

### نظريات التعليم والتعلم عن بعد وجودة التعليم

### Theories of teaching, distance learning and quality of education

غنيمة هارون<sup>1</sup>

<sup>1</sup> جامعة حسيبة بن بوعلي كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية شلف الجزائر، العنوان الإلكتروني [haroun\\_ghania@yahoo.fr](mailto:haroun_ghania@yahoo.fr)

| تاريخ النشر: 2021/10/15 | تاريخ القبول: 2021/06/24 | تاريخ الإرسال: 2021/06/04 |
|-------------------------|--------------------------|---------------------------|
|-------------------------|--------------------------|---------------------------|

**ملخص:** إن التربية أو التعليم عن بعد ما يزال نشاطا جديدا إبداعيا بالنسبة للتربية التقليدية، فهو نشاط يعمل بأنماط تعليمية وتنظيمية جديدة ويستخدم فيها تقانات ووسائل حديثة، ولذلك برزت حاجة ماسة للحصول على معلومات موثوقة وصادقة عن إمكانياتها وفعاليتها في مختلف مجالات الأداء التربوي، ولإكتساب مزيد من البصيرة في طبيعتها وخصائصها، وخاصة أن في هذا المجال قد سبقت الممارسة التطور النظري، ولذلك وحتى لا تقع الممارسات في العشوائية قام مجموعة من المتخصصين إلى تطوير النظرية كي تفسر الممارسات القائمة وتحذيرها وتنبأ بمستقبلها، ومن أجل الحصول على فهم أفضل للشكوك المحيطة بفكرة التعليم عن بعد، هذا الحقل المتنامي بسرعة، وتحديداً في مجال ضمان الجودة، فقدما عدة نظريات يمكنها تفسير التعليم عن بعد، وهي تشمل على نظريات استقلالية وذاتية المتعلم، ونظريات مصنعة التدريس، ونظريات التفاعل والاتصال... وهي كلها نظريات تركز على أن التعليم عن بعد هو صيغة مختلفة عن التعليم التقليدي وإن كان ليس منفصلا عن المنظومة التعليمية، وعلى القدرات المتزايدة لنظم الإتصال التفاعلي بالصوت والصورة، كما تركز على الإستفادة من النظريات التربوية المتاحة بالإضافة إلى محاولة خلق خبرات متكافئة لكل من الطلاب المتعلمين عن بعد وأولئك المنتظمين في الدراسة محليا، كما يسعون إلى تحديد تأثيرات التكنولوجيات الحديثة على هذه النظم وفوائدها في التعليم.

**الكلمات المفتاحية :** التعليم عن بعد، النظرية، التعلم، الوسائط التكنولوجية، الإتصال، البنية، النظام.

**Abstract :** Distance education continues to be a new and innovative activity for traditional education, operating in new educational and organizational patterns and using modern technologies and media. Therefore, there is an urgent need to obtain reliable and truthful information on its potential and effectiveness in various areas of educational performance and to gain greater insight into its nature and characteristics, especially since this practice has been preceded by theoretical development, So, in order not to fall into randomness, a group of specialists developed the theory to explain, refine and predict the future of existing practices, and to gain a better understanding of the uncertainties surrounding the idea of distance learning, this rapidly growing field, specifically in the field of quality assurance, presented several theories that can explain distance learning, They include theories of the Theories of autonomy and subjectivity of the learner, theories of Industrialization of Teaching , theories of interaction and communication... They all focus on the fact that distance education is a different formula from traditional education but not separate from the educational system, on the growing capacity

\* المؤلف المرسل: هارون غنيمة، استاذ محاضر "أ"، جامعة حسيبة بن بوعلي كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.

---

of interactive voice and image communication systems, on the use of available educational theories, as well as on trying to create equal experiences for both distance-educated and locally enrolled students, as well as on seeking to achieve equal education.

**Keywords :** distance education, theory, learning, Media Technology, communication, structure, system.

## توطئة (مقدمة):

يعتبر قطاع التربية -وما يزال- يشكّل حجر الأساس لتقدّم المجتمعات، ولذلك يُتطلب في ذلك الإستثمار في المعرفة والبحث العلمي وأدوات التربية الحديثة، خاصة مع ظهور العولمة وثقّ صناعات جديدة، ومن ثم فإن الإستثمار في عملية التربية -بشقيه الأكاديمي والمهني- هو استثمار بشري، أي صناعة إنسان متربي ومتعلم، وهو فكر جزء من فكر إنساني مبدع يتسم بالديناميكية والتطور المستمر مستندا في ذلك إلى جهود كثيرة بذلت في هذا المجال فأفرزت مفاهيم وأفكارا ومعلومات وتجديدات وتغيرات مسّت العملية التعليمية التعلمية برمتها، وأثرت في حياة الأفراد بكل أبعادها إيجابا وسلبا، والتعلم عن بعد بوصفه أحد أهم التجديدات في مجال التعلم يعد انعكاسا للتجديدات في مجال الإتصال أو ما يعرف بثورة المعلومات والإتصال بالإضافة إلى ثورة الديمقراطية والرغبة في توفير التعليم لكل أفراد المجتمع، فأمام التغيرات المتسارعة في عالمنا المعاصر فإن على التربية أن تستمر لتواكب هذا التغير، لأن التربية المستندة حتمية، فهي فهم للبيئة وقدرة على السلوك الفاعل فيها...فالتغير والتطور المستمران يفرضان حق الأفراد في مواصلة التعلم طوال العمر، في إطار التعليم النظامي وخارجه.

إذن أصبح التعليم عن بعد أحد أهم المكونات الخاصة للحصول على مؤهلات جامعية أو بالتدريب المهني، ويشهد اليوم العالم سواء المتقدم والعالم النامي توظيف كبير لرقمنة الخدمات، والإنتقال للمؤسسات والمرافق العامة من الخدمات التقليدية إلى خدمات إلكترونية (من دون ورق Paperless)، بمجهود أقلّ من المجهود من جهة وكذلك التكاليف، وبجودة عالية من جهة أخرى، وإن كان في بداياته ظهر كمكمل للدراسة التقليدية ولكنه أصبح اليوم ينافس المؤسسات التعليمية التقليدية التي عجزت عن حلّ كثير من المشكلات التي تقف حجر عثرة أمام تطور المجتمع وتنميته، وقد ساهم التلاحم القوي بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الإتصال في تطوّر وترقيّة وتطوير هذا "التعليم عن بعد"، الذي تبلور وانتشرت مؤسساته عبر العالم مقدمة الفرص الذهبية لتعلم جديد بمواصفات حديثة وبحريات كبرى وبخيارات شتى تقدم لمئات الآلاف في كلّ بلد سبل النهل من البرامج العصرية، ويرتبط التعليم عن بعد بفلسفة التعليم المستمر الذي يسهم في التنمية ومواجهة الحاجات والمهارات التي تستحدث يوما بعد يوم.

وإذا كانت المدرسة تمثل فيما مضى المكان الوحيد الذي يمكن فيه للتلاميذ الإنتفاع بتكنولوجيا المعلومات والإتصالات، لكن اليوم وبسبب الظروف التي تحتاج العالم كله، أو لظروف خاصة بكل واحد منا "بات لزاما أن تستغلّ معظم نظم التعليم الوضع القائم، وما هو متاح من إمكانيات التعلّم عبر الإستفادة من العدد الكبير من الطرق المبتكرة التي تتيح للمتعلمين استخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصالات لأغراض التواصل والتعلّم وتشاطر المعارف، فلا يبقى الإنتفاع بتكنولوجيا المعلومات والإتصالات محصورا ببيئة المدرسة" (UNESCO, (2010)P7).

ولأن العودة إلى نظريات التعليم عن بعد يكشف كثيرا عن حقيقته، وقد يعمل على تفعيله إلى أبعد حد، فالوعي بفلسفة التعليم عن بعد لا تشير إلى مجرد المعرفة السليمة بالمنطلقات والخلفيات الفلسفية له، أو مجرد التنبه لذلك وإنما ينتهي إلى نمط سلوكي يدرك ويجسّد تلك المبادئ والأسس والمنطلقات الفلسفية ويتم بها ويضعها في الحسبان، ولذلك فإن المنظومة التعليمية لا تهتم بالتعليم فقط وكيفية التدريس بل أيضا "بماذا؟" و"لماذا؟"، بمعنى تكوين تصور سليم للتربية هو أمر رئيسي لتدريس وتعليم جيّد، ولذلك فقد جذب الإهتمام بمفهوم التعليم عن بعد انتباه الكثير خاصة من مدراء الجامعات والكليات وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من المهنيين في جميع أنحاء العالم، وعبرو عن عدد لا يحصى من الأسئلة والمخاوف والآراء فيما يتعلق بالتعليم عن بعد، مثل خاصة ما هو التعليم عن بعد ؟ ما هي أنواع التكنولوجيا التي ينبغي استخدامها ؟ ما هو السوق ؟ ما هو نوع الدعم الذي يحتاج إليه التعليم عن بعد من الإدارة أو هيئة التدريس ؟ ما هي أنواع الحوافز المطلوبة للكلية لكي تكون مهتمة ؟ وما هي الاختلافات في الدورات الدراسية أو التعليمية التقليدية في الحرم الجامعي مقابل الدورات الدراسية المقدمة عن طريق التعليم عن بعد ؟ ما هي تصورات الطلاب للتعليم عن بعد ؟...إلخ، ولكن مع ذلك ومع كل الإثارة حول التطبيقات المحتملة لتكنولوجيا الكمبيوتر

التفاعلية ، فإن السؤال الكبير الأكثر أهمية و الذي يطرحه المحترفون منذ سنوات هو كيف يمكنك أن تضمن أن تكون دروس التعليم عن بعد ودرجاتها عالية الجودة ؟.

**لذلك فإن السؤال المهم والذي نريد أن نطرحه في هذه الورقة هو :** ما هي تلك النظريات الجديدة التي وضعت لتلائم النظام الجديد في التعليم عن بعد؟، وكيف يمكن أن يكون شكل التعليم والتربية واستراتيجياته عن بعد في المرحلة المقبلة، وكيفية استخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وزيادة الاستثمار في برامج التطوير التربوية عن بعد؟.

والغرض من طرحنا لهذه الأسئلة هو تقديم : تقديم لمحة عن تلك النظريات التي حاولت تقديم بحوث تفسير علمي للتعليم عن بعد وعن كيفية تطبيقه، ولا سيما في مجال النوعية والجودة، ومعرفة كيفية "تطبيق مصطلح "التعليم عن بعد" على مجموعة متنوعة هائلة من البرامج التي تخدم العديد من الجماهير عبر مجموعة متنوعة من الوسائط، وخاصة إن كان الغرب كما سنرى لاحقا قد قطعوا شوطا كبيرا في هذه البحوث، أما إذا عدنا إلى البحوث في الفكر العربي فإننا نستطيع أن نقول أنها منعدمة، وأمام غياب الوعي المتكامل بفلسفة التعليم عن بعد وأصولها لدى الطلاب باعتباره كمشروع حضاري يسعى إلى ترقية المجتمع وتطوير وتنمية موارده البشرية فإن ذلك سيؤثر سلبا في فعاليته، ويصبح في هذه الحالة أداة هدم وتراجع إنساني وأخلاقي لا أداة بناء، ومن ثمة فإن إدراكنا للمنطلقات النظرية والفلسفية لفكرة التعليم عن بعد يسهم في الكشف عن حقيقته وأساسه التي قام عليها، والسبل الكفيلة بتجسيده وتفعيله في أرض الواقع، وهذا ما يجعلنا بحاجة ماسة إلى الكشف عن هذه المنطلقات والنظريات، وهذا يستلزم تحليل الفكر الفلسفي التربوي المتاح في هذا المجال.

وخاصة ونحن أيضا في الدول النامية نعلم جميعا أن هذه الوسيلة لجأنا إليها كخطط طارئة اضطرت الحكومات للتعامل معها كأمر واقع في ظلّ تعليق الدراسة في العديد من دول العالم بعد جائحة كورونا؟، وفقاً للمختصين من العديد من الأطراف المختلفة من مدراء الجامعات والكليات وأعضاء هيئة التدريس بما في ذلك الحكومات، وهيئات الاعتماد ، وأعضاء هيئة التدريس، وحتى الطلاب... وغيرهم من المهنيين المهتمين بهذا المجال ومن جميع أنحاء العالم الذين اهتموا بمناقشة قضايا المحيطة والمتعلقة بجودة "التعليم عن بعد"، والذين يؤكدون أن ترجمة المثل العليا للتفوق الأكاديمي إلى مصطلحات وشروط قابلة للتطبيق بالنسبة لمقدمي ومستخدمي التعليم عن بعد ليست مهمة سهلة، ومع ذلك في هذا القرن الحالي ومع التوسع في التعليم عن بعد في جميع أنحاء العالم ، فإن الحاجة الملحة لضمان الجودة أمر ضروري وهام وواضح، ولذلك فكلهم يشددون على الحاجة إلى فهم أفضل لما يساهم في تحسين جودة دورات وبرامج التعليم عن بعد، وخاصة أن " التعليم والتعلم عن بعد ليس احتمالا مستقبليا يجب على التعليم العالي الاستعداد له فهو واقع راهن، يخلق فرصا وتحديات للمؤسسات التعليمية، وواقع يقدم للطلاب خيارات موسعة في مكان وزمان، وعن كيفية ومن يتعلمون، إنه واقع يجعل التعليم متاحا لأعداد متزايدة من الأشخاص" (Mehrotra, C.M., et al . (2001)pIX.)

## 1. الإحتياج للنظرية:

ويمكن النظر إلى النظرية بالمفهوم العام: على أنها "مجموعة من القواعد والقوانين التي تربط بظاهرة ما بحيث ينتج عن هذه القوانين مجموعة من المفاهيم والإفتراضات والعمليات التي يتصل بعضها ببعض لتؤلف نظرة منظمة ومتكاملة حول تلك الظاهرة، ويمكن أن نستخدم في تفسيرها والتنبؤ بها في المواقف المختلفة، فهي تشكل مجموعة من الإفتراضات التي تتألف من البناءات المحددة لتوضح العلاقات المتداخلة بين العديد من المتغيرات ذات العلاقة بظاهرة معينة سعيًا وراء تفسيرها" (عماد الزغول(2010) ص26) ، إنها عبارات وصفية منطقية ثبتت صحتها وتختص بفهم وتفسير ظاهرة وسلوك تعلم من وجهة نظر خاصة بها.

والحقيقة أن مصطلح النظرية في التربية ليس على درجة من الوضوح والدقة، على اعتبار أن النظرية مستوى أرقى وأكثر انضباطاً واحكاماً من الفكر أو الفلسفة، ف"النموذج النظري Theoretical model أو النموذج البحثي هو نظرية مصاغة بشكل قليل التجريد وقليل التعقيد، يبرز العلاقات البنيوية بين المفاهيم الرئيسية لظاهرة ما، ويقدم النموذج في الغالب تبسيطاً تصورياً لهذه العلاقات بحيث يمكن استيعابها بسرعة وربما بنظرة واحدة، وغالباً يكون النموذج أساساً للكثير من الأبحاث التي تجري لفحصه وتبيان مدى قدرته على التفسير والتنبؤ،" (سفيان عبد اللطيف كمال (2005)، ص25)، ولذلك فمن الضروري أن ترتبط النظرية بالواقع الحقيقي وتسهم في حل مشاكله، فإذا اتفقت معه وعكست هذا الواقع أصبح هذا دليلاً على صدق النظرية، أما إذا ثبت عدم صحة ذلك فإن النظرية تصبح غير نافعة أو غير صالحة.

وبوجه عام تهدف النظرية إلى التوضيح والفهم والتبسيط من أجل الوصول إلى نتائج تعليمية له جودة عالية، فدور النظرية في التطوير التعليمي هو تزويدنا بأدوات مفاهيمية واتصالية يمكن استخدامها لجعل عمليات توليد نشاطات التعلم الموجهة وإدارة هذه العمليات، كما تسمح لنا باختبار أدوات إجرائية وتطويرها، فالمعلمون والمتعلمون يحتاجون إلى نظرية مناسبة للتعليم والتعلم يمكن أن تتعامل مع عصر العولمة لكي يتمكن المعلم من خلق البيئة التعليمية المناسبة، كما يتمكن المتعلم من استخدام الطريقة المناسبة لمعالجة المعلومات التي يتم الحصول عليها لبناء مستوى عال وقوي من التفكير الذي ينتج متعلمين مبدعين قادرين على التمييز بين المعلومات التي تم الحصول عليها، ويوجد إذن شكلان من التعليم هما: تعليم تقليدي وجهها لوجه مبني على الاتصال التفاعلي المتبادل، والآخر تعليم اصطناعي مبني على تفاعل سببي وذوي هدف وتنتجه التكنولوجيا الحديثة، وكل من الشكلين مبني على نظريات تعلم وتعليم معينة، وسوف نرى هنا هذه النظريات الخاصة بالتعليم عن بعد.

فإذا كان التعلم يختلف أشكاله نشاط ذاتي يقوم به المتعلم صغيراً كان أم كبيراً ليحصل على استجابات ويكون مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل في الحياة... والمقصود بالعملية التربوية كلها إنما هو تمكين المتعلم من النجاح في الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة، وما الطرق التربوية المختلفة والأعمال المدرسية (على اختلاف أنواعها) إلا وسائل تستثير المتعلم وتوجه عملياته التعليمية، ولذلك فإن قيمة العملية التعليمية وقيمة هذه الطرائق والأعمال إنما تقاس بمقدار ما تستثير فاعلية المتعلم وتوصله إلى الاستجابات والمواقف التي يعتبرها المجتمع صحيحة، فيمكن القول عن **فوائد النظرية**: في أنها تضطلع بعدد من الوظائف حيال المعرفة الإنسانية تتمثل بالآتي:

- 1- تعمل على تجميع الحقائق والمفاهيم والمبادئ وترتيبها في بناء منظم منسق مما يجعل منها ذات معنى وقيمة.
- 2- تقدم توضيحاً وتفسيراً لعدد من الظواهر والأحداث الطبيعية والإنسانية والكونية.
- 3- تساعد في التنبؤ بالعديد من الظواهر وتوقع حدوثها أو عدمه في ظل معطيات ومؤشرات معينة.
- 4- توجه التفكير العلمي، فهي بمثابة الموجه لإجراءات وعمليات البحث العلمي والاستدلال العقلي.
- 5- توليد المعرفة، وذلك من خلال توليد البحوث التجريبية لإختيار صحة افتراضاتها ومفاهيمها" (عماد الزغول (2010)، ص27-28).

