores in the psychological problems associated with e-learning and quality of life due to the variables of gender, place of residence, academic specialization and academic year. In addition, it investigated the predictive power of quality of life (total score and dimensions) in explaining the psychological issues associated with e-learning. Furthermore, it examined the most contributed quality of life dimension in predicting psychological problems associated with e-learning. The descriptive predictive correlational method was used to achieve those objectives. A scale for psychological problems associated with e-learning and a scale of quality of life were prepared and their psychometric properties were validated before being completed by 412 Saudi students drawn at random from King Abdul-Aziz University, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, and Shaqra University. The findings revealed a statistically significant inverse relationship between the psychological problems associated with e-learning and quality of life among the study sample. It also revealed that psychological problems associated with e-learning could be predicated by the total score of quality of life. In addition, there was no statistically significant difference between the participants' mean scores in the psychological problems associated with e-learning and quality of life due to gender, place of residence, university affiliatin, academic specialization and academic year. However, there were statistically significant differences between the mean scores of villagers and urbanites in psychological problems associated with e-learning and quality of life in favor of the urbanite's participants.

Keywords: Psychological Problems Associated with E-learning, Quality of Life, University Students.

مقدمة

يؤدى التعلم دورًا مهمًا في عملية النهوض بالأمم؛ لذا تهتم الدول المتقدمة بالنهوض بالعملية التعليمية وتنفق مبالغ طائلة من أجل تطوير قطاعات التعليم لديها؛ باعتباره حجر الأساس الذي تقوم عليه نهضتها في المجالات كافة.وقد جاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠م مواكبة لرسالة التعلم وداعمة لمسيرتها لبناء جيل متعلم قادر على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات، وانطلاقًا من هذه الرسالة جاءت الرؤية لتوفير فرص التعلم للجميع في بيئة تعليمية مناسبة في ضوء سياسات التعلم بالمملكة، ورفع جودة مخرجاته، وزيادة فاعلية البحث العلمي، وتشجيع الإبداع والابتكار وتنمية الشراكة المجتمعية، والارتقاء بمهارات وقدرات منسوبي التعليم، وسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم والمرونة في التنقل بين مختلف مسارات التعليم (سالم وخمايسة، ٢٠٢٠، ٣٠٥).كما أن تطوير التعليم من أهم الوسائل المستخدمة في تحسين الموارد البشرية وتنميتها في الدول المتقدمة اقتصاديًا؛ ولهذا تسعى الحكومات جاهدة إلى تحسين نوعية التعليم، وأساليبه، وأنماطه؛ لتكون أكثر مناسبة لاحتياجات المتعلمين

من منطلق أن العلم حق للجميع؛ مما ينتج عنه ظهور أنماط عديدة أهمها التعلم الإلكتروني؛ بوصفه أحد الحلول التي تساعد في تخطي العقبات التي تحول دون استفادة المتعلمين من أنظمة التعليم التقليدية (Rizki et al., 2020). ويُعد نظام التعلم الإلكتروني أحد أهم البدائل التي يمكن من خلالها ضمان استمرارية العملية التعليمية، في ظل بعض الاضطرابات السياسية والكوارث الطبيعية، والظروف الطارئة التي تحدث في بعض البلدان؛ مما ينتج عنها إغلاق المؤسسات التربوية والتعليمية الجامعية، وقبل الجامعية، وهذا ما حدث في أثناء أزمة جائحة كورونا المستجد Covid-19 التي اجتاحت العالم بأكمله؛ إذ فرض ظهور ذلك الفيروس على المؤسسات التعليمية حول العالم التحول الكامل لنظام التعلم الإلكتروني، وذلك لضمان سلامة طلابها وعدم توقف العملية التعليمية؛ وذلك من خلال منصات التعلم الإلكتروني، وأصبح لدى الطلبة فصول افتراضية ينضمون إليها، ومناهج إلكترونية، وواجبات، وتكليفات، واختبارات Basilaia & Kvavadze, 2020)).وعلى الرغم من أهمية نظام التعلم الإلكتروني، فإن تحول طلبة الجامعة المفاجئ إليه كان مصدرًا من مصادر الضغوط الأكاديمية، والنفسية لديهم، الناتجة عن خوفهم على مستقبلهم الأكاديمي، ومعدلاتهم التراكمية، فضلاً عن عدم تدريبهم على التعلم الإلكتروني؛ حيث يستوعب الطلبة من التدريس وجهًا لوجه أكثر من الاستذكار من ملف مكتوب أو مشاهدة الفيديوهات، كل تلك العوامل تسترعي انتباه الباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية لتقصى تأثيرات المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

مشكلة الدراسة يعد التعلم الإلكتروني أحد أهم أنماط التعلم التي تقوم فلسفته على إتاحة الفرصة للمتعلم حسبما تسمح به ظروفه وقدراته وإمكاناته، ومن هنا يتبلور التعلم الإلكتروني كأحد صيغ التعلم التي تتمركز حول المتعلمين، وتعمل على إيصال المعلومة لهم مهما كانت الظروف البيئية (Al-Hamad et al., 2020).وتهتم المملكة العربية السعودية بالتعلم الإلكتروني؛ فأهم مرتكزات الأهداف العامة لسياسة التعليم الجامعي بالمملكة هو الأخذ بآخر ما توصلت إليه التقنيات الحديثة على مستوى العالم، لذا اهتم التربويون بالتعلم الإلكتروني باعتباره تحديًا أمام مؤسسات التعليم العالي، والذي تعتمد فكرته على الجمع بين مجموعة متنوعة من التطبيقات الحديثة التي تتيح للطلاب وأعضاء هيئة التدريس فرصًا للحصول على معلومات متنوعة ومن مصادر مختلفة, وهو أحد نظم إدارة التعلم المتكامل والتي يتم من خلالها إدارة العملية التعليمية بشكل تزامني، وغير تزامني (الغنيم، ٢٠١٦، ٨).وعلى الرغم من أهمية استخدام نظام التعلم الإلكتروني من قبل المؤسسات التربوية الجامعية المختلفة بوصفه ضرورة ملحة لمواكبة التطور العلمي والثورة التكنولوجية الحديثة، فإن هناك العديد من التحديات والمشكلات التي تحد من كفاءة وتطوير مخرجاته (Shipunova et al., 2019).كما توصلت دراسة Nicola et al. (2020) إلى وجود تباين كبير بين الطلبة بحسب قدراتهم في الوصول إلى الوسائل التكنولوجية، التي تضمن استمرار عملية تعليمهم خلال فترة العزلة الاجتماعية، التي فرضها انتشار فيروس كورونا المستجد Covid-19.وفي هذا السياق أيضًا توصلت دراسة Zembylas (2019, 86) إلى أن التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت يجعل الطالب يفتقر إلى الثراء العاطفي، ونقص لغة الجسد، وتعبيرات الوجه والإيماءات عند مقارنته بالتعلم وجهًا لوجه.كما أن هناك العديد من التحديات، والمشكلات التي تواجه الطلاب، والتي تؤثر بشكل سلبي على حالتهم النفسية، مما ينعكس على جودة حياتهم، ومن أهم هذه المشكلات استخدام التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية؛ حيث يتطلب التعلم الإلكتروني استخدام التطبيقات الحديثة والتي تحتاج من الطلاب التعامل معها بشكل مستمر والعمل في ظل ظروف ديناميكية متغيرة، ممايلقى على الطلاب مجموعة من الضغوط والمشكلات النفسية التي تؤثر بشكل سلبي على حياتهم بشكل عام، وعدم شعورهم بجودة الحياة (Araka et al., 2020).

تساؤلات الدراسة:

١. هل توجد علاقة بين المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة؟

٢. هل يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال الدرجة الكلية للمشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني وأبعادها لدى عينة من طلاب الجامعة؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة من طلاب الجامعة في مقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الالكتروني طبقًا لمتغيرات (النوع، التخصص، الإقامة، السنة الدراسية)؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب عينة من طلاب الجامعة في مقياس جودة الحياة طبقًا لمتغيرات (النوع، التخصص، الإقامة، السنة الدراسية)؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن العلاقة بين المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة.

٢. الكشف عن إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الدرجة الكلية للمشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، وأبعادها لدى عينة من طلاب الجامعة.

٣. التعرف على الفروق بين عينة من طلاب الجامعة في المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني طبقًا لمتغيرات (النوع، التخصص، الإقامة، الجامعة، السنة الدراسية).

٤. التعرف على الفروق بين عينة من طلاب الجامعة في جودة الحياة طبقًا لمتغيرات (النوع، التخصص، الإقامة، السنة الدراسية).

أهمية الدراسة:

يمكن إلقاء الضوء على أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

– إلقاء الضوء على مفهوم المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، وجودة الحياة، حيث إنه لم يتم دراسة هذين المتغيرين بالدرجة الكافية – في حدود اطلاع الباحث.

– تسليط الضوء على الفئة المستهدفة –عينة الدراسة الحالية– من طلبة الجامعة، باعتبارهم من فئة الشباب الذين يشكلون أكبر فئات المجتمع، ودورهم في التنمية المستدامة، في ظل تحديات العصر، التي قد تؤثر عليهم إيجابًا أو سلبًا.

– الاهتمام بالتعلم الإلكتروني كونه مطلبًا من متطلبات الحياة المعاصرة التي يحتاجها التعليم الجامعي، وحاجة ملحة لمواكبة التطور السريع، والثورة المعلوماتية، والمعرفية المتلاحقة في مختلف المجالات.

– وضع تصور نظري يتضمن إسهام الدرجة الكلية للمشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني وأبعادها في جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

– دعم الحالة النفسية للطلاب، وتهيئتهم للاستمتاع بحياتهم أثناء التعلم الإلكتروني.

– الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الوصول إلى توجيهات إرشادية علاجية للطلاب؛ لتفادى المشكلات النفسية للتعليم الإلكتروني، والاستفادة منها في تحقيق جودة الحياة.

– تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال تقديم أنماط متطورة من التعليم، كالتعليم الإلكتروني للتغلب على مشكلات التعليم التقليدية، وتهيئة الطلاب لمناخ تربوي تعليمي يشعرهم بالأمان النفسي، ويمكنهم من اكتساب المعلومات والمعارف بصورة أكثر تطورًا.

– تزويد المكتبة العربية بعدد من المقاييس المهمة لكل من (المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الألكتروني – جودة الحياة) لدى طلاب الجامعة.

– الاستفادة مما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية في بناء البرامج والاستراتيجيات التى تساعد في التغلب على المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني وذلك وفقًا لأسس نفسية وعلمية سليمة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

– الحد الموضوعي: ويتمثل في متغيرات الدراسة وهي المشكلات النفسية للتعليم الإلكتروني وجودة الحياة.

– الحدود البشرية والمكانية: تتمثل في عينة من طلبة بعض الجامعات وهي (جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة شقراء)

– الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤١هـ

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

١. **التعلم الإلكتروني:** ويعرفه الباحث إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه نمط من أنماط التعلم الذي يعتمد على استخدام الطالب للحاسوب، والإنترنت في استقبال المعلومات من أعضاء هيئة التدريس بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، وإتمام المهام الموكلة إليه من خلال الإنترنت.

٢. **المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني:** ويعرفها الباحث إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها عبارة عن المشكلات التي تتعلق بالحالة النفسية (الوجدانية، والسلوكية، والانفعالية، والاجتماعية) للطالب الجامعي نتيجة لاستخدام التعلم الإلكتروني والتي تقاس بالاستبيان المستخدم في الدراسة الحالية.

٣. **جودة الحياة:** ويعرفها الباحث إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها درجة الرضا التي يشعر بها الطلاب اجتماعيًا، وسلوكيًا، وجدانيًا، وانفعاليًا، والتي تمكنهم من إتمام حياتهم على الوجه الأمثل، وتقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري للدراسة

تم تناول الإطار النظري للدراسة الحالية في ضوء ثلاثة محاور، تتمثل فيما يلي:

المحور الأول: التعلم الإلكتروني: ويتضمن هذا المحور العناصر التالية:

١)تعريف التعلم الإلكتروني يعرف التعلم الإلكتروني بأنه "نظام تعليمي يوفر الخدمات التعليمية للراغب فيها في أماكن وجوده، وفي الوقت الذي يرغب، ولا يقتصر ذلك على الاتصال المباشر بين الأستاذ والطالب، وإنما يتم اكتساب المهارات والخبرات عن بعد بالتعلم الذاتي، مع وجود اتصال محدود بين المتعلم والمؤسسة بعدة طرق؛ لتحقيق أهداف محدودة لبرامج معينة باستخدام مناهج خاصة تستثمر التعلم الذاتي في الدراسة، كما أنه شكل من أشكال التجديد التربوي تندرج تحته كل الصيغ التعليمية التي لا تعتمد على المواجهة بين المعلم والمتعلم، وهو ليس بديلاً للموجود، ولا تصحيحًا له لكنه نوعٌ جديد وإضافة له لمواجهة مواقف جديدة" (عامر، ٢٠١٣، ١٠).ويمكن تعريف التعلم الإلكتروني بأنه "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب، وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت، وصورة، ورسومات، وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد، أو في الفصل الدراسي المهم المقصود، هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت، وأقل جهد، وأكبر فائدة" (راي، ٢٠٢٠، ١٨٢)وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التعلم الإلكتروني بأنه نمط من أنماط التعلم الذي يعتمد على استخدام الطالب للحاسوب، والإنترنت في استقبال المعلومات من أعضاء هيئة التدريس بطريقة متزامنة، أوغيرمتزامنة، وإتمام المهام الموكلة إليه من خلال الإنترنت.

