مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد الأول – المجلد الثالث
يناير 2019 م
ISSN: 2522- 3399

المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث
Arab Journal of Sciences & Research Publishing
AJSRP

مدى توفر مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء متطلبات مجتمع التعلُّم المهني وفقاً لآراء أعضاء هيئة التَّدريس

حياة رشيد حمزة العمري **آمنة محمد المختار الشنقيطي**
قسم المناهج وطرق التدريس || كلية التربية || جامعة طيبة || المملكة العربية السعودية

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرف على مدى توفر مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء متطلبات مجتمع التعلُّم المهني وفقاً لآراء أعضاء هيئة التَّدريس، والتَّعرف على الفروق بين مهارات التَّعلُّم الذَّاتي باعتبار الجنس والتَّخصُّص. وتحقيقاً لهذا الهدف، استجاب إلكترونياً (150) من الهيئة التَّدريسية لقائمة مهارات التَّعلُّم الذَّاتي اللازمة لطلبة الجامعة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود اتفاق في أراء الهيئة التَّدريسية في درجة تقييم تسعة من مهارات التَّعلُّم الذَّاتي بدرجة (موجودة نوعاً ما)، ومهارة واحدة بدرجة (موجودة). وأظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي وفقاً للجنس لصالح عضوات هيئة التَّدريس في سبعة مهارات للتَّعلُّم الذَّاتي، ووفقاً للتَّخصُّص في خمسة مهارات للتَّعلم الذَّاتي لصالح الكليات العلمية، ومهارة واحدة لصالح الكليات النظرية. وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد بيئات داعمة ومحفزة لعملية التَّعلُّم الذَّاتي، تيسَّر البدء في بناء وإدارة مجتمع تعلُّم مهني في الجامعة؛ إضافة إلى أهمية تطوير مهارات التَّعلُّم الذَّاتي للطلبة لرفع مستوى كفاءات ومهارات الخريجين لتستجيب لمتطلَّبات سوق العمل.

الكلمات المفتاحية: آراء الهيئة التَّدريسية- مهارات التَّعلُّم الذَّاتي- مجتمع التَّعلُّم المهني- التَّعليم الجامعي- جامعة طيبة

1. مقدمة

يُعدُّ العصر الحالي عصر المعلوماتية، والانفجار المعرفي المتزايد، وتنوع المصادر وإتاحتها للمتعلم بسرعة فائقة بسبب التَّطور العلمي والتّقني؛ مما يستدعي متعلما متفرّداً لديه قدرات، وإمكانات تساعده وتؤهله لمواكبة وملاحقة هذا التَّطور والتَّغير السَّريع في شتى المجالات المعرفية. كما أن سيل المعارف والمعلومات يحتاج متعلما يمتلك قدرات عالية من التَّحليل، والنَّقد، والتَّقويم تمكّنه من اختيار ما يتفق مع ميوله واحتياجاته.

وأصبحت في هذا العصر المؤسسات التَّعليمية بما تقدمه من معارف، ومعلومات، ومهارات عاجزة عن مواكبة التَّغيرات والمستجدات العلمية في كافة التَّخصُّصات؛ فأصبح لزاماً أن يتعدى التَّعلُّم أسوار الفصول الدّراسية، ويتجاوز ما يقدمه المعلم من مفردات المقرر، وانتقلت مسئولية التَّعلُّم من المعلم كمصدر للمعرفة إلى المتعلم كباحث عنها. فكانت هذه بذرة نماء التَّعلُّم الذَّاتي Self- learning الذي يُعتَبر من أكثر أساليب التَّعلُّم تطوراً والتي تُمكّن الفرد من أن يُعلّم نفسه وفقاً لقدراته ولسرعته في التَّعلُّم، وبما يتوافق مع ميوله، ورغباته، واحتياجاته، وإمكاناته (المطيري، 2017).

وذكر بصمه جي (2012) أن التَّعلُّم الذَّاتي ينطلق من فلسفة مؤداها: أن التَّربية في حدّ ذاتها تُعَدُّ الفرد ليكون مسؤولًا عن تثقيف نفسه؛ وأن كلَّ فرد في العملية التَّعليمية كائن مستقل عن الآخرين، وهذه الفلسفة تُشجّع الاعتماد على النَّفس على أساس أن عملية التَّعليم والتَّعلُّم مستمرة دائمة مدى الحياة.

وأضاف Cazan and Schiopca (2014) أن التَّعلُّم الذَّاتي يمكن أن يُنظر إليه على أنه سمة شخصية؛ فالمتعلم ذاتي التَّوجيه هو فرد يتميَّز بدرجة عالية من الكفاءة الذَّاتية، والدَّافعية الدَّاخلية، كما أنه فرد يمتلك

القدرة على تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف، إضافة إلى أنه متعلم يتصفُّ باستعداده لمواجهة التَّحديات الجديدة في مواقف التَّعلُّم المختلفة.

وأشار Sriarunrasmee, Techataweewan, and Mebusaya, (2015) إلى أن التَّعلُّم الذَّاتي هو إجراء يتمُّ حين يقرر المتعلم موضوع التَّعلُّم القائم على ميوله، ورغباته، واحتياجاته، وكذلك قدراته. ففي بيئة التَّعلُّم الذَّاتي، يمكن للمتعلمين تحديد الأهداف، واختيار أساليب التَّعلُّم، واختيار مصادر التَّعلُّم، وتقييم تعلُّمهم على الرغم من عدم تلقيهم أي دعم مباشر. كما أكَّد Suknaisith (2014) أن التَّعلُّم الذَّاتي يُعتَبر أسلوباً مناسباً يستطيع المتعلمون من خلاله القيام بدور أكبر في عملية تعلُّمهم؛ إلا أنه في المقابل، يستدعي من المعلمين تحليل احتياجات، وقدرات، واستعدادات طلابهم قبل تطبيق هذا الأسلوب لتحقيق أكبر قدر من الفعالية. وعلاوة على ذلك، يتطلَّب منهم أن يستخدموا أساليب متنوعة وملائمة لقدرات المتعلمين، وذلك لمساعدتهم على تحسين تعلُّمهم، ومقابلة الفروق الفردية بينهم.

وجاءت الدّراسات مؤكدة الدَّور الهام للتَّعلُّم الذَّاتي، ومنها دراسة السَّعادات (2003) التي هدفت إلى التَّعرف على اتجاهات عينة من طالبات جامعة الملك سعود نحو التَّعلُّم الذَّاتي، وأظهرت الدراسة أن التَّعلُّم الذَّاتي يزيد من اعتمادهنّ على أنفسهنّ، ويمكّنهنّ من تعلُّم قدر من المعلومات يتوافق مع الرَّغبة والحاجة إليها، كما يحقق لهنّ نمواً في الشَّخصية، ويوفر لهنّ الحرية وعدم التَّقيُّد، كما أنه وسيلة للتَّميُّز، والابتكار، والإبداع، واتساع الأفق. وفي دراسة أخرى للسَّعادات (2006) بُنيت على رصد بعض الدّراسات المحلية والعربية التي تناولت موضوع استخدام التَّعلُّم الذَّاتي في مراحل التَّعليم، توصّلت في نتائجها إلى أن المعلمين لا يطبقون أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي في تدريسهم مما ينشأ عنه متعلم لا يستطيع الاعتماد على نفسه في تحصيل ما يحتاجه حسب إمكاناته وقدراته. كما أكَّدت الدراسة أن صعوبة تطبيق هذا الأسلوب على المعلم تكمن فيما يتطلَّبه من التَّنحي عن دوره التَّقليدي كملقن، إلى الدَّور الجديد كمرشد، وموجه، ومقيّم للتَّعلُّم من خلال التَّغذية الراجعة الدَّائمة.

كما أكَّدت أيضاً نتائج دراسة الزقاي ويوب (2008) على ضرورة إعادة صياغة دور المعلم بالشكل الذي يساهم في تنمية هذا النَّوع من التَّعلُّم وما يواجه ذلك من معوقات. أما دراسة بيزان (2015) فأضافت بعداً آخر لصقل مهارات التَّعلُّم الذَّاتي وذلك من خلال التَّركيز على الوعي المعلوماتي وقدرة المتعلم على تحليل، ونقد، وانتقاء المعارف والمعلومات، كما دعت الدراسة التَّحليلية إلى ضرورة تأطير رؤية مستقبلية من أجل ضمان استمرارية عملية التَّعلُّم الذَّاتي.

وأكَّدت دراسة Sriarunrasmee et al. (2015) على ضرورة تصميم المناهج الدّراسية، والمواقف التَّعليمية، والأنشطة بحيث تحقق التَّفاعل بين المتعلمين؛ ولكنها في الوقت نفسه، تترك للمتعلمين فرصاً لإدارة تعلُّمهم بما يحقق أهدافهم الفردية. كما شدَّد Kovalenko and Smirnova (2015) في دراستهما على ضرورة إعادة تخطيط العملية التَّعليمية بحيث تتضمن أنشطة تعليمية محفِّزة تصقل مهارات المتعلمين في تعلُّم أو إنجاز المهام ذاتياً وبشكل إبداعي. وكلا الدّراستين أكَّدت أن التَّعلُّم الذَّاتي يستدعي دمج الطَّلبة في مجموعات تعلُّم تُعزّز مبدأ التَّعاون والتَّشارك في الخبرات التَّعلُّمية، وفي مجموعات تهدف لتبادل الخبرات التَّعلُّمية.

ومن هنا، جاءت مجتمعات التَّعلُّم المهنية معززة لدور التَّعلُّم الذَّاتي كأحد الركائز التي تُبنى عليها، وهذا ما توصَّلت إليه دراسة Egizii, (2015) التي ركَّزت على التَّحدي الذي يواجه المؤسسات التَّعليمة لما بعد التَّعليم الثَّانوي في إعداد متعلمين بالغين يتميَّزون بالمهارات المتنوعة التي تمكنهم من الانخراط في أماكن العمل وهم على استعداد تام في المساهمة في نماء وازدهار مؤسساتهم لتتماشى مع الاقتصاد العالمي في القرن الواحد والعشرين من خلال اكتساب مهارات وخبرات ناتجة عن التَّعلُّم الذَّاتي أو الموجَّه ذاتياً.

وأضاف محروس (2015) أن وجود مجتمعات التَّعلُّم المهنية في مراحل التَّعليم الجامعي يزيد من اهتمام أعضاء الهيئة التَّدريسية بعملية التَّعلُّم، وذلك من خلال إنشاء بيئة آمنة وداعمة للابتكار، وتبنّي أساليب جديدة في التَّعلُّم، مما يساهم في تحسين نوعية المخرجات التَّعليمية في المؤسسة التَّعليمية.

2. مشكلة الدراسة

أكَّدت نتائج الدّراسات في مجال التَّعلُّم الذَّاتي كدراسة Cazan and Schiopca (2014) ودراسة (Suknaisith 2014) وكذلك دراسة Siriwongs (2015) على أن هذا النَّمط من التَّعلُّم يجد له مساحة من القبول والإيجابية لدى المتعلمين عامة، وطلبة المرحلة الجامعية على وجه الخُصوص وذلك بسبب نضجهم الذي يساعدهم على تحديد احتياجاتهم، ومعرفتهم لقدراتهم، مع إمكانية استثمارهم للموارد المتاحة بكفاءة وفاعلية.

وذكرت دراسة Red'ko, Yuzhakova, and Yanushevskaya, (2015) أنه بناءً على التَّركيز الشَّديد على تطوير الكفاءات المهنية في التَّعليم العالي، وكذلك حركات التَّنظيم والإصلاح التَّربوي، ازداد الاهتمام بالتَّعلُّم الذَّاتي، مما دعا إلى ضرورة إعادة النَّظر في النَّموذج التَّقليدي لعملية التَّدريس، رغبةً في رفع مستوى كفاءات الخريجين في مرحلة البكالوريوس التي لا تتفق دائماً مع متطلبات سوق العمل، وهو ما لا يمكن تطبيقه دون تطوير مهارات التَّعلُّم الذَّاتي والمستقلّ لهم أثناء الدراسة. ولهذا لابد أن تتوفر في المتعلم صفات معينة تؤهله للتَّعلُّم الذَّاتي، وتساعد المعلم في إيجاد بيئة تعلُّمية تيسر له تطوير ذاته، وزيادة فرص إتقان تعلُّمه لمهارات وخبرات متنوعة.

