دعم متعلّمي اللغات عن بُعد في الجامعة الافتراضية السوريّة*

هالة دلباني[1]

ملخص

نما عدد الطلاب الراغبين في متابعة التعليم العالي في سوريا نمواً كبيراً ، ونمت بالتالي القنوات التي توفره. وبسبب محدودية قدرات قطاع التعليم التقليدي، فإن التعلم عن بعد يوفر للسوريين وسيلة بديلة للتعليم. من الأمثلة على ذلك الجامعة الافتراضية السورية، التي تتيح للطلاب فرصة التعلم من خلال بيئة تعليمية على الإنترنت تقوم على أحدث التقنيات. أصبحت اللغة الانجليزية في سوريا مطلباً تعليمياً هاماً، ودخل تدريس اللغة الإنجليزية مجال التعلم عن بعد. وإذا كانت الدراسة عن بعد تتيح للطلبة المرونة، إلاّ أنها شديدة التطلب، ومن هنا تبرز أهمية توفير أنظمة دعم فعالة للدارسين. الهدف من هذه الورقة هو تقديم تقييم مباشر لمدى نجاح نظام الدعم في الجامعة الافتراضية السورية في وضع أسس تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية عن بعد. ويعتمد التقييم على نظرة الطلاب إلى مدى فعالية نظام الدعم القائم على مساعدة الدارسين على تحقيق نواتج تعلّم ناجحة. استخدمت هذه الدراسة أساليب كمية ونوعية لجمع البيانات وتحليلها ضمن إطار مفاهيمي قائم على نماذج التعليم والتعلم عن بعد. وعلى الرغم من أن الدراسة وجدت أن أشكال الدعم الرئيسة المقدمة تفيد الطلاب، إلاّ أنها تسلط الضوء على الحاجة إلى تحسين المستوى الحالي لرضاهم. ويمكن القيام بذلك عن طريق تعزيز البنية التحتية التكنولوجية والخدمات لمواكبة النمو السريع لهذه الجامعة الفتية، وعن طريق تحقيق الحد الأقصى من الاستقلال الذاتي من خلال تعليم مهارات التعلم جنبا إلى جنب مع المهارات اللغوية، وعن طريق إدخال تغيير جذري على منظور وممارسة المدرسين كي يستخدموا أساليب بنائية، ومن خلال استغلال وسائط الإعلام المتعددة لتعزيز تواصل الطلاب فيما بينهم وتدعيم التعلم الجماعي.

---

* مترجم عن الإنكليزية.

[1] هالة دلباني هي أستاذة مشاركة في قسم اللغة الإنكليزية وآدابها في جامعة دمشق؛ والمشرفة على ضمان الجودة في الجامعة الافتراضية السوريّة، وهي حائزة على شهادة دكتوراه في علم اللغويات التطبيقيّة من جامعة ليدز Leeds في المملكة المتّحدة (1992). البريد الإلكترونيّ: hdalbani@scs-net.org; hdelbani@svuonline.org

أوّلاً: المقدّمة

1. الجامعة الافتراضية السوريّة

تمّ في العام 2002 افتتاح الجامعة الافتراضية السوريّة، وهي الجامعة الأولى التي تدرّس عبر الإنترنت في المنطقة العربيّة، كما أنّها مؤسسة رسميّة أجازتها وصادقت عليها بشكل كامل وزارة التعليم العالي. أمّا المزايا التي وعدت هذه الجامعة بتقديمها فهي الحصول بشكل أسهل على التعلّم، ومرونة أكبر في التعلّم، والتوفير في التكاليف، والتعلّم الفاعل بشكل أكبر، والتعلّم مدى الحياة في زمن العولمة والثورة التكنولوجيّة.

تُقدّم الجامعة الافتراضية السوريّة إلى طلاّبها فرصة التعلّم عبر بيئة الإنترنت على أساس استخدام أحدث التكنولوجيات. ومع شعارها «التعلّم في أيّ وقت وفي أيّ مكان»، ساعدت هذه الجامعة بمرونتها على تحقيق أهداف وطموحات الكثير من الشباب العربيّ الذين أنهوا تعليمهم المدرسيّ و لولا هذه الجامعة لما كانوا قادرين على متابعة تعليمهم العالي بسبب متطلّبات الدخول العالية إلى جامعات الدولة. صارت اللغة الإنكليزيّة في سوريا من المتطلّبات التعليميّة المهمّة، الأمر الذي مهد إلى دخول تعليم الإنكليزيّة بالتالي ميدان التعلّم عن بُعد. ومع نموّ هذه الجامعة من حوالي 200 طالب في العام 2003 إلى حوالي 7000 طالب في العام 2009، فإنّ عدد الطلاّب الذين التحقوا بمقرّرات اللغة الإنكليزيّة ازداد بشكل مضطرد ليصل إلى 1000 طالب في العام الدراسيّ 2008-2009.

2. دعم المتعلّم واستقلاليّته

تقول ميرفي (Murphy, 2008) أنّ التعلّم عن بُعد يؤمّن أكثر من مجرّد المرونة في الوقت ووتيرة التقدّم ومكان الدراسة، و«يُفتَرَض بالمتعلّمين عن بُعد أنّهم يتعلّمون باستقلاليّة لأنّهم يتحكّمون بعدد من نواحي تعلّمهم. وقد تتضمّن هذه النواحي الوقت ووتيرة التقدّم وماذا ينبغي درسه ومتى ينبغي درسه، لكنّ هذا لا يعني بالضرورة أنّهم يأخذون على عاتقهم مسؤوليّة وضع الأهداف أو التخطيط أو تقييم التعلّم.»

ويرى الباحثون عمومًا أنّ تعلّم لغة ثانية «يختلف عن تعلّم مواضيع أخرى، وأنّه يتطلّب المزيد من الوقت والممارسة وعمليّات ذهنيّة مختلفة» (Victori, 1992, cited in Cotterall, 1995). ويؤكّد ساسيكس (Sussex, 1991, cited in White, 1994) أنّ تعلّم اللغات عن بُعد ينطوي على تحدٍّ أكبر من تعلّم مواضيع أخرى بسبب الجمع المُرَكَّب للمهارات والمعلومات اللازمة للتمكن من اللغة.

ووفقًا لهيرد (Hurd, 2000)، «إنّ من يتعلّمون عن بُعد لا يتمتّعون بالبنية التحتيّة النظامية الموجودة في الجامعة التقليدية ليلجأوا إليها عندما يواجهون صعوبات: من معلّمين أو مدرسي لغات في الموقع، ومن قاعات تدريس يذهبون إليها، ومن الوصول إلى طلاّب آخرين تتمّ مقارنة العلامات بعلاماتهم أو يُسأَلون للنصح». ومن هنا تأتي أهمية أنظمة دعم المتعلّمين. وقد عرّف تايت (Tait, 2000) دعم الطلاّب على أنّه «سلسلة الخدمات لكلّ من الأفراد ومجموعات الطلاّب التي تكمّل مواد المقرّر أو موارد التعلّم المتماثلة لكلّ المتعلّمين، والتي غالبًا ما يُنظَر إليها على أنّها عطاءات هامة تقدمها المؤسسات التي تستخدم التعلّم المفتوح والتعلّم عن بُعد». وإنّ الخدمات كتدريس الطلبة، وتقديم

المشورة، وتنظيم مراكز الدراسة، والتعليم التفاعليّ التي يذكرها تايت هي حاسمة في سياق أنظمة التعليم عن بُعد، في البلدان المتقدّمة والنامية على السواء.

أمّا بالنسبة إلى قيمة أنظمة الدعم، فيؤكّد ديلون وآخرون (Dillon et al., 1992) على أنّ «إحدى الوسائل المهمّة لتحليل فاعليّة تجربة التعليم والتعلّم في نظام التعليم عن بُعد تتمّ من خلال تحليل نظام دعم المتعلّم». أمّا هودجسون (Hodgson, 1986) فيفترض أنّ «أنظمة الدعم تساهم في عمليّة التعلّم على غرار ما تفعله مواد التعلّم» وعندما يتمّ تطوير أنظمة الدعم إقرارًا بحاجات الطلاّب، فإنّها تساعد المتعلّم عن بُعد ليصبح كفوءًا وواثقًا من نفسه في التعلّم، وفي التفاعلات الاجتماعية والتقييم الذاتيّ (Rae, 1989).

يتمّ في الجامعة الافتراضية السوريّة استخدام العديد من أنظمة الدعم في التعليم والتعلّم، وبشكل أساسيّ الجلسات المتزامنة وغير المتزامنة. وفي حين أنّ معظم مشاريع التعلّم الدوليّة عبر الإنترنت تركّز على الأدوات غير المتزامنة، فإنّ الجامعة الافتراضية السوريّة قامت بإضافة الأدوات المتزامنة لتخلق محيطًا مبنيًّا على أساس قاعة التدريس. مع ذلك، هنا تكمن التحدّيات، حيث يمكن أن تنتقل ممارسات قاعة التدريس التقليديّة بشكل غير مباشر إلى البيئة الافتراضية، وبالتالي تُحوَّل قاعة التدريس الافتراضية إلى قاعة تدريس تقليديّة تستعمل تقنيّات مرتبطة نظاميًّا بطُرُق التعلّم غير التقليديّة ليس إلاّ. وقد أبدى ملاحظة مماثلة كيغان (Keegan, 1993) وأيضًا وايت (White, 2005) التي تذكر أنّ «مشكلة تكرار نماذج قاعات التدريس التقليديّة في التعليم عن بُعد ليست جديدة، ولا هي خاصة بالشبكة العنكبوتية كتكنولوجيا مستخدَمة في التعليم عن بُعد. فثّمة نزعة إلى نقل المعتقدات التقليديّة في التعليم التقليدي إلى التعليم عن بُعد، ممّا يخلق في التعليم عن بُعد الثغرات نفسها القائمة في بيئات التعليم التقليديّ». ومن هنا، إذا كان المطلوب تحقيق مستويات تعلّميّة أعلى في التعليم عن بُعد المبنيّ على الشبكة العنكبوتية، فإن الحاجة تدعو إلى توسيع وجهات نظرنا في التعليم والتعلّم إلى ما هو أبعد ممّا يحصل في قاعات التدريس التقليديّة.» (White, 2005).

