العلاقة السببية بين الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي من خلال الرضا عن التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك

عبير عوني المومني[i]
الأستاذ الدكتور فراس الحموري[ii]

تاريخ الاستلام
2024/1/7
تاريخ القبول
2024/2/17

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي من خلال الرضا عن التعلم في المساق لدى عينة مكونة من (750) طالباً وطالبةً من طلبة كلّية العلوم التربوية في جامعة اليرموك، تمّ اختيارها بالطّريقة المتيسّرة للفصل الدراسي الثاني من العام 2024/2023. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المسار، وتطوير مقياسين للفاعلية الذاتية وللرضا عن التعلم، كما تم الحصول على درجات الطلبة من خلال مركز الحاسب في جامعة اليرموك. ولتحليل البيانات تم استخدام أسلوب تحليل المسار، باستخدام برنامج الـ Amos. وعلى الرغم من أنّ النتائج أظهرت أثراً مباشراً سلبياً للفاعلية الذاتية في التحصيل الدراسي، إلا أنّ هذا الأثر اختلف من خلال مجالات الرضا عن التعلم؛ فعلى سبيل المثال أثر مجال وضوح الأهداف والمعايّر بشكل إيجابي في التحصيل الدراسي، في حين كان تأثير العبء الدراسي سالباً في التحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية الذاتية، الرضا عن التعلم، طلبة جامعة اليرموك، التحصيل الدراسي.

[i] جامعة اليرموك
[ii] جامعة اليرموك

The Causal Relationship between Self-efficacy and Academic Achievement through Satisfaction with learning among Al Yarmouk University Students

Abstract:

This study aimed to reveal the direct and indirect relationships between self-efficacy and academic achievement through satisfaction with course learning among an available sample of (750) male and female students from the College of Educational Sciences at Yarmouk University, for the second semester of the academic year 2023/2024. To achieve the objectives of the study the path analysis method was used, and two scales were developed to measure self-efficacy and satisfaction with learning, and student data was also obtained through the computer center at Al Yarmouk University. To analyze the data, the path analysis method was used, Using Amos program. Although the results showed a direct negative effect of self-efficacy on academic achievement, this effect differed according to dimensions of satisfaction with learning; for example, the dimension of clarity of goals and standards had a positive effect on academic achievement, while the academic load had a negative effect on academic achievement.

Keywords:Self-efficacy, Satisfaction with Learning, Yarmouk University Students, Academic Achievement.

المقدمة:

يعتبر التحصيل الدراسي إحدى الموضوعات التربوية الأساسية الّتي تشغل الكثيرين، لأنه يعدُّ مدخلاً رئيسياً في تحديد مدى نجاح المؤسسات التربوية أو فشلها، وله دور في اتخاذ قرارات تربوية وإدارية هامة، وهو المقياس الذي يُبين لنا ما لدى الطالب من مهارات وقدرات عقلية، ومدى تحقيق التوافق المطلوب بين المدخلات والمخرجات في النظام التعليم (Celik, 2022).

وفقد عرف موتوا (Mutua, 2014) التحصيل الدراسي بأنّه مجموع ما تعلمه الفرد خلال مرحلة دراسية معينة. كمّا يعرف سيليك (Celik, 2022) أنّ التحصيل الدّراسي يعني مقدار استيعاب الطلبة لما تمّ تقديمه لهم في المقررات الدّراسية من معلومات، ومهارات، ومفاهيم، وحقائق، ومعارف، ويعدُّ التحصيل موجهاً يزود السلوك بالاتجاه، والطاقة، ويدفع الطالب وصولا إلى التفوق من خلال تطوير، وتحقيق، وإظهار فعاليته عند أداء مهمةٍ ما.

وتتجلى أهمية التحصيل الدّراسي في عدة جوانب، فهو يعمل على تحفيز الطلاب وجعلهم يبذلون جهدًا أكبر، كمّا يساعد الطلاب في الحصول على تغذية راجعة والّتي توضح مدى استيعابهم لمحتوى المادة الدّراسية. ويساعد في الكشف عن أهم الموضوعات والمشكلات التربوية والتعليمية، وعن مدى ارتباطه بمتغيرات نفسية وشخصية مختلفة، كالمتغيرات المعرفيّة، والانفعاليّة والدافعيّة، ويعد وسيلة مهمة يلجأ إليها المدرس لمعرفة الفروق الفردية بين الطلاب والفروق البينية للطالب نفسه في مواد مختلفة. ويعتبر التحصيل وسيلة تعتمد عليها المؤسسات والشركات في قبول الموظفين لوظائف مختلفة (عابد، 2015).

وتختلف الأهداف الّتي يسعى الطلاب إلى تحقيقها باختلاف اهتماماتهم واحتياجاتهم الشخصية، وبالتالي، يتباين مستوى رضاهم ونتائجهم بناءً على طبيعة أهدافهم، حيث أنّ بعض الطلاب يركزون على تعلم المفاهيم وفهمها بعمق، بينما يركز البعض الآخر على حفظ وتسميع المواد التعليمية، ومن الممكن أيضاً أن يسعى البعض الآخر للحصول على الشهادة دون الاهتمام بمستوى التحصيل الدراسي، ومن المهم أن يحدد الطلاب أهدافهم الشخصية بشكل واضح وعرضها على أشخاص ذو خبرة، وعلى المعلمين دعمهم على وضع أهداف إيجابية وتعزيز شعورهم في حب التعلم، وتوجيههم في المسار الصحيح، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة الّتي تساعدهم على تحقيق أهدافهم (Alasqah, 2022).

ولقد حرص الباحثون على دراسة العوامل المؤثرة إيجاباً أو سلباً في التحصيل الدّراسي، سواءً كانت داخليّة تتعلق بالفرد نفسه أو خارجية تتعلق بالبيئية، وتعدّ جودة الامتحانات من العوامل الخارجية الّتي تؤثر على التحصيل الدّراسي للطالب. فعندما تكون أسئلة الامتحان تفحص التعلم السطحي بدلاً من التعلم العميق، يمكن أن يؤدي ذلك إلى انخفاض التحصيل الدّراسي، كما أنّ الطالب قد يترك بعض الأسئلة دون الإجابة عنها أو يجيب بشكل خاطئ نتيجة وقت غير كافٍ للإجابة عنها، بالإضافة إلى ذلك فإنّ صياغة الأسئلة بطريقة غير واضحة، أو أخطاء طباعية، أو تقديم أسئلة عالية الصعوبة قد يدفع الطلاب إلى التخمين أو الغش، مما يؤثر على جودة تحصيلهم ومصداقية نتائجهم (Madigan & Curran, 2022).

ولا شك أنّ مستوى ذكاء الطالب ومستوى إدراكهم وقدرتهم على التخزين والتذكر يعدُّ جزءاً أساسياً وضرورياً للتعلم، ويعد من العوامل الدّاخليّة التي تؤثر على تحصيلهم الدراسي، كمّا يعدُّ مهماً لاستيعاب المادة التعليمية وتخزينها ثم استرجاعها عند الحاجة لها، ويساعد مستوى ذكاء الطالب في التركيز على تعلم شيء ذو قيمة، والاندماج في عملية التعلم حتى يكون متميزاً، كمّا

يكون أكثر قدرة واستعداد للتحدي، والسعي لاكتساب مهارات جديدة، كمّا يكون أكثر قدرة في الاعتماد على ذاته واكتسابه للمعرفة والمفاهيم المختلفة، ويتميز الطالب الأكثر ذكاءً عن زملائه بدافعيته الذاتية، واختياره للاستراتيجيات المناسبة للتعلم، وتقيم فاعلية هذه الاستراتيجيات (Sung et al., 2016; Tami & Minseokm 2019).

وجاء مصطلح الفاعلية الذاتية (Self-efficacy) من النظرية المعرفية الاجتماعيّة لألبرت باندورا، الذي يرى أنّ النظام الذاتي يعتبر العامل النفسي الأهم الذي يضبط السلوك ويوجهه، كمّا أن العمليات المعرفيّة والفاعلية الذاتية ضرورية عند تنفيذ مهمة معينة، لكنها ليست كافية بمفردها. ويعزو ذلك إلى أنّ الطالب يجب أن يكون قادرًا على اتّباع الطريق الأمثل حتى وإن كان يعرف بالضبط ما يجب عليه فعله، لأن الاعتقادات والأفكار تتدخل معاً، وتعتمد اعتقادات وأفكار الطالب على عدد من القدرات المختلفة، كالقدرات المعرفيّة والعقليّة والاجتماعيّة والسلوكية، ويحتاج إلى تنسيق وتنظيم بين مهارات فرعية عدة، لتحقيق أداء فعال (Bandura, 1982).

ويشمل مفهوم الفاعلية الذاتية مجموعة من المرادفات، حيث يُطلق عليها البعض بالكفاءة الذاتية أو المعتقدات الذاتية، بينما يستخدم البعض الآخر مصطلح الفاعلية الذاتية المدركة، وهنا تم تبني مصطلح الفاعلية الذاتية (Self-efficacy) كمرادف لهذه المصطلحات. وعلى الرغم من تعدد تعريفات الفاعلية الذاتية في الأدب النّفسي إلا أنّ معظم هذه التعريفات انبثقت من تعرف ألبرت باندورا (Bandura, 1982) والذي عرّفها على أنها اعتقادات الفرد حول قدراته على انجاز مهمة معينة وتنفيذ الإجراءات المطلوبة للتعلم واتقان المهام على مستوى مرضٍ، وإن الأفراد الذين لديهم شكوك في قدراتهم سيقل جهدهم لإنجاز المهمة، أما الذين لديهم حس قوي بقدراتهم الذاتية يبذلون مزيداً من الجهد والمثابرة الذي يؤدي إلى أداء أفضل.

