مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية
المجلد 40 العدد 3 (2024): 312-340

Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences
Vo. 40 No. 3 (2024): 312-340

درجة ممارسة مُعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس في مدارس تربية دمشق

جهاد حسين الميخان [1]

[1] باحث حاصل على شهادة الدكتوراه، قسم مناهج وطرائق تدريس، كلية التربية، جامعة دمشق.
jihad.mikhan @damascusuniversity.edu.sy

الملخص:

هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مُعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الاساسيّ لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي في مدارس تربية دمشق. وتحقيقاً لهدف الدِّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعدَّ بطاقة ملاحظة تكونت من(37) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات رئيسة، وهي:(مهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي، ومهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي، مهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي)، وبعد التحقق من صدق وثبات أداة الدِّراسة قام الباحث بتطبيقها على عينة قصدية بلغت (37) مُعلِّماً ومُعلِّمة من عدة مدارس في مدينة دمشق، وبعد إجراء المعالجات الإحصائيَّة أظهرت نتائج الدِّراسة: أنَّ ممارسة مُعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس جاءت بدرجة متوسطة، ودلت نتائج الدِّراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات ممارسة المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح المُعلِّمات، في حين أشارت نتائج الدِّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات المُعلِّمين تُعزى لمتغير الخبرة في التَّدريس، وفي ضوء نتائج الدِّراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: درجة الممارسة، مُعلِّمي الحلقة الأولى، مهارات التَّعلُّم الذَّاتي.

تاريخ الإيداع: 2023/9/6
تاريخ القبول: 2023/11/8

حقوق النشر: جامعة دمشق – سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب الترخيص CC BY-NC-SA 04

ISSN: 2789-6390 (online)
https://journal.damascusuniversity.edu.sy

The degree to which teachers of the first cycle of basic education practice self-learning skills in teaching in the schools of education in Damascus.

Jihad Hussein Al-Mikhan [1]

[1] Researcher with a doctorate degree -the Department of Curricula and Teaching Methods - Faculty of Education - Damascus University.

(jihad. mikhan@damascusuniversity.edu.sy)

Abstract:

The study aimed to reveal the degree to which teachers of the first cycle of basic education practice self-learning skills in Damascus education schools.

To achieve the goal of the study, the researcher used the descriptive approach, and prepared a note card that consisted of (37) paragraphs, distributed over three main areas, namely: (self-learning planning skills, self-learning implementation skills, self-learning assessment skills), After verifying the validity and reliability of the study tool, the researcher applied it to an intentional sample of (37) male and female teachers from several schools in the city of Damascus. Medium, and the results of the study indicated that there were statistically significant differences between the average scores of teachers' practice of self-learning skills due to the gender variable, and in favor of female teachers, while the results of the study indicated that there were no statistically significant differences between the average scores of teachers' practice of self-learning skills due to the change in experience. In teaching, and in light of the results of the study, the researcher recommended the necessity of finding supportive and encouraging.

Received: 6/9/2023
Accepted: 8/11/2023

Copyright: Damascus University- Syria, The authors retain the copyright under a CC **BY- NC-SA**

Key Words: Degree Of Practice, Teachers Of The First Cycle Of Basic Education, ,Self-Learning Skills.

المقدمة Introduction:

في ظل الثَّورة المعرفيَّة و التِّقنيَّة التي يشهدها العصر أصبحت المؤسسات التَّعليميَّة بما تُقدمه من معارف ومعلومات عاجزة عن مواكبة كل التَّغيرات والمستجدات العلمية، وأصبح لازماً أنْ يتعدى التَّعليم أسوار الفصول الدِّراسيَّة، ويتجاوز ما يقدمه المُعلِّم من مفردات المنهج الدِّراسي، فانتقلت مسؤوليَّة التَّعلُّم من المُعلِّم كمصدر للمعرفة إلى المُتعلِّم كباحث عنها وكانت هذه بذرة نماء التَّعلُّم الذَّاتي الذي يُعد من أكثر أساليب التَّعلُّم تطوراً واستجابة لمتطلبات التَّعليم العصري الذي يهدف إلى "إكساب المُتعلِّم مهارات التَّعلُّم وعادته، وتوظيفها بفاعلية حتى يتمكن من تحمل مسؤولية تعليم نفسه بنفسه، والقيام بهذا العمل في كل الأوقات، تحقيقاً لمبدأ التَّعليم المستمر مدى الحياة.

ويُعدُّ التَّعلُّم الذَّاتي من المهارات التي ينبغي للمُتعلِّمين إتقانها، وفي نفس الوقت يعد من الكفايات التي ينبغي على المُعلِّمين امتلاكها، وممارستها داخل حجرة الدِّراسة كي تنتقل هذه المهارات والكفايات إلى المُتعلِّمين ويعتادوا على ممارستها في المراحل التَّعليميَّة المختلفة، حيث تمثل عملية التَّدريس الصَّفي التي يقودها المُعلِّم المنطلق الرئيس لتحقيق الأهداف التَّعليميَّة والتَّربوية المنشودة؛ إذْ أنَّها تتضمن الكثير من الإجراءات والأنشطة التي تهدف إلى إثارة المُتعلِّم، وزيادة فاعليته ومشاركته في العملية التَّعليميَّة، وبهذا المعنى يصبح المُتعلِّم محوراً للعملية التَّعليميَّة، ويقوم بالدور الأكبر في الحصول على المعرفة، ويقتصر دور المُعلِّم على التوجيه والإرشاد والتهيئة للمواقف التَّعليميَّة.

وتتحمل المؤسسات التَّعليميَّة مسؤولية القيام بهذا الدور الإيجابي، وتتمثل تلك المسؤولية بإعداد المُعلِّم إعداداً يتجاوز دائرة خازن المعرفة ومصدرها الوحيد إلى كونه مفكراً ومخططاً ومحفزاً على التَّعلُّم وميسراً لتعلُّم تلاميذه، وقادراً على تنمية قدراتهم الفكرية والجسدية؛ "فالمُعلِّم الذي يمتلك المهارات والمعارف اللازمة في مجال تنمية التَّعلُّم الذَّاتي، يكون قادراً على تنمية هذه المهارات لدى تلاميذه" (الحجايا والسعودي، 2013، 187).

وتأسيساً على ما سبق جاءت الدِّراسة الحاليَّة كخطوة متواضعة للكشف عن درجة ممارسة مُعلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التَّعليم الأساسي لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس، وذلك إيماناً من الباحث بالدور الكبير المناط به المُعلِّمين لتعزيز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى التَّلاميذ في هذه المرحلة التَّعليميَّة المهمة التي تشكل الأساس لكل المراحل اللاحقة.

1. مشكلة الدراسة:

يُعدُّ امتلاك تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التَّعليم الأساسي لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي متطلباً أساسيَّاً لتعلُّمهم وتحصيلهم الدراسي، ولاسيما أنَّ المراحل التَّعليميَّة اللاحقة تتطلب منهم الاعتماد على أنفسهم في اكساب المعلومات ومعالجتها وتقويمها، ولما كان التِّلميذ هو محور عملية التَّعلُّم، كان لابد من أنْ يمتلك من مهارات التَّعلُّم الذَّاتي ما يؤهله لأن يصبح مُتعلِّماً ذاتياً قادراً على التَّعلُّم وفق قدراته الذَّاتية، وهذا يعتمد بطبيعة الحال على الأساليب والإجراءات التَّدريسيَّة التي يستخدمها المُعلِّمون أثناء التَّدريس الصَّفي والتي تلعب دوراً مهماً في تشجع التَّلاميذ على ممارسة أساليب التعلم الذاتي والتدرب على مهارته في عصر يتسم بالتَّطور المعرفي والتِّقني الهائل.

وعلى الرغم من أهميَّة التَّعلُّم الذَّاتي وامتلاك مهاراته بالنسبة للمُتعلِّمين في المراحل التَّعليميَّة المختلفة، فقد أشارت نتائج بعض الدِّراسات؛ كدراسة(الميخان، 2021)، ودراسة (حسام الدين، 2013)، ودراسة (الرويلي، 2017)، ودراسة(عثمان وآخرون، 2019) إلى تدني مستوى مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى المُتعلِّمين أو امتلاكهم لها بنسب لا تصل إلى الحد المأمول، ويمكن عزو ذلك إلى طبيعة المنهاج الدراسية التي لا يتضمن محتواها أنشطة كافية لتدريب التلاميذ على مهارات التعلم الذاتي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى الأساليب والإجراءات التَّدريسيَّة التي يستخدمها المُعلِّمون أثناء التَّدريس الصَّفي والتي قد لا تشجع التلاميذ على ممارسة مهارات التعلم الذاتي،

فالمعلم يقع على عاتقه مسؤولية تدريب التَّلاميذ على مهارات التَّعلُّم الذَّاتي، من خلال مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها أثناء التَّدريس الصَّفي؛ بحيث يتيح الفرصة أمام التَّلاميذ ليتمكنوا من الوصول إلى المعارف بأنفسهم، ويوجههم للمشاركة الإيجابية في عملية التَّعلُّم؛ فالمُعلِّم الذي يمتلك المهارات والمعارف اللازمة في مجال تنمية التَّعلُّم الذَّاتي، يكون قادراً على تنمية هذه المهارات لدى تلاميذه.

ومن خلال عمل الباحث في الميدان التَّربوي بوصفه مُعلِّماً في الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لاحظ وجود قصورٍ أدائي لدى التَّلاميذ في مهارات التَّعلم الذَّاتي؛ إذا يعتمد الكثير من التَّلاميذ على مُعلِّميهم وأولياء أمورهم في اكتساب المعلومات وحل الأنشطة والواجبات الدِّراسيَّة دون محاولة منهم للقيام بذلك بالاعتماد على أنفسهم، لعل ذلك يرجع إلى القدرات النَّمائيَّة المحدودة لتلاميذ هذه المرحلة والتي لم تصل بعد إلى المستوى المطلوب للقيام بأساليب الدِّراسة الذَّاتية، ولاشك أنَّ الأساليب والإجراءات التَّدريسيَّة التي يتبعها المعلمون مع تلاميذهم أثناء التَّدريس الصَّفي تعلب دوراً كبيراً في تنمية قدرات التَّلميذ على التَّعلم الذَّاتي، وإتاحة الفرص أمامهم لتحصيل المعلومات والمعارف بالاعتماد على أنفسهم ومحاولة تقويمها والتوصل إلى النتائج والاستنتاجات المناسبة حولها، غير أنَّ المتأمل لواقع الممارسات التَّدريسيَّة للمُعلِّمين يجد سيطرة الأساليب التَّقليدية القائمة على الحوار والمناقشة، وعزوف بعض المُعلِّمين عن استخدام الاستراتيجيات القائمة على التَّعلُّم النشط، في ظل ازدحام الصُّفوف الدِّراسيَّة بأعداد كبيرة من التَّلاميذ، إضافةً إلى ضخامة المنهج الدِّراسي، وضيق وقت الحصة الدِّراسيَّة، وكثرة المهام المُلقاة على عاتق المُعلِّمين، الأمر الذي يتطلب من المُعلِّمين ضرورة الإسراع في تبني أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي وانتقال بالتعليم إلى خارج أسوار المدرسة.

