

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو
تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية

إعداد

عائشه هاشم نمر الخطيب

إشراف

الدكتور علي حباب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية
بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين

2005م/1426هـ



Handwritten signature in black ink.

اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية

إعداد

عائشة هاشم نمر الخطيب

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2005/9/27 وأجيزت:

أعضاء لجنة المناقشة:

■ د. علي حبايب (رئيساً).

■ د. يوسف ذياب (ممتحناً خارجياً).

■ د. غسان الحلو (عضواً).

■ د. علي بركات (عضواً).

التوقيع

Handwritten signature in blue ink.

Handwritten signature in blue ink.

Handwritten signature in blue ink.

Handwritten signature in blue ink.

الإهداء

إلى روح الشهيد الرئيس الخالد أبو عمار رحمه الله.

إلى أرواح الشهداء التي تنبت فينا كسنابل القمح التي ما أن تسقط حتى تملأ الوادي سنابل، إلى أولئك الذين بنوا فكرنا لبنة لبنة أبي وأمي وإخوتي المعلمين الأوائل من الابتدائية إلى درجه الماجستير من معاناة شعبي التي ألهمتي أن امتشق سلاحي لأساهم في بناء قلعة العلم الفلسطينية إلى جيل الغد القادم أولادي (مراد، و خليل، وروان، وروند، ونانسي، ونسرين) الذين يتطلعون بعيون الأمل إلى المستقبل، إلى زوجي الحبيب، إلى دولتنا الفلسطينية المستقلة وعاصمتها القدس الشريف.

إليهم جميعا اهدي عملي المتواضع هذا.

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي يسر لي إتمام هذه الدراسة المتواضعة، إنه على كل شيء قدير .

وبعد؛

فإنني أتوجه بأسمى آيات الشكر والعرفان والتقدير إلى أساتذتي الدكتور الفاضل علي حبايب، الذي لم يتوان لحظة عن تقديم التوجيهات والاقتراحات والإرشادات القيمة التي كان لها عظيم الأثر في إتمام هذه الدراسة وإثرائها، كما أتقدم بجزيل الشكر للسادة أعضاء لجنة المناقشة المحترمين: د. يوسف ذياب، د. علي بركات، د. غسان الحلو، على ما أبدوه من ملاحظات قيمة.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدني في إتمام هذه الدراسة من أساتذة ومحكمين على ما أبدوه من تعاون لإنجاز هذا العمل.

ولا يفوتني أن أوجه خالص شكري وتقديري إلى أسرة جمعية المستقبل وعلى رأسها السيد عصام الدبعي اللذين لم يتوانوا لحظة عن تقديم يد المساعدة لي لإتمام دراستي.

وأخيرا لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص شكري وتقديري وعرفاني إلى مديري ومديرات مدارس محافظات شمال الضفة الغربية، والذين ساهموا في الاستجابة على أداة الدراسة بصدق وأمانة.

المحتويات

الموضوع	الصفحة
الاهداء	ج
الشكر والتقدير	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ز
فهرس الملاحق	ط
الملخص	ي
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها	
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	6
أسئلة الدراسة	7
فرضيات الدراسة	7
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	8
حدود الدراسة	9
مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولاً: الإطار النظري	12
ثانياً: الدراسات السابقة	29
الفصل الثالث: المنهج والإجراءات	
منهج الدراسة	46
مجتمع الدراسة	46
عينة الدراسة	46
أداة الدراسة	47
صدق الأداة	47
خطوات الدراسة	48
متغيرات الدراسة	49
المعالجات الإحصائية	49

الموضوع	الصفحة
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة	51
ثانياً: النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة	59
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	66
التوصيات	72
المراجع	
المراجع باللغة العربية	74
المراجع باللغة الانجليزية	79
الملاحق	82
الملخص باللغة الإنجليزية	a

فهرس الجداول

الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
46	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة.	الجدول رقم (1)
48	معاملات الثبات لمجالات اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية والدرجة الكلية للمجالات.	الجدول رقم (2)
52	المتوسطات الحسابية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية لمجال أهداف تفريد التعليم.	الجدول رقم (3)
54	المتوسطات الحسابية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية لمجال محتوى تفريد التعليم.	الجدول رقم (4)
55	المتوسطات الحسابية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية لمجال وسائل تفريد التعليم.	الجدول رقم (5)
56	المتوسطات الحسابية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية لمجال تقويم تفريد التعليم.	الجدول رقم (6)
58	الترتيب والمتوسطات الحسابية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية والدرجة الكلية.	الجدول رقم (7)
59	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير الجنس.	الجدول رقم (8)
60	المتوسطات الحسابية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	الجدول رقم (9)
61	نتائج تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لفحص دلالة الفروق في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	الجدول رقم (10)

الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
62	المتوسطات الحسابية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	الجدول رقم (11)
62	نتائج تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لفحص دلالة الفروق في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً للمؤهل العلمي.	الجدول رقم (12)
64	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لاستخدام تفريد التعليم.	الجدول رقم (13)

فهرس الملاحق

الصفحة	موضوع الملحق	رقم الملحق
83	أسماء محكمي أداة الدراسة.	ملحق رقم (1)
84	أداة الدراسة بصورتها النهائية.	ملحق رقم (2)
91	كتاب عمادة الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم العالي.	ملحق رقم (3)
92	كتاب وزارة التربية والتعليم العالي إلى مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية.	ملحق رقم (4)

اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد
التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية
إعداد

عايشه هاشم نمر الخطيب

إشراف

الدكتور. علي حباب

الملخص

حاولت الدراسة الحالية فحص اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية.

وتهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية؟
- هل تختلف اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم باختلاف الجنس؟
- هل تختلف اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم باختلاف سنوات الخبرة؟
- هل تختلف اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم باختلاف المؤهل العلمي؟
- هل تختلف اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم باختلاف استخدام تفريد التعليم؟

تكونت عينة الدراسة من (148) مديراً ومديرة، أي ما نسبته (63%) من مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية، حيث إن مجتمع الدراسة بلغ "234" مدير ومديرة.

اقتصرت الدراسة على استخدام أداة قياس واحدة تمثلت باستبانة قام الباحث ببنائها لملائمة غرض الدراسة، حيث جرى التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين تكونت من (7)، وتم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.95).

ولمعرفة اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية، تم استخراج أهمية كل فقرة من فقرات أداة الدراسة، ورتبت الفقرات تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية لها.

وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

وجود اتجاهات ايجابية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية، وقد ظهرت هذه النتائج في جميع فقرات ومجالات الدراسة وفي الدرجة الكلية.

لم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس في مجال المحتوى والوسائل والتقييم والدرجة الكلية، بينما كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الأهداف.

لم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع مجالات الدراسة وكذلك الدرجة الكلية للاتجاهات.

لم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس ومحافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع مجالات الدراسة وكذلك في الدرجة الكلية للاتجاهات.

كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس ومحافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير استخدام تفريد التعليم في مجالي الأهداف والوسائل ولصالح مستخدمي تفريد التعليم.

بينما لم يكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير استخدام تفريد التعليم في مجالي المحتوى والتقويم وكذلك الدرجة الكلية للاتجاهات.

وبناء على نتائج الدراسة، أوصى الباحث بضرورة تعزيز استخدام تفريد التعليم في كل مدارس الوطن من خلال: التدريبات والدورات التنقيفية والاستفادة من الخبرات السابقة وافتتاح مراكز متخصصة في هذا المجال وتوفير الدعم المالي والمعنوي اللازم من أجل إنجاح استخدام تفريد التعليم والقيام بأبحاث ودراسات تتناول جوانب ومتغيرات غير التي وردت في الدراسة.

الفصل الأول

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

المقدمة:

يعتبر التعليم جهداً شخصياً لمساعدة الفرد على التعلم للوصول إلى الأهداف التربوية المحددة، فعملية التعليم هي عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية مما يؤكد على حصول التعلم (الرشدان وجعيني، 1999).

والتعليم هو نشاط من أجل التعلم، ومن أجل قيادة التلاميذ للمشاركة النشطة والواعية في تشكيل الدرس، بما يساعد في حدوث التعلم والذي لا يمكن للمعلم أن يتولاه عوضاً عنه، بل تقع عليه مهمة المساهمة في تحقيق الظروف المساعدة لحدوثه والأساليب والإجراءات التي عليه الأخذ بها لتطوير النشاط الذاتي للتلميذ لتمكينه من المساهمة الفاعلة في الدرس، كما أن إعداد التلميذ يستوجب من المعلم تطوير طرائق وأساليب التعلم (جابر، 2003).

وتوجد أنواع متعددة من نماذج وأساليب التدريس التي يستخدمها المعلمون أثناء القيام بعملهم الوظيفي ويعرف الأسلوب بأنه نمط تعليمي يمكن استخدامه لتشكيل المنهاج وتصميم المواد التعليمية، وتوجيه التعليم في الصف وخارجه، ويتميز كل نمط منها بميزة معينة، وأحياناً توجد نواحي مشتركة بين بعضها فبعضها يركز على المعلم والبعض يركز على الطالب ويهتم بجميع نواحي نموه وقدراته (الأغا، وعبد المنعم، 1994).

ومن أكثر طرق التعليم شيوعاً في المدارس، ما يسمى بطريقة التعليم المعتادة أو الطريقة التقليدية، وهي عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي غالباً، ما تكون، غير مخططة، وبالتالي لا توجد خطوات محددة لتنفيذها، وتقوم هذه الطريقة على أساس التعليم الجمعي، وهو نشاط يقوم به المعلم، وأغلبه لفظي يسعى إلى حصول المتعلم على قسط من المعرفة بقيمتها الخاصة دون اعتبار لقيمة هذه المعرفة لسد حاجات المتعلم أو الاستجابة إلى ميوله ورغباته.

