



جامعة الزاوية
إدارة الدراسات العليا والتدريب
كلية الآداب
قسم الدراسات التربوية والنفسية
شعبة الدراسات التربوية

فاعلية برنامج سنوار التدريبي في تنمية مهارات التعليم الذاتي
لدى طلاب كلية التربية مسلاتة - جامعة المرقب

إعداد الطالب

عبدالباسط سليم البربار

إشراف

أ.د عبدالغني سعيد أبوزيد

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الإجازة الدقيقة (الدكتوراه)
في قسم الدراسات التربوية والنفسية/ شعبة الدراسات التربوية

فصل الربيع: 2026م

للعام الجامعي: 2026/2025م

جامعة الزاوية

إدارة الدراسات العليا والتدريب

كلية الآداب

قسم الدراسات التربوية والنفسية

شعبة الدراسات التربوية

أقر أنا الطالب الموقع أدناه: عبدالباسط سليم بلعيد البربار، بأن ما اشتملت عليه الأطروحة هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الأطروحة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة علمية، أو بحث علمي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى، وللجامعة حق توظيف الأطروحة والاستفادة منها مصدرا مرجعيا للمعلومات، لأغراض الاطلاع أو الإعارة أو النشر بما لا يتعارض وحقوق الملكية الفكرية المقررة بالتشريعات النافذة.

الاسم: عبدالباسط سليم البربار

التوقيع:

التاريخ: / / 2026 م.

قرار لجنة المناقشة

Ministry Of Higher Education
And Scientific Research
University Of Zawia
General Administration



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الزاوية
الإدارة العامة

الرقم الإشاري :

التاريخ: 20 / / الموافق: 14 / /

قرار لجنة البحث للإجازة () العالبة () الدقيقة (/)

عملاً بقرار السيد: رئيس الجامعة رقم (699)م لسنة (2026)م الصادر بتاريخ 29-6-2026م قامت اللجنة المشكلة بمناقشة الرسالة المقدمة من الباحث/ عبد الباسط سليم البربار لنيل درجة الإجازة الدقيقة "الدكتوراه" في (علم النفس "شعبة الدراسات التربوية").
عنوانها: (فاعلية برنامج سنوار التدريبي في تنمية مهارات التعليم الذاتي لدى طلاب كلية التربية مسلاتة بجامعة المرقب)

وتتكون اللجنة من الأساتذة :

1. أ.د. عبد الغني سعيد أبو زيد	مشرقا ومقررا	جامعة الزاوية .
2. أ.د. علي صالح أبو عائشة	عضوا	جامعة الزاوية.
3. أ.د. سعد خليفة المقرم	عضوا	جامعة الزاوية.
4. أ.د. أحمد محمد معوال	عضوا	جامعة المرقب.
5. أ.د. امحمد عمر عيسى	عضوا	جامعة الزنتان.

وبعد مناقشة الرسالة على تمام الساعة (العاشرة صباحا) من يوم الاربعاء الموافق 2026/7/15م بقاعة الدكتور "قذري القنوني" بكلية الآداب - جامعة الزاوية ، وتقويم مستواها العلمي والمنهج الذي اتبعه الباحث والمصادر والمراجع التي استخدمها في دراسته قررت اللجنة ما يلي :-

القرار

بعد إتمام الباحث: عبد الباسط سليم البربار ، لمتطلبات الدراسات العليا وامتحانه ومناقشة الرسالة وتقويمها
تقرر: (يتم التعليم بأحد المستطيلات فقط لتحديد نوع القرار)

1. إجازتها بدون تعديلات ☒ ☐ ☐
2. إجازتها بتعديلات ☐
3. عدم إجازتها ☐
ويمنح الطالب فرصة للأخذ بالملاحظات خلال..... أشهر من تاريخ المناقشة
ويمنح الطالب فرصة أخرى للمناقشة خلال..... أشهر ()
أسماء أعضاء اللجنة : التوقيع بتاريخ المناقشة التوقيع بعد الأخذ بالملاحظات - التاريخ

1. أ.د. عبد الغني سعيد أبو زيد	التوقيع /	التوقيع /
2. أ.د. علي صالح أبو عائشة	التوقيع /	التوقيع /
3. أ.د. سعد خليفة المقرم	التوقيع /	التوقيع /
4. أ.د. أحمد محمد معوال	التوقيع /	التوقيع /
5. أ.د. امحمد عمر عيسى	التوقيع /	التوقيع /

مدير إدارة الدراسات العليا والتدريب
د. حمزة الهادي كشلاف

رئيس لجنة الدراسات العليا بالكلية
د. الشارف جليل التوموي

منسق التخصص

أ.د. خالد المختار القار

التوقيع

مسجلة في

1. إدارة الدراسات العليا والتدريب

2. مكتب استيعاب البحوث

3. سجل التخصص والدراسات العليا

2026/7 zainab

ص ب 16418 الزاوية هاتف: 00218.23.7626384 فاكس: 00218.23.7626882 الموقع الإلكتروني: www.zu.edu.ly

البريد الإلكتروني: info@zu.edu.ly

الإهداء

أولاً، الشكر لله تعالى ثم إلى من أناروا لطريقه بنور هديه واختاره هدىً للناس رسولنا الكريم محمدً صلى الله عليه وسلم.

إلى والديّ العزيزين، اللذين علّمانني أن أكتب وأن أرتب دفاتري بالدعاء والرضا، ورعايتهما التي لا تتفد، حفظهما الله وأدام وجودهما في حياتي.

إلى من حضروا في عيني صورة الطفولة وشبابي، إخوتي وأخواتي، الذين ساندوني ولّبوا حاجتي برفقتهم، وبخاصة إلى الأخوين العباس وأحمد، اللذين توقّيا إلى عالم الخلود بمشيئة الله ورحمته. إلى من كانوا درعاً في الشدائد ورفقةً في الدرب، زوجتي الصابرة التي ساندتني في كل خطوة. إلى أغلى ما لديّ، فلذات أكبادي: أبنائي ريان وسليم وبتول وميرا وأحمد وجوري، حفظهم الله وبارك في أعمارهم، فهم شمعته حياتي وانشغالي بهم لا يحجبني عنهم شيء.

إلى من علّموني أول حرف وأدّوا لي بفضلهم طريق العون، أساتذتي الكرام، تقديراً ووفاءً يليقان بمقامكم العلمي.

إلى من آمنوا بي ودعموا دراستي، أصدقائي وزملائي في العمل، فلكم منّي جزيل الشكر والامتنان. إلى منارة الثقافة وصرح العلم، جامعة الزاوية- كلية الآداب/ قسم الدراسات التربوية والنفسية/ شعبة الدراسات التربوية ، وباسمها أقبلوا هذا العمل المتواضع كعربون وفاء لطلاب يضع ثمرة جهده بين أيديكم.

إلى الجميع، أهدي جهدي المتواضع هذا راجياً من الله طول العمر ليُتيح لهم رؤية ثمرته وأن ترى جامعة الزاوية وجامعة المرقب ثمرة تضحياتها ونموذجي العلمي في هذا العمل.

الشكر والتقدير

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(وَإِذَا قِيلَ انشُرُوا فَنَشُرُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ

بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ) (سورة المجادلة: الآية (11)).

الحمد لله الذي وفق العاملين لطاعته فوجدوا سعيهم مشكورا، وحقق آمال الآملين برحمة
فمنحهم عطاء موفورا، وبسط بساط كرمه للتائبين فأصبح وزرهم مغفورا، وأسبل من نعمه على الطالبين
وابلاً غزيراً، وأشهد أن لا اله إلا الله، وحده لا شريك له، له الملك، وله الحمد وهو علي كل شيء
قدير، وأشهد أن سيدنا وحبينا وشفيعنا محمد عبد الله ورسوله وصفيه من خلقه وحببيه، أنه قال " لَا
يَشْكُرُ اللَّهُ مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ " صدق رسول الله فيما قال، (الإمام أحمد بن حنبل، 164/1999-
241 هـ، ج2، ص258).

إن الحمد والشكر لله أولاً وأخيراً، أن يسر لي إتمام هذه الدراسة، وأرجوا من الله أن يتجاوز عما
بدر مني من أخطاء مطبعية، كما يود الباحث أن يتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور
الفاضل: أ.د.عبدالغني سعيد أبوزيد، المشرف على أطروحة الدكتوراه لما قدمه لي من توجيهات سديدة
ورعاية علمية وآراء قيمة، كان لها الأثر الكبير في إغناء هذه الأطروحة، وإخراجها بهذه الصورة.

وأقدم بالشكر والامتنان إلى الأساتذة الكرام المناقشين لهذه الأطروحة، والذين درست على أيديهم
في جامعة الزاوية، وأوجه هذا التقدير إلى جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات التربوية والنفسية
والسادة المناقشين، على ما قدموه من علم ومنحوا به مسيرتي الأكاديمية والدراسية.

وفي الختام لا يفوت الباحث أن يشكر جميع العاملين في جامعة الزاوية على ما قدموه من يد
العون في تسهيل الإجراءات الإدارية لعمليات التسجيل والمناقشة، وإلى بلدي الحبيب ليبيا، وإلى جميع
العاملين بجامعة المرقب وكلية التربية مسلاتة وجامعة الجفرة والجامعة الأسمرية الإسلامية، لما قدموه
من مساعدة فلهم جزيل الشكر والتقدير.

الباحث

عبدالباسط سليم البربار

فهرس المحتويات

م	الموضوع	الصفحة
1	التفويض	ب
2	قرار لجنة المناقشة	ج
3	الإهداء	د
4	الشكر والتقدير	هـ
5	فهرس المحتويات	ز
6	قائمة الجداول	ك
7	قائمة الأشكال	ك
8	ملخص الدراسة	ل
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها		
9	المقدمة	2
10	مشكلة الدراسة	8
11	مبررات الدراسة	8
12	منطلقات الدراسة	9
13	أهمية الدراسة	10
14	أهداف الدراسة	11
15	فرضيات الدراسة	12
16	حدود الدراسة	14
17	مصطلحات الدراسة	14
الفصل الثاني: الإطار النظري		
18	المبحث الأول: العملية التعليمية	

23	الأهداف التعليمية	19
29	الاتصال والعملية التعليمية	20
37	تقنيات التعليم	21
38	الوسائل التعليمية	22
56	خلاصة المبحث	23
المبحث الثاني: التعلم الذاتي ونظرياته		24
59	التعلم	25
59	نظريات التعلم	26
83	التعلم الذاتي	27
99	خلاصة المبحث	28
المبحث الثالث: التدريب وأثره في الممارسة العملية		29
102	مفهوم التدريب	30
103	أهداف التدريب	31
104	مبادئ التدريب	32
105	أهمية تحليل الاحتياجات التدريبية	33
107	خلاصة المبحث	34
المبحث: برنامج سنوار		35
109	تأثيره في مجال التطبيق	36
الفصل الثالث: البحوث والدراسات السابقة		
115	أولاً: الدراسات المحلية	37
118	ثانياً: الدراسات العربية	38
130	ثالثاً: الدراسات الأجنبية	39
133	رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة	40

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة		
136	منهج الدراسة	41
137	مجتمع الدراسة	42
137	عينة الدراسة	43
138	متغيرات الدراسة	44
139	أدوات الدراسة	45
143	إجراءات الدراسة	46
144	خصائص المقياس السيكمترية	47
155	أساليب تحليل البيانات	48
الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات والمقترحات		
157	تحليل نتائج الفرضية الأولى	49
160	تحليل نتائج الفرضية الثانية	50
163	تحليل نتائج الفرضية الثالثة	51
167	تحليل نتائج الفرضية الرابعة	52
171	تحليل نتائج الفرضية الخامسة	53
174	ملخص النتائج	54
174	مناقشة نتائج الفرضية الأولى مع الدراسات السابقة	55
177	مناقشة نتائج الفرضية الثانية مع الدراسات السابقة	56
180	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة مع الدراسات السابقة	57
183	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة مع الدراسات السابقة	58
186	مناقشة نتائج الفرضية الخامسة مع الدراسات السابقة	59
188	الإضافة العلمية التي قدمتها نتائج الدراسة	60
191	الاستنتاجات	61

192	التوصيات	62
قائمة المصادر والمراجع		
193	المصادر العربية	63
193	المراجع العربية	64
197	المجلات والمؤتمرات والرسائل العلمية	65
200	المراجع الإنجليزية	66
202	قائمة الملاحق	67
252	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	68
الملاحق		69
203	الملحق رقم (1) جلسات فاعلية البرنامج التدريبي والاستبانة في صورتها الأولية	70
243	الملحق رقم (2) أعضاء لجنة التحكيم لأداة الدراسة	71
244	الملحق رقم (3) جلسات فاعلية البرنامج التدريبي والاستبانة في صورتها الأولية	72
248	الملحق رقم (4) نموذج متابعة برنامج سنوار التدريبي	73
251	الملحق رقم (5) تسجيل الأطروحة بالمكتبة الوطنية للعلوم التقنية	74
252	الملحق رقم (6) مراسلة تسهيل مهمة العمل الميداني	75

قائمة الجداول

الرقم	قائمة الجداول	الصفحة
1	أبعاد التعلم الذاتي	85
2	جلسات برنامج سنوار	141
3	نتائج اختبار t لاختبار الفرق بين المجموعتين	145
4	معاملات الارتباط لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس	147
5	علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس	149
6	نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة (كرونباخ ألفا)	150
7	نتائج اختبار الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية	152
8	نتائج اختبار Shapiro-Wilk	153
9	نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات التعلم الذاتي	157
10	نتائج اختبار t للمقارنات الزوجية لاختبار الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي	160
11	نتائج اختبار t للمقارنات الزوجية لاختبار الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في مهارات التعلم الذاتي	163
12	نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التعلم الذاتي	167
13	نتائج اختبار t للمقارنات الزوجية لاختبار الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لطلاب المجموعة التجريبية في مهارات التعلم الذاتي	171

قائمة الأشكال

الرقم	قائمة الأشكال	الصفحة
1	مكونات العملية التعليمية	23
2	تصنيف بلوم - النموذج القديم	24
3	تصنيف بلوم - النموذج الحديث	25
4	مخروط الخبرة التعليمية	39

ملخص الدراسة

فاعلية برنامج سنوار التدريبي في تنمية مهارات التعليم الذاتي لدى طلاب كلية التربية مسلاتة -
جامعة المرقب

هدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية برنامج سنوار التدريبي في تنمية مهارات التعليم الذاتي لدى طلاب كلية التربية مسلاتة -جامعة المرقب ، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام جلسات برنامج سنوار التدريبي والتي تضم (12) جلسة حيث تم تطبيقها جستان في الأسبوع لمدة ست أسابيع، واستخدمت أداة لتنمية مهارات التعلم الذاتي، حيث شملت على سبع مهارات وكل مهارة لها ست إجابات إلا مهارة واحدة لها خمس إجابات، والمهارات هي (المهارة الأولى مهارة التحفيز الذاتي، المهارة الثانية مهارة تحديد الأهداف، المهارة الثالثة مهارة التقييم الذاتي لها خمس إجابات، المهارة الرابعة مهارة التفكير الذاتي، المهارة الخامسة مهارة النقد الذاتي، المهارة السادسة مهارة البحث عن المعلومات، المهارة السابعة مهارة حل المشكلات) حيث اعتمدت الدراسة على مقاييس متعددة منها مقياس جوجليمينو (1977) وويليامسون (WILLIAMSON,2007) مقياس التعلم الموجه ذاتيا ، وأعدده في صورته العربية ريم العبيكان (2022) وخالد العتيبي (2015) بتقنيته على البيئة السعودية، كما تم التأكد من صدق وثبات الأداة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والصدق واختبار (T)، للإجابة على فرضيات الدراسة.

تكوّن مجتمع الدراسة من (624) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية مسلاتة بجامعة المرقب، وتم اختيار عينة الدراسة (52) طالبا وطالبة، حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية وقُسموا إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (23) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى والسنة الثانية خضعت للطريقة التعليمية الاعتيادية المتبعة في الكلية، وإجراء الاختبار القبلي والبعدى، في حين بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (29) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة والرابعة خضعت لبرنامج "سنوار" التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي وإجراء

الاختبار القبلي والبعدي والتتبعي، وقد روعي في هذا التوزيع ضبط متغير المستوى الدراسي وتقليل أثره على نتائج الدراسة، وبذلك اعتمدت الدراسة التصميم الشبه التجريبي ذا المجموعتين.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في المهارات السبع أو الدرجة الكلية، ويؤكد سلامة التصميم التجريبي، وحيث تحسنت المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي بأحجام تأثير تراوحت بين الكبير (0.760) والكبير جداً (2.538)، ويُعزى ذلك إلى أثر الخبرة الجامعية الاعتيادية، وأظهرت المجموعة التجريبية تحسناً نوعياً بين القياس القبلي والبعدي، حيث ارتفعت الدرجة الكلية من (89.00) إلى (153.69)، وتراوحت أحجام التأثير بين (4.084) و (6.515)، وهي قيم استثنائية تدل على فاعلية عالية جداً للبرنامج، وتفوقت المجموعة التجريبية في القياس البعدي لبرنامج "سنوار" على أقرانهم في المجموعة الضابطة بفروق دالة إحصائية في جميع المهارات، وبحجم تأثير للدرجة الكلية بلغ (5.002)، مما يثبت أفضلية البرنامج على الطريقة التقليدية، الأهم أن أثر البرنامج لم يكن آنياً فقط، بل استمر وتزايد في القياس التتبعي، إذ ارتفعت الدرجة الكلية من (153.69) في البعدي إلى (179.86) في التتبعي بفروق دالة عند (0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج لا يدرّب الطالب فحسب، بل يمكنه من مواصلة تطوير ذاته بشكل مستقل.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها: إدراج مهارات التعلم الذاتي ضمن الخطط الدراسية والأنشطة الجامعية بصورة منهجية، تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام البرامج التدريبية الحديثة التي تنمي استقلالية المتعلم.

الكلمات المفتاحية: التعلم والتعليم، مهارات التعلم الذاتي، برنامج سنوار التدريبي، جامعة المرقب.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- مبررات الدراسة
- منطلقات الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

مقدمة:

تركز مؤسسات التعليم العالي بشكل متزايد على تطوير العملية التعليمية، نظراً للدور الفاعل الذي تؤديه مهارات التعلّم في الوصول إلى مخرجات تعليمية متوافقة مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، وترتكز هذه المهارات على قدرة المتعلّم على تولي زمام تعلّمه ذاتياً أو بالاستعانة بالآخرين، بدءاً من تحديد احتياجاته المعرفية، مروراً بتحديد الأهداف ومصادر التعلم الملائمة، وصولاً إلى اختيار الأساليب المناسبة وتنفيذها وتقويم نتائجها؛ وعليه فإن إتقان أعضاء هيئة التدريس والطلبة لمهارات التعلّم الذاتي يُعد ركيزة داعمة للكفايات الأكاديمية التقليدية، لا غنى عنها في البيئة التعليمية المعاصرة.

يشير الحبيب والجودر إلى " أن دور التعليم تغيّر ليصبح تركيزه الأساسي على تمكين المتعلّم من اكتساب مهارات التعلّم الذاتي، وضمان استمرارية هذه العملية طوال حياته المهنية، وبسبب تنوع مصادر المعرفة وتعددتها، لم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعلومة، إذ أصبحت تشمل الكتاب، والمراجع الإلكترونية، والبرمجيات التعليمية، والمناهج المبرمجة، وقواعد البيانات، والشبكات المحلية والعالمية. ويعني ذلك تحوّل وظيفة التعليم من مجرد نقل المعلومات إلى تنمية قدرة الفرد على التعلّم الذاتي بالاعتماد على مصادر متعددة" (الحبيب والجودر، 2004: 13).

تحظى مهارات التعلّم الذاتي بعناية واسعة من الباحثين التربويين نظراً لتنوعها وارتباطها الوثيق بمختلف ميادين المعرفة العلمية، كما تلقى اهتماماً ملحوظاً من الطلبة لما لها من دور في الارتقاء بمستويات تحصيلهم وإنجازهم الأكاديمي، ويشتمل التعلّم الذاتي على مجموعة من المهارات تشمل التخطيط المستقل للدراسة، وتنظيم عملية التعلم وإدارتها؛ إلى جانب مهارات التقويم الذاتي وبناء المعرفة بفعالية. (الفليت، 2015: 30).

يوضح الحبيب والجودر أن التعلم الذاتي يعد من أهم ما يميز النظام التعليمي الجديد، إذ يتيح للطلاب فرصة التعلم بدافع ذاتي ورغبة أكيدة نابعة من داخلهم في تعلم ما يختارونه من موضوعات في الوقت الذي يتناسب مع ظروفهم وميولهم، ويتيح هذا النظام التعليمي فرصاً غير محدودة للاكتشاف والتجريب والمحاولة والخطأ (الحبيب والجودر، 2004: 13).

وأكد الأسدي أن التعليم يُعد أداة فاعلة في بناء المجتمع وتقدمه، إذ يُمثل المؤشر الأساسي لنهضة الحضارات وتطورها، ومن خلاله يمكن استشراف ملامح المستقبل المنشود، وهو ما لا يتحقق إلا عبر برامج تربوية متكاملة تجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي، بما يُمكن المعلم من توظيف الاستراتيجيات التعليمية الحديثة بفعالية، وينعكس ذلك إيجاباً على مستوى تحصيل الطلبة العلمي، فضلاً عن تطوير قدراتهم العقلية والمعرفية، ويقوم هذا التوجه الجديد على نقل محور العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم، بحيث تتحول المادة الدراسية إلى وسيلة لتحقيق الغاية بدل أن تكون غاية بحد ذاتها، وغاية التدريس هنا هي تكوين شخصية الطالب تكويناً متكاملاً عقلياً وجسدياً وخلقياً ووجدانياً، وفي هذا السياق يصبح دور المعلم مقتصرًا على الإرشاد والتوجيه والعمل التشاركي مع الطلبة (الأسدي، 2014: 375-460).

تتمحور النظرية الإجرائية عند سكرن حول دراسة السلوك بوصفه موضوعاً مستقلاً بذاته، فالاهتمام بالسلوك لا ينبع من كونه وسيلة لفهم مشكلات علم النفس الأخرى، ولا من كونه مدخلاً إلى مستويات معرفية أو فلسفية أعمق للحقيقة، وإنما لقيمه الذاتية كعنصر جوهري في الحياة الإنسانية يستحق الدراسة المباشرة، مع ذلك ليس كل سلوك سلوكاً إجرائياً بطبيعته، فقد يكون السلوك فطرياً أو مكتسباً بدرجة ما، وقد يعتمد على عوامل تسبقه (حوادث سابقة)، كما قد يعتمد على ما يعقبه (عوامل لاحقة) (ناصر، 1983: 128).

وبطبيعة الحال ترى الدراسة أن مهارات التعلم الذاتي تُعد من الركائز الجوهرية في رفع المستوى

الأكاديمي للطلبة، لما تمنحه إياهم من قدرة على التعلّم المستقل بدافع ذاتي، ويقوم هذا النوع من التعلّم على استراتيجيات تعليمية تتمركز حول المتعلّم، مما يتيح له استثمار قدراته وميوله واستعداداته الشخصية في الأوقات التي تناسبه، بما يضمن تحقيق تعلّم منظم وفعال.

تتجلى أهمية التعلّم الذاتي في قدرته على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتعزيز النزعة الإبداعية والابتكارية لديهم، كما يُسهم في التصدي لمشكلة الاكتظاظ الطلابي، والتخفيف من تدني المستوى التحصيلي، ومواجهة الصعوبات التعلّمية التي قد تعترض مسيرة الطلبة، إضافة إلى ذلك، يُعدّ التعلّم الذاتي مدخلاً فاعلاً لتطوير العملية التعليمية التعلّمية، إذ يتيح تقديم المعرفة لكل متعلّم وفقاً لقدراته وخصائصه واحتياجاته الفردية. (غباين، 2001: 43-44) .

في هذا السياق يؤكد سكر أن تحديد مصادر السلوك وتمييزها يُعدّ مهمة جوهرية للمحلل السلوكي، ويشترط لإجراء هذا التمييز عدم الاكتفاء بملاحظة حادثة سلوكية واحدة بمعزل عن سياقها، إذ لا يُعدّ الشكل الخارجي للسلوك معياراً حاسماً في تصنيفه، فالعبرة تكمن في الوظيفة التي يؤديها السلوك ذاته. وعليه فإن الحركة الصادرة استجابةً لمثير مباشر تختلف جوهرياً عن الحركة التي تُكرّر نتيجة لارتباطها بنتائج معينة في مواقف سابقة، وبناءً على ذلك، حتى وإن تشابهت الحركتان في المظهر الخارجي، فإنهما تُعتبران نوعين متميزين من الاستجابات يجب التعامل معهما تحليلاً بوصفهما كذلك (ناصر، 1983: 129) .

يتميّز هذا النمط من التعلّم باعتماده على جهد المتعلّم الذاتي في إنجازه، ويمكن الإشارة إليه بمصطلحي "التعلّم الذاتي" أو "التعلّم المستقل"، ومن خلاله يُزوّد الطالب بتوجيه منهجي شامل يمكنه من اكتساب مهارات التعلّم الذاتي وتوظيفها بفعالية. ويرى رايت (Wright, 2005) أن التعلّم الذاتي لا يُعدّ بديلاً عن التعليم النظامي، وإنما يشكّل مكوناً أصيلاً ومتكاملاً ضمن العملية التعليمية التعلّمية، بما يتيح من فرص لتوسيع الآفاق المعرفية لدى المتعلّمين.

بناءً على ما تقدّم، يشدّد الفليت على الارتباط الوثيق بين التعلّم الذاتي والتعلّم مدى الحياة، إذ يرى أن استمرار الفرد في عملية التعلّم يُعدّ شرطاً أساسياً لتطوير ذاته وشخصيته وصقل مهاراته وقدراته، فضلاً عن مواكبة المستجدات المتسارعة في مختلف الميادين، ومن هذا المنطلق يبرز دور التعلّم الذاتي بوصفه إحدى الآليات الفاعلة لتحقيق التعلّم المستمر، كما يُعدّ مؤشراً على نضج الشخصية واستقلاليتها، وقدرتها على الاعتماد على الذات، واتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية. (الفليت، 2015: 30).

وتماشياً مع ما تم ذكره، يستخدم مفهوم التعلم الذاتي ليدل على درجة تحكم المتعلم في إدارة أنشطة تعلمه، حيث يحدد أهدافه من التعلم وكيف يمكن تحقيقها (Saks&Leijen, 2014)، ويتطلب التعلم الذاتي القدرة على تحديد احتياج التعلم والمحتوى، والتعبير عن انجاز التعلم بوضوح، واختيار طرق التعلم المناسبة، وتقييم مخرجات التعلم (Knowles, 1975).

وعلى المستوى النظري، فقد تم تطوير مقياس جوجليمينو (1977) لطلاب الطب، ومقياس ويليامسون (2007) لطلاب التعليم العالي لقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً، ويهدف المقياس إلى تقييم مدى قدرة الطلاب الجامعيين على التعلم الذاتي، وقد أظهرت الأبحاث، مثل تلك التي أجرتها (العبيكان، 2022) ودراسة (العتيبي، 2015)، أهمية هذا المقياس في تعزيز استراتيجيات التعلم الذاتي لدى الطلاب، مما يساهم في تحسين مستواهم الأكاديمي.

ومن زاوية أخرى، تشير جلّ الدراسات إلى أن التعلم الذاتي يلعب دوراً محورياً في التعليم، حيث يتيح للطلاب التحكم في عملية تعلمهم، مما يعزز من فاعلية البرنامج التعليمي، ويمكن تصميم برامج تعليمية تتناسب مع احتياجات كل طالب، مما يساهم في رفع مستواه العلمي.

واستناداً إلى ما سبق فإن فاعلية برنامج مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة تعتبر ضرورية لتحقيق نتائج أكاديمية إيجابية، حيث تعزز من قدرة الطلاب على التعلم المستقل وتطوير مهاراتهم المعرفية. تؤكد توجيهات التعلّم الذاتي على الدور المحوري للمحفزات الداخلية والخارجية في تعزيز دافعية

المتعلم وقدرته على الضبط الذاتي، إذ يُفترض أن يتحمل المتعلم مسؤولية تعلمه بصورة مستقلة دون الاعتماد المباشر على المعلم (Skaggs, 1981)، وبناءً عليه، سعت مجموعة من الدراسات إلى تقييم مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي لدى المتعلمين في البيئة التعليمية، ومن هذه الدراسات دراسة (2014 Saks & Leijen،؛ (كوفالينكو وسميرنوف، 2015)؛ (كازان وشيوبكا، 2014). كما أشارت دراسة (شيخ، 2013) إلى أن الطلبة قد يمتلكون قدرًا معينًا من مهارات التعلم الذاتي، لكنها تتباين من فرد لآخر، وقد خلصت معظم الأدبيات في هذا المجال، ومنها دراسات، (برنارد وزملاؤه، 2000؛ كلارك وماير، 2002؛ برودبنت، 2016) مع جوجليمينو (1977) وويليامسون (Williamson, 2007) من اعتبار استعداد التعلم الذاتي متغيراً جوهرياً يرتبط ارتباطاً وثيقاً باستمرارية التعلم ونجاحه. وبناءً عليه، يُنظر إلى مستوى هذا الاستعداد بوصفه عاملاً حاسماً في تحقيق النجاح الأكاديمي ضمن سياقات التعلم الذاتي.

وعلى الصعيد الإجرائي، بينت دراسة (كازان وشيوبكا، 2014) وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة التعلم الذاتي ومخرجات تعلم الطلبة، ويعكس الاهتمام المتزايد بمفهوم التعلم الذاتي في الخطاب التربوي المعاصر مدى رسوخ المصطلح ودقة تحديده في الأدبيات التربوية؛ ولإتاحة بيئة تعليمية تمكن الطلبة من بلوغ المستوى المطلوب من الفهم والاستيعاب، يصبح تطبيق نموذج التعلم النشط ضرورة منهجية، إذ يُعدّ التفاعل المقصود والهادف عنصراً محورياً في فاعلية العملية التعليمية..

ومن البديهي يُعدّ التفاعل الفاعل للمتعلمين مع النظام التعليمي وبيئته المحيطة شرطاً أساسياً لإنجاح التعلم الذاتي؛ وفي هذا السياق تتيح بيئات التعلم الحديثة، الرقمية منها والتقليدية، جملة من الأدوات والمرافق التي تعزز المشاركة والحوار والتفاوض المعرفي، سواء ضمن التفاعل الصفي المباشر كما أبرزت دراسة (Hadjileontiadou & Dias & Diniz, 2015)، أو من خلال المنصات الرقمية التفاعلية، ويترتب على ذلك إمكانية بناء ممارسات واستراتيجيات تفاعلية تُتيح للمتعلمين تكوين المعرفة

وتطويرها بصورة جماعية ، وقد شدد ماكلوغلين و لي (Mcloughlin & Lee,2010) على اعتماد المعلمين لأدوات البرمجيات الاجتماعية ينبغي أن يستند إلى أساس تربوي منهجي، بحيث تُدمج هذه الأدوات ضمن استراتيجيات تعليمية محكمة تهدف إلى تيسير التفاعل والحوار البناء بين الطلبة، بعيداً عن الاستخدام الشكلي أو التقني المجرد، كما أظهرت نتائج دراسة (Saks& Leijen,2014) أن الطلبة ذوي الأداء المرتفع والميول التعاونية يسهمون بفاعلية في تطوير كفاياتهم الذاتية، إذ تُعدّ بيئة الحوار التشاركي حاضنةً محفزةً لتنمية مهارات التعلّم الذاتي وتعميقها.

وناهيك عن ذلك إننا نعيش اليوم في عصر اقتصاد المعرفة والمعلومات، حيث غدت مهارات التعلّم الذاتي مكوناً جوهرياً للنجاح الأكاديمي والمهني على حد سواء، ويُعرّف التعلّم الذاتي بأنه قدرة الفرد على تحديد أهدافه التعليمية وصياغتها، واتخاذ الخطوات المناسبة لتحقيقها بشكل مستقل، مما يمكنه من إدارة وقته وموارده المعرفية بكفاءة وفعالية، وتكتسب هذه المهارات أهمية مضاعفة في سياقات التعليم العالي، إذ يُنظر من الطلبة تحمل قدر أكبر من المسؤولية الذاتية تجاه عملية تعلّمهم، والانتقال من التلقّي السلبي إلى المشاركة الفاعلة في بناء معارفهم وتطوير كفاياتهم المهنية والشخصية.

وعلى المستوى العلمي، يعد برنامج "سنوار" التدريبي الذي صمم خصيصاً استجابة للاحتياجات المتزايدة لطلاب كلية التربية مسلاتة - جامعة المرقب، ويهدف البرنامج إلى تعزيز مهارات التعلم الذاتي من خلال تزويد الطلاب بأدوات واستراتيجيات علمية تمكنهم من تحقيق أقصى استفادة من تجربتهم التعليمية، كما يسعى البرنامج إلى تمكين الطلاب من استغلال مصادر المعرفة بفعالية، والتفاعل بذكاء مع المحتويات التعليمية والتطويرية.

وبناءً عليه، ينبغي مراعاة أن هذه الدراسة الحالية تمثل خطوة جوهريّة نحو تطوير الممارسة التربوية عبر إدراك الصلة بين القدرات الذهنية للمتعلمين والتعلّم الذاتي، وتقديم حلول عملية يمكن أن تساعد المتعلمين على تعزيز تحصيلهم الأكاديمي عبر تصميم برامج تعليمية تراعي الفروق الفردية، كما أن نتائج

هذه الدراسة الراهنة ستسهم في تطوير سياسات تعليمية تهدف إلى تعزيز مفهوم التعلم الذاتي كجزء أساسي من المناهج الدراسية الحديثة، مما ينعكس إيجابياً على أداء الطلاب ومستوياتهم العلمية.

مشكلة الدراسة:

بطبيعة الحال تُعدّ مهارات التعلّم الذاتي من الركائز الأساسية التي يعتمد عليها نجاح الطالب وتميّزه الأكاديمي، لما لها من دور في تمكينه من إدارة تعلّمه وتنظيم معارفه وتطوير استراتيجياته الدراسية بشكل مستقل، ومع تسارع التحولات في النظم التعليمية وتنوع أساليب التعلّم داخل البيئة الجامعية، تبرز حاجة ملحة إلى إعادة تصميم البرامج التعليمية بما يتوافق مع هذه المتغيرات ويستجيب لخصائص المتعلمين واحتياجاتهم.

وعلى الرغم من الأهمية النظرية والتطبيقية التي تحظى بها مهارات التعلّم الذاتي، فإن الواقع يشير إلى قصور في البرامج التعليمية القائمة من حيث مراعاتها لاستعداد الطلبة وتقبّلهم لهذه المهارات، مما يحدّ من فاعليتها في الارتقاء بمستوى التحصيل الأكاديمي، وينعكس هذا القصور في معاناة شريحة واسعة من الطلبة من صعوبات تتعلق بإدارة الوقت، وتنظيم المعلومات، وبناء استراتيجيات تعلّم فاعلة، الأمر الذي يؤثر سلباً على أدائهم الدراسي.

ومن خلال ملاحظة الباحث وبحكم طبيعة عمله كعضو هيئة تدريس بالجامعة، وجد أن العديد من الطلبة يعانون من صعوبة في إدارة وقتهم، وتنظيم معلوماتهم، وتطوير استراتيجيات فعالة للتعلم، الأمر الذي يؤثر سلباً على تحصيلهم الأكاديمي، وتأسيساً على تلك المؤشرات التي دفعت الباحث للقيام بهذه الدراسة، فإن مشكلة الدراسة تتمحور في التسؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج سنوار التدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية مسلاتة بجامعة المرقب؟

مبررات الدراسة:

توجد أسباب جوهرية تدفعني لاستكشاف هذا الموضوع الحساس، بالرغم من المعوقات التي أتوقع

مواجهتها أثناء تنفيذ الدراسة، حيث تتوفر مبررات قوية لهذا الاختيار، ومن بين هذه المبررات:

أ- مبررات تربوية:

1- الانفجار المعرفي وضعف المناهج الدراسية لتلبية احتياجات الطلبة التعليمية.

2- معرفة مدى التحسن الذي يمكن تحقيقه من تطبيق فاعلية برنامج "سنوار" التدريبي لتنمية مهارات

التعليم الذاتي لدى طلاب كلية التربية مسلاتة بهدف استخدامه مع الطلبة جميعاً.

ب- مبررات اجتماعية:

1- لا تقتصر مهارات التعليم الذاتي على الجانب الأكاديمي فقط، بل تساهم أيضاً في تطوير مهارات

حياتية متعددة مثل حل المشكلات، اتخاذ القرارات، والإدارة الذاتية، مما يوفر قيمة إضافية

للطلاب.

2- التقليل من الفجوات الأكاديمية عبر التركيز على التعلم الذاتي، بما يساهم في تحقيق مزيداً من

تكافؤ الفرص التعليمية.

3- يساعد البرنامج على تطوير مهارات الطلاب، بما يضمن لهم التنافس في سوق العمل بعد

التخرج.

ج- مبررات اقتصادية:-

1- نقص الموارد المادية والتي تتعلق بالخدمات التعليمية.

2- ارتفاع الخدمات التعليمية أدى إلى اللجوء للتعلم الذاتي.

منطلقات الدراسة:

تستند هذه الدراسة إلى جملة من المنطلقات النظرية والإجرائية التي تؤكد محورية التعلم الذاتي في

العملية التعليمية الجامعية، فوفقاً للإحصاءات والتقارير الرسمية الصادرة عن الكلية، يُعدّ التعلم الذاتي

ركيزة أساسية في بناء الخبرة التعليمية داخل القاعة الدراسية، لما يتيح من تحويل محور العملية التعليمية نحو المتعلم، وتمكينه من اكتساب المهارات المعرفية وتنمية قدراته الفكرية والنقدية؛ وقد أبرزت بعض نتائج من الدراسات السابقة أن تبني مداخل التعلم الذاتي يُسهم في رفع فاعلية الممارسات التدريسية، وتحسين جودة المخرجات التعليمية، من خلال ربط المواقف التعليمية بخصائص الطلبة ومستوياتهم الأكاديمية واحتياجاتهم المعرفية؛ وعليه يصبح من الضروري إعادة التفكير في آليات تطوير الكفايات المعرفية والمهارية والعقلية لدى الطلبة، بما يمكنهم من ممارسة التعلم الذاتي بفاعلية، ويعزز قدرتهم على إدارة تعلمهم واستقلاليتهم المعرفية، وبالتالي الارتقاء بمستواهم الأكاديمي والمهني.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من كونها تتناول موضوعاً حيوياً يتمثل في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية، باعتبارهم الركيزة الأساسية في بناء الأجيال القادمة، وتبرز أهمية هذه الدراسة في التالي:

الأهمية العملية:

1- إمكانية استخدام برنامج سنوار التدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

2- تزود نتائج الدراسة إدارة الكلية وأعضاء هيئة التدريس بتوصيات تطبيقية لتضمين مهارات التعلم الذاتي ضمن المقررات والأنشطة داخل القاعات الدراسية، مما يسهم في رفع جودة العملية التعليمية ومواءمتها مع متطلبات التعلم مدى الحياة.

3- يعمل البرنامج على تحقيق استقلالية الطلبة في تعلمهم، حيث يتعلمون كيفية تنظيم وقتهم، ووضع أهداف شخصية، وتقييم تقدمهم، مما يمكنهم من اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن تعليمهم.

4- تساعد نتائج هذه الدراسة الحاجة لتدريب الطلبة من المراحل المختلفة على مهارات التعلم الذاتي

المختلفة حتى تمكنهم من الاستمرار في عملية التعلم الدائم، ومواجهة الكم الهائل من المعرفة المحاطة بهم، ومواكبة التطور المتسارع في جميع ميادين العلم.

الأهمية العلمية:

1- تستمد هذه الدراسة أهميتها من الأهمية المتزايدة للتعلم الذاتي على مستوى المؤسسات التعليمية محلياً، ومن الضرورة الملحة لتطوير العملية التعليمية في الجامعات الليبية بما يتوافق مع هذا البرنامج. ويأتي ذلك استجابةً للتغيرات المتسارعة في بيئة المعرفة، وسعيًا لمواكبة المستجدات العالمية في أساليب التعليم والتعلم وضمان تنافسية المخرجات الأكاديمية على المستويين الإقليمي والدولي.

2- تسهم الدراسة في سد النقص البحثي المتعلق ببرامج تنمية مهارات التعلم الذاتي في البيئة الجامعية الليبية، وتقدم إطاراً نظرياً وتجريبياً يمكن البناء عليه في الدراسات اللاحقة المتعلقة بالتعلم الذاتي والاستقلالية المعرفية للطالب الجامعي .

3- تقدم الدراسة دليلاً تجريبياً موثقاً مستنداً إلى المنهج شبه التجريبي حول فاعلية برنامج "سنوار" التدريبي في إحداث فرق دال إحصائياً في مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة، الأمر الذي يعز الأساس العلمي لبناء وتصميم البرامج التدريبية في كليات التربية وفق مبادئ القياس الموضوعي والتقويم التربوي الدقيق.

4- الإسهام في إثراء الرصيد النظري في السياق الليبي، لاسيما في مجال القدرات الذهنية وبرامج تنمية مهارات التعلم الذاتي، إذ تُعد الدراسات التي تتناول ربط مهارات التعلم الذاتي بالبرنامج التدريبي "سنوار" نادرة وشحيحة في الأدبيات التربوية المحلية، مما يمنح هذه الدراسة قيمة إضافية في سد الفجوة البحثية وتوسيع قاعدة المعرفة في هذا الحقل.

أهداف الدراسة:

تحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

1. التعرف على فاعلية برنامج سنوار التدريبي في تنمية مهارات التعليم الذاتي لدى طلاب كلية التربية مسلاتة -جامعة المرقب.

2. الكشف عن مدى استمرارية فاعلية برنامج سنوار التدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية مسلاتة بجامعة المرقب، من خلال النتائج للقياس القبلي والبعدي لدى أفراد طلبة المجموعة التجريبية.

3. تحديد استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي من خلال معرفة أهم الفروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس مهارات التعلم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية .

4. تقديم توصيات علمية للمؤسسات التعليمية في ضوء نتائج الدراسة الحالية لتحسين البيئة التعليمية وتعزيز الرفاهية الأكاديمية لطلبة المرحلة الجامعية.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

الفرضية الصفرية: H_01 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي وطلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي.

الفرضية البديلة: H_11 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي وطلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي.

الفرضية الثانية:

الفرضية الصفرية: H_02 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي

درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي.

الفرضية البديلة: Hi2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات

القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي.

الفرضية الثالثة:

الفرضية الصفرية: Ho3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي

درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار

التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي.

الفرضية البديلة: Hi3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات

القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية

مهارات التعلم الذاتي.

الفرضية الرابعة:

الفرضية الصفرية: Ho4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي

درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم

الذاتي والضابطة في القياس البعدي لمهارات التعلم الذاتي.

الفرضية البديلة: Hi4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات

طلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي

والضابطة في القياس البعدي لمهارات التعلم الذاتي.

الفرضية الخامسة:

الفرضية الصفرية: Ho5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي.

الفرضية البديلة: Hi5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي.

حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الاتي:

1-الحدود الموضوعية:

- أ- تركز الدراسة على فاعلية برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي.
- ب- تم تحليل البرنامج التدريبي من خلال أداة قياس محددة، مما قد يحد من التنوع في تقييم المقياس.

2-الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على كلية التربية بمسلاتة التابعة لجامعة المرقب.

4-الحدود الزمانية: تم البدء بتطبيق برنامج مهارات التعلم الذاتي على طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة للعامين الجامعيين: 2024-2025م / 2025-2026م.

5-الحدود البشرية: هدف الدراسة الجارية على عينة من طلاب قسم (قسم الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي) في برنامج الليسانس الآداب والتربية، لا تشمل الدراسة الراهنة طلاب الدراسات العليا أو طلاب الكليات الأخرى.

مصطلحات الدراسة:

ارتأى الباحث ضرورة التحديد الاصطلاحي للمفاهيم المرجعية التي تعتمد عليها

الدراسة، وذلك بغية لضبط المسار المنهجي للدراسة الحالي، والمصطلحات هي:

1-الفاعلية: يعرفها السعدون (22:2012)" كمية التغيير المقصودة إحداثه في المتغير التابع بفعل ما

يحدثه المتغير المستقل عليه".

وعرفت الدراسة الفاعلية إجرائياً: هو ما أحدثه هذا البرنامج الذي يمكن قياسه نتيجة تغير قيمة

أخرى بمقدار ثابت محدد أو بنمط محدد، مع الاحتفاظ بجميع العوامل الأخرى ثابتة قدر الإمكان.

2-البرنامج: عرفه كمب (كمب،1991:16)" بأنه خطة تعليمية منظمة توضع بهدف إحداث تغيرات

مرغوب فيها لدى الفرد".

وقد عرفت الدراسة البرنامج إجرائياً: هي بنية تعليمية مقصودة تتضمن أهداف تعلم محددة،

ومحتوى ونشاطات تعليمية، وخطة زمنية، وآليات تقويم وتعديل، بحيث يمكن تطبيقها بشكل متسق على

الفرد أو مجموعة أفراد.

3-فاعلية البرنامج التدريبي: عرف كيركباتريك (Kirkpatrick,2006) فاعلية البرنامج بأنه " تعبر عن

قدرة البرنامج على تحقيق الأهداف المرجوة منه".

وهنا عرفت الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي إجرائياً: مدى قدرة البرنامج على تحقيق الأهداف

التعليمية والسلوكية والمهنية التي حُددت له في الخطة التدريبية، كما تقاس عبر مؤشرات أداء قابلة القياس

وموثوقة، وتظهر في نتائج المتدربين بعد إتمام البرنامج مقارنةً بنتائجهم قبل البدء.

4-برنامج سنوار: هو عبارة عن برنامج تعليمي موجه لتحفيز المتعلمين على إدارة عملية التعلم بأنفسهم

من خلال توفير أدوات واستراتيجيات تمكنهم من بناء مهارات مستقلة تساعدهم على مواجهة تحديات

التعلم الحديثة (علي، 2023: 33) .

ومما سبق عرفت الدراسة البرنامج التعليمي (سنوار) إجرائياً: هو إطار تعليمي موجه يهدف إلى تعزيز قدرة المتعلم على إدارة عمليات تعلمه بنفسه، ويتحقق ذلك من خلال توفير أدوات واستراتيجيات محددة تساعد المتعلم على بناء مهارات تعلم مستقلة تمكنه من مواجهة تحديات التعلم الحديثة. يقاس تأثيره باستمرار عبر مؤشرات أداء قابلة للقياس تعكس الاستقلالية في التعلم وتطوير المهارات التعليمية. ويتم هذا البرنامج عن طريق مهارات ومكونات أساسية وهي:-

أ. وحدات التعلم الرئيسة:

أ. وحدة التخطيط وتنظيم الوقت: كيف تضع أهدافاً تعليمية ذكية.

ب. وحدة البحث عن المعرفة: كيفية الوصول إلى المصادر الموثوقة عبر الإنترنت استخدام محركات البحث الأكاديمية Google Scholar، توثيق المعلومات وتدوين الملاحظات.

ج. وحدة التعلم الفعّال: تقنيات القراءة السريعة والفهم العميق، استراتيجيات الحفظ والتذكر مثل تقنية التكرار المتباعد .

د. وحدة إدارة الذات والدافعية: بناء عادات التعلم المستدامة، التغلب على التحديات مثل التسويف وفقدان التركيز باستخدام تطبيقات مثل Forest.

هـ. وحدة تقييم الأداء: أساليب التقييم الذاتي وتحليل التقدم، إعداد خطط لتحسين الأداء بناءً على النتائج.

5-مهارات التعلم الذاتي: عرف زيمرمان مهارة التعلم الذاتي "بكونها مهارات يتعين على الطلاب تطويرها ليكونوا قادرين على تنظيم تعلمهم بشكل مستقل"(Zimmerman,2002:31).

وعرفته رشيد (رشيد، 2023: 287) لمهارات التعلم الذاتي أنها "المهارات التي تساعد الطلبة

على إتقان المادة العلمية والتمكن منها واستيعابها بشكل أكثر دقة والتي تسهم في زيادة مستوى تحصيل

الطالب وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة عند استجابتها على مقياس مهارات التعلم الذاتي المعد".

وبطبيعة الحال عرفت الدراسة مهارات التعلم الذاتي إجرائياً: هي مجموعة المهارات التي تمكن الطالب من التحفيز الذاتي وتحديد الأهداف والتقييم الذاتي والتفكير الذاتي والنقد الذاتي والبحث عن المعلومات وحل المشكلات، التي يمكن تنميتها لدى طلاب قسم الإدارة والتخطيط التربوي من خلال تفاعلهم مع برنامج سنوار التدريبي.

مهارات التعلم الذاتي تتكون من عدة مهارات أساسية، والمهارات هي:

أ. التحفيز الذاتي: الدافع الشخصي للتعلم، والذي يشمل الشغف والاهتمام بالموضوعات، ويعزز الالتزام بالتعلم.

ب. تحديد الأهداف: القدرة على وضع أهداف واضحة وقابلة للقياس تساعد في توجيه عملية التعلم وتحديد الأولويات.

د. التقييم الذاتي: هي قدرة المتعلم على الحكم على أدائه وأعماله وتقديمه بنفسه وفق معايير واضحة، دون الاعتماد الكلي على المعلم

هـ. البحث عن المعلومات: القدرة على البحث عن مصادر معلومات موثوقة وتقييمها وتحديد ما يحتاجه الفرد للتعلم.

و. النقد الذاتي: تحليل المعلومات والأفكار بشكل منطقي وموضوعي، والاستفادة من مختلف وجهات النظر.

ح. حل المشكلات: القدرة على التعامل مع التحديات وإيجاد حلول للمشكلات التي قد تظهر أثناء عملية التعلم.

ط.التقييم الذاتي :مراجعة التقدم الشخصي وتقييم عمليات التعلم لتحديد ما يعمل بشكل جيد وما يحتاج إلى تحسين.

6-البيئة التعليمية: في هذا السياق يعرفها عاقل (عاقل، 1973: 11) على أنها" العملية التي تؤدي إلى تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة من خلال إثارة فاعليته في المواقف التي ينظمها المعلم".

ولا سيما عرفت الدراسة العملية التعليمية إجرائيا: هي سلسلة الأنشطة والإجراءات التعليمية التي يظمها المعلم بهدف تمكين المتعلم من توليد الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة في مواقف تعلم يحددها المعلم، وتُقاس عبر مؤشرات أداء تعليمية قابلة للقياس تظهر استجابة المتعلم وتوظيفه للفاعلية في المواقف التعليمية.

7-جامعة المرقب: هي جامعة حكومية ليبية تتبع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تقع في المنطقة الممتدة على الشريط الساحلي للبحر الأبيض المتوسط، وكلياتها موزعة بين المدن التالية: مسلاتة، القره بوللي، قصر خيار، الخمس، ويقع مركز إدارتها في مدينة الخمس، أطلق على جامعة المرقب (قديماً) عدّة تسميات، أولها الانتفاضة 1991، ثم ناصر 1992، وأخيراً المرقب، حيث صدر القرار رقم (77) لسنة:2001 م الذي عُدلت بموجبه تسمية الجامعة، لتصبح جامعة المرقب، ومقرها مدينة الخمس، وآلت إلى الجامعة كافة الكليات والفروع، والأصول الثابتة والمنقولة، وحلّت محلّ الجامعة السابقة في كافة الحقوق والالتزامات، تعد الجامعة من الجامعات الأساسية في ليبيا وهي عضو في اتحاد الجامعات العربية واتحاد جامعات العالم الإسلامي.

8-كلية التربية مسلاتة: كلية التربية مسلاتة هي إحدى كليات جامعة المرقب، وقد بدأ تأسيسها كقاعات دراسية تابعة لكلية التربية الخمس، سنة: 2020/2019م بناءً على قرار مجلس الجامعة رقم

(20) لسنة 2019م، ثم استقلت لتصبح ككلية تحت مسمى كلية التربية مسلاتة بناءً على قرار وزير التعليم رقم (30) لسنة 2021م، الصادر في شهر مارس 2021م.

وكلية التربية مسلاتة هي مؤسسة تربوية تقدم المتطلبات التعليمية والتربوية والثقافية للطلاب والطالبات، من خلال مجموعة من البرامج والمقررات النظرية والعملية بما يتيح لهم فرصة الحصول على درجة البكالوريوس والليسانس في التربية، وذلك لتغطية العجز القائم بالمؤسسات التعليمية داخل المدينة، بالإضافة إلى تنظيم وإعداد العديد من دورات التأهيل التربوي، ورفع كفاءة المعلمين بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة، وتساهم في نشر البحوث العلمية وإقامة المؤتمرات والندوات وورش العمل التي تخدم المجتمع، كما تسعى إلى تحقيق الجودة والاعتماد المؤسسي، إضافة إلى ذلك فإن إدارة الكلية تعمل على مواكبة التطور وتحديث المناهج الدراسية طبقاً لمتطلبات الواقع وتحدياته، والبرامج الأكاديمية التي تمنحها الكلية درجة البكالوريوس والليسانس في التربية لأحد عشر برامج علمية ومدة البرنامج (أربع سنوات دراسية) تتبع الكلية في الدراسة النظام السنوي (الخطة الاستراتيجية، جامعة المرقب، 2022/2026م) وهي كالتالي:

الأقسام التي تمنح درجة الليسانس

اللغة العربية

اللغة الإنجليزية

الدراسات الإسلامية

التربية وعلم النفس

معلم فصل

رياض الأطفال

الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي

الأقسام التي تمنح درجة البكالوريوس

الكيمياء

الحاسوب

الرياضيات

الأحياء

الفصل الثاني

الإطار النظري

المبحث الأول: العملية التعليمية

المبحث الثاني: التعلم الذاتي ونظرياته

المبحث الثالث: التدريب وأثره على التعلم

المبحث الرابع: برنامج سنو—وار

الفصل الثاني

المبحث الأول: العملية التعليمية

يتناول هذا الفصل عرضاً للمباحث الدراسة والتي تتمثل في المبحث الأول لمفهوم العملية التعليمية ومراحلها ومكوناتها وأهدافها وعناصرها، والاتصال التعليمي وعوائق عملية الاتصال التعليمي، والمبحث الثاني والذي يختص بالتعلم وأهميته ومكوناته ونظرياته وأنماطه، وكما يتناول المبحث الثالث عرضاً لمفهوم التدريب الذي يحتل مكانه في الأدب التربوي الحديث، والمبحث الرابع برنامج سنوار.

أولاً: العملية التعليمية:

اكتسب موضوع العملية التعليمية أهمية كبيرة، إذ أصبح أحد المواضيع المهمة في مختلف الفروع المكونة لعلم النفس، نظراً لنتائجها في فهم عمليات السلوك الإنساني، وآليات التوافق، وطبيعة العلاقات بين الأفراد، وأسباب الانسجام والتنافر والانبطاق والانطواء.

إن العملية التعليمية بوصفها نشاطاً إنسانياً، لابد أن تتباين فيها الآراء وتختلف فيها وجهات النظر، مما أفرز تعريفات متعددة لها، ومن بين تلك التعريفات التعريف التحليلي الذي اقترحه هاف ودونكان (Hough&Duncan) وفيه يرى الباحثان على أنها نشاط يتضمن أربع حلقات هي:

- مرحلة تنظيمية، يتم فيها تحديد الغايات العامة والأهداف الخاصة، كما يتم فيها اختيار الوسائل الملائمة.

- مرحلة التداخل، أي تطبيق استراتيجيات، وإنجاز تقنيات تربوية داخل القسم.

- مرحلة تحديد وسائل القياس، لقياس النتائج وتحليل البيانات.

-مرحلة التقويم، تقويم المراحل كلها، وذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف وفاعلية النشاط التعليمي

(سركز و خليل، 1996: 17).

