مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 16/ 10/ 2024م
تاريخ القبـول: 18/ 11/ 2024م

التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا وعلاقته بالضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم

هديبا سعود سعيدان الحربي*
hhdaiba@gmail.com

أ.د/ أمل صالح سليمان الشريدة**
as2662@hotmail.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً بأبعاده (ما وراء المعرفة، والعوامل البيئية، وإدارة الوقت، والمثابرة، والبحث عن العون)، ومستوى الضبط الأكاديمي المدرك، ومعرفة العلاقة بين أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم، وقد تكونت عينة الدراسة من (506) من طالبات جامعة القصيم، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثتان مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً: إعداد يانسن وآخرين (Jansen et al., 2017)، تعريب (عبدربه،2021)، ومقياس الضبط الأكاديمي المدرك: إعداد بيري وآخرين (Perry et al.,2001) وترجمة الباحثة، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات مرتفعة في مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، وأظهرت أيضاً مستويات مرتفعة في الضبط الأكاديمي الداخلي بشكل عام ، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الداخلي، و علاقة ارتباطية سالبة بين مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الخارجي، وتم الخروج بتوصيات، واقتراحات بناءً على هذه النتائج.

الكلمات المفتاحية: التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً،الضبط الأكاديمي المدرك.

---

* طالبة الماجستير في علم النفس التربوي بقسم علم النفس - كلية اللغات والعلوم الإنسانية-جامعة القصيم.

** أستاذ علم النفس التربوي بقسم علم النفس/ كلية اللغات والعلوم الإنسانية-جامعة القصيم.

للاقتباس: الحربي، هديبا سعود سعيدان؛ الشريدة، أمل صالح سليمان. (2025). التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا وعلاقته بالضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(1)، 103-147.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2508

OPEN ACCESS
Received: 16-10-2024
Accepted: 18-11-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Self-regulated E-Learning and its Association with Perceived Academic Control among Female Students at Qassim University

Hadaiba Saud Saiadan Al-Harbi [*]
hhdaiba@gmail.com

Dr. Amal Saleh Sulaiman Al-Sharaida [**]
as2662@hotmail.com

Abstract:

This study aims to identify the level of self-regulated E-Learning in its dimensions (metacognition, environmental factors, time management, perseverance, and help seeking), the level of perceived academic control, and to know the relationship between the dimensions of Self-regulated E-Learning and perceived academic control among female students at Qassim University. The study sample comprised (506) female students at Qassim University. For the study purposes, (Jansen et al., 2017) Self-regulated E-Learning Scale and (Perry et al., 2001) Perceived Academic Control Scale were adopted. The descriptive correlational approach was employd. The results of the study showed high levels in self-regulated E-Learning and internal academic control as a whole among female students at Qassim University. The findings also revealed a positive connection between the Self-regulated E-Learning scale and internal control. However, there was a negative correlation between the total score on the Self-regulated E-Learning scale and external control. The study concludes with recommendations and suggestions.

Keywords: Self-regulated E-Learning, Perceived academic control.

[*]MA Scholar in Psychology of Education – Department of Psychology – College of Languages and Humanities – Qassim University.

** Professor of Psychology of Education – Department of Psychology – College of Languages and Humanities – Qassim University.

Cite this article as:: Banat, Somaia Ratib Abdelrahman. & **Al- Maqableh, Mohammad Qasem**. (2024). **Organizational Agility among Public Secondary School Principals in Jerash Governorate from the Teachers Perspective**. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 7*(1) 103-147

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2508

مقدمة الدراسة:

يشهد العصر الحالي تقدمًا علميًا وتكنولوجيًا وتطورًا سريعًا في مجالات الحياة، بما في ذلك أساليب التعليم والتعلم التي تهتم بالتعلم الذاتي، بهدف تعزيز تفاعل الطلبة وتحفيزهم وتوفير بيئة تعليمية متنوعة وشاملة، لتحسين عملية نقل المعرفة وتطوير مهارات الطلبة والرفع من مستوى أدائهم الأكاديمي والتأقلم مع المتطلبات الدراسية، ومع استمرار التقدم العلمي والتكنولوجي؛ من المتوقع أن يستمر تطور أساليب التعليم والتعلم لمواكبة احتياجات المجتمعات المعاصرة وتطلعاته.

ويتجه العصر الحديث إلى تطوير أساليب التعليم والتعلم وتحديدا التعليم الإلكتروني، إذ يتميز بمرونة أكبر، وإتاحة الفرصة للطلاب بأن يطوروا معارفهم ومهاراتهم بشكل فردي ومستقل، إذ يقوم الطلاب بتنظيم تعلمهم ذاتيا بما يتناسب مع قدراتهم (الكفيري ،2021،ص54؛ عرفي وأمين ،2021،ص 1030).

وأكدت دراسة (Dai et al. 2022، p4) أن الضبط الأكاديمي المدرك يوفر للأفراد بيئة تعلم مستقرة، ويزيد من إحساسهم بالأمان مما يؤدي إلى تحسين ثقتهم في التعلم، وبالتالي يُعد الضبط الأكاديمي المدرك متغيرا حيويا في التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا، بالإضافة إلى دراسة (Fishman, 2014, p6) إذ أظهرت نتائج دراسته أن إحساس الطلاب بمسؤولية التحصيل الأكاديمية تؤدي دورًا وسيطًا جزئيًا في العلاقة بين تصوراتهم للضبط بالإضافة إلى أنها قدمت نتائج عن استخدام السلوك المنظم ذاتيًا. وبالتالي فإن الضبط الأكاديمي المدرك له أهمية بالغه في التعليم بشكل عام، والتعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا بشكل خاص.

إذ يشير الضبط الأكاديمية المدرك Perceived academic control إلى التصور الشخصي للفرد أو اعتقاده بقدرته على التأثير والتحكم في نتائجه وإنجازاته الأكاديمية (Perry et ،2001, p778 al.).

ونظرا لما تم عرضه سابقا لاحظت الباحثتان أهمية دراسة التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا، وأن هناك ندرة في الدراسات - في البيئة العربية - التي حاولت الكشف عن العلاقة بين التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا بمتغيرات أخرى، أيضا لا توجد أي دراسة عربية -على حد اطلاع الباحثتين – ربطت بين متغير الضبط الأكاديمي المدرك والتعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا، ومن هنا تتضح أهمية الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

نظراً لأن الغاية النهائية للتعليم هو إعداد جيل قادر على أن يؤدي دورا بارزا في المجتمع، ويأمل من أفراده أن يكونوا مبدعين وواعين بما يحيط بهم من انفجار في المعرفة، وتطور في التكنولوجيا، ومن ثم الحد من الاتكالية التي ينميها التعليم التقليدي والعمل على تطوير مهاراتهم بالاعتماد على قدراتهم وزيادة ثقتهم في أنفسهم لإدارة تعلمهم الذاتي، وزيادة دافعيتهم للتعلم والاستمرار فيه (الهشامية،2011، ص130).

كما أن للتعليم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الأكاديمي المدرك علاقة معنوية موجبة وهذا ما أكدته دراسة يو وكانغ (You & Kang,2014, p126) وأوصت بضرورة الاهتمام بتعزيز التركيز وتسهيل التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا ليكون الطلبة قادرين على إدارة عملية التعلم وتنظيمها بطريقة فعالة، ويستطيعون فهم كيفية تعلمهم وأدائهم الأكاديمي.

ومن خلال اطلاع الباحثتين على الدراسات السابقة فقد توصلتا إلى أن هناك ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا والضبط الأكاديمي المدرك؛ لهذا يأتي هذا البحث لمحاولة معرفة العلاقة بين التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا والضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤلات الآتية:

- ما أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا لدى طالبات جامعة القصيم؟
- ما مستوى الضبط الأكاديمي المدرك لدى الطالبات في جامعة القصيم؟
- هل توجد علاقة بين أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا والضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم (أفراد عينة الدراسة)؟

أهداف الدراسة:

1-التعرف على أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا لدى الطالبات في جامعة القصيم.

2-التعرف على مستوى الضبط الأكاديمي المدرك لدى الطالبات في جامعة القصيم.

3-معرفة العلاقة بين أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا والضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

1- إثراء المكتبة العربية بدراسة بحثية على قدر من الأهمية في مجال علم النفس التربوي بتناولها متغيرات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، والضبط الأكاديمي المدرك، وتوضيح العلاقة بينها.

2- قد تساعد نتائج الدراسة في فهم أعمق للتعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا والضبط الأكاديمي المدرك التي تحدثها على المستوى التعليمي.

3-إثراء المكتبة العربية بترجمة مقياس الضبط الأكاديمي المدرك لبيري وآخرين (Perry et al.,2001)، الأمر الذي يساعد المهتمين في استخدامه، كما يمكن الاستفادة منه في الدراسات المستقبلية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1-قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة المختصين في مجال علم النفس على وضع برامج فعالة لتنمية هذه المتغيرات لدى طلاب الجامعة.

2-من خلال الدراسة الحالية يمكن التوصل إلى نتائج، وتوصيات، ومقترحات، تفيد القائمين على العملية التعليمية والباحثين.

3-من خلال نتائج الدراسة يمكن تطوير مستويات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلبة وتحسينها من خلال عمليات التدريس وتطوير المناهج، الأمر الذي سينعكس إيجابًا على تحصيل الطلبة الأكاديمي، بالإضافة إلى توجيه الطلبة لأساليب جديدة وغير تقليدية في عملية تعلمهم مدى الحياة.

مصطلحات الدراسة:

أولا: التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا :(Self-regulated Online Learning)

عملية فعالة وبناءة تتضمن تفاعل ثلاث مكونات أساسية هي المعرفة Cognition، والتحفيز Motivation، وما وراء المعرفة Metacognition، وتمكن المتعلمين من التحكم في تعلمهم، وأبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً هي:

1-مهارات ما وراء المعرفة: وهي استراتيجيات عالية المطالب، لأنها تعمل على تنظيم الاستراتيجيات المعرفية أو الدافعية داخل مهام التعلم الإلكتروني المتنوعة.

2- إدارة الوقت: الاستخدام الأمثل للوقت وللإمكانيات المتوفرة بطريقة تؤدي إلى تحقيق أهداف مهمة.

3-البحث عن عون: هو طلب العون من المعلمين والأقران رغبة في زيادة الإتقان والكفاءة من خلال الحصول على المساعدة اللازمة لإنجاز المهام بشكل مستقل.

4-العوامل البيئية: هي مدى توفر مكان مناسب لحضور المحاضرات عن بعد، بحيث يحتوي على كافة الأدوات والتجهيزات اللازمة للتعلم.

5-المثابرة: مفهوم ومكون دافعي يشير لرغبة الفرد لبدء وإتمام الفعل أو النشاط أو الحدث بنجاح (عبدربه ،2021).

ويتحدد إجرائياً: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وأبعاده المستخدمة في هذه الدراسة.

ثانياً: الضبط الأكاديمي المدرك (Perceived Academic Control).

هو تقييم شخصي للفرد لقدرته على التحكم في النتائج الأكاديمية والتنبؤ بها (Perry ،2001 et al.).

ويتحدد إجرائياً: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الضبط الأكاديمي المدرك المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية للدراسة على متغير التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا ويتكون من خمسة أبعاد وهي: (مهارات ما وراء المعرفة-العوامل البيئية -إدارة الوقت -المثابرة - البحث عن عون) والضبط الأكاديمي المدرك.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في العام الدراسي الجامعي (1445هـ-2024م).

