

الاسهام النسبى لكل من الاندماج الأكاديمى والطموح الأكاديمى فى التنبؤ بالاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الجامعة فى سياق التعليم الهجين

نورا محمد عرفة (*)

الملخص:

هدف البحث إلى تقصى طبيعة العلاقة لكل من الاندماج الأكاديمى والطموح الأكاديمى مع الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً، والقيمة التنبؤية لكل من الاندماج الأكاديمى والطموح الأكاديمى فى التنبؤ بالاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً، والكشف عن الفروق فى النوع التى تعزى إلى الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الجامعة فى سياق التعليم الهجين. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢١٦) طالباً وطالبة (٥٣ ذكر، ١٦٣ إناث) بمتوسط عمرى قدره ١٨,٠٨ وانحراف معيارى قدره ٠,٩٦ من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس من الشعب العلمية والأدبية بالمستوى الأول. وتم استخدام مقياس الاندماج الأكاديمى ومقياس الطموح الأكاديمى ومقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً وجميعهم من إعداد الباحثة، وأسفرت النتائج عن تحقق الفروض حيث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمى والدرجة الكلية وأبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والدرجة الكلية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد مقياس الطموح الأكاديمى وأبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والدرجة الكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى جميع أبعاد الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والدرجة الكلية، وأخيراً أمكن التنبؤ بدرجات أفراد العينة على مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً من خلال درجاتهم على مقياس الاندماج الأكاديمى ومقياس الطموح الأكاديمى.

الكلمات المفتاحية: الاندماج الأكاديمى، الطموح الأكاديمى، الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً، طلاب التعليم الهجين.

(*) مدرس كلية التربية جامعة عين شمس ، للمراسلات nora_mohamed@edu.asu.edu.eg

الاسهام النسبي لكل من الاندماج الأكاديمي والطموح الأكاديمي في التنبؤ بالاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الجامعة في سياق التعليم الهجين

نورا محمد عرفة (*)

مقدمة البحث:

يشهد العلم تطور ونمو معرفي بشكل سريع، حيث تراكمت وتشعبت المعارف حتى أصبح هناك قدر كبير من الصعوبة لتقديمه للفرد في مرحلة محددة من حياته أو خلال السنوات التعليمية، فكان على الإنسان ألا يتوقف عن التعلم بعد انتهاء الدراسة ولا يكتفى بما قدم له من المعارف. كما لم يُعد أسلوب التعلم والتعليم التقليدي الذي يكون فيه المتعلم سلبياً كمتلقى للمعلومات يناسب عصر التدفق المعرفي الذي نعيشه الآن والذي يفرض علينا أسلوباً جديداً يقوم على مساعدة الطالب على أن يكون مستقلاً، ومع انتشار استخدام التعلم الإلكتروني وما له من أثر على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم، ظهر نوع جديد من التعلم يهدف إلى الاستفادة القصوى من طرق التعلم الإلكتروني والتقنيات الحديثة مع التعلم التقليدي العادي وسمى هذا النوع بالتعلم الهجين Blended learning .

وقد ساعد على انتشار هذا النوع من التعلم جائحة كوفيد-١٩ التي أدت إلى ظهور تطورات رقمية في التعليم العالي مع إغلاق الفصول الجامعية بحضور شخصي. ومع استمرار هذه الأزمة، ظهرت الحاجة إلى إحياء فرص التعلم الافتراضي بشكل جدي (Grande et al., 2022,383; Khodaei et al., 2022,1). ويوجد العديد من المسميات التي تطلق على التعلم الهجين مثل التعلم المزيج، أو المدمج أو الثنائي أو الخليط (أمجد الصباغ، ٢٠١٤)، إلا أن الباحثة استخدمت في البحث الحالي مصطلح التعلم الهجين حيث رأت من خلال الأبحاث والدراسات السابقة أنه الأكثر انتشاراً أو تداولاً، ويعرف (حسن دياب، ٢٠٠٩، ٢٦؛ ياسمين عبد الغنى وعائشة ابو سريع، ٢٠٢٣، ٩) التعلم الهجين

(*) مدرس كلية التربية جامعة عين شمس، للمراسلات nora_mohamed@edu.asu.edu.eg

التوثيق وفقاً لل 7 Apa

بأنه أحد الأساليب الحديثة للتعليم الإلكتروني يجمع بين مزايا التعلم التقليدي والابتكارات التكنولوجية الحديثة .

وتُظهر نتائج دراسة (Lim & Morris, 2009) أن أنظمة التعلم الإلكتروني تؤثر بالسلب على مخرجات التعلم بسبب غياب دور التفاعل الإنساني أو البشري بين أطراف الموقف التعليمي. كما تبين دراسة (Tang & Chaw, 2013) أن اتجاهات الطلاب نحو مقرر التعلم الهجين اختلفت بين الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية ودرجات منخفضة في جوانب التعلم المختلفة، فالطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة كان لديهم اتجاهات سلبية نحو التعلم الهجين وهم من الطلاب الذين لا يفضلون العمل الذاتي والأعتماد على انفسهم، وبالتالي كانوا أقل رضا عن التعليم الهجين ، وأشاروا إلى تفضيل التعلم في الفصول التقليدية وجهاً لوجه ، وهذا على عكس الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية.

وتشير نتائج دراسة (Ng, 2008) أن التعلم من خلال المواقع الإلكترونية يدعم فكرة التعلم الموجه ذاتياً بما تقدمه بيئة التعلم من وفرة في المعلومات وسهولة استرجاعها مع وفرة أدوات البحث والترجمة والكتابة والتعليق بالإضافة إلى فرصة تحليل وتقييم ودمج المعلومات للوصول لمعرفة جديدة. كما يوضح (Song & Hill, 2007, 30-31) أن التعلم عبر الإنترنت يمنح المزيد من التحكم في التعليمات للطلاب المتعلمين، وبذلك يتم اعتبار التعلم الموجه ذاتياً بالغ الأهمية في إعدادات التعليم عن بعد بخاصيتها الفريدة المتمثلة في الفصل الجسدي والاجتماعي للمتعلم عن المعلم أو الخبير وكذلك عن المتعلمين الآخرين ، وأكد أن الطلاب بحاجة إلى الحصول على مستوى عالٍ من التوجيه الذاتي للنجاح في بيئة التعلم عبر الإنترنت.

ويُعد التعلم الموجه ذاتياً Self-directed learning من بين أفضل الطرق الحديثة للتعلم الذي يُنظر إليه على أنه تعلم تحولي انتقلت فيه المسؤولية من المعلم إلى المتعلم الذي يشارك في وضع أهداف التعلم الخاصة به في ضوء خبراته حيث يقرر كيف وأين ومتى يحدث التعلم ، ويعمل على اكتشاف الموارد اللازمة لتعلمه ، وتقييم ما يحوزه من تقدم (Chou, 2012)، فقد أشارت نتائج دراسة (Bagheri et al., 2013) أن الأشخاص الذين يأخذون المبادرة للتعلم يميلون إلى التعلم أكثر وأفضل من أولئك الذين لا يفعلون ذلك. ويضيف (Jossberger et al., 2010, 425) أن المتعلمين الذين يتخذون المبادرة للتعلم

من المحتمل أن يتعلموا أكثر وبشكل أفضل من غيرهم الذين ينتظرون بسلبية حتى يتعلموا بطريقة التدريس التقليدية، ويبدأوا التعلم بمزيد من العزم والدافعية، ويحتفظوا بما يتعلمونه ويستخدمونه بشكل أفضل ولمدة أطول مما يفعله المتعلمون التفاعليون.

ويعد الاندماج الأكاديمي Academic engagement ناتجاً لعمليات الدافعية والتحفيز مما يؤدي إلى انخراط المتعلم في أنشطة التعلم ويؤثر إيجابياً على التحصيل الأكاديمي وتطوير مهارات الطالب (Reeve, 2013).

كذلك الطموح Aspiration الذي يُعد من خصائص الشخصية الناجحة الذي يواجه الإنسان وينمي دافعيته واستعداده نحو المستقبل والتطلع للوصول للأهداف والرغبة لتحقيق أداء أفضل، كما يعد مستوى الطموح مقياساً للحكم من خلاله على مدى النجاح والفشل فيما يتعلق بالأهداف التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها (Stutzer, 2004, 107)؛ أسعد جويد وكاظم عبد الحمزة، ٢٠٢٣، ٤٤٩). ويعزز الطموح الأبنية المعرفية التفاعلية حول مقدرة الفرد على التعامل مع الضغوطات وإنجاز المهام (Abulaish, 2017)، كما يشكل بُعداً مهماً في الأداء السلوكي الذي يساهم في تحسين قدرة الفرد على التكيف والنجاح (AI- Hindawee, 2002). ومن ثم تبدي الباحثة أهمية التعرف على مدى الإسهام النسبي لكل من الاندماج الأكاديمي والطموح الأكاديمي في التنبؤ بالاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً لدى طلاب الجامعة في سياق التعليم الهجين.

أولاً: مشكلة البحث:

إن التعلم عن بعد هو نظام تعليمي تم تطبيقه في الجامعات المصرية بشكل واسع المدى في الفترة الأخيرة نتيجة لجائحة كورونا، وهذا الانتشار المفاجيء أدى لإرتباطه لدى البعض بالضغوط والقلق (Bajaj & Ahmed, 2021)، وضعف الدافعية للتعلم كدراسة (Schunk et al., 2007).

في حين ترى بعض الدراسات أن أساليب التعلم عن بعد كاستخدام التعلم الهجين من خلال الموديل Moodle ساعد على زيادة التفاعل والتعاون بين المعلم والمتعلم، كما سهل على المعلم تدريب المتعلمين بشكل كان من الصعب القيام به في ظل التعلم التقليدي؛ مما أدى لتسهيل التعلم الموجه ذاتياً والذي كان من الصعب الوصول إليه مع نظام التعلم التقليدي خاصة عند طلاب الجامعة وطلاب الدراسات العليا (ياسمين عبد الغنى وعائشة أبو

سريع، ٢٠٢٣، ٣)، حيث أن من أهم مزاياه أنه يجمع بين الفوائد التي يحققها نظام التعلم التقليدي مثل التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلم وبين الفوائد التي يحققها نظام التعليم الإلكتروني مثل المرونة فيما يرتبط بتوقيت ومكان حدوث التعلم (Delialioglu & Yildirim, 2007).

وقد أشار (Kerres, 2003, 101-113; Maguir, 2005, 22-24) إلى خمسة أبعاد أساسية يقوم عليها التعلم الهجين من أهمها "التعلم الذاتي" وهو خبرات التعلم التي يقوم بها المتعلم بنفسه اعتماداً على سرعته الخاصة وزمنه الخاص واحتياجاته وميوله ، مثل التدريب باستخدام الأقراص المدمجة والدخول على المواقع الإلكترونية عبر الأنترنت ذات الصلة بالموضوع. وتتفق نجلاء فارس (٢٠١٣، ٢٤٠) أن التعلم الإلكتروني الموجه ذاتياً هو أسلوب تعلم يتم من خلال الأنترنت يعتمد على نشاط المتعلم من حيث تخطيط وتنفيذ التعلم وتحمل المسؤولية وضبط جميع أدائه بشكل ذاتي خال من التوجيه الخارجي . ويعرف خالد العتيبي (٢٠٢٠، ٣٦٦) الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً بأنه عامل مهم جداً في فهم وتعزيز التعلم الذاتي وهو مقدار ما يمتلكه الفرد من قدرات وسمات شخصية لازمة للتعلم الذاتي.

أما عن الاندماج الأكاديمي ، فقد أشار (Luthans et al., 2016) أن الاندماج الأكاديمي في الممارسات التربوية الجيدة يعد أحد أفضل المنبئات بالتعلم والنمو الشخصي وأنه تستمر تلك الفوائد إلى ما بعد التخرج ويضاعف فرص اندماجهم في العمل فيما بعد، كما أوضح (Hsieh, 2014) أن اندماج الطلاب يمكن أن يعوضهم عن افتقارهم إلى الاستعداد للتعلم (Moody, 2019, 11) ، وأسفرت دراسة (Kuh et al., 2008) عن ارتباط اندماج الطلاب بالمتابعة ، كما أسفرت نتائج دراسة شيماء عبد العليم (٢٠٢٢) بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة.

وكذلك تبين من نتائج دراسة (Osama, 2016) أن مستوى الطموح ينبىء بالادافعية للتعلم من حيث الانخراط في أنشطة التعلم والاهتمام بالمعلم وبالمادة العلمية حتى بعد انتهاء الدرس. كما بين (Chaunhan, 2017) في نتائج دراسته وجود ارتباط إيجابي بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي ، وأوصى بأن يكون طموح المتعلم موازياً لقدراته واستعداداته حتى لا يصاب بالإحباط. كما أشارت توصل حلمي الفيل (٢٠١٧) إلى تأثير مستوى

الطموح الأكاديمي على رؤية الطلبة لمختلف المواقف الأكاديمية. الأمر الذي دعا الباحثة إلى دراسة الاسهام النسبي لكل من الاندماج الأكاديمي والطموح الأكاديمي في التنبؤ بالاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً لدى طلاب الجامعة في سياق التعليم الهجين.

ومن ثم تتحدد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

١- ما إمكانية التنبؤ بالاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً وأبعاده من خلال الاندماج الأكاديمي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في سياق التعليم الهجين؟

كما يثير البحث العديد من الأسئلة الفرعية منها:

أ- ما العلاقة بين الاندماج الأكاديمي وبين الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً وأبعاد كل منهما لدى طلاب الجامعة؟

ب- ما العلاقة بين الطموح الأكاديمي وبين الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً وأبعاد كل منهما لدى طلاب الجامعة؟

ج- هل توجد فروق في الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً تعزى إلى النوع لدى طلاب الجامعة؟

د- هل يمكن التنبؤ بالاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً من خلال الاندماج الأكاديمي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

ثانياً: أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تقصى طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث وهي (الاندماج الأكاديمي، والطموح الأكاديمي) والاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً، كما تهتم الدراسة الحالية باكتشاف الفروق بين الجنسين في الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً، والقيمة التنبؤية لكل من الاندماج الأكاديمي والطموح الأكاديمي في التنبؤ بالاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً لدى طلاب الجامعة في سياق التعليم الهجين.

ثالثاً: أهمية البحث:

وتنقسم أهمية البحث إلى ما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية للبحث الحالي من أهمية المتغيرات محور الدراسة، حيث يهتم البحث بثلاثة متغيرات هم (الاندماج الأكاديمي، والطموح الأكاديمي، والاستعداد للتعليم

الموجه ذاتياً) ، حيث اهتم البحث بتناول تلك المفاهيم الأساسية وأهميتها وتحديد مفاهيم إجرائية لها والأبعاد التي يمكن أن تتكون منها، وكذلك تضمين النظريات والأبحاث التي تساعد على تنظيم هذا الإطار المفاهيمي. بالإضافة لما سبق اهتمت الدراسة بفئة مميزة وهم طلاب الجامعة في سياق التعليم الهجين التي تحتاج للعديد من المهارات والقدرات لمواجهة الصعوبات التي تواجههم بغض النظر عن مستواهم الثقافي والاجتماعي في محاوله لتعمق فهم تلك المتغيرات الجوهرية لديهم ، وما يمكن أن تنعكس به عليهم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

اهتمت الدراسة الحالية بإعداد ثلاثة مقاييس هما مقياس الاندماج الأكاديمي ومقياس الطموح الأكاديمي ومقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً لدى طلاب التعليم الجامعة في سياق التعليم الهجين. كما أنه يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث لعمل العديد من الدراسات التدخلية لكل من طلاب التعليم الهجين والمعلمين والقائمين على رعاية هؤلاء الطلاب. كما يمكن أن تسهم نتائج البحث في تصميم برامج إرشادية لتحسين الاندماج الأكاديمي ورفع مستوى الطموح الأكاديمي لدى الشباب الجامعي ، لما له من أثر إيجابي في نجاحهم الأكاديمي وعلاقاتهم الاجتماعية. أيضاً توجيه نظر المرشدين الأكاديميين بالجامعة إلى إحتواء الطالب الجامعي من خلال التعرف على العوامل المنبئة بتحقيق الاستعداد للتعليم وفق مستحدثات أساليب التعليم والتعلم.

رابعاً: مصطلحات البحث:

تحدد البحث بالمصطلحات التالية:

١- الاندماج الأكاديمي: Academic engagement

تتبنى الباحثة تعريف (Schaufeli et al., 2002,74) الذي يرى بأنه حالة ذهنية إيجابية متعلقة بالعمل تتميز بالحيوية والتفاني والاستيعاب، وتحدده الباحثة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثة).

٢- الطموح الأكاديمي: Academic aspiration

وتعرفه الباحثة بأنه مدى الرغبة في تغيير الوضع التعليمي الراهن لما هو أفضل من خلال التحمل والمثابرة للتغلب على العقبات لتحقيق الأهداف وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس والتوجه نحو تبني أهداف مستقبلية والتخطيط لتنفيذها، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي

يحصل عليها المفحوص من مقياس الطموح الأكاديمي (إعداد الباحثة).

٤- الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً: Self-directed learning readiness

تتبنى الباحثة تعريف (Fisher & King (2010,44) الذى يرى بأنه "درجة الفرد" من حيث امتلاكه الاتجاهات والقدرات والخصائص الشخصية ويتحقق عبر ثلاثة عوامل أساسية: إدارة الذات والرغبة في التعلم وضبط النفس، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص من مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً (إعداد الباحثة).

٥- طلاب التعليم الهجين: Blended learning students

وتعرفهم الباحثة بأنهم متعلمين يستخدمون نظام تعليمي يعتمد على التعلم الإلكتروني بجانب النظام التعليمي التقليدي من خلال استخدام الابتكارات التكنولوجية الحديثة كالموديول moodle لتحقيق تجربة تعلم جديدة أكثر فاعلية للمتعلمين.

خامساً: الإطار النظري:

هدف الإطار المفاهيمي للبحث إلى تصنيف ووصف المفاهيم الأساسية للدراسة، وأبعادها، والنظريات المفسرة لهذه المفاهيم، وذلك في ثلاثة محاور أساسية هما: الاندماج الأكاديمي، والطموح الأكاديمي، والاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً، وذلك كما يلي:

المحور الأول: الاندماج الأكاديمي: Academic engagement

١- مفهوم الاندماج الأكاديمي:

تتنوع المفاهيم الخاصة بمعنى الاندماج الأكاديمي ، فيرى Schaufeli et al., (2002,74-75) الاندماج بأنه حالة ذهنية إيجابية ومُرضية fulfilling ومتعلقة بالعمل، وتتميز بالحيوية والتفاني والاستيعاب. ويعرفه (Kezar & Kinzie (2006,150 بأنه "الوقت والطاقة التي يخصصها الطلاب للأنشطة التعليمية الهادفة ومدى قدرة المؤسسة على حث الطلاب على المشاركة في الأنشطة التي تؤدي إلى نجاح الطلاب"، وتعرفه مروة صادق (٢٠٢١، ١٩٢) بأنه رغبة الطالب وإقباله على المشاركة في المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية المختلفة وإتمامها بدقة وإتقان مع بذل الجهد والمثابرة والالتزام بالضوابط والقواعد الموضوعية ومواظبته على حضور المحاضرات والمناقشات العلمية واستثمار طاقاته ودوافعه واستغلال الإمكانيات المتاحة للوصول لأقصى قدر من الانجاز.

أما Freda et al., (2021,3) فيعرف الاندماج الأكاديمي بأنه التطوير المستمر للمهارات والكفاءات ، والاستفادة الواعية منها في التدريب الأكاديمي وفي سياق الجامعة بطريقة تتفق مع أهداف الفرد، في حين يعرف أسامة عطا ومها حسن (٢٠٢٢، ٦٣٩) الاندماج الأكاديمي بأنه حالة عقلية فعالة تتميز بمستويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية أثناء الأداء الأكاديمي والاستعداد لبذل الجهد والمثابرة والتفاني حتى في مواجهة الصعاب والشعور بالأهمية والحماس والإلهام والفخر والتحدى والتركيز الكامل والاستغراق بسعادة في أداء المهام، حيث يمر الوقت بسرعة ويواجه الطالب صعوبات في فصل نفسه عن الأداء الأكاديمي. كذلك تعرفه شيماء عبد العليم (٢٠٢٢، ٣٨٨) بأنه سعى الطالب الجامعي لبذل الجهد في العملية التعليمية وممارسة سلوكيات ايجابية داخل المحاضرة والمشاركة بفاعلية في الأنشطة الأكاديمية، ولديه طاقة انفعالية تجاه الأساتذة والزلاء والمهام التعليمية مما يؤدي إلى إتقان المعارف والمهارات، ويتم من خلال المشاركة السلوكية والمعرفية والانفعالية.

-تعقيب: خلصت الباحثة أن بعض التعريفات ركزت على وصف الاندماج بأنه "الوقت والطاقة التي يخصصها الطلاب للأنشطة التعليمية كدراسة (Kezar & Kinzie, 2006, 150)، بينما قام البعض بوصفها كرغبة للطالب ومدى إقباله على المشاركة كدراسة (مروة صادق، ٢٠٢١، ١٩٢)، أو كحالة عقلية فعالة تتميز بمستويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية والاستعداد لبذل الجهد والمثابرة والتفاني كدراسة (أسامة عطا ومها حسن، ٢٠٢٢، ٦٣٩)، أو كسعى لبذل الجهد وممارسة سلوكيات إيجابية كدراسة (شيماء عبد العليم، ٢٠٢٢، ٣٨٨) . وتتبنى الباحثة تعريف (Schaufeli et al., 2002, 74-75) للاندماج حيث ينظر إليه نظره شاملة إيجابية، فهو يصفه كحالة ذهنية تتميز بالإيجابية ومُرضية ومتعلقة بالعمل وتتميز بالحيوية والتفاني والاستيعاب.