وقد توالى كثير من البحوث والدراسات التي أكدت نتائجها أن طرائق التعليم التقليدية التي تقوم على الشرح والتوضيح، ونقل المعرفة إلى المتعلم عن طريق المعلم، باستخدام

المحاضرة وغيرها من الطرائق المماثلة، لا تؤدي إلى تحسين مستويات المتعلمين (مرعي والحيلة، 1998).

وعلى أن نشير إلى أن طرق التدريس القديمة قد ارتبطت بالمفهوم القديم للمنهج الذي يركز على المعلومات والمعارف بقصد تلبية حاجات المتعلم الذهنية والعقلية، ويكاد يهمل بقية الجوانب الأخرى (النعمي، 1993).

وقد واكب التطور الهائل والمتعدد الجوانب في هذا القرن تطور مماثل في مجالي التعليم والتعلم، فالتعليم لم يعد قائماً على التلقين وحشو الأذهان بالمعلومات كما كان الحال في الماضي، وإنما أصبح يقوم على تنظيم تعلم التلاميذ، وتوفير الظروف المساعدة على إحداث التغييرات المرغوبة في سلوكه، وعلى النحو الذي يكفل نموهم النمو المتكامل في جميع النواحي النفسية والجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، والتعلم لم يعد قائماً على التلقي والحفظ والسلبية من جانب المتعلمين في المواقف التعليمية التعليمية، وإنما أصبح قائماً على المشاركة والمبادأة والإيجابية في هذه المواقف وهادفاً إلى تحقيق النتائج التعليمي المرغوب (الزيود وآخرون، 1989).

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على أهمية استخدام أساليب التعليم والتعلم التي تؤكد على إيجابية المتعلم ونشاطه في أثناء العملية التعليمية، وعلى أن يتحول دور المعلم من تلقين المعلومات إلى توجيه المتعلم وإرشاده (الطناوي، 2002).

وعلى الرغم من أن الكثير من الأساليب التربوية، والتدريسية قد تحقق لها الكثير من الثبات النسبي من حيث القبول العام التي أصبحت تلقاه من جانب العديد من المؤسسات التعليمية، والمسؤولين عن التربية، والأوساط التربوية المختلفة في العديد من دول العالم، إلا أن ما يحدث من تغير مستمر في البنية التربوية، أو ما يتصل بها ويؤثر فيها (قبل ازدياد الطلب الاجتماعي على التعليم، والانفجار المعرفي الهائل، والمستحدثات التكنولوجية المعاصرة)، أدى برجال التربية إلى التفكير في إعادة النظر في الأساليب التدريسية برغم ما تحقق لها من ثبات أو استقرار نسبي، وما كانت تلقاه من قبول عام لدى هذه الأوساط التربوية من قبل، وذلك لدراسة

مدى فاعلية هذه الأساليب في ظل تلك التغيرات المستجدة، وأبرز مثال على ذلك طريقة التدريس التقليدية المحاضرة (أو الإلقاء) التي شاع البحث حول موازنتها، من حيث الفاعلية بأساليب تدريسية أخرى مستحدثة عليها تكون أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في ظل هذه التغيرات، والتطورات المستجدة.

ومن هنا ظهرت أفكار عديدة في إطار نظريات التعلم المختلفة تدور حول دراسة أنماط السلوك، ونظم التعزيز، والتغذية الراجعة، وغيرها للمعاونة في اقتراح أساليب تدريسية جديدة، أو تطوير الأساليب الحالية بصورة من شأنها تهيئة بيئة التعلم المناسبة لظروف كل متعلم، بحيث يقدم التعليم بشكل مناسب لكل فرد، بما يتمشى مع ميوله واهتماماته، ويتوافق مع إمكاناته وقدراته ويتناسب مع مهاراته من أجل تحقيق التعلم الفعال وتحقيق مهارات الأداء بالمستوى المطلوب (مرعي والحيلة، 1998).

ومن بين تلك الأساليب التربوية كان تفريد التعليم وهو عبارة عن إجراءات تعليمية وتعليمية تشكل في مجملها نظاماً، يهدف إلى تنظيم التعلم وتيسيره للمتعلم، بأشكال مختلفة، وطبقاً لأولويات وإبدال، بحيث يتعلم ذاتياً، وبدافعية، وإبتقان، وفقاً لحاجاته وقدراته، واهتماماته وميوله، وخصائصه النمائية (مرعي والحيلة، 1998).

إن تفريد التعليم ليس ظاهرة جديدة على العلم ولا هي الطريقة الحديثة في التعلم وإنما تمتد جذورها في القدم إلى بدء الخليقة حيث أن اختلاف المستويات العقلية بين الأفراد يجعلهم يختلفون في مدى استيعابهم وسرعة تعلمهم عن الآخرين كل حسب قدراته العقلية وإمكاناته وخبراته (محمد، 2004).

