مدى اكتساب مكونات التعلم الموجه ذاتياً
لدى طالبات كليات العلوم بالجامعات في محافظة جدة
في ضوء بعض المتغيرات "دراسة مقارنة"

إعـــــداد

د/ وداد عبدالسميع إسماعيل نور الدين

جامعة جدة – كلية التربية

مدى اكتساب مكونات التعلم الموجه ذاتياً لدى طالبات كليات العلوم بالجامعات في محافظة جدة في ضوء بعض المتغيرات

"دراسة مقارنة"

د/ وداد عبدالسميع إسماعيل نور الدين*

المقدمة:

شهد العالم تطوراً في مختلف المجالات العلمية ومن ضمنها مجال التعليم والتعلم، فقد أصبح لدى الإنسان كميات هائلة من المعلومات لا يمكن لأي فرد أنْ يلم بها مهما كانت قدراته، وقد فرضت هذه التطورات الهائلة والسريعة في شتى فروع المعرفة على المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع. كما أوجد الانفجار المعرفي، والتوجه نحو الاقتصاد المعرفي، وانبثاق تكنولوجيات التعليم الحديثة، وغيرها، جملة من التحديات أمام الأنظمة التعليمية الحالية، جعلتها تتجه إلى البحث عن أساليب وطرق جديدة؛ لجعل الفرد المتعلم قادراً على التكيف مع هذه التغيرات ومجاراتها. فبدأ الاهتمام ينصب على دور فعال ونشط للمتعلم، يمكنه من معالجة هذه المعلومات وتنظيمها، واسترجاعها وفهمها من خلال تنظيم التعلم وتنظيم الذات، مما يتيح الفرصة للمتعلمين من التعلم المستمر بجانب التفوق الدراسي. فاتجهت الأنظار نحو التعلم الموجه ذاتياً (Self-Directed Learning) كأحد الأساليب التي تجعل المتعلم نشطاً في إعادة تنظيم المادة التعليمية، وبناء المعارف المتضمنة فيها، وربطها بمعارفه السابقة؛ مما يجعل بنيته المعرفية أكثر ثباتاً ورسوخاً. (رشوان ٢٠٠٥)؛ (الجراح٢٠١٠)؛ (العتيبي ٢٠١٥)

ويعتمد التعلم الموجه ذاتيا أساسا على أن الطالب القدير يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه، ويعطيه الفرصة لكي يكون قادرا على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها، ويقرر المتعلم في نهاية الأمر معالم نشاطاته، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة، ويؤكد أنه عندما تدار الخبرات التعليمية ذاتياً، وبشكل فعال، فإنها ستضيف إلى الطالب شعورا بحسن الأداء والفاعلية،

* **د/ وداد عبدالسميع إسماعيل نور الدين:** جامعة جدة / كلية التربية.

الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية لديه، وعليه، فإن الدوافع الداخلية والمستمرة تشكل عنصرا مهما من عناصر التعلم الموجه ذاتيا.(Singh, N. D, 2009)

ويتميز التعلم الموجه ذاتيا بأنه يركز على حرية الطالب وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم، ويزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عال من التفاعل بين المجموعات، كما يستخدم فيه الطالب أنماطاً متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية لدى الطالب، ويعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من الطالب، ويستخدم أسلوب حل المشكلة، ويعتمد على التكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة، كما يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعليم.

ويوصف الطلاب ذوي التعلم الموجه ذاتياً بأن لديهم دافعية عالية؛ حيث يكون استعدادهم أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهداً أكبر من الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، (Zimmerman,1995).

وقد وجد Pintrich وGarcia (1991) أن مستوى أداء الطالب المعرفي يؤثر في كل من التعاون، والتنظيم، وما وراء المعرفة، وإدارة المصادر وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتوجيه الهدف الداخلي،، وعندما يزداد مستوى الوعي المعرفي لديه، فإنه يصبح أكثر ميلاً لاستخدام استراتيجيات التعلم، وتكون النتيجة زيادة مستوى الأداء.

وقد أكد كلٍ من Pintrich و Garcia (١٩٩٤) أنه كلما أدرك المعلم آثار الوعي الأكاديمي الذاتي، استطاع أن يحسن أداء الطلبة عن طريق طرح نماذج لاستراتيجيات تعليمية مناسبة، والتي تقوم بدورها برفع مستوى التنظيم الذاتي لديهم، وبالتالي تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز الوعي الذاتي.

ويشير عدد من العلماء (Blickle, 1996) و(Thiede, 1999) إلى أهمية السيطرة الذاتية الأكاديمية وتأثيرها في مخرجات العملية التعليمية، وتحديداً التحصيل الأكاديمي، فإذا كان الطالب لا يتمتع بالوعي الأكاديمي الذاتي، فإن

أداءه سيكون عشوائياً كما أشار (Thiede 1999) إلى أن المراقبة الذاتية لدى الطلبة ارتبطت بالأداء على الاختبارات، وذلك من خلال العديد من التجارب التي أجريت في مواقف تعليمية.

كما يرى كلٌ من Morris و(2014) Douglass ضرورة سؤال الطلبة وبشكل مباشر عن أهدافهم وخططهم التعليمية؛ لكي يتم مساعدتهم بفعالية في تعلمهم الموجه ذاتيا، وتنمية المهارات ذات العلاقة به، من خلال التركيز على الموضوعات التي تهم الطلبة، ومناقشتهم بأمثلة واقعية من الحياة؛ لذا بات من الضروري أن يكون لدى كل من المعلمين والمتعلمين فهماً واضحاً للتعلم الموجه ذاتياً ومهاراته؛ حتى يتسنى العمل على تطويره وتحسينه، وجني الفوائد المترتبة على تبنيه. (Williamson, 2007)

وعليه فإن التعلم الموجه ذاتيا، يعطي المتعلم فرصة السيطرة والتحكم على أكبر قدر من تجارب التعلم؛ حيث إن التحول من التعلم الموجه من قبل المعلم إلى التعلم الموجه ذاتيا، هو تحول في مواقع السيطرة من المعلم إلى المتعلم، ومن التحكم الخارجي إلى الرقابة الداخلية؛ مما يسهم في تحقيق بعض أهداف تعلم ما وراء المعرفة، مثل: اكتساب القدرة على التقييم والتنظيم الذاتي (Judd and Kennedy, 2007). وعليه فإن التعلم الموجه ذاتيا، هو نشاط يحتاج إلى دراسة ذاتية وبصيرة من المتعلم، وذلك على نحو استباقي، وبشكل مستقل، مع محاولة الوقوف على التعلم جدولةً وتخطيطاً وتقييماً في إطار القدرة على التدريب الذاتي، ودفع الذات للتعلم. (العتيبي ٢٠١٥)

وتكمن أهمية التعلم الموجه ذاتيًا فى نوع الطلاب الذي يسعى إلى تكوينه، فالمتعلم الموجه ذاتيًا يمتلك القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة ويكون مدفوعا نحو التعلم من أجل التعلم (كامل، ٢٠٠٥).

وعملية التنظيم الذاتي لاكتساب المعرفة، والمهارة، وحل المشكلات، لا تُعد خاصية للتعلم الفعال فقط، بل تشكل أيضا فى حد ذاتها هدفًا أساسيا عملية التعلم طويلة المدى، وهى نظرية شاملة تؤكد بالإضافة إلى عمليات ما وراء المعرفية على عمليات الضبط، والمراقبة الدافعية، والوجدانية، والسلوكية (الهيلات وآخرون، ٢٠١٥).

ويشير مفهوم التعلم الموجه ذاتياً إلى" الجهد المبذول من قبل المتعلم لتعميق وتوجيه التجهيز والمعالجة بهدف تحسين تعلمُه "وذلك عن طريق ضبط المصادر

ووضع الأهداف وتوقعات النجاح والاندماج المعرفي العميق، فمفاهيم مثل الوعي الذاتي والتوجيه الذاتي والتقييم الذاتي ذات صلة وثيقة بالتعلم الموجه ذاتياً وبالسلوك الإنجازي، وهو بذلك يُعبر عن تكامل المعرفة المستقرة لدى الفرد ومهاراته واعتقاداته المكتسبة عن طريق الخبرات التعليمية التي يمر بها، حيث يصل الفرد في فترة ما من نموه إلى امتلاك فلسفة ذاتية عن التعلم والتي تمثل الأطر المعرفية عن المفاهيم التي تحدد ماهية التعلم وما هي الطرق والوسائل التي تساعد عليه ولماذا يتعلم الفرد (Winne & Stockley, 1998).

كما يشير التعلم الموجه ذاتيا إلى دمج المهارة مع الإرادة؛ فالمتعلم الموجه ذاتيا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوع ذاتيا، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءا على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلاءم أهداف المهمة، ويعدلها بناء على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة. (Montalvo & Gonzalez, 2004)

وهو عملية بنائية نشطة يكون المتعلم فيها مشاركًا نشطًا في عملية تعلمه، معرفيًا، وما وراء معرفيًا، ودافعيًا وسلوكيًا فعلى المستوى المعرفي يستخدام المتعلم استراتيجيات معرفية مثل السرد والتسميع والتوسع، واستراتيجيات التنظيم الذاتي مثل البحث عن مساعدة وإدارة مصادر التعلم وإنهاء الواجبات المنزلية والاستذكار الجيد في حالة إدراك قيمة المادة التعليمية (نعيمة أحمد، ٢٠٠٥، ٤٩٣:٤٩٤).

