درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة الرياض

*عماد عطا شحروري**

ملخـــص

استهدفت هذه الدراسة تعرف درجة امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لمهارات التعلم الموجه ذاتياً بمديمة الرياض، وتم تطوير مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وهو مكون من (54) عبارة موزعة على خمسة أبعاد تُمثل مهاراته. وبعد التحقق من خصائصه السيكومترية تم تطبيقة على عينة من (260) طالباً من طلاب المرحلة الجامعية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك درجة متوسطة لامتلاك أفراد العينة لمهارات تطبيق استراتيجيات التعلم، وتطبيق أنشطة التعلم، وتقييم الذات، والمهارات البينشخصية، ودرجة قليلة لامتلاك مهارة الوعي بالذات. وهناك فروق دالة بين الجامعات الحكومية والخاصة في درجة الامتلاك لمهارات الوعي بالذات، وتطبيق استراتيجيات التعلم، وتطبيق أنشطة التعلم، والمهارات البينشخصية ولصالح الجامعات الحكومية، وعدم وجود فروق دالة على مهارة تقييم الذات. وهناك فروق دالة بين الكليات العلمية والإنسانية في درجة الامتلاك لمهارات الوعي بالذات، وتطبيق استراتيجيات التعلم، وتطبيق أنشطة التعلم، وتقييم الذات ولصالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق دالة على المهارة البينشخصية، وأن هناك فروقا دالة بين الطلاب للسنة الأولى والثانية والثالثة مقارنة مع السنة الرابعة والخامسة على مهارات الوعي بالذات، واستراتيجيات التعلم، وتطبيق أنشطة التعلم، والمهارات البينشخصية ولصالح طلاب السنة الرابعة والخامسة، وعدم وجود فروقا دالة على بعد تقييم الذات. أوصت الدراسة بتخصيص برامج تدريبية على مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وإثارة وعي الطلاب بأهميتها في تعلمهم الجامعي.

الكلمـــات الدالـــة: مهارات، التعلم الموجه ذاتياً، طلاب المرحلة الجامعية.

المقدمـــة

حظي موضوع التعلم باهتمام أبحاث علماء التعلم منذ فترة زمنية طويلة، فكشفوا عن مبادئة وقوانينه والعوامل المؤثرة فيه، وبلوروا كنتاج لهذه الأبحاث نظرياته واستراتيجياته، وبينوا العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعاليه القائمه عليه التي تلزم المتعلم بأن يجعل تعلمه نشطاً، إلى الحد الذي أفرز فيه البحث نمطاً حديثاً منه هو التعلم الموجه ذاتياً (Self- Directed Learning). وبين التعريف الذي أورده فيشر وآخرون (Fisher, King andTague, 2001) للتعلم الموجه ذاتياً بمدى الارتباط بين المتعلم من جهة والتعلم الموجه ذاتياً من جهة أخرى، وأن التعلم الموجه ذاتياً هو العملية التي تكون فيها المبادرة للمتعلم في تشخيص احتياجاته التعلمية وصياغة أهداف تعلمه وتحديد المصادر والأنشطة التعليمية اللازمة له، وفي قدرته على اختيار وتطبيق الاستراتيجيات التعليمية المناسبة وتقييم نتائج تعلمه. ويصف هميسترا (Hemistra, 1994) التعلم الموجه ذاتياً بأنه ذلك الشكل من التعلم الذي يمتلك فيه المتعلم المسؤولية الأساسية لتعلمه، فهو المسؤول عن تخطيط وتطبيق عملية تعلمه ثم تقييم جهوده المبذوله، ويقدم كوستا وكاليك (Costa and Kallick, 2004) تعريفاً للتعلم الموجه ذاتياً بأنه الرغبة الذاتية للمتعلم بالاندماج في الأنشطة التعليميه والوعي بنتائج التعلم، والإدراك الحقيقي للمعلومات الضرورية للتعلم. ويبين آزر (Azer, 2008) بأن خصائص المتعلمين الموجهين ذاتياً تتمثل في أخذهم بالاعتبار جميع عوامل التعلم التي تؤثر فيهم، وقدرتهم على الرجوع إلى مصادر متعددة في تعلمهم واسترجاع خبراتهم التعلمية، إضافة إلى أنهم يتصفون بتقديم المبررات لآرائهم والدفاع عنها، ومناقشة الآراء المختلفة والاستفادة من التغذية الراجعة المقدمة من زملائهم ومدرسيهم. أما تشي وآخرون (Chee, Divaharan,Tan and Mun, 2011) فقد وصفوا خصائص المتعلمين الموجهين ذاتياً في المرحلة الجامعية بأن لديهم المهارة لتحديد وتعريف وصياغة أهدافهم التعلمية، وامتلاكهم القدرة على تحديد

* جامعة دار العلوم، المملكة العربية السعودية. تاريخ استلام البحث 2012/11/5، وتاريخ قبوله 2013/3/13.

© 2013 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

الواجبات التعليمية وإنجاز الأهداف الموضوعه، وقيامهم بالتخطيط لعملية التعلم، وامتلاكهم لروح التحدي مع أنفسهم، ووضع معايير لمقارنة إنجازاتهم التعلمية إضافة إلى صياغة الأسئلة ذات الارتباط بموضوع التعلم، ومن اللافت للنظر أن المتعلمين الموجهين ذاتياً قادرون على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، ولديهم الرغبة في الحصول على تغذية راجعه من مدرسيهم وزملائهم حول إنجازهم لأهدافهم التعليمية، وقدرتهم على اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المناسبه وفقاً لموقف التعلم. إن اكتساب مهارات التعلم الموجه ذاتياً تعد متطلباً أساسياً في نجاح المتعلمين وتحقيقهم للتفوق الدراسي وخاصة في المرحلة الجامعية وأن امتلاك الطالب الجامعي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً تعد المكون الرئيس لتعلمه وتحقيق نجاحه الأكاديمي (Dyan, Cate and Rhee, 2008). وتصنف مهارات التعلم الموجه ذاتياً إلى أنماط مختلفة، فقد أشار كاندي (Candy, 1991) إلى أن مهارات التعلم الموجهه ذاتياً تتمثل في أربع مهارات أساسية هي: توجيه الذات، والاستقلالية الذاتية، وإدارة الذات، وضبط التعلم. أما بروكت وهيميسترا (Brockett and Himstra, 1991) فقد بينوا في نموذجيهما بعنوان "نموذج مسؤولية توجيه الذات" بأن المهارات الأساسية التي يقوم عليها التعلم الموجه ذاتياً تتمثل في بعدين أساسيين، هما: العملية والأهداف، ويُنظر للعملية بأن المتعلم الموجه ذاتياً يجب أن يمتلك مهارات التخطيط، والتطبيق، والتقييم لعملية تعلمه، أما بالنسبة للأهداف؛ فيُنظر من خلالها إلى المتعلم بضرورة امتلاكه لمهارات الدافعية الداخلية للتعلم والرغبة بتحمل مسؤولية تعلمه. وبين ريو وديفس (Reio and Davis, 2005) أن المهارات الرئيسة المكونه للتعلم الموجه ذاتياً هي القدرة على التعلم من خلال السياق التعليمي والقدرة على تطبيق الأفكار الجديدة، والاستمتاع بالتعلم من أجل التعلم ذاته. وفي السياق ذاته، قدم جاريسون (Garrison, 2003) نموذجه الثلاثي للتعلم الموجه ذاتياً الذي يرى فيه بأن التعلم الموجه ذاتياً قائم على مهارات تتمثل في إدارة الذات، ومراقبة الذات، والدافعية الداخلية، وبيّن في نموذجه بأن جميع تلك المهارات مرتبطه ببعضها بعضا، وأن المتعلم يهدف إلى ضبط ذاته ليصبح متعلماً موجهاً ذاتياً. ومما سبق الإشارة إليه، يرى الباحث أن مهارات التعلم الموجه ذاتياً تتمثل في امتلاك الطالب لمهارات الوعي بالذات، وتطبيق استراتيجيات وأنشطة التعلم، إضافة إلى ضرورة امتلاكه لمهارة تقييم ومراقبة الذات، وأن جميع تلك المهارات تشكل منظومة تُسهم في نجاح الطالب الجامعي وتحقيق تفوقه الأكاديمي، واكتسابه معنى التعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة.

