Arabian Gulf Journal of Humanities and Social Studies

ISSN: 3080-4086

الإصدار السادس - العدد السابع عشر || تاريخ الإصدار 2026-08-20

الكفاءة الرقمية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة

Digital Competence and Its Relationship to Self-Regulated Learning Among University Students

م.د. زينة عبدالامير عبدالحسن جياد

Dr.Zeina Abdul Ameer Abdulhassan

الجامعة المستنصرية – كلية التربية – قسم العلوم التربوية والنفسية

DOI: https://doi.org/10.64355/agjhss61732

مجلة خليج العرب للدراسات الإنسانية والاجتماعية || هذه المقالة مفتوحة المصدر موزعة بموجب شروط وأحكام ترخيص مؤسسة المشاع الإبداعي(CC BY-NC-SA)

الملخص:

يهدف البحث الحالي التعرف الى :

1. مستوى الكفاءة الرقمية لدى طلبةالجامعة.
2. مستوى التعلم الذاتي المنظم لدى طلبة الجامعة .
3. العلاقة بين الكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي المنظم لدى طلبة الجامعة.
4. الأثر التنبؤي للكفاءة الرقمية على التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة

ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بتبني مقياس مقياس الكفاءة الرقمية والمعد من قبل فيراري Ferrari,2012 وفقاً لنموذجه النظري في تفسير الكفاءة الرقمية وهو الانسب لقياس المتغير ويتكون المقياس من (29) فقرة موزعة على (5) مجالات : (المعلومات والبيانات ,التواصل , انشاء المحتوى الرقمي , الامن او السلامة , حل المشكلات) اما مقياس التعلم المنظم ذاتياً فقد تبنت الباحثة مقياس (SRI-Self_Regulation Inventory) المعد والمطور من (Toering et al.,2012) والمستند في اطاره النظري الى النموذج الدائري ل زيمرمان (Zimmerman) ويتكون من (23) فقرة موزعة على ثلاثة ابعاد رئيسية تغطي مراحل التعلم المنظم ذاتياً وهي : (التخطيط والتحضير , التنفيذ والضبط , التقييم والتأمل الذاتي).

وبعد استخراج الخصائص السيكومترية للمقياسين من صدق وثبات , قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على عينة مكونة من (125)طالب وطالبة من طلبة كلية التربية /الجامعة المستنصرية اختيروا بالطريقة العشوائية , وقد اظهرت النتائج بأن الطلبة يتمتعون بمستوى كفاءة رقمية عالي ومستوى عالي من التعلم المنظم ذاتياً كما اظهرت النتائج ان هناك ارتباط ايجابي بين الكفاءة الرقمية والتعلم المنظم ذاتياً , كما بينت النتائج ايضاً ان الكفاءة الرقمية من الممكن ان تتنبأ بالتعلم المنظم ذاتياً , وفي ضوء هذه النتائج خرجت الباحثة ببعض التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الرقمية، التعلم المنظم ذاتياً.

Abstract:

The purpose of this study is to understand the following aspects: 1. The numerical level of competence among university students. 2. The level of self-directed learning among university students. 3. The relationship between numerical efficiency and organized self-learning among university students. 4. The predictive effect of numerical efficiency on autonomous organized learning among university students In order to achieve the research objectives, the researcher adopted a numerical efficiency scale developed by Ferrari in 2012. This scale is based on Zimmerman's circular model of self-regulation. The scale consists of 29 items, distributed across five categories: information and data, communication, creation of digital content, security/security measures, and problem-solving. As for the scale for self-regulated learning, the researcher adopted the SRI-Self_Regulation Inventory, which was developed by Toering et al. in 2012. This scale is based on Zimmerman's circular model of self-regulation. It consists of 23 items, distributed across three main dimensions that cover the stages of self-regulated learning: planning and preparation, implementation and adjustment, evaluation and self-reflection. After extracting the statistical characteristics of both scales regarding reliability and stability, the researcher applied these scales to a sample of 125 students from the Faculty of Education at the Al-Mustansiria University. These students were selected using random sampling methods. The results showed that the students possess a high level of numerical proficiency and also exhibit a high level of self-organized learning. Additionally, the results indicated a positive correlation between numerical proficiency and self-organized learning. It was also found that numerical proficiency can serve as a predictor of self-organized learning. Based on these findings, the researcher made several recommendations and proposals.

Keywords: Digital Competence, Self-Regulated Learning.

الفصل الاول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

أحدث التحول الرقمي في التعليم العالي تغييرًا جذريًا في أساليب وصول طلاب الجامعات إلى المعلومات، وتواصلهم، وتعاونهم، وبناء معارفهم. وقد أتاحت التطورات في التقنيات الرقمية، والذكاء الاصطناعي، ومنصات التعلم الإلكتروني، والبيئات التعليمية الافتراضية، فرصًا غير مسبوقة للتعلم المرن والشخصي والمستمر مدى الحياة. ونتيجةً لذلك، يُتوقع من مؤسسات التعليم العالي إعداد طلاب لا يمتلكون المعرفة التخصصية فحسب، بل يمتلكون أيضًا الكفاءات الرقمية اللازمة للعمل بفعالية في بيئات أكاديمية ومهنية غنية بالتكنولوجيا وعلى الرغم من الاستثمارات الكبيرة في البنية التحتية الرقمية والتقنيات التعليمية، تشير الأدلة إلى أن مجرد توفر الموارد التكنولوجية لا يُترجم بالضرورة إلى نتائج تعليمية فعالة, فلا يزال العديد من طلاب الجامعات يواجهون صعوبات في العثور على معلومات رقمية موثوقة، وتقييم الموارد الإلكترونية تقييمًا نقديًا، واختيار الأدوات التكنولوجية المناسبة، وحماية الخصوصية الرقمية، وإنشاء المحتوى الرقمي، وحل المشكلات المتعلقة بالتكنولوجيا. وتُشير هذه التحديات إلى أن الوصول إلى التكنولوجيا وحده غير كافٍ دون امتلاك الكفاءة الرقمية الكافية التي تُمكّن الطلاب من استخدام الموارد الرقمية بكفاءة ومسؤولية (Vuorikari,R.&Punie,y.,2022)

وفي الوقت نفسه، أدى التوسع السريع في بيئات التعلم الرقمية إلى نقل مسؤولية التعلم من المعلمين إلى الطلاب أنفسهم. تتطلب البيئات التعليمية الحديثة بشكل متزايد من المتعلمين تنظيم أنشطتهم التعليمية، ووضع أهداف أكاديمية، وإدارة الوقت بفعالية، وتنظيم دافعيتهم، ومراقبة استيعابهم، وتقييم تقدمهم في التعلم، وتكييف استراتيجيات التعلم بشكل مستقل. تمثل هذه العمليات مجتمعةً التعلم المنظم ذاتيًا، والذي يُعد باستمرار أحد أقوى المؤشرات على التحصيل الأكاديمي، والمثابرة، والتعلم مدى الحياة (Zimmrman,2000)

ومع ذلك، أشارت دراسات عديدة إلى أن العديد من طلاب الجامعات يُظهرون قصورًا في مهارات التنظيم الذاتي، لا سيما في بيئات التعلم المعتمدة على التكنولوجيا. غالبًا ما يواجه الطلاب صعوبات في الحفاظ على دافعيتهم، وتجنب المشتتات الرقمية، وتنظيم مهام التعلم عبر الإنترنت، وإدارة أعباء العمل الأكاديمية، والحفاظ على استراتيجيات التعلم الفعالة في غياب الإشراف المستمر من المعلمين. وقد برزت هذه التحديات بشكل متزايد بعد الانتشار الواسع لنماذج التعلم عبر الإنترنت والتعلم المدمج، حيث تلعب استقلالية المتعلم دورًا محوريًا في النجاح التعليمي (Broadbent,J.,&poon,W.l.,2015)

ومن الناحية النظرية، يبدو أن الكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي مرتبطان ارتباطًا وثيقاً فالطلاب ذوو الكفاءات الرقمية المتقدمة قد يكونون أكثر قدرة على تحديد الموارد الرقمية المناسبة، وتنظيم المواد التعليمية، والتواصل بفعالية عبر المنصات الرقمية، واستخدام التقنيات التعليمية بشكل استراتيجي لدعم أهدافهم التعليمية. وبالمثل، فإن الطلاب الذين يمتلكون مهارات تنظيم ذاتي قوية هم أكثر ميلًا للتفاعل الهادف مع التقنيات الرقمية، وتقييم المعلومات بشكل نقدي، وتنظيم استخدام التكنولوجيا، وتكييف استراتيجيات التعلم وفقًا للمتطلبات الأكاديمية. ومع ذلك، لا تزال الآليات الكامنة وراء العلاقة بين هذين المفهومين غير مفهومة بشكل كافٍ، لا سيما في سياقات التعليم العالي التي تشهد تحولًا رقميًا سريعًا.

على الرغم من أن الأبحاث السابقة قد تناولت الكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي بشكل منفصل، إلا أن الاهتمام التجريبي الذي وُجّه لدراسة علاقتهما المباشرة بين طلاب الجامعات كان محدودًا نسبيًا. وقد ركزت الدراسات الحالية في كثير من الأحيان على محو الأمية الرقمية، ومهارات تكنولوجيا المعلومات، وتقبّل التكنولوجيا، أو الاستعداد للتعلم عبر الإنترنت، بدلًا من الكفاءة الرقمية الشاملة كما هو مُصوَّر في إطار الكفاءة الرقمية الأوروبي (DigComp)وبالمثل، ركزت العديد من الدراسات حول التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الأكاديمي دون مراعاة كافية لتأثير القدرات الرقمية للطلاب على تنظيم عمليات التعلم في البيئات الرقمية.