ومن خلال اِطلاع الباحث على المناهج المطورة لتلاميذ الحلقة الأولى في مرحلة التَّعليم الأساسي لاحظ اعتماد هذه المناهج في بعض أنشطتها التَّعليميَّة على استخدام الأساليب القائمة على التَّعلُّم الذَّاتي في عرض المعلومات والحقائق، وإتاحة الفرصة أمام التَّلاميذ لممارسة بعض مهارات التَّعلم الذَّاتي، ومحاولة الوصول إلى المعلومات بالاعتماد على أنفسهم، الأمر الذي دفع الباحث إلى التَّقصي حول مدى معرفة المُعلِّمين بمهارات التعلم الذاتي المناسبة لتلاميذهم، وماهية الاستراتيجيات والأساليب اللازمة لتوظيفها داخل الغرفة الصفيَّة، وذلك من خلال إجراء دراسة استطلاعيَّة أجراها الباحث على عينة عشوائية بلغت (37) مُعلِّماً ومُعلِّمة من عدة مدارس في مدينة دمشق، حيث تمَّ توجيه السؤالين الآتيين:

- ما مهارات التَّعلُّم الذَّاتي الواجب تنميتها لدى التَّلاميذ؟
- ما الأساليب والإجراءات التدريسية اللازمة لتدريب التلاميذ على مهارات التَّعلُّم الذَّاتي؟

حيث أشار نحو (78%) من أفراد العينة إلى أنَّ أكثر مهارات التَّعلُّم الذَّاتي الواجب تنميتها لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي هي المهارات المتعلقة بالجوانب القرائيَّة والكتابيَّة؛ مما يُشير إلى إغفال المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي الأخرى المتعلقة بالتنظيم والمراقبة والتقويم الذَّاتي، في حين أشار نحو (22 %) من المُعلِّمين إلى عدم معرفتهم بمهارات التَّعلُّم الذَّاتي الواجب تنميتها لدى التَّلاميذ، أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني فقد أشار (85%) من أفراد العينة إلى عدم معرفتهم بالأساليب والإجراءات التدريسية اللازمة لتدريب التَّلاميذ على مهارات التعلم الذاتي أثناء التَّدريس الصفي، ولاسيما أنَّ امتلاك التَّلاميذ لمهارات التعلم الذاتي وتدريبهم عليها يعتمد بشكل كبير على الأساليب والإجراءات التَّدريسيَّة التي يستخدمها المُعلِّمون أثناء التَّدريس الصَّفي والتي تلعب دوراً مهماً في تشجع التَّلاميذ على ممارسة مهارات التَّفكير ومعالجة المعلومات وتنظيمها بالاعتماد على أنفسهم.

وفي ضوء ما سبق وجد الباحث ضرورة إجراء دراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التَّعليم الأساسي لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي أثناء التَّدريس الصفي؛ نظراً لأهمية هذا النوع من الدِّراسات في الكشف عن حقيقة الواقع وإزالة الغموض واللبس فيه، ولما يمكن أنْ تخرج به من نتائجٍ ومقترحاتٍ قد تُسهم في تحسين مخرجات العمليَّة التَّعليميَّة في بلدنا الحبيب.

2. أهمية الدِّراسة: تتلخص أهمية الدِّراسة بالنقاط الآتية:

1.2. تعد هذه الدِّراسة استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي دعت إلى الاهتمام بأسلوب التَّعلُّم الذَّاتي وتنمية مهاراته لدى المُعلِّمين وتلاميذهم لتحسين مخرجات العملية التَّعليميَّة – التَّعلُّميَّة.

2.2. يمكن أنْ تفيد نتائج الدِّراسة المُعلِّمين العاملين في الميدان التربوي من خلال تزويدهم بتغذية راجعة عن واقع ممارستهم لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس، لتدعيم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف في هذا المجال.

3.2. يتوقع أنْ يستفيد من نتائج الدِّراسة المشرفين التربويين من خلال زيادة اهتمامهم بمهارات التَّعلُّم الذَّاتي أثناء تقييمهم لأداء المُعلِّمين، وتشجيعهم لتوجيه المُعلِّمين على الاهتمام بهذه المهارات، وتوظيفها بشكل فعال في التَّدريس.

4.2. يمكن أنْ يستفيد من نتائج الدِّراسة القائمين على برامج إعداد وتدريب المُعلِّمين قبل الخدمة وأثناءها من خلال تضمين هذه البرامج لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي، وتدريب المُعلِّمين على استخدامها في عمليتي التَّعليم والتَّعلُّم.

5.2. قد تفتح هذه الدِّراسة المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدِّراسات حول مهارات التَّعلُّم الذَّاتي وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصِّلة بالعمليَّة التَّعليميَّة.

3. أهداف الدِّراسة: تسعى الدِّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1.3. تعرُّف درجة ممارسة مُعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لمهارات التعلم الذاتي في التَّدريس في مدارس تربية دمشق.

2.3. الكشف عن الفروق في درجات ممارسة مُعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لمهارات التَّعلم الذَّاتي في التَّدريس تبعاً لمتغير "الجنس".

3.3. الكشف عن الفروق في درجات ممارسة مُعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لمهارات التَّعلم الذَّاتي في التَّدريس تبعاً لمتغير "الخبرة في التَّدريس".

4. فرضيات الدِّراسة:

1.4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي درجات ممارسة المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي على بطاقة الملاحظة تُعزى لمتغير "الجنس".

2.4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجات ممارسة المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي على بطاقة الملاحظة تُعزى لمتغير "الخبرة في التَّدريس".

5. متغيرات الدِّراسة:

1.5. المتغيرات المستقلة:

- **الجنس:** وله مستويان: (الذّكور – الإناث).
- **الخبرة في التَّدريس:** ولها ثلاث مستويات:(أقل من 5 سنوات – من 5 إلى 10 سنوات – أكثر من 10سنوات).

2.5. المتغير التابع: درجة ممارسة مُعلّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس، ويقاس ذلك من خلال أداء المُعلّمين على بطاقة الملاحظة المُعدَّة خصيصاً لهذا الغرض.

6. حدود الدِّراسة:

- **الحُدود المَكانيَّة:** مدارس الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في مديرية تربية دمشق.

- **الحُدّود الزّمانيَّة:** الفصّل الثاني من العام الدِّراسيّ 2022 – 2023.

- **الحُدّود البشريَّة:** اقتصرت الدِّراسة على عينة قصدية بلغت (37) معلماً ومعلمة للحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في مدراس تربية دمشق.

- **الحُدّود العلميَّة:** درجة ممارسة مُعلّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في مدارس تربية دمشق لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس، ضمن المجالات الآتية:(مهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي، مهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي، مهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي)، وتتوقف إمكانية تعميم نتائج الدراسة في حدود خصائص العينة والأدوات والزَّمن المطبق فيه الدِّراسة.

7. مصطلحات الدِّراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1.7. درجة الممارسة:

تُعرَّف الممارسة بأنَّها" طريقة للعمل، أو طريقة يجب أنْ يتم بها العمل، والممارسات يمكن أنْ تشمل الأنشطة والعمليات والوظائف، والمواصفات القيادية، والإرشادات(معجم المعاني،2012، 542).

ويعرفها الباحث إجرائيّاً بأنَّها: مجموعة الأساليب والأنشطة التَّعليميَّة القائمة على التَّعلم الذَّاتي والتي ينبغي على مُعلّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي استخدامها مع تلاميذهم داخل الغرفة الصَّفيَّة، وذلك بهدف تدريب التلاميذ على مهارات التَّعلُّم الذَّاتي وتنميتها لديهم، وتقاس إجرائياً بالدَّرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدِّراسة(مُعلّمي الحلقة الأولى) من خلال إدائهم على فقرات بطاقة الملاحظة المُتعلّقة بممارسة مهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس، وتُحدد وفق مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، حيث سيقوم الباحث برصد أداء المُعلّمين للمهارات المحددة من خلال الملاحظة المباشرة داخل الغرفة الصَّفيَّة.

2.7. معلمو الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي: هم مُعلّمي الصَّف الذين يقومون بتعليم معظم المواد الدِّراسية من الصَّف الأول حتى الصف السَّادس والحاصلون على مؤهل علمي أو تربوي تعتمده وزارة التَّربية في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة.

3.7. المهارة: الأداء السّهل الدّقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيّاً وعقليّاً مع توفير الوقّت، والجّهد، والتكاليف" (اللقاني والجمل ،2012، 310).

4.7. مهارات التَّعلُّم الذَّاتي: مجموعة من القدرات والأساليب التي يقوم بها المُتعلِّم خلال عملية التَّعلُّم والتي تعبر عن قدرته على الاعتماد على نفسه في البحث عن المعلومات، واستخلاص النتائج وتقييمها؛ فالمُتعلِّم هو الذي يقرر متى وأين ينتهي، وأي الوسائل والبدائل يختار، حيث يصبح هو المسؤول عن تعلمه "(زيتون والعبد الله، 2008، 29).

ويعرفها الباحث إجرائيًّاً بأنَّها: مجموعة من القدرات والأساليب التَّعليميَّة التي يستخدمها المُعلِّم مع تلاميذه أثناء عملية التَّدريس تؤدي إلى اكتسابهم المعلومات والمهارات المطلوبة بالاعتماد على أنفسهم، وقد حُددت هذه المهارات في أداة الدِّراسة الحاليَّة ضمن المجالات الآتية:(مهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي، مهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي، مهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي).

8. الدراسات المرجعية Literature Review:

اطلع الباحث على عدد من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث كدراسة توربي وآخرون(Torabi et al, 2013)، ودراسة (الحجايا والسعودي، 2013)، ودراسة (العتيبي، 2016)، دراسة جايواردينا وآخرون(Jayawardena et al, 2017)، ودراسة(القاسم، 2018)، ودراسة (العصيمي، 2020). وتجدر الإشارة إلى أنَّ أهم ما تتفق به هذه الدِّراسة مع الدِّراسات السَّابقة هو التأكيد على أهمية استخدام مهارات التعلم الذاتي في التَّدريس، وأنَّها ذات فعاليةٍ عاليةٍ في تنمية مهارات التلاميذ في اكتساب المعارف والمعلومات بالاعتماد على أنفسهم، مع التنويه على ضرورة ممارسة المُعلِّمين لها في المواقف التَّعليميَّة المختلفة، إلاَّ أنَّ ما يميز الدِّراسة الحاليَّة عن الدِّراسات السَّابقة هو تناولها لمدى ممارسة مهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس من قبل مُعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي؛ إذْ أنَّ الدِّراسات السَّابقة تناولت مهارات التعلم الذاتي لدى المُعلِّمين في المرحلتين الإعداديَّة أو الثَّانوية أو تناولت دراسة فاعليتها على متغيرات ذات صلة بالتَّحصيل الدِّراسي للطَّلبة، وقد تشابهت الدِّراسات السَّابقة من حيث الاعتماد على المنهج الوصفي، ولكنها اختلفت فيما بينها من حيث الأدوات المستخدمة لجمع البيانات (استبانة، بطاقة ملاحظة، دراسة حالة، تحليل محتوى)؛ وذلك تبعاً لأهداف كل دراسة ومتغيراتها، أمَّا الدِّراسة الحالية فقد استخدمت بطاقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات، كما اختلفت الدِّراسة الحالية عن الدِّراسات السَّابقة بتناولها البيئة السورية حيث تُعد هذه الدِّراسة – في حدود علم الباحث– الدِّراسة الأولى على المُستوى المحلي التي تُحاول الكشف عن درجة ممارسة مُعلِّمي الحلقة الاولى من التَّعليم الاساسي لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي في

التَّدريس في مدارس تربية دمشق، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تكوين خلفية نظرية حول موضوع الدِّراسة، و تعرُّف إجراءات إعداد أداة البحث(بطاقة الملاحظة)، وتطبيقها، واختيار أساليب المعالجة الاحصائيَّة المناسبة، إضافةً إلى الإسهام في مناقشة النتائج وتفسيرها.

9. الإطار النظري للدراسة:

انطلاقاً من الاتجاهات الحديثة في التَّربية والتَّعليم التي دعت إلى جعل المُتعلِّم محوراً للعملية التَّعليميَّة، والارتقاء بمستوى قدراته ومهارته المختلفة ليكون نشيطاً وإيجابياً في المواقف التَّعليميَّة، الأمر الذي يستدعي بطبيعة الحال استخدام المُعلِّمين لأساليب وطرائق تدريسيَّة مناسبة تعمل على تنمية مهارات التَّفكير المختلفة لدى التلاميذ، وزيادة قدرتهم على استدعاء المعلومات مستقبلاً واكتساب المعرفة وتوظيفها.

ويعد أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي أحد أهم التَّوجهات التَّربوية الحديثة التي حاول العلماء والباحثون التَّربويون تطبيقه في الميدان التَّربوي لتفعيل الدَّور الإيجابي للمُتعلِّم؛ بحيث يكون نشطاً وفعالاً ومسؤولاً عن عملية تعلُّمَه في كلِّ مراحلها، وبما يضمن له تحقيق أهدافه التَّعليميَّة بكفاءة وفعالية.

