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 الاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً، والقيمة التنبؤية لكل من الاندماج الأكاديمى والطموح الأكاديمى في التنبؤ بالاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً، والكشف عن الفروق فى النوع التى تعزى إلى الاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الجامعة فى ســـياق التعليم الهجين. وتكونت عينة الدراســة الأســاســية من (٢١٦) طالباً وطالبة(٥٣ ذكر، ١٦٣ إناث) بمتوســط عمرى قدره ١٨,٠٨ وانحراف معيارى قدره ٠,٩٦ من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس من الشعب العلمية والأدبية بالمســـتوى الأول. وتم اســـتخدام مقياس الاندماج الأكاديمى ومقياس الطموح الأكاديمى ومقياس الإستعداد 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 الاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً والدرجة الكلية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد مقياس الطموح الأكاديمى وأبعاد مقياس الاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً والدرجة الكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى جميع أبعاد الاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً والدرجة الكلية ، وأخيراً أمكن التنبؤ بدرجات أفراد العينة على مقياس الاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً من خلال درجاتهم على مقياس الاندماج الأكاديمى ومقياس الطموح الأكاديمى.

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

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

التوثيق وفقاً لل Apa 7

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

نورا محمد عرفة (*)

مقدمة البحث:

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

وقد ساعد على انتشار هذا النوع من التعلم جائحة كوفيد-١٩ التى 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 التى تطلق على التعلم الهجين مثل التعلم المزيج ، أو المدمج أو الثنائى أو الخليط (أمجد الصباغ، ٢٠١٤) ،إلا أن الباحثة استخدمت فى البحث الحالى 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) التعليم الهجين

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

التوثيق وفقاً لل Apa 7

بأنه أحد الأســـاليب الحديثة للتعلم الإلكترونى يجمع بين مزايا التعلم التقليدى والابتكارات التكنولوجية الحديثة .

وتُظهر نتائج دراســة Lim & Morris (2009) أن أنظمة التعلم الإلكترونى تؤثر بالسـلب على مخرجات التعلم بسـبب غياب دور التفاعل الإنسـانى أو البشـرى بين أطراف الموقف التعليمى. كما تبين دراســة Tang & Chaw (2013) أن اتجاهات الطلاب نحو مقرر التعلم الهجين اختلفت بين الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية ودرجات منخفضة فى جوانب التعلم المختلفة، فالطلاب الذين حصـــلوا على درجات منخفضـــة كان لديهم اتجاهات سلبية نحو التعلم الهجين وهم من الطلاب الذين لا يفضلون العمل الذاتى والأعتماد على انفسـهم، وبالتالى كانوا أقل رضـا عن التعليم الهجين ، وأشـاروا إلى تفضـيل التعلم فى الفصول التقليدية وجهاً لوجه ، وهذا على عكس الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية.

وتشـير نتائج دراسـة Ng (2008) أن التعلم من خلال المواقع الإلكترونية يدعم فكرة التعلم الموجه ذاتياً بما تقدمه بيئة التعلم من وفرة فى المعلومات وسـهولة استرجاعها مع وفرة أدوات البحث والترجمة والكتابة والتعليق بالإضـافة إلى فرصـة تحليل وتقييم ودمج المعلومات للوصـــول لمعرفة جديدة. كما يوضـــح 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 بخاصـيتها الفريدة المتمثلة في الفصـل الجسـدي والاجتماعي للمتعلم عن المعلم أو الخبير وكذلك عن المتعلمين الآخرين ، وأكد أن الطلاب بحاجة إلى الحصـــول على مســـتوى عالٍ من التوجيه الذاتي للنجاح في بيئة التعلم عبر الإنترنت.

ويُعد التعلم الموجه ذاتياً Self-directed learning من بين أفضـــل الطرق الحديثة للتعلم الذى يُنظر إليه على أنه تعلم تحولى انتقلت فيه المســـئولية من المعلم إلى المتعلم الذى يشـارك فى وضـع أهداف التعلم الخاصـة به فى ضـوء خبراته حيث يقرر كيف وأين ومتى يحدث التعلم ، ويعمل على اكتشـاف الموارد اللازمة لتعلمه ،وتقييم ما يحرزه من تقدم (Chou, 2012)، فقد أشارت نتائج دراسة Bagheri et al., (2013) أن الأشخاص الذين يأخذون المبادرة للتعلم يميلون إلى التعلم أكثر وأفضـل من أولئك الذين لا يفعلون ذلك. ويضـيف 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 الأكاديمىAcademic engagement ناتجاً لعمليات الدافعية والتحفيز مما يؤدى إلى انخراط المتعلم فى أنشطة التعلم ويؤثر إيجابياً على التحصيل الأكاديمى وتطوير مهارات الطالب (Reeve, 2013) .

كذلك الطموح Aspiration الذى يُعد من خصائص الشخصية الناجحة الذى يوجه الإنسان وينمى 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 التى يسعى الإنسان إلى تحقيقها (Stutzer, 2004, 107 ؛ أسعد جويد وكاظم عبد الحمزة ،٢٠٢٣، ٤٤٩).ويعزز الطموح الأبنية المعرفية التفاؤلية حول مقدرة الفرد على التعامل مع الضغوطات وإنجاز المهام (Abulaish,2017)، كما يشكل بُعداً مهماً فى الأداء السلوكى الذى يسهم فى تحسين قدرة الفرد على التكيف والنجاح (Al-Hindawee,2002) .**ومن ثم تبدى الباحثة أهمية** التعرف على مدى الإسهام النسبى لكل من الاندماج الأكاديمى والطموح الأكاديمى فى التنبؤ بالاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الجامعة فى سياق التعليم الهجين.

أولاً: مشكلة البحث:

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

فى 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 فى ظل التعلم التقليدى؛ مما أدى لتسهيل التعلم الموجه ذاتياً والذى كان من الصعب الوصول إليه مع نظام التعلم التقليدى خاصة عند طلاب الجامعة وطلاب الدراسات العليا (ياسمين عبد الغنى وعائشة أبو

ســـريع،٢٠٢٣، ٣)، حيث أن من أهم مزاياه أنه يجمع بين الفوائد التى يحققها نظام التعلم التقليدى مثل التفاعل الاجتماعى بين الطلاب والمعلم وبين الفوائد التى يحققها نظام التعليم الإلكترونى مثـل المرونـة فيمـا يرتبط بتوقيـت ومكـان حـدوث التعلم (Delialioglu & Yildirim,2007) .

وقد أشـار (Kerres,2003, 101-113; Maguir,2005,22-24) إلى خمسـة أبعاد أساسية يقوم عليها التعلم الهجين من أهمها "التعلم الذاتى" وهو خبرات التعلم التى يقوم بها المتعلم بنفســه اعتماداً على ســرعته الخاصــة وزمنه الخاص واحتياجاته وميوله ، مثل التدريب بأســتخدام الأقراص المدمجة والدخول على المواقع الإلكترونية عبر الأنترنت ذات الصـلة بالموضـوع. وتتفق نجلاء فارس(٢٠١٣، ٢٤٠) أن التعلم الالكترونى الموجه ذاتياً هو أســلوب تعلم يتم من خلال الانترنت يعتمد على نشــاط المتعلم من حيث تخطيط وتنفيذ التعلم وتحمل المســئولية وضــبط جميع أداءاتة بشــكل ذاتى خال من التوجيه الخارجى . ويعرف خالد العتيبى (٢٠٢٠، ٣٦٦) الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً بأنه عامل مهم جداً فى فهم وتعزيز التعلم الذاتى وهو مقدار ما يمتلكه الفرد من قدرات وسـمات شـخصـية لازمة للتعلم الذاتي.

أما عن الاندماج الأكاديمى ، فقد أشــار Luthans et al.,(2016) أن الاندماج الأكاديمى فى الممارسات التربوية الجيدة يعد أحد أفضـل المنبئات بالتعلم والنمو الشـخصـى وأنه تســتمر تلك الفوائد إلى ما بعد التخرج ويضــاعف فرص اندماجهم فى العمل فيما بعد، كما أوضـــح Hsieh(2014) أن اندماج الطلاب يمكن أن يعوضـــهم عن افتقارهم إلى الاســتعداد للتعلم(Moody ,2019,11) ، وأســفرت دراســة Kuh et al.,(2008) عن ارتباط اندماج الطلاب بالمثابرة ، كما أسفرت نتائج دراسة شيماء عبد العليم(٢٠٢٢) بوجود علاقة ذات دلاله إحصائية بين الاندماج الأكاديمى واليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة.

وكذلك تبين من نتائج دراسة Osama(2016) أن مستوى الطموح ينبىء بالدافعية للتعلم من حيث الانخراط فى أنشطة التعلم والاهتمام بالمعلم وبالمادة العلمية حتى بعد انتهاء الدرس. كما بين Chaunhan (2017) فى نتائج دراســته وجود ارتباط ايجابى بين الطموح الأكاديمى والتحصـيل الدراسـى ،وأوصـى بأن يكون طموح المتعلم موازياً لقدراته واسـتعداداته حتى لا يصـــاب بالإحباط. كما أشـــارت توصـــل حلمى الفيل (٢٠١٧) إلى تأثير مســـتوى

الطموح الأكاديمى على رؤية الطلبة لمختلف المواقف الأكاديمية. الأمر الذي دعا الباحثة إلى دراســـة الاســـهام النســـبى لكل من الاندماج الأكاديمى والطموح الأكاديمى فى التنبؤ بالاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الجامعة فى سياق التعليم الهجين.

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

١-ما إمكانية التنبؤ بالاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً وأبعاده من خلال الاندماج الأكاديمى والطموح الأكاديمى لدى طلاب الجامعة فى سياق التعليم الهجين؟

كما يثير البحث العديد من الأسئلة الفرعية منها:

أ-ما العلاقة بين الاندماج الأكاديمى وبين الاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً وأبعاد كل منهما لدى طلاب الجامعة؟

ب-ما العلاقة بين الطموح الأكاديمى وبين الاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً وأبعاد كل منهما لدى طلاب الجامعة؟

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

د- هل يمكن التنبؤ بالاســـتعداد للتعلم الموجة ذاتياً من خلال الاندماج الأكاديمى والطموح الأكاديمى لدى طلاب الجامعة؟

ثانياً:أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تقصـــى طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث وهى (الاندماج الأكاديمى، والطموح الاكاديمى) والاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً، كما تهتم الدراســـة الحالية باكتشـــاف الفروق بين الجنســـين في الاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً، والقيمة التنبؤية لكل من الاندماج الأكاديمى والطموح الأكاديمى في التنبؤ بالاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الجامعة فى سياق التعليم الهجين.

ثالثاً: أهمية البحث:

وتنقسم أهمية البحث إلى ما يلي:

أولا": الأهمية النظرية:

تتضـــح الأهمية النظرية للبحث الحالي من أهمية المتغيرات محور الدراســـة، حيث يهتم البحث بثلاثة متغيرات هم (الاندماج الأكاديمى ، والطموح الأكاديمى ، والاستعداد للتعلم

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 المفاهيمى. بالإضافة لما سبق اهتمت الدراسة بفئة مميزة وهم طلاب الجامعة فى سياق التعليم الهجين التى تحتاج للعديد من المهارات والقدرات لمواجهة الصعوبات التى 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 الأكاديمى ومقياس الطموح الأكاديمى ومقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب التعليم الجامعة فى 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 فى تصميم برامج إرشادية لتحسين الاندماج الأكاديمى ورفع مستوى الطموح الأكاديمى لدى الشباب الجامعى ، لما له من أثر إيجابى فى نجاحهم الأكاديمى وعلاقاتهم الاجتماعية. أيضاً توجيه نظر المرشدين الأكاديميين بالجامعة إلى إحتواء الطالب الجامعى من خلال التعرف على العوامل المنبئة بتحقيق الاستعداد للتعلم وفق مستحدثات أساليب التعليم والتعلم.

رابعاً: مصطلحات البحث:

تحدد البحث بالمصطلحات التالية:

١-الاندماج الأكاديمى: Academic engagement

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

٢- الطموح الأكاديمى: Academic aspiration

وتعرفه الباحثة بأنه مدى الرغبه فى تغيير الوضع التعليمى الراهن لما هو أفضل من خلال التحمل والمثابرة للتغلب على العقبات لتحقيق الأهداف وتحمل المسئولية والثقة بالنفس والتوجه نحو تبنى أهداف مستقبلية والتخطيط لتنفيذها، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي

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

٤-الاستعداد للتعلم الموجة 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 للتعلم الموجه ذاتياً (إعداد الباحثة).

٥-طلاب التعليم الهجين :Blended learning students

وتعرفهم الباحثة بأنهم متعلمين يستخدمون نظام تعليمى يعتمد على التعلم الإلكترونى بجانب النظام التعليمى التقليدى من خلال استخدام الابتكارات التكنولوجية الحديثة كالموديول moodle لتحقيق تجربة تعلم جديدة أكثر فاعلية للمتعلمين.