ويقود هذا إلى استنتاج مفاده أنّ على المُدَرِّسين عبر الإنترنت وعلى الإدارة عبر الإنترنت أن يكونوا واعين إلى أنّ ثقافة التعلّم الذاتيّ أو التعليم المستقلّ تحتاج إلى الرعاية والدعم، بغضّ النظر عن طريقة التعليم. وفضلاً عن ذلك، تُعتَبَر الاستقلالية في التعليم العالي اليوم كـ«علامة على المزايا العامة المتوقّعة من أيّ خرّيج جامعيّ» (Railton and Watson, 2005) كما ظهر ذلك في بيانات مقارنات الأداء (benchmarks) الصادرة عن هيئة ضمان الجودة البريطانيّة (QAA) بشأن مخرجات التعلم عند التخرّج. تتطلّب هذه الهيئة من الطلاّب البريطانيّين الذين يدرسون اللغات أو مجالات متعلّقة بها درجةً ما من الاستقلاليّة والمسؤوليّة التعلّميّة بشأن تطوير كفاءتهم اللغويّة من خلال الدراسة المستقلّة (QAA، 2002، القسم 2.5).

يعتبر التعليم الافتراضي في سوريا حديث العهد وقد تمّ مقدار ضئيل من البحث حوله وربما لم تجر أية بحوث حول تعليم اللغات عبر الإنترنت. تقدم هذه الورقة دراسةً هدفها اختبار نوعيّة خدمات الدعم التي تؤمّنها الجامعة الافتراضية السوريّة كجزء من إجراءات ضمان الجودة، ومدى تلبية هذه الخدمات حاجات طلاّب اللغة الإنكليزيّة وتعزيز استقلاليتهم في التعلّم. وإنّ ذلك قائم على أساس فرضيّة مفادها أنّ تقييمًا من هذا النوع يمكن أن يؤدّي إلى تعزيز نوعيّة تعليم اللغة الإنكليزيّة الذي تقدّمه الجامعة الافتراضية السوريّة.

ثانيًا: تصميم البحث ومنهجيّته

استخدمت الدراسة أساليب التقييم الكميّة والنوعيّة معًا. وإنّ مسحًا استبيانا، أُعطِي في جزأين، استُخدِمَ لـ:

- إظهار الصعوبات المحدّدة التي يواجهها طلاّب الجامعة الافتراضية السوريّة في ما يتعلّق بتعلّم اللغة عن بُعد عبر الإنترنت.
- إظهار انطباعات الطلاّب حول المقرّر ومدى فائدة مكوّنات أساليب الدعم المختلفة.

وقد أُعطِي الجزء الأول من الاستبيان باللغة العربيّة وعبر الإنترنت، على موقع الجامعة الافتراضية السوريّة، على نظام المعلومات الطلاّبية الذكيّ، خلال شهر آب/أغسطس من فصل الربيع الدراسيّ من العام 2008. وقد تألّف الاستبيان من أسئلة متعدّدة الخيارات على مقياس ليكرت الخماسيّ (بدءًا من «أوافق بشدّة» وصولاً إلى «لا أوافق بشدّة»). وكانت بعض أقسام الاستقصاء مبنيّة على أساس دراسة أجرتها هيرد (Hurd, 2000). وقد شارك في هذا المسح 317 طالبًا في اللغة الإنكليزيّة مُلتحقين ببرامج مختلفة في الجامعة. وقد حسب النظام النِّسَب المئويّة لأجوبة الطلاّب بشكل آلي وقدّمها في رسوم بيانيّة.

أمّا الجزء الثاني من الاستبيان فقد أُرسِلَ في شهر تشرين الأول/أكتوبر من العام 2008، بحلول نهاية فصل الربيع الدراسيّ للعام 2008. وقد أُعطِيَ على مستوى الصفوف عبر البريد الإلكترونيّ. استلم الاستبيان مدرّسو الطلبة في كلّ صفّ من صفوف اللغة الإنكليزيّة وطُلِبَ منهم أن يشرحوا مضمونه إلى طلاّبهم خلال جلسات الصفوف عبر الإنترنت قبل أن يطلبوا منهم أن يملأوه. وقد تلقّينا التغذية الراجعة عبر البريد الإلكترونيّ. وبلغ عدد الطلاّب الذين شاركوا في هذا القسم من الاستبيان 177 طالبًا، وهو عدد أصغر من عدد المشاركين في الجزء الأول لأنّ التغذية الراجعة التي تم استخراجها تعود للطلاّب الذين كانوا يحضرون الجلسات المتزامنة عند إرسال الاستبيان. وتألّف هذا الجزء من الاستبيان من أسئلة متعدّدة الخيارات على مقياس ليكرت الخماسيّ (بدءًا من «أوافق بشدّة» وصولاً إلى «لا أوافق بشدّة») فضلاً عن أسئلة مفتوحة.

وإنّ مصدرًا آخر من المعلومات تمّ استخدامه في هذه الدراسة هو مسح أجرته إدارة الجامعة الافتراضية السوريّة عبر الإنترنت في خريف العام 2007 على 390 طالبًا مُلتحقين بكلّ برامجها.

وإنّ المصدر الأخير للمعلومات كان الباحثة نفسها التي تعمل كمشرفة على ضمان الجودة في قسم اللغة الإنكليزيّة في الجامعة الافتراضية السوريّة منذ العام 2005.

ثالثًا: نتائج البحث ومناقشته

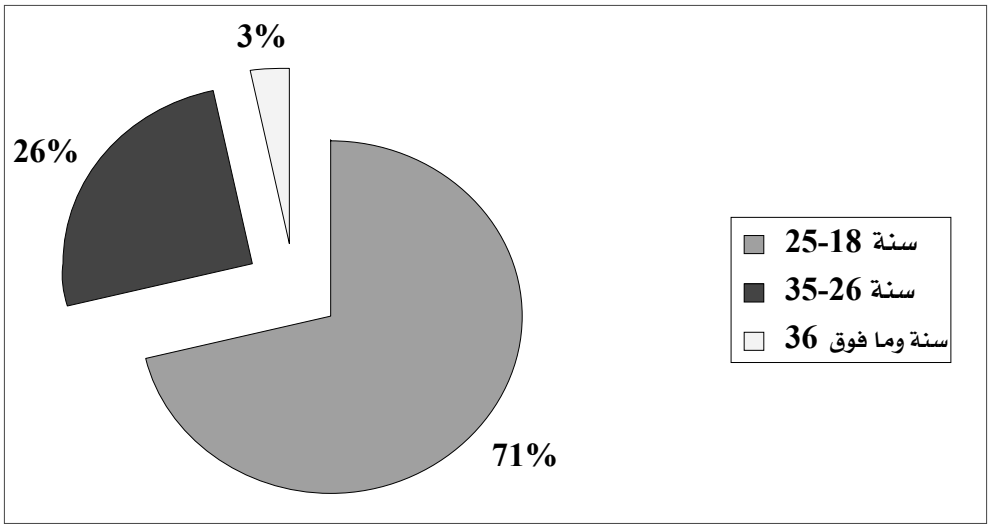
1. ملامح الطالب في الجامعة الافتراضية السوريّة

إنّ المسح الذي أجرته إدارة الجامعة الافتراضية السوريّة في خريف العام 2007 على 390 طالبًا بيّن أنّ المتعلّم الافتراضي السوريّ النموذجيّ هو في العشرينات من العمر. وأنّ 71% من العدد الإجماليّ للطلاّب المُسجَّلين في الجامعة الافتراضية السوريّة تتراوح أعمارهم بين 18 و25 سنة، و26% تتراوح أعمارهم بين 26 و35 سنة و3% فقط تبلغ أعمارهم 36 سنة وما فوق (أنظر الرسم البيانيّ 1). وبيّن

المسح أيضًا أن حوالي التسعين بالمئة (89%) من طلاّبه قد اختاروا البرنامج لأنّهم يسعون إلى شهادة البكالوريوس: 48% منهم جاءوا من المدرسة الثانويّة، و41% منهم جاؤوا من معاهد متوسّطة (معاهد مهنيّة) و11% فقط جاؤوا وبحوزتهم شهادة البكالوريوس سعيًا وراء الماجستير. ومن الجدير بالذكر هنا أنّ المعاهد المتوسّطة في سوريا تقدّم تدريبًا مهنيًّا لمدّة سنتين في اختصاصات مختلفة للطلاّب الذين لم تكن درجاتهم في المدرسة الثانويّة عالية بما يكفي لتضمن لهم مقعدًا في إحدى جامعات الدولة. وإنّ متوسّط علامات المدرسة الثانويّة التي حصلت عليها عيّنة عشوائيّة تتألّف من 177 طالباً مسجلاً في الجامعة بلغ حوالي 65%، ممّا يعني أنّ أغلبيّة الطلاّب الذين يختارون الدراسة في الجامعة الافتراضية السوريّة هم طلاّب ذوو مستوى متوسّط. كما بيّن مسحٌ آخر أُجرِيَ على 317 طالبًا أنّ 72% من طلاّب الجامعة الافتراضية السوريّة يعملون، وأنّ نسبة 54% منهم يعملون في وظائف بدوام كامل أمّا نسبة 19% منهم فيعملون بدوام جزئيّ. ومع ذلك، يعتقد 91% من طلاّب الجامعة الـ 390 الذين شملهم المسح أنّ الشهادة الجامعيّة ستمنحهم فُرَصًا أفضل في الحياة.

وإنّ سمة أخرى من سمات المتعلّمين في الجامعة الافتراضية السوريّة هي قدومهم من بيئة تعليميّة كانوا يعتمدون فيها إلى حدّ بعيد على المُعَلّم المسؤول عن معظم التخطيط لمواد التعلّم وتنظيمها وإعطائها. فلم يتلقَّ الطلاّب أيّ تدريب حول كيفيّة أخذ تعلّمهم الخاص على عاتقهم الشخصيّ. وإنّ المتعلّمين بمجيئهم إلى سياق تكون الاستقلالية فيه أساسيّة للنجاح يجدون على الأرجح أنّ هذه البيئة الجديدة تنطوي على تحديات كبيرة بالنسبة إليهم.

