دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة الخامسة، العدد التاسع، خريف وشتاء ١٣٩٩/ ١٤٤٢، ص ١٧٨-١٦٣
DOI: 10.22099/jsatl.2020.38403.1108

دراسة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا ورضا طلاب اللغة العربية عن التعلم الإلكتروني

أكبر مؤمني راد[٢*]، علي عدالتي[٢]

١- أستاذ مساعد في قسم تكنولوجيا التعليم بجامعة بوعلي سينا، إيران.
٢- خرّيج الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها، جامعة الشهيد چمران، إيران.

تاريخ الوصول: ١٧/ ٠٦/ ١٣٩٩ تاريخ القبول: ١٠/ ٠٩/ ١٣٩٩
١٩/ ٠١/ ١٤٤٢ ١٤/ ٠٤/ ١٤٤٢

الملخّص

أجريت هذه الدراسة بالطريقة المترابطة لمعرفة مدى العلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم والرضا عن التعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى توقع مدى الرضا عن إستراتيجيات التعلم الذاتية التنظيم. يضم المجتمع الإحصائي للدراسة ١١٧ طالبًا جامعيًا من طلاب اللغة العربية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٩٩-٩٨، وتم اختيار ٨٦ منهم طبق جدول مورغان وباستخدام طريقة أخذ العينات المقيدة. وذلك لقياس مدى الرضا عن التعلم الإلكتروني، وقد تم استخدام استبانة من إعداد الباحثان ومتكونة من ٣٦ سؤالًا طبق مقياس ليكارت، وتأكد الخبراء من صدقه وموثوقيته بواسطة معامل ألفا كرونباخ بنسبة ٧٤ ٪. حيث تم استخدام إستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم لاستبيان بوفارد وزملائه، وأظهرت النتائج أن جميع المكونات الثلاثة للإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية للتعلم المنظم ذاتيًا،لها علاقة إيجابية وهامة بالرضا عن التعلم الإلكتروني. ويمكن أيضًا التنبؤ بالرضا عن التعلم الإلكتروني من خلال هذه الإستراتيجيات. لذلك، استنتجت الدراسة أنه إذا تم تطوير إستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم للمتعلمين، سيؤدي ذلك إلى رفع مستوى رضاهم عن التعلم الإلكتروني أيضًا.

الكلمات الدليلية: اللغة العربية، التعلم المنظم ذاتيا، التعلم الإلكتروني، الرضا عن التعلم الإلكتروني.

---

* الكاتب المسؤول: akbar856@gmail.com

التمهيد

أدى الاستخدام المتزايد للتكنولوجيات الحديثة إلى تغييرات جذرية في مناهج وطرق التدريس في العصر الحاضر. ويعد التعلم الإلكتروني إحدى ظواهر العالم الحديث المسمى بعصر المعلومات وفي المجتمع القائم على المعرفة والعلم وقد توسع التعلم الالكترونى بسرعة كبيرة وفي زمن قصير (گريسون و اندرسون، ١٣٨٤). واليوم، مع التطورات التي حدثت في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أصبح استخدام التعلم الإلكتروني وقدراته في مجال التعليم والتعلم قضية حتمية لا يمكن نكرها. ويشير Takin (2020) في هذا الصدد: «في السنوات الأخيرة، أصبح التعلم الإلكتروني مهمًا بشكل متزايد في المجتمعات التعليمية وزادت الطلبات من المتعلمين والمعلمين والمنظمات التعليمية لاستخدامه».

ومع ذلك، وبنفس معدل نمو وتطور التعلم الإلكتروني، تشير بعض المؤشرات إلى الفشل السريع وعدم نجاح هذه الدورات التدريبية واستياء بعض المسجلين (فريدنبرج ، ٢٠٠٧؛ تايلور سميث، ٢٠٠٦، نقلا عن مؤمني راد، ١٣٩٢). حيث يشير مؤشر التعلم الإلكتروني إلى أن معدل التراجع في هذا المجال أعلى بنسبة ١٠ إلى ٢٠ في المائة مقارنة للدورات التقليدية (Carr، ٢٠٠٠). وتطرق سامبسون (٢٠٠٤) أيضا في دراسته أن أكثر من ٣٥٪ من المتعلمين في الدورات الإلكترونية يتركون الدراسة قبل إكمال دراستهم. وتفيد بعض الدراسات الأخرى إلى أن معدل الانخفاض والانسحاب عن الدورات عند الطلاب في التعلم الافتراضي هو ضعف معدل الطلاب الجامعيين في التعليم التقليدي (كار، ٢٠٠٠؛ ليو و همكاران، ٢٠٠٧).

وتعد دراسة الرضا عن التعلم الإلكتروني أمرًا ضروريًا لأن البحث عن كيفية التعلم الإلكتروني هو أحد المكونات الرئيسية التي يتم فحصها. أيضًا، كما يعتقد (Zhou 2012) إن أحد العوامل الرئيسية في مواصلة الدورة وإكمالها والحفاظ عليها هو رضا عن التعلم الإلكتروني في مناهج التعلم الإلكتروني. وبالتالي، فإن دراسة الرضا عن التعلم الإلكتروني، يجعل الجامعات والمؤسسات التعليمية ترشد المتعلمين بشكل أفضل، وتجعلهم أيضًا أكثر انفتاحًا بشأن قبول وتصميم الدورات للمتعلمين الجدد. من ناحية أخرى، فإنه يمكّن المؤسسات التعليمية من وضع خطة إستراتيجية لتحسين رضا المتعلمين عن التعلم الإلكتروني.

وجود مميزات للتعلم الإلكتروني هو من أحد العوامل التي يمكن أن تجعل الرضا عن التعلم الإلكتروني مختلفًا. بمعنى آخر، نجد أنّ هناك علاقة وثيقة بين النجاح في التعلم

الإلكتروني عند المتعلمين وشخصياتهم وخصائصهم الفردية. من إحدى النظريات التي يمكن أن تفسر الاختلافات في خصائص المتعلمين هي نظرية التعلم المنظم ذاتيًا، والإطار الرئيسي لهذه النظرية يعتمد على كيفية تنظيم المتعلمين لتعلمهم من حيث المعتقدات ما وراء المعرفية والمعرفية والدافعية (Linen brink & Pentrich, 2002). وقد عرّف Zimmerman (١٩٨٩) أيضًا إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم كنوع من التعلم يبدأ به المتعلمون جهودهم ويوجهونها بدلاً من الاعتماد على المعلمين وأولياء الأمور والوكلاء التربويين الآخرين للمهارات والمعرفة.

