DOI: http://dx.doi.org/10.53543/jeps.vol17iss1pp70-90

الإسهام النسبي لمصادر التعلم بالنهوض الأكاديمي والرضا عن الخبرة الدراسية لدى طلبة التعلم عن بعد المر افق لجائحة كورونا في الأردن

حمزة عبدالكريم الربابعة*[1] ومحمد أمين ملحم** وفراس أحمد الحموري*
جامعة اليرموك، الأردن*
جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن**

اسُتلم بتاريخ: 2022/1/23 قُبل بتاريخ: 2022/12/6

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة إسهام مصادر التعلم بالنهوض الأكاديمي، والرضا عن الخبرة الدراسية، والفروق فيها تبعًا لمتغيرات الجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن لدى عينة تكونت من (2659) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية الأردنية، خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2020. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق ثلاثة مقاييس: مصادر التعلم، والنهوض الأكاديمي، والرضا عن الخبرة الدراسية. أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية للإناث أعلى منها للذكور على مصادر (التعلم الذاتي، ومنصة درسك المتلفزة، والتواصل مع المعلم) والنهوض الأكاديمي، والرضا عن الخبرة الدراسية، وأن المتوسطات الحسابية لدى الأطفال على مصادر(التعلم الأسري، والتواصل مع المعلم) كانت أعلى منها لدى المراهقين، في حين كانت المتوسطات الحسابية على مصادر(التعلم الذاتي، والدروس الخصوصية) ومستوى النهوض الأكاديمي لدى المراهقين أعلى منها للأطفال، وبينت النتائج أن المتوسطات الحسابية على مصادر التعلم، والنهوض الأكاديمي، والرضا عن الخبرة الدراسية كانت لدى الأطفال والمراهقين من سكان المخيم هي الأعلى. وأخيرًا، أظهرت النتائج أن مصادر التعلم، والمرحلة العمرية فسرت ما نسبته (55.9%) من التباين في مستوى النهوض الأكاديمي، و(59.1%) في الرضا عن الخبرة الدراسية. ومن أبرز توصيات الدراسة ضرورة تقديم الرعاية الأكاديمية والنفسية المناسبة لطلبة التعلم عن بعد.

الكلمات المفتاحية: مصادر التعلم، النهوض الأكاديمي، الرضا عن الخبرة الدراسية، التعلم عن بعد، المدارس الأردنية.

The Relative Contribution of Learning Resources in Academic Buoyancy and Satisfaction with Learning Experience among Distance Learning Students during the COVID-19 Pandemic in Jordan

Hamzeh A. AL-Rababah*[1], Mohammed A. Melhem** & Firas A. Al-Hamouri*
*Yarmouk University, Jordan
**Al-Balqa Applied University, Jordan

Received: 23/1/2022 Accepted: 6/12/2022

Abstract: The study aimed to explore the contribution of learning resources to academic buoyancy and satisfaction with learning experience as well as their level according to gender, age stage and living place among (2659) primary stage distance learning students who were chosen from the governmental schools in Jordan using the convenience sampling method. To achieve the purposes of the study three scales were administrated to the study sample measuring learning resources, academic buoyancy and satisfaction with learning experience. The results showed that means of females were higher than for males in (self-learning, Darsak platform and the regular teacher) learning resources, academic buoyancy and satisfaction with learning experience, and that means of children were higher than for adolescents in (family-learning and the regular teacher) learning resources, while they were higher for adolescents than for children in (self-learning and special classes) learning resources and academic buoyancy. The results also showed that the means of students living in camps were the highest in general on learning resources, academic buoyancy and satisfaction with learning experience scales according to the living place variable. Finally, the results showed that learning resources and age stage explained (55.9%) of the variance in academic buoyancy and (59.1%) of the variance in the satisfaction with learning experience. One of the main recommendations of the study was the need to provide appropriate academic and psychological care for distance learning students.

Keywords: learning resources, academic buoyancy, satisfaction with learning experience, distance learning, Jordanian schools.

Email: [1]hamzeh@yu.edu.jo

مقدمة

تزايد الاهتمام في مجال البحوث النفسية والتربوية المعاصرة بتوجهات علم النفس الإيجابي، كمفاهيم النهوض الأكاديمي، والرضا عن الخبرة الدراسية، التي تعد إحدى أهم مكونات الرضا عن الحياة وجودتها بصورتها الشاملة لدى الطلبة، وتحقيق التكيف النفسي والأكاديمي ضمن السياقات التعليمية التي تؤدي دورًا كبيرًا في عملية تنشئتهم بمختلف مجالات نموهم وتعلمهم، حيث يقضي فيها الطلبة معظم ساعاتهم اليومية؛ لذا كان من المهم الكشف عن مستوى الرضا عن خبراتهم الدراسية، ومصادرها (Akhlaghi & Ganji, 2019).

ويعبر مفهوم الرضا عن الحالة الانفعالية الإيجابية التي يتم الشعور بها نتيجة تحقيق الأهداف، كما يصف مجموعة المشاعر السارة التي تنشأ من التقييم الإيجابي للأداء الجيد، كحالة الرضا عن الإنجازات، والأنشطة المدرسية (Khaksar & Jayervend, 2020). ويعرف الرضا عن الخبرة الدراسية (Satisfaction with learning experience) بأنه حالة معرفية انفعالية تحدد مدى تحقيق أهداف التعلّم والتوقعات المرجوة منه، من خلال مقارنتها مع الظروف الواقعية للخبرة الدراسية، وهو عملية تقييم ذاتي لجميع الخبرات المرتبطة بمكونات النظام الدراسي (المعلم، والأقران، والمنهاج، والأنشطة المدرسية، والبيئة المدرسية (Kumar & Dileep, 2006).

ويعد الرضا عن الخبرة الدراسية أحد أهم مؤشرات التكيف الإيجابي، والانفعالات السارة تجاه مكونات الحياة الدراسية؛ لذا تتحدد مجالات الرضا عن الخبرة الدراسية بالرضا الدراسي، من خلال التكيف مع معطيات التعلّم الجديد واستراتيجياته، وتحقيق النتائج الدراسية المرتفعة. والرضا الذاتي، ويتمثل بتطوير المهارات الشخصية، وتنمية الذات وتقديرها، والنظرة التفاؤلية للمستقبل. والرضا الاجتماعي، كبناء علاقات تكيفية مع الآخرين. والرضا المهني من خلال تنمية الهوية المهنية، واكتشافها (Almeida et al., 2012; Fadel et al., 2018). ويتحدد مستوى الرضا عن الخبرة الدراسية بالعوامل الذاتية الداخلية، كالقدرة على النهوض الأكاديمي، ومستوى تقدير الذات، والعوامل الخارجية، كمصادر الدعم الاجتماعي، ومصادر التعلّم البديلة، حيث اتصف الطلبة ذوو الرضا عن الخبرة الدراسية بالتفاعل الإيجابي، والالتزام، والاندماج والمشاركة المدرسية، والرضا عن الحياة بصورتها العامة (Khaksar & Jayervend, 2020; ladd & Dinella, 2009).

بالمقابل، لا تكاد تخلو الحياة المدرسية من الضغوط الدراسية التي قد تزيد من مستوى الإجهاد النفسي والدراسي لدى الطلبة سواء أكانت ذاتية المصدر، كتدني القدرات الدراسية، أم خارجية، كالضغوطات الأسرية والاجتماعية. ومع أن الإجهاد الدراسي أمر مألوف بين الطلبة في مستوياته وآثاره الطبيعية، إلا أنَّ الزيادة فيه قد تؤدي إلى آثار سلبية، كتدني مستوى الإنجاز والأداء الدراسي؛ مما يتطلب الاهتمام أكثر بتنمية قدرة الطلبة على النهوض الأكاديمي الذي يحسن من القدرة على التعامل مع الصعوبات والإخفاقات الدراسية (Conway, 2019; Martin & Marsh, 2008a).

ويعرف النهوض الأكاديمي (Academic Buoyancy) بأنه قدرة المتعلم على التعامل الإيجابي مع التحديات والنكسات المختلفة في الحياة المدرسية اليومية؛ مما يعزز من المشاركة المدرسية، ويخفض الأعباء الدراسية (Martin & Marsh, 2009)، وهو بناء تكيفي يعزز قدرة المتعلمين على ممارسة السلوك الإيجابي؛ للتغلب على التحديات الأكاديمية التي تواجههم خلال المراحل الدراسية المختلفة، وهو عامل وقائي لتحصين المتعلمين وحمايتهم من الفشل الدراسي (الزغبي، 2018). ومما سبق، يمكن تعريف النهوض الأكاديمي بأنه أحد نتاجات ومظاهر فاعلية الذات الأكاديمية في قدرتها على تجاوز العقبات والإخفاقات المرتبطة بالحياة الدراسية، والنجاح في إيجاد الحلول المناسبة لها لتحقيق الرضا، والتكيف الأكاديمي.

وتعود الجذور الفلسفية لمفهوم النهوض الأكاديمي إلى افتراضات علم النفس الإيجابي الذي يفترض أنَّ الإنسان لديه القدرة والفعالية الذاتية للتقدم والنجاح في مختلف مجالات نموه، وتعلمه، ويمتلك الموارد والقوى النفسية الداعمة لنمو شخصيته الإيجابية، والنهوض بها نحو الأفضل (Datu & Yuen, 2018; Fredrickson, 2001). ويستند الأساس النظري المفسر لمفهوم النهوض الأكاديمي إلى نموذج الدافعية، والاندماج المدرسي (The Motivation and Engagement Wheel)، وهي التصورات والسلوكيات والانفعالات المعززة للدافعية، والاندماج المدرسي، وتصنف وفق صورتين أساسيتين، هما: الأبعاد التكيفية، وهي العوامل المعززة للدافعية كالفعالية الذاتية، والمثابرة، والأبعاد غير التكيفية، وهي العوامل المعيقة للدافعية كالعجز الذاتي، والقلق (Martin, 2007; Martin et al., 2010).

ويرتبط النهوض الأكاديمي بالمستويات المرتفعة بالرضا عن الخبرة الدراسية، من خلال زيادة الشعور بمتعة التعلّم، والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة المدرسية، وإقامة العلاقات الاجتماعية والتفاعلية التكيفية مع المعلمين والأقران، بالإضافة إلى زيادة الاندماج المدرسي، والتحصيل الدراسي، والرفاهية المدرسية والنجاح الأكاديمي (Miller et al., 2013). كما يسهم النهوض الأكاديمي في تعزيز قدرة الطلبة على حل المشكلات الدراسية، وتحسين جودة الحياة الدراسية، وإقامة العلاقات التكيفية مع المعلمين والأقران، وزيادة التفاعل مع الأنشطة المدرسية والمنهاج، وإنجاز المهمات الدراسية بكفاءة، وزيادة الشعور بالأمان المدرسي، والرضا عن الخبرة الدراسية، ليمثل بذلك عاملاً وقائياً من الآثار السلبية للخبرات والانفعالات الدراسية غير السارة (Conway, 2019).