مشكلة الدراسة

يعد امتلاك طلبة المرحلة الجامعية لمهارات التعلم الموجه ذاتياً متطلباً أساسياً لتعلمهم، نظراً لانتقالهم إلى مرحلة تعليمية تمتاز بتحمل المسؤولية في التعلم من حيث تشخيص الاحتياجات التعلمية، ووضع الأهداف ومتابعة مدى تحققها، إضافة إلى اختيار الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية التي تناسبهم، من أجل تحقيق أهدافهم، والتقييم الذاتي لمدى تقدمهم في التعلم. ولمّا كان المتعلم في المرحلة الجامعية هو محور عملية التعلم، فكان لابد له من أن يمتلك من مهارات التعلم ما يؤهله لأن يصبح متعلماً موجهاً ذاتياً، إلا أن هذا الافتراض قد لا يتحقق بالضرورة لأسباب وعوامل مختلفة، منها: افتقاره معنى ومفهوم التعلم الموجه ذاتياً ومهاراته المتعلقة به، وعدم امتلاكه لاستراتيجيات المناسبة لتعلمه، وانخفاض مستوى الدافعية للتعلم الأمر الذي قد ينعكس سلباً على التحصيل الدراسي له. من هنا، تأتي هذه الدراسة كمحاولة للوقوف على درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة المرحلة الجامعية، وتحديداً يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما درجة امتلاك طلاب المرحلة الجامعية مهارات التعلم الموجه ذاتياً بمدينة الرياض؟

أسئلة الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة الرياض، وتحديداً تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

1 ما درجة امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لمهارات التعلم الموجه ذاتياً بمدينة الرياض؟
2 هل توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى الدلاله (α = 0.05) في درجة امتلاك الطلاب لمهارات التعلم الموجه ذاتياً تُعزى إلى متغير نوع الجامعة (حكومية، أهلية)؟
3 هل توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى الدلاله (α = 0.05) في درجة امتلاك الطلاب لمهارات التعلم الموجه ذاتياً تُعزى إلى متغير نوع الكلية (إنسانية، علمية)؟
4 هل توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى الدلاله (α = 0.05) في درجة امتلاك الطلاب لمهارات التعلم الموجه ذاتياً تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي (سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعه، خامسه)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق عدد من الأهداف، هي:

- الوقوف على درجة امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لمهارات التعلم الموجه ذاتياً.
- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المرحلة الجامعة في درجة امتلاكهم لمهارات التعلم الموجه ذاتياً تُعزى إلى متغيرات نوع الجامعة، ونوع الكلية والمستوى الدراسي.
- تعرف كيفية ترتيب منظومة مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً للدرجة الكلية على كل بُعد من أبعاد مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً.

أهمية الدراسة

1 **الأهمية النظرية:** تتناول الدراسة موضوعاً حيوياً ومهما يتعلق بتعلم الطالب الجامعي وتحديداً امتلاكه مهارات التعلم الموجه ذاتياً، التي ينادي بها علماء التعلم، وقدرته على تخطيط ووضع الأهداف، ومراقبة وتقييم ذاته، إلى جانب ضرورة امتلاكه لمهارات البينشخصية والانفعالية اللازمة لتعلمه، وتأتي الدراسة الحالية كاستجابة للجهود البحثية والتوصيات في مجال التعلم الموجه ذاتياً، وأهمية تدريب الطلاب على المهارات والاستراتيجيات الخاصة بالتعلم الموجه ذاتياً، وذلك لجعل الطالب متعلماً نشطاً قادراً على ضبط نشاطاته التعليمية المختلفة.

2 **الأهمية التطبيقية:** تكمن أهمية الدراسة عملياً في تطويرها أداةً لقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية مع ندرة المقاييس في هذا المجال، التي يمكن تطبيقها من قبل باحثين آخرين، كما يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تدريب طلاب المرحلة الجامعية على مهارات التعلم الموجه ذاتياً في حال وجود ضعفٍ لديهم أو تعزيزها وتطويرها في حال توافرها لديهم، وأخيراً، قد تسهم هذه الدراسة في استكمال الأبحاث والدراسات الداعية إلى ضرورة تبني اتجاهات حديثة في التعلم ومن ضمنها التعلم الموجه ذاتياً.

حدود الدراسة

- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012/2011م.
- الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على الجامعات الحكومية والخاصة بمدينة الرياض.
- الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على الطلاب الذكور في مرحلة البكالوريوس والملتحقين نظامياً بالجامعات الحكومية والخاصة.
- تعتمد نتائج الدراسة على الخصائص السيكومترية للمقياس الذي تم تطويره في هذه الدراسة.

التعريفات الإجرائية

1 **مهارات التعلم الموجه ذاتياً:** وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المطور في هذه الدراسة.
2 **مهارة الوعي بالذات:** وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على عبارات هذا البعد في المقياس المطور في هذه الدراسة.
3 **مهارة تطبيق استراتيجيات التعلم:** وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على عبارات هذا البعد في المقياس المطور في هذه الدراسة.
4 **مهارة تطبيق أنشطة التعلم:** وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على عبارات هذا البعد في المقياس المطور في هذه الدراسة.
5 **مهارة تقييم الذات:** وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على عبارات هذا البُعد في المقياس المطور في هذه الدراسة.
6 **المهارات البينشخصية:** وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على عبارات هذا البُعد في المقياس المطور في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة

تناولت مجموعة من الدراسات الأجنبية وقلة من الدراسات العربية التعلم الموجه ذاتياً من حيث المهارات الرئيسة المكونه له، فقد أجرى لابان (Lapan, 2002) دراسة هدفت إلى تحديد المهارات التي تلزم التعلم الموجه ذاتياً وتوصل إلى مهارات أساسية، هي: التساؤل الذاتي، والتلخيص، وإنشاء الخرائط العقلية. أما بوكارتس (Bokarts, 1999) فقد هدفت دراسة إلى تصميم نموذج من أجل تعرف المهارات الرئيسة للتعلم الموجه ذاتياً وتوصل إلى أنه يتكون من مهارات أساسية هي التخطيط، ووضع الأهداف، واختيار الاستراتيجيات التعليمية وتطبيقها، ومراقبة الذات وتقييمها. وأجرى شابلي (Shapley, 1999) دراسة هدفت إلى تعرف المهارات المكونة للتعلم الموجه ذاتياً من خلال تناوله عينة من (150) طالباً، وتوصل إلى أن مهارات وضع الأهداف والتخطيط وتقييم الذات وضبط الانفعالات مهارات للتعلم الموجه ذاتياً. أما كورنو (Corno, 1996) فقد أجرى دراسة على عينة مكونه من (100) طالب في السنوات الأولى والثانية الجامعية من كلية العلوم بهدف تقصي المهارات