ويرى أبوطالب أن العملية التعليمية هي عبارة عن نشاط يسهم به كل من المعلم والمتعلم، بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها وتعلمها من قبل المتعلم ويتم ذلك بصيغ آنية ومتوازية، إلا أن نشاط المعلم لا يقتصر فقط على إيصال المعارف والمعلومات، بل يتعداه إلى تنظيم المستقبل للمتعلمين وتوجيهه، والإشراف والتقويم وتدريب القدرات العقلية والأخلاقية والجمالية والحسية لهم (أبوطالب، 1990: 70-72).

والعملية التعليمية "هي العلمية التي تؤدي إلى تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة من خلال إثارة فاعليته في المواقف التي ينظمها المعلم (عاقل، 1973: 11). وتلاحظ الدراسة الحالية من خلال القراءة الأولية للتعريفات العملية التعليمية السابقة يتضح فيها نوع من أنواع التباين والاختلاف فيما بينها، إلا أنها - من وجهة نظري - يمكن تعريفها بأنها النشاط الإنساني الذي يقوم به الطالب خلال موقفه التعليمي داخل القاعات الدراسية وخارجها بما ينظمه له الأستاذ حتى يتفاعل الطالب مع المكونات والمكتسبات التي يستخدمها خلال تجربته وخبرته وذلك من تنوع وتحقق بالأهداف السلوكية التي يمارسها بطبيعته المنفردة.

وحيث أن الثابت في العملية التعليمية تنطلق من مكونات أساسية والمكونات تنقسم عبارة عن إجابات لأربعة تساؤلات نظرية وعلمية وهي:

1- لماذا نتعلم ← (الهدف التعليمي).

2- ماذا نتعلم ← (المحتوى التعليمي).

3- كيف نتعلم ← (طرائق وأنشطة ووسائل).

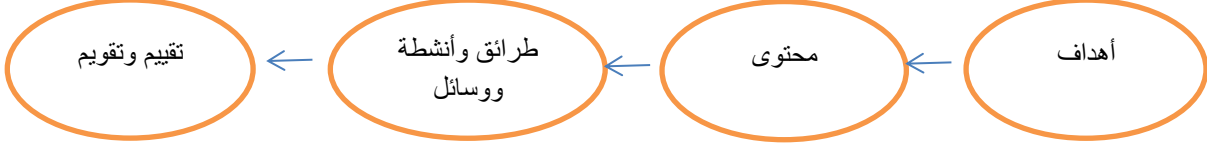
4- هل تم التعلم ← (تقييم التقويم).

وتماشيا مع ما تم ذكره عن هذه المكونات الأربعة، يمكن تمثيلها حسب حدوثها العلمي والتطويري

خلال عملية التعليم بالشكل التالي :

شكل رقم (1)

مكونات العملية التعليمية



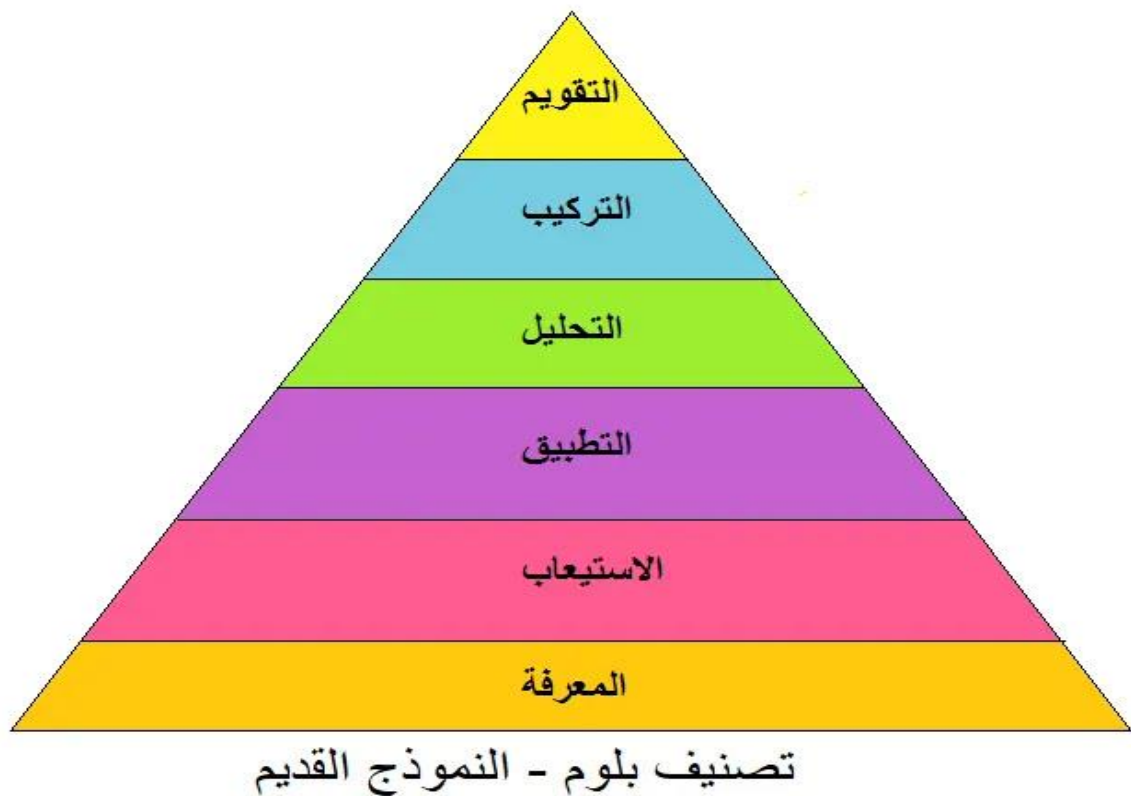
وفي هذا الإطار يتضح من الشكل السابق أن العملية التعليمية تبدأ أولاً بتحديد الأهداف، ثم يجرى اختيار المحتوى المعرفي الذي سيحقق المعلمون من خلاله الأهداف التربوية، يلي ذلك تحديد الطرائق والنشطة والوسائل المعتمدة لتحقيق العملية التعليمية، ثم خبرات ومواقف التقييم والتقويم التربوي للتحصيل العلمي الطلاب (سركز و خليل، 1996: 18-19).

الأهداف التعليمية:

تعد الأهداف التعليمية نقطة الانطلاقة في العملية التعليمية لأنها تمثل التغيرات المراد إحداثها في المتعلمين على شكل نتائج تحصيلية محددة، ومن هنا فإن التغيرات الجديدة في سلوك المتعلمين تعد مرادفاً لتلك الأهداف، ومن هذا فكرياً ما يلتبس المر على البعض خلال صياغتهم للهدف التعليمي، إذ يبدو أحياناً في صورة العملية التعليمية ذاتها، ولذلك يجب الأخذ بالحسبان أن الدوافع تلعب دوراً بارزاً في عملية تحريك السلوك الإنساني نحو التعلم واستمرار الطالب في اكتساب الكثير من المعارف والمعلومات وزيادة خبرته من خلال ما يقوم به من نشاطات وأعمال مباشرة أو غير مباشرة في المواقف التي تواجه الفرد في حياته اليومية باتجاه تحقيق الأهداف التي ينشدها ذلك الطالب (المياحي، 2010: 41).

ولا مناص من القول حسب رأي الدراسة الحالية أن تحديد الهدف التعليمي تحديداً واضحاً ومفهوماً ودقيقاً من خلال صياغته بالصورة السلوكية الصحيحة والمتناغمة والمتكاملة تجعل من تحقيق العملية التعليمية مهمة يسيرة وهادفة المنال ومثمرة للعطاء المتجدد، وهذا إن دل على شيء إنما يدل أن العملية التعليمية التربوية منضبطة للتحصيل العلمي وقابلة للقياس والملاحظة والتقييم.

ولا سيما أن الأهداف التعليمية تجسد التغييرات المرغوبة إحداثها في المتعلمين، لذا تتعد الأهداف، بتعدد جوانب الشخصية التي سيجرى تطويرها لديهم، وعليه توجد تصنيفات للأهداف التعليمية تتناول الجوانب الإدراكية والحركية والعاطفية والاجتماعية، وبصرف النظر عن مجموعة الجوانب التي سلف ذكرها، نذكر الجانب المعرفي للأهداف التعليمية وفق رؤية بلوم (بلوم، 2008)، الذي صنف المجال الإدراكي للأهداف التعليمية في ستة مستويات مرتبة ترتيباً هرمياً وفق الشكل (2) الآتي:



وترتيب هذه الأهداف في الشكل الهرمي لتصنيف نموذج بلوم القديم يعكس طبيعة كل مستوى منها ودرجته، حيث يبدأ أسرها - مستوى المعرفة - من قاعدة الهرم، يتلوه مستوى الفهم وهو أكثر تعقيداً، وبعدها التطبيق ويأتي التحليل يليها التركيب وآخرها التقويم وهو أعلى قمة الهرم. وجرى بالدراسة الج (2008): طرق إلى ترتيب هذه الأهداف التعليمية لتصنيف نموذج بلوم

الحديث الذي يعكس طبيعة كل مستوى منها ودرجته، حيث يبدأ أيسرها - مستوى التذكر - من قاعدة الهرم، يتلوه مستوى الفهم وهو أكثر تعقيدا، وبعدها التطبيق ويأتي التحليل يليها التركيب وآخرها الابتكار وهو أعلى قمة الهرم كما هو موضحا بالشكل (3) التالي:



تصنيف بلوم - النموذج الحديث

مستويات هرم بلوم (2008) :

ولا بد من التأكيد على أن مستويات هرم بلوم للنموذج الحديث واستنادا إلى ما سبق ترى الدراسة الحالية أنها تشمل عدة مراحل تبدأ بمستوى التذكر، الذي يركز على حفظ المعلومات الأساسية مثل تواريخ وأسماء وأماكن أو أشخاص، في هذا المستوى، يُطلب من الطالب تذكر الحقائق دون الحاجة لفهم عميق، بعد ذلك يأتي مستوى الفهم، حيث يتمكن الطالب من تفسير وشرح الأفكار أو المفاهيم التي تعلمها، مثل

توضيح السبب وراء بناء الأهرامات في مصر. أما مستوى التطبيق فيركز على استخدام المعرفة في مواقف جديدة؛ على سبيل المثال، قد يُطلب من الطالب تطبيق قوانين الرياضيات لحساب المسافة المقطوعة في وقت معين، وأما مستوى التحليل فيركز الطالب على تحليل كل ما ورد عليه من الأفكار والقوانين التي درسها حتى يستطيع تحليلها تحليلًا دقيقًا، وأما مستوى التقويم على الطالب تقويم نفسه على الأخطاء التي مر بها في الماحل السابقة وأن يعرف مكان الخطأ الذي يقع فيه، وأما مستوى الابتكار على الطالب أن يصل إلى درجة الابتكار لكي يضع نقطة البداية في الصعود في العملية التعليمية ويكون له دور بارز في المجال العلمي الذي يمارسه.

وخلاصة القول يرى الملا أن تصنيف هرم بلوم ينقسم إلى ستة مستويات والتي تمثل المراحل التي يجب أن يمر بها الطلبة خلال عملية التعلم، وتشمل ما يلي:

1- مستوى المعرفة:

يُعد مستوى المعرفة هو أول مستويات تصنيف بلوم، وهو يشير إلى مرحلة التعلم المتعلقة بحفظ الحقائق الأساسية والأحداث والأشخاص والتواريخ والأنماط والمفاهيم والأماكن، إذ أن القدرة على تذكر كل تلك العناصر تُظهر مدى فهم الطالب (الملا، 2005).

يتعلق هذا المستوى بتذكر واسترجاع المعلومات التي تم تعلمها مسبقًا، في هذه المرحلة يقتصر الطلاب على استرجاع الحقائق والأرقام والمفاهيم بشكل مباشر، ولا يتطلب الأمر تفاعلاً عميقاً مع المحتوى، بل هو مجرد تذكر المعلومات، على سبيل المثال، قد يُطلب من الطالب حفظ أسماء أشهر الميلاية أو تذكر معادلات رياضية معينة دون الحاجة إلى فهم معانيها أو كيفية استخدامها، وهو المستوى الأساس الذي يُمهد لبقية المستويات في هرم بلوم (الملا، 2005).

مثال: حفظ أسماء العواصم مثل "ما هي عاصمة المملكة العربية السعودية؟" والإجابة هي "الرياض".

2- مستوى الفهم :

أهم مستويات هرم بلوم مستوى الفهم، وهو المستوى الذي يأتي بعد الحفظ، ويشير إلى قدرة الطالب على تفسير وشرح ووصف معاني الحقائق والأفكار والمفاهيم التي اكتسبها، والمنقولة كتابيًا أو شفهيًا أو من خلال الرسومات (الملا، 2005).

هذا المستوى يكون الطالب قادرًا على تفسير المعلومات التي استرجعها وتوضيحها بلغة خاصة به، الفهم لا يتطلب مجرد حفظ المعلومات، بل يجب أن يكون الطالب قادرًا على شرح الأفكار بطريقة مفهومة، على سبيل المثال، بعد قراءة نص علمي، قد يُطلب من الطالب تلخيص الأفكار الرئيسية وتوضيحها بأسلوبه الشخصي، الفهم يفتح المجال لتطبيق المعلومات في سياقات مختلفة (الملا، 2005). مثال: إذا تعلم الطالب أن الأهرامات في مصر بنيت كأضرحة للملوك المصريين القدماء، يمكنه شرح السبب وراء بناء هذه الأهرامات وكيفية تطورها عبر العصور (الملا، 2005).

3- مستوى التطبيق:

يرى قطامي هذا المستوى يبرز قدرة الطالب على تنفيذ المهارات والمعارف التي اكتسبها وطورها بشكل علمي، إذ يظهرها في سياقات جديدة، يعد هذا المستوى خطوة متقدمة عن الفهم، حيث يُطلب من الطالب استخدام المعرفة في سياقات جديدة، التطبيق يتطلب قدرة الطالب على استخدام المفاهيم أو القوانين أو المبادئ التي تعلمها في حل المشكلات أو إجراء تجارب عملية، في هذا المستوى، يُظهر الطالب أنه ليس فقط قادرًا على تذكر المعلومات أو فهمها، بل أيضًا على استخدام هذه المعلومات في مواقف جديدة (قطامي، 2000).

مثال: في مادة الرياضيات، بعد أن تعلم الطالب كيفية حساب المسافة باستخدام السرعة والوقت، قد يُطلب منه حساب المسافة التي يقطعها شخص يسير بسرعة معينة لمدة زمنية محددة. أو في مادة الفيزياء، قد يُطلب من الطالب تطبيق قوانين الحركة لحل مسألة حول سرعة الجسم المتحرك تحت تأثير جاذبية الأرض (قطامي، 2000).

4- مستوى التحليل:

وهو مستوى أكثر تقدمًا يوضح أن الطالب قادرًا على تفكيك وتقسيم المعارف التي اكتسبها إلى أجزائها الداخلية ومعرفة كيفية ارتباطها ببعضها البعض، وهو ما يمنح الطالب القدرة على التمييز والتنظيم (قطامي، 2000).

في هذا المستوى، يتطلب من الطالب أن يقوم بتفكيك المعلومات إلى أجزاء أصغر لفهم هيكلها وتركيبها. الهدف من التحليل هو التمكن من تحديد العلاقات بين الأجزاء المختلفة وفهم كيفية ارتباطها ببعضها البعض. الطالب هنا يحتاج إلى التفكير النقدي ليتعرف على الأسباب والنتائج، ويقيم جميع عناصر الموضوع بشكل منفصل. يتطلب هذا المستوى مهارات تحليلية عالية تساعد الطالب على تقويم المعلومات واستخدامها لتكوين استنتاجات دقيقة (الملا، 2005).

مثال: في مادة الأدب، يمكن للطالب أن يحلل نصًا أدبيًا ويحدد الصراع الرئيس بين الشخصيات أو يفسر الرموز الأدبية التي استخدمها الكاتب. كما يمكن للطالب تحليل تجربة علمية لفهم العوامل التي قد تؤثر في النتائج (قطامي، 2000).

5- مستوى التقييم:

وفي هذا المستوى يرى خيري شاكونة يُعد من المستويات المتقدمة نسبيًا في تصنيف هرم بلوم، ففيه يقوم الطالب بالتعبير عن آرائه وتقييم المواقف وإصدار الأحكام وفقًا للمعارف والمهارات التي اكتسبها، وذلك من خلال التحقق المتبادل واستخدام المعايير. يستند هذا المستوى إلى القدرة على تقديم حكم موضوعي على المعلومات أو الأفكار استنادًا إلى معايير واضحة (شاكونة، 2022: 8-11).

هنا يجب على الطالب أن يقيم الأدلة ويقرر مدى موثوقيتها أو مصداقيتها، بالإضافة إلى اتخاذ قرارات مبنية على تحليل شامل للمعلومات، التقييم يتطلب أن يكون الطالب قادرًا على إجراء مقارنات بين الأفكار أو النظريات واختيار الأنسب أو الأكثر منطقية، يركز هذا المستوى على إظهار قدرة الطالب

على الحكم على مدى نجاح أو فاعلية استراتيجيات معينة.

مثال: في مادة الفلسفة، قد يُطلب من الطالب تقييم الفلسفات المختلفة حول موضوع معين مثل الأخلاق، ومقارنة الحجج التي قدمها الفلاسفة المختلفون، ثم اختيار أفضل حجة استنادًا إلى الأدلة. في مادة التاريخ، قد يُطلب من الطالب تقييم قرارات سياسية معينة واختيار القرار الأفضل بناءً على نتائج تلك القرارات.

6- مستوى الابتكار:

وهو أعلى مستوى في هرم بلوم وفيه يُظهر الطالب قدرته على فهمه للموضوع بشكل يمكنه من تطوير عملاً أصلياً، إذ يستخدم معرفته بطريقة جديدة ومبتكرة (بلوم، 2008). وهنا يجب على الطالب استخدام القدرة على دمج الأفكار والمفاهيم لإنشاء شيء جديد أو أصلي، ويتطلب الإبداع، وأن يكون قادرًا على التفكير خارج الصندوق وتطبيق المعرفة بطريقة مبتكرة، ويتم في هذا المستوى إيجاد حلول أو أفكار جديدة، أو إعادة صياغة المفاهيم بطريقة مبدعة، ويُظهر الطالب في هذا المستوى المقدرة على الإنتاج والابتكار والقدرة على إيجاد طرق جديدة للتعامل مع حل المشكلات أو الصعوبات والتحديات التي تواجهه.

مثال: في مادة الفن، قد يُطلب من الطالب تصميم قطعة فنية جديدة باستخدام أساليب وتقنيات مبتكرة. في مجال التكنولوجيا، قد يُطلب من الطالب تطوير تطبيق جديد أو ابتكار حل برمجي جديد لمشكلة معقدة. في مجال الأدب، يمكن للطالب كتابة قصة أو قصيدة مبتكرة تعكس أفكاره ورؤاه الشخصية.

الاتصال والعملية التعليمية:

إن مفهوم الاتصال Communication مفهوم قديم وهو في اللاتينية مشتق من كلمة Communis والتي يقابلها في اللغة الانجليزية Common ويعني في العربية مشترك أو اشتراك، وفي

الآونة الأخيرة عرف بعدة تعريفات (سركز و خليل، 1996: 26) ومنها:

عرف شارلز كولي Charless Cooley "الاتصال هو عملية أو وسيلة يمكن من خلالها للعلاقات البشرية أن تقوم وتتطور، كما يمكن لرموز العقل الإنساني أن تتربط وتنتقل عبر الزمان والمكان بوساطة أداة الاتصال" (رشاد، 1984: 8).

وفي هذا السياق عرفه (جمل والفيصل، 2004: 13) "الاتصال هو الطريقة التي تنتقل المعرفة و الأفكار بواسطتها من شخص أو جهة إلى شخص آخر أو جهة أخرى؛ بقصد التفاعل والتأثير المعرفي أو الوجداني في هذا الشخص أو إعلامه بشيء أو تبادل الخبرات والأفكار معه أو الارتقاء بمستواه الجمالي والقيمي أو إقناعه بأمر ما أو الترفيه عنه".

ويرى اللقاني والجمل أن الاتصال كمهارة يعني " القدرة على نقل الأفكار إلى الآخرين والتفاعل معهم بالوسائل المتعددة كالكلمات المنطوقة والمكتوبة، والرسوم والصور والخرائط والتلغراف والتلفزيون وغيرها من الوسائل الأخرى (اللقاني والجمل، 2012: 310).

وفي هذا الإطار عرف (بن مسعود ومحمد، 2008: 239) الإتصال بأنه " الرغبة في نقل المعلومات والمعارف والأفكار من فرد أو هيئة إلى طرف آخر قد يكون فرداً أو هيئة أخرى، وهذه المعلومات والأفكار هي ما يطلق عليه الرسالة.

واستناداً إلى التعريفات السابقة، تخلص الدراسة الحالية إلى أن التفاعل التواصلي في الموقف التعليمي ليس إلا تكاملاً شخصياً بين المعلم والمتعلم، حتى تصبح الممارسة التربوية ميسرة وجليّة للمتعلم، ومن ثم يتحقق التعلم بالصورة المثلى.

ولابد من الإشارة بأن عملية الاتصال تعتمد على وجود عدة عناصر كي تتم بشكل صحيح، وهي (المرسل، المستقبل، الرسالة، والوسيلة أو قناة الاتصال، التغذية الراجعة) (بن مسعود ومحمد، 2008: 239-240).

مكونات عملية الاتصال:

تبين مكونات عملية الاتصال بصورة مجملة وأهم الخصائص والمهارات التي ينبغي أن تتوفر

فيه:

أولاً- المرسل:

هو الطرف الأول في عملية الاتصال، فهو يمثل مبتدع الرسالة ومالكها والقائم ببثها إلى المستقبل، وهو المسؤول عن صوغ الرسالة، واختيار قناة الاتصال لغرضه منها، وتوظيف التقنيات القادرة على الإسهام معه في حفز المستقبل إلى التفاعل مع هذه الرسالة.

ولكي ينجح المرسل في تقديم اتصال فعال فلا بد من امتلاكه المهارات التالية:

- العلم بموضوع الاتصال الذي يتحدث فيه؛ لأن المعرفة شرط إفادة المستقبل والحوار معه والتأثير فيه، والمعرفة بالموضوع هي الشرط الأساسي لنجاح الاتصال.
- الذكاء الوظيفي الذي يمكن المرسل من التقاط جوانب التأثير لدى المستقبل ويوجه رسالته إليه مباشرة.
- وضوح الرؤيا وتحديد الهدف؛ لأن ذلك مما يعين المرسل على اختصار الوقت واختيار الطرق والوسائل المعينة في توصيل الرسالة، والاتجاه نحو الهدف مباشرة.
- القدرة على التعبير؛ لأن نجاح المرسل يتوقف إلى حد كبير على إتقان لغة التعبير شفوية وتحريرية للإفصاح عن مقاصده بوضوح ودقة والتأثير على المستقبل.
- القدرة على تحصيل المعرفة، الإحاطة بالمعارف المتعلقة بموضوع الرسالة.
- القدرة على إدراك فحوى الكلام حتى ينتقي المرسل النص الملائم لأداء مضمون رسالته.
- القدرة على اختيار قناة الاتصال وتوظيفها بما يحقق الهدف من الاتصال وهو نقل الرسالة بوضوح ودقة.
- القدرة على التقويم كي يتمكن المرسل من مراجعة إرساله لمعرفة مواضع النجاح والإخفاق فيه؛ كي

يتجنب الإخفاق ويعزز النجاح.

ثانياً - المستقبل:

يرى سرگز و خليل أن المتعلم هو المستقبل في الموقف التعليمي، الذي يقوم باستقبال الرسالة (المحتوى) مبتدئاً بفك رموزها وألفاظها ثم تفسير مدلولاتها وفهم معانيها، ومن ثم استيعابها، وبالتالي فإن تفاعل المستقبل مع محتوى الرسالة وتغير نمط سلوكه وأدائه وفقاً لأهدافها، يعد بحق المحك الرئيسي لنجاح عملية الاتصال، ولكي يحدث ذلك فمن الضروري أن يتصف المستقبل بالخصائص التالية (سرگز و خليل، 1996: 28):

- أن يكون سليم الحواس خاصة السمعية والبصرية.
- أن تتوافر لديه مهارات الاتصال الرئيسية (الاستماع - الحديث - الكتابة - القراءة).
- أن يكون ذا اتجاه إيجابي - أو على الأقل محايد - نحو المعرفة بصفة عامة وموضوع الرسالة بصفة خاصة.

ولذلك يجب الإخذ بالحسبان رأي جمل والفيصل أن الاتصال يكون ناجحاً يحتاج إلى توافر عدة مهارات لدى المستقبل وهي:

1- المهارة اللغوية: وتعني معرفة المستقبل اللغة التي استخدمها المرسل في بث رسالته؛ لأن الجهل بها من أحد طرفي الاتصال يؤدي إلى تعطيل الاتصال، أو يحوله إلى اتصال غير مباشر في حالة وجود وسيط يدخل لإتمام عملية الاتصال كالمترجم، أو استخدام لغة إرشادية.

2- المهارة العقلية: وتعني امتلاك المستقبل مجموعة من القدرات العقلية العليا ومنها: القدرة على التحليل، والتركيب، ورؤية العلاقات بين الأشياء، ومن الضروري توافر تلك القدرات لمعرفة ما تتضمنه الرسالة مما لا يمكن إدراكه بالقراءة أو الاستماع إلى الرسالة.

3- المهارة النقدية: لا يكفي المستقبل أن يفهم الرسالة فقط، بل لابد من توافر القدرة على الحكم على تلك

الرسالة من حيث الجودة والرداءة، بما تعنيه كلمة النقد من بيان النقاط الإيجابية والسلبية في الرسالة.

4- المهارة الأخلاقية: تعد هذه المهارة الضابط للمهارتين السابقتين، حيث تُمثل الإحساس العام

بالمسئولية، واحترام حرية التعبير والرأي الآخر، فالنقد لا أهمية له ما يضبطه ضابط أخلاقي.

5- مهارة فهم الرسالة: استيعاب مضمونها ودلالاتها والتفاعل معها على حسب ما ورد فيها(جمل

والفصل، 2004: 15-41).

6- مهارة الارتباط الدلالي المتبادل: والمراد بهذه المهارة توافق الدلالات في ذهني المرسل والمستقبل؛

حتى يحدث التفسير المشترك لمضمون الرسالة بين طرفي الاتصال، وإلا تعطل الاتصال وحدثت به

الكثير من الأخطاء والمشاكل المتعلقة في فهم الرسالة.

7- مهارة اكتساب الخبرات وتعديل أنماط السلوك: وهذه المهارة ضرورية لتحقيق استفادة من مضمون

الرسالة في اكتساب المعارف والخبرات وتعديل سلوكه وفقاً لها.

وتوضيحاً لما سبق ترى الدراسة الراهنة أن المرسل (المعلم) له دور بارز في عملية إرسال الرسالة

حتى يستقبلها المستقبل (المتعلم) بشكل صحيح ويقوم بإجراء علمية الأهداف التعليمية لتصنيف

بلوم في الجانب المعرفي(جمل والفصل، 2004: 15-41).

ثالثاً: الرسالة:-

ولعله من المفيد أن أكد الطوبجي على الرسالة بأنها المحتوى الفكري المعرفي الجمالي الذي

يرغب المرسل (المعلم) في إيصاله إلى المستقبل، وهذا المحتوى هو الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه،

ويبدل المرسل جهداً في موضوعه في شكل يجسده.

وتفسيراً لذلك حتى نعرف ما إذا كانت الرسالة حققت هدفها أم لا، لا بد من البحث في نوع السلوك

الذي يؤديه المستقبل، فإذا طابق السلوك الهدف المنشود تكون الرسالة قد حققت هدفها، وعليه يجب أن

نرى الرسالة في ضوء أنماط السلوك الذي يصدره المستقبل (الطوبجي، 1984: 30).

رابعاً: الوسيلة:

يرى بن مسعود ومحمد أنه يمكن تشبيه الوسيلة بأنها القناة أو القنوات التي تمر من خلالها الرسالة بين المرسل والمستقبل، فهي قنوات للاتصال ونقل المعرفة، وقد أضاف التقدم العلمي والتكنولوجي الكثير من وسائل الاتصال التعليمية؛ مما أتاح الفرصة أمام المعلم كي يختار من بين هذه الوسائل، وذلك ابتداءً من الصوت العادي والكتب والمطبوعات والخرائط والسوم ولوحات العروض والصور الثابتة والأفلام المتحركة والمسجلات الصوتية والإذاعة والتلفزيون، والكمبيوتر، وغيرها (بن مسعود ومحمد، 2008: 245).

ويتوقف اختيار الوسيلة التي يعتمد عليها المعلم في نقل رسالته إلى طلابه على مجموعة من

العوامل منها:

1. موضوع الدرس.
 2. الهدف الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه.
 3. تعديل سلوك المتعلم.
 4. الفروق الفردية بين المتعلمين.
 5. إمكانيات المتعلمين.
- ويجب أنؤكد على أهمية الوسيلة في عمليات الاتصال، ففي غيابها لا تتم عملية الاتصال، لأنها ركن أساسي من أركان عملية الاتصال، فلا يتصور وجود تفاهم بين شخصين دون الحاجة لوجود لغة تمثل وسيلة اتصال بينهما.

وجدير بالذكر أنه من المعروف توجد علاقة كبيرة بين الوسيلة وقدرات الفرد على الإدراك الحسي، فمن الناس من يتعلم أفضل عن طريق الخبرة المرئية أو الخبرة السمعية أو الخبرة الممارسة الفعلية، ومن ثم ينبغي أن ينوع المعلم في الوسائل التعليمية المستخدمة لتناسب الفروق الفردية بين تلاميذ فصله

(الطوبجي، 1984: 31-32).

وتأسيساً على ذلك يرى بن مسعود ومحمد أن الإنسان يعتمد على الإدراك في عملية التعلم، ويعتمد الإدراك على الحواس التي هي أدواته، وعن طريقها يعي الإنسان ما حوله في المحيط الذي يعيش فيه، وفي هذه الأيام أصبح الإنسان وكأنه يعيش في أنحاء العالم؛ لتوفر الوسائل التي تحقق ذلك، فلا يحدث شيء في هذا العالم إلا وينتقل خلال دقائق معدودة إلى كافة أنحاء العالم، وعلى الإنسان أن يستخدم حواسه ليدرك ماذا حدث ويحدث وإذا أدرك الإنسان حدث الاتصال، وإذا حدث الاتصال حصل التعلم، وتوجد عوائق تعوق عملية الاتصال في المواقف المختلفة، ومنها موقف التدريس الذي يتم داخل القاعة التدريسية مثل الإغراق اللفظي، فهم الفكرة بصورة مغايرة، شرود الذهن، أحلام اليقظة، قصور الإدراك الحسي، ضعف الدافعية للتعلم، بيئة الصف، تفجر المعرفة، الزيادة في أعداد التلاميذ في الحجرة الواحدة (بن مسعود ومحمد، 2008: 246).

وللتغلب على هذه العوائق كان من الضروري جداً الاهتمام بالوسيلة التعليمية واستخدامها، وطريقة اختيارها ، ولهذا تعتبر مهارة استخدام الوسائل التعليمية من المهارات التي ينبغي على المعلم إتقانها لتحقيق أفضل مستوى من التعلم، وقبل تناول كيفية استخدام المعلم للوسائل التعليمية لابد من تناول مفهوم الوسائل التعليمية وأهميتها وأسس اختيارها وتصنيفها ثم استخدامها.

الوسائل التعليمية:

يعتبر مجال استخدام الوسائل التعليمية من المجالات القديمة قدم الإنسان نفسه ونستدل على ذلك مما ضرب الله للناس من الأمثال ليوضح لهم سبل الخير وسبل الشر ويقرب إليهم الصورة بأمثلة محسوسة من حياتهم، والناس في كل شؤون حياتهم يستخدمون وسائل الإيضاح لتقريب الأفكار والمفاهيم ولتوضيح ما يرغبون بإيصاله إلى مستمعيهم، وقد طوّر الإنسان وسائل معينة لتوصيل أفكاره بدءاً من رسومات الإنسان الحجري على الكهوف وصولاً إلى استخدام التقنية الحديثة التي على رأسها الحاسوب

وتطبيقاته المتعددة والأجهزة السمعية والبصرية والعينات والمعارض والتجارب المعملية والزيارات الميدانية واللوحات بمختلف أنواعها والسبورات وغير ذلك من وسائل الإيضاح (زيتون، 2003) نقلا عن (بن مسعود ومحمد، 2008: 247).

ومن هنا يتضح لنا أن الوسائل التعليمية موجودة منذ القدم ولكن الإنسان كان يستخدمها دون برمجة أو تخطيط مسبق وكانت وليدة اللحظة والموقف، ثم تطورت بتطور الإنسان نفسه وبرزت الحاجة للوسائل التعليمية في مجال التربية والتعليم منذ بدايات التعليم إذ أدرك المربون حاجة المعلم والمتعلم للوسائل التعليمية لإنجاح عملية التعلم والتعليم (جلوب، 2017: 5).

كما أيقن المربون الأوائل أن اللفظية والإكثار منها قد لا تتجح في نقل المعلومة بالصورة التي يريدها المرسل بل قد تكون هذه اللفظية مضللة للمعنى وفوق ذلك فإن الوسائل التعليمية سواء أكانت سمعية أم بصرية أم سمعية وبصرية في آن واحد قادرة على نقل المعلومة أو الخبرة بصورة أكثر وضوحاً ودقة وأكثر جذباً وتشويقاً للمتعلم مما يكون ذلك أدعى لثبات ورسوخ هذه المعلومة أو الخبرة (جلوب، 2017: 6).

وقد أكدت الأبحاث التربوية الحديثة أن الدرس الذي يعطى بتعزيزه بالوسيلة التعليمية يستغرق وقتاً وجهداً أقل بكثير من الدرس الذي يخلو من الوسائل التعليمية ولنضرب لذلك مثلاً فلو أننا قارنا بين معلمين يؤديان الدرس نفسه ولنفترض أنه عن أنواع الصخور فالمعلم الأول شرح الدرس شرحاً لفظياً مجرداً معتمداً على قدرته اللفظية فقط والمعلم الآخر أخذ معه عينات صغيرة من الصخور استعان بها عند عرضه للدرس أيهما يستغرق وقتاً أقل في تنفيذ الدرس ؟ وأيها يبذل جهداً أقل ؟ وفي أي الحالتين ستصل الخبرة بشكل أدق وبصورة أوضح ؟ وطلبة أي منهما سيكونون أكثر استيعاباً وأكثر إقبالاً وتجاوباً ؟ بل والسؤال الأهم في أي الموقفين ستكون المعلومة أكثر ثباتاً وأطول رسوخاً (يوسف ويوسف، 2005: 169-170).

وقد وضع التربويون العديد من التعريفات للوسيلة التعليمية ومن أشهر تلك التعريفات وأكثرها دقة

ما يلي:

وفي هذا الإطار عرف جلوب الوسائل التعليمية هي "عنصر من عناصر النظام التعليمي الشامل

تسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة" (جلوب، 2017: 7).

وترى الدراسة الجارية أن الوسائل التعليمية هي : المواد والأجهزة والمواقف التعليمية المستخدمة

من قبل المعلم في مجال الاتصال التعليمي بطريقة ونظام خاص لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض

أو شرح أحد الموضوعات بغرض تحقيق التلميذ لأهداف سلوكية محددة.

تقنيات التعليم:

يقتصر مصطلح الوسائل التعليمية في الغالب على الأشياء المادية فقط بينما مصطلح تقنيات

التعليم يتعدى ذلك إلى المفاهيم والتنظيمات والأفكار في إطار علمي تربوي يستفيد من منجزات العصر

الحديثة بأسلوب علمي في التفكير والتنفيذ مراعيًا الجوانب التربوية والنفسية.

ما التقنيات التعليمية :

يجدر بالمعلم أن يميّز بين المواد التعليمية والأجهزة التعليمية، حيث أن لكل من هذه

المصطلحات خصائصه المميزة له رغم اشتراك كليهما في الهدف نفسه، حيث تشمل المواد التعليمية

الأفلام، والخرائط، والصور، والنماذج، وغيرها من المواد، أما الأجهزة التعليمية فهي الأجهزة أو الآلات

الخاصة بتشغيل الأفلام وغيرها.

ومن هنا يتضح للباحث أن الوسائل التعليمية هي كل من المواد والأجهزة التعليمية، وعندما

تتشارك مع التنظيمات و المفاهيم والأساليب والأنشطة في إطار علمي منظم مع الوسائل التعليمية فإننا

نقول تعليمية.

وقد تدرّج المربون في تسمية الوسائل التعليمية فكان لها أسماء متعددة منها:

وسائل الإيضاح، الوسائل البصرية، الوسائل السمعية، الوسائل المعينة، الوسائل التعليمية، وأحدث تسمية لها تكنولوجيا التعليم أو تقنيات التعليم.

وتفسيراً لذلك أكد الحمداني وعباس على المستحدثات في الوسائل التعليمية أنها تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة (الحمداني وعباس 1983: 133-136).

الأمر الذي يقضي على أن للوسائل التعليمية (تقنيات التعليم) أنها جميع الطرق والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة.

تصنيف الوسائل التعليمية (تقنيات التعليم):

حاول المختصون على مدى فترات طويلة تصنيف الوسائل التعليمية، وبالفعل نتج لنا في الميدان العديد من التصنيفات وكان من أهمها تصنيف (ادجارديل) فهو من أكثر التصنيفات أهمية ومن أهمها استخداماً وذلك لدقة الأساس التصنيفي الذي اعتمد عليه العالم ادجارديل وهذا التصنيف يطلق عليه العديد من المسميات فأحياناً يسمى ب (مخروط الخبرة) وأحياناً أخرى يسمى بهرم (الخبرة) وهناك من يطلق عليه تصنيف (ديل) للوسائل التعليمية، ومنهم من يطلق عليه تصنيف (ادجارديل) للوسائل التعليمية، عندما نتمعن في تصنيف ادجارديل للوسائل التعليمية نجده وضع الخبرة المباشرة في قاعدة الهرم والتي اعتبرها أفضل أنواع الوسائل التعليمية لأن الطالب فيها يتعامل مع الخبرة الحقيقية التي سيستفيد منها بعض الخبرات بجميع حواسه والتي ستتصرف فيها الخبرة الحقيقية بسلوكها الطبيعي، ونجد على النقيض من ذلك وفي أعلى الهرم الرموز اللفظية التي فقط تؤثر على حاسة السمع فقط فكلماً اتجهنا إلى قاعدة المخروط زادة درجة الحسية، وكلماً اتجهنا إلى قمة الهرم ازدادت درجة التجريد، وهذا ينطبق فقط على (مخروط الخبرة).

إن المتأمل في مخروط الخبرة ل (إدجار ديل) يلاحظ ثلاثة أنواع من التعليم:

النوع الأول : ما يُعرف بالتعليم القائم على الممارسات والأنشطة المتنوعة، وهو يضم ضمن

مخروط الخبرة كلاً من (الخبرات المباشرة الهادفة - الخبرات المعدلة - الخبرات التمثيلية).

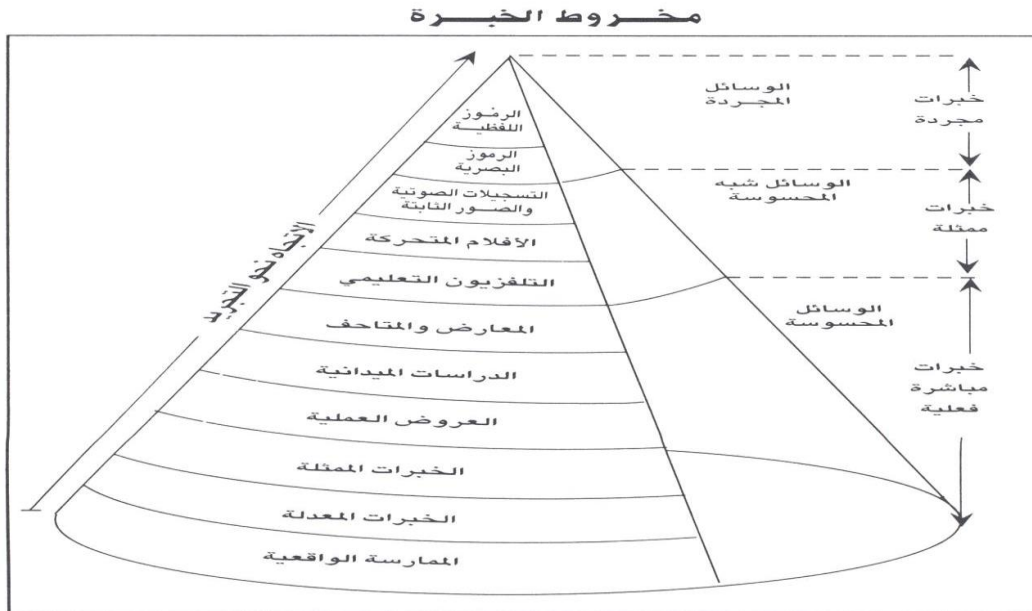
النوع الثاني : ما يسمى بالتعليم عن طريق الملاحظات والمشاهدات وهي تشمل في المخروط

(التوضيحات العملية - الزيارات الميدانية - المعارض - التلفزيون التعليمي والأفلام المتحركة - الصور

الثابتة - التسجيلات الصوتية).

النوع الثالث: ما يسمى بالتعليم عن طريق المجردات والتحليل العقلي وهي تشمل في المخروط

(الرموز البصرية - الرموز اللفظية) الشكل رقم(4).



لأن هناك بعض الصعوبات التي قد تعترض المعلم في اختياره لوسيلة تعليمية معينة، ومن بين

تلك الصعوبات ما يلي - :

1. صعوبة توفر الخبرة المباشرة في جميع الأوقات.

2. خطورة الخبرة المباشرة.

3. الخبرة المباشرة باهظة التكاليف.

4. الخبرة المباشرة نادرة.

5. الخبرة المباشرة قد تستغرق وقتاً طويلاً.

6. الخبرة المباشرة قد تحدث نظام عشوائي داخل قاعة الدرس.

7. صعوبة الاحتفاظ بالخبرة المباشرة.

لذا يلجأ المعلم لمستويات أقل من الخبرة المباشرة ليتدارك تلك الصعوبات، ولكن دائماً المشاركة الفعالة بين مختلف أنواع الوسائل هي الأجدى والأكثر كفاءة.

أهمية الوسائل التعليمية (تقنيات التعليم):

تكتسي الوسائل التعليمية أهمية استثنائية ومكانة خاصة بين المدخلات التربوية لتتنوعها وكثرت فوائدها، وتحظى بأهمية فائقة لدى المعلمين والمستشارين التربويين بناء على ما تكتسبه من أهمية في أنها تؤدي إلى استفزاز اهتمام الطالب وتلبية احتياجاته للتعليم، فالأنشطة التعليمية المختلفة كالرحلات والنماذج والأفلام التعليمية والمصورات تقدم خبرات متنوعة يأخذ منها كل طالب ما يسهم في بلوغ مخرجات التعلم المنشودة وتحفيز دافعيته، فالمتعلم الذي يقوم برحلة إلى ساحل البحر قد يكتفي بالترفيه والسياحة لإشباع دوافعه الذاتية، بينما يركز آخر على جمع المحار والقواقع وطرح العديد من الاستفسارات حولها.

وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموساً وثيقة الصلة بالأهداف وكذلك يمكن عن طريق استخدام الوسائل التعليمية تنويع الخبرات التي تهيئها المدرسة والممارسة والتأمل والتفكير فتصبح المدرسة بذلك حقلاً لنمو الطالب في جميع الاتجاهات وتعمل على إثراء مجالات الخبرة التي يمر بها وبذلك تشترك جميع حواس الطالب في عمليات التعلم مما يؤدي إلى استدامة الأثر التعليمي لهذا التعلم، وتعمل الوسائل التعليمية على تكوين علاقات مترابطة ترابطاً راسخاً بين كل ما يتعلمه الطالب وذلك عندما تشترك الحواس في تشكيل الخبرة الجديدة وربطها بالخبرات السابقة، إن الوسائل التعليمية إذا أحسن المعلم استخدامها وتحديد الهدف منها وتوضيحه في ذهن الطالب يؤدي ذلك إلى زيادة مشاركة الطالب الإيجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة، وإتباع التفكير العلمي، ويؤدي هذا الأسلوب إلى تحسين نوعية التعلم ورفع مستوى الأداء عند

الطالب (إيلي، 2016: 149-154).

كما ترى الدراسة الحالية أن الوسائل التعليمية يمكن عن طريقها تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين الطلاب فمن المعروف أن الطلاب يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم فمنهم من يحقق مستوى عالٍ من التحصيل عند الاستماع للشرح النظري للمعلم وتقديم أمثلة قليلة ومنهم من يزداد تعلمه عن طريقه الخبرات البصرية مثل مشاهدة الأفلام أو الشرائح.

دور الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم:

يمكن للوسائل التعليمية أن تلعب دوراً هاماً في النظام التعليمي، ورغم أن هذا الدور أكثر وضوحاً في المجتمعات التي نشأ فيها هذا العلم، كما يدل على ذلك النمو المفاهيمي للمجال من جهة، والمساهمات العديدة لتقنية التعليم في برامج التعليم والتدريب كما تشير إلى ذلك أدبيات المجال، إلا أن هذا الدور في مجتمعاتنا العربية عموماً لا يتعدى الاستخدام التقليدي لبعض الوسائل - إن وجدت - دون التأثير المباشر في عملية التعلم وافتقاد هذا الاستخدام للأسلوب النظامي الذي يؤكد على المفهوم المعاصر لتقنية التعليم، الدور الذي تلعبه الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم:

أولاً : إثراء التعليم:

أوضحت الدراسات والأبحاث (منذ حركة التعليم السمعي البصري) ومروراً بالعقود التالية أن الوسائل التعليمية تلعب دوراً جوهرياً في إثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج متميزة .

إن هذا الدور للوسائل التعليمية يعيد التأكيد على نتائج الأبحاث حول أهمية الوسائل التعليمية في توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية ولا ريب أن هذا الدور تضاعف حالياً بسبب التطورات التقنية المتلاحقة التي جعلت من البيئة المحيطة بالمدرسة تشكل تحدياً لأساليب التعليم والتعلم المدرسية لما تزخر به هذه البيئة من وسائل اتصال متنوعة تعرض الرسائل

بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة.

ثانياً : اقتصادية التعليم:

ويقصد بذلك جعل عملية التعليم اقتصادية الموارد المتاحة بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته، فالهدف الرئيس للوسائل التعليمية تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال من حيث التكلفة في الوقت والجهد والمصادر (السوالي، 2012: 93-96).

1- تساعد الوسائل التعليمية على استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم:-

يأخذ التلميذ من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقيق أهدافه، وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموساً وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها والرغبات التي يتوق إلى إشباعها.

2- تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم:-

هذا الاستعداد الذي إذا وصل إليه التلميذ يكون تعلمه في أفضل صورة، ومثال على ذلك مشاهدة فيلم سينمائي حول بعض الموضوعات الدراسية تهيئ الخبرات اللازمة للتلميذ وتجعله أكثر استعداداً للتعلم.

3- تساعد الوسائل التعليمية على اشتراك جميع حواس المتعلم:-

إنَّ اشتراك جميع الحواس في عمليات التعليم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم والوسائل التعليمية تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم، وهي بذلك تساعد على إيجاد علاقات راسخة وطيدة بين ما تعلمه التلميذ، ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم (جلوب، 2017).

4- تساعد الوسائل التعليمية على تحاشي الوقوع في اللفظية:-

المقصود باللفظية استعمال المدرس ألفاظاً ليست لها عند التلميذ الدلالة التي لها عند المدرس ولا يحاول توضيح هذه الألفاظ المجردة بوسائل مادية محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها في ذهن التلميذ، ولكن إذا تنوعت هذه الوسائل فإن اللفظ يكتسب أبعاداً من المعنى تقترب به من الحقيقة الأمر

الذي يساعد على زيادة التقارب والتطابق بين معاني الألفاظ في ذهن كل من المدرّس والتلميذ.

5- يؤدي تنوع الوسائل التعليمية إلى تكوين مفاهيم سليمة.

6- تساعد في زيادة مشاركة التلميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة:-

تنمي الوسائل التعليمية قدرة التلميذ على التأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول

إلى حل المشكلات .وهذا الأسلوب يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع الأداء عند التلاميذ.

7- تساعد في تنوع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة (نظرية

سكنر).

8- تساعد على تنوع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

9- تؤدي إلى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها التلميذ.

10- تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة (جلوب، 2017).

فوائد الوسائل التعليمية(تقنيات التعليم):

1.التشويق والإثارة.

2.جذب التلاميذ لموضوع الدرس.

3.تسهيل مهمة المعلم في إيضاح المعلومة وتقريبها واختصار الوقت في ذلك.

4.تبعث روح التجديد والابتكار لدى المعلم، وتجبره على التفكير السليم في موضوع درسه.

5.تنمي مقدرة التلميذ على الملاحظة والتفكير والمقارنة، تجعل المادة محببة لدى التلاميذ.

6.تزويد من خبرة المتعلم وتجعلها أقرب إلى الواقعية.

7.تساعد على إشراك جميع الحواس.

8.تقلل من الوقوع في اللفظية الزائدة.

9.تكون مفاهيم سليمة.

10.تزيد من إيجابية التلاميذ.

11.تنوع أساليب التعزيز.

12.تساعد على مراعاة الفروق الفردية.

13.تساعد على ترتيب أفكار التلاميذ.

14.تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات (طه والكلزة، 2000: 169).

العوامل التي تؤثر في اختيار الوسائل التعليمية:

يمكن أن نلخص أهم العوامل التي تؤثر في اختيار الوسائل التعليمية والتي ذكرها روميسوفسكي

في كتابة اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها وفق مدخل النظم كما يلي:

قواعد اختيار الوسائل التعليمية:

1. **التأكيد على اختيار الوسائل وفق أسلوب النظم:** أي أن تكون الوسائل التعليمية اختياراً وإنتاجاً

وتشغيلاً واستخداماً ضمن نظام تعليمي متكامل، وهذا يعني أن الوسائل التعليمية لم يعد ينظر إليها على

أنها أدوات للتدريس يمكن استخدامها في بعض الأوقات، والاستغناء عنها في أوقات أخرى، فالنظرة

الحديثة للوسائل التعليمية ضمن العملية التعليمية، تقوم على أساس تصميم وتنفيذ جميع جوانب عملية

التعليم والتعلم، وتضع الوسائل التعليمية كعنصر من عناصر النظام، وهذا يعني أن اختيار الوسائل

التعليمية يسير وفق نظام تعليمي متكامل، ألا وهو أسلوب النظم الذي يقوم على أربع عمليات أساسية

بحيث يضمن اختيار هذه الوسائل وتصميمها واستخدامها لتحقيق أهداف محددة.

2 -قواعد قبل استخدام الوسيلة:

أ - تحديد الوسيلة المناسبة.

ب -التأكد من توافرها.

ج -التأكد من إمكانية الحصول عليها.

د -تجهيز متطلبات تشغيل الوسيلة.

و -تهيئة مكان عرض الوسيلة.

3- قواعد عند استخدام الوسيلة:

أ -التمهيد لاستخدام الوسيلة.

ب -استخدام الوسيلة في التوقيت المناسب.

ج -عرض الوسيلة في المكان المناسب.

د -عرض الوسيلة بأسلوب شيق ومثير.

هـ -التأكد من رؤية جميع المتعلمين للوسيلة خلال عرضها.

و -التأكد من تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة خلال عرضها.

ز -إتاحة الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين في استخدام الوسيلة.

ح -عدم التطويل في عرض الوسيلة تجنباً للملل.

ط -عدم الإيجاز المخل في عرض الوسيلة.

ي -عدم ازدحام الدرس بعدد كبير من الوسائل.

ك -عدم إبقاء الوسيلة أمام التلاميذ بعد استخدامها تجنباً لانصرافهم عن متابعة المعلم.

ل -الإجابة عن أية استفسارات ضرورية للمتعلّم حول الوسيلة.

4 -قواعد بعد الانتهاء من استخدام الوسيلة:

أ -تقويم الوسيلة : للتعرف على فعاليتها أو عدم فعاليتها في تحقيق الهدف منها، ومدى تفاعل التلاميذ

معها، ومدى الحاجة لاستخدامها أو عدم استخدامها مرة أخرى.

ب -صيانة الوسيلة : أي إصلاح ما قد يحدث لها من أعطال، واستبدال ما قد يتلف منها، وإعادة تنظيفها

وتنسيقها، كي تكون جاهزة للاستخدام مرة أخرى.

ج - حفظ الوسيلة : أي تخزينها في مكان مناسب يحافظ عليها لحين طلبها أو استخدامها في (مرات قادمة).

أساسيات في استخدام الوسائل التعليمية:

أ - تحديد الأهداف التعليمية التي تحققها الوسيلة بدقة، وهذا يتطلب معرفة جيدة بطريقة صياغة الأهداف بشكل دقيق قابل للقياس ومعرفة أيضاً بمستويات الأهداف :العقلي، الحركي، الانفعالي، وقدرة المستخدم على تحديد هذه الأهداف يقدر على الاختيار المناسب للوسيلة التي تحقق المبتغى المطلوب منها.

ب - معرفة خصائص الفئة المستهدفة ومراعاتها: ونقصد بالفئة المستهدفة التلاميذ، والمستخدم للوسائل التعليمية عليه أن يكون عارفاً للمستوى العمري والذكائي والمعرفي وحاجات المتعلمين حتى يضمن الاستخدام الفعال للوسيلة (المبروك، 2018: 54-65).

ج - معرفة بالمنهج المدرسي ومدى ارتباط هذه الوسيلة وتكاملها من المنهج:

5 - تجربة الوسيلة قبل استخدامها:

والمعلم المستخدم لعمليات التعليم هو المسؤول على تطبيق الوسيلة قبل الاستخدام، وهذا يعززه على اتخاذ القرار المناسب بشأن استعمال وتحديد الوقت المناسب لعرض الوسيلة التعليمية، وكذلك المكان المناسب، كما أنه يحفظ نفسه من مفاجآت غير سارة قد تحدث كأن يعرض فيلماً غير الفيلم المطلوب أو أن يكون جهاز العرض غير صالح للعمل، أو أن يكون وصف الوسيلة في الدليل غير مطابق لمحتواها ذلك مما يسبب إحراجاً للمدرس وفوضى بين التلاميذ.

6 - تهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال محتوى الرسالة.

ومن الأساليب المستخدمة في تهيئة القدرات الفكرية الطلاب:

- توجيه مجموعة من الأسئلة إلى الدارسين تحثهم على متابعة الوسيلة.

- خلاصة محتوى الوسيلة التعليمية مع الاختزال إلى نقاط مهمة لم يشملها الإيجاز.

-تحديد مشكلة معينة تساعد الوسيلة على حلّها.

7 -تهيئة الجو المناسب لاستخدام الوسيلة:

ويشمل ذلك جميع الظروف الطبيعية للمكان الذي ستستخدم فيه الوسيلة مثل : الإضاءة، التهوية، توفير الأجهزة، الاستخدام في الوقت المناسب من الدرس، فإذا لم ينجح المستخدم للوسيلة في تهيئة الجو المناسب فإن من المؤكد الإخفاق في الحصول على نتائج المرغوب فيها(بن مسعود ومحمد، 2008: 247).

8 -تقويم الوسيلة:

ويتضمن التقويم النتائج التي ترتبت على استخدام الوسيلة مع الأهداف التي أعدت من أجلها، ويكون التقويم عادة بأداة لقياس تحصيل الدارسين بعد استخدام الوسيلة، أو معرفة اتجاهات الدارسين وميولهم ومهاراتهم ومدى قدرة الوسيلة على خلق جو للعملية التربوية، وعند التقويم على المعلم أن يترك مسافة في ورقة التقويم يذكر فيها عنوان الوسيلة ونوعها ومصادرها والوقت الذي استغرقته وملخصاً لما احتوته من مادة تعليمية ورأيه في مدى مناسبتها للدارسين والمنهاج وتحقيق الأهداف .

9 -متابعة الوسيلة.

والمتابعة تتضمن ألوان النشاط التي يمكن أن يمارسها الدارس بعد استخدام الوسيلة لأحداث مزيد من التفاعل بين الدارسين (المبروك، 2018: 59- 62).

