



كلية التربية



التربية وعلم النفس

مجلة علمية محكمة ربع سنوية

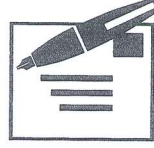
مجلة كلية التربية - العدد التاسع والثلاثون (الجزء الثالث - أ) ٢٠١٥



التربية وعلم النفس
مجلة علمية مُحَكَّمة ربع سنوية

فهرس الأبحاث

| | | |
|-----|---|--|
| 11 | 1 | أثر استخدام المناقشة في التعلم المدمج على التحصيل الأكاديمي للطلّبات ورضاهن عن مقرر السلوك التنظيمي بكلية العلوم الإدارية بجامعة الكويت: دراسة ميدانية د. عبدالله كابد شخير الضفيري |
| 51 | 2 | واقع القيم التربوية الممارسة لطلاب كلية معان الجامعية بالأردن من وجهة نظرهم د. ثروة عبد المجيد الصقرات |
| 99 | 3 | متطلبات تطبيق ستة سيجما Six Sigma لتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات دراسة تطبيقية على بعض كليات جامعة جنوب الوادي د. محمد جاد حسين أحمد |
| 235 | 4 | مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة جامعة الزقازيق ودرجة استعدادهم له د. وليد شوقي شفيق سحلول |
| 291 | 5 | فاعلية برنامج قائم على تفضيلات أساليب التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها والسلوك الفوضوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم أ.د/ محمد أحمد دسوقي د/ شيرين محمد أحمد دسوقي |
| 359 | 6 | مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال الصم أ.د/ فاروق محمد صادق د/ محمود محمد الطنطاوي أ/ أحمد هاشم حسين محمد |
| 429 | 7 | مدى فاعلية أدوار مشرفي التربية العملية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت: دراسة ميدانية د. حامد عبدالله الحميدي سلوى باقر جوهر غانم عبدالله الشاهين |



مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طلبة جامعة الزقازيق ودرجة استعدادهم له

د. وليد شوقي شفيق سحلول
أستاذ مساعد بجامعة الملك سعود
معلم أول (أ) فيزياء باللغات التجريبية بالزقازيق - مصر

| | | |
|-----|----|---|
| 469 | 8 | مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات أ.د. / نجيب الفونس خزام د / محمد محمد عليان د/ محمد إسماعيل سيد حميدة أ/ بسام محمد عمر المشهراوي |
| 519 | 9 | برنامج مقترح لتنمية مهارات الإدراك الحسي للأطفال مزدوجي الإعاقة السمعية البصرية أ.د/ تهاني محمد عثمان منيب د/ دعاء محمود زكي أ.آلاء حفطي أحمد مهران |
| 1 | 10 | University Students' Dishonest Academic Practices: The Case of the College of Basic Education in Kuwait Dr. Bader Al-Suwaileh Dr. Dalal Al-Radaan |

مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طلبة جامعة الزقازيق ودرجة

استعدادهم له

إعداد

د. وليد شوقي شفيق سحلول

أستاذ مساعد بجامعة الملك سعود

معلم أول (أ) فيزياء باللغات التجريبية بالزقازيق - مصر

مقدمة:

لقد نال موضوع التعلم الموجه ذاتيًا اهتمامًا متزايدًا في السنوات الأخيرة، وخاصة في سياق التعليم العالي، وذلك لإدراك الباحثين لأهمية كون الطلبة مستقلون في تعلمهم، ولديهم الثقة بأنفسهم، خاصة في عالمنا سريع التغير، مما يساعدهم على مواجهة تعقيدات الحياة، واكتساب المهارات اللازمة لسوق العمل، والاستعداد للتعلم مدى الحياة. والمتعلمون في عالم دائم التغير - مضطرون للاندماج في أنشطة التعلم الموجه ذاتيًا، التي تنمي نموهم الشخصي والمهني؛ فهذا التغير يتطلب من المتعلمين التعامل مع تحديات هائلة سواء في البيت، أو الجامعة، أو في المجتمع (Murray, 2010: 6). والتعلم الموجه ذاتيًا يستخدم بشكل متزايد في تعليم الكبار، ويمكن تعريفه من حيث كمية المسؤولية التي يتحملها المتعلم في تعلمه الخاص؛ حيث يضبط المتعلم عملية تعلمه، ويكون له الحرية في تعلم ما يراه مهمًا بالنسبة له، ودرجة الضبط هذه تعتمد على اتجاهاته وقدراته وسماته الشخصية (Fisher, King, & Tague, 2001: 516). ويرى كولينز (Collins, 2006: 228) أنه ربما لا توجد تجربة تعلم قوية يمر بها المتعلمون، كما هو الحال عندما يقررون بأنفسهم أن يتعلموا. والمتعلمون لديهم رغبة قوية لضبط وإضفاء ميزة individualize على تجارب التعلم الخاصة بهم لتلاءم حاجاتهم واهتماماتهم. كما أن التعلم الموجه ذاتيًا سيكون له مردود كبير في المجتمع الذي يطالب أفراداه أن يصبحوا متعلمين ومفكرين نشطين.

وهو يؤكد بشكل كبير على عمليات التعلم بدلاً من مخرجات التعلم، وبالتالي فإنه يجب أن يتضمن تقبل المسؤولية لتكوين معنى للتعلم، ومراقبة الفرد لعملية تعلمه الخاصة، مع التأكيد على السلوك الشخصي للفرد ومسؤوليته الشخصية. كما أن يمكن المتعلم من أن يفكر بشكل نقدي، وأن يصبح تأملياً أثناء تعلمه (Murray, 2010: 7). ويساعده أيضاً على ضبط عملية التعلم بمنظورات عديدة، وتطوير مهارات البحث والاطلاع، واكتساب الثقة بالنفس (Alkan & Erdem, 2013: 25).

كما أنه يمثل حالة من الاندماج المستمر في اكتساب وتطبيق وتوليد المعرفة والمهارات في سياق مشكلات التعلم الخاصة بالمتعلم. وتعتبر مهارات التعلم الموجه ذاتيًا أساسية بالنسبة لاقتصاد المعرفة knowledge economy سريعة التغير. ويدل منظور التعلم مدى الحياة life-long learning على أن المدارس والجامعات في حاجة إلى إعداد المتعلمين لكي يندمجوا في عمليات التعلم الموجه ذاتيًا (Nepal & Stewart, 2010: 497).

والمتعلمون الذين يتخذون المبادرة للتعلم من المحتمل أن: (1) يتعلموا أكثر، وبشكل أفضل من غيرهم الذين ينتظرون بسلبية حتى يتعلموا بطريقة التدريس التقليدية، (2) يبدأوا التعلم بمزيد من العزم، والدافعية، (3) يحتفظوا بما يتعلمونه، ويستخدمونه بشكل أفضل ولمدة أطول مما يفعله المتعلمون التفاعليون (Jossberger et al., reactive learners 2010: 425).

وتعتبر مهارات التعلم الموجه ذاتيًا من أهم المهارات التي يجب أن ينميها التعليم النظامي لدى الطلبة؛ حيث أنها تمكنهم من توجيه وتنظيم عمليات تعلمهم بشكل ذاتي، وذلك لأن التعلم داخل المدرسة يختلف عن التعلم خارجها، مما يؤكد على أهمية الحاجة لخريجين لديهم مهارات التعلم الموجه ذاتيًا (Francom, 2010: 29-30).

ويتميز المتعلمون الموجهون ذاتيًا بأن لديهم الإرادة والقدرة معًا على تخطيط، وأداء، وتقييم تعلمهم الخاص بمساعدة أو بدون مساعدة الخبير (Merriam et al., 2007: 117). كما أنهم يظهرون مستوى عالٍ من الاستقلال المعنوي، والوجداني، والعقلي،

ويجب أن يكون لديهم استعدادًا، ورغبة للتعلم لكي يكتسبوا الاستقلالية والتمكن (Murray, 2010: 8).

والطلبة الذين يمتلكون مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، يؤدون مهامهم بشكل أفضل؛ خاصة المهام التي تتطلب درجة كبيرة من القدرة على حل المشكلات، والابتكارية. كما أنه توجد علاقة قوية بين المستويات العليا من الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا، والمستويات العليا من أداء المهام (Guglielmino & Hillard, 2007: 32).

ويرى دوجلاس، وموريس (Douglass & Morris, 2014: 22) أنه يجب على الجامعات أن تسأل الطلبة مباشرة عن أهدافهم وخططهم التعليمية، لكي نساعدهم بفعالية في تعلمهم الموجه ذاتيًا.

ويتفق التربويون وصانعي السياسات على الأهمية الكبيرة للتعلم الموجه ذاتيًا، حيث أصبح هدفًا تعليميًا منذ نهايات القرن الماضي. وقد زادت الدراسات والبحوث حوله خلال الثلاثين عامًا الأخيرة، وتوصلت النتائج إلى أنه يعتبر أساسيًا للتعلم الفعال (Mok, Cheng, Leung, Shan, Moor & Kemendy, 2007: 839).

وجميع الأفراد قادرون على التعلم الموجه ذاتيًا ولكن درجة نمو التعلم لديهم تختلف تبعًا للفروق الفردية بينهم. ومن المهم أن يفهم كلاً من التربويين والمتعلمين مفهوم وطبيعة مهارات التعلم الموجه ذاتيًا بوضوح من أجل تميمتها في المستقبل، والتربويون في هذا السياق تقع عليهم مسؤولية أكبر لتنمية إمكانات المتعلمين للتعلم الموجه ذاتيًا الفعال خلال بناء علاقة متناغمة للفريق والمحافظة عليها (Williamson, 2007: 68).

ومن ثم، ولأهمية التعلم الموجه ذاتيًا في المرحلة الجامعية؛ لكونه يعتبر أساسيًا للتعلم مدى الحياة، ويساعد في تحقيق أهداف التعليم الجامعي الخاصة بتنشئة الطلبة ليصبحوا مفكرين مستقلين، وذوي دافعية ذاتية، ومنظمين ذاتيًا، وموجهين ذاتيًا، ومن ثم يصبحون متخصصين متميزين في مجالات محددة، ونظرًا لعدم وجود بحث في البيئة العربية -في حدود علم الباحث- تناول مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ودرجة الاستعداد له، تظهر الحاجة لإجراء مثل هذا البحث الذي يهدف إلى دراسة مهارات التعلم الموجه ذاتيًا،

ودرجة الاستعداد له لدى طلبة المرحلة الجامعية، والفروق فيهما حسب النوع، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي.

مشكلة البحث:

يُمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

- 1- إلى أي درجة تتوفر مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة جامعة الزقازيق؟
- 2- ما درجة استعداد طلبة جامعة الزقازيق للتعلم الموجه ذاتياً؟
- 3- هل تُوجد فروق بين طلاب وطالبات جامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتياً، ودرجة الاستعداد له؟
- 4- هل تُوجد فروق بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي بجامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتياً، ودرجة الاستعداد له؟
- 5- هل تُوجد فروق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة بجامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتياً، ودرجة الاستعداد له؟
- 6- هل يمكن التنبؤ بدرجة استعداد طلبة جامعة الزقازيق للتعلم الموجه ذاتياً من مهارات التعلم الموجه ذاتياً؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- 1- التعرف على درجة امتلاك طلبة جامعة الزقازيق لمهارات التعلم الموجه ذاتياً، ودرجة استعدادهم لممارسته.
- 2- دراسة الفروق في مهارات التعلم الموجه ذاتياً، ودرجة الاستعداد له حسب النوع، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة الزقازيق.
- 3- دراسة أثر مهارات التعلم الموجه ذاتياً على درجة الاستعداد له لدى طلبة جامعة الزقازيق.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- 1- إن فهم طبيعة ومكونات التعلم الموجه ذاتياً، ودرجة الاستعداد له يساعد التربويين وواضعي السياسات التعليمية في تحديد الطرق التي تمكن الطلبة من توجيه عمليات تعلمهم الخاص؛ فبتشجيع الطلبة على أن يتأملوا عمليات تعلمهم، وقيموا مدى عمق المعرفة التي حصلونها، ويحددوا المجالات التي تحتاج إلى تطوير في المستقبل، يمكن للجامعات أن تزيد من فرص نجاح الطلبة.
- 2- قد تسهم نتائج هذا البحث في دفع عجلة البحث العلمي باتجاه الاتجاهات الحديثة في التعلم من خلال توفير المعلومات التي تساعد الباحثين في هذا المجال فيما بعد.
- 3- إضافة البحث الحالي إلى المكتبة العربية مقياس للتعلم الموجه ذاتياً، وآخر لدرجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً في المرحلة الجامعية.

مصطلحات البحث:

التعلم الموجه ذاتياً: self-directed learning

هو العملية التي يكون فيها المتعلم مسؤولاً عن تخطيطه، وتنفيذه، وتقييم تعلمه الخاص، ويعمل باستقلالية، أو بمساعدة الآخرين لتحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقاً (Williamson, 2007: 67).

مهارات التعلم الموجه ذاتياً: self-directed learning skills

هي المهارات والكفايات اللازمة للتعلم لكي يوجه تعلمه ذاتياً، وتشمل: (Williamson, 2007: 70-71).

- مهارة الوعي: تمثل فهم المتعلمين للعوامل التي تساعدكم ليصبحوا متعلمين موجهين ذاتياً.
- مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم: تمثل الإستراتيجيات المتعددة التي يجب أن يتبناها المتعلمون ليصبحوا موجهين ذاتياً في عمليات تعلمهم.

