

اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي

د. يوسف عمر محمد الراشد

استاذ مساعد بقسم تطوير الذات ووكيل عمادة خدمة
المجتمع والتنمية المستدامة

٣٠ / ٤ / ٢٠١٧ م

تاريخ استلام البحث :

٤ / ٥ / ٢٠١٧ م

تاريخ قبول البحث :

المخلص

هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي، والتعرف على دلالة الفروق في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي حسب متغيرات التخصص والعمر والمعدل التراكمي. تكونت عينة الدراسة من (٣٢٤) طالبا وطالبة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م بنسبة (21%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، منهم (187) ذكور، و(137) إناث. استخدمت الدراسة مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي إعداد ججليمنيو وبول (Guglielmino & Paul, 1977) وتعريب مراد ومصطفى (١٩٨٢)، وذلك بعد التحقق من مؤشرات صدقه وثباته ليتلاءم مع البيئة السعودية. أظهرت النتائج الجدول السابق أن الطلبة يحملون اتجاهات إيجابية نحو التعلم الذاتي، بمتوسط حسابي (3.712) من (٥)، ويتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.001$) بين اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي والمعدل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغيرات التخصص لصالح التخصص العلمي، والمعدل الدراسي لصالح المعدلات العالية، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً حسب متغيرات الجنس والعمر. وبناءً على ذلك أوصت الدراسة بتوفير أنشطة تدريبية لأساتذة الجامعات تركز على كيفية تنمية قدرات الطلبة على التعلم الذاتي.

مقدمة

تزايدت في الآونة الأخيرة المطالبات بتنوع أساليب التعليم والتعلم، وتغيير النموذج التقليدي في التعليم، إلى نهج شمولي ينظر إلى الطالب باعتباره متعلماً نشطاً قادر على تحصيل المعرفة ذاتياً، وأصبح ينظر إلى عملية التعلم ليس فقط باعتبارها وسيلة لإتقان المواد ولتحسين مهارات الطلبة، بل وسيلة متكاملة تتيح للطلاب القدرة على التعلم الذاتي والتكيف مع مختلف المواد التعليمية، والقدرة على تقييم الذات، ومراقبة وضبط وتقييم نتائج التعلم، وتطوير التفكير الناقد والتفكير التأملي ذاتياً لديه (Rutkiene & Tandzegolskiene, 2015, May; Lee, Tsai, Chai & Koh, 2014).

ولاشك أن اهتمام الجامعة بإعداد طلابها من جميع الجوانب إنما هو الترجمة الحقيقية والفعلية لأن تكون الجامعة في خدمة مجتمعها، فالفرد الراغب في الحصول على المعرفة والمزيد منها هو الهدف الأساسي والمحور الذي ينبغي أن يدور حوله العمل في الجامعة، وحيث أن هذا العصر هو عصر الانفجار المعرفي، فإن الاتجاهات التربوية الحديثة اتجهت للاهتمام بالتوازن بين النظام التعليمي والتغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع في شتى المجالات العلمية والثقافية والتكنولوجية، وذلك بإعداد الفرد الذي يستطيع أن يتكيف مع هذا المجتمع سريع التغير ليواصل الرقي العلمي والنمو المهني، وذلك من خلال تنمية قدراته على التعلم الذاتي (ياركندي، ٢٠٠٥).

لذلك أصبح التعلم الذاتي ركيزة أساسية في التعليم الجامعي في العقد الحالي نظراً للتعقيدات والتغيرات التي طالت التعليم الجامعي، والذي أصبح يعطي دوراً أكبر للطلاب في البحث عن المعرفة (El-Gilany & Abusaad, 2013).

ويساعد التعلم الذاتي على وصول الطالب إلى حلول ذات معنى هو من قام بتجربتها واستنتاجها ولم يحم باستخدام حلول جاهزة من آخرين، كما يحصل الطالب من خلاله على قدر كافي من الفهم للمعلومة وإدراكها، إضافة إلى أن التعلم الذاتي يدفع الطالب إلى استرجاع معلومات قديمة من الذاكرة وربطها بالمعرفة الجديدة التي يحاول إثباتها وفهمها، وبالتالي يثبت قدرته على التعلم بدون تلقين، وهذا يعزز ثقته بنفسه ويزيد من اعتماده على ذاته بدل الرجوع في كل شيء للمدرس.

والتعلم الذاتي كان وما يزال يلقي اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية، باعتباره أسلوب التعلم الأفضل، وتكمن أهميته في أنه يحقق لكل متعلم تعليماً يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد على دافعيته للتعلم، ويعطي المتعلم دوراً إيجابياً ونشطاً في التعلم، ويُمكن التعلم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة، كما يعمل على إعداد الطلبة للمستقبل وتعويدهم تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم، وتدريبهم على حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع (عبادي، ٢٠١٣). ويعطي التعلم الذاتي الطلبة القدرة على نقل المعرفة المفاهيمية إلى مواقف التعلم الجديدة، كما يعمل على سد الفجوة بين المعرفة المدرسية والمشاكل التي

تواجه الطلبة في حياتهم اليومية، من خلال التعلم من الآخرين في الحياة الحقيقية (Bolhuis, 1996).

وتهدف مهارات التعلم الذاتي للوصول بالطلبة إلى مرحلة الاستقلالية، بمعنى العثور على المعلومات وتوظيفها بفاعلية كجزء من عملية اتخاذ القرارات في المواقف الحياتية الدراسية والمهنية، مما يؤدي إلى تمكن الطلبة من تحسين أدائهم العلمي والمهني بأنفسهم، ويكون في مقدورهم مواكبة التغيرات التكنولوجية، ويتسنى لهم أن يكونوا أشخاصاً فعالين في مجتمع المعلومات والمعرفة، إذ تعد مهارات التعلم الذاتي المستمر أحد أهم المحاور الرئيسية في منظومة التقدم الحضاري المجتمعي (بيزان، ٢٠١٥).

وقد تعددت الأساليب المستحدثة والتقليدية للتعلم الذاتي في الآونة الأخيرة بشكل كبير منها: التعليم المبرمج **Programmed Instruction**، والرزم التعليمية **Instructional Packages**، والتعليم بالحاسب الآلي **Computer Instruction**، والتعليم من خلال الانترنت، والواجبات المنزلية، والتعلم بالانتساب، والتعلم بالمراسلة (ياركندي، ٢٠٠٥). ومن أساليب التعلم الذاتي أيضاً الخطو الذاتي عن طريق وسيلة واحدة، الوحدات المصغرة للتدريس (الموديل)، والتعليم المبرمج أعماله بأنواعه، والبرامج المنفرعة، والبرامج الخطية، والبرامج الأفقية، والتعليم المصغر الذاتي، والتعليم المنزلي أو الجماعة المفتوحة، الألعاب التعليمية (البحيري، ٢٠٠٨)

ويصف نولز (Knowles, 1975) التعلم الذاتي بأنه العملية التي يقوم الأفراد من خلالها بأخذ زمام المبادرة، بمساعدة أو دون مساعدة من الآخرين، وذلك لتشخيص احتياجاتهم التعليمية، وصياغة أهداف التعلم، وتحديد الموارد البشرية والمادية اللازمة من أجل تعلمهم، واختيار وتنفيذ استراتيجيات التعلم المناسبة، وتقييم نتائج التعلم. حيث يعد هذا التعريف من أقدم وأكثر التعريفات انتشاراً لمفهوم التعلم الذاتي.

ويعرف Rountree التعلم الذاتي بأنه "العملية التي يقوم فيها المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم مستخدمين التعليم المبرمج وغيره لتحقيق أهداف واضحة دون عون مباشر من المعلم. ويعرفه Good بأنه تنظيم المادة التعليمية بأسلوب يسمح لكل تلميذ أن يحقق التقدم الذي يتناسب إمكاناته ورغباته الشخصية وتوفير الإرشاد التربوي ومساعدة التلاميذ بما يتناسب واحتياجاتهم الشخصية (Good, 1996).

ويعرف التعلم الذاتي بالقدرة على حل المشكلات، والقدرة على الإحساس بالأشياء الهامة والمناسبة في التعلم والإلمام بمصادر المعرفة والقدرة على استخدامها، والمهارة في تنظيم الموقف والأنشطة التعليمية، والاعتراف بالمسؤولية وتحملها في عملية التعلم، والمهارة في اتباع التعليمات والقواعد بمرونة، وحب الاستطلاع والانفتاح للخبرات والمعلومات الجديدة، والمبادرة في حل المشكلات وإنجاز

الأعمال، وبذل الجهد والمثابرة لتعلم الأشياء الجديدة والمعقدة، والثقة بالنفس وفهم الذات، والدافعية الذاتية، والعمل لإشباع الذات (ريان وشاهين، ٢٠١١).

وعرف آتود (Attwood, 2006) التعلم الذاتي بأنه ذلك النوع من التعلم المخطط والموجه ذاتياً، والذي يمارس فيه المتعلم الأنشطة التعليمية بمفرده، وينتقل من نشاط إلى آخر متجهاً نحو تحقيق أهدافه بحرية، وبالسعة التي تناسبه.

ونظراً لصعوبة تعريف التعلم الذاتي من الناحية الإجرائية فقد أتجه بعض الباحثين إلى تحديد خصائص للتعلم الذاتي بدلاً من محاولة تعريفه، ومن أبرز هذه الخصائص ما يلي (عابدين، ١٩٩٠؛ ياركندي، ٢٠٠٥؛ Knowles, 1975):

- ١- تهيئة المواقف التعليمية بشكل يستثير دوافع الفرد للتعلم و يكفل له حرية الاختيار بين البدائل ويزيد من قدراته في الاعتماد على نفسه للوصول إلى الأهداف المنشودة.
- ٢- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والسماح لكل فرد بالتعلم تبعاً لميوله واستعداداته وقدراته وسرعته الذاتية.
- ٣- تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية، فالمتعلم ليس مستقبلاً للمعلومات وإنما مشاركاً نشطاً في جمعها من مصادرها الأصلية، واشتقاق المزيد منها.
- ٤- توجيه المتعلم ذاته نحو تحقيق أهداف تحدد له أنواع الأداء المتوقعة منه تحديداً دقيقاً، ولا مانع من مساعدة المعلم له في هذا المجال.
- ٥- تقويم المتعلم ذاته حتى يتعرف على مواطن الضعف ويعمل على علاجها ذاتياً أو بمساعدة معلمه، وبذلك يتجنب الشعور بالنقص أو الخوف أو الفشل.
- ٦- تحمل المتعلم مسؤولية اتخاذ قراراته التي تتصل باختيار الأساليب أو الأشكال المختلفة لتحقيق أهدافه المتنوعة.
- ٧- للمعلم في هذا الأسلوب أدوار جديدة تؤكد الخصائص السابقة، إعلاء من شأن المتعلم دون تقليل من مكانة المعلم.
- ٨- هناك أدلة متزايدة على أن الناس الذين يأخذون المبادرة في التعلم، يتعلمون بشكل أفضل من أولئك الذين لا يفعلون ذلك.

