جامعة المنصورة
كلية التربية

القدرة التنبؤية للتفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الذاتي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى

إعداد
د/ نايف عشق العتيبي
الأستاذ المساعد بقسم علم النفس
كلية التربية، جامعة أم القرى

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٥ – يناير ٢٠٢٤

القدرة التنبؤية للتفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الذاتي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى

د / نايف عشق العتيبي
الأستاذ المساعد بقسم علم النفس
كلية التربية، جامعة أم القرى

المخلص

هدفت الدراسة إلى استكشاف القدرة التنبؤية للتفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الذاتي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات باستخدام مقاييس التفكير المستقبلي، والاتجاه نحو التعلم، والاندماج الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤٥) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج أن مدى انتشار التفكير المستقبلي بين طلبة جامعة أم القرى كان متوسطاً، وكانت مهارة التخطيط المستقبلي هي المهارة الأكثر انتشاراً بين الطلبة، كما أظهرت النتائج أن مدى انتشار الاتجاه نحو التعلم الذاتي كان متوسطاً أيضاً، وكان البعد المعرفي هو البعد الأعلى لدى العينة، كما أظهرت النتائج أن مدى انتشار الاندماج الأكاديمي بين طلبة جامعة أم القرى كان متوسطاً، وكان الاندماج السلوكي هو الأكثر انتشاراً لدى عينة الدراسة، كما وجدت علاقة موجبة بين التفكير المستقبلي والاندماج الأكاديمي، ووجدت علاقة موجبة بين الاتجاه نحو التعلم والاندماج الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن أبعاد متغير الاتجاه نحو التعلم فسرت ما نسبته (٩٠.٩ %) من التباين المفسر للاندماج الأكاديمي في حين أن أبعاد متغير التفكير المستقبلي لم تدخل في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي تبعاً للتباين المفسر غير الدال لها.

الكلمات المفتاحية: *القدرة التنبؤية، التفكير المستقبلي، الاتجاه نحو التعلم الذاتي، الاندماج الأكاديمي.*

Abstract

The purpose of the study is to explore the future thinking predictive ability in attitudes towards self-learning, and academic engagement among Umm Al-Qura University students, the study used the descriptive approach, a set of scales was used to collect study data, the study sample consisted of (645) male and female students, The results showed:

The extent of the prevalence of future thinking among Umm Al-Qura University students was moderate. And the skill of future planning was the most common skill among students, The results also showed that the prevalence of the attitudes towards self-learning was moderate, and the cognitive dimension was the most prevalent dimension among the sample members, the extent of the spread of academic engagement among students was moderate, and behavioral engagement was the most common among the study sample members. the results also showed a positive relationship between future thinking and academic engagement, and a positive relationship between the attitude towards self-learning and academic engagement, at last the results showed that the dimensions of the variable of attitudes towards self-learning explained (90.9%) of the variance explained for academic engagement, while the dimensions of the future thinking variable did not enter into the prediction of academic engagement due to its insignificant explained variance.

key words: Predictive Ability, Future Thinking, Attitudes Towards Self-learning, Academic Engagement.

المقدمة

الخلفية النظرية للدراسة

ظهر مفهوم الاندماج الأكاديمي في السياقات المهنية والتخصصية، ولكنه تم توسيعه مؤخراً ليشمل السياق التعليمي أيضاً (Reschly & Christenson, 2012)، حيث ينظر له على أنه بناء مرن ومتطور ومتعدد الأبعاد يتطور بمرور الوقت، ويتأثر بالمتغيرات التي تعزز الأداء الإيجابي وتمنع التسرب المحتمل (Appleton et al., 2008)، يستثمر الطلاب ذوي الاندماج الأكاديمي أكثر في أدائهم، ويشاركون بشكل أكبر في الأنشطة المدرسية، ويميلون إلى تطوير آليات لمساعدتهم على المثابرة والتنظيم الذاتي لعمليات التعلم الخاصة (Klem & Connell, 2004).

يتكون الاندماج الأكاديمي من ثلاثة أبعاد، هي السلوكية والعاطفية والمعرفية، حيث يشير الاندماج السلوكي إلى اندماج ومشاركة الطالب في الأنشطة الأكاديمية واللاصفية، ويشير الاندماج العاطفي إلى رد فعل الطالب الإيجابي والسلبي تجاه أقرانه ومعلميه ومدرسته، بينما يشير الاندماج المعرفي عن مدى تفكير الطالب وقدرته على التفكير، والاستعداد لإتقان المهارات الصعبة (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004)، وشددت نظرية اندماج الطلاب على أنه كلما زاد انخراط الطالب في الدراسة، كلما زاد مقدار تعلم الطالب وتطوره الشخصي (Astin, 1984)، ويعد الاندماج الأكاديمي وسيلة مهمة يقوم الطلاب من خلالها بتطوير مشاعرهم تجاه أقرانهم وأساتذتهم والمؤسسات التي تمنحهم شعوراً بالارتباط والانتماء والولاء، بينما توفر في الوقت نفسه فرصاً غنية للتعلم والتطوير (Bensimon, 2009)، إن الوقت والطاقة التي يخصصها الطلاب للأنشطة التعليمية الهادفة هو أفضل مؤشر لتعلمهم وتطورهم المهني، ويمكن لتلك المؤسسات التي تسهم في ادماج طلبتها أكاديمياً بشكل كامل من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تساهم في تحقيق نتائج قيمة للكلية أن تدعي أنها ذات جودة أعلى من الكليات والجامعات الأخرى التي يكون فيها الطلاب أقل اندماجاً ومشاركة (Kuh, 2001).

يعد الاندماج الأكاديمي شرطاً من شروط النظام التعليمي الجيد، فهو مهم في عملية تعلم وإنجاز الطلبة ومواجهتهم للصعوبات والتحديات الأكاديمية، كما أن له دور في تعزيز التنشئة الاجتماعية، وشعور الطلاب بالرضا عن الحياة والرفاهية والتعلم الفعال (Wara, et al., 2018).

إن الاندماج الأكاديمي من المتغيرات البارزة في علم النفس التربوي، حيث ينظر له على أنه نتيجة لعملية تقوم المؤسسة التعليمية من خلالها بتوفير سياق اجتماعي يجعل الطلاب يشعرون أنهم أكثر استقلالية وكفاءة (Kiema-Junes, et al., 2020).

لقد كشفت دراسة حسين وآخرون (Hussein, et al., 2021)، أن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة عينة الدراسة كان متوسطاً، وتبين وجود علاقة سلبية بين الاندماج الأكاديمي والشعور بالإرهاق. فيما وجدت دراسة النجار (٢٠١٩)، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي، وعدم وجود تأثير دال للنوع في أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، ووجد بيدي (Bedi, 2023)، أن العلاقة الإيجابية بين الدافعية للتعلم واندماج الطلاب تشير إلى أن الرغبة في التعلم هي عامل مهم في الاندماج الأكاديمي للطلاب، كما أظهرت أن الطلبة ذوي الدافعية الأكبر للتعلم يزيد مستوى الاندماج الأكاديمي لديهم، وفي محاولة للتعرف على مدى اندماج الطلبة في جامعة ولاية بارتيدو، أجرى دلفينو (Delfino, 2019)، تحليلاً للعوامل التي تؤثر على الاندماج الأكاديمي للطلاب، وأظهرت نتيجة التحليل الارتباطي أن المعلم والمدرسة والعوامل العائلية كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالاندماج الأكاديمي للطلاب، فيما كشف

تحليل الانحدار أن هناك نسبة منخفضة نسبياً من التباين (١.٨%)، لكنه أظهر أن العوامل كانت تنبئ بشكل كبير بالاندماج الأكاديمي للطلاب، وتبين أن المجالات السلوكية والعاطفية والمعرفية كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي للطلاب.