وإذا كنا نجد الكثير من فروع العلوم المختلفة تتضمن عدداً غير محدد من النظريات التي تقدم تفسيرات وتوضيحات للظواهر والأحداث التي تتناولها، وتبين النظريات باختلاف الهدف منها...، ويلاحظ تنوع النظريات وتعددتها ضمن الفرع العلمي الواحد ويتعدى ذلك إلى وجود أكثر من نظرية واحدة تتعلق بدراسة ظاهرة معينة واحدة، فإنه أيضاً من المهم للمهنيين المشاركين في أي نوع من أنواع التعليم عن بعد أن يكونوا قادرين على تحديد الأسس النظرية وتعريفات التعليم عن بعد الموجودة في دوراتهم الدراسية أو برامج الدرجات العلمية الخاصة بهم.

وعلى الرغم من أن أشكال التعليم عن بعد وجدت منذ الأربعينات من القرن التاسع عشر، ولكن لم يتمثل مع تاريخ وضع نظرية يبنني عليها هذا النوع من التعليم عن بعد، فنشاط التعليم عن بعد كممارسة وتطبيق قد سبق بكثير، ولقد تساءل في البداية الكثير من المربين والمعلمين والكثير من الأطراف التي اهتمت بهذا المجال عن مدى ضرورة وجود نظرية منفصلة "للتعليم عن بعد" تضاف إلى نظريات التربية العامة، وقد وجد من رفض تلك الدعوى وشككوا بجدوى هذه الإستقلالية، ودّعوا بأن من مصلحة التربية عن بعد أن تظل متصلة بالحقول البحثية الأخرى في التربية منهم (جارسون) (Garrison, Randy (1989)، و ريكيڨال Rekkedal Torstein، كما عارض وتصدى شايل Shale 1998 استقلالية هذا النظام، فأكد "بأن التعليم عن بعد هو عملية تربوية يمكن أن يتقابل فيها المعلم والطالب وجهًا لوجه، كما يمكن أن تنشأ هذه العملية عن وضع يتباعد فيه المعلم والطالب فيزيقياً"، فعند Shale "كل ما يشكل عملية التعليم عندما يكون المعلم والطالب قادرين على الالتقاء وجهًا لوجه يشكل أيضًا عملية التعليم عندما يكون المعلم والطالب منفصلين جسديًا" (Shale, D. 1988.p25)، و هناك أيضا من توجل منه مثل Hoffman (1996) الذي أكد "أنه قد يكون من الأفضل النظر في الطرق التي يمكن من خلالها تقارب أفكار التعليم عن بعد مع أفكار التعليم التقليدي، بدلاً من تحليل التعريفات التي تفرق بين الاثنين" (Elizabeth h . ch, 2006,p11)).

في حين رأى بعض الباحثين أن التربية عن بعد تختلف عن التربية العامة (التقليدية) فقط في مكان التعليم، أما المزايا الأخرى للتربية عن بعد فموجودة في معظم أشكال التربية الأخرى، وعليه يقولون أن التربية عن بعد ما هي إلا طريقة من طرق التربية العامة، ولكنها تناسب بشكل خاص الطلبة الراشدين، وجوهر تنظيم وتصميم تربويان يوفران حلولاً لإشكالات عدم وجود المعلم والطالب معا وجهًا لوجه، وهذه الحلول تهدف إلى توفير دعم قوي لتعلم الطالب البعيد، ويضيفون أن ممارسات التعليم عن بعد الجيدة تماثل في أسسها ممارسات التعليم التقليدي الجيدة، والعوامل التي تصنع التدريس الجيد متماثلة مهما اختلفت بيئات التعليم، ومهما تنوعت فئات المستفيدين منه" (Wilkes, C.W. and Burnham, B.R. (1991).p43).

وبالمقابل عبّر الكثيرون عن رأيهم بإمكانية بناء نظرية التربية عن بعد وإن كان يجب أن تبنى عن نظريات التربية العامة، وأكدوا من أن هناك إمكانيات للقيام بذلك، إذ إن مسألة إيجاد نظرية للتربية عن بعد ستظل قائمة ولكن لبناء هذه النظرية يجب الإعتماد على فلسفات التربية الموجودة وعلى نظريات الاتصالات الموجودة حالياً وليس على مركبات جديدة، ولا مبرر للتركيز على خصوصيات التربية عن بعد التي تنحرف فيها عن التربية العامة، ويكفي النظر لهذا الحقل على أنه ضمن الطرق والتنظيمات والبيئات المتنوعة في عالم التربية" (سفيان عبد اللطيف كمال (2005)، ص 18)، لأن الأساس النظري الذي تستند إليه النماذج التعليمية لا يؤثر على الطريقة التي يتم بها إيصال المعلومات إلى الطالب فحسب، بل يؤثر أيضاً على الطريقة التي يفهم بها الطالب ويؤسس معرفة جديدة من المعلومات التي يتم تقديمها.

في حين هناك أيضا كما سنرى من الباحثين ممن سنركز عليهم هنا في بحثنا الذين يؤكدون بقوة في الكثير من كتاباتهم مثل (هولبرغ 1989-1990)، وكيجان.... كما سنرى لاحقا الدعوى بأن الموضوعات التالية المتعلقة بالتعليم عن بعد والتي كتبت حولها أدبيات كثيرة، تشكل هيكلًا لنظام أكاديمي discipline مستقل مثل:- فلسفة التربية عن بعد ونظرياتها، -تاريخ التربية عن بعد، -الدارسون في التربية عن بعد: صفاتهم، بيئتهم ومشاكلهم، الحفز والتشويق، -تقديم المواد التعليمية للدارسين عن بعد، -التواصل والتفاعل بين الدارسين ومعلميهم ومؤسساتهم التي تدعمهم، -إدارة مؤسسات التربية عن بعد، -تكاليف التربية عن بعد أو اقتصاديات التربية عن بعد، -انماط التربية عن بعد، الدراسات المقارنة في التربية عن بعد، -التقويم في التربية، ..... وبذلك فإن التربية عن بعد نظام أكاديمي جدير بالإستقلال عن جسم التربية العام، ولذلك فهم يؤكدون أن هذا الحقل قد أصبح مجالاً أكاديمياً "راشداً" وأنه قد بنى نفسه ليصبح مستقلاً عن التربية العامة، وله نظرياته وبرامجه البحثية، فالإعتبارات والمعايير النظرية تكسب التربويين بصفة عامة والمختصين في مجال التعليم الإلكتروني بصفة خاصة والتعليم عن بعد عامة

الثقة في قراراتهم الخاصة بهذا النوع من التعليم، مثل القرارات السياسية والمالية والتربوية والاجتماعية والتي يتم عند اتخاذها ثقة عالية، ولقد كان تحديا كبيرا لهم تقديم نظرية من شأنها شرح وتوقع ممارسات التعليم عن بعد.

## 2. أهم نظريات التعليم عن بعد:

وكما سبق وقلنا أن البحث في حقل 'التعليم عن بعد' ومحاولات تفسيرات نظرية للتعليم عن بعد قام بها رواد متميزون وكبار العلماء في هذا المجال لها تاريخ قصير نسبياً، فقد بدأ هذا النوع من البحوث بالظهور في أوائل الستينات من القرن العشرين، حيث "حتى إنه يقال أنه عندما حاول أحد الباحثين وهو 'ج.ب. شاللدز' أن يستعرض وضع الأبحاث في التعليم عن بعد أمام المؤتمر الدولي الثامن للتربية بالمراسلة ICCE الذي عقد في باريس عام 1969، لم يجد سوى بضعة أبحاث ليتحدث عنها" (سفيان عبد اللطيف كمال (2005)، ص23) ، وكذلك يذكر كيجان Desmond Keegan مؤكداً "أن التعليم عن بعد إلى غاية بداية القرن العشرين لم يرق بعد "بتطوير نظرية تتعلق بالاتجاه السائد للفكر والممارسة التربويين" (Keegan, D, (1996)p56)، غير أن إجراء البحوث تسارع بعد ذلك بحيث أصبح بالإمكان القول في التسعينيات من القرن العشرين أن المتخصصين بالتعليم عن بعد بدأوا يقومون بأبحاث نظرية وعملية تقارب مما يقوم به نظراؤهم في التعليم التقليدي، فبين التسعينيات من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين يمكن للمتخصص مشاهدة كثير من مؤشرات النمو الكبير للأبحاث في التربية عن بعد، وذكر 'ريكيديال Torstein Rakkedal 1994 أنه في مؤتمر المجلس الدولي للتعليم عن بعد الذي عقد عام 1992 في بانكوك قدمت 342 ورقة علمية، كان منها 176 ورقة حول الأبحاث والتقييم والمعالجات النظرية في مجال التعليم عن بعد، وفي مسح لبحوث التعليم عن بعد قام به الباحث الشهير بيتس Bates من خلال استعراض عدد من المجالات المتخصصة في التعليم عن بعد تبين أن كثيرا من البحوث عالية النوعية قد نشرت خلال الفترة 1977-1993" (سفيان عبد اللطيف كمال (2005) ص23)،

في حين افاد 'البروفيسر' فرهاد سابا' Farhad Saba المختص في بحوث التربية عن بعد في جامعة سان دييغو بأمريكا San Diego State University (SDSU) "أنه حتى حوالي سنة 2000 كانت أسئلة الأبحاث نادرا ما تنبت من أطر نظرية أو تقوم على مفاهيم أساسية، ومع أن هذا ليس شرطا ضروريا للاستقصاء الاستنتاجي deductive inquiry -يضيف- إلا أن المناقشة النظرية للإنتاج تساعد على ربط البحوث ببعضها، وقد أبدى استياءه بخاصة من أولئك الباحثين الذين لا يهتمون بالأدبيات النظرية للحقل سواء قبل أو بعد أبحاثهم (Saba, f.(2000).p3)، ورغم أنه أيضا أكد أنه تعود جذور التعليم عن بعد في الولايات المتحدة إلى القرن التاسع عشر الميلادي ويذكر أن "الجملة الافتتاحية في دليل التعليم عن بعد لعام 2003 على أن "أمريكا نخرج في التعليم عن بعد كان عمليا ونظريا" (Saba, F, (2003),p3)، حيث أن أول مجلة علمية "المجلة الأمريكية للتعليم عن بعد" والتي بدأت عام 1987 من قبل مايكل جي مور Michael G. Moore، فهذه المجلة والندوات التي عقدها المركز الأمريكي لدراسة التعليم عن بعد والتي نظمها مور، أكدت على أهمية نظرية التعليم عن بعد واعترفت بمساهمات البحث والممارسة في انضباط التعليم عن بعد.

إذن إنه وكما يؤكد الكثير من المنظرين في مجال التعليم عن بعد والذين سئروا بعضهم هنا أن الإستقصاء النظري أمر ضروري لتطوير الحقول التطبيقية المليئة بالممارسات المتنوعة كالتربية عن بعد، وهو ضروري أيضا لمصادقية هذه الحقول والإعتراف بها، إن الأسس النظرية لأي حقل مليء بالممارسات لا تصف هذه الممارسات فحسب بل تفسرها وتساعد على التنبؤ بمستقبلها أيضا، وتساعد على فهمها وتشير إلى طرق جديدة للتعامل معها.

ومن أهم النظريات التي تم تطويرها من كبار العلماء في الانضباط مثل Holmberg و Wedemeyer و Moore و Peters، والذين قاموا بمجموعة من الدراسات الأكاديمية عملت على تطوير نظرية منهجية "للتعليم عن بعد"، خاصة أمام تطور وسائل الإتصال مما أوجد ذلك الحاجة إلى نظرية جديدة لتوجيه الممارسة، مما دفع إلى زيادة مناقشة الحاجة إلى إطار نظري للدراسات المتعلقة بالتعليم عن بعد، وهناك كما تذكر (أمندسن C Amundsen, 1993) في مقالها المعنون "تطور النظرية في التعليم عن بعد" "The evolution of theory in distance education" (In Keegan, D. (1993), P61-79) ستة نظريات واسعة اقترحتها المنظرون والباحثون المشهورون في هذا المجال ومن أهمها وأشهرها:

## 1.2. نظرية الدراسة المستقلة theory of Independent Study لمايكل مور Michael Graham Moore 1973.

وتشكلت هذه النظرية في السبعينات من القرن العشرين، وعرفت بنظرية 'مور' للتعليم عن بعد، بينما عرّفها هو باسم "نظرية الدراسة المستقلة" وهي عبارة عن أسلوب تصنيفي لبرامج التعليم عن بعد، وقد تشكلت من خلال خبرته في التعليم الجامعي وتعليم الكبار. فـ **مايكل جراهام مور**: والمعروف أيضا بنظرية عن مسافة المعاملات (Transactional Distance)، هو أستاذ فخري في التربية بجامعة ولاية بنسلفانيا، حصل على بكالوريوس العلوم في الاقتصاد من جامعة لندن عام 1959، وبعد التخرج قام بتدريس التاريخ والجغرافيا بالإضافة إلى دورات تعليم الكبار، وفي عام 1963 ذهب مور إلى إفريقيا كمسؤول تعليم للمساعدة في انتقال إحدى المستعمرات إلى الاستقلال، وخلال إقامته لمدة سبع سنوات في إفريقيا قام أيضًا بالتدريس في جامعة شرق إفريقيا وعمل في قسم تعليم الكبار، وفي عام 1969 بدأ مور دراساته العليا في جامعة ويسكونسن ماديسون (Wisconsin in Madison) حيث عمل مع تشارلز ويدماير كمساعد باحث في جولية 1970 ولقد انغمس هو الآخر في الأفكار حول التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، حيث قدم بيانات بحثية لمشروع مدرسة ويسكونسن المفتوحة، وهو مسعى بقيادة ويدماير نيابة عن لجنة حاكم ولاية ويسكونسن للتعليم، وكان هذا المشروع برنامجا مبتكرا من شأنه أن يخلق نظاما تعليميا مركزيا من المهد إلى اللحد باستخدام تقنيات الإتصال في جميع أنحاء ولاية ويسكونسن/ مشابها منهجيا للجامعة الوطنية المفتوحة في المملكة المتحدة، ولكن للأسف لم تنطلق الخطة أبدا وتم التخلي عنها بعد سنوات من التخطيط تحت ضغط سياسي من داخل وخارج جامعة الولاية، وفي عام 1973 انتقل مور من ماديسون ليصبح استاذا في جامعة سانت فرانسيس كزافيه Francis Xavier University in Antigonish بكندا، ولا يزال يبنى على نظرية الدراسة المستقلة لويديماير، ونشر مقالته الثانية "نحو نظرية التعلم والتعليم المستقل" عام 1973، كما قام بالإشتراك مع ويدماير بتوسيع بعض الأفكار حول التعليم عن بعد وحول تعريف الدراسة المستقلة (Wedemeyer William C. Diehl, Visionary Pioneer of Distance Education).

وأثناء التدريس في جامعة سانت فرانسيس كزافيه أكمل مور (1976) العمل على أطروحة الدكتوراه الخاصة به والتحقيق في التفاعل بين الأسلوب المعرفي لاستقلال المجال والمواقف تجاه الدراسة المستقلة بين المتعلمين البالغين الذين يستخدمون دراسة مستقلة بالمراسلة ودراسة مستقلة ذاتية التوجيه، وقام في هذه الدراسة بقياس اتجاهات التعلم والاستقلالية الميدانية، وفحص وقياس "الخصائص النفسية للطلاب المتطابقين" في برنامجين مهنيين لتعليم الكبار، وأهمية الدراسة حسب مور "أنه يمثل أول تحقيق في الأسلوب المعرفي لاستقلال المجال للطلاب في برنامج تعليم الكبار" (Moore, M. G. (1976)p14)، ولكنه احتوى أيضا على الأفكار الأساسية حول الحوار والبنية واستقلالية المتعلم والتي سيعيد صياغتها بعد بضع سنوات في نظرية تسمى 'مسافة المعاملات' التي اشتهر بها كما سبق وقلنا، ونشر 'نموذج الدراسة المستقلة' في المجلة الأوروبية 'Epistologodidactica' عام 1977، واستمر في العمل على بناء نظرية تتعلق بالدراسة المستقلة، ومع اقتراب ويدماير من التقاعد جاء مور إلى ماديسون كأستاذ زائر لتعليمهم في ذلك الوقت، وكانت الدورات التدريبية الوحيدة في العالم حول هذا الموضوع، وبعد مغادرته كندا عمل مور لمدة تسع سنوات في الجامعة البريطانية في المملكة المتحدة، وفي عام 1986 قبل منصب أستاذ في برنامج تعليم الكبار في جامعة ولاية بنسلفانيا، وهناك أسس المركز الأمريكي لدراسة التعليم عن بعد (ACSDE) وكذلك ندوة التعليم عن بعد عبر الإنترنت (DEOS)، كما بدأ ندوة بحثية وطنية وصمم ودرّس أول برنامج كامل لدورات الدراسات العليا في التعليم عن بعد، وفي نفس العام 1986 أطلق مور ما أصبح مجلة مهمة لتطوير مجال التعليم عن بعد والتعليم المفتوح المجلة الأمريكية للتعليم عن بعد (AJDE) تضمن العدد الأول مقابلة مع Wedemeyer، وفي عام 1987 تم إطلاق جائزة مهمة تكريما لـ Wedemeyer - جائزة (Charles A. و Mildred B.) وقدم مايكل جي مور الجائزة الأولى لفرهاد سابا في حضور ويدماير (Wedemeyer Visionary Pioneer of William C. Diehl, Distance Education).

وفي عام 1990 يقدم مور وهو 'محرر المجلة الأمريكية للتعليم عن بعد وجهة نظر عن التعليم والتعلم عن بعد والذي يعرفه على أنه "هو جميع الترتيبات لتوفير التعليم من خلال وسائط الاتصالات المطبوعة أو الإلكترونية للأشخاص الذين يخططون للتعليم في مكان أو وقت يختلف عن

وقت المعلم أو المعلمين" (Moore, M. (1990).pxv) ، وفي عام 1996 يقوم هو وزميله كيرزلي Kearsley بتقديم وتطوير تعريف جديد للتعليم عن بعد يستفيد أيضا من دور وتطور التكنولوجيا في تطوير نظم التعليم عن بعد حيث عرفاه "بأنه هو مجموعة من الأساليب التعليمية والتي تتم فيها عملية التدريس في معزل عن عملية التعلم، بما فيها المواقف التي تتطلب إلتقاء المعلم والمتعلم، ولذلك كان لابد من توافر وسيلة اتصال أو أكثر بين المعلم والمتعلم لتيسير عملية التفاعل كالمواد المطبوعة التقليدية والإلكترونية ووسائل الإتصال المختلفة (Moore and Kearsley, 2012,p197) ، ويرجع الفضل لهذا التعريف إلى إلقاء الضوء على أهمية وسائل الإتصال في برامج التعليم عن بعد لتوفير قناة اتصال مباشرة وسريعة وذا اتجاهين بين المتعلم والمعلم للتغلب على حاجز المكان والزمان ولدعم المتعلم في أثناء عملية التعلم. وبذلك ووفقاً لما ذكره مور وكيرسلي يُعرّف التعليم عن بعد بأنه التعلم المخطط الذي يحدث عادةً في مكان مختلف ويتطلب نظام تسليم محدد جيداً يتضمن تقنيات التدريس المعدلة، وأنماط بديلة للاتصال بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر التكنولوجيا بالإضافة إلى المكونات الإدارية والتنظيمية البديلة .

