دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى طلاب جامعة حائل

إعداد

د/ شيخة ثاري النفعي الرشيدي

أستاذ أصول التربية المشارك، كلية التربية،

جامعة حائل

دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى طلاب جامعة حائل

شيخة ثاري النفعي الرشيدي

قسم أصول التربية كلية التربية، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

البريد الالكتروني: dr.shaikhah83@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على واقع دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى طلاب جامعة حائل. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة تم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من(226) عضو هيئة تدريس بجامعة حائل، وأظهرت النتائج أن واقع دور أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في تنمية مهارات التعلم المستقل لطلاب الجامعة من وجهة نظرهم كانت مرتفعة. كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد الدراسة لدور أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في تنمية مهارات التعلم المستقل لطلاب الجامعة تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي ونوع الكلية والرتبة الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الدور، أعضاء هيئة التدريس، جامعة حائل، مهارات التعلم المستقل.

The role of faculty staff in Developing independent learning skills for students from at Hail University

alrasheedi, shaikhah
Department of Education, College of Education, University of Hailو, KSA.
Email: dr.shaikhah83@hotmail.com

ABSTRACT

The study aimed to identify the role of faculty staff in Developing the independent learning skills of students at Hail University. The study used the descriptive method, a questionnaire was prepared and distributed to a random sample of (226) faculty staff at Hail University, and the results showed that the role of faculty staff at Hail University in Developing learning skills Independent university students from their point of view were high. The results also showed that there were no statistically significant differences in the study members' estimates of the role of faculty members at Hail University in Developing independent learning skills for university students from their point of view due to the variables of gender, type of college and academic rank.

Keywords: role, faculty staff, Hail University, independent learning skills.

المقدمة:

تعد الجامعة مركز إشعاع ثقافي لكل جديد من الفكر والمعرفة والمنبر الذي تنطلق منه آراء المفكرين والعلماء والفلاسفة ورواد الإصلاح والتطوير، إضافة إلى ما تزودهم به من معارف وخبرات تعينهم على تأمين عيشهم ومستقبلهم وتنمية وعيهم بالكون والحياة ومواكبة التغير السريع والتفجر المعرفي الهائل ومواكبة التكنولوجيا الحديثة، من خلال العملية التعليمية الجامعية التي ترتكز على أعضاء هيئة التدريس والطالب، والمحتوى التعليمي والطريقة، والبيئة الدراسية، فجميع عناصر العملية التعليمية تتكامل مع بعضها البعض لتخرج طالباً قادراً على مواكبة سوق العمل؛ ليصبح المجتمع متقدماً ومتطوراً. إذ تعتمد الاتجاهات التربوية المتقدمة على تنمية عملية التدريس من خلال استخدام أساليب تدريس تنعكس على أداء الطالب، وتعزز قدراته المعرفية ومهاراته وقيمه واتجاهاته عبر توفير بيئة تعليمية فاعلة ونشطة لربطه بالبيئة الخارجية، وعلى الإدارات التعليمية العناية بها، والاهتمام بتنمية خبرات الأستاذ الجامعي المهنية للنهوض بالعملية التعليمية؛ لذا يجب على الجامعات تبني رؤية جديدة وطريقة مختلفة في التدريس يتم فيها تبادل الأدوار بين الطالب والأستاذ الجامعي لتوفير مساحة مناسبة للطلبة لممارسة مجموعة من المهام والأنشطة بالاعتماد على أنفسهم بعيداً نوعاً ما (قطاوي والعايدي، 2016).

وفي القرن العشرين اتجهت المؤسسات التعليمية إلى تطوير استراتيجيات تربوية وتعليمية حديثة تشجع الطلبة على الحصول على المعلومات باستقلالية لرفع مستواهم التعليمي، فظهر مفهوم التعلم المستقل الذي انبثق من استراتيجية التعّلم النشط الذي يساعد في العملية التعليمية، على استقلالية الطالب وبناء قدراته ومشاركته في تحمل مسؤولية تعلمه واتخاذ قراراته، فيصبح الطالب شريكا في العملية التعليمية، وبالتالي يؤثر في عملية وضع الأهداف واختيار المحتوى التعليمي، ويقوم الأستاذ الجامعي بدور الميسر الذي يوفر الظروف، ويلبي حاجات الطالب (عليان، 2016).

ويعد التعّلم النشط من أهم أساليب التعّلم الحديثة ويهدف إلى مشاركة الطلبة بشكل أساس في جزء من الأنشطة الموجهة في المحاضرة بحيث تساعد الأنشطة الطلبة على التفكّر والتأمل في المعلومات المقدمة لهم، وتوفر لهم الحرية والخصوصية والقدرة على التحكم والتعرف على خبرات مفتوحة وغير محددة. ومن هنا يأتي التعّلم المستقل، وهو أحد أوجه التعلم النشط والأساليب الفعالة له، ويعتمد فيه الطالب على ذاته، ويتخذ قرارات مستنيرة، بشأن تعلمه ويدرك نقاط ضعفه وقوته ويحاول الربط بين التعلم الحادث في الصف الدراسي والعالم الخارجي من حوله وينمي مهاراته العقلية في البحث والاستقصاء، وهذا يتيح الفرصة أمام الطلبة للعمل بروح الفريق (الجيزاوي، 2013). ويسعى التعّلم المستقل إلى الاهتمام بقدرات وميول الطالب التي تساعده على تحمل مسؤولية وفي إنجاز المهام التعليمية الجامعية، فالتعّلم المستقل ليس مرادفاً للتعّلم الذاتي، فالأستاذ الجامعي في التعّلم المستقل له دور مهم في تنمية استقلالية الطالب، بدون أن يتنازل عن دوره ومسؤوليته داخل القاعة، بل يتشارك مع الطالب في تحمل مسؤولية تعلمه واتخاذه القرارات المرتبطة به. فأصبحت وظيفة الأستاذ الجامعي هي تصميم المواقف التعليمية المستقلة التي تسعى إلى توجيه الطلبة نحو صورة صائبة من خلال استخدام أنشطة التعّلم الفعال التي تؤدي إلى اكتساب المعرفة وتطبيقاتها التعليمية القائمة على أساس التعلم المستقل (هدهد، 2015).

إن التعلم المستقل يتضمن عدة مهارات ينبغي أن يمارسها المتعلم أثناء عملية التعلم لتساعده في تحقيق أهداف تعلمه، ومن تلك المهارات: القدرة على التواصل الفعال والمواكبة

والمرونة مع البيئة المحيطة وما تحتويه من معطيات مادية ومعنوية. والقدرة على اتخاذ القرار وإدارة الموارد المعلوماتية ومصادر المعرفة. والقدرة على الإبداع والتفكير الابتكاري الخلاق. وتقدير الذات الواقعي والتفكير الإيجابي(Bird, 2009).

ويضيف عيسى(2019) إن الطلبة في الجامعات بحاجة كي يتعلموا باستقلالية إلى مجموعة مهارات لتحقيق تعلم مستقل وفعال سواء أكانوا أفراداً أو جماعات ومن مهارات التعلم المستقل الذي يحتاجها الطالب الجامعي القدرة على التقييم والنقد والتفكير والتأمل في المعرفة، ومشاركة المتعلم الفعالة في مجتمعه، وقدرة المتعلم على اتخاذ القرارات والتعايش وتقبل الآخرين في المجتمع.

