جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

# عاطفة التعلم (الشغف المتناغم - الهوس العاطفي) وعلاقتها بعمليات تنظيم وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد

## إعداد

**د/ شعيب جمال محمد صالح**

مدرس بقسم تكنولوجيا التعليم كلية التربية جامعة سوهاج

أستاذ مساعد بالمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع جامعة الملك فيصل

تاريخ استلام البحث : ١٢ أبريل ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ١٨ مايو ٢٠٢٣م

**DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2023.**

**ملخص الدراسة :**

**هدفت الدراسة إلى بناء مؤشرات ملموسة لقياس العاطفة في بيئات التعلم من بعد من خلال بناء نموذج ثنائي للعاطفة للتحقق في العلاقات بين الشغف المتناغم والهوس العاطفي والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٢) طالب وطالبة الدراسين لبرنامج الدبلوم التربوي بنظام التعليم من بعد بكلية التربية جامعة سوهاج، واستخدمت الدراسة مقياس العاطفة في التعلم من بعد، ومقياس التنظيم الذاتي في التعلم من بعد، ومقياس إدارة المعرفة في التعلم من بعد، وهذه المقاييس من إعداد الباحث، وأشارت النتائج أن ممارسة الطلاب لعمليات عاطفة التعلم وإدارة وتنظيم المعرفة في بيئات التعلم من بعد كانت أعلى من المتوسط، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب على مقاييس الدراسة تعزو لمتغيرى الجنس والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب على مقاييس الدراسة حسب متغيرات مستوى استخدامه لأجهزة الحاسوب لصالح المستويات الممتازة، وحسب متغيرات دورات الحاسوب المكتسبة لصالح المستويات المتقدمة، وأنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة، كما ان عاطفة التعلم بشقيه (الشغف المتناغم – والهوس العاطفي) كان له تأثير دال إحصائياً على عمليات التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة، وبعد فحص العلاقات الهيكلية بين الشغف المتناغم والهوس العاطفي والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئة التعلم من بعد، أكدت نتائج تحليل SEM صحة نموذج المسار المقترح في هذه الدراسة ، وأن النموذج المقترح هو نموذج جيد، وان التنظيم الذاتي يلعب دورًا هامًا في الوساطة بين العاطفة وإدارة المعارف، وأن الشغف المتناغم والعاطفة الوسواسية يقدمان مساهمة مميزة في شرح الفروق الفردية في إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي في بيئات التعلم من بعد.**

**الكلمات المفتاحية: التعلم من بعد– الشغف المتناغم– الهوس العاطفي– التنظيم الذاتي – إدارة المعرفة.**

# *Learning emotion (harmonious passion - emotional obsession) and its relationship to the processes of organizing and managing knowledge in distance learning environments*


## Abstract

The study aimed to construct indicators to measure emotion in distance learning environments by constructing a binary model of emotion to investigate the relationships between harmonious passion, emotional obsession, self-regulation, and knowledge management in distance learning environments. The sample of the study consisted of (322) male and female students studying for the educational diploma program in the distance education system at the Faculty of Education, Sohag University. The study used emotion in the distance learning scale, self-regulation in the distance learning scale, and knowledge management in the distance learning scale. These scales were prepared by the researcher. The results indicated that the students' practice of learning emotion processes, knowledge management, and organization in distance learning environments was higher than the average and that there were no statistically significant differences between the averages of students' responses to the study's scales due to gender and specialization, and there were statistically significant differences between the averages of students' responses to the scales according to the level of use of computers in favor of the excellent levels, and according to the computer courses acquired in favor of the advanced levels. There is also a significant correlation between the scale of emotion, self-regulation, and knowledge management, and the emotion of learning in its two parts (harmonious passion - and emotional obsession) had a statistically significant effect on the processes of self-regulation and knowledge management. After examining the structural relationships between harmonious passion, emotional obsession, self-regulation, and knowledge management in a distance-learning environment, the results of SEM analysis confirmed the validity of the proposed path model in this study, and that the proposed model is good, and that self-regulation plays an important role in the mediation between emotion and knowledge management. Harmonious passion and obsessive passion make a distinctive contribution to explaining individual differences in knowledge management through the mediating role of self-regulation in distance learning environments.


**Keywords:** distance learning - harmonious passion - emotional obsession - self-regulation - knowledge management

## مقدمة الدراسة:

جاء نظام التعليم من بعد كاستجابة للتحديات التي فرضتها الثورة المعلوماتية والمعرفية التي شهدها عصرنا الحديث، ويعد التعليم الإلكتروني وتوظيف التكنولوجيا الرقمية من الطرق والوسائل الحديثة في التعليم الجامعي، ويهدف إلى استخدام التقنية الحديثة لإيصال المعلومة للمتعلم، متجاوزين حدود الزمان والمكان، ويعتمد نجاح هذا الاستخدام على الطريقة التي يتم بها تصميم البيئة التعليمية التكنولوجية ومدى مراعاة عناصرها الأساسية، كما أكدت العديد من الدراسات أن هناك حاجة ماسة إلى توفير بيئات تعليمية تفاعلية مناسبة لجذب انتباه المتعلمين، وتنمية دافعيتهم لمواصلة التعلم، وتحسين كفاءتهم من خلال توظيف ما تعلموه في حياتهم العملية.

وفي سياق آخر للتطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية المتطورة، نجد أنفسنا نواجه متغيرات سريعة ومتلاحقة، لذا ستكون حجم المسؤولية على عاتقنا كبيرة، وذلك للبحث عن خبرات وأفكار حديثة متجددة تتصل بالمعرفة، وربط العقل المفكر بأنشطته العصبية والفيسيولوجية، ومع الانفجار المعرفي الهائل الذي يتعرض له الفرد لم تعد المشكلة هي معرفة المعلومة أو كيفية الوصول إليها، بل أصبحت المشكلة هي كيفية التفاعل معها بشكل إيجابي، ونجد أن التعلم الناجح يتطلب أن يقوم المتعلمين بدمج المعلومات من البيئة الخارجية مع التمثيل الداخلي الخاص بهم (الفيل، ٢٠١٨).

ويقبل العديد من فئات المتعلمين على استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني؛ وأصبح توظيف هذا الشغف الإلكتروني في العملية التعليمية وتحويل المقررات التعليمية إلى محتوى رقمي تفاعلي ضرورة ملحة (عبد الوهاب وأحمد، ٢٠٢٠)، ويساهم التعلم الإلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي لدى الطلاب حيث يعمل على تطوير القدرات، والاحتفاظ بالمادة العلمية وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب، بالإضافة إلى منح الطلاب القدرة على تكوين نظرة في الأمور من خلال استخدام أليات ووسائل تساعد على تعميق الفهم وتحقيق أهداف التعلم المختلفة (أحمد، ٢٠٢٠؛ عبد الوهاب، ٢٠١٨؛ الغريبي، ٢٠٠٩).

ويتطلب التعليم من بعد بعض أنواع القدرات من المتعلمين مثل الذكاء والتحفيز وطلب المساعدة والثقة بالنفس والتعامل مع ضغوط العمل وتوفير بيئة دراسة مناسبة وقبول النقد الهادف. في المقابل، يتم تقديم المشورة والتوجيه، وتوضيح الأهداف والمفاهيم، ومراقبة تقدم

الطلاب، ومساعدة الأنشطة المختلفة، وتقديم خدمات الدعم التعليمي لتحقيق التغذية الراجعة (Simpson, 2018).

ومع جائحة كورونا تحول الاهتمام إلى البحث عن طرق تجعل المتعلم مكونا حيويا وفعالا، وتمكنه من التفكير في كيفية التعامل مع المواقف التعليمية، وإيجاد عدة حلول وتنظيمها وتقييمها بالترتيب للوصول إلى الحل الصحيح، لذلك فإن خصائص هذه المرحلة تتطلب أفرادًا لديهم القدرة على التعلم الذاتي وبشكل مستمر، وهذا لا يحدث إلا إذا كان لدى الفرد دافع داخلي تفرضه البيئة التعليمية التكنولوجية التي تحثه على التعلم باستمرار، من خلال ما توفره التكنولوجيا الحديثة من محفزات صوتية ومرئية وحركية ومحفزات أخرى، والتي تعتبر ضرورية في عملية التعلم(Al Ali & Saleh, 2022) .

لقد اجتذبت أوجه التآزر والفعالية الوظيفية وتكامل إدارة المعارف في بيئة التعلم الإلكتروني القليل من الاهتمام بالبحث الجاد، على الرغم من الأهمية القصوى لاكتساب المعرفة من قبل الطلاب لتعزيز ابتكاراتهم وإبداعهم. فغالبًا ما يفشل المتعلمون في الوصول إلى مرحلة التعلم المرغوبة لصعوبة توفر شبكة التعلم في كل مكان، وبالتالي من المهم مناقشة كيفية استخدام إدارة المعرفة بشكل فعال في التعلم الإلكتروني، وكيف يمكن أن نوفر شبكة تعليمية لتمكين المتعلم من تحديد كائنات التعلم الصحيحة في بيئة تستند إلى سياق المتعلم الشخصية (Lau & Tsui, 2009)، ومن منظور إدارة المعرفة، يحتاج المتعلمون إلى المرور بعمليات التعاون المعرفي والتبادل والمشاركة والاكتساب والإبداع والتوزيع والنشر والتخزين والتخصيص من أجل اكتساب المعرفة، تساعد أدوات إدارة المعرفة المتعلمين على التعلم في بيئة تعليمية منتشرة في كل مكان، وأدوات التعاون والمجتمع، التي لها وظائف / ميزات البرامج الجماعية، وأنظمة سير العمل، والاتصالات عبر البريد الإلكتروني، وغرف الدردشة، ومساحات العمل (Buchner & Patterson, 2004).

وعند تصميم بيئة التعلم التكنولوجي، يجب أن يؤخذ في الاعتبار الدافع للتعلم، وتتميز بيئات التعلم التي تستخدم التكنولوجيا بأنها ذاتية التوجيه، أي بدافع داخلي للمتعلم ( Keller, 2010; ChanLin, 2009)، وأظهر مقداد (٢٠١٠) أن زيادة الدافعية في التعلم الإلكتروني يحتاج إلى استراتيجيات جديدة مناسبة، مثل نموذج الاهتمام والملاءمة والثقة والرضا، كما أكدت بعض الأبحاث في مجال التعلم الإلكتروني أن الدافع هو سمة أو خاصية

مميزة لشخصية المتعلم، ويعتقد البعض الآخر أن بيئة التعلم الإلكتروني يجب أن تكون مصممة لدعم وزيادة دافعية المتعلم (Hartnett et al.، 2011)، ويؤدي استخدام بعض البرامج إلى زيادة دافعية التعلم وأداء المتعلم (Nehme, 2010)، وقارنت العديد من الدراسات بين التعلم من بعد والتعلم التقليدي، وأظهرت أن المتعلم عبر الإنترنت أكثر تحفيزًا من المتعلم داخل الحرم الجامعي ( Shroff & Vogel 2009؛ Wighting et al. 2008؛ Rovai et al. 2007).

كما تناولت العديد من الدراسات بشكل نقدي قيمة ما وراء المعرفة والتعلم الذاتي والتنظيم، حيث أظهرت أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية – التي تساعد المتعلمين على فهم تعلمهم – يمكن أن يصل إلى عدة أشهر من التقدم، أكثر من مجرد تحصيل التعلم ، وتعمل هذه الاستراتيجيات أيضًا على تنشيط المعرفة السابقة وتجعل المتعلمين فعالين ومنظمين ذاتيًا يمكنهم التحكم في عملياتهم المعرفية والتحفيزية في التخطيط، ومتابعة وتقييم المهارات والممارسات التعليمية على وجه الخصوص ,Chowdhury,2021; Murphy) (2020; Sukarno & El Widdah, 2020، كما أكدت أيضاً بعض الدراسات أن شغف البحث فيما وراء المعرفة يلعب دورًا محوريًا في التطوير المهني للمعلمين في الممارسة التعليمية (Jiang et al. 2016; Hindun et al. 2021)

وقد أدى ابتكار التقنيات إلى تحسين جودة التعلم من خلال خلق بيئة غنية وديناميكية، حيث يمكن للأفراد التعلم من خلال واجهات افتراضية مختلفة بناءً على احتياجاتهم (Yılmaz 2012)، ومن هنا فإن عمليات إدارة المعرفة (KM)، والتي تشمل كفاءات اكتساب المعرفة وتخزينها، وتطبيق المعرفة، وتبادل المعرفة، وخلق المعرفة (Ungaretti & Tillberg-Webb 2011 ؛ Yeh 2015)، أصبحت مهمة وأساسية للتعلم الفعال في العالم التكنولوجي، واقترح Songhao et al. (2011) أن الأشخاص الذين يعيشون في المجتمع التكنولوجي يجب أن يكونوا قادرين على اكتساب المعرفة وتجميعها ومشاركتها واستخدامها من خلال اختيار مواد تعليمية متنوعة، وأكدت الأبحاث السابقة أيضًا أن كفاءات إدارة المعارف ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالابتكار التكنولوجي (أي ابتكار المنتجات والعمليات)، لذلك فإن فهم العوامل التي تؤثر على إدارة المعارف في مجتمع التعلم الإلكتروني يعد أمرًا مهمًا لتثقيف جيل الشباب (Lee et al., 2013).

ويمكن وصف التنظيم الذاتي بأنه عملية تساعد المتعلمين على بناء أنشطة التعلم الخاصة بهم من خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية ذات الصلة (Zimmerman, 1990)، وتتضمن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا طرقًا تهدف إلى اكتساب المعرفة، بما في ذلك تنظيمها وتحويلها، وحفظ السجلات ومراقبتها، والهيكلة البيئية (Zimmerman, 2004 ؛ Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). وتجدر الإشارة على أن هناك علاقة بين التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة، حيث إن المتعلمين الخاضعين لممارسة عمليات التنظيم الذاتي هم متعلمون يستخدمون بشكل متكرر استراتيجيات تسعى مباشرة لاكتساب المعرفة أو المهارات لتحقيق مستوى أعلى من النجاح (Cleary, 2006)، وقد أظهرت العديد من نتائج البحوث التجريبية أيضًا أن الأفراد الذين يتجهون نحو عمليات التنظيم الذاتي في تعلمهم يظهرون اكتسابًا أكبر للمعرفة وقادرين على تطوير شبكة معرفة أكثر تفصيلاً (Peters, 2012 ؛ Eilam & Reiter, 2014 ؛ Zumbrunn & Bruning, 2013).

من المعروف أن الدافع هو عامل حاسم في التعلم. تقليديا، يقسم الباحثون الدافع إلى دافع خارجي وداخلي، وفي الآونة الأخيرة، اقترح علماء النفس (Vallerand et al., 2003, 2007) مفهومًا مشابهًا ولكنه أكثر تكاملاً، ألا وهو العاطفة، لوصف الدافع القائم على الآليات النفسية المختلفة للاستيعاب. لقد حددوا الشغف على أنه رغبة أو ميل لدى المرء نحو نشاط يستثمر فيه المرء الوقت والطاقة فيه وافترض أن الطرق المختلفة للاستيعاب ستؤدي إلى أنواع مختلفة من العاطفة. وفقًا لذلك، اقترحوا نموذجًا مزدوجًا للعاطفة، والذي يتضمن العاطفة المتناغمة والعاطفة المهووسة؛ يساعد هذا النموذج في فهم العمليات المعرفية للتحفيز في التعلم في سياق محدد. على الرغم من أن بعض الباحثين قد اقترحوا أن الشغف أمر بالغ الأهمية لقدرات إدارة المعرفة على سبيل المثال، Antal & Richebe, (2009; Sie & Yakhlef, 2009)، إلا أن القليل من الدراسات التجريبية تناولت العلاقة بين نوعي العاطفة والمعرفة في بيئات التعلم الإلكتروني. نظرًا للنمو السريع لبيئة الوسائط التشعبية، أصبح الباحثون مهتمين أيضًا بالتنظيم الذاتي للمتعلمين في سياق التعلم الإلكتروني (Hu & Driscoll, 2013 ؛ Liaw & Huang, 2013). أشارت النتائج (Hu & Driscoll, 2013؛ Jeske et al., 2014؛ Siadaty et al., 2012) إلى

أن المتعلمين في بيئة تعليمية جديدة، مثل التعلم الإلكتروني، يحتاجون إلى مواقف واستراتيجيات تعلم أكثر استباقية لبناء المعرفة. يميل الأفراد الذين يتمتعون بقدرة أكبر على التنظيم الذاتي إلى المشاركة بنشاط في عملية التعلم من خلال سلوكياتهم وتحفيزهم وما وراء المعرفة (Lee et al., 2009)، لذلك، يُفترض أن يكون المتعلمون الجيدون المنظمون ذاتيًا قادرين على استخدام مهاراتهم في إدارة المعارف بشكل أفضل لإدارة التعلم الخاص بهم.