ونظراً لأن فكرة إنشاء مجتمعات التَّعلُّم تحتاج دراسة الوضع الحالي للمؤسسات التَّعليمية، وتحديد الأهداف العامة لإنشاء مجتمعات متعددة فيها، وبأهداف محددة تخدم رؤية، ورسالة، وأهداف المؤسسة التَّعليمية، وتطبق أساليب وطرق جديدة تدعم التَّوجه نحو التَّعلُّم الذَّاتي؛ وتماشياً مع رؤية، ورسالة، وأهداف، ومشروعات جامعة طيبة التي تركز في بعضها على دعم الطَّلبة وتنمية مهاراتهم لتتفق مع متطلبات سوق العمل؛ كان لابد من التأكَّد من وجود هذه المهارات لدى طلبة الجامعة مما يُسهّل عملية التَّوجه إلى مجتمع تعلُّم مهني يهدف لتطوير مهارات وقدرات مجموعة متجانسة من أعضاء الهيئة التَّدريسية، وتطوير المشاريع، والمناهج، والبرامج الدّراسية بما يتوافق مع نوعية المتعلمين ومع توجهات الجامعة الآنية والمستقبلية.

ونظراً لقلة الدّراسات العربية في مجال التَّعلُّم الذَّاتي، أوصت نتائج دراسة عسيري والمحيا (2007) ودراسة الطَّيار(2009)، والمشهداني (2012)، ودراسة فرج وآخرون (2016) بزيادة الاهتمام بأسلوب التَّعلُّم الذَّاتي لأهميته، وارتباطه بحاجات المتعلم واهتماماته التي يتقرر في ضوئها طبيعة المنهج الدّراسي والأنشطة المنطوية تحته. إضافة إلى ندرة الدّراسات التي ربطت بين مهارات التَّعلُّم الذَّاتي وبين مجتمعات التَّعلُّم المهنية كحاضنة لأفضل الممارسات التعليمية.

وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في غموض وقصور في معرفة مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع التَّعلُّم المهني وفقاً لآراء أعضاء الهيئة التَّدريسية.

3. أسئلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة من وجهة نظر الهيئة التَّدريسية في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء العينة تجاه مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة من وجهة نظر الهيئة التَّدريسية في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني تبعاً لمتغيري: الجنس والتَّخصُّص؟

4. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- تحديد أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء وعضوات هيئة التَّدريس في ضوء التَّوجه نحو مجتمع التَّعلُّم المهني.

2- التعرف على مدى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء العينة تجاه مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة من وجهة نظر الهيئة التَّدريسية في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني تبعاً لمتغيري: الجنس والتَّخصُّص.

5. أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من أوجه نظرية وتطبيقية على النحو التالي:

- **الأهمية النظرية:** تستجيب الدراسة لنداء إصلاح وتطوير التَّعليم عامة وبيئة التَّعليم الجامعي بصفة خاصة، بحيث تُركّز الجامعات على أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي كمدخل للإصلاح التَّربوي واتجاهٍ معاصرٍ في مجال التَّعلُّم.
- **الأهمية التطبيقية:** تُقدّم الدراسة توصيات ومقترحات لتنمية أعضاء الهيئة التَّدريسية مهنياً، وإتاحة فرصٍ لهم لتكوين مجتمعات تعلُّم مهنية تدعم تعلُّم الطَّلبة عامة، وتوجههم لتطوير ذواتهم بصفة الخصوص. كما قد تُسهم نتائج الدراسة في زيادة اهتمام القائمين على برامج التعليم الجامعي بضرورة الوقوف على متطلَّبات ومبادئ نجاح بيئة التَّعليم الجامعي في التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني.

6. حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

1. **حدود موضوعية:** آراء أعضاء الهيئة التَّدريسية نحو تعزيز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني.
2. **حدود بشرية:** تم تطبيق الدراسة على أعضاء الهيئة التَّدريسية في جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
3. **حدود مكانية:** تنحصر في جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
4. **حدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017م.

7. مصطلحات الدراسة

التَّعلُّم الذَّاتي

يعرَّف قاموس ومعجم المعاني التَّعلُّم الذَّاتي لغوياً بأنه " الاعتماد على الذات؛ أو الاستقلال في الرأي".

أما اصطلاحاً، فقد عرَّف Regan (2003, 593) التَّعلُّم الذَّاتي Self- learning بأنه "جميع أنواع التَّعلُّم التي يقوم بها الطُّلاب خارج سياق الفصول الدّراسية". وأضاف ريغان أن هذا المصطلح أصبح مرادفاً لمصطلحات تربوية

أخرى مثل التَّعلُّم الذَّاتي Autonomous Learning والتَّعلُّم المدار ذاتياً Self- Managed Learning والتَّعلُّم مدى الحياة Lifelong Learning والتَّعلُّم المستقل Independent Learning.

كما عرّفه قدورة (2009، 116) بأنه "مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التَّعليم بحيث يندمج المتعلم بمهمات تعليمية تتناسب وحاجاته، وقدراته الخاصَّة، ومستوياته المعرفية والعقلية".

وتعرّفه الدراسة الحالية بأنه مجموعة من المهارات التي يوظفها الطَّالب الجامعي برغبة ذاتية لاكتساب قدر من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، بهدف تنمية إمكاناته، واستعداداته، وقدراته لتؤهله لسوق العمل.

مهارات التَّعلُّم الذَّاتي

يعرَّف قاموس ومعجم المعاني مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لغوياً بأنها "القدرة على أداء عمل بحذق وبراعة؛ كما تعني تطوير أو تحسين إمكانات الشَّخص، وتحقيق الاكتفاء لنفسه، أو التَّعلُّم بمجهود شخصي عوضاً عن التَّعليم الرسمي".

أما اصطلاحاً فقد عرَّفها بدوي (2003، 14) بأنها "مجموعة الإجراءات، والممارسات، والعمليات العقلية لدى المتعلم والتي تساعده أثناء التَّعلُّم ذاتياً، والتي لا يتم التَّعلُّم الذَّاتي بدون التَّمكن منها؛ كما يمكن إكسابها أو تنميتها لدى المتعلم مثل: الاستدلال على العام من الخاص، وتفسير البيانات، واستنباط العلاقات، واستنتاج المعلومات".

وتعرّف الدراسة الحالية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي بأنها عبارة عن عشرة مهارات للتَّعلم الذَّاتي لابد أن تتوفر في الطَّالب الجامعي تهدف إلى رفع مستوى كفاءاته عند التَّخرج من مرحلة البكالوريوس، وتزيد من إمكانية مواءمته مع متطلبات سوق العمل كمهارة: الدَّافعية للقراءة والاطلاع، والحوار والنّقاش مع تقبل الآراء، والتَّواصل الإيجابي، واتخاذ القرار، والبحث وجمع المعلومات، وإثارة الأسئلة، وتوظيف التّقنية في التَّعلُّم.

مجتمع التَّعلُّم المهني

يعرَّف قاموس ومعجم المعاني مجتمع التَّعلُّم المهني لغوياً بأنه "فئة من النَّاس تشكل مجموعة تعتمد على خبرات، ومهارات، ومعارف بعضها البعض".

أما اصطلاحاً فقد عرَّف مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام (2015، 10) مجتمع التَّعلُّم المهني Professional Learning Communities PLCs بأنه "مجموعة من الأفراد المنتمين إلى نفس المهنة تتشكل وفق أطر متعددة ومستويات مختلفة يجمعهم الاهتمام المشترك بجعل أدائهم أكثر كفاءة وفاعلية، ويعملون بصورة تعاونية من خلال أوعية متعددة تتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات والتَّحديات التي تواجه عملهم، ويكون تعلُّم الطَّالب بؤرة التَّركيز لعمل مجتمعات التَّعلُّم".

وتعرّف الدراسة الحالية مجتمع التَّعلُّم المهني بأنه بيئة أكاديمية حية ومثمرة، تضم نخبة من أعضاء الهيئة التَّدريسية يتشاركون من خلالها الممارسات التَّعليمية الناجحة، والخبرات التَّربوية الفعَّالة، مما يحسن مخرجات تعلم الطَّلبة في مختلف التَّخصُّصات الجامعية.

آراء

يعرَّف قاموس ومعجم المعاني مصطلح آراء لغوياً بأنه " جمع رأي ويعني الاعتقاد والنَّظر والتَّأمل".

وعرَّفه مرقة (1995، 26) اصطلاحاً بأنه "الحكم الشخصي الذي لم يتم إثباته بعد وفقاً لمعيار أو دليل، وبذلك فهو مبني على الاحتمالية أكثر من المعرفة".

وتعرّف الدراسة الحالية مصطلح آراء بأنه وجهة نظر أعضاء وعضوات هيئة التَّدريس حول توفر أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع التَّعلُّم المهني.

أعضاء هيئة التَّدريس

يعرَّف قاموس ومعجم المعاني مصطلح أعضاء هيئة التَّدريس لغوياً بأنه "مجموعة المدرسين والأساتذة في مدرسة أو كلية أو معهد ".

كما عرَّف مرقة (1995، 26) أعضاء هيئة التَّدريس بأنهم "الأساتذة، والأساتذة المشاركون، والمساعدون، والمحاضرون المتفرغون من حملة الشَّهادات العليا، والذين مضى على تعيينهم في الجامعة سنتان دراسيتان أو أكثر، ووظيفتهم التَّدريس، والبحث، وخدمة المجتمع".

وتعرّف الدراسة الحالية أعضاء هيئة التَّدريس بأنهم كل من يقوم بالعمل الأكاديمي والبحثي في الكليات النَّظرية أو الكليات العلمية بدءاً من درجة معيد إلى درجة أستاذ دكتور في شطري الطُّلاب والطَّالبات.

طلبة جامعة طيبة

وبعرّف قاموس ومعجم المعاني طلبة الجامعة بأنهم "الذين يطلبون العلم من معاهد علمية وكليات تُدرَّس فيها الآداب، والفنون، والعلوم".

وتعرّف الدراسة الحالية طلبة جامعة طيبة بأنهم طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة في الكليات المختلفة سواء النَّظرية أو العلمية والذين يدرسون بهدف نيل درجة البكالوريوس في التَّخصُّص".

2. الإطار النَّظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

اشتمل الإطار النَّظري على شرح لمحورين: الأول يُركّز على التَّعلُّم الذَّاتي: مبادئه، وأهميته وأبرز مهاراته، والمحور الثَّاني يُركّز على مجتمع التَّعلُّم المهني من حيث مبادئه الأساسية، وفوائده، وآلية العمل فيه.

المحور الأول: التَّعلُّم الذَّاتي في مجتمع التَّعلُّم المهني

يلقى التَّعلُّم الذَّاتي اهتماماً كبيراً من علماء النَّفس والتَّربية، باعتباره أسلوب التَّعلُّم الأفضل، لأنه يحقق لكلّ متعلم تعلُّماً يتناسب مع قدراته وسرعته الذَّاتية في التَّعلُّم، ويعتمد على دافعيته للتَّعلُّم. وذكر الحيلة (2003، 219) أن التَّعلُّم الذَّاتي يُعتَبر من الأساليب الحديثة والفاعلة في جميع المراحل التَّعليمية، وهو نوع من أنواع التَّعلُّم يكون فيه المتعلم مسئولاً عن تعلُّمه. ومن مميزات هذا الأسلوب أنَّه نمط من التَّعلُّم المخطط والموجَّه ذاتياً والذي يمارس فيه المتعلم النَّشاطات التَّعليمية بمفرده، وينتقل من نشاط إلى آخر متجهاً نحو تحقيق الأهداف التَّعليمية المحددة بحرية، وبالمقدار والسُّرعة التي تناسبه مستعيناً في ذلك بالتَّقويم الذَّاتي، وإرشادات المعلم وتوجيهاته. كما أن أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي- كما ذكر المطيري (2017)- يساعد المتعلم على إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعلُّمه بنفسه والاستمرار مدى الحياة، ويُكسِب المتعلمين مهارات حلّ المشكلات، ويوفر حق التَّعليم لكلّ فرد من أفراد المجتمع بما يتناسب مع احتياجات ذلك الفرد وقدراته. يضاف لذلك أنه أسلوب تعلُّمي يواجه مشكلة تدني مستوى التَّحصيل الأكاديمي لدى الطَّلبة، خاصةً حينما يأخذ المتعلم دوراً إيجابياً نشيطاً في عملية إتقان التَّعلُّم.

وأضاف المشهداني (2012، 634) أن التَّعلُّم الذَّاتي يعتبر أسلوباً متطوراً من أساليب التَّعلُّم فهو "نشاط يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذَّاتية في التَّعلُّم والاعتماد على نفسه والثقة بقدراته". وأكد ذلك (Siriwongs 2015) حينما ذكر أن التَّعلُّم الذَّاتي أو ما يطلق عليه التَّعلُّم الموجَّه ذاتياً يحتلُّ دوراً هاماً في العملية التَّعليمية؛ لأنه يزيد من فرص التَّعلُّم بصورة أكبر من خلال التَّعرض للتَّجارب الخاصَّة بشكل مستقل مما يؤثر لاحقاً في طريقة التّعامل مع المواقف المختلفة، ومهارات اتخاذ القرار. عموماً، فإن المعنى الكامل للتَّعلُّم الذَّاتي يندرج ضمن مصطلح "أندراغوجيا" والذي يُعرَّف بأنه فن وعلم مساعدة البالغين على التَّعلُّم من خلال تطبيق أكثر طرق التَّدريس وأساليب التَّعلُّم فاعلية، وتجاوز التَّعلُّم الذَّاتي في ماهيته مصطلح البيداغوجيا (التَّربية) بعمومية معناه.