ويترتب على الجامعات توفير بيئة تعليمية ملائمة لتشجيع الطلبة على استخدام مختلف المصادر والوسائل التعليمية لتنمية مهارات التعلم المستقل، ونقل الاهتمام من الأستاذ الجامعي إلى الطالب الذي يأخذ على عاتقه عملية التخطيط للتعّلم وتنفيذه ليصبح موجها ذاتياً. لذا يجب أن يعد الأستاذ الجامعي الأنشطة الهادفة والشاملة التي تشجع التعبير الحر ويشجع ربط المعلومات بعضها ببعض وتوظيفها في حياة الطالب اليومية (عليان، 2016).

وهنا يظهر جلياً دور عضو هيئة التدريس في تهيئة البيئة التعليمية التي تشجع الطالب على التعلم الذاتي وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس من خلال تنمية مهارات التعلم المستقل المختلفة التي تشجع الطالب على الاستقلال، وذلك يتطلب من الأستاذ الجامعي التحرر من قيود الطرق التقليدية في التعليم التي تجعل بيده زمام الأمور التعليمية كلها، إلى الطرق الحديثة في التعليم التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية والأستاذ موجه ومشرفاً لها. ولأهمية مهارات التعلم المستقل فقد تناولتها بعض الدراسات مثل دراسة كل من فيلد ودوفي وهوجينز (Field & Huggins & James, 2014) التي أكدت على ضرورة تطوير التعلم المستقل في منهج السنة الأولى الذي يعد العامل الوقائي والداعم النفسي لطلاب الجامعة، كما أوصت بضرورة تعزيز الأكاديميين للتعلم المستقل الذي يشجع الطلاب على النجاح الأكاديمي، ودراسة عبيد(2020) بضرورة توفير البيئة الجامعية الداعمة لتطبيق مهارات التعلّم المستقل لدى الطلاب. بينما أوصت دراسة بارنز (Barnes, 2013) إلى تطوير التعلم المستقل في برامج الجامعات، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تنمية مهارات التعلم المستقل بين الطلاب.

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 أهمية المفهوم من الأشياء المتفق عليها ومع ذلك لا يوجد صورة محددة أو مفصلة عنه. لذا فقد جاءت هذه الدراسة لتناول دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى طلاب جامعة حائل.

مشكلة الدراسة:

مع بداية القرن الحادي والعشرين، برزت الحاجة إلى اعتماد استراتيجيات تعليمية جديدة، تتزامن مع التطور الثوري للمعلومات والاتصالات، وتمنح استقلالية الحصول على المعلومات بقدر أكبر. ويعتبر تطوير أساليب التدريس ضمن هذه الاستراتيجيات، وعليه فقد ظهر مفهوم التعليم المستقل كمثال على استراتيجيات التعليم الحديثة وبدأ الباحثون والتربويون في تقديم المقترحات والرسائل والأطروحات، التي ناقشت استراتيجية التعليم المستقل بالمقارنة مع

الاستراتيجيات الأخرى، للوصول إلى النتائج المرجوّة من استخدامها على تحصيل الطلبة، ورفع مستواهم العلمي والعملي، ومنح مساحة أكبر من حرية الحصول على المعلومات (عليان، 2016). ولذلك كان لابد من الاهتمام بالتعلم المستقل لدى الطلبة، والبحث عن الطرق والاستراتيجيات التي تنمي اتجاهاتهم نحو التعلم المستقل بدون وجود معلم يلقنهم المعلومة. ومع اقتراب عام 2030 وانتشار تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة بشكل متسارع، يتوقع الكثير من الخبراء حدوث تغييرات جذرية في الكثير من جوانب الحياة، حيث سيشهد عام 2030 تغييرات جذرية في الكثير من المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية (الشمري، 2019). إلا أن أكبر تحدٍ نواجهه الآن كمجتمعات متشبثة باستراتيجيات تعليمية تقليدية هو تراجع عام في الأنظمة التعليمية العربية ومؤسساتها لأنها لا تمكّن الطلبة من اكتساب مهارات التعلم المستقل ومهارات العمل، والتفكير الإبداعي، والنقدي والمرونة في مفاهيم العمل وبالتالي سيكون من الصعب على المؤسسات المستقبلية العثور على خريجين، ومواهب ملائمة للعمل في سوق المستقبل. وتكمن مشكلة الدراسة الحالية من خبرة الباحثة الشخصية كونها تعمل عضو هيئة تدريس في جامعة حائل والتي لاحظت أن نوعية الأساليب والأنشطة التعليمية التعليمية غالباً ما تكون تقليدية ونمطية بالرغم من التقدم العلمي والتكنولوجي في الميدان التربوي، فضلاً عن نقص الكفاءة والخبرة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس أو عدم توظيف تلك الامكانيات بالشكل الصحيح الذي يخدم الطلاب، وكذلك عدم اهتمام بعض الطلاب في تطوير أنفسهم بشكل مستقل، وضعف تشجيع الطالب على الاستقلالية في التعلم، هذا ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة عبيد(2020) التي توصلت أن دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في تنمية مهارات التعلم المستقل كان متدنياً حيث حصل على درجة متوسطة. ففي مرحلة الجامعة يلاحظ ان مسؤولية الطلاب عن تعلمهم كبيرة، حيث يعتمد تقدم الطلاب وتعلمهم على المجهود الذاتي والمستقل. وانطلاقاً مما تقدم تأتي الدراسة الحالية لتتناول دور أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى الطلاب من وجهة نظرهم. وحاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما واقع دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى طلاب جامعة حائل؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل حول واقع دورهم في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى طلابهم تعزى إلى متغيرات: النوع الإجتماعي ونوع الكلية والرتبة الاكاديمية؟

أهداف الدراسة:

3- التعرف على واقع دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى طلاب جامعة حائل؟

4- الكشف عن الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل حول واقع دورهم في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى طلابهم تعزى إلى متغيرات: النوع الإجتماعي ونوع الكلية والرتبة الاكاديمية؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للدراسة من الأتي:

- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تعالجه وهو مهارات التعلم المستقل.
- رفد وإثراء الأدب التربوي العربي بمزيد من الدراسات التي تتعلق بمثل هذا النوع من الدراسات.
- فتح المجال أمام دراسات مستقبلية تتناول مهارات التعلم المستقل في الجامعات السعودية.

الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة من الأتي:

- إفادة المسؤولين في وزارة التعليم وجامعة حائل في الاهتمام بتنمية التعلم المستقل لدى طلاب الجامعة.
- قد تفيد المسؤولين في جامعة حائل في تقديم معلومات حول واقع دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التعلم المستقل لطلابهم.
- قد تفيد أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في تقديم معلومات حول واقع دورهم في تنمية مهارات التعلم المستقل لطلابهم.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تناول دور أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى الطلاب.
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2021/2020.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.

المصطلحات والتعريفات الاجرائية:

الدور: عرفه اسكندر (1999) بأنه: مجموعة من الواجبات المترتبة على الفرد الشاغل لوظيفة معينة". وتعرف الباحثة الدور إجرائياً بأنه مجموعة المهام والواجبات والمسؤوليات التي ينبغي أن يقوم بها عضو هيئة التدريس بجامعة حائل في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى طلاب الجامعة. والتي تم قياسها من خلال أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة لأغراض الدراسة.

