نمذجة العلاقات السببية بين الاتجاهات نحو التعلم الالكترونى وكفاءة التعلم المنظم ذاتيًا والنهوض الأكاديمى لدى عينة من الطلاب الجامعيين[1]

أ.د/ عبير محمد أنور[2]

قسم علم النفس

كلية الآداب – جامعة القاهرة

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالى إلى الكشف عن النموذج البنائى للعلاقات السببية بين الاتجاهات نحو التعلم الالكترونى وكفاءة التعلم المنظم ذاتيًا والنهوض الأكاديمى لدى عينة من الطلاب الجامعيين بجامعة القاهرة . كما يهدف إلى الكشف عن الفروق بين المنخفضين والمرتفعين فى كل من الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى وكفاءة التعلم المنظم ذاتيًا فى النهوض الأكاديمى . تكونت عينة البحث من (٧٧١) طالبًا وطالبة بجامعة القاهرة بواقع (٢٩٧) طالبًا ، و (٤٧٤) طالبة ممن تراوحت أعمارهم من (١٧:٢٥) سنة ، بمتوسط عمرى (٢٠,٥٥) وانحراف معيارى (١,٥٤). وقد صممت بطارية لهذا الغرض لقياس المتغيرات موضع الاهتمام . وقد توصل البحث بعد مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح ، وبيانات عينة البحث فى العلاقات بين المتغيرات الثلاثة إلى مجموعة من النتائج تتمثل فى وجود تأثيرات مباشرة إيجابية ، ودالة إحصائيًا بين كل من الاتجاهات المعرفية والوجدانية والسلوكية والنهوض الأكاديمى. ووجود تأثيرات مباشرة إيجابية ودالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى (المكون المعرفى) وكفاءة التعلم المنظم ذاتيًا. ووجود تأثيرات غير مباشرة إيجابية ودالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى (المكون المعرفى – والمكون الوجدانى) والنهوض الأكاديمى من خلال كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير وسيط .كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيًا بين المرتفعين والمنخفضين فى الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى ، وكذلك بين المنخفضين والمرتفعين فى كفاءة التعلم المنظم فى معظم أبعاد النهوض الأكاديمى.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى ، كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا ، النهوض الأكاديمى.

---

١ تم استلام البحث في ٢٠٢٣/١٢/١٥ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٤/١/٢٠

٢ ت: ٠١١٥٥٠٠١٢٥٢ **Email: abeermohamedanower@gmail .com**

مقدمة

يهدف البحث الحالى إلى الكشف عن النموذج البنائى للعلاقات السببية بين الاتجاهات نحو التعلم الالكترونى، وكفاءة التعلم المنظم ذاتيًا ، والنهوض الأكاديمى لدى عينة من الطلاب الجامعيين بجامعة القاهرة . كما يهدف إلى الكشف عن الفروق بين المنخفضين والمرتفعين فى كل من الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى وكفاءة التعلم المنظم ذاتيًا فى النهوض الأكاديمى.

وقد تنامى فى الآونة الأخيرة الاهتمام بدراسة النهوض الأكاديمى ، باعتباره من المفاهيم الحديثة نسبيًا فى علم النفس ، ويطلق عليه بعض الباحثين الطفو الأكاديمى ، ويعد مارتن ومارشMartin & Marsh (2008) هما المؤسسان لهذا المفهوم ، حيث وجد مارتن ومارش أن النهوض الأكاديمى يعد عاملاً مهمًا فى مواجهة التحديات والمشكلات التى يواجهها الطلاب فى مسارهم الأكاديمى (أمانى فرحات ، ٢٠٢١). فيتعرض الطلاب فى مراحل تعليمهم لأنواع مختلفة من التحديات والصعوبات الأكاديمية اليومية، مثل إنخفاض الدرجات التحصيلية وضغوط وقلق الامتحانات ، وعدم القدرة على إتمام المهمات المطلوبة ، وإذا كان هذا هو الحال فى مواقف التعليم العادية، فماذا عن حالهم بعد تحويل مسار التعليم من التعليم التقليدي إلى التعليم الهجين والتعليم الإلكتروني ، في ظل الظروف الراهنة التي يشهدها العالم حاليًا بعد اجتياح جائحة كورونا (كوفي د –١٩) ، وما فرضته هذه الجائحة من متطلبات فى مجال التعليم، مما أدى بدوره إلى زيادة الصعوبات والتحديات والضغوط التى يقابلها الطلاب فى الحياة الأكاديمية اليومية (ميرفت خضر ، ٢٠٢٢). فقد أدى تفشى جائحة كورونا فى آواخر ديسمبر (٢٠١٩) إلى حدوث كارثة فى جميع أنحاء العالم . والتعليم شأنه شأن القطاعات الأخرى تأثر تأثرًا كبيرًا ، كما تأثر الطلاب بشدة بهذا الوباء ، حيث أُغلقت المدارس والمعاهد والجامعات بسبب انتشار فيروس كورونا ، وبالطبع انعكس ذلك سلبًا على التعليم ، وأصبح من الصعب على المعلمين نقل المعلومات المرتبطة بالمقررات الدراسية التى يدرسونها . وهنا برزت أهمية التعلم الإلكترونى حيث يوفر عددًا من المميزات وجوانب القوة للطلاب(Singh, et al.,2022) ، ولكنه يختلف عن نظام التعليم التقليدى ، حيث يُغيّر العملية التعليمية برمتها ، متضمنةً أشكال اكتساب المعرفة وتقييمها . وقد اتضح أن قطاع التعليم الحالى غير مستعد للانتقال إلى التعليم الإلكترونى لأنه غير مستعد لذلك ، لا على المستوى التنظيمى ، ولا على المستوى الفنى .(Mukhametshin,et.al, 2021).

وهنا تبرز الحاجة إلى دراسة محددات النهوض الأكاديمى الذى يصف قدرة الطلاب على المشاركة بعد الإخفاقات والتحديات الأكاديمية ، والتى يتم التغلب عليها من خلال الإلتزام والفعالية

الذاتية ، والتمكن ، فضلاً على ارتباط النهوض الأكاديمى بكل المخرجات التربوية الإيجابية ، فأوضحت البحوث السابقة أن النهوض الأكاديمى يعد منبأً بالنواتج الأكاديمية للطالب ، مثل فعاليته الذاتية ، والتخطيط ، والمثابرة فى أداء المهمات ، والمراقبة الذاتية ، ومستوى القلق ، واندماج الطالب النفسى ، وإنجازه الأكاديمى ، وتحكمه فى الوقت ، ومستوى المشقة لديه (Collie ,et.al 2015 ; Bakhashaee et.al,2017). وهو يتوسط العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى(Lei, et.al ,2022). ولذا انصب اهتمام العلماء على تحديد محددات النهوض الأكاديمى . ونظراً لحداثة المفهوم ؛ فإن المحددات التى تسهم فى تحسينه غير معروفة ، ونحتاج إلى إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية للكشف عنها (Heydarnejad, et al.,2022).

ويعد الأعتماد على التعليم الإلكترونى تحدياً كبيراً واجه الطلاب منذ عام (٢٠١٩). ويفترض أن هناك متغيرات تؤثر فى تقبلهم لهذا النظام التعليمى الجديد ، فمتغيرات مثل المثابرة ، والإنضباط الذاتى ، وسهولة استخدام البرمجيات ، وتوفر قدر جيد من المهارات التقنية لدى الطلاب ، والقدرة على إدارة الوقت ، تؤثر جميعها فى اتجاهات الطلاب نحو التعلم الإلكترونى ، ومن ثم تقبله ، وبالتالى تكون الإتجاهات إيجابية إذا كان هذا الشكل الجديد من التعليم يناسب احتياجات الطلاب ، وخصالهم الشخصية ، وقد تكون سلبية إذا عجزوا عن التوافق مع متطلباته ، نظراً لافتقادهم المهارات اللازمة للتعامل معه بكفاءة . وينبغى أن ندرك أن الطلاب لديهم خصال وجدانية وعقلية على حد سواء، والخصال الوجدانية تؤثر فى تصوراتهم وأفكارهم ، كما تؤثر فيما يمكنهم فعله (Adewole-Odeshi,2014) .ونفترض أن الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى تعد أحد محددات النهوض الأكاديمى . فتبنى الطلاب اتجاهات إيجابية تجاه التعلم الإلكترونى يجعلهم أكثر قدرة على التعامل بكفاءة مع التحديات ، التى فرضها هذا النظام التعليمى الهجين ، الذى يجمع بين نظام التعليم التقليدى ، ونظام التعلم الإلكترونى ، ومن ثم فالاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى سواء أكانت إيجابية أم سلبية سيؤثر فى قدرة الطلاب على النهوض الأكاديمى . ولكن لم يولى الباحثون اهتماماً يذكر لفحص هذه العلاقة المفترضة ، وانحصر اهتمامهم فى فحص اتجاهات الطلاب نحوه فى مختلف بلدان العالم ، وعبر المرحلتين الثانوية والجامعية ، وعبر النوع ، والتخصص، خاصة فى ظل جائحة كورونا (انظر على سبيل المثال : أحمد جمال حسن ،٢٠٢١ ; إنعام خضير ، فاتن عبد الحميد، ٢٠٢١; عبد العزيز آل عثمان ، ٢٠٢٠ ;عمرو أسعد،٢٠٢١ ; ; Aini,et al.,2023 Çevik, & Bakioğlu,2021;Mukhametshin,et al.,2021 ;Peytcheva-Forsyth ,et.al., 2018; Singh ,et al.,2022;Younis& Hassein,2021) .

ولايقتصر تأثير الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى على قدرة الطلاب على النهوض الأكاديمى فحسب ، ولكنها تؤثر أيضاً فى كفاءة عمليات التعلم المنظم ذاتياً لديهم ، والتى تؤثر بدروها – أى كفاءة عملية التعلم المنظم ذاتياً – فى مهارات النهوض الأكاديمى أيضاً ، بافتراض أنها تتوسط العلاقة بينهما . ويقصد بها العملية التى يحدد من خلالها المتعلم أهدافًا للتعلم ، ويستخدم استراتيجيات لإنجاز تلك الأهداف ، ويوجه خبرات تعلمه لتيسير إنجاز تلك الأهداف ، ويعدل سلوكه إذا تتطلب الموقف ذلك ، كما أنها تيسير اكتسابه للمعلومات. ويشير التعلم المنظم ذاتياً إلى دمج المهارة مع الإدارة . فالمتعلم المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم ، ويكون مدفوعاً ذاتياً للتعلم ، كما أنه يعرف حدود إمكانياته ، وبناءً على هذه المعرفة ؛ يضبط وينظم عمليات التعلم ، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة المراد تعلمها ، ولتلائم سياق التعلم أيضاً (مصطفى الهيلات، وآخرون ، ٢٠١٥). فتسهم فى زيادة كفاءة المتعلمين فى مواجهة مختلف المشكلات التى تعوقهم أثناء تعلمهم ، وتجعل المتعلم يظهر مزيداً من الوعى بمسؤوليته فى جعل خبرة التعلم ذات معنى ، كما يجعله مراقباً لذاته ، ويدرك المشكلات والمهمات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب فى مواجهتها ، وتجعله أكثر استمتاعاً بالتعلم (عبيدي يمينة ، زبدي ناصر الدين ،٢٠١٨).وتعتبر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ذات أهمية كبيرة نظراً لدورها فى النجاح الأكاديمى ، فالتعلم المنظم ذاتياً هو عملية يقوم المتعلم من خلالها بصياغة هدف للتعلم ، ويراقب ويُقوّم ما إذا كان ضرورياً تنظيم معارفه، ودافعيته وسلوكه لإحراز هذا الهدف أم لا . فأثناء التعلم المنظم ذاتياً ؛ يكتسب المتعلم وعياً بسلوكياته ، ويعى أنه ينبغى عليه تغيير سلوكياته وفقًا لظروف البيئة ، كما يعى أنه ينبغى عليه استخدام استراتيجيات مختلفة (Biber,2022) . فنجاح أو فشل الطالب ، ومدى فعالية أو عدم فعالية نهوضه الأكاديمى تتوقف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التى يستخدمها . فتمارس الاستراتيجيات المعرفية ، واستراتيجيات المراقبة والتحكم (ماوراء المعرفية) التى تستخدم أثناء الأستذكار على سبيل المثال دوراً أساسياً فى نجاح عملية التعلم ، نظراً لأنها أكثر أهمية للأستذكار على نحو فعال ، بدلاً من الأستذكار لساعات طويلة. فتوصلت دراسة فيلافيسنكو وبرناردو Villavicencio & Bernardo (2013) إلى وجود ارتباط إيجابى بين التنظيم الذاتى وتقديرات الطلاب الجامعيين . كما توصلت دراسة ديمير ودوداك Demir & Dudak(2016) إلى أن مهارات التنظيم الذاتى ومهارات المراقبة والتحكم كانوا منبئين بالنجاح المدرسى للتلاميذ. وتوصل أوسكاكير سومين وكالز Özçakir Sümen, & Çalş (2017) إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية منفصلين ومجتمعين كانا منبئين بنجاح الطلاب فى مادة الرياضيات . وتوصل كيا Kaya (2019) إلى وجود ارتباط إيجابى دال بين الإنجاز فى مادة الرياضيات واستراتيجيات

التعلم المنظم ذاتيًا. وقد أثبتت كثير من الدراسات المعاصرة أن التعلم المنظم ذاتيًا كان منبأً بمهارات النهوض الأكاديمى لدى الطلاب(انظر على سبيل المثال: معاوية أبو غزالة وآخرون ،٢٠٢٠; سميرة العتيبى وآخرون ،٢٠٢١ ; Sadeghi &Geshnigani,2016 . كما أثبتت بعض الدراسات دورها كمتغير وسيط يتوسط العلاقة بين النهوض ومتغيرات أخرى (سلمان العتيبى ،٢٠٢٣ ; Bakhashaee et al., 2017).

وفى ضوء العرض السابق؛ يمكن صياغة مشكلة الدراسة الراهنة فى الإجابة عن التساؤلات الآتية.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالى فى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- هل توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو التعلم الألكترونى وأبعاد النهوض الأكاديمى لدى عينة البحث؟

٢-هل توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائيًا بين كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاد النهوض الأكاديمى لدى عينة البحث؟

٣- هل توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى وكفاءة التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة البحث؟

٤- هل توجد تأثيرات غير مباشرة ودالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى وأبعاد النهوض الأكاديمى من خلال كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير وسيط لدى عينة البحث؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين المنخفضين والمرتفعين فى الاتجاهات فى النهوض الأكاديمى؟

٦-هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين المنخفضين والمرتفعين فى كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا فى النهوض الأكاديمى؟

تعريف المفاهيم الأساسية للبحث

(١) التعلم الإلكترونى

ويُعرف أيضًا باسم التعلم بمساعدة الحاسوب Computer aided ، والتعلم القائم على الأنترنت ، والتعلم الإفتراضى Virtual Learning (Çevik1& Bakioğlu, 2021). ويعد التعلم الإلكترونى هو التوظيف المناسب للحاسوب والإنترنت ، لدعم المهارات والمعرفة ، باتباع منهج شمولى لايقتصر على أية مقررات أو أية تجهيزات تقنية معينة ، بل ينصب التركيز فى عملية التعلم على مسارات التعلم المتكاملة، التى تتغير وفقًا للطالب ، وتعاونه وميوله والمادة العلمية

للموضوع ، ومستوى الكفاءة . وهو أسلوب من أساليب التعليم يعتمد فى تقديم المحتوى التعليمى ، وإيصال المهارات والمفاهيم للمتعلم على تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائطها المتعددة ، بشكل يتيح للطالب التفاعل النشط ، مع المحتوى والمعلم والزملاء بصورة متزامنة أو غير متزامنة ، فى الوقت والمكان والسرعة التى تناسب ظروف المتعلم وقدراته ، وإدارة كافة الفعاليات العلمية التعليمية ومتطلباتها بشكل إلكترونى من خلال الأنظمة الإلكترونية المخصصة لذلك (عبد العزيز آل عثمان ، ٢٠٢٠) وتعرفه إنعام خضير ، وفاتن عبد الحميد (٢٠٢١) بأنه طريقة توظف من خلالها الوسائط الإلكترونية ، من حاسوب وشبكاته ، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات ومكتبات إلكترونية ، وبوابات الإنترنت فى التواصل بين المعلمين والطلاب ، وبين الطلاب والجامعة ، بحيث يختار المتعلم مكان التعلم ووقته ومدته . ويعرفه عمرو أسعد (٢٠٢١) بأنه أسلوب من أساليب التعلم غير التقليدى ، يتم فيه استخدام الوسائط الالكترونية المعتمدة على شبكة الأنترنت بشكل متزامن أو غير متزامن ، وذلك من خلال نقل المعلومات ، والمحاضرات ، والدروس ، والمناقشات ، والتمارين ، والاختبارات ، سواء من داخل قاعات الدراسة فى الجامعات المصرية أو خارجها إلى المتعلم فى مكان تواجده ، عن طريق مجموعة من التطبيقات الالكترونية مثل : منصة الجامعة ، أو منصة البلاك بوردBlackboard ، أو منصة مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams ، أو منصة جوجل ميت Goole Meet، او منصة زووم Zoom ، ويتفق معه سينج وآخرون Singh,et al.(2022) حيث يعرفونه بأنه عملية اكتساب المعرفة والمهارات عن طريق استخدام أدوات إلكترونية مثل أجهزة الحاسوب ، والمقررات الدراسية القائمة على استخدام منصات الأنترنت مثل جوجل ميت Meet وميتنج Meeting ومنصات أخرى مماثلة.

ويمكن تقسيم بيئات التعلم الإلكترونى التى يمكن استخدامها فى عملية التعلم إلى خمسة أنواع هى :

١-التعلم الشبكى المباشر : يتم تقديم المادة التعليمية بشكل مباشر بواسطة الشبكة ، حيث أن المتعلم هنا يعتمد بشكل كلى على الإنترنت والوسائل التكنولوجية للوصول إلى المعلومة ، وتلغى العلاقة المباشرة بين المتعلم والمعلم.

٢-التعلم الشبكى المزدوج : ويعد أكثر البيئات التعليمية كفاءة ؛ حيث يتم مزج التعلم الإلكترونى مع التعليم التقليدى بشكل متكامل ، بحيث يتفاعل المتعلم والمعلم بطريقة ممتعة ، لكون المتعلم جزءاً من المحاضرة ، وليس مجرد مستمع ، وتعمل هذه البيئة على تعزيز روح الإبداع ، وتحمل

المسئولية لدى المتعلمين ، كما تتنوع فيها الوسائل التكنولوجية المستخدمة ، والتى تتيح للطالب حرية اختيار الطريقة التعليمية ، التى يتلقى من خلالها المعلومة .

٣-التعلم الشبكى الداعم : يتم استخدام الشبكة من قبل المتعلمين للحصول على مختلف مصادر المعلومات. ٤-البيئات الواقعية : وهى مرتبطة بأماكن محددة ، وتقع ضمن بُنى تحتية يتوفر فيها تجهيزات مادية ، وهى أماكن دراسة لها وجود فعلى من حوائط وأسقف وتجهيزات مادية ، ومن أبرز هذه البيئات :الحجرات الدراسية ، وقاعات المحاضرات ، ومراكز المصادر.

٥-البيئات الافتراضية : وهى بيئات تحاكى الواقع ويتم إنتاجها بواسطة برمجيات الواقع الافتراضى ، وتوجد على شبكة الإنترنت ، وقد تكون متزامنة أو غير متزامنة(أحمد جمال حسن ، ٢٠٢١)

(٢) الاتجاهات نحو التعلم الأكترونى

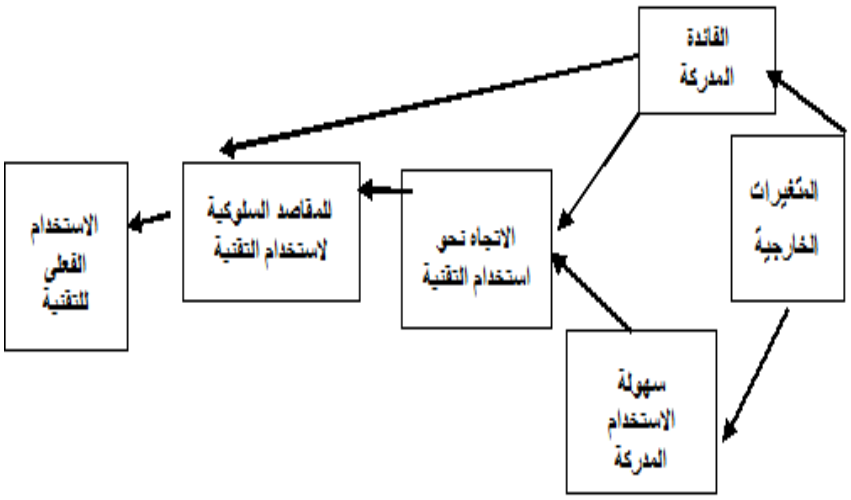
يجدر بنا فى البداية تعريف مفهوم الاتجاهات . عرف ألبورت Allport سنة (١٩٦٧) الاتجاهات بأنها " الاستعداد الوجدانى والنفسى ، أو الميل الأولى المبنى على الخبرة والمعرفة والوجدان، أو الدافعية لأى موضوع أو حدث اجتماعى". ويتفق معه غسان بادى (١٩٨٨) حيث عرفها بأنها " استعداد نفسى وجدانى وعقلى لدى الفرد، اكتسبه عن طريق خبراته السابقة ، وأضاف بأنه يتميز بنوع من الثبات بعد مروره بمراحل التكوين الفرضى والمتغير، ويتفق معهم باس(2014) Bas حيث يعرفها أيضاً بأنه "الميل الذى يرتب بطريقة منظمة أفكار الفرد ومشاعره وسلوكياته فى علاقتها بالموضوع النفسى" ، ووائق شاهر (٢٠١٥) حيث يعرفها هو أيضاً بأنها " الاستعداد النفسى الذى يظهر نتيجة التصورات الإيجابية أو السلبية المبنية على معرفة الفرد، والتى يكتسبها نتيجة تعرضه لخبرات مختلفة، بصورة مقصودة أو غير مقصودة، وتظهر خلال ردود فعله لمواقف معينة (ص ٨). بينما يعرفها ناصر الموزرى وناصر العسعوسى (٢٠٠٨) بأنها "التوجه نحو موضوعات معينة أو مواقف ذات صيغة واضحة ، ودوام نسبى" . وقد تشير إلى الاستعداد أو الميل المكتسب، الذى يظهر فى السلوك الفردى أو الجماعى، أو قد ينظر إليها على أنها تعبير محدد عن قيمة أو معتقد، ولهذا تتضمن نوعاً من التقييم الإيجابى أو السلبى، والاستعداد للاستجابة لموضوعات أو مواقف بطريقة محددة ومعروفة مسبقًا. فالاتجاهات إذن هى نزعات تؤهل الفرد للاستجابة لأنماط سلوكية محددة، نحو أشخاص أو أفكار أو أحداث أو أشياء معينة، وتؤلف نسقًا معقداً تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة ، وقد تكون الاتجاهات معرفية أو وجدانية أو سلوكية، وتقوم الاتجاهات على عنصريين أساسيين هما : النزعة الفردية، والكينونة المعينة التى وقعت عليها هذه النزعة (سيتى سلوى نور، نيء حنان مصطفى ٢٠١٠).