الرسم البيانيّ 1: مجال الأعمار للطلاّب المُسجَّلين في برامج الجامعة الافتراضية السوريّة

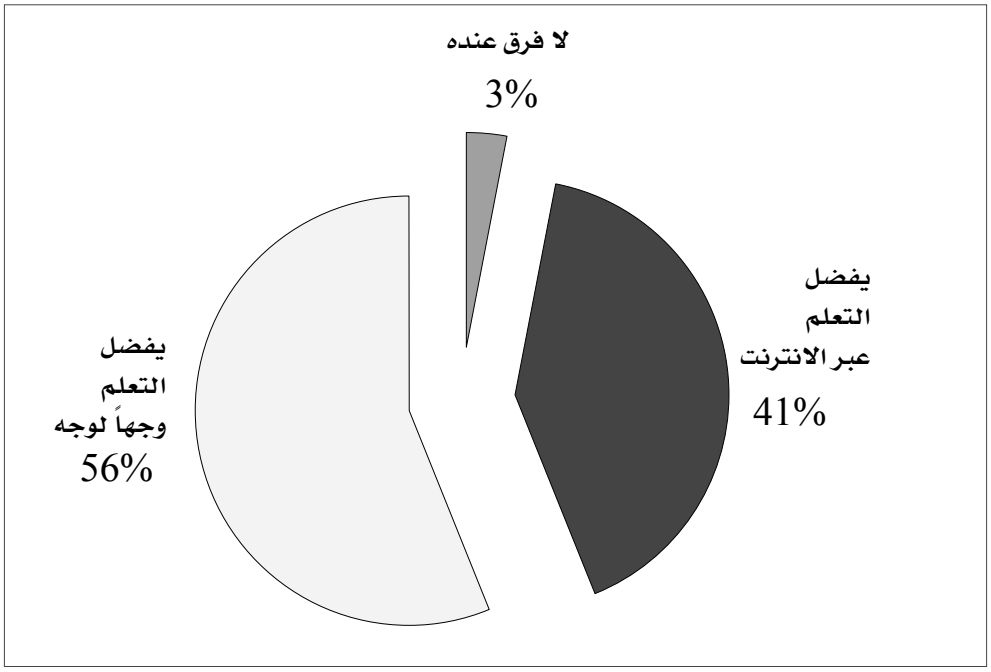


2. تصورات الطلاّب في الجامعة الافتراضية السوريّة

إنّ المسح الذي أجرته إدارة الجامعة الافتراضية السوريّة في خريف العام 2007 على 390 طالبًا كجزء من ممارسة ضمان الجودة، بهدف الحصول على تغذية راجعة من الطلاّب في ما يتعلّق بنواحي

مختلفة من التعليم والتعلّم، بيّن أنّ 37% فقط من طلاّب الجامعة الافتراضية السوريّة شعروا بالرضا عن مقرّرات اللغة الإنكليزيّة، وأنّ 37% منهم كانوا غير مُتَأكدين، و26% غير راضين. وكانت هذه الدرجة العالية نسبيًّا من عدم اليقين وعدم الرضا مدعاةً للقلق. وفي المسح الذي أُجرِيَ حصريًّا على 177 طالبًا من متعلّمي اللغة الإنكليزيّة في ربيع العام 2008 في الجامعة الافتراضية السوريّة، بغية استقصاء أيّ طريقة تعلّم يفضّلها الطلاّب (أنظر الرسم البيانيّ 2)، فإنّ 41% من الطلاّب الذين شملهم المسح اختاروا تعلّم الإنكليزيّة عبر الإنترنت، وبعضهم بتحفّظ: وهم الطلاّب الذين يتمتّعون بمهارات جيّدة في تكنولوجيا المعلومات، ولديهم وقتٌ كاف ويخصّصون وقتهم للتعلّم. وقال 56% منهم أنّهم لا يزالون يفضّلون قاعة تدريس اللغة وجهًا لوجه. أمّا نسبة الـ 3% المتبقّية فلا تمانع أيًّا من الطريقتين في التعلّم. مع ذلك، عندما سئل الطلاّب إن كان لهم أن ينصحوا الأصدقاء ببرامج الدراسة عبر الإنترنت، أجاب 73% منهم أنّهم يفعلون ذلك و27% بأنّهم لن يفعلوا. إذا كان الطلاّب متحمّسين لينصحوا غيرهم ببرامج الدراسة عبر الإنترنت، فما هي إذًا المشاكل التي يواجهونها في مقرّرات اللغة؟ وما هي الأسباب التي أدّت إلى هذا المستوى العالي من عدم اليقين وعدم الرضا بين متعلّمي اللغة الإنكليزيّة الافتراضيين؟

الرسم البيانيّ 2: أفضليّات طلاّب اللغة في الجامعة الافتراضية السوريّة



بيّن القسم المفتوح من المسح الأسبابَ الرئيسيّة التي تدفع الطلاّب إلى الاستمرار في تفضيل مقرّرات اللغة وجهًا لوجه. فكان غياب «التواصل الفعليّ» مدعاة القلق الأساسيّة لدى المتعلّمين، كما قال أحد الطلاّب. وعقّب آخرون بالقول: «إنّ تعلّم لغة أجنبيّة يعني التواصل» و«اللغة هي حياة ومحادثة». وإنّ

المشاكل التقنيّة هي مدعاة أخرى للقلق: «في الجلسة المتزامنة عبر الإنترنت تحصل انقطاعات كثيرة في الاتصال». وإنّ غياب العامل الإنسانيّ هو أيضًا باعثٌ على القلق: «أظنّ أنّ التعلّم عبر الإنترنت سيقضي قريبًا على العلاقات الإنسانيّة»، و«أحبّ أن أُجري محادثة فعليّة مع المعلّم وأنّ أتعلّم من كتاب فعليّ تتسنّى لي العودة إليه، وأن أدرس من كتاب فعليّ وليس من الشاشة». وقد عبّر بعض الطلاّب أيضًا عن الافتقار إلى الشعور بـ«واجب» الدرس: «إنّ الدراسة وجهًا لوجه هي أقوى من الدراسة عبر الإنترنت. فأنا أشعر أنّي مُجبَرٌ على الدرس»، وأخيرًا شعر بعض الطلاّب أنّ التعلّم عبر الإنترنت يستهلك وقتهم بدرجة أكبر.

من جهة أخرى، الأسباب التي قدّمها الطلاّب الذين شملهم المسح ممن فضّلوا تعلّم اللغة عبر الإنترنت تتضمن بشكل أساسيّ المرونة في الوقت والمكان الأمر الذي يسمح للطلاّب بالدراسة والعمل في الوقت نفسه. «بوسعي أن أدرس وأعمل»، وبعضهم يستطيع حتّى أن «يدرس في مكان العمل». عندما يزوّد الطالب أيضًا بجلسات مسجّلة يمكن الاستماع إليها حسب الحاجة «في هذه الطريقة من التعلّم، تكون الجلسات المسجّلة متوفّرة في أيّ وقت أريد أن أدرس فيه. ويسعني الاستماع إليها أكثر من مرّة.» وشعر الطلاّب الذين شملهم المسح أنّها طريقة قليلة التكلفة وملائمة لنيل شهادة. وأنّها أكثر مقدرةً وتُقدِّم عددًا أكبر من التدريبات للتطبيق: «عندما تدرس الإنكليزيّة عبر الإنترنت تستطيع أن تجد مصادر كثيرة على الإنترنت من شأنها أن تساعدك في دراستك.» فضلاً عن ذلك فهي طريقة جديدة ومسلّية أكثر «بسبب الطريقة الجيّدة في التعليم.»، و«يتبع التعليم عبر الإنترنت طُرُقًا جديدة في تعليم الإنكليزيّة من خلال التسلية والتكنولوجيا واختبارات ذكيّة، وأخيرًا لا يتوقّف التعلّم عبر الإنترنت على مكان ووقت مُحَدَّدين.»، و«إنّ تعلّم الإنكليزيّة عبر الإنترنت هو مثير جدًّا للاهتمام، لكنّ التعلّم وجهًا لوجه قد يكون أكثر فعاليّة.» ولا يعاني المتعلّمون عبر الإنترنت من الارتباك وهم أكثر ارتياحًا كما أنّ المدرّسين يقضون وقتًا أقلّ في إدارة الصفّ ويركّزون على المتعلّم بذاته: «بوسعي أن أطرح أسئلة عن أمور مهمّة على المدرّس بصورة شخصيّة، إن كان لديّ أيّ سؤال.» و«أفضّل الدراسة عبر الإنترنت لأنّي أستطيع الاتصال بمدرّسي من دون أن أزعج رفاقي وأشعر أنّي أستطيع الاتصال بمدرّسي عبر البريد الإلكترونيّ.»، و«سيعتني المدرّس بكلّ واحد منّا، وسيعرف تمامًا مستوانا في حين أنّه في التعلّم وجهًا لوجه قد ينشغل المدرّس بتهدئة الطلاّب.» ويشعر بعض الطلاّب أيضًا أنّ التعلّم عبر الإنترنت يساعدهم على تطوير مهارات تعلّميّة ويجعلهم ينخرطون في التعلّم المستقلّ: «يجعلني أتعلّم بمفردي»، و«إنّ التعلّم عبر الإنترنت فاعل بدرجة أكبر لأنّه يعتمد على الاستماع والقراءة والكتابة من دون إيماءات داعمة.»، و«لأنّه يطوّر قدرتي في السماع ويحسّن مهاراتي في التركيز.» وعقّب أحد الطلاّب أيضًا بالقول: «إنّ تعلّم اللغة هو عملية تطوير ذاتيّ.»

ويشير تقييمٌ أوليّ لهذه التعقيبات إلى أنّ المتعلّمين يبدون واعين إلى أنّ لهذه الوسيلة التعليميّة قدرة هائلة على دعم التعلّم. إنّ الأسباب التي أيّدت التعلّم عبر الإنترنت تخطّت إلى حدّ بعيد تلك التي جاءت ضدّه، ولا داعي للحديث عن العوائق التي ذكرها الطلاّب التي تتعلّق بشكل أساسيّ بافتقارهم إلى الكفاءة في استراتيجيّات التعلّم الذاتيّ وإلى عدم فعاليّة التكنولوجيا؛ وهي البنية التحتيّة نفسها التي يُفترَض أن تدعم عمليّة التعلّم برمّته.

3. صعوبات متعلّمي اللغة في الجامعة الافتراضية السوريّة

حاول 317 طالبًا في اللغة الإنكليزيّة في الجامعة الافتراضية السوريّة الإجابة عن الاستبيان، الذي أُعطي الطلاّب وفقًا له لائحة من البيانات المُكيَّفة عن هيرد (Hurd, 2000) وطُلِبَ منهم أن يعطوا تغذية راجعة تتعلّق بعناصر التعلّم عن بُعد التي تسبّبت لهم بصعوبات. وكانت الأجوبة بشكل أسئلة متعدّدة الخيارات على مقياس ليكرت الخماسيّ (بدءًا من «أوافق بشدّة» وصولاً إلى «لا أوافق بشدّة»). النتائج مبينة في الجدول 1.

