الفروق الفردية في اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو ذاتية التعلم في سياق تعلم اللغة الانجليزية

إعداد

أ.د / عادل السعيد البنا

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة دمنهور

د / إيمان خالد عيسى

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة دمنهور

Doi: 10.12816/0053159

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد التاسع– العدد الرابع – الجزء الثالث– لسنة ٢٠١٧م

الفروق الفردية في اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو ذاتية تعلم اللغة الانجليزية

أ.د / عادل السعيد البنا
د / إيمان خالد عيسى
Doi: 10.12816/0053159

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على طبيغة الفروق الفردية في اتجاهات كل من المعلمين والمتعلمين نحو ذاتية التعلم في سياق تعلم اللغة الإنجليزية وذلك للكشف عن مدى إدراك ووعي المعلمين والمتعلمين لمفهوم ذاتية التعلم وذلك بهدف تنميته في سياق تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

وقد طبقت الدراسة مقياس اتجاهات المعلم نحو ذاتية التعلم على عينة من المعلمين والمعلمات بلغت (٧٠) من المعلمين والمعلمات العاملين في كلاً من المؤسسات التعليمية العامة والخاصة، وكذا تطبيق مقياس اتجاهات المتعلم نحو ذاتية التعلم على عينة من الطلاب والطالبات بالصف الثاني الثانوي مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة.

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلاً من المعلمين والمتعلمين في اتجاهاتهم نحو ذاتية التعلم. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلاً من المعلمين فيما يتعلق بسنوات الخبرة ونوع المؤسسة التعليمية، ولكن هذا لم يظهر اثراً واضحاً على اتجاهات المتعلمين نحو ذاتية التعلم حيث لا توجد فروق دالة بين المتعلمين في المؤسسات التعليمية الخاصة والحكومية.

الكلمات المفتاحية: ذاتية التعلم لدى المعلم – ذاتية التعلم لدى المتعلم – الاتجاه نحو ذاتية التعلم لدى المعلم– الاتجاه نحو ذاتية التعلم لدى المتعلم

الفروق الفردية في اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو ذاتية تعلم اللغة الانجليزية

أ.د / عادل السعيد البنا
د / إيمان خالد عيسى

DOI: 10.12816/0053159

مقدمة:

نظراً للإتجاه السائد في الآونة الاخيرة نحو أساليب التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم **(Learner-centered)** ومداخل التعلم التي ترتكز على تنمية المتعلم وقدراته وتنمية مهاراته فإن مزيداً من الإهتمام ينصب على دور المتعلم في عملية التعلم وتحمل المتعلم لمسئولية تعلمه. حيث لم يعد ينظر للمتعلم على أنه المستقبل للمعرفة، بل هو مفسر لها ومتفاعل مع المعلومات ويقوم بمعالجتها بل ويبحث عنها بما يتناسب مع اهتماماته واحتياجاته.

وأثار الإهتمام بدور المتعلم في العملية التعليمية مزيداً من الإهتمام حول مفهوم ذاتية التعلم.والتي تعني قدرة المتعلم على التحكم في عملية تعلمه وتحمله لمسئولية تعلمه. حيث يستقي هذا المفهوم أهميته من أسباب عديدة منها أن المتعلم المستقل هو متعلم اكثر فعالية، حيث يفترض أن قدرة المتعلم على تحمل مسئولية تعلمه تشير إلى وجود الدافعية للتعلم وقدر من مهارات ماوراء المعرفة والوعي بعملية التعلم ومتطلباتها وهي مؤشرات ترتبط بفعالية التعلم.

بالإضافة إلى ذلك فإن قدرة المتعلم على التحكم في تعلمه ترتبط بالتعلم مدى الحياة وهو من الأهمية بمكان في عالم المعرفة العالمية والتقدم التقني المذهل الذي يغدق على المتعلم بالمعرفة والمعلومات من كل حدب وصوب، وهو الأمر الذي يتحتم معه قدرة المتعلم على مواكبة ذلك التدفق المعرفي والمعلوماتي ومعالجة المعلومات بصورة مستقلة.

ومن ناحية اخرى نجد أن ذاتية التعلم يتسم بالقدرة على التقييم والنقد والتفكير والتأمل في المعرفة كما يتضمن مشاركة المتعلم الفعالة في مجتمعه وهو ما يعد من المتطلبات الأولية للنمو على المدى البعيد. وتلك المشاركة الفعالة الناقدة في المجتمع هي من سمات الاستقلال الذاتي (**Personal Autonomy**) وهو المفهوم الذي ينبثق منه ذاتية التعلم.وهو يرتبط بقدرة الفرد على اتخاذ القرارات والتعايش وتقبل الآخرين في المجتمع وهو الأمر الذي يضفي على ذاتية التعلم (**Learning Autonomy**) المزيد من الأهمية حيث لا يقتصر دوره على عملية التعلم وما يرتبط بها فقط من سياق تعليمي بل يتعدى ذلك إلى كونه عامل مؤثر على شخصية المتعلم ومن ثم على المجتمع ككل.

بالرغم من استحواذ مفهوم ذاتية التعلم أو استقلالية التعلم (**Learning Autonomy**) على اهتمام العديد من الباحثين في السنوات القليلة الماضية إلا أن عدداً محدوداً من الدراسات المتعمقة التي تناولت هذا المفهوم بالبحث.حيث يبدو أن اهمية المفهوم من الأشياء المتفق عليها ومع ذلك لا يوجد صورة محددة أو مفصلة عنه، وحيث أن عملية التعلم بصورة عامة وعملية تعلم اللغة الاجنبية بصورة خاصة هي ظاهرة معقدة الجوانب وكذلك هو مفهوم ذاتية التعلم.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أن قيام يعض الافراد بتعلم اللغة بصورة ذاتية كسلوك متواجد منذ بدء عملية التواصل البشري إلا أن مفهوم ذاتية التعلم بدأ في جذب المزيد من الإهتمام في الآونة الأخيرة من قبل الباحثين في مجال علم النفس وتعلم اللغة في العقد الماضي فقط. ويعود ظهور مفهوم ذاتية التعلم وتطوره إلى حقبة شهدت العديد من التغيرات السياسية والاقتصادية والتعليمية والنفسية. منذ ذلك الحين والإهمتام يتزايد بالمفهوم الذي بدوره يزداد عمقاً واتساعاً، حتى أصبح هدفاً في حد ذاته تسعى العديد من النظم التعليمية لتحقيقه وهو غالباً ما يكون مرتبطاً بالتعلم مدى الحياة والتنمية الذاتية للمتعلم.

بالرغم من وجود العديد من التعريفات الخاصة بمفهوم ذاتية التعلم إلا أنه يوجد شبه إجماع على التعريف الذي قدمه **(Holec,1981:3)** وهو أن ذاتية التعلم تعني قدرة المتعلم على التحكم في عملية تعلمه، وبالرغم من الإجماع على هذا التعريف إلا انه قد يحمل العديد من التأويلات الأمر الذي يقتضي معه إلقاء نظرة مفصلة على المفوم وماهيته بالنسبة للسياق التعليمي.

بدأ الإهتمام بذاتية التعلم مع بدء الحركة الإنسانية في علم النفس واعمال **(Carl Rogers,1987)** فالتعلم من وجهة نظر روجرز هو عملية فردية وفريدة والتي تنشأ وتتأثر بالخبرات الذاتية للمتعلم وتتسبب في تغيير السلوك ،ويتمثل دور المعلم في عملية التعلم بكونه الميسر لسير تلك العملية. بينما أشار **(Vygotsky,1990)** إلى أن التعلم هو عملية إجتماعية نشطة والذي من خلالها يتم تحول العمليات الداخلية إلى سلوك خارجي، وهو منظور يدعم الطبيعة التأملية ماوراء المعرفية لذاتية التعلم.

ومع التغير المستمر في مدارس علم النفس المختلفة بدأ المفهوم يتطور ويتغير. فقد تغير منظور التعلم من كونه مجرد إستجابة لمثير ما كما تفسره المدرسة السلوكية في علم النفس إلى مفهوم مغاير طرحتة المدرسة المعرفية والإنسانية حيث تنظر كلا المدرستين للتعلم كعملية تتأثر بخبرات المتعلم الذاتية وبحالته الداخلية.حيث يتمثل التعلم في فعل يقوم به المتعلم، وهو الأمر الذي مهد الطريق أمام علم النفس اللغوي وعلم النفس الإجتماعي وجذب المزيد من الإهتمام نحو وظيفية اللغة، وتلك الآراء تنظر للتعلم بصفة عامة وتعلم اللغة بصفة خاصة كعملية نشطة تفاعلية والتي نتج عنها مداخل التعلم المتمركز حول المتعلم والإهتمام بذاتية التعلم. **(Gremmo &Riely, 1995:152-153)**

وتبعاً لطبيعة مفهوم ذاتية التعلم فإنه ارتبط بمجموعة من المفاهيم النفسية مثل التنظيم الذاتي للتعلم، فكما يشير **(Vancouver, 2005)** إليه بأنه قدرة العقل على التحكم في وظائفه، وحالته والعمليات التي يقوم بها. ومع وضع وجهة النظر

تلك في الإعتبار يمكن رؤية أوجه الشبه بين كلا من ذاتية التعلم والتنظيم الذاتي للتعلم.بينما من منظور علم النفس العصبي يتم الربط بين ذاتية التعلم وبين الوظيفية التنفيذية لعملية معالجة المعلومات، وهي عبارة عن مجموعة من السلوكيات غير الملاحظة من التنظيم الذاتي والتوجه نحو الهدف والتي تقع بصورة أولية في الفص الجبهي للمخ وحيث أن السلوك ما وراء المعرفي المرتبط بذاتية التعلم يمكن ربطة بالوظيفية التنفيذية للمعلومات والتي تقع في الفص الجبهي فإنه يمكن القول بأن ذاتية التعلم أيضاً يمكن عزوها إلى النشاط في الفص الجبهي من المخ،وهو ما يضفي المزيد من العمق والأهمية على ذاتية التعلم وما قد تمتلكه من تأثير على عملية التعلم وأداء المتعلمين.

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية لتبحث عن الفروق الفردية في اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو ذاتية تعلم اللغة الانجليزية، وذلك في إطار مفهوم ذاتية التعلم التي تظهر في رغبة المتعلم وقدرته على تحمل المسئولية والتخطيط والتطبيق والمراقبة وتقييم عملية تعلمه أثناء اداء مهام التعلم المتنوعة، وذلك من وجهة نظر كلاً من المعلم والمتعلم .مع الاخذ في الإعتبار تناول المفهوم من مختاف التفسيرات النفسية له والتعامل معه من خلال مجموعة الأبعاد المحددة له وهي (الإختيار/ الأهداف/ الدعم/ ما وراء المعرفة/ الدافعية/ الجانب الإنفعالي)، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: هل تختلف اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو ذاتية التعلم في سياق تعلم اللغة الإنجليزية باختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم بإختلاف سنوات الخبرة؟

٢- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم بإختلاف النوع الاجتماعي؟

٣- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم بإختلاف نوع المؤسسة التعليمية؟

٤- هل تختلف أبعاد اتجاهات المتعلمين نحو ذاتية التعلم (الإختيار/ الأهداف/

الدعم/ ماوراء المعرفة/ الدافعية/ الجانب الإنفعالي) بإختلاف النوع الاجتماعي؟

٥- هل تختلف أبعاد اتجاهات المتعلمين نحو ذاتية التعلم (الإختيار/ الأهداف/ الدعم/ ماوراء المعرفة/ الدافعية/ الجانب الإنفعالي) بإختلاف نوع بيئة التعلم بالمؤسسات التعليمية؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية اهميتها مما يلي:

- تناول مفهوم ذاتية التعلم بالدراسة والذي يتسم تناوله في السياق العربي بالندرة، بالرغم من اهميته البالغة وتأثيره على عملية التعلم بصفة خاصة وعلى بناء شخصية المتعلمين بصفة عامة.
- تتناول الدراسة الحالية مفهوم ذاتية التعلم من خلال وجهتين مختلفتين هما وجهتي نظر طرفي العملية التعليمية الرئيسين ألا وهما المعلم والمتعلم وذلك للوقوف على مدى وضوح المفهوم واتجاهات كلاً من طرفي العملية التعليمية نحوه.كذلك حرصت الدراسة على التعرف على اتجاهات المعلمين والمتعلمين مع الإختلاف في النوع والعمر والبيئة.
- كما تقوم الدراسة الحالية بتناول المفهوم من خلال مجموعة من النماذج المفسرة له وتحديد الأبعاد الرئيسية للمفهوم التي سيتم دراسته من خلالها.
- قد تلقي نتائج الدراسة الضوء على جوانب تنمية اتجاهات المتعلمين والمعلمين نحو ذاتية التعلم وكيفية الإستفادة منها لتنمية بيئة تعلم تفاعلية تتسم بالإيجابية وفتح قنوات التواصل بين مختلف أطراف العملية التعليمية ،مما قد يظهر تأثيره الإيجابي المباشر وغير المباشر على المجتمع بصورة بناءة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على الفروق الفردية في اتجاهات كل من المعلمين والمتعلمين نحو ذاتية التعلم في سياق تعلم اللغة الإنجليزية وذلك

للكشف عن مدى إدراك ووعي المعلمين والمتعلمين لمفهوم ذاتية التعلم وذلك بهدف تنميته في سياق تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

حيث أن التعرف على وجهات نظر المتعلمين والمعلمين وإدراكهم لمفهوم ذاتية التعلم من شأنه إلقاء الضوء على ماهية المفهوم في مجتمعنا، ومن ثم التوصل لصورة واضحة عن كيفية القيام بتنمية ذاتية التعلم والتركيز عليها.

ونظراً لطبيعة المفهوم الخاصة من كونه يتعامل مع قدرة المتعلم على التحكم في عملية تعلمه والتأمل والتقييم الذاتي، فإن الأخذ بآراء المتعلمين لا يقل اهمية عن أخذ آراء المعلمين ووجهات نظرهم حول المفهوم وذلك لمحاولة التوصل لصورة كاملة مختلفة الجوانب. حيث تم جمع البيانات من خلال تطبيق الأدوات المعدة لهذا الغرض على عينة من المعلمين والمتعلمين.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

١- **ذاتية التعلم:** تتبنى الدراسة الحالية تعريف ذاتية التعلم في ضوء نموذج **(Holec,1981)** حيث تعرف ذاتية التعلم بأنها رغبة المتعلم وقدرته على تحمل المسئولية، والتخطيط والتطبيق والمراقبة والتقييم لعملية تعلمه أثناء أداء مهام التعلم المتنوعة.

٢- **الاتجاهات:** يعرفها **(Esch,1998)** على انها موقف الفرد الشخصي الذي يتخذه بوعي او بدون وعي والذي يتخذه تجاه شئ محدد نوهذا الموقف يؤثر على سلوك الفرد حيث يرتبط بما يقوله، وما ينتوي القيام به، وأيضاً ما يقوم بأدائه.

الاطار النظري والدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية:

يتناول هذا الجزء عرضاً نظرياً لمتغيرات الدراسة الحالية ولبعض النماذج النظرية التي تناولت هذه المتغيرات، وكذلك عرض لبعض الدراسات والبحوث

المرتبطة باتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو ذاتية تعلم اللغة الانجليزية، وفيما يلي العرض التفصيلي لذلك.