علاوة على ذلك، لا تزال النتائج التجريبية الحالية غير متسقة. فبينما أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقات إيجابية قوية بين الكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي، تشير دراسات أخرى إلى أن هذه العلاقة قد تختلف باختلاف المتغيرات السياقية، مثل الأنظمة التعليمية، والبنية التحتية التكنولوجية، والدعم المؤسسي، والتخصص الأكاديمي، والجنس، والخبرات الرقمية السابقة. يدل هذا التباين على الحاجة إلى مزيد من البحوث القادرة على توضيح طبيعة وقوة العلاقة بين هذه المتغيرات في سياقات تعليمية متنوعة.

وفي سياق التعليم العالي العراقي، تسارع التحول الرقمي في السنوات الأخيرة مع تزايد اعتماد الجامعات على أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية، والفصول الدراسية الافتراضية، وأدوات التقييم الرقمية، والموارد التعليمية عبر الإنترنت. ومع ذلك، يعتمد نجاح تطبيق هذه المبادرات التكنولوجية بشكل كبير على قدرة الطلاب على استخدام التقنيات الرقمية بفعالية مع تنظيم سلوكياتهم التعليمية في الوقت نفسه. وعلى الرغم من هذه التطورات، لا تزال البحوث التجريبية التي تتناول الكفاءة الرقمية وعلاقتها بالتعلم الذاتي لدى طلاب الجامعات العراقية قليلة نسبيًا. ونتيجة لذلك، يمتلك واضعو السياسات التعليمية وإدارات الجامعات أدلة محدودة لتصميم تدخلات تعزز الكفاءات الرقمية للطلاب وتشجع التعلم المستقل.

لذا، تسد هذه الدراسة ثغرةً مهمةً في علم النفس التربوي وبحوث التعليم العالي، وذلك من خلال بحث العلاقة بين الكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي لدى طلاب الجامعات. وتحديدًا، تسعى الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت المستويات الأعلى من الكفاءة الرقمية مرتبطة بمهارات تعلم ذاتي أقوى، وما إذا

كان تعزيز الكفاءة الرقمية لدى الطلاب يُسهم في تحسين قدرتهم على التعلم المستقل والفعال في بيئات تعليمية مدعومة رقميًا وبناءً على ذلك، تستند هذه الدراسة إلى فرضية أن فهم العلاقة بين الكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي سيوفر رؤى نظرية وعملية قيّمة لتحسين الممارسات التعليمية، وتطوير المناهج الدراسية، وبرامج بناء القدرات الرقمية، وخدمات دعم الطلاب في مؤسسات التعليم العالي.

أهمية البحث :

أصبحت الكفاءة الرقمية عاملاً أساسياً في النجاح الأكاديمي. فالطلاب ذوو الكفاءة الرقمية العالية يتمتعون عموماً بقدرة أكبر على إيجاد مصادر أكاديمية موثوقة، وتنظيم المعلومات بكفاءة، واستخدام منصات التعلم الرقمي، والتعاون مع أقرانهم عبر الإنترنت، وإنجاز واجبات رقمية عالية الجودة، والتعامل مع التحديات التقنية. في المقابل، قد يواجه الطلاب ذوو الكفاءة الرقمية المحدودة صعوبات في استخدام أنظمة التعلم الرقمي، وتقييم المعلومات المتاحة عبر الإنترنت، وحماية البيانات الشخصية، واستخدام التقنيات التعليمية بفعالية، مما يقلل من جودة تجاربهم التعليمية

ورغم التركيز المتزايد على الكفاءة الرقمية، فإن الإتقان التقني وحده لا يضمن نتائج تعليمية ناجحة. ففعالية التعلم الرقمي تعتمد بشكل كبير على قدرة الطلاب على تنظيم عمليات تعلمهم بأنفسهم. ومع تزايد تركيز التعليم العالي على استقلالية المتعلم ومسؤوليته ومرونته، برز التعلم الذاتي كأحد أهم المفاهيم النفسية المؤثرة في تفسير التحصيل الأكاديمي للطلاب ومثابرتهم ويشير التعلم المنظم ذاتيًا إلى العملية النشطة التي يخطط من خلالها المتعلمون ويراقبون وينظمون ويقيمون إدراكهم ودوافعهم وسلوكهم وبيئة تعلمهم سعيًا لتحقيق الأهداف الأكاديمية (Zimmermen,2000).

فبدلًا من أن يكونوا متلقين سلبيين للمعلومات، يتحمل المتعلمون المنظمون ذاتيًا مسؤولية توجيه تعلمهم بأنفسهم من خلال وضع الأهداف، واختيار استراتيجيات التعلم الفعالة، وإدارة الوقت بكفاءة، ومراقبة فهمهم، والتحكم في عمليات التحفيز، والتأمل في أدائهم الأكاديمي.

ووفقًا لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي التي طرحها باندورا (1986)، يتأثر التعلم بالتفاعل المتبادل بين العوامل الشخصية والعمليات السلوكية والظروف البيئية. وضمن هذا المنظور النظري، يعكس التعلم المنظم ذاتيًا قدرة الأفراد على ممارسة دورهم الفاعل في أنشطة تعلمهم من خلال الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي وردود الفعل الذاتية. وقد وسّع زيمرمان (2000) هذا المنظور باقتراح نموذج دوري يتألف من مراحل التخطيط المسبق والأداء والتأمل الذاتي، مؤكدًا أن المتعلمين الناجحين يُعدّلون استراتيجيات تعلمهم باستمرار بناءً على التغذية الراجعة والتقييم الذاتي.

وقد عزز الاعتماد المتزايد على بيئات التعلم الرقمية الصلة النظرية والعملية بين الكفاءة الرقمية والتعلم المنظم ذاتيًا. إذ توفر التقنيات الرقمية للمتعلمين وصولًا غير مسبوق إلى الموارد التعليمية؛ ومع ذلك، تتطلب هذه التقنيات في الوقت نفسه من الطلاب تنظيم المعلومات بشكل مستقل، والتحكم في عوامل التشتيت، وتقييم الموارد الإلكترونية بشكل نقدي، وإدارة جداول التعلم، والحفاظ على الدافعية دون إشراف مستمر من المعلم , كما جاء في نتائج دراسة كباليي واخرون (Caballe,2018) .

حيث اظهرت نتائج الدراسة الى ان الطلبة يتمكنون من الوصول بسهولة الى التكنلوجيا لكنهم يستخدمونها بشكل محدود خاصة في مجال التعليم الا انهم على استعداد لدمجها في عملهم الاكاديمي حيث بينت الدراسة الى انهم يمتلكون تصوراً عالي عن الذات , وبالتالي، قد تُسهّل الكفاءة الرقمية على الطلبة تطوير وتطبيق استراتيجيات التعلّم الذاتي من خلال تمكينهم من التفاعل بفعالية أكبر مع البيئات التعليمية الرقمية.

وقد أشارت العديد من الدراسات التجريبية إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الرقمية والتعلّم الذاتي لدى طلاب الجامعات, حيث ان طلبة الجامعات الذين يمتلكون كفاءات رقمية متقدمة يكونون عمومًا أكثر قدرة على استخدام الموارد الرقمية بفعالية، واختيار الأدوات التقنية المناسبة، وتنظيم المواد التعليمية بكفاءة، والمشاركة في التعلّم التعاوني عبر الإنترنت كما ورد في دراسة(حسين 2022) الى ان الطلبة الجامعيين لديهم درجة مرتفعة من الكفاءة المعلوماتية والرقمية والاتصال واستخدام ادوات التكنلوجيا الحديثة وقد تُعزز هذه الكفاءات الاستقلالية الأكاديمية، وترفع مستوى الدافعية، وتُحسّن تنظيم عمليات التعلّم المعرفية والسلوكية. ومع ذلك، تُشير الأبحاث الحالية إلى أن العلاقة بين هذه المفاهيم معقدةتختلف باختلاف العوامل السياقية والثقافية والمؤسسية والفردية(فضل,2025)

على الرغم من أن الكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي حظيا باهتمام أكاديمي كبير كلٌ على حدة، إلا أن الدراسات التي تناولت العلاقة المباشرة بين هذين المتغيرين قليلة نسبيًا، لا سيما في الدول النامية وسياقات التعليم العالي العربي. وقد ركزت معظم الدراسات المنشورة على تقبّل التكنولوجيا، والاستعداد للتعلم عبر الإنترنت، أو الثقافة الرقمية، دون دراسة شاملة لكيفية إسهام الكفاءة الرقمية في قدرة الطلاب على تنظيم عمليات تعلمهم. علاوة على ذلك، فإن التطورات التكنولوجية المتسارعة، بما في ذلك الذكاء الاصطناعي، وأنظمة التعلم التكيفي، وتقنيات التعليم التفاعلية، تستلزم إعادة النظر باستمرار في دور الكفاءة الرقمية في تعزيز التعلم الذاتي الفعال في العراق والعديد من السياقات التعليمية النامية الأخرى، تواصل الجامعات استثمار مبالغ طائلة في البنية التحتية الرقمية والتقنيات التعليمية. ومع ذلك، فإن نجاح التحول الرقمي لا يعتمد فقط على توافر التكنولوجيا، بل أيضًا على الاستعداد النفسي للطلاب وقدراتهم الرقمية. إن فهم كيفية ارتباط الكفاءة الرقمية بالتعلم الذاتي قد يوفر رؤى قيّمة للمعلمين، ومصممي المناهج، وإداريي الجامعات، وصناع السياسات الساعين إلى تحسين جودة التعليم وإعداد الطلاب للتعلم مدى الحياة والتوظيف في المستقبل.

وبناءً على ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي لدى طلاب الجامعات. ومن خلال دراسة هذين المفهومين الأساسيين في التعليم العالي، تسعى الدراسة إلى إثراء الأدبيات المتنامية في علم النفس التربوي، مع تقديم أدلة تجريبية قد تدعم تصميم التدخلات التعليمية الرامية إلى تعزيز الكفاءات الرقمية للطلاب، وتنمية استراتيجيات التعلم الذاتي الفعّالة في البيئات التعليمية الرقمية وتكمن أهمية هذه الدراسة في تزايد أهمية الكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي باعتبارهما عاملين أساسيين في نجاح الطلاب الأكاديمي في التعليم العالي المعاصر. فمع استمرار الجامعات في التحول الرقمي السريع، يُتوقع من الطلاب امتلاك مهارات تكنولوجية متقدمة، فضلاً عن القدرة على تنظيم تعلمهم بفعالية ضمن بيئات تعليمية مُعززة بالتكنولوجيا. ونتيجةً لذلك، أصبح فهم العلاقة بين الكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي قضيةً بالغة الأهمية في علم النفس التربوي، والتعليم العالي، وبحوث التعليم الرقمي.