يلاحظ ان الاندماج الأكاديمي متغير قد يتأثر بالعديد من المتغيرات الداخلية أو الخارجية لدى الطالب، ويعد التفكير المستقبلي من المتغيرات التي قد تؤثر بصورة ما على درجة اندماج الطالب الأكاديمي وتحسين أدائه التحصيلي، يرتبط التفكير المستقبلي بمجموعة من المهارات العقلية والمهارات النفسحركية التي يمارسها المتعلم والتي تحتاج جميعها توظيف العقل، ونظراً لأهميته أعلنت لدنة السياسات التعليمية في الولايات المتحدة أن الهدف الذي يتقدم كل الأهداف التعليمية هو تطوير وتنمية التفكير المستقبلي لدى المتعلمين، وقد تزايد الاهتمام بالدراسات المستقبلية في كل من أمريكا وأوروبا، وتعددت مداخل دراسته كونه يشكل صورة لمستقبل التعليم (جول، ٢٠١٣).

تتنوع الأدبيات المتعلقة الاندماج الأكاديمي للطلاب، حيث ظهرت العديد من المصطلحات المتعلقة بالاندماج (كاندماج الطلاب، الاندماج المدرسي، والاندماج الأكاديمي، والمشاركة في المهام)، لهذا صنف فريدريكس وبلومنفلد وباريس (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) الاندماج الأكاديمي في ثلاثة أبعاد، هي: الاندماج السلوكي والعاطفي والمعرفي، في حين يذكر فين وزيمر (Finn & Zimmer, 2012) أن الباحثين يستخدمون أربعة أبعاد للاندماج الأكاديمي، هي الاندماج الأكاديمي والاجتماعي والمعرفي والعاطفي.

إن الاندماج الأكاديمي بناء متعدد الأوجه؛ فهو يتضمن مكون سلوكي وعاطفي ومعرفي، حيث يلاحظ أنه من السهل تقييم الاندماج السلوكي لأنه يشير إلى سلوكيات الاندماج التي يمكن ملاحظتها مثل طرح الأسئلة والمشاركة في الفصل، ويمكن ملاحظة سلوك التلاميذ الإيجابي، والالتزام، والجهد المستثمر، ومستوى المثابرة، وانخفاض السلوكيات التخريبية من قبل معلميهم (Skinner et al., 2009b)، فيما يشير الاندماج العاطفي إلى المشاعر مثل الملل والاهتمام والشعور العام بالانتماء وردود الفعل العاطفية في الفصل الدراسي بما في ذلك ردود الفعل الإيجابية والسلبية تجاه المعلمين وزملاء الدراسة والعمل المدرسي والمدرسة بشكل عام، كما يرتبط بالاتجاهات والقيم، وينعكس على دوافع الطلبة (Ladd & Dinella, 2009)، أما الاندماج المعرفي فيشير إلى الحضور النفسي والتفاني والرغبة في استثمار الجهد اللازم لإتقان المعرفة والمهارات الجديدة، ويمكن التعبير عنه في الرغبة في التحديات أو انجاز المهمة، وفي الوقت الذي يكون فيه الاندماج السلوكي مرئي، إلا أن المشاركة العاطفية والمعرفية أو عدم وجودها يمكن أن تكون مخفية ويصعب ملاحظتها (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

يعرف التفكير المستقبلي بأنه "توليد الكثير من الأفكار، وإثارة التساؤلات حول ظاهرة ما، واستخدام الخيال، والتأمل والعصف الذهني، واستراتيجية ماذا لو، لوضع تصور مبدئي لما سيكون عليه وضع الظاهرة في المستقبل، وتتضمن العملية الاستعارة من أفكار الآخرين، وإطلاق العنان للخيال المشروط، وتبسيط المعقد مع مزيد من العمل الجاد، والمحاولة المستمرة (عمار، ٢٠١٥، ٤٦).

إن التفكير المستقبلي يمثل مهارة خاصة لتطوير القدرات الإبداعية لدى الأفراد في حل المشكلات، سواء كانت هذه المشكلات ممكنة الحدوث في المستقبل أو كانت مشكلات افتراضية لا أكثر، لإن هذا التفكير ينمي الاهتمام بالمستقبل، ويعزز قدرة الأفراد على التفاعل مع التحديات التي قد تواجههم مستقبلاً، كما أنها تسهم في تحسين الوعي بالواقع، وبناء معرفة عميقة رصينة تقودهم إلى البحث عن مزيد من المعرفة والخبرة واكتساب المهارات (الدرابكه، ٢٠١٨).، كما يشير التفكير

المستقبلي إلى المحاكاة الذهنية للأحداث أو الظروف المستقبلية التي قد يشارك فيها الفرد بشكل شخصي (Atance & O'Neill, 2001).

أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة واضحة بين التفكير المستقبلي والنتائج الإيجابية في الأوساط الأكاديمية، كما كشفت عن وجود علاقات مهمة بين التفكير المستقبلي والاندماج الأكاديمي، وكشفت أن الطلبة الذين لديهم تفكير مستقبلي يظهرون مستويات أعلى من الاندماج الأكاديمي مقارنة بأولئك الذين كانوا أقل في درجة التفكير المستقبلي، وأن توجيه الطلاب نحو هدف مستقبلي قد يزيد من درجة الاندماج والأداء الأكاديمي لديهم (Pawlak, & Moustafa, 2023)، ووجدت دراسات أخرى أن لدى الطلبة مستوى مرتفع من التفكير المستقبلي (عبيس وراضي، ٢٠٢٢)، وأن المعلمات يمارسن مهارات التفكير المستقبلي بدرجة مرتفعة دون أن يكون لمتغيرات المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة أو تأثير في ذلك (آل شعشاع والعجمي، ٢٠٢٢)، كما كشف الحسين والعلي (٢٠٢٠)، وجود علاقة دالة احصائياً بين مهارات التفكير المستقبلي والانفتاح على الخبرة، وأن مهارة التخطيط المستقبلي هي المهارة الأكثر شيوعاً بين الطلبة الجامعيين.

إضافة لمتغير التفكير المستقبلي، تحاول الدراسة فحص طبيعة العلاقة بين متغير الاتجاه نحو التعلم الذاتي والاندماج الأكاديمي، وإمكانية أن يكون متغيراً متنبأ بالاندماج الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، يعد متغير الاتجاه نحو التعلم الذاتي متغيراً قد يكون له تأثير على الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة، تعرف الاتجاهات بأنها: "ميول أو حالات داخلية للشخص تجاه أي شيء يمكن للشخص تقييمه، مثل "تعلم الرياضيات، أو الأنشطة اللامنهجية، أو الفكرة العامة للذهاب إلى المدرسة" (Renaud, 2013, 57)، ويعرف الاتجاه نحو التعلم الذاتي بأنه: "عملية اكساب الطلاب مجموعة من المعارف والاتجاهات والعمليات العقلية للمتعلم في المواقف التعليمية التي يراعي فيها تحقيق الأهداف السلوكية التي تتناسب مع قدرات المتعلم بحيث يوجه نفسه بنفسه حسب سرعته في عملية التعلم" (الزعبي، ٢٠٠٩، ٦٥).