بمعنى أبسط التعليم عن بعد من منظور مور "إنه مجموعة من الطرق الجديدة التي تتناول توزيع مواد التعلم على الطلاب المعزولين أو البعيدين مكانياً عن معلمهم بحيث أن النسبة الأكبر من عمليات التدريس تتم خارج المؤسسات التعليمية، ويمكن تمييز ثلاث سمات على الأقل للتعليم عن بعد بوضوح في هذا التعريف:

- 1- يظل السلوك التعليمي منفصلاً عن سلوك التعلم.
  - 2- يشكل التعليم والتعلم وجهاً لوجه جزءاً من النظام.
  - 3- يمكن استخدام الوسائط الإلكترونية وغيرها لإحداث التعلم والتعليم.
- فمور يرى أن التعلم عن بعد بأنه طريقة من طرق التعليم (التدريس) يتم فيها فصل سلوكيات التعليم جزئياً عن سلوكيات التعلم، حيث يتم تحقيق الإتصال بين المعلم والمتعلم عن طريق توفير المواد التعليمية المطبوعة والإلكترونية والمسموعة والمرئية، وتوفير المناخ الملائم لحدوث عملية الإتصال حيث يتم التعلم بجرية تامة، ويغيب الطرف الثالث وهو الأولياء، كما يركز مور في تعريفه على ضرورة توفير المناخ الملائم لحدوث عملية الإتصال بين المعلم والمتعلم وهو عنصر مهم في عملية التعلم.
- وبناءً على عمل ويدماير كما سبق وقلنا صاغ مور (1983) نظرية تبحث في متغيرين في برامج التعليم عن بعد: استقلالية المتعلم (Individualisation ( or lack of structure) ، والمسافة بين المتعلم والمعلم، وأصبح المتغير الأخير معروفاً باسم "مسافة المعاملات" ، والتي تستخدم لتحديد العلاقة الفريدة بين الطالب المتعلم والمعلم، وبالنسبة لمور هناك عاملان جوهريان للبعد "distance" وهما: -الاتصال ذي الاتجاهين (الحوار Dialogue)، -ومستوى الاستجابة لاحتياجات المتعلم الفردي (البنية structure)، ولهذا يقول عنه سابا "مفهوم مور للمسافة بين المعاملات مهم لأنه يستند إلى مفهوم المسافة في التعليم في إطار العلوم الاجتماعية وليس في تفسيره المعتاد للعلوم الفيزيائية... وهذا تحول كبير في النموذج" (Saba, F. (2003).p5).

والجزء الأول من نظرية مور والذي يتضمن استقلالية المتعلم بسبب المسافة بين المعلم والمتعلم يجب على طالب التعليم عن بعد تحمل المسؤولية عن عملية التعلم، و يصنف مور برامج التعليم عن بعد إلى فئتين: أولاً-التعليم الذي يحدده المتعلم أو "مستقل"، و ثانياً-التعليم الذي يحدده المعلم أو "غير مستقل"، ومن أجل تحديد درجة الاستقلالية يستخدم مور الأسئلة الثلاثة التالية:

- هل اختيار أهداف التعلم في البرنامج هي مسؤولية المتعلم أم المعلم؟ (الإستقلال في تحديد الأهداف).
- هل اختيار واستخدام الأشخاص ذوي الخبرة والهيئات ووسائل الإعلام الأخرى قرار المعلم أو المتعلم؟ (الإستقلالية في طرق الدراسة).
- هل القرارات المتعلقة بطريقة التقييم والمعايير التي ستستخدمها يأخذها المتعلم أو المعلم (استقلالية في التقييم) (Keegan, D. (1986).p75).

وبالنسبة فإنه يجب على المتعلم أن يتقبل درجة عالية من المسؤولية لتحقيق برنامج التعلم، فالمتعلم المستقل يحتاج لمساعدة أقل من المعلم والذي يعتبر مسير للتعلم بأكثر من كونه مديراً له، وعلى كل حال فإن بعض المتعلمين الكبار يتطلبون مساعدة لتحديد أهداف تعلمهم أو للتعرف على مصادر المعلومات أو حتى في قياس مدى تحقق هذه الأهداف.

فإذن بالنسبة لمور تحدد الإجابات على هذه الأسئلة نوع برنامج التعلم عن بعد، فيمكن استخدام هذه المعلومات لتصنيف البرنامج وحتى توفير التوجيه لكيفية عمل البرنامج.

إذن "الدراسة المستقلة" لمور هي مصطلح عام يصف جميع المعاملات التعليمية التي يمكن تمييزها عن التعليم الرسمي التقليدي من حيث متغيرات المسافة أو "التباعد" و "الاستقلالية"، ويصف النظام الرسمي التقليدي بعبارة "البيئة المدرسية" التي تتميز بها المحاضرات أو الحلقات الدراسية في الفصول الدراسية، والأجواء التي لا تكون فيها أنشطة التعليم والتعلم "معاصرة فحسب" بل "متداخلة" أيضًا، وجميع المعاملات التعليمية الأخرى التي تسمح بـ "البعد" و "الاستقلال الذاتي" هي أشكال للدراسة المستقلة، سواء كانت برامج جامعة مفتوحة أو دورات دراسية بالمراسلة أو برامج للدرجات العلمية الخارجية أو برامج لتعليم نفسك (ذاتي)، وهنا يجب أن نذكر -كما يضيف مور- أنفسنا بأن الاختلاف في درجة الحوار والتفرد هو الذي يميز المتعلم عن بعد والمعلم عن بعد والتعليم و التعلم عن بعد من نظرائهم في التعليم الرسمي التقليدي (Dayal Pyari, (2011):p96-97).

ويصف الحوار: مدى قدرة المتعلم والمعلم في أي برنامج تعليمي على الإستجابة لبعضهما البعض، ويتحدد ذلك من خلال المحتوى أو المادة التي تتم دراستها ومن خلال الفلسفة التربوية للمعلم، وبواسطة شخصيات المري والمتعلم والعوامل البيئية، والبنية: هو مقياس لإستجابة البرنامج التعليمي للاحتياجات الفردية للمتعم، وأهمها وسيلة الإتصال ويعبر عن مدى إعداد الأهداف التعليمية واستراتيجيات التدريس وطرق التقييم أو يمكن تكييفها مع أهداف المتعلم واستراتيجياته وطرق تقييمه في برنامج تعليمي منظم للغاية يتم تحديد الأهداف والطرق التي سيتم استخدامها للمتعم وهي غير مرنة، ويشير الإستقلالية: إلى المدى الذي يقرر فيه المتعلمون عوامل معينة مثل "ما يجب تعلمه، وكيفية التعلم، ومقدار التعلم"، وافترض مور أن المتعلمين البالغين يميلون إلى تحديد أهداف التعلم الخاصة بهم ومتابعة تحقيق هذه الأهداف بأنفسهم، وقدم نوعين من الإستقلالية -العاطفي والأدوات- وحددهما على النحو التالي "يتضمن الاستقلال الآلي القدرة على القيام بنشاط بما في ذلك التعلم دون طلب المساعدة، والاستقلال العاطفي هو القدرة على متابعة النشاط دون السعي إلى الطمأنينة أو المودة أو الموافقة من أجل إكماله، الدافع إلى الإنجاز مشتق من الحاجة إلى الموافقة الذاتية" (Moore, M. G. (1983).p162)، ومع ذلك يمكن تنفيذ عوامل التصميم هذه في المؤسسات التعليمية ذات الهيكل الإداري (مستوى الأنظمة التعليمية) الذي يفضي إلى التعليم الشخصي حيث تختلف "المسافة" في التعليم لكل متعلم فردي في كل لحظة من الملاحظات، فكل متعلم لديه حاجة معينة للبيئة والحوار والاستقلالية، وعلى هذا النحو فإن المحاضرة ذات الحجم الواحد الذي يناسب الجميع غير كافية على الإطلاق لتلبية الاحتياجات الشخصية للمتعم الفردي.

ولذلك يعرف مور مسافة المعاملات بوصفها وظيفة من هذه المتغيرات الثلاثة، وأوضح: "في برنامج به بنية ضئيلة والحوار سهل يسمح التفاعل بين المتعلم والمعلم بالتعلم والتعليم الشخصي والفردي"، وباستخدام المتغيرات الحوار و البنية اقترح مور أربع مجموعات الممكنة لبرامج التعلم الفردي تصنيف:

برامج بلا حوار ولا بنية 1. D - S -

برامج بدون حوار ولكن مع بنية 2. D + S -

برامج حوار وهيكلية 3. D + S +

برامج مع حوار وبدون بنية 4. D - S +

إن النظر إلى المسافة والوقت كمتغيرات يمكن وينبغي تغييرها اعتمادًا على متطلبات المدرب للبيئة واحتياجات المتعلم للحوار له تداعيات نظرية وعملية كبيرة.

لقد وسعت نظرية مور عن مسافة المعاملات أفق المجال وفتحت الطريق لتصور المسافة كمتغير يتغير بمرور الوقت مع تقدم الدورة التعليمية، وهذا يعني أن المسافة في التعليم هي بناء نفسي بالإضافة إلى كونها جغرافية، فالمسافة في التعليم أو مسافة المعاملات هي بنية نفسية تعتمد على ثلاثة متغيرات ("عوامل كلية") الحوار والبنية والاستقلالية.

لقد قام مايكل جي مور بدمج فكرة استقلالية المتعلم في نظرية مسافة المعاملات، حيث يتم تحديد المسافة في التعليم من خلال استقلالية المتعلم كما يتجلى في التحكم الذي يتطلبه في عملية التعلم، والهيكلي أو البنية كما يتجلى من خلال تحكم المعلم في عملية التدريس، افترض مور أن المزيد من تحكم المعلم (البنية) يؤدي إلى زيادة المسافة، ويؤدي المزيد من الاستقلالية إلى تقليل المسافة بين المدرس والمتعلم، فكما قلنا فهذه النظرية تختبر متغيرين أساسيين للبرامج التربوية وهما: حجم الإستقلالية المتاحة للمتعليم، والمسافة بين المعلم والمتعلم، وبالنسبة له فإن المسافة تتكون من عنصرين يمكن قياسهما: الأول وهو تواجد اتصال في اتجاهين (الحوار أو المحادثة) فبعض النظم أو البرامج لها كم أكبر من التفاعل أو الإتصال التبادلي مما تقدمه بعض النظم الأخرى، والثاني هو الكيفية التي يستجيب بها البرنامج للإحتياجات الفردية للمتعليمين، فبعض البرامج جامدة للغاية، بينما يستجيب البعض الآخر بشدة لاحتياجات وأهداف كل متعلم على حدة، وفي الجزء الثاني من النظرية يصب "مور" اهتمامه على استقلالية المتعلم، فقد لاحظ أنه في المدارس التقليدية أو التعليم التقليدي فإن المتعلمين يعتمدون تماما على المعلمين لكي يرشدوهم، وفي معظم برامج التعليم عن بعد أو البرامج التقليدية يكون المعلم نشطا بينما يكون المتعلم سلبيا.

كما واهتم مور بتوضيح المسألة الاتية، أن التقدم في مجال التعليم عن بعد قد يحجبه نقص الإهتمام بما يسمى العوامل الشاملة Macrofactors، وأشار إلى أنه ضمن هذه الترتيبية تكمن الحاجة إلى وصف المجال وتعريفه، وذلك بغية التمييز بين المكونات العديدة في هذا المجال، وتحديد العناصر الأساسية بالنسبة إلى أشكال التعليم والتعلم المتعددة (Moore, M (2011) p40-44).

## 2.2. الإطار النظري للتعليم عن بعد A Theoretical Framework for Distance Education عند ديزموند كيجان Desmond Keegan (أو ما تسمى عند أيضا نظرية التكافؤ) 1986:

وديزموند كيجان: أكاديمي إيرلندي أحد رواد التربية ورائد من الرواد الجامعة المفتوحة، "حاصل على درجة البكالوريوس في الحضارة الأوروبية الكلاسيكية من جامعة كلية دبلن Dublin في إيرلندا، وماجستير الجامعية في الحضارة الأوروبية في العصور الوسطى من كلية دبلن أيضا، دخل كيجان مجال التعليم عن بعد في عام 1978 عندما تم تعيينه رئيسا للمدرسة في كلية الدراسات الخارجية التابعة لحكومة جنوب أستراليا، و في عام 1979 افتتح الدكتور كيجان المجلة الدولية للتعليم عن بعد" وهي الآن في عامها الستة والثلاثون، ويعتبر أول منشور من نوعه يركز على هذا المجال بوصفه مجالا جديدا من مجالات البحث (Farhad.S, Introduction to Distance Education)، وتوجت دراسته العليا في التربية في جامعة أديلايد Adelaide بكتابة أطروحة الدكتوراه الخاصة به حول 'نظرية وممارسة التعليم عن بعد " Theory and Practice of Distance Education" في عام 1986، وفي عام 1992 أسس سلسلة من المجلدات الأكاديمية حول نظرية وممارسة التعليم عن بعد تسمى 'the Routledge Studies in Distance Education Series' وقد تم نشر 20 مجلدا بين 1992-2003، وفي عام 1996 أسس كيجان التعليم عن بعد كمجال متميز ومنفصل للممارسة والدراسة عن التعليم الرئيسي أو العادي، حيث يقول "ويتسم التعليم عن بعد بالتماسك والتميز في مجال العمل التعليمي، فهو يشمل برامج عن بعد على المستويين الابتدائي والثانوي والتقني وما بعده، وعلى مستوى الكليات والجامعات في القطاعين العام والخاص، وهي موجودة منذ مائة عام وهي موجودة اليوم في معظم البلدان " (Keegan, D. (1996).p56)، وكان من الأوائل في عمله التاريخي هذا " أسس التعليم عن بعد " (1986) الذي صنف نظريات التعليم عن بعد إلى ثلاث مجموعات: نظريات الاستقلال والاستقلالية ونظريات تصنيع التدريس ونظريات التفاعل والتواصل، وفئة رابعة تسعى لشرح التعليم عن بعد من خلال توليفة من نظريات الاتصال والنشر القائمة وكذلك فلسفات التعليم (Keegan, D. (2013):p56).

وقد أجرى دراسة تعداد للتعليم عن بعد في الاتحاد الأوروبي في 1 يناير 1996 بإحصاء كل طالب مسجل في كل مؤسسة للتعليم عن بعد في كل واحدة من الدول الأعضاء، ثم 15 دولة ووجد 889.893 مسجلاً مع في مؤسسات التدريب الحكومية عن بعد، و 997.967 في المراسلة، المدارس والكليات، و 462.784 في 5 جامعات مفتوحة و 151.192 في دورات التعليم عن بعد من الجامعات التقليدية لإجمالي

2.350.795 طالب، وأظهر بذلك أن التعليم عن بعد هو الشكل المختار للتدريب لأكثر من 2.000.000 طالب أوروبي سنوياً وبمعدل رسوم تسجيل يتراوح بين 100 و 1000 يورو سنوياً كان صناعة تدريب أوروبية غير معروفة إلى حد كبير وغير مدروسة، تم نشر هذا البحث من قبل المفوضية الأوروبية في بروكسل (Keegan, D. (1997)).

ولذلك أبدى كيجان دهشته من النجاح الكبير الذي سجلته التربية عن بعد منذ أوائل السبعينات دون أن يرافق ذلك نجاح مماثل في التطور النظري لهذا الحقل، وتحدث كيجان عن الحاجة المستمرة إلى نظرية في التعليم عن بعد، وهذا من خلال تعليقه على عدم وجودها وقال "إن غياب نظرية مقبولة يضعف من أسلوب هذا التعلم، فالنقص في التعريف وعدم تحديد المجال والعجز عن إتخاذ القرارات كنتيجة للنقص في تحديد الأساليب أو الوسائط أو دعم المتعلمين يجعل من الصعب اتخاذها مع قدر مناسب من الثقة في هذه القرارات" (Keegan, D. (2013)p26)، والنظرية الراسخة في التعليم عن بعد عند كيجان هي النظرية القادرة على توفير المحك الذي يمكن أن يتم على أساسه بكل ثقة العمل المالي والتعليمي والاجتماعي، وبالتالي تتوقف النظرية عن أن تكون استجابة مخصصة لمجموعة من الشروط والظروف التي تنشأ في حالات الأزمات لحل المشاكل فقط، بل إنها سمة من سمات ميدان التعليم.

إن البحث عن نظرية يمكن أن توجه العمل العملي هو مسعى معقد كما رأى كيجان، فيجب مراعاة الاهتمام المعرفي ويجب تحديد العناصر الوصفية فيها، والنظر في الإمكانيات التفسيرية والتنبؤية، بذلك فقط يمكن تخيل نظرية تشرح وتنبأ بالأحداث في التعليم عن بعد فيما يتعلق بالتعليم والتعلم، وقد افترض كيجان في عمله "أسس التعليم عن بعد 1986" أن أي شخص يريد وضع نظرية في التعليم عن بعد لا بد وأن يجيب أولاً على ثلاثة أسئلة:

1- هل يمكن اعتبار التعليم عن بعد نشاطاً تعليمياً؟ ويجب كيجان كما يلي: تسيطر على مؤسسات التعليم عن بعد بعض خصائص وسمات مؤسسات إدارة الأعمال بأكثر من مؤسسات التعليم التقليدية، مما يعمل على تزويدها بكم كبير للغاية من الأنشطة التعليمية، ومع ملاحظة أن نظم التعليم عن بعد يمكن اعتبارها شكل تصنيفي للتعليم، إلا أن الأسس النظرية للتعليم عن بعد تشتق عموماً من نظريات التعلم والتعليم.

2- هل يمكن اعتبار التعليم عن بعد شكلاً من أشكال التعليم التقليدي؟ ويعتقد هنا كيجان بأنه نتيجة لأن التعليم عن بعد لا يقوم على الاتصالات واللقاءات الذاتية وجها لوجه، كما يفترض عنصر الحضور والتواجد الفيزيقي (كما في التعليم التقليدي) لذلك فهو شكل منفصل من أشكال التعليم، ولذلك وبينما تتواجد الأسس النظرية للتعليم عن بعد ضمن النظريات العامة للتعليم والتعلم، إلا أنها لا تتواجد ضمن الأسس النظرية لأساليب التعليم المبنية على تعليم المجموعات، ويعتبر كيجان أن النظم الافتراضية المبنية على التعليم وجها لوجه ولكن عن بعد يمكن اعتبارها مجالا جديداً من مجالات التعليم عن بعد، وهو يعتقد بأن التحليل النظري للتعليم الافتراضي لا يزال في حاجة لمزيد من البحث والدراسة.

