JSER

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٣) العدد (٨) مايو ٢٠٢٣م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الرقم المعيارى الدولى ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د علي حبيب الكندري

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم- كلية التربية- جامعة الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

هيئة التحرير

أ.د عبد الله عبد الرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

ورئيس المكتب الثقافي في القنصلية الكويتية بدبي

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

أ.د.م خالد محمد الفضالة
أستاذ أصول التربية المساعد- كلية التربية الأساسية-الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

د. منى زايد عويس
مدرس الصحة النفسة- كلية التربية النوعية- جامعة القاهرة- مصر

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. جمال بلبكاي
المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي- سكيكدة- الجزائر

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د.م خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، شمعة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، معرفة e- MAREFA، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:
  - اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
  - اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
  - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
  - أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
  - تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاّ يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية المواطنة الرقمية لدى الطالبات في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، د. سعاد عبد الكريم نور.....	34-1
2	تقويم تجربة التعليم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية البدنية بكلية التربية الأساسية أثناء جائحة كورونا، د. عمر أحمد بن غيث؛ د. أحمد خضر يوسف.....	71-35
3	مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين في ظل الثورة الصناعية الرابعة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، د. مها هذال المطيري.....	109-72
4	نمذجة العلاقات بين الاستعداد والرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة، أ.د. عبد الناصر السيد عامر.....	137-110
5	أثر إستراتيجية غرس النية على بعض متغيرات علم النفس الإيجابي لدى الأمهات، أ. هيا أحمد الحيص؛ د. عبد الرحمن الفلاح؛ أ.د عثمان الخضر	176-138
6	أثر استخدام المنحى البنائي في تدريس مادة العلوم على التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي (هوكينز نموذجاً)، أ.د. تيسير خليل القيسي؛ أ. أسماء غالب الحجايا.....	200-177
7	علاقة الكمالية العصابية والحريصة بتوكيد الذات لدى الطلبة المتفوقين دراسياً في الصف الثاني عشر بدولة الكويت، د. حامد جاسم السهو؛ أ.د. محمد سعود العجمي؛ د. سلامة عجاج العنزي.....	237-201
8	اضطراب صورة الجسم وعلاقته بالمناعة النفسية والحساسية الانفعالية لدى المعاقين بصرياً، أ.د وليد السيد أحمد خليفة؛ أ. شيماء جمال شحاتة مرسي.....	272-238
9	العنف ضد المرأة في المجتمع الكويتي من وجهة نظر الموظفات في وزارة الشؤون الاجتماعية، د. أماني عبد الرزاق السيد إبراهيم الطبطبائي.....	302-273
10	واقع تطبيق إدارة المواهب في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة العرضيات من وجهة نظر المعلمين، أ. عبد الله بن حوفان مكين القرني؛ أ.د. شرف الدين بن إبراهيم الهادي.....	339-303
11	دور التدريب الإداري في تطوير المهارات القيادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة بريدة من وجهة نظرهن، أ. أسماء بنت سحيمان الشمري؛ أ. خلود بنت إبراهيم الحبيب ؛ سارة بنت شامان الحربي.....	373-340

12	ثقافة الخصخصة في التعليم العالي السعودي من وجهة نظر قيادات الجامعات: جامعة جدة أنموذجاً، د. عبدالرحمن بريك خلف العليان.....	399-374
13	الضغوط الشخصية لدى موظفي فرع وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمنطقة الحدود الشمالية، أ. عايد عشوي العنزي.....	434-400
14	الاغتراب الوظيفي لدى معلمات المدارس المضمومة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، أ. أسماء سحيمان الشمري.....	463-435
15	The Need to Open Educational Resources by Information Studies Female Students in the College of Basic Education (PAAET) in the State of Kuwait, Dr. Zuwainah Al-lamki; Dr. Husian F. Ghuloum; Dr. Hasan Ahmad Buabbas.....	492-464
16	Swimming Ability among Female Students of the College of Basic Education in the State of Kuwait in the light of Some Variables, Dr. Mohammed Alkatan, Dr. Taha Abdulrahman Aljaser, Mr. Ahmad Abdulmohsen Abdullah, Dr. Mohammed Bader Hasan.....	510-493

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ علي حبيب الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (3)ـ العدد (8)ـ مايو 2023م

نمذجة العلاقات بين الاستعداد والرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة

Modeling the Relationships between the Readiness and Satisfaction in the E-learning Environment among University Students

أ.د. عبد الناصر السيد عامر

أستاذ القياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر
E-mail: abdelnaser_amer@edu.suez.edu.eg

الملخص: هدفت الدراسة إلى بناء مقياس الرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني، والتحقق من خصائصه السيكومترية، ودراسة أفضل نموذج بنائي ينظم العلاقات السببية بين أبعاد الاستعداد والرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني باستخدام نمذجة المعادلة البنائية. وتم تطبيق رابط إلكتروني للمقاييس على 544 طالبًا وطالبة بجامعة قناة السويس بمتوسط عمر 23.35 عام، وبانحراف معياري 3.86، وقسمت العينة إلى 91 من الذكور (16.7%) و453 من الإناث (83.3%)، و 353 من طلاب البكالوريوس (64.9%) و191 من طلاب الدراسات العليا (35.1%). وتم تحليل البيانات في برنامجي SPSS (28) وMPLUS (7). وتوصلت الدراسة إلى مطابقة مُرضية لنموذج العامل العام للرضا عن التعلُم الإلكتروني مع بيانات العينة، وتمتعه بدرجة جيدة من ثبات الاتساق الداخلي أوميجا، ووجود تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا من أبعاد الاستعداد كفاءة ذات التواصل والتفاعل، والتعلُم الموجه ذاتيًا، ودافعية التعلُم على الرضا، وتأثيرات مباشرة موجبة من كفاءة ذات التواصل والتفاعل وضبط المتعلم، والتعلُم الموجه ذاتيًا على الدافعية، وكانت الدافعية أكثر الأبعاد تأثيرًا على الرضا. وأكدت الدراسة على أهمية تنمية كفاءة ذات التواصل بين الطلاب والأساتذة، والدافعية لدورهما في تحقيق الرضا عن التعلُم الإلكتروني.

الكلمات المفاتيحية: الاستعداد للتعلُم الإلكتروني؛ الرضا؛ دافعية التعلُم؛ طلاب الجامعة؛ نمذجة المعادلة البنائية.

Abstract: Student satisfaction and online readiness are used as two factors to evaluate an online learning. The purpose of the study was to develop and validate an instrument to measure the satification in an online learning enviroment, and explore the causal effects from computer/Internet self-efficacy, self-directed learning, learner control, learning motivation, and online communication self-efficacy on satisfaction via structural modeling. An electronic survey was administrated to 544 students enrolled in the Suez Canal University (Egypt) with (M=23.35, SD=3.86). Data were analyzed using descriptive statistics, exploratory and confirmatory factor analysis, and structural equation modeling by SPSS (28) and MPLUS (7). The results show that the one factor model of online satisfication was the best fit model with the sample data. There were significant positive direct effects from online communication self-efficacy,

self-directed learning, and motivation on satisfication; it was found out that motivation is the most important dimension that influences on student satisfaction in online learning. The study recommended that univeristies need to raise awareness and develop programs to increase the level online readiness among students that has an important impact on the satification in online learning enviroment.

Keywords: Online-learning readiness; Student satisfaction; Learning motivation; Online learning environment; Structural equation modeling.

مقدمة:

أحدثت جائحة كورونا (Covid-19) تغييرات وتأثيرات مفاجئة ومذهلة في كافة نواحي الحياة، وخاصة في مجال التربية والتعليم، حيث أغلقت حكومات الدول مؤسسات التعليم في كل المراحل الدراسية، ولم يُعد بالإمكان الاستمرار في نظام التعلُم التقليدي وجهًا لوجه تخفيفًا لمخاطر انتقال العدوى بين الطلاب جراء هذه الجائحة. واعتمدت معظم الدول على التعلُم عن بُعد مستخدمة تكنولوجيا المعلومات والإنترنت في عملية التدريس والتعليم لتوصيل محتوى المقررات الدراسية للطلاب والباحثين. وحدث هذا التغير دون إعداد مُسبق، وعدم توافر البنية التحتية الضرورية لمتطلبات التعلُم عن بُعد، وأيضًا دون استعداد كافٍ لمهارات ومتطلبات التعلُم الإلكتروني، والتعامل مع طرق التدريس الإلكترونية التي تعتمد على توصيل المحاضرات عن طريق منصات وبرامج مثل Google classroom، وMicrosoft teams، وZoom، و Whatsapp و E-mail وغيرها. وبمرور الوقت أصبح الطلاب في نظام تعليمي يعتمد على توصيل بعض المحاضرات إلكترونيًا، وبعضها عن طريق التعلُم التقليدي وجهًا لوجه أو ما يُعرف بالتعلُم الهجين hybird learning، وفيه أبدى الكثير من الطلبة ضغوطًا أكاديمية ونفسية، وعدم رضا عنه نتيجة عدم توافر الإمكانات التكنولوجية، وخدمات الإنترنت خاصة في المناطق النائية، وضعف التفاعل مع أساتذتهم، ونقص المهارات التدريسية لدى بعض الأساتذة، ونقص المهارات التكنولوجية، وعدم إدارة وقتهم بكفاءة (Cole et al., 2014& عامر، 2021a). وأظهر مسح لليونيسيف Unicef (2020) أن 66% من الطلاب يشعرون بعدم الارتياح والضيق أثناء التعلُم عن بُعد، وأن 87% من الطلاب يرغبون في العودة إلى التعليم التقليدي في المدارس.

وقد ركزت معظم الدراسات على إستراتيجيات التدريس والآثار أو العواقب النفسية في بيئة التعلُم الإلكتروني وتجاهلت متغيرين في غاية الأهمية لنجاحه وجودته هما الاستعداد والرضا فى بيئة التعلُم الإلكتروني (Allem et al., 2016)، وأوصى (Alqurashi, 2019) بالمزيد من الدراسات للكشف عن أهم العوامل التي تؤثر على رضا الطلاب لأهميته في تقويم جودة التعلُم الإلكتروني، وهو ما حاولت الدراسة الحالية التركيز عليه لأن تشخيص استعداد الطلاب، ورغبتهم في المشاركة في التعلُم الإلكتروني يُسهم في تحقيق الرضا عن التعلُم الإلكتروني المُستحدث في مؤسساتنا التربوية العربية، وفيما يلي عرض لبعض النقاط الخاصة بالاستعداد للتعلُم الإلكتروني، ومكونات الاستعداد للتعلُم الإلكتروني.

