المجلد: (الخامس)

العدد: (التاسـع) ينـاير (2021)

عدد خاص بالمؤتمر الدولي الرابع لتطوير التعليم العربي

تحت عنوان: [إدارة التعليم الإلكتروني ضرورة حتمية لحل المشكلات التعليمية الناجمة عن انتشار جائحة فيرس كورونا (الآفاق، الرؤى، التطلعات ، التحديات، الحلول)].

International Journal of Research and Studies

المجلة الدولية للبحوث و الدراسات

مجلة علمية دورية محكمة

تصدرها آكاديمية

رواد التميز للتدريب والإستشارات والتنمية البشرية

بحث بعنوان:

درجة تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التدريسية الإلكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم.

د. محمود عبد المجيد عساف، أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

مقدم إلى المؤتمر الدولي الرابع لتطوير التعليم العربي، تحت شعار: (نشاطنا العلمي لن يتوقف رغم تحديات جائحة وباء كورونا) بعنوان: [إدارة التعليم الإلكتروني ضرورة حتمية لحل المشكلات التعليمية الناجمة عن انتشار جائحة فيرس كورونا (الآفاق – الرؤى – التطلعات – التحديات – الحلول)].

المنعقد عبر القاعات الصوتية للأكاديمية وبرنامج الزووم، أيام (السبت – الأثنين) في الفترة من (13–15 ذي القعدة 1441هـ) الموافق: (4–6 يوليو 2020م).

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى: درجة تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التدريسية الإلكترونية في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم خلال جائحة كورونا في ضوء متغيرات (الكلية، الجامعة).

ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج: الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من (41) فقرة موزعة على (4) مجالات على عينة عشوائية بسيطة قوامها (148) طالباً، وطالبةَ من ثلاث جامعات في محافظات غزة.

وقد أظهرت النتائج أن درجة تقدير أفراد العينة لهذا الدور كانت متوسطة عند وزن نسبي (66.50%)، حيث جاء مجال (المهارات المعرفية) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (68.20%) بدرجة كبيرة، ومجال (مهارات ما وراء المعرفة) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (62.40%) بدرجة متوسطة.

وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير الكلية، في حين وجدت فروق تعزى لمتغير الجامعة،

وذلك لصالح جامعة القدس المفتوحة، وأوصت الدراسة بتصميم آليات حديثة في إطار مفاهيم المواطنة الرقمية لتبسيط عملية التواصل بين الطالب وعضو هيئة التدريس.

الكلمات مفتاحية: الجامعات الفلسطينية، الممارسات التدريسية الإلكترونية، جائحة كورونا، مهارات التعليم المنظم ذاتياً

Abstract.

The degree estimate of Palestinian university students to the role of electronic teaching practices during the Corona pandemic in enhancing their self- regulated learning skills

Dr. Mahmoud Abdel Majeed Assaf
Assistant Professor of Administration and Educational Planning
Palestinian Ministry of Education

The study aimed to identify the degree estimate of Palestinian university students for the role of electronic teaching practices in enhancing their self-regulated Learning skills during the Corona pandemic in the light of variables (sex, university).

To achieve this, the researcher followed the descriptive analytical method by applying a questionnaire consisting of (41) paragraphs distributed on (4) fields on a simple random sample of (148) students from three universities in the governorates of Gaza.

The results showed that the degree of estimation of the sample for this role was average at a relative weight (66.50%), where the field of (cognitive skills) came first with a relative weight (68.20%) to a large degree, and the field of (post-knowledge skills) in the last place with a relative weight (62.40%) with a moderate degree.

There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores for the individuals of the sample due to the college variable, while differences were found due to the university variable, in favor of Al-Quds Open University. The study recommended designing modern mechanisms within the framework of the concepts of digital citizenship to simplify the process of communication between the student and the faculty member.

Key words: Palestinian universities, electronic teaching practices, Corona pandemic, self- regulated learning skills.

مقدمة:

شكلت جائحة كورونا في مطلع عام 2020م باعثاً كبيراً للجامعات والمؤسسات لتطبيق النداءات التي سبقتها لتطبيق التعليم الإلكتروني، واعتماد الممارسات التدريسية عن بعد كرديف للتعليم الوجاهي، والخروج من نمط التعليم التقليدي إلى الافتراضي كمتطلب كان يجب أن يواكب التحول الرقمي قبل أن يكون استجابة قسرية لمواجهة انعكاسات جائحة كورونا على مجالات الحياة المختلفة.

ولما كان التعليم الإلكتروني بشتى مسمياته يشير إلى الاعتماد على التقنيات الحديثة في تقديم المحتوى التعليمي بطريقة فاعلة، وممارسات تدريسية تتميز باختصار الوقت والجهد والتكلفة الاقتصادية، وبإمكانيات كبيرة تصل لعدد أكبر مما هو متصور من المتعلمين، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية مشوقة يتم من خلالها التخلص من محددات الزمان والمكان(آل مزهر، 2006: 32).

فقد دعت العديد من الدراسات الفلسطينية خلال السنوات السابقة إلى ضرورة تبني هذا النوع من التعليم، ولما أثبتته من تحقيق لسمات إيجابية على مستوى الجامعة، وإدارياً، وأكاديمياً، فقد أثبتت دراسة أبو غبن (2012) دوره في تعزيز الميزة التنافسية للجامعة، كما أشارت دراسة حناوي(2018) فاعليته في تحسين اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي، وأثبتت دراسة عساف (2019) أهميته في تعزيز ممارسة الجامعات لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة.

يعد التعلم – الآن – وبفضل التطور التكنولوجي عملية متطورة ومتجددة باستمرار، وبالتالي لم يعد من المقبول أن تقتصر غاية التعليم سواء(التقليدية- الإلكتروني) على نقل المعلومات والمعرفة، بل ينبغي أن تنمو باتجاه البحث عن المعرفة وتعلم كيفية التعلم (أحمد، 2012).

لذا، فقد أكدت نظريات التربية جميعاً على أن التعلم مسألة فردية، لا بد أن يستخدم فيها المتعلم طريقته في التفكير الذاتي وبذلك سيكون التعليم الإلكتروني أكثر حاجة من التعليم التقليدي إلى متعلم قادر على توجيه تعلمه ذاتياً، وإدارة مصادر المعرفة، والتنظيم، والضبط والتحكم، والتقويم الذاتي، بحيث يكون مدركاً لدوره من حيث اختيار لإستراتيجيات التي تمكنه من تجاوز التحديات (Song & Hill, 2007:31).

لقد فرضت جائحة كورونا تحدياً كبيراً أمام الجامعات والطلبة فمن حيث الصعوبات التي تواجه عملية التعليم، فعلى مستوى الجامعات التي لم تكن تعتمد التعليم الإلكتروني أصبحت تواجه صعوبات ضبط الجودة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس ومحو الأمية التكنولوجية لدى الطلبة، وتوظيف البرامج الخاصة وآليات التقويم والاعتماد، وعلى مستوى الطلبة من حيث توفير الإمكانيات والمتطلبات، وضرورة دمج المهارات البحثية والعلمية مع الإدارة القوية وإدارة الوقت.

وعليه، أصبح التعلم المنظم ذاتياً أمراً حاسماً لتحقيق النجاح الأكاديمي، لأن الطالب الجامعي أصبح يتحمل مسؤولية تعلمه وإدارة مصادره، وتحديد أهدافه وإنجازها، وهو ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة شحروري(2013) ودراسة علي (2012) وبيل وآخرون (Bail & Others,2008)

لقد مثل التعلم المنظم ذاتياً منحنى جديد، ومهم لدراسة التحصيل الدراسي للطلاب، ففيما سبق كان تحصيل الطلبة يدرس في علاقته بقياسات قدرة الطلبة، أو نوعية التدريس، أو البيئة التعليمية، والمنزلية، أما نظرية التعلم المنظم ذاتيا، فتهتم بكيف ينشط، ويعدل، ويعزز الطلاب بأنفسهم ممارسات تعلمهم في سياقات تعليمية خاصة، وأطر زمنية مرنة، ومعرفة شخصية واسعة، وهو ما يمكن أن يتطلبه التعليم الإلكتروني.