٢)أهمية التعلم الإلكتروني يرى أن التعلم الإلكتروني له أهمية وفوائد كثيرة من أهمها المساعدة على تنمية التفكير البصري، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو التعلم، وجعل عملية التعلم أكثر سهولة، والتقليل من صعوبات الاتصال اللغوي بين الطالب والمعلم، وزيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمعلم، والمساهمة في وجهات النظر المختلفة للطلاب، وتبادل وجهات النظر في المواضيع المطروحة مما يزيد فرص الاستفادة من الآراء والمقترحات المطروحة مما يزيد فرص الاستفادة من الآراء الخاصة بالطالب.كما يُشير المطيري والعشماوي (٢٠٢١، ٣٥١) إلى أن أهمية التعلم الإلكتروني تنبثق من الأدوار الفاعلة التي يقوم بها في العملية التعليمية، ومن أبرزها ما يأتي:

- الإسهام في تطوير جودة التعليم من خلال تضمين استخدام وسائل التقنية الحديثة في العملية التعليمية.
- يعد من أهم البدائل الاقتصادية التي يمكن أن تساعد في التغلب على أزمة نقص القوى البشرية في ظل الإلحاح على مؤسسات التعليم العالي لتوسيع طاقاتها الاستيعابية للطلبة.
- إتاحة الفرصة أمام مؤسسات التعليم العالي لتوحيد بعض مقراراتها الدراسية؛ مما ينتج عنه إنتاج جيل ذي مخرجات تعليمية مشتركة.
- تزويد الأفراد ذوي الظروف المعوقة بفرص تعليمية تتناسب مع ظروفهم.
- الإسهام في دعم تعليم المرأة؛ فما زال تعليم الإناث في بعض الدول النامية يشكل مشكلة كبيرة، وبخاصة في المناطق الريفية.
- توفير الظروف التعليمية المناسبة التي تلائم حاجات الطلبة لتشجيعهم على الاستمرار في التعليم.وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية التعلم الإلكتروني؛ حيث إنه يجعل التعلم أكثر سهولة ويساعد في تنمية اتجاهات إيجابية نحو التعلم، كما يعمل على زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمدرس، ويتيح التواصل مع المدرس بسهولة، وتلقي المادة التعليمية بطرق متنوعة، كما يسهم في تطوير جودة التعلم من خلال تضمين استخدام وسائل التقنية الحديثة في العملية التعليمية، كما يساعد في التغلب على أزمة القوى البشرية في العملية التعليمية، ويسهم في دعم تعليم المرأة وبخاصة في المناطق الريفية.

٣)مزايا التعلم الإلكتروني: يُشير كل من (Alyahyan & Düştegör, 2020; Dutta, 2019; Mercader & Gairín, 2020)إلى أن التعلم الإلكتروني يتميز بمجموعة من المزايا من أهمها ما يلي:

- إمكانية مشاركة التجارب، والآراء بين الطلاب أنفسهم وبينهم، وبين المعلم.
- المرونة في التعليم؛ حيث يمكن الحصـــول على مهنة التعليم في أي مكان وفي أي وقت؛ حيث يســـتطيع الطلاب المشـــاركة في جميع الأنشطة التعليمية، مع إمكانية الحصول على مزيد من التحكم في عملية تعلمهم.
- خفض تكاليف التعليم للطالب.
- إمكانية الاطلاع على المحتوى التعليمي.
- تعدد الأنشطة، والإمكانات للحصول على المعلومات.
- التعلم أكثر فردية، ويحقق جميع الاحتياجات للطلاب.
- زيادة التفاعل بين المحتوى، والطالب.
- تطوير مهارات التعلم بشكل أكثر استقلالاً؛ حيث يؤدي نجاح الطالب دورًا حيويًا في المؤسسات التعليمية، ويتم استخدامه غالبًا كمقياس لأداء المؤسسة، بالكشف المبكر للطلاب المعرضين للخطر.
- التنبؤ بنتائج أفضل للدراسيين في مرحلة التعليم العالي.
- يعتمد التعلم الإلكتروني على إنشاء تجربة تعليمية عالية الجودة عبر الإنترنت، مع التركيز على التعلم في البيئات التعليمية التكنولوجية.
- العمل على استكشاف وتعزيز التفكير الجماعي من خلال أنشطة التعلم التنظيمي مع تعزيز التعلم الفردي العميق والتطوير داخل التجربة.
- توفير إرشادات للمعلمين الذين يرغبون في تحسين استخدام تجربة الفصول الافتراضية.
- توجيه التجربة التعليمية إلى التعلم الهادف الذي يطور تفردًا شخصيًا، مع التأكيد على الفهم المشترك والمعرفة العامة.

ومما سبق تتضح المزايا المتعددة للتعلم الإلكتروني ومنها مشاركة التجارب والآراء بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المدرس، والمرونة في التعليم، وخفض تكاليف التعليم للطالب، وتعدد الأنشطة والإمكانات للحصول على المعلومات، وزيادة التفاعل بين المحتوى والطالب، وتطور مهارات التعلم بشكل أكثر استقلالية، وإنشاء تجربة تعليمية عالية الجودة عبر الإنترنت.

٤)أنماط التعلم الإلكتروني:يشير القحطاني (٢٠٢١، ٤٣١) إلى وجود نمطين للتعلم الألكتروني، وهما:

النمط الأول: التعليم المتزامن Synchronous Learning: هذا النوع يتطلب تواجد طرفي العملية التعليمية الطالب وعضـــو هيئة التدريس في نفس الوقت، لتتوفر التفاعلية ويسمى التعليم المباشر، ومن أمثلة هذا النوع المحادثة Chatting، أو مؤتمرات الفيديو.

النمط الثاني: التعليم غير المتزامن Asynchronous Learning: وهذا النمط لا يتطلب وجود الطالب وعضـــو هيئة التدريس في نفس الوقت، ويســمى التعلم غير المباشــر، وفي هذا النوع من التعليم يعتمد المتعلم على نفســه، ويتقدم بحســب قدراته الفردية، من خلال التقنيات التي يقدمها له التعليم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني والبحث.وفي ضــوء ما ســبق يتضــح أنه يمكن تلخيص أنماط التعلم الإلكتروني في نمطين وهما التعلم المتزامن، والتعلم غيرالمتزامن، والفرق الجوهري بينهما يتلخص في أن التعلم المتزامن يتطلب وجود طرفي العملية التعليمية الطالب، والمعلم في نفس الوقت، لتتوافر التفاعلية فيما بينهما، ويســـمى التعلم المباشـــر .بينما التعلم غير المتزامن، لا يتطلب وجود الطالب والمعلم في نفس الوقت، ويسمى التعلم غير المباشر، وفي هذا النوع من التعليم يعتمد المتعلم على نفسه، ويتقدم بحسب قدراته الفردية، وكلا النمطين له أهميته واستخداماته في العملية التعليمية، كما أن كل نمط من هذين النمطين يتوافق مع مواقف تعليمية مختلفة.

٥) محاور التعلم الإلكتروني: أشار القحطاني (٢٠٢١) إلى أن التعلم الإلكتروني يتضمن مجموعة من المحاور تتمثل في الفصول التخيلية، والندوات التعليمية، والتعلم الذاتي، والمواقع التعليمية على الإنترنت، والتقويم الذاتي للطالب، والإدارة، والمتابعة، وإعداد النتائج، والتفاعل بين الجامعة والطالب وعضو هيئة التدريس، والخلط بين التعلم والترفيه.ومن ثم فإن محاور التعلم الإلكتروني تتمثل في الفصول التخيلية أو الافتراضية عبر منصات التعلم الإلكتروني المختلفة، وأيضًا الندوات التعليمية التي تتم عبر الوسائل التكنولوجية والإلكترونية، والتعلم الذاتي باستخدام الإنترنت والتقنيات التعليمية الإلكترونية الحديثة، والمواقع الخاصة بالعملية التعليمية عبر الإنترنت، والتقويم الذاتي للطالب من خلال الاختبارات، وأساليب التقويم الإلكترونية عبر الإنترنت. وأيضًا والإدارة الإلكترونية باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة التي تعتمد بشكل أساس على استخدام الإنترنت، بالإضافة إلى التفاعل والتواصل الإلكتروني بين الجامعة والطالب، وعضو هيئة التدريس من خلال استخدام الوسائل

التعليمية الإلكترونية المتعددة، وأيضًا الدمج بين وسائل الترفيه، والعملية التعليمية من خلال استخدام الوسائل والتقنيات التكنولوجية الحديثة في الألعاب التعليمية باستخدام الإنترنت.

٦) النظريات المفسرة للتعلم عن بعد:

هناك بعض النظريات التي تناولت عملية التعلم، ويمكن الاستفادة منها في تفسير التعلم الإلكتروني؛ ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

أ. نظرية التعزيز

لقد درست نظرية التعزيز كيف أن الأفراد يبنون مثيرات تمييزية ويجدون فرص التعزيز، فالسلوك يتطلب اختيار الفرد بديلًا ما من بين عدة بدائل للفعل، ومن الأمثلة الدالة على أن الفرد قادر على تأجيل المعززات الفورية إلى أوقات مناسبة في المستقبل، مثل الطالب الذي يمكث في البيت ليلة الجمعة من أجل المذاكرة للاختبار بدلاً من الخروج في هذا اليوم، وهذا يعتبر من قبيل تأجيل التعزيز الفوري من أجل عائد آخر لاحق –عادة ما يكون أكبر– وفي مشهد التعزيز يقرر الطالب أيًا من السلوكيات يجب عليه أن ينظمها، كما يقرر المثيرات التمييزية التي عليه أن يؤسسها إضافة إلى تقويم أدائه، إذا ما ارتبط بمعيار ما ثم إدارة التعزيز نفسه (الحسينان، ٢٠١٦)ولقد اعتمدت نظرية التعزيز على آراء سكنر في السلوك الإجرائي، فالسلوك الذي يتم تعزيزه يصبح أكثر احتمالاً للحدوث في المستقبل، كما توظف النظرية السلوكية العمليات المفتاحية في السلوك الدراسي للطلاب (المراقبة الذاتية، التعليمات الذاتية، التعزيز الذاتي) وهذا ساعد على توضيح الإجراءات التي يقوم بها الطلاب لتنظيم تعلمهم أثناء التعلم الإلكتروني، وعلى الرغم من ذلك فإن بعض الدراسات قللت من شأن التعزيز الذاتي كسلوك فعال مقابل التعزيز بشكل عام خلال الاكتساب للمهارات (الحسينان، ٢٠١٦).ويمكن الاستفادة من هذه النظرية في التعلم الإلكتروني من خلال الاهتمام بعملية التعزيز أثناء التعلم الإلكتروني من خلال تقديم المثيرات الصوتية والبصرية المختلفة التي تدعم الاستجابات الصحيحة للطلاب خلال عملية التعلم الإلكتروني، وتحويل العملية التعليمية إلى ألعاب تعليمية تثير انتباه الطلاب وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم، وتتغلب على الروتين التعليمي والطرق التقليدية في العملية التعليمية.

ب.نظرية التعلم الاجتماعى تعد نظرية التعلم الإجتماعى Social learning theory أو نظرية التعلم بالملاحظة من أهم النظريات التي أسهمت إسهامًا كبيرًا في التعليم المباشر؛ وتؤكد النظرية أن الأنماط الجديدة من السلوك، تكتسب من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين والنتائج المترتبة عليها، وكذلك أنماط تفاعلهم مع المتغيرات والمثيرات البيئية، وتقوم هذه العملية على خبرات الطلاب السابقة، ومن الأمثلة الدالة على ذلك أن الطالب عبر التعلم الإلكتروني يعتمد على ملاحظة ما يفعله أستاذه ويتعلم منه عبر المحاضرة الإلكترونية، ومن أهم الملامح التي تؤكد عليها تلك النظرية أن الطلاب عبر التعليم الإلكتروني ليسوا فقط ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية، ولكنهم قادرون على التفكير والابتكار، وتوظيف عملياتهم الذهنية المعرفية. وعليه فإن اكتساب الطلاب للمهارات الدراسية وفق هذه النظرية يكون نتيجة لنمذجة السلوكيات الفعالة في معالجة الأحداث والوقائع البيئية من خلال عمليات التفكير، والابتكار (خضراوي وآخرون، ٢٠٢٠).وفي ضوء ذلك يمكن الاستفادة من نظرية التعلم الاجتماعي في عملية التعلم الألكتروني؛ من خلال اهتمام المعلمين بتقديم نماذج للسلوكيات المرغوب فيها، وحث الطلاب على الاقتداء بتلك النماذج لأداء المهام المكلفين بها على أكمل وجه، حيث يساعد التعلم الاجتماعي الطلاب على اكتساب المهارات المختلفة من خلال الاقتداء بالنماذج التى تم عرضها عليهم خلال عملية التعلم الإلكتروني، وتعد عملية تقديم النماذج السلوكية خلال عملية التعلم الإلكتروني عملية بسيطة جدًا بالنسبة للمعلم، ويمكن الاستفادة منها في جميع المواد التعليمية التي تُدرس من خلال التعلم الإلكتروني.