الجدول 1: الصعوبات في التعلّم الافتراضي للغة

البيان أو التصريح	موافق (%)
1. أستغرق في الدراسة وقتًا أطول من المتوقّع	83 (1)
2. أستصعب تذكّر المفردات الجديدة	67 (2)
3. فُرَص ضئيلة لممارسة اللغة الأجنبية مع الآخرين	65 (3)
4. أجد أنّه من الصعب أن أقيِّم تقدّمي	59 (4)
5. أشعر بأنّ كلّ المواد تسحقني	59 (5)
6. تثبط عزيمتي بسهولة إذا لم أفهم أمرًا ما أو إذا حصلتُ على علامة متدنّية أو إذا واجهتُ مشكلة تقنيّة	47 (6)
7. يتطلّب الأمر درجة عالية من الانضباط الذاتيّ	41 (7)
8. أجد أنّه من الصعب أن أركّز بمفردي/أشرد بسهولة	37 (8)
9. من الصعب الوصول إلى جهاز كومبيوتر في مراكز النفاذ telecenters التابعة للجامعة	36 (9)
10. أشعر أنّي أتقدّم بوتيرة أبطأ من الآخرين	32 (10)
11. لا أحبّ طلب المساعدة	20 (11)

(يمثّل الرقم الوارد بين قوسين الترتيب التسلسليّ للأهمية).

بدا أنّ عامل الوقت هو مصدر القلق الأكبر لدى طلاّب الجامعة الافتراضية السوريّة. فقد قال 83% من طلاّب اللغة الإنكليزيّة في الجامعة إنّ التعلّم عبر الإنترنت يستغرق وقتًا أطول مِن المتوقّع. ولا ينبغي أن تكون نتيجة البحث هذه مفاجئة إذا ما علمنا أنّ 72% من المتعلّمين في الجامعة هم طلاّب عاملون. ومن هنا يبدو أنّ الوقت هو العدوّ الأكبر للمتعلّمين في الجامعة الافتراضية السوريّة. وينعكس ذلك أيضًا في مشكلتهم الأبديّة في عدم قدرتهم على الالتزام بالمواعيد المحدّدة لتسليم الواجبات الخطيّة. ويدعو ذلك إلى درجة أكبر من تعريف الطلاّب المحتملين عبر تدريبهم على «إدارة الوقت»، قبل المباشرة بالمقرّرات عن بُعد.

وكانت المشكلة الثانية من حيث الأهمية التي أشار إليها طلاّب الجامعة الافتراضية السوريّة «استصعاب تذكّر المفردات الجديدة» فقد اختار ذلك 67% من الطلاّب. وبما أنّ اللغة العربيّة تعود إلى أصول مختلفة عن الإنكليزيّة، فقد يشرح ذلك الصعوبة التي يلقاها المتعلّمون هنا. غير أنّه لم يتمّ

إرشاد المتعلّمين على الأرجح ليستخدموا خرائط ذهنيّة ومُساعِدات للتذكّر، الخ... التي من شأنها أن تساعدهم على حفظ المفردات الجديدة. من هنا تبرز الحاجة إلى تعليم الطلاب كيفيّة استخدام استراتيجيات التعلّم.

الصعوبة الثالثة التي أشار إليها طلاّب الجامعة الافتراضية السوريّة تتضمن «فُرَصًا ضئيلة للممارسة مع الآخرين» ، فقد اختار ذلك 65% من الطلاّب. وقد يعود ذلك إلى أنّه خلال التدريس عبر الإنترنت وبسبب الضغط على الشبكة، يكون الطلاّب في معظم الوقت مستمعين بدلاً من متكلّمين. فهم يتواصلون بشكل أساسيّ مع مدرّسهم أو أقرانهم عبر الإنترنت من خلال رسائل مكتوبة، لكنّهم نادرًا ما يتكلّمون. وقد تمّ التعبير عن هذا القلق أيضًا في الأسئلة المفتوحة حيثُ تذمّر الطلاّب من عدم قدرتهم على التحادث مع المدرّسين ومع أقرانهم. وتتعلّق هذه المشكلة بنوعيّة خدمات الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات الموجودة وتختلف كثيرًا وفقًا لنقطة الاتصال access point التي يدخل منها المستخدِم إلى الموقع. وفضلاً عن ذلك، وجد ما يفوق ثلث الطلاّب الذين شملهم المسح (36%) أنّه من الصعب الوصول إلى جهاز كومبيوتر في مراكز النفاذ. ويعود هذا النقص في الموارد إلى نموّ الجامعة السريع في حين أنّ الموارد لا تزداد بالوتيرة نفسها لازدياد عدد الطلاّب. وتحتاج الجامعة إلى أخذ ذلك بعين الاعتبار في خطّتها الاستراتيجية.

أمّا الصعوبة الرابعة التي واجهها طلاّب اللغة الإنكليزيّة في الجامعة الافتراضية السوريّة فكانت «أجد أنّه من الصعب أن أقيّم تقدّمي» (59%). ويشير ذلك إلى أنّ حوالي 60% من المتعلّمين لم يطوّروا بعد مهارات ما وراء المعرفة (metacognitive skills) في التقييم الذاتيّ. فإنّ الاستقلاليّة في التعلّم يُشار إليها بقدرة المتعلّم على تخطيط تقدّمه الخاص وعلى تقييمه ومراقبته لذاته. وإذا كان المتعلّمون يواجهون صعوبات هنا فهم على الأرجح غير ناضجين على صعيد مهارات ما وراء المعرفة. وقد يكون أحد التفسيرات لذلك أنّ متعلّمي الجامعة الافتراضية السوريّة يأتون من ثقافة تعليميّة يخضع فيها التقييم بالكامل للمدرّس ونادرًا ما طُلِبَ إليهم أن يؤدّوا أيّ شكل من أشكال التقييم لأنفسهم أو لأقرانهم. وبشكل مماثل، شعر أكثر من ثلث طلاّب الجامعة الافتراضية السوريّة (32%) أنّهم «يتقدّمون بوتيرة أبطأ من الآخرين». وقد يكون مردّ ذلك مجدّدًا إلى السبب نفسه المذكور أعلاه وإلى أنّه لم يتمّ تدريب المتعلّمين على التفكير ذاتيًّا وعلى تقييم أنفسهم. ويستدعي ذلك الحاجة إلى إعطاء المتعلّمين عن بُعد فُرَصًا أكبر للتفكير الذاتي ولتعلّم كيفيّة تقييم مواطن قوّتهم ومواطن ضعفهم. فقد يساعدهم ذلك على أن يصبحوا متعلّمين مستقلّين بدرجة أكبر.

وكان مصدر الصعوبة الخامس بالنسبة إلى متعلّمي الجامعة الافتراضية السوريّة «أشعر بأنّ المقدار الهائل من المواد يسحقني». فقد اختار ذلك 59% من الطلاّب. فمع مواد الشبكة العنكبوتية وروابط الإنترنت التي تُعطى كموارد مع كلّ جلسة تقريبًا، يجد طلاّب الجامعة الافتراضية على الأرجح أنّه يصعب عليهم تدبّر الأمر. وقد يكون أحد الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة انحدار الطلاّب من ثقافة كان فيها كِتاب المقرّر الأساسيّ المصدر المرجعيّ الرئيسيّ. وقد يكون الشعورُ بالضياع سبب آخر تولّده موارد الشبكة المعلوماتيّة العالميّة إذا لم يتمّ إرشاد المتعلّمين بشكل ملائم. وهنا ثمّة حاجة إلى مزيد من التعلّم الفرديّ حيثُ يتمّ إرشاد الطلاّب بشكل ملائم ويُعطَوا الاختيار في تحديد وتيرتهم ليعملوا بقدر احتياجاتهم على مواد إضافيّة، ويكون ذلك وفقًا على أساليبهم التعلّميّة الخاصة، وحاجاتهم وأفضليّاتهم الشخصيّة.

وقال حوالي 50% من طلاّب الجامعة الافتراضية السوريّة الذين شاركوا في المسح أنّ «عزيمتهم تثبط بسهولة إذا لم يفهموا أمرًا ما أو إذا ما حصلوا على علامة متدنّية أو إذا ما واجهوا مشكلة تقنيّة». ولا ينبغي أن تكون هذه النتيجة غير متوقّعة بما أنّ الطلاّب ينحدرون من ثقافة تعليميّة يمثّلون فيها دور المتلقّي السلبيّ للمعرفة، وتشكّل فيها العلامة غاية بحدّ ذاتها. وقد تكون هذه المشكلة متعلّقة أيضًا بافتقار الطلاّب إلى الثقة بالنفس أو إلى الخبرة في استخدام التكنولوجيا، فتؤثّر بالتالي بشكل غير مباشر على اندفاع المتعلّمين. ويُشير ذلك إلى الحاجة إلى المزيد من التدريبات التي من شأنها أن تزيد من اندفاع المتعلّمين الذاتي، كالتعلّم من خلال إجراء بحوث حول المواضيع بدلاً من الحفظ غيبًا وحشو الذهن بالمعلومات.

وحلّت في المرتبة السابعة صعوبة «تطلّب درجة عالية من الانضباط الذاتيّ» مع اختيار 41% من الطلاّب لهذا المؤشر. وتُشير هذه النتيجة مجدّدًا إلى وجود مشكلة في مهارات ما وراء المعرفة في التعلّم لدى الطلاّب. وبالتالي يجد بعض الطلاّب صعوبة في إدارة تعلّمهم الخاص وفي التحكّم به. وبشكل مشابه، يجد 37% من الطلاّب «صعوبة في التركيز بمفردهم أو يشردون بسهولة». وقد يكون سبب استصعاب الطلاّب التركيز عند العمل بمفردهم ناجم عن الخلفيّة التعليميّة التي أتوا منها حيث يتمّ معظم التعلّم في قاعة تدريس مع معلّم يدير كلّ العمليّة ويتحكّم بها. ومجدّدًا، عندما يتمّ تدريب المتعلّمين على كيفيّة استخدام استراتيجيّات التعلّم الذاتيّ والإدارة الذاتيّة، سيشعرون أنّهم يتحكّمون بشكل أفضل بعمليّة التعلّم وسيكونون قادرين على ضبط أنفسهم بشكل أفضل.