الحدود المكانية: الكليات العلمية والأدبية في جامعة القصيم.

الحدود البشرية: طالبات جامعة القصيم في كلية العلوم بأقسامها (الرياضيات، الفيزياء، الأحياء، الكيمياء، إحصاء) وكلية اللغات والعلوم الإنسانية بأقسامها (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية) وكلية الشريعة بأقسامها (الشريعة، والأنظمة،

والدراسات الإسلامية، والقراءات)، وكلية الأعمال والاقتصاد بأقسامها (إدارة أعمال، والاقتصاد والتمويل، ونظم المعلومات، والمحاسبة) وكلية علوم الحاسب بأقسامها (علوم حاسب، تقنية معلومات) وكلية الفنون والتصاميم قسم (تصميم أزياء).

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول :التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا:(Self-regulated Electronic Learning):

أولا: مفهوم التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا:

فيما يلي بعض التعريفات من دراسات مختلفة:

يعرف حناوي (2018) التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا بأنه: "عبارة عن تفاعل الطالب مع المادة التعليمية ذاتيا من خلال الوسائل الإلكترونية والبدائل التكنولوجية التي طُورت لاكتساب المعرفة والمهارات وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، بحيث تتيح للطالب إمكانية تعليم نفسه بنفسه، وتحمل مسؤولية تعلمه وإداراته، مع توفير التوجيهات والإرشادات والدعم الذي يحتاجه خلال تعلمه "(ص119). كما يذكر حكمي (2014) أن التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا هو: " قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات الإلكترونية عبر الويب" (ص8). كما عرف عمار (2014) التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا بأنه: "التعلم النابع من قدرة الطالب على التخطيط للتعلم الإلكتروني والقدرة على طلب المساعدة والتنظيم الذاتي وإدارة بيئة ووقت التعلم الالكتروني" (ص248). بينما يعرف Pintrich(2000) هذا الأسلوب من التعلم بأنه: " عملية نشطة وبنّاءة يحدد من خلالها المتعلمون أهدافًا لتعلمهم ثم يحاولون مراقبة وتنظيم والتحكم في إدراكهم ودوافعهم وسلوكهم، بتوجيه وتقييد من أهدافهم والميزات السياقية في البيئة"(ص 453).

وفيما يلي تذكر الباحثتان نظرية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا التي تبنتها في هذا البحث:

1-النظرية المعرفية الاجتماعية لبندورا (1986) (social cognitive theory Bandura):

نظرية المعرفة الاجتماعية لبندورا، والمعروفة أيضًا بنظرية التعلم الاجتماعي، تُعد من النظريات البارزة في مجال علم النفس.

قدمها بندورا في الستينيات ووسعها في الثمانينيات في كتابه "أسس اجتماعية للفكر والعمل" (Social Foundations of Thought and Action)

أساسيات النظرية المعرفية الاجتماعية:

1-التعلم بالملاحظة: (Observational Learning)

يوضح بندورا أن الأفراد يمكنهم تعلم سلوكيات جديدة ببساطة من خلال ملاحظة الآخرين. هذا النوع من التعلم لا يتطلب أن يكون الشخص قد مر بتجربة مباشرة، بل يكفي أن يشاهد شخصًا آخر يقوم بالسلوك.

2-التوقعات الذاتية: (Self-Efficacy)

التوقعات الذاتية هي الاعتقاد الذي يحمله الفرد حول قدرته على تنفيذ سلوك معين. يعتقد بندورا أن الأشخاص الذين لديهم توقعات ذاتية عالية يكونون أكثر عرضة لمحاولة السلوكيات الصعبة والنجاح فيها.

3-التفاعل الثلاثي المتبادل: (Triadic Reciprocal Determinism)

يقترح بندورا أن السلوك، والعوامل الشخصية (مثل الأفكار والمشاعر)، والعوامل البيئية تتفاعل مع بعضها بعضًا باستمرار. هذا يعني أن البيئة تؤثر على الشخص، والشخص يؤثر على البيئة، والسلوك الناتج يؤثر على كليهما.

4-التعزيز (Reinforcement) والتوقعات: (Expectancies)

بالرغم من أن التعلم يمكن أن يحدث بدون تعزيز مباشر، فإن التوقعات بشأن التعزيزات (المكافآت والعقوبات) تلعب دورًا حاسمًا في سلوك الفرد. يركز بندورا على أن الناس يتصرفون بناءً على ما يتوقعون حدوثه نتيجة لسلوكهم.

مراحل ونماذج التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا:

ذكرت العديد من الأبحاث نماذج مختلفة للتعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا، نستعرض أهمها فيما يأتي:

1- نموذج زيمرمان (2000) Zimmerman :

يقدم نموذج زيمرمان (2000) Zimmerman للتعلم المنظم ذاتيًا إطارًا شاملًا يوضح كيف يمكن للمتعلمين إدارة تعلمهم وتوجيهه من خلال مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات الذاتية.

يعرض زيمرمان تحديثًا لنموذج التعلم المنظم ذاتيًا ليواكب التحديات الجديدة، النموذج المعدل يركز على كيفية تطبيق مبادئ التعلم الذاتي التنظيم في بيئات التعليم عن بُعد، إذ يكون الطلاب أكثر اعتمادًا على تقنيات التعلم الإلكترونية وأقل تفاعلًا شخصيًا (Zimmerman, 2020) .

النموذج يُقسم عملية التعلم المنظم ذاتيًا إلى ثلاث مراحل رئيسية، هي:

1- مرحلة التهيئة: (Forethought Phase)

2- تحديد الأهداف: تأكيد أهمية وضع أهداف واضحة ومحددة للتعلم في بيئة التعلم الإلكتروني. يشمل ذلك تحديد الأهداف الأكاديمية الخاصة بالمواد الدراسية والعمل على تحقيقها.

3- التخطيط: التركيز على تطوير خطط تعلم مرنة تأخذ في الاعتبار التحديات الجديدة مثل إدارة الوقت بشكل فعال في المنزل.

1-مرحلة الأداء والمراقبة: (Performance Phase)

- تنفيذ استراتيجيات التعلم: تشجيع الطلاب على تطبيق استراتيجيات التعلم المناسبة مثل استخدام تقنيات التفاعل والمشاركة الفعّالة في الأنشطة الإلكترونية.
- المراقبة الذاتية: تعزيز أهمية المراقبة الذاتية لتتبع التقدم في بيئة التعليم الإلكتروني. يشمل ذلك تقييم فعالية استراتيجيات التعلم المستخدمة وضبطها حسب الحاجة.

2-مرحلة التأمل الذاتي: (Self-Reflection Phase)

- التقييم: تقييم الأداء الأكاديمي بعد الانتهاء من الأنشطة التعليمية. يتضمن ذلك تحليل مدى تحقيق الأهداف والنتائج التي تم الحصول عليها.
- التعديل والتكيف: بناءً على التقييم، يقوم الطلاب بتعديل استراتيجياتهم لتحسين أدائهم
- في المستقبل: يشمل ذلك تعديل أساليب التعلم واستخدام الأدوات بشكل أكثر فعالية.

يهدف النموذج الحديث إلى مساعدة الطلاب على التكيف مع الظروف الجديدة وتحقيق النجاح في بيئات التعلم الإلكتروني، مع التأكيد على أهمية التنظيم الذاتي كعنصر حاسم في التعلم الفعّال.

2- نموذج بنترنيش (2000) Pintrich:

نموذج بنترنيش للتعلم المنظم ذاتيًا (Self-Regulated Learning) هو نموذج يستخدم لفهم كيفية تنظيم المتعلمين لتعلمهم بأنفسهم يعتمد النموذج على ثلاث مراحل رئيسية:

- مرحلة ما قبل التعلم: (Forethought Phase) تشمل هذه المرحلة تخطيط الأهداف وتحديد الاستراتيجيات المناسبة للوصول إلى تلك الأهداف.
- مرحلة الأداء: (Performance Phase) تتضمن هذه المرحلة تنفيذ الخطة ومراقبة الأداء، إذ يقوم المتعلم بتطبيق الاستراتيجيات التي خطط لها ويراقب تقدمه بشكل مستمر.
- مرحلة التقييم الذاتي :(Self-Reflection Phase) في هذه المرحلة، يقوم المتعلم بتقييم أدائه ومدى تحقيقه للأهداف المحددة، ويستخدم هذه المعلومات لتحسين أدائه في المستقبل.

يقدم النموذج نظرة شاملة على كيفية تطبيق التعلم المنظم ذاتيًا في مختلف السياقات التعليمية، بما في ذلك التعليم الإلكتروني

أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا موضع الاهتمام في الدراسة الحالية:

1-مهارات ما وراء المعرفة:

يؤكد Winne &Hadwin (1998) أن ما وراء المعرفة هو عنصر أساسي في التعلم المنظم ذاتيًا، وخاصة في البيئات الإلكترونية. حيث يشيران إلى أن المتعلمين يستخدمون ما وراء المعرفة لتحديد الأهداف، ومراقبة تقدمهم، وتقييم نتائجهم، وهو ما يساعدهم على التكيف مع تحديات التعلم الإلكتروني.

2- إدارة الوقت:

يشير Schunk & Zimmerma (2008) إلى أن إدارة الوقت هو جزء أساسي من التعلم المنظم ذاتيًا في التعلم الإلكتروني بحيث يمكن للمتعلمين استخدام تقنيات مثل وضع جداول زمنية وتنظيم المهام لتحقيق أقصى استفادة من الموارد التعليمية المتاحة عبر الإنترنت.

كما ذكر Winne & Hadwin (2008) أن التعلم المنظم ذاتيًا يتطلب من المتعلمين وضع خطط زمنية واضحة، تحديد الأولويات، ومراقبة التقدم لضمان الالتزام بالجدول الزمني.

3-البحث عن العون:

يذكر Azevedo & Cromley (2004) أن البحث عن العون هو قدرة الطالب على التعرف على الحاجة إلى المساعدة وطلبها من المصادر المتاحة. والبحث عن العون هو عنصر أساسي يساعد المتعلم في التغلب على الصعوبات الأكاديمية. عندما يتعرض الطالب لموقف غير مفهوم أو يواجه تحديًا، يجب عليه أن يحدد حاجته إلى المساعدة، وأن يختار المصدر المناسب للحصول عليها. هذا الأمر يتطلب وعيًا ذاتيًا ومهارات ليتمكن الطالب من تقييم ما يعرفه وما يحتاج إلى معرفته.

4- العوامل البيئية:

يؤكد Kang & Park (2016) أن العوامل البيئية تؤثر بشكل كبير على قدرة الطلاب على استخدام التعلم المنظم ذاتيًا بنجاح. وتحسين العوامل البيئية يمكن أن يسهم في تجربة تعلم أكثر فاعلية وزيادة تحفيز الطلاب وكفاءتهم في التعلم الإلكتروني. بينما قد تؤدي البيئات غير الملائمة إلى صعوبات في إدارة عملية التعلم.

5- المثابرة:

المثابرة حسب Zimmerman (2008) تتعلق بقدرة المتعلم على الاستمرار في العمل نحو تحقيق أهدافه الأكاديمية رغم وجود صعوبات وعقبات. هذا الاستمرار لا يقتصر على العمل المستمر فقط، بل يشمل أيضًا الحفاظ على الجهد والتركيز على المهام حتى في ظل التحديات، وتعد المثابرة محورية في التعلم المنظم ذاتيًا، إذ تساعد الطلاب على الحفاظ على التركيز والجهد المطلوب لتحقيق النجاح الأكاديمي. وهي ليست مفصولة عن الدافع. فالمتعلمون الذين يمتلكون دوافع قوية لمواصلة التعلم يكونون أكثر قدرة على المثابرة والعمل بجد لتحقيق أهدافهم الأكاديمية.

