Naif Arab University for Security Sciences
Arab Journal for Security Studies
المجلة العربية للدراسات الأمنية
https://nauss.edu.sa
https://journals.nauss.edu.sa/index.php/ajss
AJSS

The Philosophical Fundamentals of Distance Learning and the Degree of Students Awareness of them: Field study at the University of Continuous Formation - Branch of the University of Batna - Algeria

المنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد ودرجة وعي الطلاب بها: دراسة ميدانية بجامعة التكوين المتواصل فرع جامعة باتنة .الجزائر

السعيد سليمان عواشرية*
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة 1، الجزائر

Alsaeed Suleiman Awashriya*
Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Batna , Algeria

Received 21 May. 2014; Accepted 11 Feb. 2015; Available Online 01 Dec. 2018

Abstract

This study aimed to determine the philosophical fundamentals of the idea of distance learning and to reveal the degree of awareness of them among the students of the University of Continuous Formation at the University of Batna, Algeria. The study was conducted in the year 2013, the researcher used the descriptive analytical method, and he depended on two research tools: Content analysis form, and questionnaire for the awareness of distance learning philosophy. These tools were designed in the exploratory study of this research, and were arbitrated and their psychometric properties were calculated. The sample of these tools, in its descriptive side, consisted of 120 male and female students from the University of Continuous Formation (Branch of the University of Batna), Department of Distance Learning. The analysis sample was presented in the subject literature available to the researcher. The analysis categories were limited to three categories: The human nature, the nature of knowledge and its sources, and the nature of education and learning. As for the analysis units, the "idea" was adopted as a unit. Arithmetic Mean and Standard Deviation were used to analyze the results of the questionnaire.

Keywords: *Security Studies, Philosophy, Philosophical Fundamentals, Distance Learning, Awareness of Philosophical Fundamentals, University of Continuous Formation.*

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المنطلقات الفلسفية لفكرة التعليم عن بعد، والكشف عن درجة وعي طلاب جامعة التكوين المتواصل في جامعة باتنة، بالجزائر بها، وقد أجريت عام 2013م، واستخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي، معتمدًا على أداتين بحثيتين هما: «استمارة تحليل المحتوى» و«استبانة الوعي بفلسفة التعليم عن بعد»، وقد تم تصميمهما في الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث، وتم تحكيمهما وحساب خصائصهما السيكومترية، وتمثلت عينتهما في الجانب الوصفي في 120 طالبًا وطالبة من طلاب جامعة التكوين المتواصل «فرع جامعة باتنة» قسم التعليم عن بعد بالجزائر، أما عينة التحليل فتمثلت فيما أتيح للباحث من أدبيات الموضوع؛ إذ جاءت فئات التحليل محصورة في ثلاث فئات، هي: «الطبيعة البشرية»، «طبيعة المعرفة ومصادرها»، «طبيعة التربية والتعليم»، أما وحدات التحليل فقد تم اعتماد «الفكرة» كوحدة لذلك. ولتحليل نتائج الاستبانة تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

الكلمات المفتاحية: الدراسات الأمنية، الفلسفة، المنطلقات الفلسفية، التعليم عن بعد، الوعي بالمنطلقات الفلسفية، جامعة التكوين المتواصل.

* Corresponding Author: Alsaeed Suleiman Awashriya
Email: rimasma2012@yahoo.fr

doi: 10.26735/16588428.2018.035

Production and hosting by NAUSS

1319-1241© 2018. AJSS. This is an open access article, distributed under the terms of the Creative Commons, Attribution-NonCommercial License.

وأشارت النتائج إلى: ورود «24» فكرة بوصفها منطلقات فلسفية للتعليم عن بعد منها: 9 أفكار متعلقة بالطبيعة البشرية، و8 مرتبطة بطبيعة المعرفة ومصادرها، و7 معنية بطبيعة التربية والتعليم، وأن أصول هذه الأفكار تجمع بين التيار الفلسفي الطبيعي اللامدرسي والتيار الفلسفي النفعي الديمقراطي؛ حيث تم مناقشة كل فكرة من هذه الأفكار على حدة، كما أشارت النتائج إلى انخفاض درجة وعي أفراد عينة الدراسة بهذه المنطلقات وقد قدمت لهذه النتيجة الأخيرة جملة من التفسيرات. وفي الختام أوصت الدراسة بعدد من التوصيات

The results showed that: "24" ideas appeared as philosophical fundamentals for distance learning, including: 9 ideas related to human nature, 8 related to the nature of knowledge and its sources, and 7 related to the nature of education and learning. Results also showed that the origins of these ideas combine the unschooling natural philosophy and the democratic utilitarian philosophy; each of these ideas was discussed separately. Moreover, results also indicated a low level of awareness of these fundamentals among study sample individuals. This last result had a whole set of interpretations. In conclusion, the study offered a number of recommendations.

1. المقدمة

في ظل التحديات التي تواجهها المؤسسات التعليمية في محاولتها مواكبة التقدم العلمي وتطور المهارات والمعلومات، ومع تطور معظم أنظمة التعليم في العالم، وبخاصة مع التزايد السكاني؛ لجأ العديد من دول العالم إلى البحث عن بدائل تمكنها من مواجهة التزايد الكبير في الطلب على التعليم المستمر، وتجديد المهارات، ومواكبة التطورات، ومن أهم بدائل حل هذه المشكلة اتباع نظم التعليم عن بعد، حيث إن هناك ارتباطًا عضويًّا بين الفلسفة والتربية، ووجود أحدهما ضروري لوجود الآخر، فبدون فلسفة للتربية لا يمكن لها أن تعمل بحيوية ونشاط، وهي بحاجة للتوجيه الفلسفي، وتعد الفلسفة فكرًا مجردًا عديم الجدوى دون أداة تطبيقية، وهي التربية، ولهذا تعد التربية المعمل الذي تختبر فيه الأفكار الفلسفية، ومعنى هذا أن الفلسفة تقدم التصورات الضرورية، في حين أن التربية هي التطبيق العملي لتلك التصورات. ومن هنا أسهم كبار الفلاسفة، وبعض العلماء، والمربون، من أمثال: «بستالوتزي يوهان هينريك» Pestalozzi Joann Heinrich «جان جاك روسو» Jean Jacques RousseauK، «جون ديوي» John Dewey، «بيير بورديو» Hy-per Bourdieu، و«أيفان إليتش» Ivan IIjics في تكوين مفاهيم الشعوب عن التربية، وعملوا على تطوير فلسفة التربية، ومن هذا المنطلق يمكن القول: إن فكرة التعليم عن بعد لم تأت من فراغ، وإنما تمخضت عن تصورات فلسفية معينة، شكلت منطلقًا له، وفي حقيقة الأمر فإن العودة إلى ذلك، والوعي به يكشف كثيرًا من حقيقته، ويعمل على تفعيله.

فتنمية الفهم العميق للمفاهيم التربوية الحديثة، والوعي بها يجعل المتعلم أكثر استفادة، ومن المفيد للمتعلم الإلمام بالمفاهيم ومعرفتها وإدراكها إدراكًا شاملًا، متكاملًا، وصحيحًا، مع القدرة على التعرف على التغيرات والمستجدات التي تطرأ عليها (جعنيني، 2003م، ص. 145) ولهذا تعتبر مشكلة قلة الوعي بفلسفات البرامج والسياسات والإستراتيجيات الرامية إلى مواجهة الشعوب للمشكلات التي تعوقها على تحقيق فاعليتها من بين المشكلات الجديرة بالبحث والدراسة، ولذلك فإن غياب الوعي بفلسفة التعليم عن بعد وأصولها لدى الطلاب يؤثر سلبًا في فاعليته، ويصبح بذلك أداة تراجع إنساني وأخلاقي، ومن ثم فإن إدراك الطلاب للمنطلقات الفلسفية لفكرة التعليم عن بعد يسهم في الكشف عن حقيقته، وأسسه التي قام عليها، والسبل الكفيلة بتجسيده وتفعيله في أرض الواقع، وهذا ما يجعلنا بحاجة ماسة إلى الكشف عن هذه المنطلقات، وتشخيص درجة وعي الطلاب بها، متخذين من طلاب جامعة التكوين المتواصل «فرع جامعة باتنة»، قسم التعليم عن بعد، بالجزائر نموذجًا، باعتبار أن جامعة التكوين المتواصل هذه أحد الجوانب التطبيقية لفكرة التعليم عن بعد التي تبنتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجامعة بالجزائر.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

