المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 3، 2015، 255- 268

نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود

خالد العتيبي *

تاريخ تسلم البحث 2015/1/26 تاريخ قبوله 2015/6/9

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كلٍ من: مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي؛ وذلك من خلال نمذجة العلاقة السببية بينها. ولتحقيق ذلك، قام الباحث بتطبيق مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيًا لويليامسون (2007)، ومقياس أساليب التعلم المعدل لإنتوستل وتايت (1994) على عينة عشوائية من (140) طالباً في كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك عينة الدراسة لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا كان متوسطاً، في الوقت الذي حقق فيه كلٌ من: الأسلوب السطحي، والإستراتيجي كأساليب للتعلم لديهم ـ تفوقاً عالياً. كما أظهرت النتائج أيضاً أن التأثير المباشر لأساليب التعلم باستثناء الأسلوب الإستراتيجي في التحصيل الأكاديمي ـ يختلف عنه في التأثير غير المباشر، إلا أن هذا التأثير غير المباشر تضاعف عدة مرات عن التأثير المباشربعد توسط مهارات التعلم الموجه ذاتيًا؛ مما يشير إلى أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًا تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، أساليب التعلم، التحصيل الأكاديمي، العلاقة السببية..

Modeling the Causal Relationship between Self-Directed Learning Skills, Learning Styles and Academic Achievement of the Community College Students at King Saud University

Khaled Alotaibi, Department of Psychology, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Abstract: This study aimed at identifying the direct and indirect effects of self-directed learning skills, learning styles and academic achievement through modeling the causal relationship between them. To achieve this aim, the researcher applied Williamson's self-rating scale of self-directed learning (2007) and Entwistle and Tait's (1994) adjusted learning style scale to a random sample of (140) students of the Community College at King Saud University. The results indicated that the students had a moderate level of self-directed learning skills, and that superficial and strategic learning styles were the most common learning methods. In addition, the results showed that the direct effect of learning styles, except the strategic style, on academic achievement differed from the indirect effect. However, the indirect effect was much greater than the direct effect after the mediation of self-directed learning skills. This means that these skills play a mediating role in the relationship between learning styles and academic achievement.

Keywords: Self-directed Learning Skills, Learning Styles, Academic Achievement, Causal Relationship.

مقدمة: شهدت العقود الأخيرة تغيراً جوهرياً في الاتجاهات التربوية ونظرة علم النفس التربوي إلى المتعلمين؛ حيث اتجه الاهتمام نحو تحقيق مستويات عالية من التوزان بين النظام التعليمي والتدريسي، والتغيرات التي يشهدها قطاع التعليم على كافة الأصعدة، من خلال إعداد المتعلم إعداداً علمياً وعملياً يتناسب مع هذه التغيرات. فالانفجار المعرفي، والتوجه نحو الاقتصاد المعرفي، وانبثاق تكنولوجيات التعليم الحديثة، وغيرها، أوجدت جملة من التحديات أمام الأنظمة التعليمية الحالية، وجعلتها تتجه إلى البحث عن أساليب وطرق جديدة؛ لجعل الفرد المتعلم قادراً على التكيف مع هذه التغيرات ومجاراتها. فاتجهت الأنظار نحو التعلم الموجه ذاتيًا (Self-Directed Learning) كأحد الأساليب التي تجعل المتعلم نشطاً في إعادة تنظيم المادة التعليمية، وبناء المعارف المتضمنة فيها، وربطها بمعارفه السابقة؛ مما يجعل بنيته المعرفية أكثر ثباتاً ورسوخاً.

وفي السنوات الأخيرة، دأب الباحثون والمنظرون التربويون ببناء النماذج والتصورات النظرية؛ لقياس أبعاد ومحاور التعلم الموجه ذاتيًا ودراستها ميدانياً، وبالتركيز على الكيفية التي تجعل المتعلمين ينشطون في عملية تعلمهم، ويدعمونها من خلال مجموعة من الأنشطة المساندة، إضافةً إلى قيامهم بعمليات تعديل مناسبة (Levett-Jones, 2005).

ويعود الفضل في الاهتمام بالتعلم الموجه ذاتيًا إلى أعمال هويول Houle عام 1961حول دافعية المتعلمين، الذي أوضح فيه أن للمتعلمين دافعاً للمشاركة في أنشطة التعلم؛ لأن مثل هذه المشاركة من شأنها مساعدتهم على تحقيق أهداف تعليمية محددة، والبحث عن المعرفة التي تحقق لهم الإشباع الذاتي، والرضا الاجتماعي (Schrank, 2013). ثم جاءت دراسات توف Tough عام 1979، ونولز Knowles عام 1975حول تعلم الكبار؛ لتجعل التعلم الموجه ذاتيًا مفهوماً شائعاً في دراسات التعلم Huang, (2008).

* قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ويمكننا اعتبار التعلم الموجه ذاتيًا، بأنه عملية يتخذ فيها المتعلم المبادرة لتحديد احتياجاته التعليمية، وصياغة أهدافه التعلمية، وتحديد الموارد البشرية والمادية، واختيار وتنفيذ إستراتيجيات التعلم المناسبة، وتقييم مخرجات التعلم (Murray, 2010)؛ بحيث يصبح قادراً على الإنجاز بشكل ذاتي، وفي أي وقت، وتحت أي ظرف (Hudson and Ramamoorthy, 2009). وعليه فإن التعلم الموجه ذاتيًا، يعطي المتعلم فرصة السيطرة والتحكم على أكبر قدر من تجارب التعلم؛ حيث إن التحول من التعلم الموجه ـ من قبل المعلم ـ إلى التعلم الموجه ذاتيًا، هو تحول في مواقع السيطرة من المعلم للمتعلم، ومن التحكم الخارجي إلى الرقابة الداخلية؛ مما يسهم في تحقيق بعض أهداف تعلم ما وراء المعرفة، مثل: اكتساب القدرة على التقييم والتنظيم الذاتي (Judd and Kennedy, 2007). وعليه فإن التعلم الموجه ذاتيًا، هو نشاط يحتاج إلى دراسة ذاتية وبصيرة من المتعلم، وذلك على نحو استباقي، وبشكل مستقل، مع محاولة الوقوف على التعلم جدولةً وتخطيطاً وتقييماً في إطار القدرة على التدريب الذاتي، ودفع الذات للتعلم.

وانطلاقاً مما سبق، سنجد أن المتعلم الموجه ذاتيًا يتميز بعدة سمات إيجابية منها: المبادرة، والاستقلالية، والمثابرة في التعلم، والثقة بالنفس، والقدرة على التنظيم الذاتي لتعلمه، وتحمل مسؤولية تعلمه الخاص، والرغبة القوية في التعلم والتغيير، إضافةً إلى التعامل مع المشكلات على أنها تحديات وليست عقبات، والقدرة على استخدام مهارات الدراسة، وتنظيم الوقت بشكلٍ جيد، وتحديد معدل تقدمه في التعلم بشكلٍ مناسب، وتطوير الخطط لإكمال مهامه التعليمية وبصورة تتسم بالاستمتاع والتوجه نحو الهدف (Jossberger et al., 2010).