3- هل يمكن تحقيق التربية عن بعد أم يوجد تعارض مع مفهوم التعليم عن بعد؟: أشار كيجان إلى أن التربية عن بعد تتطلب اتصالات وتفاعلات تبادلية وخبرات تشاركية بين المعلم والطالب وهذا ما يجعل هناك تعارضاً في المصطلح، فالتعليم عن بعد ممكن بينما التربية عن بعد غير ممكنة" (Dayal P, (2011), p98-99).

ولكنه في موضع آخر يؤكد أنه "يظهر النظم الافتراضية المستخدمة في التعليم عن بعد يمكن تغيير الإجابات التقليدية على مثل هذه الأسئلة: وقد قام بإعطاء عدة تعريفات للتعلم عن بعد تطورت نتيجة رؤيته وممارسته للتعليم عن بعد والتعريف الذي يكاد يكون تعريفاً شاملاً للتعليم عن بعد هو قوله أن "التعليم عن بعد (Fernunterricht) هو نشاط مخطط ومنهجي يشمل اختيار المواد التعليمية وإعدادها وطرحها، فضلاً عن الإشراف على تعليم الطلاب ودعمه، ويتم تحقيقه عن طريق سد المسافة المادية بين الطالب والمعلم عن طريق وسيلة تقنية واحدة مناسبة على الأقل" (D, Keegan) p57: (2013)

فمن أجل تطوير تعريف للتعليم عن بعد قام كيجان (1996) بتحليل كل من التعريفات السابقة التي قدمها الكثير من المختصين في هذا التعليم، وأدمج تلك التعريفات، وأكد أن هذا الشكل من التعليم يتكون من خمسة خصائص :

1- الفصل شبه الدائم بين المعلم والمتعلم طوال طول عملية التعلم (وهذا ما يميّزه عن التعليم التقليدي الذي يتم وجها لوجه.  
2- تأثير منظمة تعليمية ما في تخطيط وإعداد المواد التعليمية وفي توفير خدمات دعم الطلاب (وهذا ما يميزها عن الدراسة الخاصة وبرامج التعليم الذاتي).

3- استخدام الوسائط التقنية -المطبوعة أو الصوتية أو المرئية أو الكمبيوتر -لتوحيد المعلم والمتعلم ونقل محتوى الدورة.  
4- توفير اتصال ثنائي الاتجاه بحيث يمكن للطلاب الاستفادة من الحوار أو حتى الشروع فيه (وهذا ما يميزه عن الاستخدامات الأخرى للتكنولوجيا في التعليم).

5- غياب شبه دائم لفئة التعلم طوال فترة عملية التعلم بحيث يتم تعليم الناس عادة كأفراد وليس في مجموعات ، مع إمكانية عقد اجتماعات عرضية ، إما وجها لوجه أو بالوسائل الإلكترونية ، لأغراض التعليم والتنشئة الاجتماعية على حد سواء،(Keegan. D,(2013):p50).

لقد أكد أن من المهم أن نلاحظ أن التعليم عن بعد يتضمن عمليتا التعليم والتعلم عن بعد في آن واحد، ولذلك فإن تطوير وتصميم وإدارة وتقييم التعليم يقع تحت مفهوم التعليم عن بعد، بينما تقع الاستفادة من كل الخبرات التعليمية في مجال التعلم تحت مفهوم التعلم عن بعد، ويبقى أن محور مفهوم كيجان 1986 للتعليم عن بعد هو الفصل بين أحداث ومواقف التعليم سواء في الزمان أو المكان مع أحداث ومواقف التعلم، وهو يعتقد بأن التعليم الناجح عن بعد لابد وأن يعيد الدمج بين أحداث ومواقف التعليم والتعلم، والاتصالات والتفاعلات التبادلية بين المعلم والطالب - التي يتم فيها التعلم من خلال التعليم- يمكن إحداثها افتراضيا أو تخيليا، ويمكن للتعليم عن بعد أن يعيد تشكيل اللحظة التي تتم فيها تفاعلات التعلم/التعليم مرة أخرى عبر الزمان أو المكان، كما أن الربط بين المواد التعليمية مع عملية التعلم هو جوهر هذه العملية.

وعملية إعادة الدمج بين أحداث التعليم عن بعد يمكن إحداثها بطريقتين، أولا: عن طريق المواد التعليمية سواء المطبوعة أو غير المطبوعة والتي يتم تصميمها لتحقيق معظم خصائص الاتصالات البنّية ولجعلها ممكنة إلى حد كبير، ثانيا: عندما يتم تقديم المقررات، فإن إعادة دمج أحداث التعليم تتم عن طريق مجموعة متنوعة من التقنيات بما في ذلك الاتصالات عن طريق المراسلة، أو عن طريق الهاتف التعليمي أو شبكات الحاسوب بالإضافة لتقديم التعليقات والتكليفات عن طريق المعلمين أو الحواسيب أو عن طريق نظم المؤتمرات عن بعد، وبذلك سميت مساهمة كيجان الرئيسية في نظرية وممارسة التعليم عن بعد ب"إعادة دمج أعمال التدريس" والتي ركز فيها على خاصية التعليم عن بعد المتمثلة في فصل المعلم عن المتعلم، وقد كان لموقفه هذا اثر كبير في تحريك المناقشات والبحوث الساعية لتقوية الأسس النظرية للتربية عن بعد.

وتعتمد عملية إعادة دمج أحداث التعليم في نظام التعليم عن بعد-كما يقترح كيجان- على خمسة عوامل أو متغيرات على الأقل في التعليم المبني على المجموعات: 1-مصنعة التدريس، 2-افتقاد التعلم التقليدي المؤسسي، 3- تغيير بنية الإدارة المؤسسية، 4-تعدد الوحدات والمواقع، 5- تغيير بنية التكلفة، كما ويقدم كيجان في كتابه "أسس التعليم عن بعد" أيضا ثلاثة فروض تشكل الإطار النظري لهذه النظرية وهي: 1- يميل التعليم عن بعد إلى الانسحاب والتراجع عن المؤسسات التي لا تستطيع إعادة هيكلة برامجها وإعادة دمج أحداث التدريس فيها بشكل كاف ومناسب، 2-يواجه الطلاب عن بعد صعوبات في تحقيق جودة التعلم في تلك المؤسسات التي لا تتمتع بالتنظيم المناسب لإعادة دمج أحداث التدريس فيها بشكل كاف ومناسب، 3- يصبح وضع التعلم مثار شكوك في تلك المؤسسات التي لا تتمتع بالتنظيم المناسب لإعادة دمج أحداث التدريس فيها بشكل كاف ومناسب" لي آيرز شلوسر، و مايكل سيمونسن(1015) ص31).

كما يعتبر مفهوم التكافؤ أحد أهم العناصر الرئيسية لهذه النظرية، فالبينات التي يتواجد فيها الطلاب النظاميون وطلاب التعليم عن بعد تختلف فيما بينها اختلافا كبيرا، ومن مسؤوليات المعلم في التعليم عن بعد أن يصمم أحداثا تعليمية تقدم خبرات لها نفس القيمة بالنسبة لكل الطلاب، مثل المثلث والمربع اللذين يتساويا في المساحة تمام التساوي مع اختلافهما في الشكل تمام الاختلاف، وبالتالي فلا بد وأن تكون الخبرات التي يحصل عليها الطلاب النظاميون وطلاب التعليم عن بعد ذات قيمة متكافئة حتى وإن كانت ذات نوعية مختلفة.

وقد استنتج كيجان أن التعليم عن بعد هو مجال متميز من التعليم يتوازي مع التعليم التقليدي ويكمّله، وطرح بعض القضايا الأساسية التي لا تزال عالقة وتخضع للبحث والمناقشة والخلاف، وستظل قائمة طالما كان التعليم عن بعد مجالا من مجالات الممارسة المهنية، ومن بينها ما يلي:

- دور "التكنولوجيا المتزامنة زمنياً" في التعليم الافتراضي مقارنة بالتكنولوجيات المتزامنة زمنياً في التعليم عن بعد، لأنه وفي الوقت الذي طرح فيه هذه المسألة كان التعليم عن بعد يمارس في المقام الأول كتعليم بالمراسلة وبالتالي كان مسعى غير متزامن، ومع ذلك أدرك كيجان ظهور الاتصال الإلكتروني والقضايا في البحث والممارسة التي قد يجعلها الاتصال في الوقت الحقيقي في الميدان.

- الوصول والإنصاف والتأثير الاجتماعي للتعليم عن بعد على النحو المتوخى، والذي طرح من قبل منظر عظيم آخر في هذا المجال وهو تشارلز ويدمير الذي وضع مفهوم التعلم عن بعد على أنه تعلم في أي وقت وفي أي مكان.

- التعليم أو مهارات المتعلمين والمعلمين اللازمة لاستخدام التكنولوجيا الإلكترونية في التعليم والتعلم.

- سوق الطلاب أو رغبتهم في المشاركة في "الفصول الدراسية الإلكترونية" أو استخدام عقد المؤتمرات عن طريق الفيديو للمشاركة في التعلم عن بعد (Farhad. Saba, Introduction to Distance Education).

وإن كان قد دفعت هذه المشاكل كيجان (1996) إلى الاعتقاد والقول بأن التعليم عن بعد هو شكل من أشكال التعليم المليء بالمشاكل التي تواجه الإداريين والمدرسين والطلاب، ويتميز بهشاشة غير التقليدية في التعليم، وتعلق هذه الصعوبات بنوعية التعلم عن بعد وكميته وحالته، ولذلك بالنسبة له فإن الممارسات الجيدة لا بد أن تهدف في مجال التعلم عن بعد إلى توفير حلول لهذه الصعوبات المتأصلة (Keegan, 2013: p12 (D)، كما أدرك أن تزايد استعمال وسائط التواصل التكنولوجية الحديثة في التربية عن بعد قد أفرز أيضا مجموعة من القضايا التي تعزز النظر إلى التربية عن بعد على أنها مجال أكاديمي مستقل.

وقد مر أكثر من عقدين منذ أن طرح كيجان هذه القضايا التأسيسية في التعليم عن بعد وقد نما البحث في هذا المجال بشكل كبير منذ ذلك الحين، ووجدت إجابات أولية لبعض تلك المشكلات، ومع ذلك كما يعتقد كيجان هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات لاستكشاف هذه القضايا لدعم الممارسين في هذا المجال، ولذلك عمل أيضاً في تطوير شكل جديد للتعليم عن بعد أطلق عليه اسم "التعلم المتنقل" (mobile learning) (التعليم عن بعد على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية الصغيرة) في عام 1999 وطور مشروعه الأول في المجال للمفوضية الأوروبية وتم تمويل هذا في أوائل عام 2000 (Keegan, D. (2002)).

### 3.2. نظرية الدراسة المستقلة Theory of independent study مع تشارلز ويدماير Charles Wedemeyer الأمريكي.

تشارلز ويدماير (1911-1999) المولود في ميلووكي ويسكونسن (Milwaukee, Wisconsin) الذي كرس جل حياته لمجال التعليم، وعلى وجه الخصوص التعليم عن بعد، ولذلك ارتبط اسمه بالتعليم عن بعد في الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الستينيات إلى السبعينيات من القرن العشرين، ويُعترف به كمبتكر وقائد في المجال، كان من أوائل المعلمين الذين دافعوا عن المنح الدراسية في ما كان بمجال الدراسة بالمراسلة، ففي الثلاثينيات وأوائل الأربعينيات من القرن العشرين أظهر ويدماير قدراته الأولى في تبني وتطبيق تقنيات جديدة في التعليم، وبحلول الخمسينيات من القرن العشرين أصبح رئيساً للجنة الوطنية لقسم الدراسة بالمراسلة التابعة لجمعية الإرشاد في الإذاعة والتلفزيون الجامعي National

University Extension Association (NUEA)، وخلال الحرب العالمية الثانية قام ويدماير بتصميم وتطوير وتحرير الكتب الدراسية المستخدمة لتعليم أفراد القوات المسلحة على متن السفن في البحر وفي بيئات التعلم غير التقليدية الأخرى، وبعد الحرب وخلال منتصف الخمسينات من القرن العشرين كان مديرا للدراسة بالمراسلة في جامعة ويسكونسن University of Wisconsin، وهي واحدة من أكبر برامج الدراسة بالمراسلة في العالم، وفي أوائل عام 1958 أعلن كل من ويدماير وجامعة ويسكونسن عن خطتهما للجمع بين التلفزيون والدراسة بالمراسلة على مستوى الكلية، وهي تجربة رائدة في استخدام الوسائط المتعددة لأنشطة التعليم والتعلم، وتتطلب التدريس من قبل فريق من المتخصصين يعملون معًا للتصميم مع عمل ويدماير كمستشار للمراسلة والعمل كفريق مع البروفيسور بيرسي إتش تانينباوم Percy H. Tannenbaum من مركز أبحاث الاتصال الجماهيري، تم الإعلان عن أول دورة للدراسات العليا تستخدم التعليم التلفزيوني والمراسلات للحصول على ائتمان للطلاب في جميع أنحاء الولايات المتحدة من قبل جامعة ويسكونسن (UWEX) الممتدة (1959)، وفي الستينيات استمرت تجارب ويدماير مع أنواع متعددة من الوسائط واستخدام فرق الدورة التدريبية في برنامج تجريبي رائد بشكل خاص، برنامج الوسائط التعليمية المفصلة The Articulated Instructional Media Program (AIM)، و قرب نهاية هذه الفترة كان ويدماير رائداً في تطور هام آخر في التعليم وهو - تطبيق تقنيات الأقمار الصناعية إلى جانب أنه شغل مناصب قيادية في العديد من الجمعيات المهنية، وحصل على العديد من الجوائز وتم تكريمه بمجموعة متنوعة بما في ذلك جائزة جايل تشايلدرز Gayle Childs للخدمة المتميزة ودكتوراه فخرية من جامعة أكسفورد... (William C. D, A. Wedemeyer Visionary Pioneer of Distance Education(2013) p38\_40).

كان من الأوائل الذين أدركوا أن انتشار الاتصالات التعليمية في كل مكان سيؤدي إلى التعلم في أي وقت وفي أي مكان خاصة مع الاستخدام الواسع للإنترنت في التعليم، وتصور منذ الأيام الأولى للتجربة مع الوسائط الإلكترونية الدور الذي يمكن أن تلعبه تكنولوجيا الاتصالات السلكية واللاسلكية في تقديم التعليم غير الرسمي وبالتالي زيادة حرية التعلم في الوقت والمكان الذي يكون فيه المتعلم مستعداً للتعلم، وقد نص موقع جامعة ويسكونسن على الإنترنت "حول ويدماير" على أنه في عام 1965 تنبأ ويدماير بالتعليم الإلكتروني اليوم من خلال الملاحظات التالية في مقالات براندنبورغ التذكارية:

-من المحتمل ألا يحضر طالب المستقبل الفصول الدراسية بدلاً من ذلك ستأتي إليه فرص وعمليات التعلم، سوف يتعلم في المنزل، في المكتب، في الوظيفة، في المصنع، المتجر، أو صالة البيع، أو في المزرعة.

-سيصل المعلم إلى الطلاب ليس فقط في ولايته أو منطقته ولكن على المستوى الوطني أيضاً، لأن وسائل الإعلام والأساليب التي يستخدمها في التدريس ستزيل حواجز المكان والزمان في التعلم" (Fred Saba, (2014) Introduction to Distance Education;

ومن بين مئات المعلمين عن بعد الذين ترأسهم ويدماير وتفاعل معهم خلال مسيرته هناك ثلاثة منهم ذو أهمية خاصة هم: بورجي هولمبيرج، ومايكل جي مور، وأوتو بيترز وكل من هؤلاء الممارسين - العلماء معترفاً بهم كمساهمين رئيسيين في النظرية والمنح الدراسية في مجال التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، وقد وفروا لنا هؤلاء ونتيجة علاقات ويدماير معهم وتبادل المراسلات الكثير من المواد الدراسية والمنشورات، وإلى جانب التحالف المهني بينهم أصبحوا أصدقاء، وقد تشارك هولمبيرج مع ويدماير في مجلده الثاني "من مقالات براندنبورغ التذكارية (1963-1966) (William C. Diehl, A (2013) p P43-46) وقدموا لنا نظرة على تطور الأفكار حول تاريخ مجال التعليم عن بعد بالإضافة إلى شرح كيفية ظهور أفكار التعليم عن بعد في جميع أنحاء العالم.

وتكون كتابات ويدماير هي التي أشاعت عبارة "الدراسة المستقلة" و"التعليم المفتوح" و"التعليم عن بعد"، فعبارة التعليم المفتوح هي التي أعطت معنى لمصطلح 'الجامعة المفتوحة' والعبارة "التعليم عن بعد" هي التي حلت محل عبارة "التعليم بالمراسلة" رسمياً (Dayal P 1982) (p96)، ولقد كانت رؤية ويدماير الأساسية هي تطوير نخب أنظمة في المجال الناشئ للتعليم عن بعد كطريقة لمعالجة فجوة الفرص الموجودة للطلاب البالغين غير التقليديين.

وتتكون مساهمته في الأساس النظري للتعليم عن بعد أثناء تنفيذه لمشروع الوسائط التعليمية المفصلية (AIM) كمدير للتعليم بالمراسلة في جامعة ويسكونسن ماديسون، وتحليله للفرق بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي (وجها لوجه)، مع التركيز على الفروق أو الاختلافات الرئيسية بينهما كما يؤكد ب:

- **استقلالية المتعلم:** ويعرف لنا ويدماير مفهوم استقلالية المتعلم على أنه هو "حين يدرس المتعلم بصورة مستقلة في بيئته الخاصة الحالية من قيود وضع الصف غير المناسب، ويطور في نفسه القدرة والنضج الذي يمكنه من الإستمرار في التعليم الذاتي".

- **البعد بين المعلم والمتعلم:** وكما هو موضح أعلاه فإن الإستقلالية الطالب لها العديد من الآثار التربوية أولها جميعا هو أن المتعلم يجب أن يتعلم بعيدا عن المعلم، ويتكون وضع الفصل الدراسي من خمسة مكونات: المعلم، - المتعلم، - الموضوع الذي يتم تدريسه وتعلمه، - نظام اتصال، - الفصل الدراسي أي الموقع التعليم، وهو يقترح إعادة تنظيم تلك العناصر أو المكونات لأي موقف تعليمي/ تعليمي "لنلائم التباعد المكاني وتسمح بمزيد من الحرية للمتعلم، ويعتقد ويدماير أن مفتاح النجاح بالنسبة للتعليم عن بعد يكمن في تنمية وتطوير العلاقات بين الطالب والمعلم" (Keegan, D (2013):p64).