ج. نظرية معالجة المعلومات يشير حافظ وآخرون (٢٠١٤) إلى أن تلك النظرية توضيح الخطوات التي يسلكها الطلاب في جمع المعلومات، وتنظيمها، وتذكرها، ولا تأبه هذه النظرية كثيرًا بالمبادئ العامة للتطور المعرفي، ووفقًا لهذه النظرية فإن تعلم المهارات الدراسية يحتاج إلى ثلاثة أنواع من العمليات هي:

- **الجوانب العرفية:** وتتضمن الانتباه، وفهم المعلومات، ثم إدخالها إلى الذاكرة قصيرة المدى، واستخدام معينات الذاكرة للاحتفاظ بها، ومن ثم استرجاعها من الذاكرة طويلة المدى.
- **الجوانب فوق المعرفية:** وتتضمن معرفة الطالب بعمليات تعلمه، واختيار استراتيجيات، أو أساليب، أو مهارات دراسية مناسبة للمهمات الدراسية المختلفة، ومراقبة مدى نجاحه في استخدام تلك المهارات وفاعليتها في تحقيق نجاح الهدف من العملية.
- **الدافعية:** وتتضمن القيام بعمليات غزو مناسبة لأسباب النجاح، والفشل، وتطوير توقعات نجاح عالية.

وفي ضـــوء ما ســـبق يمكن الاســـتفادة من نظرية معالجة المعلومات في عملية التعلم الإلكتروني من خلال تحديد الخطوات التي يســـلكها الطلاب في جمع المعلومات، وتنظيمها وتذكرها، وأيضًـــا في زيادة الانتباه أثناء التعلم الإلكتروني، وزيادة قدرتهم على فهم المعلومات واسترجاعها من الذاكرة، بالإضافة إلى تنمية قدرتهم على معرفة عمليات تعلمعهم، واختيار استراتيجيات أو أساليب أو مهارات دراسية مناسبة للمهمات الدراســـية المختلفة المطلوبة منهم، ومراقبة مدى نجاح الطلاب في اســـتخدام تلك المهارات وفعاليتها فى تحقيق نجاح عملية التعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى الاهتمام بتنمية دافعية الطلاب نحو التعلم الإلكتروني.

المحور الثاني: جودة الحياة

أ. **مفهوم جودة الحياة** تعرف جودة الحياة بأنها "درجة شعور الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته النفسية، والمعرفية، والإبداعية، والثقافية، والرياضية، والشخصية، والجسمية، والتنسيق بينها، مع تهيئة المناخ الانفعالي والمزاجي المناسبين للعمل والإنجاز، والتعلم المتواصل للعادات والمهارات والاتجاهات، وكذلك تعلم حل المشكلات وأساليب التوافق، وتبنى منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة، وتبنى الفرد لاحتياجاته بالقدر المتوازن، والاستمرار في تنمية الأفكار والإبداع والمهارات النفسية والاجتماعية والتعلم التعاوني" (معمرية، ٢٠٢٠، ١٧).كما تعرف جودة الحياة بأنها "درجة الرضا، أو عدم الرضا التي يشعر بها الفرد تجاه المظاهر المختلفة في الحياة، ومدى سعادته بالوجود الإنساني، وتشمل الاهتمام بالخبرات الشخصية لمواقف الحياة، كما أنها تشمل على عوامل داخلية ترتبط بأفكار الفرد حول حياته، وعوامل خارجية كذلك تقيس سلوكيات الاتصال الاجتماعي، ومدى إنجاز الفرد للمواقف" (قزادري، ٢٠٢٠، ٨٠٣). وفي ضوء ما سبق يُعرف الباحث جودة الحياة في الدراسة الحالية بأنها درجة الرضا التي يشعر بها الطلاب اجتماعيًا، وسلوكيًا، ووجدانيًا، وانفعاليًا، والتي تمكنهم من إتمام حياتهم على الوجه الأمثل، وتُقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ب. **مظاهر جودة الحياة** يُشير النجار وآخرون (٢٠١٥، ٥١٧) إلى أن هناك خمسة مظاهر رئيسة لجودة الحياة، ويتضمن كل مظهر بعض المكونات الفرعية على النحو التالي:

أ. العوامل المادية، والتعبير عن حسن الحال: ويتضمن هذا المظهر العوامل المادية الموضوعية وحسن الحال.

ب. إشباع الحاجات، والرضا عن الحياة: ويتضمن إشباع، وتحقيق الحاجات، والرضا عن الحياة.

ج. إدراك الفرد للقوى، والمتضمنات الحياتية، وإحساسه بمعنى الحياة: ويشمل القوى والمتضمنات الحياتية، وإحساسه بمعنى الحياة.

د. الصحة، والبناءالبيولوجي، وإحساس الفرد بالسعادة: ويتضمن هذا المظهر الصحة والبناء البيولوجي، والسعادة.

هـ. جودة الحياة الوجودية: وهي الوحدة الموضوعية والذاتية لجوانب الحياة، كما أنها تُمثل جودة الحياة الأكثر عمقاً داخل النفس.

ومن ثم يرى الباحث أنه يمكن اســتخدام تلك المظاهر (العوامل المادية والتعبير عن حســن الحال، وإشــباع الحاجات، والرضــا عن الحياة، وإدراك الفرد للقوى والمتضمنات الحياتية وإحساسه بمعنى الحياة، والصحة والبناء البيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة، وجودة الحياة الوجودية) كمؤشرات دالة على جودة الحياة؛ تساعد الباحث في قياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

ج. **أبعاد جودة الحياة** يرى معمرية (٢٠٢٠، ٢٢) أنه يمكن قياس أبعاد جودة الحياة من خلال خمسة أبعاد هي:

أ. البعد النفسي لجودة الحياة.

ب. البعد الاجتماعي/ الاقتصادي لجودة الحياة.

ج. البعد الثقافي / الرياضي لجودة الحياة.

د. البعد المعرفي / الإبداعي لجودة الحياة.

هـ. البعد الشخصي لجودة الحياة.

وفي ضوء ما سبق، يمكن استخلاص أنه يمكن استخدام تلك الأبعاد (البعد النفسي لجودة الحياة، والبعد الاجتماعي/ الاقتصادي لجودة الحياة، والبعد الثقافي/ الرياضي لجودة الحياة، والبعد المعرفي/ الإبداعي لجودة الحياة، والبعد الشخصي لجودة الحياة) في قياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة في الدراسة الحالية؛ من خلال صياغة عبارات مُعبرة عن المؤشرات الدالة على كل بُعد من تلك الأبعاد، ومن ثم فإنه من خلال ذلك يمكن قياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

د. **النظريات المفسرة لجودة الحياة**:تباينت وجهات النظر حول مفهوم جودة الحياة تبعًا لتباين منطلقاتها النظرية، وفيما يلي عرضاً موجزاً لبعضها:

أولاً: نظرية التحليل النفسي:يشير قليوبي (٢٠١٩، ٥٧) إلى أن فرويد نظر للنفس البشرية بطريقة إبداعية حين قسمها إلى ثلاثة أجزاء:

أ. الهو: (ID)ويمثل غريزتي الحياة (النوع)، والموت (العدوان)، ويعمل (الهو) بشكل لا شعوري، وفق مبدأ اللذة، وتجنب الألم.

ب. الأنا الأعلى:(SUPER EGO) وهو الجزء المناقض تماما(للهو)، ويمثل الضمير أو الرقيب الداخلي ومستودع الأخلاقية، والمثل الاجتماعية التي يكتسبها الفرد عبر التنشئة الاجتماعية.

ج. الأنا(EGO): ويمثل الجانب المنطقي والعقلاني من الشخصية،ويعمل بطريقة لاشعورية وفق مبدأ الواقع، ويتشكل من خلال تفاعل الفرد مع المحيط الخارجي.وعليه، فنظرية التحليل النفسي تناولت الجوانب الداخلية المتعلقة بالأفكار، والمشاعر داخل النفس البشرية؛ حيث تعتبر المصدر الأول لسعادة الإنسان، ويرى فرويد أن الشخص السوي هو القادر على الحب الذي يمتد من حب الأشياء والناس والموضوعات والأفكار إلى حب النوع والتناسل(الغرائز) كمحددات لسلوك الفرد، وإعطاء اللاشعور أهمية في حياة البشر، وتحديد الشخصية السوية القادرة على الحب، والارتباط الزواجي، والعاطفي، مما يجعله قادرًا على الاستمتاع بوجوده في الحياة (سعيد،٢٠١٤، ١٧٩).

ثانياً: النظرية السلوكية تتلخص هذه النظرية في القدرة على اكتساب عادات تتناسب مع البيئة التي يعيش فيها الفرد وتتطلبها هذه البيئة، وتركز هذه النظرية على السلوك الذي ينشأ عن المثير والاستجابة، وتعتمد على التعليم وتعديله أو إعادة التعليم، وبالتالي تؤكد النظرية السلوكية على أهمية اكتساب وتعلم نماذج سلوكية إيجابية من البيئة المحيطة بالفرد في التعامل مع ما يحيط به من مشكلات وأزمات؛ مما يجعله يشعر بالسعادة، وتكوين علاقات إيجابية مع الذات والآخرين، والإقبال على الحياة مع الشعور بالرضا والطمأنينة، مما يحقق للفرد درجة عالية من التوافق النفسي،والاجتماعي مع تكوين علاقات إيجابية، وهذه تمثل أبعاد جودة الحياة (الكرخي، ٢٠١١).

ثالثاً: النظرية المعرفية ترتكز هذه النظرية في تفسيرها لجودة الحياة على فكرتين، الأولى أن طبيعة إدراك طالب الجامعة هي التي تحدد درجة شعوره بجودة الحياة، والثانية في إطار الاختلاف الإدراكي الحاصل بين الطلاب، ولذا فإن العوامل الذاتية هي الأقوى تأثيرًا من العوامل الموضوعية في درجة شعورهم بجودة الحياة، وفي هذا المنظور تبرز لدينا نظريتان حديثتان في تفسير جودة الحياة هما:

أ. **نظرية لاوتن:**أثبتت أن إدراك الطالب لنوعية حياته يتأثر بطرفين هما الظرف المكاني: ويؤكد على أهمية تأثير البيئة المحيطة بالطالب على إدراكه لجودة حياته، فالبيئة في الظرف المكاني لها تأثيران أحدهما مباشر على حياة الطالب كالتأثير على الصحة والآخر تأثيره غير مباشر يعتمد على أسلوب الطالب في التعامل مع المشكلات المحيطة به بإيجابية، وهذا يحمل مؤشرات إيجابية كرضا الطالب على البيئة التي يعيش فيها، أما الظرف الزماني: يؤكد أن إدراك الطالب لتأثير طبيعة البيئة على جودة حياته يكون أكثر إيجابية كلما تقدم في العمر، فكلما تقدم الفرد في عمره وكان أكثر إيجابية، وقدرة على التعامل مع مايحيط به من مشكلات كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته (مبارك، ٢٠١٢) .

ب. **نظرية رايف:**بينت أن جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الأزمات، وحل المشكلات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة، وأن تطور مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس شعوره بجودة الحياة، ومن أهم الأبعاد التي تحقق السعادة النفسية للطلاب؛ الاستقلالية، وتتمثل في أن يقرر الطالب مصيره بنفسه، يكون مستقلاً بذاته، قادراً على مقاومة الضغوط الاجتماعية، يتصرف بطرائق مناسبة، كما أن من أهم الأبعاد التي تحقق السعادة النفسية للطلاب التمكن البيئي؛ ومن صفاته الكفاية الذاتية للطلاب، قدرته على اتخاذ الخيارات الملائمة لحاجاته النفسية والاجتماعية، البعد الثالث النمو الشخصي ومن صفاته شعور الطلاب بالنمو والاستقرار النفسي، البعد الرابع العلاقات الإيجابية مع الآخرين ومن صفاتها قدرته على التعاطف مع الآخرين، البعد الخامس تقبل الذات ومن صفاته إظهار الطالب توجهاً إيجابياً نحو الذات، البعد السادس الهدف من الحياة، ومن صفاته أن يمتلك الطالب المعتقدات التي تعطى معنى للحياة الماضية والحاضرة (مبارك، ٢٠١٢)مما سبق يستخلص الباحث أنه يمكن استخدام تلك النظريات في تنمية جودة الحياة وتحسينها لدى طلاب الجامعة من خلال توظيفها في تنمية درجة الرضا التي يشعر بها الطلاب اجتماعيًا، وسلوكيًا، وجدانيًا، وانفعاليًا، والتي تمكنهم من إتمام حياتهم على الوجه الأمثل.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للدراسات العربية والأجنبية، مع التنبيه على أن المحك الرئيس في أولوية العرض هو التسلسل الزمني من الأحدث للأقدم، وذلك على النحو التالي، وسوف يتم تناول الدراسات السابقة في ضوء محورين:

المحور الأول: دراسات تناولت المشكلات النفسية: هدفت دراسة ال رشود (٢٠٢٢) إلى التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية التي تواجه طلاب جامعة المجمعة، بالإضافة إلى مدى تباين هذه المشكلات وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٨١) طالبًا وطالبة من الدارسين بجامعة المجمعة، وأكمل المشاركون مجموعة من المقاييس، شملت مقياس المشكلات النفسية، ومقياس المشكلات الاجتماعية، ومقياس المشكلات الأكاديمية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم منهج المسح الاجتماعي، وكشفت نتائج الدراسة تحديد أهم المشكلات النفسية، والاجتماعية،والأكاديمية التي تواجه طلاب وطالبات جامعة المجمعة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق في استجابات العينة على مقاييس المشكلات النفسية والأكاديمية وإجمالي المقياس؛ تعزى لمتغيرات: النوع، والسن والتقدير الدراسي. ولم تكن هناك هذه الفروق في مقاييس الدراسة تعزى لمتغيرات تعليم الأب والأم والتخصص العلمي. وهدفت دراسة سالم وآخرين (٢٠٢٢) إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التعليم الإلكتروني، وإمكانية التنبؤ بهذه الاتجاهات من جودة الحياة الجامعية وتم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني ومقياس جودة الحياة الجامعية بعد إعدادهما إلكترونيا على العينة الاستطلاعية المكونة من (٧٣) عضوا من هيئة التدريس، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة الجامعية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية،وغير المصرية، كما كانت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية،وغيرالمصرية نحو التعليم الإلكتروني مرتفعة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الجامعية تعزى لمتغيرات (مكان العمل، النوع، التخصص، الخبرة التدريسية) عدا بعد الأداء الأكاديمي لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس في اتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيرات (مكان العمل، النوع، التخصص، الخبرة التدريسية) عدا بعد ماهية التعليم الإلكتروني لصالح أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية ولصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية، ويمكن التنبؤ باتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالمرحلة الجامعية نحو التعليم الإلكتروني من جودة الحياة الجامعية لديهم.دراسة عامر (٢٠٢١) هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار المشكلات النفسية مثل الخوف من جائحة كورونا (COVID)، والاكتئاب، والوحدة النفسية، والضغوط النفسية وغيرها في المجتمع المصري، ودراسة الفروق بين الذكور والإناث في هذه المشكلات النفسية. على عينة امتدت أعمارهم من ١٣ حتى ٧١ عام بمتوسط ٣٣.٤٤ عام، وتنوعت حسب النوع إلى ٦٢(٢٩.٢%) ذكرا و١٥٠(٧٠.٨٪) أنثى؛ وحسب الحالة الاجتماعية ٧٩ (٣٧.٣٪) أعزبا و١٣٣(٦٢.٧%) متزوجا. واستخدمت قائمة تتضمن ٨ مشكلات نفسية، وأظهرت النتائج: أن ٧٤.٦% من المشاركين يشعرون بالخوف من كورونا بدرجة من متوسطة إلى كبيرة، و٤٠% يشعرون بالاكتئاب بدرجة متوسطة إلى كبيرة، و٥٩.٤% بالضغوط النفسية بدرجة متوسطة إلى كبيرة، و٦٠.٤% يشعرون بالملل والضيق بدرجة متوسطة إلى كبيرة، و٤٥.٣ يشعرون بالإحباط بدرجة متوسطة وكبيرة، و٥٢.٤% بالوحدة النفسية بدرجة متوسطة وكبيرة، و ٨٧.٢% بالقلق على أسرتهم، ووجدت الدراسة فروقًا دالة في كل المشكلات النفسية عدا الوحدة النفسية بين الذكور، والإناث لصالح الإناث. أما دراسة Tria (2020) استهدفت الكشف عن واقع التعليم في دولة الفلبين خلال جائحة كورونا، والذي يوضح أهمية الاتجاهات الحالية والمستقبلية في التعليم العادي والجديد، وما يجب دراسته بعد العودة للحياة العادية،والتعديلات التي يجب إجراؤها، وتحديد الأبعاد الأساسية للتعليم والتعلم في أنظمة ومنظمات التعليم الرسمي وسط الاضطرابات التعليمية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن ضعف الإنترنت في الفلبين تخلق مجموعة من المشكلات التعليمية أهمها زيادة الفجوة بين المتعلمين، ممن لا يملكون الإنترنت لممارسة التعلم الإلكتروني،أو ممن يملكون إنترنت،ولكن ذو سرعات بطيئة الأمر الذي يمنعهم من إتمام مجموعة كبيرة من الأنشطة التعليمية، ضرورة تدريب المعلمين على التدريس عبر الإنترنت، والتعليم المدمج، وتعزيز كفاءة المعلم في أصول التدريس والتكنولوجيا لمواجهة تحديات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت.وهدفت دراسة Basilaia and Kvavadze (2020) إلى الكشف عن تأثير انقطاع الإنترنت على التعليم في المناطق الريفية في مدينة جورجينيا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن المناطق الريفية تمتلك ٥٠٪ من أجهزة الكمبيوتر مما قد يكون له تأثير سلبي على التعلم الإلكتروني، وعليه تم العمل على استخدام الهواتف الذكية، مع العمل على توفير حواسب للمعلمين،والمتعلمين لاستخدامها في الفصول الافتراضية،والتغلب على مشكلة التعلم الإلكتروني، كما تم القيام ببث قناة تعليمية للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجه التعلم الإلكتروني. ودراسة Mailizar et al. (2020) استهدفت الكشف عن المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني أثناء غلق المدارس بجائحة كورونا، من خلال سلسلة من البحث النقدي على مصادر مختلفة عبر الإنترنت من المنشورات وتحديثات الأخبار والممارسين وردود الفعل المدرسية على السياسات العالمية عبر المخطط لها لإلزام المتعلمين بالتعلم من المنزل، وتم تحليل

البيانات المجمعة باستخدام منهج ظاهري نوعي، وتنوعت ردود الأفعال حول إغلاق المدارس والاعتماد على التعلم الإلكتروني بين مؤيد للفكرة ورافض لها، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك قلق من أن تواجه الأسر تحديات خطيرة تؤثر على حياة الطلاب أثناء التعلم من المنزل نتيجة قلة الأجهزة من موارد وإنترنت.

المحور الثاني: دراسات تناولت جودة الحياة والتعلم الإلكتروني: هدفت دراسة سالم وآخرين (٢٠٢٢) إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التعليم الإلكتروني، وإمكانية التنبؤ بهذه الاتجاهات من جودة الحياة الجامعية وتم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني ومقياس جودة الحياة الجامعية بعد إعدادهما إلكترونيا على العينة الاستطلاعية المكونة من (٧٣) عضوا من هيئة التدريس، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة الجامعية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية،وغيرالمصرية، كما كانت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية،وغير المصرية نحو التعليم الإلكتروني مرتفعة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الجامعية تعزى لمتغيرات (مكان العمل، النوع، التخصص، الخبرة التدريسية) عدا بعد الأداء الأكاديمي لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس في اتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيرات (مكان العمل، النوع، التخصص، الخبرة التدريسية) عدا بعد ماهية التعليم الإلكتروني لصالح أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية،ولصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية، ويمكن التنبؤ باتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالمرحلة الجامعية نحو التعليم الإلكتروني من جودة الحياة الجامعية لديهم.كما هدفت دراسة Al-Salman et al. (2022) إلى معرفة مستوى التوتر والاكتئاب الذي تعرض له طلاب الجامعات الأردنية بعد التحول الإجباري إلى التعلم الإلكتروني، واستخدامهم المطول للأدوات الرقمية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧٥) طالبًا جامعيًا يمثلون الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، كما تم تصميم استبانة خماسية البناء تكونت من مقاييس فرعية تمثلت في استخدام الأدوات الرقمية في التعلم الإلكتروني، وعادات النوم، والتفاعل الاجتماعي، وردود الفعل النفسية، والأداء الأكاديمي، لمعرفة الأثر النفسي لاستخدام الأدوات الرقمية أثناء جائحة كورونا على جودة الحياة لديهم، وأظهرت النتائج أن الاستخدام المطول للأدوات الرقمية، ونقص التفاعل وجهاً لوجه، وكثرة المهام أدى إلى القلق، وتغيير عادة النوم، والتوتر، وربما أدى ذلك إلى الاكتئاب، كما أدى طول وتزايد الفترات الاجتماعية والنفسية وفقدان العاطفة وتدهور الأوضاع الاقتصادية إلى زيادة عدد الاضطرابات النفسية وانخفاض الأداء الأكاديمي للطلاب.واهتمت دراسة Başağaoğlu and Buyukcavus (2022) بالكشف عن الآثار النفسية لجائحة كورونا على جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٠) طالبًا،وطالبة بكلية طب الأسنان، وتم إرسال أدوات الدراسة والتي تمثلت في استبيان جودة الحياة (النسخة المختصرة) لمنظمة الصحة العالمية إعداد (WHOQOL Group, 1998)، ومقياس الضغوط والقلق والاكتئاب (DASS-21) إعداد (Oei et al., 2013)، إلى طلاب طب الأسنان من خلال نماذج Google، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة بين الفرق الدراسية وطرق التعلم، بينما توصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى القلق،والاكتئاب لدى طلاب الفرقة الثالثة، وارتفاع مستوى الضغوط لدى طلاب الفرقة الثانية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين جودة الحياة،وكل من القلق،والتوتر أثناء التعلم عن بُعد لدى طلاب طب الأسنان.وسعت دراسة Cofini et al. (2022) إلى التحقق من العلاقة بين الرضا عن التعلم الإلكتروني، وجودة الحياة ومواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٦) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية بمتوسط عمر (٢٥) عاما، وتم استخدام مقياس الرضا عن التعلم الإلكتروني إعداد (Gunawardena & Zittle, 1997)، ومقياس جودة الحياة الصحية إعداد (Gigantesco et al. 2016)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائيا بين الرضا عن التعلم الإلكتروني، وكل من العمر ،وحضورالمحاضرات،واستراتيجيات مواجهة الضغوط مثل لوم الذات، بينما ارتبط الرضا عن التعلم الإلكتروني سلبيًا بالتوتر، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود نزعة إيجابية لدى الطلاب لاستخدام التعلم الإلكتروني رغم انتهاء فترة الإغلاق الخاصة بجائحة كورونا.واهتمت دراسة Rutkowska et al. (2021) بالتحقق من انتشار أعراض الاكتئاب،ومستوى الضغوط المدركة أثناء التعلم الإلكتروني، وأثره على جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٥١) مشاركًا بمتوسط عمر ٢٢.٣٧ عامًا، وتم استخدام مقياس الضغوط المدركة إعداد (Cohen et al., 1983)، وقائمة بيك للاكتئاب إعداد (Beck et al., 1961)، بجانب تصميم استبانة لمعرفة أثر التعلم الإلكتروني على أوجه الحياة المختلفة، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الضغوط المدركة منهم (٤٧٪) مصابون بالاكتئاب، كما أثرت العزلة أثناء التعلم الإلكتروني على جودة الحياة الاجتماعية والاقتصادية لدى طلاب الجامعة الإناث، وأوصت الدراسة بضرورة تنفيذ برامج تدريبية داعمة للطلاب،والتي يمكن أن يكون لها القدرة على تحسين جودة حياتهم النفسية.وتناولت دراسة Silva et al.

(2021) تقويم تأثير أنشطة التعلم الإلكتروني بسبب العزلة الاجتماعية أثناء جائحة كورونا على جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) طالبًا جامعيًا بكلية طب الأسنان، وتم استخدام استبيان جودة الحياة (النسخة المختصرة) لمنظمة الصحة العالمية، إعداد (WHOQOL Group, 1998)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط ضعيف بين المجال الاجتماعي، وجودة الحياة الشاملة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين كل من حضور الاجتماعات الافتراضية،وأداء أنشطة التعلم عن بُعد، وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال عرض الدراسات السابقة ذات الاتصال المباشر وغير المباشر بموضوع الدراسة، أن بعضها تناول التعلم الإلكتروني كدراسة كل من (عامر،٢٠٢١؛ البيشي ومحمد، ٢٠٢١؛ الرشيدي،٢٠٢١) والتي هدفت إلى الكشف عن ممكنات التميز المؤسسي للتعليم الإلكتروني،والتعلم الإلكتروني فى ظل جائحة كورونا، ودراسة (العراقي وآخرين، ٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية أثناء جائحة كورونا، ودراسة (المطيري والعشماوي، ٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تواجه طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية خلال التحول الكامل لنظام التعلم الإلكتروني خلال جائحة فايروس كورونا المستجد في ضوء بعض المتغيرات، ودراسة Tria (2020) التي هدفت إلى الكشف عن واقع التعليم فى دولة الفلبين خلال جائحة كورونا،والذي يوضح أهمية الاتجاهات الحالية والمستقبلية فى التعليم العادي،والجديد،ومايجب دراسته بعد العودة للحياة العادية، ودراسة Basilaia and Kvavadze (2020) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير انقطاع الإنترنت على التعليم في المناطق الريفية فى مدينة جورجين، ودراسة(2020) .Mailizar et al، والتي هدفت إلى الكشف عن المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني أثناء غلق المدارس بجائحة كورونا، ودراسة الطويل (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات التعلم الإلكتروني بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومقترحات الحد منها.كما تنوعت العينات المستخدمة في تلك البحوث والدراسات، حيث تكونت عينة بعض هذه الدراسات من طلاب الجامعة مثل دراسة كل من (آل رشود، ٢٠٢٢؛ المطيري والعشماوي، ٢٠٢١)، كما تكونت عينة بعض الدراسات من أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة كل من (البيشي ومحمد، ٢٠٢١؛ العراقي وآخرين، ٢٠٢١)، بينما تكونت عينة دراسة عامر (٢٠٢١) من فئات عمرية متنوعة، ما بين سن ١٣ إلى ٧١ عاما.واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الإطار المفاهيمي للدراسة الحالية، وصياغة مشكلة الدراسة، وتصميم الاستبانة، ومعالجتها إحصائيًا، إضافة إلى مقارنة نتائج البحث الحالي بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، وذلك عند عرض نتائج البحث وتحليله.

فروض الدراسة:

- توجد علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة.
- يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني لدى عينة من طلاب الجامعة.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة من طلاب الجامعة في مقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني طبقًا لمتغيرات (النوع، التخصص، الإقامة، السنة الدراسية).
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب عينة من طلاب الجامعة في مقياس جودة الحياة طبقًا لمتغيرات (النوع، التخصص، الإقامة، الجامعة، السنة الدراسية).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لملاءمته لأهداف الدراسة.

