التعلم المستقل واتجاهات المعلمين والمتعلمين نحوه في سياق تعلم اللغة الاجنبية

د. ايمان خالد عيسى

مدرس علم النفس التربوي كلية التربية جامعة دمنهور

ملخص الدراسة:

يتزايد الاهتمام في العصر الحالي بمداخل التعلم التي ترتكز على تنمية المتعلم وقدراته وتنمية مهاراته فإن مزيداً من الإهتمام ينصب على دور المتعلم في عملية التعلم وتحمل المتعلم لمسئولية تعلمه الامر الذي وجهه انتباه الباحثين في مجال علم النفس التربوي نحو مفهوم التعلم المستقل.والذي يهتم بقدرة المتعلم على التحكم في عملية تعلمه وتحمله لتلك المسئولية .حيث يستقي هذا المفهوم أهميته من اسباب عديدة منها أن المتعلم المستقل هو متعلم اكثر فعالية،ووجود الدافعية للتعلم وقدر من مهارات ماوراء المعرفة والوعي بعملية التعلم ومتطلباتها وهي مؤشرات ترتبط بفعالية التعلم. ومع تزايد الاهتمام بالمفهوم الذي بدوره يزداد عمقاً وإتساعاً، حتى أصبح هدفاً في حد ذاته تسعى العديد من النظم التعليمية لتحقيقه وهو غالباً ما يكون مرتبطاً بالتعلم مدى الحياة والتنمية الذاتية للمتعلم. حيث تهدف الدراسة الحالية إلى بحث مدى إدراك المعلمين والمتعلمين لمفهوم التعلم المستقل في سياق تعلم اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية على عينة ضمت (٧٠) من المعلمين والمعلمات و(١٢٠) من الطلاب والطالبات.اعتمدت الدراسة على الأدوات : مقياس اتجاهات المعلمين نحو التعلم المستقل (اعداد الباحثة) ومقياس اتجاهات المتعلمين نحو التعلم المستقل: اعداد الباحثة وخلصت الدراسة للنتائج التالية:

١- يوجد فروق ذات دلالة بين اتجاهات المعلمين نحو التعلم المستقل وفقاً لعدد سنوات الخبرة لصالح الاقل في سنوات الخبرة.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات المعلمين نحو التعلم المستقل وفقاً للنوع (معلمين- معلمات) وذلك لصالح المعلمات.

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

٤- لا توجود فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين والمتعلمات في إتجاهاتهم نحو التعلم المستقل وذلك على مكونات (الأهداف – الدعم)

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين والمتعلمات في اتجاهاتهم نحو التعلم المستقل 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.

٦- لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المتعلمين نحو التعلم المستقل وفقاً

لنوع المؤسسة التعليمية.

الكلمات المفتاحية : التعلم المستقل (Learning Autonomy)، اتجاهات (Attitudes) ، التعلم المنظم ذاتياً (Self- Regulated learning).التعليم المتمركز حول المتعلم (Learner-Centered Education).

التعلم المستقل واتجاهات المعلمين والمتعلمين نحوه في سياق تعلم اللغة الاجنبية

د. ايمان خالد عيسى
مدرس علم النفس التربوي كلية التربية جامعة دمنهور

مقدمة:

نظراً للإتجاه السائد في الآونة الاخيرة نحو اساليب التعليم والتدريس 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 التعليم المستقل.والتي تعني قدرة المتعلم على التحكم في عملية تعلمه وتحمله لمسئولية تعلمه.حيث يستقي هذا المفهوم أهميته من اسباب 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 التعليم المستقل يتسم بالقدرة على التقييم والنقد والتفكير والتأمل في المعرفة كما تتضمن مشاركة المتعلم الفعّالة في مجتمعه وهو ما يعد من المتطلبات الأولية للنمو على المدى البعيد.وتلك المشاركة الفعّالة الناقدة في المجتمع هي من سمات الاستقلال الشخصي (PersonalAutonomy) وهو المفهوم الذي ينبثق منه المتعلم المستقل. وهو يرتبط بقدرة الفرد على اتخاذ القرارات والتعايش وتقبل الآخرين في المجتمع وهو الأمر الذي يضفي على التعلم المستقل (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 التعلم المستقل 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 التعلم المستقل.

مشكلة الدراسة:

يعد قيام الافراد بتعلم اللغة بصورة ذاتية سلوك متواجد منذ بدء عملية التواصل البشري إلا أن مفهوم التعلم المستقل 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 المتعلم المستقل وتطوره إلى حقبة شهدت العديد من التغيرات السياسية والاقتصادية والتعليمية والنفسية .منذ ذلك الحين والاهتمام يتزايد بالمفهوم الذي بدوره يزداد عمقاً وإتساعاً، 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 التعلم المستقل إلا انه يوجد شبه إجماع على التعريف الذي قدمه (Holec,1981:3) وهو ان التعلم المستقل يعني 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 المفهوم وماهيته بالنسبة للسياق التعليمي.

بدأ الإهتمام بذاتية المتعلم 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 و تتسبب 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 المعرفيةللتعلم المستقل.

ومع التغير المستمر في مدارس علم انفس المختلفة بدأ المفهوم يتطور ويتغير.فمنظور التعلم تغير من كونه مجرد إستجابة لمثير ما كما تفسره المدرسة السلوكية في علم النفس إلى مفهوم مغاير طرحته 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 المتعلم. (Gremmo &Riely, 1995).

وتبعاً لطبيعة مفهوم التعلم المستقل فإنه ارتبط بمجموعة من المفاهيم النفسية مثل التنظيم الذاتي،فكما يشير(Vancouver, 2005) إليه بأنه قدرة العقل على التحكم في وظائفه،وحالته والعمليات التي يقوم بها. ومع وضع وجهة النظر تلك في الاعتبار يمكن رؤية أوجه الشبه بين كلا من التعلم المستقل والتنظيم الذاتي للتعلم. بينما من منظور علم النفس العصبي يتم الربط بين التعلم المستقل 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 بالتعلم المستقل يمكن ربطة بالوظيفية التنفيذية للمعلومات والتي تقع في الفص الجبهي فإنه يمكن القول بأن ذاتية المتعلم واستقلاله أيضاً يمكن عزوها إلى النشاط في الفص الجبهي من المخ وهو ما يضفي المزيد من العمق والاهمية على ذاتية التعلم وما قد تمتلكه من تأثير على عملية التعلم وأداء المتعلمين.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتبحث مفهوم التعلم المستقل والتي تظهر في رغبة المتعلم وقدرته على تحمل المسئولية والتخطيط والتطبيق والمراقبة وتقييم عملية تعلمه اثناء اداء مهام التعلم المتنوعة، وذلك من وجهة نظر كلاً من المعلم والمتعلم. مع الاخذ في الاعتبار تناول المفهوم من مختلف التفسيرات النفسية له والتعامل معه من خلال مجموعة من الأبعاد ألا وهي (الاختيار\ الأهداف \ الدعم \ما وراء المعرفة \ الدافعية \ الجانب الانفعالي)، **ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:**

ماهي اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو التعلم المستقل في سياق تعلم اللغة الإنجليزية؟

ويتفرع من هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية هي:

١- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو التعلم المستقل باختلاف سنوات الخبرة؟

٢- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو التعلم المستقل باختلاف النوع ؟

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

٤- ما الاختلافات بين الاتجاه نحو التعلم المستقل لدي المتعلمين من البنين والبنات وذلك على الابعاد (الاختيار/ الأهداف/ الدعم/ ما وراء المعرفة/ الدافعية/ الجانب الانفعالي)؟

٥- هل تؤثر المؤسسة التعليمية وبيئة التعلم على اتجاهات المتعلمين نحو التعلم المستقل ؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية اهميتها مما يلي:

- تناول مفهوم التعلم المستقل 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 التعلم المستقل 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 الاختلاف في النوع والعمر والبيئة.
- كما تقوم الدراسة الحالية بتناول المفهوم من خلال مجموعة من النماذج المفسرة له وتحديد الابعاد الرئيسية للمفهوم التي سيتم دراسته من خلالها.
- قد تقوم نتائج الدراسة وما يترتب عليها من توصيات بإلقاء الضوء على جوانب مختلفة تساعد على تنمية التعلم المستقل لدي المتعلمين وكيفية الاستفادة من المفهوم لتنمية بيئة تعلم تفاعلية تتسم بالإيجابية وفتح قنوات التواصل بين مختلف أطراف العملية التعليمية، مما يظهر أثره على المجتمع بصورة بناءة.

الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو مفهوم التعلم المستقل وذلك بهدف تنميته في سياق تعلم اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

حيث أن التعرف على وجهات نظر المتعلمين والمعلمين وإدراكهم لمفهوم التعلم المستقل 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.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التعلم المستقل:

تتبنى الدراسة الحالية تعريف التعلم المستقل في ضوء نموذج (Holec,1981) حيث تعرف التعلم المستقل بأنها رغبة المتعلم وقدرته على تحمل المسئولية والتخطيط والتطبيق والمراقبة والتقييم لعملية تعلمه اثناء اداء مهام التعلم المتنوعة.

ثانياً: الاتجاهات:

يعرف (Esch,2010) الاتجاهات على انها موقف الفرد الشخصي الذي يتخذه بوعي أو بدون وعي والذي يتخذه تجاه شيء محدد وهذا الموقف يؤثر على سلوك الفرد حيث يرتبط بما يقوله وما ينوي القيام به، وايضاً ما يقوم بأدائه، ويعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الاتجاهات نحو التعلم المستقل.

الإطار النظري والدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية:

تتناول الباحثة في هذا الجزء عرضاً نظرياً لمتغيرات الدراسة الحالية ولبعض النماذج النظرية التي تناولت هذه المتغيرات، وكذلك عرض لبعض الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية وفيما يلي العرض التفصيلي لذلك.

١. التعلم المستقل:

يوجد العديد من التعريفات لمفهوم التعلم المستقل كما سبقت الإشارة والتي تتنوع تبعاً للمنظور والاتجاه المفسر للتعلم المستقل وقد تتفق 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 التعلم المستقل على أنها قدرة داخلية لدي المتعلم، بينما يشير (Nunan,1997:192) إلى ان التعلم المستقل ليست صفة مطلقة بل هي متصل من الدرجات المتفاوتة الامر الذي يزيد من تعقيد 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 الاعتبار عند القيام بدراسة هذا المفهوم.

يمكن تقسيم التعريفات المفسرة للتعلم المستقل إلى التفسير التطبيقي والتفسير النفسي.

أولا: التفسير التطبيقي : وهو يدعم الاتجاه 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 التعلم المستقل في السياق التعليمي أمر من الممكن تحقيقه.

ويميز هذا المنحى بين المتعلمين بناءً على أساليب التعلم التي تعزز فرص استقلالية المتعلم اثناء عملية التعلم كتحمل المسئولية عن عملية التعلم؛ وعليه فجزء أساسي من التطوير لابد أن يتضمن المعرفة بأساليب التعلم المختلفة. فضلاً عن اتجاهات ودافعية المتعلم واستراتيجيات التعلم المختلفة، والتفاعل الاجتماعي مع الأخرين فيهتم بتنظيم الانفعالات، والدافعيه، والاتجاهات . **(Qi, 2012: 37)**

ثانياً التفسير النفسي: والذي يتضح من خلال المدرسة البنائية في علم النفس، حيث تعتمد المدرسة في تفسيرها لعملية التعلم على فكرة أن المتعلمين يجب أن ينتقوا وينقلوا المعلومات المعقدة ويكتسبوها كمعارف ذاتية ويدمجوها مع مخططاتهم العقلية، ويعتبر **(Little, 1994)** أن التعلم الجيد يحدث نتيجة التعلم الذاتي وأن أحد الدعائم الرئيسية في تأسيس التعلم المستقل هو "نظرية بناء الشخصية" التي أوضحت أن المتعلمين المستقلين قادرون على تعديل عمليات معالجة المعلومات لتناسب مهام التعلم؛ واهمية التمييز بين المعارف النظرية والمعارف التطبيقية. حيث 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)**

بالإضافة إلى ذلك أكد**(Benson,2011)** أن المدرسة البنائية تعتبر التعلم المستقل قدرة داخلية لدي المتعلم مثلها مثل المفاهيم المعرفية الاخرى والاتجاهات والقدرات المتباينة التي تؤثر على عملية التعلم ككل. ووفقاً لاعتبار استقلالية التعلم قدرة داخلية فإنه يتوجب وجود فرص تتيح لتلك القدرة الظهور ومن ثم يمكن تنمية التعلم المستقل في السياق التعليمي أو قمعها تبعاً لسمات السياق التعليمي الحاكم لعملية التعلم التي يمر بها المتعلم.

أبعاد التعلم المستقل:، يشير **(Benson,2011)** إلى انه توجد ابعاد للتعلم المستقل هي:

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

ثانياً: 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.

ثالثاً: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.

فيشير (Benson,2011) إلى انه في المؤسسات التعليمية التقليدية ذات المناهج الدراسية والمحتوى التعليمي سابق التحديد من قبل الجهات المعنية فإن التعلم المستقل يتمثل في تمكن المتعلمين 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) حيث يصف التعلم المستقل من خلال متصل للقدرة الداخلية للمتعلم ينقسم إلى ثلاثة مستويات تصف المستوى الذي يقوم فيه المتعلم بالإختيار .وهذه المستويات هي :

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

ثانياً: مستوى التعلم :ويشير إلى التوظيف المناسب لإستراتيجيات التعلم بصورة مستقلة .

ثالثاً: 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 التعلم المستقل يتكون من ثلاثة مستويات للقدرة تبدأ من القدرة على إتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعلم ووصولاً للذاتية والاستقلال في الحياة بصورة عامة.

فالتعلم المستقل 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 الإجتماعية 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)

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 بالتعلم المستقل يشير إلى امكانية تنمية استقلال المتعلم حيث 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 المتعلم،ومن ثم يمكن استخلاص أن التعلم الفردي بمعزل عن الآخرين لا يعادل ذاتية المتعلم حيث يختلف كل منهما عن الآخر في السياق وكذلك في المتطلبات.

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

<u>مهارات التعلم المستقل</u>: فيشير (Bird,2009) إلى ان التعلم المستقل يتطلب ان يتحلى المتعلم بمجموعة من المهارات مثل

١- القدرة على التواصل الفعال والمواكبة والمرونة مع البيئة المحيطة وما تحتويه من معطيات مادية ومعنوية.
٢- القدرة على اتخاذ القرار وإدارة الموارد المعلوماتية ومصادر المعرفة.
٣- القدرة على الابداع والتفكير الابتكاري الخلاق.
٤- تقدير الذات الواقعي والتفكير الإيجابي.