المحور الثاني: الضبط الأكاديمي المدرك: (perceived academic control):

أولا: مفهوم الضبط الأكاديمي المدرك:

فيما يلي بعض التعريفات من دراسات مختلفة:

يعرف Perry (2003) "أن الضبط الأكاديمي المدرك يعكس معتقدات الطلاب حول ما إذا كانوا يمتلكون خصائص معينة، كصفات شخصية، تساهم في أدائهم الأكاديمي" (ص315). كما يذكر محمد

(2022) أن: "الضبط المدرك بمثابة الاعتقاد أن الفرد يستطيع تحديد حالته الذاتية الخاصة وسلوكه وبيئته وجلب عواقب مرغوبة"(ص149). ويشير عبد العزيز (2021) "أن الضبط الأكاديمي المدرك هو إدراك الطلاب مقدار سيطرتهم على عملية تعلمهم، وتفاعلهم مع بيئتهم التعليمية بأن يصبح لهم دور في طريقة تنفيذ أهداف المقرر وطريقة تعلمهم ، وتمكينهم من اختيار طريقة عرض الدرس أو طريقة التقييم واتخاذ القرارات، والقدرة على إدارة التفاعل بينهم وبين البيئة الصفية"(ص 11). ويعرف Wallston et al., (1987) أن: "الضبط المدرك هو الاعتقاد بأن المرء يمكنه تحديد حالته الداخلية وسلوكه، والتأثير على بيئته، و/أو تحقيق النتائج المرجوة"(ص 5). وذكر Kondo et al., (2021) أن: "الضبط المدرك هي المعتقدات الذاتية للفرد حول مقدار السيطرة التي لديه على البيئة أو النتيجة"(ص1)

نظريات الضبط الأكاديمي المدرك:

ذكرت العديد من الأبحاث نظريات الضبط الأكاديمي المدرك، نستعرض أهمها فيما يأتي:

1- نظرية الإسناد لبرنارد وينر (1986) (Weiner's Attribution Theory)

نظرية الإسناد تركز على كيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في مواقف مختلفة، خاصة في السياقات الأكاديمية. ويعني "الإسناد" في هذا السياق؛ التفسيرات السببية التي يختارها الأفراد لفهم نتائجهم الخاصة.

تستند نظرية الإسناد إلى ثلاثة أبعاد رئيسي، هي:

1-الموقع :(Locus) هل السبب داخلي (مرتبط بالشخص نفسه، مثل الجهد) أم خارجي (مرتبط بعوامل خارجية، مثل الحظ).

2-الاستقرار: (Stability) هل السبب مستقر (ثابت مع مرور الوقت، مثل القدرة) أم غير مستقر (قابل للتغيير، مثل الحظ أو الجهد المبذول في موقف معين).

3-القابلية للضبط: (Controllability) هل السبب تحت سيطرة الشخص (مثل الجهد الذي يبذله) أم خارج سيطرته (مثل الحظ).

وبالتالي فإن نظرية الإسناد توضح الطريقة التي يفسر بها الطلاب أسباب نجاحهم أو فشلهم وتأثيرها على شعورهم بالسيطرة على نتائجهم الأكاديمية.

2- نظرية موضع التحكم جوليان روتر (1966) (Rotter's theory of locus contro)

تُعنى هذه النظرية بفهم كيف يدرك الأفراد مصادر السيطرة على الأحداث والنتائج في حياتهم، سواء كان ذلك نتيجة لعوامل داخلية (مثل جهودهم الشخصية ومهاراتهم) أم عوامل خارجية (مثل الحظ).

الأساس النظري:

1-موضع الضبط الداخلي (Internal Locus of Control):

يشير إلى الاعتقاد بأن الأفراد يسيطرون على نتائج قراراتهم من خلال أفعالهم، وجهدهم. الأفراد الذين لديهم موضع سيطرة داخلي يؤمنون بأنهم قادرون على التأثير في حياتهم بشكل مباشر من خلال مهاراتهم الشخصية وعملهم الجاد.

2-موضع الضبط الخارجي (External Locus of Control):

يشير إلى الاعتقاد بأن الأفراد يرون أن نتائج قراراتهم تعتمد على عوامل خارجية مثل الحظ، القدر، أو تأثير الآخرين. الأفراد الذين لديهم موضع سيطرة خارجي يعتقدون أن الأحداث خارجة عن سيطرتهم الشخصية وأنهم أقل قدرة على التأثير فيها.

تساعد النظرية في فهم كيف يمكن أن يؤثر إدراك الأفراد لمصادر السيطرة على تحفيزهم، وعلى أداءهم، وبالتالي الحصول على النتائج المرغوبة.

استراتيجيات الضبط الأكاديمي المدرك:

-أشار بيري Perry et al., (2006) إلى أن استراتيجيات الضبط الأكاديمي المدرك تتضمن:

1-الضبط الأولي:

محاولات تعديل النتائج الخارجية لتحقيق أو استعادة الأهداف المرجوة، فقد تتضمن استراتيجيات الضبط الأولي تدوين ملاحظات، أو طلب المساعدة، أو المشاركة في مجموعة

الضبط الثانوي:

التركيز على الجوانب الإيجابية للتجربة، فالضبط الثانوي يحمي الطلاب من التهديدات التي تتعرض لها سيطرتهم الأكاديمية الأساسية، بالإضافة إلى أن الضبط الثانوي لديه توجهاً نحو الإتقان في إدراكهم

-ذكرت جوما Guma(2022) أن الضبط المدرك هو إدراك المرء أن لديه القدرة أو الموارد أو الفرص لتحقيق نتائج إيجابية، أو تجنب الآثار السلبية من خلال أفعاله الخاصة. وإن الضبط المدرك يمكن تقسيمه إلى:

استراتيجيات الضبط المدرك:

1) الضبط المدرك الأولي:

يصف محاولة تعديل البيئة لتتماشى مع رغبات المرء،

2) الضبط المدرك الثانوي:

يشير إلى استخدام استراتيجيات عقلية لتغيير رغبات المرء لتعكس البيئة.

يتضح مما سبق عرضه؛ أن الشعور بالضبط المدرك يرتبط بالاعتقاد بأن أفعالنا الشخصية تتحكم في النتائج، وأننا نمتلك المهارة المطلوبة لتنفيذ هذه الأفعال (موضع الضبط الداخلي)، بدلاً من الاعتقاد بأن العوامل الخارجية ستتحكم في النتيجة (موضع الضبط الخارجي). وهذا ما يتفق مع نظرية موضع التحكم جوليان روتر (1966) (Rotter's theory of locus contro) والتي تبنتها الباحثتان في هذا البحث.

الدراسات السابقة:

سيتم ذكر الدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة وأهدافها، مقسمة على ثلاثة محاور، وهي:

المحور الأول: دراسات تناولت العلاقة بين التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا والضبط الأكاديمي المدرك:

هدفت دراسة You and King (2014) إلى معرفة دور الانفعالات الأكاديمية في العلاقة بين الضبط الأكاديمي المدرك والتعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وبلغت عينة الدراسة 426 طالبًا جامعيًا كوريًا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس الضبط الأكاديمي المدرك ومقياس انفعالات التحصيل ومقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وأظهرت النتائج أن انفعالات التحصيل لها تأثير في تسهيل التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا والضبط الأكاديمي المدرك.

وهدفت دراسة Dai et al. (2022) إلى تحديد الملامح الكامنة للتعلم المنظم ذاتيًا في سياق تعلم الرياضيات عبر الإنترنت ومعرفة الآليات الكامنة وراء العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والمشاركة في التعلم عبر الإنترنت، بلغت عينة الدراسة 428 طالبًا من المدارس الإعدادية الصينية، واستخدمت أداة تكونت من مقياس الضبط الأكاديمي المدرك لبيري وآخرين Perry et al, (2001) واستبيان التعلم المنظم ذاتيًا، وفق المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن التعلم المنظم ذاتيًا كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالضبط الأكاديمي المدرك بالإضافة إلى أن الضبط الأكاديمي المدرك يتوسط في تأثيرات التعلم المنظم ذاتيًا على المشاركة في التعلم.

هدفت دراسة Chen and Wu (2021) إلى التعرف على عزو النجاح الأكاديمي إلى الموهبة وأثرها على التحصيل الأكاديمي والدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتيًا، وتكونت العينة من 2632 طالباً في المدارس الابتدائية والثانوية في الصين، واستخدم مقياس الضبط الأكاديمي المدرك ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا، وفق المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين نسبوا النجاح الأكاديمي إلى الموهبة والعوامل الداخلية لديهم مستويات أعلى في التحصيل الأكاديمي.

المحور الثاني: دراسات تناولت متغيرات الدراسة على حدة، ومع متغيرات أخرى:

-التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا:

هدفت دراسة Said (2013) إلى قياس مستوى أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 45 طالبًا في جامعة شمال كولورادو، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت مقياس التعلم المنظم ذاتيا، وأظهرت النتائج أن الطلاب المتفوقين ومستواهم التحصيلي عالٍ لديهم تعلم منظم ذاتيًا وعددهم 24 طالبًا من إجمالي عدد افراد العينة.

وهدفت دراسة حناوي (2018) إلى التعرف على واقع استخدام الطلبة لنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا والكشف عن اتجاهاتهم نحوه، والبحث في دور بعض المتغيرات على تلك الاتجاهات، وتكونت عينة الدراسة من 146طالبًا في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وأظهرت النتائج أن عدد من الطلبة بحاجة إلى مزيد من التوعية في بعض جوانب تطبيق نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا.

وهدفت دراسة Vilkova and Shcheglova (2020) إلى تحليل التعلم المنظم ذاتيًا في الدورات الجماعية المفتوحة عبر الإنترنت وآليات طلب المساعدة، وتكونت عينة الدراسة من 913 طالبًا جامعيًا روسيًا في الدورات الإلكترونية، واستخدمت مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي، وفق المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن بُعد البحث عن عون غير فعّال في بيئة التعلم الإلكترونية وذلك بسبب ضعف التواصل.

وسعت دراسة Yavuzalp & Bahcivan (2021) إلى معرفة العلاقة بين التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا والتحصيل لدى طلبة الجامعة الذين يدرسون عن بعد في تركيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أداتها استبيان لقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وتكونت عينة الدراسة من 749 طالبًا جامعيًا، وأظهرت النتائج أن استعدادات الطلاب للتعلم الإلكتروني كان فعالاً وجاءت النتيجة بدرجة مرتفعة في أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل لديهم، وأوصت بضرورة إجراء المزيد من الدورات عبر الإنترنت للاستفادة من مزاياها مستقبلاً.

كما هدفت دراسة عبد ربه (2021) إلى التعرف على نمط الشرود الذهني السائد من خلال أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة 238 طالبًا جامعيًا في جامعة القصيم، واستخدمت مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وأظهرت النتائج أن أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا لها تأثيرات على شرود الذهن التلقائي والمتعمد.