وينظر باندورا (Bandura, 2000) إلى الإنسان نظرة شاملة وكاملة، وأنه يتكون من مجموعة أجزاء متفاعلة معًا وتؤثر على سلوكه ومعتقداته وتفكيره. وأنّ السلوك يتشكل من خلال التفاعل المستمر والديناميكي بين عوامل متعدّدة تشمل العوامل الشخصية، والعوامل السلوكية، والعوامل البيئية المحيطة بالفرد، وأطلق عليها مبدأ الحتمية التبادلية، ويمثل هذا المبدأ الشامل في النظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة نهجًا مهمًا في فهم سلوك الإنسان وتحليله، حيث يعتمد على الفكرة الأساسية بأن الإنسان يتفاعل مع العوامل المختلفة في البيئة والذات بشكل مستمر، ويتغير سلوكه بشكل بناءً على طبيعة هذا التفاعل.

وتدل العوامل الشخصية على الصفات المعرفيّة والانفعاليّة والبيولوجيّة للطالب، وتشمل المفاهيم والمعتقدات الّتي لديه حول قدراته واتجاهاته وميوله، وتساعده على تقدير مستوى الجهد المطلوب للتعامل مع المشكلات والتحديات الّتي تواجهه، بينما تدل العوامل السلوكية على مجموعة من الاستجابات الّتي يتخذها الطالب في مواقف مختلفة. وفيما يتعلق بالعوامل البيئية الخارجية فهي تشمل كل ما يحيط بالفرد، مثل الوالدين والأصدقاء والمعلمين، وتؤثر هذه العوامل البيئية على سلوكيات واتجاهات الطالب وبما أنّ العوامل الشخصية تشمل معتقدات الطالب عن قدراته في إنجاز مهمة ما، يمكن القول أنّ الفاعلية الذاتية متجذرة من افتراض الحتمية التبادلية لباندورا (Bandura, 1978).

وتوفر النظرية المعرفيّة الاجتماعيّة أيضاً الأساس لفهم مصادر وتطور الفاعلية الذاتية على مدار الحياة. ففي مرحلة الطفولة، يتعلّم الأطفال علاقة السبب والنتيجة، والّتي توفر الأساس لفهم كيف يؤثر سلوكهم على البيئة، من خلال ملاحظه النماذج الحية وغير الحية، وخاصة الذين يعتبروهم نموذجاً للتعلم ويشبهونه ونجحوا في إتقان المهام بفضل جهودهم المستمرة، ثم يتكون عند الطفل

خبرات خاصة به، وتزداد فاعليته عند اختياره الخبرات المتقنة والأكثر نجاحاً والتي تعزز إيمانه بقدراته الذاتية، كمّا تتأثر فاعلية الطفل بحالته الانفعالية والفسيولوجية، فشعورة بمستوى منخفض من التوتر والقلق يتوقع النجاح وتزداد ثقته بقدراته ومهاراته، في حين تلعب البيئة الاجتماعيّة دورًا هامًا في تنمية الشعور بالفاعلية الذاتية، عن طريق تشجيع الطفل بأنه يمتلك القدرات اللازمة لإتقان المهام، وتوفير بيئة مستجيبة لاحتياجاته وتصوراته، ومع نمو الطفل يتاح له فرص جديدة لاستكشاف البيئة وتطوير فهم أعمق لقدراته، ويؤثر ويتأثر بسلوك المعلم والأقران، وتتشكل هويته وتتضح اعتقاداته حول قدراته التي يمتلكها، وتستمر الفاعلية الذاتية في النمو مع توفر مصادر مختلفة تساعد على تطورها (Bandura, 1982; Bandura 1993 ;Gallagher, 2012).

ويمكن تقييم مستوى الفاعلية الذاتية للطالب عن طريق معرفة مدى تحمله للجهد في مواقف مختلفة، وكذلك مدى إصراره ومثابرته عند تنفيذ المهام الّتي يختارها، وعدم استسلامه بسهولة عند مواجهة الصعوبات، ويكون أكثر قدرة على اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة، والتعامل بثقة وبقلق أقل مع المهمات المطلوبة، كمّا سيبذل جهودًا إضافية لتحقيق أهدافه. بالإضافة إلى ذلك، فإن الطالب الذي يمتلك فاعلية عالية يعزو فشله إلى قلة الجهد المبذول، وإذا بذل جهدًا إضافيًا، فسيتمكن من تحقيق أهدافه، وبالمقابل فإن الطالب الذين يشكك في فاعليته الذاتية يقلل من جهوده ويتخلى بسرعة عن تحقيق أهدافه، ولا يثق بأنه يستطيع التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة (Bandura, 1977, 2006).

وهنالك عوامل كثيرة ومتداخلة تؤثر على الفاعلية الذاتية، والتي يظهر أثرها بشكل خاص على الطالب سلباً أو إيجاباً مثل العوامل الجسديّة والعقليّة والانفعاليّة والاجتماعيّة والنّفسيّة، إضافة إلى العوامل ذات العلاقة بالسياسة التربوية السائدة وطرائق التدريس وطبيعة البيئة التعليمية، فإذا كانت البيئة والوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارات ملاءمة لطبيعة المادة التعليمية ومنسجمة مع حاجات الطالب وتراعي مستوى ذكائه وقابليته وميوله للتعلم، سيعزز فهم الطالب واستغلاله لقدراته المختلفة، وإثارة دافعيته وفاعليته الذاتية نحو التعلم (Konak et al., 2018; Warren et al., 2021).

وأنّ الشعور بالنظرة الإيجابية والتفاؤلية الّتي يمتلكها الطالب تجاه البيئة المحيطة تعد من العوامل الدّاخليّة والنّفسيّة المهمة التي تؤثر إيجاباً في فاعليته الذاتية والتعامل بشكل أفضل مع الصعوبات والتحديات المختلفة، كمّا تساهم نظرة الطالب الإيجابية والتفاؤلية في بناء الأمل نحو المستقبلة، وتكوين تصورات ذاتية إيجابيه عن نفسه، وبالتالي، يتطور شعوره بالرضا والسعادة وتطوير ثقته بنفسه وبقدراته (Aldhahi et al., 2022).

ويعدُّ رضا الطالب مقياسًا لمدى تحقيق أهداف عملية التعلم، ويتطور هذا الرضا من خلال مقارنة التوقعات بالنتائج الّتي تمّ تحقيقها. فعندما يرى الطالب أنّ المهمة التعليمية الّتي قام بها تلبي توقعاته أو تفوقها فإنه يشعر بالرضا، بينما إذا كانت النتيجة دون توقعاته فلن يشعر بالرضا. ولذلك، يعدُّ مستوى الفاعلية الذاتية مؤشرًا مهمًا لرضا الطلاب عن تعلمهم، وبشكل عام، فإن الرضا عن التعلم يأتي نتيجة التوافق بين المهارات والتوقعات الحاليّة والتحسين فيها وبين الأهداف التعليمية والمحفزات الشخصية والبيئية (Hamdan et al., 2021).

ويعرف خاكسار وجايرفيند (Khaksar & Jayervend, 2020) مفهوم الرضا العام (Satisfaction) بأنّه قناعة الفرد بشأن حياته الاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والتعليميّة، ويعتمد على مجموعة من المؤشرات الّتي تشمل مستوى الدخل، والحرية، والصحة، والاستقرار الاجتماعي،

ويعرف الرضا العام بأنه الحالة الانفعالية الإيجابية الّتي يشعر بها الفرد نتيجة تحقيق أهدافه، وكمّا يصف مجموعة المشاعر السارة الّتي تنشأ من التقييم الإيجابي للأداء الجيد، ويعتبر الرضا عن التعلم جزء من الرضا العام. في حين يعرف بابر (Baber, 2020) الرضا عن التعلم بأنه سمة مميزة لدى الطالب من خلال تقييمه الإيجابي لحياته الدّراسية ناتج عن خبراته المتعلقة بنجاحه وتفوقه الدّراسي، وأنّ التفاعل في الصف، وطبيعة المادة الدراسية، وتحفيز الطالب على التعلم، وتطوير بنيته المعرفيّة، لها تأثير على تحصيله ورضاه عن التعلم.

ويعدُّ الرضا عن التعلم جانباً أساسياً وهاماً في العملية التعليمية، حيث يشير إلى مدى تحقيق الطالب لأهدافه واحتياجاته ورضاه عن مساره التعليمي، وتكمن أهمية الرضا في تعزيز ثقة الطالب بنفسه وإيمانه بقدراته ومهاراته الذاتية، ويعمل في تحسين الرفاه النّفسي للطالب وشعوره بالارتياح النّفسي تجاه الظروف والبيئة الدّراسية، ويمكن استخدام تقييم رضا الطالب عن تعلمة كمؤشر لنجاح البيئة وتحديد المعوقات التعليمية والحدّ منها. فكلّما كان الطالب راضيًا عن تعلمه من خلال تقييمه الإيجابي لأدائه، زادت دافعيته للتعلم، وأعطى صورة إيجابية عن المؤسسة التعليمية الّتي ينتمي لها (Sahin, 2007; Wrenn et al., 2009).

ويُبيّن عدد من الباحثين (Klein & Gil, 2021; Long & Hillman ; Molero et al., 2018; Satoshi et al., 2010; Walter, 2015) أهم أبعاد الرضا عن التعلم كمّا يلي:

1- مهارات التدريس: يعتمد نجاح التعليم على الاستراتيجيات الّتي يستخدمها المعلم للتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة، فمهارات المعلم الواضحة، هي مفتاح لتحقيق تعليم جيد للطلاب لمساعدتهم على استيعاب المفاهيم والمهارات المختلفة، واستخدام قدراتهم، وتغيير اعتقاداتهم عن أنفسهم.
2- وضوح الأهداف والمعايير: إنّ وضوح الأهداف والاطلاع المستمر عليها من البداية يسهم في تحقيق العديد من الفوائد، ويمكن من تحديد الأدوار والتخطيط وتقييم أداء الطالب وتحديد طرق الاتصال والاستراتيجية المناسبة للمادة الدراسية، وكمّا يعزز الالتزام بالصف، ويعطي فرصة أكبر لتحقيق النجاح والتفوق.
3- ملاءمة أدوات التقييم: ينبغي أن تتطابق أهداف التعلم مع ما يتم تقييمه، ولا بد أن تتناسب الأدوات مع طبيعة المادة ومحتواها، ومستوى التدريس ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
4- العبء الدّراسي: يشير العبء الدّراسي إلى الضغط والتوتر والقلق الذي يشعر به الطالب بسبب العديد من المتطلبات والموضوعات الّتي تستهلك وقتاً وجهداً كبيرين؛ ويمكن الحدّ من العبء الدّراسي عن طريق اختيار عدد مناسب من الساعات للدّراسة، وتوفير وقت إضافي للدّراسة في فترة الاختبارات.
5- المهارات العامة: من أهمها مهارة القدرة على العمل كعضو في فريق، والتفكير الناقد والإبداعي، والقدرة على إدارة الوقت، والحوار والمناقشة، ومهارات حل المشكلات، ومهارات الكتابة والتخطيط للدّراسة والتعلم.

