الجامعة اللبنانية

كليّة التربية

مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في عمليّة التعلّم من بعد لدى تلاميذ الصّفّ التّاسع من مرحلة التّعليم الأساسي
(الضاحية الجنوبية لمدينة بيروت نموذجاً)

رسالة أُعدّت لنيل شهادة الماستر البحثي في اختصاص الإرشاد المدرسي

إعداد

كوثر محمّد السّيّد

إشراف

د. نانسي الموسوي

بيروت 2020-2021

الملخّص:

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن مستوى مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في عمليّة التعلّم من بعد، وأثر هذه المهارات على التّحصيل الدّراسي للتلاميذ، والكشف عن المعوقات التّي أثّرت على تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في عمليّة التعلّم من بعد. تمّ اعتماد المنهج الوصفي التّحليلي وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من ١٣٦ تلميذاً في الصّفّ التّاسع من مرحلة التّعليم الأساسي في عدد من المدارس الخاصّة في ضاحية بيروت الجنوبيّة. تمّ تطبيق مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً على العيّنة بالإضافة إلى إجراء مقابلات نصف موجّهة مع عشرة تلاميذ. خلصت النّتائج إلى أنّ عمليّة التّعليم من بعد قد ساهمت في تنمية مهارات التّلاميذ كما بيّنت النتائج أنّ ارتفاع مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً يساهم في ارتفاع التحصيل الدراسي. إضافةً إلى أنّه قد تبيّن وجود معوّقات كالمشاكل اللوجستية التي أثّرت على تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً للتلاميذ.

مصطلحات الدّراسة: التعلّم الموجّه ذاتيّاً، مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً، التعلّم من بعد، متعلّمي الصّفّ التّاسع.

Abstract:

This study aims to reveal self-directed learning skills level during the distance learning process, the impact of those skills on the academic achievement of the students, as well as the impediments that hindered the development of self-directed learning skills of the students during distance learning. For this study, the descriptive analytical method was adopted and the sample consisted of 136 students enrolled in grade nine at some of the South Suburb's private schools. The self-directed learning skills' scale was implemented in addition to interviews with ten students. The results of the study revealed that distance learning augmented the students' self-directed learning skills, self-directed learning skills were found to affect the academic achievement, and the existence of obstacles such as logistical hindrances have played a role in the disinclination of the elevation of each student's self-directed learning skills.

Key words: Self-directed learning, Self-directed learning skills, Distance learning, Grade nine students.

إهداء

أهدي هذا العمل إلى أمّي وأبي، إخوتي، زوجي وأولادي الذين لا أقدر على شكرهم لما قدّموه لي من دعم ولما تحمّلوه طيلة فترة البحث والذين لم أكن لأصل لما أنا عليه اليوم من دونهم. فألفُ شكرٍ لكم.
كما أهدي هذا العمل إلى روح عمّي وزميلي المرحوم المربّي طارق السّيّد الذي لطالما كان القدوة والسند والرّفيق. لروحك منّي كلّ الحبّ والسّلام والاشتياق.

الشكر والتّقدير

أتقدّم بالشّكر الجزيل بعد إتمام هذه الدّراسة من أستاذتي الفاضلة الدكتورة نانسي الموسوي على الإشراف والدّعم والعطاء العظيم التي تفضّلت عليّ فيه طوال فترة متابعة هذه الرسالة البحثيّة كي تظهر بهذه الصورة النّهائية.

كما أتقدّم بالشكر من لجنة المناقشة الدكتور طوني جريج والدكتورة مريم رعد على ملاحظاتهم القيّمة التي أضافت قيمةً لهذا العمل.

كما أشكر إدارة المدارس وتلاميذ الصّفّ التّاسع وذويهم على تعاونهم من أجل إتمام هذه الدّراسة سائلةً المولى عزّ وجلّ دوام التوفيق والنّجاح والتألّق للجميع.

كوثر محمد السّيّد

فهرست المحتويات

الملخّص: **2**

ABSTRACT **3**

إهداء **4**

الشكر والتّقدير **5**

الفصل الأول: المقدمة **9**

أوّلًا: المقدّمة 10

ثانياً: الإشكالية 11

ثالثاً: الأسئلة 12

رابعاً: الفرضيات 12

خامساً: الأهداف 13

سادساً: الأهمّيّة 13

سابعاً: حدود الدّراسة 13

ثامناً: المصطلحات والمفاهيم 14

خاتمة الفصل 16

الفصل الثاني: الإطار النظري **17**

التمهيد 18

أوّلاً: مرحلة المراهقة 18

1- المراهقة: التعريف والمفهوم 18

مراحل المراهقة: 21

2- الصّفّ التّاسع - واقع المرحلة وتحديات الدّراسة 23

2.1 خصائص المراهق في مرحلته الأولى 23

2.2 حاجات المراهق 24

3- المراهق اللبناني - واقعه وتحديات الدّراسة 27

ثانياً: عمليّة التعلّم والتّعليم 29

1- التّعليم التّقليدي.....29
1.1 تعريف التّعليم التقليدي.....29
1.2 طريقة التّعليم التقليديّة، تاريخها وتطوّرها.....30
1.3 عيوب الطريقة التقليدية في التّعليم.....30
2 -التعلّم والتّعليم من بعد 31
2.1 تعريف التّعليم من بعد: 31
2.2 ركائز التّعليم من بعد.....33
2.3 نماذج التعلّم من بعد.....33
2.4 الأهداف المرجوّة من عمليّة التّعليم من بعد:.....34
2.5 دور الكوادر الإدارية التربوية في عمليّة التّعليم من بعد: 35
2.6 الخصائص الواجب توافرها لدى المعلّمين من بعد: 35
2.7 التّلميذ والبيئة المخصصة له في التّعليم من بعد 41
2.8 التحدّيات المتعلقة بالتّعليم من بعد: 41
3- مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في عمليّة التعلّم من بعد 43
3.1 التعلّم الموجّه ذاتيّاً:.....43
4- مقاييس التعلّم الموجّه ذاتيّاً.....50
5- نموذج مفاهيمي للتعرف على التعلّم الموجّه ذاتيّاً في عمليّة التعلّم من بعد.....51
5.1 السمات الشخصية Personal attributes.....52
5.2 العمليات Processes.....53
5.3 سياق التعلّم Context.....53
5.4 السمات الشخصية للتعلم الموجّه ذاتيّاً في السياق الفضائي online context 54
5.5 إيجابيات التعلّم الموجّه ذاتيّاً.....55
5.6 تحديات التعلّم الموجّه ذاتيّاً:.....56
6- التّحصيل الدّراسي: 57
7- الدراسات السابقة.....58

8- التعقيب على الدراسات السابقة 64
خاتمة 65
الفصل الثالث: منهجية البحث 66
التمهيد 67
منهج البحث 67
المجتمع والعيّنة 67
الأخلاقيات 69
الأدوات 69
1) مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً 69
خاتمة 75
الفصل الرابع: عرض النتائج 76
مقدمة الفصل 77
نتائج فقرات ومحاور مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً 78
أ- نتائج الأبعاد 78
ب- نتائج الفقرات 79
نتائج المقابلات 86
خاتمة 87
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والخلاصات والتوصيات 89
تمهيد 90
مناقشة النتائج 90
خاتمة 96
التوصيات 96
قائمة المراجع 98
الملاحق 112

الفصل الأول:
المقدمة

أوّلًا: المقدّمة

تبدأ عمليّة التعلّم منذ الولادة وتستمر مدى الحياة وهي التغيّر الذي يطرأ على سلوك الكائن الحي ويكسبه سلوكاً وخبرةً جديدة، أو حتى التخلّي عن سلوك معيّن أو التعديل فيه من أجل التكيّف مع البيئة والمواقف التي يواجهها في حياته. وتتزايد أهمية التربية والتّعليم عاماً بعد عام لدورها الأساسي في حياة الأفراد خصوصاً مع تزايد التحديات والعقبات والأحداث المتسارعة والمستجدّة التي تعصف بعالمنا.

ولطالما سعت المؤسسات التربوية إلى توظيف كافة الاستراتيجيات والوسائل التّعليمية المتنوعة من أجل النهوض بالعمليّة التّعليمية إلى أفضل حال، من خلال مواكبتها التطوّر لا سيّما الإلكتروني والتكنولوجي وسعيها إلى إدماجه في العمليّة التّعليمية.

مع نهاية العام 2019، بدأت أزمة انتشار وباء COVID-19 ، المعروف باسم فيروس كورونا تلوح في الأفق وتنذر بحالة طوارئ عالمية. وقد انعكست آثاره المدمّرة على كل جوانب الحياة كالعلاقات الاجتماعية، والعجلة الاقتصادية، والعمل. ولم يسلم التّعليم بطبيعة الحال من خطورة هذه الآثار. فقد أوضحت المديرة العامة لليونيسكو "*Audrey Azoulay*" أنه لم يسبق للعالم أن شهد هذا الحدّ من الاضطراب في مجال التّعليم (الدهشان، 2020). فبسبب الوباء، اضطرت المؤسسات التّعليمية في 107 بلدان إغلاق أبوابها كلّياً مما أثّر على 862 مليون تلميذ حول العالم في مرحلة التّعليم المدرسي بحسب أبو مغلي وشعيب (Abu Moghli & Shuayb, 2020). استجابةً لهذا الحدث الطارئ، لجأت المدارس إلى اعتماد التّعليم من بعد كونه الوسيلة الوحيدة لاستكمال العمليّة التّعليمية. وبما أنّ الجائحة فرضت نفسها من غير سابق إنذار، فقد جعلت العمليّة التّعليمية تنازع في سبيل النجاح، وخصوصا في لبنان بسبب عدم جهوزية مناهجنا التّعليمية لنظام التعلّم من بعد. غير أن قناوي (2020) أعرب عن أنّ تجلّيات أزمة كورونا ستعمل إلى تغيير نظرة العالم التقليدية إلى التّعليم بحيث سيصبح التّلميذ هو من يقود عمليّة التعلّم.

مما لا شك فيه أنّ لكلّ مرحلةٍ تعليمية تحدّياتها في هذا الوضع الاستثنائي. فكما تحتاج مرحلة رياض الأطفال مثلاً إلى الكثير من الجهد من قبل المعلّمين والأهل لأنها أول مرحلة تعليم منظّم يكتسب فيها التّلاميذ المهارات والمعارف اللازمة للبدء بالتّعليم المدرسي، يحتاج تلاميذ الشهادات الرسمية، أي الصّفّ التّاسع الأساسي والصّفّ الثالث الثانوي، إلى المتابعة الدقيقة من أجل اجتياز الامتحانات الرسمية بنجاح. ولصف التّاسع الأساسي خصوصية كونه أوّل شهادة رسمية يحصل عليها التّلميذ. بسبب هذه الخصوصية قد يتولّد عند التّلميذ قلق الامتحان لأجل كثافة المنهج التّعليمي والضغط النفسي الممارس من قبل الأهل والمعلّمين على حدّ سواء. وفي ظلّ أزمة كورونا ولجوء المدارس إلى نظام التّعليم من بعد،

قد يتزايد قلق الامتحان والضغوطات على التّلميذ جرّاء اعتياده على التعلّم التقليدي الحضوري في الصّفّ. إذًا، من هذا المنطلق بات من الضروري التركيز على عادات الدرس لدى التّلاميذ ومساعدتهم في اكتساب عادات الدرس السليمة للتخفيف من هذا القلق ومساعدتهم في النجاح. ولعلّ الوقت قد حان لنستفيد من جائحة الوباء ونعمل على تعزيز التعلّم الموجّه ذاتيّاً من خلال اكتساب التّلاميذ لمهارات هذا التعلّم.

وقد أكّدت مختلف نظريات التعلّم أنّ التعلّم مسألة فردية ومنهم غرو (Grow, 1991)، صاحب أحد النماذج المفسّرة للتعلّم الموجّه ذاتيّاً، الذي اعتبر أنّ الهدف من العمليّة التّعليمية هو إنتاج تلميذ موجّه ذاتيّاً، أي تلميذ لمدى الحياة. وقد اتجهت الأنظار إلى التعلّم الموجّه ذاتيّاً كونه أحد الوسائل التي تساهم في جعل التّلميذ نشطاً في إعادة هيكلة المادّة التّعليمية، وبناء المعارف فيها، وربطها بمعارفه السابقة. الأمر الذي يجعل البنية المعرفية لديه أكثر ثباتاً (العتيبي، 2015). ويتميّز التّلميذ الموجّه ذاتيّاً بمهارات مختلفة بحسب الباحثين ومنهم ويليمسون (Williamson, 2007) التي ذكرت أنّ التّلميذ الموجّه ذاتيّاً يمتلك خمس مهارات وهي: مهارة الوعي بالذات، ومهارة استخدام استراتيجيات التعلّم، ومهارة تطبيق أنشطة التعلّم، ومهارة التقييم، ومهارة العلاقات الشخصية مع الأخرين.

لذلك هناك حاجة ماسّة للبحث في مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في ظلّ عمليّة التعلّم من بعد لدى تلاميذ الصّفّ التّاسع الأساسي من أجل الاستفادة منه في تنمية هذه المهارات كي يستطيع التّلاميذ اجتياز هذا الوضع المستجدّ بنجاح والوصول إلى الهدف المرجوّ من العمليّة التّعليمية؛ إنتاج متعلّم مدى الحياة.

ثانياً: الإشكالية

في ظلّ تفشي وباء فيروس كورونا COVID-19، اضطرّت المؤسسات التّعليمية المختلفة إلى التعامل مع هذا الحدث الذي فرض تغييراً طارئاً وعطّل الممارسة التقليدية في العمليّة التّعليمية أي حضور التّلاميذ والمعلّمين إلى الصّفّ الدراسيّ والتفاعل المباشر بينهم. من هنا، بدأت المؤسسات التّعليمية، تفاديًا لتعطيل عمليّة التعلّم، بالبحث عن البديل من الحضور الفعلي إلى المدارس وتمّ اللجوء إلى "التعلّم من بعد". وعلى الرغم من أنّ "التعلّم من بعد" ليس نهجاً حديثاً في العمليّة التّعليمية، إلّا أنّه أصبح الخيار البديل في شتّى أنحاء العالم بعد تعليق الحضور الفعلي كونه السبيل الوحيد من أجل استكمال العام الدراسي.

لقد لمست الباحثة، بعد متابعة عمليّة التعلّم من بعد في العام الدراسي 2019-2020 والعام الحالي في عدد من المدارس، امتعاضاً وإرباكا بين المؤسسات التّعليمية من جهة، وبين الأهل والتّلاميذ من جهة أخرى. خصوصاً تلاميذ الصّفّ التّاسع الأساسي حيث تعتبر شهادة البريفيه مصيريّة للتلميذ والأهل

والمدرسة كونها أوّل شهادة رسميّة يحصل عليها التّلميذ. وقد كشفت الأزمة المستجدّة عدم جهوزيّة بعض هؤلاء التّلاميذ إلى الانتقال لهذا المنهج في التعلّم من بعد بسبب اعتيادهم على التّعليم الحضوري في الصّفّ واعتماد بعض المعلّمين للأسلوب التقليدي في التّعليم القائم على المعلّم كملقّن ومصدر أساسي للمعلومة. من هذا المنطلق، ارتأت الباحثة أهمّيّة طرح موضوع التعلّم الموجّه ذاتيّاً في هذا الوضع المستجدّ لما فيه ضرورة من أجل استكمال العمليّة التعلّمية بطريقة تساعد التّلاميذ في تعلّم مهارات تسهم في تحسين تعلّمهم، الأمر الذي يفتح آفاق التعلّم لديهم مدى الحياة. وقد تعمّدت الباحثة اختيار الصّفّ التّاسع لأهميّته في تقرير مصير التّلميذ. فقد أثبتت الدراسات أنّ الامتحان الرسمي يسبب الخوف والقلق لدى بعض التّلاميذ ومن أسباب هذا القلق ضعف مهارات التعلّم السليم أي عدم امتلاك التّلميذ لمهارات التعلّم الذاتي (الشواش، 2020). وبالتالي، فإنّ تلاميذ الصّفّ التّاسع يحتاجون إلى تكوين مهارات التعلّم الذّاتي التي بدورها تساهم في إنجاح العمليّة التعلّمية في ظلّ غياب المعلّم مباشرة مع التّلميذ وتزايد القلق المترافق مع أزمة كورونا.

تتمحور الإشكالية، إذًا، حول مدى مساهمة عمليّة التعلّم من بعد في تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لدى تلاميذ الصّفّ التّاسع من التّعليم الأساسي.

ثالثاً: الأسئلة

سنحاول من خلال هذه الدّراسة الإجابة عن الأسئلة التّالية:

1. إلى أي مدى يسهم التعلّم من بعد في تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لدى تلاميذ صفّ التّاسع من مرحلة التّعليم الأساسي؟
2. كيف تؤثّر مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في التحصيل الدراسي لتلاميذ صفّ التّاسع من التّعليم الأساسي خلال عمليّة التعلّم من بعد؟
3. ما هي المعوقات التي تحول دون تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لدى تلاميذ صفّ التّاسع من مرحلة التّعليم الأساسي؟

رابعاً: الفرضيات

انطلقنا في دراستنا من الفرضيات التالية:

- الفرضية الأولى: يُسهم التعلّم من بعد في تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لدى تلاميذ الصّفّ التّاسع من مرحلة التّعليم الأساسي.
- الفرضية الثانية: تسهم مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في رفع مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ صفّ التّاسع من التّعليم الأساسي خلال عمليّة التعلّم من بعد.
- الفرضية الثالثة: تؤثر عدة معوقات سلباً على تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لدى تلاميذ الصّفّ التّاسع من مرحلة التّعليم الأساسي.

خامساً: الأهداف

تهدف هذه الدّراسة الى:

- الكشف عن مستوى مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في ظلّ عمليّة التعلّم من بعد للتلاميذ.
- الكشف عن العلاقة بين مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً والتحصيل الدّراسي.
- تحديد المعوقات التي تحول دون تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً.

سادساً: الأهمّيّة

تكمن أهمّيّة هذه الدّراسة في الآتي:

- يمكن الاستفادة منها في تطوير برنامج إرشادي يسهم في تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً.
- يمكن الاستفادة منها في وضع برامج تدريبيّة للمعلّمين بهدف تنمية مهارات التعلّم الذاتي لدى تلامذتهم.
- يمكن من خلالها تقديم معرفة علميّة جديدة حول مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في ظلّ عمليّة التعلّم من بعد بسبب أزمة كورونا.
- توضيح حاجة تلاميذ الصّفّ التّاسع لمهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في سبيل نجاحهم في ظلّ الوضع التّعليمي الاستثنائي.

سابعاً: حدود الدّراسة

تمحورت حدود هذه الدّراسة في الآتي:

- الحدود المكانية: أحدى عشر مدرسة خاصّة غير مجّانية في ضاحية بيروت الجنوبيّة.

- الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2020-2021.
- الحدود الموضوعيّة: مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً.
- الحدود البشرية: معلّمي وتلاميذ الصّفّ التّاسع من مرحلة التّعليم الأساسي.

ثامناً: المصطلحات والمفاهيم

تستند الدّراسة الحالية إلى التعريفات الآتية للمفاهيم والمصطلحات:

أ- التعلّم الموجّه ذاتيّاً:

- لغوياً: يُعرّف التعلّم في معجم المعاني بأنّه تحصيل المعرفة بالأمور. أي اكتسب، عرف، وأتقن.
- اصطلاحاً: يعرّف نولز (Knowles, 1975) التعلّم الموجّه ذاتيّاً بأنّه العمليّة التي يقوم بها الفرد بتحديد احتياجاته التّعليمية، بنفسه أو بمعاونة الآخرين، وتحديد أهداف التعلّم لديه، واختيار وتبنّي استراتيجيات التعلّم المناسبة له، وتقييم مخرجات التعلّم التي حصل فيها.
- يعرّفه الرشيدي(2018) بأنّه مجموعة النشاطات التي يبذلها الفرد بصورة مقصودة وواعية، نابعةً من ذاته، بهدف تغيير سلوكه وتحقيق مستوىً أفضل من النموّ والارتقاء.
- كما يعرّفه الحجايا والسعودي (2013) بأنّه التعلّم الناتج عن تعليم الفرد نفسه بنفسه، مدفوعاً برغبة ذاتية في التعلّم، من خلال مروره بمواقف تعليمية متنوّعة من أجل اكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة.

من خلال التعريفات المذكورة أعلاه، يمكن القول بأنّ التعلّم الموجّه ذاتيّاً هو سلوك واعٍ ومقصود يقوم به الفرد من أجل تعليم نفسه بنفسه، وتعليم نفسه كيفيّة التعلّم من خلال مروره بمواقف تعليمية تكسبه مهاراتٍ وسلوكاً جديداً، يقوم من خلاله التّلميذ بتحديد أهدافه التّعليمية وتنظيمها، والسعي بالبحث عنها باستخدام شتّى الوسائل المتاحة أمامه، وتقييم مخرجات عمليّة التعلّم لديه.

ب- مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً:

- لغوياً: تعرّف المهارة في اللغة بأنّها الحذق في الشيء والأداء المتقن له والإحاطة به من كل جوانبه والإجادة التامة له (عبد الله، د.ت، 54).
- اصطلاحاً: تعرّف ويليمسون (Williamson, 2007) مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً بأنّها المهارات والكفايات اللازمة للتلميذ، والتي تسهم بأن يكون مسؤولاً عن تخطيط، وتنفيذ، وتقييم

عمله، وتوظيف مهاراته بالعمل مستقلّاً أو بمساعدة الآخرين، من أجل تحقيق أهداف التعلّم المحدّدة مسبقاً وتنمية التعلّم المستقلّ.

- كما يعرّفه الزبون (2015) بأنّه النشاط التّعليمي الذي يقوم به التّلميذ مدفوعاً برغبة ذاتية واقتناعه بهدف تنمية إمكانياته واستعداداته وقدراته مستجيبًا بذلك لميوله وحاجاته واهتماماته لتحقيق تنمية شخصيته وتكاملها عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته الذاتية.

ومن خلال التعريفات الواردة أعلاه، يمكن استخلاص بأنّ مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً هي تلك الكفايات التي ينبغي أن يكتسب منها التّلميذ قدرته على تحديد أهدافه، والتخطيط لها، والسعي لتحقيقها باستخدام مختلف الوسائل المتاحة، وتقييم عمله وتطويره. إذ أنّ هذه المهارات تساهم في الوصول إلى الهدف المرجوّ ألا وهو التعلّم الموجّه ذاتيّاً.

أمّا إجرائياً، فتعرّف مهارات التعلّم الذاتي بأنّها الدرجة التي يحصل عليها التّلميذ عند إجابته على فقرات مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لالديز وترهان (Ayyildiz & Tarhan, 2015) للتقييم الذاتي لمهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً المترجم من قبل الباحثة.

ت- التعلّم من بعد:

- اصطلاحاً: يعرّف الزبون (2020) التعلّم من بعد بأنّه نظام تعليمي قائم على أساس إيصال المادّة التّعليمية إلى الطلبة باستخدام الوسائط الإلكترونية المتنوعة في حين يكون المعلّم والتّلميذ منفصلين.
- كما يُعرّف التعلّم من بعد بأنّه عمليّة انتقال المعرفة إلى التّلميذ إلى منزله بدلاً من انتقال التّلميذ إلى المؤسسة التّعليمية. ويقوم التعلّم من بعد بنقل المعرفة والمهارات والمواد التّعليمية إلى التّلميذ باستخدام الوسائط والأساليب المختلفة. ويكون المعلّم والتّلميذ بعيدين ومنفصلين. تستخدم فيه التكنولوجيا لملأ الفجوة بين الطرفين (اليونيسكو، 2020)

يمكن تعريف التعلّم من بعد إجرائيّاً على أنّه الخيار التّعليمي الذي لجأت إليه المدارس بعد أزمة تفشي وباء كورونا (COVID-19) بسبب إغلاقها لأبوابها وتعذّر حضور المعلّمين والتّلاميذ إلى المدرسة حيث تتم متابعة العمليّة التّعليمية التعلّمية من خلال منصات الإلكترونية وتعليم متزامن أو غير متزامن عبر شبكة الإنترنت والتلفزيون الرسمي لصفوف الشهادات الرسمية كصف التّاسع الأساسي.

ث- تلاميذ الصّفّ التّاسع من مرحلة التّعليم الأساسي:

تُعرّف مناهج التّعليم العام وأهدافها في الجريدة الرّسميّة للعام 1997 الصّادرة عن وزارة التربية الوطنية والشباب والرّياضة المراحل التّعليمية في التّعليم النظامي الأكاديمي وتقسّمها الى ثلاث مراحل: المرحلة الابتدائيّة، المرحلة المتوسّطة، والمرحلة الثانوية. اذ تمتدّ المرحلة المتوسّطة على مدّة ثلاث سنوات ويدخلها من أتمّ الاثنا عشر عاماً. يكون التّلميذ قد اجتاز المرحلة الابتدائيّة وتنتهي هذه المرحلة بالشهادة المتوسّطة. فتلاميذ الصّفّ التّاسع الأساسي اذاً هم من تلاميذ المرحلة المتوسّطة الذين يخضعون في نهاية العام الدّراسي لامتحان الشهادة المتوسّطة أو ما يعرف باسم شهادة "البريفيه اللبنانية".

خاتمة الفصل

شهد العالم أجمع اضطراباً غير مسبوق في شتّى مجالات الحياة لا سيّما التّعليم. فبسبب انتشار وباء كورونا، لجأت المدارس إلى إغلاق أبوابها في العديد من البلدان والانتقال إلى التعلّم من بعد. غير أنّ بعض الدول لم تكن على جهوزيّة لاستكمال هذه العمليّة التّعليمية خصوصاً في لبنان بسبب عدم ملائمة المناهج التّعليمية لهذه الطرق والأساليب التّعليمية الجديدة. وقد كان الهدف من هذه الدّراسة التركيز على فئة تلاميذ صفّ التّاسع في محاولة لتسليط الضوء على مهاراتهم في التعلّم الموجّه ذاتيّاً خلال عمليّة التعلّم من بعد، والعوامل التي يمكن أن تسهم أو تحول دون قيام المعلّمين بتنمية هذه المهارات لدى التّلاميذ، وانعكاس ذلك في شعور هذه الفئة الأخيرة بالقلق بسبب الامتحانات الرسمية والتعلّم من بعد والوباء في آن واحد. ومن خلال هذا المخطط، قامت الباحثة بتحديد الإشكاليّة التّي انطلقت منها الدّراسة والتّي تتجلّى في دراسة التعلّم الموجّه ذاتيّاً لدى تلاميذ الصّفّ التّاسع الأساسي في ظلّ عمليّة التعلّم من بعد. وقد هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن مستوى مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في عمليّة التعلّم من بعد، وأثر هذه المهارات على التّحصيل الدّراسي للتلاميذ، والكشف عن المعوقات التّي أثّرت على تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في عمليّة التعلّم من بعد.

الفصل الثاني:

الإطار النظري

التمهيد

يتشعّب من موضوع البحث العديد من المباحث والعناوين التي سنقوم بعرضها في هذا الفصل. هذه العناوين هي ركيزة الانطلاق نحو فهم الموضوع وتحليل أبعاد نتائجه في الفصول اللاحقة. سوف نتناول موضوع المراهقة وخصوصية الصّفّ التّاسع، وعمليّة التعلّم من بعد، ومهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً، والتحصيل الدراسي. كما سوف يتمّ عرض لأبرز الدراسات السابقة التي تناولت مواضيع بحثية مشابهة وتحديد مدى اتفاق الدّراسة الحالية مع الدراسات السابقة.

أوّلاً: مرحلة المراهقة

لقد وصف الكاتب الفرنسي مارسيل بروست المراهقة في أحد كتب سلسلته الروائيّة "البحث عن الزّمن المفقود" على أنّها الزّمن الوحيد الذي نتعلّم خلاله أي شيء (بروست، 2005). ولقد عرّفت المعاجم المراهقة على أنّها مرحلة انتقاليّة يكتسب فيها الفرد شخصيّة وشكلًا وفكرًا جديدًا، كما أنّ كبار علماء النّفس اختصّوا بتفكيك وتفسير وتعريف هذه المرحلة العمريّة وأفردوا فيها مؤلفات ونظريات سنأتي على ذكر أهمّها.

1- المراهقة: التعريف والمفهوم

- **في اللغة:**

تُشتقّ كلمة مراهقة من الفعل "رهق" أي غشا بمعنى لحق أو دنا (منظور، مادة رهق، حرف الرّاء، 2003) لذا فإنّ مراهقة تأتي بمعنى الدنو من الحلم أو الاقتراب من النضوج أو حينه. وعليه فإن "راهق الغلام فهو مراهق" يافع أي بلغ الحلم (زهران، 1995) وكذلك تأتي كلمة مراهقة لغةً بمعنى " الخفة، الجهل، والسّرعة إلى الشّرّ" .وبذلك فإنّ كلمة مراهقة تجمع معاني الدنو والاقتراب، أوّلًا من سنّ النّضوج قبل بلوغه، ثانيًا من الأزمات التي ترافق هذا السّن سواء كانت انفعالية أو عقليّة أو جسديّة أو نفسيّة.

وتُشتقّ كلمة مراهق adolescent من الكلمة اللاتينية adulescens وتعني "الشخص الذي هو في طور النمو". وقد عرّفتها منظمة الصحة العالمية أنّها "فترة نمو وتطوّر الإنسان بين الطفولة والبلوغ، بين سن 10 و19"، وهي فترة انتقالية تتميّز بمعدّل نمو مرتفع وتغيّرات نفسية كبيرة (زيدان، 1982).

أمّا المعجم الفرنسي لاروس فقد عرّفها على أنّها فترة الحياة بين الطفولة والنّضوج، والتي يحدث خلالها سنّ البلوغ ويتشكّل خلالها الفكر المجرّد (Le Petit Larousse, 2004).

- **في الاصطلاح:**

اصطُلِح على تعريف المراهقة على أنّها مجموعة من التغيّرات الفيزيولوجيّة التي تقرّب الفرد من فترة النّضج من النّاحية البيولوجيّة والجسمانيّة والجنسيّة والاجتماعيّة والعقليّة (العجرش، 2003). تعتبر المراهقة فترة مرور أو عبور من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرّشد والرجولة أو الأنوثة. لذا فإنّ المراهق يتّصف بأسلوب حياة انتقاليّ غير ثابت وغير مستقرّ، يتعرّف خلاله على الاهتمام بالجسد والتّعرّف على الذّات والتّميّز عن الأهل في تكوينها كما التعرّف على الآخر سواء في المحيط الأسري أو الاجتماعي أو حتى من خارجه (حنفي، 1978).

المراهقة اذاً، هي مرحلة يمرّ الفرد خلالها في تحوّلات على صعيد النّمو البيولوجي (ازدياد حجم القلب والرئتين) والجسماني (فيزيولوجي وخارجي)، النفسي، العقلي، العاطفي، الانفعالي، الاجتماعي والشّخصي. تختلف مظاهرها من شخص لآخر إن لناحية تطوّرها الزّمني ووفق البيئة المحيطة بالفرد المراهق. لذا فهي ظاهرة متعددة الأوجه "تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالّرشد، بالتالي هي عمليّة بيولوجيّة حيّوية عضويّة في بدايتها وظاهرة اجتماعية في نهايتها" (حنفي، 1978) وهي "فترة من العمر تتميز بتصرفات سلوكية وعواطف انفعالية حادة وتوترات عنيفة " (بهادر، 1980).

من خلال ما تقدّم، يمكن ملاحظة أنّ المراهقة ليست تحوّلًا مفاجئًا ولا تحدث على دفعة واحدة بل هي أشبه بتحوّل يحتاج إلى وقت métamorphose (Cannard, 2015). وعلى الرّغم من بعض الاختلاف في تصنيف مراحلها فقد اتّفق معظم علماء النفس على تقسيمها إلى ثلاث مراحل. وتُعدُّ دراسة سيكولوجيّة المراهقة من الرّكائز التي يقع على عاتق كل من يتعامل مع المراهق الاهتمام بها (زهران ، 1995). ويعدّ من مميزات مراحل المراهقة التحوّل في النموّ لناحية بناء الشخصيّة وتحديد الأهداف. كما يستعرض الجدول التالي هذا التحوّل.

جدول رقم 1: تحوّل النموّ في مراحل المراهقة

	نمو من	نمو إلى
النّضج الجنسي	- الاهتمام بأعضاء نفس الجنس. - خبرات مع رفاق كثيرين. - الوعي الكامل بالنمو الجنسي.	- الاهتمام بأعضاء الجنس الآخر. - اختيار رفيق واحد. - قبول النضج الجنسي.
النّضج الاجتماعي	- الشعور بعدم التأكد من قبول الآخرين له. - الإرباك الاجتماعي. - التقليد المباشر للأفراد.	الشعور بالأمن وقبول الآخرين. - التسامح اجتماعيا. - التحرر من التقليد المباشر للأقران.
التخفيف من سلطة الوالدين	- ضبط الوالدين التام. - الاعتماد على الوالدين من أجل الأمن. - التوحد مع الوالدين كمثال ونموذج.	- ضبط الذات - الاعتماد على النفس من أجل الأمن. - الاتجاه نحو الوالدين كأصدقاء.
النّضج العقلي	- قبول الحقيقة على أساس أنها صادرة من سلطة أو مصدر ثقة. - الرغبة في الحقائق. - اهتمامات وميول جديدة.	- طلب الدليل قبل القبول. - الرغبة في تفسير الحقائق. - ميول ثابتة وقليلة.
النّضج الانفعالي	- التعبير الانفعالي غير الناضج. - التفسير الذاتي للمواقف. - المخاوف والدوافع الطفلية. - عادات الهروب من الصراعات.	- التعبير الانفعالي البناء. - التفسير الموضوعي للمواقف. - المثيرات الناضجة للانفعالات. - عادات مواجهة وحل الصراعات.
اختيار المهنة	- الاهتمام بالمهن البراقة. - الاهتمام بمهن كثيرة. - زيادة أو قلّة تقدير قدرات الفرد. - عدم مناسبة الميول للقدرات.	- الاهتمام بالمهن العلميّة. -الاهتمام بمهنة واحدة. - التقدير الدقيق لقدرات الفرد. - مناسبة الميول للقدرات.

استخدام وقت الفراغ	الاهتمام بالألعاب النّشطة غير المنظّمة. - الاهتمام بالنّجاح الفردي. - الاشتراك في الألعاب. - الاهتمام بهوايات كثيرة. - الاشتراك في العديد من الأندية.	الاهتمام بالألعاب الجماعيّة المنظّمة. - الاهتمام بنجاح الفريق. - الاهتمام بمشاهدة الألعاب. - الاهتمام بهواية أو اثنين. - الاشتراك في أندية قليلة.
فلسفة الحياة	- اللامبالاة بخصوص المبادئ العامة. - اعتماد السلوك على العادات الخاصة التّلميذة. - قيام السلوك على أساس تحقيق السّرور وتخفيف الألم. - إدراك قليل للذات. - فكرة بسيطة عن إدراك الآخرين للذات.	الاهتمام بالمبادئ العامة وفهمها. - قيام السّلوك على أساس المبادئ الأخلاقيّة العامّة. - قيام السّلوك على أساس الضّمير والواجب. إدراك دقيق نسبيا للذات. - فكرة جيّدة عن إدراك الآخرين.

(زهران، 1995)

مراحل المراهقة:

أ- مرحلة المراهقة المبكرة Early Adolescence (ما بين 12 و15 سنة)

لهذه المرحلة مظاهر تتجلّى بعلاقة المراهق بنفسه وعلاقته بمحيطه، فيهتمّ المراهق بالتعرّف على ذاته وتفحّصها كما يهتمّ بتأمّل الطّبيعة أو البيئة الخارجيّة للمحيط كما أنّه يبدأ بمواكبة كل جديد في مختلف المجالات وبذلك فإنّه يبتعد تدريجيًا عن كل ما هو تقليديّ ويرفضه أو يتمرّد عليه. لذا فإنّ هذه المرحلة تُسمّى أيضًا بمرحلة المعارضة وهي تصيب غالبًا الإناث ما بين عمر الـ 12 والـ 13 سنة، وتظهر لدى الذكور ما بين الـ 12 والـ 15 سنة (Brechet & Joly, Cabinet Psy-enfant) بالإضافة إلى كونها المرحلة الأكثر حساسيّة في عمر المراهق الذي يفقد القدرة على التحكّم في سلوكه الانفعالي ويلجأ للتشبّه

بأقرانه والابتعاد عن القيم والعادات الاجتماعيّة التي تحيط فيه (مختار، 1982) فيسعى إلى ما يُسمّى "الفطام النّفسي" والاستقلال عن الوالدين (زهران ، 1995).

ب- المراهقة الوسطى (16 سنة - 18 سنة)

تستمرّ في هذه المرحلة مظاهر النمو كافة بالتطوّر وهي مرحلة تتراوح بين التأزّم (زهران، 1995) وما يمكن أن نسميّه "تأكيد الذات"، فيسعى لفرض إرادته ورغباته بحثًا عن التحرّر من قيد الجيل الأكبر وعاداته وقيمه المنقولة (Brechet & Joly, n.d).

