المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة ام القرى

كلية التربية

قسم علم النفس

الاتجاه نحو التعلم الذاتي وعلاقته بحب الاستطلاع (الحالة – السمة)

لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى

إعداد الطالبة:

نوف بنت معتق اللحياني

إشراف

الدكتور /طارق بن عبدالعالي السلمي

بحث مقدم إلى قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة ام القرى كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم نفس

تخصص (التعلم)

١٤٣٦هـ /٢٠١٥م

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
عمادة الدراسات العليا

بسم الله الرحمن الرحيم

نموذج رقم (١٩)

إجازة أطروحة علمية في صياغتها النهائية بعد إجراء التعديلات وبيانات الإتاحة بمكتبة الملك عبد الله بن عبد العزيز الرقمية

بيانات الطالب

Name	Nouf M. Allohayani					الاسم	نوف بنت معتق خيشان اللحياني
University ID	42980198					الرقم الجامعي	٤٢٩٨٠١٩٨
College	Faculties Of Education					الكلية	التربية
Department	Psychology					القسم	علم النفس
Academic Degree	Master	year	٢٠١٥	١٤٣٦	السنة	الدرجة العلمية	ماجستير
E-mail	Noor-sweetygirl@hotmail.com					البريد الالكتروني	

بيانات الأطروحة (الرسالة) العلمية

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد :

فبناءً على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة العلمية، والتي تمت مناقشتها بتاريخ ٢٥ / ٥ / ١٤٣٦ هـ، بقبول الأطروحة بعد إجراء التعديلات المطلوبة، وحيث تم عمل اللازم، فإن اللجنة توصي بإجازة الأطروحة في صياغتها النهائية المرفقة، كمتطلب تكميلي للدرجة العلمية المذكورة أعلاه. والله الموفق.

عنوان الأطروحة كاملاً	الاتجاه نحو التعلم الذاتي وعلاقته بحب الاستطلاع (الحالة – السمة) لدى طالبات جامعة ام القرى

أعضاء اللجنة

المشرف على الرسالة	الاسم	د/طارق بن عبدالعالي صمل السلمي	التوقيع
المناقش الداخلي	الاسم	د/عواطف بنت احمد زمزمي	التوقيع
المناقش الداخلي	الاسم	د/هاني بن سعيد حسن محمد	التوقيع
المناقش الخارجي	الاسم		التوقيع
المناقش الخارجي (إن وجد)	الاسم		التوقيع
مصادقة رئيس القسم	الاسم	د/طارق بن عبدالعالي صمل السلمي	التوقيع

إتاحة الأطروحة (الرسالة) العلمية

بناء على التنسيق المشترك بين عمادة الدراسات العليا و عمادة شؤون المكتبات، بإتاحة الرسالة العلمية للمكتبة الرقمية، فإن للطالب الحق في التأشير (✓) على أحد الخيارات التالية :

- ○ **لا أوافق** على إتاحة الرسالة كاملة في المكتبة الرقمية، وأعلم أن للمكتبة الحق في استخدام عملي أو إتاحته في إطار الاستخدام المشروع الذي يسمح به نظام حماية حقوق المؤلف في المملكة العربية السعودية.
- ○ **أوافق** على اتاحة الرسالة في المكتبة الرقمية، وتصوير الرسالة كاملة بدون مقابل.
- ○ **أوافق** على تصوير الرسالة كاملة بمقابل وفق شروط مكتبة الملك عبدالله الرقمية والتي سبق وأن أطلعت و وافقت عليها.

توقيع الطالب		التاريخ	

يعبأ النموذج باستخدام الحاسب الآلي، ويوضع أمام الصفحة المقابلة لصفحة عنوان الأطروحة (الرسالة) العلمية في كل نسخة من الرسالة

{ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ *خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ *اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ

الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَم} العلق الآية (١-٥)

ملخص الدراسة باللغة العربية :

عنوان الدارسة: الاتجاه نحو التعلم الذاتي وعـلاقته بحب الاستطلاع (الحالة - السمة) لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى

أهداف الدراسة : هدفت الدراسة الحالية لمعرفة العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي وحب الاستطلاع (الحالة -السمة) ،والكشف عن الفروق في الاتجاه نحو التعلم الذاتي وحب الاستطلاع (الحالة -السمة) لدى طالبات جامعة ام القرى تبعاً لاختلاف الكلية – المستوى الدراسي على عينة الدارسة و قوامها (٥٢٦) طالبة من طالبات المستوى الثاني والثامن بجامعة ام القرى مقر الزاهر في الكليات المختلفة .

أدوات الدارسة : استخدمت الباحثة مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي إعداد مراد و مصطفى (١٩٨٢)، والمقنن على البيئة السعودية من قبل مطحنة (٢٠٠٨)، و قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) إعداد نايلور (١٩٨١) تعريب وتقنين على البيئة السعودية من قبل كتبي (٢٠٠٢).

ملخص النتائج:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات جامعة ام القرى على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي ،ومتوسط درجاتهم في الدرجة الكلية على قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) ،ومتوسط درجاتهم على كلاً من حب الاستطلاع (الحالة) وحب الاستطلاع (السمة) .
٢. توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات جامعة ام القرى على مقياس حب الاستطلاع (الحالة) و متوسط درجاتهم على مقياس حب الاستطلاع (السمة).
٣. توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طالبات جامعة ام القرى في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف الكليات .
٤. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طالبات جامعة ام القرى في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي .
٥. توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طالبات جامعة ام القرى في الدرجة الكلية على مقياس حب الاستطلاع (الحالة – السمة) يعزى لاختلاف الكليات .
٦. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طالبات جامعة أم في الدرجة الكلية على مقياس حب الاستطلاع (الحالة -السمة) تعزى لاختلاف المستوى الدراسي.

التوصيات :

بناء على هذه النتائج فقد اوصت الباحثة بعدد من التوصيات من أهمها ضرورة الاخذ في الاعتبار عند تصميم برامج التعليم الجامعي التأكيد على أن تحقق أقصى تأثير ممكن في نواتج التعلم ،بحيث يتضمن المقرر المهارات والحاجات الأوسع للمتعلمين كأفراد والتي تتشابه مع واقع المجتمع الذي ينتمون إليه وتلبي حاجاته ،مما يقلل الفجوة بين مخرجات التعليم وبين مهارات إدارة العمل التي قد تواجه المتعلم في المستقبل ،وتطوير أدلة تعليمية عالية الجودة ، بما في ذلك مجموعات التعلم المبرمج ،والتعلم الالكتروني وتوسيع القواعد المعلوماتية ،والعمل على إثارة دافعية المتعلمات للتعلم من خلال تنويع الوسائل والأساليب التدريسية في المواقف التعليمية ،و العمل على خلق جو من الانفتاح والثقة بين المتعلمات وأعضاء هيئة التدريس لتعزيز أفضل للتعلم ،فزيادة ثقة الطالب بنفسها وقدراتها ومهاراتها يدفعها لمزيد من الانفتاح والمشاركة البناءة والرغبة في الاستمرار في التعلم ،والتأكيد على أن يقوم عضو هيئة التدريس الجامعي بتدريس المقررات التي يكون محبا لها ومتحمسا في أداءها مما يدفعه للبحث عن أفضل الطرق والأساليب في إيصال معلوماتها ،كما على عضو هيئة التدريس الجامعي كموجه ومرشد في التعلم أن يشعر طلابه بأهمية ما يقوم به وانه مثير ومشوق ويستثير حماسهم ورغبتهم في التعلم .

Abstract

Study Title: Self-directed learning and it's relationship to curiosity the (state - trait) in a sample of Umm Al Qura University female student

Objectives Of The Study: The present study aimed to determine the correlation between self-directed learning and curiosity the (state- trait) ,detection Differences in self-directed learning and curiosity the (state- trait) at Umm Al Qura University students depending on the variable academic specialization - Study level on a sample of (526) female students from the second level, and eighth at the University of Umm Al Qura prosperous headquarters in scientific disciplines and various literary.

Tool of The Study: The researcher used measure of self-directed learning preparation by Murad and Mustafa(1982), and rated on the environment of Saudi Arabia by Mtahna (2008) ,and the list of curiosity the (state- trait) preparation by Naylor (1981) Localization and rationing on the environment of Saudi Arabia by the researcher kutbi (2002).

Results:

1. There is a positive and statistically significant relationship between the average scores of the female students of Umm Al Qura University on a scale of self-directed learning , and the average scores on the total score for the measure of curiosity the (state- trait) and the average scores on both of curiosity (state) and (trait).
2. There is a positive and statistically significant relationship between the measure of curiosity (state) and the measure of curiosity (trait).
3. There are statistically significant differences between the mean scores of female students of Umm Al Qura University in self-directed learning is due to the different colleges.
4. There are no statistically significant differences between the mean scores of female students of Umm Al Qura University in self-directed learning attributed to the difference in the study level .
5. There are statistically significant differences between the mean scores of female students from the University of Umm Al-Qura in the total score for the measure of curiosity the (state- trait) is due to the different colleges.
6. There are no statistically significant differences between the average score for the female students from the University of Umm Al-Qura in the total score on the curiosity scale (state- trait) attributed to the difference in the academic level.

Recommendations: Based on these results, the researcher recommended a number of recommendations of the most important that need to take into account when designing the a university education programs to achieve maximum impact on learning outcomes , so that the course most includes the skills and the broader needs of learners as individuals, which are similar to the reality of the society to which they belong and meet their needs, Which reduces the gap between the educational system and the management skills to work that may face the learner in the future , and the development of evidence quality education, including groups programmed learning, e-learning and expanding the rules of informatics ,work to raise the motivation of the educated female learners to learn through diversification of the means and methods of teaching in educational situations , and work to create an atmosphere of

openness and trust between learners and faculty members to promote better learning, and with the increase in confidence of the female student with themselves and their capabilities and skills which paid for more openness and constructive engagement and a desire to continue to learn, , and to emphasize that the university faculties member teach courses that they love and will be enthusiastic to perform ,Thus paid from them to search for the best ways and methods to deliver their information , and as a faculties member at the university as a guide and mentor in learning have to feel his students about the importance of what they is doing and it's exciting and interesting provoke their enthusiasm and desire to learn.

الإهداء

إلى من أحمل أسمه بكل فخر . . . إكراما لك واعترافاً بفضلك . . . والدي الغالي

إلى منبع الحنان والصفاء . . . . . حباً وتقديراً لك . . . . والداتي الحبيبة

أطال الله في عمركما ورزقني بركما

إلى من كانوا عوناً لي وسند في هذه الحياة . . . اعتزازاً وأمتناناً . . . إخوتي الاعزاء

إلى كل من شجعني على طلب العلم وتمنوا لي التوفيق . . . . صديقاتي وأقاربي

إلى كل من قدم لي رأياً أو استشارة في هذه الدراسة . . عرفاناً مني بفضلهم عليَّ

أساتذتي الفضلاء

إليهم جميعاً أهدي هذه الرسالة . . . . سائلة المولى عزوجل أن يجعلها علماً ينتفع به

الباحثة

شكر وتقدير

اللهم لك الحمد حمداً أبلغ به رضاك وأودي به شكرك واستوجب به المزيد من فضلك ،اللهم لك الحمد على حلمك بعد علمك ،ولك الحمد على عفوك بعد قدرتك واللهم لك الحمد كما أنعمت علينا نعماً بعد نعم والصلاة والسلام على من لا نبي بعده سيد الاولين والاخريين ورحمة الله للعالمين نبينا محمد بن عبد الله القائل (مَن لم يَشكُرِ النّاسَ لم يَشكُرِ اللّه) وبعد:

فإن هذه الرسالة لم تكن لتكتمل إلا بعد توفيق الله عزوجل ثم بما قدم لي من دعم وتشجيع ،لذا بأصدق العبارات وأوفاها أقدم عظيم شكري وأمتناني لسعادة الدكتور/ طارق بن عبدالعالي السلمي – حفظه الله -الذي كان لتوجيهاته السديدة وملاحظاته الدقيقة الأثر البالغ في إخراج الرسالة بهذه الصورة،سائلة المولى عزوجل أن يجعله في موازين حساناته ،كما أتقدم بالشكر لسعادة الدكتورة /وفاء بنت محمد بنجر المشرفة السابقة على توجيهاتها التي ساهمت في السير الصحيح للرسالة في مراحلها الاولى.

كما يطيب لي أن أتقدم بالشكر لسعادة الدكتورة/رانيا بنت محمد الفار وسعادة الدكتور/فراس بن أحمد الحموري لتفضلهما بمناقشة خطة البحث وإبداء الملاحظات لما كان له من أثر في التشكيل الصحيح لملامحها المبدئية .

والشكر موصول لسعادة الدكتورة /عواطف بنت أحمد زمزمي وسعادة الدكتور/ هاني بن سعيد حسن لتفضلهما بقبول مناقشة رسالتي ،وعلى ما أمضياه من وقت ثمين في فحصها وتنقيحها .

ويسرني أن أتقدم بالشكر لجامعتي العريقة جامعة ام القرى التي احتضنتني طالبة أنهل من علمها ولكلية التربية ولقسم علم النفس ممثل في سعادة وكيلة رئيس القسم الدكتورة/ سلمى بنت صالح السبيعي ومنسوبيه من أعضاء هيئة التدريس لما قدموه من دعم وتوجيه وتعليم أثناء أعداد هذا العمل ،و اخص بالشكر الاستاذة /غادة بخش التي ساعدتني في مراجعة الجزء الاحصائي.

ثم أتقدم بالشكر والامتنان لكل من ساعدني على إنجاز هذه الرسالة سواءً من خلال الإجابة على مقاييس البحث أو بذل النصيحة والمشورة أو السؤال أو الدعاء لي من قريب أو بعيد عسى الله أن يجزيهم عني خير الجزاء.

والحمد الله رب العالمين....

قائمة المحتويات

الموضوعات	ارقام الصفحات
ملخص الدراسة باللغة العربية.....	أ ، ب
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.....	جـ ، د
شكر وتقدير.....	هـ ، و
قائمة المحتويات.....	زح ط ي
قائمة الجداول.....	ك ل
قائمة الاشكال.....	م
الفصل الأول (المدخل إلى الدارسة)	
المقدمة.....	٢
مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.....	٤
أهداف الدراسة.....	٦
أهمية الدراسة.....	٧
مصطلحات الدراسة.....	٩
حدود الدراسة.....	١٠
الفصل الثاني (الإطار النظري والدراسات السابقة)	
أولاً: التعلم الذاتي.....	١٢
مفهوم التعلم الذاتي.....	١٣
بعض جوانب التعلم الذاتي في ضوء بعض النظريات.....	١٦
الاتجاه الانساني.....	١٦
الاتجاه السلوكي.....	١٧
نظريات التعلم الاجتماعي.....	١٩

الموضوعات	ارقام الصفحات
الاتجاه المعرفي.....	٢٠
أهداف التعلم الذاتي.....	٢١
مبادئ ومميزات التعلم الذاتي.....	٢٢
مهارات التعلم الذاتي.....	٢٣
مبررات استخدام التعلم الذاتي.....	٢٤
الخصائص التربوية للتعلم الذاتي.....	٢٦
بعض صيغ التعلم الذاتي.....	٢٨
الاتجاه نحو التعلم الذاتي.....	٣٢
لمحة تاريخية عن التعلم الذاتي.....	٣٤
بعض النماذج التي فسرت الاتجاه نحو التعلم الذاتي.....	٣٦
ثانياً: حب الاستطلاع.....	٤٠
مفهوم حب الاستطلاع.....	٤٠
ابعاد حب الاستطلاع.....	٤٣
بعض النظريات المفسرة لحب الاستطلاع.....	٤٥
نظرية برلين.....	٤٥
نظرية ماو وماو.....	٥٠

الموضوعات	ارقام الصفحات
نظرية لوينشتاين.....	٥٣
نظرية كاشدان.....	٥٦
العلاقة بين التعلم الذاتي وحب الاستطلاع.....	٥٨
ثانياً: الدراسات السابقة	
أولاً: دراسات تناولت التعلم الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات	٦٠
ثانياً: دراسات تناولت حب الاستطلاع وعلاقته ببعض المتغيرات	٦٩
ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين التعلم الذاتي وحب الاستطلاع	٧٩
التعقيب على الدراسات السابقة.....	٨٠
فروض الدراسة.....	٨٤
الفصل الثالث (الإجراءات المنهجية)	
منهج الدراسة ومجتمع الدراسة.....	٨٦
عينة الدراسة.....	٨٨
الادوات المستخدمة في الدراسة.....	٩٠
أ - مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي.....	٩١
ب - قائمة حب الاستطلاع.....	٩٥

الموضوعات	ارقام الصفحات
إجراءات التطبيق.....	٩٩
الأساليب الاحصائية.....	١٠٠
الفصل الرابع (نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها)	
عرض نتائج الدراسة.....	١٠٢
تفسير ومناقشة النتائج.....	١١١
الفصل الخامس (ملخص النتائج والتوصيات)	
الملخص الختامي.....	١١٩
التوصيات.....	١٢٠
المقترحات.....	١٢١
المراجع.....	١٢٢
قائمة الملاحق	
ملحق رقم (١) مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي.....	١٣٣
ملحق رقم (٢) قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) ...	١٣٨
ملحق رقم (٣) خطاب عمادة القبول والتسجيل بتوزيع العينة	١٤٣

قائمة الجداول

م	العنوان	ارقام الصفحات
١.	يوضح توزيع الطالبات على كليات جامعة ام القرى مقر الزاهر.	٨٧
٢.	توزيع العينة على مجتمع الدراسة وفقاً للسن.	٨٨
٣.	توزيع العينة على مجتمع الدراسة تبعاً للتخصص	٨٩
٤.	توزيع العينة على مجتمع الدراسة وفقاً للمستوى الاكاديمي.	٩٠
٥.	درجات تصحيح مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي.	٩٢
٦.	قيم الصدق لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي في صورته العربية	٩٢
٧.	ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي . . .	٩٤
٨.	قيم الثبات لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي.	٩٥
٩.	ارتباط كل عبارة بالمجموع الكلي لقائمة حب الاستطلاع (الحالة)	٩٨
١٠.	ارتباط كل عبارة بالمجموع الكلي لقائمة حب الاستطلاع (السمة).	٩٨
١١.	العلاقة بين متوسط درجات الطالبات على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي وقائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة)	١٠٢
١٢.	العلاقة بين متوسط درجات الطالبات على قائمة حب الاستطلاع (السمة) وحب الاستطلاع (الحالة)	١٠٣
١٣.	نتائج تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لدلالة الفروق لمتوسطات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف الكلية. . . .	١٠٤
١٤.	نتائج اختبار شيفيه البعدي للمقارنة بين المتوسطات لإفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف الكلية.	١٠٥
١٥.	نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات لإفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي.	١٠٦

م	العنوان	ارقام الصفحات
١٦.	نتائج تحليل التباين الاحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد العينة نحو مقياس حب الاستطلاع (الحالة– السمة) تعزى لاختلاف الكلية.....	١٠٧
١٧.	نتائج اختبار LSD البعدي للمقارنة بين متوسطات أفراد العينة نحو مقياس حب الاستطلاع (الحالة– السمة) تبعاً لمتغير الكلية.....	١٠٨
١٨.	نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات افراد العينة نحو الدرجة الكلية لمقياس حب الاستطلاع (الحالة– السمة) تعزى لاختلاف المستوى الدراسي.....	١١٠

قائمة الاشكال

	العنوان	ارقام الصفحات
١.	نموذج توجيه المسؤولية الشخصية.....	٤٥
٢.	نموذج (Garrison's,1997) لتفسير التعلم الموجه ذاتياً.....	٤٦

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

- المقدمة
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

المقدمة:

اتجهت التربية في الآونة الأخيرة للإهتمام بالتوازن بين النظام التعليمي الذي يتلقاه المتعلم وفق أطر محددة ،والتغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع في شتى المجالات العلمية والثقافية والتكنولوجية كما لم يعد هدفها نقل المعلومات والمعارف من جيل إلى آخر أو مجرد حشو أذهان المتعلم بالمعلومات بل أصبح هدفها الأساسي هو إعداد متعلم يستطيع التكيف مع المجتمع ويعلم نفسه بنفسه ويكون قادر على أن يواصل تعليمه في المستقبل ومدى الحياة. (طه و عمران ، ٢٠٠٨)

فالإنفجار المعرفي والتطور التكنولوجي أدى إلى حدوث تغيرات جذرية في العملية التعليمية ،لذلك لم يعد أسلوب التعلم الذي يعتمد على تزويد المتعلمين بمعلومات محددة لمواكبة التطورات الراهنة كافياً، بل يجب النظر إلى العملية التربوية على أنها إنسانية وسلوكية واجتماعية وحضارية تبنى في جوهرها على الجهود الذاتية للمتعلم وعلى قدرته على الإبتكار والإبداع ،وبالتالي أصبح هناك ضرورة ملحة لإعداد معلم قادر على التكيف مع المتغيرات والمستجدات ،عن طريق التعلم الذاتي الذي يعد من أهم ما يميز النظام التعليمي ،كما يعد وسيلة التربية التي بواسطتها يمكن مواجهة التغيرات السريعة المتلاحقة ،فقد أشار غباين (٢٠٠١) إلى أن التعلم الذاتي يعد الأسلوب الذي يمكن عن طريقه ضمان استمرارية التعليم ،بل هو الوسيلة التي يمكن عن طريقها مواجهة التفجر المعرفي ،والتغيرات المواكبة له ومسايرتها .

فهو النشاط الواعي للفرد الذي يستمد حركته ووجهته من الانبعاث الذاتي والاقتناع الداخلي بهدف تغيير شخصيته نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء ،وبذلك يصبح القوة الداخلية الهائلة لتطور الشخصية ،فهو يأخذ من خلال ارتباطه الوثيق بعمليات التعليم والتعلم في النمو وفقاً لقوانينه

الذاتية ،وتسعى إلى تحسين الوسط المحيط به من خلال تغيير عالمه الداخلي وأسلوبه في الحياة. (إبراهيم، ٢٠٠٧)

وتذكر جيجليمنو (Guglielmino, 1977) أن من أهم خصائص ذوى الاتجاه المرتفع في التعلم الذاتي المثابرة وتحمل المسئولية والدرجة العالية من حب الاستطلاع والرغبة العالية في التعلم، كما أن من أهم الأبعاد الرئيسية لعملية التعلم هو بعد التفاعل بين الفرد كمجموعة من النظم وبين البيئة الطبيعية والاجتماعية التي هو أحد عناصرها ، وأياً كان السلوك الناتج عن هذا التفاعل فإن وراءه دافعاً أو رغبة أو حاجة أو غريزة أو هدفاً. (نقلاً عن الفرماوي، ١٩٨٨)

والسلوك كنشاط انساني يكون في حركة وتغير مستمر حيث تكون الدوافع والحاجات بمثابة القوى التي تهيئ لهذا السلوك أساليب ومنطلقات الحركة وتعضدها وتبعث الطاقة اللازمة فيها ومن أهم هذه الدوافع حب الاستطلاع ،فالمتعلمين ليسوا بحاجة فقط لامتلاك ما يلزم من مهارات معرفية وفوق معرفية وإنما هم بحاجة ايضا للدوافع لاستخدام هذه الاستراتيجيات المعرفية لتكون فعالة في التعلم .

وقد أظهرت نتائج الدراسات الأولية أن حب الاستطلاع يدعم النمو المعرفي والانفعالي، والاجتماعي، والجسمي، والروحي طوال حياة الفرد من خلال استثمار السلوك الاستكشافي لديه . (Kashdan & Roberts, 2004) .

كما أن حب الاستطلاع الفطري لدى الفرد إزاء موضوع معين يكون لديه القدرة على تحويل الدراسة العلمية إلى نشاط ممتع ومثير رغم ما يتكبده المرء من مشقة .(Green , 2001)

كما أن لحب الاستطلاع آثاره الإيجابية التي تستحث الفرد على متابعة الخبرات الجديدة والتفاعل العميق معها وتعزيز الميول الإستكشافية لديه ،كما أنه يؤدي كذلك إلى توليد الشعور الإيجابي وإحساس الفرد بالقدرة على التحكم والكفاية نتيجة الخبرات الجديدة . (Mandl, 2007)

ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار حب الاستطلاع هو الوقود لاستمرار التعلم ويكون مرتبطاً بقدرة الفرد على مراقبة خطواته في التعلم وبالاستكشاف والإدارة الذاتية لديه لتحقيق اهدافه ،لذا يعد حب الاستطلاع متغير مهم في توجيه التعلم الذاتي تدفع المتعلم للاستفادة من ما يتوافر حوله من فرص وآفاق هائلة للعلم والتعلم ،فهو الطاقة الكامنة المنبعثة من ذات الشخص من اجل التعلم فيصبح التعلم الذاتي أسلوب حياة لتنمية الذات تكون فيه مهارات التعلم الذاتي اعمدة ينهض عليها صرح الشخصية ويقوم عليها التجديد.

وتأسيساً على ما سبق من توضيح لإيجابيات التعلم الذاتي وتأثيره المباشر في إبراز طاقات المتعلمين في ضوء ما يملكونه من قدرات وإمكانيات من خلال المرور بخبرة تعليمية كاملة، يكون فيها العمل والنشاط والمعرفة هي الغرض ،ولأهمية اكتساب الطالب الجامعي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً التي من الممكن أن تعد المكون الرئيسي لتعلمه وتحقيق نجاحه الأكاديمي ،فقد سعت الدراسة الحالية للتعرف على الاتجاه نحو التعلم الذاتي وعلاقته بحب الاستطلاع لدى طالبات الجامعة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

أن مهمة الجامعة ليست إعداد الطالب علمياً في تخصص محدد فحسب بل تزويده بثقافة تعلم مستمر تمكنه من الإلمام بما يحدث حوله من تطورات متلاحقة خاصة وأنها تعد المتعلم للانخراط في بيئة العمل بعد تخرجه من ناحية ،كما أنه لا توجد مراحل تعليمية نظامية لاحقه له في السلم التعليمي يمكن أن تعالج ما ينتابه من قصور.

وعملية التعلم الذاتي قد تبدأ خلال أي نقطة من مراحل التعلم ولكنها غالباً ما تبدأ عندما يشعر الشخص بالانقطاع عن موارد التعلم أو الشعور بعدم الراحة والقلق في دراسته ،وهذا ما يعاني منه الطالب الجامعي الذي اعتاد في المراحل الدراسية السابقة على مقرر دراسي موحد وواجبات منزلية طوال الفصل مما يجعله يشعر بالقلق والتوتر في المرحلة الجامعية التي تتطلب من المتعلم الدراسة والاستقصاء ولا تركز على مورد تعليمي واحد .

لذا يعد امتلاك الطلبة في المرحلة الجامعية لمهارات التعلم الموجه ذاتياً متطلباً أساسياً لتعلمهم، فهم يقومون بوضع الأهداف ومتابعة تحققها ،إضافة إلى اختيار الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية التي تساعدهم في تحقيق تلك الأهداف ،والتقييم الذاتي لمدى تقدمهم في التعلم من خلال تحمل مسئولية تعلمهم.

ويشير شحروري (٢٠١٣) أن الطالب قد لا يتملك مهارات التعلم الذاتي لأسباب منها افتقاره لمفهوم ومعنى التعلم الموجه ذاتياً ومهاراته ،وعدم معرفته لاستراتيجيات المناسبة لتعلمهم وانخفاض مستوى الدافعية للتعلم مما ينعكس سلباً على أدائه.

لذا نادى كثير من العلماء النفس بضرورة الاهتمام بالتعلم الذاتي وإكساب الطلاب كيفية الاعتماد عليه في مراحل نموهم ودراستهم المختلفة، فالتعلم الذاتي أفضل طريقة للنمو المعرفي . (مطحنة، ٢٠٠٨)

ويعتبر حب الاستطلاع كدافع يتعلق بالقدرة على التعرف والاطلاع من أهم الدوافع للتعلم التي تتيح الفرصة للطالب أن يعتاد على تحمل مسئولية جمع المعلومات من مصادر مختلفة والتفاعل والمشاركة في المناقشات التي تدور داخل قاعة المحاضرة ،وتبادل الأفكار والتعاون مع الآخرين.

فمن أهم سمات الطلاب ذوي حب الاستطلاع أنهم يتفاعلون بطريقة ايجابية مع البيئة وغالباً ما يبحثون عن خبرات جديدة ،كما أنهم يتم حفزهم داخلياً للتعلم و يكونون اكثر رغبة في مسايرة الاحداث الحالية ومواكبة الاحداث الجديدة .(أبو سنة والنعيمي، ٢٠١١)

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت التعلم الذاتي وحب الاستطلاع بشكل منفصل في البيئة الغربية والعربية كدراسة ابو ركبة (٢٠٠٢) و (Betsy, Joan, Sally,2003)،و كامل (٢٠٠٣) ودراسة كاري (Carrie , 2005) و شحروري (٢٠١٣) والتي تناولت الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الجامعية ،وفي علاقتهما بمتغيرات مختلفة مثل دراسة مطحنة (٢٠٠٨) و تناولت الاتجاه نحو التعلم الذاتي وعلاقته بالدافع المعرفي وبدافع الانجاز ومستوى الطموح وبتقدير الذات ودراسة حسن (١٩٩٩) التي اهتمت بدارسة تأثير بنية الدافعية والتعلم الذاتي على

التحصيل، ودراسة باري (Cox,2002) وتناولت العلاقة بين الابداع والاتجاه نحو التعلم الذاتي ، أما دراسة كتبي (٢٠٠٢) فقد تناولت متغير حب الاستطلاع وعلاقته بدافعية الابتكار لمراحل تعليمية مختلفة دون الجامعية ،ولكن لم تتناول سوى قلة من الدراسات متغير حب الاستطلاع لدى الطلبة الجامعيين منها دراسة الباكستاني (٢٠١٢) ودراسة حبشي (١٩٩٨) في البيئة العربية عامة والسعودية خاصة ،وفي حدود علم الباحثة فلم تجرى أي دراسة تناولت الاتجاه نحو التعلم الذاتي وعلاقته بحب الاستطلاع لدى طالبات الجامعة في البيئة العربية ،فيما عدا دراسة بارنز (Barnes,1998) التي أشار فيها إلى وجود علاقة بين التعلم الذاتي وحب الاستطلاع في البيئة الغربية.

ومن خلال ذلك تهتم الدراسة الحالية بالإجابة عن التساؤلات التالية:

-هل توجد علاقة بين كل من الاتجاه نحو التعلم الذاتي وحب الاستطلاع (الحالة - السمة) لدى طالبات جامعة أم القرى ؟

-هل توجد علاقة بين كل من حب الاستطلاع (الحالة) وحب الاستطلاع (السمة) لدى طالبات جامعة أم القرى ؟

-هل توجد فروق في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف الكلية والمستوى الدراسي لدى طالبات جامعة أم القرى ؟

-هل توجد فروق في حب الاستطلاع (الحالة - السمة) تعزى لاختلاف الكلية والمستوى الدراسي لدى طالبات جامعة أم القرى ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- الكشف العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي و حب الاستطلاع (الحالة – السمة) لدى طالبات جامعة أم القرى .

- الكشف عن العلاقة بين حب الاستطلاع (الحالة) وحب الاستطلاع (السمة) لدى طالبات جامعة أم القرى.
- التحقق من عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف الكلية لدى طالبات جامعة أم القرى.
- التحقق من عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي لدى طالبات جامعة أم القرى .
- التحقق من عدم وجود فروق في حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعزى لاختلاف الكلية لدى طالبات جامعة أم القرى
- التحقق من عدم وجود فروق في حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعزى لاختلاف المستوى الدراسي لدى طالبات جامعة أم القرى .

أهمية الدراسة :

بالنظر إلى الواقع الحالي لنظام الدراسة في الكليات والجامعات نجد أن أسلوب التدريس القائم على إلقاء المحاضرات النظرية لا زال قائماً ،ولكثافة أعداد الطلاب في المرحلة الجامعية بمستوياتها المختلفة أصبح العديد من الأساتذة الجامعيين يواجهون صعوبة في إيصال المعلومات المطلوبة بنفس القدر لجميع المتعلمين ، خاصة مع اتساع الفروق الفردية بين المتعلمين في الذكاء والقدرات والميول والاتجاهات وطرق التفكير وأساليب التعلم، أن المشكلات التعليمية التي يواجهها النظام التعليمي يعود سببها إلى طرائق التعليم التقليدية ،فمن هذه المشكلات عدم مراعاة الفروق الفردية وعدم مناسبتها لزمن التعلم ومكانه، واختلاف معدلات سرعة التعلم وضعف الدافعية. (غباين ، ٢٠٠١)

لذا بات التعلم الذاتي ضرورة علمية ملائمة لتحقيق التعلم بطريقة تسمح بالإفادة من مصادر المعرفة الجديدة بما يتناسب وطموحات المتعلم وقدرته المعرفية وظروفه الاجتماعية وإعطاءه مساحة لأن يكون نشطاً وفعالاً في عملية التعلم ،فهو يقدم البيئة المناسبة والخبرة المنظمة لمراعاة الفروق الفردية بما يحقق رغبات الإنسان النفسية والاجتماعية وإثبات الذات ،ويساعد على تخريج أفراد قابلين للتعلم

لا أفراد متعلمين ،وفي التعلم الذاتي تصبح المتعلمة هي المسئولة عن تعلمها ، وعن النتائج والقرارات التي تتخذها ومسئولة أيضاً عن اختيار الأساليب التي تثري ما تعلمته في قاعات الدراسة ،مما يعزز دور المسؤوليّة لديهن ويكون له الأثر في زيادة ثقة الطالبات بأنفسهن وفي قدراتهن، لذا تتجسد أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

أ) الأهمية النظرية :

- ما يمكن أن تسفر عنه من نتائج في التعرف على طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي وحب الاستطلاع (الحالة – السمة) لدى طالبات جامعة أم القرى .
- يؤمل أن تسهم هذه الدراسة بما تظهره من نتائج في سد الثغرة في مجال البحوث المختصة بدراسة التعلم الذاتي .
- تناولت الدراسة متغير حب الاستطلاع لدى المرحلة الجامعية ،التي لم تحظى بالاهتمام المطلوب فيما يخص دراسة حب الاستطلاع .

ب) الأهمية التطبيقية:

- أن الدراسة قد تساعد من خلال ما تصل إليه من نتائج في إعطاء صورة واضحة عن دور نظام التعليم الجامعي وما يمتلكه من إمكانات في تعزيز التعلم الذاتي والمستمر لدى طالباته وبالتالي مساعدة القائمين على هذه النظم في وضع وإعادة بناء النظم التربوية داخل الفصول الجامعية وخارجها ،وذلك بتفعيل حلقات النقاش والمشروعات والتجارب والورش التدريبية لإكساب الطالبات مهارات التعلم الذاتي التي تساهم في تنمية هذا النوع من التعلم.

مصطلحات الدراسة:

١ -الاتجاه نحو التعلم الذاتي: Self-Directed Learning

يعرفه مراد ومصطفى (١٩٨٢) الاتجاه نحو التعلم الذاتي بأنه " القدرة على حل المشكلات والقدرة على الإحساس بالأشياء العامة والمناسبة في التعلم ،والإلمام بمصادر المعرفة والقدرة على استخدامها والمهارة في تنظيم الموقف والأنشطة التعليمية والاعتراف بالمسئولية ،والمهارة في اتباع التعليمات والقواعد بمرونة وحل المشكلات وإنجاز العمل وبذل الجهد والمثابرة لتعلم الأشياء الجديدة والثقة بالنفس والدافعية الذاتية في إشباع الذات".