لم يظهر أنّ طلاّب الجامعة الافتراضية السوريّة يعانون مشاكل كثيرة في «طلب المساعدة»، بوجود 20% فقط من الطلاّب الذين لا يطلبون المساعدة. وقد حلّت هذه الصعوبة في النهاية على الأرجح، لأنّه في هذه الطريقة التعليميّة يكون الطلاّب على اتّصال بمدرّسيهم أو أقرانهم إمّا بشكل متزامن خلال الجلسات المباشرة وإمّا بشكل غير متزامن عبر البريد الإلكترونيّ، ومن هنا يمكنهم طلب المساعدة عندما تواجههم أيّة مشكلة. إضافة إلى ذلك، فإنّ الأداة اللاشخصيّة التي تزوّد بها التكنولوجيا تسهّل على الطلاّب طلب المساعدة. يتضح ذلك في غزارة نسخ البريد الإلكترونيّ المرسلة حيثُ يستفسر الطلاّب مدرّسيهم أو أقرانهم حول مسائل متعلّقة بدراساتهم وواجباتهم. إنّ وسيلة الدعم هذه جديرة بالثناء من حيث أنّها تزوّد المتعلّمين بدعم اجتماعيّ ونفسيّ كبيرين، وتساعدهم على تطوير استراتيجيّات التعلّم الاجتماعية – العاطفيّة. غير أنّه بوسع المدرّسين أن يستثمروا هذه الأداة بشكل إضافيّ لتشجيع العمل عبر الشبكة والتعلّم ضمن مجموعة.

ومع أنّه يُفترَض في هذه الأداة التعليميّة الافتراضية المدعومة بالتكنولوجيا أنّ تقدّم للطلاب نظام دعم يؤمن درجة عالية من المساعدة ممّا في أشكال أخرى من التعلّم عن بُعد، فقد كانت نسبة الطلاّب الذين يواجهون مشاكل في الجامعة الافتراضية السوريّة مرتفعة على نحو خاص في أغلب الصعوبات التي أوردتها هيرد (Hurd, 2000) في لائحتها. تتعلّق معظم مشاكل طلاّب الجامعة الافتراضية السوريّة بعمليّة التعلّم وبالاستقلالية. وتتضمّن هذه المشاكل ضبط النفس لدى المتعلّمين، والتقييم الذاتي، والتركيز، وإدارة الوقت، وإيجاد فُرَص لممارسة اللغة الأجنبيّة، وتذكّر المفردات. وإنّ تعليلاً ممكنًا لذلك ورد في هيرد وزايو (Hurd and Xiao, 2006) حيثُ يثبتان أنّ المشاركة الحيوية وتحمّل المتعلّم مسؤوليّة تعلّمه الخاص مليئان بالصعوبات ويشكّلان مفهومًا غريبًا تمامًا على المتعلّمين الذين لم يتلقّوا التنشئة في أنظمة أو ثقافات تشجّع على التعلّم النشيط.

4. أنظمة دعم المتعلّمين في الجامعة الافتراضية السوريّة

إنّ نوعيّة الدعم المقدَّم إلى المتعلّمين هو علامة على فعاليّة النظام في تزويد المتعلّمين بالدعم الذي يحتاجون إليه ليحقّقوا النواتج المقصودة للتعلّم.

وفي هذه البيئة الافتراضية، يحصل طلاّب اللغة الإنكليزيّة على الدعم من عدة مصادر التي غالبًا ما تتقاطع فيما بينها. سيتمّ فيما يلي استقصاء خمس فئات من أنظمة دعم المتعلّمين: أنظمة دعم قسم تكنولوجيا المعلومات، ومراكز النفاذ (مختبرات كومبيوتر)، وتدريس الطلبة، ومواد التعلّم، ودعم الأقران.

أ. دعم قسم تكنولوجيا المعلومات

مع أداة تعلّميّة تعتمد على التكنولوجيا، يكون الدعم المقدم من قسم تكنولوجيا المعلومات أساسيًّا. فهو يقدّم إلى هيئة التدريس والمتعلّمين معًا التكنولوجيا التي يحتاجون إليها في التعليم، والتعلّم، والتواصل. أحد أشكال الدعم الذي تقدّمه الجامعة الافتراضية السوريّة هو نظام المعلومات عبر الإنترنت المعروف بنظام معلومات الطلاّب الذكيّ (Intelligent Student Information System-ISIS). وقد صَمّم هذا النظام خبراءُ تكنولوجيا المعلومات المحليّون في الجامعة الافتراضية السوريّة لتلبية حاجات الطلاّب وهيئة الموظفين، من إداريّين وأكاديميّين. ومنذ إدخاله في العام 2006، اعتُبِرَ إنجازًا وقد ساعد في الواقع على تغيير وجه الجامعة الافتراضية السوريّة. واستخدمته الجامعة كنافذة يستطيع المدرّسون والطلاّب من خلالها الوصول إلى كلّ ما يحتاجونه من معلومات حول البرنامج والمقرّرات، والإعلانات، وروزنامة الفصل، ومواعيد الصفوف، والجلسات المسجّلة، والجداول الزمنيّة للامتحانات، ونتائج الامتحانات، والتقارير الخ...

يتمّ أيضًا استخدام برامج مثل نظام إدارة التعلّم (learning management system-LMS)، ونظام إدارة التقييم (assessment management system-AMS)، ونظام العرض على الشبكة العنكبوتية (Web Demo) ، الخ... بهدف تسهيل التعلّم والتقييم، لكنّ المشكلة تكمن في أنّ لدى بعض الطلاّب خبرة ضئيلة في استخدام التكنولوجيا، حتّى في أداء بعض العمليّات الأساسيّة للغاية في مجال تكنولوجيا المعلومات. ويقدّم فريق دعم الجامعة الافتراضية السوريّة لكلّ الطلاّب قبل بداية كلّ فصل جلسات تدريبيّة على تكنولوجيا المعلومات تكون اختياريّة وقصيرة. إن كون هذه الجلسات التدريبيّة اختياريّة أمرٌ يترك الكثير من الطلاّب من دون معرفة كافية بكيفيّة الوصول إلى هذه البرامج. من هنا يؤول بهم الأمر إلى المعاناة ليتوصّلوا إلى فهم كلّ المتطلّبات التكنولوجيّة أثناء محاولتهم تدبّر أمر محتوى المقرّر. ولو أصبح التدرب إلى أساسيات تكنولوجيا المعلومات شرطًا أساسيًّا لانضمام الطلاّب إلى مقرّرات اللغة، لساعدهم ذلك على تناول دراساتهم بمزيد من الثقة وبدرجة أقلّ من القلق.

ب. مراكز النفاذ (مختبرات كومبيوتر)

منذ أن تأسّست الجامعة الافتراضية السوريّة، هدفت في الأصل إلى تزويد مدرّسيها ومتعلّميها على كلّ الأراضي السوريّة وفي بعض البلدان العربيّة أيضًا بمراكز نفاذ (مختبرات كومبيوتر) مُجَهَّزة بالكامل بأجهزة كومبيوتر، وبالاتصال السريع بالإنترنت، وبفريق دعم تكنولوجيا المعلومات ليساعد على حلّ المشاكل التقنيّة. وهذا ما كانت الحال عليه حتى وقت قريب، كانت مختبرات كهذه متوفّرة ليستخدمها الطلاّب على كلّ الأراضي السوريّة على مدى 12 ساعة يوميًّا. وكان يُؤمَل من هذه البادرة الكريمة أن تعزّز التعلّم خصوصًا بالنسبة إلى الطلاّب الذين لا يمكنهم الوصول إلى هذا الشكل من التعلّم المدعوم

تكنولوجيًّا لأسباب اجتماعيّة أو اقتصاديّة أو جغرافيّة. يستخدم متعلّمو الجامعة الافتراضية السوريّة أمكنة مراكز النفاذ التابعة للجامعة لأسباب مختلفة: ليحضروا جلسات مباشرة أو مسجَّلة، ويحمّلوا مواد التعلّم والواجبات، ويرفعوا المشاريع والواجبات المكتوبة، ويرسلوا البريد الإلكترونيّ ويتلقّوه في تواصلهم مع المدرّسين والأقران، ويراجعوا الإعلانات، ويقدّموا الامتحانات، ويحصلوا على نتائج الامتحانات ويقدّموا العرائض الخ... تتمتّع مراكز النفاذ هذه بميزة أخرى أيضًا. فهي تساعد بطرق شتّى على كسر جدران العزل التي تميّز عمومًا التعلّم عن بُعد. ففي هذه المراكز، يلتقي الطلاّب عادةً بمتعلّمين آخرين ويشكّل ذلك وقتًا مناسبًا ليناقشوا دراساتهم وواجباتهم وامتحاناتهم أو أيّ أمور أخرى تسبّب لهم القلق والهمّ. فهي تمنحهم الإحساس بـ«حرم الجامعة»، مِمّا يساعدهم اجتماعيًّا ونفسيًّا، فضلاً عن أنّه يعزّز استراتيجيّات تعلّمهم الاجتماعية والعاطفيّة.

مع تزايد عدد الطلاّب المُسَجَّلين في الجامعة الافتراضية السوريّة، ازداد الطلب على مراكز النفاذ. وازدادت على المدرّسين والطلاّب صعوبة إيجاد جهاز كومبيوتر للعمل عليه. بالطبع تختلف هذه المسألة بين منطقة وأخرى. غير أنّ الطلاّب حاليًّا يُنصَحون بمحاولة دخول الموقع من خارج الجامعة. وليس ذلك ما خطّطت له الجامعة في الأساس، لكنّ نموّها السريع المقرون بزيادة غير كافية في الموارد ترك أثره على هذه الخدمة التي يثمنها الطلاّب عالياً، خصوصًا متعلّمو اللغات.

الجدول 2: التغذية الراجعة من الطلاّب حول نوعيّة نظام دعم تكنولوجيا المعلومات

البيان أو التصريح	موافق (%)
إنّ فريق دعم تكنولوجيا المعلومات متعاون.	52%
إنّ الاتّصال بالإنترنت جيّد في معظم الأوقات.	35%
إنّ نوعيّة الجلسات المسجّلة جيّدة.	52%
إنّ نظام توصيل المحتوى فعّال.	65%
يتضمّن نظام المعلومات الطلاّبية الذكيّ كلّ المعلومات التي يحتاجها الطالب.	47%
إنّ عرض جلسات الدرس على الشبكة العنكبوتية (Web Demo) فعّال.	53%
إنّ أجهزة الكومبيوتر المتوفّرة في مراكز النفاذ telecenters كافية.	26%

في المسح الذي أُجرِيَ على 317 طالب، بيّنت التغذية الراجعة المأخوذة من الطلاب بشأن درجة رضاهم عن خدمات الدعم التقنيّة في الجامعة الافتراضية السوريّة أنّهم يواجهون مشاكل تقنيّة (أنظر الجدول 2). وإنّ شكوى مشتركة تقدّم بها مدرّسو الطلبة والمتعلّمون تتعلّق بالانقطاعات المتكرّرة للاتّصال بالإنترنت، وتعطّل الجلسات المباشرة. وإنّ 35% من الطلاّب فقط رأوا أنّ الاتصال بالإنترنت كان جيّدًا في معظم الأوقات. وهذا يتوقّف بالطبع على المنطقة التي يدخل منها الطالب أو المدرّس إلى الموقع. وغالبًا ما تؤدّي هذه المشكلة إلى إحباط الطرفين معًا: المدرّسين والمتعلّمين. وإنّ النقص في عدد أجهزة الكومبيوتر المتوفّرة للطلاّب في مراكز النفاذ يشكّل أيضًا مدعاةً أخرى للقلق بالنسبة إلى الطلاّب. فإنّ 26% من الطلاّب فقط رأوا أنّ أجهزة الكومبيوتر المتوفّرة كافية. ويتوقّف ذلك مجدّدًا على المنطقة التي يدخل منها الطالب إلى الموقع. وفيما يتعلّق بفعاليّة البرامج الأخرى