ومن وجهة نظر ما وراء معرفية فإن المتعلمين الموجهين ذاتياً يخططون، يركبون، يقيمون، ويعلمون أنفسهم عند الحاجة أثناء عملية التعلم. (Miller & Byrnes, 2001, 679).

أما من الناحية الدافعية: فالمتعلم الموجه ذاتيًا لديه معتقدات دافعية تسمى بمعتقدات فاعلية الذات التي تتضمن معتقدات الطلاب في ذاتهم وأحكامهم حول قدراتهم في إنجاز مهام أكاديمية معينة، وطبقًا لنظرية باندورا في التعلم الاجتماعي المعرفي "ينظم الأفراد الفاعلون والإيجابيون ذواتهم ويطورون معتقداتهم لتحقيق مستوى عال من الإتقان للمهام الأكاديمية" (نعيمة أحمد، ٢٠٠٥، ٤٩٣:٤٩٤).

ومن الناحية السلوكية فإن المتعلم الموجه ذاتيًا يقوم ببناء بيئات تعلم تحقق له الحد الأقصى من التعلم، حيث إن البنية البيئية تؤثر في الفرد سواء كان ذلك في التنظيم أو انتقاء المصادر المعرفية والمهارات اللازمة، وبالتالي يؤثر ذلك في

السلوك من حيث المتابعة الذاتية في الأداء ومراقبته ومكافأة الذات من خلال التغذية الراجعة ثم إدراك ما يجب تحسينه(نعيمة أحمد، ٢٠٠٥، ٤٩٣:٤٩٤).

وقد يخلط بعض الباحثين بين كل من :الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا، ومهارات التعلم الموجه ذاتيا؛ حيث إن هنالك تبايناً بين هذين المفهومين على الرغم من تكاملهما؛ فالاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا يقيس درجة امتلاك المتعلم للاتجاهات والسمات الشخصية اللازمة للتعلم الموجه ذاتيا (Fisher and King, 2010) في حين نجد أن مهارات التعلم الموجه ذاتيا، عبارة عن نشاطات عقلية، وممارسات سلوكية داعمة للتعلم، يكتسبها المتعلم ويطورها خلال مراحل تعلمه . ويرى كلٌ من: ريو وديفس (Reio and Davis, 2005) أن الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا، يعد سمة للشخصية، تتفاعل مع المتغيرات الموقفية – مثل :الحالة الوجدانية للفرد –لتحفيز السلوك المرتبط بالتعلم الموجه ذاتيا، في حين تأخذ المهارات ذات العلاقة بهذا التعلم منحى قائم على مجموعة من الممارسات القابلة للاكتساب والتطور عبر مراحل التعلم المختلفة.

وفي ضوء المهارات التي يجب أن يمتلكها المتعلم الموجه ذاتيا؛ لتعزيز مجالات تعلمه، فقد اختلف المنظرون والباحثون حول طبيعة هذه المهارات وتصنيفاتها؛ وذلك لتباين النظرة حول هدف التعلم الموجه ذاتيا، وكذلك المرحلة التعليمية والفئة العمرية التي تناولوها بالبحث والاستقصاء .ولتسليط الضوء على كيفية انبثاق التصورات حول مهارات التعلم الموجه ذاتيا، فقد تم بدايةً تحديد العمليات المرتبطة بهذا الشكل من التعلم، ومن ثم ربط هذه العمليات بمجموعة من المهارات ذات العلاقة؛ حيث قام كلٌ من Zimmerman: وLebeau (2000) بتحديد ست عمليات أساسية للتعلم الموجه ذاتيا، وهي :تحديد ما يجب على الفرد تعلمه، والتعرف على حاجات الفرد للتعلم، وصياغة أهداف التعلم، ووضع الخطط لتحقيق هذه الأهداف، والتنفيذ الناجح للخطط، والتقييم الذاتي لفعالية التعلم، أما Stubbe وTheunisse (2008) فقد حددا خمساً من العمليات المرتبطة بالتعلم الموجه ذاتيا، وهي :ضبط المتعلم لتعلمه، وإستراتيجيات التعلم الموجه ذاتيا، والتأمل، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، والتفاعل مع البيئة المادية . وفي ضوء هذه العمليات تنبثق سلسلة من المهارات المتصلة والمتداخلة، التي يجب على المتعلم اكتسابها وتعلمها؛ ليتسنى له تحقيق مستويات عالية من التعلم الموجه ذاتيا، منها :القدرة على وضع أهداف التعلم الخاصة، وتحديد مصادر

التعلم المناسبة، واختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة، والقدرة على التمييز بين الأجزاء المهمة وغير المهمة، والعمل على تكامل المعلومات من مصادر مختلفة، إضافة إلى مهارات إدارة الوقت، وفحص مستويات تحقيق مخرجات التعلم (Francom, 2010, p. 35).

وقد تناولت الدراسات السابقة الأجنبية والعربية التعلم الموجه ذاتياً من حيث المهارات الرئيسة المكونة له، فقد أجرى لابان (Lapan,2002) دراسة هدفت إلى تحديد المهارات التي تلزم التعلم الموجه ذاتياً وتوصل إلى مهارات أساسية هي: التساؤل الذاتي، والتلخيص، وإنشاء الخرائط العقلية.

أما بوكارتس (Bokarts,1999) فقد هدفت دراسته إلى تصميم نموذج من أجل تعرف المهارات الرئيسة للتعلم الموجه ذاتياً وتوصل إلى أنه يتكون من مهارات أساسية هي التخطيط، ووضع الأهداف، واختيار الاستراتيجيات التعليمية وتطبيقها، ومراقبة الذات وتقييمها.

وأجرى شابلي (Shapley,1999) دراسة هدفت إلى تعرف المهارات المكونة للتعلم الموجه ذاتياً من خلال تناوله عينة من (١٥٠) طالباً، وتوصل إلى أن مهارات وضع الأهداف والتخطيط وتقييم الذات وضبط الانفعالات هي مهارات للتعلم الموجه ذاتياً.

كما تناولت بعض الدراسات التعلم الموجه ذاتياً من حيث العلاقة بين التعلم الموجه ذاتياً والتحصيل مثل دراسة أحمد(2007) التي أجراها على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنصورة، من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي، والتعرف إلى مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعا لمستويات التنظيم الذاتي للتعلم، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي، وأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم. كما أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم، أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة الأبعاد.

كما تناولت الدراسات مدى امتلاك الطلاب لمهارات التعلم الموجه ذاتياً منها: دراسة (الجراح، ٢٠١٠) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم الموجه ذاتيا، باستخدام مقياس بوردي (Purdie) للتعلم

الموجه ذاتيا، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم الموجه ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة .كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية. وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم الموجه ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم الموجه ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم الموجه ذاتياً. كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، يتنبئان بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة (شحروري،٢٠١٣) إلى التعرف على درجة امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لمهارات التعلم الموجه ذاتياً بمدينة الرياض، وتم تطوير مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وهو مكون من (٥٤) عبارة موزعة على خمسة أبعاد تمثل مهاراته. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك درجة متوسطة لامتلاك أفراد العينة لمهارات تطبيق استراتيجيات التعلم، وتطبيق أنشطة التعلم، وتقييم الذات، والمهارات البينشخصية، ودرجة قليلة لامتلاك مهارة الوعي بالذات. وعدم وجود فروق دالة على مهارة تقييم الذات. وهناك فروق دالة بين الكليات العلمية والإنسانية في درجة الامتلاك لمهارات الوعي بالذات، وتطبيق استراتيجيات التعلم، وتطبيق أنشطة التعلم، وتقييم الذات لصالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق دالة على المهارة البينشخصية، وأن هناك فروقاً دالة بين الطلاب للسنة الأولى والثانية والثالثة مقارنة مع السنة الرابعة والخامسة، وعدم وجود فروقاً دالة على بعد تقييم الذات.

ولقد أجرى ستوارت (Stewart,) 2007 دراسة هدفت إلى قياس مهارات التعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة الهندسة المدنية في جامعة جريفيث (Griffith University) في أستراليا. وقد تكونت عينة الدراسة من (22) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائجها أن متوسط درجات عينة الدراسة كان الأعلى في مهارة الوعي بالذات كأحد مهارات التعلم الموجة ذاتيا، وأقلها في مهارة استخدام إستراتيجيات

التعلم .كما أظهرت الدراسة وجود علاقة بين المعدل التراكمي، ومستوى مهارات التعلم الموجه ذاتيا.

كما أظهرت دراسة نيبال وستيوارت (Nepal and Stewart,2010) وجود علاقة ارتباط إيجابية بين مستويات مهارات التعلم الموجه ذاتيا، والتحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الجامعية .

وأما دراسة لونسبيري وآخرون (Lounsbury, Levy, Park, Gibson, and Smith, 2009)، فقد هدفت إلى مقياس الصدق البنائي لمهارات التعلم الموجه ذاتيا، وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة، والثانوية، وطلبة الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات التعلم الموجه ذاتيا، ترتبط ارتباطاً موجباً بكل من: التحصيل الدراسي، والاهتمام، والذكاء، والقدرة المعرفية، والرضا عن الحياة، وتحقيق الذات.