٢-النماذج أو النظريات المفسرة للاندماج الأكاديمي:

تعرض الباحثة أهم النظريات والنماذج التي تناولت هذا المفهوم، وذلك كما يلي:

أ-نظرية القيمة المتوقعة (The Expectancy-Value theory (Atkinson, 1964):

ترى هذه النظرية أن الأفراد لديهم توقعات معينة للنجاح، وأنهم يضعون قيماً معينة على تلك التوقعات، والتي تصبح محددات للتحفيز والإنجاز . وقد تم تطوير النظرية بشكل أكبر من قبل Eccles (1983) عندما تم استخدامه لدراسة الدافعية في التعليم. وقد حدد

Eccles(1983) الاختيارات المتعلقة بالإنجاز والتحفيز من خلال (أ) توقعات النجاح (الثقة في القدرات) و (ب) قيم المهمة الذاتية (فائدة/أهمية المهمة)، كما تساعد تفاعلات التوقعات جنباً إلى جنب مع القيم على التنبؤ بالنتائج المهمة في الاندماج والاهتمام والتحصيل الأكاديمي . ويُشار إلى التوقع على أنه الطريقة التي يتوقع بها الأفراد أن أفعالهم ستحدث المساهمة في نجاحهم أو فشلهم، ويشار إلى القيم بمدى جاذبية النجاح أو الفشل بناءً على المهام التي حددها لأنفسهم (Moody, 2019, 10).

ب- نموذج الاندماج الأكاديمي ل (Schaufeli et al., 2002) :

يعرف هذا النموذج الاندماج بأنه حالة ذهنية إيجابية ومُرضية ومتعلقة بالعمل، وتتميز بالحيوية Vigor والتفاني Dedication والاستيعاب Absorption . كما أنها حالة معرفية عاطفية أكثر ثباتاً وانتشاراً لا تركز على أي شيء أو حدث أو فرد أو سلوك معين. وتشير الحيوية إلى مستويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية أثناء العمل، والرغبة في استثمار الجهد في العمل، والمثابرة حتى في مواجهة الصعوبات. أما التفاني فيتسم بالإحساس بالأهمية والحماس والإلهام والفخر والتحدي. ويفرق النموذج بين الانغماس involvement والتفاني: فعلى الرغم من أن الانغماس - مثل التفاني - يتم تعريفها عادةً من حيث التماهي النفسي مع عمل الفرد أو وظيفته، حيث يذهب الأخير (التفاني) خطوة إلى أبعد من ذلك، سواء من الناحية الكمية أو من الناحية النوعية. من الناحية النوعية، يشير التفاني إلى المشاركة القوية - بشكل خاص - التي تذهب خطوة أبعد من المستوى المعتاد لتحديد الهوية. من الناحية الكمية، فإن التفاني له نطاق أوسع ليس فقط بالإشارة إلى حالة معرفية أو معتقدية معينة ولكن بما في ذلك البعد العاطفي أيضاً. أما البعد الأخير للاندماج، وهو الاستيعاب، فيتميز بالتركيز الكامل والانغماس العميق في عمل الفرد، حيث يمر الوقت بسرعة ويواجه المرء صعوبات في الانفصال عن العمل. إن الاستغراق الكامل في عمل المرء يقترب مما يسمى "التدفق"، وهي حالة من الخبرة المثلى التي تتميز بالاهتمام المركز، والعقل الواضح، واتحاد العقل والجسم، والتركيز دون جهد، والسيطرة الكاملة، وفقدان الوعي الذاتي، تشويه الوقت والمتعة الجوهرية. ومع ذلك، عادةً ما يكون التدفق مفهوماً أكثر تعقيداً يتضمن العديد من الجوانب ويشير إلى تجارب "الذروة" الخاصة وقصيرة المدى بدلاً من حالة

ذهنية أكثر انتشاراً واستمراراً، كما هو الحال مع الاندماج (Schaufeli et al., 2002, 74-75).

ج- نموذج الاندماج الأكاديمي ل (Fredricks et al., 2004) :

يرى هذا النموذج الاندماج الأكاديمي بأنه عبارة عن بناء من متعدد الأوجه أو الأبعاد ، وهذا البناء يشمل ثلاثة مكونات هي:

- الاندماج السلوكي: Behavioral engagement الذي يعتمد على الاندماج في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية أو الأنشطة اللامنهجية ، ويعتبر حاسماً لتحقيق نتائج أكاديمية إيجابية ، ولمنع التسرب من التعليم، ويمكن أن يتراوح الاندماج السلوكي من مجرد القيام بالعمل واتباع القواعد والمعايير إلى المشاركة في مجلس الطلاب.
 - الاندماج الانفعالي: Emotional engagement ويتضمن ردود الفعل الإيجابية والسلبية تجاه المعلمين وزملاء الدراسة والأكاديميين والمؤسسة التعليمية ، ويفترض خلق روابط مع المؤسسة التعليمية، والتأثير على الرغبة في العمل ، ويمكن أن يتراوح الاندماج الانفعالي من الإعجاب البسيط إلى التقويم العميق للمؤسسة أو التطابق معها.
 - الاندماج المعرفي: Cognitive engagement ويعتمد على فكرة الاستثمار ، حيث يتضمن تركيز الانتباه والتفكير والرغبة في بذل الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة ، وإتقان المهارات الصعبة ، ويمكن أن يتراوح الاندماج المعرفي من الحفظ البسيط إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تعزز الفهم والخبرة العميقة.
- ومن خلال المكونات الثلاثة يتضح أن المكون السلوكي يتعلق بالسلوكيات الإيجابية والجهد والاندماج الإيجابي، أما الاندماج الانفعالي فيشمل اهتمامات الطالب وقيمه ومواقفه تجاه التعلم وزملاء وأعضاء هيئة التدريس وانتماؤه واعتزازه بالمؤسسة التعليمية، أما الاندماج المعرفي فيتعلق بالدافعية للتعلم والجهد والتنظيم الذاتي للتعلم، وجميع هذه المكونات مرتبطة ببعضها (Fredrick et al., 2004, 60-65) .

-تعقيب: ترى الباحثة مما سبق اختلاف النظريات المفسرة للاندماج الأكاديمي ، حيث أهتمت نظرية القيمة المتوقعة بالمحددات والاختيارات المتعلقة بالتحفيز والإنجاز، في حين يصف نموذج الاندماج الأكاديمي ل (Schaufeli et al., 2002) طبيعة الاندماج كحالة ذهنية إيجابية ومُرضية ومتعلقة بالعمل، وتتميز بالحيوية والتفاني والاستيعاب، وبعبارة أخرى حالة مؤقتة أو خاصة، فيشير إلى الاندماج كحالة معرفية عاطفية أكثر ثباتاً وانتشاراً لا تركز على أي شيء أو حدث أو فرد أو سلوك معين، أما نموذج الاندماج الأكاديمي

ل (Fredricks et al., 2004) فيرى الاندماج الأكاديمي كبناء مرن متعدد الأوجه أو الأبعاد ، وهذا البناء يشمل ثلاثة مكونات سلوكية ومعرفية وانفعالية. النموذج الذي تتبناه الباحثة: نموذج Schaufeli et al., 2002 للاندماج الأكاديمي حيث ترى أنه يتبنى العديد من المتغيرات الإيجابية في علم النفس كالحوية والتفاني والامتصاص ، وهي متغيرات تمثل أهمية وحاجة ضرورية لطالب العلم أو المتعلم ليتحمل ويثابر للتغلب على أى عقبة تواجهه في مسار رحلته التعليمية التي لا تنتهى.

المحور الثاني: الطموح الأكاديمي: Academic aspiration

لقد كانت الاتجاهات الغالبة للعلماء الذين درسوا مستوى الطموح تتجه نحو تعريفه على أساس شرح العملية التي تكشف عنه من حيث الأداء العملي ووصف السلوك بصرف النظر عن توضيح ماهيته ، حيث لم يعرفوه كسمة تنشأ نتيجة للتفاعل الدينامي في جوانب الشخصية المختلفة (المعرفية- الانفعالية- السلوكية)، بل أغلبها كان قائماً على وصف مستوى الطموح من ناحية الأداء (كاميليا عبد الفتاح، ١٩٩٠، ٢٥).

١- مفهوم الطموح الأكاديمي:

يوضح (Moody 2019,49) أن مصطلح الطموح "Aspire" مشتق من الكلمة اللاتينية التي تعني "to breath" أو إعطاء الحياة لفكرة ترتبط بالرغبة أو الشوق أو الطموح؛ كما أنه يدل أيضاً على السعي إلى حالة مستقبلية إيجابية. ويعرف (Goswami 2013, 82) الطموح بأنه ميل نفسي واستعداد داخلي لتحقيق الأهداف المستقبلية، في حين يحدده (Hecht 2013, 175) بأنه كل هدف يضعه الإنسان لنفسه في أى مجال من المجالات ، ويعمل على تحقيقه سواء في المستقبل القريب أو البعيد.

أما هبه سامي (٢٠١٨، ١٣٠) فتعرف مستوى الطموح بأنه المستوى الذي يتطلع الفرد للوصول إليه ساعياً نحو التفوق والتميز ، ومستبشراً لنفسه بواقع أفضل بناء على وضع أهداف مستقبلية تتناسب مع قدراته وإمكاناته الحقيقية ، ويسعى إلى تحقيق هذه الأهداف بروح تملؤها المغامرة والثقة بالنفس. ويعرف صالح الأسمرى (٢٠٢٢، ٦٤٥) مستوى الطموح بأنه سعى الفرد للحصول على الصدارة ، وأن يصبح أفضل من الآخرين ، من خلال سعيه لتحقيق أهدافه في الحياة والاستفادة من الخبرات التي يمر بها .

وتعرف سهيلة أبو رقية (٢٠٢٣، ٢١٨) مستوى الطموح بأنه المستوى الذي يود الفرد أن يحرز في أى مناحي الحياة ، والأهداف التي يرغب في تحقيقها ، وفقاً لاستعداده النفسي

وما يمتلكه من قدرات وإمكانات التي يسخرها في تحقيق ذلك. كما تعرف فتحية بلمهدى (٢٠٢٣، ٦٩) مستوى الطموح بأنه شدة الرغبة التي يمتلكها الطالب لتحقيق أهدافه التي حددها للمستقبل والعمل بجد من أجلها.

أما الطموح التعليمي فيعرفه (Fraser & Garg (2011,807 بأنه يعكس الأهداف التعليمية التي يضعها الفرد لنفسه، وهي مهمة لأنها تشجع الفرد وتنشطه لتحقيقها، كما يمكن تفسيره أيضاً على أنه الاحتمال الشخصي للوصول إلى مستوى معين من التعليم. كما تعرفه أسماء السيابية وآخرون الطموح الأكاديمي (٢٠٢١، ٢٥) بأنه ما يسعى إليه الطالب من مستوى تعليمي في المستقبل، وتعرف نورا الحربي (٢٠٢٣، ٣٣٩-٣٤٠) الطموح الأكاديمي بأنه المستوى الذي يتطلع إليه الطالب ويسعى لتحقيقه من خلال النجاح والتفوق في دراسته، ويتضمن ثلاثة أبعاد هم: النظرة للحياة والمستقبل، والتفوق الدراسي وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس.

-تعقيب: مما سبق تخلص الباحثة أن الطموح الأكاديمي هو رغبة واستعداد داخلي لتحقيق الأهداف المستقبلية والاستفادة من الخبرات التي يمر بها والعمل بجد من أجلها من خلال الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والإيمان بقدرات الفرد، لذا تقوم الباحثة بتعريف الطموح الأكاديمي بأنه مدى الرغبة في تغيير الوضع التعليمي الراهن لما هو أفضل من خلال التحمل والمثابرة والميل للتغلب على العقبات وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس وتبنى أهداف مستقبلية والتخطيط لتنفيذها.

٢- النظريات والنماذج المفسرة للطموح الأكاديمي:

ويتعين لمزيد من الفهم مراجعة التيارات المفسرة للطموح الأكاديمي لأنها تمثل حجر الأساس لذلك المفهوم، وهي كما يلي:

أ-نظرية التكافؤ الناتج (The Resultant Valence theory by Escalona(1940

تم تقديم المفهوم النظري لمستوى الطموح للمرة الأولى بواسطة (Escalona(1940 ثم تم تفصيلها بواسطة (Festinger(1942، وتسلط هذه النظرية الضوء على أهمية اختلاف دوافع الأفراد في الإنجاز والفشل في تحديد مستوى الطموح، كما تقترح كيف يمكن تفسير الطموحات من حيث الاختلافات في النجاح والفشل. فإن شعور الفرد بثمن النجاح، و"الخوف من الفشل"، يتزايد ويتناقص مع مستوى الطموح. وذلك من خلال وصف الحالات الأربعة التالية للمشاعر الداخلية النفسية:

١. تكافؤ النجاح the valance of success :وقد وصفها Festinger بأنها "الستارة الإيجابية للنجاح المستقبلي ، وتظهر في الإنسان عندما يحدد هدفه، وتكون منخفضة جداً في المستوى السهل جداً وترتفع إلى الحد الأقصى في مستويات الأداء الصعبة".
٢. تكافؤ الفشل the valance of failure :وقد وصف Festinger هذه الحالة بأنها "الستارة السلبية للفشل المستقبلي كما تظهر للفرد عندما يحدد هدفه".
٣. توقع النجاح the expectance of success : وفقاً لـ Festinger فإن هذا الشرط هو معني الأداء المستقبلي للفرد. وبعبارة أخرى يمكننا القول أن الحكم على الموضوع هو الوقت الذي يحدد فيه هدفه، في احتمالية الوصول إلى مستوى معين من الأداء.
٤. توقع الفشل Expectance of failure :ويؤكد فيستنجر أنه يمكن أيضاً تعريفه بالاحتمال الذاتي للفشل في وقت تحديد الهدف subjective probability of failure at the time of setting agoal. ويمكن تعريف طبيعته بأنها "من الناحية النفسية يتناقص توقع الفشل مع زيادة توقع النجاح" (Tripathi,2000,14-15) .

ب-نظرية المجال ل Levin :

لخص Levin ما أسفرت عنه نتائج الدراسات المبكرة لمستوى الطموح: "أن العمل التجريبي على مستوى الطموح أظهر مجموعة متنوعة من التأثيرات الموجودة لقرار واحد فيما يتعلق بهدف العمل. وأن الأفراد في البداية يعطون مستوى من الطموح أعلى من درجة الأداء، وفي معظم الظروف يميلون إلى إبقاء التناقض في الأهداف إيجابياً، وتفسر ذلك كما يلي:

- أ- أن النجاح يشجع الشخص على رفع طموحه ، وعلامة النجاح لدى أي فرد هي أن نجد الفرد فخوراً، وراضياً عن نفسه بإنجازاته، ومستعداً لمساعدة الآخرين، ويشجع على البحث عن تحديات جديدة، ومستقلاً في نفسه، وواثقاً من نفسه، ومبتهجاً وسعيداً.
- ب-في حين أن الفشل يشجع الشخص على خفض طموحه إلى المستوى الواقعي لطلب المشورة والمساعدة ويجعله غير متأكد من قدراته، فإن الفشل معقد وضعف الدافع والاستعداد لحياة مكتئبة غير سعيدة (Tripathi,2000,15-16) .

ج- نموذج (1979) Bentler & Speckart :

يرى هذا النموذج أن مستوى الطموح " الذي يحتوي على عناصر التوقع " هو متغير وسيط بين الموقف تجاه الموضوع والإنجاز . فقد ينظر المرء إلى المدرسة على أنها مهمة لحياته وسعادته المستقبلية، ولكن قد لا يتصرف بطريقة تحقق درجات جيدة، ربما يرجع ذلك إلى: الافتقار إلى الدعم الأبوي، أو الافتقار إلى النموذج الاجتماعي، أو الافتقار إلى القدرات العقلية للقيام بذلك. وبعبارة أخرى، قد يقدر المرء التعليم، لكنه لا يجتهد للحصول على درجات جيدة. ومع ذلك، قد ينوي المرء مواصلة التعليم، ثم يتعين عليه الحصول على درجات جيدة حتى يصل إلى مستوى التعليم الذي ينوي الوصول إليه. وبالتالي، فإن إنجازات الفرد ستعتمد على النية تجاه الهدف أكثر من اعتمادها على المواقف تجاه المواد المدرسية. كما يرى المؤلف أن نية الفرد (مستوى الطموح) تتأثر بالاتجاهات. ومن المتوقع أن تساعد الاتجاهات الإيجابية تجاه المواد الدراسية في رفع مستوى طموح الفرد، بينما تؤدي الاتجاهات السلبية إلى خفض مستوى طموح الهدف التعليمي. يتم استخدام مستوى الطموح والتوقعات والهدف والنية بالتبادل في هذه الورقة (Abu-Helal,2000,76).

د- نموذج هولاند (1997) Holland model :

يعتقد هولاند أن السلوك هو نتاج التفاعل بين الشخصية والبيئة. وأنها نستطيع التنبؤ بأشياء مثل الاختيارات المهنية والتغييرات والإنجاز، وكذلك السلوك الاجتماعي والتربوي، بناءً على معرفة شخصية الفرد ونوع البيئة. ووفقاً لذلك فإن الفرد في بيئة متوافقة هو أكثر طموحاً ورضاً ونجاحاً واستقراراً في حياته المهنية من الفرد في بيئة غير متوافقة. وإن التطابق، أو درجة تشابه نوع شخصية الفرد مع نوع بيئته، هو بناء حاسم في نظرية هولاند .

حيث اقترح وجود ستة أنواع من الشخصيات وستة بيئات نموذجية مقابلة يمكن وضعها في ترتيب سداسي بالترتيب التالي: واقعية Realistic، استقصائية Investigative، فنية Artistic، اجتماعية Social، مغامر Enterprising، وتقليدية Conventional (RIASEC). تنتج أنواع الشخصية عن تفاعل العوامل، بما في ذلك الوراثة وتأثيرات الأقران والأبوة والطبقة الاجتماعية والثقافة والمحيط المادي. هذه العوامل والخبرات تقود الأفراد إلى تفضيل أنشطة معينة والانخراط فيها أكثر من غيرها، وفي النهاية تصبح التفضيلات اهتمامات محددة جيداً. ثم يقوم الأفراد ببناء الكفاءات في مجالات اهتمامهم. وينتج عن ذلك

مزيج خاص من الاهتمامات والقدرات "استعداد شخصي معين يقود الشخص إلى التفكير والإدراك والتصرف بطرق خاصة". ويمكن وصف أنواع الشخصية الستة من حيث طموحات وتطلعات الحياة، والقيم، والمعتقدات حول الذات، وأساليب حل المشكلات، والتفضيلات المتعلقة بالأنشطة. (Vespia,2000,2-5) .

-تعقيب: مما سبق يتضح اختلاف وجهات النظر المفسرة للطموح الأكاديمي ، حيث تسلط نظرية التكافؤ الناتج الضوء على أهمية اختلاف دوافع الأفراد في الإنجاز والفشل في تحديد مستوى الطموح، كما تفسر الطموحات من حيث الاختلافات في النجاح والفشل، أما نظرية المجال فأهتمت بناتج النجاح والفشل في العمل وتأثير ذلك على الفرد، في حين أهتم نموذج هولاند (١٩٩٧) وجود ستة أنواع من الشخصيات وستة بيئات نموذجية مقابلة، وتفاعل العوامل التي تنتج أنواع الشخصية ، وما تقود إليه هذه العوامل للأفراد إلى تفضيل أنشطة معينة والانخراط فيها أكثر من غيرها، أما نموذج Bentler & Spekart فيرى أن مستوى الطموح هو متغير وسيط بين الموقف تجاه الموضوع والإنجاز.

المحور الثالث: الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً Self- directed learning readiness

إن المتعلم هو الأساس في عمليتي التعليم والتعلم، ويعد الهدف المستقبلي للعملية التعليمية في الفكر التربوي الحديث هو تحقيق التعلم للإتقان، والتفوق، والتميز في جميع المجالات، ويمكن ذلك من خلال توجيه التعليم نحو التعلم الذاتي ،والمستمر مع المتعلم مدى الحياة، وتحويل المتعلم من مستهلك للمعرفة إلى منتج لها.

١- مفهوم الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً:

يعرف (Williamson 2007, 70- 71) التعلم الموجه ذاتياً بأنه العملية التي يكون فيها المتعلم مسؤولاً عن تخطيط وتنفيذ وتقييم تعلمه الخاص ، ويعمل باستقلالية أو بمساعدة الآخرين لتحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقاً. في حين يعرف Guglielmino & Hillard (2007, 32) المتعلم الموجه ذاتياً بأنه المتعلم الذي يُظهر المبادرة والاستقلالية والمثابرة في التعلم ، ويتحمل مسؤولية تعلمه الخاص ، ويتعامل مع المشكلات على أنها تحديات وليس عقبات ، ويكون قادراً على التنظيم الذاتي ، ولديه درجة عالية من الفضول ، ورغبة قوية في التعلم والتغيير ، وواثق من نفسه ، وقادر على استخدام مهارات الدراسة، وينظم وقته بشكل جيد ، ويحدد معدل تقدمه في التعلم بشكل مناسب ، ويطور الخطط لإكمال مهامه ، ويستمتع

بالتعلم ، ولديه ميل لأن يصبح موجهاً نحو الهدف.

ويعرف عيسى عبد الله (٢٠٠٩ ، ٤٣٢) التعلم الموجه ذاتياً بأنه النشاط الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية ، وكفاءة فاعلة لتنمية استعداداته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته ، واستخدام مهارته في إنجاز عملية التعلم بنفسه ، ويتجه نحو الاستقلالية وتقليل اعتماده على الآخرين وتحمل مسؤولية قراراته ، ويتحلى بالمرونة المعرفية ، ويمتلك عقلاً مفتوحاً لتقبل الآراء الأخرى، وتعرف المصادر الموثوقة والسريعة للمعلومات ، وكيفية انتقائها وتقييمها ، وترجمة حاجات التعلم إلى أهداف يلتزم بها من خلال خطط ونشاطات لتحسين الأداء الحالي والإبقاء على الحافز الذاتي واستمراره. ويعرف (Nepal & Stewart 2010, 497) التعلم الموجه ذاتياً بأنه يمثل حالة من الاندماج المستمر في اكتساب وتطبيق وتوليد المعرفة والمهارات في سياق مشكلات التعلم الخاصة بالمتعلم.