هدفت دراسة Kizilcec et al. (2017) إلى التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وتأثيرها بسلوك المتعلم وتحقيق الأهداف في الدورات التدريبية المفتوحة الضخمة عبر الإنترنت، وتكونت العينة من 4831 متعلمًا في دورات تدريبية مفتوحة عبر الإنترنت في تشيلي، واستخدم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وفق المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين يعتمدون على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يشاركون بانتظام أكبر ويحققون أهدافهم التعليمية بشكل أفضل.

وهدفت دراسة Bylieva et al. (2021) إلى معرفة التنظيم الذاتي في بيئة التعلم الإلكتروني، بلغت عينة الدراسة 767 طالباً في جامعة سانت بطرسبرغ في روسيا، واستخدمت أداة تكونت من استبيان التعلم المنظم ذاتيًا، وفق المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن الطلاب يصنفون كفاءتهم

الذاتية في البيئة الإلكترونية أعلى من كفاءتهم الذاتية في بيئة التعلم غير المتصلة بالإنترنت ومؤشرات أعلى في التنظيم الذاتي.

هدفت دراسة عمار (2014) إلى التعرف على فاعلية التعلم الإلكتروني القائم على أبعاد التفكير على تنمية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا وفعالية الذات الأكاديمية، وتكونت العينة من 30 طالباً من طلاب الدبلوم العام في مصر، واستخدم مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا ومقياس فعالية الذات الأكاديمية، وفق المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب لديهم مستوى مرتفع في التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا بشكل عام.

هدفت دراسة ابن جوير (٢٠٢٢) إلى معرفة مدى ممارسة طالبات جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لمهارات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وتكونت العينة من 227 من طالبات البكالوريوس والماجستير في السعودية، واستخدم استبيان التعلم المنظم ذاتيًا عبر الإنترنت، وفق المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج ممارسات عالية لمهارات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا لدى الطالبات.

- الضبط الأكاديمي المدرك:

هدفت دراسة Perry et al. (2001) إلى معرفة تأثير الضبط الأكاديمي على التحصيل الدراسي، وتكونت العينة من 524 طالبًا جامعيًا في كندا، واستخدم مقياس الضبط الأكاديمي، وفق المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بضبط أكاديمي مرتفع بذلوا الكثير من الجهد، وكانوا أكثر تحفيزًا، واستخدموا استراتيجيات مراقبة الذات وحصلوا على درجات نهائية أعلى.

هدفت دراسة Perry et al. (2005) إلى معرفة الضبط الأكاديمي المدرك والفشل لدى طلاب الكليات حول التحصيل الدراسي، وتكونت العينة من 524 طالبًا في جامعة كندية، واستخدمت مقياس الضبط الأكاديمي، وفق المنهج الوصفي وشبه التجريبي، أظهرت النتائج أن الضبط المدرك عملية معقدة تنشأ عن القيود السياقية للموقف التعليمي المرتبط بالنجاح والفشل.

وهدفت دراسة Fishman (2014) إلى معرفة العلاقات بين الضبط الأكاديمي المدرك ومسؤولية الطالب وبناء المعرفة لدى طلبة مسجلين في دورة تعليمية في الولايات المتحدة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت أداة تمثلت في مقياس الضبط الأكاديمي، وبلغت

عينة الدراسة 152طالبًا جامعيًا، وكشفت النتائج أن إحساس الطلاب بالمسؤولية تجاه النتائج الأكاديمية لعب دورا وسيطًا جزئيًا في العلاقة بين إدراكهم للضبط واستخدامهم للسلوك.

وهدفت دراسة Respondek et al. (2017) إلى كشف العلاقة بين الضبط الأكاديمي المدرك والانفعالات الأكاديمية ونجاح الطلاب من ناحية نية التسرب والانجاز، وبلغت عينة الدراسة 883 طالبًا جامعيًا في ألمانيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أداتها مقياس الضبط الأكاديمي المدرك، وأظهرت النتائج أن الضبط الأكاديمي المدرك تنبأ بشكل إيجابي بالاستمتاع والانجاز وبشكل سلبي بالملل والقلق.

هدفت دراسة Lehman (2019) إلى استكشاف كيفية ارتباط الضبط الأكاديمي المدرك وانفعالات التحصيل بالرضا الرئيسي للطلاب، وتكونت العينة من 386 طالباً جامعياً في أمريكا، واستخدم قياس الضبط الأكاديمي المدرك ومقياس الرضا عن التخصص الأكاديمي، وفق المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج مستويات مرتفعة من الضبط الأكاديمي المدرك ترتبط بالنجاح الأكاديمي والرضا عن التخصص.

هدفت دراسة Ranđelović and Minić (2022) إلى التعرف على الضبط الأكاديمي المدرك والإنجاز المدرك والدور الوسيط للملل أثناء التدريس عبر الإنترنت، وتكونت العينة من 129 مشاركًا بواقع 18 طالبًا و111 طالبًا جامعيًا في صربيا، واستخدم قياس الضبط الأكاديمي المدرك ومقياس الملل، وفق المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن المستويات المرتفعة من الضبط الأكاديمي المدرك ترتبط بشكل إيجابي بالدافع الداخلي.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

-استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية.

-وتناولت الدراسات السابقة العلاقة بين التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، والضبط الأكاديمي المدرك، لدى عينة من طلبة الجامعة، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية.

-اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من ناحية أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، إذ إنها تناولت أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً أكثر شمولاً لدى عينة من طالبات جامعة القصيم.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره المنهج الأنسب لمشكلة الدراسة وفروضها وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة، إذ يقوم المنهج الوصفي على جمع البيانات والمعلومات والتفاصيل حول الظاهرة المراد عمل البحث العلمي عنها ، بغرض وصفها وتحليلها وتفسيرها، ويعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع (دويدار، 1999، 183).

مجتمع الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من أهدافها لدى مجتمع طالبات جامعة القصيم بكلياتها العلمية والنظرية بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهنّ تقريباً (32064) طالبة، حسب ما ورد من عمادة القبول والتسجيل وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من عينة استطلاعية وأخرى أساسية، كما يأتي:

أ) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (استطلاعية):

تم التحقق من المؤشرات الإحصائية لأدوات الدراسة الحالية بتطبيقها على عينة من طالبات جامعة القصيم، تم اختيارهنّ بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة نفسه؛ وذلك للتأكد من فهم الطالبات لعبارات أدوات الدارسة، ومن صدق أدوات الدراسة وثباتها وصلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية. إذ تم التطبيق عليهنّ في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (1445هـ)، وتكوّنت العينة الاستطلاعية من (225) طالبة من طالبات المرحلة الجامعية، وتضمنت العينة طالبات من كليات ومسارات أكاديمية مختلفة متمثلةً في كلية العلوم، وكلية علوم الحاسب، وكلية اللغات والعلوم الإنسانية، وكلية الشريعة والدراسات الإسلامية، وكذلك كلية الأعمال والاقتصاد، وأيضاً كلية الفنون والتصاميم وذلك بمساراتهم الأكاديمية المتنوعة، وكذلك جاءت أعمار أفراد العينة مختلفة إذ تراوحت ما بين 18 إلى 24 عام فأكثر.

ب) العينة الأساسية:

تم اختيار العينة الأساسية في الدراسة الحالية من طالبات جامعة القصيم، وقد كان الهدف من هذه العينة جمع البيانات اللازمة للتحقق من تساؤلات الدراسة، وقد بلغ حجم العينة (506) طالبة، تم اختيارهنّ بطريقة عشوائية.

أدوات الدارسة:

1- مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً: إعداد يانسن وآخرين (Jansen et al., 2017)، تعريب (عبدربه ،2021).

2- مقياس الضبط الأكاديمي المدرك: إعداد بيري وآخرين (Perry et al.,2001) ترجمة الباحثة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً:

صدق المقياس في النسخة الأصلية:

تحقق عبدربه (2021) من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج Amos20، وأكدت أن جميع مفردات مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا دالة عند مستوى 0,01، وتم حساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وأظهرت أن مؤشرات النموذج جيدة وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 .

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال التحقق من صدق المحكمين، وكذلك صدق البنية أو الصدق العاملي، وذلك على العينة الاستطلاعية. وفيما يلي تفصيل ذلك:

صدق المحكّمين:

تم عرض الصورة الأولية لمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً المؤلف من (36) عبارة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، من الذين كانت لهم دراسات في هذا المجال أو في أحد المجالات المرتبطة به، بهدف التأكد من مناسبة العبارات للمفهوم المراد قياسه ، وإبداء آرائهم حول مدى انتماء العبارات للأبعاد الفرعية للمقياس، وكذلك مدى سلامة الصياغة ووضوحها، وجاءت آراء المحكمين متفقةً على انتماء عبارات المقياس للأبعاد الفرعية، وتمثلت

مقترحاتهم في تعديل صياغة بعض المفردات لتكون أكثر وضوحاً وأدق صياغةً ، وأكثر ملاءمةً مع هدف المقياس، ولم يتم حذف أي عبارة من عبارات المقياس وذلك بناءً على آراء المحكمين.

صدق البنية لمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً:

حسبت الباحثتان مؤشرات صدق البنية لمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis عن طريق برنامج (AMOS26)، ويوضح الجدول (1-1) مُعَامِلات الانحدار المعيارية وغير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة لتشبّع كل مفردة على أبعاد المقياس.

جدول (1)

تشبعات مفردات أبعاد مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

الأبعاد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
ما وراء المعرفة	5	0,573	1	-	-	-
	4	0,524	0,924	0,112	8,280	0.01
	3	0,485	0,962	0,124	7,738	0.01
	2	0,540	0,859	0,128	6,711	0.01
	1	0,505	0,969	0,154	6,306	0.01
	6	0,599	0,970	0,134	7,258	0.01
	7	0,636	1,131	0,139	8,110	0.01
	8	0,697	1,256	0,157	8,002	0.01
	9	0,666	1,032	0,133	7,764	0.01
	10	0,490	0,901	0,145	6,236	0.01
	11	0,638	1,152	0,163	7,084	0.01
	12	0,577	1,034	0,146	7,078	0.01
	13	0,611	1,039	0,142	7,312	0.01
	14	0,519	0,951	0,147	6,476	0.01
	15	0,594	1,001	0,138	7,220	0.01
	16	0,541	0,922	0,138	6,685	0.01

الأبعاد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	17	0,626	1,129	0,152	7,440	0.01
	18	0,547	0,948	0,140	6,758	0.01
	19	0,475	0,822	0,136	6,061	0.01
العوامل البيئية	20	0,644	1	-	-	-
	21	0,761	1,301	0,145	9,000	0.01
	22	0,790	1,383	0,150	9,207	0.01
	423	0,696	1,607	0,207	7,762	0.01
إدارة الوقت	24	0,200	1	-	-	-
	25	0,912	3,858	0,858	2,076	0,05
	26	0,204	0,901	0,315	2,864	0,05
المثابرة	27	0,785	1	-	-	--
	28	0,819	0,954	0,076	12,599	0.01
	29	0,782	0,953	0,079	12,008	0.01
	30	0,512	0,543	0,072	7,560	0.01
	31	0,654	0,780	0,080	9,774	0.01
البحث عن العون	32	0,818	1	-	-	--
	33	0,903	1,141	0,075	15,165	0,01
	34	0,467	0,588	0,082	7,205	0,01
	35	0,720	0,850	0,071	11,896	0,01
	36	0,607	0,871	0,090	9,712	0,01

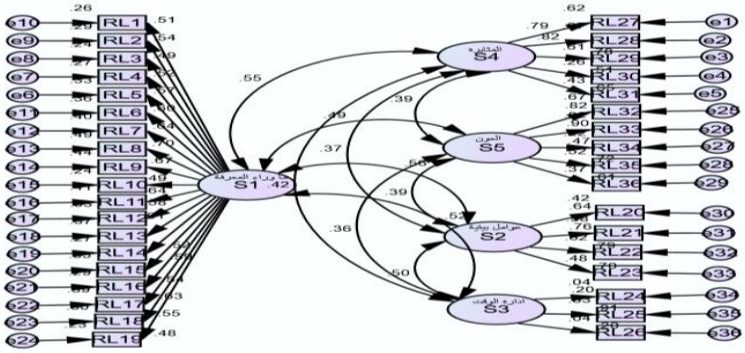
يتضح من الجدول السابق؛ أن جميع مفردات مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا كانت دالة عند مستوى دلالة (0.05) فأقل ، باستثناء المفردتين (25، 26) إذ كانت كل منهما دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,05)، كما حسبت الباحثتان مؤشرات صدق البنية لأبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، ويوضّح الجدول الآتي مؤشرات صدق البنية له.