لقد أصبح التعلم الذاتي ذو أهمية خاصة بسبب التغيير من النموذج التعليمي التقليدي إلى نموذج التعلم البنائي، حيث يوفر التعلم نشاطاً مستقلاً مكثفاً للمتعلمين (Rupšienė & Mažionienė, 2011)، ترتبط فكرة التعلم الذاتي ارتباطاً وثيقاً بالفلسفة البنائية التي تنص على أن المعرفة لا يمكن غرسها (إعطاؤها)، بل يجب إتقانها (بنائها) (Pukelis et al., 2011)، كما أن مواقف واتجاهات الأفراد ترتبط بما يفكرون ويشعرون به، وكيف يتصرفون تجاه موضوع ما، فالاتجاهات القوية يمكن أن توجه السلوك، كما يمكن للاتجاهات الإيجابية نحو التعلم أن تساهم في الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم المتنوعة (Maio & Haddock, 2009).

لقد وجد آل مداوي والشهري (٢٠٢٢)، أن التوجه نحو التعلم الذاتي يمكن أن يتم تعليمه، فقد وجدوا اثراً للبرنامج التدريبي المقترح لتطوير الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى عينة الدراسة التجريبية، وذلك أنه لوحظ وجود فروق في مستوى الاتجاه نحو التعلم الذاتي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية، كما وجدت الزهراني (٢٠١٩)، أن درجة الاتجاه نحو التعلم الذاتي كانت مرتفعة لدى عينة الدراسة، وكان البعد المعرفي في الترتيب الأول، ثم البعد النفسي، ثم البعد الاجتماعي، وأخيراً جاء البعد الانفعالي، وكانت جميعها مرتفعة، كما وجد الربيع والجراح وملحم (٢٠١٩)، أن بعد منظور زمن المستقبل كان الأكثر انتشاراً لدى أفراد عينة الدراسة، بينما جاء مستوى التعلم المنظم ذاتياً بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن أبعاد منظور زمن المستقبل فسرت مجتمعة ١٨.٨% من التباين في التعلم المنظم ذاتياً، تأسيساً على ما سبق تظهر الحاجة إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال متغيري التفكير المستقبلي كمتغير مستقل والاتجاه نحو التعلم الذاتي كمتغير وسيط.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

أشارت الدراسات السابقة إلى أن الاندماج الأكاديمي للطلاب أمر بالغ الأهمية للحفاظ على تصميمهم وتحسين التحصيل التعليمي لديهم (Messias, et al., 2015; Senior, et al., 2018 ; Hew, et al., 2018)، كما أظهرت العديد من الدراسات أن الطلبة المندمجين أكاديمياً هم الطلبة الأكثر مرونة (Hussein, et al., 2021)، ولكن وبحسب علم الباحث لم تتطرق أي دراسة للتنبؤ بتأثير التفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الذاتي على مستويات الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، ولمعالجة هذه الفجوة البحثية، يهدف هذا البحث إلى استكشاف طبيعة العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الذاتي، واستكشاف أكثر أنواع الاندماج شيوعاً بين طلبة جامعة أم القرى، والتعرف على مستويات التفكير المستقبلي واتجاه طلبة جامعة أم القرى نحو التعلم الذاتي، وتحديد العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب جامعة أم القرى.

أسئلة الدراسة:

ما القدرة التنبؤية للتفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الذاتي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى؟، ويتضمن الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مدى انتشار التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة ام القرى؟
٢. ما مدى انتشار الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة أم القرى؟
٣. ما مدى انتشار الاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى؟
٤. هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير المستقبلي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة ام القرى؟
٥. هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة ام القرى؟
٦. هل توجد قيمة تنبؤية دالة لكل من التفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الذاتي بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن:

- مدى انتشار التفكير المستقبلي، والاتجاه نحو التعلم الذاتي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى.
- العلاقة بين التفكير المستقبلي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة ام القرى.
- العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة ام القرى.
- القيمة التنبؤية لكل من التفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الذاتي بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة ام القرى.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها استقصاء القدرة التنبؤية للتفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الذاتي في الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة، وخاصة أن مصطلح الاندماج الأكاديمي من المفاهيم النفسية الشائعة في العملية التعليمية، وتتمثل هذه الأهمية من خلال تناولها جانبين أساسيين هما:

الأهمية النظرية: تبرز الأهمية النظرية من خلال ما ستضيفه نتائج هذه الدراسة من معلومات ميدانية جديدة للمعرفة الإنسانية حول موضوع العوامل المتنبئة بالاندماج الأكاديمي لدى الطلبة، وقد

تسهم النتائج في تفسير التباين في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى، ولدى الطلبة بشكل عام.

الأهمية التطبيقية: تبرز من خلال ما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد ، وتتمثل بـ:

- قد يستفيد المسؤولين والتربويين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات من خلال التعرف على العوامل التي تؤثر في زيادة الاندماج الأكاديمي للطلبة، وذلك من خلال وضع خطط وبرامج إثرائية تسهم في تحسين الاندماج الأكاديمي.
- تعد هذه الدراسة من الدراسات النادرة على المستوى الاقليمي التي تناولت هذه المتغيرات في حدود علم الباحث.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

القدرة التنبؤية: يقصد بها في هذه الدراسة إجراء إحصائي يهدف إلى استقصاء أثر متغيرات متنبئة (التفكير المستقبلي، والاتجاه نحو التعلم الذاتي) على العلاقة التنبؤية بمتغير محك (الاندماج الأكاديمي)، والتعرف على الأهمية النسبية التي يسهم فيها كل من متغيرات التنبؤ في العلاقة التنبؤية، وترتيب هذه المتغيرات من حيث درجة المساهمة في تلك العلاقة التنبؤية، ويحكم على أن للعامل تنبؤية حين تكون قيمة احتمالية الخطأ للمتغير المتنبئ أقل أو تساوي مستوى الدلالة ().

التفكير المستقبلي: هو بناء واسع يميز القدرات المعرفية المختلفة المستخدمة لتوليد حالات فكرية مستقبلية وإسقاط الذات في مجموعة متنوعة من السيناريوهات الافتراضية في المستقبل (Szpunar et al., 2014).

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على المقياس المعد لهذه الغاية.

الاتجاه: يعرف بأنه، "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، يتم تنظيمها من خلال خبرة الفرد، وتكون ذات تأثير توجيهي وديناميي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة" (Allport, 1935).

ويعرف اجرائياً بأنه مجموع استعدادات الفرد المعرفية والانفعالية والاجتماعية والنفسية التي تكونت لدى أفراد عينة الدراسة نحو التعلم الذاتي والتي تظهر من خلال القبول أو الرفض الذي يتم قياسه بمجموع درجات المستجيب على فقرات مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي.

الاتجاه نحو التعلم الذاتي: "استعداد وجداني يمكن اكتسابه وتنميته عند الطالب يحدد شعوره نحو التعلم، ويدفعه ذاتياً للاهتمام بمصادر المعرفة العلمية وتطبيقاتها العملية لإشباع ذاته، كما يزيد من حب الاستطلاع لديه في الموضوعات والخبرات العلمية الجديدة واكتشافها، ويكسبه المبادأة في حل المشكلات والتفكير فيها بطريقة علمية، وبذل الجهد لإنجاز الأعمال مما يشعره بالثقة بالنفس" (العدوي وعبد النبي، ٢٠١٢، ٢٣٨).

يعرف اجرائياً بأنه، شعور الطلاب (عينة الدراسة) بنوع من الثبات النسبي بالقبول او الرفض وبالاقتراب او الابتعاد عن اسلوب التعلم الذي يعتمد فيه الطالب على مدى نشاطه وسرعته وقدراته الخاصة واستعداداته مقاساً بالدرجة التي يحصل عليها من خلال استجابته على المقياس الذي قام الباحث بإعداده لهذا الغرض.