مشكلة الدراسة:

أفضت الاستجابة السريعة للجامعات الفلسطينية لتداعيات جائحة كورونا بما يضمن تحقيق الحد الأدنى من جودة التعليم إلى ضرورة اعتماد الممارسات الإلكترونية بغض النظر عن مستويات الثقافة والإمكانات المادية ومستوى الجهوزية.

الأمر الذي استدعى إلى التأكد من دورها في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً، في ظل انعدام التعليم الوجاهي (التقليدي) كإجراء احترازي لمنع انتشار فيروس كورونا، واعتماد التعليم الإلكتروني كإجراء قسري لا مناص منه، حيث أثبتت العديد من الدراسات الأثر الإيجابي للتعليم الإلكتروني الاختياري على مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

ومن هذه الدراسات دراسة الرشيدي(2020) والزبيدي (2013) وشاهين وريان(2013) وحناوي (2018) وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما دور الممارسات التدريسية الإلكترونية في الجامعات الفلسطينية في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً خلال جائحة كورونا؟** ويتفرع من هذا السؤال، الأسئلة الفرعية الآتية:-

1. ما درجة تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التدريسية الإلكترونية في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم خلال جائحة كورونا؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات الإلكترونية في تعزيز مهارات التعليم ذاتياً تعزى إلى المتغيرات: (الجامعة- الكلية).

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف إلى درجة تقدير عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التدريسية الإلكترونية في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم خلال جائحة كورونا.
2. الكشف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات الإلكترونية في تعزيز مهارات التعليم ذاتياً لديهم تعزى إلى المتغيرات: (الجامعة- الكلية).

أهمية الدراسة: تأتي أهمية الدراسة الحالية متزامنة مع حساسية دور الجامعات، والتحول في أدائها خلال جائحة كورونا، وإظهار مدى قدرة ممارساتها الإلكترونية في تحقيق جودة التعليم في الوقت الذي اتسعت فيه سطوة تأثير فيروس كورونا على مجريات الحياة العامة.

كما تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال استجابتها لدعوات تعزيز مهارات التعلم ذاتياً الذي يعد كاشفاً عن الإمكانات التي يمتلكها المتعلمون من خلال دمج المهارة مع الإدارة، خاصة بعد أن فرضت جائحة كورونا (التعلم عن بعد).

يمكن أن كل يستفيد من نتائج الدراسة كل من الأكاديميين وإدارة الجامعات، وذلك من خلال تقييم ممارسات التدريسية الإلكترونية، والسعي نحو التطوير خلال، أو بعد الجائحة، كما أن يستفيد من نتائجها طلبة الدراسات العليا والباحثين من خلال اقتراح دراسات جديدة ذات علاقة بالممارسات الأكاديمية الإلكترونية، حيث إن هذه الدراسة سترفد المكتبة الفلسطينية بنوع جديد من الدراسات التي تتعلق بدور الممارسات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعلم ذاتياً.

مصطلحات الدراسة:

1. **الممارسات الأكاديمية الإلكترونية:** يعرفها الموسى(2008: 103) بأنها: "مجموعة الإجراءات التي تعتمدها المؤسسة التعليمية كطريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة عبر الانترنت والوسائط المتعددة وآليات البحث والمكتبات الإلكترونية سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي".

ويعرفها الباحث **إجرائياً** بأنها: (الإجراءات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس، وتقدم للطلبة عبر نظام (المودل أو اليوبينار) من أسئلة وتعيينات واختبارات، ومضامين محوسبة ومحاضرات مسجلة بهدف تقويمهم وحفزهم على التعلم عن بعد).

2. **مهارات التعلم المنظم ذاتياً:** تعرفها الرويلي(2018: 162) بأنها: " العمليات القائمة على نشاط المتعلمين الذاتية، والذين يقومون من خلالها بتخطيط التعليم ووضع الأهداف، وتقويم الأداء وإدارة المصادر المختلفة في بيئة مشجعة على التعلم".

ويعرفها علي(2012: 154) بأنها: "عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه، يكون المتعلم فيها محور النشاط في استخدام إستراتيجيات (المعرفة، ما وراء المعرفة، إدارة المصادر) بهدف الحد من الصعوبات التي تواجهه".

ويعرفها الباحث **إجرائياً** بأنها: (العمليات التي تتفاعل فيها محددات الطالب الشخصية البيئية والسلوكية، وتمكنه من توظيف إستراتيجيات (المعرفة– ما وراء المعرفة– إدارة المصادر– وإدارة الجهد والوقت) وربط خبراتهم السابقة بالأهداف، والمراجعة الذاتية بغرض جعل التعلم أكثر فائدة وأقل صعوبة).

3. **الجائحة Pandemic** :تعرفها منظمة الصحة العالمية (2020) بأنه: " أعلى درجات انتشار المرض وفق الطبيعة الجغرافية بحيث أنه لا تكاد تخلو منطقة من التأثير المباشر منه؛ مما يتطلب تدخلات مباشرة وإشراف من قبل المنظمات الدولية وخاصة منظمة الصحة العالمية لمتابعة الإجراءات الوقائية وتحديد السياسات الصحية العالمية، على اعتبار أن المنظمة تمثل اليد العليا في رسم ملامح التعاطي مع الجائحة على الصعيد العالمي".
4. **فيروس كرونا المستجد 19- covid**: تعرفه وكالة غوث وتشغيل اللاجئين (2020) بأنه: " الفيروس السادس من فصيلة الفيروسات التاجية المسبب لمتلازمة الجهاز التنافسي الشرق أوسطي يسبب مرض معد سريع الانتشار يحمل أعراض الحمى والسعال الجاف والتعب والتهاب الحلق وضيق التنفس، ظهر لأول مرة في مدينة ووهان الصينية في ديسمبر 2019".

حدود الدراسة:تتحدد الدراسة الحالية بمجموعة من المحددات:-

1. **الحد الموضوع:** تقدير دور الممارسات التدريسية الإلكترونية في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتيا لدى الطلبة خلال جائحة كورونا في المجالات: (المهارات المعرفية، مهارات ما وراء المعرفة، مهارات إدارة المصادر، مهارات الجهد الدافع)
2. **الحد البشري:** عينة من طلبة المستوى الثالث فما فوق من المسجلين للفصل الدراسي الثاني 2020/2019، ويبرر هذا الاختيار لقدرتهم على المقارنة بين الممارسات الإلكترونية والممارسات التدريسية التقليدية.
3. **الحد المؤسسي:** الجامعات الفلسطينية.
4. **الحد المكاني:** محافظات غزة (الجنوبية لفلسطين)
5. **الحد الزماني:** تم تطبيق الشق الميداني من هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني في الفترة من(1-30 مايو 2020م).

الدراسات السابقة: يلاحظ تنوع الدراسات التي تناولت الممارسات الإلكترونية، أو التعليم الإلكتروني، وكذلك المتعلقة بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، إلا أن الباحث تعمد على أن يعرض

الدراسات التي جمعت بين المتغيرات الدراسة الحالية بشكل مباشر، وكذلك المتعلقة بالتعليم العالي على وجه الخصوص والتحديد.

