الفصل الثانى

تحليل أهم الرُّؤى النظرية للتربية عن بعد

تمهيد

تناول الفصل الثانى قضية تحديد أهم المفاهيم شائعة الاستخدام فى مجال التعليم الإفتراضى، سعياً لمحاولة رسم خريطة مفاهيمية توضح موقع مصطلح التعلم الإلكترونى وماهيته .وعكس التحليل تعدد المُسميات المختلفة للتربيةعن بعد، والتى تُسيطر عليها مسألة إدماج تكنولوجيات مختلفة فى مجالات التعليم المختلفة، الأمر الذى يقود إلى وجود تفاعلات متعددة المستويات، وعليه فإن المفهوم المستخدم فى الفصل الحالى سوف يشير إلى،" أى من الصيغ التى تمت مناقشتها لمجموعات فرعيـة لـه، (إلا فى حالة النقاش حول قضايا محددة تخص مجموعة فرعية بعينها). وقد تم اختيار هذا المفهوم لشيوع استخدامه، مع احتمال حمله أقل قدر من الخلط والجدل ".

ولاستكمال تحليل الركائز الفكرية للتعليم الإلكترونى وفحصها، يستلزم الأمر البحث فى الجذور الفكرية التى ينتمى إليها ؛ إذ مهما كانت الصورة الآنية التى وصلت إليها هذه الصيغة التربوية، إلا أنها فى التحليل النهائى، امتداد وتطور لصيغ سابقة .

وبالرجوع إلى النظريات المطروحة فى مجال التربية عن بعد، يتضح أن عدداً غير قليل من المفاهيم والأسس والمبادئ التى عالجتها أثرت تأثيرا مباشراً قوياً على الأبعاد التربوية للتعليم الإلكترونى، وكتاباته، والتى تُعّد بدورها امتداداً لأسس تلك النظريات؛ إذ من المتفق عليه استيعاب النظرية الجديدة لقديم النظريات وتجاوزها .

أولاً - التربية عن بعد : الماهية والخصائص

ما المقصود بالتربية عن بعد؟

عادة يكون طرح التساؤلات أيسر كثيراً من الإجابة عنها، وهذا هو واقع الأمر هنا؛ إذ ترجع صعوبة إجابة هذا التساؤل إلى سببين رئيسيين، على الأقل، أولهما ؛ أن كلمة البعد "distance" تحمل العديد من المعانى والأبعاد، وثانيهما ؛ ينطبق مصطلح التربية عن بعد على عدد متنوع ومُتمايز من البرامج التى تخدم أعداداً كبيرة، وشرائح متنوعة من المتعلمين عبر توظيف توليفات متعددة من الوسائط ؛ ومما سبق طرحه فى الفصل السابق(*)، نجد أن المفهوم يتغير بتغير التكنولوجيا، ولتحقيق الهدف من البحث الحالى فإن الباحثة تتبنى وجهة النظر التى تقوم على الاعتقاد بأن " التربية عن بعد عملية تطورية توظف التكنولوجيا لدعم عمليات التعليم والتعلم فى منظومة كلية متكاملة ومتفاعلة تحاول تجسير فجوة الانفصال بأبعادها المختلفة، من خلال تحقيق مستوى كاف وملائم من التفاعل والتواصل ثنائى الاتجاه يلائم احتياجات الطلاب، وأهداف التعلم ".

ومن تحليل التعريفات، يمكن إجمال أربع خصائص مميزة رئيسة للتربية عن بعد، هى : -

(١) ارتكاز التربية عن بعد على مؤسسة، وهذا ما يميزها عن الدراسة الذاتية "Self- Study"، ويمكن أن تكون تلك المؤسسة : مدرسة، كلية تقليدية، أو مؤسسات غير تقليدية، مثل، مؤسسات الأعمال التجارية والشركات التى يُدَّعمها الآن عدد غير قليل من المربين والمدربين للحصول على الاعتماد لإضافة المصداقية، وتحسين مستوى الجودة[1] .

(*) تناول الفصل السابق عرضا وتحليلا شاملا لهذا المفهوم فى ص ص ٢٣-٢٦، وبالملحق رقم (١) فى ص ص (٢٥٦-٢٥٧) .

(1) للمزيد من التفاصيل، يمكن الرجوع إلى :

(2) Michael R Simonson (2002)," Teaching and Learning at a Distance : Foundations of Distance Education",(2nd edition) , New Jersey, Prentice Hall , P. 56.

(٢) الانفصال بين المعلم والمتعلم على المستوى المكانى، الزمانى، والفكرى، ومحاولة تجسير فجوة الانفصال هذه هو هدف من أهداف علماء المجال .

(٣) نظم الاتصالات التفاعلية عن بعد وهذه الخاصية تُوَّظف لتحقيق التفاعل المتزامن أو غير المتزامن، وتشتمل تلك النظم على الوسائط الإلكترونية، من قبيل : التلفزيون، التيلفون، والإنترنت، وهذا لا يعنى اقتصارها على الوسائط الإلكترونية فقط، لكنها تمتد لتتسع للاتصال عبر النظام البريدى، كما هو الحال فى الدراسة بالمراسلة، وأساليب أخرى غير إلكترونية، وبتطور النظم الإلكترونية وتصاعد معدلات انتشارها، أصبحت الدعامة الأساسية لتنظيم التربية عن بعد الحديثة، وهذا لا يعنى الإقلال من أهمية النظم الأقدم والأقل تعقيداً .

(٤) الربط التعويضى بين المتعلمين والمعلمين ومصادر التعلم الأخرى، وهذا يعنى تعويض الانفصال بين المعلم والمتعلم بتوفير حالة تفاعل بين المعلمين والمتعلمين، وتوافر مصادر تسمح بحدوث التعلم، وتخضع هذا المصادر لإجراءات التصميم التعليمى التى تُنظم محتوياتها فى صورة خبرات تعلم مناسبة .

وعليه فإن هذه الخصائص الأربع للتربية عن بعد، إذا انتفت واحدة منها أو أكثر، أصبح المعنى منطبقا على شئ آخر مختلف تماماً .

ثانيا - السياقات التاريخية للتربية عن بعد وتطورها

تعود جذور التربية عن بعد إلى القرن الأول بعد الميلاد، ولم تكن بالصورة التى أصبحت عليها حالياً، وثمة صعوبة فى تحديد تاريخ محدد لميلاد التربية عن بعد، إلا أن رهطاً من العلماء يربط بدء تاريخ التربية عن بعد بالقديس بول "Saint Paul" وخطاباته إلى الكنائس الكائنة فى منطقة البحر المتوسط فى القرن الأول بعد الميلاد، والتى مثلت صيغة قوية للتربية عن بعد، وكانت نموذجاً جيداً للتعليم المرن لوجود

عدد محدود من الخطابات التى استمع إليها معظم الأفراد فى الكنيسة، كما حصل عدد قليل من الأفراد حصل على نسخ لقراءتها فى المنزل، وهذا معناه وجود نص مع لقاءات وجها لوجه مما يُحقق خصوصية التعليم المرن[١] .

وفى عام ١٨٣٣ ظهر إعلان فى جريدة سويدية يعرض فرصة لدراسة فن الإنشاء "Composition" عبر البريد، وفى عام ١٨٤٠ تبنى اسحق بيتمان "Isaac Pitman" تعليم أول مقرر دراسى بالمراسلة بإنجلترا، باستخدام إسلوب الكتابة المختزلة "Shorthand instruction"، وبعد مرور ثلاث سنوات، اتسم هذا النمط من التعليم بالصبغة الرسمية من خلال بتأسيس جمعية المراسلة بالإسلوب الفونو جرافى "Phonographic Correspondence"، والذى تبعه تأسيس كليات اسحق بيتمان للتعليم بالمراسلة[٢] .

وفى ألمانيا، تأسست الدراسة بالمراسلة، فى خمسينيات القرن التاسع عشر على يد شارل توسان" Charles Toussaint" وجوستاف لا نجينشيدت "Gustav Langenscheidt" حيث قاما فى عام ١٨٥٦ بتأسيس معهد فى برلين لتعليم اللغات بالمراسلة بأسلوب التعليم الذاتى[٣] . وبدأت فرص الدراسة عن بعد على مستوى التعليم العالى مع تأسيس جامعة لندن فى المملكة المتحدة عام ١٨٣٦، إذ منحت الجامعة الطلاب الملتحقين بالكليات والمعاهد فى أنحاء المملكة حق اجتياز إمتحاناتها، وفى عام ١٨٥٨ تم السماح لكل المرشحين للامتحانات من جميع أنحاء العالم بالتقدم بغض النظر عن الكيفية أو المكان الذى تم إعدادهم به، وأفضى ذلك إلى إنشاء عدد من الكليات للتعليم بالمراسلة[٤] .

---

(1) John Daniel . "International Perspectives on Open Learning and Distance Education", "Op.Cit.",P.4.

(2) Ibid. , P. 4 -5.

(3)David H. Jonassen (2004) , " Handbook of Research on Educational Communications and Technology" , a project of the Association for Educational Communications and Technology,New Jersey , Lawrence Erlbaum Associations Publishers , P. 404.

(4) Michad R . Simonson . "Op. Cit .", P. 64.

وعبرت الدراسة بالمراسلة الأطلنطى إلـى أمريكا وتحديداً إلى مدينة بوسطون "Boston" عام ١٨٧٣ حيث شجعت آنا إليوت تيكنور "Anna Eliot Ticknor" الدراسة بالمنزل، وأنشأت جمعية تيكنور التى اجتذبت عشرة آلاف طالب على مدى أربعة وعشرين عاماً، أغلبهم من النساء المهتمات بالمناهج الكلاسيكية[١] . وفى عام ١٨٧٤ أنشأت جامعة إلينوى "Illinois" برنامجا للتعليم بالمراسلة . وفى ولاية بنسلفانيا "Pennsylvania" نشرت جريدة "Mining Herald" اليومية مواد تعليمية تهدف إلى تطوير أساليب التعدين، والتقليل من حوادث العمل بالمناجم، ولاقى هذا العمل نجاحا كبيرا لدرجة أنه أفرز مقرراً دراسياً فى عام ١٨٩١ أُتخذ نموذجاً للعديد من المقررات الدراسية فى مختلف التخصصات[٢] . وفى عام ١٨٩٠ لاقت الجهود المبكرة لبعض المربين من أمثال ويليام رينى هاربر "William Rainey Harper" سخرية شديدة لتقديمه بدائل للتعليم التقليدى توفر فرصاً للذين لا ينتمون لصفوة المجتمع، واعتبرها العديد من التربويين مجرد أعمال تجارية، فضلاً عن تسببها فى ضيق صفوة المجتمع والنظام التربوى غير الديمقراطى، لكنها أخذت بعد ذلك منعطفاً جديداً لمحاولتها تحقيق المُثل الديمقراطية[٣] .

وفى عام ١٨٩٠ تأسس بجامعة شيكاغو "Chicago" أول قسم جامعى للتعليم بالمراسلة. وفى ويسكنسون"Wisconson" مثلت " المقررات القصيرة" والمؤسسات التى تم إنشاؤها لتعليم المزارعين فى عام ١٨٨٥ أساسا للتوسع الجامعى فى التعليم بالمراسلة، حيث نفذت الجامعة بعد ست سنوات برنامجا للتعليم بالمراسلة قاده المؤرخ البارز فريدريك جاكسون تيرنر " Frederick Jackson Turner" . وبالرغم من ذلك، وكما حدث فى جامعة شيكاغو[*] تضاءل اهتمام أعضاء هيئة التدريس،

---

(1) Christopher J . Zirkle . "OP. Cit.", P.1.

(2) B. L . Watkins (1991), A quite Radical Idea The Invention and Elaboration of Collegate Correspondence Study, In B. L . Watkins & S . J . Wright (Eds.) , "The Foundations of American Distance Education ",Iowa , Dubuque , P. 4 .

(3) David H . Jonassen (ed.) "OP. Cit.", P. 357 .

(*) نجح قسم الدراسة بالمراسلة، على الأقل بلغة الأرقام، إذ استوعب ٣٠٠٠ طالبا سنويا يقوم ١٢٥ أستاذا بالتدريس لهم مقررات وصلت إلى ٣٥٠ مقرراً، وعلى الرغم من ذلك انحصر البرنامج تدريجياً، لبعض الأسباب، على رأسها الأسباب المالية .

وتوقف البرنامج فى عام ١٨٩٩، وانتظرت الدراسة بالمراسلة سبع سنوات لتُولد من جديد فى شكل أقوى تحت مظلة قسم الدراسة بالمراسلة التابع لقسم الدراسة الممتدة بالجامعة[١].

ولأستراليا تراث مبكر فى التعليم بالمراسلة ؛ حيث كانت نقطة الانطلاق من جامعة كوين لاند "Queenland" ببريسبين "Brisbane" عام ١٩١١، وانتقلت الجهود إلى مستوى التعليم الإبتدائى للأطفال – الذين يعيشون بأماكن بعيدة عن أى مدرسة عادية .

وفى عام ١٩١٤ تلقى الطلاب بكلية المعلمين بملبورن "Melbourne" دروسهم عبر البريد، وأُعدت نظماً مماثلة لأطفال المدارس بكندا ونيوزيلندا "New Zealand" ، وفى عام ١٩٣٨ دعا ممثلو تلك البرامج إلى أول اجتماع للمجلس الدولى للتربية بالمراسلة[*] فى مدينة فيكتوريا بكولومبيا[٢] .

وفى روسيا، تطورت التربية عن بعد بعد ثورة ١٩١٧، لتغطى مقررات عديدة على مختلف المستويات، والتى أصبحت نموذجاً متميزاً عُرف باسم "التربية بدون التواصل البصرى" "Education without eye – contact"، "Zoachne Obrazovanie"، أو "النموذج الإستشارى[**]"Consultation Model"، وبحلول ستينيات القرن العشرين وصل عدد جامعات التعليم عن بعد إلى إحدى عشرة

---

(1) Charles A . Schlosser & Mary L . Anderson (1994) , "Distance Education Review of the Literature", Washington , Dc., Iowa State University Press , PP.3 – 4.

(*) فى عام ١٩٢٨، غير المجلس الدولى للتربية بالمراسلة اسمه إلى المجلس الدولى للتربية عن بعد ليعكس التطورات التى شهدها المجال، إذ أفرزت التطورات التكنولوجية الحديثة، والتطور المتنامى لنظم تقديم المعلومات نماذجا حديثة للتربية عن بعد أصبحت واقعاً ملموساً اليوم .

(2) UNESCO (2000) , "Distance Education for Information Society : Policies , Pedagogy and Professional Development" , Analytical Survey , Moscow : Information Technologies in Education (ITIE) , Oct., P.4.

(**) سيتم تناول الأسس البيداجوجية و الهياكل المؤسسية للتربية عن بعد، وتوضح الفروق بينها فى المحور التالى

جامعة، وتعددت أقسام التربية عن بعد فى الجامعات التقليدية، واتبع العديد من دول شرق ووسط أوروبا النموذج الروسى بعد الحرب العالمية الثانية[١] .

وبدأت التربية عن بعد تُثرى مناهج التعليم الثانوى فى عشرينيات القرن العشرين، حيث بدأت جامعة نبراسكا "Nebraska" فى اختيار توظيف مقررات الدراسة بالمراسلة فى المدارس الثانوية . وفى عام ١٨٨٦ بدأ هـ . س . هيرمود . H" "Hermod . S بالسويد تدريس اللغة الإنجليزية بالمراسلة، وأسس عام ١٨٩٨ منظمة هيرمود التى عُدت من أكبر المؤسسات وأكثرها نفوذاً فى المجال[٢] .

وفى فرنسا أنشأت وزارة التربية جامعة حكومية للتعليم بالمراسلة استجابة لظروف الحرب العالمية، وعلى الرغم من أن المركز القومى للتعليم بالمراسلة تم إنشاؤه لتعليم الكبار،إلا أنه سرعان ما تحول لمنظمة هائلة لتعليم الراشدين[*] عن بعد.[٣]

وتطور التعليم بالمراسلة فى بريطانيا بتأسيس عدد من المؤسسات التى تقدم هذه الصيغة من التعليم، من قبيل : كلية سكيريز "Skerny's College" فى إدنبرج " Edinburg"فى عام ١٨٧٨، وكلية المراسلة الجامعة "University Corresponderce Colledge" فى لندن عام ١٨٨٧[٤] .

---

(1) Ibid. , P. 4.

(2) Charles A . Schlosser ; Mary L . Anderson . "OP. Cit.", P.3.

(*) ثمة وجهة نظر تُخالف ترجمة المصطلح الإنجليزى "Adult Education" على أنه "تعليم الكبار" وإثيارا للدقة، وبعداً عن المعانى المطلقة يمكن القول بأن "Adult Education"، تعنى "تعليم الراشدين"، إذ أن كلمة Adult هى الراشد وليس الكبير أو الكبار. وبالرجوع إلى قواميس اللغة نجد أن المعنى: Afully grown person, Aperson over an age stated by law بمعنى الشخص النامى تماما، الشخص الذى تحظى عمراً محدداً قانونا . ويرتكز هذا المفهوم على العديد من العوامل من قبيل، الاستقلال أو الاعتماد الاقتصادى للشباب عن الوالدين أو الأسرة، وثمة ملامح عديدة يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند وصف شخص ما بصفه "راشد"، فيمكن أن تشير هذه الكلمة إلى مرحلة من حياة فرد تحددها مظاهر بيولوجية وعمرية معينة، كما يمكن أن تُشير إلى الوضع الاجتماعى أو القانونى الذى تحدده الحالة الاجتماعية،و القانونية أو المدنية، .... ما إلى ذلك .

(3) Christopher J. Zirkle. "OP. Cit." , P. 2 .

(4) M . Tight (1996) ," Key Concepts in Adult Education and Training ", London, Routledge , P. 13.

ويتبنى عدد غير قليل من رواد المجال وجهه نظر أخرى تربط بين تاريخ التربية عن بعد وتطورها المتلاحق بتطور إنتاج تكنولوجيات الاتصالات والمعلومات وانتشارها، وقدموا وصفاً لتلك التطورات ينتمى لستة أجيال مختلفة، هى :-

الجيل الأول - الدراسة بالمراسلة / وسائط أحادية.

تتسم هذه الصيغة بإرسال المواد عبر البريد لمنزل المتعلم أو عمله، ومن هنا تم صك مصطلحى " الدراسة المنزلية "، و "الدراسة المستقلة"، واشتملت تلك المواد على دليل للدراسة، مقالات، كُتب دراسية مقررة، قراءات محددة، اختبارات وتعقيبات عليها . وقدمت بريطانيا أول مقرر دراسى تم تدريسه بنظام المراسلة فى عام ١٨٤٠، وتوالى بعد ذلك العديد من البرامج المتميزة، والتى اعتمدت على وسيط أحادى وهو المادة المطبوعة، لذلك عُرف هذا الجيل بأنه التعليم المعتمد على الوسائط الأحادية "single media" [١] .

وأفضى ظهور الراديو فى عام ١٩٢٧ إلى ظهور منعطف جديد فى مسيرة التربية عن بعد، حيث بدأ بث المقررات عبر الراديو، وفى عام ١٩٣٤ ظهر التيلفزيون، والذى لاقى قبولاً هائلا بين المتعلمين، وغالبا ما ارتبطت عمليات البث بوسائط أخرى (المادة المطبوعة)، وبعض جلسات الفصول الحضورية التقليدية "traditional face to face sessions"، إلا أن تلك الأنشطة كانت تابعة تقودها وسائل إعلام الموسسة القائمة بعمليات البث، بدلاً من أن تقودها متطلبات المقررات الدراسية[٢] .

---

(1) See:

* UNESCO "Distance Education for Information Society ," Op. Cit . ", P. 5 .
* D. F.Swift (1992)," Distance Education : Two Modes of Learning Operated by a Comman Language" , ERIC Document Reproduction Service No . ED 359 938, Sept., P . 5.

(2) See :

* UNESCO . "OP. Cit.", P. 5.
* Jennifer Summer (2001), "Serving the System : a critical history of distance education" "Open Learning Journal", vol . (13), No. (3), PP. 273 – 276.

الجيل الثانى - التربية عن بعد متعددة الوسائط

ظهرت الحاجة إلى مدخل منظومى متكامل للتربية عن بعد، وكان إنشاء الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة عام ١٩٦٩ الحدث الفارق الذى أذن ببداية الجيل الثانى، ويعد من أهم العلامات البارزة فى تاريخ التربية عن بعد، والتى رفعت مكانتها، وأفرزت حركة لإنشاء العديد من المؤسسات المماثلة فى الأمم الصناعية، والأمم النامية . وتم لأول مرة تبنى مدخل يعتمد على الوسائط المتعددة المتكاملة لإعداد متخرجين ذوى كفاءات عالية، على الرغم من سيطرة المادة المطبوعة كوسيط سائد ومهيمن . ومثلت الجامعة المفتوحة أول تجسيد لما وصفه بيترز "Peters" بالنموذج الصناعى للتربية عن بعد، والذى اتسم باستخدام وسيط أحادى الاتجاه (المادة المطبوعة، الأشرطة السمعية والبصرية، البث الإذاعى والتليفزيونى)، إلى جانب الاتصال ثنائى الاتجاه والمراسلة، والدروس الفردية الخاصة وجهها لوجه - face" . to - face tutorials"[١]

وعلى الرغم من تماثل جامعات التعليم عن بعد فى العديد من الجوانب، إلا أنها لم تكن متطابقة تماماً فى مهامها وأساليبها ؛ فعلى سبيل المثال، اختلفت إثنتان من أكبر الجامعات وأكثرها تأثيرا : الجامعة المفتوحة الإنجليزية، وجامعة فيرن بألمانيا "Fern Universitat"، حيث فضلت الجامعة الإنجليزية الطلاب الموظفين، الذين تجاوزوا سن الدراسة الطبيعى، وسمحت لهم بالالتحاق بدون أى مؤهلات رسمية، وبحلول عام ١٩٨٤ حصل ٦٩.٠٠٠ من طلابها على ليسانس الآداب[٢] .

أ ما جامعة فيرن بألمانيا، المُؤسسة عام ١٩٧٥، فقد قدمت برامج دقيقة للغاية، مقارنة بنظيرتها الإنجليزية، وعلى الرغم من متطلبات الالتحاق الصارمة، إلا أن

---

(1) See :
* D.F. Swift . "OP. Cit." , P. 5.
* Charles A. Schlosser ; Mary L .Anderson . "Op. Cit ." , P.5.
(2) Ibid., P.3.

عدد الطلاب الملتحقين بها فى عام ١٩٨٥ وصل إلى ٢٨.٠٠٠ طالباً، وبلغ عدد الذين حصلوا على الدرجة الجامعية حوالى ٥٠٠ طالباً[١].

ونتج عن تطور تكنولوجيا الأقمار الصناعية فى ستينيات القرن العشرين القيام بأول محاولة لتقديم نظام تعليمى عبر الأقمار الصناعية بأمريكا فى عام ١٩٨٠ تحت مُسمى تعَّلمى ألاسكا "Learn Alaska"، ثم انتشر هذا النظام وتوسع فى العديد من بلدان العالم.[٢]

الجيل الثالث -الشبكات الكمبيوترية / الوسائط المتعددة – التعلم عن بعد "Computer networks / Multimedia Telelearning"

يتسم هذا الجيل بالتوسع والتنوع ؛ إذ يتراوح مداه فيما بين استخدام الكمبيوتر (غيرمرتبط بشبكة)، إلى استخدام الشبكات الكمبيوترية والوسائط المتعددة التى من أهم إمكاناتها توفير اجتماعات سمعية بصرية ثنائية الاتجاه فورية (متزامنة Synchronous، وآجلة / غير متزامنة Asynchronous)، وتقديم دروس التعليم الفردى الذكية الخاصة "Intelligent tutorials" ... وما إلى ذلك، فضلا عن إمكانية التحديث المعرفى المستمر لمحتويات المقررات وتطويعها لملاءمة احتياجات المتعلمين[٣].

وقد ازدهر التعليم بمساعدة الكمبيوتر (CAI)، الذى يتطلب تفاعل الطلاب مع البرامج الكمبيوترية، واستخدمت هذه البرامج فى بداية الأمر لتقديم تدريبات وممارسات مُصممة بإسلوب المحاكاة والنمذجة، ولا تتيح تلك البرامج تفاعلاً مع المعلم وتُقدم فى صورة أشرطة معروفة باسم "Vertical Helical Scan Tapes" (أشرطة المسح الحلزونى العمودى)، ثم حلت أقراص الفيديو الرقمية (DVD's)

(1) Ibid., P.5.
(2) Ibid., P. 4.
(3) Donna Joy (2004), "Instructors Transitioning to Online Education", Ph . D Dissertation, Virginia, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State Unversity , P. 17.

محل (VHS) تدريجياً، وتُعد تلك التكنولوجيا تطوراً هائلاً ليس فقط من ناحية الجودة السمعية والبصرية، ولكن أيضا بسبب تعدد استخداماتها وقابليتها ومرونتها الشديدة فى السماح بالتعديل، وبقدر أهمية هذه الوسائط، إلا أنها تُعد ذات أهمية ضئيلة مقارنة بمميزات المُستحدثات الأخرى[1] .

الجيل الرابع - تسعينيات القرن العشرين وتأثير الإنترنت - " التعلم المرن "Flexible Learning".

مر المجال فى هذا العقد بحالة نمو أُسّية غير مسبوقة، حيث حظيت التربية عن بعد بدعم صناعة المعلومات "Information industry"، والتى ظهرت كصناعة جديدة تُدعم التعليم الإلكترونى وفرضت تغييرات جذرية فى ممارسة التربية عن بعد، ويتوقع عديد من قيادات التعليم الجامعى أن التعليم المُقدم عبر الإنترنت سيكون التوجه الحديث الذى يُقدم فرصاً تربوية عديدة ومتنوعة تخدم عدداً من الشرائح الاجتماعية، فبمجرد ربط الكمبيوتر بالإنترنت يقوم الطالب بالإبحار الفكرى فى العديد من المواقع الافتراضية للحصول على المعلومات التى تلائم احتياجاته . ولقد استثمر العديد من المؤسسات هذه الصيغة التعليمية فى تقديم فصول دراسية عبر الإنترنت . وعادة يُشار إلى تلك المقررات " بالتعليم على الخط المباشر"، المتزامن و غير المتزامن[2] .

الجيل الخامس - التعلم المرن الذكى "Intelligent Flexible Learning"

يتسم هذا الجيل - طبقا لتيلور "Taylor"- بتقديم مُميزات خاصة للمؤسسة وللمتعلم؛ إذ يُقلل نفقات التعليم على الخط المباشر والعمليات المؤسسية المرتبطة به، ويمنح المتعلم بدائل تتميز بمرونة مرتفعة لعناصر التعليم الأساسية ؛ فالمزاوجة بين الوسائط التفاعلية المتعددة وبوابة المؤسسة التعليمية على الشبكة "campus

(1) Ibid . , P. 18 .

(2) D. Jonassen, et al. (2004)," Constructivism and Computer – Mediated Communication in Distance Education , "The American Journal of Distance Education" , vol. (9), No. (2), P.9.

"portal access أتاح فرصاً للمتعلمين أكثر مرونة للتواصل مع معلميهم وزملائهم، وأدى ذلك إلى خلق بيئات تعلم تعاونية عَمّقت فرص التعلم[١] . ويُعَّد هذا الجيل نتاجاً تراكمياً تم إبداعه فى النصف الأول من القرن العشرين، ويرتكز هذا الجيل على العوامل التى تتمتع بالاستقلال الذاتى والذكاء، والتعلم المستند إلى قواعد البيانات "Data Bases"، وهذا ما يتم الإشارة إليه الآن بمصطلح الشبكة التربوية الدلالية "Educational Semantic Web" ؛ أى التى تقدم المعلومات والأفكار ذات الدلالة والمغزى[٢] .

الجيل السادس: النموذج متعدد الأجيال "Multi - generation Model"

ومن الجدير بالملاحظة أنه لا يوجد جيل من هذه الأجيال حل بصورة كاملة محل الآخرين، وتُحذر ويلمز"Willems "من خطورة الاعتقاد بأن الأجيال السابقة تعد قديمة، ولا ضرورة لها، إذ يعتمد كل جيل على نقاط قوة الجيل السابق علية، ويمكن النظر إلى التربية عن بعد على أنها عائلة تضم أجيالاً يتعايش بعضها مع بعض ؛ كُلٍ يُقدم أفضل إسهاماته ليقدم نموذجاً متعدد الأجيال يقابل احتياجات تنوع عريضٍ من المتعلمين[٣].ويُشكل نموذج الأجيال هذا وصفاً تطورياً للتغير التكنولوجى للتعلم عن بعد ،ويُجسد الجيل الأخير التغير الهام الذى طرأ على دورالتكنولوجيا .

---

(1) C. J. Taylor ." Fifth Generation Distance Education, Keynote Address"," ICDE 20 th Word Conference", April. 1-3 . 2001, Dusseldorf., Germany, Retrieveal on March, 14, 2005, from .

URL http: // www usg. edu. Au /electpub / eist / docs /old / vol 4 nol /2001 1 dors/ taylarhtml.