خامساً:الإطار النظري:

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

المحور الأول: الاندماج الأكاديمى:Academic engagement

١- مفهوم الاندماج الأكاديمى:

تتنوع المفاهيم الخاصة بمعنى الاندماج الأكاديمى ، 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 فى المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية المختلفة وإتمامها بدقة وإتقان مع بذل الجهد والمثابرة والالتزام بالضوابط والقواعد الموضوعة ومواظبته على حضور المحاضرات والمناقشات العلمية واستثمار طاقاته ودوافعه واستغلال الإمكانات المتاحة للوصول لأقصى قدر من الانجاز.

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

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 قيمًا 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

(1983)Eccles الاختيارات المتعلقة بالإنجاز والتحفيز من خلال (أ) توقعات النجاح (الثقة في القدرات) و (ب) قيم المهمة الذاتية (فائدة/أهمية المهمة)، كما تساعد تفاعلات التوقعات جنبًا 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 حددوها لأنفسهم(Moody ,2019,10).

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

يعرف هذا النموذج الاندماج بأنه حالة ذهنية إيجابية ومُرضية ومتعلقة بالعمل، وتتميز بالحيويةVigor والتفانيDedication والاستيعابAbsorption . كما أنها حالة معرفية عاطفية أكثر ثباتًا وانتشارًا 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(التفانى) 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 أيضًا. 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 المركّز، والعقل الواضح، واتحاد العقل والجسم، والتركيز دون جهد، والسيطرة الكاملة، وفقدان الوعي الذاتي، تشويه الوقت والمتعة الجوهرية. ومع ذلك، عادةً ما يكون التدفق مفهومًا أكثر تعقيدًا يتضمن العديد من الجوانب ويشير إلى تجارب "الذروة" الخاصة وقصيرة المدى بدلاً من حالة

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

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

يرى هذا النموذج الاندماج الأكاديمى بأنه عبارة عن بناء مرن متعدد الأوجه أو الأبعاد ، وهذا البناء يشمل ثلاثة مكونات هى:

- الاندماج السلوكى:Behavioral engagement الذى يعتمد على الاندماج فى الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية أو الأنشـطة اللامنهجية ، ويعتبر حاسـماً لتحقيق نتائج أكاديمية إيجابية ، ولمنع التسرب من التعليم، ويمكن أن يتراوح الاندماج السلوكى من مجرد القيام بالعمل واتباع القواعد والمعايير إلى المشاركة فى مجلس الطلاب.
- الاندماج الانفعالى:Emotional engagement ويتضمن ردود الفعل الإيجابية والسلبية تجاه المعلمين وزملاء الدراسـة والأكاديميين والمؤسـسـة التعليمية ، ويفترض خلق روابط مع المؤسـسـة التعليمية،والتأثير على الرغبة فى العمل ، ويمكن أن يتراوح الاندماج الانفعالى من الإعجاب البسيط إلى التقييم العميق للمؤسسة أو التطابق معها.
- الاندماج المعرفى:Cognitive engagement ويعتمد على فكرة الاسـتثمار ، حيث يتضـمن تركيز الانتباه والتفكير والرغبة فى بذل الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة ، وإتقان المهارات الصـعبة ، ويمكن أن يتراوح الاندماج المعرفى من الحفظ البسـيط إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التى تعزز الفهم والخبرة العميقة.

ومن خلال المكونات الثلاثة يتضـح أن المكون السـلوكى يتعلق بالسـلوكيات الإيجابية والجهد والاندماج الإيجابى، أما الاندماج الانفعالى فيشـمل اهتمامات الطالب وقيمه ومواقفه تجاه التعلم والزملاء وأعضاء هيئة التدريس وانتمائه واعتزازه بالمؤسسة التعليمية، أما الاندماج المعرفى فيتعلق بالدافعية للتعلم والجهد والتنظيم الذاتى للتعلم، وجميع هذه المكونات مرتبطة ببعضها(Fredrick et al., 2004, 60-65) .

-**تعقيب:** ترى الباحثة مما سـبق اختلاف النظريات المفسـرة للاندماج الأكاديمى ، حيث أهتمت نظرية القيمة المتوقعة بالمحددات والاختيارات المتعلقة بالتحفيز والإنجاز،فى حين يصف نموذج الاندماج الأكاديمى ل (2002) Schaufeli et al., طبيعة الاندماج كحالة ذهنية إيجابية ومُرضية ومتعلقة بالعمل، وتتميز بـالحيوية والتفاني والاستيعاب، وبعكس أى حالة مؤقتة أو خاصه، فيشير إلى الاندماج كحالة معرفية عاطفية أكثر ثباتًا وانتشارًا لا تركز على أي شـيء أو حدث أو فرد أو سـلوك معين، أما نموذج الاندماج الأكاديمى

ل(2004) ,.Fredricks et al فيرى الاندماج الأكاديمى كبناء مرن متعدد الأوجه أو الأبعاد ، وهذا البناء يشمل ثلاثة مكونات سلوكية ومعرفية وانفعالية.

النموذج الذي تتبناه الباحثة: نموذج Schaufeli et al.,2002 للاندماج الأكاديمى حيث ترى أنه يتبنى العديد من المتغيرات الإيجابية فى علم النفس كالحيوية والتفانى والامتصاص ، وهى متغيرات تمثل أهمية وحاجة ضرورية لطالب العلم أو المتعلم ليتحمل ويثابر للتغلب على أى عقبة تواجهة فى مسار رحلته التعليمية التى لا تنتهى.

المحور الثاني: الطموح الأكاديمى: Academic aspiration

لقد كانت الاتجاهات الغالبة للعلماء الذين درسوا مستوى الطموح تتجه نحو تعريفه على أساس شرح العملية التى تكشف عنه من حيث الأداء العملى ووصف السلوك بصرف النظر عن توضيح ماهيته ، حيث لم يعرفوه كسمه تنشأ نتيجة للتفاعل الدينامى فى 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 الأكاديمى:

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 أيضًا على السعي إلى حالة مستقبلية إيجابية. ويعرف Goswami (2013, 82) الطموح بأنه ميل نفسى واستعداد داخلى لتحقيق الأهداف المستقبلية، فى حين يحدده Hecht (2013, 175) بأنه كل هدف يضعه الإنسان لنفسه فى أى مجال من المجالات ، ويعمل على تحقيقه سواء فى المستقبل القريب او البعيد.

أما هبه سامى (٢٠١٨، ١٣٠) فتعرف مستوى الطموح بأنه المستوى الذى يتطلع الفرد للوصول إليه ساعياً نحو التفوق والتميز ،ومستبشراً لنفسه بواقع أفضل بناء على وضع أهداف مستقبلية تتناسب مع قدراته وامكاناته 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 فى الحياة والاستفادة من الخبرات التى يمر بها .

وتعرف سهيلة أبو رقيبة (٢٠٢٣، ٢١٨) مستوى الطموح بأنه المستوى الذى يود الفرد أن يحرزه فى أى مناحى الحياة ، والأهداف التى يرغب فى تحقيقها ، وفقاً لاستعداده النفسى

وما يمتلكه من قدرات وإمكانات التى يســـخرها فى تحقيق ذلك.كما تعرف فتحية بلمهدى (٢٠٢٣، ٦٩) مســـتوى الطموح بأنه شـــده الرغبة التى يمتلكها الطالب لتحقيق أهدافه التى 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، كمايمكن تفسيره أيضًا على أنه الاحتمال الشخصي للوصول إلى مستوى معين من التعليم. كما تعرفه أســماء الســيابية وآخرون الطموح الأكاديمى (٢٠٢١، ٢٥) بأنه ما يســعى إليه الطالب من مستوى تعليمى فى المستقبل، وتعرف نورا الحربى (٢٠٢٣، ٣٣٩- ٣٤٠) الطموح الأكاديمى بأنه المستوى الذى يتطلع إليه الطالب ويسعى لتحقيقه من خلال النجاح والتفوق فى دراسته، ويتضـــمن ثلاثـة أبعـاد هم: النظرة للحيـاة والمســـتقبـل، والتفوق الـدراســـى وتحمـل المسئولية،والاعتماد على النفس.

-**تعقيب:** مما سـبق تخلص الباحثة أن الطموح الأكاديمى هو رغبه واسـتعداد داخلى لتحقيق الأهداف المســتقبلية والاســتفادة من الخبرات التى يمر بها والعمل بجد من أجلها من خلال الاعتماد على النفس وتحمل المســـئولية والإيمان بقدرات الفرد، لذا تقوم الباحثة **بتعريف الطموح الأكاديمى بأنه** مدى الرغبه فى تغيير الوضـــع التعليمى الراهن لما هو أفضـــل من خلال التحمل والمثابرة والميل للتغلب على العقبات وتحمل المســـئولية والثقة بالنفس وتبنى أهداف مستقبلية والتخطيط لتنفيذها.

٢-النظريات والنماذج المفسرة للطموح الأكاديمى:

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

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

تم تقديم المفهوم النظرى لمستوى الطموح للمرة الأولى بواسطة Escalona(1940) ثم تم تفصـــيلها بواســـطة Festinger(1942) ، وتســـلط هذه النظرية الضـــوء على أهمية اختلاف دوافع الأفراد في الإنجاز والفشـل فى تحديد مسـتوى الطموح، كما تقترح كيف يمكن تفسـير الطموحات من حيث الاختلافات في النجاح والفشـل. فإن شـعور الفرد بثمن النجاح، و"الخوف من الفشل"، يتزايد ويتناقص مع مستوى الطموح. وذلك من خلال وصـف 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 الفشلthe 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 : وفقًا 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 أيضًا 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 إيجابيًا، وتفسر ذلك كما يلى:

أ- أن النجاح يشجع الشخص على رفع طموحه ، وعلامة النجاح لدى أي فرد هي أن نجد الفرد فخورًا، وراضيًا عن نفسه بإنجازاته، ومستعدًا لمساعدة الآخرين، ويشجع على البحث عن تحديات جديدة، ومستقلًا في نفسه، وواثقًا من نفسه، ومبهجًا وسعيدًا.

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 Bentler & Speckart (1979) :

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 Holland model (1997) :

يعتقد هولاند أن السلوك هو نتاج التفاعل بين الشخصية والبيئة. وأننا نستطيع التنبؤ بأشياء مثل الاختيارات المهنية والتغييرات والإنجاز، وكذلك السلوك الاجتماعي والتربوي، بناء على معرفة شخصية الفرد ونوع البيئة. ووفقاً لذلك فإن الفرد فى بيئة متوافقه هو أكثر طموحاً ورضا 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 جيدًا. 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 الأكاديمى ، حيث تسلط نظرية التكافؤ الناتج الضوء على أهمية اختلاف دوافع الأفراد في الإنجاز والفشل فى تحديد مستوى الطموح، كما تفسر الطموحات من حيث الاختلافات في النجاح والفشل، أما نظرية المجال فأهتمت بناتج النجاح والفشل فى العمل وتأثير ذلك على الفرد، فى حين أهتم نموذج هولاند (١٩٩٧) وجود ستة أنواع من الشخصيات وستة بيئات نموذجية مقابلة، وتفاعل العوامل التى تنتج أنواع الشخصية ، وما تقود إليه هذه العوامل للأفراد إلى تفضيل أنشطة معينة والانخراط فيها أكثر من غيرها، أما نموذج Bentler & Speckart فيرى أن مستوى الطموح هو متغير وسيط بين الموقف تجاه الموضوع والإنجاز.

المحور الثالث: الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياًSelf- directed learning readiness

إن المتعلم هو الأساس فى عمليتى التعليم والتعلم، ويُعد الهدف المستقبلى للعملية التعليمية فى الفكر التربوى الحديث هو تحقيق التعلم للإتقان، والتفوق، والتميز فى جميع المجالات، ويمكن ذلك من خلال توجيه التعليم نحو التعلم الذاتى ،والمستمر مع المتعلم مدى الحياة، وتحويل المتعلم من مستهلك للمعرفة إلى منتج لها.

١-مفهوم الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً:

يعرف Williamson (2007, 70- 71) التعلم الموجه ذاتياً بأنه العملية التى يكون فيها المتعلم مسئولاً عن تخطيط وتنفيذ وتقييم تعلمه الخاص ، ويعمل باستقلالية أو بمساعده الآخرين لتحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقاً. فى حين يعرف Guglielmino & Hillard (2007, 32) المتعلم الموجه ذاتياً بأنه المتعلم الذى يُظهر المبادرة والاستقلالية والمثابرة فى التعلم ، ويتحمل مسئولية تعلمه الخاص ، ويتعامل مع المشكلات على أنها تحديات وليس عقبات ، ويكون قادراً على التنظيم الذاتى ، ولديه درجة عالية من الفضول ، ورغبة قوية فى التعلم والتغيير ، وواثق من نفسه ،وقادر على استخدام مهارات الدراسة، وينظم وقته بشكل جيد ، ويحدد معدل تقدمه فى 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 الذى يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية ، وكفاءة فاعلة لتنمية استعداداته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته ، واستخدام مهارته فى إنجاز عملية التعلم بنفسه ، ويتجه نحو الاستقلالية وتقليل اعتماده على الآخرين وتحمل مسئولية 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 الحالى والإبقاء على الحافز الذاتى واستمراره. ويعرف Nepal & Stewart (2010, 497) التعلم الموجه ذاتياً بأنه يمثل حالة من الاندماج المستمر فى اكتساب وتطبيق وتوليد المعرفة والمهارات فى سياق مشكلات التعلم الخاصة بالمتعلم.