التي يستخدمها الطلاّب ليصلوا إلى الجلسات المباشرة والمُسَجَّلة، والامتحانات وأنظمة التعلّم، جاء تصنيف الطلاّب بحوالي 50%. وقد يكون سبب شعور كل طالب من أصل اثنين بأنّ البرامج على موقع الجامعة على الإنترنت لم تكن نافعة كما يجب يرجع إلى أنّه لم يتمّ إعداد الطلاّب جيّدًا على المستوى التقنيّ بشأن كيفيّة الوصول إلى هذه البرامج. وبشكل مشابه، ما يقارب الـ 50% من المتعلّمين شعروا أنّ فريق الدعم لم يكن مساعدًا بما يكفي. وإنّ هذا كلّه يؤكد على الحاجة إلى تدريب الطلاّب على الاستخدام الملائم للتكنولوجيا، فضلاً عن تحديث البنية التحتيّة لتكنولوجيا المعلومات في الجامعة وتعزيزها.

من هنا يتضح أنّ البنية التحتيّة لتكنولوجيا المعلومات في الجامعة الافتراضية السوريّة تتعرّض أكثر فأكثر للضغوط، مجدّدًا بسبب الازدياد الكثيف في عدد المستخدمين. إنّ ذلك يؤثّر بالطبع على نوعيّة التعليم والتعلّم. ويشكّل مصدر إحباط للطلاب والمدرّسين في كلّ المقرّرات وبشكل خاص في مقرّرات اللغة الإنكليزيّة لأنّ «اللغة هي تواصل» على حدّ قول الطلاب. وإنّ براي وآخرين (Bray et al, 2007) أوضحوا أنّ التكنولوجيا بذاتها يمكن أن تشكّل عائقًا هامًّا لجهود التعليم عن بُعد. «ففي محيط قاعة التدريس التقليديّة، تكون البدائل موجودة إذا لم تعمل التكنولوجيا. غير أنّه في حالة التعليم عن بُعد، إذا فشلت التكنولوجيا، فإنّ المقرّر يتوقّف كما ينقطع الطلاّب وهيئة التدريس الواحد عن الآخر... ولا ينقطع إلقاء الدرس وحسب، بل أيضًا يواجه الطلاّب العزل عن المدرّس وعن بعضهم بعضا في الصفوف المتزامنة بشكل خاصّ» (Bray et al, 2007). ومن هنا، تكون التكنولوجيا الموثوقة ودعم تكنولوجيا المعلومات الموثوق مسائل حاسمة في أداة التعليم هذه.

ج. الدروس/ الجلسات التدريبية (Tutorials)

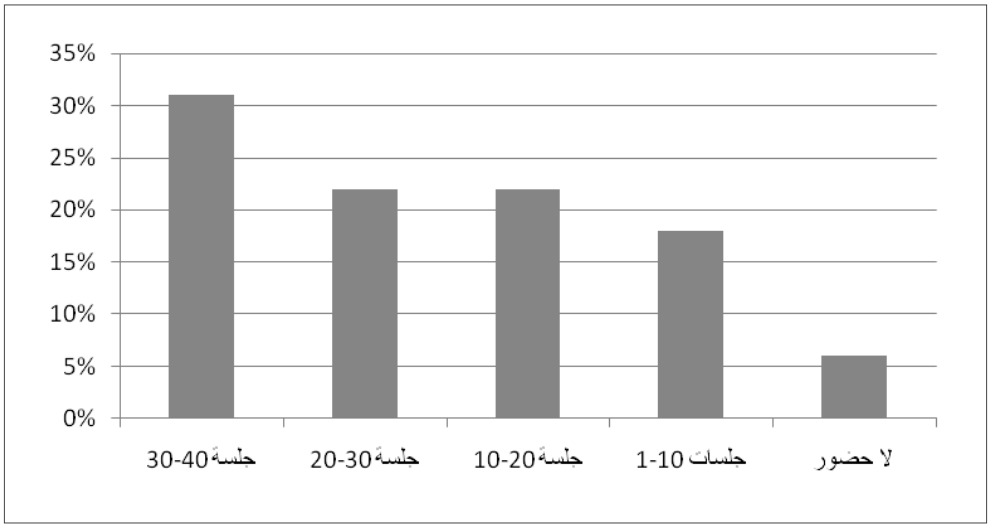
إنّ وسيلة أخرى قد تكون الأهم في الدعم الدائم للمتعلّم في الجامعة الافتراضية السوريّة هي تدريس اللغة الافتراضي، حيثُ يلتقي المدرّسون والمتعلّمون ثلاث مرّات كلّ أسبوع في جلسات تدوم ساعة ونصف الساعة (حوالي 42 جلسة في المقرّر، 60 ساعة في الفصل). وفي ما يتعلّق بنوعيّة هذا التدريس، تشير التغذية الراجعة لـ 317 طالبًا إلى أنّه في هذا التدريس يكون المدرّسون داعمين إلى حدّ بعيد (أنظر الجدول 3). يتضح هذا في استخدامهم الفعّال لمختلف وسائل الاتصال (85%)، وبتزويدهم المتعلّمين بنشاطات إضافيّة عن المنهاج الدراسيّ لتعزيز تعلّمهم (80%)، وبجهوزيّتهم للإجابة عن أيّ سؤال (86%)، وبتزويدهم المتعلّمين بالتغذية الراجعة على الواجبات المكتوبة (72%)، وبتعريف المتعلّمين في مستهلّ كلّ فصل على كل متطلبات الدراسة (70%). فيما يتعلّق بدرجة تنظيم المدرّسين، فإنّ 81% من الطلاّب الذين شملهم المسح رأوا أنّ مدرّسيهم كانوا منظّمين بشكل جيّد. ولا ينبغي أن يكون ذلك مفاجئًا إذ إنّ المدرّسين معتادون على دورهم التقليديّ كمخطّطين، ومنظّمين ومُلقين لمواد المقرّر، وينبغي أن يكونوا منظّمين بدرجة عالية لينجزوا ذلك في جدول زمني مضغوط. غير أنّ 40% من الطلاّب الذين شملهم المسح رأوا أنّ عدد جلسات التدريس غير كافٍ. ومع أنّ دعم المدرّسين هو مطلب من مطالب ضمان الجودة، لا يبدو أنّ مدرّسي اللغة عن بُعد في الجامعة الافتراضية السوريّة يعملون على مساعدة متعلّميهم على استخدام استراتيجيّات ما وراء المعرفة للتخطيط لتعلّمهم الخاص؛ فهي استراتيجيّات يمكنها أن تساعد المتعلّمين في سيرهم نحو التعلّم المستقلّ بدرجة أكبر.

الجدول 3: التغذية الراجعة من الطلاّب حول نوعيّة الدروس/ الجلسات التدريبية ودعم الأقران

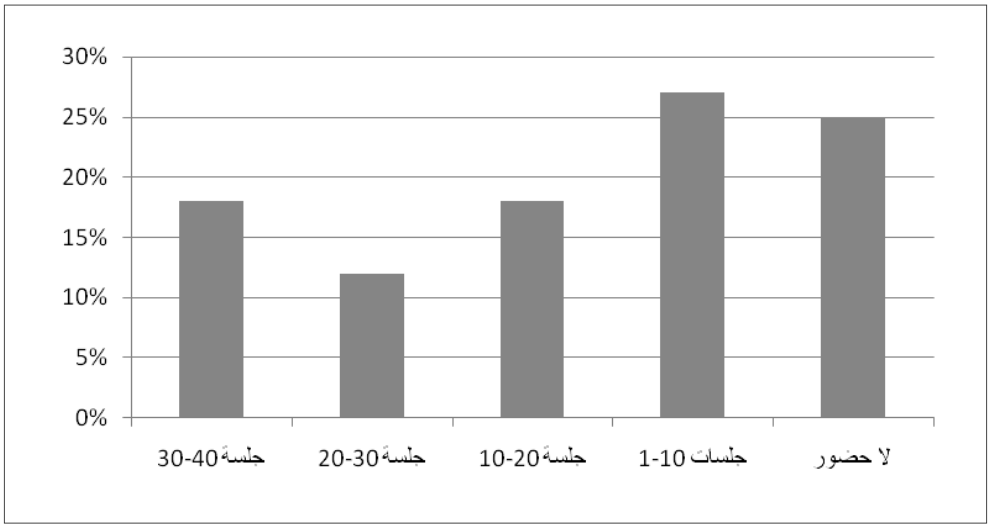
البيان أو التصريح	موافق (%)
يستخدِم المدرّسون بفعاليّة البريد الإلكترونيّ وطُرُقًا أخرى للتواصل.	85%
بعد الجلسات المباشرة، يرسل إلينا المدرّسون ملفّات ووثائق وروابط إضافيّة عبر الشبكة العنكبوتية كمواد تكميليّة بهدف مساعدتنا على تعزيز ما نتعلّمه.	80%
من الممكن دومًا الرجوع إلى المدرّسين للاستفسار.	86%
أحصل على دعم كافٍ من المدرّس لأقوم بواجباتي ومشروعي.	72%
إنّ المدرّس حَسَنُ التنظيم.	81%
إنّ عدد جلسات التدريس كافٍ.	62%
إنّ مواد المقرّر مُنَظَّمة بدرجةٍ عالية.	59%
كان التعريف في مستهلّ الفصل مساعِدًا.	70%
أقوم بالتواصل مع أقراني خارج الجلسات المباشرة عبر البريد الإلكترونيّ، ولوحات الدردشة، الخ...	43%