الاندماج الأكاديمي : يعرف بأنه: "حالة ذهنية إيجابية لدى الفرد تتميز بالحيوية والتفاني والاستغراق، ويتضمن ثلاث أبعاد: الحيوية، وتشير للمستويات المرتفعة من الطاقة والمرونة العقلية أثناء الدراسة، وبذل الجهد والمثابرة في العمل، والتفاني: ويشير إلى الشعور بالأهمية والحماس والإلهام الذي يختبره الفرد في دراسته، وإيجاد عمل دراسي يشكل تحدياً كافياً ومناسباً له،

والاستغراق: ويشير إلى مدى تركيز الطالب وانهماكه بسعادة في دراسته، والشعور بمرور الوقت سريعاً أثناء الدراسة" (Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006, 702). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على المقياس المعد لهذه الغاية.

محددات الدراسة

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة أم القرى.

الحدود الزمانية: اقتصرت على الفترة الزمنية التي تمت فيها هذه الدراسة، وهي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

يقتصر تعميم نتائج الدراسة على مكونات مقياس التفكير المستقبلي، ومقياس التعلم الذاتي، ومقياس الاندماج الأكاديمي، وخصائصها السيكومترية من الصدق والثبات وإجراءات التطبيق.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي لأنه المنهج الملائم لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ، والبالغ عددهم (٥٣٧٢٩) طالباً وطالبة موزعين كما في الجدول (١) وذلك وفق الإحصائيات المتوافرة على موقع الجامعة:

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية لمجتمع الدراسة حسب تصنيف الكليات

مجتمع الدراسة	الكليات	التكرار	النسبة
	الكليات الطبية	٨٠٦٦	١٥ %
	الكليات العلمية والهندسية	١١٢٠٣	٢١ %
	الكليات الشرعية والادارية	١٥١١٢	٢٨ %
	كليات العلوم الانسانية والتربوية	١٩٣٤٨	٣٦ %
المجموع		٥٣٧٢٩	١٠٠ %

عينة الدراسة:

تتضمن عينة الدراسة جزئين:

١. **العينة الاستطلاعية:** وتهدف إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، حيث تم تطبيق المقاييس الثلاث على عينة من طلبة جامعة أم القرى بلغت (٣٠) طالباً وطالبة.

٢. **العينة الأساسية:** تم اختيار العينة الأساسية للدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية تم سحبها من كليات الجامعة الموجودة بمدينة مكة المكرمة، حيث بلغ عدد المشاركين (٦٤٥) طالباً وطالبة

أدوات الدراسة

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: (من ١.٠٠ - ٢.٣٣\ قليلة)، (من ٢.٣٤ - ٣.٦٧/ متوسطة)، (من ٣.٦٨ - ٥.٠٠/ كبيرة)، وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١))/ عدد الفئات المطلوبة (٣)

=(٥-١)/٣ =١.٣٣

ومن ثم إضافة الجواب (١.٣٣) إلى نهاية كل فئة.

١- مقياس التفكير المستقبلي

صدق المقياس:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالباً وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.38-0.74)، ومع المجال (0.38-0.87) والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.58	**0.54	12	**0.74	**0.65	23	**0.56	**0.48
2	**0.57	**0.47	13	**0.81	**0.73	24	*0.43	**0.53
3	**0.82	**0.62	14	**0.85	**0.68	25	**0.66	**0.68
4	**0.59	**0.53	15	**0.78	**0.74	26	**0.60	*0.38
5	**0.60	**0.59	16	**0.64	**0.62	27	**0.72	**0.64
6	**0.66	**0.52	17	**0.74	**0.61	28	**0.72	**0.68
7	**0.87	**0.69	18	**0.59	**0.59	29	**0.71	*0.45
8	**0.62	**0.57	19	**0.66	**0.70	30	**0.64	*0.42
9	**0.48	**0.53	20	**0.60	*0.38	31	*0.38	*0.39
10	**0.77	**0.65	21	*0.46	**0.53	32	**0.57	**0.52
11	**0.78	**0.64	22	**0.69	*0.41			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	التخطيط المستقبلي	حل المشكلات المستقبلية	التخيل المستقبلي	التوقع المستقبلي	مقياس التفكير المستقبلي
التخطيط المستقبلي	1				
حل المشكلات المستقبلية	**0.811	1			
التخيل المستقبلي	**0.565	**0.512	1		
التوقع المستقبلي	*0.422	**0.549	**0.593	1	
مقياس التفكير المستقبلي	**0.853	**0.889	**0.788	**0.770	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يبين الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات مقياس التفكير المستقبلي

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٤) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٤) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التخطيط المستقبلي	٠.٨٥	٠.٨٣
حل المشكلات المستقبلية	٠.٨٨	٠.٨١
التخيل المستقبلي	٠.٨٤	٠.٧٧
التوقع المستقبلي	٠.٨٦	٠.٧٩
مقياس التفكير المستقبلي	٠.٨٩	٠.٨٥

٢- مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي

صدق المقياس:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) طالباً وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠.٣٦-٠.٧٤)، ومع المجال (٠.٤٠-٠.٩٢) والجدول (٥) يبين ذلك.

جدول(٥) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	**0.57	**0.55	11	**0.71	**0.65	21	**0.92	**0.65
2	**0.58	**0.53	12	**0.57	**0.57	22	**0.70	*0.44
3	**0.75	**0.53	13	**0.68	**0.69	23	**0.60	*0.45
4	**0.56	**0.53	14	**0.78	**0.65	24	**0.58	**0.51
5	**0.51	**0.66	15	**0.71	**0.69	25	**0.65	**0.74
6	*0.40	**0.53	16	**0.68	**0.62	26	**0.57	**0.53
7	**0.75	**0.66	17	**0.57	**0.47	27	**0.59	**0.50
8	**0.59	**0.58	18	**0.49	*0.36	28	**0.70	**0.60
9	**0.53	**0.53	19	**0.69	**0.64	29	**0.72	**0.73
10	**0.76	**0.65	20	**0.71	**0.55	30	**0.74	**0.63

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد الاجتماعي	البعد العاطفي	مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي
البعد المعرفي	1				
البعد الانفعالي	.776**	1			
البعد الاجتماعي	.365*	.601**	1		
البعد العاطفي	.707**	.711**	.636**	1	
مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي	.898**	.899**	.681**	.897**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يبين الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٧) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٧) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
البعد المعرفي	٠.٨٣	٠.٧٩
البعد الانفعالي	٠.٨٥	٠.٨١
البعد الاجتماعي	٠.٨١	٠.٧٧
البعد العاطفي	٠.٨٢	٠.٧١
مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي	٠.٨٨	٠.٨٦

٣- مقياس الاندماج الأكاديمي

صدق المقياس:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) طالباً وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠.٣٧-٠.٧٦)، ومع المجال (٠.٣٩-٠.٧٨) والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول(٨) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.52**	0.53**	16	0.54**	0.58**	31	0.78**	0.76**
2	0.39*	0.48**	17	0.52**	0.46*	32	0.50**	0.53**
3	0.74**	0.51**	18	0.39*	0.56**	33	0.48**	0.51**
4	0.59**	0.53**	19	0.74**	0.69**	34	0.48**	0.44*
5	0.47**	0.64**	20	0.50**	0.52**	35	0.45*	0.46*
6	0.50**	0.52**	21	0.68**	0.59**	36	0.57**	0.63**
7	0.74**	0.69**	22	0.45*	0.37*	37	0.73**	0.67**
8	0.63**	0.52**	23	0.49**	0.51**	38	0.44*	0.58**
9	0.56**	0.48**	24	0.50**	0.52**	39	0.45*	0.40*
10	0.76**	0.64**	25	0.76**	0.76**	40	0.47**	0.44*
11	0.59**	0.65**	26	0.49**	0.45*	41	0.63**	0.59**
12	0.61**	0.56**	27	0.52**	0.45*	42	0.60**	0.53**
13	0.65**	0.66**	28	0.62**	0.60**	43	0.45*	0.51**
14	0.59**	0.61**	29	0.68**	0.72**	44	0.68**	0.40*
15	0.74**	0.71**	30	0.62**	0.58**	45	0.60**	0.70**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	الاندماج السلوكي	الاندماج المعرفي	الاندماج العاطفي	مقياس الاندماج الأكاديمي
الاندماج السلوكي	1			
الاندماج المعرفي	0.754**	1		
الاندماج العاطفي	0.467**	0.619**	1	
مقياس الاندماج الأكاديمي	0.842**	0.963**	0.756**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يبين الجدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (١٠) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (١٠) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الاندماج السلوكي	٠.٨٥	٠.٨٠
الاندماج المعرفي	٠.٨٦	٠.٨١
الاندماج العاطفي	٠.٨٨	٠.٨٣
مقياس الاندماج الأكاديمي	٠.٩١	٠.٨٧