مشكلة الدراسة:

إن امتلاك المتعلم في المرحلة الجامعية لمهارات التعلم الموجه ذاتيا، يُعد متطلباً أساسياً لتعلمه، نظراً لانتقاله إلى مرحلة تعليمية تمتاز بتحمل المسئولية في التعلم من حيث تشخيص الاحتياجات التعليمية، ووضع الأهداف، ومتابعة مدى تحققها. إلا أن هذا الافتراض قد لا يتحقق بالضرورة لأسباب وعوامل مختلفة منها: افتقاره معنى ومفهوم التعلم الموجه ذاتياً، ومهاراته المتعلقة به، وعدم امتلاكه للاستراتيجيات المناسبة لتعلمه، وانخفاض مستوى الدافعية للتعلم الأمر الذي قد ينعكس سلباً على التحصيل الدراسي له. ومن هنا تأتي هذه الدراسة كمحاولة للوقوف على درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة المرحلة الجامعية بمحافظة جدة. وكذلك إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم الموجه ذاتياً، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف التخصص والسنة الدراسية. وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة امتلاك طالبات العلوم بالمرحلة الجامعية لمهارات التعلم الموجه ذاتياً بجامعة جدة ؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق في درجة امتلاك طالبات العلوم بالجامعة لمهارات التعلم الموجه ذاتياً تعزى إلى متغير التخصص؟

٢. هل توجد فروق في درجة امتلاك طالبات العلوم بالجامعة لمهارات التعلم الموجه ذاتياً تعزى إلى متغير السنة الدراسية (السنة التحضيرية – الأولى – الثانية – الثالثة – الرابعة)؟

فروض الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات العلوم بالجامعة في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفقاً لمتغير التخصص.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طالبات العلوم بالجامعة في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفقاً لمتغير السنة الدراسية.

أهداف الدراسة:

- معرفة درجة امتلاك طالبات الجامعة لمهارات التعلم الموجه ذاتياً بابعاده.
- الكشف عن الفروق بين درجات طالبات العلوم بالجامعة في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفقاً لمتغير التخصص.
- الكشف عن الفروق بين درجات طالبات العلوم بالجامعة في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفقاً لمتغير السنة الدراسية.

أهمية الدراسة:

١. وتكمن أهمية التعلم الموجه ذاتياً في وظيفته الفعالة والأساسية في مجال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم.
٢. يُعد التعلم الموجه ذاتياً أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة
٣. تساعد آليات التعلم الموجه ذاتياً المتعلم على التمييزالدقيق بين المادة التي أتقن تعلمها والتي لم يتقن تعلمها وبالتالي سينظم دراسته بشكل أكثر فاعلية.
٤. الاستفادة من نتائج الدراسة لتدريب الطالبات على المهارات والاستراتيجيات الخاصة بالتعلم الموجه ذاتياً، وذلك لجعل الطالبة متعلمة نشطة قادرة على ضبط نشاطاتها التعليمية المختلفة.
٥. ستفيد استمارة التقويم الذاتي للتعلم طلبة الجامعة في معرفة المهارات التي يحتاجونها للتعلم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات جامعات محافظة جدة في التخصصات العلمية (الكيمياء – الأحياء الدقيقة – والإحصاء– التحضيري) من السنة التحضيرية إلى السنة الرابعة.

المصطلحات:

التعلم الموجه ذاتياً:

عرف Bembenutty (2006) بأنه العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافاً، ويراقب تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه.

وعرفه الجراح (٢٠١٠) بأنه قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين.

كما عرفه العتيبي (٢٠١٥) بأنه :نشاطات عقلية هادفة، يرافقها عدداً من الأنشطة السلوكية الداعمة التي تتضمن تحديد المعلومات والمعارف والبحث عنها، وكل ذلك في إطار تحمل المتعلم الموجه ذاتيا مسؤولية اتخاذ القرارات ذات الصلة بتعلمه.

التعريف الإجرائي:

التعلم الموجه ذاتياً هو قدرة الطالبة على القراءة بتمعن وتلخيص المكونات الأساسية للموضوع والتفكير بطريقة ناقدة فى المواد التى تحتاج إلى تعلم وقدرة على تنظيم الذات ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس الذي أعدته الباحثة بأبعاده التالية (قراءة الكتاب الدراسي – تدوين الملاحظات – أسلوب التذكر – الإعداد للاختبار – التركيز – إدارة الوقت).

منهج الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي المقارن وذلك لمعرفة درجة امتلاك طالبات الجامعة لمهارات التعلم الموجه ذاتياً بأبعاده، ومقارنة الفروق بين درجات طالبات كلية العلوم بالجامعة في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفقاً لبعض المتغيرات والتي تمثلت في تخصص الطالبة، والسنة الدراسية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٢٧) طالبة من كليات العلوم في جامعات محافظة جدة موزعة حسب تخصص الطالبة، ومستوى السنة الدراسية،و تتابع المحاضرات، وعدد أيام حضور الطالبات، وعدد ساعات الدراسة في الفصل الدراسي ،والجدول (١) يوضح توزيع العينة حسب خصائصها السابقة:

جدول (١) توزيع العينة حسب خصائصها

خصائص العينة		التكرار	%
	حيوان	٤١	٣٢.٣
	أحياء دقيقة	١٩	١٥
	كيمياء	١٨	١٤.٣
	التحضيري	٤٩	٣٨.٤
	المجموع	١٢٧	١٠٠
	الأول	٣٧	٢٩.١
المستوى الدراسي	الثاني	٨	٦.٣
	الثالث	٣٣	٢٦
	الرابع	٨	٦.٣
	الخامس	١٧	١٣.٤
	السادس	٤	٣.٢
	السابع	١٤	١١
	الثامن	٦	٤.٧
	المجموع	١٢٧	١٠٠
تتابع المحاضرات	متتابعة	٩٠	٧٠
	يوجد فاصل	٣٧	٢٩
	المجموع	١٢٧	١٠٠
عدد أيام حضور الطالبة	يوميا	١٢٠	٩٥
	يومين	٢	١.٦
	ثلاثة أيام	٥	٤
	المجموع	١٢٧	١٠٠
عدد الساعات الدراسية في الفصل الدراسي	أقل من ١٠ساعات	٢٤	١٨.٩
	من ١٠ إلى ١٥ ساعة	٦٢	٤٨.٨
	أكثر من ١٥ ساعة	٤١	٣٢.٣
	المجموع	١٢٧	١٠٠

أدوات الدراسة:

تم مراجعة عدد من المقاييس التي تتعلق بالتعلم الموجه ذاتياً مثل مقياس ستراك وهاينز للتعلم الموجه ذاتياً (Strak and Hinz,1996)، ومقياس التدرج الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً (Self-Rating Scale of Self Directed) لولياسون

(Williamson, 2007) ومقياس كونجوس (Congos,2004) والذي تبنته الباحثة في هذه الدراسة وذلك لتحقيقه لأهداف الدراسة، ويتكون هذا المقياس من (٥١) عبارة موزعة على ستة أبعاد رئيسية تمثل مهارات التعلم الموجه ذاتياً، كما يوضحها جدول (٢) التالي:

جدول (٢) أبعاد المقياس وعدد الفقرات

م	المحور	عدد الفقرات
١	قراءة الكتاب الدراسي	٨
٢	تدوين الملاحظات	٥
٣	اسلوب التذكر	٩
٤	الإعداد للاختبار	١٣
٥	التركيز	١٠
٦	إدارة الوقت	٦
	المجموع	٥١

تعريفات أبعاد المقياس: تعرف الباحثة مكونات المقياس كالتالي:

١.قراءة الكتاب الدراسي:

هو قدرة الطالب على القراءة بتمعن وتصفح وفحص ما يقرأه بطريقة ناقدة يستطيع بها تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية للموضوع الذي يقرأه.

٢.تدوين الملاحظات:

هو قدرة الطالب على تلخيص المكونات الأساسية للموضوع الذي يسمعه أو يقرأه بإحدى الطرق المناسبة كاستعمال كلمات مفتاحيه مختصرة، أو خرائط ذهنية وابتكار اختصارات للكلمات التي تتردد كثيراً

٣.أسلوب التذكر:

ويقصد به استخدام أسلوب للتذكر خاص بالطالب يساعده على استرجاع المعلومات بطريقة سريعة.

٤.الإعداد للاختبار:

هو قدرة الطالب على التفكير بطريقة ناقدة في المواد التي تحتاج إلى تعلم ومعرفة الطريقة التي ستساعده على تعلمها، ووضع جدول يومي للدراسة بأوقات مرنة تساعده على الانتهاء من الدراسة قبل موعد الاختبار بوقت كاف.

٥.التركيز:

هو قدرة الطالب على الاستماع الجيد وفهم ما يسمعه بطريقة تسمح له بتدوين ملاحظات جيدة

٦.إدارة الوقت:

هو قدرة الطالب على تحديد الوقت الذي يحتاجه لدراسة كل موضوع أو مهمة تطلب منه، وتنظيم الوقت حسب الأولويات وسهولة وصعوبة المهام مع استخدام منظمات للوقت.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تبني وتطوير المقياس وفقاً للخطوات التالية:

أولاً: ترجمة المقياس إلى اللغة العربية والذي شمل على (٥١) عبارة تمت مراجعتها وتنقيحها من حيث الصياغة وسلامة اللغة. ويتكون المقياس في صورته الأولية من ستة أبعاد تشكل مهارات التعلم الموجه ذاتياً وهي مهارة: قراءة الكتاب الدراسي – تدوين الملاحظات – أسلوب التذكر – الإعداد للاختبار – التركيز – وإدارة الوقت. ويندرج تحت كل بُعد عدد من العبارات تمثل المهارات، وأمام كل عبارة من عبارات المقياس تدرج وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي.