ومن العوامل المؤثرة في تحقيق النهوض الأكاديمي، نوعية مصادر التعلّم القائمة على رعاية المتعلمين ونموهم المعرفي، والانفعالي، والاجتماعي، حيث تعزز المصادر المستندة إلى التدريب على الاستقلالية، والتعلّم الذاتي، وحل المشكلات من قدرة الأطفال والمراهقين على النهوض الأكاديمي، وتزيد من فرص النجاح والرضا الدراسي؛ لدورها الفعال في تزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة للتغلب على المعوقات والضغوطات الدراسية المحتملة، كما تعزز لديهم المشاركة المعرفية والانفعالية، والانتماء المدرسي؛ مما يحسن من جودة الخبرة الدراسية والرضا عنها في مراحل دراسية مبكرة تؤثر في خبرات المتعلمين المستقبلية عن الحياة المدرسية والطموح الدراسي (Jiang et al., 2013; Ursin et al., 2021 ; Collie et al., 2017). وعلى الرغم من تعدد وتنوع مصادر التعلّم في الوقت الراهن ومستقبلًا، إلا أنّه يجب الاهتمام بمدى قدرتها على تحسين مستوى النهوض الأكاديمي، والرضا الدراسي، حيث ارتبطت قيمة مصادر التعلّم عبر المجتمعات المختلفة ثقافيًا، واقتصاديًا، بمدى قدرتها على تحقيق التكيف الأكاديمي، والنفسي، والنجاح المستقبلي (Quinn et al., 2006).

ويحظى مفهوم مصادر التعلّم (Learning Resources) البديلة للبيئة المدرسية بقبولٍ واسعٍ في مختلف المؤسسات التعليمية والتأهيلية، خاصة في مجال تعليم الأطفال والمراهقين، التي تزداد الحاجة إليها أكثر في الأزمات الطارئة، وفي حال عدم تحقيق المدرسة لتوقعات الأسرة والمجتمع. فالتعلّم هو التعلّم، والمصدر المرافق له إنما يشير إلى مكان حدوثه، كمصدر بديل لبيئة التعليم المدرسي، لذا يستمر التعليم باختلاف المكان كالتعليم المنزلي، أو التعلّم الإلكتروني، حيث يشير مفهوم التعليّم البديل بمنظوره الشامل إلى جميع الأنشطة، والبرامج، والخبرات التعليمية التي تقدم خارج المدرسة، من خلال توظيف أساليب واستراتيجيات مختلفة عن التعليم المدرسي (Koerrenz et al., 2017). ويستند مفهوم مصادر التعلّم إلى التوجهات النفسية والتربوية القائمة على افتراضات التعلّم القائم على المصادر (Learning Based Sources) الذي يهدف إلى جعل البيئة التعليمية مفتوحة المصادر على مختلف الأدوات والمراجع القادرة على تحسين عملية تعلّم الفرد، ونموه، وعدم حصر المعرفة والخبرات التعليمية في مصدر واحد، بالإضافة إلى التوجه نحو التعلّم المتمركز حول المتعلم بدلا من المعلم، وتشجيع المتعلمين على التعلّم النشط (Brown & Smith, 2013; Caswell et al., 2008).

وأصبح التعلّم القائم على المصادر أكثر مرونة وفعالية مع تطور المصادر التعليمية وتنوعها، كأدوات التعلّم الإلكتروني، وتكنولوجيا التعليم، والتقنيات التعليمية بوسائطها المختلفة، والتلفاز التربوي، والمنصات التعليمية (Behaz & Djoudi, 2012). ويشير التعلّم القائم على المصادر إلى فاعلية استخدام كافة المصادر المتاحة للتعلم، بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية وفق حاجات المتعلمين، وقدراتهم ومستوياتهم التعليمية، وأساليب تعلمهم المفضلة، وظروفهم الاجتماعية. وقد تزايدت التوجهات التربوية نحو التعلّم القائم على المصادر كتعليم إضافي للتعليم التقليدي، وبديل له في حالة أزمات التعليم والظروف الطارئة (خميس، 2013)، بل يعد حاجة تعليمية ذات أهمية في كافة الظروف الدراسية، حيث يزيد من آفاق الفضول المعرفي، والتفكير الناقد في تعامل المتعلمين مع المعرفة الجديدة ومحاكمتها من مصادرها المتعددة، ويسهم في تطوير مهاراتهم التكنولوجية، ومهارات الاتصال والتواصل الفعال (إبراهيم، 2018).

ويعد التعليم المنزلي من أوائل المصادر البديلة للتعليم، حيث يشير إلى مجموعة الخبرات والممارسات التعليمية الهادفة التي يقوم بها أفراد الأسرة الراشدين لتعليم أطفالهم، وتوجيههم، ويساعد في تكييف احتياجات الطلبة، وضبط تكلفة التعليم، والحد من مشكلات الطلبة، كالتنمر، ويحصن معتقدات الأبناء؛ وفقًا لمنظومة الأسرة القيمية (Nur Icmi & Suryono, 2019). ويمثل التعلّم الذاتي أحد مصادر التعلّم الأكثر فاعلية، حيث يقوم فيه المتعلِّم بتحديد أهدافه، وتنظيم معرفته، ودافعيته، ونشاطاته بصورة تكيفية مع الظروف والإمكانات المتاحة، من خلال توظيف عدد من المهارات والاستراتيجيات المعرفية

والتنظيمية، كالتخطيط والمراقبة، وإدارة الوقت وتنظمه (Zimmerman, 2002). ويصنف التعلّم الإلكتروني كأبرز المصادر المعاصرة لتكنولوجيا التعليم، وعلى الرغم من تنوع أدواته، وتعدد مزاياه، إلا أنَّ هناك عددًا من العوامل المؤثرة في فاعليته كمصدر بديل للتعليم، كاتجاهات المعلم والمتعلم، ومدى امتلاكهما للمهارات الإلكترونية، وتوفر البنية التحتية، وملاءمة المناهج الدراسية وأنشطتها لتطبيقات التعليم الإلكتروني (Bauer & Kenton, 2005).

ويتعرض المتعلِّم في أثناء مراحل نموه إلى عدد من الأزمات النفسية والاجتماعية التي قد تؤثر في مختلف جوانب نموه وتعلمه، ويعد الأطفال والمراهقون الأكثر عرضة لمشكلات التكيف النفسي والأكاديمي، كما هو الحال في ظروف التعلّم عن بعد، حيث يجب التمييز بين التعلّم عن بعد في الظروف الاعتيادية، وفي الحالات الطارئة؛ لأنه عندما تستقر الأمور، وتعود الحياة إلى طبيعتها لن يتذكر الطلبة خبرات المحتوى التعليمي، بقدر ما سيتذكرون خبراتهم عن مشاعرهم، وكيفية الاهتمام بهم، ورعايتهم، إذ إنَّ التعلّم عن بعد يتضمن ما هو أبعد من مجرد تحميل للمحتوى التعليمي، بل يهدف ما وراء التعلّم عن بعد إلى تحقيق التكيف مع الظروف الطارئة، وتنمية القدرة على النهوض الأكاديمي، والرضا عن الخبرة الدراسية (Bozkurt & Sharma, 2020).

وبمراجعة الأدب السابق، تبين وجود عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، فقد هدفت دراسة مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2008b) إلى الكشف عن مستوى النهوض الأكاديمي لدى عينة تكونت من (3450) طالبًا وطالبةً في أستراليا، أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من النهوض الأكاديمي، ووجود فروق في مستوى النهوض الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس لصالح الذكور، والمرحلة العمرية لصالح الطلبة الأصغر سنًا.

وكشف شانكلاند وآخرون (Shankland et al., 2010) عن دور المصادر البديلة في تحقيق التكيف الأكاديمي لدى عينة تكونت من (50) من طلبة المدارس البديلة، و(80) من طلبة المدارس النظامية في أمريكا، أظهرت النتائج وجود دور مرتفع لمصادر التعلّم في تحقيق التكيف الأكاديمي والنفسي، حيث أظهر طلبة التعلّم البديل مستويات أقل من أعراض القلق والاكتئاب، ومستويات أفضل من الرضا عن الحياة الدراسية، والإنجاز الأكاديمي، كما بينت النتائج دور مصادر التعلّم في توفير الدعم الأسري والاجتماعي، وتنمية الكفاءة الأكاديمية، والتدريب على أساليب مواجهة المشكلات الطارئة.

وبحث مكولو (McCullough, 2013) في تصورات وقدرات أولياء أمور طلبة المدارس الثانوية حول التعليم المنزلي لدى عينة تكونت من (56) مشاركًا في ولاية تكساس، أظهرت النتائج وجود قابلية وقدرة مرتفعة للتعليم المنزلي لدى أولياء أمور الطلبة المراهقين، بالإضافة إلى امتلاكهم تصورات إيجابية نحو قدراتهم الذاتية، وثقتهم بأنفسهم للقيام بالتعليم المنزلي بكفاءة، وتحديد الاحتياجات التعليمية المناسبة لأبنائهم، وتوظيف أساليب التدريس المناسبة لتحقيق التكيف.

وبحث جيانغ وآخرون (Jiang et al., 2013) في دور مصادر الدعم الاجتماعي المرتبطة بالمدرسة (مشاركة الوالدين، ودعم الأقران للتعلم، والمعلم) بالرضا عن الحياة لدى عينة تكونت من (597) طالباً من المدارس الإعدادية في أمريكا، أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الرضا عن الحياة ككل لدى المراهقين تعزى لخبرات المدرسة، ومصادر الدعم الاجتماعي للتعلم، حيث كان أكثرها تأثيراً دعم المعلم، ثم الأقران، والأسرة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن خبرة الحياة الدراسية، والتفاعلات الإيجابية بين الأسرة والمدرسة.

وهدفت دراسة فاديل وآخرين (Fadel et al., 2018) إلى الكشف عن مستوى الرضا عن الخبرة الدراسية لدى عينة تكونت من (233) طالباً وطالبة في البرازيل، أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الرضا عن الخبرة الدراسية لدى الطلبة، كان أعلاها الرضا عن المقررات الدراسية، وأدناها الرضا عن البيئة الدراسية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الرضا عن الخبرة الدراسية تعزى لمتغيري الجنس والعمر.

وفي دراسة مسحية قام أكلفي وجانجل (Akhlaghi & Ganjl, 2019) بالبحث في العلاقة بين جودة الخبرة الدراسية، والنهوض الأكاديمي لدى عينة تكونت من (8135) طالبًا وطالبةً من المرحلة الثانوية في إيران، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مكونات جودة الخبرة الدراسية (الرضا العام، والمشاعر الإيجابية، والعلاقة مع المعلم، وفرص التقدم والتماسك الاجتماعي)، ومستوى النهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية.

وبحثت كونواي (Conway, 2019) في العلاقة بين التماسك المدرسي، والنهوض الأكاديمي، وخبرات القدرة على مواجهة الإجهاد الأكاديمي لدى عينة تكونت من (186) طالباً وطالبةَ في الفلبين، أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من النهوض الأكاديمي لدى الطلبة، وعدم وجود فروق في مستوى

النهوض الأكاديمي تعزى للجنس، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإجهاد الأكاديمي وكل من التواصل، والترابط المدرسي، والنهوض الأكاديمي، ووجود قدرة تنبؤية للنهوض الأكاديمي بالإجهاد الأكاديمي.

وسعى أورسين وآخرون (Ursin et al., 2021) إلى البحث في الدور الوسيط للنهوض الأكاديمي، ومصادر الدعم الاجتماعي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي، والمشاركة المدرسية لدى عينة تكونت من (403) طالباً من المدارس الابتدائية في فنلندا، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإجهاد والمشاركة المدرسية، ووجود دور وسيط للنهوض الأكاديمي، والدعم الاجتماعي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي، والمشاركة الصفية.

وكشف كاكسار وجارفيند (Khaksar & Jayervend, 2020) عن العلاقة بين الارتباط الأكاديمي، والنهوض الأكاديمي بالرضا عن الحياة لدى عينة تكونت من (400) طالبٍ من المدارس الثانوية في إيران، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى المشاركة الأكاديمية، والنهوض الأكاديمي بالرضا عن الحياة لدى الطلبة.