٢. التعلم المستقل في الفصول الدراسية:

بالرغم من الإرتباط الظاهري بين التعلم المستقل وسياق التعلم غير النظامي إلا أن الإهتمام يتزايد بدراسة التعلم المستقل ي سياق التعلم النظامي في المؤسسات التعليمية المختلفة من مدارس وجامعات حيث يوجد ارتباط بين ماهية التعلم المستقل وبين أهداف وغايات التعلم في المؤسسات التعليمية فكما يشير(LOPS,2003:12) إلى أن ذاتية المتعلم متضمنة في الأهداف العامة لمرحلة التعليم فوق المتوسط والمتوسط مثل المواطنة والتعلم مدى الحياة وتنمية الذات ومع ذلك لا تنص الأهداف نصاً على التعلم المستقل بالرغم من انه حجر الاساس في جميع الأهداف السابقة.كما يمكن الإستدلال على التعلم المستقل المتضمن في أهداف تعلم اللغة الأجنبية والتي تحدد بصورة مسبقة في المناهج والكتب الدراسية 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 بإستقلالية 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)

وفي هذا السياق يشير (Williams,2003. Porter& Lacey,2013) إلى أهمية اتباع المتعلم للقواعد المنظمة لعملية التعلم في المؤسسات النظامية التابع لها فحرية الاختيار والاستقلالية تتمثل في أساليب الحصول على المعارف المرتبطة بالمحتوى التعليمي الخاص بتلك المؤسسات. حيث يجب ان تحدد نوع المهام التعليمية من قبل المعلم او المؤسسة من خلال قنوات التواصل المتفق عليها بحيث يتم الاتفاق على مخرجات تعليمية محددة مع اختلاف عمليات المعالجة الخاصة لاتمام تلك المهام.

كما يجب ان يقدم المعلم التغذية الراجعة اللازمة للمتعلم وارشاد المتعلم وتقييم عملية تعلمه.

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

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

المستوى	ممارسات داعمة للتعلم المستقل	ممارسات غير داعمة
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 خبرات التعلم	• يوجد مدى تسع من الانشطة التعليمية والمهام المتنوعة. • يوجد اهتمام لتحديد انماط واساليب تعلم المتعلمين بهدف تعديل القرارات التدريسية بما يتناسب معها. • يتم تشجيع المتعلمين على التأمل في خبرات تعلمهم.	• جميع المهام التعليمية محددة بصورة مسبقة. • المهام والأنشطة نمطية ولا ترتبط باحتياجات المتعلمين.
التقييم والتقويم	• تدريب المتعلمين على اساليب التقييم الذاتي. • الملاحظة المستمرة للأداء والتأمل.	• تقييم يعتمد على الإختبارات المعدة مسبقاً. • المتعلم لا يشترك في عملية التقييم.

٣. **التعلم المستقل في سياق تعلم اللغة الثانية /الأجنبية:**

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

- التحول 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 المتعلم 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**).

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 التعلم المستقل هو مفهوم متعدد المحاور والذي يتطلب مجموعة متكاملة من المهارات والإستراتيجيات التي لا يمكن للمتعلم من أن ينميها دون معاونة المعلم وإرشاده.

كما أن التعلم المستقل يتضمن 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 المتعلم. 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 التعلم المستقل كما يشير (Lewis&Reinders,2008) 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. • المشاركة في إعداد وتطبيق القوانين الصفية. • إختيار ترتيب بيئة التعلم.	• إختيار المواد التي يجب استخدامها في مشاريع التعلم. • اختيار معايير الكفاءة. • عرض العمل بصورة فردية. • مناقشة الإحتياجات والتعامل مع المواد التعليمية.	• مناقشة مداخل تعلم مختلفة ومتنوعة. • وضع قوانم لحل المشكلات 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.

٤. <u>تنمية استقلالية المتعلم في سياق التعلم النظامي:</u>

تعد بيئة التعلم المتوفرة في النظم التعليمية النظامية من مدارس وجامعات هي البيئة الأمثل لتنمية التعلم المستقل بما يتوفر فيها من عناصر يمكن الإستفادة منها وتعزيز ذاتية المتعلم 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 المتعلم، فكما يشير (Benson,2011) يوجد العديد من المداخل الخاصة بتنمية ذاتية المتعلم والتي تجتمع على مجموعة من الإفتراضات فعلى سبيل المثال يوجد الإفتراض بأن ذاتية المتعلم يمكن تنميتها في بيئة التعلم من خلال مجموعة من العمليات والإستراتيجيات.كما تعتبر تلك

النظريات أن التعلم المستقل هو قدرة داخلية (Inner Capacity) والذي يمكن إما أن تنمى وتنتعش أو تحبط وتضمحل.

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

كما تشترك دراسات مثل (Szocs,2015 ,Yamaguchi & Hori,2015,Nag et,al.,2015) في التأكيد على أهمية العمل على تنمية التعلم المستقل لدي المتعلمين وتوفير مصادر المعرفة المعينة لهم على مواصلة التعلم ومراقبة تقدمهم في تطبيق المعارف التي تعلموها في سياق التعليم النظامي او المدرسة في الحياة الواقعية ،وهو ما ينطبق على مختلف المواد الدراسية بصفة عامة وتعلم اللغة بصفة خاصة حيث تمثل لمن يتعلمونها كلغة اجنبية او ثانية أهمية بالغة كوسيلة للتواصل مع الآخرين وكذلك كوسيلة لمواصلة التعلم.

بينما اشارت دراسة (Arfae & Clark,2017) والتي هدفت الى دراسة تنمية التعلم المستقل في سياق تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدارس ولاية اونتاريو الامريكية من خلال اتباع أسلوب البحث المختلط والاعتماد على الاستبيانات والمقابلات الشخصية مع المتعلمين بالإضافة الى سجلات تقييم الأداء والملفات الدراسية إلى أهمية العمل على تنمية ذاتية التعلم لدي المتعلمين وخاصة في سياق اللغة الأجنبية والثانية لما له من اثر إيجابي على مستوى كفاءة المتعلمين وقدرتهم التفاعلية والتواصلية مع الاخرين .

ويشير (Esch,2010) إلى أن تنمية التعلم المستقل هو مجموعة العوامل والظروف والسياق الذي يتعرض لها المتعلم والتي 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 استقلالية التعلم وتنميتها.وبالتالي فإن الدلائل في كل النظريات هي إعتبار التعلم المستقل قدرة مرتبطة بالسياق وقابلة للتعديل والتغيير ،فنرى أن المصطلح يستخدم بكثرة في المداخل التي تهدف إلى تنمية ذاتية المتعلم في سياق الصفوف الدراسية وإلى الإجراءات التعليمية والتدريبية المتضمنة في هذا السياق،والتي يشار إليها بوصفها إستراتيجيات التعليم المستقل، وهذه الإستراتيجيات المختلفة يتم تقديمها بأساليب متنوعة (Benson,2011)

لكي نوضح النظريات المتعددة التي تهدف إلى تنمية التعلم المستقل يمكن تقسمها إلى مجموعة مداخل داعمة لتنمية ذاتية المتعلم 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** 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 التعلم المستقل من جهه أخرى،فعلى سبيل المثال المدخل الذي قام بإقتراحه كلاً من **(Ellis & Sinclair,1989)** والذي يهدف إلى تنمية ذاتية المتعلم 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 المتعلم من خلال التركيز على استقلال المعلم نفسه.

بالرغم من هذا التصنيف أو التقسيم لمداخل تنمية التعلم المستقل إلا اننا لا نستطيع القول بوجود الحدود القاطعة أو الخطوط الفاصلة بين كل مدخل والأخر.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،<u>وسنعرض للنماذج المتنوعة ببعض التفصيل فيما يلي:</u>

<u>٤-١: بعض نماذج تنمية التعلم المستقل:</u>

أ. <u>نموذج (Littlewood,1996)</u>

وهو نموذج لتنمية التعلم المستقل في سياق تعلم اللغة الأجنبية، حيث يوضح الطبيعة متعددة الإتجاهات والأبعاد لمفهوم التعلم المستقل فيشير إلى أن استقلالية المتعلم هي قدرة متعددة الأبعاد بطريقتين رئيسيتين:

<u>الأول:</u> تتكون ذاتية المتعلم من ثلاثة محاور هي:

١- المتعلم كقائم بعملية التواصل (as a communicator) وهي استقلال على مستوى أداء المهام.