ثانياً: التحقق من صدق وثبات المقياس

أ- **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

١- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على خمسة من المتخصصين في كلية التربية في جامعة جدة وذلك للتحقق من وضوح الفقرات ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبتها للغرض الذي أعدت له. ثم تم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء آراء المحكمين وقد تم إعادة بعض العبارات لتلاءم البيئة العربية، ليصبح المقياس مكوناً من (٥١) عبارة.

٢- **صدق البناء:** للتحقق من صدق البناء للمقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طالبة من طالبات كلية العلوم، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه ويبين الجدول التالي النتائج:

جدول (٣) حساب معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة لكل بعد في المقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٦٣**	١٤	٠.٥٣**	٢٧	٠.٥٣**	٤٠	٠.٧٠**
٢	٠.٧١**	١٥	٠.٤٧**	٢٨	٠.٣٤*	٤١	٠.٣٣*
٣	٠.٥٩**	١٦	٠.٥١**	٢٩	٠.٧٦**	٤٢	٠.٤٢**
٤	٠.٤٨**	١٧	٠.٤٣**	٣٠	٠.٣٢*	٤٣	٠.٦٦**
٥	٠.٤٢**	١٨	٠.٧١**	٣١	٠.٤٧**	٤٤	٠.٣٤*
٦	٠.٦٣**	١٩	٠.٥٩**	٣٢	٠.٥١**	٤٥	٠.٧١**
٧	٠.٣١*	٢٠	٠.٤٨**	٣٣	٠.٤٣**	٤٦	٠.٥٩**
٨	٠.٤٧**	٢١	٠.٥٣**	٣٤	٠.٦٦**	٤٧	٠.٤٨**
٩	٠.٥١**	٢٢	٠.٣٤*	٣٥	٠.٤٠**	٤٨	٠.٤٢**
١٠	٠.٤٣**	٢٣	٠.٧٦**	٣٦	٠.٥٣**	٤٩	٠.٦٦**
١١	٠.٥٣**	٢٤	٠.٣٢*	٣٧	٠.٧١**	٥٠	٠.٤٧**
١٢	٠.٣٤*	٢٥	٠.٤٢**	٣٨	٠.٥٩**	٥١	٠.٥١**
١٣	٠.٧٦**	٢٦	٠.٦٦**	٣٩	٠.٤٨**		

**: دالة عند مستوى ≤ ٠.٠١، *: دالة عند مستوى ≤ ٠.٠٥

يتبين أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى α≤ ٠.٠٥ مما يدل على درجة عالية من الاتساق للمقياس.

كما تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وذلك بحساب معامل ارتباط " بيرسون " لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس ويبين الجدول التالي النتائج:

جدول (٤) معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية
لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً

المهارة	معامل الثبات
قراءة الكتاب الدراسي	٠.٨١
تدوين الملاحظات	٠.٨٣
أسلوب التذكر	٠.٧٨
الإعداد للاختبار	٠.٨٦
التركيز	٠.٧٦
إدارة الوقت	٠.٩٢

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى ≤ ٠,٠١ مما يدل على درجة عالية من الاتساق.

ب–ثبات المقياس:

وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها المكونة من (٣٠) طالبة من خارج عينة الدراسة ومن المجتمع نفسه، حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ(α) والذي بلغ قيمتة ٠.٨٧ وهو معامل ثبات مرتفع،مما يعني الوثوق في نتائج المقياس.

ثالثا– المقياس في صورته النهائية:

بعد تدقيق المقياس والتأكد من خلوه من الأخطاء اللغوية ومراجعة تعليماته أصبح جاهزاً للتطبيق. ولتصحيح المقياس تم إعطاء وزن لكل عبارة من عبارات الأداة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي واستخدمت العبارات (دائماً – معظم الأحيان – أحياناً – ليس دائماً – أبداً) وأعطيت الدرجات الرقمية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الدنيا والعليا) تم حساب المدى (٥ – ١ – ٤) ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٤ ÷ ٥ = ٠.٨) ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وبذلك أصبح طول الخلايا كما الجدول التالي:

جدول (٥) درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طالبات المرحلة الجامعية وفقاً للمتوسط النسبي لكل بعد من أبعاد المقياس

طول الخلية	درجة الامتلاك
أقل من ١.٨	ضعيفة جدا
من ١.٨ إلى أقل من ٢.٦	ضعيفة
من ٢.٦ إلى أقل من ٣.٤	إلى حد ما
من ٣.٤ إلى أقل من ٤.٢	مرتفعة
اكبر من ٤.٢	مرتفعة جداً

رابعاً تطبيق المقياس:

تم تطبيق أداة الدراسة – مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً على العينة الرئيسية والذي تكونت من طالبات كليات العلوم في الجامعات في محافظة جدة.

§ الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد استكمال جمع البيانات والمعلومات تم تحليل النتائج وإجراء المعالجة الإحصائية الخاصة بالدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية spss على النحو التالي:

- الأساليب الإحصائية الوصفية حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة مرتبة تنازلياً وذلك للإجابة عن السؤال الرئيس.
- الأساليب الإحصائية الاستدلالية: وإجراء تحليل التباين الأحادي؛ واختبار كروسكال– ويلس (Kruskal – Wallis test) للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد العينة وإجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وذلك للتعرف على دلالات الفروق بين أفراد عينة البحث.

نتائج البحث تحليلها وتفسيرها:

وفيما يلي عرض النتائج التي توصل إليها البحث وفقا لأسئلته وفروضه على النحو الأتي:

أولاً– الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما درجة امتلاك طالبات العلوم بالمرحلة الجامعية لمهارات التعلم الموجه ذاتياً بجامعة جدة؟

جاءت نتائج متوسط درجات المقياس ككل مرتفعة مما يدل على أن الطالبات استفدن من مواد السنة التحضيرية التي ساعدتهن على اكتساب مهارات التعلم الموجه ذاتياً إلا أن هناك بعض المهارات التي تحتاج إلى تدريب واهتمام لتحصل الطالبة على أقصى نتائج ممكنة من التحصيل. وفيما يلي تفصل لنتائج كل محور من محاور المقياس:

جدول (٦) درجة امتلاك مهارات (المحور الأول) قراءة الكتاب المدرسي

	المهارات	دائماً		معظم الأحيان		أحياناً		ليس دائما		أبداً		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
	أولاً: قراءة الكتاب الدراسي													
١	قبل المحاضرة أقرأ العناوين، العناوين الجانبية، والمكتوبة بخط مائل، والأسئلة وملخص الفصل.	٤٤	٣٤.٦	٢٦	٢٠.٥	٣٠	٢٣.٦	٢٣	١٨.١	٤	٣.١	٣.٦٥	١.٢٢	مرتفعة
٢	أحلل المعلومات الواردة في فقرات النص الذي أقرأه.	٣٦	٢٨.٣	٢٨	٢٢	٣٢	٢٥.٢	٢٠	١٥.٧	١١	٨.٧	٣.٤٦	١.٢٩	مرتفعة
٣	أكتب أسئلة حول الفصل الذي أقرأه قبل وأثناء وبعد قراءته.	١٣	١٠.٢	١٦	١٢.٦	٢٧	٢١.٣	٣٣	٢٦	٣٨	٣٠	٢.٤٧	١.٣١	ضعيفة
٤	أجيب عن الأسئلة التي كتبتها أثناء القراءة.	٢٧	٢١.٣	٣٠	٢٣.٦	٢٢	١٧.٣	٢٥	١٩.٧	٢٣	١٨	٣.١	١.٤٢	إلى حد ما
٥	أبحث عن معنى المصطلحات الجديدة أولاً بأول كلما واجهتني.	٤٤	٣٤.٦	٣٤	٢٦.٨	٢٧	٢١.٣	١٦	١٢.٦	٦	٤.٧	٣.٧٤	١.٢	مرتفعة
٦	ابحث عن الأفكار الرئيسية أثناء القراءة.	٥١	٤٠.٢	٣٠	٢٣.٦	٢٣	١٨.١	١٧	١٣.٤	٦	٤.٧	٣.٨١	١.٢٣	مرتفعة
٧	استنتج الفكرة الرئيسية من خلال قراءة التفاصيل.	٣٩	٣٠.٧	٣١	٢٤.٤	٢٨	٢٢	٢٢	١٧.٣	٧	٥.٥	٣.٥٧	١.٢٤	إلى حد ما
٨	أقرأ الفصل في الكتاب الدراسي أكثر من مرة.	٣٣	٢٦	٢٢	١٧.٣	٣٧	٢٩.١	٢٦	٢٠.٥	٩	٧.١	٣.٣٥	١.٢٦	إلى حد ما
	البعد الأول ككل											٣.٣٩	٠.٧٣	إلى حد ما

من الجدول السابق يتضح أن درجة امتلاك الطالبات لمهارة قراءة الكتاب الدراسي ككل كانت متوسطة (إلى حد ما)، حيث أشارت درجة امتلاك الطالبات لمهارة قراءة العناوين الجانبية قبل المحاضرة ومهارة البحث عن معنى المصطلحات، ومهارة البحث عن الأفكار الرئيسية أثناء القراءة هي درجات مرتفعة. كذلك جاءت امتلاك مهارات استنتاج الفكرة الرئيسية من خلال قراءة التفاصيل، وقراءة الفصل في الكتاب المدرسي أكثر من مرة متوسطة (إلى حد ما) وقد يكون السبب في ذلك هو ضعف امتلاك مهارات التفكير في التفكير (مهارات

الميتامعرفة) وهذا يعني أنهن لا يعطين اهتماماً للقراءة الناقدة التي تستلزم أن تسأل وتكتب أسئلة حول ما قرأته لمعرفة الفجوة بين ما تعرفه وما تقرأ عنه. وقد يكون السبب في ذلك أنهن لم يتدربن أثناء المراحل الدراسية السابقة على التساؤل ودراسة تفاصيل ما يقرأنه. والتفكير فيما يقرأنه مما يدعم مهارات التفكير العليا لديهن وتنمية مهارات الميتامعرفة. وهذا يفسر ضعف مهارة كتابة أسئلة حول الفصل الذي تقرأه قبل وأثناء وبعد قراءته.