وأجرى زاهاراه وآخرون (Zaharah et al., 2020) دراسة مسحية بهدف تقييم واقع التعلّم عن بعد في ظل جائحة كورونا في إندونيسيا، أظهرت النتائج وجود نتائج إيجابية لعملية التعلّم عن بعد، حيث تم تنفيذها في جاكرتا بنسبة (95٪) تقريبًا؛ بسبب تعاون الآباء والمعلمين، والمراقبة الرسمية، كما تم تنفيذ أنشطة التعلّم، من خلال مصادر بديلة، كالتعلّم عن بعد، والتعليم المنزلي، بالمقابل أظهرت النتائج وجود عدد من المعوقات في المرحلة الأولى للتعلّم عن بعد، تمثلت بمحدودية الأجهزة والأدوات التقنية، وعدم توفر الوسائط المتصلة بالإنترنت، ونقص الخدمات.

وبحث باو (Bao, 2020) في المبادئ والاستراتيجيات التي تزيد من فاعلية التعلّم عن بعد، وقد تم اعتماد تجربة التعلّم عن بعد في جامعة بكين الصينية عينة للدراسة، أظهرت النتائج أن أهم المبادئ المؤثرة في تحسين عملية التعلّم عن بعد، هي: تقسيم محتوى المواد التعليمية، بحيث تتناسب مع الفترة الزمنية المقررة، وقُدِّرت بـ(20-25) دقيقة، وتعديل سرعة التدريس لضمان تقديم المعلومات بشكل فعّال، وتوظيف لغة الجسد والتنويع في نبرات الصوت، ووضع خطة طوارئ للحصول على الدعم الفني، وتعزيز قدرة الطلبة على التعلّم النشط، وتحفيزهم على المشاركة التعليمية.

وقام جريجالفا كوينونيز وآخرون (Grijalva-Quiñonez et al., 2020) بالكشف عن العلاقة بين أشكال المشاركة الوالدية في التعليم المنزلي، ومستوى التكيف النفسي، والإنجاز الأكاديمي لدى عينة تكونت من (823) طالباً وطالبةً من المرحلة الابتدائية في المكسيك، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المشاركة الوالدية في التعليم المنزلي، وتعزيز مستوى التكيف النفسي، والإنجاز الأكاديمي، بالمقابل بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى التسلط الوالدي ومستوى التكيف النفسي والأكاديمي، والكفاءة الأكاديمية، ومهارات التعلّم المنظم ذاتيًا.

وبناء على ما تقدم، أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود دور وسيط لمتغيري النهوض الأكاديمي، ومصادر الدعم الاجتماعي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي والمشاركة المدرسية (Shankland et al., 2010; Jiang et al., 2013; Ursin et al., 2021). ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين قدرة الطلبة على النهوض الأكاديمي، ومستوى الرضا عن الخبرة الدراسية (Akhlaghi & Ganjl, 2019; Khaksar & Jayervend, 2020). ووجود فروق في دور مصادر التعلّم في حياة الطلبة (Jiang et al., 2013)، ووجود فروق في مستوى الرضا عن الخبرة الدراسية تعزى للجنس، وللمرحلة العمرية (Fadel et al., 2018)، ووجود فروق في مستوى النهوض الأكاديمي تعزى لمتغيرات الجنس، والمرحلة العمرية (Martin & Marsh, 2008b).

ونتيجة لما تقدم، يتبين عدم بحث أي من الدراسات السابقة في متغيرات الدراسة الحالية معًا،– في حدود اطلاع الباحثين- تمثلت بالمصادر الإلكترونية، وقواعد البيانات الرقمية المتوفرة على محركات البحث (الباحث العلمي، ودار المنظومة)، بالإضافة إلى المراجع الورقية والدوريات المتاحة في مكان عمل الباحثين في الجامعات الأردنية؛ مما يظهر قيمة الدراسة الحالية بإضافة أهدافها، ونتائجها، وتوصياتها إلى منظومة الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، كما تنبثق أصالة الدراسة الحالية من خلال زمن إجرائها، وعينتها لدى طلبة التعلّم عن بعد، وما رافقها من ظروف وآثار جائحة كورونا في مصادر التعلّم، ومستوى الرضا عن الخبرة الدراسية، وحاجة الطلبة للنهوض الأكاديمي.

وعلى الرغم من زيادة البحث في مفهوم النهوض الأكاديمي وقياسه، وعلاقته بالأداء الأكاديمي، إلا أنّ هناك حاجة بحثية لإجراء المزيد من الدراسات حول علاقة النهوض

الأكاديمي بمؤشرات الرفاهية والصحة النفسية، كالرضا عن الخبرة الدراسية، وتفسير مدى قدرة النهوض الأكاديمي على التنبؤ بالنتائج التعليمية التكيفية لدى الطلبة، ومصادر تعلّمهم لتوفير البيئة التعليمية الإيجابية في السياقات المدرسية (Datu & Yuen, 2018). لذا، جاءت الدراسة الحالية بهدف الكشف عن الإسهام النسبي لمصادر التعلّم بالنهوض الأكاديمي والرضا عن الخبرة الدراسية لدى طلبة التعلّم عن بعد في ضوء متغيرات: الجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة من حالة التعايش كأولياء أمور مع خيارات المصادر البديلة للتعلم التي رافقت جائحة كورونا، حيث تباينت المصادر التي تم توظيفها في عملية التعلّم عن بعد بدرجة إسهامها في تحسين قدرة الطلبة على النهوض الأكاديمي لمواجهة التحولات والتغيرات الطارئة في العملية الدراسية، حيث فرضت التحديات المعاصرة ضرورة الاهتمام بالبيئة التعليمية، وتطوير مصادرها؛ لما أظهرته من تفاوت في فاعليتها بالمحافظة على استمرارية النظام الدراسي، وتعويض فاقده التعليمي خلال جائحة كورونا؛ مما أثر سلبًا في قدرة الطلبة على التعافي والنهوض الأكاديمي من جديد، ومستوى رضاهم عن الخبرات الدراسية المقدمة لهم (Sintema, 2020).

كما أن الخصائص النفسية والتعليمية للمتعلمين في ظل الثورة التكنولوجية والمعلوماتية تختلف عما كانت عليه قبل ذلك، من حيث الحاجة إلى السرعة والتنويع في مصادر التعلّم، وطريقة اكتساب المعرفة، والتوجه نحو البيئة التعليمية ذات المصادر المفتوحة بصورها المختلفة وجاهيًا، أو عن بعد أو المدمج. وعلى الرغم من تعدد مصادر التعلّم إلاّ أن لكل منها خصائص إيجابية، وجوانب قصور؛ مما يتطلب إجراء عملية تقييم مستمر لفاعلية إسهامها في قدرات المتعلمين(Behaz & Djoudi, 2012) .

وجاءت مشكلة الدراسة الحالية استجابة لتوصيات الدراسات السابقة الداعية إلى إجراء المزيد من الدراسات حول الرضا عن الخبرة الدراسية (Kumar & Dileep, 2006)، ومصادر دعم التعلّم، وتحديدًا لدى طلبة المدارس، ودراسة الفروق بينهما تبعًا لمراحل عمرية مختلفة؛ إذ تتغير طبيعة المصادر ومستوى الرضا عنها وفقًا لمستوى المرحلة العمرية والدراسية (Hampden-Thompson & Galindo, 2017). كما تتفاوت قدرة الطلبة على النهوض الأكاديمي تبعًا لعدد من المتغيرات الديموغرافية كالعمر، والجنس، حيث تتصف الإناث عادةً بأنهن أشد عرضة للإجهاد الدراسي والنفسي من الذكور (Conway, 2019; Martin & Marsh, 2008b) لذا، جاءت الدراسة الحالية بهدف البحث في الإسهام النسبي لمصادر التعلّم في تحقيق النهوض الأكاديمي، والرضا عن الخبرة الدراسية لدى طلبة التعلّم عن بعد المرافق لجائحة كورونا.

أسئلة الدراسة

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مصادر التعلّم تعزى لمتغيرات: الجنس، أو المرحلة العمرية، أو مكان السكن لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في النهوض الأكاديمي تعزى لمتغيرات: الجنس، أو المرحلة العمرية، أو مكان السكن لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الرضا عن الخبرة الدراسة تعزى لمتغيرات: الجنس، أو المرحلة العمرية، أو مكان السكن لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن؟

4. ما القدرة التنبؤية لمصادر التعلّم، والجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن؟

5. ما القدرة التنبؤية لمصادر التعلّم، والجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن بالرضا عن الخبرة الدراسية لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف إلى الفروق في مصادر التعلّم، ومستوى النهوض الأكاديمي، والرضا عن الخبرة الدراسة لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن وفقًا لمتغيرات: الجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن.

2. الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من: مصادر التعلّم، والجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن.

3. الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من: مصادر التعلّم، والجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن بالرضا عن الخبرة الدراسية لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

1. تستمد الدراسة أهميتها النظرية من أصالة أهدافها، ومواكبتها للقضايا التربوية والنفسية المستجدة محليًا وعالميًا، ومحاولة الإسهام في حلّها .

2. قد تسهم الدراسة الحالية في توفير إطار نظري معزز بنتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية حول إسهام مصادر التعلّم في تمكين الطلبة من النهوض الأكاديمي، وتحسين مستوى الرضا عن الخبرة الدراسية.

الأهمية التطبيقية

1. تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة بمدى الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية، وتطبيق توصياتها في مجال رعاية الطلبة وتعليمهم، من خلال تقييم فاعلية اسهام مصادر التعلّم في تحسين قدرة الطلبة على النهوض الأكاديمي، وتعزيز مستوى الرضا عن الخبرات الدراسية.

2. تظهر مجالات القيمة التطبيقية للدراسة في إمكانية الاستفادة من المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية، وتحديدًا مقياس مصادر التعلّم الذي تم تطويره واستخدامه أول مرة في الدراسة الحالية.

3. قد تعزز الدراسة الحالية عمليًا خبرة صانعي القرار التربوي، والقائمين في تعليم الطلبة، ورعايتهم، وعمل الباحثين في مجال أثر تحديات وأزمات البيئة التعليمية على الطلبة وكيفية مساعدتهم، من خلال تزويدهم بالتغذية الراجعة حول كفاءة مصادر التعلّم في الإسهام بتنمية القدرة على النهوض الأكاديمي، والرضا عن الخبرة الدراسية.

محددات الدراسة

المحددات الموضوعية: تحددت بأدوات الدراسة الحالية، ودلالات صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها.

المحددات البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة التعلّم عن بعد في المرحلة الأساسية من مرحلتي الطفولة (10-11) سنة، والمراهقة (15-16) سنة، والمسجلين بالمدارس الحكومية الأردنية.

المحددات الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2020.

المحددات المكانية: تمثلت بالمدارس الحكومية في الأردن.

مصطلحات الدراسة

مصادر التعلّم (Learning Resources): تتمثل بالبيئات والجهات الداعمة لتعلم الفرد ونموه، بعيدًا عن قيود الصفوف المدرسية التقليدية، وفقًا لرؤية تعليمية، وأدوات وأساليب خاصة (Koerrenz et al., 2017)، ويعرفها الباحثون بأنّها: المصادر التعليمية التي فضلها الطلبة، عوضًا عن التعليم الوجاهي؛ من أجل متابعة المنهاج المدرسي خلال عملية التعلّم عن بعد، وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها المستجيب على مقياس مصادر التعلّم المستخدم بالدراسة الحالية الذي أعده الباحثون.

النهوض الأكاديمي (Academic Buoyancy): هو القدرة على المواجهة الفعالة للشدائد والإخفاقات الأكاديمية (Martin & Marsh, 2008a). أما إجرائياً فهو الدرجة الكلية التي حصل عليها المستجيب على مقياس النهوض الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية، الذي طوّره مارتن ومارش (Martin & March, 2008a).