ولقد ظهر الاهتمام بالفروق الفردية في التربية القديمة لا سيما التربية الصينية، المصرية القديمة، والإغريقية وغيرها (نشوان، 1993).

فالتربية الصينية القديمة أكدت على التعليم الفردي، وقد وضع الفيلسوف الصيني كونفوشيوس أسس لتربية الفرد وفقاً لقدراته واحتياجاته، وقد اشتهرت التربية الرومانية من خلال دعوة كونتيليان على أهمية الفروق الفردية لدى المتعلم، وضرورة منحه الحرية الكاملة

في التفكير، وقد ابتكر طريقة المناقشة وركز على الأسئلة والمناقشة والاهتمام بالمتعلم الفرد، كما أكدت التربية الأوروبية على التعليم الفردي في تعليم الفرد ونموه وأهمية العناية الطبيعية به وفتح أبواب العلم بالموضوعية والواقعية وبعيداً عن التخلف الذي كان في العصور المظلمة خاصة وأن أوروبا عندما دخلت عصر التصنيع قد أحدثت نهضة لها وقد نادى بضرورة التعليم الفردي كل من (روسو، فروبل، سبنسر، لوزري) وغيرهم (محمد، 2004). ودعا المربون المسلمون إلى مراعاة التباين والاختلاف بين طبائع المتعلمين وخصائصهم، وامتد هذا الاهتمام إلى التربية الحديثة (نشوان، 1993).

وأكدت الفلسفة الإسلامية في التربية على الفروق الفردية بين الأفراد أنفسهم ولعل أكثر تأكيد على ذلك قوله تعالى: "لا يكلف الله نفساً إلا وسعها"، وقد أورد الغزالي قولاً في كتابه إحياء علوم الدين على أهمية ومراعاة الفهم والعقل للمتعلم ومخاطبته على قدر فهمه، ودعا إلى عدم تكليف المتعلم ما لا طاقة له بمراعاة الفروق الفردية. إن التسارع الحثيث في التطور التكنولوجي وزيادة المعارف والميادين والنظريات والمكتشفات الحديثة في مفاهيم علم النفس ومن خلال التجريب وتطبيقاتها العملية وفرت للمتعلم والتعليم راحة واسعة حيث بدأ العلماء النفسانيون والتربويون وأصحاب الفكر الاجتماعي والفلاسفة بالبحث والدراسة من أجل تطور العلم والمتعلم وطريقة التعلم، وقد أصبح الإجماع واسعاً وكبيراً عند الكثير من العلماء على أن تفريد التعليم أصبح من وسائل تقدم العلم من خلال التعلم الفردي خاصة وأن مفهوم تقنيات التعليم قد تطور كثيراً في عمل الوسائل التعليمية السمعية والبصرية وطرق استعمالها وتعدد أساليب استخدامها (محمد، 2004).

ولقد استحوذ موضوع تفريد التعليم على اهتمام كثير من رجال التربية، وعلماء النفس في السنوات الأخيرة، وقد أبدى هؤلاء التربويون والعلماء اهتماماً متزايداً بالفروق الفردية عند المتعلمين إيماناً منهم بأن المتعلم فرد فريد ومتميز، وأن التعلم عملية فردية، ونتيجة لهذا الاتجاه الجديد ظهرت طرق تعليم حديثة نقلت العملية التعليمية من المادة الدراسية، والاعتماد على المعلم إلى العملية التعليمية والاهتمام بالفرد (المتعلم) الذي اعتبر مركزاً للفعاليات المنظمة التي تهدف إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمية، وهذه الطرق ترى أن التعليم عن طريقها

يجعل المادة التعليمية أكثر قابلية للفهم وأكثر مقاومة للنسيان، كما أنها تساعد المتعلم على التعلم الفردي، وتمكنه من اكتساب استراتيجيات التفكير وتنظيم طرق متنوعة خاصة به من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة، وتزويد من الفعالية العقلية للفرد المتعلم وتقوي الدافعية لديه، وتعزز الرضا الذاتي لدى المتعلم وتساعد على الاحتفاظ بما تعلمه، لأنه ينظم معلوماته بطريقته الخاصة، ونظام تفريد التعليم هو نظام تعليمي تم تصحيحه بطريقة منهجية تسمح بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين داخل إطار جماعية التعليم وذلك بغرض أن تصل نسبة كبيرة من المتعلمين 90% أو أكثر إلى مستوى واحد من الإتقان كل حسب معدله الذي يناسب قدراته واستعداداته (مرعي والحيلة، 1998) ..