ويتميز التعلم الذاتي بثلاث سمات هي (أبو زينه، ٢٠١١):

١. يراعي التعلم الذاتي حاجات واهتمامات المتعلم، والتي على أساسها يقرر المصممون طبيعة المنهج الدراسي والأنشطة المنطوية تحته.
٢. يستند التعلم الذاتي إلى ثلاثة مداخل، أولها: أن يتولى المتعلم تحديد الأهداف المنهجية التي يسعى لتحقيقها، وثانيها: أن تصمم الأنشطة التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف

بحيث تتوافق مع حاجة المتعلم وقدرته ورغباته، وثالثها: أن تعتمد سرعة عرض المعلومات المراد تعلمها والمهارات المرجو اتفائها على قدرات المتعلم ورغباته وأهدافه.

٣. يعمل التعلم الذاتي على التوافق بين المفاهيم والمهارات المراد تعلمها، وبين حاجة التلميذ لمثل هذه المفاهيم والمهارات بحيث تخضع لقدرات التلميذ.

إن المحور الرئيسي في التعلم الذاتي هو أن المتعلم يأخذ زمام المبادرة لمتابعة تجربته في التعلم، وهو من يتحمل المسؤولية لاستكمال تعلمه، وبمجرد اتخاذ المبادرة، فإن المتعلم يتحمل المسؤولية الكاملة لتجربة التعلم كمن بدايتها حتى نهايتها، لكن ذلك لا يمنع من تدخل الآخرين، ولكن القرار النهائي هو للمتعم نفسه، ولا يعني التعلم الذاتي أن المتعلم يتعلم وحده في عزلة عن الآخرين، العامل الحاسم في التعلم الذاتي هو أن المتعلم هو الذي يقود تجربته في التعلم (Warburton & Volet, 2013). ويمارس الطالب في التعلم الذاتي قدراً كبيراً من الاستقلالية في تحديد أهداف التعلم، وتحديد ما هو التعلم المجدي بالنسبة له، كذلك تحديد كيفية التعامل مهام التعلم في إطار معين (Gureckis & Markant, 2012).

ويتصف الطلبة المتعلمين ذاتياً بالعديد من الصفات من ضمنها طرح الأسئلة المناسبة لتوجيه تعلمهم، والتحقق من الافتراضات التي تقف خلف الأفكار التي قدمت لهم، وتحديد الموارد والأدوات المناسبة، واستخدام أو تعديل الاستراتيجيات المقدمة لهم لاستراتيجيات أكثر فاعلية في تحقيق أهداف التعلم لديهم، كما يمتلك الطلبة المتعلمين ذاتياً قدرة متنامية على التمييز بين المفاهيم الرئيسية والأفكار الداعمة، واستخدام استراتيجيات لوضع وتنظيم المفاهيم الرئيسية، وتقييم الوقت اللازم لاستيعاب أكبر كم من الموضوع المطروح للتعلم (Dyanan, Cate & Rhee, 2008). كما يتميز الطلبة المتعلمين ذاتياً بتوظيف الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ومهارات التفكير العليا في تعلمهم (Jansen & Suhre, 2010).

ومع هذه الأهمية الكبيرة للتعلم الذاتي، إلا أن العديد من الطلبة الرحلة الثانوية يواجهون عدة صعوبات عند الانتقال إلى الدراسة في الجامعات، نظراً للحاجة إلى الانتقال من نهج أكثر اعتماداً على المعلم في البيئة المدرسية، إلى نهج يهدف إلى جعل المعتملين أكثر استقلالاً في عملية التعلم في البيئة الجامعية (Brinkworth et al., 2009). حتى الطلبة الأكثر نجاحاً أكاديمياً يواجهون مثل هذا التحدي في سنتهم الجامعية الأولى (Warburton & Volet, 2013).

وتعتبر السنة الأولى من الدراسة الجامعية في جميع أنحاء العالم، فترة انتقالية حرجة بالنسبة لمعظم الطلاب، وبالتالي ينظر إلى هذه السنة باعتبارها الوقت المناسب لتعزيز التغيير في المعتقدات والاتجاهات نحو التعلم الذاتي لدى الطلبة (Jansen & Suhre, 2010).

وتعد الاتجاهات وسيلة مناسبة لتفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به، وهي أسلوب منظم ومنسق في التفكير والشعور ورد الفعل نحو الأفراد والموضوعات، كما تجسد الاتجاهات في الوقت نفسه حاجة

إنسانية تسعى لإيجاد الاتساق والانسجام بين ما يقوم به الفرد وما يفكر فيه، وما يعمل به (مسعودي، ٢٠١٠). وفي مجال اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي، فهي تعبر عن ميل الفرد وموقفه من هذا النمط من التعلم، سواء بالقبول أو الرفض بصورة صريحة أو ضمنية تنعكس هي الأخرى مواقفه المختلفة.

وتعتبر الاتجاهات محددات موجهة ضابطة منظمة للسلوك الاجتماعي. ويتكون لدى كل فرد وهو ينمو اتجاهات نحو الأفراد، والجماعات، والمؤسسات، والمواقف، والموضوعات الاجتماعية. فكل ما يقع في المجال البيئي للفرد يمكن أن يكون موضوع اتجاه من اتجاهاته.

يعرف جيلفورد Guilford الاتجاه بأنه تهيؤ أو استعداد لأن يفضل الفرد أو لا يفضل نوعاً من الأمور، وهو ينطوي على اعتقادات كما ينطوي على مشاعر ().

ويعرف إنستازي (Anastasi) الاتجاه بأنه ميل للاستجابة بشكل إيجابي أو سلبي تجاه مجموعة خاصة من المثيرات. أما ثيرسون (Thurstone) فيرى أن الاتجاه النفسي هو تعميم لاستجابات الفرد تعميماً يدفع بسلوكه بعيداً أو قريباً من مدرك معين (السنبل، ٢٠٠٣). ويعرف تاغليارني وبورنج (Tagliareni & Boring, 1988) الاتجاه بأنه الحالة العقلية الانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

ويعرف محمود (٢٠٠٣) الاتجاه بأنه استجابة عامة عقلية ونفسية عند الفرد، نحو مثيرات محددة مرتبطة بموضوع معين في البيئة التي يعيش فيها، تنظمها وتوجهها خبراته السابقة فيها، بما يكفل تقييمها وتعميمها على سلوكياته الكلية، في المواقف والظروف المتشابهة المرتبطة بموضوع الاتجاه، مما يجعله يتصف بأنه اتجاه إيجابي أو اتجاه سلبي.

في محاولته لتعريف الاتجاه، حدد شريغلي (Shrigley, 1983) إطاراً لتحديد معنى الاتجاه مستندا في ذلك إلى تاريخ مفهوم الاتجاه وعلم النفس التربوي والاجتماعي ونظريات التعلم. وقد توصل إلى تحديد خمسة أبعاد تحدد مفهوم الاتجاه:

١. الاتجاهات متعلمة ويدخل في ذلك الجانب المعرفي.
٢. الاتجاهات تنبئ بالسلوك.
٣. تتأثر الاتجاهات بسلوك الآخرين.
٤. الاتجاهات هي استعدادات للاستجابة.
٥. الاتجاهات تقييمية ويدخل في ذلك الانفعال.

والاتجاهات لها دور هام في تحديد سلوكياتنا، فهي تؤثر في أحكامنا وإدراكنا للآخرين، وكما تؤثر على سرعة وكفاءة تعلمنا، وتؤثر على أنماط التعلم التي نختارها، وعلى سرعة نجاحنا في عملية التعلم، وتساعد أيضاً في تحديد الجماعات التي نرتبط بها، والمهن التي سنختارها مستقبلاً، لأن مفهوم الاتجاه يمتاز بقدر من المرونة، الأمر الذي يسمح باستخدامه على نطاق الفرد والجماعة على حد سواء (زكريا، ٢٠١٢).

وحتى يتكون الاتجاه لدى الشخص يجب أن يمر في ثلاث مراحل هي (عماشة، ٢٠١٠):

١. المرحلة الإدراكية: وترتبط هذه المرحلة بضرورة اتصال الفرد بصورة مباشرة بعناصر البيئة المحيطة والطبيعة والبيئة الاجتماعية كالمدرسة، والجامعة، والنادي والمنزل، والمستوى الاقتصادي، والعلمي.

٢. المرحلة التقييمية: تتميز هذه المرحلة بنمو الاتجاه نحو شيء ما، وهي ما تسمى بمرحلة تقييم الفرد لعناصر البيئة التي تمثل موضوع الاتجاه، وعلى سبيل المثال وليس الحصر في المجال التعلم الذاتي فقد يصبح الطالب ميالاً إلى التعلم من خلال الانترنت.

٣. مرحلة إصدار الحكم: وهي مرحلة ثابتة الاتجاه، فلو أُتيحت للفرد اختيار طريقة من طرائق التعلم، فقد يختار التعلم الذاتي في ضوء جمع المعارف والمعلومات المتصلة به، وتلعب عوامل التنشئة الاجتماعية دوراً هاماً في ذلك، لذلك ينظر للاتجاهات على أنها وليدة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية التي يمر بها الفرد.

يلاحظ مما سبق أن الفرد يكتسب قيمه واتجاهاته من المجتمع الذي يعيش فيه من خلال عملية تفاعلية بينه وبين المجتمع، وبالتالي فإن الجامعة يمكن أن تلعب دوراً فعالاً في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو التعلم الذاتي، خاصة أن مثل هذه الاتجاهات تساهم بدور فعال في تطور وتقدم الطلبة في الحياة الجامعية، لذلك أجريت العديد من الدراسات حاولت تقصي اتجاهات طلبة الجامعات نحو التعلم الذاتي.