مهارات التعلم المستقل: يعرف التعلم المستقل بانه رغبة المتعلم وقدرته على تحمل المسؤولية والتخطيط والتطبيق والمراقبة والتقييم لعملية تعلمه أثناء أداء مهام التعلم المتنوعة (عيسى، 2019). وعرفه عليوي (2015) بأنه: تمكين الطالب من تحمل مسؤوليات تعلمه، وبهذا يكون التعلم المستقل أسلوب حياة يعيشه الطالب، فتتكون لديه القدرة في إدارة وتوجيه تعلمه انبثاقاً من دافعية متأصلة في ذاته. ويقصد بالتعلم المستقل إجرائياً: الالتزام بمكان التعليم وزمنه من خلال تلقي مواد متنوعة وتلقي تفاصيل عن المحتوى وطرق الاتصال بعضو هيئة التدريس والتوجيه والارشاد الاكاديمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

مهارات التعلم المستقل:

يعد عصرنا الحالي عصر المعرفة والمنافسة الاقتصادية بين الدول، والحاجة إلى عاملين يمتلكون مهارات تمكنهم من العمل والحياة، والاعتماد في التواصل مع الآخرين على التقنيات الحديثة، وإلى امتلاك مهارات لحل المشكلات بطرق إبداعية، كما يتطلب هذا العصر من مؤسسات التعليم، تزويد الطلاب بالمهارات التي يحتاجونها في الحياة والعمل، وهذا ما يجب أن يركز عليه التعليم في المملكة العربية السعودية لتحقيق رؤية 2030, وضرورة المواءمة بين مخرجات المنظومة التعليمية واحتياجات سوق العمل، بالإضافة إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل.

وأصبح مستقبل العمل والتعليم حديث العالم، مع التغيرات التقنية الحديثة كالثورة الصناعية الرابعة وموجة الأتمتة، وكان أيضاً محوراً أساسياً في جدول أعمال مجموعة العشرين التي انعقدت في اليابان، والتي استضافتها المملكة العربية السعودية عام 2020م، وقد قام الذراع البحثي لمجموعة العشرين (Think20/T20) بمناقشة كيفية مواجهة التحديات التي تواجه الأفراد والشركات والحكومات في العصر الرقمي(خياط ويامادا، 2009).

وتُمثِّل المهارات أحد العناصر المُهِمّة التي يحتاجها الفرد للتعامل مع بيئته العملية والإنسانية، خاصَّةً في هذا العصر الذي يتَّسم بالثورة التكنولوجيَّة والانفجار المعرفيّ، حيث تُكسب الأفراد التواؤم والتوافق مع هذه المُستحدثات وبناء وتنمية المهارات ضرورةً مُلحَّة للقدرة على بناء وإدارة العلاقات الاجتماعيَّة، وإدارة علاقات العمل بصورةٍ فعَّالةٍ، كما أنَّ توافر تلك المهارات وفعالية استخدامها تمكِّن من رفع مُستويات أدائهم، وتُجنِّبهم حدوث الصراعات، أو إن حدثت تمكِّنهمَ من حلِّها بصورة فعَّالة وإيجابيَّة(الشرقاوي، 2015).

وفي ظل التغيرات المستمرة التي تطرأ على المجتمعَيْن المحلي والعالمي، أصبح تحديد مهارات التعلم المستقل المطلوبة للمتعلم أمراً أساسيّاً؛ بغية الوصول إلى فرد قادر على التعامل مع متطلبات المراحل اللاحقة، حيث تعد مهارات التعلم المستقل منطلقاً لإعداد أفرادٍ متمكنين من المهارات الأكاديمية والحياتية الداعمة، وقادرين على التأقلم والمنافسة ومواجهة التحديات.

مهارات التعلم المستقل:

يشير أبو حطب، وصادق (1996، 330) أن المقصود بالمهارة " عدة معان مرتبطة منها: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدى بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة، كما أن من معاني المهارة أيضا الكفاءة والجودة في الأداء، وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذاك، فإن المهارة تدل على السلوك المتَعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان، أولهما: أن يكون موجهاً نحو إحراز هدف أو غرض معين، وثانيهما: أن يكون منظماً بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن، وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر.

كما تُعرف سينثيا (Cynthia, 2015, 3) المهارات بأنها: "الكفاءات والمهارات الأساسية للنجاح في العمل والحياة، وتشمل مهارات الاتصال والتعاون والتفكير الناقد والإبداع، حيث إن تحديات المستقبل سوف تتطلب مجموعة واسعة من المهارات` الأساسية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الثقافية، والكفاءات، وفهم القوى الاقتصادية والسياسية التي تؤثر على المجتمعات".

وتُعرفها معوض (2015، 10) بأنها: "تلك المهارات التي يحتاج الطلبة إلى إتقانها وتنميتها لتحقيق أهدافهم، وتشمل مهارات: التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات وأيضاً مهارات التواصل والتعاون، والوعي العالمي، والتوجه الذاتي، والعمل الجماعي، ومهارات ما وراء المعرفة، أي أن مهارات القرن الحادي والعشرين تعني مقدرة الفرد على أداء المهام وحل المشكلات التي تواجهه من أجل تحقيق التنمية البشرية، مثل: القدرة على التواصل بشكل فاعل، وكفاءة تعتمد على المعارف ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات".

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 لدى المتعلم، بينما يشير (Nunan, 1997: 192) إلى أن التعلم المستقل ليست صفة مطلقة بل هي متصل من الدرجات المتفاوتة الأمر 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.
ويمكن تقسيم التعريفات المفسرة للتعلم المستقل إلى التفسير التطبيقي والتفسير النفسي.

أولاً: التفسير التطبيقي: وهو يدعم الاتجاه الإيجابي نحو المعرفة ويدعم المهارات الفنية التطبيقية مثل استراتيجيات التعلم والمهام التطبيقية التي 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 أثناء عملية التعلم كتحمل المسئولية عن عملية التعلم؛ وعليه فجزء أساسي من التطوير لا بد أن يتضمن المعرفة بأساليب التعلم المختلفة. فضلاً عن اتجاهات ودافعية المتعلم واستراتيجيات التعلم المختلفة، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين فهتم بتنظيم الانفعالات، والدافعية، 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 ان المتعلمين يجب أن ينتقوا المعلومات المعقدة ويكتسبوها كمعارف ذاتية ويدمجوها مع مخططاتهم العقلية، 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؛ وأهمية المتعلم بدلاً من المعلم من خلال تشجيع المتعلمين على بناء تصوراتهم الخاصة وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في عملية تعلمهم (Qi, 2012: 38).
بالإضافة إلى ذلك أكد (Benson, 2011) أن المدرسة البنائية تعتبر التعلم المستقل قدرة داخلية لدى المتعلم مثلها مثل المفاهيم المعرفية الأخرى والاتجاهات والقدرات المتباينة التي تؤثر على عملية التعلم ككل. ووفقاً لاعتبار استقلالية التعلم قدرة داخلية فإنه يتوجب وجود فرص تتيح لتلك القدرة على الظهور ومن ثم يمكن تنمية التعلم المستقل في السياق التعليمي أو معها تبعاً لسمات السياق التعليمي الحاكم لعملية التعلم التي يمر بها المتعلم.

أبعاد التعلم المستقل: يشير (Benson, 2011) إلى أنه توجد أبعاد 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 في الكفاءات المعرفية التي ينتج عنها السلوك التعليمي الملاحظ والمتضمن في بعد إدارة التعلم السابق. وكذلك يتضمن الانتباه الموجه نحو الأهداف الرئيسية الداخلية والخارجية في عملية التعلم والتأمل الواعي أثناء عملية التعلم، والوعي بالعمليات المعرفية المصاحبة لعملية التعلم. فيشير (Benson, 2011) إلى أنه في المؤسسات التعليمية 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 الأهداف الموضوعة من قبل المؤسسات التعليمية. وهو يتفق مع ما يشير إليه (Littlewood, 1996) حيث يصف التعلم المستقل من خلال متصل للمقدرة الداخلية للمتعلم ينقسم إلى ثلاثة مستويات تصف المستوى الذي يقوم فيه المتعلم الاختيار وهذه المستويات هي:

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

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

ثالثاً: المستوى الشخصي: وفيه يتمكن المتعلم من اتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم على سياق أوسع من خلال خلق سياق تعلم شخصي يتناسب مع احتياجات المتعلم.

