ISSN: 1994-4217 (Print) 2518-5586(online)

Journal of College of Education

Available online at: https://eduj.uowasit.edu.iq

Abdul-Redha Jawad Hayal

Northern Border University / College of Education and Arts in Arar

Email: Htm_30303030@hotmail.com

Keywords:

Self-regulated learning; Technical Self-Efficacy; Learner satisfaction; E-learning courses; Northern Border University.

A r t i c l e i n f o

Article history:

Received 11.NOV.2023

Accepted 2.JAN.2023

Published 10.FEB.2024

The Mediating Role of Self-Regulated Learning in the Relationship between Technical Self-Efficacy and Satisfaction with E-Learning Courses among Learners in the Optimal Investment Program for Educational Cadres at Northern Border University

A B S T R A C T

This current study aimed to investigate the correlational relationship between technical Self-Efficacy, self-regulated learning, and satisfaction with e-learning courses, as well as to unveil the mediating role of self-regulated learning in the relationship between technical Self-Efficacy and satisfaction with e-learning courses. The study sample consisted of 134 participants enrolled in the Optimal Investment Program for Educational Cadres at Northern Border University. The study utilized three questionnaires: The Technical Self-Efficacy Questionnaire, the Self-Regulated Learning Questionnaire, and the E-Learning Courses Satisfaction Questionnaire. The study's results indicated the predictive capability of technical Self-Efficacy and self-regulated learning in relation to satisfaction with e-learning courses. Furthermore, it revealed that self-regulated learning serves as a mediating factor in the relationship between technical Self-Efficacy and satisfaction with e-learning courses.

© 2022 EDUJ, College of Education for Human Science, Wasit University

DOI: https://doi.org/10.31185/eduj.Vol54.Iss1.3746

الدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتياً في العلاقة بين الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الإلكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية

د. حماد الطيار العنزي
أستاذ المناهج وتقنيات التعليم المساعد
جامعة الحدود الشمالية / كلية التربية والآداب بعرعر

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الكفاءة التقنية والتعلم المنظم ذاتياً والرضا عن المقررات الالكترونية، وكذلك الكشف عن الدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتياً في العلاقة بين الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الالكترونية. حيث تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) دارساً في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية. وقد اشتملت أدوات الدراسة على ثلاثة استبيانات؛ استبيان الكفاءة التقنية، استبيان التعلم المنظم ذاتياً ، واستبيان الرضا عن المقررات الالكترونية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى القدرة التنبؤية للكفاءة التقنية والتعلم المنظم ذاتياً بالرضا عن المقررات الالكترونية، وأن التعلم المنظم ذاتياً وسيطاً دالاً في العلاقة بين الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيًا ، الكفاءة الذاتية التقنية ، رضا المتعلمين ، المقررات الالكترونية ، جامعة الحدود الشمالية.

المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة تطورًا سريعًا واستخدامًا واسعًا لتقنيات التعليم الإلكتروني في مختلف مجالات التعليم، نظرًا لظروف جائحة (COVID 19)، حيث يعتبر التعلم الإلكتروني واحدًا من أهم وسائل الوصول إلى التعليم وتعزيز فرص التعلم المستدامة. ويمكن للتعلم الإلكتروني أن يوفر للطلاب مرونة في الوقت والمكان ، كما يسهم في تحقيق تجربة تعليمية تفاعلية ممتعة، وقد ازداد استخدام هذه النمط من أنماط التعلم في الجامعات والمدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى حول العالم.

ويتسم التعلم الإلكتروني بالمشاركة النشطة للمتعلم، مما يجعله مسؤولًا عن اكتساب المعرفة، وملزمًا بمراقبة ذاته، والتحكم وتعديل أفعاله من خلال التقييم الذاتي لمهاراته وسلوكه المعرفي، من أجل تسهيل تعلمه وإدارة إجراءات التعلم وتحقيق النجاح الأكاديمي (Lionarakis, 2005). والتنظيم الذاتي يعني قدرة الفرد على التحكم في أفكاره، وأفعاله، وانفعالاته، ودافعيته من خلال استراتيجيات شخصية لتحقيق أهدافه، ويتمثل ذلك في الأفكار، والمشاعر، والأفعال المتولدة ذاتيًا، والتي يتم التخطيط لها، وتعديلها وضبطها دوريًا لتحقيق الأهداف الشخصية (عزمي، الرفاعي، 2023).

وقد أشارت أدبيات البحث التربوي أن عمليات التعلم المنظم ذاتياً تمكن المتعلمين من التعلم بنجاح في البيئات الإلكترونية (Winters, Greene, & Costich, 2008). كما أشارت إلى أن التنظيم الذاتي هو مهارة عالية الأهمية مطلوبة من قبل المتعلمين اليوم، والمهنيين المستقبليين الذين سيتعين عليهم التعلم باستمرار للتكيف مع البيئات المهنية المتغيرة في القرن الحادي والعشرين (Ehlers& Kellermann, 2019) ، والتعلم المنظم ذاتيًا عملية بناءة ونشطة، فيها يحدد المتعلمون أهدافًا لتعلمهم ثم يحاولون مراقبة تعلمهم، وتنظيمه، والتحكم في إدراكهم ودوافعهم وسلوكهم، مسترشدين

ومقيدين بأهدافهم في البيئة التعليمية (Zimmerman, 2011). وقد أظهرت الدراسات أنها مهارة لا غنى عنها في المقررات الإلكترونية لأنها تزيد من احتمالية اكمال المقرر بنجاح (Adam, et al., 2017). وبالنظر إلى مهارات التعلم المنظم ذاتيًا يتضح أنها أكثر صلة بالتعلم الإلكتروني مقارنة بالتعلم التقليدي، وذلك لأن التعلم الإلكتروني يرتكز على المتعلم، ويقل فيه الاعتماد على المعلم (Kizilcec, et al., 2017).

والتعلم المنظم ذاتيًا أحد الشروط الأساسية للنجاح الأكاديمي في البيئات والسياقات الرقمية المختلفة، لذا يمكن النظر إليه كآلية للمساعدة في تفسير الفروق في الإنجاز بين الطلاب، وكوسيلة لتحسين الانجاز أيضًا، لذا فإن الطلاب من ذوي التنظيم الذاتي المرتفع يأتون بنتائج تعلم أكاديمية أكثر إيجابية مقارنة بنظرائهم الذين لا يظهرون سلوكيات التعلم المنظم ذاتيًا (عزمي، الرفاعي، 2023).

وفي هذا السياق أشار كلًا من (Zimmerman, 2002; Rozendaal et al., 2003; Bartels, et al., 2010; Vansteenkiste, et al., 2012) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا أحد أهم المتغيرات التي تؤثر في أداء الطلاب مما يعمل على تحسين عملية التعلم، كما يمكن من خلاله التأكد من مدى إتقان الطلاب للمفاهيم والمعارف، وأيضًا يتيح للطلاب التمييز الدقيق بين ما تم تعلمه بشكل جيد وما تم تعلمه بشكل أقل. كما يؤكد على الدور الفعال للطلاب.

ويستند التعلم المنظم ذاتيًا إلى عدد من الافتراضات العامة، أولها: أن التعلم المنظم ذاتيًا ينطوي على كونه تعلمًا فعالًا من الناحية السلوكية، والمعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية في تعلم المرء وأدائه. والافتراض الثاني: أن التعلم المنظم ذاتيًا يعد عملية ديناميكية ودورية تشتمل على حلقات التغذية الراجعة، حيث يضع المتعلمون المنظمون ذاتيًا أهدافًا، ويراقبون تقدمهم نحوها بطريقة ما وراء معرفية، ويستجيبون لنتائج مراقبتهم، وكذلك للتغذية الراجعة الخارجية، بطرق مختلفة لتحقيق أهدافهم. والافتراض الثالث: أن وضع الأهداف يحفز التعلم المنظم ذاتيًا من خلال توجيه تركيز الأفراد على الأنشطة الموجهة نحو الهدف، واستخدام الاستراتيجيات ذات الصلة بالمهمة (شونك، 2019).

ويرتبط التعلم المنظم ذاتيًا برضا المتعلم عن التعلم، حيث أشارت عدد من الدراسات إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالرضا (Artino & Jones, 2012). وفي دراسة قام بها بتيرسون (Peterson, 2011) على طلاب المدارس الثانوية الذين يتلقون دورات عبر الإنترنت وجد أن سمة التنظيم الذاتي للتعلم تنبأت بشكل كبير بالرغبة في التعلم عبر الإنترنت مستقبلًا. وفي هذا أشار (Kara et al., 2020) إلى أن التنظيم الذاتي يؤدي إلى تحسين نتائج المتعلمين، والرضا بين طلاب الدراسات العليا. وفي دارسة كلا من (Yilmaz, 2017; Landrum, 2020) تم أيضًا فحص العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والرضا، وقد أشارت النتائج إلى وجود مؤشر إيجابي وجيد لرضا الطلاب. حيث أشارت إلى أن تحديد أهداف الطلاب، وأسباب تلقيهم دروسًا عبر الإنترنت، هي اتجاهات مثمرة للمتابعة والرضا عن الفصول الدراسية عبر الإنترنت.