1- الاستعداد للتعلُم الإلكتروني: من أهم الصعوبات في بيئة التعلُم الإلكتروني الكاملة أو الجزئية (الهجينة) زيادة نسبة معدلات الرسوب مقارنة بالتعلُم التقليدي، وفي هذا الشأن توصل (Park & Choi, 2009) إلى أن نسبة الرسوب في التعلُم الرقمي بين الطلاب في أمريكا حوالي 54%، بينما وجدها Nistor & Neubauer (2010) 23.9% في ألمانيا، وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن نسبة الرسوب في التعلُم الرقمي تراوحت ما بين 25-40%، بينما في التعلُم التقليدي وجهًا لوجه تراوحت ما بين 10%-20% (Doherty, 2006). وهذا يستدعي الحاجة لأهمية الكشف عن مستويات الاستعداد والرغبة في المشاركة في التعلُم الإلكتروني لتأثيرها الإيجابي على جودة عملية التعلُم والرضا عنه، لأن تطبيقه بصورة متزايدة دون مراعاة لاستعدادت الطلاب له عواقب وانعكاسات سلبية على العملية التربوية، وإهدار للموارد وعدم الاستفادة المرجوة منه بعد أن أصبح واقعًا حتميًا لكل المؤسسات التعليمية والتربوية.

ويُعرف الاستعداد للتعلُم الإلكتروني أو الرقمي Electronic/online readiness أنه القابلية أو الرغبة لدى المتعلمين في أي مؤسسة ليصبحوا مندمجين في بيئة التعلُم الإلكتروني (Rasouli et al., 2016)، ويمكن رؤيته بأنه جاهزية أو استعداد المتعلمين عقليًا ونفسيًا وجسمانيًا للمشاركة في التعلُم إلكترونيًا، وأشار (Yilmaz, 2017) إلى أن التعلُم الإلكتروني هو قدرة المتعلم على الاستفادة من الإمكانات التكنولوجية لتحسين جودة التعليم والتعلُم.

وتم تطوير مفهوم الاستعداد للتعلُم الإلكتروني على يد (Warner et al., 1998)، وحدد بنيته في ضوء ثلاثة أبعاد هي: تفضيل التعلُم الإلكتروني، وكفاءة وثقة التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت، وقدرة المتعلم على الاندماج وتنظيم عملية التعلُم، وبالنسبة لمستوى ودرجة الاستعداد للتعلُم الإلكتروني، ففي المجتمع المصري توصل Hussen (2010) إلى توافر مستويات غير كافية من الاستعداد للتعلُم الإلكتروني لدى عينة من طلاب السياحة والفنادق، وتوصل Hung et al. (2010) إلى أن استعداد الطلاب للتعلُم الإلكتروني يكون مرتفعاً في بعدي ثقتهم باستخدام الكمبيوتر والإنترنت، والتواصل والتفاعل على الإنترنت لدى طلاب الجامعة في تايوان، وفي مجتمع الطلاب في تركيا توصل Kalkan (2020) إلى أن بعدي كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت، والتواصل عبر الإنترنت كانت أكثر توافرًا، بينما أبعاد التعلُم المنظم ذاتيًا، وضبط المتعلم، ودافعية التعلُم أقلهم توافرًا، وتوصل Ates-Cobanoglu & Cobanoglu (2021) إلى توافر الاستعداد لدى الطلاب المعلمين بدرجة كبيرة، وتوصل Kibici & Sarikaya (2021) إلى توافر كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت بدرجة مرتفعة، بينما توافر بُعدي التعلُم الموجه ذاتيًا، وضبط المتعلم والدرجة الكلية بدرجة متوسطة، وتوافر بُعدي الدافعية للتعلُم، وكفاءة ذات التواصل بدرجة منخفضة، وفي دارسة عبر ثقافية في مجتمع طلاب الجامعة في أمريكا وألمانيا، توصل Küsel et al. (2020) إلى توافر أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني بدرجة من متوسطة إلى مرتفعة لعينة طلاب ألمانيا، بينما توافرت بدرجة مرتفعة لعينة طلاب أمريكا. وفي مجتمع الطلاب في أندونسيا توصل Allam et al. (2020) إلى توافر كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت بدرجة مرتفعة، بينما جاء التعلُم الموجه ذاتيًا بدرجة منخفضة، وتوصل Chung et al. (2020) إلى توافر مستويات أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني بدرجة متوسطة حيث كانت أعلاهم كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت، تليها دافعية التعلُم، ثم كفاءة ذات

التواصل على الإنترنت، وأقلهم بعدي ضبط المتعلم والتعلُم الموجه ذاتيًا، ولعينة من طلاب الجامعة في سريلانكا، توصل Akuratiya & Meddage (2021) إلى توافر الاستعداد للتعلُم الإلكتروني بدرجة متوسطة. ولعينة من طلاب الجامعة في الفلبين، توصل Fearnley & Malay (2021) إلى توافر أبعاد الدافعية، وكفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت، والتواصل عبر الإنترنت، والتعلُم الموجه ذاتيًا، وضبط المتعلم بدرجة مرتفعة وكانت الدافعية أعلاهما، وأقلهما ضبط المتعلم. وبين طلاب الجامعة في ماليزيا، توصل Taskin & Erzurmlu (2021) توافر الاستعداد الإلكتروني بدرجة متوسطة. ويري Tang et al. (2021) أن الفروق في الاستعداد للتعلُم الإلكتروني في ضوء الجنس والمستوى التعليمي نادرًا ما تم تناولها في التراث البحثي.

ويرى Alqurashi (2019) أن رضا الطلاب يستخدم كعنصر أساسي لتقويم المقررات الإلكترونية. ويشير الرضا إلى حالة من السعادة أو الاحباط تنشأ نتيجة الفرق بين ما يتوقعه الفرد والأداء الفعلي الذي يظهره، أو اتجاه قصير المدى ناتج عن تقويم الطالب للخبرات أو الخدمات التربوية التي يتلقاها، ويتضمن الرضا مظاهر عديدة منها محتوى المقررات، وطرق التدريس، والتفاعل مع الأساتذة والزملاء، والرضا العام عن عملية التعلُم (Li et al., 2016)، والرضا عن التعلُم الإلكتروني مرتبط بمدى استعداد أو رغبة أو درجة الارتياح لدى الطلبة للمشاركة في أنشطة التعلُم الإلكتروني (Liaw & Huang, 2013; Yilmaz, 2017) ويشير Wei & Chou (2020) إلى أن التراث البحثي يعاني من ندرة في الدراسات التى كشفت وفسرت طبيعة العلاقة بين الاستعدد والرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني.

وأبدى كثير من الطلاب عدم رضاهم عن التعلُم الإلكتروني نتيجة قلة التفاعل مع الأساتذة والزملاء، ووجود حالة من عدم الارتياح فيما يخص تقويم أعمالهم وحصولهم على قدر ضئيل من المعلومات (Al Hamad et al. 2014)، وفي هذا الشأن توصل Cole et al. (2014) إلى توافر الرضا بدرجة متوسطة لدى عينة من طلاب الجامعة في أمريكا. ولعينة من طلاب الجامعة في نيبال، توصل Sharma et al. (2020) إلى أن 53.5% من الطلاب في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا أبدوا رضاهم عن التعلُم الإلكتروني، بينما أظهر 29.7% وجهة نظر محايدة. وفي الصين توصل Wang et al. (2020) إلى أن معظم الطلاب أبدوا رغبة ومستوى رضا مرتفع عن التعلُم الإلكتروني مقارنة بالتعلُم التقليدي. وفي مجتمع طلاب الجامعة بالتشيك توصل Pe´rez-Villalobos et al. (2021) إلى توافر مظاهر الرضا عن التدريس في التعلُم الإلكتروني بدرجة من متوسطة إلى كبيرة. وفي المجتمع المصري لدى عينة من طلاب كليات الطب والصيدلة والتربية في جامعة سوهاج، وتوصل Mohamed et al. (2021) إلى أن 50.3% من الطلاب أبدوا رضاهم عن التعلُم الإلكتروني حيث بلغت عند الطلاب الذكور 59.5%، وعند الطالبات الإناث 45%.

2- مكونات للاستعداد للتعلُم الإلكتروني: هناك عدة مكونات للاستعداد للتعلُم الإلكتروني، وتشمل كفاءة ذات استخدام الكمبيوتر والإنترنت، وكفاءة ذات التواصل والتفاعل عبر الإنترنت، والتعلُم الموجه أو المنظم ذاتيًا، وضبط المتعلم، بالإضافة إلى الدافعية للتعلُم، وهي بإيجاز كالتالي:

أ- كفاءة ذات استخدام الكمبيوتر والإنترنت: تلعب كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت في بيئة التعلُم الإلكتروني دورًا مهمًا في تشكيل الاستعداد للتعلُم الإلكتروني، ويشير Bandura (1997) إلى أن كفاءة الذات هي ثقة وحكم الفرد عن قدراته ومهاراته للقيام بأداء مهمة معينة. وكفاءة ذات الكمبيوتر هي ثقة الطالب في مدى امتلاكه للمهارات الأساسية للتعامل مع الكمبيوتر بكفاءة، بينما كفاءة ذات الإنترنت تعكس ثقة الطالب بنفسه في استخدامه للإنترنت بكفاءة لتنظيم وتنفيذ أنشطة التعلُم للوصول إلى نتائج مرغوبة. وأكد Allam et al. (2020) على أن الأفراد الذين يندمجون في التعلُم الإلكتروني يكونون مرتفعي الكفاءة في استخدام الكمبيوتر والإنترنت.

وتوصلت بعض الدراسات إلى أن كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت منبئة برضا الطلاب ونجاحهم في المقررات الإلكترونية (Bolliger & Halupa, 2012; Chu & Chu, 2010; Kuo et al., 2013; Liang & Wu, 2010; Wei & Chou; 2020; Zimmerman & Kulikowich, 2016)، في حين توصلت بعض الدراسات إلى أن كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت لا ترتبط ولا تتنبأ برضا الطلاب عن التعلُم الإلكتروني (Jan, 2015; Kumer, 2021; Kuo et al., 2014; Shen et al., 2013; Wu et al., 2010). وفي الدراسة الحالية يتم التعامل مع كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت متضمنة قدرة الطالب للتعامل مع الكمبيوتر واستخدام البريد الإلكتروني، والتعامل مع الوسائل والبرامج الإلكترونية لتوصيل محتوى المقررات عبر الإنترنت.

ب- كفاءة ذات التواصل والتفاعل عبر الانترنت Online communication/interaction self-efficacy: يعتبرها Hung et al. (2010) جزءًا أساسيًا من تقييم الاستعداد والرغبة في التعلُم الإلكتروني، والتفاعل من أهم العوامل المؤثرة على الرضا عن التعلُم الإلكتروني، وفي هذا الشأن توصلت العديد من الدراسات إلى أن التفاعل والتواصل بين الطالب والاستاذ مُنبئ جيد بالرضا (Cho & Kim, 2013; Kumer, 2021; Kuo et. 2014; Lee et al., 2011; Moore, et 2014; Parahoo et al., 2016; She et al., 2021) في حين توصل Wei & Chou (2020) إلى أن التفاعل في التعلُم الإلكتروني غير مُنبئ بالرضا عنه، وفي الدراسة الحالية تتضمن كفاءة ذات التواصل والتفاعل في بيئة التعلُم الإلكتروني القدرة على التفاعل مع الأستاذ والزملاء، والمشاركة في المناقشات والاستفسارات، والتعبير عن آرائه وأفكاره أثناء التعلُم الإلكتروني. وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن التفاعل والتواصل في بيئة التعلُم الإلكتروني، وكفاءة ذات التعلُم عبر الإنترنت من أكثر العوامل المساهمة في التنبؤ بالرضا عن التعلُم الإلكتروني (Alqurashi, 2019; Ekwunife-Orakwue & Teng, 2014; Kuo et al., 2014).