الأساسية التي يعتمدها الطلاب في توجيه تعلمهم ذاتياً وتوصل إلى أن مهارات المراقبة والتساؤل الذاتي والتخطيط من أهم المهارات للتعلم الموجه ذاتياً، وفي الدراسة التي أجراها بارك (Park, 1992) هدفت إلى تحديد المهارات المكونه للتعلم الموجه ذاتياً وبينت أن مهارة ضبط الذات ومراقبتها والشعور بالكفاءة الذاتية والمهارات البينشخصية تشكل أبعاداً أساسية للتعلم الموجه ذاتياً. وفي الدراسة التي أجراها (العجمي، 2001) أشار إلى أن التعلم الذاتي يقوم على عددٍ من المهارات منها تحديد الأهداف، والحصول على المعلومات اللازمة من مصادر التعلم المتوافره، وتحمل المسؤولية التعليمية، واستنتاج الأفكار الرئيسة وتلخيصها، واتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعلم، والضبط الداخلي الذاتي وتوافر الدافعية الذاتية للتعلم. أما بالنسبة للدراسات التي تناولت درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية، فلم يتم العثور – على حد علم الباحث – على دراسات أجنبية أو عربية تناولت درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وقد تناولت معظم الدراسات الأجنبية درجة الاستعداد (Readiness) للتعلم الموجه ذاتياً مثل دراسة ستيوارت (Stewart, 2007) ودراسة سميدلي (Smedly, 2007)، ودراسة ريو ودافيس (Reio and Davies, 2005)، ودراسة سو وشيو (Hsu and Shiue, 2005)، ودراسة (أبو عواد، نوفل والسلطي 2010). وبهذا تعد الدراسة الحالية من الدراسات الأولية التي أجريت من حيث تفردها وبحثها لدرجة امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لمهارات التعلم الموجه ذاتياً، في حين تناولت الدراسات الأخرى الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً أو تناولها للتعلم الموجه ذاتياً في علاقته مع متغيرات أخرى.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واشتملت على متغير أساسي هو التعلم الموجه ذاتياً بأبعاده الخمسة الممثلة لمهاراته، التي يُعبر عنها بالدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على المقياس المطور والمُعد لهذا الغرض، كما تضمنت الدراسة ثلاثة متغيرات مستقله، هي:

1 نوع الجامعة ولها مستويان (حكومية، وأهلية).
2 نوع الكلية ولها مستويان (إنسانية، وعلمية).
3 المستوى الدراسي وله خمسة مستويات (سنة أولى، وثانية، وثالثة، ورابعه، وخامسة).

مجتمع الدراسة وعينته: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الذكور الملتحقين نظامياً في الجامعات الحكومية والخاصة من العام الجامعي 2012/2011م البالغ عددهم حسب إحصائيات وزارة التعليم العالي لعام (2008) (54380) طالباً، وقد تم الاقتصار على مجتمع الطلاب دون الطالبات لسهولة وصول الباحث إلى أفراد عينة الدراسة وتطبيق الأداة عليهم. أما عينة الدراسة؛ فتكونت من (260) طالباً، تم اختيارهم بالطريقه العشوائية والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	التكرار	النسبة
الجامعة		
حكومية	150	%57.7
خاصة	110	%42.3
الكلية		
إنسانية	124	%47.7
علمية	136	%52.3
المستوى الدراسي		
السنة الأولى	29	%11.2
السنة الثانية	55	%21.2
السنة الثالثة	61	%23.5
السنة الرابعة	76	%29.1
السنة الخامسة	39	%15.1

أداة الدراسة

من أجل إعداد وتطوير أداة لقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً لاستخدامها في هذه الدراسة ، فقد تم مراجعة الأدب النظري من دراسات علمية، ومقاييس تتعلق بالتعلم الموجه ذاتياً، حيث تمت مراجعـــة المقاييس التالية: مقياس "فيلد" للاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً (Field, 1991)، ومقياس"ستراك وهينز" للتعلم الموجه ذاتياً (Strak and Hinz, 1996)، ومقياس "أودي" للتعلم الموجه ذاتياً (Oddi, 1986) ومقياس التدريج الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً Self- rating Scale of self- directed learning "SRSSDL" لويليامسون (Williamson, 2007)، الذي تم تبنيه في هذه الدراسة بعد مراجعة مجموعة المقاييس السابقة، نظراً لحداثته وتحقيقه لأهداف الدراسة، ويتكون هذا المقياس من (60) عبارة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية تمثل مهارات التعلم الموجه ذاتياً.

وصف الخصائص السيكومترية لمقياس التدريج الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً في صورته الأصلية

تم تطوير هذا المقياس في الدراسة التي أجرتها ويليامسون (Williamson, 2007)، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومتريه للمقايس من خلال تطبيقه على عينة مكونه من (374) طالباً من طلاب جامعة "ثيمس" في لندن، وايجاد معامل الارتبط بين العبارات والأبعاد المنتمية له للتحقق من صدق البناء، وبلغت معاملات الارتباط أكثر من (0.70)، كما بلغ معامل الثبات المحسوب بطريقة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس كما يلي: (0.79) للبعد الأول، (0.73) للبعد الثاني، (0.71) للأبعاد الثالث والرابع والخامس.

ولأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية تم تبني وتطوير هذا المقياس وفقاً للخطوات التالية:

الخطوة الرئيسة الأولى: ترجمة المقياس إلى اللغه العربية، وقد اشتملت على الإجراءات التالية:

[1] تمت في هذه الخطوة ترجمة النسحة الإنجليزية من المقياس إلى اللغة العربية، التي تشمل (60) عبارة تمت مراجعتها وتنقيحها من حيث الصياغة وسلامة اللغة.

[2] بعد أن أصبحت عبارات المقياس منقحة لغوياً، تم الخروج بصورة أولية للمقياس مكونه من خمسة أبعاد تشكل مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وهي: مهارة الوعي بالذات، ومهارة تطبيق استراتيجيات التعلم، ومهارة تطبيق أنشطة التعلم، ومهارة تقييم الذات، والمهارات البينشخصية، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (60) عبارة، ويندرج تحت كل بُعد عدد من العبارات تمثل المهارة، وأمام كل عبارة من عبارات المقياس تدريج مرتب وفقا لتدريج ليكرت الخماسي.

[3] تم تطبيق المقياس على عينة أولية بهدف التأكد من سلامة الترجمة ووضوح عبارات المقياس لغوياً، وتقدير الزمن اللازم للاستجابة عليه، حيث بلغ عدد أفراد العينة الأولية (30) طالباً وقد أجريت بعض التعديلات بناءً على الملاحظات التي ظهرت من قبل العينة الأولية.

الخطوة الرئيسة الثانية: التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس

تم التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات للمقياس) وفقاً لما يلي:

أولاً: صدق المقياس وتم التحقق منه بطريقتين:

[1] **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعات الحكومية والخاصة، وذلك للتحقق من وضوح الفقرات ومدى تعلقها بالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبتها للغرض الذي أعدت له، وإجراء أي تعديلات في عبارات المقياس وبناءً على آراء المحكمين بضرورة حذف عدد من عبارات المقياس لعدم ملاءمتها للبيئة العربية، فقد تم حذف (6) عبارات من أصل (60) عباره، ليصبح المقياس مكوناً من (54) عبارة.

[2] **صدق البناء:** تم التحقق من صدق البناء لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونه من (45) طالباً، وإيجاد مصفوفة معاملات ارتباط "بيرسون" بين الدرجات على العبارات والدرجات على الأبعاد التي تنتمي إليها، ويبين الجدول رقم (2) هذه النتائج.