الرضا عن الخبرة الدراسية (Satisfaction with Learning Experience): ويتمثل بالحالة المعرفية الانفعالية الناتجة عن التقييم الذاتي لجميع الخبرات المرتبطة بعملية التعلّم، وتعبّر عن مدى تحقيق التوقعات والأهداف في الواقع الدراسي (Nogueira et al., 2019). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المستجيب على مقياس الرضا عن الخبرة الدراسية ككل، ومجالاته المستخدمة في الدراسة الحالية، الذي أعده نوجيرا وآخرين. (Nogueira et al., 2019)

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية، حيث تهدف إلى الكشف عن الإسهام النسبي لمصادر التعلّم في تحقيق النهوض الأكاديمي، والرضا عن الخبرة الدراسية والفروق فيها تبعًا لمتغيرات الجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن لدى طلبة التعلّم عن بعد، واستخدم المنهج الوصفي لتوافقه مع طبيعة أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الأساسية المسجلين في المدارس الحكومية الأردنية، خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2020م، وبلغ عددهم (1204831) طالبًا وطالبةً، منهم (566465) ذكورًا، و(638366) أناثًا، – حسب التقرير الإحصائي لوزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي 2019/2020م.

تكوّنت عينة الدراسة من (2659) طالبًا وطالبةً من المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية الأردنية، خلال الفصل

الأول من العام الدراسي 2019/2020م، اختيروا بالطريقة المتيسرة (Convenience Sampling Method) – نظرًا لظروف جائحة كورونا- وجدول 1يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول 1: توزيع أافراد العينة حسب متغيرات الجنس والمرحلة العمرية ومكان السكن

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	1750	%65.8
	أنثى	909	%34.2
	المجموع	2659	%100
المرحلة العمرية	الأطفال	1264	%47.5
	المراهقين	1395	%52.5
	المجموع	2659	%100
مكان السكن	مدينة	682	%25.6
	قرية	1479	%55.6
	بادية	229	%8.6
	مخيم	269	%10.1
	المجموع	2659	%100
	المجموع الكلي	2659	%100

أدوات الدراسة

مقياس مصادر التعلّم

تم بناء مقياس مصادر التعلّم بما ينسجم مع ظروف تطبيق الدراسة الحالية (التعلّم عن بعد)، وعينتها، وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد هدف المقياس المتمثل بالكشف عن المصادر البديلة للتعلم لدى طلبة التعلّم عن بعد في المدارس الأردنية.

2. الرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالمصادر البديلة للتعلّم ومن أهمها: (Behaz & Djoudi, 2012; Jiang et al., 2013; Shankland et al., 2010؛ إبراهيم، 2018؛ خميس، 2013؛ الهاجري، 2020).

3. توجيه سؤال مفتوح للطلبة حول مصادر التعلّم التي تم الاستعانة بها كبديل للتعليم الوجاهي خلال مرحلة التعلّم عن بعد؛ لضمان شمول كافة المصادر البديلة للتعلم لدى طلبة التعلّم عن بعد، خاصة المستجد منها، ومن ثم تم جمع الإجابات وتنظيمها، حيث تضمنت خمسة مصادر للتعلّم، هي: التعلّم الذاتي، والتعلّم الأسري، ومنصة درسك المتلفزة، والتواصل مع المعلم الأصيل، والدروس الخصوصية.

4. صياغة الفقرات القادرة على الكشف عن مدى استخدام كل مصدر من مصادر التعلّم، مع مراعاة الخصائص العمرية والتعليمية لعينة الدراسة المستهدفة.

5. تحديد سلّم الاستجابة وشكلها بما يناسب فقرات المقياس، من خلال سلم تدريج ليكرت الخماسي اللفظي.

6. تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبًا وطالبةً من خارج عينة الدراسة، للتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقياس. وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (25) فقرة، موزعة إلى خمسة مصادر للتعلم، بمعدل خمس فقرات لكل مصدر؛ علمًا بأنّه لا يوجد درجة كلية للمقياس، وكانت جميع الفقرات موجبة.

مقياس النهوض الأكاديمي

تم استخدم مقياس النهوض الأكاديمي الذي طوّره مارتن ومارش (Martin & March, 2008a)، ويتكون من أربع فقرات ذات تدريج سباعي، وقد اتصف المقياس بدلالة صدق وثبات مقبولة، حيث بلغت قيمة الاتساق الداخلي (0.80)؛ علمًا أنّه لا يوجد مجالات للمقياس.

مقياس الرضا عن الحياة الدراسية

تم استخدام مقياس نوجيرا وآخرين (Nogueira et al., 2019)، وتكون من ثماني فقرات موزعة إلى مجالين، هما: الرضا عن الأداء الأكاديمي، والرضا عن الظروف الدراسية، وبمعدل أربع فقرات لكل مجال. وقد تم التحقيق من الخصائص السيكومترية لمعاملات (الصدق والثبات) للمقياس بصورته الأصلية، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون للمقياس ككل (0.80) ولمجال الرضا عن الأداء الأكاديمي (0.72) ومجال الرضا عن الظروف الدراسية (0.74). في حين بلغت معاملات صدق البناء لارتباط الفقرات مع المقياس ككل (40-56) وتراوحت فقرات مجال الرضا عن الأداء الأكاديمي (0.68-0.74) وفقرات مجال الرضا عن الظروف الدراسية (0.54-0.83).

صدق أداة الدراسة وثباتها

أولا: الصدق

صدق المحتوى: تم التأكد من صدق مقاييس الدراسة الحالية من خلال عرضها على مجموعة تكونت من (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وطلب إليهم الحكم على المقاييس من حيث: دقة الترجمة، ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، وانتماء الفقرات للمقاييس، ومجالاتها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين التي حظيت بنسبة اتفاق (80%)، وتلخصت ببعض التعديلات اللغوية والنحوية، وصياغة الفقرات.

مؤشرات صدق البناء: من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية، وبين الفقرة والمجالات في مقياسي مصادر التعلّم، والرضا عن الخبرة الدراسية. حيث بلغت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة ومجالات مقياس مصادر التعلّم ما بين (0.71 -0.31)، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات ومجالات مقياس الرضا عن الخبرة الدراسية بين (0.75 -0.37)، ومع الدرجة الكلية بين (0.81 -0.43). وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي بين (0.67 -0.44)، وقد تم اعتماد قيمة معامل الارتباط (0.30) معياراً لقبول الفقرات ضمن مقياس الدراسة الحالية، وكانت جميع القيم دالةً إحصائيًا.

ثانياً: الثبات

الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest): تم تطبيق المقاييس على عينة استطلاعية بلغت (40) طالبًا وطالبةً، وبعد مرور أسبوعين تم تطبيقها مرة أخرى على نفس العينة الاستطلاعية، وبعد ذلك تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجتي التطبيقي الأول والثاني، كما في جدول.

حساب الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقاييس باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، وجدول 2 يوضح ذلك.

يعرض جدول 2 قيم الثبات لمقاييس الدراسة، حيث تراوحت قيم كرونباخ ألفا لمجالات مقياس مصادر التعلّم (0.88 – 0.82)، وقيمة ثبات الإعادة (0.86 – 0.78). في حين تراوحت قيم كرونباخ ألفا لمقياس الرضا عن الخبرة الدراسية ككل (0.91)، وقيمة ثبات الإعادة (0.89). أما قيم كرونباخ ألفا لمقياس النهوض الأكاديمي ككل فقد بلغت (0.91)، وقيمة ثبات الإعادة (0.88)، وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية.

معيار تصحيح المقاييس

تمت الإجابة على جميع مقاييس الدراسة الحالية وفقا لسلم تدريج ليكرت الخماسي، تبعا للأوزان الآتية: موافق بشدة = (5 درجات)، موافق = (4 درجات)، محايد = (3 درجات)، غير موافق= (درجتان)، غير موافق بشدة= (درجة واحدة). علمًا أنَّ جميع فقرات المقاييس موجبة. ولتحديد مستوى كل مقياس، تم الاعتماد على المعيار الإحصائي الآتي: مستوى منخفض (1-2.33)، ومستوى متوسط، (2.34 – 3.67)، ومستوى مرتفع (3.68 - 5).

جدول 2: قيم معاملات كرونباخ الفا، وثبات الإعادة لمقاييس الدراسة

المقياس	مجالات المقياس	قيم كرونباخ الفا	ثبات الإعادة
مصادر التعلّم	التعلّم الذاتي	0.82	0.79
	التعلّم الأسري	0.82	0.78
	منصة درسك المتلفزة	0.88	0.86
	التواصل مع المعلم الأصيل	0.86	0.80
	الدروس الخصوصية	0.85	0.79
الرضا عن الخبرة الدراسية	الرضا عن الاداء الدراسي	0.91	0.88
	الرضا عن الظروف الدراسية	0.90	0.87
	المقياس ككل	0.91	0.89
النهوض الأكاديمي	المقياس ككل	0.91	0.88

إجراءات الدراسة

تم تطبيق أدوات الدراسة الكترونيًا، بعد الحصول على الموافقات الرسمية للتطبيق بدءًا من كتاب تسهيل المهمة من الجامعة التي يعمل بها الباحثون إلى مديريات وزارة التربية والتعليم، حيث كانت المشاركة في الدراسة الحالية طوعية لجميع أفراد مجتمع الدراسة، وتم التأكيد لعينة الدراسة على سرية البيانات، وخصوصيتها، وعدم تداولها خارج أهداف الدراسة الحالية، واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، ومن ثم تم جمع البيانات، ومعالجتها إحصائيًا، وعرض النتائج وتنظيمها في جداول إحصائية مناسبة، وفقًا لأسئلة الدراسة، بعد ذلك تمت مناقشة النتائج وتقديم التوصيات، وفقًا لنتائج الدراسة الحالية.

أساليب المعالجة الإحصائية

تمت الإجابة عن السؤال الأول من خلال تحليل التباين الثلاثي المتعدد عديم التفاعل، وعن السؤالين الثاني والثالث من خلال تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل، في حين تمت الإجابة عن السؤالين الرابع والخامس من خلال تحليل الانحدار المعياري المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مصادر التعلّم تعزى لمتغيرات: الجنس، أو المرحلة العمرية، أو مكان السكن لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن؟"

للكشف عن أثر متغيرات الجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن في درجات الطلبة على مقياس مصادر التعلّم، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس، كما هو مبين في جدول 3.