ووفقاً لهذا النموذج المكون من المستويات الثلاث السابقة فإن التعلم المستقل يتكون من ثلاثة مستويات للقدرة تبدأ من القدرة على اتخاذ القرارات المتعلم بعملية التعلم ووصولاً للذاتية والاستقلالية في الحياة بصورة عامة. فالتعلم المستقل كما يشير (Dam, 2011: 40) تعني تمتع المتعلم بدرجة من درجات الاستقلالية ولكنها لا تعني التعلم المنفرد المنعزل عن دعم المعلم أو النظام التعليمي. حيث تعد استراتيجيات التعلم التعاوني والاستراتيجيات الاجتماعية من أهم أنواع الاستراتيجيات التي يقوم المتعلم بتوظيفها وذلك من خلال المعرفة بكيفية توظيف العلاقات التفاعلية مع الأقران والمحيطين بهدف تحقيق تعلم أكثر فعالية، وكذلك كمصدر للمدخلات المعرفية (Oxford, 2010). بالإضافة إلى ذلك فإن التعلم غالباً ما يحدث من خلال سياق اجتماعي 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 اتخاذ القرارات. هذا الأمر يظهر جلياً في مجال تعلم اللغة حيث يتضمن تعلم اللغة تفاعلاً اجتماعياً وحيث أن النموذج الخاص بالتعلم المستقل يشير إلى إمكانية تنمية استقلال المتعلم حيث يشير إلى أن التفاعل بين المتعلمين خلال سياق التعلم في المؤسسات التعليمية المختلفة يعد بيئة صالحة لحدوث مثل هذا النمو (Kohonen, 2012). 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 تعتد من متطلبات ذاتية التعلم، 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 لدى المتعلمين. بالرغم من الصعوبة الظاهرة للأمر إلا أن (Benson, 2011) يشير إلى إمكانية قياس التعلم المستقل وذلك من خلال قياس التغيرات والاختلافات 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 المقدمة للمتعلم تبعاً للهدف فمنها ما يسعى لتنمية ذاتية المتعلم، ومنها ما يتطلب قدراً من الاستقلالية لدى المتعلم لكي يقوم بإتمام المهام المتضمنة وكل ما سبق يسعى لمحاولة الربط بين التعلم المستقل والسياق التعليمي النظامي في المؤسسات التعليمية المعتادة.

مهارات التعلم المستقل: يشير (Bird, 2009) إلى أن التعلم المستقل يتطلب أن يتحلى المتعلم بمجموعة من المهارات مثل: القدرة على التواصل الفعال والمواكبة والمرونة مع البيئة المحيطة وما تحتويه من معطيات مادية ومعنوية. والقدرة على اتخاذ القرار وإدارة الموارد المعلوماتية ومصادر المعرفة. والقدرة على الإبداع والتفكير الابتكاري الخلاق. وتقدير الذات الواقعي والتفكير الإيجابي.

مزايا التعلم المستقل: يعطي التعليم المستقل مساحة كافية من حرية الحصول على المعلومات من قبل المتعلمين، فلا يوجد تأثير للمعلم بصفة مباشرة، مما يؤدي إلى حب المتعلمين للاستطلاع والاكتشاف، ويؤدي بدوره إلى البحث عن مصادر متنوعة ووسائل تعليمية مختلفة، مما يجعل المتعلم يربط المعلومات بعضها ببعض، ويوظف تلك المعلومات بالحياة اليومية، ويستثمرها في حل المشكلات التي تواجهه، ويقوم بعملية التحديث لمعلوماته بشكل مستمر(Harlee, 2006).

وترتبط استراتيجية التعليم المستقل بمفهوم الحداثة، وما يصاحبها من ثورة في التكنولوجيا والاتصالات تخدم أساليب هذه الاستراتيجية، وما يترتب عليها من تغييرات في أنماط التفكير والتعليم، مما يؤدي إلى تسارع وتيرة التعليم لدى المتعلمين، وحصولهم على مخزون ضخم من المعلومات، والخبرات، والنظريات، والتعاميم المتوافرة، ويعطي للمتعلمين تأملاً ناقداً لحجم ونوعية تلك المعلومات (رباح، 2014). كما أن التعليم المستقل يوفر متعة للمتعلمين، وذلك لأنهم يتعلمون ما يهتمون به، ودون حفظ للمعلومات التي ليس لها أهمية لديهم، ويفتح التعليم المستقل آفاقاً واسعة للتحاور بين المتعلمين والمعلمين، إذ يصبح المتعلم المستقل مفكراً مستقلاً ويحظى بحرية التعليم دون قيود، ويتيح التعليم المستقل تحمل المتعلم لمسؤوليات الحصول على المعلومات، وعدم تقبل الأخطاء في طبيعة المعلومات الناتجة عن البحث، وتصبح لدى المتعلم الشجاعة الكافية لدراسة مجال اهتمامه دون الرجوع إلى المعلم (Meyer, 2010).

سلبيات التعلم المستقل: ذكرت برهوش (2015) بعضاً من سلبيات التعليم المستقل، مثل عدم حصول المتعلم على تغذية راجعة فورية، وافتقار هذه الاستراتيجية إلى التفاعل بين المتعلم والمعلم، وضرورة وجود تجهيزات حديثة مكلفة، وشبكة اتصالات جيدة ضمن هذه الاستراتيجية. وعد هاي (Hay, 2011) عدم وضوح الأساليب المتبعة في التعليم المستقل بين المتعلمين من أبرز سلبياته، فالحرية غير المقيدة في طريقة الحصول على المعلومات، تؤدي إلى تشتت المتعلم عن الهدف المنشود من بحثه عن المعلومة، وتبعده عن المصداقية والموثوقية في طبيعة المعلومات التي

حصل عليها، فبسبب الكم الهائل من المعلومات المتوفرة تبعاً للثورة التكنولوجية، ظهرت صعوبة الحصول على المعلومة بالشكل الصحيح ومن مصدر موثوق كسلبية ممكنة لهذه الاستراتيجية، كما أن عدم تدخل المعلم في طريقة الحصول على المعلومة وفي طبيعة المعلومات، أدى إلى ضعف فاعلية التغذية الراجعة لطبيعة المعلومات.

دور المعلم في التعلم المستقل: حصر سعادة (2011) دور المعلم من خلال استراتيجية التعليم المستقل، بأنه يقدم إطاراً عاماً لسير عملية التعليم دون التدخل في حيثياته، وفي تقويم المعلومات الواردة من قبل الطلبة وتصحيحها. ولتحقيق ذلك فأنه يستحسن حسب رأي جاكيث وهاثوي (Jaquith & Hathaway, 2012)، أن يقوم المعلم بتوفير الوقت الكافي والظروف المناسبة لممارسة التعليم المستقل، وذلك بتوفير الأمور والأنشطة والفعاليات الآتية: الإعداد والتحضير للتمارين والفعاليات الهادفة والشاملة والمدروسة، من أجل التعامل معها من جانب المتعلمين. توفير أو لإيجاد بيئة تعلمية مناسبة، تشجع المتعلمين على حب الاستطلاع والاستكشاف. توفير المصادر التعليمية المتنوعة والملائمة، من كتب ومعاجم ومراجع ونشرات ثقافية وعلمية ووسائل تعليمية مختلفة. وربط المعلومات بعضها والعمل على توظيفها في حياة المتعلم اليومية. وتشجيع المتعلمين على التعبير الحر والعمل على زيادة رصيدهم العلمي بالبراهين والنظريات والقوانين العلمية، وذلك من خلال خبراتهم التعليمية الهادفة، مع مساعدتهم على اكتشاف ما يجهلونه.