ويُعرَّف التَّعلُّم الذَّاتي بأنَّه" نوع من التَّعليم يكتسبه المُتعلِّم بناءً على مبادراته بحيث يكون للأفراد المسؤوليَّة في عملية التخطيط والتنفيذ وحتى تقييم الجهود" (Hiemsttr,2013 ,179). ويُعرَّف التَّعلُّم الذَّاتي أيضاً بأنَّه: "الأسلوب الذي يقوم فيه الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التَّعليميَّة المختلفة لاكتساب المعلومات والاتجاهات والمهارات بحيث ينتقل محور الاهتمام من المُعلِّم إلى المُتعلِّم" (بدير وعبدالرحيم، 2014،11).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التَّعلُّم الذَّاتي بأنَّه: أسلوب من أساليب التَّعلُّم يسعى فيه المُتعلِّم لتحقيق أهدافه مدفوعاً برغبته الذَّاتيَّة من خلال مروره بمواقف تعليميَّة مختلفة تؤدي إلى حصوله على المعرفة بالاعتماد على نفسه.

والمتتبع للجذور التَّاريخية لمفهوم التَّعلُّم الذاتي يُدرك أنَّ النَّظريات والنَّماذج التي ظهرت في مجال علم النفس المعرفي كانت روافد مهمة لمفهوم التَّعلُّم الذَّاتي؛ مثل: "نظرية التَّعلُّم الإجرائي لسكنر – **(skinner)** التي أكدت على مفهوم التَّعزيز الذَّاتي وعلى قدرة المُتعلِّم على التمييز بين المعززات المؤقتة والدَّائمة أو المعززات ذات الأثر الطَّويل، والنَّظرية البنائيَّة التي أكدت على دور المهارات الذَّاتية في تطوير استراتيجيات التَّعلُّم والأداء، إضافةً إلى اسهامات فيجوتسكي **(Vygotsky)** التي وجهت الاهتمام إلى الخبرات الاجتماعيَّة، وأكدت على العمليات الدَّاخليَّة، وإعادة تشكيل البنية الذَّاتية ودورها في تنظيم عملية التَّعلُّم"(درويش،2016، 132– 133).

وعليه يمكن القول بأنَّ التَّعلُّم الذَّاتي استند في نشأته على نظريات حول كيفية تعلَّم الأفراد، تعود جذورها إلى الاعتقاد بأنَّ الأفراد لديهم القدرة على التَّحكم في معارفهم وسلوكياتهم، فمفهوم التَّعلُّم الذَّاتي نبع من التَّفسيرات النظرية لعمليَّة التَّعلُّم خاصةً في مجال علم النفس المعرفي، التي تؤكد على استقلاليَّة المُتعلِّم ونشاطه في إدارة عمليَّة تعلُّمه، وتوجيه سلوكه لتحقيق أهدافه.

ويقوم التَّعلُّم الذَّاتي على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تحكمه، وتوجهه يمكن إجمالها على النَّحو الآتي:

1. "**كل متعلم يُعد فريداً في سماته وخصائصه رغم تشابهه مع الآخرين:** فالتَّعلُّم الذَّاتي يراعي الفروق الفرديَّة بين الطَّلبة من مختلف الأعمار، ولدى الجنسين في التَّعلُّم والاكتساب

2. **مراعاة السَّرعة الذَّاتية للمُتعلِّم:** تهتم برامج التَّعلُّم الذَّاتي بإمكانية تعلُّم كل طالب تبعاً لقدراته الخاصة، وإمكاناته، وسرعته الذَّاتية، فهي تمنح الحرية والوقت الكافيين للانتقال خطوة خطوة خلال عمليات التَّعلُّم والاكتساب دون تدخل مباشر من قبل المُعلِّم.
3. **التفاعل الإيجابي بين المُتعلِّم والموقف التَّعليمي:** يكفل التَّعلُّم الذَّاتي المشاركة الإيجابيَّة من جانب المُتعلِّم بعملية التَّعلُّم، فهو ليس مُستقبلاً سلبياً للمعلومات، بل مشاركاً فعالاً في عملية التَّعلُّم من حيث التَّخطيط لها، وتنفيذها، وتحديد مصادرها، وتقويم نتائجها.
4. **الاستقلالية والتَّوجه الذَّاتي للمُتعلِّم:** يشجع التَّعلُّم الذَّاتي المُتعلِّم على التَّخطيط واتخاذ القرارات المناسبة حول مواقف التَّعلُّم، وبالتالي يتيح للمُتعلِّم اختيار طرائق التَّعلُّم والأنشطة التي تتلاءم مع إمكاناته وقدراته؛ مما ينمي الاستقلالية الذَّاتية لديه. تنويع مصادر التَّعلُّم: وتشمل الكتب، والنَّشرات، والمجلات، والأفلام، ومصادر التَّعلُّم الإلكترونية وغيرها.
5. **إتقان المُتعلِّم للتَّعلم:** يتيح التَّعلُّم الذَّاتي الفرصة للمُتعلمين بالسَّيطرة والتَّحكم في مواقف التَّعلُّم وإخضاعها لإرادتهم، وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم الخاصة؛ فالمُتعلِّم لا ينتقل من موقف تعليمي لآخر، إلاّ بعد تعلمه وإتقانه وتحقيق الأهداف السُّلوكيَّة الخاصة به.
6. **التَّغذية الرَّاجعة والتَّعزيز الفوري للمُتعلِّم:** يؤكد التَّعلُّم الذَّاتي على أهمية إعلام للمُتعلِّمين بنتائج تعلمهم ومستوى إتقانهم للمهمات التَّعليميَّة، إضافةً إلى التَّعزيز الفوري المناسب للإنجاز الذي يحققونه في أثناء عملية التَّعلُّم" (شنين، 2016، 43-44).

ويرى الباحث أنَّ أهمية التَّعلُّم الذَّاتي تكمن في نوعية الطُّلاب الذين يسعى إلى تكوينهم، فالمُتعلِّم ذاتياً يُظهر مزيداً من الوعي بمسؤوليته تجاه ما يتعلَّمه، فينظر إلى المشكلات والمهارات التَّعليميَّة بوصفها تحديات يرغب في مواجهتها، ويستمتع بالتَّعلُّم من خلالها، كما يساعد التَّعلُّم الذَّاتي على وصول الطَّالب الى حلولٍ ذاتِ معنى هو من قام بتجربتها واستنتاجها دون استخدام حلولٍ جاهزةٍ من آخرين، كما يحصل الطَّالب خلاله على قدر كافي من الفهم للمعلومة وادراكها، وربط المعارف السَّابقة بالمعرفة الجديدة التي يحاول أثباتها وفهمهما، وهذا يعزز من ثقة الطَّالب بنفسه، ويزيد من اعتماده على ذاته بدل الرجوع إلى المُعلِّم في كل شيء.

وهناك العديد من المبررات التي دعت إلى تبني أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي، واستخدامه في العملية التَّعليميَّة – التَّعلُّميَّة، "فالانفجار المعرفي المتزايد في المجالات العلميَّة المختلفة أدى إلى إحداث تغييراتٍ واضحةٍ وملموسةٍ في العمليَّة التَّربوية؛ إذْ ازداد العبء على عاتق كل من المُعلِّم والطَّالب، وأصبح من المتعذر على المُعلِّم تزويد الطَّلبة بكافة خبرات التَّعلُّم، ولاسيما أنَّ الوقت المخصص للعديد من المواد الدِّراسية في المدارس لم يُعد كافياً، ومن ثمَّ أصبحت الحاجة تقتضي ضرورة مواصلة عملية التَّعليم من قبل الطَّلبة خارج أسوار المدرسة، ويمكن تصنيف المبررات التي دعت إلى استخدام أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي على النَّحو الآتي:

1. "**مبررات تربوية:** تتمثل في الانفجار المعرفي، وضعف المناهج الدِّراسية وقصورها عن تلبية احتياجات الأفراد التَّعليميَّة، إضافةً إلى الفروق الفرديَّة بين الطَّلبة ؛ كالفروق في الذَّكاء والفهم والاتجاهات والقدرة على التَّحصيل.
2. **مبررات اقتصادية:** تتمثل في نقص الموارد الماديَّة، وخاصةً ما يتعلق بالخدمات التَّعليميَّة؛ نظراً لتزايد عدد السُّكان، وارتفاع تكاليف الخدمات التَّعليميَّة، وهو ما أدى إلى اللجوء للتعلم الذَّاتي بالمراسلة أو عبر الشَّابكة.

3. **مبررات اجتماعية:** وتتمثل في الانفجار السُّكاني، وقضايا التَّنمية المستدامة، واللجوء إلى التَّعلُّم الذَّاتي كوسيلة لتعليم كبار السِّن، وممن تعدوا السِّن المقررة للتَّعليم"(العمري، 2013، 102).

إضافةَ إلى المبررات السَّابقة فإنَّ من دواعي استخدام التَّعلُّم الذَّاتي وانتشاره في الأوساط التَّعليميَّة ظهور نظم التَّعلُّم الحديثة كالتَّعليم الإلكتروني، والتَّعليم المبرمج، والتَّعلُّم من بعد، التي وفرت أدوات ووسائط متنوعة للتَّعلُّم الذَّاتي؛ وأصبحت هذه النظم تنافس نظم التَّعليم التَّقليدي، ومع ازياد اعتماد الأفراد على التِّكنلوجيا الحديثة في مواصلة تعلُّمهم الأكاديمي والمهني، تسعى العديد من المؤسسات التَّعليميَّة في المراحل المختلفة إلى تبني هذه النظم الحديثة لمواكبة احتياجات ومتطلبات الطَّلبة في عصر التِّقانة والمعلومات.

ويسعى أسلوب التعلم الذاتي إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى المُتعلِّمين لعلَّ من أهمها:

1. "تلبية حاجات المُتعلِّمين بالحريَّة في اتخاذ القرارات، واختيار الطريقة التي يتعلمون بها.
2. اكتساب المُتعلِّم اتجاهات إيجابيَّة نحو العمليَّة التَّعليميَّة.
3. تنمية المهارات العلميَّة من خلال الممارسة الذَّاتية للأنشطة من قبل المُتعلِّم.
4. التَّوظيف الفعال لمصادر التَّعلُّم؛ لأنَّ المُتعلِّم يستخدم هذه المصادر بنفسه وعند الضرورة.
5. تطوير كفايات المُتعلِّم الخاصة بتوظيف طرق وأساليب جديدة قائمة على الدِّراسة الذَّاتية.
6. توفير المواد التَّعليميَّة أو المبرمجة التي تجعل المنهاج سهلاً وميسوراً"(عامر، 2015، 284).

ويُعد المُعلِّم أحد أهم عناصر العملية التَّعليميَّة، وهو المعول عليه في تفعيل قدرات التَّلاميذ ورفع مستوى تحصيلهم العلمي وتنمية مهاراتهم المختلفة من خلال الأساليب والطرائق والأنشطة التي يستخدمها مع تلاميذه، فبقدر ما يملك المُعلِّم من معارف وخبرات ومهارات يستطيع توظيفها داخل الحجرة الصَّفية؛ فإن ذلك سينعكس إيجاباً على مستوى قدرات التَّلاميذ، ويسهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم؛ إذْ يختلف دور المُعلِّم في ظل استراتيجية التَّعلُّم الذَّاتي عن دوره التقليدي في نقل وتلقين المعرفة للطلبة، فيأخذ دور الموجه والمرشد والناصح لتلاميذه، ومن أهم الأدوار التي يمكنه القيام بها:

1. يُقدِّم للتلاميذ مشكلات حقيقية وواقعية تثير انتباههم.
2. يُيسر للتلاميذ مواقف التَّعلم ويتيح لهم فرص الاكتشاف والإبداع وحل المشكلات.
3. يُشارك التَّلاميذ في تبني المسؤولية عن تعلمهم.
4. يربط المادة التعليمية بالبيئة المحيطة بالتلاميذ.
5. يبتكر طرق تعمل على جعل التَّلاميذ واعين وقادرين على تحديد الصَّواب من الخطأ.
6. يُساعد التَّلاميذ على التعاون وتقبل الآخرين(Mvudud,2015، 52)

وتتعدد مهارات التَّعلُّم الذَّاتي بتعدد المجالات المعرفيَّة، وبتعدد المصادر المختلفة لها، وهي تعتبر من العمليات التَّعليميَّة التي تتمحور حول المعرفة، والوصول اليها من خلال التِّكنلوجية الحديثة، فإذا نظرنا إلى التَّعلُّم الذَّاتي كعملية تعلُّم نجد أنَّ هناك مهارات تتعلق بالتخطيط للتَّعلم والدِّراسة المستقلة، ومهارات ترتبط بتنفيذ التَّعلُّم وتنظيم عمليات اكتساب المعرفة، ومهارات أخرى ترتبط بالتَّقويم الذَّاتي، ويصنف بعض الباحثين مهارات التَّعلُّم الذَّاتي على النحو الآتي:

1."**مهارات تنظيم الدِّراسة:** ومنها عمل الجداول الدِّراسيَّة، وتنظيم أوقات الدِّراسة.