أولا: ذاتية التعلم:

يوجد العديد من التعريفات لمفهوم ذاتية التعلم كما سبقت الإشارة والتي تتنوع تبعاً للمنظور والإتجاه المفسر لذاتية التعلم وقد تتفق ذاتية التعلم ظاهرياً ولكن تعود وتختلف في التفاصيل الداخلية المتضمنة في كل تفسير من هذه التفسيرات وذلك نظراً للطبيعة المركبة للمفهوم، فنجد أن التفسير الذي وضعه **(Holic,1981)** يشير إلى ذاتية التعلم على أنها قدرة داخلية لدي المتعلم، بينما يشير **(Nunan,1997:192)** إلى أن ذاتية التعلم ليست صفة مطلقة بل تمثل متصل من الدرجات المتفاوتة، الأمر الذي يزيد من عملية تفسير المفهوم حيث يمكن أن يتفاوت تبعاً للسياق الذي يتم تفسيره من خلاله حيث يمكن لهذا السياق تغيير موقع المتعلم على هذا المتصل، وهو الأمر الذي يجب وضعه في الإعتبار عند القيام بدراسة هذا المفهوم.

كما يمكن تقسيم التعريفات المفسرة لذاتية التعلم إلى إتجاهين هما الإتجاه الفني للتفسير والتفسير النفسي.

- **المنظور الفني:** وهو يدعم الإتجاه الإيجابي نحو المعرفة ويدعم المهارات الفنية التطبيقية مثل استراتيجيات التعلم والمهام التطبيقية التي يحتاجها المتعلم كي يتمكن من التحكم في عملية تعلمه. وفقاً للطبيعة التطبيقية لتلك المهارات يمكن للمتعلم أن يتعلمها والتدريب عليها ومن ثم تنميتها. ذلك يعني أن تنمية ذاتية التعلم في السياق التعليمي أمر من الممكن تحقيقه. ويميز هذا المنحى بين المتعلمين الاعتماديين والذاتيين بناءً على أساليب التعلم التي تعزز فرص المتعلم الذاتي في التعلم كتحمل المسئولية عن عملية التعلم؛ وعليه فجزء أساسي من تطوير ذاتية المتعلم لابد أن يتضمن المعرفة وأساليب التعلم المختلفة. فضلاً عن اتجاهات ودافعية المتعلم واستراتيجيات التعلم

المختلفة، والتفاعل الاجتماعي فلا يمارس أي تعلم بمعزل عن أقرانه، وما وراء المعرفة التي تعتبر عملية معرفية يمتلك فيها المتعلمين السيطرة الواعية عن عملية تعلمهم وتتضمن ثلاث استراتيجيات تتمثل في (استراتيجيات معرفية، واستراتيجيات ما وراء معرفية، واستراتيجيات اجتماعية انفعالية)، حيث تتمثل الاستراتيجيات المعرفية في الاستراتيجيات التي تعزز الاكتساب والاسترجاع، وتتمثل الاستراتيجيات ماوراء المعرفية في التخطيط، والمراقبة، والتقييم، أما الاستراتيجيات الانفعالية الاجتماعية تتمثل في الاستراتيجيات التي تساعد المتعلمين على التعلم من خلال التفاعل مع الأخرين فتهتم بتنظيم انفعالاتهم، ووادفعيتهم، واتجاهاتهم.**(Qi, 2012: 37)**

- **المنظور النفسي:** يمكن تتبعها من خلال المدرسة البنائية في علم النفس والتي تعتبر ذاتية التعلم قدرة داخلية لدي المتعلم مثلها مثل المفاهيم المعرفية الاخرى والإتجاهات والقدرات المتباينة التي تؤثر على عملية التعلم ككل. ووفقاً لإعتبار ذاتية التعلم قدرة داخلية فإنه يتوجب وجود فرص تتيح لتلك القدرة الظهور ومن ثم يمكن تنمية ذاتية التعلم في السياق التعليمي أو قمعها تبعاً لسمات السياق التعليمي الحاكم لعملية التعلم التي يمر بها المتعلم، حيث يكمن جوهر تلك المدرسة في التعلم في فكرة أن المتعلمين يجب أن ينتقوا وينقلوا المعلومات المعقدة ويكتسبوها كمعارف ذاتية ويدمجوها مع مخططاتهم العقلية، ويعتبر مبدأ**(Little's , 1994)** أن التعلم الجيد يحدث نتيجة تعلم ذاتي انعكاس للفكرة الرئيسية التي تُقر أن التعلم الذاتي انبثق في البداية من البنائية، وأن أحد الدعائم الرئيسية في تأسيس التعلم الذاتي هو "نظرية بناء الشخصية" التي أوضحت أن المتعلمين الذاتيين يجهزون أنظمتهم الشخصية (البنى العقلية) لتناسب مهام التعلم؛ لذلك يميز بارنز (١٩٧٦) بين المعارف المدرسية والمعارف الفعلية؛ فالمعارف المدرسية معرفة مجردة تخص شخص أخر لذلك فمن السهل نسيانها أما المعارف الفعلية فترتبط ارتباطاً وثيقاً برؤية

المتعلم للعالم الواقعي فهي معرفة المتعلمين التي لا تنقل من جانب المعلم للمتعلمين ما لم تمارس ويتم مشاركتها والاندماج فيها فعلياً لإحداث التعلم. ويتضح أن النظرية البنائية للتعلم تؤكد على أهمية المتعلم بدلاً من المعلم من خلال تشجيع المتعلمين على بناء تصوراتهم الخاصة وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في عملية تعلمهم.**(In: Qi, 2012: 38)**

كما يشير **(Benson,2011:92-116)** إلى انه **توجد ثلاث أبعاد لعملية تحكم المتعلم في تعلمه**، وهذه الأبعاد هي:

١- **التحكم في إدارة التعلم:** وهو يشير إلى العوامل المعرفية والإتجاهات المتضمنة في التخطيط والتنظيم والتقييم لعملية التعلم واستراتيجيات التعلم والمعرفة الإجرائية التي يمكن تعلمها والتدريب عليها.

٢- **التحكم في العمليات المعرفية:** وهو يعني التحكم الكفاءات المعرفية التي ينتج عنها السلوك التعليمي الملاحظ والمتضمن في بعد إدراة التعلم السابق. وكذلك يتضمن الإنتباه الموجه نحو الأهداف الرئيسية الداخلية والخارجية في عملية التعلم والتأمل الواعي أثناء عملية التعلم، والوعي بالعمليات المعرفية المصاحبة لعملية التعلم.

٣- **التحكم في محتوى التعلم:** وهو يشير إلى ماهية وكيفية التعلم وما سوف يقوم المتعلم بتعلمه وكيفية حدوث عملية التعلم ومن الذي سيقرر كل تلك الأمور.

كما يشير **(Benson,2011:113)** إلى انه في المؤسسات التعليمية المعتادة ذات المناهج الدراسية والمحتوى التعليمي سابق التحديد من قبل الجهات المعنية فإن ذاتية التعلم تتمثل في تمكن للمتعلمين من التحكم في أساليب تناول المحتوى والطرق المتنوعة للتعامل معه في ضوء الاهداف الموضوعة من قبل المؤسسات التعليمية.وهو يتفق مع ما يشير إليه **(Littlewood,1996:429)** حيث يصف ذاتية التعلم من خلال متصل للقدرة الداخلية لهذا المتعلم ينقسم إلى ثلاث مستويات تصف المستوى الذي يقوم فيه المتعلم بالإختيار وهذه المستويات هي:

١- **المستوى التواصلي:** حيث يتمكن المتعلم من إتخاذ القرارات التي تتعلق بتوظيف محتوى التعلم وإختيار الاستراتيجيات المناسبة للتواصل حول معنى معين مع إختالف المواقف والمهام.

٢-**مستوى التعلم:** ويشير إلى التوظيف المناسب لإستراتيجيات التعلم بصورة مستقلة.

٣-**المستوى الشخصي:** وفيه يتمكن المتعلم من إتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم على سياق أوسع من خلال خلق سياق تعلم شخصي يتناسب مع أحتياجات المتعلم.

وفقاً لهذا النموذج المكون من المستويات الثلاث السابقة فإن ذاتية التعلم تتكون من ثلاث مستويات للقدرة تبدأ من القدرة على إتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعلم ووصولاً للذاتية والاستقلال في الحياة بصورة عامة.

فذاتية التعلم كما يشير **(Dam,2011:40)** تعني تمتع المتعلم بدرجة من درجات الإستقلالية ولكنها لا تعني التعلم المنفرد المنعزل عن دعم المعلم أو النظام التعليمي. حيث تمثل استراتيجيات التعلم التعاوني والاستراتيجيات الإجمتاعية من أهم انواع الأستراتيجيات التي يقوم المتعلم والذي يتمتع بالذاتية من توظيفها وذلك من خلال المعرفة بكيفية توظيف العلاقات التفاعلية مع الأقران والمحيطين بهدف تحقيق تعلم أكثر فعالية ،وكذلك كمصدر للمدخلات المعرفية **(Oxford,1990:144-145)**.

بالإضافة إلى ذلك فإن التعلم غالباً ما يحدث من خلال سياق إجتماعي وهذا على الصعيدين المكاني والزماني الخاص بتطور نظريات وأساليب التعلم والتنوع المعرفي،فهناك دائماً آخرون يشتركون إما بصورة مباشرة أو غير مباشرة في عملية التعلم وكذلك يقومون بالتأثير على عملية إتخاذ القرارات.

هذا الأمر يظهر جلياً في مجال تعلم اللغة حيث يتضمن تعلم اللغة تفاعلاً إجتماعياً وحيث أن النموذج الخاص بذاتية التعلم يشير إلى امكانية تنمية ذاتية

التعلم يشير إلى ان التفاعل بين المتعلمين خلال سياق التعلم في المؤسسات التعليمية المختلفة يعد بيئة صالحة لحدوث مثل هذا النمو(**Kohonen,1992:19**) فالعون والمساعدة التي يقدمها المعلم من خلال سياق التعلم النظامي في المؤسسات التعليمية النظامية يرقى في بعض الأحيان إلى مرتبة الضرورة وذلك على سبيل المثال للتدريب على المهارات الفنية المتنوعة والتي تعد من متطلبات ذاتية التعلم، ومن ثم يمكن استخلاص أن التعلم الفردي بمعزل عن الآخرين لا يعادل ذاتية التعلم حيث يختلف كل منهما عن الآخر في السياق وكذلك في المتطلبات.

كل ما سبق اوجد اتجاهاً في مجال الدراسات التطبيقية في التعليم لقياس ذاتية التعلم في السياق التعليمي الواقعي وقياس استعدادات المتعلمين لذاتية التعلم ومستوياتها المختلفة لدي المتعلمين. بالرغم من الصعوبة الظاهرة للأمر إلا أن (**Benson,2011:65**) يشير إلى إمكانية قياس ذاتية التعلم وذلك من خلال قياس التغيرات والإختلافات بين أداء المتعلمين أنفسهم وبين أداء المتعلمين بعضهم البعض وأثر العوامل المختلفة على ذاتية التعلم مثل المواد التدريسية أو برامج محددة معدة لذلك الغرض. وتتنوع البرامج المقدمه للمتعلم تبعاً للهدف فمنها ما يسعى لتنمية ذاتية التعلم، ومنها ما يتطلب قدراً من الذاتية لدي المتعلم لكي يقوم بإتمام المهام المتضمنة وكل ما سبق يسعى لمحاولة الربط بين ذاتية التعلم والسياق التعليمي النظامي في المؤسسات التعليمية المعتادة.

١. ذاتية التعلم في الفصول الدراسية:

بالرغم من الإرتباط الظاهري بين ذاتية التعلم وسياق التعلم غير النظامي إلا أن الإهتمام يتزايد بدراسة ذاتية التعلم في سياق التعلم النظامي في المؤسسات التعليمية المختلفة من مدارس وجامعات حيث يوجد ارتباط بين ماهية ذاتية التعلم وبين أهداف وغايات التعلم في المؤسسات التعليمية فكما يشير(**LOPS,2003:12**) إلى أن ذاتية التعلم متضمنة في الأهداف العامة لمرحلة

التعليم فوق المتوسط والمتوسط مثل المواطنة والتعلم مدى الحياة وتنمية الذات ومع ذلك لا تنص الأهداف نصاً على ذاتية التعلم بالرغم من انها حجر الاساس في جميع الأهداف السابقة.كما يمكن الإستدلال على ذاتية التعلم المتضمنة في أهداف تعلم اللغة الأجنبية والتي تحدد بصورة مسبقة في المناهج والكتب الدراية المعدة لهذا الغرض.

فعلى سبيل المثال تنمية الإستعدادات للتعلم والتعلم الموجه ذاتياً وتعزيز مجموعة من المهارات مثل مهارات ما وراء المعرفة والتعلم الذاتي والتعرف على نقاط القوة والضعف لدي المتعلم وكذلك التخطيط وتطبيق الإستراتيجيات المناسبة وهي جميعها سمات مهمة ومرتبطة بذاتية التعلم.

بينما على مستوى الأهداف التعليمية الخاصة بكل منهج على حدى فإن المهارات التي يتعلمها المتعلم بصورة عامة تهدف إلى إرشاد المتعلمين نحو تنمية المهارات المعرفية وما وراء المعرفية المرتبطة بعملية التعلم (**Dang& Robertson , 2010**)

ففي المدخل الوظيفي الإجتماعي لتعلم اللغة نجد أن التركيز ينصب على التفاعل النشط بين المتعلمين والمعلم والمجتمع المعرفي ومن ثم فإن ذاتية التعلم متطلب حيوي أثناء عملية التعلم في مختلف مراحلها. ويمكن ذكر بعض النقاط المحورية الفارقة بين الفصول الدراسية التي تهدف إلى تنمية ذاتية التعلم وتلك غير الداعمة في الجدول التالي:

جدول (١) مقارنة بين الممارسات التدريسية الداعمة وغير الداعمة لذاتية التعلم.

المستوى	ممارسات داعمة لذاتية التعلم	ممارسات غير داعمة للذاتية
مرحلة تخطيط المنهج	•المتعلمون يشاركون في اختيار وتعديل وموائمة كلا من محتوى التعلم والعمليات. •القرارات تتخذ بناء على احتياجات المتعلمين.	•المؤسسة التعليمية هي من يتخذ كامل القرارات المتعلقة بالمحتوى والعمليات بغض النظر عن الحاجات الفعلية للمتعلمين.
اختيار	•يوجد مدى تسع من الانشطة التعليمية والمهام	•جميع المهام التعليمية محددة

المستوى	ممارسات داعمة لذاتية التعلم	ممارسات غير داعمة للذاتية
خبـــــرات التعلم	المتنوعة. •يوجـد اهتمـام لتحديـد انمـاط واسـاليب تعلـم المتعلمين بهدف تعديل القرارات التدريسية بما يتناسب معها. •يتم تشجيع المتعلمين على التأمل في خبرات تعلمهم.	بصورة مسبقة . •المهـام والأنشـطة نمطيـة ولا ترتبط بإحتياجات المتعلمين.
التقيـــــيم والتقويم	•تدريب المتعلمين على اساليب التقييم الذاتي. •الملاحظة المستمرة للأداء والتأمل.	•تقيـيم يعتمـد علـى الإختبـارات المعدة مسبقاً. •المـتعلم لا يشـترك فـي عمليـة التقييم.