**مشكلة الدراسة:**

ارتكزت قضايا التعلم من بعد في كثير من الفترات على مشكلات إعداد وتصميم المحتوى الرقمي والتأكيد على البنية التحتية التقنية وجميع ما يشمل عمليات منظومة التعلم عن بعد، حيث تناولت العديد من الدراسات والأبحاث أهم أركان منظومة التعلم من بعد مثل: وضع الأهداف وبناء المحتوى الرقمي ووضع سيناريوهات التعلم وتحديد آليات وأدوات تقويم نواتج التعلم المختلفة وغيرها، ولكن ماذا مع متلقي هذه الخدمة كيف يستوعب ما تم تصميمه؟ كيف ينظم ما تم إعداده من محتوي ومواد تعلم؟ كيف يربط ما بهذا المحتوي الرقمي مع خبراته الشخصية؟ كيف يدير ذاته وينظم أوقاته للتعلم؟ كيف يدير معارفه في بيئات التعلم الإلكتروني؟ كل ما سبق ذكره من التساؤلات هي عبارة عن مجموعة من المؤثرات التي تلعب دوراً كبيراً في إنجاح منظومة التعلم من بعد والتي تتعلق بالفرد وطرق تعلمه في هذه البيئة الإلكترونية.

وتلبية للاحتياجات المتزايدة للطلب على التعليم وتوظيف المستحدثات التقنية الحديثة في خدمة الأغراض التعليمية، ونظراً لزيادة الطلب على التعليم وبصفة خاصة في مجال الدراسات العليا التربوية، فرضت الحاجة إلى ضرورة توفير برنامج التعليم عن بعد باعتبارها أحد الحلول المناسبة، ومن هنا فقد تم إقرار تطبيق برنامج التعليم عن بعد بكلية التربية بسوهاج في برنامج الدراسات العليا في العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩ كأحد التجارب الأولية للدراسة عن بعد بجامعة سوهاج.

وعلى الرغم من أهمية منظومة التعلم من بعد، كوسيلة لتعزيز مقدرة الدارس على التعلم إلى أقصى حدود طاقاته، فإنه يواجه بموجة من التحديات متمثلة في العديد من القضايا منها: ضمان مخرجات جيدة تراعي النمو في شخصية المتعلم وسلوكه، هذا فضلا عن خصوصيات هذا النمط غير التقليدي من التعلم ومتطلباته من معايير قوية تضمن جودة

التعليم (النجدي، ٢٠١٢، ٣)، وعلى الرغم من ارتكاز أنظمة التعلم من بعد على مجموعة من العوامل أهمها الدافعية وشغف البحث فيما وراء المعرفة للمتعلمين، إلا أنه حتى الآن، تم إجراء القليل من الاهتمام لفهم آليات كيفية تأثير أنواع مختلفة من العاطفة على إدارة المعارف في بيئات التعلم من بعد (Lai & Hwang, 2021)، وباعتبار أن العاطفة هي المشابه والأكثر تكاملا لوصف الدافع القائم على الآليات النفسية المختلفة للاستيعاب، وللوقوف على مدى مساهمة منظومة التعلم من بعد بكلية التربية بسوهاج في بث الدافعية والشغف لإكساب المتعلمين مهارات تنظيم وإدارة المعرفة، تهدف الدراسة الحالية إلى التحقيق في التأثيرات المختلفة لعاطفة التعلم (الشغف المتناغم– الهوس العاطفي) على إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي في بيئات التعلم من بعد وذلك باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية.

ومن هنا تسعى الدراسة الحالية للإجابة الأسئلة التالية:

١. ما درجة ممارسة طلبة الدبلوم التربوي لعمليات عاطفة التعلم وإدارة وتنظيم المعرفة في بيئات التعلم من بعد؟
٢. ما الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لاستجابات طلبة الدبلوم التربوي على مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة بالنسبة لمتغيرات الجنس – التخصص – مستوى استخدامه لأجهزة الحاسوب – دورات الحاسوب المكتسبة؟
٣. ما العلاقة بين عاطفة التعلم (الشغف المتناغم – والهوس العاطفي) والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد لدى طلبة الدبلوم التربوي؟
٤. ما أثر عاطفة التعلم (الشغف المتناغم – والهوس العاطفي) على التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد لدى طلبة الدبلوم التربوي؟

هذا فضلا عن أن الدراسة الحالية تسعى للتحقق من فرضية رئيسة وهي:

"أن الشغف المتناغم والهوس العاطفي يقدمان مساهمة مميزة في شرح الفروق الفردية في إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي في بيئات التعلم من بعد لدى طلبة الدبلوم التربوي"

## أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

١- بناء مؤشرات ملموسة لعمليات عاطفة التعلم (الشغف المتناغم- الهوس العاطفي) وتنظيم وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد.

٢- التعرف على درجة ممارسة طلبة الدبلوم التربوي لعمليات عاطفة التعلم وإدارة وتنظيم المعرفة في بيئات التعلم من بعد.

٣- التعرف على العلاقة بين عاطفة التعلم (الشغف المتناغم - والهوس العاطفي) والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد لدى طلبة الدبلوم التربوي.

٤- التعرف على أثر عاطفة التعلم (الشغف المتناغم - والهوس العاطفي) على التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد لدى طلبة الدبلوم التربوي.

٥- اقتراح نموذجًا ثنائي الأبعاد للعاطفة توضح العلاقة الهيكلية للعاطفة وتأثيرها على عمليات إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي والتحقق من صحته.

## أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- أهمية المجال الذي نبحث فيه والذي ينتمي إلى علم تنظيم المحتوي الرقمي، ودراسة الممارسات السلوكية للمتعلمين في بيئات التعلم من بعد، والعوامل المؤثرة فيها.
- تقديم إطار نظري يثري التراث العربي الرقمي في متغيرات الدراسة، وبخاصة متغير عاطفة التعلم بشقيه (الشغف المتناغم والهوس العاطفي).

الأهمية التطبيقية:

- الاستفادة من الدراسات الأجنبية في إعداد ثلاثة مقاييس جديدة للمكتبة العربية، أحدهما مقياس عاطفة التعلم، والآخر مقياس تنظيم المعرفة، والثالث مقياس إدارة المعرفة.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في توجيه الباحثين إلى إعداد برامج تدريبية للمتعلمين قائمة على فهم عمليات عاطفة التعلم ودورها في تنمية تنظيم وإدارة المعرفة في بيئات التعلم الإلكترونية.

## الدراسات السابقة:

تعددت الأدبيات والدراسات التي تناولت دراسة الدافعية وشغف البحث في التعلم الإلكتروني، وفي هذا الصدد يمكن تقسيم الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بالبحث الحالي إلي ثلاثة أقسام:

### القسم الأول: الدراسات التي تناولت التأثيرات المتبادلة للشغف والتعلم الإلكتروني ومنها:

دراسة .Hussein, (2023) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الشغف الأكاديمي والتعلم الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الإعدادية، والعلاقة بين التعلم الإلكتروني والشغف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين التعلم الإلكتروني والشغف الأكاديمي لدى الطلاب، وفي نفس السياق هدفت دراسة يوسف (١٠٢٢) إلى الكشف عن أثر نمط التعزيز (فوري/ متقطع) ببيئة تعلم إلكترونية مصغرة على التحصيل والشغف الأكاديمي وخفض التجول العقلي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم منخفضي ومرتفعي فاعلية الذات، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التي تعرضت لنمط التعزيز الفورى وطلاب المجموعة التي تعرضت لنمط التعزيز المتقطع للتطبيق البعدى لمقياس الشغف، يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعات على التجول العقلى البعدى يرجع التأثير لإختلاف بيئة تعلم إلكترونية المصغر قائمة على نمط التعزيز (فورى – متقطع) لصالح المجموعة التي تعرضت لنمط التعزيز المتقطع، وفي نفس الاتجاه هدفت دراسة السواريس، وخطايبة (٢٠٢٢) أيضاً إلى معرفة أثر نماذج التعليم الالكتروني في تنمية الشغف العلمي والثقافة الرقمية والتحصيل لدى طالبات الصف التاسع في مادة العلوم الحياتية واظهرت النتائج وجود اثر مرتفع لنماذج التعلم الالكتروني في تنمية الشغف العلمي والثقافة الرقمية ، كما كشفت دراسة بريك ، والجريوي (٢٠٢٢) عن الفروق بين متوسطات درجات المسافة النفسية والشغف الأكاديمي في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي في ظل استخدام تقنيات التعلم من بعد ، بالإضافة الى التعرف على مستوى الشغف الأكاديمي والمسافة النفسية والعلاقة بينهما، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود ارتباط دال احصائيا ببن المسافة النفسية بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية للشغف الأكاديمي، ووجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الشغف الأكاديمي لدى عينة الدراسة تعزى الى متغير الجنس، والتخصص الدراسي في ظل استخدام تقنيات التعلم من بعد.

وهدفت دراسة خضير وحسين (٢٠٢٠) إلى تعرف الشغف بالإنترنت وعلاقته بإدمان الألعاب الإلكترونية (البوبجي نموذجا) لدى المراهقين في المدارس الثانوية، وأشارت أهم نتائجها إن المراهقين في المدارس الثانوية يتسمون بالشغف بالأنترنت، وإدمان الألعاب الإلكترونية (البوبجي نموذجا)، وأن هناك علاقة ارتباطية بين الشغف بالأنترنت وإدمان الألعاب الإلكترونية (البوبجي نموذجا)، وأيضا هدفت دراسة عبد الوهاب، وأحمد (٢٠٢٠) إلى التعرف على أثر نمطي الإبحار (المقيد / الحر) للتصميم الإلكتروني لمقرر الدراسات الأسرية على تنمية التحصيل المعرفي والشغف الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية، وأسفرت نتائج البحث عما يلي: عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مقرر الدراسات الأسرية الإلكتروني باستخدام نمط الإبحار المقيد، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بنمط الإبحار الحر في اختبار التحصيل المعرفي، عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مقرر الدراسات الأسرية الإلكتروني باستخدام نمط الإبحار المقيد، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بنمط الإبحار الحر في مقياس الشغف الإلكتروني، وفي نفس السياق سعت دراسة جرينبرج (Greenberger, 2016) إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي ببعديه ( التوافقي، والقهري) والتدريس وجها لوجه او عبر الانترنت، وانتهت الدراسة الى ان (٩٥%) من عينة الدراسة الذين يدرسون عبر الإنترنت كانوا متحمسين عبر الانترنت، وقدمت الدراسة أساسا نظريا لدراسة الشغف الاكاديمي للتعلم عبر الإنترنت.

**القسم الثاني: دراسات تناولت التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد ومنها:**

دراسة Yeh & Lin, (2015). والتي هدفت إلى فهم ما إذا كانت مؤهلات صنع المعنى ، والتنظيم الذاتي ، وإدارة المعرفة (KM) ستتفاعل مع علاج ١٧ أسبوعًا من التدريب القائم على إدارة المعرفة ثم تؤثر على الإبداع في التعلم الإلكتروني، ووجد أن صنع المعنى أثر بشكل غير مباشر على الإبداع عبر إدارة المعارف ، كما أثر التنظيم الذاتي على الإبداع بشكل مباشر وغير مباشر عبر إدارة المعارف ؛ علاوة على ذلك ، استفاد طلاب الجامعات

الذين يتمتعون بمستوى أعلى من المعرفة والقدرة على التنظيم الذاتي من التدريب أكثر من نظرائهم، كما سعت دراسة .Hu, H., & Driscoll, M. P. (2013) إلى فحص آثار التدريب على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا (SRL) على تحصيل المتعلمين وتحفيزهم واستخدامهم للإستراتيجية في دورة نجاح جامعية معززة على شبكة الإنترنت في كلية مجتمع في جنوب شرق الولايات المتحدة. لقد وجد أن التدريب ساعد في أداء الطلاب بشكل عام للدورة وإنجاز المهام طويلة الأجل ، وعزز رضا الطلاب عن أنفسهم ، والمثابرة. اختبرت هذه الدراسة بشكل تجريبي تأثيرات التدخل التدريبي الإستراتيجي المدعوم بالتكنولوجيا في بيئة ميدانية في مجتمع كليات المجتمع ؛ وهي تجربة رائدة لإجراء أبحاث استراتيجية التعلم باستخدام منهجيات مختلطة. كما تمت مناقشة النتائج والآثار المترتبة على البحث والتصميم التعليمي في المستقبل، وفي نفس السياق هدفت دراسة .Bell & Kozlowski, (2002) إلى التعرف على تأثير التوجيه التكيفي في تعزيز التنظيم الذاتي والمعرفة والأداء في التعلم القائم على التكنولوجيا، وتوصلت الدراسة إلى أن التوجيه التكيفي كان له تأثير كبير على طبيعة دراسة المتدربين وممارستهم ، والتنظيم الذاتي ، والمعرفة المكتسبة والأداء، أسفر التوجيه التكيفي أيضًا عن تحسينات كبيرة في اكتساب المعرفة الأساسية وقدرات الأداء في وقت مبكر من التدريب ، وتحسينات كبيرة في اكتساب المعرفة الاستراتيجية ومهارات الأداء الاستراتيجي في وقت لاحق في التدريب،

**القسم الثالث: دراسات تناولت تأثيرات العاطفة والنموذج الثنائي للشغف ومنها:**

دراسة .Luxford et al. (2022) والتي هدفت إلى التحقيق في ما إذا كان التنظيم الذاتي أو وقت اللعب هو الوسيط الأفضل للارتباطات بين التوجهات العاطفية المختلفة بين ألعاب الفيديو اللاعبين، كشف تحليل المسار أن الأشخاص الذين لديهم مستويات أعلى من الشغف المتناغم لألعاب الفيديو أبلغوا عن مستويات أعلى من التنظيم الذاتي وأولئك الذين لديهم مستوى أعلى من الهوس العاطفي لألعاب الفيديو أبلغوا عن مستويات أقل من التنظيم الذاتي، وتشير النتائج التي تم التوصل إليها أيضًا إلى أن التنظيم الذاتي يوفر تفسيرًا أكثر شمولاً للعلاقة بين العاطفة والرفاهية. وفي نفس السياق هدفت دراسة Rihtarić; Vrselja & Löw (2022). فحص العلاقة بين الشغف المتناغم والوسواس لممارسة ألعاب الفيديو مع تفاعل المدرسة السلوكي ، وتحديد ما إذا كان هذان النوعان من الشغف مرتبطين بشكل

غير مباشر بالمشاركة السلوكية للمدرسة من خلال الوقت الذي يقضيه في لعب ألعاب الفيديو، وباستخدام النموذج الثنائي للعاطفة أظهر تحليل المسار أن كلا من الشغف المتناغم والوسواس كان له تأثيرات مباشرة على تفاعل المدرسة السلوكي ، بالإضافة إلى تأثيرات غير مباشرة من خلال الوقت الذي يقضيه في ممارسة ألعاب الفيديو، وكان الشغف المتناغم العالي مرتبطًا ارتباطًا مباشرًا بمشاركة المدرسة العليا ، ولكنه كان أيضًا مرتبطًا بشكل غير مباشر بانخراط المدرسة المنخفضة بسبب ارتباطه بمزيد من الوقت الذي يقضيه في ممارسة ألعاب الفيديو، وفي المقابل ، ارتبط الشغف الاستحواذي العالي بانخراط المدرسة بشكل أقل بشكل مباشر وغير مباشر من خلال ارتباطه بمزيد من الوقت الذي يقضيه في اللعب.