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

وتعرف فاطمة العطاس وعبد المحسن سيف (٢٠٢٠، ٢٨٥) مهارات التعلم الموجه ذاتياً بأنه مجموعة المهارات التى تسعى المعلمات فى تنميتها لدى الطالبات ،لتحقيق الذاتية والاستقلالية فى عملية التعلم. ودراسة Daar & Jemadi (2020) عرفت التعلم الموجه ذاتيًا 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، فى 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 مسؤلياتهم 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، فى حين أن مهارات التعلم الموجه ذاتياً عبارة عن نشاطات عقلية وممارسات سلوكية داعمة للتعلم يكتسبها المتعلم ويطورها خلال مراحل تعلمه. فالإستعداد للتعلم الموجه ذاتياً يُعد 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 يرتكز عليها التعلم الموجه ذاتياً، وهى: تحديد ما يجب تعلمه ، والتعرف على حاجات الفرد للتعلم، وصياغة أهداف التعلم، ووضع الخطط لتحقيق هذه الأهداف، والتنفيذ الناجح للخطط، والتقييم الذاتى لفعالية التعليم. وهذه الأنشطة تتوافق مع الأنشطة التى يشارك فيها المتعلم قبل وأثناء وبعد التعلم الموجه ذاتياً. فى حين يعرف Fisher & King (2010,44) التعلم الموجه ذاتيًا (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 يلى:

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

ب-**الرغبة فى التعلم:** بأنها تشير إلى إرادة الفرد لتعلم معلومات جديدة والاستمتاع بذلك ، وشعوره بحاجته للتعلم والدراسة ،والسعى دائماً للبحث عن الأسباب والاستمتاع بالتحدى للمعرفه ،وتقييم الأفكار الجديدة بشكل نقدى .

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

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

وتتبنى الباحثة تعريف Fisher & King(2010) للاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً وأبعاده فى إعدادها لمقياس الدراسـة ، حيث يرى أن الاسـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً يوجد لدى الأفراد بدرجات معينة ، وأن الكفايات التى يتطلبها ذلك النوع من التعليم يمكن تطويرها من خلال الأبعاد التى قام بتحديدها.

٣-خصائص المتعلمين ذاتياً:

ويشـير Murray (2010, 7) بعض الخصـائص النفسـية للمتعلمين المتضـمنة فى الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ، وهى : المبادأة والاستقلال ، والمثابرة فى التعلم ، وتقبل الفرد للمسـئولية عن تعلمه، والانضـباط الذاتى، وحب الاسـتطلاع والفضـول، والقدرة العالية على التعلم باستقلالية، والاستمتاع بالتعلم، والميل لأن يصبحوا موجهين نحو الهدف، والميل لرؤية المشكلات على أنها تحديات وليست معوقات.

وقد اشــارت نتائج دراســة (Findley,2009 ; Mega et al., 2014) أن المتعلم الموجه ذاتياً يمتلك العديد من الخصـــائص كالدافع والقدرة على تحديد وتحقيق أهداف التعلم من خلال الاســتخدام الفعال لإســتراتيجيات التعلم ، وفهم ومراقبة وإدارة وتقييم وتأمل تعلمه الخاص. كما يشـير Merriam & Bierema(2014) بأنه عامل أسـاسـى لتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب ويمكنهم من التحكم فى تعلمهم من خلال تحديد ماذا، وكيف يتعلمون ، مع أو بـدون دعم الآخرين، ويضـــيف Carter (2015) أنـه يؤدى إلى زيـادة معـدلات احتفاظهم بالمعلومات.

٤-النماذج والنظريات المفسرة للاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً:

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

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

أ-**التحكم التدريســى** :الذى يشـــير إلى درجة الحرية التى يتمتع بها الفرد فى تحديد أهداف التعلم، وتحديد مصادر التعلم، وأساليب تقييم مخرجات التعلم.

ب-**التحكم الدافعى:** ويشـير إلى إرادة ودافعية الفرد للحفاظ على التعلم النشـط ، ومسـاندة

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

ب-نموذج كـانـدى للتعلم الموجـه ذاتيـاً : Candy's Four-Dimensional Model(1991)

وخلص إلى أن التعلم الموجه ذاتياً كمفهوم شـامل، يشـمل أربعة أبعاد:التوجيه الذاتي "كسـمة شخصية (الاستقلالية الشخصية)؛" "التوجيه الذاتي" باعتباره الرغبة والقدرة على إجراء التعليم الخاص (الإدارة الذاتية)؛ "التوجيه الذاتي" كوسـيلة لتنظيم التدريس في البيئات الرسـمية (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 كاندي هو أول نموذج ذكر أنـه قد يختلف التوجيـه الـذاتي للمتعلمين بـاختلاف مجـالات المحتوى المختلفـة. ومع ذلـك، هنـاك عناصـر مفقودة من النموذج. على سبيل المثال،لا يصـف النموذج مدى أهمية التعلم الموجه ذاتياً في سـياقات التعلم المختلفة مثل التعلم في الفصـول الدراسـية أو التعلم عبر الإنترنت(Candy, 1991, 23).

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

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

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

- **الإتجاه الثاني:** يشـار إلى التعلم الموجه ذاتياً كهدف،والذى 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 السـياق في النموذج محدود نوعًا ما. وتم تعريف السـياق الاجتماعي بأنه مؤسـسـات مادية مختلفة حيث يحدث التعلم،مثل كليات المجتمع والمكتبات والمتاحف(Brochett & Hiemstra, 1991, 24) .

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

يتضمن نموذج Garrison لـــلتعلم الموجه ذاتياً وجهات نظر تشير له كسمة شخصية بالإضـــافة إلى عملية تعليمية. ووفقًا لهذا النموذج يتم تحقيق التعلم الموجه ذاتياً من خلال ثلاثة أبعاد تتفاعل مع بعضـها البعض: الإدارة الذاتية، والمراقبة الذاتية، والتحفيز في البيئات التعليمية. وتتضمن الإدارة الذاتية استخدام المتعلمين لمصادر التعلم في سياق التعلم، وكذلك تتضـــمن ســـيطرة المتعلمين على ســـياق التعلم للوصـــول إلى أهدافهم التعليمية. ويركز هذا النوذج على استخدام الموارد، واستخدام استراتيجيات التعلم، والدافعية للتعلم.وأوضح كذلك أن التحكم في المتعلم لا يعني الاســـتقلال، بل التعاون مع الآخرين ضـــمن الســـياق. من هذا المنظور يتضـــح أن نموذج جاريســـون قد ركز على التعلم الموجه ذاتياً كعملية، كما أدرك أيضًا عامل السياق في نموذجه حيث حدد الإدارة الذاتية للموارد في سياق معين. ومع ذلك، كان دور السياق سطحيًا إلى حد ما حيث لم يكن التفاعل الديناميكي بين سياق التعلم والتعلم الموجه ذاتياً واضحًا (Song & Hill, 2007, 29).

هـ- النموذج المفاهيمى للتعلم الموجه ذاتياً فى 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 أشـــار إليه معظم العلماء في أدبيات التعلم الموجه ذاتياً. فى حين يتميز هذا النموذج بإضـــافه بعدًا ثالثًا – ســـياق التعلم – للإشـــارة إلى تأثير العوامل البيئية على SDL. وتلك الأبعاد الثلاثة كما يحددها Song & Hill (2007, 30- 31) :

-**سمات الشخصيةPersonal Attributes** : وتشير إلى دوافع المتعلمين وقدرتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم ، كما تشمل أيضًا 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.

-**العملياتProcesses** : وتشـــير إلى عمليات التعلم المســـتقلة للمتعلمين، وعلى وجه التحديد، تتجلى استقلالية المتعلم في المقام الأول في عملية تخطيط ورصد وتقييم تعلم الفرد. ويُنظر إلى اســتقلالية المتعلم في عمليات التعلم على أنها ســلســلة متصــلة. واعتمادًا 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).

-**السياقContext** : 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 المسئولية الشخصية و النموذج المفاهيمى للتعلم الموجه ذاتياً فى بيئات الانترنت ونموذج Garrison حيث يتفقوا فى النظر للتعلم الموجه ذاتياً كسمة شخصية وعملية تعليمية. فى حين خلص نموذج كاندى 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 التدريسى ، والتحكم الدافعى.

سادساً:دراسات سابقة:

من خلال فحص الأدب السيكولوجي 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 للتعلم الموجه ذاتياً والاندماج الأكاديمى : نذكر منها دراسة An et al., (2019) التى هدفت استكشاف أثر الاندماج الأكاديمي والميل النفسي السلبي على القدرة على التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية، كذلك استكشاف القدرة على التعلم الموجه ذاتيا والعوامل المؤثرة عليها لدى طلاب المرحلة الجامعية. تم جمع البيانات من ١٩٦ طالبًا جامعيًا، بمتوسط عمرى الطلاب ٢١,٦١±٢,٤٠ سنة و٥٦,٦% منهم طلاب ذكور. تم تقييم الاتجاه النفسي السلبي والاندماج الأكاديمي والقدرة على التعلم الموجه ذاتيًا باستخدام استبيان منظم. أظهرت أهم النتائج أن متوسط درجات الاندماج الأكاديمي والقدرة على التعلم الموجه ذاتيًا ٣,٠١ ± ١,١٤ و ٣,٤٦ ± ٠,٥٠ على التوالي. بعد التحكم في المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية، كان الاتجاه النفسى والاندماج الأكاديمي منبئين مهمين لقدرة التعلم الموجه ذاتيًا (β=.64، p<.001؛ β=-.13، p=.021، على التوالي). وقد فسر هذا النموذج ٥٣,٦% من التباين في القدرة على التعلم الموجه ذاتياً.وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاه النفسى والاندماج الأكاديمي يؤثر على القدرة على التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية، أحدهما بطريقة سلبية والآخر بطريقة إيجابية.

فى 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 ٢١,٨% من التفسير.

وأجريت دراسة Sepahvand et al., (2022) بهدف التنبؤ بالإندماج 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 ذاتيًا) 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 بإندماجهم في التعلم عبر الإنترنت. علاوة على ذلك، تم تعزيز التأثير الإيجابي لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا على إندماج الطلاب في التعلم عبر الإنترنت إلى حد كبير من خلال تأثيرات الوساطة للمشاعر الأكاديمية الإيجابية .

ثانياً: دراسات تناولت الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والطموح الأكاديمى : 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 الأكاديمى ومستوى الطموح والإبداع وحب الاستطلاع والرضا عن الحياة، وأشارت النتائج أن التعلم الموجه ذاتياً يرتبط ارتباطاً موجباً دالاً بكل من الأداء الأكاديمى 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 تتبئ بالتعلم الموجه ذاتياً لدى الموظفين ذوي

المؤهلات المنخفضـــــة، وكـان من أهم تلـك المتغيرات المنبئـة (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 مســـتوى الموظف الفردي، كانت الشـــخصـــية الاسـتباقية (الميل إلى اتخاذ مبادرة شـخصـية في مجموعة واسـعة من الأنشـطة والمواقف)، والســعي من أجل العمل المعرفي، ومبادرة التعلم الســابقة، وتنوع المهام، وإمكانات النمو في الوظيفة، تنبئ بشكل كبير بــالتعلم الذاتي. كما أخذ الطموح الوظيفي للموظف بعين الاعتبار من حيث تأثيره على توجه الموظف نحو التعلم والتطوير، وشـمل الطموح السـعي وراء العمل المعرفي (مدى قدرة الموظف على تحقيق ذلك)، وتفضـــيل القيام بأعمال معرفية وطموح التنقل (السـعي وراء شـيء معين) أو الموقف الوظيفي مع مرور الوقت، والتى كانت بمثابة تنبؤات مهمة للتعلم الموجه ذاتيًا وخاصه الطموح للتنقل.