يظهر من جدول 3 أن هناك فروقًا ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس مصادر التعلّم وفقاً لمتغيرات الجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد عديم التفاعل (Three-Way MANOVA) للكشف عن أثر متغيرات الجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن على أبعاد مقياس مصادر التعلّم، وجدول 4 يوضح ذلك.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس مصادر التعلّم وفقاً لمتغيرات الجنس والمرحلة العمرية ومكان السكن

مصدر التعلّم	الاحصائي	الجنس		المرحلة العمرية			مكان السكن			الكلي
		ذكر	أنثى	طفولة	مراهقة	قربة	مدينة	بادية	مخيم	
التعلّم الذاتي	م	3.22	3.49	3.29	3.49	3.34	3.43	3.39	3.61	3.40
	ع	1.01	0.99	1.03	0.97	1.01	1.00	1.02	0.90	1.00
	المستوى	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط
التعلّم الأسري	م	3.88	3.86	4.02	3.73	3.86	3.86	3.83	4.00	3.87
	ع	0.80	0.82	0.75	0.85	0.83	0.81	0.82	0.72	0.81
	المستوى	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع
منصة درسك المتلفزة	م	2.65	2.73	2.72	2.68	2.62	2.62	2.79	3.30	2.70
	ع	1.16	1.13	1.13	1.14	1.13	1.11	1.23	0.98	1.14
	المستوى	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط
التواصل مع المعلم	م	3.88	3.98	4.01	3.88	3.95	3.92	3.88	4.04	3.95
	ع	0.71	0.74	0.67	0.78	0.75	0.75	0.75	0.52	0.73
	المستوى	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع
الدروس الخصوصية	م	3.11	3.12	3.02	3.20	3.17	2.97	3.31	3.00	3.11
	ع	1.14	1.14	1.16	1.12	1.13	1.16	1.21	1.06	1.14
	المستوى	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط

جدول 4: تحليل التباين الثلاثي المتعدد عديم التفاعل لأثر الجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن في أبعاد مصادر التعلّم

مصدر التباين	أبعاد مصادر التعلّم	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	التعلّم الذاتي	50.718	1	50.718	52.379	*0.000	0.037
الجنس	التعلّم الأسري	0.084	1	0.084	0.131	0.717	0.035
هوتلنج = 0.027	منصة درسك المتلفزة	18.141	1	18.141	14.516	*0.000	0.038
الدلالة = 0.000	التواصل مع المعلم	6.808	1	6.808	12.956	*0.000	0.015
	الدروس الخصوصية	0.024	1	0.024	0.019	0.891	0.014
	التعلّم الذاتي	27.706	1	27.706	28.614	*0.000	0.874
المرحلة العمرية	التعلّم الأسري	56.700	1	56.700	88.523	*0.000	0.932
هوتلنج= 0.089	منصة درسك المتلفزة	1.031	1	1.031	0.825	0.364	0.786
الدلالة = 0.000	التواصل مع المعلم	10.710	1	10.710	20.382	*0.000	0.945
	الدروس الخصوصية	17.560	1	17.560	13.679	*0.000	0.813
	التعلّم الذاتي	33.015	3	11.005	11.366	*0.000	0.019
مكان السكن	التعلّم الأسري	3.783	3	1.261	1.969	0.117	0.000
وليكس لامبدا = 0.946	منصة درسك المتلفزة	127.228	3	42.409	33.934	*0.000	0.005
الدلالة = 0.000	التواصل مع المعلم	4.312	3	1.437	2.736	*0.042	0.005
	الدروس الخصوصية	25.289	3	8.430	6.567	*0.000	0.000
	التعلّم الذاتي	2568.836	2653	0.968			
	التعلّم الأسري	1699.280	2653	0.641			
الخطأ	منصة درسك المتلفزة	3315.622	2653	1.250			
	التواصل مع المعلم	1394.038	2653	0.525			
	الدروس الخصوصية	3405.666	2653	1.284			
	التعلّم الذاتي	33324.920	2659				
	التعلّم الأسري	41566.800	2659				
الكلي	منصة درسك المتلفزة	22825.360	2659				
	التواصل مع المعلم	42794.200	2659				
	الدروس الخصوصية	29230.760	2659				

يظهر جدول 4 وجود أثر للجنس في تقديرات الطلبة في مصادر (التعلّم الذاتي، ومنصة درسك المتلفزة، والتواصل مع المعلم الأصيل)، وعند الرجوع لجدول 3 تبين أن المتوسطات الحسابية للإناث كانت أعلى منها للذكور، في حين لم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بتقديرات الطلبة على مصدري (التعلّم الأسري، والدروس الخصوصية). وتشير النتائج إلى وجود أثر للمرحلة العمرية في تقديرات الطلبة على جميع مصادر التعلّم باستثناء (منصة درسك المتلفزة)، وعند الرجوع لجدول 3 تبين أن المتوسطات الحسابية لدى طلبة مرحلة الطفولة أعلى منها لدى طلبة مرحلة المراهقة على مصادر (التعلّم الأسري، والتواصل مع المعلم الأصيل)، بينما جاءت المتوسطات الحسابية أعلى لدى الطلبة المراهقين من الأطفال على مصادر (التعلّم الذاتي، والدروس الخصوصية)، في حين لم تكن هناك فروق في المتوسطات الحسابية بين الفئتين العمريتين على منصة درسك المتلفزة. كما يظهر جدول 4 أن حجم الأثر لمتغير المرحلة العمرية كان كبيرًا في جميع مصادر التعلم باستثناء (التعلم الأسري) الذي لم يكن دالًا إحصائيًا من الأصل، في حين كان حجم الأثر صغيرًا لمتغيري الجنس في مصادر (التعلّم الذاتي، ومنصة درسك المتلفزة، والتواصل مع المعلم) ومتغير مكان السكن على جميع مصادر التعلم باستثناء (التعلم الأسري) الذي لم يكن دال إحصائيًا من الأصل (Sullivan & Feinn, 2012). وللكشف عن الفروق على مصادر التعلم تبعًا لأثر مكان السكن تم إجراء مقارنات بعدية حسب طريقة شفيه (Scheffe)، التي أظهرت أنّ المتوسط الحسابي لدى طلبة المخيم كان أعلى من المتوسط الحسابي لطلبة القرية على مصدر (التعلّم الذاتي)، وأعلى من المتوسطات الحسابية لطلبة القرية والمدينة والبادية على مصدر (منصة درسك المتلفزة)، وأعلى من طلبة البادية على مصدر (التواصل مع المعلم الأصيل). في حين كان مصدر (الدروس الخصوصية) لدى طلبة القرية أعلى من طلبة المدينة، ولدى طلبة البادية أعلى من المدينة والمخيم.

مناقشة نتائج السؤال الأول

أظهرت النتائج وجود فروق في مصادر (التعلّم الذاتي، ومنصة درسك المتلفزة، والتواصل مع المعلِّم الأصيل) تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ويمكن تفسير النتيجة الحالية من خلال طبيعة الفروق في القدرات التعليمية، ومصادر التعلّم بين الجنسين، حيث تكون الإناث أكثر ميلًا إلى مصادر التعلّم التي تتطلب محيطًا تفاعليًا داخليًا كمنصة درسك المتلفزة، كما تؤدي توجهات السياقات الثقافية والاجتماعية لعينة الدراسة الحالية دورًا مؤثرًا في تعزيز الإناث أكثر نحو اعتماد مصادر التعلّم الأقل تفاعلًا خارجيا، كما تتصف الإناث بالقدرة على التنظيم والتعلّم الذاتي في مجال الاستعداد والتخطيط لمتطلبات التحصيل الدراسي (Hu & Cheung, 2021)؛ مما قد يفسر تفضيل الإناث لمصادر التعلّم (الذاتي، ومنصة درسك المتلفزة، والتواصل مع المعلم الأصيل).

وأشارت النتائج إلى وجود فروق في جميع مصادر التعلّم باستثناء (منصة درسك المتلفزة) تعزى للمرحلة العمرية، حيث جاءت الفروق على مصادر (التعلّم الأسري، والتواصل مع المعلم الأصيل) لصالح طلبة مرحلة الطفولة، مقابل وجود فروق في مصادر (التعلّم الذاتي، والدروس الخصوصية) لصالح طلبة مرحلة المراهقة، ويمكن أن تعزى النتيجة الحالية إلى طبيعة الفروق في الحاجات التعليمية، ومستوى المهمات والواجبات الدراسية بين مرحلتي الطفولة والمراهقة، حيث يكون الأطفال في مرحلة اكتساب المهارات التعليمية الأساسية، كأبجديات القراءة، والكتابة، والحساب، وتشكيل المهارات الدراسية، وعادات التعلّم؛ مما يتطلب متابعة أسرية أكثر، بالإضافة إلى دور المعلِّم الأصيل، حيث يعد الوالدان والمعلِّم النماذج الأكثر تأثيرًا في مرحلة الطفولة، مما يجعل الطلبة الأطفال أكثر تقبلًا وتعاونًا وتأثرًا واستفادةً من الرعاية التعليمية والخبرات الدراسية التي تقدمها مصادر التعلّم الأسري، والمعلِّم الأصيل، التي بدورها أيضا تشبع حاجات الطفل التعليمية والنفسية والاجتماعية الداعمة لتكيفهم الدراسي والنفسي(Banerjee & Rai, 2020; Nur Icmi & Suryono, 2019)، خاصة في ظل ظروف التعلّم عن بعد، وزيادة فترة الحجر المنزلي لشهور متواصلة؛ مما سمح للوالدين قضاء وقت أكثر في مجال تعليم أطفالهم، ومتابعة مناهجهم الدراسية وأنشطتها (Wang et al., 2020)؛ مما قد يفسر الفروق في مصادر (التعلّم الأسري، والتواصل مع المعلم الأصيل) لصالح طلبة مرحلة الطفولة.

بالمقابل، تزداد المهمات والواجبات الدراسية صعوبةً، وتصبح المناهج الدراسية أعلى مستوى وأكثر تخصصية لدى الطلبة المراهقين قد تفوق قدرات مصادر التعلّم الأسري؛ مما يتطلب منهم توظيف مهارات واستراتيجيات دراسية متقدمة (كالتعلّم الذاتي)، أو الاستعانة بمصادر تعلم متخصصة لتعويض الفاقد التعليمي (كالتواصل مع المعلِّم الأصيل)؛ مما يفسر وجود فروق في مصادر (التعلّم الذاتي، والدروس الخصوصية) لصالح الطلبة المراهقين.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في النهوض الأكاديمي تعزى لمتغيرات: الجنس، أو المرحلة العمرية، أو مكان السكن لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن؟"

للكشف عن أثر متغيرات الجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن في تقديرات الطلبة على مقياس النهوض الأكاديمي، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس، كما في جدول 5.

يظهر من جدول 5 أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغيرات الجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل (Three-Way ANOVA)، وجدول 6 يوضح ذلك.

يكشف جدول 6 عن وجود أثر للجنس في تقديرات الطلبة على مقياس النهوض الأكاديمي، وعند الرجوع للجدول 5 يتبين أن المتوسط الحسابي للإناث كان أعلى من المتوسط الحسابي للذكور. كما يلاحظ وجود أثر للمرحلة العمرية في تقديرات الطلبة على مقياس النهوض الأكاديمي، حيث جاءت المتوسط الحسابي لطلبة مرحلة المراهقة أعلى من طلبة مرحلة الطفولة. كما يظهر جدول 6 أن حجم الأثر لمتغيرات الجنس والمرحلة العمرية ومكان السكن كان صغيرًا (Sullivan & Feinn, 2012).