الدراسات السابقة:

وأجرى حمدان وآخرون (Hamdan et al., 2021) دراسة هدفت إلى التحقق في تفاعل الطلبة والفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي والرضا عن التعلم فيما يتعلق بالتعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، لدى عينة تكونت من (702) طالباً. وأظهرت النتائج أنّ مستوى الرضا عن التعلم منخفضاً في التعلم الإلكتروني، كمّا بينت النتائج المؤشرات المهمة للرضا عن التعلم هي التعلم

المنظم ذاتياً والفاعلية الذاتية والتفاعل بين المعلم والمحتوى والتفاعل بين المعلم والمتعلم، وعدد ساعات التعلم الإلكتروني.

وحاول الضاحي وآخرون (Aldhahi et al., 2022) الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التعلم والفاعلية الذاتية أثناء الانتقال الطارئ إلى التعلم الإلكتروني في جائحة فيروس كورونا، لدى عينة مكوّنة من (1,226) طالباً من (22) طالباً. وأظهرت النتائج أنّ رضا الطلاب عن عملية التعلم الإلكتروني تؤثر إيجاباً على الفاعلية الذاتية، كمّا بينت النتائج أن مستوى الرضا عن التعلم الإلكتروني كان متوسطاً.

وفحصت دراسة بيسمالا وآخرون (Bismala et al., 2022) جودة التعلم الإلكتروني والفاعلية الذاتية والرضا في استخدام التعلم الإلكتروني، لدى عينة مكوّنة من (345) طالباً. أظهرت النتائج أنّ الفاعلية الذاتية تؤثر بشكل قوي في رضا المتعلمين عن التعلم الإلكتروني، وأنّ جودة التعلم الإلكتروني تؤثر بشكل قوي في رضا المتعلمين عن التعلم الإلكتروني، كمّا كشفت النتائج أنّ هناك تأثير إيجابي للفاعلية الذاتية وجودة التعلم الإلكتروني في زيادة رضا المتعلمين عن بيئة التعلم الإلكتروني.

كمّا حاول كل من تامي ومينسيوك (Tami & Minseok, 2019) تحديد علاقات التوجهات الهدفية، والتعلم المنظم ذاتياً، وقلق الاختبار، والفاعلية الذاتية، والمشاركة، والرضا عن التعلم، والتحصيل الدّراسي في بيئة التعلم الإلكتروني، لدى عينة مكوّنة من (1832) طالباً. أظهرت النتائج أنّ الرضا عن التعلم أثر إيجاباً في التحصيل الدّراسي. وأخيرا، بينت النتائج أن الرضا عن التعلم هو العامل الأكثر تأثير على التحصيل، ثم يتبعه المشاركة، والفاعلية الذاتية، وتنظيم الذات والقلق من الاختبار على التوالي.

هدفت دراسة رافيولا وآخرون دراسة (Rafiola et al., 2020) إلى التعرف على تأثير الدافعية والفاعلية الذاتية والتعلم المدمج على التحصيل الدّراسي، لدى عينة مكوّنة من (92) طالباً. لم تظهر النتائج وجود تأثير قوي للفاعلية الذاتية على تحصيل التحصيل الطلاب، كمّا بينت النتائج أنّ التعلم المدمج كان له تأثير إيجابي وهام على التحصيل الدّراسي، وأخيراً، كشفت النتائج أن الدافعية والفاعلية الذاتية والتعلم المدمج معاً لهم تأثير إيجابي وقوي على التحصيل الدّراسي.

وأجرى عبد الباسط وآخرون دراسة (Abd Basith et al., 2020) هدفت إلى التحقق في مستوى الرضا عن التعلم عبر الإنترنت لتحليل العلاقة بين الرضا والتحصيل الدّراسي أثناء جائحة كورونا، لدى عينة مكوّنة من (357) طالباً. وأظهرت النتائج أنّ مستوى الرضا عن التعلم الإلكتروني كان عالٍ لدى أفراد عينة الدّراسة، كمّا بينت النتائج وجود علاقة قوية وإيجابية بين كل مؤشر من مؤشرات الرضا عن التعلم مع التحصيل الدّراسي.

كمّا هدفت دراسة بابر (Baber, 2020) إلى فحص العوامل التي تؤثر على التحصيل الدّراسي ورضا المتعلمين عبر التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، لدى عينة مكوّنة من (100) طالباً. أظهرت النتائج أن التفاعل في الصف، والدافعية، وبنية المادة الدّراسية، وتسهيل التعلم من قبل المعلم تؤثر بشكل إيجابي في التحصيل الدّراسي والرضا عن التعلم، ولم تكشف النتائج وجود فروق في نتائج التعلم ورضا المتعلمين بين البلدتين.

هدفت دراسة بويح وآخرون (Bouih et al., 2021) إلى الكشف عن العلاقات المباشرة بين الفاعلية الذاتية العامة والمعتقدات والتحصيل الدّراسي باستخدام تحليل المسار، لدى عينة مكوّنة من (138) طالباً. أظهرت النتائج ارتباط متوسط بين الفاعلية الذاتية والتحصيل الدّراسي مقاس من

خلال التحصيل الدراسي، كمّا بينت النتائج عن وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للفاعلية الذاتية في التحصيل الدّراسي.

وحاول كل من الأبيض وعبد العظيم (AlAbyadh & Abd Elazeem, 2022) الكشف عن تأثير إدارة الذات (Self-Management) والفاعلية الذاتية لطلبة الجامعة أثناء التعلم على التحصيل الدّراسي، لدى عينة مكوّنة من (889) طالباً. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ الفاعلية الذاتية لها تأثير إيجابي في التحصيل الدّراسي، كمّا أشارت إلى أن إدارة الذات تؤثر في الفاعلية الذاتية والتي بدورها تؤثر إيجاباً على التحصيل الدّراسي.

واهتم سيليك (Celik, 2022) في الكشف عن أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على الفاعلية الذاتية والدافعية والتحصيل الدّراسي، لدى عينة مكوّنة من (354) طالباً. وتمّ استخدام تحليل المسار لفحص العلاقات بين المتغيرات في الدّراسة. أظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية تؤثر في التحصيل الدّراسي بشكل مباشر وغير مباشر من خلال ما وراء المعرفة، وأخيراً، كشفت النتائج أن المتغير الأكثر تأثيراً على التحصيل الدّراسي هو الفاعلية الذاتية ويليها ما وراء المعرفة.

وهدفت دراسة تونغ وفونج (Tuong & Phuong, 2022) الى الكشف عن تأثير الفاعلية الذاتية للإنترنت والتعلم المنظم ذاتياً على الرضا عن التعلم والتحصيل الدّراسي في التعلم الإلكتروني، لدى عينة مكوّنة من (170) طالباً. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ الفاعلية الذاتية الإلكترونية لها أثر إيجابي في الرضا عن التعلم والتحصيل الدّراسي.

يُلاحظ من خلال مراجعة الدّراسات السابقة ما يلي:

1- حاولت الدّراسات البحث في العلاقة بين الفاعلية الذاتية والرضا التعلم، وأظهرت النتائج أن المؤشرات المهمة للرضا عن التعلم هي التعلم المنظم ذاتياً والفاعلية الذاتية والتفاعل بين المعلم والمحتوى والتفاعل بين المعلم والمتعلم، وعدد ساعات التعلم الإلكتروني (Hamdan et al., 2021).

2- يُلاحظ من خلال للدراسات السابقة التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الفاعلية الذاتية والرضا عن التعلم بالتحصيل الدّراسي، أنّ هناك تأثير إيجابي للفاعلية الذاتية وجودة التعلم الإلكتروني في زيادة والتحصيل الدّراسي ورضا المتعلمين عن بيئة التعلم (Aldhahi et al., 2022; Bismala et al., 2022; Tuong & Phuong, 2022) وأنّ للرضا عن التعلم والفاعلية الذاتية أثر ايجاباً في التحصيل الدّراسي، ووجود علاقة قوية إيجابية بين كل مؤشر من مؤشرات الرضا عن التعلم في التحصيل الدّراسي (Abd Basith et al., 2020; AlAbyadh & Abd Elazeem, 2022; Bouih et al., 2021; Celik, 2022; Tami & Minseok, 2019) وأن الفاعلية الذاتية تؤثر على التحصيل الدّراسي بشكل مباشر وغير مباشر من خلال ما وراء المعرفة (Celik, 2022) وأن التفاعل في الصف، والدافعية، وبنية المادة الدّراسية، وتسهيل التعلم من قبل المعلم تؤثر بشكل إيجابي على التحصيل الدّراسي والرضا عن التعلم (Baber, 2020) وأن الدافعية والفاعلية الذاتية والتعلم المدمج معاً لهم تأثير إيجابي وقوي على التحصيل الدّراسي (Rafiola et al., 2020) في حين لم تظهر النتائج وجود تأثير قوي للفاعلية الذاتية على تحصيل التحصيل (Rafiola et al., 2020).

