



مجلة الدراسات والبحوث التربوية

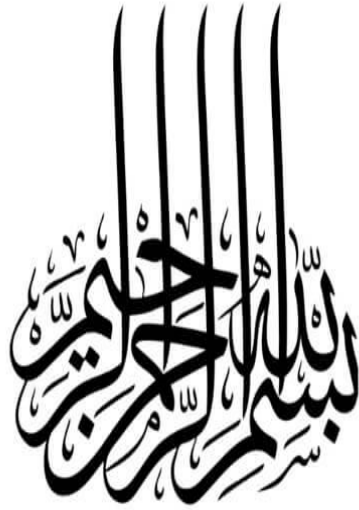
JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٦) العدد (١٨) سبتمبر ٢٠٢٦م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيلة التقنية - الاردن

الترقيم الدولي ISSN: 2709-5231



مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت
بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية



رئيس التحرير

أ.د. عبدالله عبد الرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الأساسية - الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز - مركز البحوث التربوية - وزارة التربية - الكويت

هيئة التحرير

أ.د. لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب - جامعة

القصيم - المملكة العربية السعودية

أ.د. أحمد عودة سعود القرارة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق - كلية العلوم

التربوية - جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. منال محمد خضير

أستاذ المناهج وطرق التدريس - وكييل كلية التربية لشئون الطلاب -

جامعة أسوان - مصر

د. أحمد فهد السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية - الكويت

أ.د. بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً - كلية التربية

الأساسية - الكويت

أ.د. راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي - كلية التربية -

جامعة الكويت

أ.د. دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الأساسية -

الكويت

د. غازي عنيزان الرشيد

أستاذ مشارك أصول التربية - كلية التربية - جامعة الكويت

اللجنة العلمية

أ.د. محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي - كلية العلوم التربوية - جامعة

الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر

وتعليم الكبار - كلية التربية - جامعة طنطا - مصر

أ.د. إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل

لشئون الطلاب - جامعة الزقازيق - مصر

أ.د. خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً -

جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق - كلية التربية -

جامعة قناة السويس - مصر

أ.د. عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية - كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية -

الأردن

- أ.د. فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت
- أ.د. عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر
- أ.د. السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر
- أ.د. أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن
- أ.د. لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن
- أ.د. سامية إبريغم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر
- أ.د. عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا
- أ.د. يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن
- أ.د. صالح أحمد عابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن
- أ.د. مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر
- أ.د. عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين
- أ.د. حجاج غانم علي
أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي- مصر
- أ.د. جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين
- أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية
- د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية
- د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت
- أ.د. محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن
- أ.د. الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر
- أ.د. نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن
- أ.د. هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر
- أ.د. محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن
- أ.د. عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت
- أ.د. عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر
- أ.د. حنان صبيحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا
- أ.د. سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر
- أ.د. عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر
- أ.د. حاكم موسى الحسنائي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق
- أ.د. حنان فوزي أبو العلا
أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية- جامعة المنيا- مصر
- أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية
- أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية
- د. نهال حسن الليثي
أستاذ مشارك اللغويات والترجمة- كلية الألسن- جامعة قناة السويس- مصر

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الهيئة الاستشارية للمجلة

- | | |
|---|--|
| أ.د عبد الرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت | أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً |
| أ.د حسن سوادى نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق | أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت |
| أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت | أ.د محمد عبود الجراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن |
| أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر | أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن |
| أ.د محمد عرب الموسوي
رئيس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق | أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية |
| أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- وعميد كلية التربية للبنات بمرسى مطروح- جامعة الأزهر- مصر | أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر |
| أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن | أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر |
| أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر | أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن |

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهومة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة MAREFA، e-، شمة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، جوجل سكولار، المكتبة الرقمية العربية AskZad، والمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

- تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:
1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
 2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
 3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
 4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:
- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
 - أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
 - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
 - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
 - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
 - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
 - ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
 - أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
 - أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
 - أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
 - أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla), وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman), وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية, وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.
3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.
4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.
5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهتم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: submit.jser@gmail.com
2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.
3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).
4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.
5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمتها العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.
6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.
7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.
8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.
9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.
10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com



المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	توظيف الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي: دراسة تطبيقية على المنصات التعليمية، د. نيفين محمد محمود عيسى.....	39-1
2	القيادة التحولية وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى العاملين في مراكز الخدمات الإنسانية، د. إبراهيم بن عبد الله البشري؛ أ. عبد الله بن سليمان العصيل.....	75-40
3	العدالة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي: مراجعة ممنهجة، أ. فيصل عبدالله المسيلم؛ أ.د عثمان حمود الخضر؛ أ.د هشام فتحي جاد الرب.....	110-76
4	الاحتراق الوظيفي لدى مُعلّمي المرحلة الابتدائية في مدارس شَرْقي أَلْقُدس من وجهة نظرهم، أ. شهرزاد محمد حسين عبيدات؛ أ. منال محمد عبدالله أبو عصب.....	145-111
5	بدائل التمويل الجامعي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم، د. عواطف علي السيف العوفي؛ أ. غادة محمد العليان.....	179-146
6	دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير التعليم المهني لمعلمي الرياضيات ومعوقاته من وجهة نظرهم، أ. هائف بن محمد هائف السبيعي.....	214-180
7	الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالمستوى التحصيلي للطلّابات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، أ. العنود بنت فيصل بن محمد القحطاني؛ أ. نورة بنت محمد بن سعود الدوسري؛ أ. حنين بنت عبد الله بن ناصر السنيدي؛ د. حصة بنت ناصر بن زيد اليحيى.....	248-215
8	تصور مقترح لبناء الوعي بتحديات الأمن الفكري لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، أ. ليلى سليمان محمد.....	290-249
9	تطبيق قواعد السلوك والمواظبة وعلاقته بمستوى الانضباط الطلابي في مدارس التعليم العام للبنين بمحافظة البكيرية، د. إبراهيم بن عبد الله البشري؛ أ. سلطان بن صالح الحربي.....	319-291
10	مدى تضمين قيم السلام الذاتي في مقرر الثقافة الإسلامية بمعهد التمريض في دولة الكويت، أ. وفاء السيد محمد السيد.....	343-320
11	أثر القيادة التحولية على جودة اتخاذ القرار لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة بريدة، أ. بدور صالح البرادي؛ أ. شريفة مطلق الحربي؛ أ. مريم مرضي العنزي؛ د. شهد الجريفاني.....	375-344

الصفحة	العنوان	م
413-376	درجة تطبيق إستراتيجيات إدارة الصف وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين، أ. منال محمد عبدالله أبو عصب؛ أ. شهرزاد محمد حسين عبيدات....	12
448-414	القيادة السامة وعلاقتها بالأنومية التنظيمية لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمنطقة حائل، أ. بدور صالح البرادي؛ أ. شريفة مطلق الحربي؛ أ. مريم مرضي العنزي؛ أ.د علي صالح الشايع.....	13
485-449	القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس بمحافظة النبهانية وعلاقتها بتمكين المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي الحديث، أ. فهد بن علي المطرفي؛ د. عبدالله بن رشيد السعدون.....	14
518-486	دور التكنولوجيا الحديثة في تطوير أداء مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض، د. حصة ناصر اليحيى؛ أ. ريم صلاح فاطم المطيري.....	15
557-519	The Use of Artificial Intelligence in Developing English Language Skills and its Relationship to Job Performance: An Analytical Study on the Employees of the Irbid District Directorate of Agriculture, Dr. Raed Mohammad Al Kilani ; Prof Dr. Hanan Sobhi Abdullah Obaid; Dr. Doaa makari; Dr. Mohammed Suliman H. Alrefai; Dr. Husni Inam Ali salemp Dr. Rami Abu Sa'aleek; Prof Dr. Mohammed Arab Almusawi; Dr. Worood Ahamd Melhem	16
576-558	An Investigation of Students' Assessment Engagement within Higher Education: A Case Study of General Foundation Program Students at the University of Buraimi, Asma Hamyar Al Azzani; Munnera Hamyar Al Azzani.....	17

المقالات

الصفحة	العنوان	م
609-578	إشكالات قراءة وإقراء المؤلف السردى بالسلك الثانوي التأهيلي (مؤلف الحي اللاتيني لسهيل إدريس نموذجاً)، د. جعفر لعزیز.....	18

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نسعتهن، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردى فى كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة فى العصر الحالى إلى أن أصبحت هى الطريق نحو مجتمع المعرفة الذى تتنافس الدول فى تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالى (20%) من دخلها القومى فى استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية فى هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالى فى التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالى فى البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمى الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها فى المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمى والتقنى والاقتصادى، ويساهم فى رقى الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمى إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعى متميز، ويعد من أهم المعايير التى تعتمد عليها الجهات العلمىة فى تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوى المحلى أو القومى أو العالمى؛ ويقاس التقدم العلمى لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثى والعلمى مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوىة أن تقدم لقراءها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم فى هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمى بمساهماتهم العلمىة. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندرى

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية،
والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها
جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020



توظيف الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي: دراسة تطبيقية على المنصات التعليمية

د. نيفين محمد محمود عيسى

قسم المناهج وطرق التدريس (إعلام تربوي) - كلية التربية- جامعة الفرات - سوريا

nivineissa80@gmail.com

تاريخ النشر: 2026/9/5

تاريخ قبول النشر: 2026/7/30

تاريخ استلام البحث: 2026/6/7

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الإعلام الرقمي في دعم مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الجامعية، من خلال تطبيق ميداني على إحدى المنصات التعليمية الرقمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي، حيث طبقت استبانة على عينة بلغت (120) طالباً وطالبة، وأجريت مقابلات شبه مقننة مع (18) متعلماً. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كثافة استخدام الإعلام الرقمي ومستوى مهارات التعلم الذاتي، كما أظهرت النتائج تفاوت فاعلية أنواع المحتوى الإعلامي، حيث جاءت الفيديوهات التفاعلية القصيرة في المرتبة الأولى من حيث التأثير، بينما كانت النصوص والقراءات الطويلة الأقل تأثيراً، وكشفت المقابلات عن أبرز التحديات التي تواجه المتعلمين، والتي تمثلت في فقدان الدافع، وصعوبة تنظيم الوقت، وغياب التفاعل المباشر. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، أبرزها: دمج عناصر تفاعلية إجبارية في المحتوى الإعلامي، وتصميم مسارات تعلم ذاتي متدرجة الصعوبة، وتدريب المتعلمين على مهارات التنظيم الذاتي قبل استخدام المنصات.

الكلمات المفتاحية: إعلام رقمي؛ تعلم ذاتي؛ منصات تعليمية؛ فيديوهات تفاعلية؛ تنظيم ذاتي.

Employing Digital Media in Supporting Self-Directed Learning: An Applied Study on Educational Platforms

Dr. Nivine Mohammed Mahmoud Issa

Department of Curricula and Teaching Methods (Educational Media)- Faculty of Education – University of Al-Furat- Syria

Received: 7/6/2026

Accepted: 30/7/2026

Published: 5/9/2026

Abstract: This study aimed to investigate the role of digital media in supporting self-directed learning skills among university students through a field application on an educational digital platform. The study employed a descriptive-analytical and qualitative approach, administering a questionnaire to a sample of 120 students and conducting semi-structured interviews with 18 learners. The results showed a positive correlation between the intensity of digital media use and the level of self-directed learning skills. The results also revealed variation in the effectiveness of different types of media content, with short interactive videos ranking first in impact, while long texts and readings were the least effective. The interviews revealed the most prominent challenges facing learners: loss of motivation, difficulty in time management, and lack of direct interaction. The study concluded with recommendations including

integrating compulsory interactive elements into media content, designing gradually challenging self-directed learning paths, and training learners in self-regulation skills before using platforms.

Keywords: Digital Media; Self-Directed Learning; Educational Platforms; Interactive Videos; Self-Regulation.

المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة تحولاً جذرياً في أنماط التعليم، مدفوعاً بالتطورات المتسارعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، مما أدى إلى بروز الإعلام الرقمي كأداة مركزية في دعم العملية التعليمية. وقد ساهم هذا التحول في إعادة تعريف دور المتعلم، حيث لم يعد مجرد متلقي سلبي للمعلومة، بل أصبح فاعلاً في بناء معرفته من خلال التعلم الذاتي المدعوم بالوسائط الرقمية.

وتعود جذور الاهتمام بالإعلام الرقمي في التعليم إلى العقود الأخيرة من القرن العشرين، حيث بدأت الدراسات التربوية تتجه نحو استكشاف إمكانات الوسائط المتعددة في تحسين عمليات التعلم والتعليم. ومع بداية الألفية الثالثة، وانتشار الإنترنت عريض النطاق، وتطور الهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية، أصبح الإعلام الرقمي جزءاً لا يتجزأ من الحياة اليومية، ومن ثم من البيئة التعليمية. وقد أشارت منظمة اليونسكو في تقريرها لعام (2024) إلى أن التكنولوجيا الرقمية أصبحت عنصراً أساسياً في تحقيق أهداف التعليم للجميع، وأن الاستثمار في البنية التحتية الرقمية للتعليم يعد من أولويات الدول الساعية إلى اللحاق بركب التطور.

ويُعد التعلم الذاتي أحد أهم المهارات التي تسعى النظم التعليمية الحديثة إلى ترسيخها، نظراً لارتباطه الوثيق بمهارات القرن الحادي والعشرين مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعلم مدى الحياة. ففي عالم متغير ومتسارع لم يعد بمقدور المؤسسات التعليمية تزويد المتعلم بكل ما يحتاجه من معارف ومهارات طوال حياته، بل أصبح من الضروري تمكينه من القدرة على التعلم بشكل مستقل، وتحديد احتياجاته، والبحث عن مصادر المعرفة، وتقييم تعلمه بنفسه. وهذا ما أكد عليه (Knowles, 2025) في تحديثه لنظريته الشهيرة في التعلم الذاتي، حيث شدد على أن المتعلم في العصر الرقمي يحتاج إلى تطوير مهارات التعلم الذاتي بشكل مضاعف لمواكبة التغيرات المتسارعة في مختلف المجالات المعرفية والمهنية.

وفي هذا السياق برزت المنصات التعليمية الرقمية كبيئة تفاعلية تتيح للمتعلمين الوصول إلى محتوى إعلامي متنوع يتضمن مقاطع فيديو تعليمية، ورسوماً توضيحية، واختبارات تفاعلية، ومصادر إثرائية، مما يعزز استقلالية المتعلم ويحفزه على تنظيم تعلمه وفقاً لاحتياجاته الفردية (العساف، 2023؛ Mayer, 2024). وتتميز هذه المنصات بقدرتها على توفير تجارب تعلم مخصصة، تتكيف مع وتيرة المتعلم وأسلوبه المعرفي، وهو ما كان مستحيلاً في البيئات التعليمية التقليدية التي تعتمد على منهجية "مقاس واحد يناسب الجميع".

وعلى الرغم من هذا التوسع في استخدام الإعلام الرقمي لا تزال هناك تساؤلات حول مدى فاعليته في دعم التعلم الذاتي، وطبيعة التفاعل بين المتعلم والمحتوى الرقمي، ومدى قدرة هذه الوسائط على تلبية احتياجات المتعلمين المختلفة. فليس كل محتوى رقمي يقدم على منصة تعليمية هو محتوى فعال بالضرورة، بل إن هناك عوامل عديدة تتوسط هذه العلاقة، مثل: تصميم المحتوى، وطريقة تقديمه، ودرجة تفاعليته، ومدى ملاءمته للفروق الفردية بين المتعلمين. كما أن هناك تحديات تقنية ونفسية واجتماعية قد تعوق الاستفادة المثلى من هذه الوسائط. ومن هنا تنبع أهمية هذا البحث في دراسة العلاقة بين الإعلام الرقمي والتعلم الذاتي، من خلال تطبيق عملي على إحدى المنصات التعليمية.