وسوف تأخذ الدراسة الحالية بهذا التعريف ،و يعرف الاتجاه نحو التعلم الذاتي إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي إعداد صلاح مراد ومحمد مصطفى (١٩٨٢) تقنين مطحنة (٢٠٠٨) .

٢ -حب الاستطلاع :

يعرف نايلور (Naylor,1981) سمة حب الاستطلاع Curiosity- Trait بأنها :

" ميل الفرد إلى خوض مدى أو مجال أوسع من المواقف المثيرة للاستطلاع والتي تدفعه إلى الدراسة والمعرفة ،أي أن سمة حب الاستطلاع تعبر عن قدرة الفرد واستعداده الدائم لخوض مجال واسع من المواقف المثيرة للاستطلاع ،والتي تتمثل في نزوعه للبحث وطلب المعرفة ".

كما عرف نايلور حالة حب الاستطلاع Curiosity- State بأنها :

" الفروق الفردية بين الأفراد في الاستجابة للموقف المحدد والمثير لحب الاستطلاع ،والذي يدفع إلى الدراسة والمعرفة ،وهي أيضاً التغيرات في مستويات الإثارة التي تتصارع مع مستويات عالية من عدم التأكد والشك " .

وسوف تأخذ الدراسة الحالية بهذا التعريف ، ويعرف حب الاستطلاع (الحالة – السمة) إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس المستخدم في الدراسة وهو مقياس حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تقنين وتعريب كتبي (٢٠٠٢).

حدود الدراسة :

بما أن الدراسة الحالية تتناول موضوع الاتجاه نحو التعلم الذاتي وعلاقته بحب الاستطلاع (الحالة – السمة)،لذلك فإنها تتحدد بعينة الدراسة والتي تتكون من طالبات جامعة أم القرى المنتظمات في الدراسة بمرحلة البكالوريوس من الاقسام المختلفة بمقر الزاهر، واللاتي تتراوح أعمارهن بين (١٩ - ٢٦) وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٣ هـ وتتحدد بالأدوات المستخدمة وهي مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي من إعداد صلاح مراد ومحمد مصطفى (١٩٨٢) وتقنين مطحنة (٢٠٠٨)،و قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة)إعداد نايلور (١٩٨١) وتعريب وتقنين كتبي (٢٠٠٢)،ومن هذا المنطلق فإن إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة وصلاحيتها ترتبط بهذه الحدود .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

١- التعلم الذاتي

٢- حب الاستطلاع

ثانياً: الدراسات السابقة

ثالثاً: فروض الدراسة

الفصل الثاني

أولاً: الإطار النظري :

تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل الجزء الخاص بالإطار النظري للدراسة المتمثل في التعلم الذاتي و حب الاستطلاع ،والدراسات السابقة التي اتخذت من متغيرات الدراسة موضوعاً لها ، حيث سيتم ترتيب الدراسات السابقة حسب التدرج الزمني لها من الأقدم للأحدث.

١ - التعلم الذاتي :

يعتبر التعلم هو مظهر الإنسان الخارجي وبناؤه الداخلي ،ولأن التعلم هو الأساس الوحيد لتحويل وجود الإنسان بعد مولده ،من مجرد كائن حي من الناحية البيولوجية إلى وجود إنسان شامل ،ولأن الإنسان تواق - بطبعه - إلى أن يحس بأنه يعرف كل شيء ، ولأن العلوم والمعارف الإنسانية قد تراكمت بصورة يعجز معها التعليم النظامي عن طرحها في الأفراد ، ولأن التعلم يمكن أن يتم في أي وقت من الليل والنهار وفى أي مكان يوجد فيه الإنسان ، ولأن السنوات الأخيرة من القرن الذي نقف على نهايته تنبذ حياة إنسان لا يجرى وراء نور العلم ولا ينبهر بنواتج المعرفة، من هنا كانت فكرة التعلم الذاتي، التي يجب أن تأخذ كل الدول - المتخلفة منها والنامية – بتلابيبها ، كي تحفظ لها مكاناً على كوكب الأرض ،مثلما يأخذ بها كل فرد ،وسيلة لتعويض النقص الذي لحق به نتيجة الإهمال والظلم الاجتماعي حتى لا تهمه عجلة قطار التطور.(روفنسكى ، ١٩٩٨)

ويعتبر التعلم الذاتي من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يسهم في تطوير الإنسان سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً ، وتزويده بسلاح مهم يمكنه من استيعاب معطيات العصر القادم، وهو نمط من أنماط التعلم الذي يتعلم فيه الفرد كيف يتعلم ما يريد أن يتعلمه بنفسه ويعد إتقان مهارات التعلم الذاتي عامل مساعد للفرد يمكنه من التعلم في كل الأوقات خارج المدرسة وداخلها وهو ما يعرف بالتربية المستمرة، لذا يعتبر التعلم الذاتي السبيل لتطوير الشخصية التي يضمن

حياة نفسية متجددة وتوظيفاً أمثل لقدراته وإمكاناته وترشيدا لأسلوب حياته وتدعيما متزايدا للبنية الشخصية التي تصبح نهراً متجدداً في التقدم والإنتاجية. (المغازي، ٢٠٠٠)

مفهوم التعلم الذاتي:

قبل الإشارة إلى مفهوم التعلم الذاتي لابد أن نوضح مفهوم التعلم بصفة عامة حيث يعرف بأنه "عملية مكتسبة تشتمل على تغير في الأداء أو السلوك أو الاستجابات ،يحدث نتيجة نشاط أو مثيرات قد يتعرض لها المتعلم". (ملحم ، ٢٠٠٦)

بينما تعرفه كامل (١٩٩٩،ص٣٧) بأنه " عملية تغير وتعديل في سلوك الفرد نتيجة للخبرة والممارسة وهو عملية أساسية تحدث في حياة الفرد باستمرار نتيجة احتكاكه بالبيئة الخارجية واكتسابه أساليب سلوكية جديدة تساعده على زيادة التكيف مع البيئة وملاءمة نفسه لما تتطلبه".

وقد تعددت تعريفات التعلم الذاتي بتعدد الباحثين الذين تناولوا التعلم الذاتي وبتعدد مدراسهم التربوية ، فقد عرفه روفنسكى (١٩٩٨،ص٢٤) على أنه "المستوى المرتفع للوعي، والتغير الذاتي الهادف الذي يسعى إلى نمو شخصية الفرد" .

ويتفق هذا التعريف مع ما ذكره زهران (٢٠٠٣ ، ص٢٢٩) بأن التعلم الذاتي هو " تعليم الفرد لذاته مستقلاً (دون معلم)، ليستكمل برنامج تعليمه ويستمر في التعلم مدى الحياة" .

ويلخص بورنر (Bouner,2011,p45) التعلم الذاتي "باعتباره الوسيلة إلى التعلم المتسمر الذي يلازم الانسان طوال حياته ".

فهذا النوع من التعلم يهدف إلى رقي الشخص بمستواه والتغيير من نفسه نحو الأفضل معتمداً على ذاته وما يملك من قدرات ومهارات تتيح له تحمل مسئولية تعلمه ،كما أشارت حسن (١٩٩٠،ص٦) بأنه " ذلك الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلم بمجهوده الذاتي الذي يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة".

و يعرف رونيتري (Rountree) التعلم الذاتي " على أنه العملية التي يقوم فيها المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم مستخدمين برامج التعليم المبرمج أو مواد أخرى لتحقيق أهداف واضحة دون عون مباشر من المعلم" . (مغرواي والربيعي ٢٠٠٦،ص ٢٣)

بينما يذكر يونس (١٩٨٩ ،ص١٣) التعلم الذاتي بأنه " ذلك الموقف الذي يتحمل فيه المتعلم قدراً كبيراً في تعليم نفسه ويستخدم مواد مبرمجة لترشده في كل خطوات التعلم وتترك له قليلاً من الحرية في الاختيار" .

وفي ممارسات التعلم الذاتي يكون دور المعلم ميسر ومرشد ومنظما في عملية التعلم وموجه للمتعلم نحو بناء معارفه بحيث يكون نشطاً يقبل على التعلم وفق أرائه الخاصة ويستخدم مهاراته التعليمية لاكتساب خبرات جديدة.

ويتفق ذلك مع تعريف أبو شنب (١٩٩٩،ص١٤) للتعلم الذاتي بأنه " قيام المتعلم بدراسة المقرر الدراسي معتمداً على نفسه تبعا لسرعته وقدراته الخاصة مستخدماً الكتاب المدرسي والمراجع المساعدة وذلك بعد إعطائه الأهداف السلوكية المراد تحقيقها ،وإذا احتاج إلى مساعدة فعليه أن يبحث عنها عند مدرسيه أو زملائه" .

وأشار عبدربه (٢٠٠٣، ص١١) للتعلم الذاتي بأنه " تعليم المتعلم كيف يتعلم ويعطي ذلك أهمية كبيرة لعمليات المتعلم العقلية التي تساعد في تحقيق منتج محدد، إلا أنها لم تغفل جهد المعلم في تحقيق هذا العمل، فإذا كان المتعلم يحاول الوصول إلى هدف معين فإن المعلم يساعده بإعطائه السبل لكيفية تحقيق هذا الهدف بالتعرف على المحددات وطرح المساعدات".

وأن كان ذلك يتناقض مع ما ذكره الخولي (٢٠٠٠،ص١٥) على أنه" تعليم يقوم فيه الطالب بتعليم ذاته بذاته دون تدخل المعلم".

ألا أنه بدراسة التعريفات السابقة نجد أن الكثير منها يتفق على أن التعلم الذاتي هو تعليم الفرد لذاته، فهو عبارة عن تغير ذاتي هادف أو هو اكتساب معارف ومهارات واتجاهات من خلال نشاطه

الذاتي مثل تعريف (أبو شنب، ١٩٩٢)، (زهران،٢٠٠٣)، (الشربيني والطناوي ، ٢٠٠٦) وتعريف (روفنسكى، ١٩٩٨) و(حسن،١٩٩٠)،كما أن من التعريفات ما وضح استخدام المتعلم لأدوات مساعدة في تعليم ذاته كالتكنولوجيا الحديثة كما جاء في تعريف (عزب ومحمد وزهران ، ١٩٩٣) و(اللقاني،١٩٩٩).

وترى الباحثة أن جميع تلك التعريفات أشارت إلى ضرورة تغيير نظرتنا لعملية التعليم والتعلم من اعتبارها إعداد المتعلم لدخول الامتحانات والحصول على الشهادة الجامعية إلى اعتبارها عملية مستمرة ومتواصلة وملازمة للحياة ، يكسب المتعلم من خلالها المهارات والممارسات التي تتخذ من التعلم الذاتي أساساً لها وتستفيد من الثروة المعرفية والتطور التقني والتكنولوجي ، هذا ما يتماشى مع توجهات التربية الحديثة التي تنادي بضرورة الانتقال من أسلوب تعلم لتعرف إلى أسلوب تعلم كيف تتعلم.

بعض جوانب التعلم الذاتي في ضوء بعض النظريات في علم النفس:

إن التعلم الذاتي لا يستند على نظرية نفسية متكاملة وإنما يقوم على مبادئ واتجاهات لنظريات نفسية مختلفة ، وفيما يلي عرض للاتجاهات النفسية التي أسهمت بدورها في بلورة بعض جوانب التعلم الذاتي:

- الاتجاه الإنساني:

يؤكد علماء الاتجاه الإنساني على ضرورة تمركز العملية التعليمية حول المتعلم نفسه من حيث محورها وأن يكون هو المسيطر على متغيراتها ،وأن يكون المتعلم هو الذي يتعلم كيف يتعلم وكيف يتوافق وعلى رأسهم العالم روجرز (Rogers) الذي وضع ما يسمى بنمط تيسير التعلم ويشير فيه إلى أهمية التعلم كأساس لعملية التعليم، فالهدف الأساسي هو تطوير الفرد نحو تحقيق الذات

وأن من أهم الأسس لهذا النمط أن المتعلم هو من يتحمل مسئولية تعلمه ويحقق أهدافه الفردية ويقيم عمله في ضوء معايير يضعها لنفسه. (ملحم ،٢٠٠٦)

ويقترح روجرز عدداً من طرق التعليم في نطاق تيسير التعلم كالتدريب على الاستقصاء أو التعلم بالاكتشاف والمحاكاة والتعليم المبرمج شريطة أن تتضح للمتعلم المعلومات أو الأدوات التي يحتاج إليها في هذا النوع من التعلم .(غباين ، ٢٠٠١)

كما أشار ماسلو (Maslow) إلى أن الحاجة إلى تحقيق الذات تمثل قمة الترتيب الهرمي للحاجات و تتضمن الإكتشاف والإستغلال الأمثل لما يتمتع به الفرد من طاقات وإمكانيات فطرية. (عبدالرحمن، ١٩٩٨)

فتحقيق الذات للفرد هو الأساس والقوة الدافعة للفرد في أثناء تعلمه وتفاعله مع بيئته، فلا يكفي أن يحقق الفرد ذاته في عمل أو مهنة أو دراسة بعينها عن طريق الوصول إلى مستوى مرتفع ، وإنما يجب أن يتمتع الفرد بالمهارات اللازمة لاستمرار هذا المستوى ورفعه إلى مستويات أعلى وأرقى ،ولن يصل الفرد إلى هذا المستوى المتسامي ما لم يكن لديه قدرة على التعلم الذاتي والذي يضمن حياة نفسية متجددة وتدعيماً لبنية شخصية متكاملة . (إبراهيم، ٢٠٠٧)

وترى الباحثة أن هذه الأسس والمبادئ التي نادى بها علماء الاتجاه الإنساني أمثال روجرز وماسلو قد أثرت بشكل ما في فلسفة التعلم الذاتي وأساليبه ومنها أن اكتساب مهارات التعلم الذاتي التي تؤكد على استمرارية التعلم مدى الحياة ،وتعلم الفرد كيف يتعلم بحيث تصبح الوظيفة الاساسية للتربية ليست العمل على مساعدة الأفراد لتنمية أنفسهم وتحقيق ذاتهم فقط وإنما اكسابهم الوسائل التي تمكنهم من ذلك وتعليمهم كيف يتعلمون.

- الاتجاه السلوكي:

تعد نظرية ثورندايك (Thorndike) من أوائل النظريات النفسية في التعلم التي نادت بأهمية النشاط الذاتي والتي تؤكد على الدور الايجابي للمتعلم في مواقف التعلم ،وقد قدمت هذه النظرية

الكثير من المبادئ النفسية مثل مفاهيم الثواب والتعزيز ،والتغذية الراجعة وأهمية التعرف على استعدادات المتعلم واحتياجاته قبل التعلم وفي أثناءه ،وأهمية التوجيه والإرشاد في التعلم التي ساهمت في بلورة التعلم الذاتي ،ويمكن أن نرى ذلك في نظام التعليم المبرمج الذي يعد من أهم أساليب التعلم الذاتي يقوم على بعض البرامج التي تتيح الفرصة أمام كل متعلم لأن يسير في دراسته وفقاً لسرعته الذاتية ،مع توفير أسلوب التغذية الراجعة وتقديم التعزيز اللازم لزيادة دافعية المتعلم .(عامر، ٢٠٠٥)

وهو ما يتوافق مع ما أشار إليه العالم سكنر (Skinner) مبلور نظرية الأشراط الإجرائي بضرورة تقديم التعزيز سواء كان تعزيزاً سلبياً أو ايجابياً بعد السلوك المعزز مباشرة بدقائق أو حتى ساعات .(عبدالرحمن ، ١٩٩٨)

فكان التعليم المبرمج أحد ثمار أعمال سكنر وتطبيقاته المتصلة بالتعلم السلوكي وتعزيز السلوك كما قام سيدني بريس بإنتاج أول آلة تعليمية ومبرمجة تقوم على تطبيق قوانين السلوك فكانت الفكرة منها أن تسجل استجابات المتعلمين وتحيطهم علماً بصحتها في الحال ،وأصبحت أول أداة تعلم ذاتية ومبرمجة. (العلي ، ١٩٨٧) .

وتستند النظريات السلوكية في مجملها لعدة مسلمات هي :

- السلوك الإنساني يخضع لعدد من المتغيرات أو المؤثرات الخارجية المتصلة بالفرد نفسه والخارجية المتصلة بالبيئة الخارجية له .

- السلوك الذي يجري تعزيزه أكثر ميلاً للإعادة والتكرار من السلوك الذي لا يتم تعزيزه.

- السلوك الإنساني ظاهرة قابلة للملاحظة والتحديد والوصف وبالتالي قابلة للقياس والتقييم في ضوء معايير محددة .

- السلوك الإنساني يكتسب من خلال التعلم والتعليم سواء كان ذلك السلوك سوي أو غير سوي كما أنه لا ينتج عن العوامل والمؤثرات نفسها ،فالمؤثرات لا تؤدي بالضرورة إلى الاستجابات نفسها عند الأفراد المختلفين ولا حتى عند الفرد نفسه تحت ظروف مختلفة.

وبذلك يكون التعلم الذاتي وسيلة لاكتشاف المتعلم لأخطائه ونقاط ضعفه مما يودي بدوره إلى تعديل سلوكه و سيره في الاتجاه الصحيح في التعلم ،وهو ما يتفق مع أهم المبادئ التي وضعها علماء المدرسة السلوكية التي تعاملت مع مسألة الفروق الفردية عن طريق تحكم كل متعلم بالبيئة التعليمية من حوله وفق امكانياته وخصائصه.

-نظريات التعلم الاجتماعي:

من أهم الملامح الاساسية في نظرية باندورا (Bandura)في التعلم الاجتماعي هو ما يسمى بالضبط أو التنظيم الذاتي ويشير فيه إلى قدرة الفرد على الضبط الذاتي لسلوكه من خلال علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في الموقف بمعنى تكييف سلوك الفرد وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية والمتغيرات البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة .(ملحم ،٢٠٠٦)

فكل شخص قادر على زيادة التنظيم الذاتي لنفسه ولكل سلوك يتدرب عليه على مدار حياته حتى يوجه نفسه نحو الأهداف التي اختارها ويتفق هذا مع اسلوب التعلم الذاتي والذي يكون فيه الفرد موجهاً لذاته متفاعلاً بطريقة ايجابية مع كل موقف يواجهه أو يمر به حيث أن فعاليته أو ايجابيته هي ما تجعله شخصاً راغباً في التعلم .(عامر ،٢٠٠٥)

فالتعلم الذاتي عمل واع منظم بهدف التغيير وإن تحسين الفرد لبعض خصاله أو مهاراته يعتبر ضرورياً لقيامه بنشاط فعال مثمر.

الاتجاه المعرفي :

يؤكد بياجيه (Piaget) في نمطه التعليمي الذي اشتقه من سلسلة تجاربه المختلفة على الأطفال أنه يجب إتاحة الفرصة لكل تلميذ لكي يتعلم بمفرده، وأن يتعامل مع الموضوعات التي يختارها من بين البدائل التي تتوافر له بما يتلاءم وميوله واهتماماته .

كما ينبغي أن يسير المتعلم بحسب قدراته وسرعة تعلمه وأن يلعب دوراً فعالاً في تنظيم خطواته دون إكراه أو ضغط يتناقض مع استعداداته للتعلم ،ويضيف بياجيه (Piaget) أن دور المعلم ينبغي أن يكون دور الموجه والمنظم والمنشط والميسر .

ويعتقد برونر (Bruner) أن التعليم الاستكشافي الموجه ذاتياً يعتبر تعلماً ذا معنى وأن أهم المبادئ التي يقوم عليها ما يلي:

- إشباع احتياجات الفرد التعليمية ومراعاة اهتماماته.

- تشجيع المتعلم في اكتشاف المفاهيم والمبادئ بنفسه .

- مواجهة المتعلم بمشكلة ما واستثارته على حلها بنفسه.

- نشاط المتعلم وإيجابيته حيث يكون المتعلم نشيطاً دائم السعي للوصول للمعرفة بنفسه وعليه يكون التعلم ذا معنى وأكثر فاعلية للاستبقاء والاستدعاء و الإنتقال.(غباين ، ٢٠٠١)

فالاتجاه المعرفي ساهم في تأسيس مبادئ التعلم الذاتي من خلال التأكيد على أن المعرفة ما هي إلا نتاج التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته ،ويكون ذلك من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم للبناء معارفه الذاتية عن طريق احتكاكه ببيئته واستكشافها بنوع من الحرية والاستقلالية. (مسعودي، ٢٠١٠)

أهداف التعلم الذاتي:

إن من أهم الأهداف للتعليم الرسمي هو مساعدة المتعلم على تعلم كيف يتعلم ويصبح في النهاية غير معتمد كلياً على المدارس ،والاتجاهات التربوية المعاصرة تؤكد بأن فلسفة أصحاب التعلم الذاتي يعتبرون أن التعلم يبدأ بمساعدة المتعلم في تنمية قدراته الذاتية تنمية صحيحة وهو بذلك يمثل الحتمية الأساسية للتعلم في البيئة الاجتماعية ،وهو أساس لنجاح المتعلم طيلة حياته خصوصاً عندما يصبح التعلم الذاتي جزء من شخصيته ،ويمكن أن نوجز أهداف التعلم الذاتي ذلك بنجاحه في تحقيق ما يلي :

١. اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه.

٢. تنمية الدافعية الذاتية نحو التعلم وكذلك وجهة الضبط الداخلي لدى المتعلم وإكسابه المهارات اللازمة لأن يعايش عصره ويحقق ذاته ويكتسب الثقة في نفسه وفي قدراته وإمكاناته حتى يتعامل مع الحياة بطريقة مقبولة وناجحة.

٣. يتحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.

٤. بناء مجتمع دائم التعلم.

٥. تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة من منطلق أن التعلم الذاتي يحدث في كل زمان ومكان بالنسبة للمتعلم .

٦. زيادة العائد العلمي والخبرة، نظراً لأن قيام المتعلم بالتغلب على المشكلات التي تواجهه بمفرده تفتح أمامه أفاقاً أبعد وتكسبه خبرات أكثر وأفضل.

٧. تنمية الوعي بالذات والثقة بها والتقبل الإيجابي لها. (أبو شنب ، ١٩٩٢)

٨. تلبية حاجات المتعلم بحرية اتخاذ القرار وحرية إختيار الطريقة التي يتعلمون بها وحرية الاعتماد على النفس والعمل المستقل.

٩. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من جهة ولدى نفس المتعلم من جهة أخرى.

١٠. صياغة النواتج التعليمية المرغوبة في شكل أهداف سلوكية تظهر من خلال أنماط السلوك سواء في المجال المعرفي أو الإنفعالي أو النفس حركي.

١١. التوظيف الفعال لمصادر التعلم لأن المتعلم يستخدم بنفسه هذه المصادر عند الضرورة.

(مسعودي، ٢٠١٠)

مبادئ التعلم الذاتي :

- الخبرة السابقة ضرورية للطالب لبناء خبرات لاحقة .

- تحديد نقاط القوة والضعف لتعزيزها ومعالجتها ليسهل التعلم .

- التغذية الراجعة ذات أثر كبير في تثبيت وفعالية التعلم .

- كل طالب له سرعة تعلم خاصة وفقاً لقدراته الخاصة .

- إتقان التعلم السابق شرط لإتقان التعلم اللاحق . (منصور وبدر الدين ، ١٩٩٦)

مميزات التعلم الذاتي :

يتميز التعلم الذاتي عن أنماط التعليم التقليدي بمجموعة من الخصائص يمكن إجمالها في التالي :

١ - تصاغ الأهداف التعليمية صياغة سلوكية مما يساعد على بناء استراتيجية التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم . (الحيلة ، ٢٠٠١)

٢ - يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين في المواقف التعليمية مما يتيح لكل متعلم التقدم في المواقف التعليمية وفقاً لاستعداداته وقدراته وسرعته من خلال أساليب التعلم الذاتي الملائمة .

٣ - يجعل المتعلمين أكثر تفاعلاً في المواقف التعليمية لأن المتعلم هو الذي يقرأ ويجرب ويشاهد ويلاحظ ويرسم ويسجل ويستنتج ويكتب النتائج بمفرده أو بالتعاون مع زملائه ،مما يوفر تعلماً جيداً يؤدي إلى سرعة التعلم وزيادة بقاء أثر التعلم .

٤ - يضمن إتقان المتعلم للمادة التعليمية من خلال عدم الإنتقال من وحدة إلى أخرى إلا بعد التأكد من اكتساب المتعلم للأهداف المعرفية والمهارية المنشودة، فيصبح تقدم كل متعلم مرتبطاً إلى حد كبير باستعداداته وليس باستعدادات الجماعة التي ينتمي إليها.

٥ - يوفر التغذية الراجعة الفورية لأداء واستجابات كل متعلم على حدة مما يثبت الاستجابات الصحيحة ويصحح الاستجابات الخاطئة. (سيد وشريف ، ١٩٩١)

مهارات التعلم الذاتي:

لابد من تزويد الفرد بمجموعة من المهارات الضرورية للتعلم الذاتي أي تعليمه كيف يتعلم ،وهناك مهارات يجب توافرها منها ما يتعلق بالوسائل التي يمكن للشخص أن يكتسبها في تعلمه وهي:

- مهارات تنظيم الدراسة ومنها عمل الجداول الدراسية وكيفية تنظيم أوقات الدراسة بما يتناسب والتزامات الفرد العملية والأسرية .

- مهارات القراءة الفعالة ومنها تحسين مستوى الفهم والاستيعاب والتركيز والانتباه والقراءة الفعالة.

- الكفايات الكتابية ومهاراتها كالتلخيص وتدوين الملاحظات وكتابة التقارير والمقالات .

- مهارات الوصول إلى مصادر التعلم والاستفادة منها ،كمهارات إستخدام المكتبة ومهارات إستخدام الوسائل والتقنيات التربوية .

-المهارات المتعلقة بالتقييم وتتضمن معرفة الطالب بأساليب المراجعة و الإستعداد للإمتحان وكيفية الإجابة عن الإمتحانات بأسئلتها المختلفة إضافة إلى مهارات التقييم الذاتي .

- مهارات الدراسة والتنظيم المستمر للمعرفة.

- مهارات اكتساب التفاعل والتواصل المثمر الذكي . (غابين ، ٢٠٠١)

ومهارات التعلم الذاتي التي تتعلق بذات الشخص كما يلي :

- القدرة على تحقيق التواصل مع الآخرين.

-الابتكار وتحقيق النجاح .

- اتخاذ القرارات المناسبة.

- تنمية شعور الشخص بقيمته الذاتية.

- التكيف مع الظروف المتغيرة.

- المساهمة في الأمور التي تتصل بما يتعلمه الشخص في مجتمعه الذي يعيش فيه ودوره في ذلك.

- المحافظة على صحته الشخصية وعادات التغذية السليمة. (العلي ، ١٩٨٧)

مبررات استخدام التعلم الذاتي:

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال المناهج وطرق التدريس على ضرورة الإهتمام والتوسع في إستخدام أساليب وأنواع واستراتيجيات التعلم الذاتي في المؤسسات التعليمية وخارجها ويرجع هذا الإهتمام إلى العديد من المبررات وأهمها ما يلي :

١ - يناسب ثورة الإتصالات والثورة المعلوماتية والإنفجار المعرفي، التي تتطلب من الناس أن يتفاعلوا معها بإيجابية ومرونة ،وأن يعتمدوا على أنفسهم بدرجة أكثر في معرفة واكتساب المعارف

والمهارات الجديدة ، كما تتطلب الإهتمام بمستويات التعليم العليا ،وعدم النظر للمتعلم على أنه مخزن للمعارف فقط. (الشربيني والطناوي ، ٢٠٠٦)

٢ - أكثر فعالية في تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية والوجدانية والنفس حركية مقارنة بأنماط التعلم التقليدية ، كما يؤدي إلى تحسن ملحوظ ومستمر في الأداء التعليمي للطلاب واتجاهاتهم نحو مدارسهم ومعلميهم .(أبو شنب ،١٩٩٢)

٣ - يناسب طبيعة عملية التعلم ومبادئها ويبرهن ذلك أن عملية التعلم ذاتية تحدث داخل الفرد ويستدل عليها من مخرجاتها ،ودور المعلم هو تخطيط هذه العملية وجعلها جذابة والإشراف على تنفيذها ،وأن التعلم نشاط ذاتي يبذله المتعلم لتعديل سلوكه ويتطلب منه تحمل مسئولية ما يتعلمه ، وأن الدافعية الداخلية للمتعلم أكثر فعالية من الدافعية الخارجية .

٤ - يهدف إلى اكتساب المتعلمين مهارات تعليم أنفسهم بأنفسهم ،وهذا يتسق مع التحول في وظيفة التعليم النظامي لجعل الهدف الرئيسي للمناهج التعليمية النظامية هو تمكين الأفراد من مهارات التعلم الذاتي وأساسيات المعارف لمواصلة تعلم المعارف والمهارات والإتجاهات خلال مراحل التعليم المختلفة وخلال أوقات فراغهم .(لبيب ، ١٩٩٣)

٥ - ينمي الاستعداد الفطري للإستقلال والإعتماد على النفس وحب الاستطلاع الذي يولد الأفراد مزودين به ،و يبدأ في الظهور بعد مرحلة الرضاعة ويستمر في النمو حتى يبدأ في الاكتمال لديهم خلال مرحلة المراهقة ،مما يتطلب مراعاة هذه الاستعدادات عند تعليمهم والعمل على تقليل الخوف و القلق وأثارهما. (عز الدين، ١٩٩٠)

٦ - ينمي مهارات الدراسة العلمية عند المتعلمين من خلال مساعدتهم على جمع الحقائق بأنفسهم ، وتعويدهم رؤية المسائل من زاوية مختلفة ، والنقد والحكم والتوصل إلى أفكار ونتائج جديدة وحلول فعالة للمشكلات.(Rawee,1994)

٧ - يسهم في حل العديد من المشكلات التعليمية مثل الفروق الفردية وزيادة أعداد المتعلمين وقلة التجهيزات ،ويوفر للمعلم وقتاً لتخطيط المواقف التعليمية والإشراف على تنفيذها وتقويمها ويسهم في تقليل غياب المتعلمين وتقليل العدوان والفوضى بينهم ، وأقل تكلفة من التعليم التقليدي بمقياس التكلفة العائد. (عز الدين ، ١٩٩٠)

٨ - يساعد على الاستفادة من الأجهزة التكنولوجية الحديثة مثل الإذاعة والتليفزيون والسينما والتسجيلات السمعية والمرئية والكمبيوتر في زيادة فعالية العملية التعليمية .

٩ - ليس له أثار جانبية سالبة على المتعلم أثناء تعلمه بل له العديد من المزايا الفريدة منها إيجابية المتعلم وإشراكه في تحمل مسئولية تعلمه وسير كل متعلم وفق لقدراته مما يقلل عدد مرات الإخفاق . (بدوي ، ١٩٨٩)

الخصائص التربوية للتعلم الذاتي:

أهتم التربويون بمفهوم التعلم الذاتي بعد ما أكدته الدراسات من أنه يتيح للمتعلم أشكالاً مختلفة من التفاعل المحسوب والمخطط له في كل موقف تعليمي، ويحقق الأهداف التعليمية بما يتناسب مع قدرات الفرد وحاجاته واهتماماته ،باعتبار هذا الأسلوب منبثقاً عن مشكلة التزايد الكمي في المعرفة الإنسانية، وإعداد المتعلم ليواصل تعليمه بنفسه بعد الانتهاء من دراسته، ولما يتميز به من خصائص يمكن إيجازها فيما يلي :

(١) مراعاة الفروق الفردية:

فالتعليم يجب أن يقابل متطلبات المتعلمين وفقاً لحاجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم الفردية المتباينة في نفس المرحلة العمرية، وهذا ما لا توفره المناهج والمقررات المدرسية النمطية ، أما التعلم الذاتي فيسمح للمتعلم بتحديد المسار الذي يناسبه في سعيه لتحقيق الأهداف الموضوعية، كما يتيح للمتعلم التعلم في مجموعات كبيرة أو صغيرة أو الدراسة المستقلة.(عبد السلام ، ٢٠٠٠)

(٢) إيجابية المتعلم وتفاعله:

أوضحت الدراسات التربوية أن التعلم الذاتي يتم من خلال نشاط المتعلم، وأن أفضل أنواع التعلم هو القائم على العمل والنشاط والمبني على إيجابية المتعلم في الدراسة عن المعلومات والربط والإستنتاج وذلك بعكس سلبية المتعلم في التعلم النمطي الذي يضعف لديه القدرة على الإبتكار والإبداع.

(٣) حرية المتعلم في متابعة المجالات المختلفة وفقاً لتوجيهاته الذاتية:

من أهم المبادئ التي أصبحت اليوم أساساً في التعليم المعاصر، ديمقراطية التعليم، ولذا يدعو المربين إلى إعطاء المتعلم الحرية في تقرير ما يتعلمه والسير قدماً وفق قدراته الخاصة.

(٤) التقويم الذاتي للمتعلم:

يتميز التعلم الذاتي بخاصية أنه يسمح للتلميذ بتقويم وتوجيه نفسه ذاتياً ،ففي ظل أسلوب التعلم الذاتي يقوم المتعلم بتقويم نفسه بطريقة ذاتية وذلك من خلال ما يلي:

- الاختبارات القبلية والتي تهدف إلى تحديد وضع المتعلم من حيث استعداده للدراسة والمستوى الذي يبدأ منه وبذلك يمكن أن يتخذ المتعلم قراره بنفسه في تحديد نقطة البدء.

- الاختبارات التتبعية وهي التي تهدف إلى معرفة مدى نمو المتعلم وقدرته على دراسة مكونات المادة التعليمية كما تمده بالتغذية الراجعة الفورية عن مستوى إتقانه لما تعلمه ويجب ألا ينتقل من مرحلة إلى أخرى إلا بعد إجابته عن هذه الاختبارات . (طه وعمران، ٢٠٠٨)

(٥) إتقان المتعلم للمادة التعليمية:

يحدد التعلم الذاتي بعداً رئيساً يغيب عن العملية التعليمية وهو عنصر الضبط والتحكم في مستوى إتقان المادة التعليمية وهذا الضبط لا يسمح للمتعلم بالإنتقال من وحدة إلى أخرى إلا بعد إتقان الوحدة السابقة ووصوله إلى مستوى الأداء المحدد سلفاً.

ومن أهم أساليب التعلم الذاتي التي تقوم على مبدأ الإتقان نجد أن أسلوب الحقائب التعليمية التي تحدد معايير واضحة وثابتة لتقويم التلاميذ مع ترك الفرصة لكل متعلم لأن يصل إلى المعيار المحدد وفقاً لإمكاناته واستعداداته ومن ثم يصبح تقدم كل متعلم مرتبطاً إلى حد كبير باستعداداته هو

وليس باستعدادات وإمكانات الجماعة التي ينتمي إليها. (عامر، ٢٠٠٥)

وهذه الخاصية تبعد التعلم الذاتي عن كثير من السلبيات في أساليب التدريس التقليدية ، حيث يأخذ المعلم في أغلب الأحيان على أنها مسلمات مثل خبرة الطالب التي يفترض المعلم أنها وصلت للمستوى المطلوب . (جامع ، ١٩٨٦)

(٦) التغذية الراجعة والتعزيز الفوري :

يعتمد التعلم الذاتي على مبدأ التغذية الراجعة والتعزيز الفوري للمتعلم في كل خطوة يخطوها خلال تعلمه . (غابين ، ٢٠٠١)

يقصد بالتعزيز الفوري هو إخبار المتعلم بنتيجة تعلمه فوراً سواء كانت صحيحة أم خاطئة ، فالتعلم لا يحدث إلا إذ عرف المتعلم نتائج تعلمه وهو ما يعرف بالتعزيز على اعتبار أنها تعمل على تدعيم الاستجابات الناجحة وتثبيتها ، كما يشار إليها بالتغذية الراجعة .(أبو شنب ، ١٩٩٢)

وتتضح في معظم برامج التعلم الذاتي سواء في التعليم المبرمج والحقائب التعليمية أو البرامج المحوسبة مبدأ التعزيز الفوري والتغذية الراجعة.