- **النظام الهيكلي (البنوي):** وحيث تقتضي التغييرات الثقافية المتوقعة التي اقترحت أعلاه إعادة تحديد خصائص المتعلم والمعلم ونظام التعليم من أجل جعل الاتصالات التعليمية غير المترامنة فعالة من الناحية التربوية، وتشكل إعادة تعريف هذه الخصائص أساسا لنظام يختلف هيكليا عن النظام الرسمي للتعليم التقليدي، وقد نسميه نظام تعليمي غير مترامن non-contiguous، ويمكن تصور هذا النظام الجديد في السمات التالية: - يتعين على المتعلم أن يتحمل قدر أعظم من المسؤولية أكثر مما اعتاد عليه، - يجب توفير اختيار أوسع لكل من المحتوى والطرق للمتعلم (Wedemeyer, C. A (1981):p54-55).

وبذلك يكون تشارلز ويدماير أول من استطاع في الستينات (1960) فصل مفهوم "التعليم عن طريق المراسلة" عن "الدراسة المستقلة (التعليم عن بعد)، وقد ركز على الفرضيات التربوية للدراسة المستقلة فكان ذلك تحولا من عالم التعليم بالمراسلة الذي هيمنت عليه الشواغل التنظيمية والإدارية إلى التركيز على المسائل التعليمية المتعلقة بالتعلم عن بعد، لقد كان حريصا على تحديد خصائص ومزايا التعلم المستقل - والذي كان أقله "مثالا اجتماعيا ديمقراطيا" (Wedemeyer, C. A. (1971),p549)، من أجل عدم حرمان أي شخص من فرصة التعلم، وتماشيا مع مبادئ الإنصاف والوصول إليه، وإلى جانب تركيزه على الفصل الواضح بين مهام ومسؤوليات التعليم والتعلم، وحدد ويدماير أيضا خصائص محددة مثل التواصل والهدوء والملاءمة، وتقرير المصير للأهداف والأنشطة، فكان مدافعا كبيرا عن الحرية والاختيار وفي ذلك تجلت بوضوح النظرة الليبرالية في عمله في مجال التعليم عن بعد.

لذلك وفي كتابه "التعلم في الباب الخلفي: تأملات في التعلم غير التقليدي في العمر" الصادر عام 1981، حدد ويدماير التعلم غير التقليدي أو عن بعد أنه "تطور جديد ورائع في التعليم ستكون وسيلة لعصر جديد في التعليم خاصة في مرحلة ما بعد الثانوي" (Wedemeyer, C. A (1981):p60).

كان ينتقد الأنماط المعاصرة للتعليم العالي معتقدا أنه تم توظيف مفاهيم في التعليم والتعلم عفا عليها الزمن، حيث اعتبر هذه المفاهيم قد فشلت في استخدام التقنيات الحديثة بطرق يمكن أن تغير المؤسسة، فبالنسبة لويدماير فإن الطبيعة الأساسية للتعليم عن بعد هي "نوع متميز من التعليم غير التقليدي"، والذي يركز على استقلالية الطالب المتعلم، يتكون نظام التعليم عن بعد المثالي الذي يشتمل على ما يعتقد أنه جوهر التعليم عن بعد من عشر خصائص، تؤكد على استقلالية المتعلم واعتماد التكنولوجيا كوسيلة لتطبيقه، وطبقا لما ذكره ويدماير فإن هذا النظام لا بدّ وأن يكون قادرا على:

- 1- على تشغيل أي مكان يوجد به طلاب - حتى طالب واحد فقط - سواء كان هناك مدرسون أم لا في نفس المكان في نفس الوقت.
- 2- يضع المسؤولية الأكبر في التعلم على عاتق المتعلم.
- 3- يحرر الأساتذة من نمط الواجبات الروتينية لتوفير المزيد من الوقت الذي يمكن توجيهه نحو مهام تربوية حقيقية.
- 4- يقدم خيارات أوسع للطلاب والمتعلمون الكبار (فرص أكثر راحة) وذلك فيما يتعلق بالمقررات أو أنماط التعلم أو طرق التدريس.
- 5- يستخدم كل وسائل التعليم وطرق التدريس (كلما أمكن ذلك) طالما ثبتت فعاليتها.
- 6- يمزج بين وسائل التعليم وطرق التدريس بحيث يتم تدريس كل موضوع أو وحدة بأفضل طريقة ممكنة.
- 7- يؤدي إلى إعادة تصميم أو تطوير المقررات بحيث تتفق مع البرنامج ذي الوسائل التعليمية المتنوعة.
- 8- يحافظ على الفرص التعليمية ويعززها لكي تتفق مع الفروق الفردية للمتعلمين.
- 9- يقيم تحصيل الطلاب ببساطة، وليس بوضع العرائل المرتبطة بمكان دراسة الطالب أو معدل تقدمه، أو أسلوب تعلمه، أو تتابع المحتوى الدراسي.

- 10- يجيز للطلاب أن يبدأوا، أو يتوقفوا أو يتعلموا وفقا لخطوهم الذاتي (Keegan, Desmond (2013):p86).
- بالإضافة إلى ذلك أشار ويدماير إلى أربعة عناصر أساسية متضمنة في كل سيناريو تعليمي: مدرس ، متعلم (متعلمون) ، نظام اتصالات ، ومعلومات يجب تدريسها أو تعلمها، وتضمنت فلسفته المتمثلة في جهود التعليم عن بعد الناجحة تطوير العلاقة بين المعلم والطالب، ويفترض الفصل بين التعليم والتعلم لكسر الحواجز التربوية الخاصة بالزمان والمكان وبالتالي فهو يقترح ستة خصائص تميز نظم الدراسة المستقلة هي:
- 1- الانفصال بين الطالب والمعلم.
- 2- تنفيذ عمليات التعليم والتعلم عن طريق النصوص المكتوبة أو عن طريق وسائل أخرى.
- 3- تقديم التعليم بشكل فردي.
- 4- حدوث التعلم من خلال نشاط المتعلم.
- 5- توافق الأسلوب المستخدم مع بيئة المتعلم الذاتية.
- 6- تحمل المتعلم المسؤولية عن تقدمه في عملية التعلم مع حريته في البدء أو التوقف عند أي لحظة.
- فجوهر التعليم عن بعد بالنسبة إلى ويدماير يتمثل في استقلالية المتعلم وتبني التكنولوجيا الحديثة كطريقة لتوظيف هذه الإستقلالية، وقد انعكس هذا في تفضيله لمصطلح "الدراسة المستقلة" ليصف التعليم عن بعد على المستوى الجامعي، وكان بذلك متجددا في وصفه لنماذج التعليم العالي، وطبقا لما ذكره "فهذا النظام لا بد من أن يكون قادرا على وضع المسؤولية الأكبر في التعلم على عاتق المتعلم وتوجيه الأساتذة نحو مهمات تربوية حقيقية" (Wedemeyer, C. A (1981):p50) ، ولكنه كذلك يرى أن مفتاح النجاح للتعليم عن بعد يتمثل في تنمية وتطوير العلاقة بين المتعلم والمعلم.

وتستخدم نظرية ويدماير كل وسائل التعليم وطرق التدريس (كلما أمكن ذلك) طالما تثبتت فعاليتها، ويزج بين وسائل التعليم وطرق التعليم بحيث يتم تعليم كل موضوع أو وحدة بأفضل طريقة ممكنة، ويؤدي إلى إعادة تصميم أو تطوير المقررات بحيث تتفق مع البرنامج ذي الوسائل التعليمية المتنوعة، ويحافظ على الفرص التعليمية ويعززها لكي تتفق مع الفروق الفردية للمتعلمين، ويقيم تحصيل الطلاب ببساطة وليس بوضع العرائل المرتبطة بمكان دراسة الطالب، أو معدل تقدمه أو أسلوب تعلمه، أو تتابع المحتوى الدراسي ويجيز للطلاب أن يبدأوا أو يتوقفوا أو يتعلموا وفقا لخطوهم الذاتي.

دافع ويدماير عن قضية المتعلم المستقل وأنشأ العديد من التراكيب النظرية التي شكلت جوهر النظرية المعاصرة للتعليم عن بعد، من بين تلك التراكيب الاستقلالية أو حاجة المتعلم إلى الاستقلال للمشاركة في تحديد أهداف التعلم الخاصة به، واختيار الاستراتيجية والوسائل لتحقيق هذه الأهداف، وإثبات إتقانه للأهداف المختارة في العمل النظري اللاحق، وأوضح ويدماير أنه من خلال تفكيك العملية التعليمية إلى

تخصصات، وتوظيف المتخصصين للعمل كل منهم كأعضاء في فريق التدريس، وربط مجموعة متنوعة من وسائل الاتصال لتقديم البرنامج، ويمكن تحقيق جودة قد تتجاوز ما يمكن أن يقدمه الأفراد الذين يعملون بمفردهم، ولذلك (1969) ومن الأهمية بمكان في تاريخ التعليم عن بعد تم دمج أفكار ويدماير في تصميم الجامعة الثورية الجديدة المفتوحة في المملكة المتحدة (UKOU)، وهي أول جامعة وطنية مستقلة تمنح درجات علمية وتقوم من القطاع العام (Black, L. (2013).p4).

لقد فتح هذا النهج الذي بدأه ويدماير مع مور الطريق لتطوير نظرية أنظمة التعليم عن بعد، فتصور منظمات التعليم عن بعد كمجموعة من المهنيين الذين يشاركون في عمليات تتراوح من تصميم البرامج التعليمية إلى تطويرها وإنتاجها وتنفيذها وتقييمها، ويكون لعمل كل محترف تأثير على جميع الآخرين وتأثر عمل كل محترف بالآخرين أثناء عملهم في "فريق الدورة التدريبية" مستوحاة من ويدماير ومور، ومن ذلك اقترحت نظرية أنظمة التعليم عن بعد كمجموعة من الأشخاص الذين يعملون مع البرمجيات والأجهزة وتكنولوجيا الاتصالات السلوكية واللاسلكية لإنشاء برامج تعليمية داخل المؤسسات التعليمية فيما يتعلق بالطلب المجتمعي لمثل هذه البرامج في ظل الظروف التي تتطلبها عمولة التعلم والتعليم، وكان هذا النظام المعقد منظماً ذاتياً ولم يوفر فقط لتحقيق أهداف التعلم المحددة سلفاً من قبل المتعلمين بل سمح أيضاً بظهور السلوكيات الناشئة من قبل المتعلمين.

#### 4.2. نظرية مصنعة التدريس theory of Industrialization of Teaching أوتو بيترز Otto Peters 1968.

أوتو بيترز: والذي هو من مواليد 1926، وواحد من كبار المستشارين التربويين للمركز التعليمي لجمهورية ألمانيا الاتحادية ICCE في برلين في 1965، شارك بيترز أيضاً ويدماير وهولبرغ الإهتمام بمسح مؤسسات المراسلة في العالم، كان يعمل على التعليمات بالمراسلة في تدريب المعلمين، وتبادل مع ويدماير المنشورات والمواد التعليمية والخبرات كما قلنا سابقاً، وقدموا ثلاثهم مساهمات كبيرة للتعريف بالتعليم بالمراسلة.

لقد وضع الألماني "بيتزر" رؤيته للتعليم عن بعد على أساس أنه تصنيع لعملية التعليم والتعلم وهي نظرة طوّرها بيترز جزئياً من مسحه الشامل للتعليم عن بعد خلال الستينات من القرن العشرين، وفي عام 1973 قدم بيترز مساهمته الرئيسية في نظريته التعليم عن بعد من خلال كتاب باللغة الألمانية بعنوان "البنية التعليمية للتعليم عن بعد: تحقيقات نحو شكل صناعي للتعليم والتعلم"، ومن خلال بحث أجراه لتحليل المؤسسات التعليمية العاملة في مجال التعليم عن بعد، وضع افتراضاً يقوم على أساس إمكانية تحليل التعليم عن بعد مقارنة مع عمليات التصنيع الخاصة بالمنتجات، أي أن التعليم عن بعد هو "شكلاً صناعياً من أشكال التعليم والتعلم"، وخلص إلى أننا في مرحلة "مجتمع ما بعد الصناعة"، وأدرج التعليم عن بعد باعتباره عملية موضوعية، وإن كان قد بنى تحليلاته على النماذج الكلاسيكية لإدارة التعليم عن بعد، والتي تعتمد مصادرها البحثية بشكل كبير على الدراسات التنظيمية، ولكن ذلك يعني عنده ضمناً أن التعليم عن بعد لم يوجد في عصر ما قبل الثورة الصناعية، وقد ذكر أنه "يمكن النظر لأساليب التعليم التقليدية على أنها مكافئة للتعليم فيما قبل التصنيع"، كما أكد أن "أي مسعى لفهم مفيد للمساعي التعليمية يتطلب قبل كل شيء دراسة عميقة للسياقات الثقافية والاقتصادية والسياسية التي تحدث" (Rene. B and Marlei. P, (2011),p2)، بمعنى مجموعة من المكونات المختلفة المرتبطة بالظروف الاقتصادية والاجتماعية وحتى التاريخية التي تؤثر وتدعم الظواهر المدروسة، فأتو بيترز يرى أنه ينبغي التعامل مع 'التعليم عن بعد' كظاهرة ناشئة عن الظروف الاجتماعية-الاقتصادية التي برزت في القرن العشرين، بمعنى أن العناصر المركزية للمجتمع الصناعي موجودة أيضاً في المجال التعليمي، مثل الاستخدام المكثف للتكنولوجيا والإنتاج بالجملة، وترشيد العمليات التنظيمية، وتوحيد الإنتاج، وتقسيم العمل، وخلق إقتصاديات واسعة النطاق، فالتعليم عن بعد هي طريقة منطقية -تتضمن تقسيم العمل -لتوفير المعرفة، والتي هي كنتيجة لتطبيق مبادئ التنظيم الصناعي وكذلك الاستخدام المكثف للتكنولوجيا، مما يسهل إعادة إنتاج نشاط التعليم الموضوعي بأي عدد، ويسمح لعدد كبير من الطلاب بالمشاركة في الدراسة الجامعية في وقت واحد، بغض النظر عن مكان إقامتهم ومهنتهم.

فالتعليم عن بعد بالنسبة لبيتزر يشكل ظاهرة مختلفة تمام الاختلاف عن التعليم التقليدي وإن كان كما يقول:

-من المحتمل أن تكون النية التعليمية للمعلم عن بعد بدرجة أعلى في المجال المعرفي، ولكن بدرجة أقل في المجالات الحركية والعاطفية.  
-لا يمكن أن يكون اختيار المحتوى واسعا ومتنوعا في التعليم عن بعد، كما قد يكون في النظام التقليدي (يجب إدخال المكونات التي تتم وجها لوجه، إذا كانت الأنواع المختلفة فعليا تشكل أجزاء من المحتوى).

-تخضع منهجية التعليم واختيار الوسائط أيضا لتغيرات كبيرة، حيث لا يمكن استخدام العديد من المنهجيات التقليدية عن بعد.  
-الاختلافات في الخصائص الشخصية والخلفية الاجتماعية الثقافية للمتعلمين هي أيضا غير تقليدية، فالمتعلمين من الجيل الأول يكملون مجموعات النخبة التقليدية، والمتعلمين في منتصف العمر يجدون أنفسهم مجتمعين مع متعلمين أصغر سنا وما إلى ذلك، ومن ذلك يستنتج بيترز أن الفئات المقترحة لتحليل البنية التعليمية التقليدية ليست كافية لتحليل هيكل أو عملية التعليم عن بعد ويقترح تحليل التعليم عن بعد بمساعدة الفئات المأخوذة من النظرية والممارسة الصناعية ((William C. Diehl, (10 Dec 2012)).

وافترض 'بيتزر' عام 1988 بعض المصطلحات في محاولته لتحليل مفهوم التعليم عن بعد وذلك باستخدام النظرية الاقتصادية والصناعية وهي كما يلي:

-المعقولة: Rationaliztion ويعني استخدام القياسات المنهجية لاختزال الكم المطلوب من مدخلات الجهد والوقت والتكلفة، وفي التعليم عن بعد فإن أساليب التفكير والاتجاهات والإجراءات المستخدمة تنصب جميعا في محاولة لدعم إمكانية تقديم التعليم بأقل المدخلات.

- تقسيم العمل: Division of labor ويعني تجزئة المهمة إلى مكونات أو مهام أصغر، وفي التعليم عن بعد، فإن أفرادا مستقلين ينجزون مهامها مستقلة مثل توصيل المعلومات وإرشاد المتعلمين وقياس أدائهم وتسجيل تلك القياسات، ويعتبر "بيتزر" أن تقسيم العمل هو مطلب أساسي من أجل تطوير التعليم عن بعد لكي يصبح فعالا.

- الميكنة: Mechanization وهي تعني استخدام الآلات لإنجاز العمل، ويوضح بيتزر أن التعليم عن بعد يصبح مستحيلا بدون وجود الآلات وتعتبر آلات نسخ المعلومات ونقلها من بين الآلات المطلوبة في نظم التعليم عن بعد، وسوف تشمل النظم المستقبلية للتعليم عن بعد على تسهيلات وإمكانات إضافية لوسائل الاتصال الحديثة ونظم معالجة البيانات.

- خط التجميع: Assembly line وهي تعني طريقة في العمل يستمر فيها العامل في مكانه المحدد بينما تتحرك المنتجات أمامه في طريقها للتجميع جزءا بجزء، وفي الأساليب التقليدية للتعليم عن بعد، فإن المواد التعليمية لكل من المعلم والمتعلم ليست منتجة لفرد بعينه، والأفضل من ذلك أن تصمم المواد التعليمية وتطبع وتخزن وتصنف بواسطة المتخصصي.

-الإنتاج الجماعي: Mass Production وتعني إنتاج البضائع بكميات ضخمة، وقد لاحظ بيتزر أنه بسبب الطلب العالي على التعليم الجامعي، فإن هناك اتجاهات متزايدة نحو زيادة كم المخرجات التعليمية والتي قد لا تتفق مع أشكال التعليم التقليدي الحالية، ولذلك فإن الإنتاج الجماعي للتعليم عن بعد يمكنه أن يعزز من جودة هذه المخرجات، ويؤمن بيتزر بأن الكم الكبير من المقررات المتوفرة للاستخدام في التعليم عن بعد تؤدي إلى إمكانية تحليل السمات المطلوبة في المتعلمين عن بعد بشكل أكثر عناية مما في التعليم التقليدي، وتؤدي أيضا إلى تطوير جودة تلك المقررات (Peters, O. (1988).p100-103).

-العمل التمهيدي: Preparatory work وهو ما يعني تحديد الكيفية التي يتم بها الارتباط بين كل من العمال والآلات والمواد وبشكل مفيد خلال كل مرحلة من مراحل عملية الإنتاج، ويعتقد بيتزر أن نجاح التعليم عن بعد يعتمد بشكل قاطع على هذه المرحلة من العمل التمهيدي، وهذه المرحلة تتضمن تطوير مقررات الدراسة عن بعد بواسطة الخبراء في التخصصات المختلفة .