ج- التعلُم الموجه أو المنظم ذاتيًا Self –directed learning: هي إستراتيجية تسمح للمتعلم بتحمل مسؤوليات تعلمه وتوجيهه، وتقييمه لعملية التعلُم، وتحديد أولوياته وأهدافه، وتحديد إستراتيجيات التعلُم المناسبة له، وتنظيم معلوماته، وإدارة وقته، والبحث عن المساعدة وتقويم أدائه أثناء عملية التعلُم الإلكتروني (Schunk & Zimmerman, 1998). ويعد تنظيم المتعلم لكيفية تعلمه من أهم العوامل المؤثره على أدائه ورضاه ونجاحه في التعلُم

الإلكتروني (Heo & Han, 2018). ومهارات التعلُم الموجه ذاتيًا جزءًا مهمًا لمشاركة الطلاب بفعالية في تعلم المقررات إلكترونيًا، وأيضًا محددًا أساسيًا للنجاح فيه والرضا عنه (Cho et al., 2017; Cho & Kim 2021)، وتوصلت بعض الدراسات إلى أن التعلُم الموجه ذاتيًا مرتبط ارتباطًا موجبًا مع الرضا (Artino, 2007; Kumer, 2021; Puzziferro's, 2008)، في حين توصلت بعض الدراسات إلى أن التعلُم الموجه ذاتيًا غير مُنبئ بالرضا عن التعلُم الإلكتروني (Kuo et al., 2013, 2014; Wei & Chou, 2020). وأشار Kuo et al. (2014) إلى أن التراث البحثي بحاجة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين. والدراسة الحالية تعني بالتعلُم الموجه ذاتيًا أنه القدرة على إعداد تكليفاته وواجباته في الوقت المحدد، والبحث عن مساعدة الآخرين لمواجهة مشكلاته، وتحديد أولوياته وأهدافه، وإدارة وقته، ويكون لديه توقعات عن أدائه.

د- ضبط المتعلم Learner control: يشير Chung et al. (2020) إلى أن التعلُم الإلكتروني يختلف تمامًا عن التعلُم التقليدي حيث يتطلب أن يكون الطالب قادرًا على توجيه وضبط كيفية تعلمه دون أن يكون وجهًا لوجه أثناء المحاضرات، حيث يحدد الطالب أين، ومتى، وكيف يتعلم في هذه البيئة. وتوصل Kumer (2021) إلى أن ضبط المتعلم لتعلمه أكثر أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني تنبؤًا بالرضا لعينة من طلاب الجامعة في الهند، في حين توصل Wei & Chou (2020) إلى أن ضبط المتعلم غير مُنبئ بالرضا. وفي الدراسة الحالية يتضمن ضبط المتعلم تقيم أدائه في التعلُم الإلكتروني، وعدم انشغاله بأي مشتتات أثناء التعلُم، وكيفية البحث عن معلومات إضافية كلما احتاج إليها، وكشف الأخطاء وتصحيحها.

هـ- الدافعية للتعلُم Motivation for learning: للدافعية دور كبير في مجال التحصيل والتعلُم، وأيضًا لها دور إيجابي في نجاح التعلُم الإلكتروني والاندماج فيه. وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن الدافعية ترتبط ارتباطًا موجبًا بكيفية إدراك المتعلم لأدائه في المقررات الإلكترونية والرضا عنها (Chow & Shi, 2014; Chung et al. 2020; Kumer, 2021). وتوصل Kirmizi (2015) إلى أن الدافعية هي المكون الوحيد المؤثر على الرضا عن التعلُم الإلكتروني بين طلاب الجامعة، بينما باقي مكونات الاستعداد غير مُنبئة بالرضا، في حين توصلت بعض الدراسات إلى أن الدافعية ليس لها تأثير على الرضا في التعلُم الإلكتروني(Kurmar, 2021; Wei & Chou, 2020) . والدافعية من أكثر العوامل تأثيرًا على الرضا عن التعلُم الإلكتروني، وفي الدراسة الحالية تتضمن الدافعية الحماس، وحب المشاركة مع الآخرين، وإدراك أهمية التعلُم الإلكتروني، ودوره في فتح آفاق جديدة للتعلُم واكتساب المعلومات والمهارات، والشعور بالرضا عن أدائه في التعلُم الإلكتروني.

وعلى الرغم من أن الدافعية من مكونات الاستعداد للتعلُم الإلكتروني إلا أن بعض الدراسات توصلت إلى أن بعض أبعاد استعدادات الطلاب مرتبطة ومنبئة بالدافعية للتعلُم الإلكتروني (Rochmawati et al., 2021; Yilmaz,

(2017. وأشار Demir (2015) إلى أن ضبط المتعلم يؤثر على الدافعية. ولكفاءة الذات تأثير موجب على دافعية التعلُم (Alenezi et al., 2010; Liang & Wu, 2010).

وبصفة عامة توصلت بعض الدراسات إلى أن الاستعداد للتعلُم الإلكتروني مُرتبط ومُنبئ جيد بالرضا عن التعلُم والدافعية (Cho & Kim, 2021; Kumar, 2021; Rafsanjani et al., 2021; Yilmaz's; 2017). ولعينة من طلاب الجامعة في تركيا توصل Kırmızı (2015) إلى أن الأبعاد الفرعية للاستعداد للتعلُم الإلكتروني ترتبط ارتباطًا موجبًا برضا الطلاب، وتعد الدافعية من أكثر الأبعاد تأثيرًا بينما أقلهم التعلُم الموجه ذاتيًا. وتوصل Wei & Chou (2020) إلى أن إدراكات أهمية التعلُم الإلكتروني لها تأثير موجب ومباشر على كل أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني، وتأثير موجب ومباشر من كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت على الرضا عن التعلُم الإلكتروني. وتوصلت دراسة (Çam, et al., 2022) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الاستعداد والرضا في التعلُم الإلكتروني، وأن الاستعدادات منبئة بالرضا (β=0.557) لدى عينة من طلاب الجامعة في تركيا. وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن أفضل المنبئات بالرضا عن التعلُم الإلكتروني هي كفاءة ذات التواصل والتفاعل، والدافعية (Kuo et al., 2013; Yilmaz, 2017; Wei & Chou, 2020)

مشكلة الدراسة:

اعتمد نظام التعليم المصري في كافة مراحله الدراسية على التعلُم الإلكتروني من خلال وسائل عديدة منها الوتساب، وزووم، وميكروسوفت تيمز، وغيرها منذ مارس 2020، وبعد أن انحصرت حدة جائحة كورونا إلى حد ما تبنت وزارة التعليم العالي في الجامعات المصرية نظام التعلُم الهجين حيث يتم تدريس بعض محاضرات المقرر بأسلوب التعلُم التقليدي وجهًا لوجه، وبعضها عن طريق التعلُم عن بُعد. وتبنت معظم الدول العربية ومن بينها مصر التعلُم الإلكتروني الكلي أو الجزئي إلا أن مظاهره وعوامله التي تؤثر على كفاءته ونجاحة لم تكتشف بعد، وأصبح لزامًا على التراث البحثي في مجال التعلُم عن بُعد، وعلم النفس الإلكتروني التربوي، وغيرها من التخصصات دراسة أهم العوامل التي تساعد على نجاحه من خلال دراسة مفهومي الاستعداد للتعلُم الإلكتروني والرضا عنه، وذلك من خلال عملية القياس والتشخيص، ودراسة العوامل المكونة للاستعداد أو الرغبة في المشاركة في التعلُم الإلكتروني وتأثيرها على الرضا عنه. واكتسبت دراسة ثقافة التعلُم الإلكتروني والعوامل المؤثرة عليه أهمية في كل الثقافات خاصة في دول شرق أسيا في الصين، وتايوان، وماليزيا، وأندونسيا، وأيضًا في تركيا إلا أن التراث البحثي في المجتمع العربي لم يتناوله بالقدر الكافي من الدراسة والبحث. وفي ضوء التعارض بين نتائج الدراسات السابقة للعلاقة بين أبعاد الاستعداد والرضا، يري Kuo et al. (2014) أن البحث في العلاقة بين كفاءة ذات استخدام الكمبيوتر والإنترنت، والرضا عن التعلُم الإلكتروني غير جازمة أو قاطعة. ويبدو أن التراث البحثي يُعاني من نقص في الدراسات التي هدفت إلى دراسة إسهام التعلُم الموجه ذاتيًا في الرضا عن التعلُم الإلكتروني، وفي ضوء النتائج المتعارضه للعلاقة بين أبعاد