مراحل استخدام الوسيلة التعليمية:

1- (مرحلة الإعداد):

أ. إعداد أمور كثيرة تؤثر جميعها في النتائج التي نحصل عليها والأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، وقع اختياره عليها ليتعرف على محتوياتها وخصائصها ونواحي القصور فيها كما يقوم بتجربتها وعمل خطة لاستخدامها فيجب أن يشاهد الفيلم قبل عرضه أو يستمع إلى التسجيلات الصوتية مسبقاً أو

يقوم بإجراء التجارب قبل عرضها على الطلاب أو بفحص الخرائط الموجودة وليعرف مدى مناسبتها لموضوع الدرس وأهدافه (الطوبجي، 1984: 62-66).

ب. بعد أن يحدد المعلم على محتويات الوسيلة ومدى مناسبتها لأهداف الدرس يضع لنفسه خطة إجرائية مبدئياً عن كيفية الاستفادة منها فيقوم بحصر الأسئلة والمشكلات أو الكلمات الجديدة التي تساعد الوسيلة في الإجابة عنها ثم يخطط لكيفية تقديمها لأنواع الأنشطة التعليمية التي يمارسها الطالب.

ج. (تهيئة أذهان الطلاب) : وذلك بأن يصل المعلم عن طريقة المناقشة والحوار إلى إعطاء صورة عن موضوع الوسيلة المستخدمة وصلتها بالخبرات السابقة للطلاب وأهميتها لكي يدرك الطلاب بوضوح الغرض من استخدام الوسيلة وتوزيعها فتدور حوله بمناقشة مبدئية مثل السير في الدرس أو عرض فيلم أو إجراء التجربة أو القيام برحلة حتى يصبح بذلك لهذه الخبرة هدف واضح يسعى الطلاب من ورائه إلى الحصول على المعرفة التي تساعد على الإجابة عن هذه الأسئلة أو حل ما أثير من مشكلات محددة.

د. (إعداد المكان): يستخدم المعلم من الوسائل التعليمية أن يرى عدم اهتمام المعلم بتهيئة المكان الذي يساعد على الاستفادة من هذه الوسائل كأن يغفل الدرس (إعتام الغرفة) الخاصة بالعروض الضوئية ولا ينتبين ذلك إلا عند عرض الفيلم، إن الاهتمام بهذه العوامل يهيئ المجال المناسب لاستخدام الوسائل استخداماً سليماً يؤدي إلى زيادة الفائدة المرجوة منها.

2- (مرحلة الاستخدام) : يعتمد ذلك على أسلوب المعلم في توظيف الوسائل التعليمية، ومدى تفاعل الطالب الإيجابي معها لاكتساب الخبرة، فضلاً عن تعدد جوانب المسؤولية الملقاة على عاتق المعلم خلال هذه المرحلة.

يجب أن يتأكد المعلم أثناء استخدام الوسيلة التعليمية أن يتحقق من كل شيء على أن يسير وفق الخطة الموضوعية مسبقاً، فعليه أن ينتبه إلى وضوح الصوت والصورة أثناء عرض الأشرطة المتحركة والصور والخرائط المعلقة أو المواد المعروضة في مكان يسمح للجميع بمشاهدتها أو أن صوت

التسجيلات الصوتية يصل إلى جميع الطلاب (خاطر وشلبي، 1994: 298-300).

الغرض من استخدام الوسيلة:

يجب على المعلم أن يضع لنفسه الغرض الملائم من استخدام الوسيلة التعليمية في كل خطوة أثناء الدرس، فقد يستخدم المعلم الفيلم للتقديم درسا جديداً، أو يستخدمه لشرح الدرس أو تلخيصه أو لتقييم تحصيل الطلاب، وبالمثل قد يطلب المعلم من طلابه مشاهدة شرائح مجهرية تحت الميكروسكوب لمعرفة محتويات الخلية وقد يطلب منهم الذهاب إلى المكتبة للاطلاع والقراءة والإجابة عن بعض الأسئلة وبذلك تحقق كل وسيلة هدفاً من أهداف الدرس المحدد ويجب أن يحرص المعلم على أن يتخذ التلميذ موقفاً إيجابياً من استخدام الوسيلة التعليمية فيشارك بمفرده أو في مجموعات لاختيار الوسيلة التعليمية المناسبة كاختيار الأفلام العلمية والوثائقية مثلاً، أو إعداد الرحلات أو عمل مصورات أو إعداد اللوحات كما يشترك في إثارة الأسئلة و صياغة الحلول للمشكلات التي تتصل بموضوع الدرس والوسيلة المستخدمة، وبالمثل يجب أن يشتركوا في تحمل مسؤولية إعداد الفصل وتشغيل الأجهزة، الأمر الذي يجعل من استخدام الوسيلة التعليمية المتكاملة التي تعمل على إثارة دافعية الطالب، ومن الأمور الضرورية عندما يستعمل المعلم الوسيلة التعليمية يحتم على الطالب الاستفادة منها كوسيلة للتعلم ولا يقتصر على استخدامها كمجرد وسيلة للتوضيح أو التدريس فقط، ففي الأداة الثانية يكون تعلم الطالب منها موقفاً سلبياً ومهمته أن يستقبل المعلومات التي يقدمها له المعلم، أما في الأداة الأولى فالطالب له دور رائد وإيجابي لأنه يخطط مع المعلم على تحقيقه حيث يكون الهدف واضحاً في ذهن المعلم والطالب على السواء ويتبع المعلم كثيراً من الأساليب التي تساعد على المزيد من التفاعل بين الطالب والمواد التعليمية ومن أمثلة هذه الأساليب أن يشاهد الطالب الفيلم للإجابة عن بغض الأسئلة أو يشاهد إجراء أحد التجارب ليجيب على بعض المشكلات أو يقوم بفك أحد النماذج ليتعرف على مكان كل جزء من النموذج وعلاقته بالأجزاء الأخرى (عزيز واليرماني، 1987: 31-40).

3. مرحلة التقييم :

عند استخدامها فينصرف الطلاب مباشرة بعد عرض الفيلم أو إجراء التجارب أو عرض الخرائط أو مشاهدة البرنامج التلفزيوني، ويعتبر ذلك استخداماً مبتوراً للوسائل التعليمية لا يؤدي الغرض من استخدامها، ولكي تحقق الوسائل التعليمية الأهداف التي رسمها المعلم لاستخدامها يجب أن يعقب ذلك فترة للتقييم لكي يتأكد المعلم أن الأهداف التي حددها قد أنجزت وأن التعلم المنشود قد تحقق وأن الوسيلة التي استعملها تتناسب مع هذه الأهداف فإذا سبق عرض الفيلم حصر بعض الأسئلة أو إثارة بعض المشكلات فإنه يتوجب على المعلم الإجابة على هذه الأسئلة والتوصل إلى الحلول المناسبة لهذه المشكلات ويمكن أن يتم ذلك شفها عن طريق المناقشة أو كتابة، وبذلك يقوم المعلم بتعزيز الإجابة الصحيحة وفي نفس الوقت يقوم المعلم بتقييم الوسيلة التي استخدمها من جميع النواحي من حيث مناسبتها من ناحية المادة وطريقة العرض لمستوى الطلاب والهدف من الاستعانة بها ويحتفظ بهذا التقييم في سجلاته عندما يعود إلى استخدامها المرات التالية ليعرف متى وكيف يستخدمها لتحقيق تعلم أفضل (الطوبجي، 1984: 44-55).

وهنا أكد على ما سبق انه على المعلم أن يبتعد عن أساليب التقييم التقليدية كأن يسأل الطلاب عن رأيهم فيما شاهدوه ؟ ويتجه إلى الأسئلة المحددة الموضوعية حتى يتعرف على وجه الدقة ما حققه الطالب وما فاتته تحقيقه حتى يكون أقدر على تحديد نقط الضعف وطرق علاجها.

4. مرحلة المتابعة :

من المفروض أن اكتساب الخبرة يؤدي إلى زيادة الرغبة في تنمية هذه الخبرة واكتساب خبرات جديدة وينبغي أن يعمل المعلم عن طريق استخدام الوسائل التعليمية إلى تحقيق ذلك .ولا شك أن مشاهدة الفيلم أو إجراء تجربة أو القيام برحلة أو الاستماع إلى شريط مسجل سوف يجيب على بعض الأسئلة التي أثارها موضوع الدرس ويثير في الوقت نفسه تساؤلات كثيرة تتصل بهذه الأسئلة كما يختلف الطلاب

بدرجات متفاوتة في مدى الاستفادة من هذه الوسائل التعليمية ولذلك يجب على المعلم أن يقوم بتهيئة مجالات الخبرة لاستكمال واستمرار عملية التعلم ولذلك يعقب استخدام الوسائل التعليمية كثير من المناقشة و الحوار للإجابة عما أثير من أسئلة وتوضيح المفاهيم الجديدة وربطها بالخبرات السابقة عن طريق بيان أوجه الشبه والخلاف بينها.

وقد يحتاج الأمر إلى إعادة عرض الفيلم أو التجربة أو إجراء تجارب جديدة أو دراسة بعض العينات والنماذج أو القيام برحلات جديدة أو الذهاب إلى المكتبة لتكملة البحث عن طريق القراءة والاطلاع ويعتمد بعض المعلمين إلى تقسيم الفصل إلى مجموعات أو لجان تتولى كل منها أحد هذه الأعمال السابقة فمنهم من يتجه إلى المكتبة ومنهم من يقوم بعمل معرض أو لوحة حول موضوع الدراسة ومنهم من يكلف بالبحث عن فيلم آخر وعرضه على الفصل ثم تتصرف كل مجموعة إلى إنجاز عملها تحت توجيه وإشراف المعلم وبعد أن تنتهي من عملها يجتمع الفصل بالكامل ليستمع ويشاهد ويناقش ما قامت به كل مجموعة و يربط هذه المعرفة المختلفة ببعضها مما يؤدي إلى إثراء خبرة الطالب حول موضوع الدراسة و إلمامه بجميع نواحي الموضوع وتكوين مفاهيم متكاملة حوله (المبروك، 2018: 54-65).

أنواع الوسائل التعليمية:

أولاً : الشفافيات التعليمية:

إن استخدام المعلم للشفافيات التعليمية يعد ضرباً، من ضروب استخدام الوسائل التعليمية وتوظيفها في المجال التعليمي من أجل تحقيق اتصال تعليمي ناجح، ويمكن تعريف الشفافيات التعليمية على أنها :-

تعريف الشفافيات التعليمية:

عبارة عن محتوى معرفي لمادة مرجعية، تحوي العناصر (الأفكار) الرئيسة لموضوع معين، يراد

تقديمها لفئة مستهدفة من المتعلمين من خلال جهاز عرض الشفافيات.

أنواع الشفافيات التعليمية حسب المحتوى:

يمكن تصنيف الشفافيات التعليمية على أساس المحتوى إلى:

1 - شفافيات مكتوبة.

2 - شفافيات مرسومة.

3 - شفافيات مرسومة ومكتوبة.

كما يمكن تصنيفها على أساس الشكل والتركيب إلى:

1 - شفافيات مكونة من طبقة واحدة.

2 - شفافية مكونة من طبقة واحدة لكنها مغطاة.

3- شفافية مكونة من أكثر من طبقة.

أنواع الشفافيات حسب طريقة الاستخدام:

1 -شفافيات للكتابة عليها بأقلام خاصة (أقلام ذات رأس مصنوع من مادة لبادية تعرف بأقلام

ونوع على شكل بكرة متصلة وتعرض A الشفافيات) وهي نوعان نوع على شكل ورق 4 بشكل متصل.

2 -شفافيات النسخ الحراري التي تستخدم في آلات الطبع الحراري.

3 -شفافيات خاصة بآلات التصوير حيث توضع مكان الورق في آلة التصوير وتستخدم بكثرة

في تصوير الآيات القرآنية والموضوعات ذات اللون الواحد، وجداول الضرب والعمليات الحسابية الأخرى

أي التي ليس فيها ألوان متعددة. (بن مسعود ومحمد، 2008: 247).

الرسوم التعليمية كنوع من أنواع الوسائل التعليمية:

الرسوم التعليمية هي إحدى أنواع الوسائل التعليمية، وأكثرها استخداماً لسهولة الحصول عليها

وتوافرها من حولنا وسهولة التعامل معها وإعدادها.

بأنها تلك المواد المرسومة والرموز الخطية البصرية، التي تم تصميمها من أجل تلخيص المعلومات وتفسيرها والتعبير عنها بأسلوب علمي والتي تستخدم كوسائل تعليمية تخدم عملية التعليم والتعلم، خصوصاً تلك الموضوعات التي يصعب فهمها باللغة اللفظية فقط، كموضوعات العلوم والجغرافيا . (جلوب، 2017: 42).

إن الحديث عن الرسوم التعليمية يكاد من المستحيل توضيحه إذا لم نستعن بتحديد ما تشمله تلك العبارة من أنواع فالرسوم التعليمية أنواع عديدة ولها تصنيفات كذلك عديدة ونستطيع حصر أنواع الرسوم التعليمية كالتالي - :

أنواع الرسوم التعليمية:

صنفت الرسوم التعليمية على أساس الحركة إلى:

1 - رسوم تعليمية متحركة، كأفلام الكارتون التعليمية.

2 - الرسوم التعليمية الثابتة قد صنفت هذه الرسوم إلى مرحلتين:-

أ -رسوم تعليمية ثابتة شفافة.

ب -رسوم تعليمية ثابتة معتمة.

وكلا النوعين (أي الرسوم التعليمية الثابتة الشفافة والمعتمة) يشتملان على خمسة أنواع نستطيع

حصرها في التالي - :

أولاً / الرسوم البيانية : وتشمل:

1 - الأعمدة البيانية.

2 - الخطوط البيانية.

3 - الصور البيانية.

4 - الدوائر البيانية.

5 - المساحات البيانية (جلوب، 2017: 42-43).

ثانياً / الرسوم التوضيحية:

ويقصد بها تلك الرسوم التي قد توجد على أسطح بلاستيكية أو حديدية أو ورقية والقصد منها توضيح تركيب الشيء أو كيفية عمله أو وصف طريقة تشغيله كالرسوم التوضيحية التي توضح لنا كيفية توصيل دائرة كهربائية.

ثالثاً / الملصقات:

إن موضوع الملصقات لا ينحصر فقط في المجال التعليمي فقد يوجد في مجالات عديدة، فيوجد مثلاً في المستشفيات والمصحات والشركات كشركات الكهرباء، كما أن استخدامه في المجال التعليمي ليس بالضرورة أن يكون له علاقة بالمقررات الدراسية التي يدرسها الطالب، والملصق التعليمي نوعان فهم إما أن يدعو إلى موضوع معين كالملصقات التي تحث على إتباع سلوك محدد كالمحافظة على النظام أو النظافة، أو أن يحذر من موضوع معين كالملصقات التي تحذر وتنبه عن أضرار المخدرات.

رابعاً / المصورات:

المصور التعليمي ليس بالضرورة حصره على المجالات التعليمية، إن المصور التعليمي قد يضم رسوماً أو بيانات أو أرقام أو تعليقات لفظية أو جداول، إن المصور التعليمي يضم أنواع مختلفة، ومن أنواعه ما يلي:

1 - مصور الشكل الظاهري أو الخارجي، كمصور يوضح الشكل الخارجي لنبات كامل النمو.

2 - مصور التركيب الداخلي، كالمصور الذي يوضح التركيب الداخلي لساق النبات مثلاً

(جلوب، 2017: 43).

وهذان النوعان ما يسميان بالاستخدام الشائع للمصورات في المجالات التعليمية.

3 - مصور المقارنة، وهو مصور يقارن بين شيئين أو أكثر في بعض الخصائص أو الصفات،

قد يكون هذين الشئيين حيين أو عكس ذلك كالمصور الذي يقارن بين مناقير الطيور أو أنواع التربة المختلفة.

4 - مصور العلاقات الوظيفية، وهذا النوع من المصورات يحاول توضيح العلاقة بين الرئيس والمرؤوسين وهو ما يسمى بالهيكل التنظيمي لهيئة محددة وقد يأتي هذا النوع في شكل هندسي كشكل المخروط أو باستخدام الخطوط والتفاصيل المتشعبة التي توضح هذه العلاقة.

5 - مصور الفروع أو التفرعي، وهذا المصور يبدأ من الأصل وينتهي بالفروع كشجرة الأنبياء.

6 - مصور الأصول أو التجميعي، وهذا المصور عكس المصور السابق فيبدأ بالفروع وينتهي

بالأصل مثلاً كمصور يوضح خطوات صناعة السيارة

7 - مصورات المسار، وهي تستخدم الخطوط والأشهر لتوضح مسار إتمام عملية معينة كتوضيح

مسار استخراج البترول مثلاً.

8 - مصور التتابعي أو الزمني، وهو يوضح تتابع أحداث معينة عبر التاريخ بترتيب محدد سواء

كان تنازلياً أو تصاعدياً كترتيب الخلفاء العباسيين.

9 - مصور الخبرة، وهو مصور يستخدم بعض الألفاظ البسيطة ويهدف إلى إكساب الطلاب

بعض الخبرات وهو شبيه بالملصق التعليمي ولكنه له علاقة بالمقرر الذي يدرسه الطالب (جلوب، 2017:

44-45).

10 - السلسلة المصورة، وهي توضح تطور شيء معين عبر التاريخ كتطور ظاهرة المواصلات

أو ظاهرة السكن (المبروك، 2018).

خلاصة المبحث:

اكتسبت العملية التعليمية أهمية محورية في علم النفس التربوي لكونها مدخلاً لفهم السلوك الإنساني وآليات التوافق والتفاعل، وهي نشاط إنساني متباين في تعريفاته، إلا أن التعريف الإجرائي لهاف ودونكان يحددها في أربع مراحل: التنظيمية بتحديد الأهداف والوسائل، التداخل بتطبيق الاستراتيجيات داخل الصف، القياس لتحليل النتائج، والتقويم لفحص الانسجام بين الأهداف والنشاط، ويضيف أبوطالب أنها نشاط مشترك بين المعلم والمتعلم لا يقتصر على نقل المعرفة بل يشمل التوجيه والإشراف وتنمية المهارات الفكرية والقدرات العقلية والأخلاقية، بينما يرى عاقل أنها تمكين المتعلم من الحصول على استجابات مناسبة عبر إثارة فاعليته، وتعرفها الدراسة الحالية بأنها النشاط الإنساني الذي يقوم به الطالب داخل القاعات وخارجها وفق تنظيم الأستاذ، ليتفاعل مع المكتسبات ويحقق أهدافاً سلوكية عبر خبرته المنفردة.

وتقوم العملية التعليمية على أربعة مكونات تجيب عن: لماذا نتعلم أي الهدف التعليمي، ماذا نتعلم أي المحتوى، كيف نتعلم أي الطرائق والأنشطة والوسائل، هل تم التعلم أي التقييم والتقويم، وتبدأ العملية بتحديد الأهداف بوصفها نقطة الانطلاق، فهي تمثل التغيرات المراد إحداثها في سلوك المتعلم، ويجب صياغتها سلوكياً بدقة قابلة للقياس والملاحظة، وتصنف الأهداف المعرفية وفق هرم بلوم الحديث في ستة مستويات متدرجة: التذكر لحفظ الحقائق، الفهم لتفسيرها، التطبيق لاستخدامها في مواقف جديدة، التحليل لتفكيكها وفهم العلاقات، التقويم لإصدار أحكام مبنية على معايير، الابتكار وهو قمة الهرم لإنتاج عمل أصيل، ويؤكد الملا أن المرور بهذه المستويات ضروري لعمق التعلم.

ويُعد الاتصال ركناً جوهرياً في العملية التعليمية، ويُعرف بأنه نقل المعرفة والأفكار للتفاعل والتأثير، ويتطلب عناصر: المرسل وهو المعلم المالك للرسالة ويحتاج لمهارات العلم والذكاء والوضوح والتعبير والتقويم، والمستقبل وهو المتعلم الذي يحتاج لسلامة الحواس ومهارات الاستماع والقراءة والفهم

والنقد والمهارة الأخلاقية، والرسالة وهي المحتوى المعرفي، والوسيلة وهي القناة الناقلة.

وتعد الوسائل التعليمية عنصراً فاعلاً في النظام التعليمي، فهي ليست أدوات مساعدة فقط بل جزء من تقنيات التعليم التي تشمل المفاهيم والتنظيمات والأساليب، وتصنف الوسائل إلى شفافية، ورسوم تعليمية بأنواعها البيانية والتوضيحية والمصورات والملصقات، وتُختار وفق قواعد تبدأ بتحديد الهدف وخصائص المتعلمين وارتباطها بالمنهج، مروراً بتجربتها وتهيئة الذهن والجو المناسب، وانتهاء بتقويمها ومتابعتها. وللوسائل أهمية كبرى في إثارة الاهتمام، وزيادة الخبرة، وإشراك الحواس، وتجنب اللفظية، وتكوين مفاهيم سليمة، ومراعاة الفروق الفردية، وتعديل السلوك.

وبذلك تتكامل عناصر العملية التعليمية من أهداف ومحتوى وطرائق وتقويم واتصال ووسائل لتشكل منظومة تهدف إلى إحداث تغيير مقصود في سلوك المتعلم، ويبقى دور المعلم محورياً في تنظيمها وتوجيهها بما يضمن تحقيق التعلم الفعال والمستدام.

المبحث الثاني

التعلم

التعلم الذاتي ونظرياته

المبحث الثاني

التعلم الذاتي ونظرياته

لقد ركز علماء النفس منذ أكثر من سبعين عاما جهودهم على تفسير ظاهرة التعلم الإنساني مستخلصين كما هائلاً من النتائج التجريبية للنظريات، ومع ذلك معظمها كانت عبارة عن مبادئ عامة أفادت في تفسير المواقف الخاصة بالتعلم والتعليم، دون نجاحها في تفسير كل ما يحدث داخل القاعات الدراسية، الأمر الذي أدى إلى البحث عن نظريات أكثر قدرة على تفسير عملية التعليم الصفي وتفاعلاته المختلفة، ولكي نتبين ذلك سنعرض إيجاز مفهوم التعلم الذاتي.

أولاً: التعلم (Learning):

لقد ظهرت نظريات عديدة للتعلم ومن هذه النظرية المهمة الارتباط لثورندايك، والإشراط الكلاسيكي لبافلوف، والاقتران لجاثري، والدافع لهل، والإجراء لسكنر، والطبيعية التطورية الأساسية التي قام بتأسيسها داروين، وفيشر، وويتمان وكريج، ولويد مورجان، والجشطتية والبنائية ليباجيه، والرياضية لاسنيس، والذاكرة ومعالجة المعلومات لدوندرز واينجهاموس كرائدين لها، والتعلم بالملاحظة لباندورا، وأخيراً التعلم الاجتماعي لروتر (ناصر وهنا، 1983: 8).

نظرية الارتباط لثورندايك:

منذ أن بدأ الاهتمام بدراسة سلوك الإنسان ظل التعلم وقضاياها موضع الاهتمام حتى أن أرسطو والقديس أوغسطين وجون لوك كانوا يعتبرون التعلم قضية رئيسية، وحيث بلغ الاهتمام بقضايا التعلم ومشكلاته ذروته في أوائل القرن العشرين (ناصر وهنا، 1983: 15).

وتعد نظرية الارتباط لثورندايك إحدى الركائز الأساسية في علم النفس التعلّمي والسلوكي هي فكرة الارتباط بين حدثين أو بين كائن ونتيجة محددة. ثوراندايك، عالم النفس الأميركي (1874-1949)، أسس خطوات منهجية لتفسير كيف تُكتسب العادات والسلوكيات من خلال التجربة والتكرار، مركزاً بشكل

خاص على كيفية تشكيل الربط بين الاستجابات الذهنية والسلوكيات الناتجة عنها في سياق معين، تعد نظرية ثورندايك حجر الأساس في فئة "الارتباط الشرطي" أو "التعلم بالارتباط"، وتستخدم لتفسير تعلم الفرد كيف يفضل بعض الأفعال بناءً على العواقب الإيجابية أو السلبية التي تليها، كما شملت أيضاً مفاهيم مثل التعزيز، التدريب، والمرونة السلوكية في سياقات تعليمية وعلمية سلوكية.

واستناداً إلى ما سبق عرف ثورندايك التعلم " أنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان " (جورج وريموند، 1981/ 1983).

الأساس النظري لنظرية الارتباط لثورندايك:

تقوم نظرية ثورندايك على فكرة أن السلوك يُعزّز عندما يعقب فعل معين عواقب إيجابية أو تقود إلى إزالة حالة غير مرغوبة، وأنه يضع قيمة لتجنب السلوك غير المفيد نتيجة لعاقبة سلبية. يركّز الإطار العام للنظرية على عدة عناصر مركزية:

1- الربط بين الاستجابة والنتيجة: عندما يحدث حدث معين نتيجة لاستجابة، يصبح هذا الربط أقوى في الذاكرة السلوكية للفرد.

2- التعزيز: وجود نتائج إيجابية يعزز احتمال تكرار السلوك في المستقبل، بينما النتائج السلبية أو العقاب تقلل من احتمالية تكرار السلوك.

3- التوقع والمكافأة: الفرد يتعلم توقع النتائج المحتملة لسلوكه، مما يؤثر في اختياره للسلوك المستقبلي.

4- الوضوح: التعزيز أو العقاب الأقرب زمنياً إلى السلوك يعزز الربط بشكل أقوى.

ثورندايك لفت الانتباه إلى أن التعلم ليس مجرد تقوية آلية للسلوك، بل يتضمن تفسيراً وظيفياً للعلاقة بين الاستجابة والنتيجة في سياق معين. هذا يعني أن السياق الكلي (المكان، الزمان، والتحفيزات الرائدة) يلعب دوراً حاسماً في مدى حدوث التعلم ودوامه (Autor,s,m,1969:129-130).

العناصر الأساسية في نظرية ثورندايك:

1. التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي:

- التعزيز الإيجابي: تقديم نتيجة مرغوبة بعد استجابة معينة لزيادة احتمال تكرارها.
- التعزيز السلبي: إزالة عائق أو حالة غير مطلوبة بعد الاستجابة، مما يعزز احتمال حدوث الاستجابة في المستقبل.

2. العقاب والتجنب: العقاب السلبي/الإيجابي يقللان من احتمال تكرار السلوك، بينما قد يؤدي

التجنب من نتيجة غير مرغوبة إلى تعزيز سلوك آخر.

3. التكرار والتجربة: التعلم يتطور عبر التجربة والخطأ، حيث يقوم الفرد بمحاولة استجابات مختلفة

حتى يعثر على الاستجابة التي تؤدي إلى نتيجة إيجابية.

4. الاستراتيجيات السلوكية في التعلم: الثورانديك ركّز على فكرة أن السلوك يُعزز عندما تكون

العاقبة مرتبطة مباشرة بالسلوك، وليس فقط نتيجة عامة للإجراءات.

5. حدود الربط: يعترف ثورانديك بأن الربط السلوكي ليس دائماً حاسماً من ناحية التبرير

الфизиولوجي أو العصبي في كل الحالات، وأن بعض التعلم يمكن أن يكون نظرياً وظيفياً أكثر

من كونه ميكانيكياً بحتاً (أبورياش، 2007: 250-257).

تطبيقات نظرية الثورانديك:

التربية والتعليم: تصميم بيئات تعليمية تشجع على استجابات مرغوبة من خلال تقديم تعزيزات فورية

وفعالة. استخدام أنظمة مكافآت متدرجة، وتقليل العوائق التي تعوق التعلم.

علم النفس السلوكي: تحليل وتعديل السلوك من خلال تنظيم بيئة التحفيز، وتحديد العواقب التي تؤثر في

الاستجابة بشكل مباشر.

الإرشاد المهني والتدريب: تحسين الأداء الوظيفي عبر بناء روتين يعزز السلوكيات المرغوبة ويحد من

السلوكيات غير المرغوبة.

التكيف في الحياة اليومية: تعلم العادات الصحية وتعديل السلوكيات الاجتماعية من خلال تعزيزات مناسبة وتجنب العقاب السلبية غير الضرورية.

الانتقادات الموجه للنظرية:

التعقيد العصبي والسلوكي: يرى بعض الباحثين أن نظرية الثوراندايك تبسّطية في تفسير التعلم عند البشر، خاصةً عندما تكون العواطف والدوافع المعقدة عاملاً مؤثراً.

التعلم الاجتماعي والتقليد: في بعض الحالات، يتعلم الأفراد عن طريق المراقبة والتقليد دون تعقب فوري لتعزيز من العواقب الفورية.

العواقب غير الفورية: هناك مواقف تتغير فيها العواقب بشكل معقد، مما يجعل الربط بين الاستجابة والنتيجة أكثر تعقيداً مما تقترحه النظرية الأساسية.

قابلية التعميم: قد لا ينتقل التعلم الناتج عن تجربة محدودة إلى سياقات مختلفة بسهولة، خاصة عندما يتغير السياق بشكل جذري (أبو جادو، 2005: 120).

تلاحظ الدراسة من خلال السرد لنظرية الارتباط لثوراندايك تظل حجر الأساس في فهم كيفية تشكيل السلوك من خلال العواقب، وتعزز هذه النظرية فكرة أن التعلم ليس مجرد تكرار آلي للسلوك، بل هو عملية تكيف وظيفي يعتمد على السياق والتوقعات والتعزيز الفوري للعواقب الإيجابية والسلبية، ورغم وجود الانتقادات والحدود لنظرية الارتباط لثوراندايك، فإن تطبيقاتها في التربية والتعليم والتدريب والتحليل السلوكي ما زالت واسعة وتشكل إطاراً عملياً لتعديل السلوك وبناء العادات الإيجابية.

نظرية الإشرط الكلاسيكي لبافلوف:

نظرية الإشرط الكلاسيكي، التي وضعها إيفان بافلوف (Ivan Pavlov) في مطلع القرن العشرين، هي أحد الأسس الأولى لفهم التعلم السلوكي. تقوم الفكرة على أن كائنات حية تتعلم ربط منبهين مستقلين في البيئة، بحيث يصبح المنبه المحايد في نهاية المطاف استطاعة الاستجابة نفسها التي كانت

مرتبطة بمنبه يثير الاستجابة أصلاً. يُشار إلى هذا النوع من التعلم غالباً بـ "التعلم الشرطي الكلاسيكي" أو "الإشراف الشرطي" (عبدالهادي، 2000: 38).

المصطلحات الأساسية:

- منبه غير محايد: منبه لا يثير استجابة محددة قبل التدريب (مثلاً صوت الجرس قبل ربطه بالماء).
- منبه غير مشروط: منبه يثير استجابة تلقائية وبدون تعلم (مثلاً الطعام الذي يثير اللعاب عند الكلب).
- استجابة غير مشروطة: الاستجابة التلقائية الناتجة عن رؤية الطعام.
- منبه مشروط: في نهاية التدريب يصبح المنبه المحايد مولداً لاستجابة مشروطة (مثلاً صوت الجرس بعد ربطه بالطعام).
- استجابة مشروطة: الاستجابة التي تتولد نتيجة بعد التعلم (مثلاً لعاب الكلب عند سماع الجرس حتى بدون وجود الطعام) (محمد، 2007: 130).

الفكرة العامة وعملية التعلم:

1. في البداية، يوجد مثير بشكل طبيعي.
 2. يتم تقديم الطعام مع الجرس في نفس الوقت أو متعاقباً بسرعة، فتعزز فرصة ارتباطهما.
 3. مع التكرار، يبدأ الكائن بإظهار اللعاب عندما يُعرض فقط الطعام ويدق الجرس، حتى لو كان الطعام غير حاضراً.
 4. بعد ذلك، يمكن للمنبه المحايد أن يثير الاستجابة نفسها اللعاب دون وجود الجرس.
- النواة النظرية هي أن التعلم الشرطي يحدث عندما يتوقع الكائن وجود نتيجة متوقعة بعد استجابة أو بعد وجود مثير، مما يجعل الرابط بين الطعام والجرس ذا قيمة وظيفية.

معمارية التجربة الكلاسيكية الشائعة:

- قبل التدريب: صوت الجرس، الطعام، اللعاب الكلب.

- أثناء التدريب: الجرس يسبق أو يرافق الطعام عدة مرات.
- بعد التدريب: الجرس بمفرده يثير لعاب حتى بدون الطعام.
- يمكن توسيع الإطار ليشمل:
- التضمين والتفكيك: حساب مدى تقليل الاستجابات عند إزالة الطعام أو الجرس.
- التمييز العام/التشابه: تمييز كائنات منبه مشابهة للجرس وتوقع الاستجابة بناءً على تشابهها.
- التحويل المشروط العام: كيف يمكن أن ينتج اللعاب مختلفاً اعتماداً على سياق تقديم الجرس (قطامي، 2001).

العوامل التي تؤثر في قوة الإشراف:

- التكرار والتوقيت: اقتراب الجرس من الطعام يعزز الربط، والتباعد الطويل يقلل القوة.
- التكرار والتقوية : في حال عدم وجود الطعام مع تكرار الجرس، يبدأ اللعاب بالانخفاض تدريجياً حتى يختفي.

- التوقعات والارتباطات :وجود ارتباط واضح ومباشر بين الجرس والطعام يعزز تعلم اللعاب.
- التفاضل السياقي : سياق التدريب يؤثر في قوة واستمرارية اللعاب.

أنواع الإشراف الكلاسيكي:

- الإشراف المحايد : تقديم الطعام قبل الجرس غالباً يضعف التعلم.
- الإشراف المتزامن : تقديم الجرس والطعام في التوازي قد يؤدي إلى تعلم أضعف، حسب السياق.
- الإشراف الجزئي : يحدث عندما يتم تقديم الجرس أحياناً فقط عند وجود الطعام، وهو ما يمكن أن يقوي الاستمرارية ضد.

- الإشراف العام والخصوصي :مقارنة بين استجابات عامة وتلك المتخصصة لسياق محدد (ويلز،

1975: 9-10).

تطبيقات عملية للنظرية:

علم النفس السلوكي والتربية: تصميم بيئات تعليمية تستخدم ارتباطات شرطية لتشكيل سلوكيات مرغوبة—مثلاً استخدام إشارات صوتية معينة لتهيئة الطلاب للسلوك المتوقع.

الإرشاد الطبي والصحة العامة: ربط رسائل تذكير بنظام غذائي أو نشاط بدني بإشارات محفزة لتعزيز الالتزام.

علم الأعصاب والإدراك: دراسة كيف تكون الروابط الشرطية مرتبطة بنشاط الشبكات الدماغية والتعلم غير الواعي.

الإعلانات والتسويق: استخدام إشارات معينة تثير استجابات عاطفية مرتبطة بمنتجات لتأثير في القرارات الشرائية (محمد، 2007).

الانتقادات الموجة للنظرية:

- لا تفسر كل أشكال التعلم عند البشر، خصوصاً التعلم المعرفي والاجتماعي المعقد.
- قد تكون الاستجابات شرطية فقط في سياقات محددة وليست عامة.
- الاعتماد الزمني والتأثير العصبي قد يختلف بين الأنواع والكائنات البشرية مقارنة بالحيوانات.
- النظريات المعاصرة تميل إلى دمج العوامل المعرفية والدافعية والتعلم من خلال الملاحظة ضمن إطار أوسع من الإشراف الكلاسيكي وحده (العسكري والشمري والعبيدي، 2012: 30-33).

واستخلاصاً لما سبق ترى الدراسة أن نظرية الإشراف الكلاسيكي لبافلوف واحدة من الأسس التاريخية المهمة في فهم كيف تتكوّن الروابط بين المنبهات والاستجابات عبر التعلم من العقوبة والتوقع. على الرغم من أن هذه النظرية تبقى محدودة في تفسير التعلم المعقد عند البشر، إلا أنها تقدم إطاراً أساسياً لتفسير وتطوير أساليب تعديل السلوك والبرمجة السلوكية والعمليات التعليمية. تمثل هذه النظرية حجر الزاوية في مسار تاريخي طويل من البحث في علم النفس السلوكي، وتظل أدواتها مفيدة خاصة في

التطبيقات التعليمية والصحية والتسويقية.

النظرية الجشططية كوهلر وكوفكا فريتمر:

نشأت النظرية الجشططية في سياق رد فعل على التحليلية التجزئية التي ركزت على تقسيم الظواهر إلى عناصر بسيطة. الجشططيون يرى أن الكائنات تدرك العالم بشكل كُلي وليس كمجموعة من أجزاء معزولة.

الفكرة الأساسية: "الكل هو أكثر من مجموع أجزائه (The whole is different from the sum of its parts)." من أبرز أعضائها ماكس وروجين، ويميل شوميكر، وكارل ويرهام. تركزت على كيف ننظم العناصر البصرية والمعرفية في وحدات منظمة ومتماسكة (عبيد، 2009).

مبادئ الإدراك الجشططي:

تعتمد المدرسة الجشططية على قوانين تنظيم الإدراك البصري، والتي تفسر كيف ندرك الأنماط والموضوعات ككيانات موحدة. أبرز هذه القوانين:

- **القربية (Proximity):** العناصر القريبة تكون جزءاً من مجموعة واحدة.
 - **التطابق/التشابه (Similarity):** العناصر المتشابهة تُرى كجزء من مجموعة واحدة.
 - **الاستمرارية (Continuity):** الاتصالات المستمرة بين العناصر تقود إلى إدراك واحد مستمر.
 - **الإغلاق (Closure):** نميل إلى إكمال الأشكال غير المكتملة لنكون صورة كاملة.
 - **التجميع (Figure-ground):** تمييز الشكل عن الخلفية وتحديد الموضوع البارزة.
 - **التطابق والتوجيه (Common Fate):** الأشياء التي تتحرك معاً تُدرك ككيان واحد.
- هذه القوانين تشرح كيفية تشكيل الأشكال الكلية من أجزاء تظهر بشكل متجاور أو متداخل (

وجيه، 2008: 199-202).

الجشطلت والتعلم:

ترى الجشطلتية أن التعلم ليس مجرد تجميع معلومات بشكل خطّي بل بناء تنظيم معرفي يكون تمثيلات كلية.

وتتجلى تطبيقاتها في المجال التعليمي وتصميم المواد التعليمية من خلال تضمينها تنظيمياً بصرياً شاملاً يتسم بالوضوح، كاستخدام المخططات التي تبرز العلاقات الترابطية بوضوح ، وفي حل المشكلات، تمكين الطلاب من رؤية العلاقات بين الأجزاء ككل بدلاً من تكرار أجزاء منفصلة، بعض المفاهيم الشائعة تربطها الجشطلت بالتصميم التعليمي: الكل-الجزء، التكوين البصري، والتنظيم البنيوي للمادة (الخواجا، 2002: 173).

النقد للنظرية الجشطلتية:

ترى الدراسة أن تطبيقات النظرية محدودة في تفسير التعلم التلقائي أو التعلم المعرفي العميق خارج السياق البصري، وبعض الانتقادات تركز على عمومية القوانين الجشطلتية ورفضها التفصيلات الجزئية في كل الحالات، وفي السنوات الأخيرة تم دمج مفاهيم الجشطلت في أطر معرفية معاصرة مثل التعلم البصري والتعلم القائم على المعنى، لكنها أصبحت أقل حضوراً كمدرسة مستقلة.

النظرية الإجرائية لسكنير (نظرية التعلم الإجرائي، الإشراف الفعال):

تُعَدُّ النظرية الإجرائية أو التعليم الإجرائي (Operant Conditioning) التي وضعها عالم النفس الأمريكي بورهوس سكينر (B. Skinner) واحدة من أكثر النظريات تأثيراً في علم النفس السلوكي. قامت هذه النظرية على مبدأ أساسي وهو أن السلوك الإنساني يمكن تفسيره وضبطه والتحكم فيه من خلال دراسة العلاقة بين السلوك والنتائج التي تترتب عليه، وتُعَدُّ هذه النظرية امتداداً وتطويراً لأعمال بافلوف وثورندايك، لكنها جاءت بأسلوب علمي دقيق واعتماد أكبر على التجربة والقياس (الزغول، 2003: 97).

أولاً: الخلفية العامة للنظرية الإجرائية:

اعتمد سكينر على الفلسفة السلوكية الراديكالية التي تؤكد أنّ السلوك الظاهر هو الأساس في تفسير التعلم، وأن دراسة العقل أو العمليات الداخلية لا تفيد في تفسير السلوك بشكل علمي دقيق. ومن هنا ركّز سكينر على مبدأ "السلوك الإجرائي"، وهو السلوك الذي ينتجه الفرد بشكل إرادي بهدف إحداث تأثير في البيئة أو الحصول على نتيجة معينة (سركز و خليل، 1996: 145-146).

ويرى سكينر أن الإنسان يتعلم من خلال النتائج التي تترتب على سلوكه، سواء كانت تلك النتائج تعزيزاً إيجابياً، أو تعزيزاً سلبياً، أو عقاباً، أو إطفاءً للسلوك (سركز و خليل، 1996: 145-146). ويركز سكينر على دور الإستجابة في إحداث الإستجابة بحث يتعامل معها في مرحلة كاستجابة وفي مرحلة أخرى (مع التعزيز) منبها للاستجابة التالية، ومن هذا المنطلق تسمى النظرية بالإشرط الفعال حيث الفعالية الذاتية أو الداخلية لحركة العملية السلوكية، دون الخارجية البيئية كما هو الحال في الإشرط التقليدي؛ وبسبب هذا التركيز على الإستجابة في التسلسل السلوكي للفرد، فإن نظريته يشار إليها أيضاً بنظرية الإستجابة أو إشرط الإستجابة (Type R. Conditoning) (حمدان، 1997: 60).

ثانياً: مفهوم السلوك الإجرائي:

يرى سكينر أن السلوك الإجرائي هو السلوك الذي يقوم به الفرد وينتج عنه تأثير في البيئة، بحيث تتحدد احتمالات تكراره مستقبلاً بناءً على نوع النتيجة التي تنتج عنه.

على سبيل المثال: عندما ينجح طفل في حل مسألة رياضية ويحصل على مدح المعلم، فإن احتمال تكراره لجهد مماثل في المستقبل يزداد.

وبذلك تعتمد النظرية على العلاقة الثلاثية:

المثير - الاستجابة - النتيجة (S-R-C)

وهي علاقة توضح أن السلوك (الاستجابة) يتأثر بالنتيجة (Consequence) التي تليه مباشرة (

العسكري وآخرون، 2012).

ثالثاً: التعزيز في النظرية الإجرائية:

يُعدّ التعزيز (Reinforcement) المحور الأساسي في نظرية سكنير. وهو الإجراء الذي يزيد من احتمال تكرار السلوك. وينقسم التعزيز إلى (سركز وخليل، 1996: 148-152):

1. التعزيز الإيجابي:

هو تقديم شيء مرغوب فيه للفرد بعد قيامه بالسلوك المطلوب بهدف زيادة تكراره.

مثل: مكافأة الطفل، المدح، الابتسامة، أو تقديم لعبه يحبها.

2. التعزيز السلبي:

هو إزالة شيء غير مرغوب فيه بعد حدوث السلوك المرغوب بهدف تقوية ذلك السلوك.

مثل: إعفاء الطالب من واجب إضافي لأنه اجتهد اليوم، أو توقف صوت مزعج بعد الضغط على

زر معين.

3. التعزيز المستمر والمتقطع:

التعزيز المستمر: يحدث بعد كل سلوك مرغوب.

التعزيز المتقطع: يقدم على فترات، وقد وجد سكنير أن المتقطع أكثر فاعلية في تثبيت السلوك

على المدى البعيد (العسكري وآخرون، 2012).

4. أنواع جداول التعزيز:

حدد سكنير عدة جداول للتعزير:

جدول النسبة الثابتة: بعد عدد ثابت من الاستجابات.

جدول النسبة المتغيرة: بعد عدد متغير وغير متوقع من الاستجابات.

جدول الفاصل الزمني الثابت: بعد زمن ثابت.

جدول الفاصل الزمني المتغير: بعد فواصل زمنية غير متوقعة.

هذه الجداول تُعدّ حجر أساس في تفسير كيف يكتسب الإنسان العادات وكيف يمكن تغييرها (

محمد، 2007: 95).

رابعًا: العقاب (Punishment) ودوره:-

العقاب هو إجراء يُستخدم لتقليل احتمال تكرار سلوك غير مرغوب فيه.

ويقسم إلى نوعين:

1. العقاب الإيجابي: إضافة مثير غير مرغوب (مثل التوبيخ).

2. العقاب السلبي: إزالة شيء مرغوب (مثل حرمان طفل من لعبة يحبها).

ورغم فعالية العقاب في بعض المواقف، إلا أنّ سكينر فضّل التعزيز لأنه يحقق تعلمًا أفضل

ويخلق بيئة تعليمية إيجابية، بخلاف العقاب الذي قد يؤدي إلى نتائج سلبية مثل القلق أو التجنب (

العسكري وآخرون، 2012: 76-77).

خامسًا: الإطفاء (Extinction):-

الإطفاء هو توقف السلوك عندما لا يعود التعزيز مرتبطًا به، مثال: إذا كان الطفل يحصل على

انتباه المعلم عندما يثير الفوضى، فإن توقف المعلم عن إعطائه هذا الانتباه قد يؤدي إلى إطفاء هذا

السلوك (الروسان، 2000: 68).

سادسًا: تطبيقات النظرية الإجرائية:

1. في التعليم:-

قدّمت نظرية سكينر أساسًا لطرق التعليم المبرمج والتعلم الذاتي. ومن أهم تطبيقاتها:

استخدام التعزيز الإيجابي داخل الصف.

تقسيم الدروس إلى وحدات صغيرة تقدم بطريقة تتابعية.

تعزيز الاستجابات الصحيحة فوراً.

الاستعانة ببرامج الكمبيوتر التعليمية المصممة وفق مبادئ سكنير.

2. في تربية الأطفال:

تُستخدم مبادئ التعزيز الإيجابي والمتقطع لتنمية السلوكيات المرغوبة مثل التعاون، النظافة،

الالتزام بالوقت، والهدوء.

3. في تعديل السلوك:

تعتمد برامج تعديل السلوك على:

التعزيز التفاضلي.

الإطفاء.

الاقتصاد الرمزي.

تكلفة الاستجابة.

وتستخدم في علاج اضطرابات السلوك، وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة (محمد، 2007).

4. في علم النفس التنظيمي:

تُستخدم مبادئ سكنير في تعزيز الإنتاجية، وتشجيع الموظفين، وتطوير نظم المكافآت في

المؤسسات.

سابعاً: تجارب سكنير:

صندوق سكنير (Skinner Box) هو جهاز تجريبي صممه سكنير لدراسة السلوك الإجرائي

للحيوانات، خصوصاً الفئران والحمائم.

يتكون الصندوق من:

رافعة أو زر.

مصدر للغذاء.

مصباح أو صوت.

آلية لتسجيل السلوك.

من خلال هذا الصندوق، درس سكينر تأثير التعزيز والعقاب والجداول الزمنية على السلوك

الحيواني، ومنها استخلص مبادئه الكبرى في التعلم (العسكري وآخرون، 2012: 72-75).

ثامناً: الانتقادات الموجهة للنظرية الإجرائية:

1. تجاهل العمليات العقلية:

يرى النقاد أن النظرية تركز فقط على السلوك الظاهري، وتتجاهل التفكير، الذاكرة، الدوافع،

والمشاعر.

2. تبسيط الإنسان:

اتهم البعض سكينر بأنه يرى الإنسان ككائن يمكن التحكم فيه بيئياً بالكامل، متجاهلاً الإبداع،

والإرادة، والقيم (أبوجادو، 2005).

3. محدودية التفسير:

تُعدّ النظرية أكثر فاعلية في تفسير السلوكيات البسيطة، لكنها غير كافية لتفسير التعلم المعقد أو

الفهم العميق.

4. الجانب الأخلاقي:

انتُقدت التطبيقات الصارمة لمبادئ التعزيز والعقاب، خصوصاً في البيئات المغلقة أو المؤسسات

الإصلاحية.

تاسعاً: أهمية النظرية الإجرائية:

رغم الانتقادات، تظلّ نظرية سكينر واحدة من أكثر النظريات فاعلية في التطبيق العملي، خاصة في:

التعليم.

العلاج السلوكي.

تدريب الحيوانات.

تطوير المناهج.

الأنظمة التحفيزية.

كما أنها أسست لظهور مدارس مهمة مثل العلاج السلوكي المعرفي، وأسهمت في بناء نماذج تعلم آلية في مجال الذكاء الاصطناعي (عبدالهادي، 2000).

ترى الدراسة أن النظرية الإجرائية لسكنر إطاراً قوياً لفهم السلوك الإنساني وتعديله، وقد أثبتت فعاليتها في العديد من المجالات التربوية والعلاجية والتنظيمية، ورغم النقد الموجه لها لابتعادها عن الجوانب المعرفية والإنسانية للسلوك، فإن مساهمتها في بناء علم النفس الحديث لا يمكن إنكارها، لقد وضعت هذه النظرية الأساس لفهم العلاقة الدقيقة بين السلوك ونتائجه، وساهمت في تطوير أساليب تعليمية وعلاجية ما زالت مستخدمة إلى اليوم.

مقارنة أكاديمية بين النظرية الإجرائية لسكنير ومدارس سلوكية ومعرفية وعصرية:

وما توصلت له هذه الدراسة حول إلى ما تهدف هذه المقارنة إلى إبراز نقاط القوة، والحدود، والاختلافات المنهجية بين هذه المدارس.

أولاً: مقارنة سكينر مع المدارس السلوكية التقليدية:

يعد المذهب السلوكي أحد أهم الاتجاهات النظرية التي أسهمت في تفسير عملية التعلم الإنساني، حيث ركز على السلوك القابل للملاحظة والقياس، مستبعداً العمليات العقلية الداخلية، وقد برزت ضمن هذا الاتجاه ثلاث نظريات رئيسة شكلت أركان الفهم السلوكي للتعلم، وهي: نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف، ونظرية الاشتراط الإجرائي لسكنر، ونظرية الارتباط الفعّال لثورندايك. وعلى الرغم من انتمائها

جميعاً للمدرسة السلوكية، إلا أن بينها تباينات جوهرية في تفسير كيفية حدوث التعلم، وفي العمليات التي يقوم عليها، وفي حدود كل منها.

➤ سكرن مقابل بافلوف – الإجرائي في مواجهة الكلاسيكي:

1. مبدأ التعلم: تقوم نظرية بافلوف على فكرة أن التعلم يحدث نتيجة الربط بين منبه محايد ومنبه غير شرطي. فالكلب في تجارب بافلوف الشهيرة تعلم أن يسيل لعابه عند سماع صوت الجرس، لأن الجرس ارتبط بتقديم الطعام. هنا يكون السلوك استجابة انعكاسية لا إرادية.

أما سكرن فيرى أن التعلم يعتمد على العقوبة التي تلي السلوك. فالسلوك الذي يُعزز – سواء تعزيزاً إيجابياً بإضافة مثير مرغوب، أو تعزيزاً سلبياً بإزالة مثير منقّر – يزداد احتمال تكراره. بينما السلوك الذي يعقبه عقاب يقل احتمال حدوثه. وبذلك ينتقل التركيز من المثير السابق للسلوك إلى ما يترتب عليه من نتائج.

2. العمليات الأساسية: اعتمد بافلوف على مجموعة من العمليات لتفسير الاشتراط الكلاسيكي، أبرزها: تكوين الاستجابة الشرطية، والتعميم حيث تنتقل الاستجابة إلى منبهات مشابهة، والتمييز حيث يقتصر الكائن على الاستجابة لمنبه محدد، والانطفاء الكلاسيكي الذي يحدث عند تكرار المنبه الشرطي دون اقترانه بغير الشرطي.

في المقابل، طوّر سكرن عملياته الخاصة ضمن الاشتراط الإجرائي، وأهمها: قوانين التعزيز التي تحدد شروط زيادة السلوك، وجداول التعزيز المختلفة التي تتحكم في معدل الاستجابة وثباتها، والإطفاء الإجرائي الذي يعني تلاشي السلوك عند إيقاف التعزيز.

3. نقاط القوة: تمتلك نظرية سكرن قابلية عالية للقياس والتطبيق العملي، مما جعلها أداة قوية في تعديل السلوك داخل الغرف الصفية والقاعات الدراسية، والمصحات النفسية، وبرامج التدريب، فهي تقدم إجراءات واضحة للتحكم في السلوك وزيادته أو خفضه.

أما نظرية بافلوف، فقوتها تكمن في تقديمها تفسيراً أساسياً لتعلم الانفعالات والسلوك القصري، مثل الخوف المرضي، والقلق، وبعض العادات التي تتشكل دون وعي أو إرادة من الفرد.

4. الحدود مع ذلك، يؤخذ على نظرية سكنر أنها محدودة في تفسير السلوك المعرفي المعقد، كالتفكير، وحل المشكلات، والإبداع، لأنها تهمل العمليات العقلية الوسيطة، كما أن بافلوف لا يستطيع تفسير السلوك الإرادي المعقد الذي يقوم به الإنسان باختياره لتحقيق هدف معين، فهو يصلح فقط للسلوكيات الانعكاسية البسيطة.

ثانياً: سكنر مقابل ثورندايك – من المحاولة والخطأ إلى التحكم المنهجي:

1. مبدأ التعلم: وضع ثورندايك قانون الأثر Law of Effect، ومفاده أن السلوك الذي يعقبه شعور بالرضا والارتياح يميل الكائن إلى تكراره، بينما السلوك الذي يعقبه شعور بالضجر والألم يميل إلى تجنبه، وقد جاء سكنر لاحقاً ليطور هذا المبدأ نفسه ولكن بصيغة علمية أكثر دقة، عبر مفهومي التعزيز والعقاب وتصميم جداولهما للتحكم في السلوك.

2. الاختلاف الفلسفي: يكمن الفرق الجوهرى بينهما في آلية التفسير، فقد ركز ثورندايك على المحاولة والخطأ كآلية أساسية للتعلم، حيث يجرب الكائن عدة استجابات عشوائية حتى يصل إلى الاستجابة التي تحقق الرضا فيثبتها، أما سكنر فقد تجاوز العشوائية إلى التحكم البيئي المنهجي، حيث يرى أن السلوك يمكن تشكيله وتوجيهه بدقة عبر ضبط المثيرات والعواقب في البيئة.

3. التشابه: على الرغم من الاختلاف في الآلية، فإن كلا العالمين يؤكدان على أهمية العقوبة كعنصر حاسم في التعلم. فالنتيجة التي تترتب على السلوك هي التي تحدد مستقبله، سواء سُميت "رضا" عند ثورندايك أو "تعزيزاً" عند سكنر.

يتضح مما سبق أن النظريات السلوكية الثلاث تتكامل أكثر مما تتعارض، فبافلوف قدم تفسيراً للسلوك الانفعالي اللاإرادي، وثورندايك وضع الأساس لفهم دور النتائج عبر قانون الأثر، وجاء سكنر

ليصوغ ذلك في إطار علمي دقيق قابل للتطبيق. ولكل نظرية مجالها الذي تتفوق فيه وحدودها التي تقف عندها. ولذلك فإن الفهم الشامل للتعليم الإنساني يتطلب الإفادة من هذه النظريات جميعاً، مع إدراك أن السلوك البشري أكثر تعقيداً من أن تفسره نظرية واحدة، مما فتح الباب لاحقاً لظهور النظريات المعرفية التي سدت بعض الثغرات التي تركتها السلوكية.

ثانياً: مقارنة النظرية الإجرائية مع النظريات والتوجهات التعليمية والعصبية الحديثة:

إن النظرية السلوكية الإجرائية لسكنر تمثل الإطار الوحيد لتفسير التعلم، فقد شهدت العقود الأخيرة ظهور توجهات تربوية وعلمية جديدة تجاوزت التركيز على السلوك الظاهري إلى العمليات العقلية والاجتماعية والعصبية. ومع ذلك، تظل أفكار سكنر حجر أساس يُقاس عليه التطور اللاحق، لذلك من المهم وضع النظرية الإجرائية في حوار مع التعلم النشط، والتعلم القائم على المشروعات، ونتائج علم الأعصاب الحديث، لبيان مواطن الاتفاق والاختلاف وحدود كل توجه.