وتتّسم هذه المرحلة من المراهقة بسمات أساسيّة بعضها إيجابيّ وبعضها يؤسّس للسّلبية إذا ما لم يتمّ ضبطه أو احتواؤه. إذ يشعر المراهق بالمسؤولية تجاه مجتمعه ويميل إلى مساعدة الآخرين (العجرش، 2011) مثلًا قد تجذبه النّوادي والأنشطة التي تعنى بالشأن البيئي أو الاجتماعي الأمر الذي جعل بعض الجهات المعنيّة تستثمر بعض أنشطتها في المدارس (Environment and Development). كما تظهر في هذه المرحلة العمريّة أولى سمات اهتمام المراهق بالجنس الآخر بعد النفور الذي أظهره في المرحلة الأولى، فيبدأ بتكوين الصّداقات التي تناسبه والتي يُحدّدها تبعًا لمعاييره الخاصة الجديدة، كما يسعى المراهق لفرض سيطرته على المجموعة حيث يسعى لأن يكون عضوًا فاعلًا ومتحكّمًا أو رئيسًا لها.

ج- المراهقة المتأخرة (18 سنة - 21 سنة)

هي المرحلة التي يستمرّ خلالها النموّ على كافة الأصعدة وفي جميع تجلياته حتّى اكتماله وقد حدّدت من 18 إلى 21 سنة. سُمّيت هذه المرحلة بمرحلة التأزّم لما تتضمنّه من صراعات نفسيّة واجتماعيّة واعتقاديّة تؤثّر على المراهق وعلى محيطه، فيأتي خلالها بأفكار ومعتقدات وعادات جديدة دخيلة على البيئة الأصليّة التي اعتاد العيش فيها لذا نجده دائم الارتباك والقلق وذا سلوك غير مستقرّ أو مفهوم (زهران، 1995).

وإن كانت المراهقة بمجملها زمن تحوّل بيولوجي فإنّ السنّين الأولى منها تبدو كمرحلة تخبّط مرحلة المراهقة وكأنها كما عرّفها العالم الكبير (ستانلي هول S-Hall سنة 1956): "الفترة من العمر التي تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالعواصف والانفعالات الحادة والتوترات العنيفة" لإفراز "مولد جديد للفرد" فهي "فترة عواصف وتوتر وشدة" ولذلك سميت نظرية" Hall بالعاصفة" أو "الأزمة" (العجرش، 2003).

وقد بدأت المراهقة تتكوّن مع ظهور المجتمع الصّناعي في أوروبا، كنتاج للمدرسة والعمل اللذين دخلا حياة الفرد كضرورة أساسيّة مستجدّة. فاستجدّت على أثر ذلك دراسة الحالة النفسيّة لأفراد هذا المجتمع الذين بدورهم عايشوا حروبًا، وبطالة، وقلقًا، وخوفًا، ونموًا ديموغرافي، وفقرًا، وانعدام أمن، واستفحال الصراع الطبقي والاجتماعي (حمداوي، 2007) ما ترك أثره على سيكولوجية نموهم.

2- الصّفّ التّاسع - واقع المرحلة وتحديات الدّراسة

يبدو مما سبق أنّ المراهقة مرحلة حاسمة يمرّ خلالها المراهق بثلاثيّة التمزّق، الأزمة والتغلّب. وعليه فإنّ المرحلة الأولى تشكّل تحديًا وانعطافًا في حياة الفرد المراهق كما في حياة محيطه، وهي بطبيعة الحال مرحلة انتقاليّة على كافّة الأصعدة ومنها الصّعيد الدّراسي إذ ينتقل التّلميذ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسّطة ومنها إلى الثانوية. ولعلّ أدقّ مرحلة هي تلك التي تأتي بين اثنتين والتي تظهر من خلالها خصوصيّة الصّفّ الذي تتبلور فيه خصائص المراهقة الأولى وهو الصّفّ التّاسع وإن كان مراهق هذه المرحلة في طريق بناء هويته الجديدة فهو "يبحث باستمرار عن معايير خارج نفسه" فإنّ أولوياته الواجبة والدائمة تأتي ضمن حاجاته العاطفيّة والانفعاليّة لتحديد "الأنا" الجديدة وهو بذلك لا يضع النشاط المعرفي واحترام الأسس المدرسيّة الخاصّة بمفهوم السلوك أو العلاقات أو اللغة ضمن أولويات الحياة اليوميّة (Lebovici, Diaktine, & Soulé, 2004).

2.1 خصائص المراهق في مرحلته الأولى

هذه المرحلة الدراسيّة تأتي ضمن مرحلة بداية المراهقة، لذا فإنّ طالب هذه المرحلة الدراسيّة على وجه الخصوص يمرّ بأزمات تميّزه عن طلاب المراحل المختلفة لا بد أن تترك أثرها على واقعه التعلّمي. وتنقسم هذه الميزات إلى ما هو مجتمعي ضمن الأسرة والمجتمع ومنها ما هو جماعي ضمن البيئة الدراسيّة (زهران، 1995):

أ- رغبته بإظهار بلوغه وإثبات نفسه من خلال السلوك المعارض أو المستفز والسلبي تجاه السّلطة.

ب- رفض التقيّد بالقواعد والتهرّب من إتمام المهمات.

ت- محاولة التحكّم بالجسد وخلق فارق يؤكّد اختلافه عن غيره (الثقب، المكياج، غرابة الملابس، اضطرابات بنظام الأكل وأسلوبه).

ث- التملّص وعدم تبنّي رغبات الوالدين من خلال التخلي عن هواية أو إهمال النجاح الأكاديمي، المماطلة، اختيار توجّه دراسي أو فنّي أو رياضي أو حتّى فكري مختلف.

ج- الابتعاد عن البالغين عبر رفض النصيحة أو المساعدة.

ح- اعتماد التهديد والهجوم بهدف السيطرة على كل ما يحيط به وذلك من خلال استخدام العنف.

خ- انفصاله عن عالمي الكبار والصّغار ما يجعله يميل إلى العزلة.

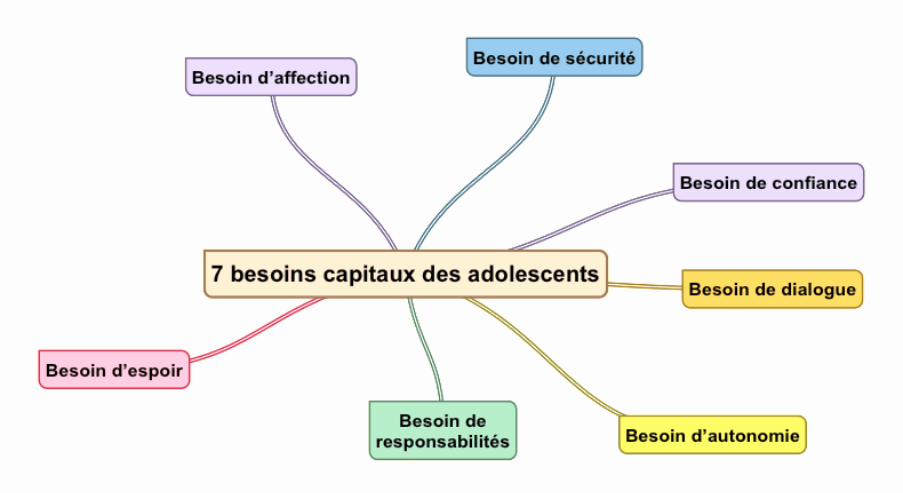
د- خوفه من التغيّرات التي تصيب جسده أو محاولته الاكتشاف والقلق من تأخّر أو بروز مظاهر البلوغ.

يظهر من خلال ما تقدّم صورة معقّدة لسلوك المراهق يسببّه إرباك هذه المرحلة البيولوجي والنفسي مما ينعكس أداءً على السلوك الاجتماعي والذي بدوره يظهر آثاره على النتاج المعرفي. من هنا، لا بد من حاجات أساسيّة لأفراد هذه المرحلة تؤمّن لهم الحد الأدنى من النمو السليم غير المصحوب بالإرباك والقلق الخارجيين. ويمكن تصنيف هذه الحاجات إلى سبع حاجات أساسيّة بحسب ميشيل فيز Besoins fondamentaux [1] (Fize, 2009).

2.2 حاجات المراهق

يرى ميشيل فيز أنّ للمراهق حاجات أساسيّة لا بد من تأمينها للحصول على تجاوب المراهق وتأمين انفتاحه، خاصّة وأنّ عدم رضاه سيؤدّي حتمًا إلى سلوك عدوانيّ وعنيف.

رسم رقم 1: حاجات المراهق الأساسية



(Fize, 2009)

[1] *عالم اجتماع في المركز الوطني الفرنسي للبحوث العلمية (CNRS)، متخصص في دراسة المراهقة على أنها حقيقة اجتماعية.*

أ- الحاجة الى الثقة

إنّ جميع العلاقات الإنسانية تُبنى على الثقة. وبالتالي، فإن المراهق يحتاج إلى الثقة ويعنى بها الثقة غير المشروطة أو الخاضعة للنّقاش والتي تحفّز المراهق على مشاركة ثقته مع الآخرين وتعيد له احترامه لذاته وبالتالي احترامه لمن سواه.

ب- الحاجة للأمن

الأمن شرط أساسي للعيش في المجتمع وهو يعتمد بالأساس على مبدأ طمأنة المراهق ودعمه باستمرار. ولا بدّ أن يمر عبر معايير الأهل من غير أن يكون نتيجة لفرض السّلطة أو رسم الحدود.

ت- الحاجة إلى المسؤولية

لا يحتاج المراهق إلى أن يُحَمَّل المسؤوليات بل إلى إتمام بعض المسؤوليات بهدف الشعور بالفائدة.

ث- الحاجة إلى الأمل

وهو الأكثر غيابًا في حياة المراهقين لما يطلبه العالم والمجتمع منهم كالنجاح الدراسيّ، والنجاح في اختيار المهنة المناسبة والنجاح في لفت النّظر إيجابيًا. وبالتالي، فإنّ المراهق بحاجة إلى التحدّث إليه عن مستقبله بإيجابيّة والتركيز على نجاحاته لأنّ الإيجابيّة تولّد الأمل.

ج- الحاجة للحوار

يحتاج المراهق إلى عمليّة تبادل الأفكار والتعبير عن أفكاره ومعتقداته حتّى وإن كانت معارضة. فمن شأن هذا الحوار أن يثري فكره فيطّلع على مشاكل الآخرين وقلقهم وطموحهم وما إلى ذلك من مكنونات الذات ويصبح بذلك أكثر انفتاحًا وتقبّلًا لفكرة المشاركة والحوار كفعل وقائي يبعده عن اللجوء إلى العنف.

ح- الحاجة إلى الاستقلاليّة

يحتاج المراهق إلى وضع قواعد خاصّة لسلوكه، يتحمّل على أساسها مسؤولية تصرفاته وقراراته وعليه ينبغي الإقرار بأنّ للمراهق الحق في خوض التجارب وارتكاب الأخطاء.

خ- الحاجة إلى المودّة

إنّ الشعور بالحبّ والدعم يساعد المراهق في النمو واتخاذ القرارات. الحصول على المودّة سواء كان مصدرها الحبّ أو الصّداقة، من شأنها أن تمنح المراهق طمأنينة خاصّة يتخطّى بها قلقه الاجتماعيّ وغرابة تحوّلاته النّفسيّة والجسديّة.

وبينما رأى عالم النفس الأمريكي أبراهام ما سلو [2] A. Maslow، ، أنّ الاحتياجات الأساسية للفرد يمكن تمثيلها بشكل هرمي يُقسم إلى خمسة أجزاء تتدرّج من الأسفل إلى الأعلى على الشّكل الآتي : الحاجة للنّمو والحاجة للأمن والحاجة للحب والانتماء والحاجة للاحترام والحاجة للتّأقلم (Maslow, 1989)، ويعتبر ماسلو في نظريّته للتحفيز Theory of Motivation، أن إشباع هذه الاحتياجات هو السلّم الأساس في ضمات إنتاجيته أو تفاعله ، ويندرج المستوى "المعرفي" ضمن المستوى الرّابع الذي يحقق للفرد احترامه لنفسه واحترام الآخرين له ويحفزه فكريًا (Boeree, 2006).

لذا وبناءً على ما سبق فإنّ سير العمليّة الدّراسيّة بما يتلاءم مع حاجات الفرد العامّة وحاجات المراهق خاصّة، يرتبط بدوره بتأمين أربعة أنواع من الاحتياجات (Auger, 2001):

أ- **الحاجة إلى الأمن والأمان**: ويرعاها وجود قانون واضح وقواعد عمل منظّمة.

ب- **الحاجة إلى الثبات والارتباط** ويضمن إشباعها تقاسم المعايير والقيم نفسها مع مجموعة الأفراد ووجود روح التّضامن والتّعاون عوضًا عن روح المنافسة.

ت- **الحاجة إلى الاحترام:** والتي تتشكّل بتضافر جهود المعلّمين والأهل والمجتمع الخارجي بشكل عام والباغين بشكل خاص.

ث- **الحاجة إلى التّعبير والتّواصل**: وهي محدّدة في الصّفّ الدّراسيّ بأشكالها الثّلاثة: التّلميذ / المعلّم والتّلميذ / التّلميذ والمعلّم / التّلميذ (Blin & Gallais-Deulofeu, 2003)ويعتبر ميل التّلميذ الإيجابي نحو معلّمه أساسًا لبناء علاقة صداقة ومودّة مع أصدقائه وحتّى محيطه الدّراسيّ، فقد يرى التّلميذ في أستاذه صورة الأب القادر على الإصغاء إليه وتفهّم مخاوفه (أوزي، 1986).

ويؤدّي إهمال الاحتياجات المذكورة إلى إحباط التّلميذ والعمليّة التّعليميّة وبالتّالي قد يتشجع التّلاميذ على السلوك العنيف ضمن المجموعة فيتحوّل إلى التّلميذ (المهرج، المتمرد) أو يرفض المدرسة (Blin & Gallais-Deulofeu, 2003).

[2] إبراهام ماسلو 1908 عالم نفس أمريكي، ولد في بروكلين، نيويورك. اشتهر بنظريته تدرج الحاجات. يعتبر أحد مؤسسي معهد آيسا لن في كاليفورنيا

3- المراهق اللبناني - واقعه وتحديات الدّراسة

يدخل المراهقون في عداد الفئات الأكثر عرضة للضغوطات النّفسيّة وقد أشارت وفرة من الأبحاث إلى أن المراهقين والشباب يعانون من مستويات متزايدة من التوتر والاكتئاب وقد ضمّت المجموعة مراهقين بين 13 و 14 سنة(Meyers, 2018) ، وأشارت قناة العالم في تقرير إلكترونيّ إلى أنّ الاكتئاب هو أكثر اضطرابات الصّحة العقليّة انتشارًا في لبنان بعد القلق، وفقًا لمؤشّرات تعود إلى عام 2008، كما أكّد التقرير شيوع الاكتئاب عند المراهقين وفقاً لنتائج لدراسة الاستقصائية العالمية للصحة المدرسية بين عامَي 2005 و2011. أمّا القلق فاحتلّ التّشخيص الأوّل للاستشارات النفسيّة بنسبة ب (29 في المئة) (قناة العالم، 2017).

وقد أشار مستشار الصحة العقلية المرخص ديفيد فلاك بعد فترة عمل طويلة مع المراهقين أنّ هؤلاء يخضعون لضغوط كبيرة وتوقعات ومطالب عالية تتعلّق بأدائهم الأكاديمي ممّا يسبّب زيادة كبيرة في نسبة القلق الذي يسيطر عليهم (Meyers, 2018) بما في ذلك القلق من الامتحان والقلق من الرّسوب وذلك بسبب طبيعة نموّهم وحساسيتهم الشّديدة في هذه المرحلة العمريّة. وقد كشف موقع المنار أنّ الاحتراق النّفسي لم يعد يطال البالغين فقط بل أصبح من مشكلات المراهقة التي تتعرّض للضّغوط والأعباء النّفسيّة التي أفرزها المجتمع المعاصر، حيث أكّد الطبيب النّفسي الألماني مايكل شولته ماركورت[3] أنّ رغبة الأهل في حصول ولدهم على مجموع كبير في المدرسة، وتوجيهه إلى العديد من الدورات التدريبيّة يعتبر من عناصر الضّغط الأساسيّة على نفسيّة المراهق (الوكالة الألمانية للانباء، 2019).

في لبنان، يتعرّض المراهق كما البالغ لسلسلة من الأزمات التي أنتجت لكليهما واقعًا جديدًا غير مستقر ودائم التأجّج. وقد مرّ لبنان بفترة من الأزمات المتلاحقة بدأت تتبلور مع احتجاجات 17 تشرين الأوّل وقطع الطرقات وصولًا إلى ارتفاع سعر الدولار أمام الليرة اللبنانيّة وتزايد الاحتجاجات ثمّ دخول البلاد عصر جائحة كورونا. وقد كان لكل هذه الأزمات أثرها على القطاعين التربوي والاجتماعي. فقد أغلقت المدارس ثمّ تمّت الاستعاضة عن الصّفّ الفعلي بالصّفّ الافتراضي الذي يعاني من انقطاع الاتصال أو تعطّل الإنترنت أو انقطاع التّيار الكهربائي، الأمر الذي يترك أثره على إحساس التّلميذ

[3] مايكل شولت ماركورت (من مواليد 14 سبتمبر 1956 في أوسنابروك) طبيب نفسي للأطفال والشباب وأستاذ جامعي. بشكل خاص بعمله على اكتئاب الإرهاق (متلازمة الإرهاق) لدى الأطفال والمراهقين.

بالمسؤوليّة (بيشون، 2020)، فيؤخّر عمليّة النّضوج أو يساهم في لجوء التّلميذ إلى التملّص من المسؤوليّة وتحميل التّقصير للواقع اللبناني.

كما إنّ تغيّر الأحوال الاجتماعيّة للمواطنين سبّب بدوره تغيّرًا في البيئة المدرسيّة للطالب الذي انتقل بدوره من القطاع الخاص إلى القطاع العام أو من الخاص إلى خاص ذي أقساط أقلّ كلفة ما عرّضه إلى تغيّر سريع في المستوى المعيشي والانتقال من البيئة الآمنة التي اعتاد عليها إلى بيئة جديدة (الهيبي، 2020) يجهل نظامها ومنظومة العمل فيها وأساتذتها وتلاميذها، الأمر الذي يعرّض المراهق إلى خلل على مختلف المستويات التي تحتاج لاستقرار كي يشعر بدوره بالأمن والأمان والثّقة. وقد أكّدت الأمم المتّحدة في تقرير لها حول الصّحة النفسيّة أنّ المراهق اللبناني يعاني من آثار الصّراع والأزمات ممّا يستدعي ضرورة تقديم الدّعم النفسي (الأمم المتحدة، 2020). لا يمكن إغفال وضع الامتحانات الرّسميّة التي لا تزال خاضعة للتجاذبات السّياسيّة فبين التأجيل والإلغاء يبقى المراهق رهن السيناريوهات اللبنانيّة المختلفة.

من هنا، يسأل بيار تارم "هل يتحمل التّلميذ خصوصيات فترة المراهقة التي يمرّ بها في المدرسة؟" موجّهًا هذا السؤال إلى جميع المعنيين في القطاع المدرسي وأولياء الأمور وكل المراقبين على هذا القطاع مُعتبرًا أنّ المراهق بكل معاناته التّعليمية والاجتماعية يفرض على هؤلاء المعنيين التوجّه نحو طرائق أخرى لتنظيم التّدريس والمؤسسة التّعليمية (Therme, 2002).

كما يفترض الشكل الجديد لتطوّر المجتمعات الحاجة إلى بناء شخصية مستقلة ونشطة اجتماعيًا، قادرة على الإبداع. وعليه فإنّها تستوجب بدورها تعديل الأنشطة التّعليميّة في المؤسسات التربويّة.

انطلاقًا ممّا سبق، وبناءً على خصائص واحتياجات المراهق فإنّ ظهور ما يسمّى بالتّعليم الذاتي كعمليّة مستقلّة وموجّهة يقوم المعلّم على أساسها بإعداد التّلميذ نفسيًا وعمليًا للعمل الذاتي وهي تعتبر من أكثر مهام التّعليم تعقيدًا (Kochetov, 1990) والذي يهدف إلى بناء شخص قادر على خلق حياته الخاصة، وقادرٍ على تقرير المصير.

وأكّد كوشيتوف في كتابه "تنظيم التّعليم الذاتي لأطفال المدارس" أنّ بعض التناقضات هي محركات التّعليم الذاتي للفرد (Kochetov, 1990). ويبدو من خلال كل ما سبق وتقدّم أنّ المراهق أرض خصبة لهذا النّوع من التّعليم.

ثانياً: عمليّة التعلّم والتّعليم

1- التّعليم التّقليدي

1.1 تعريف التّعليم التقليدي

- **لغويّاً:**

تُشتق كلمة تقليد لغةً من قلد، وقد ورد في لسان العرب "قلد الماءَ في الحوض واللبن في السقاء والسمنَ في النِّحي يقْلِدهُ قَلْداً جمعه فيه"، "والمِقْلَدُ مفتاح كالمِنجَل"، "وتقليدُ البُدْنِ أَن يُجْعَلَ في عُنُقِها شِعارٌ يُعْلَمُ به أَنها هَدْي قال الفرزدق حَلَفتُ بِرَبِّ مكةَ والمُصَلَّى وأَعْناقِ الهَديِّ مُقلَّداتِ وقَلَّدَه الأَمرَ أَلزَمه إِياه" "وتَقَلَّدَ الأَمرَ احتمله وكذلك تَقَلَّدَ السَّيْفَ وقوله يا لَيْتَ زَوْجَكِ قَدْ غَدَا مُتَقَلِّداً سَيْفاً وَرُمْحَا أَي وحاملاً رُمْحاً" (منظور، مادة قلد، حرف القاف، 2003) . كما ورد في القاموس المحيط الحديث "وهُمْ يَتَقالَدُوْنَ الماءَ: أي يَتَناوَبُونَه، وجَمْعُه أقلادٌ" (آبادي، 2008).

- **اصطلاحا:**

التقليد اصطلاحًا هو "أخذ مذهب الغير من غير معرفة دليله، فالمقلد يعتقد صحة ما يقوله غيره، ويتبعه عليه من غير معرفة الدليل الذي أوجب القول، سواء كان ذلك قولًا أو فعلًا، عملًا أو تركًا" (الزحيلي) "والتّقليد إتّباع" (المنياوي، 2011) .

فالتقليد إذًا هو احتمال ما جمعه الآخرون من حجج أو أفكار والالتزام بها من غير نقاش أو تفكّر للاعتقاد بصّحتها، ثمّ تناوبها وتداولها. وهو بذلك فعل نقل من شخص إلى آخر.

أمّا التّدريس التّقليدي فيمكن وصفه كنظام لمعالجة المعلومات ونقلها من خلال الفاعل الوحيد المنوط بعمليّة النقل وهو المعلّم (Belias Dimitrios, 2013) ما يجعل من التّلميذ عنصرًا سلبيًا في عمليّة التعلّم.

أما إجرائيّاً، فيُقصَد بالتّعليم التقليدي الطريقة والمنهج المعتمد من المعلّم الذي ينقل المعلومة إلى التّلميذ الذي يتلقّى بدوره المعلومة سلبيّاً ولا يقوم بأي جهد. ولا زالت العديد من المدارس في لبنان تعتمد هذا النّوع من التّعليم بحيث يكتفي المعلّم بالشرح من الكتاب والكتابة على اللوح وتكون مهمّة التّلميذ كتابة الملاحظات أو التسطير للحفظ. متجاهلين بذلك شتّى وسائل وأساليب التعلّم النّشط. ويشيع هذا الأسلوب في التّعليم في صفوف الشهادات الرسمية كالصّفّ التّاسع وذلك بسبب ضخامة المنهج الدّراسي وضيق الوقت وانشغال المعلّمين بالتركيز على التلقين وحشو المعلومات من أجل ضمان النجاح والتفوّق للتلاميذ.

1.2 طريقة التّعليم التقليديّة، تاريخها وتطوّرها

اعتُمِدَت طريقة التّعليم التقليدية تاريخيًا لتدريس اللّغات على وجه الخصوص، أمّا بدايتها فكانت في تعليم اللغتين: اللاتينيّة واليونانيّة ثمّ التحقت بهما اللغة الفرنسيّة في النّصف الثاني من القرن السّابع عشر فأضيف تعلّم قواعد اللغة إلى تعلّمها(Puren, 1998) [4] . وقد سُمِّيت بالمنهجية الكلاسيكية أو منهجيّة التّرجمة والقواعد. وكان غرضها قراءة وترجمة النّصوص الأدبيّة مُتَّخِذَةً اللغة الأم مرجعًا لغويًا وقواعديًا (Seara). أمّا منهجها فقد أقرّته من تعليمات 18 سبتمبر 1840 رسميًّا في فرنسا في وصف دقيق (Puren, 1988). تعتمد الطريقة التقليديّة في التّعليم على الحفظ والتلقين بشكلٍ أساسيّ فيطلب المعلّم من التّلاميذ حفظ معلومات يحددها ليقوموا بسردها ويكون بذلك المعلّم محور العمليّة التّعليميّة ويكون التّلاميذ متلقّين بلا مشاركة أو جهد. وقد أكّد زامل وصالح (2013) أنّ بعض التربويّين يعدّون الطّريقة التقليديّة في التّعليم كأحد أهمّ عوامل انخفاض المستوى العلمي لدى التّلاميذ.

1.3 عيوب الطريقة التقليدية في التّعليم

على الرغم من أنّ عدد كبير من المؤسسات التّعليميّة لا تزال تستخدم الطّريقة التقليديّة في التّعليم، إلّا أنّ لهذه الطريقة عيوب عدّة نذكر منها التّالي (زامل وصالح، 2013):

- يبقى التّلاميذ في حالة فرديّة لعدم توفّر الأنشطة الجماعيّة أو أسلوب التحاور والمشاركة.
- توزيع الإرسال (الكلام) منخفض بالنّسبة للطّلاب، إذ قد يحصل التّلاميذ على 2% من وقت الحصّة.
- يبقى التّدريب متراجعًا إذ ينحسر دور المعلّم في التّلقين ولا يتعدّى حدود ذلك ولا حدود الصّفّ.
- -إهمال المستويات المختلفة والفروقات الفرديّة للطّلاب والاحتياجات الخاصّة التي قد تصاحبها.
- يكتفي المعلّم بالتّوجيه خلال الفصل التّعليمي أم التحقّق من تحقيق الهدف يمن خلال الواجبات المنزليّة فقط.
- يفتقد التّلميذ إلى الاستقلاليّة، فلا يشارك رأيه ولا يعارض ولا يقبل ويبقى وجوده سلبيًا ولا ينمّي لديه التّحليل النقدي.
- تقوم هذه الطريقة على تجاهل تحفيز الإبداع والفضول لدى التّلاميذ وتفشّل أي محاولة مبادرة.

كريستيان بورين هو دكتور في الآداب، ومساعد في اللغة الإسبانية ومتدرب سابق في B.E.L.C. بعد أن كان لمدة خمسة عشر عامًا في دول أجنبية مختلفة عمل بها كمدرّس ومدرّب للفرنسيّة كلغة أجنبية ثم الإسبانية كلغة أجنبية في التّعليم الثانوي الفرنسي.[4]

- تعمل على تنمية روح التّنافس والمقارنة على حساب روح التعاون والمساعدة بين التّلاميذ.
- يقوم المعلّم بشرح كمّيات كبيرة من المعلومات في فترة زمنيّة قصيرة مما يؤثّر سلباً على قدرة استيعاب التّلاميذ.

ويمكن المقارنة بين التّعليم التقليدي والتّعليم غير التقليدي/ الحديث أو النشط في الجدول الآتي:

جدول رقم 2: مقارنة بين التّعليم التقليدي والتّعليم غير التقليدي

التّعليم التقليدي	التّعليم غير التقليدي
يعتمد على التلقين المباشر وحشو المعلومات في ذهن التّلميذ.	يقوم على اعتماد التّلميذ على نفسه ويتميّز بالتفاعل والعمليّة.
يقوم على أسلوب الحفظ والتقليد والمحاكاة	يقوم على مهارة البحث والاكتشاف
الاعتماد على المنهج دون مناقشة أو تفكير	يقوم على تنمية المناقشة والحوار والتفكير الناقد
لا يراعي الفروق الفردية	يراعي الفروق الفردية لأن لكل تلميذ قدرات مختلفة
لا يساهم في تنمية المهارات والخبرات	يساهم في تنمية خبرات التّلاميذ
ينتهي التعلّم بانتهاء المحاضرة ولا يحقق الاستمرارية	يحقق استمرارية التعلّم الموجّه ذاتيّاً لدى التّلاميذ

(زامل وصالح، 2013)

2- التعلّم والتّعليم من بعد

يواجه النظام التّعليم اليوم، تحديات كثيرة تتعلق بزيادة فرص التّعليم دون تكبّد زيادات في الميزانية المخصصة له، وقد حاولت المؤسسات التّعليمية التصدّي لهذه العوائق من خلال تطوير برامج تحقق ما يسمّى "التعلّم من بعد" (الكلوب، 1993). يتحقق هذا النوع من التّعليم عندما يكون هناك مسافة بين المعلّم والتّلميذ، ويتم تعويض هذا الفراغ باستخدام تقنيات وتكنولوجيا تجعل الاتصال الجسدي شبه محقق.

يوفر التّعليم من بعد فرصة للأفراد جميعا ممن لديهم الرغبة في التّعليم بتحقيق ذلك من خلال وسائط وبرمجيات تسمح لهم بإتمام عمليّة التّعليم والحصول على شهادة معترف بها (زيتون، 2005).

2.1 تعريف التّعليم من بعد:

- **اصطلاحاً**:

التّعليم من بعد هو أحد أساليب التعلّم الحديثة نسبياً تهدف الى إشباع حاجات التّلميذ من خلال الاستفادة من الخبرات المتوفرة له بطريقة غير تقليدية، بحيث يتم فيه الفصل بين المعلّم والتّلميذ وهو

أسلوب قائم على قدرة الفرد الشخصية بالدرجة الأولى، على الاستخدام الحرّ وغير المقيّد لوسائط تكنولوجية موجّهة أو غير موجّهة من المعلّم (الحنيطي، 2004) و (Gravani 2015).

كما يعّرف أيضًا، على أنه العمليّة التي يتم من خلالها نقل العلم والمعرفة الى التّلميذ في المكان الذي يقيم فيه، أو مكان العمل الخاص به، عوضًا عن انتقاله الجسدي الى المؤسسة المتخصصة بالتّعليم، والهدف الأساسي منه اكتساب المهارات والمعارف عبر تقنيّات مختلفة. يولّد التعلّم من بعد مسافة جسدية بين التّلميذ والمعلّم يتم التعويض عنها من خلال المنصات والوسائل التكنولوجية المخصصة للتواصل ونقل المعرفة (حسنين، 2004).

يمكن تعريف التعلّم من بعد اجرائيّاً بأنه النظام التّعليمي المستجدّ الذي اعتمدته وزارة التربية والتّعليم العالي في لبنان في المدارس الخاصة والرسمية خلال جائحة انتشار فيروس كورونا كبديل للتعليم التقليدي وجهاً لوجه. وقد استُخدمت أساليب مختلفة من التّعليم كالعرض على تلفزيون لبنان الرسمي حصص لتلاميذ الشهادات الرسمية، بالإضافة الى اعتماد المدارس منصات متزامنة وغير متزامنة في التّعليم.

يعتمد نجاح عمليّة التّعليم من بعد على ثلاثة عناصر تؤسس المثلث البيداغوجي بحسب جان هوساوي[5] وهي: المعلّم، التّلميذ، والمعلومة(Houssaye, 2014) . هذا الأمر يتطلب وجود واختيار استراتيجية وأدوات مناسبة للتدريس، كما المكون الأهم وهو أداة التقييم. إن توافر هذه الخاصيًات يسمح بتشكيل العنصرين الرئيسيين للتعليم من بعد وهما: الحوار (dialogue) والمحتوى (subject) بين الشخصين المتفاعلين في عمليّة التّعليم وهما المعلّم والتّلميذ (Naidu, 2003).

يقوم التعلّم من بعد بمنح التّلاميذ حيّزاً أكبر من الوقت للتفكير والتأمل قبل أن يعطوا الإجابة كما يساهم أيضاً بتنمية قدرات التّفكير العليا التي بدورها تؤدّي إلى حلّ المشكلات وترتيب الأفكار وتنظيمها. غير ذلك، يراعي التعلّم من بعد الفروق الفرديّة بين التّلاميذ حيث أنّه يتمّ بمعزل عن الآخرين ويعطي هامشاً للمحاولة والخطأ دون شعور من التّلاميذ على اختلافاتهم بالحرج أو الخجل أو التردّد (مقدادي، 2020).

ظهر التعلّم من بعد بصورته التي نراها اليوم منذ حوالي عقدين من الزمن مع بدء استخدام شبكة الإنترنت وقد كانت الولايات المتّحدة الأميركية والدّول الأوروبية من أولى الدّول التي بدأت بعمليّة التعلّم من بعد

[5] *جان هوساي أستاذ العلوم التربوية بجامعة روان من مواليد عام 1947. يتمتع بخبرة طويلة في التّعليم والتدريب في كل من المدارس ومراكز التدريب التي أجرى فيها العديد من الدراسات. قام جان هوساي بإضفاء الطابع الرسمي على "المثلث التربوي" الشهير (المعرفة / المعلّم / التّلاميذ) ونسق مع الناشر عملًا موجزًا موثوقًا: علم أصول التدريس: موسوعة اليوم.*

وصرفت ميزانيات ضخمة لهذا الغرض من تدريب المعلّمين وإنشاء المنصّات والتّطبيقات (Radovic-Marcovic, 2010). وقد عرض الباحث في المرجع السّابق دراسة أجريت على 990 مؤسسة تعليمية في الولايات المتحدة خلصت إلى أنّ 81.3% من هذه المؤسسات توفر جزءاً من تعليمها عبر نظام التعلّم من بعد. كما كانت أكثر من 90% من التّلاميذ راضين عن عمليّة التّعليم واكتساب المعلومات. كما قامت عمليّة التعلّم من بعد بزيادة التّفاعل بين المعلّمين والتّلاميذ وطوّرت لديهم التفكير النّاقد مع هامش من الحرّيّة في تبادل الأفكار والنّقاشات.

2.2 ركائز التّعليم من بعد

يرتكز التّعليم من بعد على عدّة عناصر أهمّها (سوهام، 2005):

- ذاتية التّعليم: إذ يحصل التّلميذ على المعرفة التي يريدها من خلال الطريقة المناسبة له.
- وجود تنوّع في طرائق التّعليم بحيث يتمكّن كل من المعلّم والتّلميذ اختيار وتحقيق هدف العمليّة التّعليمية التي اختارها.
- توفرّ وسائل ووسائط تقنية وتكنولوجية متنوّعة.

2.3 نماذج التعلّم من بعد

لقد تطورت للتعلم من بعد عدّة نماذج تتيح للتلميذ التعلّم من دون الحضور الفعليّ إلى الصّفّ الدّراسي. فيما يلي تفسير لنموذج التّعليم المتزامن، غير المتزامن، والمختلط.

- **التّعليم المتزامن:**

يقوم فيه التّلاميذ بالتفاعل مع المعلّم ومع بعضهم البعض مباشرة عبر الاتصال بشبكة الإنترنت. وهو مشابه إلى حدّ كبير للصّف الدراسي غير أنّه لا حضور جسدي فيه. يسمح هذا النّموذج للتلاميذ بالتفاعل والتواصل والتّعليقات الفوريّة باستخدام أدوات معينة مثل المحادثات الهاتفية وغرف الدّردشة والرّسائل الفوريّة وتطبيقات الفيديو والصّوت (Martin, Parker, & Deale, 2012).

- **التّعليم غير المتزامن:**

يمكّن هذا النّموذج التّلاميذ من الوصول إلى محتوى الحصّة أو الدّورة التدريبية عبر الإنترنت في أي وقت يريدونه. يحصل التواصل بين التّلاميذ والمعلّمين من خلال البريد الإلكتروني أو المنصّات بحيث يقوم المعلّم بإرسال المادّة الدّراسيّة إلى التّلميذ الّذي يقوم بدوره بالرجوع إلى المادّة في الوقت الّذي يريده (Watts, 2016). يطلق أيضاً على هذا النموذج اسم "التعلّم بالمراسلة" كما يحصل فيها عمليّة تبادل وتقييم بين المعلّم والتّلميذ (Davidson, Goldberg, & Jones, 2009).

- **التّعليم المختلط (المدمج):**

يجمع هذا النّوع من التّعليم بين التّعليم المتزامن وغير المتزامن ويتمّ اعتماده على مستوىً عالٍ في التّعليم العالي. ويصوّر من قبل الباحثين على أنّه الوضع الطّبيعي الجديد في تقديم المقرر الدّراسي للتلاميذ (Tseng, & Watsh, Jr., 2016).