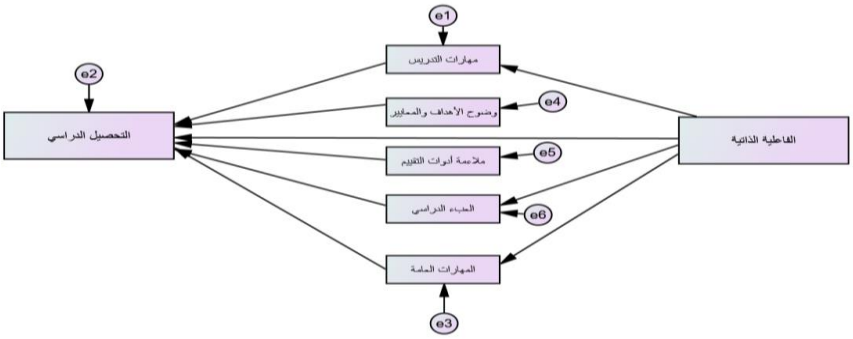
مشكلة الدّراسة وفرضياتها

من خلال مراجعة الأدب السابق والأدب التربوي المتعلق بالفاعلية الذاتية والتي أظهرت أهمية الفاعلية الذاتية ومدى انعكاسها على مشاعر الطلاب ورضاهم عن التعلم والتحصيل الدراسي. وانطلاقا من أهمية الموضوع وقلة الدراسات حوله؛ وخاصة في البيئة الأردنية، وأهمية المرحلة الجامعية التي تعد القاعدة الأساسية لتزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات التي تمكنهم من مواجهة الحياة العملية، وتضارب النتائج التي تتعلق بالفاعلية الذاتية، تسعى الدراسة الحالية للكشف عن العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة للفاعلية الذاتية والرضا عن التعلم بالتحصيل الدّراسي لدى طلبة جامعة اليرموك.

لم تسفر الدّراسات بهذا المجال عن نتائج متسقة فقد أظهرت نتائج بعض الدّراسات أن هناك تأثير إيجابي للفاعلية الذاتية وجودة التعلم الإلكتروني في زيادة والتحصيل الدّراسي ورضا المتعلمين عن بيئة التعلم (Aldhahi et al., 2022; Bismala et al., 2022; Tuong & Phuong, 2022) وأن الرضا عن التعلم والفاعلية الذاتية أثر ايجاباً في التحصيل الدّراسي (Abd Basith et al., 2020; AlAbyadh & Abd Elazeem, 2022; Bouih et al., 2021) في حين لم تظهر النتائج وجود تأثير قوي للفاعلية الذاتية على تحصيل التحصيل (Rafiola et al., 2020).

وبناء على الدّراسات السابقة تأتي الدّراسة الحاليّة للكشف عن العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة للفاعلية الذاتية والرضا عن التعلم بالتحصيل الدّراسي لدى طلبة جامعة اليرموك، كمّا يظهر بالشكل (1).

الشكل (1): النموذج الافتراضي



وتحدد مشكلة الدّراسة الحاليّة بناءً على الشكل (1) باختبار الفرضية الآتية:

يوجد أثر مباشر وغير مباشر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للفاعلية الذاتية في التحصيل الدّراسي من خلال مرورها بمجالات الرضا عن التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك.

أهمية الدّراسة

تتمحور الأهمية النظرية في الدّراسة الحاليّة في محاولة الكشف عن العلاقات السببية بين الفاعلية الذاتية والرضا عن التعلم في التحصيل الدراسي. بأنها تسهم بإثراء المعرفة الإنسانية، والمكتبة العربية بالجانب النظري بموضوع الفاعلية الذاتية والرضا عن التعلم والتحصيل الدراسي، كما تنبع أهميتها من أهمية الفئة التي تناولتها، وهم الطلبة الجامعة الذين هم عماد المستقبل. وتتضح أهمية الدراسة في تقديم نتائج علمية عن الفاعلية الذاتية والرضا عن التعلم والتحصيل الدراسي،

لتوفر بذلك قدراً كافياً من الفهم لهذه المتغيرات، وبالتالي لفت انتباه المسؤولين في مجال علم النفس التربوي والإرشادي إلى أهمية وضع برامج إرشادية تساعد على تطوير فاعلية الطلبة الذاتية وتحسين مستوى رضاهم، وتعد هذه الدراسة منطلقاً لإجراء دراسات أخرى متشابهة على فئات ومتغيرات أخرى جديدة، ويمكن أن يستفيد منه الباحثون في إجراء دراسات مستقبلية في هذا المجال.

مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائية:

التحصيل الدّراسي: هو مقدار استيعاب الطلاب لما تمّ تقديمه لهم في المقررات الدّراسية من معلومات ومهارات ومفاهيم وحقائق ومعارف (Celik, 2022).

الفاعلية الذاتية: هي اعتقادات الفرد حول قدراته على إنجاز مهمة معينة وتنفيذ الإجراءات المطلوبة للتعلم وإتقان المهام على مستوى مرضٍ، وأنّ الأفراد الذين لديهم شكوك في قدراتهم سيقل جهدهم لإنجاز المهمة، أما الذين لديهم حس قوي بقدراتهم الذاتية يبذلون مزيد من الجهد والمثابرة الذي يؤدي إلى أداء أفضل (Bandura, 1982).

الرضا عن التعلم: هو سمة مميزة لدى الفرد من خلال تقييمه الإيجابي لحياته الدّراسية ناتج عن خبراته المتعلقة بنجاحة وتفوقه الدّراسي (Baber, 2020).

محددات الدّراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بأدوات الدراسة، وكذلك لا تعمم النتائج إلا على المجتمع الذي أخذت منه عينة الدراسة، والمجتمعات المماثلة، وتمّ جمع البيانات من عينة الدّراسة بعد اختبار منتصف الفصل، وذلك للتأكد من وضوح أهداف ومعايير المساق، والقدرة على تقييم طريقة التعلم، وإعطاء فرصة أكبر للتعرف على اعتقادات الطلاب حول قدراتهم في التعلم بهدف الحصول إلى معلومات أكثر دقة.

منهجية الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة، تمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، للكشف عن العلاقة السببية المباشرة وغير المباشرة بين الفاعلية الذاتية والرضا عن التعلم في التحصيل الدّراسي، وذلك من خلال استخدام أدوات الدّراسة، وتحليلها كمياً وصولاً إلى النتائج.

مجتمع الدّراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدّراسة من طلبة جامعة اليرموك من طلبة كلّية التربية الملتزمين بالدّراسة خلال الفصل الثاني من العام الدّراسي 2023/2022م، والبالغ عددهم (1717) طالباً وطالبةً وفقاً للإحصائيات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل. وتكوّنت عينة الدّراسة النهائية من (750) طالباً وطالبةً من قسم علم النفس الارشادي والتربوي، وقسم المناهج وطرق التدريس من كلّية العلوم التربوية في جامعة اليرموك، منهم (30) طالباً، و(720) طالبةً، تمّ اختيارها بالطّريقة المتيسّرة غير العشوائية.

أدوات الدّراسة

أولا: مقياس الفاعلية الذاتية

قام الباحثان بتطوير المقياس للكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية لعينة الدّراسة الحالية، حيث تبين من خلال مطالعة المقاييس السابقة في مجال الفاعلية الذاتية اختلافها بتباين أهداف الدّراسات السابقة، وعيناتها، لذا تمّ تطوير مقياس الفاعلية الذاتية المستخدم بالدّراسة الحاليّة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري، والدّراسات السابقة، ومن أهمها دراسة (Jesper et al., 2011; Mark & James, 1982; Peter, 2001; Rudolf & Johannes, 1998)، وقد تكوّن المقياس في صورته الأولية من (22) فقرة، منها (14) فقرة مُوجبة الاتجاه، و(8) فقرات سالبة الاتجاه.

دلالات صدق مقياس الفاعلية الذاتي وثباته بصورته الحاليّة

1. الصّدق الظّاهريّ

للتأكد من الصّدق الظّاهريّ للمقياس تمّ عرضه بصورته الأوّليّة على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والتربية الخاصة في (جامعة اليرموك، الجامعة الأردنية، جامعة البلقاء التطبيقية، الجامعة الهاشمية)، وعددهم (13)، حيث طلب إليهم التحقق من سلامة الصياغة اللغوية، ودرجة ملاءمة الفقرات، وأيّة ملاحظات يرونها مناسبة. وتمّ الأخذ بالتعديلات التي أجمع عليها (9) محكمين فأكثر، وبذلك أصبح المقياس بصورته النّهائيّة مكوّناً من (21) فقرة.

2. ثبات مقياس الفاعلية الذاتية بصورته الحاليّة

استخرج ثبات مقياس الفاعلية الذاتية في الدّراسة الحاليّة بطريقة الاتّساق الدّاخليّ من خلال معادلة (كرونباخ ألفا)، من خلال تطبيق المقياس على عينة مكوّنة من (41) طالباً وطالبةً من خارج أفراد عينة الدّراسة. وقد تراوحت معاملات الارتباط المصحّح بين الفقرات والدّرجة الكلّيّة للمقياس ما بين (0.30) إلى (0.70). كمّا وقد اعتمد الباحثان معامل الارتباط (0.30) المذكور في عودة (2010) معياراً لقبول الفقرات أو رفضها. وبناءً على هذا المعيار وفي ضوء هذه القيم، فقد تمّ قبول جميع فقرات المقياس، وبذلك فقد بلغ معامل الاتّساق الدّاخليّ من خلال معادلة (كرونباخ ألفا) لمقياس الفاعلية الذاتية بصورته النهائية (0.84). وأصبح المقياس بصورته النهائية من (21).

تصحيح مقياس الفاعلية الذاتية

يضع المستجيب إشارة (X) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعته الشخصية، على تدريج من خمس درجات وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي، وهي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتين، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة. وينعكس التّدريج في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب هي الفقرات (16،13،11,9,3,1، 18،21). وبالتالي فإن الدرجات على مقياس الفاعلية الذاتية تتروح ما بين (21) والتي تعني فاعلية ذاتية متدنية، و(105) والتي تعني فاعلية ذاتية مرتفعة.

ثانيًا: مقياس الرضا عن التعلم

تمّ استخدام مقياس الرضا عن التعلم المعد لجامعة سيدني من قبل لونج وهيلمان **(** Long & Hillman, 2000**)** والمكوّن من (23) فقرةُ؛ موزّعة على خمس مجالات: المجال الأول

مهارات التدريس (6) فقرات، المجال الثاني وضوح الأهداف والمعايير (4) فقرات، المجال الثالث ملاءمة أدوات التقييم (3) فقرات، المجال الرابع العبء الدّراسي (4) فقرات، المجال الخامس المهارات العامة (6) فقرات.