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

وفي ضوء المهارات التي يجب أن يمتلكها المتعلم الموجه ذاتيًا؛ لتعزيز مجالات تعلمه، فقد اختلف المنظرون والباحثون حول طبيعة هذه المهارات وتصنيفاتها؛ وذلك لتباين النظرة حول هدف التعلم الموجه ذاتيًا، وكذلك المرحلة التعليمية والفئة العمرية التي تناولوها بالبحث والاستقصاء. ولتسليط الضوء على كيفية انبثاق التصورات حول مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، فقد تم بدايةً تحديد العمليات المرتبطة بهذا الشكل من التعلم، ومن ثم ربط هذه العمليات بمجموعة من المهارات ذات العلاقة؛ حيث قام كلٌ من: زيمرمان وليبيو (Zimmerman and Lebeau, 2000) بتحديد ست عمليات أساسية للتعلم الموجه ذاتيًا، وهي: تحديد ما يجب على الفرد تعلمه، والتعرف على حاجات الفرد للتعلم، وصياغة أهداف التعلم، ووضع الخطط لتحقيق هذه الأهداف، والتنفيذ الناجح للخطط، والتقييم الذاتي لفعالية التعلم، أما ستوبي وثيونيسين (Stubbe and Theunissen, 2008) فقد حددا خمساً من العمليات المرتبطة بالتعلم الموجه ذاتيًا، وهي: ضبط المتعلم لتعلمه، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والتأمل (التفكر)، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، والتفاعل مع البيئة المادية. وفي ضوء هذه العمليات ينبثق سلسلة من المهارات المتصلة والمتداخلة، التي يجب على المتعلم اكتسابها وتعلمها؛ ليتسنى له تحقيق مستويات عالية من التعلم الموجه ذاتيًا، منها: القدرة على وضع أهداف التعلم الخاصة، وتحديد مصادر التعلم المناسبة، واختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة، والقدرة على التمييز بين الأجزاء المهمة وغير المهمة، والعمل على تكامل المعلومات من مصادر مختلفة، إضافة إلى مهارات إدارة الوقت، وفحص مستويات تحقيق مخرجات التعلم (Francom, 2010, p. 35). ويؤكد كادوران وآخرون (Cadorin, Bortoluzzi, and Palese, 2013) على أهمية الوعي، وبناء الاتجاهات والدافعية، والقدرة على الاندماج مع الآخرين، والانخراط بأنشطة وإستراتيجيات التعلم ومناهجه، وأنشطة بناء المعرفة كمرتكزات أساسية في بناء مهارات التعلم الموجه ذاتيًا. وأما ويليامسون (Williamson, 2007) فقد قامت بتطوير مقياس "التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيًا" "Self-Rating Scale of Self-Directed Learning (SRSSDL)" والذي يتضمن خمس مهارات للتعلم الموجه ذاتيًا، وهذه المهارات هي: مهارة الوعي بالذات، ومهارة استخدام إستراتيجيات التعلم، ومهارة تطبيق أنشطة التعلم، ومهارة التقييم، ومهارات العلاقات الشخصية مع الآخرين.

وعليه، يمكن للباحث تعريف مهارات التعلم الموجه ذاتيًا على أنها: نشاطات عقلية هادفة، يرافقها عدداً من الأنشطة السلوكية الداعمة التي تتضمن تحديد المعلومات والمعارف والبحث عنها، وكل ذلك في إطار تحمل المتعلم الموجه ذاتيًا مسؤولية اتخاذ القرارات ذات الصلة بتعلمه.

ولاكتساب المهارات المتعلقة بالتعلم الموجه ذاتيًا (Self-Directed Learning Skills)، وجب على المتعلم أن يفكر بشكلٍ نقدي، وأن يصبح تأملياً أثناء تعلمه؛ فضلاً عن القدرة على اكتساب مهارات البحث والاستقصاء، وتعزيز الثقة بالنفس (Alkan and Erdem, 2013). ويرى كلٌ من: نيبال وستيوارت (Nepal and Stewart, 2010) أن منظور التعلم مدى الحياة، يكسب هذه المهارات أهمية خاصة؛ مما يستوجب على المدارس والجامعات

العمل على إعداد المتعلمين؛ لكي يندمجوا في عمليات التعلم الموجه ذاتيًا، والمهارات ذات العلاقة به، خاصةً في ضوء معطيات الاقتصاد المعرفي ذي الطبيعة الديناميكية، ومتطلبات سوق العمل الحديثة (Francom, 2010)؛ لما لهذه العمليات والمهارات من دور محوري في تعزيز الاعتماد على الذات، وتنمية التفكير الإبداعي، والقدرة على حل المشكلات التي تواجه المتعلمين.

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

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

كما أظهرت دراسة نيبال وستيوارت (Nepal and Stewart, 2010) وجود علاقة ارتباط إيجابية بين مستويات مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، والتحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الجامعية. وأما دراسة لونسبيري وآخرون (Lounsbury, Levy, Park, Gibson, and Smith, 2009)، فقد هدفت إلى اختبار الصدق البنائي لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وعلاقته ببعض المتغيرات لدى (398) من طلبة المرحلة المتوسطة، و(568) من طلبة المرحلة الثانوية، و(1159) من طلبة الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ترتبط ارتباطاً موجباً بكلٍ من: التحصيل الدراسي، والاهتمام، والذكاء، والقدرة المعرفية، والرضا عن الحياة، وتحقيق الذات.

كما توصلت دراسة إدمونسون وآخرون (Edmondson, Boyer, and Artis, 2012) ـ التي تناولت مراجعة لنتائج (36) دراسة سابقة للعلاقة بين التعلم الموجه ذاتيًا، وبعض المتغيرات ـ إلى أن التعلم الموجه ذاتيًا ـ في ضوء مهاراته ـ يرتبط ارتباطًا موجبًا بكلٍ من: التحصيل الأكاديمي، ومستوى الطموح، والإبداع، وحب الاستطلاع، والرضا عن الحياة. كما أشارت نتائج دراسة تشو (Chou, 2013) إلى أن طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي، لديهم مستوى عالٍ من مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ولديهم أيضًا مستوى عالٍ من الدافعية للتعلم.

وأظهرت دراسة زيي ونيلي أحمد أبادي (Ziyaee and Nili-Ahmadabadi, 2014) ـ والتي أجريت على عينة من طلاب المرحلة الجامعية بلغ قوامها (268) طالباً ـ أن أساليب التدريس المتمركزة حول الطالب (Student-Centered Teaching Method)، تسهم ـ بشكل إيجابي ـ في تعزيز مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى الطلبة.

ولقد وجد الباحث أن جميع الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، قد استخدمت مقياس "التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيًا"، الذي قامت ويليامسون (2007) بتطويره، وأكدت على صدقه وثباته، ومدى قدرته على التنبؤ بالتحصيل والإنجاز الأكاديمي للطلبة، في ضوء المهارات الخمس التي يتضمنها هذا المقياس.

وانسجاماً مع متطلبات مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، تعالت الأصوات المنادية بضرورة اعتبار المتعلم مركزاً للعملية التعليمية، ومحوراً يقوم على الاستقلالية بالتعلم. وفي هذا السياق، جاءت العديد من الدراسات للتأكيد على أهمية التركيز على حاجات المتعلم واتجاهاته، فضلاً عن أساليب التعلم (Learning Styles) المفضلة لديه، كأحد السبل التي قد تسهم في تعزيز مجالات التعلم لديه، وخاصةً التعلم الموجه ذاتيًا.

ويعد فهم أساليب التعلم المختلفة، والسائدة للطلبة ومراعاتها في ضوء الفروق الفردية بينهم، من الأولويات التربوية عند التخطيط للعملية التعليمية. ويرى كولب (Kolb, 1984) أن أسلوب التعلم يمثل الطريقة التي يستخدمها ـ"التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيًا" ـ المتعلم في العمليات ذات العلاقة بإدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم. كما أنه يمكن النظر إلى أساليب التعلم على أنها الخصائص المعرفية، والانفعالية، والسمات النفسية ذات الطبيعة الثابتة نسبياً، والتي تستخدم كمنبئات بكيفية إدراك المتعلمين، وتفاعلهم واستجابتهم لبيئة التعلم والمعلومات المتضمنة فيها (El-Gilany and Abusaad, 2012). وعليه يمكن اعتبار أسلوب التعلم على أنه سمة شخصية معرفية للمتعلم، تظهر في إطار عمليات إدراك واستيعاب المعلومات، وطرق معالجتها واسترجاعها وتنظيمها.

وفي ضوء تعددية النماذج ذات العلاقة بتحديد أساليب التعلم، وتداخلها وتشعبها، فإن المتتبع لها يجد أن نماذج المدخل المتمركز على النشاط أو التعلم (Activity or Learning-Based Approach)، كانت الأكثر شيوعاً في الدراسات التربوية والنفسية (Cassidy, 2004). حيث يتناول هذا المدخل أساليب التعلم كمتغيرات وسيطية لأشكال مختلفة من الأنشطة، تظهر من خلال الجوانب المعرفية والشخصية للمتعلم. وفي ضوء هذا المدخل، ظهر ما يزيد عن (12) نموذجاً لبناء التصورات حول أساليب التعلم، وكان من أبرزها وأكثرها استحساناً واستخداماً من قبل الباحثين كل من: نموذج كولب (Kolb (1984)، ونموذج أنتوستل Entwistle (1981). وفي ضوء اعتماد هذه الدراسة على نموذج أنتوستل

لأساليب التعلم (Entwistle Learning Style Model)؛فإنه سيتم تناوله بشيءٍ من التفصيل.