ويشير جدول 6 إلى وجود أثر لمكان السكن في تقديرات الطلبة على مقياس النهوض الأكاديمي، وللكشف عن مصادر هذه الفروق تم إجراء مقارنات بعدية حسب طريقة شفيه (Scheffe)، حيث بينت أن المتوسط الحسابي للنهوض الأكاديمي لدى طلبة المخيم أعلى من طلبة القرية، والمدينة، في حين لم تصل باقي الفروق بين المتوسطات الحسابية في النهوض الأكاديمي وفقًا لمكان السكن إلى الدلالة الإحصائية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى النهوض الأكاديمي تعزى لمتغيري: الجنس ولصالح الإناث، والمرحلة العمرية ولصالح طلبة مرحلة المراهقة. وقد تعزى النتيجة الحالية إلى طبيعة ونوعية الظروف الحياتية بمكوناتها النفسية والاجتماعية والتعليمية التي رافقت أنماط نشاطات الطلبة خلال فترة انتشار جائحة كورونا الذي يكاد يكون من أكثر الأزمات تأثيرًا في حياة جيل عينة الدراسة الحالية وبصورة غير معهودة من قبل، تلخصت بتوقف شبه كامل لمختلف النشاطات الحياتية، بما فيها عملية التعليم المدرسي؛ مما أدى إلى فقدان التكيّف العام لدى الطلبة، وجعل من جائحة كورونا عائقًا حقيقيًا أمام استمرار النظام التعليمي (Matias et al., 2020; Brooks et al., 2020) مما تطلب توفير الحماية للطلبة وضمان استمرارية النظام التعليمي؛ بما يحقق المصلحة الفضلى للطلبة صحيًا ونفسيًا وتعليميًا (Matias et al, 2020; Zaharah et al., 2020)؛ لذا يعدُّ الطلبة المراهقون وخاصة الإناث أكثر فئات الطلبة تأثرًا بالظروف الحياتية والتعليمية التي رافقت جائحة كورونا، نظرًا لحاجة الإناث أكثر إلى الأمن النفسي والاجتماعي، وتوجهاتهن الهدفية من أجل التعليم والأداء، مما دفعهن إلى تطوير استراتيجيات النهوض الأكاديمي أكثر من أقرانهن الذكور؛ مما فسر وجود فروق في مستوى النهوض الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. كما أنَّ المهمات التعليمية، والأهداف الذاتية، والتوقعات الأسرية والاجتماعية تكون أكثر لدى الطلبة المراهقين من الأطفال؛ نظرًا لأهمية المرحلة التعليمية الثانوية كبوابة لمستقبل الطلبة المراهقين، مما دفعهم إلى تطوير استراتيجيات النهوض الأكاديمي بمستوى أفضل من الطلبة الأطفال الذين قد يكون أقل تأثرًا بخبرات التعلّم عن بعد؛ نظرًا لسهولة الخبرات التعليمية، وإمكانية تعويض الفاقد التعليمي والنفسي من الوالدين بصورة أفضل مقارنة مع الطلبة المراهقين الذين هم أكثر تأثرًا وانتكاسًا وفقدانًا للخبرات التعليمية والنفسية الاجتماعية؛ مما قد يفسر وجود فروق في مستوى النهوض الأكاديمي تعزى لمتغير المرحلة العمرية لصالح طلبة مرحلة المراهقة.

وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة (Martin & Marsh, 2008 b) التي أظهرت وجود فروق في مستوى النهوض الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس لصالح الذكور، والمرحلة العمرية لصالح الطلبة الأصغر سنًا، ودراسة (Conway, 2019) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى النهوض الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغيرات الجنس والمرحلة العمرية ومكان السكن.

الاحصائي	الجنس		المرحلة العمرية			مكان السكن				الكلي
	ذكر	أنثى	طفولة	مراهقة	قرية	مدينة	بادية	مخيم		
م	3.50	3.59	3.52	3.60	3.53	3.54	3.60	3.76		3.56
ع	0.87	0.91	0.90	0.90	0.92	0.90	0.92	0.66		0.90
المستوى	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	مرتفع		متوسط

جدول 6: تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل لأثر الجنس والمرحلة العمرية ومكان السكن في النهوض الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الجنس	8.551	1	8.551	10.737	*0.001	0.004
المرحلة العمرية	4.00	1	4.00	5.022	*0.025	0.002
مكان السكن	17.052	3	5.684	7.137	*0.000	0.008
الخطأ	2112.983	2653	0.796			
المجموع	35860.139	2659				

نتائج السؤال الثالث الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الرضا عن الخبرة الدراسية تعزى لمتغيرات: الجنس، أو المرحلة العمرية، أو مكان السكن لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن؟"

للكشف عن أثر متغيرات الجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن في تقديرات الطلبة على مقياس الرضا عن الخبرة الدراسية، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس، كما هو مبيّن في جدول 7.

يظهر من جدول 7 أن هناك فروقًا ظاهريةً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن الخبرة الدراسية وفقاً لمتغيرات الجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل (Three-Way ANOVA) وجدول 8 يوضح ذلك.

يظهر جدول 8 وجود أثر للجنس في تقديرات الطلبة على مقياس الرضا عن الخبرة الدراسية، وعند الرجوع لجدول 7 يتبين أن المتوسط الحسابي لدى الإناث كان أعلى من الذكور، في حين لم يكن هناك أثر للمرحلة العمرية في تقديرات الطلبة على مقياس الرضا عن الخبرة الدراسية. كما يبين جدول 8 أن حجم الأثر لمتغير الجنس ومكان السكن كان صغيرًا (Sullivan & Feinn, 2012)، ويلاحظ من جدول 8 وجود أثر لمكان السكن في تقديرات الطلبة على مقياس الرضا عن الخبرة الدراسية، وللكشف عن مصادر هذه الفروق تم إجراء مقارنات بعدية حسب طريقة شفيه (Scheffe)، التي أظهرت أن المتوسط الحسابي للرضا عن الخبرة الدراسية لدى طلبة المخيم كان أعلى من طلبة القرية، في حين لم تصل باقي الفروق بين المتوسطات الحسابية في الرضا عن الخبرة الدراسية وفقًا لمكان السكن إلى الدلالة الإحصائية.

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الرضا عن الخبرة الدراسية وفقاً لمتغيرات الجنس والمرحلة العمرية ومكان السكن

الاحصائي	الجنس		المرحلة العمرية			مكان السكن				الكلي
	ذكر	أنثى	طفولة	مراهقة	قرية	مدينة	بادية	مخيم		
م	3.18	3.29	3.27	3.24	3.21	3.29	3.22	3.42		3.25
ع	0.92	0.92	0.95	0.90	0.95	0.91	0.88	0.81		0.92
المستوى	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط		متوسط

جدول 8: تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل لأثر الجنس والمرحلة العمرية ومكان السكن في الرضا عن الخبرة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الجنس	12.014	1	12.014	14.225	*0.000	0.005
المرحلة العمرية	0.529	1	0.529	0.626	0.429	0.000
مكان السكن	15.356	3	5.119	6.061	*0.000	0.007
الخطأ	2240.569	2653	0.845			
المجموع	30399.390	2659				

مناقشة نتائج السؤال الثالث

كشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى الرضا عن الخبرة الدراسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وقد تعزى النتيجة الحالية إلى توافر الدعم النفسي والاجتماعي والدراسي المقدم لهنَّ من المصادر الاجتماعية، كالوالدين، والأقران، والمعلمات، مما يعزز مستوى الرضا عن الخبرة الدراسية، بالإضافة إلى نوعية البيئة المدرسية وتنظيمها ماديًا ونفسيًا، وتوفر الرعاية المدرسية، ونظام التفاعلات فيها، ونوعية الانفعالات الدراسية الإيجابية (Hampden-Thompson & Galindo, 2017)، حيث تظهر المشاهدات اليومية والخبرات العملية إلى توفرها أكثر في مدارس الإناث. وتختلف النتيجة الحالية عن نتائج دراسة (Fadel et al., 2018) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى الرضا عن الخبرة الدراسية تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تدعيم النتيجة الحالية من خلال نتائج متغير النهوض الأكاديمي السابقة التي كشفت عن وجود فروق في مستوى النهوض الأكاديمي لصالح الإناث، حيث يحسن النهوض الأكاديمي من مستوى التعامل بكفاءة مع التحديات والضغوط الدراسية واستبدالها بخبرات دراسية أكثر إيجابية؛ مما يزيد من مستوى النجاح الدراسي، وبالتالي تحسين مستوى الرضا عن الخبرات الدراسية؛ لأنَّ النهوض الأكاديمي عادة ما يقود إلى التعلّم الناجح والرضا عن الخبرة الدراسية (Khaksar & Jayervand, 2020)، في حين أنَّ عدم القدرة على النهوض الأكاديمي قد يؤدي إلى نتائج غير تكيفية تؤثر في مستوى الرضا عن الخبرة الدراسة.

نتائج السؤال الرابع الذي ينص على " ما القدرة التنبؤية لمصادر التعلّم، والجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المعياري المتعدد Standard Multiple Regression Analysis للكشف عن القدرة التنبؤية لمتغيرات مصادر التعلّم، والجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن. وقد تم التأكد من فرض عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات المتنبئة من خلال استخدام الارتباط الخطي المتعدد (Multicollinearity) حيث تم اختبار معامل تضخم التباين (VIF) الذي يجب ألاَّ تزيد قيمته على (10) والذي تراوحت قيمه ما بين (1.08) و(2.045)، واختبار التباين المسموح (Tolerance) الذي يجب أن يكون أكبر من (0.5)، حيث تراوحت قيمه ما بين (0.50) و(0.93) مما يؤكد تحقق الفرض. كما تم توليد متغير صوري(Dummy Variable) لمتغير مكان السكن كونه تصنيفيًا؛ بحيث اعتبرت الفئة الأكثر تكرارًا (القرية) مجموعة للمقارنة، وتم توليد ثلاثة متغيرات بناءً على ذلك على النحو الآتي: (قرية:1، مدينة:0)، (قرية:1، بادية:0)، (قرية:1، مخيم:0).

ويبين جدول 9 نتائج تحليل الانحدار المعياري المتعدد لأثر مصادر التعلّم، والجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن في النهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الحكومية في الأردن. جدول 9.

يبيّن جدول 9 أن متغيرات (مصادر التعلّم، والجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن) قد فسرت مجتمعة ما نسبته (55.9%) من التباين المفسر في النهوض الأكاديمي لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن، وعلى النحو الآتي:

جدول 9: نتائج تحليل الانحدار المعياري المتعدد لأثر مصادر التعلّم والجنس والمرحلة العمرية ومكان السكن في النهوض الأكاديمي

المتنبئات	المعامل b	قيمة t	الارتباط المتعدد R	التباين R^2	F
الحد الثابت	0.208	3.188			
التعلّم الذاتي	0.408	*24.690			
التعلّم الأسري	0.190	*10.398			
منصة درسك	0.106	*7.682			
التواصل مع المعلم	0.149	*7.765			
الدروس الخصوصية	0.075	*7.148	0.748	0.559	*336.151
الجنس	0.036-	1.427-			
المرحلة العمرية	0.061	*2.498			
قرية-مدينة	0.002-	0.068-			
قرية-بادية	0.018	0.429			
قرية-مخيم	0.012	0.303			

يتضح من النتائج أن متغيرات (مصادر التعلّم، والجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن) قد فسرت مجتمعة ما نسبته (55.9%) من التباين المفسر في النهوض الأكاديمي لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن، وعلى النحو الآتي: بزيادة درجات الطلبة على مصدر (التعلّم الذاتي) بمقدار وحدة واحدة، فإن درجاتهم على مقياس النهوض الأكاديمي تزداد بمقدار (0.298). وبالزيادة على مصدر (التعلّم الأسري) بمقدار وحدة واحدة، فإن درجاتهم على مقياس النهوض الأكاديمي تزداد بمقدار (0.190). وبالزيادة على مصدر (منصة درسك) بمقدار وحدة واحدة، فإن درجاتهم على مقياس النهوض الأكاديمي تزداد بمقدار (0.106). وبالزيادة على مصدر (التواصل مع المعلِّم الأصيل) بمقدار وحدة واحدة، فإنَّ درجاتهم على مقياس النهوض الأكاديمي تزداد بمقدار (0.149). وبالزيادة على مصدر (الدروس الخصوصية) بمقدار وحدة واحدة، فإن درجاتهم على مقياس النهوض الأكاديمي تزداد بمقدار (0.075)، مع بقاء قيمة أثر باقي المتغيرات ثابتة في كل حالة.

وبزيادة متغير المرحلة العمرية تزداد درجة طلبة المدارس الحكومية في الأردن على مقياس النهوض الأكاديمي (0.061) مع بقاء قيمة أثر باقي المتغيرات ثابتة- علماً بأن ترميز طلبة مرحلة الطفولة هو (0)، في حين أن ترميز طلبة مرحلة المراهقة (1)؛ بمعنى أن النهوض الأكاديمي لدى طلبة مرحلة المراهقة أعلى منه لدى طلبة مرحلة الطفولة، في حين لم يكن هناك دلالة لأثر متغيري الجنس، ومكان السكن في درجات طلبة المدارس الحكومية في الأردن على مقياس النهوض الأكاديمي.

