أثر التفاعل بين الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي كما يدركه طلبة كلية التربية في الرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني

إعـــداد

د/ أسماء حمزة محمد عبد العزيز

أستاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية – جامعة الفيوم

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة تعرُّف العلاقة الارتباطية بين المتغيرات التفسيرية: الاستعداد للتعلم عن بعد ومكوناته: (تحكم المتعلم، ودافعية التعلم عن بعد، والفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية، والفاعلية الذاتية في التواصل/التفاعل عن بعد) والتركيز التنظيمي للطالب بمكونيه: (التركيز التقدمي، والتركيز الوقائي) وحضور المعلم الجامعي ومكوناته: (الحضور التدريسي، والحضور المعرفي، والحضور القيادي، والحضور الاجتماعي، والحضور الوجداني) والمتغير المحك: (الرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني)، وإلى أي مدى تسهم هذه المتغيرات في التنبؤ به، بالإضافة إلى التحقق من أثر التفاعل بين هذه المتغيرات في الرضا عن التعلم عن بعد وذلك لدى (٣٢٠) طالبًا وطالبةً من كلية التربية بجامعة الفيوم. وقد أعدت الباحثة أربعة مقاييس تقيس الاستعداد للتعلم عن بعد، والتركيز التنظيمي، والحضور المدرك للمعلم الجامعي ، والرضا عن التعلم عن بعد. وتحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية للأدوات باستخدام عدد من الأساليب، مثل: صدق المحتوى، والصدق الاستكشافي والتوكيدي وذلك عبر برنامج SmartPLS.4، وصدق التجزئة النصفية، وثبات البنية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الدراسة، وعددًا من الأساليب الإحصائية للتحقق من فروض الدراسة، منها: معامل الارتباط، وأسلوب الانحدار وتحليل التباين. وأظهر تحليل النموذج التنبؤي أن (الحضور التدريسي والحضور المعرفي والحضور القيادي والتركيز التقدمي وتحكم المتعلم والفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية) دال إحصائيًا في النموذج التنبؤي للرضا عن التعلم عن بعد، وفسرت هذه المتغيرات في النموذج التنبؤي نحو (٦٣.٤%) من تباين المتغير التابع، إلا أن متغيرات (الحضور الاجتماعي والحضور الوجداني والتركيز الوقائي والدافعية للتعلم عن بعد والفاعلية في التواصل عن بعد) كانت غير دالة إحصائيًا في التنبؤ بالرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني؛ حيث كانت قيمة التنبؤ غير دالة إحصائيًا، كما أظهرت نتائج تحليل صدق التجزئة النصفية أن نتائج النموذج التنبؤى قابلة للتعميم على مجتمع الدراسة حيث كان هناك تطابق في النتائج بالنسبة للتحليلات الثلاثة التي تمت على العينات الثلاث(العينة الكلية والعينتين الجزئيتين). وأظهرت نتائج تحليل التباين وجود أثر دال مستقل لكل من الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي في الرضا عن التعلم في

بيئة التعلم الإلكتروني، كما كان هناك أثر دال للتفاعل بين التركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي، إلا أنه لم يكن هناك تأثير دال للتفاعل بين الاستعداد والتركيز التنظيمي، أو الاستعداد والحضور في الرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني. وناقشت الباحثة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ وقدَّم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات بناء على ما تمَّ التوصل إليه من نتائج.

الكلمات المفتاحية: الاستعداد للتعلم عن بعد – التركيز التنظيمي – حضور المعلم الجامعي– الرضا عن التعلم– بيئة التعلم الإلكتروني.

Abstract

The current study aimed at identifying the correlation between online readiness and its components (learner control, online learning motivation, Internet/Technology self- efficacy and online communication self –efficacy), regulatory focus(promotion focus ,prevention focus) ,perceived lecturer presence and its factors(teaching, cognitive ,social, emotional and leadership presence) , and learning satisfaction through electronic learning environment. Besides, It aimed at knowing the contribution of these variables in predicting learning satisfaction and verifying the effect of interaction among (320) faculty of education , Fayoum university students . The researcher prepared the scales of online readiness, regulatory focus, lecturer presence and learning satisfaction . The researcher employed many statistical techniques such as content validity, explaratory factor analysis, confirmatory factor analysis using SmartPLS.4 program , split half validity, composite reliability, "pearson" correlation, Regression analysis and Two Way Anova to verify psychometric properties of scales and analyze data .

The study results indicated that there is a statistically significant correlation between study variables. In addition, the regression model indicated that learner control, Internet/Technology self- efficacy, promotion focus , teaching presence, cognitive presence , and leadership presence attributed in predicting learning satisfaction of the participants through electronic learning environment. The model explained (63.4%) of the total variance of learning satisfaction. Besides, the factors of social presence, emotional presence, prevention presence, online communication self -efficacy and learning motivation didn't predict learning satisfaction. Moreover, split half analysis indicated that the results of prediction model can be generalized among faculty of education students as there was symmetry between the results of the three samples of analysis(the total sample and the two split samples).Finally ,there was a statistically significant effect of interaction between regulatory focus and lecturer presence, but there was no effect of interaction between online readiness and regulatory focus or between readiness and presence in learning satisfaction. Implications of the findings were discussed. The researcher discussed the results in light of the theoretical framework and previous studies. Accordingly, the research presented a set of recommendations and suggestions for further research based on the results.

Key Words: Online Readiness - Regulatory Focus -Perceived Lecturer Presence - Learning Satisfaction- Electronic Learning Environment

مقدمة:

إن الاهتمام بالتعلم عن بعد لم يعد محل جدل في أي مكان، كما لم يعد ظاهرة محلية أو إقليمية فقط، بل أصبح ظاهرة عالمية؛ لما له من دور بارز ومتميز في دعم مسيرة التعليم الفعال، وبات تطبيق التعلم عن بعد خطوة بالغة الأهمية للنهوض بمجال التعليم، ومنذ بداية القرن الحادي والعشرين أضحى واضحًا حجم التغيرات التي طرأت على العالم في جميع مجالات الحياة، ومن أهمها الثورة التكنولوجية المتسارعة والتي أثرت في حياة الأفراد وسلوكياتهم. ولعل من المهم في هذا المجال بيانُ أثر ذلك في التعليم والتعلم؛ حيث أسهمت سرعة الاتصالات وقوتها ووجود برامج الاتصالات في جعل التعليم والتعلم متاحًا في كل مكان وزمان، من خلال جميع أشكال التعلم المعتمد على الوسائط التكنولوجية والذي مثّل حقبة جديدة من التعلم عن بعد.

وتحولت الدراسة في الآونة الأخيرة من نظام التعلم التقليدي إلى نظام التعلم الإلكتروني عبر الفصول والمنصات الافتراضية، أو أصبحت- بشكل متواز- بين الفصول الافتراضية عبر الإنترنت والفصول الدراسية في الجامعات، التي تتيح للطلاب الحضور والتفاعل مع المحاضرات من خلال تقنيات الإنترنت بأقل جهد وأكثر مرونة فيما يتعلق بمكان ووقت التعليم؛ حيث يمكن أن يحدث التعلم في أي مكان وأي وقت، حتى عندما يكون الطلاب بعيدين عن معلميهم وأقرانهم (Cakir, Karademir& Erdogdu, 2018,165; Basilai,Kvavadze,2020,64). ويعد التعلم عن بعد جديدا في العالم العربي بكل ما يحويه من أبعاد معرفية واجتماعية وانفعالية وتعليمية، خاصة في بعض الظروف التي أجبرت العالم كله على استخدامه. (Gonzalez, Guardiola, Rodríguez, Alonso, 2012,285)

وأظهر الطلاب اختلافًا وفروقاً في قدراتهم واستعداداتهم، حيث تجد منهم من يحقق مستوى عاليا من التحصيل عن طريق الإصغاء للشرح بشكل مباشر، ومنهم من يفضّل التفاعل مع الخبرات السمعية والبصرية بالفيديو أو الكمبيوتر عن طريق اليوتيوبات والتعلم عن طريق المنصات التعليمية، بالإضافة إلى إحساس بعض الطلاب بمشاعر العزلة، وعدم التعاون من قبل المعلمين مع الطلاب؛ لذا وجب على المؤسسات التعليمية، وخاصة الجامعات مراعاة احتياجات المتعلمين

وخصائصهم الاجتماعية والنفسية والتحقق من رضاهم أثناء تقديم خدمة التعليم الإلكتروني لهم. (Naseer & Rafique, 2021,8)

كما أظهر بعض الطلاب أنهم يعانون من الكثير من الضغوط الأكاديمية والنفسية وعدم الرضا عن التعلم عن بعد؛ نتيجة عدم توافر الإمكانات التكنولوجية وخدمات الإنترنت، وضعف التفاعل مع الأساتذة ونقص المهارات التدريسية والتكنولوجية (عبد الناصر السيد عامر، ٢٠٢١؛ Cole, Shelley& Swartz, 2014,115)، وعدم توافر البنية التحتية الضرورية لمتطلبات التعلم عند بعد، وقد أهملت الدراسات البحثَ في المتغيرات المفسرة للرضا عن التعلم عن بعد، وقد أوصت دراسة(2019) Alqurashi بالمزيد من الدراسات للكشف عن أهم العوامل التي تؤثر في رضا الطلاب في بيئتنا العربية؛ بهدف تقويم جودة التعلم عن بعد والرضا عنه؛ ومن ثم مراعاة استعدادات الطلاب وتحقيق الاستفادة المرجوة منه، بعد أن أصبح واقعًا حتميًا لكل المؤسسات التعليمية في المراحل التعليمية كافة.

وقد أصبح رضا الطلاب من الأهداف المهمة للجامعات، إذ بات يمثل تحديًا، فهو يعد من متطلبات تحقيق الميزة التنافسية المهمة للمؤسسات التعليمية، حيث يبحث الطلاب عن تحقيق رضاهم عن عملية التعلم الإلكتروني والذي يشير إلى أنه المتعة التي تتحقق للطلاب حول الجوانب المختلفة من خدمة التعلم التي تلقوها أثناء التعلم عن بعد. , .Dziuban, Moskal ,Thompson) Kramer, DeCantis & Hermsdorfer, 2015,22)

ويعد الرضا عن التعلم عن بعد أبرز الموضوعات التي يتم دارستها في الوقت الحالي؛ نظرًا لأن التكنولوجيا أصبحت عاملًا مكملًا للوظائف التي تؤديها المؤسسات التعليمية ككل، كما أن قدرة الطلاب على دمج تقنية جديدة في عملية التعلم الخاصة بهم ستصبح عاملًا أكبر للنجاح (Pilli, Fanaeian & Al-Momani, 2014, 169)، كما يعد تحقيق الرضا للطلاب من العوامل المهمة التي تدفعهم للنجاح، بما في ذلك رضاهم عن أنشطة التعلم، والتي تساعد على تحفيزهم وإثارة دافعيتهم (Thanasi – Boce, 2021,401, Cakir, et al, 2018,170) بالإضافة إلى أن مستوى الرضا عن التعلم عن بعد يشجعهم على إظهار ولائهم وبقائهم في البرامج التعليمية وزيادة

الدافعية للاستمرار في الدراسة والنجاح فيها؛ حيث إن تقبل الطلاب للتعلم الإلكتروني إذا كان غير كاف؛ يكون منخفضًا.(Martirosyan, Saxon & Wanjohi, 2014)

وتوجد العديد من العوامل التي قد تؤثر في رضا المتعلمين عن بعد أو في بيئة التعلم الإلكترونية، فقد تكون هناك علاقة بين المعلمين والعوامل البشرية والعوامل الشخصية والتكنولوجية، أو التفاعل بينها والرضا عن التعلم في بيئة التعلم عن بعد (Wu, Tenny son, Hsia & Liao, 2008,1855).

وتعتمد عوامل النجاح الرئيسة فيما يتعلق بالتعلم الإلكتروني بشكل أساسي برغبة الطلاب واندماجهم في أنشطة التعلم الإلكترونية، وبالتالي فإن دراسة مدركات الطلاب واستعدادهم للتعلم الإلكتروني تعد أمرًا مهمًا بشكل كبير للتنفيذ الناجح لهذه التكنولوجيا في التعليم العالي؛ ومن ثم قد يشكل استعداد الطلاب رقميًا لتلقي التعلم الإلكتروني والاندماج في أنشطته عاملًا مهمًا يعبر عن مستوى رضا الطلاب نحوه (Aldwan, Al-Madadha & Zvirzdinaite, 2018, 223)، حيث عرفه Alem, Plaisent, Zuccaro & Bernard (2016) بالدرجة التي يكون فيها المتعلمون مستعدين للالتحاق بالدورات التدريبية والتعليمية عبر الإنترنت، من خلال امتلاكهم خصائص وسلوكيات ومهارات وتوجهات من شأنها تحقيق الاستفادة من استخدام المقررات التي تدرس إلكترونيًا.

ومن العوامل التي قد تؤثر في عملية التعلم في البيئة الإلكترونية "التركيز التنظيمي" "Regulatory Focus" أسلوب للتنظيم الذاتي، حيث له أهمية في التأثير على العمليات المعرفية والانفعالية والتحفيزية للفرد في جميع المجالات التي يسعى لتحقيق الهدف منها؛ مما يؤثر على سلوكه في مواجهة المواقف المختلفة، كما يعد التركيز التنظيمي أسلوبًا دافعيًا وتحفيزيًا يوجه سلوكيات الطلبة بما يحقق أهدافهم، فغالبًا ما يسعى الأفراد لتحقيق أهداف متشابهة، ولكنهم يستخدمون سلوكيات مختلفة لتحقيق هذه الأهداف، بناء على تفضيلاتهم، فهناك من يفضل المخاطرة على السلامة، وهناك من يفضل السلامة على المخاطرة أثناء السعي لتحقيق الهدف (Johnson, Smith, Wallace, Hill, & Baron 2015,1515).

ويعرف التركيز التنظيمي بأنه: الطريقة التي ينظم بها الفرد سلوكه لتتواءم مع الموجهات الذاتية عند السعي لتحقيق الأهداف، وتتضمن بعدين هما: تركيز التحسين Promotion focus أو التركيز التقدمى ويعبر عنه بالسعي للوصول لحالات إيجابية من خلال النمو، وتركيز الوقاية Prevention focus ويعبر عنه بالسعي لتجنب الحالات السلبية (Higging, 1997,1300; 1998,22).

ويؤثر المعلم الجامعي في عملية التعلم عن بعد، ومن سمات المعلم الجامعي التي لم تنل البحث الكافي وتأثيرها في عمليتي التعليم والتعلم حضوره وكاريزميته، حيث إن الشخصية التي تتمتع بالحضور والكاريزما دائمًا ما تبحث عن الفرص التي تساعد على تحقيق الأهداف، وتقييم البيئة لتحديد الموارد التي تتوفر فيها واستغلالها؛ مما يمكنه من استغلال الفرص المتاحة في البيئة، بالإضافة إلى تقييم احتياجات التابعين ومراعاتها، وقد أشارت دراسة (Huang & Lin, 2014) إلى أن من مؤشرات الشخصية الكاريزمية للمعلم : المعرفة والصفات الشخصية، والأساليب التدريسية وروح الدعابة التي لها دور مهم في تعليم وتعلم الطلاب.

مشكلة الدراسة:

تم الاعتماد في الآونة الأخيرة على تدريس المقررات بشكل إلكتروني إلى جانب التدريس التقليدي، وذلك في التخصصات كافة سواء العلمية والأدبية، خاصة المرحلة الجامعية، إلا أنه لم يتم دراسة المتغيرات المنبئة بالرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني، والعوامل المؤثرة فيه، خاصة أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت المتغيرات النفسية والوجدانية لدى طلبة الجامعة بعد حداثة نظام التعلم الإلكتروني والتعلم الهجين،كما تعارضت نتائج الدراسات حول المتغيرات المنبئة به؛ حيث يشير Chung, Noor & Mathew (2020) إلى أن تحكم المتعلم في تعلمه وتقييم أدائه في التعلم عن بعد وعدم انشغاله بأي مشتتات أثناء التعلم، وكشف الأخطاء وتصحيحها من أكثر أبعاد الاستعداد تنبؤًا بالرضا عن التعلم عن بعد، إلا أن wei & chou (2020) أشار إلى أنه غير منبئ بالرضا عن التعلم عن بعد، في حين تشير دراسة (Kumar, 2021; chung et al., 2020) إلى أن الدافعية هي المكون الوحيد المنبئ بالرضا عن التعلم الإلكتروني وبالأداء في المقررات الإلكترونية، فضلًا عن دراسة Thanasi – Boce (2021) والتي تشير إلى دور المعلم

والتفاعل في بناء تصورات الطلاب عن التعلم عبر الإنترنت ورضاهم عنه، وأن التفاعل بين المعلم والطالب هو العامل الأكثر تأثيرًا على انطباع وتصور الطالب للتعلم عبر الإنترنت، ودور المعلم في تحفيز التفاعلات، وهل هناك تعميم للمتغيرات التي تتنبأ بالرضا عن التعلم عن بعد أم لا؟

وبناء على تعارض نتائج الدراسات السابقة والأدبيات فيما يتعلق بالمتغيرات المرتبطة والمنبئة بالرضا عن التعلم عن بعد، جاءت هذه الدراسة للتعرف على العوامل المنبئة به، ودراسة هذه البيئة التعليمية والمتضمنة تفاعلات وعلاقات لها طبيعة خاصة تناسب هذا الشكل من التعلم والتي تختلف عن التعلم التقليدي، كما كان الشعور بالمشكلة من خلال عدم الاستعداد الكافي لهذا الشكل من أشكال التعلم التكنولوجي سواء نفسيًا أو اجتماعيًا أو تقنيًا أو مهاريًا والذي شعر به كل من المعلمين والمتعلمين(Bolliger, Supanakorn , Boggs, 2010,715) ، كما يعد تقبل الطلاب لنظام التعلم عن بعد؛ ومن ثم الرضا عنه حجر الزاوية في نجاح هذا النظام في ظل الحاجة المتزايدة إليه، وعليه فإن قياس رضا الطلاب عن استخدام التعلم عن بعد يعد أمرًا ضروريًا وملحًا لضمان تحقيق مخرجات التعلم المرغوبة. (peytcheva – Forsyth, Yovkova & Aleksieva, 2018, 1)، وبناء على ما سبق فقد تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما قدرة الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي على التنبؤ بالرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة؟

وهذا ما دفع الدراسة إلى محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١-ما قابلية نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقاييس الدراسة للتعميم من العينة (الممثلة بالبيانات الواقعية) إلى مجتمع البحث(الممثل بطلبة الجامعة الذين يتعلمون عن بعد) ؟

٢-ما حجم الارتباط وقوته بين الاستعداد للتعلم عن بعد والرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة؟

٣-ما حجم الارتباط وقوته بين التركيز التنظيمي والرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة؟

٤-ما حجم الارتباط وقوته بين حضور المعلم الجامعي والرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة؟

٥-ما الإسهام النسبي للاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي في التنبؤ بالرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة؟

٦-هل تتمتع نتائج النموذج التنبؤي بالقابلية للتعميم من خلال تحليلات ثلاثة لصدق التجزئة النصفية لدى عينة الدراسة؟

٧-ما أثر التفاعل بين الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي في الرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني ؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة تعرف:

١- قدرة المتغيرات التفسيرية (الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي) في التنبؤ بالرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني كمتغير محك.

٢- مدى تمتع نتائج النموذج التنبؤي بالقابلية للتعميم من خلال تحليلات ثلاثة لصدق التجزئة النصفية لدى عينة الدراسة.

٣- أثر التفاعل بين الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي في الرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني.

أهمية الدراسة: يمكن تقسيم أهمية الدراسة على المستويين النظرى والتطبيقى كالتالي:

(١) **الأهمية النظرية:** تنبع أهمية الدراسة النظرية من عدة اعتبارات أهمها:

أ. أهمية عينة الدراسة وهم طلبة الجامعة الذين واجهوا التطور التكنولوجي في مجال العملية التعليمية في الفترة الأخيرة، حيث أصبح الطلبة في حاجة إلى دوافع تنظيمية تساعدهم على التكيف والاندماج في هذا النوع من التعلم، من ثم الرضا عنه.

ب. أهمية التعلم الإلكتروني أو التعلم عن بعد في الوقت الحالي لدى طلبة الجامعة سواء من خلال الدورات التدريبية أو المحاضرات العلمية أو ورش العمل عن طريق التقنيات المتعددة من خلال الإنترنت التفاعلي والفصول الافتراضية والتي غيَّرت من أساليب التعلم والتدريس والتقويم .

ج. تغير أدوار المعلم الجامعي بسبب التطور التكنولوجي وتقنيات الإنترنت، فلم يعد المعلم الجامعي مسئولًا فقط عن التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقييمه، بل تغيرت لتناسب متغيرات الموقف التعليمي وعناصره من أجل الأجيال الرقمية من المتعلمين، من خلال أساليب التدريس الرقمية الحديثة والمشاركة الاجتماعية والوجدانية ومقابلة الاحتياجات الخاصة بالطلاب.

د. أهمية دراسة متغير الرضا عن التعلم عن بعد لدى طلبة الجامعة والذي يعد من نواتج التعلم التي يجب على المهتمين بالتربية وعلم النفس البحث عن البنى النفسية الأكثر إسهامًا فيه، وهو ما يسهم في تحسينه.

ه. أهمية دراسة متغير التركيز التنظيمي وندرة دراسته في البيئة التعليمية لطلبة الجامعة، من حيث كونه أسلوبًا تحفيزيًا يتحكم في دافعيهم نحو تنظيمهم لذواتهم لتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة، بما يتناسب مع احتياجاتهم، سواء كانت احتياجات نحو التحسن وتحقيق النمو والتطور، أو نحو الوقاية وتحقيق الأمن والسلامة، وذلك من خلال أسلوبين مستقلين (تركيز التحسين وتركيز الوقاية)؛ مما ينعكس على التحصيل الدراسي وأدائهم الأكاديمي ومشاركتهم في الأنشطة التعليمية.

(٢) الأهمية التطبيقية: تنبع أهمية الدراسة التطبيقية من عدة اعتبارات أهمها:

أ. قياس وتقييم الاستعداد للتعلم عن بعد أساسى للتنفيذ الناجح للتعلم عن بعد ومهم لمستقبل التعلم عبر الإنترنت، ويقدم اقتراحات مفيدة للمعلمين والمتعلمين عن بعد .

ب. من خلال نتائج الدراسة يمكن التوصل للأسباب المسهمة في تفسير الرضا عن التعلم عن بعد؛ مما يسهم في توفير مناخ وبيئة مناسبة لطلاب الجامعة؛ الأمر الذي يساعدهم في النجاح الأكاديمي، والاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برامج ودورات تدريبية للطلبة موضع الدراسة لتنمية استعدادهم للتعلم عن بعد .

ج. تزويد المعلمين والتربويين والمختصين بالمعرفة حول الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية لطبيعة تعلم الطلبة في بيئة التعلم الإلكتروني؛ مما يساعدهم في تصميم وتنظيم الخطط التعليمية المناسبة لهذه البيئة، والذي يتجه له العالم خاصة في التعليم العالي، واستنتاج

كفايات المعلم والمتعلم التي يجب التركيز على تطويرها، بما يخدم شكل التعلم عن بعد وتلبية احتياجاتهم العقلية والانفعالية والاجتماعية.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

(١) التعلم عن بعد Online Learning:

عملية يتم فيها التعلم من خلال تفاعل المتعلمين مع الخبرات التعليمية المقدمة لهم بطرق غير تقليدية تعتمد على قدراتهم الذاتية، من خلال استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة دون التقيد بزمان أو مكان الصف التعليمى التقليدى بطرق توفر له صوتًا وصورة وتفاعلًا بين المتعلم والمحتوى والأنشطة التعليمية .

(٢) الاستعداد للتعلم عن بعد Online Learning Readiness

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه:" المهارات والاتجاهات المتعلقة بالتكنولوجيا اللازمة لاستخدام التقنيات الرقمية المختلفة والتواصل عن بعد، وتعرف مكوناتها التي ستتناولها الدراسة إجرائيًا كما يلى :

أ. **تحكم المتعلم Learner Control** ويشير إلى ضبط المتعلم لعملية تقييم أدائه في التعلم الإلكتروني، وعدم انشغاله بأي مشتتات أثناء التعلم، وكشف الأخطاء وتصحيحها أثناء عملية التعلم.

ب. **الدافعية للتعلم عن بعد Motivation for online Learning** وتشير إلى الحماس وحب المشاركة مع الآخرين في أنشطة التعلم عن بعد.

ج. **الفاعلية الذاتية في استخدام الكمبيوتر والإنترنت Internet/Technology Using self Efficacy:** وتشير إلى ثقة الطالب في مدى امتلاكه للمهارات الأساسية للتعامل مع الكمبيوتر بكفاءة، واستخدامه للإنترنت لتنظيم وتنفيذ الأنشطة المرتبطة بالتعلم.

د. **الفاعلية الذاتية في التواصل والتفاعل عن بعد Online Communication self efficacy** وتشير إلى ثقة الطالب في قدرته على التفاعل مع الأستاذ والزملاء والمشاركة في المناقشات والاستفسارات والتعبير عن آرائه وأفكاره أثناء التعلم عن بعد.

(٣) التركيز التنظيمي Regulatory Focus

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: "الطريقة التي ينظم الطالب بها سلوكه حتى يتلاءم مع الموجهات الذاتية (المثالية أو الواجبة)؛ رغبة في الاقتراب من المخرجات المرغوبة أو تجنب المخرجات غير المرغوبة، ويتضمن مكونين:

أ. **التركيز التقدمي / التحسيني Promotion Focus** ويشير إلى تركيز الفرد على التقدم والنمو، ومحاولة التوفيق بين سلوكه والذات المثالية؛ رغبة في الإنجاز وتحقيق الآمال والطموحات.

ب. **التركيز الوقائي/ التجنبي Prevention Focus** ويشير إلى تركيز الفرد على الأمن والسلامة ووقاية ذاته، ومحاولة التوفيق بين سلوكه والذات الواجبة؛ رغبة في تنفيذ الواجبات والمسئوليات وتجنب الخسائر والإخفاقات.

(٤) حضور المعلم الجامعي المدرك Perceived Lecturer Presence

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه:" قدرة المعلم الجامعى على تسهيل عملية التعلم واستثارة تفكير الطلاب وتطوير العلاقات بينه وبين الطلاب وفهم انفعالاتهم ومشاعرهم واحتياجاتهم واستغلاص فرص بيئة التعلم عن بعد ، وتعرف مكوناتها التي ستتناولها الدراسة إجرائيًا كما يلى :

أ. **الحضور التدريسي Teaching Presence** : ويشير إلى قدرة المعلم الجامعي على تصميم وتسهيل وتوجيه المعرفة والأنشطة لجعل خبرة التعلم أكثر معنى وقيمة .

ب. **الحضور المعرفي Cognitive Presence** :ويشير إلى قدرة المعلم الجامعي على بناء وتأكيد المعنى من خلال الخطاب discourse والتأمل reflection والسماح للطلاب بالتفكير الناقد .

ج. **الحضور الاجتماعي Social Presence** :ويشير إلى قدرة المعلم الجامعي على التواصل؛ بهدف في بيئة تتسم بالثقة Trustingوالتقدير Respecting وتطوير العلاقات بينه وبين الطلاب وإشراك الطالب المتعلم في اتخاذ القرار بشأن المحتوى والحوار؛ مما يساعد في بنية الكيان الشخصي للطالب.

د. **الحضور الوجداني Emotional Presence** يشير إلى قدرة المعلم الجامعي على السماح للطلاب بالتعبير الوجداني عن انفعالاتهم ومشاعرهم وخبراتهم الشخصية والتواد بينهم Intimacy.

ه. **الحضور القيادي Leadership Presence** يشير إلى قدرة المعلم الجامعي على استغلال الفرص والأفكار الجديدة التي تسهل عملية التعلم وتحقيق الأهداف والحساسية تجاه مصادر بيئة التعلم واحتياجات الطلاب .

(٥) الرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني Online Learning Satisfaction

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه " حالة من الانفعالات الإيجابية والمشاعر السارة التي تنشأ من التقييم الإيجابي لبيئة التعلم عن بعد، من حيث المعلم الجامعي والبنية التكنولوجية والمنفعة المتوقعة خلال تحقيق أهداف التعلم والتوقعات المرجوة منه؛ بحيث يلبى توقعات الطالب في أداء مهام التعلم وتحقيق أهداف تعلمه بسهولة وكفاءة، بالإضافة إلى شعوره بمتعة التعلم الإلكتروني.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا- الاستعداد للتعلم عن بعد Online Learning Readiness

يعد التعلم عن بعد عملية تعتمد على التكنولوجيا والإنترنت في تحقيق أي هدف تعليمي، وتوصيل المعلومات للطلاب، من خلال تفاعلات واجهات الكمبيوتر والهواتف الذكية واستخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين، من خلال تقديم محتوى بشكل يتيح التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه، مع إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلًا عن إمكانية إدارة هذا التعلم من خلال تلك الوسائط، وقد يكون ذلك بسيطًا باستخدام الوسائل الإلكترونية في عرض ومناقشة المعلومات، وقد يتعداه إلى ما يسمى بالفصول الافتراضية التي تتم فيها العملية التعليمية. (Al-Adwan & smedley, 2013, 4)

ويعد التعلم عن بعد أحد طرق التعلم الحديثة، والتي تعتمد على وجود المتعلم في مكان يختلف عن المصدر الذي قد يكون الكتاب أو المعلم عبر وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة؛ كالحاسوب والهواتف الذكية والفيديوهات التي يقوم المعلمون بتسجيلها. (Sadeghi,2019,83; Basilai&kvavadze,2020,64)

وقد ظهر مفهوم الاستعداد للتعلم عن بعد أو الإلكتروني بين الطلاب بواسطة Warner, Christie & Choy(1989) في دراستهم داخل قطاع التعليم والتدريب المهني الاسترالي، حيث حدد الباحثون مفهوم الاستعداد للتعلم الإلكتروني من حيث ثلاثة مظاهر، وهي تفضيلات الطلاب لهذا الشكل من التواصل بدلًا من التدريس وجهًا لوجه في الفصل الدراسي، أو توفير مواد جاهزة للطباعة، وثقة الطلاب في استخدام الاتصال الإلكتروني للتعلم، والكفاءة والثقة في استخدام الإنترنت والاتصالات عبر الأجهزة الرقمية، والاندماج في التعلم الإلكتروني بشكل مستقل.

وقد أعد وطور (McVay, 2000, 2001) مقياسًا للاستعداد للتعلم الإلكتروني أثناء تقييم برنامج توجيه الطلاب نحو التعلم الإلكتروني في مرحلة البكالوريوس داخل إحدى الجامعات بالولايات المتحدة، وتضمن المقياس بعدين هما: الشعور بالراحة مع استخدام التعلم الإلكتروني Comfort with e-learning والإدارة الذاتية للتعلمSelf-management of learning كبعدين أساسيين للاستعداد للتعلم الإلكتروني، وعرفه بأنه: قابلية المتعلمين ليصبحوا مندمجين في بيئة التعلم الإلكتروني عقليًا ونفسيًا وجسمانيًا والاستفادة منه ؛ وتفضيلات الطلاب للدراسة عن بعد؛ مقارنة بالتعلم وجهًا لوجه وثقة الطلاب في استخدام أنواع مختلفة من التكنولوجيا والإنترنت والكمبيوتر للتواصل والتعلم عن بعد والاندماج فيه (Rasouli, Rahbania & Attaran, 2016,55)

وقام Mcvay's(2001) بدراسة عن الاستعداد للتعلم عن بعد وأعد مقياسًا له، ثم تطور الاستبيان لإضافة أبعاد أخرى مثل: المهارات التكنولوجية ومدركات الطالب عن الإنترنت والقدرة على إدارة الوقت للتعلم عن بعد، ثم قام Hung, Chou, Chen & Own (2010) بتطوير مقياس شامل لقياس الاستعداد للتعلم عن بعد تضمن (خمسة) مكونات، وهى: الفاعلية الذاتية في استخدام الإنترنت، والتعلم الموجه ذاتيًا، وتحكم المتعلم، والدافعية للتعلم، وفاعلية التواصل عن بعد، وأشار Hung et al.(2010) إلى أن الفاعلية الذاتية في التواصل والتفاعل عن بعد تمنع الطلاب من الإحساس بالعزلة أثناء التعلم عن بعد، ومن ثم الرضا عنه، بالإضافة إلى أن الدافعية تلعب دورًا محوريًا في بيئة التعلم الإلكترونية نحو استقبال الأفكار الجديدة في أسلوب التعلم والجاهزية للتعلم عن بعد.