مشكلة البحث:

على الرغم من الانتشار الواسع للمنصات التعليمية الرقمية، وتزايد الاعتماد على الإعلام الرقمي في تقديم المحتوى التعليمي، إلا أن هناك فجوة معرفية حول مدى فاعلية هذا التوظيف في تعزيز التعلم الذاتي لدى المتعلمين. فهل يسهم الإعلام الرقمي فعلاً في تنمية استقلالية المتعلم وتنظيمه الذاتي؟ أم أن استخدامه لا يتجاوز كونه وسيلة عرض للمعلومة دون أثر تربوي عميق؟

كما أن طبيعة المحتوى الإعلامي، ومستوى التفاعل، ومدى مراعاته للفروق الفردية، كلها عوامل تؤثر في جودة التعلم الذاتي، وتستدعي دراسة تطبيقية دقيقة لفهم هذه العلاقة، ومن هنا تنبع مشكلة البحث في الحاجة إلى تحليل دور الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي، من خلال دراسة تطبيقية على إحدى المنصات التعليمية، بهدف الوصول إلى نتائج علمية يمكن الاستفادة منها في تطوير المحتوى الإعلامي التربوي.

وتزداد أهمية هذه المشكلة في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة من نتائج متباينة، ففي حين أظهرت دراسة (Johnson & Adams, 2023) فاعلية كبيرة للمحتوى التفاعلي في رفع نسبة الاحتفاظ بالمعلومات، أشارت دراسة (زايد، 2025) إلى تحديات كبيرة تواجه توظيف المنصات التعليمية في السياق العربي، منها ضعف البنية التحتية للإنترنت، وقلة المحتوى التعليمي الجيد بالعربية، وارتفاع معدلات التسرب التي تصل إلى 91% في بعض الدورات. كما أشارت دراسة (Martinez, 2025) إلى أن الفروق الفردية (مثل الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية التقنية) تفسر جزءاً كبيراً من التباين في نجاح التعلم الذاتي، مما يضعنا أمام تساؤل حول دور تصميم المحتوى الإعلامي نفسه في تفسير هذا التباين.

كما أن طبيعة المحتوى الإعلامي، ومستوى التفاعل، ومدى مراعاته للفروق الفردية، كلها عوامل تؤثر في جودة التعلم الذاتي، وتستدعي دراسة تطبيقية دقيقة لفهم هذه العلاقة. وقد لفتت دراسة (Lee, Park & Kim, 2024) الانتباه إلى أهمية ميزات التخصيص في المنصات الرقمية (مثل الإشارات المرجعية، والملاحظات الشخصية، والتوصيات المخصصة) في زيادة نسبة إكمال الدورات التعليمية، مما يشير إلى أن مجرد توافر المحتوى الرقمي لا يكفي، بل لا بد من تصميم آليات تمكن المتعلم من التحكم في مسار تعلمه.

ومن هنا تنبع مشكلة البحث في الحاجة إلى تحليل دور الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي، من خلال دراسة تطبيقية على إحدى المنصات التعليمية، بهدف الوصول إلى نتائج علمية يمكن الاستفادة منها في تطوير المحتوى الإعلامي التربوي.

ويسعى البحث إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما درجة استخدام الإعلام الرقمي لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم؟
2. ما مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم؟
3. ما فاعلية الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم؟
4. ما أنواع المحتوى الإعلامي الرقمي الأكثر تأثيراً في تعزيز استقلالية طلبة الجامعة؟ (سؤال خاص بالمقابلات)
5. كيف يتفاعل طلبة الجامعة مع المنصات التعليمية الرقمية في سياق التعلم الذاتي؟ (سؤال خاص بالمقابلات)
6. ما التحديات التي تواجه طلبة الجامعة أثناء استخدام الإعلام الرقمي لأغراض التعلم الذاتي؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول فاعلية الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة التعليمية، كثافة الاستخدام)؟

أهداف البحث:

1. تحديد درجة استخدام الإعلام الرقمي لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم.
2. التعرف على مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم.
3. قياس فاعلية الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم.
4. تحديد أنواع المحتوى الإعلامي الرقمي الأكثر تأثيراً في تعزيز استقلالية طلبة الجامعة.
5. استكشاف أنماط تفاعل طلبة الجامعة مع المنصات التعليمية الرقمية في سياق التعلم الذاتي.
6. الكشف عن التحديات التي تواجه طلبة الجامعة أثناء استخدام الإعلام الرقمي لأغراض التعلم الذاتي.
7. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول فاعلية الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة التعليمية، كثافة الاستخدام).

أهمية البحث:

أ- من الناحية النظرية:

- إثراء الأدبيات التربوية حول العلاقة بين الإعلام الرقمي والتعلم الذاتي.
 - تقديم إطار مفاهيمي يساعد الباحثين في دراسة الإعلام التربوي الرقمي.
 - سد الفجوة البحثية المتعلقة بتفاعل المتعلمين مع أنواع مختلفة من المحتوى الإعلامي في السياق العربي.
- ب- من الناحية التطبيقية

- مساعدة المصممين التربويين في تطوير محتوى إعلامي يدعم التعلم الذاتي.

- تقديم توصيات قابلة للتطبيق في تصميم المنصات التعليمية الرقمية.
- توجيه القائمين على المنصات التعليمية نحو الممارسات الأكثر فاعلية في دعم التعلم الذاتي.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: يركز البحث على الإعلام الرقمي في سياق التعلم الذاتي فقط.
- الحدود المكانية: طبق البحث على عينة من المتعلمين في منصة تعليمية محددة (منصة "إدراك").
- الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025-2026.
- الحدود البشرية: اقتصر العينة على طلاب المرحلة الجامعية من مستخدمي المنصات التعليمية الرقمية.

مصطلحات البحث:

■ الإعلام الرقمي التربوي:

يُعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه: مجموعة الوسائط الإعلامية المعتمدة على التقنيات الرقمية (فيديوهات، بودكاست، انفوجرافيك، محاكاة تفاعلية، اختبارات إلكترونية) المستخدمة في تقديم المحتوى التعليمي عبر المنصات الرقمية، مما يتيح للمتعلّم التفاعل معها بشكل فردي وفق مسارات غير خطية.

■ التعلم الذاتي:

يُعرف إجرائياً بأنه: عملية تعلم يقوم بها المتعلم بمبادرة ذاتية، يحدد فيها أهدافه التعليمية، ويختار المصادر المناسبة، وينظم وقته وجهوده، ويقيم تقدمه بنفسه، مع إمكانية الاستعانة بالآخرين كموجهين، وذلك في سياق استخدام المنصات التعليمية الرقمية.

■ المنصات التعليمية الرقمية:

مواقع إلكترونية أو تطبيقات ذكية تقدم محتوى تعليمياً منظماً عبر الإنترنت، وتتيح للمتعلّمين الوصول إلى المواد التعليمية، والتفاعل مع المحتوى، وتتبع تقدمهم، والتواصل مع معلمين أو متعلمين آخرين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للإطار النظري الذي يستند إليه البحث، متناولاً مفهوم الإعلام الرقمي التربوي وأنواعه وخصائصه، ثم مفهوم التعلم الذاتي وأهدافه وأهميته وخصائصه، يليه عرض للدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث، ثم تحليل لهذه الدراسات وتحديد الفجوة البحثية التي يسعى البحث الحالي إلى معالجتها.

أولاً: الإعلام الرقمي في التعليم:

1- مفهوم الإعلام الرقمي التربوي وأنواعه:

تعددت تعريفات الإعلام الرقمي التربوي بتعدد زوايا النظر إليه، فقد عرفه (الموسى، 2000) بأنه: "ذلك النوع من الإعلام الذي يعتمد على تقنيات الحاسوب والإنترنت في إنتاج ونشر وتداول المحتوى التعليمي، مما يسمح بالتفاعل بين المتعلم والمحتوى".

وعرفه (أبو ناجي، 2005) بأنه: "استخدام الوسائط الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية، بهدف إحداث تعلم ذي معنى، من خلال تعدد قنوات الاتصال (نص، صورة، صوت، فيديو)". وعرفه (الشايح، 2012) بأنه: "مجموعة الأدوات والوسائط الإعلامية التي تعتمد على الترميز الرقمي في إنتاج المحتوى التعليمي، وتخزينه، ونشره، وتتيح للمتعلم التفاعل معه بشكل فردي أو جماعي".

وعرفه (زيتون، 2018) بأنه: "بيئة تعليمية تعتمد على الوسائط الرقمية التفاعلية، تمكن المتعلم من الوصول إلى المعلومات وتنظيمها وتقييمها، وتدعم عمليات الاتصال والتشارك في بناء المعرفة".

وعرفه (العساف، 2023، 22) بأنه: "مجموعة الأدوات والوسائط الإعلامية التي تعتمد على الترميز الرقمي في إنتاج المحتوى التعليمي، وتخزينه، ونشره، وتتيح للمتعلم التفاعل معه بشكل فردي أو جماعي، وفق مسارات غير خطية". ويشمل الإعلام الرقمي التربوي أنواعاً متعددة:

أ- الوسائط المرئية الثابتة والمتحركة: الإنفوجرافيك التفاعلي، الفيديوهاات القصيرة، الرسوم المتحركة التعليمية.

ب- الوسائط الصوتية: البودكاست التعليمي، الكتب الصوتية، التسجيلات الصوتية للمحاضرات.

ج - الوسائط التفاعلية: المحاكاة (Simulations)، الألعاب الرقمية الجادة (Serious Games)، الواقع المعزز (AR).

د- الوسائط الاجتماعية التعليمية: مجموعات المناقشة، المنتديات، المنصات التعاونية.

2- خصائص الإعلام الرقمي الداعمة للتعلم الذاتي:

حدد (Mayer, 2024) خمس خصائص أساسية تجعل الإعلام الرقمي بيئة محفزة للتعلم الذاتي:

- أ. التفاعلية (Interactivity): لا يقتصر دور المتعلم على المشاهدة أو الاستماع، بل يُطلب منه استجابة فورية، وقد أظهرت دراسة (Johnson & Adams, 2023) أن المحتوى التفاعلي يرفع نسبة الاحتفاظ بالمعلومات من 20% إلى 65%.
- ب. اللامركزية والمسارات غير الخطية (Non-linearity): يمكن للمتعلم أن يتنقل بين الموضوعات حسب احتياجه، وهو ما يتوافق مع "نظرية التعلم المستقل" لـ Moore التي تؤكد أن الحرية في الاختيار شرط أساسي للتعلم الذاتي الناجح.
- ج. تعدد التمثيلات (Multiple Representations): يُقدم المفهوم الواحد بعدة أشكال (نص + صورة + فيديو + رسم بياني تفاعلي)، مما ينشط مسارات معرفية مختلفة وفق "نظرية الترميز المزدوج" (Paivio).
- د. التغذية الراجعة الفورية (Immediate Feedback): تقدم المنصات الرقمية تصحيحاً فورياً للأخطاء، مما يعزز قدرة المتعلم على تنظيم تعلمه.

هـ. قابلية التتبع والتقييم الذاتي (Traceability): تسجل المنصات الرقمية كل تفاعل للمتعلم، مما يوفر تغذية راجعة وصفية وكمية تمكن المتعلم من تقييم تقدمه بنفسه.

ثانياً: التعلم الذاتي: (المفاهيم، الأهداف، الأهمية، الخصائص، والنماذج:

1- مفهوم التعلم الذاتي:

تعددت تعريفات التعلم الذاتي في الأدبيات التربوية، فيعرف بأنه "نشاط تعليمي منظم يقوم به المتعلم بمفرده أو مع آخرين، خارج إطار المؤسسة التعليمية الرسمية، بهدف اكتساب معارف أو مهارات جديدة" (بصفر، 2015، 45). وتُشير الدراسات الحديثة إلى أن التعلّم الذاتي ليس مجرد منح المتعلم حرية غير محدودة، بل هو تصميم تربوي يُهيكل فيه مسؤولية المتعلم وتُدعم بشكل متعمد (Morris et al., 2023).

وقد أشار الباحثون المعاصرون إلى أن هذا المفهوم الذي صاغه نولز منذ خمسين عاماً، لا يزال وثيق الصلة بالعصر الرقمي الذي يتسم بالتغيّر السريع ووفرة المعلومات، بل أصبح شرطاً أساسياً (sine qua non) للنجاح في القرن الحادي والعشرين (Mentz & De Beer, 2025).

كما يُنظر إلى التعلّم الذاتي بوصفه "كفاءة أساسية" (meta-competence) تمكّن الأفراد من التكيف مع تعقيدات العصر الرقمي، حيث تُعدّ مهاراته - كحل المشكلات والتفكير الناقد والإبداع - متطلبات أساسية في بيئات التعلّم المعاصرة، ولا سيما في ظل التطورات التقنية المتسارعة مثل الذكاء الاصطناعي (Kaya et al., 2024).

وعرفه (Knowles, 2025, 12) في تحديثه لنظريته بأنه: "عملية يقوم فيها الفرد بمبادرة ذاتية، لتحديد احتياجاته التعليمية، وصياغة أهدافه، واختيار المصادر المناسبة، وتنفيذ الإستراتيجيات، وتقييم نتائجه، مع إمكانية الاستعانة بالآخرين كموجهين أو موارد مساعدة".

وقد أظهرت التحليلات التلوية الحديثة أن التدخلات القائمة على التعلّم الذاتي تحقق فوائد تعليمية ذات دلالة إحصائية عبر مراحل التعليم الرسمي المختلفة، وتؤثر إيجاباً في إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي والمهارات (Kaya et al., 2026).

يتضح مما سبق أن التعلّم الذاتي عملية يبادر فيها المتعلمون بمفردهم أو بمساعدة الآخرين إلى تشخيص احتياجاتهم التعليمية، وصياغة أهدافهم، وتحديد الموارد البشرية والمادية، واختيار إستراتيجيات التعلّم المناسبة وتنفيذها، وتقييم النتائج.

2- أهداف التعلم الذاتي:

يهدف التعلم الذاتي إلى تحقيق جملة من الأهداف التربوية والنفسية، ومنها ما يلي:

- تنمية الاستقلالية: تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه في التعلم، وتقليل اعتماده على المعلم أو المؤسسة التعليمية (Knowles, 1975; Mentz & De Beer, 2025).
- تعزيز الدافعية الذاتية: تنمية الدافع الداخلي للتعلم، حيث يشعر المتعلم بأنه المسؤول الأول عن تقدمه (Deci & Ryan, 2000; Kaya et al., 2024).

- تطوير مهارات ما وراء المعرفة: تنمية قدرة المتعلم على التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي لتعلمه (Zimmerman, 2002; Panadero, 2017).
- تحقيق التعلم مدى الحياة: إعداد المتعلم لمواكبة التغيرات المعرفية والمهنية طوال حياته (Peno, 2024; Mentz & De Beer, 2025).
- تنمية مهارات حل المشكلات: من خلال مواجهة المتعلم لمواقف تعليمية جديدة يتطلب حلها تفكيراً مستقلاً (Morris et al., 2023; Kaya et al., 2026).

3- أهمية التعلم الذاتي:

تتجلى أهمية التعلم الذاتي في كونه يمثل:

- ضرورة عصرية: في ظل الانفجار المعرفي والتغيرات المتسارعة في كافة المجالات، أصبح من المستحيل اكتساب كل المعارف داخل المؤسسات التعليمية فقط (Mentz & De Beer, 2025; Peno, 2024).
- استجابة للفروق الفردية: يسمح التعلم الذاتي لكل متعلم بالتعلم وفق وتيرته الخاصة وبأساليب التي تناسبه، مما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (Morris et al., 2023; Kaya et al., 2024).
- أساساً للتعلم الإلكتروني: حيث لا يمكن تحقيق أقصى استفادة من المنصات التعليمية الرقمية دون امتلاك مهارات التعلم الذاتي (Bates, 2022; Kaya et al., 2026).
- تعزيزاً للثقة بالنفس: كلما نجح المتعلم في إدارة تعلمه بنفسه، زادت ثقته بقدراته وإمكاناته (Knowles, 1975; Peno, 2024).
- استثماراً للوقت: يتيح التعلم الذاتي للمتعلم استثمار أوقات الفراغ فيما ينفعه، بدلاً من انتظار الفرص التعليمية الرسمية (Mentz & De Beer, 2025; Kaya et al., 2024).