فقد أجرى تاكيبور وآخرون (Taqipour et al., 2015) دراسة تهدف إلى تحليل مهارات التعلم الذاتي التي يمتلكها الطلبة في جامعة تربية مدرس في طهران، تكونت عينة الدراسة من (٤١٤) طالباً تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية إيران. أظهرت النتائج أن مستويات مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة كانت ما بين المتوسطة والعالية وذلك على جميع أبعاد مهارات التعلم الذاتي، وأن الطلبة يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التعلم الذاتي، وتزداد هذه الاتجاهات مع ارتفاع معدل الطلبة التراكمي ومستواهم الدراسي، وتبين وجود فروق دالة في مهارات التعلم الذاتي تعزى للمعدل التراكمي لصالح المعدل العالي.

وهدف دراسة (Rutkiene & Tandzegolskiene, 2015, May) التعرف على اتجاهات الطلبة نحو الفاعلية الذاتية للتعلم في مؤسسات التعليم العالي، ومقارنتها باتجاهاتهم نحو طرق التدريس التقليدية (الإلقاء، المحاضرة، السرد، الخ...). تكونت عينة الدراسة من (٣٤٢) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن طرق التدريس الأكثر شيوعاً في الجامعات هي الطرق التقليدية مثل الإلقاء والمحاضرة والسرد، وتبين أن اتجاهات الطلبة نحو هذه الطرق كانت سلبية، في حين تبين أن اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي كانت إيجابية.

وأجرى ناكامورا وآخرون (Nakamura et al., 2015) دراسة بهدف التعرف فيما إذا كانت هنالك فروق دالة في تأثير نظام كينكت في التعلم الذاتي على اكتساب الطلبة للمهارات تعزى لطبيعة اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي، حيث تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: طلبة يحملون اتجاهات سلبية نحو التعلم الذاتي، وطلبة يحملون اتجاهات ايجابية نحو التعلم الذاتي. أظهرت النتائج أن تأثير نظام كينكت في التعلم كان إيجابيا ومرتفعا على الطلبة الذين يحملون اتجاهات ايجابية نحو التعلم الذاتي، وكانت تأثيره عليه أكثر فاعلية وبشكل دال مقارنة بتأثيره على الطلبة الذين يحملون اتجاهات سلبية نحو التعلم الذاتي.

وهدفت دراسة سماش (٢٠١٤) إلى معرفة اثر التدريس ببرنامج تعليمي حاسوبي في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي والتحصيل العلمي. شملت العينة (٤٢) طالبا. تم إجراء اختبار قبلي وبعد فترة تجريب دامت خمسة أسابيع أجري الاختبار ألبعدي، حيث أعيد تطبيق استبيان الاتجاه نحو التعلم الذاتي واختبار تحصيلي، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه الطلبة نحو التعلم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية في حين لم تكن للفروق دلالة إحصائية فيما يخص التحصيل العلمي للطلبة.

وأجرى دوغلاس وموريس (Douglass & Morris, 2014) دراسة بهدف التعرف على اتجاهات طلبة الجامعات نحو التعلم الذاتي. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا جامعيًا. أظهرت النتائج أن تعلم غالبية الطلبة كان ضمن سيطرتهم، وكانت هذه الفئة تحمل اتجاهات ايجابية نحو التعلم الذاتي، وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس والإداريين لهم تأثير كبير على رغبة وقدرة الطلبة على التعلم الذاتي.

وأجرى الجيلاني وأبو سعد (El-Gilany & Abusaad, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استعداد طلبة الجامعة للتعلم الذاتي ومعرفة العلاقة بين التعلم الذاتي وأنماط التعلم. تكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن (٧٧%) من العينة لديهم مستويات عالية من الاستعداد للتعلم الذاتي، حيث ظهرت لديهم اتجاهات ايجابية عالية نحو التعلم الذاتي، وكانت أعلى مستويات الاتجاهات نحو التعلم الذاتي لديهم هي الإدارة الذاتية، ثم الرغبة في التعلم، ثم ضبط النفس، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغيرات الجنس والمعدل والعمر.

وهدفت دراسة ريان وشاهين (٢٠١١) إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في التعلم الذاتي وفقا لبعض المتغيرات. تكونت العينة من (٢٥١) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في التعلم الذاتي جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط الحسابي (٣.٥)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة

نحو التعلم الذاتي وفقا لمتغير لمتغيرات الجنس والبرنامج الدراسي والسنة الدراسية، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيا ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي ومعدلهم التراكمي.

وهدفت دراسة السلطي ونوفل وأبو عواد (٢٠١٠) تقييم درجة استعداد طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لووكالة الغوث، لممارسة التعلم الموجه ذاتيا، تكونت العينة من (٢٠٠) طالبا وطالبة. بينت نتائج الدراسة أن درجة استعداد الطلبة لممارسة التعلم الموجه ذاتياً كانت كبيرة بشكل عام، وكان متوسط أداء الطلبة كبيراً في غالبية المجالات، كما تبين وجود فروق بين الجنسين على كل من المجالات التالية: حب التعلم، والثقة بالقدرة على التعلم، لصالح الطلبة الذكور. من حيث العلاقة بين المعدل التراكمي والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً، تبين وجود علاقة ارتباطية طردية وموجبة بين مجالات الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والمعدل التراكمي، وكانت ذات دلالة إحصائية مع المجالات التالية: مقاومة العجز المتعلم، ومهارات التعلم، والثقة بالقدرة على التعلم، والبحث عن المعلومات.

وحاولت دراسة مسعودي (٢٠١٠) الإجابة عن بعض التساؤلات المتعلقة بطبيعة اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو استخدام الانترنت في تحقيق التعلم الذاتي، إذ أن الاتجاهات تمثل احد السبل الهامة للكشف عن طبيعة التوجهات الحديثة في التربية والتعليم. توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة الجامعيين ايجابية نحو استخدام الانترنت في تحقيق التعلم الذاتي.

وهدفت دراسة بيتلر وميتاشر (Beitler & Mitracher, 2007) إلى دراسة الفروق في الاتجاهات نحو التعلم الذاتي بين طلبة إدارة الأعمال في ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج أن طلبة إدارة الأعمال في ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم الذاتي، وأن طلبة إدارة الأعمال الأمريكيين يحملون اتجاهات أكثر ايجابية مقارنة بالطلبة الألمان.

وأجرى دالي ونصير وسوليفان (Dale, Nasir & Sullivan, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة نحو التعلم الذاتي المقدم من خلال الانترنت. تكونت عينة الدراسة من (٤٣١) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى والثانية في جامعة غلاسكو. أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية عالية نحو التعلم الذاتي لدى الطلبة بمتوسط حسابي (4.02) من (5)، وتبين وجود فروق دالة في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغير العمر لصالح العمر الأكبر.

وأجرى غان (Gan, 2004) دراسة بهدف التعرف على طبيعة اتجاهات طلبة الجامعات في الصين نحو التعلم الذاتي، والتعرف على قدرة الاتجاهات والاستراتيجيات على التنبؤ بالقدرة على التعلم الذاتي لدى الطلبة. أظهرت النتائج أن الطلبة يحملون اتجاهات ايجابية نحو التعلم الذاتي، وتبين من النتائج أن الاتجاهات نحو التعلم الذاتي لم يكن لها تأثير مباشر وقوي على الكفاءة في التعلم الذاتي.

وهدفت الدراسة السعادات (٢٠٠٢) إلى التعرف على اتجاهات عينة من طالبات جامعة الملك سعود نحو التعلم الذاتي. تكونت العينة من (١٤٤) طالبة من طالبات كلية التربية وكلية الحاسب الآلي والمعلومات. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطالبات نحو التعلم الذاتي كانت إيجابية، وأن التعلم

الذاتي يجعل لطالبات يعتمد على أنفسهن أكبر من الاعتماد على الأستاذ، ويمكنهن من تعلم المعلومات حسب رغبتهن وحاجتهن، ويحقق لهن نمواً في الشخصية.

يلاحظ مما سبق تنوع الأماكن التي أجريت بها الدراسات السابقة، فهناك دراسات أجريت في الولايات المتحدة كدراسة بيتلر وميتاشر (Beitler & Mtlacher, 2007)، وهناك دراسات أجريت في إيران كدراسة تاكيبور وآخرون (Taqipour et al., 2015)، ودراسات أجريت في الصين كدراسة غان (Gan, 2004)، ودراسات أخرى أجريت في الجزائر كدراسة مسعودي (2010)، كما يوجد قسماً من هذه الدراسات أجريت في البيئة السعودية كدراسة السعادات (2002). كما يلاحظ أن هذه الدراسات توصلت إلى نتائج متباينة حول اتجاهات طلبة الجامعات نحو التعلم الذاتي، وهذا يستدعي إجراء مزيد من الدراسات في مختلف الدول كالسعودية للوقوف على طبيعة اتجاهات طلبة الجامعات نحو التعلم الذاتي في هذه الدول ومقارنتها مع نتائج هذه الدراسات.

مشكلة الدراسة

يعتبر موضوع التعلم الذاتي من الركائز الأساسية لنجاح التعليم الجامعي الفعال في الوقت الحالي، حيث أكدت الدراسات في هذا السياق أن التعلم الذاتي يساعد الطلبة على التخطيط الفعال لدراساتهم، ومراقبة وضبط وتقييم نتائج التعلم لديهم (El-Gilany & Abusaad, 2013). وعلى الرغم من هذه الأهمية الكبيرة للتعلم الذاتي، إلا أن تطبيقه لازال يواجه العديد من الصعوبات، فالكثير من أساتذة الجامعات لا يعرفون كيفية تصميم الدروس والأنشطة التي يمكن أن تلبى حاجة الطلبة للتعلم الذاتي، كما أن الطلبة أنفسهم يواجهون صعوبات في توظيف هذه الطريقة في التعلم، والعديد منهم لديهم اتجاهات متناقضة نحو تبني التعلم الذاتي كوسيلة فعالة للتعلم (Cheung & Hew, 2015). لذا من المهم تحديد طبيعة اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو التعلم الذاتي، حيث أن الاتجاهات السلبية يمكن أن تؤثر سلباً على تطبيق الطلبة لهذه الطريقة، إضافة إلى أن الاتجاهات الإيجابية يمكن أن تشكل دعماً للطلبة للتوظيف الفعال للتعلم الذاتي. من هنا تأتي ضرورة اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ١- ما طبيعة اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي؟
- ٢- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي والمعدل التراكمي؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والعمر والمعدل الدراسي؟

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية تحقيق الهدف الرئيسي التالي:

- التعرف على الوضع الراهن لطبيعة اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي.
- التعرف على دلالة العلاقة بين اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي والمعدل التراكمي.
- التعرف على دلالة الفروق في اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والعمر والمعدل الدراسي.
- وضع مجموعة من التوصيات التي من شأنها تعزيز الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة نحو التعلم الذاتي.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من عدم أمور أهمها أن الدراسة الحالية تزود المعنيين في جامعة الدمام بطبيعة اتجاهات طلبة السنة التحضيرية نحو التعلم الذاتي، وبالتالي يساعدهم في التعرف على الاتجاهات السلبية في هذا المجال من أجل العمل على وضع الحلول لها، والاتجاهات الايجابية من أجل العمل على تدعيمها.