مما سبق يتضح أن التعلم الذاتي يحدث نتيجة تعليم الفرد نفسه بنفسه، وهو عبارة عن مجموعة من العمليات التي تساعد على تحسين التعلم، عن طريق تأكيد ذاتية المتعلمين من خلال برامج تعليمية تعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لدى المعلمين والتلاميذ على السواء، فهو يعتمد على قيام التلميذ بنفسه بالمرور في المواقف التعليمية والمتنوعة لاكتساب المعلومة والمهارات المطلوبة.

بعض صيغ التعلم الذاتي:

لقد أدى الإهتمام بالتعلم الذاتي إلى ابتكار أنظمة في التدريس تناسب هذا النوع من التعلم وتحقق أهدافه ، وقد تعددت صيغ التعلم الذاتي، يختلف كل منها من حيث الشكل أو المحتوى ولكنها لا تختلف حول تأييدها لذاتية المتعلم كأساس حاسم في تعلم ما ينبغي تعلمه من اتجاهات ومهارات ضرورية لدى المتعلمين وسنذكر منها ما يمكن تكييفه للإستخدام في مرحلة التعليم الجامعي ومن أهمها ما يلي:

اولاً: التعليم المبرمج:

عرف شرام التعليم المبرمج بأنه "نوع من الخبرة التعليمية التي يأخذ فيها مكان المعلم برنامج يقود التلميذ من خلال مجموعة معينة من أنماط السلوك المخطط والمتتابع بحيث يجعل من الأكثر احتمالاً أن يسلك هذا التلميذ في المستقبل طريقاً معيناً مرغوباً فيه ،وتتيح هذه البرامج الفرص أمام كل متعلم لأن يسير في دراسته وفقاً لسرعته الذاتية مع توافر تغذية راجعة مستمرة، وتقديم التعزيز المناسب لزيادة الدافعية بدون مساعدة المعلم، حيث يقوم التعليم المبرمج على مبدأ التعلم الذاتي، ويتحمل المتعلم مسؤوليات أساسية في تدريب نفسه، ويكتسب المعارف والمهارات اللازمة لتنمية وتطوير أدائه من خلال قيامه بمجموعة من الخطوات المرتبة بعناية. (غباين، ٢٠٠١)

ثانياً: الحقائب والرزم التعليمية:

تعد أحد الأساليب الشائعة في التعلم الذاتي الذي يعتبر جزء من تفريد التعليم وهي نظام تعليمي يشمل مجموعة من المواد المترابطة بأشكال مختلفة ذات أهداف متعدد ومحددة يستطيع المتعلم التفاعل معها معتمداً على نفسه وبحسب سرعته الخاصة وبتوجيه من المعلم أحيانا.(غابين ، ٢٠٠١)

خصائص الحقائب التعليمية:

١ - تعددية قنوات الاتصال وذلك عن طريق محاولة منظمة لإيجاد حلقة وصل بين المعلم ومادة التعلم.

٢ - تعددية الأنظمة الناقلة والفعاليات المتنوعة من القراءة والمشاهدة والاستماع ،و وجود نظام يقوم على التفاعل الفعال في المواقف التعليمية بين الطلاب أنفسهم وبين المعلم والطالب.

٣ - تعدد مستويات المهمات حيث أن ما يعرض في الحقيبة التعليمية من مهمات تعليمية تكون على شكل مستويات متعددة ومتدرجة تعزى لقدرات المتعلمين واستعداداتهم وميولهم.

٤ -تعدد الاختيارات عن طريق قيام المتعلم نفسه بتجاوز بعض الوحدات النمطية في الحقيبة لينتقل لدراسة وحدات نمطية تالية أو يقوم باختيار جزء من الفعاليات أو البدائل التعليمية وفقاً لقدراته ومستوى تعلمه.

٥ -السيطرة والتحكم ووجود علاقة قوية بين المتعلم والمعرفة التي يمكن الحصول عليها عن طريق الحقيبة التعليمية وقدرته على الاختيار والتحكم في تعلمه .

٦ -التعلم فكل عنصر من عناصر الحقيبة التعليمية من مواد أو أساليب أو بدائل وفعاليات وأهداف يسهم في عملية التعلم المرغوب وتسهل حدوثه .(ملحم ،٢٠٠٦)

ثالثاً: التعلم بمساعدة الحاسوب :

تعتبر طريقة التعلم من خلال الحاسوب من الطرق المثلى للتعلم الذاتي، فهو يراعي الفروق الفردية والسرعة الذاتية للمتعلم ويقدم له الإرشاد ويمتلك قدرات فائقة جداً في توظيف عناصر الصوت والصورة والحركة التي لا يمتلكها أي جهاز آخر.

ويشير مفهوم التعلم بمساعدة الحاسب إلى استخدام برامج الكمبيوتر التعليمية التي تصمم بهدف توفير بيئة تعليمية تسمح بالتفاعل بين المتعلم والكمبيوتر من خلال عرض المعلومات وشرحها بطرق متعددة وإعطاء مجموعة من التدريبات لتعميق التعلم مع وجود التغذية الراجعة. (مبارز وإسماعيل ،٢٠٠٩)

وتتضح فعالية استخدام الحاسب في التعليم بالنقاط التالية:

- يساعد في رفع مستوى تحصيل الطلبة.

- اختزال الزمن مقارنة بالزمن المستغرق في ظل استخدام الطرق التقليدية.

- يساعد في توضيح المفاهيم للطلبة وتشخيص نواحي الضعف عندهم وعلاجها من خلال الإمكانات التي يتمتع بها الحاسوب دون غيره من الوسائل التعليمية الأخرى، مثل استخدام الصوت والصورة والحركة والتفاعل القائم بين الطالب والبرنامج الذي ينفذه الحاسوب.

- يساعد الطلبة على تنمية مهارة حل المشكلات، وتنمية التفكير المنطقي لديهم.

-استخدام الحاسوب في تعليم الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم له تأثير إيجابي في تحصيلهم واتجاهاتهم نحو التعلم.

- يساعد الطلبة في التدريب والتمرين على إجراء العمليات الحسابية.

رابعاً: التعلم من أجل الإتقان (التعلم للتمكن):

وهو مجموعة من الأفكار والممارسات ومجموعة من الإجراءات التعليمية المتعددة التي تهدف إلى تحسين التعليم المقدم إلى الطلبة حتى يصلوا جميعهم أو معظمهم إلى مستوى إتقان المادة التعليمية بمعيار محدد .(غباين، ٢٠٠١)

ويلخص الكسباني(١٩٩٨) خطوات استراتيجية التعلم للتمكن كالتالي:

- تجزئة أو تقسيم المقرر إلى وحدات دراسية صغيرة وتحديد الأهداف لكل وحدة تحديداً إجرائياً.

- تحديد مستوى الإتقان وتدريس كل وحدة باستخدام طرق التدريس الجمعي أو الفردي.

-إجراء اختبارات تكوينية قصيرة بعد الانتهاء من تدريس كل وحدة .

-استخدام برامج إثرائية للذين اتقنوا التعلم وبرامج علاجية للذين أخفقوا.

- إعطاء المتعلمين إختباراً نهائياً بعد دراسة المقرر . (مغرواي والربيعي ،٢٠٠٦)

خامساً: التعليم المفتوح :

التعليم المفتوح هو تعليم يقوم على تنظيم جديد للعملية التعليمية ،يستهدف إعطاء الحرية لكل فرد في أن يختار نوع التعليم الذي يتفق وميوله ورغباته ، ويناسب حاجاته واستعداداته ، كما يعني تنوعاً في طرق التعليم وتعداداً في وسائله ،فيتمكن كل فرد من أن يتعلم وفقاً للطريقة التي تناسب قدراته وظروفه.(عامر ، ٢٠٠٥)

فالتعليم المفتوح يستند إلى درجة عالية من حرية المتعلم، بحيث تتاح له الفرصة كاملة لاختيار ما يريد أن يتعلمه ،في الوقت الذي يريده على يد أساتذة هو من ينتقيهم ، بالتالي فإن التعليم المفتوح ما هو إلا وجهاً من بين أوجه التعلم الذاتي.

ويعتمد التعليم المفتوح في إيصال المعلومات إلى الأفراد على التلفزة والأشرطة والأفلام والكتب والمصورات، كما يمكن أن تكون الدراسة ذاتية في البيت أو في حلقات دراسة جماعية .

هكذا يمكن أن نرى صيغ التعلم الذاتي عديدة ومتنوعة مما يمكن المعلم من أن يستفيد منها بالصورة التي تلائمه ،وتلائم حاجات وخصائص وسمات المتعلمين لديه دون إغفال لاختلافاتهم الفردية وقدراتهم وسرعتهم في التعلم ،وذلك سواءً من خلال التعليم المبرمج أو الحقائب التعليمية أو الموديلات ،كما أن هذه الأساليب تمكن المؤسسات التعليمية من توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة بشكل فعال في التعلم وتحقيق ديمقراطية التعليم عن طريق برامج التعليم المفتوح .

الاتجاه نحو التعلم الذاتي : (Self-directed learning)

لقد تعددت المصطلحات التي ارتبطت بالتعلم الذاتي مثل مصطلح التعلم المستقل (Learning Independent) والتعلم بمعاونة الكمبيوتر (Assisted Instruction) والدارسة المفردة (Individualized Study)،ومصطلح (Self –Directed Learning) الذي يشير باللغة

الإنجليزية إلى مفهوم (التعلم الموجه ذاتياً) وترجم باللغة العربية في عدد من الدراسات إلى عدة مصطلحات نذكر منها القابلية للتعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم الذاتي والاستعداد للتعلم الذاتي .

وتناولت الدراسة الحالية مصطلح الاتجاه نحو التعلم الذاتي الذي عرفه هميسترا (Hiemstra) " بأنه العملية التي يبدأها المتعلم بنفسه ويحدد فيها أهدافه التي يريد تحقيقها ويختار مصادر المعرفة التي سيتعلم منها ،ويضع خطة لتعلمه وينفذها بنفسه ثم يقيم نتائج تعلمه بنفسه تحت أشراف وتوجيه المعلم".(Himstra, 1994)

ويعرفه توف (Tough,1971) بأنه "الجهد الذي يبذله الفرد من تلقاء نفسه لتعلم بعض الحقائق" .

وتناوله كاندي (candy) من خلال وصفه "بأنه طريقة لتنظيم العملية التعليمية ،وبالمقابل يمكن النظر إليه كصفة من صفات المتعلم وذلك من خلال السعي والمبادرة والدافعية نحو التعلم بنوع من الاستقلالية". (مسعودي، ٢٠١٠)

ويرى بركات (١٩٨٩) أن التعلم الموجه ذاتياً هو" نشاط واعي للفرد ،تنبعث حركته وفعاليته من الإنبعاث الذاتي والإقتناع الداخلي والتنظيم الذاتي بهدف الإرتقاء بالشخصية لمستوى أفضل ،وأن مهارات التعلم الموجهة ذاتياً تعتمد عليها إرادة التعلم الذاتي المتمثلة في قدرة الإنسان على إعتناق مبدأي الإلتزام الذاتي والضبط الذاتي ،إن تلك المهارات تضمن جمع المعلومات وإدراك العلاقات بينها وفرض الفروض ،واقتراح الحلول والتحقق منها، للوصول إلى الإستنتاجات والتعميمات بأنفسهم".

ومن هنا يظهر الارتباط بين التعلم الذاتي كمصطلح شامل وبين مفهوم التعلم الذاتي الموجه أو الاتجاه نحو التعلم الذاتي والذي يرتبط بتغييرات التوجيه من قبل الفرد التي تتضمن محو تعلم عادات وأفكار واندفاعات سابقة من ناحية وبعملية إعادة تعلم وإعادة تربية من ناحية أخرى (إبراهيم ،٢٠٠٧)

فالأهم في منظور التعلم الذاتي هو أن يتجه الفرد بنفسه للتعلم وأن يستخدم ما تقدمه البيئة من وسائل تتيح وتسهل هذا النوع من التعلم .

وتعرف الباحثة الاتجاه نحو التعلم الذاتي : بأنه "نوع من التعلم الذي يعتمد على النشاط الواعي للفرد المنفتح على عالمه الخارجي، والذي يستمد حركته من الإنبعاث الذاتي والتوجيه الداخلي والضبط الذاتي لتحقيق غاياته في تنمية شخصية مستدامة ،مستخدماً إما الكتاب المدرسي وبعض المراجع المساعدة أو مواد مبرمجة ووسائل تعليمية وفقاً لقدراته وإمكاناته ومهاراته لتحقيق أهداف متعددة مع أقل توجيه و إرشاد من قبل المعلم".

لمحة تاريخية عن الاتجاه نحو التعلم الذاتي : (Self – Directed Learning)

وفقاً لهميسترا و بروكيت (Hiemstra& Brockett:1991) فأن التعلم الذاتي قد بدأ من العصور التاريخية القديمة فمثلاُ كانت الدراسة الذاتية جزء من حياة كثير من فلاسفة الاغريق مثل سقراط وأرسطو وغيرهم ،والدراسة الذاتية كانت هي الوسيلة لتعلم الأفراد قديماً قبل ظهور وتطور النظام المدرسي ،كما يذكر مكيلنتوك (McClintock,1982) أن الهدف الأساسي للتعليم في العصور الكلاسيكية القديمة كان لإعداد الناس ليحققوا ذواتهم وأن التعليم هو تطور حديث جداً.

وقد بدأت المراحل الأولى لجهود العلماء لفهم التعلم الذاتي في الولايات المتحدة الأمريكية قبل أكثر من ١٧٠ عام ،حيث قام كريك (Craik,1840) بتوثيق التعلم الذاتي لعدد من الشخصيات وفي نفس الوقت في بريطانيا العظمى قام سمايلز (Smiles ,1985) بإصدار كتابه "المساعدة الذاتية" والذي أشاد فيه بقيمة تطور شخصية الفرد.

لكن خلال العقود الأخيرة أصبح مفهوم التعلم الذاتي الموجه بيئة بحثية واسعة حيث كان الأساس من خلال أبحاث العالم هاول (Houle,1961) من جامعة شيكاغو الذي قام بإجراء مقابلات شخصية مع ما يقارب ١٢ شخصاً من المتعلمين ،ومن ثم من خلال نتائج تلك المقابلات قام بتصنيفهم لثلاث فئات حيث تمثل الفئة الأولى (الفئة الموجهة نحو الهدف) وهم الذين تعلموا ليصلوا لهدف نهائي

معين والفئة الثانية تمثل (الفئة الموجهة نحو النشاط) والذين كانوا يتعلمون بدافع مشاركة الزملاء أما الفئة الثالثة فكانت (الفئة الموجهة نحو التعلم) وهم الذين يرون التعلم غاية في حد ذاته.(Candy, 1991)

الخطوات الأولى الفعلية لدراسة التعلم الذاتي الموجه كانت من قبل توف (Tough) وهو باحث كندي وأحدتلامذة (Houle) حيث وضع أطروحته لتحليل تدريس الأنشطة الموجهة ذاتياً في كتابه (The Adults Learning Projects) عام ١٩٧٩ ، وكشف فيه عن بيانات وضحت إلى أي مدى يتحكم البالغون في مهارات التعلم الخاصة بهم خارج المؤسسات التعليمية الرسمية ،وفي هذه الأثناء كان مفهوم أندراغوجيا (Andragogy) للعالم نولز (Knowles) قد نال شعبيته في أمريكا الشمالية (وهو مرادف للعمليات التعليمية الخاصة بالبالغين) ،ظهر أيضاً مفهوم التعلم الموجه ذاتياً ليوضح هذان المصطلحان اختلاف التعلم للبالغين عنه لدى الأطفال ،والإفتراض الذي تقوم عليه نظرة نولز (Knowles) لتعلم البالغين أنهم يصبحون ذوي توجيه ذاتي في التعلم كلما نضجوا، كما أن منشورة التعلم الذاتي الموجه في عام (١٩٧٥) قد قدمت فيها الكثير من التعاريف الأساسية والإفتراضات التي ساعدت في البحوث اللاحقة في هذا المجال ،فالاتجاه نحو التعلم الذاتي يفترض أن البشر تنمو لديهم طاقات مختلفة وهم بحاجة للتوجيه الذاتي ،وأن الخبرات التي يمرون بها تعتبر مصدر غني للتعلم ،وأن تعلم الأفراد مطلوب لتطور الأداء في بقية مهام حياتهم ،والتوجه الطبيعي للبالغين هو من الأمور المهمة التي يرتكز عليها التعلم ،والمتعلمين ذوي التوجه الذاتي في التعلم يملكون عدد من الدوافع الداخلية كاحترام الذات والفضول والدافع للإنجاز .

ومن الأبحاث المهمة في مجال التعلم الذاتي الموجه كانت جهود العالمة(Guglielmino,1977) لتطوير أداة القابلية للتعلم الذاتي الموجه (SDLRS)،وقد استخدمت هذه الأداة من قبل الكثير من الباحثين لقياس الاتجاه نحو التعلم أو لمقارنة العديد من الجوانب المتعلقة بالتعلم الذاتي، وقد استخدمتها الباحثة في الدراسة الحالية.

أما أعمال سبير و موكرس (Spear and Mockers ,1984) لفهم طبيعة البيئة التعليمية فقد أشارت لأهمية فهم أثر الظروف المحيطة ببيئة المتعلم في قابليته نحو التعلم الذاتي الموجه .

بينما قام لونج وزملائه في عام (Lnog ,1987) بإنشاء أول ندوة سنوية للتعلم الذاتي الموجه لتكمل الصورة النهائية لبداية الاهتمام بالتعلم الذاتي الموجه.(Himstra, 1994)

بعض النماذج التي فسرت الاتجاه نحو التعلم الذاتي :

لقد تبنى العلماء وجهات نظر مختلفة نحو التعلم الموجه ذاتياً ،فمن العلماء من نظر للتعلم الموجه ذاتياً بأنه عملية تنظيم للتدريس مثل هاريسون (Harrison,1978) ومنهم من نظر إليه على أنه سمه شخصية مثل ججليلمنو (Guglielmino) ،مع بيان أن هدف التعليم أن يصف تطور الأفراد الذين يأخذون على عاتقهم الأخلاق والعاطفة وفكر التحكم الذاتي ،ووضعت الكثير من النماذج لفهم التعلم الموجه ذاتياً بدء بالنموذج ثنائي البعد للعالمين (Mocker and Spear's) في بداية الثمانينات ومن ثم النماذج العصرية في أواخر التسعينات مثل النموذج ثلاثي البعد لجاريسون (Garrison's).

وسوف يتم تناول ثلاث نماذج لأنها تحمل تحديداً شاملاً يصف التعلم الموجه ذاتياً ،وهي كما يلي :

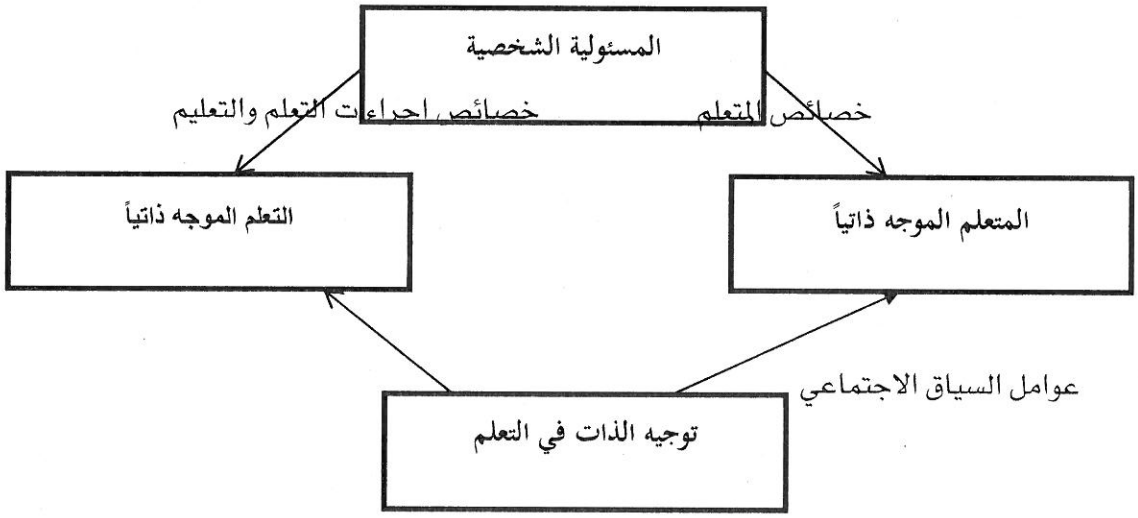
نموذج كاندي (Candy's Four-Dimensional Model):

لخص كاندي (Candy,1991) إلى أن التعلم الذاتي باعتباره مفهوم شامل يضم أربعة أبعاد هي أن التوجيه الذاتي يعتبر كسمة شخصية (التحكم الذاتي)، والبعد الثاني يتناول التوجيه الذاتي كاستعداد أو قدرة على أن يتولى الشخص تعليمه الخاص (إدارة الذات) ،والبعد الثالث تناول التوجيه الذاتي كطريقة لتنظيم التدريس ضمن أطر رسمية (المتعلم – المتحكم) ،أما البعد الرابع فيرى أن الأفراد من غير المؤسسات يسعون لفرص التعلم في أطر البيئة الطبيعية ،وإن كان نموذج كاندي قد أضاف عنصر العمق لمفهوم التعلم الموجه ذاتياً إلا أنه تجاهل وصف هذا المفهوم في سياق الفصول الدراسية أو التعلم عبر الإنترنت.(Song & Hill ,2007)

نموذج توجيه المسئولية الشخصية: (The Personal Responsibility Orientation)

وضع العالمان بروكيت وهيمسترا (Brockett & Hiemstra,1991) تصوراً لنموذج يضم الأساس لتوجيهين رئيسين في تطور مفهوم التعلم الموجه ذاتياً هما الطريقة والهدف ،فيفترض النموذج أن التعلم الموجه ذاتياً كطريقة يركز على المسئولية الشخصية للمتعلم في تخطيط وتنفيذ وتقييم عملية التعلم .

أما الاتجاه الثاني فيوضح أن التعلم الموجه ذاتياً يكون كهدف ،فيركز هذا الاتجاه على رغبة المتعلم وتفضيله لتحمل مسئولية التعلم ،ويتضمن هذا الاتجاه خصائص شخصية المتعلم وعوامل داخلية مثل مفهوم الذات ،ويوضح شكل رقم (١) نموذج توجيه الشخصية كما يلي:



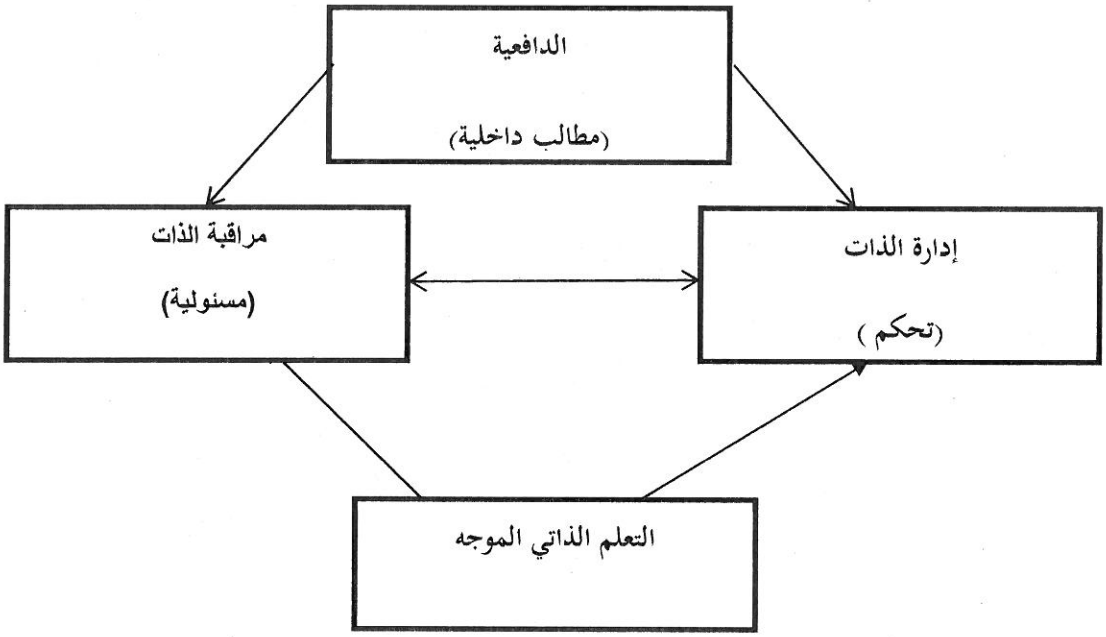
الشكل رقم (١) نموذج توجيه المسؤولية الشخصية

يحسب لنموذج توجيه الشخصية دمجه للسياق الإجتماعي وتوضيح أهمية دور المؤسسات والسياسات في التعليم الموجه ذاتياً ،وقد عرف بروكيت وهيمسترا السياق الإجتماعي بأنه يمثل المؤسسات المادية المختلفة التي يحدث فيها التعلم مثل الكليات و المكتبات والمتاحف.

وتشير عبدالمقصود (١٩٩٢) أن الفرد الذي لديه قابلية عالية للتعلم الذاتي يتصف بالإحساس بالمسئولية ولديه القدرة على الإستمرار في الأعمال التي يكلف بها والمثابرة على ممارستها والتصميم على إنجازها ،كما لديه القدرة على تخطيط المواقف التعليمية وتنظيمها ووضع الأهداف واتخاذ القرارات .

نموذج جاريسون : (Garrison's Three-Dimensional Model)

يضم نموذج (Garrison's,1997) للتعلم الموجه الذاتي كسمة شخصية وأيضاً كعملية تعلم ويضم النموذج ثلاث أبعاد وهي الدافعية وإدارة الذات ومراقبة الذات ،ومن الصعوبة مناقشة كل بعد باستقلال عن البعدين الآخرين ،و يمكن ملاحظة الأبعاد لنموذج جارسون فيشكل رقم (٢):



الشكل رقم (٢) نموذج(Garrison's,1997) لتفسير التعلم الموجه ذاتياً

البعد الأول : الدافعية :

تلعب الدافعية الدور الأكثر تميزاً في تكريس وحفظ الجهد المبذول لإنجاز أهداف التعلم والتحدي النظري القائم في هذا الجانب هو تحديد وتمييز مختلف العوامل التي تؤثر في التزام المتعلم بأهداف معينة .

وكلما كان التعلم مقابلاً للحاجات وملبياً لها كلما تحقق الإنجاز، وتؤدي الدافعية إلى تحمل المتعلم مسئولية تعلمه ،كما أنها تتأثر بالظروف الخارجية والحالات الداخلية.

البعد الثاني: إدارة الذات:

يتمثل في الأنشطة والسلوكيات التي يقوم بها المتعلم لتحقيق وإنجاز أهداف المتعلم والتحكم في سير عملية تعلمه ،ولذا يجب أن يكون أمام المتعلمين في هذا البعد الفرص ليتعرفوا على كيفية تنفيذ رغباتهم وإنجاز عملية تعلمهم، وأن يتاح للمتعلم مصادر التعلم ويتعرف على كيفية الدراسة ومساعدته على المواءمة بين المعرفة الجديدة وبين إطار حياته ،و أن تتاح له الفرصة ليتساءل عن كل ما يعنَ له وأن يمد بالتغذية الراجعة حين يريدها ومن يقوم بهذه العملية لا يعد معلماً وإنما ميسراً لعملية التعلم ،ولذا فإن إدارة الذات ذات مضمون اجتماعي ومن خلال تلك المعينات الإجتماعية يمكن أن تتيسر عملية التعلم وأن يستمر المتعلم في حياته.

البعد الثالث: مراقبة الذات:

ويهتم هذا البعد بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفة ويتضمن مراقبة المتعلم لحاجاته وتحديد أهدافه في ضوئها ،وتفكيره في استراتيجيات تعلمه ويعد التلاؤم النقدي جوهر هذه العملية ويسهم هذا البعد في جودة مخرجات التعلم وإعادة النظرة في استراتيجيات التعلم من أجل أنشطة تعلم مستقبلية وتعتمد مراقبة الذات وعلى التغذية الراجعة.(عبدالفتاح ، ٢٠١٠)

ويلاحظ أن النماذج السابقة قد وضعت المتعلمين على متصل أحد طرفيه يشكل أقصى درجات الاستقلالية المتمثلة في اعتماد المتعلم على ذاته في التعلم ،والحقيقة أن معظم المتعلمين يحتاجون للتوجيه والمعاونة في بعض مراحل التعلم مما لا يغني عن دور المعلم كموجه .

فهناك أنواع من المتعلمين يحتاجون للتوجيه ،وهناك من يحتاج بعض الإرشادات الطفيفة في المحتوى حين يتعثر في فهمه حتى يستطيع الإستمرار في التعلم ، وهذا ما يمثله مبدأ الفروق الفردية الذي يعتبر من أهم المبادئ التي قام عليها التعلم الموجه ذاتياً ،وأن نجاح مشروع التعلم الذاتي الموجه يستند إلى المساعدة وكفاءتها وكذلك نوع العلاقة بين المتعلم وبين من يوجهه.(عبدالعاطي ، ٢٠١٠)

ثانياً :حب الاستطلاع :

١ -مفهوم حب الاستطلاع :

يعرف حب الاستطلاع في المعجم الوسيط بأنه : استطلاع شيء أي طلب طلوعه ومعرفته، كما يعرف حب الاستطلاع في قاموس الدراسة العلمية بأنه : الرغبة في المعرفة والتعليم ، والميل إلى الأشياء الغريبة ،والتشويق للأشياء النادرة ،أو الفذة وأنه جزء من طبيعة الإنسان (محمد ، ١٩٩٠ ،ص ٥)

كما يعرف حب الاستطلاع بأنه" ميل الفرد للحركة ، واستكشاف الغرائب بهدف اكتشاف واستعمال الأشياء التي تحيط به ،وتكون غامضة عليه فيقوم المستطلع بفك الأدوات والأجهزة بهدف التعرف عليها".(خير الله ، ١٩٧٣ ،ص ١٥١)

ويذكر راجح (١٩٧٥،ص١١٤) أن حب الاستطلاع " أحد الغرائز التي تمكن الأفراد من التعرف على البيئة ، وتساعد على إعدادهم للحياة وذلك عن طريق استجابة الفرد للجديد وارتياده للأماكن الغريبة ".

وقد قدم (زهران ، ٢٠٠٣) تعريفاً ربط فيه بين حب الاستطلاع والعمر الزمني للفرد ومستوى حب الاستطلاع في كل مرحلة عمرية حيث عرف حب الاستطلاع بأنه "نزوع الفرد لاستطلاع شيء أو موقف بفحصه أو بحثه عند مجابهته لمثيرات ومواقف وخبرات جديدة " .

وبالتالي يحدد مستويات لهذا الدافع كما يلي :

١ - المستوى الأولى : ويتمثل في الرغبة في الرؤية والسمع ، والتذوق ، والشم ، والتحسس .

٢ - المستوى الثاني : المستوى الحركي : ويتمثل في الرغبة في تعلم المهارات الحركية كالمشي والتسلق والعوم .

٣ - المستوى الثالث : المستوى الإنفعالي ويتمثل في الرغبة في خبرة المشاعر الجديدة .

٤ - المستوى الرابع : المستوى المعرفي ويتمثل في الرغبة في الفهم والمعرفة والتعلم والتحصيل .

وترتبط المستويات السابقة بالعمر الزمني للفرد فالمستوى الحسي يمثل مرحلة الطفولة المبكرة والمستوى الحركي في الطفولة المبكرة والوسطي ،والمستوى المعرفي يرتبط بالطفولة المتأخرة والمستوى الإنفعالي يرتبط بالمراهقة.

ويعرف سوسمان حب الاستطلاع بأنه " الحاجة الداخلية للطفل الذي يواجه حالة من الغموض الإدراكي والمعرفي نتيجة وجود مثير جديد غير متوقع ". (Sussman, 1989,pp. 246 –266)

ويرى(إسماعيل ، ١٩٨٦ ، ص٢٧١) " أن الطفل في مرحلة مبكرة يميل إلى الاستطلاع والاستكشاف عن طريق تناول الأشياء واختبارها ومحاولة التعرف على أسرار الطبيعة ومعالم البيئة المحيطة به".

ويعرف المغازي (٢٠٠٠ ،ص١٦) حب الاستطلاع على أنه" أحد مظاهر الدافعية المعرفية يشير إلى رغبة الفرد الملحة للمعرفة والفهم عن طريق طرح عديد من الأسئلة التي تشبع رغبته في الحصول على مزيد من المعلومات عن نفسه وعن بيئته وقد يتأتى ذلك عن طريق إثارة رمزية أو إثارة غير رمزية تتسم بعدم الاتزان والجدة وعدم الألفة والتناقض والتعقيد" .

وعرف كل من ليتمان و سبيلبرجر " حب الاستطلاع على أنه الرغبة في الحصول على المعلومات والمعرفة الجديدة واكتساب المزيد من الخبرات الحسية الجديدة التي تستثير السلوك الاستكشافي للفرد"(Litman & Spielberger,2003 ,pp.75 -86)

وقد قام سبيلبرجر وليتمان (Litman and Spielberger) بتقسيم حب الاستطلاع إلى نوعين مختلفين النوع الأول هو : حب الاستطلاع المعرفي أو الدراسة عن المعلومات والذي يستثير نشاط الفرد

للبحث عن المعلومات والاستكشاف ،والنوع الثاني هو حب الاستطلاع الحسي والذي يستثير نشاط الفرد للبحث عن الإثارة الحسية والاستكشاف .

ويعرف شبيب (١٩٩٠،ص٨) حب الاستطلاع بأنه " استجابة الفرد إيجابياً للأشياء المعقدة والمتعارضة (المتنافرة) والغامضة ، الجديدة ، والتحرك نحوها محاولاً فحصها واستكشافها ومعرفة المزيد عنها من خلال تساؤلاته واستفساراته عن المثيرات المقدمة إليه" .