واســـتهدفت إيناس الســـيد (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 ذاتيا /قائم على الإتقان)، ومســـتوى الدافعية، وقد تكونت عينة البحث من (١٢٠) طالبا وطالبة من طلاب الدبلوم العام في التربية. واشتمل البحث على عده أدوات أهمها مقياس الطموح الأكاديمي. وقسمت العينة إلى أربع مجموعات تجريبية متكافئة، ودلت النتائج على وجود دلالة إحصـائية لتأثير التفاعل بين نمطي التعلم المدمج (موجه ذاتيا/ قائم على الإتقان) ومستوى الدافعية (مرتفع /منخفض) في مهارات إنتاج الإنفو جرافيك، ووجود دلالة إحصـــائية لتأثير التفاعل بين نمطي التعلم المدمج (موجه ذاتيا/ قائم على الإتقان) ومسـتوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في تنمية الكفاءة الذاتية وتنمية مستوى الطموح الأكاديمي، بالإضافة لتفوق المجموعة الثالثة (التعلم المدمج قائم على الإتقان/ مرتفعي الدافعية) على باقي المجموعات في التطبيق البعدي لكل أدوات البحث.

ثالثاً : دراســات تناولت الاســتعداد للتعلم الموجه ذاتياً مع بعض المتغيرات لدى عينه من طلاب الجامعة أو الشريحة العمرية مجال البحث، نذكر منها: دراسة فريال عثمان وآخرون (٢٠١٠) التى هدفت تقييم درجة الاستعداد لممارسة التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث(٢٠٠) طالب وطالبة. تم اســتخدام مقياس الاســتعداد للتعلم الموجه ذاتياً، وقد أسفرت النتائج على أن درجة استعداد الطلبة لممارسة التعلم الموجه ذاتياً كانت كبيرة بشكل عام، وكان متوسط أداء الطلبة كبيراً فى غالبية المجالات، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى 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 دلاله إحصائية على مجال مقاومة العجز المتعلم تعزى لاختلاف المستوى الدراسى للطالب لصالح طلبة السنة الثانية، كما تبين وجود علاقة ارتباطية طردية وموجبة بين مجالات الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والمعدل التراكمى ، وكانت ذات دلاله إحصـــائية مع المجالات التالية: مقاومة العجز المتعلم، ومهارات التعلم، والثقة بالقدرة على التعلم، والبحث عن المعلومات.

وقامت دراسة خالد العتيبى(2015) بالتعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من: مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وأســاليب التعلم والتحصــيل الدراســي على عينة عشوائية من (١٤٠) طالبا في كلية المجتمع بجامعة الملك سعود ؛ وذلك من خلال نمذجة العلاقة الســببية بينها. تم تطبيق بعض المقاييس أهمها :مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيا لويليامسون (2007)، ومقياس أساليب التعلم المعدل لإنتوستل وتايت (١٩٩٤). وقد أظهرت نتائج الدراســة أن مســتوى امتلاك عينة الدراســة 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 أيضــاً أن التأثير المباشــر لأســاليب التعلم باســتثناء الأســلوب الإســتراتيجي في التحصــيل 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 فى 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 للتعلم الموجه ذاتيًا من خلال تحليل الانحدار الخطي المتعدد واختبارات الارتباط بين النجاح الأكاديمي والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً، وذلك على مجموعة سكانية مكونة من (١١٨) متعلماً مسجلين في مختلف الدورات التدريبية عبر الإنترنت، أستخدمت الدراسة مقياس الاستعداد للتعلم 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 إيجابى ذو دلالة إحصائية بين درجات ما قبل الدورة وما بعدها على مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً، كما كان هناك علاقة بين درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والتحصيل الأكاديمي ، مما يعني أن الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً هو عامل رئيسي للنجاح الأكاديمي في سياقات التعلم عبر الإنترنت، فى حين أنه تم الإبلاغ عن وجود علاقة سلبية بين درجة التقرير الذاتي ودرجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً.

وسعت دراسة Chan(2018) إلى استكشاف مدى استعداد الطلاب للتعلم الموجه ذاتيًا واستخدامهم للفيديو للتعلم الموجه ذاتياً في المنصات القائمة على الفيديو عبر الإنترنت باستخدام أسلوب المزيج التفسيري المتسلسل، شارك (٣٠٩) طالب من طلاب 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 الضرورى أن يكون الطلاب قادرين على تعظيم إمكانات منصة الفيديو للمشاركة في أنشطة التعلم الموجه ذاتياً لتحقيق أهداف التعلم.

وقارنت دراسة Cavusoglu (2019) بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والاستعداد للتعلم 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 للتعلم الموجه ذاتياً ومقياس الاستعداد للتعلم عبر الإنترنت). أشارت النتائج أنه على الرغم من وجود اختلاف كبير في درجات مقياس الاستعداد للتعلم

الموجه ذاتياً، لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية في متوســـط درجات أبعاد مقياس الاســتعداد للتعلم عبر الانترنت بين طلاب كليات الضــيافة والســياحة ومحترفي الصــناعة. أخيرًا، تم اختبار العلاقة بين درجة الاســتعداد للتعلم الموجه ذاتياً وأبعاد مقياس الاســتعداد للتعلم عبر الانترنت بين طلاب كليات الضــيافة والسـياحة ومحترفي الصـناعة، وتم الإبلاغ عن وجود علاقة هامة وإيجابية بين هذه المتغيرات.

وتناولت دراســة Geng (2019) آثار التعلم الموجه ذاتيًا، والاســتعداد التكنولوجي، ودافعية التعلم على الوجودات الثلاثة (الاجتماعية والتدريســية والمعرفية) بين الطلاب الذين يدرسون موضوعات في إعدادات التعلم الأساسي وغير التعلمي (NBL). أشارت النتائج إلى أن بيئة التعلم القائم على التعلم المدمج أو الهجين (BL) توفر تســهيلًا جيدًا للمشـــاركة الاجتماعية للطلاب في الفصـــل. كما يلعب الاســـتعداد التكنولوجي للطلاب دورًا أقوى في التأثير على حضـور التدريس في بيئة التعلم القائم على التعلم مقارنة ببيئة NBL. تشـير هذه النتائج إلى أن إعداد بيئة تعلم قائم على التعلم الهجين أو المدمج المناســـب يخلق مجتمعاً متماســكاً ويعزز التعاون بين الطلاب. يمكن أن يؤدي التدريب المســبق 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 الفصـــل الســـادس تمريض والبالغ عددهم ٣٢ طالباً كعينة للبحث. وفي الوقت نفسه لغرض الدراسة النوعية تم اختيار ٦ طلاب بشكل هادف. أظهرت النتـائج أن معظم طلاب التمريض (٧١,٩%) طبقوا التعلم الموجـه ذاتيًـا في تعلم اللغـة الإنجليزية لأغراض محددة (ESP). علاوة على ذلك، فهي مدعومة بنتائج الدراســة النوعية التي تم تفصـــيلها ووصـــفها بناءً على عمليات التعلم الموجه ذاتياً وهي ١) الوعي بالتعلم الذاتي، ٢) التخطيط للتعلم، ٣) هدف التعلم، ٤) الانضـــباط للتعلم، ٥) الثقة بالنفس، ٦) الاجتهاد في التعلم، و ٧) الأصـالة. وكانت النتائج عبارة عن اقتراحات لتطبيق التعلم الموجه ذاتياً في تعلم اللغة الإنجليزية لغرض محدد في برنامج دراســـة التمريض من خلال معرفة

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

وهدفت دراسة Downes (2020) وصف العلاقة بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً SDLRS والتحصيل الأكاديمي بين طلاب كلية المجتمع المسجلين في دورات نجاح الطلاب. تم جمع البيانات من عينة مكونة من ٣٥ طالبًا من طلاب كلية المجتمع المسجلين في دورات دراسية. تم استخدام مقياس الاستعداد للتعلم 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 للتعلم الموجه ذاتيًا (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 والبكالوريا التقليدية وبرامج البكالوريا 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 البكالوريا التقليدية في الدرجات الإجمالية. بالإضافة إلى ذلك، في الفئة الفرعية للرغبة في التعلم، سجل طلاب درجة الزمالة ودرجة البكالوريا المتسارعة درجات أعلى إحصائيًا من طلاب درجة البكالوريا 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 ذاتيًا، وجرد الوعي ما وراء المعرفي،

ومقياس الاستعداد للتعلم عبر الإنترنت لجمع البيانات من ٨٣٤ معلمًا 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 للتعلم 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 للتعلم عبر الإنترنت.

فى 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 تمريض من أربع كليات تمريض في ثلاثة بلدان، كما استخدمت إصدار الكلية لمقياس التحفيز الأكاديمي ومقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا لتعليم التمريض لجمع البيانات.اظهرت النتائج تلقى الدافع الخارجي أعلى متوسط، كما أظهر معظم طلاب التمريض استعدادًا لـ SDL، في حين تم تصنيف "الرغبة في التعلم" على أعلى بعد من استعداد SDL. كما وجد اختلافات كبيرة في الدوافع الجوهرية والخارجية لطلاب التمريض بين البلدان الثلاثة. أخيراً، كان البلد والجنس والدوافع الجوهرية بمثابة تنبؤات مهمة لاستعداد طلاب التمريض لـ SDL، فقد كان الإناث أكثر استعداداً للتعلم من الذكور ، كما أشارت النتائج تأثر الاستعداد لـ SDL بمجال التحفيز الداخلي. ولذلك، فإن طلاب التمريض الذين يتمتعون بمستويات أعلى من التحفيز الجوهري هم متعلمون استباقيون لـ SDL.

وهدفت دراسة Gulley(2022) تحديد العلاقة بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً SDLR ومدة التوظيف وبرنامج المشاركين .أعتمدت الدراسة على الإيمان بأن SDLR هو أساس التعلم المستمر في الوظيفة، كما كان مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لتعليم التمريض (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 للتعلم 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 اســـتعداد ليكونوا متعلمين ذاتيين خارج الكلية. ومع ذلك، لم يكن هناك ارتباط تنبؤي بين SDLR وطول فترة العمل.

وقامت دراســـة خالد الرقاص وندى المقوشـــى (٢٠٢٢) بالتعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات المتفوقات دراســـياً بجامعة الملك سعود، ومعرفة درجة امتلاك الطالبات المتفوقات دراسياً لمهارات التعلم الموجه ذاتياً ومستوى فاعلية الذات الأكاديمية لديهن، والكشف عن الفروق تبعاً للتخصص (الصحى، والعلمى، والإنســـانى)، وإمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من خلال مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وتم اســـتخدام مقياس عده مقاييس أهمها مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً إعداد Williamson 2007 ترجمة العتيبى (٢٠١٥)، وذلك على عينة من (٣٤٠) طالبة، وأسـفرت أهم النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلاله إحصـائية بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وفاعلية الذات الأكاديمية، وأن درجة امتلاك الطالبات المتفوقات دراســياً لمهارات التعلم الموجـه ذاتياً كانت مرتفعة، وأنـه لا توجد فروق فى مهارات التعلم الموجـه ذاتياً تعزى إلى اختلاف التخصـــص، كما بينت النتائج إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من خلال مهارات التعلم الموجه ذاتياً.

وأجريت دراســـة(2022) ,.Khodaei et al لتحديد تأثير الفصـــول الدراســـية المعكوســة عبر الإنترنت على اسـتعداد طلاب التمريض للتعلم الموجه ذاتيًا والوعي ما وراء المعرفي.اعتمدت الدراسـة على توظيف ٣٤ طالبًا في السـنة الثانية من مدرسـة التمريض في مقاطعة لورســـتان غرب إيران. تم اســـتخدام التعلم غير المتزامن عبر الإنترنت والفصـــول الدراسية المعكوسة عبر الإنترنت خلال الأسابيع الثمانية الأولى والثانية من الفصل الدراسي، على التوالي. قام الطلاب بملء مقياس الاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتيًا وجرد الوعي ما وراء المعرفي عبر الإنترنت قبل الفصـل الدراسـي وفي منتصـفه وفي نهايته. أشـارت النتائج أن متوسط درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا زاد بشكل ملحوظ بعد الوصول المفتوح بعد تطبيق الفصـول الدراسـية المعكوسـة عبر الإنترنت، بلغ متوسـط درجات الطلاب للاسـتعداد للتعلم الموجه ذاتيًا ١٦٢,٠٣ (٢١,٧٧) ، مما يؤكد تحسنهم الكبير مقارنة بما قبل التدخل. أشارت

مقارنة متوســـط التغيرات في درجات كلا الطريقتين إلى أن تنفيذها لم يؤد إلى فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـط الدرجة الإجمالية للوعي ما وراء المعرفي والدرجة الإجمالية المتوسطة للاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا.