ومن ناحية أخري سعت دراسة .Eckley et al (2022) إلى توضيح العلاقات بين تلبية الاحتياجات النفسية والعوامل التعليمية وتوقعات الطلاب لدرجاتهم المستقبلية أثناء تأثير COVID-19، وكشفت نمذجة المعادلة الهيكلية أن تلبية الاحتياجات الأعلى تنبأت بشكل كبير بالمشاركة في العوامل التعليمية وأن العوامل التعليمية مترابطة بشكل معقد، مما يوفر المرونة والتحفيز والآليات التي تسهل التعلم. الأهم من ذلك، أثرت العلاقة بين الأكاديميين والطلاب بشكل إيجابي على جميع مسارات التعلم. أظهرت الحتمية المتبادلة الارتباط الأكثر جوهرية مع الدرجات المتوقعة، واكتسبت رؤية جديدة في العلاقات المتبادلة بين العاطفة، وضمير السمات، والتنظيم الذاتي للتعلم، وفي نفس المجال سعت دراسة ;Kaluge Hadiutom & Kaluge, (2022) إلى دراسة فرص تكييف مقياس العاطفة لطلاب الأدب الياباني الذين أجروا عملية التعلم عبر الإنترنت في إندونيسيا، قامت هذه الدراسة بفحص العاطفة باستخدام خمسة معايير مثل الوقت، والقيمة، والعاطفة، والهوية، بالإضافة إلى معايير خصائص الطالب (الجنس والعمر) والظروف (السنة الأولى مقابل السنة المتقدمة) في حضور المحاضرات عبر الإنترنت ومن خلال ملاحظة العلاقة بين البعدين الرئيسيين للشغف، أظهرت النتائج أن طلاب السنة الأولى يميلون إلى أن يكون لديهم شغف متناغم أعلى ، بينما طلاب السنة الثانية لديهم شغف مهووس أعلى، وأخيرا هدفت دراسة ),Yeh& chu (2018 تحديد أنماط الشغف الاكاديمي في التعلم الالكتروني، وذلك من خلال تحديد أربعة أنواع من العاطفة (شغف متناغم: داخلي، خارجي ، هوس عاطفي: داخلي ، خارجي) في

**التعلم الإلكتروني ، علاوة على ذلك ، فحص العلاقات بين أنواع مختلفة من العاطفة ، والتنظيم الذاتي ، وإدارة المعرفة في التعليم الإلكتروني، وباستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية لفحص النموذج المقترح كشفت النتائج أن الأنواع الأربعة للشغف مترابطة وأن النموذج المقترح كان نموذجًا جيدًا، وأن التنظيم الذاتي للتعلم توسطت التأثير بين الشغف الأكاديمي وإدارة المعرفة في التعلم الإلكتروني ، بالإضافة الى ان الشغف التوافقي كان له دور اكثر أهمية من الشغف القهري في التعلم الالكتروني، كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن الشغف الاكاديمي له تأثير في إدارة التعلم لدى طلبة المرحلة الجامعية خلال التعلم الالكتروني.**

**نستخلص مما سبق أن الأدبيات والدراسات في هذا الصدد تناولت التأثيرات المتبادلة للشغف والتعلم الإلكتروني، ودراسة عمليات التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد، هذا فضلا عن التعرف على التأثيرات المختلفة لعاطفة والنموذج الثنائي للشغف في بيئات التعلم من بعد، ويمكن استخلاص اهم ما تميز هذه الدراسة في النقاط التالية:**

- **انها من الدراسات الأولي التي يتم تطبيقها في البيئات العربية في حدود علم الباحث.**
- **أنها من خلال ممارسات الطلاب لعمليات عاطفة التعلم وتنظيم وإدارة المعرفة تعكس مؤشرات لجودة منظومة التعلم من بعد.**
- **انها تبحث في دراسة العلاقات الهيكلية لمتغيرات مختلفة، وذلك من خلال دراسة تأثير عاطفة التعلم على إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي في بيئات التعلم من بعد.**
- **أنها من الدراسات التي تلقي الضوء بشدة على متلقي الخدمة (المتعلم في بيئات التعلم من بعد) ومدى رضاه وتفاعله وطريقة تنظيمه وإدارته للعمليات المعرفية في البيئات الرقمية.**

## الإطار النظري:

إنَّ الزيادة في كفاءة أشكال التعلُّم من بعد وأساليبه جاءت نتيجة التطوُّر الكبير في التقنية المعلوماتيَّة ووسائل الاتصال الحديثة، ويرتكز نظام التعليم من بعد على تظافر الجهود والمساعي من أجل وضع نظام تعليم تقني يمكن من خلالها تلبية الاحتياجات الأساسية للمتعلمين، ومما لا شك فيه أن أي نظام للتعليم من بعد له مجموعة من الأبعاد والعناصر تلعب دوراً هاما في كفاءة منظومة التعليم من بعد ككل مثل: (بيئة التعلم – دوافع التعلم– شغف البحث فيما وراء المعرفة– تنظيم التعلم – إدارة التعلم)، حيث لم يعد التصميم التعليمي للمقررات التعليمية المقدمة في بيئات التعلم الإلكتروني من بعد كافياً لتحقيق نواتج تعلم يرضى عنها الطلاب، بل لا بد من مراعاة حافزية التعلم عند المتعلمين، وفي هذا الاطار اتجهت دراسة كل من Kim & Firck (٢٠١١) نحو البحث في العوامل التي تثير وتحفز الطلاب في التعلم الإلكتروني من بعد، واستقصاء مستوى الدافعية والمثابرة لديهم، وكيف يتغير هذا المستوى خلال المقررات الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى وجود بعض العوامل الأساسية التي تؤثر في مستوي تحفيز واستمرار المتعلم في التعلم بفاعلية، وسوف نتناول في النقاط التالية الأطر الفلسفية لعاطفة التعلم والفروقات الجوهرية بين الشغف والدافعية، كما سنتناول أيضا التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة، ومفهوم النموذج الثنائي للعاطفة، والعلاقة الهيكلية للعاطفة وتأثيرها على عمليات إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي.

### الأطر الفلسفية لعاطفة التعلم والتمييز بين الشغف والدافعية:

يذكر فاليراند (Vallerand, 2016) أن الشغف هو المحفز والمحرك للقيام بنشاط معين وهو الدافع الذي يكمن خلف القيام بسلوك ما، أو التفاني والحماس تجاه نشاط أو مفهوم أو شخص ويظهر من خلال الاعجاب والحماس، ويؤدي إلى استثمار الوقت بشكل منتظم، ويعد الشغف passion وفقا لما ذكره Curran Hill, Appleton,Vallerand, (2015) Standge – من وجهة نظر فلسفية–خبرة إنسانية بدونها لن يجد الفرد معنى لحياته؛ حيث يزوده بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الأنشطة ذات القيمة، ومع ذلك لم يحظى الشغف–لوقت قريب–سوى بقليل من الاهتمام في علم النفس من خلال دراسته تحت تركيبات ذات صلة بمفاهيم السعادة والمتعة والإثارة، وظل هذا الأمر كذلك حتى قدم Vallerand, et al.(2003) نظريته الثنائية عن الشغف Dualistie theory لشرح

أهميته وتأثيراته، وعرفه بانه رغبة قوية تجاه نشاط معين ذي مغزى وقيمة عالية، يحبه الفرد، ويجد نفسه فيه، ويستثمر فيه الوقت والطاقة ويجد فيه المتعة والرفاهية ويحقق من خلاله حياة متوازنة وهادفة ويرى Vallerand (2015 ) أن انفعالات المتعة والإثارة والحماسة نتائج مباشرة للشغف، وليست مكونة له.

ويساعد الشغف في تعزيز مشاركة الأشخاص في الأنشطة التي يهتمون بها ( Mack 2007). ويرتبط الشغف بالتحفيز ، والفضول ، والتعلم مدى الحياة ، والفعالية الذاتية ، وحب التعلم ، ولكنه يختلف عن ذلك، فعلى الرغم من أن الدافع والشغف مرتبطان ارتباطًا وثيقًا (Feist 2016) ، فقد حاول Vallerand (2012) توضيح الفرق بين الدافع والعاطفة. الدافع هو البناء الافتراضي المستخدم لوصف القوى الداخلية و / أو الخارجية التي تنتج بدء السلوك وتوجيهه وشدته واستمراره. من وجهة النظر هذه ، يعتبر الناس كائنات سلبية تتفاعل فقط مع المحفزات الداخلية أو الخارجية. على العكس من ذلك ، يعتبر منظرو العاطفة الفرد ككائن حي نشط يسعى إلى تفاعلات فعالة مع البيئة من أجل الحصول على حياة ذات معنى. كما ذكر Vallerand (2012)، "يستلزم الشغف علاقة خاصة مع نشاط يحبه المرء. ومع ذلك ، على عكس الدافع الجوهري ، من الضروري أن يكون هذا النشاط ذا مغزى للشخص وأن يكون جزءًا من هوية المرء ليكون شغفًا. " (ص ٤٧) من وجهة النظر هذه ، قد يكون لاعب التنس متحمسًا للعب التنس بسبب الفضول أو مجرد الحب لتعلمه ، لكن شغفه هو أن يصبح التنس جزءًا من حياته أو حياتها (Vallerand, 2012) ؛ علاوة على ذلك ، قد يكون الشغف مهمًا بشكل خاص للأنشطة القليلة نسبيًا التي تجعلنا نزدهر في حياتنا (على سبيل المثال ، أن نكون لاعب تنس محترف) لأن الشغف يشمل التجاوب والفضول والحماس والالتزام (Rankine, 2012) ، والحكم الذاتي على المغزى. (Vallerand 2012). بالنسبة لعلاقة الشغف والفضول والتعلم مدى الحياة ، يُقترح أن روح الفضول حول موضوع معين ضرورية لمتابعة هذا الموضوع كمهنة ، ولكن العمل الجاد والتخصصات مطلوبة أيضًا (Glaveanu, 2011) ويمكن أن يكون الشغف. وسيطًا مهمًا خلال هذه العملية. تظهر الأبحاث النظرية والتجريبية أن شدة التأثير والمشاركة هي جوانب مهمة للشغف ( Cardon et al. 2009; Renzulli et al. 2006; Vallerand et al. 2003). عادة ما يميل الأفراد المتحمسون إلى الانخراط في نشاط معين لفترة طويلة من الزمن ( Kaiser et al.

2007). أخيرًا ، قد يؤثر الشغف على الإجراءات المتخذة والوقت الذي يقضيه في التعلم ، ويساعد أيضًا على تعزيز الفعالية الذاتية.

**النموذج الثنائي للعاطفة في بيئات التعلم الإلكتروني:**

طور (2003).Vallerand,et al نموذجا نظريا لدراسة الشغف نحو الأنشطة، أطلق عليه النموذج الثنائي للشغف Dualistie Model of passion ، ويتكون من بعدين، وهما: الشغف الانسجامي Harmonious passion: وهو الذي ينتج عن الاستقلالية الذاتية والاستعداد للقيام بالنشاط الذي يتطابق مع شخصية الفرد، وهو الذي ينشأ من الشعور الداخلي المتحكم فيه، والذي يجعل الفرد يمارس أنشطته الشغفية بحرية وبشكل اختياري، ودون وجود ضغوط عليه. ويتصف هذا النوع من الشغف باندماج مقبول ومتوازن مع المجالات الأخرى في حياة الفرد بدون أن يكون بينهما صراع. والشغف القهري Obsessive Passion : وهو الشغف الناتج عن التخطيط بعمل معين والذي يخضع للرقابة، وهو الذي يصدر من الشعور الداخلي غير المتحكم فيه والذي يسيطر على مشاعر الفرد عند الاندماج في الأنشطة الشغفية التي تحدث على أسس منظمة وبصفة متكررة . وهذا النوع من الشغف يتصف بوجود ضغوط داخلية تجبر الفرد على ممارسة النشاط، وقد يهمل الفرد أنشطة أخرى مهمة في حياته، وهذا قد يؤدي إلى الصراع بين النشاط الشغفي والأنشطة الأخرى، وقد اتفق كل من فاليراند وآخرون، وكيران وآخرون ( Vallerand et ai. 2015; curran et al. 2015) على أن الشغف هو ميل قوي لدى الفرد للقيام بالأنشطة المفضلة لديه والتي يعتبرها مهمة في حياته، وأنه يقوي الدافع، ويساعد في اكتساب مهارات جديدة، وأداء أفضل في الأنشطة التي يندمج فيها، ويكتسب الفرد قدرة كبيرة على مواجهة التغيير (الشغف التوافقي). وربما بأخذ هذا الشغف منحى آخر يكون فيه شكل من أشكال القهر (الشغف القهري) حيث لا يستطيع الفرد متابعة النشاط، ويفتقد القدرة على التركيز، وتنتابه مشاعر سلبية كالصراع والشعور بالذنب (الشغف القهري).

على الرغم من أن Vallerand et. (2003) al اقترح فئات مبتكرة للعاطفة في النموذج الثنائي للعاطفة ، ولم يحددوا بوضوح مؤشرات الشغف المتناغم الشغف القهري أو الهوس العاطفي، حيث وجدت الدراسات السابقة أن العوامل الداخلية أو الشخصية ، مثل الفضول والاهتمام والحاجة الداخلية لتحسين الذات ( Bathgate et al. 2013; Bonk et

al. 2015) ، تعزز شغف الفرد بالتعلم. لقد وجدوا أيضًا أن الأفراد من المرجح أن يتعلموا المهارات التي تساعدهم على تحقيق النجاح في مستقبلهم. بالإضافة إلى ذلك ، يساهم رضا المتعلمين وتحفيزهم على نقل المهارات في زيادة شغفهم بالتعلم الإلكتروني ؛ عندما يشعر الناس أنهم ينمون أو ينجزون شيئًا ما ، فقد ينظرون إلى أنفسهم على أنهم أكثر إنتاجية وانخراطًا (Zia–ur–Rehman and Shahzadi, 2014). وعلى نفس المنوال ، يُقترح أن الدافع الداخلي يدفع المتعلمين إلى اكتساب المعرفة ؛ الأفراد الذين يشعرون بالدعم والتشجيع في بيئة ما قد يكون لديهم رغبة متأصلة أفضل للحصول على معرفة جديدة (Hildrum, 2009 ؛ Blakiston 2011). من ناحية أخرى ، قد يكون للعوامل الخارجية أو الشخصية تأثيرات كبيرة على شغف الطلاب في سياق التعلم الإلكتروني. لقد لوحظ أن التفاعلات عبر الوسائط تعزز شغف الفرد بالتعلم (Stavros et al. 2014)، علاوة على ذلك ، تكشف نتائج الدراسة النوعية أن بيئة الويب التفاعلية عالية الجودة والتعاونية تساهم في خلق المتعلمين للمعرفة والأفكار الجديدة (Tan and Lam 2014). وعلى نفس المنوال ، فقد وجد أنه من خلال المنبهات الخارجية ، يثير فضول المتعلمين واهتمامهم وتزداد تجربتهم في التدفق أثناء العملية (Lee et al. 2014). لذلك ، في سياق التعلم الإلكتروني ، يمكن أن تتأثر الشغف بشقيه المتناغم والقهرى أو المهوس بعوامل داخلية / داخلية بالإضافة إلى عوامل خارجية / شخصية، ومن العوامل الداخلية المؤثرة في الشغف المتناغم: وهي التي تعبر عن هذا إلى الشغف المتناغم والقابل للسيطرة والذي ينبع من التمتع والرضا الذي يقررونه ذاتيًا أثناء التفاعل مع تشارك النشاط، كما أنه من العوامل الخارجية المؤثرة في الشغف المتناغم: وهي التي تعبر عن العاطفة المتناغمة والقابلة للسيطرة المستمدة من التمتع والرضا المصممين ذاتيًا أثناء التفاعل مع الآخرين، وأيضا يتأثر الشغف المهوس أو القهري بمجموعة من العوامل الداخلية: وهي التي تشير إلى الشغف المفرط وغير القابل للسيطرة تجاه النشاط المنخرط ، وهو مشتق من القوى الداخلية ، مثل التفكير الاندفاعي والمتمحور حول الأنا ، أثناء التفاعل مع النشاط المنخرط، وأيضا يتأثر الشغف المهوس بمجموعة من العوامل الخارجية : وهي التي تشير إلى العاطفة المفرطة التي لا يمكن السيطرة عليها تجاه النشاط ، والتي يتم اشتقاقها من قوى خارجية ، مثل الضغوط والالتزام ، أثناء التفاعل مع الآخرين (Yeh, chu, 2018).