2.**مهارات القراءة الفاعلة:** ومنها الانتباه والتركيز أثناء القراءة، وتحسين الفهم والاستيعاب.

3.**الكفايات الكتابيَّة ومهاراتها:** كالتَّلخيص، وتدوين الملاحظات، وكتابة المقالات.

4. **مهارات الوصول إلى مصادر التَّعلُّم:** كمهارات استخدام المكتبة، مهارات استخدام التِّقنيات التَّربوية الحديثة.

5. **المهارات المُتعلِّقة بالتقويم:** ومنها أساليب المراجعة، والاستعداد للامتحان، ومهارات التَّقويم الذَّاتي(ملحم، 2006 ،430-431).

أمّا صيام وآخرون (2012) فقد صنفوا مهارات التَّعلُّم الذَّاتي في ثلاث كفايات رئيسة، وهي:

1."**كفايات تنظيم التَّعلُّم:** وتضم مهارات تخطيط التَّعلُّم، ومهارة إدارة الوقت، ومهارة اختيار مكان التَّعلُّم.

2.**كفايات تنفيذ التَّعلُّم:** وتضم مهارة القراءة الفاعلة، ومهارة الاستماع، والمهارات الكتابيَّة، ومهارة تركيز التَّعلُّم، ومهارة الفهم والاستيعاب، مهارة استخدام مصادر التَّعلُّم.

3.**كفايات تقويم التَّعلُّم:** وتضم مهارة التَّذكر والاستدعاء، ومهارة المراجعة، ومهارة الامتحانات." (صيام وآخرون ، 2010، 197).

وقد اعتمد الباحث في الدِّراسة الحالية على تصنيف صيام وآخرون(2010) لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي؛ نظراً لما يتضمنه من كفاياتٍ ومهاراتٍ متعددةٍ ومتنوعةٍ بطبيعتها وأسلوب تطبيقها، إضافةً إلى تكامل المهارات التي يتضمنها هذا التصنيف مع بعضها البعض؛ فهي تشكل منظومةً متكاملةً لعملية التَّعلُّم بمراحلها الثَّلاثة: (التَّخطيط – التَّنفيذ – التَّقويم)، والتي ينبغي أنْ يمتلكها الطَّلبة في مراحل التَّعليم المختلفة، كلٌّ حسب قدراته وإمكاناته الذَّاتية؛ بحيث يُسهم التَّدرب عليها، وتنميتها لديهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وتحسين قدراتهم الذَّاتية على التَّعلُّم المستمر خارج المؤسسة التَّعليميَّة.

10. مواد البحث وطرائقه Materials and Methods:

1.10. منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يلائم طبيعة الدِّراسة الحالية؛ فهو" منهج واسع الانتشار في العلوم الإنسانية، يصف الظاهرة المدروسة كما هي في واقعها الراهن، وصفاً دقيقاً، بعد جمع معلومات كافية عنها عبر واحدة أو أكثر من أدوات جمع البيانات"(عمار، والموسوي 2014، 20).

2.10. مجتمع الدِّراسة وعينتها:

تكوَّن المجتمع الأصلي للدّراسة من جميع مُعلِّمي الحلقة الأولى في مرّحلة التَّعليم الأساسيّ في مدارس تربية دمشق خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2022- 2023) والبالغ عددهم (4027) مُعلِّماً ومُعلِّمة تقريباً حسب إحصائيات دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية بدمشق، أمّا عينة الدِّراسة فتكونت من (37) مُعلِّماً ومُعلِّمة من عدة مدارس في مدينة دمشق، تمَّ اختيارهم بالطريقة القصدية؛ لسهولة التواصل مع أفراد العينة، ولرغبتهم بالمشاركة في الدِّراسة، والتزامهم بجدول الزيارة الصَّفيَّة لتطبيق أداة الدِّراسة، والجدول التالي يوضّح توزع أفراد عينة الدِّراسة حسب متغيراتها.

الجدول(1): توزع أفراد العينة وفق متغيرات الدِّراسة.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	13	%35,13
	إناث	24	%64,86
الخبرة في التَّدريس	أقل من 5 سنوات	15	%40,54
	من 5 إلى 10 سنوات	12	%32,43
	أكثر من 10 سنوات	10	%27,02
المجموع الكلي	37	%100	

3.10. أداة الدراسة:

بعد الرجوع إلى الأدب التربوي، والاطلاع على عدد من البحوث والدِّراسات السَّابقة ذات العلاقة بمهارات التَّعلُّم الذَّاتي كدراسة(Torabi *et al*, 2013)، ودراسة (الحجايا والسعودي، 2013)، ودراسة(العاجز وعساف، 2016)، ودراسة (القاسم، 2018)، توصل الباحث إلى قائمة بمهارات التَّعلُّم الذَّاتي التي ينبغي على المُعلِّمين ممارستها اثناء التَّدريس لتشجيع وتدريب التَّلاميذ على مهارات التَّعلُّم الذَّاتي، ثُمَّ ضُمنت هذه المهارات في بطاقة ملاحظة لقياس درجة ممارسة المُعلِّمين لها، حيث تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من قسمين:

القسم الأول: يتضمن مقدمة توضح الهدف من بطاقة الملاحظة، وتحديد طريقة تقويم الأداء، إضافة إلى بيانات تتعلق بالمُعلِّمين المفحوصين.

القسم الثاني: يتضمن فقرات بطاقة الملاحظة، حيث اشتملت بصورتها الأوليَّة على(40) فقرة، توزعت على ثلاث مجالات، وهي:(مهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي، مهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي، مهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي)، ووضع أمام كل فقرة سلم تدرج خماسي وفق طريقة ليكرت(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وحرص الباحث أثناء صياغة فقرات بطاقة الملاحظة على أنْ تتضمن كل فقرة سلوكاً واحد يُراد قياسه، وأن يُصاغ الأداء بعبارات إجرائيَّة محددة تصف السُّلوك المراد ملاحظته بدقة، مع ترتيب الفقرات وفق تسلسلها المنطقي.

1.3.10. صدق بطاقة الملاحظة:

للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة تمَّ عرضها في صورتها الأوليَّة على مجموعة من المُحكّمين المختصين من أعضاء الهيئة التَّدريسيَّة في كلية التَّربية بجامعة دمشق(الملحق، رقم 1)، وذلك لتعرُّف وجهات نظرهم حول مدى ملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح فقراتها، وسلامة صياغتها اللغويَّة، ومدى ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وتعديل ما يرونه مناسباً من حذف أو إضافة، ومن أهم الملاحظات التي أشار إليها السَّادة المحكمين:

- دمج بعض الفقرات المتكررة بصياغات مختلفة؛ مثل الفقرة" يكلف التَّلاميذ باستنتاج ما تعلموه من الدَّرس" تمَّ دمجها مع الفقرة" يطلب إلى التَّلاميذ تلخيص معلومات الدَّرس بأسلوبهم الخاص"، وكذلك الفقرة يثير انتباه الطَّلبة ودافعيتهم للتَّعلُّم تم دمجها مع فقرة" يحدد التَّهيئة المناسبة التي تثير دافعية التَّلاميذ للتَّعلُّم الذَّاتي".
- إضافة بعض الفقرات إلى بطاقة الملاحظة؛ حيث أضيفت الفقرة "يُشجع المُتعلِّمين على تحضير الدَّرس الجديد ذاتيَّاً قبل البدء بتعلمه" إلى مجال مهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي، وكذلك أضيفت الفقرة "يقوم المُعلِّم بدور الموجه والمرشد للتلاميذ أثناء تعلمهم الذَّاتي" إلى مجال مهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي.
- تعديل الصِّياغة اللغويَّة لبعض فقرات الملاحظة، والجدول التالي يوضح بعض فقرات بطاقة الملاحظة قبل وبعد التعديل.

الجدول(2): أمثلة لبعض فقرات بطاقة الملاحظة قبل التعديل وبعده.

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
يختار استراتيجيات التَّدريس المناسبة للتَّعلُّم الذَّاتي.	يختار استراتيجيات التَّدريس التي تعزز التَّعلُّم الذَّاتي لدى التَّلاميذ؛ مثل(الوسائل السمعية والبصرية، الحاسوب، الحقائب التَّعليميَّة).
يُعالج المشتتات الدَّاخلية والخارجية التي تعيق التَّعلُّم الذَّاتي.	يعالج المشتتات الدَّاخلية والخارجية التي تعيق التَّعلُّم الذَّاتي؛ مثل:(الشُّعور بالتعب، الإضاءة، التَّهوية، الضجيج).
يطرح مهام تعليميَّة تتحدى القدرة العقليَّة للتلاميذ.	يطرح مواقف تعليميَّة تثير تفكير التَّلاميذ وتدفعهم إلى البحث والتجريب بأنفسهم.
يستخدم التَّعزيز والتَّشجيع لاستثارة دافعية المُتعلِّم للتعلم	يستخدم العبارات التشجيعية لاستثارة دافعية التَّلاميذ للتَّعلُّم.
يوجه التَّلاميذ إلى الاستعانة بوسائل التَّذكر.	يدرب التَّلاميذ على استعمال مساعدات التَّذكر ؛ مثل: (الكلمات المفتاحية، خرائط المفاهيم، الترميز البصري).

يتضح من الجدول السابق أنَّ تعديلات السَّادة المحكمين جاءت لتضع معاييراً للأداء، بعد أن كانت البنود عامة وشاملة تمت صياغتها لتُصبح أكثر تحديداً ودقةً، الأمر الذي يجعل عملية الملاحظة موضوعيَّة وبعيدة عن العوامل الذَّاتية للمُلاحظ، وقد صيغت بنود بطاقة الملاحظة وفقاً للتعديلات التي اقترحها السَّادة المُحكمون؛ وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة تتكون من (37) فقرة، موزعة على محاورها الرَّئيسة، ويتضمن الملحق(2) بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية.

2.3.10.صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة طُبقت على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأساسية بلغت(20) معلماً ومعلمة، ثُم حُسبت معاملات ارتباط درجة كل بند من بنود بطاقة الملاحظة مع درجتها الكلية، ويوضح الجدول الآتي معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية لها

رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
1	0,51**	دال	14	0,66**	دال	27	0,65**	دال
2	0,62**	دال	15	0,61**	دال	28	0,61**	دال
3	0,65**	دال	16	0,70**	دال	29	0,79**	دال
4	0,71**	دال	17	0,76**	دال	30	0,72**	دال
5	0,55**	دال	18	0,69**	دال	31	0,66**	دال
6	0,52**	دال	19	0,67**	دال	32	0,67**	دال
7	0,49**	دال	20	0,71**	دال	33	0,63**	دال
8	0,57**	دال	21	0,57**	دال	34	0,68**	دال
9	0,69**	دال	22	0,59**	دال	35	0,63**	دال
10	0,63**	دال	23	0,69**	دال	36	0,57**	دال
11	0,71**	دال	24	0,65**	دال	37	0,72**	دال
12	0,70**	دال	25	0,55**	دال	-	-	-
13	0,61**	دال	26	0,43**	دال	-	-	-

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يتضح من الجدول السَّابق أنَّ قيم معاملات الارتباط بين بنود بطاقة الملاحظة والدَّرجة الكلية لها قد تراوحت ما بين (0,43– 0,79) وجميعها معاملات موجبة ودالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على أنَّ بطاقة الملاحظة تتسم بالاتساق الدَّاخلي بين بنودها ودرجتها الكلية.