وتعرف الاتجاهات نحو التعلم الألكترونى بأنها "مجموعة الأفكار والتصورات والآراء والمواقف التى يتبناها طلاب الجامعات المصرية نحو استخدامات تطبيقات التعلم الإلكترونى ، والتى تعكس مستوى معرفتهم وانفعالاتهم وسلوكهم الفعلى تجاه هذا النظام التربوى" (عمرو أسعد ، ٢٠٢١) .

النظريات المفسرة للاتجاهات نحو التعلم الإلكتروتى :

سنعرض هنا نموذج قبول التقنية Technology Acceptance Model ونرمز له بالرمز(TAM) وقد قدم هذا النموذج ديفيذ وآخرون Davis et al.,(1989) المستند إلى نظرية الفعل المسبب ، ويشير إلى أن الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام لهما تأثير مباشر فى الاتجاه نحو استخدام تقنية جديدة . فالاتجاه هو الدرجة التى يهتم بها المستخدم بأنظمة تقنية معينة ، وهذا الاتجاه يؤثر بشكل مباشر فى المقاصد السلوكية المتعلقة بتلك التقنية ، وفى النهاية يقود ذلك إلى الاستخدام الفعلى لها ، حيث أن الاتجاهات الأولية لدى الفرد فيما يتعلق بسهولة استخدام الأنظمة التقنية وفائدتها ؛تؤثر فى الاتجاه نحو استخدامها ، وتحقيق تلك الفائدة .

(رقية قمام ، ٢٠٢٣،٤٩; Davis,1989) ، والشكل (١) يوضح النموذج فى صورته الأولية



شكل (١): نموذج قبول التقنية لديفز وآخرون (Davis ,et al.,1989)

وقد أجريت عدة تغيرات على هذا النموذج ، ونعرض فيما يلى للنموذج الموسع الأحدث لديفيذ ، حيث دمجت بناءات نظرية إضافية لتحديد أدق للعوامل الخارجية . وتضمنت عمليات التأثير الاجتماعى (المعيار الذاتى ، والطوعية ، والصورة ، والعمليات المعرفية الإجرائية (العلاقة بالوظيفة ، وجودة المخرجات ، وإمكانية إثبات النتائج ، وسهولة الاستخدام المدركة . ويتناول شكل (٢) عرض النموذج الموسع الأحدث .

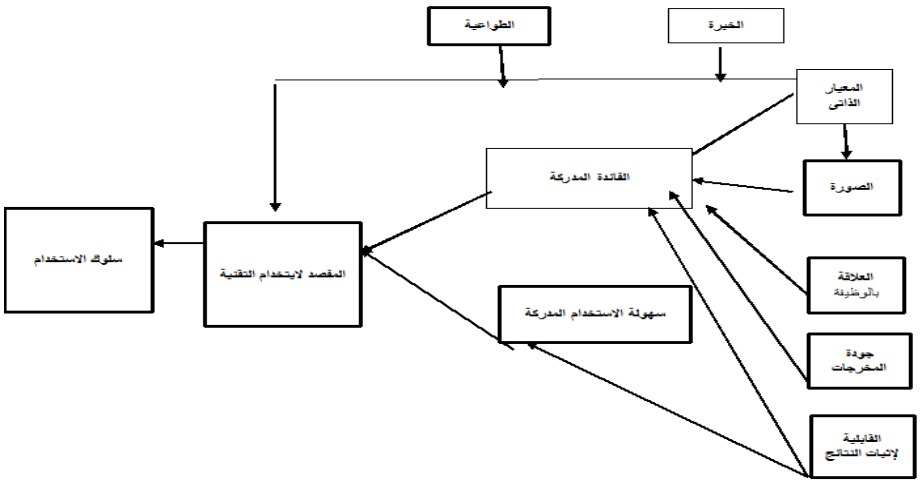
وسنتناول شرح مكونات النموذج الجديد بمزيد من الشرح.

أولاً عمليات التأثير الاجتماعى

يتضمن النموذج الموسع تأثير ثلاثة عوامل اجتماعية متفاعلة ، ومؤثرة فى الفرد الذى يواجه الفرصة لتبنى أو رفض نسق تقنى جديد وهى : المعيار الذاتى والطوعية والصورة .

أ-المعيار الذاتى

ويعرف بأنه إدراك الفرد أن معظم الناس المهمين بالنسبة له يعتقدون أنه ينبغى عليه -أو لاينبغى - أداء السلوك موضع الاهتمام ، ويعد المعيار الذاتى محدد مباشر للمقصد السلوكى لاستخدام التقنية الجديدة ، والمبرر المنطقى هو أن الأفراد قد تختار أداء سلوك ما ، حتى لو لم يكونوا هم أنفسهم مؤيدين قيامهم بهذا السلوك أو للعواقب المترتبة عليه ، إذا كانوا يعتقدون أن فرداً أو أكثر من المهمين أو المرجعين لهم يعتقدون أنه ينبغى عليهم ذلك ، وكانوا متحمسين بقدر ملائم بما يكفى للأمتثال لرأى أعضاء جماعتهم المرجعية(Vankatesh & Davis,2000).



شكل (٢) نموذج قبول التقنية الموسع(Venkatesh &Davis, 2000)

ب- الطوعية والأمتثال للتأثير الاجتماعى

يكون للمعيار الذاتى تأثير كبير فى المقصد السلوكى فى السياقات الإلزامية ، وليس فى السياقات الطوعية ، أى التى يؤدى فيها الفرد السلوك طواعية من تلقاء نفسه . ونشير إلى الآلية السببية التى تكمن خلف هذا التأثير بالأمتثال . فيفترض أن يمارس الأمتثال تأثيراً مباشراً فى االمقصد السلوكى ، عندما يدرك الفرد أن الفاعل الاجتماعى يريد منه أو منها أن يؤدى سلوك محدد ، وأن الفاعل الاجتماعى لديه القدرة على مكافأة هذا السلوك ، أو عقابه فى حالة عدم القيام به . ووفقًا للنموذج ؛ وفى سياق استخدام التقنية الإلكترونية؛ يحدث التأثير المباشر للأمتثال فى المعيار الذاتى ، والذى يؤثر بدوره فى تشكيل المقصد لاستخدام هذه التقنية ، وفى الفائدة المدركة لسهولة الاستخدام ، يحدث فى السياق الإلزامى ، ولكن لن يمارس تأثيراً فى السياق الطوعى ، فيفترض النموذج أن الطوعية تعد متغيراً معدلاً. وتعرف بأنها مدى إدراك المتبنيين المحتملين للتقنية لقرار استخدام التقنية ، على أساس أنه قرار غير إلزامى . وينبغى أن نلاحظ أن استخدام الأفراد للأنظمة التقنية يتباين ، حتى لو كان المستخدمون يدركون أن استخدام النظام التقنى إلزامياً ، فبعض المستخدمين يكونون غير راغبين فى الأمتثال لمثل هذه الإلزامية (رقية قمام ، ٢٠٢٣،٥٥ & Vankatesh ; Davis,2000).

وقد أضاف نموذج قبول التقنية الموسع آليتين نظريتين إضافيتين يمكن أن يؤثر من خلالها المعيار الذاتى فى تشكيل المقصد لاستخدام التقنية تأثيراً غير مباشر ، وهما الأستدماج Internalization وتحديد الهوية Identification ، ويحدث الأستدماج عندما يدرك الفرد أن شخصاً معينا يمثل مرجعية مهمة بالنسبة له يعتقد أنه ينبغى عليه أن يستخدم النظام التقنى ، فهنا يستدمج الفرد معتقد الشخص المرجعى فى بنية الأعتقاد الخاصة به. (Vankatesh & Davis,2000).

فأساس الأستدماج هو القوة المؤثرة للخبرة ، حيث يعزو الفرد المستهدف الخبرة والمصداقية إلى الشخص المرجعى له . وفى حالة الأستدماج يكون للمعيار الذاتى تأثير غير مباشر فى تشكيل المقصد لاستخدام التقنية من خلال الفائدة المدركة (رقية قمام ، ٢٠٢٣،٥٥ & Vankatesh ; Davis,2000).

ويختلف الأستدماج عن الأمتثال؛ فيحدث الأستدماج سواء أكان السياق إلزامياً أم طوعياً ، فحتى لو كان استخدام التقنية إلزامياً ، فستظل إدراكات المستخدم تتزايد استجابة للمعلومات المقنعة .

ج- الصورة

يستجيب الأفراد للتأثيرات الاجتماعية المعيارية لترسيخ صورة إيجابية داخل الجماعة المعيارية والحفاظ عليها. وتعرف الصورة بأنها الدرجة التى سيدرك الفرد من خلالها أن استخدام التقنية سيعزز مكانته فى نسقه الاجتماعى .

وتشير نظرية قبول التقنية أن المعيار الذاتى سيؤثر تأثيراً إيجابياً فى الصورة ، نظراً لأن الأفراد المهمين فى جماعة الفرد الاجتماعية يعتقدون أنه ينبغى عليه أو عليها أداء السلوك ، وبالتالى أدائه لهذا السلوك سيرفع مكانته داخل الجماعة . ويشار إلى تأثير هذا المصدر الاجتماعى بتحديد الهوية ، فهو مبنى على قوة تأثير الشخص المرجعى فى الفرد. ففى البيئات التى تتسم بدرجة مرتفعة من الاعتمادية المتبادلة مع الآخرين الفاعلين اجتماعياً ؛ فإن أداء الفرد لواجباته ومكانته داخل الجماعة يعدان أساس القوة والتأثير ، فمن خلال التبادل الاجتماعى ، وتشكيل التحالفات ، وتخصيص الموارد ، وهى السلوكيات التى تتفق مع معايير الجماعة؛ يحصل الفرد على عضوية الجماعة ودعمها . وينتج عن زيادة قوة التأثير الناتجة عن المكانة المرتفعة زيادة كفاءة الأداء ، وهنا يدرك الفرد أن استخدام التقنية سيؤدى إلى تحسين مستوى أدائه ، وهذا هو تعريف الفائدة المدركة ، وهذا ناتج بشكل غير مباشر عن تعزيز الصورة ، وأى فوائد أخرى تعزى مباشرة إلى استخدام التقنية. فيوصف تحديد الهوية من خلال تأثير المعيار الذاتى فى الصورة . ويفترض نموذج قبول التقنية أن تحديد الهوية –شأنه شأن الأستدماج– سيحدث سواء أكان سياق التقنية إلزامياً أم طوعياً ، عكس الأمتثال الذى لايحدث سوى فى السياقات الإلزامية فقط(Vankatesh & Davis,2000).

التغير فى التأثيرات الاجتماعية بفعل الخبرة

نثير تساؤلاً مهما فى البداية مؤاده : كيف يمكن أن تتغير التأثيرات الناتجة عن عمليات التأثير الاجتماعى مع زيادة خبرة الفرد باستخدام أنظمة التقنية ؟

يشير النموذج إلى أن التأثير المباشر للمعيار الذاتى فى تشكيل مقصد الاستخدام يقل بمرور الوقت مع زيادة الخبرة بالنظام التقنى . ويمكن تفسير ذلك فى ضوء أن معارف ومعتقدات المستخدمين المتعلقة بالتقنية قبل استخدامهم لها تكون غامضة وغير محددة ، ولذلك ينبغى عليهم أن يعتمدوا بدرجة كبيرة على آراء الآخرين المرجعين بالنسبة لهم ، كأساس يشكلون من خلالهم مقاصد الاستخدام ، ولكن بعد الاستخدام ، وعندما يكتسبون معرفة أكبر بمميزات وعيوب النظام التقنى من خلال خبراتهم المباشرة ؛ فإن تأثير المعيار الذاتى ينحسر .

وبناءً على ذلك ؛ يفترض أن التأثير المباشر للمعيار الذاتى فى مقصد الاستخدام سيكون قوياً فى السياقات الإلزامية قبل استخدام النظام التقنى ، وأثناء المراحل الأولى للاستخدام ، لكنه سيصبح أضعف مع الوقت مع زيادة الخبرة المباشرة فى استخدام النظام التقنى ، والتى تشكل على نحو متزايد مقاصد الاستخدام المستمر لهذا النظام التقنى . ويُتوقع على نحو مباشر أن يضعف تأثير المعيار الذاتى فى الفائدة المدركة عبر الوقت (الأستدماج) ، نظراً لأن الخبرة المباشرة الأكبر ستزود الفرد بمعلومات حسية ملموسة . على العكس لايُتوقع أن تأثير الصورة فى الفائدة المدركة (تحديد الهوية) سيضعف عبر الوقت ، نظراً لأن المكاسب المتحققة من استخدام التقنية ستستمر ، طالما استمرت معايير الجماعة التى تفضل أو تحبذ استخدام النظام التقنى المستهدف (رقية قمام ، ٢٠٢٣، ٥٥; Vankatesh & Davis,2000).

ثانيًا العمليات المعرفية الأدائية

أضاف نموذج قبول التقنية أربعة محددات معرفية أدائية للفائدة المدركة هى العلاقة بالوظيفة ، وجودة المخرجات ، وقابلية إثبات النتائج ، وسهولة الاستخدام المدركة . ويفترض النموذج أن الأفراد يستخدمون التمثيل العقلى لمطابقة الأهداف المهمة لاستخدام النظام التقنى بالعواقب المترتبة على استخدامه ، كأساس لتشكيل أحكامهم المتعلقة بالفائدة المدركة للاستخدام . ونبدأ بشرح لكل عملية من هذه العمليات.

أ-العلاقة بالوظيفة

أحد عمليات المطابقة التى سبق الإشارة إليها هى حكم المستخدم على العلاقة بالوظيفة . وهى تعرف بأنها إدراك الفرد فيما يتعلق بدرجة قابلية النظام التقنى المستهدف للتطبيق على أدائه المهنى . بعبارة أخرى؛ العلاقة بالوظيفة هى دالة على أهمية مجموعة من المهمات التى يقوم بها النظام التقنى ، وتدخل ضمن وظيفة الفرد ، وتدعم أدائه لوظيفته . فالمستخدمون يمتلكون معارف متمايزة تتعلق بأدائهم الوظيفى ، ويمكنهم استخدامها كأساس لتحديد أى المهمات يمكنهم أداؤها باستخدام نظام تقنى معين (Vankatesh & Davis,2000). ويعتبر عنصر العلاقة بالوظيفة بمثابة حكم معرفى له تأثير مباشر فى الفائدة المدركة (رقية قمام ،٢٠١٣، ٥٦) . فيؤكد النموذج مراراً وتكراراً أهمية المهمات التى يستطيع النظام التقنى أداؤها، ودرجة مطابقتها للأهداف الوظيفية للمستخدم .

ب-جودة المخرجات

يضع المستخدمون للنظام التقنى فى اعتبارهم إلى أى مدى يؤدى النظام التقنى تلك المهمات التى تمثل أهدافًا وظيفية بالنسبة إليهم ، وهى مايطلق عليه جودة المخرجات (Vankatesh & Davis,2000). فعادة ما يأخذ الأفراد فى إعتبارهم مدى الجودة النهائية لأداء المهمة باستخدام التقنية ، حيث يميل الأفراد إلى اختيار التقنية التى تقدم جودة أعلى فى المخرجات ، عندما يمكنهم الاختيار من مجموعة تقنيات متعددة ذات صلة بأداء المهمات الموكولة إليهم (رقية قمام ،٢٠٢٣، ٥٦).

ج-القابلية لإثبات النتائج

يمكن أن تفشل الأنظمة – حتى الفعالة منها – فى جذب قبول المستخدم ؛ إذا كان هناك صعوبة فى عزو المكاسب المتعلقة بأدائهم الوظيفى لاستخدامهم النظام التقنى . وتُعرّف قابلية النتائج للإثبات بأنها الحصول على نتائج ملموسة ناتجة عن استخدام النظام التقنى ، والتى تؤثر بشكل مباشر فى الفائدة المدركة . وهذا يعنى أنه من المتوقع أن يُشكل الأفراد إدراكات أكثر إيجابية تتعلق بفائدة استخدام النظام التقنى ، إذا كان التباين المشترك بين الاستخدام والنتائج الإيجابية المميزة يمكن تمييزه بسهولة (Vankatesh & Davis,2000).

د- السهولة المدركة

يفترض النموذج أن السهولة المدركة تعد محدداً مباشراً للفائدة المدركة فى ظل تكافؤ كل المحددات الأخرى

(Vankatesh & Davis,2000). وكلما تطلب استخدام التقنية مجهوداً أقل تزايد استخدامها (رقية قمام ،٢٠٢٣، ٥٧) . ويفترض أيضًا أن السهولة المدركة تعد محدداً للفعالية الذاتية التقنية ، وتُعدّل لتتلائم مع سهولة الأداء الموضوعية ، وذلك من خلال الخبرة السلوكية المباشرة بالنظام التقنى المفترض. Vankatesh & Davis,2000.

(٣)التعلم المنظم ذاتيًا

هو عملية بناءة ونشطة ، حيث يضع الطلاب لأنفسهم أهدافًا لتعلمهم ، ثم يقومون بعد ذلك بمراقبة معارفهم ودافعيتهم وسلوكهم – بما يتلائم مع أهدافهم – وينظمونها ، ويتحكمون فيها ، ويسترشدون فى ذلك بخصالهم الشخصية ، ويلتزمون بالمظاهر المميزة للسياق الذى يتعلمون فيه

(Samruayruen,2013) .إذن فالتعلم المنظم ذاتيًا هو العملية التى يحدد من خلالها المتعلم أهدافاً للتعلم ، ويستخدم استراتيجيات لإنجاز تلك الأهداف ، ويوجه خبرات تعلمه لتيسير إنجاز تلك الأهداف ، ويعدل سلوكه إذا تتطلب الموقف ذلك ، كما أنها تيسير اكتسابه للمعلومات . ويشير التعلم المنظم ذاتيًا إلى دمج المهارة مع الإدارة . فالمتعلم المنظم ذاتيًا يعرف كيف يتعلم ، ويكون مدفوعًا ذاتيًا للتعلم ، كما أنه يعرف حدود إمكانياته ، وبناءً على هذه المعرفة ؛ يضبط وينظم عمليات التعلم ، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة المراد تعلمها ، ولتلائم سياق التعلم أيضًا (مصطفى الهيلات، وآخرون ، ٢٠١٥). ويعرف عبد الرؤوف السواح (٢٠٠٧) التعلم المنظم ذاتيًا باعتباره نشاطًا أوليًا ذاتيًا ، يتضمن عمليات تحديد الهدف ، وتنظيم بذل الجهد لإنجاز الأهداف ، والمراقبة الذاتية ، وإدارة الوقت، وتنظيم البيئة الفيزيقية والاجتماعية . وهو عملية معرفية نشطة يتمكن من خلالها المتعلمون من توجيه ومراقبة عمليات التعلم الخاصة بهم ، وتتمثل فى قدرة الطالب على الاستخدام الأمثل للاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات المراقبة والتحكم المعرفى ، واستراتيجيات طلب المساعدة وادارة المصادر(سهيلة زروق، ٢٠١٨، ١٧). ويعرفه سلمان العتيبى بأنه عملية نشطة وبناءة يقوم الطلاب من خلالها بتنظيم ومراقبة سلوكهم ودوافعهم ومعارفهم ، من خلال تحديد أهدافهم الخاصة أثناء عملية التعلم (سلمان العتيبى ، ٢٠٢٣).

وفى ضوء ماسبق ؛ نستخلص أن التعلم المنظم ذاتيًا ينطوى على عدة مكونات : أولها تأكيد أنه عملية نشطة ، حيث يشارك الطلاب بفعالية ونشاط ، ويكون لديهم نوايا واضحة للإندماج فى التعلم ، ويرتبط هذا المكون بشكل مباشر بالمكون الثانى وهو الخاص بالتوجه نحو الهدف ، أى التركيز الهادف فى التعلم لإحراز الأهداف . ويتعلق المكون الثالث بالتنظيم والتحكم فى المعرفة ، ويشير إلى استخدام استراتيجيات لتعزيز تعلم الطالب . ويتعلق المكون الرابع بالسياق التى يحدث فيه التعلم المنظم ذاتيًا ؛ فقد يكون سياقًا محفزًا ، وقد يكون معوقًا . والمكون الخامس والأخير الذى يتكامل مع كل المكونات السابقة هو الدافعية ؛ فينبغى أن يكون الطالب مدفوعًا لتبنى هذا الشكل المكثف من التعلم ، حيث تتشابك المكونات المعرفية والدافعية معًا. باختصار التعلم المنظم ذاتيًا هو عملية معقدة تتضمن مكونات معرفية ودافعية وسياقية . ويعد الوعى بنسق المعرفة Metcogntion الأداة التى تتحكم فى هذه المكونات وتشكل أساس عملية التعلم المنظم ذاتيًا . ويستخدم الباحثون أحياناً مصطلح التعلم المنظم ذاتيًا والوعى بنسق المعرفة على أنهما مصطلحان مترادفان ، وعلى الرغم من ارتباطهما معًا ، فإنهما يشيران إلى بناءات مختلفة (de Boer, et al.,2013,8) . ويمكن تعريف عمليات الوعى المعرفى بنسق المعرفة أو عمليات (ماوراء المعرفة) ببساطة بأنها " التفكير فى عمليات التفكير" . وهى قدرة الفرد على التفكير بتمعنٍ فيما

يعرفه (Corbitt,2013,28). ويشير المفهوم أيضاً إلى قدرة الفرد على فهم عمليات التفكير والتعلم . ويرى بعض الباحثين أن هذا المفهوم يتعلق بالوعى المدرك المرتبط بالمظاهر المعرفية للتفكير(Pinninti,2016). ويتضمن معرفة الفرد بقدراته، وبالاستراتيجيات التى يستخدمها لتنظيم أنشطته المعرفية(Boudreaux, 2007,43) . ويؤكد باحثون آخرون أنه لايتضمن مجرد التفكير فيما حدث، ولكنه يصف أيضاً ماحدث، والمشاعر المرتبطة به (Corbitt,2013,28) . فقد تم توسيع المفهوم ليشمل الخصائص الوجدانية والدافعية للتفكير (Guo,2008,11) وينتج عن الوعى المعرفى بنسق المعرفة تأمل نقدى صحى، وتقييم لعمليات التفكير، وربما ينتج عن هذا التقييم والتأمل حدوث تغيرات محددة، فى كيفية إدارة المتعلم لعملية التعلم، وفى الاستراتيجيات المختارة لهذا الغرض(Corbitt ,2013 ,28)، ويتفق معهم لى (Lee(2018 حيث يرى أن عمليات الوعى المعرفى بنسق المعرفة أو عمليات ماوراء المعرفة تتضمن معرفة الفرد بمعارفه، وعملياته وحالاته المعرفية والوجدانية(p.27). ويشير المفهوم أيضاً إلى القدرة على المراقبة الواعية والمتعمدة للمعرفة، والعمليات والحالات المعرفية والوجدانية وتنظيمها. وتتفق معهم جـــامعة هـــارفورد المجتمعية Harford Community College (2014) ، حيث تشير إلى أن هناك نمطين من عمليات الوعى المعرفى بنسق المعرفة هما : المعرفة أو الوعى المعرفى، والتنظيم المعرفى، وقد عرف الباحثون هذين النمطين بأساليب مختلفة على النحو التالى:

أ–**المعرفة أو الوعى** : وتصف معرفة الطلاب "أو وعيهم" بقدراتهم واستراتيجياتهم المفضلة، ومعرفتهم بمتى يستخدمون هذه الاستراتيجيات، وكيفية استخدامها، ومعرفتهم بالمتغيرات المؤثرة فى أدائهم أثناء تعلمهم. وتتضمن المعرفة أو الوعى ثلاثة أنواع من المعارف: المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية. فتتعلق المعرفة التقريريةDeclarative knowledge بمعرفة المتعلم الواعية "أو وعيه" بالإجراءات التى يستخدمها، ومواطن ضعفه وقوته . وتتطلب هذه المعرفة أن يدرك المتعلم " لماذا" و"متى" يطبق استراتيجيات محددة . وتختص المعرفة الإجرائية Procedural knowledge بالمعرفة اللاشعورية " أو الوعى اللاشعورى" بكيفية تطبيق بعض الإجراءات بهدف التعلم . أما المعرفة الشرطيةConditional knowledge فهى تختص بتطبيق كل من المعرفة التقريرية والإجرائية فى ظل ظروف محددة (Dahish,2017,15). لكن هذا التصنيف يختلف عن تصنيف فلافل الذى قدمه سنة (١٩٧٩). حيث قسم الوعى المعرفى إلى ثلاث فئات: المعرفة بالمتغيرات المتعلقة بالفرد "المتعلم"، والمعرفة بالمتغيرات المتعلقة بالمهمة، والمعـــرفة بالمتغيـــرات المتعلقة بالاستـــــــــراتيجيات. وتختص المعرفة بالمتغيرات المتعلقة بالمتعلم ؛ بما يعرفه المتعلم عن قدراته كمتعلم، وما يعرفه عـــن العمليات المعرفية

للآخرين(Thamraksa2005). وتختص المتغيرات المتعلقة بالمهمة بما يعرفه المتعلم عن مدى صعوبة المهمة المراد تعلمها، والمتطلبات اللازمة لأدائها (Dahish,2017,15)، وهذه المعرفة أو هذا الوعى يوجه المتعلم عند إدارته للمهمة، ويزوده بمعلومات عن درجة النجاح، التى يحتمل أن يحققها؛ فيعى المتعلم أن كتابة مقالة تعالج قضية سياسية يستغرق وقتًا أطول من كتابة مقالة يصف فيها حفلة عيد ميلاده (Thamraksa,2005). وتختص المتغيرات المتعلقة بالاستراتيجيات بمعرفة المتعلم بالاستراتيجيات المحددة التى يمكنه استخدامها لإنجاز المهمة المطلوبة (Dahish,2017,15), بالإضافة إلى المعرفة الشرطية؛ والتى تختص بمتى وأين يكون استخدام كل استراتيجية ملائماً . فعلى سبيل المثال؛ ينبغى أن يعى الطالب أن عليه استخلاص الأفكار الرئيسة من النص، حتى يتمكن فيما بعد من حل الأسئلة التى تعتمد على الأستدلال (Thamraksa, 2005).