وبشكل عام تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن هذا السؤال وهو: ما مدى العلاقة بين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا ورضا المتعلمين عن التعلم الإلكتروني؟ أيضًا، وهل يمكن التنبؤ برضا المتعلمين عن التعلم الإلكتروني بناءً على هذه المهارات؟ إذا كانت هناك استجابة إيجابية بين هذين المتغيرين، فيمكننا محاولة زيادة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى المتعلمين، والتي يمكن أن تؤدي إلى الرضا عن التعلم الإلكتروني، وبالتالي زيادة تعلمهم من هذا النوع من التدريب. إذن تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

هل هناك علاقة بين مهارات ما وراء المعرفية والرضا عن التعلم الإلكتروني؟

هل هناك ارتباط بين المهارات المعرفية والرضا عن التعلم الإلكتروني؟

هل هناك علاقة بين مهارات الدافعية والرضا عن التعلم الإلكتروني؟

هل تمتلك إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا القدرة على التنبؤ بالرضا عن التعلم الإلكتروني؟

الدراسات السابقة

لم نعثر على أي دراسات تتناول بصورة مباشرة تأثير إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على رضا المتعلمين عن التعلم الإلكتروني أو العلاقة بين هذين المتغيرين. ولكن تم إجراء الكثير من الأبحاث بشكل منفصل، فيما يتعلق بهذين المتغيرين، ، سنشير إلى بعضها:

دراسة ريم (٢٠٢٠)، التي درست تأثير بلاكبورد وادمودو على التنظيم الذاتي والرضا التربوي للمتعلمين، تعتقد بأنه لا يوجد فرق كبير بين الأداتين وتأثيرهما على الرضا التعليمي للمتعلمين وتنظيمهم الذاتي.

دراسة (١٣٩٦) Ganji Arjenaki توصل من خلال بحثه إلى أنه كلما ارتفعت جودة الاختبارات الإلكترونية، زاد رضا الطلاب عن الاختبارات الإلكترونية وبالتالي عن

التعلـم الإلكـتروني بشـكل عـام.

دراسـة فـرج اللهـى و زملائـه (١٣٩١) اسـتنتج منهـا انّ جـودة الخدمـة والرضـا عنهـا لهـا تأثير مبـاشر وهـام مـن بـين مكونـات جـودة المعلومـات وجـودة التعليـم والجـودة التقنيـة. وبنـاءً عـلى معامـلات القياسـية لريجريسـون (معامـل تحليـل المسـار)، يُلاحـظ أن جـودة المعلومـات تـأتي في المرتبـة الأولى، وجـودة التعليـم في المرتبـة الثانيـة، وجـودة التقنيـة في المرتبـة الثالثـة، وجـودة الخدمـات في المرتبـة الرابعـة والأقـل أهميـة.

دراسـة كريـم زادگان، خداپرسـت ووحـدت (١٣٩٠) توصلـوا في بحثهـم إلى أن العوامـل الرئيسـة المؤثـرة في رضـا المتعلمـين الإلكترونيـين هـي أربعـة متغـيرات مسـتقلة مـن مرونـة، وجـودة دورة التعلـم الإلكـتروني، وجـودة التكنولوجيـا والتنـوع في التقييـم، ولا ينبغـي إهمالهـم للتنفيـذ الناجـح لـدورات التعلـم الإلكـتروني.

دراسـة زرار محمـد أمينـي (١٣٨٧) خلـص في بحثـه إلى أن إسـتراتيجيات التعلـم المنظـم ذاتيًـا مرتبطـة بالإنجـاز الـدراسي وأن جميـع مكونـات التعلـم المنظـم ذاتيًـا كانـت قـادرة عـلى التنبـؤ بدافعيـة الإنجـاز الأكاديمـي.

يؤكـد يعقـوبي (١٣٨٧) في دراسـته عـلى أن أهـم الخصائـص المطلوبـة للطـلاب في التعليـم الافـتراضي هـي الثقـة بالنفـس، والمسـؤولية والمشـاركة والإبـداع والكفـاءة في تكنولوجيـا المعلومـات والعوامـل التحفيزيـة والإدارة والتشـجيع والتفاعـل الافـتراضي ودعـم الطـلاب والالتـزام الإلكـتروني وتوفـير بيئـة تفاعليـة وموقـف إيجـابي إزاء التعلـم الإلكـتروني وهـي أكثـر الخصائـص المرغوبـة لأعضـاء هيئـة التدريـس في التعلـم الإلكـتروني.

دراسـة قهرمـاني (١٣٨٦) عـدّ في دراسـته أنّ الرضـا عـن التكنولوجيـا والمعلـم والمحتـوى مـن قبـل الطالـب كعامـل رضـاه عـن التعلـم الإلكـتروني.

وكـما هـو واضـح مـن مراجعـة خلفيـة البحـث، لا يوجـد بحـث عالـج دراسـة العلاقـة بـين التعلـم المنظـم ذاتيًـا ورضـا طـلاب اللغـة العربيـة عـن التعلـم الإلكـتروني بشـكل مبـاشر ومحـدد. ومـع ذلـك، نـرى وخاصـة في ا الدراسـات الأجنبيـة أبحـاث كثـيرة تضـم متغـير التنظيـم الـذاتي وعلاقتـه أو تأثـيره عـلى المتغـيرات الأخـرى. كانـت هنـاك أيضًـا دراسـات حـول الرضـا عـن التعلـم الإلكـتروني، لذلـك فـإن إجـراء مثـل هـذا البحـث لمعرفـة إذا كانـت هنـاك علاقـة بـين هذيـن المتغيريـن أم لا، فهـو ضروري مـن حيـث أهميـة البحـث في هـذا المجـال.