الجدول (2)

مصفوفة معاملات ارتباط "بيرسون" لدلالات صدق بناء أداة الدراسة بين الدرجات على العبارات والدرجات على الأبعاد التي تنتمي إليها

البعد (المهارة)	رقم الفقرة	الارتباط بالبعد	البعد (المهارة)	رقم الفقرة	الارتباط بالبعد
الوعي بالذات	1	** 0.56	تقييم الذات	34	**0.44
	2	** 0.41		35	**0.67

البعد (المهارة)	رقم الفقرة	الارتباط بالبعد	البعد (المهارة)	رقم الفقرة	الارتباط بالبعد
	3	**0.68		36	**0.82
	4	** 0.71		37	**0.59
	5	**0.69		38	**0.45
	6	** 0.47		39	**0.55
	7	**0.58		40	**0.60
	8	**0.66		41	**0.53
	9	**0.47		42	**0.49
	10	**0.55		43	**0.66
	11	**0.62		44	**0.61
تطبيق استراتيجيات التعلم	12	** 0.62	البينشخصية	45	*0.55
	13	**0.68		46	**0.63
	14	**0.72		47	*0.66
	15	**0.57		48	**0.48
	16	**0.77		49	**0.79
	17	**0.70		50	**0.81
	18	**0.71		51	**0.70
	19	**0.69		52	**0.69
	20	*0.49		53	**0.72
	21	**0.68		54	**0.69
	22	**0.55			
	23	**0.66			
تطبيق أنشطة التعلم	24	**0.42			
	25	*0.52			
	26	**0.67			
	27	**0.70			
	28	**0.83			
	29	**0.54			
	30	**0.69			
	31	**0.49			
	32	**0.60			
	33	**0.53			

** دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.01).

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05).

يتبين من الجدول رقم (2) أن معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05)، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.41 إلى 0.83) وذلك لجميع العبارات المنتمية لأبعاد المقياس، وجميعها دالة إحصائياً، وهذه النتائج تشير إلى صدق البناء الداخلي للمقياس.

ثانياً: ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً، بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تم تطبيق

المقياس على ذات العينة الاستطلاعية المكونه من (45) طالباً، من خارج عينة الدراسة ومن المجتمع نفسه، وتم استخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ويبين الجدول رقم (3) هذه النتائج.

الجدول (3)

معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وأبعاده الفرعية

المهارة	معامل الثبات
الوعي بالذات	0.75
تطبيق استراتيجيات التعلم	0.74
تطبيق أنشطة التعلم	0.83
تقييم الذات	0.78
المهارات البينشخصية	0.78
الأبعاد مجتمعة	**0.89**

يلحظ من الجدول رقم (3) أن معامل الثبات الكلي الداخلي للمقياس، بطريقة الاتساق قد بلغ (0.89)، كما تراوحت معاملات ثبات الأبعاد الفرعية ما بين (0.74 – 0.83) وهي جميعاً مؤشرات مقبولة لثبات المقياس.

الخطوة الرئيسة الثالثة: إخراج المقياس بصورته النهائية

تم في هذه المرحلة مراجعة المقياس وتدقيقه والتأكد من خلوه من الأخطاء الطباعية والإملائية، ومراجعة تعليماته وبالانتهاء من ذلك أصبح المقياس جاهزاً لعملية التطبيق النهائي.

الخطوة الرئيسة الرابعة: التطبيق النهائي للمقياس

تم في هذه الخطوة تطبيق أداة الدراسة – مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً – على عينة الدراسة الرئيسة، واستخراج الدرجات المتحققة عليه. ولتصحيح المقياس والحكم على درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً، تم إعطاء وزن لكل عبارة من عبارات الأداة وفقاً لمقياس (ليكرت الخماسي). واستُخدمت العبارات (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، وتمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (5–1= 4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمه في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷ 5= 0.8) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمه إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما في الجدول رقم (4)

الجدول (4)

الحدود الدنيا والعليا لدرجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً

طول الخلية	درجة الامتلاك
أقل من 1.80	قليلة جداً
من 1.80– أقل من 2.60	قليلة
من 2.60– أقل من 3.40	متوسطة
من 3.40 – أقل من4.20	كبيرة
من 4.20 – 5	كبيرة جداً

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة مرتبة تنازلياً. وللإجابة عن السؤال الثاني والثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار (ت) t–test للعينات المستقلة لمقارنة المتوسطات بين أفراد عينة الدراسة. وللإجابة عن السؤال الرابع تم إجراء تحليل التباين الأحادي

(ANOVA) للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة، وإجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية وذلك للتعرف على دلالات الفروق بين أفراد عينة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما درجة امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لمهارات التعلم الموجه ذاتياً بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً، ويبين الجدول رقم (5) هذه النتائج.

الجدول (5)

درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلال المرحلة الجامعية وفقاً للدرجة الكلية على كل بعد من أبعاد المقياس

م	المهارة	الدرجة الكلية على البعد	الترتيب
1	تطبيق استراتيجيات التعلم	2.90	1
2	تقييم الذات	2.81	2
3	تطبيق أنشطة التعلم	2.60	3
4	المهارات البينشخصية	2.39	4
5	الوعي بالذات	2.15	5

تبين النتائج الواردة في الجدول رقم (5) أن مهارة تطبيق استراتيجيات التعلم قد احتلت المرتبة الأولى في منظومة مهارات التعلم الموجه ذاتياً، تلتها مهارة تقييم الذات، في حين احتلت مهارة تطبيق أنشطة التعلم المرتبة الثالثة، واحتلت المهارة البينشخصية المرتبة الرابعة، وجاءت مهارة الوعي بالذات في المرتبة الأخيرة من بين المهارات المكونه للتعلم الموجه ذاتياً، ويفسر الباحث هذا الترتيب بعدة عوامل، منها: أن مهارة تطبيق استراتيجيات التعلم، وتطبيق أنشطة التعلم، والمهارات البينشخصية، والوعي بالذات يمتلكها جميع الطلاب في المرحلة الجامعية وبدرجات متباينه، وهذا ما بينته النتائج الوارده في السؤال الثاني من هذه الدراسة، كما يمكن تفسير احتلال مهارة الوعي بالذات المرتبة الأخيرة على الرغم من أهميتها للطالب الجامعي بما أظهرته النتائج الواردة في السؤال الأول من هذه الدراسة، حيث بينت النتائج أن درجة امتلاك الطلاب لهذه المهارة قليلة.

ولمعرفة درجة امتلاك الطلاب لمهارات التعلم الموجه ذاتياً في كل بعد من الأبعاد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على عبارات كل بعد من الأبعاد، كما تبين الجداول (6-10) ذلك.

1- النتائج المتعلقة بمهارة الوعي بالذات

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك أفراد عينة الدراسة لمهارة الوعي بالذات مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي (ن = 260)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
9	أشعر بضرورة الحصول على أوقات استراحة في أثناء الفترات الطويلة من المذاكرة.	3.13	0.87	متوسطة
3	أعدّ المدرس مساعداً لتعلمي أكثر مما هو مصدر للمعلومات فقط.	2.92	0.80	متوسطة
5	أعدّ نفسي مسؤولاً عن تعلمي الذاتي.	2.85	1.02	متوسطة
4	أطلع باستمرار على كل ما هو جديد من مصادر التعلم.	2.80	0.96	متوسطة
7	أستطيع أن أحافظ على دافعيتي الذاتية للتعلم.	1.92	0.99	قليلة
6	أعدّ نفسي مسؤولاً عن تحديد نقاط ضعفي في التعلم.	1.89	1.10	قليلة
8	لدي القدرة على التخطيط ووضع أهدافي التعليمية.	1.75	0.96	قليلة جداً
11	أشعر أنني أتعلم ذاتياً خلال المحاضرة.	1.64	0.93	قليلة جداً
10	أربط خبرتي الشخصية بالمعلومات الجديدة التي تعلمتها.	1.60	0.88	قليلة جداً

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	أستطيع تحديد احتياجاتي التعليمية.	1.59	0.85	قليلة جداً
2	لدي القدرة على اختيار أفضل الوسائل لتعلمي.	1.58	0.88	قليلة جداً
	الدرجة الكلية	**2.15**	**0.93**	**قليلة**