٢. ذاتية التعلم في سياق تعلم اللغة الأجنبية النظامي:

قديماً كان الإعتقاد السائد بأن ذاتية التعلم هي مصطلح يرتبط بالتعلم غير النظامي لما تعطيه من انطباع ذو مجال مفتوح والمزيد من الحرية للمتعلم، إلا أنه في الآونة الأخيرة تحول الإتجاه نحو محاولة تطبيق وتنمية ذاتية التعلم من خلال السياق التعليمي النظامي في المؤسسات التعليمية المختلفة وخاصة فيما يتعلق بمجال تعلم اللغة الأجنبية وذلك من خلال العديد من النقاط منها على سبيل المثال:

- تحول في دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر ومرشد للمتعلم.
- تحول دور المتعلم من مستقبل للمعرفة إلى متفاعل مؤثر أثناء عملية التعلم.

بإدراك كلاً من المعلم والمتعلم للتغير الحادث في أدوار كلاً منهما والسبب وراء هذا التغيير فإن تنمية ذاتية التعلم تصبح أكثر يسراً وهو ما تعتمد عليه مداخل التعلم المتمركز حول المتعلم، والتي تهدف بصورة أساسية نحو توجيه المتعلم نحو الذاتية والإستقلال والتفرد والإهتمام بقدراتهم الخاصة وسماتهم الفردية وأساليب تعلمهم وسلوك التعلم المختلف والمتفرد لكل متعلم.(**Littlewood, 1996:24-27**).

مع ملاحظة أنه في سياق تعلم اللغة يوجد تكامل بين عنصرين هما الإستقلال وكذلك التفاعل الجماعي مع المشتركين في عملية التعلم.حيث أن بيئة التعلم النظامي في المدارس والجامعات ،وحيث أن ذاتية التعلم هي مفهوم متعدد المحاور والذي يتطلب مجموعة متكاملة من المهارات والإستراتيجيات التي لا يمكن للمتعلم من أن ينميها دون معاونة المعلم وإرشاده.

كما أن ذاتية التعلم تتضمن القدرة على إتخاذ القرارات بصورة مستقلة بالإضافة إلى الرغبة في ذلك،لذلك وبالإضافة إلى المساعدة على إكتساب المعارف المستهدفة في عملية التعلم والمهارات المتطلبة لأداء المهام المتضمنة في عملية التعلم فإن المعلم يلعب دوراً حيوياً في تحفيز وإثارة دافعية المتعلم للتعلم وكذلك إثارة دافعيته وزيادة ثقته بنفسه لإتخاذ القرارات المرتبطة بعملية تعلمه.**(Sinclair, 2009)**

فمعارضة المتعلم ومقاومته للتغيير تعد عائقاً كبيراً يواجه عملية تنمية ذاتية التعلم. وتلك المقاومة ترجع في المقام الأول إلى المفاهيم المسبقة لدي المتعلم عن التعلم النظامي في المدارس والجامعات وما يجب أن تكون عليه،حيث يوجد خلط كبير في أذهان المتعلمين بين وجود نظام يجب اتباعه وبين القوانين المنظمة لعملية التعلم في المدارس والجامعات وبين ذاتية التعلم كما يشير **(Lewis&Reinders,2008:97)** حيث يمكن للمعلم من معاونة المتعلم على التغلب على هذا العائق من خلال مجموعة من الإستراتيجيات المحددة والتي تلخيصها فيما يلي.

جدول (٢) يوضح الاستراتيجيات المرتبطة بسمات دعم ذاتية التعلم المختلفة

دعم تنظمي	دعم إجرائي	دعم معرفي
يتم اتاحة الفرصة للمتعلم لكي:	**يتم اتاحة الفرصة للمتعلم لكي:**	**يتم اتاحة الفرصة للمتعلم لكي:**
•اختيار اعضاء فريق العمل. •تحمل مسئولية اداء المهام . •إدارة الوقت.	**•إختيار المواد التي يجب استخدامها في مشاريع التعلم. •اختيار معايير الكفاءة.**	**•مناقشة مداخل تعلم مختلفة ومتنوعة. •وضع قوائم لحل المشكلات**

دعم تنظمي	دعم إجرائي	دعم معرفي
•المشاركة في إعداد وتطبيق القوانين الصفية. •إختيار ترتيب بيئة التعلم.	•عرض العمل بصورة فردية. •مناقشة الإحتياجات والتعامل مع المواد التعليمية.	المتعددة. •التشارك في الخبرات. •التفاوض حول المشكلات واتاحة الوقت لإيجاد الحلول. •إعادة تقييم الأخطاء. •ارساء اهداف شخصية للمتعلمين. •الحد من وقت تحدث المعلم في مقابل زيادة وقت تحدث المتعلمين.

٣. تنمية ذاتية التعلم في سياق التعلم النظامي:

تعد بيئة التعلم المتوفرة في النظم التعليمية النظامية من مدارس وجامعات هي البيئة الأمثل لتنمية ذاتية التعلم بما يتوفر فيها من عناصر يمكن الإستفادة منها وتعزيز ذاتية التعلم من مواد تعليمية وتقنية ومعلمين مؤهلين تربوياً وعلمياً.حيث يمكن أن يتوفر في بيئة التعلم الصفية فرص للتعلم التعاوني والتفاعل بين الأقران.كما أنها بيئة صالحة لكي يتعلم فيها المتعلم الفنيات والإستراتيجيات التي تعين المتعلم على تنمية ذاته .حيث أن وجود المعلم من شأنه أن يعين المتعلم ويزيد دافعيته نحو التحكم في عملية تعلمه وإتخاذ القرارت المتعلقة بعملية تعلمه.

هذا وتشير مجموعة من الدراسات إلى مجموعة من العناصر والممارسات التي من شأنها تنمية ذاتية التعلم، فكما يشير **(Benson,2011:126)** يوجد العديد من المداخل الخاصة بتنمية ذاتية التعلم والتي تجتمع على مجموعة من الإفتراضات فعلى سبيل المثال يوجد الإفتراض بأن ذاتية التعلم يمكن تنميتها في بيئة التعلم من خلال مجموعة من العمليات والإستراتيجيات.كما تعتبر تلك النظريات أن ذاتية التعلم هي قدرة داخلية **(Inner Capacity)** والتي يمكن إما أن تنمى وتنتعش أو تحبط وتضمحل.

كما أظهرت نتائج دراسة (**Vandiver & Walsh, 2010**) أنه يمكن تنمية التعلم الذاتي لدى المتعلمين وجعلهم أكثر استقلالية ووعياً بعملية البحث وتقييم مصادر بحثهم عن المعلومات ذاتياً وتوجهاً للتعلم مدى الحياة من خلال دمج أليات التعلم النشط متمثلة في التعلم القائم على حل المشكلة أثناء إجراء المتعلمين للمشاريع البحثية وتوفير بيئة تساعدهم على توجيه عملية تعلمهم ذاتياً.

فيشير(**Esch, 2010:37**) إلى أن تنمية ذاتية التعلم على أنها مجموعة العوامل والظروف والسايق الذي يتعرض لها المتعلم والذي من شأنها جعل المتعلم يتحمل مسئولية (ولو بصورة مؤقتة) جزء من عملية تعلمه أو المسئولية الكاملة عن عملية تعلمهم والتي من شأنها مساعدة المتعلم على ممارسة ذاتية التعلم وتنميتها.وبالتالي فإن دلائل في كل النظريات هي إعتبار ذاتية التعلم قدرة مرتبطة بالسياق وقابلة للتعديل والتغيير، فنرى أن مصطلح تعلم الذاتية (**Pedagogy for autonomy**) يستخدم بكثرة في المداخل التي تهدف إلى تنمية ذاتية التعلم في سياق الصفوف الدراسية وإلى الإجراءات التعليمية والتدريبية المتضمنة في هذا السياق، والتي يشار إليها بوصفها الإستراتيجيات الذاتية التدريسة، وهذه الإستراتيجيات المختلفة يتم تقديمها بأساليب متنوعة (**Benson,2011:124**) ولكي نوضح النظريات المتعددة التي تهدف إلى تنمية ذاتية التعلم يمكن تقسمها إلى مجموعة **مداخل داعمة** لتنمية ذاتية التعلم وهي كما يشير(**Dang,2012**) كالتالي:

١– مداخل تعتمد على مصادر التعلم (**resource-based**)

٢– مداخل قائمة على المتعلم (**Learner-based**)،

٣– مداخل قائمة على الفصل الدراسي(**Classroom-based**)،

٤– نظريات قائمة على المناهج الدراسية (**Curriculum-based**)

٥– ومداخل قائمة على المعلم (**Teacher-based**).

حيث تعتمد **المداخل القائمة على المصادر التعليمية** تركز على بصفة رئيسة على الأنشطة غير الصفية أو الإستراتيجيات الخاصة بخارج الفصول الدراسية،بينما المداخل الأربع الأخرى هي محل الدراسة والإهتمام وذلك لإرتباطها بالسياق التعليمي النظامي المتبع في المدارس والجامعات.

فنجد أن في المداخل القائمة على المتعلم تتضمن النظريات التي تربط بين تدريب المتعلم وتنميته من ناحية وتنمية ذاتية التعلم من جهه أخرى، فعلى سبيل المثال المدخل الذي قام بإقتراحه كلاً من **(Sinclair &Ellis,1989)** والذي يهدف إلى تنمية ذاتية التعلم من خلال استغراق المتعلم في عملية إتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعلم اليومية والمحتوى التعليمي والإجراءات المتضمنة في عملية التعلم.

بينما **المداخل القائمة على المنهج المدرسي** هي تلك المداخل التي يصل فيها تحكم المتعلم إلى مستوى المنهج المدرسي. من أمثلة ذلك المدخل المقترح من قبل **(Cotterall,2000)**. بينما المداخل القائمة على المعلم يظل جل تركيزها على تنمية ذاتية التعلم من خلال التركيز على ذاتية المعلم نفسه.

بالرغم من هذا التصنيف أو التقسيم لمداخل تنمية ذاتية التعلم إلا اننا لا نستطيع القول بوجود الحدود القاطعة أو الخطوط الفاصلة بين كل مدخل والآخر. ففي بعض الأحيان تتشابه في المضمون أو في نقطة التركيز الرئيسية. حيث نجد بعض النماذج تجمع بين العديد من السمات من مختلف المداخل ومع ذلك فإن التصنيف الذي يقدمه**(Benson,2011)** يوضح مدى التنوع والثراء في تلك النقطة، وسنعرض **للنماذج المتنوعة ببعض التفصيل فيما يلي:**

نماذج تنمية ذاتية المتعلم:

نموذج (Littlewood,1996:425-429)

لتنمية ذاتية التعلم في سياق تعلم اللغة الأجنبية وهو يوضح الطبيعة متعددة الإتجاهات والأبعاد لمفهوم ذاتية التعلم فيشير إلى أن ذاتية التعلم هي قدرة متعددة الأبعاد بطريقتين رئيسيتين:

الأول: تتكون ذاتية التعلم من ثلاثة محاور هي:

١– ذاتية التعلم كقائم بعملية التواصل **(as a communicator)** وهي ذاتية على مستوى أداء المهام.

٢– ذاتية التعلم كقائم بعملية التعلم **(as a learner)** وهي ذاتي على مستوى التعلم.

٣– ذاتية التعلم كفرد **(as a person)** وهي ذاتية على المستوى الشخصي والنفسي للمتعلم.

الثاني: لكي يتمتع المتعلم بالذاتية في أي من المحاور السابقة يجب أن يتوفر مكونين غاية في الأهمية وهما القدرة **(ability)** والرغبة **(willingness)**. وكل من منهما يمكن أن ينقسم إلى عنصرين، فالقدرة تنقسم إلي المعرفة والمهارة **(knowledge, skills)** بينما تنقسم الرغبة إلى الدافعية والثقة (**motivation, confidence)**. فكما يشير **(Littlewood,1996)** لكي نتمكن من تنمية ذاتية التعلم يجب أن يتم الجمع بين العناصر المتنوعة المتضمنة في المحاور الثلاثة والتركيز عليها إما مجتمعة أو بصورة منفصلة فالمعلم على سبيل المثال يستطيع التركيز على تنمية ثقة المتعلم أثناء التواصل أو يركز على المعرفة المتضمنة في عملية التعلم وكذلك التركيز على إستراتيجيات التعلم.

ويعد نموذج **(Littlewood,1996)** من أوائل النماذج المفسرة لعملية تنمية ذاتية التعلم إلا أنه يوجد العديد من النماذج التي تلته والتي حاولت تفسير المفهوم من منظور آخر ومن تلك النماذج :

نموذج (Dam,2011) لتنمية ذاتية التعلم:

وهو نموذج قائم على الفصل الدراسي **(Classroom-based)** في تنمية ذاتية التعلم ،حيث تتم فيه إدارة التعلم يوماً بيوم.حيث يشير **(Dam,2011:41)** إلى أن تنمية ذاتية التعلم هي عملية الإتجاه من بيئة التدريس التي يقوم المعلم بتوجيهها إلى بيئة التدريس التي يقوم المتعلم نفسه بتوجيهها.بحيث بيئة التعلم متمركزة حول

المتعلم، بحيث يتشابهه دور المعلم في هذا النموذج والنموذج السابق حيث يتمثل في ذيادة دافعية المتعلم نحو تحمل مسئولية تعلمه،والقيام بالتخطيط وتقييم مخرجات التعلم.

يوجد **مجموعة من المبادئ** التي يرسيها هذا النموذج من أجل تنمية ذاتية التعلم في سياق الفصول الدراسية والتعليم النظامي وهي كالتالي:

١- يجب أن يعطى الإعتبار الأول لعملية الإختيار: فوجود الإختيارات المتعددة المتنوعة يعمل على تنمية ذاتية التعلم ويتطلب التفكير والتأمل والذي بدوره يعمل على تعزيز الوعي نحو ويدير دفة تحمل مسئولية التعلم نحو المتعلم مما له أثراً إيجابياً على نمو ثقة المتعلم بنفسه.

٢-ووفقاً للمتطلبات والتوقعات التي تفرضها بيئة التعلم النظامية في المدارس والجامعات يجب وجود خطوات إرشادية معدة بصورة مسبقة ومن ثم يستشعر المتعلم الأمان في وجودها وبالتالي يرغب المتعلم في تحمل مشئولية تعلمه في ضوء تلك الإرشادات.

٣-يجب أن يكون التركيز في بيئة التعلم التي تهدف إلى تنمية ذاتية التعلم على نقل المسئولية من المعلم إلى المتعلم بصورة تدريجية وليس التركيز على عملية نقل المعارف. بالتالي يصبح الهدف الأول للمعلم هو مساعدة المتعلم على المشاركة الفعالة والنشطة في عملية التعلم.

٤-توفر شرط الحداثة **(authenticity)** والتي تعني أن المشاركين في عملية التعلم من المعلمين والمتعلمين يتفاعلون وفقاً لأدوارهم وبما يتوافق مع أدوارهم في عملية التعلم وبيئة التعلم الصفية.

٥-التقييم **(evaluation)** حيث يجب أن يشترك المتعلم في عملية التأمل وتقييم وتقويم عملية التعلم حيث يمثل ذلك دليلاً على التقدم الذي يحرزه المتعلم الذي بدوره يعمل على تعزيز الدافعية والوعي لدي المتعلم.

بينما ينصب إهتمام النموذج السابق **(Dam,2011:97)** على تنمية قدرات المتعلم المرتبطة بذاتية التعلم فإن النموذج المقترح من قبل **(Lewis&Reinders,2008)** وهو يركز بشكل خاص على تنمية رغبة المتعلم في تحمل مسئولية تعلمه فكما يشيران إلى أن العائق الرئيسي أمام تنمية ذاتية التعلم يتمثل في إعتماد المتعلم بصورة كبيرة أو شبه كلية على المعلم.