ومن المتوقع أن تُسهم هذه الدراسة نظرياً وعملياً وتربوياً وعلمياً، في إثراء الأدبيات المتنامية حول التعلم الرقمي والخصائص النفسية للطلاب , فمن منظور نظري، تُسهم هذه الدراسة في توسيع المعرفة الحالية حول العلاقة بين الكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي لدى طلاب الجامعات. فعلى الرغم من أن كلا المفهومين حظي باهتمام أكاديمي كبير بشكل مستقل، إلا أن الدراسات التجريبية التي تبحث في ارتباطهما المباشر لا تزال محدودة نسبياً، لا سيما في الدول النامية والسياقات التعليمية العربية.

وتُسهم هذه الدراسة في سدّ فجوة بحثية مهمة في أدبيات علم النفس التربوي المعاصر, فبينما تناولت الدراسات السابقة في كثير من الأحيان مهارات المعرفة الرقمية، وتقبّل التكنولوجيا، والاستعداد للتعلم عبر الإنترنت، أو مهارات تكنولوجيا المعلومات، إلا أن عددًا أقل نسبيًا من الدراسات استكشف الكفاءة الرقمية كبنية متعددة الأبعاد فيما يتعلق بالتعلم الذاتي.

إضافةً إلى ذلك، أُجريت معظم الدراسات المتاحة في سياقات تعليمية أوروبية أو أمريكية شمالية أو شرق آسيوية. وبالتالي، فإن الأدلة التجريبية المتوفرة حول هذه العلاقة في الجامعات العربية، وخاصة في العراق، محدودة نسبياً. ومن خلال دراسة طلاب الجامعات في هذا السياق، تُسهم هذه الدراسة في تقديم أدلة تجريبية خاصة بالسياق، مما قد يُثري البحوث المقارنة الدولية المتعلقة بالتعليم الرقمي وتعلم الطلاب.

علاوة على ذلك، قد تُشكّل هذه الدراسة أساسًا لأبحاث مستقبلية تتناول المتغيرات الوسيطة أو المعدّلة التي تؤثر على العلاقة بين الكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي، مثل الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والدافعية، والمرونة الرقمية، والانخراط في التعلم، ومعرفة الذكاء الاصطناعي، والتحصيل الدراسي.

اهداف البحث / يهدف البحث الحالي التعرف الى :

1. مستوى الكفاءة الرقمية لدى طلبة الجامعة.
2. مستوى التعلم الذاتي المنظم لدى طلبة الجامعة .
3. العلاقة بين الكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي المنظم لدى طلبة الجامعة.
4. الأثر التنبؤي للكفاءة الرقمية على التعلم الذاتي المنظم لدى طلبة الجامعة.

تحديد المصطلحات :

أولاً : الكفاءة الرقمية Digital Competence

عرفها كل من :

- **كرومسفيك (Krumsvik ,2011):**

الكفاءة في استخدام تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في سياق مهني جيد وادراك اثارها على استراتيجيات التعلم , والالتزام بالمثل والقيم المطلوبة للمجتمع والفرد في البيئة الرقمية

(krumsvik,2011)

- **فيراري (Ferrari,2012):**

هي مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بأستخدام تكنلوجيا المعلومات والاتصالات والوسائط الرقمية وتطبيقاتها ومشاركة المحتوى وبناء المعرفة بفعالية على نحو ملائم من اجل العمل , والتعلم والتنشئة الاجتماعية والتمكين (Ferrari,2012)

- **تعريف المفوضية الاوربية 2022:**

تشير الكفاءة الرقمية إلى الاستخدام الواثق والنقدي والمسؤول للتقنيات الرقمية في التعلم والعمل والمشاركة المجتمعية. وهي تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم الأخلاقية اللازمة للوصول إلى المعلومات الرقمية وإدارتها وتقييمها وإنشائها ونشرها، وحل المشكلات باستخدام التقنيات الرقمية، وحماية البيانات الشخصية والخصوصية، والانخراط بأمان ومسؤولية في البيئات الرقمية (المفوضية الأوروبية، ٢٠٢٢).

ووفقًا للمفوضية الأوروبية (٢٠٢٢)، تُصنَّف الكفاءة الرقمية إلى خمسة مجالات كفاءة مترابطة:

١. معرفة المعلومات والبيانات.

٢. التواصل والتعاون.

٣. إنشاء المحتوى الرقمي.

٤. السلامة.

٥. حل المشكلات.

- التعريف النظري : تبنت الباحثة تعريف فيراري للكفاءة الرقمية (Ferrari,2012)

- التعريف الإجرائي : تُشير الكفاءة الرقمية إلى الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلاب الجامعة عند اجابتهم على مقياس الكفاءات الرقمية .

ثانياً : التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning

عرفه كل من :

- **زيمرمان (Zimmerman, 2000)**

يُشير التعلم الذاتي إلى عملية نشطة وبنّاءة، حيث يضع المتعلمون أهدافًا أكاديمية وينظمون بشكل منهجي إدراكهم ودوافعهم وعواطفهم وسلوكهم وبيئة تعلمهم لتحقيق تلك الأهداف. يخطط المتعلمون الذين يتبعون التعلم الذاتي استراتيجيات تعلمهم ويراقبونها ويتحكمون بها ويقيّمونها، مع تكييفها وفقًا للمتطلبات الأكاديمية المتغيرة , وقد صاغ زيمرمان (2000) مفهوم التعلم الذاتي كعملية دورية تتكون من ثلاث مراحل مترابطة:

1. مرحلة التخطيط المسبق.

2. مرحلة الأداء.

3. مرحلة التأمل الذاتي (Zimmermen,2000).

التعريف الإجرائي : يشير إلى مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعة في مقياس التعلم المنظم ذاتيًا المُختارفي هذه الدراسة وتشير الدرجات الأعلى إلى مستويات أعلى من التعلم المنظم ذاتيًا.

الفصل الثاني / الاطار النظري

اولاً/ مفهوم الكفاءة الرقمية (Digital Competence)

ظهر مفهوم الكفاءة الرقمية استجابة للتحول الجذري الذي احدثته تكنلوجيا المعلومات والاتصالات وتزايد اندماج التقنيات الرقمية في التعليم والتوظيف والتواصل والمشاركة الاجتماعية والحياة اليومية ومع تزايد اندماج التقنيات الرقمية في المجتمعات الحديثة لم يعد امتلاك المهارات التقنية الاساسية كافياً, بل اصبح يتوقع من الافراد بشكل متزايد تحديد المعلومات وتقييمها والتواصل بشأنها وانشائها وادارتها بأستخدام التقنيات الرقمية بطريقة فعالة ونقدية وامنة ومسؤولة .

وشكّل الإطار الأوروبي لعام 2006 أساسًا سياسيًا هامًا، إذ وسّع مفهوم الكفاءة الرقمية ليتجاوز مجرد معرفة كيفية استخدام أجهزة الحاسوب. وتمّ تعريف الكفاءة الرقمية من منظور الاستخدام الواثق والواعي لتقنيات مجتمع المعلومات في العمل، والترفيه، والتواصل، والمشاركة المجتمعية. وبهذا المعنى، أصبحت الكفاءة الرقمية تُفهم على أنها كفاءة شاملة، أي أنها تدعم وتتفاعل مع أشكال أخرى من الكفاءات، بما في ذلك مهارات التعلم

الذاتي، والتواصل، والمشاركة المجتمعية. وقد أكّد فيراري (2012) لاحقًا على ضرورة اعتبار الكفاءة الرقمية كفاءةً تُمكّن الأفراد من اكتساب وتطبيق الكفاءات الأساسية الأخرى في البيئات الرقمية المعاصرة.

وقد أدى هذا السياق السياسي الأوروبي إلى الحاجة إلى تعريف أكثر منهجية وعملية للكفاءة الرقمية,على الرغم من وجود العديد من الأطر التي تتناول مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمهارات الرقمية، ومهارات المعلومات، ومهارات الإعلام، والمهارات المتعلقة بالتكنولوجيا، إلا أنه لم يكن هناك إطار أوروبي شامل بما يكفي لتوفير فهم مشترك لما ينبغي على المواطنين معرفته والقدرة على فعله في البيئات الرقمية.

في هذا السياق، أطلق مركز الأبحاث المشترك التابع للمفوضية الأوروبية مشروع (DIGCOMP)وكانت أنوسكا فيراري الباحثة الرئيسية المشاركة في تطوير هذا الإطار, وقد أُنجز العمل في معهد الدراسات التكنولوجية المستقبلية التابع للمفوضية الأوروبية، والذي أصبح الآن جزءًا من مركز الأبحاث المشترك. وسعى المشروع إلى ترسيخ فهم مفاهيمي مشترك للكفاءة الرقمية، وتحديد الكفاءات الأساسية التي يحتاجها الأفراد للمشاركة بفعالية في مجتمع يعتمد على الوسائط الرقمي

- **النماذج التي فسرت الكفاءة الرقمية :**

- **الاطار الاوربي للكفاءة الرقمية (Dig Como)**

يُعدّ الإطار الاوربي (DigComp 2.1) الذي طوّره مركز الأبحاث المشترك التابع للمفوضية الأوروبية، أحد أكثر الأطر المعترف بها على نطاق واسع لفهم الكفاءة الرقمية, الذي طوّره فوريكاري وآخرون (2022)، نموذجًا نظريًا شاملًا لفهم الأبعاد النفسية لمحو الأمية الرقمية في التعليم العالي. عند تطبيق هذا النموذج على طلاب المرحلة الجامعية الأولى - الذين يمرون بمرحلة انتقالية في بداية مرحلة البلوغ - فإنه يُنظّم الكفاءة الرقمية عبر خمسة مجالات أساسية مترابطة:

1. معرفة المعلومات والبيانات: القدرة المعرفية على تحديد الاحتياجات المعلوماتية، والبحث النقدي عن المصادر الأكاديمية، وتقييم مصداقية المصادر الإلكترونية، وتنظيم المحتوى الأكاديمي الرقمي بفعالية.