ويُعد الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً من المؤشرات الهامة والدالة على نجاح التعلم الموجه ذاتياً، ويُعرف بأنه الدرجة التي يمتلك بها الفرد القدرات والاتجاهات والسمات الشخصية اللازمة للتعلم (فريال عثمان وآخرون، ٢٠١٠، ١٠١-١٠٣). ويعرف عاطف حمدي وآخرون (٢٠١٥، ٢٩٠) استراتيجية التعلم الموجه ذاتياً بأنها استراتيجية يتم التفاعل فيها بين المعلم والمتعلم فقط دون مشاركة باقي المتعلمين من خلال الحوار الفردي من خلال مناقشة ثنائية عبر نظم الحوار المختلفة على شبكة الانترنت مثل البريد الإلكتروني أو المحادثة أو غيرها من نظم الحوار التي تمكن المعلم من الاتصال بالمتعلم، ويعرض فيها المتعلم المشكلات والعقبات التي تواجهه ، ويحاول المعلم إيجاد حلول لتذليل هذه العقبات.

وتعرف فاطمة العطاس وعبد المحسن سيف (٢٠٢٠، ٢٨٥) مهارات التعلم الموجه ذاتياً بأنه مجموعة المهارات التي تسعى المعلمات في تنميتها لدى الطالبات ، لتحقيق الذاتية والاستقلالية في عملية التعلم. ودراسة (Daar & Jemadi 2020) عرفت التعلم الموجه ذاتياً بأنه الإجراءات التي يتخذها الطلاب بشكل مستقل لأخذ زمام المبادرة لتقييم احتياجات التعلم الخاصة بهم.

- **تعقيب:** يتضح للباحثة مما سبق أن هناك من قام بتعريفه باعتباره هدفاً، في حين تناوله البعض الآخر باعتباره أسلوباً أو طريقة ، ومنهم من يراه عملية عقلية هادفه مصحوبة بأنشطة سلوكية تهدف إلى تحديد المعلومات والبحث عنها ، وفيها يتحمل المتعلمون مسؤولياتهم عن تعلمهم وفق جهودهم وأهدافهم. وبرغم التباين بين كل من مفهوم الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ومهارة التعلم الموجه ذاتياً على الرغم من تكاملهما؛ فالاستعداد للتعلم

الموجه ذاتياً يقيس درجة امتلاك المتعلم للاتجاهات والسمات الشخصية اللازمة للتعلم الموجه ذاتياً، في حين أن مهارات التعلم الموجه ذاتياً عبارة عن نشاطات عقلية وممارسات سلوكية داعمة للتعلم يكتسبها المتعلم ويطورها خلال مراحل تعلمه. فالإستعداد للتعلم الموجه ذاتياً يعد سمة للشخصية تتفاعل مع المتغيرات الموقفية مثل الحالة الوجدانية للفرد لتحفيز السلوك المرتبط بالتعلم الموجه ذاتياً.

٢- أبعاد الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً:

يحدد Zimmerman & Lebeau (2000, 301) ست عمليات أساسية يركز عليها التعلم الموجه ذاتياً، وهي: تحديد ما يجب تعلمه ، والتعرف على حاجات الفرد للتعلم، وصياغة أهداف التعلم، ووضع الخطط لتحقيق هذه الأهداف، والتنفيذ الناجح للخطط، والتقييم الذاتي لفعالية التعليم. وهذه الأنشطة تتوافق مع الأنشطة التي يشارك فيها المتعلم قبل وأثناء وبعد التعلم الموجه ذاتياً. في حين يعرف Fisher & King (2010,44) التعلم الموجه ذاتياً (SDL) بأنه أسلوب تعليمي يتم تحديده من حيث حجم المسؤولية التي يتحملها المتعلم، وأن الاستعداد للانخراط في التعلم الموجه ذاتياً يحدد بأنه "درجة الفرد" من حيث امتلاكه الاتجاهات والقدرات والخصائص الشخصية ويتحقق عبر ثلاثة عوامل أساسية: "إدارة الذات" "Self-management"، "الرغبة في التعلم" "Desire for learning" و"ضبط النفس" "Self-control". ويقوم Fisher & King (2010, 45-47) بتوضيح تلك الأبعاد كما يلي:

أ- إدارة الذات: وتشير إلى قدرة الشخص على أن يكون منضبط ذاتياً ومنظم ولديه أطر زمنية صارمه لنفسه وتمتعه بمهارات إدارية جيدة ، وكذلك المنهجية في التعلم ، ولديه الثقة في قدرته على البحث عن أى معلومة جديدة ومواصلة التعلم الخاص به، مع إعطاء أولوية لذلك.

ب- الرغبة في التعلم: بأنها تشير إلى إرادة الفرد لتعلم معلومات جديدة والاستمتاع بذلك ، وشعوره بحاجته للتعلم والدراسة ، والسعى دائماً للبحث عن الأسباب والاستمتاع بالتحدي للمعرفة ، وتقييم الأفكار الجديدة بشكل نقدي .

ج- ضبط النفس: وتشير إلى تمتع الشخص بالمسؤولية عن قراراته وانفعالاته، وقدرته على التحكم في حياته وتحديد أهدافه ووضع معايير شخصية عالية لنفسه، ولديه القدرة على تقييم

أدائه الخاص، كما يكون على علم بالقيود الخاصه به والمشكلات مع إيمانه الكبير بقدراته والتركيز من أجل التعامل معها.

وتتبنى الباحثة تعريف (Fisher & King, 2010) للاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً وأبعاده في إعدادها لمقياس الدراسة ، حيث يرى أن الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً يوجد لدى الأفراد بدرجات معينة ، وأن الكفايات التي يتطلبها ذلك النوع من التعليم يمكن تطويرها من خلال الأبعاد التي قام بتحديدوها.

٣- خصائص المتعلمين ذاتياً:

ويشير (Murray 2010, 7) بعض الخصائص النفسية للمتعلمين المتضمنة في الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً ، وهي : المبادرة والاستقلال ، والمثابرة في التعلم ، وتقبل الفرد للمسئولية عن تعلمه، والانضباط الذاتي، وحب الاستطلاع والفضول، والقدرة العالية على التعلم باستقلالية، والاستمتاع بالتعلم، والميل لأن يصبحوا موجهين نحو الهدف، والميل لرؤية المشكلات على أنها تحديات وليست معوقات.

وقد اشارت نتائج دراسة (Mega et al., 2014 ; Findley, 2009) أن المتعلم الموجه ذاتياً يمتلك العديد من الخصائص كالدافع والقدرة على تحديد وتحقيق أهداف التعلم من خلال الاستخدام الفعال لإستراتيجيات التعلم ، وفهم ومراقبة وإدارة وتقييم وتأمل تعلمه الخاص. كما يشير (Merriam & Bierema, 2014) بأنه عامل أساسي لتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب ويمكنهم من التحكم في تعلمهم من خلال تحديد ماذا، وكيف يتعلمون ، مع أو بدون دعم الآخرين، ويضيف (Carter 2015) أنه يؤدي إلى زيادة معدلات احتفاظهم بالمعلومات.

٤- النماذج والنظريات المفسرة للاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً:

أ- نموذج لونغ للتعليم الموجه ذاتياً: Long's self-directed learning instructional model (1989)

وهو يعد من النماذج المبكرة في تفسير التعلم الموجه ذاتياً، حيث لا يركز على تعليم الكبار بل على المتعلمين الأصغر سناً. وتقوم على فكرة التفاعل بين بعدين هما :

أ- التحكم التدريسي: الذي يشير إلى درجة الحرية التي يتمتع بها الفرد في تحديد أهداف التعلم، وتحديد مصادر التعلم، وأساليب تقييم مخرجات التعلم.

ب- التحكم الدافعي: ويشير إلى إرادة ودافعية الفرد للحفاظ على التعلم النشط ، ومساندة

أنشطة التعلم ، وما يتصل بالعملية التعليمية (خالد العتيبي ، ٢٠٢٠ ، ٣٧١).

ب- نموذج كاندى للتعلم الموجه ذاتياً : Candy's Four-Dimensional Model (1991)

وخلص إلى أن التعلم الموجه ذاتياً كمفهوم شامل، يشمل أربعة أبعاد: التوجيه الذاتي "كسمة شخصية (الاستقلالية الشخصية)؛" "التوجيه الذاتي" باعتباره الرغبة والقدرة على إجراء التعليم الخاص (الإدارة الذاتية)؛ "التوجيه الذاتي" كوسيلة لتنظيم التدريس في البيئات الرسمية (التحكم في المتعلم)؛ و"التوجيه الذاتي" باعتباره سعيًا فرديًا وغير مؤسسي للحصول على فرص التعلم في "البيئة المجتمعية الطبيعية" (التعلم الذاتي). علاوة على ذلك، كان نموذج كاندى هو أول نموذج ذكر أنه قد يختلف التوجيه الذاتي للمتعلمين باختلاف مجالات المحتوى المختلفة. ومع ذلك، هناك عناصر مفقودة من النموذج. على سبيل المثال، لا يصف النموذج مدى أهمية التعلم الموجه ذاتياً في سياقات التعلم المختلفة مثل التعلم في الفصول الدراسية أو التعلم عبر الإنترنت (Candy, 1991, 23).

ج- نموذج توجيه المسؤولية الشخصية: Brockett and Hiemstra's Personal Responsibility Orientation Model (PRO) (1991)

قدم هذا النموذج أساساً منطقيًا لاتجاهين أساسيين في تطوير فهم التعلم الموجه ذاتياً: العملية والهدف :

- **الاتجاه الأول:** يُنظر إلى التعلم الموجه ذاتياً أنه عملية "يتحمل فيها المتعلم المسؤولية الأساسية عن التخطيط والتنفيذ، وتقييم عملية التعلم".

- **الاتجاه الثاني:** يشار إلى التعلم الموجه ذاتياً كهدف، والذي يركز على "رغبة المتعلم أو تفضيله لتحمل مسؤولية التعلم". وقام بروكيت وهيمسترا بدمج كل من العملية ووجهات نظر السمات الشخصية في النموذج، كما قاموا بدمج السياق الاجتماعي كعنصر في النموذج حيث ناقشوا دور المؤسسات والسياسات في التعلم الموجه ذاتياً، وكان هذا إضافة مهمة لنماذج التعلم الموجه ذاتياً. ومع هذا، فإن عامل السياق في النموذج محدود نوعاً ما. وتم تعريف السياق الاجتماعي بأنه مؤسسات مادية مختلفة حيث يحدث التعلم، مثل كليات المجتمع والمكتبات والمتاحف (Brockett & Hiemstra, 1991, 24).

د- نموذج جاريسون ثلاثي الأبعاد: Garrison's Three-Dimensional Model

يتضمن نموذج Garrison للتعليم الموجه ذاتياً وجهات نظر تشير له كسمة شخصية بالإضافة إلى عملية تعليمية. ووفقاً لهذا النموذج يتم تحقيق التعلم الموجه ذاتياً من خلال ثلاثة أبعاد تتفاعل مع بعضها البعض: الإدارة الذاتية، والمراقبة الذاتية، والتحفيز في البيئات التعليمية. وتتضمن الإدارة الذاتية استخدام المتعلمين لمصادر التعلم في سياق التعلم، وكذلك تتضمن سيطرة المتعلمين على سياق التعلم للوصول إلى أهدافهم التعليمية. ويركز هذا النموذج على استخدام الموارد، واستخدام استراتيجيات التعلم، والدافعية للتعلم. وأوضح كذلك أن التحكم في المتعلم لا يعني الاستقلال، بل التعاون مع الآخرين ضمن السياق. من هذا المنظور يتضح أن نموذج جاريسون قد ركز على التعلم الموجه ذاتياً كعملية، كما أدرك أيضاً عامل السياق في نموده حيث حدد الإدارة الذاتية للموارد في سياق معين. ومع ذلك، كان دور السياق سطحياً إلى حد ما حيث لم يكن التفاعل الديناميكي بين سياق التعلم والتعلم الموجه ذاتياً واضحاً (Song & Hill, 2007, 29).

هـ - النموذج المفاهيمي للتعلم الموجه ذاتياً في بيئات الانترنت: A Conceptual

Model for Understanding SDL in Online Environments

يتضمن هذا نموذج النظر للتعلم الموجه ذاتياً أيضاً كسمة شخصية وعملية تعليمية ، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه معظم العلماء في أدبيات التعلم الموجه ذاتياً. في حين يتميز هذا النموذج بإضافته بعداً ثالثاً - سياق التعلم - للإشارة إلى تأثير العوامل البيئية على SDL. وتلك الأبعاد الثلاثة كما يحددها (Song & Hill, 2007, 30-31) :

-سمات الشخصية **Personal Attributes** : وتشير إلى دوافع المتعلمين وقدرتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم ، كما تشمل أيضاً استخدام الموارد والاستراتيجيات المعرفية القوية. فالسمات الشخصية هي الخصائص التي يجلبها المتعلمون إلى سياق تعليمي محدد (على سبيل المثال، التحفيز الداخلي وسعة الحيلة)، بالإضافة إلى معرفتهم السابقة بمجال المحتوى وخبرتهم السابقة في سياق التعلم.

-العمليات **Processes** : وتشير إلى عمليات التعلم المستقلة للمتعلمين، وعلى وجه التحديد، تتجلى استقلالية المتعلم في المقام الأول في عملية تخطيط ورصد وتقييم تعلم الفرد. ويُنظر إلى استقلالية المتعلم في عمليات التعلم على أنها سلسلة متصلة. واعتماداً على مستوى استقلالية المتعلم، يمكن أن تتراوح تجربة التعلم من مدرس يحاضر بنسبة ١٠٠٪ من

وقت الفصل (لا يوجد سيطرة على المتعلم) إلى طالب يتولى مسؤولية عملية التعلم في تجربة دراسة مستقلة (تحكم شبه كامل في المتعلم).

- **السياق Context** : وهو يركز على العوامل البيئية وكيفية تأثير تلك العوامل على مستوى التوجيه الذاتي المقدم للمتعلم. هناك عوامل مختلفة في سياق التعلم التي يمكن أن تؤثر على تجربة SDL للمتعلم. وكما يوضح النموذج، هناك عناصر التصميم وعناصر الدعم. وتشمل عناصر التصميم الموارد وهيكل وطبيعة المهام في سياق التعلم. يمكن تضمين هذه الموارد في سياق التعلم المحدد ويمكن للمعلم تصميمها كدعم تعليمي. وبالمثل، فإن سياق التعلم المحدد قد يقرر هيكل الدورة.

- **تعقيب**: مما سبق يتضح اتفاق بعض النظريات المفسرة للاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً كنموذج توجيه المسؤولية الشخصية و النموذج المفاهيمي للتعلم الموجه ذاتياً في بيئات الانترنت ونموذج Garrison حيث يتفقوا في النظر للتعلم الموجه ذاتياً كسمة شخصية وعملية تعليمية. في حين خلص نموذج كاندي للتعلم الموجه ذاتياً أن التعلم الموجه ذاتياً مفهوم شامل يشمل أربعة أبعاد: التوجيه الذاتي كسمة شخصية (الاستقلالية الشخصية)، "التوجيه الذاتي" باعتباره الرغبة والقدرة على إجراء التعليم الخاص (الإدارة الذاتية)، و"التوجيه الذاتي" كوسيلة لتنظيم التدريس في البيئات الرسمية (التحكم في المتعلم)، و"التوجيه الذاتي" باعتباره سعيًا فرديًا وغير مؤسسي للحصول على فرص التعلم في "البيئة المجتمعية الطبيعية" (التعلم الذاتي). ويقوم نموذج لونج للتعلم الموجه ذاتياً على فكرة التفاعل بين بعدين هما: التحكم التدريسي، والتحكم الدافعي.

سادساً: دراسات سابقة:

من خلال فحص الأدب السيكلوجي وجدت الباحثة مجموعة من الدراسات التي أجريت ذات علاقة بمتغيرات البحث الحالي حيث أمكن الاستفادة منها في البحث الحالي وصياغة فروضه وكذا الاستفادة من نتائجها في تفسير نتائج البحث الحالي، يمكن عرضها على النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً والاندماج الأكاديمي : نذكر منها دراسة (An et al., 2019) التي هدفت استكشاف أثر الاندماج الأكاديمي والميل النفسي السلبي على القدرة على التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية، كذلك استكشاف القدرة على التعلم الموجه ذاتياً والعوامل المؤثرة عليها لدى طلاب المرحلة الجامعية. تم جمع البيانات من ١٩٦ طالباً جامعياً، بمتوسط عمرى الطلاب $21,61 \pm 2,40$ سنة و $56,6\%$ منهم طلاب ذكور. تم تقييم الاتجاه النفسي السلبي والاندماج الأكاديمي والقدرة على التعلم الموجه ذاتياً باستخدام استبيان منظم. أظهرت أهم النتائج أن متوسط درجات الاندماج الأكاديمي والقدرة على التعلم الموجه ذاتياً $3,01 \pm 1,14$ و $3,46 \pm 0,50$ على التوالي. بعد التحكم في المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية، كان الاتجاه النفسي والاندماج الأكاديمي منبئين مهمين لقدرة التعلم الموجه ذاتياً ($\beta = .64$ ، $p > .001$ ؛ $\beta = -.13$ ، $p = .021$ ، على التوالي). وقد فسر هذا النموذج $53,6\%$ من التباين في القدرة على التعلم الموجه ذاتياً. وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاه النفسي والاندماج الأكاديمي يؤثر على القدرة على التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية، أحدهما بطريقة سلبية والآخر بطريقة إيجابية.

في حين هدفت دراسة (Kim 2021) تقصى طبيعة العلاقة بين القدرة على التعلم الموجه ذاتياً والكفاءة الذاتية والاندماج في التعلم والتحصيل الأكاديمي لطلاب التمريض في المقرر المنزلي. كما أجريت هذه الدراسة لتحديد العوامل التي تؤثر على التحصيل الأكاديمي لطلاب التمريض في المقررات المنزلية. تم جمع البيانات من ٣٢٤ طالب تمريض يدرسون في الجامعة من خلال استبيان. أشارت النتائج أن العامل الذي كان مهماً للتحصيل الأكاديمي لطلاب التمريض في المقرر الدراسي المنزلي هو الاندماج في التعلم ($t = 2.368$ ، $p = .019$) والذي أظهر $21,8\%$ من التفسير.

وأجريت دراسة (Sepahvand et al., 2022) بهدف التنبؤ بالاندماج الأكاديمي على أساس الهوية الأكاديمية ، والتعلم الموجه ذاتياً يتوسط الاحتياجات النفسية الأساسية للتعلم من خلال الوساطة وتقرير المصير. تكونت عينة البحث من (٣٠٥) طالبة من طالبات الصف الثاني عشر، تم اختيارهن بطريقة العينة العنقودية متعددة المراحل. استجاب الطلاب لاستبيان الصراع الأكاديمي ، والهوية الأكاديمية ، والتوجه الذاتي للتعلم

(Fisher, 2001) ، وتقرير المصير. أظهرت نتائج التحليل أن الدور الوسيط لتقرير المصير في العلاقة بين الهوية الأكاديمية والتوجه الذاتي للتعلم مع الاندماج الأكاديمي هو دور إيجابي ومعنوي، وأسفرت النتائج أن تأثير الهوية الأكاديمية والتوجه الذاتي للتعلم يكون غير مباشر أكثر من تقرير المصير. ونتيجة لذلك، يزداد تقرير المصير والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب مع زيادة الهوية الأكاديمية والتوجه الذاتي للتعلم.

وهدفت دراسة (Li et al., 2023) معرفة تأثير المعرفة المعلوماتية ومهارات التعلم الموجه ذاتياً والعواطف الأكاديمية على اندماج طلاب المدارس الثانوية في التعلم عبر الإنترنت: تحليل نمذجة المعادلة الهيكلية. طبقت هذه الدراسة نموذج التعلم المسبق-العملية-المنتج the Presage-Process-Product (3P) model of learning للتحقق من التأثيرات المباشرة لعوامل التنبؤ (أي المعرفة المعلوماتية ومهارات التعلم الموجه ذاتياً) وعوامل العملية (أي العواطف الأكاديمية)؛ والدور الوسيط لعوامل العملية. تم تحليل البيانات من طلاب المدارس الثانوية (٤٩,٣% ذكور و٥٠,٧% إناث) باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية. وأظهرت النتيجة أن المعرفة المعلوماتية لدى الطلاب، ومهارات التعلم الموجه ذاتياً، والمشاعر الأكاديمية الإيجابية تنبأت بشكل إيجابي باندماجهم في التعلم عبر الإنترنت. علاوة على ذلك، تم تعزيز التأثير الإيجابي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً على اندماج الطلاب في التعلم عبر الإنترنت إلى حد كبير من خلال تأثيرات الوساطة للمشاعر الأكاديمية الإيجابية .

ثانياً: دراسات تناولت الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والطموح الأكاديمي : نذكر منها ما قام به (Edmondson et al., 2012) حيث أجرى دراسة ما وراء تحليلية من خلال تجميع نتائج (٣٦) دراسة سابقاً للتعلم الموجه ذاتياً، وفحص العلاقة بين التعلم الموجه ذاتياً وكل من الأداء الأكاديمي ومستوى الطموح والإبداع وحب الاستطلاع والرضا عن الحياة، وأشارت النتائج أن التعلم الموجه ذاتياً يرتبط ارتباطاً موجباً دالاً بكل من الأداء الأكاديمي ومستوى الطموح والإبداع وحب الاستطلاع والرضا عن الحياة.

وهدفت دراسة (Raemdonck et al., 2012) إلى فحص المتغيرات على مستوى الموظف الفردي وعلى مستوى الشركة التي تنبئ بالتعلم الموجه ذاتياً لدى الموظفين ذوي

المؤهلات المنخفضة، وكان من أهم تلك المتغيرات المنبئة (طموح التنقل mobility aspiration، المبادرة التعليمية السابقة past educational initiative)، وذلك على عينة مكونة من ٤٠٨ موظفًا من ذوي المؤهلات المنخفضة من ٣٥ شركة مختلفة. أظهرت النتائج أنه على مستوى الشركة، لعب القطاع الاقتصادي الذي يعمل فيه الموظف بشكل خاص دوراً ملفتاً في التنبؤ بالتوجيه الذاتي. أما على مستوى الموظف الفردي، كانت الشخصية الاستباقية (الميل إلى اتخاذ مبادرة شخصية في مجموعة واسعة من الأنشطة والمواقف)، والسعي من أجل العمل المعرفي، ومبادرة التعلم السابقة، وتنوع المهام، وإمكانات النمو في الوظيفة، تنبئ بشكل كبير بالتعلم الذاتي. كما أخذ الطموح الوظيفي للموظف بعين الاعتبار من حيث تأثيره على توجه الموظف نحو التعلم والتطوير، وشمل الطموح السعي وراء العمل المعرفي (مدى قدرة الموظف على تحقيق ذلك)، وتقضيل القيام بأعمال معرفية وطموح التنقل (السعي وراء شيء معين) أو الموقف الوظيفي مع مرور الوقت، والتي كانت بمثابة تنبؤات مهمة للتعلم الموجه ذاتياً وخاصة الطموح للتنقل.