كما حُسبت معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية لبطاقة الملاحظة مع بعضها البعض، ومع الدَّرجة الكلية لها، والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول (4): معاملات ارتباط المحاور الفرعية لبطاقة الملاحظة مع بعضها البعض، ومع درجتها الكلية

المحاور	مهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي	مهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي	مهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي	الدرجة الكلية
مهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي	–	0,68	0,71	0,79
مهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي	–	–	0,78	0,81
مهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي	–	–	–	0,77

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يتبين من الجدول السَّابق أنَّ معاملات الارتباط بين كل محور من محاور بطاقة الملاحظة، وبينها وبين درجتها الكليَّة تراوحت بين (0,68– 0,81)؛ وجميعها معاملات موجبة ودالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0,01)؛ مما يدل على أنَّ بطاقة الملاحظة ككل تتصف باتساق داخلي مناسب، وأنها صالحة للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

3.3.10. ثبات بطاقة الملاحظة:

للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة اِستُخدمت معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات بالاعتماد على نتائج العينة الاستطلاعية، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول (5): مُعاملات ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

م	المجال	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
1	**مهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي**	**8**	**0,842**
2	**مهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي**	**18**	**0,821**
3	**مهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي**	**11**	**0,790**
	بطاقة الملاحظة ككل	**37**	**0,817**

يتضح من الجدول(5) أنَّ معاملات الثبات لمجالات بطاقة الملاحظة قد تراوحت بين(0,790–0,842) بينما بلغ معامل الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة (0,817)؛ وهي معاملات ثبات مرتفعة تدل على أنَّ بطاقة الملاحظة تمتع بقدرٍ مناسبٍ من الثبات، وبعد التحقق من صدق بطاقة الملاحظة وثباتها أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق كأداة للدراسة الحالية.

4.3.10. تصحيح بطاقة الملاحظة:

تمَّ تقدير درجة ممارسة للمُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي المُتضمنة في بطاقة الملاحظة وفق مقياس ليكرت الخماسي؛ حيث وضع أمام كل فقرة الاحتمالات التالية :(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وأُعطيت البدائل السَّابقة الدرجات الآتية على الترتيب:(1,2,3,4,5)،

وبذلك تكون أدنى درجة في بطاقة الملاحظة هي (37) وأعلى درجة (185).هذا وقام الباحث بتحويل مدى الدَّرجات المحققة على بطاقة الملاحظة وهي من(37– 185) لتصبح من (1– 5)، وتمَّ حساب طول الفئة على النحو الآتي:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (5–1) =(4).
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على عدد الفئات وهي (5) ⟵ (4÷ 5)= (0.8) وهو طول الفئة.

- إضافة طول الفئة وهو(0,8) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي(1)، وذلك للحصول على الفئة الأولى؛ لذا كانت الفئة الأولى (من 1 إلى 1,80)، ثُمَّ إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى للفئة الاولى، وذلك للحصول على الفئة الثَّانية والتي كانت (من1,81 إلى2,60) وهكذا حتى الوصول إلى الفئة الأخيرة التي كانت (من 4,2 إلى5)، وبناءً على ذلك تمَّ التَّعامل مع قيم المتوسطات الحسابيَّة لأداء المُعلِّمين على بطاقة الملاحظة وفق المعيار الآتي:

الجدول (6): معيار الحكم على ممارسة المعلمين لمهارات التعلم الذاتي في التَّدريس.

فئات قيم المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
5 – 4,21	كبيرة جداً
4,20 – 3,41	كبيرة
3,40 – 2,61	متوسطة
2,60 – 1,81	قليلة
1.80 – 1	قليلة جداً

وعند تطبيق بطاقة الملاحظة اِستخدمت الإجراءات الآتية:

–فحص دفاتر التَّحضير الخاصة بكل مُعلِّم/ مُعلِّمة على حدى لملء الجزء الخاص بمهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي(قبل الحصة أو بعدها).

–ملاحظة أداء المُعلِّم أثناء الحصة الدِّراسيَّة للوقوف على مدى ممارسته لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس.

–تستمر الملاحظة من بداية الحصة إلى نهايتها بحيث تشمل مراحل عملية التَّدريس الثلاثة:(التخطيط – التنفيذ – التقويم).

–ملاحظة أداء المُعلِّم في حصتين دراستين، ومن ثُمَّ استخراج المتوسط الحسابي.

–الاطلاع على أساليب التقويم بما فيها أسئلة المُذاكرات والامتحانات التي يضعها المُعلِّم لقياس مستوى تحصيل التَّلاميذ.

4.10. المعالجات الإحصائيَّة المستخدمة:

– معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات بطاقة الملاحظة.

– المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات أفراد العينة على فقرات بطاقة الملاحظة.

– اختبار **(T-test)** لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدِّراسة تبعاً لمُتغير (الجنس).

– اختبار تحليل التباين الأحادي **(one way ANOVA)** لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدِّراسة على فقرات بطاقة الملاحظة تبعاً لمُتغير (الخبرة في التَّدريس).

– اختبار شيفيه **(Scheffe)** للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدِّراسة على فقرات بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير (الخبرة في التَّدريس).

11. نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

1.11. النتائج المُتعلّقة بالسؤال الرئيس ومناقشتها: ما درجة ممارسة مُعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات ممارسة المُعلِّمين (أفراد عينة الدِّراسة) لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي المتضمنة في بطاقة الملاحظة بمجالاتها الفرعية، ثُمَّ على الدرجة الكليَّة لبطاقة الملاحظة، كما هو موضح في الجداول التَّالية:

الجدول (7): المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لدرجات ممارسة أفراد عينة الدِّراسة لمهارات المجال الأول(تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي).

م	مهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	يصوغ أهداف التَّعلُّم الذَّاتي بطريقة إجرائيَّة.	3,71	1,35	1	كبيرة
2	يحدد التَّهيئة المناسبة التي تثير دافعية التَّلاميذ للتعلم الذَّاتي.	3,68	1,32	2	كبيرة
3	يختار استراتيجيات التَّدريس التي تعزز التَّعلُّم الذَّاتي لدى التَّلاميذ(الوسائل السَّمعية والبصرية، الحاسوب، الحقائب التَّعليميَّة).	2,72	1,08	7	متوسطة
4	يستعين بالوسائل التَّعليميَّة المناسبة للتَّعلُّم الذَّاتي	3,63	1,31	3	كبيرة
5	يختار الأنشطة التَّعليميَّة التي تعتمد على جهد التَّلميذ ونشاطه الذَّاتي	2,69	1,04	8	متوسطة
6	يشجع التَّلاميذ على تحضير الدَّرس الجديد ذاتياً قبل البدء بتعلمه.	2,77	1,09	6	متوسطة
7	يستثمر وقت الحصة الدِّراسية بشكل فعال	3,22	1,12	5	متوسطة
8	ينظم مكان التَّعلُّم (الصَّف) بطريقة تشجع على التَّعلُّم الذَّاتي	3,38	1,17	4	متوسطة
الدَّرجة الكليَّة للمجال		3,22	1,17	متوسطة	

يتضح من نتائج الجدول(7): أنَّ متوسطات درجات ممارسة المُعلِّمين (أفراد عينة الدِّراسة) لمهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي قد تراوحت ما بين (2,69– 3,71)، بعضها جاء بدرجة ممارسة كبيرة، وبعضها الآخر جاء بدرجة ممارسة متوسطة، وذلك وفقاً للمعيار الذي تمَّ الاستناد إليه في الدِّراسة الحاليَّة، حيث بلغ المتوسط الكلّي لدرجة ممارسة المُعلِّمين لمهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي (3,22)،وقد جاء بدرجة ممارسة متوسطة، كما يتبين من النتائج أنَّ أكثر مهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي التي يمارسها المُعلِّمين هي المهارات المُتضمنة في الفقرات الآتية:

الفقرة(1)"يصوغ أهداف التَّعلُّم الذَّاتي بطريقة إجرائيَّة" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(3,71)، ثُمَّ **الفقرة (2)**" يُحدد التَّهيئة المُناسبة التي تثير دافعية التَّلاميذ للتعلم الذَّاتي" جاءت بالمرتبة الثَّانية بمتوسط حسابي بلغ (3,68)، ومن ثُمَّ **الفقرة(4)**" يستعين بالوسائل التَّعليميَّة المناسبة للتَّعلم الذَّاتي" بمتوسط حسابي بلغ (3,63)، وجمع هذه المهارات جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، ويمكن عزو ذلك إلى اهتمام المُعلِّمين بهذه المهارات كونها تتعلق بتخطيط الدُّروس وكتابة تحضيرها على دفتر خاص، يطلع عليه المشرف التَّربوي والمدير بشكل دوري، الأمر الذي يجعل المُعلِّمين يولون هذه المهارات عناية خاصة خوفاً من الاستجواب والمسآلة

في حال عدم القيام بذلك، كما يشير ذلك أيضاً إلى تلقي المُعلِّمين تدريباً كافياً على هذه المهارات خلال فترة إعدادهم قبل الخدمة في كليات التَّربية، الأمر الذي يجعلهم معتادين على ممارستها بشكل مستمر وبدرجة كبيرة.

وفي المقابل نجد أنَّ أقل مهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي ممارسة من قبل المُعلِّمين هي المهارات المُتضمنة في الفقرات: **الفقرة (5)**"يختار الأنشطة التي تعتمد على جهد المُتعلِّم ونشاطه" التي جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(2,69)، ثُمَّ **الفقرة(3)**" يختار استراتيجيات التَّدريس التي تُعزز التَّعلُّم الذَّاتي لدى التَّلاميذ" بمتوسط حسابي(2,72)، ثُمَّ **الفقرة(6)**" يُشجع التَّلاميذ على تحضير الدَّرس الجديد ذاتيَّاً قبل البدء بتعلمه" بمتوسط حسابي(2,77)، وجميعها جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، كما بلغ المتوسط الكلي لدرجة ممارسة المُعلِّمين لمهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي (3.22)، وقد جاء بدرجة ممارسة متوسطة أيضاً، ويعزو الباحث الدَّرجة المُتوسطة لممارسة المُعلِّمين لمهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي إلى عدم امتلاك المُعلِّمين المستوى اللازم من المعرفة بمهارات تخطيط الدُّروس بما يتناسب مع متطلبات التَّعلُّم الذَّاتي، وعدم درايتهم بكيفية تصميم مواقف وأنشطة تعليميَّة تدفع التَّلاميذ إلى التفكير والبحث عن المعرفة بأنفسهم، إضافةً إلى عدم معرفتهم بالاستراتيجيات المُناسبة التي تعزز التَّعلُّم الذَّاتي(كالبرامج الحاسوبيَّة التَّعليميَّة، والوسائل السَّمعيَّة والبصريَّة، والحقائب التَّعليميَّة)، "فتدريب التَّلاميذ على مهارات التَّعلُّم الذَّاتي يتطلب وضعهم في موقف تعليميَّة تتطلب منهم بذل الجهد والمشاركة الفعالة في عملية التَّعلُّم، كأنْ يطلب منهم المُعلِّم تحضير الدَّرس بشكل مُسبق، وتدوين ملاحظاتهم واستفساراتهم حوله، ثُمَّ مناقشته مع زملائهم في الصَّف بدلاً من الاعتماد الكلي على المُعلِّم في شرح الدَّرس، والتَّلقي السلبي للمعلومات"(القاسم، 2018، 123)، كما أنَّ تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي يتطلب إدارة وقت التَّعلُّم بشكل فعال، وتنظيم مكان التَّعلُّم (الصَّف) بطريقة تشجع التَّلاميذ على التَّعلُّم الذَّاتي؛ وهذا ما قد يصعب تحقيقه في ظل ازدحام الصُّفوف الدَّراسية بأعداد كبيرة من التَّلاميذ، وضيق زمن الحصَّة الدِّراسية، وكثافة المنهج الدراسي بما يشكل تحديات وعقبات كبيرة تقف أمام استخدام المعلمين لأسلوب التَّعلُّم الذَّاتي بشكل فعال ومثمَّر في العملية التَّعليميَّة – التَّعلُّميَّة.