الأساليب الإحصائية المستخدمة

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة ام القرى؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة ام القرى، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة ام القرى مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى
1	١	التخطيط المستقبلي	3.69	.713	مرتفع
2	٢	حل المشكلات المستقبلية	3.46	.743	متوسط
3	٣	التخيل المستقبلي	3.33	.673	متوسط
4	٤	التوقع المستقبلي	3.27	.709	متوسط
		مقياس التفكير المستقبلي	3.43	.570	متوسط

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٢٧-٣.٦٩)، حيث جاء مجال التخطيط المستقبلي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣.٦٩)، وبتقدير مرتفع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحسين والعلي (٢٠٢٠)، التي وجدت أن مهارة التخطيط المستقبلي هي المهارة الأكثر شيوعاً بين الطلبة الجامعيين.

إن التخطيط المستقبلي كما وصفه منظرو التوجه المستقبلي، يقوم على أبعاد الالتزام والاستكشاف، ويؤدي إلى تجسيد الآمال والرغبات والخطط المستقبلية، لهذا تتشابه المظاهر الخارجية لكل من الهوية والتخطيط المستقبلي وبالتالي ليس من المستغرب أن يرتبط تطور توجه الشباب نحو المستقبل ارتباطاً وثيقاً بتطور هويتهم، أي أنه كلما ارتفع مستوى تطور الهوية لدى الفرد زاد التخطيط المستقبلي لديه، وبما أن عينة الدراسة في المرحلة الجامعية فإن تشكيل الهوية وتطورها لديهم وصل إلى مرحلة من النضج تجعل مستوى التخطيط المستقبلي لديهم مرتفع.

وبلغ المتوسط الحسابي لمجال حل المشكلات المستقبلية ككل (٣.٤٦) بتقدير متوسط ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة غالباً ما يركزون على تلقي المعلومات وتعلم المهارات اللازمة لأداء وظائفهم المستقبلية، أما مهارة حل المشكلات المستقبلية فهي تعد مهارة أكثر تعقيدًا وتتطلب التفكير الإبداعي والتحليلي والذي قد لا يكون من أوليات الطلبة الجامعيين في هذه المرحلة.

وبلغ المتوسط الحسابي لمجال التخيل المستقبلي ككل (٣.٣٣) ، وبتقدير متوسط ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث أجري على مجموعة من الطلبة المراهقين، أظهر أنه يتم تعزيز الخيال فقط في التخصصات التي تتوفر فيها حرية نسبية في التفكير، والتي تسمح بحرية التفكير بشكل مختلف عن الواقع المتاح، لأن جوهر الخيال أنه العملية التي تفصل الفرد عن الواقع وتقوده إلى تجارب بعيدة (Zittoun & Gillespie, 2017).

بينما جاء مجال التوقع المستقبلي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٧) وبتقدير متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للتفكير المستقبلي ككل لدى طلبة جامعة أم القرى ككل (٣.٤٠)، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخليفة (٢٠٢٢)، التي أظهرت أن مستوى التفكير المستقبلي لدى طلبة كليات التربية كان متوسطاً، بينما تعارضت مع نتيجة دراسة عبيس وراضي (٢٠٢٢)، التي اظهرت أن الطلبة الجامعيين لديهم مستوى مرتفع من التفكير المستقبلي، ودراسة آل شعشاع والعجمي (٢٠٢٢)، التي وجدت أن مستوى التفكير المستقبلي لدى معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية كان مرتفعاً، كما لم تتفق مع دراسة الفايز (٢٠٢١)، التي وجدت أن درجة امتلاك معلمات العلوم الشرعية لمهارات التفكير المستقبلي كان متدنياً.

لذا يرى الباحث بحكم خبرته الجامعية أن الكثير من الطلبة لا ينظرون ويفكرون بالمستقبل بما يكفي لتقدير ما قد يحدث مما يتسبب لهم بعدم القدرة على التكيف، واتخاذ قرارات غير صحيحة، فالقرار الجيد يعتمد على رؤية الشخص المستقبلية، لهذا نرى أن الطالب الذي يمتلك قدرة على التخطيط المستقبلي، وتوقع المشكلات المستقبلية ووضع حلول لها، وتخيل ما قد يحدث في المستقبل بناء على معطيات الحاضر والماضي يتميز عن أقرانه.

إن التفكير المستقبلي يشير إلى الوعي بالفترات الزمنية المختلفة، والقدرة على الاكتشاف والفحص وتوقع المستقبل، وتصور السيناريوهات المستقبلية لقضايا ومواقف معينة، ويرى فيدرجور وآخرون (Vidergor et al., 2019)، أن إتقان التفكير المستقبلي سيمكن الطلبة كمواطنين مستقبليين، من التعامل بنجاح أكبر مع التغيرات السريعة التي تحدث في محيطهم، وسيساعدهم ذلك على التعامل مع التطورات التكنولوجية والتغيرات في القواعد والأوامر السياسية والاجتماعية والثقافية.

السؤال الثاني: ما مستوى الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة أم القرى؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى انتشار الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة أم القرى، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى انتشار الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة أم القرى مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى
1	١	البعد المعرفي	3.75	.707	مرتفع
2	٢	البعد الانفعالي	3.27	.741	متوسط
3	٣	البعد الاجتماعي	3.25	.852	متوسط
4	٤	البعد العاطفي	3.24	.707	متوسط
		مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي	3.28	.635	متوسط

يبين الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٢٤-٣.٧٥)، حيث جاء البعد المعرفي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣.٧٥)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الزهراني، ٢٠١٩)، حيث أظهرت أن درجة الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى الموهوبات مرتفعة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٩٣)، وأن البعد المعرفي هو البعد الأول في الاتجاه نحو التعلم الذاتي، وبتقدير مرتفع ، بينما جاء البعد الانفعالي في المرتبة الثانية، وبلغ المتوسط الحسابي للبعد الانفعالي ككل (٣.٢٧).

وبلغ المتوسط الحسابي للبعد الاجتماعي ككل (٣.٢٥)، ويرى الباحث أن من البعد الاجتماعي في الاتجاه نحو التعلم الذاتي يرتبط بقدرة الفرد على التعاون مع الآخرين في الأنشطة التعليمية، وقدرته على التعلم والاستفادة من خبرات الآخرين، والتواصل معهم، أي أن هذا البعد يرتبط بقدرة الطالب على التعلم بشكل مستقل وفعال في سياق اجتماعي، وتشير هذه النتيجة إلى أن فرص التعلم التعاوني، وتشجيع التبادل بين المتعلمين، وربط التعلم بالحياة الواقعية، وتعزيز ثقافة التعلم المستمر ليست متوفرة بما يكفي ليكون البعد الاجتماعي للاتجاه نحو التعلم الذاتي مرتفعاً لدى الطلبة الجامعيين. كما أن نظام التقييم والامتحانات في الجامعات عموماً موجهاً نحو النتائج النهائية ونادراً ما يشجع العملية التعليمية والتعلم الذاتي، مما قد يقلل درجة الحماس لدى الطلبة لاستكشاف وتعلم الأشياء الجديدة بفضول.