➤ سكنر مقابل التعلم النشط:

1. اعتمد سكنر على التعليم المبرمج الذي يقوم على تجزئة المحتوى إلى خطوات صغيرة متدرجة، مع تقديم تعزيز فوري بعد كل استجابة صحيحة. الطالب ينتقل من إطار إلى آخر ولا يتقدم إلا بعد إتقان الخطوة السابقة. الهدف هو ضبط السلوك وضمان وصول الجميع إلى مستوى الإتقان، أما التعلم النشط فينطلق من فلسفة مغايرة تماماً، إذ يقوم على المشاركة والتفكير النقدي والتعاون بين المتعلمين، الطالب لا يستقبل المعرفة جاهزة بل يبنّيها ذاتياً عبر الحوار، والتجريب، وحل المشكلات، والتأمل في الخبرة. المعلم هنا ميسر وليس مصدراً وحيداً للمعرفة.

2. طبيعة المتعلم في تصور سكنر، المتعلم كائن يستجيب للعواقب، سلوكه يتشكل من الخارج عبر التعزيز والعقاب، ودوره الأساسي هو الاستجابة للمثيرات التي يعدها المعلم في البيئة الصفية، لا مكان للنية أو القصد أو البناء الداخلي للمعنى.

بينما يرى التعلم النشط أن المتعلم فاعل ومبادر يبني المعنى داخلياً، لديه خلفية معرفية وخبرات سابقة يوظفها لفهم الجديد، وهو قادر على طرح الأسئلة، وصياغة الفرضيات، وتقييم ذاته. التعلم عملية داخلية نشطة وليست مجرد استجابة.

3. تظهر فعالية سكرن في اكتساب المهارات الأساسية التي تحتاج إلى تكرار وإتقان، مثل جداول الضرب، وقواعد الإملاء، والمهارات الحركية البسيطة؛ التعزيز الفوري والتجزئة يضمنان ترسيخ هذه المهارات بسرعة وبدقة.

ومقابل ذلك تكمن قوة التعلم النشط في التعلم العميق والإبداع، فهو ينمي مهارات التفكير العليا: التحليل، والتركيب، والتقويم، ويجعل المعرفة ذات معنى وقابلة للنقل إلى مواقف جديدة، لذلك فهو أنسب لمهارات القرن الحادي والعشرين.

ثانياً: سكرن مقابل التعلم القائم على المشروعات PBL:

1. المبادئ الأساسية: جوهر نظرية سكرن هو ضبط السلوك عبر التعزيز، المعلم يحدد السلوك المرغوب ويعززه حتى يثبت، ويتجاهل أو يعاقب السلوك غير المرغوب حتى يختفي. وأما التعلم القائم على المشروعات PBL فيقوم على مبدأ التعلم عبر حل مشكلات واقعية داخل سياق اجتماعي. الطلاب يعملون في فرق على مشروع معقد له صلة بحياتهم، يبحثون، ويخططون، وينتجون، ويعرضون نتائجهم. التعلم هنا سياقي واجتماعي وهادف.

2. ركز سكرن على السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس. لا يسأل: لماذا تصرف الطالب هكذا؟ بل: ما الذي يعزز هذا السلوك؟ بينما يركز PBL على الفكر المعقد، وحل المشكلات، والتعاون. المهم ليس الإجابة الصحيحة فقط، بل مسار التفكير الذي أدى إليها، والقدرة على التفاوض مع الزملاء، وإدارة الوقت، وتوظيف مصادر متعددة.

3. يتضح أن PBL يتجاوز السلوك السطحي ليصل إلى العمليات المعرفية العليا التي أهملها

سكنر، فهو يهتم بالدافعية الداخلية، وبناء الهوية، وتنمية ما وراء المعرفة. بينما سكنر يتوقف عند السلوك القابل للملاحظة، ويرى أن ما لا يُقاس لا يدخل في العلم. لذلك يصلح سكنر لضبط الصف واكتساب الأساسيات، بينما يصلح PBL لبناء الكفاءات المركبة.

➤ مقارنة مع التطورات العصبية الحديثة Neuroscience:

المثير أن أبحاث الدماغ الحديثة قدمت دعماً غير مباشر لسكنر فتعزيز السلوك لدى سكنر مرتبط بآليات الدوبامين في الدماغ، وهي المادة الكيميائية المسؤولة عن الشعور بالمكافأة، عندما يُعزز سلوك الطالب، يُفرز الدوبامين في "مراكز المكافأة" فيقوى المسار العصبي المرتبط بذلك السلوك؛ كذلك الإطفاء الإجرائي الذي وصفه سكنر - أي تلاشي السلوك عند إيقاف التعزيز - له جذور في مرونة التشابكات العصبية neuroplasticity، فالروابط العصبية التي لا تُستخدم تضعف وتضمحل، تماماً كما يضعف السلوك غير المعزز.

لم يتطرق سكنر على الجهاز العصبي إطلاقاً، واكتفى بوصف السلوك الظاهري والعلاقة بين المثير والاستجابة، كان يعتبر "الصندوق الأسود" - أي الدماغ - خارج نطاق العلم السلوكي؛ وأما علم الأعصاب فيفتح الصندوق الأسود، ويفسر كيف تُبنى الروابط السلوكية عبر شبكات عصبية محددة؛ ويرى أن التعلم تغير فيزيائي في الدماغ: نمو تشابكات جديدة، تقوية مسارات، وإفراز نواقل عصبية.

يمكن القول إن ما قدمه سكنر أصبح مدعوماً الآن بالتفسير العصبي، لم يعد التعزيز مجرد إجراء بيئي خارجي، بل هو عملية عصبية-كيميائية تحدث داخل الدماغ، السلوك يتقوى لأن التعزيز ينشط دائرة المكافأة العصبية، والإطفاء يحدث لأن غياب التعزيز يوقف تدفق الدوبامين فتضعف الشبكة العصبية المسؤولة عن السلوك.

وخلاصة القول تكشف هذه المقارنات أن النظرية الإجرائية لسكنر لم تمت، بل تطورت، لقد قدمت لنا لغة دقيقة لضبط السلوك وإكساب المهارات، وأثبت علم الأعصاب أن لها أساساً بيولوجياً، لكن

حدودها ظهرت مع صعود التعلم النشط و PBL اللذين أضافا البعد المعرفي والاجتماعي والوجداني للتعلم. المعلم الكفاء اليوم لا يختار بين سكرن وغيره، بل يوظف سكرن حين يحتاج إلى إتقان وضبط، ويوظف التعلم النشط والمشروعات حين يحتاج إلى فهم عميق وإبداع، مستتيماً في الحالتين بما يقوله الدماغ عن أفضل طرق التعلم.

1. سكرن مقابل الجشطلت:

ترى الدراسة أن النظرية الإجرائية لسكرن قطيعة معرفية مع المدارس النفسية التي سبقتها أو عاصرتها، فقد رفضت السلوكية صراحة الخوض في العمليات العقلية الداخلية، وركزت على السلوك الظاهري بوصفه الموضوع العلمي الوحيد القابل للملاحظة والقياس، غير أن هذا التوجه اصطدم بمدارس أخرى رأت أن فهم التعلم والسلوك يستحيل دون الغوص في البناء الداخلي للعقل والإدراك، لذلك تبرز أهمية مقارنة سكرن مع كل من الجشطلت، والبنائية المعرفية، وعلم النفس البنائي، لكشف الفجوات الفلسفية والمنهجية بينها.

أولاً: يقوم منهج سكرن على تجزئة السلوك إلى وحدات صغيرة يمكن قياسها والتحكم فيها، فالتعلم عنده سلسلة من الارتباطات بين المثير والاستجابة والتعزيز، وكل مهارة معقدة يمكن تفكيكها إلى مهارات جزئية تُكتسب الواحدة تلو الأخرى عبر التعليم المبرمج، على النقيض، وترى مدرسة الجشطلت أن التعلم يعتمد على "الفهم الكلي" وليس الأجزاء. فالإدراك الإنساني لا يبني المعنى بتجميع العناصر، بل يدرك الموقف ككل منظم ذي معنى، الاستبصار Insight هو جوهر التعلم، ويحدث فجأة عندما يعيد الفرد تنظيم المجال الإدراكي فيفهم العلاقة الكلية بين العناصر.

اعتمد سكرن منهجية تجريبية صارمة، وأجرى معظم تجاربه على الحيوانات في "صندوق سكرن"، حيث ضبط كل متغيرات البيئة لقياس أثر التعزيز على معدل الاستجابة، المعيار عنده هو الموضوعية والقياس الكمي، وأما الجشطلت فقد استخدمت تجارب إدراكية تعتمد على الظواهر البصرية، مثل خداعات

البصر وأشكال "الشكل والأرضية"، هدفها كان وصف قوانين التنظيم الإدراكي: التقارب، والتشابه، والإغلاق، والاستمرار الجيد. فهي تدرس الخبرة الشعورية المباشرة وليس السلوك الخارجي.

ويؤكد سكرن أن المتعلم كائناً يتشكل سلوكه عبر التعزيز، هو صفحة بيضاء تكتبها البيئة، وماضيه غير مهم بقدر ما تهمه العواقب الحالية للسلوك، لا توجد لديه بنى داخلية توجه التعلم، بينما ترى الجشطت المتعلم كائناً يدرك، ويفهم، ويعيد تنظيم المعلومات داخلياً، لديه نزعة فطرية لإدراك العالم كوحدات ذات معنى، وهو ينشط لحل التناقض في المجال الإدراكي حتى يصل إلى حالة الاتزان المعرفي.

إن الاختلاف الصدام والفلسفي في عبارة الجشطت الشهيرة "الكل أكبر من مجموع أجزائه"، فالمعنى لا يساوي مجموع المعاني الجزئية، بينما السلوكية تبدأ بالأجزاء وتقتض أن تجميعها كافٍ لتفسير الكل، لذلك عجزت السلوكية عن تفسير الاستبصار والإبداع، كما عجزت الجشطت عن تقديم قوانين دقيقة لضبط السلوك.

ثانياً: سكرن مقابل البنائية المعرفية – من الخارج إلى الداخل: محور التركيز المعادلة عند سكرن واضحة: البيئة ← السلوك، السلوك دالة للبيئة، وإذا أردت تغيير السلوك غير البيئة والمعززات، لا حاجة لافتراض متغيرات وسيطة، تتقلب المعادلة لدى البنائية المعرفية لتصبح: المتعلم ← البناء العقلي ← السلوك، السلوك ناتج عن البنى المعرفية الداخلية التي يكونها الفرد. البيئة مهمة لكنها لا تخلق المعرفة، بل يستقبلها المتعلم ويفسرها وفق مخططاته العقلية.

إن العمليات الداخلية بالنسبة لسكرن غير مهمة للتعلم، بل هي "متغيرات وسيطة" لا تضيف تفسيراً. ما يهم هو العلاقة الوظيفية بين المثير والاستجابة والتي يمكن ملاحظتها، وأما البنائية فتعتبر العمليات الداخلية جوهر التعلم، بياجيه تحدث عن المخططات Schemas، والاستيعاب Assimilation، والمواءمة Accommodation، والتكيف Equilibration. التعلم الحقيقي هو تغير في

البنية المعرفية، وليس مجرد تغير في السلوك الظاهري، وقد يغير الطالب سلوكه دون أن يفهم، وهذا ليس تعلمًا من منظور بنائي.

ثالثاً: هنا يجب التمييز بين "البنائية المعرفية" و"علم النفس البنائي" الكلاسيكي. البنائيون الأوائل مثل فونت وتشنر سعوا إلى تفكيك الظواهر النفسية إلى عناصرها الأولية: الإحساسات، والصور، والمشاعر، وهدفهم كان تحليل الخبرة الشعورية إلى "ذرات نفسية" عبر الاستبطان، والجشطت رفضت تفكيك الظاهرة الإدراكية، وقالت إن تحليل الخبرة إلى عناصر يدمر طبيعتها، الخبرة كل متكامل له خصائص لا توجد في الأجزاء، وأما سكرن فوقف في موقع ثالث: يتعامل مع السلوك كوحدة قابلة للقياس، بعيداً عن العقل والبنية، فهو لا يفكك الخبرة الشعورية كالبنائيين، ولا يهتم بالكل المدرك كالجشطت، وهو يقطع الصلة أصلاً مع ما يجري داخل "الصندوق الأسود"، ويركز على المدخلات البيئية والمخرجات السلوكية فقط.

رابعاً: إن المقارنات عن ثلاثة تصورات مختلفة للإنسان المتعلم: الإنسان كآلة تستجيب للبيئة عند سكرن، والإنسان كمنظم نشط للخبرة عند الجشطت، والإنسان كبناء معرفي يتطور عند البنائية. سكرن أعطانا أدوات قوية لضبط السلوك وتعليم المهارات، لكنه أخفق في تفسير الفهم والإبداع. الجشطت والبنائية أضاعتا الداخل المعرفي لكنهما افتقرتا إلى دقة القياس والضبط التي برع فيها سكرن.

إن التربية الحديثة اليوم لم تعد تختار بينها، بل تبني جسوراً تستخدم التعزيز السكجري لإتقان الأساسيات، وتوظف الاستبصار الجشطلتي لحل المشكلات، وتعتمد البناء المعرفي لتنمية التفكير العميق، فالتعلم ظاهرة معقدة تحتاج إلى كل هذه العدسات معاً، يتعامل مع السلوك كوحدة قابلة للقياس، بعيداً عن العقل والبنية.

خامساً: مقارنة مع الإشرط الاستجابي (الكلاسيكي) والأشكال المتقدمة منه:

1. سكرن مقابل الإشرط الاستجابي:

طبيعة السلوك:

سكنير: سلوك إرادي.

الإشراط الكلاسيكي: سلوك غير إرادي.

آلية التعلم:

سكنير: الاستجابة ← العاقبة.

بافلوف: المنبه ← الاستجابة.

2. مقارنة بالشرطية المتقدمة (Respondent Conditioning):

الإشراط الاستجابي: ضبط الانفعالات وردود الفعل.

الإجرائي: ضبط السلوك المعقد.

مستوى التعقيد:

الاستجابي: أبسط.

الإجرائي: أكثر تنوعًا وإثارة.

3. مقارنة مع الارتباط الفعّال (Thorndike)

ثورندايك: قانون الأثر.

سكنير: أعاد صياغته علميًا، وأضاف جداول التعزيز.

سادسًا: قراءة تكاملية بين النظريات:

1. التفسير السلوكي التقليدي: يركز على ضبط السلوك عبر التعزيز والعقاب.

2. التفسير المعرفي الحديث: يركز على التفكير، وصناعة المعنى، ومعالجة المعلومات.

3. التفسير العصبي: يركز على شبكات الدماغ، والنقل العصبي، واللدونة العصبية.

4. التفسير الإنساني: يركز على الحرية، والإرادة، والدافعية الذاتية التكاملية.

تُعدّ النظرية الإجرائية لسكنير نموذجًا قويًا لتفسير وتعديل السلوك عبر العلاقة بين السلوك والعاقبة، مقارنة النظرية الإجرائية بالنظريات السلوكية الأخرى تظهر أنّ سكنير طوّر الحقل وأعطاه طابعًا تجريبيًا صارمًا، كما أن مقارنتها بالاتجاهات المعرفية والجشطلت تكشف محدودية التفسير السلوكي التقليدي أمام التعلم العميق وتنظيم الإدراك.

أما التطورات العصبية الحديثة فقدّمت دعمًا علميًا لمبادئ التعزيز والإطفاء، مما يشير إلى أنّ كثيرًا مما طرحه سكنير يتوافق مع نتائج علم الأعصاب وإن لم يكن يعلم بآلياتها حينها. وهكذا يتبين أنّ النظرية الإجرائية تمثل جزءًا مهمًا من منظومة متكاملة من التفسيرات، لكنها ليست التفسير الوحيد؛ بل أحد اللبّات الأساسية في فهم السلوك الإنساني والعمليات التعليمية.

ثانيًا: التعلم الذاتي:-

يعدّ التعليم الذاتي بؤرة اهتمام البحث والتقصي لعمليات التعلم للجميع، وإن عملية التعليم الذاتي هي اكتساب المعرفة والمهارة وحل المشكلات، لاتعد خاصية للتعلم الفعال فقط بل تشكل في حد ذاتها هدفًا أساسيًا في عملية التعلم طويلة المدى، وهي نظرية شاملة تؤكد بالإضافة إلى العمليات ما وراء المعرفية على عمليات الضبط ومراقبة الدافعية والوجدانية والسلوكية.

وبناء على ذلك ستحاول الدراسة في هذه الجزئية التطرق إلى التعليم الذاتي المنظم وذلك من خلال توضيح مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا، ثم أبعاده وخصائصه والنماذج المفسرة له، والتطبيقات التربوية للتعلم الذاتي.

مفهوم التعلم الذاتي:

يعرف الدسوقي والشرف (2010، 101) مهارات التعلم الذاتي بأنها "عملية عقلية ترتبط بعمليات معرفية وعمليات ما وراء معرفية، وتعتمد على التعلم الذي يستخدم الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، ويمكن تدريب الطلاب عليه من قبل المعلمين، وله مكونات تتعلق بذات المتعلم

وبالمنهج الدراسي والبيئة المحيطة بالمتعلم، والهدف النهائي منه تحسين عملية تعلم الفرد".

كما عرفه زيمرمان (ZIMMERMAN, 1989:22) بأنه "عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها

المتعلم مشاركا نشطا في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه في التعلم".

ويعرفه متولي وحسن (2004) على أنه "عبارة عن خطط منظمة يستخدمها الطلاب لمساعدتهم

على متطلبات معالجة المعلومات التي تتضمنها مهام التعلم المعقدة لبعض المواد الدراسية المقررة عليهم"

(الطيب، 2012: 42-43).

ويرى الزيات (1996) بأنه قدرة الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقاته

بالمتغيرات البيئية المتدخلة في الموقف أو بمعنى آخر تكييف سلوكه وبناءه المعرفي وعملياته المعرفية

البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة، نقلا عن (جلجل، 2007).

وترى الدراسة التعلم الذاتي هو تعليم الفرد لذاته من غير مساعدة المعلم، وذلك ليستكمل مراحله

التعليمية ويقطع مشواره الدراسي من خلال التعلم، وهي عملية إجرائية مخططة ومقصودة ليكتسب فيها

المتعلم العلم ببسر وسهولة من خلال جهده عن طريق المعارف السلوكية لديه، ويتم ذلك عن طرق

الوسائل والتقنيات المختلفة لعمليات التعلم.

أبعاد التعلم الذاتي:

تستند أبعاد التعلم الذاتي على استخدام العديد من الأسئلة التي يطرحها المتعلم لضبط تعلمه

وتفاعله مع مهارات المراد تعلمها، حيث يشير جول (JULE) مثلا بأن السؤال : لماذا أتعلم؟ ويقصد به

(دوافع التعلم) في حين يقصد بالسؤال كيف أتعلم؟ (الأساليب المستخدم للتعلم)، وإذا كان التعلم الذاتي

يعرف بأنه العملية التي يستطيع الطلاب من خلالها توجيه إدارة أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم الرامية إلى

تحقيق الأهداف المأمولة، فإنه قد وضعت مجموعة من العمليات تحدد أبعاد التعلم ذاتيا والجدول التالي

يوضح تلك الأبعاد (دوقة وسليمان بوجملين وغماري، 2014: 38).

جدول رقم (4) أبعاد التعلم المنظم ذاتيا

رقم	مواضع التعلم	أساليب التعلم التنظيمية	العمليات الثانوية للتنظيم الذاتي
1	لماذا أتعلم؟	اختيار المشاركة	الكفاءة الذاتية للأهداف الذاتية
2	كيف أتعلم؟	اختيار الطريقة	استخدام الاستراتيجية
3	متى أتعلم؟	اختيار الحدود الزمنية	إدارة الوقت
4	ما الذي ينبغي تعلمه؟	اختيار النتائج	ملاحظة الذات - تفاعل الذات - الحكم على الذات
5	أين أتعلم؟	اختيار الموضع	الهيكل البيئية
6	مع من أتعلم؟	اختيار الزميل أو النموذج أو المعلم	طلب المساعدة الاختيارية

أهمية التعلم الذاتي :

تؤكد الدراسات التربوية على أهمية التعلم الذاتي في ترسيخ قدرة المتعلم على إدارة وقته، وتحديد أهدافه التعليمية، وانتقاء مصادره المعرفية المناسبة، وتقويم أدائه تقويماً مستمراً، وذلك مما يعزز استقلاليته الفكرية ويخفض من اعتماده على أسلوب التلقين التقليدي، ويتجلى ذلك في النقاط الآتية:

1- يحظى التعلم الذاتي باهتمام بارز من علماء النفس والتربية، بوصفه الأسلوب الأمثل للتعلم، إذ يتيح لكل متعلم اكتساب تعلم ينسجم مع قدراته وسرعته الذاتية في التحصيل، ويقوم على دافعيته الداخلية للتعلم.

2- يمنح التعلم الذاتي المتعلم دوراً فاعلاً ونشطاً في العملية التعليمية.

3- يمكن التعلم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعلمه بنفسه، ويظل أثره مستمراً معه مدى الحياة.

4- يسهم في إعداد المتعلمين للمستقبل وتعويدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.

5- يدرّب المتعلمين على مهارات حل المشكلات، ويهيئ بيئة محفزة للإبداع والابتكار.

6- يشهد العالم انفجاراً معرفياً متسارعاً باستمرار لا تستوعبه النظم التعليمية وطرائقها التقليدية، مما يفرض ضرورة وجود استراتيجية تمكّن المتعلم من إتقان مهارات التعلّم الذاتي ليستمر تعلمه خارج المؤسسة التعليمية وحتى مدى الحياة. (بدير، 2008: 119).

مبررات استخدام التعلّم الذاتي:

تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على ضرورة التوسع في توظيف أساليب التعلّم الذاتي، وذلك استناداً إلى جملة من المبررات التربوية والنفسية، من أبرزها:

1. مبررات تعليمية :

تُبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة ضرورة التوسع في توظيف أساليب التعلّم الذاتي استناداً إلى عدة مبررات. تتمثل أبرزها في قصور المناهج الدراسية بمعظم الدول النامية عن تلبية احتياجات المتعلمين، إذ يطغى عليها الطابع النظري وابتعادها عن حياة الطالب اليومية ومتطلبات المجتمع. كما تعتمد طرق التدريس السائدة على الحفظ والتلقين وتهمل تنمية مستويات التفكير العليا. إضافة إلى ذلك، يعاني إعداد المعلمين وتأهيلهم في المراحل التعليمية المختلفة من نقص واضح. وبناءً عليه، يُمكن لاستراتيجية التعلّم الذاتي التغلب على هذه الإشكالات وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

2. مبررات اقتصادية :

تُعاني معظم الدول النامية من نقص في الموارد اللازمة لتمويل خطط التنمية، ولاسيما في قطاع الخدمات التعليمية. لذلك لجأت الدول ذات التوجه التنموي المتقدم إلى استحداث أنظمة تعليمية بديلة عن النظم التقليدية، تمثلت في أساليب التعلّم الذاتي. ويُعزى ذلك إلى أن التعلّم الذاتي يُمكن الفرد من مواصلة تعلمه أثناء ممارسته لعمله، مما يسهم في رفع كفاءته المهنية والارتقاء بمستوى معيشتة.

3. الانفجار المعرفي الهائل :

يشهد العالم اليوم انفجاراً معرفياً هائلاً تتضاعف فيه المعارف الإنسانية وفق متوالية هندسية. ويفرض هذا التكسد المعرفي عبئاً كبيراً على المعلم لشرح كم المعلومات لطلابه. وتزداد الصعوبة مع ارتفاع كثافة الطلاب داخل الفصل، وقلة الزمن المخصص للحصة الدراسية، ونقص الإمكانيات والوسائل التعليمية المتاحة. وبالتالي، يعجز المعلم عن أداء دوره التربوي على الوجه الأمثل، مما يؤدي إلى عدم تحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

4. الفروق الفردية بين الطلاب :

أكدت البحوث النفسية وجود فروق فردية بين المتعلمين في جوانب متعددة، كالذكاء، والقدرة على التحصيل والفهم، والميل، والاتجاهات، والاهتمامات، فضلاً عن الخصائص العقلية والانفعالية والجسمية. وبما أن المناهج المقررة في معظم دول العالم النامي تُصمم عادة للطلاب المتوسط، فإنها تُغفل كلاً من الطالب المتفوق والطالب ضعيف التحصيل في العملية التعليمية. وعليه، يُمكن للتعلم الذاتي التغلب على هذه الإشكالية من خلال إتاحة الفرصة لكل متعلم لينمو إلى أقصى حد تسمح به قدراته وإمكاناته الخاصة. (الشربيني والطناوي، 2006: 44-45).

أهداف التعلم الذاتي:

1. يُكسب التعلم الذاتي المتعلم مهارات وعادات التعلم المستمر التي تُمكنه من مواصلة تعلمه بنفسه مدى الحياة.
2. يُنمّي التعلم الذاتي لدى الفرد شعوراً بتحمل مسؤولية تعليمه بنفسه.
3. يسهم التعلم الذاتي في دعم عملية التجديد الذاتي للمجتمع وتطويره.
4. يعمل التعلم الذاتي على بناء مجتمع قائم على مبدأ التعلم المستمر والدائم (بدير، 2008: 20).

مبادئ التعلم الذاتي:

يقوم التعلم الذاتي علي مجموعة من المبادئ العامة، ويمكن إيجازه فيما يلي:

1-مراعاة الفروق الفردية:

أكدت نتائج العديد من البحوث والدراسات النفسية والتربوية وجود فروق فردية بين المتعلمين في جوانب متعددة، مثل: الذكاء، والقدرة على التحصيل، والفهم، والميول، والاتجاهات، والاهتمامات، إضافة إلى الخصائص العقلية والانفعالية والجسمية. وتفرض هذه الاختلافات على القائمين على النظم التربوية ضرورة العمل على ابتكار صيغ جديدة لتفريد التعليم، بما يضمن لكل متعلم فرصة ملائمة لتعلم فعال يتناسب مع ظروفه وإمكاناته وخصائصه النفسية.

2- إتقان المادة التعليمية:

تتميز خصائص التعلّم الذاتي بالتأكيد على مبدأ الإتقان "Mastery Learning"، الذي يهدف إلى رفع كفاءة المتعلم والوصول به إلى أعلى المستويات. ويتم ذلك عبر وضع معايير تقويم واضحة وثابتة لجميع المتعلمين، مع منح كل متعلم الفرصة للوصول إلى المعيار المحدد وفقاً لإمكاناته واستعداده الشخصي، وليس وفقاً لمستوى الجماعة التي ينتمي إليها. ويُحدد مستوى الإتقان المطلوب للنجاح بنسبة مئوية تتراوح عادة بين 80% إلى 90% من الدرجة الكلية.

3-إيجابية وتفاعل المتعلم :

يشجع أسلوب التعلّم الذاتي على تحقيق أقصى قدر من المشاركة النشطة والإيجابية للمتعلم في العملية التعليمية. ويُعد ذلك من مقومات التعلّم الفعّال، إذ تُعدّ إيجابية المتعلم ونشاطه ومشاركته المباشرة من المبادئ الأساسية للتعلّم الجيد.

4-التوجيه الذاتي للمتعلم :

يمنح التعلّم الذاتي المتعلم القدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة باختيار أساليب وطرق تعلمه بنفسه. كما يُتيح له حرية الاختيار من بين الأنشطة والبدائل التعليمية المتاحة بما يتوافق مع أهدافه وإمكاناته. ويعزز التعلّم الذاتي قيم الاعتماد على الذات والاستقلالية في العمل. ويُعد من أهم ما يتيح تحديد نقطة

البدء في التعلّم، أي تحديد من أين يبدأ وأي الوسائل أو الأنشطة يختار. وبذلك يسهم في تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم معرفياً ومهارياً ووجدانياً.

5-التقويم الذاتي للمتعلم :

يقوم المتعلم في ظل أسلوب التعلّم الذاتي بتقويم نفسه ذاتياً. ويتضمن التقويم في هذا الأسلوب ثلاثة أنواع: اختبارات قبلية، واختبارات تتبعية، واختبارات بعدية أو نهائية. يُستخدم كل نوع منها لخدمة أهداف تختلف عن أهداف الأنواع الأخرى، إلا أنها تتكامل في تحقيق مبدأ التقويم الذاتي. ويُترتب على المتعلم بعد أداء أي نوع من هذه الاختبارات اتخاذ قرار بشأن مسار تعلمه، وتحديد ما يجب عليه فعله بناءً على نتائج أدائه. (طه وعمران، 2009: 26-29).

خصائص التعلم الذاتي:

يتميز التعلم الذاتي بالسمات والخصائص الآتية :

- 1- تراعي خصائص التعلّم الذاتي الخطو الذاتي للمتعلم، وتعني سيره في عملية التعلّم وفقاً لقدرته الذاتية على تحصيل المعرفة وتحقيق الأهداف. ويُترك للمتعلم تحديد الزمن اللازم لتعلّمه في ضوء استعداداته وسرعته في الإنجاز.
- 2- تتمحور خصائص التعلّم الذاتي على مبدأ التوجيه الذاتي، ويقصد به منح المتعلم الحرية في تقرير ما يرغب في تعلّمه. فلا يتحقق التعلّم الفعّال إلا إذا كان موضوع التعلّم استجابة لحاجة المتعلم أو فضوله أو رغبته الذاتية.
- 3- تتميز العملية التعليمية الذاتية بأن التقويم الذاتي يُعد أحد أهم ركائزها، إذ يُسهم في تعزيز قدرة المتعلم على مراقبة أدائه وتحديد نقاط القوة والضعف لديه بشكل مستقل.
- 4- تأخذ خصائص التعلّم الذاتي بعين الاعتبار رغبة المتعلم في معرفة كيفية التعلّم. فلا يكفي أن يقتصر دور التعلّم على نقل المعرفة للمتعلمين دون إدراك لدافعهم لاكتشاف قدراتهم والتوصل إلى ما يمتلكونه من

إمكانات وخبرات وخصائص تسهم في تحقيق ذواتهم. ويؤكد التعلّم الذاتي على هذه النقطة باعتبارها من متطلباته الأساسية.

خصائص المتعلم ذاتياً:

لقد حدد طلعت منصور الخصائص المتميزة للأشخاص المتعلمين ذاتياً في:

- 1- يتميز المتعلم في التعلّم الذاتي بإدراكه الوافي للواقع بدرجة تفوق ما هو سائد عادة.
- 2- تتسع مجالاته الإدراكية إلى أقصى حد، فيصبح لديه "مجال إدراكي غني ومثير".
- 3- يتحرر من أثر الشعور بالذنب.
- 4- يتحرر من قيود الثقافة والجماعة.
- 5- يتمتع بالوعي بذاته والثقة فيها والتقبل الإيجابي لها.
- 6- يتحرر من الخوف من الفشل أو النقد.
- 7- يتحمل الغموض وعدم اليقين.
- 8- يتمكن من عقد علاقات إيجابية مع الآخرين والتعاطف معهم وتقبلهم.
- 9- يحقق الاستقلال الذاتي مع الاعتماد المتبادل البناء على الآخرين.
- 10- يتسم بالمرونة في استخدام القواعد والمبادئ.
- 11- يتبنى أسلوباً توافقياً في التوجّه نحو حل المشكلات.
- 12- يتمتع بالقدرة على التعلم الذاتي والتلذذ بما يقدمه للآخرين.

مهارات التعلم الذاتي :

لابد من تزويد المتعلم بالمهارات الضرورية للتعلم الذاتي أي تعليمه كيف يتعلم ومن هذه

المهارات:

- 1- مهارة المشاركة الذاتي.

2- مهارة التقويم الذاتي.

3- التقدير للتعاون.

4- الاستفادة من التسهيلات المتوفرة لعملية التعلم الذاتي.

5- الاستعداد للتعلم.

وعلي المعلم الاهتمام بتدريب تلاميذه علي التعلم الذاتي من خلال:

1- تشجيع المتعلمين علي إثارة الأسئلة المفتوحة داخل الغرف الصفية والقاعات الدراسية.

2- تشجيع التفكير الناقد وإصدار الأحكام.

3- تنمية مهارات القراءة والكتابة والتدريب علي التفكير فيما يقرأه واستخلاص المعاني ثم تنظيمها وترجمتها إلي مادة مكتوبة.

4- ربط التعلم بالعملية الحياتية وجل المواقف الحياتية وهي السباق الذي يتم فيه التعلم.

5- إيجاد الجو المشجع علي التوجيه الذاتي والاستقصاء وتوفير المصادر والفرص لممارسة الاستقصاء الذاتي (ياسين، 2007: 212-128).

كما لابد من تزويد المتعلم بالمهارات الضرورية للتعلم الذاتي أي تعليمه كيف يتعلم ومن هذه المهارات:

1. مهارات المشاركة الذاتي..

2. مهارات التقويم الذاتي .

3. التقدير للتعاون .

4. الاستفادة من التسهيلات المتوفرة في البخلال:محيطه .

5. الاستعداد للتعلم .

➤ وعلي المعلم الاهتمام بتدريب الطلاب علي التعلم الذاتي من خلال :

1- تشجيع المتعلم علي إثارة الأسئلة المفتوحة.

2- تشجيع التفكير الناقد وإصدار الأحكام.

3- تنمية مهارات القراءة والتدريب علي التفكير فيما يقرأ واستخلاص المعاني ثم تنظيمها وترجمتها إلي مادة مكتوبة.

4- ربط التعلم بالحياة وجعل المواقف الحياتية هي السياق يتم فيه التعلم.

5- إيجاد الجو المشجع علي التوجيه الذاتي والاستقصاء وتوفير المصادر والفرص.

6- تشجيع المتعلم علي كسب الثقة بالذات وبالقدرة علي التعلم (مجلس كلية الصيدلة، 2017: 5-6).

مميزات التعلم الذاتي:

1. يطور عملية التعلم بحيث يصل المتعلم إلي اقصى نمو يؤهل له الفروق الفردية التي تميزه عن غيره

من المتعلمين ، بمساعدة المتعلم عن التحصيل إلي اقصى درجة ممكنة عن طريق حاجاته الفردية .

2. يطور أهداف عملية التعلم ويحدد أهداف واقعية لكل متعلم بحيث يجد كل متعلم أهداف تعليمية

تناسب حاجاته وقدراته .

3. يوفر دافعية قوية للمتعلمين من خلال توفير التنوع في المواد التعليمية والنشاطات والأهداف.

4. يتعود المتعلم علي الاعتماد عل النفس فتقوي الشخصية ويتولد لديه الميل إلي الابتكار.

5. يعود الطلاب علي مواجهة المشاكل والعمل علي حلها مما يكون له الأثر الإيجابي علي نمو الطالب

(خاصة في مراحل الممارسة الأولى).

6. يساعد في التغلب علي التكرار الممل الذي يلزم التعليم الجماعي.

7. التعلم الذاتي يعالج مشكلة الفروق الفردية ويلتئم السرعات المختلفة للمتعلم .

8. التعلم الذاتي يدعم ويطور عملية التدريس ويجعل دور المعلم مراقبا من ناحية ومبرمجا للمادة

التعليمية من ناحية أخرى (ياسين، 2007: 125-126).

أساليب التعلم الذاتي :

لقد أسفرت الأبحاث والجهود التربوية المنظمة عن ظهور أساليب أو برامج تربوية مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذاتي ، وعلي الرغم من وجود بعض الاختلافات بين هذه الأساليب ، ألا أنها تتفق علي تحقيق تعليم يؤكد علي استقلالية المتعلم وإيجابيته ومنها:

1. التعلم المبرمج .
2. الوحدات التعليمية المصغرة (الموديولات) أو التعليم المبدولي.
3. الحقائق / الرزم التعليمية .
4. التعلم من خلال الأنترنت .
5. التعلم بمساعدة الكمبيوتر .
6. المقررات الدراسية المصغرة.
7. حقائق / رزم نشاط تعليمي.
8. التعلم عن بعد (طه وعمران، 2009: 35)

ومن خلال مراجعة الدراسات والبحوث التربوية يمكن استخلاص أبرز أساليب التعليم الذاتي الآتية: -

1. التعليم البرمجي (المبرمج) :

هو أسلوب من أساليب التعليم يمكن المتعلم من تعليم نفسه ، وفقا لقدراته وسرعته في التعلم ، ويرجع ابتكار هذا الأسلوب من التعليم إلي سكرن، حيث يقوم التعليم البرنامجي علي اساس تقسيم المادة التعليمية إلي أجزاء صغيرة نسبيا، وترتب متسلسلا ، وتقدم للمتعلم في خطوات متتابعة ومترجمة في الصعوبة ويطلق علي كل خطوة اطار ، ويتطلب كل اطار إجابة معينة فاذا كانت صحيحة تعزز فوراً وذلك باطلاع المتعلم علي الإجابة الصحيحة ومقارنتها بإجابته ، وبناء عليه ينتقل المتعلم إلى الإطار الثاني وهكذا، وفي حالة كون الإجابة خاطئة فإن البرنامج يرشد المتعلم إلى ما ينبغي القيام به أو الاطلاع عليه قبل أن ينتقل إلى الإطار الثاني.

وهناك أسلوبان لبرمجة المادة التعليمية، وهما:

الطريقة الخطية: حيث يعرض نفس محتوى المادة علي المتعلمين ، حتي اذا عجز احدهم عن

الإجابة الصحيحة ، يراجع الشرح السابق مرة أخرى حتي يصل إلي الإجابة الصحيحة.

•**الطريقة الفرعية :** حيث يعرض علي المتعلم بدائل مختلفة يلجأ إليها إذا اختار إحدى الإجابات الخاطئة

علي السؤال .

ويمكن القول من خلال العرض السابق أن التعليم البرنامجي يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ،

ويعزز استجابات المتعلم فوراً ، ويمكن المتعلم من تقويم نفسه ذاتياً .

2.الموديول :

هو وحدة تعليمية مصغرة محددة ومتكاملة تعتمد علي التعلم الذاتي للوصول إلي نواتج محددة ، ويشتمل

الموديول علي ثلاثة مكونات رئيسية هي :-

مكونات النظام للدخول للموديول وتتكون من :

(العنوان- المبررات الدراسية للموديول- الهدف العام من الموديول- الأهداف الإجرائية المتبعة

للموديول- القياس (الإختبار) القبلي للموديول).

مكونات الموديول وتنقسم :

(المحتوى للمادة العلمية- الأنشطة الصفية- الوسيلة التعليمية المستخدمة- التمارين والإختبارات والقياس

والتقويم الذاتي- التغذية الراجعة لمعرفة استحداث التقويم الصحيح).

مكونات نظام الخروج من الموديول وتضمن :

(الاختبار البعدي للموديول _ مفتاح تصحيح الاختبار).

مزايا التعلم بالموديولات :

- المشاركة الإيجابية الفعالة والنشطة من جانب المتعلم الذي يختار بنفسه الوسائل التعليمية ويبحث ويناقش

ويفسر ويتحمل مسؤولية تعليمه .

- مراعاة الفروق الفردية من المتعلمين لانه يسمح للمتعلم بالاختيار بين وسائل وانشطة متنوعة بما يتلائم مع قدراته وميوله واستعداته .
- التعزيز المباشر للإستجابات والتغذية الراجعة فعندما يكمل المتعلم معرفة معينة فانه يعطي اختيار ليجيب عنه ويصححه في نص الوقت ويعرف نتيجته .
- يؤكد إتقان التعلم ، فلا يسمح للمتعلم بالانتقال من موديول إلي آخر إلا إذا كان قد وصل الي مستوى الإتقان .

3.الحقائب التعليمية :

تطور الحقيبة التعليمية : لقد نشأ نظام الحقيبة التعليمية نتيجة الحاجة الماسة إلي التحسين المستمر والسعي الى تجزئة المناهج إلي وحدات ، ويتم من خلالها تزويد المهارات والمعارف والاتجاهات لدي المتعلم ، بحيث تكون اكثر تخطيطا ومرونة و يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من أساليب التعليم والتعلم المختلفة ، ولقد مرت الحقيبة التعليمية بمراحل متعددة في نشأتها الى أن وصلت إلي ما هي عليه اليوم ولعل اهم تلك المراحل هي ما يلي :

- **مرحلة صناديق الاستكشاف :** وظهرت بمتحف الأطفال في مدينة بوسطن بأمريكا وهي صناديق جمعوا فيها مواد تعليمية متنوعة تعرض فكرة محددة تتمركز حولها جميع محتويات الصندوق لتبرزها بأسلوب يتميز بالتكامل والترابط .
- **مرحلة وحدات التقابل المصغرة :** وتطورت وحدات التقابل الى وحدات التقابل المصغرة والتي هدفت إلي تركيز الأضواء حول جزء واحد من أجزاء وحدات التقابل الرئيسية .
- **مرحلة الحقائب التعليمية :** وفي الستينيات ظهرت برامج تعرف باسم برامج التعلم طبقا للحاجات ، تمتاز لأنها تقدم للمتعلم بدائل واختبارات متنوعة من الانشطة والوسائل علي اساس إن بعض تلك الانشطة قد

تكون مناسبة لبعض المتعلمين اكثر من غيرهم ، والوحدة الأساسية في هذه البرامج هي الموديولات والرمز التعليمية ، وفي أوائل التسعينات زادت مشتملات الحقيبة التعليمية من مواد مطبوعة وشرائح وشرائط كاسيت إلي أسطوانات كمبيوتر (ياسين، 2007 : 89-93).

أنماط التعلم الذاتي:

1. التعلم الذاتي المبرمج :

يتحقق ذلك دون تدخل من المعلم، ويأشر المتعلم ذاتياً بامتلاك مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحددها المنهاج الموضوع بين يديه عبر وسائط وتقنيات المنظومات التعليمية (مواد تعليمية مطبوعة او مبرمجة علي الحاسوب او علي اشربة صوتية او مرئية في موضوع معين او مادة او جزء من مادة) ، وتتيح هذه البرامج القرص امام متعلم يسير في دراسته وفقاً لسرعته الذاتية مع توافر تغذية راجعة مستمرة وتقديم التعبير المناسب لزيادة الدافعية .

2. التعلم الذاتي بالحاسب الآلي :

يعد الحاسوب نموذجاً للتعلم الذاتي ، يراعي الفروق الفردية والسرعة الذاتية للمتعلم وتوحد برامج كثيرة متخصصة لإرشاد المتعلم والاجابة عن اسئلته في ميدان اختصاصه وإضافة الي برامج الالعب (معلومات ومهارات عديدة) بمستويات مختلفة عندما يتقن المستوى الاول ينتقل للمستوي الثاني .

3. التعلم الذاتي بالحقائب والرمز التعليمية :

الحقيبة التعليمية تعتبر برنامجاً محكم التنظيم ، يتفرع فيه مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف محددة ، تعتمد علي مبادئ التعلم الذاتي الذي يمكن المتعلم من التفاعل مع المادة حسب قدرته باتباع مسار معين في التعلم ، ويحتوي هذا البرنامج علي مواد تعليمية منظمة ومتراكبة مطبوعة او مصورة ، وتحتوي الحقيبة علي عدد من العناصر .

4. برنامج الوحدات المصغرة :

تتكون هذه البرامج من وحدات محددة ومنظمة بشكل متابع ، يترك فيها للمتعلم حرية التقدم والتعلم وفق سرعته الذاتية ، ولتحقيق هذا الهدف تم تقسيم المحتوى الي وحدات صغيرة لكل وحدة اهدافها السلوكية المحددة ، ولتحديد نقطة الانطلاق المناسبة للتعلم يتم اجتياز اختبارات متعددة ، وبعد انجاز تعلم الوحدة يجتاز اختبار تقويميا لتحديد مدي الاستعداد للانتقال الي الوحدة التالية واذا كان الاختيار غير فعالا ، فانه يعيد تعلم الوحدة مرة اخري الي ان يتقنها .

5. برامج التربية الموجهة للفرد :

تتكون المادة المناهج العلمية في هذه البرامج الي مستويات اربعة (أ- ب)-(ج - د) يُصنف المتعلمون وفقاً لمستوى الخبرة إلى فئتين: الفئة الأولى وتضم البندين أ، ب وتمثل مستوى المبتدئين لاعتمادها على المهارات الأساسية والتوجيه المباشر. أما الفئة الثانية فتضم البندين ج، د وتمثل مستوى غير المبتدئين لاشتمالها على مهارات متقدمة واستقلالية في الأداء.

6. مركز التعلم الصفي :

تُعد بيئة تعليمية خاصة مجهزة بأدوات متنوعة وأنشطة تربوية، يمكن إقامة هذه المراكز داخل حجرة الدراسة أو خارجها، ويُستحسن أن يكون مركز التعلم مغلقاً جزئياً مع وضع حواجز بين كل مقعد حتى لا يشاهد أحدهم الآخر، وتُستخدم هذه المراكز لعرض معلومات مستحدثة بشكل فردي أو تنفيذ تدريبات لترسيخ تعلم سابق، ويجوز توظيفها كمركز علاجي لمساندة المتعلمين الذين يحتاجون لدعم في بعض المجالات (بدير، 2008: 122-123).

دور المعلم في تحقيق التعلم الذاتي :

قد يبدو من مفهوم التعلم الذاتي ان استخدامه قد يؤدي الي نقص الحاجة الي المعلم ، او يقلل من الدور الذي يؤديه او قد يؤدي الي الاستغناء عنه ، ولكن يخطئ من يتصور ذلك ، فالمعلم في اسلوب التعلم الذاتي له دور مهم وجوهري ، وذلك لان استعمال هذا الاسلوب من اساليب التعلم يتطلب

من المعلم مهارات عليا من الارشاد والتوجيه ، وان يكون واعيا باحوال طلابه وحساسا لحاجاتهم واهتمامهم ومتعاطفا معهم ، ولديه مدي واسع من المعلومات لتوجيه طلابه الي المواد التعليمية المناسبة لهم فالمعلم لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة لتتخصص مسؤوليته في تزويد المتعلم بها .

ولكن للمعرفة مصادر متنوعة يسعى المتعلم للحصول منها علي الخبرة المطلوبة ، وعلي المعلم توجيهه الي هذه الخبرة .

فدور المعلم في ظل هذا الاسلوب يبتعد عن دوره المعتاد في نقل المعلومة من الكتب المدرسية الي اذهان المتعلمين ، ليصبح دوره المرشد والموجه لتلاميذه حيث ان اتباع اسلوب تعلم الذاتي يتطلب منه القيام بادوار كثيرة منها :

- 1- مساعدة المتعلمين علي اكتساب بعض المهارات الاساسية لحل المشكلات التي تواجههم .
- 2- تخطيط المواقف التعليمية بما يتناسب وقدرات المتعلمين .
- 3- السماح للطلاب بالحركة والتنقل من مكان لآخر حسب نوع الهدف الذي يسعى الي تحقيقه والمسعي التعليمي .
- 4- مساعدة المتعلمين دافعا علي استخدام المهارات والمعلومات التي اكتسبوها حديثا في المواقف التعليمية او الحياتية المتشابهة .
- 5- تشجيع المتعلمين علي المشاركة في تحديد المواد التعليمية التي يستخدموها والطرق والاساليب التي يتبعونها في الحصول علي الخبرات المطلوبة .
- 6- التقويم المستمر للاداء عن طريق استخدام اساليب التقويم المختلفة ، كالاختبارات التحريرية والشفوية ، والملاحظة بانواعها . وبلاغ المتعلمين نتيجة الاداء ، لان معرفة النتيجة من معززات السلوك في حالة الاداء الصحيح ويساعد علي تجنب الاخطاء .
- 7- وضع الخطط العلاجية بدور الموجه والمستشار المتعاون مع تلاميذه في كل مراحل التعليم والتعلم

في التخطيط والتنفيذ والتقييم (طه وعمران، 2009: 32-34).

خلاصة المبحث:

ركز علماء النفس منذ أكثر من سبعين عاماً على تفسير التعلم الإنساني عبر نظريات متعددة، بدأت بالارتباط لثورندايك الذي رأى التعلم سلسلة تغيرات في السلوك تُبنى على قوانين التعزيز والاستجابة للنتيجة، مؤكداً أن الربط بين الاستجابة والعاقبة الإيجابية أو السلبية يعز أو يضعف السلوك، ثم جاء الإشراف الكلاسيكي لبافلوف ليفسر التعلم بربط منبه محايد بمنبه غير مشروط يثير استجابة طبيعية، فيصبح المحايد قادراً على استدعاء الاستجابة ذاتها بعد التكرار، وهو أساس في فهم التعلم الانفعالي والسلوك الشرطي.

أما النظرية الجشطتية لكوهلر وكوفكا فرفضت التجزئة ورأت أن الإدراك والتعلم يقومان على تنظيم كلي للخبرة وفق قوانين كالقربة والتشابه والإغلاق، فالتعلم بناء معرفي متكامل وليس تجميعاً لعناصر منفصلة، في المقابل قدم سكنير النظرية الإجرائية التي ترى السلوك الإرادي قابلاً للضبط عبر التعزيز الإيجابي والسلبي والعقاب والإطفاء، مع جداول تعزيز متعددة، وجعلت من التعزيز المحور الأساسي لزيادة احتمال تكرار السلوك. ورغم فعاليتها التطبيقية في التعليم وتعديل السلوك، انتقدت لتجاهلها العمليات المعرفية والدافعية الداخلية.

وخلصت المقارنة بين هذه النظريات إلى أن السلوكية ركزت على الظاهر القابل للقياس، بينما أكدت الجشطت والمعرفية على البناء الداخلي للمعرفة، ثم جاء علم الأعصاب ليدعم آليات التعزيز عصبياً، وتتكامل هذه الاتجاهات لفهم التعلم بصورة أشمل.

يُعد التعلم الذاتي أحد أبرز محاور البحث التربوي المعاصر، فهو لا يقتصر على كونه وسيلة لتحقيق فاعلية التعلم، بل يشكل هدفاً جوهرياً للتعلم مدى الحياة قائماً على الضبط الذاتي وتنظيم الدافعية والجوانب الوجدانية والسلوكية لدى المتعلم. ويُعرّف التعلم الذاتي المنظم بأنه عملية عقلية معرفية وما وراء

معرفية يستخدم فيها المتعلم استراتيجيات منظمة لتحسين تعلمه وتطويره، يكون فيها مشاركاً نشطاً ومسؤولاً عن إدارة تعلمه حتى تحقيق أهدافه. وتستند أبعاده إلى ستة محاور جوهرية يجيب عنها المتعلم: لماذا أتعلم، وكيف أتعلم، ومتى أتعلم، وماذا أتعلم، وأين أتعلم، ومع من أتعلم، وتقابلها عمليات الكفاءة الذاتية، واختيار الاستراتيجية، وإدارة الوقت، وملاحظة الذات، والهيكل البيئية، وطلب المساعدة الاختيارية؛ وتكمن أهميته في أنه يرسخ لدى الطالب مهارات تنظيم الوقت، وتحديد الأهداف، واختيار المصادر المناسبة، والتقييم الذاتي المستمر، مما يعز استقلاليتة الفكرية ويقلل اعتماده على التلقين التقليدي، وينمي لديه مهارات حل المشكلات والإبداع والتفكير النقدي؛ وتبرر الحاجة إليه مبررات تعليمية تتمثل في قصور المناهج والطرائق التقليدية عن تلبية احتياجات المتعلمين، ومبررات اقتصادية لمواجهة نقص الموارد، فضلاً عن الانفجار المعرفي الهائل وضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. ويقوم التعلم الذاتي على أسس أهمها مراعاة الفروق الفردية، وإتقان المادة وفق معايير واضحة، وإيجابية المتعلم وتفاعله، والتوجيه الذاتي لاختيار الأساليب والأنشطة، والتقييم الذاتي القبلي والتتبعي والبعدي؛ كما يتميز بخصائص الخطو الذاتي، والتوجيه الذاتي، والتقييم الذاتي، ومراعاة رغبة المتعلم في اكتشاف إمكاناته وتحقيق ذاته؛ ويتطلب هذا النمط من التعلم تزويد المتعلم بمهارات المشاركة، والتقييم الذاتي، والتعاون، والاستفادة من مصادر البيئة، والاستعداد للتعلم، في حين يتحول دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى مرشد وموجه ومخطط للمواقف ومقوم للأداء؛ وأخيراً تتعدد أساليب التعلم الذاتي وأنماطه لتشمل التعلم المبرمج، والوحدات التعليمية المصغرة "الموديولات"، والحقائب التعليمية، والتعلم عبر الإنترنت والحاسوب، والتعلم عن بُعد، وهي جميعاً تتفق في جوهرها على تأكيد استقلالية المتعلم وإيجابيته وقدرته على بناء معارفه بنفسه.

المبحث الثالث

التدريب وأثره في الممارسة العملية

المبحث الثالث

التدريب أثره في الممارسة العملية

إن الاهتمام بالطلبة وإعدادهم وتدريبهم يحتل مكانة كبيرة في جميع دول العالم ، لأن الطالب سوف يسهم إسهاماً فاعلاً وأساسياً في تحقيق أهداف العملية التعليمية ، وإن نجاح التربية في بلوغ أهدافها التربوية والتعليمية ، وتحقيق دورها في التطوير التعليمي يتوقف على مقومات عديدة كالسياسات التعليمية والإدارة والتنظيم والمنهاج الدراسية والإمكانات المادية ، وعلاقة نظام التعليم بالأنظمة الأخرى الاجتماعية والاقتصادية ، إلا أن الطالب يعد النواة الأولى لعملية التعلم والتعليم داخل القاعات الدراسية.

ولهذا فقد أولت معظم نظم التعليم في العالم تقويم دور المعلم التعليمي والتربوي عناية خاصة من أجل تحقيق النمو المهني المستمر له ، بغرض تحسين العمل التربوي ، وتطويره أولاً ، ولمعرفة مدى نجاح برامج إعداد المعلم وتدريبه ثانياً ، وذلك لأن النمو المهني المستمر للمعلم يعد ضرورة لازمة تقتضيها طبيعة عمله ، فهو يتعامل مع أهداف متجددة ومتغيرة باستمرار ، والإعداد الأكاديمي مهما بلغ مستواه وتنوعت أساليبه لا يلغي أو يقلل من الحاجة الملحة إلى النمو المهني المستمر للمعلم ، سواء أكان بالاعتماد على الجهد الذاتي ، أو بما توفره المؤسسة من برامج تدريبية وفرص تعليمية مناسبة لتلبية احتياجاته التدريبية الآتية والمستقبلية.

أولاً- مفهوم التدريب:

يعد التدريب شكلاً من أشكال التعليم، إلا أن نطاق التعليم أوسع، بينما يقتصر نطاق التدريب على هدف معين ومركز، كما أن التدريب يعتمد اعتماداً كلياً على التعليم، حديثاً تسعى المؤسسات التعليمية إلى دمج التعليم بالعمل التطبيقي للنظريات العلمية، فالتدريب يمنح المتدربين معرفة بنوع المعلومات وكميتها والحقائق التي سبق للفرد معرفتها وأن توسعه واستيعابه واستخدامه لهذه المعرفة يؤدي إلى تحسين أدائه للعمل، كما إن التدريب يمنح المتدرب مهارة ويعمق خبراته السابقة سواء كانت هذه الخبرة نظرية

دراسية أو خبرة عملية سابقة، فالفرد يكتسب عن طريق التدريب المعرفة والمهارة لتطوير عاداته واتجاهاته.

عرف الختاتنة التدريب على أنه: " هو العملية المنظمة لإكساب أو تطوير معارف أو مهارات أو اتجاهات العاملين بهدف الوصول إلى الأداء المطلوب"(الختاتنة، 2011: 277).

وأيضاً عرفه الختاتنة على أنه : هو النشاطات المنظمة التي تنظم من قبل المؤسسة لزيادة المعلومات حول العمل وزيادة المهارات بطرق تتناسب مع أهداف المؤسسة ومتطلبات العمل.

ثانياً - أهداف التدريب العامة:

تهدف البرامج التدريبية إلى تطوير المهارات وتغيير سلوك الأفراد وزيادة المعرفة التخصصية، وتكييف الموظف والطالب مع دوره داخل المؤسسة، وحتى يتم ذلك لابد من التخطيط لأنشطة التدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية لتحديد أهداف الأنشطة التدريبية وأن لكل برنامج أهدافاً خاصة وأهدافاً عامة تجدها في أغلب أو جميع البرامج التدريبية منها:-

1- تنمية المهارات:

تهدف كل البرامج إلى تنمية المهارات والقدرات، السلوك، العلاقات الإنسانية، أنواع من الأنشطة والإشراف، للعاملو المعلم والطالب لتزويده بالمعرفة والمعلومات اللازمة لعمله الذي سيشغله مستقبلاً (الختاتنة، 2011: 287).

2- رفع الكفاية الانتاجية:

تسعى البرامج التدريبية إلى خفض التكاليف، وزيادة الإنتاج، وتحسين الدخل، زيادته من خلال الإستغلال الأمثل للموارد وعن طريق زيادة الكفاءة.