ويكمن خلف هذه التعريفات افترض ضمنى مؤداه : أن الوعى المعرفى بنسق المعرفة يساعد المتعلم فى التعرف على الاستراتيجيات التى يمكنه استخدامها، لإنجاز المهمات المطلوبة منه على نحو فعال، ومعرفة المتغيرات التى قد تؤثر فى عملياته المعرفية (Dahish,2017,15). فهذا الوعى يعد شرطاً أساسياً للاستخدام المستقل لاستراتيجيات التعلم، ولذا فالطالب الذى يفتقر إلى المعرفة الواعية لايفهم لماذا يستخدم استراتيجيات التعلم ، ولايعرف متى يستخدمها (de Boer et al.,2013,8)

ب–**التنظيم المعرفى:** ويصف التعديلات التى يقوم بها المتعلم لتنظيم عملية التعلم (Harford Community College,2014,1). وهذا يعنى أن هذا النمط من عمليات الوعى بنسق المعرفة (ماوراء المعرفة) يساعد المتعلمون فى التخطيط ، وإصلاح مسارهم ، ومراقبة فهمهم، وتقييم عمليات تعلمهم. ويمكن تقسيم استراتيجيات التنظيم المعرفى إلى خمس فئات من الاستراتيجيات هى: استراتيجيات التخطيط ، وإدارة المعلومات، ومراقبة الفهم والإصلاح ، والتقويم. وتختص استراتيجيات التخطيط بتحديد المصادر قبل البدء فى التعلم. وتختص استراتيجيات إدارة المعلومات بالاستراتيجيات، التى يتم من خلالها التحكم فى الظروف عند اكتساب معلومات جديدة. أما استراتيجيات مراقبة الفهم فهى الاستراتيجيات التى يستخدمها المتعلمون للتحقق من فهمهم لما يتعلمونه . وتختص استراتيجيات الإصلاح بتصحيح أى قصور حدث فى الفهم . أما استراتيجيات التقويم فهى الاستراتيجيات التى يستخدمها المتعلمون لفحص أدائهم المعرفى، أو لتقويم فعالية الاستراتيجيات التى يستخدمونها (Harford Community College, 2014, 1:5). إذن يمكن

القول أن عمليات التنظيم المعرفى هى عمليات عقلية تساعد المتعلمين فى تقويم استخدامهم لاستراتيجيات محددة، وتقدير ما إذا كان استخدامهم لها فعالاً أم لا (Dahish,2017,1).

ونلقى مزيداً من الضوء على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا .

أولا الاستراتيجيات المعرفية

(١) إستراتيجيات التسميع :حيث يقوم المتعلم بتكرار المادة المراد تعلمها ، أو إعادة قراءة النص بصوت مرتفع عند قراءة النص(منى طه ،٢٠١٤). ويأخذ التكرار أشكالاً تتراوح من التكرار البسيط إلى وضع خطوط تحت الملاحظات المهمة ثم تسميعها (Weinstien &Rogers,1985; Weinstien , 1987)

(٢)إستراتيجيات التفصيل : وهنا يحاول المتعلم استخدام بناءً رمزيًا ليضفى معنىً على المادة المراد تعلمها . وقد يكون هذا البناء الرمزى خياليًا أو بصريًا ، ويحاول المتعلم ربط ماتعلمه من قبل بما يتعلمه الآن ، ومن أمثلتها ربط الجمل ببعضها بعضًا ، وإعادة صياغة الأفكار الموجودة بالنص، وتلخيص المادة المقرؤة ، وعقد مقارنات ، والافادة من الخبرات السابقة عند تعلم مادة صعبة(Weinstioen & Rogers ,1985; Weinstien , 1987).

(٣)إستراتيجيات التنظيم : وهنا يحاول المتعلم إضفاء قدر من النظام على المادة المراد تعلمها كى يسهل فهمها (عبير أنور ، ٢٠١٩). وتتكون إستراتيجيات التنظيم من استراتيجيتين مهمتين هما: تقسيم المعلومات إلى وحدات أصغر ، وإيجاد ارتباط بين المعلومات التى لايوجد بينها أية علاقة منطقية(مثل تجميع الحروف الخاصة باللام القمرية أو الشمسية فى جملة ذات معنى) (Klausmier,1985, 248). ومن أمثلتها: تنظيم الأحداث التاريخية وفقًا لتسلسلها زمنيًا، وتلخيص المعلومات بالنص فى صورة نقاط محددة ، وعمل خريطة تصورية للموضوع (Weinstioen &Rogers & Weinstien , 1987) ، وتحويل المعلومة إلى أغنية وترديدها(Klausmier,1985, 248).

ثانيًا استراتيجيات مراقبة الفهم والتحكم (ماوراء المعرفة)

حيث يقوم المتعلم بمراقبة مدى فهمه للمادة ، من خلال إثارة الأسئلة ، وحل امتحانات الأعوام السابقة ، أو من خلال تطبيقها ، أو شرحها لمتعلم آخر . ومن أمثلتها استراتيجيات التخطيط ، وإدارة المعلومات، ومراقبة الفهم والإصلاح، والتقويم(عبير أنور، ٢٠١٩).

ثالثًا الاستراتيجيات المساندة أو الوجدانية

وهى تتعلق بالاستراتيجيات التى يستخدمها المتعلم لتوفير المناخ الملائم للتعلم ، والمحافظة على هذا المناخ طوال عملية التعلم . وهذه الاستراتيجيات لا تعد مسئولة مسؤولية مباشرة عن اكتساب المعلومات أو المهارات، ولكنها تساعد على توفير السياق اللازم للتعلم الفعال (Weinstien 1987,) ، كما تساعد المتعلم على أن يكون فى حالة مزاجية ملائمة لعملية التعلم ، والاحتفاظ بهذه الحالة طوال عملية التعلم ، وتتكون الاستراتيجيات المساندة من :

تحديد الهدف وتنظيم الوقت

تركيز الانتباه

المراقبة والتشخيص

وسنتناول كل إستراتيجية منها بقدر من التفصيل.

١-تحديد الهدف وتنظيم الوقت

يرى دانسيرو وزملاؤه أنه يمكن تصور الأهداف فى صورة مدرج هرمى ، ويقوم المتعلم بترتيبها فى هذا المدرج من خلال : تحديد الوظيفة التى يود أن يعمل بها مستقبلاً ، وتحديد المهارات المطلوبة لشاغل هذه الوظيفة ، وصياغة عدد من الأهداف السلوكية للتفوق فى الدراسة ، ووضع جدول أسبوعى لإنجاز المطلوب فى ضوء الأهداف السابقة ، وتقويم المتعلم مدى تقدمه صوب إنجاز هذه الأهداف . وإذا وجد المتعلم أنه لم يحرز تقدماً فعلياً ، فعليه أن يضع جدولاً بديلاً ، أو يعيد صياغة أهدافه(Dansereau, et al.,1979,5) .

٢-تركيز الانتباه

ويحدث ذلك من خلال استخدام نوعين من الاستراتيجيات هما: الاستراتيجيات الخاصة بتوليد حالة مزاجية إيجابية أثناء التعلم، و الاستراتيجيات الخاصة بالتغلب على المشتتات . وسنلقى الضوء على كل فئة منهما .أ-الاستراتيجيات الخاصة بخلق حالة مزاجية إيجابية أثناء التعلم : حيث يـــقـــوم المتعلم بالتغلب على الانفعالات والاتجاهات السلبية المصاحبة لعملية التعلم ، وذلك من خلال الحديث الإيجابى مع الذات (Weinstien ,1988)، واستخدام المكافآت ، وتتبع المشاعر السلبية ، ومايصاحبها من صور ذهنية حتى يصل إلى نتيجة منطقية (Dansereau, et al.,1979,19) .

ب-الاستراتيجيات الخاصة بالتغلب على المشتتات : حيث يتغلب المتعلم على المشتتات فى خطوتين هما : الوعى ؛ فينبغى أن تتوفر لدى المتعلم درجة من الوعى تمكنه من الإجابة عن أسئلة من

قبيل متى يتشتت انتباهه ؟ ، وكيف يتشتت ؟، ولماذا يتشتت ؟، وماطول الفترة الزمنية التى استغرقتها حالة تشتت الانتباه هذه؟ وتتمثل الخطوة الثانية فى محاولة التغلب على المشتتات ، وذلك من خلال الحديث الإيجابى ، والتخيل ، واستخدام المكافآت .

٣-استراتيجيات المراقبة والتشخيص : حيث يقوم المتعلم باكتشاف السلوكيات غير الملائمة التى تعوقه عن تحقيق أهدافه ، ويُعدلها ، وذلك من خلال إحداث تكامل عند استخدام كل الاستراتيجيات السابق الإشارة إليها (Dansereau, et al.,1979,19) .

رابعًا الاستراتيجيات الاجتماعية

وتتـــضمن التعاون مع الأقران، مثل إثارة الأسئلة معًا، وطلب المساعدة، وتصحيح المعلومات المستخلصة من النص، وتقديم عائد أثناء القراءة (عبير أنور ،٢٠١٩).

النظريات المفسرة

يبنى نموذجى زيمرمان وبنتريش اللذين سنعرضهما على النظرية المعرفية الاجتماعية ، التى تعكس التفاعل بين الفرد والمتغيرات الشخصية والسلوك والبيئة أو السياق . ورغم اختلاف النموذجين فإنهما يتفقان على أن التعلم المنظم ذاتيًا يشمل ثلاثة مكونات هى :المكونات المعرفية والدافعية ، و المكونات الخاصة بالمراقبة والتحكم (ماوراء المعرفة). كما ظهر التنظيم الذاتى للسلوك فى كلى النموذجين (حافظ عبد الستار، وآخرون ، ٢٠١٩).

١-نموذج زيمرمان

تتكون عمليات التنظيم الذاتى وفقًا لنموذج زيمرمان Zimmermman (2000) من ثلاثة مراحل دورية ، موضحة بالشكل (٣) ، وهذه المراحل هى :

١-مرحلة التفكير المدروس أو المسبق:

وهى تشير إلى العمليات والمعتقدات التى تتشكل قبل أن يبذل المتعلم جهداً للتعلم. وهناك فئتان من عمليات التفكير المسبق هما : تحليل المهمة والدافعية الذاتية ، وسنتناولهما بإيجاز .

أ-تحليل المهمة ، ويتضمن صياغة الأهداف ، والتخطيط الاستراتيجى . هناك دلائل مهمة على زيادة النجاح الأكاديمى لدى المتعلمين الذين صاغوا أهدافًا محددة قريبة المدى لأنفسهم .

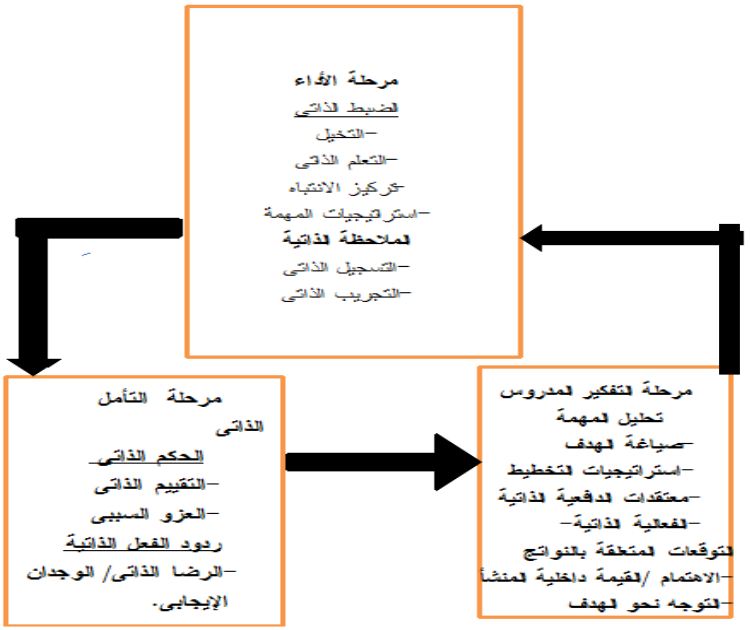
ب-الدافعية الذاتية : تنشأ من معتقدات الطلاب المتعلقة بالتعلم ، مثل معتقدات الفعالية الذاتية الخاصة بما يمتلكه المتعلمون من قدرة على التعلم ، والتوقعات المتعلقة بالنواتج الشخصية

المترتبة على التعلم ، فالطلاب الذين يعتقدون فى فاعليتهم الذاتية فيما يتعلق بتعلم مادة علمية معينة ؛ يتوقعون أنهم سيوظفون هذه المعرفة لتجاوز الامتحان الخاص بها ، ويكونون أكثر دافعية للتعلم بأسلوب ذاتى المنشأ.

ويشير الأهتمام ذاتى المنشأ إلى تقييم الطلاب للمهارة المتطلبة لأداء المهمة، فى ضوء المميزات التى ستحقق لهم عند تعلمها(Zimmermman ,2000; Samruayruen ,2013,20) . فالطلاب الذين يقيمون التعلم الإلكترونى على سبيل المثال على أنه مثير للأهتمام ، ويستمتعون بزيادة إتقانهم له ؛ يكونون أكثر دافعية للتعلم بطريقة منظمة ذاتياً .

٢-مرحلة الأداء :

تنقسم عمليات مرحلة الأداء إلى فئتين رئيسيتين هما : الضبط الذاتى والملاحظة الذاتية. ويشير الضبط الذاتى إلى ارتقاء طرائق أو استراتيجيات محددة يتم إنتقاؤها أثناء مرحلة التفكير المدروس أو المسبق ، ومن بين هذه للاستراتيجيات : التخيل والتعلم الذاتى ، وتركيز الانتباه ، والاستراتيجيات النوعية الخاصة بمهمات بعينها. (Samruayruen ,2013,20).



شكل (٣) مراحل التعلم المنظم ذاتيًا وفقًا لنموذج زيمرمان (Zimmermman ,2000)

وتشير الملاحظة الذاتية إلى التسجيل الذاتى للأحداث الشخصية ، أو التجريب الذاتى ليكتشف المتعلم سبب

حدوث هذه الأحداث . فمثلاً يُطلب من الطلاب غالبًا التسجيل الذاتى للوقت الذى استغرقونه فى تعلم مهارة أو مادة دراسية ما ؛ وذلك يجعلهم أكثر وعيًا بكم الوقت الذى استغرقوه فى التعلم ، وقد يلاحظ الطالب أن الوقت الذى استغرقه فى التعلم وهو فى غرفته منفرداً كان أقل بالمقارنة بالوقت المستغرق فى التعلم وهو فى وجود الآخرين. وتعد المراقبة الذاتية شكلاً من أشكال الملاحظة الذاتية ، وتشير إلى التتبع المعرفى للأداء الوظيفى الشخصى (Zimmermman ,2000; Samruayruen ,2013,20).

٣-مرحلة التأمل الذاتى:

هناك فئتان من عمليات التأمل الذاتى هما : الحكم الذاتى ، ورد الفعل الذاتى . ويعد التقييم الذاتى أحد أشكال الحكم الذاتى ، ويشير إلى مقارنة الأداءات التى تمت ملاحظتها ذاتيًا فى ضوء بعض المعايير ، مثل مقارنتها بالأداء السابق لشخص آخر ، أو فى ضوء معيار مطلق للأداء . ويتضمن الشكل الآخر للحكم الذاتى العزو السببى، الذى يشير إلى المعتقدات المتعلقة بسبب حدوث أخطاء فى أداء المتعلم ، أو سبب نجاحه . فعزو الطالب درجاته المنخفضة فى مادة ما إلى إفتقاره للمرونة قد يكون مدمراً على المستوى الدافعى ؛ لأنه يعنى أن الجهود التى سيبذلها لتحسين أدائه فى المرات القادمة لن تكون مثمرة . وفى المقابل عزو انخفاض درجاته لعمليات يمكن التحكم فيها مثل استخدامه استراتيجية غير ملائمة ؛ سيحافظ على مستوى دافعيته ، لأنه يعنى ضمنيًا أن استخدامه استراتيجية مختلفة قد يقوده إلى النجاح. وأحد أشكال رد الفعل الذاتى هو مشاعر الرضا الذاتى والوجدان الإيجابى فيما يتعلق بأداء الطالب . فزيادة الرضا الذاتى يعزز الدافعية ، بينما يقوض انخفاض الرضا الذاتى بذل جهود إضافية فى التعلم . وتأخذ ردود الفعل الذاتية أيضًا شكل الاستجابات التوافقية أو الدفاعية . فتشير ردود الفعل التوافقية إلى التوافقات أو التعديلات المصممة لزيادة فعالية الاستراتيجيات التى يستخدمها الطالب فى التعلم ، مثل تعديل استراتيجية تعلم تستخدم على نحو غير فعال . وتشير ردود الفعل الدفاعية إلى الجهود التى يبذلها الطالب للحفاظ على صورته الذاتية ، وتأخذ عدة أشكال كالانسحاب من المقرر ، أو التخلف عن حضور الامتحان (Zimmermman ,2000). وينظر إلى مراحل التنظيم الذاتى على أنها مراحل دورية كل مرحلة منها تؤثر فى الأخرى . فعدم الرضا الذاتى مثلاً سيؤدى إلى مستويات أقل من الفعالية الذاتية ، وسينخفض الجهد المبذول فى محاولات التعلم اللاحقة وقد توصل الباحثون إلى وجود ارتباطات

مرتفعة لدى المتعلمين بين عمليات التفكير الدروس وعمليات الأداء ، وعمليات التأمل الذاتى .فالطلاب الذين يضعون أهدافًا محددة وقريبة المدى من الأكثر احتمالاً أن يقوموا بالملاحظة الذاتية لأدائهم ، ومن الأكثر احتمالاً أن ينجزوا فى المجال الدراسى المستهدف ، وسيظهرون مستويات مرتفعة من الفعالية الذاتية ، وذلك بالمقارنة بالطلاب الذين لايضعون لأنفسهم أهدافًا (Zimmermman ,2000; Samruayruen ,2013,21).

٢-نموذج بنتريش

طور بنتريش Pinterich (٢٠٠٠) نموذجًا للتعلم المنظم ذاتيًا يتكون من أربعة مراحل كما هو واضح بجدول (١). وهذه المراحل هى:

المرحلة الأولى : مرحلة التفكير المدروس أو المسبق والتخطيط

حيث تتضمن هذه المرحلة التخطيط ، وصياغة الأهداف ، وتتضمن أيضًا تنشيط الادراكات والمعارف المتعلقة بالمهمة أو السياق ، وتلك المتعلقة بالذات فى علاقتها بالمهمة .

المرحلة الثانية : مرحلة المراقبة

وتتعلق بالعمليات المتعددة للمراقبة ، والتى تمثل الوعى المعرفى بمختلف الجوانب المتعلقة بالذات والمهمة والسياق .

المرحلة الثالثة : مرحلة التحكم

وتتضمن الجهود التى يبذلها المتعلم للتحكم فى مختلف المظاهر المتعلقة بذاته أو المهمة أو السياق ، وتنظيمها.

المرحلة الرابعة : مرحلة ردود الأفعال والتأمل

والتى تمثل ردود الأفعال المتنوعة والتأملات المتعلقة بالذات أو المهمة أو السياق.

ويفترض أن هناك تسلسلاً مرتباً يمر به المتعلم أثناء قيامه بتعلم مهمة ما ، إلا أنه لايتم بالضرورة فى مراحل خطية، فضلاً عن التفاعل بين المراحل المكونة للتعلم الذاتى كما يوضحها جدول(١) . (Samruayruen,2013,21).

يلاحظ من خلال تأمل جدول (١) التكامل بين الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات المراقبة والتحكم (ماوراء المعرفة) والدافعية ، التى تمكن المتعلم من التحكم فى تنظيم تعلمه ، ودافعيته ، وبيئته ، وذلك عبر أربع مجالات متمايزة هى :

١-تنظيم المعرفة : وتتمثل فى الأنشطة والاستراتيجيات التى يتبناها الطالب ويستخدمها ، لكى يخطط ويوجه وينظم ادركاته ومعارفه ، ثم يقوم بتوجيه تلك المعرفة ، بحيث يكون على وعى بمدى تقدمه نحو تحقيق أهدافه ، وذلك من خلال اختيار أو تعديل الاستراتيجيات المعرفية التى يستخدمها ، إذا تطلب الأمر، وصولاً إلى التقييم الذاتى للمهمة، مثل الحكم على مدى سهولتها أو صعوبتها.