الخصائص السيكومترية للمقياس بصورته الأصلية

صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية

قام لونج وهيلمان **(**Long & Hillman, 2000**)** بالتّحقّق من صدق مقياس الرضا عن التعلم من خلال التحليل العاملي التوكيدي للمقياس؛ حيث أكد المقياس وجود خمس عوامل أساسية للرضا عن التعلم، وتمّ اجراء تحليل بين المقيمين وتراوح (0.49-0.89)، كمّا تمّ التحقق من صدق بناء المقياس وكان ذو دلالة. وفيما يتعلق بثبات المقياس فقد استخدم معامل الثبات للمجالات باستخدام معامل كرونباخ ألفا للاتساق الدّاخليّ؛ حيث بلغ (0.87) لمجال مهارات التدريس، و(0.78) لمجال وضوح الأهداف والمعايّر، و(0.71) لمجال ملاءمة أدوات التقييم، و(0.71) لمجال العبء الدّراسي، و(0.77) لمجال المهارات العامة. ومن أجل استخراج معامل الثبات للمقياس تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا وتراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.71-0.87) وهي قيم مقبولة.

دلالات صدق مقياس الرضا عن التعلم بصورته الحاليّة

الصّدق الظّاهريّ

للتّحقّق من الصّدق الظّاهريّ للمقياس تمّ عرضه بصورته الأوّليّة على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والتربية الخاصة في (جامعة اليرموك، الجامعة الأردنية، جامعة البلقاء التطبيقية، الجامعة الهاشمية)، وعددهم (13). حيث طلب إليهم التحقق من سلامة الصياغة اللغوية، ودرجة ملاءمة الفقرات، وأية ملاحظات يرونها مناسبة. وتمّ الأخذ بالتعديلات التي أجمع عليها (9) محكمين فأكثر. وتمّ إعادة ترتيب الفقرات بشكل عشوائي، وبذلك أصبح المقياس بصورته النّهائيّة مكوّناً من (25) فقرة. **المجال الأول:** مهارات التدريس، ويقاس من خلال الفقرات (20،19،14،13،6،5). **المجال الثاني:** وضوح الأهداف والمعايّر، ويقاس من خلال الفقرات (4،3،2،1). **المجال الثالث:** ملاءمة أدوات التقييم، ويقاس من خلال الفقرات (21،16،15،8،7). **المجال الرابع:** العبء الدّراسي، ويقاس من خلال الفقرات (23،22،10،9). **المجال الخامس:** المهارات العامة، ويقاس من خلال الفقرات (25،24،18،17،12،11).

ثبات مقياس الرضا عن التعلم بصورته الحاليّة

استخرج ثبات مقياس الرضا عن التعلم في الدّراسة الحاليّة بطريقة الاتّساق الدّاخليّ من خلال معادلة (كرونباخ ألفا). من خلال تطبيق المقياس على عينة مكوّنة من (41) طالباً وطالبةً من خارج أفراد عينة الدّراسة، وبلغ مقياس الرضا عن التعلم بصورته النهائية (0.81)، في حين بلغ مجال مهارات التدريس (0.76)، ووضوح الأهداف والمعايّر (0.63)، وملاءمة أدوات التقييم (0.37)، والعبء الدراسي (0.72)، والمهارات العامة (0.84). كما تراوحت قيم معاملات الارتباط المصحّح بين الفقرات والمقياس ككل ما بين (0.31) إلى (0.57)، وبين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.41) إلى (0.59) لمجال مهارات التدريس، وبين (0.30) إلى (0.50) لمجال ملاءمة أدوات التقييم، وبين (0.41) إلى (0.57) لمجال وضوح الأهداف والمعايير، وبين (0.48) إلى (0.53) لمجال العبء الدراسي، وبين (0.59) إلى (0.65) لمجال

المهارات العامة، وتمّ اعتماد معيار (0.30) معياراً لقبول الفقرة أو رفضها، وبالتالي تمّ قبول جميع الفقرات. ويبين الجدول (1) كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالاته المقياس. وبالتالي تكون مقياس الرضا عن التعلم من (25) فقرة.

تصحيح مقياس الرضا عن التعلم

يضع المستجيب إشارة (X) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعته الشخصية، على تدريج من خمس درجات وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي، وهي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتين، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة. وينعكس التّدريج في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب وهي الفقرات (7،9،10،15،22،23)، وبالتالي فإن الدرجات على مقياس الرضا عن التعلم تتراوح ما بين (25) والتي تعني رضا عن التعلم متدني، و(125) والتي تعني رضا عن التعلم مرتفع.

متغيرات الدّراسة

المتغير المستقل: الفاعلية الذاتية. **المتغير الوسيط:** الرضا عن التعلم، ومجالاته هي: مهارات التدريس، وضوح الأهداف والمعايّر، ملاءمة أدوات التقييم، العبء الدّراسي، المهارات العامة. **المتغير التابع**: التحصيل الدّراسي.

المعالجات الإحصائية:

تمّ استخدام تحليل المسار لاختبار فرضية الدّراسة للكشف عن العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الفاعلية الذاتية والرضا عن التعلم في التحصيل الدّراسي.

اجراءات الدّراسة: لغايات تحقيق أهداف الدّراسة تمّ اتّباع الإجراءات الآتية:

-بعد تحديد مشكلة الدّراسة وأسئلتها ومتغيّراتها، تمّ مراجعة الأدب النّظريّ والدّراسات، وتحديد المقاييس المناسبة للكشف عن أهداف الدّراسة الحاليّة.

-حصل الباحثان على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي على الإنسان في جامعة اليرموك، كما حصلت على كتاب تسهيل المهمة من عمادة البحث العلمي والدّراسات العليا في جامعة اليرموك.

-تمّ التحقق من الخصائص السيكومترية (الصّدق، والثبات) للأدوات بصورتها النّهائيّة وفق المنهجية العلمية.

-اقتصرت عينة الدّراسة على كلّية التربية في جامعة اليرموك والتي بلغ عددهم (750) طالباً وطالبةً.

-وتمّ تطبيق أدوات الدّراسة ورقياً، في الفصل الدّراسي الثاني 2023/2022م بعد امتحانات منتصف الفصل بهدف الحصول على إجابات دقيقة في اعتقاداتهم حول قدراتهم ورضاهم عن التعلم.

-قام الباحثان بمراجعة مركز الحاسب في الجامعة للحصول على درجات الاختبار النهائية.

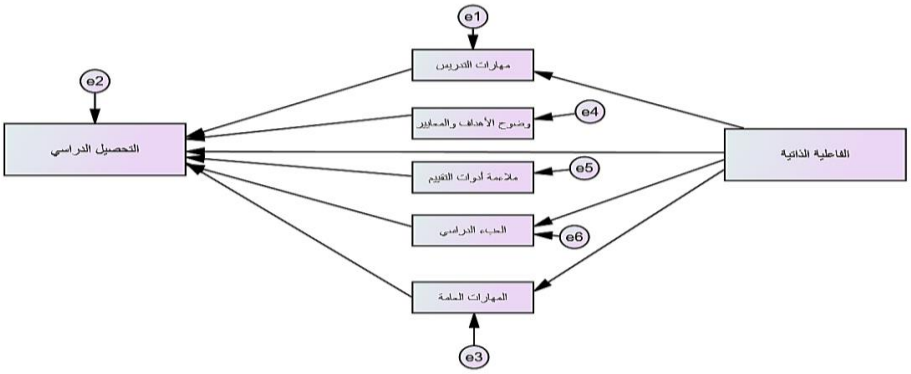
-تمّ تحليل البيانات باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، وكذلك برنامج أموس (Amos) لتحليل المسار، وتمّ عرض النتائج وتنظيمها في جداول إحصائية مناسبة وفقًا لأسئلة الدّراسة ومتغيراتها. وأخيرًا، تمّ مناقشة نتائج الدّراسة وتقديم عدد من التوصيات النظرية والعملية.

نتائج الدّراسة

قبل البدء بتحليل البيانات قام الباحثان بمطالعة الدراسات السابقة ووضع افتراضات تدعم وجود علاقة بين مسارات الفاعلية الذاتية ومجالات الرضا عن التعلم، حيث أظهرت الدراسات وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية ومجال مهارات التدريس، والعبء الدّراسي، والمهارات العامة، ومن أهمها دراسة (Bilal et al., 2015; Molero et al., 2018; Satoshi et al., 2010; Walter, 2015; Yalcin & Erdogan, 2016) ولم تكشف النتائج وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية ومجال وضوح الأهداف والمعايّر، وملاءمة أدوات التقييم، في حدود علم الباحثين.

ثم تمّ رسم شكل النموذج الافتراضي للعلاقات السببية بين الفاعلية الذاتية، ومجالات الرضا عن التعلم، والتحصيل الدراسي باستخدام برنامج (AMOS)، كمّا هو مُبيَّن في الشكل (2).

الشكل (2): النموذج الافتراضي في الدّراسة الحالية.

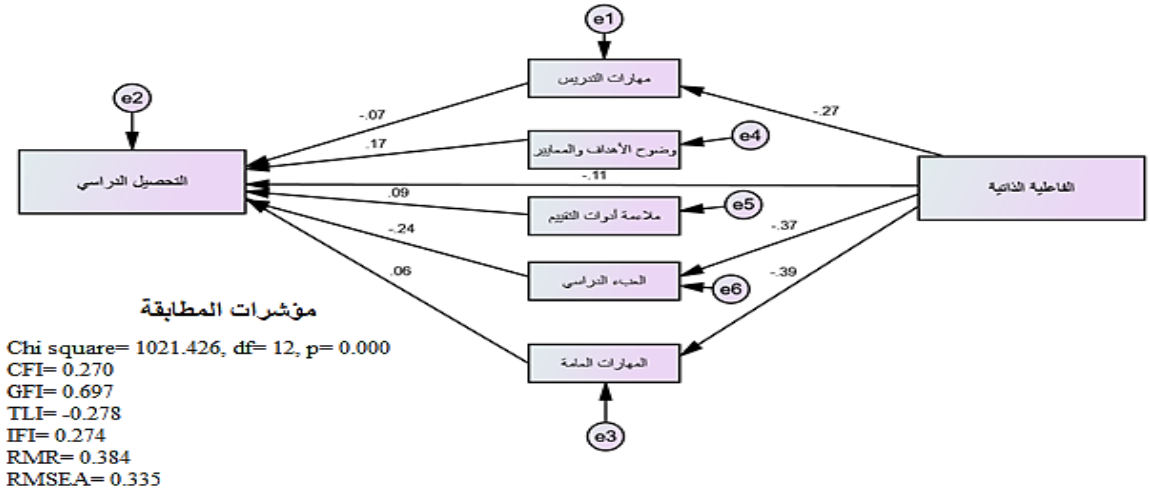


ملاحظة: يفترض وجود علاقة مُوجبة بين جميع المسارات (e1، e2، e3، e4، e5، e6) تمثّل أخطاء التقدير للمتغيرات الوسيطة (مجالات الرضا عن التعلم) وكذلك المتغير التابع (التحصيل الدراسي).