- ما المنطلقات الفلسفية لفكرة التعليم عن بعد؟ وما أصولها؟
- ما مدى وعي طلاب جامعة التكوين المتواصل، قسم التعليم عن بعد بجامعة باتنة، بالجزائر بالمنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد؟

حدود الدراسة

- **الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفترة الزمنية الممتدة بين شهري شعبان ورمضان لسنة 1434هـ الموافق أواخر شهر يونيو وبدايات شهر أغسطس سنة 2013م.
- **الحدود الجغرافية:** أجريت الدراسة الوصفية للبحث بالجزائر بجامعة التكوين المتواصل، «فرع جامعة باتنة»، قسم التعليم عن بعد.
- **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة الوصفية على عينة من طلاب جامعة التكوين المتواصل «فرع جامعة باتنة»، قسم التعليم عن بعد، بالجزائر قوامها: 120 طالبًا وطالبة.
- **حدود عينة التحليل وفئاته ووحداته:** جاءت عينة التحليل ممثلة في ما أتيح للباحث من أدبيات الموضوع. أما فئاته فقد جاءت محصورة في ثلاث فئات، وهي: «الطبيعة البشرية، طبيعة

المعرفة ومصادرها، طبيعة التربية والتعليم»، وهذا بعد استبعاد «طبيعة المجتمع»، أما وحدات التحليل فقد تم اعتماد «الفكرة» كوحدة لذلك.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

- تحديد أهم المنطلقات الفلسفية لفكرة التعليم عن بعد، وأصوله الفلسفية.
- الكشف عن درجة وعي طلاب جامعة التكوين المتواصل، قسم التعليم عن بعد بجامعة باتنة، بالجزائر بالمنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد.

أهمية الدراسة

يمكن إجمال أهمية الدراسة في النقاط الأساسية الآتية:

- تنبع أهميتها من أهمية التعليم عن بعد من ناحية، وأهمية فلسفته من ناحية ثانية، وأهمية الوعي بهذه الأخيرة من ناحية ثالثة.
- تصميم أداتين بحثيتين: استمارة تحليل محتوى أدبيات الموضوع في ضوء أبعاد فلسفة التعليم عن بعد، واستبانة لقياس درجة الوعي بفلسفة التعليم عن بعد، ويعتبر ذلك إضافة ذات أهمية لا يستهان بها لأدبيات الموضوع.
- تبرز أهمية الدراسة في كونها أصيلة في موضوعها، ومنهجها، وأدواتها، وطرحها، إذ لم يسبق تناولها من قبل في حدود علم الباحث.
- قد تكون هذه الدراسة بداية، وقاعدة لدراسات مستقبلية أخرى للباحث، أو لغيره تكون أكثر عمقًا، وتوسعًا وفائدة؛ إذ قد تسهم من خلال فكرتها، وموضوعها، ومنهجها، وأدواتها، ونتائجها في فتح آفاق مستقبلية لمزيد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة.

2. مصطلحات الدراسة والتعريف الإجرائي بمتغيراتها

الفلسفة

يقصد بها في هذا البحث: ذلك العمل العقلي التأملي النقدي المنظم الذي يهدف إلى تكوين المعتقدات، حتى تتميز بدرجة عالية من الاحتمال، حين تكون المعلومات المناسبة لا يمكن الحصول عليها للوصول إلى نتائج تجريبية تمامًا، وتتحدد ميادينه في بحثنا هذا في كل من: الطبيعة البشرية، وطبيعة المعرفة ومصدرها، وطبيعة التربية والتعليم.

التعليم عن بعد

يقصد به: النظام التعليمي الذي تقوم به مؤسسة تعليمية ما ـ ممثلة في دراستنا هذا بجامعة التكوين المتواصل ـ القائم على إيصال المادة التعليمية أو التدريبية إلى الطلاب في أي وقت، وفي أي مكان، عن طريق وسائط اتصال متعددة.

فلسفة التعليم عن بعد

يقصد بها: العمل العقلي التأملي النقدي المنظم الهادف إلى تكوين جملة من المعتقدات حول موضوع التعليم عن بعد، تشكل المنطلقات الفلسفية التي يقوم عليها هذا النمط من التعليم، والتي تتعلق بمجالات ثلاث هي: الطبيعة البشرية، طبيعة المعرفة ومصدرها، والتربية والتعليم، محاولة بذلك مساعدة التربويين على فهمه وتعديله بطريقة أفضل.

الوعي

يقصد به: الإدراك والمعرفة والفهم والإلمام بذلك.

الوعي بفلسفة التعليم عن بعد

يقصد به: مدى إدراك طلبة جامعة التكوين المتواصل ـ قسم التعليم عن بعد ـ بالمنطلقات الفلسفية لهذا النمط من التعليم، والتي تتعلق بثلاثة مجالات، هي: الطبيعة البشرية، طبيعة المعرفة ومصدرها، والتربية والتعليم. ويعبر عنه إجرائيًّا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على الاستبانة المعدة لغرض قياس ذلك.

جامعة التكوين المتواصل

يقصد بها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية، أنشئت بموجب المرسوم التنفيذي رقم: 149/90 المؤرخ في 1990/05/26م، مقرها الرئيسي بدالي إبراهيم بالجزائر العاصمة، ويتفرع منها مراكز بكل الجامعات العادية بالوطن، وهناك مرحلتان أساسيتان يمر بهما المتكون:

. **المرحلة الأولى:** يستقبل فيها القسم الحاصلين على مستوى السنة الثالثة بالمرحلة الثانوية، أو شهادة المستوى من المركز الوطني للتعميم، أو ما يعادلهما، وتدوم مدته سنة واحدة، يجري الطلبة خلالها امتحانًا جزئيًّا في وسط السنة، وامتحانًا عامًّا في نهاية السنة، يسمى بـ: «الامتحان الخاص بالدخول إلى التدرج»؛ بحيث يحصل الناجح فيه على «شهادة النجاح للدخول إلى التدرج»، ومن خلال هذه الشهادة يخول للمتكون حق التسجيل في المرحلة الموالية، في أي فرع من الفروع الموجودة عبر فروع جامعات التكوين المتواصل في مختلف أنحاء الوطن.

. **المرحلة الثانية:** يستقبل هذا القسم الحاصلين على شهادة البكالوريا، والحائزين شهادة النجاح الخاص بالدخول إلى التدرج في جامعة التكوين المتواصل.

3. الجانب النظري للدراسة

3. 1. لمحة عن تاريخ تطور التعليم عن بعد

لقد بدأ التعليم عن بعد منذ بداية الأربعينيات ومر بتطورات

كبيرة، فتمثل الشكل الأول له في التعليم بالمراسلة؛ بحيث استخدمت الخدمة البريدية في نقل المواد المطبوعة والمكتوبة من المعلم إلى المتعلم، ثم استخدم الراديو، ثم تطور إلى استخدام الأشرطة السمعية، وبظهور التلفاز تم استخدام القنوات التلفزيونية التعليمية التي تبث دروسًا تعليمية، وفي الستينيات ظهرت شبكات التلفاز المغلقة، وتم استخدامها في نقل المحاضرات، وفي الثمانينيات تم استخدام الفيديو كاسيت، وتم الاهتمام ببرامج التعليم عن بعد الصوتية والمرئية، ثم تطور ذلك إلى استخدام مؤتمرات الفيديو لإرسال المحاضرات عبر الأقمار الاصطناعية أو وصلات المايكروويف، وتم التغلب على عيوب هذه الطريقة باستخدام الفيديو ثنائي الاتجاه الذي يوفر عملية التفاعل بين المحاضر والطالب في اتجاهين (رجب، 2011م).

وبظهور الحاسبات الشخصية وشبكات المعلومات الدولية والمحلية زادت أهمية البرامج المقدمة للتعليم عن بعد، وجعلت له مكانة أفضل من ذي قبل، فاستخدام الشبكة العالمية للمعلومات سهل كثيرًا تنفيذ منظومة التعلم عن بعد؛ لأن الإنترنت تعد شاملة لكل الأشكال السابق استخدامها في التعليم عن بعد، علاوة على أنها توفر عملية التفاعل بين المحاضر والطالب والعكس، وكذا بين الطلاب، ومن جانب آخر فإنها توفر مصادر تعليمية مختلفة ومتعددة، وأصبح التعلم عن بعد يأخذ أنماطًا عديدة (الحمادي، 1431هـ، ص. 289).