ويعرّف "لو" Lo (2010) رضا الطلاب بأنه تصور شخصي لمدى دعم بيئة التعلم لنجاح الطلاب الأكاديمي. كما أشار "كو وآخرون" Kuo, et al., (2014) إلى أن رضا الطلاب عن التعلم عبر الإنترنت يرتبط بالتحفيز، ومعدلات التسرب، والنجاح ، والالتزام ببرنامج التعلم. وبالتالي، من أجل تحديد مجالات تطوير وتحسين التعلم عبر الإنترنت، ينبغي تقييم رضا الطلاب.

وبهذا يُعد رضا الطلاب مقياسًا مهمًا في تقييم البرامج الأكاديمية، فالطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الرضا يكونون أكثر مثابرة في تعلمهم، وتشير نتائج الدراسات إلى أن تزويد الطلاب بتجربة مرضية يساعد في الحفاظ على النجاح وتحسينه (Turley, & Graham, 2019). بالإضافة إلى ذلك، يساهم رضا الطلاب في التحصيل الدراسي،

فكلما زاد رضا الطلاب، زادت احتمالية أدائهم الجيد (Keller, 2010). كما أشار (Hawkins et al., 2013) إلى أن رضا الطلاب يمكن أن يقلل معدلات التسرب، ويؤثر على الطلاب للالتحاق بالمزيد من المقررات الإلكترونية.

ومن المتغيرات الأخرى التي تؤثر في رضا الطلاب عن التعلم عبر الانترنت هو الكفاءة الذاتية التقنية، حيث تعد عاملًا هامًا في تحقيق رضا الطلاب عن عملية التعليم، ففي دارسة قام بها (Gunawardena, et al., 2010) لاستكشاف العوامل التي تتنبأ برضا المتعلمين، وجد أن الكفاءة الذاتية التقنية هي مؤشر قوي على رضا المتعلمين. كذلك في دارسة أخرى قام بها (Shen, et al., 2013) للبحث عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية عبر الانترنت ورضا الطلاب، أظهرت النتائج أن جميع عوامل الكفاءة الذاتية عبر الانترنت لها تأثير إيجابي على رضا الطلاب.

وتعد الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) مفهومًا مقبولًا على نطاق واسع، حيث يشير إلى إيمان الفرد بقدرته على إنجاز سلوك أو مهمة معينة في موقف معين (Bandura, 1986). وفي سياق التعلم عبر الإنترنت، تشير الكفاءة الذاتية إلى قدرة الفرد على استخدام الإنترنت بشكل يساعد على تحقيق النتائج المرجوة. ومع ظهور التعلم عبر الإنترنت، أصبح من الضروري دراسة الكفاءة الذاتية التقنية كمؤشر لنجاح التعلم عبر الإنترنت. حيث تم إجراء عدد من الدراسات لبحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية التقنية والانجاز الأكاديمي للمتعلمين، ففي دارسة (Chang, et al., 2014) أشارت النتائج إلى وجود أثار إيجابية للكفاءة الذاتية التقنية على درجات الطلاب، كذلك تم العثور على نتائج مشابهة في دارسة (Kuo, et al., 2020) ، بينما أشارت دراسة (You, 2022) إلى أن الطلاب الذين لديهم مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية التقنية كان لديهم أداء أفضل من أولئك الذين لديهم مستويات أقل.

وقد بدأ البحث حول الكفاءة الذاتية قبل حدوث التعلم عبر الإنترنت، بين أواخر السبعينيات وأوائل التسعينيات، والذي كان قبل ظهور التعلم عبر الإنترنت. ففي عام ٢٠٠٨ صرح "هودجز" أن "البحث حول الكفاءة الذاتية في بيئات التعلم عبر الإنترنت لا يزال في مهده" (Hodges, 2008). واقترح أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث في مجال الكفاءة الذاتية التقنية. ومنذ ذلك الوقت فقد تم إجراء العديد من الأبحاث حول هذا المصطلح في بيئات التعلم المختلفة، فقد تم البحث حول عدة مصطلحات ترتبط بالكفاءة الذاتية التقنية، مثل: الكفاءة الذاتية الكمبيوترية (Jan, 2015; Pellas, 2014)، والكفاءة الذاتية للإنترنت (Kuo, et al., 2014; Lin et al., 2013) ، ونظم إدارة التعلم (LMS) والكفاءة الذاتية (Martin, Tutty, & Su, 2010).

وبالنظر إلى التعلم عبر الانترنت نجد أنه يركز بشكل أكبر على الطالب، حيث يتحمل الطالب المزيد من المسؤوليات والاستقلالية، خاصة في بيئات التعلم غير المتزامنة. كما يمتاز التعلم عبر الإنترنت أيضًا بمستوى عالٍ من التفاعل، والذي يتطلب مشاركة أكثر نشاطًا وتنظيمًا ذاتيًا للطلاب، الذين يجب عليهم الوصول إلى المقررات المتاحة بشكل مستقل. مما يدفع إلى تطوير مهارات الطلاب بمزيد من التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية.

ويرتبط البحث حول الكفاءة الذاتية التقنية بشكل أساسي بثقة المتعلمين في قدرتهم على استخدام الأجهزة والبرامج التقنية بأنواعها وأشكالها المختلفة. ففي دراسة (Liang & Tsai, 2008) أشارت النتائج إلى أن المتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية التقنية العالية كانوا أكثر رضا عن بيئة التعلم عبر الإنترنت التي سمحت لهم باستخدام الإنترنت، واستكشاف الموارد المختلفة، وتوسيع معرفتهم. كما وجد (Vekiri & Chronaki, 2008) أن المتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية في الكمبيوتر يميلون أكثر إلى الاعتقاد بأن التعلم عبر الإنترنت مهم بالنسبة لهم، ومع تحول التعلم إلى بيئة قائمة على الكمبيوتر، يزداد مستوى الكفاءة الذاتية لديهم. بالإضافة إلى ذلك، فإنهم يميلون إلى الدراسة أكثر باستخدام المقررات عبر الإنترنت، ويشاركون بشكل أفضل في عملية التعلم.

مشكلة الدراسة:

أصبح التعلم عبر الانترنت، والذي انتشر بشكل كبير في الآونة الأخيرة بسبب جائحة COVID-19 ، بديلاً واسع الانتشار عن التعلم وجهاً لوجه، خاصة في المرحلة الجامعية. حيث يقدم التعلم عبر الإنترنت العديد من الفوائد، منها: المرونة والفعالية من حيث التكلفة والوصول إلى مجموعة واسعة من المقررات والموارد التعليمية، والتي تتيح للمتعلمين تحقيق تعليم عالي الجودة قد لا يكون متاحًا لهم. كما يوفر التعلم عبر الإنترنت أيضًا فرصًا لاكتساب كفاءات رقمية جديدة، أصبحت مطلبًا ضروريًا بسبب الرقمنة. والتعلم عبر الإنترنت يمكّن المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات الأساسية، وكذلك أيضًا تطوير كفاءات أكثر تعقيدًا، مثل التفكير الناقد، والوعي، والكفاءات المهنية، فضلاً عن مهارات حل المشكلات. وقد أقرت الدراسات السابقة أن التعلم عبر الإنترنت يحقق نفس نتائج التعلم التي يوفرها التعليم التقليدي وجهاً لوجه، وذلك من حيث الكفاءات المكتسبة والرضا عن تجربة التعلم.

وبشكل عام، من المرجح أن يستمر استخدام التعلم عبر الإنترنت في التوسع. حيث إنه يعد نمط تعليمي جديد نسبيًا، ومع التطور السريع للتكنولوجيا والتنوع المتزايد للأنشطة المتاحة عبر الإنترنت، من المهم ليس فقط الاستكشاف، ولكن أيضًا البحث عن العوامل التي تؤثر في فاعلية الاستفادة من هذا النمط من أنماط التعلم (التعلم عبر الانترنت)، وذلك من خلال دراسة المتغيرات التي تؤثر على المتعلمين، وتؤدي بهم إلى مزيد من إكتساب المعارف والمهارات، وكذلك رضاهم عن التعلم عبر الانترنت، ومن هذه المتغيرات: التعلم المنظم ذاتيًا، الكفاءة الذاتية التقنية، رضا المتعلمين عن المقررات الإلكترونية.

حيث أشارت عدد من الدراسات إلى أهمية وضرورة امتلاك المتعلمين لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا، لأنها مفيدة على جميع المستويات الدراسية (Dignath, et al., 2008; Harris, et al., 2013; Kitsantas, et al., 2013; Cleary & Labuhn, 2013; Pape, et al., 2013) ، كما أثبتت دراسة (Sarva, et al., 2021) أن مهارات التعلم المنظم ذاتيًا ذات أهمية حاسمة للطلاب في عملية التعلم عبر الانترنت أثناء جائحة COVID-19 من أجل التعامل مع الوضع غير المسبوق.