دور المتعلم في التعليم المستقل: يأخذ دور المتعلم أبعاداً مختلفة ضمن التعليم المستقل، كونه محور العملية التعليمية، والباحث الأساسي عن المعلومات، فإن كان دور المعلم يتمثل بعملية التوجيه عن بعد، فإن دور الطالب يصبح محورياً في تعلمه، فقد ذكر نايت وتايت (Knight & Tait, 2013)، أن دور الطالب يكمن في تحديد أهداف تعلمه، واختيار وتنظيم المحتوى، واختيار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة والتي تناسب المحتوى وتساعده على تحقيق أهداف تعليمه، والتقويم الذاتي لقياس مدى تحقيقه للأهداف. خاصة وأن المعلومات التي تم الحصول عليها في استراتيجية التعليم المستقل، تحتاج إلى مراجعة ناقدة مستمرة من قبل المعلم، لتقويمها وتصحيحها(Rogers, 2009).

ثانياً: الدراسات السابقة: قامت الباحثة باستعراض بعض الدراسات ذات الصلة حول موضوع التعلم المستقل ومنها: دراسة الحميري(2019) التي هدفت إلى معرفة علاقة استخدام معلمي ومعلمات العلوم استراتيجيات التعلم المستقل بمهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبتهم بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلما ومعلمة و(660) طالباً وطالبة منتظمون بمدارس المرحلة الثانوية بمدينة تبوك. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وطورت أداتي الدراسة **الأولى:** هي بطاقة استخدام استراتيجيات التعلم المستقل في المدرسة **والثانية:** هي مقياس التعلم المنظم ذاتياً. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى استخدام معلمي ومعلمات العلوم لاستراتيجيات التعلم المستقل؛ أما مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبتهم فكانت متوسطة.

وأجرت أغستينا وفجار (Agustina & Fajar, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات الطالب والمعلمين عن أهمية ومعاني التعلم المستقل وخاصة في تعلم اللغات. وشملت الدراسة (69) طالباً من قسم اللغة الإنجليزية بجامعة بيكالونجان المركزية بجاوا الإندونيسية. واستخدمت الدراسة الاستبانة. وبينت النتائج بأن تصورات الطلبة والمعلمين لأهمية التعليم المستقل كانت عالية. ولم تظهر النتائج وجود اية فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين لأهمية التعلم المستقل تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وقد أجرى عليان(2016) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيتي التعليم المباشر والتعليم المستقل في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في الرياضيات في الأردن، وتكونت عينة

الدراسة من (103) طالبا وطالبة موزعين إلى (35) طالباً وطالبة من مدارس النمو التربوي، و(37) طالبا وطالبة في أكاديمية ساندس الوطنية، و(31) طالباً وطالبة في أكاديمية الميراث الدولية. تم استخدام المنهج شبه التجريبي وطورت اختبار قبلي واختبار بعدي في قياس المعرفة بالكسور العشرية وتطبيقاتها للصف الرابع الأساسي. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لاستراتيجيتي التعليم المباشر والتعليم المستقل، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تميل لصالح استراتيجية التعليم المستقل بالدرجة الأولى واستراتيجية التعليم المباشر بدرجة أقل مقارنة مع النتائج المنبثقة عن تطبيق طريقة التعليم الاعتيادي. وأجرى قطاوي والعايدي (2016) دراسة مستوى معرفة معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية بالتعلم النشط المستقل في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (64) معلما ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وطورت الدراسة اختباراً مكوناً من ثلاثة مجالات (المعرفة بالتعلم النشط، تطبيق التعلم النشط، بيئة التعلم النشط)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة الأساتذة الجامعيين بالتعلم النشط تعزى للجنس لصالح الإناث، وفي متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة من (1-5) سنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري التخصص والمؤهل. وأجرت هدهد (2015) دراسة هدفت التعرف على الصعوبات التي تحول دون تعميم تجربة صف التعلم النشط المستقل من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية جنوب نابلس في فلسطين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج وجود صعوبات بدرجة عالية تحول دون تعميم تجربة صف التعلم النشط.

وأجرى كل من فيلد ودوفي وهوجينز (Field & Huggins & James, 2014) دراسة هدفت التعرف إلى درجة تدريس مهارات التعلم المستقل في السنة الأولى: استراتيجية نفسية إيجابية لتنمية قدرة طلاب القانون في استراليا، واستطلعت الدراسة (955) طالبا من مختلف التخصصات في جامعة أديلايد في استراليا وأشارت إلى أن (48%) تعرضوا إلى مستويات عالية من الضغط النفسي. وبينت الدراسة إلى ضرورة ربط الأدبيات على قدرة طالب القانون وعلاقته في التعلم المستقل باستخدام تقرير نظرية المصير (SDT) باعتبارها الجسر النظري، كما دعمت تطوير التعلم المستقل في منهج السنة الأولى الذي يعد العامل الوقائي والداعم النفسي لطلاب القانون، كما أظهرت نتائج الدراسة ضرورة تنمية الأكاديميين للتعلم المستقل الذي يشجع الطلاب على النجاح الأكاديمي. وقد تطرقت دراسة بارنز (Barnes, 2013) إلى تطوير التعلم المستقل في برامج الجامعات في جامعة غرب تكساس في امريكا، واستطلعت الدراسة (45) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا قبل دخولهم للبرنامج الذي تعتمد على التعلم المستقل وبعد دخولهم لنفس البرنامج عند تطبيق مخزون استراتيجية التعلم والدراسة (The Learning and Study Strategies Inventiory) وتم تطبيق الدراسة على مدى سنتين دراسيتين. وأشارت النتائج إلى درجة فعالية البرنامج في سمات التعّلم المحددة وتأثير برنامج العمل العالمي والجنس على نتائج تدخل البرنامج، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تنمية مهارات التعلم المستقل بين الطلاب. وأجرى الجيزاوي(2013) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية التعلم المستقل في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم البيئية والوعي البيئي والتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وطورت الدراسة اختبارات المفاهيم والوعي البيئي ومقياس التوافق النفسي، وأظهرت النتائج وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الوعي البيئي ومقياس التوافق النفسي لصالح المجموعة التجريبية. وسعت دراسة سليم (2009) إلى تعرف أثر استراتيجية التعلم المستقل على تحصيل الطلبة في المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في محافظة طولكرم في فلسطين، باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهلات، وسنوات الخبرة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(76) معلما ومعلمة، وطورت الدراسة استبانة مكون من أربعة مجالات(مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة الاستماع، ومهارة المحادثة)، وأظهرت النتائج أن درجة استراتيجية التعلم المستقل لدى الأستاذة الجامعيين كانت كبيرة. كما أظهرت الدراسة بأن هناك اختلافات كبيرة في آراء الأساتذة الجامعيين تجاه تأثير استراتيجية التعلم المستقل على إنجازات الطلبة في مهارات الاستماع والتحدث والكتابة وفي الدرجة الكلية، في حين أن آراء الإناث أفضل من الذكور في مهارة القراءة.