إن نموذج أنتوستل لأساليب التعلم، يقوم على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد، ومستوى نواتج التعلم، ويحتوي على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة لدى المتعلم، وينتج عنها أساليب تعلم معينة، يستخدمها في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه، ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم، وأهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي: التوجه نحو المعنى الشخصيPersonal Meaning Orientation (الأسلوب العميق-Deep Style)، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية Reproducing Orientation (الأسلوب السطحي-Surface Style)، والتوجه نحو التحصيلAchievement Orientation (الأسلوب الإستراتيجي-Strategic Style). وفيما يلي توضيحاً لهذه الأساليب (Entwistle and Ramsden, 1983):

1) **الأسلوب العميق (Deep Style):** إن أصحاب هذا الأسلوب يتميزون بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى الضمني للمحتوى، واستخدام أسلوبي التعلم بالفهم والعمليات معاً، وكذلك استخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، إضافة إلى قدرتهم على ربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، كما يميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم. ويتسم الطلبة أصحاب هذا الأسلوب بمستويات مرتفعة في كلٍ من: التفكير الاستنباطي، والتوجه النظري ذي الطبيعة التطبيقية في واقع الحياة، إضافةً إلى الميل نحو الاستقلالية في التعلم.

2) **الأسلوب السطحي (Surface Style):** إن الطلبة أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى سطحية الفهم والاعتماد على تذكر المعلومات؛ فالحفظ والاستظهار يعدان من فنيات وأساليب التعلم الشائعة لديهم. كما يعتمد هؤلاء الطلبة في دراستهم علي التعليمات الواضحة، والمناهج المحددة، والملخصات دون المحتوى، ولديهم ضعف في التفكير الاستنباطي، ومستويات عالية من القلق، والاندفاع نحو التعبير، وكذلك محدودية في استقلالية التعلم والاستيعاب.

3) **الأسلوب الإستراتيجي (Strategic Style):** إن الطلبة في هذا الأسلوب يتميزون بامتلاكهم مهارات تنظيمية للقدرات العقلية، والوقت والجهد؛ للحصول على درجات مرتفعة في تحصيلهم الأكاديمي، وكل ذلك في إطار دافعيتهم الخارجية للتعلم، وعدم التركيز على مهمة الدراسة، كما يحاولون دائماً الحصول على بعض التلميحات، والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم لهذا الغرض.

وفي العام 1994، قام كلٌ من: أنتوستل وتيت (Entwistle and Tait, 1994) بتطوير نسخة قائمة أساليب التعلم الخاصة بنموذج أنتوستل Entwistle (1981). وقد دأبت العديد من الدراسات السابقة بتطبيق هذه القائمة؛ للتعرف على الجوانب المختلفة لأساليب التعلم، وأثرها على بعض المتغيرات الأكاديمية، فقد أجرى سميث وتاسنج (Smith and Taseng, 1998) دراسة على (183) طالباً وطالبة من جامعة هونج كونغ، و(225) طالباً وطالبة من جامعات المملكة المتحدة؛ للتعرف على أثر أساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي لديهم، وقد أظهرت هذه الدراسة أن هنالك ثباتاً وصدقاً لنسخة قائمة أساليب التعلم المعدلة لكلٍ من: Entwistle and Tait في ضوء التباين الثقافي للطلاب المبحوثين، ووجود تأثير لأسلوب التعلم على التحصيل، والأداء الأكاديمي للطلبة في ضوء هذه القائمة.

وأما دراسة رمضان والصباطي (2002) فقد هدفت إلى التأكد من الصدق العاملي والثبات لنسخة قائمة أساليب التعلم المعدلة سالفة الذكر، وبيان الفروق في أساليب التعّلم، والتحصيل الدراسي على عينة بلغت (119) طالباً في جامعة الملك فيصل؛ حيث أظهرت الدراسة أن هذه النسخة صادقة من الناحية العاملية، وتتسم بالثبات العالي في البيئة السعودية. كما أظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة مرتفعي التحصيل، ومنخفضي التحصيل في درجات أسلوب التعّلم العميق، وأسلوب التعلم السطحي فقط. كما أظهرت دراسة جديد (2009) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعّلم العميق، ودرجات التحصيل الأكاديمي، وعلاقة ارتباط سلبية بين درجات أسلوب التعّلم السطحي، ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعتي دمشق والبعث.

وكمحاولة للربط بين التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم، فقد أظهرت دراسة ثايل (Theil, 1984) أن الطلبة ذوي أسلوب التعلم التوافيقي (Accommodator)، هم الأكثر فاعلية واستعداداً للتعلم الموجه ذاتيًا؛ حيث يقوم هذا الأسلوب على التجربة الملموسة والتجريب النشط في التعلم، والتكييف السريع مع الظروف للحصول على التجارب الجديدة، والبحث عن المعلومات وجمعها من خلال سياقات خارجية. كما توصلت دراسة كولب (Kolb, 1984) إلى نفس النتيجة سالفة الذكر.

وأما نتائج دراسة جيهان (Gehan, 1998) فلم تظهر أثراً لأسلوب التعلم على درجة الاستعداد للتعلم الموجة ذاتيًا لمجموعة من طلاب وطالبات التمريض. في حين جاءت دراسة جريهر وآخرين (Kreber, Cranton, and Allen, 2000) التي أجريت على عينة قوامها (86) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس؛ لتؤكد النتيجة التي توصلت إليها دراسة جيهان سالفة الذكر.

وأما دراسة شن (Chen, 2011)، فقد هدفت إلى اختبار العلاقة بين الاستعداد نحو التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم، وإستراتيجيات التعلم، والتحصيل الأكاديمي على عينة من طلاب التأمين المالي في جامعة العلوم والتكنولوجيا في "تايوان" على عينة بلغت (293) طالباً وطالبة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود تأثير للاستعداد نحو التعلم الموجه ذاتيًا على كلٍ من:

إستراتيجيات التعلم، والتحصيل الأكاديمي. كما أظهرت هذه الدراسة أيضاً عدم وجود تأثير لأسلوب التعلم على التحصيل الأكاديمي، في حين أن أسلوب التعلم قد أثر على إستراتيجيات التعلم، ودرجة الاستعداد نحو التعلم الموجه ذاتيًا.

وأما دراسة الجيلاني وأبو سعد (El-Gilany and Abusaad, 2012) ـ التي أجريت على طلاب التمريض بجامعة الجوف في المملكة العربية السعودية على عينة بلغ قوامها (275) طالباً وطالبة ـ فقد توصلت إلى أن مستوى استعداد الطلبة لممارسة التعلم الموجة ذاتياً مرتفع نسبياً، كما أظهرت عدم وجود علاقة بين درجة الاستعداد للتعلم الموجة ذاتيًا، وأساليب التعلم لدى عينة الدراسة. وجاءت دراسة وو وآخرون (Wu, 2014)؛ لتؤكد أيضاً عدم وجود تأثير لأساليب التعلم على درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا.

ومما سبق سنجد ان الدراسات السابقة تركز على قياس أثر أساليب التعلم على الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا، وليس على مهارات التعلم الموجه ذاتيًا. كما أن تضارب نتائج الدراسات السابقة حول طبيعة تأثير أسلوب التعلم على درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا، قد يعزى إلى التباين في المقاييس المستخدمة من جهة، وإلى الإستناد على متغير يرتبط بالقيود البيئية من جهة أخرى، وهو درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا. حيث يرى كل من: ريو وديفس (Reio and Davis, 2005) أن الفرد إذا كان جاهزًا للاندماج في التعلم الموجه ذاتيًا، فإن التعبير عن هذا الاستعداد قد يتضاءل؛ تبعًا للموقف نتيجة تبعاً لبعض المتغيرات كنقص الخبرة في المجال، وقلق المتعلم، ونقص الدافعية، وغيرها. من هنا تأتي الدراسة الحالية لنمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم بدلاً من النمذجة القائمة على درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا ـ والمعتمدة في العديد من الدراسات السابقة ـ والتي تخضع إلى القيود البيئية المحيطة بالتعلم.