واستهدفت إيناس السيد (٢٠٢١) تنمية مهارات إنتاج الإنفو جرافيك للطلاب المعلمين بكلية الدراسات العليا للتربية وتنمية كفاءتهم الذاتية وطموحهم الأكاديمي، من خلال قياس أثر التفاعل بين نمطي التعلم المدمج (موجه ذاتياً /قائم على الإلتقان)، ومستوى الدافعية، وقد تكونت عينة البحث من (١٢٠) طالبا وطالبة من طلاب الدبلوم العام في التربية. واشتمل البحث على عدة أدوات أهمها مقياس الطموح الأكاديمي. وقسمت العينة إلى أربع مجموعات تجريبية متكافئة، ودلت النتائج على وجود دلالة إحصائية لتأثير التفاعل بين نمطي التعلم المدمج (موجه ذاتياً/ قائم على الإلتقان) ومستوى الدافعية (مرتفع /منخفض) في مهارات إنتاج الإنفو جرافيك، ووجود دلالة إحصائية لتأثير التفاعل بين نمطي التعلم المدمج (موجه ذاتياً/ قائم على الإلتقان) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في تنمية الكفاءة الذاتية وتنمية مستوى الطموح الأكاديمي، بالإضافة لتفوق المجموعة الثالثة (التعلم المدمج قائم على الإلتقان/ مرتفعي الدافعية) على باقي المجموعات في التطبيق البعدي لكل أدوات البحث.

ثالثاً : دراسات تناولت الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً مع بعض المتغيرات لدى عينه من طلاب الجامعة أو الشريحة العمرية مجال البحث، نذكر منها: دراسة فريال عثمان وآخرون (٢٠١٠) التي هدفت تقييم درجة الاستعداد لممارسة التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث (٢٠٠) طالب وطالبة. تم استخدام مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً، وقد أسفرت النتائج على أن درجة استعداد الطلبة لممارسة التعلم الموجه ذاتياً كانت كبيرة بشكل عام، وكان متوسط أداء الطلبة كبيراً في غالبية المجالات، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الطلبة الذكور والإناث على جميع الأبعاد المكونة لمقياس الاستعداد لممارسة التعلم الموجه ذاتياً، ووجود فروق بين الجنسين على كل من: حب التعلم والثقة بالقدرة على التعلم لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال مقاومة العجز المتعلم تعزى لاختلاف المستوى الدراسي للطلاب لصالح طلبة السنة الثانية، كما تبين وجود علاقة ارتباطية طردية وموجبة بين مجالات الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً والمعدل التراكمي، وكانت ذات دلالة إحصائية مع المجالات التالية: مقاومة العجز المتعلم، ومهارات التعلم، والثقة بالقدرة على التعلم، والبحث عن المعلومات.

وقامت دراسة خالد العتيبي (2015) بالتعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من: مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي على عينة عشوائية من (١٤٠) طالبا في كلية المجتمع بجامعة الملك سعود ؛ وذلك من خلال نمذجة العلاقة السببية بينها. تم تطبيق بعض المقاييس أهمها :مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيا لويليامسون (2007)، ومقياس أساليب التعلم المعدل لإنتوستل وتايت (١٩٩٤). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك عينة الدراسة لمهارات التعلم الموجه ذاتيا كان متوسطاً، في الوقت الذي حقق فيه كل من: الأسلوب السطحي، والإستراتيجي كأساليب للتعلم لديهم ء تفوقاً عالياً. كما أظهرت النتائج أيضاً أن التأثير المباشر لأساليب التعلم باستثناء الأسلوب الإستراتيجي في التحصيل الأكاديمي -يختلف عنه في التأثير غير المباشر، إلا أن هذا التأثير غير المباشر تضاعف عدة مرات عن التأثير المباشر بعد توسط مهارات التعلم الموجه ذاتيا؛ مما يشير إلى أن مهارات التعلم الموجه ذاتياً تلعب دورا وسيطا في العلاقة بين أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Herchel 2016) استكشاف مدى استعداد البالغين في جيل الألفية لتوجيه تعلمهم ذاتياً في سياقات رسمية عبر الإنترنت، واستكشاف العوامل التي تؤثر على الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً من خلال تحليل الانحدار الخطي المتعدد واختبارات الارتباط بين النجاح الأكاديمي والاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً، وذلك على مجموعة سكانية مكونة من (١١٨) متعلماً مسجلين في مختلف الدورات التدريبية عبر الإنترنت، أستخدمت الدراسة مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً ومقياس التعلم المدرك المعرفي والعاطفي والحركي النفسي من خلال استبيان ما قبل الدورة وبعدها. وتم جمع وتحليل درجة الدورة المبلغ عنها ذاتياً، والبيانات المتعلقة بتصميم الدورة، والبيانات الديموغرافية. أشارت النتائج إلى العثور على تغيير إيجابي ذو دلالة إحصائية بين درجات ما قبل الدورة وما بعدها على مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً، كما كان هناك علاقة بين درجة الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً والتحصيل الأكاديمي ، مما يعني أن الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً هو عامل رئيسي للنجاح الأكاديمي في سياقات التعلم عبر الإنترنت، في حين أنه تم الإبلاغ عن وجود علاقة سلبية بين درجة التقرير الذاتي ودرجة الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً.

وسعت دراسة (Chan 2018) إلى استكشاف مدى استعداد الطلاب للتعليم الموجه ذاتياً واستخدامهم للفيديو للتعليم الموجه ذاتياً في المنصات القائمة على الفيديو عبر الإنترنت باستخدام أسلوب المزيج التفسيري المتسلسل، شارك (٣٠٩) طالب من طلاب الرسوم المتحركة الرقمية في منطقة وادي كلانج في ماليزيا في استبيان ، بينما شاركت ثلاث مجموعات من الطلاب الكبار من نفس العينة في مناقشات مجموعة التركيز. وأظهرت النتائج أنه من الضروري أن يكون الطلاب قادرين على تعظيم إمكانات منصة الفيديو للمشاركة في أنشطة التعلم الموجه ذاتياً لتحقيق أهداف التعلم.

وقارنت دراسة (Cavusoglu 2019) بين الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً والاستعداد للتعليم عبر الإنترنت. تم تحديد مجتمعين مختلفين للدراسة (٢٩٨ من طلاب كليات الضيافة والسياحة و ٢٥٢ من المتخصصين في صناعة الضيافة والسياحة)، تم الحصول على البيانات عبر روابط مجهولة عبر الإنترنت والتي تضمنت الأسئلة الديموغرافية والوصفية والأداتين (مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً ومقياس الاستعداد للتعليم عبر الإنترنت). أشارت النتائج أنه على الرغم من وجود اختلاف كبير في درجات مقياس الاستعداد للتعليم

الموجه ذاتياً، لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أبعاد مقياس الاستعداد للتعليم عبر الانترنت بين طلاب كليات الضيافة والسياحة ومحترفي الصناعة. أخيراً، تم اختبار العلاقة بين درجة الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً وأبعاد مقياس الاستعداد للتعليم عبر الانترنت بين طلاب كليات الضيافة والسياحة ومحترفي الصناعة، وتم الإبلاغ عن وجود علاقة هامة وإيجابية بين هذه المتغيرات.

وتناولت دراسة (Geng (2019) آثار التعلم الموجه ذاتياً، والاستعداد التكنولوجي، ودافعية التعلم على الوجودات الثلاثة (الاجتماعية والتدريسية والمعرفية) بين الطلاب الذين يدرسون موضوعات في إعدادات التعلم الأساسي وغير التعليمي (NBL). أشارت النتائج إلى أن بيئة التعلم القائم على التعلم المدمج أو الهجين (BL) توفر تسهيلاً جيداً للمشاركة الاجتماعية للطلاب في الفصل. كما يلعب الاستعداد التكنولوجي للطلاب دوراً أقوى في التأثير على حضور التدريس في بيئة التعلم القائم على التعلم مقارنة ببيئة NBL. تشير هذه النتائج إلى أن إعداد بيئة تعلم قائم على التعلم الهجين أو المدمج المناسب يخلق مجتمعاً متماسكاً ويعزز التعاون بين الطلاب. يمكن أن يؤدي التدريب المسبق على تقنيات التعلم إلى تعزيز حضور الطلاب في التدريس.

وبحث (Daar & Jemadi (2020) معرفة كيفية قيام طلاب التمريض بتنفيذ التعلم الموجه ذاتياً في تعلم اللغة الإنجليزية لأغراض محددة (ESP). وهذا البحث يجمع بين استخدام الدراسة الكمية والنوعية. ولأغراض الدراسة الكمية تم استخدام العينة الإجمالية ولذلك تم اختيار جميع طلاب الفصل السادس تمريض والبالغ عددهم ٣٢ طالباً كعينة للبحث. وفي الوقت نفسه لغرض الدراسة النوعية تم اختيار ٦ طلاب بشكل هادف. أظهرت النتائج أن معظم طلاب التمريض (٧١,٩%) طبقوا التعلم الموجه ذاتياً في تعلم اللغة الإنجليزية لأغراض محددة (ESP). علاوة على ذلك، فهي مدعومة بنتائج الدراسة النوعية التي تم تفصيلها ووصفها بناءً على عمليات التعلم الموجه ذاتياً وهي (١) الوعي بالتعلم الذاتي، (٢) التخطيط للتعلم، (٣) هدف التعلم، (٤) الانضباط للتعلم، (٥) الثقة بالنفس، (٦) الاجتهاد في التعلم، و (٧) الأصالة. وكانت النتائج عبارة عن اقتراحات لتطبيق التعلم الموجه ذاتياً في تعلم اللغة الإنجليزية لغرض محدد في برنامج دراسة التمريض من خلال معرفة

المفهوم وكيفية تطبيق SDL مسبقاً، يكون لدى طلاب التمريض إرادة حرة لتطبيقه في تعلم اللغة الإنجليزية.

وهدفت دراسة (Downes (2020 وصف العلاقة بين الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً SDLRS والتحصيل الأكاديمي بين طلاب كلية المجتمع المسجلين في دورات نجاح الطلاب. تم جمع البيانات من عينة مكونة من ٣٥ طالباً من طلاب كلية المجتمع المسجلين في دورات دراسية. تم استخدام مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً، والمعدل التراكمي للمشاركين ودرجة نجاح الطالب النهائية كمقاييس للتحصيل الأكاديمي. تم إجراء تحليلات إضافية لتحديد ما إذا كان عمر المشاركين وجنسهم قد غيّر الارتباط بين درجة SDLRS والتحصيل الأكاديمي. أشارت النتائج أنه لم تؤثر عوامل العمر والجنس على الارتباط بين درجة SDLRS والتحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Arpin (2021 تصميم المسح الكمي غير التجريبي "باستخدام نظرية مالكولم نولز للمتعلمين البالغين كإطار مختار " لتحديد ما إذا كانت الاختلافات في الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً (SDLR) موجودة بين ثلاث مجموعات متميزة من طلاب التمريض قبل الترخيص. كذلك تحديد ما إذا كانت التركيبة السكانية المحددة تؤثر على SDLR الخاص بالطالب. وتمت دعوة عينة من طلاب التمريض من برامج التمريض المنتسبة والبيكالوريا التقليدية وبرامج البيكالوريا المعجلة، وكانوا في أول دورة تمريض أساسية (العدد = ١٨٠) قبل الترخيص للمشاركة. تم إنشاء استطلاع باستخدام مقياس فيشر لاستعداد التعلم الموجه ذاتياً للممرضات بالإضافة إلى البيانات الديموغرافية الرئيسية. أشارت النتائج حصول طلاب درجة الدبلوم على درجات أعلى إحصائياً من طلاب درجة البيكالوريا التقليدية في الدرجات الإجمالية. بالإضافة إلى ذلك، في الفئة الفرعية للدرجة في التعلم، سجل طلاب درجة الزمالة ودرجة البيكالوريا المتسارعة درجات أعلى إحصائياً من طلاب درجة البيكالوريا التقليدية. البيانات الديموغرافية لم تتنبأ بـ SDLR.

وبحثت دراسة (Karatas & Arpaci (2021 في دور مهارات التعلم الموجه ذاتياً، والوعي ما وراء المعرفي، ومهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين في التنبؤ بالاستعداد للتعلم عبر الإنترنت أثناء جائحة كوفيد-١٩. تم استخدام مقياس مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين، ومقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً، ووجد الوعي ما وراء المعرفي،

ومقياس الاستعداد للتعليم عبر الإنترنت لجمع البيانات من ٨٣٤ معلماً محتملاً. أشارت نتائج نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) إلى أن مهارات التعلم الموجه ذاتياً، والوعي ما وراء المعرفي، ومهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين تتنبأ بشكل إيجابي باستعداد المعلمين المحتملين للتعليم عبر الإنترنت. تشير هذه النتائج إلى أن تعزيز التعلم الموجه ذاتياً لدى المعلمين المحتملين، والوعي ما وراء المعرفي، ومهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين قد يعزز استعدادهم للتعليم عبر الإنترنت.

في حين بحثت دراسة (Grande et al., 2022) العلاقة بين الدافع الأكاديمي والاستعداد لـ SDL والميزات التنبؤية لمجالات الدافع الأكاديمي الثلاثة. استخدمت هذه الدراسة المقطعية العينات الملائمة لتوظيف ١١٨٧ طالب تلميذ من أربع كليات تلميذ في ثلاثة بلدان، كما استخدمت إصدار الكلية لمقياس التحفيز الأكاديمي ومقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً لتعليم التلميذ لجمع البيانات. أظهرت النتائج تلقي الدافع الخارجي أعلى متوسط، كما أظهر معظم طلاب التلميذ استعداداً لـ SDL، في حين تم تصنيف "الرغبة في التعلم" على أعلى بعد من استعداد SDL. كما وجد اختلافات كبيرة في الدوافع الجوهرية والخارجية لطلاب التلميذ بين البلدان الثلاثة. أخيراً، كان البلد والجنس والدوافع الجوهرية بمثابة تنبؤات مهمة لاستعداد طلاب التلميذ لـ SDL، فقد كان الإناث أكثر استعداداً للتعليم من الذكور، كما أشارت النتائج تأثر الاستعداد لـ SDL بمجال التحفيز الداخلي. ولذلك، فإن طلاب التلميذ الذين يتمتعون بمستويات أعلى من التحفيز الجوهري هم متعلمون استباقيون لـ SDL.

وهدفت دراسة (Gulley, 2022) تحديد العلاقة بين الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً SDLR ومدة التوظيف وبرنامج المشاركين. اعتمدت الدراسة على الإيمان بأن SDLR هو أساس التعلم المستمر في الوظيفة، كما كان مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً لتعليم التلميذ (SDLRsNE) هو أساس هذه الدراسة الارتباطية الكمية. قام ٩٤٨ من خريجو برامج فنون الإعلام المتسارعة والمختلطة في إحدى الكليات المهنية بجنوب شرق ميشيغان بإكمال الاستبيان على أسئلة البحث الأربعة. تم تنظيم الأسئلة لمساعدة المعلمين ومطوري القوى العاملة ومديري الموارد البشرية على فهم SDLR للخريجين بشكل. أشارت النتائج عدم وجود تأثير لاستعداد خريجي البرنامج للتعليم الذاتي (SDLR) على قابلية التوظيف. تفترض

الدراسة أنه قد لا يلبي خريجو البرنامج احتياجات أصحاب العمل على الرغم من اعتقاد القادة بعكس ذلك بسبب عدم الاستعداد للتوجيه الذاتي. كما أشارت النتائج أن الخريجين من الكلية المهنية المختارة كانوا على استعداد ليكونوا متعلمين ذاتيين خارج الكلية. ومع ذلك، لم يكن هناك ارتباط تنبؤي بين SDLR وطول فترة العمل.

وقامت دراسة خالد الرقاص وندى المقوشى (٢٠٢٢) بالتعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات المتفوقات دراسياً بجامعة الملك سعود، ومعرفة درجة امتلاك الطالبات المتفوقات دراسياً لمهارات التعلم الموجه ذاتياً ومستوى فاعلية الذات الأكاديمية لديهن، والكشف عن الفروق تبعاً للتخصص (الصحي، والعلمي، والإنساني)، وإمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من خلال مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وتم استخدام مقياس عده مقاييس أهمها مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً إعداد Williamson 2007 ترجمة العتيبي (٢٠١٥)، وذلك على عينة من (٣٤٠) طالبة، وأسفرت أهم النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفاعلية الذات الأكاديمية، وأن درجة امتلاك الطالبات المتفوقات دراسياً لمهارات التعلم الموجه ذاتياً كانت مرتفعة، وأنه لا توجد فروق في مهارات التعلم الموجه ذاتياً تعزى إلى اختلاف التخصص، كما بينت النتائج إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من خلال مهارات التعلم الموجه ذاتياً.

وأجريت دراسة (Khodaei et al., 2022) لتحديد تأثير الفصول الدراسية المعكوسة عبر الإنترنت على استعداد طلاب التمريض للتعلم الموجه ذاتياً والوعي ما وراء المعرفي. اعتمدت الدراسة على توظيف ٣٤ طالباً في السنة الثانية من مدرسة التمريض في مقاطعة لورستان غرب إيران. تم استخدام التعلم غير المتزامن عبر الإنترنت والفصول الدراسية المعكوسة عبر الإنترنت خلال الأسابيع الثمانية الأولى والثانية من الفصل الدراسي، على التوالي. قام الطلاب بملء مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً وجرى الوعي ما وراء المعرفي عبر الإنترنت قبل الفصل الدراسي وفي منتصفه وفي نهايته. أشارت النتائج أن متوسط درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً زاد بشكل ملحوظ بعد الوصول المفتوح بعد تطبيق الفصول الدراسية المعكوسة عبر الإنترنت، بلغ متوسط درجات الطلاب للاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ١٦٢,٠٣ (٢١,٧٧)، مما يؤكد تحسنهم الكبير مقارنة بما قبل التدخل. أشارت

مقارنة متوسط التغيرات في درجات كلا الطريقتين إلى أن تنفيذها لم يؤد إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجة الإجمالية للوعي ما وراء المعرفي والدرجة الإجمالية المتوسطة للاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً.

وهدف محمد إبراهيم (٢٠٢٢) إلى دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من جودة المناخ الجامعي المدرك والكفاءة الأكاديمية كمتغيرين مستقلين والذكاء الوجداني ووضوح نواتج التعلم المستهدفة كمتغيرين وسيطيين والتعلم الموجه ذاتياً كمتغير تابع تم استخدام بعض المقاييس من أهمها مقياس التعلم الموجه ذاتياً، وذلك على عينة تكونت من (٩٣٥) طالبا وطالبة، توصلت أهم النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية طردية بين متغيرات البحث موضع الدراسة، ووجود تأثيرات مباشرة موجبة لكل من: ووضوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتياً. وجود تأثيرات غير المباشرة موجبة لكل من: الكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم والتعلم الموجه ذاتياً، وجودة المناخ الجامعي المدرك على وضوح نواتج التعلم والتعلم الموجه ذاتياً، والذكاء الوجداني على التعلم الموجه ذاتياً، توافر حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار، وتوصلت أن النوع متغير معدل لكل من تأثيرات: وضوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتياً، وأن نموذج الذكور أفضل مطابقة من نموذج الإناث.

أما دراسة (Algahtani (2023) فهدفت لتقييم مستوى الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً (SDLR) بين الطلاب طب الأسنان في جامعة فلوريدا أتلانتيك من خلال استطلاعاً عبر الإنترنت ، وما إذا كان مستوى SDLR الخاص بهم سيختلف بناءً على العمر والجنس والعرق/ العرق والكلية / التخصص وسنة الدراسة. تكونت العينة من ١٥٥ طالباً ، وتم استخدام مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً لـ Fisher et al., (2001) وسبعة أسئلة ديموغرافية. أظهرت النتائج وجود موقف إيجابي لدى طلاب الجامعة تجاه SDLR ، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى SDLR بين المشاركين على أساس العمر والعرق وسنة الدراسة. في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى SDLR بين المشاركين على أساس الجنس والعرق والتخصص الأكاديمي. لم يتم التحقيق في متغير الكلية حيث تم تسجيل جميع المشاركين في كلية تشارلز إي شميدت للعلوم.

وقام Dyorina et al., (2023) بتحليل مدى جاهزية طلبة الجامعة التقنية للتعليم المستدام من حيث التعلم الموجه ذاتياً بناءً على بيانات البحث التي تم إجراؤها. أجرى

المؤلفون استطلاعاً للمستجيبين، حيث قاموا بدراسة تصور طلاب الجامعة التقنية للمؤشرات الأساسية للتعليم الموجه ذاتياً. وأظهر تحليل البيانات التي تم الحصول عليها مدى فهم طلاب الجامعة التقنية وتطوير استعدادهم للتعليم الموجه ذاتياً. أشارت أهم النتائج أنه على الرغم من امتلاك طلبة الجامعة التقنية للكفاءات الرقمية اللازمة للمشاركة الفعالة في عملية التعلم، إلا أن البيانات التي تم الحصول عليها تشير إلى اتجاه طلبة الجامعة التقنية إلى المماثلة في عملية التعلم. لاحظ مؤلفو العمل البحثي أهمية التعلم التحويلي في التنمية المستدامة لطلاب الجامعة التقنية، وقاموا بتحليل احتمال نقص مشاكل مهارات إدارة الوقت والميل إلى المماثلة، والتي ربما ساهم فيها المستوى العالي من التوتر الناجم عن السلبية آثار جائحة كوفيد-١٩ والانتقال غير المخطط له إلى التعلم عبر الإنترنت.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة ذات العلاقة بالبحث الحالي واستقراء نتائجها، يتضح الآتي:

- (١) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاندماج الأكاديمي والاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً أسفرت عنها الدراسات كدراسة (Sepahvand et al., 2022 ; An et al., 2019 ; Li et al., 2023).
- (٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطموح الأكاديمي والاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً أسفرت عنها الدراسات كدراسة (Edmondson et al., 2012 ; Raemonck et al., 2012 ؛ إيناس السيد، ٢٠٢١).
- (٣) تضارب النتائج حول وجود فروق في الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً تعزى إلى النوع ، فمنها ما أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى إلى النوع كما في دراسة (Alghtani, 2023 ; Downes, 2020)، ومنها ما توصل لوجود فروق لصالح الذكور كما في دراسة (فريال عثمان وآخرون، ٢٠١٠؛ محمد إبراهيم ، ٢٠٢٢)، كذلك توصل بعض الدراسات لوجود فروق لصالح الإناث كدراسة (Grande et al., 2022).
- (٤) اختلاف الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة من دراسة إلى أخرى بما يخدم هدف تلك الدراسات؛ فمنها دراسات استخدمت مقاييس جاهزة، ومنها من قام الباحثين بإعداد

أدوات الدراسة.