الاستعداد للتعلُم الإلكتروني والرضا خاصة دور كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت، والتعلُم الموجه ذاتيًا، وضبط المتعلم، وقد حاولت الدراسة الحالية الاسهام ولو بصورة جزئية في حل إشكالية هذا التناقض. وطرح التراث البحثي رؤى مختلفة لتفسير العلاقة بين أبعاد الاستعداد والرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني، فتنبت أغلبية الدراسات السابقة مكونات أو أبعاد الاستعداد للتعلُم باعتبارها متغيرات مستقلة (خارجية) مؤثرة على الرضا عن التعلُم، وعليه تبنت الدراسة التحقق من النموذج البنائي السببي الأول الموضح بالشكل (1)، وفيه تكون الدافعية متغير وسيط بين الرضا(متغير داخلي) وباقي أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني(متغيرات خارجية). في حين طرح Ramadhanu et al. (2019) رؤية مختلفة لطبيعة العلاقة بين الاستعداد والرضا، وهي أن الأفراد مرتفعي الرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني يكون لديهم قابلية للمشاركة والقبول بالتعلُم الإلكتروني في دراستهم، وتبني الرضا عن التعلُم الإلكتروني متغير وسيط بين ثقافة التعلُم (خارجي)، والاستعداد للتعلُم الإلكتروني (داخلي)، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر موجب ضعيف من الرضا إلى الاستعداد للتعلُم الإلكتروني لعينة من طلاب الجامعة في أندونيسيا. وعليه يمكن طرح النموذج السببي الثاني للدراسة الموضح بالشكل (2). والدراسة الحالية تبنت نموذجين بنائيين لتفسير العلاقة بين مكونات الاستعداد للتعلُم الإلكتروني والرضا عنه للتحقق من أيهما أكثر مطابقة مع بيانات العينة. وأنتهجت معظم الدراسات السابقة أساليب إحصائية مثل معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد (Alqarshe, 2018; Kuo et al., 2013, 2014; Wei & Chou, 2020) لبناء نموذج تنبؤي للرضا عن التعلُم الإلكتروني من أبعاد الاستعداد، ولكن الدراسة الحالية تبنت المدخل الشامل في بناء النموذج السببي الذي ينظم العلاقات بين الأبنية التحتية لأبعاد الاستعداد، والرضا متمثلة في منهجية نمذجة المعادلة البنائية التي تهدف إلى دراسة العلاقات السببية بين الأبنية النفسية التحتية المفترضة آخذًة في اعتبارها استبعاد أخطاء القياس والتعامل مع المتغيرات المقاسة نقية، وهي منهجية تدمج تحليل الانحدار، والتحليل العاملي في تحليل واحد متزامن (عامر، 2018). وفي ضوء نُدرة الدراسات والبحوث في مجتمع طلاب الجامعة في المجتمع العربي، وتعارض نتائج الدراسات في التراث البحثي، وحداثة نظام التعلُم الإلكتروني وخاصة الهجين في الجامعات المصرية، وبناًء على ذلك فالدراسة الحالية حاولت سد فجوة في التراث البحثي عن طريق بناء وتطوير مقياس الرضا عن التعلُم الإلكتروني، والتعرف على مستويات الاستعداد والرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني، والكشف عن طبيعة وديناميكية العلاقات السببية بين أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني، والرضا عنه من خلال نظرة كلية شاملة باستخدام منهجية نمذجة المعادلة البنائية لدى عينة من طلاب جامعة قناة السويس باعتبارها أحد الجامعات المصرية. وخلاصة ما سبق فإن الدراسة حاولت الاجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما دلائل الصدق والثبات لمقياس الرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني؟
2. إلى أي درجة تتوافر أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني (كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت، وكفاءة ذات التواصل على الإنترنت، والتعلُم الموجه ذاتياً، وضبط المتعلم ودافعية التعلُم) والرضا لدى طلاب الجامعة؟

3. ما أفضل نموذج بنائي سببي يفسر العلاقات بين أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني (كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت، وكفاءة ذات التواصل على الانترنت، والتعلُم الموجه ذاتيًا، وضبط المتعلم، ودافعية التعلُم) والرضا عن التعلُم الإلكتروني؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس الرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني والتحقق من خصائصه السيكومترية من صدق وثبات، وتحديد درجة ومستوى أبعاد أو مكونات الاستعداد، والرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة، والوصول لأفضل نموذج سببي بنائي يفسر العلاقات بين أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني وهي كفاءة ذات استخدام الكمبيوتر والإنترنت، وكفاءة ذات التواصل خلال الإنترنت، والتعلُم الموجه ذاتيًا، وضبط المتعلم والدافعية، والرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في الآتي:

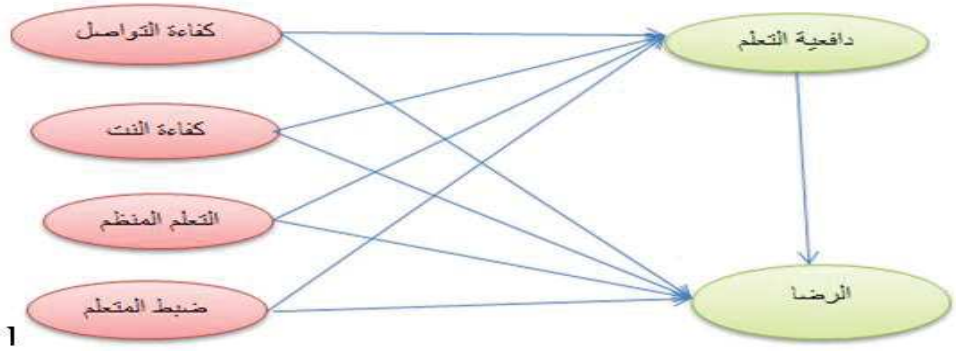
- تقديم أداة لقياس تتميز بالصدق والثبات ليعتمد عليها الباحثون والمؤسسات التربوية لقياس الرضا عن برامج التعلُم الإلكتروني لضمان أدائهم الفعال والاستمرار فيه.
- تحديد مستويات الاستعداد للتعلُم الإلكتروني والرضا عنه بين طلاب الجامعة حتى يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس للتعرف على هذه الاستعدادات وتنميتها من خلال محاضرات تمهيدية أو ندوات أو برامج معينة، وتفيد المؤسسات التربوية في تحسين وتطوير التعلُم الإلكتروني وأنشطته المختلفة.
- الكشف عن دور أبعاد أو مكونات الاستعداد للتعلُم الإلكتروني التي تُسهم في التنبؤ بالرضا عن التعلُم الإلكتروني بين طلاب الجامعة في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، ودراسة هذه العوامل المساهمة تساعد المؤسسات الجامعية على تحسين وتطوير إستراتيجياتها وأساليبها لتوفير الظروف المناسبة لنجاح التعلُم الإلكتروني وتحسين نواتجه.

مفاهيم الدراسة:

- **الاستعداد للتعلُم الإلكتروني:** هو دافعية ورغبة المتعلم بأخذ مقرراته في بيئة التعلُم الإلكتروني، وتم قياسه إجرائيًا في ضوء مقياس الاستعداد للتعلُم الإلكتروني إعداد عامر وفراج (تحت النشر).
- **الرضا للتعلُم الإلكتروني:** يعبر عن مدى رضا الطالب عن المشاركة والتعامل مع الأساتذه والزملاء أثناء التعلُم الإلكتروني، وإعداد التكيفات، وطريقة تقديم وعرض محتوى المحاضرات، وعملية التقييم، وعملية التعلُم بصفة عامة، وتم قياسه من خلال مقياس من إعداد الباحث.

النموذج البنائي المفترض لمتغيرات الدراسة:

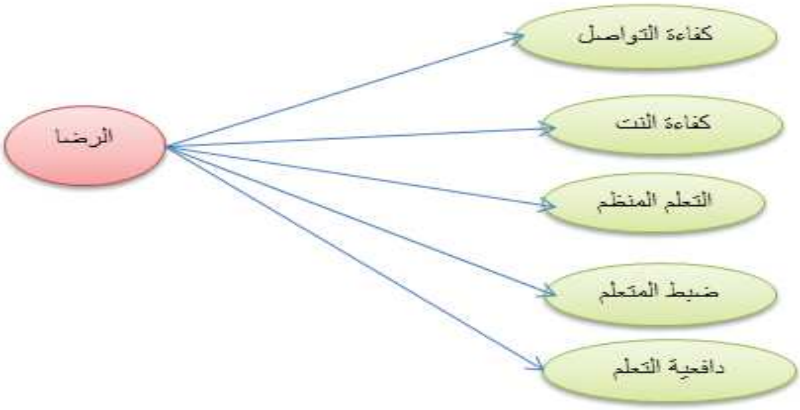
في ضوء الدراسات السابقة والتحليل النظري يمكن طرح نموذجين سببين، **النموذج السببي الأول:** كما موضح في الشكل (1) وفروضه كالآتي:



الشكل(1): نموذج المعادلة البنائية للعلاقات بين ابعاد الاستعداد(خارجي) و دافعية التعلم(وسيط) والرضا(داخلي).

- توجد تأثيرات مباشرة موجبة من أبعاد الاستعداد الإلكتروني على دافعية التعلُم.
- توجد تأثيرات مباشرة موجبة من أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني على الرضا عن التعلُم الإلكتروني.
- توجد تأثيرات مباشرة موجبة من الدافعية على الرضا عن التعلُم الإلكتروني.
- توجد تأثيرات غير مباشرة موجبة من أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني على الرضا عن التعلُم الإلكتروني من خلال المتغير الوسيط الدافعية للتعلُم.

النموذج السببي الثاني: الموضح في الشكل (2) وفروضه كالآتي: توجد تأثيرات مباشرة من الرضا على أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني.



الشكل(2): نموذج المعادلة البنائية للعلاقات بين الرضا(خارجي) و ابعاد الاستعداد(داخلي)

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

انتهجت الدراسة المدخل الكمي مستخدمة تصميم الدراسات المستعرضة المتضمن تطبيق مقاييس من خلال رابط إلكتروني لطلاب الجامعة (بكالوريوس، دراسات عليا) لتحديد مستوى أو درجة الاستعداد والرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني، وتم توظيف المنهج الارتباطي من خلال توظيف نمذجة المعادلة البنائية لدراسة العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة.

عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على عينة كرة الثلج حيث تم تطبيق مقياسي الدراسة إلكترونيًا على عينة مبدئية من الطلاب ثم يُطلب منهم إرساله إلى إقرانهم وزملائهم، وهذه عينة ليست ضمانًا للعشوائية ولكنها تُصنف بأنها عينة متاحة (عامر، 2021b)، وتم إرسال الرابط الإلكتروني للطلاب الذين يقوم الباحث بالتدريس لهم مقررات القياس والتقويم والإحصاء في كليات التربية، والآداب والعلوم الإنسانية، والسياحة والفنادق بمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا حيث يتم تدريس المقررات 50% إلكتروني، و 50% تقليدي وجهًا لوجه، وبلغ حجم العينة 544 طالبًا وطالبة، وتوزعت إلى 91 من الذكور (16.7%)، و453 من الإناث (83.3%)، وتراوحت أعمارهم بين 18 إلى 42 عام بمتوسط 23.35 عام بانحراف معياري 3.86، وحسب الكلية إلى 305 من طلاب كلية التربية (56.1%)، و218 من طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية (40.1%)، و18 من طلاب كلية السياحة والفنادق (3.3%)، وتوزعت إلى 353 من طلاب البكالوريوس (64.9%)،191 (35.1%) من طلاب الدراسات العليا، وتراوحت سنوات الخبرة للتعامل مع الكمبيوتر في المدي من 0.0 إلى 30 عام بمتوسط 5.55 عام بانحراف معياري 5.0.

أدوات الدراسة:

1- مقياس الاستعداد للتعلُم الإلكتروني:

تم الاستعانة بمقياس الاستعداد للتعلُم الإلكتروني لـ Amer & Farrag(in Puplishing) لعامر وفراج (في النشر) **المكون من** ست مفردات لبُعد كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي له 0.92، وثلاث مفردات لكفاءة ذات التواصل على الإنترنت وقيمة معامل الثبات أوميجا 0.88، وأربع مفردات لبعد التعلُم الموجه ذاتيًا وقيمة معامل الثبات أوميجا 0.82، وثلاث مفردات لبعد ضبط المتعلم لتعلمه وقيمة معامل الثبات أوميجا 0.80، وثمانٍ مفردات لبعد الدافعية للتعلُم وقيمة معامل الثبات أوميجا 0.95، بالتالي بلغت الصورة المبدئية 27 مفردة. وتم تصحيح المفردات في ضوء مقياس ليكرت خماسي الاستجابة وهي بدرجة كبيرة جدًا (5)، وبدرجة كبيرة (4)، ومتوسطة (3)، وبدرجة قليلة جدًا (2)، وبدرجة قليلة (1).