مبادئ التَّعلُّم الذَّاتي

ذكر محامدة (2005)، والمشهداني (2012) مبادئ يرتكز عليها التَّعلُّم الذَّاتي منها:

1. يتطلَّب التَّعلُّم الذَّاتي من المتعلم أن يكون قادراً على تحمل مسئولية تعلُّمه ونتائج هذا التَّعلُّم.
2. يستطيع المتعلم ذاتياً أن يُحدد خارطة إنجاز تعلُّمه وفق سرعته الخاصَّة في التَّعلُّم.
3. يؤكد أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي على دور المعلم كمرشد، وموجه، وميسّر أثناء عملية التَّعلُّم.
4. يحتاج المتعلم ذاتياً إلى تغذية راجعة فعَّالة ودائمة من المعلم لتثبيت التَّعلُّم.

إضافة إلى المبادئ السَّابقة، أكَّدت دراسة Torabi, Aslani, and Bahrami (2013) أن التَّعلُّم الذَّاتي يحتاج إلى بيئة تعلُّم لا تخضع لرقابة دائمة للمتعلمين، بل عليهم إدارة تعلُّمهم بأنفسهم؛ ونظراً للفروق الفردية بين المتعلمين التي تُبنى على عوامل داخلية ديناميكية تمارس تأثير السَّببية على السُّلوك، وتتميَّز بالثَّبات النسبي؛ يأتي دور المعلم كداعم ومساند لهم على كيفية التَّحكم في طرق تعلُّمهم بنجاح، مع إبقاء مساحة جيدة للاعتماد على النَّفس في اكتساب المعارف، والمهارات.

طرق وأساليب التَّعلُّم الذَّاتي:

ذكر حجازي (2012) والمشهداني (2012) تنوع طرق التَّعلُّم الذَّاتي منها: التَّعليم المبرمج، والتَّعلُّم المعتمد على التقنية، والتَّعلُّم في مجموعات، إضافة إلى التَّعلُّم بالاستقصاء، والاستكشاف، وحلّ المشكلات، والتَّعلُّم للإتقان، وكذلك استخدام الحقائب التَّعليمية، والرَّحلات والزيارات الميدانية، والمشاريع الذَّاتية. وأضاف الموسى، والشهري، والعلي (2016) الأنشطة الطُّلابية الجامعية من خلال النوادي والمراكز المتوفرة في مؤسسات التَّعليم الجامعي كرافد أساسي من روافد التَّعلُّم الذَّاتي؛ لأن خبراتها منتقاة حسب رغبات، وإمكانات، وقدرات الطَّلبة، كما أنها خبرات تفوق أحياناً ما يقدمه التَّعليم الموجه والمباشر في القاعات الدّراسية.

أهمية التَّعلُّم الذَّاتي:

توصَّلت نتائج دراسة كلّ من Oxford (2008) و(2008) White إلى أن التَّعلُّم الذَّاتي يقدّم فوائدَ كثيرة يجنيها المتعلم، لاسيما حينما تُوفَّر له مصادر تعلُّم متنوعة، وتُوظف استراتيجيات التَّعلُّم (والأساليب المرتبطة بها) في المجال المعرفي، والماوراء معرفي، والوجداني، والاجتماعي، والتَّفاعلي؛ لأنها تساعد بشكل ملموس في صقل متعلمين أكثر استقلالية في تعلُّمهم. كما أجملت دراسة Crozier (1997)، والزقاي ويوب (2008)، ودراسة الصَّيفي (2009) وكذلك دراسة عفيفي وآخرون (2016) أهمية التَّعلُّم الذَّاتي فيما يأتي:

1. تنمية استقلالية المتعلم في تفكيره، وبالتَّالي تحقيق ذاته ممَّا يولّد لديه الدَّافعية الدَّاخلية للتَّعلُّم، ويؤهله لتحمل مسؤولية تعلُّمه.

2. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتحويلها من فروق في القدرات إلى فروق في الزمن. فالتَّعلُّم الذَّاتي يمتاز بعرض المعلومات بطرق تتيح للمتعلم حرية اختيار ما يناسبه، ويساعده على إتقان التَّعلُّم.
3. تنمية مبدأ حرية الدراسة وفقاً لتوجهات المتعلم الذَّاتية ممّا يُشجّعه على الإبداع، والابتكار، والتَّفرد في التَّعلُّم، مع اكتساب مهارات التَّعلُّم المستمر.
4. تطوير عملية التَّعليم والتَّعلُّم، وإيصال المعرفة الجديدة إلى كل فرد، وبالطَّريقة التي تتناسب مع قدراته واحتياجاته.
5. إيجاد بيئة خصبة للإبداع، والتَّميُّز تهدف إلى إعداد المتعلمين للمستقبل، مع تدريبهم على حلّ المشكلات.
6. بناء مجتمع دائم التَّعلُّم، في ظل شعار **تحقيق التَّربية المستمرة مدى الحياة**، ولكنه في الوقت ذاته يسعى إلى تحقيق الأهداف التَّربوية والتَّعليمية المرغوب فيها تحت إشراف محدود من المعلم.

وقد تعدَّت أهمية استراتيجيات التَّعلُّم الذَّاتي الطَّالب إلى المعلم؛ وهذا ما أكدته نتائج دراسة التركي (2015)، وعفيفي وآخرون (2016)، وفرج وآخرون (2016)، ودارسة كلّ من كشكو (2017) والمطيري (2017) حيث استجابت تلك الدّراسات لاحتياجات معلمي مدارس التَّعليم العام لبرامج تنمية مهنية في التَّخصُّص والتي لا تلبيها ورش العمل والدورات التَّدريبية؛ واستوفت تلك الاحتياجات من خلال حقائب تعليمية، أو موديلات تعليمية تعتمد على التَّعلُّم الذَّاتي، وتتحدى دوافعهم نحو تحسين الأداء التَّدريسي.

مهارات التَّعلُّم الذَّاتي في مجتمع التَّعلُّم المهني:

من منطلق أهمية تزويد المتعلم بالمهارات الضَّرورية للتَّعلُّم الذَّاتي، أي: تعليمه كيف يتعلم؟ فقد تعدَّدت الدّراسات والمصادر التي تناولت مهارات التَّعلُّم الذَّاتي (السَّعادات، 2003؛ محامدة، 2005؛ الصَّيفي، 2009؛ حجازي، 2012؛ المشهداني، 2012؛ Fink, 2013)، ولكنها تقريباً اتفقت على بعض المهارات الأساسية للتَّعلُّم الذَّاتي كأسوب تعلُّمي مثمر يمكن تطبيقه في مجتمع التَّعلُّم المهني. ومن أبرزها مهارات:

1. التَّقويم الذَّاتي، واستكشاف القدرات والإمكانات.
2. البحث والتَّحري وممارسة الاستقصاء الذَّاتي.
3. الفضول العميق في التَّعلُّم، مع رغبة في التَّطوير المستمر.
4. بناء مجتمع تعلُّم، على نطاق المؤسسة أو الحياة الخاصَّة.
5. ممارسة التّفكير النَّاقد، والإبداعي، ومهارات اتخاذ القرار.
6. التَّوصل إلى حلول للمشكلات بصورة إبداعية.
7. الاتصال والتَّواصل مع المجتمع المحيط الخارجي.
8. تكوين اتجاهات إيجابية نحو التَّعلُّم حتى مع وجود تحديات.
9. إثارة الأسئلة المفتوحة، ومشاركة الآخرين بالرأي.
10. القراءة، واستخلاص المعاني، وتشاركها مع الآخرين.
11. ربط التَّعلُّم بالحياة وجعل المواقف الحياتية هي السّياق الذي يتم فيه التَّعلُّم.

وأضافت دراسة بيزان (2015) بعداً جديداً ألا وهو الربط بين تحفيز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي وتنمية الوعي المعلوماتي لاسيما في عصر يتسم بالانفجار المعرفي، وتنوع المصادر، وسهولة الوصول إلى المعلومات. وأضافت دراسة بيزان أنه يقع على المعلم عبء كبير بضرورة تنمية وعي المتعلم بكيفية اختيار، ومشاركة، ومناقشة، ونقد المعلومات

بين الأقران. كما ينبغي عليه أن يعمّق لديهم قيمة احترام الملكية الفكرية للمعلومة، والاستخدام المسؤول لتقنية المعلومات.

المحور الثَّاني: مجتمعات التَّعلُّم المهنية

عرّف كونزيميس ومورجانتي- فيشر مجتمع التَّعلُّم المهني بأنه "مجموعة من الأشخاص المختصّين في مجال ما ينخرطون في عملية مستمرة للتَّعلُّم معاً بغرض تحسين ممارستهم ولتحقيق نتائج أفضل بالنّسبة للطُّلاب (2014، 6)". كما ذكر المهدي، والرواحية، والحارثي (2016، 278) بأن مجتمع التَّعلُّم المهني يطلق عندما يحرص مجموعة من الأعضاء على "إيجاد واستدامة التَّعلُّم بينهم من خلال توافر الأبعاد الخمسة الآتية: القيادة الداعمة والمشتركة، والرؤية والقيم المشتركة، والتَّعلُّم التعاوني والتَّطبيق الجماعي، والممارسات الشخصية والمشتركة، والظروف الدَّاعمة".

وينظر التربّويون إلى المجتمعات التَّعليمية المهنية على أنها خطوة تربوية ناجحة تتميَّز بالإبداع، كما يميل بعض المعلمين إلى تبنيها لأنها تتعلق بالممارسات العملية المبنية على الخبرات المتنوعة مما يتطلَّب تغييراً في ثقافة التَّعلُّم، وتطويراً في الاستراتيجيات التي تُؤدى بها العملية التَّعليمية (دوفور وفولان، 2014). وعليه، فقد تحوّل التّفكير في تعزيز التَّعلُّم من خلال إعادة هيكلة عمل المؤسسة التَّعليمية وبناء ثقافتها بحيث تُركّز على التَّعلُّم بدلاً من التَّعليم؛ وتتبنّى مفهوم التَّعاون بدلاً عن العزلة المهنية؛ وتتشارك القيادة بدلاً من التَّفرد في اتخاذ القرارات. كما ينبغي أن تهتم بالتَّنمية المهنية من خلال عقد جلسات حوارية، وتخصيص وقت للنّقاش حتى تصبح الرؤية، والمعايير، والأهداف مشتركة (دوفور وإيكر، 2001).

وتتنوع أشكال مجتمعات التَّعلُّم المهنية، فيمكن أن تكون مجرد فريق يهدف لتقديم الدَّعم والمساندة للطُّلاب ذوي المشكلات الأكاديمية؛ كما يمكن أن تكون فرق عمل مكونة من المعلمين المتميّزين في مهارة ما يقومون بتشارك تلك المهارة أو المهارات مع أقرانهم. ويمكن أن تكون مكونة من المعلمين، والطَّلبة، وشركاء من خارج المؤسسة التَّعليمية بهدف زيادة فرص التَّعلُّم من خلال تنوع الخبرات. وذكرت وثيقة مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام (2015) أن مجتمعات التَّعلُّم المهنية تمارس عملها من خلال عدة أوعية منها: التَّدريب المباشر، وورش العمل، وحلقات النّقاش، والمؤتمرات والنَّدوات المتخصّصة، والبرامج الأكاديمية، والبحوث الإجرائية، ودوائر التَّعلُّم، وفرق التَّعلُّم العملي.... وغيرها.

وتشترط مجتمعات التَّعلُّم المهنية مهارات محددة في كل من المعلم والمتعلم. فالمعلم ينبغي أن يكون موجهاً، ومرشداً، ومحفزاً، ومساعداً، وميسراً للتَّعلُّم. كما ينبغي للمتعلم أن يكون مناقشاً، مفكراً، ناقداً، متعاوناً، وعلى قدرٍ كبير من المسئولية، يقوم بأغلب مهامه التَّعلُّمية، ويتشارك المعلومات مع من حوله (دوفور وآخرون، 2010).