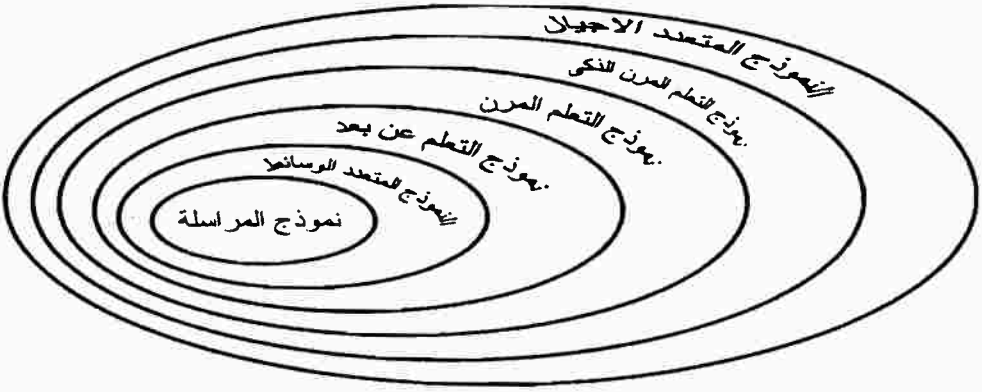
(2) Terry Anderson & Fathi Eloumi (Eds.) ,(2004), (Introduction), "Theory and Practice of Online Learning", Alberta, Athabasca University Press, P. Xiii .

(3) See:

Julie, Willems (2005), "Spanning the Generations : Reflections on Twenty Years of Momentum", a paper presented in the proceedings of "The Annual Conference of Australian Society for Computers in Learning Tertiary Education (ASCILITE), Balance, Fidelity, Mobility, Maintaining Momentum", Sydney, University of Sydney, Dec. 4-7, P.722

شكل رقم (٥) *

يوضح نموذج متعدد الأجيال للتعلم عن بعد



فنحن إذن نتعامل مع نماذج متعددة للتعليم عن بعد تستخدم خمسة أجيال بتوليفات مختلفة متعددة، ومن ثم تكون هناك حاجة لعرض سريع مُختصر لأهم تلك النماذج .

ثالثاً -النماذج المؤسسية للتربية عن بعد

ثمة أنماط من الهياكل المؤسسية للتربية عن بعد، فربما يسود نموذج معين فى بلد ما، فى حين يفرض نموذج آخر – ينطوى على خليط من مجموعة نماذج متكاملة – نفسه فى بلد آخر، ويتأثر الشكل التنظيمى للتربية عن بعد، بمجموعة من العوامل من مثل: طبيعة السكان، المساحة، طبيعة القوى السياسية، نصيب الفرد من إجمالى الدخل القومى، التعليم الجامعى (للصفوة أم للعامة)، تأثير أصحاب المصلحة والذى ينطوى على التأثير النسبى للحكومة، المؤسسات، السوق والقطاع الخاص، والخصائص المؤسسية: تاريخ المؤسسة، أهدافها، حجمها، المنطقة التى تغطيها، توظيف التكنولوجيا .... وما إلى ذلك[1] .

ولقد تطورت صيغ مؤسسية جديدة، يتسم بعضها بسمات عدة نماذج متباينة متداخلة، وبالتالى لا يمكن إطلاق مسمى يُحدد طبيعتها تحديداً دقيقاً . أو تكون هذه

---

* Ibid . , P.723 .

(1) D. F . Swift ." Op. Cit. ", P. 7 .

الصيغة صورة طبق الأصل من صيغة ما، ويُعد النموذج أحادى النظام "Single Mode Model"، والنموذج ثنائى النظام "Dual Mode Model"،أكثر النماذج انتشاراُ قياسا بالنماذج المؤسسية الأخرى. وفيما يلى عرضاً موجزاً لتلك النماذج .

١ - النموذج أحادى النظام

تقدم المؤسسات التى تتبنى هذا النموذج التعليم عن بعد للطلاب غير المتفرغين عادة، وتُعَّين هيئة متفرغة تماما للتدريس و تطوير أساليب واستراتيجيات وبرامج للتربية عن بعد تُقابل احتياجات المجموعات الحالية والمستقبلية من الطلاب. وفى هذا النموذج يُكلف الطلاب بأداء أنشطة داخل الحرم الجامعى، إلى جانب وجود شبكة إقليمية من مراكز الدراسة "Study Centers" يلتقى فيها الطلاب بمعلميهم وجها لوجه . ومن أهم نماذج هذا النمط : جامعة أنديرا غاندى الوطنية المفتوحة بالهند، والجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة، والجامعة المفتوحة بتايلاند "Sukhothai Thammathiral"، وعلى الرغم من تصنيف تلك الجامعات كمؤسسات أحادية النظام، إلا أن أدوارها ووظائفها تختلف فيما بينها اختلافاً واضحاً[١] .

٢ - النموذج ثنائى النظام

تقدم المؤسسات ثنائية النظام تعليما للطلاب المتفرغين طوال الوقت داخل الحرم الجامعى، و للطلاب غير المتفرغين عن بعد، ويتلقى هذان النمطان من الطلاب نفس المنهج، والاختبارات، ومن ثم يتم الحكم عليهما بنفس المعايير، ويستفيد طلاب الحرم الجامعى من استخدام مواد التعليم التى تم تطويرها لخدمة الطلاب عن بعد، وتتم إدارة خدمات التعليم عن بعد بأسلوب الوحدات المنفصلة الخاصة، ولا يُعد التعليم عن بعد جزيرة منعزلة داخل إطار بيئة الجامعة التقليدية، على الرغم من توافر إدارة تربوية متخصصة للتربية عن بعد ونظم خاصة لدعم طلابها فهناك أسلوب تنسيقى دمجى بين البيئتين[٢] .

---

(1) UNESCO ."Distance Educcation for Information Society","Op. Cit ." 8.

(2) Ibid . , p 8 .

وتعمل تلك المؤسسات عادة على نطاق صغير نسبيا قياسا بالمؤسسات أحادية النظام، وتعتبر جامعة نيو انجلاند "New England" بأستراليا، وجامعة ووترلو "Waterloo" بكندا نموذجين هامين لتلك المؤسسات[1] .وقد ثار جدل حول أفضلية أى من النموذجين على الآخر؛ إذ يُؤكد المؤيدون للمؤسسات ثنائية النظام ميزة استفادة الأكاديميين من خبرة العمل فى النظامين والتى ينقلونها لنمطى الطلاب . وعلى الجانب الآخر، يَعتبر مؤيدو المؤسسات أحادية النظام أن الطلاب عن بعد ينظر إليهم كطلاب من الدرجة الثانية وعلى أى حال يُجمع البعض على صعوبة الجزم بأن صيغة فى حد ذاتها أفضل من الأخرى، والذى يُحدد تلك الأفضلية السياق المحيط[2] .

ويرى سيوارت "Sewart" أن الاختلافات الفلسفية بين النموذجين لا تعتبر اختلافات حقيقية، لكنها ظاهرية فقط، كذلك يوضح مدى ارتباط تطور تلك النظم بتطور الإقتضاءات الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والجغرافية، ... وأيا كانت الحلول المقدمة فهى نتاج للسياق التاريخى والعوامل المحيطة أكثر من كونها جدلاً تربوياً، ونتج عن تلك الاقتضاءات مجموعة واسعة من النماذج المختلفة[3] .

٣ - نموذج النظم المختلطة "Mixed System Model"

"الأسلوب المختلط" وصف ينطبق على توليفة متكاملة مُتسقة من أساليب تعليم مختلفة تمثل فى مجملها نظماً مختلفة تُديرها مؤسسة واحدة؛ وأحد هذه النظم تكاملى "Integrated" حيث يستخدم طلاب الحرم الجامعى مواد التعليم عن بعد كجزء مُكمل لمقرراتهم، والنظام الآخر تتابعى "Sequential"؛ حيث يدرس الطلاب بعض المقررات داخل الحرم الجامعى، يتبعها دراسة مقررات تعليم عن بعد، أو العكس، كما توجد متغيرات أخرى، مثل : تقديم محاضرات، أو دروس

(1) Ibid . , P. 9 .

(2) Ibid, p 12 .

(3) D . Sewart (1986) ," Single Mode Versus Dual Mode: Afair Question ?" Open Campus , Occasional papers puplished by Distance Education Unit , Melbourne , Deakin University, No. (12), P. 2 .

فردية خاصة لطلاب التعليم عن بعد من فترة لأخرى، أو دعم طلاب الحرم الجامعى بمواد تقدم عبر تكنولوجيات الاتصالات التى يستخدمها الطلاب باستقلالية كاملة، وفى مثل تلك المؤسسات، يُدَّرس نفس أعضاء هيئة التدريس عادة لنمطى الطلاب، وتعد جامعة باث "Bath"، ولوتن "Luton" بإنجلترا، وجامعة "Witwaterstrand"، "Pretoria" فى جنوب أفريقيا، وجامعة "Maurituis" فى موزمبيق أمثلة لهذا النموذج[1].

٤ - نموذج الائتلاف التعاونى Consortia

يشترك فى هذا النموذج مؤسستان أو أكثر فى إنتاج مواد التعليم عن بعد أو/ وإدارة المهام التربوية، فعلى سبيل المثال، تتولى إحداهما مسئولية إنتاج المواد، والأخرى تقديم خدمات الدعم، والاعتماد، وربما يكون الشركاء فى هذا الإئتلاف جامعات (تقليدية : أحادية،أو ثنائية النظام)، أو أقسام بالجامعات، ومنظمات حكومية، ورجال أعمال، وهيئة الإذاعة والتليفزيون، وشركات إنتاج وسائط الاتصال، ... وغيرهم، ويحتفظ كل عضو بالائتلاف بهيكله الإدارى المستقل، على الرغم من إمكانية تخليه عن جزء من استقلاله الإدارى، إذ اتسمت سلوكيات الائتلاف بالديمقراطية، ويتولى كل عضو عادة إدارة تقديم المقررات، وعلى الائتلاف تقرير إلتحاق الطلاب بالائتلاف العام أو بالمؤسسات بصورتها الفردية، ويعتمد مستوى النجاح على مدى مرونة آليات التنسيق.[2]

---

(1) See:

*The Commonwealth of Learning (2002), "Distance Education and Open Learning in Subsaharan Africa : Aliterature Survey on Policy and Practice", Vancouver, (ADEA) , p. 42.

* Tim Bilham & Rosie Gilmour (1995), "Distance Education in Engineering for Developing Countries", Education Research paper, No. 13, Serial No.(13), ISBN : 090 2500 686, Uk , University of Bath , June,P.41.

(2) See:

* Laure Lewis et al. (1999), "Distance Education at Postsecondary Education Institutions: 1997 -1998" , U.S.A. National Center for Education Statistics , Dec . , P. 20 .

* Michael Moore & Alan Tait (Eds.), (2002),"Open and Distance Learning: Trends, Policy and Strategy Considerations" , Paris, UNESCO , Division of Higher Education , P.25.

وثمة عديد من التنويعات التى يتضمنها هذا النموذج، تنطوى غالبا على الربط التكاملى التنسيقى بين مؤسسات التعليم العالى، والشركات الخاصة التى تقدم مقررات عبر الإنترنت،ومن أمثلة هذا النموذج: الجامعة الوطنية بأمريكا، ووكالة التعليم المفتوح بكندا "Contact North / Contact Nord"، ونموذج "NETTUNO"(*) و "C U D"(**) بإيطاليا، والجامعة الافتراضية بجنوب أفريقيا(١) .

٥ - نموذج إقرار الصلاحية "Validation"

حيث تقرر مؤسسة ما مدى صلاحية المقررات الدراسية لمؤسسات أخرى وتعتمدها،كما تُخول لها سلطة منح الشهادات والدرجات العلمية، وهذا ينطبق على ما تفعله جامعة لندن منذ أكثر من مائة وخمسين عاماً، وحديثا تقدم الجامعة المفتوحة بلندن وغيرها نفس الخدمات لجامعات أخرى(٢) .

٦ - نموذج حق الامتياز "Farnchising"

يتعلق هذا النموذج بالمؤسسات التى تمنح حق الامتياز لشركائها ؛ إذ تستخدم إحدى المؤسسات مقررات التعليم عن بعد التى تمتلكها مؤسسة أخرى، مع إمكانية تعديل المقررات، ويتم تسجيل الطلاب واعتمادهم من خلال المؤسستين، وتعتبر كلية الأعمال بالجامعة المفتوحة بوسط وشرق أوروبا نموذجاً لهذا النظام(٣) .

(*) اختصار باللغة الإيطالية لـ "Network per I' Universita Ovunque"

(**) اختصار باللغة الإيطالية لـ "Consorzio oer Universita a Distanza"

(1) See :

* Ibid . , p.25,

* UNESCO ." Distance Education for Information Society", "Op. Cit." , p. 15 .

(2) Laurie Lewis . "Distance Education at Postsecondary Education Institutions," Op. Cit." , P. 20.

(3) UNESCO ."Distance Education for Information Society", "Op . Cit . ", P. 17 .

٧ - نموذج الفصل الدراسى البعيد "Remote Classroom"

دعَّمت المؤتمرات السمعية البصرية الإلكترونية، وحاليا بث الأقمار الصناعية تقديم تعليم الفصل الدراسى البعيد، حيث يُقدم المعلم مقرراً دراسياً واحداً عبر العديد من مواقع الإنترنت فى نفس الوقت، وتقدم الولايات المتحدة عدة أمثلة لهذا النموذج، أكثرها تميزاً نموذج جامعة ويسكنسون "Wisconson"، كما تقدم الصين أكبر نظام للتعليم عن بعد من خلال جامعة التليفزيون والراديو المركزى، حيث تستخدم مدخل الفصل الدراسى البعيد[١]

رابعاً - تجارب التربية عن بعد فى الوطن العربى (*)

كانت البدايات المبكرة لتبنى التربية عن بعد فى السياق العربى فى منتصف ستينيات القرن العشرين، وكان لمصر الدور الريادى فى هذه المبادرة، ففى عام ١٩٦٩ ظهرت فكرة مشروع محو الأمية وتعليم الراشدين عبر الإذاعة[٢]، وبدأ الاهتمام بفكرة التعليم العالى عن بعد فى نهاية عقد السبعينيات، حيث طرح المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى عام ١٩٧٩ فكرة إنشاء جامعة مفتوحة، وتطبيقها بما يتفق مع ظروف واحتياجات المجتمع المصرى[٣] .

وفى أوائل الثمانينيات بدأت مصر تطبيق التعليم عن بعد فى مجال التعليم الجامعى من خلال تنفيذ برنامج تأهيل معلمى المدارس الابتدائية للمستوى الجامعى[٤] . وفى عام ١٩٩١ بدأت بعض الجامعات فى تنفيذ بعض برامج التعليم المفتوح، وفى

---

(1) Ibid. , P. 18 .

(*) للاطلاع على تفاصيل التجارب العربية المتنوعة فى هذا الإطار، يمكن الرجوع إلى المصدر التالى، ص ص ٧٢ – ٨٢ .

(٢) ضياء الدين زاهر، محمود مصطفى قمب. (٢٠٠٢) ، " الاستراتيجية العربية للتعليم عن بعد "، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ٧٢.

(٣) رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة (أكتوبر ١٩٧٨ – يوليو ١٩٧٩)،" تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا"، ص ص ٢٣٩ – ٢٤٩ .

(٤) إبراهيم محمد إبراهيم (١٩٩١)، "جامعة الهواء فى اليابان، " قضايا تربوية " – ٨، القاهرة، عالم الكتب، ص ص ٨٢ – ٨٣ .

عام ٢٠٠٠ بدأت الحكومة المصرية بالفعل إنشاء أول جامعة افتراضية للتعليم عن بعد[١].

وتلت تلك الجهود مشروع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لإنشاء جامعة عربية مفتوحة عام ١٩٧٦، ظهرت للوجود عام ٢٠٠٢، ثم جاءت التجربة الفلسطينية بإنشاء جامعة القدس المفتوحة عام ١٩٨٦، وتلتها التجربة الليبية عام ١٩٨٧ بإنشاء الجامعة الليبية المفتوحة، وتبع ذلك العديد من التجارب العربية المتنوعة (تونس، والجزائر، والسودان، والإمارات العربية المتحدة، وسوريا)[٢] .وعلى الرغم من تأخر الاهتمام بالتعليم عن بعد بمنطقتا العربية – إلا أن هناك سعياً حثيثاً من دول المنطقة حالياً لتحقيق مجموعة من الأهداف، أهمها :-[٣]

١. تشجيع التوسع فى التعليم الإلكترونى فى المنطقة .

٢. تحسين نوعية التعليم الإلكترونى ورفع جودته .

٣. تطوير صناعة التعليم الإلكترونى .

ولإنجاز هذه الأهداف اعتمد مجلس الوزراء العرب للاتصالات والمعلومات وثيقة تتضمن مجموعة من المشروعات التنفيذية فى مجال التعلم الإلكترونى،تتمثل فيما يلى:[٤]

(١) مشروع إنشاء جامعة افتراضية فى مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .

(٢) مشروع البنية المعلوماتية لوزارة التعليم العالى .

---

(١) نجوى جمال الدين (١٩٩٩)، " التعليم من بعد، التجربة المصرية "،" مجلة التربية و التعليم "، المجلد الخامس، العدد الخامس عشر، القاهرة،وزارة التربية والتعليم، مارس، ص ص ٥٩-٦٠ .

(٢) ضياء الدين زاهر، محمود مصطفى قمبر . " مرجع سابق " ، ص ٧٢ .

(٣) جامعة الدول العربية (إدارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات) (٢٠٠٣) ، نحو تفعيل خطة عمل جينيف : " رؤية إقليمية لدفع وتطوير مجتمع المعلومات فى المنطقة العربية "، الوثيقة المعتمدة من مجلس الوزراء العرب للاتصالات والمعلومات، الدورة السابعة، القاهرة، ص ٣٧ .

(٤) المرجع السابق . ص ٣٧ .

(٣) الأكاديمية العربية للتعلم عن بعد .

(٤) المخطط الإقليمى لنشر برمجيات الحاسبات .

(٥) تعزيز التعاون الإقليمى لتطوير سياسات تعليم إلكترونى محلية مع التركيز على خفض نسبة الأمية، ونشر أفكار التعليم الإلكترونى وخدماته، مع تنظيم وضبط معاييره، ووضع نماذج له، إلى جانب رسم خارطة لتطوير صناعته .

كما قدم المركز الإقليمى لتكنولجيا المعلومات وهندسة البرامج "ريتسك" (RITSEC) مشروعاً لإنشاء " الأكاديمية العربية للتعليم عن بعد " يستهدف إنشاء أول جامعة على شبكات الإنترنت تستفيد منها كل الأقطار العربية بالتعاون مع كبرى الجامعات العالمية والعربية ذات البرامج المتميزة، وسيتم التنسيق بين الجامعات الأعضاء لتقديم تخصصات متكاملة، ويتم إعتماد الدرجة العلمية من المؤسسة التعليمية التى تقدم المحتوى، وليس الأكاديمية[١] .

وإجمالاً، مازال المجال بكراً إلى حد كبير فى المنطقة العربية، وأكثر حداثة مقارنة بمناطق أخرى بالعالم، إلا أنه هناك اهتمام مُتزايد بتلك الصيغة التعليمية لمواجهة بعض التحديات التربوية التى تُواجه المنطقة .

ومما سبق، يمكن أن نخلص إلى أن تطور التربية عن بعد يشير إلى مدى مرونة المجال فى استجابته للاحتياجات المتجددة، وتزامن تطورها ونموها بتطور التكنولوجيات. وكان إنشاء الجامعة المفتوحة الإنجليزية بمثابة البداية الحقيقة للجيل الثانى للتعليم الجامعى عن بعد، والذى قدم نموذجا اتبعه العديد من دول العالم، ولم يكن هذا النموذج هو الوحيد من نوعه، بل طُرح العديد من النماذج التى قدمت مسارات بديلة لتطور التربية عن بعد .

---

(١) المركز الإقليمى لتكنولوجيات المعلومات وهندسة البرامج (RITSEC) (٢٠٠٣) ، " الإطار العام لمشروع الأكاديمية العربية للتعليم عن بعد "، مشروع مقدم إلى منتدى الأعمال العربى لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ص ١ .

ويتبنى كثير من المتخصصين والمهتمين بالمجال فكرة اعتبار التعليم الإلكترونى مجموعة فرعية للتربية عن بعد، ومن ثم تنطبق عليه المهارات،و الأدبيات، والقرارات الإدارية العملية للتربية عن بعد، ويستتبع ذلك ضرورة مراجعة أدبيات البحث التربوى فى المجال لتكون أساسا ونقطة إنطلاق لبحث تربوى خاص بتلك الصيغة المستحدثة، فعلى الرغم من الحديث هذه الأيام عن استخدام أحدث الوسائط الالكترونية من قبيل الكمبيوتر الشخصي(PC)، والطرق السريعة للحصول على البيانات (data highways) فما زلنا نعتمد على واحدة من أقدم أساليب الاتصال : " الكلمة المكتوبة "، وبذلك نعود للجذور الأولى للتربية عن بعد(التعلم والتعلم عبر الكتابة والقراءة) .

ومن ثم يكون من البدهى طرح قضية التنظير للتربية عن بعد للبحث والتحليل فى القسم التالى من البحث .

خامسا - التنظير للتربية عن بعد

قادت العوامل الاقتصادية – الاجتماعية، والتقدم العلمى والتقنى غير المسبوق فى تاريخ الإنسانية، نمو ممارسات التربية عن بعد وتطورها بمعدل أسرع من تطور الرؤى النظرية التى تُوجهها ؛ واضطر مُتخذو القرار فى العديد من الحالات إلى اتخاذ قرارات براجماتية فى العديد من الحالات بدون الرجوع إلى الرؤى النظرية التى تحكم المجال[1] .

فعلى الرغم من وجود صيغ للتربية عن بعد منذ عام ١٨٤٠، ومحاولات رواد المجال وضع تفسيرات نظرية، إلا أن الحاجة إلى نظرية للتربية عن بعد لم تُشبع بعد، ولفت هولمبرج الانتباه إلى ضرورة الاهتمام بالبحوث التنظيرية التى تُفضى إلى نتائج تمد التربية عن بعد بنظرية ومحك يُمكن أن تُتخذ القرارات وفقا له بثقة تامة، إلى

(1)Borje Holmberg (2003) ," Distance Education in Essence – An Overview Of Theory and Practice in the Early Twentuy – First Century" (2nd edition), Oldenburg, Bibliotheks – Und Information Ssytem der Universitat, Cldenburg, PP. 33 – 36 .

جانب رؤى تُخبرنا عما يمكن أن تكون عليه التربية عن بعد تحت ظروف وشروط معينة، وهكذا يُمكن أن تمهد الطريق إلى تطبيق منهجى نسقى[١] .

وفى عام ١٩٩٤ أكد مور "Moore" على أن التقدم فى مسيرة المجال يمكن أن يُعيقه عدم توجيه الانتباه إلى ما سماه " العوامل الكبرى " (Macro Factors)، إذ قال :"... يجب أن نبحث فى العوامل الكبرى التى تصف المجال وتُحدده ... وتُميز بين مكوناته المتنوعة، وتُحدد عوامل صيغ التعليم والتعلم المختلفة الحاسمة، وكل هذا يعنى بناء إطار نظرى يحيط بالمجال الكلى لهذه الصيغة من التربية"[٢] .

ومن أبرز التحديات التى تواجه مجال التربية عن بعد الحاجة إلى تطوير مستمر لنظرياته نتيجة للتغيرات المتسارعة التى أدى إليها تطور تكنولوجيات الاتصالات والمعلومات المُستخدمة كوسائط لتقديم مواد التعلم، ويحاول المنظرون فى هذا السياق إما تطويع نظرياتهم لفهم بيئات التعليم / التعلم الجديدة التى وفرتها التطورات التكنولوجية، أو صياغة نظريات جديدة لتفسير وفهم إمكانات تلك التكنولوجيات الحديثة وتداعياتها التربوية، وقد تكون هذه النظريات مستمدة من علوم أخرى، أو نظريات جديدة تماما[٣].

وترتكز هذه النظريات عادة على التطوير المنهجى والنظامى للهياكل النظرية للتربية عن بعد ونماذجها، وأكد جاريسون "Garrison" على وجود إسهامات نظرية جوهرية خلال الثلاثة عقود الأخيرة، ولكن مازالت المعرفة الراهنة التى تُستخدم لتفسير وتشكيل الممارسات الجديدة فى مراحلها الأولى[٤] .

---

(1) Ibid. , P. 36 - 37 .

(2) Michael G. Moore (2003) , "From Chautauque to the Virtual University : A Century of Distance Education in the United States" , Ohio, Centre On Education and Training for Employment , p.22 .

(3) David H . Jonassen . "Handbook of Research on Educational Communications and Technology", "OP. Cit." , P. 309.

(4) R . Garrison .Theoretical challenges for Distance Education in the 21 st Century : Ashift from Structural to Transactional Issues, "OP . Cit ." , P 3 .

ولعل نقطة البداية المنطقية الإشارة إلى مفهوم النظرية فى التربية،و خصائصها، والهدف منها قبل البدء فى عرض وتحليل نظريات المجال .

ماهية النظرية

ينطوى مفهوم النظرية على إشكالية ؛ إذ ارتبط مفهوم النظرية بالعلوم الطبيعية، وليس بالعلوم الاجتماعية، ففى الأدب العلمى يُستخدم مصطلح النظرية لتوضيح مفاهيم معينة، والإشارة إلى ترتيب نظامى للأفكار حول ظاهرة ما يتناولها مجال البحث، كما تعنى مجموعة من الفروض المرتبط بعضها ببعض بأسلوب منطقى لتفسير الأحداث والتنبؤ بها، وتُصاغ تلك الفروض عادة بأسلوب :

إذا حدث (أ)، يحدث (ب)، أو كلما زاد (أ) زاد / قل (ب)[1] .

واشتق دانيل جريفيز "Daniel Griffiths" تعريفا للنظرية من عمل هربرت فيجل "Herbert Feigl" مؤداه : النظرية مجموعة من الافتراضات التى يمكن أن تُشتق منها مجموعة من القوانين أو المبادئ التجريبية، ومن الممكن ألا يتم إثباتها بالتجريب المباشر، والدليل على ذلك نموذجان من تاريخ العلم : النظرية الكوبرنيكية للنظام الشمسى التى تم قبولها منذ أكثر من مائة وخمسين عاما، قبل وجود دليل على صحتها، وبالمثل قانون بويل "Boyle's Law"، وقانون جاى – لوساك (Guy- Lussac) كلاهما أُشتقا من التجريب، إلا أنهما كانا معروفين قبل ذلك بزمن طويل، قبل صياغة النظرية الديناميكية للغازات، ويقصد جريفل من وراء هذا التعريف أن النظرية يمكن ألا تُقدم الدليل على صحتها[2] .

أما فى الأدب التربوى، فقد أدى ميل الباحثين للتعامل مع التربية كعلم، جعل

(1) Borje Holmberg . "The Feasibility of a Theory of Teaching for Distance Education and a Proposed Theory", "OP . Cit ." , P. 2 .

(2) Malcolm Ryan & Lynda Hall (2001),E Learning , Teaching and Training : A First Look at Principles , Issues and Implications , a Paper Presented in : "EDMedia 2001 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Tele communications Proceedings", , Finland , Tampere, June 25 – 30, P. 5 .

هذا المصطلح متداولاً فى الأدب التربوى، مع التأكيد على التمايزات بين النظرية العلمية والتربوية، ففى حين تتسم النظرية العلمية بكونها وصفية تفسيرية فى أساسها، إلا أن النظرية التربوية تتصف بتوجيهها للممارسات التربوية، فوظيفتها علاجية وإرشادية، وبينما تحاول النظرية العلمية تفسير ما هو قائم، تحاول النظرية التربوية وصف وتقرير ما ينبغى أن نفعله مع الناشئة، وليس معنى هذا عدم مساعدة النظرية التربوية فى فهم، وتفسير أنشطة المؤسسات التعليمية، ولكن المعنى المقصود هو تميّز النظرية التربوية بالطابع العملى، لتقديمها توجيهات للممارسة ترتكز على أدلة وبراهين، وبالتالى يجانبنا الصواب فى حالة الاعتماد على نظرية علمية – بالمعنى المتداول المعروف – فى تفسير وتوجيه الممارسة التعليمية لاختلاف " طبيعة العلم " عن " طبيعة التربية"[1].

هذا إلى جانب وجود بعض الجدل حول طبيعة النظرية فى التربية ودورها؛ إذ تبنى بعض التربويين مدخلاً براجماتيا أو وظيفيا عند توليد النظرية أو استخدامها، (وهذا هو المُوقف الذى يتبناه البحث)، فالنظرية مثلها مثل الخريطة ؛ الهدف من وضعها البحث عن وصف دقيق للعلاقات التى تربط فيما بين الملامح المميزة للظاهرة، وتحقيق نظرة نظامية لها[2]. وقريب من هذا المفهوم ما أورده سعيد إسماعيل عن النظرية بقوله : " أنها مجموعة من القواعد، أو المفاهيم المترابطة والمتسقة فيما بينها والتى تقود العمل وتوجهه، أو تسيطر عليه فى نواح كثيرة"[3].