كما قامت دراسة Zhong, Xia Wang, Yang & Feng (2023) بالتحقق من الصدق والثبات لمقياس الاستعداد للتعلم الرقمي لدى طلاب كلية التمريض، باستخدام صدق المحتوى والتحليل العاملي التوكيدي والصدق التباعدي والتمييزي، وقد أشارت الدراسة إلى وجود (٥) عوامل هي: الاستعداد التكنولوجي، وتحكم المتعلم، وفاعلية التواصل عن بعد، والتعلم الموجه ذاتيًا والدافعية للتعلم .

وقد أشارت دراسة Hung et al. (2010) إلى أن الاستعداد للتعلم عن بعد يتمثل في بعدى الثقة في استخدام الكمبيوتر والإنترنت والتواصل والتفاعل مع الإنترنت لدى طلاب الجامعة في تايوان، ويشير عبد الناصر السيد عامر (٢٠٢٣) إلى أنها دافعية ورغبة المتعلم بأخذ مقرراته في بيئة التعلم الإلكتروني.

كما أشارت دراسة Heo& Han (2018) إلى أن الاستعداد للتعلم الإلكترونى يتكون من (٥) مكونات هى: تحكم المتعلم، والتعلم الموجه ذاتيًا والفاعلية الذاتية التكنولوجية والدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية التواصلية، كما أشارت الدراسة إلى أن السمات الشخصية للمتعلم ومعتقداته عن نفسه ومدركاته عن المعلم والدعم الخارجى من المعلم قد تؤثر في الاستعداد للتعلم إلكترونيًا.

ويحتاج الاستعداد للتعلم عن بعد إلى امتلاك المتعلمين الكفايات اللازمة للتطبيق والتعلم والرغبة في التطور، ويعرف بأنه الدرجة التي يكون فيها المتعلمون مستعدين للتعلم والالتحاق بالدورات التدريبية عبر الإنترنت .(Broadley , 2012,90; Alem et al.,2016,195)

ويعرف Kpolovi & Christian (2016) الاستعداد للتعلم عن بعد بأنه: المهارات والسلوكيات التي يجب أن يمتلكها الطالب من أجل النجاح في تعلمه،وأشار Phan & Dang (2017) إلى امتلاك المتعلمين للمهارات التقنية ومهارات التواصل الأساسية أثناء التعلم عن بعد .

وأشارت دراسة Alem et al.(2016) إلى أن استعداد الطلاب الجامعيين للتعلم عن بعد يتضمن ستة مكونات هى: الكفاءة الذاتية للكمبيوتر والكفاءة الذاتية لاستخدام الإنترنت وفعالية الاتصال عبر الإنترنت، وتحكم المتعلم والدافع للتعلم والتعلم الذاتى، واتفقت معها دراسة Hang et al.(2010) والتي أشارت إلى أنه يتضمن التعلم الموجه ذاتيًا والحافز للتعلم والكفاءة الذاتية للكمبيوتر والإنترنت وتحكم المتعلم والفعالية الذاتية للاتصال عبر الإنترنت .كما توصلت دراسة

Yu,Richardson(2015) إلى تطوير أداة لقياس الاستعداد للتعلم عبر الإنترنت من خلال قياس الكفاءة الاجتماعية مع المدرب والكفاءة الاجتماعية مع زملاء الدراسة .

وأشار كل من(Broadley 2012; Bate , Day & Machish2013) إلى عدم توفر المهارات والخبرات اللازمة للتعامل مع تقنيات التعلم الإلكتروني، ولكى يحصل المتعلم على تجربة أفضل لابد من تقييم الاستعداد للتعلم عن بعد؛ لأنه يتطلب دافعية ومهارات تعلم ذاتى أعلى من المعتاد مقارنة بالتعلم التقليدى.

وقد قامت دراسة(2013) Wattaki &Nilssok بتقييم درجة استعداد الطلاب لتطبيق التعلم عن بعد، وأشارت النتائج إلى أن الدافعية لدى الطلاب ضعيفة لتطبيق التعلم الإلكتروني، كما أشارت دراسة (2012) Ouma, Awuor & Kyambo إلى أن درجة استعداد الطلبة ضعيفة نحو تطبيق التعلم عن بعد ويحتاجون إلى التدريب لاسيما في مجال الحاسب.

وقد تباينت نتائج الدراسات من حيث مدى توفر الاستعداد للتعلم عن بعد؛ حيث أظهر البعض مستوى غير مرض من الاستعداد والكفاءة ولديهم مستوى منخفض من القدرة على التواصل عن بعد مثل دراسة (2021) Zulkarnain, Abdul Rahman & Yusoff، في حين أشارت دراسات أخرى إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى مرتفعًا من الكفاءة الرقمية، وأن لديهم استعدادًا في المهارات التواصلية والمعلوماتية مثل دراسات .Ogegbo, Akinrinola, Adegoke, Ifekoya &Namusoke,2022; Zhao Gomez, Liorente &Zhao,2021; (Moatasim,2020)

وأشارت دراسة (2020) Kalkan إلى أن هناك توافرا في مستوى كفاءة الذات فى استخدام الكمبيوتر والإنترنت والتواصل عبر الإنترنت، بينما لم تتوفر أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا وضبط المتعلم، ودافعية التعلم، كما أشارت دراسة Ates– Cobanoglu & Cobanoglu (2021) إلى توافر الاستعداد للتعلم عن بعد لدى الطلاب المعلمين بدرجة كبيرة، ودراسة Taskin & Erzurmalu (2021) والتي أشارت إلى توافر الاستعداد للتعلم عن بعد بدرجة متوسطة.

وتشير دراسة عبد الناصر السيد عامر (٢٠٢٣) ودراسة Heo & Han, 2018; Cho & Kim, 2021) إلى أن التعلم الموجه ذاتيًا – كأحد أبعاد الاستعداد للتعلم عن بعد –يتضمن

القدرة على إعداد تكليفاته وواجباته في الوقت المحدد، والبحث عن مساعدة الآخرين لمواجهة مشكلاته، وتحديد أولوياته وأهدافه وإدارة وقته، ويشير Chung, Noor & Mathew (2020) إلى أن تحكم المتعلم لتعلمه وتقييم أدائه في التعلم عن بعد وعدم انشغاله بأي مشتتات أثناء التعلم، وكشف الأخطاء وتصحيحها أكثر أبعاد الاستعداد تنبؤًا بالرضا عن التعلم عن بعد، إلا أن wei & chou (2020) أشار إلى أنه غير منبئ بالرضا عن التعلم عن بعد.

كما تشير دراسة (Kumar, 2021; chung et al., 2020) إلى أن الدافعية هي المكون الوحيد المنبئ بالرضا عن التعلم الإلكتروني وبالأداء في المقررات الإلكترونية.

وفي السياق ذاته، يشير (Kim & Hong, 2018, 304) أن الاستعداد للتعلم عن بعد لطلاب الجامعات هو المعارف والمهارات والاتجاهات والكفاءات المتعلقة بالتكنولوجيا اللازمة لاستخدام التقنيات الرقمية المختلفة لتحقيق الأهداف والتوقعات التعليمية: ويتضمن (٥) مكونات هى: (١) استخدام الأجهزة الرقمية : وتشير إلى مهارة التعامل مع الأجهزة الرقمية مثل أجهزة الحاسب الآلي والهواتف الذكية في الأعمال الأكاديمية. (٢) استخدام التطبيقات الرقمية : وتشير إلى القدرة على استخدام التطبيقات والمنصات الرقمية المختلفة مثل تيميز والواتس آب وبرامج العروض التقديمية مثل ميكروسوفت باور بوينت. (٣) سلوك مشاركة المعلومات : وتشير إلى القدرة على مشاركة المعلومات الأكاديمية باستخدام الأجهزة الرقمية مع الزملاء والأقران والأساتذة والتواصل معهم. (٤) مهارات البحث عن المعلومات : وتشير إلى القدرة على البحث عن المعلومات الأكاديمية التي يحتاجها والوصول إليها في سهولة وليس باستخدام الأجهزة الرقمية والإنترنت والتعامل مع قواعد البيانات.

يتضح مما سبق أهمية قياس وتقييم الاستعداد للتعلم عن بعد؛ لكونه أساسيًا للتنفيذ الناجح للتعلم عن بعد ومهم لمستقبل التعلم عبر الإنترنت ويقدم اقتراحات مفيدة للمعلمين والمتعلمين عن بعد خاصة وأن تطبيق التعلم عن بعد يواجه العديد من المشكلات التي يجب وضع الحلول المناسبة لها.

ثانيًا – التركيز التنظيمي Regulatory Focus

من العوامل التي قد تؤثر في عملية التعلم في البيئة الإلكترونية "التركيز التنظيمي" "Regulatory focus" وهو أسلوب للتنظيم الذاتي، ويعد التنظيم الذاتي مصطلحًا عامًا يشمل أشكالًا متعددة للأداء تبدأ بالوظائف الفسيولوجية إلى عمليات التفكير الإرادية الأكثر تعقيدًا، فالأشخاص يغيرون سلوكهم، وأفكارهم، واهتماماتهم، وانفعالاتهم؛ استجابة للسياقات المختلفة ويعدلون استجاباتهم تبعًا لهذه السياقات (Gestsdottir & Lerner, 2008,210)، ويوصف التنظيم الذاتي على أنه الوسيلة الرئيسة التي يدير بها الأفراد أفكارهم ودافعيتهم ومشاعرهم وسلوكهم؛ وفي حالة غياب التنظيم الذاتي تصبح الأفكار والدافعية والمشاعر والسلوك بلا إدارة أي يكون الفرد موجهًا من خلال الغرائز أو الصدفة (Hoyle & Bradfield, 2010, 3)، وعليه فإن التنظيم الذاتي يعبر عن العملية التي يسعى فيها الأفراد إلى المواءمة بين السلوك والتصورات الذاتية) والأهداف المناسبة أو المعايير(Cui & Ye, 2017.840).

ويعرف التركيز التنظيمي كأسلوب للتنظيم الذاتي على أنه الطريقة التي ينظم بها الفرد سلوكه لتتواءم مع الموجهات الذاتية (المثالية أو الواجبة) عند السعي لتحقيق الأهداف من خلال السعي للوصول لحالات إيجابية، من خلال النمو والتطوير والحساسية لوجود أو غياب النواتج الإيجابية والاقتراب من الذات المثالية، أو من خلال السعي لتجنب الحالات السلبية والحساسية لوجود أو غياب النواتج السلبية ومحاولة المواءمة بين الذات الفعلية والذات الواجبة. (Higging, 1997; 1998)

ويميز Carver & Scheier, (1981) as cited in Higgins (1998) بين نظم التنظيم الذاتي ذات القيم المرجعية الإيجابية في مقابل النظم ذات القيم المرجعية السلبية، ويمتلك النظام المنظم ذاتيًا ذو القيم المرجعية الإيجابية حالة مرغوبة، ويعمل هذا النظام على تقليل التناقضdiscrepancy ويتضمن محاولات لتحريك الحالة الذاتية الفعلية actual self–state المدركة في الوقت الراهن إلى الاقتراب من النقطة المرغوبة، وعلى العكس فإن النظام المنظم ذاتيًا ذا القيم المرجعية السلبية يمتلك حالة غير مرغوبة كنقطة مرجعية، ويتضمن محاولات لتحريك الحالة الذاتية الفعلية المدركة في الوقت الراهن بعيدًا عن النقطة المرجعية غير المرغوبة.

ويشير (1998)Higgins بأن هناك نوعين للموجهات الذاتية هما:

١- موجهات ذاتية مثالية ideal self-guides وهي تمثيلات فردية للخصائص التي يرغب الفرد في امتلاكها بشكل مثالي وهي الآمال والرغبات والتطلعات.

٢- موجهات ذاتية واجبة ought self-guides وهي تمثيلات فردية للخصائص التي يعتقد الفرد أنه ينبغي أو من الواجب امتلاكها، وتتضمن معتقدات الفرد عن الواجبات والالتزامات والمسئوليات.

وتعتمد نظرية التركيز التنظيمي Regulatory Focus على نظريات الدافعية من خلال التمييز بين نظامين مستقلين للدافعية يتحكمان في كيفية قيام الأفراد بالتنظيم الذاتي للسعي لتحقيق الحالات النهائية المرغوبة السلبية أو الايجابية (Higgins، 1997)،حيث تميز نظرية التركيز التنظيمي بين توجهين دافعيين يوجهان نشاط التنظيم الذاتي للفرد هما:

١- تركيز التحسين promotion Focus: حيث يؤكد على النمو والتطوير والحساسية لوجود أو غياب النواتج الإيجابية، والسعي للوصول لحالات نهائية إيجابية ومحاولة المواءمة بين الذات الفعلية (السلوكيات والتصورات الذاتية والذات المثالية ideal selves (المعايير الذاتية القائمة على الرغبات والتطلعات).

٢- تركيز الوقاية prevention Focus: حيث يؤكد الأمن والسلامة والمسئولية والحساسية لوجود أو غياب النواتج السلبية والسعي لتجنب الحالات النهائية السلبية، ومحاولة المواءمة بين الذات الفعلية والذات الواجبة ought selves (المعايير القائمة على الواجبات والمسئوليات) (Higgins, 1998; Cavallo, 2017, 1; Li, Liu, Yao & Chen, 2019,720)

وعندما يتبنى الأفراد تركيز التحسين فإنهم يسعون إلى الذات المثالية ويهتمون بالتقدم وتحقيق النمو، ويرون الأهداف كتطلعات أو مثاليات يأملون تحقيقها، ويسعون إلى الاقتراب من المكاسب وزيادة احتمالية الإنجاز، ويتجنبون ضياع فرص النمو، كما أن الأفراد ذوي تركيز التحسين يشعرون بحساسية لوجود وغياب النواتج الإيجابية، فتركيز التحسين يقود الأفراد للإحساس بالانحرافات الإيجابية عن الوضع الراهن (Cavallo, 2017, 1; Cui & Ye, 2017,840; Zou, Scholer & Higgins, 2014,190)، وعندما يكون تركيز التحسين نشطًا يهتم الأفراد بالحالات

المثالية والتي تنعكس في الأمل والطموح، فيسعى الأفراد ذوو تركيز التحسين بشغف eagerly لتحقيق أهدافهم، يجتهدون لعدم فقد أي فرصة ويستخدمون استراتيجيات تتسم بالمخاطرة، وهذا يجعلهم أكثر عرضة لإظهار سلوكيات قد لا تسهم في تحقيق الهدف (على سبيل المثال: اغتنام الفرصة الأولى والتي ربما لا تكون الأفضل في تحقيق الهدف)، كما أنهم يسعون جاهدين لتحقيق النجاح (المكسب) ويحاولون تجنب الفشل (اللامكسب) (Sassemnerg & Vliek, 2019. 53)

وفي المقابل يهتم الأفراد ذوو تركيز الوقاية بالسلامة والأمن، ويركزون على الشعور بالرضا والتحفظ ويسيطر انتباههم على الواجب والمسئولية والاهتمام بما هو مطلوب ويرون الأهداف على أنها واجبات والتزامات ينبغي تحقيقها، ويسعون إلى تجنب الخسائر وتقليل المخاطر، فتركيز الوقاية يقود الأفراد للإحساس بالانحرافات السلبية عن الوضع الراهن (Cavallo, 2017, 1; Cuo & Ye, 2017). ويهتم ذوو تركيز الوقاية بالحالات الواجبة التي تنعكس في الواجبات والالتزامات الحالية، حذرون للغاية أثناء السعي لتحقيق الهدف يحاولون تجنب الأخطاء، ويركزون على الحماية من احتمالية حدوث النتائج السلبية أكثر من اهتمامهم باحتمالية فقدان النتائج الإيجابية، ويستخدمون استراتيجيات دفاعية (مثل إظهار سلوكيات تسهم بشكل مؤكد في تحقيق الهدف)، قد يمتنعون عن أداء أعمال معينة بدلًا من المخاطرة وارتكاب الأخطاء ويهتمون بوجود أو غياب النتائج السلبية (Cavallo, 2017, 2; Sassemnerg & Vliek, 2019. 53)، يرتبط تركيز الوقاية بالسلوكيات التي تقلل من احتمالية الفشل حفاظًا على الأمن وهذا يجعل الأفراد أكثر عرضة للضغوط والضبط الخارجي (Kim et al., 2019,15).

ويميز Dholakia, Gopinath, Bagozzi & Nataraajan (2006) بين تركيزي التنظيم التحسين والوقاية حيث يتم تنظيم السلوك باستخدام وسائل مختلفة، حيث تخضع أفعال ذوو تركيز التحسين للمثاليات والطموحات والإنجازات التي يرغبون في تحقيقها والسعي لها، أما ذوو تركيز الوقاية ينشغلون بالواجبات والمسئوليات، كما توجد فروق في السعي تجاه الأهداف، حيث يفضل ذوو تركيز التحسين استخدام استراتيجيات الإقدام حيث يفكرون في المكسب وعدم المكسب، أما ذوو استراتيجيات التجنب يفضلون استخدام استراتيجيات التجنب ويفكرون في الخسارة وعدم الخسارة،.

وتجدر الإشارة أن بعدي التركيز التنظيمي لا يتم النظر إليهما على أنهما مفاهيم ثنائية القطب، بل توجهات دافعية مستقلة ومتطورة تتواجد لدى جميع الأفراد حيث إمكانية تحقيق الموجهات الذاتية المثالية والواجبة في نفس الوقت، فقد يكون الفرد مرتفعًا في كل من تركيز التحسين والوقاية، أو منخفضا في كل منهما، أو يسيطر عليه تركيز عن الآخر (Higgins, 1998)، ويعبر التركيز التنظيمي طويل المدى عن نزعة شخصية تتشكل تدريجيًا خلال فترات النمو وتتطور مع توالي الخبرات والتجارب الحياتية، أما التركيز التنظيمي الموقفي فهو قصير المدى ينتج عن موقف محدد ولا يستمر طويلًا (Cio & Ye, 2017,840; De Oliver, 2019).

ويشير (Sassenberg & Vliek, 2019, 54) إلى أن تركيز التحسين يركز على السعي وراء المثاليات وعلى المكاسب، ويميل إلى الاستقلالية من خلال بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي مثل المخاطرة والشغف (واغتنام الفرص)، ويتبعه بهجة في حالة النجاح في مقابل حزن في حالة الفشل وتفاؤل وأداء إبداعي وتبني وجهة نظر وأداء تفاوضي، في حين أن التركيز الوقائى يميل إلى الاعتمادية من خلال بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي، مثل الحذر وتجنب الأخطاء، ويتبعه السكون في حالة النجاح في مقابل الهياج في حالة الفشل، ومقاومة التغيير.

يتضح مما سبق أن التركيز التنظيمي عامل جوهري في التمييز بين الأفراد في تحقيق النجاح والسعادة والرضا، ويعبر عن الوسائل التي يستخدمها الأفراد لإدارة أنفسهم، كما أن تنظيم المعرفة والسلوك مهم خلال عملية السعي تجاه الهدف والذي يوجه من خلال التركيز التنظيمي (التحسين – الوقاية)، وهو نموذج يكشف عن الاقتراب من الأهداف الإيجابية وتجنب السلبية، والمواءمة بين الذات والأهداف.

ثالثًا– حضور المعلم الجامعيLecturer Presence :

تم الاهتمام بدراسة قوة (الحضور presence) أو ما يسمى بالكاريزما Charisma في البحوث النفسية لتصف قوة الشخص أو سماته، إلا أنها لم تنل البحث الكافي في التعلم، ولا يزال هناك قصور في تناولها في البحوث التعليمية والبيئة الدراسية، وتعني الكاريزما استخدام القوة الشخصية أو السحر الشخصي للمعلم أو المحاضر التي تثير الولاء والشعبية والحماس تجاهه. (Boerner, Dütschke & Wied, 2008,510)

وعرفت هناء عزت محمد (٢٠٢١) المعلم الكاريزمي بأنه: المعلم القائد الذي يحترم طلابه ويقدم لهم الدعم، ويحدد لهم الأهداف ويثير التفكير لديهم. والمعلم القائد الكاريزمي الذي لديه قوة الحضور هو شخص يحفز الآخرين؛ لمساعدتهم في الحصول منه على الأداء المتوقع، ويعتمد بشكل كبير على الإقناع واللباقة في التأثير على الآخرين، وحشدهم والتأثير فيهم وذلك عن طريق سماته الشخصية والسلوكية(Sosik & Jung, 2011) ؛ والشخصية التي تتمتع بالحضور والكاريزما دائمًا ما تبحث عن الفرص التي تساعد على تحقيق الأهداف، وتقييم البيئة لتحديد الموارد التي تتوفر؛ مما يمكنه من استغلال الفرص المتاحة في البيئة، بالإضافة إلى تقييم احتياجات التابعين ومراعاتها، وقد هدفت دراسة Huang & Lin(2014) إلى الكشف عن مؤشرات الشخصية الكاريزماتية للمعلم، وأظهرت الدراسة أن مؤشرات حضور المعلم هي المعرفة والصفات الشخصية، والأساليب التدريسية وروح الدعابة.

كما أشارت دراسة Balkundi, Kilduff &Harrison (2011) إلى أن من خصائص القائد الكاريزمي في المؤسسات التربوية والاجتماعية والاقتصادية الانضباط، والمتابعة، وتقبل الرأي، والمرونة في التعامل، والمدح والدعم، ويشير إليها Williams, Raffo & Clark (2018) بأنها صفات تؤهل الشخص إلى الاتصال والتواصل بجدية مع الآخرين، مع القدرة على التأثير فيهم. كما يشير Michalsky & Niebuhr (2019) بأنها التفاعلات الإيجابية المميزة اللفظية وغير اللفظية مع الآخرين والتي تترك بصمة لديهم. كما أن مهارة إدارة الحوار من مهارات الحضور والكاريزما للمعلم من أجل تبادل وجهات النظر والرد وشرح وجهات النظر واكتشاف الآخر، والقدرة على الإقناع.

وقد أشارت دراسة Caskurlu (2018) إلى وجود ثلاثة عوامل للحضور وهى (الحضور التدريسي والحضور الاجتماعي والحضور المعرفي) من خلال التحليل العاملي التوكيدي لمقياس Garrison, Anderson & Archer (2000) أثناء تعلم المقررات الإلكترونية، كما قام مجتمع الاستقصاء Community of Inquiry من خلال منهج Collaborative & Constructive Approach بوصف مقياس خبرات التعلم عن بعد، وذلك من خلال التفاعل بين (٣) عناصر رئيسة وهى (الحضور الاجتماعي والحضور التدريسي والحضور المعرفي) ويعد مجتمع الاستقصاء

(COI) من أكثر الأطر المعروفة والموثوقة كسياق نظرى عن البحث في مجال التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج، كما أنه يمد بدليل نظري ومنهجي عملي عن بيئة التعلم الإلكترونية (Anderson,2016;Swan&Ice,2010,3)، وقد تم جمع البيانات من مؤسسات ومجتمعات مختلفة من خلال التقرير الذاتي ل (COI) لتحويلها إلى إجراءات والتحقق من صدق وثبات هذه الأداء وخاصة الصدق البنائي والعاملي، ويعد إطار مجتمع الاستقصاء نموذجًا يشرح كيفية حدوث التعلم العميق وذي المعنى من خلال التفاعل بين الثلاثة أنواع من الحضور ومن خلال تحليل المحتوى وعمل التحليل العاملي وأسفرت عن (٣) مكونات عاملية تتشبع بعامل كامن واحد هو"الحضور".

ويعد الحضور التدريسيTeaching Precense واحدًا من مكونات الحضور للمعلم المؤثرة في تعلم الطالب خاصة في البيئة الإلكترونية؛ حيث يظهر دوره خاصة؛ بسبب عدم وجود تفاعل أو تواصل وجهًا لوجه، ويتضمن الحضور التدريسي بداخله مكونات مهمة وهى تصميم التدريس design، والتنظيمOrganization والتسهيلات Facilitation والتوجيه Direction مما يؤثر بدوره في مخرجات التعلم النهائية مثل التعلم ورضا المتعلمين والاندماج السلوكي في التعلم الإلكتروني(2023)Zhang, Tian, Yao, Duan, Sun, Niu .

ويشير Adam, Abd Hamid, Khatibi, Azam (2023) و Caskurlu, Maeda, Richardson & Lv (2020); أن الحضور التدريسي عبارة عن (٣) مكونات هي:

أ. التصميم والتنظيمInstructional design & organization : ويتضمن التخطيط للكورس وأنشطة التعلم وعمليات التقييم، من خلال تحديد المواقع والأدوات والمهام وأساليب التقييم التي ستستخدم عن بعد.

ب. تسهيل الحوار Facilating discourse : ويتضمن المناقشة المستمرة والمركزة؛ بهدف الحصول على المعرفة، ومن ضمن مؤشراتها تشجيع الطلاب على الإسهام وإثارة المناقشة، وتحديد جوانب الاتفاق والاختلاف.

ج. توجيه التعليمات Direct instructions : ويشير إلى توفير المعلم للتعليمات الخاصة بالمنهج والمحتوى من خلال توفير وعرض المحتوى وتلخيص المناقشات، وتحديد المفاهيم الخاطئة

وتقييم فهم الطلاب وإعطاء تغذية راجعة، وهذه المكونات الثلاثة مهمة في بيئة وسياق التعلم الإلكتروني.

ويعد الحضور الاجتماعي من أهم مكونات الحضور للمعلم الجامعي؛ حيث يشير Lam (2015) إلى دور المعلم في إشراك الطالب المتعلم في اتخاذ القرارات بشأن المحتوى والمبادأة في الحوار، ويشير إلى أنه السماح للطلاب بالتعبير expression وجعل المتعلمين يشاركون خبراتهم، والتواصل المفتوح open communication حيث بناء شعور المجموعة وإحساسهم بالالتزام وترابط المجموعات وتماسكها group cohesion أثناء العمل والمناقشة الإلكترونية والسماح للمتعلمين بالتفاعل حول مهام وأنشطة محددة.

ومن مكونات الحضور للمعلم الجامعي الحضور المعرفي حيث يعبر عن السماح للطلاب بالتفكير الناقد ويشمل أربع مراحل وهي: إثارة الحدث أو القضية أو المفهوم أو المشكلة المراد تعلمها Triggering event، ثم اكتشاف المفهوم فرديًا وتعاونيًا مع الزملاء من خلال التأمل والحوار Exploration، ثم الربط وبناء المعنى من الأفكار التي تم الحصول عليها من مرحلة الاكتشاف، وأخيرًا الوصول للحل Resolution حيث تطبيق الجديد من المعرفة داخل بيئة وسياق التعلم.

وتعد القيادة الكاريزمية أو الحضور القيادي من المتغيرات المهمة في كل العلوم الإنسانية والإدارية؛ من أجل تحقيق أهداف المؤسسة من خلال ببعض السلوكيات المرتبطة بأسلوب القيادة الكاريزمية، ويشير Shao, Feng , Hu and Liu (2009) أن الحضور القيادي يعتمد على خمسة أبعاد وهى :

١- الحساسية للبيئة Environmental sensitivity: تشير إلى قدرة القائد على اتخاذ القرار في الوقت المناسب؛ من أجل التكيف مع تغيرات البيئة داخل المؤسسة.
٢- القيادة الديناميكية Dynamic leadership:تشير إلى قدرة القائد على تكوين رؤية ورسم صورة مستقبلية للمؤسسة.
٣- القيادة المثالية Exemplary leadership: تشير إلى قدرة القائد على وضع مثال جيد للأفراد من خلال مشاركتهم في الأنشطة.

٤- القيادة الشخصية Personal leadership: تشير إلى قدرة القائد على تشجيع الأفراد وتحسين ثقتهم بأنفسهم .

٥- توقع القائد Leader expectation: تشير إلى قدرة القائد على عمل توقعات تساعد الأفراد على العمل وتمكينهم.

وفي سياق بيئة التعلم الإلكترونية، فإنه من المهم دراسة الجانب الوجداني من التعلم الإلكتروني خاصة وأن بيئة التعلم الإلكترونية تعتريها انفعالات، وهذه الانفعالات قد تكون إيجابية مثل: (الفضول والاستمتاع) وقد تكون سلبية مثل: (الغضب والإحباط) والتي تؤثر بدورها على قرار استكمال أو ترك التعلم عن بعد أو على الأداء الأكاديمي؛ وهذه الانفعالات يتم دعمها واستثارتها من خلال الحضور التدريسي والمعرفي والاجتماعي والوجداني والقيادي للمعلم الجامعي في بناء المعرفة والتفاعلات مع الطلاب، والتي تؤدي إلى استثارة الفضول والأمل وتنمية خبرات تعلم إيجابية؛ ومن ثم الرضا عن التعلم .

رابعًا- الرضا عن بيئة التعلم الإلكتروني:

أصبح التعلم الإلكتروني أو التعلم عن بعد أو التعلم عبر الإنترنت اتجاهًا عالميًا في التعليم الجامعي، حيث حرص التربويون على فهم المتغيرات المختلفة مثل استراتيجيات التدريس والتعلم عبر الإنترنت؛ بهدف تعزيز الرضا عن التعلم، والذي يعد مؤشرًا مهمًا للتنبؤ بنتائج التعلم، ويركز التعلم الإلكتروني على قدرة الطلبة على التعلم بالسرعة التي تناسبهم في أوضاع متزامنة وغير متزامنة خاصة في التعليم الجامعي، والذي يعد توسعًا في الفرص التعليمية، كما يوفر بيئة تعلم متعددة المصادر، والحصول على محتويات التعلم في أي وقت. (Fisher, Per´enyi, &Birdthistle, 2021, 3)

وعلى الرغم من دمج التكنولوجيا في السياق التعليمي لدفع عمليات التدريس والتعلم نحو منصات افتراضية ودخول التعليم إلى عالم رقمي جديد، فإن الاستعداد لدى الطلاب لدخول هذا العالم الجديد، خاصة في البيئة العربية التي لم يتعرض الطلاب فيها مسبقًا للبيئة الثرية تكنولوجيًا- قد يؤثر على الاندماج والتأقلم بشكل جيد مع التكنولوجيا الحديثة والتعلم الرقمي، ويؤثر بدوره على الرضا عن

التعلم. (Atta, Saleem, Talat, Muhammad, Hamid, 2021, 203; Sun, Tang & Zuo, 2020,687)

وفي إطار سعى مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق معايير الجودة الشاملة في خدماتها التعليمية، فإن التعرف على رضا الطلاب عن بيئة التعلم يعد من أبرز آليات التقييم والمتابعة المستخدمة لتحديد مواطن القوة والضعف في الأداء التعليمي، كما أنه من أبرز النواتج الوجدانية لعملية التعلم، وترتبط بمدى رؤية المتعلم الإيجابية للبيئة التي يتعامل معها ويتفاعل فيها؛ لكونه يعد مؤشرًا قويًا على جودة التعلم، وعلاقته المباشرة بالتحصيل الدراسي، والتفاعل الاجتماعي، والرغبة في التعلم المستمر.-Wu, Tennyson & Hsia, 2010,160, Novo-Corti, Varela-Candamio & Ramil-Díaz, 2013,412)

لذا أصبح من الضروري تقييم الرضا عن التعلم عن بعد؛ للكشف عن الأسباب الأساسية والمؤثرة فيه؛ بهدف توجيه الجهود نحو إجراء التحسينات، وفي ظل التقدم التكنولوجي والتطورات السريعة في العصر الحالي كان لابد من دخول التكنولوجيا في تطوير العملية التعليمية؛ حتى تتماشى مع هذا التطور الهائل، ولضمان استمرار التعلم دون انقطاع مهما كانت الظروف، وجعله يتناسب مع سرعة الحياة، والعمل على توفير الوقت، وتطبيق التعلم عن بعد في المرحلة الجامعية، ويحتاج إلى طلبة لديها القدرة على التعامل والاندماج معه (SalasPilco, Yang & Zhang, 2022,597).