بدأت هذه النّماذج في التّعليم بالظّهور في لبنان بصورة أوسع بعد جائحة انتشار فيروس كورونا. وعلى الرّغم من ضعف الإمكانيات المادّيّة في ظلّ الأزمة الاقتصاديّة، والتّقنيّة في ظلّ غياب خبرة المعلّمين والتّلاميذ وتدريبهم، ومشكلات انقطاع التّيّار الكهربائي وضعف شبكات الإنترنت، لجأت معظم المدارس الى الاستعاضة عن التّعليم الحضوري في المدارس بالتّعليم من بعد عبر منصّات مختلفة. وقد اعتمدت المدارس نماذج مختلفة لما تراه مناسباً لاستكمال العمليّة التّعليميّة.

2.4 الأهداف المرجوّة من عمليّة التّعليم من بعد:

حدّد زيتون (2005) أهداف عدّة لعمليّة التّعليم من بعد وهي على الشكل التالي:

- خلق بيئة تعليم متكافئة من حيث الفرص والجودة للمجتمعات المحرومة من حق الحصول على التّعليم الجيّد.
- توفير العدد الأكبر من المعلّمين في الوقت نفسه، في ظلّ مشكلة النقص الحاصل في الكادر التّعليمي نسبة لعدد التّلاميذ.
- فتح المجال لتحفيز العدد الأكبر من الأفراد لتحصيل العلم وإزالة العوائق الجغرافية.
- تخفيف الفرق بين المستويات التّعليمية للتلاميذ من خلال إتاحة العديد من الوسائط المساعدة التقنية والتكنولوجية.
- التقييم الدقيق للحاجات التّعليمية الخاصة بكل طالب، بالتالي إتاحة الوسيلة التّعليمية والتقنيات المناسبة لدعمه.

انطلاقًا مما سبق، تتجسّد أهمية التّعليم من بعد بحسب الباحثين والمتخصصين في المجال التربوي بأنه يفتح المجال أمام شريحة واسعة من طلاب العلم في البلدان على اختلاف الظروف والثقافات (الحميري، 2014). كما يتمتع بأهمية أخرى مثال:

- توجيه المهارات المطلوب اكتسابها من قبل الأفراد بما يخدم العمل، المجتمع أو حاجات التّلميذ الخاصة وهذا ما يسمح بالتالي باكتساب مهارات حياتية تساعد على تطور الأفراد والمجتمع (الشناق، 2010).
- الفعالية: حيث تشكل الأدوات المستخدمة في التّعليم من بعد تأثيرا موازيا أو يتفوّق على التّعليم التقليدي (عميرة، طرشون ، و عليان، 2019).
- الابتكار: وهي خاصية تفتح المجال أمام التّلميذ من جهة حيث يستخدم مهاراته وخبراته لتحصيل المعلومات وتخريجها بالطريقة الصحيحة، كما للمعلّم الذي يسعى لخلق بيئة إبداعية تجذب التّلاميذ الى المحتوى (عماشة، 2011).

أخيراً، قد يكون التّعليم من بعد هو السبيل الوحيد لاستكمال التّعليم بسبب بعض الظروف الطارئة وهو ما شهده العالم عدّة مرّات كان آخرها انتشار فيروس كورونا وفرض الإغلاق الشامل في معظم دول العالم إلى أجلٍ غير مسمّى.

2.5 دور الكوادر الإدارية التربوية في عمليّة التّعليم من بعد:

إن التّعليم من بعد هو عمليّة تتطلب تفاعلا إيجابيا وتعاون منظّم بين فريق المؤسسات التربوية من كادر إداري، فني وتعليمي. وفي هذه الدائرة التفاعلية على كل من الأفراد أن يعمل وفقا لدور منهجي وهادف (Abdous, 2011).

- **الدور التقني:**

من خلالها يتم دعم التّلاميذ ليتمكنوا من استخدام الأدوات والتقنيات الحديثة بما يصب في خدمة الهدف التّعليمي والمقرر المخصص له(Allen & Seaman, 2014) .

- **دور التصميم**:

هو مخصص لذوي الكفاءة في تصميم محتوى متطور ومتناسق يتكيف مع ما تطلبه المادة التّعليمية، ويتبع منهج محدد يحقق الأهداف التّعليمية(Bali, 2014) .

- **دور الإشراف**:

هو من مهام الهيئات الإدارية التي تحرص على حسن سير التّعليم من جهة التّلاميذ والمعلّمين كما يتعيّن لهم مهّمة إعداد التقارير اللازمة وتقييم الكوادر التّعليمية (Baran & Correia, 2014).

2.6 الخصائص الواجب توافرها لدى المعلّمين من بعد:

يختلف التّعليم من بعد عن التّعليم التقليدي ولذلك يجب توافر مهارات عديدة عند المعلّمين نذكر منها:

- **المهارات التّعليمية:**

يجب أن يدرك المعلّمون بأنهم لم يعودوا المصدر الوحيد والفريد للمعرفة إذ أصبحت القواعد والمعلومات موجودة على الإنترنت وبمتناول التّلاميذ وبالتالي هم يحتاجون إلى المهارات التي تساعدهم على الابتكار والنجاح في الواقع المتغيّر (الجهني، 2021). كما يُعنى المعلّمون بإدارة الصّفّ، وضخ المواد التّعليمية بشكل منظم ومؤرشف يسهل على التّلميذ الحصول عليها في جميع الأوقات ويكون كميسّر للعمليّة التعلّمية والنقاشات بين التّلاميذ وإعطاء الفروض ومتابعتها وتقييمها. ولا يغيب عن هذه المهمة الدور في تحفيز التّلميذ، ودعمه بما يفيد استمراره الفعال في عمليّة التّعليم من بعد وأن يكون الهدف من عمليّة التّعليم هو تعزيز الرغبة في التعلّم وتزويد التّلاميذ باستراتيجيات التعلّم مدى الحياة (Allen & Seaman, 2014). بالإضافة إلى أنّه يجب أن يعي المعلّمون الاختلاف بين التّعليم وجهاً لوجه أو التّعليم التقليدي والتّعليم من بعد. ويجب أن يستخدموا هذا الفهم في تطبيق وتنظيم الفصول الدراسية وتسهيلها. يتطلب التّعليم من بعد الالتزام بمبادئ التعلّم عبر الإنترنت من أجل التمكن من إنشاء حضور تعليمي واجتماعي ومعرفي والحفاظ عليه(Palloff & Pratt, 2011) . يقوم المعلّمون الناجحون مثلا بتعزيز وتسهيل التواصل النشط والتفاعل والتعاون والمشاركة للطلاب خلال العمليّة التّعليمية، ويجب أن يمتلك هؤلاء المعلّمون سمات شخصية مثل كونهم محفزين، داعمين، مرئيين، منظمين، تحليليين، ودودين، نشطين، متجاوبين، وقادرين على القيادة بالقدوة(Keengwe, Schnellert, & Kungu, 2014) .

- **المهارات التربوية**:

وهي تتعلق بفهم أساسيات التدريس وعلم أصول التدريس عبر الإنترنت. يجب على المعلّم إثبات هذا الفهم من خلال تطبيق عدد كبير من المبادئ والاستراتيجيات. تشمل هذه المبادئ والاستراتيجيات ما يلي:

- نظريات التعلّم
- التعلّم التعاوني
- تصميم وتنفيذ الاستراتيجيات التّعليمية المناسبة، وكذلك التقييم الصّفّي وتقنيات مشاركة التّلاميذ.
- تنظيم وتسهيل مشاركة التّلاميذ وتقديم التوجيه والدعم حسب الحاجة
- استخدام التقييم القائم على المعايير في تقييم الأداء الفردي والجماعي
- تحفيز التّلاميذ وإظهار الحماس والاهتمام
- تشجيع بناء المعرفة على أساس معرفة التّلاميذ السابقة وخبراتهم الحياتية

- تعزيز التقييم الذاتي والتفكير لدى التّلاميذ؛ وتعزيز التفاعل الجماعي والتعاون والعمل الجماعي.

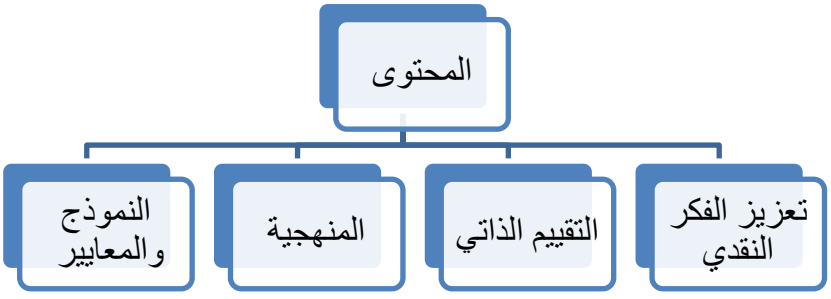
- **مهارات المحتوى:**

- التعبير عن المعرفة الواسعة بالمحتوى وإتقانها
- تحديد أهداف وغايات التعلّم التي تتوافق مع مستويات التّلاميذ وخصائصهم
- صياغة وتطوير أنشطة التعلّم والتقييم التي تتوافق مع أهداف وغايات التعلّم
- تطوير الخطوط العريضة للدورة التدريبية او الصّفّ التي تشمل جميع مكونات وعناصر الدورة
- تصميم مقترح تعليمي على المستوى العام وتحديد كل مرحلة من مراحلها أو عناصرها.
- تطوير واختيار مصادر التعلّم المناسبة والمتنوعة التي تستوعب التعلّم المختلف الأنماط
- ربط الموضوع والمحتوى بالظواهر العلمية والاجتماعية والثقافية وأي ظواهر أخرى ذات صلة
- وضع قائمة بالمحتوى والموارد الموجودة وأي محتوى وموارد إضافية يحتاج اليها

(Bawane & (Bailey & Card, 2009) (Bailie, 2011) (Abdous, 2011) (Carril, Gonzalez, & Hernandez, 2013) Spector, 2009)

كما حدد الباحثون بأن محتوى المواد التي تعلم من بعد، يجب أن تعتمد على أربعة مبادئ:

رسم رقم 2: مبادئ محتوى التعلّم الذاتي



(Abdous, 2011)

- تحديد نموذج ومعايير للمادة، وهي عبارة عن تقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة من المعلومات تسمح للتلميذ بتحديد احتياجاته وتقييم مدى معرفته.
- وضع منهجية تساعد التّلميذ على تحديد واكتساب استراتيجيات التعلّم المناسبة له.
- التقييم الذاتي الذي يسمح للتلميذ بتحديد معرفته السابقة وتلك التي يرغب في اكتسابها ومتطلباتها.
- استخدام عدة مراجع تسمح للتلميذ بتعزيز الفكر النقدي لديه ومقارنه تحليلاته ومكتسباته التّعليمية مع أقرانه.

- **مهارات التصميم:**

يعد تصميم المحتوى التّعليمي عبر الإنترنت وتطويرها مهمة شاقة. يتطلب ذلك وجود فريق تصميم وإنتاج، يتألف من مصمم تعليمي وتقني تعليمي ومصممي جرافيك ووسائط وفريق إنتاج وأمناء مكتبات (Abdous, 2011).

يعمل هؤلاء الأفراد بشكل تعاوني لإنتاج مختوى تعليمي عالي الجودة عبر الإنترنت (Bali, 2014). مع ذلك، يجب أن يكون المدرسون عبر الإنترنت قادرين على القيام بما يلي:

- فهم وتطبيق مبادئ ونماذج ونظريات التصميم التّعليمي
- تنظيم وتقديم المواد التّعليمية بأشكال مختلفة
- التعاون مع فريق الإنتاج لتصميم أنشطة التعلّم واختيار الأدوات المناسبة وتقنيات لتقديم هذه الأنشطة
- استخدام ملاحظات التّلاميذ السابقة لتطوير وتصميم دورات جديدة وتقييم جودة تصميم الدورة باستخدام أدوات وأدوات ضمان الجودة، مثل معايير الجودة.

(Carril, Gonzalez, & (Bawane & Spector, 2009) (Abdous, 2011) (Keengwe, Schnellert, & Kungu, 2014) Hernandez, 2013)

- **المهارات التكنولوجية:**

على الرغم من أن التعلّم عبر الإنترنت يعتمد بشكل كبير على التكنولوجيا، فلا توجد حاجة ماسة لأن يكون المدربين عبر الإنترنت مخضرمين تقنيًا. بل يجب أن يمتلكوا مهارات كافية في معرفة القراءة والكتابة التكنولوجية ليتمكنوا من القيام بما يلي:

- الوصول إلى الموارد والأدوات التكنولوجية المختلفة، مثل البريد الإلكتروني ومتصفحات الإنترنت وأنظمة إدارة التعلّم والنصوص والفيديو تطبيقات الدردشة والبرامج والتطبيقات الإنتاجية
- إدراك الإمكانات التقنية والإجراءات المستخدمة في إنشاء المحتوى الإلكتروني، مثل الكتب الإلكترونية ومقاطع فيديو تعليمية
- التنبه إلى آخر التحديثات والتجديدات الخاصة بالتكنولوجيا والبرامج التّعليمية.

(Bawane & (Bailey & Card, 2009) (Bailie, 2011) (Abdous, 2011) (Carril, Gonzalez, & Hernandez, 2013) Spector, 2009)

- **المهارات الإدارية والمؤسسية:**

نظرًا لأن إدارة الصّفّ الدراسية تعد جانبًا مهمًا من جوانب التّعليم وجهًا لوجه، فإن إدارة الصّفّ الدراسي أمر ضروري في بيئات التعلّم عبر الإنترنت. يعد الوعي بالسياسات والقواعد المؤسسية أيضًا جانبًا مهمًا لكونك مدرسًا ناجحًا. تشمل المهارات والمهام المتعلقة بهاذين الجانبين ما يلي:

- القدرة على توضيح أدوار وتوقعات المعلّم والتّلاميذ
- إدارة وقت الدورة وتطبيق تقنيات توفير الوقت
- إظهار مهارات القيادة والإدارة والتوجيه والتدريب، وكذلك المعرفة الصّفّات والإجراءات الإدارية
- وضع وإعلان القواعد واللوائح الخاصة بالمشاركة، وتقديم المهام، والتوقيت، إرسال الملاحظات والسعي إليها وبروتوكولات الاتصال
- إجراء بحث حول التدريس في حجرة الدّراسة ثم تفسير نتائج ونتائج البحث ودمجها
- فهم السياسات المؤسسية وإثبات الالتزام بها
- الحفاظ على الاتصال والتواصل مع فرق التدريس والإدارة عبر الإنترنت
- الامتثال للقضايا والمعايير القانونية والأخلاقية والمتعلقة بحقوق التأليف والنشر

(Bawane & Spector, 2009) (Bailie, 2011) (Bailey & Card, 2009) (Carril, Gonzalez, & Hernandez, 2013) (Boynak, 2004)

- **المهارات الاجتماعية والتواصلية:**

يعد الاتصال الفعال والحضور الاجتماعي أمرًا حيويًا لإشراك التّلاميذ عبر الإنترنت. باستخدام أدوات اتصال مختلفة (على سبيل المثال، البريد الإلكتروني، والدردشة المرئية، والرسائل النصية، وما إلى ذلك)، يتعين على المدرسين عبر الإنترنت التواصل بكفاءة وتعزيز التفاعل بين التّلاميذ. تشمل بعض الأنشطة لتحقيق ذلك ما يلي:

- تيسير المناقشات التفاعلية وتبادل المعلومات والحفاظ عليهما
- استخدام لغة كافية ومفهومة بشكل عام
- احترام الاختلافات الثقافية ومراعاتها
- طلب المعلومات بوضوح وطرح الأسئلة
- توضيح الغرض من الرسائل والتعليقات.
- التأكيد على النقاط المهمة باستخدام ألوان الخطوط وتأثيراتها
- ضمان جودة ودقة الرسائل المكتوبة وردود الفعل واكتشاف الأخطاء المطبعية وأخطاء قواعدية
- إضفاء الطابع الشخصي على الرسائل والتعليقات وجعلها أكثر حيوية من خلال إضافة المعنى المناسب لها
- استخدام طرق اتصال مختلفة لضمان إمكانية الوصول بين المعلّم والتّلاميذ، والتّلاميذ مع أقرانهم
- الحفاظ على جو جماعي دافئ وودود وجذاب
- خلق علاقات محترمة وإحساس بالانتماء للمجتمع وتنميتها بين التّلاميذ
- حل النزاعات وسوء الفهم وديًا

(Carril, Gonzalez, & (Bawane & Spector, 2009) (Bailie, 2011) (Abdous, 2011) (Gunawardena & Mclssac, 2003) Hernandez, 2013)

كل هذه المهارات والمهام والكفاءات يمكن أن تساعد في تصميم وخلق فرص التطوير المهني للمعلمين عبر الإنترنت. يمكن بناء أدوات وأدوات تحليل تقييم الاحتياجات بناءً على هذه الصّفّات لتحديد أهداف وإجراءات التطوير المهني (Baran & Correia, 2014) يمكن للمدرسين عبر الإنترنت أيضًا استخدامها لتقييم كفاءاتهم ذاتيّاً ومن ثم التعرف على احتياجات التعلّم والتدريب الخاصة بهم كتلاميذ

بالغين ومنظمين (Allen & Seaman, 2014). أخيرًا، يمكن أن تكون الكفاءات بمثابة بروتوكول لضمان استعداد المعلّمين ومؤهلاتهم للتدريس في بيئات التعلّم عبر الإنترنت.

2.7 التّلميذ والبيئة المخصصة له في التّعليم من بعد

يأخذ التّعليم من بعد منحًا إيجابيا فعالاً عندما تتوفر له بيئة مساعدة مثل وجود أجهزة، منصات، مواد رقمية.. وذلك لأن هذا النوع من التّعليم، قائم على مبدأ التخطيط والتنفيذ والتقييم والتقويم، وليس عبارة عن تلقين سلبي للمعلومات (اسماعيل، 2009).

بالنسبة للطالب يجب أن تتوفر العناصر التالية ليتحقق تعليم من بعد فعّال (النجار، 2003):

- توفر البرمجيات والوسائل الرقمية التي تعتمد أنماط تعليمية حديثة.
- تأمين مجال متكامل من التّعليم من بعد، خدمات وأدوات.
- تمكين التّلاميذ من مهارات البحث والحوار والتفكير النقدي والعنصر الأهم والأكثر تأثيرا وهي مهارة التعلّم الذاتي.
- تعزيز قدرات التّلميذ على استخدام الأجهزة الإلكترونية والتعمّق في البحث على شبكة الإنترنت بغية الحصول على المعلومات التي تفيد أهدافه التّعليمية.

2.8 التحدّيات المتعلقة بالتّعليم من بعد:

لم يكن التّعليم من بعد جديدًا على بعض الدول التي تعتمد في الأصل التّعليم المدمج بين الحضوري والتّعليم من بعد في الوقت معًا. ولكن مع صعود جائحة كورونا اضطرت العديد من الدول التي كانت تعتمد بشكل حصري التّعليم التقليدي، للانتقال الى التعلّم من بعد. الأمر الذي خلق تحديا جديًا أمام الكادر التّعليمي والإداري التربوي خصوصًا على الصعيد التقني والمهارات المتعلقة بالمدرّبين والمعلّمين، كما توفر الإمكانات المادية لتحقيق عمليّة تعليم شاملة وكافية (المزيني و المحمادي، 2019).

وعلى سبيل التعداد لا الحصر من هذه التحديات:

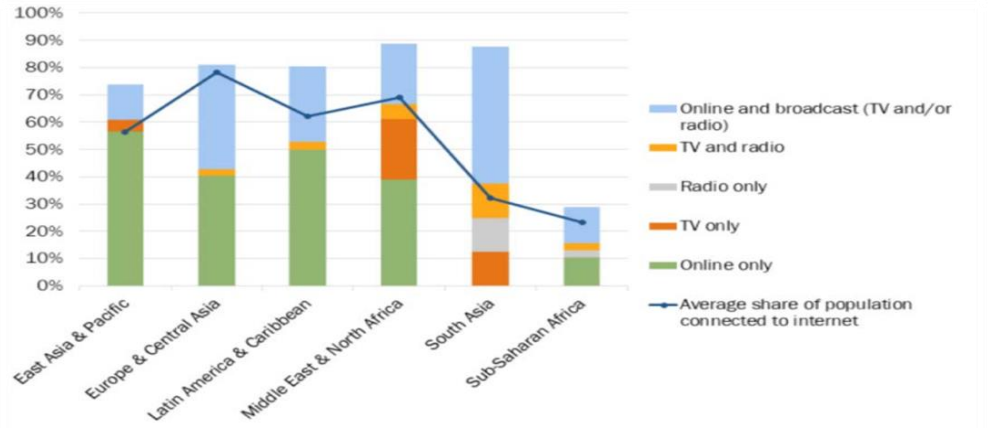
- ضعف المؤهلات التقنية لدى شريحة كبيرة من المدرّبين والمعلّمين، وعنصر المباغتة في ضرورة استخدام التقنيات والمنصات والتكنولوجية دون التحضير المسبق أو الخضوع لدورات تدريبية (الباوي، 2019).
- غياب خبرة الكوادر الإدارية في التنسيق لتأمين بيئة تعليم من بعد ملائمة للطلاب والمعلّمين على حد سواء ويعود ذلك أيضا الى عدم جهوزية هذه المؤسسات للحالات الطارئة (الحميري، 2014)

- محتويات تعليمية ضعيفة نسبة للحاجات التّعليمية المطلوبة، وذلك سببه التجربة الأولى في التحضير وعدم وجود خبرات وتجارب سابقة في ابتكار محتويات تفاعلية (اليوسفي، 2015).
- الرفض وعدم التقبل من قبل التّلاميذ وذويهم من جهة، والكوادر التّعليمية من جهة أخرى، حيث يعاني عدد كبير من التّلاميذ من الفئات المتدنية او المتوسطة الدخل من عدم القدرة على تأمين كلفة الوسائل المستخدمة في التعلّم من بعد (قناوي، 2020).
- صعوبة تحقيق الأهداف التّعليمية للصفوف المهنية والتي تتطلب الأعمال المخبرية أو التطبيقية مثل التمريض، المختبر، الفنيين.... (Romi & Hansenson, 2002)
- غياب شبه تام للتجهيزات في المؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة التّعليمية، أو حتى ذوي الصعوبات التعلّمية. (الحنيطي، 2004)
- ضعف البنى التحتية في البلدان بالإضافة الى شبكات الاتصال غير المجهزة، خصوصا في المناطق النائية والتي تعاني من وصول الخدمات التقنية إليها (المقرن، 2019).
- غياب آليات التقييم الفعّالة والنزيهة، التي تعطي فكرة دقيقة عن أداء التّلاميذ لذويهم أو لتقييم حاجاتهم التّعليمية. (اليوسفي، 2015)

واستجابة لهذه التحديات قامت بعض البلدان بتحسين الخدمات المتعلقة بوسائل الاتصال عبر الإنترنت، أو تلبية حاجات المؤسسات التّعليمية من تزويد كوادرها بالتدريبات اللازمة... وغيرها. في حين بعض الدول باشرت بالتّعليم عبر التلفزيون الرسمي، الراديو، الى حين وضع الخطط وتأمين الموارد المطلوبة (قناوي، 2020).

في الرسم التالي، الوسائل التي استخدمها العالم لتحقيق التّعليم من بعد، وذلك بعد توقف التّعليم الحضوري إثر جائحة كورونا:

رسم رقم 3: نسبة الوسائط المستخدمة في العالم في عمليّة التّعليم من بعد



Center for global development and the world bank in Arnhold, Brajkovic, Nikolaev,) (& Zavalina, (2020).

3- مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في عمليّة التعلّم من بعد

في ظلّ الانفجار المعرفي الحديث، والتوجه نحو سياسات تعليمية أكثر تطورًا، كان على الأنظمة التّعليمية البحث عن أساليب تجعل من الفرد قادرا على مجاراة حجم المعرفة المطلوبة منه. من هنا كان التوّجه نحو التعلّم الموجّه ذاتيّاً، كأحد الطرائق التي تسمح للطالب العلم أن يصبح المنظم الأول للمادة التّعليمية التي يريدها، وتتيح له فرصة بناء معرفة مرتبطة بمعرفته السابقة، الأمر الذي يجعل هذه البنية الثقافية المعرفية أكثر تمكينا وُثباتًا (الرقاص، 2020).

3.1 التعلّم الموجّه ذاتيّاً:

سعى الباحثون التربويون في الأعوام الأخيرة، للتوصل الى نموذج نظري للتعلم الموجّه ذاتيّاً يحاكي جوانبه وأبعاده، وذلك بغية تحسين نسبة التركيز في التّعليم من بعد(Levett-Jones, 2005) .

ولا طالما كانت عمليّة التدريس التقليدية قائمة على قرارات وتوجيهات المعلّم من حيث، أهداف عمليّة التّعليم، كيفية التّعليم، مقدار حاجة التّلاميذ، مكامن القصور لديهم، ومتى ومن بإمكانه الحصول على المساعدة... الخ. على عكس آلية التعلّم الرائجة في يومنا هذا، التعلّم من بعد، حيث تقع المسؤولية في التعلّم على عاتق التّلميذ وبالتالي عليهم السعي عوضا عن تنفيذ قرارات المدرس، وبذل الجهد بعيدا عنهم وعن أولياء الأمور(Brandes & Ginnis, 1986) . وقد أكّد الجهني (2021) أن التعلّم الموجّه ذاتيّاً

يتيح للتلاميذ هامشاً أوسع من الحرّيّة التّعليميّة من حيث فرصة الاختيار التي يدعمها فضول التّلاميذ ودافعهم الذّاتي. من هنا، يمكننا الاستنتاج بأنّ التعلّم الموجّه ذاتيّاً هو ضرورة لنجاح عمليّة التعلّم من بعد.

3.1.1 تعريف التعلّم الموجّه ذاتيّاً:

اصطلاحا: يعرّف نولز[8] التعلّم الموجّه ذاتيّاً بأنّه العمليّة التي يقوم فيها الأفراد بالمبادرة، بمساعدة الآخرين لهم أو بدونها، إلى تشخيص احتياجاتهم التعلّميّة، تحديد أهداف التعلّم، اختيار الموارد البشرية والماديّة للتعلم، اختيار استراتيجيات التعلّم المناسبة وتنفيذها، بالإضافة إلى تقييم نتائج التعلّم (Knowles, 1975).

وبحسب الربا بعة (2020)، فإنه يعزز التعلّم مدى الحياة لدى التّلاميذ بالإضافة إلى جعلهم يتحملون المسؤوليّة وتقوّي لديهم الثقة بالنفس ممّا يساهم في رفع مستوى الدّافعيّة نحو التعلّم لديهم.

3.1.2 تطوّر مفهوم التعلّم الموجّه ذاتيّاً:

تم تطوير مفهوم التعلّم الذاتي من قبل الباحثين، حيث ورد أن خطوات التعلّم الممارسة من الفرد الذي يتمتع بمهارات التعلّم الذاتي هي: تحديد احتياجات التعلّم، التعبير عن أهداف التعلّم بوضوح، تحديد المواد التّعليمية، اختيار وتنفيذ استراتيجية التعلّم المناسبة وتقييم النتائج (Maeroff, 2003). والجدير ذكره أنّ التعلّم الموجّه ذاتيّاً بذلك يراعي الفروق الفرديّة بين التّلاميذ ويحقّق الإنتاجيّة التّربويّة بفاعليّة (الربا بعة، 2020).

يرتبط مفهوم التعلّم الموجّه ذاتيّاً بمفاهيم التنظيم الذاتي والاكتفاء الذاتي وضبط النفس، ويحتاج التّلاميذ الذين يمارسونه الى مهارات التحكم، التنظيم، التحفيز الداخلي والخارجي والنجاح(O'Shea, 2003) .

وقد تختلف عمليّة تطوير وتعزيز مهارات التعلّم لدى التّلاميذ حسب السلوكيات والأهداف التي يسعى التّلاميذ الى اكتسابها (Parkinson, 1999).

عندما تم تناول الأدبيات المتعلقة بمهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً، برزت تصنيفات متكررة وهي: تحمل مسؤولية التعلّم، مواجهة المشكلات، الاستعداد للتعلم، إدارة الوقت (Boynak, 2004). إضافة الى ذلك قام لونج (Long H. B., 2007) بتجميع مهارات التعلّم الذاتي في مجالين رئيسيين: الخصائص الشخصية والمهارات العامة مثل تحديد الأهداف ومعالجة المعلومات.

3.1.3 نظريّات التعلّم الموجّه ذاتيّاً:

وإذا ما عرضنا بدايات النظريات التي تتعلق بالتعلّم الموجّه ذاتيّاً فهي كانت من قبل هولي Houle[6]، عام 1961 الذي أظهر أن مشاركة التّلاميذ في التّعليم تأتي من دوافع شخصية ورغبة في المشاركة وهي ما يعرف بالرغبة في إنجاز الأهداف (Schrank, 2013) . بعدها كان لنولز Knowles دورًا كبيرا في توضيح نموذج التعلّم الموجّه ذاتيّاً (Huang, 2008) .

يعدّ التعلّم الموجّه ذاتيّاً عمليّة تسمح للطالب في أخذ المبادرة لتشخيص احتياجاته التّعليمية، كما تخطيط الأهداف، وتقييمها ووضع جميع الموارد المطلوبة لتحقيقها (Murray, 2010) .

انطلاقا من هذا التصنيف، يعد التعلّم الموجّه ذاتيّاً فرصة للتلميذ لاكتشاف تجربة التّعليم بعيدا عن المؤسسات والأنظمة التّعليمية، وهذا ما يتطلب رغبة وتحفيز وإرادة لإتمام عمليّة التعلّم وتحقيق الأهداف (Judd & Kennedy, 2007).

تعتبر عمليّة التعلّم الموجّه ذاتيّاً، عمليّة تعلّم تشاركية أو ما يعرف بـ Collective Learning: هدفه مبادلة المعلومات واقتراحات المشاركين بغية تحسين جودة التعلّم. وهذا النوع من التّعليم أي التشاركي، يعتبر عنصرا أساسيًا لمعالجة التدفق المعلوماتي (Peen & Mohammad, 2014) .

وبغية معرفة المهارات التي يجب توافرها في عمليّة التعلّم الموجّه ذاتيّاً، تم ربطها بستة مهمات.

جدول رقم 3: مهارات التعلّم الذاتي والمهام المرتبطة بها

المهام	المهارات
تحديد المادة التّعليمية	القدرة على اختيار المصادر المعرفية
معرفة الحاجة من عمليّة التّعليم	القدرة على اختزال ما لا يفيد الغاية
تعيين الأهداف	القدرة على وضع هدف مناسب
وضع الخطة التي تساهم في تحقيق الهدف	اختيار التقنيات المناسبة
تنفيذ بنود الخطة	إدارة الوقت بشكل فعال
تقييم النتائج بشكل فعّال	مهارة تقييم المخرجات

(Zimmerman & Lebeau, 2000)

لاحظ الباحثون وجود مستويات مختلفة من التوجيه الذاتي في مواقف التعلّم المختلفة، والذي كان "لسياق التعلّم" (context) أهمية في اختلافه (Candy, 1991). قد يتمتع التّلاميذ بمستوى عالٍ من التوجيه

[6] سيريل هولي: مدرس وباحث أميركي وشخصية بارزة في تاريخ التّعليم المستمر. حصل على درجتي البكالوريوس والماجستير من جامعة فلوريدا في غينزفيل ١٩٣٤ وعلى الدكتوراه من جامعة شيكاغو ١٩٤٠

الذاتي في مكان مألوف لهم، أو في مجالات مشابهة لتجربة سابقة. على سبيل المثال، قد يتمتع التّلميذ الناطق بالإسبانية بمستوى عالٍ من التوجيه الذاتي في تعلم اللغة الإيطالية، وقد يكون التّلميذ الذي يلعب الروجبي[7] موجهًا ذاتيّاً بدرجة كبيرة عند تعلم لعب كرة القدم (Candy, 1991).

3.1.4 نماذج التعلّم الموجّه ذاتيّاً:

على ضوء ما سبق، يجب عرض النماذج التّعليمية التي تناولت موضوع التعلّم الموجّه ذاتيّاً، وذلك لفهم حدود وماهية هذه العمليّة:

أ) نموذج لونج:

وهو من النماذج الأولى التي شرحت عمليّة التعلّم الموجّه ذاتيّاً، ويعتمد هذا النموذج على علاقة التجاوب بين بعدين: التحكم الدفاعي - وهو ما يمثل إرادة التّلميذ، واندفاعه نحو عمليّة التعلّم، بالاستناد على الأنشطة أو ما له علاقة في التّعليم- والتحكم التدريسي وهو مستوى الحرية التي يحظى عليها التّلميذ في تشخيص ووضع أهدافه التّعليمية، اختيار مصادر المعلومات وعمليّة التقييم للمخرجات.

الجدول رقم 4: نموذج لونج والتفاعل بين التحكم التدريسي والتحكم الدافعي

أبعاد النموذج		تحكم دافعي	
تحكم تدريسي	منخفض	مرتفع	منخفض
		١	٣
	مرتفع	٢	٤

(Mentz & Beer, 2019)

[7] *لعبة جماعية، تضم ١٥ لاعبًا، يتم من خلالها تمرير الكرة باليدين، ضمن ملعب يشبه ملعب كرة القدم.*

وبناء على هذا الجدول، تتواجد 4 فرضيات لحصول عمليّة التعلّم الموجّه ذاتيّاً (Bosch & Mentz, 2019):

- التعلّم الموجّه ذاتيّاً يحصل عندما يكون هناك تحكم تدريسي منخفض مع تحكم دافعي مرتفع
- تحكم تدريسي ودافعي مرتفعان، وهو ما يشكل معارضة بين التّعليم المؤسساتي الممنهج وبين رغبة التّلميذ في التعلّم الموجّه ذاتيّاً.
- تحكم تدريسي ودافعي منخفضان، يشير الى خلل في عمليّة التّعليم ككل، في هذه الحالة لدينا تلميذ معتمد وغير محفز للتعليم الموجّه ذاتيّاً.
- تحكم تدريسي مرتفع ودافعي منخفض، وهو التّعليم التقليدي حيث يصير التّلميذ معتمدا ومتلقن سلبي للأستاذ.

ب) نموذج كاندي رباعي الأبعاد

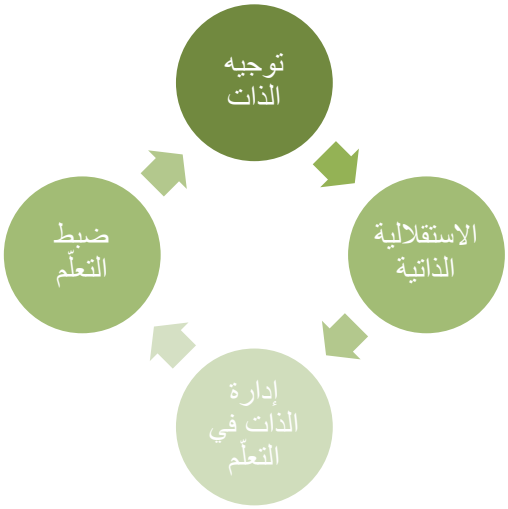
عند مراجعة النظريات المتعلقة بالتعلّم الموجّه ذاتيّاً، يخلص كاندي (Candy, 1991) إلى أن الأخير يشمل أربعة أبعاد:

- التوجيه الذاتي كسمة شخصية (أي الاستقلال الشخصي)
- التوجيه الذاتي باعتباره رغبة وقدرة على القيام بتعليم نفسه بنفسه (الإدارة الذاتية)
- التوجيه الذاتي كطريقة لتنظيم التعلّم بطريقة سليمة ومدروسة (تحكم التّلميذ)
- التوجيه الذاتي باعتباره السعي الفردي غير المؤسسي لفرص التعلّم في البيئة المجتمعية الطبيعية (autodidaxy[8]).

هذه التركيبات المتنوعة في نموذج كاندي أضافت عنصرًا من العمق لفهم مسألة التعلّم الموجّه ذاتيّاً.

[8] هي ممارسة ذاتية للتعلم ومستقلة عن الأطر المؤسساتية للتعليم حيث يختار فيها الأفراد موضوعهم وطريقتهم ومعاييرهم للتعلم.