عينة الدراسة:

- تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعات وهي (جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الأسلامية وجامعة شقراء)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.
- تكونت عينة الدراسة النهائية من (٤١٢) من طلبة الثلاث جامعات سالفة الذكر، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

أدوات الدراسة:

أولًا: استبيان المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني (إعداد الباحث): قام الباحث بالخطوات الآتية لإعداد الاستبيان:

- الاطلاع على دراسات وبحوث ومقاييس سابقة استخدمت لقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، مثل دراسات وبحوث كل من (البيشي، ومحمد، ٢٠٢١؛ الرشيدي،٢٠٢١؛ عامر، ٢٠٢١؛ العراقي وآخرين، ٢٠٢١).
- صياغة تعريف إجرائي للمشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني يتوافق مع طبيعة الدراسة الحالية.
- صياغة (١٥) عبارة لقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة.
- وضع ثلاث استجابات أمام كل عبارة من عبارات المقياس (دائمًا – أحيانًا – نادرًا)، حيث تعبر إحداها عن مستوى مرتفع من المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، والثانية عن مستوى متوسط من المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، والثالثة عن مستوى منخفض من المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني.
- صياغة مجموعة من التعليمات المناسبة لطبيعة المقياس، وعينة الدراسة.
- إعداد مفتاح التصحيح، حيث يحصل الطالب/ الطالبة على ثلاث درجات للاستجابة بـ (دائمًا)، ودرجتين للاستجابة بـ (أحيانًا)، ودرجة واحدة للاستجابة بـ (نادرًا)، ومن ثم فإن أعلى درجة للاستبيان = ٤٥ درجة، وأدنى درجة للمقياس =١٥ درجة.
- قام الباحث بتطبيق المقياس على (١٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة (العينة الاستطلاعية) لحساب الخصائص السيكومترية للاستبيان.

الخصائص السيكومترية لاستبانة المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة:

قام الباحث بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات) للمقياس كالآتي:

أولًا: الصدق

أ. **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):**للتحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) ظاهرياً، تم عرضها في صورتها الأولية على عدد (١٠) من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في مجال العلوم النفسية، للاستفادة من آرائهم، وملاحظاتهم، حول درجة:

- مدى ملاءمة عبارات الاستبيان لتعريف المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني في الدراسة الحالية.
- مدى ملاءمة الاستجابات المطروحة لعبارات الاستبيان.
- مدى ملاءمة صياغة عبارات الاستبيان لمستوى عينة الدراسة.
- مدى ملاءمة تعليمات الاستبيان مع طبيعة الاستبيان.

وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على توافر تلك العناصر في المقياس ما بين (٨٠ % – ١٠٠٪)، وقام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها ٨٠٪ فأكثر من المحكمين.

ب. **الصدق العاملي: Factorial Validity** تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

- حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاستبيان ١٥×١٥على عينة التقنين (ن=١٦٠)، ومن خلال هذه المصفوفة، تأكد الباحث أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+١ أو – ١)، أو تساوي صفرا، أو أقل من (٠.٣٠)، أو أكبر من (٠.٩٠)، ومن ثم لم يتم حذف أي عبارة من عبارات الاستبيان.
- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test ؛ حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في أمين(٢٠٠٨، ١٨٧)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (٠.٥٠) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠.٧٤٥)، أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.
- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.
- وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل لتفسير المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح.

- لإعطاء معنى نفســـي لهذه العوامل، تم عمل التدوير المتعامد على الحاســـوب بطريقة الفاريماكس ل Kaiser، واتبع الباحث محك Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠.٣٠) أو أكثر تشبعات دالة.

- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود ثلاثة عوامل لتفسير المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني كما هو موضح بجدول (١) **جدول (١)العوامل المستخرجة، وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات استبيان المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني**

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١		٠,٧٦٧	
٢	٠,٧١٧		
٣		٠,٧٨٢	
٤		٠,٦٣٤	
٥		٠,٧٩٨	
٦		٠,٣٨٧	
٧			٠,٥٣٩
٨			٠,٥٢٤
٩			٠,٥٨٧
١٠	٠,٦٢٨		
١١			٠,٥٥٦
١٢	٠,٦٢٧		
١٣	٠,٦١٣		
١٤	٠,٥٤١		
١٥	٠,٧٦٥		
الجذر الكامن	٥,١٩٣	١,٨٣٦	١,٤١٨
نسبة التباين	٪٣٤,٦١٦	٪٩,٤٥٤	٪٥,٧٣٤
نسبة التباين التراكمية	٪٣٤,٦١٦	٪٤٤,٠٧٠	٪٤٩,٨٠٣

يتضـــح من جدول (١) أن العامل الأول قد تشـــبع عليه (٦) عبارات، وهي (٢, ١٠, ١٢, ١٣, ١٤, ١٥) وكان الجذر الكامن (٥,١٩٣) بنسبة تباين (٣٤,٦١٦٪)، وبفحص محتوى عبارات العامل الأول وجد أنها تكشف عن ضعف الدافعية والتشتت وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل، وتشـبع على العامل الثاني (٥) عبارات، وهي (١, ٣, ٤, ٥, ٦) وكان الجذر الكامن (١.٨٣٦) بنسـبة تباين (٩.٤٥٤٪) ونسبة تباين تراكمية (٤٤.٠٧٠٪)، وبفحص محتوى عبارات العامل الثاني وجد أنها تكشف عن الشعور بالدونية والتحيز، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.أما العامل الثالث فقد تشـــبع عليه (٤) عبارات، وهي (٧, ٨, ٩, ١١) وكان الجذر الكامن (١.٧٢٠) بنســـبة تباين (٥.٧٣٤٪) ونســـبة تباين تراكمية (٤٩.٨٠٣٪)، وبفحص محتوى عبارات العامل الثالث وجد أنها تكشـــف عن القلق والخوف، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.ومما سبق يتضح أن بيانات الصدق العاملي لمقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني تدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة جيدة من الصدق وأنه يصلح لقياس ما وضع لقياسه.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني عن طريق:

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان.
- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.
- حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد، والدرجة الكلية للاستبيان.
- حساب معامل الارتباط بين الأبعاد، وبعضها البعض.

حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للاستبيان: - جدول (٢)حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٥٨**	٦	٠,١٨٨**	١١	٠,٦٥١**
٢	٠,٥٩١**	٧	٠,٦١٤**	١٢	٠,٦٠١**
٣	٠,٦١٩**	٨	٠,٥٨١**	١٣	٠,٦٣٩**
٤	٠,٥٠٧**	٩	٠,٦٣٦**	١٤	٠,٦٢٣**
٥	٠,٥٤٣**	١٠	٠,٥١٢**	١٥	٠,٤٥٦**

وذلك من خلال تطبيق الاستبيان على (١٦٠) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية، يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي اليه:جدول (٣)معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

عبارات البعد الأول	معامل الارتباط	عبارات البعد الثاني	معامل الارتباط	عبارات البعد الثالث	معامل الارتباط
٢	٠,٢٩٥**	١	٠,٧٤٧**	٧	٠,٧١١**
١٠	٠,٦٩٢**	٣	٠,٧٦٠**	٨	٠,٦٠٧**
١٢	٠,٧١٦**	٤	٠,٧٣٦**	٩	٠,٦٦٦**
١٣	٠,٧٦٠**	٥	٠,٦٠٧**	١١	٠,٦٩٤**
١٤	٠,٥٨٢**	٦	٠,٧٥٣**		
١٥	٠,٦٤٠**				

**: دالة عند مستوى(٠,٠١)يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- **حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان: جدول (٤)معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبيان**

م	البعد	معامل الارتباط
١	ضعف الدافعية والتشتت	٠,٨٧٣**
٢	الشعور بالدونية والتحيز	٠,٨٦٩**
٣	القلق والخوف	٠,٨٤٨**

**: دالة عند مستوى(٠,٠١)يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبيان قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- **حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض: جدول (٥)معامل الارتباط بين درجات الابعاد وبعضها البعض**

البعد	ضعف الدافعية والتشتت	الشعور بالدونية والتحيز	القلق والخوف
ضعف الدافعية، والتشتت	١		
الشعور بالدونية والتحيز	٠,٥٩٧**	١	
القلق، والخوف	٠,٧١٢**	٠,٥٦٤**	١

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الابعاد وبعضها البعض لاستبيان المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الألكتروني قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي، يتضح مما سبق أن الاستبيان على درجة جيدة من الاتساق الداخلي.

ثالثًا: ثبات الاستبيان: قام الباحث بحساب ثبات الاستبيان من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وكذلك التجزئة النصفية لعبارات الاستبيان، وفيما يلي توضيح ذلك:

- قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبيان، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٦٠) طالبًا، وطالبة من طلاب الجامعة، ويوضح الجدول التالي قيم (ر) لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٦)معاملات الفا-كرنباخ لدرجات الابعاد والدرجة الكلية لاستبيان المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الألكتروني ن= (١٦٠)

م	البعد	قيمة (ر)
١	ضعف الدافعية، والتشتت	٠,٧٥١
٢	الشعور بالدونية، والتحيز	٠,٧٧٨
٣	القلق، والخوف	٠,٧٧١
٤	الدرجة الكلية	٠,٧٥٢

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط للأبعاد والدرجة الكلية معاملات ارتباط مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال الاستبيان، ويشير إلى ثبات الاستبيان.

- كما قام الباحث بحساب ثبات الاستبيان من خلال التجزئة النصفية لعبارات الاستبيان، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، حيث بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠,٨٣٧) وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان وبراون، بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (٠,٩١١)، وهي نسبة مرتفعة تدل على أن الاختبار يتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

مقياس جودة الحياة:قام الباحث بالخطوات الآتية لإعداد مقياس جودة الحياة:

- الاطلاع على دراسات وبحوث ومقاييس سابقة استخدمت لقياس جودة الحياة، مثل دراسات وبحوث كل من (حمزة، ٢٠٢٠؛ معمرية، ٢٠٢٠).
- صياغة تعريف إجرائي لجودة الحياة يتوافق مع طبيعة الدراسة الحالية.
- صياغة (٣٩) عبارة لقياس جودة الحياة لدى عينة الدراسة.
- وضع ثلاث استجابات أمام كل عبارة من عبارات المقياس (دائمًا – أحيانًا – نادرًا)، حيث تعبر الأولى عن مستوى مرتفع من جودة الحياة، والثانية عن مستوى متوسط من جودة الحياة، والثالثة عن مستوى منخفض من جودة الحياة.
- صياغة مجموعة من التعليمات المناسبة لطبيعة المقياس وعينة الدراسة.
- إعداد مفتاح التصحيح، حيث يحصل الطالب/ الطالبة على ثلاث درجات للاستجابة بـ (دائمًا)، ودرجتين للاستجابة بـ (أحيانًا)، ودرجة واحدة للاستجابة بـ (نادرًا), ومن ثم فإن أعلى درجة للاستبيان = ١١٧ درجة، وأدنى درجة للمقياس =٣٩ درجة.
- قام الباحث بتطبيق المقياس على (١٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة (العينة الاستطلاعية) لحساب الخصائص السيكومترية للاستبيان.

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة:قام الباحث بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق– الثبات) للمقياس كالآتي:

أولًا: الصدق

أ. **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):**للتحقق من صدق مقياس جودة الحياة ظاهرياً، تم عرضه في صورته الأولية على عدد (١٠) من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في مجال العلوم النفسية، للاستفادة من آرائهم، وملاحظاتهم، حول درجة:

- مدى ملاءمة عبارات المقياس لتعريف جودة الحياة في الدراسة الحالية.
- مدى ملاءمة الاستجابات المطروحة لعبارات المقياس.
- مدى ملاءمة صياغة عبارات المقياس لمستوى لعينة الدراسة.
- مدى ملاءمة تعليمات الاستبيان مع طبيعة المقياس.

وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على توافر تلك العناصر في المقياس ما بين (٨٠ % – ١٠٠٪)، وقام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها ٨٠٪ فأكثر من المحكمين.