بينما جاء البعد العاطفي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٤)، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هذا البعد مرتبط بالمشاعر والقيم المرتبطة بالتعلم الذاتي، وغالباً ما ينخفض هذا البعد لدى الجامعيين بسبب ضغط الحياة الجامعية، حيث يواجه الطلبة ضغوطًا كبيرة من الدراسة والامتحانات والحياة الاجتماعية، مما يخفض مستوى الدافعية والاهتمام بالتعلم الذاتي، وربما أيضاً بسبب الافتقار إلى التجارب الإيجابية مع التعلم الذاتي، وعدم توفر الفرص الحقيقية لممارسة التعلم الذاتي أثناء التعلم ، وبلغ المتوسط الحسابي لمدى انتشار الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة أم القرى ككل (٣.٢٨).

السؤال الثالث: ما مدى انتشار الاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى انتشار الاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى انتشار الاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى
1	1	الاندماج السلوكي	3.69	.726	مرتفع
2	2	الاندماج المعرفي	3.63	.597	متوسط
3	3	الاندماج العاطفي	3.26	.694	متوسط
		مقياس الاندماج الأكاديمي	3.52	.568	متوسط

يبين الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٢٦-٣.٦٩)، حيث جاء مجال الاندماج السلوكي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣.٦٩)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون الاندماج السلوكي يتعلق بالأمور المرتبطة باهتمام الطلاب، والحضور، والمشاركة في الفصل، والتركيز، والجهد، والالتزام بقواعد الحضور، والمشاركة في الأنشطة الجامعية.

بينما جاء مجال الاندماج المعرفي في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٣)، حيث تظهر النتيجة أن طلبة جامعة ام القرى لديهم مدى متوسط من الاندماج المعرفي حيث أن الطالب

يربط محتوى المحاضرة بمحتوى من مقررات أو اساتذة آخرين، وأن الطالب يفكر في خطوات الحل أثناء المحاضرة، أو يصف وجهة نظره خلال مناقشة المقررات المختلفة، وأنه يبذل جهد كبير ليحقق معايير اساتذته، ويقوم باستثمار محتوى ما يتعلم في حياته الخاصة.

ويرى الباحث أن الاندماج المعرفي يولد نوعاً من الارتباط بين الطالب والبيئة الدراسية، وأن هذا الاندماج هام جداً في ايجاد اتجاهات إيجابية لدى الطالب نحو عملية التعلم وتحسين الأداء الأكاديمي، وتنمية مهارات التفكير بأشكالها والتفكير المستقبلي بشكل خاص، لا تتفق هذه النتيجة مع ما ذكرته دراسة دلفينو (Delfino, 2019)، التي أظهرت أن الاندماج المعرفي كان مرتفعاً لدى عينة الدراسة.

بينما جاء مجال الاندماج العاطفي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٦)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الجامعة والأنشطة الجامعية لم تحقق للطلبة المستوى اللازم من الحماس لكي يندمجوا عاطفياً، ويصبح لديهم رغبة كبيرة في الحضور للجامعة والمشاركة في أنشطتها المتنوعة والاستمتاع بتلك المشاركة، ومن البديهي أن الجامعة التي ترغب بزيادة اندماج طلبتها عاطفياً ورفع مستوى حماسهم واستمتاعهم بالدراسة والأنشطة المرافقة لها لا بد لها أن تعمل على تطوير أساليب واستراتيجيات التدريس، ولا بد أن توفر كافة الموارد والتجهيزات اللازمة ليحصل الطلاب على المعرفة من خلال اندماجهم ومشاركتهم زملاءهم واساتذتهم في الفعالية والمهام المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جوتمان وشون (Gutman, & Schoon, 2018)، التي أظهرت أن الاندماج العاطفي زاد بمرور الوقت، وتحولت نسبة كبيرة من المراهقين المشاركين في الدراسة من التعبير عن عدم اليقين في المستقبل إلى التطلع إلى الاستمرار في التعليم والتخطيط له.

وبلغ المتوسط الحسابي لمدى انتشار الاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى ككل (٣.٥٢). تتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة حسين وآخرون (Hussein, et al., 2021)، التي وجدت أن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة كان متوسطاً، بينما لا تتفق مع دراسة دلفينو (Delfino, 2019)، التي أظهرت انتشاراً مرتفعاً للاندماج الأكاديمي بين الطلبة الجامعيين.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين التفكير المستقبلي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة ام القرى؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين التفكير المستقبلي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التفكير المستقبلي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة ام القرى

		الاندماج السلوكي	الاندماج المعرفي	الاندماج العاطفي	مقياس الاندماج الأكاديمي
التخطيط المستقبلي	معامل الارتباط ر	.577**	.494**	.262**	.519**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.001	.000
	العدد	150	150	150	150
حل المشكلات المستقبلية	معامل الارتباط ر	.502**	.587**	.252**	.548**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.002	.000
	العدد	150	150	150	150
التخيل المستقبلي	معامل الارتباط ر	.481**	.651**	.389**	.619**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	150	150	150	150
التوقع المستقبلي	معامل الارتباط ر	.607**	.765**	.458**	.740**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	150	150	150	150
مقياس التفكير المستقبلي	معامل الارتباط ر	.675**	.776**	.421**	.754**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	150	150	150	150

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتبين من الجدول (١٤) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين التفكير المستقبلي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة ام القرى. ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية فكلما تحسن واتسع مدى التفكير المستقبلي لدى الطالب الجامعي وازدادت توقعاته وتخطيطه لمستقبله فمن الضروري أن يزداد اندماجه الأكاديمي لإدراكه أنه كلما تحسن في الأداء الأكاديمي فإنه سيحقق الخطوة الأولى نحو مستقبلة الذي يصبو له، وتؤكد هذه النتيجة ما جاء في دراسة بولاك ومصطفى (Pawlak & Moustafa, 2023)، التي أظهرت وجود علاقات مهمة بين التفكير المستقبلي والاندماج الأكاديمي، ووجود علاقة بين التفكير المستقبلي والأداء الأكاديمي. كما تتفق مع ما قال به جوتمان وشون (Gutman, & Schoon, 2018)، اللذان أكدا أنه كلما زاد الاندماج الأكاديمي، خصوصاً الاندماج العاطفي فإن التطلعات التعليمية ودرجة توقع ما سيحدث في المستقبل وتصوره تزداد لدى الطالب.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة ام القرى؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة ام القرى، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)
معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة ام القرى

		الاندماج السلوكي	الاندماج المعرفي	الاندماج العاطفي	مقياس الاندماج الأكاديمي
البعد المعرفي	معامل الارتباط ر	.980**	.789**	.438**	.851**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	150	150	150	150
البعد الانفعالي	معامل الارتباط ر	.707**	.870**	.469**	.831**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	150	150	150	150
البعد الاجتماعي	معامل الارتباط ر	.490**	.734**	.484**	.697**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	150	150	150	150
البعد العاطفي	معامل الارتباط ر	.696**	.885**	.530**	.854**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	150	150	150	150
مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي	معامل الارتباط ر	.897**	.949**	.549**	.952**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	150	150	150	150

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتبين من الجدول (١٥) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن اندماج الطالب في التعلم وتحسن أدائه الأكاديمي يقوم على العديد من العناصر التي تتفاعل مع بعضها البعض ومن أهم تلك العناصر والمتغيرات الاتجاهات الإيجابية التي يمتلكها الطلاب نحو التعلم، لقد ذكر هارتنييت (Hartnett, 2016)، أن أحد العوامل التي تساعد على تعزيز الاندماج الأكاديمي للطلبة هو تحفيز الطلاب للتعلم، وهذا عادة يزداد بزيادة الاتجاهات الايجابية نحو التعلم الذاتي لدى الطلاب. كما وجدت دراسة قام بها بيدي (Bedi, 2023)، أن الاندماج الأكاديمي للطلبة له علاقة ارتباط إيجابية مع العديد من المتغيرات المرتبطة بالتعلم كالدافعية للتعلم، وكفاءة الطالب الذاتية.