مشكلة الدراسة:

في ضوء علم الباحث وبعد اطلاعه على كثير من الدراسات والنشرات والأبحاث التي تناولت موضوع الضعف التعليمي العام المرتبط ارتباطاً جزئياً بالطرق التعليمية التقليدية القديمة مثل المحاضرة، المناقشة، والاستقراء، وغيرها من الطرق القديمة، التي تركز على الكم وليس على النوع، وتتجاهل الفروق الفردية بين المتعلمين، لذلك أصبح من الضروري أن ينصب اهتمام المختصين التربويين على كيفية تحويل عملية التعليم إلى عملية تعلم وذلك لاعتبارات عدة منها: مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ليصل الجميع إلى المستوى نفسه ولكن بآزمان وسرعات مختلفة.

ولقد كان يقين الباحث عندما تبادر إلى ذهنه أن يقوم بدراسة اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو تفريد التعليم، ينبعث من إيمانه بأهمية تفريد التعليم كنظام تعليمي يسهل عملية التعليم والتعلم، فهو يحقق للمتلم ذاتيته من خلال مخاطبته مباشرة وجعله المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية والعمل على توجيهه نحو الإتقان لما يتعلمه، لذا فالأخذ بهذا الأسلوب أو النمط التعليمي يعد قفزة نوعية في العملية التعليمية إذا ما أخذ له الإعداد الأمثل للتطبيق، وإذا ما توفرت الإمكانيات المعينة على تنفيذه. وانطلاقاً من حاجات المجتمع الفلسطيني الملحة إلى التطور المهني والتعليمي في ضوء الطرق التعليمية الحديثة ومنها تفريد التعليم، وجد

أن هناك حاجة ملحة لإجراء هذه الدراسة على أمل الخروج بتوصيات ونتائج ذات جدوى سيتم الأخذ بها من مثل الهيئات والمؤسسات التعليمية المختصة بما يتناسب ونظام التعليم العام، وما يتفق مع حاجات المجتمع الفلسطيني وثقافته وقيمه.

وبناءً على ذلك قام الباحث بصياغة أسئلة الدراسة وفرضياتها على النحو التالي:

أسئلة الدراسة:

- ما اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية؟ وكذلك تساعل الباحث من خلال بحثه:
- هل تختلف تلك الاتجاهات باختلاف: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، واستخدام تفريد التعليم؟ هذا وقد تمخض عن السؤال الثاني الفرضيات التالية:

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة إلى فحص الفرضيات الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير استخدام تفريد التعليم.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- 1- التعرف إلى اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية.
- 2- التعرف على الفروق في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية، تبعاً لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، واستخدام تفريد التعليم.
- 3- التعرف على أثر سنوات الخبرة في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية.
- 4- معرفة أثر متغير المؤهل العلمي في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية.
- 5- التعرف على أثر متغير استخدام تفريد التعليم في اتجاهات مديري المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى:

- 1- فحص اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم.
- 2- تبحث في تفريد التعليم بشكل مباشر وتعطي أهمية خاصة لمفهوم تفريد التعليم.
- 3- تبحث في أفضلية تفريد التعليم وأهميتها وفعاليتها مقارنة مع الطريقة التقليدية في التعليم.
- 4- تستهدف قطاعاً واسعاً من المحافظات الفلسطينية، بحيث تشمل شمال الضفة الغربية.
- 5- تركز على أهمية تفريد التعليم بالنهوض بالعملية التعليمية.

6- توجه الاهتمام نحو تفريد التعليم، لما له من فوائد جمة تعود على العملية التعليمية.

7- تقدم اقتراحات وتوصيات، لاعتماد مبدأ تفريد التعليم كاستراتيجية تعليمية تثري العملية التعليمية وتدعمها.

8- بعد إجراء استطلاع شامل لكل الرسائل الجامعية والنشرات والأبحاث لم يجد الباحث الدراسات الكافية التي غطت هذا العنوان بالتحديد.

9- تحسن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود هذه الدراسة على:

- 1- المحدد البشري: وهو مديري ومديرات المدارس الثانوية.
- 2- المحدد المكاني: وهو المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية.
- 3- المحدد الزمني: وهو الفصل الثاني من العام الدراسي (2004/2005).
- 4- صدق الأداة وثباتها ومدى تمثيل عينتها لمجتمعها.
- 5- متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، واستخدام تفريد التعليم.

مصطلحات الدراسة:

اعتمدت الدراسة التعريفات التالية لمصطلحاتها:

- 1- **التعليم:** هو التصميم المنظم والمقصود للخبرات التي تساعد المتعلم على إنجاز التغيير المرغوب فيه في الأداء. (الحيلة، 1998).