4- خصائص التعلم الذاتي:

يتسم التعلم الذاتي بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن أشكال التعلم الأخرى، ومنها التالي:

- المبادرة الذاتية: ينطلق التعلم الذاتي من رغبة داخلية لدى المتعلم، وليس من إلزام خارجي (Knowles, 1975; Kaya et al., 2024).
- تحمل المسؤولية: يتحمل المتعلم مسؤولية نجاحه أو فشله في التعلم، مما يعني لديه الشعور بالمسؤولية (Morris et al., 2023; Kaya et al., 2026).
- المرونة: يمكن للمتعلم تعديل مسار تعلمه، وتغيير إستراتيجياته، وتحديد وتيرته الخاصة (Zimmerman, 2002; Peno, 2024).
- التوجه بالهدف: يكون التعلم الذاتي موجهاً نحو تحقيق أهداف محددة يرسمها المتعلم بنفسه (Knowles, 1975; Kaya et al., 2024).

- التقويم الذاتي: يشمل التعلم الذاتي تقييم المتعلم لتقدمه وأدائه، مما يعزز مهارات التفكير النقدي (Zimmerman, 2002; Panadero 2017).

- التعلم المستمر: لا ينتهي التعلم الذاتي بانتهاء مرحلة تعليمية معينة، بل هو عملية مستمرة طوال الحياة (Peno, 2024; Mentz & De Beer, 2025).

5- نموذج التعلم الذاتي المنظم (Self-Regulated Learning Model):

يعد نموذج (Zimmerman 2022) الأكثر استخداماً في البحوث التربوية الحديثة، ويتكون من ثلاث مراحل في دورة مستمرة:

الجدول 1: مراحل نموذج التعلم الذاتي المنظم

المرحلة	الوصف	دور الإعلام الرقمي
ما قبل الأداء	تحديد الأهداف، التخطيط الاستراتيجي	توفر المنصة أهدافاً واضحة لكل مقطع
أثناء الأداء	تطبيق الإستراتيجيات، المراقبة الذاتية	تتيح أداة تدوين ملاحظات وإشارات مرجعية
ما بعد الأداء	التقويم الذاتي، التفكير	تقدم اختبارات تشخيصية وشهادات إنجاز

ثانياً: الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث، حيث تم استعراضها وتحليلها بهدف تحديد الفجوة البحثية التي يسعى البحث الحالي إلى معالجتها.

1- الدراسات العربية:

سعت دراسة العتيبي (2023) إلى قياس أثر استخدام الفيديو التفاعلي (المدمج باختبارات قصيرة وتغذية راجعة فورية) في تنمية مهارات التعلم الذاتي (التخطيط، التنفيذ، التقويم الذاتي) لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. واستخدم الباحث استبانة لقياس مهارات التعلم الذاتي (20 فقرة)، واختبار تحصيلي معرفي (15 سؤالاً)، وتم تطبيقها بطريقة القياس القبلي والبعدي على مجموعتين: تجريبية (تدرس بالفيديو التفاعلي) وضابطة (تدرس بالطريقة التقليدية). وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التعلم الذاتي بنسبة 28%، وكانت مهارة "التقويم الذاتي" الأكثر تأثراً بالفيديو التفاعلي، بينما كانت مهارة "التخطيط" الأقل تأثراً، كما أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة الفورية المدمجة في الفيديو كانت العامل الأكثر تأثيراً في تحسين أداء المتعلمين.

وهدف دراسة الغامدي والحري (2024) إلى التعرف على مدى استخدام طلاب المرحلة الثانوية للبودكاست التعليمي كأداة للتعلم الذاتي، والكشف عن الصعوبات التي تواجههم أثناء استخدامه، وقياس العلاقة بين كثافة الاستخدام ومستوى التحصيل الدراسي. واستخدم الباحث استبانة إلكترونية مؤلفة من (32 فقرة) طبقت على عينة عشوائية من طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي في منطقة مكة المكرمة، شملت محاور: درجة الاستخدام، الدافعية نحو التعلم الذاتي، التحديات التقنية والتنظيمية. وتوصلت الدراسة إلى أن 71% من الطلاب أفادوا أن البودكاست ساعدهم على تنظيم وقت تعلمهم خارج المدرسة، بينما اشتكى 54% من الطلاب من غياب التفاعل المباشر مع المعلم.

أثناء استخدام البودكاست، وكانت الموضوعات العلمية (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء) الأكثر طلباً في صورة بودكاست، مقارنة بالموضوعات الأدبية، ولم تظهر فروق دالة إحصائية في الاستخدام تعزى للجنس، بينما ظهرت فروق لصالح طلاب الصف الثالث الثانوي.

ودرست نظمي (2024) أثر استخدام الإنفوجرافيك التفاعلي (مقارنة بالإنفوجرافيك الثابت والنص التقليدي) في تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم (المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعديل الذاتي) لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر. واستخدمت الدراسة مقياس مهارات التنظيم الذاتي (25 فقرة)، تم تطبيقه على ثلاث مجموعات: الأولى درست بالإنفوجرافيك التفاعلي، والثانية بالإنفوجرافيك الثابت، والثالثة بالنص التقليدي، وتكونت العينة من 90 طالباً. وتوصلت الدراسة إلى تفوق مجموعة الإنفوجرافيك التفاعلي على المجموعتين الأخريين في جميع مهارات التنظيم الذاتي، وكانت مهارة "المراقبة الذاتية" الأعلى تأثراً بالإنفوجرافيك التفاعلي، بينما كانت مهارة "التعديل الذاتي" الأقل تأثراً، وأظهر التحليل أن تعدد مستويات التفاعل في الإنفوجرافيك (من مستوى واحد إلى ثلاثة مستويات) ارتبط بزيادة فاعليته في دعم التنظيم الذاتي.

وهدف دراسة زايد (2025) إلى التعرف على أبرز التحديات (التقنية، التربوية، الثقافية) التي تحد من فاعلية منصات التعلم المفتوحة في سياق التعليم العربي، واستقصاء الحلول الممكنة من وجهة نظر خبراء التربية وتكنولوجيا التعليم. واستخدمت الدراسة أداة مقابلة شبه مقننة (15 سؤالاً) أجريت مع 25 خبيراً تربوياً من 8 دول عربية (مصر، السعودية، الأردن، الإمارات، تونس، المغرب، الجزائر، عمان)، بالإضافة إلى تحليل محتوى لـ 3 منصات عربية (إدراك، رواق، منصة الجامعة العربية المفتوحة). وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز التحديات التي أجمع عليها الخبراء كانت: ضعف البنية التحتية للإنترنت (88% من العينة)، وقلة المحتوى التعليمي الجيد بالعربية (76%)، وارتفاع معدلات التسرب التي تصل إلى 91% في بعض الدورات، كما أشار 84% من الخبراء إلى أن غياب الاعتماد الأكاديمي لشهادات منصات MOOCs يعد عائقاً كبيراً أمام انتشارها، وأوصى الخبراء بضرورة تطوير محتوى قصير (لا يتجاوز 10 دقائق لكل مقطع فيديو)، ودمج عناصر التلعيب (Gamification) لتعزيز الدافعية.

2- الدراسات الأجنبية:

أجرى كل من (Johnson & Adams, 2023) دراسة هدفت إلى تحديد الطول الزمني الأمثل لمقاطع الفيديو التعليمية في بيئات التعلم الذاتي، وقياس تأثير اختلاف طول الفيديو (قصير، متوسط، طويل) على معدلات الإكمال والاحتفاظ بالمعلومات، والرضا العام للتعلم. واستخدمت الدراسة تصميم تجريبي (Randomized Controlled Trial) شمل 450 طالباً تم توزيعهم عشوائياً على ثلاث مجموعات: مجموعة فيديوهات قصيرة (4-7 دقائق)، مجموعة فيديوهات متوسطة (8-14 دقيقة)، ومجموعة فيديوهات طويلة (15-20 دقيقة)، واستخدمت الدراسة تحليلات تتبع العين (Eye-tracking) لقياس مدى انتباه المتعلمين. وتوصلت الدراسة إلى أن مجموعة الفيديوهات القصيرة حققت أعلى نسبة احتفاظ بالمعلومات، متفوقة على المجموعة الطويلة بنسبة 40%، وبلغ متوسط وقت الانتباه الفعلي في المجموعة

الطويلة 6.2 دقائق فقط، بينما وصل إلى 6.8 دقائق في المجموعة القصيرة (أي أن المتعلمين توقفوا عن التركيز فعلياً بعد الدقيقة السادسة بغض النظر عن طول الفيديو)، وأفاد 87% من المشاركين في المجموعة القصيرة أنهم أكملوا جميع المقاطع، مقابل 34% فقط في المجموعة الطويلة.

وتناولت دراسة (Lee, Park & Kim, 2024) العلاقة بين استخدام المتعلمين لميزات التخصيص (مثل الإشارات المرجعية، الملاحظات الشخصية، التوصيات المخصصة، لوحات التقدم الفردية) ونسبة إكمالهم للدورات التعليمية على منصة Coursera، مع تحليل الفروق بين المتعلمين "الناجحين" و"المنسحبين". واستخدمت الدراسة منهجاً مختلطاً (Mixed Methods)، تضمن تحليل بيانات تفاعل (Log data) لـ 280 متعلماً سجلوا في 10 دورات مختلفة على منصة Coursera، وإجراء مقابلات نصف مقننة مع 25 متعلماً منهم (13 ممن أكملوا الدورة، و12 ممن انسحبوا). وتوصلت الدراسة إلى أن المتعلمين الذين استخدموا الميزات التخصيصية (ثلاث ميزات فأكثر) كانوا أكثر عرضة لإكمال الدورات بنسبة 63% مقارنة بمن لم يستخدموها أو استخدموا ميزة واحدة فقط، وكانت ميزة "الإشارات المرجعية" الأكثر استخداماً (68%)، تليها "الملاحظات الشخصية" (52%)، ثم "لوحة التقدم" (47%). وأظهرت المقابلات أن المتعلمين الذين انسحبوا من الدورات غالباً ما عبروا عن شعورهم بـ"الضياع" وعدم معرفة أين هم في مسار التعلم، وهو ما عوضته لوحة التقدم للمتعلمين الناجحين.

وهدفت دراسة (Martinez, 2025) إلى تتبع تطور مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين في بيئة رقمية على مدى 6 أشهر، وقياس مدى تأثير الفروق الفردية (الدافعية الذاتية، الكفاءة الذاتية التقنية، الخبرة السابقة، أساليب التعلم) في تفسير التباين في نجاح التعلم الذاتي، مقارنة بتأثير نوع المحتوى أو تصميم المنصة. واستخدمت الدراسة تصميم طولي (Longitudinal Design) شمل 150 متعلماً تم قياسهم في ثلاث نقاط زمنية (بداية الدراسة، بعد 3 أشهر، بعد 6 أشهر)، واستخدمت الدراسة استبانات (لقياس الدافعية، الكفاءة الذاتية، أساليب التعلم)، واختبارات تحصيلية، وتحليل بيانات تفاعل من المنصة. وتوصلت الدراسة إلى أن الفروق الفردية (مجتمعة) فسرت ما نسبته 52% من التباين في نجاح التعلم الذاتي، في حين فسر نوع المحتوى وتصميم المنصة 18% فقط، وكان متغيراً "الدافعية الذاتية" و"الكفاءة الذاتية التقنية" الأكثر تنبؤاً بالنجاح، وانخفضت نسبة الانسحاب من 48% في الشهر الأول إلى 22% في الشهر السادس، مما يشير إلى أن المتعلمين الذين ينجحون في تجاوز الأسابيع الأولى هم الأكثر استمراراً، وكانت نسبة الانسحاب الإجمالية في الدراسة 32%، وهي أقل من المعدلات المعتادة لمنصات MOOCs التي تتراوح ما بين 85-95%.

واستهدفت دراسة (Moorhouse & Wong, 2024) قياس أثر استخدام الوسائط التفاعلية (فيديوهات تفاعلية، ألعاب لغوية رقمية، محاكاة مواقف تواصلية) في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ومقارنة فاعليتها بالوسائط غير التفاعلية (فيديوهات تقليدية، نصوص مطبوعة). واستخدمت الدراسة تجربة شبه تجريبية استمرت 8 أسابيع، شملت 120 طالباً جامعياً من تخصصي اللغة الإنجليزية وتكنولوجيا التعليم في هونغ كونغ، وتم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية (دراسة بالوسائط التفاعلية) وضابطة (دراسة بالوسائط التقليدية).

واستخدمت الدراسة مقياس التنظيم الذاتي (24 فقرة)، واختبارات تحصيلية شهرية، ومقابلات مع 20 متعلماً. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التنظيم الذاتي وكذلك في اختبارات التحصيل الشهرية، وكانت المهارة الأكثر تحسناً في المجموعة التجريبية هي "المراقبة الذاتية" (معرفة متى يرتكب المتعلم خطأ ولماذا)، بينما كانت الأقل تحسناً "التخطيط المسبق"، وأشارت المقابلات إلى أن المتعلمين استمتعوا بالوسائط التفاعلية أكثر، وذكروا أن التغذية الراجعة الفورية كانت المحفز الأكبر لمواصلة التعلم.

وسعت دراسة (Wang & Baker, 2025) إلى استكشاف كيف يمكن للمحتوى التعليمي المؤلّد بواسطة أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي (مثل ChatGPT) أن يدعم أو يعوق التعلم الذاتي، مع التركيز على قضايا الدقة، التخصيص، والاعتماد الأكاديمي. واستخدمت الدراسة دراسة نوعية (Qualitative Study) اعتمدت على مجموعات تركيز (6 مجموعات، بواقع 6-8 مشاركين لكل مجموعة) من طلاب الدراسات العليا والباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم، وتم عرض نماذج من محتوى تعليمي مؤلّد بالذكاء الاصطناعي على المشاركين، وتم مناقشة إمكاناته وتحدياته. وتوصلت الدراسة إلى أن 92% من المشاركين أعربوا عن حماسهم لإمكانات الذكاء الاصطناعي في تخصيص المحتوى حسب مستوى المتعلم وسرعته، لكن 78% أعربوا عن قلقهم من احتمالية احتواء المحتوى على معلومات غير دقيقة (Hallucinations)، مما قد يضر بالتعلم الذاتي خاصة للمبتدئين، وأوصى المشاركون بضرورة دمج التحقق البشري (Human-in-the-loop) عند استخدام المحتوى المؤلّد بالذكاء الاصطناعي في السياقات التعليمية الرسمية، وتوقع 65% من المشاركين أن يحل الذكاء الاصطناعي محل بعض وظائف تصميم المحتوى الإعلامي التقليدي خلال 5-7 سنوات.

تحليل الدراسات السابقة وتحديد الفجوة البحثية:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن تحديد الفجوات البحثية التالية التي يسعى البحث الحالي إلى معالجتها:

- الفجوة المنهجية: معظم الدراسات اعتمدت على منهج واحد (كمي أو نوعي)، وذلك لا يعكس الصورة الكاملة لتجربة المتعلم، في حين يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي معاً، مما يتيح فهماً أعمق للظاهرة المدروسة.
- الفجوة المكانية: الدراسات الأجنبية طبقت في سياقات ثقافية مختلفة، والدراسات العربية طبقت على منصات متفرقة دون تعميم، في حين يطبق البحث الحالي على منصة تعليمية محددة في سياق عربي، مع إمكانية تعميم النتائج على منصات مشابهة.
- الفجوة الموضوعية: قلة الدراسات التي ربطت بين أنواع المحتوى الإعلامي المختلفة ومراحل التعلم الذاتي (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، بينما يربط البحث الحالي بين ستة أنواع من المحتوى الإعلامي وثلاث مراحل للتعلم الذاتي.