3- اكتساب المعلومات:

تخطط البرامج لغرض إكساب العاملين معلومات عن البرامج وعن العمل نفسه والخدمات التعليمية، ونظم وسياسة المؤسسة.

4- تعديل الإتجاهات:

يسعى البرنامج التدريبي إلى تعديل أو تعزيز سلوك العاملين مهنيًا أو وظيفيًا بهدف إكسابهم مهارة الأداء العملية في استخدام طرق وأساليب جديدة في العمل.

ثالثاً - مبادئ التدريب:

تسعى البرامج التدريبية إلى استثمار كفو للطاقات البشرية وزجها في ميدان العمل لتحقيق الأهداف بمستوى عال من الكفاءة والفاعلية، وحتى يتحقق للبرنامج النجاح لابد أن تركز على المبادئ منها:

أ- اختيار المتدربين: ويمكن ملاحظة ما يلي عند الاختيار:-

➤ أن يتم الاختيار بشكل دقيق وموضوعي.

➤ توفر الرغبة لدى المتدرب.

➤ تناسب الرغبة مع مستوى المتدرب ومضمون البرنامج.

ب- الحوافز: تثير الحوافز دوافع المتدرب وتوجد الرغبة لديه فيقبل على البرامج التدريبية (وهو

يسعى إلى زيادة التعلم والقدرة الذهنية والتقدير للذات) وهذا يساعده في اكتساب المهارات

وتعلمها وإدراك الوسائل والأساليب التي هي الأفضل في تحسين الأداء.

ت- المتابعة بعد اجتياز المتدرب التدريب لابد من متابعته ورصد التغييرات التي طرأت على

سلوكه الشخصي والإجتماعي والعلمي، وطريقة أدائه العملي والعلمي (الختاتنة، 2011:

276-279).

ث- التطبيق أو الممارسة العملية: لا يكفي المتدرب بإلقاء المحاضرات نظريا بل يجب أن يمارس ما يطرح عليه عمليا مستخدما الآلات والمعدات اللازمة لممارسة المهارة ومن خلال الممارسة يمكن تصحيح الأخطاء التي يقع بها ومدى خطورتها وهذا يساعده على تجنبها مستقبلا.

ج- تجزئة العملية التدريبية: يمكن تجزئة العملية التدريبية إلى مراحل وفي كل مرحلة يتدرب المتدرب على جزء ما، وخاصة إذا كان البرنامج التدريبي معقدا، وهذه التجزئة إلى مراحل تتناسب وتتوافق مع القدرات الذهنية والعقلية للمتدرب، ويمكنهم من الإستيعاب، ولا يشعرهم بصعوبة البرنامج.

ح- مراعاة الفروق الفردية: يتفاوت المتدربون في درجات الذكاء والاستعداد للتعلم واستيعاب المهارات والمعارف، مما يتوجب أخذ هذه الفروق بنظر الإعتبار عند تصميم البرنامج التدريبي بحيث يتضمن استخدام الأجهزة والمعدات بشكل فردي لكل متدرب وذلك للتعرف على درجة تعلمه واكتسابه المهارة.

خ- التعلم من الزملاء: يتصل المتدربون فيما بينهم خلال التدريب والاستراحة وهذا الإتصال يساعد على انتقال الخبرات والمعارف بينهم وتبادلها، ويشكل هذا الاتصال عامل مساعد على تعلم الخبرات من بعضهم إضافة إلى ما يتعلمون من البرنامج ومن خلال المناقشات التي يثار بينهم أو المعدة من قبل القائمين على البرنامج (الختاتنة، 2011: 280).

رابعا- أهمية تحليل الإحتياجات التدريبية وتحديدّها:-

يصعب تحديد الإحتياجات التدريبية عمليا خاصة فيما يتعلق بصدق محتوى الإحتياجات الهامة المستهدفة من العملية التدريبية فقد تحقق الإدارة أهدافها عن طريق برنامج تدريبي فعال ماديا وفكريا وبدنيا، أما إذا كان البرنامج التدريبي يؤدي إلى النقص في المهارات ومعارف وقدرات المتدربين، لذا

يتوجب تحليل الاحتياجات التدريبية إلى ثلاث مستويات (مستوى المنظمة، ومستوى الوظيفي، ومستوى العاملين).

ومن هذا المنطلق ترى الدراسة تقسيم البرنامج التدريبي 'لى ثلاث مستويات وهي (مستوى الكلية، مستوى المدرب، مستوى المتدرب) في الجانب العملية التدريبية وهي تتمثل في:

1-التحديد: تحديد الوحدات التي تحتاج إلى التدريب وفق أولوياتها، وتحديد الاختيارات للمتدربين، وتحديد المهارات والمعارف والقدرات المطلوب تدريبهم عليها.

2- الهدف من التدريب: توضيح أهداف التدريب بشكل وصفي يفهم منه أنها أهداف واقعية منسقة سهلة التحقيق، مفهومة ومتوقعة مع أهداف ورغبة المتدرب وأهداف المؤسسة.

3- الإجراءات المنظمة للتدريب: لنجاح البرنامج التدريبي تصدر عدد من التعليمات والاجراءات واللوائح وذلك تسهيلا لتحقيق الأهداف التدريبية.

4-تحليل السلوك: ويتم عن طريق الملاحظة أو المقابلة أو الاستبيانات أو التقارير حول البرنامج من جانب مدى ارتفاع الروح المعنوية واستجابة (الإقبال) من خلال سلوك المتدربين واندفاعهم لتحقيق الأهداف المنشودة للبرنامج التدريبي.

5- تقييم النشاط: تهتم البرامج التدريبية بدراسة الظروف وتقييم الأنشطة لغرض الإستفادة منه مستقبلا بقصد ايجاد الحلول للمشاكل التي يتوقع ظهورها والتعامل مع المواقف المتغيرة أو المتطورة التي تظهر خلال التدريب وتتعكس إيجابيا أو سلبيا عليه كتغيير الأهداف والسياسات للمنظمة بشكل عام أو لقسم التدريب بشكل خاص (جميل، 2016).

خلاصة المبحث:

يحتل إعداد الطلبة وتدريبهم موقعاً محورياً في نظم التعليم، لأن الطالب هو النواة الأساسية للعملية التعليمية ونجاح التربية في تحقيق أهدافها يتوقف على سياساتها ومناهجها وإمكاناتها، غير أن النمو المهني المستمر للمعلم يظل ضرورة لمواكبة الأهداف المتجددة، سواء بالجهد الذاتي أو بالبرامج التدريبية التي تلبي احتياجاته.

ويُعرف التدريب بأنه عملية منظمة لإكساب أو تطوير معارف ومهارات واتجاهات العاملين للوصول إلى الأداء المطلوب، وهو نشاط مركز يهدف إلى دمج التعليم بالتطبيق العملي، وتهدف البرامج التدريبية عموماً إلى تنمية المهارات، ورفع الكفاءة الإنتاجية، واكتساب المعلومات، وتعديل الاتجاهات نحو أساليب عمل جديدة.

ويقوم التدريب الناجح على مبادئ منها: الاختيار الدقيق للمتدربين مع توفر الرغبة والتناسب، وتوفير الحوافز لإثارة الدافعية، والمتابعة لرصد التغير السلوكي، والتطبيق العملي لتصحيح الأخطاء، وتجزئة البرنامج بما يتناسب مع القدرات، ومراعاة الفروق الفردية، والتعلم من الزملاء عبر تبادل الخبرات. وتكمن أهمية تحليل الاحتياجات التدريبية في تحديد الوحدات والأفراد والمهارات المطلوبة، وصياغة أهداف واقعية، ووضع إجراءات منظمة، وتحليل السلوك عبر الملاحظة والاستبانة، وتقييم النشاط لاستثمار النتائج مستقبلاً. ويتم التحليل على ثلاثة مستويات: الكلية، والمدرّب، والمتدرب، لضمان ملائمة البرنامج للأهداف المؤسسية واحتياجات المتدربين وتحقيق أثر تدريبي فاعل.

المبحث الرابع

برنامج سنوار

برنامج سنوار

يتوافق برنامج سنوار مع أسس تصميم بيئات التعلم الرقمي الفاعلة التي وضعها جرسون وأندرسون، ويستثمرها ضمن إطار تدريبي حديث يهدف إلى التمكين المستدام لمهارات التعلم الذاتي (كليمان، 2017: 4-5)، وكما أشار Garrison & Anderson إلى أهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم لإيجاد بيئات تعلم متعددة، وهو ما يتماشى مع الأهداف التي يسعى برنامج "سنوار" لتحقيقها من خلال توفير منصات رقمية متنوعة (Garrison & Anderson, 2003).

يعد العالم باري زيمرمان (Zimmerman, B. J. 2002) من الشخصيات البارزة في مجال التعلم الذاتي، وقد أسهم إسهاماً كبيراً في مجال تقنيات التعليم والتكنولوجيا التربوية على مستوى العالم، وفي هذا السياق، تبرز المبادرة التعليمية التي طورها والمعروفة بـ "حقيبة سنوار التدريبية"، بوصفها مبادرة رائدة تهدف إلى تمكين المعلمين ونقل العملية التعليمية من التلقين إلى الإبداع، ومن ثم إلى تعزيز التعلم الذاتي لدى المتعلمي.

تأثيره في المجال:

- الحلول المبتكرة: ساعد سنوار في تقديم حلول مبتكرة لمشاكل التعلم، خاصة في منطقة الشرق الأوسط، من خلال استخدام تقنيات مثل التعلم القائم على المشاريع والتعليم الهجين.

- التوجيه والرؤية: يعد سنوار نموذجاً يحتذى به للعديد من المبتكرين في مجال التعليم، حيث يُعتبر شغفه بالتعليم والتكنولوجيا مصدر إلهام للعديد من الأجيال الشابة.

الفكرة الرئيسية للبرنامج تدور حول التحفيز الذاتي للمتعلمين، وتوفير الأدوات اللازمة لتسهيل عملية التعليم والتعلم بشكل مستقل، مما يساهم في تطوير المهارات والمعرفة بطريقة فعالة.

برنامج "سنوار" يسعى إلى بناء بيئة تعليمية تحفز المتعلمين على اتخاذ المبادرة في تعلمهم، وذلك من خلال مجموعة من الأدوات والأساليب التعليمية، والجوانب الرئيسية للبرنامج وعملية تطبيقه:

1- استراتيجيات التعلم الذاتي:

- توجيه الفرد للتعلم: يشجع البرنامج المتعلمين على تحديد أهدافهم التعليمية واختيار المسارات التي تناسب احتياجاتهم.

- استخدام التكنولوجيا: يوفر البرنامج منصات رقمية مختلفة مثل التطبيقات التعليمية والمحتوى الإلكتروني الذي يسهل الوصول إلى المعرفة.

2- موارد تعليمية متنوعة:

- دورات عبر الإنترنت: يتضمن البرنامج مكتبة من الموارد الرقمية مثل الدورات التدريبية والمحاضرات المسجلة.

- مجتمعات تعليمية: يسمح للمتعلمين بالتواصل مع نظرائهم والمعلمين، مما يعزز من تجربة التعلم.

3- تطوير المهارات:

- يشمل البرنامج مجموعة من المهارات الضرورية مثل التفكير النقدي، والإبداع، وحل المشكلات، والتي تعتبر مهمة في التعلم الذاتي

4- التقييم المستمر:

- يشجع البرنامج على التقييم الذاتي والتغذية الراجعة من peers ، مما يساعد المتعلمين على تحسين أدائهم وفهم مهاراتهم بشكل أفضل.

تطبيق البرنامج:

- تحديد الأهداف : يجب أن يبدأ كل متعلم بتحديد ما يرغب في تعلمه بشكل دقيق.

- إنشاء خطة تعلم : بعد تحديد الأهداف، على المتعلم وضع خطة واضحة تشمل الموارد والنشاطات المطلوبة.

- التفاعل مع المنصات : استخدام المنصات التعليمية بانتظام والتفاعل مع المحتوى والمجتمعات.
- تقييم التقدم : مراجعة الأهداف بشكل دوري وتعديل الخطط حسب الحاجة.

شرح البنود الأساسية لبرنامج "سنوار" للتعلم الذاتي بشكل مفصل:

1- تحديد الأهداف التعليمية:

- أهمية الأهداف :يعتبر تحديد الأهداف نقطة انطلاق مهمة، حيث يساعد المتعلم على معرفة ما يريد تحقيقه. يجب أن تكون الأهداف (SMART)، محددة، قابلة للقياس، قابلة للتحقيق، ذات صلة ومتفقا عليها، وضمن زمن محدد، و يمكن أن تشمل الأهداف تعلم لغة جديدة، تطوير مهارة برمجية، أو قراءة عدد معين من الكتب في فترة زمنية محددة.

2- إنشاء خطة تعلم:

- التخطيط الجيد: يجب أن تتضمن الخطة خطوات واضحة لتحقيق الأهداف. هذا يشمل تحديد الموارد التعليمية، المواعيد النهائية، والأنشطة اليومية.
- تقسيم الأهداف: يمكن تقسيم الأهداف الكبيرة إلى مهام أصغر تجعلها أكثر قابلية للتحقيق. مثلاً، إذا كان الهدف هو تعلم اللغة، يمكن تقسيمه إلى دروس يومية أو أسبوعية.

3- استخدام الموارد التعليمية:

- المصادر المتاحة: يوفر البرنامج مكتبة واسعة من الموارد مثل الفيديوهات التعليمية، المقالات، الكورسات الإلكترونية، والكتب الرقمية، يمكن استخدام مواقع مثل Coursera ، edX ، أو منصات مختصة في البرامج التعليمية.

- اختيار الموارد المناسبة: اختيار المحتوى الذي يتلاءم مع أسلوب التعلم الشخصي، سواء كان التعلم السمعي، البصري، أو العملي.

4- التفاعل والمشاركة:

- الانضمام لمجتمعات تعلم: المشاركة في مجموعات دراسية أو منتديات عبر الإنترنت حيث يمكن للمتعلمين تبادل الأفكار، المناقشة، وتقديم الدعم لبعضهم البعض.
- تبادل الخبرات: مشاركة التجارب والتحديات مع الآخرين لتعزيز التعلم الجماعي.

5- التقييم الذاتي:

- تحديد نقاط القوة والضعف: ينطوي التقييم الذاتي على مراجعة الأداء بشكل دوري لتحديد ما تم تحقيقه وما يحتاج إلى تحسين.
- أساليب التقييم: يمكن أن تشمل الاختبارات الذاتية، كتابة المقالات، أو تقديم عرض تقديمي حول الموضوعات التي تم تعلمها.

6- التكيف والتعديل:

- تعديل الخطط عند الحاجة: التعلم الذاتي يتطلب مرونة، إذا تم تحديد أن الأسلوب المستخدم لا يعمل، يجب على المتعلم استكشاف خيارات أخرى.
- التجريب: لا تتردد في تجربة ممارسات وأساليب جديدة لتحسين عملية التعلم.

7- تحفيز الذات:

- مكافآت صغيرة: استخدام نظام المكافآت لتحفيز التقدم، مثل مكافأة نفسك ببعض المرح أو النشاطات المفضلة بعد تحقيق الأهداف.
- الممارسة اليومية: تخصيص وقت محدد يوميًا للتعلم، حتى لو كان لفترة قصيرة.

8- التطوير المستمر:

- البحث عن الفرص التعليمية: دائماً ابحث عن فرص جديدة للتعلم من ورش عمل، مؤتمرات، أو حتى دورات إضافية.

- توسيع دائرة المعرفة: تعلم أشياء جديدة تتعلق بالمواضيع التي تهتمك وتطبيقها في حياتك اليومية. كل هذه البنود تهدف إلى تعزيز الإنجاز الشخصي من خلال التعلم الذاتي، وتمكين الأفراد من تطوير مهاراتهم ومعارفهم بسلاسة ومرونة (علي، 2023).

خلاصة المبحث:

يعد برنامج سنوار مستوحى من برنامج (Zimmerman) أنموذجاً، والذي يحتذى به في مجال التعليم والتعلم، حيث استطاع بفضل جلساته أن يحدث فرقاً حقيقياً في تحسين جودة التعليم من خلال استخدام التكنولوجيا، وترك بصمة ملحوظة عبر المشاريع التي شارك فيها، والتحسينات التي قدمها لمجالات التعليم والتدريب.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- تمهيد
- أولاً: الدراسات المحلية.
- ثانياً: الدراسات العربية.
- ثالثاً: الدراسات الأجنبية.
- التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضا للدراسات السابقة واستكشاف تحسين وتنمية مهارات التعلم الذاتي، ويعرض هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة، والتي قسمت إلى ثلاث أجزاء وهي: - أولاً: الدراسات المحلية، ثانياً: الدراسات العربية، ثالثاً: الدراسات الأجنبية، وفي نهاية هذا الفصل تعرض الدراسة أوجه الاختلاف والترابط بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

أولاً: الدراسات المحلية:-

- دراسة (الحنون ومحمد، 2024): "تحسين جودة التعلم الذاتي والواقع الافتراضي".

هدفت الدراسة: إلى استكشاف دور التكنولوجيا الرقمية، لا سيما التعلم الذاتي والواقع الافتراضي، في تحسين جودة عملية التعلم.

واتبعت الدراسة: المنهج الوصفي لوصف وتحليل بيانات الدراسة.

واستخدمت الدراسة: بناء استبانة مستندة على الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية مثل دراسة

(نشوة يونس وإبراهيم العلي (2022)، و أسماء السالمي ومحمد شحات و محمد العامري (2022)).

تكون مجتمع الدراسة: من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، واقتصرت عينة الدراسة على (280) مشاركاً

موزعين بين طلاب وأعضاء هيئة التدريس بين جميع الأقسام بكلية التربية جامعة طرابلس.

استخدمت الدراسة: حساب معامل الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتكرارات والنسب المئوية

والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون.

توصلت الدراسة: تفضيل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لاستخدام منصات الدورات عبر الإنترنت كأداة

رئيسية للتعلم، مع التأكيد على أهمية استخدام التقنيات الذكية مثل التعلم الذاتي والواقع الافتراضي في

تحسين جودة التعليم، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير منصات التعلم الذاتي وتعزيز استخدام التقنيات

الذكىة فى التعللم.

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: فى التأكفد على أهمة علمفة تنمفة مهاراة التعللم الذاتف، فكلف الدراساتفن ركزت على التعللم الذاتف لزفافة علمفة التعللم للطالب المقبل على العلمفة التعللمفة داخل المؤسساء التربوفة.

قفود الدراسة: إن هذه الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفف من حفث طرفة الإجراءاة المنهجفة للدراسة، وركزت على فئة معينة من الطلبة وأعضاء هفئة التدرفس بالجامعة، وفف فترة زمنية معينة.

- دراسة (العلوانف، 2017): "فاعلفة البرامج المحوسبة التعللمفة فى تنمفة التعللم الذاتف".

هذفت الدراسة: التعرف على دور هذه البرامج فى تنمفة تعلم الطلبة الذاتف وتأثفر ذلك على تحصفلهم ورفع مستواهم العلمف.

واتبعت الدراسة: المنهج الوصفف التحلفلف حفث تتبع الدراسة الأسلوب المفدانف فى جمع البفانااة والمعلومااة عن طرق الاستبأانة التى تم تصمفمها لهذه الدراسة.

واستخدمت الدراسة: استبأانة التعللم بواسطة البرامج المحوسبة ودوره على التحصفل اعتمادا على دراسة العلوانف (2010).

تشكل مجتمع الدراسة: وكان مجتمع الدراسة كلية التربية فى أبف عفسى ضمن جامعة الزاوفة وأن عفنة الدراسة كانت (30) طالبا وطالبة، وطبقة هذه الدراسة خلال العام الجامعف: 2013/2012م، بتاريخ 2012/12/8م.

استخدمت الدراسة: التحلفل الإحصائف النسبة المئوفة والمتوسطااة الحسابفة واختبار (T).

توصلت الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن البرامج المحوسبة لها أثر إفجابف على التحصفل الدراسف وتحسفن العلمفة التعللمفة نففجة المزايا العفدفة التى تتمتع بها البرامج المحوسبة والتى تنعكس مباشرة على تعلم الطلبة، وتؤكد الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائفة فى أبعاد البرامج المحوسبة بحسب

متغير الجنس وسنوات الخبرة.

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: حول تمكن البرامج من فاعليتها في إحداث تغير

للطالب في الجانب التعليمي، حيث تركز على مدى تحصيلهم ورفع مستواهم المعرفي.

قيود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على عينة صغيرة كان عددها (30) حيث أن الدراسة استخدمت

المنهج الوصفي التحليلي وهذا الأمر يؤثر سلبا على تعميم الدراسة على أفراد المجتمع.

- دراسة (الجمل، 2017): " دور الوسيلة التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم ".

هدفت الدراسة: معرفة دور الوسيلة التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم

واتبعت الدراسة: المنهج الوصفي لملائمته للدراسة الحالية وعرض الأفكار وتحليلها واستخلاص الأحكام

للوصول إلى النتائج.

واستخدمت الدراسة: قراءة تحليلية للدراسات السابقة.

تجسد مجتمع الدراسة: الاعتماد على نمط لمحورين أساسيين هما الوسيلة التعليمية وأنماط التعليم والتعلم.

استخدمت الدراسة: عرض لدراسة سابقة لعملية الوسيلة التعليمية وعملية التعليم والتعلم.

توصلت الدراسة: الإعداد للوسيلة التعليمية، وتنفيذ الخطة التعليمية والتقويم للتأكد من مدى تحقيق

الأهداف التعليمية.

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: إلى أن استخدام الوسيلة التعليمية لها الأثر في

عملية تحسين التعليم والتعلم للطلاب داخل الغرف الدراسية من حيث وضع الهدف والتخطيط الجيد لعملية

التعلم الذاتي.

قيود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على سرد الدراسة التي تهتم بعملية التعلم من حيث المفهوم

للسيلة التعليمية وأنماط التعلم والتعليم والنظريات المفسرة لعملية التعلم، وأن الوسيلة التعليمية قد خرجت

عن المعنى الحقيقي لها وأصبحت لا تتمثل القيمة الجوهرية لتقديمها والدرس في ذلك يشبه تماما

الشخص الذي لا يستغل كل قدراته العقلية، ويتطلب استخدام الوسيلة والتخطيط لها التزام المتعلم بعدة خطوات، أولاً: الإعداد للوسيلة، ثانياً: تنفيذ الخطوة، ثالثاً: تحقيق الهدف، رابعاً: المتابعة والتقييم للوصول لمرحلة تثبيت المعلومات (التغذية الراجعة).

ثانياً: الدراسات العربية:-

- دراسة (رشيد، 2023): "فاعلية برنامج تربوي في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الإعدادية".

هدفت الدراسة: معرفة فاعلية البرنامج التربوي في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الإعدادية من حيث الفروق الإحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي. واتبعت الدراسة: المنهج التجريبي (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة). واستخدمت الدراسة: التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي المكون من مجموعتين تجريبية وضابطة متكافئتين واختبار قبلي واختبار بعدي.

تمثل مجتمع الدراسة: كان مجتمع الدراسة (480) طالبة، وعينة الدراسة من (58) طالبة من طالبات الصف الرابع حيث قسمت إلى مجموعة تجريبية وضابطة، المجموعة التجريبية كان عددها (30) طالبة، والمجموعة الضابطة كان عددها (28) طالبة، وقد استخدمت الدراسة التصميمات التجريبية ذات الضبط الجزئي التي تمكن الدراسة من التنبؤ بأي فروق بين المجموعتين

استخدمت الدراسة: تم إجراء تطبيق مقياس (الشمري، 2022) كاختبار قبلي للمجموعتين لمعرفة درجات مهارات التعلم الذاتي، وخلال ذلك تم إجراء التكافؤ في مستوى الذكاء بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (Raven).

توصلت الدراسة: إلى أن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي طبق عليهن البرنامج التربوي على طالبات المجموعة الضابطة بالاختبار البعدي، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات

طالبات المجموعة التجريبية اللواتي طبق عليهن البرنامج التربوي على مقياس مهارات للتعلم الذاتي (القبلي والبعدى) لصالح الاختبار البعدى.

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: التشابه بين الدراستين من حيث البرنامج ومهارات التعلم الذاتى.

قيود الدراسة: صغر حجم العينة، واستخدام أداتين أحدهما لقياس مهارات التعلم الذاتى والأخرى لقياس نسبة الذكاء، عدد الجلسات قليل حيث تكون البرنامج من (10) جلسات فقط بواقع جلستين في الأسبوع، والمدة قليلة جدا حيث كانت (45) دقيقة فقط.

- دراسة (زايد، 2023): "التعلم الموجه ذاتيا والكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية".

هدفت الدراسة: إلى تحديد مستوى التعلم الموجه ذاتيا والكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، للتعرف على متغيرات البحث والت تعزى للنوع والتخصص والسنة الدراسية، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالتعلم الموجه ذاتيا من خلال الكفاءة الرقمية.

واتبعت الدراسة: أسلوب المنهج الوصفي الارتباطي لمتغيرات الدراسة، والمنهج المقارن للمقارنة.

واستخدمت الدراسة: واستخدمت الباحثة المقاييس التالية: مقياس التعلم الموجه ذاتياً

(Williamson,2007) ومقياس الكفاءة الرقمية (Tzafilkou, Perifanou& Economides,)

(2022)، ومقياس العزم الأكاديمي (Clark& Malecki,2019).

تمثل مجتمع الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (260) طالباً وطالبة من بعض الأقسام العلمية والأدبية بالفرقة الرابعة، و (200) طالب بالفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة كفر الشيخ.

استخدمت الدراسة: العلاقة الارتباطية والفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) لدى متغيرات الدراسة.

توصلت الدراسة: حيث أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التعلم الموجه ذاتياً والكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمي لدى أفراد العينة، كما توصلت النتائج أنه لا توجد فروق في التعلم الموجه ذاتياً والكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمي تعزى إلى النوع أو التخصص الدراسي، بينما توجد فروق دالة إحصائياً في التعلم الموجه ذاتياً والكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمي تعزى إلى السنة الدراسية لصالح طلبة الفرقة الرابعة، كما أسفرت النتائج عن أنه يمكن التنبؤ بالتعلم الموجه ذاتياً من خلال الكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمي.

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: الاختلاف في عملية اتباع المنهج العلمي لعلمية البحث حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج المقارن.

قيود الدراسة: يعد حجم العينة نسبياً جيد، مما قد يحد من تعميم النتائج على العينات من الدراسات الأخرى.

- دراسة (العناني، 2023): "فاعلية التعلم المدمج المدعوم بالواقع المعزز في تنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء".

هدفت الدراسة: إلى التحقق من فاعلية التعلم المدعوم بالواقع المعزز في تنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء.

واتبعت الدراسة: المنهج التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة)، والمنهج الوصفي التحليلي.

واستخدمت الدراسة: جزئين لعملية الدراسة الجزء الأول بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة (التعلم المدمج المدعوم بالواقع المعزز، والتفكير الابتكاري، والاتجاه نحو التعلم الذاتي) لإرساء الاستبيان والتعمق في الدراسة لوضع الفقرات الصحيحة للإجابة الصادقة من أفراد العينة، والجزء الثاني في سرد الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم المدمج المدعوم بالواقع المعزز والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو التعلم الذاتي.

تمثل مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بإدارة السنبلوين التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية بمصر، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددها (30) طالبا من مدرسة السادات الثانوية بنين، والمجموعة الضابطة وعددها (30) طالبا من مدرسة أحمد لطفي السيد الثانوية بنين.

استخدمت الدراسة: حزمة من التحليلات الإحصائية للوقوف على أهم النتائج المفروضة، ومن هذه الحزمة النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة واختبار (T) وحجم التأثير والعلاقة الارتباطية.

توصلت الدراسة: أظهرت النتائج يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي لصالح التطبيق البعدي، حيث جاء حج التأثير للأبعاد الرئيسة للمقياس التنظيم والتحويل والاحتفاظ بالسجلات والتقييم الذاتي والبحث عن المعلومة وضبط بيئة التعلم بتأثير عال بنسبة (0.95%).

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: من خلال التركيز على التعلم الذاتي. تُظهر دراسة العناني أن التعلم الذاتي له التأثير الإيجابي على زيادة رفع مستوى الطلاب، بينما تركز الدراسة الحالية على برنامج تدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي، ومساعدتهم على التفاعل مع البيئة المحيطة بشكل فعال.

قيود الدراسة: اختيرت العينة بشكل ميسر حيث كانت متكافئة، مما قد يؤثر على تعميم النتائج على جميع مجتمع الدراسة، واقتصرت نطاق الدراسة على مدرستين فقط، مما يحد من تعميم النتائج على جميع المدارس الأخرى في جامعة المنصورة كلية التربية.

- دراسة (العبيكان، 2022): "بناء مقياس لمهارات التعلم الذاتي للطلبة الجامعيين".

هدفت الدراسة: بناء مقياس لتقييم مهارات التعلم الذاتي لمساعدة طلاب جامعة الملك سعود في السنة المشتركة على تحديد مدى تمتعهم بهذه المهارات، تأتي أهمية هذا المقياس في كونه أداة تسهل الفهم الشامل لمستوى مهارات التعلم لدى الطلاب، مما يساهم في تحسين تجاربهم التعليمية.

واتبعت الدراسة: المنهج الوصفي لملائمته للدراسة المتبعة.

واستخدمت الدراسة: مقياس الجاهزية للتعلم الموجه ذاتيا الذي أعده جوجليمينو (Guglielmino, 1977) ومقياس التعلم المستمر الذي أعده أودي (Oddi, 1986) مقياسين رئيسيان تم تطويرهما على منظور الشخصية للتوجيه التعلم الذاتي.

تمثل مجتمع الدراسة: حيث تكونت عينة الدراسة من (304) طالبًا وطالبة في المرحلة الجامعية مما يوفر تمثيلًا جيدًا لمختلف التوجهات والتحديات التي يواجهها الطلاب في السنة المشتركة.

استخدمت الدراسة: تضمن المقياس في صورته النهائية 64 عبارة تغطي مجموعة من الأبعاد الأساسية لمهارات التعلم الذاتي، موزعة على عدة عوامل تشمل: التخطيط: القدرة على وضع خطط دراسية فعالة. وإدارة الوقت: تنظيم الوقت بشكل يساعد على تحقيق الأهداف، وإدارة الضغوط: استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية أثناء الدراسة، والاستيعاب: مهارات فهم المعلومات واستيعابها، وإدارة الاختيارات: اتخاذ قرارات تعليمية مدروسة، واستخدام التقنية ومصادر التعلم: القدرة على الاستفادة من الأدوات التكنولوجية والموارد التعليمية، والتقويم الذاتي: تقييم الأداء الشخصي بشكل دوري، وتم التأكد من الخصائص السيكمترية للمقياس من خلال تحليل موثوقية وصلاحية الأبعاد العديدة، مما يضمن دقة النتائج الناتجة عن المقياس

توصلت الدراسة: وأوصت الدراسة بأهمية المقياس في الكشف عن مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الجامعة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تطوير استراتيجيات وأساليب التقويم يساهم في تعزيز مهارات التعلم الذاتي بين الطلاب، وتدعم نتائج الدراسة مجال تطوير استراتيجيات التقويم من أجل تعزيز التعلم الذاتي،

مما يتيح للجهات المعنية في الجامعة تحديد وتعزيز المهارات التي يحتاج الطلاب في السنة المشتركة إلى تطويرها، يمكن أن يسهم ذلك في تحسين الأداء الأكاديمي العام للطلاب وبالتالي زيادة فعالية العملية التعليمية.

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: في استخدام المقياس الذي أعده جوجليمينو وعدله العبيكان بما يتماشى مع البيئة العربية بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

قيود الدراسة: اقتصرَت الدراسة على بناء مقياس لفهم علمية التعلم الذاتي وكيفية ضبطه على الخصائص السيكمترية.

- دراسة (الموسوي والفتلاوي، 2022): "مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظرهم".

هدفت الدراسة: يهدف للتعرف على مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظرهم.

واتبعت الدراسة: المنهج الوصفي الذي يحل ويفسر ويقارن ويقيم القصد منه الوصول إلى تقييمات ذات معنى بقصد التبصر في تلك الظاهرة.

واستخدمت الدراسة: ولجمع البيانات استخدمت الدراسة الاستبانة، حيث أن أداة مهارات التعلم الذاتي تكونت من (42) فقرة موزعة على خمسة مجالات

تمثل مجتمع الدراسة: وتكون مجتمع البحث من جميع كليات التربية قسم التاريخ- الدراسة الصباحية في جامعات (بابل والقادسية و كربلاء) والبالغ عددهم (1215) طالبا وطالبة، وقد بلغ حجم العينة (241) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية من قسم التاريخ كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء.

استخدمت الدراسة: العينة الاستطلاعية مكونة من (30 طالبا وطالبة)، تم استخدام الوسائل الإحصائية

بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) الإصدار (V.23) واختبار مربع كأي للصدق الظاهري الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على مستوى المتغير، والمتغير التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضيات والكشف عن دلالة الفروق والقوة التمييزية، ومعامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمكون والمقياس، ومعادلة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي لاستخراج قيمة الثبات.

توصلت الدراسة: أسفرت النتائج إلى امتلاك طلبة قسم التاريخ لمهارات التعلم الذاتي. **وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية:** تحديد مستوى الطلبة واستخدام مهارات التعلم الذاتي للطلبة التوافق بين الدراستين.

قيود الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وعدد العينة قليل جدا. - **دراسة (الحميدات، 2021):** "أثر برنامج جسور التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الرابع من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر ". **هدفت الدراسة:** التعرف على أثر برنامج جسور التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الرابع من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر. **واتبعت الدراسة:** المنهج الوصفي. **واستخدمت الدراسة:** تكونت الاستبانة من (20) فقرة.

تمثل مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الصف الرابع في مادة اللغة العربية والبالغ عددهم (68) معلماً ومعلمة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

استخدمت الدراسة: معامل الإتساق الداخلي للمقياس ومعادلة الفا كرونباخ وعينة استطلاعية خارج مجتمع الدراسة مكونة من (30) معلم ومعلمة، وكما تم استخراج معامل جوتمان، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واستخدام تحليل T-TEST، واستخدام التحليل التباين

الاحادي ONE WAY ANOVA لاستخراج الفروق.

توصلت الدراسة: أكدت نتائج الدراسة إلى أن أثر برنامج جسور التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الرابع من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر جاءت بدرجة عالية، وكما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة التقدير تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي.

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: استخدام برنامج جسور التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي من العينة والنتائج المرتقبة.

قيود الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وهو غير ملائم لأثر برنامج ومدى قوته في التغيير.

- دراسة (العوايشة، 2021): "أثر التعليم عن بعد والتعليم التقليدي على التحصيل الأكاديمي

عن طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مدارس العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين وأولياء

الأمر (دراسة مقارنة) ".

هدفت الدراسة: التعرف على أثر التعليم عن بعد والتعليم التقليدي على التحصيل الأكاديمي عن طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مدارس العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمر (دراسة مقارنة).

واتبعت الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لمجتمع الدراسة.

واستخدمت الدراسة: استخدمت الدراسة بكتابة استبانتيين أولهما للمعلمين والثانية لأولياء الأمر وذلك لقياس أثر التعليم عن بعد والتعليم التقليدي على التحصيل الأكاديمي، وتم توزيع استجابات أفراد العينة على الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي التدريجي.

تمثل مجتمع الدراسة: حيث تكونت عينة الدراسة من (157) معلماً ومعلمة، و (235) ولي أمر طالب.

استخدمت الدراسة: التحقق من الصدق الظاهري من الاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين من

ذوي الاختصاص في مجال التربية والتكنولوجيا وعددهم (7)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون، وحساب الاتساق الداخلي معامل ثبات المقياس (ألفا كرونباخ)، والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

توصلت الدراسة: أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين وأولياء الأمور فيما يتعلق بمدى التعليم عن بعد والتعليم التقليدي في إيصال المعلومة للطالب وقدرة إدراك الطالب لها في مرحلة الصفوف الثلاث الأولى، كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية التعليم عن بعد تعزى لمتغير الجنس بين المعلمين وأولياء الأمور في إيصال المعلومة للطالب لصالح أولياء الأمور. وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: التعليم عن بعد والتعليم التقليدي من حيث الاختبار القبلي والاختبار البعدي والعينة الاستطلاعية.

قيود الدراسة: اقتصرَت الدراسة على محافظة العاصمة عمان، مما يحد من تعميم النتائج على جميع الطلاب، ولم يتم تحديد مهارات التعلم الذاتي، مما يحد من قدرة الباحثين على تكرار الدراسة.

- دراسة (خالد وبشير وأمين، 2020): "العلاقة بين التعلم الذاتي والتحصيل الأكاديمي لطلاب

الجامعات: دراسة حالة التعلم عن بعد عبر الإنترنت والجامعات التقليدية".

هدفت الدراسة: هدفت إلى تسليط الضوء على العلاقة بين التعلم الذاتي والتحصيل الأكاديمي ومقارنة التعلم الذاتي عبر الإنترنت والتعلم الجامعي التقليدي.

واتبعت الدراسة: المنهج الوصفي لملائمة للدراسة الحالية.

واستخدمت الدراسة: استخدمت الدراسة استبيان تم تطويره ذاتيًا لجمع البيانات من المتعلمين عن بعد عبر الإنترنت والتقليديين.

تمثل مجتمع الدراسة: مجتمع الدراسة (1139) طالبا مسجلين عبر الإنترنت و(1809) طالبا مسجلين في الجامعة التقليدية في كلية التربية لفصل الربيع: 2019م، تم اختيار عينة (590)، وتم اختيار العينة

العشوائية البسيطة.

استخدمت الدراسة: تم تحليل البيانات باستخدام اختبار t و r بيرسون لمعرفة العلاقة بين المتغيرات. **توصلت الدراسة:** أشارت النتائج إلى وجود فرق كبير بين التعلم الذاتي لطلاب الجامعات عبر الإنترنت والتقليدية، فإن العلاقة بين التعلم الذاتي والأداء الأكاديمي مرتفعة لدى الطلاب الذين يتعلمون عبر الإنترنت على عكس طلاب الجامعات التقليدية.

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: قدرة الطلاب على التعلم الذاتي والمشاركة في تنظيم الوقت والتخطيط لعملية التعلم الذاتي للطلاب.

قيود الدراسة: تم تطوير الاستبيان وجمعه عن طريق الانترنت بين الفئتين مجموعة التعلم عن بعد والمجموعة للتعليم التقليدي.

- **دراسة (القاسم، 2018):** " دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى الطلبة في المدارس الحكومية في فلسطين ".

هدفت الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى الطلبة في المدارس الحكومية في فلسطين **واتبعت الدراسة:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

واستخدمت الدراسة: استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لقياس درجة الممارسة لتنمية مهارات التعلم الذاتي.

تمثل مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في المرحلة الأساسية العليا من التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية، وبلغ عددهم (2923) معلما ومعلمة، وكانت عينة الدراسة (426).

استخدمت الدراسة: استخدمت الدراسة الحزمة الإحصائية (spss) ، حيث تم استخدام النسبة المئوية

والمتوسطات الحسابية ومعامل الارتباط بيرسون ومعادلة الفا كرونباخ والدلالة الإحصائية للفروق بين متغيرات الدراسة.

توصلت الدراسة: أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق في أدوار المعلمين تبعاً لمتغير الجنس والمحافظة والدرجة العلمية وكذلك الخبرة، كما أشارت إلى وجود فروق في درجة المهارات المتعلقة بأساليب التدريس والمناهج التربوية تبعاً لمتغير الدرجة العلمية من دبلوم وبكالوريوس لصالح البكالوريوس.

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: حيث تقاطعت الدراستين في متغير تنمية مهارات التعلم الذاتي للمعلمين والمعلمات وُبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتغير الدخيل وهو المؤهل العلمي.

قيود الدراسة: أن هذه الدراسة اتبعت المنهج الوصفي التحليل واستخدمت العينة العشوائية البسيطة.

- دراسة (الإنصاري، 2017): "أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي".

هدفت الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي.

واتبعت الدراسة: واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي.

واستخدمت الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (33) طالبة من طالبات المرحلة الابتدائية في مدرسة المزاميم للفصل الدراسي الأول.

تمثل مجتمع الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في عمل استبانة لقياس التعلم الذاتي لطالبات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة، ومعرفة أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي.

استخدمت الدراسة: الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أثر التعلم النشط في التعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المستوى الدراسي (جيد - جيد جداً - ممتاز)، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية تعزى إلى العمر (9 سنوات - 10 - 11)، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أثر التعلم النشط في التعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى مستوى دخل الأسرة

(أقل من 2000 - بين 2000-6000 - أكثر من 6000).

توصلت الدراسة: جاءت نتائج الدراسة مؤكدة على أن مستوى أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي على مستوى فقرات محور حل المشكلات أثر بشكل عام كبيراً جداً، وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع المعلمين على اختلاف المستويات الدراسية التي يتعاملون معها على استخدام توظيف استراتيجيات التعلم النشط، لما لها من آثار إيجابية على العملية التعليمية.

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي بشكل عام كان كبير جداً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.05 فأقل في أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي تعزى لمتغير العمر على مستوى المحاور (مهارات وعادات التعلم، وبناء الدافعية، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والاعتماد على النفس، الكلي)، ووجود الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طالبات المرحلة الابتدائية على مستوى أثر التعلم النشط تعزى لمتغير المستوى دخل الأسرة على مستوى المحاور (مهارات وعادات التعلم، وبناء الدافعية، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والاعتماد على النفس، الكلي). **قيود الدراسة:** أن الدراسة اتبعت المنهج شبه التجريبي، وهذا يختلف بين الدراسة الحالية حيث اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي.

- دراسة (الفليت، 2015): "مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات

ال فلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة".

هدفت الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة ودرجة ممارستهم لها.

واتبعت الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

واستخدمت الدراسة: حيث تم تحديد مهارات التعلم الذاتي موزعة على خمسة محاور، وتم تضمينها في استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها وتطبيقها على عينة الدراسة.

تمثل مجتمع الدراسة: وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية بالجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (149) طالبا وطالبة.

استخدمت الدراسة: استخدم الباحث الوسائل الإحصائية من خلال معامل ارتباط ألفا كرونباخ.

توصلت الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي جاءت كبيرة، وأكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي لصالح الطلبة الذين هم في مرحلة إعداد رسالة الماجستير، ولم تكن هنالك فروق ذات دلالة في درجة ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس (طالب، طالبة).

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: حيث تقاطعت هاتين الدراستين على مهارات التعلم الذاتي اللازمة للطلاب الجامعيين من حيث الأنشطة المطلوبة من الطلاب.

قيود الدراسة: لم تستخدم هذه الدراسة فاعلية برنامج محدد لمعرفة المهارات اللازمة لتحديث علمية تنمية مهارات التعلم الذاتي.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية:-

- دراسة (Deddy, Lasfeto) (ديدي لاسفيتو، 2020): "العلاقة بين التعلم الذاتي وتفاعل

الطلاب الاجتماعي في بيئة التعلم عبر الإنترنت".

هدفت الدراسة: التعرف على العلاقة بين التعلم الذاتي والتوجيه وتفاعل الطلاب الاجتماعي في بيئة التعلم عبر الإنترنت.

واتبعت الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

واستخدمت الدراسة: استخدمت الدراسة الاستبانة المعدة من قبل الباحثان حيث تم تصنيف التفاعل في التعلم عبر الإنترنت إلى أربعة أبعاد، وهي التفاعل بين المعلمين والطلاب، والطلاب مع بعضهم، والمعلمين مع الموضوع، والطلاب مع الموضوع.

تمثل مجتمع الدراسة: كانت عينة الدراسة (98) طالبا حيث كان منهم (52) ذكرا، و(46) أنثى من كلية التربية بجامعة مالنغ الحكومية في إندونيسيا، الذين حضروا التعلم عبر الإنترنت كعينات اختيرت عشوائياً.

استخدمت الدراسة: بالنظر إلى أن تعلم الطلاب ذاتي التوجيه مهم للجامعات بسبب أن التعلم عبر الإنترنت يتم في فضاء وزمن غير محدودين، من خلال النمط التعليمي عبر الإنترنت، يقوم المتعلمون بإجراء التفاعل الاجتماعي، التصنيف التفاعل في التعلم عبر الإنترنت إلى أربعة أبعاد، وهي: التفاعل بين المعلمين والطلاب، والطلاب فيما بينهم، والمعلمون مع الموضوع، والطلاب مع الموضوع.

توصلت الدراسة: أظهرت هذه الدراسة وجود علاقة ذات دلالة بين جاهزية التعلم الذاتي الموجه من الطلاب (SDLR) وتفاعلهم الاجتماعي، كما وجدت فروق في أنواع التفاعل الاجتماعي بين الطلاب بناءً على مستويات SDLR لديهم.

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: حيث أكدت الدراستين عن العلاقة الوثيقة لعملية التعلم الذاتي للطلبة والتفاعل بينهم.

قيود الدراسة: حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واختلف مع الدراسة الحالية حيث تم استخدام المنهج التجريبي وفاعلية البرنامج بشكل الواضح.

- دراسة (Tekkol and Demirel) (تيكول و ديميرل، 2016): "تحسين جودة التعلم

الذاتي والواقع الافتراضي".

هدفت الدراسة: التعرف على استقصاء مهارات التعلم الذاتي للطلاب الجامعيين، وتحديد ما إذا كانت هذه المهارات تختلف بناءً على نوع الجامعة والجنس ومجال الدراسة وسنة الدراسة والنجاح الأكاديمي ونوع الالتحاق بالجامعة ومستوى الدخل والرغبة في الحصول على درجة الدراسات العليا.

واتبعت الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

واستخدمت الدراسة: كشفت هذه العلاقة بين مهارات التعلم الذاتي لطلاب الجامعة وميولاتهم التعليمية مدى الحياة.

تمثل مجتمع الدراسة: حيث تكونت عينة الدراسة من (2600) طالبا في السنة الأولى والرابعة من نفس الأقسام في جامعتين في محافظة أنقرة، إحداهما حكومية والأخرى خاصة، جامعة حجة تبة حكومية، والجامعة الخاصة هي باشكنت حيث اختيرت كلية التربية لعينة الدراسة.

استخدمت الدراسة: واستخداما الباحثان مقياس مهارات التعلم الذاتي (Askın 2015) .

توصلت الدراسة: وأظهرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية معتدلة بين مهارات التعلم الذاتي وميول التعلم مدى الحياة، وكذلك أن الطلاب الجامعيين لديهم مهارات تعلم ذاتية التوجيه وترتبط هذه المهارات بالتعلم مدى الحياة.

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: وجد أن مهارات التعلم الذاتي لا تختلف باختلاف الجامعة وسنة الدراسة ومستوى الدخل، ومع ذلك فإن الجنس ومجال الدراسة ونوع درجة الالتحاق بالجامعة والنجاح الأكاديمي والرغبة في الحصول على درجة الدراسات العليا أحدثت فرقا كبيرا في مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الجامعات.

قيود الدراسة: لم تتناول الدراسة بشكل مفصل عن مهارت التعلم الذاتي ولم توضح الفروق بين متغيرات الدراسة.

- دراسة (كازان وشيوبكا ، 2014): "تحليل العلاقة بين التعلم الذاتي وسمات الشخصية والتحصيل الدراسي".

هدفت الدراسة: الدراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين التعلم الذاتي وسمات الشخصية والتحصيل الدراسي واتبعت الدراسة: المنهج الوصفي.

واستخدمت الدراسة: الارتباط بين متغيرات الدراسة.

تمثل مجتمع الدراسة: مجتمع الدراسة وعينتها (121) طالبا جامعيًا من إحدى الجامعات الرومانية في تركيا.

استخدمت الدراسة: تم استخدام مقياس التقييم الذاتي للتعلم الذاتي (SRSSDL) و IPIP-50، تم قياس التحصيل الدراسي من خلال النتائج الأكاديمية التي تم جمعها لجميع المشاركين في نهاية العام الدراسي، تم استخدام تحليل الارتباط والانحدار المتعدد في فحص العلاقة بين سمات الشخصية الخمس الكبرى والتوجيه الذاتي للمتعلم

توصلت الدراسة: كشفت النتائج أن التعلم الذاتي وسمات الشخصية مترابطان وأن التعلم الذاتي يتنبأ بالتحصيل الدراسي.

وتقاطعت هذه الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية: من خلال التركيز على متغيرات الدراسة التي تمثلت في التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي وذلك لارتباطهم ارتباط كل بالعملية التعليمية والتعلمية للطلبة داخل الجامعة.

قيود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على العلاقة بين التعلم الذاتي والتحصيل العلمي للطلاب من خلال السمات الشخصية لكل طالب.

التعقيب على الدراسات السابقة:-

أوجه الاختلاف:

-المنهجية: تتنوع المنهجيات المستخدمة في الدراسات بين المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، والمنهج الوصفي التحليلي، مما يعكس تنوعاً في أساليب البحث.

-عينة الدراسة: تختلف عينات الدراسة في الحجم والفئة المستهدفة، فبعض الدراسات تركز على الطلبة، بينما تركز أخرى على أعضاء هيئة التدريس أو المعلمين.

-المتغيرات: تختلف المتغيرات التي تمت دراستها، فبعض الدراسات تركز على التعلم الذاتي، بينما تركز أخرى على الكفاءة الرقمية أو العزم الأكاديمي.

أوجه الترابط:

-التركيز على التعلم الذاتي: العديد من الدراسات تركز على التعلم الذاتي وتأثيره على التحصيل الدراسي والعملية التعليمية.

-أهمية التكنولوجيا: تبرز العديد من الدراسات أهمية دمج التكنولوجيا في التعليم، سواء من خلال البرامج المحوسبة أو التعلم الإلكتروني.

-تحسين جودة التعليم: تهدف العديد من الدراسات إلى تحسين جودة التعليم وتعزيز مهارات الطلبة، مما يعكس اهتمامًا مشتركًا بتحسين العملية التعليمية.

بشكل عام، يمكن القول إن الدراسات تظهر ترابطًا في الاهتمام بالتعلم الذاتي وتحسين جودة التعليم، مع اختلاف في المنهجيات والعينات والمتغيرات التي تمت دراستها.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

- مقدمة
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- متغيرات الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية

الفصل الرابع

الاجراءات المنهجية للدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضا للإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث عرض التصميم التجريبي، وتحديد مجتمع الدراسة، واختيار عينة الدراسة، وإجراءات إعداد أدوات الدراسة، وخطواتها، وطرائقها، واستخراج الخصائص القياسية لها، كما يتضمن الإجراءات المتعلقة بتكافؤ أفراد العينة (المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية)، وأهم الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها، وفيما يلي عرضا لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على تطبيق المنهج شبه التجريبي، إذ إن المنهج شبه التجريبي من أكثر المناهج ملائمة لأهداف هذه الدراسة، فالدراسة الحالية تهدف إلى مدى فاعلية برنامج سنوار التدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لطلبة كلية التربية مسلاتة جامعة المرقب، حتى يتمكنوا من زيادة قدراتهم العقلية والذهنية لزيادة التعلم من ذاتهم، ويعرف المحمودي (2019: 65) المنهج شبه التجريبي بأنه: الطريقة التي يقوم بها الباحث بتحديد مختلف الظروف والمتغيرات التي تظهر في التحري عن المعلومات، التي تخص ظاهرة ما، وكذلك السيطرة على مثل تلك الظروف والمتغيرات، والتحكم بها.

وقد تبنت الدراسة في استخدامها التصميم شبه التجريبي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ذات القياسات المتكررة مدفوعا بعدة عوامل رئيسية، وذلك لطبيعة المشكلة الدراسية التي تتطلب دراسة العلاقة السببية لمتغيرات الدراسة الحالية، حيث يفترض أن يؤثر برنامج سنوار المتغير المستقل، على مهارات التعلم الذاتي المتغير التابع.

ووفقا لهذا التصميم، تم إجراء القياسات التالية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة:

1- القياس القبلي: تم تطبيق أدوات القياس على جميع أفراد عينة الدراسة لمعرفة مستوى مهارات التعلم

الذاتي لهم قبل التدخل التقليدي والتجريبي على عينة الدراسة لاستخراج مهارات التعلم لهم.

2- تطبيق البرنامج التدريبي: اعتمدت الدراسة لتطبيق وتضمن البرنامج التدريبي (سنوار)، على عينة الدراسة المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة بالتعليم التقليدي، وذلك حسب الخطة المعدة سابقاً.

3- القياس البعدي : الانتهاء من تطبيق البرنامج وإجراء وتحليل جميع المعطيات لقياس الأثر المباشر للبرنامج على مستوى تنمية مهارات التعلم الذاتي المستخدمة في القياس القبلي لضمان وموازنة القياسات بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

4- القياس التتبعي: بعد الانتهاء من قياس البعدي بعد فترة محدودة من زمن انتهاء البرنامج؛ قياس مدى أثر البرنامج والتحسين المطلوب من الطلبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم للمجموعة التجريبية.

مجتمع الدراسة:

يتضمن مجتمع الدراسة من جميع طلبة وطالبات كلية التربية مسلاتة- جامعة المرقب، للعام الجامعي: 2025/2026م، والبالغ عددهم (624) طالبا وطالبة، وذلك حسب الاحصائية المعتمدة من كلية التربية مسلاتة، حيث تكون مجتمع الدراسة على (519) طالبة، و(105) طالبا، حيث يتطلب منهم مهارات عالية بعد التخرج في عمليات التخطيط واتخاذ القرارات وحل المشكلات داخل المؤسسات التعليمية وغيرها.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة وفق منهجية علمية تمثل مجتمع الدراسة تمثيلا جيدا وتلائم تحقيق أهدافها، واعتمدت الدراسة في اختيار عينتها الطريقة القصدية (PURPOSIVE SAMPLING) القائمة على معايير معدة لذلك، وهي تعد أفضل طرق اختيار العينات غير الاحتمالية المناسبة للدراسات التجريبية

التي تتطلب خصائص معينة لأفراد العينة، وبلغ حجم عينة الدراسة (69) طالباً وطالبة، واختيرت على أساس التقارب في المرحلة الدراسية، واستُبعد (17) طالب لعدم التزامهم بالبرنامج التدريبي، فأصبح العدد النهائي لعينة الدراسة (52) طالباً وطالبة.

وكانت المجموعة الضابطة تضم (23) طالباً وطالبة من السنة الأولى والثانية، بينما ضمت المجموعة التجريبية (29) طالباً وطالبة من السنة الثالثة والرابعة، ويعزز هذا التقسيم ضمان تطبيق البرنامج التدريبي على الطلبة وفق المعايير المتبعة مسبقاً.

متغيرات الدراسة:-

المتغير المستقل : برنامج "سنوار" التدريبي : هو المتغير المراد قياسه في الدراسة، ويتعلق الأمر بالبرنامج نفسه، حيث يتم تقديمه للمشاركين كوسيلة لتحفيز وتنمية مهارات التعلم الذاتي.

المتغير التابع : مهارات التعلم الذاتي : هذا هو المتغير الذي سيتم قياسه في الدراسة لتحديد أثر البرنامج. يتضمن تقييم القدرات التي تتمثل في تحديد الأهداف، إدارة الوقت، القدرة على التعلم المستقل، والتفاعل مع المحتوى التعليمي.

المتغيرات التجريبية :

عناصر البرنامج التدريبي "سنوار": تشمل الورش، الأنشطة التعليمية، المحاضرات، والتفاعل الجماعي، وخبرات وتجارب محددة داخل البرنامج تؤثر على مستوى التعلم الذاتي.

الموارد التعليمية المستخدمة : الكتب التعليمية، والمقالات، وأدوات التكنولوجيا (المنصات الإلكترونية) المستخدمة في تنفيذ البرنامج.

المتغيرات الضابطة :

بيئة التعلم: نوعية القاعات الدراسية ووجود الدعم من الكلية والمشرفين، نظرًا لأن البيئة التعليمية تلعب

دورًا مهما في تطوير مهارات التعلم الذاتي.