ويشير Ji ,Park & Shin(2022) إلى أن رضا الطلاب من ضمن المتغيرات المهمة المرتبطة بالتعلم عن بعد الرضا عنه والتي تستوجب الاهتمام من قبل الباحثين التربويين خاصة وأنه يؤثر في الجوانب الأكاديمية والإدارية للمؤسسة ويعد من مقاييس النجاح الأكاديمي ومؤشر لجودة ونجاح التعلم، كما أنه يؤثر في الاستعداد للاستمرار في التعلم في بيئة التعلم التكنولوجية.

ويعد رضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني متغيرًا ذا أهمية لقياس مدى تحقيق نتائج التعلم الإلكتروني أو في بيئة التعلم التكنولوجية، كما يعد أحد نواتج التعلم الوجدانية المهمة لعملية التعلم، والتي تهتم بمشاعر الطلاب تجاه تعلمهم وأسلوب تعلمهم وانطباعهم نحو المعلم، واقتناعهم بطريقة التعلم، فهي بمثابة رد فعل انفعالى لدى الطالب نحو عملية التعلم، ويعبر عن جملة المشاعر

والتوجهات الإيجابية لديه نحو طريقة التدريس ومحتوى التعلم وأستاذ المقرر. ويعد الرضا التعليمي من الأمور المهمة وأحد الأدوات التي يعتمد عليها في تقويم مخرجات التعلم، كما أن الرضا يمكّن العاملين بأن يروا بسهولة مواقع التغيير والضعف والقوة من وجهة نظر الطالب في عملية التعلم؛ ومن ثم تقييم عملية التعلم وتطويرها، كما أنه العامل الأكثر أهمية والذي يؤثر في النية المستمرة والفائدة المدركة من التعلم الإلكتروني من جانب الطلاب، وله تأثير مباشر على مواصلتهم للتعلم عن بعد، لذا من المهم الكشف عن مستوى الرضا عن الخبرات الدراسية عن بعد (Akhlagh&Ganji,2019,15; Liu, Shao, Liu & Zhao,2021,265)

ويعبر الرضا عن الحالة الانفعالية الإيجابية التي يتم الشعور بها نتيجة تحقيق الأهداف، كما يصف مجموعة من المشاعر السارة التي تنشأ من التقييم الإيجابي للأداء الجيد والخبرات الدراسية ومدى تحقيق أهداف التعلم والتوقعات المرجوة منه (Khaksar & Jayerved, 2020,145).

ويضيف Wang, Zhang & Ye (2020) أن الرضا يعبر عن حكم الطلاب على مدى تقبلهم للتعلم الإلكتروني وتقييمهم للنتائج والخبرات الشخصية المرتبطة بالتعلم عن بعد وفوائده، ويتفق معه Kong et al.(2020) أنه يعبر عن قناعة الطلاب بالفائدة والقيمة المدركة لاستخدام وتطبيق التعلم الإلكتروني واستمتاعهم به.

ويعرفه محمود فتحي عكاشة وسعيد عبد الغني سرور، وعادل محمود المنشاوي، وعادل محمود المنشاوى، وأحمد محمد كحيل العين (٢٠٢٢) بأنه: الحالة التي يشعر بها الطلاب مع أدائهم تجاه الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة عن طريق بيئات التعلم المعتمدة على الإنترنت، وتشمل رضاهم عن البيئة بشكل عام، وعن المعلم والمحتوى والتفاعلات داخل تلك البيئة وتتضمن: (الرضا العام عن التعلم في بيئات التعلم التكنولوجية وأنها تقدم مزايا أفضل من البيئات التقليدية والرضا عن المعلم، ويتمثل في الرضا عن قدرة الأستاذ على التدريس بكفاءة في تلك البيئة، والرضا عن تقديم المستوى التعليمي، وطرق التدريس وأساليب التعلم المقدمة خلالها والرضا عن التفاعلات داخل البيئة والتغذية الراجعة بين المتعلم والمعلم وزملائه.

ويشير Alqurashi (2019) إلى أن الرضا هو حالة من السعادة تنشأ نتيجة الفرق بين ما يتوقعه الفرد والأداء الفعلي الذي يظهره تجاه المقررات والتفاعل مع الأساتذة والمعلمين وطرق التدريس. ويشير عبد الناصر السيد عامر (٢٠٢٣) إليه بأنه: مدى رضا الطالب عن المشاركة والتفاعل والتعامل مع الأساتذة والزملاء أثناء التعلم الإلكتروني وإعداد التكليفات وطريقة تقديم وعرض محتوى المحاضرات وعملية التقييم والتعلم. ويعرف Weerasinghe & Fernandd (2017) أن رضا الطلاب هو شعورهم تجاه خدمات التعليم الإلكتروني وينتج عن تقييمه للخبرات التعليمية التي يتلقاها. ويشير Liaw & Huang, 2013,17; Yilmaz, 2017,255) أن الرضا عن التعلم مرتبط بمدى استعداد أو رغبة أو درجة الارتياح لدى الطلبة للمشاركة في أنشطة التعلم الإلكتروني.

ويشير عطية محمد راجح (٢٠٢٢) أنه يتضمن الرضا عن المحاضر، والرضا عن التكنولوجيا والرضا عن التنظيم، والرضا عن التفاعل، والرضا عن نتيجة الأداء، كما أنه يرجع إلى البنية التحتية الإلكترونية، وسهولة الاستخدام، والمحتوى التعليمي، والتفاعل بين الطلاب والأساتذة، ويشير Pham, Williamson& Berry (2018) إلى أن كلًا من إدارة التعلم الإلكتروني، وكفاءة عضو هيئة التدريس، مرتبطة ارتباطًا إيجابيًا برضا المتعلم عن التعليم الإلكتروني. كما أشار Bolliger & Halupa (2012) إلى أن رضا الطلاب يتضمن (٦) مكونات هي: الرضا عن المعلم، والرضا عن التكنولوجيا، والرضا عن التنظيم، وإعداد الدروس، والرضا عن التفاعل، والرضا عن نتيجة الأداء، والرضا بشكل عام.

وباستكشاف مستوى رضا الطلاب عن التعلم عن بعد فقد تعارضت النتائج حيث أشارت دراسة(2014) Al Hamad, Qawasmi & AlHamad إلى عدم رضا الطلاب عن التعلم عن بعد نتيجة قلة تفاعلهم مع الأساتذة والزملاء، كما أشارت دراسة Wang et al., (2020) إلى رضا الطلاب عن التعلم عن بعد ؛ بينما توصلت دراسة Mohamed, Ghaleb & Abokresha (2021) أن (٥٠,٣%) من الطلاب أبدوا رضاهم عن التعلم الإلكتروني في المجتمع المصري في جامعة سوهاج.

ويشير Peytcheva – forsyth, et al. (2018, 1) إلى أن معرفة مستوى رضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني تساعد الجامعات، ومن ثم أعضاء هيئة التدريس على تطوير وتطبيق نماذج التعلم الإلكتروني. وفي السياق ذاته، قد يتأثر رضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني بالعديد من المتغيرات المدركة، ومنها الجوانب التقنية المرتبطة بالتعلم الإلكتروني، فضلًا عن كفاءة استخدام الطالب للتكنولوجيا، وبالتالي يواجه الطالب مجموعة من المشاعر والانفعالات السلبية، مثل: التوتر والإحباط وانخفاض الدافعية، وعدم الرضا عن التعلم الإلكتروني وعدم قبوله.

وكان لابد من البحث في المتغيرات التي تسهم في زيادة الاهتمام، وتركيز الانتباه والرغبة في بذل مزيد من الجهد في أداء الأنشطة الأكاديمية والاستجابة الانفعالية والمعرفية لأنشطة التعلم عن بعد، ومن ثم الرضا عنه (Kuo, Tsai & Wang,2021; Luan, Yi & Liu, 2021). وهناك العديد من المتغيرات التي قد تؤثر في رضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني، بعضها قد يتعلق بالبيئة التعليمية، والبعض الآخر يتعلق بالجوانب المعرفية والشخصية للمتعلم والمعلم، لذلك فهناك حاجة ماسة لدراسة الرضا عن التعلم عن بعد، ودراسة العوامل الشخصية، والموقفية المتعلقة به، والكشف عن العوامل التي تسهم فيه؛ بهدف تعزيزه وتحسينه.

العلاقة بين متغيرات الدراسة التفسيرية (الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي كما يدركه الطلبة) والمتغير المحك الرضا عن بيئة التعلم الإلكتروني:

في إطار العلاقة بين الاستعداد للتعلم عن بعد والرضا عن التعلم في البيئة الإلكترونية، هدفت دراسة Yilmaz (2017) الكشف عن تأثير جاهزية الطلاب للتعلم الإلكتروني على رضا الطلاب، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ برضا الطلاب من خلال استعداد الطلاب للتعلم الإلكتروني ومن عوامله الفرعية وهي: الفاعلية الذاتية في استخدام الكمبيوتر، وفاعلية الذات في استخدام الإنترنت، والفاعلية الذاتية في التواصل الإلكتروني، والتعلم الموجه ذاتيًا، والدافعية نحو التعلم الإلكتروني.

وأشارت دراسة Cakir et al. (2018) إلى أن هناك علاقة بين مستويات دافعية الطلاب في التعلم عن بعد كأحد أبعاد الاستعداد ورضاهم، واتفقت هذه النتائج مع دراسة Zamri, Omar ,Anwar & Maqbool, Ismail& Maqbool (2020) ؛ كما هدفت دراسة

Fatzel (2021) الكشف عن العوامل التي تؤثر في رضا الطلاب في بيئة التعلم عن بعد، وأشارت النتائج إلى أنها التغذية الراجعة التي يحصل عليها الطالب أثناء الدراسة، وجودة المعلم وحماسه وقدرته على تقديم المقرر.

ويرى Kim et al. (2019, 304) أن الاستعداد الإلكتروني يمثل جانبًا من جوانب استعداد طلاب الجامعات للنجاح الأكاديمي والمهني في المستقبل. ويشير Mohammadyari & Singh (2015) إلى أن طلاب الجامعات يحتاجون إلى مهارات رقمية للبحث عن المعلومات بشكل فعال، واختيار التقنيات المناسبة لإنجاز المهام الأكاديمية والتعاون الفعال أو التواصل مع الآخرين عبر الإنترنت وإدارة بيئة التعلم الرقمية. كما هدفت دراسة Mohammad, Mydin, Kechil & Libasin (2021) تحديد مدى استعداد طلاب الجامعة تجاه التعلم عبر الإنترنت، من كليات الهندسة، وقد أظهرت النتائج أن استعداد الطلاب للتدريس والتعلم عبر الإنترنت كان منخفضًا للغاية بالرغم من إمكانية الوصول إلى الإنترنت، إلا أن نوع المعلم والتقييم والمحتوى وبيئة التعلم يحدد مدى استعداد الطلاب للتعلم عبر الإنترنت.

وهدف بحث محمود فتحي عكاشة وآخرون(٢٠٢٢) التوصل لنموذج بنائي للعلاقة بين الرضا عن التعلم في بيئات التعلم الالكترونية وكل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وسمات طلاب كلية التربية، وقد كشف النموذج عند وجود علاقات سببية بين المتغيرات. وهدفت دراسة عبد الناصر السيد عامر(٢٠٢٣) الكسف عن أفضل نموذج بنائي ينظم العلاقات السببية بين الاستعداد والرضا في بيئة التعلم الإلكتروني باستخدام نمذجة المعادلة البنائية، وقد أشارت النتائج إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائيا من أبعاد الاستعداد إلى الرضا، وكانت الدافعية أكثر الأبعاد تأثيرًا على الرضا، كما أشارت إلى أهمية تنمية كفاءة ذات التواصل بين الطلاب والأساتذة والدافعية لدورهما في تحقيق الرضا عند التعلم عن بعد، وإلى وجود تأثير مباشر من أبعاد كفاءة ذات التواصل والتفاعل في بيئة التعلم الإلكتروني على الرضا، ذلك، إلا أن كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت غير منبئة بالرضا في بيئة التعلم الإلكتروني، وتؤكد الدراسة دور الدافعية وأهميتها في التعلم الإلكتروني، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (Cho & Kim, 2021; Kumar, 2021; chung et al. 2020;، وتعارضت مع نتائج دراسة Kuo, Walker, Belland & Schroder, 2013;

(Bolliger & Halupa, 2012 والتي أشارت إلى عدم تأثير الدافعية والاستعداد في الرضا عن التعلم الإلكتروني.

كما أشارت دراسة إبراهيم نصر أبو نمر (٢٠٢١) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة الذاتية في التعليم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الأساسية وقبولهم للتكنولوجيا، وأن الفاعلية الذاتية في التعلم الإلكتروني تتضمن المهارات المتعلقة بكفاية استخدام الحاسوب مثل: القدرة على توظيف العروض التقديمية وتوظيف الوسائط المتعددة، والقدرة على التعامل مع الإنترنت في عملية التعلم مثل: البحث عن المواقع الإلكترونية وتوظيف البريد الإلكتروني، والاستعانة بمصادر المعلومات الإلكترونية، بالإضافة إلى مهارات كفاية توظيف أدوات نظم إدارة التعلم كإدارة الحوارات المباشرة مع المتعلمين.

ويشير Allam, Hassan, Sultan, Mohideen & Kamal (2020) إلى أن الأفراد الذين يندمجون في التعلم عن بعد يكونون مرتفعي الكفاءة في استخدام الكمبيوتر والإنترنت، ولديهم ثقة في التعامل مع المهارات الأساسية للكمبيوتر والإنترنت، كما تشير دراسات إلى أن كفاءة استخدام الكمبيوتر والإنترنت منبئة برضا الطلاب عن التعلم ونجاحهم في المقرات الإلكترونية مثل دراسة(Zimmerman & Kulikowich, 2016; Wei & Chou, 2020) في حين أشارت دراسة(Jan, 2015; Kumar, 2021; Kuo, Walker, Schroder & Belland, 2014) أنها لا ترتبط ولا تتنبأ برضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني.

وتشير دراسة(Alqurashi, 2019; Hung et al., 2010) إلى أن الفاعلية الذاتية في التواصل والتفاعل عبر الإنترنت من أكثر العوامل المنبئة بالرضا عن التعلم عن بعد، وأنها جزء أساسي من تقييم الاستعداد والرغبة في التعلم الإلكتروني، وكذلك دراسة She, Ma, Jan, Nia & Rahmatpour (2021) في حين توصلت دراسة Wei & chou (2020) إلى أن التفاعل مع الأستاذ والزملاء والمشاركة في المناقشات والاستفسارات والتعبير عن آرائه وأفكاره أثناء التعلم عن بعد غير منبئ بالرضا عنه. وأن الموضوع بحاجة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أبعاد الاستعداد للتعلم عن بعد والرضا عن التعلم عن بعد.

ومن حيث العلاقة بين التركيز التنظيمي للطالب والرضا عن التعلم الإلكتروني، أشارت دراسة Tan, Liew & Gan (2020) إلى وجود فروق بين الطلبة ذوي تركيز التحسين والطلبة ذوي تركيز الوقاية في مستوى الاندماج في التعلم الإلكتروني لصالح طلاب تركيز التحسين، كما هدف بحث هناء محمد ذكي، ورانيا محمد محمد (٢٠٢٢) دراسة مدى إسهام التركيز التنظيمي (التحسين – الوقاية) في الاندماج في التعلم الإلكتروني، لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية، جامعة بنها، وقد أشارت النتائج إلى إسهام (تركيز التحسن) في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي الإلكتروني. كما أشارت دراسة ((Deng et al., 2022 إلى وجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا لتركيز التحسين، ووجود تأثير سالب مباشر وغير مباشر دال إحصائيًا لتركيز الوقاية على الاندماج في التعلم الإلكتروني، وأن التركيز التنظيمي عامل في توجيه دافعية الطلبة نحو التعلم الإلكتروني، لذا تسعى الدراسة الحالية عن الكشف عن مدى إسهام بعدي التركيز التنظيمي في الرضا عن التعلم الإلكتروني.

كما هدفت دراسة أمنية حسن محمد (٢٠٢٢) التوصل إلى نموذج سببي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين التركيز التنظيمي (التحسين – الوقاية) و (الانفعال الموجب – والإحساس بالمعنى) وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر دال للتركيز التنظيمي على الانفعال الموجب والإحساس بالمعنى، كما أشارت دراسة Wu & chen (2021) عن وجود تأثير مباشر لتركيز التحسين في الرضا.

وقد أشارت دراسة Parker, Laurie, Newton & Jimmieson (2014) إلى الكشف عن تأثير التركيز التنظيمي في الرضا عن الأداء لدى طلبة الجامعة، وقد أشارت الدراسة إلى أن الأفراد التقدميين أظهروا درجات متدنية من القلق والرضا عن الأداء، وأن الأفراد الوقائيين لديهم ردود انفعالية سلبية، وعدم الرضا عن الأداء. كما هدفت دراسة Li et al. (2019) البحث في العلاقة بين التركيز التنظيمي والرضا عن الحياة والانفعال الإيجابي والسلبي والنواتج المعرفية والانفعالية والدافعية المرتبطة بالتركيز التنظيمي:

ويؤدي التركيز التنظيمي دورًا مهمًا في تشكيل الأفكار والمشاعر والدوافع التي تصاحب نشاط التنظيم الذاتي؛ حيث يؤدي كل من تركيز التحسين والوقاية إلى توجيه الأفراد إلى أنواع مختلفة

من المعلومات المرتبطة بالهدف عند تحقيق المساعي (Cavallo, 2017, 3)، وفي حالة تركيز التحسين يهتم الأفراد بالمعلومات المرتبطة بالمكاسب ويعالجونها بسرعة وكفاءة، ويميل ذوو تركيز التحسين إلى إظهار ذاكرة أفضل للأحداث التي تتميز بوجود أو غياب النتائج الإيجابية، وعلى العكس فإنه في حالة تركيز الوقاية يهتم الأفراد بمعالجة المعلومات المرتبطة بالخسائر، ويميل الأفراد إلى تذكر الأحداث التي تتصف بوجود أو غياب النتائج السلبية (Lee & Aaker. 2004) ويؤثر التركيز التنظيمي على العمليات المعرفية من خلال ارتباطها إما بالشغف أو الحذر في وسائل تحقيق الأهداف؛ فالشغف الاستراتيجي لذوي تركيز التحسين يسهل الانتباه الموسع للبيئة، بينما الحذر لذوي تركيز الوقاية يقيد هذه الانتباه ٤ (Cavallo, 2017, 4). ويؤدي تركيز التحسين إلى أداء إبداعي وتفكير أكثر شمولية، لذا فإن الطلاب ذوى تركيز التحسين أداؤهم أفضل في حالة المهمة التي تحتاج إلى إبداع ولديهم قدرة على المناقشة والتفاوض، كما أنهم يستمعون لوجهات النظر المختلفة، بينما يؤدي تركيز الوقاية إلى أداء تحليلي وأساليب معالجة أكثر تفصيلًا، لذا فإن أداء الطلاب ذوي تركيز الوقاية أفضل في المهمة التي تحتاج إلى التحليل والعمل خطوة بخطوة، وهم أكثر عرضة للتحيزات الفكرية ومتحيزون لقراراتهم (Sassenberg et al., 2014) كما يؤثر التركيز التنظيمي على قرارات الأفراد ومتابعة الأهداف والاستراتيجيات المستخدمة (Wu & Chen, 2021) .

ويظهر الأفراد انفعالات مختلفة كاستجابة للنجاح والفشل ترجع إلى تركيزهم التنظيمي، حيث يعمل التركيز التنظيمي على تعديل نوع ومقدار الانفعالات الإيجابية التي يشعر بها الفرد عند تحقيق النواتج المطلوبة، في حالة تركيز التحسين يؤدي النجاح (المكسب) إلى مشاعر ذات مستويات عالية من الإثارة ويعمل تركيز التحسين على تعديل هذه المشاعر، وتنشيط الانفعالات الإيجابية (انفعالات البهجة والسعادة والفخر)، بينما يؤدي الفشل (اللامكسب) وإضاعة الفرص إلى مشاعر سلبية ذات نشاط منخفض انفعالات محبطة مثل الحزن والخجل وتتسم انفعالاتهم بالإثارة الضعيفة؛ وبالتالي تكون أقل حدة، وفي حالة تركيز الوقاية يؤدي النجاح (عدم الخسارة) إلى انفعالات إيجابية ذات نشاط منخفض الهدوء والراحة، وتتميز انفعالاتهم بأنها أقل إثارة، بينما يؤدي الفشل (الخسارة) إلى تنشيط المشاعر السلبية العصبية، كما في حالة الضيق أو القلق) وهذا يجعلهم

أكثر عرضة للضغوط والمشكلات التي يواجهونها (Higgins, 1997; Idson, Liberman & Higgins, 2000,260)

ويعمل التركيز التنظيمي على تعديل الاستجابات الدافعية للنجاح والفشل، حيث يميل ذوو تركيز التحسين إلى إظهار اندماج في الهدف بعد تلقي التغذية الراجعة حول نجاح السعي الحالي، أي أنهم يسعون لتحقيق أهدافهم بنشاط أعلى بعد التغذية الراجعة للنجاح، من خلال السعي بشغف نحو الهدف؛ وبالتالي تزيد الدافعية لتحقيق الأهداف في المقابل يُظهر ذوي تركيز الوقاية اندماجًا في الأهداف بعد تلقي تغذية راجعة عن الفشل حيث تعزز تركيز الوقاية لتشجيع الحذر في السعي تجاه الهدف (Cavallo, 2017, 4) فالتجارب الناجحة في تركيز التحسين تزيد من فرص استخدام استراتيجيات تركز على التحسين في المستقبل، كما أن التجارب الناجحة في تركيز الوقاية تزيد من فرص الاستراتيجيات التي تركز على الوقاية في المستقبل ويمتلك ذوو تركيز التحسين مستويات دافعية أعلى من ذوي تركيز الوقاية، كما أن لديهم مستويات أعلى من المثابرة للسعي تجاه الأهداف، والقدرة على تخطي العقبات وتجارب الفشل (Cui & Ye, 2017,840)، ويعد الدافع وراء حرص ذوي تركيز الوقاية على تجنب النتائج السلبية (مثل الخسائر) هو الخوف من الفشل وهذا يؤدي إلى السعي للوفاء بالواجبات لإشباع الحاجة إلى الأمن (De Oliveira, 2019).

ويكون الأفراد ذوو تركيز التحسين مدفوعين نحو الاندماج النشط في العمل، بما يتضمنه من تجاوز التوقعات، واستكشاف البدائل والتجريب، وتحمل المخاطر (Wallace et al., 2016,990)، رغبة في الاقتراب من المتعة pleasure وتجنب غيابها وعدم الوقوع في أخطاء الإهمال أو التجاوز omission (التي تحدث كنتيجة لعدم اتخاذ الفعل)، لذا يرتبط تركيز التحسين بالسلوكيات التي تزيد من احتمالية النجاح (مثل السلوكيات الاستباقيةproactive behaviors)، واستخدام الوسائل المرتبطة بالحماس أو الشغف eagerness أثناء السعي نحو الأهداف، التي يتم النظر إليها على أنها أهداف قصوى (Idson et al., 2000) ويرتبط النجاح في تحقيق هذه الأهداف من خلال تركيز التحسين بالانفعالات الموجبة مثل البهجة والاستمتاع، بينما يرتبط الفشل في تحقيقها بالانفعالات السالبة مثل: خيبة الأمل، والحزن، والإحباط (Baas, De Dreu & Nijstad, 2008,802)

وعلى جانب آخر يتصف تركيز الوقاية بالاهتمام بالسلامة والأمن وتنفيذ الواجبات والمسئوليات، ويكافح الأفراد من أجل الأهداف باستخدام دليل الذات الواجب guide ought self الذي يمثل الأهداف التي يجب تحقيقها (Idson et al., 2000,255)، حيث يستلزم التنظيم الذاتي في التركيز على الوقاية الدافعية لتحقيق الأمن، وجعل الذات الفعلية تتماشى مع الذات التي يجب على الفرد القيام بها (أي الوفاء بواجبات الفرد ومسئولياته، وكذلك الرغبة في تجنب الخسائر (Keller, Mayo, Greifeneder, & Pfattheicher, 2015) ويتوقع الأفراد ذوو تركيز الوقاية للألم pain ويتبنون نظام تضخيم التناقض discrepancy amplifying system لتجنب الحالات النهائية غير المرغوبة. ووفقًا لذلك، يستخدمون وسائل مرتبطة بالحذر vigilance أثناء السعي نحو الهدف. ويقترح (Higgins, 1997, 1998) أنه عندما يتبنى الأفراد تركيز الوقاية فإن النتائج يتم النظر إليها كخسائر losses وعدم خسائر non-losses.

ويقترب الأفراد ذوو تركيز الوقاية من عدم وقوع الخسائر، ويتجنبون أخطاء الواجبات errors of commission (التي تحدث كنتيجة لفعل تم اتخاذه occurs as a result of an action) ويحدث التنظيم الذاتي كاستجابة لوجود أو غياب المخرجات السالبة، ويُعد الحفاظ على الوضع الراهن أمرا يجلب السرور، بينما يتم الشعور بالألم عندما تحدث الخسائر. وعندما يتم تنشيط تركيز الوقاية يتم النظر إلى الأهداف على أنها الحد الأدنى من الأهداف minimal goals والفشل في تحقيق الحد الأدنى من الهدف يكون أكثر كثافة من النجاح، ويرتبط النجاح في تحقيق الأهداف، من خلال تركيز الوقاية بالشعور بالسكون quiescence (الهدوء والصفاء calm and serene)، بينما يرتبط الفشل في تحقيقها بالشعور بالإثارة agitation والإحباط (Baas et al., 2008). ويكون الأفراد ذوو تركيز الوقاية أقل قدرة لتحمل المخاطرة أو البحث عن الفرص؛ مقارنة بالأفراد ذوي تركيز التحسين (Wallace. et al., 2016) ولذلك يرتبط التركيز على الوقاية بالسلوكيات التي تقلل من احتمالية الفشل (مثل الإذعان والامتثال compliance، وأداء المهمة).

وبناء على ما تقدم تجدر الإشارة إلى ارتباط بعدي التركيز التنظيمي (التحسين والوقاية) بمخرجات متباينة، حيث يرتبط تركيز التحسين بجود حساسية خاصة لوجود أو عدم وجود نتائج إيجابية، وتطبيق وسائل استراتيجية الحماس لضمان تحقيق النجاح، وتجنب أخطاء الإهمال أو

التجاوز)، والسعي الطموح للوصول إلى تطلعات الفرد كما يتضح من خلال السعي tenacious لتحقيق الأهداف القصوى (أي الأهداف التي تميز بين منطقة إيجابية من النتائج عن منطقة محايدة).

بينما يرتبط التنظيم الذاتي مع تركيز الوقاية بوجود حساسية خاصة لوجود أو غياب المخرجات السالبة، وتطبيق وسائل اليقظة/ الحذر (الضمان حالات الرفض الصحيح، وتجنب لخطاء الواجبات commission)، وتوجه دفاعي في السعي لتحقيق الحد الأدنى من الأهداف (أي الأهداف التي تميز منطقة سلبية من النتائج من منطقة محايدة).

وتميز نظرية التركيز التنظيمي بين وسائل مختلفة لتحقيق الهدف وهي: وسائل الحماس والحذر. ويتضمن الحماس التأكيد على النجاحات، وتجنب أخطاء الإهمال أو الفقد misses"، ويتضمن الحذر التأكيد على الرفض" الصحيح correct rejections وتجنب أخطاء الواجبات commission أو الإنذارات الخاطئة false alarms" وتفترض نظرية التركيز التنظيمي أن هناك ملاءمة طبيعية natural fit بين اهتمامات تركيز التحسين واستخدام وسائل الحماس؛ لأنها تؤكد وجود المخرجات الموجبة التأكيد على النجاح، والبحث عن وسائل التقدم وتجنب غياب المخرجات الموجبة (التأكيد على تجنب أخطاء الإهمال وعدم تفاعل الاحتمالات do not close off possibilities). ويوجد أيضا اتساق بين اهتمامات تركيز الوقاية واستخدام وسائل الحذر؛ لأنها تؤكد غياب المخرجات المالية التأكيد على الرفض الصحيح، وتوخى الحذر) وتجنب وجود المخرجات السلبية وتجنب الوقوع في الأخطاء avoid mistakes). ووفقا لذلك يهتم التنظيم الذاتي في تركيز النصين بالتقدم والإنجازات مع وجود وغياب المخرجات الموجبة والاستراتيجية المستخدمة هي وسائل إقدام الحماس/ الشعف eagerness approach means على النقيض من ذلك؛ فإن التنظيم الذاتي في تركيز الوقاية يعني بالسلامة والمسئولية ووسائل التجنب Vigiliance avoidance means (Higgins, 2002,180).

وفي سياق العلاقة بين حضور المعلم الجامعي وكاريزميته والرضا عن التعلم الإلكتروني، فقد هدفت دراسة Lin & Huang (2016) استكشاف مدى إسهام كاريزما المعلم في اهتمام الطلاب بموقف التعلم، وقد أشارت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يتمتع معلمهم بمستوى عال

من الحضور والكاريزما، لديهم اهتمام أكبر بالموقف التعليمي، كما هدفت دراسة أمل سميح السلطي، فريال محمد أبو عواد (٢٠٢٢) تعرف أثر الحضور التدريسي في التعلم الإلكتروني المتزامن لدى طلبة البكالوريوس في الأردن من الكليات العلمية والإنسانية والصحية والرضا عن التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين الحضور التدريسي والرضا عن التعلم عن بعد لدى الطلبة .

ويشير Cleveland – Innes & Campbdl (2012) إلى أن الحضور الانفعالي له تأثير في بيئة التعلم، من حيث ارتباطهم وتفاعلهم مع تكنولوجيا التعلم ومحتوى المادة والطلبة والمعلم. كما هدفت دراسة Seferoglu & Yildirim (2021) فحص العلاقة بين الحضور التدريسي والاجتماعي والمعرفي ورضا المتعلمين في الدروس المقدمة عبر الإنترنت. وقد أشارت الدراسات أن مستوى الحضور له تأثير كبير على مستوى الرضا لدى الطلبة ؛ ودراسة Patwardhana et al., (2020) والتي أشارت إلى أن الحضور التدريسي هو المحدد الأساسي للرضا في بيئة التدريس عن بعد. كما أشارت دراسة Roh (2015) إلى وجود علاقات بنائية بين الحضور التدريسي والكفاءة الذاتية في التعلم الإلكتروني والرضا عنه لدى طلاب الجامعة، وأن الرضا عن التعلم أكثر تأثرًا بالحضور التدريسي. ودراسة Lim & Richardson(2021) والتي أشارت أن هناك تأثيرًا للحضور المدرك في مخرجات التعلم مثل الرضا، كما أشارت الدراسة إلى أن الحضور المعرفي أقوى منبئ بالرضا في التعلم المدمج أو التعلم الإلكتروني، إلا أن دراسة et Arbaugh al.(2008) أشارت إلى أن الحضور المعرفي غير منبئ، وأن الحضور التدريسي والاجتماعي منبئين بالرضا وبالأداء في المقررات التي يتم تدريسها عن بعد.