2. التواصل والتعاون: القدرة الاجتماعية والعاطفية على التفاعل، وتبادل المعرفة، والمشاركة في مشاريع أكاديمية تعاونية عبر وسائط رقمية متنوعة، مع الالتزام بآداب استخدام الإنترنت وإدارة الهويات الرقمية.

3. إنشاء المحتوى الرقمي: القدرة الإبداعية على إنتاج وتحرير ودمج محتوى جديد (مثل التقارير الأكاديمية، والعروض التقديمية، أو البرامج) مع فهم حقوق النشر ومبادئ الملكية الفكرية.

4. السلامة والرفاهية: الوعي النفسي اللازم لحماية البيانات الشخصية، والوقاية من الإرهاق الرقمي، وحماية الصحة النفسية من الإفراط في التحفيز الرقمي، وضمان السلامة البدنية في البيئات الإلكترونية.

٥. حل المشكلات: القدرة المعرفية العليا على تحديد المشكلات التقنية، واختيار الأدوات الرقمية المناسبة لحل المشكلات المفاهيمية أو التجريبية، والتحديث المستمر للمهارات الرقمية للتكيف مع التقنيات الناشئة.

يُقدّم برنامج(Dig Comp 2.1) الكفاءة الرقمية كسلسلة متصلة من النمو، تجمع بين المعالجة المعرفية، والوعي ما وراء المعرفي، والقدرة على التكيف الاجتماعي والعاطفي، وهي عناصر ضرورية للنجاح الأكاديمي والتعلم مدى الحياة.المعقدة.(Vuorikari et al.,2016)

- **النموذج الاجتماعي والأخلاقي والتكنولوجي للكفاءة الرقمية / كالفاني واخرون (2008)**

يعدّ نموذج كالفاني للكفاءة الرقمية (الذي طوره أنطونيو كالفاني وزملاؤه) إطارًا نظريًا متكاملًا مصممًا لتعريف الكفاءة الرقمية وقياسها وتقييمها في السياقات التعليمية. ,بدلًا من النظر إلى الكفاءة الرقمية على أنها مجرد إتقان تقني، يُعرّفها نموذج كالفاني بأنها القدرة على دمج المهارات التقنية والقدرات المعرفية والوعي الاجتماعي/الأخلاقي بمرونة لحل المشكلات، وبناء المعرفة، والتنقل في البيئات الرقمية بأمان ومسؤولية ويتكون هذا النموذج من ثلاث ابعاد :

1- البُعد التكنولوجي / يكون التركيزعلى لإتقان التشغيلي والإجرائي للتقنيات الرقمية, اما المهارات الأساسية فهم واجهات الأجهزة والبرامج، وإدارة مشكلات الأجهزة والبرامج، والتنقل في البيئات الرقمية، واكتساب مهارة عالية في استخدام الأدوات الرقمية الحديثة.

2- البُعد المعرفي / التركيزهنا على معالجة المعلومات النقدية، وحل المشكلات، وبناء المعرفة, المهارات الأساسية البحث عن المعلومات، واختيارها، وتحليلها، وتقييمها بشكل نقدي (محو الأمية المعلوماتية)، وتنظيم البيانات، وتقييم موثوقية المصادر، وتطبيق الأدوات الرقمية لحل المشكلات المعرفية أو إنجاز المهام المعقدة.

3- البُعد الأخلاقي والاجتماعي / التركيزيكون السلوك المسؤول والآمن والأخلاقي في المجتمعات الرقمية , اما المهارات الأساسيةهنا الالتزام بآداب استخدام الإنترنت، واحترام الخصوصية، وفهم الحدود القانونية/حقوق النشر، وحماية الهوية الشخصية/الأمن على الإنترنت، والمشاركة البناءة كمواطن رقمي (Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri,M.,2008)

- **نموذج فيراري Ferarri ,2012 للكفاءة الرقمية :** في عام 2012، نشر فيراري التقرير التالي:

الكفاءة الرقمية في الممارسة: تحليل الأطر/ أُعدّ هذا التقرير من قِبل مركز الأبحاث المشترك التابع للمفوضية الأوروبية - معهد الدراسات التكنولوجية المستقبلية (JRC-IPTS) وكان هدفه الرئيسي تحديد واختيار وتحليل الأطر القائمة المعنية بالكفاءة الرقمية , درست فيراري 15 حالة مختلفة، شملت المناهج الدراسية، ومبادرات التنفيذ، وأنظمة الاعتماد، والأطر الأكاديمية ,و تكتسب هذه المرحلة أهمية نظرية خاصة لأن فيراري لم تبني إطار عمل (DIGCOMP) على نظرية نفسية واحدة، بل طُوّرت من خلال تحليل مقارن وتركيبي للمفاهيم القائمة للكفاءة الرقمية.

بدأت انوسكا فيراري (2012) بدراسة المكونات المختلفة التي ربطها الباحثون والمؤسسات سابقًا بالكفاءة الرقمية، وحاولت تحديد العناصر المشتركة بين هذه الأطر, وكان الهدف هو تطوير فهم مفاهيمي مشترك يستوعب الأبعاد المختلفة للكفاءة الرقمية، بدلًا من اختزالها إلى مهارات حاسوبية تقنية.

لذا، يمكن فهم عملية التطوير على النحو التالي:

أطر محو الأمية الرقمية وكفاءات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحالية ← تحليل مقارن ← تحديد مكونات الكفاءة المشتركة ← توليف ← إطار .DIGCOMP

تصف المفوضية الأوروبية عمل فيراري لعام 2012 بأنه تحليل يهدف إلى تحديد الكفاءات الفرعية التي تُشكل الكفاءة الرقمية، وتطوير فهم مشترك لهذا المفهوم.

- **الأسس الفكرية والمفاهيمية لنموذج فيراري (Ferarri 2012)**

من المهم التأكيد على أن إطار عمل فيراري لم يستند إلى نظرية نفسية محددة، مثل نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية، أو نظرية بياجيه، أو نظرية فيجوتسكي الاجتماعية الثقافية.

بل يُمثل نموذج DIGCOMP إطارًا مفاهيميًا قائمًا على الكفاءات، تم تطويره من خلال دمج عدة تقاليد بحثية وسياسية تتعلق بمحو الأمية الرقمية والكفاءة المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

تأثر عمل فيراري بالتطور الأوسع لعدة مفاهيم ذات صلة:

1- محو الأمية الحاسوبية/تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

حيث ركزت المناهج السابقة غالبًا على القدرة على تشغيل أجهزة الحاسوب والأجهزة الرقمية. وقد أكدت هذه المناهج على المهارات التقنية والتشغيلية، بما في ذلك استخدام البرامج، والوصول إلى الأنظمة الرقمية، وإجراء العمليات التكنولوجية الأساسية , تجاوز منهج فيراري هذا التفسير التقني الضيق فقد فُهمت الكفاءة الرقمية على أنها لا تقتصر على القدرة على تشغيل التكنولوجيا فحسب، بل تشمل أيضًا العمليات المعرفية والاجتماعية والتواصلية والنقدية اللازمة لاستخدام التقنيات الرقمية بفعالية .

2- محو الأمية المعلوماتية / ساهمت محو الأمية المعلوماتية بشكل كبير في تطوير هذا الإطار، لأن البيئات الرقمية توفر للأفراد كميات هائلة من المعلومات,وبالتالي، تتطلب الكفاءة الرقمية من الأفراد معرفة كيفية : * تحديد الاحتياجات المعلوماتية.

* البحث عن المعلومات.

* تحديد مواقع المعلومات الرقمية.

* تقييم مدى ملاءمة المعلومات وموثوقيتها.

* تنظيم المعلومات.

* تخزين المعلومات واسترجاعها. شكّل هذا أساس مجال المعلومات في إطار عمل DIGCOMP الأصلي.

3- الثقافة الرقمية / وسّع مفهوم الثقافة الرقمية نطاقه ليتجاوز مجرد تشغيل الحاسوب، مُركّزًا على القدرة على استخدام التقنيات الرقمية للوصول إلى المعلومات وفهمها وتقييمها وإنشائها ونشرها وقد جسّد عمل فيراري هذا الفهم الأوسع من خلال تصوّر الكفاءة الرقمية كبنية متعددة الأبعاد تشمل المعرفة والمهارات والاتجاهات، بدلًا من المهارات التقنية وحدها.

4 - الثقافة الإعلامية/ ساهمت الثقافة الإعلامية بشكل خاص في البُعد النقدي للكفاءة الرقمية. إذ يتعرض الأفراد بشكل متزايد للمعلومات عبر الوسائط الرقمية، وشبكات التواصل الاجتماعي، والمواقع الإلكترونية، ومنصات الوسائط المتعددة، وبيئات التواصل عبر الإنترنت. لذا، تتطلب الكفاءة الرقمية تفاعلًا نقديًا مع المحتوى الرقمي وفهمًا لكيفية عمل الوسائط الرقمية.

5- مهارات القرن الحادي والعشرين / كما وضع فيراري الكفاءة الرقمية ضمن النقاش الأوسع لمهارات القرن الحادي والعشرين, فالكفاءة الرقمية ليست قدرة تقنية معزولة؛ يتفاعل مع التواصل والتعاون والإبداع والتفكير النقدي وحل المشكلات والتعلم والمشاركة الاجتماعًا والكفاءة الرقمية

قدمت فيراري (2015) نموذجاً واسعاً يحدد المهارات والكفاءات الاساسية لتحقيق الكفاءة الرقمية ويعد هذا النموذج مناسباً جداً للمعلمين والطلبة والى كل من يتطلع الى رفع مستوى الكفاءة الرقمية لكونه شاملاً ويغطي مجموعة من المهارات الرقمية والمعرفية ويتألف هذا النموذج من :

1- المعرفة الرقمية وهذا المفهوم يشير الى فهم وتطبيق المعلومات والبيانات في نسق رقمي وقدرته على ايجاد المعلومات بشكل واضح من خلال منصات رقمية ,حيث يتم خزن المعلومة ومعالجتها ومشاركتها بشكل رقمي (Caballe&Mon,2018) .