ب. الصدق العاملي Factorial Validity تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

- حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاستبيان ٣٩×٣٩على عينة التقنين (ن=١٦٠)، ومن خلال هذه المصفوفة، تأكد الباحث أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل، أو معظم العبارات قيمته (+١ أو –١)، أو تساوي صفر، أو أقل من (٠.٣٠)،أو أكبر من (٠.٩٠)، ومن ثم لم يتم حذف أي عبارة من عبارات الاستبيان.
- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test؛ حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح، كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في أمين (٢٠٠٨، ١٨٧)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (٠.٥٠) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠.٨٣٥) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser،وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.
- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.
- واسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل لتفسير جودة الحياة، الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح.
- لإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل، تم عمل التدوير المتعامد على الحاسوب بطريقة الفاريماكس ل Kaiser، واتبع الباحث محك Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠.٣٠) أو أكثر تشبعات دالة.
- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود أربعة عوامل لجودة الحياة كما هو موضح بجدول (٧)

جدول (٧) تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس جودة الحياة ن = (١٦٠)

أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١		٠,٣٦٩		
٢		٠,٤٥٠		
٣		٠,٤٣٨		
٤		٠,٤٧٠		
٥		٠,٥٢٧		
٦		٠,٣٨٤		
٧		٠,٥٦٥		
٨	٠,٤٤٣			
٩		٠,٤٨٠		
١٠			٠,٣٠٥	
١١			٠,٤٠٦	
١٢			٠,٦١٣	
١٣			٠,٤٠٩	
١٤			٠,٥٠٤	
١٥			٠,٤٩٢	
١٦			٠,٣٤٨	
١٧			٠,٤٩٠	
١٨				٠,٣١٢
١٩		٠,٣٢١		
٢٠	٠,٣٣٤			
٢١	٠,٥٠٩			

أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٢٢	٠,٤٥٤			
٢٣	٠,٤٤٥			
٢٤	٠,٥٤١			
٢٥	٠,٣٩٧			
٢٦	٠,٣٥٧			
٢٧	٠,٤٠٣			
٢٨				٠,٥٠٤
٢٩	٠,٤٢١			
٣٠				٠,٥٠٢
٣١			٠,٣٥٢	
٣٢				٠,٣٦٦
٣٣	٠,٣٢٥			
٣٤				٠,٣٢٤
٣٥		٠,٣٩٤		
٣٦				٠,٤٠٦
٣٧				٠,٣٩٦
٣٨				٠,٤٥٩
٣٩				٠,٤٩٧
الجذر الكامن	٣,٣٤١	٣,٠٣٢	٢,٩٠٧	٢,٦٢٣
نسبة التباين	٦,٩٦٠٪	٦,٣١٨٪	٦,٠٥٥٪	٥,٤٦٥٪

يتضح من جدول (٧) ما يأتي:

- اشتمل العامل الأول على (١١) عبارة تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا وهي (٨, ٢٠, ٢١, ٢٢, ٢٣, ٢٤, ٢٥, ٢٦, ٢٧, ٢٩, ٣٣)، وبفحص محتوى عبارات العامل الأول، وجد أنها تكشف عن جودة الحياة الإجتماعية، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.
- اشتمل العامل الثاني على (١٠) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا وهي (١, ٢, ٣, ٤, ٥, ٦, ٧, ٩, ١٩, ٣٥)، وبفحص محتوى عبارات العامل الثاني وجد أنها تكشف عن جودة الحياة الوجدانية، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.
- اشتمل العامل الثالث على (٩) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا وهي (١٠, ١١, ١٢, ١٣, ١٤, ١٥, ١٦, ١٧, ٣١)، وبفحص محتوى عبارات العامل الثالث، وجد أنها تكشف عن جودة الحياة الانفعالية، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.
- اشتمل العامل الرابع على (٩) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا وهي (١٨, ٢٨, ٣٠, ٣٢, ٣٤, ٣٦, ٣٧, ٣٨, ٣٩) وبفحص محتوى عبارات العامل الرابع، وجد أنها تكشف عن جودة الحياة السلوكية، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل. ومما سبق يتضح أن بيانات الصدق العاملي لمقياس جودة الحياة تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق، وأنه يصلح لقياس ما وضع لقياسه.

ثانيًا: الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس جودة الحياة عن طريق:

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمقياس.
- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.
- حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد، والدرجة الكلية للمقياس.
- حساب معامل الارتباط بين الأبعاد، وبعضها مع بعض.

وذلك من خلال تطبيق المقياس على (١٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة.

- **حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس: جدول (٨)معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة**

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٢٧٤**	١٤	٠,٣١٢**	٢٧	٠,٢٥٠**
٢	٠,٢٦٣**	١٥	٠,٤١٦**	٢٨	٠,٢٧٣**
٣	٠,٤٠٤**	١٦	٠,٢٢٦**	٢٩	٠,٢١٢**
٤	٠,٢٦٣**	١٧	٠,٣٣١**	٣٠	٠,٢٠٠**
٥	٠,٣٤٦**	١٨	٠,٢٢٧**	٣١	٠,٢٨٠**
٦	٠,١٦٦*	١٩	٠,٢٥٣**	٣٢	٠,٢٩٥**
٧	٠,٢٤٩**	٢٠	٠,٢٥٣**	٣٣	٠,٢٦٥**
٨	٠,١٧٢*	٢١	٠,٢٧٧**	٣٤	٠,٣١٣**
٩	٠,٢٤٣**	٢٢	٠,٢٤٧**	٣٥	٠,٣٤٨**
١٠	٠,١٩٩**	٢٣	٠,٢٧٨**	٣٦	٠,٣٠٥**
١١	٠,١٨٥*	٢٤	٠,٢٥٩**	٣٧	٠,٢٥٣**
١٢	٠,١٩٢**	٢٥	٠,٢٣٧**	٣٨	٠,٣١٧**
١٣	٠,٢٢٤**	٢٦	٠,٣١٠**	٣٩	٠,٤٢٥**

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٨) أن جميع قيم معاملات قيم دالة إحصائيًا.

- **حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:**

جدول (٩)معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس جودة الحياة

عبارات بُعد جودة الحياة الاجتماعية	معامل الارتباط	عبارات بُعد جودة الحياة الوجدانية	معامل الارتباط	عبارات بُعد جودة الحياة الانفعالية	معامل الارتباط	عبارات بُعد جودة الحياة السلوكية	معامل الارتباط
٨	٠,٢٣٩**	١	٠,٤٦٧**	١٠	٠,٢٢٥**	١٨	٠,٤٧٩**
٢٠	٠,٣٤٩**	٢	٠,٢٢٦**	١١	٠,٥١٦**	٢٨	٠,٥٠٧**
٢١	٠,١٨٢*	٣	٠,٤٩٣**	١٢	٠,٣٣٠**	٣٠	٠,٤٦٦**
٢٢	٠,٤٣٣**	٤	٠,٢٥٢**	١٣	٠,٥٦٣**	٣٢	٠,٤٦٦**
٢٣	٠,٣١٩**	٥	٠,٥١٥**	١٤	٠,٢٨٣**	٣٤	٠,٣٢٧**
٢٤	٠,٣٩٣**	٦	٠,١٦٩*	١٥	٠,٤٤٩**	٣٦	٠,٣٠٥**
٢٥	٠,٤٥٥**	٧	٠,٤٩٨**	١٦	٠,٤٥٢**	٣٧	٠,٣٩٩**
٢٦	٠,٤٦٨**	٩	٠,٥٢٦**	١٧	٠,٣٣٦**	٣٨	٠,٣٩١**
٢٧	٠,٣١٩**	١٩	٠,٣٦٢**	٣١	٠,٣١١**	٣٩	٠,٥٤٩**
٢٩	٠,٥٧٠**	٣٥	٠,٣٧٥**				
٣٣	٠,٤١٥**						

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قيم دالة إحصائيًا.

- **حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:**

جدول (١٠)معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة

م	البُعد	معامل الارتباط
١	جودة الحياة الاجتماعية	٠,٦٣١**
٢	جودة الحياة الوجدانية	٠,٥٣٤**

٣	جودة الحياة الانفعالية	٠,٥٩٧**
٤	جودة الحياة السلوكية	٠,٦١٧**

يتضح من جدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- **حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها مع بعض:**

جدول (١١)معامل الارتباط بين درجات الابعاد وبعضها مع بعض لمقياس جودة الحياة

البُعد	جودة الحياة الاجتماعية	جودة الحياة الوجدانية	جودة الحياة الانفعالية	جودة الحياة السلوكية
جودة الحياة الاجتماعية	١			
جودة الحياة الوجدانية	٠,٢٥٤**	١		
جودة الحياة الانفعالية	٢٣٣**	٠,٢٤٤**	١	
جودة الحياة السلوكية	٠,٢٤٥**	٠,٢٥١**	٠,٢٣٩**	١

يتضح من جدول (١١) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها مع بعض لمقياس جودة الحياة قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي يتضح مما سبق أن المقياس على درجة جيدة من الاتساق الداخلي.

ثالثًا: ثبات المقياس: قام الباحث بحساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وكذلك التجزئة النصفية لعبارات المقياس.

- قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، ويوضح الجدول التالي قيم المعامل لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (١٢)معاملات ألفا–كرنباخ لدرجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة

م	البعد	قيمة (ر)
١	جودة الحياة الاجتماعية	٠,٥٩٧
٢	جودة الحياة الوجدانية	٠,٦٢٨
٣	جودة الحياة الانفعالية	٠,٦١١
٤	جودة الحياة السلوكية	٠,٦٦٩
	الدرجة الكلية	٠,٦٤٠

يتضح من جدول (١٢) أن **معاملات الفا–كرنباخ** للمكونات والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٥٩٧– ٠,٦٤٠) وجميعها تشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس، وثبات المقياس.

- كما قام الباحث بحساب ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية لعبارات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٦٠) طالبًا، وطالبة من طلاب الجامعة، حيث بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠,٧٤٢) وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان وبراون بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (٠,٧٤٥)، وهي نسبة مرتفعة تدل على أن الاختبار يتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:استخدم الباحث في معالجة بيانات الدراسة بعض الأساليب الإحصائية والتي تتفق مع طبيعة الدراسة ومتغيراتها:

١. التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعيارى.

٢. معامل ارتباط بيرسون.

٣. اختبار ت لعينتين مستقلتينt–test .

٤. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

٥. تحليل الانحدار المتعدد المتدرج.

مناقشة، وتحليل نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول ومناقشته :

وينص الفرض الأول على أنه: " **توجد علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة.**"وللتحقق من هذا الفرض، قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب عينة الدراسة في مقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني ودرجاتهم في مقياس جودة الحياة الأبعاد والدرجة الكلية، كما هو مبين بالجدولين التاليين (١٤)(١٥): **جدول (١٣) الإحصاء الوصفي لدرجات عينة الدراسة من طلاب الجامعة في مقياسي المشكلات النفسية لإستخدام التعلم الالكتروني وجودة الحياة**

الأبعاد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المشكلات النفسية الناتجة عن التعلم الالكتروني	٤١٢	٢٥,٢٤	٩,٤١
جودة الحياة الاجتماعية	٤١٢	١٣,٦٥	٥,٣٧
جودة الحياة الوجدانية	٤١٢	٢١,٨٢	٨,٢٠
جودة الحياة الانفعالية	٤١٢	١٨,٦٧	٧,٠٩
جودة الحياة السلوكية	٤١٢	١٨,٦٣	٦,١٦
جودة الحياة	٤١٢	٧٢.٧٦	٢٤.٤٦

يتضح من جدول (١٣) أن متوسط درجات طلاب الجامعة عينة الدراسة في مقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني ككل (٢٥.٢٤) بانحراف معياري قدره (٩,٤١)، وبمقارنة ذلك المتوسط بالمتوسط الفرضي لمقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني (٣٠)، نلاحظ أن المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني موجودة بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة. كما يتضح أن متوسط درجات طلاب الجامعة عينة الدراسة في مقياس جودة الحياة ككل (٧٢.٧٦) بانحراف معياري قدره (٢٤.٤٦)، وبمقارنة ذلك المتوسط بالمتوسط الفرضي لمقياس جودة الحياة (٧٨)، نلاحظ أن جودة الحياة موجودة بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة.

جدول (١٤) دراسة العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب الجامعة في مقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة

المقياس	مقياس جودة الحياة				
	جودة الحياة الاجتماعية	جودة الحياة الوجدانية	جودة الحياة الانفعالية	جودة الحياة السلوكية	الدرجة الكلية لمقياس الجودة
المشكلات النفسية الناتجة عن التعلم الإلكتروني	-٠,٧١٨**	-٠,٧٦٢**	-٠,٦١٦**	-٠,٧٠٦**	-٠,٧٦٩**

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٤) وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات طلاب الجامعة في مقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، وبين درجة (الأبعاد، والدرجة الكلية) لمقياس جودة الحياة.ويعني هذا قبول الفرض الأول من فروض الدراسة، ويشير هذا إلى أنه "توجد علاقة عكسية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني وجودة الحياة (الدرجة الكلية – الأبعاد) لدى طلاب عينة الدراسة من طلاب الجامعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه بزيادة المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني،يحدث لدى الطلاب قلق اجتماعي،ونفسي يؤثر تأثيراً مباشراً على تمتعهم بالحياة نتيجة إحساسهم المباشر بالقلق والتوتر الدائمين الناتج من تداخل مجموعة من العوامل منها ضعف الدافعية للتعلم،والانطوائية،والعزلة، وضعف تقديرالذات،وعدم القدرة على ضبط النفس، وانعدام الدعم النفسي مما يقلل من قابلية الطلاب للتمتع بالحياة، وينعكس ذلك بشكل سلبي على علاقات الفرد الاجتماعية؛ ويجعله غير قادر على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، كما ينعكس سلبًا أيضًا على رضا الفرد عن ذاته وشعوره بمشاعر وجدانية سلبية وعدم الشعور بالسعادة والراحة النفسية مما يؤثر سلبًا على

جودة حياته الوجدانية. كما يؤثر ذلك أيضًا بشكل سلبي على الجوانب الانفعالية ويؤثر في انفعالاته مع ذاته ومع الآخرين مما يؤثر بشكل سلبي على جودة الحياة الانفعالية للفرد، كما يؤثر سلبًا على سلوكيات الفرد بشكل عام ويؤثر على جودة الحياة السلوكية، ويؤثر بشكل سلبي على رضا الفرد عن حياته وعدم تمتعه بالحياة، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (البيشي ومحمد، ٢٠٢١؛ العراقي وآخرين، ٢٠٢١؛ المطيري والعشماوي، ٢٠٢١ ;Basilaia & Kvavadze, 2020) والتي أشارت إلى التأثير السلبي للمشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني على الجوانب المختلفة للفرد وعلى حياته بشكل عام.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته:

وينص الفرض الثاني على أنه: "**يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني لدى عينة من طلاب الجامعة**".وللتحقق من هذا الفرض، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple linear regression للتعرف على إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني لدى عينة من طلاب الجامعة، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٥). **جدول (١٥) نموذج الانحدار للمشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني على جودة الحياة**

المتغير التابع	المتغير المستقل	معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية (β)	اختبار (ف)		معامل التحديد (R2)
		قيمة (B)	الخطأ المعياري		قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	
مجموع الجودة	ثابت الانحدار	١٧٨,٠٨	٣,٤٧٥	–	٦٢١,٩	٠,٠٠٠١	٠,٦٠٣
	المشكلات النفسية	١,١٢٩–	٠,٤٥	٠,٧٧٦–			

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة الفاء بلغت (٦٢١.٩) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٠٠١) وهو ما يشير إلى معنوية النموذج، كما بلغت قيمة معامل التحديد (٠.٦٠٣) وهو ما يشير إلى أن (٦٠.٣٪) من التباين في المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، ويمكن صياغة علاقة الانحدار على الصورة التالية:وهذا يعنى أنه بزيادة المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني بمقدار درجة واحدة فإن جودة الحياة لدى الطلاب تقل بمقدار (٠.٧٧٦) درجة عند ثبوت باقي المتغيرات.