مراجعة الأدب النظري

نستطيع أن نسمى التعلم الإلكتروني كل ما يرتبط بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التدريس والتعلم. ومع ذلك، يمكن تعريف نماذج منوعة للتعلم الإلكتروني الملائم لسياق التطبيق والتكنولوجيا المستخدمة ومدى دمجها مع التعليم الحضورى (وجها لوجه) أو التدريب الشخصي. يخلق استخدام الإنترنت طريقة خاصة للتعلم الإلكتروني، يسمى التعلم المستند إلى الويب أو التعلم عبر الإنترنت. في هذا البحث، يشير التعلم الإلكتروني إلى أن التدريس الذي يتم عبر الإنترنت، ويمكن للمتعلمين التواصل مع المعلم أو مع بعضهم البعض في نفس الوقت، إلا أنهم يختلفون مكانيًا.

رضا المتعلمين عن التعلم الإلكتروني هو العامل الأول في نجاح هذا النظام التعليمي. إذا كان الهدف نجاح المتعلمين وقبولهم في هذا النوع من التدريب، ففي البداية يجب أن يكون المتعلمين يشعرون بالرضى عن هذا النوع من التدريب. ذكر Pei-Chen و آخرون (٢٠٠٨) في هذا الصدد أن ٤٢٪ من الأشخاص الذين تركوا التعلم الإلكتروني على طول الطريق أشاروا إلى عدم الرضا عن هذه الدورات باعتبارها السبب الرئيسي. وفي دراسة أخرى، أظهر Chiu وآخرون (٢٠٠٥) أن الرغبة في الاستمرار في نظام التعلم الإلكتروني تتم فقط من خلال الرضا.

الرضا عن التعلم يشير إلى التصورات الذهنية للمتعلمين حول خبراتهم التعليمية ومدى دعم البيئة التعليمية لإنجازهم الأكاديمي (Lo، ٢٠١٠). يعرف الرشيدي ومقدم (٢٠١٤) في تعريف آخر الرضا بأنه العلاقة بين توقعات المتعلمين وما يحققونه في الممارسة. مفهوم الرضا في التعلم الإلكتروني، يعني الشعور والإدراك الإيجابي لدى المتعلمين لنظام التعلم الإلكتروني بأكمله، والذي يمكن أن يشمل تدريس المعلم، والدعم التعليمي، والبنية التحتية للبرمجيات، والتفاعل، والمشاركة مع المحتوى التعليمي، وأي شيء ذات الصلة أو متعلق بالنظام التعليمي الإلكتروني.

خلافاً للماضي، حيث كان مُعتقد أن تعلم كل شخص يرتبط بذكائه وموهبته، وفي العقود الأخيرة شاعت هذه النظرية شيوعاً بين علماء النفس أنه على الرغم من الدور المحدد للعوامل الجوهرية للذكاء والموهبة في التعلم، فإن العوامل الأخرى غير الجوهرية في هذا الصدد مهمة. ويعتقد علماء النفس التربويين أنه إذا تمكن الطلاب من استخدام عمليات التنظيم الذاتي للتعلم بشكل أكثر فعالية، فيمكنهم جميعًا أن يصبحوا متعلمين أذكياء. يُعرَّف التعلم المنظم ذاتيًا بأنه:»سلوك تحكم ذاتي نشط وموجه نحو

الهدف مع مفهوم تحفيزي ومعرفي لإكمال وإنجاز المهام الأكاديمية من قبل الطالب» (بروكز، ١٩٩٧). يرى المتعلمون الذين يخضعون للتنظيم الذاتي، التعلم باعتباره عملية منظمة يمكن السيطرة عليها. وهؤلاء المتعلمون يتحملون المزيد من المسؤولية في سبيل تقدمهم الشخصي، ويصممون واجباتهم مع مراجعة مهامهم، هم يرشدون عمليات تفكيرهم، ويستخدمون الإستراتيجيات المعرفية لتحقيق أهدافهم (كديور، ١٣٨٨).

أشار Alhaqbany (2017) إلى أن متعلمي المنظم ذاتياً هم أكثر وعياً بالمسؤوليات الموكلة إليهم أكاديمياً، ويرون أن المشكلات التعليمية هي مشكلات يجب حلها، ولديهم الدافع، والمقاومة، وضبط النفس، والانضباط الذاتي والثقة بالنفس أكثر من غيرهم. ويشارك المتعلمون الخاضعون للتنظيم الذاتي بنشاط في عملية التعلم والاستجابة لمواقف التعلم المختلفة، ويستخدمون طرقًا فعّالة لمعالجة المعلومات التي ينشئونها وتساعدهم في اكتساب المعرفة والمهارات. يعتقد Vrugt and Oort (2008) أن التنظيم الذاتي هو أحد الأهداف التعليمية التي يمكن أن تحسن عملية التعلم النشط.

في التعلم الإلكتروني، نظرًا لقلة مشاركة المعلم ولأن المحتوى يلعب دورًا أكبر من نظام التعليم وجهًا لوجه، يبدو أن المتعلمين يجب أن يمتلكوا مهارات مثل تحديد الأهداف ومراقبة عملية التعلم الخاصة بهم. تحاول هذه الدراسة اختبار مثل هذه الفرضية لتحدد هل المتعلمون من ذوي مهارات التنظيم الذاتي العالية يشعرون برضا أكبر عن التعلم الإلكتروني أم لا؟

الطريقة

يعتمد منهج البحث على المنهج الوصفي مستخدماً معامل الارتباط وتحليل الانحدار. واستخدم معامل الإرتباط لفحص مدى العلاقة بين متغيرين، ولتنبؤ بالتغيرات في واحد أو أكثر من المتغير التابع وفقاً للمتغيرات المستقلة تم استخدام معامل الإنحدار. تكون المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة من طلاب البكالوريوس في اللغة العربية بجامعة شيراز في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٩٩-٩٨، وعددهم ١٢٠ وباستخدام جدول كيرشسي ومورجان، وتم الحصول على ٨٦ عينة عن طريق أخذ العينات العشوائية. ثم تحويل رابط اثنين من استبيانات رضا التعلم الإلكتروني بالإضافة إلى استبانة إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم من خلال الشبكات الاجتماعية إلى الطلاب، وأخيراً تم إكمال ٨٥ استبانة. وفي هذه الدراسة، تم استخدام الأداتين التاليتين لجمع البيانات:

أ) استبيان الرضا عن التعلم الإلكتروني من إعداد الباحثين حيث تم تخطيط هذا الاستبيان من خلال فحص الأسس النظرية في هذا المجال. واشتمل هذا الإستبيان على ٤١ سؤالاً بما في ذلك ٥ أسئلة في قسم المعلومات الشخصية (الجنس، والمستوى التعليمي، ومستوى الإلمام بالتعلم الإلكتروني قبل المشاركة في الدورات الإلكترونية، ومعدل العمل مع الهاتف المحمول خلال اليوم، ومعدل العمل مع الشبكات الاجتماعية يومياً) بالإضافة إلى ٣٦ سؤالًا لقياس الرضا عن الجوانب المختلفة للتعلم الإلكتروني في مقياس ليكارت المكون من ٥ نقاط (مرتفع جدًا وعالي ومتوسط ومنخفض ومنخفض جدًا). وتم حساب مقياس ليكرت لكل سؤال من ٥ (مرتفع جدًا) إلى ١ (منخفض جدًا). في هذا الاستبيان، لم يتضمن أي من الأسئلة التقدير العكسي. تم التأكد من صحة محتوى هذا الاستبيان من قبل ٥ خبراء في مجال تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني. كما تم موثوقية هذا الاستبيان من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي) بنسبة ٪٧٤.

ب) استمارة إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لبوفورت: دوّن هذا الاستبيان على أيدي بوفورت وزملائه (١٩٩٥) في ثلاثة مستويات فرعية من الإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات ماوراء المعرفية والإستراتيجيات الدافعية وعلى مقياس ليكارت (أوافق بشدة، أوافق، لا أعارض ولا أوافق، أعارض، أعارض بشدة) حيث تم تعيين درجة كل سؤال من ٥ (أوافق بشدة) إلى ١ (أعارض بشدة) كما تم تسجيل ثلاثة من الأسئلة لهذا الاستبيان بشكل التقدير العكسي. أظهر نتائج تحليل العوامل أن هذه الأداة قادرة على شرح ٪٥٢ من التباين الذاتي التنظيم. تم توحيد هذه الأداة بواسطة كديور (١٣٨٨) و كان معامل الموثوقية الإجمالي للاستبيان بناءً على ألفا كرونباخ ٪٧١ وللمقياس الفرعي ما وراء المعرفي ٪٦٨ ، والمعرفي ٪٧٠ والمقياس الفرعي الدافعي ٪٧٣. في هذه الدراسة، كانت الموثوقية الإجمالية للاستبيان من خلال ألفا كرونباخ ٪٦٩ وكانت المقاييس الفرعية المعرفية وماوراء المعرفية والدافعية ٪٧٠ و ٪٧١ و ٪٦٩ على التوالي.

تم استخدام الإحصاء الوصفي بما في ذلك المعدل والتكرار والانحراف المعياري والإحصاءات الاستنتاجية كمعامل ارتباط بيرسون والانحدار أحادي المتغير لتحليل بيانات البحث. وكذلك تم استخدام اختبار كولموغروف-سميرونوف للتحقق من صحة البيانات وتجانسها.

عرض النتائج

تـم أولاً فحـص فرضيـة اسـتخدام الاختبـارات الإحصائيـة البارامتريـة لتحليـل البيانـات. لضـمان التوزيـع الطبيعـي للبيانـات وحسـن المطابقـة في المجتمـع الإحصائـي المدروسـة، تـم اسـتخدام اختبـار كولموغروف-سـميرونوف، ووردت نتائجـه في الجـدول ١.

الجدول (١) نتائج اختبار كولموغروف-سميرونوف للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات

المتغيرات		عدد العينات	معامل z	المستوى الدلالي
الرضا عن التعلم الإلكتروني		٨٥	٠/٥٧٠	٠/٠٨٧
إستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم		٨٥	٠/٦٥٨	٠/٠٧٩
مكونات	الإستراتيجيات المعرفية	٨٥	١,٦٥١	٠/٠٥٢
	إستراتيجيات ماوراء المعرفية	٨٥	١,٠٠٣	٠/١٢٣
	الإستراتيجيات التحفيزية(الدافعية)	٨٥	١,٠٥٤	٠/٠٦٧

كـما توضـح البيانـات الـواردة في الجـدول ١، إن مسـتوى الأهميـة لجميـع قيـم z في كل مـن المتغـيرات أكـبر مـن ٠.٠٥ (P <٠.٠٥)، ممـا يعنـي أن توزيـع البيانـات في متغـيرات وإسـتراتيجيات التنظيـم الـذاتي والعنـاصر ذات الصلـة وكذلـك الرضـا عـن التعلـم الإلكـتروني في المجتمـع الإحصائـي كان لهـا توزيـع طبيعـي.

بعـد ذلـك، تـم اسـتخدام معامـل ارتبـاط بيرسـون لدراسـة العلاقـة بـين إسـتراتيجيات التعلم المنظـم ذاتيًـا ومكونـات ذات الصلـة ورضـا عـن التعلـم الإلكـتروني (الأسـئلة ١ و ٢ و ٣). وتـم عـرض نتائـج هـذه الدراسـة في الجـدول ٢.