- مهارة تنفيذ أنشطة التعلم: تمثل أنشطة التعلم التي يجب أن يندمج فيها المتعلمون ليصبحوا موجهين ذاتيًا في عمليات تعلمهم.
- مهارة التقييم: تمثل عزوات المتعلمين المحددة لتساعد في مراقبة أنشطة تعلمهم الخاصة.
- المهارات البيئية الشخصية: تمثل مهارات المتعلمين في العلاقات البيئية الشخصية التي تعتبر مطلبًا أوليًا ليصبحوا متعلمين موجهين ذاتيًا.
- وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التعلم الموجه ذاتيًا.
- درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا: **self-directed learning readiness**
- درجة امتلاك الفرد للاتجاهات، والقدرات، والسمات الشخصية اللازمة للتعلم الموجه ذاتيًا (Fisher & King, 2010: 44). وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا.
- الإطار النظري والدراسات السابقة:
- أولاً: التعلم الموجه ذاتيًا:

التعلم الموجه ذاتيًا هو العملية التي يتخذ فيها المتعلمون المبادرة لتحديد احتياجاتهم التعليمية، وصياغة أهدافهم للتعلم، وتحديد الموارد البشرية والمادية للتعلم، واختيار وتنفيذ إستراتيجيات التعلم المناسبة، وتقييم مخرجات التعلم (Murray, 2010: 6-7).

ويعود تاريخ التعلم الموجه ذاتيًا إلى جون ديوي John Dewey الذي افترض أن جميع الأفراد يولدون، ولديهم إمكانيات غير محدودة للنمو والتطور، وعرف التربية على أنها وسيلة تيسر عملية النمو، ونبه على أن عضو هيئة التدريس لابد أن يكون مرشدًا للمتعلم، دون أن يتدخل أو يتحكم في عملية التعلم (Huang, 2008: 15).

وهو يجسد الفلسفة الإنسانية humanistic philosophy التي تفترض أن: (أ) الطبيعة البشرية خيرة بطبيعتها، (ب) الأفراد يملكون إمكانيات غير محدودة للنمو، (ج) عندما يقبل الفرد مسؤولية تعلمه الخاص، فإنه من الممكن أن يتخذ المبادرة الاستباقية a

proactive approach لعملية التعلم، (د) التعلم يعزز الاستقلالية، والإرادة الحرة للاختيار (Murray, 2010: 9).

وقد ظهر مصطلح التعلم الموجه ذاتيًا في بحث هويل (Houle 1961) حول دافعية المتعلمين، الذي وضع فيه أن للمتعلمين دافع للمشاركة في أنشطة التعلم لأن مثل هذه المشاركة من شأنها مساعدتهم على: تحقيق أهداف تعليمية محددة، والبحث عن المعرفة التي تحقق لهم الإشباع الذاتي، والرضا الاجتماعي (Schrank, 2013: 17). ثم جاءت أبحاث توف (Tough 1979)، ونولز (Knowle 1975) حول تعلم الكبار لتجعل التعلم الموجه ذاتيًا مفهومًا شائعًا ومألوفًا في البحث التربوي (Huang, 2008: 15).

وقد أجريت عدة بحوث تؤكد ما توصل إليه هويل؛ فقد هدف لونسبيري وآخرون (Lounsbury et al., 2009) إلى فحص الصدق البنائي للتعلم الموجه ذاتيًا كسمة شخصية، وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى (398 من طلبة المرحلة المتوسطة، 568 من طلبة المرحلة الثانوية، 1159 من طلبة الجامعة)، طبق عليهم مقياس التعلم الموجه ذاتيًا لـ (Lounsbury & Gibson, 2006)، ومقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا لـ (Guglielmino et al., 2009)، وكذلك عدة مقاييس لقياس سمات الشخصية، والاهتمام، والذكاء، والقدرة المعرفية، والرضا عن الحياة، وتحقيق الذات، وتوصلت إلى أن التعلم الموجه ذاتيًا يرتبط ارتباطًا موجبًا دالًا بكل من الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا، والتحصيل الدراسي، والاهتمام، والذكاء، والقدرة المعرفية، والرضا عن الحياة، وتحقيق الذات.

وقامت إدمونسون وآخرون (Edmondson et al., 2012) بدراسة ما وراء تحليلية لتجميع نتائج (36) دراسة سابقة للتعلم الموجه ذاتيًا، وذلك لفحص العلاقة بين التعلم الموجه ذاتيًا وكل من الأداء الأكاديمي، ومستوى الطموح، والإبداع، وحب الاستطلاع، والرضا عن الحياة، وأشارت النتائج إلى أن التعلم الموجه ذاتيًا يرتبط ارتباطًا موجبًا دالًا

بكلٍ من الأداء الأكاديمي، ومستوى الطموح، والإبداع، وحب الاستطلاع، والرضا عن الحياة.

ومثل نولز (1975, 1990) Knowle التعلم على متصل؛ يمثل أحد قطبيه التعلم بتوجيه عضو هيئة التدريس أو الآخر (البيداغوجيا)، ويمثل القطب الآخر التعلم الموجه ذاتيًا (الأندراجوجيا). والمتعلم البيداغوجي pedagogical learner يعتمد على عضو هيئة التدريس في تحديد احتياجاته التعليمية، وصياغة أهدافه، وتخطيط وتنفيذ أنشطة التعلم، وتقييم التعلم، أي أنه يفضل التعلم في سياقات تربوية عالية التنظيم. وعلى العكس من ذلك، فإن المتعلم الأندراجوجي andragogical learner يفضل تحمل مسؤولية تعلمه. ويمكن وصف متصل عضو هيئة التدريس مقابل التوجه الذاتي من حيث مقدار الضبط الذي يمارسه المتعلم، ودرجة الحرية المتاحة له لتقييم احتياجات التعلم، وتنفيذ الإستراتيجيات لتحقيق أهداف التعلم (In Fisher, King, & Tague, 2001: 517).

ويفضل بروكيت، وهيمسترا (Brockett & Hiemstra, 1991: 11) تمثيل التعلم الموجه ذاتيًا على متصل بدلاً من تمثيله كنموذج ثنائي القطب dichotomous model؛ حيث يعتبر خاصية قد توجد -بدرجة كبيرة أو صغيرة- لدى جميع الأفراد، وفي جميع مواقف التعلم.

ويمكن تصوره على أنه درجة أو مدى الضبط الذي يمارسه الفرد -عادة يكون

المتعلم

أو المتدرب- على تعلمه الخاص. وهذا النوع من التعلم يختلف عن التعلم التقليدي traditional learning من حيث أن موضع الضبط locus of control يكون للمتعلم وليس لعضو هيئة التدريس الذي يكون دوره تيسير عملية التعلم (Hudson & Ramamoorthy, 2009: 72).

والمتعلم الموجه ذاتيًا بدرجة عالية، هو المتعلم الذي يُظهر المبادرة، والاستقلالية، والمثابرة في التعلم، ويتحمل مسؤولية تعلمه الخاص، ويتعامل مع المشكلات على أنها تحديات وليس عقبات، ويكون قادرًا على التنظيم الذاتي، ولديه درجة عالية من الفضول،

ولديه رغبة قوية في التعلم والتغيير، وواثق من نفسه، وقادر على استخدام مهارات الدراسة، وينظم وقته بشكل جيد، ويحدد معدل تقدمه في التعلم بشكل مناسب، ويطور الخطط لإكمال مهامه، ويستمتع بالتعلم، ولديه الميل لأن يصبح موجهًا نحو الهدف goal-oriented (Guglielmino & Hillard, 2007: 32).

ويعتقد الطلبة أن مهام التعلم التي تعطيهم الإحساس بالاستقلالية، والكفاية، والانتماء، تزيد من دافعيتهم ليوجهوا تعلمهم الخاص ذاتيًا، وهم يقدرّون الأساتذة الذين يركزون على الموضوعات التي تهمهم، ويناقشون معهم أمثلة من واقع الحياة؛ فمثل هذا التفاعل يساعدهم على التعلم الموجه ذاتيًا (Douglass & Morris, 2014: 22).

وتختلف القدرة، والدافعية لكي تصبح متعلمًا موجهًا ذاتيًا باختلاف سياق التعلم؛ حيث يؤثر كل من المادة الدراسية، والوضع الاجتماعي والثقافي والتعليمي، والخبرات السابقة، ومفهوم الذات، ومهارات الدراسة على درجة التوجه الذاتي لدى الفرد (Greveson & Spencer, 2005: 349).

ويهتم التعلم الموجه ذاتيًا بمسار التعلم learning trajectory ككل؛ فالمتعلم الموجه ذاتيًا يكون قادرًا على تحديد ما يجب تعلمه، وكيف يتم التعلم على أكمل وجه، كما أنه قادر أيضًا على تشخيص حاجات التعلم، وصياغة أهداف التعلم، ويحدد ويختار مصادر التعلم البشرية والمادية. كل هذا يوضح أن المتعلم الموجه ذاتيًا قادر، ولديه الاستعداد، والإرادة ليخطط، وينفذ، ويكمل تعلمه باستقلالية (Jossberger et al., 2010: 420).

ويعتبر مؤشرًا جيدًا للنجاح الأكاديمي بالنسبة لتعلم الكبار؛ حيث يرتفع مستوى التحصيل الدراسي بين الطلبة الذين يندمجون في هذا النوع من التعلم (Edmondson, Boyer, & Artis, 2012: 41).

وهذا ما يتضح في نتيجة بعض البحوث؛ حيث فحصت فرانسيس وفلانيجان (Francis & Flanigans, 2012) علاقة التعلم الموجه ذاتيًا بالأداء الأكاديمي وتفضيل الأنشطة الأكاديمية لدى (188) من طلبة الجامعة، طبق عليهم مقياس التعلم

الموجه ذاتياً لـ (Oddi, 1986)، ومقياس الدافعية للدراسة لـ (Moen & Doyle, 1977) وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين التعلم الموجه ذاتياً وكل من الأداء الأكاديمي، وتفضيل الأنشطة الأكاديمية، بينما وجدت علاقة ارتباط دالة بين التعلم الموجه ذاتياً والدافعية للدراسة.

وهدف ألكان وإرديم (Alkan & Erdem, 2013) إلى دراسة أثر التعلم الموجه ذاتياً على نجاح الطلبة، والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً في المعمل، والاتجاه نحو مهارات المعمل، وقلق معمل الكيمياء لدى (33) من طلبة الجامعة، طبق عليهم مقياس: (التعلم الموجه ذاتياً في المعمل، والاتجاه نحو مهارات المعمل، وقلق معمل الكيمياء، والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً في المعمل)، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير للتعلم الموجه ذاتياً على نجاح الطلبة، والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً في المعمل، وقلق معمل الكيمياء.

كما فحص تشو (Chou, 2013) ظاهرة التعلم الإلكتروني الناجح، ودور التعلم الموجه ذاتياً في هذا التعلم لدى (6) من طلبة الجامعة الذين تم اختيارهم بشروط: ارتفاع المستوى التحصيلي (A or 90)، والدراسة عبر الإنترنت، وبالقائه معهم عبر الإنترنت بمواعيد محددة، وتوجيه أسئلة لهم تتعلق بالتعلم الموجه ذاتياً، وطبيعة الدراسة عبر الإنترنت، تم التوصل إلى أن الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي، لديهم مستوى عالٍ من التعلم الموجه ذاتياً، ولديهم أيضاً مستوى عالٍ من الدافعية للتعلم.

ويتطلب تعزيز التعلم الموجه ذاتياً في البيئات التعليمية أن نكيف التعليم وفقاً لاحتياجات التعلم الفردية للطلبة، وحثهم على تحمل المزيد من المسؤولية ليقروا ما الذي يتعين عليهم أن يتعلموه، وكيف يتعلموه. ومن ثم، فإن تحول التركيز من المتعلم إلى بيئة التعلم، ومفهوم الشخصية personalization في التعلم تعتبر من الأمور المهمة في التعلم الموجه ذاتياً (Beishuizen & Steffens, 2011: 7).

وهو يعتبر عملية نمائية يمكن تيسيرها باستراتيجيات تعلم متعددة مثل، التعلم المبني على حل المشكلات، والتقييم الذاتي أو تقييم الزميل، والتعلم المبني على المشروع أو

المجموعة الصغيرة، والتعلم المبني على المهمة (Mahmud, Haroon, Munir, & Hyder, 2014: 173).

وتتفق نتيجة بحث كارسون (Carson, 2012) مع الطبيعة النمائية للتعلم الموجه ذاتياً؛ حيث فحصت التعلم الموجه ذاتياً لدى (684) من طلبة المرحلة الثانوية، طبق عليهم مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لـ (Lounsbury & Gibson, 2006)، ولم تجد فروقاً في التعلم الموجه ذاتياً حسب الجنس والعرق، ولكنها وجدت فروقاً حسب الصفوف الدراسية لصالح الصفوف الأعلى.

وتلخص نورجهان (Nurjahan, 2008: 45) مبادئ التعلم الموجه ذاتياً فيما يلي:

- 1- يتعلم الطلبة على مسؤوليتهم.
- 2- يضبط الطلبة عملية تعلمهم الخاص؛ حيث يحددون: ماذا يتعلمون، وكيف يتعلمون، ومتى يتعلمون، وأين يتعلمون. وكذلك يكونون مسؤولين عن: تحديد حاجاتهم الشخصية للتعلم، وسياق التعلم، ووقت ومكان التعلم، وكذلك تأمين مصادر التعلم.
- 3- يجب تقدير الحاجات المحددة للطلبة المتفردين، وتلبيتها قدر المستطاع.
- 4- من الممكن تشجيع الطلبة لتطوير خطط تعلمهم الخاصة.
- 5- يجب تدعيم تعلم الطلبة بمصادر التعلم.
- 6- يتغير دور العضو هيئة التدريس من ناقل للمعلومات إلى مدير لعملية التعلم.

مهارات التعلم الموجه ذاتياً:

إن الدراسات في البيئات التعليمية تتناول التعلم الموجه ذاتياً من حيث درجة الضبط لدى المتعلمين، وكذلك القدرات والمهارات التي يحتاجونها ليصبح التعلم فعالاً (Loyens et al., 2008: 414).