وقد توصلت الدراسات والبحوث السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ما بين التعلم المنظم ذاتيًا، ورضا الطلاب عن المقررات الإلكترونية (Artino & Jones, 2012; Peterson, 2011; Yilmaz, 2017; Kara et al., 2020; Landrum, 2020) ، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن تحديد أهداف التعلم، ومتابعتها من قبل الطلاب، وتحديد أسباب تلقيهم دروسًا عبر الإنترنت، هي اتجاهات مثمرة للاستمرارية، والرضا عن الفصول الدراسية عبر الإنترنت.

وقد أظهرت الدراسات السابقة التي أجريت في الأوساط الأكاديمية العامة أن هناك علاقات إيجابية بين التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية التقنية (Li & Zheng, 2018; Lee, et al., 2021; Ulfatun, et al., 2021). فقد توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية التقنية والتعلم المنظم ذاتيًا. وقد خلصت نتائج تلك الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية التقنية تعزز وتدعم عمليات التعلم المنظم ذاتيًا. لذلك فإن الطلاب الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية، يتميزون بأنهم أكثر ثباتًا ويعملون بجد ويديرون عواطفهم بشكل فعال، ويميلون إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا أكثر من أولئك الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة. وفي هذا أشارت أيضًا دراسة كل من (Chu et al. 2010; Liaw 2008) إلى أن المتعلمين الإلكترونيين الذين يتمتعون بمستوى أعلى من الكفاءة الذاتية يميلون إلى امتلاك مواقف أكثر إيجابية تجاه بيئات التعلم، مما يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم.

كما أظهرت الدراسات السابقة أيضًا إلى وجود علاقة إيجابية ما بين الكفاءة الذاتية التقنية ورضا المتعلمين عن المقررات الإلكترونية، حيث إن الكفاءة الذاتية التقنية تعد عاملًا هامًا في تحقيق رضا الطلاب عن عملية التعليم، ففي دارسة قام بها (Gunawardena, et al., 2010) لاستكشاف العوامل التي تتنبأ برضا المتعلمين، وجد أن الكفاءة الذاتية التقنية هي مؤشر قوي على رضا المتعلمين. كذلك في دارسة أخرى قام بها (Shen, et al., 2013) للبحث عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية عبر الانترنت ورضا الطلاب، أظهرت النتائج أن جميع عوامل الكفاءة الذاتية عبر الانترنت لها تأثير إيجابي على رضا الطلاب. وفي دارسة (Chang, et al., 2014) أشارت النتائج إلى وجود أثار إيجابية للكفاءة الذاتية التقنية على درجات الطلاب، كذلك تم العثور على نتائج مشابهة في دارسة (Kuo, et al., 2020) ، بينما أشارت دراسة (You, 2022) إلى أن الطلاب الذين لديهم مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية التقنية كان لديهم أداء أفضل من أولئك الذين لديهم مستويات.

من خلال ما سبق عرضه يتبين وجود علاقة على المستوى النظري بين المتغيرات الثلاثة: التعلم المنظم ذاتيًا، والكفاءة الذاتية التقنية، ورضا الطلاب عن المقررات الإلكترونية. ويمكن أن تأخذ هذه العلاقة أكثر من شكل وأكثر من مسار؛ حيث من الممكن أن توجد علاقات مباشرة أو غير مباشرة بين المتغيرات الثلاثة، فضلًا عن ذلك فإن التعلم المنظم ذاتيًا قد يلعب دور الوسيط في العلاقة بين الكفاءة الذاتية التقنية ورضا الطلاب.

وفي ضوء ندرة الدراسات العربية والتي تناولت هذه المتغيرات مجتمعة، تحاول الدراسة الحالية توضيح طبيعة العلاقات بين المتغيرات الثلاثة، مما قد يسهم في فهم هذه العلاقات بشكل أفضل، وفي تقديم مقترحات بحثية وتطبيقية فعالة، كما ستركز هذه الدراسة على الدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتياً في العلاقة بين الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن سؤالها الرئيس التالي: **ما الدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتياً في العلاقة بين الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظرهم؟**

١. ما أثر الكفاءة التقنية على التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية ؟
٢. ما أثر الكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية؟
٣. ما أثر التعلم المنظم ذاتياً على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية؟
٤. ما الدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتياً في العلاقة بين الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتياً في العلاقة بين الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظرهم، من خلال الأهداف الفرعية الآتية:

١. الكشف عن أثر الكفاءة التقنية على التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية.
٢. الكشف عن أثر الكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية.
٣. الكشف عن أثر التعلم المنظم ذاتياً على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية.
٤. التعرف على الدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتياً في العلاقة بين الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في محاولتها تقديم دراسة بحثية يمكن الاعتماد عليها لمعرفة طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا، الكفاءة الذاتية التقنية، ورضا المتعلمين عن المقررات الإلكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، مما يسلط الضوء على تلك المتغيرات، والاهتمام بها عند تقديم المقررات الإلكترونية لهم. مما يسهم في تحقيق عمليتي التعليم والتعلم.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تتضح أهمية الدراسة التطبيقية فيما تسعى إلى تحقيقه، من خلال النتائج التي سيتم التوصل إليها، والتي ترتكز فيما يلي:

- توجيه أنظار مصممي المقررات الإلكترونية إلى أهمية مراعاة العوامل التي قد تسهم في زيادة رضا المتعلمين عن تلك المقررات، مثل: مهارات التعلم المنظم ذاتيا، الكفاءة الذاتية التقنية.
- توجيه أنظار القائمين على إعداد البرامج الدراسية للمرحلة الجامعية، إلى أهمية تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، الكفاءة الذاتية التقنية لدى طلاب المرحلة الجامعية بإعتبارهما عاملان قد يسهمان في زيادة الانجاز الأكاديمي للطلاب، ورضاهم عن المقررات الإلكترونية المقدمة لهم.
- توجيه أنظار الباحثين إلى أهمية البحث في طبيعة العلاقة ما بين التعلم المنظم ذاتيًا، الكفاءة الذاتية التقنية، ورضا المتعلمين.
- توجيه أنظار الباحثين في مجال تقنيات التعليم إلى أهمية تبني مثل هذه المداخل البحثية (المنهج الوصفي الارتباطي المقارن)، للكشف عن طبيعة العلاقات بين المتغيرات المختلفة والتي تؤثر في عمليتي التعليم والتعلم.

فروض الدراسة:

١. لا يوجد أثر إيجابي مباشر عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للكفاءة التقنية على التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية.
٢. لا يوجد أثر إيجابي مباشر عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية.
٣. لا يوجد أثر إيجابي مباشر عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتعلم المنظم ذاتياً على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية.

٤. لا يؤدي التعلم المنظم ذاتياً دوراً وسيطاً إيجابياً ذا دلالة إحصائية في تعزيز أثر الكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

منهج الدراسة:

تم استخدم المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف على دور التعلم المنظم ذاتياً كوسيط في العلاقة بين الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية في تخصصات المهارات الرقمية، المهارات الحياتية، والتفكير الناقد، والبالغ عددهم (445) معلماً ؛ حيث اختيرت عينة عشوائية منهم، وعددها (134) من الدارسين في البرنامج.

مصطلحات الدراسة:

التعلم المنظم ذاتياً: يعرّف (شونك، 2019) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه يشير إلى العمليات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والعاطفية والتي يستخدمها المتعلمون لتركيز أفكارهم، ومشاعرهم، وأفعالهم، بشكل منهجي يعمل على تحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم، ويتضمن التعلم المنظم ذاتيًا عمليات تنظيم ذاتي يتم تطبيقها أثناء تجربة التعلم، حيث يكون الهدف هو مستوى التحصيل المرغوب.

ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه قدرة متعلمي برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية على التحكم في أفكارهم، وأفعالهم، وانفعالاتهم، ودافعيتهم من خلال توظيف استراتيجيات شخصية لتحقيق أهدافهم التعليمية.

الكفاءة التقنية: يعرّف "باندورا" (Bandura, 1997) الكفاءة الذاتية بأنها " قدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق إنجازات معينة" أي أنها مستوى الثقة لدى شخص ما لأداء مهمة أو نشاط أو إجراء أو تحدي معين.

ويعرف الباحث الكفاءة التقنية إجرائيًا بأنها: قدرة المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية على توظيف التقنية بشكل يساعد على تحقيق النتائج المرجوة، وتشتمل على: كفاءة توظيف مواقع الويب، وكفاءة استخدام البريد الإلكتروني، وكفاءة التعامل نظم المؤتمرات الإلكترونية.

الرضا عن المقررات الإلكترونية: يعرّف "مور" (Moore, 2005) الرضا عن المقررات الإلكترونية بأنه يعكس كيفية رؤية المتعلمين لتجربة التعلم الخاصة بهم، ويعتبر أحد العناصر الأساسية لتقييم جودة التعلم عبر الإنترنت.

ويعرفه الباحث إجرائيًا: التصور الشخصي لمتعلمي برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية عن مدى دعم المقررات الإلكترونية لنجاحهم الأكاديمي.