رسم رقم 4: نموذج كاندي للتعلم الموجّه ذاتيّاً



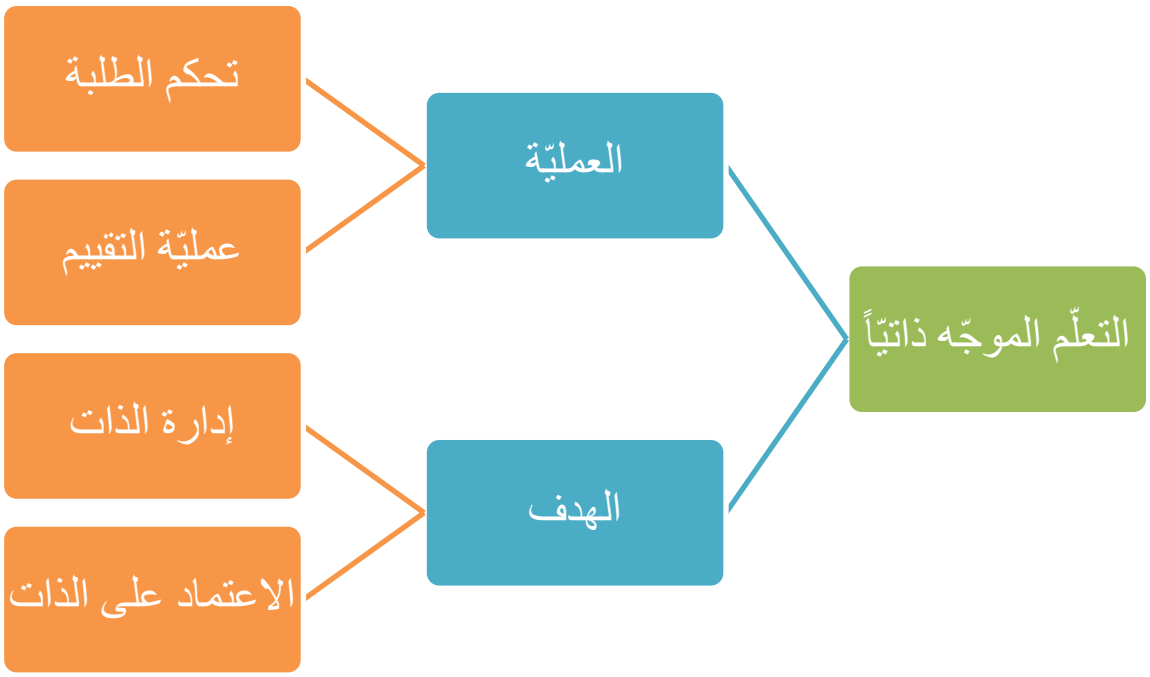
(Candy, 1991)

ت) نموذج مسؤولية توجيه الذات الخاص بـ Brockett and Hiemstra (Bosch & Mentz, 2019)

اعتبر الباحثان أن التعلّم الموجّه ذاتيّاً هو عمليّة قائمة على وجود أنشطة تعليمية، بغية الوصول الى مصادر المعلومات التي تفيد التّعليم، وبالتالي القيام بتطبيقها وتقييمها. وفي هذا النموذج دمج للإطار العملي في التعلّم الموجّه ذاتيّاً والصّفّات الشخصية التي يجب توافرها في التّلميذ. يقسّم النموذج إلى بعدين اثنين:

- العمليّة: هي مهارات التخطيط والتنفيذ بالإضافة الى مهارة التقييم للمخرجات
- الأهداف: هي مستوى المسؤولية التي يمتلكها التّلميذ لإتمام التعلّم وقدرته على إدارة ذاته.

رسم رقم 5: نموذج مسؤولية توجيه الذات



(Rosemary, Olfman, Terry& Eryilmaz, 2014).

ث) نموذج غاري سون ثلاثي الأبعاد (Garrison, 1997)

يعتبر هذا النموذج أن التعلّم الموجّه ذاتيّاً، سمة شخصية وعمليّة تعلّم مرتبطتان ارتباطًا وثيقا. ويتم تحقيق التعلّم الموجّه ذاتيّاً من خلال ثلاثة أبعاد تتفاعل مع بعضها البعض:

- الإدارة الذاتية
- المراقبة الذاتية
- التحفيز

يوضح تباعًا الباحث، أن الإدارة الذاتية تتضمن تحكم التّلاميذ بسياق التعلّم بغية الوصول إلى أهدافهم التّعليمية، والمراقبة تعني المسؤولية، وأخيرًا التحفيز وهو وجود دوافع شخصية لإتمام التعلّم. وأوضح كذلك أن سيطرة أو تحكم التّلميذ لا تعني الاستقلال، بل تعني التعاون مع أشخاص آخرين في هذا السياق.

ج) نموذج أوز والت Oswalt(Bosch & Mentz, 2019) :

وهو النموذج الأكثر حداثة ويعتمد هذا النموذج على ٩ مبادئ تحقق عمليّة التعلّم الموجّه ذاتيّاً وهي:

- التعاون
- الفرصة
- الدافعية
- المساندة
- البيئة المحيطة
- مهارة تحليل المحتوى
- الرغبة في التعلّم
- المهارة المعرفية
- مهارة التعلّم الموجّه ذاتيّاً

ويرى الباحث أن هذه المبادئ تندرج تحت ٣ مجموعات ومواقف تعليمية كبرى (Bosch & Mentz, 2019) :

- موقف التعلّم (التعاون، الفرصة، المساعدة)
- مكونات التعلّم (السياق، المهارات والدافعية)
- مرفقات التّلميذ (التعلّم الموجّه، الرغبة، تحليل المحتوى)

وبرأي الباحث أن هذا النموذج يكمّل الثغرات الواردة في النماذج السابقة، ويشجع الى خلق بيئة من الثقة والانفتاح والقدرة على دعم أنشطة التعلّم الجماعية، وتقديم المقترحات.

4- مقاييس التعلّم الموجّه ذاتيّاً

عندما يتم تناول موضوع مهارات التعلّم الذاتي للطلاب، فإن أول ما يتم عرضه هو مقياس "الجاهزية للتعلم الموجّه ذاتيّاً" *Self-directed learning readiness scale* (SDLRS)، الذي تم تطويره في العام 1977 من قبل الباحث غوليلمينو Guglielmino. يستخدم هذا المقياس لفهم تأثيرات الخصائص الفردية والمهارات والدوافع للتلاميذ الموجّهين ذاتيّاً ويحتوي على 41 عنصرًا تم تصنيفها على مقياس ليكيت المؤلف من خمسة نقاط (Guglielmino, 1977). يتضمّن هذا المقياس عوامل فرعية خاصة بإمكانات التعلّم، مفهوم التّلميذ الفعال، الاستقلالية، الوعي والمسؤولية، حب التعلّم، الإبداع، الآفاق الإيجابية للمستقبل، مهارات التعلّم الأساسية ومهارات معالجة المشكلات.

تم تطوير مقياس آخر يسمي مقياس التعلّم الذاتي المباشر موجه للعلوم والتكنولوجيا، يتألف من ٢٥ عنصرًا (Aydede & Kesercioglu, 2009). يحتوي هذا المقياس على عاملين فرعيين: الأول هو "التخطيط للتعلم الذاتي"، وتتراوح قيم عامل الحمولة في هذا العامل الفرعي، الذي يتألف من 15 عنصرًا، بين .45 و.58 وعامل كرونباخ ألفا الخاص به هو 0.91، والذي يتوافق مع 19.8٪ من إجمالي التباين. العامل الفرعي الثاني هو "الثقة في التعلّم الذاتي" تختلف قيم الحمولة في هذا العامل الفرعي، الذي يتألف من 10 عناصر، بين .46 و.72، وعامل ألفا كرونباخ الخاص به هو .78، والذي يتوافق مع 15.7٪ من التباين الكلي للمقياس. عامل ألفا كرونباخ للمقياس بأكمله هو 86.

تم تطوير مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجّه ذاتيّاً بواسطة وليمسون *Williamson* لاستخدامه في التّعليم العالي بهدف تحديد المهارات المطلوبة للتلاميذ مدى الحياة. تم التحقيق في البداية في دراسات الباحثين الذين درسوا موضوع التعلّم الموجّه ذاتيّاً، مثل *Guglielmino* و *Knowles* و *Candy* ، وتم تشكيل مسودة مقياس تتكون من 75 عنصرًا. بعد ذلك، تبيّن من خلال تسهيل آراء الخبراء عبر تقنية دلفي، أن 15 عنصرًا لم تكن مناسبة، وقد يظلّ بعضها في المقياس بعد التصحيح. في نسخته الأخيرة، يتألف المقياس من 60 عنصرًا ويتضمن العوامل الفرعية الخمسة التالية: الوعي (التقييم الذاتي)، استراتيجيات التعلّم، أنشطة التعلّم، التقييم ومهارات التعامل مع الآخرين .(Williamson, 2007)

أما مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجّه ذاتيّاً من غوليلمينو *Guglielmino* هي أداة شائعة تستخدم لتقييم الخصائص والمهارات والدوافع الفردية للتلاميذ الموجّهين ذاتيّاً. تم وضع ثمانية عوامل تحدد مواقف وقيم وقدرات التّلاميذ البالغين المرتبطة بالاستعداد للتعلم الذاتي في أداتها (Ayyildiz & Tarhan, 2015).

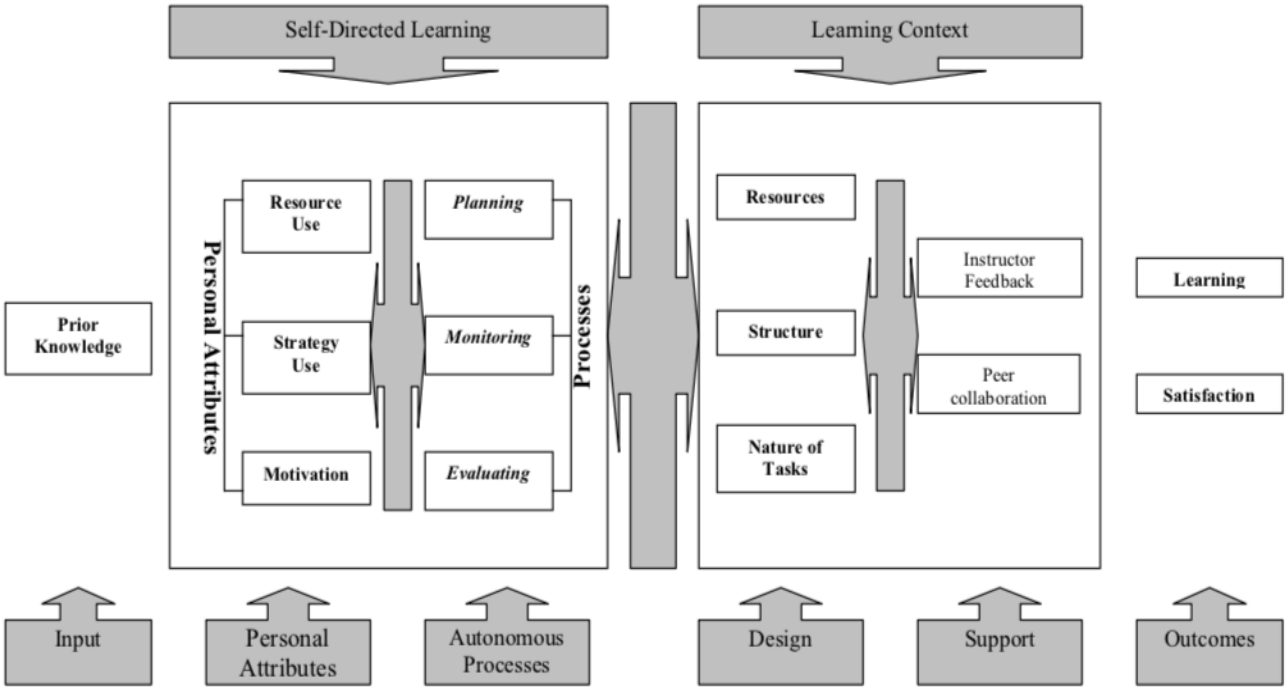
5- نموذج مفاهيمي للتعرف على التعلّم الموجّه ذاتيّاً في عمليّة التعلّم من بعد

يتيح التعلّم من بعد عبر الإنترنت قدرة تحكّم أكبر للتلميذ في التّعليمات *Instructions* المخصصة له (Gunawardena & Mclssac, 2003). في الواقع يعتبر الباحثون أن التعلّم الموجّه ذاتيّاً مهم جدًا في وضع النظم التّعليمية الجديدة، بسبب الخصائص الفريدة المتمثلة في الفصل الجسدي والاجتماعي للتلميذ عن المدرب أو التّلاميذ الآخرين(Long, 1998). وبحسب الجهني (2021) ، فإنّ التّلاميذ الموجّهين ذاتيّاً يتمتّعون بمركز تحكّم داخليّ، مما يجعلهم أكثر نجاحاً في عمليّة التعلّم من بعد. ولكي يحقق التعلّم من بعد أهدافه، على التّلاميذ أن يكونوا على استعداد للتخلّي عن الاعتماد الكامل على المعلّم، بالإضافة إلى مستوى عال من التوجيه الذاتي وأخذ زمام المبادرة لتخطيط وتنفيذ وتقييم تجارب التعلّم

الخاصّة بهم من أجل النجاح في هذا النوع من التّعليم من بعد (Shapley, 2000). في الواقع لا يؤثر التعلّم من بعد فقط على مقدار التحكم المتوقع أو الممارس من قبل التّلاميذ، بل إنه يؤثر على إدراك التّلميذ لمستوى التوجيه الذاتي. على سبيل المثال، في دراسة لفونديرويل و تيرنير Vonderwell and turner عام 2005 قام الثنائي بفحص تجربة التعلّم من بعد على معلّمين في دورة تدريبية لتطبيق التكنولوجيا، حيث أعرب المشاركون أن هذا النوع من التعلّم قد عزز مسؤوليتهم وقابليتهم نحو التعلّم. كما أفادوا أن سيطرتهم والتحكم بآلية التعلّم كما واستخدام الموارد المتاحة أَصبح أكثر فعالية (Vonderwell & Turner, 2005).

تشرح الصورة رقم 1 أدناه النموذجً المفاهيميً لفهم لغة التعلّم الموجّه ذاتيّاً في عمليّة التعلّم من بعد، حيث يعتبر هذا النموذج أن التعلّم الموجّه ذاتيّاً سمة شخصية وعمليّة تعلم، كما يوضح وجود تأثير للعوامل البيئية على التعلّم الموجّه ذاتيّاً.

رسم رقم 7: النموذجً المفاهيميً لفهم لغة التعلّم الموجّه ذاتيّاً في عمليّة التعلّم من بعد.



(Vonderwell & Turner, 2005)

5.1 السمات الشخصية Personal attributes

تشير السمات الشخصية إلى دوافع التّلاميذ وقدرتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم. تشمل السمات الشخصية أيضًا استخدام الموارد والاستراتيجيات المعرفية القوية. السمات الشخصية هي الخصائص التي يجلبها

التّلاميذ إلى سياق تعليمي محدد (على سبيل المثال، الدافع الذاتي وتوفر الموارد)، جنبًا إلى جنب مع معرفتهم السابقة بمجال المحتوى والخبرة السابقة في سياق التعلّم. (Garrison, 1997)

5.2 العمليات Processes

تشير العمليات الى مسألة التعلّم المستقلة للتلاميذ. تحديدًا، تتجلى استقلالية التّلميذ بشكل أساسي في عمليّة التخطيط، المراقبة وتقييم التعلّم. اعتمادًا على مستوى استقلالية التّلميذ، يمكن أن تتراوح التجربة من مدرس يحاضر بنسبة 100٪ ، إلى طالب يتولى مسؤولية التعلّم (تحكم كامل تقريبًا) (Moore, 1972).

5.3 سياق التعلّم Context

يركز السياق على العوامل البيئية وكيف تؤثر على مستوى التوجيه الذاتي للتلميذ. كما يوضح النموذج وجود عناصر تصميم وعناصر دعم. تشمل عناصر التصميم: الموارد البشرية والمادية، وطبيعة المهام. يمكن تضمين هذه الموارد في سياق التعلّم التقليدي كوسائل دعم يقدّمها المعلّم للطلاب.

هناك مجموعة أخرى من العناصر في سياق التعلّم والتي لها تأثير على التعلّم الموجّه ذاتيّاً وهي الدعم *Support*. يمكن أن يأتي الدعم من ملاحظات المدرس أو المشاركة مع التّلاميذ الآخرين. على سبيل المثال، التعليقات البناءة والغنية بالمعلومات، على عكس الإجابات المحدودة ب "صح" و "خطأ" والتي تجعل من التّلميذ في بعض الأحيان مشتتا لمعرفة ما يريده المدرس بشكل محدد (Berge, 1999).

تجدر الإشارة إلى أن التعلّم من بعد يتفوق على التّعليم التقليدي بمستويات مختلفة، مثلًا، قدرة التحكم في الزمان والمكان في خاصية التعلّم من بعد من قبل التّلميذ أو الأستاذ، إذ يقوم بجدولة الحصة في وقت لاحق (Berge, 1999).

يعتبر التفاعل بين السمات الشخصية personal attributes والعمليات processes أمرًا مهمًا ولا يزال محور التركيز الأساسي للبحث في نظرية التعلّم الموجّه ذاتيّاً (Merriam & Caffarella, 1999).

في الفقرة التالية، سيتم استخدام سياق التعلّم من بعد كمثال لوصف وتحليل التفاعل بين سياق التعلّم وتجربة التعلّم الموجّه ذاتيّاً للتلاميذ. كما سيتم شرح ماهية التعلّم الموجّه ذاتيّاً في عمليّة التعلّم من بعد وكيف يتفاعل السياق الفضائي online context مع السمات الشخصية واستقلالية التّلميذ.

5.4 السمات الشخصية للتعلم الموجّه ذاتيّاً في السياق الفضائي online context

يؤثر سياق التعلّم من بعد على السمات الشخصية للتعلم الموجّه ذاتيّاً، من حيث الموارد واستخدام الإستراتيجية والتحفيز. توضح الفقرات التالية الفرص وكذلك التحديات لكل منها:

أ- الموارد

تتخذ الموارد أشكالًا مختلفة، تشمل على سبيل المثال لا الحصر الموارد البشرية وموارد المعلومات (Hill & Hannafin, 2001). يقدم التعلّم من بعد، بخصائصه الفريدة، فرصًا وتحديات للتلاميذ من حيث استخدام الموارد. على سبيل المثال، إتاحة أفكار الزملاء وتعليقات المدرس للتلاميذ بسهولة خلال الدورة التدريبية(Petrides, 2002) ، بالتالي القدرة على التفكير بشكل أعمق في الموضوع.

مع ذلك، يشكل التعلّم من بعد أيضًا تحديا في استخدام الموارد للتلاميذ. مثلا تأخر الاستجابة من المدرب (Hara & Kling, 1999)، هذا يصعّب على التّلاميذ من بعد الاستفادة بشكل فعال من المعلّم كمورد بشري خبير في تعلمهم. مع ذلك، هذا لا يعني أنه من المستحيل على التّلاميذ من بعد استخدام المدرب والأقران كموارد بشرية، بل يتطلب الأمر استراتيجيات جيدة لاستكشاف طرق فعالة للقيام بذلك.

يمكن أن يمثل جمع المعلومات تحديًا للطلاب مع ظهور الوسائط الإلكترونية(Tobin, 2004) ، مما يرافقه حاجة التّلاميذ إلى تقييم صحة وموثوقية الموارد التي تم الوصول إليها. يمكن أن تساعد زيادة مهارات معرفة القراءة والكتابة المعلوماتية لدى التّلميذ في هذا الصدد (Hill & Hannafin, 2001).

ب- الاستراتيجيات

يتضمن التعلّم الناجح في كل بيئة تعليمية استخدام استراتيجيات التعلّم الفعالة. أشار الباحثون إلى أن استخدام الإستراتيجية مهم في سياقات التعلّم من بعد (Hannafin, Hill, Oliver, Glazer, & Sharma, 2003)، إذ يضع تحديات أمام التّلاميذ لم يجربوها بعد في التعلّم وجهًا لوجه في الفصول الدراسية. على سبيل المثال، الكتابة كوسيلة تواصل من بعد عوضا عن التواصل اللفظي. بينما أظهرت بعض الأبحاث أن التعلّم من بعد، يوفر للتلاميذ فرصة للتفكير بشكل أكبر عند وضع أفكارهم في الكتابة (Petrides, 2002)، كما أن الافتقار إلى تعابير الوجه ولغة الجسد في الاتصال الكتابي قد يؤدي إلى سوء تفسير المعنى. لتجنب إساءة تفسيرها والاستفادة بشكل أفضل من فرصة التفكير في التعلّم من بعد، يحتاج التّلاميذ إلى تطوير استراتيجيات اتصال أكثر صلة بسياق النص .(Petrides, 2002)

اقترحت بعض الأبحاث أن استراتيجيات إدارة الوقت يمكن أن تساعد التّلاميذ على تحسين تجربة التعلّم من بعد، من خلال التواصل الفعال عبر الإنترنت مع المدرب والزملاء (Hill, 2002)، كما يساعد في وضع مبادئ توجيهية ثابتة للاستجابة في هذا الصدد.

ت- التحفيز

تشير الأبحاث إلى أن الدافع للتعلم في سياق التعلّم من بعد قد يكون مهمة صعبة بسبب طبيعته (Elvers, Polzella, & Graetz, 2003). على سبيل المثال، قد يكون من السهل اختباء التّلاميذ خلال التعلّم من بعد(Song, Singleton, Hill, & Koh, 2004) .

عندما يشارك التّلاميذ، قد يكون دافعهم مشاركة الأفكار (Biesenbach-Lucas, 2003). تشير الأبحاث إلى أنه من أجل حدوث تفاعل هادف في بيئات التعلّم من بعد، يحتاج التّلاميذ إلى الدافع للمساهمة بنشر رسائل عميقة معرفيًا(King, 2002) .

من هنا، يمكن القول بأنّ مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً ضروريّة من أجل نجاح عمليّة التعلّم من بعد. فقد أثبتت الدراسات أن التّلاميذ الّذين اكتسبوا مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً يظهرون إصراراً نحو التعلّم مع دافعيّة مرتفعة في عمليّة التعلّم من بعد (Sanders et al., 2020).

التحدي الآخر للتحفيز في التعلّم من بعد يتعلق بالتسويف. حيث أشار العلماء إلى أنه من الأسهل المماطلة في هذه الطريقة من التعلّم مقارنة بالفصول الدراسية التقليدية وجهًا لوجه، لأن الفصول الدراسية من بعد غالبًا لا توفر جدولًا زمنيا صارما (Elvers, Polzella, & Graetz, 2003). في التّعليم التقليدي، على الرغم من أن التّلميذ يستطيع التأجيل، فإن الحضور الجسدي مطلوب في كل جلسة صفية. أما، في التعلّم من بعد، قد لا يشارك التّلاميذ في القراءة المتعلقة بالدورة التدريبية حتى اللحظة الأخيرة (Elvers, Polzella, & Graetz, 2003). لذلك، يحتاج التّلاميذ من بعد إلى استراتيجيات تحفيزية معززة لتجنب التسويف في التعلّم.

5.5 إيجابيات التعلّم الموجّه ذاتيّاً

إن التّلاميذ الذين يشاركون بفعالية في التعلّم الذاتي يكونون أكثر إبداعًا في حياتهم الاجتماعية والعمليّة. يُظهر هؤلاء التّلاميذ أيضًا أداءً أفضل في الفصول الدراسية. إضافة إلى أن التّلاميذ الذين يستخدمون التعلّم الموجّه ذاتيّاً يكونون أكثر رضا في حياتهم ولديهم أيضًا توجه دقيق فيما يتعلق بتطلعاتهم المستقبلية. بالنسبة للطلاب، مجرد الحصول على فكرة عما يريدون القيام به بعد التخرج قد يساعدهم على الاستفادة بشكل أكبر من تجربتهم التّعليمية. مما يجعلهم أكثر التزامًا بالتعلّم وأكثر حماسًا لتعلم الموضوعات التي يشعرون أنها ذات صلة بمهنهم المستقبلية(Edmondson, 2012) .

يؤدي التعلّم الموجّه ذاتيّاً إلى زيادة ثقة طلاب في قدراتهم الخاصة، كما قدرتها على تعلم في الموضوعات "الجديدة". في بيئة متغيرة باستمرار، يعد التعلّم الموجّه من بعد وسيلة أساسية لتمكين التّلاميذ من تطوير

مهارات التعلّم المستقلة، والشعور بالمسؤولية. بالإضافة إلى كونه حافزا وممهدا لإعداد عاملين وعناصر فاعلة في ممارسة العمل لاحقًا(McMillan & Dwyer, 1990) .

كما يسلط *Knowles* (Knowles, 1975) الضوء على الكفاءات التي يخلقها التّعليم من بعد على صعيد المعلّمين والتّلاميذ:

- القدرة على خلق بيئة تعليمية تفضي إلى التعلّم والتعاون عوضا عن المنافسة وتتميز بالخبرات المتبادلة والدعم الفكري.
- القدرة على تسهيل عمليّة صنع القرار الجماعي، على الرغم من كون التعلّم الموجّه ذاتيّاً يركز على احتياجات التعلّم للفرد وليس فقط متطلبات المناهج الدراسية.
- القدرة على تشخيص احتياجات التعلّم، أو الأهم من ذلك القدرة على مساعدة التّلاميذ على تشخيص احتياجاتهم الخاصة.
- القدرة على مساعدة التّلاميذ على تحديد أهدافهم الخاصة من خلال ترجمة احتياجات التعلّم إلى أهداف تعليمية واضحة وواقعية وقابلة للتحقيق.
- القدرة على تعزيز التعلّم التعاوني بطريقة تسمح للأفراد بالعمل كمجموعة وتصميم خطط التعلّم والعمل
- نحو الأهداف المشتركة.
- القدرة على تقييم نتائج التعلّم بطريقة تعزز التفكير في التعلّم ومراجعة الأقران. يقترح نولز أن هذا قد يكون التحدي الأكبر من بين جميع الكفاءات.

5.6 تحديات التعلّم الموجّه ذاتيّاً:

لا يكفي أن يكون المعلّم ودودًا ويؤسس المناخ المناسب بافتراض أن التّلاميذ، بطريقة سحرية، سيصبحون موجهين ذاتيّاً. بل، وحتى يتم بناء مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً عبر التعلّم من بعد، من الضروري أن يتخلى المعلّم عن موقف "الخبير" وينضم إلى التّلميذ كتلميذ مشارك (Nolan & Nolan, 1997)

كما يجب على المعلّم أن يصف ويشرح الغرض والهدف من التعلّم الموجّه ذاتيّاً وتوضيح منهجيته، إذ يحتاج التّلاميذ إلى فهم معرفي لهذه العمليّة قبل أن يُتوقع منهم المشاركة فيها. على خلاف ذلك، قد يكون الإحباط والقلق طاغيين لدرجة إعاقة عمليّة التّعليم. إن التّعليمات حول التعلّم الموجّه ذاتيّاً ضرورية

وهي تساعد التّلاميذ على تحقيق الفهم المعرفي لها، وهو شرط إلزامي لاستخدامهم الفعلي لهذه الطريقة (Tough, 1979).

يشير نولز Knowles أن " التعلّم الموجّه من قبل المعلّم ليس بالضرورة سيئًا بشكل كلي، وأن التعلّم الموجّه ذاتيّاً من قبل التّلاميذ ليس بالضرورة جيدًا". وبناءً على ذلك، يقترح أنه في عدد من الحالات، يكون التعلّم الموجّه ذاتيّاً خيارا غير مناسب. قد يشمل ذلك مثلا عندما يكون التّلميذ جديدًا في الموضوع أو لديه القليل من الخبرة السابقة بالموضوع، أو عندما يكون التّلاميذ محفزين لتحقيق هدف بعيد عن المادة التّعليمية وأهدافها (Knowles، 1975).

6- التّحصيل الدّراسي:

يعرّف علام (2000) التّحصيل الدّراسي بأنّه أبرز نتائج العمليّة التّربويّة والدرجة التي يكتسبها التّلميذ أو مستوى النّجاح الذي يحصل عليه في مادّة دراسيّة أو مجالٍ تعليميّ. ويعتبر التّحصيل الدّراسي المعيار الأساسي للنتائج الكيفيّة والكميّة لعمليّة التعلّم حيث يمكن من خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للتلاميذ. وتهتم المؤسسات التّربويّة بالتّحصيل الدّراسي لدوره من جهة في حثّ التّلاميذ نحو التعلّم واكتساب المهارات الضروريّة والمعارف والحصول على الشهادة العلميّة ومن جهة أخرى لمساعدة المعلّمين في تحديد نقاط الضّعف لمعالجتها ونقاط القوّة لتعزيزها (أبو صايمة، 1995).

إذاً، يمكن القول بأن التّحصيل الدّراسي يقوم بالكشف عن مستوى المعرفة والمهارات لدى التّلاميذ والالتفات إلى جوانب القوّة والضّعف لديهم. كما يساهم في التنبّؤ بالنّجاح الأكاديمي للتلاميذ. تسهم نتائج التّحصيل الدّراسي للتلاميذ بإعطاء مؤشّراً يسهم في تحديد المسار الأكاديمي لهم في المستقبل.

التّحصيل الدّراسي وعمليّة التعلّم الموجّه ذاتيّاً

يرتبط التعلّم الموجّه ذاتيّاً بالمسؤوليّة التّحصيليّة المتمثلة في قدرة التّلميذ على عزو نتيجة تحصيله الدّراسي منخفضاً كان أو مرتفعا إلى عوامل داخليّة أو خارجيّة. فيعزو غالباً التّلاميذ الموجّهين ذاتيّاً أسباب نجاحهم أو رسوبهم إلى العوامل الدّاخليّة كالجهد أو القدرة، كما يعزو غالباً التّلاميذ التّقليديين أسباب نجاحهم أو رسوبهم إلى العوامل الخارجيّة كالحظّ أو صعوبة وسهولة المهمّة (الرّقّاص، 2020).

7- الدراسات السابقة

لقد تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوعيّ التعلّم الموجّه ذاتيّاً والتعلّم من بعد وقد تمّ ربطها بالعديد من المتغيّرات. وسنستعرض فيما يلي عدد من الدراسات العربية والأجنبية وسنقسمها إلى محورين؛ الأوّل يتناول الدراسات حول مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً والثاني يتناول الدراسات حول التعلّم من بعد. وفي كلتي الحالتين سنبدأ بالدراسات العربية أولاً ثم الدراسات الأجنبية بحسب الترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أوّلًا: الدراسات السابقة حول مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً

أ- أجرت المقوشي (1441-1440هـ) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى طبيعة العلاقة بين مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً من جهة، وفعالية الذات الأكاديمية لدى التّلميذات المتفوّقات بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية من جهة أخرى. كما هدفت إلى تبيان درجة امتلاك التّلميذات المتفوّقات دراسياً لمهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً ومستوى فعالية الذات لديهنّ. بالإضافة إلى الكشف عن الفروقات في مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً وفعالية الذات الأكاديمية تبعاً للتخصص (الصحي، العلمي، الإنساني). كما هدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بفعالية الذات الأكاديمية من خلال مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً. تألّفت العيّنة من (372) طالبة من المتفوّقات دراسياً في جامعة الملك سعود. استخدمت الباحثة مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لويليمسون (2007) ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية. اعتمدت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي الارتباطي. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً وفاعلية الذات الأكاديمية، كما أشارت النتائج إلى أنّ درجة امتلاك التّلميذات المتفوّقات دراسياً لمهارات التعلّم الذاتي، ومستوى فعالية الذات الأكاديمية كانا مرتفعين. بالإضافة إلى أنّه لم يوجد فروق في مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً بين التّلميذات المتفوّقات دراسياً تعزى إلى اختلاف التخصّص، كما لم يوجد فروق في فعالية الذات الأكاديمية بين التّلميذات المتفوّقات دراسياً تعزى إلى اختلاف التخصّص.

ب- أجرى العتيبي (2015) دراسة هدفت إلى التعرّف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً وأساليب التعلّم والتحصيل الدراسي، وذلك من خلال نمذجة العلاقة السببية بينها. تألّفت العينة من (140) طالباً في كلية المجتمه بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، وقد اختيرت العيّنة بطريقة عشوائية. استخدم الباحث أداتين وهما مقياس التعلّم الموجّه ذاتيّاً لويليمسون ومقياس أساليب التعلّم المعدل لإنتوستيل وتايت. اعتمد الباحث في دراسته المنهج

الوصفي التحليلي على الرغم من عدم ذكره للمنهج في الدّراسة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى امتلاك عيّنة الدّراسة لمهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً كان متوسطاً، في حين حقّق كل من الأسلوب السطحي والاستراتيجي كأساليب التعلّم، تفوّقاً عالياً. كما أظهرت النتائج أنّ مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين أساليب التعلّم من جهة، والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى.

ت- أجرى كل من بارثاليميو، ريف، فيون، جودريدج، لي، ونادلسون (Bartholomew, Reeve, Veon, Goodridge, Lee, & Nadelson، 2017) بدراسة هدفت إلى تبيان أثر استعمال الأجهزة المتنقلة كالهاتف المحمول والآيباد Ipad على التعلّم الموجّه ذاتيّاً والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مقرّر التكنولوجيا والهندسة (TEE) في مدرسة غربي الولايات المتحدة الأميركية. تألّفت العيّنة من 706 تلميذاً وتلميذة من 18 صف دراسي في مقرّر التكنولوجيا والهندسة. استخدم الباحثون مقابلات مع 30 تلميذاً وتلميذة وستة معلّمين كما قاموا بتوزيع استمارات قبلية وبعدية على التّلاميذ بالإضافة إلى تقييم عمل التّلاميذ من خلال استخدام (Adaptive Comparative Judgment). استخدم الباحثون المنهج التجريبي. وقد خلصت النتائج إلى عدم وجود أثر للأجهزة المتنقلة على التعلّم الموجّه ذاتيّاً لكن كان له أثر إيجابي على تصميم الـ Portfolio إلا أنّه لم يكن له أثر على تصميم المنتج النهائي.

ث- قام ساجنا وأنوروفا (Sajna & Anuroofa, 2017) بدراسة هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً والتحصيل في تكنولوجيا المعلومات. كما هدفت إلى تبيان أثر الجنس على درجة التحصيل. تألّفت عيّنة البحث من 150 تلميذاً وتلميذة في الصّفّوف الثانوية من عدة مدارس في إقليم (Ernakulam) في الهند واختيروا بطريقة عشوائية. قام الباحثان بتصميم مقياس لمهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً بالإضافة إلى استخدامهم لاختبار تحصيلي (Achievement test) في تكنولوجيا المعلومات. اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في الدّراسة. وخلصت النتائج إلى أنّه يوجد علاقة إيجابية بين مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً ودرجة التحصيل في تكنولوجيا المعلومات إلا أنّه لم توجد علاقة لمتغيّر الجنس في درجة التحصيل.

ج- هدفت دراسة تشو (Chou, 2013) إلى البحث في ظاهرة التّعليم الإلكتروني الناجح من جهة وتبيان العلاقة بين مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً والتحصيل الأكاديمي. تألفت عينة البحث من 6 طلاب من الجامعة الأميركية المفتوحة في تايوان. قام الباحث بإجراء مقابلات مع التّلاميذ. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي لديهم مستوى عالٍ من مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً والدافعية للتعلّم.

ح- دراسة كارسون (Carson, 2012) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في التعلّم الموجّه ذاتيّاً نعزى لأثر الجنس، العرقية، الصّفّ الدراسي ومدى تأثر التحصيل الدراسي والمعدل التراكمي للتلاميذ. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدّراسة من 780 من تلاميذ صفوف الثامن حتى الثاني عشر من مدارس قروية وشبه قروية في الولايات المتحدة الأميركية. استخدمت مقياس التعلّم الموجّه ذاتيّاً (SDLI). وقد خلصت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين التعلّم الموجّه ذاتيّاً والتحصيل الدراسي والمعدّل التراكمي. إلا أنه لم يكن هناك فرق يعزى لمتغيرات الجنس والعرقية.

خ- دراسة أدمن سون وآخرون (Edmonson, Boyer, & Artis, 2012) التي تناولت مراجعة لنتائج 36 دراسة سابقة حول العلاقة بين التعلّم الموجّه ذاتيّاً وبعض المتغيّرات. وقد خلصت الدراسات إلى أنّ التعلّم الموجّه ذاتيّاً في ضوء مهاراته، يرتبط ارتباطاً موجباً بكل من التحصيل الأكاديمي، مستوى الطموح، الإبداع، حبّ الاستطلاع، والرّضا عن الحياة.

د- دراسة لون سبري وليفي وبارك وجيبسون وسميث (Lounsbury, Levy, Park, Gibson, & Smith, 2009) التي هدفت إلى اختبار الصدق البنائي لمهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً وعلاقته ببعض المتغيّرات لدى 398 تلميذاً في المرحلة المتوسطة، 568 تلميذاً في المرحلة الثانوية، و1159 طالباً في المرحلة الجامعية. استخدم الباحثون المنهج الوصفي وقد تمّ توزيع مقياس التعلّم الموجّه ذاتيّاً على التّلاميذ. توصّلت الدّراسة إلى أنّ مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً ترتبط ارتباطًا موجبًا بكل من التحصيل الدراسي، الاهتمام، الذكاء، القدرة المعرفية، الرضا عن الحياة، وتحقيق الذات.

ثانيًا: الدراسات السابقة التي تناولت التعلّم من بعد

أ- أجرى الزبون (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعلّم من بعد بالمقارنة مع التّعليم المباشر في تحصيل طلبة الصّفّ الأول ثانوي في مادّة اللغة العربية. تكوّنت عيّنة البحث من 35 طالباً من مدرسة جبه الثانوية للبنين في الأردن. استخدم الباحث مقارنة نتائج الطلبة في مادّة اللغة في الفصلين الأول والثاني. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. وقد أظهرت النتائج تفوّق التّعليم المباشر على التّعليم من بعد في تحصيل طلبة الصّفّ الأول ثانوي في مادة اللغة العربية سواء على مستوى المادة ككل أو على مستوى أجزائها.