ويمكن تمثيل معادلة التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة كما يلي:

النهوض الأكاديمي = 0.208 + (التعلم الذاتي x 0.408) + (التعلّم الأسري x 0.190) +(منصة درسك x 0.106) + (التواصل مع المعلم x 0.149) + (الدروس الخصوصية x 0.075) - (الجنس x 0.036) + (المرحلة العمرية x 0.061) - (مكان السكن: قرية_مدينة x 0.002) + (مكان السكن: قرية_بادية x 0.018) + (مكان السكن: قرية_مخيم x 0.012).

مناقشة نتائج السؤال الرابع

كشفت النتائج عن وجود قدرة تنبؤية لمصادر التعلّم، والمرحلة العمرية (الطفولة، المراهقة) بمستوى النهوض الأكاديمي لدى طلبة التعلّم عن بعد في الأردن. وقد يعزى ذلك إلى الدعم الاجتماعي والنفسي الذي تقدمه مصادر التعلّم للطلبة، مما أسهم في تعزيز قدراتهم على مواجهة التحديات والصعوبات الدراسية خاصة ظروف التعلّم عن بعد، والتعافي منها، وتحقيق التكيف الدراسي، وتعويض الفاقد التعليمي، وتحسين مستوى الصلابة الدراسية والنفسية لدى الطلبة (Shankland et al., 2010)، وبالتالي تحسين مستوى النهوض الأكاديمي، إذ لا ينحصر تأثير مصادر التعلّم في المجالات الدراسية والمعرفية فقط، بل تؤدي دورًا مؤثرًا في مختلف جوانب شخصية المتعلم معرفيًا ونفسيًا واجتماعيًا وسلوكيًا، وتعزيز القدرة على النهوض الأكاديمي والمشاركة الدراسية والنجاح والتفوق الدراسي منذ المراحل الدراسية الأولى (Ursin et al., 2021)، وتكسبهم الخبرة الإيجابية في تحمل المسؤولية الدراسية، كما أنَّ

التفاعل المبكر مع الراشدين، من خلال المصادر البديلة يطور استراتيجيات مستقبلية في كيفية مواجهة الضغوطات الدراسية، ومواقف عدم التكيف (Sotardi, 2016)؛ مما أسهم في تعزيز قدراتهم وتطوير مهاراتهم في حل مشكلاتهم، والتغلب على الإخفاقات الدراسية التي قد تواجههم؛ أي تحسين مستوى النهوض الأكاديمي، الذي يسهم بدوره في زيادة دافعية الطلبة نحو الإنجاز، ومهارات التنظيم الأكاديمي والتخطيط، وزيادة القدرة على الإنتاجية الدراسية، ومواجهة الأزمات والصعوبات الدراسية بصورة تكيفية؛ مما قد يفسر القدرة التنبؤية لمصادر التعلّم بمستوى النهوض الأكاديمي لدى طلبة الدراسة الحالية.

كما بينت النتائج وجود قدرة تنبؤية للمرحلة العمرية في تفسير التباين في مستوى النهوض الأكاديمي، وجاء الدور الأعلى لمرحلة المراهقة، ويتضح ذلك من خلال الفروق بين مرحلتي الدراسة في الطفولة والمراهقة في مستوى ونوعية المهمات والواجبات الدراسية، وصعوبة المفاهيم والمناهج الدراسية التي تعد أعلى مستوى في المرحلة الدراسية الثانوية (المراهقة)؛ مما يجعلهم أكثر عرضة لمواجهة التحديات والضغوط الدراسية، وأمام فرصة حقيقية لتوظيف مهارات واستراتيجيات النهوض الأكاديمي؛ للتغلب على الأزمات الدراسية، ومعالجتها بنجاح، وقد تسهم خبراتهم السابقة في التعامل مع الإخفاقات الدراسية، كتدني العلامات، والقلق من الاختبارات، وعدم إتقان المهمات الدراسية إلى تحسين مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين، في ظل تزايد دوافع النجاح المدرسي المرتبطة بمعززات وتوقعات اجتماعية مرتفعة من الوالدين والمعلمين (Khaksar & Jayervand, 2020; Martin et al., 2010)؛ مما قد يبرر القدرة التنبؤية لمرحلة المراهقة بمستوى النهوض الأكاديمي لدى طلبة عينة الدراسة الحالية. وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسات (Akhlaghi & Ganjl, 2019; Ursin et al., 2021) التي أشارت إلى وجودة قدرة تنبؤية لجودة مصادر الحياة المدرسية وتصورات بيئة التعلّم الإيجابي في مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين.

نتائج السؤال الخامس الذي ينص على "ما القدرة التنبؤية لمصادر التعلّم، والجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن بالرضا عن الخبرة الدراسية لدى طلبة المدارس الحكومية في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المعياري المتعدد. وجدول 10يوضح ذلك.

يكشف جدول 10 أن متغيرات (مصادر التعلّم، والجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن) قد فسرت مجتمعة ما نسبته (59.1%) من التباين في الرضا عن الخبرة الدراسية لدى طلبة المدارس الحكومية في الأردن، على النحو الآتي:

بزيادة درجات الطلبة على مصدر التعلّم الذاتي بمقدار وحدة واحدة، فإن درجاتهم على مقياس الرضا عن الخبرة الدراسية تزداد بمقدار (0.416). وبالزيادة على مصدر التعلّم الأسري بمقدار وحدة واحدة، فإنَّ درجاتهم على مقياس الرضا عن الخبرة الدراسية تزداد بمقدار (0.116).

جدول 10: نتائج تحليل الانحدار المعياري المتعدد لأثر مصادر التعلّم، والجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن في الرضا عن الخبرة الدراسية

المتنبئات	المعامل B	قيمة T	الارتباط المتعدد R	التباين R2	F
الحد الثابت	0.385	4.157			
التعلّم الذاتي	0.416	*25.412			
التعلّم الأسري	0.116	*6.399			
منصة درسك	0.220	*16.136			
التواصل مع المعلم	0.136	*7.148			
الدروس الخصوصية	0.006	0.556	0.769	0.591	*383.008
الجنس	0.034-	1.372-			
المرحلة العمرية	0.055-	*2.261-			
قرية-مدينة	0.045	1.634			
قرية-بادية	0.033-	0.762-			
قرية-مخيم	0.096-	*2.348-			

*دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05

وبالزيادة على مصدر منصة درسك بمقدار وحدة واحدة، فإنَّ درجاتهم على مقياس الرضا عن الخبرة الدراسية تزداد بمقدار (0.220). وبالزيادة على مصدر التواصل مع المعلِّم الأصيل بمقدار وحدة واحدة، فإن درجاتهم على مقياس الرضا عن الخبرة الدراسية تزداد بمقدار (0.136)، مع بقاء قيمة أثر باقي المتغيرات ثابتة في كل حالة.

وبتناقص متغير المرحلة العمرية تزداد درجة طلبة المدارس الحكومية في الأردن على مقياس الرضا عن الخبرة الدراسية بمقدار (0.055) مع بقاء قيمة أثر باقي المتغيرات ثابتة- علماً بأن ترميز طلبة مرحلة الطفولة هو (0) وترميز طلبة مرحلة المراهقة (1)؛ بمعنى أن الرضا عن الخبرة الدراسية لدى طلبة مرحلة المراهقة أقل منه لدى طلبة مرحلة الطفولة.

وبتناقص متغير مكان السكن (قرية- مخيم) تزداد درجة طلبة المدارس الحكومية في الأردن على مقياس الرضا عن الخبرة الدراسية بمقدار (0.096) مع بقاء قيمة أثر باقي المتغيرات ثابتة-علماً بأنَّ ترميز الطلبة سكان القرية هو (1) والمخيم (0)؛ بمعنى أنَّ الرضا عن الخبرة الدراسية لدى الطلبة سكان القرية أقل منه لدى الطلبة سكان المخيم.

وتتلخص نتائج معادلة التنبؤ بالرضا عن الخبرة الدراسية لدى عينة الدراسة بما يلي:

الرضا عن الخبرة الدراسية = 0.385 + (التعلم الذاتي x 0.416) + (التعلّم الأسريx 0.116) + (منصة درسك x0.220) + (التواصل مع المعلم x 0.136) + (الدروس الخصوصية x 0.006) - (الجنس x 0.034) - (المرحلة العمرية x 0.55) + (مكان السكن: قرية _ مدينة x 0.045) -(مكان السكن: قرية _ بادية x 0.033) -(مكان السكن: قرية _ مخيم x 0.096).

كما يشير جدول 10 إلى عدم وجود أثر لمصدر (الدروس الخصوصية)، ومتغير الجنس، والفروق في مكان السكن (قرية- مدينة، قرية- بادية) في الدرجات على مقياس الرضا عن الخبرة الدراسية لدى طلبة عينة الدراسة الحالية.

مناقشة نتائج السؤال الخامس

أظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية لمصادر التعلّم (التعلّم الذاتي، والتعلّم الأسري، والتواصل مع المعلم الأصيل، ومنصة درسك المتلفزة) بمستوى الرضا عن الخبرة الدراسية؛ مما يفسر فاعلية التعلّم القائم على المصادر الذي يتيح للطلبة اختيار مصادر متعددة للتعلم، وفق قدراتهم ومستوياتهم الدراسية، وتنسجم وأساليب تعلمهم المفضلة، وتتفق وأهدافهم الدراسية، وظروفهم الاجتماعية، وتلبي احتياجاتهم التعليمية والنفسية؛ مما يزيد من قدرة مصادر التعلّم (كالتعلّم الذاتي، والأسري، والتواصل مع المعلم الأصيل، ومنصة درسك المتلفزة) في تحسين مستوى الرضا عن الخبرة الدراسية، حيث أظهر الطلبة الذين حظوا بمصادر الدعم الاجتماعي والتعليمي بمستوى أفضل من المشاركة المدرسية، والاندماج المدرسي والشغف الدراسي؛ مما أسهم في تحسين مستوى شعورهم بالرضا عن الخبرة الدراسية وتجنب السلوكيات الخاطئة (Rosenfeld et al., 2000)، كما تدعم مصادر التعلّم مهمات التعلّم التفاعلي والإنساني من حيث التقبل غير المشروط، والقائم على احترام الذات وإشباع الحاجات، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة عن مستوى الأداء بمجالاته المختلفة دراسيا واجتماعيا وسلوكيًا؛ مما يزيد من مستوى الرضا عن الخبرات الدراسية، كمصادر التعلّم الأسري والذاتي التي تتضمن أبعادًا انفعالية اجتماعية أكثر من كونها مصادر تعلم (Hill & West, 2020). وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة (Ursin et al., 2021; Jiang et al., 2013) التي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مصادر التعلّم والدعم الاجتماعي المقدم من الأسرة والمدرسة مع الرضا عن خبرة الحياة المدرسية

كما بينت النتائج وجود قدرة تنبؤية للمرحلة العمرية في تفسير التباين في مستوى الرضا عن الخبرة الدراسية التي كانت أعلى لدى طلبة مرحلة الطفولة من المراهقة، وقد يعود ذلك إلى مستوى النتاجات الدراسية المطلوب تحقيقها من طلبة مرحلة الطفولة التي تكون عادةً أكثر وضوحًا وسهولةً، ويمكن تعويض الفاقد التعليمي لديهم بيسر، من خلال الأسرة القادرة على توفير بيئة دراسية آمنة، كما أنَّ توقعات الوالدين والمعلمين الدراسية تكون أقل تعقيدًا من الطلبة في مرحلة الطفولة مقارنة بالمراهقين؛ لذا يختلف تقييم الطلبة لمستوى الرضا عن الخبرة الدراسية من مرحلة دراسية إلى أخرى، وفقاً لما توفره مصادر التعلّم والظروف المدرسية من بيئة تكيفية لهم التي قد تتوفر أكثر في بيئة ومصادر تعلم مرحلة الطفولة؛ لإيمان وتوجه القائمين على رعايتهم وتعليمهم بحاجتهم أكثر إلى المساعدة والتوجيه، والرعاية التعليمية الخاصة؛ مما قد يسهم في تحسين مستوى الرضا عن الخبرة الدراسية (Jiang et al., 2013).