وقد ضم مكدوجال (McDougall) حب الاستطلاع إلى قائمته للغرائز واصفاً إياه الشعور بالغموض أو الرغبة في التساؤل الذي يستثير ويدفع الكثير من البشر لتحقيق الكثير من الإنجازات فهو دافع فطري غريزي يماثل دافع الجوع ، بينما يرى كانهنري موراي (Murray) واحداً من أوائل المنظرين الذين أشاروا إلى حب الاستطلاع على أنه بعد أساسي من أبعاد الشخصية و سمة من سماتها رابطاً إياه بسلوكيات الدراسة عن المعرفة المتنوعة مثل الدراسة البصرية ، والسمعية ، والحركية ، واللمس ، والقراءة .(Collins , 2000)

وفي ضوء العرض السابق يمكن استخلاص عدة نقاط تشكل تصوراً عاماً عن حب الاستطلاع وهي:

١. إن حب الاستطلاع مفهوم متعدد الأبعاد وليس أحادي البعد .
٢. إن حب الاستطلاع هو نشاط معرفي قابل للملاحظة والتعليم والتدريب وأنه أساس لكل تفكير علمي .
٣. إن الجدة والغموض والتعارض والتعقيد من أهم مثيرات حب الاستطلاع.
٤. إن حب الاستطلاع يعد شرطاً ضرورياً للنمو الإبداعي فيما بعد ومن ثم فهو سمة أساسية للشخص المبتكر .
٥. إن إثارة حب الاستطلاع قد تكون إثارة رمزية (أفكار– معلومات) أو إثارة غير رمزية (صور وأشكال).
٦. إن حب الاستطلاع قد يتواجد كسمة أو كحالة .

٧. إن مستوى حب الاستطلاع قد يكون منبئًا جيداً وهاماً لمدى قدرة الطفل على التعلم في المستقبل.

٨. إن حب الاستطلاع يدعم النمو المعرفي ، والإنفعالي ، والجسمي ، والإجتماعي والروحي للفرد.

٩. إن حب الاستطلاع يرتبط بمدى واسع من مجالات الأنشطة التي يمارسها الفرد بدءاً باللعب وانتهاء بالأنشطة المهنية وأنشطة وقت الفراغ والأنشطة الإبداعية والروحية .

١٠. لحب الاستطلاع دوراً في تشكيل هوية الفرد المستقلة في تحقيق الصحة النفسية للفرد .

١١. إن حب الاستطلاع هو الدافع الرئيس وراء الاكتشافات العلمية والتقدم الحضاري .

ويمكن من خلال النقاط السابقة أن نعرف حب الاستطلاع بأنه" بنية متعددة الأبعاد تتواجد كحالة أو كسمة ، تدفع الفرد إلى الدراسة عن المعلومات الجديدة ، والميل لإدراك المثيرات المتنوعة التي تتميز بالجدة ، التعقيد ، التعارض و الغموض ، وتزيد من رغبته للمشاركة في أنشطة متنوعة بما يؤثر إيجابياً في جوانب نمو الفرد وتعلمه ويحقق له التكيف الإجتماعي والنفسي".

٢ -أبعاد حب الاستطلاع :

ينظر بعض الباحثين – المهتمين بدراسة حب الاستطلاع على أنه بنية متعددة الأبعاد قد تتواجد كحالة أو كسمة تحفز الفرد على الدراسة ، واكتشاف العديد من المثيرات الجديدة والمعقدة ويمكن أن نعرض لبعض نتائج الدراسات التي اهتمت بتحديد أبعاد حب الاستطلاع على النحو التالي:

١ - برلين (Berlyne)

ميز برلين بين أنواع حب الاستطلاع المختلفة وفقاً لبعدين :

أ - حب الاستطلاع الإدراكي

ب -حب الاستطلاع المعرفي .(Carlin , 1999)

٢ - دراسة ستار (starr, 1992)

باستخدام التحليل العاملي توصلت دراسة ستار إلى وجود عاملين لحب الاستطلاع وهما :

أ - **العامل الأول**: الدراسة عن المعلومات (مكون عقلي أو معرفي)

ب - **العامل الثاني** : الدراسة عن الخبرات (مكون حسي)

٣ - دراسة كولينز (Collins , 2000)

قدم كولينز نموذج ثلاثي لحب الاستطلاع يتكون من :

أ - حب الاستطلاع الإدراكي ب - حب الاستطلاع المعرفي جـ - حب الاستطلاع الحسي .

حيث أشار كولينز إلى هذه العوامل عندما قال : وهكذا يتبين بالدليل وجود المكونات الثلاث لحب الاستطلاع وهي حب الاستطلاع المعرفي ، حب الاستطلاع الإدراكي ، والدراسة الحسية.

(Collins , 2000)

٤ - دراسة ريو وآخرون (Reio & Wiswell & Thongsukmag , 2006)

قدم ريو وآخرون نموذج ثلاثي الأبعاد لحب الاستطلاع يتكون من ثلاثة عوامل وهى :

١ - العامل الأول : حب الاستطلاع المعرفي وهو عامل مستقل.

٢ - العامل الثاني : حب الاستطلاع الحسي (الدراسة الحسية) وهو يتكون من عاملين غير مستقلين هما:

أ - الإثارة المادية : يعني هذا العامل الدراسة عن الخبرات الحسية ، والرغبة في المغامرة والمخاطرة في سبيل الوصول إليها .

ب - الإثارة الإجتماعية : يعني هذا العامل الرغبة في المخاطرة الشخصية أو الإجتماعية سعياً للتعرض لخبرات اجتماعية جديدة أو متنوعة .

(Reio & Wiswell & Thongsukmag , 2006)

يتضح من الدراسات السابقة أنها تتفق على أن حب الاستطلاع بنية متعددة الأبعاد تتكون من العوامل التالية :

١ - حب الاستطلاع المعرفي .

٢ - حب الاستطلاع الإدراكي .

٣ - حب الاستطلاع الحسي (الدراسة الحسية) وهو يتكون من عاملين غير مستقلين وهما :

- الإثارة المادية.
- الإثارة الاجتماعية .

وفي ضوء أبعاد حب الاستطلاع المشار إليها تركز الدراسة الراهنة على حب الاستطلاع كحالة وحب الاستطلاع كسمة .

-بعض النظريات المفسرة لحب الاستطلاع :

تعرض الباحثة لبعض النظريات التي اهتمت بتفسير دافع حب الاستطلاع على النحو التالي :

١ - نظريه برلين .

٢ - نظرية ماو وماو .

٣ - نظرية لوينتشتاين .

٤ - نظرية كاشدان .

ويمكن عرض هذه النظريات على النحو التالي :

١ - نظرية برلين : Berlyne Theory

بحلول القرن العشرين حاول العديد من العلماء الوقوف على طبيعة حب الاستطلاع بدقة، وفي غضون خمسة وعشرين عاماً منذ حلول عقد الخمسينات قام برلين(Berlyne) بإجراء العديد من الدراسات والأبحاث على حب الاستطلاع (منها دراساته في عام 1954 ، 1960 ، 1966 ، 1978)

وقلما تجد بحثاً عن حب الاستطلاع لا يستشهد ببعض نظرياته نظراً لتركز أبحاثه على إرساء قواعد الدراسة في ذلك الموضوع واسترشاد الأبحاث التجريبية بنظرياته.

(Reio & Wiswell & Thongsukmag , 2006)

تعريف حب الاستطلاع من وجهة نظر برلين :

اعتبر برلين أن حب الاستطلاع دافع داخلي يهدف إلى قطع الشك باليقين وعليه فإن الكائنات الحية تسعى لتحقيق أعلى مستويات التفاعل مع البيئة المحيطة ، حيث أن الشك يجعل الكائن الحي في حالة استثارة مما يدفعه للبحث عن مثيرات تمحو هذا الشك وتقلل من مستوى الاستثارة لديه.

ويعرف برلين (Berlyne , 1960) حب الاستطلاع بأنه " استجابات تفحصيه تحدث في مواجهة مثيرات البيئة الجديدة أو المتعارضة ، وتتأثر هذه الاستجابات بالمثيرات الخارجية". (p.26)

أنواع حب الاستطلاع من وجهة نظر برلين:

ميز برلين بين أنواع حب الاستطلاع المختلفة وفقاً لبعدين مختلفين :

الأول : يتدرج من حب الاستطلاع النوعي إلى حب الاستطلاع المتنوع .

الثاني: يمتد بين حب الاستطلاع المعرفي وحب الاستطلاع الإدراكي .

ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي :

١- حب الاستطلاع النوعي :

يعرفه برلين بأنه : الرغبة في الوصول إلى معلومة محددة بعينها ،فالافتقار للمعلومات يستثير حب الاستطلاع لدى الفرد فيتبع ذلك ظهور السلوك الاستكشافى النوعي حيث أن حب الاستطلاع النوعي يهدف إلى الوصول إلى إجابة واحدة لسؤال واحد.(Berlyne ,1978)

كما يوصف حب الاستطلاع النوعي بأنه : ميل الفرد لتعميق معرفته وخبراته عن طريق دراسة مثيرات محددة أو القيام بأنشطة تتحدى قدراته سعياً لتحقيق فهم أفضل لها (Mandel,2007)

فحب الاستطلاع النوعي يعني رغبة الفرد في الوصول إلى معلومة محددة .

٢ - حب الاستطلاع المتنوع:

يرى برلين أن حب الاستطلاع المتنوع يشير إلى بحث أكثر عمومية عن المثيرات والاستكشاف التنوعي هو استجابة للشعور بالملل والإثارة والتغيير. (Lowenstein, 1994)

فالحاجة الى التنوع في المثيرات والجدة يستثير حب الاستطلاع لدى الفرد فيظهر السلوك الاستكشافي المتنوع للتعرف على هذه المثيرات الجديدة .

كما يرى كل من ستار وسبيلبرجر(Starr and Spielbergar) أن حب الاستطلاع المتنوع هو الدافع للسلوك الاستكشافي من خلال الوصول بالاستثارة إلى حدها الأقصى والجدة ، والتغير والتنوع في المثيرات المحيطة بالفرد . (Starr & Spielbergar, 1994)

ويرى برلين (Berlyn, 1978) أن حب الاستطلاع النوعي والمتنوع يسهم في تعرض الفرد لخبرات تعليمية جديدة ومثيرات يمكن أن تعود بتضمينات تربوية ونمائية على المدى القصير أو الطويل ،كما يعمل النوعان مع بعضهما البعض حيث يشجع حب الاستطلاع التنوعي على التفاعل مع المثيرات والأنشطة الجديدة الذي يستتبع بدوره ظهور حب الاستطلاع النوعي مزيداً من الاستمتاع بالمثيرات والتوصل إلى مزيد من المعلومات عنها.(Kashdan & Fincham, 2004)

خصائص المثيرات المثيرة لحب الاستطلاع والسلوك الاستكشافي :

يؤكد برلين في نظريته على أهمية الدور الذي تلعبه خصائص المثيرات في التحفيز على حب الاستطلاع والسلوك الاستكشافي حيث ميز بين ثلاث مجموعات من خصائص المثير ترتبط باستثارة المثيرات وهي :

١ - **المتغيرات النفسفيزيقية:**

وتشير إلى الجوانب الموضوعية الحسيه للمثير المرتبطة بقوته وتشمل السمات المادية من حيث الحجم ، اللون والشكل .

٢ - **المتغيرات البيئية :**

وتشمل تلك المثيرات المتعلقة بالحاجات ، والإنفعالات الأولية من جوع وعطش وجنس وخوف وغضب .

٣ - **المتغيرات المقارنة :**

وجه برلين جل اهتمامه وتركيزه في الأبحاث التي تناولت حب الاستطلاع إلى المتغيرات المقارنة والتي تشمل الجدة ، التعقيد ، الفجائية ، والتعارض بين المثيرات . (Berlyne , 1967)

يطلق عليها برلين هذا الاسم لما تنطوي عليه من مقارنة الفرد للمعلومات والتكامل بينها حيث أن هذه المثيرات المقارنة تستثير الفرد ليقابل ويقارن بين المعلومات التي تأتي إليه من مصادر مختلفة كما يرى أن هذه المثيرات لها دور إيجابي في إثارة الصراع الذي يولد حب الاستطلاع والسلوك الاستكشافي.

وقد أشار برلين إلى موضوع ذي أهمية كبيرة وهو الحالة النفسية للفرد الذي يتلقى المثيرات بأنواعها فيذكر أن الفرد يرحب بالخبرات الجديدة والمثيرة ، في حالة الانتباه التام الذي يصحبه الاسترخاء والتمتع بصحة جيدة أما في حاله التوتر و الإنشغال بأشياء أخرى فقد يتحول انتباهه عن هذه المثيرات مفضلاً الاتجاه لخبرات معروفة لديه سابقاً ويسهل التعامل معها .

قياس حب الاستطلاع من وجهة نظر برلين :

في ضوء ذلك يرى برلين (Berlyn) أن قياس حب الاستطلاع يكون من خلال تفضيل الشخص للأشياء التي تتسم بالتعقيد ، التعارض ، الغموض والغرابة وهي الخصائص التي يفضل مناقشتها

أكثر من غيرها ويسأل عنها عدة أسئلة ولذلك كانت المقاييس التي قام بإعدادها برلين لقياس حب الاستطلاع عبارة عن أشكال تمثل مثيرات بعضها معقد والآخر بسيط ، ومتعارض والآخر متجانس وغامض والآخر واضح ،وغريب والآخر مألوف ،وتفضيل الشخص للأشياء المعقدة والمتعارضة والغامضة والغريبة يدل على حب الاستطلاع . (شبيب ، ١٩٩٠)

أن نظرية برلين (Berlyn) من أقدم النظريات التي اهتمت بتفسير دافع حب الاستطلاع ،حيث يرى بيرلين أن حب الاستطلاع قسم إلى حب استطلاع معرفي يتعلق بالمعرفة أو بالعمليات المعرفية وإلى حب استطلاع إدراكي الحسي ويتعلق بالمثيرات التي توجد في مجال الطفل الإدراكي ،كما يرى بيرلين أن هناك مجموعة من المثيرات التي يمكن أن نستخدم في إثارة حب الاستطلاع لدى الأطفال الكبار ذات خصائص تشمل (التعقيد ،والدهشة ،الجدة ،وعدم الانتظام).

وبعد عرض نظرية برلين في تفسير حب الاستطلاع يمكن أن نستقي النقاط التالية :

١ -أن برلين(Berlyn) قد استفاد في تفسيره لحب الاستطلاع المعرفي من نظرية بياجيه (Piaget) في النمو المعرفي فنظرية بياجيه تقوم على الخلل في التوازن المعرفي الذي يبدأ بالتناقض بين المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة في الذاكرة على المدى الطويل ، ويؤدي هذا التناقض بين هذين النوعين من المعلومات إلى ظهور حب الاستطلاع الذي يساعد الفرد على إيجاد المعلومات التي تحقق التوازن المعرفي وتخفف من حدة التناقض الإدراكي ،حيث يرى بياجيه أن الأطفال يصلون إلى التوازن بين المواءمة والاستيعاب عند اختبارهم للعالم المحيط بهم بين ما يعرفونه بالفعل وما هو جديد ومثير حيث يسمي بياجيه هذه العملية بالتعادلية ،فالنمو المعرفي للطفل ينتج عن جهوده لفهم العالم الطبيعي ، فكل خطوة نحو هذا الفهم تثير أسئلة جديدة ويستمر السؤال حتى يصل إلى تعادل تام .

٢ -يلاحظ خيري المغازي أن أعمال برلين التجريبية قد ركزت بدرجة عالية على حب الاستطلاع الإدراكي . (المغازي ، ٢٠٠٠)

ولذلك فقد اهتم بعرض أزواج من الصور ذات خصائص تشمل الجدة والتعقيد والتعارض والدهشة والغموض ،ومن ثم فهو يستفيد من النظريات المفسرة لإدراك الأشكال خاصة نظرية الجشطالت والقوانين التي قدمتها هذه المدرسة لتنظيم الإدراك الحسي .

٣ -يهمل برلين دور الفرد الإيجابي وميله للاستثارة والتفاعل مع المثيرات المتنوعة حيث أولى عناية أكبر للمتغيرات المقارنة والتي يرى أنها تثير الفرد للبحث والاستكشاف ولكن هذه المثيرات غير كافية.

وهذا يوضح أن بعض الاشخاص يكون لديهم رغبة شديدة في وجود مثيرات في البيئة ،حيث يفضلون أن يمارسوا أعمالا أكثر مشقة وبأجور أقل ولكن في بيئة مثيرة .

٢ - نظرية ماو وماو (Maw & Maw)

تناول ماو وماو(Maw and Maw)حب الاستطلاع على أنه التفاعل بين الفرد وبيئته ، وأنه سمة أحادية يتمتع بها جميع الأفراد والاختلاف بينهم يكون في الدرجة، ويلاحظ بأنه من خلال استعراض دراسات ماو وماو(Maw and Maw) المتعددة وبرامج الدراسة الشاملة وبطارية الاختبارات الموضوعية التي وضعت لقياس حب الاستطلاع من وجهة نظر المعلم والتلميذ للوصول إلى تقدير كمي للظاهرة لوحظ أنهم وضعوا خلفية واضحة لحب الاستطلاع حيث استخدمت أدواتهم في كثير من الدراسات المهتمة بهذا المجال. (المغازي ، ٢٠٠٠)

كما أكد ماو وماو على أهمية حب الاستطلاع كدافع رئيسي للتعلم ، و الابتكار والصحة النفسية كما يمثل حاجة رئيسية لتدريب القدرات المعرفية .(الشرقاوي ، ١٩٨٣)

تعريف حب الاستطلاع من وجهة نظر ماو وماو :

توصل ماو وماو (Maw and Maw)إلى تعريف حب الاستطلاع من خلال تقديم وصف شامل للفرد المحب للاستطلاع فهو الذي :

١ - يستجيب إيجابياً للعناصر الجديدة والغريبة والمتناقضة والغامضة في البيئة والتحرك نحوها باستكشافها أو معالجتها يدوياً.

٢ - يبدي حاجة أو رغبة في معرفة المزيد عن نفسه وعن بيئته.

٣ - يلقي نظرة شاملة على ما يحيط به باحثاً عن مثيرات جديدة.

٤ - يثابر في فحص واكتشاف المزيد عنها. (Carlin , 1999)

كما أكد ماو وماو على أنه من الممكن تناول حب الاستطلاع كحالة حيث يصبح الفرد محباً للاستطلاع عند مواجهة المواقف المحيطة به .

بعض الدراسات التي أجراها ماو و ماو في مجال حب الاستطلاع :

١ - دراستهما عن السمات الحقيقية للشخص المحب للاستطلاع :

حيث خلص ماو وماو (Maw and Maw) من تلك الدراسة إلى بعض السمات للشخص المحب للاستطلاع وذلك أنه يسأل أكثر ،وأفضل الأسئلة أكثر تحديداً للمكان أو الموقع ،ومرتفع في نشاط المغامرة، كثير المعلومات عن العالم الذي يعيش فيه ، يمكنه استدعاء حقائق خاصة كثيرة وثيقة الصلة بالموضوعات التي تتسم بعدم الإتزان والأشياء غير المألوفة ، يثابر لمدة طويلة في حل المشكلات ، يقظ بصورة عالية للأشياء المتناقضة. (Maw & Maw , 1964 , pp.136-150)

٢ - دراستهما عن العلاقة بين الاتجاهات الوالدية وحب الاستطلاع عند الأطفال .

وقد خلص من هذه الدراسة إلى أن آباء الأطفال الأكثر حباً للاستطلاع كانوا يتميزون بأنهم أقل تشجيعاً للاعتماد على الغير وأقل استخداما للعقاب وأقل قمعاً لمظاهر التعبير الجنسي ، وكانوا أكثر ميلاً إلى المساواة بالمقارنة بآباء الأطفال الأقل حباً للاستطلاع .(Maw & Maw,1966)

قياس حب الاستطلاع :

قدم ماو وماو (Maw and Maw) العديد من الأدوات و الاختبارات اللفظية والمصورة لقياس حب الاستطلاع ،حيث يؤكدان أن لحب الاستطلاع جانبين : جانب إدراكي ، وآخر معرفي ولكل جانب أدواته ومقاييسه المناسبة ،ومن أهمها مقياس تقدير الذات ، مقياس فيما أفكر ،مقياس ماذا تفضل باستخدام الأشكال ، مقياس ماذا تريد أن تفعل .

مما سبق يمكن أن نستنتج ما يلي :

١ - أن ماو وماو (Maw and Maw) يعدان من رواد الدراسة العلمية في مجال حب الاستطلاع (من حيث تعريفه والتدريب عليه وقياسه) حيث تناولا حب الاستطلاع على أنه سمة أحادية البعد كما أكد على إمكانية تناول حب الاستطلاع على أنه حالة (state) تظهر في بعض المواقف .

٢ - يؤكد ماو وماو (Maw and Maw) أن الشخص الأكثر حباً للاستطلاع هو الذي لديه رغبة كبيرة في أن يعرف وأن يسأل ويبحث ،وأن يستكشف المثيرات التي تواجهه في البيئة سواء كانت هذه المثيرات حسية إدراكية (صور ـ أشكال) أو معرفية (أفكار ـ معلومات) .

٣ - يؤكدان أن حب الاستطلاع له جانبان (معرفي – إدراكي) ولكل منهما أدواته المناسبة لقياسه وأساليب تدريب مناسبة له .

٤ -قدما تعريفاً لحب الاستطلاع يُمكن كل معلم ومربي وأب من أن يحدد إذا كان الطفل محباً للاستطلاع أم لا .

ويمكن أن نرى هذه النقطة على جانب كبير من الأهمية وذلك لما يلي :

لو تمكن كل معلم أو مربي بناء على الصفات التي حددها ماو وماو (Maw and Maw) أن يحدد الأطفال المحبين للاستطلاع ثم قام بإعداد استراتيجية أو خطة عملية للارتقاء بمستواهم الاستطلاعي والاستكشافي على مستوى الفصل ، أو الدراسة أو حتى المنزل من خلال مجموعة من

الأنشطة والرحلات الاستكشافية لأمكن تطويع الشخصية المنتجة للمعرفة و الناقدة والمبتكرة وهذا هدف عريض للتربية في كل مجتمع معاصر ،وهذا ما يمكن أن يطبق أيضاً في المرحلة الجامعية التي تكون فيها حرية التعلم أكبر.

٣ - نظرية لوينشتاين: (Loewenstein theory)

تستند نظرية لوينشتاين (Loewenstein) إلى تأكيد وليم جيمس على ارتفاع مستوى حب الاستطلاع بزيادة الفجوة في معرفة الفرد ، حيث يرى وليم جيمس أن حب الاستطلاع (المعرفي) هو استجابة العقل المفكر لعدم الاتساق في المعرفة أو الفجوات في المعرفة.

تعريف حب الاستطلاع حسب نظرية لوينشتاين:

يعرف لوينشتاين(Loewenstein)حب الاستطلاع بأنه : الشعور بالحرمان الناجم عن الإحساس بالمعلومات المفقودة.

الافتراض الذي قامت عليه نظرية لوينشتاين :

انطلق لوينشتاين (Loewenstein) من افتراض أساسي مفاده : أن المعلومات المفقودة تستثير حب الاستطلاع في نفوس الأفراد حيث أن حب الاستطلاع يعكس وعي الفرد بعدم اكتمال الشكل(الصيغة) إلا حينما يحصل على المعلومات المفقودة اللازمة لاكتماله ،وهذا يعني أن المعلومات الناقصة أو غير المكتملة تثير حب الاستطلاع المعرفي، كذلك فإن الأشكال غير المكتملة تثير حب الاستطلاع الإدراكي لدى الأفراد .

الدراسات التي أجراها ليونشتاين على نظريته للتأكد من صحتها:

أجرى لوينشتاين وزملاؤه (Loewenstein , Adler , Behrens & Gillis , 1992) مجموعة من الدراسات التي تناولت كلاً من حب الاستطلاع الإدراكي والمعرفي للتأكد من مدى صحة نظريته والتي تشير إلى أن المعلومات المفقودة تستثير حب الاستطلاع في نفوس الأفراد .

١ - حب الاستطلاع الإدراكي ونظرية الفجوة المعلوماتية :

لدراسة العلاقة بين الفجوة المعلوماتية وحب الاستطلاع الإدراكي عرض على أفراد عينة الدراسة الأولى مجموعة عشوائية من الصور لأجزاء غير معروفة من الجسم مثل الذراعين والأرجل ، وأشارت نتائج تلك الدراسة إلى ارتباط حب الاستطلاع لدى هؤلاء الأفراد لرؤية صور كاملة للشخص بعدد أجزاء الجسم التي تم عرضها ارتباطاً موجباً ،كما توصلت الدراسة أيضاً إلى زيادة الرغبة في تخمين عمر الشخص المصور بزيادة أعضاء الجسم المعروضة .

٢ - حب الاستطلاع المعرفي ونظرية الفجوة المعلوماتية :

أما في دراسة لوينشتاين الثانية (Loewenstein,1992) التي استخدم فيها المثيرات المعرفية فقد عرض على أفراد العينة قائمة تعريفات وطلب منهم تحديد ما إذا كانوا على دراية بالمفهوم العلمي المقابل لكل تعريف من تلك التعريفات ،ولقياس حب الاستطلاع طلب من المشاركين ترتيب التعريفات وفقاً لمدى رغبتهم في معرفة الإجابة السليمة ،فوجد أن حب الاستطلاع ارتبط ارتباطاً موجباً بكل من الشعور بالمعرفة و الاقتراب من معرفة الإجابة ولكن حب الاستطلاع لدى أفراد العينة يقل عندما تزداد ثقتهم في صحة استجاباتهم ،وتشير تلك النتائج إلى إمكانية ارتباط حب الاستطلاع بقدرتنا على سد الفجوات المعرفية ، كما أن المعلومة التي تبدو غير معروفة في البداية ويسهل تخمينها بعد ذلك يمكن أن تستثير فضولاً أقل عنه في حالة المعلومات الأكثر صعوبة في اكتشافها .

وقد فضل لوينشتاين (Loewenstein) دراسة حب الاستطلاع كحالة (state) ورفض دراسة حب الاستطلاع كسمة لما في ذلك من فوائد من الناحية التطبيقية مثل استثارة التعلم والتوصل إلى طرق جديدة لاستثارة حب الاستطلاع ،وكذلك تسهيل عملية التقييم في حب الاستطلاع كحالة عن حب الاستطلاع كسمة ،كما رفض لوينشتاين الربط بين حب الاستطلاع التنوعي والملل أو الدراسة

الحسي وهو بذلك يعارض برلين الذي يرى أن حب الاستطلاع التنوعي هو استجابة للملل والدراسة عن الإثارة.(Loewenstein , 1994)

بعد عرض نظرية ليونشتاين (Loewenstein) يمكن أن نحدد النقاط التالية:

١ - أن المعلومات المفقودة هي من تستثير حب الاستطلاع في نفوس الأفراد ،حيث نجد أن الفرد الذي يرى شكلاً أو صورة أو تركيباً أو يسمع أو يقرأ أفكاراً او جملاً غير مكتملة يشعر بالحرمان ومن ثم فهو يسعى إلى الوصول لسد تلك الأجزاء غير المكتملة .

٢ - أن لوينشتاين (Loewenstein) رفض الربط بين حب الاستطلاع التنوعي وحالة الضجر أو الملل أو الدراسة الحسي كما ذهب برلين ولكن بدلاً من ذلك فضل لوينشتاين دراسة حب الاستطلاع كحالة انفعالية نوعية تحدث في بعض المواقف ولا تحدث في مواقف اخرى، وهذا يعني أنه يرى أن حب الاستطلاع التنوعي والذي يشير إلى الدراسة الأكثر عمومية عن المثيرات ناتج عن مواقف يتعرض لها الفرد مما يجعله يبحث في هذه المواقف عن المثيرات التي تجعله يستكشف ويتفاعل ، فحب الاستطلاع حالة إيجابية وليس حالة سلبية للتخلص من الملل والضجر الذي يعاني منه الفرد كما يرى برلين ومن وجهة نظره فإن دراسة حب الاستطلاع كحالة انفعالية نوعية أمر في غاية الأهمية وذلك لعدم مناسبة المقاييس التي تقيس حب الاستطلاع كسمة حيث أنها تتأثر بالرغبات الإجتماعية بالإضافة إلى مشاكل القياس .

٣ -أن إثارة حب الاستطلاع عند لوينشتاين تكمن في عرض بعض المثيرات (إدراكية) في صورة أشكال وصور ،وتركيبات غير مكتملة ومعرفية في صورة مفاهيم وأفكار ناقصة، وتحدث هذه المثيرات فجوة معلوماتية في نفس الفرد ويتولد لديه شعور بالحرمان يدفعه إلى محاولة سد هذه الفجوة المعرفية ويكون ذلك من خلال حب الاستطلاع .

٤ -نظرية كاشدان وآخرون (Kashdan et al ., Theory)

في ضوء النظريات المعاصرة التي ترى أن حب الاستطلاع منظومة دافعية متعددة الأبعاد ، ونموذج حب الاستطلاع ثنائي الأبعاد الذي قدمه بيرلين، قدم كاشدان وآخرون نموذج تسهيل النمو الشخصي لحب الاستطلاع. (Kashdan & Finchamn , 2004)

الفرض الذي قام عليه هذا النموذج :

إن بحث الفرد عن المثيرات التي تتميز بالجدة والغموض والتحدي وإدراكها بل ومتابعتها أساس مهم لتفعيل إمكاناته وموارده الشخصية ، فحب الاستطلاع هو بحث الفرد وتفاعله الإيجابي والمستمر مع المثيرات الجديدة والغامضة والتي تتحدى قدراته وإمكاناته مما يؤدى إلى النمو الشخصي للفرد وتنمية مهاراته وزيادة شعوره بذاته وتكيفه مع التحديات البيئية .

(Kashdan & Finchamn , 2004)

- تعريف حب الاستطلاع من وجهة نظر كاشدان (Kashdan):

يعرف حب الاستطلاع طبقاً لنموذج تسهيل النمو الشخصي لحب الاستطلاع : منظومة دافعية انفعالية إيجابية مرتبطة بالدراسة عن المثيرات الجديدة وإدراكها وتنظيمها بطريقة تميز الفرد .

-عمليات حب الاستطلاع التي يتضمنها النموذج :

يشير كاشدان وآخرون إلى أن هذا النموذج يتضمن عمليات حب الاستطلاع التالية :

- توجيه الانتباه وتخصيص مزيد من الطاقة لاستكشاف المثيرات الجديدة والتي تتحدى قدراته.
- التفاعل العميق مع هذه المثيرات الجديدة والتي تتحدى قدراته.
- الاستكشاف السلوكي والمعرفي للمثيرات التي تتحدى قدرات الفرد.
- تكامل هذه الخبرات عن طريق عمليتي الإستيعاب والمواءمة.

وهكذا يتبين استثارة حب الاستطلاع للسلوك المقصود كاستجابة للمثيرات والأنشطة الجديدة والمعقدة.

آثار حب الاستطلاع على الفرد :

وفقاً لنموذج تسهيل النمو الشخصي لحب الاستطلاع فإن لحب الاستطلاع آثاره الإيجابية على الفرد ومنها :

- حث الفرد على متابعة الخبرات الجديدة .
- تعزيز الميول الاستكشافية لديه.
- كما أنه يؤدي كذلك إلى توليد الشعور الإيجابي وإحساس الفرد بقدرته على التحكم والكفاءة نتيجة تكامل الخبرات الجديدة ، ومن ثم فهذا يؤدي إلى إثارة حب الاستطلاع بدلاً من أن يخبو .
- كما يسهم النمو الشخصي وتحسن المهارات نتيجة خبرات حب الاستطلاع في زيادة شعور الفرد بالتكيف المستمر مع التحديدات البيئية التي يتعرض لها . (Mandle , 2007)

وهكذا يتبين أن نموذج تسهيل النمو الشخصي لحب الاستطلاع يحث الفرد على الدراسة عن المثيرات الجديدة والغامضة والتي تتحدى قدراته وإدراكها من خلال التفاعل الإيجابي مع هذه المثيرات بما يساعد على النمو المعرفي والإجتماعي والإنفعالي للفرد من خلال اكتساب المزيد من الخبرات التي تثري حياته .

بعد استعراض الآراء والنظريات المفسرة لحب الاستطلاع يمكن القول أن حب الاستطلاع من الموضوعات التي لم تنل حظاً من الاهتمام والدراسة من جانب علماء النفس والتربية ،حيث يشير كل من لوي (1998)،كاشدان وروبرتس(2004)، وزوكير مان (٢٠٠٤) و ريو وآخرون (2006) أن عدداً كبيراً من الباحثين تجاهلوا الدور الرئيسي لحب الاستطلاع في حياة البشر ، كما لم يتعرض الباحثون الذين درسوا العمليات العقلية إلى حب الاستطلاع ومدى ارتباطه بالنظم العقلية التي يمكن

أن تؤثر على سلوك الفرد ، كل ذلك يزيد الوضع سواء نظراً لعدم قدرتنا على فهم حب الاستطلاع بشكل واضح رغم توافر الشواهد العلمية في الدراسات السابقة والتي أشارت إلى أن حب الاستطلاع يمكن أن :

١ -يلعب دوراً حيوياً في عملية النمو .

٢ - محركاً قوياً للسلوك الإنساني .

٣ -مرتبطاً بالعديد من مجالات أنشطة الفرد التعليمية والمهنية والإبداعية والروحية .

(Loewy, 1998 ,pp.288-29 ; Kashdan & Roperts , 2004 pp.702-816 ; Zuckerman , 2004 ,p.11 ; Reio& Wiswell & Thongsukmag ، 2006 , pp.118-119)

وتتفق الباحثة مع ما سبق فمن يطلع على الأبحاث التي أجريت على بعض الموضوعات مثل: الدافعية والابتكار والذكاء والأنشطة التربوية والمعالجة السطحية والعميقة للمعلومات يجد أنها أشارت إلى وجود علاقة بينها وبين حب الاستطلاع وأن حب الاستطلاع له دور حيوي في تلك الموضوعات مثل دراسة (كتبي،٢٠٠٢) ،بيد أن الباحثين فقط اكتفوا بالإشارة إلى وجود هذه العلاقة ولم يوضحوا ماهية هذه العلاقة.

لذا فإن موضوع حب الاستطلاع يعتبر من الموضوعات التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث وبخاصة في مجال التعلم والأنشطة التربوية ،وعلى ضوء العرض السابق لآراء علماء النفس والتربية وبعض النظريات المفسرة لنظريات حب الاستطلاع فإن المربين والمهتمين بدراسة حب الاستطلاع يرون أن لحب الاستطلاع دوراً هاماً في عملية التعلم الذاتي ، وهذا ما سوف توضحه في الفقرة التالية.

العلاقة بين التعلم الذاتي وحب الاستطلاع :

تشير جرين (Green , 2001) إلى أهمية الانطلاق من حب الاستطلاع الفطري لدى الطالب إلى تنمية فرص الدراسة العلمي المتاحة لديه داخل حجرة الدراسة ومن ثم فيجب الاعتراف بحب

الاستطلاع كمكون أساسي من مكونات العملية التدريسية ، حيث يفقد الطالب الفرصة للتعلم عندما يتعرضون لخبرات تعليمية نظرية لا تمس الواقع المشاهد أو المسموع في بيئاتهم .

ويؤكد سيمان (Seaman, 2007)على أهمية حب الاستطلاع الطبيعي واستغلاله لتحقيق الفهم الكامل من جانب الطالب في المواقف التعليمية .

كما يشير (المغازي ، ٢٠٠٠) إلى أهمية حب الاستطلاع في التعلم الذاتي ، حيث يعتبر أن حب الاستطلاع من العمليات الأساسية للفهم في مواقف التعلم الذاتي ، ويضيف بأن الشخص ذو حب الاستطلاع المرتفع يميل باستمرار إلى أن يفهم وأن يعرف وأن يسأل من أجل مزيد من المعرفة ويظهر كذلك درجة عالية من القراءة .