ب- أجرى الباوي وغازي (2019) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى أثر استخدام المنصّة التّعليمية "classroom google"في تحصيل طلبة قسم الحسابات لمادة "Image processing" واتجاهاتهم نحو التّعليم الإلكتروني. استخدم الباحثان المنهج التجريبي حيث تكونت العيّنة من 95

طالباً (47 طالباً في المجموعة التجريبية و48 طالباً في المجموعة الضابطة). اعتمد الباحثان على اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه للحصول على المعلومات. وقد توصّلت النتائج إلى أنّ لاستخدام المنصّة أثر إيجابيّ من ناحية التحصيل الدراسي. كما أبدى أن اتجاهات التّلاميذ كانت إيجابيّة مقارنةً بالتّعليم التقليدي.

ت- أجرى الحناوي ونجم (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى جهوزية المدارس لتطبيق التعلّم الإلكتروني من بعد في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلّمين. ولتحقيق هذا الهدف، تألّفت عيّنة الدّراسة من 120 معلّماً ومعلّمةً من محافظة نابلس في فلسطين. استخدم الباحثان استمارة وزّعت على العيّنة وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت النتائج أنّ معيقات تطبيق التعلّم من بعد كانت عالية على صعيد كفايات المعلّمين في تطبيق هكذا نوع من التّعليم في مدارس محافظة نابلس.

ث- أجرى المزيني والمحمادي (2019) دراسة هدفت إلى التعرّف على اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية في المدينة المنوّرة نحو استخدام نظام التّعليم الإلكتروني. اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي وتألّفت عيّنة البحث من 390 تلميذاً في المرحلة الثانوية. قام الباحثان بتطوير مقياس للكشف عن اتجاهات التّلاميذ. وقد أظهرت النتائج أنّ اتجاهات التّلاميذ كانت إيجابية نحو التّعليم الإلكتروني ولم تظهر أي فروق مرتبطة بالجنس.

ج- أجرى البطينة وأتوم والصمدي وشيخ علي (Bataineh, Atoum, Alsmadi, Shikhali, 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية التعلّم من بعد في ظلّ أزمة كورونا في جامعات المملكة الأردنية والتعرّف على العقبات التي واجهت التّلاميذ. اعتمد الباحثون المنهج الوصفي التحليلي مستخدمين استمارة ومقابلات لجمع المعلومات. تكونت عينة الدّراسة من 1000 تلميذ وتلميذة من جامعات خاصّة ورسميّة في الأردن. وقد أظهرت النتائج أن غالبيّة التّلاميذ غير راضون عن تجربة التعلّم من بعد كما أنّ غالبية التّلاميذ واجهوا صعوبات في سرعة الإنترنت وصعوبات تقنيّة وتصميم المحتوى عبر الإنترنت.

ح- أجرى الأبيض (El-Abiad, 2021) دراسة هدفت الى الكشف عن أثر جائحة كورونا على نظام التّعليم في مؤسسات التّعليم العالي في لبنان. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد تألفت العينة من 263 تلميذاً و48 أستاذاً جامعيّاً من 10 جامعات قاموا بتعبئة استمارة إلكترونية. وقد خلصت النتائج إلى وجود بعض الإيجابيات في عمليّة الانتقال الى التعلّم من بعد جائحة كورونا، إلّا أنه كان

هناك العديد من السلبيّات كغياب التفاعل الاجتماعي، مشاكل لوجستية، الضّغط على المعلّمين، وغياب التدريب اللازم لهم للقيام بهذه المهمّة.

خ- أجرت أبو مغلي وشعيب (Abu Moghli & Shuayb، 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن تجربة التّعليم من بعد في ظلّ أزمة كورونا المستجدّة لدى المعلّمين والتّلاميذ وأولياء الأمور في لبنان والأردن وفلسطين المحتلة (مدينتي عزة والضفة الغربية). تألّفت عيّنة البحث من 678 شخصاً (299 ولي أمر، 274 معلم/ة، 105 تلاميذ) اختيرت بطريقة عشوائية من البلدان الثلاثة. استخدمت الباحثتان استمارة توزّعت على عيّنة البحث ومقابلات مع 14 من مدراء المدارس. منهج الدّراسة هو المنهج الوصفي التحليلي. وقد خلصت الدّراسة إلى أنّه اتفقت عيّنة البحث فيما بينها على تراجع نوعية التّعليم والتعلّم في عمليّة التعلّم من بعد. أظهرت النتائج أنّ البرامج التكيفية للتعلم من بعد في المدراس الخاصة تليها مدارس ال UNRWA كان لها أثرًا إيجابيًا على التّلاميذ بحيث اعتبروا أنّ نوعية التعلّم تراوح بين جيد وجيد جدًا، بينما أعرب تلامذة المدارس الرسمية عن درجة رضىً أقل. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أنّ الأردن كان الأكثر استعدادًا للتعلّم من بعد تليه مدارس الـ UNRWA وجاء لبنان في المرتبة الأخيرة كما وكان النازحون فيه المنتسبون إلى المدارس الرسمية بالدوام المسائي خارج نطاق التعلّم من بعد. كما عانى بعض المعلّمين من زيادة ساعات العمل دون مقابل أو حتى تخفيض للرواتب. أظهرت النتائج التحديات التي واجهت العيّنة كانقطاع التيار الكهربائي وبطء شبكات الإنترنت وعدم امتلاك شريحة من التّلاميذ لحاسوب أو هاتف خليوي وعدم الخبرة في استخدام تطبيقات الإنترنت. كما أظهرت النتائج أنّ فئة ذوي الاحتياجات الخاصّة كانت الأكثر معاناةً في التعلّم من بعد.

د- أجرى عدنان وأنور (Adnan and Anwar, 2020) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فعالية التّعليم من بعد في ظلّ تفشي وباء كورونا في باكستان من وجهة نظر التّلاميذ وتسليط الضوء على المعوقات التي تعيق عمليّة التعلّم. قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وتم توزيع استمارة إلكترونية على عيّنة البحث المؤلفة من 126 تلميذاً في المرحلة الثانوية. وقد توصّلت نتائج البحث إلى أنّ التّعليم من بعد لم يصل لنتائجه المرجوة في بلد غير متطوّر كباكستان ويعود ذلك إلى عدة أسباب كالمشاكل التقنية أو الماليّة والفقر.

ذ- أجرى روادي وعانوتي (Rouadi and Anouti, 2020) دراسة هدفت الى تسليط الضوء على عمليّة التعلّم من بعد في ظلّ أزمة كورونا وتحديد ما إذا كانت العمليّة قد نجحت أو فشلت من وجهة نظر المعلّمين والتّلاميذ والإداريين، بالإضافة إلى الكشف عن الأسباب وراء النجاح أو الفشل. تألفت

عينة البحث من 1476 تلميذاً ومعلّماً وناظراً في عدد من المدارس في لبنان. وقد تمّ إرسال استمارة إلكترونية للعينة. اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في الدّراسة. خلصت النتائج الى أنّ غالبيّة العينة أجمعت بأن عمليّة التعلّم من بعد قد فشلت بسبب عوائق كبطء شبكة الإنترنت، انقطاع التيار الكهربائي، عدم مشاركة التّلاميذ بفعالية، عدم توفر وسائل إلكترونية كافية لأفراد العائلة.

ر- هدفت دراسة أجراها باسيليا وكفافدز (Basilia and Kvavdze ،2020) إلى الكشف عن مستوى قدرات المدارس على مواصلة العمليّة التّعليمية في المدارس في ظلّ التعلّم من بعد عبر الإنترنت من خلال استخدام منصات تعليمية. وقد تمّ اعتماد دراسة حالة لمدرسة في جورجيا وتألفت العيّنة من 950 تلميذاً وتلميذة. أكدّت النتائج نجاح الانتقال السريع إلى شكل التعلّم عبر الإنترنت إلا أنّ التّعليم التقليدي كان أكثر فاعلية وذلك يعود بسبب أنّ المناهج التّعليمية غير مصمّمة للتعليم على منصات التّعليم الإلكترونية.

ثالثاً: الدراسات السابقة التي تناولت التعلّم الموجّه ذاتيّاً في عمليّة التعلّم من بعد

ز- أجرى الجهني (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصوّرات تلاميذ الدراسات العليا في جامعة الطّائف في السعودية حول تأثير التعلّم الذاتي على فعاليّة التّعليم من بعد من وجهة نظرهم في ظلّ جائحة انتشار فيروس كورونا. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. تكوّنت عينة الدّراسة من 243 من تلاميذ كلية التربية في جامعة الطائف. استخدمت في الدّراسة استمارة التعلّم الذاتي واستمارة التّعليم من بعد. وقد خلصت النتائج إلى أن مستوى التعلّم الذاتي ومستوى التّعليم من بعد للتلاميذ مرتفعين. كما هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في كل من التعلّم الذاتي والتّعليم من بعد لصالح الإناث.

س- هدفت دراسة الربا بعة (2020) إلى الكشف عن دور التعلّم من بعد في تنمية التعلّم الذاتي لدى تلاميذ جامعة الزرقاء في الأردن في ظلّ انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقد استخدمت لجمع البيانات استمارة التّعليم من بعد واستمارة التعلّم الذاتي على عينة من 138 تلميذا وتلميذة. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابيّة بين التّعليم من بعد والتعلّم الذاتي كما كان تقييم التّلاميذ لعمليّة التّعليم من بعد متوسطاً.

ش- أجرى الرشيدي (2018) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى أثر التعلّم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلّم الذاتي لدى طلبة مساق تقنيات التّعليم والاتصال في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. تألفت العيّنة من 60 طالباً وطالبة من طلبة مساق تقنيات التّعليم والاتصال للعام الدراسي 2018/2017. وقد تمّ بناء استبانة هدفت إلى قياس مهارات التعلّم الذاتي وتكوّنت من (45) فقرة

موزّعة على أربع مجالات، وقد تمّ التأكّد من صدق وثبات أداة الدّراسة. اعتمد الباحث في دراسته على المنهج شبه التجريبي، الذي يقوم على اختيار عيّنة من الطلبة وتقسيمها إلى مجموعتين: ضابطة وتدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية تدرس باستخدام التعلّم الإلكتروني. خلصت نتائج الدّراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريس باستخدام التعلّم الإلكتروني على تحسين مستوى مهارات التعلّم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مهارات التعلّم الذاتي تعزى لمتغيّر الجنس وذلك لصالح الطلبة الذكور، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لتفاعل متغيّري الجنس والتعلّم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلّم الذاتي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

8- التعقيب على الدراسات السابقة

يتّضح من مراجعة الدراسات السابقة العديد من الملاحظات التي تتمثل في الآتي:

لمست الباحثة اختلافاً بين الدراسات في المصطلح فقد اعتبرته بعض الدراسات على أنه "التعلّم من بعد" ودراسات أخرى اعتبرته "التعلّم الإلكتروني" أو "المنصّة" كدراسة الرشيدي (2018) والحناوي ونجم (2019) والباوي وغازي (2019) والمزيني والمحمادي (2019). إلّا أن المقصود من المصطلحات المختلفة هو المعنى نفسه لعمليه "التعلّم من بعد" المتمثلة باستخدام الوسائل الإلكترونية ومنصّات الإنترنت في التّعليم. وفي حين استخدمت الدراسات السابقة العديد من مقاييس التعلم الموجه ذاتيّاً، إلّا أنّ هذه الدّراسة هي الوحيدة التي اعتمدت مقياس ايلدزاي وترهان (Ayyildiz & Terhan).

تتشابه الدّراسة الحالية من حيث استخدام المنهج الوصفي التحليلي مع جميع الدراسات السابقة، وفي هدفها مع كل من دراسة الرشيدي (2015) والحناوي (2019) من حيث ربط التعلّم من بعد بمهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً وربط التعلّم باستخدام التكنولوجيا في بارثميلو وآخرون (2017). أمّا مع دراسة الزبون (2020) و أبو مغلي وشعيب (2020) وباسيليا وكفافدز(2020) وعدنان وأنور (2020)، فتشابهت من حيث دراسة ظاهرة التعلّم من بعد في ظلّ أزمة كورونا. ولقد ربطت الدراسات السابقة مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً بعدد من المتغيرات كفاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي والدافعية.

غير أنّه على حدّ علم الباحثة، لم تتناول أيّ من الدراسات السابقة ظاهرة مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في ظلّ عمليّة التعلّم من بعد لتلاميذ صفّ التّاسع الأساسي. فقد استهدفت جميع الدراسات المشابهة تلاميذ في مراحل متقدّمة وليس في مرحلة التّعليم الأساسي. وقد يعود ذلك إلى أنّ نظرية التعلّم الموجّه ذاتيّاً وعمليّة التعلّم من بعد قد صُمّمت في الأساس لتعليم الكبار. إلّا أنّ التطرّق إلى تلاميذ الصّفّ التّاسع من التّعليم الأساسي يفرّد هذه الدّراسة ويمنحها تقديم نتائج هامة تعطي لمحة جديدة عن واقع الموضوع.

خاتمة

عرضنا في هذا الفصل المراجعات الأدبية بطريقة مفصّلة بما يخدم هدف هذا البحث. وقد كان واضحاً من الدراسات السابقة أن موضوع التعلّم من بعد ومهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً هما محطّ اهتمام العديد من الباحثين في الآونة الأخيرة. وقد تعود أسباب هذا الأمر إلى أنّ موضوع التعلّم من بعد جديد نسبيّاً خصوصاً في لبنان والعالم العربي. ولذلك برزت أهميّة تزايد الأبحاث حول الموضوع خصوصاً وأنّ أزمة انتشار وباء كورونا قد تكون طويلة الأمد بسبب المتحورات الجديدة.

الفصل الثالث:
منهجية البحث

التمهيد

يشرح هذا الفصل الإجراءات المتبعة للحصول على الأدلة من أجل تحليلها بهدف الإجابة عن أسئلة البحث اختبار صحة الفرضيات. وسنتناول فيه طريقة البحث وفيها سيتم تقديم المشكلة ولمحة عامة عن منهجية البحث المعتمدة. كما سنعرض إجراءات البحث وتصميمه وإجراءات العمل الميداني من وصف لمجتمع البحث والعينة وشرح مفصّل عن أدوات القياس.

منهج البحث

إنّ المنهج المعتمد في الدّراسة هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة لدى مجموعة من الأفراد ويعتمد بذلك على أدوات لجمع البيانات كالمقابلة والاستمارة والملاحظة (طباجة، 2007). وهو أسلوب من التحليل الذي يرتكز على معلومات دقيقة من أجل الحصول على نتائج عمليّة وتفسيرها بموضوعية. يتميّز هذا المنهج بالواقعية وهو الأكثر استخداماً في البحوث الإنسانية والاجتماعية (تدمري، 2018). وقد اعتمدت الباحثة على الأسلوب المختلط (الكمي والكيفي) في البحث العلمي. يتم اعتماد البحث الكمي حينما يكون هناك معرفة متوفرة حول الموضوع، إضافةً إلى توفّر مقاييس ثابتة وصادقة إحصائياً عن المتغيّرات المراد دراسة العلاقات بينها. في حين يقوم البحث الكيفي على دراسة وقراءة البيانات والأحداث والحصول على النتائج من واقع ملاحظة وتحليل الأحداث والمواقف والصور والوثائق والاتصالات اللفظية وغير اللفظية (تدمري، 2018).

المجتمع والعيّنة

يتمثّل مجتمع الدّراسة من تلاميذ صفّ التّاسع الأساسي في عدد من المدارس الخاصّة في ضاحية بيروت الجنوبية.

أمّا العيّنة، فقد اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة من تلاميذ الصّفّ التّاسع الأساسي في عدد من مدارس الضاحية الجنوبيّة لبيروت. اختيار العينة بطريقة عشوائية وغير مقصودة يعطي كل فرد من أفراد مجتمع البحث فرصاً متساوية للاختيار، فضلاً عن أنّ هذا النوع من العيّنات يتميّز بعدم التأثر بالباحث وتحيّزه (تدمري، 2018).

تم تحديد عينة قوامها 136 تلميذاً وتلميذةً يبلغون 14 عاماً في الصّفّ التّاسع من مرحلة التّعليم الأساسي، من 11 مدرسة وثانوية خاصة غير مجانية مختلفة من منطقة الضاحية الجنوبية لبيروت. وتوزعوا على الشكل التالي: مدارس المهدي (ع) بنسبة 62.3%، يليهم 10.3% من مدرسة الليسيه دي زار، و7.4% من ثانوية البستان، و6.6% من مدرسة المروج، 5.1% من ثانوية المصطفى (ص)، 3.7% من ثانوية الإمام الرضا (ع)، وتوزّع باقي التّلاميذ بالتساوي بنسبة 0.7% بين ثانويات: أمجاد، الإمام الصادق (ع)، البتول (ع)، الروضة، الشهيد حسن قصير.

تمّ حصر عينة الدراسة بالمدارس الخاصة وذلك لأنه قد لاحظت الباحثة أثناء القيام بجولات على عدد من المدارس في ضاحية بيروت الجنوبية، أن المدارس الخاصة قد اعتمدت أسلوب متشابه في التّعليم من بعد كالتّعليم المتزامن وغير المتزامن، كما أن التّلاميذ ينتمون إلى نفس المستوىً الاقتصادي والاجتماعي. بناءاً عليه، تم استبعاد المدارس الرسمية لأنه لم يكن هناك نظام تعليمي موحّد ومشابه للمدارس الخاصة وكون التّلاميذ بالأغلب ينتمون إلى مستوى اقتصادي واجتماعي أدنى، مما قد يعرّض البحث لتأثيرات متغيرات جديدة.

يظهر الجدول توزع عينة الدراسة بحسب المدرسة التي يتنمون إليها.

جدول رقم 5: توزع عينة الدّراسة بحسب المدرسة

اسم المدرسة	التكرار	النسبة
مدارس المهدي (ع)	86	63.2%
ليسيه دي زار	14	10.3%
ثانوية البستان	10	7.4%
مدرسة المروج	9	6.6%
ثانوية المصطفى	7	5.1%
ثانوية الإمام الرضا (ع)	5	3.7%
أمجاد	1	0.7%
ثانوية الإمام الصادق (ع)	1	0.7%
ثانويّة البتول (ع)	1	0.7%
ثانوية الروضة	1	0.7%
ثانوية الشهيد حسن قصير	1	0.7%
المجموع	136	100.0%

الأخلاقيات

من أجل ضمان أخلاقيات الدّراسة، على الباحث أن يلتزم ببعض المبادئ. نذكر منها بحسب تدمري (2018):

- التواضع العلمي وأن يسلّم بما توصّل إليه من نتائج والعدول عن رأيه إذا توفّرت آراء مختلفة.
- الأمانة العلمية بحيث يكون الهدف من البحث الوصول إلى الحقيقة.
- احترام المبحوث أي عدم تقليل احترامه من الأسئلة المطروحة.
- الصراحة في توضيح أهداف البحث.
- مشاركة المبحوث التطوّعية أي عدم إجباره أو الضغط عليه.
- سرّية المعلومات واستعمالها لأغراض البحث فقط.
- المساواة بين المبحوثين.
- حماية المبحوثين من أي ضرر مادي أو معنوي أو اجتماعي.
- إعداد تقرير عن نتيجة البحث ومشاركته مع المبحوثين الراغبين بذلك.

الأدوات

تستعين هذه الدّراسة بالأدوات التالية:

1) مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً

استُخدم في البحث مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً للمؤلفين يلدزاي ايلديز وليمات ترهان (Ayyildiz & Tarhan, 2015). تألف المقياس بصورته الأساسيّة من (40) فقرة موزّعة على مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً والذي استخلصه الباحثان بعد مراجعة العديد من مقاييس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً. قامت الباحثة بدايةً بترجمته ومن ثمّ عرضه على أربعة محكمين للتأكّد من صدقه ، وقد تمّ إجراء بعض التعديلات من ناحية تبسيط العبارات وزيادة أمثلة تتلاءم مع الفئة العمرية كي يتمكن التّلاميذ من فهم العبارات والإجابة بموضوعية، كما تم إلغاء فقرتين منه بسبب تكرار العبارات. فأصبح يتألف مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً من 38 فقرة موزعة على 9 محاور وهي: الاتجاه نحو التعلّم ويتضمن الفقرات 18- 30- 35-37-2، مسؤولية التعلّم يتضمن الفقرات 3-17-22، الدافعية والثقة بالنفس يتضمن الفقرات 2-14-25-29، القدرة على تخطيط التعلّم يتضمن الفقرات 5-9-19-23-31، القدرة على استخدام فرص التعلّم يتضمن الفقرات 4-24-36، القدرة على إدارة المعلومات يتضمن الفقرات 6-7-

34-32-26، القدرة على تطبيق استراتيجيات التعلّم يتضمن الفقرات1-10-38، تقييم العمليّة التعلّمية يتضمن الفقرات 13-15-16-20-27-33، وتقييم النجاح / النتيجة يتضمن الفقرات 8-11-12-21-28.

تتحدّد الإجابة على المقياس بخمسة بدائل، وهي: أوافق بشدّة، أوافق، أوافق جزئيّاً، لا أوافق، لا أوافق بشدّةٍ. وتُصنف المستويات على المقياس بالاعتماد على المتوسطات الحسابية وفقًا لتصنيف لكرت الخماسي على الشكل التالي: غير موافق بشدّة = 1، غير موافق = 2، موافق جزئيًّاً =3 ، غير موافق=4 ، موافق بشدّة = 5. أما العبارات السلبية رقم 6، 23، 26 و37 فتتوزّع درجاتها بشكل عكسي، بحيث تكون إجابة غير موافق بشدّة = 5 وإجابة موافق بشدّة = 1. تُحتسب الدرجة الكلية للمقياس بجمع درجات العبارات، بحيث تصبح الدرجة الدنيا 54 والدرجة القصوى.

قامت الباحثة بارسال المقياس على شكل إستمارة الكترونية على تطبيق (Google Forms) يعد التواصل مع إدارة المدارس التي اختيرت العيّنة منها.

وقد تمَّ تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية قبل التطبيق على العينة الفعليّة، وكان قوامها (30) تلميذاً من مجتمع الدّراسة الأصلي بهدف التحقُّق من صلاحيتها للتطبيق على العينة الفعليّة، وذلك من خلال فحص خصائصها السيكومترية من حساب الصدق والثبات وبالطرق الإحصائية الملائمة، وسنستعرض نتائج هذا الفحص فيما يلي.

فيما يلي قمنا بدراسة الخصائص السيكو مترية لمقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً، عبر دراسة صدق أداة الدّراسة ومعامل ثباتها.

أ) الصدق(Validity)

هو أحد الأسس الّتي يتوقف عليها الاختبار، من حيث تأثيره البالغ في نتائج البحث، وقدرة الباحث على تعميم النّتائج، وهو يقيس مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وُضع لقياسه. وعليه تمَّ اعتماد صدق المحكّمين، وصدق الاتساق الداخلي

- **صدق المحكّمين**: تمّ عرض مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في صورته الأولية على أربعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الدّراسة، حيث طُلب منهم إبداء الرأي حول صلاحيّة كل فقرة ومدى ملاءمتها للمقياس الذي تنتمي إليه، وبناءً على الملاحظات والتمنّيات أُجريت بعض التعديلات على صياغة عدد من الأسئلة، حتى تكون مفهومة من قبل المستجوبين، وبالتّالي إمكانية القيام بالتطبيق الاستطلاعي.

- **صدق الاتساق الداخلي:** يقوم على احتساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه. وتجدر الإشارة إلى أنَّ النجمتين (**) الموجودتين بجانب كل معامل ارتباط، تُشيران إلى وجود ارتباط عند مستوى الدلالة 0.01، مما يعني أنَّ قيمة الدلالة الإحصائية أصغر من 01.0.

نوضح في الجدول رقم (6) صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً:

جدول رقم 6 : معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

البُعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التعلّم	18	.728**	دالة عند 0.01
	30	.571**	دالة عند 0.01
	35	.414**	دالة عند 0.01
	37	.492**	دالة عند 0.01
مسؤولية التعلّم	3	.695**	دالة عند 0.01
	17	.659**	دالة عند 0.01
	22	.585**	دالة عند 0.01
الدافعية والثقة بالنفس	2	.704**	دالة عند 0.01
	14	.555**	دالة عند 0.01
	25	.610**	دالة عند 0.01
	29	.665**	دالة عند 0.01
القدرة على تخطيط التعلّم	5	.649**	دالة عند 0.01
	9	.689**	دالة عند 0.01
	19	.504**	دالة عند 0.01
القدرة على إدارة المعلومات	6	.447**	دالة عند 0.01
	7	.712**	دالة عند 0.01
	26	.669**	دالة عند 0.01
	32	.654**	دالة عند 0.01
	34	.627**	دالة عند 0.01
القدرة على تطبيق استراتيجيات التعلّم	1	.789**	دالة عند 0.01
	10	.799**	دالة عند 0.01
	38	.601**	دالة عند 0.01
تقييم العمليّة التعلّمية	13	.630**	دالة عند 0.01
	15	.653**	دالة عند 0.01
	16	.428**	دالة عند 0.01
	20	.671**	دالة عند 0.01
	27	.535**	دالة عند 0.01
	33	.362**	دالة عند 0.01

	23	.628**	دالة عند 0.01			8	.412**	دالة عند 0.01
	31	.715**	دالة عند 0.01			11	.540**	دالة عند 0.01
القدرة على استخدام فرص التعلّم	4	.573**	دالة عند 0.01		تقييم النجاح / النتيجة	12	.610**	دالة عند 0.01
	24	.686**	دالة عند 0.01			21	.580**	دالة عند 0.01
	36	.519**	دالة عند 0.01			28	.537**	دالة عند 0.01

يُبيّن الجدول رقم (6) أعلاه أنَّ كل الفقرات الخاصة بمقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً حققت ارتباطات دالة إحصائياً مع درجة البُعد الذي تنتمي إليه عند مستوى الدلالة 0.01. وهكذا يتّضح صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً، ولم يستوجب حذف أي فقرة من فقرات المقياس ويبقى عددها 38 فقرة موزّعة على 9 أبعاد.

ب) الثبات (Reliability)

- **الثبات الداخلي: معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alphas' Cronbach):** تعتمد هذه الطّريقة بدورها على الاتساق الداخلي، إذ تُعطي فكرة عن اتساق الأسئلة مع بعضها البعض، هذا وتمثل هذه الطّريقة متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك فهي تُعبر عن معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار، هذه الطريقة هي الأفضل إذا ما قورنت بطريقة التّجزئة النّصفيّة، ذلك أنّها تعتمد على التجزئة إلى أكثر من جزء وبشكل متكرّر، وبالتّالي قياس الارتباطات بين تلك الأجزاء، بدلاً من قياس الارتباط بين نصفين فقط، كما هو الحال في طريقة التّجزئة النّصفيّة (Split Half).

يوضح الجدول رقم (7) أدناه معامل ارتباط ألفا كرونباخ لمقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً، إذ جاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول رقم 7: جدول يُبين معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً

المقياس	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً	38	0.867

إنّ قيمة ألفا كرونباخ يجب أن تكون أكبر من 0.7 لنقول أنَّ الأداة تتميَّز بالثبات، وكما هو واضح في الجدول فإنَّ قيمة ألفا كرونباخ لمقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً تساوي (0.867) وهي أكبر من 0.7، وعليه فإنَّ هذه الأداة تتميّز بالثبات والاتّساق الممتاز بين فقراتها وأبعادها.

- **الثبات باستخدام طريقة التّجزئة النّصفيّة (Split Half Method):** تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلى نصفين متكافئين، بعد ذلك، نبحث عن معامل الارتباط بين متغيرين، أي بين معدّل الفقرات الفرديّة ومعدّل الفقرات الزوجيّة. جاءت النّتيجة على الشكل التّالي:

جدول رقم 8: جدول معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً

المقياس	عدد الفقرات الفردية	عدد الفقرات الزوجية	قيمة غوتمان
مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً	19	19	0.835

يتّضح من الجدول رقم (8)، أنّ قيمة غوتمان لمقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً تساوي (0.835)، وهذه القيمة مقبولة علمياً، الأمر الذي يدل على درجة جيدة من الثبات للمقياس تفي بمتطلبات الدّراسة.

سنقوم فيما يلي باستعراض خصائص العيّنة، وتحليل نتائج الفرضيّات والتثبت منها.

2) **المقابلة**

المقابلة هي استمارة شفهية يقوم الباحث من خلالها بجمع المعلومات مباشرةً من المبحوث. يقوم الباحث بشرح الهدف من المقابلة ومن ثم طرح الأسئلة التي يرغب في الحصول على أجوبتها. وتهدف بشكلٍ أساسيّ إلى الحصول على المعلومات بالإضافة إلى التعرّف على مشاعرهم وملامحهم وتصرفاتهم (تدمري، 2018).

قامت الباحثة باختيار عشرة تلاميذ من الصّفّ التّاسع والذين كانوا قد شاركوا في مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً وتمّ إجراء معهم مقابلات مفتوحة الإجابات بهدف فهم ظاهرة التعلّم الموجّه ذاتيّاً في عمليّة التعلّم من بعد من وجهة نظر التّلاميذ. تألفت المقابلة من عشرة أسئلة واستغرقت بين 20 و 30 دقيقة وقد أُجريت مباشرةً عبر الفيديو باستخدام تطبيق WhatsApp Video call. بدأت الباحثة المقابلة بشكر

التّلاميذ على مشاركتهم في البحث. تنوّعت الأسئلة بحسب الأهداف المرجوّة منها. تمحورت الأسئلة حول تجربة التعلّم من بعد من وجهة نظر التّلاميذ، ومهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً، والمعوقات التي واجهت التّلاميذ والتي أثّرت على تنمية المهارات لديهم. وقد كانت الأسئلة على الشّكل التّالي:

- السؤال الأوّل: كيف تصف/ين تجربتك مع التعلّم من بعد بالمقارنة مع التعلّم الحضوري في المدرسة؟
- السؤال الثاني: إلى أي مدى تشعر بالحماس والاندفاع نحو التعلّم من بعد؟
- السؤال الثالث: كيف تحدد أولوياتك وأهدافك التّعليمية لليوم التالي منذ المساء؟
- السؤال الرابع: كيف تقوم بحل المشكلات التي تعترضك في عمليّة التعلّم؟
- السؤال الخامس: ما هي المصادر التي تلجأ إليها للبحث عن المعلومة؟
- السؤال السادس: أي أساليب تعليميّة تعتمد في دراسة المواد المختلفة؟
- السؤال السابع: كيف تقوم بتقييم عمليّة تعلمك بعد نهاية الدرس أو الاختبار أو الفرض المنزلي؟
- السؤال الثامن: كيف غيّ السؤال التّاسع: برأيك من المسؤول عن عمليّة تعلمك؟
- السؤال التّاسع: التعلّم من بعد من مهارات التعلّم لديك وعادات الدّراسة؟
- السؤال العاشر: ما هي المعوقات التي حالت دون تنمية المهارات لديكم؟ المعوقات التي واجهتموها؟

خاتمة

لقد عرضنا في هذا الفصل الإجراءات التي تم اتباعها في هذه الدّراسة كي يتمّ تحليل نتائجها والإجابة من خلالها على أسئلة البحث ومدى صحّة الفرضيات المطروحة. عرض هذا الفصل شرحاً مفصّلاً للمنهجية من منهج معتمد وعيّنة البحث والأدوات المستخدمة وطرق جمع البيانات وتحليلها.

الفصل الرابع:

عرض النتائج

مقدمة الفصل

تلعب نتائج البحث الموضوعية والدقيقة دوراً مهمّاً في نجاح البحث وبروز أهميّته العمليّة. سنقوم في هذا الفصل بعرض المعالجات الإحصائية التي حصلنا عليها من خلال معالجة البيانات على برنامج SPSS حيث تساعدنا هذه النتائج بإثبات صحة الفرضيات وفهم أوسع لنطاق البحث. سيتمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التعلّم الموجّه ذاتيّاً، بالإضافة إلى تحليل التباين بين المتوسطات من خلال اختبار Anova لكل من مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً والتعلّم من بعد، ومهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً والتحصيل الدراسي. وقبل استعراض النتائج، نسير إلى أنّ النسبة الأكبر من التلاميذ المستطلعين كما هي موضحة في الجدول رقم (9) هي من مدارس المهدي (ع) بنسبة 62.3%، يليهم 10.3% من مدرسة الليسيه دي زار، و7.4% من ثانوية البستان، و6.6% من مدرسة المروج، 5.1% من ثانوية المصطفى (ص)، 3.7% من ثانوية الإمام الرضا (ع)، وتوزّع باقي التلاميذ بالتساوي بنسبة 0.7% بين ثانويات: أمجاد، الإمام الصادق (ع)، البتول (ع)، الروضة، الشهيد حسن قصير.

جدول رقم 9: توزع عينة الدّراسة بحسب التحصيل الدراسي

المعدل	التكرار	النسبة
بين 10 و 12	28	20.6%
بين 12 و 14	23	16.9%
بين 14 و 16	44	32.4%
أكثر من 16	41	30.1%
المجموع	136	100.0%

نظراً إلى أنّ أحد المتغيرات المعتمدة في الدراسة هي التّحصيل الدّراسي، قامت الباحثة بوضع بند قبل أسئلة المقياس في الإستمارة الإلكترونية، يقوم من خلاله التلاميذ بتحديد تحصيلهم الدّراسي. بناءاً عليه، جمعنا النتائج وكانت على الشكل التالي: 20.6% تحصيلهم الدراسي بين 10 و12، 16.9% تحصيلهم بين 12 و 14، 32.4% تحصيلهم بين 14 و 16، و30.1% تحصيلهم الدراسي أكثر من 16.

نتائج فقرات ومحاور مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً

يتألف مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً من 38 فقرة موزعة على 9 أبعاد وهي: الاتجاه نحو التعلّم، مسؤولية التعلّم، الدافعية والثقة بالنفس، القدرة على تخطيط التعلّم، القدرة على استخدام فرص التعلّم، القدرة على إدارة المعلومات، القدرة على تطبيق استراتيجيات التعلّم، تقييم العمليّة التعلّمية، وتقييم النجاح / النتيجة. وبعد تطبيق المقياس على عينة الدّراسة، جاءت نتائج أبعاد المقياس التسعة على الشكل التالي:

أ- نتائج الأبعاد

فيما يلي سنعرض المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والترتيب لكل بعد من أبعاد المقياس بحسب إجابات التلاميذ على المقياس.

جدول رقم 10: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
القدرة على تطبيق استراتيجيات التعلّم	3.82	0.75	9
مسؤولية التعلّم	3.78	0.59	8
تقييم النجاح / النتيجة	3.75	0.54	7
تقييم العمليّة التعلّمية	3.71	0.54	6
القدرة على استخدام فرص التعلّم	3.69	0.56	5
الاتجاه نحو التعلّم	3.67	0.67	4
القدرة على تخطيط التعلّم	3.58	0.69	3
القدرة على إدارة المعلومات	3.35	0.62	2
الدافعية والثقة بالنفس	3.06	0.72	1
مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً	3.59	0.43	

يبيّن الجدول رقم (10) أعلاه درجة الموافقة العامة على أبعاد مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً، ويُشير المتوسط الحسابي إلى درجة موافقة متوسطة إلى عالية نسبياً لكافة الأبعاد، حيث تراوحت بين 3.06 و3.82 والتي تعني "موافق جزئياً" و "موافق" بحسب مقياس لكرت الخماسي المُعتمد في المقياس.
ويُشير الانحراف المعياري لعدم وجود تبايُن في إجابات وآراء التّلاميذ، ووجود انسجام فيما بينهم حول مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً.

ب- نتائج الفقرات

سنستعرض فيما يلي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لفقرات كل بُعد من أبعاد مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً التّسعة.

يظهر الجدول التالي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد الاتجاه نحو التعلم.

جدول رقم 11: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بُعد الاتجاه نحو التعلّم

الفقرة	فقرات بُعد الاتجاه نحو التعلّم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
18	أودّ أن تكون هواياتي أثناء وقت فراغي ذات أهداف تعلّميّة (مثال: المطالعة، ألعاب تعليميّة، البحث عن مواضيع تهمّني)	3.04	1.24	موافق جزئياً
30	عند التخطيط ليوم جديد، أضع التعلّم في أولوياتي (المرتبة الأولى)	3.55	1.16	موافق
35	أعتقد بأنه عليّ بذل المزيد من الجهد في عمليّة التعلّم	4.20	0.92	موافق
*37	العلامة التي أحصل عليها أهمّ من ما أتعلّمه	3.81	1.26	غير موافق

يتراوح المتوسط الحسابي بين 3.04 و4.2 لفقرات بُعد الاتجاه نحو التعلّم في مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً والتي تعني "موافق جزئياً" و "موافق" بحسب مقياس لكرت الخماسي المُعتمد في المقياس كما هو ظاهر الجدول رقم (11) أعلاه. ويُشير الانحراف المعياري لعدم وجود تبايُن في إجابات وآراء التّلاميذ، ووجود انسجام فيما بينهم حول الاتجاه نحو التعلّم. مع الإشارة أنّ العبارة رقم 37 هي عبارة ذات اتجاه سلبي ويجب عكس نتيجتها (بحسب مفتاح التصحيح)

إن الجدول التالي يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد مسؤولية التعلّم.