فروض الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسات السابقة وما تم عرضه في الإطار النظري، فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاستعداد للتعلم عن بعد والرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة.

٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التركيز التنظيمي للطالب والرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين حضور المعلم الجامعي والرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة.

٤- تسهم المتغيرات التفسيرية (الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي للطالب و حضور المعلم الجامعي كما يدركه الطلبة) في التنبؤ بشكل دال إحصائيًا بالرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة.

٥- تتمتع نتائج النموذج التنبؤي لمتغيرات الدراسة بالقابلية للتعميمعلى مجتمع الدراسة من خلال تحليلات ثلاثة لصدق التجزئة النصفية.

٦- يوجد أثر دال للتفاعل بين متغيرات الدراسة (الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي للطالب وحضور المعلم الجامعي) في الرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

إجراءات الدراسة:

تناول هذا الجزء منهج الدراسة، ووصف عينتها (عينة التحقق من أدوات الدراسة– العينة الأساسية)، وأدواتها التي استخدمت في جمع البيانات، وطرق التأكد من الكفاءة السيكومترية لها، من حيث الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، ويمكن عرض هذه الإجراءات على النحو الآتي:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة والمتغيرات موضع الاهتمام، حيث تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن فروض الدراسة التي تتناول الاستعداد للتعلم عن بعد، والتركيز التنظيمي للطالب وحضور المعلم الجامعي كما يدركه الطلبة كمتغيرات تنبؤية بالرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني وذلك لدى عينة من (ن= ٣٢٠) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة الفيوم.

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع (طلاب وطالبات الفرقة الثالثة والرابعة تعليم عام وأساسي) بكلية التربية للعام الجامعي٢٠٢٣-٢٠٢٤م وتم اختيارهم ؛ لأنهم أكثر الطلاب الذين درسوا عن بعد؛ مقارنة بالفرق الأخرى؛ والبالغ عددهم(١٦٠٦) طالبًا وطالبة موزعين على النحو المبين بالجدول(١):

جدول(١): توزيع أفراد مجتمع الدراسة من الطلبة والطالبات بالفرقة الثالثة والرابعة تعليم عام وأساسي

التخصص	ثالثة أساسي	رابعة أساسي	ثالثة عام	رابعة عام
عربي	٦٠	٥٩	٢٣	٣٣
لغة إنجليزية	١٣٦	١٢٥	١٨٠	١٢٨
دراسات	٩٣	١١٦	٥٥	٥٧
علوم	٧٦	٧٣	-	-
رياضيات		١	٣٢	٤٢
بيولوجى			٣٧	٣٣
كيمياء			٤٣	٧١
فرنسى			١٨	٢٩
فيزياء			٢٢	١٢
علم نفس			٣٩	٣٠
فلسفة واجتماع			٤	٩
المجموع	٣٦٥	٣٧٤	٤٣٣	٤٣٤

عينة الدراسة:

(أ) عينة التحقق من الصلاحية السيكومترية لأدوات الدراسة:

اختارت الباحثة عينة بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة مكونة من(٥٧٧) طالبًا وطالبة، بمتوسط عمرى قدره (٢٠.٤٨ سنة)، وانحراف معيارى قدره (٢.٩٣ سنة)، بواقع (٤٢٩ طالبة و١٤٨ طالبًا)، (٢٧٢ طالبًا وطالبة من التخصصات العلمية، و٣٠٥ طلاب وطالبات من التخصصات الأدبية)، وبواقع (٣١٠ من الفرقة الثالثة و ٢٦٧ من الفرقة الرابعة)، ويتضح ذلك في جدول (٢).

جدول (٢): توزيع أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية وفقًا للنوع والتخصص والفرقة

التخصص	الفرقة	طلبة	طالبات	عدد الطلاب
علمي	الثالثة	٥٨	١٢٤	١٨٢
أدبي		١٨	١٤٣	١٦١
علمي	الرابعة	٣٥	٥٥	٩٠
أدبى		٣٧	١٠٧	١٤٤
المجموع		١٤٨	٤٢٩	٥٧٧

(ب) العينة الأساسية:

تحديد حجم العينة:

اعتمدت الباحثة على المعاينة العشوائية الطبقية، واستخدمت لذلك المعادلة الآتية $n = \frac{N}{1+N(e)^2}$ حيث (n هي حجم العينة المأخوذ من حجم مجتمع البحث، N هي حجم مجتمع البحث، e هي خطأ المعاينة"٠.٠٥")، وبناء على تطبيق هذه المعادلة كان الحد الأدنى لحجم هذه العينة كما قدر من خلال المعادلة قيمته (٣٢٠) طالبًا وطالبة من جميع طلاب وطالبات الفرقة الثالثة والرابعة تعليم عام وأساسي بكلية التربية بجامعة الفيوم للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤م)، من التخصصات (علمي، أدبى)، بواقع (٢٤٧) طالبة، و(٧٣) طالبًا، وقد بلغ متوسط عمر أفراد العينة (٢٠.٢٨) بانحراف معياري قدره (٠.٩٤)، وقد كان أفرادها غير أفراد العينة الاستطلاعية (عينة التحقق من صلاحية أدوات الدراسة). ويتضح من جدول (٣) توزيع أفراد العينة الأساسية وفقًا للنوع والتخصص.

جدول (٣): توزيع أفراد العينة الأساسية وفقًا للنوع والتخصص والفرقة

التخصص	الفرقة	طلبة	طالبات	عدد الطلاب
علمي	الثالثة	١٨	٤٨	٦٦
أدبى		١٣	١٠٨	١٢١
علمي	الرابعة	١١	١٨	٢٩
أدبى		٣١	٧٣	١٠٤
المجموع		٧٣	٢٤٧	٣٢٠

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة عدة مقاييس ؛ للتحقق من صدق فروض الدراسة، وقد اعتمدت على خمس خطوات أساسية في ضوئها تم بناء المقاييس وهي :

(١)الخطوة الأولى: تعريف السمة المقاسة

استعرضت الباحثة تعريفات متغيرات الدراسة وهي: (الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي للطلاب وحضور المعلم الجامعي والرضا عن بيئة التعلم الإلكتروني من خلال أدبيات البحث ذات الصلة بالمفهوم.

(٢)الخطوة الثانية: اختيار شكل المثيرات والاستجابات

بمسح مقاييس الدراسة التي صُممت بواسطة عدد كبير من الباحثين منهم وجد أنها جميعًا مقاييس تقرير ذاتي؛ ومثل هذه النوعية من المقاييس لها عيوبها ومميزاتها، وإن كانت توفر البيانات بسرعة، وتساعد على تعميم النتائج وجمع مقدار كبير من البيانات في أقل وقت ممكن (Demetriou, Ozer, , & Essau, 2014,1)

(٣) **الخطوة الثالثة: تحكيم المفردات** استعانت الباحثة بمجموعة من الخبراء(١٠) المختصين في مجال علم النفس من كلية التربية بالجامعة والجامعات الأخرى على مقياس ثنائي الاستجابات(١، صفر) حيث تعطى القيمة "١" لاستجابة مفردة مناسبة، بينما أعطيت القيمة "صفر" لاستجابة مفردة غير مناسبة من خلال مدى ملاءمة المفردة (الموقف) للهدف منها أو لقدرتها على قياس البنية موضع الاهتمام. ونتيجة لهذا الإجراء أبقت على جميع المفردات؛ لأنها تراوحت بين نسب اتفاق (٨٠% إلى ١٠٠%)، مع إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية للمفردات .

(٤)**الخطوة الرابعة:** انتقاء المفردات التي يجب الإبقاء عليها في المقياس النهائي من خلال إجراءات تقييم الخصائص السيكومترية للمفردات، وذلك على النحو الآتي: طبقت المقاييس على عينة مكونة من (٥٧٧) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة والثالثة (تعليم عام وأساسي) بالشعب العلمية (رياضيات، فيزياء، كيمياء، بيولوجي) والشعب الأدبية (عربي، علم نفس، إنجليزي، جغرافيا وتاريخ، ودراسات

اجتماعية، وفرنسي)؛ بهدف التحقق من صدق المقاييس وثباتها؛ بحيث يصبح مؤهلًا للتحليلات اللاحقة وذلك وفقًا للإجراءات الآتية: وفيما يأتي عرض لهذه المقاييس الأربعة[١]

أولًا – مقياس الاستعداد للتعلم عن بعد (إعداد الباحثة) : تم الرجوع إلى مقياس (Hong&Kim, 2018) ودراسة عبد الناصر السيد عامر (٢٠٢٣)، ومقياس الاستعداد للتعلم الرقمي (Hung et al. 2010)، كما تم الرجوع الى مقياس Tang et al.(2021).

وصف المقياس: أعدت الباحثة المقياس الذي تكون من(٣٣) مفردة في صورته المبدئية، ويُجاب عنه من خلال مقياس ليكرت الخماسي، وتراوحت الاستجابات عليه من: (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا)، ويقيس خمسة مكونات، وتتوزع العبارات على هذه المكونات كما يلي:

١- التعلم الموجه ذاتيًا عبر الإنترنت: ويشمل (٧) مفردات وأرقامها(١– ٧).

٢- الدافعية للتعلم عن بعد: ويشمل (٦) مفردات وأرقامها (٨– ١٣).

٣- الفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية: ويشمل (٧) مفردات وأرقامها(١٤– ٢٠).

٤- تحكم المتعلم: ويشمل (٧) مفردات وأرقامها (٢١– ٢٧).

٥- الفاعلية الذاتية في التواصل/التفاعل عبر الإنترنت: ويشمل (٦) مفردات وأرقامها(٢٨–٣٣).

أجريت عدة دراسات تحليلًا عامليًا استكشافيًا وتوكيديًا لمقياس الاستعداد للتعلم الرقمي حيث يشير Allam et al. (2020) إلى أن الاستعداد للتعلم عن بعد يتكون من (٥) عوامل، في حين أشار Hong&Kim (2018, 304) إلى أنه يتكون من (٤) مكونات . كما قامت دراسة Zhong et al.(2023) بالتحقق من الصدق والثبات لمقياس الاستعداد للتعلم الرقمي لدى طلاب كلية التمريض باستخدام صدق المحتوى والتحليل العاملي التوكيدي والصدق التباعدي والتمييزي، وقد أشارت الدراسة إلى وجود (٥) عوامل عي: الاستعداد التكنولوجي، وتحكم المتعلم، وفاعلية التواصل عن بعد، والتعلم الموجه ذاتيًا والدافعية للتعلم، وقد أشارت دراسة Hung et al. (2010) إلى أن الاستعداد للتعلم عن بعد يتمثل في بعدى الثقة في استخدام الكمبيوتر والإنترنت والتواصل والتفاعل مع الإنترنت لدى طلاب الجامعة في تايوان؛ كما أشارت دراسة Hao(2016) إلى أن الاستعداد للتعلم الإلكتروني يتكون من (٥) مكونات هي: تحكم المتعلم، والتعلم الموجه ذاتيًا

[١] **(ملحق١) الصورة الأولية لمقاييس الدراسة.**

والفاعلية الذاتية التكنولوجية والدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية التواصلية، كما أشارت الدراسة إلى أن السمات الشخصية للمتعلم ومعتقدات الطالب عن نفسه ومدركات الطالب عن المعلم والدعم الخارجي من المعلم قد تؤثر في الاستعداد للتعلم إلكترونيًا. ثم قام Hung et al.(2010) بتطوير مقياس شامل لقياس الاستعداد للتعلم عن بعد تضمن (خمسة) مكونات وهى: الفاعلية الذاتية في استخدام الإنترنت، والتعلم الموجه ذاتيًا، وتحكم المتعلم، والدافعية للتعلم، وفاعلية التواصل عن بعد.

وبناءً على تعارض النتائج حول البنية العاملية للمقياس لذا ربما يكون من الأهمية استكشاف البنية العاملية للمقياس لدى عينة الدراسة التي ستستخدم في التحليلات اللاحقة للتحقق من مدى صحة فروض الدراسة.

ثانيًا– مقياس التركيز التنظيمي: التقدمي / الوقائي (إعداد الباحثة)

يهدف المقياس تعرف طبيعة التركيز التنظيمي للطالب (تركيز التحسين(التقدمي) – تركيز الوقاية(الوقائي)، وبناءً على مسح الدراسات السابقة، اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس التي استخدمت في الأدبيات السابقة لقياس التركيز التنظيمي للطالب، وقد تم الرجوع إلى مقاييس مثل (Kummel & Kimmerle, 2020; Vankrevelen, 2017; RFQ, Higgins, Friedman, Harlow, Idson, Ayduk & Taylor, 2001; GRFM, Lockwood, Jordan & Kunda, 2002; Faur, Martin, & Clavel, 2017;)، وبناء على ذلك تم بناء مقاييس تقرير ذاتي لقياس الفروق الفردية في التركيز التنظيمي كما أشار(Higgins et al., 2001; Lockwood et al ،. 2002) ؛ لذا تحاول الباحثة– ضمن إجراءات التحقق من صلاحية أدوات الدراسة– افتراض البناء العاملي، والتحقق من صدقه لدى عينة الدراسة.

وصف المقياس في صورته المبدئية: تكون المقياس من(٣٠) مفردة في صورته المبدئية، ويجاب عنه من خلال مقياس ليكرت الخماسى، وتتراوح الاستجابات عليه بين: (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا)،ويقيس بعدين، وتتوزع العبارات على هذين البعدين كما يلي:

١- التركيز التقدمي: ويشمل (١٥) مفردة أرقامها(١– ١٥).

٢- التركيز الوقائي: ويشمل (١٥) مفردة أرقامها (١٦– ٣٠).

ثالثًا- مقياس حضور المعلم الجامعي (إعداد الباحثة):

بناءً على مسح الدراسات السابقة، اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس التي استخدمت لقياس الكاريزما أو الحضور للمعلم الجامعي في بيئة التعلم الإلكترونية، ومن هذه المقاييس مقياس (Cleveland & Campbell, 2012)، ومقياس الحضور التدريسي Arbaugh et al.(2008) وتم عمل مقياس يضم المكونات الفرعية (الحضور التدريسي، الحضور المعرفي، الحضور الاجتماعي، الحضور الانفعالي، الحضور القيادي).

وصف المقياس: تكون المقياس من(٣٩) مفردة في صورته المبدئية، يُجاب عنه من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا - أبدًا)، ويقيس خمسة مكونات، وتتوزع العبارات عليها كما يأتي:

١- الحضور التدريسي: ويشمل (٨) مفردات وأرقامها(١- ٨).

٢- الحضور المعرفي: ويشمل (٦) مفردات وأرقامها (٩- ١٤).

٣- الحضور الاجتماعي: ويشمل (٥) مفردات وأرقامها(١٥- ١٩).

٤- الحضور الوجداني: ويشمل (١٠) مفردات وأرقامها(٢٠- ٢٩).

٥- الحضور القيادي: ويشمل (١٠) مفردات وأرقامها(٣٠- ٣٩).

رابعًا- مقياس الرضا عن التعلم الإلكتروني: (إعداد الباحثة):

تم الاطلاع على الأطر والتوجهات النظرية والتعريفات الخاصة بالرضا عن التعلم عن بعد والرجوع إلى دراسات ومقاييس مثل (Sharma, Deo, Timalsina, Joshi, Shrestha & Neupane, 2020; wei & chou ,2020; pérez Villalobos et al. 2021) ← كما تم الرجوع إلى قائمة (Bolliger & Halupa, 2012)(online course Satisfaction Survey) وكشفت بعض المقاييس عند وجود (٤ عوامل للرضا عن التعلم عن بعد؛ في حين أشارت دراسة عبد الناصر السيد عامر (٢٠٢٣) إلى وجود عامل عام واحد للرضا عن التعلم .

وصف المقياس: تكون المقياس من(٣٤) مفردة في صورته المبدئية، يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات، وتتراوح الاستجابات عليه بين: (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا - أبدًا). ويقيس خمسة مكونات للرضا في بيئة التعلم الإلكتروني، وتتوزع العبارات عليها كما يأتي:

١- الرضا عن الأستاذ الجامعي: ويشمل (٦) مفردات وأرقامها(١- ٦).
٢- الرضا عن البنية التحتية للتعلم عن بعد: ويشمل (٧) مفردات وأرقامها (٧- ١٣).
٣- الرضا عن منفعة التعلم عن بعد: ويشمل (١٢) مفردات وأرقامها(١٤- ٢٥).
٤- الرضا عن متعة التعلم عن بعد: ويشمل (٩) مفردات وأرقامها(٢٦- ٣٤).

وقد عرضت المقاييس الأربعة على مجموعة من المحكمين الاختصاصيين في علم النفس في ضوء التعريفات الإجرائية لمكونات كل مقياس.

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

أولا: مؤشرات صدق وثبات مقاييس الدراسة[١]:

(أ) الصدق الظاهري باستخدام طريقة Q-sorting :

حاولت الباحثة في البداية التحقق من صدق المقاييس الأربعة للدراسة باستخدام طريقة للصدق وهي طريقة التصنيف المسماة بـ(Q-sorting) خاصة في المراحل الأولى من البحث كطريقة استطلاعية؛ وهي طريقة للتحقق من الصدق التمييزي، حيث تجمع هذه الطريقة بين صدق المحتوى وصدق البنية من خلال أحكام الخبراء الذين يصنفون أو يجمعون المفردات في فئة معينة طبقا لدرجة التماثل أو التطابق فيما تقيسه. هذه العملية تحذف أيضا (يعني تميز بين) المفردات التي لا تتطابق مع أو التي لا تنسجم مع الأبنية المقترحة (Straub, Boudreau & Gefen, 2004, 20). كما أنها تمثل دليلًا من أدلة الصدق التمييزي، حيث يفترض الصدق التمييزي أن المفردات يجب أن ترتبط بدرجة عالية مع بعضها البعض مقارنة بارتباطها بمفردات أخرى تتعلق بأبنية أخرى يفترض نظريًا أنها غير مرتبطة مع بنية هذه المفردات. ويمكن عمل الصدق التمييزي بعدة طرق؛ منها طريقة التصنيف Q – Sorting. ويهدف هذا الإجراء لعزل المفردات في بنية متعددة الأبعاد طبقًا لمجالها النوعي. وتوجد طريقتان لعمل هذا:

- طريقة استكشافية في التصنيف *Exploratory* : حينما يُعطى المستجيبون(غالبا خبراء في المجال موضع الاهتمام) مقياسًا مكونًا من مفردات ويطلب منهم تجميع وتعيين

[١] **تتقدم الباحثة بالشكر والتقدير للدكتور مصطفى حفيضة سليمان الأستاذ بالقسم لتوجيه الباحثة وإرشادها فى مؤشرات الصدق والثبات.**

مسميات لكل فئة يمكن أن تتجمع فيها المفردات(يعني يحدد مسمى البعد ومجموعة المفردات التي يمكن أن تنتسب إليه) .

- طريقة توكيدية في الفرز والتصنيف Confirmatory : تُستخدم حينما تكون فئات التصنيف موجودة من قبل ويطلب من المستجيبين(غالبا خبراء في مجال ما) تصنيف كل مفردة في إحدى الفئات(قد تكون هذه الفئات أبعادا مُعرفة تعريفا إجرائيا، وفي ضوء التعريف يعين موقع المفردة وانتمائها لكل بُعد أو كل فئة). بالنسبة لدراسة الفرز باستخدام Q-Sorting فقد اتبعت الخطوات الآتية:

(١) عرضت الباحثة المقاييس الأربعة دون تحديد هويتها (في شكل مفردات فقط) دون تعريف إجرائي لأي مقياس على مجموعة من الخبراء المحكمين الاختصاصيين في مجال علم النفس من كليات التربية، عددهم(١٠) ؛ بلغة أخرى بدون إظهار انتماءات المفردات لأي مفهوم أو بنية نظرية معرفة تعريفًا إجرائيًا، وما على المحكمين(المستجيبين) إلا أن يقرأوا المفردات الخاصة بكل مقياس على حدة ثم يجيبوا عن سؤال هو:" ماذا تقيس مجموعة المفردات هذه" ؟

(٢) تم الحصول على استجابات المحكمين في شكل جداول مستقلة.

(٣) كدليل كمي لإجراء الفرز للمقاييس الخمسة باستخدام Q- sorting. فقد تم استخدام النسبة المئوية الصحيحة للتصنيف the correct classification percent التي تصف نسبة المشاركين من المحكمين الذين صنفوا المقياس ضمن الهدف منه بشكل صحيح. لكي نحسب نسبة التصنيف الصحيحة حددنا تكرار المستجيبين الذين وضعوا علامة صح على الفئة الصحيحة المعنونة بماذا يقيس ؟ مع اعتبار أن المقياس لا يكون صادقًا حينما تكون نسبة الفرز أو التصنيف منخفضة؛ أقصد حينما تكون نسب الفرز فيها دون أو تحت نسبة(٦٠%) آخذين في اعتبارنا أن نسبة فرز تعادل أو أكبر من(٨٠%) تشير إلى أن المقياس يتمتع بمستوى جيد من الصدق التمييزي، ويوضح جدول(٤) ذلك.

جدول(٤): النسب المئوية للفرز بين الخبراء للمقاييس الأربعة ضمن فئة "ماذا يقيس الاختبار؟

الأداة	استجابات الخبراء ضمن الفئة الصحيحة فقط " الهدف من المقياس"										النسبة المئوية للفرز
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	
الاستعداد للتعلم عن بعد	×	×	×		×	×	×	×	×	×	%٩٠
التركيز التنظيمي للطالب	×	×		×	×	×		×	×	×	%٨٠
حضور المعلم الجامعي المدرك	×	×	×	×		×		×	×	×	%٨٠
الرضا عن بيئة التعلم الإلكتروني	×		×	×	×	×	×	×	×	×	%٩٠

(ب) صدق المحتوى Content Validity:

يعدُّ من الأساليب التي تعتمد على تقديرات المحكمين، ويمثل عملية من عمليات التحقق من صدق البنية، وذلك من خلال تحكيم مدى ارتباط البنود بالأبعاد التي تقيسها ويعرف بتحليل الخبراء، (Almanasreh, Moles, & Chen, 2019,.214)، بعد تلقي استجابات مجموعة الخبراء حول مفردات مقياس ما يمكن تنفيذ التحليلات الكمية والكيفية. لا يوجد مدخل موحد لفحص صدق المحتوى، ولا توجد طريقة إحصائية واحدة، ولكن ينفذ من خلال عدد من المؤشرات الكمية أوصى بها كل من Polit, Beck.(2006) ; ؛ Polit, Beck, Owen (2007) ؛ Yusoff (2019.) على النحو الآتي:

أولا- **تقدير مؤشر صدق المحتوى على مستوى المفردة** حيث يعطي الخبراء نسبة تعبر عن مدى ملاءمة محتوى المفردة لما تقيسه بين تقديرين إما الواحد أو الصفر؛ وبالتالي يقدر مؤشر(I-CVI)من خلال قسمة مجموع من أعطوا تقديرا قيمته "١" على عدد الخبراء.

ثانيا- **مؤشر صدق المحتوى بالنسبة لمستوى المقياس ككل اعتمادا على منهجية المتوسط S-CVI/AVE ويقدر هذا المؤشر بطريقتين:** إما على مستوى المفردات؛ يعني مستوى I-CVI حيث يؤخذ متوسط درجات I-CVI لكل المفردات على كل المقياس، أو أننا نعتمد على طريقة أخرى من

خلال متوسط نسبة الملاءمة التي حكم بها من قبل كل الخبراء. وبالطبع تمثل نسبة الملاءمة متوسط الملاءمة المقدر بواسطة كل خبير على حدة. ومن ثم توجد لدينا معادلتان بسيطتان إحداهما تعتمد على I-CVI، والأخرى على تقديرات نسبة الملاءمة حيث :

$$S-CVI/Ave=\frac{\sum Scoresof\ I-CVI}{numberof\ items}$$

$$S-CVI/Ave=\frac{\sum propr.of\ relev.ratings}{numberof\ \text{exp}erts}$$

ثالثا- **مؤشر صدق المحتوى على مستوى المقياس المبني على منهجية الاتفاق الشامل Universal Agreement على ملاءمة المفردة للقياس بين الخبراء S-CVI/UA:** ويمثل بنسبة المفردات التي تأخذ في تقدير الملاءمة القيمة "١" من قبل كل الخبراء . ويعطي UA القيمة "١" حينما تحقق المفردة نسبة ملاءمة ١٠٠% كاتفاق بين كل الخبراء، بينما تأخذ القيمة "صفر" إذا لم تحقق المفردة هذه النسبة المئوية الكاملة من الاتفاق بين المحكمين، ويمكن تقدير قيمة هذا المؤشر من خلال المعادلة الآتية:

$$S-CVI/UA=\frac{\sum scoresof\ UA}{numberof\ items}$$

بناء على هذه المعادلات الأربع السابقة قدرت قيم مؤشرات صدق المحتوى حيث وجد أن القيم (0.98)، والقيمة (0.982) تعبران عن مؤشرات صدق المحتوى المبنية على منهجية المتوسط بالنسبة للمقياس ككل، إلا أن القيمة الأولى قدرت بالاعتماد على مجموع درجات(I-CVI) لكل المفردات على كل المقياس، بينما القيمة الثانية على الترتيب قدرت في ضوء متوسط نسبة الملاءمة من قبل الخبراء؛ وقد تجاوزت القيمتان القيمة الحدية (0.78 أو 0.80)التي تعبر عن قيمة موصى بها لـ CVI (بواسطة Polit, Beck, 2006) بغض النظر عن عدد المحكمين. وجاءت القيمة (0.8)بحيث تعبر عن مؤشر(S-CVI/UA) التي تعكس مدى تشارك الخبراء في تفسير مشترك لبنية المقياس ؛ وتعد هذه النسبة مقبولة في ضوء نفس المحك. وبناء عليه يمكن

الحكم على عبارات المقياس أنها تتمتع بدرجات مقبولة من صدق المحتوى في ضوء هذه المؤشرات ويوضح جدول(٥) تحليل مؤشرات صدق المحتوى لمقياس الاستعداد للتعلم عن بعد.

جدول (٥) : تحليل مؤشرات صدق المحتوى لمقياس الاستعداد للتعلم عن بعد

المفردات	الخبراء										الاتفاق بين الخبراء	I-CVI	UA
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	-	-	-
١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٣	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٤	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٥	١	١	١	٠	١	١	١	١	١	١	٩	0.9	0
٦	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٧	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٨	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٩	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
١٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
١١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
١٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
١٣	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
١٤	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
١٥	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
١٦	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
١٧	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
١٨	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
١٩	١	٠	١	١	١	١	١	١	١	١	٩	0.9	0
٢٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٢١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٢٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٢٣	١	١	٠	١	١	١	١	١	١	١	٩	0.9	0
٢٤	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٢٥	١	١	١	١	١	٠	١	١	١	١	٩	0.9	0
٢٦	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٢٧	١	١	١	٠	١	١	١	١	١	١	٩	0.9	0
٢٨	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٢٩	٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٩	0.9	0
٣٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٣١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٣٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٣٣	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1

المفردات	الخبراء										الاتفاق بين الخبراء	I-CVI	UA
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	-	-	-
٣٤	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٣٥	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٣٦	٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٩	0.9	0
٣٧	٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٩	0.9	0
٣٨	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٣٩	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
٤٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١٠	1	1
											S-CVI/Ave	=39.2/40 =0.98	
نسبة الملاءمة	0.93	0.98	0.98	0.95	1	0.98	1	1	1	1	S-CVI/UA=32/40=0.8		
متوسط نسبة المفردات التي قدرت على أنها ملائمة عبر استجابات المحكمين العشر= 9.82/10=0.982													

وقد تم عمل تحليل لمؤشرات صدق المحتوى[١] للمقاييس الثلاثة الباقية، وكانت النتيجة النهائية كالتالى في جدول(٦) :

جدول (٦) : مؤشرات تحليل صدق المحتوى للمقاييس الأربعة

المقياس	S-CVI/Ave	نسبة الملاءمة S-CVI/UA	متوسط نسبة المفردات التي قدرت على أنها ملائمة
الاستعداد للتعلم عن بعد	0.98	0.80	0.98
التركيز التنظيمي للطالب	0.97	0.73	0.97
حضور المعلم الجامعي المدرك	0.98	0.79	0.97
الرضا عن بيئة التعلم الإلكتروني	0.98	0.88	0.98

(ج) صدق التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) لمقياس الاستعداد للتعلم عن بعد:

استخدمت الباحثة أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) بواسطة SPSS(v. 21) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس)، وقيم تشبع قطعية أكبر من أو يساوي (0.50)، واستخدم معيار" جتمان "لتحديد عدد العوامل؛ بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وقيمة اختبار كايزر- ماير- أولكين (Kaiser -

[١] ملحق(٢) جداول تحليل صدق المحتوى لمقاييس الدراسة.

Mayer– Olkin (KMO (0.932) وهى أكبر من (0.6)، كما بلغت قيمة اختبار بارتليت Bartlett s test of sphericity (5596.06)، وهي دالة إحصائيًا، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط، وتم حذف البنود التي تقل معامل الشيوع لها (عن0.5)، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج أربعة عوامل، تضمنت(56.53%) من حجم التباين الكلي في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (15.76%،14.05%، 13.97%، 12.75%)، ويعرض الجدول (٧) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس الاستعداد للتعلم عن بعد .

جدول(٧)

نتائج (EFA) وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاستعداد للتعلم عن بعد (ن=٥٧٧)

العينة الكلية												
العامل الأول(تحكم المتعلم)			العامل الثاني(الفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية)			العامل الثالث(الفاعلية الذاتية في التواصل / التفاعل عن بعد)			العامل الرابع(دافعية التعلم عن بعد)			
رقم المفردة	التشبع	معامل الشيوع h2	رقم المفردة	التشبع	معامل الشيوع h2	رقم المفردة	التشبع	معامل الشيوع h2	رقم المفردة	التشبع	معامل الشيوع h2	
٢٦	0.67	0.60	١٦	0.83	0.76	٣١	0.78	0.67	١٠	0.73	0.63	
٢١	0.64	0.50	١٧	0.78	0.71	٣٢	0.74	0.59	٩	0.72	0.64	
٢٥	0.62	0.50	١٨	0.74	0.61	٣٠	0.68	0.58	٨	0.72	0.61	
٢٤	0.62	0.51	١٩	0.62	0.58	٢٩	0.60	0.50	١١	0.63	0.57	
١٢	0.60	0.60	١٥	0.57	0.53	٢٨	0.57	0.50				
٢٧	0.58					٣٣	0.51	0.50				
١٣	0.58	0.59										
٢	0.51	0.50										
الجذر الكامن	3.62		3.32			3.21			2.93			
نسبة التباين العاملي	15.76%		14.05%			13.97%			12.75%			
نسبة التباين الكلي	56.53%											

يتضح من نتائج الجدول(٧) أن تشبعات جميع المفردات على الأربعة عوامل بلغت قيمًا مرضية من التشبع، وتجاوزت المحك (0.50)، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة الأربعة عوامل قد وصلت إلى (56.53%)، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (٨) مفردات،

وتقيس التشبعات الأكبر للبنود على هذا العامل **(تحكم المتعلم)**. وتشبع على العامل الثاني (٥) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود **(الفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية)**. وتشبع على العامل الثالث (٦) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود **(الفاعلية الذاتية في التواصل/ التفاعل عن بعد)**. وتشبع على العامل الرابع (٤) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود **(الدافعية للتعلم عن بعد)**. وحذفت (١٠) مفردة منها مالم يتشبع على أي بند، ومنها ما تشبع على أكثر من عامل ومنها ما كانت قيم الشيوع له أقل من(٠.٥) وتكون المقياس بعد الحذف في مرحلة التحليل العاملي الاستكشافي من (٢٣) مفردة .