3. 2. تعريف التعليم عن بعد

هناك صعوبة في الوصول إلى إجماع حول تعريف موحد لهذا المصطلح، ولهذا عرف عدة تعريفات (الشهري، 2005م) وتجدر الإشارة إلى أنه بالرغم من تعدد هذه التعاريف وتنوعها فإنها تتفق على أن التعليم عن بعد مبني على فكرة تنطلق من اعتماد الطالب على تعليم نفسه، ومتابعة دراسته، إما بهدف الحصول على شهادة جامعية، وإما بهدف الحصول على شهادة تدريب في مهارة ما، وعدم التقيد بجدران ومقاعد دراسية وبنايات ثابتة، أو قاعات دراسية تستوجب أن يكون فيها الطالب وجهًا لوجه مع الأستاذ، كما هو الحال في الجامعة التقليدية، وعدم ارتباطه بفترة زمنية معينة، ولا بعمر معين، وإنما كل من يرغب في التعلم، وتطوير نفسه مدى الحياة فالفرصة متاحة له، وعدم اشتراط وصول الطالب إلى الجامعة، بل الجامعة هي التي يشترط وصولها إليه في مكان سكناه، أو عمله عن طريق الوسائط التعليمية المختلفة (دروزة، 2001).

3. 3. مبررات ودواعي تبني التعليم عن بعد وتطوره

لقد تأثر التعليم عن بعد بالتقدم المستمر لتقنيات المعلومات والاتصالات التي كان لها أبلغ الأثر في تحديد نوعية الوسيط المستخدم الذي يقدم به هذا التعليم، وفي تطوره بشكل عام، كما أن التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي مرت بها الكثير من الدول التي مارست هذا التعليم قد أثرت هي الأخرى في تاريخه، إضافة إلى التفاوت في الهدف الذي أدى إلى انتشاره، ففي بعض المجتمعات كان الهدف من تقديم برامج التعليم عن بعد هو إتاحة فرص التعليم للأفراد على اختلاف فئاتهم من الذين لم تتح لهم ظروفهم مواصلة تعليمهم التقليدي (الحمادي، 1431هـ) لأسباب اقتصادية كالفقر، أو لأسباب عائلية كموت أحد الوالدين، أو الزواج المبكر، أو لأسباب صحية كالإعاقات الجسدية أو المرض، أو لأسباب سياسية كالاعتقال أو الإبعاد، أو أسباب مهنية كالانخراط في العمل في سن مبكرة، أو لأسباب جغرافية كبعد الجامعة عن مقر سكن أو عمل الطالب، أو أسباب اجتماعية كحاجة السوق إلى المهنيين في مجالات مهنية مختلفة، أو حاجة صاحب العمل إلى مهارة فنية معينة لمواكبة ما يطرأ من تطور وتقدم علمي وتكنولوجي، أو لحاجة تربوية كعدم إيفاء مؤسسات التعليم التقليدية بحاجة الأفراد والمجتمع من التخصصات والمهارات الأساسية المختلفة (دروزة، 2001). نتيجة عدم استقرارها السياسي بسبب الحروب أو النزاعات أو عدم قدرتها من الناحية الاقتصادية على تحمل أعباء الإنفاق على النظم التقليدية للتعليم (الحمادي، 1431هـ) أو معوقات ثقافية كالتحفظ من خروج المرأة ومنعها من التعليم (نشوان،2004) علاوة على الانفجار السكاني، وغلاء المعيشة، وارتفاع رسوم الدراسة، كما أن استمرار الرغبة في التعلم يعد من الدوافع الأساسية للالتحاق بالتعليم عن بعد (نقادي، 2003).

فالنظم التعليمية وبخاصة في المستوى الجامعي تعنى بتعليم كل المواطنين الذين تتجاوز أعمارهم 20 سنة فأعلى، وهذه الفئة العمرية فئة منتجة، ولكن لا يمكن لها أن تلتحق جميعها بالجامعات، ونظرًا لتنامي أعداد الطلاب في التعليم الجامعي التقليدي، وعجز الجامعة عن تلبية كل المطالب، كان لا بد من التوسع في أعداد المقبولين في التعليم الجامعي، وخاصة مع التفكير في إنشاء جامعات جديدة حتى يتم تلبية مطالب الفئات المحرومة من التعليم الجامعي، لذا وجدنا غالبية الدول تتبنى نظام التعليم عن بعد لمواجهة النقص في فرص التعليم بأسلوب غير تقليدي (مرسي، 1998).

4. الجانب التطبيقي للدراسة

4. 1. منهج الدراسة وعينتها

نظرًا لطبيعة موضوع الدراسة وأهدافها، فقد تم استخدام المنهج التحليلي الوصفي. في حين جاءت عينة الدراسة في جانبها الوصفي ممثلة بـ 120 طالبًا وطالبة من طلاب جامعة التكوين المتواصل «فرع جامعة باتنة». قسم التعليم عن بعد - بالجزائر، تم اختيارهم بطريقة عرضية، في حين جاءت عينتها في جانبها التحليلي ممثلة بما أتيح للباحث من أدبيات الموضوع؛ وبذلك جاءت عينة عرضية كذلك.

4. 2. أدوات الدراسة

تمثلت في أداتين هما: استمارة تحليل محتوى أدبيات الموضوع، واستبانة الوعي بفلسفة التعليم عن بعد، وتم تصميمهما وفقًا لجملة من الخطوات، يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولاً - تصميم استمارة تحليل محتوى أدبيات الموضوع

- تحديد فئات ووحدات التحليل والتعرف على الصدق الظاهري للاستمارة: لتحديد ذلك تم إجراء قراءة للأدب التربوي المتاح لتشكيل الإطار النظري للدراسة، والاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث ذات الصلة؛ بحيث تم اعتماد «الفكرة» كوحدة أساسية للتحليل، وتتحدد فئات التحليل مبدئيًّا في أربع فئات أساسية: الطبيعة البشرية، طبيعة المجتمع، طبيعة المعرفة ومصادرها، طبيعة التربية والتعليم. مع العلم أنه تم استبعاد «فئة طبيعة المجتمع»؛ نظرًا لعدم حصول بعدها على معامل ثبات مقبول.

وللتعرف على الصدق الظاهري للاستمارة، تم اعتماد طريقة استطلاع آراء المحكمين؛ بعرض صورتها المبدئية على عدد من أساتذة علم النفس وعلوم التربية، «بجامعة باتنة 1» بالجزائر، وقد تمت الموافقة بالإجماع على محتواها، مع طلب بعض التعديلات على شكلها.

- حساب الخصائص السيكومترية لاستمارة التحليل: للتعرف على ثبات استمارة التحليل تم اعتماد طريقة إعادة التحليل (عبد الحميد، 1979م)؛ حيث تم تحليل نماذج من أدبيات موضوع البحث، وبعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول تم اختيار باحث آخر ليعيد التحليل مرة ثانية لنفس عينة التحليل، ومنذ البداية كنا نتطلع إلى نسبة اتفاق تفوق 75 %، كما أشار إليه «كابلان» و«جولدسون» (عبد الحميد، 1979) وبعد ذلك تم حساب نقاط الاتفاق بين التحليلين، وتم استخدام «معادلة هولستي» لحساب معامل الاتفاق، (طعيمة، 1987م) وقد جاءت النتائج المتوصل إليها كما هي ملخصة في الجدول 1.

تشير البيانات المدونة في الجدول 1 إلى أن نتائج حساب ثبات التحليل جاءت موافقة لتطلعنا وهي: نسبة اتفاق تفوق 75%؛ بحيث جاءت معاملات ثبات التحليل تفوق 0.75 في الاستمارة ككل، وكذا مختلف أبعادها باستثناء بعد طبيعة المجتمع الذي تم إلغاؤه بناءً على ذلك.

أما بالنسبة لصدق استمارة التحليل، فبالإضافة إلى التعرف على صدق المحكمين، فإنه تم الاعتماد أيضًا على نوعين من الصدق: صدق البناء، وهو يرتبط بالمهارات المنهجية للباحث، وإدراكه الكامل للإطار النظري لمشكلة البحث (عبد الحميد، 1979م) والصدق الذاتي Intrinsic Validity ويتم استخراجه مباشرة من معاملات الثبات المتحصل عليها لأبعاد استمارة التحليل؛ وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات. (معمرية، 2007م). وقد جاءت معاملاته كما هي مبينة في الجدول 2.