وبناء على ما سبق يمكن القول بتلاقى النظرية العلمية والتربوية فى سعيهما إلى وصف الظاهرة، وشرحها، والتنبؤ بها، إلا أن التمايز الأساسى يكمن فى وصف

---

(١) انظر بالتفصيل :

- سعيد إسماعيل على . التربية التحليلية، " مرجع سابق "، ص ص ١٣٦ – ١٣٧ .
- سعيد إسماعيل على (٢٠٠٠) " الأصول الفلسفية للتربية "، القاهرة، دار الفكر العربى، ص ص ١٣٦ – ١٣٧ .

(2) Michael Moore (1977), "On a Theory of Independent Study" , Hagen, Fernuniversitat, P.22 .

(٣) سعيد إسماعيل على . " الأصول الفلسفية للتربية "، " مرجع سابق "، ص ٢٢٦ .

وشرح النظرية العلمية لما هو كائن فى الطبيعة، بينما تقوم النظرية التربوية على وصف وشرح ما ينبغى أن تكون عليه الممارسات التربوية .

وتُعَّد أول مرحلة فى أى مجال جديد هى بناء إطار لتصنيف الظواهر بالمجال، ولا تُختبر النظريات المقترحة - الخاصة بمجال التربية عن بعد ـ بمعايير علوم، مثل الفيزياء، إذ أن المدخل المستخدم فى بناء تلك النظريات ليس مدخلاً تجريبياً، ولا يعنى هذا أن العمليات التطبيقية تعُيق هذا المدخل[1] .

ويمكن أن يعترض الوضعيون على استخدام المفاهيم الافتراضية، مثل (استقلالية المتعلم)، لكن الدفاع يتلخص فى أن هذه النظرية مجرد أداة، وليست غاية فى حد ذاتها، هدفها تحديد مجال تم تجاهله سابقاً فى النظرية التربوية، ومن ثم، فهى مجرد منطلق، ووسيلة، وإذا أفرزت بحثا عبر طرح مجموعة من الأفكار أو التساؤلات(*) أو حتى استثارة المعارضة والمقاومة فتكون قد خدمت الهدف منها أيضـــاً،كما أنها تُمثل بديلا لردود الأفعال الخاصة التى تنجم عن موقف متأزم بالمجال التربوى[2].

---

(1) Michael Moor . "On a Theory of Independent Study" , "OP . Cit ." , P . 22 .

(*)(٣) من أمثلة التساؤلات :-

١- ما أكثر النظم فعالية لإنتاج برامج التعليم عن بعد التى تعكس حقيقة مطالب المتعلمين؟

٢- ما الآليات التى تُستخدم للحكم على مدى مقابلة احتياجات الطلاب والمجتمعات بنجاح لنقلها لمؤسسات التعليم عن بعد؟

٣- كيف نعلم الأفراد الاستقلالية، عندما تكون هناك حاجة إليها؟

٤- إلى أى مدى تستطيع الجامعات تقديم تعليم عن بعد فى مجالات غير أكاديمية على سبيل المثال، تدريس " الأبوة الرشيدة "؟

٥- كيف يمكن زيادة مرونة بنية المقررات، وزيادة مساحة الحوار؟

٦- هل توجد علاقة بين درجة " البعد " "Distance" ومستوى الاستقلالية "Independence"؟

٧- لأى نوعية من الطلاب تفضل البرامج ذات بنية رفيعة المستوى، ومساحة حوار محدودة؟

والعديد من قبيل تلك الأسئلة يجب أخذها بعين الاعتبار قبل إعادة هيكلة المؤسسات القديمة، وإعادة تصميم الجديد منها، وسوف تكون لنتائج الدراسات والبحوث التى تجيب عن تلك الأسئلة تداعياتها على تلك التغيرات .

(2) Ibid . , P . 22 .

ويرى بورج هولمبرج "Borje Holmberg" أن النظرية فى معناها العام هى : "مجموعة من الفروض التى يربط المنطق العقلى بعضها ببعض، وتهدف إلى تفسير الأحداث والتبؤ بها". (*) ونبه هولمبرج إلى أن هدف المُنظر هو إيجاد نظريات تفسيرية ؛ بمعنى النظريات التى تصف سمات بنيوية محددة للظاهرة محل الدراسة، ويمكن أن تُختزل النظرية فى التحليل النهائى إلى عبارة، أو جملة، أو فقرة يحتوى إطارها الشامل على ملخص لكل البحث العلمى، وتقدم أساسا راسخا يمكن أن يُبنى فوقه هياكل ذات أهداف محددة[1]. وفى عام ١٩٩٥ أعطى هولمبرج تعريفاً أكثر تحديداً للنظرية مؤداه : "النظرية ترتيب نظامى للأفكار حول ظاهرة محل البحث، وتشتمل على هيكل إطاري لاقتراحات مقبولة يمكن أن تُنتج فروضاً قابلة للاختبار"[2] .

ويؤكد مايكل مور على هذه الفكرة ؛ إذ يرى أن النظرية هى ملخص ما هو معروف عن مجال ما، والقيام بتحليل له، إنها عملية اختزال معرفتنا إلى الأفكار الأساسية بأسلوب يكشف عن الأنماط الضمنية "Underlying Patterns"، والعلاقات التى تربط بينها[3] .

وللنظريات عدة صيغ ومستويات متنوعة من قوة البنية والتماسك، فمن الممكن أن تكون أنساقا من القوانين والاقتراحات، أو تفسيرات وتنبؤات سردية، أو نماذج لفظية أو رياضية أو بصرية .

(*) يرى بوبر "Popper" أن هدف المنظر هو إيجاد نظريات تفسيرية ؛ بمعنى نظريات تصف سمات بنيوية محددة، والتى تسمح لنا باستنباط التداعيات بمساعدة الشروط المبدئية ...، ويرى أن النظريات التفسيرية ما هى إلا أطروحات تُستخدم لاستنباط تنبؤات .

(1) Borje Holmberg . "The Feasibility of a Theory of Teaching for Distance Education and a Proposed Theory ," OP . Cit ." , P . 20 .

(2) Borje Holmberg (1995),"The Sphere of Distance – Education Theory Revisited ", Hagen , Fern University , inst . for Research into Distance Education, P . 1 .

(3) Rita C . Richey (1995) , "Expanding Instructional Technology's Foundation of Conceptual Theory", a paper presented at the "National Convention of the Association for Educational Communications and Technology" , Anaheim, CA, Feb . 8, P.4.

خصائص النظرية

يجب أن تتسم النظرية بثلاث خصائص رئيسة، لكى يمكن أن نطلق عليها نظرية، وتتمثل هذه الخصائص فى كون تلك النظرية :-

(أ) وصفية" Descriptive ": ينبغى أن تحدد النظرية الظواهر بدقة ووضوح، فعلى سبيل المثال، النظرية التى تصف الإصابة بالمرض عن طريق الجراثيم، يستلزم الأمر أن تصف عدداً هائلاً من الأمراض التى تسببها الجراثيم، مثل : الحصبة، السل، الجديرى المائى[1]، ... ومن ثم يجب أن تصف التربية عن بعد ملامح هذه الصيغة من حيث بنيتها، أو العمليات التى تطورت فى إطارها، أو عدد كبير من النماذج الكائنة، أو ملامح رئيسة أخرى أساسية .

(ب) تحليليـــة" Analytic ": أى قدرتها على إمداد الباحث بوسائل وكيفية التحليل وأغراضه للظاهرة التى تُشير إليها، فنظرية الجراثيم تحلل مجموعة من الأمراض وتفسر حدوثها نتيجة لجراثيم معينة[2] . ويجب أن تمكن نظرية التربية عن بعد مستخدميها من تفسير بعض ملامح هذا النشاط سواء من حيث بنيته، تنفيذه، تطويره، ونموه .

(ج) تنبؤيـــه " Predictive ": فنظرية الجراثيم تقول بأن فى حالة تدمير الجراثيم، سوف يزول المرض، ومن ثم تم اختراع المضادات الحيوية[3] . وعليه يستلزم تنبؤ نظرية التربية عن بعد بالملامح الهيكلية إذا كان التركيز على البنية، وبأسلوب مماثل إذا كان تركيزها على عمليات التطبيق أو التطور فيجب توافر إمكانية التنبؤ بتلك العمليات .

---

(1) Arthur S. Shapiro et al . (1993) ,Restructuring Curriculum and Schooling for the 21 st Century a paper presented at" The Annual Meeting of Eastern Educational Research Association", U. S. Clear Water Beach , FL., Feb . 17 – 22 , P . 5 .

(2) Ibid . , P . 6 .

(3) Ibid . , P . 6 .

أهمية النظرية

تُشتق النظريات عادة من الاجتهادات المطروحة، أو عبر الاستدلال من تداعيات النظريات الكائنة، وتكمُن أهمية النظرية فى قدرتها على المساعدة فى استيعاب طبيعة علم أو مجال ما[١]، والتبنؤ بما يمكن أن يطرأ عليه من تطورات، إلى جانب تشكيلها للممارسة وتأثيرها المباشر عليها[٢]، ولا يُجانبنا الصواب إذا قلنا أن الممارسة تساهم بدورها فى تطوير النظرية[٣]، فالنظرية ليست نقيضا للممارسة، لكن ترتبط بها ارتباطا وثيقاً ...، وتقدم محكا لتقييمها، ويمكن تعديل النظرية من خلال النتائج التى قد تُظهر أن النظرية غير ملائمة، كما يتم الحكم عليها فى اطار مدى عموميتها، وارتباطها بمجال محدد[٤]،والنظرية يمكن أن تكون معيارية "Normative" كما فى الفلسفة، أو وصفية كما فى العلوم[٥] .

فضلا عما سبق، تُمكننا النظرية من التُحدث بمفردات لغوية واحدة، كما توضح للباحثين خريطة القضايا البحثية، والأساليب الأكثر تطوراً للتفاعلات فيما بينهما، والمساعدة فى فهم ما لم نكن نعرفه، ومن ثم فهى المُرشد للبحث العلمى، فالبحث الذى لا ينطلق من نظرية، ينتهى إلى فراغ ؛ فربما يقدم حلاً لمشكلة طارئة، لكن ربطه بنظرية يزيد من قدرته على حل مشاكل أخرى تتعلق بأزمنة وأماكن أخرى[٦] .

ففى موقف التنظير نرتقى فوق الاهتمامات المحلية الطارئة، لنجد ما هو أكثر

---

(1) David H . Jonassen . "Handbook of Research on Educational Communications and Technology" ," OP . Cit . ", P . 359.

(2) Hilary Perraton (1987) ,"The Roles of Theory and Generalisation in the Practice of Distance Education : Three related systems for analysing distance education" , Hagen, Zentrales Institute fur FernstudienforSchung, P . 1 .

(3) David H . Jonassen ." OP. Cit." ,P . 359 .

(4) Rita C . Richey . "Expanding Instructional Technology's Foundation of Conceptual Theory ," Op. Cit .", P . 4 .

(٥) جورج ف٠ نيللر (٢٠٠٦)، " الحركة الفكرية فى التربية الحديثة"، ترجمة سعيد إسماعيل على، و بدر جويعد العتيبى، القاهرة، عالم الكتب،، ص ١٣٦.

(6) Michael G. Moore. "Distance Education Theory", " Op . Cit .", P. 2 .

عمومية واستمرارية، وهذا يمنحنا منظوراً أوسع، ويمكننا من تحليل الموقف بفاعلية أكبر، ويساعد على اتخاذ القرارات المسترشدة بأسس مُتفق عليها، لا تحت وطأة الضغوط الناجمة عن أزمة معينة أو فرصة طارئة مُغرية .

تحليل لأهم نظريات التربية عن بعد

ولفهم القضايا والتطورات التى يمربها المجال حالياً، فمن الأهمية بمكان دراسة التطورات التى طرأت على البُنى النظرية المُطروحة .

حدد كيجان ثلاثة مداخل منهجية لتطور نظرية التربية عن بعد، بتصنيف نظريات أهم الرواد وأبرز العلماء فى المجال وفقا للمفاهيم والمبادئ الأساسية التى تناولتها نظرياتهم، ويتمثل هذا التصنيف فيما يلى :

*** الفئة الأولى - نظريات الاستقلالية والحرية**

- نظرية الدراسة الاستقلالية - تشارلز فيدمير " Charles Wedemeyer " .
- نظرية البعد التواصلى - مايكل مور "Michael G. Moore" .

*** الفئة الثانية - نظرية التصنيع**

- تظرية تصنيع التربية عن بعد – أوتو بيترز " Otto Peters ".

*** الفئة الثالثة - نظرية التفاعل والاتصال**

- نظرية النقاش التعليمى المُوجه (نظرية النقاش التعليمى - التعلمُى –) بورج هولمبرج " Borje Holmberg ".

وطرح كيجان هذا التصنيف فى كتابه (أصول التربية عن بعد، ١٩٨٦)، لكن هناك نظريات أخرى ظهربعضها بعد صدور هذا الكتاب، والبعض الآخر فى نفس الفترة الزمنية، فمنها ما ينتمى لمدخل رابع يسعى إلى تفسير التربية عن بعد من خلال مدخل تفكيكى / تركيبى للنظريات الكائنة مثل نظرية بيراتون، والبعض الآخر يُمكن إدراجه فى أحد المداخل السابقة، أو يكون فى حد ذاته مُقاربة من نوع جديد .

ومن أهم تلك النظريات :

١- نظرية الاتصال وتحكم الطالب – راندى جاريسون" Randy Garrison " .

٢- نظرية إعادة دمج ممارسات التعليم / التعلم – ديسموند كيجان " Desmond Keegan " .

٣- نظرية التربية عن بعد ثلاثية الأبعاد – فيردوين وكلارك" Verduin and Clark".

٤- الفوردية، الفوردية الحديثة، ما بعد الفوردية "Fordism , Neo – Fordism, Post – Fordism"

٥- رؤية توفيقية للنظريات القائمة ـ هيلارى بيراتون " Hilary Perraton " .

٦- نظرية التكافؤ .

١ - نظرية الدراسة الاستقلالية "Independent Study" لتشارلز فيدمير(*)

" Charles Wedemeyer "

تستند نظريات التربية عن بعد الحالية إلى عمل فيدمير الذى طور نظرية التَفرُدية "Individualization " فى التربية، وانطلقت معالجته من افتراضين أساسيين : الأول لكل فرد الحق فى التعليم، والثانى: تبنى فلسفة ليبرالية للتعليم عن بعد تستوعب وتعالج بصورة إطارية تكاملية مفاهيم مثل: استقلالية التعلم، حرية الخطو الذاتى فى التعليم، حرية اختيار الأهداف التعليمية .

ويرى فيدمير أن جوهر التربية عن بعد الحقيقى يكمن فى استقلالية الطالب،

(*) توفى تشارلز فيدمير فى ١/ ٨/ ١٩٩٩ وهو عالم، ومؤلف،و إدارى،و فيلسوف دولى ومُبدع فكرة التعليم المفتوح، وعن بعد، وظل مدة أربعة عقود يدافع عن تطبيق التكنولوجيا كأداة لفتح فرص تعليمية وتعزيز ديمقراطية التعليم، ومن أهم أعماله (التعلم عند الباب الخلفى) "Learning at the Back Door" عام ١٩٨١، وشغل منصب مدير برنامج الدراسة بالمراسلة بجامعة ويسكنسون، والذى ارتبط بالمؤسسة العسكرية بأمريكا والتى تعتبر أكبر مؤسسة للتعليم عن بعد فى العالم، ويُوصف دائمًا بأنه أبو التربية عن بعد الأمريكية.

لذلك فضَّل استخدام مفهوم الدراسة الاستقلالية "Independent Study" للتعبير عن التربية عن بعد على المستوى الجامعى[1] .

وتمثل التربية عن بعد لفيدمير نمطاً "غير تقليدى مُميز للتربية"، يرتكز على استقلالية المتعلم التى دعمتها إمكانات التكنولوجيات الحديثة، وأسس نظاماً يقوم على عشرة مبادئ تُمثل جوهر التربية عن بعد، وتَبنى التكنولوجيا كآلية لتفعيل هذه الاستقلالية وتعزيزها، وتتمثل تلك المبادئ فيما يلى[2] :-

- القدرة على العمل فى أى مكان يتواجد به الطلاب – حتى ولو كان هناك طالب واحد سواء تواجد معلمون فى المكان نفسه، وفى الوقت ذاته، أم لا .
- يتحمل الطالب مسئولية تعلمه بقدر أكبر مما كان عليه سابقاً .
- تَواجد أعضاء هيئة تدريس متفرغين لتوفير الرعاية الكاملة للطلاب، على أن تحظى المهام التربوية الحقيقية بمكان الصدارة فى أولويات الموسسة،مع تكريس معظم الوقت لها .
- منح الطلاب فرص اختيار أوسع بين العديد من المقررات، وأساليب صياغتها، واستراتيجيات تدريسها .
- التوظيف الملائم لكل وسائط التدريس والأساليب التى أثبتت فاعليتها .
- الاتساق والتكامل بين الأسلوب المستخدم وبين الوسائط، حتى يمكن تدريس كل موضوع بأفضل الطرق الممكنة .
- إعادة تصميم المقررات وتطويرها لتتواءم وتتسق مع البرامج المرتكزة على الوسائط المتعددة .

---

(1) Charles Wedemeyer (1979)," Learning Through Techndogy" : From the Point of View of the Learner" in Lawrence P. Grayson (ed.) . "In Educational Applications of Communication Satellites", New York, The Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., P. 5 – 7 .

(2) Ibid . , P . 8 .

- توافر فرص إمكانات تطويع النظام ومواءمته للاختلافات والحاجات الفردية للطلاب.
- تخلص تقويم تحصيل الطالب من حواجز المكان والزمان، ومعدل وأسلوب خطوة الدراسى .
- السماح للطلاب بتحديد مواعيد بداية الدراسة، والانتهاء منها، ومعدل خطوهم الذاتى .

وبالإضافة إلى ما سبق، أشار فيدمير إلى أربعة عناصر أساسية لكل سيناريو يوضع لعمليات التعليم والتعلم، هى : المعلم، المتعلم (ون)، نظام الاتصالات، والمعلومات / الشئ الذى سيتم تعليمه / تعلمه، واقترح فيدمير فكرة الانفصال بين سلوكيات التعليم والتعلم كأسلوب لكسر قيود " الزمان – والمكان "[*] التى تقيد العمليات التربوية، واقترح ست خصائص تميز نظم الدراسة الحرة، هى[1] :-

- الانفصال بين المعلم والمتعلم .
- تفريد التعليم .
- تقديم عمليات التعليم والتعلم عبر وسائط متنوعة .
- يتحقق التعلم عبر ايجابية الطالب ونشاطه .
- تطويع التعلم ليتلاءم مع السياق الذى يتواجد فيه الطالب .
- يتحمل الطالب مسئولية خطوه الذاتى، مع إعطائه مطلق الحرية فى تحديد مواقيت البدء والتوقف عن الدراسة متى شاء ذلك.

(*) قدم كيجان فيما بعد نظرية لإعادة الدمج بين سلوكيات التعليم والتعلم، وتم تناولها فى ص ص ١٠١-١٠٤ .

(1) Charles Wedemeyer . "OP. Cit." , PP . 18 – 20 .

أصداء نظرية فيدمير على التربية عن بعد

تُشكل مواد الدراسة المحررة جوهر العديد من برامج التربية عن بعد، ومن ثم تُمثل المبادئ التى طرحها مقوما أساسيا لضمان فاعلية عمليات التعليم والتعلم، حيث يمكن أن تنسحب هذه المبادئ على ما هو خلاف المواد المطبوعة، مهما كانت الوسيلة أو التكنولوجيا المستخدمة . فهو ضد جمود شكل المواد ومحتواها، (ومازال الجدل مستمراً حتى الآن حول هذه القضية)[1] .

وأكد نموذج فيدمير على ديمقراطية التعليم لجميع الأفراد بغض النظر عن العمر، والجنسية .، والطبقة، والنوع الاجتماعى، والمكان الجغرافى، وافترضت رؤيته أن التعليم والتعلم هما المحرك الأساسى للتربية عن بعد، ومن ثم كانت الإمكانات البيداجوجية هى مركز اهتمامه، ومن جانب آخر تجاهل مكونات بنيوية هامة من مثل : السلطة، والعناصر الاقتصادية والسياسية[2]. وقد اهتم فيدمير بتبنى مفهوم الدراسة الاستقلالية "Independent Study"، والتعلم عن بعد "Learning at a distance"، والتعلم الموجه ذاتيا "Self - directed Learning" بدلا مفهوم الدراسة بالمراسلة – المُستخدم سابقاً –، ودافع عن قيمة حرية المتعلم، وأشار إلى أن الدراسة الاستقلالية عن بعد لم تمنح فرص الاختيار والحرية الكافية للمتعلم[3] .

ومن كل هذا، يتضح تجديد فيدمير للخصائص المميزة للتعليم عن بعد، والتى تشمل الاتصال، والخطو الذاتى، والملاءمة، وتحديد المتعلم للأهداف والأنشطة .

---

(1) Gearoid O'Suilleabhain . "OP . Cit.", P 128 .

(2) Saeid Roushan Zamir . "OP. Cit.", P. 10 .

(3) D. Randy Garrison (2003),"Self – Directed Learning and Distance Education" In Michael Grahame Moore and William G. Anderson (Eds.) ,"Handbook of Distance Education", New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, P . 162.

٢ - نظرية البعد التواصلى " Theory of Transactional Distance "

لمايكل جراهام مور[*] Michael G. Moore

ظهرت أول محاولة باللغة الإنجليزية[**]، والإفصاح عن نظرية للتربية عن بعد فى عام ١٩٧٢، حين طرح مور نظرية " البعد التواصلى " كنظرية عامة للتربية عن بعد فى كل صورها، منذ أكثر من ثلاثين عاما، عندما كانت كل التفاعلات تقريبا قاصرة على التفاعل بين المعلم والمتعلم، أو المتعلم والمحتوى، ومنذ ذلك الوقت تحققت تطورات تكنولوجية حديثة أتاحت تفاعلات فورية وأكثر سرعة وتكرارية ليست فقط بين المعلم والمتعلم، لكن أيضا بين المتعلمين، وطور"مور" نظريته لتستوعب التكنولوجيا الحديثة[١].

وتمتد أسس هذه النظرية إلى تراث استقلالية المتعلمين الراشدين وحريتهم الذى أكد عليه مجموعة من العلماء من قبيل، ر. مان فريد "R. Manfred"،ود يلنج "Delling"، وتشارلز فيدمير . وأشارت النظرية فى صياغتها الأولى إلى أن التربية عن بعد لا تقتصر على الانفصال الجغرافى بين المتعلمين والمعلمين، لكن الأكثر أهمية من ذلك، المفهوم التربوى "Educational Construct" الذى يصف عالم العلاقات الكائنة بين المعلمين والمتعلمين الذين يفصلهم بعد المكان أو/ والزمان . ويمكن تنظيم هذه العلاقات فى شكل رموز تمثل أهم البنيات الأساسية للمجال، وهى : الحوار "Dialogue" بين المعلمين والمتعلمين،و بنية "Structure" البرامج التعليمية ، واستقلالية المتعلم "Learner independence" [٢] .

(*) أستاذ التعليم عن بعد بجامعة بنسلفانيا، وأستاذ زائر فى العديد من جامعات العالم، ومستشار منظمة اليونسكو، والكومنولث، والبنك الدولى،ومؤسس ورئيس تحرير مجلة " The American Journal of Distance Education "، هذا إلى جانب اشتراكه فى إدارة العديد من الدوريات العلمية المتخصصة بالمجال، وعمل مستشارا للعديد من مشروعات ومبادرات تبنى التربية عن بعد فى جميع أنحاء العالم، وتربو مؤلفاته على ٢٠٠مؤلفاً .

(**) كانت الاجتهادات المبكرة لرواد المجال باللغة الألمانية، ولم تترجم إلى الإنجليزية إلا بعد ظهورها بسنوات عديدة .

(1) Michael G.Moore ." Theory of Transactional Distance ", "OP . Cit.", P.29 .

(2) Ibid , P . 29 .

مفهوم التواصل " Transaction ": يُعد جون ديوى "J .Dewey" أول من أشار إلى مفهوم "Transaction" "التواصل " فى كتابه "knowing and the known" (*) بمعنى التداخل والتشابك بين البيئة، والأفراد، ونماذج السلوكيات فى موقف ما . وفى التربية عن بعد ينتج عن الانفصال بين المتعلمين والمعلمين نماذج خاصة من السلوكيات، وتأثيرات على عمليات التعليم والتعلم، ويترافق مع هذا الانفصال ويلازمه فراغ اتصالى، نفسى، تربوى، ثقافى، ... لابد من عبوره، فضاء لاحتمالات سؤ الفهم بين مُدخلات المعلم، وتلك الخاصة بالمتعلم، وهذا الفضاء الاتصالى والنفسى هو ما يمثله البعد التواصلى[1] .

ولا يقاس "البعد" "Distance" بالمصطلحات الفيزيائية (بالأميال أو بالدقاق، فهو ليس بعدا مكانيا أو / وزمانيا)، لكن بالمدى الذى يمكن أن تكون به علاقة التعليم – التعلم فردية وذات مستوى عالى من الحوار، فهو بعد تواصلى[2] .

كما يشير المفهوم إلى صفقة "Transaction" التعليم (المماثلة تماما لصفقات الأعمال التجارية أو الصفقة التى تتم بين المستهلك – المنتج) بين المتعلم والمعلم، ويشير بعد التعاملات إلى جودة صفقة التعلم والتى تعتمد على الأطراف المشاركة فى تلك الصفقة إلى جانب متغيرات الوسائط المرتبطة بالعملية[3] .

(*) المرجع الذى رجع إليه المؤلف هو :

J.Dewey and A. Bently (1949),"knowing and The Known", Bosten , Beacan Prss.

(1) See :

- M. G. Moore & G. Kearsley (1996), "Distance Education : Asystems View ", London, Wadsworth Publishing Company, P. 199.
- M. G. Moore . "Distance Education Theory" ," OP. Cit." , P. 2 .
- Derrick Force (2004),"Relationships Among Transactional Conference Distance Variables in Asynchoronous Computer Conferences : A Correlational Study", M.A. thesis, Alberta ,University of Athabasca , P. 30 .

(2) Michael G. Moore . "On a Theory of Independent Study" ," OP. Cit.", P.2,9

(3) Wendy Lowe (1999), "Transactional Distance Theory as Foundation for Developing Innovative and Reactive Instruction", Canada, Organizational Change and Manage ment Group, (Oracle) , P.3

ووسع كانتلون "Cantelon" تعريفه للتربية عن بعد قليلاً، بتأكيده على أن "البعد" ليس مجرد انفصال جغرافى، لكنه بعد تربوى، وعاطفى،وثقافى ... وأضاف أن مكان التعلم قد تحول من مجرد " موقع " " Location " إلى عملية "Process"، إذ أن التعلم لا يتحقق داخل جهاز الكمبيوتر، لكن من خلاله، فالأهمية تكمن فى طبيعة العمليات والمواقف التى تتم، وليس الأمر متعلقا بمجرد التواجد فى الفصل الدراسى فى الوقت المحدد[١]. ويؤكد مور على أن البعد التواصلى بين طالب ومعلم يتفاعلان وجها لوجه ربما يكون أعمق وأوسع من الناتج عن التواصل عبر الوسائط المُستخدمة لتقديم مقرر دراسى ما على الخط المباشر " Online Course "، إذا كان الاتصال بينها يتسم بدرجة عالية من الحوار والتواصل، بغض النظر عن البعد المادى[٢] .

كما يؤكد رامبل على وجود بعد تواصلى ما فى أى برنامج تربوى، حتى فى برامج التربية وجها لوجه، ومن خلال رؤية رامبل هذه يمكن اعتبار التربية عن بعد مجموعة فرعية من عالم التربية، وعليه يستطيع المتخصصون فى هذا المجال الإسهام فى تطوير نظرية وممارسة التربية التقليدية[٣] .

ويرى مور أن البعد التواصلى متغير نسبى غيرمطلق ؛ إذ تعنى الطبيعة النسبية له وجود درجات متمايزة له، ففى بعض البرامج قد يكون البعد التواصلى كبيراً لدرجة أن التعليم المقدم لا يرقى لمستوى التعليم التقليدى، وفى برامج أخرى يتحقق ما هو عكس ذلك تماما، ويتطلب ذلك اجراءات تعليمية خاصة للتعامل معه، ويمكن إدراج هذه الإجراءات تحت مظلة ثلاثة أنواع من المتغيرات، والتى تحدد بدورها مدى البعد التواصلى فى برنامج ما وهذه المتغيرات ليست اتصالية أو تكنولوجية، لكنها خاصة بعمليات التفاعل بين التعليم والتعلم[٤] .

---

(1) Donna Joy . "OP. Cit." , P . 14 .