فوفقاً لهذا النموذج فإن أسباب مقاومة المتعلم لقيامه بتحمل مسئولية تعلمه بصورة كبيرة تتنوع.فعلى سبيل المثال المتعلمين في سياق التعلم المعتمد على المدرس يعتاد المتعلم على أن المعلم يقوم بتوفير جميع الحلول والإجابات، وبالتالي فالمتعلم لا يجد الدافعية الكافية لممارسة الأنشطة غير اللغوية والتي ترتبط بتنمية ذاتية التعلم مثل التأمل وتقييم التقدم الحادث في عملية التعلم كما يواجه هؤلاء المتعلمون صعوبة في تفعيل عمليات التفكير العليا ومن ثم يصبح من الأيسر على المتعلمين ترك عملية بذل الجهد على عاتق المعلم.

بينما يوضح **(Lewis&Reinders,2008)** أسباباً أخرى تتسبب في صعوبة تنمية ذاتية التعلم في الفصول الدراسية وهي تتمثل في أن التدريس النظامي يخضع لتخطيط المنهج الدراسي والجدول الدراسي والحدود المادية الخاصة بالمنهج والجدول الدراسي.

حيث يقترح هذا النموذج مجموعة من الإستراتيجيات التي تعين المتعلمين على تخطي العقبات السابقة.يأتي في مقدمتها أن المعلم يجب أن يقدم تفسيراً منطقياً لكل مجريات عملية التعلم والتي تحدث داخل الفصل الدراسي.بصورة تدريجية تبدأ مما يعرفه المتعلم ووصولاً إلى المعلومة الجديدة.ويتم ذلك من خلال مجموعة من المبادئ منها:

١- أن عملية التعلم بصفة عامة وتعلم اللغة بصفة خاصة وعملية تنمية ذاتية التعلم تتطلب تفاعلاً وتعاوناً بين المتعلمين.فالمعلم يجب أن يشجع العمل الثنائي والجماعي داخل فصول تعلم اللغة كما يجب على المعلم أن يوضح

للمتعلمين أهمية ذلك التفاعل وأثره على نموهم. كما يجب على المعلم أن يوضح للمتعلمين المخرجات التعليمية المتوقعة والسماح للمتعلمين بالمشاركة في إختيار الموضوعات وتوزيع الوقت ومناقشة أدوار المشاركيين في مجموعات التعلم والإستراتيجيات المستخدمة لتحقيق تلك الغايات، والعمل على التأكد من أن العمل الجماعي يعمل في إتجاه الأهداف المرجوة منها.

٢-لكي يتمكن المعلم من تنمية ذاتية التعلم لدي المتعلمين يجب أن يقوم المعلم بتوفير فرص يتمكن المتعلمين من مواصلة التعلم بصفة عامة وتعلم اللغة بصفة خاصة معتمدين على أنفسهم داخل وخارج الفصول الدراسية ولكن تحت إشراف المعلم.

٣-نظراً للأهمية البالغة الخاصة بوعي المتعلمين في عملية تنمية ذاتية التعلم يجب أن يقوم المعلم برفع وعي المتعلمين بكيفية سير عملية التعلم بشكل واضح ومباشر وتسجيل من خلال تسجيل اليوميات والإحتفاظ بسجلات تقييم الأداء اليومية والفترية(**portfolios**) وهو ما يعطي فرصة للمتعلم من تقييم أداءة بنفسه والذي بدوره يساعد المتعلمين على تحديد المشكلات التي تواجههم أثناء عملية تعلمهم وكذلك تعاونهم على إختيار الإستراتيجيات التي تعاونهم على التغلب على تلك المشكلات.

٤- تعلم اللغة النظامي غالباً ما يتبع منهج محدد ويخضع لعملية تقييم محددة فإن ذلك لا يعد مشكلة في هذا النموذج طالما أن المعلم يعطي المتعلم صورة عامة عن المنهج ككل والمتطلبات والأهداف والنتائج المتوقعة وهو ما يعطي المتعلم الفرصة للمتعلمين للشعور بالمسئولية تجاه تعلمهم ومواجهة متطلباتهم.

<u>مبادئ نموذج (Cotterall,2000)</u>:

بينما تركز النماذج السابقة على خبرات التعلم اليومية فإنه يوجد نموذج آخر يركز على تنمية ذاتية التعلم من خلال التركيز على المنهج، ووفقاً لهذا النموذج فإن التحدي الأكبر الذي يواجه تنمية ذاتية التعلم يتمثل في نقل مسئولية إتخاذ القرار

المرتبط بعملية التعلم من المعلم إلى المتعلم، ولكي يتغلب على هذا التحدي فإن هذا النموذج المقترح يعتمد على خمس مبادئ خاصة بتصميم المناهج والخبرات الدراسية والتعليمية والتي تهدف إلى تنمية كلاً من التحكم في التعلم وتنمية كفاءة المتعلم اللغوية.

المبادئ الخمس التي يقدمها النموذج ترتبط بأهداف التعلم وعملية تعلم اللغة والمهام التعليمية، وإستراتيجيات التعلم والتأمل حول التعلم. وتتمثل هذه المبادئ في النقاط التالية:

١- **المبدأ الأول:** البرنامج التعليمي (المنهج) الذي يهدف إلى تنمية ذاتية التعلم يجب أن يعكس أهداف التعلم وذلك على مختلف المحاور من اللغة والمهام والإستراتيجيات. وذلك لأن التعلم الفعال بصورة عامة وذاتية التعلم بصورة خاصة تفترض إرتباط التعلم بمجموعة من الأهداف التي يلتزم بها المتعلم.

٢- **المبدأ الثاني:** هو الإرتباط بين مهام التعلم المتضمنة وبين عملية تعلم اللغة وهذا يجعل عملية تعلم اللغة واضحة وتزيد من وعي المتعلم وتجعل عملية نقل المسئولية يتم بسهولة ويسر.

٣- **المبدأ الثالث:** مهام التعلم يجب أن تتكرر وأن تركز على الإجادة وتعتمد على مواقف التواصل التي سوف يستخدمها المتعلم أثناء عملية التعلم وهو ما يعزز من دافعية المتعلم وثقتة بنفسه.

٤- **المبدأ الرابع:** يجب التركيز على إستراتيجيات التعلم المختلفة ومناقشتها والتدريب عليها ويعد تدريب المتعلمين على إستراتيجيات التعلم أسلوب فعال خاصة عند التعامل في حدود فترة زمنية محددة. فالإستراتيجيات هي بديل لمحاولة المعلم حل المشكلات التي تواجه المتعلم أثناء عملية التعلم،حيث يقوم المعلم بإمداد المتعلمين بالأدوات التي تعينهم على حل المشكلات والتي تتمثل في استراتيجيات التعلم.

٥- **المبدأ الخامس:** ويتمثل في توفير فرصة للتأمل حول عملية التعلم وتقييم

الذات حيث تعمل تلك المرحلة على رفع وعي المتعلمين بعملية تعلمهم على مختلف المستويات بدء من مستوى تحديد الأهداف إلى إختيار وتطبيق الاستراتيجيات والتقييم النهائي لعملية التعلم.

ويتضح من النموذج السابق تأكيده هلى تضمين شقاً تدريبياً للمتعلم.

نموذج (Ellis&Sinclair,1989)

وهو نموذج يرتكز بصورة رئيسية على تدريب المتعلمين. فوفقاً لهذا النموذج يقوم تدريب المتعلمين بتهيئة المتعلمين لتحمل مسئولية تعلمهم حيث يقوم بتوفير الإستراتيجيات والثقة للمتعلم لكي يتحمل مسئولية تعلمه بسهولة. فالهدف من تدريب المتعلمين وفقاً لهذا النموذج هو هدف ذو شقين وهما كالتالي:

١- **الشق الأول:** هو إمداد المتعلمين ببدائل عن كيف وما ماذا ومتى يتعلمون.

٢-**الشق الثاني:** هو لكي يتمكن المتعلم من القيام بالإختيارات السابقة فإن المتعلم يحتاج إلى المعرفة المرتبطة باللغة نفسها وتعلم اللغة وما يتضمنه من فنيات وعمليات، وكذلك المعرفة عن أنفسهم كمتعلمي للغة. فتدريب المتعلمين وفقاً لوجه النظر تلك يقوم بتوفير الفرص للمتعلم لكي تتم عملية تعزيز القدرات الخاصة بتحكم المتعلم في عملية تعلمه.

فكما يشير **(Benson,2011:155)** فإن التدريب يعمل بصورة أفضل عند تضمينه وتكامله مع تعلم اللغة أكثر منه عند إفراده في مهام تعلم منفصلة. وتلك النماذج السابقة تركز على تدريب المتعلم بصورة مباشرة وإفراد جزء لا بأس به من عملية التعلم لمهام التدريب المباشر تلك والتي يرجى منها أن تنعكس عل مستويات ذاتية التعلم لدي المتعلمين.

بينما يركز **(Crabbe,1993)** على دور المعلم في تنمية ذاتية التعلم،فيشير إلى أن دور المعلم هو دور حيوي وفعال في خلق بيئة تعلم ملائمة يملؤها الثقة والأمان والتي من خلالها يستطيع المتعلم أن يشعر بالحرية في الإختيار وممارسة إهتماماتهم من خلال إطار تعليمي مرن يقدم فيه المعلم نقاط البداية المحددة دون

توضيح الوجهة النهائية للمتعلمين والذي من شأنه إعطاء مساحة أكبر من حرية الإختيار أمام المتعلمين. ومن ثم فبالإضافة إلى جعل المتعلم يرغب في تحمل مسئولية تعلمه،فإن على المعلم أن يشارك في تلك الأنشطة، وبالتالي فإن المعلم يثق في قدرات المتعلمين وهو ما أشار إليه **(Kohonen,1992:32)** بأنه بمجرد أن يعبر المتعلم عن ثقته في إختيارات المتعلمين فإن المتعلمين بدورهم يكتسبون الشعور بالمسئولية تجاه إختياراتهم وبالتالي تنمو لديهم ذاتية التعلم والتي تتطلب ثقة وتقدير متبادل. وهو ما يتفق مع ما جاءت به العديد من الدراسات التي قامت ببحث الرابطة بين ذاتية التعلم وتعزيز الدافعية مثل **(Dickinson,1995.Chan,2002.Spratt,2002.&Benson, 2011)**

كما يتضح من العناصر السابقة والتي تناولت المداخل والنظريات التي تناولت كيفية تنمية ذاتية التعلم والتي أوضحت أن ذاتية التعلم مكون متعدد الأبعاد ذو طبيعة تكاملية. فالجمع بين مختلف العناصر السابقة يعطي صورة أوضح عن ماهية المفهوم وطريقة التعامل معه وتنميته، والتي منها نستطيع أن نستخلص مجموعة من **العناصر** التي يجب أن توضع في الإعتبار عند تنمية ذاتية التعلم في سياق تعلم اللغة الأجنبية/الثانية وهي:

<u>الإختيار (choice):</u> حيث تجمع النظريات والمداخل المفسرة لذاتية التعلم على أن الإختيار هو عامل أصيل من عوامل تنمية ذاتية التعلم.فذاتية التعلم تتطلب من المتعلم إتخاذ القرارات الخاصة بعملية تعلمه وبالتالي بدون القدرة على إتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم والقيام بالإختيارات المرتبطة بالتعلم فإنه لا توجد ذاتية تعلم.

فعندما يتعلق الأمر بالتعلم في سياق التعلم النظامي في المدارس والجامعات يمكن لعملية الإختيار أن تتم على مستويات مختلفة،منها مستوى التعلم كما يشير **(Ellis&Sinclair,1989)** ومنها على مستوى المنهج كما يشير **(Cotterall,2000)**. حيث أن وجود فرص للإختيار تسمح كما يشير

(Reinders,2008) بمساعدة المتعلم على إكتساب الشعور بالمسئولية فوجود الإختيار والبدائل المتعلقة بمختلف العناصر المتضمنة في عملية التعلم.

الأهداف والإحتياجات (Goals and Needs): حيث أن عملية التعلم هي سلوك موجه قائم على وجود الأهداف فإن التعلم الذاتي يعني أنه على المتعلمين وضع مجموعة من الأهداف الخاصة بهم والتي تتناسب مع إحتياجاتهم. فيشير (Crabbe,1993:446) انه من العناصر المهمة في تنمية ذاتية التعلم هي التفاوض والتناقش مع المتعلمين حول العمليات المتضمنة في عملية التعلم مثل تحديد المشكلة،ومن ثم يصبحون على وعي كامل بإحتياجاتهم ومن ثم إرساء وتحديد الأهداف التي تتناسب مع تلك الإحتياجات.ومن ثم فإن هذا العنصر يرتبط بصورة قوية بمهارات ما وراء المعرفة حيث أن تحديد المشكلات ووضع الأهداف يتطلب التأمل في عملية التعلم ويرتبط كذلك بالدافعية لدي المتعلم.

الدعم (Support): وهذا العنصر يتضمن شيئين **الأول** كما يشير (Cornwall, 2010) أنه عند تنمية ذاتية التعلم فإنه يجب على المعلم والمحتوى الدراسي أن يقدما الدعم والإرشاد خاصة وهم في مرحلة تنمية قدراتهم. **الثاني** الدعم يشير إلى المصادر المتنوعة والسياق المختلف والمتعدد والتي يمكن للمتعلم أن يستفيد منها عند الحاجة.حيث يشير (Crabbe,2012:447) إلى هذا النوع من توظيف المصادر فتشمل المواد التعليمية المعينة والمعلم والأقران، ومن ثم يمكن إعتبار الدعم هو كل ما يمكن أن يقدم للمتعلم أثناء عملية تعلمهم وتنمية ذاتية التعلم لديهم وهو شئ يتم توجيه المتعلمين لكي يستفيدوا منه بصورة مستقلة.

ماوراء المعرفة (Metacognition): يشير (Benson, 2011) إلى أن مداخل تنمية ذاتية التعلم القائمة على المتعلم ترتكز بصورة خاصة على عنصر ما وراء المعرفة. فنجد أن هدف بعض النماذج النابعة من هذا المدخل هو تنمية أو رفع وعي المتعلمين بعملية التعلم ومن ثم يصبحون أكثر فعالية ويتمتعون بذاتية

التعلم. والإستنتاج العام أنه كلما زاد وعي المتعلم بالعمليات المصاحبة لعملية التعلم كلما ازدادت قدرتهم على التحكم في تعلمهم.

ودور المعلم هنا هو توضيح متضمنات عملية التعلم،وما وراء المعرفة هنا لا يقتصر فقط على الوعي بالعمليات المعرفية المتضمنة في عملية التعلم ولكنها تتضمن أيضاً قدرة المتعلم على تقييم الوظائف والعمليات المعرفية التي يقوم بها،ولذلك يجب على المعلم تنمية قدرة المتعلم على تقييم الذات، حيث يشير(**Dam,2010:46**) على أهمية سجلات تقييم الأداء واليوميات لتشجيع المتعلمين على تقييم وتقويم عملية تعلمهم والوعي بعملية تعلمهم وتقدمهم.