ويعتقد جوسبرجر وآخرون (Jossberger et al., 2010: 418) أن الطلبة يستطيعون، ويجب أن يمتلكوا مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وكذلك مهارات التعلم المنظم ذاتياً ليتعلموا ويؤدوا بفعالية في فترات التدريب وفي عملهم مستقبلاً.

فمن أساسيات التعلم أن يمتلك الطلبة مهارات جيدة للتعلم الموجه ذاتيًا، ومن المهم أن تطور الطلبة من دورها في عملية التعلم بالمراقبة المستمرة لتقدم تعلمهم، وتحديد مجالات العجز لديهم، وبذل جهود واعية لتحسين الذات self-improvement (Williamson, 2007: 66).

وقد أصبح تطوير مهارات التعلم الموجه ذاتيًا من الأهداف الأساسية لتعليم الكبار في العقود القليلة الماضية. وزاد البحث في مجال التعلم الموجه ذاتيًا، وتم تقديم برامج جديدة وتدريبات وموارد متعددة لتسهيل التعلم الموجه ذاتيًا لمساعدة الطلبة وكذلك التربويين الذين يجب أن يتأكدوا من اكتساب الطلبة لتلك المهارات، التي يمكن أن تنتقل من مجال التعليم إلى مكان العمل (Williamson, 2007: 66-67).

وهذه المهارات لا تنمو وتتطور بالصدفة، ولكنها تتطلب دعم أعضاء هيئة التدريس الذي يوجه الطلبة لتحديد حاجات التعلم، وصياغة أهداف التعلم، والتخطيط لتعلمهم. وبالتالي فإن مقدار نمو المتعلمين الموجهين ذاتيًا يعتمد على مقدار المساعدة والدعم المقدم لهم، والذي بدوره لابد أن يناسب مستوى المتعلمين (Jossberger et al., 2010: 432).

والتعلم الموجه ذاتيًا يركز على ست عمليات أساسية، يحددها زيمرمان وليبيو (Zimmerman & Lebeau, 2000: 301)، كالتالي: تحديد ما يجب تعلمه، والتعرف على حاجات الفرد للتعلم، وصياغة أهداف التعلم، ووضع الخطط لتحقيق هذه الأهداف، والتنفيذ الناجح للخطط، والتقييم الذاتي لفعالية التعلم.

ويذكر ستوبي، وثيونيسين (Stubbe & Theunissen, 2008: 13-14) أنه توجد خمس مكونات للتعلم الموجه ذاتيًا، وهي: ضبط المتعلم لتعلمه، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والتأمل (التفكير)، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، والتفاعل مع البيئة المادية. ومن مهاراته أيضًا: وضع أهداف التعلم الخاصة، وتحديد مصادر التعلم المناسبة، واختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة، والقدرة على التمييز بين الأجزاء المهمة وغير المهمة، وتكامل المادة من مصادر مختلفة، وإدار الوقت، ورصد تحقيق مخرجات التعلم

(Yuhui & Hongxin, 2014: 188).

كما أن هناك ثلاث عمليات رئيسة للتعلم الموجه ذاتيًا يمكن اشتقاقها من نفس الأطر النظرية المستخدمة في البحث في مجال التعلم المنظم ذاتيًا، وهي: تحديد أهداف التعلم، ومواصلة التعلم، والتقييم الذاتي للتعلم. وهذه العمليات تتوافق مع الأنشطة التي يشارك فيها الطلبة قبل، وأثناء، وبعد التعلم الموجه ذاتيًا (Zimmerman & Lebeau, 2000: 301).

فالتعلم الموجه ذاتيًا يفعل مهارات ما وراء المعرفة، ويتم تضمين الوعي ما وراء المعرفة في جميع الخطوات التي تسبق أنشطة الدراسة الفعلية (كتحديد الأهداف، ووضع الخطط لتحقيقها)، فضلاً عن تقييم تلك الأنشطة بعد ذلك (Loyens, 2008: 417).

وقد أعد وليامسون (Williamson, 2007) مقياساً للتعلم الموجه ذاتيًا لقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وطبقه على (30) من طلبة الجامعة، كما درس الفروق في تلك المهارات بين طلبة السنة الأولى والسنة النهائية، وتوصل إلى خمس مهارات، وأن طلبة السنة النهائية لديهم مهارات التعلم الموجه ذاتيًا بدرجة أكبر من طلبة السنة الأولى.

ويعتبر المتعلمون مشاركون نشطون في عملية التعلم، ولكنهم يختلفون في مقدار ما يمتلكونه من مهارات فعالة للتعلم الموجه ذاتيًا، والتعلم المنظم ذاتيًا لكي يتعلموا ويؤدوا بشكل مستقل. ومن ثم فإنه يجب تصميم بيئة التعلم بأسلوب يجعلها بيئة تكيفية تسمح للطلبة بالعمل بناءً على مستواهم، ونسبة تقدمهم. وتراعي الفروق بين الطلبة، والسماح لهم بعمل الاختيارات المناسبة لكي يصبحوا متعلمين موجهين ذاتيًا. والتفاعل بين المتعلمين وبيئة التعلم يحدد الأنشطة والإستراتيجيات المناسبة للتعلم، والتي تؤثر على عملية التعلم (Jossberger et al., 2010: 430-431). ويرى وليامسون (Williamson, 2007: 75) أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًا يمكن تمييزها خلال تكامل المناهج، والتخطيط الدقيق لها.

التعلم الموجه ذاتيًا مقابل التعلم المنظم ذاتيًا:

يبدو من الوهلة الأولى أن المفهومين -التعلم الموجه ذاتيًا، والتعلم المنظم ذاتيًا-

متشابهان بدرجة كبيرة، ومن الصعب التمييز بينهما، وهما كمصطلحين يستخدمان بشكل تبادلي. ومع ذلك، فهما مختلفان من حيث الخلفية النظرية، والطرق الإمبريقية، وبالتالي فلا يجوز استخدامهما كمترادفين (Jossberger et al., 2010: 418).

فقد بدأ العمل في مجال التعلم الموجه ذاتيًا مبكرًا في الستينيات، قبل البحث في مجال التعلم المنظم ذاتيًا الذي بدأ في العقدين الأخيرين. وظهر كلاً منهما نتيجة لاهتمامات ومفاهيم مختلفة؛ فالتعلم الموجه ذاتيًا انبثق من أعمال (Tough, 1971)، الذي ركز على الجانب الاجتماعي، وأعمال (Knowles, 1970)، الذي ركز على الجانب التعليمي. بينما انبثق التعلم المنظم ذاتيًا من علم النفس من خلال تركيزه على المفاهيم والأدوار المعرفية، وما وراء المعرفية. غير أنه في العقد الماضي، قد تم تضمين العمليات الدافعية، والإدارية في التعلم المنظم ذاتيًا. وفي المقابل، فإن البحث في مجال التعلم الموجه ذاتيًا قد تحول نحو حقل علم النفس بتضمينه المفاهيم المعرفية، وما وراء المعرفية (Pilling-Cormick et al., 2007: 14-15).

ومن أجل فهم الاختلافات بين المفهومين، يجب التمييز بينهما من حيث سمات التصميم design feature لبيئة التعلم مقابل خصائص المتعلم (أي الأنشطة أو العمليات التي يؤكد عليها المتعلم). فالتعلم الموجه ذاتيًا يركز على كليهما، في حين يوصف التعلم المنظم ذاتيًا عادة باعتباره كسمة مميزة للمتعم. وبطبيعة الحال، فقد تم تصميم بيئات التعلم الموجه ذاتيًا لتعزيز التوجه الذاتي الذي سينقله الطلبة لمواقف التعلم اللاحقة (Loyens et al., 2008: 418).

ومن الواضح أن كلاهما يتضمن قدرًا من ضبط الطالب. ومع ذلك، فإن درجة الضبط لدى المتعلم، وتحديدًا في بداية عملية التعلم عندما يتم تحديد مهام التعلم، تختلف في حالة التعلم الموجه ذاتيًا عنها في التعلم المنظم ذاتيًا؛ ففي التعلم الموجه ذاتيًا، دائمًا يحدد المتعلم مهمة التعلم بنفسه، وينبغي أن يكون المتعلم الموجه ذاتيًا self-directed learner قادرًا على تحديد ما ينبغي تعلمه، وليس بالضرورة أن تكون هذه عملية فردية؛ حيث أنه في التعلم المبني على حل المشكلات، تصاغ قضايا التعلم بشكل تشاركي

collaboratively، ولكن المتعلم هو المبادر initiator بتحديد مهمة التعلم. بينما في التعلم المنظم ذاتيًا، يمكن أن تتحدد مهمة التعلم من قبل عضو هيئة التدريس، ويمكن للطلبة أن يختاروا بحرية وبدرجات متفاوتة إستراتيجيات التعلم الشخصية الخاصة بهم، والمشاركة في أنشطة التعلم المنظم ذاتيًا للعمل على المهمة التي تعطى لهم من قبل عضو هيئة التدريس. وفي هذا المعنى، فإن التعلم الموجه ذاتيًا يتضمن التعلم المنظم ذاتيًا، والعكس غير صحيح. ويبدو أن التعلم المنظم ذاتيًا أكثر اهتمامًا بالخطوات اللاحقة في عملية التعلم مثل أهداف التعلم، وإستراتيجيات التعلم، في حين يعطي التعلم الموجه ذاتيًا وبشكل واضح دورًا حاسمًا للمتعم في بداية مهمة التعلم (Loyens et al., 2008: 418).

وقد حدد ساكس، وليجين (Saks & Leijen, 2014: 192) أوجه الشبه والاختلاف بينهما؛ فهما متشابهان من حيث: (1) لكل منهما بعدان (أ) خارجي/ العملية/ الحدث، و(ب) داخلي/ الشخصية/ الاستعداد، (2) لكل منهما أربعة مراحل أساسية: تحديد المهام - وضع الأهداف والخطط - اختيار الإستراتيجيات - المراقبة والتأمل، (3) المشاركة الفعالة، (4) السلوك الموجه نحو الهدف، (5) ما وراء المعرفة، (6) الدافعية الداخلية. بينما يختلفان عن بعضهما البعض، من حيث أن التعلم الموجه ذاتيًا نشأ من تعليم الكبار، ويمارس أساسًا خارج بيئة المدرسة، ويتضمن تصميم بيئة التعلم، وتخطيط مسار التعلم، وهو تركيب يقع عند المستوى العام * macro-level. في حين أن التعلم المنظم ذاتيًا نشأ من علم النفس المعرفي، ويمارس أساسًا داخل بيئة المدرسة، ويتم فيه وضع المهام من قبل عضو هيئة التدريس، وهو تركيب يقع عند المستوى المحدود micro-level.

وفي النهاية، وبالرغم من اختلاف المفهومين، يجب أن يكون واضحًا لنا، أنهما

* المستوى العام macro level يشير أساسًا إلى التخطيط لمسارات التعلم، بينما يتعامل المستوى المحدود micro level مع تنفيذ المهام (Jossberger et al., 2010: 18).

يشيران إلى الأساليب التي تركز على وعي الفرد بأفكاره، وتنظيمها لحدوث تغير مرغوب في سلوكه. وأن المهارات اللازمة لكليهما، من الممكن التدريب عليها، وتعلمها، كلما كان الدعم المقدم للطلبة متوافقاً مع رغباتهم، وحاجاتهم، ومهاراتهم، وأن نمو هذه المهارات يلزمه الوقت، ويتطلب بذل المزيد من الجهد من قبل الطلبة، وعضو هيئة التدريس أيضاً.

ثانياً: الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً:

يعتمد النجاح في أي مهمة على مزيج من الاستعداد وتنظيم الذات، والقدرة على اغتنام الفرص المناسبة من أجل التفوق. ويعتبر التعلم الموجه ذاتياً هو الطريق الذي يكتسب من خلاله الأفراد المعرفة الجديدة، والأفكار، والمهارات، والاتجاهات، والخبرات. كما يتضمن مجموعة من الخصائص الشخصية، والمهارات المحددة: (Murray, 2010: 8-9).

ولكي نسهل تعلم الطلبة الموجه ذاتياً، فمن الضروري تقييم درجة استعدادهم له؛ وذلك لأن التعلم الموجه ذاتياً ليس مناسباً لكل الطلبة على الإطلاق، كما أنه قد يسبب القلق anxiety والإحباط frustration لبعض الطلبة (Prabjandee & Inthachot, 2013: 2).

فمن الخطأ أن نعتقد أن المتعلمين بطبيعتهم موجهون ذاتياً لأن التعلم الموجه ذاتياً عملية معقدة وصعبة؛ حيث تتطلب من المتعلم أن يبادر بالتفكير في حاجات وأهداف التعلم لكي يحسن من كفاياته في الأداء. ولكي يحقق أهداف التعلم، عليه أن يأخذ بعين الاعتبار مسار التعلم الذي يشتمل على العديد من المهام المختلفة، وفيه سوف يشخص ويحدد حاجات جديدة للتعلم، ويصاغ أهدافاً جديدة للتعلم (Jossberger et al., 2010: 420-421).

وبالفعل اختلفت درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً من بحثٍ لآخر؛ فقد قام أزمان (Azman, 2000) بقياس مستوى الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى (150) من طلبة الجامعة، طبق عليهم مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لـ (Guglielmino,)

(1977/1991)، وتوصل إلى أن معظم الطلبة كانوا غير مستعدين، وغير مؤهلين لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً، كما وجد علاقة ارتباط موجبة بين مستويات الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ومعدل الأداء الأكاديمي.