(2) M . G .Moore & G.Kearsley . "Distance Education: Asystems View ," OP. Cit. ", P.200.

(3) Michael G.Moore . "Theory of Transactional Distance" , "OP . Cit." , P . 29

(4) See :

- Michael G . Moore . " Distance Educational Theory ," Op . Cit ." , P. 2 .
- Michael G . Moore . "Theory of Transactional Distanc", "OP . Cit .", P . 29 .

ومن هنا، يؤكد سابا " Saba" على أهمية مفهوم " البعد التواصلى " كمفهوم يجب أن يَؤسس له فى إطار علم اجتماعى، وألا ينحصر فى حدود علم الفيزياء التقليدى، ويُعد هذا تحولاً هاماً فى النموذج الإرشادي، إذ دفع مور الجدل الفكرى إلى ساحة الاختلافات البيداجوجية[1]، حيث أعاد مور التفكير فى مفهوم البعد، وأكد على أنه يجب التنظير له على أساس أنه متعدد الأبعاد، على عكس ما سبق وروده فى الأدبيات[2] .

الهدف الأساسى من النظرية: هو تلخيص للعلاقات المختلفة بين المتغيرات التى تكون البعد التواصلى، وهى: الحوار التعليمى، وبنية البرنامج، واستقلالية المتعلم، وهذا لا يعنى عدم وجود متغيرات أخرى تشتمل عليها البيئة التعليمية، وهذا بدوره يعنى وجود مساحة لأكثر من نظرية واحدة؛ فهناك حاجة إلى نظرية لإدارة التربية عن بعد، ونظرية لتاريخ التربية عن بعد، ونظرية لدافعية المتعلم عن بعد، ... وما إلى ذلك[3] .

الحوار التعليمى: يتطور الحوار بين المتعلمين والمعلمين فى سياق التفاعلات التى تتم عندما يقدم المعلم التعليم، ويستجيب له المتعلمون، ويتشابه إلى حد كبير مفهوما الحوار، والتفاعل إلى درجة استخدامهما كمترادفات، لكن هناك تمايز هام بينهما ؛ فعادة يُستخدم مصطلح"حوار" لوصف تفاعل أو سلسلة من تفاعلات هادفة ذات خصائص إيجابية ربما لا تتسم بها تفاعلات أخرى، فالحوار غرضى، بنائى، وله قيمته لدى كل طرف فيه، وكل طرف فى الحوار مستمع، ومساهم، ويبنى فوق اسهامات الطرف / الأطراف الأخرى، لكن هناك تفاعلات سلبية أو محايدة، لا يُطلق عليها حواراً، فالحوار قاصر على التفاعلات الإيجابية فقط فى إطار

(1) Beth H . Chaney & M . A . Ches (2004) , "History , Theory , and Quality Indicators of Distance Education : Aliterature Review" , Texas, Office of Health Informatics , Texas University Prss , P . 19.

(2) Gearoid O' Suilleabhain . " OP. Cit ." , PP 10 – 11.

(3) Michael G . Moore . "Theory of Transactional Distance" , "OP. Cit .", P. 29 .

التأثيرات السياقية للعلاقات بين قدرات الأطراف ذات الصلة، والهدف من الحوار فى علاقة التعليم هو تنمية فهم الطالب[1] .

وتتحدد طبيعة الحوار بالفلسفة التربوية التى يتبناها الفرد أو المجموعة المسئولة عن تصميم المقرر الدراسى، والسمات الشخصية للمعلم والمتعلم، وطبيعة المادة المُتناولة فى المقررالدراسى، إلى جانب العوامل البيئية، وأحد أهم هذه العوامل وسائط الاتصال، ولن يقتصر الأمر على هذا فقط، لكن بتطور مجال التربية عن بعد ستكون هناك حاجة إلى تركيز الاهتمام على متغيرات أخرى إلى جانب وسائط الاتصال، خصوصاً تصميم المقررات، اختيار وتدريب المعلمين، فضلا عن أساليب تعلم الطلاب[2].

وسائط الاتصالات " Communications Media ": لطبيعة وسيلة الاتصال المستخدمة تأثير مباشر على طبيعة الحوار وجودته ؛ فعلى سبيل المثال البرنامج التعليمى الذى يقوم فيه الاتصال بين المعلم والمتعلم على استخدام التليفزيون ذى الاتجاه الواحد " one – way television"، أو شريط سمعى "audiotape"، أو كتاب علم نفسك " Teach – yourself book " لن يُتاح من خلالها حوار بين المعلم – المتعلم ؛ إذ أن هذه الوسائط لا تحمل استجابات المتعلمين إلى المعلم[3] .

ويحظى الطالب الذى يتعلم بالمراسلة عبر البريد بتفاعل ذى اتجاهين، ومن ثم حواراً مع المعلم، على الرغم من أن هذه الوسيلة تُبطئ من التفاعل، وتُحد من تلقائية الحوار، كما يُمكن الإدعاء بوجود شكل من أشكال الحوار فى البرامج التى لاتنطوى على تفاعل، فعلى سبيل المثال، عندما يتعلم المتعلم عبر مواد الدراسة الذاتية المطبوعة " Printed – self – study"، أو باستخدام أشرطة سمعية أو بصرية، ففى مثل تلك الوسائط يُوجد شكل ما للحوار (تفاعل – صامت أو داخلى) مع

---

(1) Ibid., P.23 .

(2) Michael G . Moore (1983) , "Self – Directed Learning and Distance Education" , Hagen , Zentrales Institute fur Fernstvdienforschung , P . 6 .

(3) Michael G . Moore . "Theory of Transactional Distance , "OP . Cit ." , p . 30 .

الشخص الذى نظم تلك الأفكار أو المعلومات، وهذا ما يمكن أن نسميه حواراً افتراضياً "Virtual Dialogue" [١].

وعلى النقيض من ذلك تماما، وسائط الحوار الإلكترونى التفاعلية[*] عن بعد الحديثة وبصفة خاصة الكمبيوترات الشخصية، ووسائط مؤتمرات الحوار السمعية والبصرية والتى تسمح بحوار أكثر ديناميكية، وفردية، وخصوصية، مقارنة بما يمكن تحقيقه عبر استخدام الوسيط المسجل "recorded meduim"، فالبرامج التى تستخدم مثل هذه الوسائط، تستطيع تجسير فجوة البعد التواصلى بصورة أكبر مما تُسهم به البرامج التى تستخدم الوسائط المسجلة[٢].

وإلى جانب وسائط الاتصال، ثمة عوامل سياقية أخرى تؤثر على فاعلية الحوار، ومن ثم على البعد التواصلى، ومن أهم هذه العوامل : عدد الطلاب المُحدد لكل معلم، معدل تكرارية فرص الاتصال (والذى يحدد هذه العوامل عادة القيود المالية والإدارية)، و البيئة المادية التى يتعلم فيها الطلاب، والبيئة المادية التى يَدرس من خلالها المعلمون، والبيئة الوجدانية "emotional environment" للمعلمين والمتعلمين، بمعنى درجة الاعتبار، التقدير التى ينظر بها الأفراد البارزون فى محيط الأسرة والعمل إلى ما يقومون به[٣].

بنية البرنامج " Programme Structure ": ترتبط البنية بعناصر تصميم المقرر الدراسى، أو الأساليب المُستخدمة فى بناء البرنامج، حتى يتسنى تقديمه عبر وسائط اتصال متعددة، وتعكس البنية مدى جمود أو مرونة أهداف البرنامج، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، إلى جانب المدى الذى يستجيب به البرنامج للاحتياجات الفردية لكل متعلم كحالة فردية خاصة[٤].

---

(1) Ibid., P . 30 .

(*) ستتم معالجة هذه الجزئية وتحليلها تفصيلياً فى الفصل التالى .

(2) Ibid., P . 30 .

(3) Ibid. , PP . 30 – 31 .

(4) See :

* Michael G. Moore. "Self Directed Learning and Distance Education", "OP . Cit. ", p.6

* Michael G. Moore. "On a Theory of Independent Study" , "OP. Cit.", P. 13 .

وتتحدد مدى مرونة بنية البرنامج بطبيعة وسائط الاتصال المُوظفة، إلى جانب السمات الشخصية للمعلمين والمتعلمين، والفلسفة التى تتبناها المؤسسات التعليمية، والقيود التى تفرضها أحيانا . فبالنسبة للوسائط يتم بناء برنامج التليفزيون المسجل بصورة تعكس بنية مغلقة غير مفتوحة للتعديل، حيث لا يوجد حوار، ومن ثم لا توجد فرصة لإعادة تنظيم البرنامج لأخذ مدخلات المتعلمين فى الاعتبار، أى لا تُتاح فرصة التغيير أو التعديل طبقا للاحتياجات الفردية للمتعلمين، ويمكن مقارنة هذا الموقف مع مقررات مؤتمرات الحوار عن بعد " Teleconference Courses " التى تسمح بنطاق عريض من الاستجابات وبدائل مطروحه متعددة لأسئلة المتعلمين واستفساراتهم، وتسمح بمساحة حوار أعمق وبنية أكثر مرونة[1] .

ويمكن القول بأن " البعد التواصلى " يصبح أعمق إذا كانت بنية البرنامج ذات تنظيم مغلق، حيث يتم تنظيم وبناء مواد التعلم بدقة متناهية لتقديم كل التوجية والإرشاد، من خلال تنبؤات مصممى البرامج، مع الأخذ فى الاعتبار عدم إمكانية إجراء أى تعديلات، ومن ثم يتحمل المتعلمون مسئولية إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات بشأن استراتيجيات الدراسة، فبدون حوار يقرر الطلاب متى يستخدمون أساليباً معينة وبأى كيفية، وإلى أى مدى تُوظف، ومن ثم، كلما زاد " البُعد التواصلى " ارتفع مستوى الاستقلالية التى يُمارسها المتعلمون[2] .

وعلى النقيض مما سبق، تَضيق فجوة البعد التواصلى فى البرامج التى تتسم بحوار مُكثف وبنية مرنة غير محددة سلفا، فهناك علاقة بين الحوار والبنية واستقلالية المتعلم ؛ فكلما ارتفع مستوى جمود البنية، وقلت مساحة الحوار فى برنامج ما كلما

---

(1) See :

* M .G .Moore & G .Kearsley ."Distance Education :Asystems View", "OP . Cit.",P. 27.

* Michael G. Moore. "Theory of Transactional Distance"," OP. Cit. " , P. 31 .

(2) Ibid ., P. 31 .

ارتفع مستوى الاستقلالية التى يمارسها المتعلم، ومن هنا كانت استقلالية المتعلم هى المتغير الرئيس الثالث بنظرية مور .

استقلالية المتعلم "Learner Autonomy ": قدم مور طرحاً جديداً دمج فيه بين مدخلين كانا فى حالة خلاف منذ ستينيات القرن العشرين، أحدهما يستند إلى الموروث الإنسانى " Humanistic Tradition " الذى يعطى تقديراً خاصاً للحوار المفتوح غير المُعد مُسبقاً بين مجموعة الأطراف المشاركة فى العملية التربوية، كما هو الحال فى فكرة الاستثارة الذهنية،والتى تم اقتباس عديد من الطرائق التربوية منها، والثانى هو الموروث السلوكى " Behaviourist Tradition "، والذى يعطى اهتماماً هائلاً للتصميم النظامى للتعليم القائم على الأهداف السلوكية، وتحكم المعلم التام فى عملية التعلم . وفى أوائل سبعينيات القرن العشرين، سيطرت السلوكية على التربية عن بعد، ثم ظهر أول تحد، لسيطرة السلوكيين عبر طرح بحث بعنوان " استقلالية المتعلم – البعد الثانى للتعلم المستقل" Learner Autonomy – The " Second Dimension of Independent Learning " لمايكل مور، والذى انتقد فيه اهمال السلوكية لقدرة الطلاب على المشاركة فى تحمل مسئولية عمليات تعلمهم الشخصى[1] .

واستخدم مور مفهوم " استقلالية المتعلم " ليصف عملية تحقيق الطلاب لأهداف حددوها بأنفسهم، وأنجزوها بأساليبهم الخاصة، وبسيطرة كاملة منهم، فاستقلالية المتعلم فى اطار علاقة التعليم / التعلم هى المدى الذى يتيح للمتعلم تحديد أهداف وخبرات التعلم، وقررات تقويم برنامج التعلم[2] .

وحدد مور نمطين للاستقلالية : الأول؛ "استقلالية وظيفية"، والثانى: "استقلالية وجدانية "، والمقصود بالنمط الأول أداء الأنشطة ومواكبة المشاكل بدون طلب للمساعدة، ومدى إصرار المتعلم على أداء المهمة بمفرده، ويمكن اعتبار

(1) Michael Moore . "Theory of Transactioal Distance", "Op. Cit.", P.33.

(2) Michael Moore ." On aTheory of Independent Study"," Op. Cit." P . 11 .

هذا مقياساً للاستقلال الوظيفى ؛ أما الاستقلال الوجدانى فيعنى غياب الحاجة إلى العاطفة، أو الرضا عن السلوك فى مواقف معينة من قبل الآخرين، ويتضمن ذلك " تأكيد الذات " فى صورة إتقان المهام التى تثيرها حاجة الرضا عن النفس، وأى سلوك دافعه طلب رضا الآخرين هو علامة من علامات الاعتماد الوجدانى، فى حين أن السلوك المدفوع بالحاجة إلى الرضا الذاتى دليل على الاستقلال الوجدانى.[1]

أما "المتعلم المستقل"[*] فهو الشخص المستقل وجدانيا عن المعلم، والذى يستطيع القيام بالمقاربة المنهجية لموضوعات الدراسة مباشرة بدون اللجوء إلى مساعدة خارجية، إذ يقوم بمجموعة من الأدوار التى تربط بينه وبين الموضوع محل الدراسة، وطبقا لمالكوم نولز " Malcolm knowles " يُعَّد مثل هذا السلوك أمرا طبيعياً للمتعلم الراشد، ولكونه كذلك، فهو يعى أنه موجه ذاتيا بصورة كاملة، وعلى العكس من ذلك، يوضح نولز الكيفية التى درَّب بها النظام المدرسى المتعلمين ليكونوا غير متعلمين مستقلين، ومن ثم لا يتسنى للراشدين فرصة القيام بالتعلم الموجه ذاتيا، إلا بعد خوض عملية إعادة توجيه وتدريب لممارسة تلك الاستقلالية، وهذا لا يعنى الاستغناء عن مساعدة المعلم الذى يكون أقرب إلى وضع " المستجيب " " respondent " منه إلى وضع الموجه " Director "[2] .

وحدد مور مفهوم " الدراسة الاستقلالية" " Independent Study " بأنها نظام تربوى يتمتع المتعلم فيه بالاستقلالية، ويفصله بعدا الزمان و/ أو المكان عن معلمه، ومن ثم، يتم الاتصال بينهما من خلال الكلمة المطبوعة أو الإلكترونية، أو

---

(1) Iibd ., P . 11 .

(*) لايوحى المصطلح هنا بأن المتعلم المستقل مثله مثل روبنسون كروزو يظل قابعا بعيدا فى جزيرة من الإكتفاء الذاتى، فالمصطلح لا يحمل هذا المعنى، فالمتعلم المستقل مرتبط ببرنامج تربوى .

(2) See :

* Michael G .Moore . "Self Directed Learning and Distance Education ", "OP. Cit.", P. 17.

* Michael G .Moore . "On a Theory of Independent Study" , "OP. Cit.", P . 18 .

أى وسيط آخر غير إنسانى، ويتألف هذا النظام من ثلاثة نظم فرعية : المتعلم، المعلم، ووسيلة اتصال، وتتسم هذه النظم بخصائص معينة تميزها عن أى صيغة أخرى للتربية[1] .

• تصنيف برامج الدراسة المستقلة وفقاً لمتغير استقلالية المتعلم

اقترح مور آلية لتصنيف البرامج(*) طبقا لمدى ممارسة المتعلم لحق استقلاليته فى التعلم عبر طرح الأسئلة التالية[2] :-

١. هل يعود حق اختيار أهداف التعلم فى البرنامج للمتعلم، أو للمعلم؟

٢. هل تُعد عمليتا انتقاء مصادر التعلم، ومعدل الخطو الذاتى فى اكتساب خبرات التعلم، وأسلوب تتابعها قراراً يتخذه المتعلم،أو المعلم؟

---

(1) Michael G. Moore. "Toward a Theory of Independent Learning and Teaching" , "OP . Cit.", P . 63 .

(*) يتضمن أى برنامج تربوى برنامج تعلم، وبرنامج تعليم، والمقصود ببرنامج التعلم مجموعة أهداف يضعها المتعلم لتغيير مهاراته، اتجاهاته، أو معرفته، ومجموعة من المصادر والإجراءات لتحقيق تلك الأهداف، وتصميم مقياس يستخدم فى تقدير مدى تحققها . ويتعلم الإنسان طوال الوقت، وهذا التعلم قد يكون عرضياً عشوائياً غير منضبط وبدون وعى، أما برنامج التعلم فهو تتابع من الأنشطة المخططة القصدية المُتعمدة التى تحسن الاستفادة ممن يمكن تسميتهم باليسرين، المرشدين، أو المعلمين .

وبالمثل نجد برنامج التعليم قصدياً مخططًا له بدقة شديدة، وينطوى على مجموعة من الأهداف لتغيير مهارات، واتجاهات، أو معرفة المتعلمين، ومجموعة من المصادر والإجراءات لتحقيق تلك الأهداف، وتصميم قياس ما لتقدير مدى إنجاز تلك الأهداف .وتأسيساً على ما سبق، يمكن الجدل حول إمكانية تحقيق برنامج تعلم مُتَّعمد بدون برنامج تعليم، فإذا تمكن المتعلم من تحديد مجموعة من الأهداف وتحقيقها مستعيناً بمصادر وإجراءات لم يعُدها فرد آخر، وإذا تمكن أيضا من تقييم مدى إنجازه، سوف يتحقق تعلم بدون تعليم، فعلى سبيل المثال، عالم الطيور الذى اكتسب معرفته عن الطيور من تواجده فى ميدان الدراسة العملى، يصبح مثالاً جيدا لتحقيق برنامج تعلم بدون تعليم، على الرغم من الاستعانة بكتاب إرشادى، فما زال مع ذلك متعلما مستقلا إرتبط بتفاعل تربوى، حيث أُعد الكتاب خصيصاً للمساعدة على التعلم .

(2) Michael Moore . "On a Theory of Independent Study" ," Op. Cit.", P.19 .

٣. من يحدد أساليب التقويم ومعاييره، المعلم أو المتعلم؟

وبتطبيق تلك الأسئلة، قام مور بتصميم شكل رمزى يوضح تصنيف برامج الدراسة المستقلة وفقاً لمتغيرى "البعد"، و"استقلالية المتعلم" يوضحه الشكل رقم (٦)، والذى تتراوح فيه تلك البرامج بين ثمانية أنماط متمايزة،هي:- [١]

برامج التعلم المستقلة التى يقرر فيها المتعلم ما يتعلمه، ومن أى مصادر؟ وبأى أسلوب؟ وكيفية تقويم الإنجاز المُحقق؟، ويمكن وصف هذا البرنامج بـ (AAA) فهذا برنامج تعليمى يستخدمه المتعلم، لكن التوجيه والتحكم يقوم به المتعلم وليس المعلم .

- يتسم البرنامج باستقلالية أقل، إذ يتم الحكم على مدى إنجاز المتعلم من قبل فرد آخر، لكن يحدد المتعلم أساليب تحقيق كفاءة ما . وفى بريطانيا منذ عام ١٨٨٥ كان فى مقدور أى طالب الالتحاق بجامعة لندن، والاختيار من بين مجالات الدراسة، ويدرس بأى أسلوب يراه مناسباً، ويخضع لامتحانات الجامعة .
- فى هذا البرنامج، يحدد الطلاب أهداف التعلم، ويقوم المعلم بترشيد استخدام مصادر التعلم، ويتضح ذلك فى حالة تعلم مهارات الرياضة البدنية، حيث يسعى المتعلمون إلى التعليم المتخصص، ويحدد كل متعلم القدر الكافى طبقا لمعايره الشخصية .
- فى هذا النمط من البرامج يحدد المتعلم أهداف التعلم، ويتلقى مجموعة منضبطة من أنشطة التعلم، ويقوم المعلم بتقيمه، فعلى سبيل المثال الشخص الذى يريد أن يتعلم قيادة سيارة، ويتعلم على يد معلم متخصص، فليس له أى تحكم فى التعليم أو التقييم.

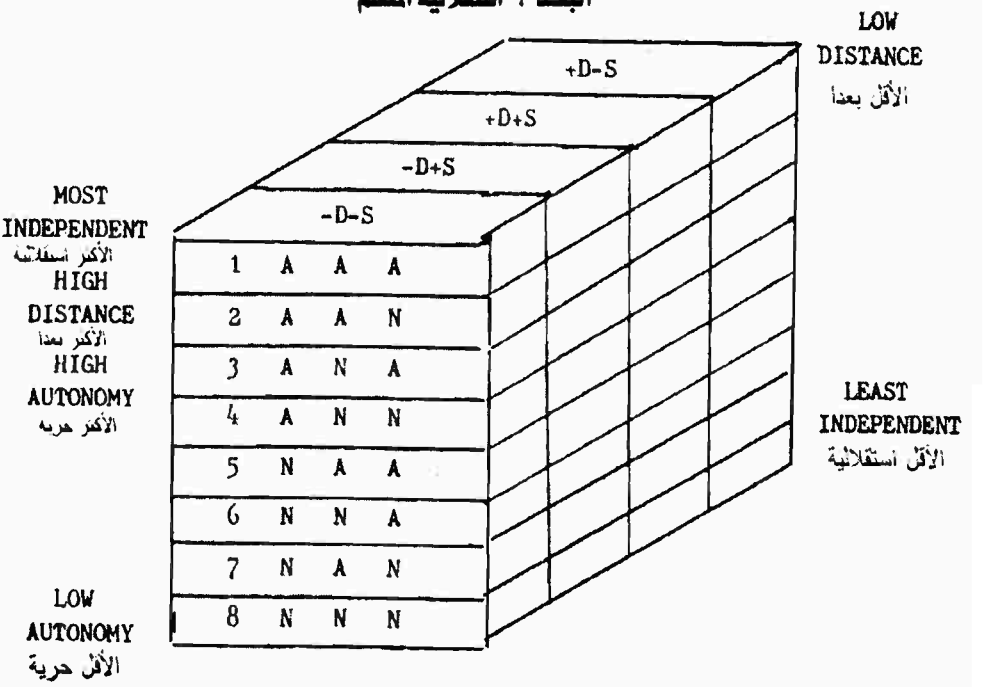
---

(1) Ibid ., PP. 19 – 20 .

شكل رقم (٦) (*)

يوضح تصنيف برامج الدراسة المستقلة وفقا لمتغيري

"البعد"، "استقلالية المتعلم"



يتحكم الطالب فى صيغ البرنامج (إجراءات التنفيذ والتقييم) .

- يتحكم الطالب فى إجراءات التقييم فقط .
- هو النمط الشائع من البرامج، حيث يتحكم الطالب فى إجراءات التطبيق، لكن المعلم يُحدد الأهداف، ويُقيم الطالب من قبل آخرين، وتقع معظم برامج الدراسة المستقلة بالمدارس والكليات تحت هذه الفئة .
- وهذا النمط هو الأكثر شيوعاً، حيث تُحدد سلطة التعليم بالمؤسسة أهداف التعلم، والوسائل والإجراءات، وتقييم الإنجاز كشروط لمنح الدرجة العلمية المرغوب فيها .

(*) Ibid. , P. 21.

ويمثل الحرف " D " الحوار " Dialogue " ، والحرف " S " البنية "Structure"، وتتراوح البرامج من برنامج " S – D – 1" وهو برنامج يتسم باستقلالية متعلم مرتفعة، وبعد عميق جداً، إلى برنامج "S – D + 8" وهو برنامج يتسم باستقلالية متعلم منخفضة وبعد منخفض، لذلك يتحكم المعُلم فى المتعلم، وباستخدام هذا النموذج الرمزى يمكن الحكم على أى برنامج تربوى فى ضوء استقلالية المتعلم،البعد، والدراسة المستقلة[1] .

والشكل السابق ما هو إلا إدماج للجدولين التاليين :

جدول رقم (٢)

نظام تصنيف برامج الدراسة المستقلة وفقا لمتغيرى الحوار والبنية

Examples أمثلة	Program Types نماذج البرامج	Type الصيغة	"البعد" Distance
برامج القراءة المستقلة من نمط التوجيه الذاتى.	برامج بدون مساحة حوارية أو مرونة بنيوية.	- D - S	Most Distance الأكثر بعداً
برامج تستخدم الراديو والتلفزيون أسلوبا للاتصال.	برامج بدون مساحة حوارية لكن ذات بنية مرنة.	- D + S	
برامج تستخدم أسلوب المراسلة.	برامج ذات مساحة حوارية وبنية مرنة.	+ D + S	
برامج الدروس الفردية الخاصة.	برامج ذات مساحة حوارية لكن بدون بنية مرنة.	+ D–S	Least Distance الأقل بعداً

يوضح الجدول السابق نظام تصنيف برامج الدراسة المستقلة طبقا لمدى توافر الحوار " Dialogue "، واستجابة البرنامج للاحتياجات الفردية للمتعلم (البنية)

(1) Michael Moore. " On a Theory of Independent Study"," Op. Cit.", P . 21 .

Structure، وتم ترتيب هذه البرامج من الأكثر تفريدا " most individualized " إلى الأقل تفريداً، ومن الأقل مساحة حوارية إلى الأكثر مساحة حوارية .

جدول رقم (٣) (*)

يوضح أنماط برامج الدراسة المستقلة وفقا لمتغير استقلالية المتعلم

استقلالية المتعلم	برامج الدراسة المستقلة	Objective Setting وضع الأهداف	Implementation التنفيذ	Evaluation التقويم
A= Learner	1	A	A	A
Determined	2	A	A	N
"Autonomous"	3	A	N	A
يحددها المتعلم	4	A	N	N
" مستقل "	5	N	A	A
	6	N	N	A
N= Teacher	7	N	A	N
Determined	8	N	N	N
Non-autonomous				
يحددها المعلم				
(غير مستقل)				

افترضت النظرية وجود علاقة بين البعد التواصلى واستقلالية المتعلم ؛ حيث يرغب الطلاب ذوو الاستقلالية الأعلى فى برامج تتسم بمساحة حوار أقل، وبنية مرنة جدا؛ وعلى العكس من ذلك، يرغب الطلاب ذوو مستوى الاستقلالية الأقل فى برامج تتسم بمساحة حوار أكبر، ومحتوى ذى بنية وتنظيم جامد، بينما فضل فريق ثالث الاعتماد على بنية غير نظامية مُشتقة من العلاقة الوثيقة جداً مع المعلم[1]، وعندما تم اختبار هذه العلاقات تجريبيا ثبت صحتها[**] .

(*) M .G. Moore (1972), "Learner Autonomy : The Second Dimension of Independent Learning, "Convergence Journsl", Vol . (v) , No .(2), p.84 .

(1) Michael G. Moore. "Self Directed Learning and Distance Education" ,"OP. Cit.", P . 34 .

(* *) قام عدد غير قليل من الباحثين بدراسات إمبريقية للتأكد من صدق بنية النظرية منهم :

(Saba & Shearer,1994; Bischaff , Bisconcer, Kooker & Woods, 1996; Bunker , G. ayol., Nti & Reidell, 1996; Chen & Willits,1998; Chen,2001)

وطور " مور" موقفه ليستوعب أهم تطور حدث للتربية عن بعد وهو توظيفها لوسائط الاتصال التفاعلية عن بعد، مثل استخدام شبكات الكمبيوتر التفاعلية " Interactive Computer Networks "، وشبكات الفيديو السمعية والبصرية المحلية، والأقليمية، والعالمية والتى يمكن ربطها بكبل اتصال(Cable) أو عن طريق الموجات القصيرة " microwaves " أو القمر الصناعى، حيث أ تاح استخدامها حوارا فوريا سريعا مع المعلم، وأكثر فردية . وتساعد هذه الوسائط على إتاحة برامج ذات بنية أكثر مرونة مقارنة بالوسائط المطبوعة والمسجلة، وفوق كل هذا وذاك تسمح تلك الوسائط بصيغ جديدة للحوار (Inter – Learner Dialogue) حوار المتعلم – المتعلم، حيث تتيح تلك الوسائط التفاعل بين عناصر مجموعات التعلم[1] .

ويتيح الكمبيوتر الشخصى فرصة تفاعل أفكار الطالب مع أفكار الآخرين للمشاركة فى إنتاج المعرفة من خلال استغلال الذكاء الجمعى Collective " intelligence " كما يتح استفادة الطالب من التعلم التشاركى " Shared learning "، ويقلل من الضغوط النفسية التى يتعرض لها عدد كبير من طلاب التربية التقليدية، حيث يستطيع كل من الطالب البطئ والسريع كل على حسب معدله الشخصى التفاعل، والاستفادة[2] .