2- الابداع الرقمي ويشير الى القدرة على الابداع وابتكار الادوات والمنصات الرقمية واستخدامها بشكل واسع وكذلك يشير الى الافادة من الادوات الرقمية لابتكار وتوليد الافكار في مجالات متعددة وبطرق مبتكرة .

3- الاخلاقيات الرقمية ويشمل هذا المجال الى توجيه استخدام التكنلوجيا بشكل واعي ومسؤول واخلاقي وهذا يعني الامن والخصوصية وحقوق الملكية الفكرية وتأثير استخدام التكنلوجيا على المجتمع (Cervera,et al,.,2011)

4- القيادة الرقمية وهوالقدرة على ادارة وتوجيه المشاريع والمبادرات الرقمية بشكل فعال من خلال التحول الرقمي والاستفادة من التكنلوجيا في رفع جودة العمليات الرقمية .

5- التمكين الرقمي ويعني القدرة على استخدام التقنيات الرقمية لتمكين الذات والاخرين و استخدام التقنيات الرقمية لرفع قدرة الافراد والمجتمع والاستفادة من المنصات الرقمية في تحسين الخدمات الاساسية في كل مجالات المجتمع وبالتالي التأثيرفي جودة الحياة (Ferarri,2014)

ان من اهم السمات النظرية التي قدها هذا النموذج ان الكفاءة لم تختزل الى انها مجرد سلوك تقني ظاهري انما الكفاءة تتكون من ثلاث عناصر مترابطة هي : المعرفة , المهارات ,والاتجاهات وهذا يعني ان الشخص قد يعرف كيفية عمل تقنية رقمية لكنه قد لايكون كفؤاًرقمياً اذا لم يستطع تطبيق تلك المعرفة بفعالية او لم يمتلك الاتجاهات المناسبة نحو الاستخدام الامن والنقدي والاخلاقي والمسؤول ,ولقد تبنت الباحثة هذا النموذج اطاراً نظرياً لدراستها هذه لان هذا الموذج تم تطويره وفقاً لتجارب حقيقية وواقعية كما انه يشتمل على مجموعة واسعة من المهارات والمعرفة الرقمية التي يحتاجها الافراد بما يواكب التطور التكنلوجي السريع وكذلك لانه يهتم بكيفية استخدام الافراد للمهارات الرقمية في حياتهم اليومية .

ثانياً/ التعلم المنظم ذاتياً (Self _Regulated Learning)

أصبح التعلم الذاتي أحد المفاهيم المحورية في علم النفس التربوي، إذ يُفسر كيفية إدارة المتعلمين لعمليات تعلمهم وتنظيمها بفعالية. فبدلاً من النظر إلى التعلم كعملية يتلقى فيها الطلاب المعلومات من المعلمين فحسب، يُركز مفهوم التعلم الذاتي على الدور الفاعل للمتعلمين في تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، ومتابعة تقدمهم، وتنظيم دوافعهم وسلوكهم، وتقييم نتائج تعلمهم. وبالتالي، يُمثل التعلم الذاتي عملية متعددة الأبعاد يُوجه من خلالها المتعلمون مواردهم المعرفية وما وراء المعرفية والتحفيزية والسلوكية والعاطفية بوعي نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية(pander,2017)

ويصف زيمرمان (2002) التعلم المنظم ذاتيًا من منظور اجتماعي معرفي بأنه عملية يولد فيها المتعلمون أفكارًا ومشاعر وسلوكيات موجهة بشكل منهجي نحو تحقيق أهدافهم الشخصية. من هذا المنظور، لا يُعد الطلاب متلقين سلبيين للتعليم، بل يشاركون بنشاط في بناء تجاربهم التعليمية وتنظيمها. ولذلك، يحدد المتعلم المنظم ذاتيًا أهدافًا تعليمية، ويضع خططًا لتحقيقها، ويستخدم استراتيجيات تعليمية مناسبة، ويراقب أداءه، ويُجري تعديلات عندما لا تُحقق الاستراتيجيات المستخدمة النتائج المرجوة. ويؤكد تصور زيمرمان أن التنظيم الذاتي ينطوي على تفاعل متبادل بين العوامل الشخصية والسلوك والظروف البيئي وتجاوز مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا مجرد القدرة على الدراسة بشكل مستقل، فهو يشمل تنظيمًا منسقًا لعدة عمليات نفسية تُسهم في التعلم الفعال وقد خلص بانديرو (2017)، بعد مراجعة النماذج الرئيسية للتعلم المنظم ذاتيًا، إلى أن هذا النوع من التعلم يتضمن أبعادًا معرفية، وما وراء معرفية، وسلوكية، وتحفيزية، وعاطفية. يشمل التنظيم المعرفي استخدام استراتيجيات لمعالجة المعلومات وفهمها وتكييفها، بينما يشير التنظيم ما وراء المعرفي إلى وعي المتعلمين بعملياتهم المعرفية وقدرتهم على تخطيط هذه العمليات ومراقبتها وتقييمها. أما

التنظيم التحفيزي فيتعلق برغبة الطلاب، وكفاءتهم الذاتية، وتوقعاتهم، ومثابرتهم، في حين يشمل التنظيم السلوكي إدارة الجهد والوقت والانتباه وسلوكيات التعلم. أما التنظيم العاطفي فيتعلق بإدارة المشاعر والتجارب العاطفية التي قد تُسهّل التعلم أو تُعيقه (Zimmermen,2002).

ان الطبيعة الدورية للتعلم الذاتي التنظيمي ذات أهمية بالغة، إذ لا ينتهي التعلم بمجرد إتمام الطالب لمهمة ما. بل إنّ نتائج كل تجربة تعليمية تؤثر في توقعات المتعلم واستراتيجياته ودوافعه وسلوكه في التجارب اللاحقة. فعلى سبيل المثال، عندما يكتشف طالب جامعي أن استراتيجية دراسية معينة قد ساعدته على تحسين أدائه في الامتحانات، فمن المرجح أن يستخدمها في مواقف التعلم المستقبلية. في المقابل، إذا رأى المتعلم أن استراتيجية ما غير فعّالة، فقد يُعدّلها أو يختار استراتيجية بديلة. وبالتالي، ينطوي التعلم الذاتي التنظيمي على تغذية راجعة مستمرة بين أهداف المتعلم وأفعاله وأدائه وتنظيمه اللاحق.

- **النماذج التي فسرت التعلم المنظم ذاتياً :**

1- النموذج المعرفي -الاجتماعي للتعلم الذاتي (زيمرمان Zimmermen,2002)

يُعدّ نموذج زيمرمان الثلاثي الذي قدمه في (2000- 2002) من أهم النماذج الأساسية للتعلم الذاتي انطلاقًا من نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية، يُصوّر زيمرمان التعلم الذاتي كعملية دورية تحكمها التفاعلات بين العمليات الشخصية (المعرفية والعاطفية)، والسلوكية، والبيئية. في سياق التعليم العالي، وقد صاغ زيمرمان مفهوم التنظيم الذاتي كعملية دورية يُولّد من خلالها المتعلّمون أفكارًا ومشاعر وسلوكيات موجهة بشكل منهجي نحو تحقيق أهدافهم الشخصية. ويؤكد هذا النموذج على التفاعل المتبادل بين العوامل الشخصية والسلوك والتأثيرات البيئية .

يُقدّم هذا النموذج إطارًا شاملًا لفهم كيفية توظيف طلاب الجامعات للكفاءة الرقمية لتوجيه مخرجات تعلمهم.

يعمل النموذج عبر ثلاث مراحل متتابعة:

1- مرحلة التخطيط المسبق: تتضمن هذه المرحلة تحليل المهمة (تحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي) ومعتقدات التحفيز الذاتي (الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، والاهتمام الجوهري). يُظهر طلاب الجامعات ذوو الكفاءة الرقمية العالية كفاءة ذاتية أكاديمية مرتفعة عند التعامل مع المهام الغنية بالتكنولوجيا. إنهم أكثر قدرة على تحليل متطلبات التعلم الرقمي المعقدة، ووضع معايير واضحة للمهام الإلكترونية، واختيار الأدوات الرقمية المناسبة (مثل برامج إدارة المراجع، وبرامج تحليل البيانات، أو منصات التعاون).

2- مرحلة الأداء: خلال هذه المرحلة، يُنفذ الطلاب مهام التعلم مع الانخراط في استراتيجيات ضبط النفس والملاحظة الذاتية. في بيئات التعلم الرقمي - المليئة بطبيعتها بمشتتات ذهنية مثل وسائل التواصل الاجتماعي وتعدد المهام عبر الإنترنت - يعتمد الطلاب على كفاءتهم الرقمية لمراقبة الجهد الذهني، وإدارة مساحات الدراسة الرقمية، واستخدام أدوات التفكير التأملي، والحفاظ على التركيز في المقررات الدراسية غير المتزامنة.