الجدول (٢) نتائج الارتباط بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا و رضا عن التعلم الإلكتروني

المتغيرات	عدد العينات	معامل r	مستوى الدلالي ل (P)	المستوى الدلالي
إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والرضا عن التعلم الإلكتروني	٨٥	٠/٨٥	٠/٠١٢*	
الإستراتيجيات المعرفية والرضا عن التعلم الإلكتروني	٨٥	٠/٨١	٠/٠٣١*	
إستراتيجيات ما وراء المعرفية والرضا عن التعلم الإلكتروني	٨٥	٠/٧٣	٠/٠٢٥*	
إستراتيجيات الدافعية والرضا عن التعلم الإلكتروني	٨٥	٠/٨٦	٠/٠١٠*	
*P < 0/05				

كما نشاهد في الجدول ٢، بشكل عام، هناك علاقة إيجابية وقوية نسبيًا بين متغيرات الرضا عن التعلم الإلكتروني وإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم (r = ٠.٨٥، P <٠.٠٥)، مما يعني أنه زيادة قدرة الطلاب في إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم أدى إلى زيادة الرضا عن التعلم الإلكتروني. أيضًا، كان لجميع المكونات الثلاثة لإستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم علاقة إيجابية وقوية نسبيًا مع رضا التعلم الإلكتروني، وإستراتيجيات الدافعية لها علاقة أعلى من بين هذه الإستراتيجيات الثلاثة (r = ٠.٨٦، P <٠.٠٥). وهذا يعني أنه كلما زادت الإستراتيجيات الدافعية للطلاب، زاد رضاهم عن التعلم الإلكتروني.

وللإجابة عن السؤال الرابع، أي قدرة إستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم (إستراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي والتحفيزي) في التنبؤ برضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني، تم استخدام طريقة إحصائية الانحدار المتزامن وحصلنا على النتائج المعروضة في الجدولين ٣ و ٤.

الجدول (٣) ملخص لنتائج تحليل الانحدار المتزامن للتنبؤ بالرضا عن التعلم الإلكتروني

نموذج	R	R2	R2 معدلة	F	Sig
١	٠/٥٥٣	٠/٣٠٦	٠/٢٩٥	٢٣/٣٥٤	٠/٠٠١

أ: المتنبئون: (ثابت)، إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (إستراتيجيات ماوراء المعرفية والمعرفية والدافعية).

ب: متغير المعيار: الرضا عن التعلم الإلكتروني.

في هذا النموذج، تم فحص مكونات متغير التنظيم الذاتي (إستراتيجيات ما وراء المعرفية والمعرفية والدافعية) كمتغير تنبؤ ومتغير الرضا عن التعلم الإلكتروني كمتغير معيار. فنلاحظ كما تشير النتائج الواردة في الجدول ٣ (F = ٠.٣٥٤، P <٠.٠٥)، يمكن القول أن الرضا عن التعلم الإلكتروني يمكن التنبؤ به بناءً على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًآ، أي يمكن تفسير أكثر من ٣٠٪ من التباين متغير الرضا عن التعلم الإلكتروني من خلال إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

الجدول (٤) ملخص نتائج مجموع مربعات الانحدار المتزامن لرضا عن التعلم الإلكتروني

مصدر التغييرات	ss	df	ms	f	sig
الانحدار	٣٤٢١٥/٦٥	٣	٦٥٢٤/١٣	٣٥/٠٠٥	٠/٠٥
المتبقي	٥٣٢٤/٢٥	٨١	٣٢١/٨٥	–	–
مجموع	٦٩٧٥٤/٢٠	٨٤	–	–	–

أ: المتنبئون: (ثابت)، إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم (إستراتيجيات ما وراء المعرفية

والمعرفية والدافعية).

ب: متغير المعيار: الرضا عن التعلم الإلكتروني.

في الجدول الرابع، يمكن رؤية مجموع المربعات وأهمية النموذج الذي تم إدخاله في الانحدار. بعد ذلك، ولتقييم مدى وشدة كل مكون فرعي لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، تم استخدام معاملات الانحدار القياسية، ويمكن رؤية نتائجها في الجدول (٥). من الجدير بالذكر أنه في هذا التحليل، نظرًا لاستخدام الانحدار المتزامن، يتم إدخال مكونات التعلم ذاتي التنظيم في معادلة الانحدار بدون ترتيب.

الجدول (٥) معاملات الانحدار القياسية للأبعاد التنبؤية للرضا عن التعلم الإلكتروني

	نموذج	المعامل القياسي ل Beta	t	المستوى الدلالى
المرحلة الأولى	معامل ثابت	–	٩/٣٥	٠/٠٠٩
	الإستراتيجيات المعرفية	٠/٢٦٧	٣/٣٦	٠/٠٠٥
	الإستراتيجيات ماوراء المعرفية	٠/٢١٣	٢/٤٥	٠/٠٢١
	الإستراتيجيات التحفيزية	٠/٥٤٦	٥/٣٤	٠/٠٠١

بناءً للمعاملات B والتي تم الحصول عليها من تحليل الانحدار المتزامن (الجدول ٥)، يمكن استنتاج أن هناك علاقة كبيرة بين متغيرات التوقع (إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً)، والمعايير (الرضا عن التعلم الإلكتروني) (P<٠.٠٥). يوضح تحليل الانحدار أن المكون الفرعي للإستراتيجيات المعرفية لدرجة ٠.٢٦٧، وإستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدرجة ٠.٢١٣، والإستراتيجيات التحفيزية لدرجة ٠.٥٤٦، لديهم القدرة على التنبؤ بالرضا عن التعلم الإلكتروني. وعلى العموم نستطيع القول بأن متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا توقع ٣٠٪ من التغيرات في الرضا عن التعلم الإلكتروني.

الاستنتاج والمناقشة

تظهر نتائج هذه الدراسة أن إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ومكوناته الثلاثة (الإستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية والتحفيزية) لها علاقة إيجابية ومهمة مع الرضا عن التعلم الإلكتروني (, r = 85/0 0/05 > P). تعني هذه العلاقة أنه مع زيادة

مهارات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، يزداد رضاهم عن التعلم الإلكتروني. وبالطبع، لا يمكن استنتاج علاقة سببية من هذه الزيادة، والسبب الرئيسي للرضى عن التعلم الإلكتروني للمتعلمين هو إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم. ومع ذلك، يمكن أن يكون أحد أسباب رضاهم عن التعلم الإلكتروني.