مؤشرات مطابقة النموذج الافتراضي.

يوضح الشكل (3) نتائج مؤشرات المطابقة المطلقة للنموذج الافتراضي بعد الاختبار لمتغير الفاعلية الذاتية ومجالات الرضا عن التعلم في التحصيل الدراسي.

الشكل (3): النموذج الافتراضي بعد الاختبار



يُلاحظ من قيم مؤشرات النموذج الافتراضي في الشكل (3)، أنّ قيمة مربع كاي مقدارها (Chi square=1021.426) بدرجات حرية مقدارها (df=12) وبدلالة إحصائية مقدارها (P=0.000). وبذلك فإن النموذج الافتراضي لا يطابق بيانات الدّراسة، وبمعنى عدم حسن مطابقة النموذج إلا أن هذا غالباً ما يحدث عند التعامل مع عينات كبيرة الحجم، أو عند وجود عدد كبير من المتغيرات والعلاقات في النموذج بحسب ويست وآخرون وكلاين (Kline, 2016; West et al., 2012) كمّا هو الحال في الدّراسة الحالية.

وبالتالي تمّ اللجوء إلى فحص مؤشرات مطابقة النموذج الافتراضي، حيث بلغ مؤشرات المطابقة المقارنة (CFI=0.270)، مؤشر حسن المطابقة (GFI=0.697)، مؤشر توكر لويس (TLI=-0.278)، مؤشر المطابقة التدريجية (IFI=0.274)، ومتبقي مربع جذر الوسط (RMR=0.384) وخطأ مربع جذر وسط التقدير (RMSEA=0.335). وبالتالي يُلاحظ انخفاض قيم مؤشرات المطابقة المقارنة للنموذج الافتراضي (والتي تتراوح ما بين 0 إلى 1؛ حيث تكون قيم المطابقة أفضل كلما اقتربت من 1)، مما يُبين عدم مطابقة النموذج الحالي بناءً على قيم المطابقة المطلقة؛ حيث كانت جميعها للنموذج أقل من (0.70).

أوزان الانحدار غير المعيارية الخاصة بالنموذج الافتراضي.

يوضح الجدول (1) أوزان الانحدار غير المعيارية بين الفاعلية الذاتية ومجالات الرضا عن التعلم في التحصيل الدّراسي كمّا هي محددة في النموذج الافتراضي.

جدول (1): أوزان الانحدار غير المعيارية لمتغيرات النموذج الافتراضي.

البيان	التحصيل		مهارات التدريس		العبء الدّراسي		المهارات العامة	
	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	لدلالة	القيمة	الدلالة
الفاعلية الذاتية	-2.118	0.008	-0.399	0.000	-0.792	0.000	-0.721	0.000
مهارات التدريس	-0.868	0.063	-	-	-	-	-	-
وضوح الأهداف والمعايّر	2.356	0.000	-	-	-	-	-	-
ملاءمة أدوات التقييم	1.343	0.014	-	-	-	-	-	-
العبء الدّراسي	-2.178	0.000	-	-	-	-	-	-
المهارات العامة	0.672	0.093	-	-	-	-	-	-

يُلاحظ من الجدول (1) وجود دلالات إحصائية في الأوزان غير المعيارية بين الفاعلية الذاتية ومجالات الرضا عن التعلم والتحصيل الدراسي، وتعني هذه الدلالات أنه بزيادة الفاعلية الذاتية ينخفض التحصيل الدراسي، كما أنه بزيادة درجة الفاعلية الذاتية تنخفض مهارات التدريس والعبء الدّراسي وكذلك المهارات العامة. في حين تعني الدلالات بين مجالات الرضا عن التعلم والتحصيل الدراسي؛ أنه بزيادة وضوح الأهداف والمعايّر وملاءمة أدوات التقييم يزداد التحصيل الدراسي، وبزيادة العبء الدّراسي ينخفض التحصيل، ولم تكشف النتائج وجود دلالة إحصائية لباقي أوزان الانحدار غير المعيارية في النموذج الافتراضي.

مؤشرات تحسين النموذج الافتراضي.

أشارت النتائج السابقة إلى ضعف معاملات تفسير التباين في المتغير التابع من خلال المسارات السببية الموجودة في النموذج الافتراضي، وكذلك عدم مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي في الدّراسة الحالية بشكل عام، وبالتالي فقد تمّ حساب مؤشرات تحسين أو تعديل النموذج، كمّا هي مبينة في الجدول (2).

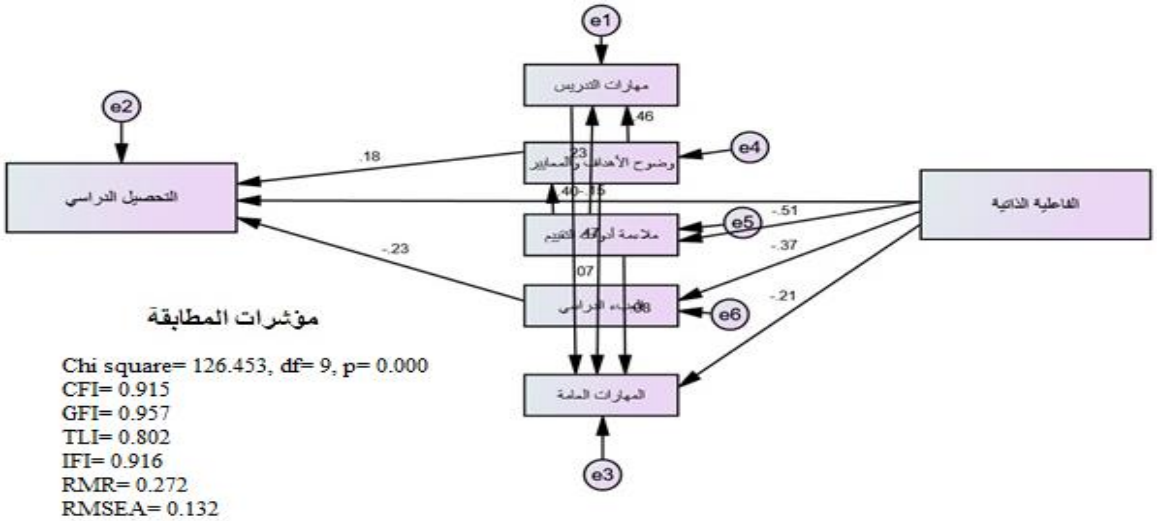
جدول (2): مؤشرات تحسين (تعديل) النموذج الافتراضي.

التعديل المقترح	مؤشرات التعديل (Modification Indices)	مقدار التغير (Parameter Change)
e5 <--> الفاعلية الذاتية	192.650	-0.105
e4 <--> الفاعلية الذاتية	38.501	-0.052
e5 <--> e4	118.057	0.112
e5 <--> e3	39.658	0.080
e4 <--> e3	90.348	0.134
e4 <--> e6	43.673	-0.111
e3 <--> e6	34.858	-0.122
e5 <--> e1	62.353	0.086
e4 <--> e1	192.595	0.168
e3 <--> e1	229.247	0.226
e6 <--> e1	96.928	-0.175
الفاعلية الذاتية --> ملاءمة أدوات التقييم	192.650	-0.622
وضوح الأهداف والمعايّر --> ملاءمة أدوات التقييم	118.057	0.358
المهارات العامة --> ملاءمة أدوات التقييم	126.924	0.277
العبء الدّراسي --> ملاءمة أدوات التقييم	16.550	0.085
مهارات التدريس --> ملاءمة أدوات التقييم	128.108	0.340
الفاعلية الذاتية --> وضوح الأهداف والمعايّر	38.501	-0.308
ملاءمة أدوات التقييم --> وضوح الأهداف والمعايّر	118.057	0.440
المهارات العامة --> وضوح الأهداف والمعايّر	125.055	0.304
العبء الدّراسي --> وضوح الأهداف والمعايّر	14.863	-0.089
مهارات التدريس --> وضوح الأهداف والمعايّر	225.941	0.500
ملاءمة أدوات التقييم --> المهارات العامة	39.658	0.315
وضوح الأهداف والمعايّر --> المهارات العامة	90.348	0.429
العبء الدّراسي --> المهارات العامة	30.119	-0.157
مهارات التدريس --> المهارات العامة	212.875	0.599
وضوح الأهداف والمعايّر --> العبء الدّراسي	43.673	-0.355
المهارات العامة --> العبء الدّراسي	29.423	-0.217
مهارات التدريس --> العبء الدّراسي	90.006	-0.464
ملاءمة أدوات التقييم --> مهارات التدريس	62.353	0.338
وضوح الأهداف والمعايّر --> مهارات التدريس	192.595	0.536
المهارات العامة --> مهارات التدريس	193.509	0.400
العبء الدّراسي --> مهارات التدريس	83.752	-0.224

يُلاحظ من الجدول (2) وجود نوعين من التعديلات المقترحة بناءً على مؤشرات تحسين النموذج، وهما: اعتبار أخطاء التقدير بين مجالات الرضا عن التعلم مترابطة، وهذا المقترح على الرغم من تعديله في القيم الإحصائية لمؤشرات مطابقة النموذج إلا أنه لا يضيف كثيراً إلى النموذج من

الناحية النظرية. أما المقترح الثاني فيتعلق بعمل مسارات تأثير متبادل. وتمّ الأخذ بالمقترح الثاني بعمل مسارات سببية تبادلية بين مجالات مقياس الرضا عن التعلم.
وبناءً على قيم أوزان الانحدار غير المعيارية تمّ حذف بعض المسارات التأثيرات المتبادلة بين الفاعلية الذاتية ومجال مهارات التدريس، وبين مجال مهارات التدريس، ومجال المهارات العامة، ومجال ملاءمة أدوات التقييم بالتحصيل الدراسي، وبناءً على مؤشرات تحسين النموذج تمّ إضافة بعض المسارات بين الفاعلية الذاتية ومجال ملاءمة أدوات التقييم، وبين مجالات المتغير الوسيط معاً (الرضا عن التعلم).
ويوضح الشكل (4) النتائج الخاصة بالنموذج المعدل لمتغير الفاعلية الذاتية ومجالات الرضا عن التعلم في التحصيل الدراسي.