كما تأتي أهمية الدراسة من الدور الفعال للتعلم الذاتي في حياة الطالب الجامعي خاصة في الفترة الحالية، حيث أصبح التركيز جلياً على تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية وإيجابية المتعلم بحيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية، وبحيث يكون مشاركاً في العملية التعليمية معتمداً على ذاته في الحصول على المعلومات وليس مجرد مستمع ومتلقي لها فقط، فيعطى للطالب كل المجال للقيام بنشاطات مختلفة هدفها تنمية قدرته على فهم محتوى المادة التعليمية ذاتياً.

مصطلحات الدراسة .**• الاتجاهات**

يعرف البورت Allport الاتجاهات بأنها حالة استعداد عقلي وعصبي، تنظم عن طريق الخبرة، وتباشر تأثيراً موجهاً أو دينامياً على استجابات الفرد نحو جميع الموضوعات أو المواقف المرتبطة بها.

• التعلم الذاتي:

يشير مفهوم التعلم الذاتي إلى النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم وفيه نعلم المتعلم كيف يتعلم ومن أين يحصل على مصادر التعلم (عبادي، ٢٠١٣).

• الاتجاهات نحو التعلم الذاتي

يعرف مصطلح الاتجاهات نحو التعلم الذاتي إجرائياً لأغراض الدراسة الحالية بأنه عبارة عن مجموعة من الأفكار والمشاعر والادراكات والمعتقدات التي يحملها طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي، والتي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المعد في الدراسة الحالية.

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة محل الدراسة وتشخيصها وإلقاء الضوء على مختلف جوانبها وجمع البيانات اللازمة عنها مع فهمها وتحليلها من أجل الوصول إلى المبادئ والقوانين المتصلة بظواهر الحياة والعمليات الأساسية والتصرفات الإنسانية (شفيق، ١٩٩٨). لذلك تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي للتعرف على طبيعة اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي، والتعرف على دلالة الفروق في هذه الاتجاهات حسب متغيرات التخصص والعمر والمعدل.

محددات الدراسة

تحدد نتائج الدراسة بالمحددات التالية:

- المحددات الزمنية: تم إجراء الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م.
- المحددات البشرية: يتم إجراء الدراسة الحالية على عينة قوامها (٣٢٤) طالبا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م.
- المحددات الموضوعية: تحددت نتائج الدراسة الحالية بالأدوات التي استخدمت لجمع المعلومات ومؤشرات صدقها وثباتها وهي: مقياس الاتجاهات نحو التعلم الذاتي.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م والبالغ عددهم (١٥٦٠) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من (٣٢٤) طالبا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م، بنسبة (21%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، منهم (187) ذكور، و(137) إناث، وتوضح الجداول التالية حسب متغيرات الجنس والتخصص والمعدل والعمر:

جدول رقم (١)

خصائص عينة الدراسة حسب التخصص والعمر والمعدل

| المتغيرات | مستويات المتغير | العدد | النسبة |
|-----------|-----------------|-------|--------|
| الجنس | ذكر | 187 | 57.7% |
| | أنثى | 137 | 42.3% |
| التخصص | صحي | 215 | 66.4% |
| | علمي | 109 | 33.6% |
| المعدل | جيد | 70 | 21.6% |
| | جيد جدا | 92 | 28.4% |
| | ممتاز | 162 | 50.0% |
| العمر | ١٨ | 51 | 15.7% |
| | ١٩ | 245 | 75.6% |
| | ٢٠ | 28 | 8.6% |
| المجموع | | 324 | 100% |

يتضح من النتائج أن (57.7%) من عينة الدراسة من الذكور، و(42.3%) من الإناث، وتوزعت العينة على المسارين الصحي والعلمي بنسبة (66.4%) و(33.6%) على التوالي، وشكلت نسبة الممتاز نصف العينة بنسبة (50.0%)، بالنسبة للعمر كان غالبية العينة من العمر (١٩) عاما وشكلوا نسبة (75.6%)، وهو العمر الزمني لطلبة السنة التحضيرية الأولى.

أداة الدراسة

يستخدم الباحث في هذه الدراسة الحالية مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي إعداد ججليمينيو وبول (Guglielmino & Paul, 1977) عام (١٩٧٧م) وقام صلاح مراد ومحمد مصطفى (١٩٨٢) بتعريب المقياس وتقنيته على البيئة العربية، والمكون من (٥٧) عبارة.

• مؤشرات صدق وثبات المقياس في الدراسة الأصلية

قام ججليمينيو وبول (Guglielmino & Paul, 1977) بحساب مؤشرات صدق المقياس حيث تراوحت معدلات الصدق ما بين (٠.٦٤) إلى (٠.٨١)، وقام (Durr, 1992) بحساب مؤشرات ثبات المقياس في دراسته والتي تراوحت ما بين (٠.٧٩) إلى (٠.٨٢).

وقام مراد ومصطفى بحساب مؤشرات صدق وثبات المقياس على البيئة العربية، حيث تم التحقق من مؤشرات صدق المقياس بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل عبارة والدرجة الكلية وأتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً ما عدا (٣) عبارات لم تصل إلى حدود الدلالة الإحصائية

وتطلب ذلك إلغاء تلك العبارات من المقياس. وكذلك ثباته باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) وبلغ معامل الثبات (٠.٨١) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

• مؤشرات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

تم عرض المقياس على (٨) محكمين من حملة درجة الدكتوراه في جامعة الدمام وطلب منهم إبداء الرأي في عبارات المقياس من ناحية الصياغة اللغوية، ومدى وضوح العبارات، ومدى انتماء العبارات للمقياس. وبناء على آراء المحكمين تم إعادة صياغة (٥) عبارات مثل عبارة "عندما أرى شيئاً لا أفهمه فإنني أحاول بشتى الطرق فهمه"، وأصبحت بعد التعديل "عندما يواجهني شيئاً لا أفهمه أحاول بشتى الطرق فهمه"، وعبارة "إذا قررت تعلم شيء، فإنني أستطيع تدبير الوقت اللازم لذلك حتى إذا كنت مشغولاً"، وأصبحت بعد التعديل "أستطيع تدبير الوقت اللازم لتعلم شيء جديد حتى إذا كنت مشغولاً". كما تم حذف (٣) عبارات من المقياس أجمع أكثر من (٣٠%) من المحكمين على ضرورة حذفها لعدم وضوحها، ولتداخلها مع عبارات أخرى، وهي: العبارة "أحب أن أتعلم"، والعبارة "أنا المسئول عن تعليمي وليس المدرس أو المدرسة" والعبارة "يستطيع الكبار أيضاً تعلم أشياء جديدة".

وبناء على آراء المحكمين أصبح المقياس يتكون من (٥٤) عبارة.

وللتحقق من مؤشرات صدق الاتساق الداخلي للمقياس تم توزيعه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة من جامعة الدمام من خارج عينة الدراسة، وتم التحقق من مؤشرات صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٢)

مؤشرات صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس

| الرقم | العبارة | قيمة معامل ارتباط بيرسون |
|-------|--|--------------------------|
| 1 | أرغب بالتعلم طوال حياتي. | .593(**) |
| 2 | على دراية بما أريد أن أتعلمه. | .658(**) |
| 3 | عندما يواجهني شيئاً لا أفهمه أحاول بشتى الطرق فهمه. | .406(**) |
| 4 | إذا كان هناك شيء أريد أن أتعلمه فإنني أستطيع إيجاد طريقة لذلك. | .431(**) |
| 5 | أستغرق وقتاً طويلاً عندما أبدأ في عمل واجب دراسي جديد. | .392(*) |
| 6 | أحب أن يخبرنا المدرس دائماً ما نفعله بالضبط. | .584(**) |
| 7 | يشغلني دائماً التفكير في نفسي ومستقبلي. | .460(**) |
| 8 | أتعلم جيداً بمفردتي. | .467(**) |
| 9 | أعرف تماماً من أين أحصل عليها المعلومات التي أحتاج إليها. | .399(*) |

| الرقم | العبارة | قيمة معامل ارتباط بيرسون |
|-------|---|--------------------------|
| 10 | أستطيع أن أتعلم بمفردتي أكثر من أقراني. | .417(**) |
| 11 | أستطيع وضع خطة لتنفيذ الأفكار الجديدة. | .608(**) |
| 12 | أفضل أن يكون لي دور في اختيار المقرر الدراسي، وطريقة التدريس والأنشطة. | .581(**) |
| 13 | إذا كانت أميل لدراستي لا يعوقني وجود بعض الموضوعات الصعبة. | .351(*) |
| 14 | أنا المسئول بمفردتي عما أتعلمه. | .551(**) |
| 15 | أستطيع أن أقرر ما إذا كنت أتعلم جيداً أم لا. | .472(**) |
| 16 | هناك أشياء كثيرة أريد تعلمها وأتمنى لو أن هناك ساعات فراغ كثيرة في اليوم. | .372(*) |
| 17 | أستطيع تدبير الوقت اللازم لتعلم شيء جديد حتى إذا كنت مشغولاً. | .459(**) |
| 18 | فهم ما أقرأ لا يعتبر مشكلة بالنسبة لي. | .422(**) |
| 19 | إذا لم أتعلم جيداً ، فهذه مشكلتي أنا. | .466(**) |
| 20 | أعلم متى يجب أن أتعمق في موضوع ما. | .488(**) |
| 21 | اعتقد أن المكتبات مكان يضايقني. | .543(**) |
| 22 | الأفراد الذين أرغب في أن أكون مثلهم يتعلمون دائماً أشياء جديدة. | .357(*) |
| 23 | أحاول التفكير في طرق جديدة لتعليم موضوع جديد . | .455(**) |
| 24 | أحاول الربط بين ما أتعلمه وبين أهدافي في الحياة. | .539(**) |
| 25 | أستطيع أن أتعلم بنفسني أي شيء أريد معرفته. | .485(**) |
| 26 | أفضل البحث عن إجابات للأسئلة. | .474(**) |
| 27 | أحب التفكير في أسئلة ليس لها إجابة صحيحة. | .525(**) |
| 28 | لدي حب استطلاع للأشياء. | .441(**) |
| 29 | سأكون مسروراً عندما أنتهي من تعليمي. | .588(**) |
| 30 | أهتم بالتعليم مثل من في سني . | .606(**) |
| 31 | عندما أقرر معرفة شيء ما فإنني أستطيع تنفيذ ذلك. | .612(**) |
| 32 | أحب أن أجرب أشياء جديدة حتى إذا كنت غير متأكد من النتيجة. | .528(**) |
| 33 | لا انزعج إذا قام المتخصصون بتوضيح أخطائي. | .703(**) |
| 34 | أجيد التفكير في طرق جديدة لعمل شيء معين. | .500(**) |