**-التخطيط: Planning** وهو نظام لاتخاذ القرارات التي تحدد العمليات قبل تنفيذها، وقد لاحظ بيترز أن التخطيط كان هاما في مرحلة تطوير التعليم عن بعد من البداية وحتى النهاية، كما كان محددا بشيء من التفصيل، وكان مرنا قابلا للتعديل بناء على العلاقات المتداخلة بين عناصر العملية (التعليم عن بعد).

**-التنظيم: Organization** ويعني اتخاذ ترتيبات ثابتة ومستمرة لكل الأنشطة الهادفة داخل العملية، وقد لاحظ بيترز العلاقة بين التنظيم من جهة وبين فاعلية أسلوب التعليم، وهذا التنظيم ييسر استلام الطلاب للوثائق المحددة سلفا في أوقاتها المحددة تماما، كما يجعل المعلمون عن بعد جاهزون لاستقبال التكاليفات التي أرسلوها للطلاب بعد أدائها من جانبهم، وايضا لتقديم الإستشارات في أماكن وأوقات محددة، وهذا التنظيم كما حدده بيترز يتواجد وبشكل كبير في البرامج الواسعة الإنتشار للتعليم عن بعد.

**-نظم التحكم العلمية: Scientific Control methods** وهي نظم التحليل المنهجي للعمليات، خصوصا تلك المتعلقة بزمز العمليات، وبتنتائج هذه العمليات باستخدام البيانات التجريبية، ولذلك يتم اختبار العمليات الإنتاجية والتحكم فيها بطريقة منظمة من أجل زيادة الإنتاجية، وفي نفس الوقت اتخاذ أفضل السبل للتعامل مع الوقت ومع الأشخاص المناسبين، وفي مجال التعليم عن بعد فإن بعض المؤسسات تستخدم خبراء لتطبيق اساليب التحليل العلمي لتقييم المقررات.

**-التشكيل: Formalization** ويعني التحديد المسبق لمراحل عملية التصنيع وفي مجال التعليم عن بعد، فإنه يتم تحديد كل النقاط في دورة التعلم بشكل دقيق بدءا من المتعلم إلى تنفيذ التعليم عن بعد وتوزيع المقررات وتخصيص المعلمين (Peters, O. (1988).p104-106).

**-المعيارية: Standardization** وهي الإشتراطات التي تخص سلعة أو منتج معين وذلك من أجل جعل هذا المنتج مناسباً للغرض الذي أنتج من أجله، ورخيصا بما يكفي وسهل الإستخدام أيضا، وفي التعليم عن بعد فإن المعيارية لا تنطبق فقط على الوحدات المتكاملة والمكون منها هذا النظام التعليمي، بل أيضا معيارية عمليات التواصل والتفاعل فيما بين المتعلم والمعلم، ومعيارية الدعم المؤسسي والمحتوى الدراسي.

**- تغيير الوظيفة: Change of function** وتعني تغيير الدور أو العمل المكلف به العامل خلال عملية الإنتاج وفي التعليم عن بعد، فإن تغيير الوظائف يظهر جليا في دور المحاضر، فالدور التقليدي للمحاضر كمقدم للمعرفة ينقسم في هذه الحالة إلى جزأين هما مطور للوحدة الدراسية ومعلم لها، كما أن هناك دور آخر كمرشد يظهر في بعض المواقف التعليمية، وغالبا ما يتم تحول دور المحاضر إلى كونه مرشدا في نظام التعليم عن بعد.

**-الموضوعية: Objectification** وهي تعني التخلي عن عنصر الذاتية في عمليات الإنتاج، وذلك عند تحديد خطط العمل، وفي التعليم عن بعد فإن معظم وظائف التدريس تكون موضوعية وذلك طبقا لنوعية المقررات التي تدرس عن بعد، أو طبقا للوسائط التقنية المستخدمة، وفي حالة الإتصال النصي المكتوب مع الطلاب عن بعد أو في حالة القيام بالعمليات الإرشادية أو في بعض المواقف الإتصالية المختصرة وجها لوجه في الحرم الدراسي أو الجامعي، فقد تنعكس بعض الذاتية من جانب المعلم وتبدو واضحة في أسلوب التدريس المستخدم.

**-التركيز والتمركز: Concentration and Centralization** نظرا لضخامة رؤوس الأموال المطلوبة في الإنتاج الجماعي، فهناك دائما ميل نحو عمليات التصنيع الضخمة التي تعتمد على تركيز رؤوس الأموال، وتمركز الإدارة وذلك من أجل احتكار الأسواق، وقد لاحظ بيترز أن الإتجاه نحو التوسع في التعليم عن بعد يخدم أعدادا ضخمة من الطلاب، فعلى سبيل المثال يوجد في الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة حاليا ما يقرب من 70000 طالب، ومن الأفضل اقتصاديا تأسيس عدد صغير من مثل هذه المؤسسات التعليمية لتخدم السكان على المستوى القومي بدلا من عدد كبير منها لخدمة السكان على المستويات الإقليمية (Peters, O. (1988).p107-111).

إذن بينما ركز العديد من الباحثين على البعد التنظيمي ركز بيترز على تلك المضامين، كما أكد "أن نظريته تتناول أيضا الأبعاد التاريخية والإقتصادية والثقافية والإجتماعية والأنثروبولوجية والأهم من ذلك الأبعاد التربوية المهمة والفريدة لظاهرة التعليم عن بعد" (Bernath)

(U. , & Vidal, M. (2007).p435) ، ووفقا لبيتز فإن تغيير طبيعة المعرفة هو نتاج ونتيجة للتعليم الصناعي، ولذلك ركزت نظريته هو على هذه التغييرات الجذرية التي لم تحدث من قبل.

لقد دافع بيتز وبشدة عن أن أي شخص ينخرط مهنيًا في مجال التربية فهو مرغوب وبشدة على افتراض وجود شكلين من التعليم منفصلان تمامًا: تعليم تقليدي وجها لوجه مبني على الإتصال التفاعلي المتبادل، والآخر اصطناعي مبني على تفاعل سببي وذو هدف وتنتجه التكنولوجيا الحديثة وهو التعليم عن بعد، والذي يعرفه بأنه "هو أسلوب لنقل المعارف والمهارات والمواقف، ويتم ترشيدها من خلال تطبيق تقسيم العمل والمبادئ التنظيمية، وكذلك من خلال الاستخدام الواسع النطاق لوسائط تقنية الإعلام، ولا سيما لأغراض استنساخ مواد تعليمية عالية الجودة تتيح تعليم أعداد كبيرة من الطلاب في الوقت نفسه أينما كانوا، إنما صناعية، شكل من أشكال التعليم والتعلم" (Elizabeth h. ch, (2006)p4).

ويبرز بيتز الصورة الصناعية للتعليم عن بعد وقيمه في تعليم الجماهير وتقديم الأدوات التكنولوجية بشكل يلائم طرق التدريس وكذا استخدام نظم إدارية كالتنظيمات لإدارة قطاع الإنتاج في المجتمع، وتوظيفها في إنتاج المادة التعليمية وتسويقها، ويتضمن تعريف أوتوبيتز ستة عناصر أساسية: -أن التعليم عن بعد صورة جديدة من صور التعليم التقليدي، -وهو شكل معلمي للتعليم أو الدراسة الفردية، - وهو تعليم يعتمد بالدرجة الأولى على مساعدات التدريس أو الوسائط المعتمدة، -وهو شكل جديد من التعليم، تعزز فيه عملية التعلم بالتغذية الراجعة (feedback)، -وهو موجه للجماهير الموسعة، -توفير نظم إدارية ليقوم التعليم عن بعد بوظيفته الفعالة. وبالتالي يمكن تلخيص موقف بيتز من التعليم عن بعد في أن:

- تطوير مقررات التعليم عن بعد في نفس أهمية العمل التمهيدي الذي يسبق عمليات الإنتاج.
- فاعلية عملية التدريس تعتمد بشكل خاص على التخطيط والتنظيم.
- يجب أن تشتق المقررات من خلال توقعات الطلاب ومعاييرهم الذاتية.
- عملية التدريس موضوعية إلى حد كبير، ووظائف المعلم في التعليم عن بعد تغيرت إلى حد كبير عن وظائفه في التعليم التقليدي.
- يكون التعليم عن بعد اقتصاديا إذا ما تم التركيز على المصادر المتاحة بالإضافة إلى مركزية الإدارة، وطبقا لما ذكره بيتز فقد تم استخدام مفاهيم جديدة لوصف حقائق جديدة تستحق الانتباه، ولم ينكر بيتز أن هناك بعض العيوب في نظرية مصنعة التدريس في محاولته لوصف التعليم عن بعد، ولكن في أي تقصي لعملية التدريس فإن الخصائص الصناعية المميزة لعملية التعليم عن بعد ينبغي أخذها في الاعتبار عند اتخاذ أية قرارات جادة بهذا الشأن.

ولذلك تتضمن نظرية بيتز للتصنيع فكرة أن التعليم عن بعد هو طريقة صناعية للتعليم والتعلم، والتي يمكن أن تصل إلى جمهور كبير، ويقارن التعليم عن بعد بالإنتاج الصناعي للسلع، وإن كان في الحقيقة كل النظريات الأخرى الستة التي قدمها Amundsen 1993 ستشترك في هذا العنصر وهي وصفها جميعا بظاهرة "التعليم الصناعي" (Amundsen, C. (1993),p71) ، ولذلك فهو يقول "كان على جامعات التعليم عن بعد التي تأسست في سبعينات القرن الماضي أن تتعامل مع المهام التي لا توجد فيها أمثلة في التقاليد الأكاديمية، وأن تتعامل معها دون أي تحضير عمليًا من أجل تمكين نفسها من تجسير المسافات بين الجامعة والطلاب وتمكين المرشدين الدراسة الذاتية لعشرات الآلاف من الطلاب، كان لابد من إعداد الدورات الدراسية بتفصيل كبير، وترتيبها وإنتاجها وتوزيعها، وليس مجرد تسميتها أو وصفها ببضع كلمات هزيلة كما هو الحال في لوائح الفحص والدراسة، لم تكن المشكلة فقط في تحفيز عمليات التعلم عن بعد ولكن في دعمها وتعزيزها وتقييمها" (Peters,O.(1998).p2).

ولذلك سيسمي Amundsen نظرية أوتوبيتز بـ "نظرية تصنيع التدريس"، وإن كان هناك جدل كبير حول ما إذا كان قد قدم نظرية أو قدم ببساطة تحليلًا فقط "للتعليم عن بعد" حيث حدد العناصر التي تشكل السياق الذي يعمل فيه التعليم عن بعد.

لقد ركز أوتو بيترس في نظريته على دور التكنولوجيا مؤكداً أن عملية التدريس يتم تشكيلها تدريجياً من خلال التوسع في عملية الميكنة والأتمتة، وإيضاً أن التعليم أو التدريب عن بعد هو أسلوب لتحقيق الأهداف سواء كانت معرفية أو مهارية أو وجدانية، ويتم تنظيم هذا التعليم بواسطة المؤسسات المهنية وطبقاً لمبادئها بما في ذلك الاستخدام الواسع للوسائط التكنولوجية، وخصوصاً بغرض إعادة إنتاج المواد التعليمية ذات الجودة العالية والتي تجعل من الممكن تعليم عدد كبير من الطلاب في نفس الوقت مهما كان مكان تواجدهم، وهذا ما يعتبره البعض شكلاً تصنيعياً للتعليم والتعلم، فهو يرى في التعلم عن بعد بأنه طريقة لنشر المعرفة وإكساب المهارات والإتجاهات ذات المغزى، وذلك بتكثيف العمل في تنظيم مكونات التعلم عن بعد إدارياً وفنياً، واستخدام الوسائط التقنية المتعددة من أجل إنتاج مادة تعليمية ذات جودة عالية تفيد الدارسين في عملية التعلم من تلقى المعرفة في أماكن تواجدهم.

وبذلك كان لبيترس الجدارة والرؤية الرائدة لوصف 'التعليم عن بعد' كمجموعة من الممارسات التي تضمنت العمليات الصناعية الراسخة، والذي أحدث تغيير جذري في مجال طالما اتسم بالتقاليد وطول العمر، وبذلك يمثل التعليم عن بعد تغييراً جوهرياً في العمليات التعليمية التقليدية باستعابه التطورات التكنولوجية المميزة للعالم الصناعي.

ولذلك فقد حظيت نظرية بيترس في التصنيع باهتمام كبير، ووفقاً لسابا "لقد كان التصنيع سمة من سمات التعليم عن بعد بالنسبة للكثيرين لسنوات عديدة... ، والواقع أنه من الصعب تخيل التعليم عن بعد بدون بعض عناصر التصنيع" (Saba, F. (2003).p5) ، مع أنه ومع تطور واستخدام الإنترنت في السنوات الأخيرة أدت إمكانية وجود "شكل من أشكال التعليم ما بعد الصناعي" إلى إنتقادات نظرية التصنيع، فعلى سبيل المثال "لقد بنى كل من جاريسون Garrison و أندرسون Anderson (1999) أبحاثهما حول التمييز بين الدور الذي تلعبه أبحاث دانيال (1998) Daniel's حول الجامعة العملاقة "mega university" والجامعات البحثية research universities، وحول أيضاً التمييز بين 'وسائل الإعلام الكبرى' و'وسائل الإعلام الصغيرة، وإنتهوا (أي جاريسون وأندرسون) إلى أنه في حين قد تعتمد الجامعات الضخمة على وسائل الإعلام الضخمة للرد على جمهور واسع، فإن الجامعات البحثية قد تعتمد على وسائل الإعلام الصغيرة لتقديم شكل من أشكال التعليم ما بعد الصناعي أو القليل من التعليم عن بعد" (Saba, F. (2003).p6) ، ولذلك ونظراً لظهور "عصر ما بعد الحداثة" في مجال التعليم عن بعد ... غير بيترس تعريفه للتعلم عن بعد من طريقة عقلانية -تنطوي على تقسيم العمل- لتوفير المعرفة التي هي كنتيجة لتطبيق مبادئ التنظيم الصناعي وكذلك الاستخدام الواسع النطاق للتكنولوجيا مما يسهل إعادة إنتاج نشاط التعليم الموضوعي بأي عدد كان ليسمح لعدد كبير من الطلاب بالمشاركة في الدراسة الجامعية في آن واحد بغض النظر عن مكان إقامتهم ومهنتهم، إلى التعريف الموسع التالي والذي يقرّ بعصر ما بعد الصناعة فيقول عنه أن "يمكن تعريف التعليم عن بعد بأنه تعليم معقد، هرمي، غير خطي، هو نظام تعليم وتدريب ديناميكي ومنظم ذاتياً وهادفاً" (Saba, F. (2003).p12) ، ويقول في تعريفها أيضاً "أنها وسيلة لتنمية الشخصية" (Peters, O. (1998).p4).

لقد رأى أوتو بيترس في التعليم عن بعد هو ضرورة محتمة "لأن النمو غير المسبوق للتعليم عن بعد خلال السنوات الخمس والعشرين الماضية كان ظاهرة دولية حقاً - إن لم تكن عالمية - ولأن التعليم عن بعد سيلعب دوراً مهماً في كل مكان في السنوات القادمة عندما يجب تصميم جامعة المستقبل" (Peters, O. (1998).p6) ، لذلك كما يؤكد "سيكون هذا النوع من علم أصول التعليم المتكامل عن بعد مطلوباً اليوم لأن التعليم عن بعد من وجهة نظر دولية هو في الوقت الحالي جزئياً في فترة اضطراب لم يسبق له مثيل، وجزئياً في فترة تطور غير مسبق، يمكن أن يرافق التعليم عن بعد في طريقه الصعب في عصر المعلومات والاتصالات ويبسط العديد من عمليات إعادة التفكير، يمكن أن يخفف من حمى التجديد ويضع في الاعتبار هيمنة الفكر التكنولوجي في دعم التعليم عن بعد، ويخفف من التغيير المفاجئ من التعليم الاستشاري إلى التعليم عن بعد الأكثر فردية والمدعوم من وسائل الإعلام في أوروبا الشرقية، ويمكن أن يساعد أيضاً العديد من معاهد التعليم عن بعد التي ظهرت في البلدان النامية في السنوات الخمس عشرة الماضية من أجل نقل التوجيه، الشفافية الهيكلية وتدريب الناس على العمل التأملي، وأخيراً

، قد يكون هذا النوع من أساليب التدريس المتكاملة للتعليم عن بعد بمثابة علم فوقي للعديد من المتخصصين العاملين في جامعات التعليم عن بعد (Peters, O. (1998).p5).

## 5.2. نظرية التفاعل والاتصال Theory of Interaction and Communication بورجيه هولمبيرج Borje holmberg 1995.

وفي غضون السنوات 10 التي انقضت منذ إنشاء الشبكة العالمية للمستعملين للاتصال بشبكة الإنترنت وحيث بدت إمكانيات التعليم عن بعد بلا حدود عمليا ، ومع هذه الإمكانيات الجديدة أتت تعاريف جديدة ناشئة للتعليم عن بعد كما راينا بعضها سابقا، ومن هذه التعاريف بدأت تظهر نظريات جديدة للتعليم عن بعد، ويمكن تقديم مثال لنظرية جديدة ناشئة عن تجميع التعاريف والبحوث السابقة وهي النظرية التي قدمها هولمبيرغ وهي نظرية تستند إلى التعاطف في "دليل التعليم عن بعد لعام 2003"، وإلى المحاولات وتعاريف ونظريات السابقة والتي اقترحها العديد من المهنيين لصياغة مثل هذه النظرية.