تظهر النتائج في الجدول رقم (6) أن درجة امتلاك مهارة الوعي بالذات لدى أفراد عينة الدراسة تراوحت ما بين الدرجة (قليلة جداً إلى متوسطة)، وبدرجة كلية بلغت (2.15) وتقابل درجة امتلاك قليلة، ومن اللافت للنظر أن العبارات المتعلقة بالقدرة على التخطيط والتعلم الذاتي من خلال المحاضرة، والربط بين الخبرة الشخصية والمعلومات الجديدة، والقدرة على تحديد الاحتياجات التعليمية، والقدرة على اختيار أفضل الوسائل للتعلم، قد حصلت على درجة امتلاك قليلة جداً، ويفسر الباحث ذلك بأن طلاب المرحلة الجامعية لم يمتلكوا هذه المهارات من مراحل تعليمية سابقة كمرحلة التعليم الثانوي، وبما أن مهارات التعلم الموجه ذاتياً يتم اكتسابها وتعلمها بشكل تراكمي، فان الضعف العام وعدم تدريب الطلاب على هذه المهارات أدى إلى هذه النتيجة، وتؤكد هذه النتيجة ما بينه فيشر وزملاؤه (Fisher, et al, 2001) أن اكتساب مهارات التعلم الموجه ذاتياً والتدرب عليها يتم بشكل متصل وتراكمي، واستناداً إلى تحليل النتائج؛ يمكن القول إن النتائج المتعلقة بدرجة امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لهذه المهارة غير مُرض، وهذا يعكس وجود ضعف لديهم في هذه المهارة، التي تعد من المهارات فوق المعرفية وفقاً لتصنيفات الأدب التربوي، ولم يتم العثور على دراسات سابقة تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة في حدود علم الباحث.

2- النتائج المتعلقة بمهارة تطبيق استراتيجيات التعلم

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك أفراد عينة الدراسة لمهارة تطبيق استراتيجيات التعلم مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي (ن = 260)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
9	أنظم تعلمي الذاتي بطريقة تساعدني في تطوير مفهوم التعلم المستمر.	3.12	0.78	متوسطة
3	يعد أسلوب لعب الدور مفيداً في مذاكرة الموضوعات الصعبة.	3.11	0.86	متوسطة
6	أجد أن التعلم من خلال أسلوب دراسة الحالة فعالاً في تعلمي.	3.05	0.85	متوسطة
8	أقابل المشكلات كنوع من التحدي في تطوير تعلمي.	3.02	0.88	متوسطة
7	تقودني الدوافع الداخلية نحو تطوير وتحسين تعلمي الذاتي.	3.01	0.85	متوسطة
2	أجد أن توجيهات الزملاء في المذاكرة فعاله.	3.99	0.86	متوسطة
10	يعد استخدام الخريطة العقلية طريقة فعاله في تعلمي.	2.99	0.83	متوسطة
4	أجد أن جلسات التعلم الذاتية أكثر فاعلية من الاستماع للمحاضرة.	2.91	0.79	متوسطة
5	أشعر بأن التحمس في التعلم فعالاً في توجيه تعلمي ذاتياً.	2.80	0.95	متوسطة
12	لدي القدرة على تحديد استراتيجيات التعلم الذاتي المناسبة لي.	2.73	0.94	متوسطة
1	أشارك الزملاء في النقاش لدى تعلمي.	2.42	1.04	قليلة
11	أرى أن الوسائل التعليمية الحديثة تسهم في تطوير عملية تعلمي.	2.38	1.02	قليلة
	الدرجة الكلية	**2.90**	**0.88**	**متوسطة**

تبين النتائج في الجدول رقم (7) أن درجة امتلاك مهارة تطبيق استراتيجيات التعلم لدى أفراد عينة الدراسة تراوحت ما بين الدرجة (قليلة إلى متوسطة)، وبدرجة كلية بلغت (2.90) وتقابل درجة امتلاك متوسطة، ويلحظ أن معظم العبارات الممثلة للمهارة قد حصلت على درجة امتلاك متوسطة، ويفسر الباحث ذلك بأن قدرة الطلاب على تطبيق مهارة استراتيجيات التعلم في المرحلة الجامعية تتطور من خلال قدرتهم على اختيار المناسب منها، وتطبيقها وفقاً للموقف التعليمي الذي يمرون به، إضافة إلى أن خبرتهم في المرحلة الجامعية قد أكسبتهم القدرة على تطبيق تلك الاستراتيجيات، وجعلت منهم متعلمين موجهين ذاتياً، وعموماً جاءت النتيجة مُرضية إلى حد ما في درجة امتلاك الطلاب لهذه المهارة ، ولم يتم العثور على دراسات سابقة تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة، إلا أنه يمكن الإشارة الى ماقدمه تشي وآخرون (Chee, et al, 2011) أن من صفات المتعلمين الموجهين ذاتياً قدرتهم على اختيار الاستراتيجيات المناسبه وفقاً لموقف التعلم وتطبيقها.

3- النتائج المتعلقة بتطبيق مهارة أنشطة التعلم

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك أفراد عينة الدراسة لمهارة تطبيق مهارة أنشطة التعلم مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي (ن = 260)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
7	أستمتع بتحليل المعلومات الواردة في فقرات النص التعليمي.	2.99	0.95	متوسطة
2	أعمل على تحديد النقاط الهامه عندما أذاكر وحدة جديدة في المقرر.	2.73	0.99	متوسطة
5	يزداد تركيزي واهتمامي عندما أذاكر محتوى دراسيا صعبا.	2.69	1.04	متوسطة
4	لدي القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات بفاعلية.	2.68	1.04	متوسطة
8	لدي القدرة على ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي.	2.64	1.00	متوسطة
6	أقوم بكتابة ملاحظات ووضع ملخصات عندما أذاكر.	2.55	1.00	قليلة
3	أستخدم أسلوب التظليل كطريقة من أجل استيعاب الكم الكبير من المعلومات.	2.55	1.02	قليلة
9	أعمل على طرح أسئلة مرتبطه بموضوع تعلمي.	2.54	0.95	قليلة
1	أقوم بإعادة ومراجعة الدروس ذاتياً.	2.38	0.97	قليلة
10	أهتم بوجهات نظر الزملاء في أثناء تعلمي.	2.34	0.99	قليلة
	الدرجة الكلية	**2.60**	**0.99**	**متوسطة**

تبين النتائج في الجدول رقم (8) أن درجة امتلاك مهارة أنشطة التعلم لدى أفراد عينة الدراسة تراوحت ما بين الدرجة (قليلة إلى متوسطة)، وبدرجة كلية بلغت (2.60) وتقابل درجة امتلاك متوسطة، ومن تحليل النتائج أعلاه يلحظ أن العبارات توزعت مناصفة بين درجة امتلاك (متوسطة وقليلة)، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن مهارة تطبيق أنشطة التعلم تتكون من عدة مهارات فرعية، منها ما يتطلب امتلاك الطالب الجامعي لدافعية ذاتية في تطبيقها مثل كتابة ملاحظات، ومراجعة الدروس ذاتياً، وطرح أسئلة تتعلق بموضوع التعلم، في حين أن هناك نوعاً آخر من المهارات تتطلب منه القدرة على اختيار النشاط التعليمي المناسب وتطبيقه في موقف التعلم مثل العمل على تحديد النقاط المهمة في النص التعليمي، واستخدام تقنية المعلومات في التعلم، الاستمتاع بتحليل المعلومات الواردة في النص التعليمي، وتلخيص ما تم تعلمه، وبشكل عام جاءت النتيجة مُرضية في درجة امتلاك الطلاب لهذه المهارة، ولم يجد الباحث أي دراسات سابقة تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة في حدود علمه.