- الفجوة الزمانية: معظم الدراسات السابقة أجريت قبل الانتشار الواسع لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، في حين يُجرى البحث الحالي في عام 2026، في سياق يتأثر بتلك الأدوات.
- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:
- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في عدة جوانب ومنها ما يلي:
- تحديد الإطار النظري المناسب للبحث، وخاصة فيما يتعلق بمفاهيم الإعلام الرقمي والتعلم الذاتي.
- تصميم أدوات الدراسة (الاستبانة والمقابلة) بالاستناد إلى الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، مع تطويرها لتناسب مع سياق البحث الحالي.
- تحديد المتغيرات المؤثرة في فاعلية الإعلام الرقمي، مثل كثافة الاستخدام، والتخصص، والمرحلة التعليمية.
- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة نتائج البحث الحالي.
- تجنب بعض الأخطاء المنهجية التي وقعت فيها بعض الدراسات السابقة، مثل الاعتماد على منهج واحد فقط.
- منهجية البحث وإجراءاته:

1- منهج البحث:

- اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي، حيث جمعت بين:
- المنهج الوصفي التحليلي: لوصف وتحليل الظاهرة المدروسة (فاعلية الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي) كما هي في الواقع، من خلال جمع البيانات الكمية باستخدام الاستبانة، وتحليلها إحصائياً لاستخلاص النتائج.
- المنهج النوعي: لفهم طبيعة التفاعل والتحديات التي يواجهها المتعلمون بعمق، من خلال إجراء مقابلات شبه مقننة، وتحليل مضمونها للوصول إلى رؤى دقيقة حول تجارب المتعلمين.
- ويتسم المنهج الوصفي التحليلي بقدرته على وصف الظاهرة وتحليلها بدقة، وتحديد العلاقات بين متغيراتها المختلفة، بينما يتيح المنهج النوعي فهماً عميقاً لتجارب المشاركين، وكشف الأبعاد غير المرئية للظاهرة المدروسة، والتي قد لا تظهر في البيانات الكمية وحدها.

2- مجتمع وعينة البحث:

- تضمن مجتمع البحث طلاب المرحلة الجامعية من مستخدمي المنصات التعليمية الرقمية في الجامعات السورية، وتكونت عينة البحث من (120) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من طلاب جامعة الفرات، بالإضافة إلى (18) طالباً أجريت معهم مقابلات شبه مقننة، تم اختيارهم بطريقة قصدية لضمان التنوع في التخصصات والمراحل التعليمية والجنس، ويوضح ذلك الجدول التالي:

الجدول 2: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	57	47.5%
	إناث	63	52.5%
	المجموع	120	100%
التخصص	علمي	66	55%
	إنساني	54	45%
	المجموع	120	100%
كثافة الاستخدام الأسبوعي	أقل من ساعة	18	15%
	1-3 ساعات	42	35%
	4-6 ساعات	36	30%
	أكثر من 6 ساعات	24	20%
	المجموع	120	100%
المرحلة التعليمية	سنة أولى	28	23.3%
	سنة ثانية	32	26.7%
	سنة ثالثة	35	29.2%
	سنة رابعة	25	20.8%
	المجموع	120	100%

3- أدوات البحث:

أ- الاستبانة: تم بناء استبانة تكونت من جزأين رئيسيين:

- الجزء الأول: البيانات الأولية: ويضم (6) فقرات حول المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المرحلة التعليمية، التخصص، الخبرة السابقة في استخدام المنصات، كثافة الاستخدام، الجهاز المستخدم).
- الجزء الثاني: محاور الاستبانة: ويضم (5) محاور كالتالي:

- المحور الأول: درجة استخدام الإعلام الرقمي (12 فقرة).
 - المحور الثاني: مستوى مهارات التعلم الذاتي (14 فقرة).
 - المحور الثالث: فاعلية الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي (8 فقرات).
 - المحور الرابع: أنواع المحتوى الإعلامي الأكثر تأثيراً (7 فقرات).
 - المحور الخامس: التحديات التي تواجه المتعلمين (10 فقرات).
- وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في جميع محاور الاستبانة، حيث تراوحت الاستجابات بين (لا أوافق بشدة = 1) و (أوافق بشدة = 5).

ب - صدق الاستبانة:

- 1- صدق المحتوى (صدق المحكمين): تم عرض الاستبانة على (5) محكمين من أساتذة تكنولوجيا التعليم والإعلام التربوي، وبلغت نسبة الاتفاق بينهم (86%)، مما يشير إلى صلاحية الاستبانة من حيث المحتوى والبناء اللغوي.
- 2- صدق البناء/ التكوين (الاتساق الداخلي): تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتهي إليه، وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

الجدول (3): معاملات الارتباط بين فقرات المحور الأول (درجة استخدام الإعلام الرقمي) والدرجة الكلية للمحور

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
7	0.62*	0.01
8	0.58*	0.01
9	0.71*	0.01
10	0.65*	0.01
11	0.59*	0.01
12	0.63*	0.01
13	0.54*	0.01
14	0.61*	0.01
15	0.68*	0.01
16	0.72*	0.01
17	0.66*	0.01
18	0.55*	0.01

*جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

- يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى تمتع المحور بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.
- الجدول (4): معاملات الارتباط بين فقرات المحور الثاني (مستوى مهارات التعلم الذاتي) والدرجة الكلية للمحور

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
19	0.67*	0.01
20	0.63*	0.01
21	0.72*	0.01
22	0.59*	0.01
23	0.61*	0.01
24	0.68*	0.01
25	0.74*	0.01
26	0.65*	0.01
27	0.58*	0.01
28	0.66*	0.01
29	0.70*	0.01
30	0.73*	0.01

0.01	0.64*	31
0.01	0.60*	32

*جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى تمتع المحور بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

الجدول (5): معاملات الارتباط بين فقرات المحور الثالث (فاعلية الإعلام الرقمي) والدرجة الكلية للمحور

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
33	0.65*	0.01
34	0.61*	0.01
35	0.73*	0.01
36	0.69*	0.01
37	0.72*	0.01
38	0.68*	0.01
39	0.64*	0.01
40	0.70*	0.01

*جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.61) و (0.73). وتشير هذه النتائج إلى تمتع جميع فقرات المحور الثالث بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وأن كل فقرة تسهم بشكل دال في قياس فاعلية الإعلام الرقمي كما صمم لها، مما يعزز صدق بناء هذا المحور.

الجدول (6): معاملات الارتباط بين فقرات المحور الرابع (أنواع المحتوى الإعلامي الأكثر تأثيراً) والدرجة الكلية للمحور

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أ	0.71*	0.01
ب	0.68*	0.01
ج	0.63*	0.01
د	0.59*	0.01
هـ	0.55*	0.01
و	0.51*	0.01
ز	0.48*	0.01

*جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (6) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات المحور الرابع والدرجة الكلية للمحور كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.48) و (0.71). وتشير هذه النتائج إلى تمتع جميع فقرات المحور الرابع بدرجة مقبولة إلى عالية من الاتساق الداخلي، وأن كل فقرة تسهم بشكل دال في قياس أنواع المحتوى الإعلامي الأكثر تأثيراً كما صمم لها. ويلاحظ أن الفيديوهات التفاعلية القصيرة حصلت على أعلى معامل ارتباط (0.71)، مما يشير إلى أنها الأكثر تمثيلاً للمحور، بينما حصلت النصوص الطويلة على أدنى معامل ارتباط (0.48) وهي درجة مقبولة إحصائياً.

الجدول (7): معاملات الارتباط بين فقرات المحور الخامس (التحديات التي تواجه المتعلمين) والدرجة الكلية للمحور

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
41	0.52*	0.01
42	0.63*	0.01
43	0.61*	0.01
44	0.72*	0.01
45	0.74*	0.01
46	0.76*	0.01
47	0.68*	0.01
48	0.58*	0.01
49	0.54*	0.01
50	0.66*	0.01

*جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (7) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات المحور الخامس والدرجة الكلية للمحور كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.52) و (0.76). وتشير هذه النتائج إلى تمتع جميع فقرات المحور الخامس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وأن كل فقرة تسهم بشكل دال في قياس التحديات التي تواجه المتعلمين كما صمم لها. ويُلاحظ أن أعلى معاملات الارتباط كانت للفقرات المتعلقة بالجوانب التحفيزية والتنظيمية ("فقدان الدافع" بـ 0.76، و"صعوبة تنظيم الوقت" بـ 0.74)، مما يشير إلى أن هذه التحديات هي الأكثر تمثيلاً لمحور التحديات، بينما كانت الفقرات المتعلقة بالجوانب التقنية ("ضعف الإنترنت" بـ 0.52، و"ضعف المهارات التقنية" بـ 0.54) الأقل ارتباطاً، مما قد يشير إلى أنها تحديات أقل حدة أو أقل شيوعاً لدى عينة الدراسة.

الجدول (8): معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
درجة استخدام الإعلام الرقمي	0.72*	0.01
مستوى مهارات التعلم الذاتي	0.78*	0.01
فاعلية الإعلام الرقمي	0.81*	0.01
أنواع المحتوى الإعلامي الأكثر تأثيراً	0.69*	0.01
التحديات التي تواجه المتعلمين	0.58*	0.01

*جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (8) أن جميع معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتتراوح ما بين (0.58) و (0.81). مما يدعو للاطمئنان إلى تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الصدق البنائي، حيث يشير ارتفاع معاملات الارتباط إلى أن كل محور يسهم بشكل دال في قياس المفهوم الكلي الذي صممت الاستبانة من أجله (فاعلية الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي). ويُلاحظ أن المحور الثالث (فاعلية الإعلام الرقمي) حصل على أعلى معامل ارتباط (0.81)، مما يعكس تماسكه القوي مع الهدف العام للاستبانة، يليه المحور الثاني (مهارات التعلم الذاتي) بـ (0.78) ثم المحور الأول (درجة الاستخدام) بـ (0.72). وفي المقابل حصل المحور

الخامس (التحديات) على أقل معامل ارتباط (0.58) وهو معامل مقبول إحصائياً، ويشير إلى أن التحديات ترتبط بالهدف العام للاستبانة ولكن بدرجة أقل من بقية المحاور، وهو أمر متوقع نظراً لطبيعة هذا المحور الذي يقيس الجوانب السلبية والمعيقة للتعلم الذاتي، على عكس بقية المحاور التي تقيس الجوانب الإيجابية والداعمة. وبهذا تكون جميع محاور الاستبانة قد اجتازت اختبار الصدق البنائي (الاتساق الداخلي)، سواء على مستوى الفقرات داخل كل محور، أو على مستوى المحاور بالنسبة للاستبانة ككل، وهذا يؤكد صلاحية الاستبانة كأداة لجمع البيانات ويمنح الثقة في النتائج المستخلصة منها.

ب- ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وذلك لكل محور على حدة وللإستبانة ككل.

الجدول (9): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل

المحور	معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
درجة استخدام الإعلام الرقمي	0.85	12
مستوى مهارات التعلم الذاتي	0.88	14
فاعلية الإعلام الرقمي	0.82	8
أنواع المحتوى الإعلامي الأكثر تأثيراً	0.79	7
التحديات التي تواجه المتعلمين	0.84	10
الاستبانة ككل	0.89	51

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات كانت مرتفعة، حيث تراوحت ما بين (0.79) و (0.89)، مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

ج- دليل المقابلة: تم إعداد دليل مقابلة شبه مقننة تضمن (15) سؤالاً رئيسياً موزعة على خمسة محاور:

- محور افتتاحي تعريف (3 أسئلة).
 - محور طبيعة استخدام الإعلام الرقمي (4 أسئلة).
 - محور تأثير الإعلام الرقمي على التعلم الذاتي (5 أسئلة).
 - محور التحديات والحلول المقترحة (3 أسئلة).
- وتم التحقق من صدق دليل المقابلة من خلال عرضه على المحكمين، وتم تعديل بعض الأسئلة بناءً على ملاحظاتهم.

4- الأساليب الإحصائية:

تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لإجراء التحليلات التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

- اختبار T-test لعينتين مستقلتين.
 - تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA).
 - تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression).
- أما التحليل النوعي، فتم باستخدام تحليل المضمون (Thematic Analysis) وفق نموذج (Braun & Clarke 2006).

أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدها هذه الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في نموذج الدراسة فهي لتحديد درجة الاستخدام، فقد حددت الباحثة أربعة مستويات هي (مرتفع جداً، مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة التالية:

طول الفئة = (أعلى قيمة في المقياس - أدنى قيمة في المقياس) ÷ عدد المستويات المطلوبة.

بافتراض أن المقياس من 1 إلى 5، ونريد 5 مستويات (منخفض جداً، منخفض، متوسط، مرتفع، مرتفع جداً):

$$\text{المدى} = 5 - 1 = 4 / \text{طول الفئة} = 4 \div 5 = 0.80^{**}$$

وفيما يلي المقياس في تحديد مستوى الملاءمة للوسط الحسابي وذلك للاستفادة منه عند التعليق على المتوسطات الحسابية وفق مايلي:

جدول رقم (10) يوضح تقديرات الوسط المرجح في الدراسة

الدرجات	المجالات
منخفض جداً	1.79 - 1.00
منخفض	2.59 - 1.80
متوسط	3.39 - 2.60
مرتفع	4.19 - 3.40
مرتفع جداً	5.00 - 4.20

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها حسب تسلسل أسئلتها السبعة، حيث تم دمج عرض النتائج الكمية (المستخلصة من الاستبانة) والنتائج النوعية (المستخلصة من المقابلات) مع تفسيرها وتحليلها وربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة، وذلك للوصول إلى فهم متكامل وعميق للظاهرة المدروسة

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

وينص على: "ما درجة استخدام الإعلام الرقمي لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على

فقرات المحور الأول من الاستبانة (درجة استخدام الإعلام الرقمي)، كما هو موضح في الجدول (11) التالي:

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة استخدام الإعلام الرقمي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أستخدم خيار الإيقاف المؤقت والرجوع أثناء الفيديو.	4.28	0.72	مرتفع جداً
2	أستخدم الفيديوهات التعليمية بشكل متكرر في تعليي الذاتي.	4.15	0.68	مرتفع
3	أفضل الفيديوهات القصيرة (أقل من 10 دقائق).	4.03	0.75	مرتفع
4	أستخدم الإنفوجرافيك والرسوم التوضيحية لفهم المفاهيم.	3.87	0.81	مرتفع
5	أتفاعل مع الاختبارات القصيرة المدمجة داخل الفيديوهات	3.72	0.85	مرتفع
6	أستخدم الإشارات المرجعية لحفظ المحتوى المهم.	3.39	0.92	متوسط
7	أراجع سجل تقديمي على المنصة (لوحة التحكم).	3.28	0.95	متوسط
8	أستخدم المحاكاة والتطبيقات التفاعلية إن وجدت.	3.15	0.88	متوسط
9	أستمع إلى البودكاست التعليمي إن وجد.	2.98	0.94	متوسط
10	أتابع التوصيات المخصصة التي تقدمها المنصة لي.	2.87	0.91	متوسط
11	أسجل ملاحظاتي أو تعليقاتي على المحتوى.	2.65	0.87	منخفض
12	أشارك في المنتديات أو مجموعات النقاش.	2.32	0.96	منخفض
	المتوسط العام للمحور	3.39	0.82	متوسط

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط العام لدرجة استخدام الإعلام الرقمي بلغ (3.39) بدرجة متوسطة، مما يشير إلى أن طلاب الجامعة يستخدمون الإعلام الرقمي لأغراض التعلم الذاتي بدرجة متوسطة، أي أن هناك مجالاً لتحسين مستوى الاستخدام وتعزيزه. وتصدرت ميزات التحكم في الفيديو قائمة الاستخدام، حيث جاءت فقرة "أستخدم خيار الإيقاف المؤقت والرجوع أثناء الفيديو" في المرتبة الأولى بمتوسط (4.28) بدرجة مرتفع جداً، تليها فقرة "أستخدم الفيديوهات التعليمية بشكل متكرر في تعليي الذاتي" بمتوسط (4.15) بدرجة مرتفع، ثم فقرة "أفضل الفيديوهات القصيرة (أقل من 10 دقائق)" بمتوسط (4.03) بدرجة مرتفع. ويمكن تفسير ذلك بأن المتعلمين يميلون إلى "الميزات منخفضة الجهد" التي تمنحهم تحكماً مباشراً في وتيرة العرض، دون الحاجة إلى تعلم مهارات إضافية أو استثمار وقت وجهد إضافي. فالإيقاف المؤقت وإعادة المشاهدة وتغيير السرعة هي أدوات بسيطة وبديهية تخدم احتياجات المتعلم الفورية، وتتيح له التحكم في تدفق المعلومات بما يتناسب مع قدراته الاستيعابية، وهو ما يتوافق مع "نظرية الحمل المعرفي" (Sweller, 2023)، حيث يميل المتعلمون إلى تقليل الأعباء المعرفية الإضافية غير الضرورية، وهذه الميزات تقلل من العبء المعرفي الخارجي وتزيد من فرص المعالجة العميقة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Johnson & Adams, 2023) التي وجدت أن أدوات التحكم في الفيديو (الإيقاف المؤقت، إعادة المشاهدة، تغيير السرعة) تعد من أكثر الميزات استخداماً في بيئات التعلم الذاتي، حيث بلغ متوسط استخدام الإيقاف المؤقت (4.2) وإعادة المشاهدة (4.1) في دراستهم. كما تتفق مع دراسة (Lee, Park & Kim, 2024) التي وجدت أن ميزة "الإشارات المرجعية" كانت الأكثر استخداماً (68%)، تليها "الملاحظات الشخصية" (52%)، مما يؤكد تفضيل المتعلمين للأدوات التي تخدم احتياجاتهم الفورية دون تعقيدات إضافية. وفي المقابل جاءت الميزات الاجتماعية والتفاعلية في المراتب الأخيرة، حيث حصلت فقرة "أشارك في المنتديات أو

مجموعات النقاش " على أدنى متوسط (2.32) بدرجة منخفضة، تليها فقرة "أسجل ملاحظاتي أو تعليقاتي على المحتوى" بمتوسط (2.65) بدرجة منخفضة. ويعكس ضعف استخدام المنتديات ومجموعات النقاش اتجاه المتعلمين نحو التعلم الانعزالي في بيئات التعلم الذاتي، حيث يفضلون التفاعل مع المحتوى على التفاعل مع الآخرين، وقد يعود ذلك إلى أن المنتديات تتطلب وقتاً وجهداً أكبر، ولا تقدم فائدة مباشرة وفورية مقارنة بمشاهدة فيديو أو حل اختبار قصير. كما أن بعض المتعلمين قد يشعرون بالخلج أو التردد في المشاركة في المنتديات، وخاصة إذا كانوا مبتدئين أو غير واثقين من مستواهم. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (زايد، 2025) من أن التفاعل الاجتماعي في المنصات التعليمية العربية ما زال محدوداً، ويعاني من ضعف المشاركة الفعالة من قبل المتعلمين، وأن معدلات المشاركة في المنتديات لا تتجاوز 15-20% من إجمالي المسجلين في معظم الدورات العربية.