الشكل (4): النموذج المعدل.



يُلاحظ من قيم مؤشرات النموذج المعدل في الشكل (4)، أن قيمة مربع كاي مقدارها (Chi square=126.453) بدرجات حرية مقدارها (df=9) وبدلالة إحصائية مقدارها (P=0.000). وبذلك فإن النموذج المعدل يطابق بيانات الدّراسة، وبمعنى حسن مطابقة النموذج.
وبعد ذلك تمّ فحص مؤشرات مطابقة النموذج المعدل، حيث بلغ مؤشرات المطابقة المقارنة (CFI=0.951)، مؤشر حسن المطابقة (GFI=0.957)، مؤشر توكر لويس (TLI=-0.802)، مؤشر المطابقة التدريجية (IFI=0.916)، ومتبقي مربع جذر الوسط (RMR=0.272) وخطأ مربع جذر وسط التقدير (RMSEA=0.132). ويُلاحظ ارتفاع قيم مؤشرات المطابقة المقارنة للنموذج المعدل (حيث تكون قيم المطابقة أفضل كلما اقتربت من الواحد)، مما يُبين أن النموذج المعدل يحقق جميع مؤشرات المطابقة بناءً على قيم المطابقة المطلقة.

أوزان الانحدار غير المعيارية والمعيارية الخاصة بالنموذج المعدل.
يوضح الجدول (3) أوزان الانحدار غير المعيارية والمعيارية للفاعلية الذاتية ومجالات الرضا عن التعلم في التحصيل الدراسي، كمّا هي محددة في النموذج المعدل.

جدول (3): أوزان الانحدار غير المعيارية والمعيارية لمتغيرات النموذج المعدل.

المسارات	القيم غير المعيارية		القيم المعيارية
	القيمة	الدلالة	
الفاعلية الذاتية --> التحصيل الدّراسي	-0.294	0.000	-0.152
الفاعلية الذاتية --> ملاءمة أدوات التقييم	-0.622	0.000	-0.507
الفاعلية الذاتية --> العبء الدّراسي	-0.792	0.000	-0.369
الفاعلية الذاتية --> المهارات العامة	-0.387	0.000	-0.213
مهارات التدريس--> المهارات العامة	0.568	0.000	0.467
وضوح الأهداف والمعايّر--> التحصيل الدّراسي	2.568	0.000	0.181
وضوح الأهداف والمعايّر--> مهارات التدريس	0.502	0.000	0.457
وضوح الأهداف والمعايّر --> المهارات العامة	0.097	0.034	0.073
ملاءمة أدوات التقييم --> مهارات التدريس	0.282	0.000	0.232
ملاءمة أدوات التقييم --> وضوح الأهداف والمعايّر	0.440	0.000	0.397
ملاءمة أدوات التقييم --> المهارات العامة	0.124	0.018	0.084
العبء الدّراسي --> التحصيل الدّراسي	-2.074	0.000	-0.230

تظهر قيم الأوزان المعيارية في الجدول (3) أن التأثير الأكبر كان بين الفاعلية الذاتية ومجال ملاءمة أدوات التقييم (سالب)، يليه بين مجال مهارات التدريس ومجال المهارات العامة، ثم يليه بين مجال وضوح الأهداف والمعايّر ومجال مهارات التدريس، في حين كان أضعف تأثير بين مجال وضوح الأهداف والمعايّر ومجال المهارات العامة.

الآثار الكلية، والمباشرة، وغير المباشرة (غير المعيارية والمعيارية) للمتغيرات في النموذج المعدل.

وتمّ حساب الآثار الكلية، والمباشرة، وغير المباشرة (المعيارية وغير المعيارية) لمتغير الفاعلية الذاتية في التحصيل وفقاً للنموذج المعدل، وكذلك من خلال مرورها بمجالات الرضا عن التعلم، كما هي مبينة في الجدول (4).

جدول (4): الآثار الكلية، والمباشرة، وغير المباشرة (المعيارية وغير المعيارية) في النموذج المعدل.

	نوع الأثر	الفاعلية الذاتية		ملاءمة أدوات التقييم		وضوح الأهداف والمعايّر		مهارات التدريس		العبء الدّراسي	
		غير معياري	معياري	غير معياري	معياري	غير معياري	معياري	غير معياري	معياري	غير معياري	معياري
مهارات التدريس	الكلي	-0.313	-0.210	0.503	0.414	0.502	0.457	0.000	0.000	0.000	0.000
	المباشر	0.000	0.000	0.282	0.232	0.502	0.457	0.000	0.000	0.000	0.000
	غير المباشر	-0.313	-0.210	0.221	0.181	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
وضوح الأهداف والمعايّر	الكلي	-0.274	-0.201	0.440	0.397	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	المباشر	0.000	0.000	0.440	0.397	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	غير المباشر	-0.274	-0.201	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ملاءمة أدوات التقييم	الكلي	-0.622	-0.507	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	المباشر	-0.622	-0.507	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	غير المباشر	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
العبء الدّراسي	الكلي	-0.792	-0.369	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	المباشر	-0.792	-0.369	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	غير المباشر	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
المهارات العامة	الكلي	-0.669	-0.369	0.453	0.306	0.382	0.286	0.568	0.467	0.000	0.000
	المباشر	-0.387	-0.213	0.124	0.084	0.097	0.073	0.568	0.467	0.000	0.000
	غير المباشر	-0.282	-0.155	0.329	0.222	0.285	0.214	0.000	0.000	0.000	0.000
التحصيل الدراسي	الكلي	-2.003	-0.104	1.130	0.072	2.568	0.181	0.000	0.000	-2.074	-0.230
	المباشر	-2.944	-0.152	0.000	0.000	2.568	0.181	0.000	0.000	-2.074	-0.230
	غير المباشر	0.940	0.049	1.130	0.072	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يُلاحظ من قيم الأوزان المعيارية في الجدول (4) ما يلي:
-أكبر حجم للتأثير الكلي والمباشر في التحصيل الدراسي كان لمجال العبء الدّراسي (سالب)، يليه مجال وضوح الأهداف والمعايّر، وفي المرتبة الثالثة الفاعلية الذاتية (سالب)، في حين كان أضعف أثر كلي لمجال ملاءمة أدوات التقييم.
-وكان الأثر غير المباشر في التحصيل الدراسي لمجال ملاءمة أدوات التقييم، ثم يليه الفاعلية الذاتية.

مناقشة النتائج والتوصيات

الفرضية: يوجد أثر مباشر وغير مباشر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للفاعلية الذاتية في التحصيل الدّراسي من خلال مرورها بمجالات الرضا عن التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك.
-أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر سالباً دالاً إحصائياً بين الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي. وتعني هذه النتيجة أنه بزيادة الفاعلية الذاتية انخفض تحصيل الطلاب الدراسي. ومن الصعب تحديد تفسيراً وسبباً واحداً لهذه النتيجة، فقد يتوفر للطلاب مصادر خارجية تعمل في تطوير فاعليتهم الذاتية وتحسين أدائهم وتحصيلهم، من خلال البيئة الاجتماعية المحيطة بالطلاب وتشجيع الوالدين والمدرس بأنهم يمتلكون القدرات الازمة لإتقان المهام (Bandura 1993 ;Gallagher, 2012). بالرغم من أنّ المصادر الخارجية وحدها قد لا تكون كافية لجعل فاعلية الطلاب الذاتية تأثر إيجاباً في تحصيلهم، فهناك مجموعة من العوامل الداخلية تتعلق بالفرد نفسه، ولها التأثير الأكبر على أدائهم، مثل الذكاء والقدرات العقلية، والدافعية، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومصادر الضبط الأكاديمي والإعداد غير الكافي للاختبار، التي عملت على تراجع تأثير الفاعلية الذاتية في التحصيل الدراسي (Gallagher, 2012; Seto et al., 2016).

وبالإضافة إلى ذلك، فأن شعور الطلاب بأنهم يمتلكون مستوى جيد من الفاعلية الذاتية، قد يدفعهم ذلك إلى عدم مواجهة التحديات بشكل جاد، لاعتقادهم بأنهم يستطيعون القيام بالمهام بسهولة، وعدم الحاجة إلى بذل جهد إضافي في دراستهم، لأنهم يعتبروا نفسهم كفؤين، وهذا الإحساس بالفاعلية قد يؤدي إلى الإهمال والتساهل وعدم اتخاذ خطوات ضرورية لتحقيق النجاح، وبالتالي قد تعطي نتائج عكسية على تأثير الفاعلية الذاتية في تحصيلهم الدراسي (Maddux, 2016).

تتفق النتيجة الحالية مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Rafiola et al., 2020) التي أظهرت أن الفاعلية الذاتية لم يكن لها تأثير قوي في تحصيل الطلاب.

وتختلف النتيجة الحالة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات (Alabyadh & Abd Elazeem, 2022; Bouih et al., 2021; Celik, 2022; Tuong & Phuong, 2022) التي أظهرت أن الفاعلية الذاتية تؤثر بشكل مباشر وموجب في التحصيل الدّراسي.

-أظهرت النتائج أن مجالات الرضا عن التعلم توسطت بشكل جزئي العلاقة بين الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي. حيث أثرت الفاعلية الذاتية في التحصيل الدراسي بطريقة غير مباشرة وسالبة من خلال الرضا عن العبء الدراسي بطريقة.