1. **دراسة الرشيدي(2020) هدفت التعرف إلى:** أثر التعليم الإلكتروني في تحسين مهارات التعليم الذاتي لدى طلبة مساق تقنيات التعليم في جامعة حائل، **ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة** المنهج الوصفي بتطبيق استبانة مكونة من (45) فقرة على (60) طالباً وطالبة، **وأظهرت النتائج** وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتدريس باستخدام التعليم الإلكتروني على تحسين مستوى مهارات التعليم الذاتي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين المهارات تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصاح الذكور.
2. **دراسة أرنوط وآخرون(2019) هدفت التعرف إلى** مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته باليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء متغيرات (الجنس- البرنامج الدراسي) **ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة** المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانات على عينة قوامها(118) طاباً وطالبة، **وقد أظهرت النتائج** مستوى متوسط لكل من مهارات التعلم المنظم ذاتياً واليقظة العلمية وأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين مهارات التعليم المنظم ذاتياً واليقظة العلمية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.535) وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير المهارات التعلم المنظم واليقظة العلمية تعزى لمتغير الجنس، لكن وجدت تبعاً لمتغير البرنامج، وذلك لصالح (الدكتوراه).
3. **دراسة الرويلي(2018) هدفت التعرف إلى** درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء متغيري:(الكلية- معدل الثانوية) **ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة** المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من(48) فقرة على عينة قوامها (155) طالبة، **وأظهرت النتائج** مستوى متوسط لدى أفراد العينة من مهارات التعلم المنظم ذاتياً، جاء خلالها مجال (المهارات المعرفية) في المرتبة الأولى، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات تعزى إلى متغير الكلية، أو المعدل في الثانوية العامة.
4. **دراسة حناوي(2018) هدفت التعرف إلى** واقع استخدام الطلبة لنمط التعليم الإلكتروني المنظم ذاتياً، **ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة** المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة على عينة عشوائية بسيطة من جامعة القدس المفتوحة مكونة من (146) طالباً وطالبة، وقد

أظهرت النتائج أن استخدام الطلبة للهاتف النقال والبوابة الإلكترونية ساعدهم على إدارة المصادر بنسبة كبيرة، لكنهم بحاجة إلى مزيد من التوعية والإرشاد في جوانب التعليم الإلكتروني، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع الاستخدام تعزى لمتغير الجنس، لكن توجد فروق تعزى لمتغير متابعة صفحة المقررات الإلكترونية لصالح (المتابعة اليومية).

5. **دراسة الجهني (2017) هدفت** تحديد دور المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار في دعم الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً **ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج** الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة على (763) طالباً وطالبة من المسجلين في منصة (رواق) للتعلم عن بعد، **وقد أظهرت النتائج أن** دور المقررات في دعم الدافعية والتعليم المنظم ذاتياً كان كبيراً عند وزن نسبي (79,4%) وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لهذا الدور تعزى للمتغيرات: (الجنس- المؤهل الدراسي).
6. **دراسة لتيلجون وآخرون (littlejohn & Others, 2016) هدفت الدراسة** استكشاف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يطبقها المتعلمون عبر المقررات والممارسات الإلكترونية، **ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج** الوصفي بتطبيق استبانة على (788) طالباً وطالبة،ومقابلة لـ(32) طالباً في جامعة واشنطن، وعبر منصة كورسيرا Coursera، قد **أظهرت النتائج وجود** علاقة بين الدوافع والتصورات عن التعليم الإلكتروني، ووجود اختلاف في السلوك المرتبط بعمليات التعلم المنظم ذاتياً بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض حيث إن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يرون في المقررات الإلكترونية فرصة للتعلم المهني والتعليم المنظم ذاتياً ولا توجد أي اختلافات تعزى لعامل (الجنس، الكلية).

7. **دراسة شاهين وريان(2013) هدفت التعرف إلى** اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، **ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة** المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانتين على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (353) طالباً وطالبة، **وقد أظهرت النتائج** اتجاهات إيجابية نحو التعيينات الإلكترونية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاتجاهات تعزى إلى المتغيرات: (الجنس- البرنامج الدراسي) وأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين اتجاهات الطلبة نحو التعيينات الإلكترونية ومهارات التعليم المنظم ذاتياً، حيث بلغ معامل الارتباط (0.34).
8. **دراسة صالح (2013) هدفت إلى** اقتراح نموذج إجرائي لمهام الويب لتقديم أنشطة تعليمية ضمن إطار إرشادي موجه لإكساب الخبرات التي تنمي تعلم الطلبة ذاتياً، وتحديد العلاقة بين أنماط التوجيه بمهام الويب والتعليم المنظم ذاتياً لدى طلبة الدراسات العليا، ولتحقيق ذلك **اتبعت الدراسة المنهج** الوصفي بتطبيق استبانة على (45) طالباً وطالبة، **وأظهرت النتائج أن** أنماط التوجيه المباشر تعزز استراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً بدرجة كبيرة (85.7%) وأتاح التوجيه عبر الويب فرصة للطلاب بالتعمق وفهم الموضوعات بطريقة أشمل ليصبح أكثر قدرة على الاستكشاف عبر الانترنت.
9. **دراسة تزو هاو(Tzo- Hua, 2011) هدفت التعرف إلى** إستراتيجيات التعلم المنظمة ذاتياً في نظام تقييم متعدد الاختبارات (على الانترنت) باستخدام نظام تحليل الاختبارات (peer- Driven Assessment-WATA) حيث بلغت العينة (123) طالباً، **وقد أظهرت النتائج أن** الطلبة أكثر استعداداً ورغبة في الخضوع للتقييم المعتمد على الانترنت، كما أنها تساعد في تسهيل استخدام المتعلم لسلوكيات التعليم المنظم ذاتياً وذلك من حيث الاستعداد، والبحث عن المعلومات بدرجة متوسطة.

10. **دراسة دورن وآخرون(Doorn & Others, 2010) هدفت التعرف إلى** اتجاهات الطلبة نحو الواجبات والامتحانات الإلكترونية لمقررات في الاقتصاد لطلبة جامعة مانيسوتا الأمريكية، **ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة** المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة على عينة مكونة من (687) طاباً وطالبة، **وقد أظهرت النتائج أن** الممارسات والمقررات الإلكترونية تساعد في تعلم المحتوى التعليمي بنسبة (85.4%)، وأن درجة تقدير جودة عملية التقويم من قبل الطلبة جاءت متوسطة عند وزن نسبي (55%)، وأنها ساعدت في تعزيز مهارات إدارة المصادر بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات أفراد العينة تعزى إلى متغير (الجنس–الكلية).

التعقيب على الدراسات:

تعددت الدراسات ذات العلاقة بمجال الدراسة الحالية، وقد اتفقت في بعض الجوانب مع بعضها، واختلفت في جوانب أخرى، فمن حيث الهدف العام اتفقت مع دراسة الرشيدي(2020) وحناوي(2018) والجهني(2017) ودراسة دوران(2010) ودراسة ليتجون وآخرون(2016) وهو التعرف إلى دور التعليم الإلكتروني في تعزيز مهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

واختلفت مع دراسة الرويلي(2018)، وأرنوط وآخرون(2019) التي هدفت التعرف إلى مستوى المهارات المنظمة ذاتياً.

وقد تعمد الباحث الاطلاع عن الدراسات المتوافقة مع الدراسة الحالية من العينة (طلبة الجامعات) والمنهج (الوصفي التحليلي) واستخدام الأدوات (الاستبيانات) ماعدا دراسة تزوها(2011) التي استخدمت تحليل الاختبارات.

ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن سابقتها أنها جاءت لتبحث في دور الممارسات الأكاديمية الإلكترونية التي جاءت كإجراء اضطراري لاستمرار العملية التعليمية بعد انتشار جائحة كورونا، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تأصيل فكرة الموضوع محل الدراسة، تصميم الأداة وتفسير النتائج.

الخلفية النظرية للدراسة:

باتت الأزمات الناجمة عن جائحة كورونا جزءاً من حياة الناس، ومصدر قلق للمسؤولين نتيجة لصعوبة السيطرة على الفيروس، وعدم الوصول لعلاج له حتى اليوم، ولما كانت الجامعات كغيرها من المؤسسات، فإنها حتماً ستتأثر بتحولات عميقة قد تحدث شرخاً لا يمكن إصلاحه في وظائفها إذا لم تتعامل مع انعكاساتها بالدقة في اتخاذ القرارات، وفي جمع المعلومات، والاحتفاظ بها، وكيفية توظيفها أكاديميا وإداريا.