وأجرى وارنر وكريستي (Warner & Christie, 2000) دراستين لقياس درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً، وعلاقته بالأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة ممن يدرسون مقرراتهم عبر الإنترنت، طبق عليهم مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لـ (Guglielmino, 1991)، وكشفت نتائج الدراسة الأولى على (542) من الطلبة عن أن درجات الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى (73%) من الطلبة انحصرت بين المنخفضة والمتوسطة، وحوالي (19%) من الطلبة لديهم درجات الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً أعلى من المتوسطة، بينما حوالي (8%) من الطلبة لديهم درجات مرتفعة من الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً. ووجدت فروق في درجات الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً بين الطلبة تحت سن (25) عام، والطلبة في سن أكبر من (25) عام لصالح العمر الأكبر. وتوصلت نتائج الدراسة الثانية على (91) من الطلبة إلى عدم وجود علاقة بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والقدرة الأكاديمية.

وقامت شوكار وآخرون (Shokar et al., 2002) درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى (182) من طلبة السنة الثالثة بكلية الطب يدرسون بأسلوب حل المشكلات، طبق عليهم مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لـ (Guglielmino, 1991)، وكشفت النتائج عن ارتفاع درجات الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى الطلبة، كما وجدت علاقة ارتباط بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والأداء الأكاديمي.

وبحثت هارون (Haron, 2003) العلاقة بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً، وتسهيل التعلم الموجه ذاتياً، والتحصيل الدراسي لدى (244) من طلبة الجامعة، طبق عليهم مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً، واستمارة التعلم الموجه ذاتياً في بيئة التعلم الإلكتروني، وتوصلت إلى أن درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً للطلبة الماليزيين أقل

من المتوسطة، كما وجدت علاقة ارتباط موجبة بين درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا والتحصيل الدراسي.

كما قام ديو وآخرون (Deyo et al., 2011) بتقييم العلاقة بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا والأداء الأكاديمي لدى (169) من طلبة الجامعة، طبق عليهم مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا من إعداده، وتوصلت النتائج إلى أن (44%) من الطلبة لديهم درجات مرتفعة من الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا، ولم توجد علاقة ارتباط دالة بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا والأداء الأكاديمي.

وتعرف درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا بأنها: درجة امتلاك الفرد للاتجاهات، والقدرات، والسمات الشخصية اللازمة للتعلم الموجه ذاتيًا (Fisher & King, 2010: 44).

ويتضمن هذا التعريف عدة افتراضات حول الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا، وهي: أن الكبار بطبيعتهم موجهون ذاتيًا؛ بمعنى أن الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا يوجد لدى الأفراد بدرجات معينة، وأن الكفايات التي يتطلبها هذا النوع من التعلم يمكن تطويرها، وأفضل طريقة لتعلم العمل المستقل هو أن تُوَدِيه باستقلالية، وأن القدرة على التعلم باستقلالية في موقف أو سياق معين يمكن تعميمها في سياقات أخرى (Fisher, King, & Tague, 2001: 517).

وهي تمثل الدرجة التي يدرك بها الأفراد أنفسهم على أنهم يمتلكون المهارات والاتجاهات الخاصة بالتعلم الموجه ذاتيًا (Brockett & Hiemstra, 1991: 59).

وهناك عدة خصائص نفسية للمتعلمين متضمنة في الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا، وهي: (1) المبادأة، والاستقلال، والمثابرة في التعلم، (2) تقبل الفرد للمسؤولية عن تعلمه، (3) الانضباط الذاتي، (4) درجة عالية من الفضول (حب الاستطلاع)، (5) قدرة عالية على التعلم باستقلالية، (6) الاستمتاع بالتعلم، (7) الميل لأن يصبحوا موجهين نحو الهدف، (8) الميل لرؤية المشكلات على أنها تحديات وليست معوقات (Murray, 2010: 7).

وتوجد عدة خصائص تؤثر على الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا، وهي: الاستقلالية، والتخيل، والمثابرة، وتحمل مسؤولية التعلم، والانضباط، وحب الاستطلاع، والقدرة على التعلم باستقلالية، وحب التعلم، وتوجه الهدف، وحل المشكلات (Boden, 2005: 38). وحتى إذا كان الفرد جاهزًا للاندماج في التعلم الموجه ذاتيًا، فإن التعبير عن هذا الاستعداد قد يتضاءل تبعًا للموقف نتيجة القيود البيئية environmental constraints؛ مثل نقص الخبرة في المجال، وقلق المتعلم، ونقص الدافعية، وتفضيلات أساليب التعلم المعرفية (Reio & Davis, 2005: 41).

ويرتبط الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا بكل من فعالية الذات، وتقدير الذات، ومفهوم الذات، وقيمة الذات، والتنظيم الذاتي (الوجداني والمعرفي)، وكلما فهمنا طبيعة هذه الارتباطات بوضوح، زاد فهمنا لمفهوم الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا، وفهمنا لطبيعة علاقته بالتعلم ذي المعنى (Reio & Davis, 2005: 46).

والاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا يرتبط بالعديد من مخرجات التعلم مثل الأداء، والإبداع، والرضا عن الحياة، ومشاركة المعلومات، وتصميم التدريب، وملاءمة أسلوب التدريب لأسلوب التعلم، وهذا فقط غيض من فيض (Hudson & to name a few, 2009: 71).

وهو يقع على امتداد متصل، ويوجد لدى جميع الأفراد بدرجات متفاوتة. وقد وجد في أدبيات البحث أن ملاءمة طريقة التدريس للاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا يقدم فرصًا أفضل للتعلم (Fisher, King, & Tague, 2001: 516).

وقد درس دوهرتي (Doherty, 2000) العلاقة بين درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا والنجاح الأكاديمي لدى (145) من طلبة الجامعة يدرسون مقرراتهم عبر الإنترنت، طبق عليهم مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا لـ (Guglielmino, 1977)، ولم يجد علاقة دالة بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا والنجاح الأكاديمي، ووجد أن إدراك الطالب للتفاعلات بينه وبين عضو هيئة التدريس هي المنبئ الوحيد لنجاحه.

وفحص هودسون و رامامورثي (Hudson & Ramamoorthy, 2009) العلاقة بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا والأداء الأكاديمي لدى (89) من طلبة الجامعة، طبق عليهم مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا لـ (Guglielmino & Guglielmino, 1991)، ووجدوا أن الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا يرتبط ارتباطًا موجبًا بالأداء الأكاديمي. كما وجدوا تأثيرًا موجبًا للاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا على الاستعداد للتعلم.

كما استكشف نيبال وستيوارت (Nepal & Stewart, 2010) العلاقة بين درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا ومخرجات التعلم لدى (120) من طلبة الجامعة، طبق عليهم مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا لـ (Guglielmino, 1977)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة مرتفعي التحصيل لديهم درجة استعداد مرتفعة للتعلم الموجه ذاتيًا. وتذكر جوجليلمينو (Guglielmino 1977) أن درجة استعداد الفرد للتعلم الموجه ذاتيًا يمكن أن تتغير؛ حيث يمكن للأفراد ذوي درجة الاستعداد المنخفضة أو المتوسطة أن يزيدوا من درجة استعدادهم بالوعي والتدريب. وتعتبر درجة الاستعداد المرتفعة مرغوبة، حيث ترتبط بالأداء الأفضل في المهام التي تتضمن حل المشكلات، والإبداع، والتغيير. والدرجات المرتفعة من الاستعداد تعني أن الأفراد يفضلون التعلم الموجه ذاتيًا، وتعني الدرجات المتوسطة أنهم ينجحون في المواقف المستقلة، ولكنهم لا يشعرون بالارتياح الكامل في تحديد احتياجات التعلم، والتخطيط له، وتنفيذه، في حين يفضل الأفراد ذوو درجة الاستعداد المنخفضة التعلم النظامي (In Dynan, Cate, & Rhee, 2008: 97).

ويعتقد ريو وديفيس (Reio & Davis, 2005: 45-46) أن الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا يعتبر سمة للشخصية تتفاعل مع المتغيرات الموقفية -مثل الحالة الوجدانية للفرد- لتحفيز السلوك المرتبط بالتعلم الموجه ذاتيًا؛ حيث إن الحالة الوجدانية تتوسط العلاقة بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا، والأداء داخل حجرات الدراسة. كما أن درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا تزداد مع الوقت.

فالأفراد الذين قضوا مدة أطول في التعليم الرسمي يميلون إلى إظهار مستوى أعلى

من الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا (Brockett & Hiemstra, 1991: 58).

وقد درس ريو وديفيس (Reio & Davis, 2005) الفروق في درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا حسب العمر والجنس لدى (61) من طلبة المدارس الثانوية، 358 من طلبة الجامعة، 111 من طلبة مركز تعليمي للكبار، طبق عليهم مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا لـ (Guglielmino, 1977)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا لصالح الأكبر سنًا، وعدم وجود فروق حسب الجنس.

وهدف لاي (Lai, 2011) إلى دراسة تأثير الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا على فعالية التعلم الإلكتروني لدى (283) من الموظفين المدنيين الذين يدرسون في برامج تعلم الكترونية، طبق عليهم مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا لـ (Guglielmino, 1977)، وفعالية التعلم الإلكتروني، وتوصل إلى أن الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا يعد محددًا مهمًا للنجاح، ولم يجد فروقًا في درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا حسب العمر.

تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

- قلة الدراسات الأجنبية التي درست مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ودرجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا معًا، وكذلك التي اهتمت بتقييم درجة امتلاك طلبة الجامعة لتلك المهارات.
- عدم وجود دراسة عربية -في ضوء علم الباحث- بحثت مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ودرجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا معًا.
- اختلفت الدراسات في العينة المستخدمة، وفي عددها؛ حيث تراوح عدد العينة من (6) إلى (2125)، وكان معظمها من طلبة الجامعة.
- استخدمت معظم الدراسات مقياس قدرات التعلم الموجه ذاتيًا لـ (Oddi 1984)، ومقياس درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا لـ (Guglielmino 1977). وفي البحث الحالي سوف يقوم الباحث بتقنين مقياس التعلم الموجه ذاتيًا لـ

(2007) Williamson، ومقياس درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا لـ (2010) Fisher & King. وذلك لحدائتهما، وملاءمتهما لطبيعة البحث ومتغيراته.

- قلة الدراسات التي درست الفروق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ودرجة الاستعداد له حسب النوع؛ ولم توجد فروق فيهما حسب النوع.
- قلة الدراسات التي بحثت الفروق فيهما حسب المستوى الدراسي، وتضارب نتائجها؛ حيث وجدت دراستين فروقًا لصالح المستوى الأعلى، في حين توصلت دراسة واحدة إلى عدم وجود فروق.
- عدم وجود دراسة بحثت الفروق فيهما حسب التخصص الدراسي.
- قلة الدراسات التي بحثت العلاقة بين التعلم الموجه ذاتيًا، ودرجة الاستعداد له؛ فقد أجريت دراستان، ووجد تأثير للتعلم الموجه ذاتيًا على درجة الاستعداد له، وارتباط موجب بينهما.

الفروض: في ضوء نتائج البحوث السابقة يُمكن صياغة فروض البحث الحالي كالتالي:

- (1) لا تتوفر مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طلبة جامعة الزقازيق.
- (2) توجد لدى طلبة جامعة الزقازيق درجة استعداد متوسطة للتعلم الموجه ذاتيًا.
- (3) لا توجد فروق بين طلاب وطالبات جامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ودرجة الاستعداد له.
- (4) لا توجد فروق بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي بجامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ودرجة الاستعداد له.
- (5) لا توجد فروق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة بجامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ودرجة الاستعداد له.
- (6) يمكن التنبؤ بدرجة استعداد طلبة جامعة الزقازيق للتعلم الموجه ذاتيًا من مهارات التعلم الموجه ذاتيًا.

الطريقة والأدوات:

عينة البحث: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (150) من طلبة جامعة الزقازيق من العام الجامعي 2013/2014م، وتكونت عينة البحث النهائية من (292) من طلاب وطالبات السنة الأولى والسنة الرابعة بجامعة الزقازيق من العام الجامعي نفسه، وكان توزيع العينة على النحو التالي:

جدول (1) عينة البحث النهائية

| النوع | السنة الأولى | | السنة الرابعة | | المجموع |
|---------|--------------|------|---------------|------|---------|
| | علمي | أدبي | علمي | أدبي | |
| البنون | 29 | 31 | 25 | 28 | 113 |
| البنات | 52 | 53 | 34 | 40 | 179 |
| المجموع | 81 | 84 | 59 | 68 | 292 |

أدوات البحث:

1- مقياس التعلم الموجه ذاتيًا:

أعدّه وليامسون (2007) Williamson لقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ويتكون من 60 عبارة موزعة على خمسة أبعاد (الوعي، واستخدام إستراتيجيات التعلم، وتنفيذ أنشطة التعلم، والتقييم، والمهارات البينشخصية)، بواقع (12) عبارة لكل بُعد، يُجاب عنها باستخدام مقياس خماسي النقاط (من 5 دائمًا إلى 1 مطلقًا)، وجميع عباراته موجبة الاتجاه.

وتم حساب الصدق باستخدام "أسلوب دلفي" * Delphi technique؛ وجاءت النتائج كالتالي:

* وهو أسلوب يهدف إلى الحصول على أحكام من مجموعة من الخبراء المجهولين بالنسبة لبعضهم البعض، والتي تعطي تغذية راجعة فردية عن موضوع معين، وتكرر العملية بشكل دوري بناءً

جدول (2) ملخص نتائج دورة دلفي

| الدورة | العدد الكلي للمفردات | عدد المفردات المستبعدة | عدد المفردات المتبقية | عدد المفردات التي يجب تعديلها |
|--------|----------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------------|
| 1 | 75 | 10 | 50 | 15 |
| 2 | 65 | 5 | 60 | صفر |

وتم حساب الثبات باستخدام معامل ثبات α للأبعاد؛ وكانت قيم الثبات (0.79، 0.73، 0.71، 0.71) للأبعاد الخمسة على الترتيب.