وتجدر الإشارة على ان هناك ثمة من المؤشرات لممارسات المتعلمين للشغف المتناغم في بيئات التعلم الإلكتروني ومنها على سبيل المثال عندما يستخدم المتعلمين التعلم الإلكتروني: لأنه غالبًا يساعدهم على مواكبة أحدث المعلومات– وتوفر لهم مواد ومعلومات تعليمية غنية يمكن الوصول إليها على الفور وتتوافق مع كفاءاتهم وتلبي احتياجاتهم– وتساعدهم على تحفيز أفكارهم والتعلم من خلال التفاعل مع الآخرين – وتجعلهم يشعرون بالإنجاز عندما يساعدوا الآخرين في حل المشكلات من خلال واجهات التعلم الإلكتروني – ويساعدهم على مناقشة المواد التعليمية مع الآخرين من خلال واجهات التعلم الإلكتروني لتحسين كفاءتهم التعليمية.

كما أن هناك مجموعة من المؤشرات لممارسات المتعلمين للهوس العاطفي في بيئات التعلم الإلكتروني ومنها على سبيل المثال: شعورهم بعدم الارتياح عندما لا يكمل متطلبات التعلم الإلكتروني الخاصة به مباشرة بعد استيقاظه من النوم– وشعورهم أن الحياة مملة إذا لم يستخدم واجهات التعليم الإلكتروني في ذلك اليوم– وأنهم يجب أن يستخدموا تطبيقات التعليم الإلكتروني كل يوم ، بصرف النظر عن مدى انشغالهم أو تعبهم ، وإما سوف يشعرون بالفراغ في ذلك اليوم– وانهم يجدون صعوبة في التحكم في الدوافع لاستخدام التعلم الإلكتروني– وانهم عادة يستخدمون التعلم الإلكتروني فقط تحت ضغط المواعيد النهائية لتقديم المهام– وشعورهم أنهم مضطرين لاستخدام التعلم الإلكتروني لأنه غالبًا ما يتعلم أصدقائهم من خلال واجهاته.

**تنظيم وإدارة المعرفة في بيئات التعلم الإلكتروني:**

تعرف التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة على أنها خطوات وأفعال تم تخطيطها وتكييفها بحيث ستخدمها المتعلم لتنظيم وإدارة تعلمه بالدرجة التي تساعده على اكتساب المعلومات من خلال المساعد الذكي عبر بيئة التعلم الشخصية على نحو معين لإنجاز أهداف تعليمية وتحسين نواتج التعلم (حسن؛ حمدي، ٢٠١٨)، ولقد ساهم جائحة كوفيد –١٩ في تسريع انتشار التعلم الإلكتروني حول العالم، أصبح التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد أكثر أهمية من أي وقت مضى، لذلك فمن المهم أن يكون للطلاب أهدافهم واستراتيجياتهم الخاصة ، وأن يكون لديهم القدرة على استخدام الموارد الكبيرة للبيئة الإلكترونية من أجل التطوير، وأظهرت العديد من الدراسات أن الطلاب يصنفون كفاءتهم

الذاتية في التعلم عبر الإنترنت بدرجة أعلى في البيئة الإلكترونية مقارنة ببيئة التعلم غير المتصلة بالإنترنت(2021) .Bylieva et al .

ويوصف التنظيم الذاتي بأنه عملية تساعد المتعلمين على بناء أنشطة التعلم الخاصة بهم من خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية ذات الصلة ، وتتضمن استراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم طرقًا تهدف إلى اكتساب المعرفة ، بما في ذلك تنظيمها وتحويلها ، وحفظ السجلات ومراقبتها، ويرتبط التنظيم الذاتي أيضًا بالقدرة على تحديد أهداف التعلم وكذلك القدرة على مراقبة وتنظيم عمليات التعلم (Azevedo and Cromley 2004). وتعتبر إدارة المعرفة عملية منهجية يتفاعل فيها المتعلمون مع البيئة ويبنون المعرفة بنشاط ؛ ويوصف عادة على أنه كفاءات اكتساب المعرفة وتخزينها ، وتطبيق المعرفة ، وتبادل المعرفة ، واستخدام المعرفة ، واستيعاب المعرفة ، وخلق المعرفة ، (Lee et al. 2013).

ومن المؤشرات الدالة على ممارسة المتعلمين لعمليات التنظيم الذاتي للمعرفة في بيئات التعلم الإلكتروني: قيامهم بحفظ معلومات أو روابط مهمة لمساعدتهم في التعرف على المحتويات – وقدرتهم على اختيار واجهات التعلم الإلكتروني التي قد توفر المعلومات التي يحتاجون إليها– وإمكانية ضبطهم للطرق التي يستخدمونها للبحث عن المصادر للحصول على معلومات مفيدة– وقدرتهم على ضبط المعايير الخاصة بهم لاختيار واجهات التعليم الإلكتروني لإيجاد الواجهات التي تجعلهم يشعرون براحة أكبر عند التعلم– وإتقانهم استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات (مثل تغيير الكلمات الأساسية أو تغيير الواجهات) للحصول على المعلومات التي يحتاجون إليها– ومحاولاتهم التعرف على ميزات ووظائف واجهة التعليم الإلكتروني التي يستخدمونها.

وتجدر الإشارة على ان هناك ثمة من المؤشرات لممارسات المتعلمين لإدارة المعرفة في بيئات التعلم الإلكتروني ومنها على سبيل المثال: حصولهم على المعلومات من خلال محركات البحث (مثل Google و Yahoo وغيرها)– وقيامهم بتنزيل معلومات ثابتة (مثل الكلمات والإشارات) من مواقع الويب التي تمت مراجعتها– وانضمامهم بفعالية إلى مجتمعات التعلم الإلكتروني (على سبيل المثال ، نظام لوحة الإعلانات (BBS)، Facebook ، وما إلى ذلك) للحصول على معلومات مهمة ومحدثة– وتعبيرهم عن الآراء الذاتية عبر المعلومات الديناميكية (مثل الفيديو أو الفلاش)– وقيامهم باستخدام واجهات تعاونية (على سبيل المثال

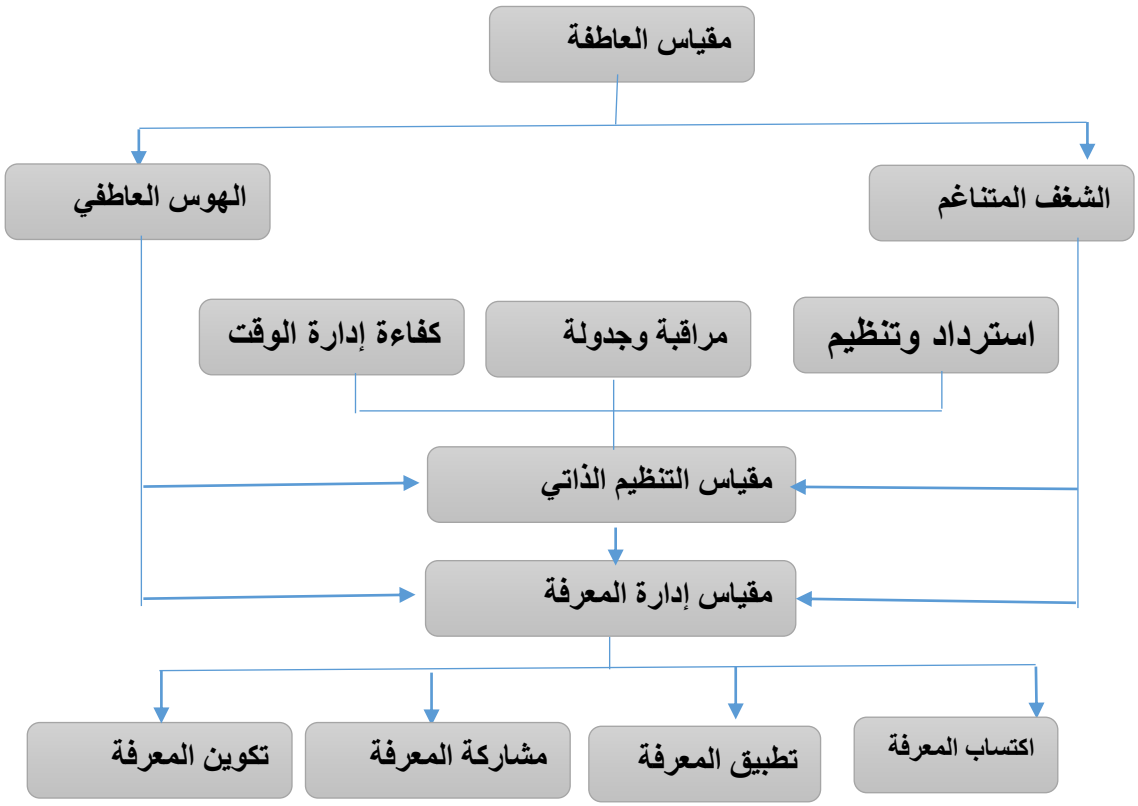
، واجهات Google أو Wiki) لمشاركة خبراتهم أو معارفهم– وسعيهم لإنتاج الأفكار الإبداعية من خلال التكامل المعرفي والتفاعل مع الآخرين.

**العلاقة الهيكلية للعاطفة وتأثيرها على عمليات إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي في بيئات التعلم من بعد ( النموذج المقترح ):**

تفترض الدراسة الحالية تصور مقترح لنموذج يوضح العلاقة الهيكلية للعاطفة وتأثيرها على عمليات إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي في بيئات التعلم من بعد، ففي هذه الدراسة ، نقترح أن التنظيم الذاتي قد يكون بمثابة وسيط بين العاطفة وإدارة المعرفة في التعلم الإلكتروني، والشغف هو أسلوب من مواقف التعلم يمكن اعتباره عاملاً تحفيزيًا يؤثر على مشاركة الناس وميلهم إلى السعي لتجاوز حالة معرفتهم الحالية ( Liaw and Huang 2013؛ Sie ´ and Yakhlef 2009) ، بينما يعمل التنظيم الذاتي كمحفز يساعد المتعلمين على تحقيق إنجاز أفضل (Hu and Driscoll 2013)، ويعتبر الأشخاص الذين يقررون استخدام التنظيم الذاتي ؛ إنهم يسعون إلى تلبية احتياجاتهم الأساسية من الاستقلالية والكفاءة والارتباط بالآخرين من أجل تحقيق نتائج أفضل ( Deci and Ryan 2000). هذا الاتجاه يتوافق مع الشغف المتناغم في النموذج الثنائي للعاطفة ( Vallerand et al. 2003؛ Vallerand et al.2007). بالإضافة إلى ذلك ، وجدت الدراسات التجريبية أن الشغف المتناغم يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالدوافع الذاتية ( Stoeber et al. 2011). وفقًا لذلك ، قد يؤثر الشغف على التنظيم الذاتي أثناء التعلم الإلكتروني، ومع ذلك قد لا يكون الشغف وحده كافياً لتحقيق نتائج تعليمية جيدة ما لم يكتشف المتعلمون طرقًا لمراقبة عملية التعلم الخاصة بهم بشكل فعال. ويشتمل التنظيم الذاتي للتعلم على العناصر الثلاثة التالية: استخدام استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم ، والاستجابة للتغذية الراجعة ذاتية التوجيه حول فعالية التعلم ، والعمليات التحفيزية المترابطة، ويرتبط التنظيم الذاتي أيضًا بالقدرة على تحديد أهداف التعلم وكذلك القدرة على مراقبة وتنظيم عمليات التعلم ( Azevedo and Cromley 2004). لذلك ، يميل المتعلمون الذين يخضعون للتنظيم الذاتي إلى أن يكونوا أكثر نشاطًا في تعلمهم ويبحثون بشكل استباقي عن المعلومات عند الحاجة، مما يمكنهم من أن يكونوا على دراية بأنفسهم ومعرفة في نهجهم للتعلم ( Zimmerman 1990). وفقًا لذلك ، قد يلعب التنظيم الذاتي دورًا وسيطًا مهمًا يعزز تأثير العاطفة تجاه إدارة

المعارف في بيئة التعلم الإلكتروني. ومع ذلك ، قد يكون الأشخاص الذين لديهم شغف متناغم قد عززوا قدرات التنظيم الذاتي التي تسهل المعرفة بشكل أكبر، في حين أن الأشخاص الذين يعانون من هوس عاطفي قد يعوقون التنظيم الذاتي ، مما يؤدي إلى سوء إدارة المعرفة أثناء التعلم الإلكتروني.

والشكل التالي يوضح النموذج المقترح للعلاقة الهيكلية للعاطفة وتأثيرها على عمليات إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي:




شكل (١) النموذج المقترح للعلاقات الهيكلية للعاطفة وتأثيرها على عمليات إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي

ويوضح الشكل السابق أنه وفقاً للمؤشرات المختلفة لعمليات عاطفة التعلم وتنظيم وإدارة المعرفة التي تم إعداداها في هذه الدراسة (ملحق ١، ملحق،٢، ملحق٣) في بيئات التعلم من بعد، توضح أن عاطفة التعلم بشقيها (الشغف المتناغم– والهوس العاطفي) تلعب دورا أساسياً في التأثير على عمليات تنظيم وإدارة المعرفة في بيئات التعلم عن بعد، وأنه وفقاً

لما سبق ذكره أن النموذج المقترح يفترض أن عمليات التنظيم الذاتي بما تحتويه من أبعاد مثل استرداد وتنظيم ومراقبة وجدولة وكفاءة إدارة الوقت، ستقوم بمثابة الدور الوسيط لتأثيرات العاطفة تجاه إدارة المعارف، وأنهما يقدمان مساهمة مميزة في شرح الفروق الفردية لعمليات: اكتساب، وتطبيق، ومشاركة، وتكوين، وإدارة المعرفة في بيئات التعلم امن بعد.

**مصطلحات الدراسة:**

**عاطفة التعلم (الشغف)** Passion :

" هي رغبة قوية تجاه نشاط معين ذي مغزى وقيمة عالية، يحبه الفرد، ويجد نفسه فيه، ويستثمر فيه الوقت والطاقة ويجد فيه المتعة والرفاهية ويحقق من خلاله حياة متوازنة وهادفة"(Vallerand, 2015).

**الشغف المتناغم** Harmonious passion:

"وهو الشغف الانسجامي الذي ينشأ من الشعور الداخلي المتحكم فيه، والذي يجعل الفرد يمارس أنشطته الشغفية بحرية وبشكل اختياري، ودون وجود ضغوط عليه. ويتصف هذا النوع من الشغف باندماج مقبول ومتوازن مع المجالات الأخرى في حياة الفرد بدون أن يكون بينهما صراع"(Vallerand, et al. 2003).

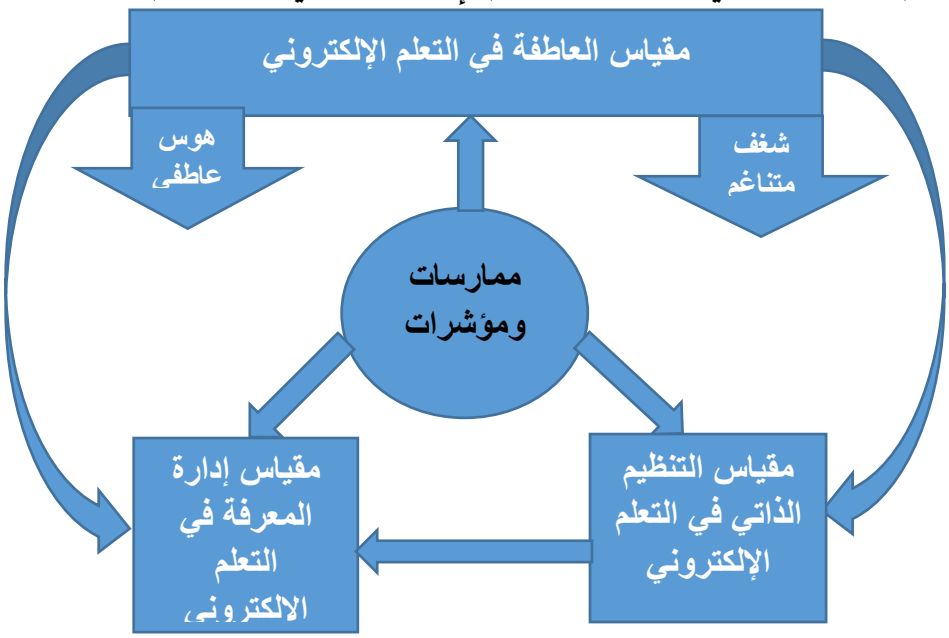
**الهوس العاطفي** Obsessive Passion:

" وهو الشغف القهري الذي يصدر من الشعور الداخلي غير المتحكم فيه والذي يسيطر على مشاعر الفرد عند الاندماج في الأنشطة الشغفية التي تحدث على أسس منظمة وبصفة متكررة، وهذا النوع من الشغف يتصف بوجود ضغوط داخلية تجبر الفرد على ممارسة النشاط"(Vallerand, et al. 2003).