مشكلة الدراسة

تعتبر الممارسات الدالة على التعلم الموجه ذاتيًا، وفهم أساليب التعلم للمتعلمين أحد المعطيات والمتغيرات التي تسهم في توجيه سلوكيات الطلبة، وبناء القيم التعليمية الداعمة والمساندة للأداء التعلمي الكفء والفاعل لديهم؛ حيث إن غياب تعزيز مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ومحدودية فهم أساليب التعلم للطلبة، يؤدي إلى استخدامهم إستراتيجيات تعلم محدودة، لا تمكنهم من الارتقاء المعرفي، فضلاً عن صعوبة تنظيم وتخطيطهم لوقت دراستهم؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم العلمي والدراسي، وتسربهم من الدراسة. من هنا جاءت مشكلة الدراسة المتمثلة في الكشف عن العلاقة بين مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين. وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في دراسة أثر أساليب التعلم على مستويات التحصيل الأكاديمي، والدور الذى يمكن أن تلعبه مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، كمتغير في التوسط Mediating بين هذين المتغيرين. من هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما مستوى امتلاك طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا؟
2- ما أساليب التعلم السائدة لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود؟
3- ما طبيعة العلاقة السببية بين كلٍ من: مهارت التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي في سياق التأثيرات المباشرة وغير المباشرة؟.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها ـ من الناحية العلمية ـ كونها تعتبر من الدراسات الأولى ـ على حد علم الباحث- التي تتناول دراسة العلاقة بين مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي للطلاب في كلية المجتمع بجامعة الملك سعود؛ ونظراً لطبيعة البرامج الدراسية، وقصر المدة الدراسية للحصول على درجة الدبلوم في كلية المجتمع، فإن هذه الدراسة تكتسب أهمية خاصة؛ للوقوف على مستوى امتلاك الطلاب لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم؛ مما قد يسهم في رفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي. كما أنه من المتوقع أن تشكل هذه الدراسة إضافة إلى المكتبة العربية في مجال العلاقة بين هذه المتغيرات، في إطار نموذج سببي يوضح طبيعة مسار العلاقات بينها. حيث تركز الدراسة الحالية على اختبار صحة فرض مؤداه، أن التأثير المباشر لأساليب التعلم في التحصيل الأكاديمي، يختلف عنه للتأثير غير المباشر. كما تضيف الدراسة الحالية إلى المكتبة السعودية مقياساً حديثاً لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا في المرحلة الجامعية. وأما من الناحية التطبيقية فإنه من المأمول أن تقدم هذه الدراسة معلومات تطبيقية عن طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم السائدة لدى الطلاب، وأثر ذلك على تحصيلهم الدراسي؛ مما قد يسهم في توجيه أنظار أعضاء هيئة التدريس، والمسؤولين في مؤسسات التعليم العالي نحو دور وأهمية هذه العلاقة (إن وجدت)، والعمل على وضع الخطط والبرامج والآليات التي من شأنها أن تشجع الطلبة على اكتساب مهارات التعلم الموجه ذاتيًا من ناحية، وبشكل يتوافق مع أساليب التعلم لديهم من ناحيةٍ أخرى.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على مستوى مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود.
2- اختبار التأثير المباشر لمستوى مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم لطلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود على تحصيلهم الأكاديمي.

3- فحص الدور الذي تلعبه مهارات التعلم الموجه ذاتيًا كمتغير وسيط Mediator في العلاقة بين أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

1- مهارات التعلم الموجه ذاتيًا: هي المهارات والكفايات اللازمة للمتعلم، والتي تساعده على أن يكون مسؤولاً عن تخطيط، وتنفيذ، وتقييم تعلمه، ويعمل باستقلالية، أو بمساعدة الآخرين؛ لتحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقًا. ولغايات هذه الدراسة تم تعريف كل مهارة من مهارات التعلم الموجه ذاتيًا إجرائيًا، على أنها الدرجة التي يحصل الطالب عند الإجابة على فقرات كل مهارة في مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيًا المعد من قبل ويليامسون (Williamson, 2007)، والمترجم من قبل الباحث (انظر المرفق رقم (1)).

2- أسلوب التعلم: هو الأسلوب الذي يفضله المتعلم ويستخدمه دون غيره من الأساليب في دراسته وبشكل متسق، وبه تتم معالجة المعلومات وتخزينها وترميزها واسترجاعها (عشا والعبسي، 2013). وفي هذه الدراسة تم تحديد أساليب التعلم إجرائياً، بأنها الدرجات التي يحصل عليها الطالب في المقاييس الفرعية الثلاثة لاستبيان أساليب التعلم المعدل الذي أعده إنتوستل وتايت (Entwistle and Tait, 1994)، وقام بترجمته وتقنينه الصباطي ورمضان (2002).

3- التحصيل الأكاديمي: يعرف التحصيل الأكاديمي بأنه، الإنجاز في مادة، أو مجموع المواد الدراسية مقدراً بالدرجات؛ طبقا لنتائج الاختبارات. وفي هذه الدراسة تم تعريفه إجرائياً بأنه: المعدل التراكمي المسجل في سجلات الطلاب الإلكترونية، ويصنف إلى خمسة مستويات هي: ممتاز (إذا كان المعدل التراكمي أعلى من 4.5)، وجيد جداً (إذا كان المعدل التراكمي من 3.75 إلى 4.5)، وجيد (إذا كان المعدل التراكمي من 2.75 إلى 3.75)، ومقبول (إذا كان المعدل التراكمي من 2.00 إلى 2.75)، وأما إذا قل المعدل التراكمي عن 2.00، فإن الطالب يصبح متعثراً من الناحية الأكاديمية.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية باقتصارها على طلاب كلية المجتمع (حدود بشرية) في جامعة الملك سعود (حدود مكانية)، وفي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1436/1435هـ الموافق 2015/2014م (حدود زمانية).

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بما يأتي:

- اقتصارها على عينة من طلاب كلية المجتمع في جامعة الملك سعود بالسعودية، وبالتالي صعوبة تعميم نتائج الدراسة خارج حدود العينة.
- اقتصارها على مقياسَين ـ كما تم ذكرهما سابقاً ـ وكلاهما يمثل نوعاً من التقرير الذاتي للمبحوثين، والذي لا يخلو من الاعتماد على صدق وثبات المقياسَين من جهة، وصدق المبحوثين من جهة أخرى.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية المجتمع في جامعة الملك سعود المسجلين في العام الدراسي 1436/1435هـ الموافق 2015/2014م، والبالغ عددهم (320) طالباً، يتوزعون على أربعة مستويات دراسية، وفي خمسة تخصصات مختلفة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (140) طالباً مسجلاً في الفصل الأول من العام الدراسي 1436/1435هـ ولديه معدل تراكمي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوزيع استبانة الدراسة عليهم. ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص، والمستوى الدراسي، والتحصيل الأكاديمي.

جدول 1: توزيع عينة الدراسة في ضوء التخصص، والمستوى الدراسي، والتحصيل الأكاديمي.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
التخصص	علوم الحاسب	15	10.7
	إدارة المبيعات	11	7.9
	إدارة الموارد البشرية	51	36.4
	الإدارة المالية	46	32.9
	إدارة أعمال التأمين	17	12.1
المستوى الدراسي	الثاني	18	12.9
	الثالث	38	27.1
	الرابع	84	60
التحصيل الأكاديمي	ممتاز	21	15
	جيد جداً	35	25
	جيد	31	22.1
	مقبول	35	25
	متعثر	18	12.9

أدوات الدراسة

قام الباحث بإعداد استبانة تضمنت معلومات عامة عن عينة الدراسة، شملت التخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. كما احتوت على المقياسَين التاليين:

أولاً: مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيًا: إعداد ويليامسون (Williamson, 2007):

يعد هذا من أبرز المقاييس المستخدمة في تحديد مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، ويحتوي هذا المقياس على (60) فقرة، موزعة على (5) مهارات أساسية، بواقع (12) فقرة لكل مهارة، وهذه المهارات هي:

1. **مهارة الوعي بالذات (Self-Awareness):** تُمثل هذه المهارة مدى فهم المتعلمين للعوامل التي تسهم في جعلهم متعلمين موجهين ذاتيًا.

2. **مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم (Learning Strategies)**: تتمثل هذه المهارة بطبيعة الإستراتيجيات المتنوعة، التي يجب أن يتبناها المتعلمون؛ ليصبحوا موجهين ذاتيًا في عمليات تعلمهم.

3. **مهارة تطبيق أنشطة التعلم (Learning Activities)**: تُمثل هذه المهارة مدى انخراط المتعلمين بمجموعة من أنشطة التعلم، التي تسهم في جعلهم موجهين ذاتيًا في عمليات تعلمهم.

4. **مهارة التقييم (Evaluation):** تُظهر هذه المهارة السمات المحددة للمتعلمين، التي تساعدهم في مراقبة أنشطة تعلمهم الخاصة.

5. **مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين (Interpersonal Skills)**: وتعتبر هذه المهارة شرطاً مسبقاً للمتعلمين؛ ليصبحوا موجهين ذاتيًا، وتتمثل بمدى قدرتهم في التعامل مع الآخرين.