أصداء نظرية مور على التربية عن بعد

يتضح مما سبق مكانة الحوار، ومدى مرونة بنية البرنامج، واستقلالية المتعلم وأهميتها كعوامل مُحَددة لمدى البعد التواصلى، وتفرز التفاعلات والتأثيرات البينية بين تلك العوامل مناطق توتر[*] (tension) يوضحها الشكل التالى :

---

(1) M. G. Moore (1993),"Theory of Transactional Distance" in D . Keegan (ed.), "Theoetical Principles of Distance Education", Lonodn and New york, Routledge , pp. 32 – 33 .

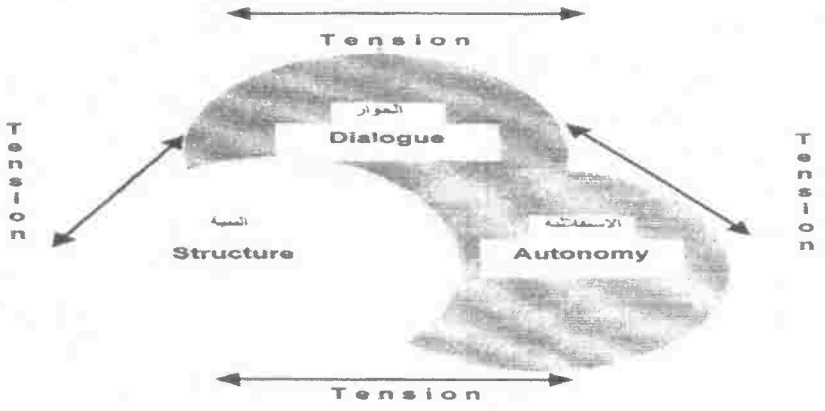
(2) Ibid ., P .34 .

(*) تدل كلمة " Tension " فى هذا السياق على معنيين :

- الأول : منطقة توتر .
- الثانى : علاقة متوازنة بين عناصر متعارضة .

شكل رقم (٧ X *)

"يوضح العلاقات المتبادلة بين العوامل المحددة للبعد التواصلى"



ولتحقيق حالة الاتزان بين تلك العلاقات البينية (هى الوضع المثالى المرجو تحقيقه) ـ حيث أن الوضع البديل هو الفوضى بعينها ـ يتحتم على المؤسسات الإعداد والتخطيط الدقيق لتحقيق التكامل والتوازن وصولاً لأعلى درجات المرونة، ولتجنب الانتقادات التى وجُهت للبرامج السابقة، لما تضمنته من تقييم جماعى لتقدم الطلاب، وتخصيص مواعيد محددة للالتحاق بالبرامج وأداء الاختبارات ... وما إلى ذلك .

وأشار مور إلى تأثير اختيار وسيلة الاتصال على مستوى وصيغة الحوار كما وكيفا، ولا يرتكز هذا الاختيار على الوسيلة فى حد ذاتها، وإنما على ما تقدمه هذه الوسيلة لخبرات التعليم والتعلم، ولا يعنى هذا تجاهل العوامل الأخرى المؤثرة من قبيل السمات الشخصية للمعلم، والإجراءات الإدارية التى يجب أن تتخذ لتيسير عمل المعلم، ... وغيرها، إذ تساهم كل هذه العوامل بقدر ما فى ردم فجوة البعد التواصلى والتى تعتبر خاصية يتسم بها كل برنامج تربوى، والتى بدورها تتسم بالتَّغيُّرية .

(*) Jessica Norah Aguti . "OP. Cit .", P . 65 .

تعقيب

ربطت النظرية بين وجهة نظر أوتو بيترز " Otto Petters "(*) للتربية عن بعد القائلة بأنها نظام ميكانيكى ذو بنية مُحكمة، ووجهة نظر فيدمير بشأن العلاقة التفاعلية الدينامية بين المعلم والمتعلم، والتى تتمحور عموماً وإجمالاً حول المتعلم .

وقد أخذت النظرية مدخلاً بيداجوجيا للنظر للتربية عن بعد، ودرستها كظاهرة نظرية، ودرست تأثير البعد التواصلى البيداجوجى على التعليم، والطلاب، والمعلمين، وصيغ الاتصال والتفاعل،و المنهج، وإدارة البرنامج، وطرحت النظرية الكيفية التى يمكن بها تخطى حاجز البعد التواصلى الذى نتج عن البعد الجغرافى عبر اتخاذ اجراءات معينة متعلقة بالتصميم التعليمى والتفاعلات .

وفى إطار التفاعلات حدد مور ثلاث مناطق، هى :(١) المتعلم – المعلم (الذى لم يكن متاحا فى أغلب صيغ التربية عن بعد المبكرة)،(٢) المتعلم – المتعلم،(٣) المتعلم ـ المحتوى ؛ لكن يرى البعض منطقة أخرى جديدة وهامة للتفاعل هى تفاعل المتعلم مع واجهة جهاز الكمبيوتر(**)"Learner – interface" (١) .

واعتبر مور أن التفاعل بين المتعلم والمحتوى عنصر أساسى فى أى صيغة للتعليم وفسر ذلك بإجراء حوار افتراضى مع الشخص الذى أعد مصدر التعلم، وهذا مساو " للحوار التعليمى الداخلى" " internal didactic conversation "، ويُقدم التفاعل بين المعلم والمتعلم مزايا مماثلة لتلك التى يتمتع بها فصل دراسى تقليدى إذا تم الاتصال بشكل فورى وحقيقى عبر الشبكات الكمبيوترية فى إطار استقلالية المتعلم؛ وهنا تبرز قضية هامة : هل تمتع المتعلم بالقدرةعلى ممارسه السلوكيات المستقلة والحرة يُعد شرطاً أساسيا للإلتحاق ببرامج التربية عن بعد؟ أم يتحتم على

(*) سوف يتم عرض نظريته فى الجزء التالى من البحث .

(**) سوف تتم معالجة هذه القضية فى الفصل التالى .

(1) Derrick Force . "Op . Cit.", p . 3 .

المؤسسة تحمل مسئولية إعداد طلابها وتدريبهم ليصبحوا متعلمين مسؤلين؟ وهذا الأمر بالضرورة يُعد ملمحا أساسيا من ملامح التعليم الإلكترونى .

واليوم، تتزايد أهمية النظرية للعديد من الأسباب؛ قدمت تفسيراً لما يحدث فى أى برنامج حالى للتعلم الإلكترونى [١]، فضلا على تقديمها إطاراً تحليلياً أساسيا لفهم نظمه[٢]،كما أسهمت فى توجيه الممارسة المعقدة لعمليات التعليم والتعلم،كذلك يُعد الإطار الفكرى الذى طرحته النظرية مصدراً هاماً لافتراضات بحوث تربوية عديدة . وتُدرس النظرية حاليا فى بعض مؤسسات التعليم العالى مصداقا لصحتها، وترجمة عملية للقبول الواسع الذى نالته[٣] .

٣. نظرية الاتصال وتحكم الطالب (Communication and Learner Control) لراندى جاريسون Randy Garrison (*)

ظهر جيل ثان من الباحثين من أمثال راندى جاريسون الذى قدم تطويرا لنظرية مور ؛ إذ ترتكز رؤيته على أن التكنولوجيا والتربية عن بعد فى حالة التحام لا انفصال، وارتكز تطور النظرية والممارسة على التعقد المتنامى للتكنولوجيا التعليمية[٤] .

---

(1) Gearoid O'Suilleabhain . "OP . Cit .", 129.

(2) Paul Grorsky and Avner Caspl (2005) , " A Critical Analysis of Transactional Distance Theory , " The Quarterly Review of Distance Education" , Vol.(6), No. (1), p . 2 .

(3) See :

* Gearoid O' Suilleabhain ."Op. Cit. " , 129 .

* Paul Grorsky and Avner Caspi . "OP . Cit" ., P2.

(*) أستاذ التربية عن بعد وتعليم الراشدين بجامعة ألبرتا بكندا، والحاصل على جائزة البحث العلمى المتميز لعام ٢٠٠٤ من الجمعية الكندية لدراسات التعليم العالى، والتى تعتبر أرفع جائزة علمية تمنح لعالم لبحوثه المتميزة فى مختلف أبعاد التعليم الجامعى الكندى، وله مؤلفات متميزة فى مجال التعليم العالى، عن بعد تربو على المائة مؤلف، وتعتبر بحوثه مراجع علمية دولية فى المجالين، وقد تقلد العديد من المراكز الأكاديمية آخرها عمادة كلية التربية بجامعة ألبرتا .

(4) R . Garrison . " Theoretical Challenges for Distance Education in the 21 st Century : A Shift from Structure to Transactional Issues" , "OP .Cit.", P.9 .

ويؤكد جاريسون على حدوث تحول فى النموذج الإرشادى" a Paradigm " shift أفرزته المستحدثات التكنولوجية، واستلزم ذلك بالضرورة تحولاً فى النظريات الحاكمة للمجال، ووجد جاريسون أن الغاية الأسمى لنظريات التربية عن بعد هى زيادة فرص إتاحة التعلم، واستقلالية الطالب، وإحداث تطور نوعى بالمجال من خلال تطوير إطاره النظرى الذى ينظر بعين الاعتبار إلى الاختلافات بين النموذج الإرشادى القديم والحديث، وكذلك إلى الحديث المتنامى الذى يعكس تقاربا بين التربية عن بعد والمجال العام للتربية، ويستدخلها فى الاتجاه التربوى السائد، ويُمكنها عبر توظيف التكنولوجيات الحديثة من محاكاة، أو الاقتراب من التربية التقليدية، ويرتكز فكر جاريسون على إمكانية تحقيق تنظيم أفضل لتربية عن بعد عالية الجودة داخل إطار الجامعة التقليدية.[1]

ويرتكزالنموذج الإرشادى القديم على النظر للمواد المُنتجة مسبقا كمصدر أوَّلى للمعلومات ولتعلم الطالب المستقل الحر، ويرى أن الاتصال ثنائى الاتجاه رفاهية، كما تبنى المدخل السلوكى، حيث تُعد مواد التعلم مُسبقاً لتحديد أهداف محددة تهدف إلى استثارة التعليم الذاتى المستقل، أما النموذج الإرشادى الجديد فيستند إلى المدخل البنائى / المعرفى الذى يؤكد على أهمية بناء وتوليد هياكل معرفية جديدة، ويتطلب هذا النمط من التعليم بيئة تفاعلية رفيعة المستوى تتميز بتغذية راجعة من المعلم وجماعة الأقران، إذ تؤكد النظرية التربوية على أن التربية عملية تفاعلية تتضمن علاقة احترام متبادل لنقل المعرفة المجتمعية وتحويلها إلى هياكل معرفية جديدة[2] .

وانطلقت نظرية جاريسون من العلاقة بين المعلم والطالب، إيمانا بالأساس

(1) See :
* Ibid., P . 10 – 11 .
* Morten Flate Paulsen . "E – Learning – The State of the Art , " "OP. Cit.", P . 9 .
(2) See :
* Ibid., P8.
* Desmond Keegan et al. . "OP . Cit.", P. 14 .

الوظيفى من خلال وضع عمليات التعليم والتعلم فى قلب ممارسة التربية عن بعد، وأكد على ضرورة استقلالية المتعلم وحريته، واتفق فى هذا مع "هولمبرج"(*)، "ومور"، ونظر بعين الاعتبار لمفهوم التحكم والمسئولية كركائز تتيح الفرصة للطالب ليشكل مخرجاته التربويـة، وبتطـور معرفة الطلاب وقدراتهم يستطيعوا تحمل مسئولية أكـبر، ويزداد تحكمهم فى تعلمهم ومن ثم امتلاكهم لتعلمهم[١] .

والمقصود بالتحكم توافر فرصة وإمكانية التأثير على العمليات التربوية وتوجيهها، واتخاذ القرارات بشأنها، ولا يتحقق التحكم بمجرد منح الاستقلال والحرية، لكن وقوده الحقيقى توافر حالة الاتزان بين الاستقلال والعناصر الأساسية الأخرى (السلطة والدعم) فى عملية التعلم من خلال الاتصال ثنائى الاتجاه بين المعلم والمتعلم[٢]، ولا تقتصر قدرة التحكم على أى من المعلم أو المتعلم بمفرده، إنها ملكية مشتركة يُنتجها التفاعل الدينامى المعقد بين المعلم والمتعلم، والمتعلم والمحتوى فى إطار مستوى العوامل الكبرى (Macro level)، وبين التمكن / الكفاءة المهنية، والدعم، والاستقلالية على مستوى العوامل الصغرى Micro) (Level، أى أن التحكم هو عملية شراكة تتم فى إطار الاتصال والتواصل المستمر، وتتعرض عملية التعلم وبناء الأفكار للخطر فى حالة وجود طرف ما لا يتمتع بالمستوى الملائم والكافى من التحكم والمسؤلية[٣] .

(*) سيتم التعرض لنظرية بالدراسة والتحليل فى ثنايا القسم الحالى من البحث .

(1) Randy Garrison . Self – Directed Learning and Distance Education, "OP .Cit.", P.165

(2) Ibid., P . 165 .

(3) See :

* R . Garrison . Theoretical Challenges for Distance Education in the 21 st Century, "OP. Cit.", PP . 7 – 8 .
* Randy Garrison . "Self – Directed Learning and Distance Education' , "OP. Cit"., P.165.
* UNESCO . "Distance Education for Information Society , "OP. Cit.", P. 38 .
* Desmond Keegan et al. . "The Role of Student Support Services in e – Learning Systems", "OP . Cit.", P. 14.

تداعيات نظرية جاريسون على التربية عن بعد

إذا كان جاريسون قد أولى حرية المتعلم واستقلاليته اهتماماً بالغاً، ومع التسليم بأهمية الاستقلالية والميل إلى تحمل المسئولية، إلا أن فرص اختيار المعانى والمعرفة الاجتماعية المعاد هيكلتها لا تقل أهمية فى هذا الإطار، ومن هنا تبرز أهمية التواصل التربوى كتحد للتربويين عن بعد لجعل فرص الحوار والشراكة أسسا جوهرية فى العملية التربوية .

ولقد أوضح جون ديوى أن جوهر العملية التربوية ما هو إلا إعادة بناء للخبرة قائم على تكافؤ فى الشراكة، إذ قال، " للعملية التربوية جانبان –أحدهما نفسى Psychological (معرفى cognitive)، والثانى اجتماعى (Sociological) ؛ ولايصح أن يكون أحدهما عنصراً مساعداً للآخر، أو يُهمل، ...[1]

كما وضع جاريسون تفاعلات التعليم والتعلم فى قلب ممارسة التربية عن بعد، التى ترتكز على خمسة أبعاد تربوية، هى :

المشاركة، والتفاعل، والبعد الاجتماعى، والمعرفى، وما وراء المعرفى كأبعاد تمثل العمود الفقرى للتربية عن بعد[2] .

٤ - نظرية إعادة دمج ممارسات التعليم والتعلم لديسموند كيجان

Desmond Keegan :" Theory of the Reintegration of Teaching and Learning Acts "

مفهوم النظرية فى فكر كيجان: " النظرية شئ ما يُمكن تقليصه فى نهاية الأمر إلى عبارة، جملة، أو فقرة تقدم تلخيصا للبحث العلمى فى صورة مبادئ عامة شاملة تضع أساسا تُبنى فوقه هياكل الأهداف، والحاجات، والإدارة، وتساعد النظرية على

(1) Randy Garrison . "Self – Directed Learning and Distance Education", "OP. Cit.", P.166 .

(2) R. Garrison . "Theoretical Challenges for Distance Education in the 21 st Century,"OP.Cit.", P . 10 .

اتخاذ القرارات التربوية، والمالية ، والسياسية بكل ثقة، ويمكن أن يحل هذا الموقف محل الاستجابة الفورية (رد فعل موقفى) لمجموعة من الظروف الناجمة عن موقف مُشكل"[1]

وأكد كيجان على أهمية إجابة المنظر على ثلاثة أسئلة حاسمة قبل تطوير نظرية للتربية عن بعد[2] .

السؤال الأول : هل التربية عن بعد نشاط تربوى؟

يرى كيجان أن مؤسسات التربية عن بعد تتسم ببعض سمات الأعمال التجارية، فهى أقرب إلى مؤسسات الأعمال منها إلى مؤسسات التعليم التقليدية، فالتربية عن بعد صيغة مُصنعة للتربية، لكن يَرْجع الأساس النظرى للتربية عن بعد إلى النظرية التربوية العامة .

السؤال الثانى : هل التربية عن بعد صيغة من صيغ التربية التقليدية؟

هى صيغة مميزة للتربية لعدم ارتكازها على الاتصال الشخصى المباشر، ولخصخصتها للتعليم المؤسسى " Privatization of Institutionalized Learing "، لكن أساسها النظرى داخل إطار نظرية التربية العامة والبعيد عن البُنى النظرية المرتكزة على تقديم المحتوى التربوى لمجموعات المتعلين شفاهيا – " Oral , group based education" .

السؤال الثالث :هل التربية عن بعد ممكنة؟ هل هناك تناقض فى المصطلحات؟

تتطلب التربية التبادل المستمر للخبرات المشتركة فيما بين المعلم والمتعلم، ومن ثم يتضح أن هناك تناقضاً فى المصطلحات ؛ فنحن نتحدث عن التعليم عن بعد، وليس التربية عن بعد ووضع كيجان نظريته انطلاقا من اعتبار أن نظرية التربية عن

(1) D. Keegan (1983) , "Six Distance Education Theorists", Hagen , Fernuniversitat , (ZIFF) , P . 3 .

(2) Michael R.Simonson. "OP . Cit.", PP . 99 – 100 .

بعد تُشَّكل جزءاً مـن نظريـة تربوية عامة، وتتمحور النظرية حول ثلاث قضايا تتمثل فى:-[1]

(أ) المكونات الرئيسة للتربية عن بعد :-

- الانفصال شبه الدائم 'quasi – permanent" بين المعلم والمتعلم .
- البعد المؤسسى؛ بمعنى وجود مؤسسة مسئولة عن تخطيط وإدارة عمليات التعليم والتعلم.
- على الرغم من اختلاف مدى بُعد أماكن تواجد الطلاب، إلا أنهم على اتصال وثيق بالمؤسسة والمعلم .
- توظيف التكنولوجيا للربط بين المعلم والمتعلم، ولنقل محتوى المقرر الدراسى ومن ثم تنبع أهميتها كعنصر أساسى للاتصال والتواصل، وبدونها لا وجود للتربية عن بعد .
- توفير امكانات الاتصال بين الجانبين، وهذا يُمكن الطالب من الاستفادة من الحوار أو حتى المبادرة به .
- الغياب شبه الدائم لمجموعة التعلم، فلا توجد ضرورة للتعلم ضمن مجموعة، وتتوافر امكانية التعلم الفردى .

(ب) تعريف كيجان للتربية عن بعد (*)

(ج) إعادة دمج ممارسات التعليم والتعلم

يعتبر كيجان قضية ربط طبيعة مواد التعلم وبنيتها بطبيعة تعلم الطالب لب قضية التربية عن بعد وجوهرها ؛ ووضح ذلك من خلال الشكل التالى :

---

(1) Desmond Keegan (1980), " On the Nature of Distance Education", Hagen , Zentrales Institutdien forschung , PP 17 – 18 .

(*) أوضح البحث هذا التعريف بالفصل الثانى ص ص (٢٤ – ٢٥) .

شكل رقم (٨)(*)

طبيعة تعلم الطالب		طبيعة مواد التعلم
* Quantity of Learning كم التعلم	؟	* Developded تطورها المؤسسة بنفسها
* Quality of Learning كيف التعلم	Link رابط	* Purchased by institution تشتريها المؤسسة من مؤسسة أخرى
* Status حالة التعلم		

يوضح ربط طبيعة مواد التعلم بطبيعة تعلم الطالب

يقصد كيجان بإعادة التكامل بين ممارسات التعليم والتعلم إنشاء رابط بين المتعلمين والمعلمين يُساعد على تضيق الفجوة بينهما،ولذلك اقترح إنشاء هذا الرابط على أساس الربط الحقيقى بين طبيعة تعلم الطالب بماهية مواد التعلم وبنيتها،ويُمكن أن يتحقق ذلك من خلال(1) :-

- توافر الاتصال ثنائى الاتجاه بين المعلم والمتعلمين عبر الوسائط الفنية الملائمة.
- تطوير مواد الدراسة بمنهجية تسمح بإمكانية تفاعل الطلاب الإيجابى معها، ولتحقيق هذا يجب اتسام المواد بخصائص الاتصال الشخصى المتبادل، والتى حددها كيجان كما يلى :-
- تتميز بمستوى انقرائية عال " readable " .
- البنية الدقيقة المرنة للمحتوى .
- توافر أسئلة الإختبار الذاتى بين ثنايا مادة التعلم .
- تحديد الأهداف التربوية، وسبل إنجازها، إلى جانب تحديد حالات المُحاكاة، وتقديم المحاضرات، ومواقف التعليم المُفَرد الخاص، فضلا عن الفصل الدراسى الفعلى .

(*) Desmond keegan . "On the Nature of Distance Education" , "OP . Cit.", P . 19 .

(1) Ibid.,P18 .

- إعادة التكامل بين تطوير المُقرر الدراسى وخدمات دعم الطالب والتى يعتبرهما كيجان النظامين الفرعيين الأساسيين للتربية عن بعد، ومن الأهمية بمكان الربط الدقيق بينهما .

أصداء نظرية كيجان على التربية عن بعد

سلط كيجان – مثل باقى المنظرين – الضوء على عنصر الانفصال بين المعلم والمتعلم، وهو العنصر المشترك فى كل النظريات السابق مُناقشتها . ويمكن تجسير فجوة انفصال ممارسات التدريس وممارسات التعلم من خلال الربط الحقيقى بين طبيعة تعلم الطالب وماهية مواد التعلم، بحيث يتم اعادة بناء تلك الممارسات بهدف رفع جودة العملية التربوية،ومن ثم تقل أعداد المتسربين، وترتفع مكانة المؤسسة، ويتزايد القبول العام للتربية عن بعد. ويُعد هذا التوجه استكمالا لفكر فيدمير .

وانطلاقا من الطبيعة التراكمية للعلم قام فردوين وكلارك (Verduin and Clark) باستكمال ما قام به مور وكيجان وتطويره، من خلال تقديم نموذج نظرى أسمياه نظرية التربية عن بعد ثلاثية الأبعاد .

٥ - نظرية التربية عن بعد ثلاثية الأبعاد لفرد وين وكلارك :

(A Three – Dimensional Theory of Distance Education . Verduin and Clark)

طرح فردوين وكلارك هذه النظرية عام ١٩٩١ والتى تأثرت بنظرية تعليم الراشدين إلى جانب الاهتمام بالممارسة العامة للتربية عن بعد، وانعكس ذلك فى تصريحهم هذا :

"نعتقد أن استخدام عدد من المفاهيم التى طرحها مور لتطوير نظرية أكثر ملاءمة لممارسات التربية عن بعد، وارتباطا بالتربية التقليدية وتعليم الراشدين بوجه عام، مـا هو إلا تقييماً لهذه للمفاهيم، وليس رفضاً لها "[1].

---

(1) Verduin and Clark (1991) ,"Distance Learning : The Foundations of Effective Practice", San Francisco , Jossey Bass , P. 124 .

وينبثق التركيز على تعليم الراشدين من النظر للتربية عن بعد على أنها صيغة من صيغ تعليم الراشدين، وانطلاقا من ذلك حددا ملامح تربية الراشدين الكائنة فى التربيـة عن بعد، والتى تتمثل فى[1] :-

- تلقى برامج التربية عن بعد قبولا واسعا بين الراشدين الذين يفضلون الدراسة فى فترات تناسب مسئولياتهم المتنوعة .
- أكدت أدبيات التربية عن بعد على أن أغلب عملائها من الراشدين .
- تتطلب الدراسة عن بعد توافر سمات معينة كائنة بقدر أكبر فى المتعلم الراشد، أهمها : الدافعية، والتوجيه الذاتى، والاستقلالية .

ويُعَّرف فيردوين وكلارك التربية عن بعد بأنها أى مدخل نظامى للتعليم حيث يتحقق الأغلب الأعم من عملية التدريس،والمعلم والمتعلم منفصلان عن بعضهما البعض[2] .

والمُلاحظ على هذا التعريف احتفاظه بمفهوم الانفصال " Separation " بين المعلم والمتعلم .

وتقوم النظرية على أبعاد ثلاثة:-

(أ) الحوار- الدعم Dialogue – Support: تمتد جذور هذا البعد إلى مفهوم مور "Moore" للحوار، لكن أُضيف إليه مفهوم الدعم ؛ انطلاقا من أن الهدف الأساسى للحوار هو تقديم الدعم للمتعلم، ولا يتطلب المتعلم المتمتع باستقلالية أعلى قدراً كبيرا من الدعم التربوى والعاطفى، فى حين يحتاج الطالب غير المستقل للدعم العاطفى، وعليه يحتاج مثل هذا الطالب إلى ما هو أكثر من المحتوى، وإرشادات وتوجيهات الدراسة للاستمرار فى البرنامج الدراسى، ومن ثم تتولد الحاجة إلى أشكال أخرى من الدعم[3] .وسوف يفرد لفكرة دعم الطالب محورا مستقلا فى الفصل التالى كمكون أساسى من مكونات مقرر التعليم الاكترونى .

---

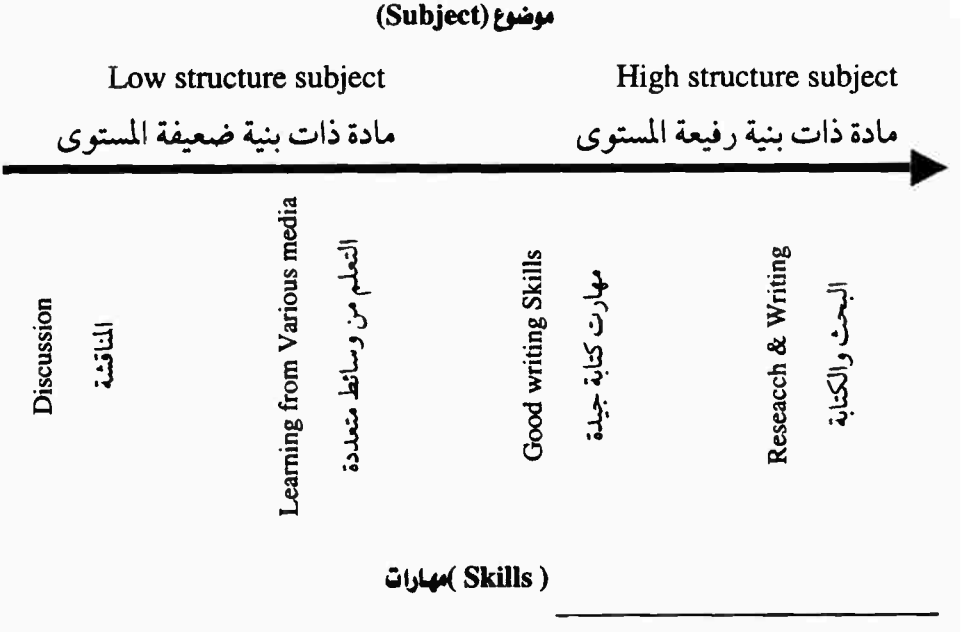
(1) Ibid., P . 124 .
(2) Verduin and Clark . " OP. Cit .", P .8 .
(3) Ibid . , P . 124 .

(ب) البنية – الكفاءة المتخصصة Structure – Specialized Competence :

أُضيف مفهوم الكفاءة المتخصصة لمفهوم مور " البنية " لكونه عنصراً ومتطلبا هاما للمقررات الدراسية المختلفة التى هى بطبيعتها مستويات مختلفة من الكفاءة المتخصصة التى تمكن المتعلم من دراسة المقرر، ومن ثم فلا انفصام بين البنية والكفاءة المتخصصة، والعلاقة بينهما ارتباطية طردية ؛ فكلما زاد مستوى التنظيم والتنسيق الدقيق لبنية المادة، ارتفع مستوى الكفاءة المتخصصة المطلوب لدراستها . ولكى يتمكن المتعلم من ممارسة عملية التوجيه الذاتى يحتاج إلى مهارات معينة (مرتبة فى الشكل التالى)، فالمقرر ذو البنية الأقل تنظيما يتطلب مهارات حوارية عادية، فى حين يتطلب المقرر ذو البنية التنظيمية الدقيقة رفيعة المستوى معرفة مُسبقة مثل، (دراسة مستوى معين من تلك المادة فى مستوى دراسى سابق)، ومن ثم هناك ضرورة لتوافر مهارات متخصصة يوضحها الشكل التالى[1] :

شكل رقم (٩)(*)

يوضح ارتباط الكفاءة المتخصصة بالبنية



(1) Verduin and Clark . " OP. Cit .", P . 125 .

(*) Ibid , P . 125 .