- ٥) استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في: بناء مشكلة البحث، وصياغة فروضه، وبناء أدواته، وتفسير نتائج البحث الحالي، وتقديم التوصيات والمقترحات.
- ٦) تعكس الدراسات السابقة أنه لم يتم التعرف على مقدار الاسهام النسبي لكل من الاندماج الأكاديمي والطموح الأكاديمي في التنبؤ بالاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً لدى طلاب الجامعة في سياق التعلم الهجين في حدود علم الباحثة.

سابعاً: فروض البحث:

استناداً إلى نتائج الدراسات السابقة صيغت الفروض على النحو التالي:

- ١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية على أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي ودرجاتهم على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً.
- ٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس الطموح الأكاديمي ودرجاتهم على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً.
- ٣- توجد فروق إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للنوع (ذكور - إناث) على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً.
- ٤- يمكن التنبؤ بالاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً من خلال أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .

ثامناً: إجراءات البحث: -

تحدد إجراءات البحث الحالي بطبيعة المنهج المستخدم وعينة الدراسة والأدوات المستخدمة لمتغيرات البحث موضوع الاهتمام.

١- منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التنبؤي؛ باعتباره المنهج المناسب لطبيعة البحث. وتضمنت متغيرات الدراسة على متغيرات مستقلة، وهي: (الاندماج الأكاديمي، والطموح الأكاديمي) وهي المنبئات أو المتنبىء من خلالها، ومتغير تابع واحد محك وهو: (الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً) وهو المتغير المنبىء به؛ حيث ترتبط هذه المتغيرات فيما بينها بأوزان

ذات حد أمثل؛ نستطيع من خلالها التنبؤ بدرجة المفحوصين في متغير غير معلوم وهو (الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً) من خلال معرفتنا بدرجاتهم في متغيرات معلومة وهي (الاندماج الأكاديمي والطموح الأكاديمي). وبالطبع فإن هذا الارتباط المتعدد يربط العلاقات بين المتغيرات المستقلة ببعضها البعض من ناحية، وكذلك علاقتها بالمتغير التابع من ناحية أخرى.

٢- عينة البحث:

■ عينة إعداد الأدوات:

تكونت من (٩١) طالباً و طالبة (٢٣ ذكر ، ٦٨ إناث) بمتوسط عمري قدره ١٨,١٩ وانحراف معياري قدره ٠,٨٧ ، من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس من الشعب العلمية والأدبية بالمستوى الأول، بهدف التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة.

● عينة الدراسة الأساسية:

تكونت من (٢١٦) طالباً و طالبة (٥٣ ذكر ، ١٦٣ إناث) بمتوسط عمري قدره ١٨,٠٨ وانحراف معياري قدره ٠,٩٦ ، من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس من الشعب العلمية والأدبية بالمستوى الأول، بهدف التحقق من فروض الدراسة.

٣- أدوات البحث: اشتمل البحث الحالي على مجموعة من الأدوات وهي: مقياس الاندماج الأكاديمي، مقياس الطموح الأكاديمي، مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً وجميعهم من إعداد الباحثة.

وراعت الباحثة عند إعداد مقاييس الدراسة الحالية ما يلي:

- الاعتماد على مراجعة الإطار النظري والتعريفات المختلفة للمتغيرات والدراسات السابقة المتصلة بهم والمقاييس المتاحة.

- أن تكون عبارات المقاييس واضحة، ودقيقة، وصريحة، وأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، إنما يختار المفحوص الإجابة التي تعبر عنه فعلاً، فضلاً عن أن إجاباته لن يطلع عليها سوى الباحثة لأغراض البحث العلمي فقط.

طريقة الاستجابة والتصحيح للمقاييس:

أما عن طريقة الاستجابة فتكون عن طريق وضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب من وجهة نظر الطالب، ويتم اختيار استجابة واحدة من بين ثلاثة بدائل، واعطيت لكل

استجابة درجة وفق سلم القياس الثلاثي، بحيث تتراوح الدرجة لكل عبارة ما بين ثلاث درجات ودرجة واحدة بمعنى: إذا كان اختيار الطالب على العبارة تنطبق تماماً=3، تنطبق إلى حد ما=2، لا تنطبق تماماً=1. علماً بأن هناك عبارات سلبية وتقدر عكسياً (درجة واحدة، درجتان، ثلاث درجات).

وتشير (*) إلى العبارات العكسية.

وسوف نستعرض هذه الأدوات بشيء من التفصيل كما يلي:

أ- مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: الباحثة) (ملحق: ١)

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس، وذلك بإتباع الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد أبعاد الاندماج الأكاديمي:

تم تحديد أبعاد الاندماج الأكاديمي التي تبنتها الدراسة كما يتضمنها المقياس الحالي بناءً على:

- بعض المقاييس التي تناولت الاندماج الأكاديمي ، ومن أهم هذه المقاييس:

- مقياس الاندماج الذي أعده (Schaufeli et al., 2002) وقام بعمل صورتين منه: صورة للاندماج في العمل ، وصورة للاندماج الأكاديمي، وتعكس عناصر الاندماج ثلاثة أبعاد أساسية: الحيوية (VI) (٩ عناصر؛ على سبيل المثال، "عندما أستيقظ في الصباح، أشعر برغبة في الذهاب إلى الفصل/العمل")؛ التفاني (DE) (٨ عناصر؛ على سبيل المثال، "أنا متحمس لدراستي/وظيفتي")، والاستيعاب (AB) (٧ عناصر؛ على سبيل المثال، "عندما أدرس/أعمل، أنسى كل شيء حولي"). يتم تسجيل عناصر الاندماج بشكل مماثل لتلك الخاصة بـ MBI-GS. ومن أجل تجنب التحيز في الإجابة، تم دمج بنود الإرهاق والاندماج بشكل عشوائي في استبيان مكون من ٤٠ بنداً.

- مقياس الاندماج المستدام في التعلم عن بعد Sustainable engagement in e-learning الذي أعده (Lee, et al., 2019) والذي تكون في صورته النهائية من (٢٤) بنداً ، ويتكون من ستة أبعاد وهم: الدافعية النفسية، واندماج الأقران، وحل المشكلات المعرفية، والتفاعل مع الأساتذة، والدعم المجتمعي، إدارة التعلم. ويتم الاستجابة وفق تدرج خماسي من "لا ينطبق أبداً" إلى "ينطبق تماماً".

- مقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة الذي أعده (Freda et al., 2021) ، وتكون في صورته النهائية من (٢٩) بنداً، ويتكون من ستة أبعاد هم (قيمة الجامعة والشعور بالانتماء لها، تصور القدرة على الاستمرار في الجامعة، قيمة المسار الجامعي ، الاندماج مع أساتذة الجامعة، الاندماج مع أقران الجامعة، العلاقات بين الجامعة وشبكة العلاقات القريبة).
- مقياس الاندماج الأكاديمي الذي أعده أسامة عطا ومها حسن (٢٠٢٢)، والذي تكون في صورته النهائية من (٣٨) بنداً، ويتكون من ثلاثة أبعاد هم: الاندماج المعرفي، الاندماج السلوكي ، الاندماج الانفعالي ، وتتم الإجابة بين خمس بدائل هم (درجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).
- مقياس الاندماج الأكاديمي الذي أعده حسين طاحون وآخرون (٢٠٢٣)، والذي تكون في صورته النهائية من (٣٦) بنداً، ويتكون من ثلاثة أبعاد هم: الاندماج السلوكي والاندماج المعرفي والاندماج الوجداني، وتكون استجابات ما بين (تتفق تماماً، تتفق إلى حد ما، لا تتفق إلى حد ما، لا تتفق تماماً).

الخطوة الثانية: إعداد المقياس:

- قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للمقياس في ضوء تعريف Schaufeli et al., (2002,74)، الذي يعرف الاندماج الأكاديمي بأنه: حالة ذهنية إيجابية متعلقة بالعمل تتميز بالحيوية والتفاني والاستيعاب. ويمكن تقسيم هذا التعريف ثلاثة أبعاد هما: الحيوية، والتفاني، والاستيعاب. وتكون المقياس في صورته الأولية من (١٩) عبارة.
- البعد الأول: الحيوية: وتشير إلى مستويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية أثناء الدراسة والرغبة في استثمار الجهد فيها ومواجهة أى صعوبات. ويتكون هذا البعد من (٦) عبارات وهم: (١، ٤، ٧*، ١٠، ١٣، ١٦).
 - البعد الثاني: التفاني: وتشير إلى الإحساس بالأهمية والحماس والإلهام والفخر والتحدي لما يقوم الفرد بدراسته. ويتكون هذا البعد من (٦) عبارات وهم: (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٨).
 - البعد الثالث: الاستيعاب: يشير إلى التركيز الكامل والانغماس في الدراسة بسعادة. ويتكون هذا البعد من (٧) عبارات وهم: (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥*، ١٧*، ١٩).

الخطوة الثالثة: خطوات التحقق من كفاءة مقياس الاندماج الأكاديمي:
مؤشرات صدق البنية لمقياس الاندماج الأكاديمي:

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الاندماج الأكاديمي باستخدام التحليل
العامل التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20، ويوضح جدول (١) معاملات الانحدار
المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس و النسبة الحرجة و مستوى الدلالة لتشبع كل مفردة
على أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي:

جدول ١

تشبعات مفردات أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي باستخدام التحليل العنقودي

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعيار	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الحوية	١٦	٠,٨١	٠,٩٣	٠,٠٦	١٥,١٥	٠,٠١
	١٣	٠,٧٨	٠,٩٣	٠,٠٧	١٤,٢٨	٠,٠١
	١٠	٠,٨٢	٠,٨٢	٠,٠٥	١٥,٤٢	٠,٠١
	٧	٠,٨٣	٠,٨٧	٠,٠٦	١٥,٧٤	٠,٠١
	٤	٠,٨٤	٠,٨٤	٠,٠٥	١٦,١١	٠,٠١
	١	٠,٨٧	١	—	—	—
التفاني	١٨	٠,٦٩	١,٢٣	٠,١٣	٩,٢١	٠,٠١
	١٤	٠,٥٦	١,٠٤	٠,١٤	٧,٥٢	٠,٠١
	١١	٠,٧٤	٠,٨٩	٠,٠٩	٩,٧٤	٠,٠١
	٨	٠,٥٤	٠,٩١	٠,١٢	٧,٣٣	٠,٠١
	٥	٠,٧٤	١,٢٨	٠,١٣	٩,٨١	٠,٠١
	٢	٠,٦٩	١	—	—	—
الاستيعاب	١٩	٠,٨١	٠,٩٤	٠,٠٨	١١,٩١	٠,٠١
	١٧	٠,٧	١,٠٥	٠,١	١٠,١٦	٠,٠١
	١٥	٠,٦٩	٠,٨٢	٠,٠٨	١٠	٠,٠١
	١٢	٠,٧	١,١٩	٠,١٢	١٠,١٤	٠,٠١
	٩	٠,٥٨	١	٠,١٢	٨,٣٩	٠,٠١
	٦	٠,٤٣	٠,٨٤	٠,١٤	٦,٠٨	٠,٠١
	٣	٠,٧٣	١	—	—	—

يتضح من جدول (١) أن جميع مفردات مقياس الاندماج الأكاديمي كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، وقامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي. ويوضح جدول (٢) مؤشرات صدق البنية لمقياس الاندماج الأكاديمي:

جدول ٢

مؤشرات صدق البنية لمقياس الاندماج الأكاديمي

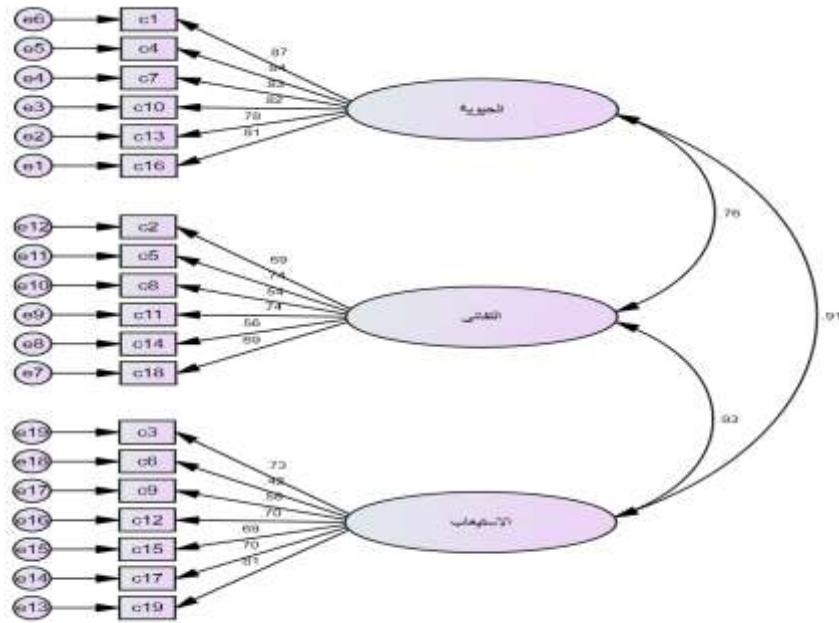
المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	٤٣٥,٠٨	
مستوى الدلالة	دالة إحصائية عند ٠,٠١	
DF	١٤٩	
CMIN/DF	٢,٩٢	أقل من ٥
GFI	٠,٩١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩٠	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠,٩٤	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠,٩٢	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	من (صفر) إلى (٠,١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (٢) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ٤٣٥,٠٨ بدرجات حرية = ١٤٩ وهى دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ٢,٩٢ ، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.91، NFI= 0.90، IFI= 0.94، (RMSEA= 0.08 ، CFI= 0.92) ، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي

التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي. ويمكن توضيح نتائج التحليل العايلي التوكيدي لبنية أبعاد الاندماج الأكاديمي من خلال شكل (١) :

شكل ١

البناء العايلي لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي



- ثبات المقياس :

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وطريقة التجزئة النصفية، وجدول (٣) يوضح هذه المعاملات :

جدول ٣

ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي و المقياس ككل

التجزئة النصفية (سبيرمان براون)	معامل ألفا كرونباخ	البعد
٠,٧٩	٠,٨١	الحيوية
٠,٨٢	٠,٨٣	التفاني

٠,٨٠	٠,٨١	الاستيعاب
٠,٨٥	٠,٨٦	المقياس ككل

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت مرتفعة، و بذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق و الثبات و يمكن استخدامها علمياً.

الاتساق الداخلي :

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه و جدول (٤) يوضح هذه المعاملات:

جدول ٤

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاندماج الأكاديمي

الحيوية		التفاني		الاستيعاب	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٧	٢	**٠,٦٨	٣	**٠,٦١
٤	**٠,٦٠	٥	**٠,٧٤	٦	**٠,٧٥
٧	**٠,٦٩	٨	**٠,٦٣	٩	**٠,٧٧
١٠	**٠,٥٤	١١	**٠,٧٨	١٢	**٠,٧١
١٣	**٠,٥٢	١٤	**٠,٦٥	١٥	**٠,٦٢
١٦	**٠,٦٧	١٨	**٠,٥٩	١٧	**٠,٥٠
				١٩	**٠,٥٧

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ ، و الذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس و كانت النتائج كما بجدول (٥):

جدول ٥

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الحيوية	**٠,٨١
التفاني	**٠,٨٦
الاستيعاب	**٠,٨٨

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠,٨١ - ٠,٨٨) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقاً بين جميع أبعاد المقياس ، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ب-مقياس الطموح الأكاديمي (إعداد: الباحثة) (ملحق: ٢)

تم تحديد أبعاد الطموح الأكاديمي التي تبنتها الدراسة كما يتضمنها المقياس الحالي بُناء على:

- الإطار النظري والتعريفات المختلفة للطموح الأكاديمي، والدراسات السابقة المتصلة بها.
- بعض المقاييس التي تناولت الطموح الأكاديمي ، ومن أهم هذه المقاييس:
- مقياس مستوى الطموح والذي أعده محمد عبد التواب وسيد عبد العظيم (٢٠٠٥) ، تكون في صورته النهائية من ٣٦ بنداً، ويشمل أربعة أبعاد هم (التفاؤل، والمقدرة على وضع الأهداف، وتقبل الجديد، وتحمل الإحباط)، ويتضمن خمس استجابات هي (موافق جداً، موافق، محايد، معارض، معارض جداً).
- مقياس الطموح الأكاديمي والذي اعده إسلام عمارة (٢٠٢٠)، تكون في صورته النهائية من (٢٧) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هم (النظرة المستقبلية، تحمل المسؤولية، التعامل مع الأهداف، الميل للكفاح والمثابرة)، ويتم الاستجابة بين خمس بدائل هم (موافق جداً، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق مطلقاً).
- مقياس الطموح الأكاديمي والذي أعدته دعاء البربري ومتولى قاسم (٢٠٢٣)، تكون في صورته النهائية من (٤٠) عبارة ، تشمل أربعة أبعاد وهم (وضع أهداف مهنية، المثابرة المهنية، تحمل المسؤولية المهنية، التفوق العلمي)، ويتم الاستجابة ما بين (موافق بشدة، موافق، أحياناً، غير موافق، غير موافق بشدة).

الخطوة الثانية: إعداد المقياس:

قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للمقياس في ضوء ما سبق ذكره، وتُعرف الطموح الأكاديمي بأنه: مدى الرغبة في تغيير الوضع التعليمي الراهن لما هو أفضل من خلال التحمل والمثابرة للتغلب على العقبات لتحقيق الأهداف وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس والتوجه نحو تبنى أهداف مستقبلية والتخطيط لتنفيذها. ويمكن تقسيم هذا التعريف خمسة أبعاد: أ- الرغبة في تغيير الوضع التعليمي ب- التحمل والمثابرة ج- الثقة بالنفس د- تحمل المسؤولية هـ- التوجه نحو المستقبل. وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٦) عبارة.

- البُعد الأول: الرغبة في تغيير الوضع التعليمي: وتعنى التطلع إلى معرفة كل ما هو جديد في المجال الأكاديمي وتعميق المعرفة وصقلها تحسين مستواه الحالي والوصول إلى مكانه أعلى مما هو عليها في الوقت الراهن. ويتكون هذا البعد من (٤) عبارات وهم: (*١، ٦، ١١، ١٦).
- البعد الثاني: التحمل والمثابرة: وتعنى الإلتزام بالمهام الأكاديمية وعدم الاستسلام بسهولة والصبر لتحقيق الأهداف وامتلاك منهجية تحليلية منظمة لمواجهة المواقف والمشكلات والقدرة على خلق خطط واستراتيجيات مبتكرة لحلها والتغلب عليها. ويتكون هذا البعد من (٦) عبارات وهم: (*٢، ٧، ١٢، *، ١٧، ٢١، ٢٥).
- البعد الثالث: تحمل المسؤولية: وتعنى إلتزام الفرد بتولى تصريف شئونه والمهام الملقاه على عاتقه. ويتكون هذا البعد من (٥) عبارات وهم: (*٣، ٨، *، ١٨، ١٣، *، ٢٢).
- البعد الرابع: الثقة بالنفس: وتعنى إدراك الفرد وإيمانه بقدراته الفعلية والتوظيف الأمثل لها ودافعيته المرتفعة في إشباع حاجاته ومواجهته متطلبات بيئته. ويتكون هذا البعد من (٥) عبارات وهم: (*٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٣).
- البعد الخامس: التوجه نحو المستقبل: وتعنى بها الباحثة نظرة الفرد المتضمنه مكونات معرفية وعاطفية وسلوكية حول ما سيحدث في المستقبل، ويشمل مواضيع الدراسة أو المستقبل بشكل عام. ويتكون هذا البعد من (٦) عبارات وهم: (*٥، ١٠، ١٥، *، ٢٠، ٢٤، *، ٢٦).