السؤال السادس: هل توجد قيمة تنبؤية دالة لكل من التفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الذاتي بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج معاملات الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتَنبئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوة Stepwise، والجدول (١٦) توضح ذلك.

الجدول (١٦) نتائج اختبار الانحدار المتعدد الخاصة للكشف عن كل من التفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الذاتي بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى وإدخال المتغيرات المتَنَبئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوةStepwise

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية (R^2)	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R^2)	معامل الانحدار (B)	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
البعد العاطفي	.854	.729	.729	.686	399.103	19.978	1.065	.000
البعد المعرفي	.923	.852	.123	.397	423.360	11.037	.650	.000
البعد الاجتماعي	.946	.894	.042	.168	411.602	7.633	.516	.000
البعد الانفعالي	.953	.909	.015	.156	361.369	4.813	.485	.000

المتغير التابع: مقياس الاندماج الأكاديمي

يتضح من الجدول (١٦) أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بمقياس الاندماج الأكاديمي هي كافة أبعاد متغير الاتجاه نحو التعلم الذاتي، وهي البعد العاطفي، والبعد المعرفي والبعد الاجتماعي، والبعد الانفعالي، والتي فسَّرت مجتمعة ما نسبته (٩٠.٩ ٪) من التباين المفسر لمقياس الاندماج الأكاديمي.

- كان متغير البعد العاطفي الأكثر قدرة على التنبؤ بمقياس الاندماج الأكاديمي؛ حيث أضاف ما نسبته (٧٢.٩٪) إلى التباين.
- ثم متغير البعد المعرفي الذي أضاف (١٢.٣٪) إلى التباين.
- ثم يليه متغير البعد الاجتماعي الذي أضاف (٤.٢٪) إلى التباين.
- ثم يليه متغير البعد الانفعالي الذي أضاف (١.٥٪) إلى التباين وكانت نسبة التباين المضافة لهذه المتغيرات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥).

يتضح أيضاً من الجدول (٢٦) أن ارتفاع البعد العاطفي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من مقياس الاندماج الأكاديمي بمقدار (.686) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع البعد المعرفي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من مقياس الاندماج الأكاديمي بمقدار (.397)، وأن ارتفاع البعد الاجتماعي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من مقياس الاندماج الأكاديمي بمقدار (.168)، وأن ارتفاع البعد الانفعالي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من مقياس الاندماج الأكاديمي بمقدار (.156) من الوحدة المعيارية؛ علماً أن هذه المتغيرات المتنبئة كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يمتلكون اتجاهاً قوياً نحو التعلم الذاتي غالباً ما يكون لديهم دافعاً أكبر للاندماج في النشاط الأكاديمي، فالطالب الذي يرغب في فهم المواد وتحقيق النجاح الذي يصبو إليه ستكون درجة اندماجه بفعالية أكبر أثناء العملية التعليمية وأثناء ممارسة الأنشطة الأكاديمية، كما أن الطلبة الذين يميلون للتعلم الذاتي غالباً ما يكونون طلبة مستقلين في تعلمهم، فهم قادرين على تحديد أهدافهم وتنظيم وقتهم بشكل فعال، مما يجعلهم متمكنين من متابعة

دراستهم بشكل مستمر ودائم، كما أن هذه النوعية من الطلبة عادة ما تمتلك مرونة كبيرة في التعامل مع التحديات الأكاديمية، فهم غالباً على استعداد للبحث عن حل لأي مشكلة تواجههم والعمل بشكل جاد من أجل تحسين أدائهم وزيادة اندماجهم الأكاديمي، فالطالب الذي يمتلك اتجاه نحو التعلم الذاتي طالب يشعر أنه شريك نشط في عملية التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (زويل، ٢٠٢٣)، التي أظهرت أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال بعض عوامل الذكاء الانفعالي والعزيمة.

هذا ولم تدخل عوامل المتغير الأول (التفكير المستقبلي)، وهي: التخطيط المستقبلي، وحل المشكلات المستقبلية، والتخيل المستقبلي، والتوقع المستقبلي، في التنبؤ بمقياس الاندماج الأكاديمي بالنظر إلى أن التباين المفسَّر الذي أضافته غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠٥$). ويلاحظ أنه بالرغم من وجود علاقة موجبة بين التفكير المستقبلي والاندماج الأكاديمي في نتيجة سؤال سابق إلا أن هذا لم يتح الفرصة للتفكير المستقبلي بكافة أبعاده أن يكون متنبأً بالاندماج الأكاديمي للطلبة الجامعيين.

ويرى الباحث أن هناك العديد من الأسباب التي تجعل من الصعب التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال هذا النوع من التفكير، منها أن الاندماج الأكاديمي يعتمد على العديد من العوامل المتغيرة مثل اهتمامات الفرد، والقدرات الشخصية، والفرص المتاحة، والظروف الشخصية والاقتصادية، وغير ذلك، مما يدل على أن السلوك البشري سلوك يصعب في كثير من الأحيان التنبؤ به.

وتعارضت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الجنادي (٢٠١٦)، حيث توصلت إلى أن الطالبات مرتفعات منظور الزمن المستقبلي لديهن اندماج سلوكي مرتفع.

التوصيات:

- رفع مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين من خلال توفير بيئة جامعية داعمة، وتشجيع المشاركة الطلابية في الأنشطة المنهجية واللامنهجية.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس للعب دور أكبر في المساهمة في تحسين مستوى الاندماج الأكاديمي وتحسين اتجاهات الطلبة نحو التعلم من خلال المحاضرات أو الارشاد الأكاديمي.
- تطوير منهج دراسي مخصص، يمكن للجامعات من خلاله تزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات اللازمة لتوقع التحديات والفرص المستقبلية والتعامل معها، بحيث يتضمن الأسس النظرية والمنهجيات العملية، ويعرّف الطلاب بالمفاهيم الأساسية مثل تخطيط السيناريوهات، وتحليل الاتجاهات، وتقنيات الاستبصار.
- التوجيه بتطوير طرق التدريس التقليدية إلى طرق تدريس تعتمد على مهارات التفكير المستقبلي وتشجيع الطلبة على استخدام تلك المهارات.
- يجب على المؤسسات التعليمية تعزيز الوعي بأهمية التعلم الذاتي وتوفير التدريب والدعم للطلاب في مهارات التعلم الذاتي.

المراجع

آل شعشاع، أريج والعجمي، لبنى (٢٠٢٢). مدى ممارسة معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير المستقبلي. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، ٣ (١٢)، ٥٣-٧٢.

الجنادي، لينة (٢٠١٦). منظور الزمن المستقبلي في ضوء الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. *العلوم التربوية جامعة القاهرة*، ٢٤ (٣)، ٣١٢-٣٤٤.