الجانب الإنفعالي (Emotional and affective): يتطلب تنمية ذاتية التعلم تبادل رئيسي في الأدوار والمسئوليات بين المعلم والمتعلم. ولذلك من المهم بمكان أن يتمكن المعلم من خلق بيئة تعلم آمنة إنفعالياً والتي يشعر من خلالها المتعلم بالرغبة والأمان الكافي لتقبل هذا التغيير وتبادل المسئوليات. ويمكن تحقيق ذلك من خلال التعبير عن التقدير المتبادل والثقة في قدرات المتعلمين ومن ثم يكتسبون الثقة في أنفسهم وفي إختياراتهم وفي قدرتهم على تحمل مسئولية تعلمهم. ومن جهة أخرى فإن المعلم يجب عليه هو الآخر تقبل مشاركة المسئولية مع المتعلمين.وهو ما يعني أن بيئة التعلم التي يتم تنمية ذاتية التعلم من خلالها تعتمد على الثقة والتقدير المتبادل وكذلك كما يشير(**Crabbe,2012**) أن التفاوض المستمر والمناقشة المستمرة بين المتعلم والطلاب عن التعلم والطلاب عن اللغة والتعلم فتوجد مساحة لتقبل مختلف الآراء في جو منفتح ومتقبل لجميع الآراء بدون إصدار الأحكام.

الدافعية (Motivation) يشير(**Spratt et al,2002:263**) إلى أن تنمية وتعزيز ذاتية التعلم تحتاج إلى الدافعية وذلك للتأكد من رغبتهم في تحمل مسئولية تعلمهم ومن ثم يجب أن يهدف المعلم إلى توضيح أهمية عملية تعلم اللغة وربطها بحياة المتعلمين الواقعية وبالسياق المختلف والمتنوع خارج الفصول الدراسية. فالحدود

الفاصلة بين المناهج والعناصر المختلفة السابقة ليست قاطعة فعلى سبيل المثال المجال الإنفعالي يتطلب الدعم والوعي بعملية التعلم،بينما ما وراء المعرفة هي متطلب أولي في تحديد الأهداف والإحتياجات.كما أن الإختيار هو عامل مشترك في جميع العناصر السابقة،وهذا التداخل يمكن عزوه إلى الطبيعة متعددة الإتجاهات الخاصة بمفهوم ذاتية التعلم.

ثانيا: الاتجاه نحو ذاتية التعلم لدى المعلم والمتعلم (استقلالية المتعلم والتعلم):

يشير **(Grima,2007)** إلى ان ذاتية التعلم من شأنها تحسين نوعية تعلم اللغة واعداد المتعلم لمواصلة التعلم على مدى الحياة،وهو الأمر الذي من شأنه السماح للمتعلمين بالإستفادة من فرص التعلم المتاحة لهم داخل قاعات الدراسة وخارجها الإستفادة المثلى. إلا أن اتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم لم يلق الاهتمام الكافي والذي يتناسب مع اهمية آراءهم واتجاهاتهم نحو المفهوم. كذلك ندروة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم وبين مستوى ذاتية التعلم لدي المتعلم.

بينما يشير **(Esch,1998:37)** إلى ان ذاتية التعلم لا تعني التعلم بدون معلم كما لا تعني أن تدخل وتفاعل المعلم في عملية التعلم أمر محظور أو ممنوع. كما أن ذاتية التعلم ليست سلوكاً احادياً أو فردي يمكن للمتعلم ان يتعلمه بسهولة. ومع وجود التفسيرات المتعددة لذاتية التعلم إلا أنه يوجد مجموعة من المفاهيم التي تم الاتفاق عليها، وهي كما يشير **(Holec,2008:13)** تتمثل في الإجابة عن مجموعة من الأسئلة هي:

- هل التعلم الموجه ذاتياً يعني أن المتعلم سيقوم بما يفترض بالمعلم القيام به في بيئة التعلم التقليدية؟
- ما الإختلاف في دور المعلم والمهام المنوط به القيام بها في المداخل الجديدة؟
- ما مواصفات المواد الدراسية التي تساعد على تمكن المتعلم من الوصول لمرحلة ذاتية التعلم؟

- كيف يمكن تدريب المتعلمين للوصول إلى كفاءة التعلم؟
- كيف يمكن تدريب المعلمين كي يقوموا بأدوارهم لمعاونة المتعلمين بفعالية؟
- ما الملامح المحددة للتقييم الذاتي؟
- ما السمات المناسبة لتعلم اللغة التي يجب أن ترتكز افعال كلاً من المعلم والمتعلم عليها؟

بينما يقترح **(Sinclair,2000)** مجموعة من العناصر الخاصة بذاتية التعلم والتي اتفق عليها مجموعة من الباحثين والمهتمين بتعلم اللغة وهي كما يلي:

١- تتقارب درجات ذاتية التعلم وتتغير.
٢- يوجد مستويات مختلفة لذاتية التعلم.
٣- الذاتية التعلم أبعاداً اجتماعية ونفسية.
٤- الذاتية هي مكون من مكونات القدرة.
٥- الذاتية التامة والكاملة هي هدف مثالي قد لا يمكن تحقيقه.
٦- يختلف تفسير ذاتية التعلم من ثقافة لأخرى ومن مجتمع لآخر.
٧- تتضمن الذاتية الرغبة والدافعية لدي المتعلم لتحمل مسئولية تعلمه.
٨- الذاتية لا تتحقق بمجرد وضع المتعلم في موقف تتسم بالإستقلالية.
٩- تنمية ذاتية التعلم لا يتم فقط من خلال توظيف استراتيجيات التعلم.
١٠- القدرة والدافعية لدي المتعلم لتحمل مسئولية تعلمه ليست بالضرورة عملية فطرية.
١١- تنمية الذاتية تتطلب الوعي الكامل بعملية التعلم والوعي بعمليتي التأمل واتخاذ القرار.

والنقاط السالف ذكرها من الممكن تقبل حقيقة انها تمثل النقاط المشتركة للفهم العام للباحثين الأكاديمين المهتمين بالبحث في مجال ذاتية التعلم إلا أن آراء المعلمين انفسهم حول تلك المسألة مازالت تمثل نقطة إشكال.

فيشير (Palfreyman,2003) إلى الفجوة التي قد تتواجد بين الفرضيات النظرية عن ذاتية التعلم وبين فهم المعلمين انفسهم لهذا المفهوم ووجهة نظرهم عنه.فبحسب ما يشير إليه ان المفهوم يختلف تبعاً لوجه النظر المفسرة له.فذاتية التعلم عند تناولها من وجهة النظر التطبيقية نجد أن التركيز ينصب على طبيعة موقف التعلم،وهي هنا غالباً ما يقصد بها خارج سياق التعليم النظامي.بينما التفسير من وجهة نظر علم النفس يركز على السمات العقلية الداعمة لذاتية التعلم،بينما علم النفس الإجتماعي يركز على التفاعل والمشاركة الإجتماعية في تنمية ذاتية التعلم.

ومن هنا نلاحظ انه بالرغم من وجود العديد من التفسيرات الخاصة بمفهوم ذاتية التعلم في مجال تعلم اللغة الأجنبية وبالرغم من أن العديد من تلك التفسيرات قد نتج عنه فهم عام ومقبول لهذا المفهوم إلا أن راي المعلمين ما زال غائباً عن تلك الصورة وهو ما تحاول التعرف عليه من خلال الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

بالرغم من واقع ندرة الدراسات التجريبية المتعلقة بتنمية ذاتية التعلم إلا أننا سوف نقوم بإستعراض بعض منها فعلى سبيل المثال

دراسة (Camilleri,1999) والتي هدفت لدراسة آراء ومعتقدات المعلمين حول ذاتية التعلم على عينة بلغت (٣٢٨) معلماً في ست بيئات تعلم اوربية مختلفة شملت مالطا وهولندا وبيلا روسيا واستخدمت الدراسة استبيان مكون من ثلاث عشرة مفردة كل منها يسأل عن مدى إمكانية اشتراك المتعلمين في عملية اتخاذ القرارات فيما يتعلق بأنشطة التعلم وأهداف المنهج وإختيار محتوى المنهج وذلك من وجه نظر المعلم.كما تضمنت العينة معلمين لمواد مختلفة بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية. واوضحت النتائج إيجابية المعلمين فيما يتعلق بإشتراك المتعلمين في بعض مهام التعلم مثل الوضع التنظيمي لقاعات الدرس والتقييم الذاتي من حين

لآخر وإتباع خطوات التعلم التنفيذية.بينما اتت آراء المعلمين سلبية فيما يتعلق بإختيار المتعلمين للكتب الدراسية وتحديد وقت ومكان الدراسة.

كما قام **(Coban,2002)** بدراسة مقارنة لدراسة اتجاهات المعلمين في جامعتين مختلفتين في تركيا حيث أوضحت النتائج أنه بالرغم من أن المعلمين في المؤسستين المختلفتين أظهروا اتجاهات ايجلبية نحو تشجيع المتعلمين على المشاركة في عملية التعلم ،إلا انهم انهم في نفس الوقت أظهروا عدم الرغبة في اشراك المتعلمين في عملية اتخاذ القرارات خاصة فيما يتعلق باختيار محتوى التعلم وأساليب التعليم.

بينما قام **(Ozdere,2005)** بدراسة هدفت لبحث اتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم. شملت العينة (٧٢) معلماً من العاملين في ست قطاعات تعليمية مختلفة.تم جمع البيانات من خلال الاستبان المعد للدراسة وكذلك المقابلات الشخصية. حيث اوضحت النتائج وجود اتجاهات متفاوتة لدي المعلمين نحو ذاتية التعلم تتراوح بين الحيادية إلى الإيجابية بدرجة بسيطة كما اكدت الدراسة على ان اتجاهات المعلمين نحو اشتراك المتعلمين في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بمحتوى عملية التعلم كانت سلبية بصورة كبيرة.

كما قام **(Camilleri,2007)** بدراسة مشابهة للدراسة السابقة على عينة من (٤٨) طالب معلم من معلمي اللغة الأجنبية في مالطا.وبمقارنة النتائج الخاصة بالدراستين إلا أن الدراسة الأحدث اشارت إلى وجود تشابه بين بعض الآراء الإيجابية فيما يتعلق بإشتراك المتعلمين في وضع أهداف التعلم قصيرة المدى وإختيار بعض المواد الدراسية وكذلك التقييم الذاتي.

كذلك دراسة **(Balcikanli,2008)** والتي ضمت عينة تكونت من (٤٠) وهدفت لدراسة ذاتية التعلم حيث مرت المجموعة الضابطة بخبرات التعلم التقليدية، بينما مرت المجموعة التجريبية بخبرات تعلم معدة بحيث تتضمن ممارسات تعليمية تضمن للمتعلمين ممارسة ذاتية التعلم. استغرقت الدراسة (١٢) اسبوعاً.وعند

اجراء المقارنات القبلية والبعدية اوضحت النتائج ان المشاركين في المجموعة التجريبية لديهم مستوى مرتفع من ذاتية التعلم اكثر عن هؤلاء المشاركين في المجموعة الضابطة والذين مروا بخبرات التعلم التقليدية.واشارت الدراسة إلى فعالية توظيف سجلات الأداء واليوميات في تنمية ذاتية التعلم. واوصت الدراسة بضرورة اعداد المعلمين طلابهم لتحمل المزيد من المسئولية الخاصة بعملية تعلمهم.

ودراسة **(Martinez,2008)** والتي هدفت لدراسة استخدام الاساليب الكيفية لجمع البياناتعلى عينة من (١٦) طالب متعلم للغة الاجنبية.استخدمت الدراسة الإستبيانات والمقابلات الشخصية والملاحظة المباشرة اثناء دراسة أفراد العينة لبرنامج مكثف مدته(٣٢) ساعة عن ذاتية التعلم. حيث أوضحت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدي الطلاب المعلمين وهي آراء تأثرت وتشكلت من خلال خبراتهم كمتعلمين للغة الاجنبية.كما عكست آراء المتعلمين مجموعة من المفاهيم المرتبطة بذاتية التعلم منها

١- إفتراض أن ذاتية التعلم تعد من أفضل المداخل من الطرق التقليدية.

٢- أن مفهوم ذاتية التعلم يعادل اختلاف وتفرد التعليم.

٣- يعد مفهوم ذاتية التعلم مطلق ومثالي.

٤- ارتباط مفهوم ذاتية التعلم بالتعلم بدون معلم.

ويتضح من دراسة تلك النتائج أن فكرة وآراء هؤلاء الطلاب المعلمين عن مفهوم ذاتية التعلم تضم العديد من التفسيرات الخاطئة والتي تم الإشارة لها من قبل في النقاط السابقة وهي تخلط بين مفهومين هما مفهوم التعلم الذاتي **(Autonomy)** وبين إفراد التعلم **(Self-learning)**.

بينما دراسة **(Balcikanli,2010)** التي تمت على عينة من (١١٢) طالب معلم وذلك بهدف دراسة آراء المعلمين حول ذايتة المتعلم ،وأشارت النتائج إلى أن الطلاب المعلمين لديهم آراء إيجابية فيما يتعلق بذاتية التعلم وإتخاذ المتعلم بعض

القرارات فيما يختص بالانشطة الصفية ،ولكن كانت آراءهم سلبية فيما يتعلق بتدخل الطلاب في تحديد وقت ومكان الدراسة.وأظهرت العينة ارتياحاً حول توجيه الأسئلة للمتعلمين واستطلاع آرائهم.ارجعت الباحثة ذلك إلى كون أفراد العينة من الطلاب المعلمين الذين ام يقوموا بالتدريس الفعلي في المدارس النظامية العامة بعد وأن آرائهم مازالت متأثرة بكونهم متعلمين.

وهنا يجب ملاحظة أن إستخدام اساليب التقرير الذاتي والاستجابة على الإستبيانات فإنه يجب الإنتباه إلى الفجوة التي قد توجد بين الآراء النظرية والممارسات التدريسية الفعلية للمعلمين فيما يختص بذاتية التعلم.

كما تشير مجموعة من الدراسات إلى الفجوة بين الآراء والممارسات الواقعية للمعلمين منها مثلاً

دراسة **(Bullocki,2011)** والتي هدفت لدراسة معتقدات المعلمين حول عملية التقييم الذاتي للمتعلمين والتي اوضحت نتائجها وجود فجوة بين آراء المعلمين النظرية والتي تتسم بالإيجابية وبين ممارسات التدريس الفعلية. وتتفق تلك النتائج مع ما جاءت به دراسة **(Yoshiyuki,2011)** والتي قارنت بين آراء المعلمين الإيجابية عن أهمية ذاتية التعلم والممارسات التدريسية الفعلية للمعلمين في المدارس والتي اعتمدت على الاستبيانات لجمع آراء المعلمين والملاحظة المباشرة والتي اوضحت النتائج وجود فجوة بين كلاً من المفهوم النظري والممارسات الفعلية العملية للمعلمين.

بينما دراسة **(Oguz,2013)** والتي ضمت عينة من المعلمين اشتملت على (٤٩٢) من معلمي المواد المختلفة وفي المدارس المختلفة الابتدائية والاعدادية والثانوية.حيث اظهرت المعلمات اتجاهات ايجابية اكثر عن المعلمين الذكور فيما يتعلق بذاتية التعلم.بالإضافة إلى ذلك اظهرت الدراسة ان معلمي المرحلة الابتدائية اكثر توظيفا للأنشطة التي تنمي ذاتية التعلم إلى حد ما.