كما أثبتت أبحاث إنجاكي (Inagaki , 1978) أنه كلما أزداد حب الاستطلاع لدى الفرد أزداد كم المعلومات المكتسبة بغض النظر عن قدراته اللفظية .(p.899)

أيضاً أكد كل من هندرسون ومور (Henderson & moore , 1980) تفوق الطلاب ذوي حب الاستطلاع المرتفع على أقرانهم ذوي حب الاستطلاع المنخفض في المقاييس الإدراكية وحل المشكلات حيث طرحوا عدداً أكبر من الأسئلة ، وقاموا بعدد أكبر من المحاولات لمعالجة المثير الجديد كما أنهم أمضوا وقتاً أكبر في الاستكشاف .

كما يؤكد كل من جيبسون وبيك (Gibson &pick , 2000)على أن حب الاستطلاع وما ينجم عنه من سلوك استكشافي يلعب دوراً حيوياً في تعزيز التعلم الذاتي والنمو الإدراكي، فحب الاستطلاع يستثير النشاط الاستكشافي للتمييز بين الأحداث والأشياء والتخطيط المنظمة والمتداخلة في العالم الخارجي من أجل الحصول على معلومات جديدة عن ردود الفعل إزاء البيئة الخارجية.

وبشيء من التفصيل يوضح (المغازي ، ٢٠٠٠) أن حب الاستطلاع يشكل حجر الزاوية في كثير من مهام التعلم الذاتي ،لأنه ييسر الوظائف العقلية (الانتباه– التمييز – الإبتكار – تشغيل المعلومات

الإنجاز – رفع مستوى الخبرات – تذكر الخبرات طويلة المدى – التحصيل الأكاديمي المرتفع الوصول إلى مستوى مرتفع من الفهم العام والخاص) .

وترى الباحثة أنه وفقاً لنموذج توجيه المسئولية الشخصية مثلاً الذي ذكرنه سابقاً فيوضح أن التعلم الموجه ذاتياً يركز على رغبة المتعلم وتفضيله لتحمل مسئولية التعلم، وهذا ما يتوافق مع حب الاستطلاع الذي يدفع الفرد للبحث عن المثيرات الجديدة وإدراكها وتنظيمها بطريقة تميزه، بالتالي فإن حب الاستطلاع هو الدافع الذي يوجه المتعلم نحو التعلم الذاتي .

ثانياً : الدراسات السابقة :

تناولت الباحثة في هذا الجزء الدراسات السابقة التي اتخذت من متغيرات الدراسة موضوعاً لها حيث تم تقسيم الدراسات إلى ثلاثة محاور ، المحور الاول تناول دراسات التعلم الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات ، والمحور الثاني اهتم بدراسات حب الاستطلاع وعلاقته ببعض المتغيرات ، والمحور الثالث تناول الدراسات التي ربطت بين التعلم الذاتي وحب الاستطلاع، حيث تم ترتيب الدراسات السابقة في كل محور وفقاً للتدرج التاريخي من الأقدم للأحدث.

١ -دراسات وبحوث اهتمت بالتعلم الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت التعلم الذاتي ،بعضها تناولت التعلم الذاتي من خلال صيغ التعلم الذاتي كالحقائب التعليمية والتعليم المبرمج ،وبعضها تناولت التعلم الذاتي كأسلوب تعلم وسوف تتناول الباحثة الدراسات التي تناولت التعلم الذاتي كميل أو توجه وعلاقته ببعض المتغيرات .

دراسة الكناني (١٩٨٤) حيث اهتمت بالاتجاه نحو التعلم الذاتي وعلاقته بكل من النوع والتخصص الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

تكونت عينة الدراسة من(١٧٠) طالب وطالبة من كلية الصيدلة والآداب بجامعة المنصورة، (٩٦) طالبا وطالبة من كلية الصيدلة ، و (٧٤) طالب وطالبة من كلية الآداب قسم علم النفس ،قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي لجيجليلمينو (مراد و مصطفي ١٩٨٢)،واختبار كاليفورنيا للشخصية على أفراد العينة ،وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو التعلم الذاتي ،وعدم وجود فروق جوهرية بين الطلاب والطالبات في كليتي الصيدلة والآداب في الاتجاه نحو التعلم الذاتي .

دراسة حسن (١٩٩٠) حيث اهتمت بالاتجاه نحو التعليم الذاتي وعلاقته بالقدرة على التفكير الابتكاري

تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالب وطالبة، بواقع ٢٠٠ طالب وطالبة من كل صف دراسي من المراحل الدراسية (تعليم أساسي - تعليم ثانوي - تعليم جامعي)، وقد استخدمت الباحثة: مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي لجيجليلمينو تقنين (مراد و مصطفي ،١٩٨٢)،اختبار القدرة على التفكير الإبتكاري (سيد خير الله ،١٩٧٤)، مع الإعتماد على معامل الارتباط، تحليل التباين الأحادي ، اختبار "ت" ، واختبار توكي كأساليب إحصائية،وأسفرت الدراسة عن وجود فروق جوهرية دالة في الاتجاه نحو التعلم الذاتي والقدرة على التفكير الإبتكاري لدى العينة الكلية لطلاب وطالبات المراحل الدراسية الثلاث ،ووجود فروق جوهرية دالة بين طلاب وطالبات العينة الكلية كل على حده في المراحل الدراسية الثلاث وذلك من حيث الاتجاه نحو التعلم الذاتي.

دراسة شرف الدين (١٩٩٣)حيث اهتمت بأبعاد القابلية للتعلم الذاتي وعلاقتها بحاجات تحقيق الذات والاستقلال والجدارة لدى طلاب الجامعة

هدفت الدراسة لمعرفة أبعاد القابلية للتعلم الذاتي لطلاب الجامعة وبحث العلاقة بين أبعاد القابلية للتعلم الذاتي وأبعاد كل من حاجات تحقيق الذات والاستقلال والجدارة للطلاب ودراسة الفروق بين الطلاب والطالبات ،وبين طلاب الكليات المختلفة في درجاتهم في أبعاد مقياس القابلية للتعلم الذاتي وقد تكونت عينة الدراسة من (٦١٨) طالباً وطالبة بجامعة المنصورة (علمي وأدبي)، كليات التربية (في تخصصين علمي وأدبي) والعلوم والهندسة والحقوق والآداب ممن استجابوا للمقاييس استجابة كاملة وصحيحة (٣٢٨ طالب، ٢٩٠ طالبة)، وقد استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي لجيجليلمينو (تعريب مراد ومصطفي ،١٩٨٢)،اختبار التوجه الشخصي وقياس تحقيق الذات لشوستروم (تعريب طلعت منصور وفيولا البيلاوي ، ١٩٨٦) ، مقياس الحاجة إلى الاستقلال (إعداد الباحث) ، مقياس الحاجة إلى الجدارة (إعداد الباحث)، وأسفرت الدراسة عن تفوق طلاب الحقوق في البعد الأول (الثقة بالنفس في القدرات والمهارات اللازمة للتعلم) عن طلاب الآداب بينما لم توجد فروق دالة بين متوسط درجات الطلاب في الكليات الخمسة الأخرى ،وتفوق طلاب الهندسة في بعد تحمل مسئولية التعلم على طلاب التربية (أدبي) والآداب بينما لم توجد فروق دالة بين طلاب الهندسة والتربية (علمي) والعلوم والحقوق ، كما لم توجد فروق دالة بين طلاب الكليات الخمس الأخرى.

دراسة حسن (١٩٩٩) حيث اهتمت بدراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق

هدفت الدراسة لمعرفة الفروق في مكونات الدافعية والمعرفية للتنظيم الذاتي للتعلم إلى الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي ،كما هدفت الدراسة للتعرف على تأثير الدافعية والتعلم الذاتي على التحصيل الدراسي ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٥) من التخصصات العلمية والأدبية لطلاب الجامعة ، واستخدمت الدراسة من الأدوات مقياس التعلم الذاتي إعداد الباحث ودرجات

التحصيل الدراسي للطلاب ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في التعلم الذاتي ، ووجود فروق بين طلاب المستوى الأول والرابع في التعلم الذاتي لصالح طلاب المستوى الرابع.

دراسة آرثر (Arthur, 2001) حيث اهتمت بالعلاقة بين الاستعداد للتعلم الذاتي الموجه وأنماط الشخصية

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الاستعداد للتعلم الذاتي وأنماط الشخصية،وكذلك معرفة امكانية التنبؤ بالاستعداد للتعلم الذاتي من خلال التعرف على نمط الشخصية،وتكونت عينة الدراسة من (١٧٤) طالباً يدرسون برنامج الكورث ،واستخدمت الدراسة من الأدوات مقياس جيليليمنو (SDLR) ومقياس ميرزبرج لأنماط الشخصية ،وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين أنماط الشخصية والاستعداد للتعلم الذاتي ،وأمكن والتنبؤ بالاستعداد للتعلم من أنماط الشخصية .(نقلا عن مطحنة ، ٢٠٠٨)

دراسة أبو ركبة (٢٠٠٢) حيث اهتمت بدراسة الاستعداد للتعلم الذاتي الموجه لدى الطلبة السعوديين بجامعة الملك عبدالعزيز والجامعات الأمريكية

هدفت الدراسة لمقارنة الاستعداد للتعلم الذاتي الموجه بين الطلبة السعوديين الذين يدرسون بجامعة الملك عبدالعزيز ونظرائهم الذين يدرسون بالجامعات الأمريكية ،تكونت عينة الدراسة من (٣٩٧) طالب يدرسون بجامعة الملك عبدالعزيز و (٢٩٧) طالباً يدرسون بالجامعات الأمريكية ،وتم تطبيق مقياس جليليمنو (SDLR) للاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً بعد ترجمته للعربية من قبل الباحث وأشارت نتائج الدراسة بأن الطلاب الذين يدرسون بالجامعات الأمريكية كانوا أكثر استعداداً للتعلم الذاتي من نظرائهم الذين يدرسون بجامعة الملك عبدالعزيز حيث كانت الفروق على المقياس دالة عند مستوى (٠,٠٥).

دراسة كوكس (Cox ,2002) حيث اهتمت بالعلاقة بين الإبداع والاستعداد للتعلم الذاتي الموجه

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الإبداع والاستعداد للتعلم الذاتي والإسهام النسبي للتعلم الذاتي في الإبداع ، ومعرفة الفروق بين التخصصات العلمية والأدبية في الاستعداد للتعلم الذاتي ، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالب من طلاب الجامعة ، واعتمدت الدراسة على مقياس تورنس للإبداع ومقياس جليليمنو (SDLR)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الإبداع والاستعداد للتعلم الذاتي ،وباستخدام تحليل الإنحدار أمكن التنبؤ بالاستعداد للتعلم الذاتي من القدرة العقلية للطلاب كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق وفقاً للتخصص (علمي – أدبي) في الاستعداد للتعلم الذاتي لصالح التخصصات العلمية ، وجود فروق وفقاً للمستوى الدراسي في الاستعداد للتعلم الذاتي لصالح طلاب المستوى الأعلى.

دراسة كامل (٢٠٠٣) حيث اهتمت بالتنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين بعض المتغيرات المرتبطة بالتعلم الذاتي في ضوء التخصص والمستوى الدراسي ، وتكونت عينة الدراسة(٦٠٠) طالب من طلاب كلية التربية جامعة بنها من طلاب الفرقة الأولى والرابعة ، واستخدمت الدراسة من الأدوات مقياس التعلم الذاتي من إعداد الباحث ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في التعلم الذاتي وفقاً للمستوى الدراسي لصالح المستوى الرابع وعدم وجود فروق في التعلم الذاتي وفقاً للتخصص (علمي – أدبي).

دراسة بيتسي وجوان وسالي (Betsy& Joan & Sally ,2003) واهتمت بالتنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي

كان الهدف من الدراسة معرفة الفروق بين الطلاب في كيفية استخدام طرق التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، ومعرفة الفروق بين الطلاب في التعلم الذاتي تعزى للتخصص

والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣١) طالباً من طلاب الجامعة ، وتم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم من إعداد الباحثين ،وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. وجود فروق بين الطلاب في التعلم الذاتي تعزى للمستوى لصالح طلاب الفرقة الرابعة .

٢. وجود فروق بين الطلاب في التعلم الذاتي تعزى للتخصص لصالح طلاب التخصص العلمي.

٣. وجود علاقة بين التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي .

دراسة كاري (Carrie , 2005) حيث اهتمت بالعلاقة بين المتغيرات التربوية والديمجرافية والاستعداد للتعلم الذاتي الموجه لدى طلاب الجامعة

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين المتغيرات الديموجرافية والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ، ومعرفة الفروق بين الطلاب وفقاً للتخصص والمستوى في الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٤) طالب وطالبة من الجامعات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية ، واستخدمت الدراسة من الأدوات مقياس جليليمنو (SDLR) ومقياس سومر للمعتقدات الشائعة، وتوصلت الدراسة لوجود علاقة بين المعتقدات الخاطئة والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ،وعدم وجود فروق بين الطلاب وفقاً للتخصص العلمي في الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ،وعدم وجود فروق بين الطلاب وفقاً للمستوى التعليمي.

دراسة تيمي بنجرانو ودفيد داي (Temi & David , 2007) حيث اهتمت بالعلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية واستراتيجيات التعلم الذاتي

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية واستراتيجيات التعلم الذاتي ، كما هدفت الدراسة لمعرفة امكانية التنبؤ بالتعلم الذاتي من العوامل الخمسة للشخصية ، ومعرفة الفروق بين طلاب الجامعة في التعلم الذاتي والعوامل الخمسة للشخصية وفقاً للتخصص والمستوى التعليمي وتكونت عينة الدراسة من (٢١٩) طالب من طلاب الجامعة ،واعتمدت الدراسة على مقياس العوامل الخمسة للشخصية إعداد ميرز برجو ،مقياس التعلم الذاتي إعداد بنترك وآخرون ،وتوصلت نتائج

الدراسة إلى وجود علاقة بين العوامل الخمسة للشخصية والتعلم الذاتي ، ويمكن التنبؤ بالتعلم الذاتي من العوامل الخمسة للشخصية ، و عدم وجود فروق في التعلم الذاتي وفاً للمستوى الدراسي ، ووجود فروق في التعلم الذاتي وفقاً للتخصص الدراسي علمي أدبي لصالح التخصصات العلمية .

دراسة مطحنة (٢٠٠٨) حيث اهتمت بدراسة الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي وبعض المتغيرات النفسية (الدافع المعرفي ،الدافع للإنجاز ،مستوى الطموح ،مركز التحكم ،تقدير الذات) والديموغرافية (الجنس ،التخصص ،نوع الدراسة، المستوى الدراسي) على عينة من ٢٠٠ طالب وطالبة من كليات مختلفة بجامعة الملك عبد العزيز .

واستخدمت الدراسة من الأدوات مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي إعداد ججليلمنيو(SDLR) وترجمة وتقنين على البيئة المصرية مراد و مصطفى (١٩٨٢) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعلم الذاتي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح التخصصات العلمية وبين المستوى السابع والمستوى الثاني لصالح المستوى السابع ،وبين الانتظام والانتساب لصالح الانتساب، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى في الاتجاه نحو التعلم الذاتي بين الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلية والطلاب ذوي وجهة الضبط الخارجية لصالح الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلية ،كما يوجد ارتباط دال إحصائياً بين كل من الدافع المعرفي والدافع للإنجاز ومستوى الطموح وتقدير الذات وبين الاتجاه نحو التعلم الذاتي.

دراسة لونسبري وليفي وجيبسون وسميث (Lounsbury & Levy & Gibson& Smith ,2009) بعنوان العلاقة بين سمات الشخصية والاستعداد للتعلم الذاتي

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين سمات الشخصية (الثبات الإنفعالي ، و الدافعية ، والانبساطية وتحقيق الذات) والاستعداد للتعلم الذاتي ،وتكونت عينة الدراسة (١١٥٩) من طلاب الجامعة ،

واستخدمت الدراسة من الأدوات مقياس ميرز برج لسمات الشخصية ومقياس جليليمونو (SDLR)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاستعداد للتعلم يرتبط بالتحصيل الدراسي ، ووجود علاقة موجبة بين سمات الشخصية (الثبات الإنفعالي ، و الدافعية ، والانبساطية وتحقيق الذات والاستعداد للتعلم الذاتي)، ووجود علاقة بين التوجه المعرفي والتوجه نحو الحياة والإشباع الأكاديمي والاستعداد للتعلم الذاتي ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في الاستعداد للتعلم الذاتي لصالح طلاب التخصصات العلمية .

دارسة (Hutto,2009) حيث اهتمت بالعلاقة بين أساليب التعلم وأبعاد التعلم والميل نحو التعلم الموجه ذاتياً

هدفت الدراسة لإيجاد العلاقة بين خصائص أساليب التعلم والميل نحو التعلم الموجه ذاتياً لدى عينة من البالغين وقد استخدمت الباحثة مقياسين لقياس أبعاد وخصائص أساليب التعلم ومقياس التعليم المستمر(OCLI) لقياس الميل نحو التعلم الموجه ذاتياً ،وكذلك استخدمت الاستبيانات لجمع البيانات الوصفية عن المشاركين مثل الجنس والعمر وعدد سنوات الخبرة ونوع الدرجة العلمية التي حصل عليها المفحوص في فئات الأعمال والتعليم والصحة وغيرها ،وكانت الفئة المستهدفة هي الطلاب البالغين المسجلين في برامج الدراسات العليا ،وباستخدام ارتباط بيرسون وجد أنه لا يوجد ارتباط دال بين أساليب التعلم والاتجاه نحو التعلم الذاتي ولكن وجد أن هناك ارتباط ذو دلالة احصائية بين العمر والجنس و التعلم الموجه ذاتياً حيث سجلت السيدات من عمر (٤٦ -٥٥) درجات أعلى في مقياس التعليم المستمر عنها لدى الرجال .

دراسة (Radnitzer,2010) واهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والقابلية للتعلم الموجه ذاتياً لدى عينة من الطلاب المشاركين ببرنامج تطوير القيادات

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً وإمكانية التعرف على قدرات التعلم الذاتي على عينة من ٣٣ طالبا من المشتركين ببرنامج تطوير القيادات

واستخدم الباحث مقياس الذكاء الإنفعالي لدى طلاب الجامعة وتقدير ميول التعلم ،وقد أشار التحليل الكمي للنتائج عن وجود ارتباطاً دالاً بين الذكاء الإنفعالي والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ،كما أشارت إلى وجود علاقة داله بين ثمانية فئات من الفئات الفرعية الستة عشر للذكاء الإنفعالي وهي القدرة على النظر للجانب المضيء للحياة والثقة بالنفس والتوجه نحو الخدمة والتوجه نحو الطموح والتكيف وبناء العلاقات والتواصل وتغير الحافز .

شحروري (٢٠١٣) و اهتمت بدرجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة الرياض

هدفت الدراسة للتعرف على درجة امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لمهارات التعلم الموجه ذاتياً بمدينة الرياض ،واستخدم الباحث مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً من اعداد وليامسون وترجمة وتقنين الباحث والذي يتضمن خمسة مهارات ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالباً من طلاب المرحلة الجامعية تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جامعات حكومية وخاصة بمدينة الرياض ومن السنوات الدراسية من الأولى حتى الخامسة ،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك درجة متوسطة لامتلاك أفراد العينة لمهارات تطبيق استراتيجيات التعلم وتطبيق أنشطة التعلم وتقييم الذات والمهارات البينشخصية ،ودرجة قليلة لامتلاك مهارة الوعي بالذات ،وأن هناك فروق دالة بين طلاب الجامعات الحكومية والخاصة في درجة امتلاك مهارات الوعي بالذات وتطبيق استراتيجيات التعلم وتطبيق أنشطة التعلم والمهارات البينشخصية لصالح الجامعات الحكومية وعدم وجود فروق دالة على مهارة تقييم الذات ،وهناك فروق دالة بين الكليات العلمية والكليات الإنسانية في درجة امتلاك مهارة الوعي بالذات وتطبيق استراتيجيات التعلم وتطبيق أنشطة التعلم وتقييم الذات لصالح الكليات العلمية وعدم وجود فروق في المهارات البينشخصية ،وأن هناك فروق دالة بين طلاب السنة الأولى والثانية والثالثة مقارنة مع طلاب السنة الرابعة والخامسة على مهارات الوعي بالذات وتطبيق أنشطة التعلم والمهارات البينشخصية لصالح طلاب السنة الرابعة والخامسة ،وعدم وجود فروق في تقييم

الذات ،وأوصت الدراسة بتخصيص برامج تدريبية على مهارات التعلم الموجه ذاتياً وإثارة وعي الطلاب بأهميتها في التعلم الجامعي .

٢ -دراسات وبحوث تناولت حب الاستطلاع وعلاقته ببعض المتغيرات:

دراسة المري (١٩٨٤) حيث اهتمت بالعلاقة بين عوامل القدرة على التفكير الإبتكارى وبعض جوانب الدافعية

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين الأصالة والمرونة التلقائية والطلاقة الفكرية والطلاقة اللفظية وكل من دافع الإنجاز ودافع حب الاستطلاع لدى كل من البنين والبنات ، وتكونت عينة هذه الدراسة من (٤٢٢) طالباً منهم (٢١٢) طالبا و(٢١٠) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة الشرقية ، واستخدمت الدراسة من الأدوات اختبار القدرة على التفكير الإبتكاري إعداد عبد الغفار ، واختبار الدافع للإنجاز للأشخاص الراشدين إعداد فاروق عبد الفتاح ومقياس الدافع للاستطلاع إعداد بني وماك كان ترجمة الباحث ، اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح ، و توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين البنين والبنات في الدافع للاستطلاع كما توجد فروق داله بين مجموعتي الدافع للاستطلاع المرتفع والمنخفض في قدرة الأصالة لصالح مجموعة الدافع للاستطلاع المرتفع.

دراسة عبدالحميد وخلفية (١٩٩٠) حيث اهتمت بحب الاستطلاع والإبداع (دراسة إرتقائية) على تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية

هدفت الدراسة لكشف طبيعة التغيرات الارتقائية لمتغيرات حب الاستطلاع والإبداع عبر مستويات دراسية تمتد من الصف الثالث الابتدائي وحتى الصف الثالث الإعدادي ،وكذلك فحص العلاقات الارتباطية بين هذه المتغيرات من خلال المستويات المراحل العمرية.

وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٠) تلميذاً وتلميذة يمثلون كل من الصف الثالث الابتدائي والسادس الابتدائي والثالث الإعدادي ،واستخدمت الدراسة من الأدوات مقياسين لحب الاستطلاع أحدهما لفظي والآخر شكلي ،وثلاثة مقاييس للقدرات الإبداعية الثلاث (المرونة والاصالة والطلاقة)،وتوصلت نتائج الدراسة لوجود علاقة إرتقائية في متغيرات حب الاستطلاع والإبداع ،كما توصلت الدارسة أيضاً إلى أنه مع تزايد العمر تتزايد الارتباطات الدالة بين حب الاستطلاع والإبداع (خاصة في قدرتي المرونة والأصالة) ،كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي حب الاستطلاع فيما يتعلق بدرجاتهم على قدرة الابداع في الصف الثالث الإبتدائي ،هذا في حين توجد فروق جوهرية في هذا الجانب لدى تلاميذ الصفين السادس الابتدائي والثالث الإعدادي.

دراسة عطية (١٩٩٠) حيث اهتمت بدراسة عامليه لحب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الثانوية

هدفت الدراسة إلى معرفة بعض العوامل التي تكُون حب الاستطلاع لدى عينة الدراسة، وكذا الوقوف على الفروق بين طلاب الشعبة الأدبية والشعبة العلمية بالمرحلة الثانوية في عوامل حب الاستطلاع ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧٩) طالباً بالصف الثاني الثانوي العام موزعين على النحو التالي (٤٧٦) طالباً بالشعبة العلمية (٢٦٧) طالباً و(٢٠٩) طالبة ، (٥٠٣) طالباً بالشعبة الأدبية (٢٥١) طالباً و (٢٥٢) طالبة ، واستخدمت الدراسة من الأدوات مقياس حب الاستطلاع العلمي من إعداد هارتي وبيل ، ومقياس ماذا تريد أن تفعل من إعداد ماو وماو ترجمة وإعداد الباحث وقائمة صفات الطفل المحب للاستطلاع إعداد ماو وماو ترجمة وإعداد الباحث ومقياس ماذا تفضل من الأشكال إعداد ماو وماو وترجمة وإعداد الباحث ومقياس فيما أفكر وضعه ماو وماو ترجمة وإعداد الباحث ومقياس تقدير الذات لحب الاستطلاع إعداد ماو وماو ترجمة وإعداد الباحث وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الشعبة العلمية لديهم العوامل الآتية : قدرة الشخص على الدراسة عما هو جديد ومتنوع ، التوافق العام ، المثابرة على الإنجاز وفهم الأعمال الصعبة ، حب الاستطلاع العام ، التوافق الشخصي، واستطلاع الأشكال ، كما ظهر لدى طلبة الشعبة الأدبية عدد من

العوامل منها قدرة الشخص على الدراسة عما هو جديد ومتنوع وإبراز التوافق العام ، تحمل الأعمال الصعبة ، استطلاع البيئة ،حب الاستطلاع العام ، التوافق الاجتماعي ، كما ظهرت لدى طالبات الشعبة العلمية العوامل التالية : التوافق العام ، الإنجاز ، استطلاع الأشياء العلمية في البيئة ، التوافق الشخصي ، في حين أظهرت لدى طالبات الشعبة الأدبية العوامل التالية : قدرة الشخص على الدراسة عما هو جديد ومتنوع وإبرازه والوصول للأفضل والإحساس بالقيمة وسط الجماعات ، حب الاستطلاع العام .

دراسة شبيب (١٩٩٠) حيث اهتمت بدراسة أثر برنامج تدريبي على تنمية حب الاستطلاع لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

هدفت الدراسة لتنمية دافع حب الاستطلاع لدى أطفال الصف الخامس الإبتدائي باستخدام برنامج تدريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (١١-١٢ سنة) بمحافظة قنا واستخدمت الدراسة من الأدوات مقياس لحب الاستطلاع الشكلي (صورتان أ ،ب) للتطبيق القبلي للتطبيق البعدي، اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح (١٩٧٨) ، وقد استغرق تنفيذ برنامج الدراسة ستة أسابيع ،عقد خلالها الباحث ستة عشر جلسة تدريبية زمن كل منها (٨٠) دقيقة ، تحتوي مواد التدريب فيها على مجموعة من أزواج الصور ذات خصائص معقدة ومتناقضة وجديدة وغامضة وجولة حول المدرسة مع ملاحظة البيئة حول المدرسة ومثيرات لأحداث متنوعة مصحوبة بقصة قصيرة واقعية ، وتوصلت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ،مما يؤكد على فعالية البرنامج التدريبي في تنمية حب الاستطلاع.

دراسة شاماكوفا (Shumakova , 1992) حيث اهتمت بدراسة حب الاستطلاع والتفكير الإبتكاري

هدفت الدراسة لمعرفة تأثير العمر الزمني على العلاقة بين حب الاستطلاع والقدرة على التفكير الإبتكارى ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالباً روسياً تراوحت أعمارهم بين (٧ -١٦) سنة من الطلاب المتفوقين، واستخدمت الدراسة من الأدوات اختباراً يحتوى على أربع صور تعرض مشكلات مختلفة في درجة غموضها ، ومجموعة من المهام تتطلب قيام المفحوص بكتابة أكبر عدد ممكن من الأسئلة عن الموضوع الذي تتضمنه بعض الصور أو التعرف على مغزاها ، وقيمت استجابات الطلاب في ضوء الخصائص التي حددها جيلفورد و تورانس للقدرات الإبتكارية وبخاصة عوامل(الطلاقة ، المرونة -الأصالة)، أشارت نتائج الدراسة إلى تناقص عدد الأسئلة التلقائية للطلبة في الأعمار بين (٦ -٨) سنوات، كما تبين أن الطلبة في هذه الأعمار كانوا يسألون أسئلة أقل في المدرسة عنها في البيت ، أيضا أشارت النتائج إلى أن علاقة حب الاستطلاع بكل من الطلاقة والمرونة والأصالة تستمر في التزايد حتى الأعمار (١١ -١٢) ومن ثم تبدأ في الانخفاض بعد ذلك بصورة ملحوظة .

دراسة الشربيني (١٩٩٢) حيث اهتمت بدراسة تجريبية لتنمية دافع حب الاستطلاع لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .

هدفت الدراسة لتنمية حب الاستطلاع لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم ، تكونت عينة الدراسة من(١٥٠) تلميذاً و تلميذة بالصف الأول الإعدادي و قسموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياس حب الاستطلاع اللفظي والشكلي إلى جانب برنامج تنمية دافع حب الاستطلاع وكلها من إعداد الباحثة ،وقد تضمن البرنامج تقديم أنشطة علمية وتجارب مرئية و التدريب عليها ،كما تم تقديم بعض الصور التي تتضمن بعض المعلومات العامة وكان التلاميذ يشتركون في المناقشة والحوار و توجيه الأسئلة حول المثيرات المقدمة في جو من

الإطمئنان بحيث يتم بصورة متدرجة من السهل إلى الصعب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس حب الاستطلاع اللفظي و الشكلي بأبعادها لفرعية (الجدة – التعقيد – التناقض والفجائية) والدرجة الكلية للمقياس مما يؤكد على تأثير البرنامج المقدم للتلاميذ على تنمية حب الاستطلاع .

دراسة حسن (١٩٩٢) حيث اهتمت مدى فاعلية برنامج تدريبي لحب الاستطلاع في تعلم بعض المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

هدفت الدراسة لإعداد برنامج تدريب لحب الاستطلاع وقياس فعاليته في اكتساب وتعلم المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، تكونت عينة الدراسة من(١٠٤) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي حيث تم تقسيمها إلى (٥٢) طالباً مجموعة تجريبية و(٥٢) طالباً مجموعة ضابطة واستخدمت الدراسة من الأدوات مقياس حب الاستطلاع الصورة (أ) ،ومقياس حب الاستطلاع صورة (ب) واختبار تحصيلي قبلي (أ) و اختبار تحصيلي بعدى (ب) ،اختبار الذكاء العالي ، وكل هذه الأدوات من إعداد الباحث، و مقياس المستوى الإجتماعي و الإقتصادي إعداد مصطفي درويش وعبد التواب عبد الله ، كما قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي لحب الاستطلاع وكانت مواد التدريب عبارة عن وحدة تدريسية بمادة الفيزياء للصف الأول الثانوي تقدم بطريقة تثير حب الاستطلاع عند التلاميذ وذلك بالسماح لهم بطرح الأسئلة والمشاركة الإيجابية والتفاعل مع الموقف التعليمي والفحص والإستكشاف للمفهوم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية و الضابطة في حب الاستطلاع وتحصيل المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية مع وجود علاقة ارتباطيه بين حب الاستطلاع وتعلم المفاهيم العلمية.

حبشي (١٩٩٨) واهتمت بدارسة حب الاستطلاع لدى طلاب كلية التربية بالمنيا

هدفت الدراسة إلى إعداد مقياس لحب الاستطلاع، مقياس للاتجاه نحو المكتبة، والتعرف على المكونات العاملية لحب الاستطلاع والاتجاه نحو المكتبة، والفروق في مكونات حب الاستطلاع تبعا لمتغيرات الفرق الدراسية والجنس، التخصص ،وطبيعة التفاعل مع المكونات العاملية لحب الاستطلاع تبعا لمتغيرات الفرقة والجنس: الفرقة والتخصص، الجنس والتخصص، الفرقة والجنس والتخصص، والفروق في المكونات العاملية للاتجاه نحو المكتبة تبعا لمتغيرات الفرقة والجنس ، الفرقة والتخصص، الجنس والتخصص، الفرقة والجنس والتخصص، وتحديد امكانية التنبؤ بمكونات حب الاستطلاع من التحصيل.

تكونت العينة من (٢٤٠) من طلاب كلية التربية بالمنيا منهم(١٢٠)طالباً بالفرقة الثانية و (١٢٠) طالباً في الفرقة الرابعة ،(٦٠) من كل جنس في التخصص العلمي رياضيات والتخصص الأدبي اللغة الانجليزية بواقع (٦٠)طالبا في كل فرقة ،وقد اظهرت نتائج الدراسة أن طلاب الفرقة الرابعة اكثر حباً للاستطلاع ومعرفة ثقافية وعملية وأكثر في الخبرة المكتسبة من طلاب الفرقة الثانية ،كما أن الذكور كانوا أكثر حباً للاستطلاع وأكثر معرفة ثقافية وإكتساباً للخبرة من الإناث في حين يتشابهون في المعرفة العملية ،كما أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي التخصص العلمي أكثر حباً للاستطلاع وأكثر معرفة ثقافية ومعرفة عملية وأكثر إكتساباً للخبرة من ذوي التخصص الادبي.

دراسة إبراهيم و رجيعة (٢٠٠٠) حيث اهتمت بعلاقة دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

هدف الدراسة لمعرفة العلاقة بين كل من دافعية الإنجاز و حب الاستطلاع والتفكير الإبتكاري وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي واستخدمت الدراسة من الأدوات مقياس حب الاستطلاع ومقياس الدافع للإنجاز ومقياس التفكير الإبتكاري ، وتوصلت النتائج لوجود علاقة بين الدافع للإنجاز وحب الاستطلاع من ناحية والتفكير

الإبتكاري من ناحية أخرى ،ووجود فروق بين الذكور والإناث في حب الاستطلاع لصالح الذكور بينما كانت الفرق لصالح الإناث في التفكير الإبتكاري ، وعدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز.

دراسة كولينز (Collins , 2000) حيث اهتمت بقياس حب الاستطلاع كسمة شخصية متعددة الأبعاد

هدفت الدراسة لمعرفة ما إذا كان حب الاستطلاع الحسي مكوناً رئيسياً لحب الاستطلاع باعتباره بنية متعددة الأبعاد جنباً إلى جنب مع حب الاستطلاع الإدراكى والمعرفي ، و تكونت عينة الدراسة من (٥٥٠) طالباً جامعياً، واستخدمت الدراسة من الأدوات قائمة حب الاستطلاع الإدراكي والمعرفي والحسي وهذه القائمة مكونه من ثلاثة مقاييس :

- مقياس حب الاستطلاع الإدراكي من إعداد كولينز (Collins , 1996)
- مقياس حب الاستطلاع المعرفي من إعداد ليتمان (Litman , 1998)
- قائمة حب الاستطلاع الحسي من إعداد زوكير مان (Zuckerman , 1979)

وقائمة حب الاستطلاع كسمة شخصية وحالة من إعداد سبيلبرجر وآخرون ،وهي قائمة تستخدم لقياس حب الاستطلاع كسمة وحالة ، وقياس القلق ،الغضب ، الإكتئاب ، ومقياس الدراسة الحسية من إعداد زوكيرمان وآخرون (الشكل المعدل٧) ، ومقياس معايشة الخبرات الجديدة من إعداد بيرسون ،وتوصلت نتائج الدراسة أن حب الاستطلاع الحسي يمثل أحد مكونات بنية حب الاستطلاع المتعددة بالإضافة إلى حب الاستطلاع المعرفي و الإدراكى .