**وهولمبيرج بورجيه :** الذي هو من مواليد عام 1924 في مالمو بالسويد، درس اللغة الإنجليزية والألمانية واللغات الرومانسية والتعليم في جامعة لوند Lund، حيث حصل على الدكتوراه في عام 1956، وفي هذا الوقت أصبح المدير التعليمي لمؤسسة هيرمودز Hermods في السويد، وحيث في الفترة ما بين 1955 و 1975 كان عدد طلاب هيرمودز يتراوح بين 75000 و 100000 طالب كل عام، وفي عام 1966 تم تعيين هولمبيرج مديرا عاما لمؤسسة هيرمودز ولكنه سيستقيل من هذا المنصب عندما تولت الحكومة السويدية هيرمودز في عام 1975، وخلال الفترة التي قضاها في Hermods نشر هولمبيرج العديد من الدراسات الأساسية في التعليم عن بعد، ويشار إلى مدى أهمية مساهمة هولمبيرج في التاريخ عندما نشر (1960) أفكاره لأول مرة في حول أساليب التدريس بالمراسلة، وفي عام 1976 أصبح هولمبيرج أستاذاً لمنهجية التعليم عن بعد ومديراً لمعهد أبحاث التعليم عن بعد في FernUniversität في هاغن (Hagen) بألمانيا، وخلال هذا الوقت ايضا نشر العديد من الكتب والعديد من المساهمات في المجالات العلمية، ومن بين أعماله "نظرية وممارسة التعليم عن بعد" وقد نشر له طبعة ثانية ومنقحة في عام 1990، وبعد تقاعده من FernUniversität Börje Holmberg استمر في المساهمة في البحث والمناقشة حول التعليم عن بعد كممارس نشط في هذا المجال، ويعرف هولمبيرج في المقام الأول بنظريته في الاتصال الشخصي بين المعلمين والمتعلمين في التعليم عن بعد (Fred S, Introduction to Distance Education)، ويشير إلى نظريته على أنها "محادثة تعليمية موجهة"، ثم لاحقاً باسم "محادثات التدريس والتعلم" (Holmberg, B. (2003).p79) لإضفاء الطابع الرسمي على نظريته في التعليم عن بعد، ويعتمد منهجه في التعليم عن بعد ... على الملاحظة العامة جداً "بأن مشاعر التعاطف الشخصي والعلاقات الشخصية بين المتعلم والمعلم تدعم الدافع للتعلم وتقلل إلى تحسين نتائج التعلم (Holmberg, B. (2007).p69)، فعنده الشعور بالتعاطف مع المتعلم هو الذي يقود المدرسين إلى أن يصبحوا داعمين رئيسيين لتعلمهم.

إن هولمبيرغ من بين أكثر الذين أكدوا أن "دراسة التعليم عن بعد" تطورت كتخصص خاص بها أو كمجال أكاديمي للدراسة يتكون من أجزاء من تخصصات أخرى بشكل كبير خلال العقدين الماضيين، وإن كان وكما يؤكد أيضا أنه وفي عام 1960 عندما نشرت له أول دراسة حول ما يسمى "بالتعليم عن بعد" لم يتم التفكير في هذا المصطلح ووضع نظرية له، فقد تم كتابة القليل جدا عن هذا الموضوع باستثناء بعض الدراسات حول فعالية النسيب للتعليم بالمراسلة، وبالتالي فإن "هولمبيرغ" يفترض أن التعليم عن بعد يتميز بأسلوب المحاولة والخطأ مع إعطاء اعتبارات أقل للأسس النظرية الخاصة بأسلوب اتخاذ القرار، ولذا فهو يفترض أن الأساس النظري للتعليم عن بعد دائما ما كان هش وغير مستقر، فمعظم الجهود في هذا المجال إما أن تكون عملية أو آلية وتركز في الأساس على الجوانب اللوجستية للمؤسسة أو المشروع، لذلك يقول "إن البحث عن نظرية يمكن أن توجه العمل العملي هو مسعى معقد، يجب مراعاة الإهتمامات المعرفية ويجب تحديد العناصر الوصفية والنظر في الإمكانيات التفسيرية والتنبؤية" (Holmberg Börje, (Juni 1988):p12)، فهو يعتبر كما Keegan التعليم عن بعد يمثل شكلاً متميزاً من أشكال التعليم، وخلص إلى أنه مواز ومكمل للتعليم التقليدي، وقد أوضح مؤكداً أيضا "أن الإعتبارات والمعايير النظرية هي التي

تساهم وبشكل كبير في إعطاء التربويين في مجال التعليم عن بعد الثقة في قراراتهم الخاصة بهذا النوع من التعليم، واستمر دائما في التأكيد على الحاجة لاعتبارات نظرية في مجال التعليم عن بعد لأنه وعنده "سيؤدي ذلك إلى رؤى تجربنا بما يمكن توقعه في التعليم عن بعد في ظل أي ظروف، مما يمهد الطريق للتطبيق المنهجي العملي المعزز" (Holmberg, B. 1985, p3).

ويعرف النظرية على أنها "ترتيب منظم للأفكار حول ظاهرة مجال البحث، وبنية منطقية شاملة للافتراضات المنطقية التي يمكن أن تولد فرضيات قابلة للاختبار (Holmberg, B. (2005). p107)، وهو بصفته مُنظِّرًا للتعليم عن بعد اشتهر بتطوير ما وصفه بـ "النظرية التنبؤية" التي تطبق منهجية تعليمية تركز على استخدام أسلوب محادثة للتعليم والتعلم والاستفادة من المشاعر الوجدانية .

ويعرف هولبرغ التعليم عن بعد بقوله "يغطي مصطلح Distance education مختلف أشكال التدريس والتعلم على جميع المستويات التي لا تخضع للإشراف المستمر والفوري بحضور المعلمين مع طلابهم في غرف المحاضرات أو في نفس المبنى، ولكنها مع ذلك تستفيد من التخطيط والتوجيه والتعليم" (Holmberg B, (1988)p2)، فبالتالي هناك شريكين رئيسيين في عملية التعليم والتعلم، أي الطالب ومنظمة التدريس عن بعد، وهذه المنظمة سواء كانت مدرسة أو جامعة أو جمعية أو شركة كمنظمة داعمة.

وفي عام 1986 إذن سيطور هولبرغ نظرية للتعليم عن بعد تتناسب مع تصنيف نظرية الإتصال، حيث يقول "إن نهجي في المحادثة التعليمية الموجهة بصفقتها خاصية منتشرة للتعليم عن بعد يستند على الافتراضات السبعة وهي :

1- يتلخص جوهر التعليم في التفاعل بين طرفي التعليم والتعلم، ومن المفترض أن التفاعل المحاكي من خلال المواضيع المقدمة في الدورات الدراسية المعدة مسبقا يمكن أن يأخذ جزءا من التفاعل عن طريق جعل الطلاب يفكرون في آراء وأساليب وحلول مختلفة للتفاعل بشكل عام مع الدورة التعليمية.

2- من المرجح أن تساهم المشاركة العاطفية في الدراسة ومشاعر العلاقة الشخصية بين طرفي التعليم والتعلم في متعة التعلم.

3- متعة التعلم تدعم تحفيز التعلم.

4- المشاركة في صنع القرار بشأن الدراسة مواتية لتحفيز الطلاب.

5- الدافع القوي للطلاب يسهل التعلم.

6- تساهم النبرة الشخصية الودية وسهولة الوصول إلى الموضوع في متعة التعلم ودعم تحفيز الطلاب، وبالتالي تسهيل التعلم من العروض التقديمية للدورات التدريبية المعدة مسبقا، أي من التعليم في شكل تفاعل أحادي الاتجاه يحاكي حركة المرور، وكذلك من التواصل التربوي في شكل حركة ثنائية الاتجاه بين طرفي التعليم والتعلم.

7- تتضح فعالية التعليم من خلال تعلم الطلاب لما تم تدريسه (Holmberg (1995). P47).

وينظر هولبرج لهذه الافتراضات على أنها المبادئ الأساسية للتعليم الفعال عن بعد، ومن خلال هذه الافتراضات شكل هولبرج نظريته الخاصة به مؤكدا ما يلي: يدعم التعليم عن بعد دافعية المتعلم، ويعزز متعته في التعلم، ويربط بين فردية المتعلم وذاتيته وبين حاجاته المختلفة، كما يشكل علاقة متميزة بين المتعلم والمؤسسة التعليمية التي تقدم التعليم عن بعد (معلمها، ومستشارها، ومساعدتها الفنيين...)، بالإضافة إلى أنه ييسر التعامل مع المحتوى التعليمي، ويدمج المتعلم في الأنشطة التعليمية المختلفة، والمناقشات واتخاذ القرارات بل ويساعد في تعزيز الاتصالات الحقيقية والافتراضية بين النظام بكل مفرداته وبين المتعلم .

ويعتبر التعريف الذي اقترحه هولبرج في عام 1988 من أشهر التعريفات وأبسطها وأكثرها تداولاً في دوريات التعلم عن بعد، حيث يشير إلي أنه "مصطلح يشمل كافة أساليب الدراسة وكل المراحل التعليمية التي لا تتمتع بالإشراف المباشر والمستمر من قبل معلمين يحضرون مع طلابهم داخل قاعات الدراسة التقليدية ولكن تخضع عملية التعليم لتخطيط وتنظيم وتوجيه من قبل مؤسسة تعليمية ومعلمين"، ويؤكد تعريفه على ثلاثة عناصر أساسية في عملية التعليم عن بعد وهما: - انفصال المعلم عن المتعلم أي وجود مسافة بينهما، - والتنظيم الإداري الذي ينظم ويدير العملية التعليمية ويوفر الأدوات والوسائط التقنية المطلوبة، - وجود وسائط وتقنيات تنقل المحتوى التعليمي إلى المتعلم.

على هذا النحو يضع هولبيرج المتعلم وتواصله مع العلم في مركز عملية التعليم والتعلم في التعليم عن بعد، هذا الاتصال الشخصي هو حجر الزاوية الأساسي لنظرية التعليم عن بعد، وهو مفهوم غالبًا ما يتم تجاهله عند استخدام تقنيات المعلومات من خلال تمرير أو التحايل على التواصل بين المعلم والمتعلم من خلال المحادثة التعليمية الموجهة، ولذا يطالب هولبيرج بأن يتم إعتبار التعليم عن بعد مجالًا منفصلاً من مجالات التعليم، وأكد إن في وسع واضعي دروس التعليم عن بعد أن يضمنوها أسئلة تقييم ذاتي من شأنها حث الطلاب على المناقشة مع أنفسهم، ولذلك أيضا سميت نظريته أيضا "بنظرية التعليم المعياري"، ويتكلم هولبيرج على ضرورة تضمين مواد التعليم عن بعد ما يسميه بالمحادثة التعليمية الموجهة كما سبق وقلنا من أجل مراقبة تحصيل المهارات والمعارف، ولكي تحل محل المناقشة الحوارية التفاعلية مع طلاب آخرين ومع المدرسين، وإن كان اليوم بما تقدمه الوسائل التكنولوجية المتقدمة والوسائل التعليمية الإلكترونية الوصول للتفاعلية الكاملة بين المعلم وتلميذه إلى درجة التي يستطيع فيها المعلم توجيه تلميذه دون أن يحول بينهما حاجز الزمان أو المكان، لذا تحول المعلم في ظل التعليم عن بعد من مجرد التلقين إلى التوجيه وكلف الطالب هو الآخر بتعليم نفسه بنفسه، مؤكدا أيضا أن أحد أهم التداعيات الحادثة من جراء مثل هذا الفهم والتفسير يتمثل في إمكانية تنمية وتوجيه هذه الفرضيات لإزالة سوء الفهم، وسوف يقودنا هذا إلى وجهات نظر متبصرة فيما يتعلق بالتعليم عن بعد والشروط والظروف المثلى لاستخدامه، مما يؤدي لتمهيد الطريق نحو تعزيز الممارسات المنهجية العملية لهذا النوع من التعليم.

فالمساهمة المهمة التي طرحها بوج هولبيرج في نظرية التعليم عن بعد هو مفهوم المحادثة التعليمية الموجهة (Guided Didactic Conversation)، حيث يرى أنه يحدث نوع من المحادثة على شكل حركة ثنائية الاتجاه من خلال التفاعل الكتابي والهاتفي بين الطلاب والمعلمين وغيرهم من المتعلمين إلى المنظمة الداعمة، بشكل غير مباشر ويتم إجراء المحادثة من خلال تقديم مادة الدراسة، حيث إن حركة المحادثة هذه الغير المباشرة تجعل الطلاب يناقشون المحتويات مع أنفسهم، وبالتالي فإن المحادثة حقيقية ومحكاة على حد سواء، ويوضح بمزيد من التفصيل رأيه عن "المحادثة التعليمية الموجهة" حيث يقول "إن نظريتي في التعليم عن بعد كطريقة للمحادثة التعليمية الموجهة تشير إلى أن طبيعة التعليم الجيد عن بعد تشبه تلك الخاصة بالمحادثة الموجهة التي تهدف إلى التعلم وأن وجود السمات النموذجية لمثل هذه المحادثة يسهل التعلم" (Holmberg (1995), P53-55)، وهو ما يبينه أيضا في كتابه "Status and trends and distance education" الحالة والأبحاث والتعليم عن بعد" عام 1981.

ولكن على الرغم من ذلك أيضا يعترف هولبيرج بأن هناك بعض أوجه القصور في هذه النظرية، وإن كانت أيضا هي في الحقيقة أنها تشير بوضوح إلى الخصائص الأكثر عمومية في نظام التعليم عن بعد، ولذلك في عام 1995 طور هولبيرج نظرية موسعة وأكثر شمولية للتعليم عن بعد، وهذه النظرية الموسعة تشتمل ضمنا على النظرية السابقة، وهي مقسمة إلى أجزاء مختلفة، وتنص على ما يلي:

- 1-يخدم التعليم عن بعد كل الطلاب الذين لا يستطيعون أو لا يريدون أن يستخدموا نظم التعليم التقليدية وجها لوجه، وهؤلاء الطلاب هم غالبا متقلبو المراح أو الطباع.
- 2-يعني التعليم عن بعد أن الطلاب لن يكونوا بعد محصورين بالقرارات التي يتخذها أشخاص آخرون خصوصا فيما يتعلق بمكان الدراسة، أو بتقسيم الدراسة إلى فصول دراسية، وإجازات وجداول دراسية ومتطلبات للإلتحاق بهذه الدراسة.
- 3-يعزز التعليم عن بعد حرية المتعلم في الاختيار والاستقلالية.
- 4-يستفيد المجتمع من التعليم عن بعد سواء عن طريق تقديم فرص متكافئة للمتعلمين تدعم الفروق الفردية فيما بينهم، أو عن طريق التدريب المهني أو الحرفي المقدم من خلاله.
- 5-يعتبر التعليم عن بعد أداة للتعليم المستمر مدى الحياة، وللحصول على فرص تعليمية متكافئة.
- 6-يمكن تقديم كل أنواع التعلم المرتبطة بالمهارات المعرفية وأيضا الوجدانية، وربما بعض المهارات الحركية بشكل فعال من خلال اسلوب التعليم عن بعد كما يمكن للتعليم عن بعد أن يحقق بعض الأهداف فوق المعرفية أيضا.
- 7-يبنى التعليم عن بعد على تعلم عميق من خلال الأنشطة الفردية، فيتم إرشاد التعلم وتوجيهه من خلال أساليب مختلفة، فالتعليم والتعلم عن بعد يعتمد على اتصالات وتفاعلات بينية يتم من خلالها تقديم مقررات سابقة الإعداد.

8- ينفتح التعليم عن بعد لكل أنماط التعلم بما فيها التعلم السلوكي والمعرفي والبنائي وغيرها من أنماط التعلم، وهو يحتوي على خاصية مصنعة التعليم بما في ذلك: تقسيم العمل، استخدام الوسائل الميكانيكية، والمعالجة الإلكترونية للبيانات والاتصال الجمعي، والتي تعمل جميعها على تقديم مقررات سابقة الإعداد" (Holmberg, B. (2003).p81-82).

إذن تتمركز كل من العلاقات الشخصية، والإستمتاع بالتعلم، والإرتياح الحادث بين المتعلمين ومن يدعمونهم (المعلمين، والمرشدين إلى آخره) حول عملية التعلم في التعليم عن بعد، كما أن الشعور بالألفة والانتماء يعزز دافعية الطلاب للتعلم ويؤثر على كيفية تفضيل المتعلم لنوع معين من التعلم، وأحاسيس المتعلمين في هذه الحالة تدفعهم لمزيد من المواقف المتعلقة باتخاذ القرارات أو حل المشكلات وبالتالي يتم تعزيز التعلم وفقا لهذه الحالة الإنفعالية، ووفقا لاستخدام نظم مختلفة للتفاعل والاتصال بين الطلاب والمعلمين والمرشدين وغيرهم من الأشخاص الداعمين لهذا النوع من التعلم، بالإضافة إلى تنظيم المؤسسة التعليمية والعمليات المقدمة من خلالها.

تتضمن هذه النظرية الجديدة إذن مفاهيم مثل فكرة المتعلم المركزي، وحرية الطلاب واستقلالهم، ومفهوم الوصول المجاني إلى فرص التعلم والإنصاف، والتواصل والتعلم العميق، والعلاقات الشخصية، ومتعة الدراسة والتعاطف بين الطلاب والمعلمين، وفكرة خدمة التعلم النظري ومشكلة التعلم، وتؤكد أيضا على أن التعلم عن بعد مفتوح أمام أنماط التعلم السلوكي والمعرفي والبنائي وأنماط التعلم الأخرى.

كما يوضح هولبرج أنه على الرغم من أن التعليم عن بعد فعال للغاية في التدريب، إلا أنه يمكن تنظيمه وتنفيذه بطريقة يتم فيها تشجيع الطلاب على البحث والنقد وتقدير إمكاناتهم، وبالتالي فإن التعليم عن بعد يخدم تعلم المفاهيم وحل المشكلات، وخلاصة القول فإن نظرية هولبرج تمثل وصفا للتعليم عن بعد كما تمثل أيضا نظرية ترتكز على فرضيات يمكن وضعها واختبارها وتفسيرها في ضوء نظريات التعليم المرتبطة بالتعليم عن بعد.

ولذلك تقع نظرية التعليم عن بعد التي وضعها هولبرج (والتي يطلق عليها المحادثة التعليمية الموجهة) تحت التصنيف الخاص بنظريات الإتصال، وقد لاحظ هولبرج نفسه أن نظريته لها قيمة تفسيرية في ربط فاعلية التدريس بتأثير الأحاسيس الخاصة بالانتماء والتعاون وخصوصا عند تبادل الأسئلة والإجابات والمناقشات عبر وسائط الإتصال المختلفة، وينظر إلى دورة الدراسة عن بُعد والاتصالات غير المتزامنة النمطية للتعليم عن بُعد باعتبارها أداتين للتفاعل الشبيه بالمحادثة بين الطالب من جهة والمستشار المدرس في المنظمة الداعمة التي تدير الدراسة من جهة أخرى، وهناك تفاعل مستمر ('محادثة') بين المنظمة الداعمة (المؤلفون، المعلمون، المستشارون)، يتم محاكاته من خلال تفاعل الطلاب مع الدورات التي سبق إنتاجها وهو حقيقي من خلال برامج التدريب (Holmberg, B. (1983).p114).

وهناك إلى جانب هذه النظريات نظريات أخرى كثيرة مثل "نظرية أندراجوجي لتعلم الكبار Andragogy مالكولم نولز Malcolm Knowles 1990، كذلك نظرية "دمج النظريات المتاحة A Synthesis of Existing Theories هيلاري بيراتون Hilary Perraton 1988، و"نظرية التكافؤ Equivalency Theory النظرية الأمريكية An Emerging American Theory of Distance Education".