وفيما يلي نتائج المقابلات حول طبيعة استخدامهم للإعلام الرقمي، وتصنيف أبرز ما أفادوا به في هذا الشأن، كما هو موضح في الجدول (12) التالي:

الجدول (12): النتائج النوعية من المقابلات حول درجة استخدام الإعلام الرقمي

الرتبة	أبرز ما أفاد به المشاركون	عدد المشاركين	النسبة المئوية
1	استخدام خيار الإيقاف المؤقت وإعادة المشاهدة بشكل متكرر.	16	89%
2	تفضيل الفيديوهات القصيرة على غيرها من أنواع المحتوى.	14	78%
3	قلة استخدام المنتديات ومجموعات النقاش.	13	72%
4	عدم استخدام الإشارات المرجعية لحفظ المحتوى المهم.	11	61%
5	استخدام الفيديوهات التعليمية بشكل يومي أو شبه يومي.	10	56%
6	ندرة استخدام لوحة التقدم الشخصية لمتابعة الإنجازات.	9	50%
7	عدم الاهتمام بالتوصيات المخصصة التي تقدمها المنصة.	8	44%

يتضح من الجدول (12) أن النتيجة الأكثر تكراراً في المقابلات كانت "استخدام خيار الإيقاف المؤقت وإعادة المشاهدة بشكل متكرر" بنسبة (89%)، مما يؤكد ما أظهرته النتائج الكمية من أن هذه الميزة هي الأكثر استخداماً بين المتعلمين. وقد علّق أحد المشاركين قائلاً: "الإيقاف المؤقت والرجوع للخلف يساعدني في التركيز على الأجزاء المهمة، وخاصة لما يكون في معلومة صعبة"، مما يعكس أن هذه الميزات تمكن المتعلم من التحكم في تدفق المعلومات، وتلبي احتياجاته الفردية في التعلم.

وجاء في المرتبة الثانية "تفضيل الفيديوهات القصيرة على غيرها من أنواع المحتوى" بنسبة (78%)، حيث قال أحد المشاركين: "الفيديوهات الطويلة بتخليني أفقد التركيز بسرعة، القصيرة أحسن بكثير لأنني بقدر أخلصها من دون ما أمل".

وهذا يتفق مع النتيجة الكمية (فقرة "أفضل الفيديوهات القصيرة" جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط (4.03)، ومع دراسة (Johnson & Adams, 2023) التي أكدت أن متوسط وقت الانتباه الفعلي لا يتجاوز 6 دقائق بغض النظر عن طول الفيديو، مما يفسر تفضيل المتعلمين للمقاطع القصيرة التي تتوافق مع مدى انتباههم الطبيعي.

وفي المقابل أشار (72%) من المشاركين إلى قلة استخدامهم للمنتديات ومجموعات النقاش، وعللوا ذلك بأنها "تستغرق وقتاً طويلاً" و"لا تقدم فائدة مباشرة"، وقال أحدهم: "المنتديات فيها ناس كثير بتكتب، وصعب ألقى الرد المناسب لسؤالي، فبفضل أبحث بنفسي". وهذا يفسر تدني متوسط فقرة "المشاركة في المنتديات" (2.32). كما أشار (61%) من المشاركين إلى أنهم لا يستخدمون الإشارات المرجعية، وقال أحدهم: "ما بعرف شو فايدتها، أو بنسى استخدمها"، مما يشير إلى حاجة المتعلمين إلى التوعية بميزات المنصة التي تدعم التعلم الذاتي، والتي قد تكون غير واضحة أو غير جذابة في تصميمها الحالي.

وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى ضرورة تصميم ميزات المنصة بما يتناسب مع تفضيلات المتعلمين، مع العمل على توعيتهم بأهمية الميزات الأقل استخداماً (مثل الإشارات المرجعية ولوحة التقدم) والتي ثبتت فاعليتها في تعزيز التعلم الذاتي في الدراسات السابقة. كما يُوصى بإعادة تصميم المنتديات لتكون أكثر جاذبية وسهولة في الاستخدام، وتقديم حوافز للمشاركة فيها، مع توجيه المشرفين لتقديم ردود سريعة ومفيدة على استفسارات المتعلمين، لتحويل المنتديات من مساحة مهملة إلى بيئة تفاعلية حيوية تدعم التعلم الذاتي.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

وينص على: "ما مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على

فقرات المحور الثاني من الاستبانة (مستوى مهارات التعلم الذاتي)، كما هو موضح في الجدول (13) التالي:

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المستوى
1	أعيد مشاهدة الأجزاء الصعبة أكثر من مرة.	4.35	0.65	مرتفع جداً
2	أركز جيداً أثناء مشاهدة المحتوى دون تشتيت.	4.12	0.72	مرتفع
3	أشعر بالإنجاز عندما أحقق أهدافي التعليمية.	4.05	0.78	مرتفع
4	ألاحظ وأسجل ما أفهمه وما يصعب عليّ فهمه.	3.92	0.82	مرتفع
5	أحدد أهدافاً واضحة لما أريد تعلمه قبل البدء.	3.85	0.85	مرتفع
6	أربط المعلومات الجديدة بما أعرفه سابقاً.	3.78	0.88	مرتفع
7	أختار المحتوى المناسب من المنصة بناءً على احتياجاتي.	3.65	0.84	مرتفع
8	أخطط لوقت تعلّمي بشكل أسبوعي أو شهري.	3.39	0.91	متوسط
9	أستخدم إستراتيجيات تعلم متنوعة (تلخيص، تساؤلات، أمثلة).	3.32	0.94	متوسط
10	أختبر نفسي بعد الانتهاء من كل موضوع.	3.18	0.89	متوسط
11	أحلل أخطائي وأبحث عن أسبابها.	3.05	0.92	متوسط
12	أقسّم الموضوعات الكبيرة إلى أجزاء صغيرة يسهل تعلمها.	2.95	0.87	متوسط
13	أراجع تقدمي بانتظام وأحدد نقاط القوة والضعف.	2.82	0.93	متوسط
14	أعدل إستراتيجيات تعلّمي إذا شعرت بعدم التقدم.	2.68	0.96	منخفض
	المتوسط العام للمحور	3.38	0.85	متوسط

يتضح من الجدول (13) أن المتوسط العام لمستوى مهارات التعلم الذاتي بلغ (3.38) بدرجة متوسطة، مما يشير إلى أن طلاب الجامعة يمتلكون مهارات تعلم ذاتي بمستوى متوسط، مع وجود تباين واضح بين أنواع المهارات المختلفة، ويعكس هذا التباين أن مهارات التعلم الذاتي ليست مهارة واحدة متجانسة، بل هي مجموعة من المهارات المعرفية والميتا معرفية التي تتفاوت في تطورها لدى المتعلمين. وجاءت مهارات التنفيذ في المراتب العليا، حيث تصدرت فقرة "أعيد مشاهدة الأجزاء الصعبة أكثر من مرة" القائمة بمتوسط (4.35) بدرجة مرتفع جداً، تليها فقرة "أركز جيداً أثناء مشاهدة المحتوى دون تشتيت" بمتوسط (4.12) بدرجة مرتفع. ويمكن تفسير ذلك بأن مهارات التنفيذ هي مهارات سلوكية وتطبيقية يسهل على المتعلم ممارستها، وتكون مدعومة بأدوات المنصة نفسها (مثل إعادة التشغيل والإيقاف المؤقت). كما أن هذه المهارات تعكس وعياً لدى المتعلمين بأهمية التفاعل النشط مع المحتوى، وعدم الاكتفاء بالمشاهدة السلبية. وفي المقابل جاءت مهارات التخطيط والتقييم الذاتي في المراتب الدنيا، حيث حصلت فقرة "أعدل إستراتيجيات تعلمي إذا شعرت بعدم التقدم" على أدنى متوسط (2.68) بدرجة منخفضة، تليها فقرة "أراجع تقدمي بانتظام وأحدد نقاط القوة والضعف" بمتوسط (2.82) بدرجة متوسطة. ويعكس ضعف هذه المهارات أن المتعلمين يواجهون صعوبة في الأنشطة التي تتطلب تفكيراً فوق معرفي (Metacognitive) مثل التخطيط المسبق، وتعديل الإستراتيجيات، والتقييم الذاتي المستمر، وهذه المهارات لا تتطور تلقائياً بمجرد استخدام المنصة، بل تحتاج إلى تدريب وتوجيه وتوعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نموذج (Zimmerman, 2022) للتعلم الذاتي المنظم، الذي يؤكد أن مرحلة "ما قبل الأداء" (التخطيط) ومرحلة "ما بعد الأداء" (التقويم الذاتي) هي الأكثر تحدياً للمتعلمين، وتتطلب تدريباً مسبقاً وتوجهاً مستمراً. بينما مرحلة "أثناء الأداء" (التنفيذ) هي الأسهل والأكثر طبيعية للمتعلمين، وخاصة عندما تكون مدعومة بأدوات تفاعلية. كما تتفق مع دراسة (Martinez, 2025) التي وجدت أن الفروق الفردية (الدافعية الذاتية، الكفاءة الذاتية التقنية) تفسر 52% من التباين في نجاح التعلم الذاتي، مما يشير إلى أن ضعف مهارات التخطيط والتقييم قد يعود إلى عوامل فردية أكثر منه إلى تصميم المنصة. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة (Moorhouse & Wong, 2024) التي وجدت أن مهارة "التخطيط المسبق" كانت الأقل تحسناً في المجموعة التجريبية التي استخدمت الوسائط التفاعلية، مما يشير إلى أن التخطيط مهارة تحتاج إلى تدريب مباشر ولا تتطور تلقائياً بمجرد استخدام الوسائط الرقمية. كما تتفق مع دراسة (العتيبي، 2023) التي وجدت أن مهارة "التقويم الذاتي" كانت الأكثر تأثراً بالفيديو التفاعلي، بينما كانت مهارة "التخطيط" الأقل تأثراً، مما يؤكد أن مهارة التخطيط أكثر صعوبة في التطور من مهارة التقويم الذاتي.

وفيما يلي نتائج المقابلات حول طبيعة مهارات التعلم الذاتي لديهم، وتصنيف أبرز ما أفادوا به في هذا الشأن،

كما هو موضح في الجدول (14) التالي:

الجدول (14): النتائج النوعية من المقابلات حول مستوى مهارات التعلم الذاتي

الرتبة	أبرز ما أفاد به المشاركون	عدد المشاركين	النسبة المئوية
1	إعادة مشاهدة الأجزاء الصعبة أكثر من مرة.	15	83%
2	صعوبة تعديل الإستراتيجيات عند عدم التقدم.	14	78%
3	عدم التخطيط المسبق لوقت التعلم.	13	72%

4	ضعف استخدام إستراتيجيات تعلم متنوعة.	12	67%
5	ندرة مراجعة التقدم وتحليل الأخطاء.	11	61%
6	الاعتماد على الحفظ بدلاً من الفهم العميق.	9	50%
7	صعوبة تقييم الذات ومعرفة نقاط الضعف.	8	44%

يتضح من الجدول (14) أن النتيجة الأكثر تكراراً في المقابلات كانت "إعادة مشاهدة الأجزاء الصعبة أكثر من مرة" بنسبة (83%)، مما يؤكد ما أظهرته النتائج الكمية من أن هذه المهارة هي الأعلى مستوى بين المتعلمين. وقد علّق أحد المشاركين قائلاً: "لما ما بفهم جزء معين، يرجع للفيديو وأعيد أكثر من مرة لحد ما استوعب"، مما يعكس وعياً لدى المتعلمين بأهمية التكرار كإستراتيجية للفهم العميق، وهو ما يفسر ارتباط هذه المهارة باستخدام ميزات التحكم في الفيديو التي ظهرت في السؤال الأول. وفي المقابل أشار (78%) من المشاركين إلى أنهم يواجهون صعوبة في **تعديل إستراتيجياتهم** عندما يشعرون بعدم التقدم، حيث قال أحدهم: "بأكمل بنفس الطريقة حتى لو ما عم فهم، ما بعرف كيف أغير أسلوب"، وهو ما يتوافق مع أدنى فقرة في الاستبانة (متوسط 2.68). وهذا يشير إلى أن المتعلمين يفتقرون إلى الوعي بوجود إستراتيجيات بديلة، أو لا يمتلكون المهارة الكافية لتقييم فعالية إستراتيجياتهم الحالية وتعديلها عند الحاجة. كما أظهرت النتائج أن (72%) من المشاركين لا يخططون لوقت تعلمهم بشكل مسبق، بل يتعلمون بشكل عشوائي حسب الظروف، وقال أحدهم: "ما عندي خطة، بفتح المنصة لما أكون فاضي"، مما يفسر تدني مستوى مهارة التخطيط في النتائج الكمية (متوسط 3.48).

كما أشار (67%) من المشاركين إلى ضعف استخدامهم لإستراتيجيات تعلم متنوعة، واكتفائهم بالاستماع أو المشاهدة دون استخدام إستراتيجيات مثل التلخيص أو طرح التساؤلات، وقال أحدهم: "بشوف الفيديو وخلص، ما بعمل ملخصات ولا بكتب أسئلة". وذكر (61%) منهم أنهم نادراً ما يراجعون تقدمهم أو يحللون أخطائهم، مما يشير إلى ضعف في مهارات التقويم الذاتي، وهو ما يتسق مع النتائج الكمية التي أظهرت تدني مستوى فقرات التقويم الذاتي (متوسطات تراوحت ما بين 2.82 و 3.18). وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى حاجة ماسة إلى تصميم وحدات تمهيدية إجبارية لتدريب المتعلمين على مهارات التنظيم الذاتي، وخاصة التخطيط المسبق، وتحديد الأهداف، والتقويم الذاتي، قبل بدء المحتوى التعليمي، كما أوصت بذلك دراسة (زايد، 2025) ودراسة (العتيبي، 2023). كما يُوصى بتضمين المنصة أدوات مساعدة للتخطيط (مثل جدول زمني مقترح، وأهداف واضحة لكل وحدة، وتذكيرات دورية) وأدوات للتقويم الذاتي (مثل اختبارات تشخيصية، ونماذج تحليل الأخطاء، ولوحات تقدم تفاعلية)، وتوعية المتعلمين بأهمية هذه الأدوات وكيفية الاستفادة منها لتحسين تعلمهم.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

وينص على: "ما فاعلية الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المحور الثالث من الاستبانة (فاعلية الإعلام الرقمي)، كما هو موضح في الجدول (15) التالي.

الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة فاعلية الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	يمكنني التعلم في الوقت المناسب لي بفضل المنصة.	4.45	0.58	مرتفع جداً
2	الإعلام الرقمي على المنصة يجعل التعلم أسهل من الكتب فقط.	4.25	0.62	مرتفع جداً
3	التغذية الراجعة الفورية من الاختبارات حسّنت تعلّمي.	4.18	0.67	مرتفع
4	أستطيع تتبع تقدمي بوضوح مما يزيد ثقتي بنفسي.	4.02	0.72	مرتفع
5	تعدد أنواع الوسائط (فيديو، صوت، صور) يناسب أسلوب تعلّمي.	3.95	0.78	مرتفع
6	المحتوى الإعلامي على المنصة ساعدني على التعلم دون معلم.	3.88	0.82	مرتفع
7	أشعر بالتحفيز لإكمال التعلم بسبب تصميم المحتوى الجذاب.	3.75	0.85	مرتفع
8	التوصيات المخصصة تناسب احتياجاتي.	3.48	0.91	مرتفع
	المتوسط العام للمحور	4.00	0.74	مرتفع

يتضح من الجدول (15) أن المتوسط العام لفاعلية الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي بلغ (4.00) بدرجة مرتفعة، مما يشير إلى أن طلاب الجامعة يدركون فاعلية الإعلام الرقمي بدرجة عالية في دعم تعلمهم الذاتي. وتعكس هذه النتيجة ثقة المتعلمين في قدرة الوسائط الرقمية على تلبية احتياجاتهم التعليمية، وتحريرهم من قيود التعليم التقليدي (الزمن والمكان ووتيرة التعلم). كما تشير إلى أن المنصات التعليمية الرقمية أصبحت جزءاً أساسياً من البيئة التعليمية للطلاب، وأنها تلي توقعاتهم إلى حد كبير. وجاءت فقرة "يمكنني التعلم في الوقت المناسب لي بفضل المنصة" في المرتبة الأولى بمتوسط (4.45) بدرجة مرتفع جداً، مما يشير إلى أن المرونة الزمنية هي الجانب الأكثر تقدراً من قبل المتعلمين. ويعكس هذا أن التحرر من قيود الزمن والمكان هو جوهر التعلم الذاتي الرقمي، حيث يتيح للمتعلم التعلم في الأوقات التي يكون فيها أكثر تركيزاً واستعداداً، مما يعزز جودة التعلم وكفاءته. وهذا يتفق مع ما أكدته نظرية (Moore) للتعلم المستقل من أن الحرية في الاختيار (الزمن والمكان والمحتوى) هي شرط أساسي للتعلم الذاتي الناجح. كما تتفق مع دراسة (Johnson & Adams, 2023) التي وجدت أن المتعلمين في بيئات التعلم الذاتي يقدرّون المرونة أكثر من أي عامل آخر، ومع نتائج تقرير (UNESCO, 2024) الذي أشار إلى أن المرونة الزمنية تعد من أهم دوافع استخدام المتعلمين للمنصات التعليمية الرقمية. وجاءت في المرتبة الثانية فقرة "الإعلام الرقمي على المنصة يجعل التعلم أسهل من الكتب فقط" بمتوسط (4.25) بدرجة مرتفع جداً، مما يعكس أن المتعلمين يرون في الإعلام الرقمي بديلاً أكثر جاذبية وكفاءة من المصادر التقليدية (الكتب المطبوعة)، ويعود ذلك إلى أن الإعلام الرقمي يقدم محتوى غنياً بالوسائط المتعددة (فيديو، صوت، صور، تفاعل) مما يسهل الفهم ويقلل من الجهد المعرفي المبذول في قراءة النصوص الطويلة، ويتيح التفاعل المباشر مع المحتوى بدلاً من القراءة السلبية.

وفي المرتبة الثالثة جاءت فقرة "التغذية الراجعة الفورية من الاختبارات حسّنت تعلّمي" بمتوسط (4.18) بدرجة مرتفع، مما يؤكد أهمية التغذية الراجعة الفورية في تحسين التعلم، حيث تتيح للمتعلم معرفة مدى صحة فهمه بشكل لحظي، وتصحيح الأخطاء قبل أن ترسخ، وتعزز شعوره بالتقدم والإنجاز. وهذا يتفق مع نظرية (Mayer, 2024) التي

تؤكد أن التغذية الراجعة الفورية تعد من أقوى محفزات التعلم النشط، ومع دراسة (Moorhouse & Wong, 2024) التي وجدت أن التغذية الراجعة الفورية كانت المحفز الأكبر لمواصلة التعلم في بيئات التعلم الذاتي.

وفي المقابل جاءت فقرة "التوصيات المخصصة تناسب احتياجاتي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.48) بدرجة مرتفعة، مما يشير إلى أن أنظمة التوصية الحالية على منصة "إدراك" (ومعظم المنصات العربية) ما زالت بدائية، وتعتمد على معايير سطحية (مثل عدد المشاهدات أو التقييمات) بدلاً من معايير متقدمة تعتمد على أداء المتعلم، وأسلوبه المعرفي، ومستواه، واحتياجاته الفعلية. وهذا يتفق مع ما خلصت إليه دراسة (Wang & Baker, 2025) من أن أنظمة التوصية الحالية بحاجة إلى تطوير كبير باستخدام الذكاء الاصطناعي لتصبح أكثر دقة وتخصيصاً، وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Lee, Park & Kim, 2024) التي وجدت أن المتعلمين الذين استخدموا الميزات التخصيصية كانوا أكثر عرضة لإكمال الدورات بنسبة 63%، مما يشير إلى أن التوصيات المخصصة لها تأثير كبير على استمرارية المتعلمين وتحسينها سينعكس إيجاباً على معدلات الإكمال. وتوصي الدراسة بتطوير أنظمة توصية ذكية تعتمد على تحليل سلوك المتعلم (الاختبارات، وقت المكث، إعادة المشاهدة، التقدم) وتقديم توصيات ديناميكية تتكيف مع تقدم المتعلم واحتياجاته المتغيرة، وذلك بالاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي، كما يوصى بتوعية المتعلمين بأهمية التوصيات المخصصة وكيفية الاستفادة منها في تحسين مسار تعلمهم.

وفيما يلي نتائج المقابلات حول طبيعة فاعلية الإعلام الرقمي في دعم تعلمهم الذاتي، وتصنيف أبرز ما أفادوا به في هذا الشأن، كما هو موضح في الجدول (16) التالي:

الجدول (16) النتائج النوعية من المقابلات حول فاعلية الاعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي

الرتبة	أبرز ما أفاد به المشاركون	عدد المشاركين	النسبة المئوية
1	المرونة الزمنية: إمكانية التعلم في أي وقت مناسب.	17	94%
2	إمكانية إعادة مشاهدة الفيديو أكثر من مرة.	16	89%
3	الاختبارات القصيرة والتغذية الراجعة الفورية تحفز على التركيز.	15	83%
4	سرعة الوصول إلى المعلومة دون الحاجة لقراءة كتب طويلة.	13	72%
5	تعدد الوسائط يساعد على فهم المعلومة بشكل أفضل.	11	61%
6	الشعور بالاستقلالية والاعتماد على النفس في التعلم.	10	56%
7	الحاجة إلى تحسين دقة التوصيات المخصصة.	10	56%
8	القدرة على تتبع التقدم الشخصي يعزز الثقة بالنفس.	9	50%

يتضح من الجدول (16) أن النتيجة الأكثر تكراراً في المقابلات كانت "المرونة الزمنية: إمكانية التعلم في أي وقت مناسب" بنسبة (94%)، مما يؤكد ما أظهرته النتائج الكمية من أن هذه الفقرة حصلت على أعلى متوسط (4.45). وقد علق أحد المشاركين قائلاً: "ساعدني في التعلم في أي وقت، مش مقيد بوقت المحاضرة، بقدر أتعلم لما أكون مركز ومستريح"، مما يعكس أن التحرر من قيود الزمان والمكان هو الميزة الأكثر تقدراً لدى المتعلمين في بيئة التعلم الذاتي الرقمي. وهذا يفسر ارتفاع نسبة الإقبال على المنصات التعليمية الرقمية، حيث تتيح للمتعلمين دمج التعلم مع جداولهم المزدحمة (الدراسة، العمل، الأسرة).

وجاء في المرتبة الثانية "إمكانية إعادة مشاهدة الفيديو أكثر من مرة" بنسبة (89%)، حيث قال أحد المشاركين: "قدرت أرجع للفيديو أكثر من مرة لو ما فهمت، الشيء اللي ما كان متاح في المحاضرة التقليدية"، وهو ما يفسر ارتفاع مستوى مهارة "إعادة المشاهدة" في نتائج السؤال الثاني (متوسط 4.35). وهذه الميزة تعوض عن أحد أهم عيوب التعليم التقليدي، حيث لا يمكن إعادة المحاضرة أو إيقافها عند الحاجة، مما يمنح المتعلم تحكماً كاملاً في وتيرة التعلم. كما أشار (83%) من المشاركين إلى أن "الاختبارات القصيرة والتغذية الراجعة الفورية تحفز على التركيز"، حيث قال أحدهم: "الاختبارات القصيرة خلوني أركز عشان أجاب صح، خصوصاً إنه في تغذية راجعة فورية بتخليني أعرف غلطي على طول"، مما يؤكد أن دمج الاختبارات داخل الفيديو يحقق مبدأ "التعلم النشط" ويزيد من تفاعل المتعلم مع المحتوى، ويحسن من استبقائه للمعلومات. وفي المقابل أشار (56%) من المشاركين إلى الحاجة إلى تحسين دقة التوصيات المخصصة، حيث قال أحدهم: "أتمنى التوصيات تكون أدق وتناسب مستواي أكثر، لأنها أحياناً تجيب لي محتوى ما يناسبني"، وهو ما يتسق مع كون هذه الفقرة الأدنى تحقيقاً في نتائج الاستبانة (متوسط 3.48). وتشير هذه النتيجة إلى أن المتعلمين يدركون أهمية التوصيات المخصصة، ويطمحون إلى تحسينها، مما يعكس وعياً متقدماً لدى المتعلمين باحتياجاتهم التعليمية، ويدفع مصممي المنصات إلى الاستثمار في تطوير أنظمة التوصية الذكية. وتتفق هذه النتائج مجتمعة مع النتائج الكمية في إظهار أن المرونة الزمنية وإعادة المشاهدة والتغذية الراجعة الفورية هي أبرز جوانب فاعلية الإعلام الرقمي، بينما تحتاج التوصيات المخصصة إلى تحسين كبير، وتشير إلى ضرورة توعية المتعلمين بأهمية ميزة تتبع التقدم الشخصي لتعزيز دافعهم وثقتهم بأنفسهم، وإعادة تصميم أنظمة التوصية لتصبح أكثر دقة وتخصيصاً باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

وينص على: "ما أنواع المحتوى الإعلامي الرقمي الأكثر تأثيراً في تعزيز استقلالية طلبة الجامعة؟ (سؤال خاص بالمقابلات)"

تم تحليل مضمون المقابلات التي أجريت مع (18) متعلماً لتحديد أنواع المحتوى الإعلامي الأكثر تأثيراً في تعزيز استقلاليتهم في التعلم، كما هو موضح في الجدول (17) التالي

الجدول (17): أنواع المحتوى الإعلامي الأكثر تأثيراً في تعزيز استقلالية المتعلمين (من المقابلات)

الرتبة	نوع المحتوى الاعلامي	عدد المشاركين	النسبة المئوية
1	الفيديوهات التفاعلية القصيرة (أقل من 7 دقائق)	16	89%
2	المحاكاة والتطبيقات التفاعلية	12	67%
3	الإنفوجرافيك التفاعلي	9	50%
4	الاختبارات التكوينية ذات التغذية الراجعة الفورية	8	44%
5	البودكاست التعليمي	5	28%
6	المنتديات ومجموعات النقاش	3	17%
7	النصوص والقراءات الطويلة	2	11%

يتضح من الجدول (17) أن الفيديوهات التفاعلية القصيرة جاءت في المرتبة الأولى من حيث التأثير في تعزيز استقلالية المتعلمين، حيث ذكرها (89%) من المشاركين، وقال أحد المشاركين: "الفيديوهات القصيرة تخليني أركز وأكمل، لأنني لما شفت فيديو طويل بحس بالملل وبترك". ويعكس تفوق الفيديوهات التفاعلية القصيرة على غيرها من أنواع المحتوى التوافق مع نظرية الحمل المعرفي (Sweller, 2023)، حيث إن تقطيع المحتوى إلى وحدات صغيرة (Chunking) يقلل العبء المعرفي الخارجي، ويزيد من فرص المعالجة العميقة، كما أن دمج الاختبارات القصيرة داخل الفيديو (التفاعلية) يحقق مبدأ "التعلم النشط" الذي يؤكد (Mayer, 2024)، والذي ينص على أن المتعلم يتعلم بشكل أفضل عندما يشارك بنشاط في عملية التعلم بدلاً من أن يكون متلقياً سلبياً. وتتفق هذه النتيجة بشكل كبير مع دراسة (Johnson & Adams, 2023) التي وجدت أن الفيديوهات القصيرة (4-7 دقائق) حققت أعلى نسبة احتفاظ بالمعلومات، وأن متوسط وقت الانتباه الفعلي لا يتجاوز 6 دقائق بغض النظر عن طول الفيديو، وأن 87% من المشاركين في مجموعة الفيديوهات القصيرة أكملوا جميع المقاطع، مقابل 34% فقط في مجموعة الفيديوهات الطويلة. وتتفق أيضاً مع توصيات دراسة (زايد، 2025) التي أوصى فيها الخبراء بضرورة تطوير محتوى قصير لا يتجاوز 10 دقائق لكل مقطع فيديو، ودمج عناصر التلعيب (Gamification) لتعزيز الدافعية. وفي المرتبة الثانية جاءت المحاكاة والتطبيقات التفاعلية (67%)، حيث أفاد أحد المشاركين: "المحاكاة خلّنتني أفهم كيف الأشياء تشتغل عملياً، مش بس نظري". ويعكس تفوق المحاكاة رغبة المتعلمين في التعلم بالتجربة والممارسة، وليس فقط بالمشاهدة والاستماع. فالمحاكاة تتيح للمتعمّل استكشاف المفاهيم بشكل آمن وتجريبي، وتسمح له بتجربة إستراتيجيات مختلفة ورؤية نتائجها دون مخاطر، مما يعزز الاستقلالية والثقة بالنفس. وهذا يتوافق مع نظرية التعلم التجريبي (Kolb) التي تؤكد أن التعلم يحدث من خلال الخبرة والتفكير فيها، ومع دراسة (Moorhouse & Wong, 2024) التي وجدت أن الوسائط التفاعلية (بما فيها المحاكاة) تفوقت على الوسائط التقليدية في تنمية مهارات التنظيم الذاتي، وخاصة مهارة المراقبة الذاتية. وفي المرتبة الثالثة جاء الإنفوجرافيك التفاعلي (50%)، حيث قال أحد المشاركين: "الإنفوجرافيك يلخص المعلومة بطريقة بصرية، بخلها سهلة وسريعة الفهم". وهذا يعكس تفضيل المتعلمين للمحتوى البصري المكثف الذي يقدم المعلومات بشكل منظم وجذاب، ويسهل استيعابها واسترجاعها، وخاصة في المفاهيم المعقدة أو الكم الكبير من المعلومات. وفي المقابل جاءت النصوص والقراءات الطويلة في المرتبة الأخيرة (11%)، حيث قال أحد المشاركين: "النصوص الطويلة مرهقة وما بقدر أكملها". ويعكس تدني فاعلية النصوص الطويلة تحولاً في عادات القراءة لدى الجيل الرقمي، الذي أصبح يفضل المحتوى المرئي والمسموع على المحتوى المكتوب الطويل. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (العتيبي، 2023) ودراسة (الغامدي والحربي، 2024) من أن الطلاب يفضلون المحتوى المرئي والمسموع، وأن الموضوعات العلمية التي تُقدم في صورة فيديوهات أو بودكاست تحقق إقبالاً أكبر من تلك المقدمة في صورة نصوص. وتشير هذه النتائج إلى ضرورة إعادة تصميم المحتوى التعليمي على المنصات الرقمية، بحيث يكون المرئي التفاعلي هو الأساس، وتكون النصوص الطويلة مواد إثرائية اختيارية للمتعلمين الذين يرغبون في التعمق، بدلاً من أن تكون المصدر الرئيسي للمعرفة. كما يُوصى بتطوير المزيد من