لقد أحدثت جائحة كورونا صدمة ليست بالسهلة ليس على المستوى المحلي للجامعات فقط، بل أيضًا على المستوى العالمي وهو ما كان له بالغ الأثر في تغيير شكل العمل الأكاديمي وأولوياته، فعلى المستوى الفعلي لم تقم الجامعات إلا برقمنة مصادر التعلم من محاضرات، وكتب ومراجع دون أن يصاحب ذلك تطوير وتوظيف للنظريات التربوية في مجال الاستفادة من التقنية، والأدوات التفاعلية في إثراء تجربة المتعلم، لأن التعليم الإلكتروني كممارسة حقيقية يحتاج وقتًا أكبر في التخطيط وتوفيرًا لوسائل تصميم المواد التعليمية وآليات التقييم.

وتبعًا لذلك، يجب أن ندرك أن هذا التحول الطارئ قد سبب أزمة كان لها تبعات عميقة، فقد تحول العبء إلى أعضاء هيئة التدريس والطلبة على حد سواء، فعضو هيئة التدريس أصبح مطالباً بشكل استثنائي بضرورة التحول السريع نحول التعليم الافتراضي (عن بعد) وتعلم البرامج والتطبيقات اللازمة، وهو جهد مضنٍ لمن أراد أن يخلص في التعليم والتقييم والمتابعة (المالكي، 2020: نت).

ورغم ما فرضته جائحة كورونا من تحول في رؤية رسالة الجامعات، من خلال اعتماد التعليم عن بعد كأساس للحفاظ على الحد الأدنى من جودة التعليم، لا أنه من الواجب اعتبار أن استخدام التقنيات الحديثة والوسائط الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم لم يعد ترفاً، بل ضرورة يتطلبها مواكبة عصر المعلومات عن طريق استخدام البرامج والممارسات والمقررات الإلكترونية بصورة جزئية أو كلية (Miller,1996:66) .

ولضمان نجاح هذه الممارسات، فإن الأمر يتطلب مجموعة من المهارات، أبرزها قدرة المتعلم على توجيه تعلمه ذاتياً حيث يتضمن الأمر التفاعل مع الآخرين، والمراقبة الذاتية والتحفيز، ليكون أكثر قدرة على الضبط، والتخطيط، والتحكم، والتقويم، وهذا بطبيعة الحال يقتضي من المتعلم أن يكون مدركاً لدوره من حيث اختيار المصادر والاستراتيجيات التي تمكنه من تجاوز فاقد يواجهه من تحديات (Song, & Hill, 2007: 31) .

لقد أصبحت الممارسات التدريسية الإلكترونية عبر الانترنت من خلال المنصات الجامعية أمراً لا مفر منه بعدما فرضت جائحة كورونا إغلاق الجامعات والتباعد الاجتماعي، ولكن الأمر واجه العديد من الصعوبات، خاصة وأن معظم الجامعات النظامية وطلبتها لم يكونوا مهيأين لاستخدام مثل هذا النوع من التدريس والتعلم.

ورغم ما أثبتته العديد من الدراسات من فعالية التعليم الإلكتروني في مساعدة المتعلم على التكيف مع الحياة لمواجهة مشاكلها، واستخدام الحصيلة المعرفية في التفكير واتخاذ القرارات الآنية والمستقبلية مثل دراسة الجهني(2017) ودراسة الرشيدي(2020) ودراسة عبد الحميد(2011).

إلا أن مستوى الإفادة يكون غالباً مرتبط بجودة التدريس والتقويم، وهو ما أكدته دراسة حناوي(2018) ودراسة شاهين وريان(2013) حيث إن الأمر المتعلق بالتعليم الإلكتروني، أو التعليم عن بعد، لم يأخذ حظه بعد التدريب والانتشار وكان التوجه نحوه مفاجئاً، لم يتعدى رقمنة المحتوى أو الاختبارات الإلكترونية أو التكاليف والتعيينات البسيطة.

يشير مفهوم التعلم المنظم ذاتياً إلى مجموعة الإجراءات الذاتية التي يقوم بها المتعلم متأثراً بالكفاءة الذاتية والعوامل المعرفية، والقدرة على توظيف إستراتيجيات التعلم والعوامل المعرفية، والقدرة على توظيف إستراتيجيات التعلم، والتأمل للحصول على مستوى متقدم من الإنجاز.

حيث أثبتت الدراسات أن تدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتياً، أو تعزيزها لديهم يحسن من مستوى تحصيلهم، ويجعلهم يتحملون مسؤولية نتاج التعلم، ومن هذه الدراسات، دراسة القيس(2011) ودراسة حناوي(2018) علي(2012) الرويلي(2017) ودراسة Bail & Others(2008), Saks& Leijen(2014) .

ورغم تعدد مفاهيم التعلم المنظم ذاتياً، إلا أن جميعها يجمع على أنه يمتاز بمبادرة المتعلم، حيث تفترض نظريات التعلم المنظم ذاتياً بأن الطلبة قادرون وبشكل شخصي أن يطوروا قدراتهم من خلال اختيارهم لاستراتيجيات تعلمهم وزيادة دافعيتهم وتحفيزهم، ولتحقيق تعلم فعال ومفيد، وتنظيم الوقت وإدارته، والتفاعل والرقابة الذاتية، وتحديد بيئة التعلم ومصادره (حناوي، 2018: 108).

وقد أشار شحروري(2013)، والرشيدي(2020) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يعد أمراً حاسماً لتحقيق النجاح الأكاديمي خاصة في مرحلة التعليم العالي، إذ يساعد الطلبة على متابعة مهامهم التعليمية بفاعلية، وتحديد جوانب القوة والضعف في مستواهم وتؤكد دراسة السعايدة(2015: 37).

إن طلبة التعلم المنظم ذاتياً يوصفوا بأنهم ذو دافعية عالية، لأن لديهم استعدادات أكبر للمشاركة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، ولديهم القدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم.

لقد أجمع الأدب التربوي على أن مهارات التعليم المنظم ذاتيا، تتحدد من خلال مجموعة من الاستراتيجيات، أهمها:

1- **الاستراتيجيات المعرفية:** وتشمل كما يرى عبد الحميد (1999 : 27) كل من:

- **التسميع:** وهي العملية التي يتبعها المتعلم بغرض تخزين المعلومات في الذاكرة إما بتكرارها بصوت مرتفع أو منخفض في حالة المعلومات البسيطة، أو القوانين الرياضية.
- التنظيم: وهو الطريقة التي يرتب المتعلم فيها معلوماته حتى يتمكن من فهمها، أو تقديمها بشكل أكثر فاعلية.
- **التوسيع، أو الإتقان:** وهي تعني التوسيع إلى الإجراءات التي يستخدمها المتعلم في بناء إطار لإضافة معنى، أو توضيح معلومات جديدة ودمجها مع معرفة سابقة، لتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

2- **استراتيجيات ما وراء المعرفة:** وتشمل كما يرى عبده (2005: 119):

- **إستراتيجية التخطيط:** وهي تعني تحديد الأهداف من المهارات بما يدفع باتجاه تحمل المسئولية تجاه التعلم.

- **إستراتيجية المراقبة الذاتية:** وتشمل تركيز الانتباه، والمراجعة، واختبار الذات من خلال مراجعة مدى فهمه للمعلومات.
- **إستراتيجية تعديل الذات:** وتعني التناغم الجيد والتوافق المستمر لأنشطة الطالب المعرفية وتصحيح السلوك المتبع في إنجاز المهمة، وهي إستراتيجية ذات علاقة بإستراتيجية المراقبة.

1- **إستراتيجية إدارة المصادر:** وتشمل كما يرى علي (2012: 161):

- إدارة الوقت: ويقصد بها جدولة وتنظيم وقت الدراسة .
- إستراتيجية طلب العون : وهي تشير إلى جهود الطالب في أن يلتمس المساعدة من الأقران.
- إدارة الجهد: تتعلق بقدرة الطالب على ضبط الجهد والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة.