3- مرحلة التأمل الذاتي: في المرحلة الأخيرة، يُقيّم المتعلمون أداءهم الأكاديمي من خلال التقييم الذاتي (مقارنة النتائج بالمعايير) وردود الفعل الذاتية (الاستجابات العاطفية والتعديلات التكيفية). يُحلل طلاب البكالوريوس ذوو الكفاءة الرقمية بشكل منهجي كفاءة الموارد الرقمية التي استخدموها، ويتأملون في عمليات البحث والتحليل الرقمي، ويُكيفون استراتيجيات تعلمهم مع السياقات الأكاديمية المستقبلية(Zimmermen,2002)

ويُعدّ التعلّم الذاتي عملية دورية تتألف من ثلاث مراحل رئيسية: التخطيط المسبق، والأداء، والتأمل الذاتي. تبدأ مرحلة التخطيط المسبق قبل مهمة التعلّم، وتشمل عمليات مثل تحديد الأهداف، والتخطيط الاستراتيجي، ومعتقدات الكفاءة الذاتية، والدوافع. خلال هذه المرحلة، يُحدد الطلاب ما يريدون تحقيقه، ويُقررون كيفية إنجاز المهمة. أما مرحلة الأداء، فتحدث أثناء انخراط الطلاب في التعلّم، وتشمل ضبط النفس والملاحظة الذاتية. يستخدم المتعلّمون استراتيجيات، ويُحافظون على تركيزهم، ويُراقبون أداءهم، ويُقارنون تقدّمهم بأهدافهم المنشودة. تلي مرحلة التأمل الذاتي أداء المهمة، وتشمل التقييم الذاتي وردود الفعل الذاتية. يُقيّم الطلاب أداءهم، ويُحددون أسباب النجاح أو الفشل، ويستخدمون هذه المعلومات لتعديل سلوكهم التعلّمي اللاحق.

ويعتبر نموذج زيمرمان ذا أهمية خاصة لأنه يدمج الإدراك، وما وراء الإدراك، والدافعية، والسلوك ضمن إطار دوري واحد, وقد وصفته الأبحاث التي تناولت نموذج زيمرمان بأنه أحد أكثر المناهج شمولية لفهم العلاقة بين الدافعية وعمليات التنظيم الذاتي ولذلك فقد تبنته الباحث كأطارا نظرياً لدراستها الحالية .

2- نموذج الإطار المفاهيمي للتعلم الذاتي/ لبينتريش Pintrich's

وضع بينتريش (٢٠٠٠- ٢٠٠٤) إطارًا عامًا شاملًا يصنف التنظيم الذاتي إلى أربع مراحل متميزة (التخطيط/التفكير المسبق، والمراقبة، والتحكم، ورد الفعل/التأمل) عبر أربعة مجالات للتنظيم الذاتي: (المعرفي، والتحفيزي/العاطفي، والسلوكي، والسياقي) .

- المجال المعرفي: يشمل تحديد الأهداف المعرفية، وتفعيل المعرفة السابقة، واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية عميقة (مثل التقييم النقدي وتجميع المعلومات). تُمكّن الكفاءة الرقمية طلاب الجامعات من تصفية كميات هائلة من المعلومات الأكاديمية الرقمية وتقييمها بشكل نقدي وتجميعها بكفاءة، وتحويل البيانات الخام إلى معرفة منظمة.

- المجال التحفيزي/العاطفي: يشير إلى إدارة معتقدات الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، والمشاعر الأكاديمية (مثل إدارة القلق أو الإحباط). تقلل الكفاءة الرقمية من الاحتكاك والقلق الناتجين عن التكنولوجيا، مما يسمح للطلاب بالحفاظ على كفاءة ذاتية عالية ودافعية إيجابية عند استخدام المنصات الأكاديمية المتطورة.

- المجال السلوكي: يشمل إدارة الوقت، وتنظيم الجهد، وسلوكيات طلب المساعدة. يستفيد الطلاب ذوو الكفاءة الرقمية من الأدوات التكنولوجية الحديثة (مثل التقاويم الرقمية، وتطبيقات إدارة المهام، والمنتديات الأكاديمية الإلكترونية) لتنظيم جداول دراستهم وطلب المساعدة من الزملاء أو المدرس عند مواجهة صعوبات التعلم (pintrich,P.R.,2000) .

- المجال السياقي: يركز على مراقبة بيئة التعلم والتحكم بها. في التعليم العالي الحديث، حيث تنتشر بيئات التعلم الافتراضية، تُمكّن الكفاءة الرقمية طلاب البكالوريوس من إنشاء مساحة دراسية رقمية فعّالة، وتخصيصها، وتحسينها بما يتناسب مع احتياجاتهم 3. موذج وين وهادوين لمعالجة المعلومات في التعلم المنظم ذاتيًا.

3- نموذج وين وهادوين Winne&Hadwin's

قدما نموذجاً معرفيًا لمعالجة المعلومات في التعلم المنظم ذاتيًا، حيث يصوّران المتعلمين كمعالجين نشطين للمعلومات يبنون عملية التعلم من خلال حلقات معرفية على مستوى ما وراء المعرفة. يحدد نموذجهما أربع مراحل ديناميكية:

1. تحديد المهمة: يعالج الطالب المعلومات السياقية والتصورات الداخلية لفهم معايير المهمة.

2. تحديد الأهداف والتخطيط: يصوغ الطالب أهدافًا أكاديمية محددة ويختار العمليات والاستراتيجيات المعرفية لتحقيقها.

3. تطبيق التكتيكات والاستراتيجيات: يطبق الطالب التكتيكات المختارة لمعالجة المعلومات وإنجاز المهمة.

4. تكييف ما وراء المعرفة: يقيم الطالب عملية التعلم ككل ويُجري تعديلات طويلة الأمد على بنيته المعرفية ومجموعة استراتيجياته.

ويمثل هذا النموذج احدى اهم المساهمات الرئيسية للتعلم الذاتي حيث يركز على المراقبة المعرفية وخصائص معالجة المعلومات في عملية التعلم , حيث يشرح هذا النموذج كيف يقوم المتعلم بتوليد واستخدام المعلومات حول تعلمه لتعديل الاجراءات اللاحقة (winne&hadwin,1998) .

لقد تطور المفهوم النظري للتعلم الذاتي المنظم من مفاهيم ضيقة نسبياً لاستراتيجيات التعلم إلى نماذج شاملة تدمج الإدراك، وما وراء الإدراك، والدافعية، والعاطفة، والسلوك، والبيئة، والتفاعل الاجتماعي. ويؤكد نموذج زيمرمان على العلاقة الدورية بين التفكير المسبق، والأداء، والتأمل الذاتي. ويقدم إطار بينتريش تصنيفاً أوسع لعمليات التنظيم عبر الإدراك، والدافعية/العاطفة، والسلوك، والسياق. ويسلط بوكيرتس الضوء على المسارات التحفيزية والعاطفية الكامنة وراء التنظيم الذاتي، بينما يركز وين وهادوين على معالجة المعلومات والمراقبة ما وراء المعرفية. ويولي إفكليدس اهتماماً خاصاً للتجارب ما وراء المعرفية والعاطفة، في حين توسع نماذج التنظيم الاجتماعي المشترك المفهوم ليشمل سياقات التعلم التعاوني.

وبالنظر إلى هذه المنظورات النظرية مجتمعة، يتضح أن التعلم الذاتي المنظم عملية ديناميكية، متعددة الأبعاد، وموجهة نحو تحقيق هدف محدد, كما يوفر تنوع النماذج للباحثين أدوات نظرية مختلفة لدراسة كيفية تنظيم الطلاب لتعلمهم في بيئات تعليمية تقليدية، ومدمجة، ورقمية.

الفصل الثالث / منهجية البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات البحث فيما يتعلق بمنهجية البحث المستخدمة وكيفية اختيار المجتمع والعينة والأدوات التي استخدمت في هذا البحث كما يتضمن عرضاً للإجراءات المتبعة للتحقق من صدق وثبات أدوات البحث وايضاً يتم عرض للأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات .

اولاً: مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث الحالي طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (2026/2025) للدراسة الصباحية يتكون المجتمع من (4050) طالباً وطالبة، موزعين بحسب الجنس بواقع (1808) طالباً و(2242) طالبة، بواقع (1597) طالباً وطالبة في التخصص العلمي و(2453) طالباً وطالبة في التخصص الانساني و(578) طالبا في التخصص العلمي، و(1230) طالباً في التخصص الإنساني و(1019) طالبة في التخصص العلمي و(1423) طالبة في التخصص الإنساني ، والجدول (1) يوضح توزيع حجم مجتمع البحث بحسب متغيري الجنس والتخصص..

جدول(1)

مجتمع البحث بحسب متغيري الجنس والتخصص.

القسم	الذكور	الاناث	المجموع
الفيزياء	122	244	366
الرياضيات	265	386	651
الحاسبات	191	389	580
اللغة الانكليزية	211	299	520
اللغة العربية	216	310	526
العلوم التربوية والنفسي	124	94	218
الارشاد النفسي	170	141	311
التاريخ	262	323	585
الجغرافية	223	179	402
علوم القران	235	176	411
المجموع	1808	22042	4050

ثانياً : عينة البحث

يقصد بالعينة هي الجزء الممثل للمجتمع الأصلي الذي تجري عليه الدراسة , يختارها الباحث لأجل اجراء دراسته عليها , وفق قواعد خاصة لأجل ان تمثيل المجتمع تمثيلا صحيحاً (ابوعلام , 2007) وقد اختيرت عينة البحث الحالي بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغ حجم العينة (125) طالب وطالبة موزعين على كافة الاقسام والمراحل ولكلا الجنسين. يتناول هذا الفصل تحديد المنهج المستعمل في البحث الحالي واجراءاته من حيث تحديد مجتمعه واختيار عينة واجراءاته فضلاً عن تحديد الوسائل الاحصائية التي استعملت في هذا المجال ,بما أن البحث الحالي يستهدف التعرف على المثابرة الاكاديمية لدى طلبة الجامعة لذا فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم وصفها وبالنتيجة فهو يعتمد دراسة الظاهرة على ما عليه من الواقع. ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم , 2000) .