أدوات الدراسة:-

تحدد أدوات الدراسة وفق الأهداف المناسبة لها ولفرضياتها التي تسعى الدراسة للإجابة عنها، وتحتاج الدراسة إلى استخدام الأداة حتى تتمكن من الإجابة عن جميع الفرضيات التي تم طرحها مسبقاً بدقة.

الأداة الأولى: مقياس مهارات التعلم الذاتي:-

في هذا السياق تم استخدام مقياس جوجليمينو (1977) وويليامسون (2007) مقياس التعلم الموجه ذاتياً ، وأعدته في صورته العربية ريم العبيكان (2022) وخالد العتيبي (2015) بتقنيته على البيئة السعودية، ويتضمن الاختبار (41) فقرة تقيس المهارات الآتية: مهارة التحفيز الذاتي، مهارة تحديد الأهداف، مهارة التقييم الذاتي، ومهارة التفكير الذاتي، ومهارة النقد الذاتي، ومهارة البحث عن المعلومات، ومهارة حل المشكلات وذلك في إطار عرض (7) مشكلات مختلفة.

واستخدمت الدراسة الحالية استبانة لتنمية مهارات التعلم الذاتي: محتويات الإستبانة:-

المهارة الأولى: مهارة التحفيز الذاتي:- وهو يقيس الدافع الداخلي الذي يدفع الطالب إلى التعلم والمثابرة، ويعتمد على الاهتمام بالنمو الشخصي وتحديد أهداف ذات معنى ثم متابعة تحقيقها باستمرار.

المهارة الثانية: مهارة تحديد الاهداف:- وهي تقيس مقدرة الطالب على وضع أهداف تعليمية واضحة ومحددة وقابلة للقياس والوقت، ثم توجيه جهود الفرد نحو تحقيقها بشكل منظم وفعال.

المهارة الثالثة: مهارة التقييم الذاتي:- يقيس قدرة الطالب على إصدار أحكاما معرفية وإعزاءات، وسلوكاً دالاً على المثابرة وتقييم ذاتي للمهمة والسياس الذي اتبعه في تعلمه.

المهارة الرابعة: مهارة التفكير النقدي:- تركز هذه المهارة على مقدرة الطالب من الانتقال من الجزئيات إلى الكلّيات، واستخلاص النتائج حول موضوع محدد بشكل استقرائي منظم.

المهارة الخامسة: مهارة النقد النقدي: - تهدف إلى تنمية قدرة الطالب على تجميع الجزئيات وتحليلها للوصول إلى تعميمات أو نتائج كلية حول موضوع ما بمنهجية استقرائية.

المهارة السادسة: مهارة البحث عن المعلومات: - وهي تقيس مجموعة من الخطوات المنهجية المستخدمة للوصول للمعرفة المتاحة للطالب حتى يكتسب المعلومات حول موضوع محدد بشكل موثوق، مع التحقق من المصادر المسند لذلك.

المهارة السابعة: مهارة حل المشكلات: - وتمثل سرعة وصول الطالب للقرارات والحلول السليمة والنقدية الايجابية بمعايير تتميز بالتفوق في اجتياز الصعوبات التعليمية التي تواجهه.

الأداة الثانية: برنامج سنوار للتعلم الذاتي:

اعتمد البرنامج التدريبي "سنوار" على أسس تربوية حديثة تدعو إلى الابتعاد عن طرق التدريس التقليدية واعتماد أساليب تعتمد على التعلم القائم على الاستقصاء والمشاركة الفاعلة للطلاب، وقد أظهرت الدراسات السابقة سאלفة الذكر أن التدخلات التدريبية التي تستهدف تحسين مواقف المتعلمين تجاه الدمج وزيادة كفاءتهم في التعامل مع الصفوف متنوعة النتائج الأفضل في تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم وتحسين مخرجاتهم التعليمية.

تعتمد خلفية البرنامج في أسسه النظرية إلى من مجموعة من الدراسات والأبحاث التي أكدت على أهمية توفير تدريب متواصل يهيئ المتعلم للإنخراط في بيئة تعليمية شاملة ومتنوعة، فقد كشفت إحدى الدراسات أن خمسة برامج تدريبية طبقت وأحدثت تحسينات في الجوانب المرتبطة بالإدماج في العملية التعليمية، مما يدل ويشير على فعالية هذه البرامج رغم طرق تنفيذها ومدتها الزمنية.

يهدف تصميم برنامج "سنوار" التدريبي إلى بناء نموذج متكامل يجمع بين النظرية والتطبيق العملي داخل القاعات الدراسية، ويتألف التصميم من عدة محاور رئيسية تضمن تحقيق التغيير المطلوب على مستويات متعددة، بدءاً من تغيير المواقف وصولاً إلى تحسين الأداء العملي داخل الفصول.

مدة البرنامج ستة أسابيع (6) بمعدل جلستين أسبوعياً (12 جلسة تعليمية).

جدول جلسات البرنامج رقم (2)

م	الاسبوع	الجلسة	الموضوع	الملاحظات
1	الأسبوع الأول	الجلسة 1	التعارف في دائرة	التعارف بين الباحث والطلاب والتعريف بالبرنامج التدريبي. يدير الباحث الحوار ويتحدث عن نفسه ومن تم يمرر ذلك على الطلاب.
		الجلسة 2	التعلم الذاتي	سنستعرض مراحل تطور التعلم وتعريف الطلاب بمفهوم التعلم والتعلم الذاتي وأهميته، وتعلم كيفية تحديد أهداف واضحة ومحددة ووضع خطط عمل فعالة.
2	الأسبوع الثاني	الجلسة 3	التقييم الذاتي	دراسة الأنماط المختلفة وتعلم كيفية تقييم الأداء والتعلم بشكل موضوعي.
		الجلسة 4	الاستقلالية في التعلم	تعزيز الاستقلالية في التعلم واتخاذ القرارات التعليمية.
3	الأسبوع الثالث	الجلسة 5	المرونة والتكيف مع التحديات	مفهوم التعلم وكيفية التكيف مع التحديات والصعوبات في التعلم.
		الجلسة 6	استراتيجيات التعلم الفعال	استكشاف استراتيجيات التعلم الفعال مثل القراءة النشطة، التلخيص.
4	الأسبوع الرابع	الجلسة 7	إدارة الوقت للتعلم	تعلم كيفية إدارة الوقت بشكل فعال لتحقيق الأهداف التعليمية.
		الجلسة 8	استخدام التكنولوجيا في التعلم الذاتي	استكشاف كيفية استخدام التكنولوجيا لدعم التعلم الذاتي.
5	الأسبوع الخامس	الجلسة 9	مهارات البحث والاستقصاء	أهمية تطوير مهارات البحث والاستقصاء للتعلم الذاتي.
		الجلسة 10	التعلم من الأخطاء والفشل	فهم كيفية التعلم من الأخطاء والفشل.
6	الأسبوع	الجلسة 11	التطبيق العملي لمهارات	دور تطبيق مهارات التعلم الذاتي في مواقف عملية.

	السادس	التعلم الذاتي	
	الجلسة 12	التقييم النهائي والتخطيط المستقبلي	تقييم البرنامج التدريبي، التخطيط لاستمرارية التعلم الذاتي.

قائمة بأدوات برنامج سنوار للتعلم الذاتي:-

أدوات التقييم الذاتي:

إعداد التطبيق: إعداد نموذج تقييم ذاتي قابل للتخصيص لمهمة معينة.

إعداد الهدف: معرفة مدى التقدم وتحديد الصعوبات والعوائق التي تقف أمام عملية التعلم.

أولويات المعنى: تحديد الهدف التعليمي المحدد للمهمة وبناء معايير نجاح قابلة للقياس.

أولويات التطبيق: توثيق النتائج والانعكاسات بشكل مختصر.

أدوات الإستقلالية للتعلم الذاتي:

المعنى: أداة لتحديد وتوضيح الأهداف والغايات بالطريقة العلمية.

الهدف: تطوير القدرة على وضع أهداف واضحة وقابلة للتحقق من عملية التعلم.

أدوات المرونة للتعلم الذاتي:

المعنى: الأداء الحقيقي الذي يشير إلى العمليات العقلية نحو مرحلة التنفيذ والأداء الفعلي لعمليات

السلوك نحو التعلم.

التطبيق: نتائج متوقعة بدلا من النزاعات غير المدركة، من خلال الإمكانيات البيئية المتاحة.

أدوات استراتيجية التعلم:

المعنى: العمليات التي تحدث أثناء التعلم أو التنفيذ.

الهدف: المرحلة البعدية التي ينتهي المتعلم على مجهوداته ورضاه عن الأداء.

أدوات إدارة الوقت للتعلم:

المعنى: يظهر المتعلم مزيدا من الوعي بمسؤولياته اتجاه عملية التعلم.

التطبيق: يساعد المتعلم على عملية التنظيم وتقسيم الوقت لعمليات التعلم.

أدوات استخدام التكنولوجيا للتعلم:

المعنى: يسهم المتعلم في استخدام جميع عمليات التواصل مع العالم الخارجي من خلال الشبكات العنكبوتية (الإنترنت).

التطبيق: استخدام البرامج التعليمية لزيادت عمليات التعلم المستمرة.

أدوات مهارات البحث والاستقصاء للتعلم الذاتي:

المعنى: يساعد الطالب على عملية البحث والاستقصاء على زيادة البحث في المعلومات حتى تتم عملية إكساب المعرفة ذاتيا.

التطبيق: عملية البحث الذاتي في جميع المصادر المتاحة الكترونيا عبر المواقع المعتمدة.

1- طرق التطبيق:

ورش عمل تدريبية.

أنشطة عملية جماعية وفردية.

إجراءات الدراسة:-

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وإعدادها في صورتها النهائية، تم تطبيقها ميدانياً على أفراد عينة الدراسة باتخاذ الإجراءات الآتية:

1- تحديد مجتمع الدراسة.

2- تحديد أفراد عينة الدراسة.

3- الحصول على موافقة من إدارة الدراسات العليا والتدريب من خلال كتاب رسمي من جامعة الزاوية لتسهيل مهمة الدراسة موجهاً إلى الجهات المعنية لجامعة المرقب/ كلية التربية مسلاتة.

4- تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة، وتوزيع الاستبانات على عينة الدراسة، وتوضيح أية

ملاحظات يحتاجونها.

5- جمع البيانات وترقيمها وترميزها وإدخال بياناتها على جهاز الحاسوب مستخدماً برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب، واستخراج النتائج، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها ووضع التوصيات والمقترحات.

القياس القبلي:

تطبيق اختبار مهارات التعلم الذاتي على المجموعة (التجريبية والضابطة).

تنفيذ البرنامج:

المجموعة التجريبية: تخضع للبرنامج التدريبي لمدة 6 أسابيع.

القياس البعدي:

إعادة تطبيق اختبار مهارات التعلم الذاتي على المجموعة الواحدة.

3- تحليل التفاعل مع البرنامج:

- تحليل استجابات المجموعة التجريبية للاستبيان لقياس مدى رضاهم عن البرنامج.

- المتوسطات الحسابية، التباين، الانحراف المعياري.

- معاملات الارتباط لقياس صدق وثبات الأدوات.

خصائص المقياس السيكومترية:-

صدق وثبات أداة الدراسة:-

أولاً: صدق الاستبيان:-

يقصد بصدق أداة الدراسة أن تقيس عبارات الاستبيان ما وضعت لقياسه، وقامت الدراسة بالتأكد

من صدق الاستبيان من خلال أنواع الصدق التالية:-

1) الصدق الظاهري للاستبيان (صدق المحكمين):-

اختبرت الدراسة صدق أداة الدراسة إذ تم استخدام أسلوب الصدق وذلك من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة في مجال الدراسة في صورته الأولى ملحق (01)، وقد بلغ عدد المحكمين (10) محكما كما هو موضحا بالملحق (02)، من ذوي الاختصاص في الجامعات الليبية، وقد أخذت الدراسة بملاحظات المحكمين لوضعها في صيغتها النهائية ملحق (03).

2) الصدق التمييزي:-

الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية ويحسب باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين المجموعتين المتطرفين، فقيمة (t) المحسوبة لدلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية تمثل الصدق التمييزي للمقياس، ولتحقيق ذلك تم ترتيب الدرجات الكلية لمفردات الاستبيان ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أقل درجة. وحددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة 27% في كل مجموعة. ومن خلال اختبار t لعينتين مستقلتين، تم الحصول على قيمة الدلالة المحسوبة والتي تساوي (0.000) لجميع فقرات الاستبيان وهي أصغر من (0.05) مما يدل على أن الأداة تمتاز بصدق تمييزي أي لها قدرة تمييزية عالية.

الجدول رقم (3)

نتائج اختبار t لاختبار الفرق بين المجموعتين

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
مهارة التحفيز الذاتي	المجموعة العليا	15.79	0.802	4.93	12.125	< 0.001
	المجموعة الدنيا	10.86	1.292			
مهارة تحديد	المجموعة العليا	14.43	1.158	5.72	12.459	< 0.001

			1.267	8.71	المجموعة الدنيا	الأهداف
< 0.001	12.312	5.21	0.756	13.57	المجموعة العليا	مهارة التقييم الذاتي
			1.393	8.36	المجموعة الدنيا	
< 0.001	22.485	5.00	0.650	15.50	المجموعة العليا	مهارة التفكير الذاتي
			0.519	10.50	المجموعة الدنيا	
< 0.001	11.675	3.50	0.646	14.57	المجموعة العليا	مهارة النقد الذاتي
			0.917	11.07	المجموعة الدنيا	
< 0.001	12.204	3.71	0.914	14.71	المجموعة العليا	مهارة المعلومات
			0.679	11.00	المجموعة الدنيا	
< 0.001	13.180	4.72	0.829	14.93	المجموعة العليا	مهارات حل المشكلات
			1.051	10.21	المجموعة الدنيا	
< 0.001	21.174	22.50	3.006	97.50	المجموعة العليا	الدرجة الكلية
			2.602	75.00	المجموعة الدنيا	

أظهرت نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية، حيث كانت جميع مستويات الدلالة أقل من (0.001) كما هو موضح في جدول (1)، مما يؤكد تمتع الأداة بدرجة مرتفعة من الصدق التمييزي. وقد جاءت الفروق لصالح المجموعة العليا في جميع الأبعاد، إذ حققت متوسطات حسابية أعلى مقارنة بالمجموعة الدنيا، وهو ما يدل على قدرة فقرات المقياس على التمييز بوضوح بين الأفراد ذوي المستويات المرتفعة والمنخفضة في مهارات التعلم الذاتي. كما سجلت الدرجة الكلية فرقاً كبيراً بين المجموعتين، حيث

بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة العليا (97.50) مقابل (75.00) للمجموعة الدنيا، وبلغت قيمة $t = 21.174$ ، مما يعزز صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة.

(3) صدق الاتساق الداخلي:-

لإجراء صدق الاتساق الداخلي قام الباحث بإيجاد الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس وتوضح الجداول رقم (2) و (3) النتائج، حيث يتضح من هذا الجدول بأن جميع الفقرات ترتبط مع الدرجة الكلية للاستبيان. أي أن فقراته دالة إحصائية، حيث نجد أن معنوية معاملات الارتباط المحسوبة لكل فقرة من فقراته أقل من 0.05، في جميع فقرات الاستبيان أي يوجد ارتباط معنوي ومنه تعتبر فقرات الاستبيان، صادقة ومتسقة داخليا، لما وضعت لقياسه.

أولاً: بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس:-

الجدول رقم (4)

معاملات الارتباط لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	ارتباطه البعد	ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	ارتباطه البعد	ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس
مهارة التحفيز الذاتي			مهارة تحديد الأهداف		
1	0.592**	0.431**	1	0.671**	0.427**
2	0.658**	0.474**	2	0.636**	0.479**
3	0.525**	0.479**	3	0.657**	0.658**
4	0.772**	0.516**	4	0.542**	0.439**

0.490**	0.667**	5	0.525**	0.562**	5
0.521**	0.568**	6	0.461**	0.481**	6
مهارة التفكير الذاتي			مهارة التقييم الذاتي		
0.455**	0.556**	1	0.500**	0.649**	1
0.489**	0.623**	2	0.603**	0.770**	2
0.403**	0.478**	3	0.536**	0.660**	3
0.490**	0.728**	4	0.452**	0.530**	4
0.446**	0.470**	5	0.493**	0.633**	5
0.369**	0.457**	6			
مهارة المعلومات			مهارة النقد الذاتي		
0.490**	0.548**	1	0.423**	0.581**	1
0.456**	0.532**	2	0.415**	0.515**	2
0.400**	0.523**	3	0.465**	0.581**	3
0.428**	0.570**	4	0.447**	0.580**	4
0.430**	0.606**	5	0.435**	0.479**	5
0.459**	0.572**	6	0.505**	0.524**	6
مهارة حل المشكلات					
0.552**	0.573**	4	0.411**	0.520**	1
0.448**	0.572**	5	0.422**	0.615**	2

0.526**	0.641**	6	0.469**	0553**	3
---------	---------	---	---------	--------	---

أظهرت نتائج صدق الاتساق الداخلي وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً بين جميع فقرات المقياس والدرجة الكلية لأبعادها وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في جدول (2)، حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01). وقد تراوحت قيم الارتباط بين الفقرات وأبعادها وبين مستويات متوسطة إلى مرتفعة، مما يدل على أن كل فقرة تسهم بصورة مناسبة في قياس البعد الذي تنتمي إليه، كما ترتبط في الوقت نفسه بالبناء الكلي للمقياس. وتشير هذه النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وأن فقراته متجانسة ومتراكبة وتقيس المفهوم نفسه بكفاءة، الأمر الذي يعزز صدق الأداة وصلاحياتها للتطبيق في الدراسة.

ثانياً: الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس:-

الجدول رقم (5)

علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية للمقياس	المحور
0.634**	مهارة التحفيز الذاتي
0.694**	مهارة تحديد الأهداف
0.766**	مهارة التقييم الذاتي
0.740**	مهارة التفكير الذاتي
0.510**	مهارة النقد الذاتي
0.640**	مهارة المعلومات
0.614**	مهارة حل المشكلات

أظهرت نتائج جدول (3) وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.510) و(0.766)، مما يشير إلى أن جميع الأبعاد ترتبط بدرجة جيدة بالمقياس الكلي وتسهم في قياس البناء العام لمهارات التعلم الذاتي. وقد سجل بعد التقييم الذاتي أعلى معامل ارتباط (0.766)، يليه بعد التفكير الذاتي (0.740)، ثم تحديد الأهداف (0.694)، في حين جاء بعد النقد الذاتي بأقل ارتباط نسبي (0.510)، إلا أنه ظل دالاً إحصائياً ومقبولاً. وتدلل هذه النتائج على تمتع المقياس بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي، وتؤكد أن أبعاده مترابطة ومتسقة في قياس المفهوم الكلي المستهدف.

ثانياً: ثبات الاستبيان:-

للتحقق من ثبات الأداء قام الباحث بحساب معاملات ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:-

1) معامل ألفا كرونباخ:-

من أجل اختبار ثبات أداة الدراسة تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ لاختبار الاتساق الداخلي

للأداة، حيث تشير الجدول (4) إلى النتائج:

الجدول رقم (6)

نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة (كرونباخ ألفا)

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
مهارة التحفيز الذاتي	6	0.752
مهارة تحديد الأهداف	6	0.783
مهارة التقييم الذاتي	5	0.753
مهارة التفكير الذاتي	6	0.746

0.704	6	مهارة النقد الذاتي
0.753	6	مهارة المعلومات
0.735	6	مهارة حل المشكلات
0.863	41	فقرات المقياس ككل

أظهرت نتائج اختبار معامل ألفا كرونباخ الواردة في جدول (4) تمتع أداة الدراسة بدرجة جيدة من الثبات والاتساق الداخلي، حيث تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.704) و(0.783)، وهي قيم مقبولة إحصائياً وتشير إلى استقرار الفقرات وقدرتها على قياس الأبعاد المستهدفة بدرجة موثوقة. وقد سجل بعد تحديد الأهداف أعلى معامل ثبات بلغ (0.783)، يليه مهارة التعلم الذاتي ومهارة التقييم الذاتي ومهارة المعلومات بقيم متقاربة، في حين جاء بعد النقد الذاتي بأقل قيمة بلغت (0.704)، إلا أنها تظل ضمن الحدود المقبولة. كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.863)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات، مما يؤكد صلاحيتها للتطبيق والاعتماد على نتائجها في الدراسة.

(2) التجزئة النصفية:-

تم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية وذلك بتقسيم فقرات المقياس إلى نصفين، حيث يحتوي النصف الأول على الفقرات الفردية بينما يحتوي على الفقرات الزوجية. تم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصفين حيث كانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (7)

نتائج اختبار الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية

معامل الارتباط المصحح باستخدام معادلة سبيرمان براون	معامل الارتباط		البعد
	معدل الفقرات الزوجية	معدل الفقرات الفردية	
0.720	0.562	معدل الفقرات الفردية	مهارة التحفيز الذاتي
0.798	0.663	معدل الفقرات الفردية	مهارة تحديد الأهداف
0.652	0.484	معدل الفقرات الفردية	مهارة التقييم الذاتي
0.724	0.568	معدل الفقرات الفردية	مهارة التفكير الذاتي
0.658	0.490	معدل الفقرات الفردية	مهارة النقد الذاتي
0.703	0.542	معدل الفقرات الفردية	مهارة المعلومات
0.734	0.580	معدل الفقرات الفردية	مهارة حل المشكلات
0.690	0.527	معدل الفقرات الفردية	المقياس ككل

أظهرت نتائج اختبار الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية الواردة في جدول (5) أن المقياس

يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين النصفين قبل التصحيح بين

(0.484) و(0.663)، بينما ارتفعت بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون لتتراوح بين

(0.652) و(0.798)، مما يعكس تحسناً واضحاً في تقدير الثبات بعد التصحيح. وقد سجلت مهارة

تحديد الأهداف أعلى قيمة للثبات المصحح (0.798)، تليها مهارة حل المشكلات (0.734) ومهارة

التفكير الذاتي (0.724)، في حين جاءت مهارة التقييم الذاتي بأقل قيمة (0.652) لكنها بقيت ضمن

الحدود المقبولة إحصائياً. كما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.690) قبل التصحيح و(0.690).

تقريباً بعد التصحيح حسب الجدول)، وهو ما يشير إلى ثبات متوسط إلى جيد للمقياس ككل، ويؤكد إمكانية الاعتماد عليه في القياس بدرجة مقبولة من الدقة والاستقرار.

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات:

قبل اختبار فرضيات الدراسة، يجب اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات عينة الدراسة حتى يتم تحديد الاختبار المناسب للفرضيات.

لاختبار توزيع بيانات الدراسة، تم صياغة الفرضية التالية:

الفرضية الصفرية: بيانات عينة الدراسة مسحوبة من مجتمع يتوزع توزيع طبيعي.

الفرضية البديلة: بيانات عينة الدراسة مسحوبة من مجتمع لا يتوزع توزيع طبيعي.

تم استخدام اختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk لاختبار الفرضية أعلاه، حيث كانت النتائج كما مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (8)

نتائج اختبار Shapiro-Wilk

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	التحليل		البعد
		الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	
13.83	14.83	13.41	22.41	مهارة التحفيز الذاتي
1.497	1.922	1.680	1.937	
0.971	0.960	0.910	0.913	
0.207	0.473	0.117	0.120	
12.61	14.35	12.07	21.69	مهارة تحديد الأهداف
1.852	1.898	1.534	2.377	
0.915	0.944	0.952	0.980	
0.152	0.218	0.205	0.503	
11.96	13.09	11.59	18.93	مهارة التقييم

1.580	1.119	1.807	1.848	الانحراف المعياري	الذاتي
0.910	0.975	0.910	0.975	Shapiro-Wilk	
0.117	0.303	0.117	0.303	المعنوية المشاهدة	
22.59	12.72	15.13	13.39	الوسط الحسابي	مهارة التفكير الذاتي
1.955	1.645	2.029	2.061	الانحراف المعياري	
0.933	0.933	0.985	0.929	Shapiro-Wilk	
0.164	0.101	0.512	0.102	المعنوية المشاهدة	
22.59	12.79	14.48	12.87	الوسط الحسابي	مهارة النقد الذاتي
2.428	1.236	1.929	1.456	الانحراف المعياري	
0.941	0.976	0.919	0.963	Shapiro-Wilk	
0.207	0.303	0.165	0.520	المعنوية المشاهدة	
22.69	13.41	14.87	13.57	الوسط الحسابي	مهارة المعلومات
2.123	0.907	1.486	1.409	الانحراف المعياري	
0.947	0.981	0.918	0.933	Shapiro-Wilk	
0.253	0.313	0.165	0.133	المعنوية المشاهدة	
22.79	13.00	15.09	13.48	الوسط الحسابي	مهارة حل المشكلات
2.381	1.000	1.311	1.534	الانحراف المعياري	
0.959	0.987	0.918	0.990	Shapiro-Wilk	
0.311	0.315	0.159	0.516	المعنوية المشاهدة	
153.69	89.00	101.83	91.70	الوسط الحسابي	الدرجة الكلية للمقياس
12.427	4.986	6.913	6.765	الانحراف المعياري	
0.961	0.994	0.944	0.976	Shapiro-Wilk	
0.348	0.407	0.215	0.826	المعنوية المشاهدة	

يتبين من نتائج الجدول أعلاه رقم (6)، يتبين ان قيم مستوى المعنوية المشاهدة لكل الأبعاد أكبر

من 0.05 مما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية أي أن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي، وبالتالي فإنه

يمكن استخدام أساليب التحليل الاحصائي المعمل في اختبار فرضيات الدراسة.

أساليب تحليل البيانات:-

لبيان مدى استجابة عينة الدراسة لأسئلة أداة القياس، تم استخدام الأسلوب الوصفي الاستدلالي من أجل تحليل البيانات واختبار الفرضيات وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS 27) إذ تم استخدام الوسائل التالية:

أولاً: الاحصاء الوصفي: ويشمل على:-

1) المتوسط الحسابي: بهدف التعرف على تقييمات عينة الدراسة.

2) الانحراف المعياري: لقياس درجة تشتت قيم اجابات عينة الدراسة عن الوسط الحسابي.

ثانياً: الاحصاء الاستدلالي: ويشمل

1) اختبار **t-test** لعينتين مستقلتين: تم استخدام هذا الاختبار لاختبار الفروق بين المجموعة

الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

2) اختبار **t-test** للمقارنات الزوجية: تم استخدام هذا الاختبار لاختبار الفروق بين الاختبار

القبلي والاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة التجريبية وكذلك بين الاختبار البعدي والاختبار

المتتبعي للمجموعة التجريبية.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، والتي تم التوصل إليها بعد القيام بجمع الإستبانات

وتحليلها وفقاً لأسئلة الدراسة، وفيما يلي عرضاً لهذه النتائج:-

الفرضية الأولى:

الفرضية الصفريّة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي

درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم

الذاتي وطلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي.

الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات

طلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي

وطلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي.

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين حيث كانت النتائج كما مبينة في

الجدول التالي:

الجدول رقم (9)

نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية

والضابطة في القياس القبلي لمهارات التعلم الذاتي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
مهارة التحفيز الذاتي	التجريبية	29	13.41	1.680	-0.922	0.361
	الضابطة	23	13.83	1.497		
مهارة تحديد الأهداف	التجريبية	29	12.07	1.534	-1.150	0.256
	الضابطة	23	12.61	1.852		

0.375	-0.894	1.119	11.59	29	التجريبية	مهارة التقييم الذاتي
		1.846	11.96	23	الضابطة	
0.200	-1.299	1.645	12.72	29	التجريبية	مهارة التفكير الذاتي
		2.061	13.39	23	الضابطة	
0.839	-0.205	1.236	12.79	29	التجريبية	مهارة النقد الذاتي
		1.456	12.87	23	الضابطة	
0.640	-0.470	.907	13.41	29	التجريبية	مهارة المعلومات
		1.409	13.57	23	الضابطة	
0.204	-1.356	1.000	13.00	29	التجريبية	مهارة حل المشكلات
		1.534	13.48	23	الضابطة	
0.104	-1.654	4.986	89.00	29	التجريبية	الدرجة الكلية للمقياس
		6.765	91.70	23	الضابطة	

أظهرت نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمهارات التعلم الذاتي، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي. فقد بينت النتائج الواردة في جدول (7) أن الفروق في مهارة التحفيز الذاتي لم تكن دالة إحصائياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (13.41) والانحراف المعياري (1.680)، مقابل متوسط حسابي (13.83) وانحراف معياري (1.497) للمجموعة الضابطة، وكانت قيمة ($t = -0.922$) عند مستوى دلالة (0.361). كما لم تظهر فروق دالة في مهارة تحديد الأهداف، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (12.07) والانحراف المعياري (1.534)، مقابل (12.61) وانحراف معياري (1.852) للمجموعة الضابطة، وكانت قيمة ($t = -1.150$) ومستوى الدلالة (0.256). كذلك لم تسجل فروق ذات دلالة في مهارة التقييم الذاتي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (11.59) والانحراف المعياري (1.119)، مقابل متوسط حسابي (11.96) وانحراف معياري (1.846) للمجموعة الضابطة،

وكانت قيمة ($t = -0.894$) ومستوى الدلالة (0.375) . وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارة التفكير الذاتي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (12.72) والانحراف المعياري (1.645)، مقابل (13.39) وانحراف معياري (2.061) للمجموعة الضابطة، وكانت قيمة ($t = -1.299$) ومستوى الدلالة (0.200). كما لم تظهر فروق ذات دلالة في مهارة النقد الذاتي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (12.79) والانحراف المعياري (1.236)، مقابل متوسط حسابي (12.87) وانحراف معياري (1.456) للمجموعة الضابطة، وكانت قيمة ($t = -0.205$) ومستوى الدلالة (0.839). وفي مهارة المعلومات، بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (13.41) والانحراف المعياري (0.907)، مقابل (13.57) وانحراف معياري (1.409) للمجموعة الضابطة، وكانت قيمة ($t = -0.470$) ومستوى الدلالة (0.640)، وهي قيمة غير دالة إحصائية. كذلك لم تظهر فروق دالة في مهارة حل المشكلات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (13.00) والانحراف المعياري (1.000)، مقابل (13.48) وانحراف معياري (1.534) للمجموعة الضابطة، وكانت قيمة ($t = -1.356$) ومستوى الدلالة (0.204) . أما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (89.00) والانحراف المعياري (4.986)، مقابل متوسط حسابي (91.70) وانحراف معياري (6.765) للمجموعة الضابطة، وكانت قيمة ($t = -1.654$) عند مستوى دلالة (0.104)، وهي أيضاً غير دالة إحصائية. وبناءً على ذلك، تشير نتائج جدول (7) إلى قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة، مما يؤكد تجانس المجموعتين وتكافؤهما في مستوى مهارات التعلم الذاتي قبل تنفيذ برنامج "سنوار" التدريبي.

الفرضية الثانية:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي

درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي.

الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات

القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي.

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار t للمقارنات الزوجية حيث كانت النتائج كما مبينة في

الجدول التالي:

الجدول رقم (10)

نتائج اختبار t للمقارنات الزوجية لاختبار الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي

لطلاب المجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة	حجم التأثير
مهارة التحفيز الذاتي	القبلي	23	13.83	1.497	-4.107	< 0.001	0.856
	البعدي	23	14.83	1.922			
مهارة تحديد الأهداف	القبلي	23	12.61	1.852	-5.208	< 0.001	1.086
	البعدي	23	14.35	1.898			
مهارة التقييم الذاتي	القبلي	23	11.96	1.846	-7.807	< 0.001	1.628
	البعدي	23	13.09	1.807			
مهارة التفكير الذاتي	القبلي	23	13.39	2.061	-9.650	< 0.001	2.012
	البعدي	23	15.13	2.029			
مهارة النقد الذاتي	القبلي	23	12.87	1.456	-6.254	< 0.001	1.304
	البعدي	23	14.48	1.928			
مهارة	القبلي	23	13.57	1.409	-3.643	< 0.001	0.760

المعلومات	البعدي	23	14.87	1.486			
مهارة حل	القبلي	23	13.48	1.534	-5.619	< 0.001	1.172
المشكلات	البعدي	23	15.09	1.311			
الدرجة الكلية	القبلي	23	91.70	6.765	-12.170	< 0.001	2.538
للمقياس	البعدي	23	101.83	6.913			

أظهرت نتائج اختبار (t) للمقارنات الزوجية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، مما يدل على حدوث تحسن في مستوى المهارات لدى أفراد المجموعة الضابطة بين فترتي القياس. فقد بينت نتائج جدول (8) وجود فروق دالة إحصائية في مهارة التحفيز الذاتي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (13.83) بانحراف معياري (1.497) في القياس القبلي إلى (14.83) بانحراف معياري (1.922) في القياس البعدي، وبلغت قيمة $t = -4.107$ عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، كما بلغ حجم التأثير (0.856) وهو حجم تأثير كبير. كما ظهرت فروق دالة في مهارة تحديد الأهداف، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (12.61) بانحراف معياري (1.852) إلى (14.35) بانحراف معياري (1.898)، وبلغت قيمة $t = -5.208$ عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (1.086) وهو كبير. كذلك أظهرت النتائج فروقاً دالة في مهارة التقييم الذاتي، إذ ارتفع المتوسط الحسابي من (11.96) بانحراف معياري (1.846) إلى (13.09) بانحراف معياري (1.807)، وبلغت قيمة $t = -7.807$ عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، مع حجم تأثير كبير بلغ (1.628). وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية في مهارة التفكير الذاتي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (13.39) بانحراف معياري (2.061) في القياس القبلي إلى (15.13) بانحراف معياري (2.029) في القياس البعدي، وبلغت قيمة $t = 9.650$ عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (2.012) وهو كبير جداً. كما ظهرت

فروق دالة في مهارة النقد الذاتي، إذ ارتفع المتوسط الحسابي من (12.87) بانحراف معياري (1.456) إلى (14.48) بانحراف معياري (1.928)، وبلغت قيمة ($t = -6.254$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (1.304). وفي مهارة المعلومات، ارتفع المتوسط الحسابي من (13.57) بانحراف معياري (1.409) إلى (14.87) بانحراف معياري (1.486)، وبلغت قيمة ($t = -3.643$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (0.760) وهو كبير. كذلك أظهرت النتائج فروقاً دالة في مهارة حل المشكلات، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (13.48) بانحراف معياري (1.534) إلى (15.09) بانحراف معياري (1.311)، وبلغت قيمة ($t = -5.619$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (1.172) وهو كبير. أما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، فقد ارتفع المتوسط الحسابي من (91.70) بانحراف معياري (6.765) في القياس القبلي إلى (101.83) بانحراف معياري (6.913) في القياس البعدي، وبلغت قيمة ($t = -12.170$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، كما بلغ حجم التأثير (2.538) وهو حجم تأثير كبير جداً. وبناءً على ذلك، تشير نتائج جدول (8) إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، مما يؤكد وجود تحسن دال إحصائياً في مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي.

الفرضية الثالثة:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي.

الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي.

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار t للمقارنات الزوجية حيث كانت النتائج كما مبينة في

الجدول التالي:

الجدول رقم (11)

نتائج اختبار t للمقارنات الزوجية لاختبار الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي

لطلاب المجموعة التجريبية في مهارات التعلم الذاتي

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة	حجم التأثير
مهارة التحفيز الذاتي	القبلي	29	13.41	1.680	-30.653	< 0.001	5.692
	البعدي	29	22.41	1.937			
مهارة تحديد الأهداف	القبلي	29	12.07	1.534	-27.860	< 0.001	5.174
	البعدي	29	21.69	2.377			
مهارة التقييم	القبلي	29	11.59	1.119	-21.994	< 0.001	4.084

			1.580	18.93	29	البعدي	الذاتي
4.899	< 0.001	-26.384	1.645	12.72	29	القبلي	مهارة التفكير
			1.955	22.59	29	البعدي	الذاتي
5.380	< 0.001	-28.975	1.236	12.79	29	القبلي	مهارة النقد
			2.428	22.59	29	البعدي	الذاتي
4.561	< 0.001	-24.564	.907	13.41	29	القبلي	مهارة
			2.123	22.69	29	البعدي	المعلومات
4.368	< 0.001	-23.521	1.000	13.00	29	القبلي	مهارة حل
			2.381	22.79	29	البعدي	المشكلات
6.515	< 0.001	-35.087	4.986	89.00	29	القبلي	الدرجة الكلية
			12.427	153.69	29	البعدي	للمقياس

أظهرت نتائج اختبار (t) للمقارنات الزوجية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام برنامج "سنوار" التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية. فقد أوضحت نتائج جدول (9) وجود فروق دالة إحصائية في مهارة التحفيز الذاتي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (13.41) بانحراف معياري (1.680) في القياس القبلي إلى (22.41) بانحراف معياري (1.937) في القياس البعدي، وبلغت قيمة ($t = -30.653$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، كما بلغ حجم التأثير (5.692) وهو حجم تأثير كبير جداً. كما ظهرت فروق دالة في مهارة تحديد الأهداف، إذ ارتفع

المتوسط الحسابي من (12.07) بانحراف معياري (1.534) إلى (21.69) بانحراف معياري (2.377)، وبلغت قيمة ($t = -27.860$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (5.174) وهو كبير جداً. كذلك أظهرت النتائج فروقاً دالة في مهارة التقييم الذاتي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (11.59) بانحراف معياري (1.119) إلى (18.93) بانحراف معياري (1.580)، وبلغت قيمة ($t = -21.994$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (4.084) وهو كبير جداً. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مهارة التفكير الذاتي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (12.72) بانحراف معياري (1.645) في القياس القبلي إلى (22.59) بانحراف معياري (1.955) في القياس البعدي، وبلغت قيمة ($t = -26.384$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (4.899) وهو كبير جداً. كما ظهرت فروق دالة في مهارة النقد الذاتي، إذ ارتفع المتوسط الحسابي من (12.79) بانحراف معياري (1.236) إلى (22.59) بانحراف معياري (2.428)، وبلغت قيمة ($t = -28.975$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (5.380) وهو كبير جداً. وفي مهارة المعلومات، ارتفع المتوسط الحسابي من (13.41) بانحراف معياري (0.907) إلى (22.69) بانحراف معياري (2.123)، وبلغت قيمة ($t = -24.564$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (4.561) وهو كبير جداً. كذلك أظهرت النتائج فروقاً دالة في مهارة حل المشكلات، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (13.00) بانحراف معياري (1.000) إلى (22.79) بانحراف معياري (2.381)، وبلغت قيمة ($t = -23.521$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (4.368) وهو كبير جداً. أما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، فقد ارتفع المتوسط الحسابي من (89.00) بانحراف معياري (4.986) في القياس القبلي إلى (153.69) بانحراف معياري (12.427) في القياس البعدي، وبلغت قيمة ($t = -35.087$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، كما بلغ حجم التأثير (6.515) وهو حجم تأثير كبير جداً. وبناءً على ذلك، تشير نتائج جدول (9) إلى

رفض الفرضية الصفريّة وقبول الفرضية البديلة، مما يؤكد فاعلية برنامج "سنوار" التدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المجموعة التجريبية بدرجة مرتفعة جداً.

الفرضية الرابعة:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي والضابطة في القياس البعدي لمهارات التعلم الذاتي.

الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي والضابطة في القياس البعدي لمهارات التعلم الذاتي.

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين حيث كانت النتائج كما مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12)

نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التعلم الذاتي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة	حجم التأثير
مهارة التحفيز الذاتي	التجريبية	29	22.41	1.937	14.077	< 0.001	3.930
	الضابطة	23	14.83	1.922			
مهارة تحديد الأهداف	التجريبية	29	21.69	2.377	12.067	< 0.001	3.369
	الضابطة	23	14.35	1.898			
مهارة التقييم	التجريبية	29	18.93	1.580	12.434	< 0.001	3.472

			1.807	13.09	23	الضابطة	الذاتي
3.750	< 0.001	13.431	1.955	22.59	29	التجريبية	مهارة التفكير
			2.029	15.13	23	الضابطة	الذاتي
3.650	< 0.001	13.071	2.428	22.59	29	التجريبية	مهارة النقد
			1.928	14.48	23	الضابطة	الذاتي
4.182	< 0.001	14.978	2.123	22.69	29	التجريبية	مهارة
			1.486	14.87	23	الضابطة	المعلومات
3.836	< 0.001	13.919	2.381	22.79	29	التجريبية	مهارة حل
			1.311	15.09	23	الضابطة	المشكلات
5.002	< 0.001	17.914	12.427	153.69	29	التجريبية	الدرجة الكلية
			6.913	101.83	23	الضابطة	للمقياس

أظهرت نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام برنامج "سنوار" التدريبي وطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التعلم الذاتي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التعلم الذاتي مقارنة بالطريقة الاعتيادية. فقد بينت نتائج جدول (10) وجود فروق دالة إحصائية في مهارة التحفيز الذاتي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (22.41) والانحراف المعياري (1.937)، مقابل متوسط حسابي (14.83) وانحراف معياري (1.922) للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة ($t = 14.077$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، كما بلغ حجم التأثير (3.930) وهو حجم تأثير كبير جداً. كما ظهرت فروق دالة في مهارة

تحديد الأهداف، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (21.69) والانحراف المعياري (2.377)، مقابل (14.35) وانحراف معياري (1.898) للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة ($t = 12.067$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (3.369) وهو كبير جداً. كذلك أظهرت النتائج فروقاً دالة في مهارة التقييم الذاتي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (18.93) والانحراف المعياري (1.580)، مقابل (13.09) وانحراف معياري (1.807) للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة ($t = 12.434$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (3.472) وهو كبير جداً. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية في مهارة التفكير الذاتي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (22.59) والانحراف المعياري (1.955)، مقابل (15.13) وانحراف معياري (2.029) للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة ($t = 13.431$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (3.750) وهو كبير جداً. كما ظهرت فروق دالة في مهارة النقد الذاتي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (22.59) والانحراف المعياري (2.428)، مقابل (14.48) وانحراف معياري (1.928) للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة ($t = 13.071$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (3.650) وهو كبير جداً. وفي مهارة المعلومات، بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (22.69) والانحراف المعياري (2.123)، مقابل (14.87) وانحراف معياري (1.486) للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة ($t = 14.978$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (4.182) وهو كبير جداً. كذلك أظهرت النتائج فروقاً دالة في مهارة حل المشكلات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (22.79) والانحراف المعياري (2.381)، مقابل (15.09) وانحراف معياري (1.311) للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة ($t = 13.919$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وبلغ حجم التأثير (3.836) وهو كبير جداً. أما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (153.69) والانحراف المعياري (12.427)، مقابل متوسط

حسابي (101.83) وانحراف معياري (6.913) للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة ($t = 17.914$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، كما بلغ حجم التأثير (5.002) وهو حجم تأثير كبير جداً. وبناءً على ذلك، تشير نتائج جدول (10) إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، مما يؤكد فاعلية برنامج "سنوار" التدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

الفرضية الخامسة:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي.

الفرضية البديلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يتدربون باستخدام برنامج سنوار التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي.

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار t للمقارنات الزوجية حيث كانت النتائج كما مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13)

نتائج اختبار t للمقارنات الزوجية لاختبار الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي

لطلاب المجموعة التجريبية في مهارات التعلم الذاتي

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
مهارة التحفيز الذاتي	البعدي	29	22.41	1.937	-11.462	< 0.001
	التتبعي	29	26.17	1.872		
مهارة تحديد الأهداف	البعدي	29	21.69	2.377	-17.407	< 0.001
	التتبعي	29	25.59	1.743		

< 0.001	-12.939	1.580	18.93	29	البعدي	مهارة التقييم الذاتي
		1.513	21.83	29	التتبعي	
< 0.001	-12.865	1.955	22.59	29	البعدي	مهارة التفكير الذاتي
		1.798	26.34	29	التتبعي	
< 0.001	-9.381	2.428	22.59	29	البعدي	مهارة النقد الذاتي
		1.741	26.38	29	التتبعي	
< 0.001	-10.343	2.123	22.69	29	البعدي	مهارة المعلومات
		2.100	26.86	29	التتبعي	
< 0.001	-11.533	2.381	22.79	29	البعدي	مهاره حل المشكلات
		1.628	26.69	29	التتبعي	
< 0.001	-15.886	12.427	153.69	29	البعدي	الدرجة الكلية للمقياس
		9.583	179.86	29	التتبعي	

أظهرت نتائج اختبار (t) للمقارنات الزوجية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لطلاب المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام برنامج "سنوار" التدريبي لتنمية مهارات التعلم الذاتي، وكانت الفروق لصالح القياس التتبعي، مما يشير إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي وتزايد فاعليته مع مرور الوقت بعد انتهاء التطبيق. فقد بينت نتائج جدول (11) وجود فروق دالة إحصائية في مهارة التحفيز الذاتي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (22.41) بانحراف معياري (1.937) في القياس البعدي إلى (26.17) بانحراف معياري (1.872) في القياس التتبعي، وبلغت قيمة ($t = -11.462$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001). كما ظهرت فروق

دالة في مهارة تحديد الأهداف، إذ ارتفع المتوسط الحسابي من (21.69) بانحراف معياري (2.377) إلى (25.59) بانحراف معياري (1.743)، وبلغت قيمة ($t = -17.407$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001). كذلك أظهرت النتائج فروقاً دالة في مهارة التقييم الذاتي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (18.93) بانحراف معياري (1.580) إلى (21.83) بانحراف معياري (1.513)، وبلغت قيمة ($t = -12.939$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001). وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية في مهارة التفكير الذاتي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (22.59) بانحراف معياري (1.955) في القياس البعدي إلى (26.34) بانحراف معياري (1.798) في القياس التتبعي، وبلغت قيمة ($t = -12.865$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001). كما ظهرت فروق دالة في مهارة النقد الذاتي، إذ ارتفع المتوسط الحسابي من (22.59) بانحراف معياري (2.428) إلى (26.38) بانحراف معياري (1.741)، وبلغت قيمة ($t = -9.381$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001). وفي مهارة المعلومات، ارتفع المتوسط الحسابي من (22.69) بانحراف معياري (2.123) إلى (26.86) بانحراف معياري (2.100)، وبلغت قيمة ($t = -10.343$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001). كذلك أظهرت النتائج فروقاً دالة في مهارة حل المشكلات، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (22.79) بانحراف معياري (2.381) إلى (26.69) بانحراف معياري (1.628)، وبلغت قيمة ($t = -11.533$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001). أما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، فقد ارتفع المتوسط الحسابي من (153.69) بانحراف معياري (12.427) في القياس البعدي إلى (179.86) بانحراف معياري (9.583) في القياس التتبعي، وبلغت قيمة ($t = -15.886$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001). وبناءً على ذلك، تشير نتائج جدول (11) إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، مما يؤكد استمرار أثر برنامج "سنوار" التدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد انتهاء التطبيق، بل ووجود تحسن إضافي في القياس التتبعي.

ملخص النتائج:-

أظهرت نتائج الدراسة أن المجموعتين التجريبية والضابطة كانتا متكافئتين في القياس القبلي، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في جميع أبعاد مهارات التعلم الذاتي والدرجة الكلية للمقياس، مما يؤكد تجانس أفراد العينة قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

كما بينت النتائج وجود تحسن دال إحصائياً لدى طلاب المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي في جميع المهارات والدرجة الكلية، إلا أن هذا التحسن كان بدرجات أقل مقارنة بالمجموعة التجريبية. وفي المقابل، أظهرت المجموعة التجريبية فروقاً ذات دلالة إحصائية كبيرة جداً بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في جميع أبعاد مهارات التعلم الذاتي، مما يدل على فاعلية برنامج "سنوار" التدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.

كذلك كشفت نتائج المقارنة بين المجموعتين في القياس البعدي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في جميع المهارات والدرجة الكلية، وهو ما يعزز أثر البرنامج مقارنة بالطريقة الاعتيادية المتبعة مع المجموعة الضابطة، كما أظهرت نتائج القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية استمرار التحسن ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس التتبعي، مما يشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي بعد انتهاء تطبيقه، بل وزيادة أثره بمرور الوقت.

وبصورة عامة، تؤكد النتائج أن برنامج "سنوار" التدريبي كان فعالاً بدرجة مرتفعة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية مسلاتة بجامعة المرقب، سواء على المدى المباشر أو في المدى التتبعي.