2- **استراتيجيات الجهد الدافع:** وتشمل معتقدات المتعلم واتجاهاته المؤثرة على نمو مهارات متقدمة متعلقة بالكفاءة الذاتية، وإدارة الجهد في إنجاز المهام والمثابرة على الأداء في حال غياب الضبط الخارجي المتمثل في المعلم (الجهني، 2017: 237)

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لملائمته موضوع، وأهداف الدراسة، وهو الذي يدرس ظاهرة، أو حدثاً، أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب على أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها (الأغا، 2002: 80).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المستوى الرابع فما فوق في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، وقد تم تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية نظراً للظروف الاستثنائية التي تمر بها المجتمعات من الحجر المنزلي حيث قام الباحث بإعداد استبانة الكترونية باستخدام تقنية (Google doc.) وتوزيعها الكترونيا عبر مواقع التواصل الاجتماعي خلال الفترة (15 مايو – 30 مايو 2020) وهي فترة امتحانات الفصل الثاني، وقد تم استرداد ما مجموعه (148) استجابة، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة بحسب البيانات الشخصية.

الجامعة	التكرار	النسبة	الكلية	التكرار	النسبة
القدس المفتوحة	73	49.3	إنسانية	79	53.4
الإسلامية	47	31.8	علمية	47	31.8
فلسطين	**28**	**18.9**	شرعية	**22**	**14.9**
المجموع	**148**	**100**	المجموع	**148**	**100**

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة، صمم الباحث استبانة تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التدريسية الإلكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم، والتي قسمت إلى قسمين رئيسين:-

الأول: البيانات الشخصية (الجامعة، الكلية).

الثاني: يتكون من (41) فقرة موزعة على أربعة مجالات: (المهارات المعرفية، مهارات ما وراء المعرفة، مهارات إدارة المصادر، مهارات الجهد الدافع).

استخدمت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) المكون من خمس رتب تتراوح بين كبيرة جداً إلى ضعيفة جداً لتحديد درجة الاحتياج بحيث أعطيت درجة معينة لكل استجابة كما يظهر في جدول (2):

جدول (2): أوزان الخيارات في مقياس ليكرت الخماسي.

التوافر	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
الدرجة	5	4	3	2	1

وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس للاستبانة الأولى بين (41– 205 درجة)، وفي هذه الدراسة تم اعتماد الوسط الحسابي للمقياس بحيث تشير الدرجة المنخفضة إلى تدني الموافقة على ما جاء في الفقرة من وجهة نظر أفراد العينة، بينما تدل الدرجات المرتفعة على ارتفاع درجة الموافقة، وتحدد درجة التقدير من خلال مدى تدريج ليكرت الخماسي هو (4=1–5) وطول الفترة (0.8) بوزن نسبي (16%).

صدق الاستبانة:

1. **صدق المحكمين** (الظاهري): تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (5) من المتخصصين عبر حساباتهم على مواقع التواصل الاجتماعي، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة الفقرات والمجالات، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وفي ضوء تلك الملاحظات، وحذف بعض الفقرات خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.
2. **صدق الاتساق الداخلي /** جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي بتطبيقها على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (30) مفردة من خارج أفراد العينة الأصلية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) بين درجات كل مجال والدرجة الكلية، ومعامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة. والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (3): معاملات ارتباط درجة كل فقرة من الاستبانة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه.

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال الأول: المهارات المعرفية.								
1	0.788	0.00	2	0.575	0.01	3	0.733	0.00
4	0.764	0.00	5	0.766	0.00	6	0.735	0.00
7	0.807	0.00	8	0.744	0.00	9	0.617	0.00
10	0.661	0.00						

المجال الثاني: مهارات ما وراء المعرفة.								
1	681 .0	0.00	2	0.783	0.000	3	0.596	0.000
4	0.732	0.00	5	0.578	0.00	6	0.776	0.00
7	0.616	0.00	8	0.702	0.00	9	0.669	0.00
10	0.725	0.00	11	0.832	0.00	12	0.717	0.00
المجال الثالث: مهارات إدارة المصادر.								
1	0.756	0.000	2	0.712	0.000	3	0.784	0.000
4	0.611	0.000	5	0.766	0.000	6	0.678	0.000
7	0.746	0.000	8	0.719	0.000	9	0.733	0.000
10	0.768	0.000						
المجال الرابع: مهارات الجهد الدافع.								
1	0.792	0.00	2	0.826	0.00	3	0.754	0.00
4	0.891	0.00	5	0.794	0.00	6	0.651	0.00
7	0.820	0.00	8	0.761	0.00	9	0.814	0.00

يتضح من الجدول (3) أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، مما يدلل على صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانتين.

ج. صدق الاتساق البنائي.

يوضح جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن القيمة الاحتمالية لكل محور أقل من (0.05) وقيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي(0.361).

جدول (4): معامل الارتباط بين معدل كل مجال مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة.

م	عنوان المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
الأول	المهارات المعرفية	0.769**	0.000
الثاني	مهارات ما وراء المعرفة	0.931**	0.000
الثالث	مهارات إدارة المصادر	0.875**	0.000
الرابع	مهارات الجهد الدافع	0.901**	0.000

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "28" تساوي 0.361

ثبات فقرات الاستبانة Reliability:

1- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرات فردية الرتبة ودرجة الفقرات زوجية الرتبة لكل بعد، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة: معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$

حيث ر معامل الارتباط، والجدول (5) يبين أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات الاستبانة

جدول (5): معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح
الأول	المهارات المعرفية	10	0.795	0.886
الثاني	مهارات ما وراء المعرفة	12	0.778	0.875
الثالث	مهارات إدارة المصادر	10	0.695	0.820
الرابع	مهارات الجهد الدافع	9	0.907	0.951
جميع المجالات		41	0.935	0.967

2- طريقة كرونباخ ألفاCronbach's Alpha:

استخدم الباحث معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات وقد يبين جدول (6) أن معاملات الثبات مرتفعة.

جدول (6): معامل الثبات (طريقة كرونباخ ألفا).

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الفا
الأول	المهارات المعرفية	10	0.869
الثاني	مهارات ما وراء المعرفة	12	0.886
الثالث	مهارات إدارة المصادر	10	0.808
الرابع	مهارات الجهد الدافع	9	0.933
جميع المجالات		41	0.953

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.953)، وهذا يدل على أنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى التطبيق.

المعالجات الإحصائية:

تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي حسب مقياس ليكرت الخماسي (قليلة جدا، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدا) ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في مجالات الدراسة وثم حساب المدى (5-1=4) قم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفقرة، أي (5/4=0.8) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في القياس وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا..، والجدول (4) يوضح أطوال الفترات.

جدول (7) الدرجة والوزن النسبي المقابل له.

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	الدرجة
1- أقل من 1.80	%20 - أقل من %36	درجة قليلة جداً
1.80 - أقل من2.60	36 % - أقل من %52	بدرجة قليلة
1.60 - أقل من3.40	%52 - أقل من 68 %	بدرجة متوسطة
3.40 - أقل من 4.20	68 % - أقل من 84 %	بدرجة كبيرة
4.20 - 5.0	84 % - 100 %	بدرجة كبيرة جداً

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

السؤال الأول:" ما درجة تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التدريسية الإلكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم؟"

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، واختبار T لعينة واحدة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات استبانة (المواطنة الرقمية).

المجال	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
المهارات المعرفية	3.41	68.20	1	7.91	0.000
مهارات ما وراء المعرفة	3.12	62.40	4	2.03	0.022
مهارات إدارة المصادر	3.38	67.60	3	6.75	0.000
مهارات الجهد الدافع	3.39	67.80	2	6.37	0.000
الدرجة الكلية	**3.32**	**66.50**		**6.66**	**0.000**

يتضح من الجدول (8) أن درجة أفراد العينة لدور الممارسات التدريسية الإلكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم كانت متوسطة عند وزن نسبي (**66.50**%) وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة (Tzo– Hua, 2011) والرويلي (2018) وأرنوط وآخرون (2019).