ثالثا: اداتا البحث :

لما كان البحث الحالي يهدف الى قياس الكفاءة الرقمية والتعلم المنظم ذاتياً و لغرض معرفة العلاقة بينهما فانه من الضروري ان تستخدم الباحثة مقياسين احدهما لقياس الكفاءة الرقمية والآخر لقياس التعلم المنظم ذاتياً وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات والمقاييس السابقة التي تناولت متغيري البحث فقد تبنت مقياس الكفاءة الرقمية والمعد من قبل فيراري Ferrari,2012 وفقاً لنموذجه النظري في تفسير الكفاءة الرقمية وهو الانسب لقياس المتغير ويتكون المقياس من (29) فقرة موزعة على (5) مجالات : (المعلومات والبيانات ,التواصل , انشاء المحتوى الرقمي , الامن او السلامة , حل المشكلات) يقابلها البدائل : (تنطبق علي تماماً , تنطبق علي غالباً , تنطبق علي احياناً , تنطبق علي نادراً, لاتنطبق علي ابداً) اما تصحيح المقياس فيكون (1,2,3,4,5) على التوالي وبهذا تكون اعلى درجة يمكن الحصول عليها (145) واقل درجة يمكن الحصول عليها (29) اما مقياس التعلم المنظم ذاتياً فقد تبنت الباحثة مقياس (SRI-Self_Regulation Inventory) المعد والمطور من (Toering et al.,2012) والمستند في اطاره النظري الى النموذج الدائري ل زيمرمان (Zimmerman) ويتكون من (23) فقرة موزعة على ثلاثة ابعاد رئيسية تغطي مراحل التعلم المنظم ذاتياً وهي : (التخطيط والتحضير , التنفيذ والضبط , التقييم والتأمل الذاتي) يقابلها البدائل : (لاينطبق علي مطلقاً, ينطبق علي بدرجة قليلة ,ينطبق علي بدرجة متوسطة , ينطبق علي بدرجة كبيرة , ينطبق علي بدرجة كبيرة جداً) وتصحيح يكون :(5,4,3,2,1) وبذلك تكون اعلى درجة يمكن الحصول عليها (115) واقل درجة (23) وقد قامت الباحثة بالإجراءات الآتية للتحقق من الخصائص السايكومترية للمقياسين وكالآتي:

تحليل الفقرات Items Analysis

يقصد به عملية فحص أو اختبار استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار وتضم هذه العملية الكشف عن مستوى صعوبة الفقرة وقوة تمييزها. ويقصد بتمييز الفقرة قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الأفراد الذين يملكون الصفة من الذين لا يملكونها (الزوبعي وآخرون، 1981) ومن اجل تحقيق ذلك قامت الباحثة باستخراج القوة التميزية عن طريق (أسلوب المجموعتين المتطرفتين) Extreme Groups Method للمقياسين وكالآتي :

1- قامت الباحثة بتصحيح كل استبانة واعطاء درجة لكل فقرة

2- تحديد الدرجة الكلية لكل استبانة

3- رتبت الدرجات التي حصلت عليها العينة من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.

4- تعيين نسبة الـ (27%) العليا والدنيا من الدرجات لتمثل المجموعتين المتطرفتين الى ان افضل حجم لعينة تحليل الفقرات لحساب قوتها التمييزية عند استخدام المجموعتين المتطرفتين بنسبة (27%) في كل مجموعة , وبعد تطبيق الاختبار التائي (T- Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ظهر أن الفقرات جميعها مميزة.

1. صدق مقياسي الكفاءة الرقمية والتعلم المنظم ذاتياً :

الصدق Validity / من الخصائص الأساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية، والمقياس الصادق هو المقياس الصالح لقياس ما وضع من اجله (عبدالهادي , 1999).

الصدق الظاهري : Face Validity يشار الى ان المقياس او الاختبار يعد صادقاً اذا كان يقيس القدرة الموضوع لقياسها (عوض ,1998) , بمعنى ان الاختبار يضم فقرات يبدو أنها على صلة بالمتغير الذي ُيقاس، وان مضمون الاختبار متفق مع الغرض منه. ويتحقق هذا النوع من الصدق بقيام عدد من الخبراء والمختصين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها(الإمام وآخرون، 1990).

وقد تحقق ذلك في عرض مقياسي الكفاءة الرقمية والتعلم المنظم ذاتياً على مجموعة من الخبراء والمختصين (ملحق 1) واخذ آرائهم حول مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياسين لقياس الصفة المراد قياسها ومدى ملاءمتها لمجتمع البحث وقد حصلت جميع فقرات المقياسين على نسبة اتفاق اكثر من (80%) .

ثبات مقياسي الكفاءة الرقمية والتعلم المنظم ذاتياً :

الثبات Reliability / من المفاهيم الأساسية في القياس والتي يتطلب اي مقياس التمتع بها لكي يكون صالحاً للاستخدام. يمكن القول أن كل اختبار صادق هو ثابت بالضرورة، في حين لا يمكن القول أن كل اختبار ثابت هو صادق بالضرورة، ذلك لان الاختبار الصادق الذي يقيس فعلا ما أُعد لقياسه تكون درجته معبرة عن الأداء الحقيقي أو القدرة الفعلية للفرد. ومادامت الدرجة على المقياس الصادق تعبّر عن هذه الوظيفة بدقة، فإنها تكون ثابتة في الوقت نفسه (الإمام وآخرون، 1990). وقد قامت الباحثة باستخراج الثبات للمقياسين بطريقة :

- **طريقة التجانس الداخلي**

اختارت الباحثة طريقة معادلة الفا كرونباخ(Alfacrnbach) هذه الطريقة تعتمد على اتساق اداء الفرد من فقرة الى اخرى ويشير الى الدرجة التي تشترك بها جميع فقرات المقياس في قياس خاصية معينة عند الفرد (ثورندايك وهيجن ,1986) ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة طبقت معادلة الفا كرونباخ على درجات افراد العينة، فكانت قيمة معامل ثبات مقياس الكفاءة الرقمية (0,87)، أما قيمة معامل ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً فكانت (0,86) وهو مؤشر على ان معامل ثبات المقياسين جيد جداً

رابعاً : الوسائل الاحصائية استخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) (SPSS) في إجراءات تبني المقياسين وفي تحليل نتائج للبحث باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة

الفصل الرابع / عرض النتائج وتفسيرها , التوصيات والمقترحات :

يتناول هذا الفصل استعراضاً ومناقشة لنتائج البحث كما يشتمل على التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

اولاً : عرض النتائج :

- الهدف الاول :التعرف على مستوى الكفاءة الرقمية لدى طلبة الجامعة .

أظهرت نتائج التحليل الاحصائي للبيانات أن المتوسط الحسابي قد بلغ (78.64) بانحراف معياري بلغ(9.72) اما المتوسط الفرضي فقد بلغ (60.00) وكانت القيمة التائية المحسوبة (21.45) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) لذا، تشير النتائج إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عالٍ نسبيًا من الكفاءة الرقمية والجدول (1) يوضح ذلك .

الجدول (1)

يبين نتائج الاختبار التائي لإجابات العينة ككل على مقياس الكفاءة الرقمية

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
125	78.64	9.72	60	21.45	1.96	0.05

- الهدف الثاني : التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.

أشارت النتائج إلى أن الطلاب حصلوا على متوسط درجات (96.31) بانحراف معياري قدره

(11.46) بينما كان المتوسط الفرضي(75.00) بينما بلغت القيمة التائية المحسوبة (20.76)

وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (1.96) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)

وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة يُظهرون مستوىً عالياً نسبيًا من التعلم المنظم ذاتياً , وكما موضح في جدول (2)

الجدول (2)

يبين نتائج الاختبار التائي لإجابات العينة ككل على مقياس دافعية الانجاز

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
125	96.31	11.46	75.00	20.76	1.96	0.05

- الهدف الثالث : العلاقة بين الكفاءة الرقمية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة .

لتحليل العلاقة بين الكفاءة الرقمية والتعلم المنظم ذاتيا، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائيًا بين الكفاءة الرقمية والتعلم المنظم ذاتيا، بمعامل ارتباط قدره (0.62) وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الكفاءة الرقمية يميلون إلى إظهار مستويات أعلى من التعلم الذاتي. وبالتالي، توجد علاقة إيجابية قوية نسبيًا بين المتغيرين والجدول (3) يوضح ذلك .

الجدول(3)

يوضح قيمة معامل الارتباط بين المتغيرات ومستوى الدلالة

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الكفاءة الرقمية والتعلم المنظم ذاتيا	125	0.62	0.05

- الهدف الرابع : الأثر التنبؤي للكفاءة الرقمية على التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة

لتحديد ما إذا كانت الكفاءة الرقمية قادرة على التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعات، أُجرت الباحثة تحليل انحدار خطي بسيط وقد بينت النتائج إلى أن الكفاءة الرقمية تُعدّ مؤشرًا ذا دلالة إحصائية للتعلم المنظم ذاتيا، بمعامل انحدار معياري قدره(0.62) والقيمة التائية (8.76) وقيمة معامل التحديد (0.384) مما يدل على أن الكفاءة الرقمية تُفسّر حوالي (38.4%) من التباين في التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة, أما النسبة المتبقية البالغة (61.6%) من التباين، فقد تُعزى إلى عوامل أخرى لم تُدرج في هذه الدراسة, والجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4)

الاثر التنبؤي للكفاءة الرقمية في التعلم المنظم ذاتياً

الاثر التنبؤي	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل الانحدار المعياري β	القيمة التائية	قيمة فيشر المعيارية	مستوى الدلالة
الكفاءة الرقمية	0.62	0.384	0.62	8.76	76.7	0.05

ثانياً: تفسير النتائج

1- اشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الرقمية المُلاحظ لدى الطلاب كان أعلى بكثير من المستوى المتوقع أو النظري ويمكن تفسير هذه النتيجة بتزايد دمج التقنيات الرقمية في التعليم الجامعي والحياة اليومية للطلاب, فطلاب الجامعات المعاصرون يُطلب منهم باستمرار استخدام الأجهزة الرقمية، ومنصات التعلم الإلكتروني، وقواعد البيانات الإلكترونية، وتطبيقات التواصل، وبرامج معالجة النصوص، وبرامج العروض التقديمية، وغيرها من الموارد الرقمية لإنجاز مهامهم الأكاديمية. وبالتالي، فإن التعرض المستمر للبيئات الرقمية قد يُسهم في تنمية قدرة الطلاب على استخدام التقنيات الرقمية بفعالية , كما قد يعكس المستوى العالي نسبياً للكفاءة الرقمية حقيقة أن الكفاءة الرقمية لا تقتصر على المهارات التقنية فقط بل يشمل ذلك قدرة الطلاب على الوصول إلى المعلومات الرقمية وتقييمها وإدارتها والتواصل بشأنها وإنشائها واستخدامها بشكل مناسب وآمن. ويحظى طلاب الجامعات الذين يبحثون بانتظام عن المعلومات الأكاديمية، ويقيّمون المصادر الإلكترونية، ويُعدّون الواجبات الإلكترونية، ويتواصلون مع المحاضرين والزملاء، ويشاركون في أنشطة التعلّم عبر الإنترنت، بفرص عديدة لتطوير هذه الكفاءات , ومن منظور علم النفس التربوي، تُسهم الكفاءة الرقمية للطلاب في تعزيز استقلاليتهم الأكاديمية فعندما يتمكن الطلاب من تحديد المعلومات المناسبة، واختيار الموارد الرقمية المفيدة، وحلّ المشكلات التقنية، والتواصل بفعالية عبر المنصات الرقمية، يقلّ اعتمادهم على المساعدة المباشرة من المحاضرين. ولذلك، قد يعكس المستوى العالي للكفاءة الرقمية الذي وُجد في نتائج الدراسة الحالية تكيف الطلاب مع الطبيعة الرقمية المتزايدة للتعليم العالي .