2- مقياس الرضا عن التعلُم الإلكتروني:

تم الاطلاع على العديد من المقاييس مثل مقياس Wei & Chou (2020)، ومقياس Sharma et al. (2020)، ومقياس Pe´rez-Villalobos et al. (2021) حيث يعد مفهوم الرضا عن التعلُم الإلكتروني مفهوماً أحادي البعد، ويتضمن مكونات التعلُم الإلكتروني سواء المحتوي، وطرق التدريس، والتواصل مع الأستاذ والطلاب، وأساليب التعلُم. والدراسة الحالية ركزت على الرضا عن المشاركة والتعامل مع الأساتذه والزملاء، وإعداد التكيفات، وطريقة تقديم وعرض محتوى المحاضرات، وعملية التعلُم بصفة عامة. وتم صياغة ثمانٍ مفردات، وتم عرضها على خمسة خبراء في علم النفس، والقياس النفسي، وتكنولوجيا المعلومات للتأكد من سلامة الصياغات الفنية واللغوية، وتم استبعاد مفردتين في ضوء آراء المحكمين وبالتالي أصبحت النسخة النهائية مكونة من ست مفردات أو عبارات.

الإجراءات:

تم تطبيق المقياسين إلكترونيًا على مرحلتين المرحلة الأولى في الفترة من 2021/12/1 حتي 2021/12/25 لطلبة البكالوريوس والدراسات العليا الدبلوم العام في كلية التربية، والمرحلة الثانية في الفترة من 2022/4/30 حتى 2022/5/7 لطلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية في مرحلة الماجستير والدكتوراه في كافة التخصصات، وطلاب الفرقة الأولى والثالثة دراسات سكانية، وطلاب الدراسات العليا بكلية السياحة والفنادق بجامعة قناة السويس حيث يتم تدريس 50% من المحاضرات إلكترونيًا من خلال برنامج زووم، وميكروسوفت تيمز، وقد رُوعي طواعية ورغبة أفراد العينة في المشاركة لأغراض البحث وإبلاغهم بالسرية التامة للبيانات، وتم الالتزام بالاعتبارات الأخلاقية المتبعة في الدراسات النفسية والتربوية.

المعالجة الإحصائية:

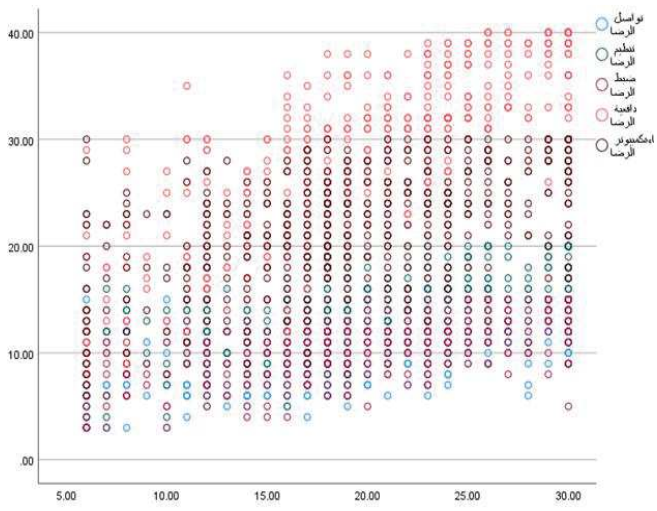
تم تحليل البيانات باستخدام برنامجي SPSS (28) و(7) MPLUS، ولكن قبل تحليل البيانات تم التحقق من مسلمات التحليل مثل التوزيع الاعتدالي لبيانات المفردات، وتحليل الخطية، والتلازمية أو الاعتمادية الخطية المتعددة Multi-Colinearity. وتم التحقق من مسلمة الاعتدالية من خلال حساب مؤشري الالتواء والتفرطح فإذا كانت قيمتهما تتراوح في المدى من (2+ ، 2-) فإن البيانات تتمتع بالاعتدالية (Field, 2013)، وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل برماكس Promax لافتراض وجود علاقات ارتباطية بين الأبعاد للكشف عن البنية العاملية للمقياسين، والاعتماد على معيار قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح مع التفسير المنطقي والنظري للعوامل الناتجة من التحليل لتحديد عدد العوامل، وتم اعتبار المفردة متشبعة بالعامل إذا زاد تشبعها عن 0.32 (Tabachnick & Fidell, 2007)، وتم الاعتماد على محك Kaisr –Mayer-Olkin(KMO) للتحقق من مناسبة البيانات أو عينة معاملات الارتباطات للتحليل العاملي الاستكشافي، ويجب أن

تكون قيمتها على الأقل 0.60 . وتم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لخمسة نماذج عاملية لأبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني باستخدام طريقة الاحتمال الأقصي. وتم استخدام مؤشرات حُسن المطابقة وهي كاي تربيع χ^2 ، ومؤشر توكر-لويس TLI (NNFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر البواقي RMSEA، واعتمد الباحث على المعايير التي توصل إليها Hu & Bentler (1999) لتحديد المطابقة المناسبة والجيدة، وهي بالنسبة لمؤشري CFI وTLI إذا كانت قيمتهما أكبر من 0.90، و لمؤشر RMSEA فإن القيمة 0.05 حتى 0.08 مطابقة مناسبة، وأقل من 0.05 مطابقة جيدة، وبالنسبة لإحصاء كاي تربيع (χ^2) إذا كانت غير دالة إحصائيًا فإن النموذج متطابق مع البيانات وإذا كانت دالة فإن النموذج غير متطابق، واعتمدت الدراسة على محك المعلومات لأكيكي (AIC) للمقارنة بين النماذج حيث يكون النموذج الذي يمتلك أقل قيمة لهذا المؤشر أكثر مطابقة مع البيانات (للمزيد: عامر، 2018). وتم تقدير المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعرفة مستويات أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني والرضا، وتبنت الدراسة المعيار الذي تبناه Allam et al. (2020) ففي ضوء مقياس ليكرت الخماسي فإن حاصل طرح الاستجابة بدرجة كبيرة جدًا (5) من الاستجابة بدرجة قليلة جدًا (1) مساويًا لـ4 مقسومًا على ثلاثة وهي عدد التصنيفات(مستوى مرتفع، مستوى متوسط، مستوى منخفض) تساوي القيمة 1.33، وبالتالي فإن المعايير تكون كالآتي: القيمة في المدي من **(1.00- 2.33)** تعبر عن مستوى منخفض وفي المدى (**2.34- 3.67)** مستوى متوسط، وفي المدى **(3.68– 5.00)** مستوى مرتفع. وتم توظيف نمذجة المعادلة البنائية لدراسة التأثيرات السببية بين أبعاد الاستعداد والرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني.

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء النتائج الخاصة بأسئلة الدراسة على النحو التالي:

التحقق من المسلمات: قبل إجراء التحليلات الإحصائية لمتغيرات الدراسة تم التحقق من مسلمة الاعتدالية لمفردات أبعاد الاستعداد والرضا من خلال حساب مؤشري التفرطح والالتواء حيث تراوحت قيم الالتواء لمفردات المقياسين في المدى من 0.08- إلى 0.90-، وتراوحت قيم التفرطح في المدى من 0.021 إلى 0.97- ، وهذا يؤكد على اعتدالية بيانات مفردات مقياسي الاستعداد والرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني، وتم التحقق من الاعتمادية الخطية المتعددة من خلال تقدير معامل ارتباط بيرسون بين مفردات الاستعداد ومفردات الرضا، واتضح أن معظم معاملات الارتباطات تراوحت في المدى من 0.28 إلى 0.70 وهي دالة إحصائيًا عند 0.05، وهذا



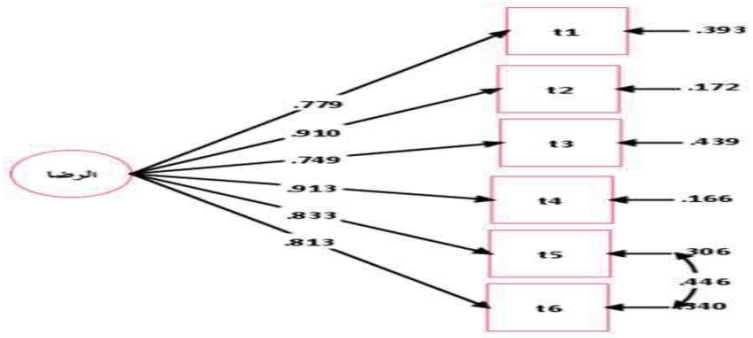
الشكل(3): شكل الانتشار للعلاقة بين ابعاد الاستعداد الالكتروني على حدة والرضا عن التعلم.

يدل على عدم وجود معاملات ارتباطات تخطت 0.80 بين المتغيرين، وتم التحقق من الخطية من خلال شكل الانتشار الموضح بالشكل(3)، ويلاحظ وجود علاقة تقريبًا شبه خطية أو بيضاوية بين كل أبعاد الاستعداد والرضا.

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

والذي ينص على: **ما دلائل صدق وثبات مقياس الرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني؟**

تم تقدير صدق المفهوم بإستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية حيث بلغ محك كايزر ماير أولكين 0.89، وتشبعت المفردات الستة على عامل عام بجذر كامن 4.53، وتراوحت قيم التشبعات من 0.82 إلى 0.91، وفسر العامل العام 75.4% من تباين مصفوفة الارتباطات بين المفردات الست. وتم إجراء التحليل العاملي التوكيدي للمفردات الستة حيث تشبعت على عامل عام، وبلغت مؤشرات حسن المطابقة كاي تربيع χ^2=(p=0.00) 35.68 ، وRMSEA=0.077 ، وCFI=0.98، و TLI=0.99 وذلك بعد إضافة العلاقة بين خطأي القياس الواقعين على المفردتين T5 و T6، ويتضح من الشكل (4) أن تشبعات المفردات الست بالعامل زادت عن 0.70 مما يؤكد على صدق مفردات الرضا عن التعلُم الإلكتروني، وتم تقدير الثبات أوميجا للمقياس وبلغت قيمته 0.94 مما يؤكد على خلو البيانات من أخطاء القياس بدرجة كبيرة وصلاحية البيانات للتحليلات الإحصائية. وفيما يلي شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي:



الشكل (4): شكل المسار لنموذج التحليل العاملي التوكيدي المعياري لمقياس الرضا

وأثبت نموذج التحليل العاملي التوكيدي أحادي العامل مطابقة جيدة مع بيانات العينة، وبالتالي يمكن القبول بأحادية البناء بمعنى الاعتماد على الدرجة الكلية للرضا عن التعلُم الإلكتروني في التحليلات الإحصائية.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