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين للباحثة الآتي: لقد شملت الدراسات السابقة دراسات متنوعة تحدثت عن دور التعلم المستقل في العملية التعليمية في دول مختلفة مثل فلسطين، والأردن، والسعودية، واستراليا، وأمريكا، وإندونيسيا. وأجمعت هذه الدراسات على أهمية التعلم المستقل في الجامعات والكليات والمدارس كدراسة عليان (2016) وقطاوي والعايدي (2016). واختلفت الدراسات في نتائجها إذ أكدت دراسة هدهد (2015) وجود صعوبات بدرجة عالية تحول دون تعميم تجربة صف التعلم النشط. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أغستينا وفجار (Agustina & Fajar, 2018) على أهمية تنمية مهارات التعلم المستقل بين الطلاب وضرورة توفير بيئة داعمة تكفل النهوض بالتعلم المستقل، فالجامعات القوية هي التي توفر متطلبات التعّلم المستقل، وتطبقه في برامجها للوصول إلى مجتمع معرفي وجامعة ذات ميزة تنافسية وقيمة مضافة. واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري وفي بناء الاستبانة. وتميزت هذه الدراسة بمجتمع الدراسة الذي تمثل بأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في جامعة حائل بالسعودية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة وهدفها المتمثل بالتعرف على واقع دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى طلاب جامعة حائل.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هئية التدريس في جامعة حائل والبالغ عددهم (1811) عضو هيئة تدريس موزعين على كافة كليات الجامعة. وفقاً للإحصائيات الواردة من عمادة شؤون الموظفين وأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل خلال الفصل الدراسي الأول 2021/2020. والجدول(1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1)

توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوياته	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	1303
	أنثى	508
	المجموع	1811
نوع الكلية	علمية	1182
	إنسانية	629
	المجموع	1811
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	489
	استاذ مشارك	879
	استاذ مساعد	443
	المجموع	1811

عينة الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على طريقة العينة العشوائية الطبقية، حيث تم اختيار عينة مكونة من (226) عضو هيئة تدريس بنسبة مئوية بلغت (13%) تقريباً من المجموع الكلي وهذا يتفق مع النسب المعتمدة للعينة العشوائية الطبقية. والجدول(2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات.

جدول(2)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوياته	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	140
	أنثى	86
	المجموع	226
نوع الكلية	علمية	126
	إنسانية	100
	المجموع	226

المتغير	مستوياته	العدد
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	40
	استاذ مشارك	83
	استاذ مساعد	103
	المجموع	226

أداة الدراسة: نظرا لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها ومنهجها ومجتمعها، فقد استخدمت الباحثة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

بناء الاستبانة: تم بناء الاستبانة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمراجع ذات العلاقة بالموضوع ومنها: دراسة عبيد(2020)، عيسى (2019)، وقطاوي والعايدي (2016). حيث تكونت الاستبانة من (41) فقرة تقيس دور أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى الطلاب. ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة =5، موافق =4، محايد =3، غير موافق =2، غير موافق بشدة =1) وجرى تقسيم استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 1-5 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي 1.33 = 1-5 وعليه تكون المستويات كالآتي: درجة منخفضة من الاستجابة من (1-2.33)، ودرجة متوسطة من الاستجابة من (2.34-3.67)، ودرجة مرتفعة من الاستجابة من (3.68-5) (الصمادي، 2012).

صدق أداة الدراسة: للتأكد من الصدق الظاهري للأداة قامت الباحثة بعرضها بصورتها الأولية على (12) محكم من ذوي الاختصاص والخبراء في مجال أصول التربية، وذلك للحكم على درجة ملاءمة الفقرات من حيث صلاحية الفقرات وانتمائها للمجال المراد قياسه، واقتراح أي تعديلات يرونها، وقد أجريت التعديلات بناءً على آراء المحكمين. وبعد استرجاع الاستبانات ومراجعة آراء المحكمين, تم اختيار الفقرات التي أجمع المحكمون على مناسبتها, وتم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أجمع المحكمون على إجراء تعديلات عليها وبنسبة 80%. وخلصت هذه المرحلة إلى تعديل ما يلي: تم تعديل مجموعة من الفقرات من حيث الإضافة والحذف، بعد أن أشار المحكمون إلى ضرورة إضافتها أو حذف بعضها أو التعديل. تم التصويب اللغوي لبعض الفقرات. واصبحت الاستبانة مكونة من (27) فقرة.

ثبات أداة الدراسة: تم حساب الثبات من خلال تطبيق الاستبانة على عينة مؤلفة من (20) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة ومن ثم تم إعادة تطبيق الاستبانة على ذات العينة بعد مرور أسبوعين واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون في حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالاتها حيث بلغت (0.90).

الأساليب الإحصائية: لتحليل البيانات التي تم استخدام المقاييس الاحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين الأحادي ومعامل ارتباط بيرسون.

عرض ومناقشة النتائج:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما دور اعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى الطلاب؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور اعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى الطلاب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات، كما هي موضحة في الجدول (3).

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور اعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التعلم المستقل لدى الطلاب

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقديرات للدور
25	أعد الانشطة الهادفة ليتعامل الطلاب معها	64.4	.50	1	مرتفعة
26	اشجع الطلاب على طرح الاسئلة لاختبار فهمهم	48.4	.52	2	مرتفعة
27	اوفر للطلاب مهام مختلفة	37.4	.72	3	مرتفعة
28	اوجه الطلاب للحصول على المعلومات	36.4	.66	4	مرتفعة
20	انمي مهارات الطلاب الذاتية في دراستهم	35.4	.73	5	مرتفعة
21	احضر الانشطة التربوية الهادفة للطلاب	28.4	.77	6	مرتفعة
22	اشجع الطلاب على التعبير الحر	27.4	.62	7	مرتفعة
24	اشجع الطلاب على البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة	26.4	61.	8	مرتفعة
23	اشجع الطلاب على استخدام مواردهم الخاصة	25.4	71.	9	مرتفعة
1	اشجع الطلاب على المشاركة في عملية صنع القرار التي تعزز التعلم المستقل	10.4	88.	10	مرتفعة
2	اساعد الطلاب على تطوبير مفهوم العمل بشكل مستقل	08.4	89.	11	مرتفعة
3	اعزز الطلاب لتطوير مسؤولياتهم لاستجابة عضو هيئة التدريس لعملهم	05.4	93.	12	مرتفعة
4	أساعد الطلاب على تعلم كيفية حل المشاكل التي قد تحدث أثناء تعلمهم بشكل	01.4	72.	13	مرتفعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقديرات للدور
	مستقل				
6	أربط المعلومات ببعضها لتوظيفها في حياة الطلبة اليومية	00.4	91.	14	مرتفعة
7	أزود الطلاب بالواجبات البيتية المناسبة التي تراعي قدراتهم	3.91	1.00	15	مرتفعة
8	اشجع الطلاب على التعلم المستقل لزيادة الثقة لديهم	3.88	1.05	16	مرتفعة
9	أشجع الطلاب على التعلم المستقل لتحسين المستوى الأكاديمي	3.85	0.89	17	مرتفعة
10	أعزز لدى الطلاب تحمل المسؤولية	3.81	1.00	18	مرتفعة
5	أشجع الطلاب على اتخاذ قرارات مختلفة	3.80	1.05	19	مرتفعة
19	أعزز لدى الطلاب الرغبة في الحصول على المعرفة	3.77	0.89	20	مرتفعة
18	أنفذ في التعلم المستقل أنشطة تعليمية كثيرة	3.75	1.00	21	مرتفعة
15	استخدم وسائل تعليمية مختلفة تستخدم في عملية التعلم المستقل	3.71	1.05	22	مرتفعة
16	أوفر المصادر التعليمية الملائمة لاستخدامها من قبل الطلاب	3.70	0.89	23	مرتفعة
17	أوفر بيئة تعليمية مناسبة وأمنة تشجع الطلاب على حب الاستطلاع	3.68	1.00	24	مرتفعة
11	أشجع الطلاب على المراقبة الذاتية أثناء تأديتهم لوظائفهم	3.65	1.05	25	متوسطة
12	أحفز الطلاب على المشاركة في العمل بمفردهم بتوجيه من عضو هيئة التدريس	3.60	1.00	26	متوسطة
14	أشجع الطلاب على نمذجة سلوك عضو هيئة التدريس	3.55	1.05	27	متوسطة
	الدرجة الكلية	4.02	0.88	مرتفعة	