**منهج الدراسة:**

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف على تأثيرات متغيرات الدراسة (عاطفة التعلم: الشغف المتناغم– الهوس العاطفي) على إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي في بيئات التعلم من بعد، ويوضح الشكل التالي تصميم البحث الحالي، حيث يرتكز البحث التعرف على درجة ممارسة طلبة الدبلوم التربوي لعمليات

عاطفة التعلم وإدارة وتنظيم المعرفة، وتتبع أثر وانعكاسات عاطفة التعلم بشقيه الشغف المتناغم والهوس العاطفي على عمليات تنظيم وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد.




شكل(٢) تصميم البحث: ممارسات عاطفة التعلم وانعكاساتها على عمليات تنظيم وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد

**مجتمع الدراسة:**

تم اختيار عينة عشوائية من طلبة كلية التربية جامعة سوهاج الدراسين لبرنامج الدبلوم التربوي بنظام التعليم من بعد المسجلين في العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م، وبلغت عينة الدراسة (٣٢٢) طالب وطالبة.

**أدوات الدراسة:**

في ضوء ما تهدف إليه الدراسة من بناء مؤشرات ملموسة لعمليات عاطفة التعلم (الشغف المتناغم– الهوس العاطفي) وتنظيم وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد صممت الدراسة الحالية المقاييس الثلاثة التالية (من إعداد الباحث): مقياس العاطفة في التعلم من بعد – مقياس التنظيم الذاتي في التعلم من بعد– مقياس إدارة المعرفة في التعلم من بعد، ولقد مر إعداد المقاييس بالخطوات التالية:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بعاطفة التعلم وتأثيراتها على تنظيم وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد ومنها: دراسة Yeh & Lin, (2015)؛ دراسة Luxford et al. (2022)؛ دراسة Rihtarić; Vrselja & Löw (2022)؛ دراسة Eckley et al. (2022) ؛ Yeh& chu,( 2018)؛ دراسة Vallerand( 2016) ؛ دراسة الضبع (٢٠٢١).
- بناء الصورة الأولية للمقاييس:

✓ مقياس العاطفة واشتمل على بعدين البعد الأول الشغف المتناغم واشتملت على (١٢) مفردة، والبعد الثاني الهوس العاطفي واشتمل على (٨) مفردات.

✓ مقياس التنظيم الذاتي في التعلم من بعد واشتمل على ثلاثة أبعاد رئيسة، البعد الأول هو استرداد وتنظيم المعلومات ويشتمل على (٦) مفردات، والبعد الثاني التنظيم الاستراتيجي ومراقبة الجدول الزمني ويشتمل على (٧)، مفردات، والبعد الثالث كفاءة إدارة الوقت ويشتمل على (٣) مفردات.

✓ مقياس إدارة المعرفة في التعلم من بعد واشتمل على أربعة أبعاد رئيسة البعد الأول هو اكتساب المعرفة وتخزينها ويشتمل على (٧) مفردات، والبعد الثاني هو تطبيق المعرفة ويشتمل على (٦) مفردات، والبعد الثالث هو مشاركة المعرفة ويشتمل على (٥) مفردات، والبعد الرابع هو تكوين المعرفة ويشتمل على (٤) مفردات.

- تحديد بدائل المقاييس واوزانها من خلال أسلوب ليكرت بوضع تدرج رباعي امام كل عبارة كما يأتي (موافق بشدة– موافق– أعارض– أعارض بشدة) مع أوزانها وحددت الاوزان (١،٢،٣،٤) على التوالي للعبارة.
- الصدق الظاهري: تم عرض المقاييس في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس والمختصين في تكنولوجيا التعليم وعلى ضوء آرائهم ومقترحاتهم التي ساعدت الباحث في مراجعة صياغة الأسئلة والنظر ببعض البدائل المقترحة، تم تعديل المقاييس حتى وصلت لصورته النهائية.
- صدق الاتساق الداخلي للمقاييس: تم التحقق من ذلك بحساب عن طريق إيجاد معامل الارتباط–(بيرسون) بين كل مفردة من مفردات كل مقياس والدرجة الكلية

للمقياس وقد تراوحت معاملات الارتباط وكانت دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك كما هو واضح في جدول (١).

- ثبات المقاييس: تم استخراج قيمة معامل الثبات لأغراض الاتساق الداخلي بطريقة الفا كرو نباخ للمقاييس ككل، وكذلك لكل بعد فيها، وتراوحت معامل الثبات بين (.721 – 935.) وهو معامل مناسب، وذلك كما هو واضح في جدول (٢)

**جدول (١)**

**معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس إدارة المعرف- مقياس العاطفة- مقياس التنظيم الذاتي للمعرفة**

| إدارة المعرفة | Corrected Item-Total Correlation | العاطفة | Corrected Item-Total Correlation | التنظيم الذاتي للمعرفة | Corrected Item-Total Correlation |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .458** | 1 | .429** | 1 | .499** |
| 2 | .450** | 2 | .427** | 2 | .578** |
| 3 | .601** | 3 | .401** | 3 | .546** |
| 4 | .590** | 4 | .320** | 4 | .553** |
| 5 | .623** | 5 | .414** | 5 | .463** |
| 6 | .560** | 6 | .467** | 6 | .514** |
| 7 | .674** | 7 | .576** | 7 | .712** |
| 8 | .622** | 8 | .495** | 8 | .694** |
| 9 | .613** | 9 | .351** | 9 | .696** |
| 10 | .632** | 10 | .513** | 10 | .709** |
| 11 | .648** | 11 | .513** | 11 | .533** |
| 12 | .542** | 12 | .368 | 12 | .568** |
| 13 | .655** | 13 | .407** | 13 | .672** |
| 14 | .575** | 14 | .541** | 14 | .609** |
| 15 | .606** | 15 | .517** | 15 | .591** |
| 16 | .686** | 16 | .538** | 16 | .614** |
| 17 | .674** | 17 | .520** | الكلي للمقياس | .991** |
| 18 | .649** | 18 | .514** | | |
| 19 | .661** | 19 | .384** | | |
| 20 | .691** | 20 | .308** | | |
| 21 | .664** | الكلي للمقياس | .870** | | |
| 22 | .518** | | | | |
| الكلي للمقياس | .997** | | | | |

**جدول (٢)**
**الثبات باستخدام معادلة ( ألفا كرونباخ )**

| المقياس | الأبعاد | معامل الثبات |
|---|---|---|
| العاطفة | الشغف المتناغم | .905 |
| | الهوس العاطفي | .721 |
| الكلي للمقياس | | .822 |
| التنظيم الذاتي للمعرفة | استرداد وتنظيم المعلومات | .843 |
| | مراقبة جدولة وتنظيم الاستراتيجيات | .910 |
| | كفاءة إدارة الوقت | .886 |
| الكلي للمقياس | | .912 |
| إدارة المعرفة | اكتساب المعرفة وتخزينها | .872 |
| | تطبيق المعرفة | .878 |
| | مشاركة المعرفة | .873 |
| | تكوين المعرفة | .907 |
| الكلي للمقياس | | .935 |

**تقدير استجابات عينة الدراسة:**

**جدول (٣)**
**المحك المعتمد لتحليل استجابات العينة ومناقشتها**

| م | طول الخلية | | المستويات |
|---|---|---|---|
| | من | إلى | |
| 1 | 1 | 1.74 | أقل من المتوسط |
| 2 | 1.75 | 2.49 | متوسط |
| 3 | 2.50 | 3.24 | أعلى من المتوسط |
| 4 | 3.25 | 4 | جيدة |

## نتائج الدراسة :

**للإجابة على سؤال الدراسة الأول: ما درجة ممارسة طلبة الدبلوم التربوي لعمليات عاطفة التعلم وإدارة وتنظيم المعرفة في بيئات التعلم من بعد؟ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وترتيب المتوسطات الحسابية وذلك لتحديد الرتبة ومستوى الممارسة لكل بعد من أبعاد المقاييس الثلاثة وللمقاييس ككل وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:**

**جدول (٤)**
**المحك المعتمد لتحليل استجابات العينة ومناقشتها**

| المقياس | الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| العاطفة | الشغف المتناغم | 3.1069 | .38773 | أعلى من المتوسط | 1 |
| | الهوس العاطفي | 2.7101 | .47598 | أعلى من المتوسط | 2 |
| الكلي للمقياس | | 2.9085 | .35054 | أعلى من المتوسط | 3 |
| التنظيم الذاتي | استرداد وتنظيم | 3.2759 | .37772 | جيدة | 1 |
| | مراقبة وجدولة | 3.0830 | .45150 | أعلى من المتوسط | 3 |
| | إدارة الوقت | 3.1605 | .45511 | أعلى من المتوسط | 2 |
| الكلي للمقياس | | 3.1731 | .36944 | أعلى من المتوسط | 1 |
| إدارة المعرفة | اكتساب المعرفة | 3.1783 | .44338 | أعلى من المتوسط | 1 |
| | تطبيق المعرفة | 3.0916 | .42074 | أعلى من المتوسط | 3 |
| | مشاركة المعرفة | 2.9938 | .48526 | أعلى من المتوسط | 4 |
| | تكوين المعرفة | 3.1149 | .47401 | أعلى من المتوسط | 2 |
| الكلي للمقياس | | 3.0947 | .39638 | أعلى من المتوسط | 2 |

**يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات مقياس العاطفة كان (2.9085). أي أن مستوى ممارسة الطلاب لعمليات عاطفة التعلم في بيئات التعلم من بعد كان أعلى من المتوسط ويشير الجدول إلى أن بعد الشغف المتناغم حصل على درجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.1069) مما يشير ان الطلاب يمارسون الشغف المتناغم بشكل أعلى من الهوس العاطفي في بيئات التعلم من بعد، ويشير الجدول أيضا إلى أن المتوسط الحسابي العام لفقرات مقياس التنظيم الذاتي كان (3.1731). أي أن مستوى ممارسة الطلاب لعمليات التنظيم الذاتي للمعرفة في بيئات التعلم من بعد كان أعلى من المتوسط ويشير الجدول إلى أن بعد استرداد وتنظيم المعرفة حصل على درجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.2759) مما يشير ان الطلاب يمارسون عمليات استرداد وتنظيم المعرفة بشكل جيد عن غيرها من الأبعاد في بيئات التعلم من بعد، وأخيرا يشير الجدول أن المتوسط الحسابي العام لفقرات مقياس إدارة المعرفة كان (3.0947). أي أن مستوى ممارسة الطلاب لعمليات إدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد كان أعلى من**

**المتوسط ويشير الجدول إلى أن بعد اكتساب المعرفة حصل على درجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.1783) مما يشير ان الطلاب يمارسون عمليات اكتساب المعرفة بشكل أفضل من غيرها من الأبعاد في بيئات التعلم من بعد.**

**للإجابة على سؤال الدراسة الثاني: ما الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لاستجابات طلبة الدبلوم التربوي على مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة بالنسبة لمتغيرات الجنس – التخصص – مستوى استخدامه لأجهزة الحاسوب – دورات الحاسوب المكتسبة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب على مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة تعزو لمتغيري الجنس والتخصص وذلك كما هو واضح في جدول (٥)، وجدول (٦).**

**جدول (٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب على مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة تعزو لمتغير الجنس.**

| المقياس | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العاطفة | ذكور | 59 | 2.9507 | .40298 | 1.023 | .316 غير دالة |
| | إناث | 263 | 2.8991 | .33781 | | |
| التنظيم الذاتي | ذكور | 59 | 3.2100 | .41759 | .848 | .121 غير دالة |
| | إناث | 263 | 3.1648 | .35810 | | |
| إدارة المعرفة | ذكور | 59 | 3.0896 | .48172 | -.108 | .424 غير دالة |
| | إناث | 263 | 3.0958 | .37566 | | |

**جدول (٦)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب على مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة تعزو لمتغير التخصص.**

| المقياس | التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العاطفة | أدبي | 189 | 2.9051 | .35219 | -.207 | .519 غير دالة |
| | علمي | 133 | 2.9134 | .34947 | | |
| التنظيم الذاتي | أدبي | 189 | 3.1577 | .35800 | -.890 | .644 غير دالة |
| | علمي | 133 | 3.1950 | .38541 | | |
| إدارة المعرفة | أدبي | 189 | 3.0656 | .41799 | -1.573 | .540 غير دالة |
| | علمي | 133 | 2.9051 | .35219 | | |

**يتضح من الجدولين السابقين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب على مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة تعزو لمتغيرات الجنس والتخصص.**

ولمعرفة الدلالة الإحصائية لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب على مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة (حسبت مستوى استخدامه لأجهزة الحاسوب – دورات الحاسوب المكتسبة) استخدم تحليل التباين الثلاثي "Three Way ANOVA"والجدول (٧)، جدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتوسطات استجابات الطلاب على مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة (حسب متغيرات مستوى استخدامه لأجهزة الحاسوب)

| المقياس | المتغير | المتوسط | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | Sig | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العاطفة | ضعيفة | 2.9283 | 1.181 | 3 | .394 | 3.273 | .021 | دالة |
| | متوسطة | 2.8398 | | | | | | |
| | جيدة | 2.8972 | | | | | | |
| | ممتازة | 3.0345 | | | | | | |
| التنظيم الذاتي | ضعيفة | 2.9790 | 5.290 | 3 | 1.763 | 14.56 | .000 | دالة |
| | متوسطة | 3.0497 | | | | | | |
| | جيدة | 3.1781 | | | | | | |
| | ممتازة | 3.4255 | | | | | | |
| إدارة المعرفة | ضعيفة | 2.9689 | 3.943 | 3 | 1.314 | 8.989 | .000 | دالة |
| | متوسطة | 2.9872 | | | | | | |
| | جيدة | 3.0896 | | | | | | |
| | ممتازة | 3.3252 | | | | | | |

ويتبين من الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة " $\alpha \leq 0.05$" بين متوسطات استجابات الطلاب على مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة (حسب متغيرات مستوى استخدامه لأجهزة الحاسوب لصالح المستويات الممتازة

**جدول (٨)**
**نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتوسطات استجابات الطلاب على مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة (حسب متغيرات دورات الحاسوب المكتسبة)**

| المقياس | المتغير | المتوسط | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | Sig | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العاطفة | لم يحصل | 2.8788 | 2.832 | 2 | 1.416 | 12.337 | .000 | دالة |
| | م. أولية | 2.8584 | | | | | | |
| | م. متقدمة | 3.1212 | | | | | | |
| التنظيم الذاتي | لم يحصل | 3.0792 | 3.306 | 2 | 1.653 | 13.020 | .000 | دالة |
| | م. أولية | 3.1778 | | | | | | |
| | م. متقدمة | 3.3800 | | | | | | |
| إدارة المعرفة | لم يحصل | 3.0404 | 3.053 | 2 | 1.526 | 10.276 | .000 | دالة |
| | م. أولية | 3.0618 | | | | | | |
| | م. متقدمة | 3.3154 | | | | | | |

**ويتبين من الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة " α ≤ 0.05" بين متوسطات استجابات الطلاب على مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة (حسب متغيرات دورات الحاسوب المكتسبة لصالح المستويات المتقدمة.**