وفي ضوء ذلك يمكن قبول الفرض "يُمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني لدى عينة من طلاب الجامعة"، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

جودة الحياة لدى الطلاب= ١٧٨,٠٨ - ٠,٧٧٦ × المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني

تحت ضغوط نفسية كبيرة لإحساسهم بالفشل؛ نتيجة عدم القدرة في التعامل مع هذا النمط من التعلم، وضعف التفاعل معه لكثرة المشكلات النفسية التي يتعرض لها الطلاب، الأمر الذي يجعل الطلاب تحت حصار نفسي لا يستطيع من خلاله الاستمتاع بالحياة.وينعكس ذلك جودة الحياة الاجتماعية للفرد بالآخرين، وعدم قدرته على بناء وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، وأيضًا يؤثر سلبًا على جودة الحياة الوجدانية للفرد،ويتسبب في الشعور بالحزن وعدم الراحة النفسية، كما ينعكس على جودة الحياة الانفعالية للفرد؛ حيث تكون انفعالاته حادة دائمة، وتسبب له العديد من المشكلات الشخصية،والاجتماعية مما يشعره بعدم الرضا عن ذاته، وعن ردود أفعاله وانفعالاته بشكل عام, كما ينعكس أثر ذلك أيضًا على جودة الحياة السلوكية للفرد, حيث تكون سلوكياته غير جيدة،وغير سليمة تتسبب في اختلافه الدائم مع الآخرين،وعدم قدرته على بناء علاقات جيدة مع الآخرين، مما يعيق الفرد عن تحقيق أهدافه، ويشعره بعدم الرضا عن ذاته وعدم الاستمتاع بالحياة وعدم الشعور بجودة الحياة بشكل عام.وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (البيشي, ٢٠٢١؛ العراقي وآخرين، ٢٠٢١؛ Basilaia & Kvavadze, 2020)، حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى التأثير السلبي للمشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني على الجوانب المختلفة للطالب، وعدم توافقه مع ذاته، ومع الآخرين؛ وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية من إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني لدى عينة من طلاب الجامعة.

نتائج الفرض الثالث ومناقشته:

وينص الفرض الثالث على أنه:" **توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة في مقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني طبقًا لمتغيرات (النوع– التخصص– الإقامة– السنة الدراسية)** ".وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختباري التاء لعينتين مستقلتين t–test، وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA حسب ما يتناسب مع كل متغير، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١٦) الفروق بين أفراد العينة لمستوى التطابق على إجمالي مقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني بحسب متغير النوع باستخدام اختبار التاء لعينتين مستقلتين (ن=٤١٢)

المقياس	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة التاء	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني	ذكور	١٦١	٢٤,٨٣	٨,٩٥	٠,٩١	غير دالة
	إناث	٢٥١	٢٥,٦٥	٨,٧٨		

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة (ت) كانت (٠.١٢) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في مشكلات التعلم الإلكتروني. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن كل من الذكور والإناث يتعرضون إلى نفس المشكلات المتعلقة بالتعلم الإلكتروني، فعمليات التعلم الإلكتروني واحدة وإجراءاته واحدة لكل من الذكور والإناث؛ مما يتسبب في شعورهم بنفس المشكلات ونفس الاتجاهات السلبية تجاه عملية التعلم الإلكتروني، وعزوفهم عن الإقبال على التعلم الإلكتروني نظرًا لضعف خبرتهم في استخدام التعلم الإلكتروني، مما يؤدي إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، وتختلف تلك النتيجة مع نتيجة دراسة البيشي ومحمد (٢٠٢١) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مشكلات استخدام التعلم الإلكتروني.

جدول (١٧)الفروق بين أفراد العينة في درجات مقياس المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني بحسب متغير التخصص باستخدام اختبار التاء لعينتين مستقلتين (ن=٤١٢)

المتغير	التخصص	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة التاء	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني	نظري	٢١٧	٢٥,٧٦	٨,٣١	١,٢٨	غير دالة
	علمي	١٩٥	٢٤,٧٢	٨,١٤		

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة (ت) كانت (١.٧١) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسطات درجات كل من طلاب ذوي التخصص النظري وذوي التخصص العلمي في المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن طلاب التخصصات العلمية والأدبية لديهم نفس المشكلات النفسية لاستخدامهم التعلم الإلكتروني وهو ما يرتبط باستخدام التعلم الإلكتروني وليس بطبيعة المواد التي تدرس فالمشكلات النفسية مثل ضعف الدافعية، والتشتت، وعدم التركيز، والشعور بالدونية،والتحيز ،والقلق،والخوف، والضغوط النفسية تتساوي لديهم, حيث يتعرض ذوو التخصصات العلمية والأدبية لنفس المشكلات النفسية خلال استخدامهم للتعلم الإلكتروني التي تؤثر سلبًا على دافعيتهم نحو التعلم الإلكتروني، وعدم التركيز أثناء عملية التعلم الإلكتروني،والقلق،والخوف من المشاركة خلال عملية التعلم الإلكتروني، وشعورهم بنفس الضغوط النفسية خلال عملية التعلم الإلكتروني،وعدم وجود فروق فيما بينهم (العلمي، الأدبي) في المشكلات النفسية للتعلم الإلكتروني.

جدول (١٨)الفروق بين درجات عينة الدراسة في مستوى المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني بحسب متغير الإقامة باستخدام اختبار التاء لعينتين مستقلتين (ن=٤١٢)

المتغير	الإقامة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة التاء	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني	قرية	١٥٦	٢٦,٥٧	٨,٩٣	٢,٨٦	دال عند مستوى (٠,٠٥)
	مدينة	٢٥٦	٢٣,٩١	٩,٣٠		

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة (ت) كانت (٢.٨٧٨) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات كل من الطلاب المقيمين بالقرى والطلاب المقيمين بالمدن في المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، وجاءت الفروق لصالح الفئة الأعلى في المتوسط وهم طلاب القرى. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء كثرة المشكلات التي يتعرض لها طلاب القرى نظرًا لضعف الإمكانات المادية، والبنية التحتية التي تسهم في الاستفادة من تطبيقات التعلم الإلكتروني، على العكس من طلاب

المدن الذين تتوافر لديهم إمكانات أعلى، تمكنهم من إتمام عملية التعلم الإلكتروني بأقل قدر من المشكلات النفسية.حيث إن المدن تتوافر فيها التقنيات الإلكترونية الحديثة؛ مما يساعد الطلاب على استخدامها والتدريب عليها بشكل جيد، وتوافرها بكثرة في المدن،ووجود المتخصصين في التقنيات الإلكترونية؛ مما يسهم في تخطي الطلاب للمشكلات التى تواجههم أثناء التعلم الإلكتروني، في حين أن القرى تكون محرومة من تلك التقنيات الإلكترونية الحديثة ولا يوجد فيها متخصصون في ذلك المجال بنفس الدرجة الموجودة في المدن، مما يجعل طلاب القرى أكثر عرضة للمشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني من طلاب المدن، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة Basilaia and Kvavadze (2020) حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مشكلات التعلم الإلكتروني باختلاف محل الإقامة.**جدول (١٩)نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة المشكلات النفسية لإستخدام التعلم الالكتروني باختلاف متغير السنة الدراسية (ن=٤١٢)**

المتغير	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني	بين المجموعات	١٤٦٤,٦٠٦	٣	٤٨٨,٢٠٢	٠,٣٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥١٨٦١٠,٦٢٥	٤٠٨	١٢٧١,١٠٤		
	المجموع	٥٢٠٠٧٥,٢٣١	٤١١			

يتضح من خلال الجدول (١٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للمشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني باختلاف متغير السنة، حيث بلغت قيمة (ف) للمقياس (٠.٣٨٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥). ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن تلك المشكلات النفسية تواجه جميع الفرق الدراسية نتيجة نقص الوعي لدى الطلاب بكيفية التعامل مع التعليم الإلكتروني، وهذا يعني أن المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني تواجه طلاب الجامعة عبر جميع الصفوف الدراسية، فهم يشعرون بضعف الدافعية نحو استخدام التعلم الإلكتروني، وأيضًا لديهم تشتت في الانتباه خلال عملية التعلم الإلكتروني ويشعرون بالخوف والقلق خلال عملية التعلم الإلكتروني، وربما يرجع ذلك إلى أن استخدام التعلم الإلكتروني أمر مستحدث بالنسبة لجميع الصفوف الدراسية خلال المرحلة الجامعية، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة البيشي ومحمد (٢٠٢١) والتى توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني باختلاف السنة الدراسية.

نتائج الفرض الرابع ومناقشته:

ينص الفرض الرابع على أنه:**"توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة في مقياس جودة الحياة طبقًا لمتغيرات (النوع- التخصص- الإقامة- السنة الدراسية) ".جدول (٢٠) الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى جودة الحياة بحسب متغير النوع باستخدام اختبار التاء لعينتين مستقلتين (ن=٤١٢)**

المقياس	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة التاء	مستوى الدلالة
جودة الحياة	ذكور	١٦١	٧٣,٥١	٢٤,٥٤	٠,٤٩٤	غير دالة
	إناث	٢٥١	٧٢,٢٩	٢٤,٤٥		

يتضح من جدول (٢٠) أن قيمة (ت) كانت (٠.٤٩٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في جودة الحياة. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن كلا من الذكور، والإناث يصابون بنفس الضغوط النفسية الناتجة عن التعليم عن البعد الأمر الذي يؤثر تأثيرًا مباشرًا على استمتاعهم بالحياة، حيث إن المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني تؤثر على كل من الذكور، والإناث بنفس الدرجة، وتنعكس على شعورهم بعدم الرضا عن علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين، كما تجعلهم أيضًا يشعرون بضغوط نفسية تجعلهم غير راضين عن أنفسهم،وتتسبب لهم في عدم الشعور بالسعادة، وعدم الشعور بالراحة النفسية، كما تؤثر أيضًا على حالتهم الانفعالية،وتصدر منهم انفعالات غير مناسبة؛ مما يشعرهم بتأنيب الضميرعلى تصرفاتهم،وانفعالاتهم في المواقف المختلفة. **جدول (٢١) الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى جودة الحياة بحسب متغير التخصص باستخدام اختبار التاء لعينتين مستقلتين (ن=٤١٢)**

المتغير	التخصص	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة التاء	مستوى الدلالة
	نظري	٢١٧	٧١,٩٣	٢١,٩١	-٠,٧٣٣	غير دالة

المتغير	التخصص	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة التاء	مستوى الدلالة
جودة الحياة	علمي	١٩٥	٧٣,٧٠	٢٧,٠٥		

يتضح من جدول (٢١) أن قيمة (ت) كانت (-٠.٧٣٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسطات درجات كل من طلاب ذوي التخصص النظري وذوي التخصص العملي التطبيقي في جودة الحياة. ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن طبيعة التعامل مع الأبعاد المختلفة لجودة الحياة واحدة لذوي التخصصات النظرية والعلمية سواء في جودة الحياة الاجتماعية ورضاء الفرد عن علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، أو في جودة الحياة الوجدانية وشعور الفرد بالراحة النفسية والأمن النفسي، وأيضًا في جودة الحياة الانفعالية والمتمثلة في رضا الفرد عن انفعالاته في المواقف المختلفة، وأيضا جودة الحياة السلوكية والمتضمنة رضا الفرد عن سلوكياته وتصرفاتهم في المواقف المختلفة بطريقة سليمة، وشعوره بالرضا عن حياته بشكل عام.