(ج) الكفاءة العامة / التوجيه الذاتى – General Competence – Self Directness: يعتقد فيردوين وكلارك عدم إمكانية الحكم على التوجية الذاتى للمتعلم (جيداً أو سيئاً من المنظور الفطرى الوراثى)، ومن غير الصحيح أيضا إمكانية تعزيز مواد الدراسة للاستقلالية (إن وجدت)، ويفترض المنطق أن المتعلم يحتاج لكفاءة متخصصة تعتمد اعتماداً كلياً على بنية الموضوع المطروح للدراسة أيا كانت طبيعته، وعليه فالكفاءة العامة بمفردها غير كافية، فهناك مستويات متعددة من التوجيه الذاتى أو الكفاءة العامة يتحتم توافرها لدى المتعلم ليتمكن من دراسة مادة بعينها، وهناك ثلاثة عناصر تُمثل ضرورة ملحة فى هذا الإطار، هى[1]:-

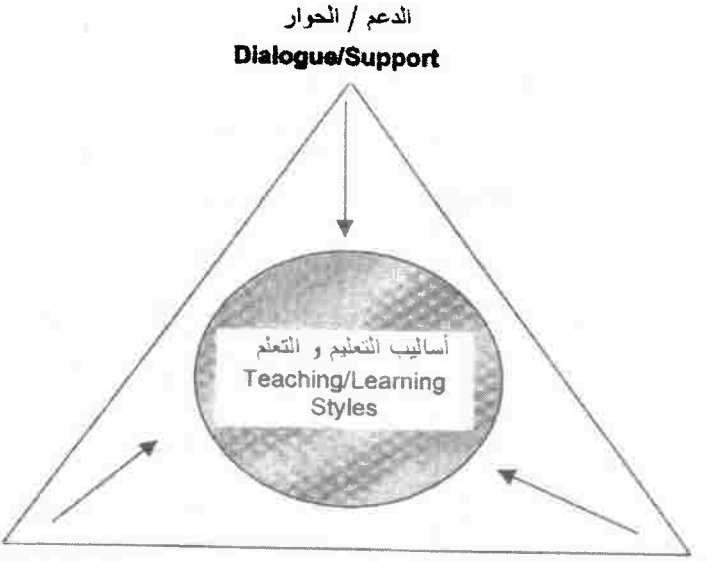
- تحديد مدى كفاءة المتعلم فى المجال المحدد، وما مستوى هذه الكفاءة مقارنة بمستوى المجال بمختلف أبعاده .
- تقييم الكفاءة العامة للطالب .
- التأكد من توافر الحوار، والبنية الملائمة .

ويتضح من الإطار السابق، الأهمية البالغة التى أولاها فيردوين وكلارك لفهم كل طاقات المتعلم وإمكاناته الكامنة، وبصفة خاصة المتعلم الراشد، ومثلوا نظريتهم فى صورة مثلث يوضح العلاقات البينية بين الأبعاد الثلاثة، والتى تم التعبير عنها بالشكل التالى .

(1) Verduin and Clark . "OP . Cit ." , P . 127 .

شكل رقم (١٠)(*)

يوضح العلاقة البينية بين أبعاد النظرية الثلاثية



أصداء النظرية ثلاثية الأبعاد على التربية عن بعد

يرى فيردوين وكلارك أن التربية عن بعد صيغة من صيغ تعليم الراشدين بصورة جزئية؛ ذلك لأن معظم برامجها تخدم المتعلمين الراشدين الذين يتمتعون بدافعية عالية وتوجيه ذاتى، وهذا بدوره يجب أن ينعكس على تخطيط البرامج والمقررات الدراسية .

واتفقت هذه النظرية مع نظرية مور فى ضرورة المراجعة الناقدة لبنية المقرر الدراسى، ومستوى الدعم ونوعيته، والكفاءة المطلوبة للمتعلم للتمكن من المشاركة الفعالة فى البرامج المقدمة، وربطت النظرية بين العوامل فى علاقات ارتباطية متبادلة، ويعتمد أسلوب التدريس الذى يتبناه المعلم على اتجاهاته نحو تلك

(*) Ibid . , P . 127 .

العوامل، و بصورة مماثلة يعتمد أسلوب التعلم المُتبنى على مدى النجاح الذى يحققه المتعلم فى إطار الحوار البسيط، أو الحوار المكثف مع البنية المتواضعة للمادة، أو رفيعة المستوى، إلى جانب ملاءمة مستوى الكفاءة و توافقه مع المقرر الدراسى، فهناك ضرورة لتوافر مهارات متخصصة ؛ إذ لا تكفى الكفاءة العامة بمفردها .

٦. نظرية تصنيع التعليم -أوتو بيترز [١]

"Theory of Industrialization of Teaching " Otto Peters"

نُشرت هذه النظرية لأول مرة كبحث عام ١٩٦٧ تحت عنوان (التربية عن بعد فى الجامعات و مؤسسات التعليم العالى : بنيةٌ تعليمية و تحليل مقارن ـ إسهام لنظرية التعليم عن بعد)، و فى هذا الإطار قام بمقارنة التربية عن بعد بعملية الانتاج الصناعى للبضائع ، واقترح مصطلحات جديدة لتحليل التربية عن بعد .

و قبل التطرق لنظرية تصنيع التعليم، لا بد من استيضاح مفهوم بيترز للنظرية الذى أجمله فيما يلى[١]:

"ثمة العديد من المعانى تنسب لكلمة نظرية ؛ و يرجع ذلك إلى الخلفية الأكاديمية و المهنية للشخص الذى يستخدمها، و طالما لن يتم القيام بعمل تجريبى فإن مفهوم النظرية فى العلوم الاجتماعية و الطبيعية لن يكون مفيدًا فى هذا المقام، و لذلك هناك ضرورة لتقديم تفسير أكثر اتساعًا للمفهوم مؤداه ؛ "إنه أسلوب خاص فى النظر إلى ظاهرة ما و تفسيرها ـ و الظاهرة محل الاهتمام هنا هى التربية عن بعد ـ وهذا الأسلوب فى النظر يجب أن يتبنى المدخل الظاهراتى "Phenomenological"، ومن ثم يكون وصفيًا، فالهدف هو تتبع الظاهرة و الكشف عن جوهرها، والوعى بخصائصها و ملامحها المميزة." رفض بيترز رؤية عمله كنظرية، و يرى أنه أقرب إلى " التفسير المقارن" و ينتمى بيترز إلى مجموعة "Tubingen group"، ويعد بيترز أشهرهم على الإطلاق، و قامت هذه المجموعة بنشر ستين دراسة على الأقل،

---

(1) Otto Peters (1997),"Recent Remarks", Hagen, Zentrales Institute Fur Fernstudienforchung, P. 7.

أسست مجالاً جيداً للبحث التربوى.ويعمل بيترزأستاذا بجامعة فيرن بألمانيا ويدرس مقررا أسسه له بعنوان "منهج التعليم عن بعد "،وحصل على العديد من جوائز البحث العلمى المتميز، ومنحته العديد من الجامعات الدكتوراه الفخرية تقديرا لجهوده المتميزة .

وقام بيترز بعمل تحليل مقارن لصيغ التعليم المختلفة، فوجد تماثلاً بنيويًا بين التربية عن بعد وصيغ التعليم الأخرى، وأنها عبارة عن تشكيلة من العديد من العمليات التعليمية، أبرزها[1]:-

- التعليم الذى يستخدم المواد المطبوعة .
- التعليم الذى يستخدم التدريس، التعلم، والوسائل المعينة .
- الدروس السمعية المرئية.
- التعليم باستخدام الوسائط التى تصل إلى نطاق كبير من المتعلمين .
- التعليم المبرمج .
- التعليم المُعَّان بالكمبيوتر .

وعليه تشترك التربية عن بعد فى بعض السمات مع العمليات السابقة، على الرغم عن عدم أهلية كل منها لكى يُطلق عليها تربية عن بعد، وحدد السمات المشتركة بينها فى[2] :-

- استخدام المراسلة الشخصية / الاستجابة الشخصية .
- تقييم تكليفات الطلاب .
- استخدام أدبيات أخرى كدعم إضافى لمقررات التربية عن بعد .
- خطوط إرشادية للمتعلمين، وتقديم النصح والاستشارة .

---

(1) Michael Simonson et al. "Teaching and Learning at a Distance . Foundations of Distance Education", "OP. Cit.", P. 82 .

(2) Ibid . , P . 82 .

- استخدام وسائط متنوعة .
- استقلالية الطالب .

وقام بيترز بدراسة مقارنة بين النماذج المتقدمة للتربية عن بعد والعملية الصناعية، وقدم تحليلا لتلك النماذج يؤكد على أنها منتج لعصر التصنيع، موضحا أن تجديد بنيتها محكوم بدرجة كبيرة بالأسس التى تحكم تصنيع السلع، والتى تتمثل فى :-

(أ) تقسيم العمل "The Division of Labour": لعب مبدأ تقسيم العمل دوراً هاماً فى النظريات السيسولوجية خلال المائة عام الماضية،و يَعنى تقسيم العمل فى إطارعملية الإنتاج تجزئة العمل إلى عدد من الإجراءات الأساسية الأولية، ويعتبر تقسيم العمل شرطاً مُسْبَقا لمكننة العمل وتصنيعه، وجعل هذا المبدأ الدراسة عن بعد أكثر فاعلية، إذ أفضى التخصص وتقسيم العمل إلى المزايا التالية[1] :-

- يتم تجميع المواد الدراسية من خلال مجموعة من المتخصصين البارزين فى المجالات المتخصصة محل الاهتمام .
- يستطيع التربويون والممارسون من ذوى الخبرة مراجعة مطبوعات الوحدات الدراسية بهدف جعل عملية التدريس (المخطط لها مسبقاً) أكثر فاعلية .
- تقلص دور المعلم التقليدى فى إطار المتخصص فى موضوع ما .

(ب) المَكْنَنَة "Mechanization": ربط بيترز بين التربية عن بعد والعمليات الصناعية، واستند فى ذلك إلى أنها لا يمكن أن تتم بدون استخدام الآلات؛ فالآلات تؤدى العديد من مهام (DE)، ومن ثم أصبحت مثل العملية الصناعية،

(1) See:

*Otto Peters (1994), "Further Reflections on the Concept of Industrialization and Distance Teaching", London, Routledge , P. 203 .

*Otto Peters (1993), "Distance Education at Universities and Higher Education Institutions: Didactical Structure and Comparative Analysis – a Contribution to the Theory of Distancd Teaching in D. Sewart , D. Keegan and B. Holmberg (Eds.) , "Distance Education International Perspective" , London, Routledge , P.101 -102 .

ومع تطور التكنولوجيا أصبحت معظم المهام تدار تلقائياً، وبصفة خاصة عند دخول الكمبيوتر والذى يُمثل أعلى مستوى للمَكننَة[1] .

(ج) خط التجميع " Assembly Line ": هو أسلوب عمل يقوم على ثبات العمال فى أماكن محددة، حيث تتحرك الأشياء التى يعملون عليها أمامهم، وفى هذه الجزئية يتضح التماثل بين التعليم عن بعد وعمليات الإنتاج الصناعى، حيث ينتقل مخطط المادة من منطقة تخصص إلى أخرى، وتُجرى تغييرات محددة فى كل مرحلة، وتطبع وحدات الدراسة بالجملة، وتخزن، ثم ترسل إلى المتعلمين وعليه تعتبر مواد التعلم المتاحة لكل من المعلم والمتعلم منتجاً جماعيا وليس فرديا[2] .

(د) الإنتاج الوافر " Mass Production ": الإنتاج الوافر بطبيعته يصبح ممكناً فى حالة وجود عدد ضخم من المستهلكين، ويتطلب ذلك بدوره نظاما فعالاً للربط بين المنتج والمستهلك، ولتحقيق الربح يسعى المنتجون لبحث متطلبات المستهلكين وصولاً لمعايير يقبلها كل المستهلكين . ويمكن اعتبار الطالب " مستهلكاً للتعليم الأكاديمى "، وعليه يتحتم على مؤسسات التعليم عن بعد تحليل متطلبات المستهلكين المحتملين بصورة أكثر دقة مما تقوم به مؤسسات التعليم التقليدى، مع الأخذ فى الاعتبار التطوير المستمر لجودة المقررات[3] .

(هـ) العمل التحضيرى " Preparatory Work ": فى موقف الإنتاج، تعتمد سرعة العمليات وجودتها واقتصادياتها على النموذج التحضيرى الملائم، وفى المراحل التحضيرية يتم تحديد الكيفية التى يتم بها التنسيق الملائم بين العمال، والآلات، والمواد فى كل مرحلة من مراحل الإنتاج، وباسلوب مماثل يعتمد نجاح التعليم عن بعد على " مرحلة التحضير " Preparatory Phase "،المُهتمة بتطوير المقررات الدراسية من خلال استجلاب خبراء متخصصين فى مباحث معرفية

(1) Ibid ., P. 102 .

(2) Ibid ., 103 .

(3) Ibid., 103 – 104 .

مختلفة، وذوى كفايات أرفع قدراً مما يحظى بها معلمو التعليم عن بعد، ولا يعنى هذا إقصاءهم، لكن يتم عمل توليفات مناسبة من الدعم الفنى، والاسهامات الفردية للمربين والاستشاريين فى هذا الصدد . أما فى التعليم التقليدى، فتكون مسئولية عملية التعليم برمتها مُلقاه على عاتق المعلمين[1].

(و) التخطيط " Planning ": هو نظام القرارات المُحدد لكيفية أداء نشاط ما قبل الشروع فى تنفيذه، أو بصورة أكثر تفصيلاً، يعنى كل الإجراءات الضرورية للتنفيذ الاقتصادى لطلب تجارى ما، وتندرج هذه الإجراءات فى إطار خطة معينة . ويفرق علم الإدارة بين أسلوبين للتخطيط: التخطيط الفعَّال " Effective Planning " الذى يتألف من اختيار أفضل مزايا عدد من البدائل واستشراف التطور المستقبلى، والأسلوب الثانى هو التخطيط الطارئ Contingency planning "، والذى يُستخدم عندما تتبدل أحوال السوق بصورة مفاجئة. [2]

ويلعب التخطيط دوراً هاما فى مراحل تطور المقررات، إذ يتم تحديد محتويات الوحدات الدراسية والعمل على قيام توافق فيما بينها، بحيث تُقدم فى إطار كلى يتسم بالدقة والعلاقات المتوازنة، ويصبح للتخطيط أهمية أكبر، عندما تُستخدم اللقاءات وجها لوجه كعنصر مُدعم ومُكمل، حتى لا تحدث تكرارية للمحتوى الأكاديمي، وتضخمت الأهمية بدخول الكمبيوتر إلى ساحة التربية عن بعد[3] .

(٧) التنظيم" Organization ":يهتم التخطيط كثيراً بتنظيم دورة الإنتاج، ويعنى التنظيم (فى علم الإدارة) ابتداع ترتيبات عامة أو دائمة لإنجاز نشاط قصدى . ويُبرز تقسيم العمل أهمية التنظيم العقلانى لعملية الإنتاج وفقا لأسس تنظيمية معينة، إذ يقتضى التفاعل المستمر بين أعداد كبيرة من الأفراد لتحقيق هدف محدد تنظيما فعالاً . وبالمثل فى الدراسة عن بعد ثمة صلة مباشرة بين فعالية أسلوب

(1) Ibid., P . 105 .

(2) Ibid., P. 105 .

(3) Ibid . , P . 105 .

التدريس والتنظيم العقلاني، فعلى سبيل المثال تنظم المؤسسة عمليات استلام الطلاب لمطبوعات محددة فى أوقات مُتفق عليها، وتخص أستاذاً بعينة بالتواجد بصورة مستمرة لتلقى التكليفات وإعطاء التوجيهات فى أوقات محددة . وللتنظيم مستويان : التنظيم الفنى أو الإجرائي، والتنظيم المنهجى لمحتوى المقررات الأكاديمية، وكلاهما مُتطلبان على درجة كبيرة من الأهمية[1]

(ح) أساليب الضبط العلمى" Scientific Control Methods ": تُستخدم أساليب الضبط العلمى فى تحليل العمليات بأسلوب نظامى فى إطار استخدام دراسات الوقت Time Studies ، وبالاتساق مع نتائج الأبحاث التجريبية، بهدف ضبط التفاصيل الأساسية للعمليات بمنهجية منظمة . والمستهدف الأساسى هو زيادة الإنتاجية، من خلال حُسن توظيف واستغلال الوقت وفرق العمل والامكانات المتاحة، وفى التربية عن بعد تستخدم المؤسسات الخبراء لتطبيق أساليب التحليل العلمى على كل مفرادات العملية التربوية[2] .

(ط) إضفاء الصبغة الرسمية " Formalization ": تتم معظم الأنشطة والتفاعلات فى العملية الصناعية وفقا لقوانين متفق عليها، وفى الدراسة عن بعد، يجب أن تُحدد كل عناصر دورة العمل، ثم يتم الاتفاق عليها، فيتم وضع معايير محددة لعمليات الاتصال باستخدام صيغ مُتفق عليها . كما يهتم مؤلفو الوحدات الدراسية بإدماج الملامح المعيارية الرسمية فى إعداد تلك الوحدات، كذلك يتم تصحيح التكليفات وفقا لخطوط إرشادية محددة، وفى الصيغ الحديثة للتربية عن بعد

---

(1) See :

* Ibid ., P. 106 .
* David H. Jonassen. "Handbook of Research on Educational Communications and Technology" , "OP . Cit. " , P. 9.

(2) See :

* Otto Peters. Distance Education at Universities and Higher Education Institutions , "OP . Cit.", P. 106 .
* David H. Jonassen. "Handbook of Research on Educational Communications and Technology", "OP.Cit.", P.9 .

يقوم الطلاب بتقييم نتائج تعلمهم وفقا لصيغة ذات شفرة معينة، يُستخدم الكمبيوتر فى تنظيمها[1] .

(ى) المُعَايرة " Standardization ": يُجبر مبدأ تقسيم العمل، واستخدام الآلات، فضلا على إعداد نسخ بأعداد هائلة من المقرر الدراسى مؤسسات التربية عن بعدعلى تبنى مبدأ توحيد المقاييس بصورة أكبر مما هو مطلوب فى التعليم التقليدى، ولا تخضع صيغ الوحدات الدراسية لهذا المبدأ، لكن يمتد هذا إلى الاتصالات المُحررة بين الطالب والمعلم، والدعم المُؤسسى، فضلا عن كل مرحلة من عملية التعليم، زد على ذلك المحتويات الأكاديمية[2] .

ففى موقف التعليم التقليدى، يمكن أن ينغمس المحاضر فى جزئية فرعية يراها ذات أهمية تربوية فى وقت محدد و لمجموعة خاصة من التلاميذ، لكن فى الدراسة عن بعد يجب أن يعى المحاضر أنه يخاطب مجموعة عريضة من الطلاب فلا يكون هناك مجال للارتجال "improvisation"، ولذلك عليه أن يجد معياراً ملائما لكل طالب، وهذا بدوره يتطلب تطوير نموذج للمقرر بالمعيار المطلوب من خلال اختباره على مجموعة ممثلة من الطلاب قبل إخراجه فى صورته النهائية، مع إمكانية تعديله وتطويعه ليقابل احتياجات الطلاب المتنوعة المتجددة[3] .

(ك) تَغيُر الوظيفة " Change of Function ": حدث تحول فى نطاق الأعمال؛ فلم يعد الاهتمام قاصراً على السرعة فى أداء المهام، بل امتد إلى مستوى الدقة والاجتهاد فى أدائها ؛ وعليه أصبح إصدار الأحكام خاضعا لمعايير نوعية غير كمية.

---

(1) Ibid ., P. 10 .

(2) See :

* Michael Simornson and Lee Ayers Schlosser (2002),"Distande Education : Definition and Glossary of Terms " Bloomington , Association for Educational Communications and Technology, P. 13.

* Otto Peters . "Distance Education at Universities and Higher Education Institutions", "Op.Cit.", P. 107 .

(3) Ibid ., PP .107 – 108 .

وقد تغيرت وظيفة المحاضر فى التربية عن بعد نتيجة لتقسيم العمل، إذ تفَّرع الدور الأساسى للمعلم من – تقديم المعرفة فى شكل المحاضرة – إلى مؤلف الوحدات الدراسية، والمصحح (marker)، أما دور الإستشارى فيقوم به شخص مُحدد، وعليه تقلص الدور الأساسى للمعلم لدور الاستشارى الذى يقدم إسهامات مُتكررة لتقديم الدعم الملائم والمطلوب، كتدعيم الدافعية، وهيكلة محتويات المقرر للطلاب، وتقديم دعم فردى خاص، وتحديد المشكلات، وإقامة الروابط والعلاقات الاجتماعية ... وما إلى ذلك[1] .

(ل) إضفاء الصبغة الموضوعية " Objectification ": تُواكب تلك العملية حركة إحلال الآلات محل القوى العضلية الإنسانية، وبلغت هذه الحركة ذروتها بأتمتة الإنتاج، وفى هذا الصدد، تماثل العلاقة بين الدراسة عن بعد والتقليدية تلك التى بين الإنتاج الصناعى، والتصنيع الميكانيكى " mechanical fabrication "، ففى التعليم التقليدى، تتوافر للمحاضر مساحة حرية وفرصة لتتأثر طريقة تدريسه بذاتيته " Subjectivity " ؛ إذ يقرر الكيفية التى يُعد بها محاضراته، وأهدافه الأكاديمية التى يمكن أن تتغير تلقائيا أثناء المحاضرة، أما فى التعليم عن بعد فيتم إقامة معظم وظائف التدريس على أساس الموضوعية، حيث يتم تحديدها وفقا لطبيعة المقررات والوسائط الفنية المُستخدمة، وتترك مساحة محدودة من الذاتية فى اللقاءات وجها لوجه، وتتقلص هذه المساحة بشدة فى حالة استخدام تكنولوجيات الكمبيوتر[2] .

وتتجلى ميزة إضفاء الصبغة الموضوعية على عملية التدريس فى إمكانية

---

(1) See :

* Michael Simornson and Lee Ayers Schlosser (2002), "Distande Education : Definition and Glossary of Terms ", Bloomington , Association for Educational Communications and Technology, Jan.,P. 13

* Otto Peters . "Distance Education at Universities and Higher Education Institution, "Op.Cit", P. 109 .

(2) Ibid ., P . 108 -109 .

إعـادة إنتاج تلك العملية، ومن ثم تصبح متاحة فى أى وقت وخاضعة للتطوير المستمر[١].

(م) الترشيد والمركزية "Concentration and Centralization ": اقتضى الإنتاج على نطاق كبير،وتقسيم العمل، ظهور توجه يهتم بترشيد استخدام رأس المال ، ومركزية الإدارة، واحتكار السوق . وألمح بيترز إلى وضوح هذا التوجه فى مؤسسات التربية عن بعد التى تخدم أعدادًا كبيرة من الطلاب ، فعلى سبيل المثال تستوعب الجامعة المفتوحة بإنجلترا الآن أكثر من ٧٠,٠٠٠ طالب ، ويرى بيترز أن إنشاء مؤسسات تستوعب أعدادًا أقل لخدمة سكان منطقة بعينها أكثر فعالية اقتصادية من إنشاء مؤسسات ضخمة تخدم سكان إقليم كامل .[٢]

(ن) الاغتراب "Alienation ": يعانى العمال من الاغتراب نتيجة للتقسيم الصارم للعمل، وبالمثل يعانى الأفراد القائمون على النظام التعليمى من الاغتراب ؛ إذ يقومون بعمل روتينى محدد ذى مسؤوليات محددة، كما اعتاد الطلاب على التدريس القائم على التفاعل الشخصى، ومع ذلك يشتركون فى عملية تعليم وتعلم مجردة من الصفات الشخصية (depersonalized)، ويترتب على ذلك إحساس بالانعزال الذى قد يؤدى إلى الاكتئاب.[٣]

ويرى بيترز أنه على الرغم من فقد الأفراد لأشياء قريبة من قلوبهم،من قبيل: حميمية التفاعل المباشر و العلاقات الإنسانية، والشعور بالإنتماء، لكن فى المقابل يمكن الحصول على فرصة قوية جداً لتعليم أنماط من الطلاب الذين أُنكر عليهم حقهم فى التعليم نظرا لظروف متعددة . وبتطور تصنيع التعليم، وإمكانية تغلغُله فى التربية التقليدية أيضا، ربما يأتى الزمن الذى تصبح فيه البيئة التعليمية للدراسة عن بعد والتقليدية متشابهة، إن لم تكن متماثلة تماما[٤].

(1) Ibid., 11
(2) Ibid., 110
(3) Otto Peters . " Further Reflections on the Concept of Industrialization and Distance Teaching in Otto Peters on Distance Teaching : "The Industrialization of Teaching amd Learning" , "OP . Cit.", PP. 205 – 206
(4) Ibid . , PP . 206 – 207.

وقد توَّسع بيترز فى تحليله ليمتد إلى مجتمعات ما بعد عصر الصناعة، ونبَّه إلى عدم قدرة النموذج الصناعى التقليدى للتربية عن بعد على تلبية الاحتياجات الجديدة للأنماط المُستحدثة من الطلاب بكل توقعاتهم وقيمهم، والتى لا تبدو مُختلفة فقط عن تلك الخاصة بطلاب المجتمع الصناعى ؛ بل تُبدو فى العديد من الحالات على النَقيض منها تماما[1] .

ويتطلب ذلك الوضع بطبيعة الحال تصميم نماذج جديدة للتربية عن بعد، من المحتمل أن تكون توليفات من أساليب بالغة التعقيد فى اكتساب المعرفة الضرورية لممارسة الدراسة الذاتية، وزيادة استخدام أساليب الاتصال عن بعد بين الأطراف المشاركة، وبالضرورة سيكون لتلك المجموعات أهداف وغايات مختلفة، ويستلزم الأمر الاعتماد على التوجيه والتعلم الذاتى (*)– بمعنى يصبح الطلاب مستقلين، ومن ثم، سيصبح التحول من النموذج الصناعى إلى نموذج ما بعد الصناعى كوبرنيكيا، ولن تجدى التحولات السطحية والبسيطة نفعاً[2]، لكن عندما يراجع منظرو التربية عن بعد كتاباتهم لربطها بالتطورات الحديثة للتربية على الخط، فثمة اتفاق على أن التكنولوجيا الحديثة تُغير المفاهيم، لكن تحتفظ الأفكار الرئيسية بإمكانية تطبيقها مع التطويع والملائمة[3] .

أصداء نظرية بيترز على التربية عن بعد

طرحت نظرية بيترز فيما طرحته كيفية التوسع فى التعليم،وتوفير الوقت والجهد،مع الحفاظ على الجودة، وهذه معادلة صعبة التحقق، لكن مع المبادئ التى طرحها بيترز والتخطيط والإعداد الدقيق للبرامج المقدمة، يمكن تخطى هذه الصعوبة، مع أهمية توخى الحذر لتجنب وضع معايير قياسية للمعرفة، وفقدان

(1) Desmond keegan et al. ,"The Role of Student Support Services in e – Learning Systems " , "OP . Cit ." , P . 12 .

(*) تُعد هذه الفكرة منطلقاً فكرياً أساسياً يستند إليه الفصل التالى .

(2) Ibid . , P . 12 .

(3) Ibid., P. 12 .

استقلالية المتعلم، عند تطبيق المبادئ الصناعية التى تهتم كثيراً بوضع معايير قياسية للمنتجات .

لكن دعوة بيترز تتركز فى التمسك بتربية ملائمة تستخدم نماذج تجذب المتعلمين، وعدم جدوى التغييرات السطحية، وحتمية المراجعة النقدية لنظم المؤسسات، والسير نحو التحولات الجوهرية بدلاً من مجرد التغيرات الزائفة .

تعقيب

تُعد نظرية "البعد التواصلى" نظرية بيداجوجية تفسر "البعد" فى ضؤ متغيرات التعليم والتعلم، أما نظرية "بيترز" مؤسسية، فقد قدمت تفسيراً لتطبيق التكنولوجيا واتساقها مع التوجهات والمبادئ الصناعية، كما أتاح مفهوم التصنيع التوزيع الفعال للمعرفة، وتلاقى أفضل العقول لإفراز منتج جماعى يمكن تطويره وتحديثه باستمرارية متنامية، كما يعنى التصنيع وجود معايير علمية وتوحيد المقاييس لضبط جودة المنتج وتطويره، وهذه الإمكانات غائبة خلف الأبواب المغلقة فى قاعات المحاضرات التقليدية، ولعل من أهم مزايا التصنيع إضفاء الصبغة الموضوعية، ففى غيابها لا تُتاح فرص كبيرة لتطوير التربية عن بعد، ولن تعكس موادها التطورات والمستجدات المعرفية، وبالتالى لن تكون هناك إمكانية لتسويق المنتج التعليمى على نطاق إقليمى أو عالمى .

ولم يدافع بيترز عن تصنيع التعليم، كما لم يهاجم الصيغ الأخرى، ولم يرغب فى نزع البعد الإنسانى عن العملية التعليمية، بقدر ما أراد الوصول إلى أفضل السبل لتطوير المجال وتحديثه، ويمكن القول بأن عمله مجرد وصف دقيق للظاهرة .

وأهم ما يُحسَب لهذه النظرية أنها الوحيدة التى اهتمت بالمتغيرات الثقافية والبنيوية[1].

---

(1) Saeid Roudhon Zamir . " OP . Cit .", P . 15 .