وللتأكد من صدق وثبات هذا المقياس، قامت ويليامسون (Williamson, 2007) بتطبيقه على عينة مقصودة، اشتملت على (15) طالباً وطالبة في السنة الأولى من المرحلة الجامعية، و(15) طالباً وطالبة من السنة الأخيرة لنفس المرحلة. وتوصلت الباحثة إلى وجود مستوى ثبات عالٍ للمقياس؛ حيث تراوحت قيم معامل كرونباخ ألفا بين (0.71-0.79) لمهارات المقياس الخمسة. كما قامت ويليامسون بالتأكد من خلال عرضه على (15) خبيراً في هذا المجال.

ولغايات هذه الدراسة، قام الباحث بترجمة مفردات هذا المقياس، ثم عرضه على (5) من أعضاء هيئة تدريس في تخصص علم النفس التربوي بجامعة الملك سعود، وبتحليل آرائهم تم التأكد من صدق المحتوى للمقياس. كما تم التأكد من صدق فقرات المقياس بعد تطبيقه على عينة الدراسة، وذلك عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة، والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذى تنتمى إليه هذه الفقرة. وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول 2: قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس الفرعي لمهارات مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيًا

المهارة	الفقرة	معامل الارتباط	المهارة	الفقرة	معامل الارتباط	المهارة	الفقرة	معامل الارتباط
الوعي بالذات	1.1	0.321**	مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم	2.1	0.401**	مهارة تطبيق أنشطة التعلم	3.1	0.244**
	1.2	**0.138**		2.2	0.228**		3.2	2.056**
	1.3	0.461**		2.3	0.408**		3.3	0.304**
	1.4	0.521**		2.4	0.381**		3.4	0.222**
	1.5	0.293**		2.5	0.333**		3.5	0.302**
	1.6	0.304**		2.6	0.275**		3.6	0.335**
	1.7	0.228**		2.7	0.304**		3.7	0.227**
	1.8	**0.105**		2.8	0.277**		3.8	0.331**
	1.9	0.222**		2.9	0.276**		3.9	0.228**
	1.10	0.401**		**2.10**	**0.189**		**3.10**	**0.199**
	1.11	0.288**		2.11	0.222**		3.11	0.201**
	1.12	**0.104**		2.12	0.445**		3.12	0.278**

تابع جدول (2)

المهارة	الفقرة	معامل الارتباط	المهارة	الفقرة	معامل الارتباط
مهارة التقييم	4.1	0.201**	مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين	5.1	0.401**
	4.2	**0.169**		5.2	0.339**
	4.3	0.322**		5.3	0.300**
	4.4	0.228**		5.4	0.391**
	4.5	0.333**		5.5	0.292**
	4.6	0.402**		5.6	0.269**
	4.7	0.441**		**5.7**	**0.197**
	4.8	0.309**		5.8	0.304**
	4.9	**0.186**		5.9	0.224**
	4.10	0.341**		5.10	0.401**
	4.11	0.503**		5.11	0.304**
	4.12	0.444**		5.12	0.322**

** دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول رقم (2) أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي دالة إحصائياً، ولجميع الفقرات، ولكن كان عدد الفقرات التي يقل معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي عن (0.20) ثماني فقرات. وعليه، فقد تم حذف هذه الفقرات؛ ليصبح عدد فقرات المقياس الكلي لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا ـ والمستخدمة لغايات هذه الدراسة ـ (52) فقرة.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة من مهارات المقياس الخمسة، والدرجة الكلية للمقياس ككلٍ بعد حذف الفقرات الثماني ضعيفة الارتباط (جدول رقم (3)). وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.467-0.684)، وكانت جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي للمهارات الخمس المتضمنة في المقياس.

جدول 3: قيم معاملات ارتباط كل مهارة من مهارات مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيًا بالدرجة الكلية للمقياس

مهارات المقياس	معامل الارتباط
الوعي بالذات	0.552**
مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم	0.684**
مهارة تطبيق أنشطة التعلم	0.467**
مهارة التقييم	0.604**
مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين	0.475**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

أما فيما يتعلق بثبات مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيًا المستخدم لغايات هذه الدراسة، فقد تم حساب ثبات المهارات الفرعية للمقياس، والدرجة الكلية له باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وجاءت النتائج لتشير إلى وجود اتساق عالٍ ومقبول لفقرات هذا المقياس، كما هو وارد في الجدول رقم (4).

جدول 4: معاملات ثبات ألفا لمهارات مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيًا

المقياس	المهارة	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيًا	الوعي بالذات	9	0.886
	مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم	11	0.801
	مهارة تطبيق أنشطة التعلم	11	0.892
	مهارة التقييم	10	0.895
	مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين	11	0.762

ثانياً: مقياس (قائمة) أساليب التعلم المعدل لإنتوستل وتايت (Entwistle and Tait, 1994):

يتكون هذا المقياس من (30) فقرة من نوع التقرير الذاتي لقياس توجهات، وأساليب التعلم لطلبة الجامعات، ويحتوي على ثلاثة مقاييس فرعية هي: مقياس الأسلوب العميق، ومقياس الأسلوب السطحي، ومقياس الأسلوب الإستراتيجي، ولكلٍ منها (10) فقرات لقياسها (الصباطي ورمضان، 2002). ويتدرج كل مقياس من الموافقة التامة (5=موافق بشدة) إلى عدم الموافقة التامة (1=غير موافق بشدة) في ضوء مقياس ليكرت الخماسي. وقام بترجمته وتقنينه للبيئة السعودية كلٌ من: الصباطي ورمضان (2002). ولقد أكدت العديد من الدراسات تمتع هذا المقياس ببنية عاملية جيدة، على الرغم من اختلاف تشبعات الفقرات على العوامل، وكذلك تحقيق قيم مرتفعة من الاتساق الداخلي للفقرات ومعاملات الثبات ذات العلاقة(Duff, 1997).

وأما فيما يتعلق بثبات هذا المقياس، فقد تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لكل مقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وجاءت النتائج لتشير إلى وجود اتساق عالٍ ومقبول لفقرات كل مقياس من مقاييس الدراسة، كما هو وارد في الجدول رقم (5).

جدول 5: معاملات ثبات ألفا لأبعاد مقياس أساليب التعلم المعدل

المقياس	البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مقياس أساليب التعلم المعدل	الأسلوب السطحي	10	0.8672
	الأسلوب العميق	10	0.9043
	الأسلوب الإستراتيجي	10	0.8846

ولغايات هذه الدراسة، فقد تم اعتماد مقياس تحليل للمقياسَيْن، وكان على النحو التالي: إذا قل المتوسط الحسابي عن (2.33)، دل ذلك على وجود مستوى منخفض، أما إذا تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (2.34 -3.67)، دل ذلك على وجود مستوى متوسط، في حين إذا تراوحت هذه القيم بين (3.68-5)، كان ذلك مؤشراً على مستوى عالٍ، سواء في الممارسة أو السيادة (التوافر).

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي ينص على "ما مستوى امتلاك طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا؟" وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيًا ككل، وعلى كل بعد من أبعاده مع مراعاة ترتيب الأبعاد ترتيباً تنازلياً؛ وفقاً للمتوسطات الحسابية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتيًا

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الوعي بالذات	3.52	0.712	متوسط
3	مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم	3.38	0.855	متوسط
4	مهارة تطبيق أنشطة التعلم	3.33	0.865	متوسط
2	مهارة التقييم	3.42	0.724	متوسط
5	مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين	3.11	0.881	متوسط
المتوسط الحسابي العام		**3.34 (متوسط)**		

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (6) بأن مستوى امتلاك الطلاب ـ عينة الدراسة ـ لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا كان متوسطاً؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لذلك (3.34). وبالنظر إلى مستويات مهارات التعلم الموجه ذاتيًا منفردةً، تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (6) إلى أن مهارة الوعي بالذات كانت من أفضل المهارات ممارسةً من قبل الطلاب المبحوثين، ولكن بمستوى متوسط، كما أن بقية المهارات أيضاً تمارس بمستويات متوسطة من قبل الطلاب عينة الدراسة، وكان أدناها في مجال مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين. كما تدل قيم الانحرافات المعيارية المتدنية نسبياً، إلى تقارب وجهات نظر المبحوثين فيما يتعلق بأبعاد المهارات محل الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي ينص على "ما أساليب التعلم السائدة لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود؟". وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمقياس أساليب التعلم المعدل، ولكل أسلوب على حدة (جدول رقم (7)).