٢- المتعلم كقائم بعملية التعلم (as a learner) وهي على مستوى التعلم.

٣- المتعلم كفرد (as a person) وهي على المستوى الشخصي والنفسي للمتعلم.

الثاني: لكي يتمتع المتعلم بالاستقلال 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 التعلم المستقل 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 النموذج من أوائل النماذج المفسرة لعملية تنمية التعلم المستقل إلا أنه يوجد العديد من النماذج التي تلته والتي حاولت تفسير المفهوم من منظور آخر ومن تلك النماذج :

ب. نموذج (Dam,2011) لتنمية ذاتية التعلم :

وهو نموذج قائم على الفصل الدراسي (Classroom-based) في تنمية التعلم المستقل ،حيث تتم فيه إدارة التعلم يوماً بيوم.حيث يشير (Dam,2011) إلى أن تنمية ذاتية المتعلم 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 استقلالية المتعلم في سياق الفصول الدراسية والتعليم النظامي وهي كالتالي:

أولاً: يجب أن يعطى الإعتبار الأول لعملية الإختيار:فوجود الإختيارات المتعددة المتنوعة يعمل على تنمية ذاتية المتعلم 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.

ثانياً: 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.

ثالثاً: يجب أن يكون التركيز في بيئة 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.

رابعاً: 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.

خامساً: 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) على تنمية قدرات المتعلم المرتبطة بالتعلم المستقل 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 التعلم المستقل 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 المتعلم 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) اسباباً اخرى تتسبب في صعوبة التنمية 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:

اولاً:أن عملية التعلم بصفة عامة وتعلم اللغة بصفة خاصة وعملية تنمية التعلم المستقل 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 المشاركين في مجموعات التعلم والإستراتيجيات المستخدمة لتحقيق تلك الغايات،والعمل على التأكد من أن العمل الجماعي يعمل في إتجاه الأهداف المرجوة منها.

ثانياً: 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.

ثالثاً: نظراً للأهمية البالغة الخاصة بوعي المتعلمين في عملية التعلم المستقل 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.

وأخيراً: وحيث أن تعلم اللغة النظامي في الغالب 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.

بينما تركز النماذج السابقة على خبرات التعلم اليومية فإنه يوجد نموذج آخر يركز على تنمية التعلم المستقل من خلال التركيز على المنهج

ج. نموذج (Cotterall,2000):

وفقاً لهذا النموذج فإن التحدي الأكبر الذي يواجه تنمية ذاتية المتعلم يتمثل في نقل مسئولية إتخاذ القرار المرتبط بعملية التعلم من المعلم إلى المتعلم،ولكي يتغلب على هذا التحدي فإن هذا النموذج المقترح يعتمد على خمسة مبادئ خاصة بتصميم المناهج والخبرات الدراسية والتعليمية والتي تهدف إلى تنمية كلاً من التحكم في التعلم وتنمية كفاءة المتعلم اللغوية.

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

المبدأ الأول: البرنامج التعليمي (المنهج) يجب أن يعكس أهداف التعلم وذلك على مختلف المحاور من اللغة والمهام والإستراتيجيات.وذلك لأن التعلم الفعال بصورة عامة والتعلم المستقل بصورة خاصة تفترض إرتباط التعلم بمجموعة من الأهداف التي يلتزم بها المتعلم.

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.

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 وثقته بنفسه.

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 اثناء عملية التعلم،حيث يقوم المعلم بإمداد المتعلمين بالأدوات التي تعينهم على حل المشكلات والتي تتمثل في استراتيجيات التعلم.

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 على تضمين شقاً تدريبياً للمتعلم .

د. 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) 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.

دور المعلم في تنمية التعلم المستقل:

يركز(Crabbe,1993) على دور المعلم في تنمية ذاتية المتعلم واستقلاله، 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 والتي تتطلب ثقة وتقدير متبادل .وهو ما يتفق مع ما جاءت به العديد من الدراسات التي قامت ببحث الرابطة بين التعلم المستقل وتعزيز الدافعية مثل (Dickinson,1995.Chan,2002.Spratt,2002.&Benson, 2011)

كما يتضح من العناصر السابقة والتي تناولت المداخل والنظريات التي تناولت كيفية تنمية التعلم المستقل والتي أوضحت أنه 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 التعلم المستقل في سياق تعلم اللغة الأجنبية/الثانية وهي:

- **<u>الإختيار (choice)</u>:** حيث تجمع النظريات والمداخل المفسرة للتعلم المستقل على أن الإختيار هو عامل أصيل من عوامل التنمية. فالتعلم المستقل يتطلب من المتعلم إتخاذ القرارات الخاصة بعملية تعلمه وبالتالي بدون القدرة على إتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم والقيام بالإختيارات المرتبطة بالتعلم فإنه لا يوجد تعلم مستقل.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(Lewis &

(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 حيث انه من العناصر المهمة في التعلم المستقل 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 شقين: الأول كما يشير (Cornwall,2010) أنه عند تنمية التعلم المستقل 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) 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,2007) إلى أن مداخل التعلم المستقل 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 بالاستقلالية و 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) على أهمية سجلات تقييم الأداء واليوميات لتشجيع المتعلمين

على تقييم وتقويم عملية تعلمهم والوعي بعملية تعلمهم وتقدمهم.

- **الجانب الإنفعالي (Emotional and affective):** يتطلب التعلم المستقل 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 التعلم المستقل 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) إلى أن تنمية وتعزيز قدرة المتعلم على تالتعلم المستقل 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.

وكما نرى فإن الحدود 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 المتعلم.

٥.آراء واتجاهات المعلمين نحو التعلم المستقل:

يشير(Grima,2007) إلى ان قدرة المتعلم على التعلم المستقل 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 التعلم المستقل 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 واستقلال التعلم لدي المتعلم.

بينما يشير(Esch,2010) إلى ان التعلم المستقل لا يعني التعلم بدون معلم كما لا يعني أن تدخل

وتفاعل المعلم في عملية التعلم إمر محظور او ممنوع.كما ان التعلم المستقل ليست سلوكاً أحادياً او فردي يمكن للمتعلم ان يتعلمه بسهولة.ومع وجود التفسيرات المتعددة لذاتية التعلم إلا انه يوجد مجموعة من المفاهيم التي تم الاتفاق عليها،وهي كما يشير(Holec,2008) تتمثل في الاجابة عن مجموعة من الاسئلة 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 استقلالية 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 عليها افعال كلاً من المعلم والمتعلم ؟

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

١- تتقارب درجات التعلم المستقل وتتغير.

٢- يوجد مستويات مختلفة للتعلم المستقل.

٣- للتعلم المستقل ابعاداً اجتماعية ونفسية.

٤- الاستقلال هو مكون من مكونات القدرة.

٥- الاستقلال التام والكامل هو هدف مثالي قد لا يمكن تحقيقه.

٦- يختلف تفسير استقلالية و ذاتية التعلم من ثقافة لأخرى ومن مجتمع لآخر.

٧- تتضمن الذاتية الرغبة والدافعية لدي المتعلم لتحمل مسئولية تعلمه.

٨- التعلم المستقل لا يتحقق بمجرد وضع المتعلم في موقف يتسم بالإستقلالية.

٩- تنمية قدرة المتعلم على التعلم المستقل لا تتم فقط من خلال توظيف استراتيجيات التعلم.