٧. الفوردية، الفوردية الحديثة، ما بعد الفوردية(*) -(جدل نظرى)

Fordism , Neo – Fordism, Post – Fordism - (Theoretical Debate) .

حظيت نظرية بيترز مؤخراً باهتمام مُضَّاعف؛ واعُتبرت نظريته للتربية المصنُعة نقطة تُحول حظيت بمراجعات وإضافات انطلقت من التحول الصناعى المعاصر فى إطار جدلى حول مستقبل التربية عن بعد[١] .

وتمت استعارة الفوردية وما بعد الفوردية من علم الاجتماع المعاصر لتصنيف وجهات النظر المتعارضة فى إطار الجدل الدائر الذى يُعالج قضية التغيرات فى ممارسة التربية عن بعد، ولطرح مناقشات أوسع حول طبيعة تلك التغيرات فى الفترة المعاصرة . فعلى الرغم من أن الجميع لن يتفق على أن الإطار الفوردى ينطبق على التربية عن بعد، إلا أنه أصبح حالياً نظرية تُمثل مجرى التفكير السائد بشأن التربية عن بعد فى الأدبيات العالمية، وتمثل الفوردية، والفوردية الجديدة، وما بعد الفوردية ثلاثة أساليب فكرية تصور كيفية إنتاج التربية عن بعد، حيث يقترح كل نموذج مخرجات تربوية واجتماعية مختلفة تماما[٢] .

وقد قدم بادام وماثيو " Badham and Mathews " نموذجا لتصنيف ثلاثى لعملية إنتاج التربية عن بعد، واستراتيجيتها الإنتاجية (كمؤسسة) فى إطار ثلاثة متغيرات، هى :-

- التنوع " Variety " .

(*) استخدم علماء الاجتماع فكرة " الفوردية " كرمز للتعبير عن العصور الحديثة لعلاقاتها الإرتباطية بأفكار الإنتاج والاستهلاك بالجملة، وبصفة خاصة القرن العشرين،و يُنسب المفهوم إلى هنرى فورد الذى لم يكن معلما بارزا فقط فى مجال إنتاج السيارات، بل كذلك- وهو ما يهم علماء الاجتماع- لماذا أنتجها، وكيف، فالفوردية ليست مجرد ظاهرة اقتصادية فقط، لكن امتدت تداعياتها لتتأثر بها النواحى الاجتماعية والسياسية والثقافية للمجتمعات،وتعد تلك التداعيات الشغل الشاغل لعلماء الاجتماع .

(1) Michael R. Simonson et al. , "Teaching and Learning at a Distance, "OP. Cit.", P. 102 .

(2) Ibid., PP. 102 – 103 .

- تحديث العمليات " Process innovation " .
- مسئولية القوة العاملة " Labor responsibility " .

واقترحا وجود نموذج معرفى إرشادى للإنتاج " Production Paradigm " يمثل نموذجا مثاليا للإنتاج المتقن، والذى يُعتبر موجها لاستراتيجياته التنفيذية [١] .

وبالنظر إلى المتغيرات الثلاثة السابقة، يمكن وصف الفوردية بضعف تحديثها للعمليات، وضعف عنصر التغيرية، وضعف مستوى مسئولية قوة العمل، أما الفوردية الجديدة فتنطوى على تحديث للعمليات رفيع المستوى، ارتفاع مستوى التغيرية، لكن تحتفظ بضعف مسئولية قوة العمل، أما ما بعد الفوردية فتتسم بارتفاع مستوى تحديث العمليات، ونفس الشئ لعنصر التغيرية، فضلا عن تضخم مسئولية قوة العمل [٢] .

ويمكن تلخيص الفروق بين الثلاثة مداخل، فيما يلى :-

شكل رقم (١١)

الفوردية

- تحديث منخفض للمنتج .
- تغيرية منخفضة للعمليات الإنتاجية .
- مسئولية منخفضة للعمالة .

الفوردية الجديدة	ما بعد الفوردية
* تحديث عال للمنتج	* تحديث عال للمنتج.
* تغيرية مرتفعة للعمليات الإنتاجية	* تغيرية مرتفعة للعمليات الإنتاجية
* مسئولية منخفضة للعمالة	* مسئولية مرتفعة للعمالة .

(1) Michael Simonson et al . (1997) , "Encyclopedia of Distance Education Research in Iowa" , (2nd edition), Iowa., Iowa State University press, , P. 215 .

(2) Ibid ., P . 215 .

وأوضح كامبيون " Campion "، كيفية ارتباط تلك التوجهات الصناعية المختلفة بالتربية عن بعد : فيرى أن الاستراتيجية الفوردية للتربية عن بعد تقدم تربية عن بعد وطنية، ذات طابع موحد، وتُدار بصورة مركزية تماما، وتُحقق اقتصاديات عالية عبر تقديم مقررات لسوق ضخم من المستهلكين، وعُنَذئذ يمكن تبرير ضخ استمارات أكبر لإنتاج مقررات رفيعة المستوى تتطلب تكلفة أعلى، إذ يسمح تطبيق مبدأ العقلانية هنا بزيادة التحكم، والضبط الإداري، وتقسيم للعمل حيث تتشظى عملية الإنتاج إلى عدد متزايد من المهام الفرعية[1] .

وتُوسع استراتيجية الفوردية الجديدة النظام الفوردى عبر السماح بوجود مستويات أعلى من المرونة والتنوع، والربط بين تكلفة الإنتاج المنخفضة، والمستويات المرتفعة للمنتج وتحديث العمليات، ومع ذلك يحتفظ إنتاج الفوردية الجديدة بمدخل فوردى شديد المركزية لتنظيم قوة العمل وضبط العمليات الإنتاجية فى إطار شامل محكم . وتُعبر الفوردية الجديدة عن نفسها فى التربية عن بعد من خلال النموذج المُدار محليا بصورة مركزية، واستخدام مقررات التعليم الذاتى لطلبة الحرم الجامعي، الذى يؤدى إلى تقليص النفقات، وتشترك الفوردية مع الفوردية الجديدة فى كونهما ذا تأثير سلبى على الأكاديمين[2] .

أما استراتيجية ما بعد الفوردية فتتميز بمستوى عال لتحديث العمليات، وارتفاع مستوى التغيرية، وتضخم مسئولية قوة العمل، فعلى عكس الفوردية والفوردية الجديدة، تم الاستغناء عن تقسيم العمل، والتحكم الإدارى الصارم، والتكوين المتعمد والقصدى لقوة عمل مسئولة وماهرة، ويتسم نموذج ما بعد الفوردية للتربية عن بعد باللامركزية ويُبقى على الدمج والتكامل بين أساليب

(1) Michael Simonson , et al. , "Teaching and Learning at a Distance , "OP. Cit.",P. 103 .

(2) Michael Simonson et al . , "Encyclopedia of Distance Education Research in Iowa " , "OP. Cit.", P.215.

الدراسة المختلفة،، ويترك لهيئة العمل الأكاديمية مطلق الحرية فى إدارة مقرراتهم، وهذا بدوره يؤدى إلى زيادة تمكنهم من تطويع المقررات وطرق تقديمها لتلائم متطلبات الطلاب المتغيرة[1] .

وبصفة عامة، ترتبط التربية عن بعد الفوردية بالإنتاج على نطاق ضخم من أجل استهلاك هائل، وتتسم بالتحكم المركزى وتقسيم العمل، وإدارة ملائمة لتنظيم تلك المهارات، ويطور المناهج مجموعة صغيرة من أعضاء هيئة التدريس ذوى الخبرة، وتقدم المقررات بصورة مركزية . وفى النظام الفوردى الجديد يتم تطوير المقررات، وتقديمها وإدارتها بمرونة أكثر فى تطوير المقررات وتقديمها فى النظام الفوردى التقليدى، ويتحمل المعلمون مسئولية ضئيلة تجاه تطوير المواد وتقديمها، أما مدخل ما بعد الفوردية فيركز على المستهلك أكثر من تركيزه على المنتج، ويتسم بلا مركزية الإدارة، والديمقراطية والتشاركية، ومرونة تقسيم مهام العمل ولا رسميته ويحظى المعلمون بمسئولية أكبر فى تطوير المناهج والاستجابة لاحتياجات الطلاب المختلفة .

٨ - نظرية النقاش التعليمى المُوجه / نظرية النقاش التعليمى – التعلمى لبورج هولمبرج

Theory of Guided Didactic Conversation / Theory of Teaching – Learning Conversation " Borje Holmberg"

وقد ارتكزت هذه النظرية على ثلاثة مقومات أساسية، هى :-

أولاً – النقاش التعليمى الموجه . "Guided Didactic Conversation "

ثانياً – استقلالية المتعلم . " Autonomy of Learner "

ثالثاً – التواصل غير المباشر . " Non – Contiguous Communication "

---

(1) Ibid . , P. 215 .

أولاً -النقاش التعليمى الموجه

اعتقد هولمبرج فى اعتماد نجاح التربية عن بعد على مدى قيام مقراراتها على فكرة النقاش التعليمى المُوجه الذى يستشير دافعية الطلاب مما إذا تم تدريس المقرر فى صورة نص مجرد، وأجمل خصائص النقاش التعليمى الموجه فيما يلى[1] :-

أ ـ تقديم المادة العلمية بأسلوب سهل، وباستخدام لغة واضحة بسيطة، وذات مستوى انقرائية عال، وذات مستوى متوسط لكثافة المعلومات .

ب ـ تقديم اقتراحات ونصائح للطالب مدعمة بالأسباب بصدد ماذا يفعل؟ وماذا يتجنب؟ وما الشئ الذى يجب أن يعطيه اهتماماً خاصاً؟

ج ـ توجيه دعوة مستمرة لتبادل وجهات النظر، والتساؤلات، والأحكام بصدد ماهو مقبول، وما هو مرفوض .

د ـ محاولة اجتذاب الطالب وجدانياً وربطه عاطفياً بالمادة الدراسية ومشكلاتها، وصولاً إلى اهتمامه الشخصى الحقيقى بالمادة وانفعاله بها .

هـ ـ إضفاء الطابع الشخصى على أسلوب النقاش لتوفير قدر كبير من الحميمية .

و ـ تحديد التغييرات التى تطرأ على الأفكار الأساسية من خلال المقولات الواضحة.

ثانياً -استقلالية المتعلم

التعلم فى فكر هولمبرج مسألة فردية فى أساسها، وتحتل عملية التنظيم منزلة العامل المساعد فقط، وفى هذا يشترك مع مور الذى أولى استقلالية المتعلم أهمية

(1) See :

* B . Holmberg (1983),"Guided Didactic Conversation in Distance Education " , In D. Sewart , D.Keegan and B. Holmberg , (Eds.). "Distance Education : International Perspectives", London; Croom Helm, P. 117 .

* Borje Holmberg (1986), "A Discipline of Distance Education", "Journal of Distance Education" , Canada , Athabasca University Press, P . 8 .

كبيرة، ويتأكد هذا فى المتطلبات التى اشترط توافرها فى منظومة التربية عن بعد، ويمكن تلخيصها فيما يلى[1] :-

- تغذية راجعة تقابل الحاجة إلى اتصال إنسانى " human contact " .
- حرية الخطو الذاتى طوال مسيرة التعلم لتمكين الطلاب من تحقيق التوافق المطلوب بين ظروف العمل والدراسة ومتطلباتهما.
- عدم الإلزام بمواعيد محددة للتقدم للامتحانات، وتوفير مرونة زمنية، أساسها الوقت الذى يناسب استعداد الطلاب .
- تبنى المنظمة الداعمة لفكرة نقاط الثقة " a credit – point "، والتى تسمح للطلاب وتشجعهم على التمكن من منهج دراسى أو جزء فيه، قبل الانتقال إلى جزء آخر، والمعيار فى ذلك الدرجات التى يُحققها الطالب .

ثالثا -التواصل غير المباشر

يأخذ الاتصال أحد صيغتين :-

(أ) اتصال أحادى الاتجاه " One – Way Communication ": ويأخذ شكل مقرر معد مسبقاً، يُرسل للطلاب، مع حثهم على التفاعل معه، ويُنظر لتلك العملية على أنها عملية شكلية وتظاهر بالتواصل الحقيقى[2] .

(ب) اتصال ثنائى الاتجاه " Two – Way Communication ": يُمكن اعتباره اتصالاً حقيقياً بين الطلاب، والمنظمة الداعمة، ويستلزم هذا النمط بالضرورة وسائط للاتصال، وأقربها لفكر هولمبرج النقاش التعليمى المُوجه، والذى يعتبره مقوماً هاماً لدعم التربية عن بعد، والتى تُشير إلى لغة الخطاب " discourse " المُستخدمة فى النصوص المختلفة، والتى ينبغى أن تتسم بمستوى عال من الحوارية[3] .

---

(1) Borje Holmberg . "Distance Education in Essence – An Overview of Theory and Practice in the Early Twenty – First Cemtury , "OP . Cit.", PP. 50 – 53 .

(2) Ibid., P. 38 .

(3) Ibid ., P. 39 .

- **النظرية المقترحة ، وتنقسم إلى ثمانية أجزاء، تتمثل فيما يلي**[1] : -

أ- يُقدم التعلم عن بعد للمتعلمين الذين لا يستطيعون أو لا يرغبون فى استخدام التعليم وجها لوجه، وهؤلاء المتعلمون متمايزو الخصائص" " heterogenuous ويمكن تصنيفهم إلى الفئات التالية : مجموعة المتعلمين التى تدرس بصفة أساسية فى المنزل، والمجموعة التى تعمل وتحتاج إلى تدريب، والمجموعة التى تجمع بين الدراسة والعمل، والمجموعة التى تدرس طوال الوقت " full – time "، لكن تتواجد بصفة غير مستمرة داخل حجرات الدراسة، وهناك المجموعة التى تجمع بين واحد أو أكثر من هذه المواقف .

ب- يُقدم التعلم عن بعد فوائد مجتمعية عديدة ؛ منها توفير فرص الدراسة الحرة للمتعلمين، والتدريب المهنى، كما يُعتبر أداة للتعليم مدى الحياة والمُتكرر ويعتبر أسلوبا للوصول إلى الفرص التعليمية والمساواة .

ج- يهتم التعليم عن بعد باكساب المعرفة والمهارات الإدراكية، وبعض التعلم النفسحركى " Psychomotor Learning "، وربما يساعد التعليم عن بعد فى تقديم مداخل ما وراء المعرفة " Meta cognitive approaches " .

د-تم تأسيس التعلم عن بعد على التعليم المتعمق " deep learning " كنشاط فردى ويتم تدعيمه وتقديمه بوسائل مختلفة، ويعتمد عملية التعليم – التعلم على وسائط الاتصال والمناهج الدراسية المعدة سلفاً .

هـ- يعتبر التعلم عن بعد مفتوحاً لنماذج التعلم المختلفة ؛ النموذج السلوكى، والمعرفى، والبنائى، وغيرها من نماذج التعلم . فمن ناحية فيه عنصر التصنيع مع

---

(1) See :

* Borje Holmberg . "A Theory of Distance Education Baded on Empathy" , in Michael Grahame Moore and William G Anderson (Eds.) . "Hand book of Distance Education "OP . Cit.", PP. 81 – 82 .
* Borje Holmberg . " The Sphere of Distance – Education Theory Revisited" , "OP . Cit."., PP. 4-5 .

تقسيم العمل حيث يتم استخدام الوسائل الميكانيكية، وتجهيز البيانات إلكترونيا، والاتصال على نطاق واسع، ومن ناحية أخرى، وبأسلوب مفارق يُدعم الفردية " Individualism "، وعلاقات الفرد بالفرد "one – to – one"، سواء بين التلاميذ، أو بين التلاميذ والمعلمين من خلال التفاعل عن طريق الوسائط المستخدمة .

و- تُعد العلاقات الشخصية، والمشاركة الوجدانية " empathy " بين الطلاب و هؤلاء الذين يقدمون لهم الدعم (المعلمون، المستشارون، وغيرهم) عناصر محورية بالنسبة للتعلم عن بعد . وتُعَّزز مشاعر التعاطف والانتماء دافعية الطلاب نحو التعلم، وتتولد مثل هذه المشاعر خلال اشتراك الطلاب فى صناعة القرارات، وفى مناقشة القضايا المختلفة المتعلقة بتعليمهم وشئونهم الخاصة، ومن خلال التفاعل الودى بين الطلاب ومُعلميهم ومُرشديهم، وكل من يقدمون لهم الدعم فى الهياكل الإدارية والتنظيمية ذات الصبغة الليبرالية .

ز-على الرغم من أنه أسلوب فعال للتدريب، إلا أنه مُعرض لخطر أن يؤدى إلى مجرد تعلم الحقائق المقبولة وإعادة إنتاجها، ومع ذلك يمكن تنظيمه وتنفيذه بأسلوب يُشجع التلاميذ على البحث عن، وانتقاد، والتعرف على المعارف والمواقف الخاصة بها، وهكذا يمكن أن يخدم التعلم المعرفى " Cognitive Learning " .

ح- وإجمالاً، يمثل ما سبق من ناحية وصفا للتعلم عن بعد، ومن ناحية أخرى نظرية يمكن اشتقاق اقتراحات منها، والتى لها قوة تفسيرية من خلال تحديدها لمدخل عام مُفضَّل لجهود التعليم والتعلم المُفضية إلى التعلم الحقيقى .

نماذج لفروض مُشتقة من النظرية وتم اختبار صحتها[1] : -

- عند توفير تربية عن بعد، يستطيع الطلاب عندئذ الدراسة فى أى مكان، وأى زمان وفقا لبرامجهم الزمنية الفردية الخاصة . وقد تم اختبار صحة هذا الفرض عملياً فى جميع أنحاء العالم منذ نهاية القرن العشرين .

(1) Borje Holmberg . "A Theory of Distance Education Based on Empathy","OP. Cit.", P.82 .

- قام كل من باث (Baath , 1979)، وفينجارتز " Wiengartz , 1990 "، وجيجيد " Jegede , 1992 "، وجارلاند " Garland , 1995 " وآخرون بدراسة الفروض المتعلقة بمدى إمكانية تطبيق أساليب التعليم المُشار إليها وثبت صحتها، كما قام كل من ثورب " Thorpe , 1995 " وإيفانز " Evans , 1991 " باختبار صحة الفرض القائل بإمكانية تطوير العمليات ما وراء المعرفية (metacognitive processes) للتربية عن بعد .
- واشتُق من دور المشاركة الوجدانية وأثرها على العملية التربوية أربعة فروض تمت دراستها للتأكد من صحتها، هى :-
- كلما زادت قوة الخصائص النقاشية، زادت قوة العلاقة الشخصية بين الطلاب والمنظمة الداعمة .
- كلما قوى شعور الطلاب باهتمام المنظمة الداعمة بجعل مادة التعلم مرتبطة بهم على المستوى الشخصى، قوى تعلقهم الشخصى بالتعليم .
- كلما قويت مشاعر الارتباط الشخصى بالمنظمة الداعمة والتعلق الشخصى بمادة التعلم، قويت دافعية الطلاب وفاعلية التعلم .
- كلما زاد مستوى استقلالية الطلاب وخبرتهم الأكاديمية، قلت وثاقة صلة الخصائص النقاشية (تبادل الأفكار والآراء والمشاعر) بهم .

الخطو الذاتى للمتعلم

اهتم هولمبرج اهتماماً بالغاً بالخطوالذاتى للمتعلم، حيث قدم مدخلين لمعالجة تلك القضية : الأول مدخل "استحداث نموذج معرفى إرشادى إضافى" " an extra – paradigmatic innovation " يرتكز على عدم فرض معدلات محددة للخطو الذاتى خلال مسيرة التعليم – التعلم، ومنح كل طالب الحرية الكاملة

للتقدم حسب معدله الذاتى ومن ثم يقل عدد المتسربين[1]،وهذا هو الموقف المثالى، لكن تُنتج البرامج ذات المرونة العالية صُعوبات إدارية ليست بالهينة، فالسماح لسبع مائة طالب مُلتحقين بمقرر دارسى ما بتقديم تكليفاتهم وقتما شاءوا، يستدعى وجود سبع مائة وقت محدد، وهذا تحد لا تستطيع الهيئة الأكاديمية والإدارية التعامل معه . وقدأفرزت تلك التحديات المدخل الثانى : مدخل " التجديد داخل نموذج معرفى إرشادى مُتفق عليه " Innovation Within an acceptedParadigm " " يتميز بدرجة عالية من التنسيق والتنظيم، إذ يحدد أوقاتاً محددة لأنشطة التعليم – التعلم، ويتبنى هذا المدخل نظام نقاط الثقة ؛ الذى يسمح للطلاب بالتركيز على مقررات بعينها واحد تلو الآخر، ويمكن مُضاعفة درجات الثقة للحصول على المنح الدراسية[2] .

التدريس كعامل مُيسر للتعلم " Teaching as Facilitating Learning "

ينظر هولمبرج للتدريس على أنه مفهوم محورى الهدف منه تيسير التعلم، ومن هذا المنطلق اهتم بنظرة المعلم / المنظمة إلى ماهية التعلم ومكوناته، وبالضرورة تتأثر السياسات والإجراءات بتلك النظرة، وصاغ هولمبرج نظريته المعيارية " Normative theory " كما يلى :

"سوف يُدعم التعلم عن بعد دافعية الطالب، ويُعزز متعة التعلم وفاعليته، شرط أن يُقدم بأسلوب يُشعر الطالب بصلة الدراسة الوثيقة باحتياجاته وقدرتها على الوفاء بها، كذلك توفير تآلف وجدانى بين المتعلم ومؤسسة التعلم عن بعد (معلمها، مستشاريها، ...)، فضلا على تيسير الوصول إلى محتوى المقرر، وانغماس الطالب فى ممارسات وحوارات التعليم – التعلم، إلى جانب توفير الاتصالات الملائمة لتقديم كل الدعم للطالب سواء بأسلوب المُحاكاة أو بالأسلوب الفعلى[3]".

---

(1) Jessica Norah Aguti . "OP . Cit.", P. 47 .

(2) Ibid ., P . 47-48.

(3) Borje , Holmberg ." Distance Education in Essence", "OP . Cit.", P . 41 .

أصداء نظرية هولمبرج على التربية عن بعد

يُعد مفهوم النقاش التعليمى المُوجهة أحد أهم الإسهامات الرئيسية لنظرية هولمبرج، والذى أطلق عليه فيما بعد " النقاش التعليمى – التعلمى(*)، ومن ثم فمن الأهمية بمكان لمقدمى التربية عن بعد استحداث أساليب وطرائق تحقق أعلى مستويات الطموح " Optimising " لهذا المفهوم، سواء عند تصميم مواد الدراسة أو اختيار وسائط تقديمها .

الأهمية البالغة لاستقلالية المتعلم، التى يجب الارتقاء بها للوصول إلى الوضع المثالى، الذى يمكن الاقتراب منه بدرجات متفاوتة تتوازى مع حجم الفرص التى تُتاح للطالب لتحمل مسئولية خبرة التعلم، ودرجة الاستقلالية التى تُمنح له .

فكرة الانعزالية كأحد أهم المشاكل التى تواجه التربية عن بعد، والتى يمكن التعامل معها باستخدام أسلوب المتابعة المستمرة المباشرة أو غير المباشرة، مع التأكيد على أهمية العلاقات الإنسانية والتعاطف الوجدانى بين الطلاب، وبين كل من يُمثل المنظمة الداعمة لما لها من تأثير حاسم على دافعية الطلاب، ومن ثم إيجابية التعلم .

تعقيب

يرى هولمبرج تزايد أهمية نظريته الآن عما كانت عليه من قبل(1)، فعلى الرغم من أنها أكثر محدودية مقارنة بنظرية مور لأنها عالجت ملمحاً واحداً للتربية ؛ إلا أن الاتصال عبر الإنترنت وفر إمكانات التفاعل التلقائى الذى يدعم مدخل التعاطف الوجدانى، والإسلوب الحوارى .

(*) عَدل هولمبرج عن تبنى مفهوم النقاش التعليمى الموجه، إذ حدث سؤ فهم له ؛حيث نظر إليه البعض على أنه مدخل شمولى.

(1) Desmond Keegan et al. ."The Role of Student Support Services in e – Learning Systems", " OP . Cit .", P. 13 .

٩ - رؤية توفيقية للنظريات القائمة " A Synthesis of Existing Theories "

هيلارى بيراتون " Hilary Perraton "

رأى " بيراتون" أن النظرية هى: "مجموعة من الافتراضات يربط بينها برهان منطقى لتفسير مجال عريض من الظواهر المرتبط بعضها ببعض، والتنبؤ بتطورها باستخدام مصطلحات عامة"[١] .

ومن أهم أدوار النظرية، المساعدة فى حل المشاكل، والمشكلة الأساسية بالمجال هى: كيف يمكن تعليم الأفراد بأفضل أسلوب عن بعد؟ ويرى أن النظرية تستمد قيمتها من قدرتها على إجابة أسئلة من قبيل[٢] :-

أى وسائط يجب أن تستخدم؟

كيفية تصميم المقررات؟

ما القدر الضرورى من التعلم وجها لوجه؟

كما رأى بيراتون أن البحث عن نظرية واحدة للتربية عن بعد تفكير سطحى، وقصر مجال نظريته على نظام التدريس " The Teaching system "، والتى اشتملت على أربع عشرة مقولة[٣] استمدها من أهم عناصر النظريات القائمة للتربية عن بعد، والفلسفات التربوية، وتم صياغة النظرية فى عام ١٩٨١، وتتعلق المقولات الخمسة الأولى بالأسلوب الذى يمكن أن يُوظف به التعليم عن بعد لتحقيق أقصى إنجاز تربوى مُمكن، وهى[٤] :-

أ- يمكن استخدام أى وسيط لتعليم أى شئ .

---

(1) Hilary Perraton . " The Roles of Theory and Generalisation in the Practice of Distance Education" , " OP . Cit . ", P . 1 .

(2) Ibid ., P . 1 .

(3) Borje Holmberg . " Distance Education in Essence " , "OP . Cit.", P . 37 .

(4) Hilary Perration . "The Roles of Theory and Generalisation in the Practic of Distance Education , "OP . Cit.", PP. 5 – 6 .

ب- يساعد التعلم عن بعد على التوسع فى التعلم، عبر كسر النسبة الثابتة لأعضاء هيئة التدريس بالنسبة للطلاب، حيث ضرورة التواجد فى نفس المكان والزمان.

ج- هناك ظروف معينة تجعل التعلم عن بعد أقل تكلفة من صيغ تعليمية أخرى فى إطار أعداد المتعلمين، أو نواتج التعلم .

د- الاقتصاديات التى يُحققها التعلم عن بعد هى دوال رياضية تعبر عن مستوى التعليم، حجم الجمهور المستهدف، اختيار الوسائط، ومستوى الإنتاجية .

هـ- يصل التعلم عن بعد للجماهير التى لا يمكن الوصول إليها بالوسائل التقليدية .

وترتبط المقولات الأربعة التالية بالحاجة إلى زيادة مساحة الحوار[1]

- يمكن تنظيم التعلم عن بعد على أساس الحوار الفعال .
- عندما يتم اللقاء بين المعلم والمتعلمين وجها لوجه، يتغير دور المعلم من موصل للمعلومات إلى مُيسَّر ومُرشد لعملية التعلم .
- يعد أسلوب جماعات الحوار أسلوباً فعالاً، عندما يُوظف التعلم عن بعد لجلب المعلومات ذات الصلة بموضوع الحوار .
- فى أغلب المجتمعات، يوجد العديد من الموارد والمصادر التى يمكن استخدامها لدعم المزايا التربوية والاقتصادية للتربية عن بعد .

وتتعلق الخمس مقولات الأخيرة بالمنهجية

- تُعد فعالية البرنامج متعدد الوسائط أعلى من ذلك الذى يعتمد على وسيط واحد ؛ فللتوليفات المختلفة من الوسائط تأثيرات مختلفة على الدافعية والتعلم، فعلى سبيل المثال أفرزت التوليفة المتكاملة من إدماج البث (الإذاعى /

(1) Hilary Perraton . "The Roles of Theory and Generalisation in the Practice of Distance Education" , "OP . Cit.", P. 5 .

التليفزيونى) مع المادة المطبوعة، وجلسات التعليم وجها لوجه نقطة انطلاق هامة للجامعة المفتوحة، وكلية التعلم الممتد بانجلترا، والسبب فى ذلك تعاضد قوة البث فى استثارة الطالب وتأثير التعليم وجها لوجه لربط المادة بالاستجابات الفردية، مع قوة تأثير المادة المطبوعة التى تمنح استمرارية الارتباط بها[1] .

- يُفضل استخدام مدخل النظم (Systems approach) لتخطيط نظام التربية عن بعد .
- تُعد التغذية الراجعة عنصراً أساسياً، إذ تؤدى توليفة مُلائمة من التغذية الراجعة الفورية / الآنية والمؤجلة إلى تعلم فعال، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين قياسات فعالية التعلم وطول فترة التأجيل[2] .
- لضمان فاعلية مواد التعلم، يجب أن تنطوى على ما يجعل الطلاب يقومون بأنشطة منتظمة ومتكررة تتجاوز حدود القراءة، المشاهدة، والاستماع ؛ وفيما يتعلق بالتصميم التربوي، ومن فحص الأدبيات يمكن اشتقاق المقولات النظرية التالية[3] .