ومن النتائج المشتركة التي تمت ملاحظتها والمتعلقة بمتغير مكان السكن وجود فروق في مصادر التعلّم، ومستوى النهوض الأكاديمي، ومستوى الرضا عن الخبرة الدراسية

تعزى لمكان السكن ولصالح طلبة المخيم، وقد تقف الخبرات السابقة للسياق الاجتماعي والأسري لطلبة مدارس المخيم وراء تحفيز دوافع التحدي، والإصرار للتغلب على أزمات وضغوطات التعلّم عن بعد الذي رافق جائحة كورونا، التي قد لا تكون أشد خطورة من النكسات والإخفاقات الدراسية التي رافقت اللجوء في الذاكرة الاجتماعية والأسرية لطلبة مدارس المخيم ما زالت قادرة على توجيهم وإرشادهم إلى تبني وتوظيف استراتيجيات النهوض الأكاديمي لتعويض الفاقد التعليمي والنفسي؛ وبالتالي الشعور أكثر بالرضا عن الخبرات الدراسية (Kumar & Dileep, 2006). ويتأكد ذلك بميلهم أكثر إلى تفضيل مصادر التعلّم المستندة إلى (التعلّم الذاتي، ومنصة درسك المتلفزة، والتواصل مع المعلم الأصيل) الذي يمكن مناقشته أيضًا من خلال الظروف الاقتصادية التي لم تمكن طلبة مدارس المخيم، من توفير مصادر التعلّم المستندة إلى الدروس الخصوصية؛ مما قد يفسر وجود فروق في مصادر التعلّم، النهوض الأكاديمي، والرضا عن الخبرة الدراسية تعزى لمكان السكن ولصالح طلبة المخيم.

جوانب القصور

اقتصرت الدراسة على عينة من الطلبة في مرحلتي الطفولة (10-11) سنة، والمراهقة (15-16) سنة، والملتحقين بالمرحلة الدراسية الأساسية في المدارس الحكومية الأردنية، وبتوظيف المنهج الكمي، وقد يكون من الممكن تطبيق الدراسة على عينة من مراحل عمرية ودراسية أخرى كالمرحلة الثانوية وبصورة أشمل لتضم طلبة المدارس الخاصة، بالإضافة إلى المدارس الحكومية، وبتوظيف المنهج (الكمي، والنوعي).

توصيات الدراسة ومقترحاتها

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، تم تقديم التوصيات النظرية، والبحثية الآتية:

1. توجيه طلبة التعلّم عن بعد إلى الاستفادة من مصادر التعلّم المختلفة كالتعلّم الذاتي، والتعلّم الأسري، والتواصل مع المعلِّم الأصيل ومنصة درسك المتلفزة حيث كان لها الإسهام الأعلى في تحقيق النهوض الأكاديمي والرضا عن الخبرة الدراسية لدى طلبة عينة الدراسة الحالية.

2. تقديم الدعم والرعاية النفسية والأكاديمية لطلاب التعلم عن بعد في المرحلة الأساسية، حيث أظهروا مستوى أقل من الطالبات في القدرة على النهوض الأكاديمي، والرضا عن الخبرة الدراسية، خاصة لدى الأطفال الذين أظهروا مستوى أقل من المراهقين في القدرة على النهوض الأكاديمي.

3. ضرورة إعداد خطة طوارئ لأزمات التعليم مبنية على التعلّم القائم على المصادر من صانعي القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم؛ لتحقيق النهوض الأكاديمي، والرضا عن الخبرة الدراسية لدى الطلبة.

4. توظيف التعلّم الإنساني المتمركز حول الاهتمام بانفعالات الطلبة وتحقيق الرضا عن الخبرات الدراسية، وإشباع حاجاتهم النفسية والتعليمية، وعدم التركيز فقط على عدد المحاضرات ومدتها من خلف الكاميرات، وأن نتذكر أن الطلبة الأكثر فقرًا وضعفًا دراسيًا، قد يكونون هم الأكثر تضررًا من التعلم عن بعد، لمحدودية المصادر البديلة المتاحة لهم؛ لذا يجب مساعدتهم على النهوض الأكاديمي، وتحسين جودة الخبرة الدراسية، والرضا عنها.

5. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية وعلاقتها بمتغيرات تربوية ونفسية أخرى: كالدافعية، والحاجة إلى المعرفة، وموارد رأس المال النفسي، ولدى مراحل تعليمية أخرى كمرحلة ما قبل المدرسة، والتعليم الجامعي.

المراجع References

إبراهيم، حماده مسعود (2018). أنماط التعلّم القائم على المصادر (فردي-جماعي) وفاعليتهما في تنمية المهارات المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو استخدام مراكز مصادر التعلّم. *مجلة كلية التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، *37*(180)، 751-828.

خميس، محمد عطية (2013). *التعلّم القائم على المصادر*. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. 23(2)، 1-3.

الزغبي، أمل عبد المحسن (2018). تأثير التعلّم الاجتماعي / الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميًا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة كلية التربية*، *34*(6)، 446-390.

الهاجري، فهد دهيم (2020). *درجة إسهام مصادر التعلّم المتوافرة في إيجاد بيئة تعلم وتعليم جاذبة في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.

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

Al-Hajri, F. (2020). *The degree of contribution of available learning resources to creating an attractive learning and teaching environment in faculty of Basic Education in the State of Kuwait* [unpublished master's thesis]. Al al-Bayt University, Jordan. [In Arabic]

Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist, 56*(3), 218.

Grijalva-Quiñonez, C., Valdés-Cuervo, A., Parra-Pérez, L., & Vázquez, G. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students' homework: Its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Educational Psychology, 26*(2), 129-136.

Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review, 69*(2), 248-265.

Hill, J., & West, H. (2020). Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(1), 82-97.

Hu, J., & Cheung, C. K. (2021). Gender difference in the effect of cultural distance on academic performance among cross-border students in China. *Psicologia: Reflexãoe Crítica, 34(*33),1-10.

Ibrahim, H. (2018). Resource-based learning styles (individual-group) and their effectiveness in developing the information skills of secondary school students and their attitudes towards the use of learning resource centers. *Journal of the Faculty of Education for Educational and Psychological and Social Research, 37*(180), 828-751. [In Arabic]

Jiang, X., Huebner, E. S., & Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social indicators research, 114*(3), 1073-1086.

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.

Khamis, M. (2013). Resource-based learning. *Egyptian Society for Educational Technology, 23*(2)1-3. [In Arabic]

Koerrenz, R., Blichmann, A., & Engelmann, S. (2017). *Alternative schooling and new education: European concepts and theories.* Library of congress, control Number: 2017952836.

Kumar, S. P. K., & Dileep, P. (2006). *Academic life satisfaction scale and its effectiveness in predicting academic success.* Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491869.pdf.

Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología, 28*(3), 860–865.

Banerjee, D., & Rai, M. (2020). Social isolation in Covid-19: The impact of loneliness. *International Journal of Social Psychiatry, 66*(6), 525-527.

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies, 2*(2), 113-115.

Bauer, J., & Kenton, J. (2005). Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening. *Journal of Technology and Teacher Education, 13*(4), 519-546.

Behaz, A., & Djoudi, M. (2012). Adaptation of learning resources based on the MBTI theory of psychological types. *International Journal of Computer Science Issues (IJCSI), 9*(1), 135.

Bozkurt, A. & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1),1-6

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet, 395*(10227), 912-920.

Brown, S., & Smith, B. (2013). *Resource based learning*. Routledge.

Caswell, T., Henson, S., Jensen, M., & Wiley, D. (2008). Open educational resources: Enabling universal education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 9*(1), 1-11.

Collie, R. j., Ginns, P., Martin, A. &Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effect on learning strategies: An investigation of English and Chinese- Speaking Australian Students. *Educational Psychology, 37*, 947- 964.

Conway, G. (2019) School Connectedness and academic buoyancy: Insights into Filipino college students' experience of academic Stress. *Southeast Asia Psychology Journal,7*(1), 70 – 85.

Datu, J. A. D., & Yuen, M. (2018). Predictors and consequences of academic buoyancy: A review of literature with implications for educational psychological research and practice. *Contemporary School Psychology, 22*(3), 207-212.

Fadel, C. B., Souza, J. A. D., Bordin, D., Garbin, C. A. S., Garbin, A. J. Í., & Saliba, N. A. (2018). Satisfaction with the academic experience among graduate students of a Brazilian public university. *RGO-Revista Gaúcha de Odontologia, 66*(1), 50-59.

Shankland, R., Genolini, C., França, L. R., Guelfi, J. D., & Ionescu, S. (2010). Student adjustment to higher education: the role of alternative educational pathways in coping with the demands of student life. *Higher Education, 59*(3), 353-366.

Sintema, E. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 16*(7), 1-6.

Sotardi, V. A. (2016). Understanding student stress and coping in primary school: A mixed-method, longitudinal study. *Psychology in the Schools, 53*(7), 705–721.

Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using effect size or why the P value is not enough. *Journal of Graduate Medical Education, 4*(3), 279-282.

Ursin, P., Järvinen, T., & Pihlaja, P. (2021). The role of academic buoyancy and social support in mediating associations between academic stress and school engagement in finnish primary school children. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65*(4), 661-675.

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet, 395*(10228), 945-947.

Zaharah, Z., Kirilova, G., & Windarti, A. (2020). Impact of Corona Virus outbreak towards teaching and learning activities in Indonesia. *SALAM: Jurnal Sosial dan Budaya Syar-I, 7*(3), 269-282.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory in to Practice, 41*, 64–70.

Zoghbi, A. (2018). The impact of social/emotional learning in improving the academic buoyancy of struggling women academically at Taibah University in Madinah. *Journal of the Faculty of Education, 34*(6), 446-390. [In Arabic]

achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190–206.

Martin, A. j. & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy towards an understanding of students everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*, 53- 83.

Martin, A. J. & Marsh, H.W. (2008b). Workplace and academic buoyancy. Psychometric assessment and construct validity amongst school personal and students. *Journal of Psychology and Assessments, 26*, 168- 184.

Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 413-440.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education, 35*(3), 353-370.

Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time?. *British Journal of Educational Psychology, 80*(3), 473-496.

Matias, T., Dominski, F. H., & Marks, D. F. (2020). Human needs in COVID-19 isolation. *Journal of Health Psychology, 25*(7), 871–882.

McCullough, B. T. (2013). *Homeschooling parent/teachers' perceptions on educating struggling high school students and their college readiness* [Doctoral dissertation]. University of Phoenix. Published by ProQuest.

Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research, 62*, 239–248.

Nogueira, M. J., Antunes, J., & Sequeira, C. (2019). Development and Psychometric study of the academic life satisfaction scale (ALSS) in a higher education students' sample. *Nursing and Health Care International Journal, 3*(2), 1-8.

Nur Icmi, A., & Suryono, Y. (2019). The Role of homeschooling in the modern era. *KnE Social Sciences, 3*(17), 511–518

Quinn, M. M., Poirier, J. M., Faller, S. E., Gable, R. A., & Tonelson, S. W. (2006). An examination of school climate in effective alternative programs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 51*(1), 11-17.

Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal, 17*(3), 205-226.