وبالنَّظر إلى مهارات المتعلم المطلوبة في مجتمعات التَّعلُّم المهنية، يتضح أنها مهارات يستخدمها المتعلم عند ممارسته لأسلوب التَّعلُّم الذَّاتي كتحمل المسئولية، والبحث، والنّقاش، والتَّفكير، والتَّشارك في الخبرات التَّعلُّمية. ولعلَّ هذا ما دعا Egizii (2015) إلى أن يحدد استراتيجيات تساعد على بناء مجتمعات التَّعلُّم المهنية على مبدأ التَّعلُّم الذَّاتي ومنها:

1. توفير البُنية التَّحتية والتّقنية اللازمة لدعم التَّعلُّم الذَّاتي.
2. وضع خطة واضحة لتنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي في بيئة التَّعلُّم.
3. تطوير المعلمين الذين يدعمون التَّعلُّم الذَّاتي في فصولهم.
4. تقويم أساليب التَّقييم، واتخاذ القرارات المناسبة بناءً على النَّتائج.

المبادئ الأساسية لمجتمعات التَّعلُّم المهنية:

تقوم مجتمعات التَّعلُّم المهنية على عدد من المبادئ الأساسية التي تميزّها عن غيرها ليصبح "التَّعلُّم" هو المنتج، ولخَّص أبرزها كلٌّ من دوفور وآخرون (2013) دوفور وفولان (2014) ومحروس (2015)، وحسن بت (2016) في الآتي:

1. تشارك في الرؤية، والرسالة، والقيم، والأهداف.
2. توفير البنية التَّنظيمية التي توفر الوقت، والموارد البشرية، والمادية اللازمة.
3. تبني مبدأ الثَّقافة الجماعية التَّآزرية التي تركز على تبادل وتشارك الخبرات التَّعلُّمية.
4. تبادل علاقات عمل إيجابية مبنية على الثّقة، والاحترام.
5. تنويع أساليب التَّعلُّم المطبقة لتنمية الخبرات التَّعلُّمية مثل: التَّعلُّم النَّشط، والتَّعلُّم التَّعاوني، والتَّعلُّم الذَّاتي.
6. الالتزام بالتَّحسين المستمر، والتَّركيز على النَّتائج.

وعلَّق حسن بت (2016، 14) أن عملية تجسيد طبيعة الممارسات في مجتمعات التَّعلُّم المهنية تعكس مضامين هامة تتمثَّل في "العمل الفريقي"، و"ثقافة التعاون"، و"الاستقصاء النَّاقد"، و" التَّعلُّم المستمر"، و"التركيز على المتعلم".

فوائد مجتمعات التَّعلُّم المهنية:

عرضت وثيقة مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام (2015) أبرز ما يمكن أن تقدمه مجتمعات التَّعلُّم المهنية من فوائد تحفّز الطَّلبة وتحسّن مخرجات التَّعلُّم، فيما يأتي:

1. الملكية العامة للخبرات والممارسات التَّعليمية، وعدم احتكار الخبرة الجيدة، والممارسات الفاعلة.
2. سرعة النُّمو المهني للمشاركين فيها، فمهارات البحث والاستقصاء، وتبادل الخبرات والأفكار التي تقوم عليها هذه المجتمعات تُعدّ أسرع وسيلة للنُّمو المهني، وأكثرها فاعلية.
3. اكتساب المهارات القيادية؛ لأن عملية تبادل الأدوار داخل المجموعة، وطرح الأفكار، والاطلاع على خبرات القياديين، والتَّفاعل مع أنماط متعددة من الشَّخصيات تساعد على إتقان المهارات القيادية.
4. إيجاد بيئة عمل إيجابية في المؤسسة التَّعليمية أو الفصول الدّراسية مما يؤثر إيجابياً على تحسين السُّلوك، ويزيد من فرص تحقيق التَّربية المستمرة مدى الحياة.

آلية العمل في مجتمعات التَّعلُّم المهنية:

يُطبق المربون في مجتمع التَّعلُّم المهني نظام مساندة شامل لكلّ الطُّلاب حسب قدراتهم، واحتياجاتهم، وميولهم، ورغباتهم، مما يتطلَّب من كل فريق ضمن مجتمع التَّعلُّم المهني أن يستخدم معايير معينة كي يُحدد بدقة المهارة المطلوب تنميتها أو معالجتها، والآليات والإجراءات التي ينبغي على المعلمين والطَّلبة اتخاذها لضمان حدوث التَّعلُّم. وبصورة عامة حدد دوفور وآخرون (2010) ودوفور وآخرون (2013) خطوات العمل على النَّحو الآتي:

1. تحديد مخرجات التَّعلُّم التي يجب على الطُّلاب تعلُّمها بصورة دقيقة وتفصيلية.
2. إعداد أدلة مشتركة لسرعة الإنجاز، وخرائط ليتبعها كل المعلمين، أو كلّ فريق.
3. تحديد أساليب التَّعلُّم الفعَّالة وأدوات التَّقييم التَّكويني بحيث تتفق مع مخرجات التَّعلُّم والمحتوى العلمي.
4. تحديد درجة تمكّن الطَّالب من المهارة المطلوبة لإمكانية إصدار الحكم، والتَّخطيط للتَّحسين والتَّطوير.
5. إجراء التَّقييمات المشتركة، ثم يعقبها تحليل النَّتائج لمعرفة نقاط القوة والضَّعف في تعلُّم الطَّلبة.

6. تعزيز نقاط القوة، والتَّخطيط لاستراتيجيات التَّحسين وتطبيقها لتفادي نقاط الضَّعف.

ثانياً: الدّراسات السَّابقة:

وجد أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي اهتماماً بالغاً في الدّراسات الأجنبية منذ أكثر من عقدين من الزمان. فقد هدفت دراسة Regan (2003) إلى استكشاف العوامل المحفِّزة للطُّلاب نحو التَّعلُّم الذَّاتي في جامعة تشستر بالمملكة المتحدة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وأجريت الدراسة على مرحلتين: أولاً باستخدام مجموعات التَّركيز والتي تكونت من (12) طالباً و(8) من المعلمين، يليها تطبيق استبيان على (97) طالباً و(18) معلماً. وأشارت النَّتائج إلى مجموعة واسعة من العوامل المحفِّزة للتَّعلُّم الذَّاتي، مع مستوى جيد من اتفاق المجموعتين على معظم العوامل. كما أظهرت النَّتائج أهمية المحاضرات في تحفيز الطُّلاب نحو التَّعلُّم الذَّاتي؛ وهذا يؤكد العلاقة بين الأنشطة المعتمدة على المعلم وتطوير مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى المتعلمين. وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن الطَّلبة بحاجة إلى التَّوجيه، والتَّغذية الراجعة، لتحفيزهم نحو التَّعلُّم الذَّاتي.

وفي دراسة قام بها Torabi et al. (2013) هدفت إلى دراسة التَّعلُّم الذَّاتي بين معلمي المدارس الابتدائية بمدينة عسفان بإيران. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث طُبقت استبانة قياس مستوى جاهزية واستعداد المعلمين للتَّعلُّم الموجَّه ذاتياً على (400) معلماً. وأكَّدت النَّتائج أن مهارات التَّعلُّم الذَّاتي ظهرت بمستوى عال بين المعلمين.

أما دراسة Cazan and Schiopca (2014) فجاءت هادفة إلى تحليل العلاقات بين التَّعلُّم الموجَّه ذاتياً، والمهارات الشَّخصية، والتَّحصيل الدّراسي لطلبة التَّعليم الجامعي برومانيا. واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي حيث استخدم مقياس تقييم الذَّات للتَّعلُّم الموجَّه ذاتياً والمكون من (50) فقرة وطبق على (121) طالباً جامعياً. وقد تم قياس التَّحصيل الدّراسي عن طريق النَّتائج الأكاديمية في نهاية العام الدّراسي. وكشفت النَّتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين التَّعلُّم الذَّاتي ومهارات الشَّخصية، كما يمكن الحكم على نتائج الطَّلبة في التَّحصيل الدّراسي من خلال مهارات التَّعلُّم الذَّاتي التي يتقنونها.

وحديثاً ظهر اتجاه نحو دراسة أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي في الدّراسات العربية حيث جاءت دراسة الحجايا والسعودي (2013) والتي هدفت إلى التَّعرف على درجة ممارسة معلمي التَّربية الإسلامية في الأردن لتنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى الطَّلبة أثناء التَّدريس الصَّفي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث تم تصميم بطاقة ملاحظة اشتملت على 17 إجراء صفياً تم تطبيقها على (35) معلماً ومعلمة من مديرية التَّربية والتّعليم في لواء بصيرا بالأردن. وأظهرت النَّتائج أن درجة ممارسة معلمي التَّربية الإسلامية لتنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى الطَّلبة أثناء التَّدريس الصَّفي جاءت بدرجة متوسطة. كما بينت النَّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي حول درجة الممارسة.

وفي بحث إجرائي قام به Suknaisith (2014) لدراسة نتائج التَّعلُّم الموجَّه ذاتياً لمهارات تقييم المشروع لطلبة جامعة Srinakharinwirot في تايلند. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث استخدم فيه الباحث أدوات بحثية تضمنت: أ) خطط الدروس للتَّجربة لمدة 8 أسابيع، ب) ومقياس استعداد الطَّالب للتَّعلُّم الذَّاتي، ج) واختبار تحصيلي لقياس مهارات تقييم المشروع، ج) واستبانة حول استراتيجية التَّدريس من أجل التَّعلُّم الموجَّه ذاتياً طبقها على 50 طالباً. وكشفت نتائج الدراسة عن درجات عالية للطُّلاب فيما يتعلق بالاستعداد للتَّعلُّم الذَّاتي الموجَّه. كما أوضحت النَّتائج رضا الطَّلبة العام عن استراتيجية التَّدريس من أجل التَّعلُّم الموجَّه ذاتياً.

كما هدفت دراسة الحالة التي أجراها Siriwongs (2015) إلى تحديد أبرز أساليب التَّعلُّم الفردية من خلال التَّعلُّم الذَّاتي، وتقييم مدى احتفاظ طلاب كلية إدارة الأعمال بتايلند بالمعارف المستمدة من تجاربهم الحقيقية، ومدى قدرة المتعلمين على إظهار تجاربهم، وتطبيق المهارات المكتسبة في المواقف التَّعلُّمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. واستخدم الباحث مقياس تقييم للأداء، إضافة إلى نتائج الطَّلبة في الاختبار التحصيلي لنصف الفصل الدّراسي والذي كان مقالياً لإعطاء فرصة للطلبة للتَّعبير عن وجهات نظرهم بأفكار واضحة ومنطقية من خلال ألفاظ لغوية دقيقة. وطُبقت هذه الدراسة على (200) طالباً بغرض تعلُّم خبرات جديدة من كل حالة وقع الاختيار عليها. وأظهرت النَّتائج أن التَّعلُّم الذَّاتي أو التَّعلُّم الموجَّه ذاتياً يُعتَبر أداة فعَّالة للتَّعليم والتَّعلُّم.

أما دراسة الحربي (2017) فهدفت إلى التَّعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التَّعلُّم المقلوب (Flipped Learning) في تنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي وتنظيم البيئة الإثرائية من وجهة نظر الطَّالبات الموهوبات في الصف الأول ثانوي بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث صُممت استبانة لهذا الغرض تم تطبيقها على (30) طالبة موهوبة. وأظهرت النَّتائج فيما يخصّ التَّعلُّم الذَّاتي أن استخدام استراتيجيات تعلم حديثة كالتَّعلُّم المقلوب ساعد في تنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى الطَّالبات الموهوبات والتي تمثلت في زيادة: الرغبة في التَّعلُّم، والثقة في النَّفس، والقدرة على الإنجاز، وجذب الانتباه.

كما جاءت دراسة الراشد (2017) تهدف إلى التَّعرف على اتجاهات طلبة السنة التَّحضيرية بجامعة الدمام بالمملكة العربية السعودية نحو التَّعلُّم الذَّاتي؛ إضافة إلى التَّعرف على دلالة الفروق في تلك الاتجاهات وفقاً للتَّخصص، والعمر، والمعدل التَّراكمي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي حيث تبنَّى مقياساً معرباً للاتجاه نحو التَّعلُّم الذَّاتي، وطبقه على عينة مكونة من (324) من طلبة السنة التَّحضيرية. وأظهرت النَّتائج أن الطَّلبة يحملون اتجاهات إيجابية نحو التَّعلُّم الذَّاتي. كما أشارت النَّتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات الطَّلبة نحو التَّعلُّم الذَّاتي وبين المعدل التَّراكمي المرتفع، والتَّخصُّص العلمي.

أما دراسة كشكو (2017) فهدفت إلى التَّعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح للتنمية المهنية قائم على التَّعلُّم الذَّاتي لتحسين مهارات التَّدريس لدى معلمي الكيمياء بمرحلة التَّعليم الثانوي في مدارس غزة بفلسطين. واتبعت الدراسة المنهج شبه التَّجريبي حيث تم بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات التَّعلُّم الذَّاتي يركز على الاحتياجات المهنية لمعلمي الكيمياء، وكذلك بطاقة ملاحظة أداء لقياس الجانب المهاري. وتم تطبيق البرنامج وبطاقة الملاحظة على (60) معلماً ومعلمة تم تقسيمهما إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأسفرت النَّتائج عن فاعلية البرنامج التَّدريبي القائم على التَّعلُّم الذَّاتي في تنمية الجوانب المهارية المهنية لدى معلمي الكيمياء.