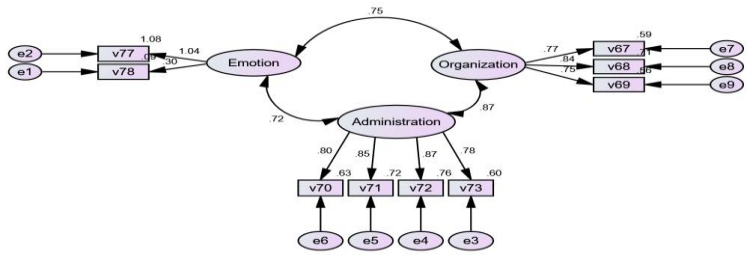
**للإجابة على السؤال الثالث للدراسة: ما العلاقة بين عاطفة التعلم (الشغف المتناغم – والهوس العاطفي) والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد؟ تم حساب معامل ارتباط بيرسون لاستجابات الطلاب على مقياس العاطفة بشقيه المتناغم والمهوس وبين التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة كما هو موضح بالجدول التالي:**

**جدول(٩)**
**معامل ارتباط بيرسون لاستجابات الطلاب على مقياس العاطفة بشقيه المتناغم والمهوس وبين التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة**

| | مقياس العاطفة | الشغف المتناغم | الهوس العاطفي | التنظيم الذاتي | إدارة المعرفة |
|---|---|---|---|---|---|
| مقياس العاطفة | 1 | .764** | .851** | .502** | .558** |
| الشغف المتناغم | .764** | 1 | .311** | .829** | .834** |
| الهوس العاطفي | .851** | .311** | 1 | .271** | .381** |
| التنظيم الذاتي | .502** | .829** | .271** | 1 | .758** |
| إدارة المعرفة | .558** | .834** | .381** | .758** | 1 |

**يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين مقياس العاطفة بشقيه المتناغم والمهوس وبين كلا من التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة، حيث بلغ معامل ارتباط بين مقياس العاطفة وكلا من التنظيم الذات وإدارة المعرفة علي التوالي كالاتي (**502.)، (**558.)، وبلغ معامل الارتباط بين الشغف المتناغم وكلا من التنظيم الذات وإدارة المعرفة علي التوالي كالاتي (**829.) ،(**834.)، بينما بلغ معامل الارتباط بين الهوس العاطفي وكلا من التنظيم الذات وإدارة المعرفة علي التوالي كالاتي (**271.) ،(**381.)، ويتضح من الجدول السابق أن ارتباط الشغف المتناغم بكلا من عمليات التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة أقوى من ارتباط الهوس العاطفي بكلا من عمليات التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد.**

**وللتأكد من دقة وصحة تمثيل عبارات كل مقياس من المقاييس الثلاثة وقياس مدي ارتباط هذه المقاييس تم استخدام برنامج AMOS والتي تعتبر من المقاييس الدقيقة لاحتساب دقة وصحة العبارات (Factor loading)، والشكل التالي يوضح مدى تشبع كل بعد من أبعاد المقياس بالمقياس ككل وكذلك معامل الارتباط بين المقاييس وفقا لدق وصحة وتشبع كل بعد لكل مقياس.**




العاطفة=Emotion
الشغف المتناغم= v77
الهوس العاطفي=v78

إدارة= Administration
اكتساب المعرفة=v70
تطبيق المعرفة=v71
مشاركة المعرفة=v72
تكوين المعرفة=v73

تنظيم= Organization
استرداد وتنظيم=v67
مراقبة وجدولة=v68
إدارة الوقت=ر٦٩

**شكل(٣) دقة وتشبع الأبعاد بالمقاييس (Factor loading) ومعامل الارتباط**

**يتضح من الشكل السابق أن درجة تشبع بعد الشغف المتناغم بمقياس العاطفة بلغت (1.08) والهوس العاطفي بمقياس العاطفة بلغت (1.04)، كما بلغت درجة تشبع الأبعاد التالية بمقياس إدارة المعرفة: اكتساب المعرفة(80.)– تطبيق المعرفة(85.)– مشاركة المعرفة(87.)– تكوين المعرفة(78.)، وأخيراً بلغت درجة تشبع الأبعاد التالية بمقياس تنظيم المعرفة: استرداد وتنظيم (77.)– مراقبة وجدولة (84.)– إدارة الوقت (84.)، كما بلغت معاملات الارتباط وفقا لبرنامج AMOS وبعد احتساب نسب التشبع السالفة الذكر بين المقاييس الثلاثة كالأتي: معامل الارتباط بين مقياس العاطفة وتنظيم المعرفة بلغت (75.)، ومعامل الارتباط بين العاطفة وإدارة المعرفة بلغت (72.)، ومعامل الارتباط بين تنظيم المعرفة وإدارة المعرفة بلغت(87.)، مما يؤكد بوجود علاقة ارتباطية دالة بين مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة.**

**للإجابة على السؤال الرابع للدراسة وهو ما أثر عاطفة التعلم (الشغف المتناغم – والهوس العاطفي) على التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة ؟ فلقد تم إستخدام تحليل التباين ثنائى الإتجاه (٢x ٢) ولقد أسفرت النتائج عما يلى:–**

**جدول (١٠)**

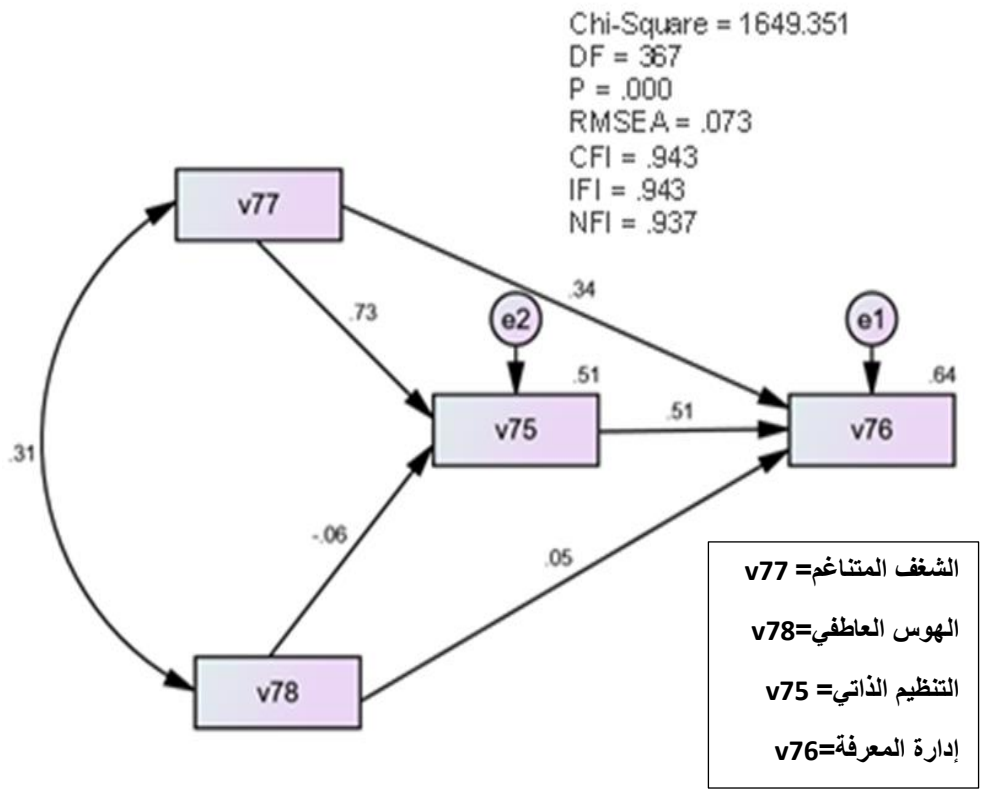
**يبين نتائج تحليل التباين الثنائي بين متغير عاطفة التعلم (الشغف المتناغم - والهوس العاطفي) على التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة**

| المتغيرات | المصدر | مجموع المربعات | df | المتوسط | F | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التنظيم الذاتي | العاطفة | 11.040 | 1 | 11.040 | 107.801 | .000b |
| | الشغف المتناغم | 22.023 | 1 | 22.023 | 323.466 | .000b |
| | الهوس العاطفي | 1.147 | 1 | 1.147 | 8.606 | .004b |
| إدارة المعرفة | العاطفة | 15.730 | 1 | 15.730 | 145.036 | .000b |
| | الشغف المتناغم | 25.853 | 1 | 25.853 | 336.550 | .000b |
| | الهوس العاطفي | 2.890 | 1 | 2.890 | 19.448 | .000b |

**يتضح من الجدول السابق ان عاطفة التعلم بشقيه (الشغف المتناغم – والهوس العاطفي) له تأثير دال إحصائياً على التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة، مما يؤكد أن ممارسات عاطفة التعلم والمتمثلة في الشغف المتناغم والهوس العاطفي لعبت دورا كبيراً في التأثير على عمليات تنظيم وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد.**

**وللتحقق من الفرضية الرئيسة للدراسة وهي "أن الشغف المتناغم والعاطفة الوسواسية يقدمان مساهمة مميزة في شرح الفروق الفردية في إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي في بيئات التعلم من بعد" تم الآتي:**

**أولاً: لاختبار صحة نموذج المسار المقترح، تم إجراء نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) باستخدام برنامج AMOSلفحص العلاقات بين الشغف المتناغم والهوس العاطفي والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئة التعلم عن بعد وذلك وفقا لما هو موضح بالشكل التالي:**




**شكل (٤) نموذج المسار المقترح للدراسة باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM)**

**يتضح من الشكل السابق أن الشغف المتناغم له تأثير مباشر على إدارة المعرفة حيث بلغ نسبة التأثير (.34)، كما أن الهوس العاطفي له تأثير مباشر عل إدارة المعرفة حيث بلغ نسبة التأثير (.05)، وهذا يؤكد ان التأثير المباشر للشغف المتناغم على إدارة المعرفة كان أكبر بكثير من تأثير الهوس العاطفي على إدارة المعرفة، كما اكد النموذج السابق أن التنظيم الذاتي له تأثير مباشر على إدارة المعرفة حيث بلغت نسبة التأثير (.51). كما يؤكد الشكل السابق أن هناك تأثير غير مباشرة للشغف المتناغم على إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي حيث بلغت نسبة التأثير المباشر (.73)، كما أن هناك تأثير غير مباشرة للهوس العاطفي على إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي حيث بلغت نسبة التأثير المباشر (.06–)، وهذ يؤكد ان تأثيرات الشغف المتناغم على إدارة**

**المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي كانت إيجابية وقوية، بينما تأثيرات الهوس العاطفي على إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي كانت سلبية وضعيفة.**

**ثانياً: للتحقق من جودة مطابقة النموذج المقترح لتأثيرات عاطفة التعلم على إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي في بيئات التعلم من بعد للنموذج المفترض، تم استخدام برنامج AMOS ويوضح هذا البرنامج أنه للتحقق من جودة النموذج المقترح يجب أن تتحقق جودة مؤشرات الملاءمة التالية: حيث يعتبر أن مؤشر التوافق المقارن (CFI)، ومؤشر الملاءمة المعياري (NFI) ، ومؤشر الملاءمة التزايدية (IFI) مقبولين إذا كانت قيمهم أكبر من 0.90، ويجب أن يكون جذر الخطأ التربيعي المتوسط للتقريب (RMSEA)أقل من0.08 ، ويجب ان تكون قيمة P أكبر من 0.05 ليكون مقبولاً (AlAli & Saleh, 2022). وقد جاءت جودة مطابقة النموذج المقترح للبيانات مع النموذج المفترض كما موضح في الجدول الآتي:**

**جدول (١١)**

**مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح لتأثيرات عاطفة التعلم على إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي في بيئات التعلم من بعد**

| مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح للمقياس مع النموذج المفترض<br>Indicators of the internal construct validity | المستوى المعياري للقبول<br>Level of acceptance | نتائج المؤشرات المستخدمة في اختبار حسن المطابقة<br>Indexes in the proposed model |
|---|---|---|
| مؤشر مربع كاي المعيارShiSq | P > 0.05 | Significant |
| مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ التقديرRMSE | RMSE < 0.08 | .073 |
| مؤشر جودة المطابقة المقارن CFI | CFI > 0.90 | .943 |
| مؤشر جودة المطابقة المتزايد IFI | IFI > 0.90 | .943 |
| مؤشر جودة المطابقة المعياري NFI | NFI > 0.90 | .937 |
| Chisq/df | Chis/df < 5.0 | Chisq/df = 4.49 < 5.0 |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن جميع المؤشرات لنتائج التحليل العاملي التوكيدي تدل على جودة النموذج وان النموذج المقترح يطابق بدرجة كبيرة النموذج المفترض لبيانات العينة.
- بلغت قيمة مؤشرات كل من: كا٢ المعياري جودة المطابقة، جودة المطابقة المعياري، جودة المطابقة المقارن، جودة المطابقة المتزايد، (5.0 > 4.49)، ( 937.)، (943. )، (943. )، مما يدل على أن جميع المؤشرات بالحدود المقبولة، ومن ثم إمكانية مطابقة النموذج الفعلي للنموذج المقدر.
- بلغت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ التقدير RMSE (073.)، مما يدل على جودة توفيق النموذج الكلي.

وبذلك يمكن قبول الفرضية الرئيسة للدراسة وهي "أن الشغف المتناغم والعاطفة الوسواسية يقدمان مساهمة مميزة في شرح الفروق الفردية في إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي في بيئات التعلم من بعد".

## مناقشة النتائج وتفسيرها:

أسفرت نتائج الدراسة وفقاً لما ورد في تحليل النتائج الإحصائية لأسئلتها الواردة في جداول (٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١) كالاتي:

أن ممارسة الطلاب لعمليات عاطفة التعلم وإدارة وتنظيم المعرفة في بيئات التعلم من بعد كانت أعلى من المتوسط، مما يشير إلى أن الممارسات السلوكية لعينة الدراسة في منظومة التعلم من بعد والمتعلقة بالشغف المتناغم والهوس العاطفي، وأيضا ممارسات اكتساب المعرفة– تطبيق المعرفة– مشاركة المعرفة– تكوين المعرفة– استرداد وتنظيم – مراقبة وجدولة – كفاءة إدارة الوقت، كانت مقبولة، ويمكن تفسير ذلك ان طبيعة عينة الدراسة هم في الأصل طلاب دراسات عليا ولديهم رغبة في الحصول على شهادة مهنية، كما ان إقرار تطبيق برنامج التعليم من بعد بكلية التربية بسوهاج في برنامج الدراسات العليا لبي احتياجات الطلاب المتزايدة للطلب على التعليم عبر منظومة التعلم من بعد مما قد يفرض على الطلاب تحمل مسؤولية أكبر بكثير عن تعلمهم، وهذا بدوره خلق لدى المتعلمين رغبة عالية من الإبحار والعمق في مجالات دراستهم ورفع لديهم مستويات شغف البحث والوصول

إلى المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصصات التي يدرسونها، وتتفق مع هذه النتائج دراسة مع دراسة Al Ali & Saleh, (2022).

كما أسفرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب على مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة تعزو لمتغيرى الجنس والتخصص، ويمكن تفسير ذلك بأنه مع انتشار وتوسع ثقافة التعليم من بعد وتقديم خدمات تعليمية متساوية لكلا الجنسين، أدى إلى تكافؤ فرص الدافعية وشغف البحث فيما وراء المعرفة لدى الجنسين، كما أن كلا من التخصصات الأدبية والعلمية لها مسارات تعليمية تشبع رغبات المتعلمين وتوفر لهم فرص توظيف متكافئة. كما أسفرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب على مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة حسب متغيرات مستوى استخدامه لأجهزة الحاسوب لصالح المستويات الممتازة، وحسب متغيرات دورات الحاسوب المكتسبة لصالح المستويات المتقدمة، ويمكن تفسير ذلك انه كلما ازدادت حصول المتعلمين على مستويات متقدمة في دورات الحاسوب كلما أثر ذلك بالإيجاب على مستوي استخدام وتوظيف الحاسوب في أغراض التعليم والتعلم من بعد، وأن المجال التربوي قد يندرج ارتباطه والبحث في أدبياته بمصادر المعرفة الرقمية.