دراسة كتبي (٢٠٠٢) حيث اهتمت بدافعية الإبتكار وحب الاستطلاع (الحالة – السمة) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين دافعية الإبتكار وحب الاستطلاع (الحالة - السمة) لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في التخصص العلمي والتخصص الأدبي بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة ،وقد استخدمت الباحثة استبيان دافعية الإبتكار من إعداد جولان (Golann,1961) وتعريب إسماعيل (١٩٨٨ م) وتقنين السليماني (١٩٩٤م) وقائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعريب وتقنين الباحثة ،وقد تلخصت أهم نتائج الدراسة التي حصلت عليها الباحثة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حب الاستطلاع (الحالة - السمة) وفقاً للصف الدراسي وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للتخصص (التخصص العلمي والتخصص الأدبي) لصالح طالبات التخصص العلمي ،وتوجد فروق في حب الاستطلاع (الحالة - السمة) بين طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة ومحافظة جدة لصالح طالبات مكة المكرمة.

دراسة ريو (Reio , Wiswell, Thongsukmag, 2006) حيث اهتمت بتحديد أبعاد حب الاستطلاع

هدفت الدراسة إلى التحقق من نتائج الدراسات والتي أشارت إلى أن حب الاستطلاع يتكون من أكثر من بعد وتحديد هذه الأبعاد وتعريفها وتحديد الأدوات التي تستخدم في قياسها ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٩ فرداً) منهم (١٠٣ ذكور) و (٢٦٦ إناث) تتراوح أعمارهم بين (١٨ -٦٠ سنة) وتم انتقاء العينة من طلاب كلية التربية بثلاث جامعات تقع على الساحل الغربي للولايات المتحدة حيث تتراوح أعمار (٤٨ فرداً) من تلك العينة ما بين (١٨ -٢٠) سنة و (٢٥٦ فرداً) تراوحت أعمارهم ما بين (٢١ -٢٩) سنة ،و(٤٣ فرداً) تراوحت أعمارهم ما بين (٣٠ -٣٩ سنة)، و(١٨ فرداً) تراوحت ما بين (٤٠ -٤٩) سنة في حين أعمار أربعة منهم بين (٥٠ -٦٠) سنة حيث أجرى الباحثون تحليل التباين في متغيرات الدراسة بين ثلاث مجموعات فلم تظهر فروق دالة في متغيرات

الدراسة حيث قاموا في ضوء تلك النتائج بضم عينات الدراسة لبعضها البعض سعياً لزيادة التأثير الإحصائي.

واستخدم الباحثين في الدراسة خمسة مقاييس لحب الاستطلاع ذات خصائص سيكومترية قوية(المؤلفة من ١١ مقياس فرعي) وهذه المقاييس هي :

- مقياس المعرفة الداخلية ، ومقياس المعرفة الخارجية من إعداد بيرسون (١٩٧٠)
- مقياس حب الاستطلاع الأكاديمي إعداد فيدلر وروان (١٩٧٤)
- قائمة ميلبورنى لحب الاستطلاع من إعداد نايلور (١٩٨١)
- قائمة حب الاستطلاع كسمة شخصية وحالة من إعداد سبيلبرجر وآخرون
- مقياس الدراسة الحسية من إعداد زوكير مان وآخرون (الشكل المعدلV)
- وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود عاملين لحب الاستطلاع هما حب الاستطلاع المعرفي ، وحب الاستطلاع الحسي ويتكون من عاملين غير مستقلين وهما : (دافع الإثارة المادية ، دافع الإثارة الإجتماعية).

دراسة العلي والعنزي (٢٠١٠) حيث اهتمت بالذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت

هدفت الدراسة إلى لمعرفة علاقة الذكاء الوجداني بكل من: دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت من الجنسين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة ،واستخدمت الدراسة من الأدوات مقياس الذكاء الوجداني ومقياس دافعية حب الاستطلاع ، ومقياس الخجل ، ومقياس دافعية الإنجاز وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة من الجنسين ، وتوجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والخجل لدى عينة الدراسة من الجنسين ،وتوجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين درجات الجنسين من أفراد العينة على درجات متغيرات الدراسة لصالح الذكور، عدا متغير الخجل فقد كان لصالح الإناث ،مع إمكانية التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال المتغيرات التالية وبالترتيب حسب الأهمية : الخجل و دافعية الإنجاز، و دافعية حب الاستطلاع ،وذلك لدى عينة الذكور، أما لدى عينة الإناث فإنه من خلال الخجل ودافعية حب الاستطلاع ،و وجود فروق في دافع حب الاستطلاع وفقاً للتخصص العلمي والأدبي لصالح التخصصات العلمية من الجنسين.

دراسة الشريف (٢٠١١) حيث اهتمت بفاعلية التدريب على بعض أبعاد حب الاستطلاع في زيادة قدرات التفكير الإبتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف

قام الباحث بدراسة تجريبية هدفت للتحقق من وجود علاقة بين أبعاد حب الاستطلاع والتفكير الابتكاري لدى عينة من (٦٠) طالبا من طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة الطائف موزعين على مجموعتين حيث بلغ أفراد المجوعة الضابطة (٣٠) طالباً وأفراد المجموعة التجريبية (٣٠) ،وتراوح المدى العمري لأفراد العينة من (١٢ -١٣) عاماً ، وقد قام الباحث بجلسات التدريب لبعض أبعاد حب الاستطلاع (التعقيد – الغموض – الجدة - التعارض) على طلاب المجموعة التجريبية بعدد خمسة عشر جلسة تدريبية ،واستغرق تنفيذها خمسة أسابيع بواقع ثلاث جلسات اسبوعيا، ومن ثم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبتكاري على المجموعتين ،وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً في القياس البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبتكاري في درجته الكلية لصالح المجموعة التجريبية مما يشير أن التدريب على بعض أبعاد حب الاستطلاع إسهام في استثارة قدرات التفكير الإبتكاري ،وقد أوصت الدراسة بدعم الإبتكارية لدى الطلاب من خلال الأنشطة الفردية والمجموعات الصغيرة في ظل جو من الثقة والتشجيع على حب الاستطلاع والإبتكار.

دراسة الباكستاني (٢٠١٢) حيث اهتمت بدارسة اساليب التفكير وحب الاستطلاع لدى الطلاب الجامعيين في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبدالعزيز بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين اساليب التفكير والدرجة الكلية لحب الاستطلاع (الحالة –السمة) لدى عينة مكونة من (٤٠٠) طالب ، (٢٠٠) طالب من جامعة ام القرى و(٢٠٠) طالب من جامعة الملك عبدالعزيز من كليات نظرية وعلمية مختلفة ،وقد استخدم الباحث قائمة اساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر(١٩٩٠) ترجمة عجوة وأبو سريع (١٩٩٠)، وقائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعريب وتقنين كتبي (٢٠٠٢) ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية لأساليب التفكير و الدرجة الكلية لقائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) لكنها لم تصل لمستوى الدلالة، كما أنه لا توجد فروق بين الكليات النظرية والعلمية في اساليب التفكير و الدرجة الكلية لقائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) ، وعدم وجود فروق في اساليب التفكير و الدرجة الكلية لقائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعود لاختلاف العمر، كما أنه لا توجد فروق في اساليب التفكير و الدرجة الكلية لقائمة حب الاستطلاع (الحالة -السمة) بين الطلاب في جامعة ام القرى والطلاب في جامعة الملك عبدالعزيز ، وقد أوصت الدراسة بإعداد دورات تدريبية تنمي أساليب التفكير المرغوب فيها وحب الاستطلاع لدى الطالب الجامعي.

٣ -دراسات تناولت التعلم الموجه ذاتياً وحب الاستطلاع:

وجدت الباحثة ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بالعلاقة بين المتغيرين معاً وخاصة التعلم الموجه ذاتياً ،وأن كان هناك بعض الدراسات الأجنبية التي اهتمت بدراسة الدوافع مثل الدافع للإنجاز وعلاقته بالتعلم الذاتي وسبق وضعها في محور الدراسات التي تناولت التعلم الذاتي.

دراسة بارنز (Barnes,1998) حيث اهتمت بالعلاقة بين الإستعداد للتعلم الموجه الذاتياً وحب الاستطلاع

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً وحب الاستطلاع والعلاقة بين المستوى التعليمي وحب الاستطلاع و الإستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ،وتكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالبة بمرحلة البكالوريوس، وقد اعتمدت الدراسة على نظرية (Guglielmino ,1978) التي تفيد بأن الدرجة العالية من حب الاستطلاع تشكل واحدة من ثمانية خصائص للمستوى العالي للتعلم الموجه ذاتياً ،واستخدم الباحث مقياس جليليمنو (SDLR) لقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً ومقياس روسينج (1978) لقياس حب الاستطلاع ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الإستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والرغبة في المعرفة ، وكذلك وجود علاقة بين الإستعداد للتعلم الموجه ذاتياً وإدراك قيمة الحصول على المعلومات، وكذلك علاقة بين إدراك قيمة المعلومات والرغبة في الحصول على معلومات متعددة ،كذلك توصلت النتائج إلى أن إدراك قيمة المعلومات يعتبر جزء من الدافعية الخارجية و يمثل عاملاً من الحاجة الداخلية للمعرفة (حب الاستطلاع)،ووجود انخفاض في حب الاستطلاع لدى طالبات المستوى التعليمي الأعلى.

تعقيب على الدراسات السابقة :

قسمت الباحثة الدراسات إلى ثلاثة محاور منها دراسات تناولت التعلم الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات، ودراسات تناولت حب الاستطلاع وعلاقته ببعض المتغيرات ،ودراسات اهتمت بالعلاقة بين التعلم الموجه ذاتياً وحب الاستطلاع ،ويمكن أن نلاحظ على هذه البحوث والدراسات ما يلي :

- ندرة البحوث التي استخدمت العلاقة بين التعلم الذاتي وحب الاستطلاع في بيئات أجنبية أو عربية .

- كثرة البحوث والدراسات التي اهتمت بالتعلم الذاتي وحب الاستطلاع كل على حده .

- استخدمت البحوث والدراسات في المحاور الثلاثة أدوات كثيرة ومتنوعة.

- أغلب الدراسات التي وضعت استخدمت المنهج الوصفي والمقارن ماعدا شبيب (١٩٩٠) ،دراسة حسن (١٩٩٢) ودارسة الشربيني (١٩٩٢) ،دراسة الشريف (٢٠١١) اعتمدت المنهج التجريبي.

- أجريت الدراسات على عينات مختلفة من مراحل دراسية مختلفة (جامعية – ثانوية – متوسطة ابتدائية) ومن أعمار متباينة ،ومن الجنسين (ذكر - أنثى) .

- أكدت نتائج الدراسة الوحيدة بارنز (Barnes,1998) وجود علاقة بين التعلم الموجه ذاتياً وحب الاستطلاع.

-بينت دراسة شادية حسن (١٩٩٠) و حسن (١٩٩٩)، ودارسة كوكس (Cox ,2002) ودراسة (Betsy, et al ,2003) ،و بنجرانوودفيد داي (Temi & David , 2007) ومطحنة (٢٠٠٨) ودراسة لونسبري (Lounsbury ,2008) وجود فروق دالة إحصائياً في التعلم الذاتي وفقاً للتخصص.

- أوضحت بعض الدراسات عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى للتخصص كدراسة ممدوح الكناني (١٩٨٤) ودراسة كامل (٢٠٠٣) ،و كاري (Carrie , 2005).

- أشارت نتائج دارسة شرف الدين (١٩٩٣) وشحروري(٢٠١٣) الى وجود فروق في بعض ابعاد الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغير الكلية ،بينما ذكرت دراسة ممدوح الكناني (١٩٨٤) عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغير الكلية.

-أوضحت نتائج دراسة شادية حسن (١٩٩٠) و حسن (١٩٩٩)، ودارسة كوكس (Cox ,2002) وكامل (٢٠٠٣) ، كاري (Carrie , 2005) ودارسة مطحنة (٢٠٠٨) وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو التعلم الذاتي وفقاً للمستوى التعليمي ،بينما أشارت دراسة (Betsy, et al ,2003)،و كاري (Carrie , 2005) وبنجرانوودفيد داي (Temi & David , 2007) عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التعلم الذاتي وفقاً للمستوى.

- أشارت بعض الدراسات لوجود فروق دالة إحصائياً في حب الاستطلاع وفقاً للتخصص مثل دراسة شاكر وخلفية (١٩٩٠) وحبشي (١٩٩٨) و العلي والعنزي (٢٠١٠) ، ودراسة كتبي (٢٠٠٢) ،بينما بينت دراسة عطية(١٩٩٠) أن هناك علاقة ارتقائية في اتجاه التزايد عبر العمر في متغيرات حب الاستطلاع.

- أوضحت دراسة (الباكستاني) لعدم وجود فروق في حب الاستطلاع وفقاً لمتغير الكلية ومتغير المستوى الدراسي .

جوانب الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الأوجه وهي :

١. اختيار عينة الدراسة من طلاب الجامعة .
٢. اتفقت أغلب الدراسات السابقة على المنهج المستخدم وهو الوصفي باستثناء بعض الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي ،شبيب (١٩٩٠) ودارسة الشربيني (١٩٩٢) ودارسة محمود حسن (١٩٩٢) والشريف (٢٠١١).

٣. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات كل من الكناني (١٩٨٤) ودراسة شادية حسين (١٩٩٠) ودراسة شرف الدين (١٩٩٣) ودراسة آرثر (Arthur , 2001)،دراسة كاري (Carrie, 2005) ودراسة أبو ركبة (٢٠٠٢) ، كوكس (Cox ,2002) ودراسة لونسبري (Lounsbury ,2008) ومطحنة (٢٠٠٨) في استخدام مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي أو القابلية للتعلم الذاتي لجليلمنيو (Guglielmino,1977)،بينما اتفقت دراسة كتبي (٢٠٠٢) ودارسة الباكستاني (٢٠١٣) مع الدراسة الحالية في استخدام قائمة حب الاستطلاع (الحالة - السمة) إعداد نايلور (١٩٨١) وتقنين كتبي.

٤.

جوانب الإختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات والبحوث السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعض الأوجه التي يمكن تلخيصها فيما يلي :

-اهتمت أغلب الدراسات بدراسة كل من التعلم الذاتي و حب الاستطلاع كل على حده بينما اهتمت الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بينهما .

- هناك قلة في عدد الدراسات التي تناولت حب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الجامعية ومثل دراسة (١٩٩٨) والباكستاني (٢٠١٣).

أوجه الإستفادة من البحوث والدراسات السابقة :

كان لهذه المجموعة من البحوث والدراسات السابقة أثرها في توضيح الرؤية أمام الباحثة في جميع المراحل ، وإجراءات الدراسة الحالية ، وتمثلت أوجه استفادة الباحثة من الدراسات السابقة في مجموعة من الأمور :

١. توجيه الباحثة إلى بعض المراجع ذات العلاقة والصلة بالدراسة الحالية .

٢. أفادت الدراسة الحالية من معظم البحوث والدراسات في المحاور الثلاثة في إثراء الإطار النظري للدراسة من خلال توجيه الباحثة لعدد من المصادر الاولية المهمه سواء في متغير الاتجاه نحو التعلم الذاتي أو متغير حب الاستطلاع.

٣. كما أفاد بعضها في اختيار مقياس التعلم الذاتي وقائمة حب الاستطلاع.

٤. الإفادة من طرق المعالجة الإحصائية بما يتلاءم مع موضع الدراسة ومكوناتها.

٥. تفسير بعض نتائج الدراسة بالرجوع إلى نتائج الدراسات والبحوث السابق.

ثالثاً: فروض الدراسة :

١.توجد علاقة ارتباطيه موجبة و دالة إحصائياً بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي وحب الاستطلاع (الحالة -السمة) لدى طالبات جامعة أم القرى .

٢.توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين حب الاستطلاع (الحالة) وحب الاستطلاع (السمة) لدى طالبات جامعة أم القرى .

٣.لا توجد فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى إلى لاختلاف الكلية لدى طالبات جامعة أم القرى .

٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى إلى لاختلاف المستوى الدراسي لدى طالبات جامعة أم القرى .

٥.لا توجد فروق دالة إحصائياً في حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعزى لاختلاف الكلية لدى طالبات جامعة أم القرى .

٦.لا توجد فروق دالة إحصائياً في حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعزى لاختلاف المستوى الدراسي لدى طالبات جامعة أم القرى .

الفصل الثالث

منهج واجراءات الدارسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- الأدوات المستخدمة في الدراسة
- إجراءات الدراسة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

منهج الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي وحب الاستطلاع (الحالة – السمة) لدى طالبات جامعة ام القرى ،والكشف عن الفروق في الاتجاه نحو التعلم الذاتي وحب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعزى لاختلاف الكلية والمستوى الدراسي لدى طالبات جامعة ام القرى ،ولذا استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن كونهما المناسبان لتحقيق أهداف الدراسة .

مجتمع الدراسة :

يتضمن مجتمع الدراسة جميع طالبات جامعة ام القرى مقر الزاهر للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤ هـ والمنتظمات في المستوى الثاني والثامن ومن الكليات المختلفة بالجامعة ،واللاتي يقدر عددهن بـ (١٨٣٥٥) طالبة وفق الاحصائية الصادرة من عمادة القبول والتسجيل .

الجدول(١)

يوضح توزيع الطالبات على كليات جامعة ام القرى مقر الزاهر

الكليات	القسم	العدد	المجموع الكلي	
		ن	ن	النسبة
كلية الحاسب الآلي ونظم المعلومات	علوم الحاسب الآلي	٥٤٤	٥٤٤	٣٪
كلية الدعوة وأصول الدين	الكتاب والسنة	٩١١	٢٦٢٥	١٤٪
	الدعوة والثقافة الإسلامية	١٠٦٠		
	القراءات	١٣٤		
	العقيدة	٥٢٠		

تابع جدول (١)

الكليات	القسم	العدد	المجموع الكلي	
		ن	ن	النسبة
كلية العلوم التطبيقية	الكيمياء	٨٠٤	٢٤٨٨	٪١٤
	الاحياء	٥٩٦		
	الفيزياء	٨٤٢		
	العلوم الرياضية	٢٦٤		
كلية اللغة العربية	اللغة و النحو والصرف	٣٧٦	١٣١٤	٪٧
	البلاغة والنقد	٤٧٥		
	الادب	٤٦٣		
كلية التربية	التربية الفنية	٤٧٥	٣٩٠٤	٪٢١
	التربية الأسرية	٣٤٣		
	التربية الخاصة	١٠٩٣		
	رياض الأطفال	١٩٩٣		
كلية العلوم الاجتماعية	اللغة الانجليزية	٦٠٠	٣٨٨٥	٪٢١
	علم المعلومات	١٠١٥		
	الجغرافيا	٤٧٠		
	الاعلام	٧٢٢		
	الخدمة الاجتماعية	١٠٧٦		
	المكتبات والمعلومات	٢		
كلية الشريعة والدراسات الاسلامية	التاريخ والحضارة الاسلامية	٢١٩٩	٣٥٩٥	٪٢٠
	الشريعة	١٣٩٦		
المجمـوع			١٨٣٥٥	٪١٠٠

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٥٢٦) طالبة من طالبات المستوى الثاني والثامن بجامعة ام القرى – فرع الزاهر -من تخصصات متنوعة موزعين على جميع كليات الجامعة بمقر الزاهر وقد اعتمدت الباحثة على الطريقة العشوائية البسيطة لاختيار العينة عن طريق القرعة لاختيار قسم واحد فقط يمثل كل كلية ضمن الكليات الموجودة بمقر الزاهر للطالبات ،وقامت الباحثة بتوزيع عدد (٦٠٠) استمارة من المقياسين المستخدمين في الدراسة على طالبات الجامعة في جميع الكليات بمقر الزاهر وذلك من خلال تم اعتماد القرعة عند اختيار التخصصات في الكليات المختلفة،وقد تم استبعاد عدد (٧٤) استمارة غير مكتملة الاجابة ،والجدول التالي يوضح توزيع العينة على بعض المتغيرات الديموغرافية لتلاشي المتغيرات الدخلية:

أ) توزيع عينة الدراسة وفقاً للسن :

جدول (٢)

توزيع العينة على مجتمع الدراسة وفقاً للسن

السن لأفراد العينة	العدد	النسبة
اقل من ٢٠ سنة	٩٣	١٨ ٪
من ٢٠ الى ٢٢ سنة	٢٥٩	٤٩ ٪
من ٢٣ الى ٢٥ سنة	١٥٦	٣٠ ٪
من ٢٦ الى ٢٨ سنة	١٨	٣ ٪
المجموع	٥٢٦	١٠٠٪

يتضح من الجدول أن نسبة (٤٩,٢ ٪) من أفراد العينة يمثلن الفئة العمرية من (٢٠ -٢٢) سنة وهي الاعلى ضمن أفراد العينة ،بينما كانت الفئة العمرية (٢٦ -٢٨) سنة هي الاقل بنسبة بلغت (٣,٤ ٪) موزعين على المستويين الثاني والثامن .

ب) توزيع عينة الدراسة وفقاً للتخصص :

جدول (٣)

توزيع العينة على مجتمع الدراسة وفقاً للتخصص

الكلية	التخصص	العدد	النسبة
كلية الحاسب الآلي	قسم الحاسب الآلي	٨٨	١٧ ٪
كلية الدعوة واصول الدين	قسم الكتاب والسنة	٨٢	١٦ ٪
كلية العلوم التطبيقية	قسم العلوم الرياضية	١٠٦	٢٠ ٪
كلية اللغة العربية	قسم اللغة العربية	٦٦	١٢ ٪
كلية التربية	قسم التربية الفنية	٣٨	٧ ٪
كلية العلوم الاجتماعية	قسم الإعلام	٦٢	١٢ ٪
كلية الشريعة	قسم التاريخ	٨٤	١٦ ٪
المجموع	٧	٥٢٦	١٠٠٪

يتضح من الجدول أن أفراد العينة من طالبات قسم العلوم الرياضية بكلية العلوم التطبيقية يمثلن نسبة بلغت (٢٠,١ ٪) وهي أعلى نسبة ضمن أفراد العينة بينما بلغت نسبة طالبات قسم التربية الفنية (٧,٢ ٪) وهن اقل نسبة ضمن افراد العينة ،وبالتالي يمثلن طالبات كلية العلوم التطبيقية النسبة الاعلى ضمن أفراد العينة وطالبات كلية التربية هن الاقل النسبة ضمن أفراد العينة .

ج) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمستوى الاكاديمي :

جدول (٤)

توزيع العينة على مجتمع الدراسة وفقاً للمستوى الاكاديمي

المستوى الدراسي	العدد	النسبة
طالبات المستوى الثاني	٢٣٨	(٤٥٪)
طالبات المستوى الثامن	٢٨٨	٥٥ ٪
المجموع	٥٢٦	١٠٠٪

يتضح من الجدول أن طالبات المستوى الثامن يمثلن النسبة الاعلى ضمن أفراد العينة حيث بلغت نسبتهن (٥٤,٧ ٪) ، بينما بلغت نسبة طالبات المستوى الثاني (٤٢,٩٪) .بفارق (٦٦) طالبة.

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الباحثة مقياسين لتحقيق أهداف الدراسة وهما :

- مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي إعداد مراد و مصطفى (١٩٨٢)، والمقنن على البيئة السعودية من قبل مطحنة (٢٠٠٨) وقد تم اختياره لأنه من اشهر المقاييس المستخدمة في قياس التعلم الموجه ذاتياً ،وكونه مناسباً لمتغيرات الدراسة.
- قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) إعداد نايلور (١٩٨١) تعريب وتقنين على البيئة السعودية من قبل كتبي (٢٠٠٢).

وفيما يلي وصف للمقياسين وخصائصهما السيكومترية:

أ -مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي :

إعداد مراد و مصطفى (١٩٨٢) و يتكون المقياس من (٥٨)عبارة أمام كل عبارة خمسة اختيارات ويطلب من المفحوص تحديد درجة انطباق العبارة على نفسه مع مراعاة أن هناك (١٧) عبارة سالبة .

وقد وضعت ججليلمنيو (Guglielmino) هذا المقياس في الأصل عام (١٩٧٧)،بناءً على الدراسات والبحوث في مجال التعلم الذاتي أو التعلم المستقل ،وقام صلاح مراد ومحمد مصطفى بتعريب المقياس وتقنينه على البيئة المصرية ،وحساب صدق المقياس وثباته ،وأسفر تحليل المقياس عن ثمانية عوامل يتشبع بها وهي :

١. الاتجاه نحو التعلم والاستمتاع به .
٢. الاعتماد على النفس وحب الغموض والمغامرة.
٣. الاستقلال في التعلم .
٤. الثقة بالنفس في القدرات والمهارات اللازمة للتعلم.
٥. فهم الذات .
٦. الانفتاح على الخبرات التعليمية وتفضيل الموضوعات الجديدة.
٧. تحمل مسئولية التعلم.
٨. التفكير في المستقبل.

تصحيح المقياس :

يتكون المقياس من (٥٨) عبارة، منها (١٧) سالبة و (٤١) موجبة والعبارات السالبة هي العبارات الارقام (٣ -٦ -٧ -٩ -١٢ -١٩ -٢٠ -٢٢ -٢٣ -٢٩ -٣١ -٣٢ -٣٥ -٤٤ -٤٨ -٥٣ - ٥٦)

والدرجة المرتفعة على العبارات الكلية للمقياس تعني مستوى مرتفع في الاتجاه نحو التعلم الذاتي.

وعند التصحيح يمكن ترجمة فئات الاجابة الخمسة كما يلي:

جدول (٥)

درجات تصحيح مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي

الاختيار	الدرجة
(أ) غير صحيح ولا أشعر بذلك مطلقاً	١
(ب) غير صحيح وأشعر بذلك بعض الوقت	٢
(جـ) صحيح أحياناً وأشعر بذلك نصف الوقت	٣
(د) صحيح عادة وأشعر بذلك معظم الوقت	٤
(هـ) صحيح دائما وأشعر بذلك كل الوقت	٥

وتعطى كل درجة موجبة درجة طبقاً للفئات والدرجات السابقة ،أما العبارات السالبة فيجب عكس درجاتها لتكون أ = ٥ ، ب= ٤ ،جـ = ٣ ، د = ٢ ، هـ = ١ .

الدرجة العظمى هي(٢٩٠) أما الدرجة الصغرى فهي (٥٨) وتصحيح المقياس يعطى درجة كلية واحدة تعبر عن الاتجاه نحو التعلم الذاتي .

صدق وثبات المقياس:

الصدق:

قام مراد و مصطفى (١٩٨٢) بتطبيق المقياس في صورته العربية على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة بجامعة المنصورة وقد كانت النتائج كالتالي :

جدول (٦)

قيم الصدق لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي في صورته العربية

العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أدبي	١٠٠	٢١٩,١١	٢١,٧٣	٤,١٨	٠,٠٠١
علمي	١٠٠	٢٢٣,٠٥	١٩,١٦		

وقام المقنن للمقياس السيد مطحنة (٢٠٠٨) في البيئة السعودية بحساب صدق المقياس من خلال الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٥ -٠,٧٨) وهي معاملات ارتباط دالة احصائياً.

ثبات المقياس:

قام مراد و مصطفى(١٩٨٢) بحساب الثبات للمقياس في البيئة المصرية باستخدام معادلة كرونباك وكانت قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ هي (٠,٨٨)،بينما قام المقنن للمقياس في البيئة السعودية السيد مطحنة (٢٠٠٨) بحساب الثبات من خلال اعادة إعادة التطبيق بفاصل زمني (٢٠) يوماً ووجد أن معامل الارتباط في مرحلتي التطبيق يساوي (٠,٨٤) .

ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجة صدق وثبات عالية .

-الخصائص السيكو مترية لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي في الدراسة الحالية :

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب الصدق والثبات للمقياس وذلك بتطبيقهما على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة موزعين على التخصصين الادبي والعلمي بجامعة ام القرى .

ثم قامت باستخراج معاملي الصدق والثبات للمقياس وتوصلت للتالي:

-حساب الصدق والثبات للمقياس على العينة الاستطلاعية:

الصدق:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ، جدول (٧) يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس .

جدول (٧)

ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١ع	٠.٤٩٧❖❖	١٦ع	٠.٥٧١❖❖	٣١ع	٠.٢٦٠❖❖	٤٦ع	٠.٥٩٩❖❖
٢ع	٠.٤٦٦❖❖	١٧ع	٠.٤٧٧❖❖	٣٢ع	٠.٤٢٧❖❖	٤٧ع	٠.٤٢٩❖❖
٣ع	٠.١٩٢❖❖	١٨ع	٠.٤٤٤❖❖	٣٣ع	٠.٦٣٩❖❖	٤٨ع	٠.٢٦٥❖❖
٤ع	٠.٥١٠❖❖	١٩ع	٠.١٩٧❖❖	٣٤ع	٠.٥٠٢❖❖	٤٩ع	٠.٥٩٨❖❖
٥ع	٠.٥٦٠❖❖	٢٠ع	٠.٢٠٩❖❖	٣٥ع	٠.٢٥٦❖❖	٥٠ع	٠.٣٣٧❖❖
٦ع	٠.١٦٦❖❖	٢١ع	٠.٣٢٤❖❖	٣٦ع	٠.٤٢٩❖❖	٥١ع	٠.٥٣٨❖❖
٧ع	٠.٣٠٠❖❖	٢٢ع	٠.٢٩٠❖❖	٣٧ع	٠.٤١٩❖❖	٥٢ع	٠.٤٥٩❖❖
٨ع	٠.٣٤٦❖❖	٢٣ع	٠.٢٦٦❖❖	٣٨ع	٠.٤٢٢❖❖	٥٣ع	٠.٢٢٩❖❖
٩ع	٠.١٧٩❖❖	٢٤ع	٠.٥٢٢❖❖	٣٩ع	٠.٤٧٦❖❖	٥٤ع	٠.٤٨٧❖❖
١٠ع	٠.٥٢٥❖❖	٢٥ع	٠.٤٩٧❖❖	٤٠ع	٠.٥٧٣❖❖	٥٥ع	٠.٤٧٢❖❖
١١ع	٠.٤٠٨❖❖	٢٦ع	٠.٥٨٧❖❖	٤١ع	٠.٤٨٨❖❖	٥٦ع	٠.٣٩٢❖❖
١٢ع	٠.٣٠٨❖❖	٢٧ع	٠.٥٢٥❖❖	٤٢ع	٠.٤٥٢❖❖	٥٧ع	٠.٤٣٧❖❖
١٣ع	٠.٣٥١❖❖	٢٨ع	٠.٥٢٠❖❖	٤٣ع	٠.٥١٥❖❖	٥٨ع	٠.٣٥٨❖❖
١٤ع	٠.٤٨١❖❖	٢٩ع	٠.٢٤٤❖❖	٤٤ع	٠.٢٨٦❖❖		
١٥ع	٠.٤٣٢❖❖	٣٠ع	٠.٤٥٨❖❖	٤٥ع	٠.٥٦٧❖❖		

❖❖ دالة عند مستوى معنوي ٠.٠١

ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مقبولة.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب الثبات من خلال معامل الفا كرونباخ ،وطريقة التجزئة النصفية ،يتضح ذلك من خلال جدول (٨).

جدول (٨)

قيم الثبات لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي

ثبات مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي	قيمة معامل الارتباط
معامل الفا كرونباخ	٠,٨٩٩
التجزئة النصفية	٠.٨٤١

ويتضح من جدول (٧) أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

ب -قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة):

إعداد نايلور (Naylor،1981) وتعريب كتبي (٢٠٠٢) ،حيث قامت كتبي بتعريب وتعديل قائمة حب الاستطلاع (الحالة –السمة) وتطبيقها على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة مكة ومحافظة جدة وتشمل القائمة على صيغتين :

- صيغة حب الاستطلاع (حب الاستطلاع الحالة) وتتكون الصيغة من ٢٠ عبارة .
- صيغة حب الاستطلاع (حب الاستطلاع - السمة) وتتكون من ٢٠ عبارة.

ويطلب من المفحوص الاجابة على كل عبارة بأحد الاختيارات (دائما ،غالبا، أحيانا ،ابدا) والقائمة مصممة بحيث يتمكن المفحوص من تطبيقها ذاتياً وبذلك يمكن تطبيقها فرديا أو جماعيا ،وتعطى الدرجات التالية لاستجابات المفحوص على كل عبارة من عبارات القائمة:

- دائما = ٤
- غالبا = ٣
- أحيانا = ٢
- أبدا = ١

ولحساب درجة المفحوص تجمع الدرجات التي حصل عليها من جميع العبارات ،وتدل الدرجة العالية على وجود سمة أو حالة مرتفعة لحب الاستطلاع ،بينما تدل الدرجة المنخفضة على وجود سمة أو حالة منخفضة لحب الاستطلاع.

-الصدق والثبات القائمة في البيئة السعودية:

قامت كتبي(٢٠٠٢) بتطبيق قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) بعد ترجمتها وتعديلها وعرضها على المحكمين على عينة مكونة من (١٠٠) طالبة بواقع (٥٠) طالبة بمدينة مكة المكرمة و(٥٠) طالبة بمحافظة جدة ، ثم استخرجت كتبي معاملي الصدق والثبات كالتالي:

-الصدق:

١. صدق المحكمين :

قامت كتبي (٢٠٠٢) بترجمة قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) ومن ثم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الانجليزية بجامعة ام القرى للتأكد من صحة الترجمة ومن ثم عرضها على مختص لغة عربية للتأكد من دقة الصياغة اللغوية ،ثم قامت بعرض القائمة على عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة ام القرى واتفقوا على صلاحية العبارات وملائمتها بنسبة ٨٠٪ - ١٠٠٪ .

٢. صدق الاتساق الداخلي:

قامت كتبي (٢٠٠٢) بحساب معامل الارتباط بين عبارات القائمة والمجموع الكلي حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٨– ٠,٥٥).

- الثبات :

تم حساب معامل الثبات عن طريق :

١. **معامل الفا كرونباخ :** قامت كتبي معربة القائمة بحساب قيمة معامل الفا كرونباخ ووجد أن معاملات الثبات كالتالي :

- حب الاستطلاع (الحالة) يساوي (٠,٦٣)
- حب الاستطلاع (السمة) يساوي (٠,٧٣)

٢. **التجزئة النصفية:** قامت الباحثة كتبي بحساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية وكان معاملات الثبات بعد تصحيحها باستخدام معادلة سبيرمان وبروان كالتالي :

- حب الاستطلاع (الحالة) يساوي (٠,٧١)
- حب الاستطلاع (السمة) يساوي (٠,٨١)

ويتضح مما سبق أن قائمة حب الاستطلاع (الحالة– السمة) تتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات يمكن الوثوق بها.

-الخصائص السيكو مترية لقائمة حب الاستطلاع (الحالة –السمة) في الدراسة الحالية:

الصدق:

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب صدق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة (٣٠) طالبة من خلال صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل عبارة و الدرجة الكلية للقائمة ،وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,١٧٣ -٠,٧٥١) وهي معاملات ارتباط دالة احصائي، يوضح الجدولين (٩) و(١٠) قيم معاملات الارتباط بين العبارات والمجموع الكلي لعبارات كل من قائمة حب الاستطلاع (الحالة) وقائمة حب الاستطلاع (السمة) على التوالي.