وهدف محمد إبراهيم (٢٠٢٢) إلى دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من جودة المناخ الجامعي المدرك والكفاءة الأكاديمية كمتغيرين مســـتقلين والذكاء الوجداني ووضـــوح نواتج التعلم المســـتهدفة كمتغيرين وســـيطيين والتعلم الموجه ذاتيا كمتغير تابع تم اســـتخدام بعض المقاييس من أهمها مقياس التعلم الموجه ذاتياً، وذلك على عينة تكونت من (٩٣٥) طالبا وطالبة، توصـــلت أهم النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية طردية بين متغيرات البحث موضـــع الدراســـة، ووجود تأثيرات مباشـــر موجبة لكل من: ووضـــوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتياً. وجود تأثيرات غير المباشـــــر موجبة لكل من: الكفاءة الأكاديمية على وضـــوح نواتج التعلم والتعلم الموجه ذاتياً، وجودة المناخ الجامعي المدرك على وضـــوح نواتج التعلم والتعلم الموجه ذاتياً، والذكاء الوجداني على التعلم الموجه ذاتياً، توافر حســـن 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 للتعلم الموجه ذاتياً (SDLR) بين الطلاب طب الأســنان في جامعة فلوريدا أتلانتيك من خلال اســتطلاعًا عبر الإنترنت ، وما إذا كان مســـتوى SDLR الخاص بهم ســـيختلف بناءً على العمر والجنس والعرق/ العرق والكلية / التخصـــص وســـنة الدراســـة.تكونت العينة من ١٥٥ طالبًا ، وتم استخدام مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لـــ Fisher et al.,(2001) وسبعة أسئلة ديموغرافية. أظهرت النتائج وجود موقف إيجابي لدى طلاب الجامعة تجاهSDLR ، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية في مســـتوى SDLR بين المشـــاركين على أســـاس العمر والعرق وسنة الدراسة. فى 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 للتعلم المســـتدام من حيث التعلم الموجه ذاتياً بُناء على بيانات البحث التي تم إجراؤها. أجرى

المؤلفون استطلاعاً للمستجيبين، حيث قاموا بدراسة تصور طلاب الجامعة التقنية للمؤشرات الأساسية للتعلم الموجه ذاتياً. وأظهر تحليل البيانات التي تم الحصول عليها مدى فهم طلاب الجامعة التقنية وتطوير استعدادهم للتعلم 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 المماطلة 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 المماطلة، 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 الآتى:

١) وجود علاقة ارتباطية موجبه بين الاندماج الأكاديمى والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً أسفرت عنها الدراسات كدراسة (An et al., 2019 ; Sepahvand et al.,2022 ; Li et al.,2023).

٢) وجود علاقة ارتباطية موجبه بين الطموح الأكاديمى والاستعداد للتعلم 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 للتعلم الموجه ذاتياً تعزى إلى النوع ، فمنها ما أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى إلى النوع كما في دراسة (Downes,2020 ;Alghtani,2023)، ومنها ما توصل لوجود فروق لصالح الذكور كما في دراسة (فريال عثمان وآخرون، ٢٠١٠؛ محمد إبراهيم ، ٢٠٢٢)، كذلك توصل بعض الدراسات لوجود فروض 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 النسبى لكل من الاندماج الأكاديمى والطموح الأكاديمى فى التنبؤ بالاستعداد للتعلم 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 التالى:

١- توجد علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية على أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمى ودرجاتهم على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً.

٢- توجد علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس الطموح الأكاديمى ودرجاتهم على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً.

٣- توجد فروق إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للنوع (ذكور- إناث) على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً.

٤- يمكن التنبؤ بالاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً من خلال أبعاد الاندماج الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى لدى طلاب الجامعة .

ثامناً:إجراءات البحث: -

تحددت إجراءات البحث الحالي بطبيعة المنهج المُستخدم وعينة الدراسة والأدوات المُستخدمة لمتغيرات البحث موضوع الاهتمام.

١-منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفى التنبؤى؛ باعتباره المنهج المناسب لطبيعة البحث. وتضمنت متغيرات الدراسة على متغيرات مستقلة ،وهى: (الاندماج الأكاديمى، والطموح الأكاديمى) وهى المنبئات أو المتنبىء من خلالها، ومتغير تابع واحد محك وهو: (الاستعداد للتعلم الموجة 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 وهى(الاندماج الأكاديمى والطموح الأكاديمى).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 عمرى قدره ١٨,١٩ وانحراف معيارى قدره ٠,٨٧، من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس من الشعب العلمية والأدبية بالمستوى الأول، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

- **عينة الدراسة الأساسية:**

تكونت من (٢١٦) طالباً و طالبة(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، بهدف التحقق من فروض الدراسة.

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

وراعت الباحثة عند إعداد مقاييس الدراسة الحالية ما يلي:

-الاعتماد على مراجعة الإطار النظرى 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 العلمى فقط.

طريقة الاستجابة والتصحيح للمقاييس:

أما عن طريقة الاستجابة فتكون عن طريق وضع علامة(√) أمام الاختيار المناسب من وجهه 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=٣، تنطبق إلى حد ما=٢، لا تنطبق تماماً=١. 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 الأكاديمى (إعداد: الباحثة) (ملحق: ١)

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس، وذلك بإتباع الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد أبعاد الاندماج الأكاديمى:

تم تحديد أبعاد الاندماج الأكاديمى التي تبنتها الدراسة كما يتضمنها المقياس الحالي بُناء على:

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

- مقياس الاندماج الذى اعده Schaufeli et al., (2002) وقام بعمل صورتين منه: صورة للاندماج فى العمل ، وصورة للاندماج الأكاديمى، 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 بندًا.
- مقياس الاندماج المستدام فى التعلم عن بعد Sustainable engagement in e-learning الذى أعده Lee, et al., (2019) والذى تكون فى صورته النهائية من (٢٤) بنداً ، ويتكون من ستة أبعاد وهم: الدافعية النفسية، واندماج الأقران، وحل المشكلات المعرفية، والتفاعل مع الأساتذه، والدعم المجتمعى، إدارة التعلم. ويتم الاستجابة وفق تدرج خماسى من "لا ينطبق أبداً" إلى "ينطبق تماماً".

- مقياس الاندماج الاكاديمى لطلبة الجامعة الذى أعده Freda et al., (2021) ، وتكون فى صورته النهائية من (٢٩) بنداً، ويتكون من ستة أبعاد هم (قيمة الجامعة والشعور بالانتماء لها، تصور القدرة على الاستمرار فى الجامعة، قيمة المسار الجامعى ، الاندماج مع أساتذة الجامعة، الاندماج مع أقران الجامعة، العلاقات بين الجامعة وشبكة العلاقات القريبة.
- مقياس الاندماج الأكاديمى الذى أعده أسامة عطا ومها حسن(٢٠٢٢)، والذى تكون فى صورته النهائية من (٣٨) بنداً، ويتكون من ثلاثة أبعاد هم:الاندماج المعرفى، الاندماج السلوكى ، الاندماج الانفعالى ،وتتم الإجابة بين خمس بدائل هم (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).
- مقياس الاندماج الأكاديمى الذى أعده حسين طاحون وآخرون(٢٠٢٣)،والذى تكون فى صورته النهائية من (٣٦) بنداً،وتكون من ثلاثة أبعاد هم:الاندماج السلوكى والاندماج المعرفى والاندماج الوجدانى،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)، الذى يعرف الاندماج الاكاديمى بأنه: حالة ذهنية إيجابية متعلقة بالعمل تتميز بالحيوية والتفاني والاستيعاب. ويمكن تقسيم هذا التعريف ثلاثة أبعاد هما :الحيوية، والتفانى،والاستيعاب. وتكون المقياس في صورته الأولية من (١٩) عبارة.

- البُعد 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 الثانى: التفانى: 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 الاكاديمى:

مؤشرات صدق البنية لمقياس الاندماج الاكاديمى:

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

جدول ١

تشبعات مفردات أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمى باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الحيوية	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	–	–	–
التفانى	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 الأكاديمى كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، و قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمى. ويوضح جدول (٢) مؤشرات صدق البنية لمقياس الاندماج الأكاديمى:

جدول ٢

مؤشرات صدق البنية لمقياس الاندماج الأكاديمى

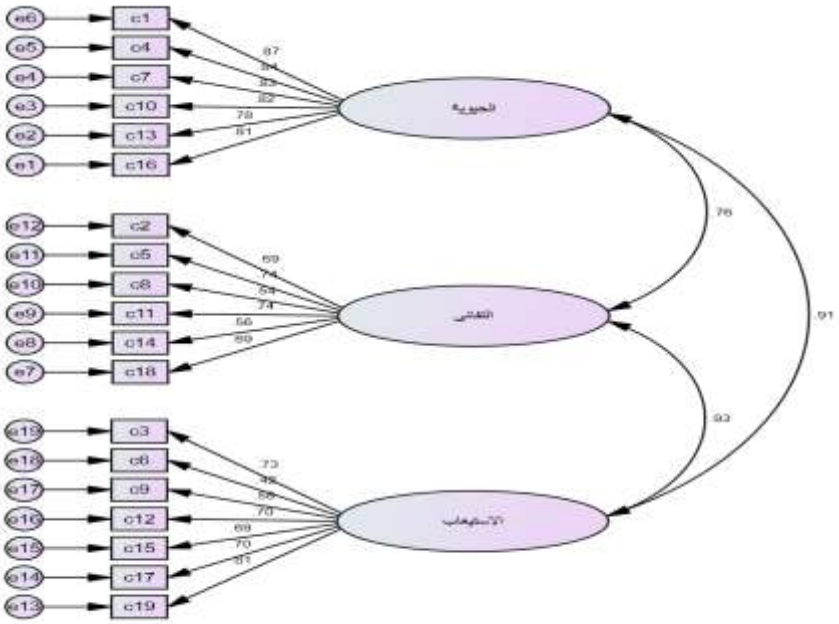
المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	٤٣٥,٠٨	
مستوى الدلالة	دالة إحصائياً عند ٠,٠١	
DF	١٤٩	
CMIN/DF	٢,٩٢	أقل من ٥
GFI	٠,٩١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩٠	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) 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 $\chi 2$ للنموذج = ٤٣٥,٠٨ بدرجات حرية = ١٤٩ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، و كانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية = ٢,٩٢ ، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.91، NFI= 0.90، IFI= 0.94، CFI= 0.92 ، RMSEA= 0.08) ، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي

التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمى. ويمكن توضـــيح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لبنية أبعاد الاندماج الأكاديمى من خلال شكل (١) :

شكل ١

البناء العاملى لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمى



- ثبات المقياس :

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

جدول٣

ثبات مقياس الاندماج الأكاديمى و المقياس ككل

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

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

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

الاتساق الداخلي :

تم حســابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه وجدول (٤) يوضح هذه المعاملات:

جدول ٤

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاندماج الأكاديمى

الحيوية		التفانى		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 الذى يؤكد الاتســاق الداخلي للمقياس، كما تم حســاب الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس و كانت النتائج كما بجدول (٥):

جدول ٥

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الأكاديمى والدرجة الكلية

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

** دال عند ٠,٠١

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

ب–مقياس الطموح الأكاديمى (إعداد: الباحثة) (ملحق: ٢)

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

– الإطار النظري والتعريفات المختلفة للطموح الأكاديمى، والدراسات السابقة المتصلة بها.

– بعض المقاييس التي تناولت الطموح الأكاديمى ، ومن أهم هذه المقاييس:

- مقياس مستوى الطموح والذى أعده محمد عبد التواب وسيد عبد العظيم (٢٠٠٥) ، تكون فى صـورته النهائية من ٣٦ بنداً، ويشـمل أربعة أبعاد هم (التفاؤل، والمقدرة على وضـع الأهداف، وتقبل الجديد، وتحمل الإحباط)، ويتضـمن خمس استجابات هى (موافق جداً، موافق، محايد، معارض، معارض جداً).
- مقياس الطموح الأكاديمى والذى اعده إســلام عمارة (٢٠٢٠)، تكون فى صـــورته النهائية من (٢٧) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هم (النظرة المســـتقبلية، تحمل المسئولية، التعامل مع الأهداف، الميل للكفاح والمثابرة)، وتتم الاستجابة بين خمس بدائل هم (موافق جداً، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق مطلقاً).
- مقياس الطموح الأكاديمى والذى أعدته دعاء البربرى ومتولى قاسم (٢٠٢٣)، تكون فى صورته النهائية من (٤٠) عبارة ، تشمل أربعة أبعاد وهم(وضع أهداف مهنية، المثابرة المهنية، تحمل المسـئولية المهنية، التفوق العلمى)، ويتم الاسـتجابة ما بين (موافق بشدة، موافق، أحياناً، غير موافق، غير موافق بشدة).

الخطوة الثانية: إعداد المقياس:

قامت الباحثة بإعداد الصـــورة الأولية للمقياس في ضـــوء ما ســـبق ذكره، وتُعرف الطموح الاكاديمى بأنه: مدى الرغبه فى تغيير الوضـــع التعليمى الراهن لما هو أفضـــل من خلال التحمل والمثابرة للتغلب على العقبات لتحقيق الأهداف وتحمل المســـئولية والثقة بالنفس والتوجه نحو تبنى أهداف مســتقبلية والتخطيط لتنفيذها. ويمكن تقســيم هذا التعريف خمســة أبعاد: أ-الرغبة فى تغيير الوضع التعليمى ب-التحمل والمثابرة ج-الثقة بالنفس د-تحمل المسئولية هـ-التوجه نحو المستقبل.

وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٦) عبارة.

- البُعد الأول: الرغبة فى تغيير الوضـــع التعليمى: وتعنى التطلع إلى معرفة كل ما هو جديد فى المجال الأكاديمى وتعميق المعرفة وصـقلها تحسـين مسـتواه الحالى والوصـــول إلى مكانه أعلى مما هو عليها فى الوقت الراهن. ويتكون هذا البعد من (٤) عبارات وهم: (١* ، ٦، ١١، ١٦).
- البعد الثانى: التحمل والمثابرة: وتعنى الإلتزام بالمهام الأكاديمية وعدم الاســتســلام بسهولة والصبر لتحقيق الأهداف وامتلاك منهجية تحليلية منظمة لمواجهة المواقف والمشـــكلات والقدرة على خلق خطط واســـتراتيجيات مبتكرة لحلها والتغلب عليها. ويتكون هذا البعد من (٦) عبارات وهم: (٢*،٧ ، ١٢ *، ١٧، ٢١، ٢٥).
- البعد الثالث: تحمل المسئولية: وتعنى إلتزام الفرد بتولى تصـريف شـئونة والمهمات الملقاه على عاتقة. ويتكون هذا البعد من (٥) عبارات وهم: (٣، ٨*، ١٣،١٨*، ٢٢).
- البعد الرابع: الثقة بـالنفس: وتعنى إدراك الفرد وإيمـانـه بقدراتـه الفعليـة والتوظيف الأمثل لها ودافعيته المرتفعة فى إشـــباع حاجاته ومواجهه متطلبات بيئته. ويتكون هذا البعد من (٥) عبارات وهم: (٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٣).
- البعد الخامس: التوجه نحو المســـتقبل: وتعنى بها الباحثة نظرة الفرد المتضـــمنه مكونات معرفية وعاطفية وســـلوكية حول ما ســـيحدث فى المســـتقبل ، ويشـــمل مواضـــيع الدراســـة أو المســـتقبل بشـــكل عام. ويتكون هذا البعد من (٦) عبارات وهم:(٥، ١٠، ١٥* ،٢٠، ٢٤*، ٢٦*).

الخطوة الثالثة: خطوات التحقق من كفاءة مقياس الطموح الاكاديمى:

مؤشرات صدق البنية لمقياس الطموح الاكاديمى:

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

جدول ٦

تشبعات مفردات أبعاد مقياس الطموح الأكاديمى باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الرغبة فى تغيير الوضع التعليمى	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 المسئولية	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	–	–	–

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	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، و قامت 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

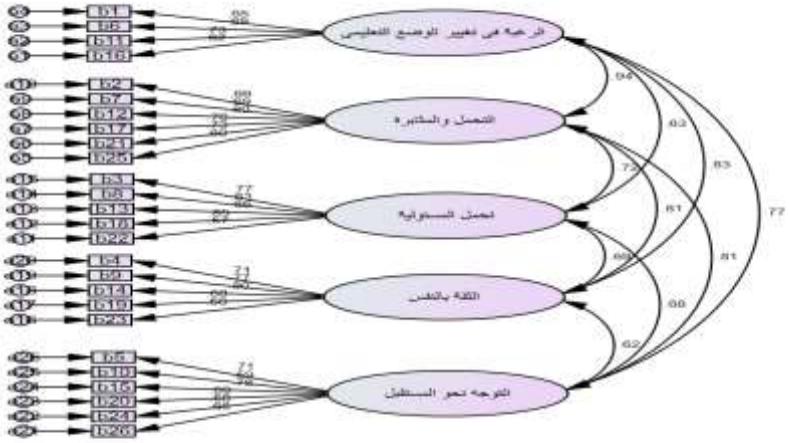
المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	٦٥٥,٥٦	
مستوى الدلالة	٠,٠٠ (دالة عند ٠,٠١)	
DF	٢٨٩	
CMIN/DF	٢,٢٧	أقل من ٥
GFI	٠,٩٢	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.

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 (أىالتى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠,٩٣	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أىالتى 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 $\chi 2$ للنموذج = ٦٥٥,٥٦ بدرجات حرية = ٢٨٩ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وكانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية = ٢,٢٧ ،ومؤشـــرات حســـن المطابقة(GFI= 0.92، NFI= 0.91، IFI= 0.92، CFI= 0.93 ، RMSEA= 0.08)،مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الطموح الأكاديمى.ويمكن توضـــيح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لبنية الطموح الأكاديمى من خلال شكل (٢):

شكل٢

البناء العاملى لمقياس الطموح الأكاديمى



ثبات مقياس الطموح الأكاديمى :

حســبت قيمة الثبات للأبعاد الفرعية باســتخدام معامل ألفا كرونباخ و التجزئة النصــفية و المقياس ككل، وجدول (٨) يوضح هذه المعاملات :

جدول٨

معاملات الثبات لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمى والمقياس ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الرغبة فى تغيير الوضع التعليمى	٠,٧٣	٠,٧٢
التحمل والمثابرة	٠,٧٩	٠,٧٧
تحمل المسئولية	٠,٨١	٠,٨٠
الثقة بالنفس	٠,٧٦	٠,٧٦
التوجه نحو المستقبل	٠,٨٠	٠,٧٨
المقياس ككل	٠,٨٥	٠,٨٤

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

الإتساق الداخلي للمقياس :

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

جدول٩

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

الرغبة فى تغيير الوضع التعليمي		التحمل والمثابرة		تحمل المسئولية		الثقة بالنفس		التوجه نحو المستقبل	
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

يتضــح من جدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مســتوي ٠,٠١وهذا يوضــح الاتســـاق الداخلي للمقياس.وتم حســـاب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس و كانت النتائج كما بجدول (١٠) :

جدول١٠

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الطموح الأكاديمى والدرجة الكلية

البعد	الدرجة الكلية للمقياس
الرغبة فى تغيير الوضع التعليمي	٠,٧٨**
التحمل والمثابرة	٠,٨٣**

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

** 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 اتساقا بين جميع أبعاد المقياس ، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

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

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس، وذلك بإتباع الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد أبعاد الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً:

تم تحديد أبعاد الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً التي تبنتها الدراسة كما يتضمنها المقياس الحالي بُناء على:

- الإطار النظري والتعريفات المختلفة للاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ، والدراسات السابقة المتصلة بها.
- بعض المقاييس التي تناولت الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ، ومن أهم هذه المقاييس:

- مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والذى أعده Guglielmino وترجمته فريال عثمان وآخرون (٢٠١٠)، والذى تكون فى 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 مسؤلية التعلم، البحث عن المعلومات)، ويتم الاختيار وفق توزيع خماسى التدريج (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).
- مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا لتعليم التمريض The Self-Directed Learning Readiness Scale for Nursing Education (SDLRSNE) والذى أعده (Fisher & King,2010) يتكون من إجمالي ٤٠ عنصرًا 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 للتعلم الموجه ذاتيًا لتعليم التمريض (SDLRSNE) Self-directed learning readiness scale for nursing education، (إعداد: Fooladvand & Nadi ,2019)،والذى اعتمد فى اعداده على مقياس Fisher & king (2010) تم تطبيقة على عينة تكونت من ١١٣٥ طالبًا من طلاب التمريض والقبالة في جامعة آزاد الإسلامية في أصفهان (خوراسكان) ،وتكون من ٢٩ بندا يميز بوضوح التوجيه الذاتي ، تم تقسيمهم إلى مقاييس فرعيه تمثل ثلاثة عناصر هما : الإدارة الذاتية.self-management ، والرغبة في التعلم , desire for learning ، وضبط النفسself-control .
- مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً أعدته فاطمة العطاس وعبد المحسن سيف (٢٠٢٠) والذى تكون فى 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 خماسى الأبعاد (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).
- مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا Self-Directed Learning (SDLRS) Readiness Scale(إعداد: Kumar et al., 2021) والذى تم تطبيقته على ٧٥٠ طالبًا جامعياً، المكون فى صورته النهائية من ٣٦ عنصرًا ، وتكون من ثلاثة أبعاد هم عوامل إدارة الذات self-management والرغبة في التعلم desire for learning وضبط النفسself-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 للتعلم الموجه ذاتياً Self-Directed Learning Readiness Scale (إعداد: Chen& Jun-Yu ,2023) وهو عبارة عن بنية مكونة من ٦

عوامل وهي حب التعلمlove of learning ، والتعلم النشطactive learning ، والتعلم الفعـالeffective learning ، والتعلم المســتقـل independent learning، ودافعيــة التعلمlearning motivation ، والتعلم الإبــداعي creative learning ، وذلك على عينـة تكونـت من ٦٥٩ مشـــاركـا، وتكون المقياس فى صـورته النهائية من ٣٧ عنصـرًا . يتم تقييم كل عنصـر على مقياس ليكرت المكون من ٥ نقاط يتراوح من ١ = "لا تشــعر بهذه الطريقة أبدًا never" feel that way" إلى ٥ = "أشعر دائمًا بهذه الطريقةalways feel that way "

الخطوة الثانية: إعداد المقياس:

قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للمقياس في ضوء تعريف Fisher & King (2010,44)، ويُعرف الأســتعداد 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 فى التعلم ج–ضبط النفس

وتكون المقياس في صورته الأولية من (١٧) عبارة.

- البُعد الأول: إدارة الذات: وتشـير إلى قدرة الشـخص على أن يكون منضـبط ذاتياً ومنظم ولديه أطر زمنية صـــارمه لنفســـه وتمتعه بمهارات إدارية جيدة ، وكذلك المنهجية فى التعلم، ولديه الثقة فى قدراته على البحث عن أى معلومة جديدة ومواصـــلة التعلم الخاص به، مع إعطاء أولوية لذلك.ويتكون هذا البعد من (٦) عبارات وهم: (١ ، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦).
- البعد الثانى:الرغبة فى التعلم: بأنها تشـــير إلى إرادة الفرد لتعلم معلومات جديدة والاســتمتاع بذلك ، وشــعوره بحاجته للتعلم والدراســة ،والســعى دائماً للبحث عن الأسباب والاستمتاع بالتحدى للمعرفه ،وتقييم الأفكار الجديدة بشكل نقدى.ويتكون هذا البعد من (٥) عبارات وهم: (٢، ٥، ٨، ١١* ، ١٤).
- البعد الثالث: ضـــبط النفس: وتشـــير إلى تمتع الشـــخص بالقدرة على التحكم فى قراراته وانفعالاته ووضع معايير شخصية عالية لنفسه، ولديه القدرة على تقييم أدائه

الخاص ،كما يكون على علم بالقيود الخاصـــه به والمشـــكلات مع إيمانه الكبير بقدراتـه والتركيز من أجـل التعـامـل معهـا. ويتكون هـذا البعـد من (٦) عبـارات 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 فى 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 الصـدق العاملى للمقياس من خلال حسـاب مؤشـرات صـدق البنية لمقياس الاسـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً باسـتخدام التحليل العاملى التوكيدى عن طريق برنامج AMOS20 ،ويوضـــح جدول (١١) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس و النسـبة الحرجة و مسـتوى الدلالة لتشـبع كل مفردة على أبعاد مقياس الاسـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً:

جدول ١١

تشبعات مفردات أبعاد مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

يتضـح من جدول(١١) أن جميع مفردات مقياس الاسـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً كانت دالة عند مسـتوى ٠,٠١، و قامت الباحثة بحسـاب مؤشـرات صـدق 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

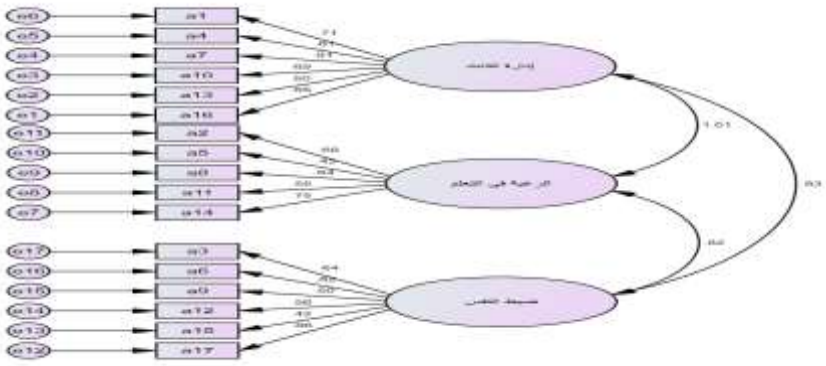
المؤشر	القيمة	المدى المثالى
Chi-square(CMIN)	٣٢٧,٧٥	
مستوى الدلالة	دالة عند ٠,٠١	
DF	١١٦	
CMIN/DF	٢,٨٢	أقل من ٥
GFI	٠,٩٥	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩٣	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى 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 $\chi 2$ للنموذج = ٣٢٧,٧٥ بدرجات حرية = ١١٦ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، و كانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ 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 دليلا قويا على صدق البناء لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملى التوكيدي لبنية أبعاد الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً من خلال شكل (٣):

شكل ٣

البناء العاملى 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 فى 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 والذى 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 الذى تنتمى إليه وجدول (١٤) يوضح هذه المعاملات:

جدول ١٤

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً

إدارة الذات		الرغبة فى 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

يتضـــح من جدول (١٤) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مســـتوى ٠,٠١، والذى يؤكد الاتســاق الداخلي للمقياس، كما تم حســاب 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 فى التعلم	٠,٨٠**
ضبط النفس	٠,٧٤**

** دال عند ٠,٠١

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

٤-الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة فى 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 اختصارا(SPSS) من أجل تحليلها والحصول على النتائج وقد استعملت الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون ..Pearson correlation coefficient
- التحليل العاملي التوكيدى.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 إرتباطية دالة إحصـــائياً بين درجات أفراد العينة على أبعـاد مقيـاس الانـدمـاج الأكـاديمى ودرجـاتهم على الأبعـاد والـدرجـة الكليـة لمقيـاس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً" .