- 2- **التعلم:** هو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، لا يلاحظ ملاحظة مباشرة، ولكن يستدل عليه في الأداء أو السلوك الذي يصدر عن الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغير أداء الفرد (الحيلة، 1998).
- 3- **تفريد التعليم:** هو التفاعل الذي يتم بين الطالب وبين المسؤولين في المدرسة والذي ينجم عنه تكيف خبرات التعلم للاهتمامات والقدرات والحاجات الفردية للمتعلم ضمن مصادر المدرسة (الشافعي، 1997).
- 4- **طريقة التعليم التقليدية:** هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي غالباً ما تكون غير مخططة، وبالتالي لا توجد خطوات محددة لتنفيذها (مرعي والحيلة، 1998).
- 5- **التعليم المبرمج:** هو تحليل دقيق للمادة الدراسية (الخبرات التعليمية والمهارات) بحيث يتم تصميمها وفق خطوات ومراحل متسلسلة تقدم للمتعلم بما يحدث التفاعل والتجاوب بين المتعلم وبين الموقف التعليمي للحصول على الاستجابات الصحيحة (الدشتي، 1996).
- 6- **الحقيبة التعليمية:** هي نظام تعليمي ذو المحتوى، يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التربوية ذاتياً، وفق قدراتهم، وحاجاتهم، واهتماماتهم، وهي عبارة عن مجموعة من التوجيهات والإرشادات التي ينبغي السير بها خطوة بخطوة من أجل إتاحة الفرصة للطلاب لكي يختار ما يناسبه من النشاطات العديدة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف تربوية محددة تحديداً دقيقاً (جامل، 1998).
- 7- **مدير المدرسة الثانوية:** هو ذلك الشخص المعين رسمياً في وزارة التربية والتعليم وظيفته مدير مدرسة ثانوية، ليكون مسئولاً مباشراً عن جوانب العمل الفني والإداري في مدرسته لتحقيق بيئة تعلم أفضل، والعمل على تهيئة كل الظروف والإمكانات لتحقيق هذا الهدف (الروسان، 1994).
- 8- **التعليم الجمعي Class Method:** هو النظام المعروف بالتعليم في الفصل، أي أن الفصل الواحد يجتمع فيه عدد من التلاميذ يتفاوتون فيما حصلوا عليه من العلم، وما كسبوا من المهارة، وفي مقدار ما وهبه كل منهم من الذكاء والميول والاستعدادات وفي المزاج وفي القدرة على التعبير، كما يتفاوتون في السن، والحالة الجسمية ودرجة تأثرها بالأعمال المدرسية (عبد العزيز وعبد المجيد، 1974).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة

الإطار النظري:

يتطرق الباحث من خلال الإطار النظري في هذا الفصل إلى بعض ما كتب عن تفريد التعليم من حيث أهميته، وأهدافه، وطرقه المختلفة.

يشير تفريد التعليم في جوهره إلى "جعل التعلم على مقياس كل متعلم" بحيث يتم في خطوات متدرجة معروفة ومألوفة عند المعلم ويمر بها كل متعلم ولكن بتوافق تام مع جهده وإمكاناته واستعداداته ومن هنا تفاوتت سنوات التعليم والتحصيل بتفاوت القدرات الفردية للمتعلمين وبذلك يقول ابن خلدون "إن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً، وقليلًا قليلًا، يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن"، واعتبر الغزالي ذلك من الأمور الضرورية للمتعلم فنصحه بأن يتدرج في دراسة العلوم، فلا يخوض بحرًا دفعة واحدة "يجب على المتعلم ألا يخوض فن من فنون العلم دفعة واحدة بل يراعي الترتيب ويبتدئ بالأهم"، وتفريد التعليم يكسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية بشكل عام، علاوة على اعتبار المتعلم تعليم نفسه بعد فترة زمنية لتحقيق الاستمرارية في التربية والتعليم (نشوان، 1993).

*ويرى مرعي (1981)، أن أهداف تفريد التعليم تتلخص في أن تفريد التعليم يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ويحولها من فروق في القدرات إلى فروق في الزمن، ويوفر للمتعلم الحق وحرية الاختيار في أخذ ما يحتاجه من التعليم وبالأسلوب الذي يراه مناسباً، وفي الوقت الملائم لذلك، كما أنه يولد الدافعية وحب الاستمرارية في التعلم لدى الفرد نتيجة الاستقلالية في طريقة تفكيره وطريقة تعلمه وعمله، (مرعي والحيلة، 1998)

ويرى عبد الغني النوري (1986)، أن تفريد التعليم يهدف إلى وضع أهداف تعليمية واقعية تناسب كفايات وقدرات الفرد المتعلم، ويعالج الصعوبات التي تواجه الفرد في العملية التعليمية مما يساعد في المحافظة على مشاعر الشخص المتعلم، ويهدف إلى تحقيق تغذية راجعة بطريقة تناسبه بدلاً من طريقة المحاولة والخطأ.