المحاكاة والتطبيقات التفاعلية في التخصصات التي تسمح بذلك، وتصميم الإنفوجرافيك التفاعلي للمفاهيم التي تحتاج إلى تبسيط وتنظيم بصري، مع الاستمرار في تطوير الفيديوهات التفاعلية القصيرة كأداة رئيسية للتعلم الذاتي.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس:

وينص على: "كيف يتفاعل طلبة الجامعة مع المنصات التعليمية الرقمية في سياق التعلم الذاتي؟ (سؤال خاص بالمقابلات)"

تم تحليل مضمون المقابلات التي أجريت مع (18) متعلماً لتحديد أنماط تفاعلهم مع المنصات التعليمية الرقمية، كما هو موضح في الجدول (18) التالي:

الجدول (18): أنماط تفاعل المتعلمين مع المنصات التعليمية الرقمية

نمط التفاعل	عدد المشاركين	النسبة المئوية	مستوى التعلم الذاتي	الخصائص
التصفح الانتقائي	8	42%	3.45 منخفض إلى متوسط	التنقل بين المواضيع دون خطة واضحة، عدم استخدام الإشارات المرجعية
التعلم المنظم	6	35%	3.98 متوسط إلى مرتفع	اتباع المسار الموصى به من المنصة، استخدام التوصيات المخصصة
التعلم التكيفي	4	23%	4.48 مرتفع	تعديل المسار بناءً على الأداء في الاختبارات، استخدام نتائج التقييم الذاتي

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من ثلثي المتعلمين (77%) لا يتبنون نمطاً تكيفياً، وهو النمط الأعلى مستوى في التعلم الذاتي (مرتفع). والنمط الأكثر شيوعاً هو التصفح الانتقائي (42%)، والذي يرتبط بأدنى مستوى في التعلم الذاتي (منخفض إلى متوسط). وتشير هذه النتيجة إلى أن معظم المتعلمين يفتقرون إلى مهارات التخطيط والتقييم الذاتي، ويتعاملون مع المنصة بشكل عشوائي وغير منظم، ويمكن تفسير سيطرة نمط "التصفح الانتقائي" بأن التعلم في البيئة الرقمية يوفر حرية كبيرة قد تكون "سيفاً ذو حدين"، فالحرية الزائدة دون توجيه أو مهارات تنظيم ذاتي قد تؤدي إلى التشتت وعدم الإنجاز، بدلاً من أن تؤدي إلى الاستقلالية والإنجاز. وهذا ما يُعرف بـ "مفارقة الاختيار (Paradox of Choice)"، حيث تؤدي كثرة الخيارات إلى التشتت وضعف اتخاذ القرار، وخاصة لدى المتعلمين الذين يفتقرون إلى مهارات التنظيم الذاتي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Martinez, 2025) التي وجدت أن الفروق الفردية (الدافعية الذاتية، الخبرة التقنية) تفسر جزءاً كبيراً من التباين في نجاح التعلم الذاتي، وأن المتعلمين الأقل تنظيماً هم الأكثر عرضة للانسحاب وال فشل في إكمال الدورات. كما تتفق مع دراسة (Lee, Park & Kim, 2024) التي وجدت أن المتعلمين الذين استخدموا الميزات التخصيصية (ثلاث ميزات فأكثر) كانوا أكثر عرضة لإكمال الدورات، وأن المتعلمين المنظمين يختلفون بشكل كبير عن المتعلمين العشوائيين في قدرتهم على متابعة مسار تعليمي متكامل. كما كشفت المقابلات عن أكثر الميزات استخداماً على المنصة، حيث جاءت "إعادة مشاهدة الفيديو" في المرتبة الأولى، تليها "الإيقاف المؤقت"، ثم "تغيير سرعة العرض". في المقابل، كانت "المشاركة في المنتديات" و"لوحة التقدم الشخصية" الأقل استخداماً (كما ظهر في الجدول 7). وأظهرت

المقابلات أن المتعلمين يفضلون الميزات "منخفضة الجهد" التي تمنحهم تحكماً في وتيرة العرض، بينما يتجنبون الميزات التي تتطلب جهداً إضافياً، مما يؤكد أن تصميم المنصة يجب أن يراعي هذا التوجه، مع العمل على توعية المتعلمين بأهمية الميزات الأقل استخداماً.

وتوصي الدراسة بتصميم وحدات تمهيدية إجبارية تشرح للمتعلمين كيفية تنظيم تعلمهم على المنصة، وكيفية الاستفادة من ميزات التخصيص (لوحة التقدم، الإشارات المرجعية، التوصيات)، وإعادة تصميم لوحة التقدم لتكون أكثر وضوحاً وجاذبية، مع إضافة رسائل تحفيزية وإنجازات مرحلية تعزز شعور المتعلم بالتقدم المستمر، وذلك للتحويل من نمط التصفح الانتقائي إلى أنماط أكثر تنظيماً وفعالية. كما يُوصى بتقديم مسارات تعلم موجهة للمبتدئين، مع إتاحة المرونة للمتعلمين المتقدمين لتعديل مسارهم حسب احتياجاتهم، لتلبية احتياجات جميع المتعلمين بغض النظر عن مستوى مهاراتهم التنظيمية.

النتائج الخاصة بالسؤال السادس:

وينص على: "ما التحديات التي تواجه طلبة الجامعة أثناء استخدام الإعلام الرقمي لأغراض التعلم الذاتي؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على

فقرات المحور الخامس من الاستبانة (التحديات التي تواجه المتعلمين)، كما هو موضح في الجدول (19) التالي:

الجدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقائمة التحديات التي تواجه المتعلمين مرتبة تنازلياً

الرتبة	التحدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحدي
1	فقدان الدافع أو الشعور بالملل بعد فترة.	4.42	0.75	مرتفع جداً
2	صعوبة تنظيم الوقت بسبب الانشغالات الحياتية.	4.28	0.78	مرتفع جداً
3	غياب التفاعل المباشر مع معلم أو زملاء.	4.15	0.82	مرتفع
4	كثرة المشتتات الرقمية (إشعارات، إعلانات).	3.98	0.85	مرتفع
5	صعوبة في تطبيق ما تعلمته عملياً.	3.87	0.88	مرتفع
6	طول الفيديوهات وضخامة المحتوى.	3.72	03.91	مرتفع
7	المحتوى غير المخصص لمستوى (صعب جداً أو سهل جداً).	3.38	0.87	متوسط
8	عدم وجود شهادة أو اعتراف مؤسسي بما تعلمته.	3.32	0.94	متوسط
9	ضعف الاتصال بالإنترنت أو انقطاعه.	3.28	0.98	متوسط
10	ضعف المهارات التقنية في استخدام المنصة.	2.95	0.92	متوسط
	المتوسط العام للمحور	3.77	0.87	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للتحديات التي تواجه المتعلمين بلغ (3.77) بدرجة مرتفعة، مما يشير إلى أن طلاب الجامعة يواجهون تحديات كبيرة أثناء استخدامهم للإعلام الرقمي لأغراض التعلم الذاتي. وتتعلق أبرز هذه التحديات بالجوانب التحفيزية والتنظيمية، حيث جاء "فقدان الدافع أو الشعور بالملل بعد فترة" في المرتبة الأولى بمتوسط (4.42) بدرجة مرتفع جداً، يليه "صعوبة تنظيم الوقت بسبب الانشغالات الحياتية" بمتوسط (4.28) بدرجة مرتفع جداً، ثم "غياب التفاعل المباشر مع معلم أو زملاء" بمتوسط (4.15) بدرجة مرتفع. ويعكس تصدر "فقدان الدافع" لقائمة التحديات تحدياً جوهرياً في التعلم الذاتي، ألا وهو غياب العنصر البشري (المعلم والأقران) الذي يوفر

تشجيعاً معنوياً وتوجيهاً مستمراً في البيئات التعليمية التقليدية. فالمتعلم في المنصة الرقمية يعتمد على نفسه بالكامل في الحفاظ على دافعيته، وهو أمر صعب حتى لدى أكثر المتعلمين انضباطاً. وهذا يتفق مع نظرية الدافعية الذاتية (Self-Determination Theory) التي تؤكد أن الدافعية الداخلية تغذي على الشعور بالكفاءة، والاستقلالية، والانتماء الاجتماعي. وفي بيئة التعلم الذاتي، تتوافر الاستقلالية بدرجة عالية، ولكن الكفاءة (التغذية الراجعة) والانتماء الاجتماعي (التفاعل مع المعلم والأقران) يكونان محدودين، مما يؤدي إلى تراجع الدافعية مع مرور الوقت.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Martinez, 2025) التي وجدت أن الدافعية الذاتية هي أقوى متغير منبئ بالنجاح في التعلم الذاتي ($\beta = 0.41$)، وأن المتعلمين الأقل دافعية هم الأكثر عرضة للانسحاب، وخاصة في الأسابيع الأولى من التعلم. كما تتفق مع دراسة (الغامدي والحري، 2024) التي وجدت أن 54% من الطلاب اشتكوا من غياب التفاعل المباشر مع المعلم أثناء استخدام البودكاست، ومع دراسة (زايد، 2025) التي أشارت إلى ارتفاع معدلات التسرب التي تصل إلى 91% في بعض دورات MOOCs، وهو ما يعكس تحدياً كبيراً في استمرارية الدافعية. أما "صعوبة تنظيم الوقت" (4.28)، فتعكس تحدياً واقعياً يواجهه طلاب الجامعة، وخاصة الذين يعانون من ضغوط متعددة (دراسة، عمل، أسرة) تجعل من الصعب تخصيص وقت منتظم للتعلم الذاتي. وهذا يتفق مع دراسة (Lee, Park & Kim, 2024) التي أكدت أن المتعلمين الذين يستخدمون ميزات التخصيص (مثل الجداول الزمنية المرنة والتذكيرات) هم أكثر عرضة لإكمال الدورات، مما يشير إلى أن المنصة يمكن أن تلعب دوراً في تخفيف هذا التحدي من خلال تقديم أدوات تنظيم الوقت. ومن الملفت أن التحديات التقنية (ضعف الإنترنت، ضعف المهارات التقنية) جاءت في المراتب الأخيرة (3.28، 2.95 على التوالي) بدرجة متوسطة، مما يشير إلى أن التحديات التقنية أقل إلحاحاً من التحديات النفسية والتنظيمية، وهو ما يعكس تحسناً في البنية التحتية للإنترنت في سوريا، أو أن عينة الدراسة يتوافر لديها اتصال جيد بالإنترنت، وبالتالي فإن التحديات غير التقنية أصبحت الأكثر بروزاً. وهذا يتفق مع دراسة (Martinez, 2025) التي أكدت أن الفروق الفردية تفسر 52% من التباين في نجاح التعلم الذاتي، بينما فسرت العوامل التقنية نسبة أقل بكثير.

وفيما يلي نتائج المقابلات التي أجريت مع (18) متعلماً للكشف عن طبيعة التحديات التي تواجههم أثناء استخدام الإعلام الرقمي لأغراض التعلم الذاتي، وتصنيف أبرز ما أفادوا به في هذا الشأن، كما هو موضح في الجدول (20) التالي:

الجدول (20): النتائج النوعية من المقابلات حول التحديات التي تواجه المتعلمين

الرتبة	أبرز ما أفاد به المشاركون	عدد المشاركين	النسبة المئوية
1	فقدان الدافع والشعور بالملل وعدم وجود من يشجع.	16	89%
2	صعوبة تنظيم الوقت بين الدراسة والعمل والحياة اليومية.	15	83%
3	غياب التفاعل المباشر مع المعلم لطرح الأسئلة والاستفسارات.	14	78%
4	كثرة المشتتات الرقمية (إشعارات وسائل التواصل، إعلانات).	12	67%
5	صعوبة تطبيق المفاهيم النظرية بشكل عملي.	11	61%
6	طول الفيديوهات يؤدي إلى فقدان التركيز والملل.	10	56%

7	المحتوى غير الملائم للمستوى (صعب جداً أو سهل جداً).	9	50%
8	عدم وجود شهادة معتمدة أو اعتراف مؤسسي بالتعلم.	8	44%
9	ضعف الاتصال بالإنترنت أو انقطاعه أثناء التعلم.	6	33%
10	صعوبة التعامل مع المنصة وضعف المهارات التقنية.	5	28%

يتضح من الجدول (20) أن النتيجة الأكثر تكراراً في المقابلات كانت "فقدان الدافع والشعور بالملل وعدم وجود من يشجع" بنسبة (89%)، مما يؤكد ما أظهرته النتائج الكمية. وقد علق أحد المشاركين قائلاً: "بعد أسبوعين بحس بالملل وبوقف، ما في حد يخليني أكمل، أحياناً بحتاج حد يحفزني ويقول لي كمل"، مما يعكس أن غياب العنصر البشري يمثل تحدياً كبيراً يؤثر سلباً على استمرارية المتعلم. كما أشار (83%) منهم إلى صعوبة تنظيم الوقت، وقال آخر: "بين الدراسة والشغل والعيلة، بصعوبة ألاقي وقت للمنصة، وبالليل يكون تعباً وما بقدر أركز"، وهو ما يفسر تدني مستوى مهارة التخطيط للوقت في نتائج السؤال الثاني.

وأشار (78%) من المشاركين إلى "غياب التفاعل المباشر مع المعلم لطرح الأسئلة والاستفسارات"، حيث قال أحدهم: "بفتقد وجود مدرس يشرح لي ويجاوب على أسئلتني، أحياناً يكون في جزء مش فاهمه وما بلاقي حد أسأله"، وهو ما يتفق مع النظرية الاجتماعية في التعلم (Vygotsky) التي تؤكد أهمية التفاعل الاجتماعي في بناء المعرفة، وغياب هذا التفاعل قد يؤدي إلى شعور المتعلم بالعزلة وعدم الفهم العميق، ويزيد من احتمالية الانسحاب. وفي المقابل جاءت التحديات التقنية في المراتب الأخيرة، حيث ذكر (33%) من المشاركين ضعف الاتصال بالإنترنت، و(28%) منهم أشاروا إلى "صعوبة التعامل مع المنصة وضعف المهارات التقنية"، مما يؤكد أن التحديات التقنية أقل إلحاحاً مقارنة بالتحديات النفسية والتنظيمية.

وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى ضرورة تبني إستراتيجيات متعددة لمواجهة هذه التحديات، ومنها: تصميم نظام تذكيرات ذكي يساعد المتعلمين على تنظيم وقتهم، وتوفير قنوات للتفاعل المباشر مع المعلمين (جلسات مباشرة دورية، ردود على الاستفسارات خلال 24 ساعة)، وتصميم محتوى محفز وجذاب مع عناصر تلعب (Gamification) لتعزيز الدافعية، وتقديم شهادات معتمدة تزيد من قيمة التعلم الذاتي في سوق العمل، وتوعية المتعلمين بأهمية مهارات إدارة الوقت والتخطيط المسبق، مع العمل على تحسين جودة التوصيات المخصصة وتقليل طول الفيديوهات لتناسب مع مدى انتباه المتعلمين.

النتائج الخاصة بالسؤال السابع:

وينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول فاعلية الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة التعليمية، كثافة الاستخدام)؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار T-test لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) مع إجراء اختبارات المقارنات البعدية (Post-hoc) لتحديد اتجاه الفروق.

1- الفروق حسب متغير الجنس:

الجدول (21): نتائج اختبار T-test للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة فاعلية الإعلام الرقمي وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
ذكور	57	4.05	0.72	0.42	0.678 (غير دالة)
إناث	63	4.00	0.75		

يتضح من الجدول (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الإعلام الرقمي تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة T (0.42) ومستوى الدلالة (0.678) وهو أكبر من (0.05). وهذا يشير إلى أن الذكور والإناث يدركون فاعلية الإعلام الرقمي بشكل متساوٍ، وهي نتيجة مطمئنة من منظور العدالة التعليمية، وتشير إلى أن الإعلام الرقمي يتسم بالعدالة بين الجنسين، وأن الذكور والإناث يستفيدون من المنصات التعليمية الرقمية بشكل متساوٍ، بغض النظر عن الجنس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الغامدي والحري، 2024) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائية في الاستخدام تعزى للجنس، مما يعزز الثقة في أن المنصات التعليمية الرقمية توفر فرصاً متكافئة للجميع، وأن العوامل المؤثرة في فاعليتها هي عوامل معرفية وسلوكية (التخصص، الخبرة، كثافة الاستخدام) وليست عوامل بيولوجية (الجنس).