صدق التجزئة النصفية/ صدق العبور لمقياس الاستعداد للتعلم عن بعد : split sample validation

للإجابة عن سؤال الدراسة "ما مدى قابلية نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبنود مقاييس الدراسة للتعميم من العينة (الممثلة بالبيانات الواقعية) إلى مجتمع البحث(الممثل بطلبة الجامعة الذين يتعلمون عن بعد)"؛ استخدمت الباحثة أسلوب التحليل المستند لتجزئة العينة فيما يُعرف بـ split sample validation وقد استخدم هذا التحليل اعتمادا على دالة $Uniform(1) \leq 0.50$ ، وتحليل نتائج العينات المشتقة الناتجة من هذه الدالة على نفس بيانات العينة الأساسية باستخدام EFA. وتمثل هذه المرحلة مرحلةِ التصديقَ على نتائج التحليلِ العاملَي الاستكشافي قبل التحليل العاملي التوكيدي، حيث كان الاهتمام منصبًا على مسألة generalizability ؛ يعني قابلية تعميم نموذج العامل المشتق لاختبار قابلية النتائج (التي استخلصت من تحليل المكونات الأساسية) للتعميم من خلال تجزئة العينة عشوائيًا لنصفين، وبعدها نُفذ تحليل المكونات الأساسية على كل نصف منهما مع مقارنة النتائج مع تحليل المجموعة المتكاملة من البيانات. وكانت المقارنة مرتكزة على أربع نتائج هي:

(أ) مدى معاملات الشيوع communalities للمفردات بحثا عن التكافؤ بين نتائج معاملات الشيوع لكل عينة من العينات الثلاثة للتحليل(العينة الأولى، والثانية، والعينة الكاملة للبيانات) وتحديد ما إذا كانت معاملات الشيوع مساوية أو أكبر من(≥ 0.50) لكل المفردات.

(ب)أن يكون نمط التشبعات العاملية factor loadings متكافئا كذلك عبر التحليلات الثلاثة؛ وأن يكون تشبع المفردة على العامل ≤ 0.40 .

(ج)عدد المكونات أو العوامل المستخلصة من التحليل يكون متماثلًا في التحليلات الثلاثة.

(د)مقارنة نسب التباين الكلي المفسر للعوامل في التحليلات الثلاثة.

فإذا ما تحققت هذه النتائج الأربع بين التحليلات الثلاثة، كان ذلك دليلًا على قابلية النتائج للتعميم وصدق التحليل؛ لأن التحليلين(العاملي الاستكشافي، وصدق التجزئة النصفية) يمثلان نوعًا من تكرار التجربة.

جدول(٨): مقارنة بين نتائج التحليلات في ضوء قيم معاملات الشيوع، ونمط التشبعات العاملية، والنسبة التراكمية للتباين المفسر لمقياس الاستعداد للتعلم عن بعد

عينة التحليل الجزئية الأولى											
العامل الأول(تحكم المتعلم)			العامل الثاني(الفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية)			العامل الثالث(الفاعلية الذاتية في التواصل / التفاعل عن بعد)			العامل الرابع(دافعية التعلم عن بعد)		
رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع
٢٦	0.69	0.50	١٦	0.81	0.56	٣١	0.76	0.53	١٠	0.78	0.66
٢١	0.67	0.53	١٧	0.79	0.80	٣٢	0.76	0.50	٩	0.73	0.60
٢٥	0.65	0.50	١٨	0.77	0.71	٣٠	0.69	0.64	٨	0.72	0.59
٢٤	0.65	0.56	١٩	0.63	0.61	٢٩	0.65	0.66	١١	0.63	0.59
١٢	0.58	0.58	١٥	0.57	0.57	٢٨	0.57	0.58			
٢٧	0.53	0.50				٣٣	0.76	0.53			
١٣	0.69	0.53									
٢	0.67	0.50									
نسبة التباين الكلي	59.48%										
عينة التحليل الجزئية الثانية											
رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع
٢٦	0.68	0.52	١٦	0.84	0.52	٣١	0.76	0.50	١٠	0.73	0.58
٢١	0.68	0.59	١٧	0.78	0.72	٣٢	0.71	0.55	٩	0.71	0.66
٢٥	0.66	0.54	١٨	0.73	0.72	٣٠	0.69	0.60	٨	0.69	0.68
٢٤	0.64	0.57	١٩	0.62	0.64	٢٩	0.59	0.64	١١	0.64	0.59
١٢	0.62	0.57	١٥	0.60	0.59	٢٨	0.76	0.61			
٢٧	0.61	0.52				٣٣	0.51	0.50			
١٣	0.58	0.59									
٢	0.58	0.54									
نسبة التباين الكلي	58.91%										

مما يلاحظ على النتائج الواردة بالجدول(٨) ما يأتي:

(١) تماثل نتائج التحليلات الثلاثة فيما يتعلق باقتراب قيم معاملات الشيوع للمفردات عبر كل التحليلات من القيمة المحكية (0.50) أو أكبر منها بما يعني قدرة التحليل العاملي على تفسير نسب لا تقل عن نصف التباين لكل متغير؛ حيث وقعت معاملات الشيوع بالنسبة للتحليل الأول(العينة الأولى الكلية) بين(0.76 –0.50)،وبالنسبة للتحليل الثاني امتدت تقريبًا بين (0.80 –0.50)، وللثالث بين (0.72–0.50) بما يشير لتماثل النتائج بين التحليلات الثلاثة فيما يتعلق بقيم معاملات الشيوع.

(٢) بمقارنة نمط التشبعات العاملية، وعدد المكونات المستخلصة من التحليل في مصفوفة التدوير بالفاريماكس يتبين أن التشبعات العاملية في التحليلات الثلاثة نقية وموجبة، وأكبر من أو مساوية تقريبا (0.50) لكل المفردات عبر التحليلات الثلاثة، كما اتسمت المفردات في تشبعاتها بأبنية بسيطة وليست مركبة على كل عامل من العوامل الثلاثة وفي كل التحليلات، علاوة على أن عدد المكونات المستخلصة من التحليل العاملي كان متطابقا(٤ مكونات) عبر التحليلات الثلاثة.

(٣) تكشف نتائج التحليلات الثلاثة أن محك النسبة المئوية التراكمية وفقا لمحك الجذر الكامن لكايزر يشير لأربعة مكونات؛ حيث تفي تقريبا بالمحك المطلوب لتفسير(٦٠%)من التباين الكلي الموجود بالبيانات الواقعية، حيث كانت النسبة المئوية التراكمية للتحليلات الثلاثة على التوالي (56.5%) للتحليل الأول(العينة الكلية)، (59.84%) للتحليل الثاني(العينة الجزئية الأولى)، (58.91%) للتحليل الثالث(العينة الجزئية الثانية). وهذه النتائج في مجموعها تشير لدرجة عالية من التماثل تصل لحد التطابق، وبما يكشف عن صدق نتائج التحليل العاملي بالنسبة للعينة الكلية من خلال إجراء التحليل على عينات مستقلة مشتقة من نفس عينة الدراسة، وبما يدعم في النهاية من النتيجة القائلة بأن " نتائج تحليل المكونات الأساسية لبنود مقياس الاستعداد للتعلم عن بعد قابلة للتعميم على مجتمع البحث.

ثالثًا– الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:

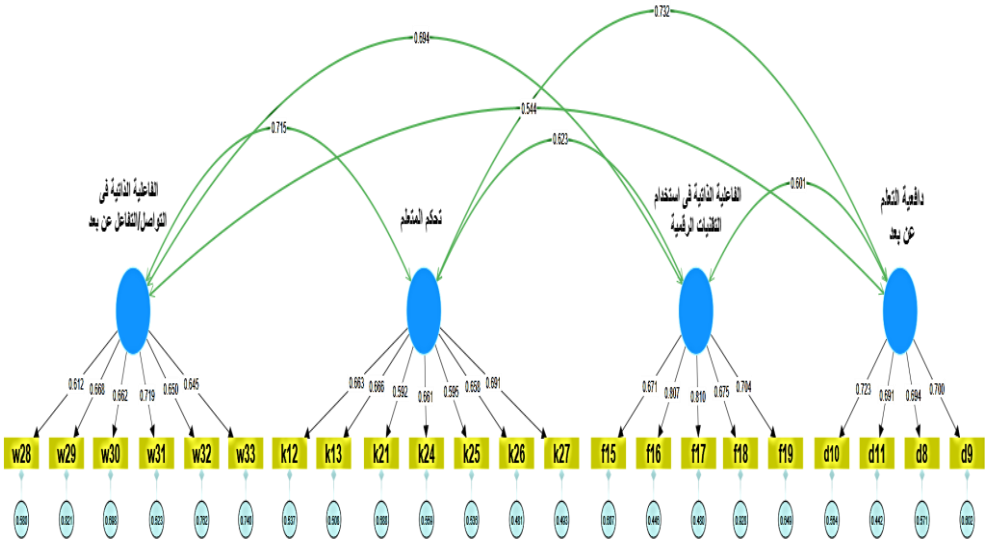
نفذت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي كإجراء إحصائي متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس كمتغيرات مشاهدة للأربعة عوامل، وذلك **باستخدام برنامج (SmartPLS4)** وقد تم حذف البند رقم (٢) في هذه المرحلة؛ حيث كان تشبعه على العامل أقل من (٠.٥)، ويعرض الجدول(٩) أدلة المطابقة للنموذج رباعي العامل لمقياس الاستعداد للتعلم عن بعد وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول(٩): أدلة المطابقة للنموذج رباعي العامل للاستعداد للتعلم عن بعد

المؤشر	C^2 / df	GFI	NFI	CFI	TLI	IFI	SRMR	RMSEA
قيمته	3.44	0.90	0.90	0.91	0.90	0.91	0.055	٠.٠٦
القيمة المرجعية	أقل من ٥	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	من صفر الى ٠.٠٨	٠.٠٨ فأقل

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٩):

أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقًا لأدلة الملاءمة في ضوء استجابات العينة؛ حيث كانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI)، وقيمة مؤشر توكر_لويس (TLI) هي (٠.٩٠)، وقيمة مؤشر المطابقة التزايدي(IFI) أعلى من (٠.٩) كما كانت قيمة مؤشر (RMSEA) هي(٠.٠٦)، وقيمته تشير إلى نقص الملاءمة للنموذج مقارنة بنموذج يلائم بشكل مكتمل البيانات الواقعية؛ وبناءً عليه يتطابق النموذج رباعي العامل لمقياس الاستعداد للتعلم عن بعد لبيانات العينة، ويظهر الشكل(١)النموذج البنائي للمقياس.



شكل(١) : نموذج التحليل العاملي التوكيدي للاستعداد للتعلم عن بعد

تصحيح المقياس: يصحح المقياس بحيث تعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، ولما كان المقياس مكونًا في صورته النهائية من "٢٢" مفردة؛ وبالتالي أعلى درجة على هذا المقياس ""١١٠ درجة وأقلها" ٢٢" درجة.

مؤشرات ثبات مقياس الاستعداد للتعلم عن بعد:

في ضوء نماذج المعادلة البنائية فإنه من الشائع أن نقرر ثبات الأبنية الممثلة في النموذج (Bacon, D., Sauer, P.L., &Young, M., 1995, 394). واستخدام ألفا كرونباخ لتقدير معامل الثبات بالرغم من أن دقته محكومة بافتراضات، منها: عدم ارتباط أخطاء مفردات المقياس، وأن تقيس الأداة بنية واحدة(أحادية البعد)، وأن يكون لكل الدرجات نفس التباينات الحقيقية، وأن يكون لكل المفردات نفس العلاقة بالبنية المقاسة، بما يعني تعادل التشبعات على العامل (Watkins, M.W.,2017,1114). فلو حدث انتهاك لهذه الافتراضات، ربما يؤدي ذلك إلى تضخم أو إضعاف تقدير ثبات المجتمع، وللأسف يتم تجاهل هذه الافتراضات عند حساب ألفا، وبالرغم من ذلك يعتمد الباحثون بشكل شائع على استخدام هذا المؤشر الإحصائي لثبات المقاييس.

وقد أصبحت هناك مداخل بديلة لا تعتمد على تلك الافتراضات غير الواقعية وهي تقديرات الثبات المبنية على نموذج Model – based reliability estimates حيث يعتمد هذا المدخل على افتراضات أقل وواقعية أكثر، كما أن هذا المدخل يقيم الثبات بشكل مناسب للاختبارات متعددة الأبعاد. وفي ضوء هذا التوجه يجب استخدام مقاييس متعددة للثبات، ولا يكون الاعتماد على ألفا فقط؛ لأنها قد لا تكون مناسبة خاصة مع انتهاك الافتراضات؛ وبناء عليه قد يكون البديل تقدير ثبات البنية أو التركيب Composite reliability(CR)، وحدد (Fornell, Larcker ,1981 as cited in: Hamid, Sami, & Sidek, 2017, P.2) قيمة قطعية لمؤشر ثبات البنية $CR \rangle 0.6$. واعتمدت الباحثة في تقدير الثبات على حساب ثبات البنية وثبات التجزئة النصفية، ويعرض الجدول(١٠) قيم ثبات البنية CR[١] لكل عامل من عوامل المقياس

جدول: (١٠)

قيم معاملات ثبات البنية والتجزئة النصفية لعوامل مقياس الاستعداد للتعلم عن بعد

الثبات	العامل الأول (تحكم المتعلم)	العامل الثاني (الفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية)	العامل الثالث (الفاعلية الذاتية في التواصل / التفاعل عن بعد)	العامل الرابع (دافعية التعلم عن بعد)
ثبات التجزئة النصفية	0.75	0.82	0.81	0.79
ثبات CR البنية	0.83	0.85	0.82	0.79

يتضح من جدول(١٠) أن جميع قيم ثبات التجزئة النصفية و ثبات البنية CR للأبعاد الفرعية للمقياس بلغت قيما أكبر من (0.6)، بما يشير لثبات التجانس الداخلي لبنية الاختبار ككل.

$$CR = \frac{(\sum_{i=1}^{n} \lambda_i)^2}{(\sum \lambda_i)^2 + (\sum \varepsilon_i)} \quad \text{.....(1)}$$ **(Fornell, & Larker, 1981, 45)**

بحيث إن ثبات التركيب أو البنية عبارة عن مجموع مربعات التشبعات على العامل مقسومة على مجموع مربعات التشبعات على العامل مضافا إليه مجموع تباينات الخطأ

ثانيا: مؤشرات صدق وثبات مقياس التركيز التنظيمي للطالب :

بُني هذا المقياس على أساس أنه يقيس بنيتين متمايزتين هما: بنية التركيز التنظيمي التحسيني أو التقدمي والتركيز الوقائي؛ لذا تبنت الباحثة المدخل ثنائي العامل: التحسيني والوقائي. وللتحقق من صدق البنية للمقياس اتبعت نفس الإجراءات السابقة، واعتمدت الباحثة على نفس المحكات.

أولًا: الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) لمقياس التركيز التنظيمي لطالب:

كانت قيمة اختبار كايزر- ماير- أولكين (KMO) Kaiser - Mayer- Olkin (0.912) وهى أكبر من (0.6)، كما بلغت قيمة اختبار بارتليت Bartlett s test of sphericity (2)، وهي دالة إحصائيًا، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط، وتم حذف البنود التي تقل معامل الشيوع لها (عن0.5)، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج عاملين، تضمنت(53.82%) من حجم التباين الكلي في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (36.19%،16.90%)، ويعرض الجدول (١١) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس التركيز التنظيمي للطالب .

جدول(١١): نتائج (EFA) وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التركيز التنظيمي للطالب (ن=٥٧٧)

العامل الأول (التركيز التقدمي)			العامل الثاني (التركيز الوقائي)		
رقم المفردة	قيمة التشبع	معامل الشيوعh2	رقم المفردة	قيمة التشبع	معامل الشيوعh2
٨	0.79	0.59	٢٠	0.80	0.55
٣	0.77	0.58	١٩	0.79	0.56
٧	0.76	0.56	٣٠	0.72	0.56
٦	0.75	0.58	١٥	0.71	0.55
٢٢	0.75	0.62	١٨	0.66	0.54
٢٤	0.74	0.50			
٢٣	0.72	0.51			
١٢	0.71	0.63			
٤	0.70	0.64			
٢٧	0.67	0.59			
٢٨	0.65	0.53			
٢٥	0.64	0.56			
الجذر الكامن	6.28			2.87	
نسبة التباين العاملي	36.91%			16.91%	
نسبة التباين الكلى	53.82%				

يتضح من نتائج الجدول(١١) أن تشبعات جميع المفردات على العاملين بلغت قيمًا مرضية من التشبع، وتجاوزت المحك (0.50)، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة العاملين قد وصلت إلى (53.82%)، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (١٢) مفردات، وتقيس العامل (التركيز التقدمي / التحسيني). وتشبع على العامل الثاني (٥) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود (التركيز الوقائى). وحذفت (١٣) مفردة منها ما لم يتشبع على أي بند، ومنها ما تشبع على أكثر من عامل ومنها ما كانت قيم الشيوع له أقل من(٠.٥).

ثانيا- صدق التجزئة النصفية/ صدق العبور:

تم تحليل نتائج العينات المشتقة الناتجة من هذه الدالة على نفس بيانات العينة الأساسية باستخدام EFA ومقارنة النتائج مع تحليل المجموعة المتكاملة من البيانات من حيث معاملات الشيوع للمفردات بحثا عن التكافؤ بين نتائج معاملات الشيوع لكل عينة من العينات الثلاثة للتحليل (العينة الأولى، والثانية، والعينة الكاملة للبيانات) وتحديد ما إذا كانت معاملات الشيوع مساوية أو أكبر من (≥ 0.50) لكل المفردات، ونمط التشبعات العاملية factor loadings متكافئا كذلك عبر التحليلات الثلاثة؛ وأن يكون تشبع المفردة على العامل ≥ 0.40 . وعدد المكونات أو العوامل المستخلصة من التحليل يكون متماثلا في التحليلات الثلاثة، ونسب التباين الكلي المفسر للعوامل في التحليلات الثلاثة.

جدول(١٢): مقارنة بين نتائج التحليلات في ضوء قيم معاملات الشيوع، ونمط التشبعات العاملية، والنسبة التراكمية للتباين المفسر لمقياس التركيز التنظيمي للطالب

عينة التحليل الجزئية الأولى						عينة التحليل الجزئية الثانية					
العامل الأول (التركيز التقدمي)		العامل الثاني (التركيز الوقائي)				العامل الأول (التركيز التقدمي)		العامل الثاني (التركيز الوقائي)			
رقم المفردة	التشبع	معامل الشيوع h2	رقم المفردة	التشبع	معامل الشيوع h2	رقم المفردة	التشبع	معامل الشيوع h2	رقم المفردة	التشبع	معامل الشيوع h2
٨	0.82	0.61	٢٠	0.82	0.55	٨	0.76	0.58	٢٠	0.80	0.58
٣	0.78	0.50	١٩	0.79	0.50	٣	0.75	0.50	١٩	0.77	0.53
٧	0.78	0.58	٣٠	0.75	0.50	٧	0.74	0.54	٣٠	0.72	0.50
٦	0.76	0.60	١٥	0.73	0.57	٦	0.74	0.55	١٥	0.67	0.54
٢٢	0.75	0.67	١٨	0.71	0.56	٢٢	0.74	0.57	١٨	0.60	0.54
٢٤	0.74	0.50				٢٤	0.73	0.55			
٢٣	0.71	0.57				٢٣	0.73	0.55			
١٢	0.70	0.50				١٢	0.72	0.50			
٤	0.69	0.62				٤	0.70	0.64			
٢٧	0.67	0.69				٢٧	0.69	0.59			
٢٨	0.66	0.60				٢٨	0.64	0.57			
٢٥	0.65	0.51				٢٥	0.61	0.56			
نسبة التباين الكلى	55.26%					52.63%					

مما يلاحظ على النتائج الواردة بالجدول(١٢) ما يأتي:

(٤) تماثل نتائج التحليلات الثلاثة فيما يتعلق باقتراب قيم معاملات الشيوع للمفردات عبر كل التحليلات من القيمة المحكية (0.50) أو أكبر منها بما يشير لتماثل النتائج بين التحليلات الثلاثة فيما يتعلق بقيم معاملات الشيوع.

(٥) بمقارنة نمط التشبعات العاملية، وعدد المكونات المستخلصة من التحليل في مصفوفة التدوير بالفاريماكس يتبين أن التشبعات العاملية في التحليلات الثلاثة نقية وموجبة، وأكبر من أو مساوية تقريبا (0.50)لكل المفردات عبر التحليلات الثلاثة، علاوة على أن عدد المكونات المستخلصة من الحل العاملي كان متطابقًا(مكونين) عبر التحليلات الثلاثة.

(٦) تكشف نتائج التحليلات الثلاثة أن محك النسبة المئوية التراكمية وفقا لمحك الجذر الكامن لكايزر يشير لمكونين، حيث كانت النسبة المئوية التراكمية للتحليلات الثلاثة على التوالي (56.5%) للتحليل الأول(العينة الكلية)، (59.84%) للتحليل الثاني(العينة الجزئية الأولى)، 58.91% للتحليل الثالث(العينة الجزئية الثانية). وبما يكشف عن صدق نتائج التحليل العاملي بالنسبة للعينة الكلية من خلال إجراء التحليل على عينات مستقلة مشتقة من نفس عينة الدراسة، وبما يدعم أن " نتائج تحليل المكونات الأساسية لبنود مقياس التركيز التنظيمي للطالب قابلة للتعميم على مجتمع البحث.

ثالثًا: الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي :

نفذت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج **(SmartPLS4)** ويعرض جدول(١٣) أدلة المطابقة للنموذج ثنائي العامل لمقياس التركيز التنظيمي وفقًا لاستجابات عينة الدراسة

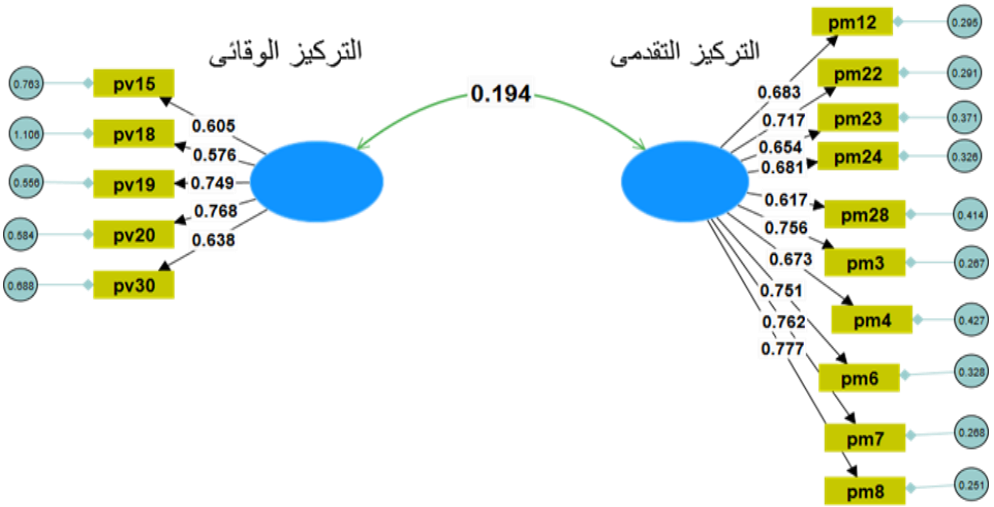
جدول(١٣): أدلة المطابقة للنموذج ثنائي العامل للتركيز التنظيمي (ن=٥٧٧)

المؤشر	?? ² / df	GFI	AGFI	NFI	CFI	TLI	IFI	RMSEA
قيمته	4.9	0.91	0.91	0.91	0.91	0.91	٠.91	٠.٠7
القيمة المرجعية	أقل من ٥	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٠٨ فأقل

مما يلاحظ على نتائج الجدول(١٣):

أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقًا لأدلة الملاءمة في ضوء استجابات العينة؛ حيث كانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI)، وقيمة مؤشر توكر_لويس (TLI) هي (٠.٩١)، وقيمة مؤشر المطابقة التزايدي(IFI) أعلى من (٠.٩١) كما كانت قيمة مؤشر (RMSEA) هي(٠.٠٧)، وقيمته تشير إلى نقص الملاءمة للنموذج مقارنة بنموذج يلائم بشكل مكتمل البيانات الواقعية؛ وبناءً عليه يتطابق النموذج ثنائى العامل لمقياس التركيز التنظيمي لبيانات العينة، ويظهر البنائي.

الشكل(٢)النموذج



شكل(٢) : نموذج التحليل العاملي التوكيدي للتركيز التنظيمي

تصحيح المقياس: يصحح المقياس بحيث تعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، ولما كان المقياس مكونًا في صورته النهائية من "١٧" مفردة؛ وبالتالي أعلى درجة على هذا المقياس ""٨٥ درجة وأقلها" ١٧" درجة.

مؤشرات ثبات مقياس التركيز التنظيمي:

جدول: (١٤) قيم معاملات ثبات البنية والتجزئة النصفية لعوامل مقياس التركيز التنظيمي

العامل الأول (التركيز التقدمى)		العامل الثاني (التركيز الوقائى)
ثبات التجزئة النصفية	0.83	0.82
CR ثبات البنية	0.91	0.80

يتضح من جدول(١٤) أن جميع قيم ثبات التجزئة النصفية وثبات البنية CR للأبعاد الفرعية للمقياس بلغت قيما أكبر من (0.6)، بما يشير لثبات التجانس الداخلي لبنية الاختبار ككل.

ثالثا: مؤشرات صدق وثبات مقياس حضور المعلم الجامعي:

بُني هذا المقياس على أساس أنه يقيس مدى قوة حضور وكاريزما المعلم الجامعي المدركة أثناء التدريس عن بعد من قبل الطلاب، من خلال مظاهر خمسة وهى: تدريسي، معرفي، اجتماعي، وجداني، وقيادي؛ لكنها تعكس كلها قوة حضور المعلم والأستاذ الجامعي وكاريزميته في عملية التعلم عن بعد.

أولًا- صدق التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) لمقياس حضور المعلم الجامعي:

كانت قيمة اختبار كايزر- ماير- أولكين Kaiser – Mayer– Olkin (KMO) (0.969) وهى أكبر من (0.6)، وكانت قيمة اختبار بارتليت Bartlett s test of sphericity وهي دالة إحصائيًا، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط، وتم حذف البنود التي تقل معامل الشيوع لها (عن0.5)، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج خمسة عوامل، (64.71%) من حجم التباين الكلي في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (22.38%،13.31%،11.88%،9.36%،7.79%) ويعرض الجدول (١٥) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس حضور المعلم الجامعي .

جدول(١٥)

نتائج (EFA) وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس حضور المعلم الجامعي (ن=٥٧٧)

العينة الكلية														
العامل الأول (الحضور القيادي)			العامل الثاني (الحضور المعرفي)			العامل الثالث (الحضور التدريسي)			العامل الرابع (الحضور الاجتماعي)			العامل الخامس (الحضور الوجداني)		
رقم المفردة	التشبع	الشيوع	رقم المفردة	التشبع	الشيوع	رقم المفردة	التشبع	الشيوع	رقم المفردة	التشبع	الشيوع	رقم المفردة	التشبع	الشيوع
٣٥	0.73	0.62	١٣	0.72	0.59	٢	0.73	0.64	١٧	0.72	0.73	٢٣	0.67	0.67
٣٩	0.73	0.65	١٢	0.65	0.67	١	0.73	0.66	١٦	0.66	0.73	٢٤	0.62	0.73
٣٧	0.71	0.66	١١	0.63	0.67	٤	0.64	0.61	١٨	0.63	0.65	٢٢	0.59	0.72
٣٦	0.70	0.62	١٤	0.63	0.66	٣	0.60	0.65	١٥	0.57	0.63	٢١	0.53	0.60
٣٨	0.68	0.53	١٠	0.57	0.64	٨	0.57	0.58						
٢٧	0.67	0.69				٦	0.55	0.58						
٣٢	0.66	0.66												
٣٣	0.65	0.64												
٣١	0.64	0.62												
٣٠	0.64	0.69												
٣٤	0.62	0.62												
٢٨	0.62	0.65												
الجذر الكامن	6.94		4.13			3.68			2.90			2.41		
نسبة التباين العاملي	22.38%		13.31%			11.88%			9.36%			7.79%		
نسبة التباين الكلي	64.71%													

يتضح من نتائج الجدول(١٥) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الخمسة بلغت قيمًا مرضية من التشبع، وتجاوزت المحك (0.50)، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة الخمسة عوامل قد وصلت إلى (64.7%)، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبعت عليه (١٢) مفردات، وتقيس العامل **(الحضور القيادي)**. وتشبع على العامل الثاني (٥) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود **(الحضور المعرفي)** وتشبع على العامل الثالث (٦) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود **(الحضور التدريسي)**. وتشبع على العامل الرابع (٤) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود **(الحضور الاجتماعي)** وتشبع على العامل الخامس (٤) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود **(الحضور الوجداني)** وحذفت (٨)

مفردات منها ما لم يتشبع على أي بند، ومنها ما تشبع على أكثر من عامل ومنها ما كانت قيم الشيوع له أقل من(٠.٥).

ثانيا : صدق التجزئة النصفية/ صدق العبور : ويوضح الجدول (١٦) النتائج بين التحليلات في مقياس حضور المعلم الجامعي .