الخطوة الثالثة: خطوات التحقق من كفاءة مقياس الطموح الأكاديمي:

مؤشرات صدق البنية لمقياس الطموح الأكاديمي:

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الطموح الأكاديمي باستخدام التحليل العامل التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20، ويوضح جدول (٦) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس و النسبة الحرجة و مستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس الطموح الأكاديمي:

جدول ٦

تشبعات مفردات أبعاد مقياس الطموح الأكاديمي باستخدام التحليل العامل التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعيارية	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الرغبة في تغيير الوضع التعليمي	١٦	٠,٦٢	١,٠٨	٠,١٤	٧,٩٣	٠,٠١
	١١	٠,٧٣	١,٢٣	٠,١٤	٩,١١	٠,٠١
	٦	٠,٦٩	١,١٥	٠,١٣	٨,٦٧	٠,٠١
	١	٠,٦٥	١	—	—	—
التحمل والمثابرة	٢٥	٠,٦٩	١,٤٢	٠,١٥	٩,٤١	٠,٠١
	٢١	٠,٧٣	١,١٤	٠,١٢	٩,٨٩	٠,٠١
	١٧	٠,٧٦	١,٦١	٠,١٦	١٠,٣١	٠,٠١
	١٢	٠,٨	١,٤٥	٠,١٤	١٠,٧١	٠,٠١
	٧	٠,٦٩	١,٤٢	٠,١٥	٩,٣٥	٠,٠١
	٢	٠,٦٩	١	—	—	—
تحمل المسؤولية	٢٢	٠,٥٧	٠,٥٧	٠,٠٧	٨,١٥	٠,٠١
	١٨	٠,٨٥	١,٠٨	٠,٠٩	١٢,٣٣	٠,٠١
	١٣	٠,٦٦	٠,٩١	٠,٠٩	٩,٥٩	٠,٠١
	٨	٠,٦٣	٠,٨٥	٠,٠٩	٨,٩٩	٠,٠١
	٣	٠,٧٧	١	—	—	—

البيد	المفردة	الوزن الانحداري المعيارى	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الدرجة	مستوى الدلالة
الثقة بالنفس	٢٣	٠,٥٦	٠,٨٣	٠,١١	٧,٦٧	٠,٠١
	١٩	٠,٦٨	٠,٩٢	٠,١	٩,٢٧	٠,٠١
	١٤	٠,٨	١,١٣	٠,١	١٠,٨٦	٠,٠١
	٩	٠,٧٧	١,١٤	٠,١١	١٠,٤٩	٠,٠١
	٤	٠,٧١	١	—	—	—
التوجه نحو المستقبل	٢٦	٠,٦٦	٠,٧٤	٠,٠٨	٩,٠٦	٠,٠١
	٢٤	٠,٥٨	٠,٧٦	٠,١	٨	٠,٠١
	٢٠	٠,٨٩	١,١٦	٠,١	١٢,٠١	٠,٠١
	١٥	٠,٧٨	١,٠٦	٠,١	١٠,٦٨	٠,٠١
	١٠	٠,٥٩	٠,٧٩	٠,١	٨,١٢	٠,٠١
	٥	٠,٧١	١	—	—	—

يتضح من جدول (٦) أن جميع مفردات مقياس الطموح الأكاديمى كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، وقامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمى.

ويوضح جدول (٧) مؤشرات صدق البنية لمقياس الطموح الأكاديمى:

جدول ٧

مؤشرات صدق البنية لمقياس الطموح الأكاديمى

المؤشر	القيمة	المدى المثالى
Chi-square(CMIN)	٦٥٥,٥٦	
مستوى الدلالة	٠,٠٠ (دالة عند ٠,٠١)	
DF	٢٨٩	
CMIN/DF	٢,٢٧	أقل من ٥
GFI	٠,٩٢	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
NFI	٠,٩١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠,٩٢	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠,٩٣	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	من (صفر) إلى (٠,١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (٧) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ٦٥٥,٥٦ بـ ٢٨٩ درجات حرية = ٢٨٩ وهى دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ٢,٢٧، ومؤشرات حسن المطابقة (NFI= 0.91، GFI= 0.92) ،IFI= 0.92، CFI= 0.93 ، RMSEA= 0.08، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الطموح الأكاديمي. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية الطموح الأكاديمي من خلال شكل (٢):

شكل ٢

البناء العاملي لمقياس الطموح الأكاديمي

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات مقياس الطموح الأكاديمي وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق و الثبات و يمكن إستخدامها علمياً .

الإتساق الداخلي للمقياس :

تم حساب الإتساق الداخلي للمقياس ، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه ، وجدول (٩) يوضح هذه المعاملات :

جدول ٩

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة لمقياس الطموح الأكاديمي

الدرجة الكلية للبعد		الدرجة الكلية للبعد		الدرجة الكلية للبعد		الدرجة الكلية للبعد		الدرجة الكلية للبعد	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٤	٢	**٠,٤٨	٣	**٠,٤٥	٤	**٠,٦٩	٥	**٠,٥٨
٦	**٠,٥٢	٧	**٠,٥١	٨	**٠,٦٤	٩	**٠,٦١	١٠	**٠,٦٤
١١	**٠,٦٠	١٢	**٠,٥٧	١٣	**٠,٧٥	١٤	**٠,٧٩	١٥	**٠,٥٥
١٦	**٠,٦٩	١٧	**٠,٧١	١٨	**٠,٧٣	١٩	**٠,٧٧	٢٠	**٠,٦١
		٢١	**٠,٦٧	٢٢	**٠,٥٧	٢٣	**٠,٦٤	٢٤	**٠,٥٣
		٢٥	**٠,٥٣					٢٦	**٠,٤٩

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١ وهذا يوضح الإتساق الداخلي للمقياس. وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس و كانت النتائج كما بجدول (١٠) :

جدول ١٠

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية

الدرجة الكلية للمقياس	البعد
**٠,٧٨	الدرجة الكلية للبعد
**٠,٨٣	الدرجة الكلية للبعد

٠,٨٠ **	تحمل المسؤولية
٠,٨٨ **	الثقة بالنفس
٠,٨٤ **	التوجه نحو المستقبل

** دال عند ٠,٠١

ويتضح من جدول (١٠) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠,٧٨ - ٠,٨٨) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقاً بين جميع أبعاد المقياس ، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ج-مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً (إعداد: الباحثة) (ملحق: ٣)

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس، وذلك بإتباع الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد أبعاد الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً:

تم تحديد أبعاد الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً التي تبنتها الدراسة كما يتضمنها المقياس الحالي بناءً على:

- الإطار النظري والتعريفات المختلفة للاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً ، والدراسات السابقة المتصلة بها.

- بعض المقاييس التي تناولت الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً ، ومن أهم هذه المقاييس:

- مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً والذي أعده Guglielmino وترجمته فريال عثمان وآخرون (٢٠١٠)، والذي تكون في صورته النهائية من (٤١) فقرة موزعة على ثمانية مجالات فرعية هم (مقاومة العجز المتعلم، حب التعلم، ضبط التعلم، مهارات التعلم، الابتكار والإبداع، الثقة بالقدرة على التعلم، تحمل مسؤولية التعلم، البحث عن المعلومات)، ويتم الاختيار وفق توزيع خماسي التدرج (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).
- مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً لتعليم التمريض The Self-Directed Learning Readiness Scale for Nursing Education (SDLRSNE) والذي أعده (Fisher & King, 2010) يتكون من إجمالي ٤٠ عنصراً عبر ثلاثة مقاييس فرعية: إدارة الذات (١٣ فقرة)، الرغبة في التعلم (٩ فقرات)، ضبط النفس

(١٥ فقرة). تم صياغة أربعة بنود بشكل سلبي. طُلب من المشاركين الإشارة إلى الدرجة التي يعكس بها كل عنصر خصائصهم الخاصة باستخدام مقياس ليكرت المكون من خمس نقاط، حيث تشير الدرجة ١ إلى عدم الموافقة بشدة والدرجة ٥ تشير إلى الموافقة بشدة.

- مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتيًا لتعليم التمريض (Self- (SDLRsNE directed learning readiness scale for nursing education (إعداد: Fooladvand & Nadi, 2019)، والذي اعتمد في إعداده على مقياس Fisher & King (2010) تم تطبيقه على عينة تكونت من ١١٣٥ طالبًا من طلاب التمريض والقبالة في جامعة آزاد الإسلامية في أصفهان (خواراسكان)، وتكون من ٢٩ بنداً يميز بوضوح التوجيه الذاتي، تم تقسيمهم إلى مقاييس فرعية تمثل ثلاثة عناصر هما: الإدارة الذاتية. self-management، والرغبة في التعلم، desire for learning، وضبط النفس self-control.
- مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًا أعدته فاطمة العطاس وعبد المحسن سيف (٢٠٢٠) والذي تكون في صورته النهائية من (٣٤) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور هم (مهارات متعلقة بالعملية التعليمية، مهارات متعلقة بأساليب التدريس، مهارات متعلقة بالعلاقات الإنسانية والاجتماعية)، وتتم الإجابة وفقاً لمقياس ليكرت خماسي الأبعاد (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).
- مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتيًا (Self-Directed Learning (SDLRs) Readiness Scale (إعداد: Kumar et al., 2021) والذي تم تطبيقه على ٧٥٠ طالباً جامعياً، المكون في صورته النهائية من ٣٦ عنصراً، وتكون من ثلاثة أبعاد هم عوامل إدارة الذات self-management والرغبة في التعلم desire for learning وضبط النفس self-control factors، ويتم التقييم من خلال مقياس ليكرت المكون من خمس نقاط حيث تتراوح الدرجات ما بين درجة ١ عند اختيار "عدم الموافقة بشدة" إلى درجة ٥ عند اختيار "موافق بشدة".
- مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتيًا Self-Directed Learning Readiness Scale (إعداد: Chen & Jun-Yu, 2023) وهو عبارة عن بنية مكونة من ٦

عوامل وهي حب التعلم love of learning ، والتعلم النشط active learning ، والتعلم الفعال effective learning ، والتعلم المستقل independent learning ، ودافعية التعلم learning motivation ، والتعلم الإبداعي creative learning ، وذلك على عينة تكونت من ٦٥٩ مشاركا، وتكون المقياس في صورته النهائية من ٣٧ عنصراً . يتم تقييم كل عنصر على مقياس ليكرت المكون من ٥ نقاط يتراوح من ١ = "لا تشعر بهذه الطريقة أبداً never" إلى ٥ = "أشعر دائماً بهذه الطريقة always feel that way"

الخطوة الثانية: إعداد المقياس:

قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للمقياس في ضوء تعريف Fisher & King (2010,44)، ويُعرف الأسعداد للعلم الموجه ذاتياً بأنه: درجة الفرد من حيث امتلاكه الاتجاهات والقدرات والخصائص الشخصية ويتحقق عبر ثلاثة عوامل أساسية: "إدارة الذات والرغبة في التعلم وضبط النفس . ويمكن تقسيم هذا التعريف ثلاثة أبعاد:

أ- إدارة الذات ب- الرغبة في التعلم ج- ضبط النفس

وتكون المقياس في صورته الأولية من (١٧) عبارة.

- البعد الأول: إدارة الذات: وتشير إلى قدرة الشخص على أن يكون منضبط ذاتياً ومنظم ولديه أطر زمنية صارمه لنفسه وتمتعه بمهارات إدارية جيدة ، وكذلك المنهجية في التعلم، ولديه الثقة في قدراته على البحث عن أى معلومة جديدة ومواصلة التعلم الخاص به، مع إعطاء أولوية لذلك. ويتكون هذا البعد من (٦) عبارات وهم: (١ ، ٤ ، ٧ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٦).
- البعد الثاني: الرغبة في التعلم: بأنها تشير إلى إرادة الفرد لتعلم معلومات جديدة والاستمتاع بذلك ، وشعوره بحاجته للتعلم والدراسة ، والسعى دائماً للبحث عن الأسباب والاستمتاع بالتحدي للمعرفة ، وتقييم الأفكار الجديدة بشكل نقدي. ويتكون هذا البعد من (٥) عبارات وهم: (٢ ، ٥ ، ٨ ، ١١ * ، ١٤).
- البعد الثالث: ضبط النفس: وتشير إلى تمتع الشخص بالقدرة على التحكم في قراراته وانفعالاته ووضع معايير شخصية عالية لنفسه، ولديه القدرة على تقييم أدائه

د/ نورا محمد عرفة

الخاص، كما يكون على علم بالقيود الخاصة به والمشكلات مع إيمانه الكبير بقدراته والتركيز من أجل التعامل معها. ويتكون هذا البعد من (٦) عبارات وهم: (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٧ *).

الخطوة الثالثة: خطوات التحقق من كفاءة مقياس الاستعداد للعلم الموجه ذاتياً:

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
إدارة الذات	١٦	٠,٦٥	٠,٨٢	٠,٠٩	٩,٠٣	٠,٠١
	١٣	٠,٥	٠,٦٨	٠,١	٦,٩٢	٠,٠١
	١٠	٠,٧	٠,٨٧	٠,٠٩	٩,٦٢	٠,٠١
	٧	٠,٦١	٠,٨٣	٠,١	٨,٤٩	٠,٠١
	٤	٠,٦١	٠,٧٧	٠,٠٩	٨,٤	٠,٠١
	١	٠,٧١	١	—	—	—
الرغبة في التعلم	١٤	٠,٧٥	١,٣٧	٠,١٤	٩,٩٦	٠,٠١
	١١	٠,٥٥	٠,٨٥	٠,١١	٧,٤٨	٠,٠١
	٨	٠,٦٤	٠,٩٢	٠,١١	٨,٦	٠,٠١
	٥	٠,٤٢	٠,٦٣	٠,١١	٥,٧٧	٠,٠١
	٢	٠,٦٨	١	—	—	—
ضبط النفس	١٧	٠,٨٦	١,٥	٠,١٥	٩,٧٧	٠,٠١
	١٥	٠,٤٢	٠,٥٩	٠,١١	٥,٥٤	٠,٠١
	١٢	٠,٥٦	٠,٨٢	٠,١٢	٧,٠٨	٠,٠١
	٩	٠,٥	٠,٨	٠,١٢	٦,٤٦	٠,٠١
	٦	٠,٦٢	١	٠,١٣	٧,٧٧	٠,٠١
	٣	٠,٦٤	١	—	—	—

مؤشرات صدق البنية لمقياس الاستعداد للعلم الموجه ذاتياً:

قامت الباحثة بإجراء الصدق العاملي للمقياس من خلال حساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20، ويوضح جدول (١١) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس و النسبة الحرجة و مستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً:

جدول ١١

تشبعات مفردات أبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

يتضح من جدول (١١) أن جميع مفردات مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، و قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً. ويوضح جدول (١٢) مؤشرات صدق البنية لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً:

جدول ١٢

مؤشرات صدق البنية لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً

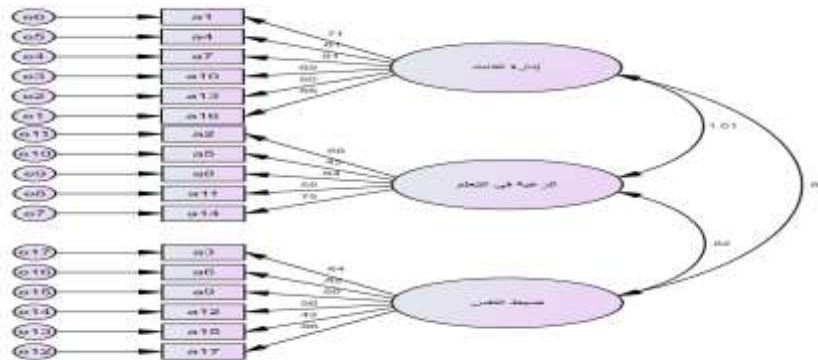
المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	٣٢٧,٧٥	
مستوى الدلالة	دالة عند ٠,٠١	
DF	١١٦	
CMIN/DF	٢,٨٢	أقل من ٥
GFI	٠,٩٥	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩٣	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠,٩١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
CFI	٠,٩٤	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	من (صفر) إلى (٠,١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (١٢) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ٣٢٧,٧٥ بـدرجات حرية = ١١٦ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ٢,٨٢، ومؤشرات حسن المطابقة ($GFI = 0.95$ ، $NFI = 0.93$ ، $IFI = 0.91$ ، $CFI = 0.94$ ، $RMSEA = 0.08$)، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً. ومما سبق يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً من خلال شكل (٣):

شكل ٣

البناء العاملي لأبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً



ثبات المقياس :

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية، وجدول (١٣) يوضح هذه المعاملات :

جدول ١٣

ثبات أبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً و المقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
إدارة الذات	٠,٧٥	٠,٧٥
الرغبة في التعلم	٠,٧٨	٠,٧٦
ضبط النفس	٠,٨٠	٠,٧٩
المقياس ككل	٠,٨٣	٠,٨٢

يتضح من جدول (١٣) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية كانت مرتفعة، و بذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق و الثبات و يمكن استخدامها علمياً.

الاتساق الداخلي :

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وجدول (١٤) يوضح هذه المعاملات:

جدول ١٤

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً

إدارة الذات		الرغبة في التعلم		ضبط النفس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٦	٢	**٠,٧٩	٣	**٠,٧٥
٤	**٠,٦٨	٥	**٠,٦٤	٦	**٠,٦٦
٧	**٠,٦٩	٨	**٠,٧٤	٩	**٠,٦٦
١٠	**٠,٧٣	١١	**٠,٥٥	١٢	**٠,٦١
١٣	**٠,٤٩	١٤	**٠,٦٠	١٥	**٠,٥٥
١٦	**٠,٧٢			١٧	**٠,٥٣

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٤) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، والذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس و كانت النتائج كما بجدول (١٥):

جدول ١٥

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
إدارة الذات	**٠,٧٧
الرغبة في التعلم	**٠,٨٠
ضبط النفس	**٠,٧٤

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠,٧٤ - ٠,٨٠) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقاً بين جميع أبعاد المقياس ، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

٤- الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على بعض من الأساليب الإحصائية الملائمة لمتغيرات الدراسة، وذلك من خلال استخدام المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة، حيث تم إدخال البيانات عن طريق استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For The Social Sciences) أو اختصاراً (SPSS) من أجل تحليلها والحصول على النتائج وقد استعملت الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون .. Pearson correlation coefficient.
- التحليل العاملي التوكيدي. Factor analysis.
- معامل التجزئة النصفية لحساب الثبات. Half split factor.
- معامل الثبات (ألفا كرونباخ) Cronbach Alpha
- اختبار "ت" للعينات المستقلة. t -test.

- تحليل الانحدار المتعدد بطريقة stepwise

تاسعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

وسيتم عرض نتائج الدراسة كما يلي:

١- نتائج التحقق من الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي ودرجاتهم على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً" .

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاد الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً والدرجة الكلية وكانت النتائج كما بجدول (١٦) :

جدول ١٦

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاد الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً والدرجة الكلية

الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً الاندماج الأكاديمي	إدارة الذات	الرغبة في التعلم	ضبط النفس	الدرجة الكلية
الحبوية	**٠,٥٢	**٠,٣٧	**٠,٥٣	**٠,٥٥
التفاني	**٠,٥١	**٠,٤٢	**٠,٤٢	**٠,٥١
الاستيعاب	**٠,٥٥	**٠,٤٢	**٠,٤٩	**٠,٥٦
الدرجة الكلية	**٠,٥٦	**٠,٤٤	**٠,٥٢	**٠,٥٨

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٦) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة و دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي و الدرجة الكلية و أبعاد مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً و الدرجة الكلية . ولعل هذه النتيجة منطقية حيث تتفق إجمالاً مع دراسة An et al., (2019) التي هدفت استكشاف أثر الاندماج الأكاديمي والميل النفسي السلبي على القدرة

على التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية، وأظهرت النتائج أن الاندماج الأكاديمي يؤثر على القدرة على التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية.

كما تتفق النتائج أيضاً مع دراسة (Kim (2021 التي هدفت تقصى طبيعة العلاقة بين القدرة على التعلم الموجه ذاتياً والاندماج في التعلم لدى طلاب الجامعة ، وأشارت النتائج أن العامل الذي كان مهماً للتحصيل الأكاديمي لطلاب التمريض في المقرر الدراسي المنزلي هو الاندماج في التعلم ($t=2.368, p=.019$) والذي أظهر ٢١,٨% من التفسير

أيضاً تتفق النتائج مع دراسة (Li et al.,(2023 التي هدفت معرفة تأثير المعرفة المعلوماتية ومهارات التعلم الموجه ذاتياً والعواطف الأكاديمية على اندماج طلاب المدارس الثانوية في التعلم عبر الإنترنت، وأظهرت نتائجها التأثير الإيجابي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً على إدماج الطلاب في التعلم عبر الإنترنت بشكل كبير وإلى حد كبير من خلال تأثيرات الوساطة للمشاعر الأكاديمية الإيجابية.

كما ترجع الباحثة حصول بُعد (الاستيعاب) على أعلى معامل الارتباط مع الدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً حيث حصل على (٠,٥٦) حيث يتميز بالتركيز الكامل والانغماس العميق في عمل الفرد لمدة طويلة، وإن الاستغراق الكامل في عمل المرء يقترب مما يسمى "التدفق"، وهي حالة من الخبرة المثلى التي تتميز بالاهتمام المركز، والعقل الواضح، واتحاد العقل والجسم، والتركيز دون جهد، والسيطرة الكاملة، وفقدان الوعي الذاتي، تشويه الوقت والمتعة الجوهرية.**

كما ترجع الباحثة حصول بُعد (الحيوية) على درجة متقاربة من بُعد الاستيعاب في معامل الارتباط مع أبعاد الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً حيث حصل على (٠,٥٥) حيث ترى الباحثة أنه يتميز بمستويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية والرغبة في استثمار الجهد ومواجهة الصعوبات، وذلك كما حددتها الباحثة في تعريفها لبُعد الحيوية.**

٢ - نتائج التحقق من الفرض الثانى:

نص الفرض الثانى على أنه " توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمى و درجاتهم على الأبعاد و الدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً " .

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والدرجة الكلية والطموح الأكاديمي وكانت النتائج كما بجدول (١٧) :

جدول ١٧

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية وأبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والدرجة الكلية

الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً	الطموح الأكاديمي	إدارة الذات	الرغبة في التعلم	ضبط النفس	الدرجة الكلية
الرغبة في تغيير الوضع التعليمي	**٠,٥٣	**٠,٥١	**٠,٤٩	**٠,٥٨	
التحمل والمثابرة	**٠,٥٢	**٠,٥١	**٠,٥٢	**٠,٥٩	
تحمل المسؤولية	**٠,٤٩	**٠,٤٤	**٠,٤٩	**٠,٥٤	
الثقة بالنفس	**٠,٥٤	**٠,٤٤	**٠,٥	**٠,٥٧	
التوجه نحو المستقبل	**٠,٥٤	**٠,٤٦	**٠,٥	**٠,٥٨	
الدرجة الكلية	**٠,٥٩	**٠,٥٣	**٠,٥٦	**٠,٦٤	

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٧) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة و دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية وأبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً و الدرجة الكلية .. ونتيجة هذا الفرض أيضاً تبدو منطقية حيث تتفق إجمالاً مع ما قام به Edmondson et al., (2012) حيث فحص العلاقة بين التعلم الموجه ذاتياً وكل من الأداء الأكاديمي ومستوى الطموح والإبداع وحب الاستطلاع والرضا عن الحياة ، وأشارت النتائج أن التعلم الموجه ذاتياً يرتبط ارتباطاً موجباً دالاً بكل من الأداء الأكاديمي ومستوى الطموح والإبداع وحب الاستطلاع والرضا عن الحياة.