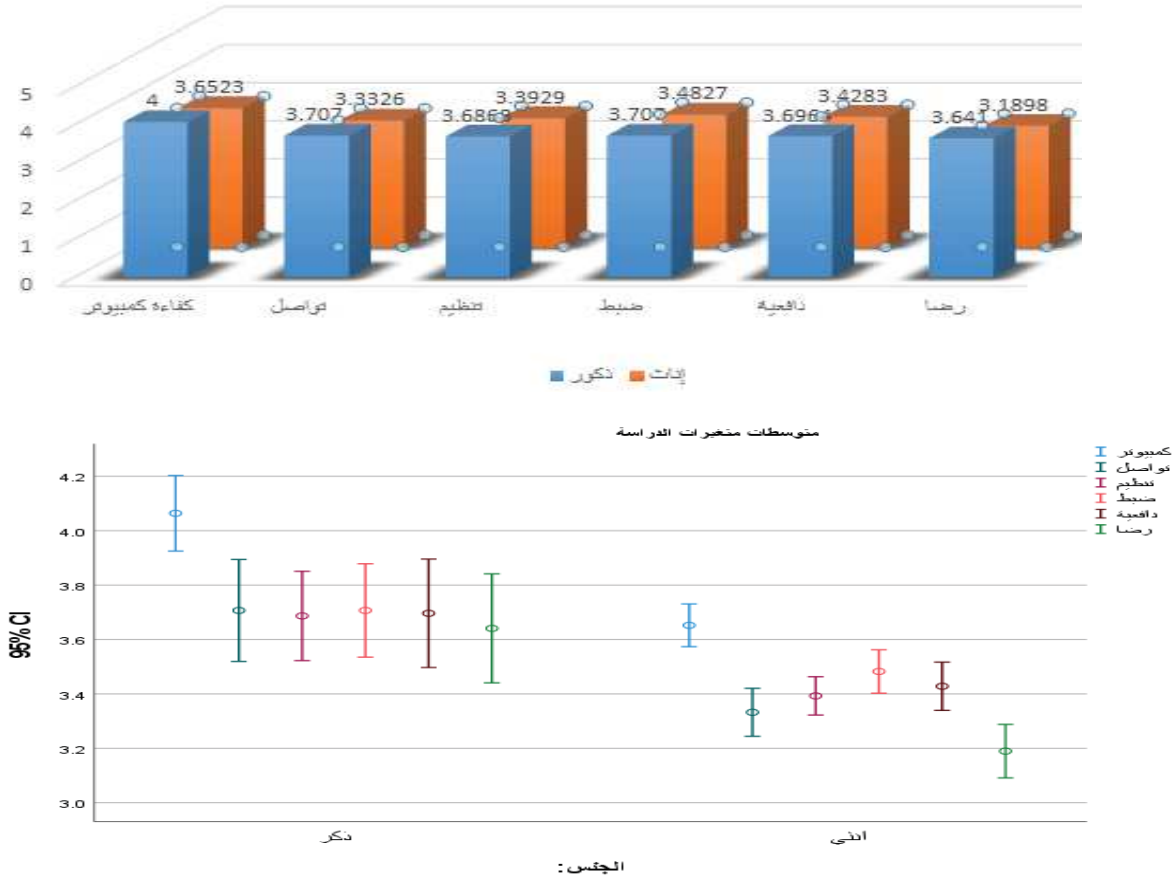
والذي ينص على: **ما مستوى أو درجة توافر أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني والرضا لدى طلاب الجامعة؟ وللتحقق من ذلك تم تقدير النسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية:**

جدول (1)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوي أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني والرضا (N=544)

المستوى / البُعد	مستوى منخفض	مستوى متوسط	مستوى مرتفع	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت	6.6%	41.4%	52%	3.72	0.84	كبيرة
التواصل والتفاعل	17.3%	45.1%	36.6%	3.40	0.96	متوسطة
التعلُم الموجه ذاتيًا	8.1%	51.8%	39.1%	3.44	0.77	متوسطة
دافعية التعلُم	11.4%	45.6%	43%	3.47	0.96	متوسطة
ضبط المتعلم	10.5%	54%	35.5%	3.52	0.86	متوسطة
الرضا عن التعلُم الإلكتروني	19.7%	45.4%	34.9%	3.27	1.06	متوسطة

يتضح من الجدول (1) توافر بُعد كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت بدرجة كبيرة، بينما توافرت باقي أبعاد الاستعداد بدرجة متوسطة وهذا يتفق مع نتائج دراسات (Hung et al., 2010; Hung et al., 2020;)، ويتعارض مع نتائج دراسات (Ates-cobanoglu & Cobanoglu, 2021; Küsel et al., 2020)، وكان أقل الأبعاد توافرًا هو التواصل والتفاعل مع الزملاء والأساتذة، بينما أبدى أفراد العينة درجة متوسطة من الرضا عن التعلُم الإلكتروني وهذا يعكس درجة من عدم الرضا إلى حدًا ما، وذلك يتفق مع دراسات (Pe´rez-Villalobos et al., 2021, Sharma et al., 2020)، في حين يتعارض مع دراسات (kirmizi, 2015 ; Wang et al., 2020)، وكانت أقل مظاهر الرضا توافرًا هي "يمكن تحقيق نواتج التعلُم الإلكتروني مثل التعلُم التقليدي(M=3.04)"، وأكثرهم توافرًا هو "الرضا عن التواصل مع الزملاء (3.44)"، ويتضح من الجدول أن 17.3% من أفراد العينة أظهروا مستوى منخفض من التواصل والتفاعل في بيئة التعلُم الإلكتروني، وأقر 19.7% من أفراد العينة عدم رضاهم عن التعلُم الإلكتروني، بينما 45.4% راضون عن التعلُم بدرجة متوسطة، و 34.9% راضون بدرجة مرتفعة. وفيما يلي التمثيل البياني لمتوسطات أبعاد الاستعداد والرضا للطلاب الذكور والطالبات الإناث:



الشكل (5): العرض البياني لمتوسطات الاستعداد والرضا للطلاب والطالبات وفترات ثقة 95%.

يتضح من الشكل (5) أن تمثيل الأعمدة الخاصة بعينة الطالبات كانت أقصر نسبيًا من الأعمدة الخاصة بعينة الطلاب مما يدل علي دقة قياس المتغيرات لعينة الطالبات مقارنة بعينة الطلاب، وهذا متوقع نظرًا لكبر حجم عينة الإناث مقارنة بعينة الذكور. وكانت أعلى أبعاد الاستعداد توافرًا للطلاب والطالبات هي كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت، يليها للطلاب التواصل في بيئة التعلُم الإلكتروني لدى الذكور، وضبط المتعلم لدى الإناث، بينما أقل أبعاد الاستعداد توافرًا لدى الطلاب هي التعلُم الموجه ذاتيًا، ولدى الإناث التواصل والتفاعل في بيئة التعلُم الإلكتروني، واتضح أن أقل المتوسطات توافرًا في العينتين هو الرضا عن التعلُم.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

والذي ينص على: **ما أفضل نموذج بنائي سببي يفسر العلاقات بين أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني، وهي كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت، وكفاءة ذات التواصل على الإنترنت، والتعلُم الموجه ذاتيًا، وضبط المتعلم، ودافعية التعلُم، والرضا عن التعلُم الإلكتروني؟**

تم التحقق من النموذجين المطروحين في فروض الدراسة باستخدام نموذج المعادلة البنائية، وكانت مؤشرات حسن المطابقة للنموذجين كالآتي:

جدول (2)

مؤشرات المطابقة لنموذجي المعادلة البنائية بين الاستعداد والرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني

المؤشرات / النموذج	$\chi^2(p)$	RMSEA	TLI	CFI	AIC
النموذج الأول (الرضا تابع)	**1446.63(p=0.00)**	**0.071**	**0.923**	**0.931**	**33733.62**
النموذج الثاني (الرضا مستقل)	**1565.03(p=0.00)**	**0.074**	**0.917**	**0.924**	**33834.02**

يتضح من الجدول (2) تفوق نموذج المعادلة البنائية الأول الذي افترضنا فيه أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني متغيرات خارجية مستقلة على الدافعية والرضا، والدافعية متغير وسيط بين أبعاد الاستعداد والرضا على النموذج الثاني الذي افترضنا فيه الرضا متغير مستقل خارجي لأبعاد الاستعداد حيث كانت له أقل قيم لمؤشرات AIC وكاي تربيع، وRMSEA، وأكبر قيم لمؤشري TLI و CFI. وفيما يلي التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لهذا النموذج:

جدول (3)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة من أبعاد الاستعداد على الدافعية والرضا عن التعلُم الإلكتروني

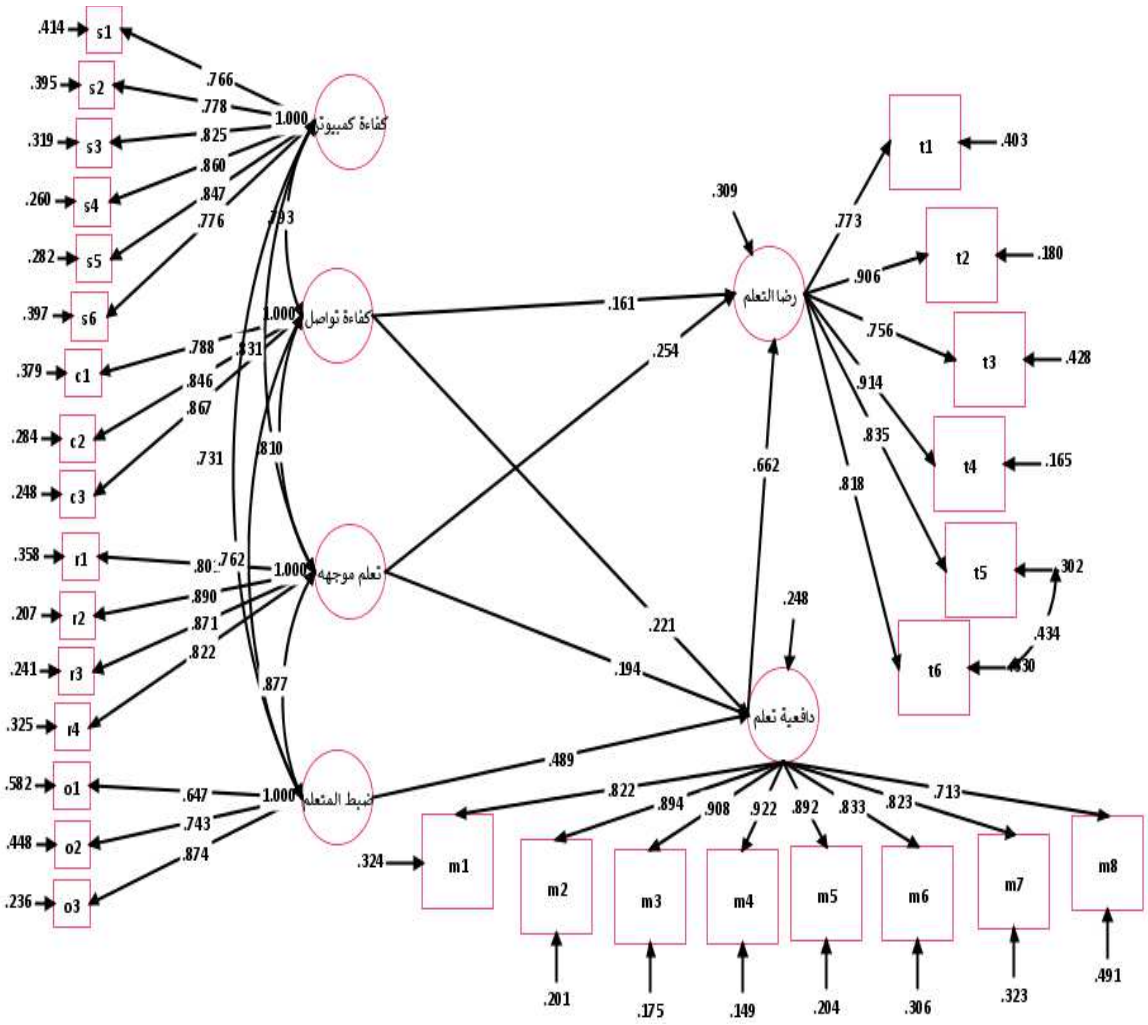
المتغيرات المستقلة الخارجية	تأثيرات مباشرة على الدافعية		تأثيرات مباشرة على الرضا		تأثيرات غير مباشرة على الرضا من خلال الدافعية	
	التأثير	T	التأثير	T	التأثير	T
كفاءة ذات التفاعل والتواصل	**0.22***	3.71	**0.16***	2.41	**0.16***	3.48
كفاءة ذات استخدام الكمبيوتر والإنترنت	0.02	0.29	-0.06	-0.90	0.06	0.30
التعلُم الموجه ذاتيًا	**0.19***	1.97	**0.25***	2.45	**0.15***	1.97
ضبط المتعلم	**0.49****	6.03	-0.16	-1.63	**0.42****	4.6
دافعية المتعلم	-	-	**0.66****	10.44	-	