تشير النتائج المدونة في الجدول 2 إلى أن معاملات الصدق

جدول 1. نتائج حساب ثبات استمارة تحليل المحتوى بطريقة إعادة التحليل

Table 1 - *Reliability analysis using test retest analysis*

أبعاد استمارة تحليل المحتوى	معامل الاتفاق (الثبات)
الطبيعة البشرية	*0.91
طبيعة المجتمع	0.57
طبيعة المعرفة ومصدرها	*0.86
طبيعة التربية والتعليم	*0.93

* أكبر من 0.75

جدول 2. نتائج حساب الصدق الذاتي لاستمارة تحليل المحتوى

Table 2 - *Validity test using Content Analysis*

أبعاد استمارة تحليل المحتوى	معامل الصدق الذاتي
الطبيعة البشرية	0.92
طبيعة المعرفة ومصدرها	0.93
طبيعة التربية والتعليم	0.95

الذاتي لأبعاد استمارة التحليل ـ موضع التصميم ـ جاءت مؤشرة إلى أن الأداة بالصيغة النهائية على درجة مقبولة من الصدق.

وبذلك جاءت الصيغة النهائية لاستمارة تحليل المحتوى مكونة من ثلاثة أبعاد أساسية، وهي: (الطبيعة البشرية)، (طبيعة المعرفة ومصدرها) (طبيعة التربية والتعليم)، لتصبح جاهزة الاستخدام في التحليل النهائي لوحدات التحليل، وفقًا لأبعاده الثلاثة المعتمدة، ـ الممثلة لفئات التحليل في الدراسة الأساسية ـ بدلًا من أربعة أبعاد.

ثانياً – تصميم استبانة الوعي بفلسفة التعليم عن بعد

– صياغة بنود الاستبانة وأبعادها، والتعرف على صدقها الظاهري: قام الباحث بمراجعة وتحليل ما أتيح له من أدبيات الموضوع، حيث تمكن بناءً على ذلك من الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، موظفًا إياها في صياغة عبارات الاستبانة، وتحديد أبعادها؛ إذ جاءت هذه الأخيرة ـ وفقًا للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ـ ممثلة بثلاثة أبعاد، وهي: بعد المنطلقات الفلسفية المتعلقة بالطبيعة البشرية، بعد المنطلقات الفلسفية المتعلقة بطبيعة المعرفة ومصدرها، بعد المنطلقات الفلسفية المتعلقة بالتربية والتعليم.

أما في ما يتعلق بصياغة بنود كل بعد من الأبعاد الثلاثة، فبالإضافة إلى اعتماد الباحث على إجابة السؤال الأول من أسئلة البحث فقد لجأ إلى توجيه سؤال مفتوح لعينة من طلبة جامعة التكوين المتواصل ـ قسم التعليم عن بعد ـ فرع جامعة باتنة بالجزائر، مفاده: ما المنطلقات الفلسفية التي يمكن اعتبارها أساسًا للتعليم عن بعد في رأيك؟

ومن هذين المصدرين، ومن مكتسبات الباحث حول الموضوع، تم صياغة عدد من العبارات لكل بعد من أبعاد الاستبانة تعبر في مجملها عن المنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد؛ بحيث يمثل كل بعد من هذه الأبعاد مجالًا من المجالات الثلاثة للمنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد موضوع الدراسة المذكورة. وقد بلغ عددها 52 عبارة، موزعة على المجالات الثلاثة على الترتيب الآتي: 18، 14، و20 عبارة، بعضها مصوغة بصيغة موجبة، وبعضها بصيغة سالبة.

وبعد تحديد أبعاد الاستبانة، وصياغة فقراتها وفق الأبعاد الثلاثة الممثلة لمجالات فلسفة التعليم عن بعد، تم عرض صورتها هذه على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المختصين في التربية وعلم النفس «بجامعة باتنة» بالجزائر للتعرف على صدقها الظاهري. ومن خلال مراجعة ملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات التي أوصوا بها، واستبعاد العبارات التي حصلت على أقل من 80 % من الموافقة؛ جاءت الاستبانة مكونة من «43» عبارة، موزعة على أبعادها الثلاثة كالآتي:

. بعد المنطلقات الفلسفية المتعلقة بالطبيعة البشرية: «15» عبارة، وهي ذوات الأرقام: 2، 5، 9، 12، 14، 16، 20، 23، 26، 28، 31، 34، 37، 41، 43.

. بعد المنطلقات الفلسفية المتعلقة بطبيعة المعرفة ومصدرها: «12» عبارة، وهي ذوات الأرقام: 1، 4، 7، 11، 15، 18، 22، 25، 29، 33، 36، 39.

. بعد المنطلقات الفلسفية المتعلقة بالتربية والتعليم: «16» عبارة، وهي ذوات الأرقام: 3، 6، 8، 10، 13، 17، 19، 21، 24، 27، 30، 32، 35، 38، 40، 42.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض العبارات جاءت بصيغة موجبة وبعضها الآخر بصيغة سالبة: فبالنسبة للعبارات الموجبة قُدر عددها بـ: «22» عبارة، وهي ذوات الأرقام: 2، 4، 6، 8، 9، 11، 13، 15، 18، 19، 21، 23، 25، 28، 29، 31، 33، 35، 36، 38، 40، 42. أما الباقي فقد جاءت سالبة وقد بَلغ عددها: «21» عبارة.

كما تم وضع طريقة للإجابة عن الاستبانة؛ بحيث يختار الطالب الإجابة التي يراها مناسبة لمدى وعيه بمضمون كل عبارة من عبارات الاستبانة ضمن تدرج يتضمن ثلاثة بدائل (نعم)، (غير متأكد)، (لا)؛ بحيث يأخذ البديل: (نعم): 3 درجات، و(غير متأكد): درجتين، و(لا): درجة، وهذا في العبارات الموجبة، في حين يكون العكس في العبارات السالبة، وبهذا التدرج يأتي المتوسط الحسابي للإجابة عن استبانة الوعي بفلسفة التعليم عن بعد المعدة في هذه الدراسة لكل بند مقدر بدرجتين».

– حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة: تم تطبيق الاستبانة المحكمة على عينة استطلاعية من طلبة جامعة التكوين

جدول 3 ـ نتائج حساب صدق استبانة الوعي بفلسفة التعليم عن بعد بطريقة الاتساق الداخلي

Table 3 - *Internal consistency of the Value of Distance Education Questionnaire*

أبعاد الوعي بفلسفة التعليم عن بعد	معامل الارتباط
بعد المنطلقات المتعلقة بالطبيعة البشرية	*0.78
بعد المنطلقات المتعلقة بطبيعة المعرفة ومصدرها	*0.75
بعد المنطلقات المتعلقة بطبيعة التربية التعليم	*0.81

* مستوى الدلالة 0.01

المتواصل ـ قسم التعليم عن بعد ـ فرع «جامعة باتنة» الجزائر، والمقدر عددها بـ: 30 طالبًا وطالبة اختيروا بطريقة عرضية.

وقد تم حساب صدق الاستبانة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، حيث حساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجات الكلية لها، باستخدام معامل الارتباط لـ«كارل بيرسون» (مقدم، 1978م)، وجاءت معاملات الارتباط ودلالتها كما هي موضحة في الجدول 3.

تشير النتائج المدونة في الجدول 3 إلى وجود ارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى 0.01 بين درجات كل بعد من الأبعاد الثلاثة المكونة لاستبانة الوعي بفلسفة التعليم عن بعد ودرجاته الكلية، وهذا يدل على تمتع الاستبانة المعنية بالاتساق الداخلي، وهو ما يؤكد صدقها.

أما بالنسبة لثبات الاستبانة، فقد تم حسابه بطريقتين:

الطريقة الأولى: تمثلت في التجزئة النصفية، نصف ممثل بالعبارات ذوات الأرقام الفردية، والنصف الآخر ممثل بالعبارات ذوات الأرقام الزوجية، حيث تم حساب معامل ارتباط درجات النصفين باستخدام معامل الارتباط «كارل بيرسون» (مقدم، 1978) للاستبانة كلها، ولكل بعد من أبعادها الثلاثة، ثم عُدل طول كل واحد منها باستخدام معامل «سبيرمان براون» (الطيب، 1999).

والجدول رقم 4 يوضح ذلك.

تشير النتائج المدونة في الجدول 4 إلى أن معاملات ثبات الاستبانة ككل، وكذا أبعادها الفرعية الثلاثة بعد التعديل مرتفعة ودالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01، وهذا مؤشر إلى أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات.