جدول (٩)

ارتباط كل عبارة بالمجموع الكلي لقائمة حب الاستطلاع (الحالة)

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١ع	٠.٧٢٨ ❖❖	٦ع	٠.٦٩٧ ❖❖	١١ع	٠.٥٧٥ ❖❖	١٦ع	٠.٧٠١ ❖❖
٢ع	٠.٥٩١ ❖❖	٧ع	٠.٧١٩ ❖❖	١٢ع	٠.٤١٠ ❖❖	١٧ع	٠.٧١٨ ❖❖
٣ع	٠.٢٤١ ❖❖	٨ع	٠.٧٣٩ ❖❖	١٣ع	٠.٥١٨ ❖❖	١٨ع	٠.٥٣٣ ❖❖
٤ع	٠.٦٨٤ ❖❖	٩ع	٠.٧٣٧ ❖❖	١٤ع	٠.٦٩١ ❖❖	١٩ع	٠.٧٤٠ ❖❖
٥ع	٠.٤٤٧ ❖❖	١٠ع	٠.٤٥٤ ❖❖	١٥ع	٠.٥٧٦ ❖❖	٢٠ع	٠.٦٦٣ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوى معنوي ٠.٠١

ويتضح من جدول (٩) أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مقبولة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٤١ — ٠,٧٤٠).

جدول (١٠)

ارتباط كل عبارة بالمجموع الكلي لقائمة حب الاستطلاع (السمة)

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١ع	٠.٧٠١ ❖❖	٦ع	٠.٦٤٤ ❖❖	١١ع	٠.٤٠١ ❖❖	١٦ع	٠.٦٧٠ ❖❖
٢ع	٠.٥٤٠ ❖❖	٧ع	٠.٤٨٣ ❖❖	١٢ع	٠.٥٥٢ ❖❖	١٧ع	٠.٧٥١ ❖❖
٣ع	٠.٤٤١ ❖❖	٨ع	٠.٧٠٥ ❖❖	١٣ع	٠.٧٤٣ ❖❖	١٨ع	٠.٦٦٥ ❖❖
٤ع	٠.٥٤٨ ❖❖	٩ع	٠.٧٢٦ ❖❖	١٤ع	٠.٦٩٢ ❖❖	١٩ع	٠.٧٢٥ ❖❖
٥ع	٠.١٧٣ ❖❖	١٠ع	٠.٦٦٥ ❖❖	١٥ع	٠.٦٤٥ ❖❖	٢٠ع	٠.٤١٦ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوى معنوي ٠.٠١

ويتضح من جدول (٩) أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مقبولة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,١٧٣ –٠,٧٥١).

ثبات قائمة حب الاستطلاع (الحالة -السمة):

قامت الباحثة بحساب الثبات لقائمة حب الاستطلاع (الحالة– السمة) من خلال التالية :

أ) معامل الفا كرونباخ :

- حب الاستطلاع (الحالة) يساوي (٠,٩١٠)
- حب الاستطلاع (السمة) يساوي (٠,٩٠٥)

ب) طريقة التجزئة النصفية:

- حب الاستطلاع (الحالة) = (٠.٨٨٨)
- حب الاستطلاع (السمة) = (٠.٨٩١)

ويتضح مما سبق أن قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تتمتع بدرجة صدق وثبات مرتفعة.

اجراءات التطبيق:

اتخذت الباحثة في اجراء الدراسة الحالية الخطوات التالية :

١. قامت الباحثة باختيار المقاييس المناسبة لعينة الدراسة وهي مقياس الاتجاه نحو التعلم إعداد مراد ومصطفى (١٩٨٢)، و المقنن على البيئة السعودية من قبل مطحنة (٢٠٠٨) وقد تم اختياره لأنه من اشهر المقاييس المستخدمة في قياس التعلم الموجه ذاتياً وكونه المناسب لمتغيرات الدراسة ، وقائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) إعداد نايلور (١٩٨١) تعريب وتقنين كتبي (٢٠٠٢).

٢. طبقت الباحثة المقاييس التي اختيرت على عينة استطلاعية عشوائية من (٣٠) طالبة بجامعة ام القرى في تخصص علمية وأدبية ،ومن ثم تم حساب الصدق والثبات للمقاييس للتأكد من صلاحيتها للتطبيق على المرحلة الجامعية .

٣. تم الحصول على دليل احصائي من قبل عمادة القبول والتسجيل بجامعة ام القرى يوضح توزيع مجتمع الدراسة من طالبات الجامعة على الكليات المختلفة وذلك بالتركيز على مقر الزاهر فقط.

٤. تطبيق المقاييس على عينة الدراسة بعد اختيارها عشوائيا من جميع الكليات بجامعة ام القرى للطالبات – مقر الزاهر – من المستويين (الثاني – الثامن) ، وذلك بعد التنسيق مع الاقسام التي اختيرت عشوائيا وبالتعاون مع عضوات هيئة التدريس اللاتي يقمن بالتدريس بتلك المستويات وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ.

٥. تصحيح المقياسين لجمع البيانات والمعلومات ،ثم تفريغها تبعاً لمتغيرات الدراسة.

٦. استخدام الاساليب الاحصائية المناسبة لتحليل البيانات التي تم تفريغها .

٧. عرض النتائج وتفسيرها ، ومن ثم وضع التوصيات والمقترحات .

الاساليب الاحصائية:

- الاتساق الداخلي ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق ،معامل الثبات الفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب الثبات للمقياسين.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب الفرض الاول والثاني.
- تحليل التباين الاحادي لحساب الفرض الثالث والخامس.
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لحساب الفرض الثالث.
- اختبار LSD البعدي للمقارنة بين المتوسطات لحساب الفرض الخامس.
- اختبار "ت" لحساب الفرض الرابع والسادس .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

- اولاً : عرض نتائج الدراسة
- ثانياً: تفسير ومناقشة النتائج

تمهيد:

تعرض الباحثة في هذا الفصل نتائج تطبيق أدوات الدراسة (مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي ،قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) على افراد العينة المكونة من (٥٢٦) طالبة من طالبات جامعة ام القرى مقر الزاهر ،ولذلك تم اجراء مجموعة من التحليلات الاحصائية لاختبار صحة فروض الدراسة ،وتم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي وقائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة)، وقد استخدمت الباحثة تحليل التباين احادي الاتجاه لمعرفة إذ ما كانت هناك فروق في متوسطات درجات الطالبات في التعلم الذاتي وحب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعزى لاختلاف الكلية والمستوى الدراسي ،وكذلك طريقة LSD لتحديد الفروق المعنوية للمتوسطات ،واختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لمعرفة دلالة الفروق في متوسط درجات الطالبات في متغيرات الدراسة تعزى لاختلاف الكلية والمستوى الدراسي.

اولاً: عرض نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض على أنه " توجد علاقة ارتباطية وذات دلالة احصائية بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي وحب الاستطلاع (الحالة – السمة) لدى طالبات جامعة أم القرى"

للتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات الطالبات على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي ومتوسط درجاتهن على قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) ويوضح جدول (١١) هذه النتائج.

جدول (١١)

العلاقة بين متوسط درجات الطالبات على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي ومتوسط درجاتهم على قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) (ن =٥٢٦)

	الاتجاه نحو التعلم الذاتي	
	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة
الدرجة الكلية لحب الاستطلاع (الحالة– السمة)	٠.٨٣٩	٠.٠٠٧
حب الاستطلاع (الحالة)	٠.٧٣٨	٠.٠٠٢
حب الاستطلاع (السمة)	٠.٨٤٩	٠.٠٢٠

يتضح من خلال جدول (١١) أنه توجد علاقة ارتباطية قوية وموجبة وذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطالبات على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي، ومتوسط درجاتهم على الدرجة الكلية لقائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) ومتوسط درجاتهم على كلاً من حب الاستطلاع (الحالة) و(السمة)، وبهذه النتيجة تتحقق الفرضية الاولى" أنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي وحب الاستطلاع (الحالة – السمة) لدى طالبات جامعة أم القرى ".

****

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه " توجد علاقة ارتباطية وذات دلالة احصائية بين قائمة حب الاستطلاع (الحالة) وحب الاستطلاع (السمة) لدى طالبات جامعة ام القرى"

للتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات الطالبات على قائمة حب الاستطلاع (الحالة) ومتوسط درجاتهن على قائمة حب الاستطلاع (السمة) ،ويوضح جدول (١٢) هذه النتائج.

جدول (١٢)

العلاقة بين متوسط درجات الطالبات على قائمة حب الاستطلاع (الحالة) و متوسط درجاتهم على حب الاستطلاع (السمة) (ن=٥٢٦)

	حب الاستطلاع الحالة	
حب الاستطلاع السمة	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة
	٠.٨١٠**	٠.٠٠٠

يتضح من خلال جدول (١٢) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين متوسطات الطالبات في قائمة حب الاستطلاع (الحالة) ، و حب الاستطلاع (السمة) وكانت قيمة الارتباط عالية وموجبة (٠.٨١٠) أي انه كلما زاد حب الاستطلاع (الحالة)، زاد معه حب الاستطلاع (السمة)،والعكس

صحيح ،مما يثبت تحقق الفرضية الثانية " توجد علاقة ارتباطية وذات دلالة احصائية بين قائمة حب الاستطلاع (الحالة) وحب الاستطلاع (السمة) لدى طالبات جامعة ام القرى ".

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق دالة احصائياً في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف الكلية لدى طالبات جامعة أم القرى"

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي وفقاً لمتغير الكليات (الحاسب الآلي ،الدعوة وأصول الدين ،العلوم التطبيقية، اللغة العربية ،التربية ،العلوم الاجتماعية التاريخ والحضارة الاسلامية) ،ويوضح جدول (١٣) هذه النتائج.

جدول (١٣)

تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لدلالة الفروق لمتوسطات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف الكلية (ن=٥٢٦)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٣.٧٤٨	٦	٠.٦٢٥	٣.٢٣٨	٠.٠٠٤
داخل المجموعات	١٠٠.١٢٦	٥١٩	٠.١٩٣		
المجموع	١٠٣.٨٧٤	٥٢٥			

يتضح من خلال جدول (١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف الكلية، ولمعرفة مصادر هذه الفروق فقد تم استخراج نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (١٤).

جدول (١٤)

اختبار شيفيه البعدي للمقارنة بين المتوسطات لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف الكلية (ن=٥٢٦)

الكلية	المتوسط	الحاسب الآلي	الدعوة وأصول الدين	العلوم التطبيقية	اللغة العربية	التربية	العلوم الاجتماعية	الشريعة
الحاسب الآلي	٣.٤٩٠	-	-	-	-	-	-	-
الدعوة وأصول الدين	٣.٤٢٠	-	-	-	-	-	-	-
العلوم التطبيقية	٣.٤٣١	-	-	-	-	-	-	-
اللغة العربية	٣.٤٥٤	-	-	-	-	-	-	-
التربية	٣.٥٤٠	-	-	-	-	-	-	-
العلوم الاجتماعية	٣.٦٥٩	-	-	-	-	-	-	❖❖
الشريعة	٣.٣٦٣	-	-	-	-	-	-	-

❖❖ دالة عند مستوى معنوي أقل من ٠.٠٥

يلاحظ من خلال جدول (١٤) انه توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في كلية العلوم الاجتماعية وكلية الشريعة لصالح طالبات كلية العلوم الاجتماعية لأن متوسط درجاتهم والذي بلغ (٣.٦٥٩) كان الاعلى بين الكليات المختلفة ،بينما بلغ اقل متوسط (٣.٣٦٣) لصالح الطالبات في كلية الشريعة ،وهو ما ينفي تحقق الفرضية الثالثة جزئياً بأنه " لا توجد فروق دالة احصائيا بين درجات الطالبات في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف الكلية " .

❋❋❋❋❋❋❋

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق دالة احصائياً في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي لدى طالبات جامعة أم القرى"

للتحقق من صحة الفرض تم استخراج نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات افراد العينة على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغير المستوى الدراسي(الثاني – الثامن)، ويوضح جدول (١٥) هذه النتائج .

جدول (١٥)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات بين افراد العينة نحو مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي(ن=٥٢٦)

الاتجاه نحو التعلم الذاتي	المستوى الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة
	المستوى الثاني	٢٣٨	٣.٤٧٥	٠.٤٢٧	٠.٢٥٤	٥١٢	٠.٨٠٠
	المستوى الثامن	٢٨٨	٣.٤٦٥	٠.٤٤٧			

يتضح من جدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء افراد العينة من طالبات جامعة أم القرى تعزى لاختلاف المستوى الدراسي من وجهة نظرهم على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي، حيث كانت قيمة ت (٠.٢٥٤) وهي غير دالة ،وبهذه النتيجة تتحقق الفرضية الرابعة " أنه لا توجد فروق بين درجات الطالبات على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي".

****

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة احصائياً في مقياس حب الاستطلاع (الحالة– السمة) تعزى لاختلاف الكلية لدى طالبات جامعة أم القرى"

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس حب الاستطلاع (الحالة– السمة) تعزى لاختلاف الكلية ،ويوضح جدول (١٦) هذه النتائج.

جدول (١٦)

نتائج تحليل التباين الاحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات بين افراد العينة نحو مقياس حب الاستطلاع (الحالة– السمة) تعزى لاختلاف الكلية (ن=٥٢٦)

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدلالة
الدرجة الكلية لحب الاستطلاع (الحالة – السمة)	بين المجموعات	٣٧.٨٥٣	٦	٥.٤٠٨	٢١.٤٠٤	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١٣٠.٨٧٠	٥١٩	٠.٢٥٣		
	المجموع	١٦٨.٧٢٣	٥٢٥			

يتضح من خلال جدول (١٦) انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد العينة على مقياس حب الاستطلاع (الحالة -السمة) تعزى لاختلاف الكلية ،حيث كانت قيمة ف (٢١.٤٠٤) ،ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام طريقة LSD البعدي للمقارنة بين المتوسطات للدرجة الكلية على مقياس حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعزى لاختلاف الكلية ،ويظهر اتجاه الفروق من خلال جدول (١٧) في الصفحة التالية.

جدول (١٧)

نتائج اختبار LSD البعدي للمقارنة بين المتوسطات نحو الدرجة الكلية لقائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعزى لاختلاف الكلية (ن=٥٢٦)

الكلية	المتوسط	الدعوة وأصول الدين	العلوم التطبيقية	اللغة العربية	التربية	العلوم الاجتماعية	الشريعة
الحاسب الآلي	٢.٣٣٣	-	❖❖	❖❖	❖❖	❖❖	-
الدعوة وأصول الدين	٢.٣٤٤	-	❖❖	❖❖	❖❖	❖❖	-
العلوم التطبيقية	٢.١٨٨	-	-	❖❖	❖❖	❖❖	-
اللغة العربية	٢.٨٠٧	-	-	-	-	-	❖❖
التربية	٢.٧٩٥	-	-	-	-		❖❖
العلوم الاجتماعية	٢.٩٦٢	-	-	-	-	-	❖❖
الشريعة	٢.٤٧٧	-	-	-	-	-	-

❖❖ دالة عند مستوى معنوي أقل من ٠.٠٥

يتضح من خلال الجدول (١٧) ما يلي :

١) أنه توجد فروق دالة احصائياً بين الطالبات في الكليات المختلفة ،وكانت الفروق دالة احصائياً بين طالبات كلية الحاسب الآلي وكلية العلوم التطبيقية لصالح طالبات كلية الحاسب الآلي، وطالبات كلية الحاسب الآلي وكلاً من طالبات (كلية اللغة العربية وكلية التربية وكلية العلوم الاجتماعية) لصالح طالبات (كلية اللغة العربية وكلية التربية وكلية العلوم الاجتماعية) .

٢) ايضاً توجد فروق بين طالبات كلية الدعوة وأصول الدين وطالبات كلية العلوم التطبيقية لصالح طالبات الدعوة وأصول الدين ،وطالبات كلية الدعوة وأصول الدين وكلاً من

طالبات (كلية اللغة العربية وكلية التربية وكلية العلوم الاجتماعية) لصالح طالبات (كلية اللغة العربية وكلية التربية وكلية العلوم الاجتماعية) .

٣) توجد فروق بين طالبات كلية العلوم التطبيقية وكلاً من طالبات (كلية اللغة العربية وكلية التربية وكلية العلوم الاجتماعية) لصالح طالبات (كلية اللغة العربية وكلية التربية وكلية العلوم الاجتماعية).

٤) توجد فروق بين طالبات كلية اللغة العربية وطالبات كلية الشريعة لصالح طالبات كلية اللغة العربية .

٥) توجد فروق بين طالبات كلية التربية وطالبات كلية الشريعة لصالح طالبات كلية التربية وتوجد فروق بين طالبات كلية العلوم الاجتماعية وطالبات كلية الشريعة لصالح طالبات كلية العلوم الاجتماعية .

وبالتالي تنفى الفرضية الخامسة بأنه " لا توجد فروق دالة احصائياً بين الطالبات في حب الاستطلاع (الحالة – السمة) باختلاف الكلية "

****

نتائج الفرض السادس :

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق دالة احصائياً في حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعزى لاختلاف المستوى الدراسي لدى طالبات جامعة أم القرى"

للتحقق من صحة الفرض تم استخراج نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات افراد العينة على مقياس حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الثاني – الثامن)، ويوضح جدول (١٨) في الصفحة التالية هذه النتائج .

جدول (١٨)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات بين افراد العينة نحو الدرجة الكلية لقائمة حب الاستطلاع (الحالة - السمة) تعزى لاختلاف المستوى الدراسي (ن=٥٢٦)

الدرجة الكلية لحب الاستطلاع (الحالة – السمة)	المستوى الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة
	المستوى الثاني	٢٣٨	٢.٥١٠	٠.٦١٣	٠.٤٩٣	٥٢٤	٠.٦٢٢
	المستوى الثامن	٢٨٨	٢.٤٨٤	٠.٥٢٧			

يتضح من خلال جدول (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد العينة من طالبات جامعة أم القرى على مقياس حب الاستطلاع (الحالة -السمة) تعزى لاختلاف المستوى الدراسي ،حيث كانت قيمة "ت" (٠.٤٩٣) وهي غير دالة ،وبذلك تتحقق الفرضية السادسة بأنه "لا توجد فروق دالة احصائيا بين درجات الطالبات على مقياس حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعزى لاختلاف المستوى الدراسي " .

****

ثانياً : تفسير ومناقشة النتائج :

الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطيه ايجابية ذات دلالة احصائية بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي وحب الاستطلاع (الحالة -السمة).

وفقاً لجدول (١١) فأنه توجد علاقة ارتباطيه وموجبة ودالة احصائياً بين متوسطات درجات الطالبات في الاتجاه نحو التعلم الذاتي ومتوسط درجاتهم في الدرجة الكلية لقائمة حب الاستطلاع (الحالة -السمة) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٣٩) .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بارنز (Barnes ,1998) فكلما أثار الموقف التعليمي دافعية حب الاستطلاع لدى الطالبة كلما زادت توجهاتها نحو التعلم الذاتي بحيث تبذل المزيد من الجهد في الدراسة والمعرفة ،كما أنه يدفعها لتبحث في الموضوعات الغامضة وغير المألوفة لتزيد من خبراتها ، كما أن من اهم الصفات التي تميز ذوي الاتجاه المرتفع في التعلم هي الثبات والمرونة والقدرة على الاستجابة للتحديات باعتبارها تحديات وليست عقبات ،كما أنهم يملكون درجة مرتفعة من الفضول ولديهم عقلية منفتحة. (سرور، ٢٠١١)

وترى الباحثة أن الطالبة في المرحلة الجامعية تُمنح فرصة اختيار الكلية الذي ترغب فيه والاتجاه الذي تريده مما يزيد من قدرتها على التحكم في عملية التعلم وهو من أهم ابعاد التعلم الذاتي فالمقررات في هذه المرحلة لا تعتمد على منهج موحد ،و أنما تصبح الطالبة مسئوله عن اعداد البحوث وتنسيق الانشطة التي ترغب في الانخراط بها مع إمكانية التفاعل بإيجابية مع المواقف التعليمية ،ولها حرية اكتساب المعرفة بنفسها والدراسة عنها من مصادرها المختلفة في ظل الثورة التكنولوجية المتفجرة، ولا يخفى الدور الكبير الذي يلعبه حب الاستطلاع كموجه في عمليات التعلم ،فهو كدافع داخلي تحركه المثيرات الخارجية وتشد انتباهه يظهر عندما تشعر الطالبة بالقلق حيال دراستها في ظل زيادة مسئوليتها أو تستثير المواقف التعليمية لديها الرغبة في معرفة المزيد عن ذلك الموقف .

الفرض الثاني : توجد علاقة ارتباطية وذات دلالة احصائية بين مقياس حب الاستطلاع (الحالة)وحب الاستطلاع (السمة) لدى طالبات جامعة ام القرى .

وفق لجدول (١٢) فأنه توجد علاقة ارتباطيه قوية وموجبة وذات دلالة احصائية بين حب الاستطلاع (الحالة) وحب الاستطلاع (السمة) لدى طالبات جامعة ام القرى بلغت (٠,٨١٠) أي أنه كلما زاد حب الاستطلاع (الحالة)زاد معه حب الاستطلاع (السمة) والعكس صحيح ،وتتفق هذه نتائج مع دراسة كتبي (٢٠٠٢).

فحب الاستطلاع الحالة يظهر في المواقف التي تثير حب الاستطلاع لدى الفرد ،ولا يتحقق ذلك الا عندما يميل الفرد لخوض تلك المواقف وهو ما يعبر عن وجود سمة حب الاستطلاع لديه.

****

الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة احصائياً في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف الكلية لدى طالبات جامعة أم القرى.

وفق لجداول (١٣ ، ١٤) فأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد العينة من طالبات جامعة أم القرى تعزى لاختلاف الكلية من وجهة نظرهم على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي ،حيث كانت هناك فروق دالة احصائيا بين طالبات كلية العلوم الاجتماعية و طالبات كلية الشريعة لصالح طالبات كلية العلوم الاجتماعية بمتوسط (٣.٦٥٩).

وتتفق هذه النتيجة مع دارسة شرف الدين (١٩٩٣) وشحروري(٢٠١٣) في وجود فروق بين الكليات في بعض ابعاد التعلم الموجه ذاتيا ،فالفروق في دراسة شرف الدين (١١٩٣) كانت في المهارات اللازمة للتعلم حيث وجدت هناك فروق بين كلية الحقوق والآداب في المهارات اللازمة للتعلم لصالح طلاب الحقوق ،كما تفوق طلاب كلية الهندسة على طلاب كلية التربية (أدبي) والآداب في بعد تحمل مسئولية التعلم ،بينما ذكرت دارسة شحروري(٢٠١٣) وجود فروق بين الكليات العلمية والكليات الانسانية في تطبيق استراتيجيات التعلم وتطبيق أنشطة التعلم وتقييم الذات لصالح الكليات العلمية

،وتختلف بذلك عن دراسة الكناني (١٩٨٤) التي اظهرت عدم وجود فروق بين الكليات المختلفة في التعلم الموجه ذاتيا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر لطبيعة الدراسة ونظامها بكلية العلوم الاجتماعية والذي وفق لجدول (١٤) يمثل متوسط (٣.٦٥٩) اعلى من بقية الكليات ،فالأقسام داخل كلية العلوم الاجتماعية (الاعلام ، الخدمة الاجتماعية ،المكتبات ،اللغة الانجليزية) تتضمن مقررات في اغلبها تتطلب من المتعلمات السير في خطوات محددة بهدف انجاز الاعمال المطلوبة منهن ،وكذلك أن يمتلكن القدرة على التخطيط للأنشطة المختلفة والتعامل مع الوسائل التكنولوجية السمعية والبصرية المتنوعة ،ولا يخفى أنه خاصة في التخصص الذي سحبت منه العينة وهو تخصص الاعلام فإن الفرص الوظيفية قليلة لخريجات القسم للعمل في مجال العلوم الاجتماعية او العلاقات العامة مما يفرض على الطالبات أن يكون لديهن ثقة عالية بقدراتهن ومهارتهن وخاصة في مجتمعنا السعودي الذي مازال مجال الاعلام فيه في اغلبه منحصراً على العنصر الرجالي.

كما يشير جدول (١٤) إلى أن طالبات كلية الشريعة قد حصلن على اقل متوسط من بين جميع الكليات حيث بلغ متوسط درجاتهن على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي (٣.٣٦٣) وربما يعود ذلك لأن المقررات في الاقسام(الشريعة، التاريخ والحضارة الاسلامية) بكلية الشريعة يغلب عليها الطابع النظري الذي يفرض على الطالبات حفظ المعلومات واسترجاعها أثناء الامتحان مما يزيد من سلبية الطالبة في عملية التعلم ويقلل من توجههن الذاتي للتعلم بمفردهن ،حيث أن الحصول على اعلى درجات في الامتحان النهائي من خلال حفظ اكبر قدر من المعلومات هو ما تسعى إليه الطالبات ليس في كلية الشريعة فقط بل في جميع الكليات الاخرى وهذا يفسر التقارب بين المتوسطات في الاجابة على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي .

****

الفرض الرابع: لا توجد فروق دالة احصائياً في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي لدى طالبات جامعة أم القرى.

وفق لجدول (١٥) فأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد العينة من طالبات جامعة أم القرى تعزى لاختلاف المستوى الدراسي من وجهة نظرهم على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي حيث كانت قيمة "ت" (٠.٢٥٤) وهي غير دالة .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Betsy, et al ,2003) وكاري (Carrie , 2005) ودراسة تيمي ودفيد (Temi & David , 2007)، والتي أشارت بعدم وجود فروق في الاتجاه نحو التعلم الذاتي وفقاً للمستوى التعليمي .

تعزو الباحثة عدم وجود فروق احصائية بين المستوين الثاني والثامن للعينة نظراً لأن الطالبة في المستويات الدنيا والعليا في دراستها الجامعية لازالت تدرس بنفس الطريقة التقليدية التي تتضمن التلقين والحفظ ،وإن من أهم المبادئ التي يقوم عليها التعلم الذاتي هو مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ،فمن الصعب أن نقرر أن هناك طريقة تدريس واحدة تكون ناجحة مع كل الطلاب طوال سنوات دراستهم ،كما أن سيادة المقررات النظرية في غياب الانشطة يقلل من اعتماد الطالبات على أنفسهن ،وهذا النوع من التعلم يتطلب المشاركة النشطة وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الابداعي التي غالبا ما تُغيب في ظل اساليب التدريس التقليدية.

وتختلف هذه النتائج عن دراسة كلاً من شادية حسن (١٩٩٠) والتي اجريت بين مراحل دراسية مختلفة (تعليمية و جامعية) وحسن (١٩٩٩) وكوكس (Cox,2002) ،ودراسة كامل (٢٠٠٣) و كاري (Carrie , 2005) ومطحنة (٢٠٠٨)التي كانت الفروق فيها جميعاً لصالح طلاب المستويات الاعلى.

****

الفرض الخامس: لا توجد فروق دالة احصائياً في حب الاستطلاع (الحالة- السمة) تعزى لاختلاف الكلية لدى طالبات جامعة أم القرى.

وفق لجدول (١٧) فإنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد عينة الدراسة على مقياس حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعزى لاختلاف الكلية ،حيث كانت قيمة ف (٢١.٤٠٤) ،و كما يظهر من جدول رقم (١٧) فأنه:

١) كانت الفروق دالة احصائياً بين كلية الحاسب الآلي بمتوسط (٢.٣٣٣) وكلية العلوم التطبيقيةبمتوسط (٢.١٨٨) لصالح كلية الحاسب الآلي، وكلية الحاسب الآلي وكلاً من كلية اللغة العربية بمتوسط (٢.٨٠٧) وكلية التربية بمتوسط (٢.٧٩٥) وكلية العلوم الاجتماعية بمتوسط (٢.٩٦٢) لصالح تلك الكليةات.

٢) ايضاً توجد فروق بين كلية الدعوة وأصول الدين بمتوسط (٢.٣٤٤) وكلية العلوم التطبيقية بمتوسط (٢.١٨٨) لصالح كلية الدعوة وأصول الدين،وكلية الدعوة وأصول الدين وكلاً من كلية اللغة العربية بمتوسط (٢.٨٠٧) وكلية التربية بمتوسط (٢.٧٩٥) وكلية العلوم الاجتماعية بمتوسط (٢.٩٦٢) لصالح تلك الكليات.

٣) توجد فروق بين كلية العلوم التطبيقية(٢.١٨٨) وكلاً من كلية اللغة العربية بمتوسط (٢.٨٠٧) وكلية التربية بمتوسط (٢.٧٩٥) وكلية العلوم الاجتماعية بمتوسط (٢.٩٦٢) لصالح تلك الكليات.

٤) كما توجد فروق بين كلية اللغة العربية بمتوسط (٢.٨٠٧) وكلية الشريعة بمتوسط (٢.٤٧٧) لصالح كلية اللغة العربية ،كما توجد فروق بين كلية التربية بمتوسط (٢.٧٩٥) وكلية الشريعة بمتوسط (٢.٤٧٧) لصالح كلية التربية ،وتوجد فروق بين كلية العلوم الاجتماعية بمتوسط (٢.٩٦٢) وكلية الشريعة بمتوسط (٢.٤٧٧) لصالح كلية العلوم الاجتماعية .

تختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة الباكستاني (٢٠١٢) التي اظهرت عدم وجود فروق بين الكليات النظرية والعلمية في الدرجة الكلية لقائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة).

ويلاحظ من النتائج في جدول (١٧) أن كلية العلوم التطبيقية بمتوسط(٢,١٨٨) هو اقل متوسط من بين المتوسطات التي حصلت عليها الطالبات في الكليات الاخرى في الدرجة الكلية على مقياس حب الاستطلاع (الحالة – السمة)،وترى الباحثة أن ذلك يعود ربما إلى أن طبيعة الدراسة في القسم والتي تهتم بالجانب المنطقي في النظر للأمور مما يقلل من فرص وجود بيئة مثيرة لحب الاستطلاع بخلاف كلية العلوم الاجتماعية الذي كان متوسطه (٢,٩٦٢) ويمثل اعلى متوسط ،وربما يعود ذلك لأن الكلية يضم المقررات الانسانية والاجتماعية بما تحمله من أنشطة تتطلب البحث والتقصي وحب المثابرة والفضول والتي تمثل في حد ذاتها دافع لحب الاستطلاع .

ومن الملاحظ أيضا أن كلية اللغة العربية قد جاء في الترتيب الثاني بمتوسط (٢,٨٠٧) مقارب لمتوسط (٢,٧٩٥) كلية التربية ،وذلك ربما يعود لكون كلية اللغة العربية يتضمن مقررات تتطلب مهارات القدرة القرائية وتشمل النقد والتحليل والتعبير الصحيح مما يظهر غامض لدى الطالبات في بعض الاحيان ويدفع لديهن حب الاستطلاع والفضول لتفسيره وفهمه بينما كلية التربية يعتبر من الكليات التي لابد أن تمتلك طالباته قيم جمالية وإبداعية وكذلك مهارات فنية مما يدفع الطالبة للتفكير في موضوعات غير محسوسة ولا ترتبط بالواقع بشكل كبير وينمي حب الفضول لديها.

وقد جاءت متوسطات الطالبات (٢.٤٧٧ -٢.٣٤٤ -٢.٣٣٣) في تخصصات (الشريعة – الدعوة وأصول الدين– الحاسب الآلي) على التوالي متقاربة ،وربما يعود ذلك كما ذكرنا سابقاً في تفسير الفرض الثالث من أن هذه الكليات يغلب عليها الطابع النظري وما يترتب على ذلك من التركيز على الحفظ وقلة التنوع في المحتوى التعليمي مما يزيد من غياب البيئة الخصبة التي تنمي حب الاستطلاع.

****

الفرض السادس: لا توجد فروق دالة احصائياً في حب الاستطلاع (الحالة – السمة) تعزى الى متغير المستوى الدراسي لدى طالبات جامعة أم القرى.

وفق لجدول (١٨) فأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد العينة من طالبات جامعة أم القرى تعزى لاختلاف المستوى الدراسي في وجهة نظرهم لقائمة حب الاستطلاع (الحالة -السمة) حيث كانت قيمة " ت" (٠.٤٩٣) وهي غير دالة .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كتبي (٢٠٠٢) و عطية(١٩٩٠) والتي أظهرت بأن الفروق في حب الاستطلاع تظهر بصورة أوضح كلما زادت الفروق في العمر ،وكذلك مع دارسة الباكستاني (٢٠١٢) ويمكن تفسير ذلك نظراً للتقارب الثقافي والاجتماعي والسلوكي بين الطالبات ،وغياب البيئة التعليمية ذات التعلم النشط والذي يمكن أن تتضمن الكثير من الانشطة الاستكشافية وكذلك عدم وجود تنوع في الخبرات التعليمية تثير اهتمام الطالبات بشكل مختلف في كل المستوى عن الاخر، مما لا يسمح بظهور فروق في الدافعية لحب الاستطلاع بين الطالبات في المستويات الدنيا والمستويات العليا بالمرحلة الجامعية .

****

الفصل الخامس

ملخص الدراسة وتوصياتها

- الملخص الختامي
- توصيات الدراسة
- المقترحات
- المراجع

الملخص الختامي:

هدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة الارتباطية بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي وحب الاستطلاع (الحالة -السمة) ،والكشف عن الفروق في الاتجاه نحو التعلم الذاتي وحب الاستطلاع (الحالة - السمة) لدى طالبات جامعة ام القرى تعزى لاختلاف (الكلية الأكاديمي – المستوى الدراسي) على عينة من طالبات المستوى الثاني والثامن بجامعة ام القرى في الكليات المختلفة،وقد انتهت إلى النتائج التالية :

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات جامعة ام القرى على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي ،ومتوسط درجاتهم في الدرجة الكلية على قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) ،ومتوسط درجاتهم على كلاً من حب الاستطلاع (الحالة) وحب الاستطلاع (السمة) .
٢. توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات جامعة ام القرى على مقياس حب الاستطلاع (الحالة) و متوسط درجاتهم على مقياس حب الاستطلاع (السمة).
٣. توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طالبات جامعة ام القرى في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف الكليات .
٤. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طالبات جامعة ام القرى في الاتجاه نحو التعلم الذاتي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي .
٥. توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طالبات جامعة ام القرى في الدرجة الكلية على مقياس حب الاستطلاع (الحالة – السمة) يعزى لاختلاف الكليات .
٦. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طالبات جامعة أم في الدرجة الكلية على مقياس حب الاستطلاع (الحالة -السمة) تعزى لاختلاف المستوى الدراسي.

خاتماً من المهم أن نشير إلى أهمية التعلم الذاتي كطريقة من الطرق الحديثة في عمليتي التعلم والتعليم والتي لم تجد مكانها بشكل فعال بين طرق التدريس الاخرى ،خاصة في المرحلة الجامعية التي لابد أن تبرز فيها ذات المتعلم وقدرته على تحمل مسئولية تعلمه ،وهو بالتالي يحتاج إلى لياقة تجديدية مستمرة، واستراتيجيات موافقة لمتطلبات المرحلة التي يمر بها ، ولا يخفى ما لحب الاستطلاع من دور كبير كحافز للمتعلم يدفعه نحو المزيد من تطوير الذات واكتساب للمعارف الجديدة، وتوظيفها في مهارات تخدم المجتمع ،وخدمة تنطلق من الفرد وتعود إليه .