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحســـاب معامل ارتباط بيرســـون بين أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمى وأبعاد الاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً والدرجة الكلية وكانت النتائج كما بجدول (١٦) :

جدول ١٦

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمى وأبعاد الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والدرجة الكلية

الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً / الاندماج الأكاديمى	إدارة الذات	الرغبة فى التعلم	ضبط النفس	الدرجة الكلية
الحيوية	٠,٥٢**	٠,٣٧**	٠,٥٣**	٠,٥٥**
التفانى	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 ارتباطيه موجبة و دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمى و الدرجة الكلية و وأبعاد مقياس الاســتعداد للتعلم الموجه ذاتياً و الدرجة الكلية . **ولعل هذه النتيجة منطقية حيث تتفق إجمالاً مع** دراســة An et al., (2019) التى هدفت استكشـاف أثر الاندماج الأكاديمي والميل النفسـي السـلبي 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) التى هدفت تقصى طبيعة العلاقة بين القدرة على التعلم الموجه ذاتياً والاندماج في التعلم لدى طلاب الجامعة ، وأشارت النتائج أن العامل الذي كان مهمًا للتحصيل الأكاديمي لطلاب التمريض في المقرر الدراسي المنزلي هو الاندماج في التعلم (t=2.368, p=.019) والذي أظهر ٢١,٨% من التفسير

أيضـــاً تتفق النتائج مع دراســـة Li et al.,(2023) التى هدفت معرفة تأثير المعرفة المعلوماتية ومهارات التعلم الموجه ذاتيًا والعواطف الأكاديمية على اندماج طلاب المدارس الثانوية في التعلم عبر الإنترنت، وأظهرت نتائجها التأثير الإيجابى لمهارات التعلم الموجه ذاتياً على إندماج الطلاب في التعلم عبر الإنترنت بشـــكل 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 الاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً حيث حصـــل على (٠,٥٦**) **حيث** يتميز بالتركيز الكامل والانغماس العميق في عمل الفرد لمدة طويلة، وإن الاســـتغراق الكامل في عمل المرء يقترب مما يســـمى "التدفق"، وهي حالة من الخبرة المثلى التي تتميز بالاهتمام المركّز، 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 فى معامل الارتباط مع أبعاد الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً حيث حصل على (٠,٥٥**) **حيث** ترى الباحثة أنه يتميز بمســـتويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية والرغبة فى اســـتثمار الجهد ومواجهة الصعوبات، وذلك كما حددتها الباحثة فى تعريفها لبُعد الحيوية.

٢- نتائج التحقق من الفرض الثانى:

نص الفرض الثانى على أنه " توجد علاقة إرتباطية دالة إحصـــائياً 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 الاســـتعداد للتعلم الموجه ذاتياً والدرجة الكلية والطموح الأكاديمى وكانت النتائج كما بجدول (١٧) :

جدول١٧

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

الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً / الطموح الأكاديمى	إدارة الذات	الرغبة فى التعلم	ضبط النفس	الدرجة الكلية
الرغبة فى تغيير الوضع التعليمى	٠,٥٣**	٠,٥١**	٠,٤٩**	٠,٥٨**
التحمل والمثابرة	٠,٥٢**	٠,٥١**	٠,٥٢**	٠,٥٩**
تحمل المسئولية	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

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

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

بعين الاعتبار من حيث تأثيره على توجه الموظف نحو التعلم والتطوير، وشـــمل الطموح السـعي وراء العمل المعرفي (مدى قدرة الموظف على تحقيق ذلك)، وتفضـيل القيام بأعمال معرفية وطموح التنقل (الســـعي وراء شـــيء معين) أو الموقف الوظيفي مع مرور الوقت، والتى كانت بمثابة تنبؤات مهمة للتعلم الموجه ذاتيًا وخاصه الطموح للتنقل.

كما تتفق نتائج الفرض مع دراسـة إيناس السـيد (٢٠٢١) التى أسـفرت عن وجود دلالة إحصـــائية لتأثير التفاعل بين نمطي التعلم المدمج (موجه ذاتيا/ قائم على الإتقان) ومســـتوى الدافعية (مرتفع/ منخفض) في تنمية الكفاءة الذاتية وتنمية مســـتوى الطموح الأكاديمي.

كما تُرجع الباحثة حصـــول بُعد (التحمل والمثابرة) على أعلى معامل الارتباط مع الدرجة الكلية لمقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً حيث حصل على (٠,٥٩**) حيث عرفته الباحثة بالإلتزام بالمهام الأكاديمية وعدم الاستسلام بسهولة والصبر لتحقيق الأهداف وامتلاك منهجية تحليلية منظمة لمواجهة المواقف والمشـكلات والقدرة على خلق خطط واسـتراتيجيات مبتكرة لحلها والتغلب عليها، والطالب الجامعى بشـــكل خاص يمتلك عبئاً معرفياً ناتجاً عن المشـكلات التى تؤدى إلى تشـتت انتباهه للمثيرات الخارجية لجانب الضـغوط النفسـية أو الاجتماعية ، ولذا فهو بحاجه أكثر من غيرة لأن يتحلى بالتحمل والمثابرة .مما يجعل هذا البُعد يُعد من المؤشـرات الهامة والدالة على نجاح التعلم الموجه ذاتياً، حيث يمتلك بها الفرد القدرات والسمات الشـخصـية ضـرورية لمواجهة الضـغوطات والصـعوبات التى تواجهه أثناء عملية التعلم.

كما ترجع الباحثة حصـــول كلا من بُعد (الرغبة فى تغيير الوضـــع التعليمى ، والتوجه نحو المســـتقبل) على درجة متقاربة من بُعد التحمل والمثابرة فى 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 مجملاً مع تحديد تعريف الرغبة فى تغيير الوضـع التعليمى بالتطلع إلى معرفة كل ما هو جديد فى المجال الأكاديمى وتعميق المعرفة وصـقلها تحسـين المسـتوى الحالى والوصـول إلى مكانه أعلى من الوقت الراهن ، وكذلك التوجه نحو المستقبل وما يتضمنه من مكونات معرفية وعاطفية وسلوكية حول ما سيحدث فى 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 و الانحرافات 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 فى 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 فى 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 فى 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) التى هدفت تقييم مستوى الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا (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) التى هدفت وصف العلاقة بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي بين طلاب كلية المجتمع المسجلين في دورات نجاح

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

فى حين اختلفت نتائج الفرض مع دراســـة فريال عثمان وآخرون (٢٠١٠) التى هدفت تقييم درجة الاســـتعداد لممارســـة التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث، وتبين ووجود فروق بين الجنســين على بعض الأبعاد المكونة لمقياس الاســـتعداد لممارســـة التعلم الموجه ذاتياً: حب التعلم والثقة بالقدرة على التعلم لصـــالح 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 أيضـــاً مع نتائج دراســـة محمد إبراهيم (٢٠٢٢) التى هدفت دراســـة التأثيرات المباشـرة وغير المباشـرة لكل من جودة المناخ الجامعي المدرك والكفاءة الأكاديمية كمتغيرين مسـتقلين والذكاء الوجداني ووضـوح نواتج التعلم المسـتهدفة كمتغيرين وسـيطيين والتعلم الموجه ذاتيا كمتغير تابع ، وتوصـــلت النتائج إلى أن النوع متغير معدل لكل من تأثيرات: الكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجداني، ووضـــوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتياً ، ولكنه ليس متغيرا معدلاً لتأثيرات كل من: جودة المناخ المدرك على الذكاء الوجداني، والذكاء الوجداني على وضـــوح نواتج التعلم، والكفاءة الأكاديمية على وضـــوح نواتج التعلم، وجودة المناخ الجامعي المدرك على وضـوح نواتج التعلم، وأن نموذج الذكور أفضـل مطابقة من نموذج الإناث. **وترى الباحثة أيضـــاً أنه يرجع ذلك** إلى البيئة المغايرة وما تنتج عنه من اختلاف العوامل الثقافية ، حيث أن تلك الدراســـة تمت فى المنيا حيث المناخ الجامعى مختلف عن البحث الحالى.

كذلك اختلفت نتائج الفرض مع ما توصـــلت بعض الدراســـات لوجود فروض لصـــالح الإنـاث كـدراســـة Grande et al.(2022) التى بحثت العلاقـة بين الـدافع الأكـاديمي والاستعداد لـــلتعلم الموجه ذاتياً ،واظهرت النتائج أن النوع كان بمثابة تنبؤات مهمة لاستعداد طلاب التمريض لـلتعلم الموجه ذاتياً، فقد كان الإناث أكثر استعداداً للتعلم من الذكور. **وترى الباحثة أنه ربما يرجع ذلك** إلى الطبيعة الخاصـه لتخصـص التمريض وما يكسـبه من قدرات خاصه كالصبر والتحمل .

وترى الباحثة أنه ربما يرجع عدم وجود فروق داله إحصـــائياً بين الذكور والإناث إلى: صـــغر الســـن لأفراد عينة البحث الحالى حيث أنهم من طلاب المســـتوى الأول بكلية التربية والمتوســـط العمرى بلغ ١٨,٠٨ ، مما يؤدى إلى انخفاض وضـــوح 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 الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى لدى طلاب الجامعة ".

و ينقسم هذا الفرض إلى أربع فروض فرعية على النحو التالى :

أ- يمكن التنبؤ بإدارة الذات من خلال أبعاد الاندماج الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى 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 الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى) على بعد إدارة الذات:

جدول ١٩

تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى)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				
الكلى	١٩٠٦,٠٠	٢١٥					

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

بإســهام نســبى لهذه المتغيرات بلغ ٤٣,٦% ، ويوضــح جدول (٢٠) مدى تأثير المتغيرات المستقلة على بعد إدارة الذات .

جدول ٢٠

مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى) 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 الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى التى يمكن أن تتنبأ ببعد إدارة الذات كانت (الاستيعاب ، والثقة بالنفس ، والتوجه نحو المستقبل) ، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالى :

إدارة الذات = ٠,٣× (الاستيعاب) + ٠,٢١ × (الثقة بالنفس) + ٠,١٧ × (التوجه نحو المستقبل) + ٢,٧٢.

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

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

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

جدول ٢١

تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الطموح الأكاديمى وأبعاد الاندماج الأكاديمى)على بعد الرغبة فى 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				
الكلي	١٣٥٧,٢٢	٢١٥					

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

جدول ٢٣

مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى) على بعد الرغبة فى 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
التفانى	٠,١٨	٠,٠٥	٠,٢٤	٣,٩٥	دالة عند ٠,٠١
الرغبة فى تغيير الوضع التعليمى	٠,٢١	٠,١	٠,٢٢	٢,٠٤	دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٣) أن أبعاد الاندماج الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى التى يمكن أن تتنبأ ببعد الرغبة فى التعلم كانت (التحمل والمثابرة، والتفانى، والرغبة فى تغيير الوضع التعليمى)، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالى :

الرغبة فى التعلم = ٠,١٦× (التحمل والمثابرة) + ٠,١٨ × (التقانى) + ٠,٢١ × (الرغبة فى تغيير الوضع التعليمى) + ٢,١٩.

جـ- يمكن التنبؤ بضبط النفس من خلال أبعاد الاندماج الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى 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 الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى) على بعد ضبط النفس:

جدول ٢٤

تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى)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				
الكلى	١٧٤٧,٨٣	٢١٥	.				

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

جدول ٢٥

مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى) 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 المسئولية	٠,١٦	٠,٠٧	٠,١٨	٢,٤٢	دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٥) أن أبعاد الاندماج الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى التى يمكن أن تتنبأ ببعد ضـــبط النفس كانت (الحيوية ، والتحمل والمثابرة ، وتحمل المســـئولية) ، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالى :

ضـــبط النفس = ٠,٣٥× (الحيوية) + ٠,١٩ × (التحمل والمثابرة) + ٠,١٦ × (تحمل المسئولية)+ ٢,٥٦.