الطريقة الثانية: المستخدمة في حساب ثبات الاستبانة فتمثلت في: «ألفا كرونباخ»، حيث تم حساب ثبات الاستبانة ككل وأبعادها الفرعية مرة أخرى باستخدام معامل «ألفا كرونباخ» (سفوت، 1989م) والنتائج مدونة في الجدول 5.

تشير النتائج المدونة في الجدول 5 إلى أن قيم «ألفا كرونباخ» لاستبانة الوعي بفلسفة التعليم عن بعد وأبعاده الثلاثة تتمتع بدرجة ثبات داخلية مرتفعة تؤكد وحدة مضمونه.

ثالثاً - الأساليب الإحصائية المستخدمة

من أجل تحليل نتائج استبانة الوعي بفلسفة التعليم عن بعد اعتمدنا على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، في حين لم نلجأ إلى أي أسلوب إحصائي في تحليل نتائج استمارة تحليل المحتوى، وإنما تم الاعتماد على الأفكار المستخلصة، وتحليلها ومناقشتها كيفيًّا.

5. عرض وتحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها

5. 1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

جدول 4 ـ نتائج حساب ثبات استبانة الوعي بفلسفة التعليم عن بعد بطريقة التجزئة النصفية

Table 4 - *Validity using split half method of the Value of Distance Education Questionnaire*

استبانة الوعي بفلسفة التعليم عن بعد وأبعاده	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الاستبانة ككل	0.82	*0.90
بعد المنطلقات المتعلقة بالطبيعة البشرية	0.80	*0.82
بعد المنطلقات المتعلقة بطبيعة المعرفة ومصدرها	0.75	*0.87
بعد المنطلقات المتعلقة بطبيعة التربية والتعليم	0.76	*0.86

* مستوى الدلالة 0.01

جدول 5: ثبات استبانة الوعي بفلسفة التعليم عن بعد بطريقة معامل ألفا كرونباخ

Table 4 - *Validity using alpha Cronbach method of the Value of Distance Education Questionnaire*

استبانة الوعي بفلسفة التعليم عن بعد وأبعاده	معامل ألفا كرونباخ
الاستبانة ككل	0.86
بعد المنطلقات المتعلقة بالطبيعة البشرية	0.77
بعد المنطلقات المتعلقة بطبيعة المعرفة ومصدرها	0.75
بعد المنطلقات المتعلقة بطبيعة التربية والتعليم	0.72

5. 1. 1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول تم تحليل أدبيات الموضوع المتاحة، باستعمال استمارة التحليل المصممة في الدراسة الاستطلاعية لهذا الغرض، وقد جاءت نتائج التحليل كما هي موضحة في الجدول 6.

يشير الجدول 6 إلى ورود 24 فكرة أساسية كنتيجة لتحليل محتوى أدبيات الموضوع المتاحة في ضوء أبعاد فلسفة التعليم عن بعد، موزعة على هذه الأخيرة؛ بحيث نضمن لبعد الطبيعة البشرية: 9 أفكار أساسية، وهي الممثلة للمنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد في مجال الطبيعة البشرية. وحاز بعد طبيعة المعرفة ومصادرها «8» أفكار أساسية، وهي الممثلة للمنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد في مجال طبيعة المعرفة ومصادرها. ونال بعد طبيعة التربية والتعليم: 7 أفكار أساسية، وهي الممثلة للمنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد في مجال طبيعة التربية والتعليم.

ومن خلال تحليلنا للمنطلقات الفلسفية المتعددة والمتنوعة للتعليم عن بعد، وقراءتنا المتفحصة لها، ومناقشتنا يمكن القول: إن الأصول الفلسفية لفلسفة التعليم عن بعد تجمع بين التيار الفلسفي الطبيعي اللامدرسي والتيار الفلسفي النفعي الديمقراطي.

جدول 6. نتائج تحليل محتوى أدبيات الموضوع في ضوء أبعاد فلسفة التعليم عن بعد

Table 6 - *Content Analysis for literature concerning distance education*

الأبعاد	الأفكار	المجموع
بعد الطبيعة البشرية	أ. مرونة الطبيعة البشرية وقابليتها للتغيير الذاتي ب. الشخصية الإنسانية بناء متكامل بطبعها ج. الفروق الفردية بين الأفراد أمر طبيعي د. الفردية والحرية والديمقراطية من خصائص الطبيعة البشرية هـ. الإنسان خير بطبعه، وفساده يأتي من المجتمع و. تفاعل الفرد مع فئات عمرية متباينة، وسياقات مختلفة من الطبيعة البشرية ز. قدرة الطبيعة البشرية على التحكم الذاتي ح. تلقائية وعفوية الطبيعة البشرية ط. حق الفرد في تقرير مصيره من الطبيعة البشرية	9
بعد طبيعة المعرفة ومصادرها	أ. تعلم المعرفة أقل أهمية من تعلم طرائق اكتسابها ب. المتعلم مصدر من مصادر المعرفة ولا فاصل بينهما ج. عدم وجود فرع معرفي ما يستحق التخصص فيه د. عدم ثبات المعرفة ونسبيتها، وعدم وجود حقائق ثابتة هـ. حب استطلاع المعرفة واكتشافها أمر فطري في الفرد و. المعرفة والفهم حاجة إنسانية تستدعي الإشباع ز. المعرفة حق طبيعي لكل فرد دون تمييز ح. الحرية والديمقراطية والعدالة وتكافؤ الفرص من شروط مجتمع المعرفة	8
بعد التربية والتعليم	أ. الحرية التربوية وتأسيس التربية على السلبية والاستقلالية واللامدرسة ب. ديمقراطية التعليم والتعليم الذاتي وتفريده ج. التربية هي الحياة وليست الإعداد لها د. التربية والتعليم عملية مستمرة ومتطورة هـ. فاعلية المتعلم ومسؤوليته شبه التامة عن تعلمه وتعليمه و. التعليم ضرورة وحاجة إنسانية تستدعي إشباعًا متكافئًا للفرص ز. التربية والتعليم حق من حقوق المواطن من غير شرط	7
المجمـوع		24

5. 2 1. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

إن التعليم عن بعد في حقيقة الأمر فكر لم يأتِ من فراغ، وإنما نتج عن تفاعل جملة من الخلفيات التي جاءت كانعكاس لتصورات وآراء فلسفية حول ثلاثة مفاهيم أساسية، وهي: الطبيعة البشرية، طبيعة المعرفة مصادرها، طبيعة التربية والتعليم، وفي ما يلي سنحاول مناقشة كل صنف:

أولاً - المنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد المتعلقة بالطبيعة البشرية:

- اعتبار أن الإنسان ذو طبيعة مرنة قابلة للتغيير، وأنه يولد مزودًا بمجموعة من الاستعدادات والإمكانات القابلة للتفاعل والنمو، وفقًا لما يتاح له من فرص بيئية تعليمية ومعززات ثقافية اجتماعية، (محمود، 1993) تجسيدًا لما ذهب إليه «بستالوتزي يوهان هينريك» Pestalozzi Joann Heinrich من اعتبار أن الطبيعة البشرية تشتمل على قدرات جسمية وعقلية وخلقية يجب أن تنمو (الصغير، 2001م).
- الإيمان بتكامل الشخصية البشرية، وأنها جسم وروح، طبيعة وأخلاق، حس ومعنى، ظاهر وباطن (قادري، 1996).
- الاعتراف بوجود فروق فردية بين الأفراد، وتباين بين الجماعات والمجتمعات في مختلف المناحي، (عواشرية، 2008) و(خلف الله، 2010) وأن التنوع والتعددية والاختلاف ظاهرة كونية، وأن اليقين في أي فكر أو أيديولوجيا ينبغي أن يظل منفتحًا على أغياره وأضداده، وليس منغلقًا على ذاته وأشباهه (عواشرية، 2011م) فالأفراد يختلفون كمًّا وكيفًا في جوانب الشخصية جميعها؛ حيث لا يوجد اثنان في صورة واحدة طبق الأصل (الفسفوس، 2007).
- الإيمان بالفردية والحرية والديمقراطية، من خلال تقليص سلطة الراشدين على غير الراشدين، وقوة القوي على الضعيف، والعارف على الذي لا يعرف، والخبير على من لا خبرة له (فرحاتي، 2004) إيمانًا بحرية الطبيعة البشرية، ونضج إرادتها، باعتبار أن الحرية أساس في الطبيعة البشرية، وحرية الإرادة قدرة فطرية تدفع الإنسان باستمرار إلى التغيير (محمود، 1993).
- الاعتراف بالطبيعة الخيرة للإنسان، وأن المجتمع وتدخلاته القهرية والاستبدادية هي التي تفسد ذلك (محمود، 1993) وهذا إيمانًا بطبيعة الفرد الخيرة كما يرى «جان جاك روسو» Jean Jacques RousseauK (الصغير، 2001).
- الإيمان بأن عزل الفئات الاجتماعية غير المتماثلة يؤسس بيئة اجتماعية غير واقعية، ومن الأفضل للفرد أن يحتك ويتفاعل مع أناس من مختلف الأعمار، وفي سياقات مختلفة (معهد العالمية للحاسب والتقنية، 2007).
- الاعتراف بقدرة الطبيعة البشرية للإنسان على التحكم في ظروف الحياة؛ وتطوير ذاته لتحقيق متطلباته الشخصية (خلف الله، 2010م)؛ إذ بإمكان أي فرد السيطرة على مشاعره وأفعاله وأقواله، وتوجيهها شعوريًّا وعقلانيًّا، وفقًا لإرادته بغية تحقيق أهداف مرغوبة له ولمجتمعه (علي، 2012).
- الاعتراف بتلقائية الطبيعة البشرية، بعيدًا عن إكراهات الضبط والتوجيه والتحكم والانضباط والضغط الناجم عن قوانين الضبط الاجتماعي والعادات والتقاليد والعرف (فرحاتي، 2007) وأن هذه التلقائية وما يصاحبها من نشاط ذاتي تعد من الظروف الضرورية التي في ظلها يعمل العقل نفسه (الصغير، 2001).
- الإيمان بأن الحق في تقرير المصير خاصية من خصائص الطبيعة البشرية؛ إذ من حق كل إنسان اتخاذ القرارات المتعلقة به، والتي يراها تناسبه، دون إجبار، أو إكراه، فهو ليس بحاجة إلى أوامر ونواهٍ وحلول جاهزة لمشكلاته، وهذا ما يفسح مجالًا واسعًا أمامه للنمو والتفكير، واتخاذ القرارات المناسبة له في الوقت المناسب (الفسفوس، 2007).

ثانياً - المنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد المتعلقة بطبيعة المعرفة ومصدرها:

- الإيمان بأن تعلم معرفة ما أقل أهمية من أن يتعلم المرء «كيف يتعلم»، وبما أننا لا نعلم نوعية المعرفة التي سوف تكون ملحة في المستقبل؛ فكيف نقوم بتدريسها مقدمًا، والأحرى بنا أن نبث الإيمان في نفوس محبي المعرفة بقدرتهم على تعلم ما ينبغي تعلمه في أي وقت (معهد العالمية للحاسب والتقنية، 2007).
- اعتبار أن المعرفة ملازمة للفرد، ولا وجود لحقائق علمية في الانفصال عن النشاط الفكري والثقافي للإنسان، فهو أحد المصادر الأساسية للمعرفة (الخوالدة، 2004) وعليه فإنه كما يرى «بستالوتزي يوهان هينريك»: «يجب أن نبحث عن مبادئ اكتسابها داخل الفرد، وأن تبدأ منه هو لا أن تفرض عليه من الخارج. (الصغير، 2001) وهو ما يؤكده «جون ديوي» بأن «المصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد» (الصغير، 2001).
- الإيمان بعدم وجود فرع محدد من المعرفة يجب على المرء أن يتخصص فيه، ويكرس له حياته بأسرها، بل إن الفرد إذا أتيحت له الفرصة لكي ينفتح بقدر كاف على العالم فسوف يرى بوضوح ما هو المهم بالنسبة له ولغيره، وسيختار المعارف التي يريدها، وسيضع لنفسه مسارًا معرفيًّا أفضل من الذي يمكن أن يصنعه له شخص آخر (معهد العالمية للحاسب والتقنية، 2007).

- الاعتراف بتغير المعرفة، ونسبيتها وديناميتها، وأن غاية المعرفة هي الحكمة؛ بحيث يترك باب الاجتهاد مفتوحًا (قادري، 1996).
- الإيمان بأن استطلاع المعرفة شيء غريزي في الفرد، وأن الأفراد يبحثون عما هو ضروري لهم منها لكي يصبحوا راشدين (معهد العالمية للحاسب والتقنية، 2007).
- الاعتراف بأن المعرفة والفهم من بين أهم الحاجات الإنسانية، واعتبارها الدافع الأساسي إلى النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية، والبحث عن مزيد من المعرفة وأكبر قدر من المعلومات (نشواتي، 2004).
- الإيمان بأن المعرفة حق طبيعي لكل إنسان، بغض النظر عن الجنس والعمر والعرق واللغة، ويعتبر التعليم سبيلًا لها، ومن ثمة فلكل إنسان الحق في اختيار التعليم الذي يناسبه، والمعرفة التي تروقه دون إجبار، وهذا ما ورد في تصنيف الحقوق والحريات الإنسانية للباحث الأمريكي «شارلز هيومان».
- الإيمان بأن المعرفة كحق لا يمكن الوفاء به، إلا في ظل الحرية والديمقراطية والعدالة، وذلك لأن مجتمعات المعرفة لا تقام إلا على ضفاف أنهار الحرية والديمقراطية والعدالة وتكافؤ الفرص في الحصول على البيانات، والنفوذ إلى المعلومات، واكتساب المعارف وتطويرها أو إنتاجها (عواشرية، 2012).

ثالثاً - المنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد المتعلقة بطبيعة التربية والتعلم

- الإيمان بالحرية التربوية، وتأسيس التربية على السلبية من حيث هي استقلالية تامة للمتعلم عن التأثيرات الاجتماعية لصالح الأنسنة، والأهداف العالمية السامية في كل مراحل حياته (فرحاتي، 2007) وتوجيه المتعلم نحو تحقيق أهداف نمائية تمكنه من التعبير عن قدراته الإبداعية، والتواصل التربوي، ومن ثم الاجتماعي، والتعاون مع الآخرين، والتعبير عن ذاته بكل حرية واستقلالية (فرحاتي، 2004) وهو ما ذهب إليه «روسو»؛ في قوله: «أعدوه من بعيد كي تسود حياته الحرية والقدرة على استعمال قواه كلها، تاركين لجسمه العادة الطبيعية، بحيث يكون دائمًا سيد نفسه، قادرًا في جميع الأمور على العمل بمشيئته متى صارت له مشيئة» (روسو، 1958). وباعتبار أن المؤسسات التعليمية التقليدية تطبق على البشر منطق المصانع: «مقاس واحد يناسب الجميع»، وأنها غير جديرة باستغلال أوقات المتعلمين، لأنها تحصر مهاراتهم الإدراكية في نطاق معرفي واحد، وتطالبهم بتعلم معرفة محددة، وبأسلوب محدد، وبخطوات محددة، بغض النظر عن اهتماماتهم وأهدافهم، واحتياجاتهم الحالية والمستقبلية، وإمكاناتهم، ودرايتهم السابقة بالمعرفة محل التعلم. (معهد العالمية للحاسب والتقنية،2007، ص. 12) فقد دعا رواد الاتجاه الطبيعي واللامدرسي ومن بينهم «روسو» المربين إلى الابتعاد قدر المستطاع عن النواهي والأوامر في توجيه سلوك الطفل؛ لأن الإكثار منها لا يشجع الطفل على التفكير؛ ولذلك على الطفل التعود على عمل السلوك المناسب دون سلطة أو توجيه خارجي؛ ما يحرره من الخوف، ويدفعه إلى عمل السلوك المنسجم مع ضميره، وليس المنسجم والمرضي لغيره (الصغير، 2001) وهذا دعوة إلى مبدأ الاستقلالية التي حاول «جون ديوي» في كتابه «الخبرة والتربية»، و«فيرير الفرنسي» في كتابه «استقلال الطلاب» تقنينها؛ بحيث لم تعد تعني الفوضى والتمرد على القوانين واللوائح، بل تعني أن الفرد المستقل هو الذي يصنع قانونه بنفسه، ولا يخضع لقانون غيره، وأنه أشد تمسكًا بالقانون والنظام؛ لأنه يؤمن بهما إيمانًا ذاتيًّا (الصغير، 2001).