ـ يُساعد تجسيد الأفكار، وإضفاء الصبغة الشخصية والدرامية فى أسلوب روائى على سهولة الفهم .

ـ يُعْلى استخدام ضمير المتكلم والمخاطب، والصوت المعبر عن مدى وصول الطلاب للأفكار المطروحة أكثر مما هو الحال عند استخدام ضمير الغائب، ويُزيد تنظيم المادة فى بنية متجانسة تأخذ فى اعتبارها المعرفة السابقة للتعلم من مثالية التعلم .

ومن ثم، يمكن القول بأن التعلم عن بعد يمكن أن يكون أكثر فعالية من خلال استخدام أساليب معينة داخل النص، والبنية المتجانسة لمحتوى الموضوع .

---

(1) Ibid . , P . 5 .

(2) Ibid . , P . 6 .

(3) Ibid . , P . 7.

- عند الاختيار من بين الوسائط، يعتبر القرار الخاص باستخدام التعلم وجها لوجه فى نشاط ما، هو القرار الحاسم الذى يتوقف عليه القرارات الأخرى[1] .

١٠- نظرية التكافؤ- نظرية ناشئة "Equivalency Theory – An Emerging Theory

اتسع تأثير التكنولوجيات الحديثة على التربية عن بعد وتنوع، وأوضح كيجان أن الرابط الإلكترونى بين المعلم والطالب يُحقق فصلاً دراساً افتراضياً، ويرى أن للمجال إطاراً خاصا به، ويطرح عدة تساؤلات، هى[2] :-

- هل تمثل التربية الإفتراضية مجالاً مُنفصلا للجهد التربوى(*)؟
- ما هياكلها التربوية؟
- ما العلاقة بين عائد التكلفة والفاعلية التربوية فى حالة المقارنة بين التربية عن بعد والتقليدية؟

وفى إطار البيئة الإفتراضية طرح سيمنسون وشلوسر (Simonson and Schlosser) نظرية جديدة تقوم على فكرة أن " الفصل الدراسى الافتراضى " أصبح واقعاً . ويرى سيمنسون أن نجاح التربية عن بعد مرهون بالتطبيق المُلائم لمفهوم تكافؤ خبرات التعلم " equivalency of Learning experiences " المرتكز على فكرة أنه كلما ارتفع مستوى التكافؤ بين الخبرات التعليمية المقدمة للطلاب الذين يتعلمون عن بعد، وبين تلك الخاصة بالذين يتعلمون وجها لوجه، ارتفع مستوى التكافؤ لمخرجات خبرات التعلم ؛ بمعنى ربما يستخدم كل معلم استراتيجيات

---

(1) Ibid . , P . 7.

(2) Desmond Keegan . "Distance education Technology for the New Millennuim : C-opmpressed video Teaching ", ERIC Document Reproduction Service No . ED 399 – 931 , P . 18 .

(*) تبنى البحث فى الفصل الثانى فكرة أن التعليم الافتراضى مجال أوسع؛ حيث استوعب كل المجموعات الفرعية التى تم عرضها بين ثنايا الفصل، بل وتجاوزها نظرا لتوظيفة تكنولوجيا متقدمة جداً تجاوزت طاقاتها بكثير إمكانات ما سبقها.

تعليمية مختلفة،و مصادر تعليمية متنوعة، وأنشطة فردية محددة، فإذا تم تصميم المقرر الدراسى بدقة تتيح فرصاً متكافئة، حينئذ يمكن أن تكون مخرجات التعلم واحدة للجميع (على اختلاف ظروف تعلمهم)[1] .

وقدم سيمنسون عام ١٩٩٦ استكمالاً تفصيلياً لهذه النظرية يرى ضرورة تعويض أى مجموعة متعلمين عن حصولهم على خبرات تعليمية مختلفة (فى إطار المقارنة بالنظم الأخرى)، فمن المحتمل أن تكون أقل، وعليه يجب أن تحاول النظم المتطورة توفير خبرات تعلم متكافئة لكل الطلاب بغض النظر عن الكيفية التى يصلون بها إلى مصادر التعليم أو التعلم الذى يرغبون فيه[2] .

وتقوم هذه النظرية على عدة مفاهيم هى :ـ

(أ) مفهوم التكافؤ: تقر النظرية بوجود اختلافات أساسية بين بيئات التعلم عن بعد والبيئات الأخرى، ومن ثم انصب الاهتمام على تصميم مواقف تقدم خبرات تعلم متكافئة لكل المتعلمين، وتماثل تلك الرؤية فكرة أن كلا من المثلث والمربع ربما يكون لهما نفس المساحة، ويمكن اعتبارهما متكافئين على الرغم من أنهما شكلان هندسيان مختلفان، ومن نفس المنطلق يمكن أن تكون الخبرات مختلفة، لكن لها نفس القيمة[3] .

(ب) خبرة التعلم: تعنى خبرة التعلم أى شئ يمكن أن يعزز عملية التعلم، ويتضمن ذلك ما يمكن ملاحظته، أو الإحساس به، أو فعله، ويحتاج الطلاب الذين يتعلمون فى أماكن وأزمنة مختلفة إلى تشكيلات مختلفة من خبرات التعلم، فربما يحتاج البعض إلى قدر أكبر من الخبرات التى تعتمد على الملاحظة، وقد يتطلب البعض الآخر جرعة أكبر من الخبرات المرتكزة على الممارسة، .... وهكذا ومن ثم

(1) Michael Simonson , et al. ." Teaching and Learning at a Distance" , "OP . Cit.", P. 97.

(2) Ibid . , PP 97 – 98 .

(3) Ibid . , P. 98 .

يصبح هدف التخطيط التعليمى هو توفير كم من الخبرات المتكافئة لكل طالب، وعليه يجب أن يستشرف التصميم التعليمى مجموعة الخبرات الأكثر ملائمة لكل طالب أو مجموعة طلاب[١] .

(ج) التطبيق الملائم: ترتبط خبرات التعلم ارتباطاً وثيقاً بأفكار التدريس التى تتوافق مع الإمكانات المتاحة[٢] .

(د) وضعية الطلاب: تتحدد وضعية الطلاب على أساس المقرر الدراسى الملتحقين به، وليس وفقا لأماكن تواجدهم[٣] .

(هـ) المخرجات: مخرجات خبرة التعلم هى تلك التى يمكن ملاحظتها، وقياسها، بالإضافة إلى تلك الخاصة بالمستوى المعرفى، وتُدَّعم النظرية فكرة تكافؤ مخرجات التعلم، ومن ثم يمكن التغلب على إشكالية الصيغ المختلفة لتقديم المحتوى العلمى " forms of delivery " سواء عن بعد أو وجها لوجه، إذ تؤكد النظرية على إمكانية التكافؤ بين التربية عن بعد، والتربية وجها لوجه من خلال تحقيق مخرجات (خبرات تعلم) متعادلة[٤] .

تعقيب

سبق توضيح إنطواء مفهوم كيجان للتربية عن بعد على انفصال سلوكيات التعليم عن تلك الخاصة بالتعلم على مستوى البعدين الزمانى والمكانى، ولنجاح هذه الصيغة يجب إعادة الاندماج بين هذين النوعين من السلوكيات، وثمة احتمال أن يساهم التأكيد على جعل خبرات التعلم مُتكافئة لكل المتعلمين فى إعادة الارتباط بين سلوكيات التعليم والتعلم، ويمكن تقييم نظرية التكافؤ بتطبيق معايير كيجان، والآخرين لتحديد مدى ملائمتها للتربية عن بعد[٥] .

---

(1) Ibid . , P. 98 .
(2) Ibid . , P. 98 .
(3) Ibid . , P. 98 .
(4) Ibid ., P . 98 .
(5) Michael Simonson, Charles Schlosser and Dan Hanson (1999) , "Theory and Distance Education : A New Discussion", "The American Journal of Distance Education" , vol. (13), No. (1) , P. 61.

وتعد النظرية استجابة للتقدم المتسارع فى نظم الاتصالات عن بعد، والتى غيرت ممارسة التعليم عن بعد تغييرا ملحوظاً، انطلاقا من عدة أسس :-

- تقوم نظرية التكافؤ على أن " الفصل الدراسى الافتراضى " أصبح واقعا، إذ سمحت التكنولوجيا المتقدمة بأداء تطبيقات متزامنة وغير متزامنة .
- يجب أن ترتكز التربية عن بعد على مفهوم تكافؤ خبرات التعلم .
- يمكن أن تقدم التربية عن بعد خبرات متكافئة مع التربية وجها لوجه . ويتطلب هذا المدخل الجديد المرتكز على الفصول الافتراضية نظرية مختلفة تحل محل النظرة التقليدية للتربية عن بعد كما كانت تمارس بالماضى، وتعد دراسة الفصول الإلكترونية والافتراضية مجالاً هاماً ومعقداً ومازال فى بداياته[1] ويُعد هذا المدخل من المنطلقات الأساسية للجزء التالى من البحث، إذ ربطت الوسائط الجديدة فيما بين الشبكات واستخدام (Servers)، ومحركات البحث، والنظم الخبيرة " expert systems "، وهذا التصور سمح ببيئة تعليم – تعلم، يمكن إعادة صياغة مكوناتها مرة أخرى[2] .

سادسا - تعقيب عام على النظريات

قدم بعض المنظرين الرواد نماذج مميزة للتربية عن بعد، كل منها يُفسر ملمحاً هاماً من ملامح المجال العديدة، وتوضح المُراجعة العامة للجهود المبذولة اقتراب هؤلاء الرواد لمجمل المبحث العلمى هذا من منظور واسع وبإسلوب كلى، إذ تناولوا تحديد ملامح هذه الصيغة التربوية، ومدى قربها واختلافها من صيغ التربية الأخرى، وهذا هو المتوقع من بحث معرفى يعد فى مرحلة الطفولة إذا ما قارناه بمباحث معرفية أخرى فى العلوم الاجتماعية والطبيعية، وهناك مجموعة من القضايا التى يجب الوقوف عندها، وتتمثل فيما يلى :-

---

(1) Desmond Keegan . "Distance Education Technology for the New Millennuim", "OP. Cit.", P 19 .

(2) David H.Jonassen . "Handbook of Rsearch on Educational Communications and Technology "OP. Cit.", P. 13 .

١. تصنيف كيجان للنظريات

لا يوضح هذا التصنيف التقدم الخطى " linear progress " لطرح النظريات، حيث تم تصنيف النظريات وفقاً للمفاهيم الرئيسية التى قامت بتناولها، فعلى سبيل المثال، نظرية فيدمير التى طُرحت فى ستينيات وسبعينيات القرن العشرين، ونظرية مور فى نهاية السبعينيات وأوائل الثمانينيات كان محور الاهتمام فى كلتا النظريتين " استقلالية المتعلم " ولذلك تم وضعهما فى مجموعة واحدة[1] . وقد حدد كيجان عام ١٩٨٠ ستة أبعاد للتعلم عن بعد :-

- الانفصال بين المتعلم والمعلم .
- تأثير المؤسسة التربوية.
- استخدام الوسائط للربط بين المعلم والمتعلم .
- التواصل التربوى ثنائى الاتجاه .
- النظرة للطلاب على أنهم أفراد متمايزون وليسوا جماعات .
- التربية عن بعد صيغة من صيغ التصنيع .

وعبر السنوات القليلة الماضية، تحولت النظرة لتلك الأبعاد، فعلى سبيل المثال، مفهوم النظرة للطلاب على أنهم أفراد متمايزون (بدلاً من النظرة لهم على أنهم مجموعات)، لم يعد ملحماً أساسيا لتمييز التعلم عن بعد عن التعليم التقليدى حيث تستوعب التكنولوجيات الحالية بسهولة عمل المجموعات، أما الغياب شبه الدائم لمجموعات التعلم فلم يعد ينطبق فى الوقت الراهن، حيث تستطيع مجموعات المتعلمين التعاون على الرغم من الانفصال الجغرافى والمكانى، ومن ثم، يجب الحذر من تطويع نظرية ما لتستوعب التطورات التكنولوجية المتنامية، فمع التوسع المتسارع فى تكنولوجيات الاتصال وتغلغلها فى أسلوب الحياة اليومى، أخذ التعلم

(1) Saeid Roushan Zamir . "OP. Cit.", P . 8 .

عن بعد فرصاً جديدة ؛ فتحولت النظرة له من مجرد آلية للوصول لفئات معينة إلى سياسة تربوية عامة تحاول معظم البلدان تطبيقها[1] .

٢. نظريات التفاعل والاتصال

ظلت تلك النظريات تعالج الاتصال والتفاعل بين المعلم / المؤسسة الداعمة والمتعلم الفرد بصفة رئيسية حتى سبعينيات القرن العشرين، ثم حدثت نقلة نوعية فى النظريات الحديثة التى ركزت جل اهتمامها على معالجة قضايا : التعلم التعاونى، وتفاعلات المجموعات، والبنائية الاجتماعية المُؤكدة على التعلم كعملية ونتيجة للخبرة الجمعية " collective experience" لمجموعة التعلم[2] .

٣. انفصال المعلم والمتعلم

اتفقت كل النظريات على انفصال المعلم والمتعلم، وهذه أحد أهم الخصائص المُميزة الرئيسية للتربية عن بعد، وهذا البعد " distance " يمكن أن يكون :-

- البعد الفيزيائى والزمنى .
- انفصال ممارسات التعليم عن ممارسات التعلم .
- البعد النفسى والتواصل .

ويمثل هذا الانفصال تحديا وفرصة فى نفس الوقت ؛ فهو تحد للمؤسسات يفرض عليها ضرورة التخطيط لأساليب فعالة ومميزة لتجسير هذه الفجوة، وفى نفس الوقت فرصة ؛ إذ يفتح سبلاً للإبداع لتجسير هذه الفجوة، آخذين فى الاعتبار كل أبعادها عند تصميم البرامج، لتحقيق الجودة،وتقليل حالات التسرب .

٤. أهمية التكنولوجيا فى تجسير فجوة الانفصال

اتفقت كل النظريات على أهمية تجسير فجوة الانفصال، والأدوار التى تلعبها التكنولوجيا أو وسائط الاتصال فى ذلك، ويمكن تحقيق ذلك من خلال :-

---

(1) Ibid ., PP. 9 – 10 .

(2) Desmond Keegan et al . ." The Role of Student Support Services in e – learning Systems" , "OP . Cit. ",P. 10 .

- ميكنة وأتمتة التربية عن بعد (كما نادى بذلك بيترز، والفكر الفوردى) .
- استخدام التكنولوجيا لتيسير الحوار بين المعلم والمتعلم، وفيما بين المتعلمين كما يُؤمن مور، وفيردوين وكلارك، إذ يُمكن الحوار المؤسسات من تقديم الدعم الملائم للمتعلمين .
- تصميم مواد التعلم بإسلوب يساعد المتعلم على التفاعل مع المحتوى ويتضح ذلك جلياً فى فكر هولمبرج .

ويمكن القول بأن كل ما سبق يفرض تطويراً للتربية عن بعد يُعبر عن الحاجة إلى محاولات جادة لتجسير الفجوة التواصلية عبر اختيار ملائم للتكنولوجيا يرتكز على نمط الحوار المرغوب فيه، وما يمكن أن تقدمه هذه التكنولوجيا أو تلك من إمكانات لتيسير العملية التربوية، وليس على أساس نوع التكنولوجيا فى حد ذاتها .

٥. تُعزز التربية عن بعد مركزية المتعلم واستقلاليته

بالنظر المتعمق للنظريات المطروحة تتضح حالة من التوافق الفكرى، فنجد تركيز كل من فيدمير،و مور، وهولمبرج على مركزية المتعلم " The centrality of the learner "، كما أن النماذج والنظريات التى قدمها كيجان،و بيترز، وجارسيون، على الرغم من أنها اهتمت بصفة أساسية بالكيفية التى يُنظم بها المجال، وكيف يعمل، إلى جانب القضايا الهيكلية (نظرية بيترز) والكيفية التى تؤثر بها تلك القضايا على التعليم – التعلم، إلا أن تلك النظريات لم تغب عنها محورية ومركزية المتعلم .

ووضع هولمبرج المتعلم فى المركز عندما قال: " التعلم الحقيقى نشاط فردى فى أساسه، ويتحقق فقط عبر عملية " الاستدخال " " Internalizing process " بمعنى جعل هذا النشاط شخصياً وذاتياً بحيث يصبح جزءاً لا يتجزأ من معتقداته ومواقفه[1] .

---

(1) Borje Holmberg " A Theory of Distance Education Based on Empathy " in Michael Grahame Moore and William Anderson (Eds.) ." Introduction", "Handbook of Distance Education ", "OP. Cit.", p. 30.

سابعاً - وصف وتحديد المجال

تعددت وجهات النظر حول إشكالية وصف وتحديد مجال التربية عن بعد ؛ إذ ينظر البعض إليه على أنه فرع مستقل للمعرفة، ومجال علمى مستقل بذاته، بينما يذهب آخرون إلى أنه مجال مُشتق من المجال التربوى العام .

فلقد أيد بعض المنظرين فكرة اعتبار التربية عن بعد فرعاً مستقلاً من فروع المعرفة، وأكد على هذه الفكرة هولمبرج نتيجة لمراجعته لأكثر من (٣٠٠) دراسة بالمجال، وخلص منها إلى وجود مجال معرفى مستقل للتربية عن بعد[١] .كما يرى كيجان أن التربية عن بعد صيغة مميزة للتربية لعدم ارتكازها على الاتصال الشخصى المباشر، ولخصخصتها للتعلم المؤسسي، فهى صيغة مُصنعة للتربية ؛ لذلك تتسم ببعض سمات الأعمال التجارية، لكن يُرْجع أساسها النظرى إلى النظرية التربوية العامة .

وعلى العكس من ذلك، تردد البعض الآخر فى التحدث عن المجال كفرع علمى مستقل بذاته، بل يرونه مجالاً مشتقاً من المجال التربوى العام، حيث يؤكدون على أن التربية عن بعد مجال مشتق من تربية الراشدين، ويزال البعض الآخر يفضل الإشارة إليه بكلمة " مجال " فقط على أساس افتقاره إلى الاستقلالية عن المجال العام للتربية، ولا يوجد ما يمكن اعتباره شيئاً فريداً تختص به التربية عن بعد فيما يخص أهدافها، وممارساتها، وأنشطتها، وطلابها على الرغم من وجود بعض التمايزات والخصائص المُميزة للتربية عن بعد[٢] .

كما أشار " سابا " إلى وجود روابط بين التربية عن بعد، ونظرية التعلم، والتربية اللانظامية، ونظرية تعليم الراشدين، ومن ثم لا يمكن النظر للتربية عن بعد كمجال منفصل مستقل بذاته، إذ توجد قواسم مشتركة بينه وبين أساليب التربية الأخرى[٣] .

---

(1) Borje Holmberg : "A Discipline of Distance Education" . , "Op . Cit .", P. 4 .
(2) Rosemary Ruhig Du Mont . "OP. Cit.", PP. 7 – 8 .
(3) Farhad Saba . " OP. Cit." , P 9 .

فضلا على ماسبق، زخرت أدبيات المجال بالمقابلة بين التربية عن بعد والتربية التقليدية، _ ووصف شئ بأنه تقليدى لا يعنى هذا أنه الأفضل، أو حتى كاف، لكن يعنى أن الأغلب الأعم من الأفراد يمارسونه _ ولذلك عادة تقابل محاولات تغيير تلك الممارسات بمقاومة شديدة[١]، وأظهرت العديد من الأبحاث التى عالجت عملية المقابلة والمقارنة بين النظامين، إمكانية اتساقهما بنفس درجة الفاعلية عند استخدام الأساليب والتكنولوجيات الملائمة للمهام التعليمية وتوافر التفاعلات والتغذية الراجعة الفورية بين أطراف العملية التربوية .[٢]

وفى عام ١٩٨٨ نبه كيجان إلى إمكانية ذوبان الحدود بين التربية التقليدية وعن بعد[٣]، ويُعد موقفه هذا مناقضاً تماماً لما نادى به مسبقاً، وذلك نتيجة للتحولات الفكرية والتكنووجية الحديثة .وأكد على ذلك بيترز"Peters" عندما توقع تطورتصنيع التربية عن بعد حتى تصبح البيئة التعليمية للدراسة عن بعد والتقليدية متشابهة، إن لم تكن متماثلة تماما.

وتؤكد نظرية التكافؤ على إمكانية التكافؤ بين التربية عن بعد، والتربية وجها لوجه من خلال تحقيق مخرجات (خبرات تعلم) متعادلة .كذلك تؤكد الأدبيات الحديثة على التحول من النموذج التعليمى المُتمركز حول المعلم، والمؤسسة التعليمية، إلى نموذج التعلم (المُتمركز حول الطالب والتعلم)، وعليه يمكن استيعاب التربية عن بعد والتقليدية كأساليب داخل نظرية أكثر شمولية للتربية تتضمن نظاماً ثرياً لنواتج التعلم، واتخاذ القرار، والتى تنطلق من تنمية القدرات المعرفية إلى نضج الفرد فى كل أبعاده، ومن الخبرات الفردية إلى الخبرات الجماعية، ومن الفصول الدراسية إلى مراكز المجتمع، ومن التفاعلات الإقليمية إلى

---

(1) Tomi Nummi; et al . . "OP. Cit.", P. 19 .

(٢) " محمد محمد الهادى . " مرجع سابق" ،ص ص ٩٥-٩٦ .

(3) D. Keegan (1988), " Problems in Defining the Field of Distance Education " ,"The American Journal of Distance Education" , vol . (21) , No,(21), P. 4.

التفاعلات العالمية؛ فالتعلم عملية اجتماعية، وليس مجرد عمليات فكرية، ومن ثم تتدخل كل جوانب الحياة فيه[1] .

فالتربية عن بعد، فى التحليل النهائى، " تربية " ذات أطر واهتمامات فكرية عامة، وتساؤلات بحثية ترتبط بالعملية الاجتماعية للتعليم والتعلم، وكتعليم مختلط، أصبحت الحاجة إلى مناقشات منفصلة عن الممارسة التربوية فى بيئات التعلم عن بعد تقل نظراً للتقارب بين التعليم عن بعد، والتعليم التقليدى.

ثامنا - الخلاصة

يُمارس التعليم عن بعد فى سياقات متنوعة سريعة التغير، وفى مثل هذه السياقات ثمة صعوبة للتوصل إلى تعريف معيارى " normative "، أو الاتفاق على نظرية واحدة تُوجه الممارسة والبحث العلمى فى مجال التعليم عن بعد، ولقد أفضت التكنولوجيات الحديثة، و العولمة، والأفكار الحديثة عن تعلم الطالب إلى تحديات تواجه المداخل التقليدية لممارسة التعليم عن بعد، وأصبحت فكرة التغير محورية فى كل مناقشات التعليم عن بعد التى تتناول تعريفه، تاريخه، ونظريته .

وقد تم طرح العديد من التعريفات لمفهوم التربية عن بعد، فبينما ركزت التعريفات التقليدية على وصفها من حيث تحققها فى أبعاد زمانية ومكانية مختلفة، كان محور اهتمام التعريفات الحديثة دور التكنولوجيات التفاعلية الحديثة التى أتاحت للتعليم إمكانية الحدوث فى بعد زمانى واحد، لكن فى أبعاد مكانية مختلفة . كما تم التركيز بصورة أكبر على الدور المؤسسى الذى تُؤدية المنظمات التربوية فى عملية التربية عن بعد، وسيظل الجدل حول هذه القضايا متصلاً باستمرار حالة الصيرورة الدائمة التى تعيد تشكيل السياقات التى تعمل بها التربية عن بعد .

وبتحليل تاريخ التربية عن بعد،الذى تمت الإشارة إليه بصورة مختصرة نسبياً،يُمكن الإدعاء بأن هذا التاريخ شهد تنوعاً وتغيراً مستمراً فى عمليات الممارسة

(1) Farhad Saba . "OP. Cit .", P. 9

؛ حيث تطورت الممارسات المتنوعة للتربية عن بعد بتطور مصادر وفلسفات المؤسسات التى تقدم هذه الصيغة التربوية، ومن أبرز هذه المصادر التطورات التكنولوجيه للاتصالات الإ لكترونية فى العقود الأخيرة والتى أفرزت تغييرات جوهرية سوف تُشكل مستقبل التعلم عن بعد وفقا للتكامل بين تاريخ التربية عن بعد وبين هذه التكنولوجيات الحديثة، وسيظل هذا المستقبل قضية مطروحة للنقاش لوضع رؤى بشأنها .

وقد طُرح العديد من النظريات المختلفة لوصف التربية عن بعد التقليدية، والتى يمكن إدراجها فى فئتين : نظريات تحاول تفسيرالتربية عن بعد عبر استخلاصات مُشتقة من فلسفات و نظريات التربية و نظريات الاتصالات القائمة ." مثل نظرية بيراتون " ونظريات أخرى لم ترجع إلى ماهو موجود " مثل نظرية بيترز " ؛ وتبلورت النظريات المطروحة الأخرى وتطورت من خلال توظيف المداخل المنهجية المختلفة، والنموذج الإرشادى المعرفى الذى تبناه كل باحث، فضلا عن تراكم الخبرة المعرفية فى المجال، فعلى سبيل المثال، عكست خبرة فيدمير فى مجال تعليم الراشدين اهتمامه بقضية استقلالية المتعلم، أما انشغال بيترز بقضية تصنيع التربية عن بعد فقد عكست الكيفية التى تُمارس بها فى وطنه (ألمانيا)[1] .

ولهذا السبب – ضمن أسباب أخرى – من الصعوبة بمكان أن نطلق على نظرية واحدة مُسمى أفضل نظرية للتربية عن بعد، ويُعتبر ما قام به بيراتون من تحليل تبعه إعادة توليف وتركيب للنظريات الكائنة للتربية عن بعد أقوى نظرية قُدمت حتى الآن للتربية عن بعد كما تمارس فى أماكن عديدة من العالم، ومن الأهمية بمكان هنا طرح التساؤل التالى : هل التربية عن بعد كما تمارس فى الولايات المتحدة (مثلا) تتطلب نظرية خاصة؟ أجاب البحث العلمى على هذا التساؤل بالنفى[2] .

ورسخ الاعتقاد باختلاف التربية عن بعد اختلافاً جوهرياً عن التربية التقليدية

---

(1) David H. Jonassen. "Handbook of Research on Educational Communications and Technology", "OP .Cit.", P. 14 .

(2) Ibid ., P. 14 .

وجها لوجه، بيد أن تقدم التكنولوجيات المتنامى والمتسارع، إلى جانب ظهور فلسفات جديدة وخصوصا فى الولايات المتحدة، أفرز نموذجاً معرفياً إرشادياً جديدًا للتربية عن بعد هو (نظرية التكافؤ) هدفه الأساسى تقديم خبرة تعليمية للمتعلمين عن بعد مماثلة بقدر المستطاع للخبرة التى يمكن أن يحصل عليها من التعليم التقليدى وجها لوجه، وتجسدت هذه الفلسفة فى نموذج أيوا " Iowa Model "، والذى مزج بين الملامح الرئيسة للفصول الدراسية التقليدية إلى جانب التفاعل الحى ثنائى الاتجاه عبر الوسائط المتنوعة[1] .

وأصبح من المُتفق عليه الآن أن بيداجوجيا التربية عن بعد تصلح لأن تكون بيداجوجيا ملائمة لأى فصل دراسى آخر، وفى المستقبل، إذا لم يكن الآن، ستصبح النظرية التربوية ونظرية التربية عن بعد الجيدة والملائمة شيئاً واحدا[2] .

ولذا تنبع أهمية هذا الفصل من منطلق أن دراسة نظريات التربية عن بعد وتحليلها ضرورة مُلزمة للتمكن من مسايرة الصيغ القادمة وفهم أُسسها الفكرية، والتغييرات التى طرأت على التربية عن بعد التى أحدثتها إمكانات المستحدثات التكنولوجية، هذا إلى جانب ضرورة فحص وتحليل النظريات الحديثة للكشف عن العلاقة بين مناطق القوة للتربية عن بعد التقليدية، وبين التغييرات التى تقدمها التكنولوجيات الحديثة وبصفة خاصة الاتصال المرتكزعلى الكمبيوتر (CMC) "Computer – Mediated Communication"، وتُعد هذه القضية محور اهتمام الفصل التالى .

ومن الضرورى فى هذا الشأن، التأكيد على عدم تأكيد البحث على نظرية بعينها، لأنه لا توجد نظرية واحدة تمثل تلك الصيغة التعليمية، وإنما يمثلها كل النظريات، رغم تفاوتها فى درجة التأثير وقوة التمثيل، ولذلك كان الاهتمام بشمولية تناول النظريات الأساسية، مع تجنب التفاصيل الثانوية، إظهاراً لمرتكزات وأسس كل منها، وتداعياتها على التربية عن بعد .

---

(1) Ibid ., P. 14 -15.
(2) Ibid., P. 15.