2- تشير نتيجة الهدف الثاني إلى أن الطلاب يمتلكون عمومًا القدرة على تخطيط عمليات تعلمهم ومراقبتها وتنظيمها وتقييمها يتطلب التعلم المنظم ذاتيا من الطلاب القيام بدور فاعل في تعلمهم بدلًا من الاعتماد كليًا على المعلمين لتحديد ما يجب عليهم تعلمه ومتى وكيف ؟ و قد يُعزى المستوى المرتفع نسبيًا للتعلم المنظم ذاتيا إلى طبيعة التعليم الجامعي نفسه فعلى عكس التعليم المدرسي، يُتوقع من طلاب الجامعات عمومًا تحمل مسؤولية أكبر في إدارة أنشطتهم الأكاديمية فهم بحاجة إلى تنظيم وقت دراستهم، وتحديد أولوياتهم، وإنجاز واجباتهم بشكل مستقل، والاستعداد للامتحانات، ومراقبة تقدمهم الأكاديمي، وتعديل استراتيجيات تعلمهم عند مواجهة الصعوبات.

يمكن أيضًا فهم هذه النتيجة من خلال المناهج النظرية الرئيسية للتعلم المنظم ذاتيا، ولا سيما نموذج (زيمرمان) المعرفي الاجتماعي من هذا المنظور، ينطوي التعلم الذاتي على عملية دورية يشارك فيها المتعلمون في التخطيط المسبق والأداء والتأمل الذاتي يضع الطلاب أهدافًا ويخططون لتعلمهم، ويستخدمون استراتيجيات أثناء الأداء، ويراقبون تقدمهم، ثم يقيمون نتائجهم.

3- يمكن تفسير هذه العلاقة من الناحية النظرية بأن التقنيات الرقمية تُزوّد الطلاب بأدوات تدعم العديد من جوانب التعلّم الذاتي فعلى سبيل المثال، يستطيع الطلاب استخدام التقاويم والتطبيقات الرقمية لتخطيط جداول دراستهم، والمنصات الإلكترونية لمتابعة الواجبات والمواعيد النهائية، والموارد الرقمية للبحث عن المعلومات، والتطبيقات التعليمية لتقييم فهمهم وتقدمهم الأكاديمي وبالتالي، قد تُزوّد الكفاءة الرقمية الطلاب بالوسائل التقنية التي تُمكّنهم من تطبيق عمليات التعلّم الذاتي بكفاءة أكبر, فالطالب الذي يمتلك مهارات رقمية كافية يكون أكثر قدرة على تحديد مصادر التعلّم المناسبة، وتنظيم المعلومات الرقمية، والتواصل مع المُدرّسين، والمشاركة في أنشطة التعلّم الإلكتروني، وحلّ المشكلات المتعلقة بالتعلّم بشكل مستقل.

وقد تسير العلاقة في الاتجاه المعاكس أيضًا. فالطلاب الذين يتمتعون بقدرة عالية على التعلّم الذاتي قد يسعون بنشاط إلى البحث عن موارد رقمية تُحسّن من تعلّمهم. وقد يستكشفون المواقع التعليمية، والدورات الإلكترونية، والكتب الإلكترونية، وقواعد البيانات الأكاديمية، والتطبيقات التعليمية، بدافع من رغبتهم في تحقيق أهدافهم التعليمية, وبالتالي قد تكون العلاقة بين المتغيرين تبادلية وليست أحادية الاتجاه .

4- يشير معامل الارتباط البالغ (0.62) الى وجود علاقة جوهرية، وإن لم تكن تامة وهذا أمر منطقي من الناحية النظرية، لأن التعلم المنظم ذاتيًا مفهوم نفسي معقد يتأثر بعوامل عديدة، منها الدافعية، والكفاءة الذاتية، والقدرات المعرفية، واستراتيجيات التعلم، وإدارة الوقت، والأهداف الأكاديمية، والعوامل البيئية. وتمثل الكفاءة الرقمية أحد العوامل التي قد تُسهم في قدرة الطلاب على تنظيم تعلمهم.

ثالثاً: التوصيات :

1. ينبغي على الجامعات الاستمرار في تطوير البرامج التدريبية المنهجية لتعزيز الكفاءة الرقمية لدى الطلاب، لا سيما في البحث عن المعلومات، والتواصل الرقمي، وإنشاء المحتوى الرقمي، والتعاون عبر الإنترنت، والاستخدام الآمن والفعال للتقنيات الرقمية.

2. على أعضاء هيئة التدريس الجامعيين دمج أنشطة التعلم الرقمي في مقرراتهم الدراسية لتوفير فرص مستمرة للطلاب لممارسة وتطوير كفاءاتهم الرقمية ضمن سياقات أكاديمية واقعية.

3. تشجيع استراتيجيات التعلم الذاتي لدى الطلاب، لا سيما تحديد الأهداف، وتخطيط الدراسة، وإدارة الوقت، والمتابعة الذاتية، والتقييم الذاتي، والاختيار الفعال لاستراتيجيات التعلم.

4. دمج الأدوات الرقمية الداعمة للتعلم الذاتي في التدريس الجامعي، مثل المخططات الإلكترونية، وأنظمة إدارة التعلم، والمحافظ الرقمية، وأدوات التقييم عبر الإنترنت، والتطبيقات التي تساعد الطلاب على متابعة تقدمهم الأكاديمي.

رابعاً : المقترحات :

1. إجراء دراسات مماثلة بعينات أكبر وأكثر تنوعًا تشمل طلابًا من جامعات عراقية ومناطق جغرافية مختلفة، لتعزيز إمكانية تعميم النتائج.

2. إجراء دراسات مقارنة بين الجامعات الحكومية والخاصة لدراسة ما إذا كانت الاختلافات في البيئات التعليمية والبنية التحتية التكنولوجية مرتبطة بالكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي.

3. يمكن للبحوث المستقبلية دراسة العلاقة بين الكفاءة الرقمية والتعلم الذاتي مع مراعاة متغيرات أخرى، مثل الدافعية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية، والوعي المعرفي، والتحصيل الأكاديمي، والاتجاهات نحو التعلم الرقمي.

4.يمكن للباحثين في المستقبل دراسة أبعاد الكفاءة الرقمية الأكثر تأثيرًا في التعلم المنظم ذاتيا، بدلًا من دراسة الكفاءة الرقمية كمفهوم شامل واحد.

المصادر العربية :

ابوعلام ,رجاء محمود (2007) :**مناهج البحث في العلوم النفسية** والتربوية ط2, القاهرة ,دار النشر للجامعات .

الامام ,مصطفى محمود ,واخرون (1990): **القياس والتقويم** مطلعة جامعة بغداد وزارة التعليم العالي

والبحث العلمي

ثورندايك وهيجن ,Thorndike Robert.l&Hagen,Elizabeth.p,(1986) ,**القياس والتقويم في علم النفس والتربية** ترجمة : عبدالله زيد الكيلاني ,مركز الكتب الاردني ,عمان .

الزوبعي ,عبدالجليل ابراهيم ومحمد الياس بكر (1981), **الاختبارات والمقاييس النفسية** , جامعة الموصل ,دار الكتب للطباعة والنشر ,العراق .

عبدالهادي ,نبيل (1999) : **القياس والتقويم التربوي** ,ط1,وائل للنشر , عمان-الاردن .

عوض . محمود (1998) , **القياس النفسي (النظرية والتطبيق)** ,دار الفكر العربي ,القاهرة

فضل , عماد عبد طالب (2025): **الكفاءة الرقمية وعلاقتها بالحكمة المعرفية والحيوية الذاتية ى طلبة الدراسات العليا** , اطروحة دكتوراه ,كلية التربية –الجامعة المستنصرية , بغداد- العراق .

ملحم ,سامي (2000) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** , دار المسيرة للنشر والتوزيع ط1,عمان .

المصادر الاجنبية :

Broadbent, J & Poon, W. L. (2015**). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments:**

A systematic review. The Internet and Higher Education, 27, 1–13.

Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). **Models and instruments for assessing digital competence at school. Journal of e-Learning and Knowledge Society**, 4(3), 183–193.

Panadero, E. (2017). **A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research**. Frontiers in Psychology, 8, Article 422.

Pintrich, P. R. (2000**). The role of goal orientation in self-regulated** learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 451–502). Academic Press.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: **The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes (EUR 31006 EN)**. Publications Office of the European Union.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). **Studying as self-regulated learning.** In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Metacognition in educational theory and practice (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (2000). **Attaining self-regulation: A social cognitive perspective.** In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002**). Becoming a self-regulated learner: An overview**. Theory Into Practice, 41(2), 64–70.