كما يمكن أن ندرك خلفيات ذلك في تساؤلات «بيير بورديو» وما أضفته من مخاوف نفسية تربوية تتعلق بالإكراه والانضباط المفرط، وحالات التفسير التشاؤمي لوظائف المدرسة التقليدية القامعة في إعادة الإنتاج، والقول بحتمية التعسف الثقافي. (فرحاتي،2007) وكذلك سعى كل من: «ليفان إليتش» في كتابه «مجتمع بلا مدارس»، و«ايفرت ديمر» في كتابه: «موت المدرسة» وغيرهما في بحثهما عن البديل للمدرسة التقليدية حينما طالبا بموتها، ودعا إلى اللامدرسية ليكون المجتمع كله هو المدرسة الكبرى للمجتمع (علي، 1996).

- الاعتراف بديمقراطية التعليم والقدرة على التعلم الذاتي، وذلك بأن يكون التعليم تعليمًا موجهًا توجيهًا ذاتيًّا؛ بحيث يتحكم كل متعلم في عملية تعليمه وفق قدراته ومهاراته، والسير في التعليم وفق سرعته وميوله واتجاهاته (خلف الله، 2010؛ عبد القادر والسامرابي، 1996) من خلال إتاحة الفرصة لكل متعلم للتعلم بمفرده وبسرعته الخاصة؛ بحيث يتلقى المساعدة التي يحتاج إليها لتنمية قدراته (خلف الله، 2010).
- الإيمان بأن التعلم لا يحدث بالمعنى الكامل إلا إذا كانت الخبرة المتعلمة استجابة من المتعلم لموقف يواجهه، فيثير اهتمامه، وهو ما يجسد الربط بين المعرفة النظرية والنشاط العملي، ويجعل المدرسة بمثابة الحياة المصغرة، ويؤكد أن «التربية ليست الإعداد للحياة، بل هي الحياة نفسها»، (عواشرية، 2011م) وهو ما نادى به «جون ديوي». (الصغير، 2001) وفي هذا السياق يقول: «إن التربية لكي تحقق أهدافها لكل من الفرد المتعلم والمجتمع ينبغي أن تعتمد على الخبرة التي تكون دائمًا خبرة الحياة الفعلية لفرد ما» (Dewey, 1963, p. 89)، فالمتعلم يُقْبل على عملية التعلم بدافع ذاتي ورغبة حقيقية في

جدول 7. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الوعي بفلسفة التعليم عن بعد

Table 7 - *Standard Deviations of the Level of Awareness of Distance Education*

الوعي بفلسفة التعليم عن بعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي للبند	الرتبة
الوعي بفلسفة التعليم عن بعد عامة	74.06	16.90	1.72	/
الوعي بالمنطلقات المتعلقة بالطبيعة البشرية	24.40	4.59	1.62	3
الوعي بالمنطلقات المتعلقة بطبيعة المعرفة ومصدرها	20.69	4.32	1.72	2
الوعي بالمنطلقات المتعلقة بطبيعة التربية والتعليم	28.97	4.85	1.81	1

التعلم، وليس بدافع خارجي يتشكل بتأثير الآخرين (دروزة، 2001) وذلك تجسيد لما ذهب إليه «جون ديوي» في اعتبار: «أن التربية الحقيقية هي التي تأتي من خلال تحفيز قوى المتعلم حسب ميوله ووفق الوظائف الاجتماعية التي يجد نفسه فيها» (Ulich, 1947, p. 629).

- الإيمان بأن التعلم عملية مستمرة متطورة دون انقطاع، وتتغير باستمرار لتتلاءم وروح العصر المتغير، سواء أكان ذلك تغيرًا علميًّا أو تقنيًّا أو اجتماعيًّا أو ثقافيًّا أو سكانيًّا (عبد القادر والسامرابي، 1996) وهي الفكرة التي ذهب إليها «جون ديوي» في اعتبار أن التربية عملية مستمرة ومتطورة وكذلك «جان جاك روسو» (الصغير، 2001).
- اعتبار المتعلم العنصر الفعال والمهم في العملية التعليمية، بينما يقتصر دور المعلم في التوجيه. (محمود، 1993)، وهذا تجسيد لأحد أفكار «جون ديوي» الرافض للتربية التقليدية التي كانت متمركزة حول المواد الدراسية، (الصغير، 2001) والتعلم لابد أن يعتمد على ذاتية المتعلم، وعليه تحمل المسؤولية شبه الكاملة عن عملية تعليمه (خلف الله، 2010).
- الاعتراف بأن التعليم ضروري لكل الناس على اختلاف إمكاناتهم وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والفكرية، فضلًا عن تطبيق مفهوم «تكافؤ الفرص» بكفاية عالية بين أفراد المجتمع الواحد (مرسي، 1998).
- الإيمان بأن التعليم ليس ضرورة فحسب، بل هو حق من حقوق الأفراد؛ إذ لكل فرد من أفراد المجتمع بغض النظر عن جنسه وعرقه ولونه ودينه الحق في التعليم، ولا أحد يحرمه من ذلك لأي مبرر كان (عبد القادر والسامرابي، 1996).

5. 2. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها:

5. 2. 1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على الاستبانة ككل، وكذا أبعاده الفرعية. وجاءت النتائج كما هي مدونة في الجدول 7.

تشير النتائج المدونة في الجدول 7 إلى وجود تباين في المتوسطات الحسابية لدرجات الوعي بالمنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد لدى أفراد عينة البحث بين أبعاد استبانة الوعي بفلسفة التعليم عن بعد، بحيث نال بعد الوعي بالمنطلقات الفلسفية المتعلقة بالتربية والتعليم الرتبة الأولى، وحاز بعد الوعي بالمنطلقات الفلسفية المتعلقة بالطبيعة البشرية الرتبة الأخيرة (الثالثة)، في حين توسط ترتيب بعد الوعي بالمنطلقات الفلسفية المتعلقة بالمعرفة ومصادرها؛ إذ نال بذلك الرتبة الثانية.

كما يشير الجدول رقم «7» إلى أن قيمة المتوسط الحسابي للبند لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة في كل من الاستبانة عامة وكذا أبعاده الثلاثة أقل من المتوسط الحسابي للبند لاستجابة المفحوص على الاستبانة والمقدر بدرجتين، وهو ما يشير إلى انخفاض درجة وعي أفراد عينة البحث بالمنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد.

5. 2. 2. تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

من خلال تحليلنا لمختلف المنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد يتبين لنا أن الوعي بها يتطلب الإدراك والإلمام بالعديد من المفاهيم الأساسية، من أهمها: مفهوم الطبيعة البشرية، وطبيعة المعرفة، والحرية، والديمقراطية، والاستقلالية، والعدالة، وتكافؤ الفرص، والتلقائية، والعفوية، والفردية، والذاتية، وتقبل التغيير... ولو استقرأنا الواقع المعاش لأفراد عينة البحث لتبين لنا أنه لا يزال يفتقر إلى معرفة تلك المفاهيم، والإدراك والفهم الصحيح، والتجسيد الفعلي لها، إلا نادرًا، وأن كل ما تم من ذلك كان معرفة مشوهة، وفهمًا خاطئًا، وتجسيدًا مجحفًا، وهذا ما قد يفسر انخفاض درجة وعي أفراد عينة الدراسة بالوعي بفلسفة التعليم عن بعد.

كما قد يعود الأمر إلى كون التعليم عن بعد في الجزائر في حقيقة الأمر ليس تجسيدًا لفلسفة تربوية عن وعي وقناعة، وإنما هو انعكاس لشعارات يطبعها التجريد والعمومية، والتمويه في كثير من الأحيان،

مع فقدانها للاتساق والانسجام، ليس لها أصول فلسفية بقدر ما لها أصول سياسية وأيديولوجية، تميل لتكون سبيلًا لتسيير الكثير من المشكلات والأزمات التربوية والتعليمية التي تعانيها المؤسسات التعليمية النظامية الحضورية، لا أن تكون سبيلًا لحلها، فهي جاءت كاستجابة لمطالب تيار أيديولوجي يؤمن بالمساواة التعليمية إيمانًا مجحفًا؛ ما جعل تطبيقات ديمقراطية التعليم تنحرف عن معناها الأصلي في تكافؤ الفرص التعليمية لتأخذ منحى خطيرًا، تجلى في ديمقراطية النجاح بدلًا من ديمقراطية التعليم.

كما قد يعزى ذلك إلى تدني الوعي السياسي؛ انطلاقًا من انعدام المعرفة والإدراك بالحقوق والواجبات الإنسانية، لقلة برامج التوعية والتثقيف بذلك من ناحية، وتدني مستوى حرية التعبير والإعلام من ناحية أخرى؛ ما يجعل أفراد عينة البحث يفقدون العلم بأن التعليم والمعرفة حاجة إنسانية تستوجب الإشباع، وأن ذلك حق من الحقوق الإنسانية المعترف بها عالميًّا، وأنها من الحقوق المدرجة في العديد من التصنيفات التي وضعت لذلك.