١٠- القدرة والدافعية لدي المتعلم لتحمل مسئولية تعلمه ليست بالضرورة عملية فطرية.

١١- التعلم المستقل يتطلب 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 التعلم المستقل إلا أن آراء المعلمين انفسهم حول تلك المسألة مازالت تمثل نقطة إشكال.

فيشير (Palfreyman,2003) إلى الفجوة التي قد تتواجد بين الفرضيات النظرية عن التعلم

المستقل وبين فهم المعلمين انفسهم لهذا المفهوم ووجهة نظرهم عنه.فبحسب ما يشير إليه ان المفهوم يختلف تبعاً لوجه النظر المفسرة له. فالتعلم المستقل عند تناوله 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 للتعلم المستقل ،بينما علم النفس الإجتماعي يركز على التفاعل والمشاركة الإجتماعية في تنمية استقلالية و ذاتية التعلم.

ومن هنا نلاحظ انه بالرغم من وجود العديد من التفسيرات الخاصة بمفهوم التعلم المستقل 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 نحاول التعرف عليه من خلال الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

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

دراسة (Camilleri,1999) والتي هدفت لدراسة آراء ومعتقدات المعلمين حول التعلم المستقل 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 اوضحت النتائج انه بالرغم من ان المعلمين في المؤسستين المختلفتين اظهروا اتجاهات ايجابية نحو تشجيع المتعلمين على المشاركة في عملية التعلم ،إلا انهم انهم في نفس الوقت اظهروا عدم الرغبة في اشراك المتعلمين في عملية اتخاذ القرارات خاصة فيما يتعلق باختيار محتوى التعلم واساليب التدريس.

بينما قام (Ozdere,2005) بدراسة هدفت لبحث اتجاهات المعلمين نحو التعلم المستقل. شملت

العينة (٧٢) معلماً من العاملين في سبت قطاعات تعليمية مختلفة.تم جمع البيانات من خلال الاستبان المعد للدراسة وكذلك المقابلات الشخصية. حيث اوضحت النتائج وجود اتجاهات متفاوتة لدي المعلمين نحو ذاتية المتعلم 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) متعلماً وهدفت لدراسة التعلم المستقل حيث مرت المجموعة الضابطة بخبرات التعلم التقليدية، بينما مرت المجموعة التجريبية بخبرات تعلم معدة بحيث تتضمن ممارسات تعليمية تضمن للمتعلمين ممارسة التعلم المستقل. 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 التعلم المستقل. وأوصت الدراسة بضرورة اعداد المعلمين طلابهم لتحمل المزيد من المسئولية الخاصة بعملية تعلمهم.

ودراسة (Martinez,2008) والتي هدفت لدراسة استخدام الاساليب الكيفية لجمع البيانات على عينة من (١٦) طالب متعلم للغة الاجنبية.استخدمت الدراسة الإستبيانات والمقابلات الشخصية والملاحظة المباشرة اثناء دراسة أفراد العينة لبرنامج مكثف مدته(٣٢) ساعة عن التعلم المستقل.حيث اوضحت 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 بالتعلم المستقل منها:

١- إفتراض أنها طرق تدريس،أو مداخل تدريسية جديدة وأفضل من الطرق التقليدية القديمة.

٢- أن ذاتية المتعلم تعادل اختلاف وتفرد التعليم.

٣-انه مفهوم مطلق ومثالي. ٤-ان المفهوم مرتبط بالتعلم بدون معلم.

ويتضح من دراسة تلك النتائج أن فكرة وآراء هؤلاء الطلاب المعلمين عن مفهوم التعلم المستقل تضم العديد من التفسيرات الخاطئة والتي تم الإشارة لها من قبل في النقاط السابقة وهي تخلط بين

مفهومين هما مفهوم التعلم الذاتي أو المستقل (Autonomy) وبين إفراد التعلم (Self-learning).

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

كما تشير مجموعة من الدراسات إلى الفجوة بين الآراء والممارسات الواقعية للمعلمين منها على سبيل المثال، 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.وتلك النتائج تتفق مع ما جاءت به نتائج دراسة مشابهة قام بها (Yoshiyuki,2011) والتي قارنت بين آراء المعلمين الإيجابية عن أهمية التعلم المستقل 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 بالتعلم المستقل.بالإضافة إلى ذلك اظهرت الدراسة ان معلمي المرحلة الابتدائية اكثر توظيفاً للأنشطة التي تنمي ذاتية المتعلم إلى حد ما.

وهنا يمكن ملاحظة التالي:

- أن مفهوم التعلم المستقل أصبح من المفاهيم الرئيسية والمحورية في مجال تعلم اللغة الاجنبية.
- الأدبيات التي أهتمت بدراسة التعلم المستقل أولت إهتماماً محدوداً لأهمية آراء المعلمين واتجاهاتهم حول تلك النقطة.

• فهم معتقدات واتجاهات المعلمين هو خطوة محورية نحو عملية فهم وتنمية ودعم التغيرات التي من خلالها يمكن للمعلم ان يدعم ذاتية المتعلم اثناء عملية التعلم.

فروض الدراسة:

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

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين فيما يتعلق بمفهوم التعلم المستقل وفقاً لسنوات الخبرة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين فيما يتعلق بفهوم التعلم المستقل وفقاً للنوع.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين فيما يتعلق بمفهوم التعلم المستقل وفقاً لنوع المؤسسة التعليمية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين من الجنسين (بنين/ بنات) على متغير التعلم المستقل بالأبعاد (الإختيار/ الأهداف/ الدعم/ ماوراء المعرفة/ الدافعية/ الجانب الإنفعالي).

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين وفقاً لنوع المؤسسة التعليمية والبيئة المحيطة.

اجراءات 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 اقل 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) بينما(٥٣) من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي في المدارس الخاصة وتم اختيار العينة بناء على:

<u>اولاً:</u> توقيت جمع البيانات حيث تم جمع البيانات في بداية العام الدراسي مما لا يتيح الفرصة لطلاب الصف الاول الثانوي من معرفة ما تتيحه لهم بيئة التعلم الجديدة في المدرسة، وطلاب الصف الثالث الثانوي من الصعب نظراً لطبيعة السنة الدراسية.

<u>ثانياً:</u> السبب الثاني لإختيار العينة مستقى من الاسباب النفس عصبية حيث تشير الأبحاث في مجال علم النفس العصبي خاصة فيما يختص بالوظائف التنفيذية ومنها وظائف التنظيم الذاتي المرتبطة بالعمليات المعرفية العليا مثل التعلم المستقل والتي تتطور مع التقدم في

مراحل التعلم (Reynolds,2008).

أدوات الدراسة:

١- مقياس اتجاهات المعلمين نحو التعلم المستقل: اعداد الباحثة

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 التعلم المستقل وكيفية تنميته تم إعداد أدوات لقياس التعلم المستقل منها على سبيل المثال أداة (MILLA) والتي قام بإعدادها (Murase,2009) وهي تهدف لقياس مدى فعالية الممارسات الهادفة نحو تنمية التعلم المستقل وهي تنقسم إلى اربعة 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 بإستقلالية التعلم كما في الأدة المستخدمة في دراسة (William &Deci,1996) وهي عبارة عن استبان يستهدف قياس مشاعر المتعلمين نحو التعلم المستقل.
- مقياس آراء المعلمين في التعلم المستقل 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 بالتعلم المستقل 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 التعلم المستقل وذلك من مختلف المداخل التي تعاملت مع هذا المفهوم مثل المداخل النفسية والاجتماعية والفنية وتضمنت :

- المفاهيم الفردية والجمعية التعلم المستقل.
- دور المعلم في التعلم المستقل.
- علاقة التعلم المستقل والسياق الثقافي المسيطر على البيئة التعليمية.
- مدى تاثر التعلم المستقل بالعمر ومستوى الكفاءة اللغوية.
- تطبيقات التعلم المستقل في اساليب تدريس اللغة.