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس أساليب التعلم

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى السيادة
1	الأسلوب السطحي	3.97	0.964	عالي
3	الأسلوب العميق	2.04	1.045	منخفض
4	الأسلوب الإستراتيجي	4.02	0.743	عالي

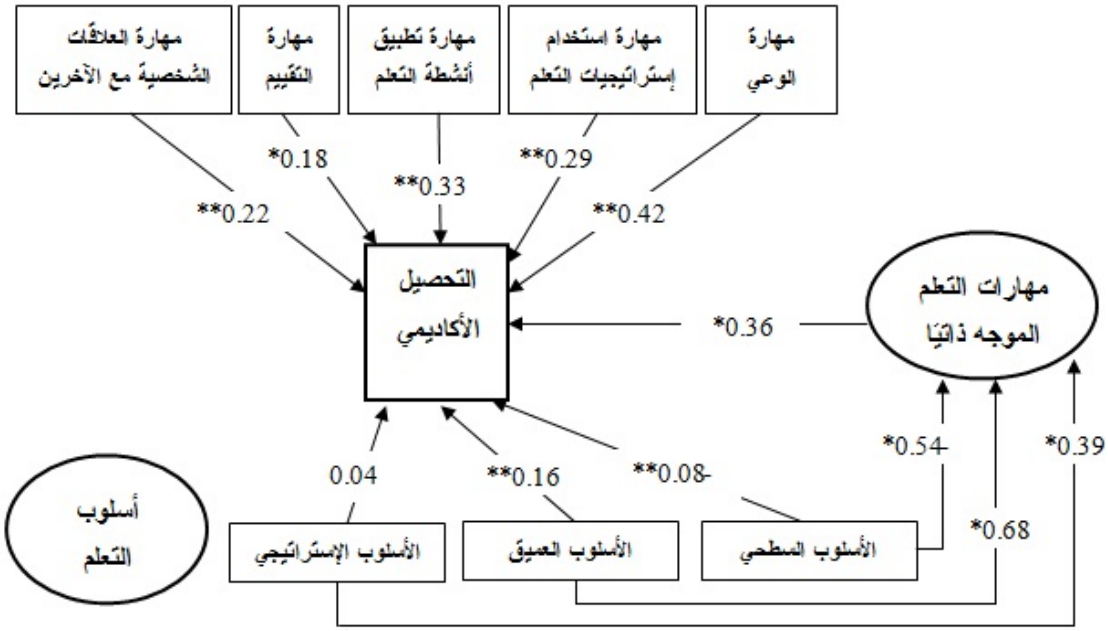
من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (7)، نستطيع القول بأن الأسلوب الإستراتيجي، هو أكثر أساليب التعلم سيادةً لدى الطلاب ـ عينة الدراسة ـ وبمتوسط حسابي بلغ (4.02)، يليه الأسلوب السطحي، وبمتوسط حسابي بلغ (3.97). وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب ـ عينة الدراسة ـ يميلون إلى استخدام هذين الأسلوبَيْن بشكلٍ لافت للنظر، في حين كان الأسلوب العميق الأقل سيادةً وظهوراً لدى عينة الدراسة؛ حيث تدنى متوسطها الحسابي بدرجة لافتة للنظر وبلغ (2.04).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي ينص على "ما طبيعة العلاقة السببية بين كلٍ من: مهارت التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي في سياق التأثيرات المباشرة وغير المباشرة؟". وفي سياق اهتمام هذه الدراسة حول نمذجة العلاقة السببية بين متغيراتها الثلاثة – مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي- في إطار نموذج فرضي مؤداه: أن التأثير المباشر لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا في التحصيل الأكاديمي، يختلف عنه للتأثير غير المباشر بوجود أساليب التعلم كمتغير وسيط. وعليه فقد تم حساب المصفوفة الارتباطية لهذه المتغيرات مع ضبط أثر المستوى الدراسي، ثم استخدمت المصفوفة التي تتضمن هذه الارتباطات الجزئية في اختبار النموذج، وذلك باستخدام برنامج (LISREL) للنمذجة بالمعادلات البنائية (Structural Equation Modeling)، ويبين الجدول رقم (8) نتائج مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض.

جدول 8: مؤشرات جودة المطابقة بين بيانات الدراسة، والنموذج الفرضي (ن=140)

النسبة بين قيم مربع كاي χ^2 ودرجات الحرية df	الدلالة الإحصائية P	حسن مطابقة المؤشر GFI	مؤشر المطابقة الطبيعي NFI	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التربيعي RMSEA
1.15	0.574	0.991	0.962	0.993	0.0607

يتضح من الجدول رقم (8) أن النموذج الفرضي ينطبق على بيانات عينة الدراسة؛ حيث تشير جميع مؤشرات جودة المطابقة أنها تقع في المدى المثالي لها. وأما فيما يتعلق بالتأثيرات المباشرة لمستوى مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم في التحصيل الأكاديمي لمجموعة المبحوثين، فيمكن توضيحها بالشكل رقم (1) الذي تم الحصول عليه من خلال تحليل المسار (Path Analysis).



شكل رقم (1): التأثيرات المباشرة لكلٍ من: مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وأساليب التعلم في التحصيل الأكاديمي

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) * دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تشير معاملات المسار (معاملات الانحدار المعياري الجزئي β) في الشكل رقم (1) إلى وجود تأثير مباشر لكل بعدٍ من أبعاد مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، سواء أكانت مجتمعةً أو منفردةً على التحصيل الأكاديمي. حيث إن معامل المسار من مهارات التعلم الموجه ذاتيًا إلى التحصيل الأكاديمي يساوي (0.36)، وهو دال إحصائياً، أي أن هذه المهارات لدى الطلاب المبحوثين لها تأثير موجب في تحصيلهم الأكاديمي. كما تشير معاملات المسارات إلى أن مهارة الوعي بالذات من أهم المهارات المؤثرة في ذلك، تليها مهارة تطبيق أنشطة التعلم، ثم مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم، ثم مهارة العلاقات مع الآخرين، وأخيراً مهارة التقييم.

وأما فيما يتعلق بالمسارات ذات العلاقة بأساليب التعلم، والواردة في الشكل رقم (1)، نلاحظ أن معامل المسار من الأسلوب العميق إلى التحصيل الدراسى كان دالاً من الناحية الإحصائية، وبلغ (0.16)، في حين كان معامل المسار المتعلق بالأسلوب السطحي ودال إحصائياً، وبلغ (-0.08). وتدل هذه النتائج على وجود تأثير مباشر موجب لأسلوب التعلم العميق، وتأثير مباشر سالب لأسلوب التعلم السطحي على التحصيل الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة. أما معامل مسار الأسلوب الإستراتيجي فقد كان غير دال من الناحية الإحصائية، وهذا يدل على عدم وجود تأثير مباشر لهذا الأسلوب على التحصيل الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة.

وأما فيما يتعلق بالتأثيرات المباشرة لأساليب التعلم على مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، فتشير نتائج معاملات المسارات الواردة في الشكل رقم (1) أن جميع المسارات دالة إحصائياً، وجاء تأثير الأسلوب العميق على مهارات التعلم الموجه ذاتيًا الأكثر أهمية، وبمعامل مسار بلغ (0.68)، وهذا يدل على وجود تأثير موجب، في حين جاء الأسلوب السطحي بتأثير سلبي على هذه المهارات، وبمعامل بلغ (-0.54)، أما الأسلوب الإستراتيجي فقد احتل المرتبة الأخيرة بأهمية التأثير، وبمعامل مسار موجب؛ حيث بلغ (0.39).

وأما فيما يتعلق بالتأثيرات غير المباشرة لأساليب التعلم الثلاثة في التحصيل الأكاديمي؛ مروراً بمهارات التعلم الموجه ذاتيًا كعامل وسيط، أي المسار: أساليب التعلم ← مهارات التعلم الموجه ذاتيًا ←التحصيل الأكاديمي، فإن هذا التأثير يتكون من حاصل ضرب معاملات المسارات، وعليه يكون التأثير غير المباشر لمستوى مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، في حالة توسط كل أسلوب من أساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي على النحو التالي:

1- **المسار الأول:** الأسلوب السطحي ← مهارات التعلم الموجه ذاتيًا ←التحصيل الأكاديمي: حيث بلغت قيمة هذا المسار -0.22 (0.33 X0.08)، وهذا يعنى أنه يوجد تأثير غير مباشر من الأسلوب السطحي في التحصيل الأكاديمي مرورًا بمهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وهذا يعني توسط مهارات التعلم الموجه ذاتيًا فى العلاقة بين الأسلوب السطحي، والتحصيل الأكاديمي؛ لأن قيمة التأثير غير المباشر تعادل حوالى ثلاثة أضعاف قيمة التأثير المباشر للأسلوب السطحي على التحصيل الأكاديمي بدون توسط مهارات التعلم الموجه ذاتيًا.