تقنين المقياس في البحث الحالي: قام الباحث بترجمة المقياس، وتطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية بهدف التأكد من ثباته وصدقه، وذلك كما يلي:

- الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، فكان الارتباط دالاً عند مستوى (0.01) كما يتضح من الجدول (3) التالي:

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم الموجه ذاتيًا

| الأبعاد | الوعي | استخدام إستراتيجيات التعلم | تنفيذ أنشطة التعلم | التقييم | المهارات البيئشخصية |
|---------------|--------|----------------------------|--------------------|---------|---------------------|
| الدرجة الكلية | **0.72 | **0.75 | **0.62 | **0.77 | **0.77 |

يتضح من الجدول السابق أن مقياس التعلم الموجه ذاتيًا يتمتع باتساق داخلي عالٍ.

على المعلومات التي نحصل عليها في كل دورة حتى نصل إلى توافق جماعي في الرأي. وفي هذا الأسلوب يتم الإبقاء على المفردات التي تحوز على نسبة اتفاق أكثر من 75% من الخبراء، ويتم حذف المفردة التي تحوز على نسبة اتفاق أقل من 25%، والمفردة التي تحوز على نسبة اتفاق من 25% إلى 75% تبقى للتعديل (Williamson, 2007: 69).

- الثبات:

الثبات الكلي للمقياس بمعامل ألفا (α): قام الباحث بحساب الثبات (في حالة عدد المفردات 60 مفردة)، حيث بلغ معامل ثبات المقياس 0.79

ثبات ألفا (α) للأبعاد: قام الباحث بحساب الثبات للأبعاد، فكان معامل ثبات بعد الوعي (0.54)، وذلك بعد حذف مفردتين؛ حيث كان معامل ثباتهما أكبر من معامل ثبات البعد. وكان معامل ثبات بعد استخدام إستراتيجيات التعلم (0.55)، وذلك بعد حذف أربع مفردات، وكان معامل ثبات بعد تنفيذ أنشطة التعلم (0.55)، وذلك بعد حذف ثلاث مفردات، وكان معامل ثبات بعد التقييم (0.55)، وذلك بعد حذف مفردتين، وكان معامل ثبات بعد المهارات البيئشخصية (0.60)، وذلك بعد حذف ثلاث مفردات، ويوضح جدول (4) التالي معاملات ثبات مفردات الأبعاد.

جدول (4) معاملات ثبات أبعاد مقياس التعلم الموجه ذاتيًا

| الوعي ($\alpha = 0.54$) | | استخدام إستراتيجيات التعلم ($\alpha = 0.55$) | | تنفيذ أنشطة التعلم ($\alpha = 0.55$) | | التقييم ($\alpha = 0.55$) | | المهارات البيئشخصية ($\alpha = 0.60$) | |
|------------------------------|----|---|----|---|----|--------------------------------|----|--|----|
| α | م | α | م | α | م | α | م | α | م |
| 0.48 | 1 | 0.52 | 2 | 0.49 | 3 | 0.51 | 4 | 0.58 | 5 |
| 0.50 | 6 | 0.48 | 8 | 0.54 | 9 | 0.52 | 10 | 0.60 | 11 |
| 0.54 | 7 | 0.53 | 13 | 0.51 | 14 | 0.54 | 15 | 0.58 | 17 |
| 0.49 | 12 | 0.51 | 19 | 0.54 | 20 | 0.51 | 16 | 0.56 | 21 |
| 0.52 | 18 | 0.46 | 24 | 0.52 | 25 | 0.55 | 26 | 0.56 | 27 |
| 0.49 | 22 | 0.53 | 30 | 0.55 | 31 | 0.49 | 32 | 0.56 | 28 |
| 0.53 | 23 | 0.53 | 36 | 0.48 | 37 | 0.52 | 33 | 0.57 | 34 |
| 0.54 | 29 | 0.52 | 42 | 0.48 | 38 | 0.55 | 39 | 0.59 | 40 |
| 0.50 | 35 | 0.52 | 43 | 0.52 | 43 | 0.53 | 44 | 0.57 | 46 |
| 0.47 | 41 | | | | | 0.54 | 45 | | |

- الصدق:

التحليل العاملي الاستكشافي: قام الباحث بحساب صدق المقياس عن طريق حساب صدق التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير "فاريماكس" Varimax بمحك "كايزر" Kaiser فتم استخراج خمسة عوامل بجذر كامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرا معًا 34.06 % من التباين الكلي بين مفردات المقياس. ويوضح جدول (5) التالي المفردات التي تشبعت بالعوامل الخمسة؛ والذي يتضح منه أن العامل الأول (الوعي) جذره الكامن 3.31 وقد فسر 7.71 % من التباين، وتشبعت به 10 مفردات، والعامل الثاني (استخدام إستراتيجيات التعلم) جذره الكامن 2.97 وقد فسر 6.92 % من التباين، وتشبعت به 6 مفردات، والعامل الثالث (تنفيذ أنشطة التعلم) جذره الكامن 2.83 وقد فسر 6.59 % من التباين، وتشبعت به 8 مفردات، والعامل الرابع (التقييم) جذره الكامن 2.78 وقد فسر 6.47 % من التباين، وتشبعت به 10 مفردات، والعامل الخامس (المهارات البينشخصية) جذره الكامن 2.74 وقد فسر 6.37 % من التباين، وتشبعت به 8 مفردات، وذلك بعد حذف المفردات التي لم تتشعب بأي من العوامل الخمسة.

جدول (5) المفردات التي تشبعت بالعوامل الخمسة

| م | المفردات | التشعب | | | | |
|---|---|--------|----|----|----|----|
| | | 1ع | 2ع | 3ع | 4ع | 5ع |
| 1 | أحدد احتياجات التعلم الخاصة بي. | 0.60 | | | | |
| 6 | أنا قادر على اختيار أفضل طريقة من أجل تعلمي الخاص. | 0.58 | | | | |
| 7 | أعتبر دور عضو هيئة التدريس هو تيسير التعلم، وليس فقط تقديم المعلومات. | 0.56 | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|------|------|------|--|------|
| 13 | اطلع على أحدث مصادر التعلم المتاحة. | 0.50 | | | | |
| 18 | أنا مسؤول عن تعلمي. | 0.49 | | | | |
| 19 | أنا مسؤول عن تحديد نقاط الضعف لدي. | 0.48 | | | | |
| 23 | أنا قادر على الاحتفاظ بالدافعية الذاتية. | 0.47 | | 0.36 | | |
| 29 | أنا قادر على التخطيط، ووضع أهداف التعلم. | 0.46 | | 0.33 | | |
| 37 | أحصل على فترة راحة بعد مدة عمل طويلة. | 0.41 | | | | |
| 41 | أربط خبرتي مع المعلومات الجديدة. | 0.40 | | | | 0.35 |
| 2 | أشارك في حلقات النقاش. | 0.71 | | | | |
| 8 | أجد لعب الأدوار وسيلة مفيدة للتعلم المعقد. | 0.57 | | | | |
| 14 | لدي حافز داخلي يوجهني نحو تطوير تعلمي. | 0.53 | | | | |
| 20 | أعتبر المشكلات كتحديات. | 0.52 | | | | |
| 24 | أجد أن تكنولوجيا التعليم التفاعلية الحديثة تعزز من تعلمي. | 0.51 | | | | |
| 30 | أستطيع أن أحدد إستراتيجيات التعلم المناسبة لي. | 0.44 | 0.32 | | | 0.35 |
| 3 | أراجع وأسمع الدروس الجديدة. | | | 0.63 | | |

مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة جامعة الزقازيق ودرجة استعدادهم له

| | | | | | | |
|----|---|--------|------|----|----|----|
| 9 | أحدد النقاط المهمة عند قراءة فصل من كتاب أو مقال. | 0.56 | | | | |
| 15 | استخدم خريطة المفاهيم/ والاختصارات كطريقة مفيدة لفهم قدر كبير من المعلومات. | 0.53 | | | | |
| 16 | أنا قادر على استخدام تكنولوجيا المعلومات بفعالية. | 0.51 | | | | |
| 25 | ألخص أفكارى، وأدون ملاحظاتي عن التعلم الجديد في الهوامش. | 0.44 | 0.39 | | | |
| 31 | أنا قادر على ربط المعرفة بالممارسة. | 0.36 | | | | |
| 32 | أنا قادر على تحليل ونقد الأفكار، والمعلومات، وخبرات التعلم الجديدة. | 0.33 | | | | |
| 38 | لدي عقل متفتح يتقبل وجهات نظر الآخرين. | 0.33 | 0.31 | | | |
| م | المفردات | التشبع | | | | |
| | | 1ع | 2ع | 3ع | 4ع | 5ع |
| 4 | أقيم نفسي قبل أن أحصل على تغذية راجعة من الأساتذة. | 0.65 | | | | |
| 10 | أنا قادر على مراقبة مدى تقدمي في التعلم. | 0.54 | | | | |
| 11 | أنا قادر على تحديد مجالات | 0.54 | | | | |

د. وليد شوقي شفيق سحلول

| | | | | | |
|----|---|------|--------|--|--|
| | القوة والضعف لدي. | | | | |
| 21 | أجد أن التعلم والفشل يحفزاني على التعلم الأفضل. | 0.52 | | | |
| 26 | أعتبر النقد أساساً لحدوث التحسن في التعلم. | 0.46 | | | |
| 27 | أستطيع أن أرصد ما حققته من أهداف التعلم. | 0.45 | 0.31 - | | |
| 34 | أتفحص ملف إنجازاتي لأراجع مستوى تقدمي. | 0.44 | 0.32 | | |
| 35 | أستعرض وأنقد أنشطة تعليمي. | 0.42 | | | |
| 41 | أجد التعلم الجديد تحدياً لي. | 0.41 | | | |
| 42 | نجاح الآخرين من حولي يدفعني للتعلم. | 0.32 | | | |
| 5 | أنا قادر على تحديد دوري داخل الجماعة. | 0.60 | | | |
| 12 | أستفيد من أي فرص تتاح لي. | 0.56 | | | |
| 17 | أحتاج إلى مشاركة المعلومات مع الآخرين. | 0.55 | | | |
| 22 | أحافظ على العلاقات الجيدة مع الآخرين. | 0.47 | 0.33 | | |
| 28 | أجد أنه من السهل أن أشارك العمل مع الآخرين. | 0.43 | | | |
| 33 | أنا ناجح في التواصل اللفظي مع الآخرين. | 0.42 | | | |
| 36 | أنا قادر على التعبير عن | 0.41 | | | |

جدول (6) مؤشرات حسن المطابقة

وتم حساب الثبات باستخدام معامل ثبات α للأبعاد؛ وكانت قيم الثبات (0.86، 0.85، 0.83) للأبعاد الثلاثة على الترتيب.

قام الباحث بترجمة المقياس، وتطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية بهدف التأكد من ثباته وصدقته، وذلك كما يلي:

- الاتساق الداخلي:

2- مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً:

مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس (266) العدد التاسع والثلاثون (الجزء الثالث) (أ) 2015

وفي تحليل عاملي من الدرجة الثانية تشبعت العوامل الخمسة (الوعي، واستخدام إستراتيجيات التعلم، وتنفيذ أنشطة التعلم، والتقييم، والمهارات البيئشخصية) بعامل واحد جذره الكامن 2.60، وفسر 51.99 % من التباين الكلي لدرجات المقياس، وكان تشبع العامل الأول (الوعي) 0.70، وتشبع العامل الثاني (استخدام إستراتيجيات التعلم) 0.77، وتشبع العامل الثالث (تنفيذ أنشطة التعلم) 0.58، وتشبع العامل الرابع (التقييم) 0.75، وتشبع العامل الخامس (المهارات البيئشخصية) 0.79.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات، وصدق مقياس التعلم الموجه ذاتياً، وصلاحيته لقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً لطلبة المرحلة الجامعية. والمقياس في صورته النهائية يتكون من 42 عبارة، موزعة على خمسة أبعاد: الوعي (10 عبارات)، واستخدام إستراتيجيات التعلم (6 عبارات)، وتنفيذ أنشطة التعلم (8 عبارات)، والتقييم (10 عبارات)، والمهارات البيئية الشخصية (8 عبارات). وكل عبارة تقيس الصفة قياساً موجباً، وتندرج الاستجابات من (5 دائماً) إلى (1 مطلقاً). والدرجة المرتفعة على المقياس تدل على مستوى مرتفع من مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى الطلبة.

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعلم

الموجه ذاتيًا

| الأبعاد | إدارة الذات | الرغبة في التعلم | الضبط الذاتي |
|---------------|-------------|------------------|--------------|
| الدرجة الكلية | **0.97 | **0.98 | **0.99 |

يتضح من الجدول السابق أن مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا يتمتع باتساق

داخلي عالٍ.

- الثبات:

الثبات الكلي للمقياس بمعامل ألفا (α):

قام الباحث بحساب الثبات (في حالة عدد المفردات 29 مفردة)، حيث بلغ معامل ثبات المقياس 0.84

ثبات ألفا (α) للأبعاد:

قام الباحث بحساب الثبات للأبعاد، فكان معامل ثبات بعد إدارة الذات (0.83)، ومعامل ثبات بعد الرغبة في التعلم (0.76)، ومعامل ثبات بعد الضبط الذاتي (0.78)، وذلك بعد حذف ثلاث مفردات -مفردة من كل بعد-؛ حيث كان معامل ثباتها أكبر من معامل ثبات البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (8) التالي معاملات ثبات مفردات الأبعاد.