- الفردية في مقابل المفاهيم الجمعية عن التعلم المستقل.
- علاقة التعلم المستقل وتعلم اللغة الفعال.
- التعلم المستقل كسمة أو قدرة مكتسبة.
- دور استراتيجيات التعلم في تنمية التعلم المستقل.

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

المؤشرات السيكومترية للمقياس

الصدق : صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس في صورته الاوليةعلى مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المجال حيث تم تعديل صياغة عبارتين هما (٣، ١٧)

الثبات: بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ ٠.٨٠٧ مما يشير إلى امكانية استخدام المقياس.

حساب الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار كما يوضح الجدول التالي :

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١-	٠.٦٠١	٩-	٠.٦٦٥	١٧-	٠.٦٤٢	٢٥-	٠.٦٠٠	٣٣-	٠.٥٨٦
٢-	٠.٥٨٦	١٠-	٠.٧٣٥	١٨-	٠.٦١٩	٢٦-	٠.٦٤٥	٣٤-	٠.٧٨١
٣-	٠.٦١١	١١-	٠.٥٩٨	١٩-	٠.٧٣٢	٢٧-	٠.٧٤٣	٣٥-	٠.٦٧٨
٤-	٠.٦٣٤	١٢-	٠.٦٣٣	٢٠-	٠.٦٨٢	٢٨-	٠.٧٥٧	٣٦-	٠.٧٦٥
٥-	٠.٧٠٨	١٣-	٠.٦٦٥	٢١-	٠.٦٠٠	٢٩-	٠.٦٦٦	٣٧-	٠.٦٠٠
٦-	٠.٥٩١	١٤-	٠.٧٠٠	٢٢-	٠.٥٩٤	٣٠-	٠.٦١١		
٧-	٠.٧٦١	١٥-	٠.٧٧٧	٢٣-	٠.٧٥٦	٣١-	٠.٧٦٦		
٨-	٠.٦٧٨	١٦-	٠.٦٧٨	٢٤-	٠.٧٦٦	٣٢-	٠.٧٩٢		

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 التعلم المستقل: اعداد الباحثة

خطوات بناء المقياس:

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

- وجود درجات مختلفة من التعلم المستقل مما يعني ان قياس ذاتية التعلم يجب ان يتمكن من قياس مختلف الابعاد.

- التعلم المستقل مفهوم ذو ابعاد متعددة وتركيب معقد يحتوي على العديد من المفاهيم والعناصر والتي تختلف كل منها عن مفهوم التعلم المستقل العام،ومن ثم قد توجد صعوبة في تحديد اي من تلك العناصر اكثر اهمية من غيره حتى يتم قياسه.
- التعلم المستقل يتضمن عوامل مثل الدافعية والوعي اللغوي وما وراء المعرفة وهي مفاهيم ذات ثقل بحد ذاتها في مجال التراث البحثي التربوي.لذا فأنه عند اعداد ادوات القياس فإن الرابطة بين تلك المكونات و التعلم المستقل يجب ان توضع في الإعتبار.
- استقلال التعلم هي قدرة داخلية اكثر منها مجموعة من السلوكيات التي يمكن ملاحظتها وبالتالي لا يمكن تقييمها بصورة مباشرة اعتماداً على ملاحظة سلوك المتعلم اثناء عملية التعلم،فالمتعلم قد يقوم بتوظيف بعض الاستراتيجيات المرتبطة بالسلوك الذاتي للتعلم ولكنه مع ذلك يفتقر للذاتية والعكس صحيح.
- عند اعداد اداة لقياس اتجاهات المتعلمين نحو التعلم المستقل يجب وضع الطبيعة متعددة الاتجاهات والمرتبطة بسياق التعلم في الاعتبار.
- بعض المقاييس لم تستهدف التعلم المستقل كمكون متكامل بل اقتصرت على بعض الابعاد دون الاخرى كما في اداة (Black &Deci,2000) والتي تساوي بين التعلم المستقل والدافعية الداخلية لديه.
- مقياس (LCQ) اعداد (William &Deci,1996).
- المقياس المعد في الدراسة الحالية تم تقسيمه إلى مجموعة من الابعاد 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 مجموعة 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 (الاختيار ٠.٨١٣-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 ومن ثم استخدامه في الدراسة الحالية.

النتائج وتفسيرها:

أولاً للتحقق من صحة الفروض الأول والثاني والثالث والتي تختص بالكشف عن الفروق بين اتجاهات المعلمين نحو التعلم المستقل وفقاً (لسنوات الخبرة – النوع (معلمين –معلمات) – 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 التعلم المستقل وفقاً لسنوات الخبرة والنوع والمؤسسة التعليمية

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

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين إتجاهات المعلمين نحو التعلم المستقل وفقاً لـ (النوع– سنوات الخبرة –نوع المؤسسة التعليمية).
- يوضح جدول (٣) التالي المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات اتجاهات كلاً من المعلمين والمعلمات نحو التعلم المستقل 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 التعلم المستقل وفقاً لعدد سنوات الخبرة لصالح العدد الاقل من سنوات الخبرة.حيث اظهر المعلمون والمعلمات ذوي سنوات الخبرة الاقل من خمس سنوات اتجاهات اكثر ايجابية نحو تنمية التعلم المستقل 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 لاساليب 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 استقلال التعلم حيث بلغ معامل الإرتباط (٠.٥٥٨) وهو معامل ارتباط ذو دلالة. الأمر الذي يظهر أن المعلمون الأحدث يظهرون تقبلاً اكثر 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 التعلم المستقل وفقاً للنوع (معلمين- معلمات) وذلك لصالح المعلمات حيث اظهرن اتجاهات اكثر إيجابية نحو تنمية التعلم المستقل لدي المتعلمين.

حيث يوضح التوزيع التكراري لاستجابات كلاً من المعلمين والمعلمات على مفردات المقياس وجود فروق بين المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بتنمية وتعزيز التعلم المستقل لدي المتعلمين حيث اظهر ٧٥% من المعلمات اتجاهاً إيجابياً نحو امكانية تنمية التعلم المستقل لدي المتعلمين من خلال اتاحة المزيد من الحرية في اختيار المهام والأنشطة التعليمية .كما اظهرن 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

اهمية الإدارة الصفية وان اعطاء المتعلمين المزيد من الحرية خاصة فيما يتعلق بإختيار المحتوى التعليمي قد يمثل تهديداً لكفاءة الإدارة الصفية والنظام المعتاد اثناء التدريس.

٣ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات المعلمين نحو التعلم المستقل وفقاً للنوع المؤسسة التعليمية لصالح المؤسسات التعليمية الخاصة حيث يقصد بنوع المؤسسة التعليمية كون المدارس العامة المتواجدة في المناطق الريفية او المدارس الخاصة المتواجدة في المدن.