أدوات الدراسة:

1. مقياس التعلم المنظم ذاتياً:

(1-1) الهدف من بناء المقياس: تم تحديد الهدف في قياس درجة التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

(1-2) تعليمات استخدام المقياس: تم وضع تعليمات لاستخدام المقياس بحيث تكون بسيطة وواضحة وشاملة وسهلة الاستخدام، وذلك في ضوء الهدف من المقياس، وقراءة العبارات جيدًا قبل الاستجابة عليها.

(3-1) بناء بنود المقياس: تم الاعتماد في بناء المقياس على دراسة Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie (1993)، وقد اشتمل على مقياسين فرعيين هما الدافعية واستراتيجيات التعلم، استند تطوير مقياس الدافعية الفرعي إلى نموذج دافعي اجتماعي معرفي عام، في حين استند المقياس الفرعي لاستراتيجيات التعلم إلى نموذج معرفي عام للتعلم ومعالجة المعلومات (Pintrich et al., (1993 ، وكان يستخدم كمقياس للتعلم الذاتي التنظيم للصفوف التقليدية، وليس الفصول الدراسية عبر الإنترنت، من أجل جعل هذا المقياس أكثر قابلية للتطبيق في بيئات التعلم عبر الانترنت، قام Artino and McCoach (2008) بتعديل المقياس الأصلي لقياس التعلم الذاتي التنظيم في بيئات التعلم عبر الإنترنت؛ حيث روعي في صياغة بنود المقياس بأن تكون دقيقة وواضحة، وتقيس ما وضعت لقياسه.

(4-1) صياغة الصورة المبدئية للمقياس: تم إعداد الصورة الأولية للمقياس؛ بحيث يتضمن (16) مفردة لقياس الدافعية، (29) مفردة لاستراتيجيات التعلم بمقياس التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

(5-1) تقدير درجات المقياس: في ضوء الصياغة الإجرائية لمقياس الاتجاه تم وضع (45) مفردة، يحدد المفحوص درجة التعلم المنظم ذاتياً، وفق مقياس ليكرت السباعي ليتراوح بين: من غير راضٍ تمامًا (1) إلى راضٍ تمامًا (7).

(6-1) ضبط المقياس: تم ضبط مقياس الرضا عن المقررات الالكترونية من خلال:

- **صدق المقياس:** تم الاعتماد على صدق المحكمين، فبعد إعداد الصورة الأولية للمقياس تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس للاستفادة من آرائهم، بمتوسط اتفاق (92.3%)، وتم تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض البنود، وتقليل عدد مستويات بنود المقياس من الشكل السباعي إلى الثلاثي لتقليل التشتت في الدرجة: تنطبق بدرجة (كبيرة – متوسطة – ضعيفة)، وقد ترجمت تلك الأداءات لدرجات من (3-2-1).
- **الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، واتضح ارتفاع قيم معاملات الارتباط، والتي تراوحت ما بين (0.714**-0.988**)، وكذلك معاملات الارتباط بين المفردات والمقياس الفرعي الدافعية (0.993**)، وبين المفردات والمقياس الفرعي إستراتيجيات التعلم (0.942**)، وهي دالة إحصائياً، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيقه.
- **ثبات درجات المقياس:** تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ؛ حيث جاءت قيمة معامل الثبات (0.994)، وللمقياس الفرعي الدافعية (0.976)، وللمقياس الفرعي إستراتيجيات التعلم (0.993)، مما يشير إلى ثبات درجات المقياس إذا طُبق على نفس العينة في نفس الظروف.

(7-1) الصورة النهائية للمقياس أصبح المقياس في صورته النهائية صالحة للتطبيق، مكون من (45) مفردة لقياس التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

2. مقياس الكفاءة التقنية:

(2-1) الهدف من بناء المقياس: تم تحديد الهدف في قياس مدى الكفاءة التقنية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

(2-2) تعليمات استخدام المقياس: تم وضع تعليمات لاستخدام المقياس بحيث تكون بسيطة وواضحة وشاملة وسهلة الاستخدام، وذلك بمعرفة الهدف من المقياس، وقراءة العبارات جيدًا قبل الاستجابة عليها، ويعطي لكل بند من بنوده ثلاث مستويات لدرجة الكفاءة التقنية.

(2-3) بناء بنود المقياس: تم الاعتماد في بناء المقياس على مقياس الكفاءة الذاتية للتقنية للطلاب الذين التحقوا بمقررات الإنترنت (Miltiadou & Yu, 2000)؛ حيث روعي في صياغة بنود المقياس بأن تكون دقيقة وواضحة، وتقيس ما وضعت لقياسه.

(2-4) صياغة الصورة المبدئية للمقياس: تم إعداد الصورة الأولية للمقياس؛ بحيث يتضمن (8) مفردات لقياس كفاءة توظيف مواقع الويب، (13) لقياس كفاءة استخدام البريد الالكتروني، (7) لقياس كفاءة التعامل مع نظام المؤتمرات، لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

(2-5) تقدير درجات المقياس: في ضوء الصياغة الإجرائية لمقياس الاتجاه تم وضع (28) مفردة، يحدد المفحوص درجة من أربع نقاط (من 1 = غير واثق على الإطلاق إلى 4 = واثق جدًا)، تمثل الدرجة الأعلى المستوى الأعلى من الكفاءة التقنية.

(2-6) ضبط المقياس: تم ضبط مقياس الرضا عن المقررات الالكترونية من خلال:

صدق المقياس: تم الاعتماد على صدق المحكمين، فبعد إعداد الصورة الأولية للمقياس تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم للاستفادة من آرائهم، بمتوسط اتفاق (94.1%)، وتم تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض البنود.

- **الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، واتضح ارتفاع قيم معاملات الارتباط، والتي تراوحت ما بين (0.683** -0.975**)، وهي دالة إحصائياً، كما تم حساب معاملات الارتباط للمحور، والدرجة الكلية للمقياس ككل، (0.979**) لكفاءة توظيف مواقع الويب، (0.995**) لكفاءة استخدام البريد الالكتروني، (0.989**) لكفاءة التعامل مع نظام المؤتمرات، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيقه.
- **ثبات درجات المقياس:** تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ؛ حيث جاءت قيمة معامل الثبات (0.988)، للمقياس ككل، (0.976) لكفاءة توظيف مواقع الويب، (0.964) لكفاءة استخدام البريد الالكتروني، (0.966) لكفاءة التعامل مع نظام المؤتمرات مما يشير إلى ثبات درجات المقياس إذا طُبق على نفس العينة في نفس الظروف.

(2-7) الصورة النهائية للمقياس أصبح المقياس في صورته النهائية صالحة للتطبيق، مكون من (28) مفردة لقياس الكفاءة التقنية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

3. مقياس الرضا عن المقرر الالكتروني:

(3-1) الهدف من بناء المقياس: تم تحديد الهدف في قياس مدى الرضا عن المقرر الالكتروني لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

(3-2) تعليمات استخدام المقياس: تم وضع تعليمات لاستخدام المقياس بحيث تكون بسيطة وواضحة وشاملة وسهلة الاستخدام، وذلك بمعرفة الهدف من المقياس، وقراءة العبارات جيدًا قبل الاستجابة عليها، ويعطي لكل بند من بنوده ثلاث مستويات لدرجة الرضا عن المقرر الالكتروني.

(3-3) بناء بنود المقياس: تم الاعتماد في بناء المقياس على مقياس CSQ الذي يهدف إلى قياس رضا الطلاب بشكل عام المقررات عبر الإنترنت (Frey, Yankelov & Faul, 2003)؛ حيث روعي في صياغة بنود المقياس بأن تكون دقيقة وواضحة، وتقيس ما وضعت لقياسه.

(3-4) صياغة الصورة المبدئية للمقياس: تم إعداد الصورة الأولية للمقياس؛ بحيث يتضمن (21) مفردة لقياس الرضا عن المقرر الالكتروني لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

(3-5) تقدير درجات المقياس: في ضوء الصياغة الإجرائية لمقياس الاتجاه تم وضع (21) مفردة، يحدد المفحوص درجة رضاه منها وفق مقياس ليكرت السباعي ليتراوح بين: من غير راضٍ تمامًا (1) إلى راضٍ تمامًا (7).

(3-6) ضبط المقياس: تم ضبط مقياس الرضا عن المقررات الالكترونية من خلال:

صدق المقياس: تم الاعتماد على صدق المحكمين، فبعد إعداد الصورة الأولية للمقياس تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس للاستفادة من آرائهم، بمتوسط اتفاق (93.3%)، وتم تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض البنود، وتقليل عدد مستويات بنود المقياس من الشكل السباعي إلى الثلاثي لتقليل التشتت في الدرجة: راض بدرجة (كبيرة – متوسطة – ضعيفة)، وقد ترجمت تلك الأداءات لدرجات من (3-2-1).

- **الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، واتضح ارتفاع قيم معاملات الارتباط، والتي تراوحت ما بين (0.818** -0.997**)، وهي دالة إحصائياً، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيقه.
- **ثبات درجات المقياس:** تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ؛ حيث جاءت قيمة معامل الثبات (0.991) للمقياس ككل، مما يشير إلى ثبات درجات المقياس إذا طُبق على نفس العينة في نفس الظروف.