جدول (٢٢) الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى جودة الحياة بحسب متغير الإقامة باستخدام اختبار التاء لعينتين مستقلتين (ن=٤١٢)

المتغير	الإقامة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة التاء	مستوى الدلالة
جودة الحياة	قرية	١٥٦	٦٨,٥٨	٢٠,٩٤	٢,٧٣٠-	دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢٢) أن قيمة (ت) كانت (-٢.٧٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات كل من الطلاب المقيمين بالقرى والطلاب المقيمين بالمدن في جودة الحياة، وجاءت الفروق لصالح الفئة الأعلى في المتوسط وهم طلاب المدن.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء وعي أفراد العينة من طلاب المدن بطبيعة الحياة، وكيفية الاستمتاع بها، لتوافر بدائل كثيرة تجعلهم أكثر قدرة على الاستمتاع بالحياة في أبعادها المختلفة، حيث إن المدن تتمتع بالانفتاح على الآخر، بالإضافة إلى أن الكثافة السكانية في المدن أكبر منها في القرى، فيتعامل الفرد مع العديد من الأفراد والفئات المختلفة، مما يكسبه مهارات التفاعل الجيد مع الآخرين ويشعره بجودة الحياة الاجتماعية، كما يؤثر ذلك أيضًا على شعور الفرد بالرضا عن ذاته،وينعكس ذلك على شعوره بالراحة النفسية والأمن النفسي، ويجعله راضيًا عن انفعالاته وتصرفاته وسلوكياته مع الآخرين.بالإضافة الى توافر وسائل الترفيه المختلفة في المدن، مما يشعر الفرد بجودة الحياة بشكل عام، ويجعله مستمتعًا بها أكثر من المقيمين في القرى، وتختلف تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (Basilaia and Kvavadze 2020) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات كل من الطلاب المقيمين بالقرى والطلاب المقيمين بالمدن في جودة الحياة.**جدول (٢٣) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة جودة الحياة باختلاف متغير السنة الدراسية**

المتغير	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
جودة الحياة	بين المجموعات	١١٢٣,٥٦٠	٣	٣٧٤,٥٢٠	٠,٦٢٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٤٨١٢,٦٠٣	٤٠٨	٦٠٠,٠٣١		
	المجموع	٢٤٥٩٣٦,١٦٣	٤١١			

يتضح من خلال الجدول (٢٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لجودة الحياة باختلاف متغير السنة، حيث بلغت قيمة (ف) للمقياس (٠.٦٢٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء تعرض جميع الطلاب من أعمار مختلفة للمشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني، والتي ولدت لديهم قلقًا نفسيًا أثر على جودة الحياة لديهم، وعدم وجود فروق فيما بينهم في جودة الحياة الاجتماعية، ومستوى الرضا عن علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين، وأيضًا مستوى الراحة النفسية والأمن النفسي، والرضا عن انفعالاتهم مع الآخرين، ومستوى الرضا عن سلوكياتهم وتصرفاتهم مع الآخرين، ومستوى شعورهم بجودة الحياة بشكل عام.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية أوصى الباحث بمايلي:

١. ضرورة تفعيل التوجيه والإرشاد الأكاديمي والنفسي للطلاب لتمكينهم من التغلب على المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني.

٢. توفير أجهزة حاسوب من قبل الجامعة بأسعار مخفضة للطلاب لتدريبهم على ممارسة استخدام مهارات التعلم الإلكتروني.
٣. تفعيل الأنشطة الإلكترونية التي تساعد على إيجابية الطلاب أثناء استخدامهم للتعليم عن بعد.
٤. غرس قيم التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني.
٥. إنشاء مراكز تدريب جامعية للتغلب على المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني.
٦. تنفيذ التعلم الإلكتروني مع مراعاة التنوع لضمان حصول جميع المتعلمين على فرص تعليمية عادلة، وضع خطط على مستوى المملكة والوزارات المختلفة للتوجه نحو التحول الرقمي.
٧. العمل على تأهيل أعضاء هيئة التدريس لتلبية متطلبات التعامل مع التعلم الإلكتروني، والدمج بين الوسائل التعليمية لتحقيق تفاعل أكثر وتحسين دافعية التعلم.
٨. إجراء دراسات حول متطلبات التعامل مع التعليم الرقمي وسبل تعزيزها لدى الطلاب.

دراسات وبحوث مقترحة:

١. فعالية برنامج إرشادي لخفض المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني في جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة.
٢. فعالية برنامج تدريبي لتنمية أبعاد جودة الحياة وأثره في المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني لدى عينة من طلاب الجامعة.
٣. الفروق في جودة الحياة بين الطلاب والطالبات في المراحل الدراسية المختلفة.
٤. الفروق في المشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني بين الطلاب والطالبات في الدراسة الدراسية المختلفة.
٥. نمذجة العلاقات السببية بين أبعاد جودة الحياة والمشكلات النفسية لاستخدام التعلم الإلكتروني لدى عينة من طلاب الجامعة.
٦. الفروق بين الموهوبين والعاديين في جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

آل رشود، سعد بن محمد (٢٠٢٢). المشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية التي تواجه طلاب الجامعة: دراسة ميدانية على طلبة جامعة المجمعة. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية، (٢)، ١٢-٥٤.

أمين، أسامة ربيع (٢٠٠٨). التحليل الإحصائى للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامج SPSS. المكتبة الأكاديمية.

البيشي، عامر بن مترك، ومحمد، أمل أحمد (٢٠٢١). التحديات التقنية والنفسية لتفعيل التعلم الإلكتروني لمواجهة جائحة كورونا لدى أعضاء هيئة التدريس وطلاب جامعة بيشة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (٨٤)، ١١٥-١٦٣.

حافظ، نبيل عبد الفتاح، والدغميري، فاطمة علي، وحسين، محمود رامز (٢٠١٤). مقياس المهارات الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي التحصيل المنخفض. مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، (٣٨)، ٤٢٥-٤٤٦.

الحسينان، إبراهيم بن عبد الله (٢٠١٦). مدى ممارسة طلاب جامعة المجمعة للمهارات الدراسية وعلاقته بكل من النوع والتخصص الدراسي وجودة الحياة الجامعية. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، (٧)، ٢٣٦-٣٨٠.

خضراوي، زين العابدين شحاتة، وعمران، خالد عبد اللطيف، والبرعي، إمام محمد، ومقلد، سحر عبد الله (٢٠٢٠). فاعلية برنامج فى الدراسات الاجتماعية قائم على نظرية التعلم الاجتماعي باستخدام خرائط السلوك على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي للتلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية. مجلة شباب الباحثين فى العلوم التربوية، (٣)، ٧٥٨-٨٠٩.

راي، علي محمد (٢٠٢٠). أهمية التعليم الإلكتروني: خصائصه وأهدافه ومميزاته وسلبياته. مجلة العربية، ٧(١)، ١٨١-١٩٩.

الرشيدي، عبد الونيس بن محمد (٢٠٢١). ممكنات التميز المؤسسى للتعليم الإلكترونى والتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. مجلة إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، ١٨، ٤٧٧-٥٠٠.

سالم، مها على، وخمايسة، صفاء موسى (٢٠٢٠). التوجهات المستقبلية لجامعة حائل فى تحقيق رؤية المملكة ٢٠٢٠. مجلة الثقافة والتنمية، (٥٢)، ٣٠١-٣٢٢.

سالم، هانم أحمد، وعبد الغفار، سعاد أحمد، وعبد الرحمن، رشا محمد (٢٠٢٢). جودة الحياة الجامعية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة كمنبئ باتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني. دراسات تربوية ونفسية، (١١٤)، ١٣٧-٢٤٤.

سعيد، منصور مفرح (٢٠١٤). جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة أم القرى (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.

الطويل، إيمان بنت سعد (٢٠١٨). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات التعلم الإلكتروني بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومقترحات الحد منها. مجلة البحث العلمى فى التربية، ١(١٩)، ١٤٩-١٨٦.

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٣). التعلم الإلكتروني والتعليم المفتوح. دار البازورى العلمية.

عامر، عبد الناصر السيد (٢٠٢١). المشكلات النفسية لجائحة كورونا (COVID-19) في المجتمع المصري. المجلة التربوية، ٨١، ١-١٢.

عامر، عبد الناصر السيد، وعويس، منى زايد (٢٠٢١). جودة الحياة الجامعية والخوف من جائحة كورونا COVID-19 في بيئة التعلم الإلكتروني بين طلاب الجامعة. المجلة التربوية، ٩٠، ٩-٣٤.

عبد الوهاب، محمد محمود (٢٠٢١). أثر قلق الإصابة بفيروس كورونا (كوفيد ١٩) وتحوراته والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني عن بعد في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة أم القرى. مجلة البحث العلمي في التربية، ١١(٢٢)، ١٥٩-١٩٢.

العراقي، رانيا محفوظ، والعتيبي، نوال بنت سعد، والعصيمي، سامية بنت منصور (٢٠٢١). المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية ودورها في مواجهة جائحة كورونا بين الواقع والمأمول: رؤية مستقبلية. المجلة التربوية، (٨٦)، ٩٨٧-١٠٥٠.

الغنيم، حمد بن صالح (٢٠١٦). اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام الفصول الافتراضية فى العملية التعليمية. مجلة العلوم التربوية، ٢٤(١)، ٥٣-٩٥.

القحطاني، منيرة على (٢٠٢١). ضرورة التعلم الإلكتروني والتعليم الإلكترونى. المؤتمر الدولى الافتراضى للتعليم فى الوطن العربى مشكلات وحلول. فى الفترة من ٢٢-٢٦ يناير ٢٠٢١م، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

قزادري، حياة (٢٠٢٠). التعليم النوعي وتحسين جودة الحياة. مجلة بحوث فى التربية النوعية، (٣٧)، ٨٠١-٨٢٠.

قليوبي، خالد بن محمد (٢٠١٩). الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجده: كلية الآداب والعلوم الإنسانية نموذجاً. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١١٢)، ٥١-٨٤.

الكرخي، خنساء نوري (٢٠١١). جودة الحياة لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بالذكاء الإنفعالي(رسالة ماجستير، جامعة ديالى). ماليزيا.

مبارك، بشرى عناد (٢٠١٢). جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعى لدى النساء المتأخرات عن الزواج. مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، (٩٩)، ٧١٤-٧٧١.

المطيري، نوف راشدان، والعشماوي، إيمان محمود (٢٠٢١). التحديات التى تواجه طلبة أقسام التربية الخاصة فى الجامعات السعودية خلال التحول الكامل لنظام التعلم الإلكتروني فى ظل جائحة كورونا. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٤٧(١٨١)، ٣٤٥-٣٨٩.

معمرية، بشير (٢٠٢٠). جودة الحياة تعريفاتها محدداتها مظاهرها أبعادها. أعمال الملتقى الوطنى الأول: جودة الحياة والتنمية المستدامة فى الجزائر الأبعاد والتحديات، ٤- ٥ فبراير، جامعة محمد الأمين دباغين سطيف، الجزائر.

النجار، سميرة أبو الحسن، وحماد، عبد الله محمود، وبحيري، صفاء محمد (٢٠١٥). جودة الحياة: مظاهرها، أبعادها، محدداتها وكيفية قياسها وتحسينها. مجلة العلوم التربوية، ٢٣(٢)، ٥١١-٥٢٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al-Hamad, N., AlHamad, A., & Al-Omari, F. (2020). Smart devices employment in teaching and learning: reality and challenges in Jordan universities. *Smart Learning Environments, 7*(1), 1-15.

Al-Salman, S., Haider, A., & Saed, H. (2022). The psychological impact of COVID-19's e-learning digital tools on Jordanian university students' well-being. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*. 17(4), 342-354.

Alyahyan, E., & Düştegör, D. (2020). Predicting academic success in higher education: literature review and best practices. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*, 1-21.

Araka, E., Maina, E., Gitonga, R., & Oboko, R. (2020). Research trends in measurement and intervention tools for self-regulated learning for e-learning environments—systematic review (2008–2018). *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 15*, 1-21.

Başağaoğlu, Z., & Buyukcavus, M. (2022). Effect of distance learning on the quality of life, anxiety and stress levels of dental students during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, *22*(1), 1-9.
Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, *5*(4), 1-9.
Beck, A., Ward, C., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of general psychiatry*, *4*(6), 561-571
Cofini, V., Perilli, E., Moretti, A., Bianchini, V., Perazzini, M., Muselli, M., Lanzi, S., Tobia, L. Fabiani, L., & Necozione, S. (2022). E-learning satisfaction, stress, quality of life, and coping: A cross-sectional study in Italian university students a year after the COVID-19 pandemic began. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(13), 1-17.
Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 24(4), 385-396.
Dutta, S. (2019). *Virtual classroom to prepare for IELTS on the go* [Education Times]. The Times of India. Retrived from
Gigantesco, A., D'Argenio, P., Cofini, V., Mancini, C., & Minardi, V. (2016). Health-related quality of life in the aftermath of the L'Aquila earthquake in Italy. *Disaster medicine and public health preparedness*, *10*(1), 11-15.
Gunawardena, C., & Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American journal of distance education*, *11*(3), 8-26.
Mailizar, A., Abdulsalam, M., & Suci, B. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *16*(7), 1-9.
Mercader, C., & Gairín, J. (2020). University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: the importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *17*(1), 1-14.
Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., Agha, M., & Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International journal of surgery*, *78*, 185-193.
Oei, T., Sawang, S., Goh, Y., & Mukhtar, F. (2013). Using the depression anxiety stress scale 21 (DASS-21) across cultures. *International Journal of Psychology*, *48*(6), 1018-1029.
Rizki, M., Supriyati, Y., & Akbar, M. (2020, February). Factors affecting lecturer engagement in e-learning teaching method. In *4th International Conference on Management, Economics and Business* (pp. 206-211). Atlantis Press.
Rutkowska, A., Liska, D., Cieślik, B., Wrzeciono, A., Broďáni, J., Barcalová, M., & Rutkowski, S. (2021). Stress levels and mental well-being among slovak students during e-learning in the COVID-19 pandemic. In *Healthcare*, 9(10), 1-10.
Shipunova, O., Berezovskaya, I., & Smolskaia, N. (2019, October). The Role of Student's Self-actualization in Adapting to the e-Learning Environment. In *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 745-750).
Silva, P., de Oliveira, C., Borges, M., Moreira, D. M., Alencar, P., Avelar, R., & Sousa, F. (2021). Distance learning during social seclusion by COVID-19: Improving the quality of life of undergraduate dentistry students. *European Journal of Dental Education*, *25*(1), 124-134.
Tria, J. (2020). The COVID-19 pandemic through the lens of education in the Philippines: The new normal. *International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning*, *1*(1), 2-4.
WHOQOL Group. (1998). Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF quality of life assessment. *Psychological medicine*, *28*(3), 551-558.
Zembylas, M. (2008). Adult learners' emotions in online learning. Distance education, 29(1), 71-87.