جدول(١٦): مقارنة بين نتائج التحليلات في ضوء قيم معاملات الشيوع، ونمط التشبعات العاملية، والنسبة التراكمية للتباين المفسر لمقياس حضور المعلم الجامعي

العينة الجزئية الأولى														
العامل الأول (الحضور القيادي)			العامل الثاني (الحضور المعرفي)			العامل الثالث (الحضور التدريسي)			العامل الرابع (الحضور الاجتماعي)			العامل الخامس (الحضور الوجداني)		
رقم المفردة	التشبع	الشيوع	رقم المفردة	التشبع	الشيوع	رقم المفردة	التشبع	الشيوع	رقم المفردة	التشبع	الشيوع	رقم المفردة	التشبع	الشيوع
٣٥	0.75	0.62	١٣	0.72	0.52	٢	0.72	0.57	١٧	0.72	0.68	٢٣	0.72	0.58
٣٩	0.68	0.60	١٢	0.69	0.68	١	0.66	0.65	١٦	0.66	0.73	٢٤	0.59	0.64
٣٧	0.67	0.67	١١	0.69	0.70	٤	0.65	0.59	١٨	0.54	0.70	٢٢	0.51	0.71
٣٦	0.63	0.60	١٤	0.60	0.64	٣	0.65	0.65	١٥	0.52	0.55	٢١	0.50	0.63
٣٨	0.61	0.60	١٠	0.56	0.52	٨	0.61	0.57						
٢٧	0.58	0.63				٦	0.53	0.64						
٣٢	0.55	0.67												
٣٣	0.54	0.68												
٣١	0.51	0.62												
٣٠	0.75	0.68												
٣٤	0.68	0.62												
٢٨	0.67	0.60												
نسبة التباين الكلي	63.09%													

العينة الجزئية الثانية														
العامل الأول (الحضور القيادي)			العامل الثاني (الحضور المعرفي)			العامل الثالث (الحضور التدريسي)			العامل الرابع (الحضور الاجتماعي)			العامل الخامس (الحضور الوجداني)		
رقم المفردة	التشبع	الشيوع	رقم المفردة	التشبع	الشيوع	رقم المفردة	التشبع	الشيوع	رقم المفردة	التشبع	الشيوع	رقم المفردة	التشبع	الشيوع
٣٥	0.75	0.74	١٣	0.75	0.66	٢	0.77	0.73	١٧	0.60	0.63	٢٣	0.73	0.68
٣٩	0.74	0.73	١٢	0.73	0.69	١	0.73	0.70	١٦	0.56	0.72	٢٤	0.62	0.67
٣٧	0.73	0.71	١١	0.69	0.75	٤	0.63	0.67	١٨	0.50	0.68	٢٢	0.58	0.67
٣٦	0.72	0.66	١٤	0.66	0.66	٣	0.56	0.68	١٥	0.56	0.70	٢١	0.52	0.70
٣٨	0.71	0.54	١٠	0.62	0.68	٨	0.57	0.61						
٢٧	0.71	0.76				٦	0.53	0.59						
٣٢	0.70	0.69												
٣٣	0.69	0.68												
٣١	0.67	0.67												
٣٠	0.67	0.72												
٣٤	0.64	0.74												
٢٨	0.61	0.72												
نسبة التباين الكلي	67.93%													

مما يلاحظ على النتائج الواردة بالجدول(١٦) ما يلي:

(١) تماثل نتائج التحليلات الثلاثة فيما يتعلق باقتراب قيم معاملات الشيوع للمفردات عبر كل التحليلات من القيمة المحكية (0.50) أو أكبر منها بما يشير لتماثل النتائج بين التحليلات الثلاثة فيما يتعلق بقيم معاملات الشيوع.

(٢) بمقارنة نمط التشبعات العاملية، وعدد المكونات المستخلصة من التحليل في مصفوفة التدوير بالفاريماكس يتبين أن التشبعات العاملية في التحليلات الثلاثة نقية وموجبة، وأكبر من أو مساوية تقريبا (0.50) لكل المفردات عبر التحليلات الثلاثة، علاوة على أن عدد المكونات المستخلصة من الحل العاملي كان متطابقا(خمسة عوامل) عبر التحليلات الثلاثة.

(٣) تكشف نتائج التحليلات الثلاثة عن أن محك النسبة المئوية التراكمية وفقا لمحك الجذر

الكامن لكايزر يشير لمكونين، حيث كانت النسبة المئوية التراكمية للتحليلات الثلاثة على التوالي (64.7%) للتحليل الأول(العينة الكلية)، للتحليل الثاني(63.09%العينة الجزئية الأولى)، (67.93%) (للتحليل الثالث العينة الجزئية الثانية). وبما يكشف عن صدق نتائج التحليل العاملي بالنسبة للعينة الكلية من خلال إجراء التحليل على عينات مستقلة مشتقة من نفس عينة الدراسة، وبما يدعم أن " نتائج تحليل المكونات الأساسية لبنود مقياس حضور المعلم الجامعي قابلة للتعميم على مجتمع البحث.

ثالثًا: الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي :

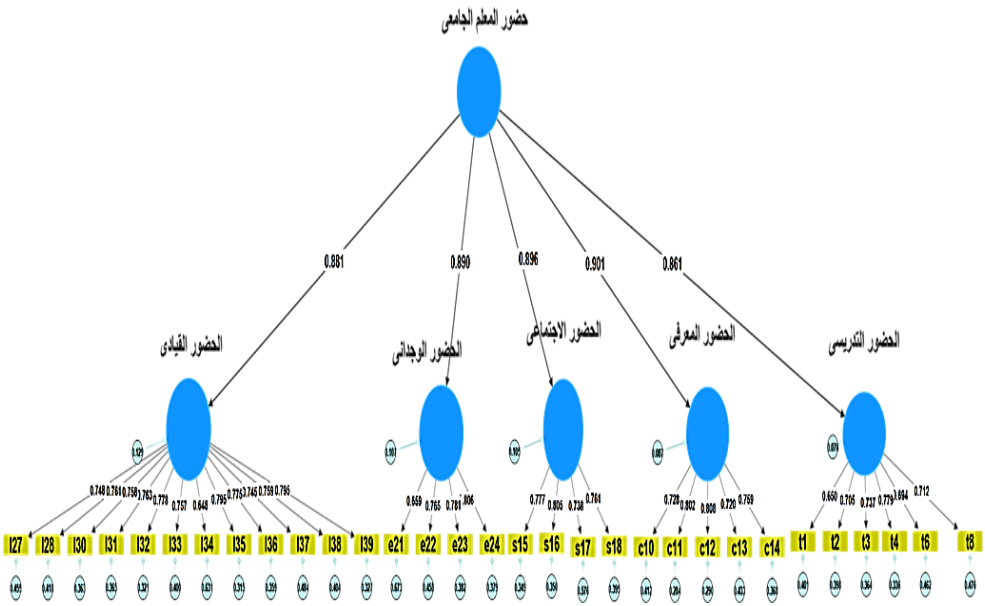
نفذت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي وذلك باستخدام برنامج (SmartPLS4)، ويعرض الجدول(١٧) أدلة المطابقة للنموذج خماسي العامل لمقياس حضور المعلم الجامعي وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول(١٧): أدلة المطابقة للنموذج التوكيدي لمقياس حضور المعلم الجامعي

المؤشر	χ^2 / df	GFI	AGFI	NFI	CFI	TLI	IFI	SRMR	RMSEA
قيمته	2.81	0.91	0.91	0.90	0.91	0.92	0.91	0.038	٠.٠٥
القيمة المرجعية	أقل من ٥	٠.٩٠ فأكثر	0.90 فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	من صفر الى ٠.٠٨	٠.٠٨ فأقل

مما يلاحظ على نتائج الجدول(١٧):

أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقًا لأدلة الملاءمة في ضوء استجابات العينة؛ حيث كانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI)، وقيمة مؤشر توكر_لويس (TLI) هي (٠.٩٠)، وقيمة مؤشر المطابقة التزايدي(IFI) أعلى من (٠.٩) كما كانت قيمة مؤشر (RMSEA) هي(٠.٠٥)، وقيمته تشير إلى نقص الملاءمة للنموذج مقارنة بنموذج يلائم بشكل مكتمل البيانات الواقعية؛ وبناءً عليه يتطابق النموذج خماسي العامل الهرمى لمقياس حضور المعلم الجامعي لبيانات العينة، ويظهر الشكل(٣)النموذج البنائي للمقياس.



شكل(٣) : نموذج التحليل العاملي التوكيدي الهرمى لحضور المعلم الجامعي

تصحيح المقياس: يصحح المقياس بحيث تعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، ولما كان المقياس مكونًا في صورته النهائية من "٣١" مفردة؛ وبالتالي أعلى درجة على هذا المقياس ""١٥٥ درجة وأقلها" ٣١" درجة.

مؤشرات ثبات مقياس حضور المعلم الجامعي:

جدول: (١٨) قيم معاملات ثبات البنية والتجزئة النصفية لعوامل مقياس حضور المعلم الجامعي

الثبات	العامل الأول (الحضور القيادي)	العامل الثاني (الحضور المعرفي)	العامل الثالث (الحضور التدريسي)	العامل الرابع (الحضور الاجتماعي)	العامل الخامس (الحضور الوجداني)
ثبات التجزئة النصفية	0.91	0.85	0.82	0.84	0.81
ثبات البنية CR	0.94	0.87	0.86	0.85	0.84

يتضح من جدول(١٨) أن جميع قيم ثبات التجزئة النصفية وثبات البنية CR للأبعاد الفرعية للمقياس بلغت قيما أكبر من (0.6)، بما يشير لثبات التجانس الداخلي لبنية الاختبار ككل.

مؤشرات صدق مقياس الرضا عن التعلم عن بعد وثباته:

أولًا- صدق التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) لمقياس الرضا عن التعلم عن بعد:

كانت قيمة اختبار كايزر- ماير- أولكين Kaiser – Mayer– Olkin (KMO) (0.964) وهى أكبر من (0.6)، كما كانت قيمة اختبار بارتليت Bartlett s test of sphericity دالة إحصائيًا، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط، وتم حذف البنود التي تقل معامل الشيوع لها (عن0.5)، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج أربعة عوامل، تضمنت(60.24%) من حجم التباين الكلي في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (22.64%،14.77%، 8.82،14%) ويعرض الجدول (١٩) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس الرضا عن التعلم عن بعد .

جدول(١٩)

نتائج (EFA) وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الرضا عن التعلم عن بعد (ن=٥٧٧)

العينة الكلية											
العامل الأول (الرضا عن متعة التعلم عن بعد)			العامل الثاني(الرضا عن منفعة التعلم عن بعد)			العامل الثالث(الرضا عن المعلم الجامعي)			العامل الرابع(الرضا عن البنية التكنولوجية)		
رقم المفردة	التشبع	h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	h2الشيوع
٢٦	0.72	0.64	١٧	0.57	0.59	٣	0.73	0.50	١١	0.72	0.60
٣٣	0.70	0.55	٢٤	0.54	0.63	٦	0.73	0.52	١٠	0.71	0.67
٣٢	0.69	0.62	١٩	0.54	0.56	٥	0.71	0.71	١٢	0.61	0.62
٢٥	0.69	0.61	٢١	0.74	0.55	٤	0.66	0.63	١٣	0.60	0.53
٣١	0.68	0.62	٢٠	0.69	0.59	١	0.62	0.65			
٣٠	0.68	0.58	٢٢	0.69	0.64	٢	0.61	0.71			
٢٩	0.67	0.56	١٥	0.66	0.68	٧	0.55	0.51			
٣٤	0.67	0.60	٢٣	0.60	0.69	٨	0.51	0.53			
٢٨	0.63	0.56	١٤	0.54	0.62						
٢٧	0.63	0.64									
١٨	0.60	0.55									
الجذر الكامن	7.25		4.73			4.48			2.82		
نسبة التباين العاملي	%22.64		14.77%			14%			8.82%		
نسبة التباين الكلى	60.23%										

يتضح من نتائج الجدول(١٩) أن تشبعات جميع المفردات على الأربعة عوامل بلغت قيمًا مرضية من التشبع، وتجاوزت المحك (0.50)، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (١١) مفردات، وتقيس العامل (الرضا عن متعة التعلم). وتشبع على العامل الثاني (٩) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود (الرضا عن منفعة التعلم). وتشبع على العامل الثالث (٨) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود (الرضا عن المعلم الجامعي) وتشبع على العامل الرابع (٤) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود (الرضا عن البنية التكنولوجية) وحذفت مفردتان لم تتشبع على أي بند.

ثانيا- صدق التجزئة النصفية/ صدق العبور : ويوضح الجدول (٢٠) النتائج بين التحليلات الجزئية في مقياس الرضا عن التعلم عن بعد.

جدول(٢٠): مقارنة بين نتائج التحليلات في ضوء قيم معاملات الشيوع، ونمط التشبعات العاملية، والنسبة التراكمية للتباين المفسر لمقياس الرضا عن التعلم عن بعد

عينة التحليل الجزئية الأولى											
العامل الأول(الرضا عن متعة التعلم عن بعد)			العامل الثاني(الرضا عن منفعة التعلم عن بعد)			العامل الثالث(الرضا عن المعلم الجامعي)			العامل الرابع(الرضا عن البنية التكنولوجية)		
رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع
٢٦	0.76	0.68	١٧	0.74	0.65	٣	0.73	0.46	١١	0.72	0.58
٣٣	0.72	0.58	٢٤	0.72	0.55	٦	0.68	0.52	١٠	0.67	0.68
٣٢	0.69	0.63	١٩	0.71	0.62	٥	0.66	0.68	١٢	0.65	0.65
٢٥	0.68	0.62	٢١	0.63	0.56	٤	0.63	0.56	١٣	0.59	0.60
٣١	0.67	0.68	٢٠	0.51	0.67	١	0.58	0.61			
٣٠	0.67	0.62	٢٢	0.74	0.69	٢	0.57	0.72			
٢٩	0.66	0.57	١٥	0.72	0.73	٧	0.73	0.60			
٣٤	0.65	0.55	٢٣	0.71	0.59	٨	0.68	0.57			
٢٨	0.64	0.59	١٤	0.63	0.66						
٢٧	0.63	0.68									
١٨	0.62	0.58									
نسبة التباين الكلى	61.48%										

عينة التحليل الجزئية الثانية											
رقم المفردة	التشبع	معامل الشيوع h2	رقم المفردة	التشبع	معامل الشيوع h2	رقم المفردة	التشبع	معامل الشيوع h2	رقم المفردة	التشبع	معامل الشيوع h2
٢٦	0.76	0.61	١٧	0.75	0.55	٣	0.76	0.55	١١	0.76	0.56
٣٣	0.73	0.54	٢٤	0.71	0.58	٦	0.74	0.53	١٠	0.72	0.54
٣٢	0.70	0.60	١٩	0.67	0.58	٥	0.71	0.73	١٢	0.55	0.58
٢٥	0.68	0.62	٢١	0.66	0.52	٤	0.69	0.66	١٣	0.53	0.70
٣١	0.68	0.60	٢٠	0.66	0.64	١	0.69	0.69			
٣٠	0.65	0.56	٢٢	0.59	0.65	٢	0.63	0.68			
٢٩	0.65	0.59	١٥	0.55	0.65	٧	0.76	0.55			
٣٤	0.61	0.67	٢٣	0.55	0.66	٨	0.74	0.53			
٢٨	0.60	0.57	١٤	0.55	0.69						
٢٧	0.54	0.61									
١٨	0.50	0.54									
٢٦	0.50	0.60									
نسبة التباين الكلى	60.24%										

مما يلاحظ على النتائج الواردة بالجدول(٢٠) ما يأتي:

(١) تماثل نتائج التحليلات الثلاثة فيما يتعلق باقتراب قيم معاملات الشيوع للمفردات عبر كل التحليلات من القيمة المحكية 0.50 أو أكبر منها بما يشير لتماثل النتائج بين التحليلات الثلاثة فيما يتعلق بقيم معاملات الشيوع.

(٢) بمقارنة نمط التشبعات العاملية، وعدد المكونات المستخلصة من التحليل في مصفوفة التدوير بالفاريماكس يتبين أن التشبعات العاملية في التحليلات الثلاثة نقية وموجبة، وأكبر من أو مساوية تقريبا 0.50 لكل المفردات عبر التحليلات الثلاثة، علاوة على أن عدد المكونات المستخلصة من الحل العاملي كان متطابقا(مكونين) عبر التحليلات الثلاثة.

(٣) تكشف نتائج التحليلات الثلاثة عن أن محك النسبة المئوية التراكمية وفقا لمحك الجذر الكامن لكايزر يشير لمكونين؛ حيث كانت النسبة المئوية التراكمية للتحليلات الثلاثة على التوالي 56.5% للتحليل الأول(العينة الكلية)، (59.84% للتحليل الثاني)، (58.91%) للتحليل

الثالث، وبما يكشف عن صدق نتائج التحليل العاملي بالنسبة للعينة الكلية، من خلال إجراء التحليل على عينات مستقلة مشتقة من نفس عينة الدراسة، وبما يدعم أن " نتائج تحليل المكونات الأساسية لبنود مقياس الرضا عن التعلم عن بعد قابلة للتعميم على مجتمع البحث.

ثالثًا: الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي :

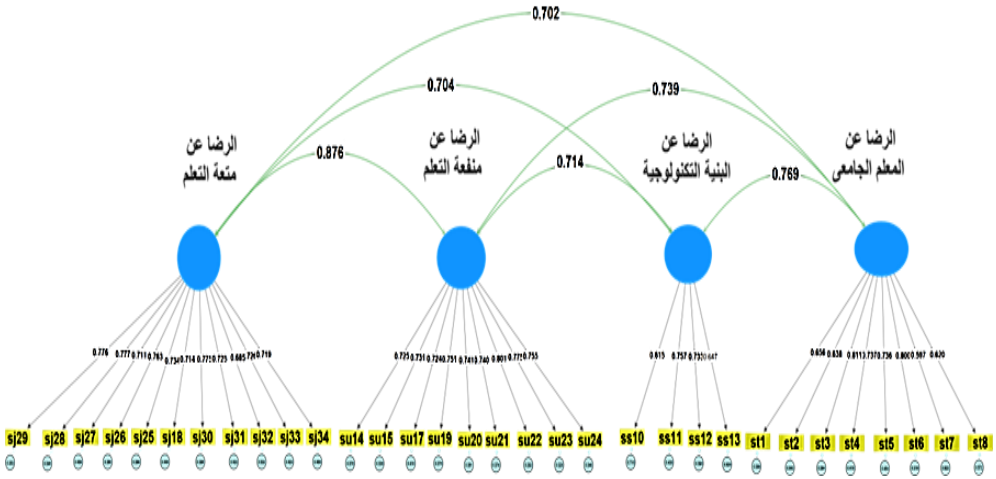
نفذت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي وذلك باستخدام برنامج (SmartPLS4)، ويعرض الجدول(٢١) أدلة المطابقة للنموذج ثنائى العامل لمقياس التركيز التنظيمي وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول(٢١): أدلة المطابقة للنموذج رباعى العامل للرضا عن التعلم عن بعد

المؤشر	χ^2 / df	GFI	AGFI	NFI	CFI	TLI	IFI	RMSEA
قيمته	3.44	0.91	0.91	0.90	0.91	0.90	٠.٩١	٠.٠6
القيمة المرجعية	أقل من ٥	٠.٩٠ فأكثر	0.90 فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٠٨ فأقل

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٢١):

أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقًا لأدلة الملاءمة في ضوء استجابات العينة؛ حيث كانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI)، وقيمة مؤشر توكر_لويس (TLI) هي (٠.٩٠)، وقيمة مؤشر المطابقة التزايدي(IFI) أعلى من (٠.٩) كما كانت قيمة مؤشر (RMSEA) هي(٠.٠٦)، وقيمته تشير إلى نقص الملاءمة للنموذج مقارنة بنموذج يلائم بشكل مكتمل البيانات الواقعية؛ وبناءً عليه يتطابق النموذج رباعي العامل لمقياس الرضا عن التعلم عن بعد لبيانات العينة، ويظهر الشكل(٤)النموذج البنائي للمقياس.



شكل(٤) : نموذج التحليل العاملي التوكيدي للرضا عن التعلم عن بعد

مؤشرات ثبات مقياس الرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني:

جدول: (٢٢) قيم معاملات ثبات البنية والتجزئة النصفية لعوامل مقياس الرضا عن التعلم

الثبات	العامل الأول(الرضا عن متعة التعلم عن بعد)	العامل الثاني(الرضا عن منفعة التعلم عن بعد)	العامل الثالث(الرضا عن المعلم الجامعي)	العامل الرابع(الرضا عن البنية التكنولوجية)
التجزئة النصفية	0.89	0.90	0.85	0.74
CR ثبات البنية	0.93	0.92	0.89	0.78

يتضح من جدول(٢٢) أن جميع قيم ثبات التجزئة النصفية وثبات البنية CR للأبعاد الفرعية للمقياس بلغت قيما أكبر من (0.6)، بما يشير لثبات التجانس الداخلي لبنية الاختبار ككل.

تصحيح المقياس: يصحح المقياس بحيث تعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، ولما كان المقياس مكونًا في صورته النهائية من "١٧" مفردة؛ وبالتالي أعلى درجة على هذا المقياس ""٨٥ درجة وأقلها" ١٧" درجة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية لفحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة للتحقق من قبول أو رفض فروض الدراسة: التحليل العاملي الاستكشافي بواسطة (SPSS21)،التحليل العاملي التوكيدي بواسطة(برنامج SmartPLS4)،الإحصاءات الوصفية (المتوسط، الانحراف المعياري، معاملي الالتواء والتفلطح، وكذلك تقدير معاملات ثبات البنية العاملية Composite Reliability (CR)، ومعامل الارتباط وتحليل الانحدار وتحليل التباين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الخطوة الأولى: تحليل تمهيدي للإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة

قبل البدء في التحقق من صحة فروض الدراسة أجرت الباحثة تحليلًا وصفيًا تمهيديًا لاختبار ما إذا كانت متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة ذات توزيع طبيعي، والكشف عن اعتدالية توزيع الدرجات، فتم حساب الإحصاءات الوصفية وهى: المتوسط، والوسيط، والانحراف المعياري، ومعاملي الالتواء والتفرطح، وإحصاءة Durbin–Watson، وتحديد ما إذا كانت البيانات تعاني من مشكلات الارتباط الخطي المتعدد بين المتغيرات اعتمادًا على قيم (VIF) علاوة على عرض لمصفوفة الارتباطات البينية لمتغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة الأساسية.

الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:

رصدت الباحثة الدرجات الخام للأدوات وتبويب النتائج باستخدام برنامج SPSS ؛ تمهيدًا لعمل المعالجات الإحصائية المناسبة، وهذا ما يوضحه جدول (٢٣):

جدول (٢٣): الإحصاءات الوصفية ومعاملات الالتواء والتفلطح واختبار التعددية الخطية VIF وإحصاءة Durbin –Watson لمتغيرات الدراسة (ن =٣٢٠)

متغيرات الدراسة / البيان الإحصائي	الاستعداد للتعلم عن بعد	التركيز التنظيمي	حضور المعلم الجامعي	الرضا عن التعلم عن بعد
المتوسط	79.74	61.41	116.69	122.86
الوسيط	79.00	63.00	117.00	123.00
الانحراف المعياري	13.42	8.45	19.06	18.45
معامل الالتواء	0.20	-0.52	-0.09	-0.04
معامل التفرطح	-0.48	-0.44	-0.10	-0.71
VIF	1.71	1.51	2.36	2.50
Tolerance	0.58	0.66	0.42	0.37
Durbin-Watson	1.65			

يتضح من جدول (٢٣) توزيع درجات المتغيرات توزيعًا اعتداليًا؛ حيث إن معاملي الالتواء والتفرطح محصوران بين (±١)، كما تتضح الاعتدالية من اقتراب درجة المتوسط والوسيط، بالإضافة إلى أن البيانات لا تعاني من مشكلات الارتباط الخطي المتعدد Multicolinearity حيث إن جميع قيم تفلطح التباين (VIF) وقعت دون القيمة(٢.٥) أو (٥)، أو (١٠) كقيم مرجعية أشار إليها باحثون مختلفون منهم (Craney&Surles(2002,393، وكذلك بالنسبة لقيم Tolerance، بالإضافة إلى إحصاءة Durban–Watson لاختبار وجود ارتباط متسلسل بين البواقي؛ حيث إن قيمة هذه الإحصاءة تتراوح بين(صفر – ٤) والبواقي لا تكون مرتبطة لو كانت قيمتها مساوية (٢) والمدى المقبول يتراوح بين (١.٥– ٢.٥)، وكما هو موضح بالجدول قيمتها تقع ضمن المدى المقبول؛ مما يشير إلى أن البيانات لا تعاني من مشكلة تسلسل الأخطاءSerial Correlation

وهذا يعني أن حجم البواقي لحالة ما ليس له تأثير على حجم البواقي للحالة التالية؛ مما يسمح بالانتقال إلى الخطوة التالية من تحليل الانحدار.

أولًا: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على ما يلي: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاستعداد للتعلم عن بعد والرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة.

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون للتحقق من هذا الفرض، ويوضح جدول(٢٤) نتائج معاملات الارتباط ودلالتها، بين المتغير المحك الرضا عن التعلم، والمتغير التفسيري الاستعداد للتعلم عن بعد.

جدول (٢٤)

معاملات الارتباط بين الاستعداد للتعلم عن بعد وأبعاده والرضا عن التعلم عن بعد وأبعاده (ن=٣٢٠)

المقياس	الرضا عن المعلم الجامعي	الرضا عن البنية التكنولوجية	الرضا عن منفعة التعلم	الرضا عن متعة التعلم	الرضا عن التعلم عن بعد ككل
دافعية التعلم عن بعد	0 .288**	0.264**	0.440**	0.498**	0.465**
تحكم المتعلم	0.437**	0.408**	0.528**	0.596**	0.597**
الفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية	0.305**	0.279**	0.347**	0.425**	0.412**
الفاعلية الذاتية في التواصل عبر الإنترنت	0.363**	0.351**	0.415**	0.506**	0.494**
الاستعداد للتعلم عن بعد ككل	0.444**	0.416**	0.544**	0.638**	0.622**

***معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٥)**

****معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)**

دلت نتائج جدول (٢٤) على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مكونات الاستعداد للتعلم عن بعد والرضا عن التعلم عن بعد ومكوناته، وكانت هذه الارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثانيًا- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التركيز التنظيمي والرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة.

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون للتحقق من هذا الفرض، ويوضح جدول (٢٥) نتائج معاملات الارتباط ودلالتها، بين المتغير المحك الرضا عن التعلم عن بعد، والمتغير التفسيري التركيز التنظيمي.

جدول (٢٥) : معاملات الارتباط بين التركيز التنظيمي والرضا عن التعلم عن بعد وأبعاده (ن=٣٢٠)

المقياس	الرضا عن المعلم الجامعي	الرضا عن البنية التكنولوجية	الرضا عن منفعة التعلم	الرضا عن متعة التعلم	الرضا عن التعلم عن بعد ككل
التركيز التحسيني	0 .415**	0 .354**	0 .554**	0 .541**	0 .569**
التركيز الوقائي	0.192**	0 .206**	0 .183**	0 .239**	0 .241**

***معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٥)**

****معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)**

دلت نتائج جدول(٢٥) على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مكونات الرضا عن التعلم عن بعد والتركيز التنظيمي لدى عينة الدراسة، إلا أن قيمة الارتباط كانت ضعيفة بين التركيز الوقائي والرضا عن التعلم الإلكتروني.

ثالثًا- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على ما يلى : توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين حضور المعلم الجامعي كما يدركه الطلبة والرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة.

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون للتحقق من هذا الفرض، ويوضح الجدول (٢٦) نتائج معاملات الارتباط ودلالتها .

جدول (٢٦)

معاملات الارتباط بين حضور المعلم الجامعي والرضا عن التعلم الإلكتروني وأبعاده (ن=٣٢٠)

المقياس	الرضا عن المعلم الجامعي	الرضا عن البنية التكنولوجية	الرضا عن منفعة التعلم	الرضا عن متعة التعلم	الرضا عن التعلم عن بعد ككل
الحضور التدريسي	0.592**	0.531**	0.577**	0.582**	0.671**
الحضور المعرفي	0.486**	0.505**	0.639**	0.579**	0.654**
الحضور الاجتماعي	0.478**	0.507**	0.462**	0.460**	0.548**
الحضور الوجداني	0.460**	0.456**	0.425**	0.464**	0.525**
الحضور القيادي	0.609**	0.525**	0.520**	0.579**	0.655**
حضور المعلم الجامعي ككل	0.649**	0.605**	0.626**	0.648**	0.741**

***معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٥)**

****معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)**

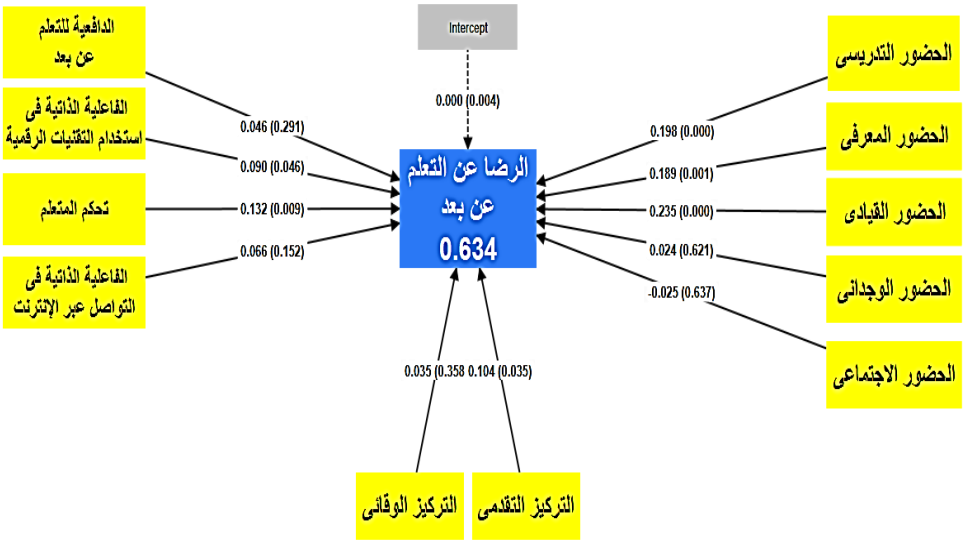
دلت نتائج جدول (٢٦) على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين حضور المعلم الجامعي ومكوناته والرضا عن التعلم عن بعد ومكوناته عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

رابعًا– نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على ما يلى : تسهم المتغيرات التفسيرية (الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي) في التنبؤ بشكل دال إحصائيًا بالرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة.

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة برنامج **(SmartPLs4)** للتحقق من النموذج التنبؤى للوقوف على أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالرضا عن التعلم الإلكتروني، وأسفر النموذج عن استبعاد متغيرات لم تدخل في النموذج التنبؤي، حيث كانت قيمة التنبؤ غير دالة إحصائيًا لها، حيث كانت الأبعاد (الحضور الاجتماعي والحضور الوجداني والتركيز الوقائي

والدافعية للتعلم عن بعد والفاعلية في التواصل عن بعد) غير دالة إحصائيًا في التنبؤ بالرضا عن التعلم عن بعد، بينما كان (الحضور التدريسي والحضور المعرفي والحضور القيادي والتركيز التقدمي وتحكم المتعلم والفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية) دالة إحصائيا في النموذج التنبؤى للرضا عن التعلم عن بعد، ويوضح شكل (٥) النموذج التنبؤى والمتغيرات الدالة وغير الدالة في التنبؤ بالرضا عن التعلم عن بعد عبر برنامج (SmartPLs4) .



شكل (٥) النموذج التنبؤى للرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة

ويوضح جدول (٢٧) دلالة النماذج الناتجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الرضا عن التعلم من خلال الاستعداد للتعلم عن بعد ومكوناته والتركيز التنظيمي ومكونيه وحضور المعلم الجامعي ومكوناته لدى عينة الدراسة.

جدول (٢٧): دلالة النماذج الناتجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الرضا عن التعلم عن بعد من خلال الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي وأبعادها لدى عينة الدراسة ن= (٣٢٠)

النموذج	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
1	الانحدار	48843.07	1	48843.07	260.10	0.001
	الخطأ	59716.32	318	187.79		
	الكلي	108559.39	319			
2	الانحدار	60015.53	2	30007.76	195.96	0.001
	الخطأ	48543.86	317	153.14		
	الكلي	108559.39	319			
3	الانحدار	65017.31	3	21672.44	157.28	0.001
	الخطأ	43542.08	316	137.79		
	الكلي	108559.39	319			
4	الانحدار	67567.10	4	16891.77	129.80	0.001
	الخطأ	40992.29	315	130.13		
	الكلي	108559.39	319			
5	الانحدار	68703.39	5	13740.68	108.25	0.001
	الخطأ	39856.00	314	126.93		
	الكلي	108559.39	319			
6	الانحدار	69287.69	6	11547.95	92.04	0.001
	الخطأ	39271.69	313	125.47		
	الكلي	108559.39	319			
7	الانحدار	69914.27	7	9987.75	80.64	0.001
	الخطأ	38645.12	312	123.86		
	الكلي	108559.39	319			
8	الانحدار	69650.06	6	11608.34	93.38	0.001
	الخطأ	38909.32	313	124.31		
	الكلي	108559.39	319			

يوضح جدول (٢٨) معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط المتعدد، والخطأ المعيارى للقياس ونسبة مساهمة المتغيرات المستقلة في المتغير التابع(الرضا عن التعلم الإلكتروني) .