ويختلف مع دراسة الرشيدي (2020) والجهني (2017) وشاهين والريان (2013) التي أثبتت دورا إيجابيا كبيرا للتعليم الإلكتروني في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً، وقد تعزى درجة التقدير المتوسطة إلى أن الزخم الكبير في استخدام هذه الممارسات جاء حديثاً رغم أن الاعتراف بها كرديف للتعليم الوجاهي كان قديماً، وذلك بسبب الظرف الاضطراري الذي خلفته جائحة كورونا والمتعلق بالتباعد الاجتماعي وإغلاق الجامعات، حيث تراوح مستوى المقبولية لهذه الممارسات وجودتها وفعاليتها متفاوتا من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

جاء مجال (**المهارات المعرفية**) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (68.20%) بدرجة كبيرة أقرب إلى المتوسطة، ومجال (**مهارات ما وراء المعرفة**) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (62.40%) بدرجة متوسطة، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة الرويلي(2018) ويختلف مع دراسة حناوي (2018) ودراسة صالح (2013).

وقد يعزى السبب في أن جاء مجال (المهارات المعرفية) في المرتبة الأولى إلى أن هذه المهارات والتي ظهرت من خلال فقرات الاستبيان لمجالها، متحققة بشكل مقبول خلال قدرة الطلبة على توظيف منصات التعليم الإلكتروني للجامعات مثل: (المودل- اليوبينار... وغيرها) والتي راعت في تصميمها إتقان الطالب الجامعي لهذه المهارات قبل التعامل معها بنجاح (الاختبارات القصيرة- الواجبات- المحاضرات المسجلة... وغيرها).

وقد يعزى السبب في أن جاء مجال (مهارات ما وراء المعرفة) في المرتبة الأخيرة إلى أن هذه المهارات تتعلق بإستراتيجيات تفكير عليا لم يعتاد عليها الطلبة في التعليم التقليدي، كما أن أغلب استجابات الطلبة لهذه الممارسات الإلكترونية جاءت في إطار الوفاء بمتطلبات النجاح في المساقات المطروحة دون التمعن في أثر التعلم أو الحاجة إلى الربط بالخبرات السابقة أو التنبؤات المبنية على البيانات، وهو ما أكدته دراسة الرشيدي (2020) و (littlejohn & Others, 2016) .

المجال الأول: المهارات المعرفية.

جدول (9) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الأول.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	ساعدتني التعيينات الإلكترونية على استخدام خرائط المفاهيم الذهنية.	2.97	59.46	-0.37	0.356	7
2	زادت الاختبارات الإلكترونية من رغبتي في الاعتماد على ذاتي.	3.20	64.05	2.78	0.003	5
3	منحتني التكليفات الإلكترونية الفرصة للحصول على التغذية الراجعة عن مستوى أدائي.	2.97	59.46	-0.29	0.386	7
4	ساعدتني المحاضرات المسجلة على تحديد المفاهيم غير المألوفة وتدوينها على ورقة خارجية.	2.99	59.73	-0.15	0.440	6
5	دفعتني المحاضرات المسجلة إلى تكرار حفظ المفاهيم الصعبة عدة مرات قبل الإجابة.	3.44	68.78	5.25	0.000	1

6	منحتني فرصة إعادة المحاولة في حال إخفاقي في أحد الامتحانات.	3.28	65.68	3.59	0.000	4
7	زادت من قدرتي على التعرف إلى خطوات حل الأمثلة التي تساعدني في حل الأسئلة المتشابهة في الامتحان.	2.71	54.19	-2.63	0.005	10
8	نوعت الممارسات الإلكترونية من نماذج التقييم(تعينات-تكاليف-كويزات...).	3.33	66.62	4.82	0.000	2
9	ساهمت في زيادة فرص التعاون والتفكير المشترك مع الزملاء.	2.95	59.05	-0.53	0.297	9
10	زادت من بقاء أثر التعلم من خلال تكرار سماع المحاضرات.	3.30	66.08	4.37	0.000	3

يتضح من الجدول (9) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت ما بين (54.19-68.78%) حيث جاءت فقرتا المرتبة الأولى والأخيرة على النحو الآتي:

الفقرة (5) " دفعتني المحاضرات المسجلة إلى تكرار حفظ المفاهيم الصعبة عدة مرات قبل الإجابة." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (68.78%) وبدرجة كبيرة أقرب إلى المتوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن خاصية المحاضرات المسجلة على المنصة الإلكترونية للجامعات توفر فرصاً لتحميلها ومن ثم سماعها أو مشاهدتها أكثر من مرة ومن ثم تدوين بعض الأسئلة وإرسالها إلى مدرس المساق أو تكرار المفاهيم إلى حين استيعابها أو مشاركتها مع الزملاء، وهو ما اتفق مع ما أشارت إليه دراسة الجهني (2017) (littlejohn & Others, 2016).

الفقرة (7) (زادت من قدرتي على التعرف إلى خطوات حل الأمثلة التي تساعدني في حل الأسئلة المتشابهة في الامتحان.) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (54.19%) وبدرجة متوسطة.

وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الامتحانات الإلكترونية بأشكالها المتعددة لم تتجاوز نمط (الاختبار من متعدد) في العلوم الإنسانية، وإرفاق الحل بصورة في العلوم العلمية، وهي محددة بزمن قد لا يسمح للطالب بالتدرب على حل أمثلة مشابهة إضافة إلى أن محدودية التواصل مع

مدرس المساق قد تفرض حالة من العشوائية في تعامل الطلبة مع الامتحانات، وهو ما أكدته دراسة (Doorn & Others, 2010).

المجال الثاني: مهارات ما وراء المعرفة:

جدول (10) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثاني.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	ساهمت في تعزيز قدراتي على تحديد الأفكار الرئيسة للمحتوى.	3.46	69.19	6.22	0.000	4
2	عززت لدي القدرة على تحليل معطيات التكليف الإلكتروني.	4.00	80.00	14.06	0.000	3
3	منحتني الفرصة في التحكم الذاتي لممارساتي الأكاديمية.	4.05	81.08	13.66	0.000	2
4	ساعدتني في القدرة على اكتشاف أخطاء الإجابة ذاتياً.	3.07	61.35	0.78	0.217	11
5	زادت من مهاراتي في تطوير التنبؤات المبنية على البيانات.	3.44	68.78	4.00	0.000	6
6	زادت من رغبتي في التدريب على إدراك المحتوى من حيث الأمثلة والمعلومات.	3.45	68.92	6.49	0.000	5
7	أثار لدي استخدام إستراتيجية تسجيل الملاحظات (التفكير بصوت مرتفع).	3.30	65.95	3.99	0.000	7
8	ساعدتني على تخطيط الإجابات والمداخلات ذهنياً(ربط المحتوى بالخبرة السابقة).	3.30	65.95	3.99	0.000	7م
9	عززت لدي القدرة على استنتاج الفروق في وحدات المقرر للتنبؤ بالإجابات الصحيحة.	3.15	62.97	2.21	0.014	9
10	حفزتني على التفاعل أكثر مع أستاذ المساق.	2.51	50.27	-5.73	0.000	12

11	عززت لدي فرصة الممارسة لأنواع متعددة من مهارات التفكير العليا.	3.09	61.76	1.18	0.119	10
12	أكدت لدي حقيقة أن على المتعلم تحمل مسؤولية تعلمه.	4.09	81.76	18.93	0.000	1

يتضح من الجدول (10) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت ما بين (50.27–81.76%) بين كبيرة ومتوسطة، حيث جاءت فقرتا المرتبة الأولى والأخيرة على النحو الآتي:

الفقرة (12) " أكدت لدي حقيقة أن على المتعلم تحمل مسؤولية تعلمه." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (81.76%) وبدرجة كبيرة.

وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن قناعة أفراد العينة بمستوى الجهد الكبير الذي يبذلوه في استخدام المحتوى الرقمي والمواد المحوسبة للحصول على المعرفة، إضافة إلى حقيقة فلسفة التعليم الإلكتروني القائمة على الجهد الذاتي الموجه في البحث، أكثر من التعليم التقليدي الذي يكون الوصول للمعلومات أسرع وأقل جهداً بواسطة المعلم، وهو ما أشارت إليه دراسة أرنوط وآخرون (2019)، ودراسة (Doorn & Others, 2010).