وأسفرت نتائج الدراسة أيضا أن هناك درجة تشبع لبعدي الشغف المتناغم والهوس العاطفي بمقياس العاطفة، وكذلك أبعاد اكتساب المعرفة– تطبيق المعرفة– مشاركة المعرفة – تكوين المعرفة بمقياس إدارة المعرفة المعرفة، وأخيراً أبعاد استرداد وتنظيم المعرفة– مراقبة وجولة المعرفة– كفاءة إدارة الوقت بمقياس تنظيم المعرفة، وهذا يؤكد بدوره دقة وصحة تمثيل عبارات وأبعاد كل مقياس من المقاييس الثلاثة (Factor loading)، والتي ساهمت وبدرجة كبيرة في وجود علاقة ارتباطية دالة بين مقياس العاطفة والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة Yeh & Lin, (2015).

كما أسفرت نتائج الدراسة أن عاطفة التعلم بشقيه (الشغف المتناغم – والهوس العاطفي) له تأثير دال إحصائياً على عمليات التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة، حيث أن الدافع في الوسائط المتعددة هو الحالة الداخلية التي تبدأ وتحافظ وتنشط جهود المتعلم للانخراط في عمليات التعلم، وأيضًا يرتبط الشغف بمستويات أعلى من الاستيعاب في التعلم ( Stoeber et al. 2011) وأنه يساعد المتعلمين على تكريس أنفسهم بالكامل لأنشطتهم التعليمية ،

وبالتالي دعمهم للاستمرار وتحقيق أهدافهم (Vallerand et al. 2007)، ويشير الشغف المتناغم إلى ميل قوي مستقل يجب أن يشارك فيه الشخص في نشاط يتحكم فيه الشخص في النشاط ، وبالتالي يجلب المرونة للانخراط في النشاط ، بينما يستلزم الهوس العاطفي رغبة قوية في الانخراط في نشاط كما لو يتحكم النشاط في الشخص ( Carbonneau and Vallerand 2013؛ Stoeber et al. 2011)، وفقًا لذلك ، يكون طلاب الجامعات الذين يتمتعون بمستويات عالية من الشغف المتناغم أكثر قدرة على التحكم في سلوك التعلم الإلكتروني وتنظيمه وإدارته، لذلك يجب ان يكون الشغف المتناغم أكثر تأثيراً من الهوس العاطفي في بيئات التعلم من بعد.

كان الهدف الرئيس لهذه الدراسة هي بناء مؤشرات ملموسة لقياس العاطفة في بيئات التعلم من بعد من خلال بناء نموذج ثنائي للعاطفة للتحقق في العلاقات بين الشغف المتناغم والهوس العاطفي والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد، ولتحقيق ذلك الهدف تم اقتراح نموذجًا ثنائي الأبعاد للعاطفة التي توضح العلاقة الهيكلية للعاطفة وتأثيرها على عمليات إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي، للتأكد من أن الشغف المتناغم والعاطفة الوسواسية يقدمان مساهمة مميزة في شرح الفروق الفردية في إدارة المعرفة من خلال الدور الوسيط للتنظيم الذاتي في بيئات التعلم من بعد، وبعد فحص نموذج المسار المقترح من خلال SEM. تشير النتائج إلى أن الشغف المتناغم أكثر تنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة من الهوس العاطفي، علاوة على ذلك ، على الرغم من أن شقيه العاطفة مترابطة وتنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في التعلم الإلكتروني ، إلا أن الشغف المتناغم والهوس العاطفي قد أثرتا في التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة بشكل مباشر وغير مباشر في الاتجاهين المعاكسين، حيث أثر الشغف المتناغم بشكل إيجابي على التنظيم الذاتي وإدارة المعارف بينما أثر الهوس العاطفي سلبًا على التنظيم الذاتي وإدارة المعارف، وتتفق هذه النتائج مع دراسة Philippe et al. (2010).

كما أكدت نتائج تحليل SEM في هذه الدراسة صحة نموذج المسار المقترح، وأن النموذج المقترح هو نموذج جيد، بعبارة أخرى ، يلعب التنظيم الذاتي دورًا هامًا في الوساطة بين العاطفة وإدارة المعارف، وهذا يعني أن طلاب الجامعات الذين لديهم شغف متناغم هم أكثر عرضة للتنظيم الذاتي لتعلمهم ، مما يسهل بدوره إدارة معارفهم، في المقابل ، من

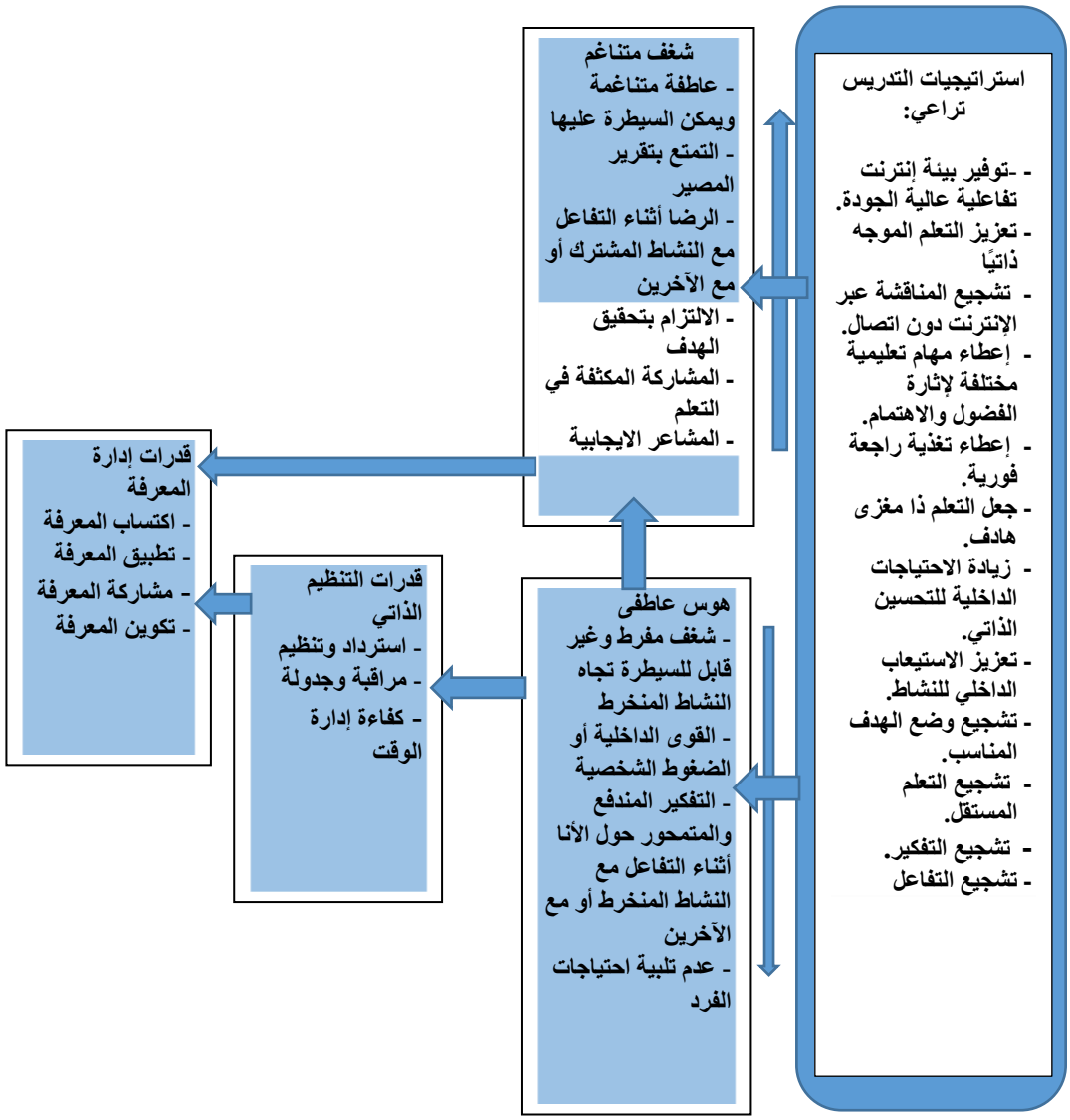
المرجح أن تقلل العاطفة المهووسة من التنظيم الذاتي ، علاوة على إعاقة إدارة المعرفة الفعالة، ففي بيئة التعلم الإلكتروني المنتشرة في كل مكان ، يحتاج المتعلمون إلى التنقل في موارد التعلم الخاصة بهم في بيئة متفجرة للمعرفة ؛ تساعد إدارة المعرفة على تسريع عمليات تعلم الطلاب بناءً على تفضيلاتهم الخاصة (Lau and Tsui 2009)، ومن المرجح أن يكون المتعلمون ذوو التنظيم الذاتي الأقوياء على دراية باستراتيجيات التعلم الخاصة بهم ، ومراقبة عمليات التعلم الخاصة بهم ، وتعديل أهدافهم ، مما يؤدي إلى زيادة جهودهم ونجاحهم ( Huie et al. 2014; Isaacson and Fujita 2006; Kornell and Metcalfe 2006). وبالتالي فإن المتعلمين الذين يتمتعون بقدرات تنظيم ذاتي أفضل يتمتعون بالكفاءة في اكتساب المعرفة وتخزينها ، وتطبيق المعرفة ، وتبادل المعرفة ، وخلق المعرفة في بيئات التعلم الإلكتروني، وتتفق هذه النتائج مع دراسة ( Gillet et al. 2014; Sheldon and Elliot 1999).

## الاستنتاجات والتوصيات:

إن انتشار وتوسع التعلم من بعد بكافة صوره وأشكاله فرضت على مؤسسات التعليم المختلفة وضع نظام تعليم تقني يرتكز بشكل كبير على تلبية الاحتياجات الأساسية للمتعلمين وبالتالي من المهم مناقشة كيفية استخدام إدارة المعرفة بشكل فعال في بيئات التعلم الإلكتروني والاهتمام بقضايا دوافع التعلم– شغف البحث فيما وراء المعرفة– تنظيم التعلم – إدارة التعلم، وهي من المؤثرات التي تلعب دوراً كبيراً في إنجاح منظومة التعلم من بعد والتي تتعلق بالفرد وطرق تعلمه في هذه البيئة الإلكترونية، وتأكيداً لما سبق سعت الدراسة الحالية وضع مؤشرات ملموسة للأبعاد المختلفة لعمليات إدارة المعرفة تمهيدا للتعرف على درجة ممارسة المتعلمين لعمليات عاطفة التعلم وإدارة وتنظيم المعرفة والتحقق من التأثيرات المختلفة لعاطفة التعلم (الشغف المتناغم– الهوس العاطفي) على عمليات تنظيم وإدارة المعرفة في بيئات التعلم من بعد.

وفي ضوء ندرة الدراسات التي بحثت في العلاقة بين التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم الإلكتروني، أضافت هذه الدراسة إلى الأدبيات وقدمت نموذجا للعاطفة ثنائي الأبعاد وأكدت انها بشقيها (الشغف المتناغم– والهوس العاطفي)، على الرغم من ارتباطها الإيجابي ، إلا أنها تتفاعل بطرق لها تأثيرات مختلفة على التنظيم الذاتي وإدارة المعارف في

**بيئات التعلم الإلكتروني، مما يلقي الضوء على القائمين على عمليات التصميم والتطوير التعليمي في هذا المجتمع الرقمي ، بضرورة الأخذ في الاعتبار عند تصميم الأنشطة في بيئات التعلم الإلكتروني تعزيز الشغف المتناغم وكذلك التقليل الهوس العاطفي بل ومحاولة تحويل الممارسات المرتبطة بعمليات الهوس العاطفي إلى ممارسات مرتبطة بعمليات الشغف المتناغم لزيادة تعزيز قدرات طلاب الجامعات على التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة، وينبغي على القائمين على عمليات التصميم والتطوير التعليمي ضرورة توفير بيئة إنترنت تفاعلية عالية الجودة من خلال دمج استراتيجيات تدريس تهدف إلى تقوية حواس الشغف المتناغم وتقليل حواس الهوس العاطفي، والشكل التالي يوضح الخصائص الواجب توافرها في استراتيجيات التدريس المقترحة:**




**شكل (٥) خصائص استراتيجيات التدريس المقترحة لتعزيز قدرات التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم الإلكتروني**

ويوضح الشكل السابق أهمية دمج استراتيجيات تدريس تعمل على توفير بيئة إنترنت تفاعلية عالية الجودة تتوافر فيها مجموعة من الخصائص مثل: تعزيز التعلم الموجه ذاتياً، تشجيع المناقش، إثارة الفضول والاهتمام من خلال إعطاء مهام تعليمية مختلفة، تشجيع التعلم المستقل وإعطاء تغذية راجعة فورية، وفي ضوء ما سبق عرضه يقدم البحث الحالي مجموعة من التوصيات والمقترحات:

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على توفير بيئة إنترنت تفاعلية عالية الجودة من خلال توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة لتقوية حواس الشغف المتناغم وتقليل حواس الهوس العاطفي.
- ضرورة التركيز على العمليات المتعلقة بالكفاءة الذاتية عند تصميم المحتوى الرقمي في بيئات التعلم من بعد والتي تشكل دوافع المتعلمين، مما يزيد من احتمالية فضولهم ويشجعهم على البحث في ما وراء المعرفة.
- إجراء عمليات التدريب المستمرة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب على المهارات المتعلقة بالفاعلية والتفاعلية المنشودة في برنامج التعليم من بعد.
- توجيه إهتام الباحثين إلى دراسة متغيرات ينتمي إلى علم تصميم المواد والأدوات الرقمية، ودراسة الممارسات السلوكية للمتعلمين في بيئات التعلم من بعد، والعوامل المؤثرة فيها.
- إجراء بحوث شبه تجريبية تعتمد على مداخل إرشادية مختلفة بهدف تنمية الشغف المتناغم وتنظيم وإدارة المعرفة للمتعلمين في بيئات التعلم من بعد
- إلحاق وحدة مسؤولة عن الجودة والاعتماد تسعى إلى الاهتمام بعمليات الجودة والمراجعة المستمرة لمنظومة التعليم من بعد.

## مراجع الدراسة

أحمد، هبه عبد المحسن. (٢٠٢٠). أثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تدريس الاقتصاد المنزلي على التحصيل المعرفي وتحسين جودة الحياة لدى طالبات شعبة التأهيل التربوي بكلية التربية بسوهاج. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. جامعة حلوان، (١٠٩)، ٧٦– ٩٨.

بريك، السيد رمضان (٢٠٢٢). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات، المجلة التربوبة كلية التربية جامعة سوهاج، (٩٧)، ٤٥١–٤٩١.

بريك، السيد رمضان؛ الجريوي، عبد المجيد عبد العزيز (٢٠٢٢). مستوى الشغف الأكاديمي والمسافة النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء استخدام تقنيات التعلم عن بعد، مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، (١٠٥)، ١٥٩–١٩٤.

حسن، علي خليل؛ حمدي، حسن هدايه. (٢٠١٨). تصميم نموذج للمساعدات الذكية في بيئة تعلم شخصية وفقا للأساليب المعرفية لتنمية التحصيل المعرفي والتنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز لدي طلاب كلية التربية .مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٤ (١١)،٧٠٨–٦٤٦.

دراسة خضير، ميسون عبيد؛ وحسين، نغم هاديز (٢٠٢٠). الشغف بالإنترنت وعلاقته بإدمان الألعاب الإلكترونية (البوبجي نموذجا) لدى المراهقين في المدارس الثانوية، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، ٢٣ (٢)، ٣٢٧ – ٣٤٦.

السواريس، ختام حمد عودة؛ خطايبة، عبدالله محمد عبدالله. (٢٠٢٢). أثر نماذج التعليم الإلكتروني في تنمية الشغف العلمي والثقافة الرقمية والتحصيل لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة العلوم الحياتية، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة اليرموك.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٩). التَّسامي بالذات والشَّغف والكمالية العُصَابية كمُنَبِّئَات بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال .المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، (٦٣)، ٢٦–٩٨.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٢١). النموذج الثنائي للشغف الاكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٥(١٦)، ١٢٢–٩٨.

عبد الوهاب، محمد محمود محمد؛ أحمد، هبه عبد المحسن. (٢٠٢٠). ثر اختلاف نمطي الإبحار "المقيد – الحر" للتصميم الإلكتروني لمقرر الدراسات الأسرية على تنمية التحصيل المعرفي والشغف الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٣١ (١٢٢)، ٤٩٥–٥٤٠.