ويؤكد الخطيب (1986)، أنه بما أن كل متعلم يعد فريداً في ذاته من حيث مهاراته ومهامه وأسلوب تعلمه، ودوافعه وسرعة تعلمه وانضباطيته ومقدرته على حل المشكلات، ودرجة قوته في الحفظ، ودرجة المشاركة لديه في التفاعل الصفي، كما أن المتعلم لديه جوانب قوة ونقاط ضعف في جوانب عدة ، لذا كان لابد من تحقيق النمو المتكامل السوي وتوفير فرص التعلم له، بحيث تتناسب هذه الفرص مع مقدرات هذا المتعلم ومع طرائق التعلم التي تناسبه، ومع سرعته في الاستجابة وتعلم ما يخطط له. من أجل هذا يتجه المربون اليوم إلى "تفريد التعليم" الذي يقوم أساساً على توجيهه نحو الفرد وجعل الفرد المتعلم هو الأساس في تنظيمه وتنفيذه وتقويمه ومتابعته فكل تلميذ في غرفة الصف كيان فريد، والتعليم المفرد ضرورة ديمقراطية لتأمين حق الفرد في التعلم إلى أقصى ما تستطيعه قدراته.

وقد أورد محمد (2004)، في كتابه "تفريد التعليم والتعليم المستمر" عناصر رئيسية في التربية المستمرة والتعليم الفردي، ومن أهمها:

مجانية المعرفة: حيث أتيحت فرصة لكل مواطن لديه الرغبة في برامج التربية المستمرة من الانضمام بالمؤسسات المعرفية للتربية المستمرة في سبيل تجنب كل الصعوبات والفوارق المادية التي هي عاملاً من عوامل إعاقة المعرفة للمواطنين.

وكذلك دعا إلى **تحديد الهدف:** حيث يجب تحديد الأهداف المطلوب تقويمها كي يتم ضمان واستمرار برامج التربية المستمرة وأكد على أهمية مبدأ تكافؤ الفرص وهو مبدأ أساسي للحصول على الخدمات التي تقدمها مراكز التربية المستمرة بالقدر والمستوى المطلوبين. كما أشار إلى أهمية **الممارسة العملية:** أي تنفيذ ما يتم التدريب عليه في مراكز التربية المستمرة على واقع عملي وفعلي في الحياة، ودعا إلى تنمية المواهب والقدرات وتطويرها حيث إن

استعمال برامج التربية المستمرة سيحقق اكتشاف مواهب واكتشاف قدرات وطاقات ومهارات مطلوبة يتم تتميتها وإبرازها وتطويرها لتحقيق التغير المطلوب لاستمرار المعرفة، ولم يهمل مبدأ التشجيع والمكافأة وإثارة الحماس فالحمل في مراكز التربية المستمرة يتطلب إثارة الحوافز والمكافأة وبث الحماس للمعلمين عند تأدية الأعمال ومعرفة المهارات الهادفة في البرامج المطلوب تنفيذها، كما أن اتباع الأساليب الديمقراطية والتربوية يضمن عرض المواد وتدريب المتعلمين في مراكز الفروق الفردية وأساليب التقويم والإشراف وغير ذلك من البرامج التي تحقق تنوع الحياة المعرفية في مراكز التعليم المستمر، وكذلك أكد على أهمية احترام الرغبات والميول والاتجاهات الذي يتطلب دراسة حالة الفرد في مراكز التربية المستمرة واحترام الرغبات والميول والاتجاهات وتطويرها بشكل لا يؤدي إلى عزوف المتعلم عن برامج التعليم الفردي.

وأضاف محمد(2004)، أن أسلوب تفريد التعليم قد طور ليحتوي على أهداف تعليمية محددة ووسائل بصرية ووسائل سمعية وتعليمية أخرى مطبوعة كانت أم مسجلة صوتياً بالإضافة إلى بعض المساعدين في تقديم وعرض هذه الوسائل للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعليمية حيث تم استخدام هذه النماذج التعليمية ومنها تفريد التعليم على شكل وحدات تعليمية صغيرة (Modules) بحيث تتناول كل واحدة أو مجموعة موضوعاً معيناً من موضوعات الدراسة، بحيث يكون كل نموذج مستقل وتتكامل فيه مكوناته التعليمية، وعليه يطلق (محمد، 2004) ظهور مسميات عديدة لهذه الوحدات التعليمية الصغيرة، مثل:

- المقررات الدراسية الصغيرة Micro Courses / Minicourses.
- الحقائق - الرزم التعليمية Instructional Packages.
- رزم - حقائق نشاط التعليم Learning Activity Package.
- رزم - حقائق التعليم الفردي Individual Learning Package.

وقد انتشر استخدام النماذج التعليمية انتشاراً واسعاً في جميع المراحل التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية وأصبح يشكل الركيزة الأساسية لنظام التعليم الفردي الذي يطلق عليه

Modular Instruction وظهر ما يسمى ببنك النماذج في المجالات الدراسية المختلفة (مرعي، 1981).

إن من أهم ميزات برنامج تفريد التعليم أنه يعطي فرصة لكل متعلم أن يسير وينجز المهام التعليمية وفق سرعته الذاتية مع توفير التغذية الراجعة.