جول، إدجار (٢٠١٣). *الدراسات المستقبلية في مصر: الإطار، الأمثلة، الرؤى*. ترجمة محمد العربي، الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية.

الحسين، سرمد والعلي، ماجدة (٢٠٢٠). علاقة مهارات التفكير المستقبلي بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة الوادي الدولية للعلوم التربوية*، ٥ (٤)، ١-٣٧.

الخليفة، فاطمة (٢٠٢٢). مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية. *الندوة الافتراضية الثانية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بعنوان: صناعة المعرفة في رؤية عمان ٢٠٤٠ وانعكاساتها على مهارات المستقبل*، كلية التربية، عمان.

الدرابكه، محمد (٢٠١٨). مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين: دراسة مقارنة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٨(٢٣)، ٥٨-٦٧.

الربيع، فيصل، الجراح، عبد الناصر، وملحم، محمد (٢٠١٩). القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة *الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس*، ١٣ (٣)، ٤٤١-٤٥٧.

الزعبي، علي (٢٠٠٩). مدى مراعاة كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التعلم الذاتي. *دراسات العلوم التربوية*، ٣٦ (ملحق)، ٦٤-٧٩.

الزهراني، مها (٢٠١٩). الاتجاه نحو التعلم الذاتي وعلاقته بالمثابرة لدى الطالبات الموهوبات بمنطقة الباحة. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٥ (٢-٨)، ٢٨٣-٣١٢.

زويل، محمد جمال الدين إبراهيم. (٢٠٢٣).الإسهام النسبي للعزيمة والذكاء الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مج٣٣ ،ع١٢٠ ،١٩٩ - ٢٦٦ .

عبيس، سوسن، وراضي، حميد (٢٠٢٢). التفكير المستقبلي لدى طلبة قسم التاريخ. *مجلة نسق*، ٣٥ (٦)، ١٥٣-١٦٨.

العدوي، محمد وعبد النبي، رزق (٢٠١٢). فاعلية استخدام المحاكاة الكمبيوترية في تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم العلوم. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية بجامعة قناة السويس*، (٢٤)، ٢٢٥-٢٦٦.

عمار، سلوى (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة لطلاب التاريخ بكليات التربية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بهذه القضايا. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الفيوم.

الفايز، أسماء (٢٠٢١). درجة امتلاك معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير المستقبلي. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع*، (٧٣)، ٤٥-٧٣.

المراجع الأجنبية

Allport, G. (1935). Attitudes. In C. M. Murchison (Ed.), Handbook of Social Psychology. Winchester, MA: Clark University Press.

Appleton, J., Christenson, S., and Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychol. Sch. 45, 369–386. doi: 10.1002/pits.20303

Astin, A. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. Journal of College Student Development, 40(5), 518-529.

Atance, C., & O'Neill, D. (2001). Episodic future thinking. *Trendsin Cognitive Sciences, 5*(12), 533–539. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01804-0.

Bedi, A. (2023). Keep Learning: Student Engagement in an Online Environment. Online Learning 27(2), DOI: 10.24059/olj.v27i2.3287

Bensimon, E. (2009). Foreword in Student Engagement in Higher Education, eds. S.R. Harper &S.J. Quaye, Routledge, New York & Oxon, pp. xxi-xxvi

Boulton, C., Hughes, E., Kent, C., Smith, J., & Williams, H. (2019). Student engagement and wellbeing over time at a higher education institution. PLoS ONE, 14(11), e0225770.

Delfino, A. (2019). Student Engagement and Academic Performance of Students of Partido State University. Asian Journal of University Education, 15(1), 1-13.

Finn, J., & Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why soes it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97–131). Boston, MA: Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Gutman, L., & Schoon, I. (2018). Emotional engagement, educational aspirations, and their association during secondary school. *Journal of Adolescence, 67*, 109-119, ISSN 0140-1971

Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education*. Springer.

Hew, K., Chen, Q., Tang, Y. (2018). Understanding student engagement in large-scale openOnline courses: A machine learning facilitated analysis of student's reflections in 18 highly ratedMOOCs. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19(3), 70-93

Hussein, H., Gouda, E., Talaat, W., & Kamal, D. (2021). Exploring the relationship between student engagement and burnout syndrome among undergraduate medical students at the Faculty of Medicine, Suez Canal University (A Cross-Sectional Analytical Study). Suez Canal University Medical Journal, 24(2), 155-163

Kiema-Junes, H., Hintsanen, M., Soini, H., & Pyhältö, K. (2020). The role of social skills in burnoutand engagement among university students. EJREP: Electronic Journal of Research inEducational Psychology, 18(50), 77-100

Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. Hoboken, NJ: Wiley Online Library.

Kuh, G. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. New Directions for Institutional Research, (141), 5-20. doi:10.1002/ir.283.

Ladd, G., & Dinella, L. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? J. Educ. Psychol. 101, 190–206. doi: 10.1037/a0013153.

Maio, G., & Haddock, G. (2009). *The psychology of attitudes and attitude change*. London: SAGE Publications.

Messias, I., Morgado, L., & Barbas, M. (2015). Students' engagement in distance learning: Creating a scenario with LMS and social network aggregation. 2015 International Symposium on Computers in Education.

Pawlak, S., & Moustafa, A. (2023). A systematic review of the impact of future-oriented thinking on academic outcomes. Front. Psychol. 14:1190546. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1190546

Pukelis, K., Savickienė, I. ir k. (2011). *Savarankiško studijavimo panaudojant E – priemonės metodika. Metodika.* Kaunas: Kauno Vytauto Didžiojo universiteto leidykla

Renaud, R. (2013). *Attitudes and Dispositions. International Guide to Student Achievement* In: Hattie J, Anderman EM. International guide to student achievement. New York, London: Routledge.

Reschly, A., & Christenson, S. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct, in Handbook of Research on Student Engagement, ed. L. C. Sandra, (Boston, MA: Springer), 3–19. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_1

Rupšienė, L., & Mažionienė, A. (2011). Savarankiškas darbas aukštojoje mokykloje socialinio pedagogo vadybiniųkompetencijų ugdymo požiūriu: studentų nuomonė. *Tiltai*, *3*, 151-158

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(4), 701–716.

Senior, R., Bartholomew, P., Soor, A., Shepperd, D. P., Bartholomew, N., & Senior C. (2018).'The rules of engagement': Student engagement

and motivation to improve the quality ofundergraduate learning. Frontiers in Psychology, 3(32)

Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. J. (2009b). A motivational perspective on engagement and disaffection. Educ. Psychol. Meas. 69, 493–525. doi: 10.1177/0013164408323233

Szpunar, K., Spreng, R., & Schacter, D. (2014). A taxonomy of prospection: Introducing an organizational framework for future-oriented cognition. Proc. Nat. Acad. Sci., 111, 18414–18421. doi: 10.1073/pnas.1417144111

Vidergor, H., Givon, M., & Mendel, E. (2019). Promoting future thinking in elementary and middle school applying the Multidimensional Curriculum Model. Thinking Skills and Creativity, 31, 1871-1871. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.001

Vidergor, H., Givon, M., & Mendel, E. (2019). Promoting future thinking in elementary and middle school applying the Multidimensional Curriculum Model. *Thinking Skills and Creativity, 31,* 1871-1871. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.001

Wara, E., Aloka, P., & Odongo, B. (2018). Relationship between cognitive engagement and academic achievement among Kenyan Secondary School Students. Mediterranean Journal of Social Sciences, 9(2), 61-72.

Zittoun, T., & Gillespie, A. (2017*). Imagination: Creating alternatives in everyday life*. In V. Glaveanu (Ed.), The Palgrave handbook of creativity and culture research (pp. 225-242). London, UK: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-46344-9.