جدول (٧) يوضح درجة امتلاك مهارات (المحور الثاني) تدوين الملاحظات

	المهارات	دائماً		معظم الأحيان		أحياناً		ليس دائما		أبداً		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
ثانياً: تدوين الملاحظات														
١	أدون ملاحظاتي أثناء قراءة كتابي الجامعي.	٤٦	٣٦.٢	٢٩	٢٢.٨	٢٣	١٨.١	٢٢	١٧.٣	٧	٥.٥	٣.٦٧	١.٢٨	مرتفعة
٢	أدون ملاحظاتي أثناء المحاضرات.	٦٩	٥٤.٣	٢٧	٢١.٣	٢٠	١٥.٧	٤	٣.١	٧	٥.٥	٤.١٦	١.١٤	مرتفعة
٣	بعد تدوين الملاحظات، أراجعها قبل الانتقال إلى شيء آخر.	٣٦	٢٨.٣	٤٠	٣١.٥	٢٠	١٥.٧	٢٢	١٧.٣	٩	٧.١	٣.٥٧	١.٢٦	مرتفعة
٤	أعيد كتابة ملاحظاتي التي كتبتها أثناء المحاضرات.	٣١	٢٤.٤	٢١	١٦.٥	٢٦	٢٠.٥	٢٢	١٧.٣	٢٧	٢١	٣.٠٦	١.٤٨	إلى حد ما
٥	أقارن ملاحظاتي مع واحد أو أكثر من الطالبات الأخريات للتأكد من اكتمالها ودقتها.	٢٢	١٧.٣	٢٤	١٨.٩	٢٥	١٩.٧	٢٠	١٥.٧	٣٦	٢٨	٢.٨١	١.٤٧	إلى حد ما
	البعد الثاني ككل											٣.٤٥	٠.٨٢	مرتفعة

يظهر من الجدول أن الطالبات يمتلكن مهارة تدوين الملاحظات بدرجة كافية تسمح لهن بالاستفادة منها للمذاكرة، وبتحليل مفردات الجدول يتضح التالي:

جاءت المهارة الرابعة والخامسة في هذا المحور بدرجة متوسطة (إلى حد ما) وقد يكون السبب لأن الطالبة لا تحتاج إلى إعادة كتابتها مرة أخرى حيث إنها راجعتها أثناء المحاضرة، أو أن الطالبة لا تمتلك الوقت الكافي حيث يتضح من جدول (٣) أن ٧٠% من محاضرات الطالبات متتابعة مما لا يسمح لهن الوقت لإعادة

كتابة جميع محاضرات اليوم. كذلك ٩٥.٥ % منهن يحضرن يومياً فإذا كان ٧٠ % من هؤلاء الطالبات محاضراتهن متتابعة فسيكون من الصعب عليهن إعادة كتابة الملاحظات مرة أخرى وبالتالي لن يتمكنَ من مقارنة ملاحظاتهم مع زميلاتهن.

جدول (٨) يوضح درجة امتلاك مهارات (المحور الثالث) أسلوب التذكر

	المهارات	دائماً		معظم الأحيان		أحياناً		ليس دائما		أبداً		المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الامتلا
		كرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
	ثالثا: أسلوب التذكر													
١	أراجع ملاحظاتي أكثر من مرة أو مرتين قبل الامتحانات النهائية والدورية.	٦٩	٥٤.٣	٢٨	٢٢	١٦	١٢.٦	١٠	٧.٩	٤	٣.١	٤.١٧	١.١٢	مرتفع
٢	أضع ملخصات لما أقرأه	٥٠	٣٩.٤	٢٧	٢١.٣	٢٦	٢٠.٥	١٥	١١.٨	٩	٧.١	٣.٧٤	١.٢٩	مرتفع
٣	استخدام الوسائل البصرية في ملاحظاتي مثل الرسومات، الخرائط الذهنية، والرسوم البيانية، وما إلى ذلك.	٤٩	٣٨.٦	٢٦	٢٠.٥	٢٤	١٨.٩	١٩	١٥	٩	٧.١	٣.٦٩	١.٣١	مرتفع
٤	اختبر نفسي في الأجزاء التي أتوقع أن تأتي في الامتحانات النهائية والاختبارات الدورية.	٥٤	٤٢.٥	٣١	٢٤.٤	٢٦	٢٠.٥	١١	٨.٧	٥	٣.٩	٣.٩٣	١.١٦	مرتفع
٥	أنظم تفاصيل الأفكار الرئيسية في قوائم بالأرقام أو بالحروف.	٣٢	٢٥.٢	٢٨	٢٢	٣٠	٢٣.٦	٢٠	١٥.٧	١٧	١٣	٣.٣	١.٣٦	الى حد ما
٦	أحول نص المحاضرة بكلماتي وأسلوبي	٥٨	٤٥.٧	٣١	٢٤.٤	١٨	١٤.٢	١٠	٧.٩	١٠	٧.٩	٣.٩٢	١.٢٨	مرتفع
٧	أفكر في النقاط الأساسية التي قد تأتي في الامتحانات والاختبارات القصيرة في الوقت الذي لا أذاكر فيه.	٤٨	٣٧.٨	٢٩	٢٢.٨	٣٠	٢٣.٦	١٧	١٣.٤	٣	٢.٤	٣.٨	١.١٥	مرتفع
٨	أحاول فهم النقاط التي كتبتها في ملاحظاتي بدلاً من حفظها.	٦٧	٥٢.٨	٣١	٢٤.٤	١٨	١٤.٢	٨	٦.٣	٣	٢.٤	٤.١٩	١.٠٥	مرتفع
٩	أحاول تنظيم الأفكار الرئيسية والتفاصيل في ترتيب منطقي أو ذو مغزى.	٤٥	٣٥.٤	٤٢	٣٣.١	٢٩	٢٢.٨	٨	٦.٣	٣	٢.٤	٣.٩٣	١.٠٢	مرتفع
	البعد الثالث ككل											**٣.٨٥**	**٠.٦٩**	**مرتفع**

يظهر من الجدول أن الطالبات يمتلكن مهارة التذكر بدرجة مرتفعة تسمح لهن بالاستفادة منها للمذاكرة، وقد يرجع السبب في ذلك أن الطالبات اكتسبن هذه المهارة من خلال التدرب عليها حيث إن معظم الاختبارات تكون معتمدة على

الحفظ والتذكر مما ساعد على تنمية مهارات هذا المحور وظهورها بمتوسط مرتفع بين الطالبات وبتحليل مفردات هذا المحور نجد أن الفقرة الخامسة هي الوحيدة التي حصلت على متوسط (إلى حد ما). وهذا يتفق مع دراسة (أحمد، ٢٠٠٧) ودراسة (الجراح، ٢٠١٠).