وهنا يمكن ملاحظة التالي:

- ان مفهوم ذاتية التعلم اصبح من المفاهيم الرئيسية والمحورية في مجال تعلم اللغة الاجنبية.
- الادبيات التي اهتمت بدراسة ذاتية التعلم اولت اهتماماً محدوداً لأهمية آراء المعلمين ةاتجاهاتهم حول تلك النقطة.
- أن فهم معتقدات واتجاهات المعلمين خطوة محورية نحو فهم وتنمية ودعم التغيرات التي من خلالها يمكن للمعلم ان يدعم ذاتية التعلم اثناء عملية التعلم.

فروض الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه من أدبيات نظرية لمتغيرات الدراسة الحالية، وعرض لمجموعة من الدراسات السابقة المرتبطة بتلك المتغيرات يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم في سياق تعلم اللغة الانجليزية على إختلاف سنوات الخبرة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم في سياق تعلم اللغة الانجليزية على إختلاف النوع الاجتماعي (معلمين/ معلمات).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم في سياق تعلم اللغة الانجليزية على إختلاف نوع المؤسسة التعليمية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اتجاهات المتعلمين نحو ذاتية التعلم وأبعادها الفرعية (الإختيار/ الأهداف/ الدعم/ ماوراء المعرفة/ الدافعية/ الجانب الإنفعالي) في سياق تعلم اللغة الانجليزية على إختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/ أناث).

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اتجاهات المتعلمين نحو ذاتية التعلم في سياق تعلم اللغة الانجليزية على إختلاف نوع المؤسسة التعليمية والبيئة المحيطة.

منهجية الدراسة:

تحديد مجتمع وعينة الدراسة:

انقسمت عينة الدراسة إلى قسمين عينة خاصة بالمعلمين والمعلمات والقسم الآخر تضمن العينة الخاصة بالمتعلمين والمتعلمات. ضمت العينة الخاصة بالمعلمين (٧٠) من المعلمين والمعلمات العاملين في كلاً من المؤسسات التعليمية العامة والخاصة والمقسمين حسب عدد سنوات الخبرة لمن هم أقل من ٥ سنوات خبرة ومن هم اكثر من ٥ سنوات. بينما تكونت عينة الطلاب والطالبات من (١٢٠) مقسمين إلى (٦١ طالباً، و٥٩ طالبة) ٦٧ منهم من طلاب وطالبات المدارس العامة (الحكومية)، و(٥٣) من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي وتم اختيار العينة بناء على توقيت جمع البيانات حيث تم جمع البيانات في بداية العام الدراسي مما يتيح الفرصة لطلاب الصف الثاني الثانوي من معرفة ما تتيحه لهم بيئة التعلم في المدرسة، وقد استبعد الصف الأول الثانوي الذين تعتبر بيئة التعلم بالمدرسة الثانوية جديدة عليهم، كما استبعد طلاب الصف الثالث الثانوي الذين من الصعب تطبيق أدوات الدراسة عليهم لأنشغالهم.

أدوات الدراسة:

تم استخدام الاستبيانات في عملية جمع البيانات بنوعيها المقيدة والمفتوحة. وقد تم اختيار الاستبيان كأحد أدوات جمع البيانات في هذه الدراسة لما يتوفر فيه من مميزات تتناسب والهدف من الدراسة مثل سهولة الوصول لأكبر عدد من المشاركين في الأماكن المختلفة وعملية التحليل وسرعته كما يشير(**Dornyei &Taguchi,2010)**

١- مقياس اتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم:

خطوات بناء المقياس:

أ- مراجعة الأدبيات المتعلقة بذاتية التعلم في سبيل تحديد الموضوعات التي تمثل نقاط جدلية مرتبطة بالنقطة موضوع البحث. وعند إجراء تلك المراجعة تبين

الآتي:

- مع تزايد الإهتمام بدراسة ذاتية التعلم وكيفية تنميتها تم إعداد أدوات لقياس ذاتية التعلم منها على سبيل المثال أداة **(MILLA)** والتي قام بإعدادها **(Murase,2009)** وهي تهدف لقياس مدى فعالية الممارسات الهادفة نحو تنمية ذاتية التعلم وهي تنقسم إلى أربعة محاور رئيسية وهي المحور التقني والمحور النفسي والمحور الفلسفي السياسي والمحور الرابع والأخير هو المحور الثقافي الإجتماعي.
- بينما ركزت أدوات القياس الاخرى على قياس مدى تمتع المتعلم بذاتية التعلم كما في الأدة المستخدمة في دراسة **(William &Deci,1996)** وهي عبارة عن استبان يستهدف قياس اتجاهات المتعلمين نحو ذاتية التعلم.
- مقياس آراء المعلمين في ذاتية التعلم من إعداد (**Camilleri &Camilleri, 1997)** وهو مكون من ثلاث عشر سؤال يحدد المجيب على السؤال موقعة على متصل من (١ إلى ٤) لتحديد درجة توافر الاجابة.

ب- مراجعة الأدبيات المتعلقة بذاتية التعلم في سبيل تحديد الموضوعات التي تمثل نقاط جدلية مرتبطة بالنقطة موضوع البحث.

ج- اعداد مفردات المقياس: يهدف المقياس إلى قياس معتقدات وآراء المتعلمين عن مفهوم ذاتية التعلم وذلك من مختلف المداخل التي تعاملت مع هذا المفهوم مثل المداخل النفسية والاجتماعية والفنية وتضمنت:

- المفاهيم الفردية والجمعية لذاتية التعلم.
- دور المعلم في ذاتية التعلم.
- علاقة ذاتية التعلم والسياق الثقافي المسيطر على البيئة التعليمية.
- مدى تاثر ذاتية التعلم بالعمر ومستوى الكفاءة اللغوية.
- تطبيقات ذاتية التعلم في أساليب تدريس اللغة.
- الفردية في مقابل المفاهيم الجمعية عن ذاتية التعلم.

- علاقة ذاتية التعلم وتعلم اللغة الفعال.
- ذاتية التعلم كسمة أو قدرة مكتسبة.
- دور استراتيجيات التعلم في تنمية ذاتية التعلم.

تم تضمين تلك الأبعاد في المقياس والذي تكون من (٣٧) مفردة في والتي تتراوح الإجابة عليها من (٥-١) وفقاً لاسلوب ليكرت الخماسي.

المؤشرات السيكومترية للمقياس

رأي الخبراء: فقد تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، وقد بلغت نسب الاتفاق الحد المقبول فقد زادت نسب الاتفاق عن ٨٠%، كما تم تعديل صياغة عبارتين بناء على رأي الخبراء وهما العبارتين أرقام (٣، ١٧)

الثبات: بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ ٠.٨٠٧ مما يشير إلى إمكانية الوثوق في استخدام المقياس.

الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار وقد تراوحت معاملات الإرتباط ما بين (٠.٥٨٦ و٠.٧٩٢) وهي جميعها دالة عند مستوى (٠.٠٥، ٠.٠١) مما يدل على اتساق مفردات الاختبار.

٢- مقياس اتجاهات المتعلمين نحو ذاتية التعلم

خطوات بناء المقياس:

أ- مراجعة الأدبيات المتعلقة بقياس اتجاهات المتعلمين نحو ذاتية التعلم في سبيل تحديد الموضوعات التي تمثل نقاط جدلية مرتبطة بالنقطة موضوع البحث.وعند إجراء تلك المراجعة تبين الآتي:

- وجود درجات مختلفة من ذاتية التعلم مما يعني أن قياس ذاتية التعلم يجب أن يتمكن من قياس مختلف الأبعاد.
- ذاتية التعلم مفهوم ذو أبعاد متعددة وتركيب معقد يحتوي على العديد من

المفاهيم والعناصر والتي تختلف كل منها عن مفهوم ذاتية التعلم العام، ومن ثم قد توجد صعوبة في تحديد أي من تلك العناصر أكثر أهمية من غيره حتى يتم قياسه.

- ذاتية التعلم تتضمن عوامل مثل الدافعية والوعي اللغوي وما وراء المعرفة وهي مفاهيم ذات ثقل بحد ذاتها في مجال التراث البحثي التربوي. لذا فإنه عند إعداد أدوات القياس فإن الرابطة بين تلك المكونات وذاتية التعلم يجب أن توضع في الإعتبار.
- ذاتية التعلم هي سمة داخلية أكثر منها مجموعة من السلوكيات التي يمكن ملاحظتها وبالتالي لا يمكن تقييمها بصورة مباشرة اعتماداً على ملاحظة سلوك المتعلم أثناء عملية التعلم، فالمتعلم قد يقوم بتوظيف بعض الاستراتيجيات المرتبطة بالسلوك الذاتي للتعلم ولكنه مع ذلك يفتقر للذاتية والعكس صحيح.
- عند إعداد أداة لقياس اتجاهات المتعلمين نحو ذاتية التعلم يجب وضع الطبيعة متعددة الاتجاهات والمرتبطة بسياق التعلم في الأعتبار.
- بعض المقاييس لم تستهدف ذاتية التعلم كمكون متكامل بل اقتصرت على بعض الأبعاد دون الأخرى كما في أداة **(Black &Deci,2000)** والتي تساوي بين ذاتية التعلم والدافعية الداخلية لديه.
- المقياس المعد في الدراسة الحالية هو مقياس**(LCQ)** من اعداد (**William &Deci,1996)**ة تم تقسيمه إلى مجموعة من الأبعاد الفرعية وهي: (الاختيار– الاهداف والحاجات– الدعم –ما وراء المعرفة –الدافعية–المكون الانفعالي). بمجمل عبارات بلغت (٤٨) مفردة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:** بعد صياغة مفردات الاختبار تم عرض بنوده في صورتها الأولية على عدد (١٠) من المتخصصين في المجال وذلك للحكم على مدى صلاحية المفردات لقياس ما وضعت لقياسه، وللتأكد من وضوح النص

ومناسبته للهدف الذي وضع من اجله.

- **ثبات المقياس:** تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام الفا كرونباخ فكانت كالتالي (الاختيار٠.٨١٣-الاهداف والاحتياجات ٠.٨٤٠-الدعم ٠.٨٢٠- ماوراء المعرفة ٠.٨٣٩- الدافعية ٠.٧٨٨- المكون المعرفي ٠.٨١٥) وهي معاملات تشير إلى امكانية الوثوق في المقياس لاستخدامه في الدراسة الحالية.

النتائج وتفسيرها:

أولاً للتحقق من صحة الفروض الأول والثاني والثالث والتي تختص بالكشف عن الفروق بين درجات اتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم في سياق تعلم اللغة الإنجليزية وفقاً (لسنوات الخبرة – النوع الاجتماعي (ذكور– إناث) – نوع المؤسسة التعليمية). ولكشف عن تلك الفروق تم استخدام اسلوب تحليل التباين كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٣) نتائج تحليل التباين لإتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم وفقاً لسنوات الخبرة والنوع والمؤسسة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مربع إيتا	الدلالة
النوع – الإتجاه	١٦.١٦٧	٣٦	٠.٤٤٩	١١.١١٥	٠.٩٢٤	دالة
بين المجموعات	١.٣٣٣	٣٣	٠.٠٤٠			
داخل المجموعات	١٧.٥٠٠	٦٩				
الكلي						
الخبرة –الاتجاه	١٥.٣٦٠	٣٦	٠.٤٢٧	٦.٧٥٨	٠.٨٨١	دالة
بين المجموعات	٢.٠٨٣	٣٣	٠.٠٦٣			
داخل المجموعات	١٧.٤٤٣	٦٩				
الكلي						
المؤسسة التعليمية-	١٢.٦١٠	٣٦	٠.٣٥٠	٢.٣٩١	٠.٧٢٣	دالة
الاتجاه	٤.٨٣٣	٣٣	٠.١٤٦			
بين المجموعات	١٧.٤٤٣	٦٩				
داخل المجموعات						

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مربع إيتا	الدلالة
الكلي						

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين إتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم وفقاً لـ (النوع– سنوات الخبرة –نوع المؤسسة التعليمية).
- يوضح جدول (٣) التالي المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات اتجاهات كلاً من المعلمين والمعلمات نحو ذاتية التعلم وفقاً لـ (النوع– سنوات الخبرة – نوع المؤسسة التعليمية)

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين وفقاً (للنوع– الخبرة – المؤسسة التعليمية)

البعد		م	ع
النوع	معلمين	١١٨.٢٠٠٠	٤.٤٢٤٥٣
	معلمات	١٣٨.٨٥٧١	١٠.٦٤٤٨٢
	الكلي	١٢٧.٣٨١٠	١٢.٩٢٨٣٧
سنوات الخبرة	خبير	١٢٢.٢٩٧٣	٨.٣١٦٢٠
	جديد	١٣٤.٦١٥٤	١٤.٩٠٧٩٢
	الكلي	١٢٧.٣٨١٠	١٢.٩٢٨٣٧
نوع المؤسسة التعليمية	عام	١٢٤.٦٢١٦	١١.٧٢٩٢٤
	خاص	١٣١.٣٠٧٧	١٣.٧٥١٤٢
	كلي	١٢٧.٣٨١٠	١٢.٩٢٨٣٧

حيث يمكن تفسير تلك النتائج من خلال:

١. يوجد فروق بين اتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم وفقاً لعدد سنوات الخبرة لصالح العدد الأقل من سنوات الخبرة. حيث أظهر المعلمون والمعلمات ذوي سنوات الخبرة الأقل من خمس سنوات اتجاهات أكثر إيجابية نحو تنمية ذاتية التعلم لدي المتعلمين ممن يقومن بالتدريس لهم.

فكما تم حساب تكرارات استجابات المعلمين على المقياس فنجد ان المعلمين من ذوي سنوات الخبرة الأقل يعدون أكثر تفضيلاً للعبارات المرتبطة بالمهام التفاعلية أثناء التعلم وكذلك لأساليب التعلم التعاوني(المفردة ٢٣–٢٦) حيث بلغت نسبة التكرار(٤٣% إلى ٤٧%) عن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر.كما بلغ معامل الإرتباط بين سنوات الخبرة وإتجاهات المعلمين نحو الذاتية حيث بلغ معامل الإرتباط (٠.٥٥٨) وهو معامل ارتباط ذو دلالة. الأمر الذي يظهر أن المعلمون الأحدث يظهرون تقبلاً أكثر للأساليب الحديثة والمتنوعة للتدريس وأساليب التعلم التعاوني، وأن تلك الأساليب التعاونية من شأنها إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعلم من بعضهم البعض والتمتع بقدر من الذاتية.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم وفقاً للنوع (معلمين– معلمات) وذلك لصالح المعلمات حيث أظهرن اتجاهات اكثر إيجابية نحو تنمية ذاتية التعلم لدي المتعلمين.

حيث يوضح التوزيع التكراري لاستجابات كلاً من المعلمين والمعلمات على مفردات المقياس وجود فروق بين المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بتنمية وتعزيز ذاتية التعلم لدي المتعلمين حيث أظهرت ٧٥% من المعلمات اتجاهاً إيجابياً نحو امكانية تنمية ذاتية التعلم لدي المتعلمين من خلال اتاحة المزيد من الحرية في اختيار المهام والأنشطة التعليمية. كما أظهرن تفضيلاً أكثر للمفردات التي تتعلق بإشتراك المتعلمين في اختيار محتوى التعلم.بينما اظهر ٥٨% فقط من المعلمين الذكور إتجاهاً إيجابياً نحو نفس المفهوم وهو ما يتسق مع كون المعلمين يعطون الأولوية إلى أهمية الإدارة الصفية وان إعطاء المتعلمين المزيد من الحرية خاصة فيما يتعلق بإختيار المحتوى التعليمي قد يمثل تهديداً لكفاءة الإدارة الصفية والنظام المعتاد أثناء التدريس.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم وفقاً للنوع المؤسسة التعليمية لصالح المؤسسات التعليمية الخاصة حيث

يقصد بنوع المؤسسة التعليمية كون المدارس العامة المتواجدة في المناطق الريفية أو المدارس الخاصة المتواجدة في المدن.