٢-تنظيم الدافعية: ويشمل تنظيم المعتقدات المختلفة ، مثل محاولات التحكم فى فعالية الذات ، وذلك من خلال استراتيجية الحديث الذاتى الإيجابى ، وزيادة الدافعية الحارجية عن طريق توقع الحصول على جوائز ، ثم تأمل ردود الأفعال الانفعالية تجاه النجاح والفشل .

جدول (١) مراحل ومجالات عملية التعلم المنظم ذاتيًا وفقًا لنموذج بنتريش (Samruayruen,2013,21).

المرحلة	المعرفة	الدافعية /الوجدان	السلوك	السياق
التخطيط	-صياغة الهدف -تنشيط المعارف السابقة -تنشيط الوعى المعرفى بنسق المعرفة (ماوراء المعرفة	-تبنى التوجه نحو الهدف -الأحكام المتعلقة بالفعالية الذاتية الأحكام المتعلقة بسهولة التعلم -الادراكات المتعلقة بصعوبة المهمة -تنشيط القيمة المنسوبة للمهمة -تنشيط الاهتمام	-تنظيم الوقت والجهد -التخطيط -التخطيط للملاحظات الذاتية للسلوك	-الادراكات المتعلقة بالمهمة -الادراكات المتعلقة بالسياق
المراقبة	-الوعى بنسق المعرفة (ماوراء المعرفة) -مراقبة المعرفة -الأحكام المتعلقة بالتعلم	-الوعى بالدافعية والوجدان ومراقبتهما	-الوعى بالجهد المبذول ومراقبته -الوعى بالوقت المستهلك وبالحاجة إلى المساعدة -الملاحظة الذاتية للسلوك	-مراقبة التغيرات التى تطرأ على المهمة وعلى الظروف الخاصة بالسياق
التحكم	-انتقاء الاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير ، وتعديلها إذا تطلب الموقف	-انتقاء الاستراتيجيات الخاصة بإدارة الدافعية والوجدان ، وتعديلها إذا تطلب الموقف	-زيادة /انخفاض الجهد المبذول -المثابرة/التوقف عن أداء المهمة -سلوك طلب المساعدة	-التغير فى المهمة أو إعادة التفاوض بشأنها -التغيير أو مغادرة السياق
ردود الفعل والتأمل	-الأحكام المعرفية -العزو	-ردود الأفعال الوجدانية -العزو	-اختيار السلوك	-تقييم المهمة -تقييم السياق

٣-تنظيم السلوك: ويتضمن تنظيم الوقت والتخطيط لكم الجهد المبذول ، والتحكم فيه ، والوعى بهما من خلال زيادة الجهد والمثابرة ، وتأمل محصلة السلوك ، واختيار السلوك الذى ينبغى القيام به فى المستقبل ، وتنظيمه وتعديله ، وصولاً إلى تقييم المهمة والسياق البيئى المحيط .

٤-تنظيم البيئة (أو السياق): ويعد التحكم فى البيئة (السياق) الأصعب لأن البيئة أو السياق لايخضعان لسيطرة أو تحكم المتعلم(حافظ عبد الستار ، وآخرون ، ٢٠١٩).

(٤) النهوض الأكاديمى

يعد النهوض الأكاديمى من المصطلحات الحديثة نسبياً فى علم النفس ، وقد انبثق من علم النفس الإيجابى ، والذى يؤكد أهمية الجوانب الإيجابية فى شخصية الفرد(معاوية أبو غزال، ٢٠٢٠) . ويشير إلى الاستجابة التوافقية البناءة للتحديات والمعوقات التى يخبرها الطالب فى مساره الأكاديمى (Bakhashaee et al., 2017). إذن هو بناء نفسى يشير إلى قدرة الطلاب على مواجهة الصعوبات والتحديات التى تواجههم فى مسار تعلمهم .Çelene,2020 ; Heydarnejad, et al (2022) . وهو سلوك إيجابى وبناء وتوافقى لأنواع التحديات والنكسات والمحن التى يمر بها الطلاب بشكل مستمر خلال مراحل إعدادهـــم الأكاديمى ، كانخفاض درجاتهم التحصيلية ، والضغوط المرتبطة بالامتحانات ، والواجبات المدرسية الصعبة . (أمل الزغبى (٢٠١٨ ; Martin ,Marsh,2008; Putwain, et al., 2023 .وهو بنية نفسية إيجابية تتمثل فى قدرة الطالب على تخطى النكسات والتحديات الأكاديمية اليومية التى تـــعد جزءاً من الحياة الأكاديمية (Martin,2013) مما يمكنه من بلوغ حالة الثبات الانفعالى ، والحفاظ على كفاءته الأكاديمية، والتوافق الإيجابى مع بيئته التعليمية (رانيا عطية ، ٢٠٢٠؛ إلهام البلال، ٢٠٢٠؛ أمانى فرحات،٢٠٢١; سميرة العتيبى ، ٢٠٢١؛ فرحان العنزى ، ٢٠٢١؛ أسماء عبد العزيز ، سالى أيوب ، ٢٠٢٢). وهو القدرة على التوافق المنظم ، والجدارة الشخصية الإيجابية Positive personal eligibility، والتقبل الإيجابى للحياة الأكاديمية . لذا يعد النهوض الأكاديمى بمثابة الدرع الواقى الذى يخفف التوتر والقلق اليومى لدى المتعلمين (Heydarnejad, et al., 2022). ويرتبط مفهوم النهوض الأكاديمى بمفهوم الصمود الأكاديمى Academic Resilience ولكنهما مفهومان متمايزان . فيتعلق النهوض الأكاديمى بالقدرة على مواجهة المحن والتحديات المعتادة فى الحياة الأكاديمية (كالقلق من الامتحانات ، أو صعوبة بعض المواد) ، والنهوض شكل من أشكال الصمود ، وهو يُمكّن الطلاب من الاستجابة بفعالية للضغوط والصعوبات اليومية المعتادة . بينما يتعلق الصمود الأكاديمى بالقدرة على مواجهة التحديات الشديدة (كالفقر مثلاً ، أو

الحروب) بطرائق توافقية بما لايعوق الطالب عن النجاح الأكاديمى . إذن فالصمود عملية دينامية تتضمن التوافق الإيجابى عند مواجهة الشدائد الحادة و/ أو المزمنة التى تهدد ارتقاء الطالب تعليمياً (Martin , 2013; Collie , et al. ,2015; Irwin2022,12) .

ويمكن تقسيم العوامل المؤثرة فى النهوض الأكاديمى إلى نوعين: عوامل قريبة المدى Proximal Factors ، وعوامل بعيدة المدى Distal Factors . وتتضمن العوامل قريبة المدى الخبرات الحياتية الحالية أو العوامل النفسية والتربوية ، والعوامل المرتبطة بالأسرة ، وجماعة الأقران ، والموارد المتاحة . بينما تتضمن العوامل البعيدة المدى التاريخ الشخصى للطالب . وقد أوضح الباحثون أن العوامل القريبة تتسم بأنها أكثر مرونة وفعالية من حيث دورها فى إحداث تغيرات تربوية وسلوكية إيجابية (Bakhashaee et al.,2017) . وقد اختلف الباحثون فى تحديد أبعاد مفهوم النهوض الأكاديمى ، فالبعض تناوله كمفهوم أحادى (Klukas,2020) ، بينما توصل مارتن ومارش (2008) Marsh &Martin ، وحنان محمود (٢٠١٨) إلى أنه يتكون من خمسة أبعاد هى الفعالية الذاتية والتخطيط ، والتحكم ، والمثابرة ، والقلق المنخفض(الهدوء). واستخلصت دراسة حسن عابدين (٢٠١٨) ثلاثة عوامل هى : مجابهة المواقف الصعبة ومقاومة الضغوط والدعم الاجتماعى . وكانت أكثر الأبعاد تكراراً فى عديد من الدراسات السابقة هى الفعالية الذاتية ، والضبط غير المؤكد ، والقلق ، والاندماج أو المشاركة الأكاديمية، والعلاقة بين الطالب والمعلم (شيرى حليم ، ٢٠١٩; سميرة العتيبى وآخرون ، ٢٠٢٠ ; فرحات العنزى ،٢٠٢١ ; آمال جريس ،٢٠٢٢ ; سلمان العتيبى ،٢٠٢٣)

النظريات المفسرة

نظرية عجلة الدافعية والإندماج

طور مارتن Martin على مدى عامين (٢٠٠١-٢٠٠٣) نموذجاً موسعاً للإندماج النفسى والسلوكى يشار إليه بنموذج عجلة الدافعية والإندماج . ويقوم النموذج على عدة نظريات كنظرية العزو ، ونظرية تقرير المصير ، ونظرية القيمة ، والحاجة إلى الإنجاز ، والتنظيم الذاتى ؛ ولهذا يمثل إطاراً نفسياً شاملاً وتكاملياً لفهم الأبعاد النفسية والسلوكية للإندماج الأكاديمى ، وهذا النموذج متعدد الأبعاد يؤكد التمييز الواضح بين المكونات المعرفية والسلوكية لبلوغ الإنجاز (Liem &Martin 2012) ، ويعكس الأفكار والمشاعر والسوكيات التى تعزز الإندماج الأكاديمى للطلاب (Martin & Marsh,2006).

يقسم النموذج إلى عوامل تقوم إما بتعزيز أو إضعاف الدافعية والإندماج والمشاركة الأكاديمية بالأفكار والمشاعر والسلوكيات . وأطلق على العوامل التى تعزز الدافعية " العوامل التكيفية ، فى حين أشار إلى العوامل التى تضعف الدافعية بأنها عوامل غير تكيفية(سميرة العتيبى وآخرون ،٢٠٢١) .

ولقد وضح ليم ومارتن Liem & Martin (2012) الأفكار والسلوكيات التى تقع ضمن الأبعاد التكيفية وغير التكيفية وتتضمنها عجلة الدافعية والإندماج . وتتمثل فى أربعة أبعاد هى :

١-المعرفة المعززة أو التكيفية : وتشير إلى التوجه نحو التعلم و/ أو المهمة ، وتمثل الاستراتيجيات الإيجابية التى يستخدمها الطالب للإندماج فى التعلم و/ أو المهمة (Marsh,2006; Liem & Martin ,2012) .

وتحتوى على فعالية الذات ، وتتضمن: ثقة الطلاب فى أدائهم أثناء الدراسة ، والتوجه نحو الإتقان ، ويتضمن : توجه الطلاب نحو تطوير أدائهم الأكاديمى ، والقيمة وتتضمن : إدراك الطلاب لأهمية الدراسة الأكاديمية.(سميرة العتيبى وآخرون ، ٢٠٢١)

٢-المعرفة المعرقلة أو غير التكيفية: وتعكس توجهًا يكف الدافعية ويعوق الإندماج عند التعلم أو أداء المهمة (Marsh,2006; Liem & Martin (2012) . وتحتوى على القلق وتجنب الفشل والضبط غير المؤكد والذى يعكس عدم ثقة الطالب فى جودة أدائه (سميرة العتيبى وآخرون ، ٢٠٢١)

٣-السلوكيات المعززة أو التكيفية: وتتضمن المثابرة ، والتخطيط ، وإدارة المهمة .(Marsh,2006; Liem & Martin 2012)

٤-السلوكيات المعرقلة أو غير التكيفية : ويتضمن العجز الذاتى Self -Handicapping ، وتخلى الطلاب عن فرص النجاح ، من خلال العزوف عن الدراسة ، باعتبار أن ذلك يعد مبرراً للإخفاق الأكاديمى ، وتجنب المشاركة (سميرة العتيبى وآخرون ، ٢٠٢١).

الدراسات السابقة

اهتم فريق من الباحثين بفحص دور استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى التنبؤ بالنهوض الأكاديمى ؛ فكشفت نتائج دراسة صديقى وشينجانى Sadeghi &Geshnigani(2016) التى أجريت الدراسة على (٣٦٩) طالبًا وطالبة بجامعة لورستان ، عن تنبأ بعدين فرعيين للتعلم المنظم ذاتيًا

بالنهوض الأكاديمى ، وهما بعدى الضبط الذاتى والرغبة فى التعلم. وتوصل معاوية أبو غزالة وآخرون (٢٠٢٠) فى دراسته التى أجريت على (٦٣٥) تلميذً تراوحت أعمارهم من (١٣-١٧) عامًا ، توصل إلى إسهام الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات فى التنبؤ بالنهوض الأكاديمى ؛ إذ فسرت الاستراتيجيات المعرفية (٢٢.٤%) من التباين فى النهوض الأكاديمى ، بينما فسر تنظيم الذات (١,٤%) من التباين فى النهوض الأكاديمى. وأسفرت نتائج دراسة سميرة العتيبى وآخرون (٢٠٢١) التى أجريت على (٣٤٣) طالبًا عن أن التعلم المنظم ذاتيًا ينبىء بالنهوض الأكاديمى ،حيث فسر (٢٨ ,٨%) من التباين فى النهوض الأكاديمى ، وكانت أكثر الأبعاد إسهامًا هما بعدى وضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية ، حيث يسهمان بنسبة (٣١%) فى تفسير التباين فى النهوض الأكاديمى . وكشفت دراسة آمال جريس (٢٠٢٢) التى أجريت على (١٣٨٠) طالبة جامعية أردنية عن أن التوجهات نحو هدف الإنجاز فسرت (٣٧%) من التباين فى استراتيجيات التفصيل ، و (٥٤%) من التباين فى استراتيجيات التنظيم ، و (٢٦%) من التباين فى استراتيجيات التفكير الناقد ، و(٣١%) من التباين فى استراتيجيات المراقبة والتحكم (ماوراء المعرفة) ، وفسرت توجهات هدف الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا معًا أبعاد النهوض الأكاديمى ، ففسر المتغيرين معًا (٣٢%) من التباين فى بعد العلاقة بين المعلم والطالب ، و(١٢%) من التباين فى بعد القلق ، و (٣١%) من التباين فى بعد التحكم ، و(٤٢%) من التباين فى بعد المشاركة الأكاديمية.

وانتقل فريق آخر من الباحثين إلى مستوى أعمق من التحليل للعلاقة بين المتغيرين؛ فاهتموا بفحص العلاقات البنائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (كمتغير مستقل)، ومتغيرات أخرى باعتبارها متغيرات وسيطة والنهوض الأكاديمى (كمتغير تابع) . من أمثلة هذه الدراسات دراسة باكهاشى وآخرون Bakhashaee et al.,(2017) التى عُنيت بفحص العلاقات البنائية السببية بين استراتيجيات الإدارة الذاتية للحياة (متضمنة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا) ، والارتقاء الإيجابى، والنهوض الأكاديمى لدى عينة مكونة من (٤٠٠) طالبة جامعية . وأسفرت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثيرات إيجابية بين استراتيجيات الإدارة الذاتية للحياة والنهوض الأكاديمى من خلال الارتقاء الإيجابى . أى أن الارتقاء الإيجابى يتوسط العلاقة بين استراتيجيات الإدارة الذاتية للحياة والنهوض الأكاديمى. وأسفرت نتائج دراسة آمال جريس (٢٠٢٢) -السابق الإشارة إليها - عن أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تتوسط العلاقة بين التوجه نحو الإنجاز والنهوض الأكاديمى. واهتم تو وونج Tu & Wang(2023) بفحص العلاقات البنائية السببية بين النهوض الأكاديمى (متمثلاً فى التغلب على صعوبات الكتابة عند تعلم اللغة الأجنبية الثانية) والانفعالات الأكاديمية (الإيجابية

والسلبية على حد سواء) ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. أجريت الدراسة على (٣٦٢) طالبة جامعية صينية . وأسفرت نتائج تحليل المسار عن وجود ارتباط دال بين المتغيرات الثلاثة ، وكان التأثير المباشر والكلى للانفعالات الأكاديمية السلبية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (المكون البيئى) غير دال، وأخيراً توسطت الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية والسلبية على حد سواء) العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والنهوض الأكاديمى. كما أجرى سلمان العتيبى (٢٠٢٣) دراسة بهدف فحص العلاقات البنائية السببية بين التعلم المنظم ذاتيًا والنهوض الأكاديمى وقلق الرياضيات . أجريت الدراسة على عينة قوامها (١١١٢) طالبًا جامعيًا سعوديًا . وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة بين النهوض الأكاديمى والتعلم المنظم ذاتيًا ، ووجود علاقة دالة وسلبية بين قلق الرياضيات والنهوض الأكاديمى . كما حقق النموذج البنائى للعلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاثة مطابقة جيدة لبيانات عينة الدراسة ، وتبين أن قلق الرياضيات يتوسط العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والنهوض الأكاديمى .

وسلكت كولى وآخرون Collie, et al., (2017) مساراً مغايراً حيث تناولوا فى دراستهم دور النهوض الأكاديمى كمتغير وسيط وليس تابع كما فى الدراسات السابقة ، فهدفوا من خلال دراستهم التحقق مما إذا كان النهوض الأكاديمى يتوسط العلاقة بين استراتيجيات التعلم والقلق الأكاديمى ، وفحص ما إذا كان هناك ارتباط بين القلق الأكاديمى واستراتيجيات التعلم فى هذا النموذج البنائى المفترض ، وأخيراً التحقق من أن اللغة التى يستخدمها الطالب فى التحدث تمارس دور الوسيط المعدل فى النموذج البنائى المفترض .أجريت الدراسة على (٣٨٠) طالبًا بالمدرسة الأسبانية ، بواقع (١٨٠) طالبًا يتحدثون الصينية ، و(١٨٠) طالبًا يتحدثون الإنجليزية . وأسفرت النتائج أن النهوض الأكاديمى يتوسط العلاقة بين القلق واستراتيجيات التعلم ، وكان دوره كمتغير وسيط متحقق لدى عينتى الطلاب على حد سواء. وأسفرت نتائج تحليل الانحدار أن القلق لايرتبط باستراتيجيات التعلم ، ولكن بمجرد تضمين النموذج النهوض الأكاديمى ؛ ارتبط القلق باستراتيجيات التعلم ارتباطًا إيجابيًا . ولم تعدل اللغة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة فى مستوى النموذج.

واهتم فريق ثالث بتقييم مدى فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى تعزيز النهوض الأكاديمى ، فأجرت أمل الزغبى (٢٠٢٠)دراسة بهدف فحص فاعلية برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى تحسين النهوض الأكاديمى لدى (٢٦) طالبة موهوبة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة ، وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلى والبعدى ، فى اتجاه زيادة درجات الطالبات فى القياس البعدى على مقياس النهوض الأكاديمى .

وفيما يتعلق بالدراسات الخاصة بالاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى ؛ فقد انحصرت فى فحص اتجاهات الطلاب نحوه فى مختلف بلدان العالم ، وعبر المرحلتين الثانوية والجامعية ، وعبر النوع ، والتخصص، خاصة فى ظل جائحة كورونا (انظر على سبيل المثال : أحمد جمال حسن ،٢٠٢١ ; إنعام خضير ، فاتن عبد الحميد، ٢٠٢١; عبد العزيز آل عثمان ، ٢٠٢٠ ;عمرو أسعد،٢٠٢١ ; Aini,etal.,2023 ; Çevik, & Bakioğlu,2021;Mukhametshin,et al.,2021 ;Peytcheva-Forsyth ,et.al., 2018 ;Singh ,et al.,2022;Younis& Hassein,2021)

تعقيب

يمكننا من خلال العرض السابق استخلاص عدة ملاحظات:

- حداثة الاهتمام بدراسة النهوض الأكاديمى ومحدداته على المستويين العالمى والإقليمى.
- ندرة الدراسات التى عُنيت بفحص التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، المتبادلة بين المتغيرات الثلاثة موضع اهتمامنا فى الدراسة الراهنة، فمعظم الدراسات عُنيت بفحص العلاقات المتبادلة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والنهوض الأكاديمى فقط ، سواء أكان النهوض الأكاديمى متغيراً تابعًا(سلمان العتيبى ،٢٠٢٣; Bakhashaee et al.,2017; Tu & Wang,2023;) أو وسيطًا(Collie, et al. ,2017)
- على الرغم من تزايد الاهتمام بدراسة الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى عالميًا وإقليمياً ، لكن كما سبق وأوضحنا درس بمعزل عن المتغيرين السابقين ، وانحصر اهتمام الباحثين فى فحص اتجاهات الطلاب نحوه فى مختلف بلدان العالم ، وعبر المرحلتين الثانوية والجامعية ، وعبر النوع ، والتخصص، خاصة فى ظل جائحة كورونا (انظر على سبيل المثال : أحمد جمال حسن ،٢٠٢١ ; إنعام خضير ، فاتن عبد الحميد، ٢٠٢١; عبد العزيز آل عثمان ، ٢٠٢٠ ;عمرو أسعد،٢٠٢١ ; Aini,etal.,2023 ; Çevik, & Bakioğlu,2021;Mukhametshin,et al.,2021 ;Peytcheva-Forsyth ,et.al., 2018 (Singh ,et al.,2022;Younis& Hassein,2021)

فروض الدراسة

بناءً على ما سبق ؛ يمكن صياغة فروض البحث فى ضوء ما انتهت إليه البحوث السابقة من نتائج على النحو التالى :

١- توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو التعلم الألكترونى وأبعاد النهوض الأكاديمى لدى عينة البحث.

٢- توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائيًا بين كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاد النهوض الأكاديمى لدى عينة البحث.

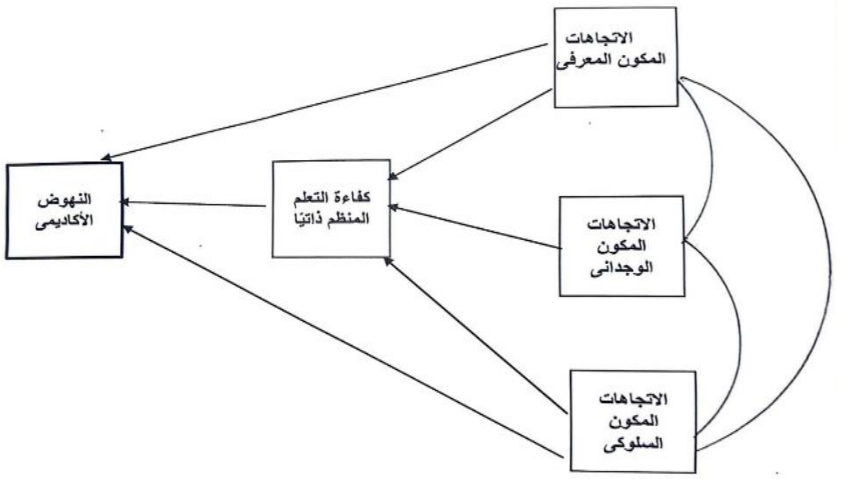
٣- توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى وكفاءة التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة البحث.