تتماشى النتائج التي تم الحصول عليها في هذه الدراسة مع نتائج البحث الذي أجراه يعقوبي (١٣٨٧) وكذلك مع مزيني (١٣٨٨)، وأيضاً مع Manganello، Falsetti و (٢٠١٩) Leo و Jansen وآخرون (٢٠٢٠). على الرغم من أن هؤلاء الباحثين لم يتناولوا على وجه التحديد العلاقة بين متغيري التنظيم الذاتي والرضا عن التعلم الإلكتروني، فقد خلص البعض إلى أن تعزيز إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم يمكن أن يؤدي في نهاية المطاف إلى زيادة رضا المتعلمين عن التعلم الإلكتروني. يشير اليعقوبي (١٣٨٧) في بحثه إلى وجود علاقة إيجابية بين قبول المسؤولية عن التعلم والرضا عن التعلم الإلكتروني. ويعتقد مزيني (١٣٨٨) أنه لكي يكون المتعلمون أكثر رضاً عن التعلم الإلكتروني، يجب أن يتمتعوا أولاً بخصائص التعلم الإلكتروني. وهو في التعبير عن هذه الخصائص، يعتبر الشعور بالحاجة إلى هذا النوع من التدريب وإدراك المتعلم لنقاط ضعفه وقوته واتخاذ الإجراءات للقضاء عليها من العوامل الإيجابية التي تؤثر على الشعور بالرضا. وصل Manganello، Falsetti و Leo 2019 في دراستهم إلى أن تمهيد أرضية مناسبة للتدريب الذاتي للتنظيم عند الطلاب، يمكن أن يساعدهم في تطوير إستراتيجيات فعالة تساعدهم في تخطيط عملية التعلم الخاصة بهم ومراقبتها وتقييمها. ذكر Jansen وزملائه (٢٠٢٠) أيضًا في بحثهم أن المتعلمين الذين لديهم مستوى أعلى من التحفيز، ولديهم تحصيل أكاديمي أعلى في التعلم الإلكتروني، يحققون مستوى أعلى من الرضا عن هذا النوع من التعليم.

من بين مكونات إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، كان العنصر الأكثر صلة برضا عن التعلم الإلكتروني، هو الإستراتيجيات التحفيزية ($P < 0/05$ 86/0 = r ,). تعني هذه العلاقة أنه كلما زادت الإستراتيجيات التحفيزية للمتعلمين، زاد رضاهم عن التعلم الإلكتروني. هذا يتماشى مع بحث Jansen وزملائه (٢٠٢٠). في الزمن الحاضر، يُعرف الدافع بأنه عامل لتحريك وتوجيه الأنشطة التعليمية للمتعلمين، وقوته الكامنة تجعل المتعلمين لديهم رغبة كبيرة في القيام بأنشطة التدريس والتعلم (بانكلى و ساهينكايا، ٢٠١١، نقلا عن مومنى راد وسليمى روش، ١٣٩٥). ومع ذلك، في هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أن التحفيز ينقسم عمومًا إلى فئتين من الحوافز الداخلية والخارجية. يبدو

أن المتعلمين الذين يستفيدون أكثر من المصدر الداخلي للتحفيز ويعملون بمحفزات خارجية أقل ويفعلون المزيد بناءً على تحديد الهدف الداخلي. ففي مجال التعليم والتعلم، يحتاج المتعلمون من ذوي الدافع الداخلي العالي إلى تشجيع أقل من المعلم أو حوافز خارجية أخرى ولديهم توجيه ذاتي أعلى للقيام بعملهم التعليمي. لم تتم دراسة هذه المسألة في هذه الدراسة ويمكن أن تكون موضوع دراسة أخرى.

بناءً على نتائج هذه الدراسة، أنّ إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لديها القدرة على التنبؤ بالرضا عن التعلم الإلكتروني (, F = 354/23 P < 0/05)، وبناءً على البيانات التي تم الحصول عليها، يمكن تفسير ٣٠٪ من المتغيرات متغير الرضا عن التعلم الإلكتروني من خلال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم. وهذا يعني أن إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم تلعب دورًا في ٣٠٪ من التغيرات التي يراها المتعلمون في مجال رضا التعلم الإلكتروني. وفي هذا الصدد، لم يتم الحصول على دراسة تتفق مع نتائج هذه الدراسة. لتبيين هذه المسألة، يمكن القول أن الأشخاص من ذوي التنظيم الذاتي الأعلى، عادةً ما يختارون مهامًا أكثر تحديًا للسماح لهم بتعلم مواد أحدث وأداء أفضل من الأشخاص الآخرين في الفصل. وعادة ما ينتبهون أكثر لما يقوله المعلم ويحاولون الإجابة على الأسئلة بشكل صحيح. في الواقع، بطريقة ما، من خلال التقييم الذاتي لتعلمهم، يختبرون أنفسهم ويدونون الملاحظات لزيادة مقدار الاسترجاع إلى الحد الأقصى. يحاول الأشخاص من ذوو التنظيم الذاتي العالي وضع أهداف واقعية لأنفسهم، وإنشاء علاقة منطقية بين ما يتم تقديمه، وهم على دراية بنقاط ضعفهم وتحدياتهم في جميع الأوقات (ريم، ٢٠٢٠). لذلك، في مجال التعلم الإلكتروني، يمكن للأشخاص الذين لديهم هذه الميزة استخدام أدوات هذا النظام التعليمي بشكل أفضل مع تخطيط أفضل. وفي هذا الصدد، من الضروري للأنظمة التعليمية بشكل عام وفي مجال التعلم الإلكتروني بشكل خاص محاولة تطوير مهارات التنظيم الذاتي للمتعلمين. هذا الموضوع وثيق الصلة أيضًا بالمناقشة الجادة للتعلم على مدى الحياة. وذلك لأن التعلم على مدى الحياة لا يقتصر على أنظمة التعليم الرسمي بل يستمر لمدة طويلة. لذلك ، يمكن للمتعلمين الذين يتمتعون بقدرة أعلى في التنظيم الذاتي أن يستفيدوا من هذه المواصفة بطريقة حصرية. كما ذكر بينتريش و ديغروت (١٩٩٠) في هذا الصدد، يجب أن يقوم النظام التعليمي، بالإضافة إلى التدريب المتخصص والمحتوى في مجال معين، بتدريب المتعلمين الذين يخضعون للتنظيم الذاتي للتعامل مع مشاكل عالم اليوم المعقدة والسريعة.