جدول (2)

مؤشرات صدق البنية لمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا.

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	594,230	-
مستوى الدلالة	0.063غير دالة	-
DF	543	-
CMIN/DF	1.094	أقل من 5.
GFI	0.88	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0,99	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.98	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.021	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تُشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتبيّن من الجدول السابق أن مؤشرات النموذج جيدة إذ كانت قيمة $\chi 2$ للنموذج = 594,230 بدرجات حرية= 543، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية= 1.094، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0,88، IFI= 0.99، CFI= 0.98، RMSEA= 0.02)؛ مما يدلّ على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً. وقد قدّمت نتائج التحليل العاملي التوكيدي دليلًا قويًّا على صدق البناء الكامن للمقياس. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد المقياس من خلال الشكل الآتي:



شكل (1-1) نموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا.

الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، والجدول الآتي يوضح هذه المعاملات.

جدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة لمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا.

ما وراء المعرفة		العوامل البيئية		إدارة الوقت		المثابرة		البحث عن العون	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.557	20	**0.678	24	**0.793	27	**0.836	32	**0.814
2	**0.562	21	**0.822	25	**0.608	28	**0.834	33	**0.854
3	**0.594	22	**0.843	26	**0.767	29	**0.828	34	**0.685
4	**0.625	23	**0.800	-	-	30	**0.648	35	**0.777
5	**0.630	-	-	-	-	31	**0.770	36	**0.757
6	**0.589	-	-	-	-	-	-	-	-
7	**0.656	-	-	-	-	-	-	-	-
8	**0.715	-	-	-	-	-	-	-	-
9	**0.641	-	-	-	-	-	-	-	-
10	**0.536	-	-	-	-	-	-	-	-
11	**0.676	-	-	-	-	-	-	-	-
12	**0.644	-	-	-	-	-	-	-	-
13	**0.669	-	-	-	-	-	-	-	-
14	**0.568	-	-	-	-	-	-	-	-
15	**0.633	-	-	-	-	-	-	-	-
16	0.596**	-	-	-	-	-	-	-	-
17	**0.665	-	-	-	-	-	-	-	-
18	**0.561	-	-	-	-	-	-	-	-
19	**0.494	-	-	-	-	-	-	-	-

** دالة عند 0.01

يوضح الجدول السابق قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للبعد الأول ما بين (0.494 -0.715)، عند مستوى دلالة

(0.01)، بينما تراوحت معاملات الارتباط للبعد الثاني ما بين (0.678-0.843) عند مستوى دلالة (0.01)، في حين تراوحت معاملات الارتباط للبعد الثالث ما بين (0.608-0.793)، عند مستوى دلالة (0.01)، أيضاً تراوحت معاملات الارتباط للبعد الرابع ما بين (0.648-0.836) ،عند مستوى دلالة (0.01)، وكذلك تراوحت معاملات الارتباط للبعد الخامس ما بين (0.685-0.854) ،عند مستوى دلالة (0.01) ،وهذا يدل على توفر درجة جيدة من الاتساق الداخلي لمفردات هذا المقياس تبرر استخدامه علمياً، كما تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

ثبات المقياس:

ثبات المقياس في النسخة الأصلية:

قام عبدربه (2021) بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما، طريقة ألفا كرو نباخ وماكدونالد أوميجا لأبعاد المقياس والمقياس ككل، وأظهرت أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، والذي يؤكد ثبات مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا من خلال أن قيم معاملات ألفا كرو نباخ وماكدونالد أوميجا كانت مرتفعة.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال معامل ألفا، وأوميجا، ويبين الجدول الآتي مُعاملات ثبات درجات مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وأبعاده الفرعية:

جدول (4)

مُعاملات ثبات (ألفا)، و(أوميجا) لأبعاد مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، والدرجة الكلية للمقياس.

البعد	معامل ألفا	معامل أوميجا
مهارات ما وراء المعرفة	0.906	0.907
العوامل البيئية	0.785	0.797
إدارة الوقت	0.600	0.600
المثابرة	0.845	0.853
البحث عن العون	0.833	0.833
الكلي	0,924	0.925

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا تراوحت ما بين (0.600- 0.924) ، وهي قيم مقبولة، إذ بلغت قيمة ثبات بعد مهارات ما وراء المعرفة (0.906)، في حين بلغت قيمة بعد العوامل البيئية (0.785)، أما بعد إدارة الوقت فقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.600)،كذلك بلغت قيمة

بعد المثابرة (0.845)، في حين بلغت قيمة الثبات لبعد البحث عن العون (0.833)، أما الثبات الكلي للمقياس فقد بلغت قيمته (0.924)، وجميعها قيم مقبولة لمعامل الثبات خاصةً في قلة عدد مفردات الأبعاد ،أيضاً تراوحت قيم معاملات ثبات أوميجا ما بين (0.600-0.925)، وهي قيم مقبولة تدل على ثبات المقياس وتمتعه بخصائص سيكومترية مقبولة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

وصف المقياس في صورته النهائية:

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (36) مفردة موزّعة على خمسة أبعاد فرعية، هذا ويتم الإجابة عن المقياس من خلال استخدم تدريج ليكرت الخماسي للإجابة عن مفردات المقياس دائماً ، كثيراً ، أحياناً، قليلاً، نادراً، ويصحح المقياس بإعطاء الدرجات (1،2،3،4،5) على التوالي للعبارات الموجبة، والعكس في حال العبارات السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (36-180) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتياً في بيئة التعلم الافتراضية لدى الطالبات، بينما تشير الدرجة المنخفضة على انخفاضه.

2-مقياس الضبط الأكاديمي المدرك: إعداد بيري وآخرين (Perry et al.,2001).

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس الضبط الأكاديمي المدرك لدى طلاب الجامعة.

وصف المقياس في صورته المبدئية:

المقياس من إعداد بيري وآخرين (Perry et al (2001، وقامت الباحثة بترجمته من الإنجليزية إلى العربية، وعرضت الترجمة على متخصصين في اللغة الإنجليزية، وتُرجم كذلك ترجمة عكسية من العربية إلى الإنجليزية؛ للتأكد من أن الفقرات حافظت على مضمونها، وهو مكون من (8) مفردات منها (4) في الاتجاه الموجب ما عدا العبارات (3، 5، 6، 8)، هي عبارات سلبية، والمقياس ليس له أبعاد فرعية.

تصحيح المقياس في صورته المبدئية:

تتم الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس في ضوء تدريج ليكرت الخماسي وذلك باختيار إجابة من الخمس الإجابات الآتية: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، والتي تُعطى الأوزان (5 ،4 ،3 ،2 ،1) على التوالي، وذلك في حالة العبارات الإيجابية، والعكس بالنسبة

للعبارات السلبية، وللمقياس درجة الكلية تتراوح ما بين (8-40)، وكلما زادت الدرجة على المقياس دلّ ذلك على ارتفاع مستوى الضبط الأكاديمي المدرك لدى الفرد والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية لمقياس الضبط الأكاديمي المدرك:

صدق المقياس في النسخة الأصلية:

تحقق بيري وآخرين Perry et al (2001) من صدق المقياس باستخدام الصدق التمييزي بين فئتي الضبط وجاءت قيمة اختبار ت دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق مقياس الضبط الأكاديمي المدرك من خلال التحقق من صدق المحكمين، وصدق التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك على العينة الاستطلاعية. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس المترجم في صورته المبدئية المكونة من (8) عبارات على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال وطُلب منهم دراسة المقياس ومفرداته، وإبداء آرائهم فيها من ناحية مدى وضوح صياغة العبارات وسلامتها اللغوية، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد اتفق المحكمون على مناسبة صياغة عبارات المقياس وفق متغيرات الدراسة وأهدافها والمستوى العمري لعينتها، وقد اتفق معظم المحكمين على وجود بعض التعديلات التي تم إجراؤها على بعض العبارات، هذا ولم يتم حذف أي مفردة من مفردات المقياس وذلك بناءً على رأى المحكمين.

صدق البنية لمقياس الضبط الأكاديمي المدرك:

استخدمت الباحثتان التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis بطريقه المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax لدرجات أفراد العينة باستخدام برنامج SPSS v21، مع استخدام مخطط الانتشار، والاعتماد على محك كيزر Kaiser ، وتم اعتماد التشبع (0,30) فأكثر للإبقاء على المفردة في المقياس، ونتج عن التحليل العاملي تشبع جميع مفردات المقياس بعد تدويرها على عاملين يفسران معا (54.124%) من التباين الكلي في الضبط لدى أفراد العينة، وجدول (5) يوضح قيم تشبع مفردات

الضبط وقيم الجذر الكامن لكل عامل ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير، ويوضح الجدول الآتي البنية العاملية لمقياس الضبط.

جدول (5)

البنية العاملية لمقياس الضبط الأكاديمي المدرك.

رقم المفردة	نص المفردة	العوامل الناتجة	
		العامل الأول	العامل الثاني
2	كلما بذلت مجهوداً أكبر في المقررات الدراسية، أديّت بشكل أفضل.	0,863	-
4	أرى نفسي مسؤولا إلى حد كبير عن أدائي خلال فترة دراستي الجامعي.	0,778	-
1	أتمتع بمستوى عالٍ من الضبط الأكاديمي، يتجلى بأدائي الأكاديمي المتميز في المقررات التي أدرسها.	0,761	-
7	عندما يكون أدائي سيئًا في مقرر ما، يكون عادة بسبب أني لم أبذل قصارى جهدي فيه.	0,547	-
6	ليس لدي الكثير مما يمكنني فعله بشأن أدائي الجامعي.	-	0,800
3	مهما فعلت لا يبدو لي أنني أؤدي بشكل جيد في مقرراتي الدراسية.	-	0,761
5	ما أقوم به في مقرراتي الدراسية يعود عادة (للحظ)	-	0,713
8	درجاتي تُحدد بشكل أساسي بأشياء خارجة عن إرادتي، وليس لدي إمكانية لتغيير ذلك.	-	0,534
القيمة المميزة للعامل بعد التدوير		2,250	2,080
نسبة التباين المفسرة بواسطة العامل بعد التدوير		%28,126	%25,998
نسبة التباين الكلي المفسرة بواسطة العاملين		%54.124	

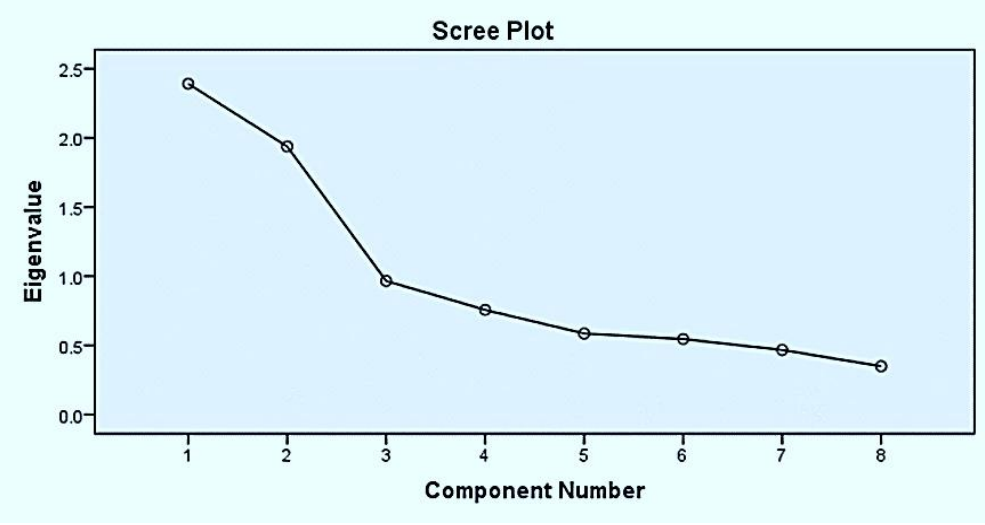
يتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي أسفر عن وجود عاملين متمايزين للضبط الأكاديمي تفسر مجتمعة نسبة (54.124%) من التباين الكلي لمفردات المقياس.