٤- توجد تأثيرات غير مباشرة ودالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى وأبعاد النهوض الأكاديمى من خلال كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير وسيط لدى عينة البحث.

٥- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المنخفضين والمرتفعين فى الاتجاهات فى النهوض الأكاديمى.

٦-توجد فروق دالة إحصائيًا بين المنخفضين والمرتفعين فى كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا فى النهوض الأكاديمى.

ويعرض الشكل التالى نموذج العلاقات السببية المفترضة بين المتغيرات الثلاثة.



شكل (٤) النموذج المفترض للعلاقات السببية بين المتغيرات الثلاثة

المنهج والإجراءات

استخدم المنهج الوصفى الارتباطى الفارقى لملائمته للتحقق من صدق فروض البحث.

التصميم البحثى

استُخدم التصميم الوصفى الارتباطى.

العينة

تكونت عينة البحث من (٧٧١) طالباً وطالبة بجامعة القاهرة بواقع (٢٩٧) طالباً ، و (٤٧٤) طالبة ممن تراوحت أعمارهم من (١٧:٢٥) سنة , بمتوسط عمرى (٢٠,٥٥) وانحراف معيارى (١,٥٤). ويوضح جدولى (٢)، (٣) ، (٤) توزيع الطلاب والطالبات وفقًا للعمر، والنوع ، والفرقة الدراسية المستوى التحصيلى، والكليات.

جدول (٢) توزيع الطلاب وفقًا للعمر، والنوع، والفرقة الدراسية

العمر	ك	%	النوع	ك	%	الفرقة	ك	%
١٧-٢٠	٤٠٣	٥٢% ,٣	ذكر	٢٩٧	٣٨%,٥	الأولى	٢٠٥	٢٦%,٦
٢١-٢٥	٣٦٨	٤٧% ,٧	انثى	٤٧٤	٦١%,٥	الثانية	٢١٢	٢٧%,٥
						الثالثة	١٥٣	١٩%,٨
						الرابعة	٢٠١	٢٦%,١
المجموع	٧٧١	١٠٠%	المجموع	٧٧١	١٠٠%	المجموع	٧٧١	١٠٠%

جدول (٣) توزيع الطلاب وفقًا للكليات

الكليات الملتحقين بها	ك	%	الكليات الملتحقين بها	ك	%
الآداب	١٧٦	٢٢%,٨	دار العلوم	١٧	٢%,٢
الحقوق	٧٦	٩%,٩	الهندسة	٣٥	٤%,٥
العلوم	١٦٥	٢١%,٤	حاسبات ومعلومات	٦١	٧%,٩
التجارة	١٧١	٢٢%,٢	إعلام	٧	٩,%
الآثار	٦٣	٨%,٢	المجموع	٧٧١	١٠٠%

ويمكننا رصد عدد من الملاحظات من خلال تأمل الجدولين السابقين:

١-زيادة عدد الطالبات فى العينة بشكل ملحوظ ، حيث بلغت نسبة تمثيلهن بالعينة (٦١,٥%) ، بينما

بلغت نسبة تمثيل الطلاب (٣٨,٥%)، حيث أبدت الطالبات دافعية مرتفعة للتعاون مقارنة بالطلاب

٢-تقارب نسب تمثيل الطلاب فى الفرق الثلاث الأولى والثانية والرابعة ، حيث بلغت على التوالى

(٢٦,٦%) ، (٢٧,٥%)، (٢٦,١%) ، بينما انخفضت نسبة تمثيل طلاب الفرقة الثالثة بمختلف الكليات،

حيث بلغت (١٩,٨%).

٣-وفيما يتعلق بمدى تمثيل الكليات ؛ تقاربت نسب تمثيل الطلاب فى كليات الآداب والعلوم والتجارة ، وكانت هذه الكليات الثلاث أعلى الكليات تمثيلاً بالعينة ، حيث بلغت على التوالى (٢٢,٨%)، (٢١,٤%) ، (٢٢,٢%)، بينما انخفضت نسب تمثيل الطلاب فى الكليات الأخرى.

جدول (٤) توزيع الطلاب وفقًا للمستوى التحصيلى

التقديرات	ك	%
مقبول	٨٢	١٠,٦%
جيد	٣١١	٤٠,٣%
جيد جداً	٢٦٥	٣٤,٤%
ممتاز	١١٣	١٤,٧%
المجموع	٧٧١	١٠٠%

ونلاحظ من خلال تأمل الجدول السابق؛ ارتفاع نسب الطلاب الحاصلين على جيد ، حيث بلغت (٤٠,٣%)، وهذا أمر متوقع فهم يمثلون بداية المستوى المتوسط ، يليهم الطلاب الحاصلون على جيد جداً ، والذين يمثلون (٣٤,٤%)، وهم يمثلون نهاية مدى المستوى المتوسط ، بينما بلغت نسبة الطلاب الحاصلين على إمتياز (١٤,٧%)، ومقبول (١٠,٦%). ويوضح جدول (٥) مدى توفر خدمة الأنترنت فى منازل الطلاب ، والمصادر التى يستقبلون من خلالها محاضراتهم.

جدول (٥) مدى توفر الخدمة الإلكترونية ومصادر استقبالها

مدى توفر الخدمة الإلكترونية فى منازل الطلاب	ك	%	مصادر استقبال المحاضرات	ك	%
متوفرة	٧١٥	٩٢%, ٧	باقات الموبايل	٤١٩	٥٤%,٣
غير متوفرة	٥٦	٧%, ٣	الأنترنت المنزلى	٢٣٨	٣٠%,٩
			الأتنين معا	٨٤	١٠%,٩
			تصويرها من الزملاء بعد تحويلها إلى نسخ ورقية	٣٠	٣%,٩
المجموع	٧٧١	١٠٠%	المجموع		

ويلاحظ من الجدول السابق توفر خدمة الأنترنت فى السياق البيئى للطلاب ، حيث بلغت نسبة الطلاب المتوفر لديهم خدمة الأنترنت (٧, ٩٢%).وفيما يتعلق بالمصادر التى يتلقى الطلاب من خلالها محاضراتهم، فكانت من خلال باقات الموبايل (٣, ٥٤%)، يليه الأنترنت المنزلى (٩, ٣٠%)

أدوات البحث

تم استخدام الأدوات التالية:

مقياس الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى.

مقياس كفاءة التعلم المنظم ذاتياً.

مقياس النهوض الأكاديمى.

وهى جميعاً من إعداد الباحثة

وفيما يلى وصف موجز لهذه المقاييس.

١-مقياس الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى .

يتكون المقياس من (٥٤) بنداً موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية. ونعرض الآن وصفاً تفصيلياً لهذه المقاييس.

أ-مقياس الاتجاهات المعرفية نحو التعلم الإلكترونى

ويتكون من (٢٨) بنداً وتعكس الدرجة عليه المعتقدات التقييمية المتعلقة بالتعلم الإكترونى ومدى فاعليته مقارنة بالتعلم من خلال أساليب التدريس التقليدية.

ب- مقياس الاتجاهات الوجدانية نحو التعلم الإلكترونى

ويتكون من (١٣) بنداً وتعكس الدرجة عليه المشاعر التى يستثيرها التعلم الأكترونى لدى المشارك.

جـ- مقياس الاتجاهات السلوكية نحو التعلم الإلكترونى

ويتكون من (١٣) بنداً وتعكس الدرجة عليه السلوكيات التى تترجم معتقدات ومشاعر المشارك تجاه التعلم الإلكترونى .

٢-مقياس كفاءة التعلم المنظم ذاتياً

يتكون المقياس من (٦٥) بنداً وتعكس الدرجة عليه عمليات مراقبة الطالب لسلوكياته أثناء التعلم والتحكم فيها . وبنود المقياس موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية على النحو التالى :

أ-مقياس استراتيجيات إدارة المصادر

وهو يتكون من (١١) بنداً . وتعكس الدرجة عليه كفاءة الطالب فى استخدام الاستراتيجيات الفعالة فى إدارة المصادر المتاحة له ، وذلك من خلال إدارة وقته ، وتنظيم جهده.

ب-مقياس الاستراتيجيات المعرفية

ويتكون من (١٢) بنداً وتعكس الدرجة عليه كفاءة الطالب فى استخدام الاستراتيجيات المعرفية أثناء تعلمه لتيسير عمليات الترميز والاحتفاظ بالمعلومات ، وتيسير الاستدعاء اللاحق لها.

ج-مقياس استراتيجيات الوعى والتحكم المعرفى " ماوراء المعرفة"

ويتكون من (٢١) بنداً وتعكس الدرجة عليه كفاءة الطالب فى استخدام استراتيجيات المراقبة لعملياته المعرفية للتحقق من مدى فهمه لما تعلمه ، وكفاءته أيضاً فى التحكم فيها من خلال استخدام الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والتنظيم والتقويم.

د-مقياس استراتيجيات طلب المساعدة

ويتكون من (١٠) بنود . وتعكس الدرجة عليه كفاءة الطالب فى استخدام استراتيجيات طلب المساعدة الأكاديمية ، سواء من زملائه أو أساتذته عند مواجهته أية معوقات ، أو حدوث أية مشكلات أثناء تعلمه.

ه-مقياس الاستراتيجيات الوجدانية

ويتكون من (١١) بنداً . وتعكس الدرجة عليه كفاءة الطالب فى استخدام الاستراتيجيات الوجدانية لخلق حالة مزاجية إيجابية قبل بدء التعلم ، والمحافظة عليها طوال مراحل التعلم، والتغلب على المشتتات.

٣-مقياس النهوض الأكاديمى

يتكون من (٥١) بنداً . وتعكس الدرجة عليه قدرة الطالب على التغلب بنجاح على المحن والتحديات التى تعترض مساره الأكاديمى. وهذه البنود موزعة على خمسة مقاييس فرعية على النحو التالى :

أ-مقياس الفعالية الذاتية

يتكون من (١٦) بنداً . وتعكس الدرجة عليه إعتقاد الطالب فى قدرته على إنجاز المهمات الأكاديمية الموكله إليه ، وقدرته كذلك على استخدام قواعد البيات الإلكترونية ، وإعتقاده أيضاً فى قدرته على التغلب بنجاح على أية تحديات أو محن تعترض مساره الأكاديمى.

ب_مقياس الضبط المؤكد

يتكون من (٩) بنود وتعكس الدرجة عليه ثقة الطالب فى أداء مايوكل إليه من مهمات ، واجتياز الامتحانات ، والمشاركة فى قاعات الدرس لثقته فى صحة مايطرح من إجابات .

ج-مقياس المشاركة الأكاديمية

يتكون من (١٠) بنود . وتعكس الدرجة عليه حرص الطالب على حضور المحاضرات والمشاركة فى النقاش مع زملائه ومعلميه داخل قاعات الدرس وخارجها ، وحرصه أيضاً على حضور ورش العمل ، والدورات التدريبية لتحسين أدائه الأكاديمى ، وكذلك حرصه على مشاركه زملائه فى التكليفات التى تعهد إليه .

د- مقياس القلق الأمثل

يتكون من (٨) بنود . وتعكس الدرجة عليه تحكم الطالب فى قلقه واحتفاظه بمستوى قلق أمثل " عندما يُعهد إليه بأداء أية تكليفات ، كعرض بحثه أمام زملائه ، أو أدائه فى الامتحانات ه- مقياس العلاقة مع الزملاء والأساتذة

ويتكون من (٨) بنود. وتعكس الدرجة عليه تصورات الطالب عن مدى تفاعله مع أساتذته داخل قاعات الدرس وخارجها ، ومدى الاحترام المتبادل بينهما.

الخصائص السيكومترية للمقاييس

اختيرت عينة استطلاعية بالطريقة العشوائية لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وقد تكونت من (٣٠٠) طالب بواقع(١١١) طالباً، بلغ متوسط أعمارهم (٤٧, ٢٠) وانحراف معيارى(٤٤, ٢) ، و(١٨٨) طالبة ، بلغ متوسط أعمارهم (٢٠,٢٦) عاماً، وانحراف معياري (١,٣١), وقبل أن نعرض لإجراءات التحقق من الصدق والثبات نعرض لاجراءات التحقق من التجانس الداخلى لبنود البطارية المستخدمة .

أولا: الاتساق الداخلى

الهدف من هذا الإجراء هو التحقق من مدى تجانس مضمون عبارات البطارية المستخدمة. وتعرض الجداول (٦) ، (٧) ، (٨) معاملات ارتباط البنود بالأبعاد الخاصة بكل مقياس من المقاييس الثلاثة.

جدول (٦) معاملات ارتباط البنود بالأبعاد لمقياس الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى

مقياس الاتجاهات " معرفى"		مقياس الاتجاهات معرفى"		مقياس الاتجاهات "وجدانى"		مقياس الاتجاهات "سلوكى"	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
٢	٦٤,	٢٤	٦٠,	١	٤٠ ,	١١	٤٩,
٣	٦٣,	٢٦	١٦,	٤	٦٥,	١٧	٥٢,
٥	٦٤,	٢٨	٥٧,	٦	٦٤,	٢٣	٥٨,
٧	٣٢,	٣٣	٥٤ ,	١٣	٤٦,	٢٥	٥٣,
٨	٤٢,	٣٥	١١,	١٩	٣٨,	٢٩	٤٧,
٩	١٣,	٣٨	٠٦,	٢١	٤٢,	٣٠	٦٠,
١٠	٦٧,	٤٠	٣٣,	٢٧	٣٨,	٣٢	٤٩,
١٢	٦٥,	٤٣	٥٩,	٣١	٤٣,	٣٦	٦٣,
١٤	٢٠,	٤٥	٢١,	٣٤	٤٩,	٣٧	٦٥,
١٥	٦١,	٤٧	٦٨,	٣٩	٤٩,	٤١	٥٨,
١٦	٦٠,	٤٩	٢٩,	٤٢	٦٢,	٤٦	٥٥,
١٨	٥٤,	٥١	٦٠,	٤٤	٣٩,	٤٨	٥٢,
٢٠	٢٠,	٥٢	٦٧,	٥٤	٥٤,	٥٠	٦٨,
٢٢	٥٤,	٥٣	٥٥,				

تشير النتائج المعروضة بجدول (٦) إلى أن معاملات ارتباط البنود بأبعاد مقياس الاتجاهات نحو ا

لتعلم الإلكترونى قد تراوحت من (,٣٢ : ,٦٨)، وتم حذف البنود (٩، ١٤، ٢٠،٢٦، ٣٥ ،٣٨،٤٥ ، ٤٩) لانخفاض معامل ارتباطها عــن (,٣).

جدول (٧)

معاملات ارتباط البنود بالأبعاد لمقياس كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا

استراتيجيات إدارة المصادر		استراتيجيات معرفية		استراتيجيات معرفية		استراتيجيات الوعى والتحكم المعرفى		استراتيجيات طلب المساعدة		استراتيجيات وجدانية	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	,٣٣	٢٣	,٥٣	٣٥	,٧١	٤٦	,٦٤	٥٠	,٥٦	٤	,٥٥
٢	,٢١	٢٤	,٤٦	٣٦	,٥٩	٤٧	,٦٩	٥٧	,٦٦	١١	,٦٦
٣	,٣٠	٢٥	,٦١	٣٧	,٦٥	٤٨	,٦٦	٥٨	,٦٦	١٢	,٦٨
٥	,٣٣	٢٦	,٥٦	٣٨	,٦٦	٤٩	,٥٦	٥٩	,٦٢	١٣	,٦٢
٦	,٢٩	٢٧	,٥٤	٣٩	,٦٨	٥١	,٥٥	٦٠	,٦١	١٤	,٦٩
٧	,٤٣	٢٨	,٤٢	٤٠	,٦٣	٥٢	,٦٥	٦١	,٦٨	١٥	,٥٩
٨	,٤٤	٢٩	,٥٢	٤١	,٦٠	٥٣	,٧٢	٦٢	,٥٦	١٦	,٦٧
٩	,٢٩	٣٠	,٣٤	٤٢	,٦٢	٥٤	,٦٥	٦٣	,٦٧	١٧	,٥٩
١٠	,٤٣	٣١	,٦٤	٤٣	,٦٧	٥٥	,٥٨	٦٤	,٦٣	١٨	,٦٧
٢١	,٣٤	٣٢	,٦٨	٤٤	,٦٨	٥٦	,٦٠	٦٥	,٥٣	١٩	,٦٧
٢٢	,٤٤	٣٣	,٧١	٤٥	,٦٦					٢٠	,٦٥
		٣٤	,٤٥								

تشير النتائج المعروضة بجدول (٧) إلى أن معاملات ارتباط البنود بأبعاد مقياس كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا قد تراوحت من (,٣٠ : ,٧٢)، وتم حذف البنود (٢، ٩،٦) لانخفاض معامل ارتباطها عــن (,٣).

جدول (٨)

معاملات ارتباط البنود بالأبعاد لمقياس النهوض الأكاديمى

فعالية الذات		الضبط المؤكد		المشاركة الأكاديمية		القلق الأمثل		لعلاقة مع الزملاء والأساتذة"	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	,٥٣	١٧	,٤٩	٢٦	,٤٦	٣٦	,٦٣	٤٤	,٥٩
٢	,٤٥	١٨	,٦١	٢٧	,٥٩	٣٧	,٧٠	٤٥	,٥٨
٣	,٥١	١٩	,٥٩	٢٨	,٤٢	٣٨	,٦٥	٤٦	,٦٥
٤	,٥٣	٢٠	,٥٧	٢٩	,٦٢	٣٩	,٦٣	٤٧	,٧١
٥	,٣٧	٢١	,٦٥	٣٠	,٥٩	٤٠	,٧٢	٤٨	,٤٨
٦	,٥٥	٢٢	,٦٦	٣١	,٥٨	٤١	,٣١	٤٩	,٦٢
٧	,٥٤	٢٣	,٦٠	٣٢	,٥٢	٤٢	,٦٢	٥٠	,٦٩
٨	,٤٧	٢٤	,٥٤	٣٣	,٥١	٤٣	,٦٠	٥١	,٦٦
٩	,٥٤	٢٥	,٥٣	٣٤	,٥١				
١٠	,٥١			٣٥	,٥٤				
١١	,٥٨								
١٢	,٥٤								
١٣	,٤٧								
١٤	,٥٥								
١٥	,٥٢								
١٦	,٥٦								

تشير النتائج المعروضة بجدول (٨) إلى أن معاملات ارتباط البنود بأبعاد مقياس النهوض الأكاديمى قد تراوحت مـــــــــن (,٣١ : ,٧٢).

ونستخلص مما سبق ؛ أن معاملات ارتباط البنود بالأبعاد للمقاييس الثلاثة مرضية بوجه عام.

ثانيًا الصدق

حُسب التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج Hotelling لمصفوفة الارتباط بين درجات أبعاد كل مقياس. ويعرض جدول (٩) النتائج التى كشف عنها التحليل العاملى الاستكشافى لكل مقياس من المقاييس الثلاثة لدى عينة البحث.

جدول (٩) نتائج التحليل العاملى لمقاييس الدراسة لدى عينة البحث

المقاييس	العامل / المتغيرات	التشبعات بالعامل الأول	الشيوع
مقياس الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى	المكون المعرفى للاتجاهات	,٩٠٣	,٨١٦
	المكون الوجدانى للاتجاهات	,٨٧٤	,٦٣٤
	المكون السلوكى للاتجاهات	,٧٩٦	,٧٦٣
	الجذر الكامن	٢,٢١	
	نسبة التباين الارتباطى	٧٣, ٧٧١	
كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا	استراتيجيات إدارة المصادر	,٩١٤	,٨٣٦
	الاستراتيجيات المعرفية	,٩١٤	,٨٣٦
	استراتيجيات الوعى والتحكم(ماوراء المعرفة)	,٨٧٩	,٦٧١
	استراتيجيات طلب المساعدة	,٨١٩	,٥٣٣
	الاستراتيجيات الوجدانية	,٧٣٠	,٧٧٢
	الجذر الكامن	٣,٦٥	
	نسبة التباين الارتباطى	٧٢,٩٤	
النهوض الأكاديمى	فعالية الذات	,٨٢٧	,٦٠١
	المشاركة	,٧٧٣	,٦٨٨
	القلق الأمثل	,٧٥٢	,٦٦٦
	العلاقات مع الأساتذة	,١٥٢	,٥٩٦
	الضبط المؤكد	,١٤٢	,٦٧٧
	الجذر الكامن	١,٣٢	
	نسبة التباين الارتباطى	٦٤,٥٨	

فيما يتعلق بمقياس الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى ؛ فقد أسفرت نتائج التحليل العاملى لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى عن وجود عامل واحد استوعب نسبة تباين تقرب من (٧٤%) من التباين الكلى لمكونات المقياس، فبلغت نسبة التباين (٧٣, ٧٧١%) لدى عينة البحث، وتشبعت عليه الأبعاد الثلاثة للمقياس كمكونات أساسية، وتؤكد هذه النتيجة أن هناك مجالاً عاماً تنتظم فيه بنود المقياس، مما يدعم صدقه العاملى. وأسفرت نتائج التحليل العاملى لأبعاد مقياس كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا عن وجود عامل واحد أيضاً استوعب نسبة تباين تقرب من (٧٣%) من التباين الكلى لمكونات المقياس، فبلغت نسبة التباين (٧٢,٩٤) لدى عينة البحث، وتشبعت عليه الأبعاد الخمسة للمقياس كمكونات أساسية، وتؤكد هذه النتيجة أن هناك مجالاً عاماً تنتظم فيه بنود المقياس ، مما يدعم صدقه العاملى. أما عن مقياس النهوض الأكاديمى ؛ فقد أسفرت نتائج التحليل العاملى لأبعاد مقياس النهوض الأكاديمى عن وجود عامل واحد استوعب نسبة تباين تقرب من (٦٥%) من التباين الكلى لمكونات المقياس، فبلغت نسبة التباين (٦٤,٥٨) لدى عينة البحث،

وتشبعت عليه الأبعاد الخمسة للمقياس كمكونات أساسية، وتؤكد هذه النتيجة أن هناك مجالاً عاماً تنتظم فيه بنود المقياس، مما يدعم صدقه العاملى.

ثالثًا الثبات:

تم حساب ثبات مقاييس الدراسة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ والقسمة النصفية، وقد تم حساب القسمة النصفية باستخدام معادلة جوتمان لكلى المقياسين حيث لاتتطلب أن يكون تباين نصفى الاختبار متساوياً ، كما لا تتطلب أن تكون معاملات ثبات نصفى الاختبار متساويين .