كما يوضح التوزيع التكراري لاستجابات المعلمين والمعلمات من كلا النوعين من المدارس ان نسبة ٥٣% من المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة المتواجدة في المدينة اظهروا اتجاهات إيجابية نحو تنمية التعلم المستقل لدي المتعلمين وإعطاءهم المزيد من الحرية والتنوع في انتقاء مصادر التعلم.بينما اظهر ٣٩.٥% من استجابات العاملين في المدارس العامة والمتواجدة في المناطق ذات الطبيعة الريفية إتجاهاً ايجابياً نحو التعلم المستقل. 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 اكثر كفاءة من المؤسسات العامة مثل غرف مصادر التعلم والتعلم الالكتروني،كما أن البيئة المحيطة بالمتعلمين تدعم بصورة او اخرى استقلالية التعلم من حيث وفرة مصادر التعلم الخارجية وتوفر الدعم الاسري 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 اكبر 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 اظهرت استجابات المعلمين على المفردات(٨) التي تعطي معنى أن التعلم المستقل هو التعلم بدون الحاجة إلى المعلم مطلقاً رفض٦٦% من المعلمين لهذا التفسير للإستقلالية،بينما استجاب بالرفض ٤١% من معلمي القطاع العام.بينما استجاب ٨١% من المعلمين بالمؤسسات الخاصة بالموافقة على المفردة (٢٥) والتي تعني بأن التعلم المستقل يمكن تنميته من خلال السماح للمتعلمين بالمشاركة في اختيار المهام التعليمية أو المحتوى،بينما استجاب بالموافقة على نفس المفردة ٥٧% من معلمي القطاع 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 اغلب المعلمين في كلا المؤسستين على ان تعلم كيفية تعلم اللغة هو مفتاح التعلم المستقل والذي يعد من العناصر الجوهرية في تنمية ذاتية التعلم لدي المتعلمين،(المفردة ٢٧). الأمر الذي يتسم بالإيجابية في اتجاهات المعلمين نحو التعلم المستقل لدي المتعلمين.

ثانياً : <u>للتحقق من صحة الفرضين الرابع والخامس :</u>

والذان يختصان بإختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين من الجنسين (بنين/ بنات) على متغير التعلم المستقل بالأبعاد (الإختيار/ الأهداف/ الدعم/ ماوراء المعرفة/ الدافعية/ الجانب الإنفعالي).

وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين وفقاً لنوع المؤسسة التعليمية والبيئة المحيطة.

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

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

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الإختيار	٢٦٠٦.٥٩٦	١	٢٦٠٦.٥٩٦	١٦٠.٠١٣	دالة
بين المجموعات	١٩٢٢.٢٠٤	١١٨	١٦.٢٩٠		
داخل المجموعات	٤٥٢٨.٨٠٠	١١٩			
الكلي					
الاهداف -الحاجات	٠.٩٢٨	١	٠.٩٢٨	٠.٠٣٠	غير دالة
بين المجموعات	٣٥٩٣.٩٩٧	١١٨	٣٠.٤٥٨		
داخل المجموعات	٣٥٩٤.٩٢٥	١١٩			
الكلي					
الدعم	٠.٢٠٠	١	٠.٢٠٠	٠.٠٠٣	غير دالة
بين المجموعات	٧٩٦٩.٥٠٠	١١٨	٦٧.٥٣٨		
داخل المجموعات	٧٧٥٨.٧٠٠	١١٩			
الكلي					
ما وراء المعرفة	٢٢٧٤.١٦٨	١	٢٢١٧٤.١٦٨	٥٩٦.٥٩٢	دالة
بين المجموعات	٤٣٨٥.٨٣٢	١١٨	٣٧.١٦٨		
داخل المجموعات	٢٦٥٦٠.٠٠	١١٩			
الكلي					
المكون الانفعالي	٧٠٨١.٣٩١	١	٧٠٨١.٣٩١	١٩٩.١٤٧	دالة
بين المجموعات	٤١٩٥.٩٠٩	١١٨	٣٥.٥٥٩		
داخل المجموعات	١١٢٧٧.٣٠٠	١١٩			
الكلي					
الدافعية	٤٤٧٩.٢٦٣	١	٤٤٧٩.٢٦٣	٦٠٠.٨٦٠	دالة
بين المجموعات	٨٧٩.٦٦٢	١١٨	٧.٤٥٥		
داخل المجموعات	٥٣٥٨.٩٢٥	١١٩			
الكلي					

يتضح من نتائج الجدول (٥) السابق ما يلي:

- لا توجود فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين والمتعلمات في إتجاهاتهم نحو التعلم المستقل وذلك على مكونات (الأهداف – الدعم)
- توجد فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين والمتعلمات في اتجاهاتهم نحو التعلم المستقل 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.
- يوضح جدول (٦) التالي المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات كلاً من المتعلمين والمتعلمات على محاور مقياس الاتجاه نحو التعلم المستقل الست.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لابعاد مقياس اتجاهات المتعلمين نحو التعلم المستقل

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 التعلم المستقل فيما يختص بتعلم اللغة وان 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 التعلم المستقل واشباع الدافعية التي لديهن للتعلم.بينما وجود فروق بين الطلاب والطالبات فيما يتعلق بمحور الاهداف فان الفروق ايضاً 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 اكبر.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 قدراته المختلفة وبناء شخصيته.

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

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 التعلم المستقل وفقاً للمؤسسة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الإختيار	٣١٢.٧٣	١	٣١٢.٧٣٨	٨.٧٥٣	غير دالة
بين المجموعات	٤٢١٦.٠٦٢	١١٨	٣٥.٧٢٩		
داخل المجموعات	٤٥٢٨.٨٠٠	١١٩			
الكلي					
الاهداف -الحاجات	٠.٨٧٠	١	٠.٨٧٠	٠.٠٢٩	غير دالة
بين المجموعات	٣٥٩٤.٠٥٥	١١٨	٣٠.٤٥٨		
داخل المجموعات	٣٥٩٤.٩٢٥	١١٩			
الكلي					
الدعم	٦٤.٩٧٩	١	٦٤.٩٧٩	٠.٩٧٠	غير دالة
بين المجموعات	٧٩٠٤.٧٢١	١١٨	٦٦.٩٨٩		
داخل المجموعات	٧٩٦٩.٧٠٠	١١٩			
الكلي					
ما وراء المعرفة	٤٩٨.٨٦٥	١	٤٩٨.٨٦٥	٢.٢٥٩	غير دالة
بين المجموعات	٢٦٠٦١.١٣٥	١١٨	٢٢٠.٨٥٧		
داخل المجموعات	٢٦٥٦٠.٠٠	١١٩			
الكلي					
المكون الانفعالي	١٣٤.٣٣٩	١	١٣٤.٣٣٩	١.٤٢٣	غير دالة
بين المجموعات	١١١٤٢.٩٦١	١١٨	٩٤.٤٣٢		
داخل المجموعات	١١٢٧٧.٣٠٠	١١٩			
الكلي					
الدافعية	٢.٣٤٢	١	٢.٣٤٢	٠.٠٥٢	غير دالة
بين المجموعات	٥٣٥٦.٥٨٣	١١٨	٤٥.٣٩٥		
داخل المجموعات	٥٣٥٨.٩٢٥	١١٩			
الكلي					

- يتضح من الجدول السابق التالي:

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

- النظام التعليمي العام الذي تحضع له كلا من المؤسسات التعليمية العامة والخاصة والذي يحدد المناهج والاهداف والغايات التدريسية واساليب 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.
- التعلم المستقل يتم التعامل معه 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 التعلم المستقل إلا انهم يحتاجون للمزيد من الدعم لكي يتم تنميه لديهم بصورة فعلية.
- كما يمثل عنصري الوقت ومحدودية مصادر التعلم تحدياً كبيراً امام عملية تنمية التعلم المستقل. فكلما كان المدى الزمني يتسم بالمرونة كلما أمكن تنمية التعلم المستقل لدي المتعلمين من خلال قيام المتعلم بالبحث عن المعرفة من شتى المصادر،كما ان محدودية مصادر التعلم المتاحة في المدارس تحد من امكانية تنمية التعلم المستقل 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 التعلم المستقل بصورة حقيقية.