4- النتائج المتعلقة بمهارة تقييم الذات

تبين النتائج في الجدول رقم (9) أن درجة امتلاك مهارة تقييم الذات لدى أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة وذلك لجميع عبارت البعد، وبدرجة كلية بلغت (2.81) وتقابل درجة امتلاك متوسطة، ويفسر الباحث ذلك بأن مهارة تقييم الذات تُعد من المهارات ذات الخصوصية لدى الطالب الجامعي وخاصة أنها تحدد فكرة المتعلم عن نفسه تعليمياً (Self image) المتعلقة بنقاط القوة والضعف لديه، وهي

مرتبطة مباشرة بنشاطه التعليمي، وبما أن الطالب الجامعي قد وصل إلى مرحلة من القدرة على تقييم ذاته، فان النتائج تأتي انعكاساً للواقع حيث إن معظم طلاب المرحلة الجامعية يمتلكون وبدرجة متوسطة المعرفة بنقاط القوة والضعف في تعلمهم، وقدرتهم على تعرف الأخطاء، ومراقبة عمليات تعلمهم وتقدمهم في التعلم، وهم يمتلكون هذه المهارة وبشكل أفضل كلما تقدموا في مستواهم التعليمي.

5- النتائج المتعلقة بالمهارة البينشخصية

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك أفراد عينة الدراسة لمهارة تطبيق تقييم الذات مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي (ن = 260)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
4	أقدر قيام زملائي بمراجعة وتصحيح واجباتي التعليمية.	3.10	0.85	متوسطة
5	أعدّ أن نجاحي وفشلي يدفعاني لبذل مزيد من الجهد في التعلم.	3.02	0.87	متوسطة
9	أعمل على مراجعة الأنشطة التعليمية والتأكد منها باستمرار.	2.94	0.90	متوسطة
7	أراقب ذاتي عندما أقوم بانجاز مهماتي التعليمية.	2.94	0.90	متوسطة
3	أستطيع أن أراقب عملية تقدمي ذاتياً في التعلم.	2.85	0.95	متوسطة
10	أعدّ مذاكرة المعلومات ذاتياً تحدياً بالنسبة لي.	2.79	0.94	متوسطة
1	أقيم تعلمي ذاتياً قبل أن أحصل على الإجابات الصحيحة من المدرس.	2.73	0.99	متوسطة
8	أراقب سجلي الأكاديمي بشكل مستمر لمعرفة مدى تقدمي في التعلم.	2.66	1.00	متوسطة
6	أتقبل الانتقادات الموجهه إلى تعلمي بهدف تطويرة.	2.66	1.00	متوسطة
2	لدي القدرة على معرفة أخطائي في أثناء التعلم.	2.65	0.98	متوسطة
11	تشجعني نجاحات الزملاء على التعلم الذاتي.	2.63	1.10	متوسطة
	الدرجة الكلية	**2.81**	**0.95**	**متوسطة**

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك أفراد عينة الدراسة للمهارة البينشخصية مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي (ن = 260)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
8	لدي القدرة على التواصل لغوياً مع الزملاء في أثناء التعلم.	2.82	1.06	متوسطة
1	أهتم بتعلم أساليب وطرق جديدة من الزملاء للتعلم الذاتي.	2.70	1.05	متوسطة
9	لدي القدرة على التعبير عن أفكاري بفاعلية من خلال الكتابة.	2.57	1.07	قليلة
5	أحتاج إلى مشاركة وتبادل المعلومات مع الزملاء.	2.48	1.15	قليلة
10	لدي القدرة على التعبير عن وجهة نظري بحرية في أثناء التعلم.	2.45	1.07	قليلة
2	أستطيع أن أحدد دوري ضمن مجموعات الدراسة التعليمية.	2.41	1.07	قليلة
6	توفر العلاقات الجيدة مع الزملاء فرصة للتعلم الذاتي.	2.32	1.10	قليلة
7	أشعر أنه من السهولة العمل والتعاون مع الزملاء في أثناء التعلم.	2.26	1.10	قليلة
4	أستفيد من المواقف التعليمية التي تواجهني في أثناء مذاكرتي مع الزملاء.	2.11	1.13	قليلة
3	يساعدني التفاعل مع الآخرين في تطوير القدرة على التخطيط للتعلم.	1.86	0.98	قليلة
	الدرجة الكلية	**2.39**	**1.87**	**متوسطة**

تبين النتائج في الجدول رقم (10) أن درجة امتلاك المهارة البينشخصية جاءت ما بين (قليلة – متوسطة) وبدرجة

كلية بلغت (2.39) وتقابل درجة امتلاك متوسطة، ويُفسر الباحث هذه النتيجة بأن المهارة البينشخصية هي مهارة انفعالية تحتاج إلى كثير من التدريب حتى يكتسبها الطالب بدرجة عالية، وترتبط هذه المهارة تحديداً بمرحلة النمو التي يمر بها المتعلم، وبما أن الطالب في الجامعة لم تستقر لديه بعض المظاهر النمائية الانفعالية، مثل: التواصل مع الزملاء والتعاون معهم، والاهتمام بالاستفادة من زملاء الدراسة، وتحديد الدور في مجموعات الدراسة، فقد جاءت النتيجة على النحو السابق، ويمكن القول إن النتيجة المتعلقة بهذا البعد عموماً كانت متسقة مع ما جاء به بارك (Park, 1992)؛ أن المهارات البينشخصية بحاجة الى فترة حتى تستقر، وأنها تشكل مهارة ضرورية للتعلم الموجه ذاتياً.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: هل توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى الدلاله (α= 0.05) بين طلاب المرحلة الجامعية لامتلاكهم مهارات التعلم الموجه ذاتياً تُعزى إلى متغير نوع الجامعة (حكومية، أهلية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفقاً لمتغير نوع الجامعة، كما تم إجراء اختبار (ت) "t- test" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول رقم (11) يبين هذه النتائج.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات لأبعاد مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفقاً لمتغير نوع الجامعة

المهارة	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	حكومية	150	26.19	4.53	5.88	11.90	258	0.000 *
	خاصة	110	20.31	2.91				
تطبيق استرتيجيات التعلم	حكومية	150	35.87	4.72	2.98	4.49	258	0.000 *
	خاصة	110	32.89	5.96				
تطبيق أنشطة التعلم	حكومية	150	28.25	5.62	4.99	6.85	258	0.000 *
	خاصة	110	23.25	6.04				
تقييم الذات	حكومية	150	31.83	5.50	1.88	2.55	258	0.11
	خاصة	110	29.94	6.37				
البينشخصية	حكومية	150	21.52	5.71	-5.91	-8.39	258	0.000 *
	خاصة	**110**	27.44	5.47				
الكلي	حكومية	150	143.68	18.17	9.83	3.99	258	0.000 *
	خاصة	**110**	133.85	21.37				

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05).

تبين النتائج الواردة في الجدول رقم (11) وجود فروق دالة إحصائياً على أبعاد مهارات الوعي بالذات، تطبيق استراتيجيات التعلم، وتطبيق أنشطة التعلم والمهارة البينشخصية حيث بينت نتائج اختبار (ت) وجود دلاله عند مستوى (α =0.05) ولصالح الجامعات الحكومية، ولم تكن هناك فروق دالة على بُعد مهارة تقييم الذات. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طلاب الجامعات الحكومية يمتلكون من مهارات التعلم الموجه ذاتياً ما يجعلهم متعلمين موجهين ذاتياً بالفعل، وخاصة أنهم التحقوا ببرامجهم الأكاديمية برغبة ذاتيه وبدوافع شخصية، الأمر الذي يعمل على امتلاكهم لمعظم مهارات التعلم الموجه ذاتياً من أجل الاستمرار في تعلمهم، إضافة إلى أن طلاب الجامعات الحكومية لديهم تصور أفضل عن واقع التعليم الجامعي وأن الطالب عليه تحمل مسؤولية تعلمه، ووضع أهدافة وخطته الذاتية لاستكمال متطلبات التخرج، مقارنة بطلاب الجامعات الخاصة والذين يحملون معتقدات قد تبدوا خاطئة فيما يتعلق بالدراسة الجامعية، منها: أن التعليم الخاص لا يتطلب بذل الجهد أو تحمل المسؤولية الشخصية للتعلم، أو محاولة وضع الخطط والاستراتيجيات

التعليمية، التي تجعل منهم متعلمين نشطين موجهين ذاتياً في تعلمهم. ولم يتم العثور على دراسات سابقة تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة.