ويعرض جدول (١٠) معاملات ثبات الفا كرونباخ والقسمة النصفية للمقاييس الثلاثة

جدول (١٠) معاملات ثبات الفا كرونباخ والقسمة النصفية لمقاييس الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى وكفاءة التعلم المنظم ذاتيًا والنهوض الأكاديمى

المقياس	المقاييس الفرعية	ألفا	القسمة النصفية
الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى	الاتجاهات " المكون المعرفى"	,٨٥	,٨٤
	الاتجاهات " المكون الوجدانى"	,٧٢	,٦٩
	الاتجاهات "المكون السلوكى"	,٧٩	,٧٥
	الاتجاهات " الدرجة الكلية "	,٩٢	,٨٩
كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا	استراتيجيات إدارة المصادر	,٨٠	,٦٧
	الاستراتيجيات المعرفية	,٩١	,٨٦
	استراتيجيات الوعى والتحكم المعرفى(ماوراء المعرفة)	,٨٢	,٧٨
	استراتيجيات طلب المساعدة	,٨٢	,٨٢
	الاستراتيجيات الوجدانية	,٨٤	,٨٠
	الدرجة الكلية	,٩٦	,٨٩
النهوض الأكاديمى	فعالية الذات	,٨١	,٧٩
	الضبط المؤكد	,٧٥	,٦٢
	المشاركة الأكاديمية	,٧٢	,٦١
	القلق الأمثل	,٧٥	,٦٤
	العلاقة مع الزملاء والأساتذة	,٧٨	,٥٨
	الدرجة الكلية	,٨٥	,٧١

يلاحظ من خلال تأمل الجدول السابق أن معاملات ثبات مقياس الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى قد تراوحت من (,٦٩ –,٩٢) ، أما عن مقياس كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا ؛ قد تراوحت معاملات ثباته من (,٦٧ - ,٩٦) ، وهو ما يشير إلى تمتع مقياسى الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى وكفاءة التعلم المنظم ذاتيًا بقدر معقول من الثبات. وأخيراً تراوحت معاملات ثبات مقياس النهوض الأكاديمى من (,٥٨- , ,٨٥). وهذه المعاملات وإن كانت منخفضة ، فهى مقبولة فى ضوء أن المقياس جديد ، وإن كنا فى حاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات لتنقيحه ورفع كفاءته القياسية.

إجراءات التطبيق

كان يتم التطبيق على جماعات صغيرة من الطلاب ، حيث تراوحت أعداد الطلاب فى جلسة التطبيق من (١٠:١٥) طالباً ، لتعذر تعطيل المحاضرات واستغرقت جلسة التطبيق من (٤٥:٦٠) دقيقة , وبدأ التطبيق فى شهر مارس سنة (٢٠٢٣)، واستغرق التطبيق شهرين.

التحليلات الإحصائية

تم إجراء التحليلات الإحصائية التالية بهدف اختبار فروض البحث:

نموذج المعادلات البنائية (تحليل المسار).

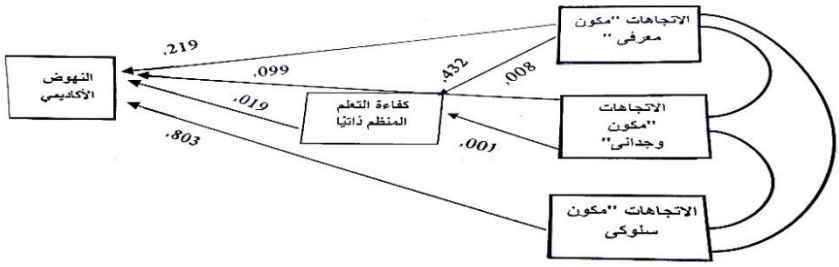
اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات عينات البحث وفقًا للمتغيرات موضع الاهتمام.

عرض النتائج

يختص **الفرض الأول** بمدى وجود تأثيرات مباشرة ودالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو التعلم الألكترونى وأبعاد النهوض الأكاديمى لدى عينة البحث.

يعرض جدول (١١) القيم المعيارية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بين متغيرات الدراسة.

ويلخص شكل (٥) نموذج العلاقات السببية بين المتغيرات الثلاثة



شكل (٥) نموذج العلاقات السببية بين المتغيرات الثلاثة

جدول (١١) القيم المعيارية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بين متغيرات الدراسة

المسار		الأوزان الانحدارية لتأثير المباشر				أوزان انحدارية لتأثير غير المباشر		أوزان انحدارية لتأثير الكلى	
من	إلى	الانحدار	انحدار معيارى	الخطأ المعيارى	القيم الحرجة والدلالة	الانحدار	الدلالة	الانحدار	انحدار معيارى ودلالته
الاتجاهات "سلوكية"	النهوض الأكاديمى	٢,٨٣٨	,٨٠٣	,٠٦٨	٤١,٧٢٥**	–	,٠٠١	٢,٨٣٩	٨٠٣,**
الاتجاهات "معرفية"	النهوض الأكاديمى	,٢٩٣	,٢١٩	,٠٣٦	٨,١٩٧**	,٠٠٨**	,٠١١	,٣٠٤	,٢٢٧**
الاتجاهات "وجدانية"	النهوض الأكاديمى	,٢٣٩	,٠٩٩	,٠٦٠	٣,٩٦٨**	,٠٠١**	,٠٠٣	,٢٤٢	,١٠٠ **
كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا	النهوض الأكاديمى	,٠٠٩	,٠١٩	,٠١٠	,٩٠٩	–	–	,٠٠٩	,٠١٩
الاتجاهات "معرفية"	كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا	١,١٧٣	,٤٣٢	,١٢٠	٩٩٩ ,٧٨٩	–	–	١,١٧٣	٤٣٢,**
الاتجاهات "وجدانية"	كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا	,٣٥٧	,٠٧٣	,٢١٤	١,٦٧٢	–	–	,٣٥٧	,٠٧٣
الاتجاهات "سلوكية"	كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا	,٠٦٣	,٠٠٩	,٢٤٢	,٢٦٠	–	–	,٠٦٣	,٠٠٩

** دالة فيما وراء ,٠٠١

تشير النتائج المعروضة بجدول (١١) إلى وجود تأثيرات مباشرة إيجابية ، ودالة إحصائيًا عند مستوى (,٠٠١) بين كل من الاتجاهات السلوكية والمعرفية والوجدانية والنهوض الأكاديمى . وبهذا يكون الفرض الأول قد تحقق.

وننتقل إلى **الفرض الثانى** الذى يتعلق بمدى وجود تأثيرات مباشرة ودالة إحصائيًا بين كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاد النهوض الأكاديمى لدى عينة البحث. تشير النتائج المعروضة بالجدول السابق إلى إنتفاء وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا بين كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا والنهوض الأكاديمى. وبهذا لم يتحقق الفرض الثانى.

ويختص الفرض **الثالث** بمدى وجود تأثيرات مباشرة ودالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى وكفاءة التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة البحث.

تشير النتائج إلى وجود تأثيرات مباشرة إيجابية ، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠٠١ ,) بين الاتجاهات المعرفية وكفاءة التعلم المنظم ذاتيًا ، بينما انتفت التاثيرات المباشرة الدالة بين كل من الاتجاهات الوجدانية والسلوكية ، وكفاءة التعلم المنظم ذاتيًا . وهذا يعنى تحقق الفرض الثالث جزئيًا .

وننتقل إلى الفرض **الرابع** الذى يتناول التأثيرات غير مباشرة والدالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى وأبعاد النهوض الأكاديمى من خلال كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير وسيط لدى عينة البحث.

تكشف النتائج المعروضة بجدول (١١) عما يلى :

وجود تأثرات غير مباشرة إيجابية ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠٠١,) بين الاتجاهات المعرفية و أبعاد النهوض الأكاديمى من خلال كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا .

وجود تأثرات غير مباشرة إيجابية ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠٠١,) أيضًا بين الاتجاهات الوجدانية وأبعاد النهوض الأكاديمى من خلال كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا .

وهذا يعنى تحقق الفرض الرابع إلى حد كبير .

وننتقل إلى الفرض **الخامس** الذى ينص على وجود فروق دالة إحصائيًا بين المنخفضين والمرتفعين فى الاتجاهات فى النهوض الأكاديمى.

يعرض جدول (١٢) الفروق بين المنخفضين والمرتفعين فى الاتجاهات (الدرجة الكلية) فى مكونات النهوض الأكاديمى.

جدول (١٢) الفروق بين المنخفضين والمرتفعين فى الاتجاهات (الدرجة الكلية) فى مكونات النهوض الأكاديمى

المجموعات / المتغيرات	المنخفضون ن٢٥٨		المرتفعون ن٢٥٨		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
فعالية الذات	٤٧,٣٥	٩ ,٧٧	٥٥,٤١	٨ ,٥٣	-٩,٩٧**
الضبط المؤكد	٣٢,٧٢	٦,٦١	٣٢,٥٠	٥,٦٦	,٢٥٥
المشاركة الأكاديمية	٢٩,٠٨	٧,٢٢	٣٣,١١	٦,٩٨	-٦ ,٤٢**
القلق الأمثل	٢٣,٨٧	٧,١٥	٢٢,٠٢	٦,١٦	-١ ,٩٨ *
العلاقات مع الزملاء	١٩,٩٣	٥ ,٩٠	٢٥,٨٦	٦,٣٦	-١٠,٩٥**
الدرجة الكلية للنهوض	١٥١,١٧	٢١,٣٦	١٦٩,٢	٢٠,٠٢	-٦ ,٢١**

*دالة عند مستوى ثقة ٠٥, ** دالة فيما وراء ٠٠١,

تكشف النتائج المعروضة بجدول(١٢) عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة(٠,٠١) بين الطلاب المنخفضين والمرتفعين فى الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى فى فعالية الذات ، والمشاركة الأكاديمية ، والعلاقات مع الزملاء ، وفى الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمى ، كما توجد فروق بينهما أيضاً فى القلق الأمثل عند مستوى ثقة (٠,٠٥) ، فى اتجاه تفوق مرتفعى الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى . بينما انتفت الفروق بينهما فى الضبط المؤكد. وهذا يعنى تحقق الفرض الخامس إلى حد كبير.

ويتعلق الفرض **السادس** بالفروق بين المنخفضين والمرتفعين فى كفاءة التعلم المنظم ذاتياً فى النهوض الأكاديمى.

يعرض جدول (١٣) الفروق بين المنخفضين والمرتفعين فى كفاءة التعلم المنظم ذاتياً فى مكونات النهوض الأكاديمى.

جدول (١٣)

الفروق بين المنخفضين والمرتفعين فى كفاءة التعلم المنظم ذاتياً

فى مكونات النهوض الأكاديمى

المجموعات / المتغيرات	المنخفضون ن٢٥٨		المرتفعون ن٢٥٨		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
فعالية الذات	٤٥,١١	٩ ,٣٦	٥٧,٤١	٩ ,٢٨	-٩,٣١**
الضبط المؤكد	٢٢,٢٢	٥,٠٥	٢٠,٥٧	٧,٢٢	-١ ,٨٧
المشاركة الأكاديمية	٢٦,٧٧	٦,٩٩	٣٣,٤٦	٧,٠٣	-٦ ,٧٤**
القلق الأمثل	٢٢,٧٣	٦,٣٠	٢٦,٣٧	٧,٠٦	-٣ ,٨٤**
العلاقات مع الزملاء	٢٠,١٢	٦ ,٤٥	٢٤,٨٣	٧,٤١	-٤,٧٨**
الدرجة الكلية للنهوض	١٣٩,٧٩	٢٢,٦٧	١٦٦,١٨	٢١,٧٧	-٨ ,٣٨**

** دالة فيما وراء ٠,٠١,

تكشف النتائج المعروضة بجدول (١٣) عن فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) بين المنخفضين والمرتفعين فى كفاءة التعلم المنظم ذاتياً فى كل مكونات النهوض الأكاديمى ، وفى الدرجة الكلية باستثناء الضبط المؤكد ، فى اتجاه تفوق المرتفعين فى كفاءة التعلم المنظم ذاتياً . وهذا يعنى تحقق الفرض السادس إلى حد كبير.

مناقشة النتائج

نحاول الآن مناقشة ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الراهنة فى ضوء الانتاج البحثى المتاح، مع إبراز دلالاتها النفسية والتربوية. وسنركز فى مناقشتنا على مناقشة تأثير كل متغير على حدة فى أبعاد النهوض الأكاديمى وبالتالى لن نعرض للنتائج بترتيب فروض الدراسة .

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثيرات مباشرة إيجابية ، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠٠١,) بين كل من الاتجاهات السلوكية والمعرفية والوجدانية و أبعاد النهوض الأكاديمى (**الفرض الأول**) . كما أشارت النتائج إلى وجود تأثيرات مباشرة إيجابية ، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠٠١ ,) بين الاتجاهات المعرفية فقط وكفاءة التعلم المنظم ذاتيًا . (**الفرض الثالث**) وتأثرات غير مباشرة إيجابية ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠٠١,) بين كل من الاتجاهات المعرفية والوجدانية و أبعاد النهوض الأكاديمى من خلال كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا (**الفرض الرابع**). كما أسفرت النتائج أيضًا عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ثقة(٠٠١,) بين الطلاب المنخفضين والمرتفعين فى الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى فى فعالية الذات ، والمشاركة الأكاديمية ، والعلاقات مع الزملاء ، وفى الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمى ، كما توجد فروق بينهما أيضًا فى القلق الأمثل عند مستوى ثقة (٠٠٥,) ، فى اتجاه تفوق مرتفعى الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى . بينما انتفت الفروق بينهما فى الضبط المؤكد(**الفرض الخامس**) .

وتتسق نتائج هذه الدراسات فى مجملها مع نتائج الدراسات السابقة ، فأجرت براتن وسترمسو Braten & Stromso(2005) دراسة على طلاب نرويجيين ، لفحص مدى إسهام المعتقدات المعرفية فى التنبؤ باستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. أجريت الدراسة على عينتين : تكونت الأولى من (١٧٨) طالبًا وطالبة يدرسون فى كلية إدارة الأعمال ، و(١٠٨) طالبًا وطالبة يدرسون بكلية المعلمين .وأسفرت نتائج الدراسة عن إسهام المعتقدات المعرفية فى التنبؤ باستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا . واختلف الإسهام النسبى لمكونات المعتقدات المعرفية باختلاف تخصص الطلاب ، فبالنسبة لطلاب إدارة الأعمال كانت المعتقدات المتعلقة بيقينية المعرفة منبأً أكبر باستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم . أما طلاب كلية المعلمين فكانت المعتقدات المتعلقة ببناء المعرفة منبأً أفضل باستخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. كما أجرى فن Phan (2008) دراسة على (٦٠٣) طالبًا جامعيًا للكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية ، وعمليات التنظيم الذاتى للتعلم ، وكشفت نتائج الدراسة عن ارتباط المعتقدات المعرفية للطلاب ارتباطًا إيجابيًا دالاً بالتوجه نحو الإتقان، واستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتى. وكشفت

نتائج دراسة منى طه (٢٠١٤) التى أجريت على (٨٠١) طالباً جامعياً عن نتائج مماثلة ، حيث أسفرت نتائج دراستها عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين المعتقدات المعرفية الذاتية "المتعلقة بالتعلم" ، ومستوى التعلم المنظم ذاتياً. وأجرى مجدى حناوى (٢٠١٨) دراسة للكشف عن اتجاهات الطلاب نحو التعلم الإلكترونى المنظم ذاتياً ، أجريت الدراسة على (١٤٦) طالباً وطالبة من الذين تلقوا تعليما إلكترونياً منظماً ذاتياً . وكشفت نتائج الدراسة عن أن اتجاهات الطلاب الإيجابية نحوه كانت مرتفعة .

وفيما يتعلق بالفروق بين مرتفعى الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى ومنخفضيه فى أبعاد النهوض الأكاديمى ؛ فتتفق هذه النتائج فى مجملها مع الدراسات القليلة المتاحة التى كشفت عن الفروق بينهما ، ولكن مع تباين دور المتغيرين ، ففى دراستنا كانت الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى متغيراً مستقلاً ، وأبعاد النهوض الأكاديمى متغيراً تابعاً ، لكن تناول الباحثون العلاقة بينهما باعتبار أبعاد النهوض الأكاديمى متغيراً مستقلاً والاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى متغيراً تابعاً . فاهتم فتحى الضبع وعلى العمرى (٢٠١٠) بفحص العلاقة بيم اتجاهات الطلاب نحو التعلم الإلكترونى وبعدين من أبعاد النهوض الأكاديمى : وهما قلق الحاسوب ، والفعالية الذاتية. أجريت الدراسة على (١٩٠) طالباً سعودياً ، وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة بين منخفضى ومرتفعى قلق الحاسوب فى اتجاه منخفضى قلق الحاسوب ، حيث أظهروا اتجاهات أكثر إيجابية نحو التعلم الإلكترونى ، كما ظهرت فروق دالة بين منخفضى ومرتفعى الفعالية الذاتية فى اتجاه مرتفعى الفعالية الذاتية ، حيث أظهروا اتجاهات أكثر إيجابية نحو التعلم الإلكترونى . وكشفت نتائج دراسة ميكوسا Mikusa (2015) التى أجريت على (١٥) تلميذاً فى الصفين السابع والعاشر أن التلاميذ الذين كانت فعاليتهم التقنية مرتفعة ، أظهروا اتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا استخداماً شخصياً ، وأظهروا أندماجاً دراسياً أعلى . كما اهتمت عائشة عبد الفتاح (٢٠٢١) بفحص العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الإلكترونى وبعدين من أبعاد النهوض وهما فعالية الذات الأكاديمية والتفاعل الاجتماعى(المشاركة الأكاديمية) لدى عينة قوامها (٣٠٠) طالباً جامعياً . وأسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى ، وكل من فعالية الذات الأكاديمية والتفاعل الاجتماعى .

بينما أسفرت الدراسات التى أجريت على أطفال عن نتائج مغايرة . فقد أجرى تينهيت Tenhet (2001) دراسة لفحص العلاقة بين استخدام الحاسوب والفعالية الذاتية والاتجاهات نحو التعلم على عينة مكونة من (٢٧٩) تلميذاً بالصف السادس ، وكشفت نتائج الدراسة أن التلاميذ لديهم مستويات

مرتفعة من الفعالية الذاتية والاندماج المعرفى ، ولكن لم تكشف النتائج عن علاقة ارتباطية دالة بينهما ، ولم تتنبأ الاتجاهات نحو التعلم بالفعالية الذاتية والاندماج الأكاديمى باعتباره من المؤشرات المهمة للنهوض الأكاديمى.

وننتقل الآن إلى محاول تفسير النتائج السابقة وإبراز دلالاتها النفسية .

بعد تعرض العالم كله لجائحة كورونا واستبدال التعلم الإلكترونى بالتعلم التقليدى ، واجه الطلاب فى مختلف أنحاء العالم صعوبات كبيرة فى التوافق مع هذا النظام الجديد ، خاصة فى ظل نقص الموارد ، وافتقاد المهارات الفنية للتعامل مع هذا النظام التقنى الجديد . وفى بادىء الجائحة كان التعامل معه أمراً إلزامياً من خلال منصة البلاكبورد ، تلك المنصة الموحدة لطلاب جامعة القاهرة . وكان على الطلاب محاولة النهوض، ومواجهة هذه المحنة ، وتجاوزها حتى لاتؤثر سلبياً فى أدائهم الأكاديمى ، وإندماجهم النفسى والسلوكى . ووفرت جامعة القاهرة أفلاماً تعليمية وورشاً تدريبية متعددة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس للتدريب على التفاعل مع هذا النظام التقنى الجديد. وكان الهم الأكبر للقائمين على التعليم هو كيفية تعزيز الإندماج الأكاديمى لدى الطلاب حتى لاتتأثر دافعيتهم للإنجاز ، ويسوء أداؤهم الأكاديمى .

ووفقاً لنموذج ليم ومارتن(Liem &Martin(2012 الذى يُطلق عليه عجلة الدافعية والإندماج؛ لكى نعزز الإندماج الأكاديمى لدى الطلاب ينبغى أن نركز على الأفكار والمشاعر والسوكيات التى من شأنها تعزيز مثل هذا الإندماج (Martin & Marsh,2006) .

وأوضحا الأفكار والسلوكيات التى من شأنها أن تعزز الإندماج ، وأطلقا عليها العوامل التكيفية ، وتلك التى تعوقه وأطلقا عليها عوامل غير تكيفية . ويدخل ضمن العوامل التكيفية المعرفة المعززة ، وتشير إلى التوجه نحو التعلم / أو المهمة ، وتمثل الاستراتيجيات الإيجابية التى يستخدمها الطالب للإندماج فى التعلم / أو المهمة(Marsh,2006; Liem & Martin ,2012) ، وتتضمن فعالية الذات ، وتشمل ثقة الطلاب فى أدائهم أثناء الدراسة والتوجه نحو الإتقان ؛ ويشمل توجه الطلاب نحو تطوير أدائهم الأكاديمى ، والقيمة ؛ وتشمل إدراك الطلاب لأهمية الدراسة الأكاديمية (سميرة العتيبى وآخرون ، ٢٠٢١) . والسلوكيات المعززة وتتضمن المثابرة ، والتخطيط ، وإدارة المهمة (Marsh,2006; Liem & Martin 2012).

وتعد الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم الألكترونى بمكوناتها الثلاثة (المعرفية والوجدانية والسلوكية) من العوامل المعززة للإندماج الأكاديمى .