(3-7) الصورة النهائية للمقياس أصبح المقياس في صورته النهائية صالحة للتطبيق، مكون من (21) مفردة لقياس الرضا عن المقرر الالكتروني لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

نتائج الدراسة:

تناول هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي، ومناقشة النتائج وتفسيرها، وقد تم عرض نتائج الدراسة وفق فروضها، واتضح ذلك فيما يلي:

الفرضية الأولى: "لا يوجد أثر إيجابي مباشر عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للكفاءة التقنية على التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية"، لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار البسيط للتحديد أثر الكفاءة التقنية على التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، كما هو موضح بالجدول (1):

جدول (1):

نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط لتأثير الكفاءة التقنية على التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية

المتغير التابع	ملخص الأنموذج Model Summary		جدول تحليل التباين الأحادي ANOVA				معاملات الانحدار Coefficients		
	(R) الارتباط	(R^2) التحديد	(DF) درجات الحرية		(F) المحسوبة	Sig* الدلالة	(β) التأثير	(T) المحسوبة	Sig* الدلالة
التعلم المنظم ذاتياً	0.985	0.970	1	الانحدار	3209.6	0.000	0.99	56.7	0.000
			98	البواقي					
			99	المجموع					

يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح جدول (1) أثر الكفاءة التقنية على التعلم المنظم ذاتيًا لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، إذ أظهرت نتائج التحليل الاحصائي، وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للكفاءة التقنية على التعلم المنظم لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؛ فقد بلغ معامل الارتباط **(R= 0.985)**، عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)**، أما معامل التحديد **(R^2= 0.970)**، أي أن ما قيمته **(97.0%)** من التغير في التعلم المنظم ذاتياً يعود إلى الكفاءة التقنية، كما بلغت درجة التأثير **(β= 0.99)**، وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مستوى الكفاءة التقنية يؤدي إلى زيادة في التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بقيمة **(0.99)**، ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة **(F)** المحسوبة التي بلغت **(3209.6)**، وهي دالة عند مستوى **($\alpha \leq 0.05$)**، كما بلغت قيمة **(T)** المحسوبة **(56.7)**، وهي دالة عند مستوى **($\alpha \leq 0.05$)**، وهذا يؤكد عدم صحة الفرضية الصفرية الأولى، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر إيجابي مباشر للكفاءة التقنية على التعلم المنظم لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)**.

الفرضية الثانية: "لا يوجد أثر إيجابي مباشر عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية"، لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار البسيط للتحديد أثر الكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، كما هو موضح بالجدول (2):

جدول (2):

نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط لتأثير الكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية

المتغير التابع	ملخص الأنموذج Model Summary		جدول تحليل التباين الأحادي ANOVA				معاملات الانحدار Coefficients		
	(R) الارتباط	(R^2) التحديد	(DF) درجات الحرية		(F) المحسوبة	Sig* الدلالة	(β) التأثير	(T) المحسوبة	Sig* الدلالة
الرضا عن المقررات الالكتروني	0.872	0.761	1	الانحدار	311.5	0.000	0.87	17.6	0.000
			98	البواقي					
			99	المجموع					

يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح جدول (2) أثر الكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، إذ أظهرت نتائج التحليل الاحصائي، وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؛ فقد بلغ معامل الارتباط (R= 0.872)، عند مستوى دلالة (α≤0.05)، أما معامل التحديد (R2= 0.761)، أي أن ما قيمته (76.1%) من التغير في الرضا عن المقررات الالكترونية يعود إلى الكفاءة التقنية، كما بلغت درجة التأثير (β= 0.87)، وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مستوى الكفاءة التقنية يؤدي إلى زيادة في الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بقيمة (0.87)، ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة (F) المحسوبة التي بلغت (311.5)، وهي دالة عند مستوى (α≤0.05)، كما بلغت قيمة (T) المحسوبة (17.6)، وهي دالة عند مستوى (α≤0.05)، وهذا يؤكد عدم صحة الفرضية الصفرية الثانية، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر إيجابي مباشر للكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية عند مستوى دلالة (α≤0.05).

الفرضية الثالثة: "لا يوجد أثر إيجابي مباشر عند مستوى دلالة (α≤0.05) للتعلم المنظم ذاتياً على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية"، لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار البسيط للتحديد أثر التعلم المنظم ذاتياً على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، كما هو موضح بالجدول (3):

جدول (3):

نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط لتأثير التعلم المنظم ذاتياً على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية

المتغير التابع	ملخص الأنموذج Model Summary		جدول تحليل التباين الأحادي ANOVA			معاملات الانحدار Coefficients		
	(R) الارتباط	(R^2) التحديد	(DF) درجات الحرية		(F) المحسوبة	Sig* الدلالة	(β) التأثير	(T) المحسوبة	Sig* الدلالة
الرضا عن المقررات الالكتروني	0.882	0.779	الانحدار	1	344.7	0.000	0.88	18.6	0.000
			البواقي	98					
			المجموع	99					

يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05)

يوضح جدول (٣) أثر التعلم المنظم ذاتياً على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، إذ أظهرت نتائج التحليل الاحصائي، وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للتعلم المنظم ذاتياً على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؛ فقد بلغ معامل الارتباط (R= 0.882)، عند مستوى دلالة (α≤0.05)، أما معامل التحديد (R^2= 0.779)، أي أن ما قيمته (77.9%) من التغير في الرضا عن المقررات الالكترونية يعود إلى التعلم المنظم ذاتياً، كما بلغت درجة التأثير (β= 0.88)، وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مستوى التعلم المنظم ذاتياً يؤدي إلى زيادة في الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بقيمة (0.85)، ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة (F) المحسوبة التي بلغت (344.7)، وهي دالة عند مستوى (α≤0.05)، كما بلغت قيمة (T) المحسوبة (18.6)، وهي دالة عند مستوى (α≤0.05)، وهذا يؤكد عدم صحة الفرضية الصفرية الثالثة، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على

وجود أثر إيجابي مباشر للتعلم المنظم ذاتياً على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية عند مستوى دلالة **(α≤0.05)**.

الفرضية الرابعة: "لا يؤدي التعلم المنظم ذاتياً دوراً وسيطاً إيجابياً ذا دلالة إحصائية في تعزيز أثر الكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية عند مستوى دلالة (α≤0.05)"، ولاختبار هذه الفرضية تم حساب معاملات ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتياً، والكفاءة التقنية، والرضا عن المقررات الالكترونية، وقد كانت جميع العلاقات الارتباطية دالة إحصائياً، كما يظهر من جدول (4)، كما يلي:

جدول (4):

معاملات ارتباط بيرسون للتعلم المنظم ذاتياً، والكفاءة التقنية، والرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

المتغيرات الثلاثة		التعلم المنظم ذاتياً			الكفاءة التقنية				الرضا عن المقررات الالكترونية
		الدافعية	الاستراتيجيات	المقياس	الويب	البريد	المؤتمرات	المقياس	
التعلم المنظم ذاتياً	الدافعية	1							
	الاستراتيجيات	0.961	1						
	المقياس	0.983	0.995	1					
الكفاءة التقنية	الويب	0.894	0.915	0.916	1				
	البريد	0.954	0.988	0.985	0.901	1			
	المؤتمرات	0.920	0.977	0.966	0.893	.9670	1		
	المقياس	0.952	0.989	0.985	0.950	0.988	0.979	1	
الرضا عن المقررات الالكترونية		0.872	0.876	0.882	0.830	0.861	0.853	0.872	1

**** دالة عند مستوى (0.01)**

ولاختبار هذه الفرضية تم الاستعانة بتحليل المسار (Path Analysis) باستخدام برنامج (Amos V24)، المدعوم ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك للتحقق من جود تأثير غير مباشر للكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بوجود التعلم المنظم ذاتياً وسيطاً إيجابياً، كما هو موضح بالجدول (5):

جدول (5):

نتائج تحليل المسار تأثير غير مباشر للكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بوجود التعلم المنظم ذاتياً وسيطاً إيجابياً

المتغيرات			نوع التأثير	معاملات التأثير	الخطأ المعياري	قيمة مسار التأثير CR	Sig* الدلالة
الكفاءة التقنية (توظيف مواقع الويب)	←	التعلم المنظم ذاتياً	غير مباشر	0.726	0.203	3.581	***
الكفاءة التقنية (استخدام البريد الالكتروني)	←	التعلم المنظم ذاتياً	غير مباشر	2.355	0.216	10.921	***
الكفاءة التقنية (التعامل مع نظم المؤتمرات)	←	التعلم المنظم ذاتياً	غير مباشر	1.044	0.380	2.747	0.006
التعلم المنظم ذاتياً	←	الرضا عن المقررات الالكترونية	غير مباشر	0.409	0.106	3.853	***
الكفاءة التقنية (التعامل مع نظم المؤتمرات)	←	الرضا عن المقررات الالكترونية	مباشر	0.173	0.441	0.393	0.694
الكفاءة التقنية (استخدام البريد الالكتروني)	←	الرضا عن المقررات الالكترونية	مباشر	-0.370	0.359	-1.029	0.303