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: هل توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى الدلاله (α = 0.05) بين طلاب المرحلة الجامعية لامتلاكهم مهارات التعلم الموجه ذاتياً تُعزى إلى متغير نوع الكلية (علمية، إنسانية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفقاً لمتغير نوع الكلية، كما تم إجراء اختبار (ت) "t- test" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول رقم (12) يبين هذه النتائج.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات لأبعاد مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفقاً لمتغير نوع الكلية

المهارة	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	إنسانية	124	22.89	5.044	− 1.53	− 2.52	258	* 0.012
	علمية	136	24.43	4.60				
تطبيق استراتيجيات التعلم	إنسانية	124	33.91	6.02	− 1.37	− 1.99	258	* 0.047
	علمية	136	35.28	4.80				
تطبيق أنشطة التعلم	إنسانية	124	25.14	6.73	− 1.95	− 2.47	258	* 0.014
	علمية	136	27.10	5.73				
تقييم الذات	إنسانية	124	30.22	6.50	− 1.52	− 2.04	258	* 0.042
	علمية	136	31.75	5.26				
البينشخصية	إنسانية	124	23.81	6.39	− 0.25	− 0.32	258	0.75
	علمية	136	24.06	6.19				
الكلي	إنسانية	124	136.27	22.88	− 6.80	−2.75	258	* 0.000
	علمية	136	143.08	15.99				

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05).

تبين النتائج الواردة في الجدول رقم (12) وجود فروق داله إحصائياً على أبعاد مهارة الوعي بالذات، وتطبيق استراتيجيات التعلم، وتطبيق أنشطة التعلم، وتقييم الذات ولصالح الكليات العلمية، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طلاب التخصصات العلمية أكثر امتلاكاً لمهارات التعلم الموجه ذاتياً، باعتبار أن الكليات العلمية تقدم موضوعات تعليمية تتطلب من المتعلم أن يكون متعلماً موجهاً ذاتيا، كطلاب كلية الهندسة أو الطب أو الصيدله وغيرها من التخصصات العلمية، فطلاب الكليات العلمية يُطلب منهم تهيئة أنفسهم لمواجهة مواقف جديدة في التعلم وامتلاك استراتيجيات متنوعة لتطبيق التجارب العلمية وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، مقارنة بالكليات الإنسانية التي لا تتطلب ذلك، فضلاً عن مراقبتهم مدى تقدمهم وتقييمهم ذواتهم في نواتج تعلمهم، وقد لا تكون هذه المتطلبات والمهارات للتعلم الموجه ذاتياً متوافره لدى طلاب الكليات الإنسانية، ولم يتم العثور على دراسات سابقة تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة في حدود علم الباحث.

4- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ونصه: هل توجد فروق داله إحصائياً (α=0.05) بين طلاب المرحلة الجامعية لامتلاكهم مهارات التعلم الموجه ذاتياً تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة، خامسة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس التعلم الموجه

ذاتياً، والجدول رقم (13) يبين ذلك. الجدول رقم (13) تم اجراء تحليل التباين الأحادي (One - way ANOVA) ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الواردة في والجدول رقم (14) يبين النتائج.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابة على أبعاد مقياس التعلم الموجه ذاتياً تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

البعد (المهارة)	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	البعد (المهارة)	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعي بالذات	سنة أولى	29	22.86	5.26	تقييم الذات	سنة أولى	29	28.48	7.72
	سنة ثانية	55	21.76	4.25		سنة ثانية	55	29.10	5.60
	سنه ثالثة	61	23.01	4.85		سنه ثالثة	61	31.34	6.14
	سنة رابعة	76	24.31	4.04		سنة رابعة	76	32.23	5.38
	سنة خامسة	39	26.97	5.34		سنة خامسه	39	32.82	4.41
تطبيق استراتيجيات التعلم	سنة أولى	29	35.00	6.96	البينشخصية	سنة أولى	29	24.27	7.23
	سنة ثانية	55	32.60	4.95		سنة ثانية	55	24.63	5.61
	سنه ثالثة	61	33.50	5.94		سنه ثالثة	61	24.88	6.03
	سنة رابعة	76	35.81	4.95		سنة رابعة	76	24.42	6.67
	سنة خامسة	39	36.53	3.86		سنة خامسه	39	20.89	5.63
تطبيق أنشطة التعلم	سنة أولى	29	23.37	6.88					
	سنة ثانية	55	24.09	5.63					
	سنه ثالثة	61	25.59	7.14					
	سنة رابعة	76	27.84	5.82					
	سنة خامسة	39	28.61	4.33					

الجدول رقم (14)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التعلم الموجه ذاتياً وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	بين المجموعات	702.030	4	175.508	8.16	* 0.000
	داخل المجموعات	5479.755	255	21.489		
	المجموع	6181.785	259			
تطبيق استراتيجيات التعلم	بين المجموعات	556.206	4	139.052	4.91	* 0.001
	داخل المجموعات	7211.559	255	28.281		
	المجموع	7767.765	259			
تطبيق أنشطة التعلم	بين المجموعات	929.552	4	232.388	6.33	* 0.000
	داخل المجموعات	9357.463	255	36.696		
	المجموع	10287.015	259			
تقييم الذات	بين المجموعات	632.851	4	158.213	4.72	0.11
	داخل المجموعات	8545.838	255	33.513		
	المجموع	9178.688	259			

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البينشخصية	بين المجموعات	460.921	4	115.230	2.96	* 0.002
	داخل المجموعات	9900.833	255	38.827		
	المجموع	10361.754	259			
الكلي	بين المجموعات	7461,530	4	1865,382	4,869	* 0.001
	داخل المجموعات	97685,332	255	383,080		
	المجموع	105146,9	259			

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05).

يلحظ من الجدول رقم (14) وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد عينة الدراسة على أبعاد مهارة الوعي بالذات، وتطبيق استراتيجيات التعلم، وتطبيق أنشطة التعلم، والمهارة البينشخصية، حيث كانت هناك فروق بين المتوسطات عند مستوى (α = 0.05) ولم تكن هناك فروق دالة على بعد تقييم الذات، ولتعرف دلالة الفروق بين المتوسطات تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المبينة نتائجه في الجدول رقم (15).

الجدول (15)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للأبعاد ذات الدلالة الإحصائية على مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً

الأبعاد الدالة	السنة الدراسية	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
مهارة الوعي بالذات	الأولى	1.09	− 0.15	1.45	* 4.11
	الثانية		− 1.25	* 2.55	* 5.21
	الثالثة			−1.29	* 3.95
	الرابعة				−2.65
مهارة تطبيق استراتيجيات التعلم	الأولى	2.40	1.49	−0.81	−1.53
	الثانية		−0.90	* 3.21	* 3.93
	الثالثة			−2.30	−3.03
	الرابعة				
مهارة تطبيق أنشطة التعلم	الأولى	−0.71	−2.21	* 4.46	* 5.23
	الثانية		−1.49	* 3.75	* 4.52
	الثالثة			−2.25	−3.02
	الرابعة				−0.77
المهارة البينشخصية	الأولى	−0.36	−0.60	−0.14	3.37
	الثانية		−0.24	0.21	3.73
	الثالثة	0.24		0.46	* 3.98
	الرابعة				3.52

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05).