التوصيات:

استنادا إلى النتائج التي توصلت إليها الباحثة :

- تصميم برامج التعليم الجامعي بطريقة تحقق اقصى تأثير ممكن في نواتج التعلم ،بحيث يتضمن المقرر المهارات والحاجات الاوسع للمتعلمين كأفراد والتي تتشابه مع واقع المجتمع الذي ينتمون إليه وتلبي حاجاته ، مما يقلل الفجوة بين مخرجات التعليم وبين مهارات إدارة العمل التي قد تواجه المتعلم في المستقبل.
- تنمية مهارات حب الاستطلاع لدى الطالبات بالتشجيع على الاستكشاف وملاحظه وتقييم ما يدور حولهم من الظواهر.
- تطوير أدلة تعليمية عالية الجودة ،بما في ذلك مجموعات التعلم المبرمج ،والتعلم الالكتروني وتوسيع القواعد المعلوماتية ،وإن كان هذا ما سعت إليه الجامعة حالياً ولكن يحتاج لمزيد من الدعاية والاعلان بين الطالبات لتحقيق الاستفادة القصوى منه .
- تشجيع مهارات التفكير الناقد من خلال تفعيل دور الحوار والمناقشة في الموقف التعليمي بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين عضو هيئة التدريس .
- العمل على إثارة دافعية حب الاستطلاع للمتعلمات نحو التعلم من خلال تنويع الوسائل والأساليب التدريسية في المواقف التعليمية.

- تفعيل دور الزيارات الميدانية والرحلات العلمية في نطاق أنظمة وقوانين تتوافق مع منهج الشريعة الاسلامية وتراعي تقاليد وعادات المجتمع ،بحيث تنقل الطالبات من الاسلوب الرمزي المجرد في التدريس إلى مشاهدة الحقائق على طبيعتها.
- خلق جو من الانفتاح والثقة بين المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس لتعزيز أفضل للتعلم ،فزيادة ثقة الطالبة بنفسها وقدراتها ومهاراتها يدفعها لمزيد من الانفتاح والمشاركة البناءة والرغبة في الاستمرار في التعلم.
- أنشاء مراكز ووحدات في الجامعة تقوم على تطوير مهارات الطالبات المختلفة الحرفية والعملية وكذلك تقيم المسابقات التي تعمل على بث روح المنافسة بين المتعلمات على مستوى الجامعة بشكل مستمر طوال العام .

المقترحات:

- إجراء دراسة عن الاتجاه نحو التعلم الذاتي وعلاقته بمتغيرات اخرى كمستوى الطموح والتفكير الابتكاري وتحقيق الذات.
- القيام بدراسات لمعرفة دور بيئة التعلم وأساليب التدريس في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي .
- اجراء المزيد من الدراسات التي تتناول الاتجاه نحو التعلم الذاتي في مراحل تعليمية مختلفة وعلى عينات عمرية اقل.
- دراسة العلاقة بين حب الاستطلاع ومتغيرات مثل (الذكاء ،القلق ، الطموح) على عينات من مراحل تعليمية مختلفة .
- إجراء دراسة حول أثر البيئة التعليمية والاجتماعية والاسرية في تنمية حب الاستطلاع لدى طلاب المراحل التعليمية من الابتدائية وحتى مراحل التعليم العالي.

المراجع:

الباكستاني، عدنان بن شريف حسين. (٢٠١٢). *أساليب التفكير وحب الاستطلاع لدى الطلاب الجامعيين في جامعة ام القرى وجامعة الملك عبدالعزيز بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية*، العلوم التربوية: مصر، ٢٠(٣).

أبو سنة ، حمدى عبدالله و النعيمي، حجاج أحمد . (٢٠١١). *فاعلية برنامج لتنمية جوانب الشخصية (الدافعية - حب الاستطلاع – التفكير الابداعي) لدى الاطفال الموهوبين والمتفوقين .بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي السادس عشر: الإرشاد النفسي وإرادة التغيير*. مصر: جامعة عين شمس.

أبو شنب ، محمد عز الدين . (١٩٩٢). *أثر التفاعل بين أنماط التعليم والتعلم وسمات الشخصية على كل من الاتجاه نحو التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي* . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، المنوفية :جامعة المنوفية.

إبراهيم ،الشافعي إبراهيم ، رجيعة، عبد الحميد . (٢٠٠٠). *علاقة دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من الجنسين*. المجلة المصرية للصحة النفسية، ١٠(٢٨).

إبراهيم ، مجدى عزيز . (٢٠٠٧). *التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي* . القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

إسماعيل ، عماد الدين إسماعيل . (١٩٨٦). *حب الاستطلاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية لطلاب المرحلة الثانوية*، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق . ٣ (١) ، ٢٦٩ - ٢٩٠.

بركات ، علي بركات . (١٩٨٩). *التعليم المستمر والتثقيف الذاتي* .القاهرة : دار الفكر العربي .

بدوي ،أحمد زكى . (١٩٨٩). *معجم مصطلحات التعليم الفني والتدريب المهني* .القاهرة : دار الكتاب المصري.

جامع ، حسن حسيني . (١٩٨٦). *التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية*. الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

حبشي، نجدي ونيس . (١٩٩٨). حب الاستطلاع لدى طلاب كلية التربية بالمنيا .مجلة الدراسة في التربية وعلم النفس ، ٤ (٢) .

حسن ،شادية . (١٩٩٠). *الاتجاه نحو التعليم الذاتي وعلاقته بالقدرة على التفكير الإبتكاري* ،رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ،جامعة المنصورة.

حسن، عزت . (١٩٩٩). *دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق*. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، (٣٣).

حسن ، محمود محمد . (١٩٩٢). *مدى فاعلية برنامج تدريبي لحب الاستطلاع في تعلم بعض المفاهيم العلمية لطلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة أسيوط.

الحيلة ، محمد محمود . (٢٠٠١). *طرائق التدريس واستراتيجياته* . العين،الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .

خير الله ، سيد محمد . (١٩٧٣). *سيكولوجية الإنسان*. القاهرة : عالم الكتب.

راجح، أحمد عزت . (١٩٧٥). *أصول علم النفس*. القاهرة : المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.

روفنسكي ،ل .ى . (١٩٩٨). *الفعالية والتعليم الذاتي* (ترجمة هشام محمد سلامة) .القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

زهران ، حامد عبد السلام. (٢٠٠٣). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة : عالم الكتب .

سيد ، إمام مصطفى وشريف ،صلاح الدين حسين . (١٩٩١). *القابلية للتعليم الذاتي وعلاقتها بالذكاء والتحصيل وعوامل الشخصية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي* .مجلة كلية التربية ، جامعة اسيوط ، ١(٧)، ١٤٠-١٨٣ .

شبيب ، أحمد محمد . (١٩٩٠). *أثر استخدام برنامج تدريبي على تنمية حب الاستطلاع لدي تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ،جامعة الأزهر.

شحروري ، عماد عطا. (٢٠١٣). *درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة الرياض* ،مجلة العلوم التربوية ، ٤٠ .

الشربيني ، فوزي والطناوي ،عفت . (٢٠٠٦). *الموديلات التعليمية مدخل للتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية*. القاهرة : مركز الكتاب للنشر.

الشربيني ، هانم أبو الخير . (١٩٩٢). *دراسة تجريبية لتنمية دافع الاستطلاع لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة المنصورة.

الشرقاوي ، أنور . (١٩٨٣). *التعلم* ،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شرف الدين، نبيل فيصل . (١٩٩٣). *أبعاد القابلية للتعلم الذاتي وعلاقاتها بحاجات تحقيق الذات والاستقلال والجدارة لدى طلاب الجامعة* ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

الشريف ،بندر. (٢٠١١). *فاعلية التدريب على بعض أبعاد حب الاستطلاع في زيادة قدرات التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف* . رسالة التربية وعلم النفس ، (٣٦) .

طه ،حسين وعمران ،خالد . (٢٠٠٨). *أساليب التعلم (الذاتي –الإلكتروني– التعاوني)* . كفر الشيخ : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عامر ،طارق عبدالرؤف . (٢٠٠٥). *التعلم الذاتي مفاهيمه – أسسه –أساليبه* . القاهرة :الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عبد الحميد ، شاكر، خليفة ،عبد اللطيف . (١٩٩٠،مارس). *حب الاستطلاع والإبداع دراسة ارتقائية على تلاميذ المرحلتين الإبتدائية والإعدادية. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري تنشئته ورعايته* . مصر : جامعة عين شمس .

عبدربه ،عزة عبد الرازق . (٢٠٠٣ ،مايو). *التعلم الذاتي: مفاهيم مغايرة وأدوار جديدة للمعلم. بحث مقدم إلى المؤتمر الثامن للتعلم الذاتي وتحديات المستقبل.* جامعة طنطا : كلية التربية، ١١ -١٢.

عبدالرحمن ، محمد السيد. (١٩٩٨). *نظريات الشخصية*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عبدالسلام ،عبد الرحمن . (٢٠٠٠) *التعلم الذاتي بالموديلات التعليمية*. صنعاء : دار المناهج.

عبدالعاطي ،فاطمة فوزي . (٢٠١٠). *التربية الذاتية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

المغازي،عجاج خيرى . (٢٠٠٠). *دافعية حب الاستطلاع (الابتكارية الأولية) المفاهيم النظرية والتدريبات* . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

عز الدين ، عبد الحميد . (١٩٩٠). *الإعتماد على النفس والتعلم الذاتي لدى الأطفال ودور الأبوين في ذلك*.مجلة كلية التربية .٥ (٩٢) ، ٧٥ – ١٠٥.

عزب،عبد الله ،ومحمد ، أسامة ، و زهران ، محمد. (١٩٩٣). *فعالية استخدام الموديلات التعليمية في تنمية المهارات صياغة الأهداف التعليمية لدى طلاب شعبة العلوم الرياضية بكلية التربية* .مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية .٣(١)، ٢٥ – ٥٤.

عطية ، صالح . (١٩٩٠). *دراسة عاملية لحب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، القاهرة : جامعة الأزهر.

العلي ،أحمد عبدالله . (١٩٨٧) *التعلم الذاتي بين النظرية والتطبيق* . الكويت : ذات السلاسل للطباعة والنشر و التوزيع .

العلي ،ماجد مصطفى والعنزي ،خديجة فزيع .(٢٠١٠) . *الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى طلاب المرحلة الثانوية* . المجلة التربوية الكويت .٢٤ (٩٤)، ٣٢ – ٦٦.

غابين، عمر محمود .(٢٠٠١) . *التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية* . الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

غورادانا ينوفيش،فوكا دينوفيتش . (١٩٨٨). *التدريب على التعلم الذاتي تجربة جارية ومستجدات*، ١٨ (١) .

الفرماوي ،حمدي علي . (١٩٨٨). *الدافع المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو التعلم الذاتي عند طلاب المرحلة الثانوية*. مجلة الدراسات التربوية، ٣.

كامل ،مصطفى محمد. (٢٠٠٣،مايو) *بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة* . بحث مقدم إلى المؤتمر الثامن للتعلم الذاتي وتحديات المستقبل. جامعة طنطا : كلية التربية، ١١ -١٢.

كتبي ،ندى محمد . (٢٠٠٢). *دافعية الإبتكار وحب الاستطلاع لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة : جامعة ام القرى.

الكناني ،ممدوح عبدالمنعم . (١٩٨٤). *التنبؤ بقابلية الفرد للتعلم الذاتي من خلال عدد من سمات الشخصية*. المنصورة : مكتبة ومطبعة النهضة.

لبيب ،رشدي و مينا، فايز مراد . (١٩٩٣). *المنهج المنطوق لمحتوى التعليم*.القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.

اللقاني ،أحمد حسين. (١٩٩٠). *تدريس المواد الإجتماعية*. القاهرة :عالم الكتب.

مراد، صلاح، مصطفى، محمد عيد . (١٩٨٢). *مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي*، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

المري ،محمد إسماعيل . (١٩٨٤). *العلاقة بين عوامل القدرة على التفكير الإبتكاري وبعض جوانب الدافعية*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة الزقازيق.

مسعودي ،لويزة .(٢٠١٠). *اتجاهات الطلبة نحو استخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي* . رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر: جامعة باتنة.

مطحنة،السيد خالد . (٢٠٠٨). *الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب جامعة الملك عبدالعزيز في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية* .مجلة كلية التربية،جامعة بنها،٩(٧٩)،١٥٠ – ١٩٠.

مغرواي ،عبدالمؤمن محمد والربيعي ،سعيد حمد . (٢٠٠٦). التعلم *الذاتي : مفهومه ،أهميته ،أساليبه وتطبيقاته*.الأحساء : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

ملحم ،سامي محمد . (٢٠٠٦). *سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

منصور، سيد و بدر الدين ، مصطفى محمد . (١٩٩٦). *استخدام التعلم الذاتي في تعلم بعض المهارات الأساسية للمبتدئين في كرة القدم* . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة القاهرة.

يونس ،كاظم زيدان . (١٩٨٩). *تجربة التعلم الذاتي خطوة نحو تنمية التفكير والإعتماد على النفس*.مجلة التربية ،جامعة الكويت ،٢(٥)،٦٠ – ٩١.

Abd-El-Fattah, S. (2010).*Garrison's Model of Self-Directed Learning: Preliminary Validation and Relationship to Academic Achievement.The Spanish Journal of Psychology* ,13 (2), 586-596.

Abou-Rokbah, E. (2002*). Readiness for self-directed learning in Saudi Arabian students.Unpublished doctoral dissertation*, University of Missouri-st.louis

Arthur ,H.(2001).*Predicting Self-Directed Learning From Personality Type. Unpublished doctoral dissertation*, Florida Atlantic University .

Barnes, K.(1998).Curiosity and self-directed learning *readiness among a sample of baccalaureate nursing students.* Unpublished doctoral dissertation, University of Oklahoma.

Betsy , M ., Joan , M .,& Sally , M.(2003).*The Differential Impact of Academic Self – Regulatory Methods on Academic Achievement Among University Students* , Journal of Learning Disabilities , 36.

Bouner.,T.(2011).*Account Of Practice Action Learning Over Time :an Impassive Enquiry, Action Learning :Research and Practice*. 8(1).

Bidjerano, Temi.,Dai, David Yun. (, 2007).*The Relationship Between the Big-five Model of Personality and Self-Rrgulatlonship Learning Strategies* .Journal of Learning and Individual Differences , 17 ,68 – 81.

Carlin, K. (1999) .*The Impact of Curiosity on Learning During a School Field Trip to the zoo*.Unpublished doctoral dissertation, University of Florida.Retrieved fromproQuest Dissertation & Theses.(AAT 9945941)

Carri, B.(2005).*An Exploratory Study the Relationship Between Epistemological Beliefs and Self – Directed Learning Readiness. Unpublished doctoral dissertation* , College of Education the University of Manhattan.

Candy, P. L. (1991). *Self-direction in lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Collins, R. (2000) .*Measurement of Curiosity as a Multidimensional Personality Trait ,Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida* .Retrieved fromproQuest Dissertation & Theses.(AAT 3001939)

Cox, Barry F. (2002*)."The Relationship Between Creativity and Self-Directed Learning Among Adult Community College Students*. Doctoral Dissertation, University of Tennessee.

Dynan, L., Cate, T., and Rhee, K. (2008). *The impact of learning structure on students' readiness for self-directed learning.* Journal of Education for Business. (November/December).

Fire, W. (1985).*Interaction of cues, learner curiosity, verbal ability and amount of invested mental effort with achievement in a museum setting*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Florida.

Gibson, E. (1988).*Exploratory Behavior in the Development of Perceiving, acting, and the Acquiring of knowledge*. Annual Review of Psychology, 39, 1-41.

Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An ecological ap-proach to perceptual learning and development*. New York: Oxford University Press.

Green, M. (2001) .Curiosity *and the politics of research: Learning, thinking and knowing in the classroom* , Master theses , The University of New Brunswick (Canada), Retrieved from proQuest Dissertation &Theses . (AAT MQ72480).

Henderson, B., & Moore, S. G. (1980). Children's responses to objects differing in novelty in relation to level of curiosity and adult behavior: Child Development, 51(2).

Hiemstra, R. (1994). *Self-directed adult learning*. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), International encyclopedia of education.

Hutto, Sarah Tullos .(2009).The Relationships of Learning Style Balance and Learning Dimensions to Self-Directed Learning Propensity among Adult Learners. Retrieved from proQuest Dissertation Dissertation & Theses. ERIC No: ED516055

Inagak, Ayoko. (1978). *effects of Object curiosity on exploratory learning in young Children. Psychological Reports, 42(*3).

Kashdan, T.B., & Fincham, F.D. (2004). *Facilitating curiosity: A social and self-regulatory perspective for scientifically based interventions*. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), Positive psychology in practice. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

kashdan, T. B. & Roberts, J. E. (2004). *Trait and state curiosity in the genesis of intimacy: Differentiation from related constructs.* Journal of Social and Clinical Psychology, 23.

Litman, J . ,Spielberger, A. , C. D. (2003).*Measuring Epislemic Curiosity and Its Diver-sive and Specific Components*. Journal of Personality Assessment, 80, 75-86.

Litman, J. (2000) .*Construct and Predictive Validity of Measures of Epistemic and PERCEPTUAL Curiosity*. Doctoral Dissertation. University of South Florida. Retrieved from proQuest Dissertation & theses . (AAT 9984576)

Loewy, E. (1998).*Curiosity, Imagination, Compassion, Science, and ethics: Do Curiosity and Imagination serve a central function? Health Care Analysis*, 6(4), 288-294.

Lounsbury, J. W.,· Levy, J. J., Gibson, L. W., & Smith, R.(2009) *An investigation of the construct validity of the personality trait of Self-Directed Learning* .Learning and Individual Differences, 19,411-418.

Lowenstein, G. (1994).*The psychology of Curiosity: A Review and reinterpretation. Psycholoeical Bulletin*. 116(1). 75-98.

Mandl, M.(2007).*The Relationship Between Adolescent Parental Attachment, Curiosity and Coping with Stress*, doctoral Dissertation , Wayne State University .Retrieved fromproQuest Dissertation & Theses . (AAT 3282266)

Null,J.*(2003).Education and knowledge, " Standards and Accountability": A Critique of Reform Rhetoric Through the Ideas of Dewey, Bagley, and Schwab.* Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association, 34, 397—413.

Radnitzer, Karl David.(2010). *Emotional Intelligence and Self-Directed Learning Readiness among College Students Participating in a Leadership Development Program*. Retrieved from proQuest Dissertation Dissertation & Theses. ERIC No: ED ED516461.

Reber, A. (1987).the penguin dictionary of psychology Hammond sworth: Penguin Books.

Reio,T., Petrosko, J.,Wiswell, A .,& Thongsukmag , J.(2006).*The Measurement and Conceptualization of curiosity. The Journal of Genetic psychology*, 164(2) , 116-135.

Rosario , P.,Serafim , S.,Nunez , C .,& Gonzalez, j .(2004).*Self – Regulation Processes and Achiement in Elementary Education* , Psychology Educacao Cultural , 8 (1), 141-157.

Saito, N. (2003).*Education for Global Understanding: Learning From Dewey's Visit to Japan*. Teacher's College Record, 105, 1758-1773.

Seaman, K. (2007) .*Traveling seeds: How students' Natural Curiosity leads to Understanding*. Master theses , Hofstra University. Retrieved from proQuest Dissertation & theses . (AAT 1443653)

Schloemer,p.,& brenan ,k.(2006).*Form Students to Leaners : Develpoing Self-Regulated Learning*, Journal of Education for Business ,82(2),81-87

Shumakova, N. (1992).*Study of Student's curiosity*. Roeper Review. 14(4). 197.

Song, Liyan., Hill. Janette R.(2007).*A Conceptual Model for Understanding Self-Directed Learning in Online Environments,* Journal of Interactive Online Learning,6(1).

Spielberger, C. D. & Starr, L. M. (1994). *Curiosity and exploratory behavior*. In H. F. O'Neil, Jr., & M. Drillings (Eds.), Motivation theory and research. Hillsday, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

Starr, I. (1992).*Assessment of curiosity as a multifaceted construct*. Unpublished Master's Thesis, University of South Florida.

Sussman, R. (1989). C*uriosity and Exploration in Children: Where Affect And Cognition Meet*. In K. Field, J.C. Bertram & W. Glory (Eds.). Learning and education: Psychoanalytic perspectives. Madison, CT: International! Universities Press. 246-266

.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (١) مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي

ملحق رقم (٢) قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة)

ملحق رقم (٣) خطاب عمادة القبول والتسجيل بالإحصائية

ملحق رقم (١)

مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي

مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي

عزيزتي الطالبة.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية وتأمل منكِ التعاون معها من خلال تعبئة الاستبيان المرفق.

تعليمات:

هذا الاستبيان معد خصيصاً لجمع حول أفضليات التعلم والموقف من التعلم، يرجى بعد قراءة كل فقرة من الفقرات المذكورة وضع علامة (✓) حول رقم الاختيار الذي يطابق احساسكِ على أفضل وجه في (ورقة الاجابة).

لا يوجد وقت محدد لتكملة هذا الاستبيان ،حاولي من فضلك أن لا تقضي وقتاً طويلاً في الاجابة على أي من البنود ،فإن ردة فعلك الأولى تشكل عادة الجواب الأكثر دقة.

بيانات أساسية:

الاسم :	**التخصص:**
الكلية:	**المستوى الدراسي:**

مع جزيل الشكر والتقدير لتعاونك ،،،،،،،،،،،،،،،،

الباحثة

م	العبارة	غير صحيح ولا أشعر بذلك مطلقاً	غير صحيح غالباً وأشعر بذلك بعض الوقت	صحيح أحيانا وأشعر بذلك نصف الوقت	صحيح عادة وأشعر بذلك معظم الوقت	صحيح دائما وأشعر بذلك كل الوقت
		(أ)	(ب)	(جـ)	(د)	(هـ)
١	أريد أن أتعلم طوال حياتي					
٢	أعلم ما أريد أن اتعلمه					
٣	عندما أرى شيئا لا أفهمه فأنني أبتعد عنه					
٤	إذا كان هناك شيء أريد أن أتعلمه فإنني أستطيع ايجاد طريقة لذلك					
٥	أحب أن أتعلم					
٦	استغرق وقتاً طويلاً عندما أبدا في عمل بحث جديد					
٧	أحب أن تخبرنا المعلمة دائما بما نفعله بالضبط					
٨	يشغلني دائما التفكير في نفسي ومستقبلي					
٩	لا أعمل جيداً بمفردي					
١٠	إذا اكتشفت حاجتي لبعض المعلومات التي لا أعرفها فإنني أعلم تماما من أين أحصل عليها					
١١	أستطيع أن أتعلم بمفردي أكثر ممن هم في سني					
١٢	عندما تكون لدي فكرة جديدة فإنني لا أستطيع وضع خطة لتنفيذها					
١٣	أفضل أن يكون لدي دور في عملية التعلم (اختيار المقرر الدراسي ،طريقة التدريس ،والأنشطة.....)					
١٤	لا يعوقني وجود بعض الموضوعات الصعبة في دراستي إذا كنت أميل لتلك الدراسة					
١٥	أنا المسئولة بمفردي عما أتعلمه					
١٦	أستطيع أن أقرر ما إذا كنت أتعلم جيدا أم لا					
١٧	هناك أشياء كثيرة أريد تعلمها وأتمنى لو أن هناك ساعات كثيرة في اليوم					
١٨	إذا قررت تعلم شيء ،فأنني استطيع تدبير الوقت اللازم لذلك حتى إذا كنت مشغولاً					
١٩	فهم ما أقرأ يعتبر مشكلة بالنسبة لي					

م	العبارة	غير صحيح ولا أشعر بذلك مطلقاً	غير صحيح غالباً وأشعر بذلك بعض الوقت	صحيح أحيانا وأشعر بذلك نصف الوقت	صحيح عادة وأشعر بذلك معظم الوقت	صحيح دائما وأشعر بذلك كل الوقت
		(أ)	(ب)	(جـ)	(د)	(هـ)
٢٠	إذا لم أتعلم جيدا ،فهذه ليست مشكلتي أنا					
٢١	أعلم متى يجب أن أتعمق في موضوع ما					
٢٢	اذا استطعت فهم مقرر وحصلت فيه على درجات عالية فلا يهمني اذا كانت هناك بعض الأسئلة لا أستطيع اجابتها					
٢٣	أعتقد أن المكتبات مكان يضايقني					
٢٤	الأفراد الذين ارغب في أن أكون مثلهم يتعلمون دائما أشياء جديدة					
٢٥	أحاول التفكير في طرق جديدة لتعليم موضوع جديد					
٢٦	أحاول الربط بين ما أتعلمه وبين أهدافي في الحياة					
٢٧	أستطيع أن أتعلم بنفسي أي شيء أريد معرفته					
٢٨	أفضل البحث عن إجابات للأسئلة					
٢٩	لا أحب التفكير في أسئلة ليس لها اجابة صحيحة					
٣٠	لدى حب استطلاع للأشياء					
٣١	سأكون مسرورا عندما انتهي من تعليمي					
٣٢	أهتم بالتعليم مثل من في سني					
٣٣	عندما أقرر معرفة شيء ما فأنني أستطيع تنفيذ ذلك					
٣٤	أحب أن أجرب أشياء جديدة حتى اذا كنت غير متأكد من النتيجة					
٣٥	أكره أن يقوم المتخصصون بتوضيح أخطائي					
٣٦	أجيد التفكير في طرق جديدة لعمل شيء معين					
٣٧	أحب أن أفكر في المستقبل					

م	العبارة	غير صحيح ولا أشعر بذلك مطلقاً	غير صحيح غالباً وأشعر بذلك بعض الوقت	صحيح أحيانا وأشعر بذلك نصف الوقت	صحيح عادة وأشعر بذلك معظم الوقت	صحيح دائما وأشعر بذلك كل الوقت
		(أ)	(ب)	(جـ)	(د)	(هـ)
٣٨	أنا أحسن من زملائي في محاولة التوصل إلى الاشياء التي أريد أن أتعلمها					
٣٩	المشكلات الصعبة لا تعوقني					
٤٠	أستطيع أن أعمل بنفسي ما أرغب فيه					
٤١	أجيد حل المشكلات					
٤٢	أقود زملائي في مواقف التعلم					
٤٣	أفضل مناقشة الأفكار					
٤٤	لا أحب تعلم الموضوعات الصعبة					
٤٥	أرغب في تعلم أشياء جديدة					
٤٦	عندما أتعلم أكثر فأن العالم يصبح مثيراً بالنسبة لي					
٤٧	التعلم متعة					
٤٨	من المستحسن أن أتعلم بالطرق القديمة التي نعرفها أحسن من تجريب طرق جديدة					
٤٩	أريد أن أتعلم أكثر لكي استمر في النمو كانسان					
٥٠	أنا المسئول عن تعليمي ،وليس المدرس أو المدرسة					
٥١	تعلم طرق التعلم مهم بالنسبة لي					
٥٢	يستطيع الكبار أيضا تعلم أشياء جديدة					
٥٣	يضايقني أن أتعلم طول الوقت					
٥٤	التعلم وسيلة للحياة					
٥٥	أتعلم أشياء كثيرة بمفردي كل عام					
٥٦	التعلم لا يؤدى الى تغيير في حياتي					
٥٧	أنا متعلم نشط في حجرة الدراسة وخارجها					
٥٨	المتعلمون قادة					

ملحق رقم (٢)

قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة)

قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة)

عزيزتي الطالبة.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية وتأمل منكِ التعاون معها من خلال تعبئة الاستبيان المرفق.

تعليمات:

هذا الاستبيان معد خصيصاً لجمع المعلومات حول حب الاستطلاع، يرجى بعد قراءة كل فقرة من الفقرات المذكورة وضع علامة (✓) حول رقم الاختيار الذي يطابق احساسكِ على أفضل وجه في (ورقة الاجابة).

لا يوجد وقت محدد لتكملة هذا الاستبيان ،حاولي من فضلك أن لا تقضي وقتاً طويلاً في الاجابة على أي من البنود ،فإن ردة فعلك الأولى تشكل عادة الجواب الأكثر دقة.

بيانات أساسية:

الاسم :	**التخصص:**
الكلية:	**المستوى الدراسي:**

مع جزيل الشكر والتقدير لتعاونك ،،،،،،،،،،،،،،،،

الباحثة

قائمة حب الاستطلاع – الحالة

Curiosity Inventory –State form

م	العبارة	ابدا	احيانا	غالبا	دائما
١	اريد معرفة المزيد حول ما يجري حولي من احداث				
٢	أشعر بالفضول تجاه حول ما يحدث				
٣	أشعر أني محتارة (أو أشعر بالحيرة)				
٤	أبحث عن تفسير للأمور التي لا أفهمها				
٥	أنني مأخوذ بما يحدث حولي				
٦	أريد أن اتفحص الأمور التي لا افهمها بعمق (أريد الغوص بعمق في الامور التي لا افهمها)				
٧	أتأمل فيما يجري من حولي				
٨	الاحداث الجديدة تثير فضولي واهتمامي				
٩	اهتم بالأشياء والمواقف التي تحدث من حولي				
١٠	أنا فضولية				
١١	احس بالرغبة في طرح أسئلة حول ما يحدث				
١٢	تبدو الامور غير مكتملة				
١٣	اشعر بالرغبة في فصم عرى الاشياء				
١٤	اشعر بالرغبة في البحث عن الأجوبة				
١٥	أشعر بالانهماك في العمل				
١٦	ارغب في استكشاف جميع الاحتمالات				
١٧	المواقف الجديدة تأسر اهتمامي				
١٨	استمتع بما أعمل من أنشطة				
١٩	أرغب في الحصول على المزيد من المعلومات				
٢٠	أريد أن استقصي إلى حد أبعد (أريد أن اطرح مزيدا من التساؤلات عما يحدث)				

قائمة حب الاستطلاع (السمة)

Curiosity Inventory –Trait form

م	العبارة	ابدا	احيانا	غالبا	دائما
١	أعتقد أن معرفة وتعلم الاشياء الجديدة أمر ممتع ومثير للاهتمام				
٢	أنا فضولية تجاه الامور				
٣	أستمتع بفك الاشياء لكي أرى كيف تعمل				
٤	أستمتع بما أعمل من أنشطة				
٥	وقت فراغي ملئ بالأنشطة الممتعة والمثيرة للاهتمام				
٦	احاول حل المشكلات التي تقلقني بنفسي				
٧	أتفحص الامور المحيطة بدقة وعمق				
٨	أشعر بالمتعة في استكشاف اماكن جديدة				
٩	أشعر بالنشاط والحيوية و أنا استكشف كل جديد				
١٠	المواقف الجديدة دائما ما تجذب انتباهي				
١١	أشعر بالفضول				
١٢	احب طرح أسئلة عما يحدث من حولي				
١٣	أن فكرة التعرف على أمور وأشياء جديدة تدخل البهجة الى قلبي				
١٤	ابحث عن أجوبة لكل سؤال يواجهني				
١٥	انهمك واستغرق فيما اعمل				
١٦	احب أن اتأمل في الامور من حولي				
١٧	احب أن اجرب الأشياء (أو الامور) الجديدة المثيرة				
١٨	اهتم كثيرا بالأمور والاحداث التي تحدث من حولي				
١٩	احب استكشاف الامور و الاشياء التي لا افهمها				
٢٠	أشعر بالرغبة في فهم الاشياء				

ملحق رقم (٣)

خطاب عمادة القبول والتسجيل بالإحصائية

مذكرة داخلية

( ) عـــاجل	(✓) عـــاجل جـــدا	( ) مهم للغاية	( ) ســـرى

المصدر	عميد كلية التربية بمكة المكرمة	رقم المعاملة		التاريخ ٢٥-٠٦-١٤٣٤
المرفقات	لفه ٢	رقم الوارد	٤٢٤٧٧٦٩٢	التاريخ ٠١-٠٧-١٤٣٤
الموضوع	%طلب%احصائية%باعداد%الطالبات			

مع التحية لـ :

- ( ) سعادة وكيل الكلية
- ( ) سعادة وكيلة الكلية
- ( ) سعادة وكيل الكلية للدراسات العليا
- ( ) سعادة وكيل الكلية للتطوير الأكاديمي وخدمة المجتمع
- ( ) سعادة وكيل الكلية للشئون التعليمية
- ( ) سعادة وكيلة الكلية للدراسات العليا
- ( ) سعادة وكيلة الكلية للتطوير الأكاديمي وخدمة المجتمع
- ( ) سعادة وكيلة الكلية للشئون التعليمية
- ( ) سعادة رئيس لجنة الترقيات بالكلية
- ( ) المشرف على مركز الاستشارات الاحصائية
- ( ) المشرف على موقع الكلية
- ( ) مدير إدارة الكلية
- ( ) مدير مكتب العميد
- ( ) سعادة .....
- ( ) سعادة رئيس التربية الإسلامية والمقارنة
- ( ) سعادة رئيس قسم المناهج وطرق التدريس
- ( ) سعادة رئيس قسم الإدارة التربوية والتخطيط
- ( ) سعادة رئيس قسم علم النفس
- ( ) سعادة رئيس قسم التربية الفنية
- ( ) سعادة رئيس قسم التربية البدنية
- ( ) سعادة رئيس قسم التربية الخاصة
- ( ) سعادة رئيس قسم مركز الدورات التدريبية
- ( ) سعادة رئيسة قسم رياض الأطفال
- ( ) سعادة رئيسة قسم التربية الأسرية
- ( ) سعادة المشرف على مكتب التربية العملية
- ( ) العلاقات العامة
- ( ) مكتب الدراسات العليا
- ( ) الاتصالات الإدارية بالكلية

الرقم الآلي : ..... التاريخ: / / ١٤ هـ

( ) صورة لمكتبنا	( ) للعرض على مجلس الكلية	( ) للحفظ لحين الموعد	.....
( ) لإكمال اللازم حسب المتبع	( ) للعرض على مجلس القسم	( ) للأرشيف	.....
( ) للاطلاع والإفادة	( ) لإعداد خطاب المصادقة	( ) للإعلان	.....
( ) للاطلاع والإحاطة	( ) للمفاهمة	( ) للحفظ بملف ( )	.....
( ) للرد عاجلاً جداً	( ) للتعميم	( ) للمتابعة	.....
( ) لتنفيذ ماورد	( ) لإبداء الرأي	( ) للتذكير بالموعد	.....
( ) للاعتماد والتمشي بموجبه	( ) لإعداد خطاب	( )	.....

ملاحظات:

..... مع الشكر والتقدير

عميد كلية التربية

أ.د/ زايد بن عجير الحارثي

رسالة الكلية
المساهمة الفاعلة في تلبية احتياجات المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية

رؤية الكلية
نسعى دائماً...
للالتزام بالانجاز المتميز في اخراج معلمين مؤهلين ومؤهلين وقادة تربويين فاعلين
وبحوث علمية رائدة للنهوض بالعملية التربوية في مجتمعنا السعودي المعاصر

	115	المصارف	[illegible]	دبلوم	كلية الفنون والتصميم الداخلي	
222	21	الشريعة	السنة التأهيلية	السنة التأهيلية	كلية التربية للبنات بالزاهر	خدمة المجتمع والتعليم المستمر
	19	التربية		السنة التأهيلية	الزاهر	
	4	العلوم التطبيقية		السنة التأهيلية	الزاهر	
	7	العلوم التطبيقية للبنات		السنة التأهيلية	العزيزية	
	13	اللغة العربية		السنة التأهيلية	الزاهر	
	39	الدعوة واصول الدين		السنة التأهيلية	الزاهر	
	30	العلوم الاجتماعية		السنة التأهيلية	الزاهر	
	66	الدبلوم التأهيلي لاعمال السكرتارية	الدبلوم التأهيلي لاعمال السكرتارية	دبلوم	الزاهر	
	23	دبلوم الادارة المكتبية		دبلوم	الزاهر	
39293	39293	الاجمالي				