وكما يتضح من نتائج الدراسة انه:

- توجد اختلافات بين كلاً من المعلمين والمعلمات في اتجاهاتهم نحو تنميه التعلم المستقل 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 اكثر عن المعلمين.كذلك اظهرت المعلمات اتجاهاً إيجابياً اكثر نحو تنمية ذاتية التعلم لدي المتعلمين من خلال اعطاءهم 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 اثراً ايجابية فيما يختص بتنمية التعلم المستقل وكذلك هم اكثر مرونة.كما نجد ان معلمي المؤسسات الخاصة لديهم اتجاهات اكثر ايجابية نحو تنمية التعلم المستقل

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 الخاصة والحكومية ،مما يشير إلى انه بالرغم من إيجابية المعلمين إلا انهم لم يقوموا بتطبيق اجراءات واقعية قوية من شأنها تنمية التعلم المستقل في واقع المتعلمين.ربما كان السبب في ذلك ما أشار إليه المعلمون في كلاً المؤسستين من أن اتاحة الفرصة للمتعلم في اختيار المحتوى التعليمي والأهداف التعليمية وأساليب 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 لدي المتعلمين بمفهوم التعلم المستقل وان كانت مختلف المحاور غير متوفرة في سياق التعلم النظامي في المدارس ومن خلال المناهج من قبل.كما يوجد اختلافات في اوجهات المتعلمين نحو الاستقلالية ترجع للنوع وللمرحلة العمرية التي يمر بها المتعلمون.الامر الذي يستلزم العمل على رفع وعي المتعلمون بالتعلم المستقل فكلما ذاد ادراك المتعلم لماهية التعلم المستقل وما يجب عليه من مسئوليات نحو عملية تعلمه كلما اصبح اكثر تقبلاً لعملية تنمية استقلالية التعلم وأصبح متعلماً أكثر فعالية،فعندما يشعر المتعلم ان بيئة التعلم بمختلف مكوناتها هي بيئة داعمة للتعلم المستقل وتعلم على تنميتها كلما شعر بالرضا عن عملية التعلم واتجه نحو ذاتية التعلم والاعتماد على النفس بصورة اكثر وضوحاً وواقعية.

التوصيات :

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

١- يجب أن يكون التعلم المستقل 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 التعلم المستقل.

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 التعلم المستقل ،ومن ثم تعديل الإستراتيجيات التي يتم توظيفها لكي تتناسب مع ذلك.

٥- يجب ان تتضمن الأهداف العامة والغايات والأهداف الإجرائية للمواد الدراسية في مختلف المراحل التعليمية اهدافاً موجهة نحو تنمية التعلم المستقل ورفع وعي المتعلمين بذاتية التعلم والاستراتيجيات المعينة لذلك بصورة صريحة وليست ضمنية في اهداف المادة . بأن يصبح التعلم المستقل هدفاً اولياً يؤدي إلى العديد من الاهداف الرئيسية المستهدفة في عملية التعلم ورفع كفاءة المتعلم وانجاح عملية التعلم ككل.

٦- تنمية التعلم المستقل و تنمية ذاتية المتعلم واستقلاله تؤدي إلى استقلال 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 انفسهم بحرية وموضوعية وتفهم للذات وهي اللبنة الاولى في بناء مجتمع راقى ومتحضر متفاعل وفعّال.

٧- التغيير المؤسسي يجب أن يتم من خلال المعلمين انفسهم حيث ان 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 يعتد 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.

References

Arfae ,A.M &Clark,J.B. (2017). Langyage Learning Autonomy in Ontario ESL context. *Electronic thesis and Dissertation Repository.*West University.

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

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

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

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.

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

Benson, P. (2011). Autonomy in language teaching and learning. Language Teaching 40.1, 21-40. [6] 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 .

Bird,L. (2009).Developing Self Regulated Learning Skills in Young Students Deakin University Press Australia.

Bullock, D. (2011). Learner self-assessment: An investigation into teachers' beliefs. ELT Journal, 62(2), 114-125. http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccq041

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

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

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.

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

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

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

Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. English language teaching journal, 54 (2), 109-117. [online] http

Crabbe, D. (٢٠١٢). Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. System, 21(4), 443-45

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.

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

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

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

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

Dörnyei, Z. (2009). Questionnaires in second language research. New

York: Routledge.

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

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

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.

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

Holec, H. (1981). Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon. (first published in 1979, Strasbourg: Council of Europe

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 .

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

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

LOPS.(2013). Finnish National Board of Education

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

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

Nag, B.Lui,W. &Wang,C.J (2015).A Preliminary Examination of Teachers' and Students' Perspectives on Autonomy Supportive

Instructional Behaviour. *Qualitative Research in Education.*4(2):192-221.

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

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

Oguz,A.(2013). Teachers' views about supporting learner autonomy. Int. J. Hum.Sci.10 (1) :1273-1297.

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

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

Porter,C. & Lacey, F. (2013). Autonomy, never, never, never! In C.J. Everhard & J. Mynard, with R. Smith (eds), Autonomy in language learning: Opening a can of worms. Canterbury, U.K.: IATEFL, 209-219.

Qi, A. (2012). On the Theoretical Framework of Autonomous Learning. I.J. Educationand Management Engineering, 2012, 11, 35-40. Retrieved on 28th July 2013, from http://www.mecs-press.net.

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

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.

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

Sczocs,K.(2015). Hangarian Language Teachers'Perception of Language Learning Autonomy. *Empirical Studies in Applied Lingustics.70:34-38.*

Vandiver, D. M. and Walsh, J. A. (2010) Assessing autonomous learning in research methods courses: Implementing the student-driven

research project. *Active Learning in Higher Education, 11 (1), 31-42.*

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.

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

Williams,J. (2003).Promoting Independent Learning In The Primary Classroom.UK. McGraw- Hill. Education Publisher.

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. Journal of Personality and Social Psychology, 70, 767– 779.

Yamuguchi,T. & Hori,S. (2015). University Students' Self-Efficacy Beliefs about Learning English and Their Attitude towards Lrearning a second language. *Language Teacher.*2(2):12-19.

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.

Teachers and Learners attitude towards Learning Autonomy in EFL context

Dr. Eman Khaled Essa.

Lecturer of educational psychology- faculty of education- Damanhour university.

Abstract:

Intense focus is driven during this research era towards learner-centered learning and educational approaches. According to that many researchers especially in the field of educational psychology focus on the concept of learning autonomy, as the concept focus on enhancing the learners' ability of managing their own learning process and take the responsibility of the outcomes. if the attention paid to this concept is enough its suggested to promote the effectiveness of the learning process and the quality of the learning outcomes. The present study aims at studying the attitudes of both teachers and learners towards the concept of learning autonomy in EFL context. The sample of the study is consisted of (70) teachers both males and females, (120) students both male and female from different backgrounds (rural-urban), (public / private school). The result of the study shows that:

1. **There are statically significant differences between means of scores of the teachers according to the experience in favor of the less experienced.**
2. **There are statically significant differences between means of scores of the teachers (male- female) in favor of the female teachers.**
3. **There is statically significant difference between the attitudes of teachers according to the types of schools in favor of the (private schools- urban areas).**
4. **There is no significant difference between students on the domains of (goals- support).**
5. **There are statically significant differences between students on the domains (choice – meta cognition- affective – motivation) in favor of female students except for the affective domain it was in favor of the male students.**
6. **There is no statically significant difference between students'**

attitude towards learning autonomy according to the type of the educational institutes.

Key words: learning autonomy, attitudes , self-regulated learning Learner- Centered Education.