يبين الجدول رقم (15) وجود فروق دالة بين (السنة الأولى والخامسة) ولصالح السنة الخامسة، ووجود فروق دالة بين المتوسطات بين (السنة الثانية والرابعة) ولصالح السنة الرابعة، (والثانية والخامسة) ولصالح السنة الخامسة، وكذلك وجود فروق دالة بين السنة (الثالثة والخامسة) ولصالح السنة الخامسة على بعد مهارة الوعي بالذات. كما يبين الجدول

وجود فروق داله بين السنة (السنة الثانية والرابعة) ولصالح الرابعة و(السنة الثانية والخامسة) ولصالح السنة الخامسة على بعد تطبيق استراتيجيات التعلم. وتشير النتائج الواردة في الجدول أيضاً إلى وجود فروق دالة بين السنة (الأولى والرابعة) و(الأولى والخامسة) وذلك لصالح السنة الرابعة والخامسة على بعد مهارة تطبيق أنشطة التعلم، وأخيراً أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين (السنة الثالثة والخامسة) ولصالح السنة الخامسة على بعد المهارات البينشخصية. ويفسر الباحث وجود الفروق الاحصائية لصالح السنة الرابعة والخامسة في معظم النتائج أن الطالب الجامعي قد تمكّن من مهارات التعلم الموجه ذاتياً، خاصة أنه قد شارف على الانتهاء من برنامجه الأكاديمي، وتأتي نتيجة هذا السؤال متسقة مع ما قدمه فيشر وزملاؤه (Fisher, et al, 2001) الوارد في الإطار النظري لهذه الدراسة والمتعلق بالاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً بأن مهارات التعلم الموجه ذاتياً بحاجة إلى مزيد من الخبرة والممارسة لدى الطلاب لامتلاكها، وأن الاستعداد له يصبح أكثر تقبلاً كلما تقدم الطالب في برنامجه الأكاديمي.

التوصيات: في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

1 إعداد برامج تدريبية تستهدف طلبة المرحلة الثانوية لاكسابهم مهارات التعلم الموجه ذاتياً قبل دخولهم المرحلة الجامعية.
2 تصميم برامج وحقائب تدريبية اثرائية لمهارات التعلم الموجه ذاتياً، تستهدف طلاب المرحلة الجامعية وخاصة للسنوات الأولى والثانية والثالثة.
3 إثارة وعي الطلاب بأهمية التدرب على مهارات التعلم الموجه ذاتياً من خلال عقد ورش عمل والنشرات المنبثقة عن مراكز التوجيه والإرشاد الأكاديمي في الجامعات.
4 تحفيز الطلاب على الانخراط بممارسة التعلم الموجه ذاتياً من خلال اتباع الاستاذ الجامعي أساليب واستراتيجيات تعمل على توجيه المتعلم نحو هذا النوع من التعلم.
5 إجراء دراسات تتعلق ببحث العوامل المؤثرة في درجة امتلاك الطلاب للتعلم الموجه ذاتياً في المراحل الدراسية المختلفة.

المصـــادر والمراجـــع

العجمي، محمد، 2001، تقويم أداء معلم اللغة العربية لمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التعلم الذاتي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

أبو عواد، فريال، محمد نوفل، ونادیا والسلطي، 2010، تقييم درجة الاستعداد لممارسة التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد (55): 99- 130.

وزارة التعليم العالي، 2008، إحصاءات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، السعودية، الرياض.

Azer, S.A. 2008. *Navigating problem-based learning*, London: Elsevier.

Bokartes, M. 1999. Motivational learning: student's situation transactional units, *Europen Journal of Psychology and Education*, 14, 41-55.

Brockett, R. G. and Hiemstra, R. 1991. *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*, New York: Routledge.

Candy, P.C. 1991. *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practiced*, San Francisco: Jossey-Bass.

Chee, T. S., Divaharan, S., Tan, L. and Mun, C. H. 2011. *Self directed learning with ICT: Theory, practice and assessment*, Ministry of Education, first edition, Singapore.

Corno, L. 1996. The metacongnitive components of self-regulated learning, *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.

Costa, A.L, and Kallick, B.2004. *Assessment strategies for self-directed learning*, California: Corwin Press.

Dyan, L., Cate, T, Rhee, K. 2008. The impact of learning structure on students' readiness for self directed learning, *Journal of education for business*, 96 - 100.

Field, L. 1991. Guglielmino's Self-directed Learning readiness Scale: Should it continue to be used? *Adult Education Quarterly*, 41(2): 100−103.

Fisher, M., King, J, and Tague, G. 2001. Development of a Self-Directed learning readiness scale for nursing education, *International Journal of Self-Directed learning*, 7, 43-57.

Garrison, D. R. 2003. Self-direction learning and distance

Learning, 2(1), 40 -49.

Shapley, K.S. 1999. Metacognition, Motivation and Learning, A study of sixth- grad middle school students us and development of self-directed learning, *International Journal of Self-Directed Learning*, 20, 635-648.

Smedley, A. 2007. The Self-Directed Learning Readiness ofr First Year bachelor of Nursing Students, *Journal of Research in Nursing*, 12 (4): 373-385.

Stewart, R. 2007. Evaluating the Self-Directed Learning Readiness of Engineering Undergraduates: A Necessary Precursor to Project-Based Learning, *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 6 (1): 59-62.

Strak, G. A., and Hinz, I. M. 1996. The original Self-directed Learning Readiness Scale reconsidered, Conference Wiley K 1983 Effects of a self-directed learning project and preference for structure on self-directed learning readiness, *Nursing Research*, 32 (3): 181-185.

Williamson, S. N. 2007. Development of a self-rating scale of self-directed learning, *Nurse Researcher*, 14, 2, Issues in Research, Thames Valley University, Ealing, London, UK.

education, In M. G. Moore and W. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education*, 161 -168, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hiemstra, R. 1994. Self-directed learning in Hussen and T.N postleth wite, *the international Encyclopedia of Education*, Second edition, Oxford: Pergamon press.

Hsu, Y., Shiue, Y. 2005. The Effect of Self-Directed Learning Readiness on Achievement Comparing Face-to Face and Two –Way Distance Learning Instruction, *International Journal of Instructional Media*, 32(2): 143 -157.

Lapan, R. 2002. Empowering Student to Become Self-Directed Learners in Professional School Counseling, *Journal of Education Psycology*, 5, 27 -37.

Oddi, L. F. 1986. Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners, Adult Education Quarterly, 36(2): 47–107.

Park, S. 1992. *Motivational Beliefs, Volitional Control and Self Regulated Learning*, D.A.I, 53, 05, 1426.

Reio, T., Davis, W. 2005. Age and Gender Differences in Self-Directed Learning Readiness: A Developmental Perspective, *International Journal of Self-Directed*

The Degree of the Acquisition of Self-Directed Learning Skills among Undergraduate Students in Riyadh

Emad Ata Shahrouri*

ABSTRACT

The goal of this study was to investigate the degree of the acquisition of self-directed learning skills among a sample of undergraduate students. A scale of self-directed learning skills was developed consists of (54) items that are distributed into five domains. After psychometric properties were verified, the scale was applied on a sample of (260) undergraduate students, were chosen randomly. The results showed a medium degree of the possession of applied learning strategies ,learning activets, self-assessment, and interpersonal skills, while the degree of the self-awareness skill was low. There were statistical differences among private and government universities regarding the degree of the possession of self-awareness, the applications of learning activities, and interpersonal skills in favor of government universities; however, there were no differences on the self-assessment skill. The results also showed statistical differences among humanistic and scientific colleges concerning the degree of the possession of self-awareness, the application of learning strategies, and the application of learning activities and self-assessment; in favor of scientific colleges. However, there were no differences on the interpersonal skills. There were statistical differences in first, second, and third-year students compared with fourth and fifth-year students regarding dimensions of self-awareness, learning strategies, and the applications of learning activities; in favor of fourth and fifth-year students, there were no differences on the self-assessment skill.

Keywords: Learning Skills, Self-Directed Learning, Undergraduate Students.

* Dar Al-Uloom University, Saudi Arabia. Received on 5/11/2012 and Accepted for Publication on 13/3/2013.