كما يوضح التوزيع التكراري لاستجابات المعلمين والمعلمات من كلا النوعين من المدارس أن نسبة ٥٣% من المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة المتواجدة في المدينة أظهروا اتجاهات إيجابية نحو تنمية ذاتية التعلم لدي المتعلمين وإعطاءهم المزيد من الحرية والتنوع في إنتقاء مصادر التعلم. بينما أظهر ٣٩.٥% من استجابات العاملين في المدارس العامة والمتواجدة في الأماكن ذات الطبيعة الريفية إتجاهاً ايجابياً نحو ذاتية التعلم. حيث تشير تلك النتائج إلى رغبة المعلمين في المؤسسات الخاصة لإعطاء المتعلمين المزيد من الحرية وتشجيعهم على الإعتماد على النفس ويمكن تفسير ذلك بتوفر مصادر التعلم المتنوعة في تلك المؤسسات بصورة أكثر كفاءة من المؤسسات العامة مثل غرف مصادر التعلم والتعلم الالكتروني، كما أن البيئة المحيطة بالمتعلمين تدعم بصورة أو أخرى ذاتية التعلم من حيث وفرة مصادر التعلم الخارجية وتوفر الدعم الأسري نظراً لإرتفاع نسبة التعلم، وذلك بعكس معظم المؤسسات العامة المتواجدة في المناطق الريفية لا تتوفر بها نفس الإمكانيات المادية وتنوع مصادر التعلم بالإضافة إلى البيئة الخارجية والتي قد لا تدعم ذاتية التعلم.

هذا بالإضافة إلى ان المؤسسات التعليمية العامة تعتمد بصورة أكبر على التعلم المرتكز على المعلم بحيث يتم الإعتماد على المعلم بصورة رئيسية كناقل للمعلومة وقائم بعملية التقييم في ذات الوقت.

وتشير تلك الفروق إلى نسبة وعي مرتفعة لدي معلمي المؤسسات الخاصة بمعنى ذاتية التعلم حيث أظهرت استجابات المعلمين على المفردة (٨) التي تعطي معنى أن ذاتية التعلم هي التعلم بدون الحاجة إلى المعلم مطلقاً رفض٦٦% من المعلمين لهذا التفسير للذاتية، بينما استجاب بالرفض ٤١% من معلمي التعليم العام. بينما استجاب ٨١% من المعلمين بالمؤسسات التعليمية

الخاصة بالموافقة على المفردة (٢٥) والتي تعني بأن ذاتية التعلم يمكن تنميتها من خلال السماح للمتعلمين بالمشاركة في اختيار المهام التعليمية أو المحتوى. بينما استجاب بالموافقة على نفس المفردة ٥٧% من معلمي التعليم العام. بما يعني أن المعلمين في المؤسسات التعليمية الخاصة والمتواجدة في المناطق المدنية لديهم الرغبة في أن يشترك المتعلمين بفاعلية في عملية التعلم من خلال المشاركة في اختيار نوعية المهام التعليمية التي يقومون بها والخبرات التعليمية التي يكتسبونها بما يتناسب مع متطلبات الحياة الاكاديمية والعامة للمتعلمين. مما يشير إلى أن المناخ العام في تلك المؤسسات يتسم بالمزيد من الحرية المتاحة للمتعلمين.

بينما اجمع أغلب المعلمين في كل من المؤسسات التعليمية العامة والخاصة على أن تعلم كيفية تعلم اللغة هو مفتاح ذاتية التعلم والذي يعد من العناصر الجوهرية في تنمية ذاتية التعلم لدي المتعلمين،(المفردة ٢٧). الأمر الذي يتسم بالإيجابية في اتجاهات المعلمين نحو ذاتية التعلم لدي المتعلمين.

ثانياً: <u>للتحقق من صحة الفرضين الرابع والخامس</u>: واللذان يختصان بإختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين من الجنسين (بنين/ بنات) على متغير ذاتية التعلم وأبعاد الفرعية (الإختيار/ الأهداف/ الدعم/ ماوراء المعرفة/ الدافعية/ الجانب الإنفعالي). وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين وفقاً لنوع المؤسسة التعليمية والبيئة المحيطة.

وللكشف عن تلك الفروق تم استخدام اسلوب تحليل التباين كما يتضح من الجدول التالي:

جدول(٥) نتائج تحليل التباين لإتجاهات المتعلمين نحو ذاتية التعلم وفقاً للنوع.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الإختيار بين المجموعات	٢٦٠٦.٥٩٦	١	٢٦٠٦.٥٩٦	١٦٠.٠١٣	دالة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
داخل المجموعات	١٩٢٢.٢٠٤	١١٨	١٦.٢٩٠		
الكلي	٤٥٢٨.٨٠٠	١١٩			
الاهداف –الحاجات					
بين المجموعات	٠.٩٢٨	١	٠.٩٢٨	٠.٠٣٠	غير
داخل المجموعات	٣٥٩٣.٩٩٧	١١٨	٣٠.٤٥٨		دالة
الكلي	٣٥٩٤.٩٢٥	١١٩			
الدعم					
بين المجموعات	٠.٢٠٠	١	٠.٢٠٠	٠.٠٠٣	غير
داخل المجموعات	٧٩٦٩.٥٠٠	١١٨	٦٧.٥٣٨		دالة
الكلي	٧٧٥٨.٧٠٠	١١٩			
ما وراء المعرفة					
بين المجموعات	٢٢٧٤.١٦٨	١	٢٢١٧٤.١٦٨	٥٩٦.٥٩٢	دالة
داخل المجموعات	٤٣٨٥.٨٣٢	١١٨	٣٧.١٦٨		
الكلي	٢٦٥٦٠.٠٠	١١٩			
المكون الانفعالي					
بين المجموعات	٧٠٨١.٣٩١	١	٧٠٨١.٣٩١	١٩٩.١٤٧	دالة
داخل المجموعات	٤١٩٥.٩٠٩	١١٨	٣٥.٥٥٩		
الكلي	١١٢٧٧.٣٠٠	١١٩			
الدافعية					
بين المجموعات	٤٤٧٩.٢٦٣	١	٤٤٧٩.٢٦٣	٦٠٠.٨٦٠	دالة
داخل المجموعات	٨٧٩.٦٦٢	١١٨	٧.٤٥٥		
الكلي	٥٣٥٨.٩٢٥	١١٩			

يتضح من نتائج الجدول (٥) السابق ما يلي:

- لا توجود فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين والمتعلمات في إتجاهاتهم نحو ذاتية التعلم وذلك على مكونات ذاتية التعلم (الأهداف – الدعم)
- توجد فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين والمتعلمات في اتجاهاتهم نحو ذاتية التعلم وذلك على مكونات (الإختيار– ما وراء المعرفة– المكون الإنفعالي– الدافعية) وذلك لصالح المتعلمات في كافة المكونات ما عدا المكون الانفعالي حيث تتجة الفروق لصالح المتعلمين.

DOI: 10.12816/0053159

كما يوضح جدول (٦) التالي المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات كلاً من المتعلمين والمتعلمات على محاور مقياس الاتجاه نحو ذاتية التعلم الست.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاتجاهات المتعلمين نحو ذاتية التعلم

البعد	ذكور		اناث		الكلي	
	م	ع	م	ع	م	ع
الإختيار	١٦.٠١٦٤	٤.٤٦٢٧٨	٢٥.٣٣٩٠	٣.٥٤٠٩٤	٢٠.٦٠٠	٦.١٦٩٠٥
الأهداف	٢٢.٦٨٨٥	٥.٥٣٣٣٦	٢٢.٨٦٤٤	٥.٥٠٣٧٨	٢٢.٧٧٥٠	٥.٤٩٦٣١
الدعم	٢٩.٤٠٩٨	٢٩.٤٩١٥	٢٩.٤٥٠٠	٨.٢٨٢٤٦	٢٩.٤٥٠٠	٨.١٨٣٦٦
ماوراء المعرفة	١٤.١٣١١	٣.٢٣٧٦٧	٤١.٣٢٢٠	٨.٠٤٨٢٢	٢٧.٥٠٠٠	١٤.٩٣٩٦٥
المكون الانفعالي	٢٩.٧٠٤٩	٧.٢٣٩٥٨	١٤.٣٣٩٠	٤.٢٥٧٢٩	٢٢.١٥٠٠٠	٩.٧٣٤٨٥
الدافعية	٩.٠١٦٤	٢.٢٧٦٦٣	٢١.٢٣٧٣	٣.١٣١٢٦	١٥.٠٢٥٠	٦.٧١٠٦٦

ويمكن تفسير النتائج من بأن الطالبات الاناث لديهن اتجاهات اكثر ايجابية نحو ذاتية التعلم فيما يختص بتعلم اللغة وأن لديهن دافعية اكثر من الطلاب حيث تتجه الفروق على محور الدافعية لصالح الطالبات.

كذلك تشير النتائج إلى أن الطالبات لديهن مدى اكثر للتفاعل والنقد وفهم للاستراتيجيات والآليات والعوامل المختلفة التي من شأنها تحسين وتنمية ذاتية التعلم واشباع الدافعية التي لديهن للتعلم.بينما وجود فروق بين الطلاب والطالبات فيما يتعلق بمحور الأهداف فإن الفروق أيضاً تتجهه لصالح الطالبات وهو الامر الذي قد يشير إلى الرغبة في المزيد من حرية الاختيار لما يقمن بدراسته والتدريب عليه اثناء عملية التعلم.اي انه كلما زادت دافعية التعلم لدي المتعلم كلما اصبحت الرغبة لديه في المشاركة في اختيار وتشكيل المحتوى التعليمي الذي يقوم بتعلمه أكبر. حيث تنتقل عملية التعلم لديه من مجرد عملية شكلية تعتمد على الحفظ بهدف اجتياز الاختبارات إلى عملية مثيرة تشبع رغبة المتعلم في المزيد من المعارف التي تعمل على تشكيل قدراتة المختلفة وبناء شخصيته.

اما فيما يتعلق بالمكون الانفعالي فنجد أن الفروق تتجه لصالح الطلاب وهو يرتبط بالفروق في الثبات الانفعالي والثقة بالنفس التي غالباً ما يتفوق فيها الذكور على الإناث خاصة في تلك المرحلة العمرية حيث يميل الذكور إلى الاستقلالية بصورة أكبر مما تظهره الإناث.

- وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين وفقاً لنوع المؤسسة التعليمية والبيئة المحيطة وللكشف عن تلك الفروق تم استخدام اسلوب تحليل التباين كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٧) نتائج تحليل التباين لإتجاهات المتعلمين نحو ذاتية التعلم وفقاً للمؤسسة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الإختيار					
بين المجموعات	٣١٢.٧٣	١	٣١٢.٧٣٨	٨.٧٥٣	غير
داخل المجموعات	٤٢١٦.٠٦٢	١١٨	٣٥.٧٢٩		دالة
الكلي	٤٥٢٨.٨٠٠	١١٩			
الاهداف –الحاجات					
بين المجموعات	٠.٨٧٠	١	٠.٨٧٠	٠.٠٢٩	غير
داخل المجموعات	٣٥٩٤.٠٥٥	١١٨	٣٠.٤٥٨		دالة
الكلي	٣٥٩٤.٩٢٥	١١٩			
الدعم					
بين المجموعات	٦٤.٩٧٩	١	٦٤.٩٧٩	٠.٩٧٠	غير
داخل المجموعات	٧٩٠٤.٧٢١	١١٨	٦٦.٩٨٩		دالة
الكلي	٧٩٦٩.٧٠٠	١١٩			
ما وراء المعرفة					
بين المجموعات	٤٩٨.٨٦٥	١	٤٩٨.٨٦٥	٢.٢٥٩	غير
داخل المجموعات	٢٦٠٦١.١٣٥	١١٨	٢٢٠.٨٥٧		دالة
الكلي	٢٦٥٦٠.٠٠	١١٩			
المكون الانفعالي					
بين المجموعات	١٣٤.٣٣٩	١	١٣٤.٣٣٩	١.٤٢٣	غير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
داخل المجموعات	١١١٤٢.٩٦١	١١٨	٩٤.٤٣٢		دالة
الكلي	١١٢٧٧.٣٠٠	١١٩			
الدافعية					
بين المجموعات	٢.٣٤٢	١	٢.٣٤٢	٠.٠٥٢	غير
داخل المجموعات	٥٣٥٦.٥٨٣	١١٨	٤٥.٣٩٥		دالة
الكلي	٥٣٥٨.٩٢٥	١١٩			

يتضح من الجدول السابق التالي:

لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المتعلمين نحو ذاتية التعلم وفقاً لنوع المؤسسة التعليمية. ومن ثم تشير إلى عدم قبول صحة الفرض الخامس. ويمكن تفسير ذلك من خلال:

- أن النظام التعليمي العام تحضع له كلا من المؤسسات التعليمية العامة والخاصة والذي يحدد المناهج والاهداف والغايات التدريسية وأساليب التقويم وحتى الخطة الزمنية للتدريس بشكل مسبق ويجب عل المؤسسات التعليمية المختلفة اتباع تلك المخططات سابقة التجهيز. وهو ما يتفق مع دراسة **(Camilleri,1997,Bullock,2011)** والتي تشير إلى الاثر الكبير المسيطر للنظم التعليمية السائدة والتي تتحكم في كل ما يتم بداخلها حيث تعمل المناهج والكتب الدراسية على تقييد كلا من المعلم والمتعلم في اطار محدد يصعب الخروج عنه.
- ذاتية التعلم يتم التعامل معها بصورة عرضية غير مقصودة أو غير مخطط لها وذلك في كلاً من المؤسسات الحكومية والخاصة على حد السواء، فبالرغم عن وجود اتجاهات ايجابية لدي المتعلمين نحو ذاتية التعلم إلا انهم يحتاجون للمزيد من الدعم لكي يتم تنمية ذاتية التعلم لديهم بصورة فعلية.
- كما يمثل عنصري الوقت ومحدودية مصادر التعلم تحدياً كبيراً امام عملية تنمية ذاتية التعلم. فكلما كان المدى الزمني يتسم بالمرونة كلما امكن تنمية

ذاتية التعلم لدي المتعلمين من خلال قيام المتعلم بالبحث عن المعرفة من شتى المصادر، كما ان محدودية مصادر التعلم المتاحة في المدارس تحد من امكانية تنمية ذاتية التعلم لدي المتعلم، وإن كانت المؤسسات التعليمية الخاصة تتميز بوفرة ما في الامكانيات المادية والتقنية المتواجدة في تلك المدارس إلا ان الارتباط بالمدى الزمني المفروض للخطة الدراسية قد يمثل عائقاً امام توظيف تلك الموارد بصورة تعمل على تنمية ذاتية التعلم بصورة حقيقية.