بالنسبة للعامل الأول: قد تشبع بالمفردات رقم (1، 2، 4، 7) والتي بلغ عددها (4) مفردات تفسر نسبة (28,126%) من التباين بجذر كامن بلغ (2,250)، وتعكس مضمون أعلى مفردة تشبعاً، وتدور مفردات هذا العامل حول شعور الطالبة بمسئوليتها الكاملة عن أدائها ومستواها الأكاديمي

وتميزها المرتبط بمقدار ما تبذله من جهد، وأن أي قصور من قبلها ينعكس سلباً على أدائها ومستوى تحصيلها، ومن ثم يمكن أن نطلق على هذا العامل الضبط الداخلي المدرك.

بالنسبة للعامل الثاني: قد تشبع بالمفردات رقم (3، 5، 6، 8) التي بلغ عددها (4) مفردات تفسر نسبة (25,998%) من التباين بجذر كامن بلغ (2,080)، وتعكس مضمون أعلى مفردة تشبعاً، وتدور مفردات هذا العامل حول شعور الطالبة بعدم سيطرتها على أدائها بالمقررات الدراسية، وما تحصل عليه من درجات، وما تقوم به من مهام فكلها تعود للحظ ولعوامل خارجة عن إرادتها، ومن ثم يمكن أن نطلق على هذا العامل الضبط الخارجي المدرك.

ويوضح الشكل الآتي مخطط الانتشار لمقياس الضبط الأكاديمي المدرك.



شكل (2-1) يوضح مخطط الانتشار لمقياس الضبط الأكاديمي المدرك

ووفقاً لمخطط الانتشار Scree plot فإن الجزء شديد الانحدار يظهر وجود عاملين متمايزين نسبياً للضبط الأكاديمي المدرك.

ب- الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول الآتي يوضح هذه المعاملات.

جدول (6).

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة لمقياس الضبط الأكاديمي المدرك.

الضبط الداخلي		الضبط الخارجي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.735	3	**0.748
2	**0.843	5	**0.691
4	**0.752	6	**0.780
7	**0.633	8	**0.619

** دالة عند0.05 فاقل

يوضح الجدول السابق قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لبعد الضبط الأكاديمي الداخلي المدرك ما بين (0.633-0.843)، عند مستوى دلالة (0.05)، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط لبعد الضبط الأكاديمي الخارجي المدرك ما بين (0.619-0.780)، وهذا يدل على توفر درجة مقبولة من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس تبرر استخدامه علميًا، كما تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

ج – ثبات المقياس:

ثبات المقياس في النسخة الأصلية:

قام بيري (2001) بالتأكد من ثبات المقياس بحساب ألفا كرو نباخ وبلغ معامل الثبات (0,80).

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال معامل ألفا، وأوميجا، ويبين الجدول الآتي مُعاملات ثبات أبعاد مقياس الضبط الأكاديمي المدرك.

جدول (7)

مُعاملات ثبات (ألفا)، و(أوميجا) لأبعاد مقياس الضبط الأكاديمي المدرك.

البعد	معامل ألفا	معامل أوميجا
الضبط الأكاديمي الداخلي	0.718	0.740
الضبط الأكاديمي الخارجي	0.669	0.682

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات ألفا لبعد الضبط الأكاديمي الداخلي المدرك بلغت (0.718)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات ألفا لبعد الضبط الأكاديمي الخارجي المدرك (0.669)، وهي قيم مقبولة، كذلك بلغ معامل ثبات أوميجا لبعد الضبط الأكاديمي الداخلي المدرك (0.740)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات أوميجا لبعد الضبط الأكاديمي الخارجي المدرك (0.682)، وهي قيمة مقبولة أيضاً، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثقة، وتمتعه بخصائص سيكومترية مقبولة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

- **وصف المقياس في صورته النهائية:**

يتكون المقياس في صورته النهائية من (8) مفردات لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس، موزعة على بعدين فرعيين أظهرهما وأثبتهما التحليل العاملي الاستكشافي هما (الضبط الأكاديمي الداخلي، والضبط الأكاديمي الخارجي)، وتتم الإجابة عن فقرات المقياس باختيار إجابة من الخمس الإجابات الآتية: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، والتي تُعطى الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وذلك في حالة العبارات الإيجابية، والعكس بالنسبة للعبارات السلبية، وتشير الدرجة المرتفعة للبعد على ارتفاع وتوفر هذا البعد، بينما تشير الدرجة المنخفضة على انخفاضه.

ويوضح الجدول الآتي توزيع مفردات المقياس على أبعاده الفرعية.

جدول (8)

عدد مفردات كل بعد في مقياس الضبط الأكاديمي المدرك.

البعد	عدد المفردات	الدرجة الدنيا والدرجة القصوى
الضبط الأكاديمي الداخلي	4	20-4
الضبط الأكاديمي الخارجي	4	20-4

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بناءً على طبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For The Social Sciences (SPSS)، وبرنامج (Amos) وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

أ- للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم استخدام:

1- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation: للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات أدوات الدراسة وأبعادها.

2- معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وأوميجا ماكدونالد McDonald's-Omega، للتأكد من ثبات أدوات الدراسة وأبعادها.

3- التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من الصدق العاملي باستخدام برنامج (Amos26) لأدوات الدراسة.

4- التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis للتحقق من الصدق العاملي باستخدام برنامج SPSS v21 لأدوات الدراسة

والأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

1- المتوسطات الحسابية Mean والانحرافات المعيارية Deviation Stander، للكشف عن مستوى التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً؛ ومستوي الضبط الأكاديمي المدرك لدى عينة الدراسة.

3- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا، والضبط الأكاديمي المدرك.

أولاً: نتائج التحقق من السؤال الأول وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على: ما مستوى التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً السائدة لدى طالبات جامعة القصيم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم توزيع مدرج الاستجابة لمقياس التعلم الإلكتروني إلى خمس فئات بمدى متساوٍ، إذ طرح الحد الأدنى من الحد الأعلى وقسمة الناتج على عدد البدائل على النحو الآتي:(5-1) =5/4= 0.80.؛ وقد أسفر ذلك عن خمس فئات، والجدول (9) يوضح ذلك، وتم استخراج الوصف الإحصائي لاستجابات أفراد العينة على فقرات المقياس ككل وعلى مستوى أبعاده، ومقارنة

المتوسطات الحسابية بتوزيع مدرج الاستجابة على مقياس التعلم الإلكتروني، والجدولان (9)؛ (10) يوضح ذلك.

جدول (9)

توزيع مدرج الاستجابة على مقياس التعلم الإلكتروني

الفئات	المستوى
1.80-1	منخفض جدا
2.60-1.81	منخفض
3.40-2.61	متوسط
4.20-3.41	مرتفع
5-4.21	مرتفع جدا

جدول (10)

الوصف الإحصائي لاستجابة أفراد العينة لمقياس التعلم الإلكتروني على مستوى الدرجة الكلية وأبعاده (ن= 506).

الأبعاد	عدد الفقرات	الحد الادنى	الحد الاعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
العوامل البيئية	4	1.0	5.00	4.1191	.82686	مرتفع جدا
ما وراء المعرفة	19	1.0	5.00	3.6076	.72113	مرتفع
المثابرة	5	1.0	5.0	3.5771	.91272	مرتفع
البحث عن عون	5	1.0	5.00	3.3466	1.00071	متوسط
إدارة الوقت	3	1.33	5.00	3.2352	.73706	متوسط
المقياس ككل	36	2.0	5.00	3.59	0586.	مرتفع

ويتضح من مقارنة النتائج في جدول (10) مع توزيع مدرج الاستجابة في جدول (9) أن متوسط الاستجابة لدى أفراد العينة على مقياس التعلم الإلكتروني ككل بلغ (3.59) بانحراف معياري (.586) وهو في المستوى المرتفع على مستوى الدرجة الكلية وثلاثة من أبعاده هي على التوالي (العوامل البيئية؛ ما وراء المعرفة؛ المثابرة)، فيما كان بعدي البحث عن عون وإدرة الوقت في المستوى المتوسط.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عمار (2014) التي كانت عينة دراسته من طلاب الدبلوم العام، وتوصل إلى أن العينة لديهم مستوى مرتفع من التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً بشكل عام، واختلفت هذه النتيجة جزئيًا مع ما جاءت به دراسة ابن جوير (2022) التي توصلت إلى أن مستوى بُعد البحث عن عون كان مرتفعًا لدى طالبات كلية التربية مرحلة البكالوريوس ومرحلة الماجستير، كما توصلت دراسة Kizilcec et al. (2017) على عينة 4831 متعلمًا عبر الإنترنت إلى مستويات عالية من التعلم المنظم ذاتيا باستثناء البحث عن عون، وتوصلت دراسة Bylieva et al. (2021) التي كانت عينة دراستها المرحلة الجامعية، أن التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا كان مرتفعًا بشكل عام، إلا أن بُعد إدارة الوقت، قد أظهر مستوى متوسطًا، لذلك فإن تحقيق درجة عالية من التنظيم الذاتي في البيئة الإلكترونية ككل أمر صعب للغاية بالنسبة للطلاب، الأمر الذي يتطلب انغماسًا خاصًا في بيئة التعلم.

وتفسر الباحثة اختلاف النتائج إلى أن التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً بيئة مرنة تمكن الطالبات من التحكم في عملية التعلم، مما يعزز الإحساس بالمسؤولية والاستقلالية في التعلم كما تؤكد دراسة عبد ربه (2021) أن البيئة الإلكترونية توجه الطالبات تلقائيا للتعلم المنظم ذاتيا، كما تؤكد دراسة Yang and Stefaniak (2023) أن المتعلمين في بيئات التعلم الإلكتروني أكثر حاجة إلى مزيد من التنظيم الذاتي وخاصة في بُعد البحث عن عون عبر الإنترنت، فبيئة التعلم الإلكترونية تفرض تحديات خاصة للمتعلمين الذين قد يكونون خجولين أو مستقلين بشكل مفرط، كما تؤكد دراسة Vilkova & Shcheglova (2020) أن بُعد البحث عن عون غير فعال في بيئة التعلم الإلكترونية وذلك بسبب ضعف التواصل.