جدول رقم 12: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بُعد مسؤولية التعلّم

الفقرة	فقرات بُعد مسؤولية التعلّم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
3	أستعمل الإنترنت للتعلّم لا للتسلية	3.08	1.04	موافق جزئياً
17	أعتبر نفسي مسؤولاً عن تعلّمي	4.24	0.79	موافق
22	من أجل تعلّم مادّة جديدة دون صعوبات، عليّ أن أتعلم جيّدًا ما يرتبط بها من معلومات ومواضيع سبق أن تعلّمتها	3.99	0.85	موافق

يتراوح المتوسط الحسابي في الجدول رقم (12) أعلاه لفقرات بُعد مسؤولية التعلّم بين 3.08 و4.24 والتي تعني "موافق جزئياً" و "موافق" بحسب مقياس لكرت الخماسي المُعتمد في المقياس. ويُشير الانحراف المعياري لعدم وجود تبايُن في إجابات وآراء التّلاميذ، ووجود انسجام فيما بينهم حول مسؤولية التعلّم.

فيما يلي سيبين الجدول المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد الدافعية والثقة بالنفس.

جدول رقم 13: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بُعد الدافعية والثقة بالنفس

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
2	أستطيع تعلّم درس ما مهما كان معقّدًا	2.90	1.18	موافق جزئياً
14	إذا كنت مشَجّعاً للتعلّم، لا تشتت انتباهي العوامل الخارجيّة (مثل اللعب على الحاسوب أو الهاتف بدلاً من الدّراسة)	3.27	1.15	موافق جزئياً
25*	أشعر بالقلق عندما لا أستطيع حلّ المشاكل التي تعترضني	2.23	1.18	موافق
29	عوضاً عن الشعور باليأس عندما أواجه مادّة صعبة، أفكّر في ما يجب أن أفعله	3.74	0.97	موافق

يوضح الجدول رقم (13) أعلاه المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بُعد الدافعية والثقة بالنفس في مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً، ويتراوح المتوسط الحسابي بين 2.9 و3.74 والتي تعني "موافق جزئياً" و "موافق" بحسب مقياس لكرت الخماسي المُعتمد في المقياس. ويُشير الانحراف المعياري لعدم وجود تبايُن في إجابات وآراء التّلاميذ، ووجود انسجام فيما بينهم حول الدافعية والثقة بالنفس. مع الإشارة أنّ العبارة رقم 25 هي عبارة ذات اتجاه سلبي ويجب عكس نتيجتها (بحسب مفتاح التصحيح).

إن الجدول التالي يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد القدرة على التخطيط.

جدول رقم 14: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بُعد القدرة على تخطيط التعلّم

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
5	أستطيع حلّ المشكلات التي تعترضني خلال التعلّم معتمدًا العلاقة بين السبب والنتيجة (مثال: اذا كان لديّ مشكلة في مادة الرّياضيات أبحث عن السبب الّذي أدّى الى حصولي على نتيجة متدنّية وأحاول حلّ المشكلة	3.81	1.03	موافق
9	أضع برنامجاً كي أنظّم ساعات الدّراسة	3.37	1.16	موافق جزئياً
19	يجب أن أعرف بوضوح أهداف موضوع التعلّم الجديد	4.02	0.84	موافق
23*	بشكل عامّ، أُحاول إنجاز الفروض المنزليّة في آخر لحظة	3.14	1.32	موافق جزئياً
31	عند البدء بأيّ تعلّم جديد، أراجع المعلومات المكتسبة سابقاً التي تشكّل أساس الموضوع الجديد (مثال: القواعد الرئيسية، أو الأحداث السابقة في القصّة)	3.57	0.96	موافق

يتراوح المتوسط الحسابي لفقرات بُعد القدرة على تخطيط التعلّم بين 3.14 و4.02 كما هو ظاهر في الجدول رقم (14) أعلاه. والتي تعني "موافق جزئياً" و "موافق" بحسب مقياس لكرت الخماسي المُعتمد

في المقياس. ويُشير الانحراف المعياري لعدم وجود تبايُن في إجابات وآراء التّلاميذ، ووجود انسجام فيما بينهم حول القدرة على تخطيط التعلّم. مع الإشارة أنّ العبارة رقم 37 هي عبارة ذات اتجاه سلبي.

إن الجدول التالي سيستعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد القدرة على استخدام فرص التعلّم.

جدول رقم 15: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بُعد القدرة على استخدام فرص التعلّم

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4	أقوم باستخدام أساليب تعلّم مختلفة بحسب الموضوع الذي أتعلّمه (مثال: تلخيص المعلومات، تصميم جدول لتنظيم المعلومات وحفظها، رسم خريطة تساعدني على الفهم والحفظ، الاستعانة بصديق أو البحث عن موضوع لا أعرفه)	3.80	1.00	موافق
24	عندما أريد أن أتعلّم موضوعاً جديداً، أعرف أي مصدر تعلّمي عليّ أن أستخدم	3.65	0.91	موافق
36	يمكنني أن أصل إلى المعلومات التي أبحث عنها في مكتبة مجهّزة (equipped library) - مثال: موسوعات ومواقع الإنترنت	3.63	0.82	موافق

يوضح الجدول رقم (15) أعلاه المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بُعد القدرة على استخدام فرص التعلّم في مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً، ويتراوح المتوسط الحسابي بين 3.63 و3.8 والتي تعني "موافق" بحسب مقياس لكرت الخماسي المُعتمد في المقياس. ويُشير الانحراف المعياري لعدم وجود تبايُن في إجابات وآراء التّلاميذ، ووجود انسجام فيما بينهم حول القدرة على استخدام فرص التعلّم.

إن الجدول التالي يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد القدرة على إدارة المعلومات.

جدول رقم 16: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بُعد القدرة على إدارة المعلومات

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
6*	أواجه صعوبة في الربط بين المعلومات المكتسبة من دروسي بالحياة اليوميّة	2.72	1.11	موافق جزئياً
7	يقول رفاقي إنّني أقترح أفكارًا مثيرةً للاهتمام أثناء العمليّة التعلّميّة (عمل مجموعات، مناقشات في الحصص)	2.96	1.20	موافق جزئياً
26	يمكنني وضع فرضيّات دقيقة (احتمالات حول الأحداث أو المسائل في المواضيع التي تعلّمتها)	3.55	0.90	موافق
32	بإمكاني التفكير في إنتاج طُرق بديلة كي أصل لحلول ملائمة	3.78	0.88	موافق
34	بشكل عامّ، يمكنني دمج المعلومات التي حصلت عليها من مصادر مختلفة	3.74	0.94	موافق

كما هو ظاهر في الجدول رقم (16) أعلاه، يتراوح المتوسط الحسابي لفقرات بُعد القدرة على إدارة المعلومات بين 2.72 و3.78 والتي تعني "موافق جزئياً" و "موافق" بحسب مقياس لكرت الخماسي المُعتمد في المقياس. ويُشير الانحراف المعياري لعدم وجود تبايُن في إجابات وآراء التّلاميذ، ووجود انسجام فيما بينهم حول القدرة على إدارة المعلومات. مع الإشارة أنّ العبارة رقم 6 هي عبارة ذات اتجاه سلبي.

فيما يلي، سيستعرض الجدول المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد القدرة على تطبيق استراتيجيات التعلّم.

جدول رقم 17: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بُعد القدرة على تطبيق استراتيجيات التعلّم

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	أدوّن الملاحظات حول أهم النقاط عند تعلّم موضوع جديد	3.78	1.02	موافق
10	أضع خطّاً تحت الأفكار المهمّة عند قراءة نصّ معيّن	3.54	1.07	موافق
38	أشجّع نفسي من خلال التفكير بالإنجازات التي سأحقّقها في ختام العمليّة التعلّميّة	4.16	0.93	موافق

يوضح الجدول رقم (17) أعلاه المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بُعد القدرة على تطبيق استراتيجيات التعلّم في مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً، ويتراوح المتوسط الحسابي بين 3.54 و4.16 والتي تعني "موافق" بحسب مقياس لكرت الخماسي المُعتمد في المقياس. ويُشير الانحراف المعياري لعدم وجود تبايُن في إجابات وآراء التّلاميذ، ووجود انسجام فيما بينهم حول القدرة على تطبيق استراتيجيات التعلّم.

يعرض الجدول التالي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد تقييم العملية التعلمية.

جدول رقم 18: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بُعد تقييم العمليّة التعلّمية

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
13	أطرح أسئلة وأفكّر في المعلومات التي أقرأها في الكتب	3.60	0.92	موافق
15	بعد كلّ عمليّة تعلّميّة، أفكّر بماذا عليّ أن أفعل كي أكون ناجحاً أكثر	3.90	0.90	موافق
16	استخدم الإنترنت كي أتعلم أكثر، دون أن تشتتني المواقع والألعاب	3.10	0.99	موافق جزئياً
20	بعد كلّ درس، أتساءل إذا ما كنت قد استخدمت مواضيع المادّة التّعليميّة بشكل متسلسل ومنظّم	3.54	0.97	موافق
27	أؤمن بأنّني اذا شاركت بفعاليّة في عمليّة التعلّم، ستترسخ المعلومات والمعارف لديّ	4.06	1.04	موافق

33	بعد كلّ عمليّة تعلّم، أستطيع تحديد أيّ المصادر التعلّميّة التي استخدمتها كانت أكثر فاعليّة (الإنترنت، الكتب، الرفاق، المعلّمين، الأهل، الخ...)	4.08	0.87	موافق

يبيّن الجدول رقم (18) أعلاه أن المتوسط الحسابي لفقرات بُعد تقييم العمليّة التعلّمية يتراوح بين 3.1 و4.08 والتي تعني "موافق جزئياً" و "موافق" بحسب مقياس لكرت الخماسي المُعتمد في المقياس. كما يشير الانحراف المعياري لعدم وجود تبايُن في إجابات وآراء التّلاميذ، ووجود انسجام فيما بينهم حول تقييم العمليّة التعلّمية.

إن الجدول التالي يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد تقييم النجاح/النتيجة

جدول رقم 19: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بُعد تقييم النجاح / النتيجة

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
8	إن العلامة لا تحدد معرفتي وإنجازاتي التعلّميّة (مثال: يمكن أن أحصل على علامة متدنية لكنني كنت أعرف الإجابات كلّها ويمكن أن أحصل على علامة مرتفعة ولكنني لم أكن ملمّ بكلّ المادّة)	4.14	1.11	موافق
11	ما أدرسه قبل الاختبار مباشرة هي معلومات قابلة للنسيان بسرعة	3.40	1.20	موافق جزئياً
12	أتعلّم بنجاح عندما اربط المفاهيم الجديدة بما قد اكتسبته سابقاً	3.91	0.92	موافق
21	أقوم بتقييم ما استطعت إنجازه في الفروض والتمارين (مثال: أين واجهت صعوبة؟ هل كان هناك طريقة أخرى للحلّ؟ كيف يمكنني تحسين أدائي؟)	3.64	0.96	موافق
28	بعد كلّ عمليّة تعلّم، أستطيع تحديد ما قد حقّقته من الأهداف المطلوبة التي تعرّفت إليها في البداية	3.66	0.87	موافق

يكشف الجدول رقم (19) أعلاه أنّ المتوسط الحسابي لفقرات بُعد تقييم النجاح هو بين 3.4 و4.14 والتي تعني "موافق جزئياً" و "موافق" بحسب مقياس لكرت الخماسي المُعتمد في المقياس. ويُشير الانحراف المعياري لعدم وجود تبايُن في إجابات وآراء التّلاميذ، ووجود انسجام فيما بينهم حول تقييم النجاح.

نتائج المقابلات

تبرز أهمّية المقابلة في مقابل الاستبيان في أن المقابلة تعطينا صورة أوضح وأكثر دقّة عن تجربة وأراء التلاميذ. وحرصاً منّا على الإحاطة بشكلٍ كامل بموضوع الدّراسة، تمّ إجراء مقابلات مع عشرة تلاميذ من الصّفّ التّاسع لكي نفهم بشكلٍ معمّق تجربة التعلّم من بعد التي خاضوها بالإضافة إلى جمع بيانات أكثر دقّة حول مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لديهم. قمنا بإعادة طرح بعض أسئلة المقياس المتعلّقة بمهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً على التلاميذ بأسلوب يتطلّب الإجابة بشرحٍ مفصّل وإعطاء الأمثلة. أما السؤال الأخير فقد كان يهدف إلى التعرّف على المعوّقات التي ساهمت في عدم تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لديهم. فيما يلي نعرض أبرز النتائج على الأسئلة:

السؤال الأوّل: كيف تصف/ين تجربتك مع التعلّم من بعد بالمقارنة مع التعلّم الحضوري في المدرسة؟

عند سؤال التلاميذ حول تجربتهم في عمليّة التعلّم من بعد، أجوا على تفضيل عمليّة التعليم الحضوري في المدرسة. ويعود ذلك بحسب التلميذ 1 الى قدرة التلميذ على التركيز بنسبةٍ أعلى عندما يتواجدون في الصّفّ. فتواجد التلميذ في مكانٍ محدّدٍ ومغلق وتحت مراقبة المعلّمين يختلف تماماً عن وجوده في المنزل مع حيّزٍ أوسع من الحرّيّة والتنقّل والمتابعة. وقد اعتبر التلميذ 5 أنّ التعلّم في الصّفّ هو أكثر فعاليّة نتيجة التّفاعل المباشر بين المعلّم والتّلميذ وبين التّلاميذ فيما بينهم. كما اعتبر بعض التّلاميذ أنّ الجلوس أمام الشّاشة طوال وقت الدّراسة يساهم في عدم قدرتهم على التّركيز ويشعرهم بالملل. أمّا من النّاحية الإيجابيّة، فقد اتبر غالبيّة التلاميذ أنّ عمليّة التعلّم من بعد قد نجحت على الرّغم من نقص الخبرة وخوض التجربة لأوّل مرّة ومواجهة العديد من المعوقات والصّعاب.

السؤال الثاني: إلى أي مدى تشعر بالحماس والاندفاع نحو التعلّم من بعد؟

اعتبر غالبية التّلاميذ بنسبة 90% بأنهم لا يشعرون بالحماس والدافعية نحو عمليّة التعلّم يعود ذلك بحسب التلميذ 3، إلى أسلوب المعلمين الممل عبر الشّاشة واعتبر التلميذ 6 أنّ لدّافع الوحيد للدّراسة هو الخضوع للإمتحانات الرّسميّة. فيما اعتبر 10% بأنهم لا يزالون يشعرون بالحماس كالتّلميذ رقم 9 الذي اعتبر بأن التعلّم من بعد يكسبه العديد من المهارات الجديدة كمهارة البحث عن المعلومات على شبكة الانترنت.

السؤال الثالث: كيف تحدد أولوياتك وأهدافك التّعليمية لليوم التالي منذ المساء؟

تنوعت إجابات التّلاميذ نحو تحديد الأولويات. فنسبة 70% من التّلاميذ يحددون الأولويات والأهداف التّعليمية من خلال الرجوع الى المفكّرة وتنظيم الكتب والمواد الدّراسيّة. بينما لم يحدد 30% من التّلاميذ أولوياتهم.

السؤال الرابع: كيف تقوم بحل المشكلات التي تعترضك في عمليّة التعلّم؟

استعرض التّلاميذ أساليب متنوعة لحل المشكلات كالعودة لشرح الدرس أو حل التمارين المشابهة أو مراسلة المعلّمين أو الاستعانة بالأهل أو الأصدقاء.

السؤال الخامس: ما هي المصادر التي تلجأ إليها للبحث عن المعلومة؟

تنوعت المصادر التي يلجأ إليها التّلاميذ، وقد كانت أبرز المصادر هي شبكة الإنترنت، المعلّمون، الكتب، الأصدقاء، والأهل.

السؤال السادس: أي أساليب تعليميّة تعتمد في دراسة المواد المختلفة؟

تعددت الأساليب التّعليمية التي يعتمدها التّلاميذ. وقد كان أبرزها التلخيص والخرائط الذهنية بالإضافة الى أساليب خاصة بكل تلميذ.

كيف تقوم بتقييم عمليّة تعلمك بعد نهاية الدرس أو الاختبار أو الفرض المنزلي؟

عبر 80% من التّلاميذ بأنهم يقومون بعمليّة تقييم تعلمهم. ذلك من خلال عدة أساليب كإعادة حل التمارين والبحث عن الإجابة الصحيحة في الكتاب أو سؤال المعلّم.

السؤال الثامن: كيف غيّر التعلّم من بعد من مهارات التعلّم لديك وعادات الدّراسة؟

أعتبر بعض التّلاميذ بأن التعلّم من بعد قد غير من عاداتهم الدراسية نحو الأسوأ كالشعور بالكسل أو الملل، كما اعتبر البعض أن التعلّم من بعد قد غير من مهاراتهم نحو الأحسن، 50% اعتبروا بأنها قد غيرت نحو الأسوأ الأحسن معاً.

السؤال التّاسع: برأيك من المسؤول عن عمليّة تعلمك؟

اعتبر 60% من التّلاميذ بأنهم هم المسؤولون عن عمليّة تعلمهم، بينما اعتبر 40% بأن عمليّة التعلّم هي مسؤولية مشتركة بين الأهل والمدرسة.

السؤال العاشر: ما هي المعوقات التي حالت دون تنمية المهارات لديكم؟ المعوقات التي واجهتموها؟

تعددت المعوقات التي حالت دون تنمية المهارات لدى التّلاميذ. وقد كانت معوقات لوجستية تتعلق ببطء الإنترنت وانقطاع التيار الكهربائي، الضغوط النفسية بسبب الأزمات الصحية والاقتصادية، وعدم مراعاة المعلّمين للقدرات الفردية للتلاميذ.

خاتمة

تناول هذا الفصل عرض للنتائج التي تمّ الحصول عليها من خلال المعالجات الإحصائية المناسبة. وقد بيّنت النتائج وجود تأثير لعمليّة التعلّم من بعد على مستوى مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً للتلاميذ. كما أوضحت أيضاً وجود تأثير لمستوى مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً على التحصيل الدراسي للتلاميذ. وبناء

عليه، سوف تتمّ مناقشة هذه النتائج وتفسيرها وتحليلها استناداً إلى الأدبيات النظرية ومدعمة بالدراسات السابقة.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والخلاصات والتوصيات

تمهيد

بعد الانتهاء من كتابة الفصول السابقة، منهجيّة الدّراسة والإطار النظري والعمل الميداني وجمع النتائج من المعالجات الإحصائية، يأتي هذا الفصل كي يثبت الغاية المرجوّة من البحث ويجيب على فرضيّاته ويعالج الإشكالية ويقدّم شرحاً منطقيّاً لإطار المشكلة. ويساهم في فهمٍ واضحٍ ومعمّقٍ، بأسلوب علميّ منطقي مستنداً على الشواهد من الأدبيات الدراسات السابقة والمعالجات الإحصائية، لعمليّة التعلّم من بعد ومهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً. سنقوم إذاً في هذا الفصل مناقشة النتائج التي حصلنا عليها عبر تطبيق أدوات الدّراسة وسنقوم بتحليلها ورسم الخلاصات وطرح بعض التوصيات.

مناقشة النتائج

فيما يلي سنعرض نتائج الدّراسة التي تمّ التوصّل إليها من خلال مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً والمقابلات التي أُجريت مع التّلاميذ.

للإجابة عن الفرضية الأولى: **"يسهم التعلّم من بعد في تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لدى تلاميذ الصّفّ التّاسع من مرحلة التّعليم الأساسي"**، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً.

فيما يلي يستعرض الجدول رقم 20 المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لفقرات مقياس مهارات التعلم الموجّه ذاتيّاً.

جدول رقم 20: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً

مستويات مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً	التكرار	النسبة
منخفض [54-94[	1	0.7%
متوسط [94-135]	59	43.4%
مرتفع [135-175]	76	55.9%
المجموع	136	100%

يظهر الجدول رقم (20) أعلاه توزّع مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً للتلاميذ على ثلاثة مستويات منخفض 0.7%، متوسّط 43.4%، ومرتفع 55.9%. وبالتالي، فإنّ هذا يعني أنّ غالبيّة التّلاميذ يملكون مهارات تعلّم موجّهاً ذاتيّاً مرتفعة بينما يملك 0.7% فقط من التّلاميذ مهارات منخفضة. تمّ الحصول على النتائج من المقياس في الفصل الثالث من العام الدراسي 2020-2021 أي في السّنة الثانية التي خاض فيها التّلاميذ تجربة التعلّم من بعد بسبب الإغلاق الشامل الذي فرضه تفشي فيروس كورونا على لبنان ومعظم دول العالم.

ومن أجل دعم الفرضيّة الأولى والتعرّف أكثر على تجربة التعلّم من بعد التي خاضها تلاميذ الصّفّ التّاسع الأساسي في عدد من المدارس الخاصّة في الضّاحية الجنوبيّة لبيروت، تمّ إجراء مقابلات مع عشرة تلاميذ. وكان الهدف من السؤال رقم 8 في المقابلة معرفة مدى مساهمة عملية التعلّم من بعد في تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتياً لدى التلاميذ. من هنا أكّدت إجابات النسبة الأكبر من التلاميذ فرضيّة مساهمة عملية التعلّم من بعد في تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لديهم. نذكر من هذه الإجابات بعض الأمثلة التالية. اعتبر التلميذ رقم 2 أنّ عمليّة التعلّم من بعد قد ساهمت في اعتماد التلاميذ خلال عمليّة التعلّم على أنفسهم بدلاً من اعتمادهم على المعلّم. وقد توافقت إجابة التلميذ رقم 6 و 10 مع ما سبق حيث اعتبرا أن عمليّة التعلّم من بعد قد زادت من الوقت الذي يبذله التلميذ أثناء الدراسة وأنّه أصبح يعتمد على نفسه ويتحمّل مسؤوليّة تعلّمه بنسبةٍ أكبر. وفي نفس السياق، جاءت إجابة التلاميذ 3 و 8 و 9 لتؤكّد على أنّ عمليّة التعلّم من بعد قد ساهمت في تطوير مهارات البحث عن المعلومات وتعلّم استعمال برامج تعليميّة وبحثيّة جديدة. وبعد العودة إلى الأسئلة الأخرى من المقابلات، أوضحت معظم الإجابات أن عمليّة التعلّم الحضوري في المدرسة كانت بحسب رأي التلاميذ أفضل لكنّهم لم يغفلوا عن أنّها ساهمت في إعطائهم هامشاً أكبر من الحرّيّة والوقت الأمر الذي عاد بالفائدة على مهارات البحث وعزّز لديهم التعلّم الذاتي. نذكر من هذه الإجابات: " ازدادت مهارات التعلّم الذاتي لدي. حمّلني التعلّم مسؤولية أكبر وأعطاني هامشاً للبحث الفوري عن المعلومات التي أريدها لأنني أقضي معظم نهاري مستعملةً الإنترنت"، " أصبح لدي وقت فراغ أكبر للتعرف على أمور أخرى كقراءة الكتب عن الشخصيات المؤثرة في العالم"، " ساعد التعلّم من بعد في تنمية هواياتي بتعلم أمور جديدة كالبيانو وحفظ القرآن الكريم والمطالعة. لقد أعطاني التعلّم من بعد وقت فراغ أكثر في نهاري. كما أن مسؤولية التعلّم والتحديات ازدادت. وهذا الأمر بنظري جيد لأنه يعلمني أمور جديدة كاستعمال البرامج التّعليمية ومهارات البحث واستعمال ال Excel و PPT وهذه برامج ضرورية في عصرنا هذا".

وعلى الرّغم من أنّه لا ننكر امكانيّة امتلاك تلاميذ الصّفّ التّاسع لبعض مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً من خلال تجاربهم وخبراتهم على امتداد سنواتهم الدراسيّة السّابقة، إلّا أنّه لم يتمّ خلال السنوات السابقة فسح المجال أمام هذه المهارات للوضع قيد الاستخدام والتّفعيل والتطوير. فالنّظام التّعليمي القائم في غالبيّة المدارس في لبنان، وفي الصّفّ التّاسع خصوصاً، هو نظامٌ تعليميّ تقليديّ يكون فيه المعلّم محور العمليّة التّعليمية وهو مصدر المعلومات الوحيد الذي يقوم بتزويد التلميذ بالمادة التعليميّة وتحديد الفروض المنزلية وتحديد مادّة الإمتحان. وتقتصر فيه، غالباً، مهمّة التلميذ على تلقّي المعلومات والمصادر واستخدامها وحفظها بهدف الخضوع للإمتحان الرسمي.

بيد أنّه إذا ما عدنا إلى ركائز التّعليم من بعد، ندرك بحسب سوهام (2005) أنّ التّعليم من بعد يرتكز على ذاتيّة التّعليم فيقوم التّلميذ بالبحث عن الطّريقة التّي تناسبه في التعلّم، وتنوّع طرائق التدريس، وتوفّر وسائل تكنولوجيّة مختلفة كما أنّها وسيلة تساعد التّلاميذ في تطوير مهارات التعلّم المستقلّة والشّعور بالمسؤوليّة. فللتعلّم من بُعد خصوصيّة نتيجة غياب المعلّم جسديّاً وبالتالي غياب التّفاعل المباشر بين المعلم والتلاميذ، ولجوء التلميذ إلى الاعتماد بدرجة أكبر على نفسه من أجل إدارة عمليّة تعلّمه. وإذا ما رجعنا إلى تعريف نولز (Knowles, 1975) فإنّه يعرّف التعلّم الموجّه ذاتيّاً بأنّه العمليّة التي يقوم فيها الأفراد بالمبادرة، بمساعدة الآخرين لهم أو بدونها، إلى تشخيص احتياجاتهم التعلّميّة، تحديد أهداف التعلّم، اختيار الموارد البشرية والماديّة للتعلم، اختيار استراتيجيات التعلّم المناسبة وتنفيذها، بالإضافة إلى تقييم نتائج التعلّم. بناءً على ما سبق، يمكننا القول بأن عمليّة التعلّم من بعد تتقاطع بشكل كبير مع مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً .ولكي تنجح عمليّة التعلّم من بعد، يجب على التّلاميذ أن يكتسبوا هذه المهارات.

هذه الأمثلة هي خير دليل على اكتساب التّلاميذ لبعض مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً الذّي لم يكن ليحصل لو لم يخض التّلاميذ هذه التجربة.

بناء على هذه النتائج، يمكننا القول بأن عمليّة التعلّم من بعد ساهمت في تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لتلاميذ الصّفّ التّاسع من مرحلة التّعليم الأساسي. وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة الجهني (2021)، الربابعة (2020)، والرشيدي (2018) التّي خلصت إلى أنّ التعلّم من بعد قد ساهم في تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لدى التّلاميذ.

إن الجدول رقم 21 أدناه يظهر المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والترتيب لأبعاد مقياس مهارات التعلم الموجّه ذاتيّاً.

جدول رقم 21: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
القدرة على تطبيق استراتيجيات التعلّم	3.82	0.75	9
مسؤولية التعلّم	3.78	0.59	8
تقييم النجاح / النتيجة	3.75	0.54	7
تقييم العمليّة التعلّمية	3.71	0.54	6
القدرة على استخدام فرص التعلّم	3.69	0.56	5
الاتجاه نحو التعلّم	3.67	0.67	4
القدرة على تخطيط التعلّم	3.58	0.69	3
القدرة على إدارة المعلومات	3.35	0.62	2
الدافعية والثقة بالنفس	3.06	0.72	1
مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً	3.59	0.43	

يظهر الجدول رقم (21) أعلاه ترتيب أبعاد مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً. ويظهر في التّرتيب الأخير "الدّافعيّة والثقة بالنّفس". وعلى الرغم من أن نتائج المقياس أظهرت مهارات تعلّم موجّهاً ذاتيّاً مرتفعة، إلّا أنّ عدداً من التّلاميذ اعتبر أثناء المقابلات بأنّ التعلّم من بعد جعلهم يشعرون بالملل والكسل وانخفاض الدّافعية نحو التعلّم. تتوافق إذاً إجابات التّلاميذ مع ترتيب بُعد "الدّافعيّة والثقة بالنّفس". قد يعود سبب انخفاض الدّافعيّة إلى عدد من العوامل كعدم ملائمة المناهج التّعليميّة بشكل عام ومنهج الصّفّ التّاسع الأساسي بشكلٍ خاص للتعلّم من بعد. وكانت دراسة باسيليا وكفافدز (Basilia and Kvavdze، 2020) قد أكدّت أنّ التّعليم التقليدي كان أكثر فاعلية وذلك بسبب أنّ المناهج التّعليمية غير مصمّمة للتعليم على منصات التّعليم الإلكترونية. وبالتّالي قد يكون هذا العامل هو أحد أسباب انخفاض الدافعيّة لدى التّلاميذ المستطلعين. ومن خلال الإجابة عن السؤال الثاني من المقابلات، يمكن القول بأن انعدام الخبرة والتدريب للمعلمين في التّعليم من بعد قد يكون أيضاً أحد العوامل التي أدّت الى انخفاض الدافعية والحماس لدى التّلاميذ. وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات مثل (Van de Vord, 2010) و (Klimova, 2015) أنّ المشكلة الأساسيّة في التّعليم من بعد تكمن في عدم توافر الخبرات التقنية الكافية لطرفي عمليّة التعلّم. تأكيداً على ذلك، عبّر أحد التّلاميذ بالتالي: " فقدت جزءاً من الحماس وذلك بسبب أسلوب بعض المعلّمين الملل وعدم استخدامهم الجيد للتكنولوجيا"، " التعلّم عبر الإنترنت صعب جدّاً ومربك وغير مسلّي". يمكننا القول بأن لبنان هو أحد الدول التي لم تعتمد نظام التعلّم والتّعليم من بعد قبل

أزمة فيروس كورونا ولم تستثمر وزارة التربية أو المؤسسات الخاصّة في هذا النّوع من التّعليم. بالتّالي، فإنّ عناصر عمليّة التعلّم، أي التّلميذ والمعلّم والمنهج، لم يكونوا على استعداد لهذا الانتقال السريع والمفاجئ كما لم يخضعوا للتدريب أو اكتساب الخبرة ولم يتمّ التعديل على مضمون المنهج التّعليمي، حيث أنّه تمّ التعديل فقط في حجم المنهج، على عكس بعض البلدان خصوصاً في الغرب، كالولايات المتحدة الأميركية والدنمارك واستونيا وفنلندا وفرنسا وألمانيا، التي استثمرت منذ عدة سنوات في نظام التّعليم من بعد وقامت برقمنة التّعليم وصرفت مبالغ طائلة في سبيل إنشاء المنصّات وتدريب المعلّمين والتّلاميذ على هذا النّوع من التّعليم (Arnhold, & Radovic-Marcovic, 2010 Brajkovic, Nikolaev, Zavalina, 2020).

للإجابة عن الفرضية الثانية: " تسهم مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً في رفع مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ صفّ التّاسع من التّعليم الأساسي خلال عمليّة التعلّم من بعد"، أجرينا اختبار Anova. يُستخدم اختبار Anova لتحليل التباين (الفروق) بين المتوسطات، حيث يصار إلى المقارنة بين المتوسطات الحسابية للمجموعات للتوصل إلى قرار يتعلَّق بوجود أو عدم وجود فروق بينها. إذاً هو اختبار إحصائي يُعتمد لدراسة الفروقات بين **أكثر من متوسطين (3 مجموعات وأكثر)** لأفراد العينة نفسها.

يتم مقارنة درجة الدلالة الإحصائية مع هامش خطأ ألفا 5% (ألفا = 0.05). فإذا كان هذا المؤشر (الدلالة الإحصائية) أصغر من ألفا نقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين المجموعات.

وجاءت النتيجة على الشكل التالي:

سيبيّن فيما يلي الجدول رقم 22 اختبار Anova لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً تبعاً لمتغيّر التحصيل الدراسي.

جدول رقم 22: جدول يبين اختبار Anova لمقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً تبعاً لمتغيّر التحصيل الدراسي

المقياس	التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية
مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً	بين 10 و 12	28	3.48	0.46	0.024
	بين 12 و 14	23	3.52	0.44	
	بين 14 و 16	44	3.54	0.42	
	أكثر من 16	41	3.76	0.38	
	المجموع	136	3.59	0.43	

يوضح الجدول رقم (22) أعلاه في مقارنةٍ للمتوسطات الحسابية أنَّ المتوسط الحسابي لمهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً عند التّلاميذ ذوي التحصيل الدراسي بين 10 و 12 يساوي 3.48 ويرتفع هذا المتوسط مع ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ ليصبح 3.52 عند التلاميذ ذوي التحصيل العلمي بين 12 و14 ثم 3.54 عند التلاميذ ذوي التحصيل العلمي بين 14 و16، ليصل متوسط مهارات التعلّم عند التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي أكثر من 16 إلى 3.76. وهذا يعني بأنّ التّلاميذ ذوي مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً المرتفعة لديهم تحصيل دراسي مرتفع، وأنّه كلّما ارتفعت المهارات، ارتفع التّحصيل الدراسي والعكس صحيح. إذاً، تؤثّر مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً على التحصيل الدّراسي لتلاميذ الصّفّ التّاسع من مرحلة التّعليم الأساسي. وقد اتّفقت النتائج مع نتائج دراسة المقوشي (1440) و تشو (Chou, 2013) اللّذين وجدا بأن التّلاميذ ذوي التحصيل الدّراسي المرتفع لديهم مهارات تعلّم موجّه ذاتيّاً مرتفعة. كما واتفقت أيضاً مع كلّ من ساجنا وأنوروفا (Sajna & Anuroofa, 20) و كارسون (Carson, 2012) و ادمنسون وبوير وأرتيس (Edmonson, Boyer, & Artis, 2012) و لونسبري وآخرون (Lounsbury, Levy, Park, Gibson, & Smith, 2009) الذين خلصوا إلى أنّه هناك علاقة إيجابيّة بين مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً وعدداً من المتغيّرات الأخرى ومنها التّحصيل الدّراسي. وإذا أردنا تحليل هذه النتيجة، يمكننا العودة إلى طبيعة مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً والصّفّات الشخصية (الرشيدي، 2018). فالتّلاميذ الموجّهون ذاتيّاً لديهم مهارات تنظيمية تتجلّى في تحديد الأهداف، واختيار المحتوى المناسب وتحليله وتحديد وقت الدّراسة والمكان، ومهارات التوجيه والتحكّم بالقدرات الجسمية والحسية الحركية والانفعالية والتواصلية مع الآخرين، ومهارات استخدام مصادر التعلّم أي اكتشاف المعرفة خارج نطاق الحصة التدريسية ومن دون وجود المعلّم، ومهارة التقويم الذّاتي وهي اختبار مدى فهمهم للمعلومات بهدف تحديد المستوى وما قد تمّ إنجازه. إذاً، عندما يلجأ التّلميذ الى امتلاك هذه المهارات والصّفّات الشخصية وبذل هذا الكّم من الجهد والسّعي نحو المعرفة، قد يؤدّي ذلك إلى ارتفاع في التحصيل الدّراسي.

للإجابة على الفرضية الثالثة: " تؤثر عدة معوقات سلباً على تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لدى تلاميذ الصّفّ التّاسع من مرحلة التّعليم الأساسي"، تمّ إجراء مقابلات مع عشرة تلاميذ. في بداية المقابلة، كانت الأسئلة تهدف إلى تقييم عمليّة التعلّم من بعد من وجهة نظر التّلاميذ بهدف فهم تجربتهم عن كثب. أجمع كلّ التّلاميذ على تفضيلهم لعمليّة التعلّم الحضوري على حساب التعلّم من بعد بينما تنوّعت إجاباتهم حول

وصف التجربة كالتالي: "لا بأس بها، جيدة جدّاً بالرغم من الظّروف الصّعبة، جيّدة، سيئة". أمّا بالنّسبة للمعوقات فكانت متنوعة وكان أهمّها المشكلات اللوجستية كانقطاع التيّار الكهربائي والبطء الشديد في شبكة الإنترنت، هذا الأمر أدّى إلى عرقلة عمليّة التعلّم من بعد وعمليّة التعلّم الموجّه ذاتيّاً في الآن نفسه. وقد ذكرت دراسات كلّ من الأبيض (El-Abiad, 2021) و عانوتي وروادي (Anouti & Rouadi, 2020) أنّ مشكلات انقطاع التيّار الكهربائي وبطء شبكة الإنترنت هي أحد الأسباب التي أدّت إلى فشل تجربة التّعليم من بعد في لبنان. بالإضافة إلى ذلك، أعرب التّلاميذ عن معوقات أخرى كالضغوطات النّفسيّة ومنها القلق التي يسببها المعلّمون والأهل للحصول على تقدير في الامتحانات الرسميّة، والأزمة الصّحيّة بسبب فيروس كورونا، والأزمات الاقتصاديّة التي ترمي بذيولها على شتّى حياة التّلاميذ والمعلّمين، الشعور بعدم الأمن جرّاء الأزمات الأمنيّة التي تحصل بين الحين والآخر، انخفاض الدّافعيّة و قد تمّت مناقشة هذه النقطة في الفرضيّة الأولى، العزلة الاجتماعيّة وعدم قدرة التّلاميذ على العمل مع الزملاء، وعدم قدرة التّلاميذ على الوصول إلى مصادر التعلّم كالمكتبات أو المختبر. وعندما نتحدّث عن عمليّة التعلّم من بعد، يجب أن نعي بأنّ عمليّة التعلّم الموجّه ذاتيّاً ترتبط بها ارتباطاً وثيقاً. وقد سبق في الفرضيّة الأولى أن أثبتنا أنّ عمليّة التعلّم من بعد تساهم في تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً. وبالتّالي، فإنّ المعوقات الّتي ذكرها التّلاميذ في المقابلات وتلك التي ذكرتها الدراسات السّابقة، قد أثّرت على عمليّة التعلّم الموجّه ذاتيّاً وعمليّة التعلّم من بعد في الآن معاً.