وفي دراسة مشابهة لدراسة كشكو (2017)، جاءت دراسة العتيبي (2018) تهدف إلى تقصِّي فاعلية برنامج تدريبي قائم على التَّعلُّم الذَّاتي في تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة التَّدريس باستراتيجيات التَّدريس المتمايز. واستخدمت الدراسة المنهج شب التَّجريبي ذا المجموعة الواحدة بقياس قباي وبعدي. وتم تصميم برنامج تدريبي قائم على التَّعلُّم الذَّاتي كأحد أساليب التَّعليم والتّعلُّم المفتوح والمرن، والذي يركز على مبدأ تفريد التعليم؛ وكذلك تصميم مقياس للوعي مكوناً من 25 فقرة تم تطبيقهما على (18) عضواً من أعضاء هيئة التَّدريس في جامعات المملكة العربية السعودية تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم. وأسفرت النَّتائج عن فاعلية البرنامج التَّدريبي القائم على التَّعلُّم الذَّاتي في تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة التَّدريس باستراتيجيات التَّدريس المتمايز.

تعقيب على الدّراسات السابقة

بعد استعراض الدّراسات السَّابقة، يمكن استخلاص النّقاط الرئيسة التَّالية:

1- هدفت معظم الدراسات إلى التَّعرف على مدى أهمية توافر مهارات التَّعلُّم الذَّاتي كدراسة Regan (2003)، أو مدى استعداد المعلمين أو الطَّلبة لتطبيقها كدراسة Torabi et al. (2013)، ودراسة Siriwongs (2015)، وأيضاً دراسة الحجايا والسعودي (2013).

2- ركَّزت بعض الدراسات على بناء برامج قائمة على أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي لتنمية جوانب مهارية مختلفة كدراسة كشكو (2017)، ودراسة العتيبي (2018). بينما استخدمت دراسة الحربي (2017) أسلوب تدريسي مستقل بهدف تنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي.

3- هدفت معظم الدّراسات السابقة إلى دراسة أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل التحصيل، والتَّخصُّص، أو المعدّل التراكمي، أو الجنس كدراسة الحجايا والسعودي (2013)، ودراسة الراشد (2017).

4- فاقت الدّراسات الوصفية قريناتها التجريبية التي انحصرت في دراسة Suknaisith (2014)، ودراسة كشكو (2017)، ودراسة العتيبي (2018)؛ ولعلّ السبب في ذلك مناسبة المنهج الوصفي لطبيعة التَّعرف على مدى مناسبة أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي كمدخل تربوي يحقق ما تنادي به التربية حديثاً وهو مبدأ التعلم المتمركز حول الطَّالب.

5- تنوّعت الأدوات المستخدمة في الدّراسات الوصفية المستعرضة وذلك حسب متغيّرات كلّ دراسة؛ ولكن معظم الدّراسات ركّزت على استخدام مقياس لقياس مهارات التَّعلُّم الذَّاتي كدراسة Cazan and Schiopca (2014)، ودراسة Siriwongs (2015)، ودراسة الراشد (2017)؛ أو استخدام استبانة كدراسة Regan (2003)، ودراسة Torabi et al. (2013)، ودراسة الحربي (2017)؛ بالإضافة إلى أدوات أخرى تتناسب والمتغيرات موضع الدراسة كاستخدام بطاقة ملاحظة كدراسة الحجايا والسعودي (2013)، ودراسة كشكو (2017).

6- يظهر من استعراض الدراسات السابقة أن هناك اتجاه عالمي، وإقليمي، ومحلي لتبنّي أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي سواء في التَّعليم الأساسي أو الجامعي. كما يتضح ضرورة زيادة الاهتمام بأسلوب التَّعلُّم الذَّاتي بحثياً نظراً لتزايد الدّراسات الأجنبية وما يقابله من ندرة في الدّراسات العربية في هذا المجال مما يؤكد أهمية الدراسة الحالية في تركيزها المباشر على أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي للمعلم الذي يحتاج إلى التَّطوير المهني وتحديداً في المرحلة الجامعية.

7- استفادت الدراسة الحالية من استعراض تلك الدّراسات في إعداد أداة البحث، وتحديد مهارات التَّعلُّم الذَّاتي، كما أمكن توظيف نتائج تلك الدّراسات عند تفسير النَّتائج.

8- تميّزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدّراسات السابقة أنها تهدف إلى تقصّي آراء أعضاء وعضوات هيئة التَّدريس حول أبرز عشرة مهارات للتَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع التَّعلُّم المهني مع معرفة الفروق بين مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة من وجهة نظر الهيئة التَّدريسية باعتبار الجنس والتَّخصُّص.

3. منهجية وإجراءات الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرف على أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء وعضوات هيئة التَّدريس في ضوء التَّوجه نحو مجتمع التَّعلُّم المهني؛ كما هدفت إلى التَّعرف على الفروق بين

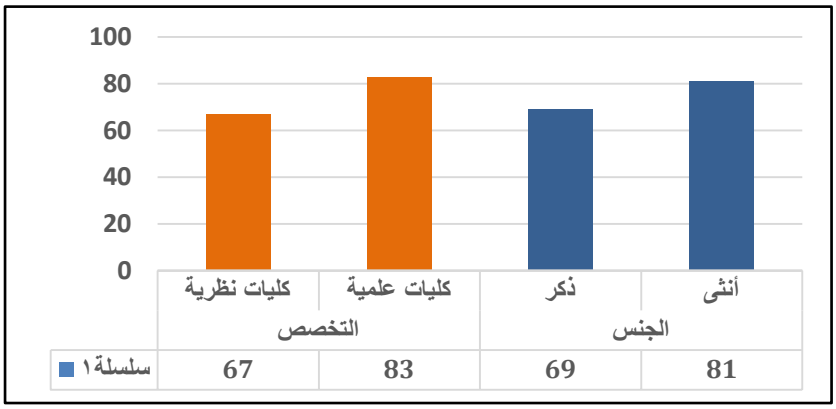
مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة من وجهة نظر الهيئة التَّدريسية باعتبار الجنس (ذكوراً وإناثاً)، وكذلك باعتبار التَّخصُّص (كليات نظرية وعلمية). وتحقيقاً لهذا الهدف، اتُبعت الإجراءات الآتية لإتمام الدراسة:

منهج الدراسة

استُخدم المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظَّاهرة المدروسة، من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها، وجمع البيانات، وتحليلها، واستخراج النَّتائج ذات الدَّلالة بالنّسبة لمشكلة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

استهدفت الدراسة مجتمع الهيئة التَّدريسية (الذكور والإناث) في جامعة طيبة بالمدينة المنورة ويضم (الكليات النَّظرية والعلمية). والشكل التَّالي يصف عينة الدراسة التي استجابت لأداة الدراسة.



الشكل (1) وصف عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتَّخصُّص

ويشير الشكل (1) إلى أن إجمالي عدد عينة الدراسة بلغ (150) من أعضاء الهيئة التَّدريسية، وبلغ عدد أعضاء هيئة التَّدريس الذكور (69) ما نسبته (46%). في حين بلغ عدد الإناث (81) ما نسبته (54%). كما بلغ عدد أعضاء وعضوات هيئة التَّدريس من الكليات النَّظرية (67) ما نسبته (44.7%) أما الكليات العلمية فبلغ عددهم (83) ما نسبته (55.3%) عضو وعضوة هيئة تدريس.

أداة الدراسة: قائمة مهارات التَّعلُّم الذَّاتي

صُممت قائمة بأبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي اللازمة لطلبة الجامعات في ضوء التَّوجه نحو مجتمع التَّعلُّم المهني وذلك بالرُّجوع للعديد من الأدبيات (السَّعادات، 2003؛ محامدة، 2005؛ قدورة، 2009؛ حجازي،2012؛ Fink, 2013). وتهدف القائمة إلى التَّعرف على أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة من وجهة نظر الهيئة التَّدريسية بالجامعة واللازمة للتَّحول إلى مجتمع التَّعلُّم المهني.

ثم صِيغت القائمة بصورة موجهة لأعضاء هيئة التَّدريس (الذكور والإناث) في جامعة طيبة في جميع الكليات النَّظرية والعلمية. وتضم القائمة (10) عبارات تُركّز على مهارات ينبغي توافرها في المتعلم ذاتياً. واستُخدم مقياس ليكرت الثُّلاثي لرصد مدى توفر تلك المهارات كمهارات تعلُّم ذاتي لدى طلبة الجامعة: (موجودة) و(موجودة نوعاً ما) و(غير موجودة) بحيث تُشكّل الاستجابتان (موجودة نوعاً ما، وغير موجودة) أبرز المهارات التي تحتاج إلى عناية واهتمام لأن نقصها أو انعدامها يعيق تحول مجتمع التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني.

صدق الاستبانة:

لاستخراج صدق المحتوى Content Validity، جُمعت مهارات التَّعلُّم الذَّاتي، وتمَّ فرزها لحذف المتشابه منها، حيث كان عددها (18 مهارة)، ثم تم عرضها على عدد (5) من المحكمين، وبناءً على مقترحاتهم، تمَّ تعديلها وحذف العبارات المتداخلة والمتشابهة في المعنى. وأُجريت بعض التَّعديلات اللُّغوية اللازمة، وأصبحت القائمة مكونة من (10) مهارات جاهزة للتَّطبيق على عينة الدراسة.

ثبات الاستبانة:

طُبقت قائمة المهارات على عينة بلغت (19) من أعضاء الهيئة التَّدريسية، (7) ذكور، و(12) من الإناث. ثم حُسب معامل ثبات مفردات القائمة باستخدام ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لإيجاد الاتساق الداخلي Internal Consistency بين عبارات القائمة. وبلغت قيمة معامل الثَّبات (0.89)، وهي تُصنّف من قيم الثَّبات المرتفعة.

الأساليب الإحصائية:

استُخدمت الأساليب الإحصائية التَّالية: التّكرارات، والنّسب المئوية، والمتوسط الحسابي المرجح (Weighted Mean) واختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample T Test مع حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ علماً بأن قيم المتوسط الحسابي المرجح لقائمة مهارات التَّعلُّم الذَّاتي ذات مقياس ليكرت الثُّلاثي هي (غير موجودة = 1- 1.66)، (موجودة نوعاً ما = 1.67- 2.33)، و(موجودة = 2.34- 3) حيث حسبت طول الفترة بين الأرقام الثلاثة بحوالي (0.66).

تطبيق قائمة مهارات التَّعلُّم الذَّاتي:

استهدفت الدراسة مجتمع الهيئة التَّدريسية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، حيث وزعت الاستبانة إلكترونياً ليُمكِن تعميمها على الهيئة التَّدريسية في مقرّ الجامعة. وتمَّ توزيع رابط الاستبانة على أعضاء هيئة التَّدريس من خلال مواقع التَّواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني. وبعد مرور أسبوعين، بلغ عدد المستجيبين إلكترونياً (150) مستجيباً، اعتُبر هذا العدد هو العينة الممثلة للدّراسة.

4. عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

يقدم هذا الجزء مناقشة للنَّتائج في ضوء ما ذكر في الإطار النَّظري، والدّراسات السَّابقة.