(***) دلالة العلاقة عند مستوى (0.001)

يتضح من جدول (5) بعد استخدام تحليل المسار أن معاملات المسار (التقديرات اللا معيارية) دالة عند مستوى معنوية (0.001) في التأثيرات غير المباشرة للكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بوجود التعلم المنظم ذاتياً وسيطاً إيجابياً، وغير دالة إحصائياً في التأثيرات المباشرة للكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، مما يشير إلى أن التعلم المنظم ذاتياً وسيطاً إيجابياً بين الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، وتنقسم هذه التأثيرات بالتفصيل كما يلي:

١. التأثيرات غير المباشرة للكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بوجود التعلم المنظم ذاتياً وسيطاً إيجابياً، وتنقسم إلى:

- تأثيرات غير مباشرة للكفاءة التقنية (توظيف مواقع الويب) لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بوجود التعلم المنظم ذاتياً وسيطاً إيجابياً مقدارها (0.726)، وهذا التأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.001)**.
- تأثيرات غير مباشرة للكفاءة التقنية (استخدام البريد الالكتروني) لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بوجود التعلم المنظم ذاتياً وسيطاً إيجابياً مقدارها (2.355)، وهذا التأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)**.
- تأثيرات غير مباشرة للكفاءة التقنية (التعامل مع نظم المؤتمرات) لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بوجود التعلم المنظم ذاتياً وسيطاً إيجابياً مقدارها (1.044)، وهذا التأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.001)**.
- تأثيرات غير مباشرة للتعلم المنظم ذاتياً وسيطاً إيجابياً على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية مقدارها (0.409)، وهذا التأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.001)**.

٢. التأثيرات المباشرة للعلاقة بين الكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بوجود التعلم المنظم ذاتياً، وتنقسم إلى:

- تأثيرات مباشرة للكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية مقدارها (0.173)، وهذا التأثير غير دال إحصائياً، لإن قيمة الدلالة (0.694) أكبر من مستوى الدلالة (**0.05**).
- تأثيرات مباشرة للكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية مقدارها (0.370−)، وهذا التأثير غير دال إحصائياً، لإن قيمة الدلالة (0.303) أكبر من مستوى الدلالة (**0.05**).

وهذه النتيجة تشير إلى أن هناك أدوارا غير مباشرة للتعلم المنظم ذاتياً في العلاقة بين الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؛ إذ أنا زيادة الكفاءة التقنية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في ظل وجود التعلم المنظم ذاتياً، يزيد من الرضا عن المقررات الالكترونية، وهذا يؤكد عدم صحة الفرضية الصفرية الرابعة، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود دوراً وسيطاً إيجابياً للتعلم المنظم ذاتياً ذا دلالة إحصائية في تعزيز أثر الكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية عند مستوى دلالة (**α≤٠,٠٥**).

وتحقيقاً لأهداف الدراسة بشكل شمولي، وبهدف بناء أنموذج مقترح للدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتياً في تعزيز أثر الكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؛ وللتحقق من مدى مناسبة النموذج تم استخدام مجموعة من المؤشرات التي تصف نماذج تحليل المسار بشكل عام وتسمى بجودة توفيق النموذج (Goodness of fit) أو مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار والتي إن لم تتحقق في النموذج يصبح فقيراً أو لا يروق إلى تقدير واختبار الفرضيات الإحصائية، وفي جدول (6) عرض لأهم هذه المعايير أو المحكات والقيم المعيارية لها ثم مقارنتها بالقيم المحسوبة من النموذج محل الدراسة.

جدول (6):

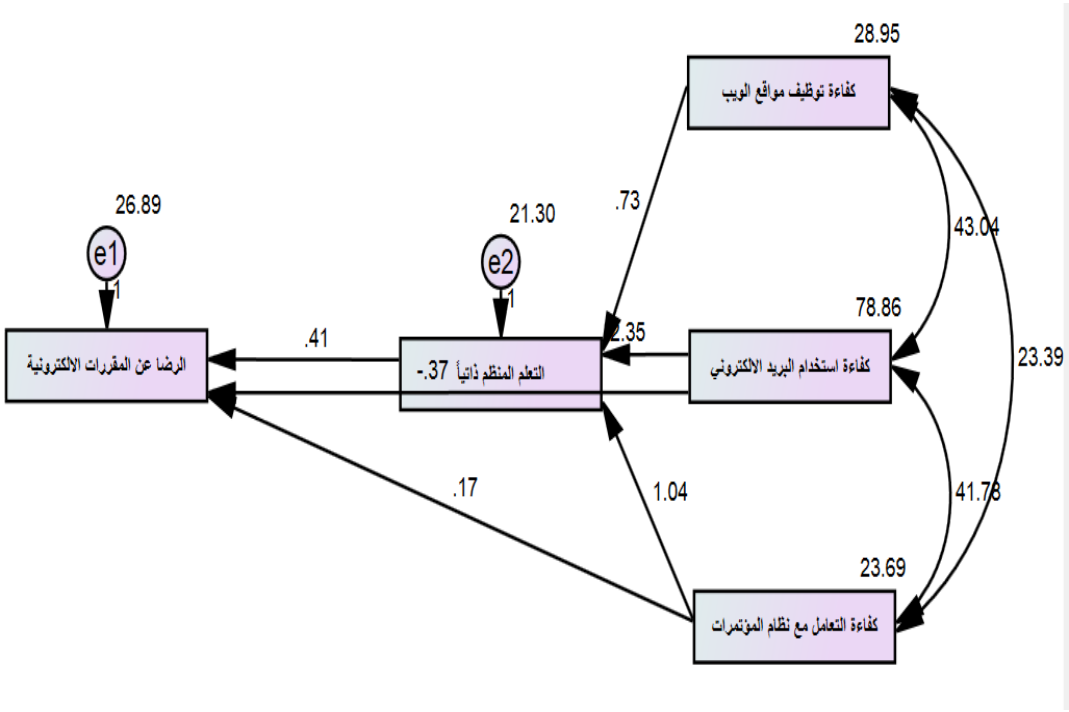
مؤشرات حسن المطابقة للنموذج

المؤشر	مربع كاي المعياري CMINDF	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر توكر- لويس TLI	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	مؤشر حسن المطابقة GFI	مؤشر جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA
القيمة بالنموذج	1.320	0.999	0.997	0.921	0.995	0.057
مدى المؤشر	0.05 <CMIN ≤ 2	0.90 <CFI≤ 1	0.90 <CFI≤ 1	0.97 <GFI≤ 1	0.95 <AGFI≤ 1	0.05 ≤RMSEA≤ 0.08

يتضح من نتائج جدول (6) أن أنموذج تحليل المسار قد حقق الموائمة المطلقة (Absolute Fit)،؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي المعياري CMIND (1.320)، مؤشر المطابقة المقارن CFI (0.999)، مؤشر توكر–لويس TLI (0.997)، مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI (0.921)، مؤشر حسن المطابقة GFI (0.995)، مؤشر جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA (0.057)، وجميعها حققت الموائمة المطلقة، ويوضح الشكل (1)، الأنموذج المقترح للدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتياً في تعزيز أثر الكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

شكل (١):

الأنموذج المقترح للدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتياً في تعزيز أثر الكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية



نتائج الدراسة ومناقشتها:

يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة على النحو التالي:

١. **وجود أثر إيجابي للكفاءة التقنية على التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية**، وتتفق نتائج هذه الدراسة في تساؤلها الأول مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى الأثر الإيجابي للكفاءة الذاتية على التعلم المنظم ذاتياً، ومنها دراسة كلٍ من: (Yusuf, 2011; Onoda, 2014; Lee, et al.,2020)

ويمكن عزو ذلك في ضوء النموذج المعرفي الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتياً؛ حيث يُنظر إلى عملية التنظيم الذاتي كعلاقة ثلاثية بين المتغيرات الشخصية: مثل الكفاءة الذاتية، والمتغيرات السلوكية: مثل استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والمتغيرات البيئية: مثل التغذية الراجعة (Zimmerman,1990)، ومن منظور معرفي اجتماعي، تعد الكفاءة الذاتية مكونًا رئيسيًا يؤثر على عمليات التعلم المنظم ذاتياً، وتظهر أهمية دور الكفاءة الذاتية في عمليات التنظيم الذاتي أيضًا في نموذج Zimmerman (2000)، الذي تم تطويره من منظور معرفي اجتماعي. وفقًا لهذا النموذج، تبدأ المرحلة الأولى من عمليات التعلم المنظم ذاتياً بالكفاءة الذاتية للطلاب جنبًا إلى جنب مع استخدام تحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي.