خاتمة

بعد الانتهاء من مناقشة النتائج وتحليلها وتفسيرها، يمكن القول بأنّ أدوات الدّراسة قامت بطريقة موضوعية وعلمية بإثبات صحّة الفرضيات الثلاث. فالتعلّم من بعد هو عمليّة تعليم تفرض على التّلاميذ بأن يمتلكوا مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً كي تكون عمليّة ناجحة ومستمرّة. فقد أثبتت الدّراسة أنّ التعلّم من بعد يساهم في تنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً للتلاميذ. كما أن امتلاك التّلميذ لمهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً يؤثر على درجة التحصيل الدراسي للتلميذ. ختاماً، أشارت الدراسات أيضاً إلى وجود معوقات لوجستية تتعلق بانقطاع التيار الكهربائي وبطء شبكة الإنترنت وغيرها من الأزمات التي يمرّ بها التّلاميذ.

التوصيات

بناءً على النتائج المتعلّقة بتجربة التعلّم من بعد، وعمليّة التعلّم الموجّه ذاتيّاً، وبما أنّ هاتين النظريتين في التربية نشأتا لتعليم الكبار، يجب على القيمين على عمليّة التّعليم من وزارة التربية والتّعليم العالي

والمؤسسات التّعليمية الخاصّة بالعمل على عدة نقاط من أجل تطوير عمليّة التعلّم الموجّه ذاتيّاً بطريقة أكثر فعالية في التعلّم من بعد. تقترح الباحثة إذاً التوصيات التالية:

- ترى الباحثة أهمية التركيز على العمل التعاوني بين التّلاميذ، وإن كان من بعد، ومساعدة المعلّم لهم عبر التوجيه وإدارة الصّفّ والنقاشات وفتح مساحة التعلّم من بعد لهذا النوع من التفاعل بين التّلاميذ. تعتبر عمليّة التعلّم الموجّه ذاتيّاً، عمليّة تعلّم تشاركية هدفه مبادلة المعلومات واقتراحات المشاركين بغية تحسين جودة التعلّم. إذاً نوصي بضرورة العمل عل تعزيز التعلّم التعاوني لنجاح نظام التعلّم من بعد في ظلّ أزمة كورونا.
- بعد أن ثبتت عمليّة التعلّم من بعد بتنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً للتلاميذ، نوصي بمتابعة العمل بالتّعليم المختلط أي بين التّعليم الحضوري في الصّفّ والتعلّم من بعد من أجل أن يكتسب التّلاميذ والمعلّمون والإداريون مزيداً من الخبرة استعداداً لأي طارئ جديد، ولما فيه من أهميّة من ناحية تطوير واكتساب التّلاميذ لمهارات جديدة.
- للمرشد المدرسي دور أيضاً في مساعدة التّلاميذ على تنمية مهاراتهم ومنها المهارات المرتبطة بالتعلّم الموجّه ذاتيّاً كمهارة التنظيم أو التقييم وغيرها ومساعدة المعلّمين على فهمٍ أوضح للمشكلات التي قد يعاني منها تلاميذهم... وبالتالي، نوصي بإقامة ورش عمل للمعلمين وحصص إرشادية للتلاميذ يعرّف المرشدون من خلالها تلاميذ الصّفّ التّاسع على المهارات وأهمية تطويرها لإكسابهم عادات دراسية سليمة تساعدهم في النجاح في شهادة الامتحان الرسمي دون قلق في ظلّ كل الأزمات التي قد يواجهونها.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

1) ابن منظور. (2003). *مادة رهق، حرف الرّاء*. تأليف لسان العرب. بيروت،: دار صادر.
2) إسماعيل، غريب. (2009). *التّعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة* (مج 1). القاهرة: دار الكتب.
3) الأمم المتحدة. (19 حزيران, 2020). UNICEF. تم الاسترداد من https://www.unicef.org/lebanon/ar/%D8%A7%D9%84%D8%B5%D8%AD%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%81%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D8%A3%D9%88%D9%84%D9%88%D9%8A%D8%A9-%D9%84%D9%84%D8%A3%D9%85%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%AD%D8%AF%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D9%84%D8%A8%D9%86%D8%A
4) أوزي، أحمد (1986). *سيكولوجيّة المراهق*. المغرب: دار الفرقان.
5) الباوي، ماجدة وغازي، أحمد (2019). أثر استخدام المنصة التّعليمية Google Classroom في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة Image Processing واتجاهاتهم نحو التّعليم الإلكتروني. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 2* (2)، 123 – 170.
6) بروست، مارسيل. (2005). *في ظلّ الفتيات الصّغيرات في زهرة. تأليف مارسيل بروست، البحث عن الزمن المفقود*، 2، 161.
7) بهادر، سعدية. (1980). *سيكولوجية المراهقة*. دار البحوث العلميّة.
8) بيشون، دانييل. (2020). *التّعليم من بعد وقدرة المراهق والطفل على التركيز*. النهار العربي.
9) تدمري، رشا (2018). *البحث العلمي من الفكرة إلى المناقشة (دليل الباحث في علم النفس والتربية)*. لبنان: المكتبة العصرية.
10) الجمهورية اللبنانية. وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة. *مناهج التّعليم العام* وأهدافها (1997). المركز التربوي للبحوث والإنماء.
11) الجهني، عبيد الله (2021). تأثير التعلّم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا على فاعلية التعلّم من بعد في ظلّ جائحة كورونا (جامعة الطائف نموذجاً). *المجلة العلمية، 37*(3)، 131-156

12) الحجايا، نايل و السعودي، خالد (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية تنمية مهارات التعلّم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصّفّي في لواء بصيرا. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، 27* (9)، 1873-1894.

13) حسنين، خالد. (2004). *مفهوم التّعليم من بعد*. ورقة عمل. الخرطوم: جامعة السودان المفتوحة.

14) حمداوي، جميل. (2007). *المراهقة، خصائصها ومشاكلها وحلولها*. القاهرة.

15) الحميري، عبد القادر. (2014). اتجاهات المجتمع التّعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعلّم الإلكتروني. *مجلة العلوم التربوية النفسية، 15* (2)، 166-199.

16) الحناوي، مجدي ونجم، روان (2019). جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعلّم الإلكتروني "الكفايات والاتجاهات والمعيقات. *مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، 5* (2)، 102-138.

17) حنفي، السيد (1978). *موسوعة علم النفس وتحليل النفس*. بيروت،: دار العودة.

18) الحنيطي، عبد الرحيم. (2004). *معايير الجودة والنوعية في التّعليم المفتوح والتّعليم من بعد*. عمان: منشورات الشبكة العربية للتعليم المفتوح.

19) الدهشان، جمال (2020). مستقبل التّعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشرافية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3* (4)، 105-169.

20) الربابعة، أماني (2020). *دور التّعليم من بعد في تعزيز التعلّم الذاتي لدى طلبة جامعة الزرقاء الخاصة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، جامعة فلسطين، 10* (3)، 52-75.

21) الرشيدي، بندر (2018). أثر التعلّم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلّم الذاتي لدى طلبة تقنيات التّعليم والاتصال في جامعة حائل. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28* (1)، 141-161.

22) الرقاص، خالد (2020). التعلّم الموجّه ذاتيّاً كمدخل للتعليم في ظلّ أزمة فيروس كورونا المستجد (COVID 19) : تصور مقترح. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3* (4)، 357-388.

23) زامل ي. ع., & صالح ز. م. (2013). الأستاذ الجامعي بين طرائق التدريس التقليدية و الحديثة ((قراءة في نظرية التّعليم المستمر)). *لارك, 1*(11), 5–13. https://doi.org/10.31185/lark.Vol1.Iss11.844

24) الزبون، خالد (2020). فاعلية التّعليم من بعد مقارناً بالتّعليم المباشر في تحصيل طلبة الصّفّ الأول ثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن. *المجلة العربية للتربية النوعية، 4* (13)، 201-220.

25) الزبون، مأمون (2015). *أثر التدريس باستخدام المقررات الإلكترونية (مودل) في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية بمادة مهارات الحاسوب وفي تنمية مهارتي التعلّم الذاتي والتواصل الاجتماعي لديهم*، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

26) الزحيلي، محمد مصطفى. (بلا تاريخ). *المبحث الأول تعريف التقليد والاتباع. تأليف كتاب الوجيز في أصول الفقه الإسلامي* (صفحة 355). المكتبة الشاملة الحديثة.

27) زهران، حامد. (1995). *علم نفس النمو "الطّفولة والمراهقة"* . القاهرة: عالم الكتب.

28) زيتون، حسن. (2005). *رؤية جديدة في التعلّم: التعلّم الإلكتروني، المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم* . الرياض: الدار الصوتية للتربية.

29) زيدان، منصور (1982). *الطفل والمراهق* (مج 1). مصر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

30) سوهام، بادي (2005). *سياسات واستراتيجيات توظيف تكنولوجيا المعلومات في التّعليم نحو إستراتيجية وطنية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التّعليم العالي*. رسالة ماجستير غير منشورة، دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

31) الشناق، قسيم. (2010). اتجاهات المعلّمين والطلبة نحو استخدام التّعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. *مجلة جامعة دمشق، 26* (1).

32) الشواش، تيسير (2020). *قلق التوجيهي في ظلّ كورونا* . استرجع في 2020/10/31 من https://www.khaberni.com/news/%D9%82%D9%84%D9%82-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%AC%D9%8A%D9%87%D9%8A-%D9%81%D9%8A-%D8%B8%D9%84-%D9%83%D9%88%D8%B1%D9%88%D9%86%D8%A7-348576

33) طباجة، يوسف (2007). *منهجية البحث*، تقنيات ومناهج، لبنان: دار الهادي.

34) عبد الله، ناصر (بدون تاريخ). *أسس إعداد الكتب التّعليمية لغير الناطقين بالعربية*، المملكة العربية السعودية: دار الغالي.

35) العجرش، فالح. (2003). *معنى اصطلاح المراهقة*. العراق: دار الرافدين.

36) العتيبي، خالد (2015). نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً وأساليب التعلّم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11*(3)، 268-255.

37) عماشة، محمد. (2011). أثر برنامج تدريبي عن تقنيات الويب الذكية للتعلم الإلكتروني على استخدامها في تصميم وبث الدروس الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية. *تكنولوجيا التربية دارسات وبحوث، 12*.

38) عميرة، جويدة و طرشون، عثمان وعليان، علي. (2019). خصائص وأهداف التّعليم من بعد والتّعليم الإلكتروني – دارسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية. *المجلة العربية للآداب والدارسات الإنسانية، 6*.

39) قناة العالم (28 مايو, 2017).. تم الاسترداد من https://www.alalamtv.net/news/1974818/%D9%81%D9%8A-%D9%84%D8%A8%D9%86%D8%A7%D9%86--%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D8%A7%D9%87%D9%82%D9%88%D9%86-%D9%87%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%83%D8%AB%D8%B1-%D8%A5%D9%83%D8%AA%D8%A6%D8%A7%D8%A8%D8%A7%D9%8B

40) قناوي، شاكر (2020). جائحة كورونا والتّعليم من بعد: ملامح الأزمة وآثارها بين الواقع والمستقبل، والتحديات والفرص. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3* (4)، 260-225.

41) مجمع اللغة العربية (بدون تاريخ). المعجم الوسيط. دار الكتب المصرية، مصر، ج2 ص 576

42) الكلوب، بشير. (1993). *التكنولوجيا في عمليّة التّعليم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

43) المزيني، محمد والمحمادي، معن (2019). *اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو إدارة التّعليم الإلكتروني "كلاسيرا" في منطقة المدينة المنورة*. المؤتمر العلمي 13 بقيادة الطلبة. الرياض: وزارة التربية.

44) مختار، محي الدين (1982). *محاضرات في علم النفس الاجتماعي*. ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

45) مقدادي، محمد (2020). تصورات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن لاستخدام التّعليم من بعد في ظلّ أزمة كورونا ومستجداتها. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (19)، 96-114.

46) المقرن، نورة (2019). أثر التّعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلّم ادمودو (Edmodo) على تحصيل طلاب الصّفّ الأول ثانوي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات واتجاهاتهم نحو التقنية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 8*(1)، 118-1.

47) المقوشي، ندى (1441-1440هـ). *مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى التّلميذات المتفوقات دراسياً بجامعة الملك سعود*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الرياض: جامعة الملك سعود.

48) المنياوي، محمود (2011). *الشرح الكبير لمختصر الأصول من علم الأصول*. مصر: المكتبة الشاملة.

49) النجار، فريد. (2003). *استراتيجيات التعلّم الرقمي*. الجمهورية العربية السورية.

50) الهيبي، جنى. (28 آب, 2020). الجزيرة. تم الاسترداد من https://www.aljazeera.net/news/politics/2020/8/28/%D8%A7%D9%86%D9%81%D8%AC%D8%A7%D8%B1-%D9%88%D8%A7%D9%86%D9%87%D9%8A%D8%A7%D8%B1-%D9%88%D9%83%D9%88%D8%B1%D9%88%D9%86%D8%A7-%D9%88%D9%86%D8%B2%D9%88%D8%AD-%D8%B7%D9%84%D8%A7%D8%A8%D9%8A

51) الوكالة الألمانية للأنباء. (24 يولو, 2019). قناة المنار. تم الاسترداد من https://www.almanar.com.lb/5507405

52) اليوسفي، زينب. (2015). *فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المدمج وأثرها في تدريس الأبجدية الإنجليزية لأطفال الرياض في الدولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت، الكويت.

53) اليونيسكو (2020). *التّعليم من بعد مفهومه، أدواته واستراتيجياته*. دليل لصانعي السياسات في التّعليم الأكاديمي والمهني والتقني. بيروت

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Abdous, M. (2011). A process-oriented framework for acquiring online teaching competencies**.** *Journal of Computing in Higher Education*, 23(1), 60-77.
2. Abu Moghli, M., & Shuayb, M. (2020). *Education Under Covid-19 Lockdown: Reflections from Teachers, Students, and Parents*. Beirut: Centre for Lebanese Studies.
3. Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Student's perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology, 2***, (**1), 45-51.
4. Arnhold, N., Brajkovic, L., Nikolaev, D., & Zavalina, P. (2020). Tertiary Education and COVID-19: Impact and Mitigation Strategies in Europe and Central Asia. *Europe and Central Asia (ECA) region of the world Bank's Education Global Practice.*
5. Auger, M.-T. B. *(2001). Elèves « difficiles », profs en difficulté*. Lyon: Chronique sociale.
6. Allen, I., & Seaman, J. (2014). *Grade change: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group.*
7. Aydede, M., & Kesercioglu, T. (2009). *Fen ve teknoloji dersine yo ̈nelik kendi kendine o ̈g ̆renme becerileri o ̈lc ̧eg ̆inin gelis ̧tirilmesi [Development of Self Direct Learning Scale toward Science and Technology Course]* (36). Cukurova Universites.
8. Ayyildiz, Y, & Tarhan, L. (2015). Development of the self-directed learning skills scale. *International Journal of Lifelong Education, 34* (6), 663-679.
9. Bailey, C., & Card, J. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *The Internet and Higher Education, 12*(3), 152-155.
10. Bailie, J. (2011). Effective online instructional competencies as perceived by online university faculty and students: A sequel study**.** *Journal of Online Learning and Teaching, 7*(1), 82-89.
11. Bali, M. (2014). MOOC pedagogy: Gleaning good practice from existing MOOCs. *Journal of Online Teaching and Learning*, *10*(1), 11-56.

12. Baran, E., & Corre (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends* ،58(5) ،95-101.
13. Basilia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools During a SARS –CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research, 5* (4), 1-9.
14. Bartholomew, S., R., Reeve, E., Veon, R., Goodridge, W., Lee, V., & Nadelson, L. (2017). Relationship Between Access to Mobile Devices, Student Self-Directed Learning, & Achievement. *Journal of Technology Education, 29* (1), 2-24.
15. Bataineh, K.B., Atoum, M.S, Alsmadi, L.A., & Sheikhali, M. (2020). A Silver Lining of Corona Virus Jordanian Universities Turn to Distance Education. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE), 17*(2), 1-11.
16. Bawane, J., & Spector, J. (2009). Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs**.** *Distance Education, 30*(3), 383-397.
17. Belias Dimitrios, S. L. (2013). Traditional teaching methods vs. teaching through the application of information and communication. *European Scientific Journal.*
18. Berge, Z. (1999). Interaction in post-secondary web-based learning. *Educational Technology, 39*(1), 5-11.
19. Biesenbach-Lucas, S. (2003). *Asynchronous discussion groups in teacher training classes: Perceptions of native and non-native students*, 7. (J. o. Networks, Producer) Retrieved March 3, 2021, from Sloan c: http://www.sloan-c.org/publications/ja
20. Blin, J.F., & Gallais-Deulofeu, C. (2003). *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les pertubations scolaires.* Paris: Delagrave pédagogie et formation.
21. Boeree, D. C. (2006). *Personality Theories*. Retrieved from http://webspace.ship.edu/cgboer/maslow.html
22. Bosch, C., & Mentz, E. (2019). *Self-directed learning: A conceptual overview* (Vol. 1). Cape Town: AOSIS.

23. Boynak, F. (2004). Bilgisayar destekli devre tasarımı dersi uygulaması [Application of computer aided circuit design course]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *3*, 61–66.
24. Brandes, D., & Ginnis, P. (1986). *A guide to student-centred learning*. Oxford: Blackwell.
25. Brechet, S., & Joly, V. (s.d.). *Cabinet Psy-enfant*. Récupéré sur Cabinet Psy-enfant: https://psy-enfant.fr/adolescence-puberte-psychologie-histoire/
26. Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
27. Cannard, C. (2015, December*). Les comportements des élèves adolescents : du «normal » au « pathologique »*. Récupéré sur http://cpe.ac-dijon.fr/IMG/pdf/diapo_preesentation_colloque_tc_dec2015.pdf
28. Carril, P., Gonzalez, M., & Hernandez, N. (2013). Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the elearning environment**.** *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 14*(3), 462-48.
29. Carson, E.H. (2012*). Self-Directed Learning and Academic Achievement in Secondary Online Students*. (phD Dissertation), The University of Tennessee, Chattanooga,Tennessee.
30. Chizmar, J., & Walbert, M. (1999). Web-based learning environments guided by principles of good teaching practice. *Journal of Economic Education, 30*(3), 248-264.
31. Chou, P.(2013). Student's Perceptions of Success in the Online Graduate-Level Classes: A self-directed learning perspective, *Contemporary Issues in Education Research, 6***(**1), 115-122.
32. Consortium, S. (2004*). Entering the mainstream: The quality and extent of online education in the United States, 2003 and 2004*. Retrieved March 2021, from Sloan Consortium: http://www.sloan-c.org/resources/
33. Craddock, J., & Gunzelman, R. (2013). Creating WOW: Characteristics of successful online instruction and facilitation**.** *The Journal of the Virtual Classroom,* 26.

34. Davidson, C., Goldberg, D., & Jones, Z. (2009). *The Future of Learning Institutions in the digital age.* Cambridge: MacArthur Foundation Report on Digital media and Learning.
35. Edmonson, R., Boyer, L., Artis, B. (2012). Self-directed Learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research, 7*,1, 40-48.
36. El-Abiad, Z. (2021). Teaching Challenges and Opportunities in Higher Education in Lebanon During Covid-19. *International CEO Communication, Economics, Organization, & Social Sciences Congress***,** 530-540.
37. Elvers, G., Polzella, D., & Graetz, K. (2003). Procrastination in online courses: Performance and attitudinal differences. 30(2), 159-162.
38. Environment and Development (n.d.). Retrieved from http://afedmag.com/web/man-nahnou.aspx
39. Fize, M. (2009). Antimanuel d'adolescent. Editions de l'Homme.
40. Franc Morandi, R. L. (2001). Modèles et méthodes en pédagogie . Nathan (programme ReLIRE).
41. Garrison, D. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly, 48*(1), 18-33.
42. Gravani, M.N. (2015). Adult learning in a distance education context: Theoretical and methodological challenges. *International Journal of Lifelong Education, 34*(2), 172-193.
43. Grow, G. (1991). *Serving the strategic reader: cognitive reading theory and its implications for teaching of writing.* Paper presented at the annual conference of the Association for Educators in Journalism and Mass Communication.
44. Guglielmino, L. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale.* Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens.
45. Gunawardena, C., & Mclssac, M. (2003). *Handbook of research for educational communications and technology*. (D. H. Jonassen, Ed.) Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.

46. Hannafin, M., Hill, J., Oliver, K., Glazer, E., & Sharma, P. (2003). *Cognitive and learning factors in Web-based distance learning environments*. (M. Moore, & W. Anderson, Eds.) Mahwah, NJ: Lawre.
47. Hara, N., & Kling, R. (1999). *Students' frustrations with a web-based distance education course*. Retrieved March 3, 2021, from First Monday: http://www.firstmonday.org/issues/issue4_12/index.html
48. Harasim, L. (2012*). Learning Theory and Online Technologies*. NewYork, N.Y.: Routledge Press.
49. Harrison, R. (1978). How to design and conduct self-directed learning experiences. *Group and Organization Studies, 3*(2), 149-167.
50. Hartley, K., & Bendixen, L. (2001). Educational research in the Internet age: Examining the role of individual characteristics**.** *Educational Researcher, 30(*9), 22-26.
51. Hill, J. (2002). Overcoming obstacles and creating connections: Community building in web-based learning environments. *Journal of Computing in Higher Education, 14*(1), 67-86.
52. Hill, J., & Hannafin, M. (2001). Teaching and learning in digital environments: The resurgence of resource-based learning. *Educational Technology Research and Development* ،*49*(3) 37-52.
53. Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique: Les différentes facettes de la pédagogie.* Paris: ESF.
54. Huang, M. (2008). *Factors influencing self-directed learning readiness amongst Taiwanese nursing students*. Unpublished doctoral dissertation, Queensland University of Technology, Australia.
55. INRP, C. A. (2002*). L'élève et l'adolescent. Perspectives psychologiques*. ENS Lyon, INRP, Centre Alain Savary, Lyon.
56. Judd, T., & Kennedy, G. (2007*). Improving access to and use of digital resources in a self directed learning context*. Proceedings ascilite Singapore 2007: Concise paper.
57. Keengwe, J., Schnellert, J., & Kungu, G. (2014*). Cross-cultural Online Learning in Higher Education and Corporate Training*. IGI Global.

58. King, K. (2002). Identifying success in online teacher education and professional development. *Internet and Higher Education* ،231-246.
59. Klimova, B.F. (2015). Teaching and Learning: Enhanced by Information and Communication Technologies. *Procedia-Social Media and Behavioral Sciences*, 186, 898-902.
60. Knowles, M. (1975). *Self Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* -. Follet, Chicago.
61. Kochetov, A.I. (1990). Organisation de l'auto-éducation des écoliers.
62. Lebovici, S., Diaktine, R., & Soulé, M. (2004). (P. U. France, Éd.)
63. Le Petit Larousse. (2004). Paris ،France.
64. Levett-Jones, T. (2005). Self-directed learning: Implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today, 25*(5), 368.
65. Long, H. (1998). *Theoretical and practical implications of selected paradigms of self- directed learning*. In H. Long, & H. l. Associates (Ed.), Developing paradigms for self-directed learning (pp. 1-14). Norman: OK: Public Managers Center at University of Oklahoma.
66. Long, H. B. (2007). Themes and theses in self-directed learning. International ***Journal of Self-Directed Learning, 4(***2), 1–18.
67. Lounsbury, J., Levy, J., Park, S., Gibson, L., & Smith, R. (2009). An investigation on the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Individual Differences, 19*, 411-418.
68. Maeroff, G. (2003). *A classroom of one: How online learning is changing our schools and colleges.* New York, NY: Palgrave Macmillan.
69. Martin, F., Parker, M.A., & Deale, D.F. (2012*). Examining Interactivity in Synchronous Virtual Classrooms.* The International Review of Research in Open and Distributed Learning. DOI: DOI:10.19173/IRRODL.V13I3.1174
70. Maslow, A. (1989). Interview Dr. Abraham Maslow In Humanistic psychology: Conversations with Abraham Maslow. 19-50. (W. B. Frick, Interviewer) IN: Wyndham Hall Press.
71. Mason, R., & Weller, M. (2000). Factors affecting students' satisfaction on a web course. *Australia Journal of Educational Technology, 16(*2), 173-200.

72. McMillan, M., & Dwyer, J. (1990). Facilitating a match between teaching and learning styles. *Nurse Education Today*, 186-192.
73. Mentz, E., & Beer, J. D. (2019*). Self-Directed Learning for the 21st Century: Implications for Higher Education'*, in NWU Self-Directed Learning Series (Vol. 1). Cape Town: AOSIS.
74. Merriam, S., & Caffarella, R. (1999*). Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
75. Meyers, L. (2018). *Counseling Today*. Retrieved from https://ct.counseling.org/2018/10/the-storm-and-stress-of-adolescence-and-young-adulthood/
76. Moore, M. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. Convergence. *An International Journal of Adult Education, 5*(2), 76-87.
77. Murray, H. (2010). *Goal achievement through self- directed learning and self-regulation in young adulthood*. Master Thesis, Regis University.
78. Naidu, S. (2003). *A Guidebook of Principles, Procedures and Practices*. India: Commonwealth Educational Media Center for Asia .
79. Nolan, J., & Nolan, M. (1997). Self-directed and student-centred learning in nurse education. *British Journal of Nursing, 6(*2), 103-107.
80. Oladoke, O. A. (2006*). Measurement of self directed learning in online learners*. Doctoral dissertation, Capella University, Minnesota, MN.
81. O'Shea, E. (2003). Self-directed learning in nurse education: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing, 43*, 62–70.
82. Palloff, R., & Pratt, K. (2011). *The excellent online instructor: Strategies for professional development*. San Franscisco: Jossy Bass.
83. Parkinson, A. (1999). *Developing the attribute of lifelong learning*. Paper presented at the Annual Meeting of 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Puerto Rico.
84. Peen, T., & Mohammad, A. (2014). *Collaborative and Self-Directed Learning Processes: A Case Study in Malaysian Chemistry PBL Lesson.* 2nd International Seminar on Quality and Affordable Education.

85. Petrides, L. (2002). Web-based technologies for distributed (or distance) learning: Creating learning-centered educational experiences in the higher education classroom. *International Journal of Instructional Media*, *29*(1), 69-77.
86. Poole, D. (2000). Student participation in a discussion-oriented online course: A case study. *33*(2), 162-177.
87. Puren, C. (1998). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE international.
88. Radovic-Marcovic, M. (2010). Advantages and Disadvantages of E-Learning in Comparison to Traditional Forms of Learning. *Annals of the University of Petrosani, 10*(2), 289-298.
89. Romi, S., & Hansenson, G. (2002). E-Learning A comparison between Expected and Observed Attitudes of Normative and dropout Adolescents. *39*(1), 48-53.
90. Rouadi, N., & Anouti, M. (2020). The Online learning experiment in the intermediate and secondary schools in Lebanon during the corona virus (COVID-19) crisis. *International Journal of Advanced Research in Science, Engineering, and Technology, 7*(7), 14466-14485.
91. Sajna, J., & Anuroofa, O.M. (2017). A Study on the Relationship b etween Self Directed Learning and Achievement in Information Technology of Students at Secondary Level. *Universal Journal of Educational Research, 5* (10), 1849-1852.
92. Sanders, J., Correia, R., Dankbaar, M., De Jong, P., Goh, P.S., Hege, I., … & Webb, A. (2020). Twelve tips for rapidly migrating to online learning during the covid-19 pandemic. *MedEdPublish*, *9*(1), 82.
93. Schrank, S. (2013). *The relationship between self- directed learning readiness and learning stylepreferences on employees in a public library system*. Doctoral Thesis, Oklahoma University.
94. Seara, A. R. (s.d.). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrabgère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*/. Récupéré sur https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf
95. Shapley, P. (2000). On-line education to develop complex reasoning skills in organic chemistry. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 4*(2), 19.

96. Song, L., Singleton, E., Hill, J., & Koh, M. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *Internet & Higher Education, 7*(1), 59-70.

97. Therme, P. (2002). *L'élève et l'adolescent. Perspectives psychologiques*. INRP, Centre Alain Savary .

98. Tobin, T. J. (2004). Best practices for online information-literacy courses. Retrieved March 3, 2021, from *Journal of Interactive Online Learning*: http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/2.4.3.pdf

99. Tough, A. (1979). *The Adults Learning Project: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*.

100. Tseng, H., & WalshJr., E.J. (2016). Blended versus traditional course delivery: comparing students motivation, learning outcomes, and preferences. *The Quarterly Review of Distance Education, 17*(1), 43-52.

101. Van de Vord, R. (2010). Distance students and online research: promoting information literacy through media literacy. *The Internet and Higher Education, 13*(3), 170-175.

102. Vonderwell, S., & Turner, S. (2005). Active learning and preservice teachers' experience in an online course: A case study. *Journal of Technology and Teacher Education, 13*(1), 65-84.

103. Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *The Quarterly Review of Distance Education, 17(*1), 23-32.

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

105. Zimmerman, B., & Lebeau, R. (2000). *A commentary on self-directed learning:Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. (D. Evensen, & C. Hmelo, Eds.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

الملاحق

الملحق رقم 1:

مقياس مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً

ضع(ي) إشارة √ في الخانة المناسبة.	أوافق بشدّة	أوافق	أوافق جزئيًّاً	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
1) أدوّن الملاحظات حول أهم النقاط عند تعلّم موضوع جديد.					
2) أستطيع تعلّم درس ما مهما كان معقّدًا.					
3) أستعمل الإنترنت للتعلّم لا للتسلية.					
4) أقوم باستخدام أساليب تعلّم مختلفة بحسب الموضوع الذي أتعلّمه. (مثال: تلخيص المعلومات، تصميم جدول لتنظيم المعلومات وحفظها، رسم خريطة تساعدني على الفهم والحفظ، الاستعانة بصديق أو البحث عن موضوع لا أعرفه)					
5) أستطيع حلّ المشكلات التي تعترضني خلال التعلّم معتمدًا العلاقة بين السبب والنتيجة. (مثال: إذا كان لديّ مشكلة في مادة الرّياضيات أبحث عن السبب الّذي أدّى الى حصولي على نتيجة متدنّية وأحاول حلّ المشكلة).					
6) أواجه صعوبة في الربط بين المعلومات المكتسبة من دروسي بالحياة اليوميّة.					
7) يقول رفاقي إنّني أقترح أفكارًا مثيرةً للاهتمام أثناء العمليّة التعلّميّة (عمل مجموعات، مناقشات في الحصص).					
8) إن العلامة لا تحدد معرفتي وإنجازاتي التعلّميّة. (مثال: يمكن أن أحصل على علامة متدنية لكنني كنت أعرف الإجابات كلّها ويمكن أن أحصل على علامة مرتفعة ولكنني لم أكن ملمّ بكلّ المادّة).					

9) أضع برنامجاً كي أنظّم ساعات الدّراسة.					
10) أضع خطّاً تحت الأفكار المهمّة عند قراءة نصّ معيّن.					
11) ما أدرسه قبل الاختبار مباشرة هي معلومات قابلة للنسيان بسرعة.					
12) أتعلم بنجاح عندما اربط المفاهيم الجديدة بما قد اكتسبته سابقاً.					
13) أطرح أسئلة وأفكّر في المعلومات التي أقرأها في الكتب.					
14) إذا كنت مشَجّعاً للتعلّم، لا تشتت انتباهي العوامل الخارجيّة. (مثل اللعب على الحاسوب أو الهاتف بدلاً من الدّراسة)					
15) بعد كلّ عمليّة تعلّميّة، أفكّر بماذا عليّ أن أفعل كي أكون ناجحاً أكثر.					
16) استخدم الإنترنت كي أتعلم أكثر، دون أن تشتتني المواقع والألعاب.					
17) أعتبر نفسي مسؤولاً عن تعلّمي.					
18) أودّ أن تكون هواياتي أثناء وقت فراغي ذات أهداف تعلّميّة (مثال: المطالعة، ألعاب تعليميّة، البحث عن مواضيع تهمّني).					
19) يجب أن أعرف بوضوح أهداف موضوع التعلّم الجديد.					
20) بعد كلّ درس، أتساءل إذا ما كنت قد استخدمت مواضيع المادّة التّعليميّة بشكل متسلسل ومنظّم.					
21) أقوم بتقييم ما استطعت إنجازه في الفروض والتمارين (مثال: أين واجهت صعوبة؟ هل كان هناك طريقة أخرى للحلّ؟ كيف يمكنني تحسين أدائي؟).					

22) من أجل تعلّم مادّة جديدة دون صعوبات، عليّ أن أتعلم جيّدًا ما يرتبط بها من معلومات ومواضيع سبق أن تعلّمتها.					
23) بشكل عامّ، أحاول إنجاز الفروض المنزليّة في آخر لحظة.					
24) عندما أريد أن أتعلّم موضوعاً جديداً، أعرف أي مصدر تعلّمي عليّ أن أستخدم.					
25) أشعر بالقلق عندما لا أستطيع حلّ المشاكل التي تعترضني.					
26) يمكنني وضع فرضيّات دقيقة (احتمالات) حول الأحداث أو المسائل في المواضيع التي تعلّمتها.					
27) أؤمن بأنّني إذا شاركت بفعاليّة في عمليّة التعلّم، ستترسخ المعلومات والمعارف لديّ.					
28) بعد كلّ عمليّة تعلّم، أستطيع تحديد ما قد حقّقته من الأهداف المطلوبة التي تعرّفت إليها في البداية.					
29) عوضاً عن الشعور باليأس عندما أواجه مادّة صعبة، أفكّر فيما يجب أن أفعله.					
30) عند التخطيط ليوم جديد، أضع التعلّم في أولوياتي (المرتبة الأولى).					
31) عند البدء بأيّ تعلّم جديد، أراجع المعلومات المكتسبة سابقاً التي تشكّل أساس الموضوع الجديد (مثال: القواعد الرئيسية، أو الأحداث السابقة في القصّة).					
32) بإمكاني التفكير في إنتاج طُرق بديلة كي أصل لحلول ملائمة.					

33) بعد كلّ عمليّة تعلّم، أستطيع تحديد أيّ المصادر التعلّميّة التي استخدمتها كانت أكثر فاعليّة (الإنترنت، الكتب، الرفاق، المعلّمين، الأهل، الخ..).					
34) بشكل عامّ، يمكنني دمج المعلومات التي حصلت عليها من مصادر مختلفة.					
35) أعتقد بأنه عليّ بذل المزيد من الجهد في عمليّة التعلّم.					
36) يمكنني أن أصل إلى المعلومات التي أبحث عنها في مكتبة مجهّزة (equipped library) (مثال: موسوعات ومواقع الإنترنت).					
37) العلامة التي أحصل عليها أهمّ مما أتعلّمه.					
38) أشجّع نفسي من خلال التفكير بالإنجازات التي سأحقّقها في ختام العمليّة التعلّميّة.					

طريقة حساب المقياس:

تصنيف ليكيرت الخماسي. تتراوح الدرجات من 1 الى 5 من السلبي الى الإيجابي.

تصنيف العبارات إلى 9 أبعاد:

1- الاتجاه نحو التعلّم: 18- 30- 35-37
2- مسؤولية التعلّم: 3-17-22
3- الدافعية والثقة بالنفس: 2-14-25-29
4- القدرة على تخطيط التعلّم:5-9-19-23-31
5- القدرة على استخدام فرص التعلّم:4-24-36
6- القدرة على إدارة المعلومات: 6-7-26-32-34
7- القدرة على تطبيق استراتيجيات التعلّم: 1-10-38
8- تقييم العمليّة التعلّمية: 13-15-16-20-27-33
9- تقييم النجاح/النتيجة: 8-11-12-21-28

الملحق رقم 2:

المقابلات

السؤال الأوّل: كيف تصف/ين تجربتك مع التعلّم من بعد بالمقارنة مع التعلّم الحضوري في المدرسة؟

التّلميذ 1: تجربتي لا بأس بها لكن تجربة التعلّم الحضوري كانت أفضل لأنني أستطيع التركيز أكثر. التعلّم من بعد كسر كل الضوابط التي اعتدنا عليها سابقاً. أصبحت أدخل الى المطبخ وأترك الصّفّ أو ألعب لعبة الإلكترونية أو أقوم بمحادثة chat. الحضور في الصّفّ الدراسي يجعلك قادراً على التركيز والفهم أكثر لأننا نقوم بحل التمارين كما أنّ المعلّم قادر على أن يفهم ملامح وجهك.