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

وللتحقق من هذا الفرض اســـتخدمت 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 الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى) على الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ككل:

جدول ٢٦

تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى)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 الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى) على الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ككل كانت دالة عند

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

جدول ٢٧

مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الاندماج الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى) 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 المسئولية	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 فى تغيير الوضع التعليمى	٠,٨١	٠,١٨	٠,٢٨	٤,٣٧	دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٧) أن أبعاد الاندماج الأكاديمى وأبعاد الطموح الأكاديمى التى يمكن أن تتنبأ بالاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ككل كانت (الاستيعاب ، وتحمل المسئولية ، والحيوية ، والرغبة فى تغيير الوضع التعليمى) ، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالى : الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ككل = ٠,٤٢ × (الاستيعاب) + ٠,٥١ × (تحمل المسئولية) + ٠,٤٦ × (الحيوية) + ٠,٨١ × (الرغبة فى تغيير الوضع التعليمى) + ٦,٠٨.

وتتفق نتائج هذا الفرض مجملاً مع بعض الدراسـات ، كدراسـة An et al., (2019) التى 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 ذاتيًا (β=.64، p<.001) لدى طلاب الجامعة.

كذلك تتفق النتائج مع دراسة Sepahvand et al., (2022) التى أجريت بهدف التنبؤ بالإندماج الأكاديمي على أســاس التعلم الموجه ذاتياً، وأظهرت النتائج أزدياد الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب مع زيادة الهوية الأكاديمية والتوجه الذاتي للتعلم.

أيضاً تتفق النتائج مع دراسة Li et al.,(2023) التى هدفت معرفة تأثير المعرفة المعلوماتية ومهارات التعلم الموجه ذاتيًا والعواطف الأكاديمية على اندماج طلاب المدارس الثانوية في التعلم عبر الإنترنت، وأظهرت نتائجها أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، والمشاعر الأكاديمية الإيجابية تنبأت بشكل إيجابي بإندماجهم في التعلم عبر الإنترنت.

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشـــار إليه Luthans et al.,(2016) أن الاندماج الأكاديمى فى الممارســات التربوية الجيدة يعد أحد أفضــل المنبئات بالتعلم والنمو الشـخصـى وأنه تسـتمر تلك الفوائد إلى ما بعد التخرج ويضـاعف فرص اندماجهم فى العمل فيما بعد.

كما تبدو هذه النتيجة منطقية ،حيث يُعد الطموح من خصـائص الشـخصـية الناجحة الذى يوجه الإنســان وينمى دافعيته واســتعداده نحو المســتقبل والتطلع للوصــول للأهداف والرغبة لتحقيق أداء أفضـــل ، كما يعزز الطموح الأبنية المعرفية التفاؤلية حول مقدرة الفرد على التعامل مع الضـغوطات وإنجاز المهام (Abulaish,2017)، كما يشكل بُعداً مهماً فى الأداء الســلوكى الـذى يســهم فى تحســين قـدرة الفرد على التكيف والنجـاح (Al-Hindawee,2002) . وأن مســتوى الطموح ينبىء بالدافعية للتعلم من حيث الانخراط فى أنشـطة التعلم والاهتمام بالمعلم وبالمادة العلمية حتى بعد انتهاء الدرس(Osama,2016) . والارتباط الإيجابى بين الطموح الأكاديمى والتحصــيل الدراســى (Chaunhan,2017) ، وتأثير مســتوى الطموح الأكاديمى على رؤية الطلبة لمختلف المواقف الأكاديمية(حلمى الفيل ،٢٠١٧).

كما أســفرت النتائج أن بُعد **تحمل المســئولية** -كأحد أبعاد مقياس مســتوى الطموح الأكاديمى- **يعد من أهم الأبعاد المنبئة** ب(ضــبط النفس " كأحد أبعاد مقياس الاســتعداد التعلم الموجه ذاتياً") كما فى جدول (٢٥) **حيث كان دالاً عند مســتوى(٠,٠٥)** وتتفق هذه النتيجة مجملاً ما تم الإشــارة له فى تعريف تحمل المســئولية حيث تعنى إلتزام الفرد بتولى تصريف شئونة والمهمات الملقاه على عاتقة.

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

عاشراً:توصيات الدراسة:

١. استخدام مقاييس (الاندماج الاكاديمى ومستوى الطموح الاكاديمى والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً) المعده من قبل الباحثة في المؤسسات التربوية ومراكز الإرشاد والعلاج النفسي كأداة للتشخيص تمهيداً لتنمية تلك المتغيرات الهامة لدى الشباب الجامعى.
٢. عقد ورش تدريبية وندوات ومحاضرات توعوية للشباب الجامعي والمتعاملين معهم على الطرق الفعالة والأساليب الملائمة لرفع مستوى الطموح الأكاديمى لديهم.
٣. إجراء حملات توعيه للتعريف بمعنى الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً وأساليبه لرفع درجة التعلم الذاتى والمستوى الثقافى لأفراد المجتمع.
٤. محاولة لفت نظر الباحثين إلى إعداد برامج إرشادية تُظهر أهمية الإندماج الاكاديمى 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 الاكاديمى.

٦. قيام الأخصـــائيون النفســـيون ومعدلو الســـلوك بمبادرات مجتمعية وقوافل ثقافية تستهدف الشباب وتوعيتهم وتقديم التنمية الشاملة لهم وخاصه في مجالات الطموح المتنوعة في مختلف المجالات.

الحادى عشر: البحوث المقترحة:

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

١. برنامج إرشادى تكاملى لتنمية الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى عينة من الشباب الجامعى.
٢. برنامج إرشـــادى لتحســـين مســـتوى الاندماج الاكاديمى لدى عينة من الشـــباب الجامعى.
٣. برنامج إرشادى لرفع مستوى الطموح الأكاديمى لدى عينة من الشباب الجامعى.
٤. دراسة مقارنة لمستوى الطموح الأكاديمى والاندماج الأكاديمى لدى عينة من الشباب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.
٥. التحقق من البنية العاملية لمقياس الاندماج الاكاديمى ومقياس الطموح الاكاديمى ومقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً في بيئات ثقافية مختلفة وأعمار مختلفة.
٦. نموذج للعلاقة السببية بين الطموح الاكاديمى والاندماج الاكاديمى والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى عينة من الشباب الجامعى.
٧. دراسة طولية تستهدف تتبع الأفراد للتعرف على مستوى الطموح الأكاديمى 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 فى تنمية الاندماج الأكاديمى والفهم العميق لدى طلاب كلية التربية بالغردقة. *المجلة التربوية*، كلية التربية–جامعة سوهاج، مج٩٩، ٦٢٩–٦٨٣.

- أسعد جويد وكاظم عبد الحمزة (٢٠٢٣). نمذجة العلاقة المسببة لقلق الاختبار وفقاً لمســـتوى الطموح لدى حكام الدرجة الأولى بكرة القدم بالعراق. *مجلة علوم التربية الرياضية*، جامعة بابل-كلية التربية الرياضية، ١٦(٣)، ٤٤٧-٤٦٢.
- إســلام عبد الحفيظ عمارة(٢٠٢٠).الاســهام النســبى لمســتوى الطموح الأكاديمى ووصـــورة الاســـتاذ الداعم كما يدركها الطلاب فى التنبؤ بقلق الاختبار. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣٠(٤٧)، ٣٥-١٠٧.
- أســماء الســيابية وســعيد 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 الصـــباغ (٢٠١٤). *أثر توظيف اســـتراتيجية التعلم المدمج فى تنمية مهارات تصـــميم الخوارزميات لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الاســـلامية بغزة*(رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- إيناس السـيد عبدالرحمن (٢٠٢١). التفاعل بين نمطي التعلم المدمج "موجه ذاتيا/ قائم على الإتقان" ومســـتوى الدافعية وأثره على تنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك للطلاب المعلمين بكلية الدراســـات العليا للتربية وكفاءتهم الذاتية وطموحهم الأكاديمي . *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصـــرية للكمبيوتر التعليمي*، الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ٩(٢)، ٥٩١-٧٤٧.
- حسين طاحون وياسمين عبد الغنى وأسماء عبد اللطيف (٢٠٢٣). الخصائص الســـيكومترية لمقياس الاندماج الاكاديمى لدى طلاب الجامعة فى ســـياق التعلم الهجين. *مجلة الإرشاد النفسى*، مركز الإرشاد النفسى-جامعة عين شمس، ع٧٣ ، ٢٦٧-٣٠٧.
- حسن دياب غانم (٢٠٠٩). *فاعلية التعلم الإلكترونى المخلوط فى إكساب مهارات تطوير برامج الوســـائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التربية بكلية التربية النوعية* (رسالة دكتوراه)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- حلمى محمد الفيل (٢٠١٧). أثر التفاعل بين آنية المعلم اللفظية وغير اللفظية ومستوى الموثوقية فى المعلم على الرغبة فى التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية .*مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٣(٢) ، ٢-٩٠.
- خالد العتيبى (٢٠١٥). نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*، جامعة اليرموك-عمادة البحث العلمى،١١(٣)، ٢٥٥- ٢٦٨.
- خالد بن ناهس العتيبى (٢٠٢٠). التعلم الموجه ذاتياً كمدخل للتعليم فى ظل أزمة فيروس كورونا المستجد COVID19 : تصور مقترح. *المجلة الدولية للبحوث فى 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 رقيبة (٢٠٢٣). الرضا عن التخصص الدراسى 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 الأكاديمى واليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسى*، مركز الإرشاد النفسى-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 العلمى والتأليف والترجمة، ٧(١)، ٦٤١-٦٦٧.

- عاطف حمدى عاطف محمود وعبد القادر عبد المنعم صـــالح ومصـــطفى محمد على محجوب وعلاء الدين سعد متولى (٢٠١٥).أثر استخدام استراتيجيتى التعلم الإلكترونى " 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.
- عيســـى عبد الله جابر (٢٠٠٩). إدارة الذات وعلاقته بالتعلم الموجه ذاتياً لدى معلمى المدرســـة المتوســـطة بالكويت. *مجلة بحوث التربية النوعية* ، جامعة المنصورة– كلية التربية النوعية، ع١٤، ٤٢٤– ٤٥٥.
- فاطمة العطاس وعبد المحسـن سـيف (٢٠٢٠).واقع معلمات العلوم الشـرعية 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 بمسـتوى الطموح لدى عينة من طلبة المدرســـة العليا للأســـاتذة بوزريعة. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة–مخبر تعليم–تكوين–تعليمية، ١٢(١)، ٥٩–٧٨.
- فريال عثمان أبو عواد ونادیا سـميح أمين السـلطانى ومحمد بكر نوفل (٢٠١٠). تقييم درجة الاســتعداد لممارســة 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 صـادق أحمد صـادق(٢٠٢١).الإسـهام النسـبى للإتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة فى التنبؤ بالإندماج الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية.*مجلة الإرشاد النفسى*، مركز الإرشاد النفسى–جامعة عين شمس،ع ٦٧، ١٨٣–٣٠٢.
- محمد إبراهيم محمد (٢٠٢٢).أثر كل من جودة المناخ الجامعي المدرك والكفاءة الأكاديمية والذكاء الوجداني ووضـــوح نواتج التعلم المســـتهدفة على التعلم الموجه

ذاتيا 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 الإلكترونى الموجه ذاتياً فى تنمية مفاهيم الحماية من التعدى الالكترونى والقدرة على التنظيم الذاتى لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة جنوب الوادى. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط-كلية التربية، ٣٩ (٢)، ٢٣٢- ٢٧٩.
- نورا محمد سعد الحربى(٢٠٢٣). الطموح الأكاديمى كمنبىء بالرغبة فى التعلم لدى العاديين والموهوبين من طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، جامعة الحسين بن طلال-عمادة البحث العلمى والدراسات العليا،٩ (٢)، ٣٢٩-٣٧٦.
- هبه سامى محمود (٢٠١٨). التدفق النفسى وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية*، كلية التربية- جامعة عين شمس،٤٢ (١)، ١٠٤-٢٢٧.
- ياسمين عبد الغنى وعائشة أبو سريع (٢٠٢٣). نمذجة العلاقة السببية عبر التعلم الإلكترونى المدمج والتعلم الموجه ذاتياً والعبء المعرفى وشرود الذهن واليقظة الذهنية لدى عينة من طلاب الدراسات العليا أثناء جائحة كورونا. *المجلة العربية للقياس والتقويم*، الجمعية العربية للقياس والتقويم، ٤(٧) ، ١-٨٢.

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 principls. *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; Arpaci, Ibrahim (2021). The Role of Self-directed Learning, Metacognition, and 21st Century Skills Predicting the Readiness for Online Learning. *Contemporary EducationalTechnology;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