كذلك تتفق النتائج مع دراسة Raemdonck et al., (2012) التي هدفت فحص المتغيرات التي تنبئ بالتعلم الموجه ذاتياً لدى الموظفين ذوي المؤهلات المنخفضة، وكان من أهم تلك المتغيرات المنبئة (طموح التنقل mobility aspiration)، كما أخذ الطموح الوظيفي

بعين الاعتبار من حيث تأثيره على توجه الموظف نحو التعلم والتطوير، وشمل الطموح السعي وراء العمل المعرفي (مدى قدرة الموظف على تحقيق ذلك)، وتفضيل القيام بأعمال معرفية وطموح التنقل (السعي وراء شيء معين) أو الموقف الوظيفي مع مرور الوقت، والتي كانت بمثابة تنبؤات مهمة للتعلم الموجه ذاتياً وخاصة الطموح للتنقل.

كما تتفق نتائج الفرض مع دراسة إيناس السيد (٢٠٢١) التي أسفرت عن وجود دلالة إحصائية لتأثير التفاعل بين نمطي التعلم المدمج (موجه ذاتياً/ قائم على الإتقان) ومستوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في تنمية الكفاءة الذاتية وتنمية مستوى الطموح الأكاديمي.

كما تُرجع الباحثة حصول بُعد (التحمل والمثابرة) على أعلى معامل الارتباط مع الدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً حيث حصل على (٠,٥٩)** حيث عرفته الباحثة بالالتزام بالمهام الأكاديمية وعدم الاستسلام بسهولة والصبر لتحقيق الأهداف وامتلاك منهجية تحليلية منظمة لمواجهة المواقف والمشكلات والقدرة على خلق خطط واستراتيجيات مبتكرة لحلها والتغلب عليها، والطالب الجامعي بشكل خاص يمتلك عبئاً معرفياً ناتجاً عن المشكلات التي تؤدي إلى تشتت انتباهه للمثيرات الخارجية لجانب الضغوط النفسية أو الاجتماعية، ولذا فهو بحاجة أكثر من غيره لأن يتحلى بالتحمل والمثابرة. مما يجعل هذا البُعد يُعد من المؤشرات الهامة والدالة على نجاح التعلم الموجه ذاتياً، حيث يمتلك بها الفرد القدرات والسمات الشخصية ضرورية لمواجهة الضغوطات والصعوبات التي تواجهه أثناء عملية التعلم.

كما ترجع الباحثة حصول كلا من بُعد (الرغبة في تغيير الوضع التعليمي، والتوجه نحو المستقبل) على درجة متقاربة من بُعد التحمل والمثابرة في معامل الارتباط مع الدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً حيث حصل كل منهم على (٠,٥٨)** حيث ترى أن ذلك يبدو منطقياً حيث يتفق مجملًا مع تحديد تعريف الرغبة في تغيير الوضع التعليمي بالتطلع إلى معرفة كل ما هو جديد في المجال الأكاديمي وتعميق المعرفة وصقلها تحسين المستوى الحالي والوصول إلى مكانه أعلى من الوقت الراهن، وكذلك التوجه نحو المستقبل وما يتضمنه من مكونات معرفية وعاطفية وسلوكية حول ما سيحدث في المستقبل عن الدراسة أو المستقبل بشكل عام.

٣- نتائج التحقق من الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للنوع (ذكور - إناث) على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً".
للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لكل من الذكور والإناث ، وكذلك حساب قيم "ت" و كانت النتائج كما بجدول (١٨):

جدول ١٨

الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً

البعد	النوع	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
إدارة الذات	ذكور	٥٣	١٢,٧٢	٣,٣٠	٠,١٠	غير دالة
	إناث	١٦٣	١٢,٧٧	٢,٨٨		
الرغبة في التعلم	ذكور	٥٣	٩,٣٢	٢,٦٨	٠,٤٣	غير دالة
	إناث	١٦٣	٩,١٥	٢,٤٦		
ضبط النفس	ذكور	٥٣	١٢,٤٥	٣,٢٧	١,٥٣	غير دالة
	إناث	١٦٣	١٣,١٤	٢,٦٩		
الدرجة الكلية	ذكور	٥٣	٣٤,٤٩	٨,٣٢	٠,٤٨	غير دالة
	إناث	١٦٣	٣٥,٠٦	٦,٩٥		

يتضح من جدول (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع أبعاد الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً و الدرجة الكلية حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة إحصائياً . وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشارت إليه دراسة (Algahtani 2023) التي هدفت تقييم مستوى الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً (SDLR) بين الطلاب طب الأسنان في جامعة فلوريدا أتلانتيك، وأظهرت النتائج أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً بين المشاركين على أساس النوع . كما تتفق النتائج أيضاً مع ما قامت به دراسة (Downes 2020) التي هدفت وصف العلاقة بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والتحصيل الأكاديمي بين طلاب كلية المجتمع المسجلين في دورات نجاح

الطلاب، وأشارت النتائج أنه لم تؤثر عوامل النوع على الارتباط بين درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والتحصيل الأكاديمي.

فى حين اختلفت نتائج الفرض مع دراسة فريال عثمان وآخرون (٢٠١٠) التى هدفت تقييم درجة الاستعداد لممارسة التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث، وتبين وجود فروق بين الجنسين على بعض الأبعاد المكونة لمقياس الاستعداد لممارسة التعلم الموجه ذاتياً: حب التعلم والثقة بالقدرة على التعلم لصالح الذكور. وترى الباحثة أنه ربما يرجع ذلك إلى البيئة المغايرة وما تنتج عنه من اختلاف العوامل الثقافية ، حيث أن تلك الدراسة تمت فى وكالة الغوث بفلسطين .

كما اختلفت أيضاً مع نتائج دراسة محمد إبراهيم (٢٠٢٢) التى هدفت دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من جودة المناخ الجامعي المدرك والكفاءة الأكاديمية كمتغيرين مستقلين والذكاء الوجداني ووضوح نواتج التعلم المستهدفة كمتغيرين وسيطيين والتعلم الموجه ذاتياً كمتغير تابع ، وتوصلت النتائج إلى أن النوع متغير معدل لكل من تأثيرات: الكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجداني، ووضوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتياً ، ولكنه ليس متغيراً معدلاً لتأثيرات كل من: جودة المناخ المدرك على الذكاء الوجداني، والذكاء الوجداني على وضوح نواتج التعلم، والكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم، وجودة المناخ الجامعي المدرك على وضوح نواتج التعلم، وأن نموذج الذكور أفضل مطابقة من نموذج الإناث. وترى الباحثة أيضاً أنه يرجع ذلك إلى البيئة المغايرة وما تنتج عنه من اختلاف العوامل الثقافية ، حيث أن تلك الدراسة تمت فى المنيا حيث المناخ الجامعي مختلف عن البحث الحالى.

كذلك اختلفت نتائج الفرض مع ما توصلت بعض الدراسات لوجود فروض لصالح الإناث كدراسة (Grande et al. (2022 التى بحثت العلاقة بين الدافع الأكاديمي والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ،واظهرت النتائج أن النوع كان بمثابة تنبؤات مهمة لاستعداد طلاب التمريض للتعلم الموجه ذاتياً، فقد كان الإناث أكثر استعداداً للتعلم من الذكور . وترى الباحثة أنه ربما يرجع ذلك إلى الطبيعة الخاصة لتخصص التمريض وما يكسبه من قدرات خاصة كالصبر والتحمل .

وترى الباحثة أنه ربما يرجع عدم وجود فروق داله إحصائياً بين الذكور والإناث إلى: صغر السن لأفراد عينة البحث الحالي حيث أنهم من طلاب المستوى الأول بكلية التربية والمتوسط العمرى بلغ ١٨,٠٨ ، مما يؤدي إلى انخفاض وضوح الفروق الداله إحصائياً بين الذكور والإناث للاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً .

٤- نتائج التحقق من الفرض الرابع :

نص الفرض الرابع على أنه " يمكن التنبؤ بالاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً من خلال أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ".
و ينقسم هذا الفرض إلى أربع فروض فرعية على النحو التالي :
أ- يمكن التنبؤ بإدارة الذات من خلال أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

و للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد بطريقة stepwise و الجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج :
يوضح جدول (١٩) تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي) على بعد إدارة الذات:

جدول ١٩

تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي) على بعد إدارة الذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R^2	نسبة التباين
الانحدار	٨٣٠,٢١	٣	٢٧٦,٧٤	٥٤,٥٣	دالة عند ٠,٠١	٠,٤٣٦	٤٣,٦ %
البواقي	١٠٧٥,٧٩	٢١٢	٥,٠٧				
الكلي	١٩٠٦,٠٠	٢١٥					

يتضح من جدول (١٩) أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد مستوى الطموح الأكاديمي) على بعد إدارة الذات كانت دالة عند ٠,٠١ .

د/ نورا محمد عرفة

بإسهام نسبي لهذه المتغيرات بلغ ٤٣,٦ % ، ويوضح جدول (٢٠) مدى تأثير المتغيرات المستقلة على بعد إدارة الذات .

جدول ٢٠

مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي) على بعد إدارة الذات

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٢,٧٢	٠,٨٣	.	٣,٣	دالة عند ٠,٠١
الاستيعاب	٠,٣	٠,٠٥	٠,٣٦	٦,١٧	دالة عند ٠,٠١
الثقة بالنفس	٠,٢١	٠,٠٧	٠,٢٣	٢,٨٨	دالة عند ٠,٠١
التوجه نحو المستقبل	٠,١٧	٠,٠٦	٠,٢١	٢,٦١	دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٠) أن أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي التي يمكن أن تتنبأ ببعد إدارة الذات كانت (الاستيعاب ، والثقة بالنفس ، والتوجه نحو المستقبل) ، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي :

$$\text{إدارة الذات} = ٠,٣ + (٠,٢١ \times \text{الثقة بالنفس}) + (٠,١٧ \times \text{التوجه نحو المستقبل}) + ٢,٧٢$$

ب- يمكن التنبؤ بالرغبة في التعلم من خلال أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

و للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد بطريقة stepwise والجدول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج :

يوضح جدول (٢١) تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي) على بعد الرغبة في التعلم:

جدول ٢١

تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الطموح الأكاديمي وأبعاد الاندماج الأكاديمي) على بعد الرغبة في التعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R ²	نسبة التباين
الانحدار	٤٤٨,٥١	٣	١٤٩,٥٠	٣٤,٨٧	دالة عند ٠,٠١	٠,٣٣	٣٣%
البواقي	٩٠٨,٧١	٢١٢	٤,٢٩				
الكلية	١٣٥٧,٢٢	٢١٥					

يتضح من جدول (٢١) أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (أبعاد مستوى الطموح الأكاديمي وأبعاد الاندماج الأكاديمي) على بعد الرغبة في التعلم كانت دالة عند ٠,٠١ . بإسهام نسبي لهذه المتغيرات بلغ ٣٣% ، ويوضح جدول (٢٣) مدى تأثير المتغيرات المستقلة على بعد الرغبة في التعلم .

جدول ٢٣

مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي) على بعد الرغبة في التعلم

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٢,١٩	٠,٧٢	.	٣,٠٤	دالة عند ٠,٠١
التحمل والمثابرة	٠,١٦	٠,٠٧	٠,٢٤	٢,٢٤	دالة عند ٠,٠١
التفاني	٠,١٨	٠,٠٥	٠,٢٤	٣,٩٥	دالة عند ٠,٠١
الرغبة في تغيير الوضع التعليمي	٠,٢١	٠,١	٠,٢٢	٢,٠٤	دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٣) أن أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي التي يمكن أن تتنبأ ببعد الرغبة في التعلم كانت (التحمل والمثابرة، والتفاني، والرغبة في تغيير الوضع التعليمي) ، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي :

الرجبة في التعلم = $0,16 \times (\text{التحمل والمثابرة}) + 0,18 \times (\text{التفاني}) + 0,21 \times (\text{الرجبة})$
في تغيير الوضع التعليمي) + 2,19.

ج- يمكن التنبؤ بضبط النفس من خلال أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

و للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد بطريقة stepwise و الجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج :
يوضح جدول (٢٤) تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي) على بعد ضبط النفس:

جدول ٢٤

تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي) على بعد ضبط النفس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R ²	نسبة التباين
الانحدار	٧١٩,٣٥	٣	٢٣٩,٧٨	٤٩,٤٢	دالة عند ٠,٠١	٠,٤١٢	٤١,٢ %
البواقي	١٠٢٨,٤٩	٢١٢	٤,٨٥				
الكلية	١٧٤٧,٨٣	٢١٥	.				

يتضح من جدول (٢٤) أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي) على بعد ضبط النفس كانت دالة عند ٠,٠١ . بإسهام نسبي لهذه المتغيرات بلغ ٤١,٢ % ، ويوضح جدول (٢٥) مدى تأثير المتغيرات المستقلة على بعد ضبط النفس .

جدول ٢٥

مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي) على بعد ضبط النفس

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
-----------	--------------------	----------------	----------------------------	--------	---------------

الثابت	٢,٥٦	٠,٨٩	.	٢,٨٧	دالة عند ٠,٠١
الحيوية	٠,٣٥	٠,٠٦	٠,٣٧	٦,٢٧	دالة عند ٠,٠١
التحمل والمثابرة	٠,١٩	٠,٠٦	٠,٢٥	٣,٣	دالة عند ٠,٠١
تحمل المسؤولية	٠,١٦	٠,٠٧	٠,١٨	٢,٤٢	دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٥) أن أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي التي يمكن أن تتنبأ ببعد ضبط النفس كانت (الحيوية ، والتحمل والمثابرة ، وتحمل المسؤولية) ، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي :

$$\text{ضبط النفس} = ٠,٣٥ \times (\text{الحيوية}) + ٠,١٩ \times (\text{التحمل والمثابرة}) + ٠,١٦ \times (\text{تحمل المسؤولية}) + ٢,٥٦$$

د- يمكن التنبؤ بالاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ككل من خلال أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد بطريقة stepwise و الجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج :

يوضح جدول (٢٦) تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي) على الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ككل:

جدول ٢٦

تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي) على الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R ²	نسبة التباين
الانحدار	٥٧٩٥,٠٦	٤	١٤٤٨,٧٧	٥٤,١٦	دالة عند ٠,٠١	٠,٥٠٧	%٥٠,٧
البواقي	٥٦٤٣,٤٤	٢١١	٢٦,٧٥				
الكلي	١١٤٣٨,٥	٢١٥					

يتضح من جدول (٢٦) أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي) على الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ككل كانت دالة عند

د/ نورا محمد عرفة

٠,٠١ . بإسهام نسبي لهذه المتغيرات بلغ ٥٠,٧% ، ويوضح جدول (٢٧) مدى تأثير المتغيرات المستقلة على الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ككل.

جدول ٢٧

مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي) على الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ككل

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٦,٠٨	٢,١٠	.	٢,٨٩	دالة عند ٠,٠١
الاستيعاب	٠,٤٢	٠,١٧	٠,٢١	٢,٥٤	دالة عند ٠,٠١
تحمل المسؤولية	٠,٥١	٠,١٤	٠,٢٣	٣,٥٩	دالة عند ٠,٠١
الحيوية	٠,٤٦	٠,٢	٠,١٩	٢,٣٥	دالة عند ٠,٠١
الرغبة في تغيير الوضع التعليمي	٠,٨١	٠,١٨	٠,٢٨	٤,٣٧	دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٧) أن أبعاد الاندماج الأكاديمي وأبعاد الطموح الأكاديمي التي يمكن أن تنتبأ بالاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ككل كانت (الاستيعاب ، وتحمل المسؤولية ، والحيوية ، والرغبة في تغيير الوضع التعليمي) ، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي :
الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ككل = $٠,٤٢ \times (\text{الاستيعاب}) + ٠,٥١ \times (\text{تحمل المسؤولية}) + ٠,٤٦ \times (\text{الحيوية}) + ٠,٨١ \times (\text{الرغبة في تغيير الوضع التعليمي}) + ٦,٠٨$.

وتتفق نتائج هذا الفرض مجماً مع بعض الدراسات ، كدراسة An et al., (2019) التي هدفت استكشاف أثر الاندماج الأكاديمي والميل النفسي السلبي على القدرة على التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية، وأظهرت النتائج أن الاندماج الأكاديمي يُعد متغير منبئي هام للقدرة على التعلم الموجه ذاتياً ($\beta=0.64$ ، $p>0.01$) لدى طلاب الجامعة.

كذلك تتفق النتائج مع دراسة (Sepahvand et al., 2022) التي أجريت بهدف التنبؤ بالاندماج الأكاديمي على أساس التعلم الموجه ذاتياً، وأظهرت النتائج أن زيادة الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب مع زيادة الهوية الأكاديمية والتوجه الذاتي للتعلم. أيضاً تتفق النتائج مع دراسة (Li et al., 2023) التي هدفت معرفة تأثير المعرفة المعلوماتية ومهارات التعلم الموجه ذاتياً والعواطف الأكاديمية على اندماج طلاب المدارس الثانوية في التعلم عبر الإنترنت، وأظهرت نتائجها أن مهارات التعلم الموجه ذاتياً، والمشاعر الأكاديمية الإيجابية تنبأت بشكل إيجابي باندماجهم في التعلم عبر الإنترنت. كما تتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشار إليه (Luthans et al., 2016) أن الاندماج الأكاديمي في الممارسات التربوية الجيدة يعد أحد أفضل المنبئات بالتعلم والنمو الشخصي وأنه تستمر تلك الفوائد إلى ما بعد التخرج ويضاعف فرص اندماجهم في العمل فيما بعد.

كما تبدو هذه النتيجة منطقية، حيث يُعد الطموح من خصائص الشخصية الناجحة الذي يوجه الإنسان وينمي دافعيته واستعداده نحو المستقبل والتطلع للوصول للأهداف والرغبة لتحقيق أداء أفضل، كما يعزز الطموح الأبنية المعرفية التفاضلية حول مقدرة الفرد على التعامل مع الضغوطات وإنجاز المهام (Abulaish, 2017)، كما يشكل بُعداً مهماً في الأداء السلوكي الذي يساهم في تحسين قدرة الفرد على التكيف والنجاح (Al-Hindawee, 2002). وأن مستوى الطموح ينبئ بالدافعية للتعلم من حيث الانخراط في أنشطة التعلم والاهتمام بالمعلم وبالمادة العلمية حتى بعد انتهاء الدرس (Osama, 2016). والارتباط الإيجابي بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي (Chaunhan, 2017)، وتأثير مستوى الطموح الأكاديمي على رؤية الطلبة لمختلف المواقف الأكاديمية (حلمى الفيل، ٢٠١٧).

كما أسفرت النتائج أن بُعد تحمل المسؤولية - كأحد أبعاد مقياس مستوى الطموح الأكاديمي - يعد من أهم الأبعاد المنبئة ب(ضبط النفس " كأحد أبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً") كما في جدول (٢٥) حيث كان دالاً عند مستوى (٠,٠٥) وتتفق هذه النتيجة مجملًا ما تم الإشارة له في تعريف تحمل المسؤولية حيث تعني إلزام الفرد بتولى تصريف شئونته والمهام الملقاه على عاتقه.

كذلك كان بُعد الرغبة في تغيير الوضع التعليمي - كأحد أبعاد مقياس مستوى الطموح الأكاديمي- من أهم الأبعاد المنبئة ب (الرغبة في التعلم "كأحد أبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً) كما في جدول (٢٣) حيث كان دالاً عند مستوى (٠,٠٥)، وتبدو أيضاً هذه النتيجة منطقية وتتفق مجملًا ما تم الإشارة له في تعريف "الرغبة في تغيير الوضع التعليمي" كأحد أبعاد الطموح الأكاديمي حيث يعنى التطلع إلى معرفة كل ما هو جديد في المجال الأكاديمي وتعميق المعرفة وصقلها تحسين مستواه الحالي والوصول إلى مكانه أعلى مما هو عليها في الوقت الراهن.

عاشراً: توصيات الدراسة:

١. استخدام مقاييس (الاندماج الأكاديمي ومستوى الطموح الأكاديمي والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً) المعده من قبل الباحثة في المؤسسات التربوية ومراكز الإرشاد والعلاج النفسي كأداة للتشخيص تمهيداً لتنمية تلك المتغيرات الهامة لدى الشباب الجامعي.
٢. عقد ورش تدريبية وندوات ومحاضرات توعوية للشباب الجامعي والمتعاملين معهم على الطرق الفعالة والأساليب الملائمة لرفع مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.
٣. إجراء حملات توعويه للتعريف بمعنى الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً وأساليبه لرفع درجة التعلم الذاتي والمستوى الثقافي لأفراد المجتمع.
٤. محاولة لفت نظر الباحثين إلى إعداد برامج إرشادية تُظهر أهمية الاندماج الأكاديمي وطرق تعزيزه، للاستفادة منه داخل الإطار الجامعي أو خارجه كعرض هذه البرامج على مواقع التواصل الاجتماعي التي تجذب الشباب والمجتمعات الافتراضية وبنك المعرفة المصري.
٥. الاهتمام بتوفير أنشطة مجتمعية متنوعة تتضمن برامج تنمية لأساليب وفنيات والطرق المناسبة لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي.

٦. قيام الأخصائيون النفسيون ومعدلو السلوك بمبادرات مجتمعية وقوافل ثقافية تستهدف الشباب وتوعيتهم وتقديم التنمية الشاملة لهم وخاصة في مجالات الطموح المتنوعة في مختلف المجالات.