التّلميذ 2: يعطي التعلّم من بعد حرية أكبر للتلميذ من ناحية عدم حضورهم في الصّفّ. لا أعتقد بأنه لا يزال هناك تلاميذ ملتزمين بالكامل. من ناحية المعلومات، التعلّم الحضوري أفضل. لكن يمكننا القول بأن نية التّلميذ نحو الدّراسة هي الأساس. على الرغم من بعض سيئات التعلّم من بعد، إلاّ أنّ التجربة كانت جيدة جداً في الأوضاع التي نمرّ بها.

التّلميذ 3: كانت تجربة جيدة لكنني أفضل التعلّم الحضوري شخصياً لأن مجرد وجود المعلّم أمامك يجعلك تفهم أكثر. كما أن للتعلم من بعد عوائق كثيرة.

التّلميذ 4: أفضل التّعليم الحضوري لأنه يجبرني على المتابعة والدّراسة. مما لا شك فيه أنها تجربة لا غنىً عنها في هذه الفترة. وعلى الرغم من الصعوبات هناك جزء من النجاح في هذا الانتقال السريع من تعليم حضوري الى تعليم من بعد.

التّلميذ 5: في التعلّم الحضوري في المدرسة هناك تفاعل أكثر وعمل جماعي. بينما في التّعلم من بعد أصبحنا نسمع فقط أصوات معلمينا وزملائنا. لا أشعر بالدافعية للتعلم من بعد. تشعر أنه ليس هناك تفاعل بينك وبين المعلّم ولا تشعر بأي رابط نحوه. في البداية فرحنا كثيراً لأنه نظام جديد وليس علينا الاستيقاظ باكراً والبدء بالدّراسة. لكنه بعد فترة قصيرة شعرت بالملل. أشعر بأن التعلّم من بعد جعلني خجولة أكثر وذلك لضعف العلاقات الاجتماعية كل فترة الحجر الصحي.

التّلميذ 6: لعمليّة التعلّم من بعد حسنات وسيئات لكننا مجبرين على الاعتماد على هذا الأسلوب في الوضع الرّاهن. من حسناته أنه أعطانا وقتاً للراحة أكثر. لكن من سيآته أنه لا يمكن للتلميذ التركيز على الشاشة طوال الوقت. وبهذا الأسلوب أصبح وقت دراستنا والواجب المنزلي ووقت الفراغ على الشاشة. لا يمكننا

فعل شيء الآن غير التأقلم. كنت دائماً تلميذة مسؤولة لكنني وصلت لمرحلة الملل والتقصير بكثير من الأمور.

التّلميذ 7: تجربة جديدة وصعبة لأنه لا خبرة لنا فيها نواجه الكثير من المشاكل التي تجعل من عمليّة التعلّم من بعد طريقة صعبة وغير مرغوبة.

التّلميذ 8: التجربة كانت جديدة وبالتالي مربكة ومملة. أفضّل شخصيّاً التعلّم الحضوري لأنّ التعلّم من بعد يخلو من التواصل المباشر مع المعلّمين والزملاء.

التّلميذ 9: تجربة التعلّم من بعد كانت سيئة بالنسبة إليّ والتعلّم الحضوري فيه متعة أكبر من ناحية اللقاء بالأصدقاء وهو أقل ملل مع أنّ التعلّم من بعد أسهل من ناحية المواد والفروض وأصبحنا ننام بوقت متأخر.

التّلميذ 10: عمليّة التعلّم من بعد كانت لا بأس بها وهي تعدّ وسيلة بديلة عن التعلّم الحضوري ولها إيجابيات وسلبيات. الإيجابيات هي فقط بأنها تحمي التّلاميذ والأساتذة من فيروس كورونا. أمّا السلبيات فهي كثيرة ومنها أنه لا يوجد ظروف ملائمة لذلك فلا كهرباء وقلة سرعة الإنترنت بالإضافة إلى أنّه هناك عدد كبير من التّلاميذ الذين لم يتوفر لديهم أجهزة ذكية للتعلم من بعد... لذلك أعتبرها تجربة غير فعالة بنسبة عالية والمعلومات التي وصلت إليّ 30% فقط.

السؤال الثاني: إلى أي مدى تشعر بالحماس والاندفاع نحو التعلّم من بعد؟

التّلميذ 1: فقدت الحماس في عمليّة التعلّم من بعد. عندما عدنا للمدرسة لإجراء الامتحانات أحسست بأن حماسي عاد إليّ. يختلف التفاعل في العمليّة الدراسية بين التعلّم من بعد والتعلّم الحضوري في المدرسة.

التّلميذ 2: اشتقت بصراحة للصف الدراسي كثيراً. لا أشعر بالدافعية التي كنت أشعر بها سابقاً لكن هذا الحماس عاد اليّ عندما عدنا للمدرسة بضعة الأيام. التعلّم عبر الإنترنت صعب جدّاً ومربك وغير مسلّي.

التّلميذ 3: عندما بدأنا بالتعلّم من بعد، كنت أشعر بالحماس كثيراً لهذا الأسلوب الجديد. لكنه مع مرور الوقت فقدت جزءاً من الحماس وذلك بسبب أسلوب بعض المعلّمين الملل وعد استخدامهم الجيّد للتكنولوجيا. بعض المعلّمين يتكلم كل الحصة حيث لا يمكنني التركيز. بينما هناك آخرون يقومون بفتح الفيديو أو غوغل ويشركوننا في عمليّة التعلّم.

التّلميذ 4: لا أشعر بالدافعية كما كنت من قبل نهائياً. لا امتلك الإرادة للمثابرة والتفوق. كل العوامل المحيطة بنا محبطة.

التّلميذ 5: المعلّم هو العامل الأساسي في زيادة الدافعية لدي. لكن دور المعلّم اختلف فقد أصبح هناك حاجز بيننا وهي الشاشة. لطالما قام المعلّمين بتنبيهنا أو مناداتنا عندما نفقد التركيز. هذا الأمر غير موجود في التعلّم من بعد لأنه ليس موجود جسدياً الى جانبنا. لا أشعر بالحماس نحو التعلّم كما كنت سابقاً.

التّلميذ 6: لو لم يكن هناك امتحانات رسمية لم يكن لدي الدافع للدرس أبداً. الامتحانات الرسمية هي الحافز الوحيد على الرغم من انه ليس كافٍ لكنه يجبرني على المثابرة. في أوّل العام الدراسي خضنا امتحانات حضورية وقد ودرست لها كثيراً. والآن، خضنا الامتحانات أيضاً بطريقة حضورية لكنني كنت مقصرة جداً بسبب تراكم الدروس.

التّلميذ 7: بصراحةً أتمنى العودة إلى نظام التّعليم القديم أي الحضور إلى الصّفّ. الحماس في التعلّم من بعد معدوم. لا أشعر بأنني أريد التعلّم. أصبح التعلّم مملاً جداً وغير مفيد.

التّلميذ 8: أشعر بالضجر من بعض المواد. كنت متحمّساً كثيراً في بداية الأزمة وانتقالنا لعمليّة التعلّم من بعد. إلّا أنني لم أعد أشعر بالحماس.

التّلميذ 9: بشكل عام أشعر بحماس جيد نحو التعلّم لأنّني أعتبر أن التعلّم يعطيني الكثير من المهارات الجديدة ويعرّفني على معلومات جديدة. في العادة يوجد الكثير من المواضيع التي تجذبني في المدرسة ولكن بعد تجربة التعلّم من بعد اكتشفت أنه يمكنني البحث عنها عبر الإنترنت.

التّلميذ 10: لا أشعر بالحماس أبداً لأنّ الظروف التّعليمية غير مناسبة من ووضع اقتصادي رديء. لذلك فإن الاندفاع يكمن حول التعلّم الحضوري وليس التعلّم من بعد.

السؤال الثالث: كيف تحدد أولوياتك وأهدافك التّعليمية لليوم التالي منذ المساء؟

التّلميذ 1: بحسب الضغوط التي أشعر بها أحدد أولوياتي. إذا كان لدي ضغط كبير في الأسبوع القادم، أقوم بالتفكير بالدروس وتقسيم وقت الدّراسة منذ مساء الأحد.

التّلميذ 2: أنا عادةً لا أقوم بالتخطيط الفعلي أي لا أكتب على المفكرة لكنني أحفظ في ذاكرتي. لا زلت أقوم بتحضير الكتب التي أحتاجها في اليوم التالي وأضعها على الطاولة كي لا أتعثر بالفوضى.

التّلميذ 3: أحدد أولوياتي بالتعلّم الحضوري تماماً كالتعلّم من بعد. لا زلت أفتح المفكرة منذ المساء لأحضر نفسي لليوم التالي. لا زلت أشعر بنفس الاهتمام.

التّلميذ 4: أضع الخطط لتحديد أولوياتي لكني لا أعمل بها. أصبحت أهمل معظم الدروس خاصةً تلك التي تتطلب ملاحقة ورقابة من قبل الأهل والمعلّمين.. أحدد أهدافي منذ المساء لكنني لا أعمل بها في الصباح

التّلميذ 5: يساعدني التخطيط في إتمام المهمات بجهد أقلّ. لذلك أقوم بوضع جدول لتنظيم أولوياتي من ناحية حلّ الفروض أو الدّراسة للاختبارات المدرسية. لكنني في بعض الأوقات لا ألتزم به لأنني أشعر بالملل أو الكسل أو أقوم بتأجيل الدروس مما يجعل البرنامج غير قابلاً للتنفيذ بعد بضعة أيّام.

التّلميذ 6: عادةً أقوم بالتحضير والتخطيط منذ المساء ليوم غد. لكن الآن لست بحاجة لهذا الأمر لأن كل ما يلزمني موجود جانبي في المنزل من كتب ومصادر وقرطاسية.

التّلميذ 7: أقوم بتنظيم برنامج لكل أسبوع ويكون كفيلاً بأن أصل إلى الأهداف المطلوبة بحسب المزاد الطلوبة أو الاختبارات وأيضاً بالتركيز على نقاط الضعف والقوة لديّ وعليه أقوم بتنظيم الأولويات.

التّلميذ 8: في السّابق كنت منظماً لأولوياتي ولأيام الأسبوع وأقوم بالتحضير منذ مساء الأحد. لكنني الآن تغيّرت وبتّ أدرس المواد قبل الامتحان مباشرةً.

التّلميذ 9: أحدد أولوياتي بحسب المادّة الأهم بالنّسبة لي والتي أفضّلها أكثر. ولكن في بعض الأوقات أقوم بحلّ المواد الصّعبة بنظري والتي فيها حفظ أو تعب وأترك المواد التي أستمتع بها للنهاية.

التّلميذ 10: أقوم بترتيب الأهداف والأولويات التّعليمية وفق جدول منظم من الأهم إلى الأقل أهمية بنظري. فكل يوم قبل أن أدخل للنوم أقوم بمراجعة المفكرة للتأكد بما لدي في النهار الثاني وكي أكون على أتمّ الاستعداد.

السؤال الرابع: كيف تقوم بحل المشكلات التي تعترضك في عمليّة التعلّم؟

التّلميذ 1: عندما أواجه مشكلة ما في الدّراسة، أقوم تلقائياً بالعودة الى التمارين السابقة أو مراجعة ملاحظات شرح الدرس. في بعض الأحيان ألجأ الى المعلّم كي أفهم المشكلة بطريقة صحيحة وبسيطة. في الغالب أذهب مباشرةً الى الشخص المعني بالمعلومة التي أريدها. مثلاً في اللغات أرجع لأمي لأنها مترجمة وهذا الأمر يعنيها.

التّلميذ 2: يعتمد ذلك على المعلّم. إذا كان المعلّم يعطي مجالاً للأسئلة والاستفسارات، أقوم بمراسلته بدون تردد. لكنك تشعر في بعض الأوقات بأنك مقيد. عندها أقوم بالبحث عن طرق لحل مشكلاتي. أسأل أمي أو المعلّم أو أبحث على غوغل أو يوتيوب ولا أترك أي مسألة أو معلومة من دون أن أتعلمها.

التّلميذ 3: إذا واجهت صعوبة في حل الفروض، أقوم بالحديث للمعلم وسؤاله عنما لم أفهمه. أحياناً أريد فقط التأكد من موضوع ما فأسأل أحد أصدقائي.

التّلميذ 4: أقوم بحل المشكلات بناءً على مزاجي. في حال كنت أشعر بالكسل، أغلق الكتاب ولا أقف عند المشكلة. هذا خطأ أعلم ذلك، لكنني في الكثير من الأحيان لا أشعر بأنني قادر على البحث والمتابعة. لكن

في بعض الأحيان أقوم بحل المشكلات من خلال البحث عن الأجوبة من الكتب أو الإنترنت اذا لم أفهم موضوع معين. أو أطلب من أصدقائي بعض الملاحظات إذا أضعت أو لم أكتب الملاحظات.

التّلميذ 5: بسبب التعلّم من بعد، أصبحت كل الكتب والمصادر الى جانبي. وهذا الأمر جعلني أشعر بالكسل لحل الفروض أو التمارين. كما أن المعلّمين تعبوا من ملاحقتنا.

التّلميذ 6: عادةً أقوم بالتواصل مع المعلّمين حول ما لم أفهمه من الدروس. لا أترك معلومة لم أفهمها تفوتني. إذا انتهى وقت الحصة أقوم بالتواصل مع المعلّمين بعد انتهاء الدوام.

التّلميذ 7: عندما أواجه مشكلة ما، أقوم باللجوء إلى صاحب الخبرة في المجال. أسأل أهلي بحسب اختصاص كل منهما والمعلّم أو الناظر إذا كانت مشكلة تخصّ المدرسة.

التّلميذ 8: أقوم بحلّ المشاكل الدراسية عبر الطلب من زملائي في الصّفّ أن يساعدونني. أحياناً أقوم بالاعتماد على نفسي إذا كنت باستطاعتي حلّ المشكلة مثلاً اذا كانت تقنيّة أو تتعلق بالمنصّة.

التّلميذ 9: عندما أواجه مشكلة ما، أقوم باستشارة أهلي ولكن أحساناً أشعر بأن حتى الأهل لا يمكن استشارتهم دائماً فعندها لا أستشير أحد بل أضطر إلى التعلّم من نتائج المشكلة التي وقعت فيها وأحياناً ألجأ إلى الأصدقاء للمساعدة.

التّلميذ 10: المشاكل التي تتعلق ببطء الإنترنت، يمكن معالجتها من خلال الاشتراك بشبكة واي فاي بسرعة إضافيّة كما وضع جهاز للراوتر في حال انقطعت الكهرباء.

السؤال الخامس: ما هي المصادر التي تلجأ إليها للبحث عن المعلومة؟

التّلميذ 1: ألجأ إلى العديد من المصادر كالكتب، الإنترنت خصوصاً اليوتيوب أو غوغل. كما أسأل المعلّم والأهل والزملاء. المصدر مختلف في كل مرة. لكنني لا أترك المعلومة من دون أن أعرفها أو أفهمها.

التّلميذ 2: ألتزم بالملاحظات التي أكتبها أثناء الدّراسة. ولكن عندما أجد معلومة ناقصة، أسأل أخي الأكبر لديه الإجابة دائماً.

التّلميذ 3: عادةً أسأل أفراد عائلتي كلٌّ بحسب اختصاصه. أحصل منهم على الأجوبة لأسئلتي لأنهم يفهمون ماذا أريد. أحياناً البحث عبر الإنترنت لا يفيدنا لأنه يوجد بعض الأجوبة الخاطئة. لذلك أفضل سؤال أفراد عائلتي.

التّلميذ 4: يوجد لدينا تطبيق خاص بالمدرسة. في هذا التطبيق مكتبة فيها المعلومات الخاصة بدروسي. أحياناً لا أجد هذه المعلومات كافية، فألجأ الى جوجل أو يوتيوب.

التّلميذ 5: في بعض الأحيان أقوم باللجوء الى اليوتيوب أو الى أقربائي. أحياناً ألجأ الى المعلّمين.

التّلميذ 6: خياري الأول للمعلومة هو المعلّم. نادراً ما ألجأ لمصادر أخرى. استعمل الإنترنت في بعض الأحيان. إذا كان لدي ملاحظات ناقصة ألجأ الى زملائي. أنا شخص محب للبحث عن مواضيع جديدة مثل علم الكومبيوتر أو علم النفس. أشعر بالملل من المعلومات الموجودة في كتبنا. الكتب قديمة جداً وهناك أمور كثيرة تغيرت. لدي الكثير من الأسئلة ولا تملك الكتب أو المناهج الأجوبة. مثال: كتب الجغرافيا تشرح عن طبقة الأوزون. لكن المعلومات الموجودة في الكتاب قديمة جدا أي أن هناك العديد من الأمور تغيرت في طبقة الأوزون منذ طباعة الكتاب حتى اليوم. يجب أن يتغيّر شيء ليزيد الحماس والاهتمام عند التّلاميذ. كما أنّ هناك الكثير من الأمور لا تطبّق في لبنان. أحبّ أن نتعلّم عن المشكلات والثغرات كي نعمل على تحسينها. باختصار، المواد الدراسية هي سبب في خلق حدود للاكتشاف والحماس عند التّلاميذ في لبنان.

التّلميذ 7: بالعادة ألجأ أولاً إلى زملائي ومن ثم أقوم بمراسلة المعلّمين. أشعر بالخجل أحياناً لأن أراسل المعلّمين خصوصاً عند انتهاء الدوام. فأحاول حينها البحث عن الأجوبة عبر الإنترنت أو زملائي أو أنتظر حتى اليوم التالي لأسأل المعلّم في الصّفّ.

التّلميذ 8: أقوم باللجوء إلى المعلّمين أو أهلي أو أحياناً للإنترنت. ليس هناك مصدر محدد في كلّ مرّة. أحياناً أجد الإجابة في شرح الدّرس أو في الكتاب.

التّلميذ 9: المصدر الأساسي الذي ألجأ إليه هو شبكة الإنترنت خصوصاً أنّ كل المعلومات والكتب متوفرة عبرها ويمكن الاستفادة منها.

التّلميذ 10: في ظلّ غياب المعلومة يتم التواصل مع المعلّم مباشرة والاستفسار منه عن أي معلومة غير واضحة.

السؤال السادس: أي أساليب تعليميّة تعتمد في دراسة المواد المختلفة؟

التّلميذ 1: مثلاً أعتبر التربية الوطنية سهلاً لأنه أسلوب يحتاج الفهم فقط فأقوم بالقراءة مع تركيز شديد. والجغرافيا هي معلومات عامة اكتسبها من التلفاز أو المجلات والخرائط أو بمعظم الأحيان من الرحل التي أذهب فيها مع أهلي أو المدرسة وهي تساعدني على حفظ الأنهار أو القرى اللبنانية. بمادة التاريخ أعتمد على أسلوب التلخيص. أما في المواد العلمية أقوم بإعادة الدرس والمراجعة. شخصياً أفضل المواد العلمية أكثر.

التّلميذ 2: لا أواجه صعوبة في الحفظ لكنني ألتهي في بعض الأحيان فأستعمل التلخيص على ورق. بينما أقوم بمراجعة التمارين والتعريفات في المواد العلمية. في مواد الأدب أقوم بالمطالعة وحفظ بعض العبارات التي تلفتني.

التّلميذ 3: أستعمل أسلوب تعلم غير عادي في المواد التي تتطلب الحفظ. أكره الحفظ من كتاب باللون الأسود والأبيض. فأقوم بتلوين الصّفّحات والرسم ثم أضبط المنبه وأقسم المادة كي أحفظها من دون ضغط أو ملل. أما في المواد العلمية فأقوم بمراجعة التمارين والقواعد الأساسية.

التّلميذ 4: أستعمل أساليب مختلفة بحسب نوع المادة. ففي المواد العلمية مثلاً أقوم بحفظ المعادلات وأتدرب على طريقة الحل وعندها أكون جاهزاً للحلّ. بالنسبة لمواد الحفظ كالتاريخ، أقرأ الدرس عدة مرات أحفظ من خلالها تسلسل الأحداث. بينما أقوم بكتابة الأفكار الرئيسية في دروس التربية الوطنية والجغرافيا وأحفظ الفكرة الرئيسية فقط.

التّلميذ 5: بناء على نوع المادة الدراسية. في المواد العلمية، أقوم باللجوء الى الخرائط الذهنية لأنها تساعدني على الفهم والحفظ. كما أنني أعتمد على حلّ التمارين. في المواد التي تتطلب الحفظ، أقوم بكتابة الأفكار الأساسية وتلخيص الأفكار الثانوية.

التّلميذ 6: أنا عادةً أقرأ وعندما أفهم المعلومة الأساسية تترسخ في ذهني. في بعض الأحيان الممارسة والتمارين تساعد في الحفظ.

التّلميذ 7: لا أعتمد على استخدام العديد من الأساليب في التعلّم. أقوم بالتكرار كالقراءة عدة مرات حتى أحفظ أو حل مسائل كثيرة ومتنوعة للمواد العلمية.

التّلميذ 8: في مواد الحفظ أعيد قراءة الجملة باستمرار حتى أحفظها وتترسخ في ذهني. أمّا في المواد العلميّة فأسلوب التمارين والتدرّب والأمثلة هو الأسلوب الأنسب لتعلّمي.

التّلميذ 9: لا أعتمد أساليب محددة للدرس. لا أحب مواد الحفظ أبداً ودائماً أرسب فيها. أمّا في المواد العلميّة فأحب فهم الدروس وأعتمد على التركيز في الصّفّ أثناء شرح الدرس.

التّلميذ 10: أحاول في بعض المواد التي أواجه فيها صعوبة أن استخدم التلخيص أو أن أعيد شرح الدرس وكأنني المعلّمة. تترسخ بهذه الطريقة الأفكاروالمعلومات لديّ. أحاول قدر الإمكان أن أدرس بأساليب مختلفة كي أتمكّن من الفهم التام.

السؤال السابع: كيف تقوم بتقييم عمليّة تعلمك بعد نهاية الدرس أو الاختبار أو الفرض المنزلي؟

التّلميذ 1: هناك بعض الأسئلة في الامتحانات أو الفروض لا أعرف أجوبتها. بعد الانتهاء من الامتحان أحب أن أبحث أنا عن المعلومة بهذه الطريقة أضمن أن تترسخ في ذاكرتي. هناك بعض التّلاميذ يلجؤون للغش خصوصاً وأن عمليّة الغش في الامتحان عبر الإنترنت أسهل، إلا أنني أفكر بالامتحان الرسمي وأعتقد بأنه ليس من مصلحتي الغش.

التّلميذ 2: لا أقوم بتقييم عمليّة تعلمي باستمرار. أحياناً عندما أنهي امتحان ما، أبحث عن أخطائي وأقول لنفسي بأنه عليّ التركيز أكثر على التفاصيل.

التّلميذ 3: أقوم بحل الكثير من الدورات السابقة ومن ثم أضع علامة وأعود للكتاب للبحث عن إجابات الأخطاء التي ارتكبتها. يهمني كثيراً أن أعرف أين أخطأت. ليس لأجل العلامة، فالعلامة لا تهمني، لكن لا أحب أن يبقى هناك معلومة لا أعرفها.

التّلميذ 4: لا أقوم بعمليّة تقييم تعلمي في كل الأوقات. لكن عندما أشعر بالاندفاع نحو التعلّم لسبب ما، أقوم بمراجعة النقاط التي لم أعرف حلها وأبحث عن السبب الذي جعلني غير قادر على الحل. أبحث أحياناً عن طرق أسهل للحل كي أتمكن من حفظها بطريقة أسرع.

التّلميذ 5: أقوم بحل التمرين والسؤال الذي أواجه فيه صعوبة ما. أفتح الكتاب أو ملاحظاتي وأبحث عن المعلومة وسبب عدم معرفتي له. لكنني لا أقوم بتقييم عمليّة تعلمي في معظم الأحيان لأنني غير مبالية بالتعلّم من بعد. أشعر بأنه ليس تعلّم جدّي.

التّلميذ 6: بعد إجراء الامتحان أو عند تصحيح الفروض، أكتب ملاحظات حول النقاط التي أحطأت فيها من أجل التركيز عليها أكثر.

التّلميذ 7: عند انتهاء الدرس أو الاختبار، أقوم بالاطلاع على الإجابات الصحيحة ومراجعة الأخطاء التي ارتكبتها كي لا أعيدها مرة أخرى.

التّلميذ 8: أقارن أجوبتي بالأجوبة الصحيحة وأحياناً عندما أحفظ درس ما أو أقوم بحل واجب منزليّ، أقوم بالتصحيح لنفسي ووضع علامة ومن ثمّ مراجعة الكتاب لأعلم أين أخطأت وأين ذهبت العلامات.

التّلميذ 9: أقوم بعمليّة تقييم تعلّمي من خلال معرفة إجابات زملائي أو عبر الاطلاع على الإجابات الصحيحة للأسئلة أو من خلال حلّ المزيد من المسائل.

التّلميذ 10: أقوم بعمليّة تقويم تعلّمي من خلال مراجعة شرح الدرس وسؤال المعلّم عن الإجابة الصحيحة وبذلك أتعلّم للمرة القادمة. أحياناً أقوم بكتابة تقييم لعمليّة تعلمي شبيهة بالتي تستخدمها معلمة اللغة الإنكليزية وأضع فيها أيضاً خانة لتقييم الخطّ لأنه مهم في الامتحانات الرسمية ويجب أن يكون مرتباً ومقروءاً.

السؤال الثامن: كيف غيّر التعلّم من بعد من مهارات التعلّم لديك وعادات الدّراسة؟

التّلميذ 1: غير التعلّم من بعد في شخصيتي الكثير. مثلاً من ناحية تحمل المسؤولية، أصبحت لا مبالٍ في بعض الأحيان وأغض النظر عن بعض الدروس إلا أنني لا أغفل عنها نهائياً.

التّلميذ 2: عندما كنت في المدرسة، كنت جدّياً أكثر عندما أدرس. بينما في عمليّة التعلّم من بعد، يكون الامتحان أسهل وبالتالي لا أقوم بالدرس الذي اعتدت عليه سابقاً. من حسنات التعلّم من بعد أنه يجعلنا نعتمد على أنفسنا أكثر. إلا أنه غيّر بعض العادات لديّ للأسوأ إذ أصبحت شخصاً مهملاً أكثر.

التّلميذ 3: ساعد التعلّم من بعد بتنمية هواياتي بتعلم أمور جديدة كالبيانو وحفظ القرآن الكريم والمطالعة. لقد أعطاني التعلّم من بعد وقت فراغ أكثر في نهاري. كما أن مسؤولية التعلّم والتحديات ازدادت. وهذا الأمر بنظري جيد لأنه يعلمني أمور جديدة كاستعمال البرامج التّعليمية ومهارات البحث واستعمال ال Excel و PPT وهذه برامج ضرورية في عصرنا هذا.

التّلميذ 4: غير التعلّم من بعد عمليّة تعلمي نحو الأسوأ. أصبحت مهملاً أكثر لأنه لا يوجد متابعة حقيقية. أحب التعلّم كثيراً لكنني أشعر بالملل. لدي الكثير من الطاقة لكنني عاجز عن تفريغها في المكان المناسب.

التّلميذ 5: لم أعد أظهر مهاراتي كالسابق لأنني لا أشعر أنه هناك شيء ما يشدني نحو التعلّم. أهملت الكثير والآن بدأت أشعر بالمسؤولية مع اقتراب نهاية العام الدراسي.

التّلميذ 6: غيّر التعلّم من بعد في مهاراتي للأسوأ والأحسن معاً. فقد زاد من وقت دراستي لأنني أعتمد على نفسي أكثر من اعتمادي على المعلّمين. ولكنني أجد صعوبة في التركيز والمتابعة طوال وقت الحصة. أشعر بالملل الأمر الذي لم أكن أشعره في التعلّم الحضوري. بنظري، ازدادت مهارات التعلّم الذاتي لدي. حمّلني التعلّم مسؤولية أكبر وأعطاني هامشاً للبحث الفوري عن المعلومات التي أريدها لأنني أقضي معظم نهاري مستعملةً الإنترنت.

التّلميذ 7: قام التعلّم من بعد بإضعاف مهاراتي الدراسية والبحث عن المعلومات. فأصبحت كثير اللهو واللامبالاة.

التّلميذ 8: أصبحت اعتمد على الإنترنت أكثر من المعلّم لأنني لم يعد بإمكاني سؤال الأستاذ عن استفساراتي من بشكل كامل ومباشر كما في السّابق في التعلّم الحضوري. فألجأ عادةً إلى البحث عبر غوغل أو يوتيوب. هذا الأمر جعلني ماهراً في عمليّة البحث وطوّر من معرفتي بالمواقع.

التّلميذ 9: ساعد التعلّم من بعد في زيادة عمليّة بحثي عن المعلومات خصوصاً خلال شرح الدرس وتقديم معلومات جديدة. فعندما تمرّ معلومة معي في الصّفّ أفتح غوغل مباشرةً وأقرأ قليلاً وأعود للمعلم وزملائي بمعلومات غنيّة.

التّلميذ 10: عزز التعلّم من بعد اعتمادي على نفسي أثناء الدّراسة والمتابعة لأنه هناك فاصل بيني وبين المعلّم. لكنه جعلني مهملاً أيضاً وغير مبالٍ في بعض الأحيان لغياب العقاب أو الرقابة. في بداية العام الدراسي فرحت وزملائي بقرار التعلّم من بعد ولكن سرعان ما شعرنا بالملل واشتقنا للحضور في الصّفّ والتفاعل المباشر والقيام بالنشاطات.

السؤال التّاسع: برأيك من المسؤول عن عمليّة تعلمك؟

التّلميذ 1: أنا المسؤول عن عمليّة تعلّمي. وأهلي معتمدين على وتاركين لي حرية الدرس بالطريقة التي تناسبني. كما أنني أصبح لدي وقت فراغ أكبر للتعرف على أمور أخرى كقراءة الكتب عن الشخصيات المؤثرة في العالم.

التّلميذ 2: أنا المسؤولة عن عمليّة تعلمي. يقوم المعلّم بعمله على أكمل وجه، فاذا لم أفهم أمرٍ ما، يكون تقصيراً من قبلي.

التّلميذ 3: أنا المسؤول عن عمليّة تعلمي. للمعلم واجبات وهي إيصال المعلومة وعلي أنا المتابعة واللحاق بالمعلومة بدلاً من انتظارها تأتي الي!

التّلميذ 4: أنا المسؤول عن عمليّة تعلمي لأن المعلّمين يقومون بواجبهن بل أكثر من ذلك لأنهم جاهزون للرد على أسئلتنا في كل الأوقات.

التّلميذ 5: أنا المسؤولة عن عمليّة تعلمي. إذا اجتمع كل العالم بهدف تعليمي لكنني لا أريد فلا يحصل التعلّم. كما أن للمعلمين والأهل أهمية في المشاركة في عمليّة تعلمي من ناحية الدعم والمتابعة ويجب أن يكون الشخص سعيداً.

التّلميذ 6: أنا تلميذة أدرس بمفردي منذ عدة سنوات. أحياناً أطلب من زميلاتي الدّراسة التشاركية معاً كي نستفيد من أفكار بعضنا البعض. لكنني المسؤولة الأولى عن عمليّة تعلمي. المعلّم هو مشرف لعمليّة تعلمنا والمسؤولية تقع على عاتقنا. كما أن دعم الأهل مهم جداً من تسميع للدروس والمتابعة.

التّلميذ 7: بالطبع عمليّة تعلّمي من مسؤولية المدرسة والمعلّمين. وعلى الأهل تقع مسؤولية المتابعة والمحاسبة أيضاً. كما أن للتلميذ مسؤولية في المثابرة والدّراسة. فهي مسؤولية تشاركية.

التّلميذ 8: مسؤولية التعلّم بنظري هي مسؤولية مشتركة بين المدرسة وأهلي وأنا. فدور المدرسة تزويدنا بالأهداف والمعلومات ودوري الاجتهاد والدّراسة والجدّيّة في التعلّم، ودور أهلي المتابعة والإشراف على عمليّة اكتسابي للمعلومات.

التّلميذ 9: أعتقد بأن المدرسة هي المسؤول الأساسي عن عمليّة تعلّمي. فقد سجلني أهلي في المدرسة للتعلم. وإلا كانوا قاموا بتعليمي منزليّاً.

التّلميذ 10: مسؤولية عمليّة تعلمي تقع على المدرسة والأساتذة والأهل كلهم مسؤولين عن عمليّة التعلّم وكل له دور معين لتحسين هذه العمليّة ونجاحها. كما أنه يقع على الدور الأكبر لأنني أعتقد أنه إذا لم يكن هناك نيّة للتعلم، لن أتعلّم.

السؤال العاشر: ما هي المعوقات التي حالت دون تنمية المهارات لديكم؟ المعوقات التي واجهتموها؟

التّلميذ 1: هناك عوائق مثل الضغوط النفسية التي نعيشها في البلد والأزمة الاقتصادية والأمنية. نستيقظ في كل يوم على خبر سيء يجعلني أسأل نفسي لماذا أدرس وكيف سيكون مستقبلي. إذا كنا نعيش في بلد هادئ خالٍ من التوتر والأوضاع الاقتصادية الصعبة، كنت قادراً على تنمية مهاراتي بشكل أكبر وتفكرت وطورت نفسي وقدراتي على عكس الآن حيث نشعر بالخوف والقلق وعدم الأمن.

التّلميذ 2: هناك معوقات جعلت من عمليّة تنمية مهارات التعلّم الذاتي لديّ صعبة كالوضع الاقتصادي والصحي السيئ وعدم شعورنا بالاطمئنان والأمن. لا زلت أمتلك بعض المهارات لكنني أحس بأن الأوضاع والملل في المنزل جعلها تنطفئ.

التّلميذ 3: من المعوقات التي حدت من تنمية مهاراتي هو عدم قدرتنا على الذهاب للمكتبات والمعاهد. كما أن مشاكل الكهرباء والإنترنت في لبنان جعلت من عمليّة تعلمي عمليّة صعبة جداً في بعض الأيام.

التّلميذ 4: الكسل وانعدام الرقابة لأن كل وسائل التعلّم متاحة لي. إذا شعر التّلميذ الدافعية نحو التعلّم، سيكون التعلّم من بعد أنجح بكثير لأن التعلّم يدور حول التّلميذ.

التّلميذ 5: العزلة الاجتماعية هي العائق الأساسي لتنمية مهارات التعلّم الموجّه ذاتيّاً لدي فاشتقت الى عمل المجموعات أو الذهاب الى المختبر وإجراء التجارب. بالإضافة الى ذلك، ليس هناك أوضاع اقتصادية وأمنية وصحية جيدة. لا أرى السعادة والمتعة التي كنت أشعر بها في السابق.

التّلميذ 6: تنقسم المعوقات الى معوقات خارجية مثل بطء الإنترنت. لكنني تحسباً لفقدانه قمت بتشغيل الإنترنت على هاتفي المحمول. كما أنّ هناك أصوات مزعجة من خارج المنزل وداخله. أما المعوقات الداخلية فهي انخفاض الدافعية بسبب الشعور بالملل أمام الشاشة في المنزل طوال الوقت. التعلّم الحضوري في المدرسة كان يسمح لنا بالذهاب الى المختبر، الملعب، المحترف، المكتبة. كل هذه الأماكن تعمل على تغيير الروتين. في التعلّم من بعد نجلس طيلة النهار في مكان مغلق، وجهنا موجه نحو شاشة وأصبح التعلّم مملاً عبر عرض الPPT.

التّلميذ 7: الظروف التي نمرّ بها لا تساعد في تنمية المهارات لدينا. فهناك الكثير من العوائق التي لا تساهم في تنمية مهاراتنا وهي صعوبة التعلّم من بعد بسبب انقطاع التيار الكهربائي والإنترنت والحالة النفسية التي نمرّ بها جرّاء ضغوط الأهل والمعلّمين والاختبارات.

التّلميذ 8: هناك العديد من المعوقات وهي تواجه كل التّلاميذ في لبنان. انقطاع التيار الكهربائي والإنترنت والأوضاع الاقتصادية وفيروس كورونا كل هذه الأزمات سببت في إعاقة عمليّة تعلّمي وتطوير مهارات التعلّم لديّ.

التّلميذ 9: عدم مراعاة المعلّم لمهاراتي الخاصة ومساواة جميع التّلاميذ في الصّفّ هو أكبر معوّق لعمليّة تنمية مهاراتي. أشعر حينها بالإحباط أو انخفاض الدافعية. كما أشعر بالقلق لأنني غير قادر على المتابعة مثلما يجب في التعلّم من بعد.

التّلميذ 10: العوائق بالأغلب تتعلق بمعوقات خارجية كعدم توفر الإنترنت وغلائه وعدم توفر التيار الكهربائي وغياب التحفيز والتشجيع لنا لكي نقوم بتطوير مهارات التعلّم الذاتي.