جدول (8) معاملات ثبات أبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا

| إدارة الذات ($0.83 = \alpha$) | | الرغبة في التعلم ($0.76 = \alpha$) | | الضبط الذاتي ($0.78 = \alpha$) | |
|------------------------------------|------|---|------|-------------------------------------|------|
| م | أ | م | أ | م | أ |
| 1 | 0.83 | 2 | 0.73 | 3 | 0.76 |
| 4 | 0.82 | 5 | 0.73 | 6 | 0.76 |
| 7 | 0.81 | 9 | 0.69 | 10 | 0.75 |
| 8 | 0.81 | 12 | 0.70 | 13 | 0.73 |

| | | | | | |
|----|------|----|------|----|------|
| 11 | 0.80 | 16 | 0.72 | 14 | 0.73 |
| 15 | 0.79 | 19 | 0.76 | 17 | 0.75 |
| 18 | 0.79 | 22 | 0.76 | 20 | 0.78 |
| 21 | 0.79 | 25 | 0.76 | 23 | 0.78 |
| 24 | 0.80 | | | 26 | 0.78 |

- الصدق:

التحليل العاملي الاستكشافي:

قام الباحث بحساب صدق المقياس عن طريق حساب صدق التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير "فاريماكس" Varimax بمحك "كايزر" Kaiser فتم استخراج ثلاثة عوامل بجذر كامن أكبر من الواحد الصحيح، وفُسرَت معًا 63.26 % من التباين الكلي بين مفردات المقياس.

ويوضح جدول (9) التالي المفردات التي تشبعت بالعوامل الثلاثة؛ والذي يتضح منه أن العامل الأول (إدارة الذات) جذره الكامن 5.83 وقد فسر 22.42 % من التباين، وتشبعت به 9 مفردات، والعامل الثاني (الرغبة في التعلم) جذره الكامن 5.63 وقد فسر 21.66 % من التباين، وتشبعت به 8 مفردات، والعامل الثالث (الضبط الذاتي) جذره الكامن 4.99 وقد فسر 19.18 % من التباين، وتشبعت به 9 مفردات.

جدول (9) المفردات التي تشبعت بالعوامل الثلاثة

| رقم المفردة | المفردات | التشعب | | |
|----------------|------------------------------|--------|----|----|
| | | 1ع | 2ع | 3ع |
| 1 | أنا شخص منضبط ذاتيًا. | 0.88 | | |
| 4 | لدي مهارات إدارة جيدة. | 0.88 | | |
| 7 | أنا شخص منتظم. | 0.88 | | |
| 8 | أنا شخص منظم في تعليمي. | 0.85 | | |
| 11 | أحدد أوقاتيًا معينة للدراسة. | 0.85 | | |

مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طلبة جامعة الرقازيق ودرجة استعدادهم له

| | | | | |
|------------------------------------|--|--------|--------|--------|
| 15 | أحدد الأولويات في عملي. | 0.85 | | |
| 18 | يمكن الوثوق بي لمواصلة تعلمي بنفسي. | 0.67 | 0.33 | |
| 21 | أثق في قدرتي على البحث عن معلومات جديدة. | 0.67 | 0.33 | |
| 24 | أضع لنفسني إطارًا زمنيًا دقيقًا. | 0.34 | | |
| 2 | أرغب في تعلم معلومات جديدة. | 0.84 | | |
| 5 | أنا في حاجة إلى التعلم. | 0.84 | | |
| 9 | استمتع بالتحدى. | 0.84 | | |
| 12 | أتعلم من أخطائي. | 0.84 | | |
| 16 | استمتع بتعلم معلومات جديدة. | 0.78 | | |
| 19 | عندما لا أستطيع حل مشكلة، فإنني أطلب المساعدة. | 0.77 | | |
| 22 | لا استمتع بالذاكرة. | 0.77 | | |
| 25 | أقيم الأفكار الجديدة بشكل نقدي. | 0.77 | | |
| 3 | أنا مسؤول عن قراراتتي وأفعالي. | 0.85 | | |
| 6 | أفضل وضع أهداف تعلمي بنفسي. | 0.85 | | |
| 10 | أقيم أدائي الخاص. | 0.81 | | |
| 13 | أنا شخص يمكن الاعتماد عليه. | 0.81 | | |
| 14 | لدي معايير شخصية عالية. | 0.76 | | |
| 17 | أنا قادر على التركيز على المشكلة. | 0.75 | | |
| 20 | أنا واع بحدود إمكانياتي الخاصة. | 0.65 | | |
| 23 | أستطيع استكشاف المعلومات بنفسي. | 0.65 | | |
| 26 | أؤمن بقدراتي بدرجة كبيرة. | 0.42 | | |
| الجذر الكامن للعامل | | | | |
| | | 5.83 | 5.63 | 4.99 |
| مقدار التباين المفسر بواسطة العامل | | | | |
| | | %22.42 | %21.66 | %19.18 |
| مقدار التباين الكلي المفسر | | | | |
| | | %63.26 | | |

وفي تحليل عاملي من الدرجة الثانية تشبعت العوامل الثلاثة (إدارة الذات، والرغبة في التعلم، والضبط الذاتي) بعامل واحد جذره الكامن 2.87، وفسر 95.63 % من التباين

د. وليد شوقي شفيق سحلول

الكلي لدرجات المقياس، وكان تشبع العامل الأول (إدارة الذات) 0.99، وتشبع العامل الثاني (الرغبة في التعلم) 0.98، وتشبع العامل الثالث (الضبط الذاتي) 0.96. ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات، وصدق مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا، وصلاحيته لقياس درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا لطلبة المرحلة الجامعية. والمقياس في صورته النهائية يتكون من 26 عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد: إدارة الذات (9 عبارات)، والرغبة في التعلم (8 عبارات)، والضبط الذاتي (9 عبارات)، وكل عبارة تقيس الصفة قياسًا موجبًا، وتتدرج الاستجابات من (5 أوافق بشدة) إلى (1 لا أوافق بشدة). والدرجة المرتفعة على المقياس تدل على درجة استعداد مرتفعة للتعلم الموجه ذاتيًا لدى الطلبة.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج اختبار صحة الفرض الأول ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الأول ونصه: (لا تتوفر مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طلبة جامعة الرقازيق)، استخدم الباحث المتوسطات، والانحرافات المعيارية، فجاءت النتائج كما بجدول (10) التالي:

جدول (10) درجة توفر مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى أفراد العينة

| الترتيب | درجة توفر البعد | الانحراف المعياري | المتوسط | المهارة |
|---------|-----------------|-------------------|---------|----------------------------|
| 2 | كبيرة | 1.01 | 4.00 | الوعي |
| 1 | كبيرة | 1.06 | 4.06 | استخدام إستراتيجيات التعلم |
| 3 | متوسطة | 1.14 | 2.79 | تنفيذ أنشطة التعلم |
| 4 | منخفضة | 1.08 | 2.27 | التقييم |

* منخفضة جدًا (من 1 : أقل من 1.80)، منخفضة (من 1.8 : أقل من 2.60)، متوسطة (من 2.60 : أقل من 3.40)، مرتفعة (من 3.40 : أقل من 4.20)، مرتفعة جدًا (من 4.20 : 5).

مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طلبة جامعة الزقازيق ودرجة استعدادهم له

| | | | | |
|--------------------|------|------|--------|---|
| المهارات البيشخصية | 1.95 | 0.92 | منخفضة | 5 |
| الدرجة الكلية | 3.01 | 1.04 | متوسطة | |

ويتضح من الجدول السابق أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًا تتوفر لدى طلبة جامعة الزقازيق بدرجة متوسطة، واحتلت مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، في حين احتلت المهارات البيشخصية المرتبة الأخيرة بدرجة منخفضة.

ثانيًا: نتائج اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الثاني ونصه: (توجد لدى طلبة جامعة الزقازيق درجة استعداد متوسطة للتعلم الموجه ذاتيًا)، استخدم الباحث المتوسطات، والانحرافات المعيارية، فجاءت النتائج كما بجدول (11) التالي:

جدول (11) درجة استعداد أفراد العينة للتعلم الموجه ذاتيًا

| الترتيب | الدرجة الاستعداد | الانحراف المعياري | المتوسط | البعد |
|---------|------------------|-------------------|---------|------------------|
| 1 | منخفضة | 1.04 | 2.42 | إدارة الذات |
| 2 | منخفضة | 1.08 | 2.34 | الرغبة في التعلم |
| 3 | منخفضة | 1.04 | 2.31 | الضبط الذاتي |
| | منخفضة | 1.05 | 2.36 | الدرجة الكلية |

ويتضح من الجدول السابق أن درجة استعداد طلبة جامعة الزقازيق للتعلم الموجه ذاتيًا بصفة عامة منخفضة، وأيضًا كانت درجة الاستعداد للمجالات كلها منخفضة، وجاءت إدارة الذات في المرتبة الأولى، في حين جاء الضبط الذاتي في المرتبة الأخيرة.

ثالثًا: نتائج اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الثالث ونصه: (لا توجد فروق بين طلاب وطالبات جامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ودرجة الاستعداد له)، استخدم الباحث اختبار "ت" t-test لدى عيّنتين مستقلتين، فجاءت النتائج كما بجدول (12) التالي:

د. وليد شوقي شفيق سحلول

جدول (12) الفروق بين الطلاب/ الطالبات في متغيرات البحث

| المتغير | الطلاب (ن = 113) | | الطالبات (ن = 179) | | قيمة ت | درجات الحرية | دلالة ت |
|----------------------------|------------------|-------|--------------------|------|--------|--------------|----------|
| | ع | م | ع | م | | | |
| الوعي | 39.66 | 5.19 | 41.15 | 4.49 | 2.58 | 290 | 0.01 |
| استخدام إستراتيجيات التعلم | 19.12 | 4.12 | 18.58 | 3.74 | 1.14 | 290 | غير دالة |
| تنفيذ أنشطة التعلم | 19.70 | 4.53 | 18.43 | 4.00 | 2.50 | 290 | 0.01 |
| التقييم | 35.49 | 4.77 | 34.37 | 4.60 | 1.98 | 290 | 0.05 |
| المهارات البيشخصية | 22.99 | 6.20 | 25.72 | 3.90 | 4.60 | 290 | 0.01 |
| الدرجة الكلية | 136.96 | 6.94 | 138.25 | 8.46 | 1.36 | 290 | غير دالة |
| إدارة الذات | 27.19 | 6.03 | 25.41 | 4.85 | 2.77 | 290 | 0.01 |
| الرغبة في التعلم | 25.29 | 4.13 | 25.79 | 4.32 | 0.97 | 290 | غير دالة |
| الضبط الذاتي | 24.49 | 3.98 | 25.51 | 4.08 | 2.10 | 290 | 0.05 |
| الدرجة الكلية | 76.96 | 10.30 | 76.70 | 9.72 | 0.22 | 290 | غير دالة |

ويتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب، وطالبات جامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا (تنفيذ أنشطة التعلم، والتقييم) لصالح الطلاب، وفي (الوعي، والمهارات البيشخصية) لصالح الطالبات.

- وجود فروق دالة إحصائية بينهما في درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا (إدارة الذات) لصالح الطلاب، وفي (الضبط الذاتي) لصالح الطالبات.
رابعًا: نتائج اختبار صحة الفرض الرابع ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الرابع ونصه: (لا توجد فروق بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي بجامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ودرجة الاستعداد له)، استخدم الباحث اختبار "ت" t-test لدى عينتين مستقلتين، فجاءت النتائج كما بجدول (13) التالي:

جدول (13) الفروق بين طلبة التخصص العلمي/ الأدبي في متغيرات البحث

| المتغير | طلبة التخصص العلمي (ن = 140) | | طلبة التخصص الأدبي (ن = 152) | | قيمة ت | درجات الحرية | دلالة |
|----------------------------------|---------------------------------|------|---------------------------------|------|-----------|-----------------|-------------|
| | ع | م | ع | م | | | |
| الوعي | 41.04 | 4.66 | 40.14 | 4.93 | 1.61 | 290 | غير دالة |
| استخدام إستراتيجيات التعلم | 18.83 | 3.63 | 18.75 | 4.13 | 0.17 | 290 | غير دالة |
| تنفيذ أنشطة التعلم | 19.52 | 4.12 | 18.27 | 4.32 | 2.53 | 290 | 0.05 |
| التقييم | 35.85 | 4.40 | 33.67 | 4.75 | 4.06 | 290 | 0.01 |
| المهارات البيشخصية | 25.64 | 3.93 | 23.77 | 5.82 | 3.18 | 290 | 0.01 |
| الدرجة الكلية | 137.45 | 7.38 | 138.03 | 7.40 | 0.62 | 290 | غير دالة |
| إدارة الذات | 25.69 | 4.50 | 26.47 | 5.74 | 1.22 | 290 | غير دالة |
| الرغبة في التعلم | 25.82 | 4.32 | 25.39 | 4.18 | 0.87 | 290 | غير دالة |

| | | | | | | | |
|---------------|-------|-------|-------|------|------|-----|-------------|
| دالة | | | | | | | |
| الضبط الذاتي | 24.99 | 4.21 | 25.22 | 3.95 | 0.48 | 290 | غير دالة |
| الدرجة الكلية | 76.51 | 10.22 | 77.08 | 9.70 | 0.49 | 290 | غير دالة |

ويتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي، وطلبة التخصص الأدبي بجامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا (تنفيذ أنشطة التعلم، والتقييم، والمهارات البيشخصية) لصالح طلبة التخصص العلمي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي، وطلبة التخصص الأدبي بجامعة الزقازيق في درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا.