ويثور الآن تساؤلان هما : كيف تشكلت الإتجاهات الإيجابية نحو التعلم الإلكترونى عبر السنوات التى حدثت فيها جائحة كورونا والسنوات التى تلتها ، حيث تبنى الطلاب هذا النظام التقنى وتعاملوا مع أنظمة بديلة عديدة بمرونة وفعالية مرتفعة ؟ ومادور السياق الاجتماعى فى تشكيل هذه الاتجاهات الإيجابية ؟

وفقًا لنموذج دافيذ الموسع (Vankatesh & Davis,2000). تمارس عمليات التأثير الاجتماعى دورها فى تشكيل الاتجاهات نحو النظام التقنى عبر اربعة عوامل اجتماعية متفاعلة ، ومؤثرة فى الطالب الذى يواجه الفرصة لتبنى أو رفض نسق تقنى جديد وهى : المعيار الذاتى والطوعية والصورة والفائدة المدركة. فيعد المعيار الذاتى محدداً مباشراً لتشكيل المقصد السلوكى لاستخدام التقنية الجديدة ، والمبرر المنطقى هو أن الطلاب قد يختارون أداء سلوك ما (استخدام منصات التعلم الإلكترونى)، حتى لو لم يكونوا هم أنفسهم مؤيدين قيامهم بهذا السلوك أو للعواقب المترتبة عليه ، إذا كانوا يعتقدون أن فرداً أو أكثر من المهمين أو المرجعين لهم يعتقدون أنه ينبغى عليهم ذلك ، وكانوا متحمسين بقدر ملائم بما يكفى للأمتثال لرأى أعضاء جماعتهم المرجعية(Vankatesh & Davis,2000). ويكون للمعيار الذاتى تأثير كبير فى تشكيل المقصد السلوكى لاستخدام التقنية فى السياقات الإلزامية ، وليس فى السياقات الطوعية ، أى التى يؤدى فيها الطالب السلوك طواعية من تلقاء نفسه. ونشير إلى الآلية السببية التى تكمن خلف هذا التأثير بالأمتثال . فيفترض أن يمارس الأمتثال تأثيراً مباشراً فى االمقصد السلوكى ، عندما يدرك الطالب أن الفاعل الاجتماعى(أستاذه) يريد منه أو منها أن يؤدى سلوك محدد ، وأن الفاعل الاجتماعى هذا لديه القدرة على مكافأة هذا السلوك ، أو عقابه فى حالة عدم القيام به . ووفقًا للنموذج ؛ وفى سياق استخدام التقنية الإلكترونية؛ فإن التأثير المباشر للأمتثال فى المعيار الذاتى ، وفى تشكيل المقصد لاستخدام هذه التقنية ، وتشكيل إدراكات الطالب فيما يتعلق بالفائدة المدركة لسهولة الاستخدام ، يحدث فى السياق الإلزامى فقط ، ولكن لن يمارس تأثيراً فى السياق الطوعى ، فيفترض النموذج أن الطوعية تعد متغيراً معدلاً . وينبغى أن نلاحظ أن استخدام الطلاب للأنظمة التقنية يتباين ، حتى لو كانوا يدركون أن استخدام النظام التقنى إلزاميًا ، فبعض الطلاب يكونون غير راغبين فى الأمتثال لمثل هذه الإلزامية (رقية قمام ٢٠٢٣،٥٥، ; Vankatesh & Davis,2000). ويستجيب الطلاب للتأثيرات الاجتماعية المعيارية لجماعتهم المرجعية ممثلة فى أساتذتهم وزملائهم لترسيخ صورة إيجابية داخل الجماعة المعيارية، والحفاظ عليها. وتُعرّف الصورة بأنها الدرجة التى سيدرك الطالب من خلالها أن استخدام التقنية سيعزز مكانته فى نسقه الاجتماعى(كليته) . وتشير نظرية

قبول التقنية أن المعيار الذاتى سيؤثر تأثيراً إيجابياً فى الصورة ، نظراً لأن الأفراد المهمين فى جماعة الطالب الاجتماعية يعتقدون أنه ينبغى عليه أو عليها أداء السلوك (استخدام النظام التقنى فى التعلم) ، وبالتالى أدائه لهذا السلوك سيرفع مكانته داخل الجماعة . ويشار إلى تأثير هذا المصدر الاجتماعى بتحديد الهوية ، فهو مبنى على قوة تأثير الشخص المرجعى فى الطالب. ففى البيئات التى تتسم بدرجة مرتفعة من الاعتمادية المتبادلة مع الآخرين الفاعلين اجتماعياً ؛ يفترض أن أداء الطالب لواجباته ومكانته داخل الجماعة يعدان أساس القوة والتأثير ، فمن خلال التبادل الاجتماعى ، وتشكيل التحالفات ، وتخصيص الموارد ، وهى السلوكيات التى تتفق مع معايير الجماعة ؛ يحصل الطالب على عضوية الجماعة ودعمها .وينتج عن زيادة قوة التأثير الناتجة عن المكانة المرتفعة زيادة كفاءة الأداء ، وهنا يدرك الفرد أن استخدام التقنية سيؤدى إلى تحسين مستوى أدائه ، وهذا هو تعريف الفائدة المدركة . وهذا ناتج بشكل غير مباشر عن تعزيز الصورة ، وأى فؤائد أخرى تعزى مباشرة إلى استخدام التقنية . فيوصف تحديد الهوية من خلال تأثير المعيار الذاتى فى الصورة . ويفترض نموذج قبول التقنية أن تحديد الهوية سيحدث سواء أكان سياق التقنية إلزامياً أم طوعياً ، عكس الأمتثال الذى لايحدث سوى فى السياقات الإلزامية فقط(Vankatesh & Davis,2000).

ونثير الآن التساؤل التالى : هل يظل تأثير العمليات الاجتماعية ثابتاً فى ظل تزايد خبرة الطلاب باستخدام منصات التعلم الإلكترونى ؟

يشير النموذج إلى أن التأثير المباشر للمعيار الذاتى فى تشكيل مقصد الاستخدام يقل بمرور الوقت ، مع زيادة الخبرة بالنظام التقنى . ويمكن تفسير ذلك فى ضوء أن معارف ومعتقدات الطلاب المتعلقة بالتقنية قبل استخدامهم لها تكون غامضة وغير محددة ، ولذلك ينبغى عليهم أن يعتمدوا بدرجة كبيرة على آراء الآخرين المرجعين بالنسبة لهم ، كأساس يشكلون من خلالهم مقاصد الاستخدام ، ولكن بعد الاستخدام ، وعندما يكتسبون معرفة أكبر بمميزات وعيوب النظام التقنى من خلال خبراتهم المباشرة ؛ فإن تأثير المعيار الذاتى ينحسر . وبناء على ذلك ؛ يفترض أن التأثير المباشر للمعيار الذاتى فى مقصد الاستخدام سيكون قوياً فى السياقات الإلزامية قبل استخدام النظام التقنى ، وأثناء المراحل الأولى للاستخدام ، لكنه سيصبح أضعف مع الوقت مع زيادة الخبرة المباشرة فى استخدام النظام التقنى ، والتى تشكل على نحو متزايد مقاصد الاستخدام المستمر لهذا النظام التقنى . ويُتوقع على نحو مباشر أن يضعف تأثير المعيار الذاتى فى الفائدة المدركة عبر الوقت ، نظراً لأن الخبرة المباشرة الأكبر ستزود الطالب بمعلومات حسية ملموسة . على العكس لايُتوقع أن تأثير الصورة فى الفائدة المدركة (تحديد الهوية) سيضعف عبر الوقت ، نظراً لأن

المكاسب المتحققة من استخدام التقنية ستستمر ، طالما استمرت معايير الجماعة التى تفضل أو تحبذ استخدام النظام التقنى المستهدف.

(رقية قمام ، ٢٠٢٣، ٥٥; Vankatesh & Davis,2000). وهذا ماينص عليه الفرض الرابع فى النموذج والذى مؤداه : يضعف التأثير الإيجابى للمعيار الذاتى فى تشكيل المقصد السلوكى لاستخدام التقنية فى ظل أنظمة الاستخدام الإلزامى ، فى حالة زيادة خبرة الفرد باستخدام هذه الأنظمة التقنية ، كما يضعف التأثير الإيجابى للمعيار الذاتى فى السهولة المدركة مع زيادة الخبرة ، سواء أكان سياق الاستخدام إلزامياً أم طواعياً.

وقد أيدت دراسة وانج وآخرون Wang et al., (2013) هذه الفرضية حيث أجرى دراسة على (٢١٣٩) طالباً جامعياً لفحص العلاقة بين الخصال المميزة للطلاب ، والتعلم المنظم ذاتياً ، والفعالية الذاتية التقنية ، ومخرجات مادة دراسية قدمت إلكترونياً . وكشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب الذين لديهم خبرة سابقة بالتعلم الإلكترونى مالوا لاستخدام استراتيجيات تعلم فعالة ، وبالتالى كان لديهم دافعية أعلى أثناء تلقيهم المادة إلكترونياً ، بالإضافة إلى ذلك ، تبين أن الطلاب الذين لديهم دافعية مرتفعة نحو تعلم المادة ، أظهروا مستوىً مرتفعاً من الفعالية الذاتية التقنية ، وتزايد مستوى الرضا لديهم ، وحصلوا على درجات أعلى فى الامتحان النهائى للمادة .

وبمجرد أن تتشكل الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم الإلكترونى يسلك الطالب مساره المباشر نحو النهوض الأكاديمى ، وهذا ما أيده الفرض الأول ، كما يسلك مساراً غير مباشر من خلال تنشيط عمليات التعلم المنظم ذاتياً . وهى عمليات بناءة ونشطة ، حيث يضع الطلاب لأنفسهم أهدافاً لتعلمهم ، ثم يقومون بعد ذلك بمراقبة معارفهم ودافعيتهم وسلوكهم – بما يتلائم مع أهدافهم – وينظمونها ، ويتحكمون فيها ، ويسترشدون فى ذلك بخصالهم الشخصية ، ويلتزمون بالمظاهر المميزة للسياق الذى يتعلمون فيه (Samruayruen,2013) ، كما يوجهون خبرات تعلمهم لتيسير إنجاز تلك الأهداف ، ويعدلون سلوكهم إذا تتطلب الموقف ذلك. فالطالب المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم ، ويكون مدفوعاً ذاتياً للتعلم ، كما أنه يعرف حدود إمكانياته ، وبناءً على هذه المعرفة ؛ يضبط وينظم عمليات التعلم ، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة المراد تعلمها ، ولتلائم سياق التعلم أيضاً وهو هنا السياق الإلكترونى (مصطفى الهيلات، وآخرون ، ٢٠١٥). ووفقًا لنموذج زيمرمان (Zimmerman,2000) تحدث عمليات التعلم المنظم ذاتياً تلك من خلال التفاعل ثلاثى الاتجاه بين سلوك الطالب والمتغيرات الخاصة به والسياق، وأوضح أن هذا التفاعل يحدث عبر ثلاث مراحل . تعد المرحلة الأولى مرحلة ما قبل المعرفة Precognition وهى تتضمن

المعتقدات المعرفية التى يعتنقها الطالب عن عملية التعلم الإلكترونى ، والتوقعات وهى أيضاً بطبيعتها معرفية ، والتى تكون قد تشكلت بالفعل أثناء اكتساب الطالب الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم الإلكترونى ، ومن المفترض أن هذه المعتقدات المعرفية والتوقعات ستوجه الطالب وهو يصوغ أهدافه ، وستوجه أدائه فى المرحلة الثانية التى يطلق عليها مرحلة الأداء ، كما أنها ستمارس تأثير أيضاً فيما سيختاره الطالب من استراتيجيات لتلائم مهمات التعلم الإلكترونى، والتى تختلف بطبيعتها عن مهمات التعلم التقليدية ، وقد أيد الفرض الثالث التأثير المباشر الدال إحصائياً للمكونات المعرفية للاتجاهات نحو التعلم الإلكترونى فى تنشيط عمليات التعلم المنظم ذاتياً.

ويؤكد بنتريش Pintrich عام (٢٠٠٠) فى نموذجه أيضاً على دور معتقدات الطالب ومعارفه السابقة ومشاعره (مكونات الاتجاه) وذلك عبر مراحل التنظيم الذاتى التى أشار إليها فى نموذجه ، وهى مراحل التخطيط والمراقبة والتحكم ، ويظهر هذا التأثير الواضح فى تنظيم الطالب لعملياته المعرفية والوجدانية ولسلوكه. ولايقتصر الأمر على ذلك بل ينظم سياق التعلم فى ضوء إدراكاته السابقة عن مهمة التعلم غير المألوفة وعن سياق التعلم الإلكترونى (Samruayruen,2013).

وننتقل الآن إلى عرض النتائج الخاصة بتأثير كفاءة التعلم المنظم ذاتياً فى أبعاد النهوض الأكاديمى.

أشارت النتائج إلى إنتفاء وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً بين كفاءة التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمى. (الفرض الثانى). كما أسفرت عن فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠٠١,) بين المنخفضين والمرتفعين فى كفاءة التعلم المنظم ذاتياً فى كل أبعاد النهوض الأكاديمى ، باستثناء الضبط المؤكد ، فى اتجاه تفوق المرتفعين فى كفاءة التعلم المنظم ذاتياً (الفرض السادس).

ولاتتسق النتائج الخاصة بإنتفاء التأثيرات المباشرة لكفاءة التعلم المنظم ذاتياً فى أبعاد النهوض الأكاديمى ؛ مع نتائج الدراسات السابقة فى مجملها. حيث كشفت دراسة صديقى وشينجانى Sadeghi &Geshnigani(2016) عن تنبأ بعدين فرعيين للتعلم المنظم ذاتياً بالنهوض الأكاديمى ، وهما بعدى الضبط الذاتى والرغبة فى التعلم ، حيث يسهمان بنسبة(٠٢, ٣٦%) فى تفسير التباين فى النهوض الأكاديمى ، وتوصلت دراسة معاوية أبو غزالة وآخرون (٢٠٢٠) إلى إسهام الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات فى التنبؤ بالنهوض الأكاديمى ؛ إذ فسرت الاستراتيجيات المعرفية (٢٢.٤%) من التباين فى النهوض الأكاديمى ، بينما فسر تنظيم الذات (١,٤%) من التباين فى النهوض الأكاديمى ، وكشفت نتائج دراسة سميرة العتيبى وآخرون (٢٠٢١) عن أن التعلم المنظم ذاتياً ينبىء بالنهوض الأكاديمى ، حيث فسر (٨, ٢٨%) من التباين فى النهوض

الأكاديمى ، وكانت أكثر الأبعاد إسهاماً هما بعدى وضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية ، حيث يسهمان بنسبة (٣١%) فى تفسير التباين فى النهوض الأكاديمى ، كما توصلت دراسة آمال جريس (٢٠٢٢) إلى أن التوجهات نحو هدف الإنجاز تفسر (٣٧%) من التباين فى استراتيجيات التفصيل ، و (٥٤%) من التباين فى استراتيجيات التنظيم ، و (٢٦%) من التباين فى استراتيجيات التفكير الناقد ، و(٣١%) من التباين فى استراتيجيات ماوراء المعرفة . وتفسر توجهات هدف الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا معًا أبعاد النهوض الأكاديمى ، ففسر المتغيرين معًا (٣٢%) من التباين فى بعد العلاقة بين المعلم والطالب ، و(١٢%) من التباين فى بعد القلق ، و (٣١%) من التباين فى بعد الضبط ، و(٤٢%) من التباين فى بعد المشاركة الأكاديمية . وفيما يتعلق بالعلاقات البنائية ، فلم تتسق أيضًا نتائج الدراسات السابقة التى عنيت بفحص العلاقات البنائية بين كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا والنهوض الأكاديمى تحديداً ومتغيرات أخرى ، مع النتائج التى كشفت عنها الدراسة الراهنة ، حيث توصل باكهاشى وآخرون Bakhashaee et al.,(2017) إلى وجود تأثيرات إيجابية بين استراتيجيات الإدارة الذاتية للحياة والنهوض الأكاديمى من خلال الارتقاء الإيجابى . أى أن الارتقاء الإيجابى يتوسط العلاقة بين استراتيجيات الإدارة الذاتية للحياة والنهوض الأكاديمى. وكشفت نتائج دراسة آمال جريس (٢٠٢٢) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تتوسط العلاقة بين التوجه نحو الإنجاز والنهوض الأكاديمى. ولم تتسق أيضًا مع النتائج التى كشفت عنها دراسة تو وونج Tu & Wang(2023) ، حيث أسفرت نتائج تحليل المسار أن الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية والسلبية على حد سواء) تتوسط العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والنهوض الأكاديمى. ودراسة سلمان العتيبى (٢٠٢٣) التى كشفت نتائجها عن وجود علاقة إيجابية دالة بين النهوض الأكاديمى والتعلم المنظم ذاتيًا ، وتبين أن قلق الرياضيات يتوسط العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والنهوض الأكاديمى.

ولايوجد لدينا تفسير لهذه النتيجة غير المتوقعة ، وربما يحتاج الأمر إلى مزيد من الدراسات المستقبلية.

أما فيما يتعلق بالفروق بين منخفضى ومرتفعى كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا فى النهوض الأكاديمى ، فلايتوفر لدينا دراسات سابقة ، فمعظم الدراسات ركزت على فحص الفروق بينهما فى الإنجاز الأكاديمى ، أو فى متغيرات أخرى .

وبوجه عام هذه نتيجة متوقعة فى ضوء ما كشفت عنه الدراسات من خصال مميزة لذوى التنظيم الذاتى المرتفع لتعلمهم ، مقارنة بأولئك الذين تنخفض مهارات تنظيمهم الذاتى . فالمتعلمون

المنظمون ذاتياً ينتقون الاستراتيجيات التى يستخدمونها لإحراز النواتج الأكاديمية المرغوبة ، وذلك فى ضوء العائد الذى يتلقونه عن كفاءة تعلمهم ومهاراتهم . وهم يخططون ، ويسجلون أهدافهم ، وينظمون أداءاتـــهم ، ويقيمونها ويراقبون ذواتهم ، وذلك أثناء وبعد اكتسابهم للمعلومات ، واستغـــراقهم فى هذه العمليات يجعلهم واعين ذاتياً (Zimmerman,1990)، وهذ يعزز لديهم الرضا الذاتى ، والدافعية للاستمرار فى تحسين استراتيجيات التعلم التوافقية التى يستخدمونها (Zimmerman,2000). كما أنهم يضعون أهدافاً لتعلمهم ، ثم يقومون بعد ذلك بمراقبة معارفهم ودافعيتهم وسلوكهم – بما يتلائم مع أهدافهم – وينظمونها ، ويتحكمون فيها ، ويسترشدون فى ذلك بخصالهم الشخصية ، ويلتزمون بالمظاهر المميزة السياق الذى يتعلمون فيه) (Samruayruen,2013 وهؤلاء المتعلمون إستباقيون فى جهودهم التى يبذلونها فى التعلم ، لأنهم على وعى بمواطن قوتهم ، وأوجه قصورهم . ويتسم المتعلمون المنظمون ذاتياً أيضاً بأنهم حريصون على صياغة أهداف ذاتية محددة وقريبة المدى ، ويتبنون استراتيجيات فعالة لإحراز تلك الأهداف ، كما أنهم يراقبون أداءاتهم على نحو إنتقائى ، لتحديد المؤشرات الدالة على تقدمهم ، ويقومون بإعادة تنظيم السياق الفيزيقى والاجتماعى ليتلائم مع الأهداف التى يرغبون فى إحرازها ، وفى الوقت نفسه يديرون بكفاءة أداءاتهم فى حدود الوقت المتاح ، ويقومون بالتقييم الذاتى لمدى فعالية الاستراتيجيات التى يستخدمونها ، ويعزون النواتج المتحققة إلى الأسباب(Zimmerman,2000). ويظهر المتعلمون المنظمون ذاتياً مزيداً من الوعى بمسؤوليتهم فى جعل التعلم ذا معنى ، والمراقبة الذاتية لأداءاتهم ، وينظرون إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغبون فى مواجهتها ، والاستمتاع بالتعلم من خلالها ، وهم مثابرون لفترات زمنية أطول عند أداء المهمات التعليمية ومنضبطون ذاتياً ، ومستقلون ، ولديهم دافعية مرتفعة ، ويبذلون جهداً أكبر مقارنة بألئك الذين تنخفض مهارات تنظيمهم الذاتى ، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية ، واستراتيجيات المراقبة والتحكم (الجراح ، ٢٠١٠ ; مصطفى الهيلات وآخرون ،٢٠١٥) .وتنشأ هذه الفروق نتيجة لعمليات الملاحظة الذاتية والتفكير الاستراتيجى والتأمل الذاتى التى ينخرطون فيها عبر مراحل التنظيم الذاتى التى افترضها زيمرمان (Zimmermman,2000; Aksan,2009).

المراجع

أولاً المراجع العربية

-أحمد جمال حسن (٢٠٢١). اتجاهات طلاب الجامعة نحو استخدام التعلم الإلكترونى أثناء الأزمات : جائحة كورونا أنموذجاً . مجلة البحوث فى مجالات التربية النوعية ، جامعة المنيا ،٧(٣٣) ، ٤٧٥-٤٧٥.

-أسماء عبد العزيز ، سالى أيوب (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين النهوض الأكاديمى وأنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمى والإزدهار النفسى لدى طلاب المرحلة الثانوية . المجلة التربوية ، جامعة سوهاج ، ٩٥(٢)، ٨٩٩-١٠٠٧.

-آمال جريس (٢٠٢٢). نموذج سببى للعلاقة بين التوجه نحو الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمى . رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد.

-أمانى فرحات عبد المجيد (٢٠٢١). النهوض الأكاديمى وعلاقته بالتدفق النفسى واليقظة الذهنية لدى عينة من طلبة كلية التربية ، جامعة دمنهور . مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية ، جامعة عين شمس ، ٤٥(٣)، ١٦٣-٢٤٠.

-أمل الزغبى(٢٠١٨).تاثير التعلم الاجتماعى الوجدانى فى تحسين النهوض الأكاديمى للمتعثرات أكاديمياً فى جامعة طيبة بالمدينة المنورة . مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٣٤(٦)، ٣٨٩-٤٤٦.

-أمل الزغبى (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى تحسين النهوض الأكاديمى وتخفيف الملل الدراسى للموهوبات بالمرحلة المتوسطة . مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، ٥(١٢٢)، ١-٥١.

-إنعام خضير ، فاتن عبد الحميد (٢٠٢١). الاتجاهات نحو استخدام بوابة التعلم الإلكترونى لدى طلبة الجامعة التقنية الوسطى فى تدريس مادة الرياضيات. مجلة جامعة بابل-العلوم الإنسانية ، ٢٩(٧)، ١٢٤-١٣٦.

-إلهام البلال(٢٠٢٠). الطفو الأكاديمى وعلاقته بالصمود الأكاديمى لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية فى المدارس الرسمية فى منطقة تبوك . مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية ،٣٥ (١) ، ٣٩٢-٤٣٥.

-حافظ عبد الستار ، ومحمد حميدة ، ومحمد هيبة، و محمد أبو النصر (٢٠١٩). دراسة الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكفاءة حل المشكلات الفيزيائية لدى عينة من الطلاب

والطالبات بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس ،٢٤٧(٤٣)،(الجزء الأول).

-حسن عابدين (٢٠١٨). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمى وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ٣٣(٤)،٥٠-١١١.

-حنان محمود (٢٠١٨). الإسهام النسبى لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف فى التنبؤ بالطفو الأكاديمى لدى طالبات الجامعة . مجلة كلية التربية فى العلوم التربوية ، جامعة عين شمس ، ٤٢(٣)، ٢٣٦-٢٩٠.

- رانيا عطية(٢٠٢٠). النهوض الأكاديمى وعادات العقل لطلاب الصف الأول الثانوى العام المتفوقين والعاديين أكاديمياً . دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ، ١١٨، ١٣٥-١٧٣.

-رقية قمام (٢٠٢٣). المرونة المعرفية بوصفها متغيراً وسيطًا بين اتجاهات الطلاب نحو التعلم عبر الأنترنت ،والفعالية الذاتية التقنية . رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب ، جامعة القاهرة.

-سلمان العتيبى (٢٠٢٣). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بقلق الرياضيات والنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. مجلة تربويات الرياضيات ، ٢٦(٤)، ٢٤-٥٤.

- سميرة العتيبى ، وسماح عبد الحربى ، وأمنية عبد القادر الشريف(٢٠٢١). التعلم المنظم ذاتيا كمنبئ بالنهوض الأكاديمى لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة . المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية ،٩(٣)،٨٩٧-٩١٩.

-سهيلة زروق (٢٠١٨). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتوافق الدراسى لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير (غير منشورة). سكرة : جامعة محمد خيضر للعلوم الإنسانية والاجتماعية.

- سيتي سلوى نور، نىء حنان مصطفى(٢٠١٠). الاتجاهات نحو القراءة باللغة العربية :دراسة في المدارس الثانوية بماليزيا .الجامعة الإسلامية العالمية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية،١(٢)،٣٥-٥٦.

-شيرى حليم (١٠١٩).العلاقة بين الطفو الأكاديمى وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية . مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب ، ١١٢،٢٩٥-٣٣٨.

-عائشة عبد الفتاح (٢٠٢١). الاتجاه نحو التعلم الإلكترونى وعلاقته بفعالية الذات والتفاعل الاجتماعى لدى طلبة الجامعة . مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ٤(١٩٢)،٦١٦-٦٦٨.