يتضح من جدول(3) ما يلي: أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل يرون أن دورهم في تنمية مهارات التعلم المستقل كانت مرتفعة. ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها مرتفعة في جميع الفقرات حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة باستثناء ثلاث فقرات جاءت تقديراتها متوسطة. حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (3.55-

4.64). وجاءت الفقرة رقم (25) والتي تنص على " أعد الانشطة الهادفة ليتعامل الطلاب معها." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.64) وانحراف معياري (0.50)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (26) والتي تنص على "اشجع الطلاب على طرح الاسئلة لاختبار فهمهم." بمتوسط حسابي بلغ (4.48) وانحراف معياري (0.52). في حين جاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص على " أشجع الطلاب على نمذجة سلوك عضو هيئة التدريس" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.55). وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس مدركون لأهمية التعلم المستقل لايصال المعلومة للطلاب بطريقة مثمرة قادرة على البقاء في أذهان الطلاب لفترة أطول. كما يعود لاهتمام أعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم للطلاب على ربط المعلومات مع حياتهم اليومية وعلى حرية الحصول على تلك المعلومات من المصادر التعليمية المختلفة؛ وهذا الاهتمام من قبل أعضاء هيئة التدريس يعود لشعورهم بالمسؤولية ومحبة العلم والتعلم والتخطيط للمستقبل. إضافة للدافعية العالية لدى أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف التعلم المستقل لدى الطلاب. كما يمكن أن يعزى السبب إلى توفر الامكانات المادية والبشرية في جامعة حائل وتوفر البيئة التكنولوجية الداعمة للوصول إلى المعلومات وبالتالي تحقيق التعلم المستقل بشكل مثمر. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أغستينا وفجار (Agustina & Fajar, 2018) التي بينت أن تصورات الطلبة والمعلمين لاهمية التعليم المستقل كانت عالية. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع نتائج دراسة بارنز (Barnes, 2013) التي أشارت إلى درجة فعالية البرنامج في سمات التعّلم المحددة وتأثير برنامج العمل العالمي والجنس على نتائج تدخل البرنامج.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل هناك فروق دالة احصائياً في تقديرات اعضاء هيئة التدريس لادوارهم في تنمية مهارات التعلم المستقل تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية)؟

1- متغير النوع الاجتماعي:

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالنوع الاجتماعي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وجدول(4) يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات العينة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

المحور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
تنمية التعلم المستقل	ذكر	140	51.39	8.00	3.05	0.19
	أنثى	86	29.19	3.14		

ويتضح من جدول(4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05 = α) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المستقل تعزى لمتغير النوع الإجتماعي. وقد يعزى السبب في ذلك إلى طبيعة الاستجابات المتشابهة التي توجد عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل والتي تكون نفسها بين الجنسين مما عمل على عدم وجود فروق في

تقديراتهم (الذكور والإناث) لدورهم في تنمية مهارات التعلم المستقل تعزى للنوع الاجتماعي. كما يمكن أن يعزى السبب بأن جميع أعضاء هيئة التدريس الذكور والاناث يحملون مؤهلات علمية متقاربة ويشغلون نفس الوظائف ويتعرضون لنفس بيئة العمل. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أغستينا وفجار (Agustina & Fajar, 2018) التي لم تظهر وجود اية فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين لأهمية التعلم المستقل تعزى لمتغير الجنس.

2-**متغير الكلية:**

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بنوع الكلية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وجدول(5) يوضح ذلك.

جدول(5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لتقديرات العينة تعزى لمتغير الكلية

المحور	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
تنمية التعلم المستقل	كليات علمية	126	53.28	7.00	3.09	0.26
	كليات أدبية	100	33.11	4.14		

ويتضح من جدول(5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05 = α) في تقديرات اعضاء هيئة التدريس لادوارهم في تنمية مهارات التعلم المستقل تعزى لمتغير نوع الكلية. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل وبغض النظر عن نوع الكلية سواء كانت علمية أم أدبية يتشابهون في وعيهم باهمية التعلم المستقل لدى الطلاب ودور جامعة حائل في ذلك.

3- **متغير الرتبة الأكاديمية:**

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالرتبة الأكاديمية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول(6).

جدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق لتقديرات العينة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	20.582	2	10.025	0.234	0.712
داخل المجموعات	7670.105	223	34.395		
الكلي	690.687	225			

ويتضح من جدول(6) بأن قيمة(ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وقد يعزى إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بغض النظر عن مستوى الرتبة الأكاديمية قد اكتسبوا الخبرة والتدريب على استراتيجيات التدريس والتعلم المستقل ومعرفة كيفية التصرف مع المساقات الدراسية والتعامل معهم نتيجة الفترة الزمنية اللازمة مما يولد نوعا من التفكير المرن والايجابي والتفاعل الحسن بين المتغيرات التي يتعرضون لها. إضافة لما للتعلم المستقل وتنمية مهاراته من الخصائص والمزايا التي تدعم تعلم الطلاب وتدفعهم نحو عملية توظيفها واستخدامها بغض النظر عن مستوى الرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس.

التوصيات والمقترحات:

بناء على النتائج التي توصلت اليها الدراسة؛ فإن الباحثة توصي بالآتي:

- لفت نظر أعضاء هيئة التدريس على أهمية تشجيع وتحفيز الطلاب على استخدام أساليب التقويم الذاتي أثناء تأديتهم المهام التعليمية المختلفة.
- على أعضاء هيئة التدريس توجيه وتحفيز الطلاب على المشاركة الفردية في العمل وانجاز المهام والتكاليف التعليمية.
- ضرورة تنويع مصادر التعلم المختلفة في الجامعة التي تحفز الطلبة للتعلم المستقل.
- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على تنمية مهارات واستراتيجيات التدريس الحديث ومنها مهارات التعلم المستقل.
- لفت نظر عضو هيئة التدريس على تشجيع الابتكار والتجديد في العملية التعليمية من خلال ممارسة الاستراتيجيات الحديثة للتدريس الداعمة للتعلم المستقل لطلابهم.

المقترحات:

بناء على النتائج التي توصلت اليها الدراسة؛ تقترح الباحثة الآتي:

- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية بحيث تتناول متغيرات وعينات غير تلك التي وردت في هذه الدراسة.
- تصور مقترح لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التعلم المستقل لطلابهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال.(1996). *علم النفس التربوي*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

برهوش، هبة عبد الكريم.(2015). *كتاب الحاسوب للصف التاسع الأساسي*. ج1، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

الجيزاوي، صبري. (2013). فاعلية التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم البيئية الوعي البيئي والتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالسويس، 11* (2)،201-256.

الحميري، عبد القادر.(2019). استراتيجيات التعلم النشط لمعلمي ومعلمات العلوم وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتيا طلبتهم بالمرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للتربية العلمية، 22*(3)،1-28.

خياط، لمى خياط ويامادا، ماكيو.(2019). *مستقبل العمل والتعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء السياسات المطروحة للنقاش في مجموعة العشرين*. تقرير خاص، السعودية: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلامية.