خامسًا: نتائج اختبار صحة الفرض الخامس ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الخامس ونصه: (لا توجد فروق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة بجامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ودرجة الاستعداد له)، استخدم الباحث اختبار "ت" t-test لدى عينتين مستقلتين، فجاءت النتائج كما بجدول (14) التالي:

جدول (14) الفروق بين طلبة السنة الأولى/ طلبة السنة الرابعة في متغيرات البحث

| المتغير | طلبة السنة الأولى (ن = 165) | | طلبة السنة الرابعة (ن = 127) | | قيمة ت | درجات الحرية | دلالة |
|-------------------------------|--------------------------------|------|---------------------------------|------|-----------|-----------------|-------------|
| | ع | م | ع | م | | | |
| الوعي | 4.99 | 4.48 | 40.03 | 5.20 | 1.69 | 290 | غير دالة |
| استخدام إستراتيجيات التعلم | 18.72 | 3.55 | 18.88 | 4.31 | 0.36 | 290 | غير دالة |

مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طلبة جامعة الزقازيق ودرجة استعدادهم له

| | | | | | | | |
|-------------|-----|------|------|--------|-------|--------|-----------------------|
| 0.01 | 290 | 3.27 | 4.18 | 19.83 | 4.19 | 18.22 | تنفيذ أنشطة التعلم |
| 0.01 | 290 | 2.51 | 4.75 | 35.58 | 4.57 | 34.21 | التقييم |
| 0.01 | 290 | 5.04 | 5.96 | 23.02 | 3.85 | 25.93 | المهارات البيشخصية |
| غير دالة | 290 | 0.38 | 7.52 | 137.55 | 8.24 | 137.90 | الدرجة الكلية |
| غير دالة | 290 | 1.77 | 6.01 | 26.73 | 4.84 | 25.61 | إدارة الذات |
| غير دالة | 290 | 0.60 | 4.20 | 25.43 | 4.29 | 25.73 | الرغبة في التعلم |
| غير دالة | 290 | 1.41 | 4.02 | 25.50 | 4.09 | 24.82 | الضبط الذاتي |
| غير دالة | 290 | 1.87 | 9.51 | 78.04 | 10.16 | 75.85 | الدرجة الكلية |

ويتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى، وطلبة السنة الرابعة بجامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا (تنفيذ أنشطة التعلم، والتقييم) لصالح طلبة السنة الرابعة، وفي (المهارات البيشخصية) لصالح طلبة السنة الأولى.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائية بينهما في درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا.
- سادسًا: نتائج اختبار صحة الفرض السادس ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض السادس ونصه: (يمكن التنبؤ بدرجة استعداد طلبة جامعة الزقازيق للتعلم الموجه ذاتيًا من مهارات التعلم الموجه ذاتيًا)، استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة stepwise، وكانت النتائج كما يلي:

د. وليد شوقي شفيق سحلول

جدول (15) نتائج الانحدار المتعدد للتنبؤ بإدارة الذات من مهارات التعلم الموجه ذاتيًا

| المتغيرات المستقلة | المعامل البائي B | الخطأ المعياري للمعامل البائي | بيتا β | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|----------------------------|------------------|-------------------------------|--------------|--------|---------------|
| الثابت | 28.67 | 3.77 | | 7.60 | 0.01 |
| تنفيذ أنشطة التعلم | 0.41 | 0.07 | 0.32 | 6.14 | 0.01 |
| المهارات البيشخصية | - 0.29 | 0.05 | - 2.76 | 5.99 | 0.01 |
| استخدام إستراتيجيات التعلم | 0.31 | 0.06 | 0.23 | 5.28 | 0.01 |
| الوعي | - 0.22 | 0.06 | - 0.20 | 3.74 | 0.01 |

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) لكل من (تنفيذ أنشطة التعلم، والمهارات البيشخصية، واستخدام إستراتيجيات التعلم، والوعي) على (إدارة الذات)، وقد فسرت هذه الأبعاد مجتمعة 50 % من التباين في درجات إدارة الذات؛ حيث إن مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 (معامل التحديد) = 0.50، ومعادلة التنبؤ هي:

إدارة الذات = $28.67 + 0.41$ (تنفيذ أنشطة التعلم) - 0.29 (المهارات البيشخصية) + 0.31 (استخدام إستراتيجيات التعلم) - 0.22 (الوعي).

جدول (16) نتائج الانحدار المتعدد للتنبؤ بالرغبة في التعلم من مهارات التعلم الموجه ذاتيًا

| المتغيرات المستقلة | المعامل البائي B | الخطأ المعياري للمعامل البائي | بيتا β | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|--------------------|------------------|-------------------------------|--------------|--------|---------------|
| الثابت | 17.80 | 2.85 | | 6.25 | 0.01 |
| تنفيذ أنشطة التعلم | 0.49 | 0.06 | 0.49 | 8.69 | 0.01 |
| التقييم | - 0.11 | 0.05 | - 0.12 | 2.33 | 0.05 |
| المهارات البيشخصية | 0.10 | 0.05 | 0.12 | 2.04 | 0.05 |

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) لمهارة (تنفيذ أنشطة التعلم)، وعند مستوى (0.05) لكلٍ من (التقييم، والمهارات البيئية الشخصية) على (الرغبة في التعلم)، وقد فسرت هذه الأبعاد مجتمعة 25 % من التباين في درجات الرغبة في التعلم؛ حيث إن $R^2 = 0.25$ ، ومعادلة التنبؤ هي:

الرغبة في التعلم = $17.80 + 0.49$ (تنفيذ أنشطة التعلم) - 0.11 (التقييم) + 0.10 (المهارات البيئية الشخصية).

جدول (17) نتائج الانحدار المتعدد للتنبؤ بالضبط الذاتي من مهارات التعلم الموجه ذاتيًا

| المتغيرات المستقلة | المعامل البائي B | الخطأ المعياري للمعامل البائي | بيتا β | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|--------------------------|------------------|-------------------------------|--------------|--------|---------------|
| الثابت | 23.72 | 3.78 | | 6.27 | 0.01 |
| تنفيذ أنشطة التعلم | 0.34 | 0.06 | 0.36 | 5.39 | 0.01 |
| المهارات البيئية الشخصية | 0.17 | 0.05 | 0.21 | 3.57 | 0.01 |
| الوعي | - 0.14 | 0.05 | - 0.16 | - 2.55 | 0.01 |
| التقييم | - 0.10 | 0.05 | - 0.12 | - 2.20 | 0.05 |

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) لكلٍ من (تنفيذ أنشطة التعلم، والمهارات البيئية الشخصية، والوعي)، وعند مستوى (0.05) لمهارة (التقييم) على (الضبط الذاتي)، وقد فسرت هذه الأبعاد مجتمعة 22 % من التباين في درجات الضبط الذاتي؛ حيث إن $R^2 = 0.22$ ، ومعادلة التنبؤ هي:

الضبط الذاتي = $23.72 + 0.34$ (تنفيذ أنشطة التعلم) + 0.17 (المهارات البيئية الشخصية) - 0.14 (الوعي) - 0.10 (التقييم).

تفسير النتائج:

- تشير نتيجة الفرض الأول إلى أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًا تتوفر لدى طلبة جامعة الزقازيق بدرجة متوسطة، وقد احتلت مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم المرتبة

الأولى، تلتها في المرتبة الثانية مهارة الوعي، وجاءت في المرتبة الثالثة مهارة تنفيذ أنشطة التعلم، وفي المرتبة الرابعة جاءت مهارة التقييم، في حين احتلت المهارات البيئية الشخصية المرتبة الأخيرة.

وحيث أن الباحث، لم يجد بحثًا -في حدود علمه- قد درس مدى توفر مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طلبة الجامعة ليتمكن من بحث أوجه الاتفاق أو الاختلاف بين النتيجتين، فإنه يرى أن تلك النتيجة تعتبر مرضية إلى حد ما، ودليلاً على اكتساب طلبة جامعة الزقازيق لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا التي تساعدهم على التعلم مدى الحياة. وجاءت مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم في المرتبة الأولى معبرة عن قدرتهم على استخدام إستراتيجيات التعلم التي قد تدربوا عليها على مدار سنوات تعلمهم، ومن ثم اكتسبوا الخبرة في تحديد إستراتيجيات التعلم المناسبة، وبالتالي أصبحوا قادرين على استخدامها بشكل جيد. بينما جاءت المهارات البيئية الشخصية في المرتبة الأخيرة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعكس وضع البيئة التعليمية غير المستقرة في الجامعة نظرًا للظروف السياسية التي تمر بها البلاد، والمظاهرات التي تشهدها الجامعة في تلك الفترة، ومن ثم فالظروف لا تسمح للطلبة بالتفاعل الاجتماعي بشكل جيد مع بعضهم البعض ومع أعضاء هيئة التدريس.

- وتوصلت نتيجة الفرض الثاني إلى أن درجة استعداد طلبة جامعة الزقازيق للتعلم الموجه ذاتيًا منخفضة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث Azman, 2000، Haron, 2003، وتختلف مع نتيجة بحث Warner & Christie, 2000؛ حيث وجد درجة استعداد متوسطة للتعلم الموجه ذاتيًا، كما تختلف مع نتيجة بحث Shokar et al., 2002، Deyo et al., 2011؛ حيث وجد أن درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا كانت مرتفعة.

ويرجع الباحث درجة استعداد طلبة جامعة الزقازيق المنخفضة للتعلم الموجه ذاتيًا، بالرغم من توفر مهاراته لديهم بدرجة متوسطة إلى طرق التدريس التقليدية داخل الجامعة التي تعود عليها الطلبة أثناء مراحل تعليمهم، وبالتالي فهم غير مستعدين لممارسة هذا

النوع من التعلم بالرغم من توفر مهاراته لديهم، وذلك قد يكون بسبب خوفهم من التغيير، فمن وجهة نظرهم أنه "ليس بالإمكان أفضل مما كان"، وأيضًا بسبب عدم توفر الإمكانيات اللازمة لممارسته داخل بيئة التعلم بالجامعة، وعدم قدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدامه في ظل الظروف المضطربة داخل الجامعة، فليس هناك وقت كافٍ للاحتكاك بالطلبة، وتصميم بيئة تعلم تساعدهم على ممارسة التعلم الموجه ذاتيًا.

- كما توصلت نتيجة الفرض الثالث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب، وطالبات جامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا (تنفيذ أنشطة التعلم، والتقييم) لصالح الطلاب، وفي (الوعي، والمهارات البيئية الشخصية) لصالح الطالبات. ووجود فروق دالة إحصائية بينهما في درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا (إدارة الذات) لصالح الطلاب، وفي (الضبط الذاتي) لصالح الطالبات. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة بحث Reio & Davis, 2005؛ حيث لم يجد فروقًا حسب النوع في درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا، ومع نتيجة بحث Carson, 2012؛ حيث لم يجد فروقًا حسب النوع في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا.

ويفسر الباحث وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب، وطالبات جامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وفي درجة استعدادهم له لصالح الطلاب تارةً، ولصالح الطالبات تارةً أخرى إلى أن الطلاب والطالبات يدرسون في بيئة تعلم واحدة، ويتعاملون مع أعضاء هيئة تدريس لهم تقريبًا فلسفة وتوجهات متشابهة داخل نظام جامعي واحد. وهذه النتيجة توضح أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ودرجة الاستعداد له يقع على متصل؛ بمعنى وجودها لدى معظم الطلبة ولكن بدرجات متفاوتة؛ فالطلاب لديهم النشاط والكفاية لتنفيذ أنشطة التعلم الخاصة بهم، وتقييم تعلمهم الخاص، ولديهم القدرة على إدارة الذات، وإدارة تعلمهم بأنفسهم. في حين لدى الطالبات الوعي الذاتي المرتفع لكونهن بنات يرغبن في التفوق، ومنافسة الطلاب، وبينهن ألفة وتعاون فيما بينهن، وبالتالي فالمهارات البيئية الشخصية بينهن قوية، كما أنهن قادرات على الضبط الذاتي، وواعيات بقدراتهن ومهاراتهن في التعلم.

- وتوصلت نتيجة الفرض الرابع إلى وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي، وطلبة التخصص الأدبي بجامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا (تنفيذ أنشطة التعلم، والتقييم، والمهارات البيئية الشخصية) لصالح طلبة التخصص العلمي. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بينهما في درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا.

ولم يجد الباحث بحثًا -في حدود علمه- درس الفروق بين طلبة التخصص العلمي، وطلبة التخصص الأدبي في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وفي درجة الاستعداد له، وبالرغم من ذلك فإنه يرى أن تلك النتيجة تعتبر منطقية في ضوء طبيعة الدراسة العلمية ومتطلباتها التي تختلف عن الدراسة الأدبية؛ فطلبة التخصص العلمي أكثر امتلاكًا لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا من خلال الدراسة العملية، والتجارب العملية، ومواقف التحدي التي يمرون بها أثناء التعلم التي تتطلب العمل في ضوء خطط وإجراءات محددة. ومن ثم يندمجون في أنشطة تعلم متعددة، ويتعاونون معًا من خلال مواقف التعلم، ويطلبون المساعدة من الزملاء وأعضاء هيئة التدريس، مما ينمي المهارات البيئية الشخصية، ثم يحتاجون لتقييم الأداء ومدى تقدمهم في التعلم. وذلك على طلبة التخصص الأدبي يتعاملون مع مقررات نظرية تتطلب أغلبها الحفظ والاسترجاع بدرجة كبيرة. ويرجع الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائية بينهما في درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا إلى تأثرهم بأسلوب التدريس التقليدي المتبع في الجامعة كما سبق ذكره في تفسير الفرض الثاني، فبالرغم من اكتساب طلبة التخصص العلمي لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا، إلا أن درجة استعدادهم لممارسته تعتمد على القيود داخل بيئة التعلم، وغيرها من العوامل الأخرى كنقص الدافعية.

- وتُشير نتيجة الفرض الخامس إلى وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى، وطلبة السنة الرابعة بجامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا (تنفيذ أنشطة التعلم، والتقييم) لصالح طلبة السنة الرابعة، وفي (المهارات البيئية الشخصية) لصالح طلبة السنة الأولى. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بينهما في درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا. وتتفق النتيجة الخاصة بمهارات التعلم الموجه ذاتيًا مع نتيجة بحث Williamson,

2007، كما تتفق النتيجة الخاصة بدرجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا مع نتيجة بحث Lai, 2011، بينما تختلف مع نتيجة بحث Reio & Warner & Christie, 2000، Davis, 2005؛ حيث وجدا فروقًا دالة بينهما لصالح السنوات الأكبر.