2- **المسار الثاني:** الأسلوب العميق ← مهارات التعلم الموجه ذاتيًا ←التحصيل الأكاديمي: حيث بلغت قيمة هذا المسار 0.26 (0.33 X0.16)، وهذا يعنى أنه يوجد تأثير غير

مباشر من الأسلوب العميق في التحصيل الأكاديمي؛ مرورًا بمهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وهذا يعني توسط مهارات التعلم الموجه ذاتيًا فى العلاقة بين الأسلوب العميق، والتحصيل الأكاديمي؛ لأن قيمة التأثير غير المباشر تعادل حوالى ضعفي قيمة التأثير المباشر للأسلوب السطحي على التحصيل الأكاديمي بدون توسط مهارات التعلم الموجه ذاتيًا.

3- **المسار الثالث:** الأسلوب الإستراتيجي ← مهارات التعلم الموجه ذاتيًا ←التحصيل الأكاديمي: حيث بلغت قيمة هذا المسار 0.11 (0.33 X0.04)، وهذا يعنى أنه يوجد تأثير غير مباشر من الأسلوب الإستراتيجي في التحصيل الأكاديمي؛ مرورًا بمهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وهذا يعني توسط مهارات التعلم الموجه ذاتيًا فى العلاقة بين الأسلوب الإستراتيجي، والتحصيل الأكاديمي؛ لأن قيمة التأثير غير المباشر تعادل حوالى ثلاثة أضعاف قيمة التأثير المباشر للأسلوب السطحي على التحصيل الأكاديمي بدون توسط مهارات التعلم الموجه ذاتيًا.

وللتحقق من دلالة نتائج المسارات الثلاثة الخاصة بالدور الوسيط، فقد قام الباحث باستخدام اختبار سوبل (Sobel)، وتبين من نتائج هذا الاختبار دالة جميع المسارات، عند مستوى دلالة إحصائية 0.05.

مناقشة نتائج الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة المتعلقة بقياس صدق وثبات مقياس التقييم الذاتي لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا، فقد أفرزت هذه الدراسة مقياساً مقنناً، ومعرباً يحتوي على (52) فقرة، ويتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات فى ضوء المؤشرات ذات العلاقة. وعليه، فإن نتيجة ثبات المقياس تتفق مع نتيجة دراسة ويليامسون (Williamson, 2007) معدة المقياس؛ حيث كانت قيم كونباخ ألفا متقاربة نسبياً. أما الصدق العاملي للمقياس، فقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة لونسبيري وآخرين (Lounsbury et al., 2009)، التي أظهرت أن هذا المقياس صادقاً من الناحية العاملية. كما أن وجود تأثير مباشر لهذه المهارات على التحصيل الأكاديمي للطلاب ـ عينة الدراسة ـ يضفي مزيداً من المصداقية على هذا المقياس، وعليه يمكن استخدامه في البحوث التربوية والنفسية مستقبلاً بكل آمان وثقة؛ لما يتمتع به من خصائص سيكومترية عالية.

وأما فيما يتعلق بمستوى مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى عينة الدراسة، فتعتبر النتائج المتوسطة لهذا المستوى غير مطمئنة من الناحية العلمية والعملية؛ حيث إن هذه المهارات تعتبر مرتكزات أساسية لبناء قدرات المتعلم في التعلم الموجه ذاتيًا (Cadorin et al., 2013)، ولها انعكاسات وتأثيرات على الطلاب فيما يتعلق بكلٍ من: التحصيل الدراسي، ومستوى الطموح، والإبداع، وحب الاستطلاع، والذكاء، والقدرة المعرفية، والرضا عن الحياة، وتحقيق الذات، كما أشارت إلى ذلك بعض الدراسات السابقة، كدراسة لونسبيري وآخرين (Lounsbury et al., 2009)، ودراسة إدمونسون وآخرين (Edmondson et al., 2012). ونجد أن عينة الدراسة، ويفضلون أسلوب التعلم الإستراتيجي وأسلوب التعلم السطحي، وضعف تبنيهم لأسلوب التعلم العميق، مما يعكس أن أسلوب تعلم عينة الدراسة، لا ينصب على البحث عن المعاني، وتنظيم الأفكار وربطها، واستخدام الأدلة والمنطق بشكل جوهري وأساسي، وإنما يعتمد بشكل عالٍ على الحفظ والاستظهار، وكذلك الاهتمام بتنظيم وإدارة وقت الدراسة لغايات الحصول على درجات مرتفعة في تحصيلهم الأكاديمي. وهذا قد يعزى لعدة عوامل من أبرزها: السمات الشخصية للطلاب، وحالات القلق النفسي، والدافعية (Entwistle and Ramsden, 1983). إضافةً إلى طبيعة البيئة التعليمية المحيطة بالطلاب، كالمناهج والمحتوى وأساليب وطرق التدريس والاختبارات التحصيلية وغيرها (رمضان، 1990).

كما ودعمت نتائج الدراسة التأثير المباشر لجميع أبعاد مهارات التعلم الموجه ذاتيًا على التحصيل الأكاديمي لعينة الدراسة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من: ستوارت Stewart (2007)، ودراسة ونيبال وستيوارت Nepal and Stewart (2010)، ودراسة لونسبيري وآخرين Edmondson et al., (2009)، ودراسة تشو Chou (2013). وعليه، نستطيع القول بأن هذه المهارات تعتبر متنبأ جيداً للتحصيل الدراسي للطلاب عينة الدراسة. ولا غرو من هذه النتيجة؛ إذ إن هذه المهارات تمكن الطالب من وضع أهداف تعلمه الخاصة، وتحديد مصادر التعلم المناسبة، واختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة، والقدرة على التمييز بين الأجزاء المهمة وغير المهمة، والعمل على تكامل المعلومات من مصادر مختلفة، إضافة إلى مهارات إدارة الوقت، وفحص مستويات تحقيق مخرجات التعلم Yuhui and Hongxin, (2014)؛ مما يسهم في نهاية المطاف بالتأثير الإيجابي على تحصيله المعرفي، ومن ثم الأكاديمي.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير مباشر إيجابي للأسلوب العميق، وتأثير سلبي للأسلوب السطحي على تحصيل عينة الدراسة الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سميث وتاسنج (Smith and Taseng, 1998)، ودراسة رمضان والصباطي (2002)، ودراسة لبنى جديد (2009)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أسلوب التعلم العميق، ودرجات التحصيل، وعلاقة ارتباط سلبية بين أسلوب التعلم السطحي، ودرجات التحصيل. وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون الأسلوب السطحي يؤدي إلى الحد من حرية الطلاب في عملية التعلم، كونه يعتمد على الحفظ والاستظهار بشكل جوهري، كما يولد فكرة غير واقعية عن محتوى المواد التعليمية، في حين أن الأسلوب العميق يعطي الطالب مزيداً من قدرات التركيز، والإدراك في التعلم، وخاصةً في حالات الحاجة إلى الربط وتقديم النقد، وضرورات استخدام الأدلة والمنطق. أما غياب التأثير الدال إحصائياً للأسلوب الإستراتيجي

على التحصيل الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة، فإن ذلك يمكن أن يفسر ويناقش فى ضوء طبيعة البيئة التعليمية للمبحوثين، فقد تكون الاختبارات التحصيلية لا تنسجم مع طبيعة المهارات التنظيمية للقدرات العقلية والوقت والجهد، أو أن طرق وأساليب التدريس تركز على الدوافع الداخلية للتعلم، بدلاً من كونها خارجية.

وأما فيما يتعلق بوجود تأثيرات مباشرة لأساليب التعلم الثلاثة على مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، فإن احتلال الأسلوب العميق المرتبة الأولى من حيث التأثير الإيجابي والأهمية يعد غير مستغرب؛ لكون الصفات التي يتمتع بها الطلاب أصحاب هذا الأسلوب، تتسم بالدافعية الداخلية، والميل نحو الاستقلالية في التعلم، واللتان تعتبران من المرتكزات الأساسية للتعلم الموجه ذاتيًا. في حين أثر الأسلوب السطحي سلباً على هذه المهارات؛ كونه يعاكس الصفات ذات العلاقة بالأسلوب العميق. وأما احتلال الأسلوب الإستراتيجي المرتبة الأخيرة بأهمية التأثير، فيعزى إلى كون الطلاب أصحاب هذا الاتجاه لا يركزون على مهمة الدراسة، وإنما الحصول على تحصيل مرتفع، وكل ذلك في إطار دافعيتهم الخارجية للتعلم.