يعني هذا التأثير أن الفاعلية الذاتية عملت على خفض رضا الطلاب عن العبء الدراسي والذي بدوره أثر بشكل سالب في التحصيل. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال مجموعة الضغوط والمتطلبات الدراسية التي قد يواجهّا طلاب الجامعة، والتّي تستهلك وقتاً وجهاً كبيراً، كما تولد لديهم الشعور بالتوتر والقلق خلال الفصل الدراسي. وبالإضافة إلى ذلك فإن شعور الطلاب بالفاعلية الذاتية يعد مصدراً آخراً للتوتر والقلق، حيث تعني الفاعلية الذاتية اعتقاد وتصور الطلاب حول قدراتهم، وتفكيرهم بذاتهم وتقييمها والحكم عليها والتحكم بها، ومن الطبيعي أن وجود مصادر مختلفة من التوتر والقلق قد يؤثر سلباً على جهد الطلاب ومثابرتهم، ورضاهم وقدرتهم في مواجهة الصعوبات، وينتج عن ذلك خفض تأثير الفاعلية الذاتية في رضا الطلاب عن العبء الدراسي، والذي بدورة عمل على خفض تحصيلهم الدراسي (Molero et al., 2018).

تتفق النتيجة الحالية مع ما أشارت إليه نتائج دراسة التي أظهرت أن للرضا عن التعلم والفاعلية الذاتية أثرا إيجابياً في التحصيل الدّراسي (Abd Basith et al., 2020; AlAbyadh & Abd Elazeem, 2022; Bouih et al., 2021; Celik, 2022; Tami & Minseok, 2019) وأن الرضا عن التعلم هو العامل الأكثر تأثير على التحصيل، ثم يتبعه المشاركة، والفاعلية الذاتية، وتنظيم الذات والقلق من الاختبار (Tami & Minseok, 2019) ووجود علاقة قوية بين كل مؤشر من مؤشرات الرضا عن التعلم مع التحصيل (Abd Basith et al., 2020) وأن الفاعلية الذاتية تؤثر على التحصيل الدّراسي بشكل مباشر وغير مباشر من خلال ما وراء المعرفة (Celik, 2022) وأن التفاعل في الصف، والدافعية، وبنية المادة الدّراسية، وتسهيل التعلم من قبل المعلم تؤثر بشكل إيجابي على التحصيل الدّراسي والرضا عن التعلم (Baber, 2020).

التوصيات: استناداً إلى ما توصلت إليه الدّراسة الحالية من نتائج، يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:
-إجراء دراسات تستهدف إعداد برامج تربوية وإرشادية تعمل على مساعدة طلاب الجامعة في تطوير مستوى الفاعلية الذاتية ومستوى رضاهم العبء الدراسي.
-إلقاء مزيد من الضوء على موضوع الفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعات كونه من المواضيع التي تؤثر على حياة الفرد النفسية ومحاولة ربطة مع بعض المتغيرات المعرفية كأسلوب التعلم أو الأنماط المعرفية.
-إجراء دراسات تستهدف الكشف عن الفروق بين الجنسين والسنة الدراسية في العلاقة بين الفاعلية الذاتية ورضا الطلبة عن التعلم.

المراجع العربية

عابد، علي. (2015). ضعف التحصيل الدراسي: أسبابة وعلاجه. دار جرير للنشر والتوزيع.
عودة، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل.

References

Abd Basith, A., Rosmaiyadi, E., Triani, S., & Fitri, F. (2020). Investigation of online learning satisfaction during COVID 19: In relation to academic achievement. Journal of Educational Science and Technology,6(3), 266–274. doi.org/10.26858/est. v1i1.14803

AlAbyadh, M., & Abd ElAzeem, H. (2022). Academic achievement: Influences of university students' self-management and perceived self-efficacy. Journal of Intelligence, 10(55), 1-18. doi.org/10.3390/jintelligence10030055

Alasqah, S. (2022). Goal orientation and its impact on university students' academic achievement during the COVID-19 pandemic. Journal ERIC, 12(2), 1-10.

Aldhahi, M., Alqahtani, A., Baattaiah, B., & Al-Mohammed, H. (2022). Exploring the relationship between students' learning satisfaction and self-efficacy during the emergency transition to remote learning amid the coronavirus pandemic: A cross-sectional study. Education and Information Technologies, 27(1), 1323-1340. doi: 10.1007/s10639-021-10644-7

Baber, H. (2020). Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID19. Journal of Education and e-Learning Research, 7(3), 285-292. doi: 10.20448/journal.509.2020.73.285.292

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(1), 191-215.

Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. American Psychologist, 33(4),344-358.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37(2), 122-147. doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28(2), 117–148.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. Association for Psychological Science, 9(3),75-78.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. Perspectives on Psychological Science, 1(2), 164-180. doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006. 00011.x

Bilal, I., Rohani, S., Mumtaz, M., & Haryanni. (2015). The relationship between work readiness skills, career self-efficacy and career exploration among engineering graduates: A proposed framework. Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology, 10(9), 1007-1011.

Bismala, L., Manurung, Y., Sirager, G., & Andriany, D. (2022). The impact of e-learning quality and students' self-efficacy toward the satisfaction in the using of

e-learning. Malaysian Online Journal of Educational Technology, 10(2), 141-150.
Bouih, A., Nadif, B., & Benattabou, D. (2021). Assessing the effect of general self-efficacy on academic achievement using path analysis: A preliminary study. Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 3(8), 18 –24. doi: 10.32996/jeltal
Celik, B. (2022). The effect of metacognitive strategies on self-efficacy, motivation and academic achievement of university students. Journal of Educational and Social Studies,2(4), 37-55. doi: 10.53103/cjess. v2i4.49
Gallagher, M. (2012). Self-Efficacy. In V.S. Ramachandran (Ed.). Encyclopedia of Human Behavior, 1(1), 314-320. doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00312-8
Hamdan, K., Al-Bashaireh, A., Zahran, Z., Al-Daghestani, A., AL-Habashneh, S., & Shaheen, A. (2021). University students' interaction, internet self-efficacy, self-regulation and satisfaction with online education during pandemic crises of COVID-19. International Journal of Educational Management, 35(3), 713-725. doi.org/10.1108/IJEM-11-2020-0513
Jesper, L., Crystal, M., & Gunnel, H. (2011). Validation of the Swedish translation
of the general self-efficacy scale. Quality of Life Research, 21(7), 1249-53. doi:10.1007/s11136-011-0030-5
Khaksar, R., & Jayervand, H. (2020). Determining the causal relationship between academic engagement, academic buoyancy and self-worth with life satisfaction in students. Journal of Advanced Pharmacy Education & Research, 10(2), 141-146
Klein, N., & Gill, A. (2021). Semester course load and student performance. Research in Higher Education volume, 62(1), 623-650.
Kline, R. (2016). Principles and practice of structural modeling. (4th ed.). The Guilford Press.
Konak, A., Konak, S., & Gordon, C. (2018). Teamwork attitudes, interest and self-efficacy between online and face-to-face information technology students. International Journal, 28(1), 1-27. doi.org/10.1108/TPM-05-2018-0035
Long, M., & Hillman, K. (2000). 1999 course experience questionnaire. Graduate Careers Council of Australia, 1(1) 1-44.
Maddux, J. (2016). Self-Efficacy. E-Book ISBN 978131562535.
Madigan, D., & Curran, T. (2022). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. Educational Psychology Review, 1(1), 1-35. doi:10.1007/s10648-020-09533-1
Mark, S., & James, M. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. Psychological Reports, 51(2),663-671.
Molero, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., & Gázquez, J. J. (2018). Analysis of the mediating role of self-efficacy and self-esteem on the effect of workload on burnout's influence on nurses' plans to work longer. Frontiers in psychology, 9, 2605.

Mutua, S. (2014). Academic motivation and self-regulated learning as predictors of academic achievement of students in public secondary schools in Nairobi County, Kenya. Unpublished doctoral dissertation. School of Education of Kenyatta University, Kenya.
Peter, M. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23(3), 145- 149.
Rafiola, R., Setyosari, P., Radjah, C., & Ramli, M. (2020). The effect of learning motivation, self-efficacy, and blended learning on students' achievement in the industrial revolution 4.0. International Journal of Emerging Technology in Learning, 15(8), 71-82. doi.org/10.3991/ijet. v15i08.12525
Rudolf, B., & Johannes, S. (1998). Confirmatory factor analysis of the general self-efficacy scale. Behavior Research and Therapy, 36(3), 339-343.
Sahin, I. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. Turkish online Journal of distance Education, 8(2),1-7.
Satoshi, S., Kazumi, S., & Gregory, B. (2010). Students' major choice in accounting and its effect on their self-efficacy towards generic skills: An Australian study. Asian Review of Accounting, 18(2), 131-147.
Seto, M., Wahyu, R., & Heru, B. (2016). The Role of Parent-Child Relationship, Self-Esteem, Academic Self-Efficacy to Academic Stress. Social and Behavioral Sciences, 217(1), 603-608
Sung, T., Chao, Y. & Tseng, L. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning achievement: An individual-differences perspective. Contemporary Educational Psychology, 46(1), 241–252.
Tami, I., & Minseok, K. (2019). Structural relationships of factors which impact on learner achievement in online learning environment. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20(1), 112-124.
Tuong, D., & Phuong, N. (2022). Impact of internet self-efficacy and self-regulated learning on satisfaction and academic achievement in online learning: A case study in Vietnam. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 17(16), 269-288.
Walter, O. (2015). Self-efficacy as an accurate predictor of teaching skills. Journal of Education Research, 9(3), 309-322.
Warren, L., Reilly, D., Herdan, A., & Lin, Y. (2021), Self-efficacy, performance and the role of blended learning. Journal of Applied Research in Higher Education, 13(1), 98-111. doi.org/10.1108/JARHE-08-2019-0210
West, S., Tay;or, A., & Wu, W.(2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), Handbook of structural equation modeling (pp. 209-231). The Guilford Press.
Wrenn, B., Kotler, B., & Shawchuck, N. (2009). Building strong congregations: Serving and developing your membership. Autumn House Publishing.
Yalcin, D., & Erdogan, T. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. Thinking Skills and Creativity, 21(7), 1-21.