وفي الآونة الأخيرة، تحول الهدف الرئيسي للتعليم العالي تدريجيًا من تعريف المتعلمين

بمجال معين إلى تنمية متعلمين مستقلين و موجهين ذاتيًا (Clercq و آخرون، ٢٠١٣). إن انتشار المعلومات المتخصصة في أي مجال ومن ناحية أخرى، وسهولة وصول المتعلمين إلى هذه المعلومات والمعرفة المتخصصة تجعل من الضروري تغيير نموذج دور المعلم والمتعلم. لفم يعد المعلم هو الحاكم بلا منازع في الصف، ولا يقبل المتعلمون مثل هذا الشيء، يسعى المتعلمون في الفصول الدراسية اليوم الحصول على حصتهم من المعرفة والمشاركة وإنتاج المحتوى وحتى تحديد الأهداف. لذلك، يجب أن يعمل المعلم كممهّد لبناء معرفة المتعلمين، بدلاً من السيطرة على المشهد. بالنظر إلى هذه المشكلة، فمن الضرورى أن نوفر الشروط للمتعلمين في المجالات المتخصصة والمطلوبة للتطوير الشخصي والمهني والتنظيمي والمواطني للوصول إلى مستوى من التنظيم الذاتي القادر على تعديل برنامج التعلم والمهارات لديهم.

ومن ناحية أخرى، تسمح طبيعة التعلم الإلكتروني للمتعلمين بأن يتعلموا المزيد من الاستقلال والاستقلالية في هذا المجال، حيث يصرح Jansen و زملائه (٢٠٢٠) أنه في ضوء تقدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكمية المعلومات التي يمكن للمتعلمين الوصول إليها بصرف النظر عن التعليم الرسمي، فإن ظهور الاستقلال والاستقلالية يمثل قضية حتمية، هم يعرفون، مع وضع هذا في الاعتبار، إذا استفاد المتعلمون من مستويات منخفضة من التنظيم الذاتي، فسيصابون بسهولة بخيبة أمل من نظام التعليم، أو يتركونه في منتصف الطريق، أو يعانون من الفشل الأكاديمي.

المصادر و المراجع

فرج اللهى، مهران؛ پهلوانى نژآد، دريانـاز؛ موسى كاظمى، سيد مهدى و شبيرى، سيد محمد. (١٣٩١). «مطالعه تأثير كيفيت (اطلاعات - آموزش - فنى - خدمات) بر ميزان رضايت يادگيرنده در سامانه يادگيرى الكترونيكى». **دو فصلنامه مطالعات برنامه ريزى آموزشى**. دوره ١. شماره ٢. ص ١٣٠-١١٣.

قهرمانى، سارابانو. (١٣٨٦). **ارائه مدلى براى عوامل موثر بر ميزان پذيرش سيستم يادگيرى الكترونيكى**. تهران: دانشكده تربيت مدرس؛ دانشكده فنى مهندسى؛ پايان نامه كارشناسى ارشد مهندسى فناورى اطلاعات.

محمد امينى، زرار. (١٣٨٧). «رابطه راهبردهاى يادگيرى خود تنظيمى و باورهاى انگيزشى با پيشرفت تحصيلى دانش آموزان. انديشه هاى نوين تربيتى. دوره ٤. شماره ٤. ص ١٣٦-١٢٣.

مزینی، ناصر. (۲٤۹۹). **بومی سازی آموزش الکترونیکی در ایران، مجموع** مقالات دومین کنفرانس شهر الکترونیکی. تهران: پژوهشکده فناوری **اطلاعات و ارتباطات جهاد دانشگاهی، شهرداری تهران**. ٤ و ٤ خرداد ۱۳۸۸.

مومنی راد، اکبر. (۱۳۹۲). شناسایی عوامل موثر بر شکل گیری اجتماع یادگیری در آموزش الکترونیکی و ارائه مدلی برای طراحی آن. رساله دکتری چاپ نشده، دانشگاه علامه طباطبایی.

مومنی راد، اکبر و سلیمی روش، اکرم. (۲٤۹٦). «بررسی تاثیر محتوای الکترونیکی تولید شده توسط دانش آموزان بر انگیزش و بازده‌های یادگیری سطح بالای آن‌ها». فصلنامه آموزش و یادگیری دانشگاه علامه **طباطبایی**. **دوره ۳**(۸).ص ۲۷-۱.

کدیور، پروین. (۱۳۸۸). روان‌شناسی یادگیری. تهران: **سمت**.

کریم زادگان مقدم، داود؛ خداپرست، محسن و وحدت، داود. (۲٤۹۱). «**ارزیابی عوامل موثر بر** رضایت یادگیرنده الکترونیکی. فصلنامه علمی پژوهشی پردازش و هدایت فناوری اطلاعات. دوره ۲۷. شماره ۲. ص ٤۷۸-٤٦۱

گریسون، دی.آر و اندرسون، تری. (۱۳۸٤). یادگیری الکترونیکی در قرن بیست و یکم: مبانی نظری **و عملی**. **ترجمه اسماعیل زارعی زوارکی و سعید** صفایی موحد. تهران: مؤسسه انتشاراتی علوم **و فنون**.

گنجی ارجنکی، بی نظیر. (۲٤۹۷). «**بررسی کیفیت آزمون های الکترونیکی در میزان** رضایت دانشجویان». فصلنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. دوره ۱۰. شماره ٤. ص ۱۸۰-۱۸۸.

یعقوبی، جعفر. (۱۳۸۷). «ویژگی های مطلوب دانشجویان و اعضای هیأت علمی در یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی ایران: دیدگاه دانشجویان دوره های مجازی». **فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**. ۱٤ (۱). ص ۱۷۳-۱۵۹.

Alhaqbany, K. (2017). **What is the concept, principles and skills of self-regulated learning?** Available at: https://www.new-educ.com/

Brooks, D. W. (1997). web Teaching. http: // www. dwb. uni.Edulkivinen, K. (2000). M. SLQ. Motivated strategies for learning question.

Chiu, C.M., Hsu, M.H., Sun.S.Y., Lin, T.C, &Sun, P.C. (2005). Usability, quality, value, e-learning continuance decision, **Computers& Edu-**

cation, 45(4), p 399-416.