الفقرة (10) "حفزتني على التفاعل أكثر مع أستاذ المساق." في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (50.27%) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الممارسات الإلكترونية الحالية في الجامعات الفلسطينية لا تستلزم التواصل المباشر مع المدارس، وأنها مجرد إرسال واستقبال الإجابة والسؤال والاستفسارات عبر الرسائل في أوقات آتية، أو إنشاء مجموعات للمساقات على (الواتس آب) يعين لها المشرف لإدارة عملية التواصل.

المجال الثالث: مهارات إدارة المصادر

جدول (11) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثالث.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	عززت لدي القدرة على تنظيم الوقت من خلال جدولة المهام على الموديل، أو النظام الإلكتروني.	3.64	72.84	3.11	0.001	1
2	ساعدتني على التقييم الذاتي لعملية التعلم قبل	3.32	66.49	4.22	0.000	7

	الحصول على الإجابات أو الدرجات من النظام.					
3	ساهمت في تحسين قدرتي على التحكم الذاتي بانفعالاتي.	3.22	64.46	2.98	0.002	10
4	منحتني فرصة البحث عن بدائل متعددة للإجابة عن التكاليف أو الواجبات المطلوبة.	3.33	66.62	4.77	0.000	6
5	ساعدتني على ضبط المشتتات التي تعرقل تنظيم المعرفة خلال حل التعيينات.	3.57	71.35	7.51	0.000	2
6	أتاحت فرصاً متعددة للحصول على معدل النجاح المطلوب.	3.40	67.97	6.51	0.000	5
7	عززت لدي المقبولية للنظام التقييم الجديد(ناجح-راسب) مع الاحتفاظ بالمعدل التراكمي السابق.	3.42	68.38	7.18	0.000	4
8	جعلتني أتصرف مع الواجبات وكأني جزء من المعرفة .	3.24	64.73	3.07	0.001	9
9	أسهمت في تعزيز إمكاناتي وثقتي بنفسي.	3.48	69.59	6.84	0.000	3
10	زادت من قدرتي على التمييز بين (المهم-الثانوي) من الكتاب المقرر.	3.27	65.41	2.98	0.002	8

يتضح من الجدول (11) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت ما بين (64.46-72.84%) وبدرجات كبيرة، حيث جاءت فقرتا المرتبة الأولى والأخيرة على النحو الآتي:

الفقرة (1) " عززت لدي القدرة على تنظيم الوقت من خلال جدولة المهام على الموديل أو النظام الإلكتروني." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (72.84%) وبدرجة كبيرة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن إلى أن نظام المنصات الإلكترونية للجامعات يتعمد على تقسيم المحاضرات والواجبات والاختبارات الإلكترونية حسب جدول زمني مقسم إلى أسابيع خلال الفصل الدراسي، بحيث يستطيع الطالب من خلال صفحته والتعرف إلى المواعيد والتواريخ ذات العلاقة بالمهام، وهذا ما ساعد أفراد العينة على جدولة مهامهم وتنظيم الوقت، وهو ما أكدته دراسة الجهني (2017)، ودراسة (littlejohn & Others, 2016).

الفقرة (3) "ساهمت في تحسين قدرتي على التحكم الذاتي بانفعالاتي." في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (50.27%) وبدرجة كبيرة أقرب إلى متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخدمات الإلكترونية في بداية الجائحة من حيث (ضغط السيرفر) أو سرعة الانترنت أو الانقطاع التيار الكهربائي وقد زادت من توتر الطلبة، خاصة فيما يتعلق بتقديم الاختبارات وتسليم الواجبات والمهام، الأمر الذي قلل من قدرة أفراد العينة على التحكم ذاتياً بالانفعالات أو تراجع مستوى الضبط العصبي.

المجال الرابع: مهارات الجهد الدافع.

جدول (12) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الرابع.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	دفعتني إلى ابتكار طرقاً ممتعة لجعل الدراسة أكثر متعة.	2.93	58.65	0.84 –	0.200	9
2	ساعدتني في التعرف إلى مدى ملاءمة المادة الدراسية لقدراتي ودوافعي الشخصية.	3.50	70.00	7.41	0.000	5
3	عززت لدي القدرة على بذل الجهد لربط ما أتعلمه بميولي الشخصية.	3.24	64.73	2.92	0.002	6
4	ساعدتني على بذل الجهد لتحسين أدائي في الدروس التي لا أحبها.	3.64	72.80	7.80	0.000	1
5	أثارت لدي الدافع نحو تسجيل عدد ساعات أكثر خلال الفصل.	3.19	63.78	2.68	0.004	8
6	زادت من دافعتي نحو الإنجاز.	3.23	64.59	2.99	0.002	7
7	تشجعني على التحضير المسبق للدراسة.	3.62	72.60	8.14	0.000	2
8	حفزتني على الاستفسار الدقيق حول محتوى المقرر (المحتوى التعليمي.	3.56	71.22	7.41	0.000	3
9	ساعدتني على التوقع الدقيق لمستوى صعوبة الامتحان النهائي.	3.55	71.08	8.89	0.000	4

يتضح من الجدول (12) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت ما بين (58.65–72.80%) وبدرجات بين متوسطة وكبيرة، حيث جاءت فقرتا المرتبة الأولى والأخيرة على النحو الآتي:

الفقرة (4) " ساعدتني على بذل الجهد لتحسين أدائي في الدروس التي لا أحبها." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (72.80%) وبدرجة كبيرة، وتؤكد هذه النتيجة ما جاء في المجال السابق من حيث تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه، فيبذل كل ما في وسعه لتحسين أدائه في الدروس التي يحبها، لقناعته بصعوبة التواصل مع مدرس المساق أو الرد على استفساراته في الوقت المناسب.

الفقرة (1) " دفعتني إلى ابتكار طرقاً ممتعة لجعل الدراسة أكثر متعة." في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (58.65%) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى شعور أفراد العينة بالقلق والتوتر جراء حداثة الممارسات وانعكاساتها على الطلاب حيث جاء اعتمادها من قبل الجامعات مفاجئاً بالنسبة لهم، الأمر الذي اضطرهم إلى التعامل معها في ضوء المعرفة التكنولوجية التي يملكونها .

السؤال الثاني:

ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات التدريسية الإلكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم تعزى إلى المتغيرات: (الجامعة، الكلية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من الفرضيات التالية:

الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات التدريسية الإلكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم تعزى إلى متغير الجامعة: (القدس المفتوحة، الإسلامية، فلسطين).

وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (13) يوضح النتائج:

جدول (13) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير الجامعة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المهارات المعرفية	بين المجموعات	13.114	2	6.057	16.250	0.019
	داخل المجموعات	59.101	145	0.420		
	المجموع	70.214	147			
مهارات ما وراء المعرفة	بين المجموعات	18.200	2	9.100	33.225	0.000
	داخل المجموعات	39.713	145	0.274		
	المجموع	57.913	147			
مهارات إدارة المصادر	بين المجموعات	14.224	2	7.1112	17.745	0.000
	داخل المجموعات	58.118	145	0.401		
	المجموع	72.343	147			
مهارات الجهد الدافع	بين المجموعات	18.103	2	9.051	21.234	0.000
	داخل المجموعات	61.810	145	0.426		
	المجموع	79.912	147			
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	11.482	2	5.741	20.306	0.000
	داخل المجموعات	40.994	145	0.283		
	المجموع	52.476	147			

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 145) عند مستوى دلالة 0.05= 3.02، وعند مستوى دلالة 0.01= 4.66

يتضح من الجدول (13) أن قيمة (ف) المحسوبة لجميع المجالات أكبر من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي (3.02) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية باعتبار أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≥α) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات التدريسية الإلكترونية خلال جائحة كورونا

في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم تعزى إلى متغير الجامعة. ولمعرفة اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار شيفيه لمقارنة المتوسطات، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (14).

جدول (14) يبين نتائج اختبر شيفيه لمقارنة متوسطات فئات الجامعة.