| الرقم | العبارة | قيمة معامل ارتباط بيرسون |
|-------|--|--------------------------|
| 35 | أحب أن أفكر في المستقبل. | .729(**) |
| 36 | أنا أفضل من زملائي في التوصل إلى أشياء أريد أن أتعلّمها. | .411(**) |
| 37 | المشكلات الصعبة لا تعوقني. | .347(**) |
| 38 | أستطيع أن أعمل بنفسى ما أُرغب فيه. | .339(**) |
| 39 | أجيد حل المشكلات. | .389(**) |
| 40 | أقود زملائي في مواقف التعلم. | .381(**) |
| 41 | أفضل مناقشة الأفكار. | .450(**) |
| 42 | أحب تعلم الموضوعات الصعبة. | .533(**) |
| 43 | أرغب في تعلم أشياء جديدة. | .339(**) |
| 44 | عندما أتعلّم أكثر فإن العالم يصبح مثيراً لي. | .453(**) |
| 45 | التعلم متعة. | .510(**) |
| 46 | من المستحسن أن نجرب طرق تعلم جديدة. | .487(**) |
| 47 | أريد أن أتعلّم أكثر لكي استمر في النمو كإنسان. | .439(**) |
| 48 | التعرف على طرق التعلم مهم بالنسبة لي. | .464(**) |
| 49 | يسعدني أن أتعلّم طول الوقت. | .371(**) |
| 50 | التعلم وسيلة للحياة. | .038 |
| 51 | أتعلم أشياء كثيرة بمفردي. | .439(**) |
| 52 | التعلم يؤدي إلى تغيير في حياتي | .496(**) |
| 53 | أنا متعلم نشط في حجرة الدراسة وخارجها. | .243(**) |
| 54 | المتعلمون قادة | .415(**) |

* الارتباط دال إحصائياً عند $(\alpha = 0.05)$.

** الارتباط دال إحصائياً عند $(\alpha = 0.01)$.

يتضح من نتائج الجدول السابق أن مؤشرات صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس كانت دالة إحصائياً عند (0.05)، باستثناء العبارة رقم (50) "التعلم وسيلة للحياة"، حيث تم حذفها ليتكون المقياس من (53) عبارة.

كما تم التحقق من مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على نتائج العينة الاستطلاعية المكونة من (٤٠) طالبا وطالبة، حيث بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي (٠.٨٣) وهي قيمة مرتفعة وتقارب قيم الثبات للمقياس بصورته الأصلية وبصورته المعربة.

• تصحيح المقياس

تم اعتماد تدرج خماسي لاستجابات العينة على المقياس بحيث تعطى الدرجات التالية:

- الاستجابة "غير صحيح ولا اشعر بذلك مطلقاً" تعطى درجة واحدة.
- الاستجابة "غير صحيح غالباً واشعر بذلك بعض الوقت" تعطى درجتين.
- الاستجابة "صحيح أحيانا واشعر بذلك نصف الوقت" تعطى (٣) درجات.
- الاستجابة "صحيح عادة واشعر بذلك معظم الوقت" تعطى (٤) درجات.
- الاستجابة "صحيح دائماً واشعر بذلك كل الوقت" تعطى (٥) درجات.

وبناء على ما سبق ولتسهيل تصنيف اتجاهات العينة نحو التعلم الذاتي، تم تقسيم المتوسطات

الحسابية لاستجاباتهم على المقياس إلى المستويات الثلاث الاختيارية التالية:

- المتوسطات الحسابية من (١.٠٠-٢.٣٣): تشير إلى وجود اتجاهات سلبية نحو التعلم الذاتي.
- المتوسطات الحسابية من (٢.٣٤-٣.٦٦): تشير إلى وجود اتجاهات محايدة نحو التعلم الذاتي.
- المتوسطات الحسابية من (٣.٦٧-٥.٠٠): تشير إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم الذاتي.

طرق تحليل البيانات

تستعمل الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية التالية :

- التكرارات والنسب المئوية
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- معاملات ارتباط بيرسون.
- اختبار "ت" T test.
- تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

نتائج السؤال الأول: ما طبيعة اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي؟
قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على المقياس كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطبيعة اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي

| الرقم | العبارة | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | الترتيب |
|-------|---|--------------------|----------------------|---------|
| 47 | أريد أن أتعلم أكثر لكي استمر في النمو كإنسان. | 4.389 | 0.740 | 1 |
| 16 | هناك أشياء كثيرة أريد تعلمها وأتمنى لو أن هناك ساعات فراغ كثيرة في اليوم. | 4.355 | 1.017 | 2 |
| 35 | أحب أن أفكر في المستقبل. | 4.285 | 1.150 | 3 |
| 51 | التعلم يؤدي إلى تغيير في حياتي | 4.273 | 0.866 | 4 |
| 29 | سأكون مسروراً عندما أنتهي من تعليمي. | 4.260 | 1.101 | 5 |
| 28 | لدى حب استطلاع للأشياء. | 4.250 | 0.845 | 6 |
| 53 | المتعلمون قادة | 4.239 | 0.939 | 7 |
| 3 | عندما يواجهني شيئاً لا أفهمه أحاول بثقتي الطرق فهمة. | 4.236 | 0.721 | 8 |
| 46 | من المستحسن أن نجرب طرق تعلم جديدة. | 4.214 | 0.955 | 9 |
| 44 | عندما أتعلم أكثر فإن العالم يصبح مثيراً لي. | 4.171 | 0.998 | 10 |
| 22 | الأفراد الذين أرغب في أن أكون مثلهم يتعلمون دائماً أشياء جديدة. | 4.151 | 0.821 | 11 |
| 49 | يسعدني أن أتعلم طول الوقت. | 4.074 | 1.023 | 12 |
| 7 | يشغلني دائماً التفكير في نفسي ومستقبلي. | 4.056 | 0.916 | 13 |
| 31 | عندما أقرر معرفة شيء ما فإنني أستطيع تنفيذ ذلك. | 4.022 | 0.881 | 14 |
| 32 | أحب أن أجرب أشياء جديدة حتى إذا كنت غير متأكد من النتيجة. | 3.972 | 1.018 | 15 |
| 6 | أحب أن نخبرنا المدرس دائماً ما نفعله بالضبط. | 3.963 | 0.960 | 16 |
| 12 | أفضل أن يكون لي دور في اختيار المقرر الدراسي، وطريقة التدريس والأنشطة. | 3.917 | 1.223 | 17 |
| 4 | إذا كان هناك شيء أريد أن أتعلمه فإنني أستطيع إيجاد طريقة لذلك. | 3.883 | 0.900 | 18 |
| 15 | أستطيع أن أقرر ما إذا كنت أتعلم جيداً أم لا. | 3.883 | 0.998 | 19 |

| الترتيب | الانحرافات المعيارية | المتوسطات الحسابية | العبارة | الرقم |
|---------|-------------------------|-----------------------|---|-------|
| 20 | 0.707 | 3.867 | على دراية بما أريد أن أتعلمه. | 2 |
| 21 | 1.142 | 3.852 | لا انزعج إذا قام المتخصصون بتوضيح أخطائي. | 33 |
| 22 | 0.831 | 3.843 | أرغب في تعلم أشياء جديدة. | 43 |
| 23 | 1.174 | 3.824 | أفضل مناقشة الأفكار. | 41 |
| 24 | 1.025 | 3.802 | أتعلم أشياء كثيرة بمفردي. | 50 |
| 25 | 0.953 | 3.793 | التعرف على طرق التعلم مهم بالنسبة لي. | 48 |
| 26 | 1.053 | 3.701 | أهتم بالتعليم مثل من في سني . | 30 |
| 27 | 0.953 | 3.633 | أستطيع أن أعمل بنفسني ما أرغب فيه. | 38 |
| 28 | 1.037 | 3.602 | أستطيع وضع خطة لتنفيذ الأفكار الجديدة. | 11 |
| 29 | 1.096 | 3.599 | أحاول الربط بين ما أتعلمه وبين أهدافي في الحياة. | 24 |
| 30 | 1.136 | 3.577 | أفضل البحث عن إجابات للأسئلة. | 26 |
| 31 | 0.949 | 3.575 | أجيد التفكير في طرق جديدة لعمل شيء معين. | 34 |
| 32 | 0.975 | 3.519 | أستطيع أن أتعلم بمفردي أكثر من أقراني. | 10 |
| 33 | 1.045 | 3.512 | أحاول التفكير في طرق جديدة لتعليم موضوع جديد . | 23 |
| 34 | 1.306 | 3.488 | التعلم متعة. | 45 |
| 35 | 1.199 | 3.459 | أنا المسئول بمفردي عما أتعلمه. | 14 |
| 36 | 1.152 | 3.457 | أستطيع أن أتعلم بنفسني أي شيء أريد معرفته. | 25 |
| 37 | 1.144 | 3.414 | أعلم متى يجب أن أتعمق في موضوع ما. | 20 |
| 38 | 1.033 | 3.386 | أتعلم جيداً بمفردي. | 8 |
| 39 | 0.822 | 3.333 | أجيد حل المشكلات. | 39 |
| 40 | 1.128 | 3.324 | فهم ما أقرأ لا يعتبر مشكلة بالنسبة لي. | 18 |
| 41 | 1.125 | 3.322 | أنا متعلم نشط في حجرة الدراسة وخارجها. | 52 |
| 42 | 0.829 | 3.272 | أعرف تماماً من أين أحصل عليها المعلومات التي أحتاج إليها. | 9 |
| 43 | 1.366 | 3.259 | أقود زملائي في مواقف التعلم. | 40 |
| 44 | 1.071 | 3.225 | أرغب بالتعلم طوال حياتي. | 1 |
| 45 | 0.849 | 3.176 | المشكلات الصعبة لا تعوقني. | 37 |

| الترتيب | الانحرافات المعيارية | المتوسطات الحسابية | العبارة | الرقم |
|---------|----------------------|--------------------|---|-------|
| 46 | 1.189 | 3.177 | إذا كانت أميل لدراستي لا يعوقني وجود بعض الموضوعات الصعبة. | 13 |
| 47 | 1.242 | 3.173 | أحب التفكير في أسئلة ليس لها إجابة صحيحة. | 27 |
| 48 | 1.014 | 3.170 | أنا أفضل من زملائي في التوصل إلى أشياء أريد أن أتعلمها. | 36 |
| 49 | 1.125 | 3.123 | إذا لم أتعلم جيداً ، فهذه مشكلتي أنا. | 19 |
| 50 | 0.954 | 3.102 | أستطيع تدبير الوقت اللازم لتعلم شيء جديد حتى إذا كنت مشغولاً. | 17 |
| 51 | 1.307 | 3.100 | أحب تعلم الموضوعات الصعبة. | 42 |
| 52 | 0.997 | 2.951 | أستغرق وقتاً طويلاً عندما أبدأ في عمل واجب دراسي جديد. | 5 |
| 53 | 1.498 | 2.506 | اعتقد أن المكتبات مكان يضايقني. | 21 |
| | 0.345 | 3.712 | المتوسط الحسابي الكلي | |