وكما يتضح من نتائج الدراسة انه:

- توجد اختلافات بين كلاً من المعلمين والمعلمات في اتجاهاتهم نحو تنمية ذاتية التعلم لدي المتعلمين وكذلك في نوعية المهام والأنشطة التي يقوم كلاً منهما بتوظيفها داخل قاعات الدراسة حيث تميل المعلمات إلى توظيف مهام وانشطة تتسم بالتفاعل والتعاون بين المتعلمين أكثر عن المعلمين. كذلك اظهرت المعلمات اتجاهاً إيجابياً اكثر نحو تنمية ذاتية التعلم لدي المتعلمين من خلال إعطاءهم مزيداً من الحرية فيما يتعلق بنوعية المهام التي يقوم المتعلمون بممارستها وبمحتوى بعض الانشطة الصفية.
- فيما يتعلق بسنوات الخبرة ونوع المؤسسة التعليمية نجد ان المعلمون الاصغر سناً والأقل في عدد سنوات الخبرة تأثيرات ايجابية فيما يختص بتنمية ذاتية التعلم وكذلك هم اكثر مرونة. كما نجد أن معلمي المؤسسات الخاصة لديهم اتجاهات اكثر ايجابية نحو تنمية ذاتية التعلم وذلك لوجود قدر من المرونة في تلك المؤسسات، ولكن هذا لم يظهر اثراً واضحاً على اتجاهات المتعلمين حيث لا توجد فروق دالة بين المتعلمين في المؤسسات التعليمية الخاصة والحكومية، مما يشير إلى انه بالرغم من إيجابية المعلمين إلا انهم لم يقوموا بتطبيق اجراءات واقعية قوية من شأنها تنمية ذاتية التعلم في واقع المتعلمين. ربما كان السبب في ذلك ما اشار إليه المعلمون في كلاً

المؤسستين من أن اتاحة الفرصة للمتعلم في اختيار المحتوى التعليمي والأهداف التعليمية واساليب التقويم شئ لا تسمح به العملية التعليمية بصورتها الحالية على الإطلاق نظراً لأن كل شئ محدد ومعد مسبقاً من قبل الوزارة.

- وهو ما يشير إلى وجود فجوة بين ما يعتقد المعلمون بامكانية تطبيقه وبين ما يرغب المعلمون في تنميته. حيث يعتقد المعلمون في أنه من المرغوب فيه اشتراك المتعلمين في عملية إتخاذ القرارات فيما يختص بعملية تعلمهم، ولكنهم في نفس الوقت يشككون في امكانية التطبيق ومثل تلك الفجوة بين الممكن والمرغوب فيه تتفق مع ما جاءت به دراسات مثل (**Bullock,2011, (Reinders& Lazaro, 2011,Yoshiyuki,2011**
- **كما يتضح من نتائج الدراسة** وجود مستوى من الوعي بذاتية التعلم لدي المتعلمين وان كانت مختلف المحاور غير متوفرة في سياق التعلم النظامي في المدارس ومن خلال المناهج من قبل. كما يوجد اختلافات في اوجهات المتعلمين نحو الذاتية ترجع للنوع وللمرحلة العمرية التي يمر بها المتعلمون. الامر الذي يستلزم العمل على رفع وعي المتعلمون بذاتية التعلم فكلما ذاد ادراك المتعلم لماهية ذاتية العلم وما يجب عليه من مسئوليات نحو عملية تعلمه كلما اصبح اكثر تقبلاً لعملية تنمية ذاتية التعلم واصبح متعلم اكثر فعالية،فعندما يشعر المتعلم ان بيئة التعلم بمختلف مكوناتها هي بيئة داعمة لذاتية التعلم وتعلم على تنميتها كلما شعر بالرضا عن عملية التعلم واتجه نحو ذاتية التعلم والاعتماد على النفس بصورة اكثر وضوحاً وواقعية.

التوصيات التربوية:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية يمكن القاء الضوء على عدد من النقاط فيما يتعلق بعملية تنمية ذاتية التعلم ومنها:

١- يجب أن تكون ذاتية التعلم من اولويات المعلم اثناء قيامه بالتدريس،فعندما يؤمن المعلم بقدرات المتعلم على تحمل مسئولية تعلمه يمكنهم تنميتها لدي المتعلمين وامدادهم بالممارسات الأساسية التي تساعدهم على تنميتها فإن تلك الجهود سوف تثمر على المدى البعيد من خلال اعداد جيل من المتعلمين الذين يتسمون بالثقة بالنفس وقدرتهم على التعلم الحقيقي وليس اجتياز الاختبارات فقط وتطبيق المعارف المكتسبة في الحياة الواقعية وتطويرها.

٢- يوجد اختلافات وفروق بين المتعلمين في ادراكهم لذاتية التعلم ومن ثم يجب على المعلمين مراعاة تلك الفروق اثناء عملية التعلم.

٣- يجب ان يشترك كلاً من المعلمين والمتعلمين في مناقشات مفتوحة عن معتقداتهم واتجاهاتهم نحو عملية التعلم ،لأن مثل هذا الإنفتاح يجعل مواجهة الصعوبات والمشكلات التي قد تواجه كلا الطرفين اكثر سهولة ويسر،ومن ثم تغيير المفاهيم التي قد تكون غير صحيحة كلياً لدي اي من الطرفين الامر الذي من شأنه تعزيز عملية تنمية ذاتية التعلم.

٤- يجب الأخذ بعين الإعتبار المرحلة العمرية التي يمر بها المتعلمون ومستوى النضج النفسي الذي يتمتعون به تبعاً لخصائص المراحل العمرية المختلفة عند محاولة تنمية ذاتية التعلم،ومن ثم تعديل الإستراتيجيات التي يتم توظيفها لكي تتناسب مع ذلك.

٥- يجب ان تتضمن الاهداف العامة والغايات والاهداف الاجرائية للمواد الدراسية في مختلف المراحل التعليمية اهدافاً موجهة نحو تنمية ذاتية التعلم ورفع وعي المتعلمين بذاتية التعلم والاستراتيجيات المعينة لذلك بصورة

صريحية وليست ضمنية في أهداف المادة. بأن تصبح ذاتية التعلم هدفاً اولياً يؤدي إلى العديد من الاهداف الرئيسية المستهدفة في عملية التعلم ورفع كفاءة المتعلم وانجاح عملية التعلم ككل.

٦- تنمية ذاتية التعلم للمعلم وتنمية ذاتية التعلم للمتعلم تؤدي إلى الذاتية الشخصية لدي المتعلمين. حيث انها تؤثر على بناء الشخصية المستقلة المستقبلية للمتعلم مما يجعلها متطلباً أولياً للمجتمع ولسوق العمل ولمجال البحث العلمي المستقبلى بحيث يؤهلهم لكي يتقبلوا آراء الآخرين ويتفاعلون معها وكذلك التعبير عن أنفسهم بحرية وموضوعية وتفهم للذات وهي اللبنة الاولى في بناء مجتمع راقى ومتحضر متفاعل وفعال.

٧- التغيير المؤسسي يجب أن يتم من خلال المعلمين أنفسهم حيث إن تعاون المعلمين معاً في صورة تشارك وتأمل وتعاون اثناء عملية التدريس وفي فهم عام للتغييرات التي يجب اجراءها وماهية ذاتية التعلم ومدى اهميتها لتنمية عملية التعلم ككل. من ثم يجب الانطلاق من خلال آراء المعلمين ومقترحاتهم،مع وضع في الإعتبار ان التغييرات المقترحة يجب ان تكون قابلة للتطبيق وقائمة على فهم واضح للسياق التعليمي المحيط بها والتي سيتم تنفيذها من خلاله حيث يعتند التغيير الفعال على خلق نوع من الدافعية والمحافظة على وتيرة تلك الدافعية لدي جميع اطراف عملية التعلم على المدى البعيد.

٨- يجب الاهتمام باعداد المعلمين الاعداد الامثل حيث تقع المسئولية الاولية في تنمية ذاتية التعلم على عاتقهم وذلك من خلال اعداد البرامج المتخصصة في تلك النقطة بالتحديد ودعم المتعلمين لتطبيق ما تعلموه اثناء التدريس الفعلى في المدارس وايجاد اساليب للتعزيز المادي والمعنوي للمجيدين في ذلك.

اقتراحات للبحوث المستقبلية:

على الرغم من كون الإطار النظري لذاتية التعلم أو اللتعلم الاستقلالي لا يزال بعيداً عن السياق التعليمي فهذه النظريات ليست قوية بما فيه الكفاية لتوفير نموذج مقبول للتعلم الاستقلالي، إلى جانب ذلك تركز هذه النظريات بشكل أكبر على الحالة الانفعالية للمتعلم وخاصة علم النفس الانساني والذي أولى اهتمام أقل بالإنجاز الأكاديمي وهو ما يُعد أمر مهم في تقييم ذاتية التعلم أو استقلالية المتعلم واستقلالية المعلم، علاوة على ذلك لم تفسر هذه النظريات بشكل كافي العلاقة بين استقلالية المتعلم وحدوث التعلم،

ومن المسلم به أن ذاتية التعلم أو استقلالية المعلم تسهم وبشكل بالغ الأهمية في تنمية استقلالية المتعلم، ومع ذلك فهناك عدد قليل من البحوث درست برامج إعداد المعلمين التي تهدف تطوير ذاتية التعلم للمتعلم أو استقلالية المتعلم؛ لذلك فمن أجل تحسين وإثراء مفهوم ذاتية التعلم أو التعلم الاستقلالي توصي الدراسة الحالية واستكمالا للجهد الحالي بإجراء مزيد من الدراسات التجريبية والوصفية حول أية من النقاط البحثية التالية:

- دراسة مدى تأثير ذاتية التعلم لدى المعلم أو استقلالية المعلم على ذاتية التعلم لدى المتعلم أو استقلالية المتعلم.
- دراسة النموذج البنائي لطبيعة العلاقة بين ذاتية التعلم لدى المعلم وذاتية التعلم لدى المتعلم (استقلالية المتعلم والتعلم).
- دراسة فعالية المداخل التنموية التي تؤثر بها ذاتية التعلم لدى المعلم أو استقلالية المعلم على حدوث عملية التعلم.
- دراسة العوامل المعرفية والشخصية والبيئية المنبئة بذاتية التعلم لدى المعلم وذاتية التعلم لدى المتعلم (استقلالية المتعلم والتعلم).

References

1) Balcikanli,C. (2008). Fostering Learning Autonomy in EFL Classrooms. *Kastomonu Education Journal*, 6(1):277-284.

2) Balcikanli,C. (2010). Learner autonomy in language learning: student-teachers' beliefs. *Australian Journal Teacher Education*.35 (1):90-103.

3) Barkley, R.A. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder and self- regulation: taking an evolutionary perspective on executive functioning. In R.F. Baumeister and K.D. Vohs (eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory and applications*. New York: Guilford Press, 301-323

4) Black, A.E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.

5) Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (eds.), *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 18 - 34 .

6) Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*. 40.1, 21-40.

7) Benson, P. (2007). Autonomy and its role in learning. In J. Cummins & C. Davison (eds.), *International handbook of English language teaching* part 1. US: Springer, 733 – 745

8) Bullock, D. (2011). Learner self-assessment: An investigation into teachers' beliefs. *ELT Journal*, 62(2), 114-125.

9) Camilleri, G. (1999a). Introduction. In G. Camilleri (ed.), *Learner autonomy: the teachers' views*. Council of Europe, 4-6.

10) Camilleri, G. (1999b). The global view. In G. Camilleri (ed.), *Learner autonomy: the teachers' views*. Council of Europe, 28-34.

11) Camilleri , A. (2007). Pedagogy for autonomy, teachers' attitudes and institutional change: A case study. In M. Jimenez Raya & L. Sercu (Eds.), *Challenges in teacher development: Learner autonomy and intercultural competence*. (pp. 81-102). Frankurt: Peter Lang.

12) Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: what do our learners tell us?. *Teaching in higher education*, 6(4), 505-518.

13) Coban ,Z.(2002). Attitudes towards learner autonomy. *Paper presented at the International INGED.Current Trends in ELT*. Turky.

14) Cornwall, M. (2010). Putting it into practice: promoting independent learning in a traditional institution. In D. Boud (ed.), *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page, 242-257

15) Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *English language Teaching Journal*, 54 (2), 109-117.

16) Crabbe, D. (1993). Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. *System*, 21(4), 443-45

17) Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers thought process. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 255–296.

18) Dam, L. (2011). Developing learner autonomy with school kids: principles, practices, results. In D. Gardner (ed.), *Fostering autonomy in language learning*. Gaziantep: Zirve University, 40-51

19) Dang, T. T. (2012).Learner Autonomy: A Synthesis of Theory and Practice. *International Journal of Language, Culture and Society*: 52-67.

20) Dang ,T.T.& Robertson ,M.(2010). Impact of Learning management system on learner autonomy in EFL learning. *International Education Studies*,3(3),3-11

21) Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23(2), 165-174

22) Dörnyei, Z. (2009). *Questionnaires in second language research*. New York: Routledge.

23) Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing* (2nd ed.). New York: Routledge.

24) Ellis, G. and B. Sinclair (1989). *Learning to learn English: a course in learner training. Teacher's book*. Cambridge: Cambridge University

25) Esch, E. (2010). Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate methods. In R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or and H.D. Pierson (eds.), *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 35-48.

26) Gremmo, M. and Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. *System*, 23(2), 151-164

27) Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, Strasbourg: Council of Europe

28) Kohonen, V. (1992). Experiental language learning: second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (ed.), *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 14-39 .

29) Littlewood, W. (1996). Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435

30) Lewis, M. and Reinders, H. (2008). *Using student-centered methods with teachercentered students*. Ontario: Pippin Publishing

31) LOPS.(2013). *Finnish National Board of Education*

32) Martinez, H. (2008). The subjective theories of student teachers: Implications for teacher education and

research on learner autonomy. In T. E. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 103-124). Amsterdam: John Benjamins

33) Murase, F. (2009). Measuring learner autonomy: a pilot study. In A. M. Stoke (ed.), *JALT2008 Conference proceedings. Tokyo: JALT*, 1252-1261

34) Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 192-203

35) Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Rowley, MA.: Newbury House

36) Oguz,A.(2013). Teachers' views about supporting learner autonomy. *International Journal of human science*.10 (1) :1273-1297.

37) Özdere, M. (2005). *State-supported Provincial University English Language Instructors' Attitudes towards Learner Autonomy*. Bilkent University.

38) Palfreyman, D. (2003). Introduction: Culture and learner autonomy. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 1-19). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

39) Qi, A. (2012). On the Theoretical Framework of Autonomous Learning. *International Journal of Education and Management Engineering*, 11, 35-40.

40) Ramos, R. C. (2016). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 183-202.

41) Reynolds, C. R. (2008). Assessing executive functions: a life-span perspective. *Psychology in the Schools*, 45(9), 875-892.

42) Sinclair, B. (2009).The Teacher as Learner: Developing autonomy in an interactive learning environment. In

R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: Autonomy and language learning*: 175-198.Hong Kong: Hong Kong University Press.

43) Spratt, M., Humphreys , G., &Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: Which comes first?. *Language Teaching Research*, 6(3), 245

44) Vandiver, D. M. and Walsh, J. A. (2010) Assessing autonomous learning in research methods courses: Implementing the student-driven research project. A*ctive Learning in Higher Education*, 11 (1), 31-42.

45) Vancouver, J. B. (2005). Self-regulation in organizational settings: a tale of two paradigms. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation*. St. Louis, MO: Academic Press, 303-341.

46) Vygotsky, L. S. (1990). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

47) Yoshiyuki, N. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 900-910.