مناقشة نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة:-

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

كشفت نتائج القياس القبلي عن تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مهارات التعلم الذاتي قبل الشروع في تطبيق برنامج "سنوار" التدريبي، إذ لم تسفر اختبارات (t) للعينات المستقلة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في أي من المهارات الفرعية السبع أو في الدرجة الكلية للمقياس، هذه النتيجة تعد مؤشراً منهجياً مهماً يؤكد سلامة التصميم الشبه التجريبي للدراسة، ويتسق مع ما استقرت عليه أدبيات البحث في هذا المجال، وإن غياب الفروق الدالة إحصائياً بين المجموعتين قبل التدخل يتفق جوهرياً مع متطلبات المنهج الشبه التجريبي التي أكدت الدراسات ذات التصميم المماثل، فكما حرصت دراسة رشيد (2023) على إجراء التكافؤ القبلي بين المجموعة التجريبية والضابطة باستخدام اختبار رافن للكفاءة، وكما التزم العناني (2023) بضبط المجموعتين قبل تطبيق التعلم المدمج المدعوم بالواقع المعزز، فإن الدراسة الحالية تؤسس لصدق داخلي عالٍ يتيح عزو أي تحسن لاحق إلى أثر البرنامج التدريبي وحده، وليس إلى متغيرات دخيلة أو فروق أولية بين المشاركين، ويكتسب هذا التكافؤ أهمية خاصة في ضوء انتقادات بعض الدراسات المحلية كدراسة العلواني (2017) والجمال (2017) التي اعتمدت المنهج الوصفي فقط، مما يحد من قدرتها على إثبات العلاقات السببية، ومن ناحية أخرى، فإن المتوسطات الحسابية المسجلة للمجموعتين في القياس القبلي، والتي تراوحت في معظم المهارات بين (11.59) و(13.83)، تشير إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى متوسطاً إلى فوق المتوسط من مهارات التعلم الذاتي حتى قبل تعرضهم لأي برنامج تدريبي مقصود، هذه الملاحظة تتسجم مع ما توصلت إليه دراسة الموسوي والفتلاوي (2022) من امتلاك طلبة قسم التاريخ لمهارات التعلم الذاتي، ومع ما أكدته دراسة الفليت (2015) من أن درجة ممارسة الطلبة لهذه المهارات جاءت كبيرة. غير أن الدراسة الحالية تقدم تشخيصاً أكثر دقة من خلال قياس سبع مهارات محددة هي: التحفيز الذاتي، وتحديد الأهداف، والتقييم الذاتي، والتفكير الذاتي، والنقد الذاتي، والتعامل مع المعلومات، وحل المشكلات، بدلاً من الاكتفاء بالقياس العام. وهذا المستوى المتوسط القابل للتحسين يبرر الحاجة إلى

التدخل ببرامج موجهة، وهو ما أوصت به دراسة الحكون ومحمد (2024) بضرورة تطوير منصات التعلم الذاتي وتعزيز استخدام التقنيات الذكية. كما أن تكافؤ المجموعتين يدعم ما توصلت إليه عدة دراسات من عدم تأثر مهارات التعلم الذاتي الأساسية بالمتغيرات الديموغرافية قبل التدخل المنظم، فقد أكدت دراسة العلواني (2017) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد البرامج المحوسبة بحسب متغير الجنس وسنوات الخبرة، وتوصلت دراسة الحميدات (2021) إلى النتيجة نفسها فيما يتعلق بمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وأشارت دراسة القاسم (2018) إلى عدم وجود فروق تبعاً للجنس والمحافظة والخبرة، وعلى المستوى الدراسات الأجنبية، بينت دراسة (Tekkol and Demirel 2016) أن مهارات التعلم الذاتي لا تختلف باختلاف الجامعة أو سنة الدراسة أو مستوى الدخل، وبالتالي فإن عدم ظهور فروق قبلية في الدراسة الحالية يعزز التوجه القائل بأن امتلاك الحد الأدنى من هذه المهارات سمة مشتركة بين الطلبة الجامعيين، وأن الفروق الحقيقية تظهر بعد التدخل المقصود، وعلى الرغم من هذا الاتفاق مع الأدبيات السابقة، إلا أن الدراسة الحالية تقدم قيمة مضافة تتمثل في الجمع بين الشمولية في قياس المهارات والدقة في الضبط الشبه التجريبي، ففي حين اقتصرَت دراسة العبيكان (2022) على بناء مقياس دون تطبيق برنامج، وركزت دراسة الحميدات (2021) على برنامج جسر التعلم من وجهة نظر المعلمين فقط، فإن الدراسة الحالية تقيس أثر برنامج تدريبي بشكل مباشر على الطلبة أنفسهم عبر سبع مهارات فرعية، مع ضمان التكافؤ القبلي الذي افتقدته العديد من الدراسات الوصفية. وفي ضوء ما سبق، فإن قبول الفرضية الصفرية في القياس القبلي لا يعد نتيجة سلبية، بل هو تأسيس منهجي ضروري يمهد للقياس البعدي. فالتجانس المثبت بين المجموعتين يعني أن الميدان أصبح مهياً لاختبار فاعلية برنامج "سنوار" التدريبي بشكل نزيه، فإذا ما أظهرت النتائج البعدية فروقاً دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، فإن ذلك سيقدم دليلاً تجريبياً جديداً يضاف إلى قائمة الدراسات القليلة عربياً التي استخدمت المنهج التجريبي في هذا المجال، مثل دراستي رشيد (2023) والعناني (2023)، ويؤكد أن تنمية مهارات

التعلم الذاتي ممكنة عبر برامج تدريبية مصممة بعناية، وليست مرتبطة فقط بالخصائص الأولية للمتعلمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

يتبين من نتائج اختبار (t) للمقارنات الزوجية وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين القياسين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة الضابطة في جميع مهارات التعلم الذاتي والدرجة الكلية، لصالح القياس البعدي وبأحجام تأثير تراوحت بين الكبير والكبير جداً، هذه النتيجة التي قد تبدو غير متوقعة لمجموعة لم تتعرض للبرنامج التدريبي "سنوار"، تتطلب تفسيراً متأنياً في ضوء السياق البحثي وما توصلت إليه الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية وتفسير ذلك التحسن في المجموعة الضابطة - "أثر النضج والخبرة" إن التحسن الذي طرأ على المجموعة الضابطة يتسق مع ما أشارت إليه عدة دراسات من أن مهارات التعلم الذاتي قابلة للنمو بشكل طبيعي مع مرور الوقت والتعرض للخبرات الجامعية الاعتيادية، فدراسة زايد (2023) أكدت وجود فروق دالة إحصائية في التعلم الموجه ذاتياً والكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمي تعزى إلى السنة الدراسية لصالح طلبة الفرقة الرابعة، مما يعني أن مجرد البقاء في البيئة الجامعية يسهم في تنمية هذه المهارات، وكذلك توصلت دراسة الفليت (2015) إلى أن درجة ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي كانت أكبر لدى الطلبة الذين هم في مرحلة إعداد رسالة الماجستير، أي أن النضج الأكاديمي والمهام المطلوبة تفرض على الطالب تطوير أدواته ذاتياً، وعليه فإن التحسن المسجل لدى المجموعة الضابطة في الدراسة الحالية قد يعكس أثر "النضج الطبيعي" و"التعلم الضمني" الناتج عن استمرار الطلبة في برامجهم الدراسية الاعتيادية بين القياسين القبلي والبعدي، خاصة أن الفترة الزمنية بينهما أتاحت لهم مزيداً من التفاعل مع المقررات وأعضاء هيئة التدريس والزملاء، وهذا ما يدعمه إلى ما توصلت إليه دراسة كازان وشيوبكا (2014) من أن التعلم الذاتي يتنبأ بالتحصيل الدراسي، أي أن السعي نحو النجاح الأكاديمي نفسه يدفع الطالب لتطوير مهاراته ذاتياً حتى دون تدخل مباشر، ودور البيئة

الجامعية والتقنية في التحسن التلقائي لا يمكن إغفال أثر البيئة التعليمية المعاصرة التي أصبحت دافعة للتعلم الذاتي بطبيعتها، فدراسة الحكنون ومحمد (2024) أكدت تفضيل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لاستخدام منصات الدورات عبر الإنترنت والتقنيات الذكية، وأوصت بتعزيزها، كما بينت دراسة العلواني (2017) أن للبرامج المحوسبة أثراً إيجابياً على التحصيل الدراسي وتحسين العملية التعليمية، من هذا المنطلق، فإن طلبة المجموعة الضابطة، رغم عدم تعرضهم لبرنامج "سنوار"، إلا أنهم يدرسون في بيئة جامعية تستخدم فعلياً بعض أدوات التعلم الإلكتروني والمنصات الرقمية والواجبات التي تتطلب البحث والتخطيط الذاتي، وهو ما يفسر الارتفاع الدال في مهارة "التعامل مع المعلومات" بحجم تأثير (0.760) ومهارة "حل المشكلات" بحجم تأثير (1.172) لديهم؛ فالسياق التعليمي الحالي بحد ذاته يمثل تدخلاً غير مقصود يعزز التعلم الذاتي، وهو ما أشارت إليه دراسة ديدي ولغا (2020) من وجود علاقة دالة بين جاهزية التعلم الذاتي والتفاعل الاجتماعي في بيئة التعلم عبر الإنترنت، ومقارنة أحجام التأثير مع الدراسات التجريبية السابقة رغم أن التحسن لدى المجموعة الضابطة كان دالاً إحصائياً، إلا أن مقارنته بالنتائج المتوقعة للمجموعة التجريبية تظل ضرورية، فالدراسات التجريبية السابقة سجلت أحجام تأثير عالية جداً عند تطبيق برامج موجهة، ودراسة العناني (2023) مثلاً وجدت أن حجم تأثير التعلم المدمج المدعوم بالواقع المعزز على الاتجاه نحو التعلم الذاتي بلغ (0.95)، وهو تأثير عالٍ. كذلك أظهرت دراسة رشيد (2023) تفوق المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التربوي على الضابطة في الاختبار البعدي في الدراسة الحالية، بلغ حجم التأثير للدرجة الكلية لدى الضابطة (2.538) وهو كبير جداً، لكن هذا لا يلغي فرضية أن تكون أحجام التأثير لدى التجريبية أعلى منه، مما يثبت فاعلية البرنامج فوق الأثر الطبيعي، فالتحسن التلقائي متوقع، لكن التدخل المنظم يفترض أن يسرع وتيرة النمو ويعمق المهارات، وهو ما ستكشفه المقارنة بين المجموعتين في القياس البعدي، وحدود المنهج الوصفي ودوره "أثر القياس" من المهم الإشارة إلى أن جزءاً من التحسن لدى المجموعة الضابطة قد يعود إلى ما يسمى

"أثر الاختبار" أو "التعلم من القياس"، فمجرد تعرض الطلبة للقياس القبلي بمقياس مكون من (64) عبارة تغطي (7) مهارات كما في مقياس العبيكان (2022)، قد يكون نبههم إلى جوانب القصور لديهم ودفعهم للانتباه لها وتحسينها ذاتياً، هذا القيد المنهجي لا يظهر عادة في الدراسات الوصفية مثل دراسة الحميدات (2021) أو الموسوي والفتلاوي (2022) التي تكتفي بالقياس لمرة واحدة، لكنه يظهر في التصاميم التجريبية ذات القياس القبلي والبعدي، وكما أن دراسة الجمل (2017) نبهت إلى أن استخدام الوسيلة التعليمية يتطلب التزام المتعلم بخطوات: الإعداد، والتنفيذ، وتحقيق الهدف، والتقييم، وقد يكون طلبة المجموعة الضابطة مارسوا هذه الخطوات بشكل ضمني أثناء دراستهم الاعتيادية، مما انعكس على ارتفاع متوسطات "التقييم الذاتي" بحجم تأثير (1.628) و"التفكير الذاتي" بحجم تأثير (2.012) لديهم، إن التحسن الطبيعي لا ينفي الحاجة للتدخل المقصود إن وجود تحسن دال إحصائياً لدى المجموعة الضابطة يؤكد ما ذهب إليه دراسة (Tekkol and Demirel 2016) من أن الطلاب الجامعيين لديهم مهارات تعلم ذاتية التوجيه ترتبط بالتعلم مدى الحياة وتنمو مع الخبرة، وكما يدعم نتيجة خالد وبشير وأمين (2020) من أن العلاقة بين التعلم الذاتي والأداء الأكاديمي مرتفعة لدى الطلاب، غير أن هذا التحسن "الطبيعي" لا يقلل من أهمية البرامج التدريبية المقصودة مثل برنامج "سنوار"، بل يضع لها محكاً أصعب: فهي مطالبة ليس فقط بإحداث تحسن، بل بإحداث تحسن يفوق التحسن التلقائي وبزمن أقل وبعمق أكبر، فإذا أثبتت النتائج اللاحقة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في القياس البعدي، فإن ذلك سيعني أن التدخل المنظم يختصر الزمن ويرفع الكفاءة، وهو الهدف الجوهرى من القيادة التعليمية الذكية التي تسعى للارتقاء بدل الاكتفاء بالنمو الطبيعي، وبناءً عليه فإن رفض الفرضية الصفرية لصالح المجموعة الضابطة يفتح الباب لتساؤل بحثي أدق هل برنامج "سنوار" قادر على إحداث نقلة نوعية تتجاوز النمو التلقائي؟ وهذا ما ستجيب عنه المقارنة بين المجموعتين في القياس البعدي، والتي تعد الاختبار الحقيقي لفاعلية البرنامج.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

كشفت نتائج اختبار (t) للمقارنات الزوجية عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين القياسين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين خضعوا لبرنامج "سنوار" التدريبي، وذلك لصالح القياس البعدي في جميع المهارات الفرعية السبع والدرجة الكلية لمقياس مهارات التعلم الذاتي، وجاءت أحجام التأثير كبيرة جداً، حيث تراوحت بين (4.084) في مهارة التقييم الذاتي إلى (5.692) في مهارة التحفيز الذاتي، وبلغت للدرجة الكلية (6.515)، هذه النتائج تؤكد فاعلية البرنامج بدرجة مرتفعة جداً، وتضع الدراسة الحالية في سياق التراكم العلمي للدراسات المحلية والعربية والأجنبية التي تناولت تنمية التعلم الذاتي، حيث توافق النتائج مع الدراسات التجريبية الداعمة لفاعلية البرامج التدريبية إن التفوق الكبير للمجموعة التجريبية في القياس البعدي يتسق مباشرة مع نتائج الدراسات التي اعتمدت المنهج التجريبي لاختبار فاعلية التدخلات التربوية، فكما توصلت دراسة رشيد (2023) إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي طبق عليهن البرنامج التربوي على طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التعلم الذاتي، فإن الدراسة الحالية تؤكد الاتجاه نفسه لدى طلبة الجامعة، لكن بأحجام تأثير أعلى بكثير، ويعود هذا الفرق في حجم الأثر إلى كثافة برنامج "سنوار" وتركيزه على سبع مهارات محددة، مقارنة ببرنامج رشيد الذي تكون من (10) جلسات فقط مدة كل منها (45) دقيقة، وكما تتقاطع النتائج بقوة مع دراسة العناني (2023) التي أثبتت فاعلية التعلم المدمج المدعوم بالواقع المعزز في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي بحجم تأثير عالٍ بلغ (0.95)، وإذا كان حجم التأثير في دراسة العناني يُعد مرتفعاً، فإن أحجام التأثير المسجلة في الدراسة الحالية والتي تجاوزت (4.0) في جميع المهارات تشير إلى أن البرنامج التدريبي المنظم والمباشر قد يكون أكثر فاعلية من الدمج التقني وحده عندما يتعلق الأمر ببناء مهارات التعلم الذاتي، وهذا يعزز ما ذهبت إليه دراسة الإنصاري (2017) من أن أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي كان كبيراً جداً، ويؤكد أن التدخل البشري المخطط له يظل عنصراً حاسماً، وقد تجاوز

حدود الدراسات الوصفية المحلية غالبية الدراسات المحلية التي تم عرضها اعتمدت المنهج الوصفي، مثل دراسة الحكنون ومحمد (2024) التي أوصت بضرورة تطوير منصات التعلم الذاتي، ودراسة العلواني (2017) التي أكدت الأثر الإيجابي للبرامج المحوسبة، ودراسة الجمل (2017) التي بينت دور الوسيلة التعليمية في تحسين التعلم، وهذه الدراسات قدمت تشخيصاً للواقع وأكدت أهمية التعلم الذاتي، لكنها لم تختبر فاعلية برنامج تدريبي بشكل تجريبي، وهذه الدراسة الحالية تتجاوز هذا القيد المنهجي الذي أشارت إليه قيود تلك الدراسات نفسها، وتقدم دليلاً تجريبياً على أن تنمية مهارات التعلم الذاتي لا تتحقق بالتوصية فقط، بل بالتدريب المباشر المنظم، فالارتفاع من متوسط (89.00) في القبلي إلى (153.69) في البعدي للدرجة الكلية لا يمكن تفسيره بالنمو الطبيعي الذي لوحظ لدى المجموعة الضابطة، بل يعكس أثراً نوعياً للبرنامج، وهذا يرد عملياً على قيد دراسة الحميدات (2021) التي استخدمت المنهج الوصفي لقياس أثر برنامج جسور التعلم، وهو منهج غير ملائم كما ذكرت الباحثة نفسها لقياس الأثر، وتفسير أحجام التأثير الكبيرة جداً في ضوء الأدبيات، إن أحجام التأثير التي تراوحت بين (4.084) و (5.692) تعد استثنائية في البحوث التربوية، وتحتاج لتفسير في ضوء طبيعة البرنامج والعينة، البرنامج ركز على سبع مهارات متكاملة تبدأ بالتحفيز الذاتي وتنتهي بحل المشكلات، وهو ما يتطابق مع أبعاد مقياس العبيكان (2022) الذي شمل التخطيط وإدارة الوقت والتقويم الذاتي واستخدام التقنية، وهذا التكامل يفسر الأثر الشامل على كل المهارات، حيث أن الدراسة طبقت على طلبة جامعيين، وهي الفئة التي أثبتت دراسة الفليت (2015) أن درجة ممارستها لمهارات التعلم الذاتي تكون كبيرة لدى طلبة الماجستير، مما يعني أن لديهم استعداداً عالياً للاستفادة من التدريب، البرنامج جاء استجابة لحاجة فعلية أظهرها القياس القبلي حيث كانت المتوسطات متوسطة، وهو ما يتوافق مع توصية دراسة الموسوي والفتلاوي (2022) بأهمية تحديد مستوى الطلبة قبل التدخل من جهة أخرى، فإن هذه النتائج تدعم ما توصلت إليه دراسة (Tekkol and Demirel 2016) من وجود علاقة إيجابية معتدلة بين مهارات التعلم الذاتي وميول

التعلم مدى الحياة، وترفعها إلى مستوى العلاقة السببية، فالبرنامج لم يحسن المهارات فقط، بل غرس ميولاً يتوقع أن تستمر، وكما تؤكد نتيجة كازان وشيوبكا (2014) بأن التعلم الذاتي يتنبأ بالتحصيل الدراسي، فالتحسن الكبير في المهارات سينعكس بالضرورة على التحصيل، والإسهام النوعي للدراسة مقارنة بالدراسات العربية والأجنبية تتميز الدراسة الحالية عن دراسات عربية أخرى مثل زايد (2023) التي اكتفت بالكشف عن العلاقة الارتباطية بين التعلم الموجه ذاتياً والكفاءة الرقمية، أو دراسة خالد وبشير وأمين (2020) التي قارنت بين التعلم عبر الإنترنت والتقليدي، فالدراسة الحالية انتقلت من الوصف والارتباط إلى إثبات السببية عبر التدخل التجريبي، كما أنها تتفوق على دراسة ديدي ولفا (2020) الأجنبية التي بحثت العلاقة بين التعلم الذاتي والتفاعل الاجتماعي، بأنها قدمت برنامجاً لتنمية المهارات نفسها وليس فقط قياس علاقتها بمتغير آخر، برنامج "سنوار" نقلة من التوصية إلى التمكين، وإن رفض الفرضية الصفريّة وقبول البديلة بأحجام تأثير تجاوزت (4.0) في جميع المهارات يعني أن برنامج "سنوار" لم يحقق تحسناً عادياً، بل أحدث نقلة نوعية في بنية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة، وإذا كانت دراسة العلواني (2017) قد نفت وجود فروق تعزى للجنس والخبرة في الاستفادة من البرامج المحوسبة، فإن الدراسة الحالية تثبت أن الفرق الحقيقي تصنعه جودة التدخل التدريبي وليس خصائص المتعلم الأولية، وعليه فإن هذه النتائج تتجاوز تأكيد فاعلية البرنامج إلى تقديم نموذج تطبيقي للقيادة التعليمية الذكية التي تسعى لها الرؤية المستقبلية: قيادة لا تكتفي بتوفير التقنية كالأواقع الافتراضي الذي أوصت به دراسة الحكنون (2024)، بل تصمم برامج تدريبية تحول الطالب من متلقٍ إلى متعلم يمتلك أدوات التحفيز والتخطيط والتقييم والنقد وحل المشكلات، وهذا هو جوهر التمكين الذي تطمح إليه المؤسسات التربوية، ويجعل من برنامج "سنوار" أنموذجاً يمكن تعميمه، استجابة لتوصية دراسة القاسم (2018) حول دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

أظهرت نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج "سنوار" التدريبي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التعلم الذاتي، وجاءت جميع الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ولم يقتصر التفوق على الدلالة الإحصائية فحسب، بل امتد إلى أحجام تأثير كبيرة جداً تراوحت بين (3.369) في مهارة تحديد الأهداف و (4.182) في مهارة المعلومات، وبلغت (5.002) للدرجة الكلية، وهذه النتائج تمثل البرهان التجريبي الأقوى على فاعلية البرنامج، وتؤكد أن التدخل المنظم يتجاوز الأثر الطبيعي للنمو الأكاديمي الذي لوحظ لدى المجموعة الضابطة، حيث أن اتساق النتائج مع الدراسات التجريبية التي أثبتت فاعلية البرامج تتفق نتائج الدراسة الحالية بشكل مباشر مع نتائج الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي لقياس أثر التدخلات التربوية، فكما توصلت دراسة رشيد (2023) إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التعلم الذاتي بعد تطبيق البرنامج التربوي، فإن الدراسة الحالية تؤكد النتيجة نفسها لدى طلبة الجامعة ولكن بفارق جوهري في قوة الأثر، فبينما عانت دراسة رشيد من قصر مدة البرنامج (10 جلسات فقط، بواقع 45 دقيقة)، جاء برنامج "سنوار" أكثر كثافة وشمولاً، مما يفسر ارتفاع حجم التأثير إلى (5.002) للدرجة الكلية، وهو ما يتجاوز بكثير ما يمكن أن تحققه البرامج القصيرة، وكما تتقاطع النتائج مع دراسة العناني (2023) التي أثبتت فاعلية التعلم المدمج المدعوم بالواقع المعزز في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي بحجم تأثير عالٍ بلغ (0.95)، وإذا كان (0.95) يُصنف "تأثيراً عالياً" وفق محكات كوهين، فإن أحجام التأثير في الدراسة الحالية التي تجاوزت (3.0) في كل المهارات تضع برنامج "سنوار" ضمن التدخلات "فائقة الأثر"، وهذا يشير إلى أن الجمع بين التدريب المباشر على المهارات السبع: التحفيز الذاتي، وتحديد الأهداف، والتقييم الذاتي، والتفكير الذاتي، والنقد الذاتي، والتعامل مع المعلومات، وحل المشكلات، يحقق نتائج أقوى من الاعتماد على التقنية وحدها كما

في دراسة العناني، أو على الواقع الافتراضي كما أوصت دراسة الحكنون ومحمد (2024)، إن معظم الدراسات المحلية اكتفت بالمنهج الوصفي لتشخيص الواقع، كدراسة العلواني (2017) التي أكدت الأثر الإيجابي للبرامج المحوسبة، ودراسة الجمل (2017) التي بينت دور الوسيلة التعليمية في تحسين التعلم، وهذه الدراسات قدمت توصيات مهمة، لكنها لم تختبرها تجريبياً، والدراسة الحالية سدت هذه الفجوة المنهجية التي أشار إليها الباحثون أنفسهم في "قيود الدراسة"، فقدمت دليلاً سببياً على أن البرنامج التدريبي هو الذي أحدث الفرق، وليس مجرد الارتباط، فالفرق بين متوسطي المجموعتين في الدرجة الكلية بلغ (51.86) درجة لصالح التجريبية، وهو فرق لا يمكن أن يُعزى للصدفة أو النمو الطبيعي، خاصة أن المجموعتين كانتا متكافئتين في القياس القبلي، وإن أحجام التأثير المسجلة والتي تعد استثنائية في الأدب التربوي يمكن فهمها من خلال ثلاثة عوامل رئيسة دعمتها الدراسات السابقة، وهي شمولية البرنامج ومواءمته للخصائص السيكمترية، برنامج "سنوار" غطى سبع مهارات جوهرية تتطابق مع الأبعاد التي حددها مقياس العبيكان (2022) والمكون من (64) عبارة تشمل التخطيط، وإدارة الوقت، والتقييم الذاتي، واستخدام التقنية، هذا التوافق بين محتوى البرنامج وأبعاد القياس يفسر الاستجابة العالية للطلبة، وكما أن البرنامج استجاب لتوصية العبيكان بأن تطوير استراتيجيات التقييم يسهم في تعزيز التعلم الذاتي، وإن خصائص العينة الجامعية مثل دراسة الفليت (2015) أكدت أن درجة ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي جاءت كبيرة، وأنها أعلى لدى طلبة الماجستير، وطلبة الجامعة في الدراسة الحالية يمتلكون أساساً معرفياً ودافعياً يؤهلهم للاستفادة القصوى من التدريب، على عكس عينات التعليم العام كما في دراسة الحميدات (2021)، وكذلك أثبتت دراسة زايد (2023) أن طلبة الفرقة الرابعة أعلى في التعلم الموجه ذاتياً من طلبة الفرقة الأولى، مما يعني أن النضج الأكاديمي عامل مساعد ضاعف أثر البرنامج، وإن الربط بالتحصيل والدافعية تعد دراسة كازان وشيوبكا (2014) أثبتت أن التعلم الذاتي يتنبأ بالتحصيل الدراسي، ودراسة خالد وبشير وأمين (2020) بينت أن العلاقة بين التعلم الذاتي والأداء الأكاديمي

مرتفعة، لذا فإن تدريب الطلبة على هذه المهارات لا يحسن المهارات ذاتها فقط، بل يرفع دافعيتهم للإنجاز، وهو ما انعكس في الارتفاع الهائل بمهارة "التحفيز الذاتي" بحجم تأثير (3.930)، حيث أن القيمة المضافة مقارنة بالدراسات العربية والأجنبية تتفوق الدراسة الحالية على دراسة الإنصاري (2017) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي وأثبتت أثر التعلم النشط، بأنها استخدمت الضبط التجريبي الكامل مع مجموعتين متكافئتين، كما أنها تجاوزت دراسة ديدي ولغا (2020) التي بحثت العلاقة بين التعلم الذاتي والتفاعل الاجتماعي، ودراسة (Tekkol and Demirel 2016) التي بحثت العلاقة مع التعلم مدى الحياة، إلى إثبات أن المهارات نفسها قابلة للتنمية المباشرة وبأثر كبير جداً خلال فترة التدخل، وحتى عند مقارنتها بدراسة العوايشة (2021) التي تناولت التعليم عن بعد، فإن برنامج "سنوار" يقدم بديلاً أكثر عمقاً من مجرد نمط تقديم المحتوى، فهو يبني قدرات المتعلم الداخلية: من التفكير الذاتي بحجم تأثير (3.750) إلى النقد الذاتي بحجم تأثير (3.650)، وهذا يتسق مع ما أكدته دراسة القاسم (2018) من أن دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر هو الدور المحوري، وبرنامج "سنوار" يجسد هذا الدور بشكل إجرائي، وخلاصة القول لا بد من التحقق إلى التعميم إن رفض الفرضية الصفريّة وقبول البديلة بحجم تأثير (5.002) للدرجة الكلية يعني أن برنامج "سنوار" لا يحقق "تحسناً" بل يصنع "تحولاً" في مهارات التعلم الذاتي، وإذا كانت الدراسات الوصفية كدراسة الموسوي والفتلاوي (2022) قد اكتفت بإثبات امتلاك الطلبة للمهارات، فإن الدراسة الحالية أثبتت إمكانية مضاعفتها، هذا التحول يتجاوز أهداف الدراسة إلى تقديم نموذج عملي للقيادة التعليمية الذكية التي تطمح إليها الرؤية المستقبلية؛ فبدلاً من الاكتفاء بتوفير المنصات التي أوصت بها دراسة الحكنون (2024)، يقوم البرنامج بتمكين الطالب من قيادة تعلمه بنفسه، وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن قيود الدراسات السابقة التي لم تستخدم "فاعلية برنامج محدد" كما ذكر الفليت (2015)، وقدمت برنامجاً فاعلاً بأدلة إحصائية قاطعة قابلة للتطبيق والتعميم بعد مزيد من الدراسات على عينات أوسع.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

خلال نتائج اختبار (t) للمقارنات الزوجية عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين القياسين البعدي والتتبعي لطلاب المجموعة التجريبية في جميع مهارات التعلم الذاتي والدرجة الكلية، ولصالح القياس التتبعي، فبعد أن ارتفعت المتوسطات بشكل كبير جداً من القبلي إلى البعدي، واصلت ارتفاعها من البعدي إلى التتبعي من (153.69) إلى (179.86) للدرجة الكلية، ومن (22.41) إلى (26.17) في التحفيز الذاتي، ومن (21.69) إلى (25.59) في تحديد الأهداف، وهكذا في بقية المهارات. هذه النتيجة تؤكد أن أثر برنامج "سنوار" لم يكن آنياً أو مؤقتاً ينتهي بانتهاء التدريب، بل هو أثر ممتد ومتصاعد، وهو ما يمثل أعلى درجات النجاح للبرامج التدريبية، وتأتي هذه النتيجة لتضيف بعداً جديداً لمجمل الأدب البحثي، وتقرّد النتيجة مقارنة بالدراسات التجريبية السابقة، إن استمرار التحسن بعد انتهاء البرنامج يضع الدراسة الحالية في موقع متقدم مقارنة بالدراسات التجريبية السابقة، فدراسة رشيد (2023) اكتفت بقياس الفروق بين القبلي والبعدي وأثبتت تفوق التجريبية، وكذلك دراسة العناني (2023) التي وجدت فروقاً لصالح التطبيق البعدي بحجم تأثير (0.95)، لكن كلتا الدراستين لم تتحققا من بقاء الأثر عبر قياس تتبعي، الدراسة الحالية تجاوزت هذا القيد المنهجي وأثبتت أن مهارات التعلم الذاتي التي نمت بالبرنامج لم تتراجع، بل تعمقت مع الزمن، وهذا يرد على أحد قيود دراسة رشيد نفسها المتعلق بقصر مدة البرنامج (10 جلسات)، فبرنامج "سنوار" لم يكن أطول فقط، بل صُمم ليبنى عادات تعلم مستدامة، استمرارية الأثر في ضوء طبيعة التعلم الذاتي من تزايد المتوسطات في القياس التتبعي يمكن تفسيره بطبيعة مهارات التعلم الذاتي ذاتها، فهي ليست معارف تُنسى، بل قدرات واستعدادات تتحول إلى سلوك دائم، وهذا يتسق مع ما توصلت إليه دراسة Tekkol and Demirel 2016 من وجود علاقة إيجابية بين مهارات التعلم الذاتي وميول التعلم مدى الحياة، وأن الطلاب الجامعيين لديهم مهارات تعلم ذاتية التوجيه ترتبط بالتعلم مدى الحياة، برنامج "سنوار" لم يعط الطلبة معلومات، بل درّبهم على التحفيز،

والتخطيط، والتقييم، والنقد، وحل المشكلات. وبمجرد امتلاك الطالب لهذه الأدوات، فإنه يستخدمها تلقائياً في مقرراته اللاحقة، فتزداد كفاءته بها بالممارسة، وهذا ما يفسر لماذا ارتفعت مهارة "حل المشكلات" من (22.79) بعدياً إلى (26.69) تتبعياً، ومهارة "المعلومات" من (22.69) إلى (26.86)، وكذلك تدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة كازان وشيوبكا (2014) من أن التعلم الذاتي يتنبأ بالتحصيل الدراسي؛ فالطالب الذي أتقن مهارات التعلم الذاتي سيحقق تحصيلاً أعلى في بقية المقررات، ونجاحه هذا يعزز ثقته ودافعيته، فيدخل في حلقة إيجابية متصاعدة، وهو ما يظهر في الارتفاع الكبير بمهارة "التحفيز الذاتي" من (22.41) إلى (26.17) في التتبعي، إن الدراسات الوصفية وتأكيد الحاجة للتدخل المقصود غالبية الدراسات المحلية اعتمدت المنهج الوصفي واكتفت بالتوصية، كدراسة الحكنون ومحمد (2024) التي أوصت بتطوير منصات التعلم الذاتي، ودراسة العلواني (2017) التي أكدت الأثر الإيجابي للبرامج المحوسبة، وهذه الدراسات افترضت أن توفير الوسيلة كافٍ، لكن نتائج القياس التتبعي في الدراسة الحالية أثبتت أن التدريب المباشر على المهارات يصنع فرقاً نوعياً لا تحققه الوسيلة وحدها، فالطالبة لم يتحسنوا فقط بعد البرنامج، بل استمروا في التحسن لأنهم امتلكوا "منهجية التعلم" وليس مجرد "وسيلة تعلم"، وهذا يعطي إجابة عملية لقيد دراسة الفليت (2015) التي لم تستخدم فاعلية برنامج محدد، ويؤكد أن بناء المقياس كما فعل العبيكان (2022) يجب أن يتبعه برنامج تدريبي ليتحقق الأثر، ودور البرنامج في تحويل التعلم الذاتي من سلوك إلى سمة أكدت دراسة ديدي ولفا (2020) أنها ربطت بين جاهزية التعلم الذاتي والتفاعل الاجتماعي، ودراسة زايد (2023) ربطته بالكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمي، إن النتائج التتبعية الحالية تشير إلى أن برنامج "سنوار" نجح في تحويل التعلم الذاتي من "جاهزية" ظرفية إلى "سمة" مستقرة. فالارتفاع في "التقييم الذاتي" من (18.93) إلى (21.83)، و"التفكير الذاتي" من (22.59) إلى (26.34)، و"النقد الذاتي" من (22.59) إلى (26.38)، يدل على أن الطالب أصبح يمارس هذه العمليات بشكل تلقائي حتى بعد غياب المدرب، وهذا هو الهدف الأسمى الذي أشارت إليه دراسة الجمل

(2017) من أن استخدام الوسيلة يتطلب التزام المتعلم بخطوات تنتهي بالتغذية الراجعة وتثبيت المعلومات، وهو ما حققه البرنامج، وتدعم هذه النتيجة نموذج التعلم الذاتي كعملية تراكمية ذاتية التعزيز، وتتجاوز الطرح الذي قدمته دراسة الإنصاري (2017) التي ربطت التعلم الذاتي بالتعلم النشط كمتغير خارجي، فهنا أصبح التعلم الذاتي نفسه هو المولد للتعلم النشط اللاحق، ومن الناحية التطبيقية، فإن استمرار الأثر وبقيمة (ت = -15.886) للدرجة الكلية يقدم مسوغاً قوياً لتعميم برنامج "سنوار" في كليات التربية، فإذا كانت قيود دراسة العلواني (2017) هي صغر العينة وعدم القدرة على التعميم، فإن أحجام التأثير الهائلة هنا تقلل من احتمالات الصدفة وتجعل النتائج قابلة للاستثمار، كما أنها ترد على قيد دراسة الحميدات (2021) التي استخدمت المنهج الوصفي لقياس أثر برنامج، وتثبت أن المنهج التجريبي مع القياس التتبعي هو الأنسب للحكم على البرامج، وإن رفض الفرضية الصفرية لصالح القياس التتبعي يعني أن برنامج "سنوار" حقق ما عجزت عنه كثير من التدخلات التربوية "الاستدامة"، فلم يعد الأثر مجرد فروق إحصائية، بل تحول إلى كفاءة راسخة تنمو مع الزمن، وإذا كانت دراسة القاسم (2018) قد بحثت دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر، فإن هذه النتائج تقدم للمعلم أداة مجربة تضمن هذه الاستمرارية، وبذلك تكون الدراسة الحالية قد أغلقت الحلقة التي بدأتها الدراسات الوصفية بالتشخيص والتوصية، ومرت بها الدراسات التجريبية بالإثبات الآني، لتصل إلى مرحلة "البرهان على بقاء الأثر"، وهو ما يجعل من برنامج "سنوار" نموذجاً ليس للتنمية فقط، بل للتمكين المستدام الذي تحتاجه الجامعات في عصر مجتمع المعرفة الذي أشار إليه الفليت (2015).

الإضافة العلمية التي قدمتها نتائج الدراسة الحالية:

بناءً على نتائج الدراسة التي أظهرت فاعلية برنامج "سنوار" التدريبي بأحجام تأثير كبيرة جداً في القياس البعدي، واستمرارية الأثر وتزايد في القياس التتبعي، يمكن تلخيص الإضافات العلمية التي قدمتها الدراسة على ثلاثة مستويات: المنهجي، والنظري، والتطبيقي.

أولاً: الإضافة المنهجية:

1-تجاوز قصور الدراسات الوصفية المحلية: معظم الدراسات المحلية كدراسة الحكنون ومحمد (2024)، والعلواني (2017)، والجمل (2017)، حيث اعتمدوا على المنهج الوصفي واكتفوا بتشخيص الواقع والتوصية، إن الدراسة الحالية قدمت دليلاً تجريبياً سببياً بتصميم شبه تجريبي مع قياس قبلي وبعدي وتتبعي، وهذا يرد على القيد الذي ذكرته دراسة الحميدات (2021) بأن المنهج الوصفي غير ملائم لقياس أثر البرامج.

2-إثبات استدامة الأثر بالقياس التتبعي: الدراسات التجريبية العربية كرشيد (2023) والعناني (2023) توقفت عند القياس البعدي، الدراسة الحالية أضافت القياس التتبعي وأثبتت أن الأثر لم يستمر فقط بل تزايد، بأحجام تأثير فاقت (3.0) في كل المهارات، وهذا يقدم نموذجاً منهجياً للبحوث المستقبلية بضرورة عدم الاكتفاء بالبعدي للحكم على فاعلية البرامج.

3-قياس سبع مهارات نوعية بدل القياس الكلي: بينما ركزت دراسة العبيكان (2022) على بناء مقياس عام، ودراسة الموسوي والفتلاوي (2022) على خمسة مجالات، قدمت الدراسة الحالية قياساً تفصيلياً لسبع مهارات محددة: التحفيز، تحديد الأهداف، التقييم، التفكير، النقد، المعلومات، حل المشكلات. وهذا يتيح تشخيصاً أدق وبرامج علاجية موجهة.

ثانياً: الإضافة النظرية:

1-الانتقال من الارتباط إلى السببية في التعلم الذاتي: دراسات كزايد (2023)، وخالد وبشير وأمين 2020، وTekkol and Demirel 2016، وديدي ولغا (2020)، حيث أثبتوا وجود علاقات ارتباطية بين التعلم الذاتي ومتغيرات أخرى كالكفاءة الرقمية والتحصيل والتفاعل، والدراسة الحالية أثبتت أن التعلم الذاتي متغير يمكن تنميته سببياً بتدخل مخطط، وليس مجرد سمة مرتبطة بمتغيرات أخرى.

2-إثبات أن التعلم الذاتي "سمة مكتسبة قابلة للنمو التراكمي": النتائج التتبعية أثبتت أن مهارات التعلم الذاتي لا تتراجع بعد التدريب بل تتحسن تلقائياً بالممارسة، هذا يدعم النظرية القائلة إن التعلم الذاتي حلقة ذاتية التعزيز، ويتجاوز طرح الإنصاري (2017) الذي ربطه بالتعلم النشط كمتغير خارجي، وهنا أصبح التعلم الذاتي هو المولد للتعلم اللاحق.

3-تحديد "الفترة الحرجة" للتدخل: أحجام التأثير الكبيرة جداً (3.369) إلى (5.692) تشير إلى أن البرامج المكثفة الموجهة تحدث نقلة نوعية لا تحققها البرامج القصيرة كبرنامج رشيد (2023) ذي(10) جلسات، وهذا يضيف للنظرية معياراً لتصميم التدخلات الفعالة.

ثالثاً: الإضافة التطبيقية:

1-تقديم برنامج "سنوار" كنموذج إجرائي مجرب: بينما أوصت دراسة الحكنون (2024) بتطوير منصات التعلم الذاتي، ودراسة العلواني (2017) بأثر البرامج المحوسبة، قدمت الدراسة الحالية برنامجاً متكاملًا بأهداف وإجراءات وأدوات قياس أثبت فاعليته بأدلة إحصائية قاطعة، وهذا يسد فجوة "التوصية دون تطبيق" التي ظهرت في قيود الدراسات السابقة.

2-البرهنة على جدوى التدريب المباشر مقابل الوسيلة فقط: دراسة الجمل (2017) أكدت دور الوسيلة التعليمية، لكن نتائج الدراسة الحالية بأثر (5.002) للدرجة الكلية تثبت أن تدريب الطالب على مهارات التعلم أهم من توفير الوسيلة فقط. فالوسيلة دون مهارة كمن يملك آلة ولا يعرف تشغيلها.

3-توفير أساس لسياسات التعليم العالي: استمرار الأثر في التتبعي يعني أن الاستثمار في برامج تنمية التعلم الذاتي عائدٌ مضمون ومستدام؛ وهذا يدعم توجه الجامعات نحو "القيادة التعليمية الذكية" التي تحول الطالب من متلقٍ إلى متعلم مستقل، ويستجيب لتوصية القاسم (2018) حول دور المعلم في تنمية التعلم الذاتي المستمر.

4-الربط بالتحصيل ومهارات القرن (21): بما أن كازان وشيوكا (2014) أثبتوا أن التعلم الذاتي يتنبأ بالتحصيل، فإن تحسينه بأثر (5.002) يعني تحسناً متوقعاً في التحصيل، كما أن المهارات السبعة المقاسة تقع في قلب مهارات القرن (21) التفكير الناقد، حل المشكلات، إدارة الذات. وتأسيساً على ذلك، فإن الدراسة الحالية تدشن مرحلة "البرهنة على التمكين المستدام"، إذ لم تقتصر نتائجها على إثبات فاعلية برنامج "سنوار" التدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي آنياً، بل أكدت استمرارية هذا الأثر وتزايد في القياس التتبعي. وبذلك فإن الدراسة لا تبرهن على أن البرنامج يحقق تحسناً فحسب، بل تثبت أنه يكسب الطالب القدرة على مواصلة تطوير ذاته بشكل مستقل بعد انتهاء التدخل المباشر. ويكمن هنا الفرق الجوهرى بين مفهوم "التدريب" الذي يهدف إلى تحقيق ناتج محدد، ومفهوم "التمكين" الذي يهدف إلى بناء قدرة ذاتية دائمة لدى المتعلم، خلاصة الدراسة النقلة من التشخيص إلى التمكين المستدام.

الاستنتاجات:-

1. يتمتع برنامج "سنوار" التدريبي بفاعلية عالية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية.
2. أسهم البرنامج في تحسين جميع أبعاد مهارات التعلم الذاتي، ومنها تحديد الأهداف، والتقييم الذاتي، والتفكير الذاتي، والنقد الذاتي، والبحث عن المعلومات، وحل المشكلات.
3. تفوقت المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج على المجموعة الضابطة في القياس البعدي بصورة واضحة.
4. استمر أثر البرنامج بعد انتهاء التطبيق، مما يدل على ثبات التعلم واستدامة نتائجه.
5. البرامج التدريبية المنظمة تعد أكثر فاعلية من الأساليب التقليدية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الجامعات.

6. يمكن الاعتماد على البرامج التدريبية الحديثة كوسيلة داعمة لتطوير الأداء الأكاديمي والشخصي للطلاب.

التوصيات :-

1. تعميم تطبيق برنامج "سنوار" التدريبي في كليات التربية وبقية الكليات الجامعية.
2. إدراج مهارات التعلم الذاتي ضمن الخطط الدراسية والأنشطة الجامعية بصورة منهجية.
3. تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام البرامج التدريبية الحديثة التي تنمي استقلالية المتعلم.
4. توفير بيئات تعليمية رقمية وتفاعلية تدعم ممارسة التعلم الذاتي لدى الطلاب.
5. تنفيذ برامج مشابهة تستهدف تنمية مهارات أخرى مثل التفكير الناقد، إدارة الوقت، واتخاذ القرار.
6. إجراء دراسات مستقبلية على عينات أكبر ومن جامعات مختلفة للتحقق من فاعلية البرنامج في بيئات متنوعة.

7. الاهتمام بالمتابعة والتتبع للطلاب بعد البرامج التدريبية للتأكد من استمرارية الأثر وتحسينه.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر: القرآن الكريم والحديث الشريف:-

- 1-القرآن الكريم، سورة المجادلة الآية 11، الجزء الثامن والعشرون، الحزب الأول.
- 2-الإمام أحمد بن حنبل، أ. (1999). مسند الإمام أحمد بن حنبل [ج2، ص258]. تحقيق: شعيب الأرناؤوط. مؤسسة الرسالة.

ثانياً: المراجع والكتب العلمية:-

- 3-أبورياش، حسين محمد (2007). التعلم المعرفي، الأردن، عمان: دار المسيرة.
- 4-أبوجادوا، صالح محمد (2005). علم النفس التربوي، الأردن، عمان: دار المسيرة.
- 5-أبوطالب، محمد سعيد (1990). علم التربية في التعليم العالي، العراق، بغداد: منشورات جامعة بغداد.
- 6-الأسدي، سعيد جاسم(2014). فلسفة التعليم الجامعي والعالي التربية، الأردن، عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- 7-بن مسعود، الطاهر و محمد، محمد (2008). رؤى تربوية معاصرة في استراتيجيات التدريس، ليبيا، غريان: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
- 8-بلوم، بنجامين (2008). نظام تصنيف الأهداف التربوية، لندن (ترجمة: محمد محمود الخوالده وصادق إبراهيم عوده)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة (سنة النشر الأصلية 1956).
- 9-بدير، كريمان (2008). التعلم النشط، مصر: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 10-جلوب، سمير (2017). الوسائل التعليمية. الأردن، عمان: دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع.
- 11-جمل، محمد و الفيصل، سمر (2004). مهارات الإتصال في اللغة العربية، الإمارات العربية

المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

12-جلجل، نصره (2007). الإختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مصر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

13-جميل، عبدالكريم (2016). تدريب وتنمية الموارد البشرية، الأردن، عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

14-حمدان، محمد (1997). نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، سوريا، دمشق: دار التربية الحديثة.

15-حريم، حسين (2004). السلوك التنظيمي، الأردن، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

16-ياسين، منال (2007). دور التعلم الذاتي في تطوير البرامج التدريبية للمعلم المتطورة، مصر: دار المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

17-الحبيب، محمد والجودر، ابتسام (2004). مركز مصادر التعلم في المدرسة الإبتدائية، البحرين، المحرق : مكتبة دار الحكمة.

18-الحمداني، موفق وعباس، فوزي (1983)، المستحدثات التربوية، العراق، بغداد: مديرية دار الكتب للنشر والتوزيع.

19-الخاتنتة، سامي محسن (2011). علم النفس الإداري، الأردن، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

20-خاطر محمود وشلبي، مصطفى (1994). تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مصر، القاهرة: مطابع الطوبجي التجارية.

21-الخوaja، عبدالفتاح (2002). الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، الأردن، عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع.

22-رشاد، عبدالغفار (1984). دراسات في الإتصال، مصر، القاهرة: مكتبة نهضة الشرق.

23-الروسان، فاروق (2000). تعديل وبناء السلوك الإنساني، الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

24-زيتون، حسن وزيتون، كمال (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مصر، القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

25-الزغول، عماد (2010). نظريات التعلم، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

26-الزيات، فتحي (1996). سيكولوجية التعلم، لبنان، بيروت: دار النشر للجامعات.

27-سركز، العجيلي و خليل، ناجي (1996). نظريات التعلم، ليبيا، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.

28-السوالي، محمد (2012)، السياسات التربوية: الأسس والتدبير، لبنان، بيروت: الدار العربية للعلوم.

29-الشربيني، فوزي والطناوي، عفت (2006). الموديولات التعليمية (مدخل للتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية)، مصر: مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

30-طه، فوزي و الكلزة، رجب (2000). المناهج المعاصرة، مصر، القاهرة: دار منشأة المعارف.

31-الطوبجي، حسين (1984). وسائل الإتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، الكويت: دار القلم.

32-الطيب، علي (2012). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا - مدخل معاصر للتعلم من أجل الإتقان، مصر، القاهرة: دار عالم الكتب.

33-طه، حسين وعمران، خالد (2009). أساليب التعلم (الذاتي - الإلكتروني - التعاوني) رؤية تربوية معاصرة، مصر: دار الإيمان للنشر والتوزيع.

34-عامر، فرج (2018). التعليم في ليبيا وبعض الدول الأخرى (دراسة مقارنة). مصر، القاهرة: دار حميثرا للطباعة والنشر.

35-عاقل، فاخر (1973)، التعلم ونظرياته، لبنان، بيروت: دار العلم للملايين.

36-عبيد، وليم (2009). استراتيجيات التعليم والتعلم، الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

37-عبدالهادي، جودت (2000). نظريات التعلم وتطبيقاتها، لبنان، بيروت: الدار العلمية الدولية، دار الثقافة.

38-عزيز، صبحي واليرماني، خباز (1987). التقنيات التربوية، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

39-العسكري، كفاح والشمري، محمد والعبيدي، علي (2012). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، سوريا، دمشق: دار تموز للطباعة والنشر.

40-غباين، عمر (2001). التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية، الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

41-قطامي، يوسف (2000). سيكولوجية التعلم الصفي، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

42-قطامي، يوسف (2005). نظريات التعلم والتعليم، الأردن، عمان: دار الفكر.

43-كمب، جيروالد (1991)، تصميم البرامج التعليمية، (ترجمة: أحمد خيرى كاظم)، مصر، القاهرة: دار النهضة المصرية (سنة النشر الأصلية 1983).

44-اللقاني، أحمد والجمال، علي (2012). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثالثة، مصر، القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

45-محمد، جاسم (2007). علم النفس التربوي وتطبيقاتها، الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

46-المحمودي، محمد (2019)، مناهج البحث العلمي، الجمهورية اليمنية، صنعاء: دار الكتب.

47-المياحي، جعفر (2010). دوافع السلوك، الأردن، عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

48-جورج م، جازادا وريموند ج،كورسيني (1983). نظريات التعلم دراسة مقارنة، (ناصر، مصطفى و هنا ، عطية) الكويت: سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (سنة النشر الأصلية 1981).

49-النجار، زينب وشحاته، حسن (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مصر، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

50-وجيه، إبراهيم (2008). التعلم، مصر، القاهرة: دار عالم الكتاب.

51-ويلز، هاري (1975)، بافلوف وفرويد، (ترجمة: شوقي جلال)، مصر، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب (سنة النشر الأصلية 1956).

52-يوسف، ردينة ويوسف، حزام (2005). طرائق التدريس: منهج، أسلوب، وسيلة، الأردن، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

53-ياسين، منال (2007). دور التعلم الذاتي في تطوير البرامج التدريبية للمعلم المتطورة، مصر: دار المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

ثالثا: المجلات والمؤتمرات العلمية والرسائل الجامعية:-

54-الأنصاري، فوزية (2017). أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي. مجلة الإستواء، العدد (5)، ص: 229-282، جامعة قناة السويس- مركز البحوث والدراسات الأندونيسية، مصر.

55-الجمال، محمد (2017). دور الوسيلة التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم. مجلة كليات التربية، العدد السابع (مارس: 2017)، جامعة الزاوية، الزاوية، ليبيا.

56-الحميدات، إيمان (2021)، أثر برنامج جسور التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الرابع من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (10) المجلد (3)، ص: 1-30، عمان، الأردن.

57-الحكنون، ليلي ومحمد، زينب (2024)، تحسين جودة التعلم باستخدام التعلم الذاتي والواقع الافتراضي. مجلة ليبيا للعلوم التطبيقية والتقنية، العدد (1) المجلد (12)، ص: 54-74، كلية التقنية الهندسية، جنزور، ليبيا.

58-الدوسوقي، وفاء والشريف، إيمان(2010). أثر التوسع المتزايد في إنشاء ملفات الإنجاز الإلكترونية على استراتيجيات التعلم الذاتي وجوانب التعلم لدى طلاب كلية التربية التخصصية. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، المجلد(61) العدد (4)، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

59-العتيبي، خالد (2015). نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم ذاتيا وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد (11) المجلد (3)، ص: 255-268، عمان، الأردن.

60-خالد، مبشرة وبشير، سعدية وأمين، هينا (2020)، العلاقة بين التعلم الذاتي والتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعات: دراسة حالة التعلم عن بعد عبر الإنترنت والجامعات التقليدية، المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم. العدد (1) المجلد (7)، ص: 1-10، لاهور، باكستان.

61-دوقة، أحمد وسليمان، جميلة وبوجملين، حياة وغماري، فوزية (2014)، دور التعلم الذاتي التنظيم وأثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية. العدد (1) المجلد (14)، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.

62-رشيد، نزهان (2023)، فاعلية برنامج تربوي في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. مجلة كلية الآداب ، العدد (8) المجلد (30)، ص: 281-305، جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، تكريت، العراق.

63-زايد، أمل (2023). التعلم الموجه ذاتيا والكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة كلية التربية، العدد (119) المجلد (20)، ص: 361-425،

جامعة بني سويف - كلية التربية، مصر .

64-شاكونة، خيرى (2022). تصنيف بلوم للأهداف المعرفية المعدل، مجلة القلم المبين. المجلد (12)

الجزء الأول، ص: 2-18، جامعة غريان، غريان، ليبيا.

65-العبيكان، ريم عبدالمحسن (2022)، بناء مقياس لمهارات التعلم الذاتي للطلبة الجامعيين. مجلة

كلية التربية- جامعة المنصورة، العدد 117، ص: 47-68، المنصورة، مصر.

66-العلواني، مهند (2017)، فاعلية البرامج المحوسبة التعليمية في تنمية التعلم الذاتي. مجلة كليات

التربية ، العدد السابع (مارس: 2017)، جامعة الزاوية، ليبيا.

67-العلواني، مهند (2010)، فاعلية استخدام الوسائل المتعددة بالكمبيوتر على التحصيل واتجاهات

طلبة السنة الأولى فيزياء نحو استخدام الكمبيوتر. منشورات كلية علوم التربية البدنية، العدد (13)،

جامعة طرابلس، ليبيا.

68-العناني، هند (2023)، فاعلية التعلم المدمج المدعوم بالواقع المعزز في تنمية التفكير الإبتكاري

والإتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء. مجلة كلية التربية ، العدد

(121)- ص: 2185-2207، جامعة المنصورة، مصر.

69-العوايشة، مروان (2021)، أثر التعليم عن بعد والتعليم التقليدي على التحصيل الأكاديمي عند طلبة

الصفوف الثلاث الأولى في مدارس العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور (دراسة

مقارنة). مجلة كلية التربية، العدد (45) الجزء الأول، ص: 15-54، جامعة عين شمس، مصر.

70- علي، هيام (2023)، منصة أكاديمية المنار للتعليم والتدريب، تم تاريخ استرجاعه: 2025/9/3م،

متوفر على الموقع: <https://www.elmanaracademy.com>.

71-الفليت، جمال كامل (2015)، مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات

الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد (10) العدد

(2)، ص: 28-48، جامعة الخليل، فلسطين.

72-القاسم، حسام حسني (2018)، دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى الطلبة في المدارس الحكومية بفلسطين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (9) العدد (26)، ص: 118-136، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

73-كليمان، سارة (2017)، التعلم الرقمي التربوية والمهارات في العصر الرقمي. مؤسسة RAND، سانتا مونيكا، كاليفورنيا، وكامبريدج، المملكة المتحدة (UK)، معهد كورشام، 2-23.

74-ليلى، سهل (2016). دور الوسائل العلمية في العملية التعليمية. مجلة الأثر، العدد (26)، ص: 145-154، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

75-الموسوي، رعد والفتلاوي، علي (2022)، مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظرهم. مجلة نسق جامعة كربلاء كلية التربية للعلوم الإنسانية: العراق، المجلد (36) العدد (2)، ص: 323-340، جامعة كربلاء، العراق.

76-الملا، فيصل (2005)، صياغة مخرجات/ نتائج التعلم. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية " جودة التعليم العالي " جامعة البحرين: 3-11 أبريل، 2005.

77-مجلس كلية الصيدلة رقم (14) المعتمد بتاريخ: 2017/9/20م، دليل التعلم الذاتي، مصر: جامعة الدلتا للعلوم والتكنولوجيا: كلية الصيدلة، صفحة: 5-6.

رابعاً: المراجع الأجنبية:-

78-Autor,s,m.(1969).The strength of conditiobed as a function of frequency and probabaility of reinforcement. In D. P.Hendry (Eb.),Conditioned Reinfocement (pp.127-162).Homewood,Illinos:The Dorsey Press.

79-Deddy, Lasfeto (2020). The relationship between self-directed learning and students' social interaction in online learning environment, Learning and Knowledge Societ, vol (16) N(2), pp. 34-41. State Polytechnic,Kupang,

Indonesia.

80-McLoughlin, C. & Lee, M. J. W. (2010), Personalized and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of*

81-Skaggs, B. J. (1981), The Relationships between Involvement of Professional Nurses in SelfDirected Learning Activities, Loci of Control, and Readiness for Self-Directed Learning Measures. Doctoral Dissertation, Austin, TX: University of Texas.

82-Saks, K., & Leijen, A. (2014), Distinguishing SelfDirected and Self-Regulated Learning and Measuring Them in the E-Learning Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112, 190- 198. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1155.

83-Hadjileontiadou, S.J., Dias, S.B., Diniz, J.A., & Hadjileontiadis, L.J. (2105), Fuzzy Logic-Based Modeling in Collaborative and Blended Learning. *IGI-Global*, DOI: 10.4018/978-1-4666-8705-9.

84-Tekkol,I. & Demirl, M (2016). An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students, *Frontiers in Psychology*, vol (9) N (2324), University of Nebraska- Lincoln, United States.

85-Wright, V. 2005. Independent Learning in Effective Learning and Teaching in modern Language (Book Chapter). New York: Routledge.

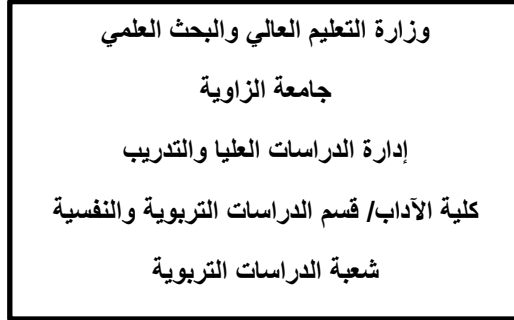
86-Kazan,A & Shiubka,P(2014). Analyzing the relationship between self-learning, personality traits and academic achievement, *Journal of Social and Behavioral Sciences*, vol (10) n (1016), pp: 127-180. Ankara, Turkiye.

87-Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Cambridge.

88-Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (1)



جلسات فاعلية البرنامج التدريبي والاستبانة في صورتها الأولى.

الأستاذ الدكتور/ الدكتورة:..... المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " فاعلية برنامج " سنوار " التدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية مسلاتة -جامعة المرقب " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على الدرجة الدقيقة (الدكتوراه) في الدراسات التربوية، ولتحقيق هدف الدراسة تم وضع البرنامج وتم تطوير استبانة تكونت من (41) فقرة موزعة على سبعة مجالات بحيث تقيس مهارات التعلم الذاتي من منظور المهارات، مهارة التحفيز الذاتي، ومهارة تحديد الأهداف، ومهارة التقييم الذاتي، ومهارة التفكير الذاتي، ومهارة النقد الذاتي، ومهارة المعلومات، ومهارة حل المشكلات.

واعتماداً على الدراسة المستفيضة للمتخصصين في هذا الموضوع، فإنه مما يزيد البحث قوة تحكيمكم لجلسات فاعلية برنامج (سنوار) التدريبي والاستبانة المعدة لتنمية مهارات التعلم الذاتي، وللكشف عن دلالات صدق المحتوى لفقراتهما من خلال معرفة تطابق للجلسات والفقرات للمجالات ، بالإضافة إلى ما تراه من حذف أو تعديل أو إضافة على جلسات البرنامج والفقرات أو مجالات الاستبانة للتوافق مع هدف الدراسة، وسيحدد تدرج الفقرات بخمسة مستويات كما يلي: (5) درجة عالية جداً، (4) درجة عالية، (3) درجة متوسطة، (2) درجة منخفضة، (1) درجة منخفضة جداً.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

عبدالباسط سليم البربار

تطبيق جلسات فاعلية برنامج (سنوار) التدريبي

يمكنك اتباع الجدول التالي، والمستوحى من الارتباطات التعليمية المؤثرة:

نموذج لجلسات التدريب الأسبوعية لتنمية مهارات التعلم الذاتي:

الأسبوع	الهدف/المهارة	نشاط رئيسي	مدة الجلسة	طريقة التقييم
1	التعارف	التفاعل والانسجام	15 دقيقة	ملاحظة التفاعل
2	تنمية الاستكشاف الذاتي	عملية حل بسيطة	15 دقيقة	مشاركة
3	تنمية مهارات التفكير	التنمية الفكرية	15 دقيقة	سجل الأداء
4	التدريب على التعاون	المشاركة الجماعية	15 دقيقة	الخبرة
5	الإبداع والتجريب	تجارب شخصية	15 دقيقة	تقييم المشروع
6	التغذية الراجعة	التقييم الذاتي	15 دقيقة	التقييم العام

كيفية العمل:

- التحضير: تجهيز بيئة تفاعلية للتعليم الذاتي.
- الافتتاحية: بدء كل جلسة مؤقتة لكسر الجمود وحاجز الخوف والجلد المقعدي.
- التدرج: الانتقال من أسباب بسيطة التي تتطلب اندماج وتعاون أكبر.
- التقييم: استخدام ملاحظات مباشرة من أجل معرفة التعلم الشخصي والتغذية الراجعة من الطلاب، وسجل الإنجاز عبر الإنترنت.
- متابعة : تتبع أنشطة الطلاب وتفاعلهم.

برنامج جلسات التدريب وتنمية مهارات التعلم الذاتي (12 جلسة):-

الرؤية العامة:-

- الهدف النهائي: تمكين الطلاب من تصميم وتنفيذ خطة تعلم ذاتية فعّالة، باستخدام استراتيجيات القراءة والفهم وتدوين الملاحظات وتلخيص وتكرار معرفي وتقييم ذاتي مستمر.
- الإطار: سنوار - (Snawar) يركز على تعزيز الاستقلالية، التنظيم، والتطبيق العملي للمفاهيم.

القاعدة التنظيمية:-

- المدة لكل جلسة: مدة كل جلسة 90 دقيقة ما عدا الجلسة الحادية عشر مدتها 120 دقيقة.
- عدد الجلسات: 12 جلسة ، في الأسبوع جلستان لمدة ست أسابيع.
- الأسلوب: مزيج من المحاضرة القصيرة، تمارين عملية فردية وزوجية، نقاش جماعي، وتقييم ذاتي.
- المتطلبات: مواد قراءة قصيرة، دفتر ملاحظات وتطبيق ملاحظات، أدوات تكرار (بطاقات فلاش، تطبيق)، نماذج تقييم ذاتي.

الجلسة الأولى:-

الهدف الرئيس للجلسة: التعارف بين الباحث والطلاب والتعريف بالبرنامج التدريبي.