جدول (٩) يوضح درجة امتلاك مهارات (المحور الرابع) الإعداد للاختبار

	المهارات	دائماً		معظم الأحيان		أحياناً		ليس دائما		أبداً		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
	رابعاً: الإعداد للاختبار													
١	أدرس مع زميلة أو مجموعة من الزميلات.	٢١	١٦.٥	٢٥	١٩.٧	٢٢	١٧.٣	٢٥	١٩.٧	٣٤	٢٧	٢.٨	١.٤٥	إلى حد ما
٢	عندما لا أفهم شيئا، اطلب المساعدة من زميلات الدراسة، والمعلمات ، والمشرفات، وآخرين.	٥١	٤٠.٢	٣٧	٢٩.١	٢٠	١٥.٧	١٦	١٢.٦	٣	٢.٤	٣.٩٢	١.١٣	مرتفعة
٣	أعمل كل واجباتي المنزلية التي يتم تصحيحها أو التي قد لا تصحح (الإضافية).	٣٢	٢٥.٢	٣٤	٢٦.٨	٣٤	٢٦.٨	٢١	١٦.٥	٦	٤.٧	٣.٥١	١.١٧	مرتفعة
٤	أسلم كل الواجبات المنزلية التي يجب تصحيحها في الوقت المحدد	٦١	٤٨	٣٤	٢٦.٨	١٥	١١.٨	١٦	١٢.٦	١	٠.٨	٤.٠٩	١.٠٨	مرتفعة
٥	يمكنني بسهولة تحديد ما تعلمته أو ما لم أتعلمه قبل تقديم الاختبار.	٤٤	٣٤.٦	٣٤	٢٦.٨	٣٠	٢٣.٦	١٣	١٠.٢	٦	٤.٧	٣.٧٦	١.١٧	مرتفعة
٦	أراجع ملاحظاتي التي دونتها عن موضوع المحاضرة قبل أن أذهب للاختبار.	٦١	٤٨	٢٤	١٨.٩	٢٤	١٨.٩	١٤	١١	٤	٣.١	٣.٩٨	١.١٨	مرتفعة

	المهارات	دائماً		معظم الأحيان		أحياناً		ليس دائما		أبداً		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
	رابعاً: الإعداد للاختبار													
٧	أقرأ القراءات المطلوب قراءتها للاختبار قبل أن أذهب إلى المحاضرة	٣٦	٢٨.٣	٣٧	٢٩.١	٢٠	١٥.٧	٢٢	١٧.٣	١٢	٩.٤	٣.٥	١.٣٢	مرتفعة
٨	أبدأ المذاكرة للامتحان من الأسبوع الأول الذي يتم فيه تحديد المطلوب أو الذي تم تغطيته في المحاضرة.	٢٦	٢٠.٥	٣٢	٢٥.٢	٣٨	٢٩.٩	٢٢	١٧.٣	٩	٧.١	٣.٣٥	١.١٩	إلى حد ما
٩	أراجع ملاحظاتي عن المحاضرة بمجرد الانتهاء من اليوم الدراسي.	١٥	١١.٨	٢٠	١٥.٧	٣٣	٢٦	٣٢	٢٥.٢	٢٧	٢١	٢.٧٢	١.٢٩	إلى حد ما
١٠	أحفظ مواعيد تسليم المهام والواجبات المنزلية.	٦٧	٥٢.٨	٢٨	٢٢	١٦	١٢.٦	١٤	١١	٢	١.٦	٤.١٣	١.١١	مرتفعة
١١	أتناول وجبات متوازنة يوميا.	٢١	١٦.٥	٢٥	١٩.٧	٣٨	٢٩.٩	٣١	٢٤.٤	١٢	٩.٤	٣.٠٩	١.٢٢	إلى حد ما
١٢	أمارس الرياضة يومياً.	١٩	١٥	١٨	١٤.٢	٢٩	٢٢.٨	٢٧	٢١.٣	٣٤	٢٧	٢.٦٩	١.٣٩	إلى حد ما
١٣	أسجل في دورات تعلم مهارات التعلم وورش العمل عندما يعلن عنها.	١١	٨.٧	١٨	١٤.٢	٢١	١٦.٥	٢٨	٢٢	٤٩	٣٩	٢.٣٢	١.٣٤	ضعيفة
	البعد الرابع ككل											٣.٣٧	٠.٦٢	إلى حد ما

يتضح من الجدول السابق أن الطالبات يمتلكن مهارة الإعداد للاختبار بدرجة مرتفعة لمعظم مفردات المحور، وبتحليل مفردات الجدول يتضح التالي:

جاء متوسط درجة امتلاك الطالبات لمهارات الإعداد للاختبار متوسطة (إلى حد ما) في الفقرة الأولى من المحور (أدرس مع زميلة أو مجموعة زميلات) وقد

يكون السبب لعدم وجود الوقت الكافي للمذاكرة مع بعضهن البعض أثناء التواجد بالجامعة حيث أن ٧١% منهن تكون محاضراتهن متتابعة ولا يوجد فاصل بينها، كما أن الجامعة تفتقد إلى وجود مكتبة للجلوس في مكان يسمح بالمذاكرة والمراجعة مع بعضهن البعض.

كذلك جاء متوسط درجة امتلاك الطالبات لمهارات الإعداد للاختبار في الفقرة الثامنة (أبدأ المذاكرة من الأسبوع الأول الذي...) وهذا متوقع من طالباتنا حيث معظمهن لا يذاكرن إلا قبل الاختبار مباشرة ويتضح ذلك من نتائج محور إدارة الوقت في الفقرة الأخيرة حيث كانت نتيجة الفقرة متوسطة (إلى حد ما) وكذلك الفقرة التاسعة (أراجع ملاحظاتي عن المحاضرة بمجرد الانتهاء...)، وقد يكون السبب تتابع المحاضرات حيث لا تجد الطالبة الوقت للمراجعة بعد الانتهاء من المحاضرة مما يراكم عليها مراجعة عدد من المحاضرات في وقت تكون منهكة بعد الانتهاء مع غياب توفر مكتبة للجلوس في مكان هادئ يساعد على المراجعة والكتابة.

كما جاء متوسط درجة الفقرتين الحادية عشر (أتناول وجبات متوازنة يومياً) والفقرة الثانية عشر (أمارس الرياضة يومياً) متوسطة (الى حد ما) وهذا بسبب أن معظم الشباب يتناول الوجبات السريعة وسهلة التحضير، كما ان ثقافة الرياضة للبنات غير عميقة في المجتمع السعودي.

كذلك بينت نتائج الفقرة الأخيرة من محور الإعداد للاختبار(أسجل في دورات تعلم المهارات...) كانت بدرجة ضعيفة وهذا يشير إلى أنه بالرغم من أن الجامعة تقيم دورات لتنمية مهارات الطالبات إلا أن المحاضرات المتتابعة لا تعطي الفرصة لأغلبهن بحضورها. ومن أرادت أن تحضر منهن فعليها أن تضحي بحضور أحد المحاضرات الأساسية لموادها.

جدول (١٠) يوضح درجة امتلاك مهارات (المحور الخامس) أسلوب التركيز

	المهارات	دائماً		معظم الأحيان		أحياناً		ليس دائما		أبداً		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
	خامساً: أسلوب التركيز													
١	أدرس في أماكن هادئة عند محاولة التعلم وحفظ ما أتعلمه.	٩٤	٧٤	١٧	١٣.٤	٩	٧.١	٦	٤.٧	١	٠.٨	٤.٥٥	٠.٨٨	مرتفعة
٢	أدرس لفترة من الوقت ثم آخذ استراحة قصيرة قبل أن أعود إلى الدراسة مرة أخرى.	٨٢	٦٤.٦	٢٧	٢١.٣	١٢	٩.٤	٣	٢.٤	٣	٢.٤	٤.٤٣	٠.٩٣	مرتفعة جداً
٣	ادرس في نفس المكان دائماً/ لا أغير مكان مذاكرتي.	٣٩	٣٠.٧	٢٨	٢٢	٣٢	٢٥.٢	١٧	١٣.٤	١١	٨.٧	٣.٥٣	١.٢٩	مرتفعة
٤	أتجنب المذاكرة السريعة.	٤٣	٣٣.٩	٣٤	٢٦.٨	٢٨	٢٢	١٣	١٠.٢	٩	٧.١	٣.٧	١.٢٤	مرتفعة
٥	لدي كل ما أحتاجه من أدوات دراسية في متناول اليد في مكان دراستي (الأقلام والورق، وآلة حاسبة).	٩٤	٧٤	١٩	١٥	٨	٦.٣	٤	٣.١	٢	١.٦	٤.٥٧	٠.٨٧	مرتفعة جداً
٦	عندما أجلس للدراسة، أقول لنفسي إنني أنوي الدراسة.	٨٣	٦٥.٤	٢٢	١٧.٣	١٤	١١	٣	٢.٤	٥	٣.٩	٤.٣٨	١.٠٤	مرتفعة جداً
٧	لإكمال مهمة كبيرة أقسم المهام الكبيرة إلى أجزاء أصغر.	٦١	٤٨	٣٧	٢٩.١	٢١	١٦.٥	٦	٤.٧	٢	١.٦	٤.١٧	٠.٩٨	مرتفعة
٨	عندما تكون المادة غير مشوقة بطبيعتها، أحاول أن أجد طرق لتعلمها.	٥٤	٤٢.٥	٣٢	٢٥.٢	٢٧	٢١.٣	١٠	٧.٩	٤	٣.١	٣.٩٦	١.١٢	مرتفعة
٩	من السهل علي التركيز خلال المحاضرة.	٤٢	٣٣.١	٤٥	٣٥.٤	٢٦	٢٠.٥	١٢	٩.٤	٢	١.٦	٣.٨٩	١.٠٣	مرتفعة
١٠	أتجنب الدراسة عندما أكون مرهقة.	٦٠	٤٧.٢	٢٤	١٨.٩	٢٧	٢١.٣	١١	٨.٧	٥	٣.٩	٣.٩٧	١.١٨	مرتفعة
	البعد الخامس ككل											**٤.١٢**	**٠.٥٢**	**مرتفعة**

يظهر من الجدول أن الطالبات يمتلكن مهارة التركيز بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدا لجميع مفردات المحور، مما يدل أن الطالبة تهتم بأن توفر لنفسها بيئة مناسبة وتتوفر لديها جميع الأدوات التي تساعدها على المذاكرة الجيدة، كما انها تمتلك مهارات إدارة المحتوى العلمي بأن تقسم المهام الكبيرة إلى صغيرة وتبدأ من السهل إلى الصعب، وعندما تكون مرهقة تتجنب الدراسة وتعطي لنفسها فرصة للراحة، مما يدل على وعيها بنفسها وقدرتها على التعامل مع ذاتها. وهذا عكس ما

جاء في نتائج دراسة (شحروري، ٢٠١٣) التي أظهرت درجة قليلة لامتلاك مهارة الوعي بالذات.