يتضح من نتائج الجدول السابق المتوسط الحسابي لطبيعة اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي بلغ (3.712) بانحراف معياري (0.345)، وهذه النتيجة تعد مؤشراً على أن طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام يحملون اتجاهات إيجابية نحو التعلم الذاتي، وتأتي هذه النتيجة انعكاساً لأهمية التعلم الذاتي في حياة الطلبة خاصة في المرحلة الجامعية، حيث يبدأ الطالب بالاعتماد على نفسه بصورة كبيرة، بعد أن كان يعتمد على المدرسين في المرحلة الثانوية سواء في المدرسة أو في البيت من خلال التدريس الخصوصي. والفرد الراغب في الحصول على المعرفة والمزيد منها هو الهدف الأساسي والمحور الذي ينبغي أن يدور حوله العمل في الجامعة (ياركندي، ٢٠٠٥).

كما أن وعي الطلبة الجامعيين بأهمية التعلم الذاتي موجود في مختلف الثقافات، حيث تلقت الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في مختلف البيئات والثقافات كدراسة تاكيبور وآخرون (Taqipour et al., 2015) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التعلم الذاتي، كذلك دراسة (Rutkiene & Tandzegolskiene, 2015, May) التي توصلت نتائجها إلى أن اتجاهات الطلبة نحو الطرق التقليدية كانت سلبية، في حين تبين أن اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي كانت إيجابية، وتوصلت دراسة دوغلاس وموريس (Douglass & Morris, 2014) ودراسة الجيلاني وأبو سعد (El-Gilany & Abusaad,)

(2013)، ودراسة دالي ونصير وسوليفان (Dale, Nasir & Sullivan, 2005)، ودراسة غان (Gan, 2004)، ودراسة السعادات (2002)، إلى أن هذه الطلبة الجامعيين يحملون اتجاهات ايجابية نحو التعلم الذاتي، كما توصلت دراسة بيتلر وميتاشر (Beitler & Mitlacher, 2007) أن طلبة إدارة الأعمال في ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم الذاتي. ويتضح من نتائج الجدول (3) أن أعلى مستويات اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي كانت العبارات التالية:

جاءت العبارة "أريد أن أتعلم أكثر لكي استمر في النمو كإنسان"، بالمرتبة الأولى بمتوسط الحسابي (4.389) وانحراف معياري (0.740). ويأتي ذلك إدراكاً من هذه الفئة بأهمية التعلم في الحياة، خاصة أنهم من الفئة المهتمين بالحصول على معدلات عالية في الثانوية أهلتهم للدخول إلى الجامعة لإكمال دراستهم.

جاءت العبارة "هناك أشياء كثيرة أريد تعلمها وأتمنى لو أن هناك ساعات فراغ كثيرة في اليوم"، بالمرتبة الثانية بمتوسط الحسابي (4.355) وانحراف معياري (1.017). فهذه الفئة خطت الخطوة الأولى نحو التعلم الذي يعتمد على الذات أكثر من الآخرين، ومن الطبيعي باعتبارهم من المتفوقين دراسياً أن يكون لديه أمور عديدة يسعى إلى تعلمها.

جاءت العبارة "أحب أن أفكر في المستقبل"، بالمرتبة الثالثة بمتوسط الحسابي (4.285) وانحراف معياري (1.150). فهذه الفئة بدأت الخطوات الأولى نحو مستقبلها الحقيقي، ففي المرحلة الثانوية يكون مستقبل الطالب التعليمي لا زال مجهولاً، لكنه يتضح مع دخوله الجامعة ويبدأ بالتفكير الجدي في مستقبله وكيف سيكون، ويبدأ بتشكيل هذا المستقبل من خلال الاعتماد على ذاته.

جاءت العبارة "التعلم يؤدي إلى تغيير في حياتي"، بالمرتبة الرابعة بمتوسط الحسابي (4.273) وانحراف معياري (0.866). فالطالب لمس ذلك فعلياً فدراسته وتعلمه في المرحلة الثانوية أدى إلى تغيير جذري في حياته بانتقاله إلى مرحلة تعلم جديدة هي المرحلة الجامعية التي تعتبر التغيير الملموس الحقيقي في حياته المستقبلية، حيث تتشكل ملامح مستقبله في هذه المرحلة (ريان وشاهين، 2011).

جاءت العبارة "سأكون مسروراً عندما أنتهي من تعليمي"، بالمرتبة الخامسة بمتوسط الحسابي (4.260) وانحراف معياري (1.101). فالغاية الأساسية التي يرنو لها الطالب في هذه المرحلة هو إكمال تعليمه الجامعي الذي لا زال يخطو الخطوات الأولى في هذه المرحلة، والطلبة في السنة الدراسية الأولى يجب أن يكون على وعي بذلك، ويجب أن يكون لديه استعداد للاعتماد على نفسه بشكل كبير لإنهاء تعليمه الجامعي.

جاءت العبارة "لدى حب استطلاع للأشياء"، بالمرتبة السادسة بمتوسط الحسابي (4.250) وانحراف معياري (0.845). ويأتي حب الطالب للاستطلاع في هذه المرحلة كونها مرحلة جديدة في

حياته الدراسية، والمرحلة الحقيقية التي تشكل حياته المستقبلية، حيث يزداد شغفه لتعلم العديد من الأشياء من حوله، فهو في بيئة جديدة، وعليه أن يبدأ بتشكيل صداقات جديدة، كما أن عليه تنظيم زفته الجامعي من ناحية المواد ووقتها وساعاتها بعد أن كانت في المرحلة السابقة تأتي إليه جاهزة وفي مواعيد محددة غير قابلة للتغيير بسهولة. والتعلم الذاتي يعطي الطلبة القدرة على نقل المعرفة المفاهيمية إلى مواقف التعلم الجديدة (Bolhuis, 1996).

جاءت العبارة "المتعلمون قادة"، بالمرتبة السابعة بمتوسط الحسابي (4.239) وانحراف معياري (0.939). فهو يعيش هذا الجانب حالياً، فتعليمه الثانوي وتعبه في المرحلة الثانوية بدأ الآن يجني ثمارها، فهو الآن قائد نفسه، وعليه الاعتماد على نفسه أكثر من السابق، وتشكيل مستقبله أصبح في يديه أكثر من أي وقت مضى.

جاءت العبارة "عندما يواجهني شيئاً لا أفهمه أحاول بشتى الطرق فهمه"، بالمرتبة الثامنة بمتوسط الحسابي (4.236) وانحراف معياري (0.721). فالطالب خرج حديثاً من المرحلة الثانوية التي عليه فهم موادها من جميع جوانبها حتى يحصل على درجات عالية، وهذا يتطلب منه السعي بشتى الطرق لمحاولة فهم الأشياء الصعبة سواء من خلال سؤال المعلم أو الوالدين أو الإخوة أو حتى الاعتماد على الذات واللجوء إلى الكتب والانترنت وغيرها من مصادر التعلم الذاتي. فمهارات التعلم الذاتي تهدف للوصول لمرحلة الاستقلالية، بمعنى العثور على المعلومات وتوظيفها بفاعلية كجزء من عملية اتخاذ القرارات في المواقف الحياتية الدراسية والمهنية (بيزان، ٢٠١٥).

جاءت العبارة "من المستحسن أن نجرب طرق تعلم جديدة"، بالمرتبة التاسعة بمتوسط الحسابي (4.214) وانحراف معياري (0.955). فهذا الجانب مهم جداً للمرحلة الحالية في حياة الطالب فالمرحلة الجامعية تتطلب أن يعتمد الطالب على مختلف طرق التعلم للوصول إلى المعرفة المطلوبة، فهي لا تقتصر على دور المعلم أو المحاضر بشكل أساسي حال المرحلة التي سبقتها، فالطالب أصبح مطلوب منه تحضير مواضيع وتقديمها أمام الطلاب، كذلك عمل أبحاث ومناقشتها داخل المحاضرة، وهذه المهام تعتمد بشكل أساسي على قدرة الطالب على توظيف طرق التعلم الذاتي كالمكتبة والانترنت. ويمارس الطالب في التعلم الذاتي قدر كبير من الاستقلالية في تحديد أهداف التعلم، وتحديد ما هو التعلم المجدي بالنسبة له (Gureckis & Markant, 2012).