ثانياً: نتائج التحقُّق من السؤال الثاني وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على: "ما مستوى الضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم توزيع مدرج الاستجابة إلى خمس فئات بمدى متساوٍ، إذ تم طرح الحد الأدنى من الحد الأعلى وقسمة الناتج على عدد البدائل على النحو الآتي:(5-1) =5/4=0.80؛ وقد أسفر ذلك عن خمس فئات، والجدول (10) يوضح ذلك،

وتم استخراج الوصف الإحصائي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل وعلى مستوى أبعاده، ومقارنة المتوسطات الحسابية بتوزيع مدرج الاستجابة على مقياس الضبط الأكاديمي المدرك، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (10).

توزيع مدرج الاستجابة على مقياس الضبط الأكاديمي المدرك لدى طلاب الجامعة

الفئات	المستوى
1.80-1	منخفض جدا
2.60-1.81	منخفض
3.40-2.61	متوسط
4.20-3.41	مرتفع
5-4.21	مرتفع جدا

جدول (11)

الوصف الإحصائي لاستجابة أفراد العينة على مقياس الضبط الأكاديمي المدرك لدى طلاب الجامعة

الأبعاد	العدد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الضبط الأكاديمي الداخلي	4	1.00	5.00	3.6344	.81370	مرتفع
الضبط الأكاديمي الخارجي	4	1.00	5.00	2.7115	.85234	متوسط
المقياس ككل	8	1.00	5.00	3.1729	.56265	مرتفع

ويتضح من الجدول (11) أن المتوسط العام لاستجابة أفراد العينة على مقياس الضبط الأكاديمي بلغ (3.1729) بانحراف معياري (.56265)، وأن متوسط استجابتهم على بعد الضبط الأكاديمي الداخلي بلغ (3.6344) بانحراف معياري؛ وعلى بعد الضبط الأكاديمي الخارجي (2.7115) بانحراف معياري (.85234). وبمقارنة هذه المتوسطات بتوزيع مدرج الاستجابة على المقياس في الجدول (8) يتبين أن طالبات جامعة القصيم يُظهرنّ مستوى مرتفعًا في الضبط الأكاديمي بشكل عام، وأنهن يملن أكثر نحو الضبط الأكاديمي الداخلي مقارنة بالضبط الأكاديمي الخارجي الذي هو بالمستوى المتوسط.

واتفقت هذه النتيجة جزئيا مع دراسة ليشمان Lehman (2019) التي كانت عينته من المرحلة الجامعية، إذ أظهرت أن المستويات المرتفعة من الضبط الأكاديمي المدرك ترتبط بالنجاح الأكاديمي،

والجهد المعزز في الأوساط الأكاديمية، والمستويات الأعلى في الدافع للضبط الداخلي، كما توصلت دراسة Perry et al. (2006) التي كانت عينته من المرحلة الجامعية، أن الضبط المدرك هو اعتقاد الطالب بالاحتمالية بين أفعاله ونتيجة ما، فكلما كانت الاحتمالية المدركة أقوى زاد الشعور بالضبط، فإذا كان النجاح يُعزى إلى أسباب داخلية يمكن التحكم فيها يؤدي إلى زيادة في الضبط المدرك.

وتفسر الباحثة هذه النتائج إلى أنه يمكن أن تؤدي الاختلافات الفردية في مستويات الضبط الأكاديمي المدرك إلى خلق بيئة تعليمية غير مريحة، مما يهدد قدرة الطلاب على الضبط، بينما قد يجد بعض الطلاب أن هذه الظروف البيئية غير مألوفة، فإن آخرين قد يعتبرونها جزءًا من تجاربهم الأكاديمية السابقة، لذا يمكن أن تكون السنوات الأولى في الجامعة بيئة تعليمية تهدد الشعور بالقدرة على الضبط إلى درجة قد تؤثر سلبًا على تجارب الطلاب الأكاديمية وضبطهم المدرك نتيجة للمنافسة الأكاديمية المتزايدة أو الضغوط المتراكمة، أو المهام الأكاديمية غير المألوفة، لذلك تؤكد دراسة Fishman (2014) أن إحساس الطلاب بالمسؤولية تجاه النتائج الأكاديمية لعب دورا وسيطاً جزئياً في العلاقة بين إدراكهم للضبط واستخدامهم للسلوك، كما تؤكد دراسة Perry et al. (2001) على أن الطلاب الذين يتمتعون بضبط أكاديمي مرتفع بذلوا الكثير من الجهد، وكانوا أكثر تحفيزًا، واستخدموا استراتيجيات متعددة وحصلوا على درجات نهائية أعلى.

ثالثاً: نتائج التحقق من السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: " هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات الجامعة"؟

وللتحقق من ذلك، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations)، بين أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، والضبط الأكاديمي المدرك، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (12)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا والضبط الأكاديمي المدرك.

أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً	الضبط الداخلي	الضبط الخارجي
ما وراء المعرفة	0,064	*0,114-
العوامل البيئية	**0,138	0,073-

أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً	الضبط الداخلي	الضبط الخارجي
إدارة الوقت	**0,198	**0174.-
المثابرة	0,024	0,047-
البحث عن العون	0,013-	0,041-
الدرجة الكلية	*0.088	**0,124-

* علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0,05)

يتضح من الجدول (3) ما يأتي:

- بالنسبة للعلاقة بين أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الأكاديمي المدرك:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى دلالة (0.05) بين بعد ما وراء المعرفة (أحد أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً) والضبط الخارجي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.114)، في حين لم تصل العلاقة لمستوى الدلالة بين هذا البعد والضبط الداخلي.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين بعد العوامل البيئية (أحد أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً) والضبط الداخلي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.138)، في حين لم تصل العلاقة لمستوى الدلالة الإحصائية بين هذا البعد والضبط الخارجي.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين بعد إدارة الوقت (أحد أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً) والضبط الداخلي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.198)، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين هذا البعد والضبط الخارجي إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.174).
- العلاقة بين بعد المثابرة (أحد أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً) وبعدي الضبط الداخلي، والضبط الخارجي، لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.
- العلاقة بين بعد البحث عن العون (أحد أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً) وبعديّ الضبط الأكاديمي الداخلي والخارجي، لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين الدرجة الكلية على مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الداخلي إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.088)، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين

الدرجة الكلية على مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الخارجي إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (-0,124).

ويتضح مما سبق أن طالبات جامعة القصيم يُظهرن علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين الدرجة الكلية على مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الداخلي، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين الدرجة الكلية على مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الخارجي. في حين بُعد ما وراء المعرفة لم يصل لمستوى الدلالة مع الضبط الداخلي، وبُعد العوامل البيئية لم يصل لمستوى الدلالة مع الضبط الخارجي، بينما لم يصل بُعد البحث عن العون والمثابرة وبعديّ الضبط الأكاديمي الداخلي والخارجي إلى مستوى الدلالة الإحصائي بينهما.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Dai et al. (2022) التي كانت عينته من طلاب الإعدادية، أن التعلم المنظم ذاتيًا كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالضبط الأكاديمي المدرك، كما تتفق النتائج جزئياً مع دراسة Ranđelović & Minić (2022) التي كانت عينته من مرحلتي الثانوية والجامعية، التي توضح أن المستوى الأعلى من الضبط الأكاديمي يرتبط بشكل إيجابي بالدافع الداخلي، وأن الضبط الداخلي يساعد الطلاب على إدراك مسؤولياتهم في التعلم الإلكتروني، كما توصلت دراسة Chen & Wu (2021) التي كانت عينته من مرحلتي الابتدائية والثانوية، أن إسناد الأحداث الإيجابية إلى عوامل داخلية من يعزز بشكل كبير من التعلم المنظم ذاتيا. على وجه التحديد، عندما يعزو الطلاب النجاحات إلى عوامل داخلية.

وتعزو الباحثتان هذه النتائج إلى أن ارتباط الضبط الأكاديمي الداخلي أو الخارجي بأبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا أمر نسبي يختلف من طالب لآخر فهو أمر يعتمد على كيفية تأثير العوامل المحيطة بعملية التعليم وقدرة الطالب على ضبط تعلمه بنفسه، لذلك تؤكد دراسة Perry et al. (2005) أن الضبط المدرك عملية معقدة تنشأ عن القيود السياقية للموقف التعليمي المرتبط بالنجاح والفشل فالطلاب الذين يمتلكون قدرة أكبر على الضبط يميلون إلى تحديد المزيد من الأسباب القابلة للتحكم، بينما الطلاب الذين لديهم قدرة أقل على الضبط يخلقون أسبابًا خارجة عن إرادتهم لفشلهم هذه الفروق في الإسنادات القابلة للضبط وغير القابلة للضبط قد تؤدي إلى أن يكون الطلاب الأكثر قدرة على الضبط أكثر استعدادًا في تحقيق الإنجازات، كما تؤكد دراسة Eshel & Kohavi (2003) أن الطلاب الذين يمتلكون إدراكًا عاليًا للضبط ويستخدمون استراتيجيات

التعلم المنظم ذاتيًا بشكل فعال هم الأكثر تميزًا في الأداء الأكاديمي، كما أكدت دراسة You and King (2014) تأثيرات معتدلة كبيرة في العلاقة بين الضبط الأكاديمي المدرك والتعلم المنظم ذاتيًا.

توصيات الدراسة:

في ختام هذه الدراسة تقدم الباحثتان مجموعة من التوصيات تتعلق بموضوع الدراسة والتطبيقات العملية المترتبة على نتائجها وهي كالآتي:

- إشراك الطالبات في عملية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً للإسهام في رفع مستوى إدراكهن للنتائج المترتبة.
- العمل على تنمية الضبط الأكاديمي المدرك (الخارجي) لدى الطالبات، لما له من أهمية في عملية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً.
- عمل دورات لتوعية الطالبات بأهم المعوقات في عملية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، وكيفية التعامل معها.
- عمل دورات تدريبية للطالبات، وإيضاح أهم الخطوات بعملية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً.

الدراسات والبحوث المقترحة:

تقترح الباحثة - بناءً على إجراءات الدراسة الحالية ونتائجها - ما يأتي:

- إجراء دراسات لمتغيرات الدراسة على دول أخرى عربية.
- إجراء دراسات لمقياس الضبط الأكاديمي المدرك على عينات وبيئات مختلفة.
- دراسة المزيد من المتغيرات التي يمكن من خلالها تكوين صورة أكثر شمولاً عن العوامل المؤثرة في عملية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً.
- تطبيق الدراسة الحالية على الطلاب والمقارنة بين نتائجها مع الطالبات.
- إجراء دراسة تجريبية تهدف إلى رفع مستوى التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة من خلال برامج تدريبية.

المراجع العربية والأجنبية:

أولاً. المراجع العربية:

ابن جوير، أماني بنت عبدا الله، وعباس، خالدة عباس محمد. (2022). مدى ممارسة طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للتعلم المنظم ذاتيا في بيئة التعلم عبر الإنترنت. مجلة كلية التربية، (106)، 1 -49.

عبدربه، صبرين صلاح تعلب. (2021). التنبؤ بشرود الذهن (التلقائي-المتعمد) في بيئة التعلم الافتراضية من خلال التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا والضغوط الدراسية لدى طالبات جامعة القصيم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 31(113)، 29-30.