جدول (١١) يوضح درجة امتلاك مهارات (المحور السادس) إدارة الوقت

	المهارات	دائماً		معظم الأحيان		أحياناً		ليس دائماً		أبداً		المتوسط	انحراف المعيارى	درجة الامتلاك
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
	سادساً: إدارة الوقت													
١	استخدم يومياً التقويم عبر الإنترنت أو دفتر لتسجيل الأنشطة الأكاديمية والشخصية الأسبوعية القادمة.	٣٤	٢٦.٨	١٩	١٥	٢٨	٢٢	١٢	٩.٤	٣٤	٢٧	٣.٠٦	١.٥٥	إلى حد ما
٢	استخدم قوائم (مثل: قائمة افعل، أو قائمة الواجبات) لتنظيم الأنشطة الأكاديمية والشخصية.	١٣	١٠.٢	٢٢	١٧.٣	٢٨	٢٢	١٧	١٣.٤	٤٧	٣٧	٢.٥	١.٤	ضعيفة
٣	أعد جدول رئيسي للأنشطة الشهرية الثابتة (على سبيل المثال، الأعمال الصفية، والعمل، واجتماعات النادى.	١٠	٧.٩	٢٣	١٨.١	٢٣	١٨.١	٢٩	٢٢.٨	٤٢	٣٣	٢.٤٥	١.٣٣	ضعيفة
٤	أكتب أهدافاً أكاديمية قصيرة وطويلة المدى.	١٦	١٢.٦	٢٠	١٥.٧	٢٣	١٨.١	٢٤	١٨.٩	٤٤	٣٥	٢.٥٣	١.٤٢	ضعيفة
٥	أبدأ في تنفيذ الأبحاث والمشاريع قبل موعد تسليمها بوقت كاف.	٤٣	٣٣.٩	٣٤	٢٦.٨	٢٩	٢٢.٨	١٣	١٠.٢	٨	٦.٣	٣.٧٢	١.٢١	مرتفعة جدًا
٦	أدرس ساعتين على الأقل لكل ساعة أقضيها في الفصل	٢٦	٢٠.٥	٣٠	٢٣.٦	٢٩	٢٢.٨	٢٦	٢٠.٥	١٦	١٣	٣.١٩	١.٣٢	إلى حد ما
	البعد السادس ككل											٢.٩١	٠.٩٧	إلى حد ما
	المقياس ككل											٣.٥٦	٠.٤٨	مرتفعة

يظهر من الجدول أن الطالبات لا يمتلكن مهارة إدارة الوقت حيث ظهرت الفقرة الأولى (استخدم يومياً التقويم عبر الإنترنيت) والأخيرة (أدرس ساعتين على الأقل....) بدرجة متوسطة (إلى حد ما) ويتوافق ذلك مع نتيجة الفقرة الثامنة من

محور الإعداد للاختبار كما جاءت متوسط نتيجة الفقرة الثانية والثالثة والرابعة ضعيفة مما يدل على أن الطالبات تنقصهن مهارة إدارة الوقت ليستطعن الاستفادة بطريقة فعالة من أوقاتهن لإيجاد الوقت للمذاكرة والتحضير للمحاضرات والاهتمام بصحتهن من حيث ممارسة الرياضة وتناول الوجبات المتوازنة التي ستساعدهن على زيادة الفهم والاستيعاب.

ثانياً– النتائج المتعلقة بالفرض الأول والذي ينص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α =٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات العلوم بالجامعة في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفقاً لمتغير التخصص" .ولاختبار صحة هذا الفرض فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات لطالبات كلية العلوم في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفقاً لمتغير التخصص ،والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لدرجات لطالبات كلية العلوم في مقياس

المقياس بأبعاده	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قراءة الكتاب الدراسي	حيوان	41	26.44	6.46
	احياء دقيقة	19	27.79	5.34
	كيمياء	18	26.72	3.86
	التحضيري	49	27.67	5.72
تدوين الملاحظات	حيوان	41	16.46	4.09
	احياء دقيقة	19	18.63	3.39
	كيمياء	18	18.33	3.61
	التحضيري	49	17.39	4.28
أسلوب التذكر	حيوان	41	33.80	6.36
	احياء دقيقة	19	34.74	6.56
	كيمياء	18	33.00	5.71
	التحضيري	49	35.96	5.31
الإعداد للاختبار	حيوان	41	44.41	8.99
	احياء دقيقة	19	46.89	5.02
	كيمياء	18	41.56	5.65
	التحضيري	49	42.84	8.18
أسلوب التركيز	حيوان	41	41.29	5.06
	احياء دقيقة	19	43.42	2.87

المقياس بأبعاده	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	كيمياء	18	40.56	6.71
	التحضيري	49	40.51	5.55
إدارة الوقت	حيوان	41	18.49	6.23
	احياء دقيقة	19	17.89	4.92
	كيمياء	18	15.94	4.63
	التحضيري	49	16.78	5.98
المقياس ككل	حيوان	41	180.90	25.88
	احياء دقيقة	19	189.37	18.25
	كيمياء	18	176.11	19.05
	التحضيري	49	181.14	24.57

ويتضح من الجدول السابق أن قيم للمتوسطات الحسابية كانت متقاربة وإن كان متوسطات قسم الأحياء الدقيقة هي الأكثر ارتفاعاً في جميع أبعاد المقياس والمقياس ككل.

ولحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١٣):نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفقاً لمتغير التخصص عينة البحث

المقياس بأبعاده	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قراءة الكتاب الدراسي	بين المجموعات	45.21	٣	15.07	0.46	0.71
	داخل المجموعات	4,005.64	١٢٣	32.57		
	المجموع	4,050.85	١٢٦			
تدوين الملاحظات	بين المجموعات	80.46	٣	26.82	1.67	0.18
	داخل المجموعات	1,976.25	١٢٣	16.07		
	المجموع	2,056.71	١٢٦			
أسلوب التذكر	بين المجموعات	162.4	٣	54.13	1.55	0.21
	داخل المجموعات	4,296.04	١٢٣	34.93		
	المجموع	4,458.44	١٢٦			
الإعداد للاختبار	بين المجموعات	333.5	٣	111.17	1.84	0.14
	داخل المجموعات	7,436.88	١٢٣	60.46		
	المجموع	7,770.38	١٢٦			
أسلوب التركيز	بين المجموعات	124.87	٣	41.62	1.5	0.22
	داخل المجموعات	3,413.81	١٢٣	27.76		

المقياس بأبعاده	مصدر التباين	مجموع	درجات	متوسط	قيمة ف	مستوى
	المجموع	3,538.68	١٢٦			
إدارة الوقت	بين المجموعات	110.35	٣	36.78	1.11	0.35
	داخل المجموعات	4,071.51	١٢٣	33.1		
	المجموع	4,181.86	١٢٦			
المقياس ككل	بين المجموعات	1,719.07	٣	573.02	1.04	0.38
	داخل المجموعات	67,931.81	١٢٣	552.29		
	المجموع	69,650.88	١٢٦			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة "ف" لتحليل التباين لمجموعات البحث ويرجع السبب لهذه النتيجة أن عينة الدراسة متشابهة من حيث الخصائص حيث جميعهن تخصص علوم ومتقاربات في العمر وطريقة التفكير. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (شحروري، ٢٠١٣) بوجود فروق دالة لصالح الكليات العلمية في مهارات التعلم الموجه ذاتياً.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني والذي ينص على:

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار كروسكال– ويلس (Kruskal Wallis test) – والجدول (١٤) يوضح نتائج الفرض الثاني.