عرض نتائج السُّؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول حول أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة من وجهة نظر الهيئة التَّدريسية بجامعة طيبة، استخدمت التّكرارات والنّسب المئوية، والمتوسط الحسابي المرجح لكل مهارة من مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة. وجاءت النَّتائج في الجدول رقم (1) على النحو الآتي:

الجدول رقم (1) أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة من وجهة نظر الهيئة التَّدريسية

مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة	درجة تقييم الهيئة التَّدريسية لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي (ن=150)			المتوسط الحسابي	التقدير اللفظي
	موجودة	موجودة نوعاً ما	غير موجودة		
الدَّافعية للقراءة والاطلاع واكتساب المعارف.	29 (19.3)	62 (41.3)	59 (39.3)	1.80	موجودة نوعا ما
الحوار والنّقاش الصَّفي مع تقبل آراء الآخرين.	50 (33.3)	78 (52)	22 (14.7)	2.19	موجودة نوعا ما
التَّشارك مع الأقران في التَّكاليف والأنشطة.	69 (46)	65 (43.3)	16 (10.7)	2.35	موجودة
التَّواصل الإيجابي مع الأقران.	65 (43.3)	70 (46.7)	15 (10)	2.33	موجودة نوعا ما
تعلم مهارات جديدة ومتنوعة في مجال التَّخصُّص.	44 (29.3)	77 (51.3)	29 (19.3)	2.10	موجودة نوعا ما
اتخاذ القرار وحسم الأمور في المواقف التَّعلُّمية.	26 (17.3)	81 (44)	43 (28.7)	1.89	موجودة نوعا ما
توظيف مهارات البحث وجمع المعلومات.	25 (16.7)	73 (48.7)	52 (34.7)	1.82	موجودة نوعا ما
إظهار الاتجاه الإيجابي نحو المقرر وتعلم مفرداته.	44 (29.3)	71 (47.3)	35 (23.3)	2.06	موجودة نوعا ما
إثارة الأسئلة الصَّفيَّة المرتبطة بمادة التَّعلُّم.	45 (30)	63 (42)	42 (28)	2.02	موجودة نوعا ما
توظيف التّقنية في التَّعلُّم.	64 (24.7)	69 (46)	17 (11.3)	2.31	موجودة نوعا ما

ويظهر من خلال الجدول رقم (1) أن هناك اتفاقاً في درجة تقييم تسعة من مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التَّدريسية في ضوء التَّوجه نحو مجتمع التَّعلُّم المهني حيث جاءت جميعها بدرجة تقييم (موجودة نوعاً ما)، وهي: "الدَّافعية للقراءة والاطلاع واكتساب المعارف" بمتوسط حسابي (1.80)، ومهارة "الحوار والنّقاش الصَّفي مع تقبل آراء الآخرين" بمتوسط حسابي (2.19)، ومهارة "التَّواصل الإيجابي مع الأقران" بمتوسط حسابي (2.33)، ومهارة "تعلم مهارات جديدة ومتنوعة في مجال التَّخصُّص"، بمتوسط حسابي (2.10)، وكذلك مهارة "اتخاذ القرار وحسم الأمور في المواقف التَّعلُّمية" بمتوسط حسابي (1.89)، ومهارة "توظيف مهارات البحث وجمع المعلومات" بمتوسط حسابي (1.82)، ومهارة "إظهار الاتجاه الإيجابي نحو المقرر وتعلم مفرداته" بمتوسط حسابي (2.06)، ومهارة "إثارة الأسئلة الصَّفيَّة المرتبطة بمادة التَّعلُّم" بمتوسط حسابي (2.02)، وأخيراً مهارة "توظيف التّقنية في التَّعلُّم" بمتوسط حسابي (2.31).

وقد يرجع السَّبب في النَّتائج أعلاه إلى أن أعضاء هيئة التَّدريس يرون أن طلبة الجامعة يمتلكون مهارات التَّعلُّم الذَّاتي بقدرٍ ما يمكنهم من استيفاء متطلبات الدراسة الجامعية، وتحديد ملامح مستقبلهم بعد التَّخرج. ويبدوا أنهم يظهرون مهارة الدَّافعية للتَّعلُّم، والحوار والنّقاش، والتَّواصل الإيجابي مع الأقران، والقدرة اتخاذ القرار وحسم الأمور، مما يزيد من استقلاليتهم، وتحمل مسئولية قراراتهم وتعلُّمهم، وبالتَّالي ينتج عن ذلك اعتمادهم على أنفسهم في مواقف الحياة. كما أنهم يمارسون مهارات البحث العلمي، مع ما يصاحبها من إثارة للأسئلة، وتوظيف للتقنية بما يخدم عملية التَّعلُّم. وهذا يتفق مع ما ذكره Cazan and Schiopca (2014) من وجود علاقة ارتباطية بين التَّعلُّم الذَّاتي ومهارات الشَّخصية. وكذلك يتفق مع نتائج دراسة Suknaisith (2014) أن طلبة الجامعة لديهم درجات عالية فيما يتعلق بالاستعداد للتَّعلُّم الذَّاتي الموجَّه. كما أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع ما أكدته نتائج دراسة Siriwongs (2015) أن مهارات التَّعلُّم الذَّاتي تزيد من فرص التَّعلُّم بصورة أكبر من خلال التَّعرض للتَّجارب الخاصَّة بشكل مستقل مما يؤثر لاحقاً في طريقة التّعامل مع المواقف المختلفة، ومهارات اتخاذ القرار. ومما يؤكد أهمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي السَّابقة ما ذكره السَّعادات (2003؛ 2006) وحجازي (2012)، والموسى وآخرون (2016)، والمطيري (2017) وغيرهم من تركيزهم على ضرورة إتقان المتعلم ذاتي التَّوجيه للقراءة، واستخلاص المعاني ثم تنظيمها، والاستفادة منها، وإثارة الأسئلة المفتوحة، وكذلك مهارات البحث عن المعارف والمعلومات، وممارسة الاستقصاء الذَّاتي، واعتبارها مهارات لازمة للتَّعلُّم الذَّاتي والمستمر. وهذه النَّتيجة تتفق أيضاً مع ما ذكره الزقاي ويوب (2008)، وكذلك بصمه جي (2012) أن وجود مهارات التَّعلُّم الذَّاتي تعتمد على إيجاد بيئة خصبة للإبداع والتَّميُّز تهدف إلى إعداد المتعلمين للمستقبل، وتعويدهم على تحمل مسؤولية تعلُّمهم بأنفسهم، مع تدريبهم على حلّ المشكلات، ويبدو أن هذا النَّوع من بيئات التَّعلُّم هو ما يتمتع به طلبة جامعة طيبة بقدر مقبول حسب آراء أعضاء الهيئة التَّدريسية.

كما تبيّن نتائج الجدول السابق أن مهارة واحدة من مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التَّدريسية جاءت إيجابية جداً من حيث التَّقييم وهي مهارة "التَّشارك مع الأقران في التَّكاليف والأنشطة" حيث جاءت بدرجة تقييم (موجودة) بمتوسط حسابي (2.35). ويمكن أن تُعزى هذه النَّتيجة الإيجابية إلى رغبة، وقدرة، وحاجة الطَّلبة في المرحلة الجامعية إلى التَّشارك، والتَّواصل مع الأقران؛ إضافة إلى أن متطلبات المقررات الدّراسية عادة ما تتطلب العمل الجماعي والتَّعاوني المرن مما يدعم التَّشارك بين الطَّلبة. وهذه النَّتيجة تتفق مع ما ذكرته دراسة Kovalenko and Smirnova (2015) ودراسة Sriarunrasmee et al. (2015) أن مهارات التَّعلُّم الذَّاتي تستدعي دمج الطَّلبة في مجموعات تعلُّم تُعزّز مبدأ التَّعاون والتَّشارك في الخبرات التَّعلُّمية، وفي مجموعات تهدف لتبادل الخبرات التَّعلُّمية؛ وعليه تؤكد الدّراستان على ضرورة تصميم المواقف التَّعليمية، والأنشطة بحيث تحقق التَّفاعل بين المتعلمين؛ وتعطي للمتعلمين فرصاً لإدارة تعلُّمهم بما يحقق أهدافهم الفردية. كما أن هذه المهارة هي ما دعا Egizii (2015) إليها كونها تسهم في بناء مجتمعات التَّعلُّم بين طلبة الجامعة.

عرض نتائج السُّؤال الثَّاني ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الثَّاني حول أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة من وجهة نظر الهيئة التَّدريسية بجامعة طيبة تبعاً لمتغيري الجنس، والتَّخصُّص، استُخدم اختبار (ت) للعينات المستقلّة Independent Sample T Test لحساب الفروق بين عينة الدراسة. وجاءت النَّتائج كما في الجدول رقم (2) ورقم (3) على النحو الآتي:

الجدول رقم (2) اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطات درجات الهيئة التَّدريسية في أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس

مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig.	مستوى الدلالة لفظاً
الدَّافعية للقراءة والاطلاع واكتساب المعارف.	ذكر	69	1.77	0.77	0.482 -	0.631	غير دالة
	أنثى	81	1.83	0.72			
الحوار والنّقاش الصَّفي مع تقبل آراء الآخرين.	ذكر	69	2.07	0.67	1.943 -	*0.054	دالة
	أنثى	81	2.28	0.66			
التَّشارك مع الأقران في التَّكاليف والأنشطة.	ذكر	69	2.19	0.69	2.835 -	*0.005	دالة
	أنثى	81	2.49	0.61			
التَّواصل الإيجابي مع الأقران.	ذكر	69	2.19	0.67	2.541 -	*0.012	دالة
	أنثى	81	2.46	0.61			
تعلم مهارات جديدة ومتنوعة في مجال التَّخصُّص.	ذكر	69	1.97	0.71	2.119 -	*0.036	دالة
	أنثى	81	2.21	0.67			
اتخاذ القرار وحسم الأمور في المواقف التَّعلُّمية.	ذكر	69	1.83	0.69	1.018 -	0.311	غير دالة
	أنثى	81	1.94	0.66			
توظيف مهارات البحث وجمع المعلومات.	ذكر	69	1.65	0.70	2.774 -	*0.006	دالة
	أنثى	81	1.96	0.66			
إظهار الاتجاه الإيجابي نحو المقرر وتعلم مفرداته.	ذكر	69	1.90	0.75	2.541 -	*0.012	دالة
	أنثى	81	2.20	0.68			
إثارة الأسئلة الصَّفيَّة المرتبطة بمادة التَّعلُّم.	ذكر	69	1.86	0.79	2.463 -	*0.015	دالة
	أنثى	81	2.16	0.72			
توظيف التّقنية في التَّعلُّم.	ذكر	69	2.12	0.65	3.459 -	*0.001	دالة
	أنثى	81	2.48	0.63			

* دالة عند مستوى (0.05)

جاءت نتائج الجدول رقم (2) مؤكدة وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني وفقاً للجنس في سبعة مهارات لصالح عضوات هيئة التَّدريس الإناث وهي: "التَّشارك مع الأقران في التَّكاليف والأنشطة" حيث بلغت قيمة (ت) (- 2.835) وهي دالة عند مستوى (0.005) بمتوسط حسابي (1.83) وانحراف معياري (0.72)؛ ومهارة "التَّواصل الإيجابي مع الأقران" حيث بلغت قيمة (ت) (- 2.541) وهي دالة عند مستوى (0.012) بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (0.61)؛ وكذلك مهارة "تعلم مهارات جديدة ومتنوعة في مجال التَّخصُّص" حيث بلغت قيمة (ت) (- 2.119) وهي دالة عند مستوى (0.036) بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري (0.67)؛ ومهارة " توظيف مهارات البحث وجمع المعلومات" حيث بلغت قيمة (ت) (- 2.774) وهي دالة عند مستوى (0.006) بمتوسط حسابي

(1.96) وانحراف معياري (0.66)؛ ومهارة "إظهار الاتجاه الإيجابي نحو المقرر " حيث بلغت قيمة (ت) (- 2.541) وهي دالة عند مستوى (0.012) بمتوسط حسابي (2.20) وانحراف معياري (0.68)؛ وكذلك مهارة " إثارة الأسئلة الصَّفيَّة" حيث بلغت قيمة (ت) (- 2.463) وهي دالة عند مستوى (0.015) بمتوسط حسابي (2.16) وانحراف معياري (0.72)؛ وأخيراً مهارة " توظيف التّقنية في التَّعلُّم" حيث بلغت قيمة (ت) (- 3.459) وهي دالة عند مستوى (0.001) بمتوسط حسابي (2.48) وانحراف معياري (0.63).

ويمكن إرجاع هذه النَّتيجة إلى أن وجهة نظر عضوات هيئة التَّدريس نحو دلالة امتلاك الطَّالبات لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي المذكورة قد تكون ناتجة عن آرائهن حول ما تتميَّز به الطَّالبات من قدرة على التَّشارك، والتَّواصل مع الأقران، إضافة إلى آرائهن حول مشاركة الطَّالبات في الحوار، والنّقاش، وإثارة الأسئلة الصَّفيَّة، وطرح الأفكار، واستخلاص النَّتائج، وتعليلها مع توظيف التّقنية في التَّعلُّم بشكلٍ جيد. ويمكن أن تعزى آراء عضوات هيئة التَّدريس إلى ما تظهره الطَّالبات من ممارسة لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي كونه كما ذكر Siriwongs (2015) يعتبر أداة فعَّالة للتَّعلُّم. كما قد تُعزى النتيجة أعلاه إلى طبيعة الإناث المرنة في سرعة المبادرة، والتَّعاون، ومشاركة الأخريات سواء في الأنشطة أو التَّكليفات. وهذا يتفق مع نتائج دراسة الحربي (2017) بأن الطَّالبات أظهرن وبوضوح امتلاكهن لمهارات تعلم ذاتي تثري تعلمهن وتصقل مواهبهن. وتتفق أيضاً مع دراسة الراشد (2017) التي أكدت على أن طلبة الجامعة يحملون اتجاهات إيجابية نحو مهارات التَّعلُّم الذَّاتي. كما أن هذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه دراسة العتيبي (2018) بأن أعضاء الهيئة التَّدريسية لديهم توجه إيجابي ووعي متنامي نحو أهمية امتلاك طلبتهم لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي وهذا ما أوضحته عضوات هيئة التَّدريس من خلال نتائج استقصاء آرائهن. ولا تتفق هذه النَّتائج مع ما توصلت إليه دراسة الحجايا والسعودي (2013) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس حول درجة ممارسة ومتابعة المعلمين لطلابهم بهدف تنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لديهم.