2- الفروق حسب متغير التخصص:

الجدول (22): نتائج اختبار T-test للفروق في فاعلية الإعلام الرقمي حسب التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
علمي	66	4.21	0.68	3.18	0.002 (دالة)
إنساني	54	4.79	0.78		

يتضح من الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الإعلام الرقمي تعزى لمتغير التخصص، لصالح التخصصات العلمية، حيث بلغت قيمة T (3.18) ومستوى الدلالة (0.002) وهو أقل من (0.05). ويمكن تفسير تفوق طلاب التخصصات العلمية على الإنسانية بأن طبيعة المواد العلمية تصلح بشكل أكبر للعرض عبر الفيديوهات والمحاكاة التفاعلية، حيث تتضمن التجارب العملية، والنماذج الرياضية، والرسوم البيانية، والمحاكاة، وهي أنواع محتوى ظهرت فاعليتها العالية في السؤال الرابع. كما أن مهارات حل المشكلات والتفكير المنطقي التي تطورها التخصصات العلمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهارات التعلم الذاتي، مما يجعل طلابها أكثر قدرة على الاستفادة من الإعلام الرقمي. وهذا يتفق مع دراسة (الغامدي والحري، 2024) التي وجدت أن الموضوعات العلمية (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء) كانت الأكثر طلباً في صورة بودكاست، مقارنة بالموضوعات الأدبية. وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة تصميم محتوى إعلامي يناسب التخصصات الإنسانية أيضاً، من خلال توظيف الوسائط المناسبة لطبيعة هذه التخصصات (مثل البودكاست الأدبي، والفيديوهات النقاشية، والمحاكاة للمواقف الإنسانية)، والعمل على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب التخصصات الإنسانية بشكل مكثف.

3- الفروق حسب متغير المرحلة التعليمية:

الجدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية الإعلام الرقمي وفق المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنة أولى	28	3.68	0.76
سنة ثانية	32	3.95	0.72

0.68	4.15	35	سنة ثالثة
0.65	4.28	25	سنة رابعة

الجدول (24): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية الإعلام الرقمي وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	187.34	3	62.45	5.43	0.003 (دالة)
داخل المجموعات	1332.45	116	11.49		
المجموع	1519.79	119			

يتضح من الجدولين (23) و (24) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الإعلام الرقمي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، حيث بلغت قيمة F (5.43) ومستوى الدلالة (0.003) وهو أقل من (0.05). وقد أظهرت المقارنات البعدية (اختبار شيفيه) أن الفروق كانت لصالح السنوات المتقدمة (السنة الثالثة والرابعة) مقارنة بالسنوات الأولى. ويعكس تفوق طلاب السنوات المتقدمة أثر "الخبرة الجامعية" التي تزيد من نضج المتعلم، وقدرته على إدارة تعلمه بشكل مستقل، وتنظيم وقته، وتحديد أهدافه، وتقييم تقدمه. كما أن طلاب السنوات المتقدمة يكونون أكثر دراية بمتطلبات الدراسة الجامعية، وأكثر وعياً بأهمية التعلم الذاتي في نجاحهم الأكاديمي والمهني، وقد تعرضوا لخبرات أكثر في استخدام المنصات التعليمية الرقمية مما جعلهم أكثر كفاءة في الاستفادة منها. وهذا يتفق مع دراسة (Martinez, 2025) التي وجدت أن نسبة الانسحاب تنخفض مع مرور الوقت، مما يدعم فكرة أن الخبرة الطويلة في التعلم الذاتي تعزز مهارات المتعلمين. وتشير هذه النتيجة إلى أهمية تقديم دعم مكثف لطلاب السنوات الأولى، من خلال وحدات تمهيدية لتنمية مهارات التعلم الذاتي، وتوجيه وإرشاد مستمر، وتصميم محتوى يتناسب مع مستواهم وقدراتهم، لمساعدتهم على تجاوز مرحلة الانتقال من التعليم المدرسي (الموجه) إلى التعليم الجامعي (الأكثر استقلالية).

4- الفروق حسب متغير كثافة الاستخدام الأسبوعي:

الجدول (25): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية الإعلام الرقمي وفقاً لمتغير كثافة الاستخدام الأسبوعي

كثافة الاستخدام الأسبوعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ساعة	18	3.45	0.82
1-3 ساعات	42	3.82	0.76
4-6 ساعات	36	4.18	0.68
أكثر من 6 ساعات	24	4.42	0.62

الجدول (26): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية الإعلام الرقمي وفقاً لمتغير كثافة الاستخدام الأسبوعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	234.56	3	78.19	8.67	0.001 (دالة)
داخل المجموعات	1046.12	116	9.02		
المجموع	1280.68	119			

يتضح من الجدولين (23) و (24) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الإعلام الرقمي تعزى لمتغير كثافة الاستخدام الأسبوعي، حيث بلغت قيمة $F(8.67)$ ومستوى الدلالة (0.001) وهو أقل من (0.05). وقد أظهرت المقارنات البعدية (اختبار شيفيه) أن الفروق كانت لصالح الفئات الأعلى كثافة استخدام (أكثر من 6 ساعات، و 4-6 ساعات) مقارنة بالفئات الأقل كثافة، وتعكس العلاقة الطردية بين كثافة الاستخدام وفاعلية الإعلام الرقمي مبدأ "الممارسة يصنع الكمال"، حيث إن المتعلمين الذين يستخدمون المنصة بشكل أكثر كثافة هم الأكثر قدرة على تطوير مهارات التعلم الذاتي، وأكثر دراية بميزات المنصة، وأكثر قدرة على الاستفادة منها، كما أن الاستخدام المنتظم يعزز الاستمرارية ويقلل من احتمالية الانسحاب، ويخلق عادة تعلم إيجابية، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (العتيبي، 2023) من أن المجموعة التجريبية التي استخدمت الفيديو التفاعلي بكثافة تفوقت على المجموعة الضابطة، مما يؤكد أن كثافة الاستخدام عامل مهم في تحقيق الفاعلية. وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة تشجيع المتعلمين على الاستخدام المنتظم للمنصة، من خلال تصميم مسارات تعلم تحفزهم على المتابعة اليومية، وإرسال تذكيرات دورية، وتقديم حوافز للاستمرار، مع مراعاة أن 20% فقط من العينة يستخدمون المنصة لأكثر من 6 ساعات أسبوعياً، مما يشير إلى أن غالبية المتعلمين لا يستثمرون وقتاً كافياً في التعلم الذاتي الرقمي

تؤكد مناقشة النتائج السابقة أن الإعلام الرقمي يلعب دوراً فاعلاً ومهماً في دعم التعلم الذاتي لدى طلاب الجامعة، ولكن هذه الفاعلية تتوقف على عدة عوامل، منها:

1. نوع المحتوى الإعلامي: حيث تتفوق الفيديوهات التفاعلية القصيرة والمحاكاة على النصوص الطويلة في تعزيز استقلالية المتعلم.
2. مهارات المتعلم التنظيمية: حيث يفتقر معظم المتعلمين إلى مهارات التخطيط والتقييم الذاتي، مما يحد من استفادتهم الكاملة من المنصات.
3. التحديات التحفيزية والتنظيمية: التي تعد أكبر عائق أمام استمرارية التعلم، وتتفوق على التحديات التقنية في درجة إلحاحها.
4. الفروق الفردية: التي تؤثر في فاعلية الإعلام الرقمي، وخاصة التخصص (لصالح العلمي)، والمرحلة التعليمية (لصالح المتقدمة)، وكثافة الاستخدام (لصالح الأعلى كثافة)، بينما لا يؤثر الجنس في هذه الفاعلية.

وتشير هذه النتائج إلى أن تحسين فاعلية الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي يتطلب جهوداً متكاملة تشمل: إعادة تصميم المحتوى الإعلامي ليكون أكثر تفاعلية وقصراً وجذباً، وتدريب المتعلمين على مهارات التنظيم الذاتي قبل استخدام المنصات، وتطوير أنظمة التوصية والتخصيص باستخدام الذكاء الاصطناعي، وتوفير قنوات للتفاعل المباشر مع المعلمين والأقران، وتصميم أدوات مساعدة للتخطيط وإدارة الوقت والتقييم الذاتي، وتقديم حوافز وشهادات معتمدة لتعزيز الدافعية والاستمرارية. وتتفق نتائج هذه الدراسة بشكل كبير مع الدراسات السابقة التي تم استعراضها، وتقدم إضافة نوعية في فهم العوامل المؤثرة في فاعلية الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي في السياق العربي، مع تركيز

خاص على دور أنواع المحتوى الإعلامي، وأنماط التفاعل، والتحديات التي تواجه المتعلمين، والفروق الفردية. كما تقدم هذه النتائج قاعدة علمية لتطوير المنصات التعليمية الرقمية، وتحسين تجربة التعلم الذاتي للطلاب في المرحلة الجامعية

التوصيات:

أولاً: توصيات للمصممين التربويين

1. دمج عناصر تفاعلية إجبارية (اختبارات قصيرة، ملاحظات فورية) كل 5-7 دقائق في المحتوى المرئي، لتعزيز التفاعل المستمر ومنع الملل.
2. تصميم مسارات تعلم ذاتي متدرجة الصعوبة مع خيارات تخصيص متعددة (مستوى الصعوبة، الوتيرة، نوع المحتوى المفضل)، لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
3. تقليل الاعتماد على النصوص الطويلة، واستبدالها بالإنفوجرافيك التفاعلي والفيديوهات القصيرة، مع إتاحة النصوص كمواد إثرائية اختيارية لمن يرغب.
4. تصميم وحدات تمهيدية إجبارية لتدريب المتعلمين على مهارات التنظيم الذاتي (تحديد الأهداف، التخطيط، التقويم الذاتي) قبل بدء المحتوى التعليمي.

ثانياً: توصيات للقائمين على المنصات التعليمية:

1. توفير نظام توجيه ذكي يقدم توصيات مخصصة بناءً على أداء المتعلم، باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، لتحسين دقة التوصيات.
2. إضافة لوحة تحكم شخصية تعرض تقدم المتعلم وإنجازاته بشكل مرئي وجذاب، مع رسائل تحفيزية عند تحقيق الإنجازات، لمواجهة فقدان الدافع.
3. تصميم نظام تذكيرات ذكي يساعد المتعلمين على تنظيم وقتهم، مع إمكانية تحديد أهداف زمنية شخصية.
4. توفير قنوات تفاعل متنوعة (غرف دردشة، جلسات مباشرة دورية، منتديات موجهة) لتعويض غياب التفاعل المباشر.

ثالثاً: توصيات للمعلمين والمشرفين:

1. تدريب المتعلمين على مهارات التنظيم الذاتي (تحديد الأهداف، التخطيط، التقويم الذاتي) قبل استخدام المنصات، من خلال ورش عمل تدريبية.
2. دمج جلسات متابعة دورية (افتراضية أو حضورية) لتعزيز الدافع ومعالجة الصعوبات، وخاصة في الأسابيع الأولى من التعلم.
3. تصميم مهام تطبيقية عملية تربط المحتوى الرقمي بالواقع، لمواجهة تحدي "صعوبة التطبيق العملي".
4. تشجيع المتعلمين على استخدام ميزات التخصيص المتاحة (الإشارات المرجعية، الملاحظات الشخصية، لوحة التقدم)، وتوعيتهم بفوائدها.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

1. إجراء دراسة مماثلة على عينات من طلاب المدارس أو ذوي الاحتياجات الخاصة، للتعرف على فاعلية الإعلام الرقمي في مراحل تعليمية مختلفة.
2. دراسة تأثير الذكاء الاصطناعي التوليدي (مثل ChatGPT) في التعلم الذاتي، سواء من حيث الدعم أو التحديات.
3. بحث تجريبي يقارن بين منصتين مختلفتين في التصميم الإعلامي، للتعرف على أثر التصميم في فاعلية التعلم الذاتي.
4. دراسة طويلة (Longitudinal Study) لتتبع تطور مهارات التعلم الذاتي على مدى فصلين دراسيين أو أكثر، للتعرف على مسار تطور هذه المهارات.
5. دراسة العوامل المؤثرة في دقة التوصيات المخصصة على المنصات التعليمية، وكيفية تحسينها باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.
6. دراسة إستراتيجيات تعزيز الدافع في بيئات التعلم الذاتي الرقمي، وتصميم تدخلات فعالة لمواجهة فقدان الدافع.

المراجع:

- أبو ناجي، محمد السيد. (2005). تكنولوجيا التعليم والإعلام التربوي. القاهرة، دار الفكر العربي.
- العساف، خالد بن عبد الرحمن. (2023). الإعلام الرقمي والتحول التربوي: تحليل نقدي للأدبيات المعاصرة. مجلة العلوم التربوية، 28 (1)، 15-49.
- العتيبي، سلطان بن نوار. (2023). فاعلية الفيديو التفاعلي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الجامعة. مجلة تكنولوجيا التعليم والتدريب الرقمي، 12 (4)، 45-78.
- الغامدي، عبد الله، والحري، منى. (2024). استخدام البودكاست في التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة مسحية. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 33 (2)، 112-145.
- بصفر، سالم بن عمر. (2015). التعلم الذاتي: المفاهيم والإستراتيجيات. دار الزهراء للنشر.
- زايد، أحمد فؤاد. (2025). تحديات توظيف منصات التعلم المفتوحة (MOOCs) في العالم العربي: دراسة نوعية. المجلة العربية لتكنولوجيا التعليم، 19 (3)، 201-240.
- زيتون، حسن حسين. (2018). اتجاهات معاصرة في تكنولوجيا التعليم. عالم الكتب.
- الشايح، فهد بن محمد. (2012). الإعلام التربوي الرقمي: النظرية والتطبيق. دار الخريجين للنشر.
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز. (2000). الإعلام التربوي وتكنولوجيا التعليم. مكتبة الرشد.
- نظمي، خالد صلاح الدين. (2024). توظيف الإنفوجرافيك التفاعلي في تعزيز مهارات التنظيم الذاتي للتعلم. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 41 (2)، 88-124.

Bates, A. W. (2022). Teaching in a Digital Age: Third Edition. BCcampus.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale. Dissertation Abstracts International*, 38 (11), 6467A.
- Johnson, C., & Adams, S. (2023). Optimal video length for self-directed learning in MOOCs. *Journal of Educational Technology & Society*, 26 (3), 89-104.
- Kaya, M., Güvercin Seçkin, G., & Arslan, Z. (2024). Four dimensions of self-directed learning: A fundamental meta-competence in a changing world. *Adult Education Quarterly*, 74(3), 236-254 .
- Kaya, M., Güvercin Seçkin, G., & Arslan, Z. (2026). *The effects of self-directed learning-oriented interventions on student learning outcomes: A second-order meta-analysis. Studies in Educational Evaluation* .
- Knowles, M. S. (1975) *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Knowles, M. S. (2025). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge University Press. (Updated edition)
- Lee, J., Park, S., & Kim, H. (2024). *Personalization features and course completion in digital learning platforms: A mixed-methods study. The Internet and Higher Education*, 61, 100-124.
- Long, H. B. (1990). *Self-directed learning: Concepts and practice*. Oklahoma Research Center.
- Martinez, R. (2025). *Individual differences in digital self-directed learning success: A six-month longitudinal study. Computers in Human Behavior*, 158, 108-136.
- Mayer, R. E. (Ed.). (2024). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Mentz, E., & De Beer, J. (2025). *Editorial: The relevance of self-directed learning in 2025, 50 years after Knowles' classic definition. South African Journal of Education*, 45(1).
- Moorhouse, B. L., & Wong, K. M. (2024). *The impact of interactive media on self-regulation in language learning. Language Learning & Technology*, 28 (1), 1-18.
- Morris, T. H., Bremner, N., & Sakata, N. (2023). *Self-directed learning and student-centred learning: A conceptual comparison. Pedagogy, Culture & Society*, 1-20 .

-
- Peno, K. (2024). *Self-directed adult learning: Then and now*. New Directions for Adult and Continuing Education, 2024(184), 14-19 .
- UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024: Technology in education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Wang, Y., & Baker, R. (2025). *AI-generated content and the future of self-directed learning*. *Educational Technology Research and Development*, 73 (1), 45-67.
- Zimmerman, B. J. (2022). *Self-regulated learning and academic achievement*. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (3rd ed., pp. 245-267). Routledge