٢. **وجود أثر إيجابي الكفاءة التقنية على الرضا عن المقررات الالكتروني لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية**، وهذا يعني أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الكفاءة الذاتية للتكنولوجيا يميلون إلى الحصول على درجات أفضل، وبالتالي يحققون مستويات مرتفعة من الرضا، وتتفق

نتائج هذه الدراسة في تساؤلها الثاني مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لكفاءة التقنية منبئة بالرضا عن المقررات، ومنها دراسة كلِ من: عبر الانترنت (Gunawardena, et al., 2010; Aldhahi, Alqahtani, Baattaiah, et al, 2022; Amoozegar, Abdelmagid & Anjum, 2022)

ويمكن عزو ذلك في ضوء ايجابيات الكفاءة التقنية بما تتضمنه من أبعاد ثلاثة، كفاءة توظيف مواقع الويب، واستخدام البريد الالكتروني، والتعامل مع نظام المؤتمرات، والتي لا غنى للطلاب الذين يرغبون في النجاح في التعلم عبر الإنترنت عنها؛ حتى يثقوا في مقدرتهم في مهارات الحاسوب العامة وكذلك في استخدام منصات التعلم عبر الإنترنت، كما أشار Liang and Tsai (2008) في دراستهما البحثية إلى أن الطلاب الذين يمتلكون مهارات أعلى في الكفاءة الذاتية كانوا أكثر اهتمامًا ببيئة الفصل الدراسي عبر الإنترنت التي تتيح لهم استخدام الإنترنت لاستكشاف المشكلات ومصادر المشكلات والتفكير فيها شخصيًا وشرح معرفتهم المكتسبة أثناء الانخراط في أنشطة الفصل، وما يؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة Aldhahi, et al. (2022) من أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة لديهم مستويات أقل من القلق الأكاديمي ويحققون المهام الأكاديمية المطلوبة بنجاح وهو ما يؤدي إلى ارتفاع مستويات الرضا عن المقررات في بيئات التعلم الالكترونية.

٣. **وجود أثر إيجابي التعلم المنظم ذاتياً على الرضا عن المقررات الالكتروني لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية**، وبشكل أكثر تحديدًا، تشير النتائج إلى أنه من خلال استخدام استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية، يزيد من مستويات الدافعية لديهم، وتؤدي المستويات المتزايدة من الدافعية تجاه المقررات عبر الإنترنت إلى مستويات أعلى من الرضا عن المقررات، وتتفق نتائج هذه الدراسة في تساؤلها الثالث مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى الأثر الإيجابي للتعلم المنظم ذاتيًا على الرضا عن المقرر، ومنها دراسة كلِ من: (Artino & McCoach, 2008; Paechter et al., 2010; Puzziferro, 2008; Dinh & Nguyen,2022; Amoozegar, Abdelmagid & Anjum,2022)

ويمكن عزو ذلك في ضوء نموذج Zimmerman (2000) للتنظيم الذاتي، ينبغي أن تتواجد المعتقدات الدافعية في كل مرحلة من مراحل عملية التنظيم الذاتي، مما يعني أن الدافع يؤثر على استراتيجيات التعلم. والذي بدوره يؤدي إلى امتلاك المتعلم للقدرة على السيطرة على المقررات، الأمر الذي يشعره بالرضا عن هذه المقررات، كما أن البيئة عبر الإنترنت تعمل على إبعاد المتعلمين عن الحرم الجامعي والمتعلمين الأقران، مما يجعل الدافعية عاملاً أكثر أهمية في تحديد نتائج تعلم الطلاب ورضاهم (Baber,2020)، ويتناغم هذا مع ما تكشفه نتائج الدراسات حول الدافعية من أن المتعلمين الذين لديهم دوافع ينخرطون في مهام تعليمية أكثر صعوبة ويسعدون باكتساب معرفة أعمق بموضوع الدراسة، بينما يظهرون أداءً أفضل ومثابرة أكبر ومعدلات أعلى من الإبداع، وبالتالي الرضا عن المقررات عبر الانترنت (Hartnett, et al., 2011; Kauffman, 2015)

٤. **وجود دور وسيط للتعلم المنظم ذاتياً في العلاقة بين الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جامعة الحدود الشمالية**، وتتفق هذه النتائج مع أن قدرات التعلم المنظم ذاتياً ضرورية للتوسط في النجاح في مختلف بيئات التعلم (Lehmann, Hahnlein & Ifenthaler, 2014)، وتتفق نتائج هذه الدراسة في تساؤلها الرابع مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى الدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتياً في العلاقة بين الكفاءة الذاتية التقنية والرضا عن المقررات عبر الانترنت، ومنها دراسة: (Taura, Abdullah, Roslan & Omar,2014; Morosanova & Fomina,2017; Lim, Ab- Jalil, Maa'rof, & Saad, 2020)

ويمكن عزو ذلك في ضوء امتلاك المتعلمين لمستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية التقنية يؤدي إلى الرضا عن المقررات الالكترونية من خلال تطبيق المتعلمين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وفقاً لنموذج Pintrich (2004) للتعلم المنظم ذاتياً، والذي يعمل من خلال أنشطة التنظيم الذاتي كعوامل وسيطة بين الخصائص السياقية والتحصيل الأكاديمي الفعلي للمتعلمين وهو ما يتفق مع نتيجة الدراسة الحالية.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة الحالية بناءً على النتائج التي توصلت إليها بما يلي:

- الاهتمام برضا المتعلمين في جامعة الحدود الشمالية عن المقررات الالكترونية، من خلال دعم الكفاءة التقنية بالتعلم المنظم ذاتياً.
- تعزيز التعلم المنظم ذاتيًا للطلاب ببيئة التعلم الالكتروني المصممة في ضوء العمليات الانفعالية والمعرفية، والعمل على تكامل أنشطة المتعلم، ودعم المتعلم، ومصادر التعلم في بيئة التعلم الالكتروني.
- تصميم أنشطة المقررات الالكترونية بطريقة يمكن أن تساعد الطلاب على تحسين استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم ومستويات الدافعية لدعم الكفاءة التقنية، مما يسهم في رضا المتعلمين في جامعة الحدود الشمالية عن المقررات الالكترونية.
- توجيه نظر عمادة التطوير الجامعي لعقد دورات وبرامج تدريبية لتنمية قدرات أعضاء التدريس في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، والتي تنعكس ايجاباً بدورها على رضا الطلاب عبر المقررات الالكترونية المصممة جيداً.
- توجيه نظر القائمين على عمادة شؤون الطلاب والتعليم الالكتروني إلى التعاون في عقد دورات تدريبية لتنمية الكفاءة الذاتية التكنولوجية للطلاب بما يمكنهم من اكتساب الثقة والدافعية الذاتية لتحقيق النجاح الأكاديمي في المقررات الالكترونية.

مقترحات الدراسة:

أوضحت الدراسة الحالية عدة جوانب يمكن أن تكون منطلقات لبحوث ودراسات أخرى؛ من أهمها ما يلي:

- الدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتياً في العلاقة بين الكفاءة التقنية والدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في برامج دراسية متنوعة.
- التعلم المنظم ذاتياً كوسيط بين الكفاءة التقنية والدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.
- النموذج السببي للعلاقة بين الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.
- تأثير التخصص والنوع في كل من الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برامج الدراسات العليا.
- تأثير المستوى التعليمي وعدد المقررات الالكترونية المنجزة في كل من الكفاءة التقنية والرضا عن المقررات الالكترونية لدى المتعلمين في برامج الدراسات العليا.

المراجع:

المراجع العربية:

شونك، ديل (٢٠١٩). نظريات التعلم: منظور تربوي. ترجمة: وليد شوقي شفيق سحلول. دار جامعة الملك سعود للنشر. الرياض.

عزمي، نبيل؛ الرفاعي، السيد (٢٠٢٣). التعلم المنظم ذاتيًا. موسوعة تكنولوجيا التعليم (الجزء الرابع). دار الفكر العربي. القاهرة.

Arabic References:

Shaunck, D. (2019). Learning Theories: An Educational Perspective. Translated by: Walid Shoukry Shafiq Sahloul. King Saud University Press. Riyadh.

Azmy, N., & El-Rafai, A. (2023). Self-Regulated Learning. In Encyclopedia of Educational Technology (Part Four). Arab Thought House. Cairo.

المراجع الأجنبية:

Adam, N. L., Alzahri, F. B., Soh, S. C., Bakar, N. A., & Kamal, N. (2017). Self-regulated learning and online learning: A systematic review. In H. Badioze Zaman, P. Robinson, A. F. Smeaton, T. K. Shih, S. Velastin, T. Terutoshi, A. Jaafar, & N. Mohamad Ali (Eds.), Advances in visual informatics: 5th International Visual Informatics Conference, IVIC 2017, Bangi, Malaysia, November 28–30, 2017, Proceedings (pp. 143–154).

Aldhahi, M.I., Alqahtani, A.S., Baattaiah, B.A. *et al.* (2022). Exploring the relationship between students' learning satisfaction and self-efficacy during the emergency transition to remote learning amid the coronavirus pandemic: A cross-sectional study. *Educ Inf Technol* ,**27**, 1323–1340.