المجال مصدر التباين		الفرق بين المتوسطين	القيمة الاحتمالية
القدس المفتوحة	الإسلامية	0.6328	0.000
	فلسطين	0.2841	0.027
الإسلامية	فلسطين	0.3487-	0.013

توضح نتائج اختبار شيفيه أن هناك فروق فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ 0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات التدريسية الإلكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم تعزى إلى متغير الجامعة وذلك لصالح جامعة القدس المفتوحة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن جامعة القدس المفتوحة تعتمد نظام التعليم الإلكتروني حيث إن فلسفة إنشائها كانت قائمة على أساس (التعليم عن بعد) كل أنها تعتمد على ضرورة متابعة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس للبوابة الإلكترونية جائحة كورونا.

الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ 0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات التدريسية الإلكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم تعزى إلى متغير الكلية: (إنسانية، علمية، شرعية).

وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (15) يوضح النتائج:

جدول (15) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير الكلية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المهارات المعرفية	بين المجموعات	1.270	2	0.635	1.336	0.266
	داخل المجموعات	68.944	145	0.475		
	المجموع	70.214	147			
مهارات ما وراء المعرفة	بين المجموعات	0.845	2	0.423	1.074	0.344
	داخل المجموعات	57.068	145	0.394		
	المجموع	57.913	147			
مهارات إدارة المصادر	بين المجموعات	0.550	2	0.275	0.556	0.575
	داخل المجموعات	71.793	145	0.495		
	المجموع	72.343	147			
مهارات الجهد الدافع	بين المجموعات	0.562	2	0.281	0.513	0.600
	داخل المجموعات	79.350		0.547		
	المجموع	79.912				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	0.646		0.323	0.904	0.407
	داخل المجموعات	51.830		0.357		
	المجموع	52.476				

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 145) عند مستوى دلالة 0.05= 3.02، وعند مستوى دلالة 0.01= 4.66

يتضح من الجدول (15) أن قيمة (ف) المحسوبة لجميع المجالات أصغر من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي (3.02) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

وبذلك نقبل الفرضية الصفرية باعتبار أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات التدريسية الإلكترونية

خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم تعزى إلى متغير الكلية، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة (littlejohn & Others, 2016)، ودراسة شاهين وريان (2013)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن إلى الممارسات التي اعتمدتها الجامعات كانت شاملة لجميع الطلبة مع الاختلاف في طريقة العرض أو التقويم من كلية إلى أخرى، لكنها في منصة تعليم واحدة، وطريقة تواصل واحدة.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1- تضمين برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، على المستوى الشخصي والمهني، وبما يضمن التنوع في المحتوى الإلكتروني، وآليات التقييم والمتابع.
2- تصميم برامج خاصة للطلبة كمتطلبات جامعية، في مجال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كخطوة مستقبلية لاعتماد التعليم الإلكتروني.
3- تصميم آليات حديثة في إطار مفاهيم المواطنة الرقمية لتبسيط عملية التواصل بين الطالب وعضو هيئة التدريس.
4- زيادة توعية طلبة الجامعات بوسائل الإرشاد والتوجيه التي ترافق تطبيق نمط التعليم الإلكتروني المنظم ذاتيا، من خلال اللقاءات الافتراضية، والأدلة المصورة.
5- زيادة تفعيل خدمة الهاتف النقال (مجموعات المساقات) لتحسين قدرة الطلبة على التحم الذاتي بالانفعالات وتنظيم الوقت.

المراجع.

1. أبو غبن، أحمد (2012): دور التعليم الإلكتروني في تعزيز الميزة التنافسية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة (**رسالة ماجستير**)، الجامعة الإسلامية، غزة.
2. أحمد، ريهام (2012). توظيف التعليم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 9(10)، 1-20 .
3. أرنوط، بشرى وآل معدي، خديجة والقديمي، فاطمة(2019). استراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً وعلاقتها باليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا: دراسة استثنائية، **مجلة الأستاذ**، 58(1)، 15-44.
4. الأغا، إحسان (2002): **البحث التربوي وعناصره – منهجه وأدواته**، الجامعة الإسلامية، غزة.

5. آل مزهر، سعيد(2006). أثر التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية– نموذج تطبيقي مقترح (**رسالة دكتوراه**)، جامعة الملك سعود، الرياض.
6. الجهني، ليلى(2017). المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار ودورها في دعم الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 25(4)، 228–257.
7. حناوي، مجدي(2018). واقع استخدام الطلبة لنمط التعليم الإلكتروني المنظم ذاتياً واتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 19(1)، 103–137.
8. الرشيدي، بندر(2020). أثر التعليم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28(1)، 141–161.
9. الرويلي، ميسرة (2018). درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**،26(3)، 159–186.
10. الزبيدي، بيان(2013). مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء متطلبات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة (**رسالة ماجستير**)، الجامعة الأردنية، عمان.
11. السعايدة، منى(2015). أثر التدريس باستخدام تقنية الحاسوب اللوحي (الآيباد) في التحصيل وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف السادس الأساسي (**رسالة ماجستير**)، الجامعة الأردنية، عمان.
12. شاهين، محمد وريان، عادل(201). اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح**، 4(7)، 11–48.
13. شحروري، عماد(2013). درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة الرياض، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)**، 40(2) ، 927–944.

14. صالح، إيمان(201). أثر أنماط التوجيه بنظام الويب على تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 44(1)، 169-216.

15. عبد الحميد، عبد العزيز (2011). أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الإلكتروني على كل من التحصيل، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكر التأملي، **مجلة كلية التربية**، 75(2)، 249-316.

16. عبد الحميد، عزت(1999). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، 33 (2)، 25- 50.

17. عبده، ربيع (2005). توجيهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (**رسالة دكتوراه**)، جامعة قنا، القاهرة .

18. عساف، محمود(2019). دور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة جامعتي الأزهر والإسلامية لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 12(40), -32.

19. علي، نجوى(2012). مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية في جامعة القصيم، **مجلة العلوم التربوية**، 20(2)، 151-184.

20. القيس، لما(2011). أثر التعلم المنظم ذاتياً على تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية، **مجلة كلية التربية – عين شمس**، 35(2)، 512-533.

21. المالكي، فيصل (2020). **الجامعات في زمن الكورونا** (16/6/2020)http://www.al-jazirah.com/2020/20200330/rj4.htm

22. منظمة الصحة العالمية (2020): المصطلحات الطبية المتعلقة في فيروس كورونا. (11/6/2020)www.emro.who.int/ar/cov.org

23. الموسى، عبدالله (2008). **التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

24. وكالة غوث وتشغيل اللاجئين (أنروا) (2020). **دليل توعوي صحي شامل حول فيروس كورونا.**

(5/6/2020)https://www.unrwa.org/sites/default/files/healthawareness

25.

26. Bail, F ,Zhang, S. & Tachiyama, G.(2008). Effects of a self-regulated Learning course on the academic performance and graduation rate of college students in an academic support program, ***Journal of college Reading and Learning*** ,(1), 54-73.

27. Doon, D. ,Janssen, S.& O Brien, M.(2010). Students attitudes and approaches to online homework, ***International Journal for the scholarship of Teaching and learning*** ,4(1),1-20.

28. Littejohn, A. ,Hood, N, Milligan ,C. & Mustain, P.(2016). Learning in MOOCs; Motivations and self –regulated Learning in MOOCs , ***The Internet and Higher Education*** ,29(1), 40-48.

29. Miller, B.(1996). The internet resource directory for k-12 teachers and Librarians , ***En-Glenwood***, 46(1), 51-70.

30. Saks, K. & Leijen , A.(2014). Distinguishing self-Directed and Self-Regulated Learning and Measuring them in E-learning context, ***Social and Behavioral Sciences Journal,*** 112(3), 190-198.

31. Song, L.& Hill, J.(2007).A conceptual model for understanding self – directed Learning in online environment, ***Journal of Instructional online Learning***, 6(1), 27-42.

32. Tuz-Hua, W.(2011). Developing Web- based Assessment Strategies for Facilitating Junior High school students to perform self- Regulated Learning in an E-learning Environment, Department of Education , ***National Hinchey University of Education***, 57(2), 180-1812.

International Journal of Research and Studies

(IJS)