كما جاءت نتائج الجدول رقم (2) مؤكدة عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني وفقاً للجنس في ثلاثة مهارات وهي: " الدَّافعية للقراءة والاطلاع واكتساب المعارف"، ومهارة "الحوار والنّقاش الصَّفي مع تقبل آراء الآخرين"، ومهارة "اتخاذ القرار وحسم الأمور في المواقف التَّعلُّمية".

الجدول رقم (3) اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطات درجات الهيئة التَّدريسية في أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التَّخصُّص

مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة	التَّخصُّص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig.	مستوى الدلالة لفظاً
الدَّافعية للقراءة والاطلاع واكتساب المعارف.	نظري	67	1.67	0.75	1.915 -	0.057	غير دالة
	علمي	83	1.90	0.73			
الحوار والنّقاش الصَّفي مع تقبل آراء الآخرين.	نظري	67	2.04	0.71	2.335 -	*0.021	دالة
	علمي	83	2.30	0.62			
التَّشارك مع الأقران في التَّكاليف والأنشطة.	نظري	67	2.22	0.71	2.126 -	*0.035	دالة
	علمي	83	2.46	0.61			
التَّواصل الإيجابي مع الأقران.	نظري	67	2.16	0.69	2.880 -	*0.005	دالة
	علمي	83	2.47	0.59			

مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة	التَّخصُّص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig.	مستوى الدلالة لفظاً
تعلم مهارات جديدة ومتنوعة في مجال التَّخصُّص.	نظري	67	1.97	0.70	2.079 -	*0.039	دالة
	علمي	83	2.20	0.68			
اتخاذ القرار وحسم الأمور في المواقف التَّعلُّمية.	نظري	67	1.85	0.68	0.587 -	0.558	غير دالة
	علمي	83	1.92	0.67			
توظيف مهارات البحث وجمع المعلومات.	نظري	67	1.69	0.68	2.140 -	*0.034	دالة
	علمي	83	1.93	0.69			
إظهار الاتجاه الإيجابي نحو المقرر وتعلم مفرداته.	نظري	67	2.01	0.77	0.675 -	0.501	غير دالة
	علمي	83	2.10	0.69			
إثارة الأسئلة الصَّفيَّة المرتبطة بمادة التَّعلُّم.	نظري	67	1.82	0.83	2.872 -	*0.005	دالة
	علمي	83	2.18	0.67			
توظيف التّقنية في التَّعلُّم.	نظري	67	2.25	0.66	0.985 -	0.326	غير دالة
	علمي	83	2.36	0.67			

* دالة عند مستوى (0.05)

جاءت نتائج الجدول رقم (3) مؤكدة وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني وفقاً للتَّخصص في ستة مهارات منها خمسة مهارات للتَّعلم الذَّاتي لصالح الكليات العلمية، وهي: "الحوار والنّقاش الصَّفي مع تقبل آراء الآخرين" حيث بلغت قيمة (ت) (- 2.335) وهي دالة عند مستوى (0.021) بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (0.62)؛ ومهارة "التَّشارك مع الأقران في التَّكاليف والأنشطة" حيث بلغت قيمة (ت) (- 2.126) وهي دالة عند مستوى (0.035) بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (0.61)؛ وكذلك مهارة "التَّواصل الإيجابي مع الأقران" حيث بلغت قيمة (ت) (- 2.880) وهي دالة عند مستوى (0.005) بمتوسط حسابي (2.47) وانحراف معياري (0.59)؛ومهارة "تعلم مهارات جديدة ومتنوعة في مجال التَّخصُّص" حيث بلغت قيمة (ت) (- 2.079) وهي دالة عند مستوى (0.039) بمتوسط حسابي (2.20) وانحراف معياري (0.68- 2.079)؛ وأخيراً مهارة "توظيف مهارات البحث وجمع المعلومات" حيث بلغت قيمة (ت) (- 2.140) وهي دالة عند مستوى (0.034) بمتوسط حسابي (1.93) وانحراف معياري (0.69).

وقد ترجع النتيجة الدالّة لصالح أعضاء الهيئة التَّدريسية في الكليات العلمية في مهارات التَّعلُّم الذَّاتي أعلاه أن طلبة الجامعة في هذه التَّخصُّصات يمتلكون هذه المهارات بسبب طبيعة التَّخصُّص الذي يغلب عليه الممارسة والتَّطبيق العملي كمهارات أساسية في التَّعلُّم، مع تشجيعه على الإبداع والتَّميُّز. إضافة إلى أن بيئة التَّعلُّم في التَّخصُّصات العلمية لا تنحصر في الفصول الدّراسية، بل تتعداها إلى المعامل، والمختبرات، والعمل الميداني في مؤسسات المجتمع مما يساعد على إتقان مهارات التَّعلُّم الذَّاتي، بل تُعدّ ضرورة من ضرورات النَّجاح. كما أن طبيعة المحتوى التَّعليمي في التَّخصُّصات العلمية لا يُركّز على الحفظ والاستظهار بل يشجع على التّفكير، والتَّحليل، والاستقصاء، واستخراج النَّتائج وتبريرها. ويظهر أن أعضاء الهيئة التَّدريسية يحاولون تلبية متطلبات تحقيق

مخرجات التَّعلُّم من المقررات من خلال تنويع أساليب التَّدريس وأدوات التَّقييم المستخدمة. وبطبيعة الحال، هذا لا ينطبق على التَّخصُّصات النَّظرية التي تعتمد بدءاً من مخرجات تعلُّمها، إلى محتواها العلمي، وبالتَّالي أساليب تدريسها على المعارف، والمعلومات الموسَّعة النَّظرية التي تتطلب التَّلقين من المعلم، والحفظ من المتعلم. وهذه النَّتيجة تلبي ما ركَّزت عليه وثيقة مشروع الملك عبد الله (2015) من ضرورة إيجاد بيئة مهنية وإيجابية تزيد من فرص التَّعلُّم الذَّاتي لتنمية الخبرات التَّعلُّمية وتحقيق التَّربية المستمرة مدى الحياة في الوقت نفسه. وعليه، فوجود مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة في التَّخصُّصات العلمية يبدو أكثر وضوحاً استناداً إلى وجهات نظر أعضاء هيئة التَّدريس. كما أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الراشد (2017) من موجود علاقة ارتباطية بين الاتجاهات الإيجابية نحو مهارات التَّعلُّم الذَّاتي وبين التَّخصُّص العلمي.

كما جاءت نتائج الجدول رقم (3) مؤكدة وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني وفقاً للتَّخصص في مهارة واحدة لصالح الكليات النظرية، وهي: " إثارة الأسئلة الصَّفيَّة المرتبطة بمادة التَّعلُّم" حيث بلغت قيمة (ت) (-2.872) وهي دالة عند مستوى (0.005) بمتوسط حسابي (2.18) وانحراف معياري (0.67). وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة العلوم النَّظرية بتخصصاتها المختلفة التي تحتاج إلى قراءة موسعة ومتعمقة في عدد كبير من المراجع مما يستدعي إجادة الطَّلبة الجامعيين لمهارة إثارة الأسئلة الصَّفيَّة، مما يثري التَّفاعل بين المتعلم وبين أقرانه، وبينه وبين المادة التَّعليمية، وقد يمكنه أيضاً من تحسين وتنمية أدائه العلمي.

كما جاءت نتائج الجدول رقم (2) مؤكدة عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني وفقاً للتَّخصص في أربعة مهارات وهي: " الدَّافعية للقراءة والاطلاع واكتساب المعارف"، ومهارة "اتخاذ القرار وحسم الأمور في المواقف التَّعلُّمية"، ومهارة "إظهار الاتجاه الإيجابي نحو المقرر وتعلم مفرداته"، وكذلك مهارة " توظيف التّقنية في التَّعلُّم".

خلاصة نتائج الدراسة

1- أظهرت النَّتائج أن هناك اتفاقاً في درجة تقييم تسعة من مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس في ضوء التَّوجه نحو مجتمع التَّعلُّم المهني حيث جاءت جميعها بدرجة تقييم (موجودة نوعاً ما)، بينما جاءت مهارة واحدة وهي مهارة "التَّشارك مع الأقران في التَّكاليف والأنشطة" بدرجة تقييم (موجودة).

2- أشارت النَّتائج إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني وفقاً للجنس ولصالح عضوات هيئة التَّدريس في سبعة مهارات للتَّعلُّم الذَّاتي.

3- كما دلت النَّتائج على عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني وفقاً للجنس في ثلاثة مهارات للتَّعلُّم الذَّاتي.

4- أكدت النَّتائج على وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني وفقاً للتَّخصص في خمسة مهارات للتَّعلم الذَّاتي لصالح الكليات العلمية.

5- كما أثبتت النَّتائج وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني وفقاً للتَّخصص في مهارة واحدة للتَّعلم الذَّاتي لصالح الكليات النظرية.

6- وأظهرت النَّتائج عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني وفقاً للتَّخصص في أربعة مهارات للتَّعلُّم الذَّاتي.

7- كما أشارت النَّتائج إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء التَّوجه نحو مجتمع تعلُّم مهني وفقاً للمتغيرين: الجنس ولتَّخصص في مهارتين من مهارات للتَّعلُّم الذَّاتي وهما: "الدَّافعية للقراءة والاطلاع واكتساب المعارف"، ومهارة "اتخاذ القرار وحسم الأمور في المواقف التَّعلُّمية".

توصيات ومقترحات الدراسة

1. بناءً على نتائج الدراسة، بات لزاماً على الكليات بأقسامها المختلفة أن تعمل على إيجاد بيئات داعمة ومحفزة لعملية التَّعلُّم، تيسّر البدء في بناء وإدارة مجتمع تعلُّم مهني في الجامعة.
2. ضرورة إيجاد مناخ ملائم في الكليات بأقسامها المختلفة يساعد على التَّواصل، والتَّعاون، والعمل القائم على الفرق، مع أهمية المشاركة في صنع القرار سواء على المستوى الرأسي أو الأفقي في الإدارة.
3. أهمية تعزيز الكليات بأقسامها المختلفة للروابط بين أعضاء هيئة التَّدريس لتشارك الخبرات والمعارف الأكاديمية والمهنية، مما يزيد من فرص نجاح العمل الجماعي والتَّعاوني كأساس لمجتمع التَّعلُّم المهني.
4. التَّأكيد على ضرورة تنمية المهارات البحثية لأعضاء هيئة التَّدريس والطَّلبة على حدّ سواء (باختلاف الجنس والتَّخصُّص)، من خلال تكوين مجتمعات تعلُّم مهنية تضم فرقاً ومجموعات بحثية من أعضاء الهيئة التَّدريسية حسب التَّخصُّص، وبمشاركة الطَّلبة بهدف رفع الكفاءة العلمية والمهنية.
5. وضع استراتيجية مؤسسية تضم برامج جادّة في التَّنمية المهنية، ودورات تثقيفية مستمرة تتسم بوضوح الهدف، وجودة المحتوى، وجدّية التَّدريب، تهدف إلى معرفة احتياجات أعضاء هيئة التَّدريس والطَّلبة (باختلاف الجنس والتَّخصُّص) للتَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني فعَّال.
6. ضرورة تبني أعضاء هيئة التَّدريس للدَّور الجديد للمعلم لتنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي عن دوره التَّقليدي كملقن للمعارف والمعلومات، إلى كونه مرشداً، وموجهاً، ومقيّماً للتَّعلُّم من خلال التَّغذية الراجعة الدَّائمة.
7. تطوير مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لطلبة المرحلة الجامعية (باختلاف الجنس والتَّخصُّص) لرفع مستوى كفاءات الخريجين من خلال إعادة النَّظر في النَّموذج التَّقليدي لعملية التَّدريس وإيجاد بيئة تعلُّمية تيسّر تطوير الذَّات، وتزيد فرص إتقان التَّعلُّم لمهارات وخبرات متنوعة تستجيب لمتطلَّبات سوق العمل.