الحادي عشر: البحوث المقترحة:

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث، توصي الباحثة ببعض البحوث المقترحة وذلك كما يلي:

١. برنامج إرشادي تكاملي لتنمية الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى عينة من الشباب الجامعي.
٢. برنامج إرشادي لتحسين مستوى الاندماج الأكاديمي لدى عينة من الشباب الجامعي.
٣. برنامج إرشادي لرفع مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من الشباب الجامعي.
٤. دراسة مقارنة لمستوى الطموح الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى عينة من الشباب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.
٥. التحقق من البنية العاملية لمقياس الاندماج الأكاديمي ومقياس الطموح الأكاديمي ومقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً في بيئات ثقافية مختلفة وأعمار مختلفة.
٦. نموذج للعلاقة السببية بين الطموح الأكاديمي والاندماج الأكاديمي والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى عينة من الشباب الجامعي.
٧. دراسة طولية تستهدف تتبع الأفراد للتعرف على مستوى الطموح الأكاديمي ومدى تأثره بالتغيرات في نمط عيش الفرد نتيجة الزواج والعمل والسفر.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أسامة أحمد عطا ومها على حسن (٢٠٢٢). استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الاندماج الأكاديمي والفهم العميق لدى طلاب كلية التربية بالغردقة. *المجلة التربوية، كلية التربية-جامعة سوهاج،* مج ٩٩، ٦٢٩-٦٨٣.

- أسعد جويد وكاظم عبد الحمزة (٢٠٢٣). نمذجة العلاقة المسببة لقلق الاختبار وفقاً لمستوى الطموح لدى حكام الدرجة الأولى بكرة القدم بالعراق. *مجلة علوم التربية الرياضية*، جامعة بابل-كلية التربية الرياضية، ١٦(٣)، ٤٤٧-٤٦٢.
- إسلام عبد الحفيظ عمارة (٢٠٢٠). الاسهام النسبى لمستوى الطموح الأكاديمى ووصورة الاستاذ الداعم كما يدركها الطلاب فى التنبؤ بقلق الاختبار. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠(٤٧)، ٣٥-١٠٧.
- أسماء السيابية وسعيد الظفرى وإيهاب عمارة (٢٠٢١). معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط فى العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والطموح الأكاديمى لدى طلبة الصفين (١٠-١١) فى محافظة شمال الشرقية فى سلطنة عمان. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*، ١٩(١)، ٢١-٤٠.
- أمجد أحمد الصباغ (٢٠١٤). أثر توظيف استراتيجيات التعلم المدمج فى تنمية مهارات تصميم الخوارزميات لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- إيناس السيد عبدالرحمن (٢٠٢١). التفاعل بين نمطي التعلم المدمج "موجه ذاتيا/ قائم على الإتقان" ومستوى الدافعية وأثره على تنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك لطلاب المعلمين بكلية الدراسات العليا للتربية وكفاءتهم الذاتية وطموحهم الأكاديمي . *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ٩(٢)، ٥٩١-٧٤٧.
- حسين طاحون وياسمين عبد الغنى وأسماء عبد اللطيف (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة فى سياق التعلم الهجين. *مجلة الإرشاد النفسى*، مركز الإرشاد النفسى-جامعة عين شمس، ٧٣، ٢٦٧-٣٠٧.
- حسن دياب غانم (٢٠٠٩). فاعلية التعلم الإلكتروني المخلوط فى إكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التربية بكلية التربية النوعية (رسالة دكتوراه)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- حلمي محمد الفيل (٢٠١٧). أثر التفاعل بين أنية المعلم اللفظية وغير اللفظية ومستوى الموثوقية في المعلم على الرغبة في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٣ (٢)، ٩٠-٢.
- خالد العتيبي (٢٠١٥). نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك-عمادة البحث العلمي، ١١ (٣)، ٢٥٥-٢٦٨.
- خالد بن ناهس العتيبي (٢٠٢٠). التعلم الموجه ذاتياً كمدخل للتعليم في ظل أزمة فيروس كورونا المستجد COVID19 : تصور مقترح. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، ٣ (٤)، ٣٧٥-٣٨٨.
- خالد الرقاص وندى المقوشى (٢٠٢٢). مهارات التعلم الموجه ذاتياً وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات المتفوقات دراسياً بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية*، ٩ (١)، ٢١٧-٢٥٠.
- سهيلة محمد أبو رقية (٢٠٢٣). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات التربية قسم التربية الخاصة. *مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية*، جامعة المرقب-كلية الآداب والعلوم قصر الأخيار، ع ١٥، ٢١٣-٢٣٤.
- شيماء كمال عبد العليم (٢٠٢٢). النوموفوبيا "الخوف من فقدان الهاتف النقال" وعلاقته بالاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي-جامعة عين شمس، ع ٧١، ٣٨١-٤٤٣.
- صالح غرامة الأسمرى (٢٠٢٢). الدافعية للتعلم وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*، جامعة الحدود الشمالية-مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، ٧ (١)، ٦٤١-٦٦٧.

- عاطف حمدي عاطف محمود وعبد القادر عبد المنعم صالح ومصطفى محمد على محبوب وعلاء الدين سعد متولى (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني " مجموعات العمل الإلكترونية والتعلم الموجه ذاتياً " فى تنمية الأداء المهارى فى مادة الحاسب الألى لدى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى. مجلة كلية التربية، جامعة بنها-كلية التربية، ٢٦ (١٠٢)، ٢٧٩-٣٢٢.
- عيسى عبد الله جابر (٢٠٠٩). إدارة الذات وعلاقته بالتعلم الموجه ذاتياً لدى معلمى المدرسة المتوسطة بالكويت. مجلة بحوث التربية النوعية ، جامعة المنصورة- كلية التربية النوعية، ع١٤٤، ٤٢٤-٤٥٥.
- فاطمة العطاس وعبد المحسن سيف (٢٠٢٠). واقع معلمات العلوم الشرعية فى تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طالبات المرحلة الثانوية بالرياض. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع١٧، ٢٨١-٢٩٧ .
- فتحية بلمهدى (٢٠٢٣). الاتجاه نحو التدريس وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة-مخبر تعليم-تكوين-تعليمية، ١٢(١)، ٥٩-٧٨.
- فريال عثمان أبو عواد وناديا سميح أمين السلطاني ومحمد بكر نوفل (٢٠١٠). تقييم درجة الاستعداد لممارسة التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث. مجلة اتحاد المكتبات العربية، اتحاد الجامعات العربية-الأمانة العامة، ع٥٥، ٩٩-١٣٠.
- كاميليا عبد الفتاح (١٩٩٠). دراسات سيكولوجية فى مستوى الطموح والشخصية. ط٢، بيروت: دار النهضة العربية.
- مروة صادق أحمد صادق (٢٠٢١). الإسهام النسبى للإتجاه نحو التعلم المزيح والحاجة إلى المعرفة فى التنبؤ بالاندماج الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية. مجلة الإرشاد النفسى، مركز الإرشاد النفسى-جامعة عين شمس، ع٦٧، ١٨٣-٣٠٢.
- محمد إبراهيم محمد (٢٠٢٢). أثر كل من جودة المناخ الجامعي المدرك والكفاءة الأكاديمية والذكاء الوجداني ووضوح نواتج التعلم المستهدفة على التعلم الموجه

- ذاتياً لدى الطلاب. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، جامعة المنيا - كلية التربية، ٣٧ (٢)، ٥٧٣-٦٦٦.
- محمد عبد التواب معوض وسيد عبد العظيم (٢٠٠٥). *مقياس مستوى الطموح*. ط٣، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
 - نجلاء محمد فارس (٢٠١٣). *فاعلية التعلم الإلكتروني الموجه ذاتياً في تنمية مفاهيم الحماية من التعدي الإلكتروني والقدرة على التنظيم الذاتي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة جنوب الوادي*. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط-كلية التربية، ٣٩ (٢)، ٢٣٢-٢٧٩.
 - نورا محمد سعد الحربي (٢٠٢٣). *الطموح الأكاديمي كمنبئ بالرغبة في التعلم لدى العاديين والموهوبين من طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة*. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، جامعة الحسين بن طلال-عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، ٩ (٢)، ٣٢٩-٣٧٦.
 - هبه سامي محمود (٢٠١٨). *التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية*. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، كلية التربية-جامعة عين شمس، ٤٢ (١)، ١٠٤-٢٢٧.
 - ياسمين عبد الغنى وعائشة أبو سريع (٢٠٢٣). *نمذجة العلاقة السببية عبر التعلم الإلكتروني المدمج والتعلم الموجه ذاتياً والعبء المعرفي وشرود الذهن واليقظة الذهنية لدى عينة من طلاب الدراسات العليا أثناء جائحة كورونا*. *المجلة العربية للقياس والتقويم*، الجمعية العربية للقياس والتقويم، ٤ (٧)، ٨٢-١٠٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abu-Helal, Maher M.(2000). A Structural Model of attitudes towards school subjects, academic inspiration and achievement, *Educational Psychology*, 20(1),75-84.
- Abulaish, H.(2017). Future anxiety and its relation with the level of academic ambition among university students: A field study on a sample of students in the humanities and science

- college at Hail University. *Journal of Educational and Psychological sciences*,18(4),97-133.
- Algahtani, Fahad (2023). *Self-Directed Learning Readiness among Predental Students at Florida Atlantic University*. Ph.D. Degree, Educational Leadership Department, Florida Atlantic University. Florida Atlantic University ProQuest Dissertations Publishing, 2023. 30418058.
 - Al-Hindawee, A.(2002). *Basic principles in psychology*. Alfalah Library, Amman, Jordan.
 - An, Minjeong; Nho, Juyeon ; Jang, Hye Joo; Choi, Juhye ; Han, Doheon; Han ,Sujin ;Song, Chi Eun & Hwang ,Yoon Young (2019). Effects of Academic Engagement and Negative Psychological Tendency on Self-Directed Learning Ability among Undergraduate Students. *J Korean Soc Sch Health* ,32(2), 67-76, August 2019 p-ISSN 1225-9608 | e-ISSN 2288-9957.<https://doi.org/10.15434/kssh.2019.32.2.67>
 - Arpin, Cynthia L. (2021). *Does Self-Directed Learning Readiness Differ between Pre-licensure Nursing Students in associate degree, Baccalaureate, and Accelerated Programs?* Ed.D. Degree, Nursing Department, Southern Connecticut State University, Southern Connecticut State University ProQuest Dissertations Publishing, 2021. 28770422 .
 - [Bagheri, M.; Ali, W.; Abdullah, M. & Duad, S. \(2013\). Effects of project-based learning strategy on self -directed learning skills of educational technology students. *Contemporary Educational Technology*, 4\(1\), 15-29.](#)
 - [Bajaj, L. & Ahmed, A.\(2021\).Stress and achievement motivation among students during Covid-19 pandemic. *Psychology and Education journal*, 58\(2\),8662-8666.](#)
 - Brockett, R. G., & 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 practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carter, L. (2015). What is self-directed learning. *Slide Share*. Retrieved from: <http://www.slideshare.net/tjcarter/what-is-self-directed-learning?related=1>.
- Cavusoglu, Muhittin (2019). *Online and Self-Directed Learning Readiness among Hospitality and Tourism College Students and Industry Professionals*. Ph.D. Degree. Adult, Career and Higher Education Department. University of South Florida. University of South Florida ProQuest Dissertations Publishing, 2019. 13805377.
- Chan, Yuen May (2018). *Self-directed Learning Readiness and Online Video Use among Digital Animation Students*. Ph.D. Degree. Creative Multimedia Department. Multimedia University (Malaysia). Multimedia University (Malaysia) ProQuest Dissertations Publishing, 2018. 10932303 .
- Chauhan, Sarika (2017). A study of level of aspiration in predicting academic achievement among secondary school students. *International Journal of advanced technology in engineering and science*. 5(2), 224-230.
- Chen, Shiah-Lian & Jun-Yu, Fan (2023): Validation of the psychometric properties of the Self-Directed Learning Readiness Scale. *Nursing Open; Hoboken*, 10(3), 1639-1646. DOI:10.1002/nop2.1418.
- Chou, P.(2012). Effect of students' self -directed learning abilities on online learning outcomes: Two Exploratory Experiments in Electronic Engineering. *International Journal of humanities and social science*, Vol.2, No.6,172-179.
- Daar, Gabriel Fredi & Jemadi, Fransiskus (2020). Analysis the implementation of self-directed learning in learning English for

- specific purpose. JEES, *Journal of English Educational Study*, 3(1) , DOI: <https://doi.org/10.31932/jees.v3i1.664>
- Delialioglu, O. & Yildirim, Z.(2007). Students perceptions on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment. *Educational Technology & Society*, 10(2),133-146.
 - Downes, Kim-Le Thuy (2020). *An Examination of Self-Directed Learning Readiness and Academic Achievement Among Community College Students Enrolled in Student Success Courses*. Ph.D. Degree, Educational Leadership Department, Florida Atlantic University, Florida Atlantic University ProQuest Dissertations Publishing, 2020. 28257155
 - Dyorina, Natalja V; Petr Yu. Romanov; Gasanenko, Elena A; Tokmazov, Georgy V.(2023). Technical university students' readiness for sustainable learning in terms of self-directed learning. *SHS Web of Conferences; Les Ulis*, Vol. 164, (2023). DOI:10.1051/shsconf/202316400072.
 - Edmondson, R.; Boyer, L. & Artis, B.(2012). Self-directed learning: a meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Educational Research*, 7 (1), 40-48.
 - Findley, B.W. (2009). *The relationship of self-directed learning readiness to knowledge-based and performance-based measures of success in third-year medical students*. Florida Atlantic University.
 - Fisher, M. & King, J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. *Nurse Education Today*, 30(1), 44-48.
 - Fooladvand, Maryam & Nadi, Mohammad (2019). Validation of revisited self-directed learning readiness scale for nursing education among Iranian nursing and midwifery students. *Journal of Education and Health Promotion; Mumbai*,8(1), 266-266. DOI: 10.4103/jehp.jehp_82_19.

- Fraser, M., & Garg, R. (2011). Educational aspirations. *Encyclopedia of adolescence*, 807-812.
- Freda, M. F.; Raffaele, D. L. P.; Esposito, G.; Ragozini, G. & Testa, I. (2021). A new measure for the assessment of the university engagement: The SInAPSi academic engagement scale (SAES). *Current Psychology*, 1-17.
- Fredricks, J.A.; Blumenfeld, P.C.& Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, State of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Geng, S.; Law, K. M., & Niu, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-22.
- Goswami, A. (2013). Level of aspiration of undergraduate students in relation to their sex and socio-economic status. *International journal of humanities and social sciences*, 2(3), 79-86.
- Grande, R. A. N.; Berdida, D. J. E.; Cruz, J. P.; Cometa-Manalo, R. J.; Balace, A. B. & Ramirez, S. H. (2022, May). Academic motivation and self-directed learning readiness of nursing students during the COVID-19 pandemic in three countries: A cross-sectional study. In *Nursing Forum* (Vol. 57, No. 3, pp. 382-392).
- Guglielmino, L. & Hillard, L. (2007). Self-directed learning of exemplary principals. *International Journal of self-directed learning*, 4(2), 19-37.
- Gulley, Nicole A. (2022). *Self-Directed Learning Readiness of Career College Graduates: A Correlational Study*. EDD/ET Degree, School of Advanced Studies, Department University of Phoenix, University of Phoenix ProQuest Dissertations Publishing, 2022. 28966480.
- Harrison, N. & Waller, R. (2018). Challenging discourses of aspiration: The role of expectations and attainment in access to

- higher education. *British Educational Research Journal*, 44(5), 914-938. DOI: 10.1002/berj.3475. Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/berj.3475>
- Herchel, Sarah J. (2016). *Millennials: Self-directed Learning Readiness and Academic Achievement in Online Contexts*. Ph.D. Degree. Education Department. Lesley University. Lesley University ProQuest Dissertations Publishing, 2016. 10170553.
 - Hecht, D. (2013). The neural basis of optimism and pessimism. *Experimental neurobiology*, 22(3), 173.
 - Jossberger, H. ; Brand-Gruwel, S.; Boshuizen, H. & Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and training*, 62(4), 415-440.
 - Karatas, Kasim; Arpacı, Ibrahim (2021). The Role of Self-directed Learning, Metacognition, and 21st Century Skills Predicting the Readiness for Online Learning. *Contemporary Educational Technology;Eskisehir* ,13(3), ep300.DOI:10.30935/cedtech/10786.
 - Kezar, A. & Kinzie, J. (2006). Examining the ways institutions create student engagement: The role of mission. *Journal of College Student Development*, 47(2), 149-172.
 - Khodaei, S.; Hasanvand, S.; Gholami, M.; Mokhayeri, Y. & Amini, M. (2022). The effect of the online flipped classroom on self-directed learning readiness and metacognitive awareness in nursing students during the COVID-19 pandemic. *BMC nursing*, 21(1), 1-10.
 - Kim, Kyeong-Ah. (2021). Relationship between self-directed learning ability, self-efficacy, learning engagement and academic achievement of nursing students in home-based course. *Journal of the Korea Convergence Society*, 12(2), 337-345.<https://doi.org/10.15207/JKCS.2021.12.2.337>

- Kerres, M. (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media*, 28(2-3),101-113.
- Kuh, G.D., Cruce, T.M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R.M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Kumar, Archana Prabu ; Abirami Omprakash; Mani, Prabu Kumar Chokkalingam ; Swaminathan, Narasimman; Maheshkumar, K; Maruthy, K N; Sathiyasekaran, B W C; Vijayaraghavan, P V; Padmavathi, R. (2021). Validation of Internal structure of Self-Directed Learning Readiness Scale among Indian Medical Students using factor analysis and the Structural equation Modelling Approach. *BMC Medical Education; London* ,Vol. 21 : 1-13. DOI:10.1186/s12909-021-03035-6.
- Lee, J.; Song, H.D. & Hong, A.J. (2019). Exploring factors and indicators for measuring students' sustainable engagement in e-learning. *Sustainability*,11(4),985-997.
- Li, Huan; Zhu, Sha; Wu, Di; Yang, Harrison Hao & Guo, Qing (2023). Impact of information literacy, self-directed learning skills, and academic emotions on high school students' online learning engagement: A structural equation modeling analysis. *Education and Information Technologies*, 28:13485–13504.<https://doi.org/10.1007/s10639-023-11760-2> 1 3.
- Lim. D.H. & Morris, M.L. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning environment. *Educational Technology & Society*, 12(4),282-293.
- Luthans, K.W.; Luthans, B.C & Palmer, N.F. (2016). A positive approach to management education, The relationship between academic PsyCap and student engagement. *Journal of management development*,35(9),1098-1118.

- Maguire, K. P. (2005). *Professional development in a blended e-learning environment for middle school mathematics teachers* (pp. 1-86). University of Toronto.
- Mega, C.; Ronconi, L. & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 106(1), 121-131.
- Merriam, S.B. & Bierema, L.L. (2014). *Adult learning: linking theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moody, Shanna Gail Ussery (2019). *An examination of the relationship between educational aspiration, personal characteristics, and engagement levels of first-year college students*. Ph.D. Degree. the college of Graduate Studies of Tarleton State University.
- Murray, H. (2010). *Goal achievement through self-directed learning and self-regulation in young adulthood*. Master Thesis, Regis University.
- Nepal, K. P., & Stewart, R. A. (2010, December). Relationship between self-directed learning readiness factors and learning outcomes in third year project-based engineering design course. In *Proceedings of the 2010 AaeE Conference* (pp. 496-503).
- Ng, Wan. (2008). Self-directed learning with web-based sites: How well do students' perceptions and thinking match with their teachers?. *Teaching science*, 54(2).
- Osama, H. (2016). Level of aspiration, Critical thinking and Future anxiety as predictors for the motivation to learn among a sample of Najran University. *International journal of education and Research*, 4(2),61-70.
- Raemdonck, [Isabel](#); van der Leeden, [Rien](#); Valcke, [Martin](#); [Segers](#), Mien & Jo Thijssen .(2012). Predictors of self-directed learning for low-qualified employees: a multi-level analysis. *European Journal of Training and Development*, 36(6), 572-591.ISSN: 2046-9012 .

- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of argentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3, 71-92.
- Schunk, D.; Pintrich, P. & Meece, J. (2007). *Motivation in education "theory, research and applications"*. 3rd Ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sepahvand, Ali; Monirpour, Nader & Hajebi, Majid Zargham (2022). Predicting academic engagement based on academic identity and self-directed learning mediates basic psychological needs. *Journal of Consulting Excellence and Psychotherapy: Issue*, 41, 71-88.
- Song, Liyan & Hill, Janette R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of interactive online learning*, 6(1), 27-42., ISSN:1541-4941. www.ncolr.org/jiol.
- Stutzer, A. (2004). The role of income aspirations in individual happiness. *Journal of Economic behavior & Organization*, 54(1), 89-109.
- Tang, Chun & Chaw, Lee (2013). Readiness for blended learning: Understanding attitude of university students. *International journal of cyber society and education*, 6(2), 79-100.
- Tripathi, Kumud (2000). *The impact of anxiety, frustration, level of aspiration and intelligence on academic achievement*. Ph.D. OF Philosophy. Faculty of education. R.S.K.D.P.G. College, Jaunpur.
- Vespia, Kristin Marie (2000). *Vocational interests and aspirations: Between and Within Group analysis of predictive*

relationships and patterns across Race/Ethnicity, Sex and Ability level. Ph.D. of philosophy in Education (Counseling Psychology), College of the university of Iowa, 2-5.

- Williamson, S. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher*, 14, 2, 66-83.
- Zimmerman, B. J., & Lebeau, R. B. (2000). A commentary on self-directed learning. *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*, 299-313.

Academic engagement and Academic aspiration as predictors of self-directed learning readiness among university students in blended education

Nora Mohamed Arafa (*)

Abstract:

The current research aimed to investigate the relationship between academic engagement and academic aspiration with self-directed learning readiness. Also, identify the role of academic engagement and the academic aspiration in predicting self-directed learning readiness, Besides, the difference between gender in self-directed learning readiness among university students in blended education. The sample consists of (216) students (53 males, 163 females), with an average age of 18.08 and a standard deviation of 0.96. The research used the academic engagement scale, the academic aspiration scale and scale for self-directed learning readiness, all of which were prepared by the researcher. The results of the research verifying the validity of the hypotheses, there are a positive and significant correlation between the patterns of academic engagement scale, the total score and the dimensions of self-directed learning readiness scale, the total score. Also, there is a positive and significant correlation between the patterns of academic aspiration scale, the total score and the dimensions of self-directed learning readiness scale, the total score. In addition, it was possible to predict the sample members' scores on the self-directed learning readiness scale through their scores on the academic engagement scale and academic aspiration scale. Also, there is no difference in gender on the self-directed learning readiness scale.

Keywords: Academic Engagement, Academic aspiration, Self-directed learning readiness and Blended learning students.

(*)Lecturer in Faculty of Education, Ain Shams University