كما أكدت نتائج الدراسة صحة الفرض الرئيس لها، وهو أن التأثير المباشر لأساليب التعلم في التحصيل الأكاديمي يختلف عنه للتأثير غير المباشر؛ حيث أظهرت النتائج أن كلا نوعي التأثير، كان دالاً من الناحية الإحصائية باستثناء التأثير المباشر للأسلوب الإستراتيجي، إلا أن التأثير غير المباشر بعد توسط مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، قد تضاعف عدة مرات عن التأثير المباشر؛ مما يعنى أن هذه المهارات تلعب دوراً توسطياً فى العلاقة بين أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي. ويمكن تصور ذلك من خلال معرفتنا بأن أسلوب التعلم يمثل الطريقة التي يستخدمها المتعلم في العمليات ذات العلاقة، بإدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم (Kolb, 1984)، وبالتالي فإن هذه الطريقة ستتأثر بشكل واضح، وتؤثر على العمليات ذات العلاقة بها، من خلال مستويات المهارات ذات العلاقة بالتعلم بشكل خاص، ومستويات مهارات التعلم الموجه ذاتيًا. حيث يلاحظ أن مهارة الوعي بالذات ترتبط بالجوانب النفسية للمتعلم، في حين ترتبط المهارات الأخرى بعمليات التعلم وبيئتها، وهذا بدوره يؤثر في الخصائص المعرفية، والانفعالية، والسمات النفسية التي تستخدم كمنبئات لأسلوب التعلم. فإذا كان الطالب يتمتع بالأسلوب العميق في التعلم، فهذا بدوره يحثه على تنمية بعض المهارات التي تعزز من دوافعه الداخلية، واستقلاليته في التعلم (مهارات التعلم الموجه ذاتياً)، وبالتالي تعزيز فرصه بتحسين مستويات تحصيله الأكاديمي، والعكس تماماً في حالة تبنيه للأسلوب السطحي في التعلم. أما في تبني الطالب للأسلوب الإستراتيجي، فإن تركيزه على الغاية الضيقة للتعلم وهي الدرجات، إضافةً إلى النوازع الخارجية الدافعة للتعلم، تعمل كمحثات وموجهات لديه؛ للحصول على قدر محدود من مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لخدمة هذه الغاية؛ مما يسهم بدرجة معينة في تحسين تحصيله الأكاديمي.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- تهيئة البيئة الصفية الجامعية بشكل يعزز وينمي مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وأسلوب التعلم العميق لدى طلاب الكلية مجتمع الدراسة؛ لتحسين تحصيلهم الأكاديمي.

2- تقديم برامج تدريبية وإرشادية؛ لتوعية الطلاب بمهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وأسلوب التعلم العميق، وأثر ذلك على مخرجاتهم العلمية والتعلمية، حيث إنهم ذو طبيعة قابلة للتغيير.

3- إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة أثر كل من: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والعمر، والموهبة، على مستوى مهارات التعلم الموجه ذاتيًا.

4- إجراء دراسات تتناول مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، في علاقتها ببعض العوامل العقلية والشخصية والانفعالية، حتى يمكننا ذلك من فهم أفضل لها.

5- إجراء دراسات مشابهة باستخدام نماذج أخرى لأساليب التعلم، كنموذج كولب (Kolb) وغيرها.

المراجع:

جديد، لبنى. (2009). **أسلوبا التعلم وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية، دراسة مقارنة بين أسلوبي المعالجة السطحية والمعالجة العميقة على عينة من طلاب جامعتي دمشق والبعث**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

رمضان، محمد والصباطي، ابراهيم. (2002). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل**، المملكة العربية السعودية، ص 1-22.

رمضان، محمد. (1990). **أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم والأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي**. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

عشا، انتصار والعبسي، محمد. (2013). أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب في وكالة الغوث الدولية وأثرها في التفكير الرياضي لديهم. **دراسات**، العلوم التربوية-الجامعة الأردنية، 40، 4، 1273-1287.

Alkan, F., and Erdem, E. (2013). The effect of self-directed learning on the success, readiness, attitudes towards laboratory skills and anxiety in

Huang, M. (2008). *Factors influencing self-directed learning readiness amongst Taiwanese nursing students*. (Unpublished doctoral dissertation). Queensland University of Technology, Australia.

Hudson, T., and Ramamoorthy, N. (2009). Self-directed learning readiness, individualism-collectivism and adult student learning in online environment: Development and test of a causal model. In D. Gijbels, *Advances in Business Education and Training* (pp. 71-79). Netherlands: Springer.

Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., and 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.

Judd, T., and Kennedy, G. (2007). Improving access to and use of digital resources in a self directed learning context. *Proceedings ascilite Singapore 2007: Concise paper.478-482.*

Kolb, D. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Kreber, C., Cranton, P. and Allen, K. (2000). If lifelong learning is important.the relationships between students' self-directed learning readiness, their psychological type, learning style, and creative and logical thinking ability. In H. B. Long and Associates (Eds.), Practice and theory in self-directed learning (pp. 97- 1 1 3). Schaumburg, lilinois: Motorola University Press.

Levett-Jones, T (2005). Self-directed learning: Implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today,* 25, 5, 363–368.

Lounsbury, J., Levy, J., Park, S., Gibson, L., and Smith, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Individual Differences, 19*, 411–418.

Murray, H. (2010). *Goal achievement through self-directed learning and self-regulation in young adulthood*. Master Thesis, Regis University.

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

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

Retrieved fromhttp://eprints.qut.edu.au/20709/1/Mei-hui_Huang_Thesis.pdf, on 12-12-2014.

Schrank, S. (2013). *The relationship between self-directed learning readiness and learning style* laboratory. *Hacettepe Üniversitesi Journal of Education,* 44, 15-26.

Cadorin, L.; Bortoluzzi, G.; and Palese A. (2013). The Self-Rating Scale of Self-Directed Learning (SRSSDL): A factor analysis of the Italian version. *Nurse education today*, 33, 12, 1511-6.

Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychological*, 24, 4, 419-444.

Chen, M. (2011). Relationships among self-directed learning, learning styles, learning strategies and learning achievement for students of Technology University in Taiwan by using structural equation models. *Recent Researches in Educational Technologies*, 2:32-47.

Chou, P. (2013). Students' perceptions of success in the online graduate-level classes: A self-directed learning perspective. *Contemporary Issues in Education Research,* 6,1, 115-122.

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

Duff ,A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30- item version of Entwistle and Tait's Revised Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 4, 529-539.

Edmondson, R., Boyer, L., and Artis, B. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7, 1, 40-48.

El-Gilany, A., and Abusaad, F. (2012). Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. *Nurse Education*, 33, 1040-1044.

Entwistle , N. (1981). *Styles Of Learning and Teaching*. New York, John Wiley and Sons.

Entwistle, N. and Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Groom Helm.

Entwistle, N., and Tait, H. (1994). *The revised approaches to studying inventory*. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.

Fisher, M., and King J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. *Nurse Education Today,* 30, 1, 44-48.

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

Gehan, K. (1 998). *Psychological type and learning style among nurses*. In Cranton, P. (Ed.), Psychological type in action. Sneedville, TN: Psychological Type Press.

preferences on employees in a public library system. Doctoral Thesis, Oklahoma University.

Smith, E.S., and Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 81-93.

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

Stubbe, H., and Theunissen, N. (2008). *Self-directed adult learning in a ubiquitous learning environment: A meta-review*. Proceedings of special track on technology support for self-organised learners, 5-28.

Theil, J. (1984). Successful self-directed learners' learning styles. *Adult Education Research Council*, 25, 237-242.

Williamson, S. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher, 14*, 2, 66-83.

Wu, J. (2014). Effects of learning styles on self-directed foreign language vocabulary learning. *Studies in Self-Access Learning Journal, 5,* 2, 112-126.

Yuhui, H., and Hongxin, L. (2014). Self-directed learning and the effectiveness of e-learning in enterprises. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, 4*, 3, 187-190.

Zimmerman, B., and Lebeau, R. (2000). A commentary on self-directed learning. In D. H. Evensen and C. E. Hmelo (Eds.), *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions* (pp. 299-313). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ziyaee, S., and Nili-Ahmadabadi, M. (2014). Relationship between teaching method and self-directed learning of high school students in Isfahan. *Advances in Natural and Applied Sciences*, 8, 13, 11-16.