وفي ما يتعلّق بمعدّل حضور متعلّمي اللغة، بيّن المسح الذي شمل 317 طالبًا أنّ 6% فقط من طلاّب اللغة لم يحضروا أيّا من الجلسات المتزامنة، و 18% حضروا من جلسة إلى 10 جلسات، و 22% حضروا من 10 إلى 20 جلسة، و 22% حضروا من 20 إلى 30 جلسة، و31% حضروا من 30 إلى 40 جلسة (أنظر الرسم البيانيّ 3). إنّ هذه الأرقام مرتفعة على نحو ملفت باعتبار أنّ الحضور بنسبة 30% فقط (أي حوالي 10 جلسات) مطلوب في الجامعة وأنّه لدى أكثر من 70% من الطلاّب عمل بالإضافة إلى المقررات الأخرى التي عليهم حضورها (بشكل متزامن أو غير متزامن). ومن هنا، يبدو أن حضور الجلسات مهمّ بالنسبة إلى متعلّمي اللغة في الجامعة الافتراضية السوريّة. قد يشرح ذلك ما شعر به نحو 62% من الطلاّب في أن عدد جلسات التدريس (42 في الفصل) كان كافيًا. من جهة أخرى، كانت الأرقام متدنّية أكثر بالنسبة إلى الجلسات غير المتزامنة. فإنّ 25% من الطلاّب لم يحضروا إطلاقًا أيّا من الجلسات المسجّلة و30% منهم حضروا من جلسة إلى 10 جلسات مسجّلة، و18% من الطلاّب استمعوا إلى 10-20 جلسة من الجلسات المسجّلة، و12% حضروا من 20 إلى 30 جلسة، و18% فقط حضروا من 30 إلى 40 جلسة (أنظر الرسم البيانيّ 4). يمكن أن تشير نتائج البحث هذه إلى أنّ الطلاّب يفضّلون الجلسات المباشرة على الجلسات المسجّلة على ما يبدو. وقد يكون السبب الكامن وراء ذلك أنّ الجلسات المباشرة تحاكي قاعة التدريس التقليديّة أكثر أو قد يرجع ذلك إلى النوعيّة الرديئة لبعض الجلسات المسجّلة. وإنّ حوالى 50% من متعلّمي اللغة في الجامعة الافتراضية السوريّة رأوا أنّ نوعيّة الجلسات المسجّلة لم تكن جيّدة كما ينبغي. فيبدو مجدّدًا أنّ التكنولوجيا غير الموثوق بها تقف في طريق التعلّم المَرِن.

الرسم البيانيّ 3: النسبة المئويّة للحضور المتزامن



الرسم البيانيّ 4: النسبة المئويّة للحضور غير المتزامن



د. المادة التعليمية

وفقًا لهوك وهيرد (Hauck and Hurd, 2005)، تلعب المادة التعليمية في تعلّم اللغة عن بُعد دورًا مركزيًّا أشبه ما يكون بالنطق بالدروس. إنها الرابط بين المعلّم والمتعلّم وهي تتّصف بمعالم مميِّزة. فهي مُنظَّمَة ضمن أهداف وغايات ونواتج تعلميّة صريحة. وتتضمّن نشاطات تزوّد بالممارسة وتشجّع على التفكير. وتُقَدَّم نشاطات كهذه بتسلسل مع الكثير من العناية للتزويد بتقدُّم ثابت وضمان التنوّع

في النوع والمهارة والتركيز على القواعد/الأسلوب. وبهدف مساعدة الطلاّب على تطوير وعيهم الذاتي وتشجيعهم على التعلّم المستقلّ، ترد أقسام استراتيجيّات التعلّم كجزء لا يتجزّأ من مواد المقرّر، ومن هنا تنعكس مقاربة غير مباشرة ومدرجَة ضمن سياق التدريب على الاستراتيجيّات. «إنّ الهدف هو تحويل تركيز التحكّم تدريجيًّا من المعلّم إلى المتعلّم وتعزيز ثقة المتعلّمين بالمشاركة بشكل ناشط في تعلّمهم الذاتي » (Hauck and Hurd, 2005).

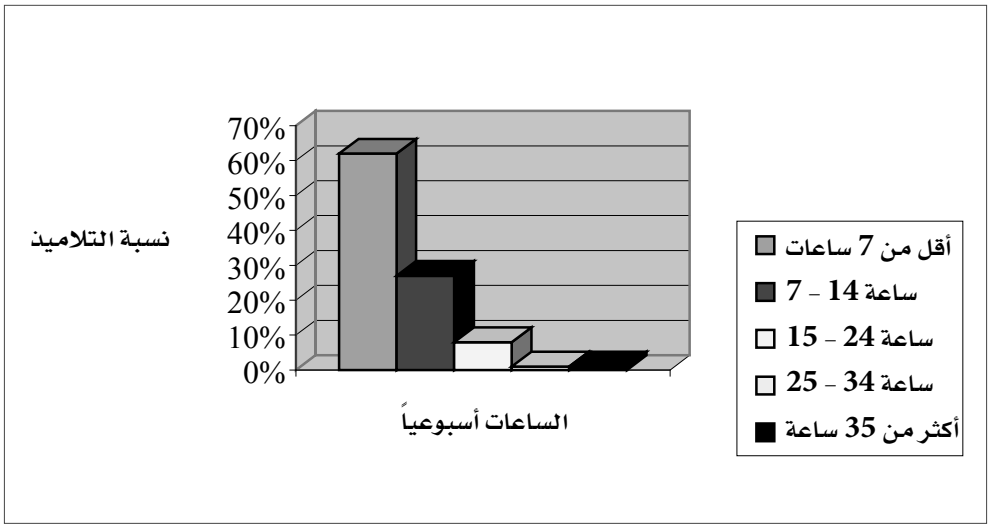
تزوّد الجامعة الافتراضية السوريّة المادة التعليمية لمقررات اللغة الإنكليزيّة من خلال برنامج أوروبيّ على خط الإنترنت المباشر *(Netlanguages)* الذي صُمِّمَ خصّيصًا لمقرّرات تعلّم اللغة عن بُعد. وهو برنامج تفاعليّ يتألّف من خمسة مستويات بدءًا من المستوى الأول للمبتدئين وصولاً إلى المستوى المتقدّم. ويتألّف كلّ مستوى من 10 وحدات ينبغي تغطيتها ضمن فترة فصل واحد. ولكلّ من هذه المستويات، يحظى الطلاّب بفرصة لقاء مدرّسيهم إمّا بشكل متزامن وإمّا بشكل غير متزامن على مدى 60 ساعة في الفصل (التدريس لمدة ساعة ونصف الساعة 3 مرّات في الأسبوع).

إنّ محتويات المقرّر محدّدة مسبقًا بالكامل. كما أنّ وتيرة تقديم مواد المقرّر هي أيضًا مشروطة بطول الفصل، الذي يصبح أقصر مع نموّ الجامعة نظراً لأنّ الامتحانات تستغرق وقتًا أطول كلّ فصل (تجري الامتحانات في مراكز النفاذ ذاتها التي يحضر فيها الطلاّب الجلسات، ومن هنا تتوقّف الدروس عندما يتمّ إجراء الامتحانات). إنّ وتيرة تقديم المقرّر، ومواعيد الامتحانات في منتصف الفصل وفي نهايته، والمواعيد النهائيّة لتقديم الواجبات والمشاريع هي ثابتة. ويحظى الطلاّب بمرونة ضئيلة، هذا إن حظوا بها، في نمط تعليمي يدّعي المرونة. فلا مجال أمامهم ليبدوا رأيهم في تخطيط المقرّرات أو في اختيار مواد تعلّمهم، ناهيك بممارسة شكل من أشكال التفكير، أو تقييم الذات أو الأقران. ويعرّف ليتل (Little, 2002) المتعلّمين المستقلّين بأنّهم المتعلّمون الذين «يفهمون هدف برنامجهم التعلّميّ، ويقبلون بشكل صريح بالمسؤوليّة عن تعلّمهم، ويشاركون في وضع الغايات، ويأخذون المبادرات في التخطيط للتعلّم وتنفيذه، ويراجعون تعلّمهم ويقيّمون فعاليّته بانتظام». غير أنّ ذلك كلّه يخضع لـ«استعداد المعلّمين لتسليم مسؤوليّاتهم» (Candy,1991; Little,1995). ويحذّر بارنيت (Barnett, 1993) من أنّ «الاتصال الذاتيّ عمومًا وتطبيقات الكومبيوتر خصوصًا، يمكن أن تقع بسهولة إمّا في فخّ ترك المتعلّمين بمفردهم أكثر ممّا ينبغي، فتسحقهم المعلومات والموارد، وإمّا في فخّ توجيههم أكثر ممّا ينبغي، من خلال نقل طُرُق قاعات التدريس ذات الإجراءات المُتَّبَعَة بشكل جامد إلى أنظمة المؤسسة وبرامجها». ويبدو أنّ هذا الفخّ الأخير يعبّر عن حال الجامعة الافتراضية السوريّة، فالمدرّسون يوجّهون الطلاّب أكثر ممّا ينبغي فضلاً عن أنّهم ينقلون ممارسات قاعة التدريس إلى البيئة الافتراضية. ويتابع بارنيت قائلا إنّ «أيًّا من البديلين ليس مستحبًّا، لأنّه ليس بوسع المتعلّمين أن يكونوا مستقلّين إلاّ إذا كانت لديهم القدرة على القيام باختيارات ذات معنى» (Barnett, 1993). ومع قدوم أغلبيّة مدرّسي اللغة الإنكليزيّة في الجامعة الافتراضية السوريّة من خلفيّة تعليميّة لم يختبروا فيها بأنفسهم «التحوّل إلى الاستقلالية» في تعلّمهم الخاص، فإن علينا أن نشكّ في مدى وعيهم قيمة التعلّم المستقلّ ووقعه على طلاّبهم. وقد لا يكون المدرّسون مستعدّين لكلّ من دعم وتطوير صنع القرار والتعلّم المستقلّ لدى طلاّبهم. تقترح وايت (White, 2003) أنّه لتحقيق الاستقلالية، يجب على مقاربات التعلّم أن تساعد المتعلّمين على التحكّم بتعلّمهم من خلال التطوير الصريح لاستراتيجيّات ما وراء المعرفة المبنيّة على التفكير النقديّ، ومن خلال العمل على مشاركة

المتعلّمين في اختيار فُرَص التعلّم التي تعني لهم شخصيًّا والوصول إليها (White, 2003). ولا يبدو بالتالي أنّ استقلاليّة المتعلّم هي في طليعة جدول أعمال المدرّس، وإنّ سبب ذلك يمكن أن يكون «أنّ كلّ أشكال «التحوّل إلى الاستقلاليّة» تهدّد هياكل القوة لدى الثقافات التعليميّة» (Little, 2002). يتطلّب ذلك من هيئة التدريس أن تغيّر في الواقع وجهة نظرها وممارستها لتنشّط الإيديولوجيّة الجديدة وتنشرها «... لا يُرَجَّح أن تكون التكنولوجيا أو الاستراتيجيّات الأخرى كافية وحدها لتعيد بشكل هام تشكيل نموذج التعليم الحاليّ. فمن دون تغيير جذريّ وصريح لوجهة النظر والممارسة، ليس أمام المحاضِرين العاملين بدوام كامل ولا المحاضرين المنضمّين إليهم متّسع من الفُرَص لحشد إيديولوجيا تعليميّة بديلة عن تلك السائدة ونشرها بنجاح.» (Peters, 2004)