-عبد الرؤوف السواح (٢٠٠٧).استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى بتخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى بكلية التربية النوعية . مجلة بحوث التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، ١٠، ٣٩-١٠٥.

-عبد العزيز آل عثمان (٢٠٢٠). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو التعلم الإلكترونى فى قسم التربية الخاصة فى جامعة المجمعة . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة القصيم ، ١٣(٣)، ٨٧٩-٩٠٥.

-عبد الناصر الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعـــة اليرمـــوك . المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، ٦. (٤)،٣٣٣ .

-.عبيدي يمينة ، زبدي ناصر الدين (٢٠١٨).الفروق بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا فى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط بمتوسطات ولاية بسكرة. مجلة الباحث فى العلوم الانسانية والاجتماعية، ١٠،١٠١١-١٠٢٤.

-عبير أنور(٢٠١٩). الاتجاهات القرائية كمتغيرات معدلة للعلاقة بين الوعى المعرفى باستراتيجيات القراءة والفعالية الذاتية القرائية عبر مرحلتى المراهقة المتوسطة والمتأخرة . حـــولـــيات مركز بحوث الموهبة والإبداع ، جامعة القاهرة ، ٨(٦)،١-١٤٠.

-عمرو أسعد (٢٠٢١). اتجاهات طلاب الجامعات المصرية نحو استخدامات تطبيقات التعلم الإلكترونى عن بعد فى ظل جائحة كورونا . مجلة الكلم ، ٦(٢)، ١-٣٥.

-غسان بادى(١٩٨٨).اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسى فى اللغة العربية . رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى : كلية التربية .

-فتحى الضبع ، على العمرى (٢٠١٠). الاتجاهات نحو طريقة التعلم الإلكترونى ، وعلاقتها بقلق الحاسوب ، وفعالية الذات الحاسوبية لدى طلاب الجامعة التربوية ، مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، ١(١٤٤)، ٢٥٣-٢٩٣.

فرحان العنزى (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين الدافعية الأكاديمية وماوراء المعرفة والنهوض الأكاديمى لدى طلبة المرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر ، ١٨٩(٢) ، ٦١٩-٦٩٠.

-مجدى حناوى (٢٠١٨). واقع استخدام الطلبة لنمط التعلم الإلكترونى المنظم ذاتيًا ، واتجاهاتهم نحوه فى جامعة القدس المفتوحة . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة البحرين ، ٩(١)، ١٠٣-١٤٠.

-مصطفى الهيلات ، عبدالله رزق، أحمد الخواجا (٢٠١٥). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين . المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين – تحت شعار "نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين "تنظيم قسم التربية الخاصة /كلية التربية/جامعة الإمارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للألداء التعليمي المتميز 91-19مايو ١١٩٢ – جامعة الإمارات العربية المتحدة.٣٦٠-٣٧٦.

-معاوية أبو غزال ، فيصل الربيع ، عمر الشواشرة (٢٠٢٠). دور استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى التنبؤ بالنهوض الأكاديمى لدى الطلبة المراهقين فى محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية . المجلة التربوية، جامعة الكويت ، ٣٤(١٣٧)، ١٦٩-٢٠٨.

-منى طه (٢٠١٤). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين. مجلة بحوث التربية النوعية ، جامعة البلقاء ، ٢٣،١٥٣٦-١٥٧٠.

-ميرفت خضر(٢٠٢٢). الطفو الأكاديمى وعلاقته بالتوجه الزمنى ودافعية الإتقان لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر ، ٢٩، ٨٨٠-٩٨٤.

ناصر المويزرى، وناصر العسعوسى (٢٠٠٨).اتجاهات وعادات طلاب كلية التربية الأساسية نحو قراءة الصحف الكويتية " دراسة مقارنة " . مجلة كلية التربية، جامعة الأسكندرية ،١٨ (٣)، ١٦٢-٢١٢.-

-واثق شاهر (٢٠١٥). اتجاهات معلمى اللغة العربية فى الأردن نحو القراءة الحرة وعلاقتها ببعض المتغيرات . رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية العلوم التربوية ، جامعة آل البيت.

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية

-Ahmed Gamal Hassan (2021). University students' attitudes toward using e-learning during crises: the Corona pandemic as an example. Journal of Research in the Fields of Specific Education, Minya University, 7 (33), 475-475.

- Asma Abdel Aziz, Sally Ayoub (2022). Modeling causal relationships between academic buoyancy, family communication patterns, optimal personality goals, academic passion, and psychological prosperity among secondary school students. Educational Journal, Sohag University, 95(2), 899-1007.

- Amal Grace (2022). A causal model of the relationship between achievement orientation, self-regulated learning strategies, and academic buoyancy. doctoral dissertation,(Unpublished) Yarmouk University, Irbid.

-Amany Farhat Abdel Majeed (2021). Academic buoyancy and its relationship to psychological flow and mindfulness among a sample of students from the Faculty of Education, Damanhour University. Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University, 45(3), 163-240.

- Amal Al-Zoghbi (2018). The effect of social-emotional learning in improving the academic buoyancy of academic stumble struggling students at Taibah University in Medina. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 34(6), 389-446.

-Amal Al Zoghbi (2020). The effectiveness of a training program based on self-regulated learning strategies in improving academic buoyancy and alleviating academic boredom for gifted students in the middle school. Journal of the Faculty of Education, Banha University, 5(122), 1-51.

-Inaam Khudair, Faten Abdel Hamid (2021). Attitudes towards using the e-learning portal among Middle Technical University students in teaching mathematics. Babylon University Journal-Humanities, 29(7), 124-136.

-Elham Al-Bilal (2020). Academic buoyancy and its relationship to academic resilience among male and female secondary school students in public schools in the Tabuk region. Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 35 (1), 392-435.

-Hafez Abdel Sattar, Muhammad Hamida, Muhammad Haiba, and Muhammad Abu Al-Nasr (2019). Studying the differences in self-regulated learning strategies and the efficiency of solving physics problems among a sample of male and female students in the

secondary stage. Journal of the Faculty of Education - Ain Shams University, 247(43), (Part One).

-Hassan Abdeen (2018). Path analysis of the relationships between academic buoyancy, test anxiety, self-confidence, and academic adjustment among secondary school students. Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 33(4), 50-111.

-Hanan Mahmoud (2018). The relative contribution of achievement goal orientations and adaptability in predicting academic buoyancy among female university students. Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Ain Shams University, 42(3), 236-290.

-Rania Attia (2020). Academic buoyancy and habits of mind of academically outstanding and average first-year secondary school students. Arab Studies in Education and Psychology, 118, 135-173.

- Ruqaya Qammam (2023). Cognitive flexibility as a moderator variable between students' attitudes toward online learning and technical self-efficacy. Master's thesis (unpublished), Faculty of Arts, Cairo University.

-Salman Al-Otaibi (2023). Self-regulated learning and its relationship to mathematics anxiety and academic buoyancy among students at Prince Sattam bin Abdulaziz University. Journal of Mathematics Education, 26(4), 24-54.

-Samira Al-Otaibi, Samah Abdel-Harbi, and Omnia Abdel-Qader Al-Sharif (2021). Self-regulated learning as a predictor of academic buoyancy among students at Umm Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah. International Journal of Educational and Psychological Studies, 9(3), 897-919.

- Sohaila Zarrouk (2018). Self-regulated learning strategies and their relationship to academic adjustment among university students. Master's thesis (unpublished). Sokra : Mohamed Kheidar University of Humanities and Social Sciences.

- Siti Salwa Nour, Naa Hanan Mustafa (2010). Attitudes towards reading in Arabic: A study in secondary schools in Malaysia. International Islamic University. Journal of Linguistic and Literary Studies, 1(2), 35-56.

-Sherry Halim (1019). The relationship between academic buoyancy and achievement goal orientations among first-year secondary school students in Sharkia Governorate. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, 112, 295-338.

-Aisha Abdel Fattah (2021). The attitude towards e-learning and its relationship to self-efficacy and social interaction among university students. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 4(192), 616-668.

-Abdul Raouf Al-Sawah (2007). Self-regulated learning strategies among students with high and low academic achievement in the computer teacher preparation and educational media specializations at the College of Specific Education. Journal of Specific Education Research, Mansoura University, 10, 39-105.

-Abdulaziz Al Othman (2020). Attitudes of faculty members and students towards e-learning in the Department of Special Education at Majmaah University. Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University, 13(3), 879-905.

-Abdel Nasser Al-Jarrah (2010). The relationship between self-regulated learning and academic achievement among a sample of Yarmouk University students. Jordanian Journal of Educational Sciences, Jordan, 6 (4), 333.

- Obaidi Yamina, Zabdi Nasser Al-Din (2018). Differences between students who are behind and who are academically outstanding in self-regulated learning strategies (a field study on a sample of students in the second year of middle school with averages in the state of Biskra. Journal of the Researcher in the Humanities and Social Sciences, 1011, 10-1024.

-Abeer Anwar (2019 Reading attitudes as moderators variables of relationship between metacognitive awareness of reading strategies and reading self – efficacy through middle and late adolescence stages . Annals of the Giftedness and Creativity Research Center, Cairo University, 8(6), 1-140.

-Amr Asaad (2021). Attitudes of Egyptian university students towards the uses of distance e-learning applications in light of the Corona pandemic. Al-Kalam Magazine, 6(2), 1-35.

-Ghassan Badi (1988). Secondary school students' attitudes toward reading and its relationship to academic achievement in the Arabic language. Master's thesis (unpublished), Umm Al-Qura University: College of Education.

-Fathi Al-Dabaa, Ali Al-Omari (2010). Attitudes towards the e-learning method, its relationship to computer anxiety, and computer self-efficacy among students at the Educational University, Journal of Education, Al-Azhar University, 1(144), 253-293.

- Farhan Al-Anazi (2021). Modeling the relationships between academic motivation, metacognition, and academic buoyancy among

secondary school students. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 189(2), 619-690.

-Magdy Hinnawy (2018). The reality of students' use of the self-regulated e-learning method, and their attitudes towards it at Al-Quds Open University. Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 9(1), 103-140.

-Mustafa Al-Hailat, Abdullah Rizk, Ahmed Al-Khawaja (2015). Self-regulated learning strategies: a comparative study between a sample of gifted students and non-gifted students. The Second International Conference for the Gifted and Talented - under the slogan "Towards a National Strategy for Nurturing Innovators" organized by the Department of Special Education/College of Education/United Arab Emirates University, sponsored by the Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Award for Distinguished Educational Performance, May 19-91, 1192 - United Arab Emirates University.360- 376.

-Muawiyah Abu Ghazal, Faisal Al-Rabie, Omar Al-Shawashra (2020). The role of self-regulated learning strategies in predicting academic buoyancy among adolescent students in Irbid Governorate in the Hashemite Kingdom of Jordan. Educational Journal, Kuwait University, 34(137), 169-208.

-Mona Taha (2014). Self-regulated learning and its relationship to the self-cognitive beliefs among university students. Journal of Specific Education Research, Al-Balqa University, 23, 1536-1570.

-Mervat Khader (2022). Academic buoyancy and its relationship to time orientation and mastery motivation among university students. Journal of the Faculty of Human Studies, Al-Azhar University, 29, 880-984.

-Nasser Al-Muwaizri, and Nasser Al-Asousi (2008). Attitudes and habits of students at the College of Basic Education towards reading Kuwaiti newspapers, "a comparative study." Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 18 (3), 162-212.

-Wathiq Shaher (2015). Attitudes of Arabic language teachers in Jordan towards free reading and its relationship to some variables. A magister message that is .Masters' thesis(un published). College of Educational Sciences, Al al-Bayt University.

المراجع الأجنبية

-Adewole-Odeshi,E.(2014). Attitude of students towards E-learning in South-West Nigerian Universities: An application of technology acceptance model. Library Philosophy and Practice(e journal). https ://digitalcommons. unl.edu /libphilprac/ 1035

- Aini,B., Yusra,K.,& Amrullah,A.(2023). Students' attitude, perceptions and preferences towards online learning during COVID-19 pandemic . ACCESS 2021, ASSEHR 686 454–466,. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-21-3_49.

-Aksan,N.(2009). A descriptive study: epistemological beliefs and self regulated learning. Procedia Social and Behavioral Sciences ,1, 896–901.

-Bakhshaee,F., E.H., Moughari, Dortaj, F.& Forzad,V. (2017). Self-management strategies of life, positive youth development and academic buoyancy: A causal model. International Journal of Mental Health and Addiction, 15(2),339-344. DOI:10.1007/s11469-016-9707-x.

- Bas,G.,(2012).reading attitude of high school students: An analysis from different variables. International Journal on New Trends in Education and their Implications,3,2,47:58.

- Biber ,B.(2022). Self-regulated learning strategies used by students to prepare mathematics exams. International Journal of Progressive Education, 18

(4). doi: 10.29329/ijpe.2022.459.16.

- Boudreaux, ,M.K.(2007). An analysis of metacognitive reading strategies and the academic performance of middle school students (Doctoral dissertation). Texas Southern University. (UMI No. 3317488).

Braten,I., Stromso, H. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence and self- regulated learning among Norwegian postsecondary students. British Journal of Educational Psychology, 75 (1): 539- 565.

-Çelene,E.(2020) A structural equation model on EFL tertiary level students' academic buoyancy, academic resilience, reconceptualized L2 motivational self system, and their academic achievement.(Unpublished master's thesis). University of Ihsan Dogramaci Bilkent. (UMI No. 29044714).

- Çevik,M.,& Bakioğlu,B. (2021) Investigating students' e-learning attitude in times of crisis (COVID-19 pandemic). Education and Information

Technologies,27(3),1023. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10591-3

-Collie,R., Martin,A., Malmberg,L., Hall, J., Ginns,P.(2015). academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. British Journal of Educational Psychology, 85(1),113-130. https ://doi. org/10. 1111/bjep.12066.

-Corbitt,W.K.(2013). learning styles, strategy use and metacognitive awareness in foreign language reading by modified foreign language program post-secondary students of Spanish (Doctoral dissertation) Indian University.(UMI No. 3569001).

-Dahish, J.M. (2017). ESL students' metacognitive awareness of their reading strategies (Masters' thesis). Gonzaga University (UMI No. 10619613).

-Dansereau, D. F., McDonald ,B. A., Collins, K. W., Garland ,J.H., Charles, D.(1979). evaluation of a learning strategy system . In H. F., O'nell & C. D., Spielberger (eds), cognitive and affective learning strategies . New York: Academic Press.

-Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, 13(3), 319-340. Doi: https://doi.org/10.2307/249008.

-Davis, F. D., Bagozzi, R. P. & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. Management Science, 35(8), 982–1003. http s:// doi. org/10. 1287/ mnsc.35.8.982

-de Boer, H., Donker-Bergstra,A., & Kostons, D.(2013). Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis. https://www .researchgate.net/ Publication /322266934.

-Demir, M K , & B dak, H (2016) İlkok l Dördüncü Sinif Öğrencİlerİnİn Öz Düzenleme, MotİvasyON, BİlİŞ Üstü Becerİlerİ İle MatematİK DersİBaşarilarinin Arasindakİ İlişki Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 30-41.

- Harford Community College. (2014). Metacognition. Learning Center. Retrieved from https://www .harford.edu/~/ media/PDF/ Student Services/ Tutoring /Metacognition%20Awareness%20Inventory.ashx.

-Heydarnejad,T. , Abdel-Al Ibrahim,K.A., Abdelrasheed,N.S.,& Rezvani ,E . (2202). the effect of emotion regulation on EFL learners' core of self-assessment and academic buoyancy: A structural equation modeling. Language Testing in Asia , 12,1-20..https://doi.org/10.1186/s40468-022-00207.

-Guo,Y.(2008). The role of vocabulary knowledge , syntactic awareness and metacognitive awareness in reading comprehension of adult english language learners. (Doctoral dissertation) The Florida State University .(UMI No. 3340717).

Irwin,J.(2022). College students' perceptions regarding high school influences on academic buoyancy.(Doctoral Dissertation) Walden University.(UMI No.28869390).

-Kaya, D (2019) Yedinci S n f Öğrencilerinin Matematik Başar lar n n Yordanmas Motivasyon, Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Üst Bilişsel ark ndal ğ n olü Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(1), 1-18.

-Klausmier ,H.J.(1985). Educational psychology. London : Harper & Row publisher.

-Klukas,L.(2020).Instructor relational communication and it's effect on academic buoyancy . (Masters' thesis).California State University ,Fullerton.(UMI No. 28024192).

- Lee,J.A.(2018). The impact of metacognitive strategies taught in a college level developmental education class on comprehension, metacognitive awareness and self-efficacy. (Doctoral dissertation) . University of St. Francis. (UMI No. 10933362)

-Lei, W., Wang,X., Dai,D.Y., Guo, X., Xiang, S.,Weiping Hu,W.(2022). Academic self-efficacy and academic performance among high school students: A moderated mediation model of academic buoyancy and social support. Psychology in the Schools, 59(5), 885-899. https :// doi. org/ 10. 1002 / pits.22653.

-Liem, G.A., & Martin, A.J. (2012). The motivation and engagement scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied fields. Australian Psychologist, 47, 3-13. DOI: 10.1111/J.1742- 9544 .2011 .00049.x.

-Martin, A.J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and it's psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools, 43, 267-282. DOI: 10.1002/pits.20149.

-Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. Journal of School Psychology, 46, 53-83. doi 10.1016/j.jsp.2007.01.002

-Martin, A.J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring everyday and classic resilience in the face of academic adversity. School Psychology International, 34, 488-500. doi: 10.1177 /0143 034312472759.

-Mikusa,M.E. (2015).The effect of technology self efficacy, personal engagement on students' and teachers' attitude towards technology use in education. (Doctoral dissertation) , Appalachian State University.

- Mukhametshin,A., Asratyan,N., Safina,A., Gaifutdinov,A., Gulchachak,G., & Albina Ganieva,A.(2021). Students' attitude to e-learning. SHS Web of Conferences 97, 1-7 01042. https:// doi.org/ 10.1051 /shsconf/20219701042.

-Özçakir Sümen, Ö , & Çal ş c , H (2017) Sekizinci S n f Öğrencilerinin Özdüzenleme Stratejileri ve Motivasyonlar n n Matematik Başar lar Üzerindeki Yorday c Etkileri Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty(30).

-Peytcheva-Forsyth ,R., Yovkova,B., & Aleksieva,L.(2018). Factors affecting students' attitude towards online learning - the case of Sofia university. rproceedings of the 44th International Conference "Applications of Mathematics in Engineering and Economics" . https :// doi. org/ 10.1063 /1.5082043. .

-Phan, H. (2008). Multiple regression analysis of epistemological beliefs, learning approaches, and self- regulated learning. Electronic journal in educational Psychology, 14(1): 157- 184.

- Pinninti,L.R.(2016). Metacognitive awareness of reading strategies: An Indian context. The Reading Matrix: An International Online Journal , 16(1) , 179:193.Retrieved from https:// www. Researchgate .net/publication /305809879.

-Putwain, D.W., de Wal ,J. & Alphen,T.,(2023). Academic buoyancy: Overcoming test anxiety and setbacks . Journal of Intelligence. 11, 42. https: //doi. Org /10.3390 /jintelligence 11030042.

-Sadeghi ,M., Geshnigani,Z.K.(2016). The role of self-directed learning on predicting academic buoyancy in students of Lorestan university of medical sciences. Research in Medical Education, 8(2): 9- 17, https:// doi.org /10 .18869/acadpub.rme.8.2.9.

- Samruayruen,B.(2013).Self-regulated characteristics of successful versus unsuccessful online learners in Thailand. (Doctoral dissertation). University of NorthTexas (UMI NO. 3579236)

-Singh,B.,Kaushal,V.,&Devi,S.(2020).Students' attitude towards e-learning .UGC Care Group 1 Listed Journal,12(2),1-7.

- Tenhet, T.O.(2013). An examination of the relationship between tablet computing and student engagement, self-efficacy, and student attitude toward learning . (Doctoral dissertation).California State University(UMI NO. 3612206).

- Thamraksa, C. (2005). Metacognition: A key to success for EFL learners. BU Academic Review, 4(1), 95-99. Retrieved from https :// www .researchgate .net › publication › 251278562 .

-Tu,J.&Wang,Y.(2023).The impact of academic buoyancy and emotions on university students' self-regulated learning strategies in L2 writing classrooms. Journal of Reading and Writing. https:// doi. org/ 10. 1007/s11145-023-10411-9.

- Venkatesh ,V., & Davis,F.D. (2000).Theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. Management Science , 46(2) , 186–204. https ://doi. org/ 10.1287/ mnsc. 46.2. 186.11926.

Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement .British Journal of Educational Psychology, 83(2), 329-340. doi: 10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x.

- Wang,C., Shannon, D .M., & Ross, M.E.(2013).Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. Distance Education, 34(3), 302–323. doi.org/ 10.1080 /015 .87 919 .2013.835779.

-Weinstien , C., E., & Rogers, B.,T.(1985). Comprehension monitoring as a learning strategy , In G Dyewalle (Ed.) ,Cognitive information processing and motivation . North Holland : Elsevier Science publishers .

-Weinstien , C.,E.(1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. Journal of Reading, 30(9), 590-595.

-Weinstien ,C.E. (1988). Assessment and training student of using learning strategies . In R.R., Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning .New York : Plenum Press.

- Younis,N., Ahmed, M.,& Hussein,A.(2021). University students' attitude towards e-learning. Bahrain Medical Bulletin, 43(2),460-462.

-Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. Educational Psychologist, 25, 3–17. doi.org/10.1207/ s1532 69 85ep2501_2.

- Zimmerman, B. J. (2002).Becoming self-regulated learner: An overview ,theory and practice .Theory and practice ,41(2),64-70.

Modeling the Causal Relationship between Attitudes towards e- learning, Efficiency of self-regulated learning , and Academic buoyancy among College Students

Prof. Abeer M. Anowar

Department of Psychology

Faculty of Arts- Cairo University

The current research aims at examining the structural model of causal relationships between Attitudes towards e- learning , Efficiency of self-regulated learning , and Academic buoyancy among College Students at Cairo university. It also aims to reveal the differences between low and high students in both attitudes towards e-learning and the efficiency of self -regulated learning for academic buoyancy.

The research sample consisted of (771) students at Cairo University: (297) male and (474) female students, whose ages ranged from (17:25) years, with an average age of (20,55) and a Standard deviation of (1,54) .A battery was designed for this purpose to measure variables of interest. After matching the proposed path analysis model and the research sample data on the relationships between the three variables, the research reached a set of results represented in: There are direct and statistically significant positive effects between attitudes towards e-learning ,(cognitive, emotional and behavioral components) and academic buoyancy .There are statistically significant direct positive effects between attitudes towards e-learning (cognitive component) and the efficiency of self-regulated learning. There are statistically significant indirect positive effects between attitudes towards e-learning (cognitive and emotional components) and academic buoyancy through efficiency of self-regulated learning efficiency as Mediator variable. The results of the study also revealed statistically significant differences between those low and high in both attitudes towards e-learning as well as efficiency of self -regulated learning, in most dimensions of academic buoyancy.

Keywords: Attitudes towards e -learning ; Efficiency of self-regulated learning ; academic buoyan