الجدول(8):المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لدرجات ممارسة أفراد عينة الدِّراسة لمهارات (تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي)

	مهارات تنفيذ التَّعلم الذَّاتي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
9	يوجه التَّلاميذ إلى الانتباه والإصغاء الجيد أثناء الدَّرس	3,31	1,25	5	متوسطة
10	يعالج المشتتات الدَّاخلية والخارجية التي تعيق التَّعلُّم(الشعور بالتعب، الإضاءة، التَّهوية، الضجيج).	3,28	1,19	6	متوسطة
11	يطرح مواقف تعليمية تثير تفكير التَّلاميذ وتدفعهم إلى البحث والتجريب بأنفسهم.	2,66	0,87	14	متوسطة
12	يوجه التَّلاميذ إلى الاستعانة بالمصادر والمراجع المختلفة(الأطالس، الكتب، المعاجم).	2,56	0,83	16	قليلة
13	يُدرب التَّلاميذ على مهارات التَّعامل مع التكنلوجيا الحديثة والاستفادة منها في عملية التَّعلُّم.	2,25	0,54	18	قليلة
14	يوجه التَّلاميذ إلى الاستعانة بشبكة الإنترنت للبحث عن المعلومات المطلوبة.	2,37	0,66	17	قليلة
15	يقدم أمثلة تطبيقيَّة واقعيَّة ترتبط بحياة التَّلاميذ اليوميَّة.	2,68	0,88	13	متوسطة
16	يراعي الفروق الفرديَّة بين التَّلاميذ أثناء عملية التَّعلُّم.	2,73	0,90	12	متوسطة
17	يطلب إلى التَّلاميذ ربط التَّعلُّم الحالي بالتَّعلُّم السابق.	3,35	1,27	4	متوسطة
18	يوفر مناخاً ديموقراطيَّاً يشجع التَّلاميذ على الاستمرار في عملية التَّعلُّم.	3,78	1,37	1	كبيرة
19	يُشجع التَّلاميذ على التعبير عن أفكارهم وتبريرها.	3,74	1,35	2	كبيرة

20	يُتيح الفرصة للتلاميذ للتدرب على المهارات العمليَّة المرتبطة بالدَّرس.	2,62	0,85	15	متوسطة
21	يستخدم العبارات التَّشجيعية لاستثارة دافعية التَّلاميذ للتَّعلُّم.	3,67	1,31	3	كبيرة
22	يطلب إلى التَّلاميذ المقارنة والتَّصنيف بين أشياء المختلفة.	3,05	1,09	9	متوسطة
23	يدرب التَّلاميذ على مهارات القراءة الفاعلة(الفهم، التمييز، اصدار الأحكام).	2,79	0,92	11	متوسطة
24	يوجه التَّلاميذ إلى تدوين الملاحظات المهمة أثناء الدَّرس.	3,14	1,11	8	متوسطة
25	يطلب إلى التَّلاميذ تلخيص معلومات الدرس بأسلوبهم الخاص.	2,83	0,97	10	متوسطة
26	يقوم بدور الموجه والمرشد للتلاميذ أثناء تعلُّمهم الذَّاتي.	3,21	1,13	7	متوسطة
	الدَّرجة الكليَّة للمجال	3,01	1,02		متوسطة

يتضح من نتائج الجدول(8): أنَّ متوسطات درجات ممارسة المُعلِّمين (أفراد عينة الدِّراسة) لمهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي قد تراوحت ما بين (2,25– 3,78)، وتباينت درجات ممارسة المُعلِّمين لمهارات هذا المجال بين الدرجات الكبيرة والمتوسطة والقليلة، وذلك وفقاً للمعيار الذي تمَّ الاستناد إليه في الدِّراسة الحاليَّة؛ ويتبين من النتائج أنَّ أكثر مهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي التي يمارسها المُعلِّمين هي المهارات المتضمنة في الفقرات الآتية:

الفقرة(18)" يوفر مناخاً ديموقراطيَّاً يُشجع التَّلاميذ على الاستمرار في عملية التَّعلُّم" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(3.78)، ثُمَّ الفقرة (19)" يُشجع التَّلاميذ على التعبير عن أفكارهم وتبريرها " جاءت بالمرتبة الثَّانية بمتوسط حسابي بلغ (3,74)، ومن ثُمَّ الفقرة(21)" يستخدم العبارات التَّشجيعية لاستثارة دافعية التَّلاميذ للتَّعلُّم" بمتوسط حسابي بلغ(3,67)، وجميع هذه المهارات جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، ويمكن عزو ذلك إلى وعي المُعلِّمين بأهمية هذه المهارات في تنمية شخصيات التَّلاميذ، وحرصهم على تدريب التَّلاميذ عليها بما يُسهم في رفع مستوى قدراتهم على الحوار والمناقشة والتَّعبير عن أفكارهم بدقة، وتدعيمها بالحجج والبراهين المقنعة، ولاشك أنَّ ذلك يتطلب من المُعلِّمين توفير بيئة تعليميَّة تشجع التَّلاميذ على التعبير عن أفكارهم بحرية دون خوف أو خجل، وتبادل وجهات النظر مع مُعلِّميهم وزملائهم في جو يسوده الثقة والاحترام المتبادل دون تعسف أو تهميش لأي تلميذ مهما كان مستوى تحصيله، وتقديم التَّعزيز الإيجابي لما يقوم به التلميذ من نشاط وما يطرحه من أفكار بكلمات الثناء والتَّشجيع التي تثير اهتمام التلميذ وتدفعهم إلى مزيد من الجهد والعطاء المثمر.

وفي المقابل نجد أنَّ أقل مهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي ممارسة من قبل المُعلِّمين هي المهارات المتضمنة في الفقرات: الفقرة (13)" يدرب التَّلاميذ على مهارات التَّعامل مع التكنلوجيا الحديثة والاستفادة منها في عملية التَّعلُّم" التي جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(2,25)، ثُمَّ الفقرة(3)" يوجه التَّلاميذ إلى الاستعانة بشبكة الإنترنت للبحث عن المعلومات المطلوبة" بمتوسط حسابي(2,37)، ثُمَّ الفقرة(6)"يوجه التَّلاميذ إلى الاستعانة بالمصادر والمراجع المختلفة" بمتوسط حسابي(2,56)، وجميعها جاءت بدرجة ممارسة قليلة، ويمكن عزو ذلك إلى عدم إلمام المُعلِّمين بالمهارات التكنلوجية اللازمة للتَّعلُّم الذَّاتي من حيث استخدام البرمجيات التَّعليميَّة، والدخول إلى المواقع الالكترونية كالمكتبات الإلكترونيَّة والمدونات التَّعليميَّة المتاحة على الشبكة العنكبوتية، إضافةً إلى ضعف قدراتهم في التعامل مع تطبيقات الإنترنت وأدواته، وتوظيفها في البحث عن المعلومات المطلوبة، والاعتماد شبه الكامل على الكتاب المدرسي بما يتضمنه من محتوى وأنشطة، دون توجيه التَّلاميذ بشكل كافي للاستعانة بمصادر المعرفة الحديثة، ولاشك أنَّ ضعف المُعلِّمين في هذه المهارات التكنلوجية اللازمة للتَّعلم الذَّاتي يتطلب تكثيف الجهود لتدريب المُعلِّمين عليها عبر برامج وورشات تدريبيَّة تصقل مهارات

المُعلِّمين في التَّعامل مع المستحدثات التكنلوجية، ليتمكنوا بدورهم من نقل هذه المهارات إلى تلاميذهم وتوظيفها في التَّعلُّم الذَّاتي المُستمر في عصر يتسم بالانفجار المعرفي والتقني الهائل، الذي يتطلب جيل من المُتعلِّمين يمتلك القدرة على الاستفادة من التقنيات التَّعليميَّة الحديثة وتوظيفها في تحسين عمليتي التَّعليم والتَّعلُّم.

في حين بلغ المتوسط الكلي لدرجة ممارسة المُعلِّمين لمهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي (3,01)، وقد جاء بدرجة ممارسة متوسطة، ويمكن عزو ذلك إلى عدم امتلاك المُعلِّمين المستوى اللازم من المعرفة باستراتيجيات وأساليب تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي على الوجه المطلوب، وضعف قدرتهم على توظيف مصادر التَّعلُّم الحديثة، "فالاستخدام الفعلي لأسلوب التَّعلُّم الذَّاتي ومهارته في التَّدريس يتطلب مستوى رفيع من القدرات والمهارات التَّدريسية يتجاوز الأساليب التقليدية في التَّعليم؛ من حيث تنويع مصادر المعرفة، والبحث الذَّاتي عن المعلومات، وطرح مواقف تعليمية تثير تفكير التَّلاميذ وتدفعهم إلى البحث والتجريب بأنفسهم"(العصيمي، 2020، 194)، إضافةً إلى إتاحة الفرصة أمام للتلاميذ للمناقشة وتبادل وجهات النظر مع زملائهم، والتَّدرب على المهارات القرائيَّة والكتابيَّة الفاعلة التي تتجاوز مجرد القراءة والكتابة السَّليمة؛ بل تتطلب التَّفكير وإعمال العقل، والنَّقد والتَّفسير، وتدوين الملاحظات، وتلخيص المعلومات المهمة ومراجعتها، أنَّ أهمية التَّعلُّم الذَّاتي تكمن في نوعية الطُّلاب الذين يسعى إلى تكوينهم، فالمُتعلِّم ذاتياً يُظهر مزيداً من الوعي بمسؤوليته تجاه ما يتعلَّمه، فينظر إلى المشكلات والمهارات التَّعليميَّة بوصفها تحديات يرغب في مواجهتها، ويستمتع بالتَّعلُّم من خلالها، كما يساعد التَّعلُّم الذَّاتي على وصول الطَّالب الى حلولٍ ذاتِ معنى هو من قام بتجربتها واستنتاجها دون استخدام حلولٍ جاهزةٍ من آخرين، كما يحصل الطَّالب خلاله على قدر كافي من الفهم للمعلومة وادراكها، وربط المعارف السَّابقة بالمعرفة الجديدة التي يحاول أثباتها وفهمهما، وهذا يعزز من ثقة الطَّالب بنفسه، ويزيد من اعتماده على ذاته بدل الرجوع إلى المُعلِّم في كل شيء، ولاشك أنَّ ذلك يتطلب توفر دافع قوي ورغبة حقيقيَّة لدى المُعلِّمين بتوفير بيئة تعليمية غنية بالمصادر، واستخدام الأساليب والمهارات التَّدريسية الحديثة التي تشجع التَّلاميذ على اكتساب مهارات التَّعلُّم الذَّاتي.

الجدول(9): المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لدرجات ممارسة أفراد عينة الدِّراسة لمهارات (تقويم التَّعلُّم الذَّاتي)

	مهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
27	يستخدم الاختبارات القلبية لتحديد المستوى التَّحصيلي للتلاميذ.	2,66	0,87	11	متوسطة
28	يستخدم أساليب التقويم المتنوعة (الشَّفوية– الكتابيَّة).	3,38	1,24	4	متوسطة
29	يقدم التَّغذية الرَّاجعة الفوريَّة للتلاميذ.	3,69	1,31	2	كبيرة
30	تراعي أسئلة التَّقويم مستويات التَّلاميذ المختلفة.	2,89	1,07	7	متوسطة
31	يختار أسئلة متوازنة وشاملة لجميع جوانب المادة التَّعليميَّة	2,74	0,96	9	متوسطة
32	يُدرب التَّلاميذ على استعمال مساعدات التَّذكر (الكلمات المفتاحية، خرائط المفاهيم، الترميز البصري).	3,27	1,18	5	متوسطة
33	يزود التَّلاميذ بقائمة معايير للتقويم الذَّاتي.	2,68	0,88	10	متوسطة
34	يُشجع التَّلاميذ على التقويم الذَّاتي لمستوى تحصيلهم.	2,84	1,03	8	متوسطة
35	يُعطي الفرصة للتلاميذ لتصويب أغلاطهم بأنفسهم.	3,54	1,29	3	كبيرة
36	يُكلف التَّلاميذ بأنشطة وواجبات منزليَّة تشجع على التَّعلُّم الذَّاتي	3,73	1,34	1	كبيرة
37	يوجه التَّلاميذ إلى المراجعة الدَّورية المنتظمة للمادة التَّعليميَّة.	3,05	1,09	6	متوسطة
	الدَّرجة الكليَّة للمجال	3,13	1,11		متوسطة

يتضح من نتائج الجدول(9): أنَّ متوسطات درجات ممارسة المُعلِّمين (أفراد عينة الدِّراسة) لمهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي قد تراوحت ما بين (2,66– 3.73)، بعضها جاء بدرجة ممارسة كبيرة، وبعضها الآخر جاء بدرجة ممارسة متوسطة، وذلك وفقاً للمعيار الذي تمَّ الاستناد إليه في الدِّراسة الحاليَّة؛ حيث بلغ المتوسط الكلي لدرجة ممارسة المُعلِّمين لمهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي (3,13)، وقد جاء بدرجة ممارسة متوسطة، كما يتبين من النتائج أنَّ أكثر مهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي التي يمارسها المُعلِّمين هي المهارات المتضمنة في الفقرات الآتية:

الفقرة(36)" يكلف التَّلاميذ بأنشطة وواجبات منزليَّة تشجع على التَّعلُّم الذَّاتي" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(3,73)، ثُمَّ الفقرة (29)" يقدم التَّغذية الرَّاجعة الفوريَّة للتلاميذ" جاءت بالمرتبة الثَّانية بمتوسط حسابي بلغ (3,69)، ومن ثُمَّ **الفقرة(35)**" يُعطي الفرصة للتلاميذ لتصويب أغلاطهم بأنفسهم" بمتوسط حسابي بلغ(3,54)، وجميع هذه المهارات جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، ويمكن عزو ذلك إلى تأثر المُعلِّمين بالاتجاهات الحديثة في التَّعليم التي تدعو إلى جعل المُتعلِّم محوراً للعملية التَّعليميَّة، وإدراك المُعلِّمين لأهمية هذه المهارات في تنمية قدرات التَّلاميذ على التَّقويم الذَّاتي لعملية تعلُّمهم، من خلال تكليفهم بتدريبات وأنشطة منزليَّة، وإتاحة الفرصة أمامهم لتقويم عملية تعلمهم، وتصويب أغلاطهم بأنفسهم، وتقديم التَّغذية الرَّاجعة الفوريَّة لهم في الوقت المناسب؛ مما يتيح الفرصة أمام التَّلاميذ لتحديد درجة تقدمهم نحو تحقيق الأهداف التَّعليميَّة، والكشف عن مواطن القوة والضعف لديهم، والعمل على تدعيمها ومعالجتها ليتمكنوا من الانتقال إلى مراحل تعليمية لاحقة.