جدول (١٤) نتائج اختبار كروسكال– ويلس (Kruskal – Wallis test) لدرجات لطالبات كلية العلوم في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفقاً للمستوى الدراسي

أبعاد المقياس	المستوى	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي Chi–Square	درجات الحرية	الدلالة
قراءة الكتاب الدراسي	الأول	37	66.07	٤.٢٧	٧	٠.٧٥
	الثاني	8	74.31			
	الثالث	33	61.7			
	الرابع	8	51			
	الخامس	17	56.85			
	السادس	4	67.12			
	السابع	14	76.11			
	الثامن	6	57.42			
تدوين الملاحظات	الأول	37	61.86	٣.٢٩	٧	٠.٨٦
	الثاني	8	67			
	الثالث	33	64.61			
	الرابع	8	72.5			

أبعاد المقياس	المستوى	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي Chi-Square	درجات الحرية	الدلالة
	الخامس	17	72.06			
	السادس	4	44			
	السابع	14	62.64			
	الثامن	6	52.17			
أسلوب التذكر	الأول	37	75.88	٨.٨٨	٧	٠.٢٦
	الثاني	8	65.5			
	الثالث	33	58.8			
	الرابع	8	47.81			
	الخامس	17	55.65			
	السادس	4	42.38			
	السابع	14	70.79			
	الثامن	6	61.17			
الإعداد للاختبار	الأول	37	66.07	٦.٣٥	٧	٠.٥
	الثاني	8	68.25			
	الثالث	33	60.23			
	الرابع	8	66.94			
	الخامس	17	60.21			
	السادس	4	30.25			
	السابع	14	78.43			
	الثامن	6	62			
أسلوب التركيز	الأول	37	58.26	٧.٦٦	٧	٠.٣٦
	الثاني	8	50.31			
	الثالث	33	71.62			
	الرابع	8	66.38			
	الخامس	17	54.29			
	السادس	4	54.75			
	السابع	14	79.82			
	الثامن	6	69.33			

تابع جدول(١٤): نتائج اختبار كروسكال– ويلس (Kruskal – Wallis test) لدرجات لطالبات كلية العلوم في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفقاً للمستوى الدراسي

أبعاد المقياس	المستوى	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي Chi-Square	درجات الحرية	الدلالة
إدارة الوقت	الأول	37	56.2	٥.٧٩	٧	٠.٥٦
	الثاني	8	60.69			
	الثالث	33	64.02			
	الرابع	8	59.94			
	الخامس	17	73.06			
	السادس	4	58.62			
	السابع	14	80.46			
	الثامن	6	61.33			
المقياس ككل	الأول	37	64.43	٥.٤١	٧	٠.٦١
	الثاني	8	62.12			
	الثالث	33	64.71			
	الرابع	8	57.62			
	الخامس	17	59.79			
	السادس	4	37			
	السابع	14	80.18			
	الثامن	6	60.58			

التعليق على نتائج الدراسة:

حيث إن التحول من التعلم الموجه من قبل المعلم إلى التعلم الموجه ذاتياً هو تحول في مواقع السيطرة من المعلم إلى المتعلم ومن التحكم الخارجي إلى الرقابة الداخلية مما يسهم في تحقيق بعض أهداف تعلم ما وراء المعرفة مثل اكتساب القدرة على التقييم والتنظيم الذاتي، نلاحظ أن الطالبات يفتقدن لمهارات التعلم الموجه ذاتياً فيما يتعلق بالقراءة الناقدة التحليلية وهي مهارة أساسية لتعميق المعرفة وزيادة اتساعها لدى الطالبات.

كذلك مهارة التخطيط والتي ظهرت في إدارة الوقت حيث كانت بين المتوسطة والضعيفة وهذه المهارات شديدة الأهمية لأن إتقانها يزيد من تمكن الطالبة من تنظيم ذاتها ويقلل من الجهد والقلق الذي يصيب الطالبات عامة أثناء الدراسة وفترة الاختبارات خاصة.

كما أن حضور الطالبات اليومي للجامعة وعدم وجود فراغ بين المحاضرات يساعدهن على مراجعة تدوين الملاحظات والاستفادة من بعضهن البعض في

إكمال الأفكار الأساسية للمحاضرات، قد يكون سبباً في إضاعة بعض المعلومات التي كان من الممكن تثبيتها مباشرة بعض المحاضرة. كما أن غياب المكتبة لتدخل الطالبة إليها للتفكير فيما سمعته من محاضرات، وتنظيم أفكارها في جو هادئ أيضاً سبباً لضعف بعض المهارات الدراسية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة توصي بما يلي:

١. إعداد برامج تدريبية تستهدف طالبات الجامعة لإكسابهن مهارات القراءة من حيث تحليل المحتوى لتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية وإكسابهم مهارات التفكير في التفكير.
٢. التشجيع على العمل التعاوني والمشاركة في المناقشات العلمية لتحقق الطالبات الاستفادة من بعضهن البعض.
٣. عند تنظيم الجداول الجامعية يجب أن تترك أوقات فراغ للطالبات ليتمكن من مراجعة وقراءة المحاضرات قبل الدخول للمحاضرات التالية.
٤. المكتبة أحد مصادر المعرفة والمعلومات الأساسية للطالب الجامعي وتوفرها في الجامعة ضرورة ملحة لتتمكن الطالبات من الانتهاء من مراجعة ومذاكرة دروسهن أولاً بأول.

أبحاث مستقبلية:

- عمل مقارنة لامتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً بين طالبات التخصصات العلمية وطالبات التخصصات النظرية.
- معرفة العلاقة بين امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً وأساليب التعلم للطالبة.

المراجـــــــع

أولاً– المراجع العربية:

أحمد، إبراهيم: (2007)التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، دراسة تنبؤية .(مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد31 ، جزء.3 ,69–135

الجراح، عبدالناصر (٢٠١٠): العلاقة بين التعلم الموجه ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،مجلد (٦) عدد(٤) ص٣٣٣–٣٤٨.

رشوان، ربيع عبده أحمد، (٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

شحروري، عماد عطا (٢٠١٣) درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة الرياض دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٠ ملحق ٣.

العتيبي، خالد.(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، مجلد١١، عدد٣ ص٢٥٥– ٢٦٨.

متولي، علاء الدين سعد، علي عماد أحمد حسن (٢٠٠٤): "فعالية برنامج تدريبى مقترح قائم على استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم فى التحصيل الأكاديمي والأداء التدريسي والاتجاه نحو الاستراتيجيات المستخدمة لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد(٢)، السنة (١٩).

كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣): بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى العينة من طلاب الجامعة المؤتمر العلمي الثامن :التعلم الذاتي وتحديات المستقبل. ١١– ١٢ مايو. كلية التربية. جامعة المنيا. مصر.

نعيمة حسن أحمد (٢٠٠٥): "فعالية موديلات تعليمية قائمة على استراتيجيات إدارة الذات للتعلم في تحسين الأداء الأكاديمي والتنظيم الذاتي لتعلم الأحياء لطلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة التربية العلمية، المؤتمر

العلمي التاسع (معوقات التربية العلمية في الوطن العربي"التشخيص والحلول")، فندق مرجان بالإسماعيلية، ٣١ يوليو: ٣ أغسطس، المجلد(٢)، ٤٨١:٥٢٠.

الهيلات، مصطفى قسيم، عبدالله محمد رزق، أحمد يوسف الخواجا (٢٠١٥) استراتيجيات التعلم الموجه ذاتياً. دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين – تحت شعار" نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين" تنظيم قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز من ١٩– ٢١ مايو جامعة الإمارات العربية المتحدة.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Bembenutty, H. (2006). self-regulation of learning. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (4), 221-248.

Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10, 337-352.

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

Brockett, Ralph G. and Robert C. Donaghy (2011). *SELF-DIRECTED LEARNING:THE HOULE CONNECTION. International Jour nal of Self-Directed Learning* Volume8, Number 2, Fall

Congos, Dennis, H.(2014) University of Saskatchewan. from: www.usask.ca/ulc.

Douglass, C., and Morris, S. (2014). Student perspectives on self-directed learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14,1,13 -25.

Fisher, M., and King J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A

confirmatory factor analysis. *Nurse Education Today*, 30, 1, 44-48.

Francom, G. (2010). Teach me how to learn: principles for fostering students' self- Directed learning skills. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7,1, 29- 44.

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

Lounsbury, J., Levy, J., Park, S., Gibson, L., and Smith,R. (2009). An

investigation o the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Individual Differences, 19*, 411–418.

Miller, D., and Byrnes, J., (2001). " To Achieve or Not to Achieve: A Self- Regulation Perspective on Adolescents 'Academic Decision Making", Journal of Educational Psychology, Vol.93, No.4, December,. 677: 684

Montalvo, F. T., & Gonzalez Torres, M., C. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2 (1), 1-34.

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

Pintrich, P.; & Garcia, T.(1994). *self-regulated in college Students: knowledge, strategies, and motivation*. Online, Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7 Etgarcia/ p& gpub 94 p1.html.

Pintrich, P.; & Garcia, T.(1994). *self-regulated in college Students: knowledge, strategies, and motivation*. Online, Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7 Etgarcia/ p& gpub 94 p1.html.

Pintrich, P.; & Garcia, T.(1991). *Student goal orientation and self-regulation in the college classroom*. Online, Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7Etgarcia/ p& gpub 91 p1.html.

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

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

Singh, P. (N. D.) (2009). *An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self- Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System*. Retrieved December 8, from: http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm

Stewart, R. A. (2007). Investigating the link between self directed learning readiness and project-based learning outcomes: the case of international Masters Students in an engineering management course. European Journal of Engineering Education, 32, 4, 453–465.

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

Stubbe, H., and Theunissen, N. (2008). *Self-directed adult learning in a ubiquitous learning environment: A*

meta-review. Proceedings of special track on technology support for self organized learners, 5-28.

Thiede, K. (1999). The importance of monitoring and self regulated during multi trial learning. Psychological Bull Rev, 6 (4), 662-667.

Williamson, S. N. 2007. Development of a self-rating scale of self-directed

learning,*Nurse Researcher*, 14, 2, Issues in Research, Thames Valley University, Ealing, London, UK.

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

Winne, P. H., & Stockley, D. B. (1998). Computing technologies as sites for developing self regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice (pp. 106-136). New York: Guilford Press

Zimmerman, B. (1995). self- regulation Involves more than metacognitions: A Social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30 (4), 217- 221

Zimmerman, B., and Lebeau, R. (2000). A commentary on self-directed learning.

In D. H. Evensen and C.E. Hmelo (Eds.), *Problem-based learning: Aresearch perspective on learning interactions* (pp.299-313). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.