جاءت العبارة "عندما أتعلم أكثر فإن العالم يصبح مثيراً لي"، بالمرتبة العاشرة بمتوسط الحسابي (4.171) وانحراف معياري (0.998). فالعالم حالياً مثيراً بالنسبة له، فالطالب تعلم واجتهد في المرحلة الثانوية، وهاهو الآن يدخل مرحلة مثيرة وجديدة من حياته، تتشكل فيها ملامح حياته المستقبلية بشكل واضح.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي والمعدل الدراسي؟

تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

دلالة العلاقة بين اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي والمعدل الدراسي

| مستوى الدلالة | عدد العينة | قيمة معامل الارتباط |
|------------------|------------|------------------------|
| 0.001 | 324 | 0.56 |

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.001$) بين اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي والمعدل الدراسي، فكلما زاد المعدل الدراسي كانت اتجاهاتهم أكثر ايجابية نحو التعلم الذاتي. وذلك لأن الطالب يحصل على معدلات عالية يبدأ يشعر بأنه جنى ما قام به من الاعتماد على نفسه في الحصول على المعرفة واستيعابها، مما يجعل اتجاهاته نحو التعلم الذاتي سلبية، في حين أن الطالب ذات التحصيل المنخفض يبدأ لديه شعور بالتقصير نحو نفسه بأنه لم يقدم الجهد اللازم للحصول على معدلات عالية، وبالتالي تتكون لديه اتجاهات أكثر سلبية وأقل ايجابية مقارنة بالطالب الذي حصل على درجات عالية. وفي هذا السياق أظهرت نتائج دراسة ريان وشاهين (٢٠١١) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي ومعدلهم التراكمي

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة

الدمام نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والعمر والمعدل الدراسي؟

تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على المقياس حسب

متغيرات الجنس والتخصص والعمر والمعدل الدراسي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على المقياس حسب متغيرات الجنس والتخصص والعمر والمعدل الدراسي

| الكلية | | الجنس | | | | | | المعدل الدراسي | العمر | التخصص | |
|---------|-------------------|-----------------|-------|-------------------|-----------------|-------|-------------------|-----------------|----------|--------|------|
| | | أنثى | | | ذكر | | | | | | |
| العدد | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | | | |
| 5 | .1265 | 3.710 | 3 | .1123 | 3.787 | 2 | .1239 | 3.670 | جيد | 18 | صحي |
| 5 | .1352 | 3.752 | 2 | .1354 | 3.700 | 3 | .1155 | 3.779 | جيد جداً | | |
| 7 | .1562 | 3.721 | 3 | .1134 | 3.597 | 4 | .1045 | 3.776 | ممتاز | | |
| 15 | .1435 | 3.731 | 8 | .1654 | 3.679 | 7 | .1155 | 3.787 | الكلية | | |
| 38 | .2539 | 3.367 | 15 | .2445 | 3.351 | 23 | .2648 | 3.377 | جيد | 19 | |
| 51 | .1164 | 3.578 | 27 | .0838 | 3.568 | 24 | .1459 | 3.590 | جيد جداً | | |
| 88 | .3188 | 3.774 | 38 | .3289 | 3.786 | 50 | .3140 | 3.764 | ممتاز | | |
| 17 7 | .3062 | 3.630 | 80 | .3023 | 3.631 | 97 | .3108 | 3.629 | الكلية | | |
| 10 | .2698 | 3.312 | 5 | .3110 | 3.376 | 4 | .2362 | 3.262 | جيد | 20 | |
| 9 | .1124 | 3.341 | 3 | .3034 | 3.500 | 6 | .2547 | 3.390 | جيد جداً | | |
| 7 | .0713 | 3.728 | 3 | .1681 | 3.760 | 4 | .0943 | 3.710 | ممتاز | | |
| 25 | .2984 | 3.429 | 11 | .3146 | 3.479 | 14 | .2905 | 3.389 | الكلية | | |
| 56 | .2579 | 3.349 | 23 | .2626 | 3.360 | 33 | .2585 | 3.342 | جيد | الكلية | |
| 64 | .1362 | 3.609 | 33 | .1089 | 3.588 | 31 | .1590 | 3.632 | جيد جداً | | |
| 95 | .3075 | 3.770 | 41 | .3164 | 3.784 | 54 | .3031 | 3.760 | ممتاز | | |
| 21 5 | .3054 | 3.613 | 97 | .2992 | 3.617 | 118 | .3117 | 3.609 | الكلية | | |
| 11 | .1422 | 3.060 | 5 | .0344 | 2.996 | 6 | .1786 | 3.114 | جيد | 18 | علمي |
| 17 | .2931 | 3.878 | 4 | .2773 | 3.943 | 13 | .3057 | 3.858 | جيد جداً | | |
| 10 | .0418 | 3.806 | 2 | .0000 | 3.790 | 8 | .0467 | 3.809 | ممتاز | | |
| 38 | .4196 | 3.622 | 11 | .4960 | 3.485 | 27 | .3805 | 3.678 | الكلية | | |
| 2 | .0534 | 3600 | 3 | .3315 | 3.750 | 2 | .0534 | 3.580 | جيد | 19 | |
| 11 | .1471 | 3.544 | 8 | .1601 | 3.521 | 3 | .1051 | 3.604 | جيد جداً | | |
| 55 | .3789 | 3.905 | 18 | .3655 | 3.849 | 34 | .3167 | 3.940 | ممتاز | | |
| 68 | .3726 | 3.837 | 29 | .3282 | 3.758 | 39 | .3183 | 3.896 | الكلية | | |
| 5 | .1765 | 3.558 | 2 | .2785 | 3.877 | 3 | .1329 | 3.558 | جيد | 20 | |
| 5 | .1237 | 3.666 | 3 | .3047 | 3.598 | 2 | .2316 | 3.609 | جيد جداً | | |
| 7 | .1543 | 3.755 | 3 | .2171 | 3.601 | 5 | .1746 | 3.755 | ممتاز | | |
| 18 | .1138 | 3.689 | 8 | .3227 | 3.677 | 10 | .1138 | 3.689 | الكلية | | |
| 14 | .2529 | 3.171 | 5 | .0344 | 2.996 | 9 | .2714 | 3.268 | جيد | الكلية | |
| 28 | .2943 | 3.747 | 12 | .2837 | 3.662 | 16 | .2946 | 3.811 | جيد جداً | | |

| التخصص | | العمر | المعدل الدراسي | الجنس | | | | | |
|--------|-------------------|-----------------|----------------|-------------------|-----------------|-------|-------------------|-----------------|----------|
| | | | | أنثى | | ذكر | | الكلية | |
| العدد | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | |
| 67 | .3457 | 3.886 | 23 | .4441 | 3.844 | 44 | .2847 | 3.908 | ممتاز |
| 109 | .3966 | 3.758 | 40 | .4582 | 3.683 | 69 | .3523 | 3.802 | الكلية |
| 11 | .1422 | 3.060 | 5 | .0344 | 2.996 | 6 | .1786 | 3.114 | جيد |
| 30 | .2478 | 3.815 | 10 | .2438 | 3.785 | 20 | .2547 | 3.830 | جيد جداً |
| 10 | .0418 | 3.806 | 2 | .0000 | 3.792 | 8 | .0467 | 3.809 | ممتاز |
| 51 | .3709 | 3.650 | 17 | .4140 | 3.554 | 34 | .3437 | 3.698 | الكلية |
| 40 | .2521 | 3.378 | 15 | .2445 | 3.351 | 25 | .2602 | 3.394 | جيد |
| 62 | .1218 | 3.572 | 35 | .1051 | 3.557 | 27 | .1403 | 3.591 | جيد جداً |
| 143 | .3478 | 3.824 | 59 | .3803 | 3.808 | 84 | .3250 | 3.836 | ممتاز |
| 245 | .3382 | 3.688 | 109 | .3429 | 3.665 | 136 | .3345 | 3.706 | الكلية |
| 6 | .2681 | 3.325 | 2 | .3110 | 3.376 | 4 | .2412 | 3.289 | جيد |
| 10 | .1081 | 3.298 | 3 | .2719 | 3.490 | 7 | .1678 | 3.501 | جيد جداً |
| 12 | .0629 | 3.734 | 6 | .2004 | 3.755 | 6 | .1770 | 3.723 | ممتاز |
| 28 | .2947 | 3.457 | 11 | .3146 | 3.479 | 17 | .2899 | 3.442 | الكلية |
| 70 | .2650 | 3.314 | 28 | .2765 | 3.295 | 42 | .2597 | 3.326 | جيد |
| 92 | .2063 | 3.651 | 45 | .1727 | 3.608 | 47 | .2283 | 3.693 | جيد جداً |
| 162 | .3278 | 3.848 | 64 | .3651 | 3.805 | 98 | .3026 | 3.827 | ممتاز |
| 324 | .3452 | 3.712 | 137 | .3526 | 3.636 | 187 | .3393 | 3.680 | الكلية |

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة على المقياس حسب متغيرات الجنس والتخصص والعمر والمعدل الدراسي، وللتعرف على دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦)

دلالة الفروق في اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والعمر والمعدل الدراسي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى دلالة |
|---------------------------------|----------------|--------------|----------------|----------|-------------|
| الجنس | .015 | 1 | .015 | .202 | .654 |
| التخصص | .305 | 1 | .305 | 4.014 | .046 |
| المعدل الدراسي | 4.296 | 2 | 2.148 | 28.310 | .000 |
| العمر | .015 | 2 | .008 | .099 | .905 |
| التخصص * المعدل الدراسي | .098 | 2 | .049 | .648 | .524 |
| التخصص * الجنس | .002 | 1 | .002 | .021 | .884 |
| المعدل الدراسي * الجنس | .035 | 2 | .017 | .230 | .794 |
| التخصص * الجنس * المعدل الدراسي | .004 | 2 | .004 | .055 | .815 |
| التخصص * العمر | .123 | 2 | .061 | .807 | .447 |
| المعدل الدراسي * العمر | .467 | 3 | .155 | 2.808 | .071 |
| المعدل الدراسي * العمر * التخصص | .019 | 2 | .019 | .254 | .615 |
| الجنس * العمر | .058 | 2 | .029 | .383 | .682 |
| التخصص * الجنس * العمر | .050 | 2 | .050 | .665 | .416 |
| المعدل الدراسي * الجنس * العمر | .020 | 2 | .010 | .129 | .879 |
| الخطأ | 22.684 | 299 | .076 | | |
| الكلي | 38.081 | 323 | | | |

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغيرات الجنس والعمر، كما يتضح من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي تعزى للتفاعل بين المتغيرات وذلك على جميع التفاعلات الثنائية الثلاثية. وقد توصلت دراسة الجيلاني وأبو سعد (El-Gilany & Abusaad, 2013) إلى عدم وجود فروق دالة في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغيرات الجنس والعمر، كما توصلت دراسة ريان وشاهين (٢٠١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي وفقا لمتغير لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية. في حين توصلت دراسة السلطي ونوفل وأبو عواد (٢٠١٠) إلى وجود فروق بين الجنسين في

الاتجاهات نحو التعلم الذاتي لصالح الطلبة الذكور، كما توصلت دراسة دالي ونصير وسوليفان (Dale, Nasir & Sullivan, 2005) إلى وجود فروق دالة في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغير العمر لصالح العمر الأكبر.