وبناء على نتائج وتوصيات الدراسة، يُقترح التَّالي:

1. إعداد دراسة حول كيفية دمج الأستاذ الجامعي لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس.
2. إجراء دراسة لمعرفة الاحتياجات التَّدريبية للطَّلبة والهيئة التَّدريسية حول تحسين مهارات التَّعلُّم الذَّاتي.
3. تصميم برامج تدريبية قائمة على التَّعلُّم الذَّاتي لتحسين مهارات الطَّلبة تمكّنهم من دخول سوق العمل.
4. تصميم برامج مهنية للهيئة التَّدريسية لتحسين مهارات دمج مبدأ التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس بفاعلية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

1- بدوي، محمد محمد عبد الهادي (2003). فاعلية الوسائل المتعددة الكمبيوترية ومستويات مختلفة للسعة العقلية في تنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي والتَّحصيل لتلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة الأزهر.

2- بصمه جي، سائر (2012). التَّعلُّم الذَّاتي وأثره في المتعلم. مجلة الوعي الإسلامي- وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية – الكويت، 49 (566)، 28- 29.

3- بيزان، حنان الصادق (2015). الوعي المعلوماتي ومهارات التَّعلُّم الذَّاتي: قراءة تحليلية ورؤية مستقبلية. المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات بمصر، 20 (1)، 58- 68.

4- التركي، خالد محمد (2015). استخدام التَّعلُّم الذَّاتي في تطوير الأداء المهني للمعلمين. مجلة العلوم الإنسانية بكلية الآداب بالخمس بجامعة المرقب ليبيا، 10، 67- 86.

5- حجازي، آندي محمد حسن (2012). كيفية التَّعلُّم الذَّاتي. مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت، 49 (566)، 24- 27.

6- الحجايا، نايل؛ السعودي، خالد عطية (2013). درجة ممارسة معلمي التَّربية الإسلامية تنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبتهم أثناء التَّدريس الصَّفي في لواء بصيرا. مجلة جامعة النَّجاح للعلوم الإنسانية – فلسطين، 27 (9)، 1873- 1894.

7- الحربي، فوزية مطلق مرزوق (2017). فاعلية استخدام استراتيجية التَّعلُّم المقلوب في تنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي وتنظيم البيئة الإثرائية من وجهة نظر الطَّالبات الموهوبات. مجلة التَّربية الخاصَّة والتَّأهيل، مؤسسة التَّربية الخاصَّة والتَّأهيل، مصر، 4(16)، 114- 152.

8- حسن بت، حسين بن قاسم (2016). الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التَّعلُّم بمؤسسات التَّعليم العام السعودية: نموذج مقترح. مجلة الثقافة والتَّنمية، 16 (103)، 1- 61.

9- الحيلة، محمد محمود (2003). طرائق التَّدريس واستراتيجياته. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

10- دوفور، ريتشارد؛ إيكر، روبرت (2001). المجتمعات المهنية التَّعليمية أثناء العمل أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطُّلاب. المملكة العربية السعودية، الدمام: دار الكتاب التَّربوي للنشر والتوزيع.

11- دوفور، ريتشارد؛ دوفور، ربيكا؛ إيكر، روبرت؛ كارهانك، جيل (2013). رفع سقف التَّوقعات ورم الهُوة. (ترجمة: مدارس الظَّهران الأهلية). المملكة العربية السعودية، الدمام: دار الكتاب التَّربوي للنَّشر والتَّوزيع.

12- دوفور، ريتشارد؛ دوفور، ربيكا؛ إيكر، روبرت؛ ماني، توماس (2010). التَّعلُّم بالممارسة: دليل مجتمعات التَّعلُّم المهني أثناء العمل. (ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج). المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

13- دوفور، ريتشارد؛ فولان، مايكل (2014). الثقافات تُبنى لتبقى: المجتمعات التَّعلُّمية المهنية الشُّمولية أثناء العمل. (ترجمة: دار الكتاب التَّربوي للنَّشر والتَّوزيع). المملكة العربية السعودية، الدمام: دار الكتاب التَّربوي للنَّشر والتَّوزيع.

14- الراشد، يوسف عمر محمد (2017). اتجاهات طلبة السنة التَّحضيرية بجامعة الدمام نحو التَّعلُّم الذَّاتي. مجلة كلية التَّربية، بور سعيد – مصر، 22، 262- 294.
15- الزقاي، نادية مصطفى؛ يوب، مختار(2008). التَّعلُّم الذَّاتي كحل بديل لقصور التَّدريس الجماعي. مجلة دراسات نفسية وتربوية- جامعة قاصدي مرباح – الجزائر، 1، 161- 203.
16- السَّعادات، خليل إبراهيم (2003). اتجاهات عينة من طالبات جامعة الملك سعود نحو التَّعلُّم الذَّاتي. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التَّربوية والدّراسات الإسلامية، 1(16)، 235- 262.
17- السَّعادات، خليل إبراهيم (2006). تطبيق المعلمين لأسلوب التَّعلُّم الذَّاتي في مراحل التَّعلُّم العام في المملكة العربية السعودية. اللقاء السنوي الثَّالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التَّربوية والنَّفسية، إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة جامعة الملك سعود (578- 601).
18- الصَّيفي، عاطف صالح (2009). المعلم واستراتيجيات التَّعليم الحديث، الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
19- الطَّيار، بسمة محمد سلطان (2009). استراتيجية مقترحة في التَّعلُّم الذَّاتي المقرون باختبارات قصيرة وفاعليتها في تنمية التَّحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التَّربية. مركز البحوث في مركز الدّراسات الجامعية للبنات، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود.
20- العتيبي، سارة بنت بدر (2018). فاعلية استخدام برنامج تدريس قائم على التَّعلُّم الذَّاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التَّدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم بالجامعات السعودية. مجلة العلوم التَّربوية- جامعة الإمام محمد بين سعود الإسلامية- المملكة العربية السعودية، 14، 399- 456.
21- عسيري، إبراهيم محمد؛ المحيا، عبد الله يحيى (2007). التَّعلُّم الذَّاتي وتطبيقاته عبر شبكة الإنترنت في الدول الأعضاء بمكتب التَّربية العربي لدول الخليج. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر: "الإصلاح المدرسي تحديات وطموح" المنعقد بكلية التَّربية جامعة الإمارات، دبي، في الفترة من 17 – 19 ابريل، (1- 19).
22- عفيفي، يسرى؛ كشكو، عماد؛ الموجي، أماني؛ عفيفي، أميمة (2016). برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التَّعلُّم الذَّاتي لتحسين مهارات التَّدريس لدى معلمي العلوم بمرحلة التَّعليم الأساسي في غزة. مجلة العلوم التَّربوية، 24 (1)، 627- 677.
23- فرج، إلهام؛ سعيد، زانا؛ تمام، شادية (2016). برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التَّعلُّم الذَّاتي لمعلمي التاريخ غير المؤهلين تربوياً بالمرحلة الإعدادية في العراق. مجلة العلوم التَّربوية، 24 (3)، 254- 283.
24- قاموس ومعجم المعاني. تم التصفح بتاريخ 2018/9/19 من الموقع https://www.almaany.com/
25- قدورة، دلال كامل (2009). طرق التَّدريس العامة. الأردن، عمان: دار دجلة.
26- كشكو، عماد جميل حمدان (2017). برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لتحسين مهارات التَّدريس لدى معلمي الكيمياء بمرحلة التَّعليم الثانوي في غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدّراسات التَّربوية والنَّفسية- شؤون البحث العلمي والدّراسات العليا بالجامعة الإسلامية- غزة – فلسطين، 25 (2)، 209- 231.
27- كونزيميس، آن؛ مورجانتي- فيشر، تيري (2014). أكثر من مجرد هدف ذكي: التَّركيز على تعلُّم الطُّلاب. (ترجمة: مدارس الظَّهران الأهلية). المملكة العربية السعودية، الدمام: دار الكتاب التَّربوي للنَّشر والتَّوزيع.
28- محامدة، ندى عبد الرحيم (2005). التَّعليم المستمر والتثقيف الذَّاتي. الأردن، عمان: دار الصفا للنَّشر والتَّوزيع.

29- محروس، محمد الأصمعي (2015). المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود. المجلة التَّربوية، كلية التَّربية، جامعة سوهاج، مصر، 40، 567 – 588.

30- مرقه، إكرام ذياب راغب (1995). أراء أعضاء هيئة التَّدريس في الجامعة الأردنية نحو الممارسات الإدارية لمجالس الأقسام الأكاديمية. رسالة ماجستير (منشورة)، كلية الدّراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

31- مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم (2015). مجتمعات التَّعلُّم المهنية، البرنامج الوطني لتطوير المدارس، الإصدار الأول، ص 9- 51.

32- المشهداني، محمد حبيب (2012). التَّعلُّم الذَّاتي ما له وما عليه. مجلة كلية الآداب بجامعة بغداد، 99، 631- 664.

33- المطيري، علي مريشيد رشدان (2017). التَّعلُّم الذَّاتي وعلاقته بالتَّنمية المهنية لمعلمي التَّربية الإسلامية. مجلة القراءة والمعرفة، 186، 105- 132.

34- المهدي، ياسر؛ الرواحية، بدرية؛ الحارثي، عائشة (2016). واقع توافر أبعاد مجتمعات التَّعلُّم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. مجلة الدّراسات التَّربوية والنفسية بسلطنة عمان، 10 (2)، 271- 289.

35- الموسى، أمل؛ الشهري، ريم؛ العلي، علوية (2016). مدى تحقيق الأنشطة الطُّلابية لمبدأ التَّعلُّم الذَّاتي من وجهة نظر الطَّالبات بجامعة الملك سعود. مجلة التَّربية بجامعة الأزهر، 167 (1)، 567- 598.

ثانياً: المراجع الأجنبية

36- Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self- directed learning, personality traits and academic achievement. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 127, 640- 644. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.327

37- Crozier, W. R. (1997). Individual learners: Personality differences in education. New York, USA: Psychology Press.

38- Egizii, R. (2015). Self- directed learning, andragogy and the role of alumni as members of professional learning communities in the post- secondary environment. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 174, 1740- 1749. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.832

39- Fink, L. D. (2013). Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses. San Francisco, USA: John Wiley & Sons.

40- Kovalenko, N. A., & Smirnova, A. Y. (2015). Self- directed learning through creative activity of students. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 166, 393- 398. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.542

41- Oxford, R. L. (2008). Hero with a thousand faces: Learner autonomy, learning strategies and learning tactics in independent language learning. Language learning strategies in independent settings, 41- 63. In Hurd, S., & Lewis, T. (Eds.). (2008). Language learning strategies in independent settings (Vol. 33). Multilingual matters.

42- Red'ko, L., Yuzhakova, M., & Yanushevskaya, M. (2015). Creative independent learning for developing students' professional competencies. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 214, 319- 324. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.651

43- Regan, J. A. (2003). Motivating students towards self- directed learning. Nurse Education Today, 23(8), 593- 599. https://doi.org/10.1016/s0260- 6917(03)00099- 6

44- Siriwongs, P. (2015). Developing students' learning ability by dint of self- directed learning. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 197, 2074- 2079. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.577

45- Sriarunrasmee, J., Techataweewan, W., & Mebusaya, R. P. (2015). Blended learning supporting self-directed learning and communication skills of Srinakharinwirot University's first year students. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 197, 1564- 1569. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.111

46- Suknaisith, A. (2014). The results of self- directed learning for project evaluation skills of undergraduate students. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 116, 1676- 1682. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.455

47- Torabi, N., Aslani, G., & Bahrami, A. (2013). A study on self- directed learning among preliminary schoolteachers in Esfahan. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 83, 219- 223. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.043

48- White, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: An overview. Language learning strategies in independent settings, 3- 24. In Hurd, S., & Lewis, T. (Eds.). (2008). Language learning strategies in independent settings (Vol. 33). Multilingual matters.

The Availability of self- learning Skills of Taibah University Students in light of the Requirements of the Professional Learning Community with regard to the Perspective of Faculty Members

Abstract: This study aimed to identify the most prominent self- learning skills of Taibah University students from the perspective of the faculty members concerning shifting towards a professional learning community (PLC). A total of 150 faculty members responded electronically to the list of self- learning skills necessary for university students. The results of the study revealed that there was an agreement among the faculty members regarding nine self- learning skills (somehow existing) and one skill (existing). The results of the Independent Sample T- Test showed statistically significant differences in seven self- learning skills according to gender in favor of female faculty members. Moreover, the results showed statistically significant differences according to specialization in five self- learning skills in favor of the scientific colleges, and one self-learning skill in favor of the theoretical colleges. The study recommended the need to create a supportive learning environment in order to facilitate building a PLC. Moreover, the importance of developing self- learning skills of university students to raise the level of competencies and skills to meet the demands of the labor market.

Keywords: Perspective of Faculty Members, Self- Learning Skills- Professional Learning Community, University Education, Taibah University