Amoozegar, A., Abdelmagid, M. & Anjum,T. (2022) Course satisfaction and perceived learning among distance learners in Malaysian Research Universities: the impact of motivation, self-efficacy, self-regulated learning, and instructor immediacy behaviour, Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning.

Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education, 15*(3), 170–175.

Artino, A. R., & McCoach, D. B. (2008). Development and initial validation of the online learning value and self-efficacy scale. Journal of Educational Computing Research, 38, 279–303.

Baber, H. (2020). Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID-19. Journal of Education and e-Learning Research, 7(3), 285–292.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action*. In: Englewood cliffs, NJ: prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman

Bartels, J. M., Magun-Jackson, S., & Ryan, J. J. (2010). Dispositional Approach-Avoidance Achievement Motivation and Cognitive Self-regulated Learning: The Mediation of Achievement Goals. *Individual Differences Research*, *8*(2).

Chang, C.-S., Liu, E.Z.-F., Sung, H.-Y., Lin, C.-H., Chen, N.-S. and Cheng, S.-S. (2014), "Effects of online college student's Internet self-efficacy on learning motivation and performance", Innovations in Education and Teaching International, Vol. 51 No. 4, pp. 366-377.

Chu, R. J., & Chu, A. Z. (2010). Multi-level analysis of peer support, Internet self-efficacy and e-learning outcomes–The contextual effects of collectivism and group potency. *Computers & Education*, *55*(1), 145-154.

Cleary, T. J., & Labuhn, A. S. (2013). Application of cyclical self-regulation interventions in science-based contexts. *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman*, 89-124.

Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, *3*(2), 101-129.

Dinh, T. C. ., & Nguyen, P. B. N. (2022). Impact of Internet Self-Efficacy and Self-Regulated Learning on Satisfaction and Academic Achievement in Online Learning: A Case Study in Vietnam. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *17*(16), pp. 269–288.

Ehlers, U-D., & Kellermann, S. A. (2019). *Future Skills: The future of learning and higher education. Future Skills Report.* Proceedings of the International Delphi Survey of the NextSkills Project.

Frey, A., Yankelov, P., & Faul, A. C. (2003). Student perceptions of web-assisted teaching strategies. Journal of Social Work Education, 39, 443–457.

Gunawardena, C. N., Linder-VanBerschot, J. A., LaPointe, D. K., & Rao, L. (2010). Predictors of Learner Satisfaction and Transfer of Learning in a Corporate Online Education Program. *American Journal of Distance Education*, *24*(4), 207-226.

Harris, K. R., Graham, S., & Santangelo, T. (2013). Self-regulated strategies development in writing: Development, implementation, and scaling up.

Hartnett, M., George, A. S., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12(6), 20–38.

Hawkins, A., Graham, C. R., Sudweeks, R. R., & Barbour, M. K. (2013). Academic performance, course completion rates, and student perception of the quality and frequency of interaction in a virtual high school. Distance Education, 34(1), 64–83.

Hodges, C. B. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research. *Performance Improvement Quarterly*, *20*(3-4), 7-25.

Jan, S. K. (2015). The Relationships Between Academic Self-Efficacy, Computer Self-Efficacy, Prior Experience, and Satisfaction With Online Learning. *American Journal of Distance Education*, *29*(1), 30-40.

Kara, M., Kukul, V., & Çakir, R. (2020). Self-regulation in three types of online interaction: How does it predict online pre-service teachers' perceived learning and satisfaction? *The Asia-Pacific Education Researcher*, *30*.

Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. Research in Learning Technology, 23(1), 26–50.

Keller, J. M. (2010). Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. New York, Springer.

Kitsantas, A., Dabbagh, N., Huie, F. C., & Dass, S. (2013). Learning technologies and self-regulated learning: Implications for practice.

Kizilcec, R. F., Perez-Sanagustın, M. P., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses. Computers and Education, 104, 18–33.

Kuo, Y.C., Tseng, H. & Kuo, Y.T. (2020). Internet Self-Efficacy, Self-Regulation, and Student Performance: African-American Adult Students in Online Learning. *International Journal on E-Learning, 19*(2), 161-180. Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Schroder, K. E. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education, 20*, 35-50.

Landrum, B. (2020). Examining Students' Confidence to Learn Online, Self-Regulation Skills and Perceptions of Satisfaction and Usefulness of Online Classes. *Online Learning*, *24*(3), 128-146.

Lee, D., Allen, M., Cheng, L., Watson, S., & Watson, W. (2021). Exploring relationships between self-efficacy and self-regulated learning strategies of English language learners in a college setting. *Journal of international students*, *11*(3), 567-585.

Lehmann, T., Hähnlein, I., & Ifenthaler, D. (2014). Cognitive, metacognitive and motivational perspectives on preflection in self-regulated online learning. Computers in Human Behavior, 32, 313-323.

Li, S., & Zheng, J. (2018). The relationship between self-efficacy and self-regulated learning in one-to-one computing environment: The mediated role of task values. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *27*, 455-463.

Liang, J.-C., & Tsai, C. C. (2008). Internet self-efficacy and preferences toward constructivist internet-based learning environments: A study of pre-school teachers in Taiwan. *Journal of Educational Technology & Society*, *11*(1).

Liaw, S. S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & education*, *51*(2), 864-873.

Lim, C. L., Ab Jalil, H., Maa'rof, A. M., & Saad, W. Z. (2020). Self-regulated learning as a mediator in the relationship between peer learning and online learning satisfaction: A study of a private university in Malaysia. *Malaysian Journal of Learning & Instruction*, *17*(1), 51-75.

Lin, Y.-C., Liang, J.-C., Yang, C.-J., & Tsai, C.-C. (2013). Exploring middle-aged and older adults' sources of Internet self-efficacy: A case study. *Computers in Human Behavior*, *29*(6), 2733-2743.

Lo, C. C. (2010). How student satisfaction factors affect perceived learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *10*(1), 47–54.

Martin, F., Tutty, J. I., & Su, Y. (2010). Influence of Learning Management Systems Selfefficacy on E-Learning Performance. *imanager's Journal on School Educational Technology, 5*(3), 26-35. Retrieved from http://www.imanagerpublications.com/Archives.aspx

Miltiadou, M., & Yu, C. H. (2000). Validation of the online technologies self-efficacy scale (OTSES). (Publication No. ED 445 672).

Moore, J. C. (2005). The Sloan consortium quality framework and the five pillars. Newburyport, MA: The Sloan Consortium.

Morosanova, V. I., & Fomina, T. G. (2017). Self-regulation as a mediator in the relationship between anxiety and academic examination performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *23*(7), 1066-1070.

Onoda, S. (2014). Examining the relationships between self-efficacy, effort regulation strategy use, and English vocabulary skills. *Studies in Self-Access Learning Journal, 5*(4), 357–373.

Paechter, M., Maier, M., & Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. Computers & Education, 54, 222–229.

Pape, S., BELL, C., & Yetkin-Ozdemir, İ. F. F. E. T. (2013). Sequencing Components of Mathematics Lessons to Maximize Development of Self-Regulation Theory, Practice, And Intervention. *Applications of Self-Regulated Learning Across Diverse Disciplines: A Tribute to Barry J Zimmerman*.

Pellas, N. (2014). The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life. *Computers in Human Behavior, 35*, 157- 170.

Peterson, S. (2011). Self-regulation and online course satisfaction in high school (Order No. 3466080). In *ProQuest dissertations & theses global A&I: The humanities and social Sciences collection*, Article 884340797.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students. Educational psychology review, 16(4), 385-407.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivation Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 53, 801–813.

Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. The American Journal of Distance Education, 22, 72–89.

Rozendaal, J. S., Minnaert, A. E. M. G., & Boekaerts, M. (2003). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, *13*(4), 273-289.

Sarva, E., Linde, I., & Daniela, L. (2021). Self-Regulated Learning in Remote Educational Context. *Human, Technologies and Quality of Education*, *376*.

Shen, D., Cho, M.-H., Tsai, C.-L., & Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education*, *19*, 10–17.

Taura, A. A., Abdullah, M. C., Roslan, S., & Omar, Z. (2014). Selfregulation as a mediator in the relationship between selfefficacy, task value and active procrastination. *International Journal of Humanities and Social Science, 4*(9), 293-301.

Turley, C., & Graham, C. (2019). Interaction, student satisfaction, and teacher time Investment in online high school courses. *Journal of Online Learning Research, 5*(2), 169–198.

Ulfatun, T., Septiyanti, F., & Lesmana, A. G. (2021). University students' online learning self-efficacy and self-regulated learning during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Information and Education Technology*, *11*(12), 597-602.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and instruction*, *22*(6), 431-439.

Vekiri, I., & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, *51*(3), 1392–1404.

Winters, F.I., Greene, J.A., Costich, C.M. (2008). Self- Regulation of learning within computer- based Learning environments: A critical analysis. Educational psychology Review, 20(4), 26-38.

Yilmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, *70*, 251-260.

You, W. (2022). Research on the relationship between learning engagement and learning completion of online learning students. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 17(1), 102-117.

Yusuf, M. (2011), The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on student's academic achievement, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. Educational Psychologist, 25, 3-17.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). New York, NY: Academic Press.

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

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 49–64).