ويتضح من نتائج الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص، وكانت الفروق لصالح التخصص العلمي حسب المتوسطات الحسابية في الجدول (٥). ويمكن تفسير تفوق طلبة التخصص العلمي على طلبة المسار الصحي في مستويات التعلم الذاتي من أن التخصص العلمي يعتمد بشكل كبير على المعادلات العلمية وفهم هذه المعادلات، فالطالب أن لم يكن على دراية كبيرة بهذه المعادلات وكيفية تطبيقها في حل الأسئلة التي تواجهه، فغنه يواجه الفشل، وبالتالي فإن التخصص العلمي يتطلب أكثر من غيره من التخصصات أن يعتمد الطالب على نفسه في تحصيل المعرفة وتطبيق القوانين والمعادلات التي تعلمها في الواجبات المنزلية التي يكلف بها وفي الاختبارات التي يدخلها.

ومن الدراسات التي خالفت نتيجة الدراسة الحالية دراسة سماش (٢٠١٤) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه الطلبة نحو التعلم الذاتي تعزى للتحصيل العلمي للطلبة، ودراسة ريان وشاهين (٢٠١١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي وفقاً لمتغير البرنامج الدراسي.

وتظهر نتائج الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغير المعدل الدراسي، ويوضح الجدول (٧) مصادر هذه الفروق حسب نتائج اختبار شافيه:

جدول (٧)

مصادر الفروق في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغير المعدل الدراسي

| المعدل الدراسي | المتوسطات الحسابية | جيد | جيد جداً | ممتاز |
|----------------|--------------------|-----|----------|-------|
| جيد | 3.314 | | | |
| جيد جداً | 3.651 | * | | |
| ممتاز | 3.848 | * | * | |

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الفروق في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي حسب لمتغير التخصص كانت بين التقدير جيد والتقدير جيد جداً لصالح التقدير جيد جداً، وبين التقدير جيد والتقدير ممتاز لصالح التقدير ممتاز. ويفسر الباحث هذه النتيجة من أن الطالب حتى يحصل على معدلات عالية في المواد الدراسية عليه أن يعتمد على نفسه بشكل كبير، فالمعلم في المدرسة يعطيه الأساس ويشرح له مختلف جوانب المعرفة، وعليه هو إكمال ذلك بالتعلم الذاتي عن طريق دراسة ما أخذه في المدرسة بالبيت أكثر من مرة حتى يتيقن

انه أصبح على دراية كاملة بالموضوع الذي يقوم بدراسته، وهذا ينعكس على درجاته في الاختبارات. وتشابهت نتائج الدراسة الحالية من نتيجة دراسة تاكيبور وآخرون (Taqipour et al., 2015) التي أظهرت وجود فروق دالة في مهارات التعلم الذاتي تعزى للمعدل التراكمي لصالح المعدل العالي، كذلك مع نتيجة دراسة السلطي ونوفل وأبو عواد (٢٠١٠) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية طردية وموجبة بين مجالات الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والمعدل التراكمي. في حين توصلت دراسة الجبلاني وأبو سعد (El-Gilany & Abusaad, 2013) إلى عدم وجود فروق دالة في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغير المعدل الدراسي.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة توصي الدراسة بما يلي:

١. زيادة الاهتمام بتنوعية الطلبة في الجامعات السعودية بأهمية التعلم الذاتي في حياتهم الجامعية والمستقبلية.
٢. توفير أنشطة تدريبية لأساتذة الجامعات تركز على كيفية تنمية قدرات الطلبة على التعلم الذاتي.
٣. توفير أنشطة تدريبية لطلبة الجامعات تحفز حب التعلم الذاتي لديهم، وزيادة ثقتهم بالقدرة على التعلم.
٤. إجراء دراسات أخرى تتناول العلاقة بين الاتجاهات نحو التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي.

المراجع

- أبو زينه، مجدي. (٢٠١١). *التعلم الذاتي ومبرراته*. مجلة كنانة اونلاين: <http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/282987>
- بيزان، حنان الصادق. (٢٠١٥). الوعي المعلوماتي و مهارات التعلم الذاتي : قراءة تحليلية و رؤية مستقبلية. *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات*، ٢ (١)، ٥٨-٦٨.
- ريان، عادل عطية، وشاهين، محمد عبد الفتاح. (٢٠١١). اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو استخدام تقنيات الصفوف الافتراضية في التعلم و علاقتها بفاعلية الذات الحاسوبية المادة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٥٧، ٥-٤٤.
- زكري، لورانس بسطا. (٢٠١٢). *اتجاهات الطلاب إزاء تعاطي المخدرات: دراسة نفسية*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- السعادات، خليل بن إبراهيم. (٢٠٠٣). اتجاهات عينة من طالبات جامعة الملك سعود نحو التعليم الذاتي. *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٦ (١)، ٦٨-٩٨.
- السلطي، ناديا سميح، ونوفل، محمد بكر، وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠١٠). تقييم درجة الاستعداد لممارسة التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لووكالة الغوث. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٥٥، ٩٩-١٣١.
- سماش، راضية. (٢٠١٤). البرامج التعليمية الحاسوبية و أثرها في الاتجاه نحو التعلم الذاتي والتحصيل العلمي. *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٩، ٤٥-٦٢.
- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله. (٢٠٠٣). بناء مقياس لاتجاهات المتعلمين الكبار نحو محو الامية". *مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط*، ١٩ (١)، ١١٨-١٧٣.
- عابدين، محمود عباس. (١٩٩٠). التعلم الذاتي والأدوار الجديدة للمعلم. دراسة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لإعداد المعلم، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
- عبادي، عادل. (٢٠١٣). *الدافعية نحو التعلم الذاتي*. موسوعة التدريب والتعليم، الاثنين، ٠٨ يوليو ٢٠١٣.
- عماشة، سناء حسن حسين. (٢٠١٠). *الاتجاهات النفسية والاجتماعية: أنواعها ومدخل لقياسها*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية
- محمود، عمر ماهر. (٢٠٠٣). *سيكولوجية العلاقات الاجتماعية*. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- مراد، صلاح أحمد؛ ومصطفى، محمد محمود. (١٩٨٢) *مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي، كراسة تعليمات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مسعودي، لويزة. (٢٠١٠). *اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في تحقيق التعلم الذاتي : دراسة ميدانية بجامعة باتنة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.

ياركندي، آسيا حامد محمد. (٢٠٠٥). فاعلية استخدام الواجبات المنزلية في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي في برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ٢٥، ٢٦٩-٣١٩.*

Attwood, A. (2006). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.

Beitler, M. A., & Mitlacher, L. W. (2007). Information sharing, self-directed learning and its implications for workplace learning: A comparison of business student attitudes in Germany and the USA. *Journal of Workplace Learning, 19(8), 526-536.*

Bolhuis, S. (1996). *Towards Active and Self directed Learning. Preparing for Lifelong Learning, with Reference to Dutch Secondary Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996).

Brinkworth R, McCann B, Matthews C and Nordström K (2009) First Year Expectations and Experiences: Student and Teacher Perspectives. *Higher Education 58(2): 157-173.*

Cheung, W. S., & Hew, K. F. (2015). Asynchronous online discussion activities to support university students' self-directed learning: opportunities and challenges identified. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments, 3(1), 63-70.*

Dale, V. H. M., Nasir, L., & Sullivan, M. (2005). Exploring student attitudes to directed self-learning online through evaluation of an Internet-based biomolecular sciences resource. *Journal of Veterinary Medical Education, 32(1), 129-137.*

Douglass, C., & Morris, S. R. (2014). Student Perspectives on Self-Directed Learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 14(1), 13-25.*

Durr, R. E. (1992). *An examination of readiness for self-directed learning and selected personnel variables at a large midwestern electronics development and manufacturing corporation* (Doctoral dissertation, Florida Atlantic University, 1992). *Dissertation Abstracts International, 53, 1825.*

Dynan, L., Cate, T., & Rhee, K. (2008). The impact of learning structure on students' readiness for self-directed learning. *Journal of education for business, 84(2), 96-100.*

El-Gilany, A. H., & Abusaad, F. E. S. (2013). Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. *Nurse Education Today, 33(9), 1040-1044.*

- Gan, Z. (2004). Attitudes and strategies as predictors of self-directed language learning in an EFL context. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(3), 389-411.
- Good, G. C. (1996). A self-directed learning-based model for training needs assessment of clients at small business development centers (Doctoral dissertation, Oregon State University, New York).
- Guglielmino, L., & Paul, J. (1977). Self-directed learning readiness scale (SDLRS). *Boca Raton, Florida: Guglielmino and Associates*.
- Gureckis, T. M., & Markant, D. B. (2012). Self-directed learning a cognitive and computational perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 464-481.
- Jansen, E. P., & Suhre, C. J. (2010). The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement. *Educational Studies*, 36(5), 569-580.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. USA: Cambridge Center for Adult Education.
- Lee, K., Tsai, P. S., Chai, C. S., & Koh, J. H. L. (2014). Students' perceptions of self-directed learning and collaborative learning with and without technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(5), 425-437.
- Nakamura, M., Kitajima, Y., Ota, J., Ogata, T., Huang, Z., Nagata, A., ... & Kanai-Pak, M. (2013). The relationship between nursing students' attitudes towards learning and effects of self-learning system using Kinect. In *Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics, and Risk Management. Human Body Modeling and Ergonomics* (pp. 111-116). Springer Berlin Heidelberg.
- Rutkiene, A., & Tandzegolskiene, I. (2015, May). Students' Attitude Towards Learning Methods for Self-Sufficiency Development in Higher Education. In *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 1, pp. 348-357).
- Shrigley, R. L. (1983). Persuade, mandate, and reward: A paradigm for changing the science attitudes and behaviors of teachers. *School Science and Mathematics*, 83(3), 204-215.
- Tagliareni, E., & Boring, G. (1988). Faculty, student, caregiver attitudes toward the aged. *NLN publications*, (15-2241), 99.
- Taqipour, M., Abbasi, E., Naeimi, A., Ganguly, S., & Zamani, N. (2015). An Investigation of Self-Directed Learning Skills among the Iranian

Agricultural Students (Case of Agricultural College, Tarbiat Modares University). *Journal of Agricultural Science and Technology*, 18(1), 1-13.

Warburton, N., & Volet, S. (2013). Enhancing self-directed learning through a content quiz group learning assignment. *Active Learning in Higher Education*,14(1), 9-22.