رباح، ماهر حسن.(2014). *التعليم الإلكتروني*. عمان: دار المنهل للطباعة والنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد.(2011). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*.عمان: دار الشروق للنشر.

سليم، ليلى.(2009). *أثر استراتيجية التعلم الذاتي على تحصيل الطلبة في المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في محافظة طولكرم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الشرقاوي، عبير. (2015). *برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من أطفال الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، مصر.

الشمري، عادل. (2019). تحديات التعلم الجامعي في الجامعات السعودية الناشئة وسبل مواجهتها. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 2*(41)، 31-55.

عبيد، عاصم. (2020). دور الهيئة التدريسية في تعزيز مهارات التعلم المستقل لطلبة الجامعات: جامعة فلسطين التقنية خضوري أنموذجاً. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،28(5)، 86- 102.

عليان، أيمن.(2016). *أثر استخدام استراتيجيتي التعليم المباشر والتعليم المستقل في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في الرياضيات في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عليوي، غنية.(2015). *التعلم المستقل*. عمان: القافية للاستشارات الإدارية والتربوية.

عيسى، إيمان.(2019). التعلم المستقل واتجاهات المعلمين والمتعلمين نحوه في سياق التعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 104* (29)، 139-168.

قطاوي، محمد والعايدي، جهاد.(2016). مستوى معرفة معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية بالتعلم النشط في الأردن. *مجلة جامعة الخليل للبحوث، 11* (2)، ص 49-64.

مجمع اللغة العربية. (2004). *المعجم الوسيط*، ط4. مصر: مكتبة الشروق الدولية.

معوض، أميرة حمدي. (2015). *بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين للطلاب المعلمين تخصص علم نفس وقياس أثره على أدائهم التدريسي وتقديرهم لذواتهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، مصر.

هدهد، ليلي. (2015). *الصعوبات التي تحول دون تعميم تجربة صف التعلم النشط من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية جنوب نابلس*."المؤتمر العلمي الدولي الثاني: "التعليم في فلسطين تحديات العصر وآفاق المستقبل"، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

المراجع العربية المترجمة:

Arabic references English

Abu Hatab, F., & Sadiq, A. (1996). *Educational psychology*. Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Al-Gizawi, S. (2013). The effectiveness of active learning in teaching social studies to develop environmental concepts, environmental awareness, and psychological adjustment with primary school pupils. *Journal of Faculty of Education in Suez, 11*(2), pp. 201-256.

Al-Hemyari, A. (2019). Active learning strategies for science teachers and their relationship with high school students' self-organized learning skills. *Egyptian Journal for Scientific Education, 22*(3), pp. 1-28.

Al-Shammari, A. (2019). Challenges of university education at emerging Saudi universities and ways to confront them. *Journal of Faculty of Education, Ain Shams University, 2*(41), 31-55.

Al-Sharqawi, A. (2015). *A program for developing some life skills with a sample of kindergartens*. Unpublished MA thesis. Egypt,Tanta University.

Alyan, A. (2016). The effect of using strategies of direct and independent education on high school students' mathematics achievement in in Jordan.Unpublished MA thesis. Amman, Jordan, Middle East University.

Arabic Language Academy (2004). *Intermediate dictionary*. (4th Ed.). Egypt: Al Shorouq International Library.

Barhoush, H. A. (2015). *Computer book of the 9th grade*. Ministry of Education, Jordan.

Eleewi, G. (2015). *Independent learning*. Amman: Al-Qafia for Administrative and Educational Consultations.

Hodhod, L. (2015). *The difficulties that detain the generalization of active learning classroom experiences from the point of view of lower basic education stage teachers in South Nablus district*. Proceedings of the 2nd International Conference on "Education in Palestine: Challenges of Age and Future Prospects". Nablus, Palestine: Al-Najah National University.

Issa, I. (2019). Independent learning and attitudes of teachers and learners towards it in learning context. *Egyptian Journal for Psychological Studies, 104*(29), 139-168.

Khayat, L., & Yamada, M. (2019). *The future of work and education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the policies introduced for discussion in the Group of Twenty: A special report*. King Faisal Center for Research and Islamic Studies.

Moawadh, A.(2015). *Designing a proposed program for developing skills of the 21st century of student teachers majoring in psychology and measuring its effect on their teaching performance and self-esteem*. Unpublished MA thesis, Egypt, Halwan University.

Obaid, A. (2020). The role of the faculty in promoting independent learning skills for university students: Palestine Technical University Kadoorie as a model. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28*(5), 86-102.

Qattawi, M., & Al-Aidi, G. (2016). Level of knowledge in active learning with science and social studies teachers in Jordan. *Journal of Al-Khaleel University for Research, 11*(2), pp. 49-64.

Rabah, M. (2014). E-*learning*. *Amman*: Dar Al-Manhal For Printing, Publishing and Distribution.

Saada, J. (2011). *Active learning between theory and practice*. Amman: Dar Al-Shorouq for Publication .

Saleem, L. (2009). *The effect of self-learning strategy on students' achievement at public secondary schools from English language teachers' perspectives in Toolkaram City*. Unpublished MA thesis, Al-Najah National University, Nablus, Palestine.

المراجع الأجنبية:

Agustina, D. & Fajar, D. (2018). The importance and the meanings of independent learning: university students' perceptions. *Jurnal Vidya Karya*, *33* (2), 104–111.

Barnes, L. (2013). Evaluating Independent Learning Development in a University Program. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 2* (1), 152 – 159.

Benson, P. (2011). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teachin, 40*(1), 21-40.

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

Cynthia, O. (2015) Creating leadership skills in fundamental courses. *Journals International Review of Research in Open and Distributed Learning, 4*(3), 113-136.

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

Esther, E. & Molías, L. & Bullen, M. & Willem, J. (2020). Let's Talk about Digital Learners in the Digital Era. *Journals International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *3* (16). 1-358.

Field, R. & Duffy, J. & Huggins, A. (2015). Teaching independent learning skills in the first year: A positive psychology strategy for promoting law student well-being. *Journal of Learning Design, 8* (2), 1–1.

Harlee D. (2006). *Student Success in Traditional and Distance Learning Courses: A Comparative Analysis of Technical College Undergraduates in South Carolina*. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University, Minnesota, USA.

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

Jaquith d. B., & Hathoway N. E. (2012). *The Learner-Directed Classroom: Developing Creative Thinking Skills Through Art*. 1st ed. USA: Teachers College Press.

Knight P., & Tait Jo (2013). *Management of Independent Learning Systems*. 3rd ed. UK: Routledge Publisher.

Lohonen, B. (2012). *Experiental language learning: second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (ed.), Collaborative language learning and teaching. Carmbridge***:** Cambridge University Press, 14-39.

Meyer, W. R. (2010). *Independent Learning: a Literature Review and a New Project*. LSN Paper presented at the British Education Research Association Annual Conference, Evaluation and Research Department, University of Warwick.

Nunan, D. (1997). *Designing and adapting materials to encourage leamer autonomy. In P. Vlloer (Eds***).** Autonomy and independence in language learning. London: Longman, 192-203.

Oxford, R. (2010). *Language learning strategies: what every teacher should know***.** Rowley, MA.: Newbury House.

Qi, A. (2012). On the Theoretical Framework of Autonomous Learning. ImJ. Educationaand Management Engineering. *Journal of Learning Design. 4*(2), 58-77.

Rogers P., Berg, G., Boettcher, J., Howard C., Justice L., & Schenk K. (2009). *Encyclopedia of Distance Learning***.** 2nd**.** USA: Idea Group Inc.