*دالة إحصائيًا عند 0.05، ** دالة احصائيًا عند 0.01

يتضح من الجدول (3) وجود تأثير مباشر موجب من كفاءة ذات التواصل والتفاعل في بيئة التعلُم الإلكتروني على كلًا من الدافعية والرضا، وهذا يتفق مع نتائج دراسات (Cho & Kim, 2021; Kumer, 2021; Kuo et al. 2014; Rochmawati et al., 2021; Yilmaz, 2017)، ويتناقض مع Wui & Choi, (2020)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المناقشات والاستفسارات والتواصل مع الأستاذ والزملاء يؤدي إلى الشعور بالارتياح وبدوره يزيد من دافعية التعلُم وإدراك أهميته، وهذا يؤدي إلى زيادة مستوى الرضا لدى الطلاب، ويدعم هذا التأثير الموجب غير المباشر كفاءة ذات التواصل في التعلُم الإلكتروني على الرضا من خلال الدافعية كمتغير وسيط. واتضح وجود تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائيًا من التعلُم الموجه ذاتيًا على كلًا من الدافعية والرضا وهذا يتفق مع دراسات (Artino, 2007; Cho & Kim 2021; Chung et al., 2020; Kumer, 2021)، في حين يتعارض مع ما توصلت إليه دراسات (Kuo et al., 2013, 2014; Wei & Chou, 2020) بعدم وجود تأثير مباشر من التعلُم الموجه ذاتيًا على الرضا، ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما كان الطالب قادرًا على تنظيم وإدارة وقته، وتحديد أولوياته في المذاكرة، والتكيف مع هذا النوع من التعلُم كلما تتولد لديه الدافعية للتعلُم وبدورها تزيد مستوي الرضا لديه، ويدعم هذا التفسير التأثير غير المباشر من التعلُم الموجه ذاتيًا إلى الرضا من خلال الدافعية. وخلاصة ما سبق أن أكثر عوامل الاستعداد للتعلُم الإلكتروني تأثيرًا على الرضا هي دافعية التعلُم، حيث كان لها أعلى قيمة تأثير أو معامل انحدار معياري (0.66) وهو حجم تأثير قوي، في حين أن قيمة تأثير التعلُم الموجه ذاتيًا، وكفاءة ذات التواصل على الرضا من النوع المتوسط، وهذا يتفق مع (Kırmızı, 2015; Wei & Chou, 2020). كما توصلت الدراسة إلى أن كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت غير منبئة بالرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني، وهذا يتعارض مع دراسات (Bolliger & Halupa, 2012; Kuo et al., 2013; Wui & Choi, 2020)، ويتفق مع (Jan, 2015; Kuo et al., 2014; Kumer, 2021)، ولكن يبقى السؤال المطروح هو لماذا حدث هذا على الرغم من أن معامل الارتباط بين كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت والرضا 0.58 وهو معامل ارتباط قوي وفقا لـ Cohen (1988).

وتفسيرًا لذلك نظريًا فإن التعلُم الإلكتروني يحتاج إلى مهارات التعامل مع وسائل وبرامج متخصصة لتوصيل المعلومات مثل زووم، والمنصات، وهذا يحتاج إلى مهارات التواصل والمشاركة والتفاعل وقد يبدو هذا غير متوافر بدرجة كافية، كما يمكن تفسيره إحصائيًا بأن معامل الارتباط بين كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت مع كفاءة ذات التواصل (0.71)، ومع التعلُم المنظم ذاتياً (0.72)، ولا مناص من القول إنه حدث إنهاك للقوة التفسيرية لكفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت في استخلاص جزء معقول من تباين الدافعية والرضا عن التعلُم الإلكتروني، ويدعم ذلك التأثيرات السببية المباشرة المرتفعة من كفاءة ذات الكمبيوتر والإنترنت على أبعاد كفاءة ذات التواصل، والتعلُم الموجه ذاتيًا، ضبط المتعلم حيث تخطت قيمة معامل الانحدار المعياري 0.80 (تحليل إضافي غير متضمن في النتائج المعروضة). وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تأثير مباشر من ضبط المتعلم على الرضا، وهذا يتفق مع (Wei & Chou (2020، في حين يتعاض مع Kumer (2021) الذي توصل إلى أن ضبط المتعلم أكثر العوامل تأثيرًا على الرضا، وفي نفس الصدد توصلت الدراسة الحالية إلى أن أكثر عوامل الاستعداد الإلكتروني تنبؤًا بالدافعية هو ضبط المتعلم

وهذا يتفق مع (Demir, 2015)، ولعل من المفيد أن نوضح أن تأثير ضبط المتعلم على الرضا تأثير غير مباشر من خلال الدافعية، وهذا يعني أنه كلما كان الطالب أكثر تركيزًا، وقدرة على اكتشاف أخطائه ومعالجتها كلما أدى ذلك إلى زيادة مستوى الدافعية، وبالتالي زاد ارتياحه ورضاه عن تعلمه. ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير غير مباشر موجب ودال إحصائيًا عند 0.05 من كفاءة ذات التفاعل والتواصل، والتعلم الموجه ذاتيًا، وضبط المتعلم على الرضا من خلال الدافعية، وهذا يؤكد على أهمية دور الدافعية في التعلم الإلكتروني، وعليه لا بد من التأكيد على أهمية متغيري التواصل والتفاعل عبر الإنترنت والدافعية لدورهما الكبير في التنبؤ بتباين الرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني، وفسر الاتحاد الخطي لأبعاد الاستعداد 75.2% من تباين دافعية التعلُم الإلكتروني، وهذا يمثل حجم تأثير كبير، بينما فسر الاتحاد الخطي للدافعية وباقي أبعاد الاستعداد للتعلُم الإلكتروني 69.1% من تباين الرضا في التعلُم الإلكتروني. وفيما يلي شكل المسار لنموذج المعادلة البنائية بتأثيراته الدالة إحصائيًا:



الشكل (6): شكل المسار لنموذج المعادلة البنائية المعياري بين أبعاد الاستعداد، والدافعية، والرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني بمساراته الدالة إحصائياً

محددات الدراسة:

على الرغم من أن الدراسة حاولت الوصول إلى نموذج بنائي تنبؤي بالرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني من خلال مكونات الاستعداد للتعلُم الإلكتروني إلا أنها عانت من بعض المحددات منها: أولًا: تمت إجراءات الدراسة في بيئة تعلم هجين أو خليط حيث يتم تدريس المقررات بصورة إلكترونية وتقليدية معًا، وعليه فإن نتائج الدراسة لا تُعمم إلا على بيئة التعلُم الهجين. ثانيًا: المشاركون في الدراسة من جامعة حكومية واحدة، ومن ثلاث كليات نظرية وبالتالي فإن نتائج الدراسة لا تُعمم إلا على هذه النوعية من الكليات. ثالثًا: الدراسة اعتمدت على رابط إلكتروني مُرسل إلى عينة الدراسة، وهذا لا يعني توافر العشوائية وبالتالي لا بد أن تؤخذ نتائج الدراسة بحذر، ولا يمكن تعميم نتائجها إلا إذا أُجريت على عينات أخرى حتى نتحقق من الصدق التعميمي Cross-validition. رابعًا: غالبية عينة الدراسة من الطالبات (83.3%)، وعليه لا بد من التأكد من نتائج الدراسة على عينات تمثل الطلاب الذكور. خامسًا: اعتمدت الدراسة على بيانات من مقاييس تقرير ذاتي، بالتالي إدعاء السببية لا بد أن يُؤخذ بعين الاعتبار لأن إدعاء السببية يتم من خلال المنهجية البحثية التجريبية، ويجب التنويه إلى أهمية توافر مسلمة التسلسل الزمني للمتغيرات المستقلة والتابعة والوسيطة، وهذا لم يتحقق في الدراسة الحالية. سادسًا: تعاني الدراسة من اشكالية التلازمية الخطية أو الارتباطات المرتفعة بين المتغيرات المستقلة، ولو بدرجة متوسطة خاصة بين متغيري كفاءة ذات استخدام الكمبيوتر والإنترنت، وكفاءة ذات التواصل على الإنترنت، وعلي الدراسات المستقبلية أن تتحقق من هذه القضية، لأن وجودها في النماذج السببية يختزل تأثير متغيرات مهمة مؤثرة على الظاهرة محل الدراسة، ويعطي نتائج تخالف النظرية والدراسات السابقة.

التوصيات:

استنادًا إلى ما سبق في ضوء نتائج الدراسة يمكن طرح التوصيات الآتية:

- توفير مقياس للرضا في التعلُم الإلكتروني يتمتع بجودة سيكومترية جيدة من صدق بنائي وثبات.
- ضرورة تنمية مهارات التواصل في بيئة التعلُم الإلكتروني سواء بين الطلاب وأنفسهم أو بين الطلاب والأساتذة لضمان نجاح وجودة التعلُم الإلكتروني.
- بذل المزيد من الجهد لتقوية وتنمية الرضا في التعلُم الإلكتروني من خلال تنمية الدافعية وإدراك أهمية التعلُم الإلكتروني باعتباره واقع في مؤسساتنا التعليمية في المجتمع العربي.
- تدريب الطلاب على إستراتيجيات التعلُم الموجه ذاتيًا لما لها من دور في تفسير الرضا والدافعية في بيئة التعلُم الإلكتروني.