جدول (٢٨): معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط المتعدد، والخطأ المعيارى للقياس ونسبة مساهمة المتغيرات المستقلة في المتغير المحك ن=(٣٢٠)

المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري	نسبة المساهمة
النموذج ١	0.671	0.450	0.448	13.704	%٤٤٠.٨
النموذج ٢	0.744	0.553	0.550	12.375	%٥٥
النموذج ٣	0.774	0.599	0.595	11.738	%٥٩.٥
النموذج ٤	0.789	0.622	0.618	11.408	%٦١.٨
النموذج ٥	0.796	0.633	0.627	11.266	%٦٢.٧
النموذج ٦	0.799	0.638	0.631	11.201	%٦٣.١
النموذج ٧	0.803	0.644	0.632	11.129	%٦٣.٢
النموذج ٨	0.801	0.642	0.634	11.149	%٦٣.٤

بالنظر إلى جدول (٢٨) يتضح أن في النموذج الثامن كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل=٠.٦٣٤، وتفسر نحو (٦٣.٤%) من تباين المتغير التابع (الرضا عن التعلم عن بعد بينما ترجع النسبة الباقية من التباين إلى متغيرات أخرى. ويوضح جدول (٢٩) دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة في معادلة الانحدار في النموذج النهائي.

جدول (٢٩): دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة في معادلة الانحدار ومعامل الانحدار غير المعيارى وقيمة (ت) ودلالتها في النموذج الثامن.

المتغير المنبئ في النموذج الثامن	معامل الانحدار غير المعيارى B	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى(بيتاBeta)	قيمة ت	دلالة النموذج
الثابت	16.72	4.81	-	3.48	0.001
الحضور التدريسي	0.98	0.23	0.21	4.17	
تحكم المتعلم	0.63	0.19	0.16	3.24	
الحضور القيادي	0.51	0.10	0.24	5.12	
الحضور المعرفي	0.93	0.26	0.18	3.64	
التركيز التقدمي	0.40	0.13	0.14	2.97	
الفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية	0.53	0.17	0.12	3.18	

يتضح من جدول (٢٩) واعتمادًا على النموذج الثامن أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، ومن ثم يمكن صياغة المعادلة التنبؤية للرضا عن التعلم عن بعد من خلال المتغيرات المستقلة الأكثر ارتباطًا والمنبئة بدرجات الأفراد على مقياس الرضا عن التعلم عن بعد.

ويتضح من الجدول(٢٨،٢٩) ما يأتي:

١- أن قيمة معامل التحديد $R^2 = 0.634$ بما يعني أن متغيرات النموذج تفسر نسبة قدرها (63.4%) من تباين المتغير المحك.

٢- أن قيمة F= 93.38, P-Value=0.000، وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة؛ فإن متغيرات النموذج المفترضة دالة في التنبؤ بالمتغير المحك.

٣- وجد أن متغير الحضور التدريسي كمكون من حضور المعلم الجامعي دال إحصائيًا في التنبؤ بالرضا عن التعلم عن بعد حيث إن:

B= 0.98, (S.E) =0.23, Beta= 0.21, t=4.17, p-value=0.000 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا للحضور التدريسي في الرضا عن التعلم عن بعد.

٤- وجد أن متغير تحكم المتعلم كمكون للاستعداد للتعلم عن بعد دال إحصائيًا في التنبؤ بمستوى الرضا عن التعلم عن بعد حيث إن:

B= 0. 63, (S.E) =0.19, Beta= 0.16, t=3.24, p-value=0.000 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا لتحكم المتعلم في الرضا عن التعلم عن بعد.

٥- وجد أن متغير الحضور القيادي كمكون من حضور المعلم الجامعي دال إحصائيًا في التنبؤ بمستوى الرضا عن التعلم عن بعد حيث إن:

B= 0. 51, (S.E) =0.10, Beta= 0.24, t=5.12, p-value=0.000 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا للحضور القيادي في الرضا عن التعلم عن بعد.

٦- وجد أن متغير الحضور المعرفي كمكون لحضور المعلم الجامعي عن بعد دال إحصائيًا في التنبؤ بمستوى الرضا عن التعلم عن بعد حيث إن:

B= 0. 93, (S.E) =0.26, Beta= 0.18, t=3.64, p-value=0.000 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا للحضور المعرفي في الرضا عن التعلم عن بعد.

٧- وجد أن متغير التركيز التقدمى كمكون للتركيز التنظيمي دال إحصائيًا في التنبؤ بمستوى الرضا عن التعلم عن بعد حيث إن:

B= 0. 40, (S.E) =0.13, Beta= 0.14, t=2.97, p-value=0.000 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا للتركيز التقدمى في الرضا عن التعلم عن بعد.

٨- وجد أن متغير الفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية كمكون للاستعداد للتعلم عن بعد دال إحصائيًا في التنبؤ بمستوى الرضا عن التعلم عن بعد حيث إن:

B= 0. 53, (S.E) =0.17, Beta= 0.12, t=3.18, p-value=0.000 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا للفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية في الرضا عن التعلم عن بعد.

وبالتالي يمكن صياغة المعادلة التنبؤية كالتالي:

المعادلة التنبؤية للرضا عن التعلم عن بعد =

١٦.٧٢ + ٠.٩٨*(الحضور التدريسي) + ٠.٦٣*(تحكم المتعلم)+٠.٥١* (الحضور القيادي)+٠.٩٣*(الحضور المعرفي)+٠.٤٠*ا(لتركيز التقدمى)+٠.٥٣*ا(لفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية).

نتائج الفرض الخامس للدراسة:

ينص الفرض الخامس للدراسة على: " تتمتع نتائج النموذج التنبؤى بالقابلية للتعميم على مجتمع الدراسة من خلال تحليلات ثلاثة لصدق التجزئة النصفية لدى عينة الدراسة".

تم استخدام تحليل صدق التجزئة النصفية split half validation analysis لاكتشاف الفروق الإحصائية بشكل أكثر دقة، وذلك اعتمادا على تحليلات عينات الصدق. من خلال حساب التحليل الأول للصدق، وكذلك التحليل الثاني للصدق على عينات ممثلة بنسبة (٧٥-٨٠ %) من العينة الكلية الأساسية للبحث، مع مقارنة النتائج بمخرجات التحليل للعينة الكلية. ويعرض الجدول(٩) نتائج تحليل صدق التجزئة النصفية لثلاث عينات بنيت على (٧٥-٨٠%) من العينة الأساسية للبحث (عددها=٣٢٠) طالبًا وطالبة للتحقق من مدى قابلية تعميم نتائج النموذج التنبؤى.

ولابد من الاعتماد على أربعة محكات للحكم على صدق التحليل وقابلية النتائج للتعميم وهي:

(أ) هل يعطي تحليل الصدق (على عينتين تم الحصول عليهما من العينة الكاملة للبيانات) علاقة كلية دالة إحصائيًا بين المتغير التابع ومجموعة المتغيرات المستقلة التي تم إدخالها في المعادلة الانحدارية ؟ فإن تحقق هذا؛ فإنه يمثل أول محك للصدق.

(ب) قيمة معامل التحديد R^2 لكل صدق (ناتج من تجزئة العينة) لابد أن تقع في مدى يتراوح بين موجب أو سالب (5%) بالنسبة لقيمة معامل التحديد الناتج عن النموذج المبني على العينة الكاملة من البيانات؛ بلغة أخرى يجب ألا يزيد مقدار الفرق فوق أو تحت بالنسبة لمعامل التحديد عن (٥%) إذا قارنا كل تحليل من تحليلي الصدق بتحليل العينة الكلية.

(ج) نمط الدلالة الإحصائية بالنسبة لمعاملات المتغيرات المستقلة فيما يتعلق بتحليلي الصدق الناتجين عن تجزئة العينة، لابد أن يكون مماثلا لنمط الدلالة الإحصائية بالنسبة للتحليل الكامل؛ بمعنى أن المتغيرات المستقلة(المنبئة) التي تبين أنها دالة إحصائيًا في التنبؤ بالمتغير التابع (بالنسبة للنموذج الكامل) لابد أن تكون هي نفسها بالنسبة لكل تحليل من تحليلي الصدق، وغير الدال بالنسبة للتحليل الكامل يكون هو نفسه غير دال بالنسبة لكل تحليل من تحليلي الصدق. ويوضح جدول (٣٠) نتائج تحليل صدق التجزئة النصفية للثلاث عينات؛ للتحقق من مدى قابلية تعميم نتائج النموذج التنبؤى.

جدول(٣٠): نتائج تحليل صدق التجزئة النصفية لثلاث عينات بنيت على ٧٥-٨٠% من العينة الأساسية للبحث (ن=٣٢٠) للتحقق من مدى قابلية تعميم نتائج النموذج التنبؤى

إحصاءات المقارنة	النموذج المتكامل	نتائج التحليل الأول المبني على جزء من العينة ٧٥-٨٠%	نتائج التحليل الثاني المبني على جزء من العينة ٧٥-٨٠%
دلالة النموذج التنبؤى	0.001	0.001	0.001
المعدل R^2	0.64	0.66	0.64
المتغيرات الدالة إحصائيا عند مستوى أقل من	الحضور التدريسي، الحضور المعرفي،والحضور	الحضور التدريسي، الحضور المعرفي، والحضور القيادي،	الحضور التدريسي، الحضور المعرفي، والحضور القيادي،

إحصاءات المقارنة	النموذج المتكامل	نتائج التحليل الأول المبني على جزء من العينة ٧٥-٨٠%	نتائج التحليل الثاني المبني على جزء من العينة ٧٥-٨٠%
(0.05)	القيادي، وتحكم المتعلم، والفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية، والتركيز التقدمي.	وتحكم المتعلم، والفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية، والتركيز التقدمي.	وتحكم المتعلم، والفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية، والتركيز التقدمي.
المتغيرات غير الدالة إحصائيا في النموذج	الحضور الاجتماعي، والحضور الوجداني، ودافعية التعلم عن بعد، والفاعلية الذاتية في التواصل عن بعد، والتركيز الوقائي.	الحضور الاجتماعي، والحضور الوجداني، ودافعية التعلم عن بعد، والفاعلية الذاتية في التواصل عن بعد، والتركيز الوقائي.	الحضور الاجتماعي، والحضور الوجداني، ودافعية التعلم عن بعد، والفاعلية الذاتية في التواصل عن بعد، والتركيز الوقائي.

مما يلاحظ على النتائج المبينة بالجدول(٣٠) وجود تطابق في النتائج بالنسبة لكل تحليل تقريبا، باستثناء الفروق الضئيلة في قيم معامل التحديد ونسبة التباين المفسر في المتغير التابع بواسطة المتغيرات التفسيرية(المنبئة) في النموذج وقد كانت مساوية (64.2%) بالنسبة للنموذج المتكامل (66%) بالنسبة لنموذج التحليل الأول للصدق (64%) بالنسبة لنموذج التحليل الثاني لعينة الصدق وتشير نتائج تحليلات الصدق إلى أنه يمكن استخلاص النتيجة التالية " يمكن تعميم نتائج البحث الحالي أو أنها قابلة للتعميم"؛ بالتالي تأكدت صحة الفرض الرابع للبحث.

الفرض السادس للدراسة : يوجد تأثير دال للتفاعل الإحصائي بين الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي في الرضا عن التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة .

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ثلاثي الاتجاه (٢*٢*٢)، ويوضح جدول (٣١) متوسطات الدرجات الخام والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار ليفن من خلال

التحليل الناتج عن التفاعل المحتمل بين الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي لدى العينة الكلية.

جدول(٣١): متوسطات الدرجات الخام والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار ليفن من تحليل التباين لدى عينة الدراسة

المتغيرات		التركيز التنظيمي		حضور المعلم الجامعي		اختبار ليفين	قيمة الدلالة
		مرتفع	منخفض	مرتفع	منخفض		
الاستعداد للتعلم عن بعد	مرتفع	م=١٢٣.٩٣ ع=١٤.٥٢	م=١٢٠.٣٦ ع=١٣.٩٩	م=١٣٧.٤٥ ع=١٤.٦٧	م=١٢٠.٥٣ ع=١٥.٥٣	٠.٩٧	٠.٤٥٥ (غير دالة)
	منخفض	م=١٢٢.٦٦ ع=١٦.٧٠	م=١٠٧.٥٨ ع=١١.٤٧	م=١٣١.٣٥ ع=١٤.٨٥	م=١١٢.٣٢ ع=١٥.٠٩		

يتضح من جدول (٣١) أن قيمة "ف" الخاصة باختبار ليفين للتباين بين المجموعات غير دالة إحصائيًا بما يعنى تجانس التباين داخل خلايا التحليل.

كما يوضح جدول (٣٢) قيم تحليل التباين ثلاثي الاتجاه لبيان تأثير التفاعل الإحصائى المحتمل بين درجات العينة في متغيرات الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي كما يدركه الطلبة في الرضا عن التعلم عن بعد .

جدول(٣٢): تحليل التباين ثلاثي الاتجاه لبيان تأثير التفاعل الإحصائي المحتمل بين درجات العينة في متغيرات الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي في الرضا عن التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	
بين المجموعات	46631.57	7	6661.65	33.56	0.01	دالة
الاستعداد للتعلم عن بعد	2389.21	1	2389.21	12.04	0.01	دالة
التركيز التنظيمي	2185.84	1	2185.84	11.01	0.01	دالة
الحضور	8865.82	1	8865.82	44.67	0.01	دالة
الاستعداد* التركيز التنظيمي	0.22	1	0.22	0.00	0.973	غير دالة
الاستعداد*الحضور	551.43	1	551.43	2.78	0.097	غير دالة
التركيز التنظيمي* الحضور	888.98	1	888.98	4.48	0.035	دالة
الاستعداد * التركيز التنظيمي*الحضور	262.13	1	262.13	1.32	0.251	غير دالة
الخطأ	61927.82	312	198.49			
الكلى	108559.39	319				

يتضح من جدول (٣٢):

١- لمستوى زيادة الاستعداد للتعلم عن بعد أثره الدال المستقل في الرضا عن التعلم؛ حيث كانت قيمة "ف" دالة عند مستوى (٠.٠١).

٢- لمستوى زيادة التركيز التنظيمي أثره الدال المستقل في الرضا عن التعلم؛ حيث كانت قيمة "ف" دالة عند مستوى (٠.٠١).

٣- لمستوى زيادة حضور المعلم الجامعي أثره الدال المستقل في الرضا عن التعلم؛ حيث كانت قيمة "ف" دالة عند مستوى (٠.٠١) .

٤- تأثير التفاعل الإحصائي بين الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي في الرضا عن التعلم لم يكن دالًا.

٥- تأثير التفاعل الإحصائي بين الاستعداد للتعلم عن بعد وحضور المعلم الجامعي في الرضا عن التعلم لم يكن دالًا.

٦- تأثير التفاعل الإحصائي بين الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي في الرضا عن التعلم لم يكن دالًا.

٧- تأثير التفاعل الإحصائي بين التركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي في الرضا عن التعلم كان دالًا عند مستوى (٠.٠١)، فذوو الدرجات المرتفعة في التركيز التنظيمي الذين يتعلمون مع المعلم ذوي الحضور القوى أكثر رضًا للتعلم عن بعد؛ مقارنة بذوي الدرجات المنخفضة في التركيز التنظيمي ويدرسون على أيدى معلمين ذي حضور منخفض.

مناقشة وتفسير النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مكونات الاستعداد للتعلم عن بعد:(دافعية التعلم عن بعد، وتحكم المتعلم، والفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية، والفاعلية الذاتية في التواصل عبر الإنترنت) والرضا عن التعلم عن بعد ومكوناته(الرضا عن المعلم الجامعي ، والرضا عن البنية التكنولوجية، والرضا عن متعة التعلم، والرضا عن منفعة التعلم) في بيئة التعلم الإلكتروني، وكانت هذه الارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١). كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التركيز التنظيمي ومكونيه:(التركيز التحسيني، والتركيز الوقائي) والرضا عن التعلم عن بعد ومكوناته، وهذه الارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، إلا أن الارتباطات بين التركيز الوقائي والرضا عن التعلم عن بعد كانت ضعيفة . وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين حضور المعلم الجامعي (الحضور التدريسي، والحضور المعرفي، والحضور الاجتماعي، والحضور الوجداني، والحضور القيادي) والرضا عن التعلم عن بعد وكانت هذه الارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وأظهر تحليل النموذج التنبؤى أن (الحضور التدريسي والحضور المعرفي والحضور القيادي والتركيز التقدمي وتحكم المتعلم والفاعلية الذاتية في استخدام التقنيات الرقمية) دال إحصائيا في النموذج التنبؤى للرضا عن التعلم عن بعد، وفسرت هذه المتغيرات في النموذج التنبؤى نحو (٦٣.٤%) من تباين المتغير التابع، إلا أن(الحضور الاجتماعي والحضور الوجداني والتركيز الوقائي والدافعية للتعلم عن بعد والفاعلية في التواصل عن بعد) غير دالة إحصائيًا في التنبؤ بالرضا عن التعلم عن بعد حيث كانت قيمة التنبؤ غير دالة إحصائيًا، كما أظهرت نتائج تحليل صدق التجزئة النصفية أن نتائج النموذج التنبؤى قابلة للتعميم، حيث كان هناك تطابق في النتائج بالنسبة للتحليلات الثلاثة التي تمت على العينات الثلاث.

وأشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود أثر دال مستقل لكل من الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي وحضور المعلم الجامعي في الرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني، وكان هناك أثر دال للتفاعل بين التركيز التنظيمي والحضور للمعلم الجامعي ، إلا أنه لم يكن هناك تأثير دال للتفاعل بين الاستعداد للتعلم عن بعد والتركيز التنظيمي، أو الاستعداد والحضور في الرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني.

وهذه النتائج تؤكد أن كفاءة استخدام الطلاب للتكنولوجيا من أبرز العوامل المحددة لرضا الطلاب نحو التعلم الإلكتروني، فإذا افتقدت هذه القدرة تضاءلت كفاءة التعلم الإلكتروني؛ وبالتالي يواجه الطلاب مجموعة من المشاعر والانفعالات السلبية، مثل: القلق والتوتر والإحباط وانخفاض الدافعية، وبالتالي يكون الاتجاه سلبيًا وكذلك ينخفض مستوى الرضا عنه. كما أن المناقشات والاستفسارات والتواصل مع الأستاذ والزملاء تساعد على الشعور بالارتياح وزيادة مستوى الرضا، بالإضافة إلى أن التعلم الموجه ذاتيًا يؤثر في الرضا؛ لأن تنظيم وإدارة الوقت تولد الدافعية، ثم تزيد بدورها من مستوى الرضا.

كما أن الفاعلية الذاتية في استخدام الكمبيوتر والإنترنت تؤثر بشكل مباشر وإيجابي على التعلم عن بعد، كما أن التعلم الموجه ذاتيًا عبر الإنترنت يساعد الطلاب ليكونوا أكثر مسئوولية في عملية تعلمهم وممارستهم للأنشطة واكتسابهم لخبرات التعلم. كما أن الكفاءة الذاتية في استخدام

الكمبيوتر لها تأثير في الرغبة في استخدام التعلم الإلكتروني، كما أن خصائص المعلم لها تأثير إيجابي في الفائدة المدركة للتعلم الإلكتروني والرغبة في استخدام التكنولوجيا

بالإضافة إلى أن تحكم المتعلم له تأثير في أداء المهام عن بعد؛ حيث إن الطلاب الذين يتم تمكينهم من خلال قراراتهم يظهرون أداء أفضل في التعلم عن بعد ومن ثم الرضا عنه، كما أن الناجحين في عملية التعلم عن بعد يتواصلون مع بعضهم البعض عبر أدوات الإنترنت والكمبيوتر وإثارة الأسئلة في مناقشة إلكترونية؛ مما يزيد من فهم المادة بعمق.

وعندما يزداد مستوى الاستعداد للتعلم الإلكتروني يتفاعل الطلاب مع بعضهم، عبر الإنترنت للعمل بشكل تعاوني والاندماج في التعلم والمشاركة بناءً على التعليمات المقدمة له، كما أن الطلاب يعملون بشكل مستقل يشاركون أفكارهم في أوقات مختلفة، وخلق تجارب تعليمية جديدة، من خلال استخدام أدوات الدردشة. كما ساعد التواصل الفعال للمعلمين مع الطلاب على خلق بيئة تعلم ممتعة عبر الإنترنت، حيث إن المعلم الذي يتميز بالحضور عبر الإنترنت يؤدى دورًا رئيسًا في تنشيط تفاعل الطلاب مع بعضهم ومشاركة واكتساب المعرفة من زملائهم، وتقديم ملاحظات وتغذية راجعة لهم، وكذلك إشراكهم في التفكير الناقد .

كما يعد التحكم في التعلم من المهارات المطلوبة للنجاح في التعلم عن بعد من خلال تحمل المسئولية عن عملية التعلم ؛ لتساعد على تكوين علاقة إيجابية بين التعلم عن بعد والمتعلمين؛ حيث يكون الطالب موجهًا ومسيطرًا على سلوكه، وقادرًا على اتخاذ القرار وتحديد أنشطته وتفاعلاته بما يحقق أهداف تعلمه، كما أن مهارات الاستعداد للتعلم عن بعد تدفع الطالب لبذل أقصى ما في وسعه للوصول إلى أفضل النتائج، وتكوين الدافع الذاتى؛ فتزداد ثقته بنفسه وتكون لديه مرونة أكثر في التعامل مع المهام التعليمية ومشاركًا نشطًا في عملية التعلم؛ ومن ثم يشعر بالرضا عن التعلم عن بعد.

كما أن الفاعلية الذاتية في التواصل والتفاعل عن بعد تمنع الطلاب من الإحساس بالعزلة أثناء التعلم عن بعد؛ ومن ثم الرضا عنه، بالإضافة إلى أن الدافعية تلعب دورًا محوريًا في بيئة التعلم الإلكترونية نحو استقبال الأفكار الجديدة في أسلوب التعلم والجاهزية للتعلم عن بعد. ويسمح التعلم الموجه ذاتيًا بتحمل مسؤولية تعلمه وتوجيهه وتقييمه لعملية التعلم، وتحديد أولوياته وأهدافه

أثناء عملية التعلم الإلكتروني والرضا عنه، وجزء مهم للمشاركة بفعالية في تعلم المقررات الإلكترونية.

واتفقت هذه النتائج مع Rafique et al. (2021)، و Hung et al.(2010)، ودراسة Zhang &Lin (2020) والتي أشارت أن من أهم عوامل الرضا عن التعلم عن بعد الاستعدادات وتهيئة المعلمين والمتعلمين لاستخدام التعلم عن بعد.

وتوجد علاقة ارتباطية قوية بين التركيز التقدمي أو التحسيني والرضا عن التعلم عن بعد، بالإضافة إلى قدرته على التنبؤ به في بيئة التعلم الإلكتروني في أن مكون تركيز التحسين يرتبط بالمشاركة والاندماج في التعلم الإلكتروني؛ حيث إن الطلبة ذوي تركيز التحسين يركزون على الآمال والتطلعات الإيجابية عند تنظيم السلوك، ويكون لديهم شغف عند الاقتراب من مهمة جديدة، ولديهم حافز قوي نحو التطور والنمو لتحقيق الأهداف الإيجابية، دون الاهتمام بالخسائر المحتملة، والتركيز على بذل الجهد لدراسة المواد الدراسية عبر الإنترنت، والإقبال عليه، كما تتوافر لديهم الثقة في قدراتهم ومهاراتهم في التعلم الإلكتروني وينظرون عليه أنه فرصة للنمو والتطور، والإقبال على التعلم عن بعد وتطوير المهارات الرقمية لديهم وحل المشكلات التي تواجههم في استخدام التكنولوجيا، كما أن تركيز التحسين هو الحساسية لوجود أو غياب النتائج الإيجابية، وتلعب هذه الحساسية دورًا مهمًا في تشكيل الانفعالات التي تحفز الطالب وتحدي الضغوطات المصاحبة للتعلم الإلكتروني، والوصول إلى النتائج المرغوبة وشعور الطالب بالمتعة؛ مما يعكس انفعالات مرتبطة بالبهجة والتكيف مع كل ما هو جديد في التعلم الرقمي، والتخلي عن النتائج السلبية، والنظر إلى التعلم الإلكتروني على أنه تجربة انفعالية إيجابية.

بالإضافة إلى أن التركيز التقدمي التنظيمي هو توجيه تحفيزي للتنظيم الذاتي، فنظرًا للتطور التكنولوجي الذي دخل العملية التعليمية أصبح الطلبة في حاجة إلى دوافع تنظيمية، تساعدهم على التكيف والاندماج في التعلم الإلكتروني، والمثابرة على الصعوبات والتحديات الخاصة باستخدام التكنولوجيا وحضور المحاضرات عبر الإنترنت، وبذل الجهد وعدم الهروب منه، ويتحكم تركيز التحسين في كيفية التنظيم الذاتي للفرد، ويؤثر على كيفية تمثيل الأشخاص للأهداف والطريقة التي يتبعونها وردود أفعالهم على النجاح والفشل، وعلى العمليات المعرفية والانفعالية والتحفيزية

للفرد؛ مما يؤثر على سلوك الفرد في مواجهة المواقف المختلفة، واتخاذ القرارات المناسبة، مما ينعكس على عملية التعلم الإلكتروني حيث يعمل تركيز التحسين على رفع مستوى الكفاءة الذاتية، وخفض مستوى القلق الطلاب نحو التعلم الرقمي، وزيادة التركيز على الإنجازات.

ويعمل التركيز التنظيمي بشكل مستقل عبر مستويات تحفيزية (فيرتبط تركيز التحسين باستراتيجية الشغف فيقبل الأفراد ذوو تركيز التحسين على أداء مهمة جديدة بشغف، والتركيز على الآمال والتطلعات عند تنظيم السلوك، وتحفيز الأفراد للسعي نحو تحقيق أهدافهم من خلال النمو الذاتي والتخلي عن المخاوف، كما ينظرون إلى الأهداف على أنها تطلعات أو مثل عليا يأملون إلى تحقيقها، والسعي للاقتراب من النتائج الإيجابية، وتجنب فقدان فرص النمو؛ كما أن الطلبة ذوى تركيز التحسين يميلون إلى أداء المهام التي تتضمن تحديات، وينظرون إليها على أنها فرص تعزز تحقيق أهداف النمو والتطور، ويتوافر لديهم دافع قوي لأداء المهام الأكاديمية والسعي نحو الاندماج في التعلم الإلكتروني، كما يميلون إلى الوصول إلى شخصية مثالية من أجل توجيه أفعالهم نحو الهدف المحدد؛ مما يدفعهم إلى لزيادة الإنجازات في الأداء.

والطلبة ذوو تركيز التحسين يسعون إلى بذل مزيد من الجهد لدراسة المواد الدراسية عبر الإنترنت، وتعلم المزيد لرفع مستوى الأداء الأكاديمي، ويميلون إلى التركيز والانتباه للمعايير المتعلقة بذاتهم المثالية، ولديهم حافز قوي لتحقيق الأهداف الإيجابية، وتقييم ذاتي عال نحو قدراتهم ومهاراتهم في التعلم الإلكتروني ورغبة في البحث عن فرص للتعلم والنجاح، ويميلون للبحث عن حلول للمشاكل والصعوبات الخاصة بالعملية التعليمية التي تواجههم لتحويل المواقف السلبية الى فرص للتعلم والتطور والنمو؛ مما ينعكس على التحصيل الدراسي وأدائهم الأكاديمي ومشاركتهم في النشطة التعليمية عن بعد.

بينما يتوجه الطلبة ذوو تركيز الوقاية إلى التأكيد على تحقيق السلامة والأمن في المقام الأول، والنظر إلى الأهداف على أنها واجبات والتزامات يجب عليهم الوفاء بها، والتركيز على النتائج السلبية، فيشعرون بالقلق من احتمالية الحصول على نتائج سلبية عند الإقبال على مهام تتضمن صعوبات وتحديات ويفضلون التوجه نحو المهام الواضحة، وهذا قد يسهم في خفض الدافع نحو التعلم الإلكتروني لديهم. كما توجد فروق في الدافعية، حيث يمتلك ذوو تركيز التحسين

مستويات دافعية أعلى من ذوي تركيز الوقاية كما أن لديهم مستويات أعلى من المثابرة للسعي تجاه الأهداف والقدرة على تخطي العقبات وتجارب الفشل. واتفقت النتائج مع دراسات (Jiang & Papi, 2022; Deng et al., 2022; Liu, Yao, Li & Zhang, (2020). (Cavallo, 2020; Tan. et al., 2020)، (Deng et al., 2022, Jiang & Papi, 2022, Liu et al., 2020)

ويؤثر حضور المعلم الجامعي في رضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني، فقد يؤثر الحضور التدريسي في الرضا عن التعلم الإلكتروني؛ حيث يساعد الطلاب على الاندماج في التعلم؛ لأنه يشجع على التفاعل المستمر، ويوجه عملية التعلم من خلال تحقيق أهداف ذات معنى، ويشجع المتعلمين على أن يكونوا متعلمين نشيطين. والحضور التدريسي مرتبط بحاجات المتعلمين للكفاءة والاستقلالية والتي تزيد من شعور الطلاب بالرضا والطاقة، كما أن تصميم الكورس والتعليمات التي تعطى للطلاب يسهم في تحقيق احتياجات المتعلمين النفسية والشعور بالكفاءة والمشاركة بفاعلية في الكورس أو المقرر، كما يزيد من شعورهم بالمتعة والأمل والإحساس بالتحكم ومواجهة الضغوط الأكاديمية.

وهناك تأثير للحضور المدرك في مخرجات التعلم مثل الرضا؛ حيث إن الحضور المعرفي يدعم بناء المعرفة ويعزز مهارات التفكير الناقد، كما أنه يساعد الطلاب على تحقيق خبرات تعلم ذات معنى والتعبير عن آرائهم بالأدلة المناسبة والمنطق، وهذا قد يرجع إلى أنهم ينتبهون أكثر للمعلم الأكثر كفاءة والأكثر تواصلًا وتعاطفًا في الفصل.

كما يرجع تأثير الحضور المعرفي في الرضا عن التعلم عن بعد –إلى أن المعلم ساعد في تنمية الجانب المعرفي، من خلال إجابته عن استفسار الطلاب عن بعد، دون ملل؛ الأمر الذي ساعد في توفير وقتهم وتحقيق قدر كبير من التفاعلية بينهم وبيئة التعلم. وإعطائهم قدرا مناسبًا من التحكم التعليمي؛ مما أتاح للطلاب فرصة الاندماج في التعلم، فضلًا عما وفره المعلم من فرص التفاعل والحصول على الدعم الفوري؛ مما كان له أثر إيجابي في اهتمامهم بأنشطة التعلم وإقبالهم على التعلم عن بعد. كما أن المعلم الكاريزمى يهتم باحتياجات الطلاب، ولديه القدرة على استغلال الفرص البيئية واستخدام طرق غير تقليدية في تنفيذ الأهداف وتحفيزهم والتأثير فيهم بالإيحاء

والإلهام، وذلك عن طريق السمات الشخصية والسلوكية، وخاصة في الأوضاع المهيأة للتغيير. وقدرته على مواجهة التحديات والتعاون في المجموعة واستخدام المهارات الخطابية والتوفيق بين الطلاب نحو الأهداف المشتركة ومواجهة التحديات التي ستظهر.