6. التوصيات

في الختام، ومن أجل تنمية الوعي بفلسفة التعليم عن بعد لدى الطلاب نوصي بما يلي:

- العمل على كشف جوانب الضعف والقصور في فلسفة التعليم التقليدي الحضوري، التي لا تأخذ بأسباب العلم الحديث، ومقومات علم النفس وعلوم التربية.
- تكثيف الجهود في سبيل تقديم صورة واضحة شاملة متكاملة عن كل من خصوصية الطبيعة البشرية والقوانين التي تحكمها وتضبط وتوجه تطورها وسلوكياتها، وطبيعة المعرفة الإنسانية ومصادر النفاذ والوصول والحصول عليها وسبل تطويرها وإنتاجها، وخصائص التربية والتعليم وكيفية وجوب انتظام مكوناتها وفقًا للنظرة الصحيحة لكل من الطبيعة البشرية وطبيعة المعرفة ومصادرها.
- العمل على إحاطة المتعلمين علمًا بنسق التعليم عن بعد والنظريات التربوية التي أبدعها رواد التربية الحديثة أقدمها وأحدثها من أمثال: جان جاك روسو، بستالوتزي، وجون ديوي، وغيرهم.
- العمل على تميز ذاتية المتعلم، وإيجابيته، وتفتحه، باعتبار أن الوعي نتاج ذلك؛ إذ لا وعي بفلسفة التعليم عن بعد في ظل وجود مغلق، وحس مقفل، وعقل محصور.
- العمل على إقناع المتعلمين بأن التعليم عن بعد غاية في حد ذاته، وليس وسيلة لبلوغ غاية، بل لا بد أن يكون غاية الغايات ونهاية كل طموح إنساني في مجال تنمية الموارد البشرية.
- تجاوز توعية المتعلمين بفلسفة التعليم عن بعد ليشمل المعلمين والأولياء والمربين والإداريين والسياسيين؛ لأن ذلك إذا بقي سجين فئة ما فإنه لن يحقق ما يصبو إليه.
- تقديم برامج توعوية تثقيفية إعلامية بالتعليم عن بعد ومنطلقاته وأصوله الفلسفية.
- العمل على التأصيل الإسلامي لفلسفة التعليم عن بعد، بالبحث عن أصول مختلف منطلقاته الفلسفية في الفكر الإسلامي، وتبيان ذلك للمتعلم.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

جعيني، نعيم حبيب. (2003). درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن بالمفاهيم التربوية الحديثة وتمثلهم لها، مجلة جامعة دمشق، المجلد: 19، العدد: 2، 141-177.

الحمادي، عماد بن عبد العزيز. (1431هـ). (مركز التدريب عن بعد بمعهد الإدارة العامة: نموذج مقترح)، المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض: المجلد 26، العدد 51، 285-334.

خلف الله، محمد جابر. (2010). التعليم عن بعد وتوظيفه في تقديم المقررات التعليمية، تصفح بتاريخ: 2013/7/25م، الموقع: http://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/posts/138371

الخوالدة، محمد محمود. (2004). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، عمان: دار المسيرة.

دروزه، أفنان نظير. (2001). واقع التعليم المفتوح كما يراه كل من الطالب والمشرف الأكاديمي والموظف الإداري في جامعة القدس المفتوحة، الأردن: مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد: 38، 119-158.

رجب مصطفى. (2011). التعليم عن بعد: فلسفته وأنماطه ومستقبله، عمان-الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

روسو، جان جاك. (1958). أميل، ترجمة: نظمي لوقا، القاهرة: الشركة العربية للطباعة والنشر.

سفوت، فرج. (1989). القياس النفسي، ط2، القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.

الشهري، منصور بن علي. (2005). التعليم عن بعد أسلوب للتطوير المهني لاختصاصي المكتبات والمعلومات في المكتبات الأكاديمية، الرياض: جامعة الملك سعود، مركز بحوث كلية الآداب.

الصغير، أحميد فرج. (2001). الأصول التاريخية للتربية، ليبيا: دار

الكتب الوطنية.
طعيمة، رشدي. (1987). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
الطيب، أحمد محمد. (1999). الإحصاء في التربية وعلم النفس، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
عبد الحميد، محمد. (1979م). تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
عبد القادر، إبراهيم عبد الخالق رؤوف.، السامرائي، رشيد حميد حسن. (1996م). (الجامعة المفتوحة أهدافها وخصائصها بين القبول والرفض: دراسة استطلاعية)، الأردن: مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد 31، 183.
عبد الله، إسماعيل صبري. (د. ت). (التنمية مستدامة ـ المفهوم، الدلالة، القياس)، سلسلة كراسات بحوث اقتصادية عربية1، الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية، كراسة رقم:1.
علي، سعيد إسماعي.ل (1996). فلسفات تربوية معاصرة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والإدارة.
علي، سمية حسن. (2012). (التحكم الذاتي لدى المرشدين والمرشدات: دراسة ميدانية)، العراق: مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، المجلد: 7، العدد: 3. 1. 15.
عواشرية، السعيد سليمان. (2008). (برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها ـ الجزائر نموذجًا)، في: سجل أبحاث المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، في الفترة من 24 ـ 27 فبراير 2008م، الدمام ـ السعودية: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، 247. 260.
عواشرية، السعيد سليمان. (2011). (المناهج التعليمية في ظل مسعى تعزيز مبدأ الوسطية لدى الطلاب في التعليم الجامعي)، في: سجل أبحاث المؤتمر (الجزء 2): أعمال مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي، في الفترة من 1 ـ 4 ربيع الآخر 1432هـ، جامعة طيبة، السعودية. 1022 ـ 1060.
عواشرية، السعيد سليمان. (2012). شروط الجهوزية لبناء أنظمة تربوية بانية لمجتمعات المعرفة في الأقطار العربية، ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر السنوي الأول للعلوم الاجتماعية والإنسانية، قطر ـ الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، في الفترة من 24. 26 مارس 2012م.
فرحاتي، العربي بلقاسم. (2004). فلسفة التربية في ضوء مبدأ التغيير، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، عدد خاص: لأبحاث الملتقى الدولي: إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، في الفترة من 28 ـ 30 إبريل 2001م، الجزائر: جامعة سطيف، العدد: 1/175. 192.
فرحاتي، العربي بلقاسم. (2007). المعلوماتية في الاتصال البيداغوجي بين ضرورات التعليم ومحاذير الأنسنة، تصفح بتاريخ: 15/2/2011 الموقع: www.geocities.com/yousef_kadri/articles
الفسفوس، عدنان أحمد. (2007). (الإرشاد التربوي)، السلسلة الإرشادية، تصفح بتاريخ: 2013/7/10م، الموقع: www.minshawi.com/other/fasfous3.pdf
قادري، يوسف. (1996م). التغير الاجتماعي، التخطيط والتبعية الحضارية، باتنة، الجزائر: مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، العدد: 13. 61. 76.
محمود، السيد سلطان. (1993). مقدمة في التربية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
مرسي، محمد منير. (1998). أصول التربية، ط2، القاهرة: عالم الكتب.
معمرية، بشير. (2007م). القياس النفسي وتصميم أدواته، سلسلة دراسات، الجزائر، منشورات الحبر.
معهد العالمية للحاسب والتقنية. (2007م). المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني. (اللامدرسية، تعليم بدون مدرسة)، مجلة التقنية والتعليم، السعودية، اليوم للصحافة والنشر والطباعة، 12. 13.
مقدم، عبد الحفيظ. (1978). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
نشواتي، عبد المجيد (2004). علم النفس التربوي، عمان: دار الفرقان.
نشوان، يعقوب حسين. (2004). إدارة التعليم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح، عمان: دار الفرقان.
نقادي، حفيظ. (2003. 2004). (نظام التعليم في الجامعة المفتوحة)، مجلة الحقيقة، الجزائر: جامعة أدرار، عدد خاص بالملتقى الدولي السابع (2003/2004م)، 311. 321.

المراجع الأجنبية

Dewey J. (1963), Experience and Education, London : Collier Macmillan Publishers.
Ulich R. (1947), Three Thousand Years of Education Wisdom, Harvard univ : press, Cambridge.