عبد الوهاب، محمد. (٢٠١٨). فاعلية استخدام بيئة تعلّم افتراضية لتنمية بعض مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٠ (٢)،٣٢٢–٣٥٨

الغبلان، منيرة راشد؛ الجاسم، فاطمة احمد. (٢٠٢٢) تطوير نموذج للعوامل المؤثرة في تبني التعلم عبر الهاتف المحمول اثناء جائحة كوفيد–١٩، المجلة التربوية– جامعة الكويت، ٣٦ (١٤٣)، ٧٣–١٠٤.

الغريبي، ياسر. (٢٠٠٩). أثر التدريس باستخدام الفصول الإلكترونية بالصور الثلاث (تفاعلى – تعاونى – تكاملى) على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائى في مادة الرياضيات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الفيل، حلمي محمد حلمي. (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو SBL في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، ٣٣ (٢)، ٦٦–٢.

مقداد، محمد. (٢٠١٠). الدافعية الى التعليم لدى طلبة التعليم الإلكتروني، مؤتمر التعليم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة، البحرين.

النجدي، سمير. (٢٠١٢). تقويم جودة التعليم الالكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، ٣ (٦)، ١١–٤٨.

يوسف، زينب أحمد على. (٢٠٢٢). أثر نمط التعزيز (فوري/متقطع) ببيئة تعلم إلكترونية مصغرة على التحصيل والشغف الأكاديمي وخفض التجول العقلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم منخفضي ومرتفعي فعالية الذات، المجلة الدولية للتعلم الإلكتروني، ٧(٢)، ٦٣٩–٧٥١.

Al Ali, R. & Saleh, S. (2022). The efficiency of the distance learning system and contributions of behavioural practices to motivation and passion for research in metacognition in its prediction. International Journal of Learning and Change,14(7).10.1504/IJLC.2022.10051004.

AlAli, R. & Saleh, S. (2022). Towards Constructing and Developing a Self-Efficacy Scale for Distance Learning and Verifying the Psychometric Properties. Sustainability, 14, 13212. https://doi.org/10.3390/su142013212

Antal, A. B., & Richebe ´, N. (2009). A passion for giving, a passion for sharing. Journal of Management Inquiry, 18(1), 78–95. https://doi.org/10.1177/1056492608321882.

Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitated students' learning with hypermedia? Journal of Educational Psychology, 96, 523–535. https://doi.org/10.1037/00220663.96.3.523.

Bathgate, E. M., Schunn, C. D., & Correnti, R. (2013). Children's motivation toward science across contexts, manner of interaction, and topic. Science Education, 98, 189–215. https://doi.org/10.1002/sce. 21095.

Blakiston, R. (2011). Building knowledge, skills, and abilities: Continual learning in the new information landscape. Journal of Library Administration, 51, 728–743. https://doi.org/10.1080/01930826.2011. 601272.

Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2021). Passion in university: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies*, *22*, 2031-2050.

Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. (2002). Adaptive guidance: Enhancing self-regulation, knowledge, and performance in technology-based training. *Personnel Psychology*, *55*(2), 267-306.

Bonk, C. J., Lee, M. M., Kou, X., Xu, S., & Sheu, F. R. (2015). Understanding the self-directed online learning preferences, goals, achievements, and challenges of MIT open course ware subscribers. Journal of Educational Technology & Society, 18, 349–368.

Buchner, A. G., & Patterson, D. (2004, September). Personalised e-learning opportunities-call for a pedagogical domain knowledge model. In *Proceedings. 15th International Workshop on Database and Expert Systems Applications, 2004.* (pp. 410-414). IEEE.

Bylieva, D., Hong, J. C., Lobatyuk, V., & Nam, T. (2021). Self-regulation in E-learning environment. Education Sciences, 11(12), 785.

Carbonneau, N., & Vallerand, R. J. (2013). On the role of harmonious and obsessive romantic passion in conflict behavior. Motivation Emotion, 37, 743–757. https://doi.org/10.1007/s11031-013-9354-5.

Cardon, M. S., Wincent, J., Singh, J., & Drnovsek, M. (2009). The nature and experience of entrepreneurial passion. The Academy of Management Review, 34, 511–532. https://doi.org/10.5465/AMR.2009. 40633190.

ChanLin, L-J. (2009) 'Applying motivational analysis in a web-based course', Innovations in Education & Teaching International, Vol. 46, No. 1, pp.91–103, DOI: 10.1080/14703290802646123.

Chowdhury, R. (2021) 'Problem as opportunity: metacognitive learning for doctoral students during the pandemic', VNU Journal of Foreign Studies, Vol. 37, No. 1, pp.19–28.

Cleary, T. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory- self-report. Journal of School Psychology, 44, 307–322. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.002.

Curran, T., Hill, A., Appleton, P., Vallerand, R., Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. Motivation and Emotion, 39(5), 631-655.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The ''what'' and ''why'' of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/ s15327965pli1104_01.

Eilam, B., & Reiter, S. (2014). Long-term self-regulation of biology learning using standard junior high school science curriculum. Science Education, 98, 705–737. https://doi.org/10.1002/sce.21124.

Eckley, D., Allen, A., Millear, P., & Rune, K. T. (2022). COVID-19's impact on learning processes in Australian university students. *Social Psychology of Education*, 1-29.

Feist, G. J. (2016). Intrinsic and extrinsic science: A dialectic of scientific fame. Perspectives on Psychological Science, 11(6), 893–898.

Gillet, N., Lafrenie `re, M. A. K., Vallerand, R. J., Huart, I., & Fouquereau, E. (2014). The effects of autonomous and controlled regulation of performance-approach goals on well-being: A process model self-concordance model. British Journal of Social Psychology, 53, 154–174. https://doi.org/10.1111/ bjso.12018.

Glaveanu, V. (2011). On curiosity and passion for science: Interview with Emily Holmes. Europe's Journal of Psychology, 7(4), 597–603.

Greenberger, S. (2016). A comparison of passion and teaching modality. *Journal of Educators Online*, *13*(1), 172-193.

Hartnett, M., St. George, A. and Dron, J. (2011) 'Examining motivation in online distance learning environments: complex, multifaceted and situation-dependent', International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol. 12, No. 6, pp.20–38 [online] http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1030.

Hildrum, J. M. (2009). Sharing tacit knowledge online: A case study of e-learning in cisco's network of system integrator partner firms. Industry and Innovation, 16, 197–218. https://doi.org/10.1080/ 13662710902764360.

Hindun, I., Husamah, H., Nurwidodo, N., Fatmawati, D. and Fauzi, A. (2021) 'E-learning in COVID-19 pandemic: does it challenge teachers' work cognition and metacognitive awareness?', International Journal of Instruction, Vol. 14, No. 3, pp.547–566.

Hu, H., & Driscoll, M. P. (2013). Self-regulation in e-learning environments: A remedy for community college? Technology & Society, 16(4), 171–184.

Huie, F. C., Winsler, A., & Kitsantas, A. (2014). Employment and first- year college achievement: The role of self-regulation and motivation. Journal of Education and Work, 27(1), 110–135. https://doi.org/10. 1080/13639080.2012.718746.

Isaacson, R. M., & Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflections on learning. Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 6(1), 39–55.

Jeske, D., Backhaus, J., & Roßnagel, C. S. (2014). Self-regulation during e-learning: Using behavioural evidence from navigation log files. Journal of Computer Assisted Learning, 30(3), 272–284. https://doi. org/10.1111/jcal.12045.

Jiang, Y., Ma, L. and Gao, L. (2016) 'Assessing teachers' metacognition in teaching: the teacher metacognition inventory', Teaching and Teacher Education, Vol. 59, pp.403–413.

Joo, Y. J., Joung, S., & Kim, E. K. (2013). Structural relationships among e-learners' sense of presence, usage, flow, satisfaction, and persistence. *Educational Technology & Society*, *16*(2), 310.

Kaiser, S., Mu ¨ller-Seitz, G., Lopes, M. P., & Pina e Cunha, M. (2007). Weblog-technology as trigger to elicit passion for knowledge. Organization, 14, 391–412. https://doi.org/10.1177/1350508407076151.

Kaluge, T. A., Hadiutomo, D. A., & Kaluge, L. (2022). The Adaptability of Passion Scale for Tertiary Students in Japanese Online Courses in Indonesia. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, *8*(2).

Keller, J.M. (2010) Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach, Springer, New York.

Kim, K. J., & Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. Journal of Educational Computing Research, 44(1), 1-23.

Kornell, N., & Metcalfe, J. (2006). Study efficacy and the region of proximal learning framework. Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition, 32, 609–622. https://doi.org/10.1037/ 0278-7393.32.3.609.

Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2021). Strategies for enhancing self-regulation in e-learning: a review of selected journal publications from 2010 to 2020. *Interactive Learning Environments*, 1-23.

Lau, A., & Tsui, E. (2009). Knowledge management perspective on e-learning effectiveness. KnowledgeBased Systems, 22, 324–325. https://doi.org/10.1016/j.knosys.2009.02.014.

Lee, H. W., Lim, K. Y., & Grabowskig, B. (2009). Generative learning strategies and metacognitive feedback to facilitate comprehension of complex science topics and self-regulation. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 18(1), 5–25.

Lee, V. H., Leong, L. Y., Hew, T. S., & Ooi, K. B. (2013). Knowledge management: A key determinant in advancing technological innovation? Journal of Knowledge Management, 17(6), 848–872. https://doi. org/10.1108/JKM-08-2013-0315.

Lee, Y. H., Hsiao, C., & Ho, C. H. (2014). The effects of various multimedia instructional materials on students' learning responses and outcomes: A comparative experimental study. Computer in Human Behavior, 40, 119–132. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.041.

Liaw, S., & Huang, H. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments. Computer Education, 60, 14–24. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.015.

Luxford, E., Türkay, S., Frommel, J., Tobin, S. J., Mandryk, R. L., Formosa, J., & Johnson, D. (2022). Self-Regulation as a Mediator of the Associations Between Passion for Video Games and Well-Being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *25*(5), 310-315.

Mack, K. S. (2007). Senses of seascapes: Aesthetics and the passion for knowledge. Organization, 14(3), 373–390. https://doi.org/10.1177/1350508407076150.

Murphy, M.P.A. (2020) 'COVID-19 and emergency eLearning: consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy', Contemporary Security Policy, Vol. 41, No. 3, pp.492–505.

Nehme, M. (2010) 'E-learning and students' motivation', Legal Education Review, Vol. 20, pp.223–239, SSRN.

Peters, E. E. (2012). Developing content knowledge in students through explicit teaching of the nature of science: Influences of goal setting and self-monitoring. Science & Education, 21, 881–898. https://doi. org/10.1007/s11191-009-9219-1.

Philippe, F. L., Vallerand, R. J., Houlfort, N., Lavigne, G. L., & Donahue, E. G. (2010). Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: The mediating role of emotions. Journal of Personality and Social Psychology, 98, 917–932. https://doi.org/10.1037/a0018017.

Rankine, M. (2012). Review of Supervision as transformation: A pssion for learning. Australian Social Work, 65(2), 268–270.

Renzulli, J. S., Koehler, J. L., & Fogarty, E. A. (2006). Operation Houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools. Gifted Child Today, 29, 14–24.

Rihtarić, M. L., Vrselja, I., & Löw, A. (2022). Relationship between passion for playing video games and behavioral school engagement: Mediation through time spent playing. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *16*(3).

Rovai, A.P., Ponton, M., Wighting, M.J. and Baker, J. (2007) 'A comparative analysis of student motivation in traditional classroom and e-learning courses', International Journal on E-Learning, Vol. 6, No. 3, pp.413–432.

Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 482–497. https://doi.org/ 10.1037/0022-3514.76.3.482.

Shroff, R.H. and Vogel, D.R. (2009) 'Assessing the factors deemed to support individual student intrinsic motivation in technology supported online and face-to-face discussions', Journal of Information Technology Education, Vol. 8, No. 1, pp.59–85.

Siadaty, M., Gasevic, D., Jovanovic, J., Pata, K., Milikic, N., Holocher-Ertl, T., et al. (2012). Self-regulated workplace learning: A pedagogical framework and

semantic web-based environment. Educational Technology & Society, 15(4), 75–88.

Sie ´, L., & Yakhlef, A. (2009). Passion and expertise knowledge transfer. Journal of Knowledge Management, 13(4), 175–186. https://doi.org/10.1108/13673270910971914.

Simpson, O. (2018). Supporting students in online, open and distance learning. Routledge.

Songhao, H., Saito, K., Kubo, T., & Maeda, T. (2011). Evolution from collaborative learning to symbiotic e-learning: Creation of new e-learning environment for knowledge society. US-China Education Review, 8(1), 46–53.

Stavros, C., Meng, M. D., Westbergc, K., & Farrellyc, F. (2014). Understanding fan motivation for interacting on social media. Sport Management Review, 17, 455–469. https://doi.org/10.1016/j.smr.2013. 11.004.

Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. Educational Psychology, 31, 513–528. https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251.

Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. Educational Psychology, 31, 513–528. https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251.

Sukarno, S. and El Widdah, M. (2020) 'The effect of students' metacognition and digital literacy in virtual lectures during the COVID-19 pandemic on achievement in the 'methods and strategies on physics learning' course', Jurnal Pendidikan IPA Indonesia, Vol. 9, No. 4, pp.477–488.

Tan, E., & Lam, C. (2014). Building an effective online learning community (OLC) in blog-based teaching portfolios. Internet and Higher Education, 20, 79–85. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.002.

Ungaretti, A. S., & Tillberg-Webb, H. K. (2011). Assurance of learning: Demonstrating the organizational impact of knowledge management and e-learning. In J. Liebowitz & M. S. Frank (Eds.), Knowledge management and e-learning (pp. 41–60). Boca Raton, FL: Auerbach Publications. https://doi.org/10. 1016/j.procs.2014.12.021.

Vallerand, R. (2015). The psychology of passion: A dualistic model. New York: Oxford.

Vallerand, R. (2016). On the synergy between hedonia and eudaimonia: The role of passion. In J. Vittersø (Ed.), Handbook of eudaimonic well-being (pp. 191 204). New York, NY: Springer.

Vallerand, R. J. (2012). From motivation to passion: In search of the motivational processes involved in a meaningful life. Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 53(1), 42. https://doi.org/10.1037/ a0026377.

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C. F., Le ´onard, M., et al. (2003). Les passions de l'a ˆme: On obsessive and harmonious passion. Journal of Personality and Social Psychology, 85, 756–767. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756.

Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M. E., et al. (2007). On the role of passion in performance. Journal of Personality, 75, 505–533. https://doi.org/10.1111/j. 1467-6494.2007.00447.x.

Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G., Koestner, R., Ratelle, C., Le´onard, M., …& Marsolais, J. (2003). On obsessive and harmonious passion. Journal of Personality and Social Psychology, 85, 756-767.

Wighting, M.J., Liu, J. and Rovai, A.P. (2008) 'Distinguishing sense of community and motivation characteristics between online and traditional college students', Quarterly Review of Distance Education, Vol. 9, No. 3, pp.285–295.

Yeh, Y. C. (2015). Integrating Knowledge Management into the Instruction of Creativity in a Blended Learning Environment. In R. Wegerif, L. Li, & J. C. Kaufman (Eds.), The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking (pp. 191–200). New York: Routledge.

Yeh, Y. C., & Chu, L. H. (2018). The mediating role of self-regulation on harmonious passion, obsessive passion, and knowledge management in e-learning. *Educational Technology Research and Development*, *66*, 615-637.

Yılmaz, Y. (2012). Knowledge management in e-learning practices. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11(2), 150–154.

Zia-ur-Rehman, M., & Shahzadi, I. (2014). Motivation for skill transfer: Mediating role of e-learner's satisfaction. Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences, 8, 798–816.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. Educational Psychologist, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2.

Zimmerman, B. J. (2004). Sociocultural influence and students' development of academic self-regulation: A social-cognitive perspective. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), Big theories revisited (pp. 139–164). Greenwhich, CT: Information Age.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student selfregulated learning. Journal of Educational Psychology, 80, 284–290. https://doi.org/10.1037/00220663.80.3.284.

Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 26(1), 91–110. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5.

Yeh, Y. C., & Lin, C. F. (2015). Aptitude-treatment interactions during creativity training in e-learning: How meaning-making, self-regulation, and knowledge management influence creativity. Journal of Educational Technology & Society, 18(1), 119-131.