كما أن المعلم الكاريزمى الذي يتمتع بالحضور القيادي من العوامل المؤثرة في تكوين رأس المال الاجتماعي، من خلال أسلوبه وحضوره وتلبية حاجات الطلاب وتمكينهم، بدلًا من السيطرة والتحكم فيهم، والمعلم الكاريزمى له دور في استثارة الدافعية وتحقيق التماسك الاجتماعي؛ بسبب إيمان التابعين به وثقتهم فيه، وقدرته على تشجيع الهمم والجهد المبذول؛ ومن ثم مخرجات التعلم (الدافعية والرضا ومشاركة الطلاب)، كما ان حضور المعلم الجامعي وكاريزمته تؤثر في مشاركة الطلاب واستمتاعهم بالتعلم من خلال الأنشطة والمهام وتعزيزهم؛ ومن هنا يظهر دوره في بناء تصوراتهم عن التعلم عبر الإنترنت ورضاهم عنه، وهذا التفاعل هو العامل الأكثر تأثيرًا على انطباع وتصور الطالب للتعلم عبر الإنترنت، ودور المعلم في تحفيز التفاعلات. ويتفق ذلك مع نتائج Turk , Heddy & Danielson (2022); ؛ Bolkan and Goodboy(2009) Lim & Richardson(2021) (Heilporn & Lakhal ؛ Thanasi – Boce (2021);

تضمينات تربوية :

١. الاهتمام بتنمية استعداد الطلاب للتعلم عن بعد من خلال وضع الخطط والبرامج المناسبة والعمل على إشباع احتياجاتهم كمتعلمين ؛ لما له من أثر كبير في تشكيل اتجاهاتهم نحو استخدام بيئة التعلم الإلكترونية ومن ثم رفع مستوى الانخراط الأكاديمي لديهم عند أداء المهام والأنشطة عن بعد.
٢. توجيه الطلبة وتدريبهم على الاستفادة من مصادر التعلم الذاتي وتقديم الدعم والرعاية النفسية والأكاديمية لتحسين جودة الخبرات الدراسية عن بعد.
٣. تحسين البيئة التعليمية ونشر ثقافة الرقمنة ودفع الطلاب وأساتذة الجامعة لتحسين كفاياتهم الرقمية وتطبيقات التعلم الإلكتروني .
٤. تعزيز التركيز التنظيمي من خلال أنشطة وبرامج تدريبية لما له من أهمية كمتغير دافعي يعمل على تنظيم سلوك الأفراد في المواقف الأكاديمية.

٥. توفير بيئة أكاديمية داعمة تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في التركيز التنظيمى والتعامل معهم في ضوء تفضيلاتهم.
٦. ضرورة تدريب أساتذة الجامعة على كيفية التعامل مع الطلاب والتواصل عن بعد وإدارة عملية التعلم لما له أكبر الأثر في تحقيق الرضا عن التعلم الإلكتروني.
٧. أهمية المعلم الكاريزمي وأسلوب قيادته وحضوره ودوره في تنمية المعرفة والاستكشاف والتفكير الناقد من خلال مناقشة الطلبة واحترامهم وعمل علاقات معهم والتأثير فيهم بشكل إيجابي.

بحوث مقترحة :

١. الاستعداد لتعلم اللغة الإنجليزية عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والاندماج في التعلم لدى طلبة الجامعة.
٢. القيادة الكاريزمية للمعلم الجامعي وعلاقتها برأس المال النفسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة.
٣. برنامج تدريبي قائم على تحسين المهارات الرقمية لتحسين الدافعية للتعلم عن بعد .
٤. نمذجة العلاقات السببية بين التركيز التنظيمى واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والاندماج الأكاديمي.
٥. الدور الوسيط والمعدل للتركيز التنظيمي بين الانفعالات الأكاديمية والصمود الأكاديمي.
٦. فعالية بيئة تعلم قائمة على الذكاء الاصطناعي في خفض العبء المعرفي لدى طلاب كلية التربية.
٧. البحث في متغيرات الدراسة باستخدام عينات مختلفة من كليات علمية ومراحل عمرية مختلفة.

المراجع

إبراهيم نصر أبو نمر.(٢٠٢١). *الكفاءة الذاتية في التعليم الإلكتروني وعلاقتها بقبول التكنولوجيا لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا بالمحافظات الجنوبية في فلسطين*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

أحلام دسوقى إبراهيم. (٢٠١٧). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على مراسي التعلم Anchored Learningوأثرها في تنمية مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Desire2Learn) والكفاءة الذاتية لدى عضوات هيئة التدريس بكلية *التربية . دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٩٠(٩٠)،٢٣-٩٤*.

أمل سميح السلطي، و فريال محمد أبوعواد. (٢٠٢٢). فاعلية إطار مجتمع الاستقصاء والحضور الانفعالي في التعلم الإلكتروني المتزامن من وجهة نظر طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية .*مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٨(٦)، ٢٦٧-٢٨٩.

أمنية حسن محمد.(٢٠٢٢). الدور الوسيط لإشباع الحاجات النفسية الأساسية في العلاقة بين التركيز التنظيمي والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة.*مجلة البحث العلمى في التربية*، ٢٣(٢)،١٢٨- ١٨١.

عبد الناصر السيد عامر . (٢٠٢١) . بناء ومصداقية مقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكترونية لدى طلاب الجامعة باستخدام نمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية . *مجلة الدراسات والبحوث التربوية، جامعة الطفيلة التقنية بالكويت*، ٣(٨)،١١٠-١٣٧.

عبد الناصر السيد عامر . (٢٠٢٣) . نمذجة العلاقات بين الاستعداد والرضا في بيئة التعلم الإلكترونى لدى طلاب الجامعة . *مجلة الدراسات والبحوث التربوية، جامعة الطفيلة التقنية بالكويت*، ٣(٨)،١١٠-١٣٧.

عطية محمد راجح المعافي. (٢٠٢٢). الرضا عن التعليم الإلكتروني وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الطائف .*مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١١٩(١)،٥٣٣- ٥٨٦.

محمود فتحي عكاشة، وسعيد عبد الغني سرور، وعادل مود المنشاوي، وعادل مود المنشاوى، ومحمد كحيل العين (٢٠٢٢).النمذجة البنائية للعلاقات بين الرضا عن التعلم في بيئات التعلم

الإلكترونية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وسمات طلاب كلية التربية .*مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية جامعة دمنهور*،٤(١٤)، ٢٢٣-٢٧٢.

هناء عزت محمد.(٢٠٢١).نمذجة العلاقات البنائية بين بعض المتغيرات الاجتماعية والصفية ورأس المال الاجتماعى المدرسي لدى طلبة المدارس الثانوية .*مجلة كلية التربية جامعة بن سويف*، ١٨(١٠١)، ١-٨٨.

هناء محمد سالم، ورانيا محمد محمد. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للتركيز التنظيمي والصلابة الأكاديمية والذكاء الضمني في الاندماج في التعلم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*،٣٢(١١٧)، ٤٠٥-٤٨٤.

Adam,M.S., Abd Hamid,J., Khatibi , S.M. Azam,F..(2023). Autonomous motivation in blended learning: Effects of teaching presence and basic psychological need satisfaction. *Learning and Motivation* ,83,2-12.

Akhlaghi, M., & Ganji, A. M. (2019). Studying the relationship between the quality of school life and academic buoyancy of second grade students of high school. *Science Arena Publications Specialty Journal of Knowledge Management*, 4(2), 14-19.

Al- Adwan, A., Al- Adwan, A., & Smedley, J. (2013). Exploring students acceptance of e-learning using Technology Acceptance Model in Jordanian universities. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 9(2), 4-18.

Al Hamad, A., Qawasmi, K., & AlHamad, A. (2014). Key factors in determining students' satisfaction in online learning based on 'Web Programming' course within Zarqa University. *International Journal of Global Business*, 7, 7–14..

Al-Adwan, A., Al-Madadha, A. & Zvirzdinaite, Z (2018). Modeling students' readiness to adopt mobile learning in higher education: An empirical study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19 (1), 221-241.

Alem, F., Plaisent, M., Zuccaro, C., & Bernard, P. (2016). Measuring e-learning readiness concept: Scale development and validation using structural equation modeling. *International Journal of e-*

Education, e-Business, e- Management and e-Learning, 6(4), 193-200.

Allam, S. N. S., Hassan, M. S., Sultan, R., Mohideen, A. F. R., & Kamal, R. M. (2020). Online distance learning readiness during Covid-19 outbreak among undergraduate students. *Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10, 642-657.

Almanasreh, E., Moles, R., Chen, T.F., (2019). Evaluation of methods used for estimatingcontent validity. Res. Soc. *Adm. Pharm*, 15 (2), 214–221.

Alqurashi, E. (2019). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education,* 40, 133–148.

Anderson, T. (2016, January 4). A fourth presence for the community of inquiry model? Retrieved from https://virtualcanuck.ca/2016/01/04/a-fourth-presence-for thecommunity-of-inquiry-model/.

Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education,* 11(3), 133–136.

Ates-Cobanoglu, A., & Cobanoglu, I. (2021). Do Turkish student teachers feel ready for online learning in post-COVID times? A study of online learning readiness. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 22, 270-280.

Atta K., Saleem, Z., Talat, N., Muhammad Muneeb Chouhan, M. M., Hamid, M H. (2021). Validation of digital readiness for academic engagement (DRAE) Scale in Pakistani Healthcare Students. *Health Professions Educator Journal*, 4 (1), 23-26.

Baas, M., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2008). A metaanalysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus*? Psychological Bulletin*, 134(6), 779– 806.

Bacon, D. R., Sauer, P. L., & Young, M. (1995). Composite reliability in structural equations modeling. *Educational and Psychological Measurement*, *55*(3), 394-406.

Balkundi, P.; Kilduff, M. and Harrison, D. (2011). Centrality and charisma: Comparing how leader network and attributions affect team performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1209-1222.

Basilaia, G.,& Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia, *Pedagogical Research*, 5(4).

Bate, F., Day, L., & Macnish, J. (2013). Conceptualising changes to pre-service teachers' knowledge of how to best facilitate learning in mathematics: a TPACK inspired initiative. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), 14-30.

Bertea, P. (2009). Measuring students' atittude towards E-Learning. A Case study. paper presented at The 5th International scientific Conference "*E-Learning and Software for Education", Bucharest*, 9-10 Apr.

Boerner, S., Dütschke, E., & Wied, S. (2008). Charismatic leadership and organizational citizenship behaviour: Examining the role of stressors and strain. *Human Resource Development International*, 11(5), 507-521.

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

Bolliger, D. , Supanakorn , S. , Boggs, C. (2010), Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education*, 55(2),714-722.

Bolliger, D. U., & Halupa, C. (2012). Student perceptions of satisfaction and anxiety in an online doctoral program. *Distance Education*, 33, 81–98.

Broadley, T. (2012). Enhancing professional learning for rural educators by rethinking connectedness. *In Australian and International Journal of Rural Education*, 22(1), 85-105.

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

Caskurlu, S.(2018). Confirming the subdimensions of teaching, social, and cognitive presences: A construct validity study. *The Internet and Higher Education*, 39 (2018) 1–12.

Caskurlu, S., Maeda, Y., Richardson, J. C., & Lv, J. (2020). A meta-analysis addressing the relationship between teaching presence and students' satisfaction and learning. *Computers & Education*, 157.

Cavallo, J. V. (2017). *Regulatory focus theory. In: V. Zeigler-Hill, T.K. Shackelford (Eds.),* Encyclopedia of personality and individual differences, (pp. 1-6). Springer International Publishing AG.

Cavallo, J. V. (2020). *Regulatory focus theory. In Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 4351-4356). Cham: Springer International Publishing.

Cheung, T. T., Gillebaart, M., Kroese, F., & De Ridder, D. (2014). Why are people with high self-control happier? The effect of trait self-control on happiness as mediated by regulatory focus. *Frontiers in Psychology*, 5, 722.

Cho, M. K., & Kim, M. Y. (2021). Factors affecting learning satisfaction in face-to-face and non-face-to-face flipped learning among nursing students. *Int.* J. *Enviromental Research Public Health,* 18, 41-86.

Chung, E., Noor, N. M., & Mathew. V., N. (2020). Are you ready? An assessment of online learning readiness among university students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9, 301–317.

Cleveland-Innes, & Campbell, (2012), Emotional presence, learning, and the online learning environment .*The nternational Review of Research in Open and Distance Learning*,13(4), 270-292.

Cole, M. T., Shelley, D. J. & Swartz, L. B. (2014). Online instruction, e-Learning, and student satisfaction: Athree-year study. *The International Review of Research Open and Distance Learning*, 15, 111-131.

Cui, W., & Ye, M. (2017). An introduction of regulatory focus theory and its recently related researches. Psychology, 8(6), 837-847.

De Oliveir S. C. (2019*). Investigating the relationships between regulatory focus and needs satisfaction at work*. Doctoral dissertation, University of Melbourne.

Demetriou, C., Ozer, B. U., & Essau, C. A. (2014). Self-report questionnaires. *The* Encyclopedia of Clinical Psychology, 1-6.

Deng, W., Lei, W., Guo, X., Li, X., Ge, W., & Hu, W. (2022). Effects of regulatory focus on online learning engagement of high school students: The mediating role of self-efficacy and academic emotions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 707-718.

Dholakia, U. M., Gopinath, M., Bagozzi, R. P., & Nataraajan, R. (2006). The role of regulatory focus in the experience and self-control of desire for temptations. *Journal of Consumer Psychology*, 16(2), 163-175.

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

Faur, C., Martin, J.C., & Clavel, C. (2017). Measuring chronic regulatory focus with proverbs: The developmentaland psychometric properties of a French scale. *Personality and Individual Differences* 107, 137-145.

Fisher, R., Perényi, A., & Birdthistle, N. (2021). The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction. *Active Learning in Higher Education,* 22(2), 97-113.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and HigherEducation*, 2, 87–105.

Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51(3), 202-224.

González, F., Guardiola, J., Rodríguez,O. , Alonso, M. (2012), Gender differences in e-learning satisfaction. *Computer & Education* , 58(1), 283-290 .

Hamid, M. R., Sami, W., & Sidek, M. M. (2017, September). Discriminant validity assessment: Use of Fornell & Larcker criterion versus

HTMT criterion. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 890, No. 1, p. 012163). IOP Publishing.

Hao,Y.(2016). Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances. *Computers in Human Behavior*, 59 , 295-303.

Heilporn, G., & Lakhal, S. (2021). Fostering student engagement in blended courses: A qualitative study at the graduate level in a business faculty. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100569.

Heo, J. C., & Han, S. (2018). Effects of motivation, academic stress and age in predicting self-directed learning readiness (SDLR): Focused on online college students. *Education Information Technology*, 23, 61–71.

Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280-1300.

Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1-46.

Higgins, E. T., Friedman, R. S., Harlow, R. E., Idson, L. C., Ayduk, O. N., & Taylor, A. (2001). Achievement orientations from subjective histories of success: Promotion pride versus prevention pride. *European Journal of Social Psychology,* 31(1), 3– 23.

Higgins, E.T. (2002). How self-regulation creates distinct values: The case of promotion and prevention decision making. *Journal of Consumer Psychology*, 12 (3), 177-191.

Hong, a. J., & Kim, H. J. (2018). College students' digital readiness for academic engagement (DRAE) Scale: Scale development and validation. *Asia-Pacific Edu Res*, 27(4),303–312.

Hoyle, R. H., & Bradfield, E. K. (2010). Measurement and modeling of self-regulation: Is standardization a reasonable goal. In Manuscript prepared for the national research council workshop on advancing social science theory: The importance of common metrics, Washington, DC, February 26-28, 1-39.

Huang, Y. and Lin, S. (2014). Assessment of charisma as a factor in effective teaching. *Educational Technology* & Society, 17(2), 284-295.

Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080–1090.

Idson, L. C., Liberman, N., & Higgins, E. T. (2000). Distinguishing gains from nonlosses and losses from nongains: A regulatory focus perspective on hedonic intensity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36(3), 252-274.

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, 30– 40.

Ji,H., Park,S., Shin,H.W.(2022). Investigating the link between engagement, readiness, and satisfaction in a synchronous online second language learning environment. *System*, 105,2-13.

Jiang, C., & Papi, M. (2022). The motivation-anxiety interface in language learning: A regulatory focus perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 32(1), 25-40.

Johnson, P. D., Smith, M. B., Wallace, J. C., Hill, A. D., & Baron, R. A. (2015). A review of multilevel regulatory focus in organizations. *Journal of Management*, 41(5), 1501-1529.

Kalkan, N. (2020). Investigation of e-learning readiness levels of university students studying in different departments. *African Educational Research Journal*, 8, 533-539.

Keller, J., Mayo, R., Greifeneder, R., & Pfattheicher, S. (2015). Regulatory focus and generalized trust: The impact of prevention-focused self-regulation on trusting others. *Frontiers Psychology*, 6, 254.

Khaksar, R., & Jayervand, H. (2020). Determining the causal relationship between academic engagement, academic buoyancy and self-worth with life satisfaction in students. *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research*, 10(2), 141-146.

Kim, H. J., Hong, A. J., & Song, H. D. (2019). The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in

university e-learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-18.

Kong, F., Li, X., Xia, Y., Wang, M., and Sun, X. (2020). Technology acceptance model of mobile social media among chinese college students. *Journal Technology in Behavioral*, 3, 1–5.

Kpoloview, P. J., & Christian, I. E. (2016). Learners Readiness for xMOOCs: Inequity in Nigeria. *European Journal of Computer Science and Information Technology*, 4 (3), 16-46,

Kumar, S. P. (2021). Impact of online learning readiness on student's satisfaction in haigher educational institutions. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34 , 64-70.

Kümmel, E., & Kimmerle, J. (2020). The Effects of a University's Self-Presentation and Applicants' Regulatory Focus on Emotional, Behavioral, and Cognitive Student Engagement. Sustainability, 12(23), 10045.

Kuo, T. M., Tsai, C. C., & Wang, J. C. (2021). Linking web-based learning self-efficacy and learning engagement in MOOCs: The role of online academic hardiness. *The Internet and Higher Education*, 51, 100819.

Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., & Schroder, K. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14, 16–39.

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

Lam, J. Y. C. (2015). Autonomy presence in the extended community of inquiry. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 8(1), 39–61.

Lee, A. Y., & Aaker, J. L. (2004). Bringing the frame into focus: the influence of regulatory fit on processing fluency and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 205.

Li, R., Liu, H., Yao, M., & Chen, Y. (2019). Regulatory focus and subjective well-being: The mediating role of coping styles and

the moderating role of gender. *The Journal of psychology*, 153(7), 714-731.

Liaw, S. S., & Huang, H. M. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments. *Computers & Education*, 60,14–24.

Lim, A., Richardson,C..(2021). Predictive effects of undergraduate students' perceptions of social, cognitive, and teaching presence on affective learning outcomes according to disciplines. *Computers & Education*, 161,1-15.

Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2016). Examining charisma in relation to students' interest in learning. *Active Learning in Higher Education*, 17(2), 139-151.

Liu, H., Shao, M., Liu, X., & Zhao, L. (2021). Exploring the influential factors on readers' continuance intentions of E-Book APPs: personalization, usefulness, playfulness, and satisfaction. *Frontiers in psychology*, 12, 262.

Liu, H., Yao, M., Li, R., & Zhang, L. (2020). The relationship between regulatory focus and learning engagement among Chinese adolescents. *Educational Psychology*, 40(4), 430-447.

Lockwood, P., Jordan, C. H., & Kunda, Z. (2002). Motivation by positive or negative role models: Regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 854– 864.

Luan, L., Yi, Y., & Liu, J. (2021). *Modelling the Relationship between English Language Learners' Academic Hardiness and Their Online Learning Engagement during the COVID-19 Pandemic,* in Rodrigo, M. M. T. et al. (Eds.) Proceedings of the 29th International Conference on Computers in Education. Asia-Pacific Society for Computers in Education.

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

Martirosyan. N. M. & Saxon. D. P. & Wanjohi. R. (2014). Student satisfaction and academic performance in Armenian Higher

Education. *American International Journal of Contemporary Research*, 4 (2),1-5.

McVay, M. (2000). Developing a Web-based distance student orientation to enhance student success in an online bachelor's degree completion program. Unpublished practicum report presented to the Ed.D. Program, Nova Southeastern University, Florida.

McVay, M. (2001). *How to be a successful distance learning student: Learning on the Internet*. New York: Prentice Hall.

Michalsky, J., & Niebuhr, O. (2019). Myth busted? Challenging what we think we know about charismatic speech. *Acta Universitatis Carolinae Philologica*, 2019(2), 27-56.

Moatasim, B (2020). Evaluation of digital competency of public university students for web-facilitated learning: The case of Saudi Arabia, *International Education Studies*, 13(12),58-69.

Mohamed, E. R, Ghaleb A. A, & Abokresha S. A. (2021). Satisfaction with online learning among Sohag university students. *Journal of High Institute of Public Health* ,51 , 84-89.

Mohammad, W. A., Mydin, A. Z., Kechil, R. K.,& Libasin, Z (2021). Undergraduate Students Readiness Towards Online Teaching and Learning during COVID19. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(2), 474-482.

Mohammadyari, S., & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. *Computers & Education,* 82, 11–25.

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

Novo-Corti, I., Varela-Candamio, L., & Ramil-Díaz, M. (2013). E-learning and face to face mixed methodology: Evaluating effectiveness of e-learning and perceived satisfaction for a microeconomic course using the Moodle platform. *Computers in Human Behavior*, 29, 410–415.

Ogegbo,A., Akinrinola, F.,. Adegoke, O., Ifekoya, K., &Namusoke, J.(2022). Assessment of female university students digital competence: Potential implication for higher education in Africa. *International Journal of Higher Education,* 11(3),98-109.

Ouma, G. O., Awuor, F. M., & Kyambo, B. (2013). E-Learning readiness in public secondary schools in Kenya. *European Journal of Open, Distance and E-learning,* 16(2), 97-110.

Ouyang, Y., Zhu, Y., Fan, W., Tan, Q., & Zhong, Y. (2015). People higher in self-control do not necessarily experience more happiness: Regulatory focus also affects subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 86*, 406-411.

Parker, S. L., Laurie, K. R., Newton, C. J., & Jimmieson, N. L. (2014). Regulatory focus moderates the relationship between task control and physiological and psychological markers of stress: A work simulation study. *International journal of psychophysiology*, 94(3), 390-398.

Patwardhana, V. Rao, S. Thirugnanasambantham, C. & Prabhu, N. (2020), Community of Inquiry (CoI) Framework and Course Design as predictors of satisfaction in emergency remote teaching : Perspectives of hospitality management students. *Journal of E-learning and Knowledge Society,* 16(4), 94-103 .

Pe´rez-Villalobos, C., Ventura-Ventura, J., Spormann-Romeri, C., Melipilla´n, R., Jara-Reyes, C., & Paredes- Villarroel, X. (2021) Satisfaction with remote teaching during the first semester of the COVID-19 crisis: Psychometric properties of a scale for health students. *PLoS ONE,* 16(4). doi.org/10.1371/journal. pone.0250739.

Peytcheva-Forsyth, A., Yovkova, B. & Aleksieva, L. (2018). Factors affecting students' attitudes towards online learning - The Case of Sofia University. *Paper presented at Proceedings of the 44th International Conference on Applications of Mathematics in Engineering and Economics AIP Conf. Proc*. 2048, 020025-1–020025-8; 115-126.

Pham. L. Williamson. S. & Berry. R. (2018). Student perceptions of e-Learning service quality, e-satisfaction. and e-loyalty.

International Journal of Enterprise Information Systems (IJEIS). 14(3). 19-40.

Phan, T. T. N., & Dang, L. T. T. (2017). Teacher readiness for online teaching: A critical review. *International Journal Open Distance E-Learn. IJODeL*, 3(1), 1-16.

Pilli, O., Fanaeian, Y. & Al-Momani M. (2014). Investigating the students' attitude toward the use of e-Learning in Girne American University. *International Journal of Business and Social Science*, 5 (5), 169-175.

Polit ,D.F, Beck C.T. (2006).The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Res Nurs Health*, 29,489–497.

Polit, D.F, Beck CT, Owen SV.(2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*. 30(4):459–67.

Rafique, G. M., Mahmood, K., Warraich, N. F., & Rehman, S. U. (2021). Readiness for online learning during COVID-19 pandemic: A survey of Pakistani LIS students. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(3), 1-10.

Rasouli, A., Rahbania, Z., & Attaran, M. (2016). Students' readiness for e-Learning application in higher education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 4, 51-64.

Roh, S. Z. (2015). Structural relationships of adult e-learners' teaching presence, self-efficacy toward e-learning, and learning satisfaction: Focused on the mediating effect of learning presence and learning flow. International Information Institute (Tokyo). *Information*, *18*(6 (B)), 2759.

Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations, *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.

SalasPilco, S. Z., Yang, Y., & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 593-619.

Sassenberg, K., & Vliek, M. L. (2019). *Self-regulation strategies and regulatory fit.* In: K. Sassenberg, M. L. W. Vliek (Eds.), Social Psychology in Action (pp. 51-64). Springer, Cham.

Seferoglu, S. & Yildirim, D. (2021), Evaluation of effectiveness of online courses based on the community of inquiry model. *Turkish Online Journal of Distance Education –TOJDE,* 22(2), 147-163.

Shao, Z., Feng, Y., Hu, Q. and Liu, Y. (2009). A conceptual model for studying the influence of charismatic leadership on ERP implementation lifecycle. *Proceedings of the 42nd Hawaii International Conference on System Sciences,* 5-8 January:1-9.

Sharma, K., Deo, G., Timalsina, S., Joshi, A., Shrestha, N., & Neupane H. C. (2020). Online learning in the face of COVID-19 pandemic: Assessment of students' satisfaction at Chitwan medical college, Nepal. Kathmandu Univ. Med. J., 70, 40-7.

She, L., Ma, L., Jan A., Nia, H, S., & Rahmatpour, P. (2021) Online learning satisfaction during COVID- 19 pandemic among Chinese university students: the serial mediation model. *Front Psychology*,12,2021.743936.

Sosik, J. J., & Jung, D. (2011). *Full range leadership development: Pathways for people, profit and planet*. Taylor & Francis.

Straub, D., Boudreau, M. C., & Gefen, D. (2004). Validation guidelines for IS positivist research. *Communications of the Association for Information systems*, *13*(1), 24.

Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687-697.

Swan, K., & Ice, P. (2010). The community of inquiry framework ten years later: Introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 1–4.

Świątkowski, W., & Dompnier, B. (2020). A regulatory focus perspective on performance goals' effects on achievement: A small-scale meta-analytical approach. *Learning and Individual Differences*, 78, 101840.

Tan, S. M., Liew, T. W., & Gan, C. L. (2020). Motivational virtual agent in e-learning: The roles of regulatory focus and message framing. *Information and Learning Sciences*, 121(1/2), 37-51.

Tang, Y.M., Chen, P.C., Law, K.M., Wu, C.H., Lau, Y.Y., Guan, J., Ho, G.T., (2021). Comparative analysis of Student's live online learning readiness during thecoronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Comput. Educ*. 168, 104211.

Taşkın, N., & Erzurumlu, K. (2021). Investigation into online learning readiness of higher education students during COVID-19 pandemic. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9, 24- 39.

Thanasi-Boçe, M. (2021). The Role of the instructor, motivation, and interaction in building online learning satisfaction during the COVID-19 Pandemic. *Electronic Journal of E-Learning*, 19(5), 401-415.

Turk, M., Heddy, B. C., & Danielson, R. W. (2022). Teaching and social presences supporting basic needs satisfaction in online learning environments: How can presences and basic needs happily meet online. *Computers & Education*, 180, Article 104432. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104432.

VanKrevelen, S. (2017). *Measuring Regulatory Focus* .Doctoral dissertation, Kansas State University.

Wallace, J. C., Butts, M. M., Johnson, P. D., Stevens, F. G., & Smith, M. B. (2016). A multilevel model of employee innovation: Understanding the effects of regulatory focus, thriving, and employee involvement climate. *Journal of Management*, 42(4), 982-1004.

Wang, K., & Zhang, L., & Ye, L. (2020). A nationwide survey of online teaching strategies in dental education in China. J. Dent. *Educ,* 1–7.

Warner, D., Christie, G., & Choy, S. (1998). *The readiness of the VET sector for flexible delivery including on-line learning*. Brisbane: Australian National Training Authority.

Watkins, M. W. (2017). The reliability of multidimensional neuropsychological measures: From alpha to omega. *The Clinical Neuropsychologist*, *31*(6-7), 1113-1126.

Wattaki, J., & Nilsook, P. (2013). E-Learning Readiness of PhD. Students. *In International conference on excellent innovation for educational research and IT learning in the 21st century.*

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

Wei, H. C., & Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: Do perceptions and readiness matter?. *Distance Education*, 41(1), 48-69.

Williams Jr, R., Raffo, D. M., & Clark, L. A. (2018). Charisma as an attribute of transformational leaders: what about credibility?. *Journal of Management Development*.

Wu, C. W., & Chen, W. W. (2021). Mediating role of regulatory focus in the relation between filial piety and youths' life satisfaction and psychological distress. *Asian Journal of Social Psychology*, 24(4), 499-510.

Wu, J. H., Tennyson, R. D., & Hsia, T. L. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & Education,* 55(1), 155-164.

Wu, J. H., Tennyson, R. D., Hsia, T. L., & Liao, Y. W. (2008). Analysis of e-learning innovation and core capability using a hypercube model. *Computers in Human Behavior,* 24(5), 1851-1866.

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.

Yu, T., & Richardson, J. C. (2015). An exploratory factor analysis and reliability analysis of the student online leaning readiness (SOLR) Instrument. *Online Learning*, 19, (9.

Yusoff, M.S.B.(2019). ABC of content validation and content validity index calculation. *Education in Medicine Journal*. 11(2),49–54.

Zamri. N. ,Omar. N. B. ,Anwar. I. S. K. & Fatzel. F. H. M. (2021). Factors affecting students' satisfaction and academic performance in open & distance learning (ODL). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 11(11). 1–16.

Zhang, Y.& lin, C. (2020). Student interaction and the role of the teacher in a state virtual high school: what predict online learning satisfaction? *pedagogy and Education*, 29 (1), 57-71.

Zhang,Y., Tian,Y., Yao,L., Duan,C., Sun,X., Niu,G.(2023). Teaching presence promotes learner affective engagement: The roles of cognitive load and need for cognition. *Teaching and Teacher Education* ,129 , 1-11.

Zhao, Y,. Gomez, M,. Liorente, A,. &Zhao, L (2021). Digital competence in higher education: Students' perceptions and personal factors. *Sustainability* , 13,21.

Zhong , Xia Wang.X., Yang.W. , Feng.X.(2023). Reliability and validity assessment of the Chinese version of the online learning readiness scale (OLRS) for nursing students. *Nurse Education Today* 128,1-7.

Zimmerman, W. A., & Kulikowich, J. M. (2016). Online learning self-efficacy in students with and without online learning experience. *American Journal of Distance Education*, 30, 180-191.

Zou, X., Scholer, A. A., & Higgins, E. T. (2014). In pursuit of progress: Promotion motivation and risk preference in the domain of gains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 183-201.

Zulkarnain, N,. Abdul Rahman, S,. & Yusoff, M (2021). Digital competency among Students: A Case study at UiTM Kelantan Branch. *Journal of Academic Library Management (AcLiM)*, 1(1), 55-64.