البحوث المقترحة:

- يمكن للدراسات المستقبلية تضمين العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في التعلُم الإلكتروني والرضا عنه خاصة سمات الشخصية، وقلق التعلُم الإلكتروني، والإمكانات المادية أو البنية التحتية التكنولوجية.
- إجراء دراسة مقارنة للرضا والاستعداد للتعلُم على بيئات تعليمية مختلفة مثل التعلُم التقليدي، والتعلُم الإلكتروني الجزئي الهجين، والتعلُم الإلكتروني الكلي.
- يمكن دراسة متغيرات الدراسة الحالية على مراحل دراسية مختلفة خاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- الدراسة تمت باستخدام المنهج الكمي، ولكن على الباحثين تبني دراسة منهجية الطرق المختلطة (كمية وكيفية معًا) لزيادة فهمنا لمكونات الاستعداد والرضا في بيئة التعلُم الإلكتروني.

قائمة المراجع:

عامر، عبد الناصر السيد. (2018). *نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية: الأسس والتطبيقات والقضايا (الجزء الأول)*. الرياض: دار جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية للنشر.

عامر، عبد الناصر السيد. (2021a). بناء ومصداقية مقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلُم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة باستخدام نمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية: دراسة منهجية الطرق المختلطة. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية بالكويت، 1* (2)، 66-87.

عامر، عبد الناصر السيد. (2021b). *منهجيات البحث الكمية والكيفية والطرق المختلطة" التصميم والقياس والتحليل والكتابة العلمية (الجزء الأول)*. متاح في الأمازون للنشر، الكتب العربية الرقمية: https://www.amazon.com/dp/B09K5MYLRF

Akuratiya, D. A., & Meddage, D. N. R. (2021). Readiness for online learning among students amidst COVID-19: A case of a selected HEI in SriLanka. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), V*, 191-197. Available: www.rsisinternational.org

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. Available: https://www.semanticscholar.org

Alenezi, A. R., Karim, A. M., & Veloo, A. (2010). An empirical investigation into the role of enjoyment, computer anxiety, computer self-efficacy and Internet experience in influencing the students'

intention to use e-learning: A case study from Saudi Arabian government universities. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9,* 22–34. Available: https://eric.ed.gov/?id=EJ908069

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. doi:10.6007/IJARBSS/v10-i5/7236

Allem, 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,* 193-207. doi:10.17706/IJEEEE.2016.6.4.193-207

Alqurashi, E. (2019). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education, 40*, 133–148. doi:10.1080/01587919.2018.1553562.

Amer, A. E & Farrag, S. S. (in publishing). Development and psychometric testing of of online readiness scale among university students.

Artino, A. R. (2007). Online military training: Using a social cognitive view of motivation and self - regulation to understand students' satisfaction, perceived learning, and choice. *Quarterly Review of Distance Education, 8,* 191–202.

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. doi: 10.17718/tojde.961847

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

Bolliger, D. U., & Halupa, C. (2012). Student perceptions of satisfaction and anxiety in an online doctoral program. *Distance Education, 33*, 81–98. doi.org/10.1080/01587919.2012. 667961

Çam, E., Cam, M., & Uzun, L. (2021). Turkish EFL learners' readiness for and satisfaction with e-Learning during COVID-19. *International Dialogues on Education, 8*, 29-58. Available: https://idejournal.org

Cho, M. H., & Kim, B. J. (2013). Students' self-regulation for interaction with others in online learning environments. *The Internet and Higher Education, 17*, 69–75. doi:10.1016/j. iheduc.2012.11.001

Cho, M. H., Kim, Y., & Choi, D. (2017). The effect of self-regulated learning on college students' perceptions of community of inquiry and affective outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education, 34*, 10–17. doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.04.001

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. doi.org/10.3390/ijerph18168641Academic

Chow, W. S., & Shi, S. (2014). Investigating students' satisfaction and continuance intention toward e-learning: An extension of the expectation-confirmation model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 14*, 1145–1149. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.193.

Chu, R. J., & Chu, A. Z. (2010). Multi-level analysis of peer support, Internet self-efficacy and e-learning outcomes: The contextual effects of collectivism and group potency. *Computer & Education, 55*, 145–154. doi: 10.1016/j.compedu.2009.12.011

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. doi:10.6007/IJARPED/v9-i1/7128

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd.ed).* Hillsdale: Lawrence ERLBaum Associates, Inc.

Cole, M. T., Shelley, D. J. & Swartz, L. B. (2014). Online instruction, e-Learning, and student satisfaction: A three-year study. *The international Review of Research Open and Distance Learning, 15*, 111-131. doi: 10.19173/irrodl.v15i6.1748

Demir, O. (2015). The investigation of e-learning readiness of students and faculty members: Hacettepe university faculty of education example. *Master Thesis. Hacettepe University,* Ankara.

Doherty, W. (2006). An analysis of multiple factors affecting retention in Web-based community college courses. *The Internet and Higher Education, 9*, 245–255.

Ekwunife-Orakwue, K. C. V., & Teng, T. L. (2014). The impact of transactional distance dialogic interactions on student learning outcomes in online and blended environments. *Computers & Education, 78*,

414-427.
doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.011

Fearnley, M. R., & Malay, C. A. (2021) Assessing students' online learning readiness: Are college freshmen ready. *Asia-Pacific Social Science Review, 21,* 249-259. Available: https://www.dlsu.edu.ph

Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS (4th.ed).* Sage Publications.Ltd.

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. doi 10.1007/s10639-017-9585-2.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure analysis: Sensitivity under parameterized model misspecification. Psychological Methods, 3, 424- 453.

Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own. Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perception. *Computers & Education, 55*, 1080-1090. doi: 10.1016/j.compedu.2020.05.004

Hussein, I. (2010). "Measuring students e-readiness for e-learning at Egyptian Faculties of Tourism and Hotels," *The 6th International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Bucharest*, April 15- 16. Available: https://adlunap.ro/

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. doi:10.1080/08923647.2015.994366

Kalkan, N. (2020). Investigation of e-learning readiness levels of university students studying in different departments. *African Educational Research Journal, 8,* 533-539. doi.org/10.30918/AERJ.83.20.110

Kibici, V. B., & Sarikaya, M. (2021). Readiness levels of music teachers for online learning during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Technology in Education (IJTE), 4*, 501-515. doi.org/10.46328/ijte.192.

Kırmızı, Ö. (2015). The Influence of learner readiness on student satisfaction and academic achievement in an online program at higher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 14*, 133-142. Available: https://files.eric.ed.gov

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. doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i0/15710.

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. doi.org/10.19173/irrodl.v14i1.1338.

Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education, 20,* 35–50. doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001.

Küsel, J.& Martin, F., & Markic, S. (2020). University students' readiness for using digital media and online learning—comparison between Germany and the USA. *Educ. Sci. 10.* doi:10.3390/educsci10110313.

Li, N., Marsh, V., & Rienties, B. (2016). Modeling and managing learner satisfaction: Use of learner feedback to enhance blended and online learning experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education, 14*, 216–242. https://doi.org/10.1111/dsji.12096

Liang, J. C. & Wu, S. H. (2010). Nurses' motivations for web-based learning and the role of internet self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International, 47*, 25-37. Avialble: https://www.learntechlib.org/p/107741/.

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. doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.015.

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. doi: 10.21608/JHIPH.2021.193888

Moore, J. (2014). Effects of online interaction and instructor presence on students' satisfaction and success with online undergraduate public relations courses. *Journalism & Mass Communication Educator, 69*, 271–288. doi:10.1177/1077695814536398

Nistor, N., & Neubauer, K. (2010). From participation to dropout: Quantitative participation patterns in online university courses. *Computers & Education, 55*, 663-672. https://www.learntechlib.org/p/66537/.

Parahoo, S., Santally, M., Rajabalee, Y., & Harvey, H. (2016). Designing a predictive model of student satisfaction in online learning. *Journal of Marketing for Higher Education, 26*, 1–19. doi:10.1080/08841241.2015.1083511.

Park, J. H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Journal of Educational Technology & Society, 12,* 207-217. Available: https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.4.207

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*. doi.org/10.1371/journal. pone.0250739.

Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *American Journal of Distance Education, 22*, 72–89. doi.org/10.1080/08923640802039024

Rafsanjani, M. R., Pamungkas, H. P., Laily, N. & Prabowo, A. E. (2021). Online learning during the Covid-19 pandemic: Readiness and satisfaction among Indonesian students. *CEPS Journal*. doi: 10.26529/cepsj.1113

Ramadhanu, A., Putra, R. B., Syahputra, H., Arsyah, R. H., & Sari, D. B. (2019). Learning satisfaction analysis of online learning readiness with learning culture and character strength as antecedent variables. *International Conference Computer Science*

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. Available: Available: https://files.eric.ed.gov/

Rochmawati, L., Fatmawati, F., Sukma, M., & Sonhaji, I (2021) Online learning motivation for Aviation English: Attitude, readiness, and demographic factors. *J. Eng. Educ. Society, 6*. doi: 10.21070/jees. v6i1.792.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Publications.

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. Available: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33605237/

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*.doi:10.3389/fpsyg.2021.743936.

Shen, D., Cho, M.H., Tsai, C. L., & Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education, 19*, 10–17. doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.04.001

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (4th.ed)*. Boston: Allyn & Bacon.

Tang Y. M., Chen, P. C., Law, K. M., Wu, C. H., Lau, Y. Y., Guan, J., He, D., & Ho, G. T. S. (2021). Comparative analysis of Student's live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Computers & Education, 168.* doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104211 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. doi.org/10.52380/mojet.2021.9.3.257.

Unicef. (2020). *Plans for back to school during Covid-19.* https://indonesia.ureport.in/opinion/4283/

Wang, K., & Zhang, L., & Ye, L. (2020). A nationwide survey of online teaching strategies in dental education in China. *J. Dent. Educ.* 1–7. doi.org/10.1002/jdd.12413 PMID: 32954532

Warner, D., Christie, G., & Choy, S. (1998). Readiness of VET clients for flexible delivery including on-line learning. Brisbane: Australian National raining Authority.Retrieved:http://pandora.nla.gov.au/pan/38801/20031209/www.flexiblelearning.net.au/research/ReadinessoftheVETsectorforFDCUR.Wei, H. W., & Chou, C. (2020): Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter? *Distance Education.* doi:10.1080/01587919.2020.1724768.

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*, 155–164. doi: 10.1016/j.compedu.2009.12.012

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. doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.085

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. doi.org/10.1080/08923647.2016.1193801