- الأهداف الفرعية: يتوقع في نهاية هذه الجلسة أن يكون الطالب:
 - يتعرف الطلاب على بعضهم البعض وعلى الباحث وإيجاد جو اللفة والمحبة.
 - يتعرف الطلاب على محتويات البرنامج التدريبي وأهدافه.
 - يدرك الطلاب الأولويات للجلسات التدريبية.
 - يستوعب الطلاب طريقة الحصول على التعلم الذاتي.
 - الوقت المطلوب لكل جلسة: (90) دقيقة.
 - الاحتياجات المطلوبة: قاعة خالية من العوائق، ومجهزة لجميع الوسائل التعليمية وهذا في كل جلسة.
 - التقنيات المستخدمة: أنشطة فردية وجماعية (المشاركة والتعزيز الفردي).
- الإجراءات المستخدمة للجلسة الأولى:-

اسم التدريب	الهدف المطلوب	عملية التنفيذ
التعارف في دائرة	أن يتعرف الطلاب على بعضهم البعض وعلى الباحث	1. يجلس الطلاب في دائرة ويكون الباحث أحد أفرادها 2. يدير الباحث الحوار ويتحدث عن نفسه ومن ثم يمرر ذلك على الطلاب. 3. يتحدث الطلاب عن أنفسهم بذكر أسمائهم وعمرهم وموهبتهم. 4. يمكن إعادة الحوارية مرة آخر ويتحدث عن مشوار حياتهم.

الجلسة الثانية:-

التعلم الذاتي - تحديد الأهداف والخطط

الهدف الرئيسي:

تعريف الطلاب بمفهوم التعلم والتعلم الذاتي وأهميته، وتعلم كيفية تحديد أهداف واضحة ومحددة ووضع خطط عمل فعالة.

الأهداف الفرعية:

- 1- فهم مفهوم التعلم والتعلم الذاتي وأهميته في التعلم والنجاح.
- 2- تعلم كيفية تحديد أهداف تعليمية واضحة وقابلة للتحقيق (SMART Goals) الأهداف الذكية.
- 3- وضع خطط عمل لتحقيق الأهداف المحددة.

المحتوى:

1- مقدمة عن التعلم لذاتي:

-تعريف التعلم الذاتي: القدرة على توجيه نفسك نحو تحقيق الأهداف.

-أهمية التعلم الذاتي في التعلم والنجاح الأكاديمي والمهني.

2- تحديد الأهداف: (SMART Goals) الأهداف الذكية.

*S*specific - (محددة): ما هو الهدف؟

*M*measurable - (قابلة للقياس): كيف نقيس التقدم؟

*A*achievable - (قابلة للتحقيق): هل الهدف واقعي؟

*R*relevant - (ذات صلة): هل الهدف مهم؟

*T*time-bound - (محددة زمنياً): متى نريد تحقيق الهدف؟

3- وضع الخطط:

✓ خطوات وضع خطة عمل لتحقيق الأهداف.

✓ أهمية التخطيط في تحقيق النجاح.

الأنشطة:

1- ورشة عمل: تحديد الأهداف:

- يطلب من الطلاب كتابة هدف تعليمي شخصي باستخدام معايير SMART Goals.

- أمثلة:

- هدف غير محدد: "أريد أن أتعلم أكثر".

- هدف محدد: (SMART) أريد أن أتعلم مفهوم التعلم لتحسين مهاراتي في القسم المختص خلال شهر

واحد، وسأدرس 1 ساعة يوميًا.

2- مناقشة جماعية:

✓ مشاركة الأهداف التي كتبها المتدربين ومناقشتها.

✓ التحدث عن التحديات المحتملة في تحديد الأهداف ووضع الخطط.

3- نشاط عملي:

- يطلب من الطلاب وضع خطة عمل بسيطة لتحقيق أحد أهدافهم التعليمية.

وضع لخطة عمل:

✓ الهدف: تحسين مهارات التعلم.

✓ الخطوات: قراءة كتاب عن التعلم واحد أسبوعياً، ممارسة القراءة 60 دقيقة يومياً.

التقييم:

- تقييم الأهداف والخطط التي وضعها الطلاب.

- تغذية راجعة بناءة حول الأهداف والخطط..

الوسائل التعليمية:

- شرائح عرض (PowerPoint) لشرح التعلم الذاتي و SMART Goals.

- أوراق عمل لتحديد الأهداف والخطط.

- مجموعات عمل صغيرة للمناقشة والتعاون.

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

ملاحظات:

- تشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة والتعلم من خلال التجربة.

- توفير بيئة داعمة ومشجعة للتعلم.

- التأكيد على أهمية المتابعة والتقييم المستمر للأهداف والخطط.

بعد الجلسة:

- يطلب من الطلاب تنفيذ خططهم وتقييم تقدمهم في الجلسات القادمة.

- متابعة تقدم الطلاب وتقديم الدعم اللازم لهم.

الجلسة الثالثة:-

التقييم الذاتي - تقييم الأداء والتعلم

الهدف الرئيسي:

تعلم كيفية تقييم الأداء والتعلم بشكل موضوعي.

الأهداف الفرعية:

- 1- فهم أهمية التقييم الذاتي في التعلم.
- 2- تعلم استراتيجيات التقييم الذاتي الفعالة.
- 3- تطبيق استراتيجيات التقييم الذاتي في الحياة العملية.

المحتوى:

- 1- مقدمة عن التقييم الذاتي:
 - تعريف التقييم الذاتي وأهميته في التعلم.
 - فوائد التقييم الذاتي في تحسين الأداء والتعلم.
- 2- استراتيجيات التقييم الذاتي:
 - تحديد المعايير والمقاييس للتقييم.
 - استخدام أدوات التقييم الذاتي مثل القوائم المرجعية.
 - التقييم الدوري للتقدم والأداء.
- 3-تطبيق التقييم الذاتي:
 - كيفية استخدام التقييم الذاتي لتحسين الأداء والتعلم.
 - أمثلة على تطبيق التقييم الذاتي في الحياة العملية.

الأنشطة:

1- ورشة عمل حول استراتيجيات التقييم الذاتي:

-تعلم استراتيجيات التقييم الذاتي الفعالة.

-تطبيق استراتيجيات التقييم الذاتي في مجموعات صغيرة.

2- نشاط عملي:

-يطلب من الطلاب كتابة تقرير تقييم ذاتي حول أدائهم في مشروع أو مهمة معينة.

-استخدام أدوات التقييم الذاتي مثل القوائم المرجعية لتحديد نقاط القوة والضعف.

3- مناقشة جماعية:

-مناقشة حول أهمية التقييم الذاتي في تحسين الأداء والتعلم.

-تبادل تجارب الطلاب مع التقييم الذاتي.

التقييم:

-تقييم مشاركة الطلاب في الأنشطة والمناقشات.

-تغذية راجعة حول تقارير التقييم الذاتي التي كتبها الطلاب.

الوسائل التعليمية:

-شرائح عرض (PowerPoint) لشرح التقييم الذاتي واستراتيجياته.

-أوراق عمل لتطبيق استراتيجيات التقييم الذاتي.

-أدوات التقييم الذاتي مثل القوائم المرجعية.

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

ملاحظات:

-تشجيع الطلاب على التقييم الذاتي الموضوعي والمنصف.

-التأكيد على أهمية التقييم الذاتي في تحسين الأداء والتعلم.

-توفير بيئة داعمة ومشجعة للطلاب للتحدث عن تجاربهم وتحدياتهم.

بعد الجلسة:

-يطلب من الطلاب تطبيق استراتيجيات التقييم الذاتي في حياتهم اليومية.

- متابعة تقدم الطلاب وتقديم الدعم اللازم في الجلسات القادمة.

الجلسة الرابعة:-

الاستقلالية في التعلم

الهدف الرئيسي:

تعزيز الاستقلالية في التعلم واتخاذ القرارات التعليمية.

الأهداف الفرعية:

1- فهم أهمية الاستقلالية في التعلم.

2- تعلم كيفية اتخاذ القرارات التعليمية المستقلة.

3- تطبيق الاستقلالية في التعلم في الحياة العملية.

المحتوى:

1-مقدمة عن الاستقلالية في التعلم:

-تعريف الاستقلالية في التعلم وأهميتها.

-فوائد الاستقلالية في التعلم، مثل تعزيز الفهم العميق والاحتفاظ بالمعلومات.

2-أهمية الاستقلالية في التعلم:

-تمكين المتعلمين من اتخاذ القرارات التعليمية.

-تعزيز الثقة بالنفس والاعتماد على الذات.

-تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات.

3-أمثلة على التعلم المستقل:

-التعلم الذاتي من خلال الموارد الرقمية.

-إجراء البحوث والمشاريع المستقلة.

-تحديد الأهداف التعليمية وتحقيقها بشكل مستقل.

الأنشطة:

1- مناقشة حول أهمية الاستقلالية:

-مناقشة جماعية حول أهمية الاستقلالية في التعلم.

-تبادل تجارب الطلاب مع التعلم المستقل.

2-أمثلة على التعلم المستقل:

-عرض أمثلة على التعلم المستقل الناجح.

-مناقشة حول كيفية تطبيق التعلم المستقل في مختلف المجالات الأكاديمية.

3-نشاط عملي:

-يطلب من الطلاب تحديد هدف تعليمي مستقل وتطوير خطة لتحقيقه.

-مناقشة الخطط والتعاون في مجموعات صغيرة لتقديم الدعم والتعزيز.

التقييم:

-تقييم مشاركة الطلاب في المناقشات والأنشطة.

-تغذية راجعة حول خطط التعلم المستقل التي وضعها الطلاب.

الوسائل التعليمية:

-شرائح عرض (PowerPoint) لشرح الاستقلالية في التعلم وأهميتها.

-أوراق عمل لتحديد الأهداف التعليمية المستقلة.

-موارد رقمية وأدوات تعليمية لدعم التعلم المستقل.

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

ملاحظات:

-تشجيع الطلاب على التفكير النقدي واتخاذ القرارات المستقلة.

-التأكيد على أهمية الدعم والتعاون في تحقيق الأهداف التعليمية المستقلة.

-توفير بيئة داعمة ومشجعة للطلاب لتجربة التعلم المستقل.

بعد الجلسة:

-يطلب من الطلاب تطبيق الاستقلالية في التعلم في حياتهم اليومية.

- متابعة تقدم الطلاب وتقديم الدعم اللازم في الجلسات القادمة.

الجلسة الخامسة:-

المرونة والتكيف مع التحديات

الهدف الرئيسي:

تعلم كيفية التكيف مع التحديات والصعوبات في التعلم.

الأهداف الفرعية:

1- فهم أهمية المرونة في التعلم.

2- تعلم استراتيجيات التعامل مع التحديات والصعوبات.

3- تطبيق استراتيجيات المرونة في الحياة العملية.

المحتوى:

1- مقدمة عن المرونة في التعلم:

-تعريف المرونة وأهميتها في التعلم.

-تأثير المرونة على الأداء الأكاديمي والشخصي.

2- استراتيجيات التعامل مع التحديات:

-تحديد التحديات والصعوبات المحتملة.

-تطوير خطة للتعامل مع التحديات.

-استخدام الموارد والدعم المتاح.

3- أمثلة على التكيف مع التحديات:

-قصص نجاح لأفراد تغلبوا على تحديات كبيرة.

-استراتيجيات عملية للتكيف مع الضغوط الأكاديمية.

الأنشطة:

1- ورشة عمل حول استراتيجيات التعامل مع التحديات:

-تعلم استراتيجيات التعامل مع التحديات والصعوبات.

-تطبيق استراتيجيات عملية في مجموعات صغيرة.

2- نشاط عملي:

-يطلب من الطلاب تحديد تحدياتهم الشخصية وتطوير خطة للتعامل معها.

-مناقشة الخطط والتعاون في مجموعات صغيرة لتقديم الدعم والتعزيز.

3- مناقشة جماعية:

-مناقشة حول أهمية المرونة في التعلم.

-تبادل تجارب الطلاب مع التحديات وكيفية التعامل معها.

التقييم:

-تقييم مشاركة الطلاب في الأنشطة والمناقشات.

-تغذية راجعة حول خطط التعامل مع التحديات التي وضعها الطلاب.

الوسائل التعليمية:

-شرائح عرض (PowerPoint) لشرح المرونة واستراتيجيات التعامل مع التحديات.

-أوراق عمل لتحديد التحديات وتطوير خطط التعامل معها.

-موارد إضافية لدعم الطلاب في التعامل مع التحديات.

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

ملاحظات:

- تشجيع الطلاب على التفكير الإيجابي والمرونة في مواجهة التحديات.
- التأكيد على أهمية الدعم والتعاون في التعامل مع التحديات.
- توفير بيئة داعمة ومشجعة للطلاب لمشاركة تجاربهم وتحدياتهم.

بعد الجلسة:

- يطلب من الطلاب تطبيق استراتيجيات المرونة في حياتهم اليومية.
- متابعة تقدم الطلاب وتقديم الدعم اللازم في الجلسات القادمة.

الجلسة السادسة:-

استراتيجيات التعلم الفعال

الهدف الرئيسي:

استكشاف استراتيجيات التعلم الفعال مثل القراءة النشطة، التلخيص.

الأهداف الفرعية:

1- فهم أهمية استراتيجيات التعلم الفعال.

2- تعلم استراتيجيات التعلم الفعال مثل القراءة النشطة والتلخيص.

3- تطبيق استراتيجيات التعلم الفعال في الحياة العملية.

المحتوى:

1. مقدمة عن استراتيجيات التعلم الفعال:

- تعريف استراتيجيات التعلم الفعال وأهميتها.

- تأثير استراتيجيات التعلم الفعال على الأداء الأكاديمي.

2. استراتيجيات التعلم الفعال:

- القراءة النشطة: تقنيات القراءة الفعالة، مثل التفاعل مع النص، طرح الأسئلة، والتعليق على الأفكار

الرئيسية.

- التلخيص: كيفية تلخيص المعلومات بشكل فعال، وتحديد النقاط الرئيسية.

- المراجعة والتكرار: استراتيجيات المراجعة الفعالة والتكرار لتعزيز الفهم والاحتفاظ بالمعلومات.

3. أمثلة على تطبيق استراتيجيات التعلم الفعال:

- أمثلة عملية لاستخدام القراءة النشطة والتلخيص في الدراسة.

- كيفية تطبيق استراتيجيات التعلم الفعال في مختلف المواد الأكاديمية.

الأنشطة:

1. عرض ومناقشة استراتيجيات التعلم:

- عرض استراتيجيات التعلم الفعال مثل القراءة النشطة والتلخيص.
- مناقشة حول كيفية تطبيق هذه الاستراتيجيات في الحياة العملية.

2. نشاط عملي:

- يطلب من الطلاب تطبيق استراتيجيات التعلم الفعال على نص معين.
- مناقشة النتائج والتجارب في مجموعات صغيرة.

3. مناقشة جماعية:

- مناقشة حول أهمية استراتيجيات التعلم الفعال في تحسين الأداء الأكاديمي.
- تبادل تجارب الطلاب مع استراتيجيات التعلم الفعال.

التقييم:

- تقييم مشاركة الطلاب في الأنشطة والمناقشات.
- تغذية راجعة حول تطبيق استراتيجيات التعلم الفعال.

الوسائل التعليمية:

- شرائح عرض (PowerPoint) لشرح استراتيجيات التعلم الفعال.
- نصوص للقراءة النشطة والتلخيص.
- أوراق عمل لتطبيق استراتيجيات التعلم الفعال.

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

ملاحظات:

- تشجيع الطلاب على تجربة استراتيجيات التعلم الفعال وتطبيقها في حياتهم اليومية.

- التأكيد على أهمية الاستمرار في استخدام استراتيجيات التعلم الفعال لتحقيق النجاح الأكاديمي.

- توفير بيئة داعمة ومشجعة للطلاب لمشاركة تجاربهم وتحدياتهم.

بعد الجلسة:

- يطلب من الطلاب تطبيق استراتيجيات التعلم الفعال في دراستهم اليومية.

- متابعة تقدم الطلاب وتقديم الدعم اللازم في الجلسات القادمة.

الجلسة السابعة:-

إدارة الوقت في التعلم

الهدف الرئيسي:

تعلم كيفية إدارة الوقت بشكل فعال لتحقيق الأهداف التعليمية.

الأهداف الفرعية:

1. فهم أهمية إدارة الوقت في التعلم.
2. تعلم تقنيات إدارة الوقت الفعالة.
3. تطبيق تقنيات إدارة الوقت في الحياة العملية.

المحتوى:

1. مقدمة عن إدارة الوقت:

- تعريف إدارة الوقت وأهميتها في التعلم.

- تأثير إدارة الوقت على الأداء الأكاديمي والشخصي.

2. تقنيات إدارة الوقت:

- تحديد الأولويات: كيفية تحديد المهام ذات الأولوية والتركيز عليها.

- تخطيط الوقت: استخدام جداول زمنية وتقويمات لتخطيط الأنشطة والمهام.

- تجنب المشتتات: استراتيجيات لتجنب المشتتات وتحسين التركيز.

- الاستفادة من الوقت الفارغ: كيفية استغلال الأوقات الفارغة للقيام بمهام تعليمية صغيرة.

3. أدوات إدارة الوقت:

- تطبيقات إدارة الوقت والجدولة.

- استخدام التقاويم الرقمية والورقية.

الأنشطة:

1. ورشة عمل حول تقنيات إدارة الوقت:

- تعلم تقنيات إدارة الوقت الفعالة.
- تطبيق تقنيات إدارة الوقت في مجموعات صغيرة.

2. نشاط عملي:

- يطلب من الطلاب وضع خطة زمنية لتحقيق أهدافهم التعليمية.
- مناقشة الخطط والتعاون في مجموعات صغيرة لتقديم الدعم والتعزيز.

3. مناقشة جماعية:

- مناقشة حول أهمية إدارة الوقت في التعلم.
- تبادل تجارب الطلاب مع إدارة الوقت.

التقييم:

- تقييم مشاركة الطلاب في الأنشطة والمناقشات.
- تغذية راجعة حول خطط إدارة الوقت التي وضعها الطلاب.

الوسائل التعليمية:

- شرائح عرض (PowerPoint) لشرح تقنيات إدارة الوقت.
- أوراق عمل لوضع خطط زمنية.
- تطبيقات وأدوات إدارة الوقت.

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

ملاحظات:

- تشجيع الطلاب على تطبيق تقنيات إدارة الوقت في حياتهم اليومية.
- التأكيد على أهمية المرونة في تعديل خطط إدارة الوقت حسب الحاجة.
- توفير بيئة داعمة ومشجعة للطلاب لمشاركة تجاربهم وتحدياتهم.

بعد الجلسة:

- يطلب من الطلاب تطبيق تقنيات إدارة الوقت في دراستهم اليومية.
- متابعة تقدم الطلاب وتقديم الدعم اللازم في الجلسات القادمة.

الجلسة الثامنة:-

استخدام التكنولوجيا في التعلم الذاتي

الهدف الرئيسي:

استكشاف كيفية استخدام التكنولوجيا لدعم التعلم الذاتي.

الأهداف الفرعية:

1. فهم أهمية التكنولوجيا في التعلم الذاتي.

2. تعلم كيفية استخدام أدوات التعلم الرقمية.

3. تطبيق التكنولوجيا في التعلم الذاتي.

المحتوى:

1. مقدمة عن التكنولوجيا في التعلم الذاتي:

- تعريف التكنولوجيا وأهميتها في التعلم الذاتي.

- تأثير التكنولوجيا على تحسين عملية التعلم.

2. أدوات التعلم الرقمية:

- الموارد التعليمية المفتوحة: منصات عبر الشبكة العنكبوتية، منصة إدراك.

- التطبيقات التعليمية: تطبيقات مثل ، منصة إدراك.

- أدوات التعاون: منصات مثل (Google Docs) مستندات قوئل.

3. كيفية استخدام التكنولوجيا في التعلم الذاتي:

- البحث عن الموارد التعليمية الرقمية.

- استخدام التطبيقات التعليمية لتحسين المهارات.

- التعاون مع الآخرين باستخدام أدوات التعاون الرقمية.

الأنشطة:

1. مناقشة حول أدوات التعلم الرقمية:

- مناقشة حول أدوات التعلم الرقمية المختلفة.
- تبادل تجارب الطلاب مع استخدام التكنولوجيا في التعلم.

2. نشاط عملي:

- يطلب من الطلاب البحث عن موارد تعليمية رقمية حول موضوع معين.
- استخدام أدوات التعاون الرقمية للعمل على مشروع جماعي.

3. مناقشة جماعية:

- مناقشة حول أهمية التكنولوجيا في التعلم الذاتي.
- تبادل تجارب الطلاب مع استخدام التكنولوجيا في التعلم.

التقييم:

- تقييم مشاركة الطلاب في الأنشطة والمناقشات.
- تغذية راجعة حول استخدام الطلاب لأدوات التعلم الرقمية.

الوسائل التعليمية:

- شرائح عرض (PowerPoint) لشرح أدوات التعلم الرقمية.
- أجهزة حاسوب أو أجهزة لوحية للوصول إلى أدوات التعلم الرقمية.
- موارد تعليمية رقمية.

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

ملاحظات:

- تشجيع الطلاب على استكشاف أدوات التعلم الرقمية المختلفة.

- التأكيد على أهمية استخدام التكنولوجيا بشكل فعال في التعلم الذاتي.

- توفير بيئة داعمة ومشجعة للطلاب لمشاركة تجاربهم وتحدياتهم.

بعد الجلسة:

- يطلب من الطلاب تطبيق التكنولوجيا في تعلمهم الذاتي.

- متابعة تقدم الطلاب وتقديم الدعم اللازم في الجلسات القادمة.

الجلسة التاسعة:-

مهارات البحث والاستقصاء

الهدف الرئيسي:

تطوير مهارات البحث والاستقصاء للتعلم الذاتي.

الأهداف الفرعية:

1. فهم أهمية مهارات البحث والاستقصاء في التعلم.
2. تعلم استراتيجيات البحث الفعال.
3. تطبيق مهارات البحث والاستقصاء في الحياة العملية.

المحتوى:

1. مقدمة عن مهارات البحث والاستقصاء:

- تعريف مهارات البحث والاستقصاء وأهميتها في التعلم.
- تأثير مهارات البحث والاستقصاء على تحسين الفهم والاحتفاظ بالمعلومات.

2. استراتيجيات البحث الفعال:

- تحديد الموضوع: كيفية تحديد موضوع البحث والتركيز عليه.
- استخدام المصادر: كيفية استخدام المصادر المختلفة مثل الكتب، المقالات، والمواقع الإلكترونية.
- تقييم المصادر: كيفية تقييم مصداقية المصادر والتحقق من المعلومات.
- تنظيم المعلومات: كيفية تنظيم المعلومات وتدوين الملاحظات.

3. أدوات البحث:

- محركات البحث الإلكترونية.
- قواعد البيانات الأكاديمية.

- المكتبات الرقمية.

الأنشطة:

1. ورشة عمل حول استراتيجيات البحث الفعال:

- تعلم استراتيجيات البحث الفعال.

- تطبيق استراتيجيات البحث في مجموعات صغيرة.

2. نشاط عملي:

- يطلب من الطلاب إجراء بحث حول موضوع معين باستخدام استراتيجيات البحث الفعال.

- مناقشة النتائج والتجارب في مجموعات صغيرة.

3. مناقشة جماعية:

- مناقشة حول أهمية مهارات البحث والاستقصاء في التعلم.

- تبادل تجارب الطلاب مع البحث والاستقصاء.

التقييم:

- تقييم مشاركة الطلاب في الأنشطة والمناقشات.

- تغذية راجعة حول تطبيق استراتيجيات البحث الفعال.

الوسائل التعليمية:

- شرائح عرض (PowerPoint) لشرح استراتيجيات البحث الفعال.

- أجهزة حاسوب أو أجهزة لوحية للوصول إلى أدوات البحث.

- مصادر تعليمية حول مهارات البحث والاستقصاء.

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

ملاحظات:

- تشجيع الطلاب على تطبيق مهارات البحث والاستقصاء في حياتهم اليومية.
- التأكيد على أهمية التحقق من مصداقية المصادر والتحقق من المعلومات.
- توفير بيئة داعمة ومشجعة للطلاب لمشاركة تجاربهم وتحدياتهم.

بعد الجلسة:

- يطلب من الطلاب تطبيق مهارات البحث والاستقصاء في مشاريعهم الأكاديمية.
- متابعة تقدم الطلاب وتقديم الدعم اللازم في الجلسات القادمة.

الجلسة العاشرة:-

التعلم من الأخطاء والفشل

الهدف الرئيسي:

فهم كيفية التعلم من الأخطاء والفشل.

الأهداف الفرعية:

1. فهم أهمية التعلم من الأخطاء والفشل.
2. تعلم كيفية التعامل مع الفشل والاستفادة منه.
3. تطبيق استراتيجيات التعلم من الأخطاء في الحياة العملية.

المحتوى:

1. مقدمة عن التعلم من الأخطاء والفشل:
 - تعريف الفشل وأهمية التعلم منه.
 - تأثير الفشل على النمو الشخصي والأكاديمي.
2. التعامل مع الفشل:
 - الاعتراف بالفشل: كيفية التعرف على الفشل والاعتراف به.
 - تحليل الأسباب: كيفية تحليل الأسباب التي أدت إلى الفشل.
 - التعلم من الفشل: كيفية الاستفادة من الفشل وتحويله إلى فرصة للتعلم.
3. استراتيجيات التعلم من الأخطاء:
 - التفكير النقدي: كيفية التفكير نقديًا في الأخطاء والفشل.
 - التعلم من الأخطاء الشائعة: كيفية التعلم من الأخطاء الشائعة وتجنب تكرارها.
 - التكيف مع التحديات: كيفية التكيف مع التحديات والاستفادة من الفشل.

الأنشطة:

1. مناقشة حول التعامل مع الفشل:

- مناقشة حول كيفية التعامل مع الفشل والاستفادة منه.
- تبادل تجارب الطلاب مع الفشل والتعلم منه.

2. نشاط عملي:

- يطلب من الطلاب كتابة قصة عن تجربة فشل وتحويلها إلى فرصة للتعلم.
- مناقشة القصص والتجارب في مجموعات صغيرة.

3. مناقشة جماعية:

- مناقشة حول أهمية التعلم من الأخطاء والفشل.
- تبادل استراتيجيات الطلاب للتعامل مع الفشل والاستفادة منه.

التقييم:

- تقييم مشاركة الطلاب في الأنشطة والمناقشات.
- تغذية راجعة حول كيفية التعلم من الأخطاء والفشل.

الوسائل التعليمية:

- شرائح عرض (PowerPoint) لشرح كيفية التعلم من الأخطاء والفشل.
- أوراق عمل لكتابة قصص الفشل والتعلم.
- موارد إضافية حول استراتيجيات التعلم من الأخطاء.

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

ملاحظات:

- تشجيع الطلاب على التحدث عن تجاربهم مع الفشل والتعلم منه.
- التأكيد على أهمية التعلم من الأخطاء والفشل في النمو الشخصي والأكاديمي.
- توفير بيئة داعمة ومشجعة للطلاب لمشاركة تجاربهم وتحدياتهم.

بعد الجلسة:

- يطلب من الطلاب تطبيق استراتيجيات التعلم من الأخطاء في حياتهم اليومية.
- متابعة تقدم الطلاب وتقديم الدعم اللازم في الجلسات القادمة.

الجلسة الحادية عشر:-

التطبيق العملي لمهارات التعلم الذاتي.

الهدف الرئيسي:

تطبيق مهارات التعلم الذاتي في مواقف عملية.

الأهداف الفرعية:

1. تطبيق مهارات التعلم الذاتي في مشاريع عملية.
2. تعزيز القدرة على التخطيط والتنظيم للتعلم الذاتي.
3. تحسين القدرة على التعلم المستمر والتكيف مع التحديات.

المحتوى:

1. مشاريع تطبيقية:

- يطلب من الطلاب العمل على مشاريع تطبيقية تتطلب تطبيق مهارات التعلم الذاتي.
- يمكن أن تكون المشاريع حول مواضيع مختلفة مثل البحث عن معلومات، حل مشكلات، أو تطوير مهارات جديدة.

2. مناقشات حول التطبيق العملي:

- مناقشة حول التحديات التي واجهها الطلاب أثناء تطبيق مهارات التعلم الذاتي.
- تبادل تجارب الطلاب حول كيفية التغلب على التحديات وتطبيق المهارات بشكل فعال.

الأنشطة:

1. مشاريع تطبيقية:

- العمل على مشاريع تطبيقية فردية أو جماعية.
- تطبيق مهارات التعلم الذاتي مثل التخطيط، البحث، والتنظيم.

2. مناقشات حول التطبيق العملي:

- مناقشة حول التحديات والحلول الممكنة.
- تبادل تجارب الطلاب حول التطبيق العملي لمهارات التعلم الذاتي.

3. تقديم المشاريع:

- تقديم المشاريع التطبيقية والمناقشة حول النتائج.
- الحصول على تغذية راجعة من المدرب والزملاء.

التقييم:

- تقييم المشاريع التطبيقية بناءً على معايير محددة مثل جودة العمل، التخطيط، والتنظيم.
- تغذية راجعة حول أداء الطلاب في تطبيق مهارات التعلم الذاتي.

الوسائل التعليمية:

- مشاريع تطبيقية مختلفة.
- أدوات وموارد لدعم المشاريع التطبيقية.
- منصة لتقديم المشاريع والمناقشة.

مدة الجلسة: 120 دقيقة.

ملاحظات:

- تشجيع الطلاب على تطبيق مهارات التعلم الذاتي في مشاريعهم العملية.
- التأكيد على أهمية التخطيط والتنظيم في تحقيق الأهداف التعليمية.
- توفير بيئة داعمة ومشجعة للطلاب لتجربة التعلم الذاتي.

بعد الجلسة:

- يطلب من الطلاب الاستمرار في تطبيق مهارات التعلم الذاتي في حياتهم اليومية.
- متابعة تقدم الطلاب وتقديم الدعم اللازم في الجلسات القادمة.

الجلسة الثانية عشر (الختامية):-

التقييم النهائي والتخطيط المستقبلي.

الهدف الرئيسي:

تقييم البرنامج التدريبي، التخطيط لاستمرارية التعلم الذاتي.

الأهداف الفرعية:

1. تقييم فعالية البرنامج التدريبي.

2. تحديد نقاط القوة والضعف في البرنامج.

3. وضع خطط مستقبلية لاستمرارية التعلم الذاتي.

المحتوى:

1. تقييم البرنامج التدريبي:

- تقييم المحتوى التدريبي والأنشطة.

- تقييم أداء المدرب والتفاعل مع الطلاب.

- تحديد نقاط القوة والضعف في البرنامج.

2. وضع خطط مستقبلية للتعلم:

- تحديد الأهداف المستقبلية للتعلم الذاتي.

- وضع خطة زمنية لتحقيق الأهداف.

- تحديد الموارد والأدوات اللازمة لدعم التعلم المستقبلي.

الأنشطة:

1. تقييم البرنامج:

- توزيع استبيانات تقييم البرنامج على الطلاب.

- مناقشة حول نقاط القوة والضعف في البرنامج.

2. وضع خطط مستقبلية:

- يطلب من الطلاب وضع خطط مستقبلية لاستمرارية التعلم الذاتي.

- مناقشة الخطط والتعاون في مجموعات صغيرة لتقديم الدعم والتعزيز.

3. تقديم الخطط المستقبلية:

- تقديم الخطط المستقبلية للمدرب والزملاء.

- الحصول على تغذية راجعة حول الخطط المستقبلية.

التقييم:

- تقييم مشاركة الطلاب في الأنشطة والمناقشات.

- تقييم الخطط المستقبلية بناءً على معايير محددة مثل الوضوح، التحديد، والواقعية.

الوسائل التعليمية:

- استبيانات تقييم البرنامج.

- أوراق عمل لوضع الخطط المستقبلية.

- موارد إضافية لدعم التعلم المستقبلي.

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

ملاحظات:

- تشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم حول البرنامج التدريبي.

- التأكيد على أهمية التخطيط المستقبلي لاستمرارية التعلم الذاتي.

- توفير بيئة داعمة ومشجعة للطلاب لوضع خططهم المستقبلية.

بعد الجلسة:

- يطلب من الطلاب تنفيذ خططهم المستقبلية والاستمرار في التعلم الذاتي.

- تقديم الدعم والمتابعة للطلاب حسب الحاجة.



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الزاوية
إدارة الدراسات العليا والتدريب
كلية الآداب/ قسم التربية وعلم النفس
شعبة الدراسات التربوية



جلسات فاعلية البرنامج التدريبي والاستبانة في صورتها الأولى.

الأستاذ الدكتور/ الدكتورة:.....المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " فاعلية برنامج " سنوار " التدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية مسلاتة -جامعة المرقب " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على الدرجة الدقيقة (الدكتوراه) في الدراسات التربوية، ولتحقيق هدف الدراسة تم وضع البرنامج وتم تطوير استبانة تكونت من (41) فقرة موزعة على سبعة مجالات بحيث تقيس مهارات التعلم الذاتي من منظور المهارات، مهارة التحفيز الذاتي، ومهارة تحديد الأهداف، ومهارة التقييم الذاتي، ومهارة التفكير الذاتي، ومهارة النقد الذاتي، ومهارة المعلومات، ومهارة حل المشكلات.

واعتماداً على الدراسة المستفيضة للمتخصصين في هذا الموضوع، فإنه مما يزيد البحث قوة تحكيمكم لجلسات فاعلية برنامج (سنوار) التدريبي والاستبانة المعدة لتنمية مهارات التعلم الذاتي، وللكشف عن دلالات صدق المحتوى لفقراتهما من خلال معرفة تطابق للجلسات والفقرات للمجالات ، بالإضافة إلى ما تراه من حذف أو تعديل أو إضافة على جلسات البرنامج والفقرات أو مجالات الاستبانة للتوافق مع هدف الدراسة، وسيحدد تدرج الفقرات بخمسة مستويات كما يلي: (5) درجة عالية جداً، (4) درجة عالية، (3) درجة متوسطة، (2) درجة منخفضة، (1) درجة منخفضة جداً.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

عبدالواسط سليم البربار

استبانة مهارات التعلم الذاتي (في صورتها الأولى)

الجزء الأول: المعلومات الشخصية:-

الاسم:.....
العمر:.....
الجنس:.....
السنة الدراسية:.....

الجزء الثاني: مهارات التعلم الذاتي:-

الرقم	العبارة	الفقرة للمجال		سلامة اللغة		تعديلات مقترحة
		ملائمة	غير ملائمة	سليمة	غير سليمة	
مهارات التعلم الذاتي						
المجال الأول: مهارة التحفيز الذاتي (self-motivation skill):						
1	أستطيع الحفاظ على دافعتي للتعلم.					
2	أستخدم استراتيجيات لتحفيز نفسي للتعلم.					
3	أقدر التغلب على العقبات التي تواجهني في التعلم.					
4	أستخدم التكنولوجيا لتحفيز نفسي للتعلم.					
5	أملك الحفاظ على تركيزي أثناء التعلم.					
6	أتمكن من إدارة وقتي بشكل فعال لتحقيق أهدافي.					
المجال الثاني: مهارة تحديد الأهداف (goal-setting skill):						
7	أخطط لتحديد أهدافي التعليمية بوضوح.					
8	أستخدم استراتيجيات لتحديد أهدافي التعليمية.					
9	أميل إلى تحديد الأولويات في مهامي التعليمية.					
10	أوظف التكنولوجيا لتحديد أهدافي التعليمية.					
11	أستطيع تقييم تقدمي نحو أهدافي التعليمية.					
12	أعتمد على مصادر تعليمية متنوعة لعملية التعلم.					
المجال الثالث: مهارة التقييم الذاتي (self-assessment skill):						
13	أستطيع تقييم أدائي التعليمي بانتظام.					

الرقم	العبارة	الفقرة للمجال		سلامة اللغة		تعديلات مقترحة
		غير ملائمة	ملائمة	غير سليمة	سليمة	
14	أوظف استراتيجيات لتقييم نفسي.					
15	أحدد نقاط قوتي وضعفي في التعلم.					
16	أعتمد على التغذية الراجعة لتحسين أدائي.					
17	أنظم وقتي وتركيزي أثناء عملية التعلم.					
المجال الرابع: مهارة التفكير الذاتي (self-reflection skill):						
18	أستطيع التفكير نقدياً في تجاربي التعليمية.					
19	أستخدم استراتيجيات التفكير النقدي في التعلم.					
20	أحلل تجاربي التعليمية.					
21	استعمل التكنولوجيا لدعم تفكيري النقدي.					
22	أملك القدرة على تطبيق ما تعلمته في مواقف جديدة.					
23	أميل إلى أدوات التعلم الرقمية مثل التطبيقات والمواقع التعليمية.					
المجال الخامس: مهارة النقد الذاتي (self-criticism skill):						
24	أستطيع نقد أدائي التعليمي بموضوعية.					
25	أستعمل استراتيجيات النقد الذاتي لتحسين أدائي.					
26	أميل إلى تحديد مجالات التحسين في أدائي.					
27	أستخدم التغذية الراجعة لتحسين أدائي النقدي.					
28	أطبق النقد الذاتي في مختلف المواقف التعليمية.					
29	أتعلم من أخطائي وأستخدمها كفرصة للتحسين.					
المجال السادس: مهارة المعلومات (information literacy skill):						
30	أبحث عن المعلومات بشكل فعال.					
31	أستخدم مصادر متنوعة للمعلومات.					
32	أقيم مصداقية المصادر.					
33	أستخدم التكنولوجيا للبحث عن المعلومات.					

الرقم	العبارة	الفقرة للمجال		سلامة اللغة		تعديلات مقترحة
		ملائمة	غير ملائمة	سليمة	غير سليمة	
34	أنظم المعلومات بشكل فعال.					
35	أتكيف مع التغييرات في بيئة التعلم.					
المجال السابع: مهارة حل المشكلات (problem-solving skill):						
36	أحدد المشكلات التعليمية التي تواجهني.					
37	أمكن استراتيجيات حل المشكلات أثناء عملية التعلم.					
38	أستطيع تحليل المشكلات التعليمية.					
39	أستخدم التكنولوجيا لحل المشكلات التعليمية.					
40	أطبق الحلول التي أجدها.					
41	أستخدم استراتيجيات التعلم المستمر لتحسين مهاراتي.					

المحق رقم (2)

أعضاء لجنة التحكيم لأداة الدراسة

ر.م	الإسم	التخصص	الدرجة العلمية	الجنسية	مكان العمل
1	أ.د/ خالد المختار نصر	علم النفس	أستاذ	الليبية	جامعة الزاوية/ كلية الآداب- الزاوية
2	أ.د/ يوسف أبو القاسم الأحرش	علم النفس	أستاذ	الليبية	جامعة الزاوية/ كلية الآداب- الزاوية
3	أ.د/ الصديق محمد المريمي	علم النفس	أستاذ	الليبية	جامعة الزاوية/ كلية الآداب- الزاوية
4	أ.د/ أحمد محمد معوال	علم النفس	أستاذ	الليبية	جامعة المرقب/ كلية الآداب- الخمس
6	أ.د/ مفتاح محمد الشكري	علم النفس	أستاذ	الليبية	الأكاديمية الليبية/ فرع الخمس
7	أ.د/ أبوبكر ساسي عبدالقادر	علم النفس	أستاذ	الليبية	جامعة الزيتونة/ كلية التربية- تrehونة
8	د/ ميلاد عبدالقادر أبورقيقة	علم النفس	أستاذ مشارك	الليبية	الأكاديمية الليبية/ فرع الخمس
9	د/ امحمد عمر عيسى	علم النفس	أستاذ مشارك	الليبية	جامعة سرت/ كلية التربية- سرت
10	د/ فيصل حسن فضل الله	علم النفس	أستاذ مشارك	السودانية	جامعة الجفرة/ كلية التربية- ودان
11	د/ عادل محمد عبدالله	اللغة العربية	أستاذ مساعد المصحح اللغوي	الليبية	جامعة المرقب/ كلية التربية- مسلاتة

الملحق رقم (3)



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الزاوية
إدارة الدراسات العليا والتدريب
كلية الآداب/ قسم الدراسات التربوية والنفسية
شعبة الدراسات التربوية



جلسات فاعلية البرنامج التدريبي والاستبانة في صورتها النهائية.

الأستاذ الدكتور/ الدكتور:.....المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " فاعلية برنامج " سنوار " التدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية مسلاتة -جامعة المرقب " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على الدرجة الدقيقة (الدكتوراه) في الدراسات التربوية، ولتحقيق هدف الدراسة تم وضع البرنامج وتم تطوير استبانة تكونت من (41) فقرة موزعة على سبعة مجالات بحيث تقيس مهارات التعلم الذاتي من منظور المهارات، مهارة التحفيز الذاتي، ومهارة تحديد الأهداف، ومهارة التقييم الذاتي، ومهارة التفكير الذاتي، ومهارة النقد الذاتي، ومهارة المعلومات، ومهارة حل المشكلات.

وتقدم لكم الدراسة الاستبانة بين أيديكم للإجابة عليها، آملاً منكم اقتطاع بعض الوقت للإجابة عليها، وإبداء إجاباتكم، وذلك بوضع إشارة (√) في المكان المناسب، راجياً منكم تعاونكم للإجابة على جميع فقرات الدراسة بكل دقة وموضوعية، علماً بأن جميع المعلومات التي ستفضلون بإعطائها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة والبحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

عبدالباسط سليم البريار

استبانة مهارات التعلم الذاتي (في صورتها النهائية)

الجزء الأول: المعلومات الشخصية

الاسم:

العمر: من 17 - 19 سنة ()، من 20 - 22 سنة ()، من 23 سنة فأكثر.

الجنس: ذكر ()، أنثى ().

السنة الدراسية: السنة الأولى ()، السنة الثانية ()، السنة الثالثة ()، السنة الرابعة ().

الحالة الاجتماعية: أعزب ()، متزوج ().

الجزء الثاني: مهارات التعلم الذاتي:-

الرقم	العبارة	درجة الممارسة			
		درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة قليلة
درجة قليلة جداً	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جداً	
المجال الأول: مهارة التحفيز الذاتي (self-motivation skill):					
1	أستطيع الحفاظ على دافعتي للتعلم.				
2	أستخدم استراتيجيات لتحفيز نفسي للتعلم.				
3	أقدر التغلب على العقبات التي تواجهني في التعلم.				
4	أستخدم التكنولوجيا لتحفيز نفسي للتعلم.				
5	أملك الحفاظ على تركيزي أثناء التعلم.				
6	أتمكن من إدارة وقتي بشكل فعال لتحقيق أهدافي.				
المجال الثاني: مهارة تحديد الأهداف (goal-setting skill):					
7	أخطط لتحديد أهدافي التعليمية بوضوح.				
8	أستخدم استراتيجيات لتحديد أهدافي التعليمية.				
9	أميل إلى تحديد الأولويات في مهامي التعليمية.				
10	أوظف التكنولوجيا لتحديد أهدافي التعليمية.				
11	أستطيع تقييم تقدمي نحو أهدافي التعليمية.				
12	أعتمد على مصادر تعليمية متنوعة لعملية التعلم.				
المجال الثالث: مهارة التقييم الذاتي (self-assessment skill):					
13	أستطيع تقييم أدائي التعليمي بانتظام.				

الرقم	العبارة	درجة الممارسة			
		درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة قليلة جداً
14	أوظف استراتيجيات لتقييم نفسي.				
15	أحدد نقاط قوتي وضعفي في التعلم.				
16	أعتمد على التغذية الراجعة لتحسين أدائي.				
17	أنظم وقتي وتركيزي أثناء عملية التعلم.				
المجال الرابع: مهارة التفكير الذاتي (self-reflection skill):					
18	أستطيع التفكير نقدياً في تجاربي التعليمية.				
19	أستخدم استراتيجيات التفكير النقدي في التعلم.				
20	أحلل تجاربي التعليمية.				
21	استعمل التكنولوجيا لدعم تفكيري النقدي.				
22	أملك القدرة على تطبيق ما تعلمته في مواقف جديدة.				
23	أميل إلى أدوات التعلم الرقمية مثل التطبيقات والمواقع التعليمية.				
المجال الخامس: مهارة النقد الذاتي (self-criticism skill):					
24	أستطيع نقد أدائي التعليمي بموضوعية.				
25	أستعمل استراتيجيات النقد الذاتي لتحسين أدائي.				
26	أميل إلى تحديد مجالات التحسين في أدائي.				
27	أستخدم التغذية الراجعة لتحسين أدائي النقدي.				
28	أطبق النقد الذاتي في مختلف المواقف التعليمية.				
29	أتعلم من أخطائي وأستخدمها كفرصة للتحسين.				
المجال السادس: مهارة المعلومات (information literacy skill):					
30	أبحث عن المعلومات بشكل فعال.				
31	أستخدم مصادر متنوعة للمعلومات.				
32	أقيم مصداقية المصادر.				

الرقم	العبارة	درجة الممارسة			
		درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة قليلة
33	أستخدم التكنولوجيا للبحث عن المعلومات.				
34	أنظم المعلومات بشكل فعال.				
35	أتكيف مع التغييرات في بيئة التعلم.				
المجال السابع: مهارة حل المشكلات: (problem-solving skill)					
36	أحدد المشكلات التعليمية التي تواجهني.				
37	أمكن استراتيجيات حل المشكلات أثناء عملية التعلم.				
38	أستطيع تحليل المشكلات التعليمية.				
39	أستخدم التكنولوجيا لحل المشكلات التعليمية.				
40	أطبق الحلول التي أجدها.				
41	أستخدم استراتيجيات التعلم المستمر لتحسين مهاراتي.				

ملحق رقم (4)

نموذج متابعة برنامج سنوار التدريبي

المحور الأول: بطاقة تقييم الأداء المعرفي والتخطيطي:

البيانات الأساسية:

اسم المتدرب: التخصص:

التاريخ: / / 20.....م، موضوع الدرس:

اسم المقيم:

الإجراءات: ضع دائرة حول الرقم المناسب | 7.14 = متمكن جداً ؛ 6.14 = متمكن ؛

5.14 = يحتاج تطوير ؛ 4.14 = غير متمكن.

المعايير السبعة الأساسية لبرنامج سنوار :-

م	المعيار	ماذا ألاحظ ؟	7.14	6.14	5.14	4.14
1	مهارة التحفيز الذاتي	يضع استراتيجيات واضحة لتحفيز نفسه للتعلم واستخدام كافة النظم التكنولوجية				
2	مهارة تحديد الأهداف	الأهداف واضحة، يوجد نشاط بحث، اكتشاف للطالب، حدد مصادر رقمية أو ورقية				
3	مهارة التقييم الذاتي	درب المتعلمين على تقييم أنفسهم، استخدم أداة رقمية واحدة على الأقل بفاعلية				
4	مهارة التفكير الذاتي	يوظف استراتيجيات التفكير النقدي في تجاربه على المتعلمين خلال شرح الدرس				
5	مهارة النقد الذاتي	سأل أسئلة تحليل ونقد، ربط المادة بالواقع، عالج الأخطاء المفاهيمية				
6	مهارة البحث عن المعلومات	أعطى للمتعلمين مساحة عمل فردي/جماعي، لم يجابو بدلهم، عز المحاولة				
7	مهارة حل المشكلات	قدم موقف مشكلة، إدارة وقت ممتازة، بيئة صفية آمنة للحوار				

المجموع الكلي: / 50.

التقدير: ممتاز / 43-50 ؛ جيد جداً / 38-42 ؛ جيد / 33-38 ؛ مقبول / >31.

أهم ثلاث نقاط قوة:

.....

أهم نقطة تطوير واحدة فقط حسب برنامج سنوار :

توقيع المقيم: توقيع المتدرب:

المحور الثاني: بطاقة تقييم الأداء السلوكي:

البيانات الأساسية:

اسم المتدرب: التخصص:

التاريخ: / / 20.....م. موضوع الدرس:

اسم المقيم:

الإجراءات: ضع دائرة حول الرقم المناسب | 7.14 = متمكن جداً ؛ 6.14 = متمكن ؛ 5.14 = يحتاج

تطوير ؛ 4.14 = غير متمكن.

المعايير السبعة الأساسية لبرنامج سنوار :-

م	المعيار	ماذا ألاحظ ؟	7.14	6.14	5.14	4.14
1	مهارة التحفيز الذاتي	يمنح الطلاب خيارات، يربط الدرس بالهدف الشخصي، يستخدم تعزيز لفظي فوري، يتجنب الإجابة بدل الطالب				
2	مهارة تحديد الأهداف	يتحول من "مدير" إلى "ميسر". يوزع وقت للعمل الفردي/الجماعي، يضبط الوقت بفعالية، بيئة آمنة للخطأ				
3	مهارة التقييم الذاتي	يدرب الطلاب على قائمة مراجعة ذاتية، يسأل: "قيم عملك من 10؟"، يقدم تغذية راجعة وصفية لا حكمية				
4	مهارة التفكير الذاتي	مرونة للتعلم المستمر والتواصل الفعال مع الجميع من خلال توزيع الوقت المناسب للجميع				
5	مهارة النقد الذاتي	الاستماع بإنصات لآراء الآخرين وتقييماتهم دون اتخاذ موقف دفاعي، والاعتراف بالأخطاء للعمل على تصحيحها				
6	مهارة البحث عن المعلومات	يستخدم أدوات رقمية تتيح للطلاب التعلم بوتيرته: منصات، فيديو تفاعلي، بنوك أسئلة ذاتية التصحيح				
7	مهارة حل المشكلات	يقدم موقف مشكلة واقعي، يترك للطلاب مساحة الحل، يشجع تعدد الحلول، يربط الناتج بالتطبيق				

المجموع الكلي: / 50.

التقدير: ممتاز / 43-50 ؛ جيد جداً / 38-42 ؛ جيد / 33-38 ؛ مقبول / >31.

أهم ثلاث نقاط قوة:

.....

.....

.....

أهم نقطة تطوير واحدة فقط حسب سنوار :

.....

توقيع المقيم: توقيع المتدرب:

ملحق رقم (5)

تسجيل الأطروحة بالمكتبة الوطنية للعلوم التقنية

STATE OF LIBYA
GOVERNMENT OF NATIONAL UNITY
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
& SCIENTIFIC RESEARCH



دولة ليبيا
حكومة الوحدة الوطنية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

التاريخ:
الموافق: 25/4/15

الإشاري: 1289/74

السيد المحترم / مدير إدارة الدراسات العليا والتدريب / جامعة الزاوية

بعد التحية ...

بالإشارة إلى مراسلتكم ذات الرقم الإشاري (1/350)

بتاريخ (2025/03/24 ف) بشأن تسجيل عنوان البحث

(فاعلية برنامج سنوار التدريبي في تنمية مهارات التعليم الذاتي لدى طلاب كلية التربية مسلاتة بجامعة المرقب)

لنطالب / عبدالباسط سليم بلعيد البريار، وذلك للحصول على درجة الإجازة الدقيقة (الدكتوراه).
نفيدكم بأنه قد تم تسجيل البحث بمنظومة الحاسوب المعدة لهذا الغرض بإدارة الدراسات العليا بالوزارة تحت رقم (26671) وكذلك بمنظومة المكتبة الوطنية للعلوم التقنية على النحو المبين أدناه.
عليه ... نأمل منكم إحالة نسخة من البحث للمكتبة الوطنية للعلوم التقنية حال تخرج الطالب .
كما نؤكد على ضرورة إحالة نسخة من البحث على قرص اسطواني مضغوط و ذلك لبناء قاعدة بيانات تخص الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بالوزارة .

عنوان البحث	الكلية / القسم	الطالب	الإستاذ المشرف / الدرجة العلمية	الترتيب في الإشراف
فاعلية برنامج سنوار التدريبي في تنمية مهارات التعليم الذاتي لدى طلاب كلية التربية مسلاتة بجامعة المرقب	كلية الآداب / الدراسات التربوية والنفسية	عبدالباسط سليم بلعيد البريار	عبدالقني سعيد ابوزيد أستاذ	((7))

علماً بأن البحث لا يتشابه مع أي أطروحات ماجستير أو دكتوراة مسجلة بالإدارة والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

26 APR 2025

د. عطية محمد لريش
مدير إدارة الدراسات العليا بالوزارة



رقم التسجيل في المنظومة
الرقم الإشاري في المنظومة

2355/251

أ. منير علي البكوش
مدير المكتبة الوطنية للعلوم والتقنية بالهيئة
الليبية للبحث العلمي

صورة إلى :
- مدير الإدارة
- مدير التعليم
- مدير الإدارة
- مدير الإدارة
- مدير الإدارة

هاتف : 00218 21 484 3457
00218 21 484 3352

www.mhesr.gov.ly

ملحق رقم (6)

مراسلة تسهيل مهمة العمل الميداني

Ministry Of Higher Education
And Scientific Research
University Of Zawia
General Administration



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الزاوية

الإدارة العامة

الرقم الإشاري: ١٥٧٢/٤.د.١.٢

14 هـ

الموافق:

التاريخ: 9/4/2021م

السيد المحترم / عميد كلية التربية صلالة
تحية طيبة ...

في الوقت الذي نحبيكم فيه على الجهود التي تبذلونها لخدمة العملية التعليمية وبناء
على الطلب المتقدم من الطالب / عبد الباسط سليم البريار .
أحد الطلبة المسجلين بالدراسات العليا كلية الآداب / قسم علم النفس ، وهو في
مرحلة إعداد الأطروحة _ الذي مفادها تسهيل مهمته في الحصول على البيانات
الخاصة بأطروحته.

عليه ...

نأمل ... مساعدة الطالب المعني للاطلاع والحصول على بعض البيانات والمعلومات
ذات العلاقة بموضوع أطروحة .

شاكرين لكم حسن التعاون
والسـ عليكم ورحمة الله وبركاته — لـام

د حمزة الهادي كشلاف
مدير إدارة الدراسات العليا والتدريب والمعيدين



مسودة إلى
وكل الجامعة تشيرون العلمية
لكتب الخطوط بالجامعة
البريد الإلكتروني
عدد النسخ 2020

The Effectiveness of the "Sinwar" Training Program in Developing Self-Learning Skills Among Students of the Faculty of Education, Msallata - Al-Mergib University.

Prepared by

Abdulbasit Salim Al-Barbar

Supervised by

Prof. Dr. Abdulghani Saeed Abu Zaid

Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of the "Sinwar" training program in developing self-learning skills among students of the Faculty of Education, Msallata, at Al-Mergib University. To achieve this objective, the "Sinwar" training program was implemented through (12) sessions, conducted twice a week over a period of six weeks. A specialized tool was utilized to measure seven self-learning skills: (1) Self-Motivation, (2) Goal Setting, (3) Self-Assessment, (4) Self-Reflection, (5) Self-Criticism, (6) Information Seeking, and (7) Problem Solving. Each skill featured six response items, except for Self-Assessment, which featured five. The study relied on established scales, including Guglielmino's (1977) and Williamson's (2007) Self-Directed Learning Readiness scales, utilizing the Arabic versions adapted by Reem Al-Obaikan (2022) and Khaled Al-Otaibi (2015), standardized for the Saudi environment. The validity and reliability of the tools were verified, and statistical methods including arithmetic means, standard deviations, and T-tests were employed to test the hypotheses.

The study population consisted of (52) male and female students from the Faculty of Education, Msallata, selected purposively and divided into two equivalent groups. The control group (n=23) comprised first- and second-year students who followed the traditional educational method and underwent pre- and post-testing. The experimental group (n=29) comprised third- and fourth-year students who underwent the "Sinwar" training program, with pre-, post-, and follow-up testing. The academic level variable was carefully controlled to minimize its impact on the results, adopting a two-group experimental design. No statistically significant differences at the (0.05) level between the groups in the pre-test, confirming the integrity of the experimental design.

The control group showed improvement between the pre- and post-tests with effect sizes ranging from large (0.760) to very large (2.538), attributed to the impact of the standard university experience.

The experimental group demonstrated a qualitative improvement; the total score rose from (89.00) to (153.69), with exceptional effect sizes ranging from (4.084) to (6.515), indicating the program's high effectiveness.

The experimental group significantly outperformed the control group in the post-test across all skills, with a total score effect size of (5.002), proving the program's superiority over traditional methods.

The program's impact was sustainable; follow-up scores increased from (153.69) to (179.86) with significant differences at the (0.001) level, indicating that the program empowers students to continue independent self-development.

The study recommends systematically integrating self-learning skills into university curricula and activities, and training faculty members on modern programs that enhance learner autonomy.

Keywords: Learning and Teaching, Self-Learning Skills, Sinwar Training Program, Al-Mergib University.