وفي المقابل نجد أنَّ أقل مهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي ممارسة من قبل المُعلِّمين هي المهارات المتضمنة في الفقرات: **الفقرة (27)**" يستخدم الاختبارات القلبية لتحديد المستوى التحصيلي للتلاميذ" التي جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(2,66)، ثُمَّ **الفقرة(33)**" يزود التَّلاميذ بقائمة معايير للتقويم الذَّاتي" بمتوسط حسابي(2,68)، ثُمَّ **الفقرة(31)**" يختار أسئلة متوازنة وشاملة لجميع جوانب المادة التَّعليميَّة" بمتوسط حسابي(2,74)، وجميعها جاءت بدرجة ممارسة متوسطة.

ويعزو الباحث الدرجة المتوسطة لممارسة المُعلِّمين لمهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي إلى ضعف مهارة المُعلِّمين في تقويم تعلُّم التَّلاميذ، واعتمادهم على التَّقويم الذي يطرحه الكتاب المدرسي، إضافة إلى نقص خبرتهم العمليَّة في وضع أسئلة اختبارية شاملة تقيس مستويات التَّفكير المختلفة، وتغطي جميع جوانب المادة التَّعليميَّة، وهذا يتطلب من المُعلِّمين امتلاك مهارات تقويمية خاصة؛ مثل تحليل محتوى المادة التَّعليميَّة، ووضع جدول مواصفات للاختبار، وبذل المزيد من الجهد والوقت في تدقيق الأسئلة قبل إخراجها بصورتها النهائية؛ ولاشك أنَّ مثل هذه المهارات تحتاج إلى تدريب وممارسة مُستمرة من قبل المُعلِّمين، "فالثقافة السائدة في المدارس تتمثل في أنَّ الامتحان والحصول على الدَّرجات العليا هي الغاية وليس وسيلة للتَّعلُّم والتقويم الذَّاتي، هذا ما أورثته الكثافة الصَّفية، ونظم التَّقويم العقيمة التي تعتمد على درجة الامتحان فقط؛ مما أضعف فرص اهتمام المُعلِّمين بمهارات التَّقويم الذَّاتي"(العاجز وعساف،2018، 141).

الجدول(10): المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لدرجات ممارسة أفراد عينة الدِّراسة على بطاقة الملاحظة ككل بمجالاتها الفرعية.

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
مهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي	8	3,22	1,18	1	متوسطة
مهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي	18	3,01	1,02	3	متوسطة
مهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي	11	3,13	1,11	2	متوسطة
الدَّرجة الكليَّة	37	3,12	1,10	متوسطة	

يتضح من الجدول (10): أنَّ متوسط درجة ممارسة المُعلِّمين لمهارات التعلم الذاتي على الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة قد بلغ (3.12) بانحراف معياري (1.10)؛ مما يدل وفقاً للمعيار الذي تمَّ الاستناد إليّه على أنَّ مُعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي يمارسون مهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس بدرجة متوسطة.

كما يُبين الجدول السابق أنَّ المتوسطات الحسابيَّة لدرجات ممارسة المُعلِّمين على المجالات الفرعيّة لبطاقة الملاحظة قد تراوحت ما بين (3,01– 3,22)، حيث جاء مجال(مهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3,22)، ثُمَّ جاء مجال(مهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي) بالمرتبة الثَّانية بمتوسط بلغ (3,13)، في حين جاء مجال (مهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3,01)، وجميع المجالات السَّابقة جاءت بدرجة ممارسة متوسطة لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي.

ويعزو الباحث الدَّرجة المتوسطة لممارسة المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس إلى نقص الكفاءة والمعرفة اللازمة لدى المُعلِّمين بالأساليب والمهارات التَّدريسيَّة التي تنمي مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى التَّلاميذ، وضعف قدرتهم على تصميم مهام وأنشطة تعليميَّة تُشجع التَّلاميذ على تحصيل المعرفة بأنفسهم، واعتمادهم شبه الكلي على ما يتضمنه الكتاب المدرسي من محتوى وأنشطة تقويميَّة دون بذل الجهد اللازم لتنويع الأساليب والأنشطة التَّعليميَّة، وعدم إتاحة فرص كافية أمام التَّلاميذ للبحث عن المعلومات من مصادر متعددة، والاكتشاف والتجريب الذَّاتي، ويضاف إلى ذلك وجود العديد من المعوقات الماديَّة والإداريَّة التي تحول دون ممارسة المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي بشكل كافي، وهذه المعوقات تتمثل في كثافة أعداد التَّلاميذ داخل الغرفة الصفيَّة، وحجم المحتوى الدراسي المرتبط بجدول زمني محدد، إضافةً إلى ارتفاع النصاب التَّدريسي للمُعلِّم، وكثرة المهام الوظيفيَّة المكلف بها، الأمر الذي قد يدفع بعض المعلمين إلى الإحجام عن ممارسة أساليب التعلُّم الحديثة ، ولاشك أن هذا يتطلب وجود رغبة حقيقيَّة لدى المعلمين لممارسة الطرائق والأنشطة التي تنمي مهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذهم، وتجاوز العقبات التي تعترض سبيل توظيفها في العملية التعليمية، كما لابد من وجود خطة عمل جادة وواضحة المعالم تنتهجها وزارة التربية وكليات إعداد المعلمين لتفعيل مهارات التَّعلُّم الذَّاتي، وتدريب المُعلِّمين والتلاميذ عليها بما ينسجم مع المتطلبات المعرفية والتقنية للعصر الرَّاهن، فمن دواعي استخدام التَّعلُّم الذَّاتي وانتشاره في الأوساط التَّعليميَّة ظهور نظم التَّعلُّم الحديثة كالتَّعليم الإلكتروني، والتَّعليم المبرمج، والتَّعلُّم من بعد، التي وفرت أدوات ووسائط متنوعة للتَّعلُّم الذَّاتي؛ وأصبحت هذه النظم تنافس نظم التَّعليم التَّقليدي، ومع ازياد اعتماد الأفراد على التِّكنلوجيا الحديثة في مواصلة تعلُّمهم الأكاديمي والمهني، تسعى العديد من المؤسسات التَّعليميَّة في المراحل المختلفة إلى تبني هذه النظم الحديثة لمواكبة احتياجات ومتطلبات الطَّلبة في عصر

التَّقانة والمعلومات، كما أنَّ التَّعلُّم الذَّاتي يتمتع بأهميَّة خاصة؛ "نظراً لمساهمته في حل مشكلات الزِّيادة الكبيرة في أعداد المُلتحقين بالدَّراسة، ونقص الإمكانات الماديَّة، إضافةً إلى دوره في معالجة مشكلة نقص أعداد المُعلِّمين، وقلة كفاءة البعض منهم؛ إذ يعتمد الطَّالب في تعلُّمه على ذاته بالدَّرجة الأولى.

وبالرجوع إلى الدِّراسات السَّابقة نجد أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كلَّاً من (الحجايا والسعودي، 2013)، ودراسة(العتيبي، 2016)، ودراسة (العصيمي، 2020) التي أشارت إلى ممارسة المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي بدرجة متوسطة، بينما اختلفت الدِّراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من(Torabi et al, 2013)، ودراسة(القاسم، 2018) التي أشارت إلى وجود درجة تقدير مرتفعة لمستوى ممارسة المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي.

2.11. النتائج المُتعلِّقة بالفرضيَّة الأولى:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي درجات ممارسة المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي على بطاقة الملاحظة تُعزى لمُتغير "الجنس".

لاختبار صحة هذه الفرضيَّة قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لدرجات ممارسة المُعلِّمين لمهارات التعلم الذاتي على الدَّرجة الكليَّة لبطاقة الملاحظة وفقاً لمتغير الجنس(ذكور – إناث)، ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات تمَّ استخدام اختبار (**T-test**) للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول(9).

الجدول (11): نتائج اختبار (T-test) **لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيَّة لدرجات أفراد عينة الدِّراسة على بطاقة الملاحظة وفقاً لمُتغير(الجنس)**

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)المحسوبة	قيمة الدلالة	القرار
ذكور	13	3,54	1,29	36	3.83	0.001	دالة
إناث	24	3,67	1,32				

يتبين من الجدول (11): أنَّ قيمة (**T**) المحسوبة بلغت (3,83) وبمستوى دلالة (0,001) وهو أصغر من مستوى الدَّلالة الافتراضي(0.05)، وبالتالي نفرض الفرضيَّة الصفريَّة ونقبل بالفرضية البديلة" يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي على بطاقة الملاحظة تُعزى لمتغير الجنس"، وكانت هذه الفرق لصالح المُعلِّمات اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من المُعلِّمين، ويمكن عزو ذلك إلى طبيعة الإناث اللواتي يظهرن جدية واهتمام أكبر في التَّعامل مع المواقف الجديدة أكثر من الذكور، وتوفر الرغبة والحماس لديهن في ممارسة أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس، وحرصهن على اكساب التَّلاميذ مهارات التَّعلُّم الذَّاتي، وهذا ما لاحظه الباحث أثناء تطبيق بطاقة الملاحظة، فعلى الرغم من أنَّ المعلمين والمعلمات يعملون في ظروف متشابهة، وكذلك الأنظمة والتَّعليمات والمسؤوليات موحدة لكلا الجنسين(المُعلِّمين والمُعلِّمات)، إلاَّ أنَّ المُعلِّمات أظهرن درجة أعلى من المعلمين في ممارسة مهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس. وبالرجوع إلى الدِّراسات السَّابقة نجد أنَّ هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كلَّاً من (العاجزوعساف،2016)، ودراسة(العصيمي،2020) التي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، بينما اختلفت نتيجة الدِّراسة الحاليَّة عن نتائج دراسة ((Torabi *et al*, **2013**)، ودراسة (الحجايا والسعودي،2013)، ودراسة (القاسم، 2018) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

3.11. النتائج المُتعلِّقة بالفرضيَّة الثَّانية:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات ممارسة المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي على بطاقة الملاحظة تُعزى لمتغير "الخبرة في التَّدريس".

لاختبار صحة هذه الفرضيَّة قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لاستجابات المُعلِّمين على الدَّرجة الكليَّة لبطاقة الملاحظة وفقاً لمستويات متغير الخبرة في التَّدريس، كما هو موضح في الجدول(10).

الجدول (12): المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدِّراسة على بطاقة الملاحظة وفقاً لمُتغير(الخبرة في التَّدريس)

متغير الخبرة في التَّدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	15	3,39	1,27
من 5 إلى 10 سنوات	12	3,33	1,24
أكثر من 10 سنوات	10	3,37	1,26

يتضح من نتائج الجدول(12): وجود فروق طفيفة جداً بين متوسطات الحسابيَّة لدرجات ممارسة المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي على بطاقة الملاحظة تبعاً لمستويات متغير(الخبرة في التَّدريس)، ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات الحسابيَّة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، فكانت النتائج كما يبينها الجدول (13).

الجدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيَّة لدرجات أفراد عينة الدِّراسة على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الخبرة في التَّدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	0,338	2	0,169	1,39	0,12	غير دالة
داخل المجموعات	17,151	35	0,202			
المجموع	17,489	37				

يتضح من نتائج الجدول(13): أنَّ قيمة(**F**) بلغت (1,39) وقيمة الدلالة تساوي(0,12) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي نقبل الفرضيَّة الصفريَّة" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة(0,05) بين متوسطات درجات ممارسة المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي على بطاقة الملاحظة تُعزى لمتغير الخبرة في التَّدريس"، ويمكن عزو ذلك إلى أنَّ المُعلِّمين على اختلاف مستوى خبرتهم في التَّدريس يعملون في بيئة عمل متشابهة من حيث الظروف والإمكانات المتاحة، ويتعاملون مع منهاج موحد، ويستعملون الأدوات والوسائل المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التَّعليم الأساسي، ويخضعون لبرامج الإعداد والتَّدريب نفسها التي تُشرف عليها وزارة التربية، وبالتالي يكتسبون قدراً مشتركاً من المعارف والمهارات والاتجاهات حول مفهوم الطرائق الحديثة في التَّدريس، وكيفية تطبيقها، وهذا ما يجعل درجة ممارستهم لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس متقاربة بغض النظر عن خبرتهم

التَّدريسية، كما تُشير هذه النتيجة أيضاً إلى أنَّ المُعلِّمين على اختلاف سنوات خبرتهم في التَّدريس يسعون إلى إكساب تلاميذهم مهارات التَّعلُّم الذَّاتي، فالاتجاهات التَّربوية الحديثة، وبرامج أعداد وتدريب المُعلِّمين كلها تؤكد أهمية أسلوب التَّعلُّم الذَّاتي، وضرورة إكساب التَّلاميذ مهاراته بما يسهم في تحقيق الاهداف التَّربوية والتَّعليميَّة المنشودة، كما أنَّ ازدحام الصَّفوف الدِّراسيَّة بالطُّلاب يحتم على المُعلِّمين ضرورة اللجوء إلى التَّعلُّم الذَّاتي؛ باعتباره أسلوباً جديداً في التَّعليم يُتيح لكل طالب الفرصة للمشاركة في عملية التَّعلُّم؛ فالتَّعلُّم الحديث ليس مجر اكتساب للمعلومات والمعارف وحفظها، بل هو عملية منظمة تعتمد على الطَّالب ذاته. وبالرجوع إلى الدِّراسات السَّابقة نجد أنَّ هذه النتيجة تتفق مع نتائج كلّاً من دراسة (الحجايا والسعودي، 2013)، ودراسة ((Torabi **et al, 2013)**، ودراسة (العاجز والعساف، 2016)، ودراسة (القاسم، 2018)، ودراسة(العصيمي،2020) التي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق في ممارسة لمُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي تعزى لمتغير الخبرة في التَّدريس.

12. نتائج الدراسة:

بعد تطبيق أداة الدِّراسة على أفراد العينة، وإجراء المعالجات الإحصائيَّة المناسبة توصلت الدِّراسة إلى النتائج الآتية:

- إنَّ درجة ممارسة مُعلِّمي الحلقة الاولى لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس كانت بدرجة متوسطة، حيث جاء مجال(مهارات تخطيط التَّعلُّم الذَّاتي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3,22)، ثُمَّ جاء مجال(مهارات تقويم التَّعلُّم الذَّاتي) بالمرتبة الثَّانية بمتوسط بلغ (3,13)، في حين جاء مجال (مهارات تنفيذ التَّعلُّم الذَّاتي) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3,01)، وجميع هذه المجالات جاءت بدرجة ممارسة متوسطة لمهارات التعلم الذاتي لدى المُعلِّمين.
- كما دلت نتائج الدِّراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة(0,05) بين متوسطات درجات ممارسة المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي على بطاقة الملاحظة تُعزى لمتغير الجنس"، ولصالح المُعلِّمات.
- في حين أشارت نتائج الدِّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة(0,05) بين متوسطات درجات ممارسة المُعلِّمين لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي على بطاقة الملاحظة تُعزى لمتغير الخبرة في التَّدريس.

13. توصيات ومقترحات: في ضوء نتائج الدِّراسة الحاليَّة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

- زيادة الاهتمام بمهارات التَّعلُّم الذَّاتي، وتضمين برامج إعداد وتدريب المُعلِّمين قبل الخدمة، وفي إثناءها الأساليب والاستراتيجيات الحديثة التي تعزز مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى التَّلاميذ.
- ضرورة تدريب مُعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي على مهارات التَّعلُّم الذَّاتي من خلال برامج تدريبية وورش عمل فعالة تُسهم في تطوير كفاياتهم في مجال ممارسة مهارات التَّعلُّم الذَّاتي في التَّدريس.
- تطوير استمارة تقويم أداء المُعلِّمين من خلال وضع محور خاص بمهارات التَّعلُّم الذَّاتي، والتركيز عليها أثناء الزيارة الصفية من قبل المُشرفين التَّربويين.
- تضمين مهارات التَّعلُّم الذَّاتي في محتوى المناهج الدراسية بنسب مقبولة، وتشجيع المعلمين والتَّلاميذ على ممارستها من خلال الوسائل والأنشطة التَّعليميَّة المناسبة.
- إجراء دراسات وأبحاث تتناول أثر أساليب وطرائق التَّدريس الحديثة في تنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى التَّلاميذ.

التمويل:

هذا البحث ممول من جامعة دمشق وفق رقم التمويل (501100020595).

Funding:

this research is funded by Damascus university – funder No. (501100020595).

المراجع:

1. بدير، كريمان؛ عبدالرحيم، هناء.(2014).التعليم الذاتي: رؤية تطبيقية تكنولوجية متقدمة.ط1.عالم الكتب، القاهرة.
2. الحجايا، نايل؛ السعودي، خالد.(2013). درجة ممارسة مُعلِّمي التربية الإسلامية تنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى طلبتهم أثناء التَّدريس الصفي في لواء بصيرا. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الانسانية. المجلد 27 ، العدد 9، ص184- 204.
3. حسام الدَّين، رهام علي.(2013). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التَّعلم الذاتي، دراسة تجريبيَّة على الطلاب المُعلِّمين في كلية التَّربية بجامعة دمشق، ومعلمي الصَّف في المدارس التَّابعة لمحافظة القنيطرة [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة دمشق، كلية التَّربية.
4. خريشة، علي.(2015). مستوى ممارسة مُعلِّمي الدِّراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن لبعض كفايات التَّعلُّم الذَّاتي. مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدِّراسات. المجلد 20 .العدد 2، ص 79- 108.
5. درويش، دعاء محمد.(2016). برنامج قائم على استراتيجيات التَّعليم المُتمايز لتنمية مهارات التَّعلُّم المُنظم ذاتيَّاً والدَّافعية للإنجاز لدى الطَّالبات المعلمات شعبة الجغرافيا. مجلة دراسات عربيَّة في التَّربية وعلم النفس، العدد 57، الجزء الثاني، ص101- 163.
6. الرَّويلي، مسيرة ثاني الهرير.(2017). درجة امتلاك طالبات السَّنة التَّحضيرية بجامعة الحدود الشَّمالية لمهارات التَّعلُّم المنظم ذاتيَّاً. مجلة الجامعة الإسلاميَّة للدِّراسات التَّربويَّة والنَّفسيَّة، 3(26)، ص 159- 186.
7. زيتون، عدنان؛ العبدالله، فواز.(2008). كفايات التَّعلُّم الذَّاتي ومهاراته. ط1. المطبعة التعاونية، دمشق.
8. شنين، فاتح الدين.(2016). دور التَّعلُّم الذاتي في تنمية المهارات التَّدريسية لدى معلمي اللُّغة العربيَّة بمرحلة التَّعليم الابتدائي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة قاصدي ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

9. صيام، محمد وحيد؛ العبدالله، فواز إبراهيم؛ زيتون، عدنان. (2012). تقنيات التَّعلُّم الذَّاتي والتَّعلُّم من بعد. ط1. منشورات جامعة دمشق.

10. العاجز، فؤاد علي؛ عساف، محمود عبد المجيد.(2016). دور مُعلِّمي الرياضيات في اكساب مهارات التَّعلُّم المنظم ذاتياً للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدِّراسات التربوية والنفسية. المجلد الخامس، العدد 18، ص130 – 143.

11. عامر، طارق عبد الرؤوف.(2015). التَّعلُّم الذَّاتي؛ مفاهيمه، أسسه، أساليبه. ط1. دار العالمية للنشر، القاهرة.

12. العتيبي، هلال هادي.(2016).تقويم الأداء التَّدريسي لمُعلِّمي العلوم في الصفوف العليا في ضوء مهارات التَّعلُّم المعتمد على الذات. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. المجلد4، العدد12، ص 471-500.

13. عثمان، إبراهيم حسن؛ ومحمد، حبيب بابكر؛ وزكريا، عبد الفراج.(2019). واقع اكتساب الطالب الجامعي لمهارات التَّعلُّم الذَّاتي والصعوبات التي تواجهه. مجلة كليَّة التَّربيَّة الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية- جامعة بابل، العدد 42، ص83-102.

14. العصيني، حميد هلال.(2020). مهارات التَّعلُّم الذَّاتي المضمنة في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية ودرجة تفعيل المُعلِّمين والمُعلِّمات لها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد 29، العدد 6، ص 181- 203 .

15. عمار، سام ؛ الموسوي، علي.(2014). مصطلحات المناهج والتَّدريس وتقنيات التَّعليم، جامعة السلطان قابوس: مجلس النشر العلمي.

16. العمري، وصال.(2013). درجة امتلاك طلاب المرحلة الأساسيَّة العليا لمنطقة أربد الأولى لمكونات التَّعلم المُنظم ذاتيَّاً في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدِّراسات التَّربويَّة والنَّفسيَّة،4(21)، ص 95- 127.

17. القاسم، حسام حسني.(2018). دور المُعلِّم في تنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتي المستمر لدى الطلبة في المدارس الحكومية بفلسطين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدِّراسات التربوية والنفسية. المجلد التاسع، العدد 26، ص 119 – 139.

18. اللّقاني، أحمد حسن ؛ الجمل، علي أحمد .(2012). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرائق التَّدريس. ط3 . عالم الكتب، القاهرة.

19. معجم المعاني. (2021). استرجع بتاريخ 2022/11/2 من الرابط: https://WWW.almaany.com

20. ملحم، سامي محمد.(2006). سيكولوجية التَّعلُّم والتَّعليم؛ الأسس النظرية والتطبيقية.ط2. دار المسيرة، عمان.

21. الميخان، جهاد حسين.(2021). درجة امتلاك طلبة معلم الصف لمهارات التعلم الذاتي من وجهة نظرهم. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، العدد 52، المجلد 3.

22. هزايمة، سامي.(2015). برنامج تدريبي قائم على التَّعلُّم الذَّاتي واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى مُعلِّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان العربية، الأردن.

23. وزارة التربية.(2018). وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة. دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج.

24. Hiemstra, R .(1996).Self learning Adult learning in Tjeerd plom & P.Ely Donald: international Encyclopedia of EducationalTechnology ,Vol 5(2), PP 175-198.

25. 2.Jayawardena, P. & Kraayenoord, C. & Carroll, A. (2017). The practices of science teachers in the secondary stage to develop scientific achievement and its relationship to students' self-learning. International Journal of Information and Education Technology, Vol 7(3),PP 105-128

26. 3.Mvududu, N. (2005): Constructivism in the Statistics Classroom: from theory to practice Teaching Statistics, Vol. 27. No. 2,PP 49- 54.

27. 4.Schunk. D. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R.Pintrich. Educational Psychologist. Vol 40 (2),PP 85 –94.

28. 5.Torabi, N. & Aslani, G. & Bahrami, A. (2013). The degree of teacher readiness for self-directed learning in primary schools. Procedia- Social and Behavioral Sciences Vol 21(3) ,PP 219- 223.