وهذه النتيجة تتماشى مع الطبيعة النمائية للتعلم الموجه ذاتيًا، وتدل على أن الطلبة الأكبر سنًا قد اكتسبوا تلك المهارات وتدريبوا عليها على مدار سنوات دراستهم، وبالتالي زادت خبرتهم لكثرة اندماجهم في أنشطة التعلم، وتقييم نتائج التعلم. بينما يفسر الباحث تفوق طلبة السنة الأولى في المهارات البينشخصية بأنهم، وبالرغم من ظروف الجامعة الصعبة، يحاولون في بداية حياتهم الجامعية التعرف على بعضهم البعض، والتعاون فيما بينهم لوجودهم في موقف تعليمي جديد عليهم جميعًا، أما طلبة السنة الرابعة فيحرصون على الانتهاء من دراستهم وضمان التحصيل، فليس لديهم وقت كافٍ للعلاقات وخاصة مع الاضطرابات داخل الجامعة.

- وتوصلت نتيجة الفرض السادس إلى أنه يمكن التنبؤ بدرجة استعداد طلبة جامعة الزقازيق للتعلم الموجه ذاتيًا من مهارات التعلم الموجه ذاتيًا. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث Lounsbury et al., 2009، Alkan & Erdem, 2013.

- وقد يفسر ذلك بأنه كلما زادت درجة امتلاك الطلبة لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا، زادت ثقتهم بأنفسهم، وخبرتهم في تطبيق تلك المهارات، مما يزيد من درجة استعدادهم لممارسة هذا النوع من التعلم. ولكن ذلك يتطلب الدعم من أعضاء هيئة التدريس لتدريب وتشجيع الطلبة على استخدام وتطبيق تلك المهارات، كما يتطلب تصميم بيئة تعلم، ومناهج مناسبة لقدرات الطلبة، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وكذلك تغيير نمط الامتحانات التي تشجع الطلبة حاليًا على الحفظ والاستظهار. وإذا حدث وتعود الطلبة على تحمل المسؤولية في التعلم، وتوفرت لهم الإمكانيات البشرية والمادية الضرورية التي تشجعهم على استخدام التعلم الموجه ذاتيًا كأسلوب تعلم جديد، عندئذٍ سيقنع الطلبة بهذا النوع من التعلم، ويحاولون تجربته بالتدرج بدلاً من النمط التقليدي المعتاد، ومن ثم تزداد درجة استعدادهم لممارسته.

مما سبق يوصي الباحث ببناءً على ما أظهرته النتائج -من توفر مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طلبة جامعة الزقازيق بدرجة متوسطة، وأن درجة استعدادهم له منخفضة- بضرورة إعادة تصميم البيئة التعليمية بطريقة تشجع الطلبة على اكتساب وتطوير مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لديهم، وزيادة درجة استعدادهم لممارسته. وكذلك مراعاة ذلك في وضع المناهج التعليمية بحيث تتضمن أنشطة تعلم متنوعة تساعد الطلبة على اكتساب تلك المهارات. وعلى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مساعدة الطلبة على اكتساب تلك المهارات وتشجيعهم على زيادة درجة استعدادهم له بالتدرج من خلال مراعاة قدرات الطلبة، ومعرفتهم السابقة، واختيار طرق التدريس التي تلائم مستوى الطلبة، وتراعي الفروق الفردية بينهم.

كما يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

- مهارات التعلم الموجه ذاتيًا وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية.
- مهارات التعلم الموجه ذاتيًا ودرجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا لدى طلبة المرحلتين الثانوية الجامعية: دراسة مقارنة.
- العلاقة بين درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا وفعالية الذات ومفهوم الذات لدى طلبة الجامعة.
- النموذج البنائي لمكونات التعلم الموجه ذاتيًا ومكونات الدافعية لدى طلبة الجامعة.

المراجع:

- Alkan, F., & Erdem, E. (2013). The effect of self-directed learning on the success, readiness, attitudes towards laboratory skills and anxiety in laboratory. **Hacettepe Üniversitesi Journal of Education**, 44, 15-26.
- Azman, N. (2000). **Self-directed learning readiness (SDLR) and academic performance**. The Seventh International Literacy & Education Research Network Conference on Learning. RMIT University, Melbourne, Australia, 5-9 July 2000.
- Beishuizen, j., & Steffens, k. (2011). A conceptual framework for research on self-regulated learning. In R. Carneiro et al. (Eds.), **self-regulated learning in technology enhanced learning environments** (3-19). Sense Publishers.
- Boden, C. (2005). An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness. **Doctoral Thesis**, Kansas State University.
- Brockett, R. & Hiemstra, R. (1991). **Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice**. London and New York: Routledge.
- Carson, E. (2012). Self-directed learning and academic achievement in secondary online students. **Doctoral Thesis**, Tennessee University.
- Chou, P. (2013). Students' perceptions of success in the online graduate-level classes: A self-directed learning perspective. **Contemporary Issues in Education Research**, 6, 1, 115-122.
- Collins, A. (2006). How society can foster self-directed learning. **Human Development**, 49, 4, 225-228.
- Deyo, Z., Huynh, D., Rochester, C., Sturpe, D., & Kiser, K. (2011). Readiness for self-directed learning and academic performance in an abilities laboratory course. **American Journal of Pharmaceutical Education**, 75, 2, 1-6.
- Doherty, P. (2000). Success factors among community college students in an online learning environment. **Doctoral Thesis**, The Nova Southeastern University.
- Douglass, C., & Morris, S. (2014). Student perspectives on self-directed learning. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, 14, 1, 13 -25.

- Dynan, L., Cate, T., & Rhee, K. (2008). The impact of learning structure on student's readiness for self-directed learning. **Journal of Education for Business**, 84, 2, 96-100.
- Edmondson, R., Boyer, L., & Artis, B. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. **International Journal of Education Research**, 7, 1, 40-48.
- Fisher, M., & King J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. **Nurse Education Today**, 30, 1, 44-48.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education, **Nurse Education Today**, 21, 7, 516-525.
- Francis, A., & Flanigan, A. (2012). Self-directed learning and higher education practices: implications for student performance and engagement. **The International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, 7, 3, 1-18.
- Francom, G. (2010). Teach me how to learn: principles for fostering students' self-directed learning skills. **International Journal of Self-Directed Learning**, 7, 1, 29-44.
- Greveson, G., & Spencer, J. (2005). Self-directed learning - the importance of concepts and contexts. **Medical Education**, 39, 4, 348-349.
- Guglielmino, L., & Hillard, L. (2007). Self-directed learning of exemplary principals. **International Journal of Self-Directed Learning**, 4, 2, 19-37.
- Haron, S. (2003). The relationship between readiness and facilitation of self-directed learning and academic achievement: A comparative study of web-based distance learning models of two universities. **Doctoral Thesis**, Putra Malaysia University.
- Huang, M. (2008). Factors influencing self-directed learning readiness amongst Taiwanese nursing students. **Doctoral Thesis**, Queensland University of Technology.
- Hudson, T., & Ramamoorthy, N. (2009). Self-directed learning readiness, individualism-collectivism and adult student learning in online environment: Development and test of a causal model. In D. Gijbels,

Advances in Business Education and Training (pp. 71-79). Netherlands: Springer.

Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. **Journal of Vocational Education and Training**, 62, 4, 415-440.

Lai, H.-J. (2011). The influence of adult learners' self-directed learning readiness and network literacy on online learning effectiveness: A study of civil servants in Taiwan. **Educational Technology & Society**, 14, 2, 98-106.

Lounsbury, J., Levy, J., Park, S., Gibson, L., & Smith, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. **Learning and Individual Differences**, 19, 411-418.

Loyens, S., & Magda, J., & Rikers, R. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. **Educational Psychology Review**, 20, 411-427.

Mahmud, W., Haroon, M., Munir, A., & Hyder, O. (2014). Self-directed learning and research attitudes among medical students. **Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan**, 24, 3, 173-177.

Merriam, S., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). **Learning in adulthood: A comprehensive guide**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mok, M., Cheng, Y., Leung, S., Shan, P., Moore, P., & Kennedy, K. (2007). Self-directed learning as a key approach to effectiveness of education: A comparison among mainland China, Hong Kong, Macau, and Taiwan. In T. Townsend (Ed.), **International handbook of school effectiveness and improvement** (pp. 839-858). Springer.

Murray, H. (2010). Goal achievement through self-directed learning and self-regulation in young adulthood. **Master Thesis**, Regis University.

Nepal, K., & Stewart, R. (2010). **Relationship between self directed learning readiness factors and learning outcomes in third year project-based engineering design course**. Proceedings of the 2010 AaeE Conference, Sydney, 496-503.

Nurjahan, M. (2008). Self-directed learning: What it is, and how to promote it. **Malaysian Family Physician**, 3, 1, 45-50.

Pilling-Cormick, J., Ontario, B., & Garrison, R. (2007). Self-directed and self-regulated learning: Conceptual links. **Canadian Journal of University Continuing Education**, 33, 2, 13-33.

Prabjandee, D., & Inthachot, M. (2013). Self-directed learning readiness of college students in Thailand. **Journal of Educational Research and Innovation**, 2, 1, 1-11.

Reio, G., & Davis, W. (2005). Age and gender differences in self-directed learning readiness: A developmental perspective. **International Journal of Self-Directed Learning**, 2, 1, 40-49.

Saks, K., & Leijen, A. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 112, 190-198.

Schrank, S. (2013). The relationship between self-directed learning readiness and learning style preferences on employees in a public library system. **Doctoral Thesis**, Oklahoma University.

Shokar, G., Shokar, N., Romero, C., & Bulik R. (2002). Self-directed learning: Looking at outcomes with medical students. **Medical Student Education**, 34, 3, 197-200.

Stubbe, H., & Theunissen, N. (2008). **Self-directed adult learning in a ubiquitous learning environment: A meta-review**. Proceedings of special track on technology support for self-organised learners, 2008, 5-28.

Warner, D., & Christie, G. (2000). **How effective is schooling in developing skills for self-directed learning, including the use of technology?**. Paper presented at the Education 2000 Conference, Australia.

Williamson, S. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. **Nurse Researcher**, 14, 2, 66-83.

Yuhui, H., & Hongxin, L. (2014). Self-directed learning and the effectiveness of e-learning in enterprises. **International Journal of e-Education, e Business, e-Management and e-Learning**, 4, 3, 187-190.

Zimmerman, B., & Lebeau, R. (2000). A commentary on self-directed learning. In D. H. Evensen & C. E. Hmelo (Eds.), **Problem-based learning: A research perspective on learning interactions** (pp. 299-313). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Self-directed learning skills among Zagazig university students, and their self-directed learning readiness

Dr. Walid Shawky Shafik Sahloul

Assistant Professor at King Saud University

Senior Physics Teacher (a) at E. L. School - Zagazig - Egypt.

Abstract:

The study aimed at studying the self-directed learning skills (SDLS), the self-directed learning readiness (SDLR), & studying the differences in them according to sex, academic specialization, & academic level among Zagazig university students.

The scales of (SDLS) (Williamson, 2007), & (SDLR) (Fisher & King, 2010) were applied for (292) students in Zagazig university.

By using mean, SD, t-test & regression analysis, the results revealed that:

- Zagazig university students have (SDLS) in medium degree.
- The degree of (SDLR) for Zagazig university students is low.
- There are statistically significant differences due to sex in (SDLS) & (SDLR).
- There are statistically significant differences due to academic specialization in (SDLS) & there are no statistically significant differences in (SDLR).
- There are statistically significant differences due to academic level in (SDLS) & there are no statistically significant differences in (SDLR).
- (SDLR) can be predicted through (SDLS).

مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طلبة جامعة الزقازيق ودرجة استعدادهم له

إعداد

د. وليد شوقي شفيق سحلول

أستاذ مساعد بجامعة الملك سعود

معلم أول (أ) فيزياء باللفات التجريبية بالزقازيق - مصر

ملخص البحث:

هدف البحث إلى دراسة مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ودرجة الاستعداد له، والفروق فيها حسب النوع، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي لدى (292) من طلبة جامعة الزقازيق، طبق عليهم مقياس التعلم الموجه ذاتيًا لـ (Williamson (2007) (تقنين الباحث)، ومقياس درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا لـ Fisher & King (2010) (تقنين الباحث).

وباستخدام المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لدى عيّنتين مستقلتين، وتحليل الانحدار، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- تتوفر مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طلبة جامعة الزقازيق بدرجة متوسطة.
- درجة استعداد طلبة جامعة الزقازيق للتعلم الموجه ذاتيًا منخفضة.
- وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب، وطالبات جامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ودرجة الاستعداد له (تنفيذ أنشطة التعلم، والتقييم، وإدارة الذات) لصالح الطلاب، وفي (الوعي، والمهارات الابداعية، والضبط الذاتي) لصالح الطالبات.
- وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي، وطلبة التخصص الأدبي بجامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا (تنفيذ أنشطة التعلم، والتقييم، والمهارات الابداعية) لصالح طلبة التخصص العلمي. وعدم وجود فروق بينهما في درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا.

- وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى، وطلبة السنة الرابعة بجامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتياً (تنفيذ أنشطة التعلم، والتقييم) لصالح طلبة السنة الرابعة، وفي (المهارات البيئشخصية) لصالح طلبة السنة الأولى. وعدم وجود فروق بينهما في درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً.

- يمكن التنبؤ بدرجة استعداد طلبة جامعة الزقازيق للتعلم الموجه ذاتياً من مهارات التعلم الموجه ذاتياً.



FACULTY OF EDUCATION



EDUCATION & PSYCHOLOGY

No.39

Part (3-A)

2015