Ganji Arjenaki B. (2017). Surveying the Quality of Electronic Tests in The Student Satisfaction. **Med Sci**. 2017; 10 (3), p 180-188.

Linen brink, E.A & Pintrich, P.R. (2002). motivation as enabler of academic success, **school Psychology Review**. Vol. 31, Issue 3

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

Pei-Chen Sun, Ray J. Tsai, G. Finger, Yueh-Yang Chen, and D. Yeh. 2008. What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. **Computers & Education** 50 (4), p 1183–1202.

Rashidi, N., & Moghadam, M. (2014). The effect of teachers' beliefs and sense of self efficacy on Iranian EFL learners' satisfaction and academic achievement. The Electronic **Journal for English as a Second Language**, 18 (2), p 1-23.

Reem, A. (2020). Effectiveness of blackboard and Edmodo in self-regulated learning and educational satisfaction. **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**. Volume: 21 (2), p 126-140.

Tekin, P. S., Ilgaz. H., Adanır, G. A., Yıldırım, D., & Gülbahar, Y. (2020). Flipping e-Learning for Teaching Medical Terminology: **A Study of Learners' Online Experiences and Perceptions**. online Learning Journal – Volume 24 Issue 2

Vrugt, A. & Oort, F. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. **Metacognition Learning**, 30, 123-146.

Zhu, C. (2012). Student satisfaction, performance, and knowledge construction in online collaborative learning. **Journal of Educational Technology and Society**, 15(1), p 127 -135.

Zimmerman B., J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. J**ournal of Educational Psychology**;

18 (3). P 329-339.

Frydenberg, J. (2007). Persistence in university continuing education online classes. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, 8 (3). Retrieved June 9, 2010, from http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/375/957

Clercq M, Galand B, Freney M. (2013). Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. **Studies in educational Evaluation**; 39 (2). p 4-13.

Liu, S., Gomez, J., Khan, B., & Yen, C. (2007). Toward a learner-oriented community college online course dropout framework. **International Journal on E-Learning,** 6(4). P 519-542.

Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. **The Chronicle of Higher Education**, 23, A39. Retrieved March 21, 2010, from http://chronicle.com/free/v46/i23/23a00101.htm

Manganello, F; Falsetti, C; and Leo, T. (2019). Self-Regulated Learning for Web-Enhanced Control Engineering Education. **Educational Technology & Society**, v22 n1. P 44-58.

Jansen, S.; van Leeuwen, A; Janssen, J; and Kester, L. (2020). A Mixed Method Approach to Studying Self-Regulated Learning in MOOCs: Combining Trace Data with Interviews. **European Association for Research on Learning and Instruction**. v8 n2. P 35-64

Pintrich, P.R & DeGroot, E.V, (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, **Journal of Educational Psychology**, 82, p 33-40.

پیش‌بینی رضایت از آموزش الکترونیکی بر اساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان زبان عربی

اکبر مؤمنی راد[1]*، علی عدالتی[2]

۱- استادیار تکنولوژی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، ایران

۲- دانش‌آموخته دکتری زبان و ادبیات عربی دانشگاه شهید چمران اهواز.

چکیده

این پژوهش با روش همبستگی و باهدف بررسی میزان ارتباط راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و رضایت از آموزش الکترونیکی و همچنین پیش‌بینی این رضایت از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی انجام گرفت. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان مقطع کارشناسی رشتهٔ زبان عربی دانشگاه شیراز در ترم دوم سال تحصیلی ۹۹-۹۸ به تعداد ۱۱۷ نفر بودند که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، ۸۶ نفر از آنان با روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند. برای سنجش رضایت از آموزش الکترونیکی، از پرسشنامه محقق‌ساختهٔ ۳۶ سؤالی در طیف لیکرت استفاده شد که روایی آن از منظر متخصصان تأیید شد و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ ۷۴٪ محاسبه گردید. برای سنجش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نیز پرسشنامه بوفارد و همکاران که در سال ۱۹۹۵ و در طیف لیکرت ساخته‌شده است، استفاده شد که آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۶۹٪ محاسبه شد. یافته‌ها نشان داد که هر سه مؤلفه یادگیری خودتنظیمی یعنی راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی، با رضایت از آموزش الکترونیکی رابطهٔ مثبت و معنادار دارند. همچنین می‌توان رضایت از آموزش الکترونیکی را از طریق راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی نمود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که اگر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان پرورش یابد، به همان میزان رضایت از آموزش الکترونیکی آنها نیز افزایش می‌یابد.

واژگان کلیدی: یادگیری خودتنظیمی، رضایت از آموزش الکترونیکی، زبان عربی، آموزش الکترونیکی.

---

* نویسنده مسؤول: akbar856@gmail.com

Predicting e-learning Satisfaction based on Arabic Language students' self-regulated learning strategies

Akbar momeni rad[1*], ali edalati[2]

1- assistant professor of educational technology, educational science department, Humanities faculty, Bu – Ali sina university, Iran

2- PhD in Arabic language and literature, Shahid Chamran University of Ahvaz.

Abstract

A correlation method was adopted to investigate the relationship between self-regulated learning strategies and e-learning satisfaction and predict this satisfaction with self-regulated learning strategies. The statistical population of this study included 117 undergraduate students of Arabic language studying in the second semester of the 99-98 academic year, at Shiraz University. 86 students were selected based on Morgan table through convenient sampling method. To measure e-learning satisfaction, a 36-item researcher-developed questionnaire based on Likert scale was used. The validity of the questionnaire was confirmed by experts and its reliability was calculated by Cronbach's alpha formula (α=74%). To evaluate self-regulated learning strategies Bofard et al.'s questionnaire (1995) was used and the alpha level of this scale was 69%. Findings of this study showed that all three components of self-regulated learning, (i.e. cognitive, metacognitive and motivational strategies) have a positive and significant relationship with e-learning satisfaction. Satisfaction with e-learning can also be predicted through self-regulated learning strategies. Therefore, it can be concluded e-learning satisfaction will increase as a learner develops self-learning strategies.

Keywords: self-regulated learning, e-learning satisfaction, Arabic language, e-learning

---

* Corresponding author: akbar856@gmail.com