حكمي، أحمد علي حسن، وهارون، الطيب أحمد حسن. (2014). أثر محركات المعرفة كدعائم للتعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا في تحصيل الرياضيات والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية الهندسة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الباحة، الباحة،1-193.

حناوي، مجدي محمد. (2018). واقع استخدام الطلبة لنمط التعليم الإلكتروني المنظم ذاتيا واتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 19(1)*، 103-140.

دويدار، عبد الفتاح. (1999). مناهج البحث في علم النفس. (ط2)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد العزيز، أسماء حمزة محمد. (2021). تحليل مسار العلاقات السببية بين انفعالات الإنجاز وكل من الكمالية الأكاديمية وقيمة المهمة والتحكم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الجامعة: اختبار الدور الوسطي .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 9(15)، 1-114.

عرفي، كريم محمد سعيد حسن، وأمين، أمنية محمود أحمد. (2021). تطوير بيئة تعلم الكترونية لتنمية التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا وخفض الإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب العاديين والصم المدمجين بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربية ،92*، 1271-1384.

عمار، أسامة عربي محمد محمد. (2014). فاعلية التعلم الإلكتروني القائم على أبعاد التفكير في تنمية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الدبلوم العام شعبة علم النفس. المجلة العلمية لكلية التربية، 15، 241 -307.

الكفيري، وداد محمد صالح. (2021). مستوى ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 14(49)*، 51-71.

محمد، محمد. إبراهيم. محمد. (2022). الضبط المدرك وتقدير الذات والتوجه نحو الحياة وأثرهم على الوجدان الإيجابي والرضا عن الحياة كمتغيرين وسيطين والسيطرة على الذات كمتغير تابع .مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 37(2)، 145-244.

الهشامية، أمينة بنت سيف بنت محمد. (2011). ذاتية التعلم داخل قاعة الدرس وما نأمله داخلها وخارجها. *رسالة التربية، (34)*، 128-131.

Arabic References

Ibn Juwayr, Amānī bint ʿUbadā Allāh, wa-ʿAbbās, Khālidah ʿAbbās Muḥammad. (2022). Madá mumārasat ṭālibāt Jāmiʿat al-Amīr Saṭṭām ibn ʿAbd al-ʿAzīz llt ʿlm al-munaẓẓam dhātyā fī bīʾat al-taʿallum ʿabra al-intirnit. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, (106)*, 1-49.

ʿBdrbh, ṣbryn Ṣalāḥ Taʿlab. (2021). al-tanabbu' bshrwd aldhhn (altlqā'y-ālmtʿmd) fī bīʾat al-taʿallum al-iftirāḍīyah min khilāl al-taʿallum al-iliktrūnī al-munaẓẓam dhātyā wālḍghwṭ al-dirāsīyah ladá ṭālibāt Jāmiʿat al-Qaṣīm. *al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 31* (113), 29-30.

Ḥakamī, Aḥmad ʿAlī Ḥasan, whārwn, al-Ṭayyib Aḥmad Ḥasan. (2014). *Athar mḥrkāt al-Maʿrifah kdʿā'm llt ʿlm al-iliktrūnī al-munaẓẓam dhātyā fī taḥṣīl al-riyāḍīyāt wāldāfʿyh ll'njāz ladá ṭullāb Kullīyat al-Handasah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Bāḥah, al-Bāḥah, 1-193.

Ḥinnāwī, Majdī Muḥammad. (2018). wāqiʿ istikhdām al-ṭalabah lnmṭ al-Taʿlīm al-iliktrūnī al-munaẓẓam dhātyā wa-ittijāhātuhum nḥwh fī Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 19 (*1), 103-140.

Duwaydār, ʿAbd al-Fattāḥ. (1999). *Manāhij al-Baḥth fī ʿilm al-nafs. (ṭ2), al-Iskandarīyah* : Dār al-Maʿrifah al-Jāmiʿīyah.

ʿAbd al-ʿAzīz, Asmā' Ḥamzah Muḥammad. (2021). taḥlīl masār al-ʿAlāqāt al-sababīyah bayna infiʿālāt al-injāz wa-kull min al-Kamālīyah al-Akādīmīyah wa-qīmat al-muhimmah wa-al-taḥakkum al-Akādīmī almdrk ladá ṭalabat al-Jāmiʿah : ikhtibār al-Dawr al-wasaṭī. *Majallat Jāmiʿat al-Fayyūm lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 9 (*15), 1-114.

ʿUrfī, Karīm Muḥammad Saʿīd Ḥasan, wa-Amīn, Umniyah Maḥmūd Aḥmad. (2021). taṭwīr bīʾat taʿallum iliktrūnīyah li-Tanmiyat al-taḥṣīl wa-al-taʿallum al-munaẓẓam dhātyā wkhfḍ al-Irhāq al-Akādīmī ladá al-ṭullāb alʿādyyn wālṣm almdmjyn bi-Kullīyat al-Tarbiyah al-nawʿīyah Jāmiʿat al-Iskandarīyah. *al-Majallah al-Tarbiyah, (92)* 1271-1384.

ʿAmmār, Usāmah ʿArabī Muḥammad Muḥammad. (2014). fāʿilīyat al-taʿallum al-iliktrūnī al-qā'im ʿalá Abʿād al-tafkīr fī Tanmiyat al-taʿallum al-iliktrūnī al-munaẓẓam dhātyā wa-faʿālīyat al-dhāt al-Akādīmīyah ladá ṭullāb al-diblūm al-ʿāmm Shuʿbat ʿilm al-nafs. *al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah, (15)* 241-307.

Alkfyry, Widād Muḥammad Ṣāliḥ. (2021). mustawá mumārasat ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah fī Jāmiʿat Ḥāʾil lāstrātyjyāt al-taʿallum al-munaẓẓam dhātyā wa-ʿalāqatuhu bāldāfʿyh llʾnjāz al-Akādīmī ldyhm. *al-Majallah al-ʿArabīyah li-Ḍamān Jawdah al-Taʿlīm al-Jāmiʿī, 14* (49), 51-71.

Muḥammad, Muḥammad. Ibrāhīm. Muḥammad. (2022). al-ḍabṭ almdrk wa-taqdīr al-dhāt wa-al-tawajjuh Naḥwa al-ḥayāh wa-atharuhum ʿalá al-wijdān al-ījābī wa-al-riḍā ʿan al-ḥayāh kmtghyryn wsyṭyn wa-al-sayṭarah ʿalá al-dhāt kmtghyr tābiʿ. *Majallat al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs, 37* (2), 145-244.

Alhshāmyh, Amīnah bint Sayf bint Muḥammad. (2011). dhātīyah al-taʿallum dākhil Qāʿat al-dars wa-mā nāmlh dākhilahā wa-khārijihā. *Risālat al-Tarbiyah, (34*), 128-131.

ثانيا: المراجع الإنكليزية:

Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 523-535.

Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). S*ocial foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bylieva, D., Hong, J., Lobatyuk, V., & Nam, T. (2021). Self-Regulation in E-Learning environment. *Education Sciences, 11*(12), 785. https://doi.org/10.3390/educsci11120785

Chen, M., & Wu, X. (2021). Attributing academic success to giftedness and its impact on academic achievement: The mediating role of self-regulated learning and negative learning emotions. *School Psychology International, 42*(2), 170–186. https://doi.org/10.1177/0143034320985889

Dai, W., Li, Z., & Jia, N. (2022). Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *FrontiersinPsychology, 13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042843

Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology, 23*(3), 249-260. https://doi.org/10.1080/0144341032000060093

Fishman, E. J. (2014). With great control comes great responsibility: The relationship between perceived academic control, student responsibility, and self-regulation. B*ritish Journal of Educational Psychology, 84(*4), 685–702

Guma, L. (2022). *The role of perceived control in stress management*. BrainPost.https://www.brainpost.co/weeklybrainpost/2022/2/8/the-role-of-perceived-control-in-stress-management, https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.523

Kang, M., & Park, S. (2016). The effects of environmental factors on self-regulated learning in online learning environments. *Educational Technology Research and Development, 64*(5), 873-895.

Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education, (104),* 18–33. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001

Kondo, A., Abuliezi, R., Naruse, K., Oki, T., Niitsu, K., & Ezeonwu, M. C. (2021). Perceived Control, Preventative Health Behaviors, and the Mental Health of Nursing Students During the COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study. *Nurse Education Today, 104, 104983. https://doi.org/10.1177/00469580211060279*

Lehman, A. (2019). *The Role of Perceived Academic Control, Preoccupation with Failure, and Academic Emotions on Major Satisfaction*. Theses and Dissertations. https://doi.org/10.30707/ETD2019.Lehman.A

Perry, R. P. (2003). Perceived (academic) control and causal thinking in achievement settings. Canadian Psychology / *Psychologie canadienne, 44*(4), 312–331 https://doi.org/10.1037/h0086956

Perry, R. P., Hall, N. C., & Ruthig, J. C. (2006). Perceived (Academic) Control and Scholastic Attainment in Higher Education. Higher Education: *Handbook of Theory and Research, 363–436. https://doi.org/10.1007/1-4020-3279-x_7*

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology, 93* (4), 776 789. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.776

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., Clifton, R. A., & Chipperfield, J. G. (2005). Perceived Academic Control and Failure in College students: A Three-Year Study of Scholastic Attainment. *Research in Higher Education, 46*(5), 535–569. https://doi.org/10.1007/s11162-005-3364-4

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.

Ranđelović, K. M., & Minić, J. (2022). *Perceived Academic Control and Achievement*: The Mediating Role of Boredom during Online Teaching.

Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). *Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success*: Examining Effects on Dropout

Intention and Achievement. Frontiers in Psychology, 8. https://psycnet.apa.org/record/2017-11353-001

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1-28.

Said, Nasar. (2013). *The Dimensions of self-regulated learning and academic achievement in college students*. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Doctor of Philosophy, College of Education and Behavioral Sciences. https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1340&context=dissertations

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Handbook of self-regulation of learning and performance. Routledge.*

Vilkova, K., & Shcheglova, I. (2020). Deconstructing self-regulated learning in MOOCs: In search of help-seeking mechanisms. *Education and Information Technologies, 26*(1), 17–33. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10244-x

Wallston, K. A., Wallston, B. S., Smith, S., & Dobbins, C. J. (1987). *Perceived control and health. Current Psychology, 6*(1), 5–25. https://doi.org/10.1007/bf02686633

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). *Studying as self-regulated learning*. I*n D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Routledge

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The SMART model of self-regulated learning. *In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Handbook of Metacognition in Educa*tion (pp. 227-252). Routledge

Yang, F., & Stefaniak, J. (2023). A Systematic Review of Studies Exploring Help-Seeking Strategies *in Online Learning Environments. Online Learning, 27*(1). *https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3400*

Yavuz alp, N., & Bahcivan, E. (2021). A structural equation modeling analysis of relationships among university students' readiness for e-learning, self-regulation skills, satisfaction, and academic achievement. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning. (16), https://doi.org/10.1186/s41039-021-00162-y*

You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education, 77, 125–133. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.018*

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). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. A*merican Educational Research Journal, 45(1), 166-183. https://doi.org/10.3102/0002831207312909*

Zimmerman, B. J. (2020). Self-regulated learning in the age of COVID-19: A new approach. *Educational Psychology Review, 32*(4), 731-740. *https://doi.org/10.1007/s10648-020*-09500-2