فيما يخص الوقت الذي يمضيه المتعلّمون على الشبكة العنكبوتية للتعلّم الذاتي، فإنّ نتائج البحث لسوء الحظّ لم تأتِ كما كنّا نتوقّع (أنظر الرسم البيانيّ 5). فإنّ أكثر من 60% من الطلاّب الـ317 الذين شملهم المسح يمضون أقلّ من 7 ساعات في الأسبوع على استخدام الشبكة العنكبوتية لتعلّم الإنكليزيّة. وإنّ 27% منهم يمضون بين 7 و14 ساعة أسبوعيًّا على التعلّم من الشبكة العنكبوتية و1% فقط من الطلاّب يمضون ما يفوق الـ 35 ساعة في الأسبوع على الدراسة الذاتيّة. قد يشير هذا النقص في الحوافز للدراسة الذاتيّة إلى أنّ الطلاّب يرزحون تحت عبء كمية أعمال المقرّر المطلوبة منهم بالإضافة إلى مسؤوليّاتهم الأخرى. وقد يشير ذلك أيضًا إلى أنّه لم يتمّ إرشاد المتعلّمين جيّدًا حول كيفيّة استكمال معرفتهم من موارد مفيدة على الشبكة العنكبوتية.

رسم بيانيّ 5: النسبة المئويّة للساعات الأسبوعيّة التي يمضيها الطلاّب في استخدام الشبكة العنكبوتية للدراسة الذاتيّة



ج. دعم الأقران

يبيّن المسح الذي شمل 177 طالبًا أنّ 7% فقط من طلاّب اللغة الإنكليزيّة في الجامعة الافتراضية السوريّة ليس لهم أيّ أصدقاء، في حين أنّه لكلّ طالب في هذه الجامعة ما يقارب الـ 10 أصدقاء وسطيًّا. وإنّ 43% من الطلاّب الـ317 الذين شملهم الجزء الأول من المسح قالوا إنهّم يتواصلون مع أقرانهم عبر البريد الإلكترونيّ، ولوحات الدردشة والهواتف الجوالة (أنظر الجدول 3). ومن هنا، مع أنّ الطلاّب منتشرون جغرافيًّا على كلّ الأراضي السوريّة وفي أجزاء كثيرة من العالم، فإنّهم يبقون على اتّصال بعضهم ببعض إلكترونيًّا بشكل أساسيّ. وبيّنت الأسئلة المفتوحة أنّ معظم الاتصالات بين المتعلّمين تتمّ عندما يعملون على واجباتهم، أو مشاريعهم، أو امتحاناتهم. ويشير ذلك إلى أنّ الطلاّب يقدّمون الدعم المعنويّ والأكاديميّ بعضهم لبعض. يعتبر هذا مؤشرا إيجابيّا يستطيع المدرّسون الاعتماد عليه بغية تحسين استراتيجيّات التعلّم الاجتماعية–العاطفيّة لدى طلاّبهم. في الوقت الراهن، يبدو أنّ التعلّم ضمن مجموعات أمر نادر الحدوث، أقلّه في مقرّرات اللغة الإنكليزيّة. ووفقًا للنظرية البنائيّة الإجتماعيّة، يُعتَبَر التعلّمُ عمليّةً اجتماعيّة ناشطة يبني فيها الأفراد المعرفة بشكل ناشط ضمن البيئة الاجتماعية (Vygotsky, 1978).

رابعًا: خلاصة

إنّ تحليل أنظمة الدعم هو إحدى الطُّرُق للنظر في فعاليّة أنظمة التعليم. وفي هذه الدراسة، عند ربط النظريّة بالتطبيق، أوجزت الكاتبة ملاحظات الطلاّب ومواقفهم من أنظمة الدعم المتوفّرة لمتعلّمي اللغة الإنكليزيّة في الجامعة الافتراضية السوريّة. وبشكل غير قابل للنكران، تقدّم الجامعة الافتراضية السوريّة إلى متعلّمي اللغة فيها أشكالاً مختلفة من الدعم لمحاكاة الصفوف التي يتمّ فيها التعليم وجهًا لوجه ولتزوّد متعلّميها بالإحساس «بحرم الجامعة». وتتضمّن هذه الأشكال البنية التحتيّة وخدمات تكنولوجيا المعلومات، ومواد المقرّرات، وتدريس الطلبة، ودعم الأقران. في الوقت الذي لا يوجد فيه شكّ فيما يتعلّق بالكمون الهائل للتعلم التي يقدمه نظام الدعم الحاليّ، فإنه من الواجب أن تُولى عناية خاصة حتى لا تضرّر نوعيّة التعليم أو المرونة اللتان تشكّلان سمة مميّزة للتعليم عن بُعد، خلال المجاهدة لقبول المزيد من الطلاّب. تشير نتائج البحث الرئيسيّة إلى أنّه لا يتمّ إرشاد المتعلّمين بشكل ملائم لتعلّم الإستراتيجيّات التي تعزّز الاستقلالية، وهو تَعَلُّمٌ أصبح دليلا على المزايا العامة المتوقّعة من أيّ خرّيج جامعيّ، تعتمده هيئة ضمان الجودة البريطانيّة. يستدعي ذلك العملَ على المستويين التكنولوجيّ والتربويّ معًا. يمكن تعميم توصيات كهذه على مؤسسات عربيّة أخرى للتعليم العالي، غير تقليديّة أو ممزوجة (تمزج بين التعليم الإلكترونيّ والتعليم التقليديّ). فعلى المستوى التكنولوجيّ، يمكن تعزيز التعلّم من خلال توسيع البنية التحتيّة والخدمات التكنولوجيّة لتلائم النموّ السريع والحاجات في جامعات نامية كهذه. وعلى المستوى التربويّ، ثمّة حاجة إلى تحقيق الحدّ الأقصى من الاستقلالية من خلال تعليم مهارات التعلّم إلى جانب مهارات اللغة. ويمكن إنجاز ذلك من خلال إدخال تغيير جذريّ على وجهة نظر المدرّسين وممارستهم في التعليم، بهدف دمج المقاربات البنائيّة الاجتماعية التي تستعمل التعلّم الموجَّه ذاتيًّا والتعلّم التعاونيّ ضمن مجموعات معًا. ومن شأن استثمار الوسائط المتعدّدة في مواقع الشبكات الاجتماعية وفي التعلّم ضمن مجموعات أن يعزّز أيضًا استراتيجيّات التعلّم الاجتماعية – العاطفيّة لدى الطلاّب.

شكر وتقدير

ساعد على إنجاز هذا البحث الكثير من الطلاّب ومن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الافتراضية السوريّة. وإنّ الكاتبة ممتنّة للأفراد التالي ذكرهم: كلّ طلاّب اللغة الإنكليزيّة في الجامعة الافتراضية السوريّة الذين ملأوا الاستبيانات؛ وكلّ مدرّسي اللغة الإنكليزيّة الذين شجّعوا طلاّبهم على المشاركة في الاستبيانات؛ والدكتور رامز حاج إسلام مدير برنامج تكنولوجيا المعلومات في الجامعة الافتراضية السوريّة، الذي مكّنتني مساعدته من تقديم الاستبيانات على الإنترنت، فضلاً عن حفظ المعطيات ونتائج البحث وتحليلها؛ والسيّد عمر دهنة، مدير قسم عمليّات تكنولوجيا المعلومات، الذي تلطّف وأدخل الاستبيانات في الإنترنت وساعد بصبر على تقديمها.

وتعبّر الكاتبة أيضًا عن امتنانها لرئيس الجامعة الافتراضية السوريّة، البروفسور رياض الداوودي، الذي جعل هذا البحث ممكنًا من خلال إرشاده ورؤيته واستعداده لاستكشاف آفاق جديدة.

المراجع

Barnett L. (1993). Teacher off: computer technology, guidance and self-access. *System 21* (3). 295 - 304.

Bray, N. J., Harris, M. S., Major, C. (2007). New verse or the same old chorus?: Looking holistically at distance education research. *Research in Higher Education*. 48(7). 889 - 908

Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning* San Francisco: Jossey-Bass.

Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System* 23 (2), 195–205.

Dillon, C. L., Gunawardena, C. N., Parker, R. (1992). Learner support: The critical link in distance education. *Distance Education* 13 (1), 29 - 45

Hauck, M. and Hurd, S. (2005). Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts. *EURODL: European Journal of Open, Distance and E-Learning*. II

Hodgson, V.E. (1986). The interrelationship between support and learning materials. *Programmed Learning and Educational Technology* 23(1), 56 - 61.

Hurd, S. (2000). Distance language learners and learner support: beliefs, difficulties and use of strategies. *Links and Letters* 7, 61 - 80.

Hurd, S and J. Xiao (2006). Open and distance language learning at the Shantou Radio and TV University, China, and the Open University, United Kingdom: a cross-cultural perspective. *Open Learning* 21 (3), 205 - 219

Keegan, D. (1993). *Theoretical principle of distance education*. London Routledge.

Little, D. (2002). Learner autonomy and second/foreign language learning. Retrieved January 2009, from *The guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies*: http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409

Little, D. (1995) Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System* 23 (2), 175–82.

Murphy, L. (2008). Supporting learner autonomy: Developing practice through the production of course for distance learners of French, German and Spanish. *Language Teaching Research* 12 (1), 83 - 102

Peters, M. (2004). The Wisconsin connection: the development of distance education at the Open University. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*. 19(3). 303 — 309

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2002). *Academic standards: languages and related studies*. London: QAA.

Rae, M. (1989). Successful distance learners: Some New Zealand correspondence school strategies. In A. Tait (Ed.) Proceedings from *Interaction and independence: Student support in distance education and open learning*. Cambridge, England: Downing College.

Railton, D. & Watson, P. (2005). Teaching autonomy: 'reading groups' and the development of autonomous learning practices. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 182–193.

Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open Learning*, 15 (3), 287–299.

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Edited by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. Cambridge, MA: Harvard University Press.

White, C. (1994). Language learning strategy research in distance education: The yoked subject technique. *Research in Distance Education* 3, 10–20.

White, C. J. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge

University Press.

White, C. (2005). Contribution of Distance Education to the Development of Individual Learners. *Distance Education*. 26 (2), 165–181