#### الخلاصة:

لقد تمت محاولات عديدة لوضع نظريات بعيدة الأثر للتربية عن بعد غير أن القليل من بين ما وضع حتى الآن كان يتضمن قدرة واضحة على توليد فرضيات قابلة للخضوع للفحص، ويبرز بين هذا النوع من النظريات ما طوره بيترز وكيجان، و وديماير وهولبرج... والذين ركزوا على قضايا التعليم والتعلم عن بعد....، ولكن يبقى أن الشيء الرئيسي الذي كشفت عنه مراجعة أدبيات التربية عن بعد هو أن نظرياتها كانت تقوم حتى فترة وجيزة على فرضيات تنظيمية هيكلية تهدف إلى تخطي الصعوبات الناتجة عن وجود مسافة جغرافية فعلية بين المعلم والمتعلم، وذلك الإهتمام جعل النتائج اللازمة للتعلم معيارية بدل الإهتمام بالقضايا المرتبطة بطبيعة العملية التربوية ومتغيراته، "وسميت هذه الفرضيات التنظيمية الهيكلية بالنموذج الصناعي للتربية عن بعد (Industrial model)، بسبب حرصها على تنظيم مهمات إنتاج المواد التعليمية بدقة وتوزيعها على فرق متخصصة، ثم إنتاج كميات كبيرة منها mass production، والسعي وراء وفرة الحجم

economies of scale لزيادة الإيرادات وتقليل الكلفة على الجامعة وعلى الطالب (Peters, O. (1999). p5-18) ، ولكن الأمر اختلف في العقد الأخير من القرن العشرين بتحول التركيز نحو تسهيل وتوحيد عمليات التعليم والتعلم عن بعد، مما يعني زيادة الإهتمام بالتفاعل بين المتعلمين والمعلمين من جهة وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى، كما يعني هذا التوجه تقليل استقلالية المتعلم وزيادة العناية بالعوامل الاجتماعية لإنجاح التعلم، واعتبار أن "المسافة" التي يرد ذكرها في التربية عن بعد هي مسافة نفسية اجتماعية تفاعلية يجب التغلب عليها، وليست مسافة جغرافية حقيقية، وهذا التوجه أصبح ممكنا في التربية عن بعد بسبب التقدم الهائل والرائع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فالتقدم التكنولوجي قلل الخوف من المسافة الجغرافية وتغلب عليها وبقي البحث عن طرق للتغلب على المسافة النفسية التفاعلية التواصلية، وعرف هذا التوجه النظري بنظرية "التربية التفاعلية التواصلية" Transactional education"، ومقدار المسافة النفسية التواصلية في أي برنامج للتربية عن بعد يعتمد على ثلاثة متغيرات هي: بنية البرنامج التربوي والحوار واستقلالية المتعلم، فإذا كانت بنية البرنامج غير مرنة يقال إن المسافة النفسية التواصلية كبيرة، وإذا كان الحوار بين المتعلم والمعلم كبيرا يقال إن المسافة قصيرة، وإذا كانت استقلالية المتعلم كبيرة وكان الحوار بين المتعلم والمعلم كبيرا يقال إن المسافة قصيرة، وإذا كانت استقلالية المتعلم كبيرة أي أنه يلعب دورا كبيرا في تحديد أهدافه وخبراته وقراراته التعليمية تكون المسافة كبيرة، وكما رأى مور "كلما ازدادت بنية البرنامج التربوي وقل الحوار فيه تزداد الحاجة إلى أن يمارس المتعلم استقلاليته".

وكما يتضح من المناقشة السابقة بشأن النظريات القليلة المعروفة للتعليم عن بعد فإن التغيرات السريعة في هذا المجال كانت ناجمة عن التحولات المفاجئة في النماذج مثل الاندفاع نحو اقتصاديات ما بعد الصناعة أو عن طريق التقدم التكنولوجي و/أو التطورات العلمية في أنظمة الاتصالات السلكية واللاسلكية ، فقد غيّرت بشكل كبير ممارسة التعليم عن بعد في الآونة الأخيرة، وأنتجت نهجا فريدا في هذا المجال، وقد تم اشتقاق نظريات التعليم هذه عن بعد من النماذج الأوربية أو الأمريكية الكلاسيكية القائمة على التعليم بالمراسلة، وقد خلق ذلك فهما أكثر لتوجيه ممارسة التعليم عن بعد، وكما رأينا فمعظم النظريات التي تفسر التعليم عن بعد تركز على فكرة الفصل بين المعلم والمتعلم، وتأثير المؤسسات التعليمية، واستخدام الوسائط المختلفة لربط المعلم والمتعلم، وتقديم الفرص الخاصة بالتفاعلات أو الاتصالات الثنائية وتطبيق أساليب التعليم الفردي، وإن بعض التعريفات المقدمة للتعليم عن بعد تقدمه على أنه التعليم الحادث في أوقات مختلفة وفي أماكن مختلفة، في حين البعض الآخر ركز على التقنيات التفاعلية الحديثة، والتعليم المقدم في الوقت نفسه ولكن عبر أماكن مختلفة، ومع إعطاء أهمية بالغة لمؤسسات التعليم عن بعد دور بالغ، وتبقى هذه المفاهيم مثيرة للجدل في الوقت الذي يسعى فيه الممارسون للتعليم عن بعد لوضع تعريفات تتناسب مع عالم سريع التغير، ومادامت البيئة التي تشتمل على كل من التكنولوجيا والمجتمع والإقتصاد والسياسة متغيرة فأیضا نظريات التعلم مستمرة في التغير، وسوف يؤدي هذا إلى أن يستمرّ الجدال المثار حول التعريفات والنظريات والممارسات في مجال التعليم عن بعد، وهذه التغيرات سوف تتحدى التربويين والباحثين في مجال التعليم عن بعد وتحثهم على بذل المزيد من الجهد، لفهم وتطوير طرق أكثر فاعلية لتحقيق احتياجات المتعلمين المتنوعة.

ويبقى ومن أجل اعتبار التعليم عن بعد نموذجًا تعليميًا ، يجب أن تقدم نظريات التعليم عن بعد تفسيرات للتعليم بأكمله وليس فقط تفسيرات عندما يتم فصل الطالب والمعلم في الزمان والمكان، لقد ساعدت تكنولوجيا الاتصال على سد الفجوة بين المتعلمين والمعلمين، ولكن من المهم أيضًا أن نتذكر بما أن التطورات التكنولوجية تتغير باستمرار فسيؤدي ذلك على الأرجح إلى أفكار جديدة للتعليم عن بعد ، ولكن يبقى المفهوم الأساسي للتعليم عن بعد كما هو وهو تعليم الأفراد في بيئة غير تقليدية.

ويمكن القول إذا كانت غالبية نظريات التعلم الحديثة انطلقت من الأفكار والافتراضات الرئيسية التي قدمها المفكرون والفلاسفة عبر تاريخ الفكر الإنساني، فهي تسعى بطريقة نظامية إلى إثبات صحة المفاهيم والفرضيات المرتبطة بالمعرفة الإنسانية مثلا في ذلك في فهم السلوك والعمليات والمفاهيم المتعلقة بها، والنظرية ليست محدودة في وصف ما هو قائم اليوم ولكن النظرية الجيدة ينبغي أن تساعد أيضا في التنبؤ بما قد يحدث أو

يمكن أن يحدث، فهي كما يقال النظرية قيمة في توجيه الممارسة المعقدة لعملية عقلانية مثل التعليم والتعلم عن بعد، لذلك فمن الضروري إنشاء نظريات للتعليم عن بعد كأساس لفهم الكيفية التي يتعلم بها الأشخاص وكطريقة لشرح ووصف وتحليل والتنبؤ بالكيفية التي يجب أن يحدث بها التعلم، إننا من المهم كمشركين في مجال التعليم عن بعد فهم الكيفية التي يتم فيها فهم التعلم، وذلك لكوننا نعمل في مجال مساعدة الأشخاص على التعلم، فمن خلال فهم نقاط قوة وضعف كل نظرية من نظريات التعلم عن بعد نستطيع تطبيق نظريات التعلم التي تناسب احتياجات المتعلمين بشكل أفضل، تساعد نظريات التعلم المختصين في مجال التعليم عن بعد على صياغة استراتيجيات التعليم عن بعد، والتي بدورها تساعد على تحفيز المتعلمين وتعزيز شخصياتهم، وتسهل العملية المعرفية، وتوفر ملاحظات فورية ودقيقة، وتحدد وتلبى الحاجات الخاصة بكل متعلم وتدعمه طوال مدة برنامج التعلم والتطوير، وإن كان كل تطور في تكنولوجيا المعلومات يقابلها نظريات جديدة قد تكون قابلة للتطبيق وقد تكون غير قابلة للتطبيق لظروف إما أن تكون سياسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو اقتصادية، أو غيرها من الظروف، ولكن تبقى النظرية هنا مهمة لدراسة التعليم عن بعد وذلك لأن لها تأثير بالغ الأهمية على كيفية التطبيق في المجال، وكما هو معلوم .

ولكن أيضا نقول أنه ورغم ذلك الجهد الذي بذله هؤلاء المختصين لوضع نظريات للتعليم عن بعد فما يزال يرى كثيرون من المهتمين بالتربية عن بعد أن هناك نقصا كبيرا في المعلومات المتوفرة عن البناء النظري لحقل التعليم والتعلم عن بعد، وكيفية تعلم الطلبة عن بعد (أي معرفة أفضل الشروط اللازم توافرها لإنتاج تعلم فعال لدى الطلبة)، ورغم ما اجري في هذين الأمرين من دراسات وبحوث ما زالت المعرفة بصدهما عامة يشوبها شيء من الغموض، فمازلنا بحاجة إلى مزيد من الدراسات حول العمليات العقلية التي تتوسط mediate بين التعليم ونتائجه (التعلم)، ومن الأمثلة على هذه العمليات العقلية التوسطية التخطيط ووضع الفرضيات والتحليل والتركيب والاستنتاج، إن الحاجة ماسة لحشد الجهود بين الباحثين حول العالم لتكثيف البحوث الهادفة لمعرفة كيفية حدوث التعلم، وذلك باستعمال أساليب بحثية تقوم على المقابلات النوعية للطلاب وتحليل نتائج هذه المقابلات باستعمال الطرق الخاصة بهذا النوع من البيانات، إن هذا يتطلب عملا منظما ومطولا ولكنه سيكون مفيد جدا في الكشف عن طبيعة التعلم، وبالتالي بناء أسس نظرية سليمة ومبادئ عريضة تصلح لاستمرار البحث في التربية عن بعد، وتوجيهه نحو توفير مزيد من المعرفة حول الأمرين المذكورين أعلاه، ولذلك ومن أجل تطور البحث العلمي وتوجيهه لمعالجة قضايا التربية عن بعد، وحتى لا تقع الممارسات في العشوائية يجب الإهتمام بتطوير نظريات هذا الحقل المتنامي بسرعة كي تفسر الممارسات القائمة وتحذوها وتنمياً بمستقبلها.

## الإحالات والمراجع:

<sup>1</sup> - ريكداال: باحث وأستاذ المدرسة النرويجية لتكنولوجيا المعلومات من 2003 حتى الآن.

### قائمة المصادر والمراجع بالعربية

- <sup>1</sup> - سفيان عبد اللطيف كمال (تشرين أول 2005)، اتجاهات البحث في التربية عن بعد، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد السادس.
- <sup>2</sup> - عماد الزغول (2010)، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، ط2.
- <sup>3</sup> - لي آيرز شلوسر، و مايكل سيمونسن (1015)، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، الجمعية الأمريكية للتكنولوجيا والإنصالات التربوية، AECT، تر دنيل جاد عزمي، مكتبة بيروت مسقط، ط2.

### قائمة المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

- 1- **Amundsen, Cheryl;** (1993), The evolution of theory in distance education; In Keegan, D. (Ed.). *Theoretical principles of distance education*, New York, Routledge, Chapter 4.
- 2- **Black, L;** (2013). A history of scholarship, In M. G. Moore, *Handbook of distance education* (3rd Ed.). (pp. 3-20). New York: Routledge.

- 
- 3\_ **Bernath, U. & Vidal, M;** (2007). The theories and the theorists: Why theory is important for research. *Distances et savoirs*, pages 427 à 457 ; Vol5 (N3) Oldenburg.
  - 4\_ **Dayal Pyari;** (2011), Theory and Distance Education: At a Glance, 5th International Conference on Distance Learning and Education , IPCSIT vol.12 © (2011) IACSIT Press, Singapore.
  - 5\_ **Elizabeth hensleigh chaney;** ( august 2006) The development of an instrument to assess student opinions of the quality of distance education, Submitted to the office of graduate studies of Texas a&m University, , The university of alabama .
  - 6\_ **Farhad. Saba;** Introduction to Distance Education: Theorists, and theories — Desmond Keegan, الموقع الإلكتروني <https://distance-educator.com/introduction-to-distance-education-theorists-and-theories-desmond-keegan>.
  - 7\_ **Farhad Saba;** Introduction to Distance Education: Theorists and Theories: Börje Holmberg, على الموقع <https://distance-educator.com/introduction-to-distance-education-theorists-and-theories-borje-holmberg>.
  - 8\_ **Farhad Saba;** (2000). Research in distance education: A status report, July 2000, [International Review of Research in Open and Distance Learning](#), pp1-25, Athabasca University Press (AU Press), V1(No1).
  - 9\_ **Farhad Saba,;** 2003, A Systems Approach to the Future of Distance Education in Colleges and Universities: Research, Development, and Implementation ; in theory building. In Moore, M. Handbook of Distance Education: 43-46. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
  - 10\_ **Farhad Saba;** (2003), Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm. In M.G. Moore & W.G. Anderson (Eds.), Handbook of distance education (pp. 3-20),. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, London New Jersey.
  - 11\_ **Farhed Saba;** ( March 16, 2014) Introduction to Distance Education: Theorists and Theories — Charles Wedemeyer, Distance-Educator.com, Premier Portal for Professionals Since 1995, Covering Technology-Based Education, على الموقع الإلكتروني <https://distance-educator.com/introduction-to-distance-education-theorists-and-theories-charles-wedemeyer/>.
  - 12\_ **Garrison,Randy;** (1989). Understanding distance education A framework for the future, London: Routledge.
  - 13 -**Garrison,R;**(2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century : A shift from structural to transitional issues. International review of research in open and distance learning .Vol1 (N1).
  - 15\_ **Holmberg, B;** (1983). Guided didactic conversation in distance education. In D. Sewart, D. Keegan, and B. Holmberg (Eds.), Distance education: International perspectives (pp. 114-122). London: Croom Helm .
  - 16 \_**Holmberg, B;** 1985. The feasibility of a theory of teaching for distance education and a proposed theory. ZIFF Papiere 60. Fern'Jniversitat, Hagen (West Germany) Zentrales Inst. .
  - 17\_**Holmberg B örje;** ( Juni 1988) , Perspectives of research on distance education, Hagen FernUniversität (West Germany).
  - 18 \_ **Holmberg B;** (1995) , Theory and practice of distance education ., second edition, London and New York: Routhledge.
  - 19\_ **Holmberg, B;** (2005); The evolution of the character and practice of distance education, Volume 11, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg.
  - 20\_ **Holmberg, B;** (2003). A theory of distance education based on empathy. In M. Moore & W.G. Anderson (Eds.) Handbook of distance education (pp. 79-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
-

- 
- 21\_ **Holmberg, B;** (2007). A theory of teaching-learning conversations. In M. G. Moore (Ed.), Handbook of distance education (2nd ed., pp. 69–75). Mahwah, NJ: Erlbaum .
- 22\_ **Keegan, Desmond;** (1986). The foundations of distance education. London: Croom Helm.
- 23\_ **Keegan, D;** (Ed.) ( 9 September 1993). *Theoretical principles of distance education* 1st Edition: London, Routledge .
- 24\_ **Keegan, D;** (1997) Distance training in the European Union. Brussels: European Commission .
- 25\_ **Keegan, D;** (2002) The future of learning. From e-learning to m-learning, ZIFF Papie FernUniversität–Hagen.
- 27\_ **Keegan . D;** (2013): Foundations Of Distance Education(1996).. RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group ,3rd Edition, New York,.
- 28\_ **Moore, M. G;** (1976). Investigation of the interaction between the cognitive style of field independence and attitudes to independent study among adult learners who use correspondence independent study and self directed independent study, (Unpublished draft of doctoral dissertation). University of Wisconsin, Madison. Michigan, p14.
- 29\_ **Mehrotra, C.M., Hollister, C.D., & McGahey, L;** (2001): Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation, Thousand Oaks California, CA: Sage Publications Inc.
- 30 – **Moore, M. G;** (1983). The individual adult learner. In M. Tight (Ed.), Adult learning and education (pp. 153–168). London: Croom Helm.
- 31 \_ **Moore, M;** (1990). Background and overview of contemporary American distance education. In M. Moore (Ed.) Contemporary issues in American distance education (pp. xii–xxvi), Oxford , New York: Pergamon..
- 32 – **Moore. M.G and Kearsley. G;** 2012 ; Distance education: A systems view. (Third edition) Belmont : Wadsworth (USA)..
- 33 \_ **Peters, O;** (1988). Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), Distance education: International perspectives (pp. 95–113). New York: Routledge.
- 34 \_ **Peters, O;** (1998). [Learning and teaching in distance education Analyses and interpretations from an International Perspective](#) , London :Kogan page.
- 35\_ **Peters, O;** (1999). The paradigm shift in distance education and its meaning for teachers. Indian Journal of open learning, Vol8(No1), 5–18, Indira Gandhi National Open University.
- 36 \_ **Randy Garrison;** (June 2000), Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Trans-actional Issues, in ‘International Review of Research in Open and Distance Learning; Vol1. No1.
- 37\_ [Rene Birochi](#) and [Marlei Pozzebon](#) ; (December 2011), Theorizing in distance education: The quest for conceptual foundations , MERLOT Journal of Online Learning and Teaching , California State University Center, Vol. 7, No.4.
- 38 \_ **Shale, D;** (1988). Toward a reconceptualization of distance education. The American Journal of Distance Education Vol2 (No3).
- 39 \_ **UNESCO;** ( 2010) The Central role of education in the millennium development goals, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, New York, Published in September.
- 40\_ **Wedemeyer, C. A;** (1971), Independent study, In R. Deighton (Ed.), Encyclo-pedia of Education IV (pp. 548–557), New York: McMillan.

- 
- 41 \_ **Wedemeyer, C. A;** (1981): Learning at the back door, Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan ; (1st Edition) University of Wisconsin Press, 2009.
- 42 \_ **Wilkes, C.W. and Burnham, B.R;** (1991). Adult Learner motivations and electronic distance education, The American Journal of Distance Education , Vol5(N1), p43-50.
- 43 \_ **William C. Diehl;** (10 Dec 2012 ), Handbook of Distance Education Charles A. Wedemeyer Visionary Pioneer of Distance Education, (Abingdon: Routledge, , على الموقع , <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203803738.ch3>,
- 44 \_ **William C. Diehl, Charles A;** (2013 ). Wedemeyer Visionary Pioneer of Distance Education, Handbook of Distance Education, <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203803738.ch3>.