وأهمية تفريد التعليم تكمن في كونه يركز على التعلم الذاتي، أي التعلم الذي يقوم به المتعلم بنفسه، بالإضافة إلى كونه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين كما أنه يؤكد على إتقان التعلم، فلا يستطيع المتعلم الانتقال من وحدة تعليمية إلى أخرى قبل أن يجتاز المحكات الموضوعية على الجزء السابق بما لا يقل عن 80% من الإتقان كحد أدنى، وكذلك فهو يغير دور المتعلم، فبدلاً من أن يقوم المعلم بدور المحاضر، يصبح دوره مشرفاً على عملية التعلم ومرشداً لها، أي يصبح منظماً لعملية التعلم، وهو أيضاً يستخدم الوسائل التعليمية المتعددة والمدعمة للمادة الدراسية، وينمي الخبرة والثقة بالنفس ويزيد من فرص النجاح لدى المتعلم لتفاعله مع المادة التعليمية، واشتراكه في اختيار طريقة تعلمه، وكذلك لا ينسب الفشل للمتعلم، بل إلى الطريقة أو البرنامج (الحيلة، 1993).

طرق تفريد التعليم:

تعددت طرق تفريد التعليم واختلفت في أساليبها فظهرت في صور مختلفة لكنها جميعاً تسعى لتحقيق هدف واحد، وهو الاستجابة لحاجات المتعلم من حيث كونه فرداً فريداً في ذاته وقدراته، وهي تقوم على التعزيز الفوري فتساعد على التعلم وتجعل من المتعلم، متعلماً نشطاً باستمرار، ومن أهم تلك الطرق:

أولاً: التعليم المبرمج Programmed Instruction

وهو طريقة من طرق التعلم الذاتي يقوم على تقسيم المادة إلى خطوات صغيرة يدرسها المتعلم دراسة ذاتية ويحصل على تعزيز بعد كل خطوة لضمان تقدمه بنجاح ويتكون التعليم المبرمج من مستويات عدة أهمها: المعلومات، والسؤال المطروح، وهو المثير، والإجابة

الصادرة عن المتعلم، وهو الاستجابة، ولا نغفل هنا عن ذكر مستوى هاماً من مستويات التعليم المبرمج وهو التعزيز والذي يعطى بشكل فوري بعد حدوث الاستجابة وهو كذلك الحل الصحيح، ويستند التعزيز على عملية التغذية الراجعة للمعلومات أي الرجوع فوراً إلى الإجابة الصحيحة لتعميم الاستجابات، وتشجيع النجاح فيها تمهيداً لتعلم برنامج جديد (اللقاني، 1990) ويشير (اللقاني) إلى أن التعليم المبرمج هو محاولة للوصول إلى هدف أو أكثر عن طريق تحليل الخبرات التي من شأنها أن تول على هذا الهدف خطوة خطوة، ويجب أن لا ينتقل المعلم من إطار إلى إطار آخر إلا إذا تأكد من إتقانه للإطار السابق وذلك بالتعرف على صحة إجابته، وقد أورد ليبب (1975)، للتعليم المبرمج عناصر ثلاثة لكي يكون له قوة وترسيخاً من أبرزها تحديد الأهداف والمهارات والمعلومات مقدماً، حيث تقسم المادة التعليمية إلى أجزاء مترابطة صغيرة، ومرتبة ترتيباً منطقياً ونسبياً، بحيث يتدرج من البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول، وكذلك يعرض البرنامج المعلومات في خطوات صغيرة تعرف بالخطوات وتتطلب كل خطوة من التلميذ استجابة يسجلها في مكان خاص، كما أنه يتطلب معرفة الطالب الفورية لنتائج استجابته بالاطلاع على الجواب الصحيح بعد الانتهاء من الاستجابة لكل خطوة أولاً بأول، وهذه المعرفة هي العامل المعزز أو المدعم لهذه الاستجابة أي لعملية التعليم، إن هذا البرنامج يعتني بالفروق الفردية بين التلاميذ ويعتبر من الطرق التدريسية المعاصرة وهو يتحكم ويضبط السلوك الذاتي للتغذية الراجعة الناتجة عن ما يقوم به الفرد من نشاط. والتعليم المبرمج يراعي الفروق الفردية من حيث أنه يتم تصميم البرنامج على شكل يساعد المتعلم أن يسير فيه حسب قدراته، فالتلميذ الجيد ينهي مادة البرنامج في وقت قصير مقارنة بالتلميذ المتوسط، وعندها يمكن أن ينتقل إلى برنامج جديد، وهو أيضاً يوفر تكافؤ الفرص أمام جميع التلاميذ، إذ أن هذه الطريقة لا تسمح لعدد محدود من التلاميذ أن يسيطروا على أغلبية نشاطات الدرس بل يتيح فرصاً متساوية أمام التلميذ الجريء والتلميذ الخجول، حيث يتمكن كلاهما من إبراز قدراته على أكمل وجه (نشوان، 1993).

ويعتمد التعليم المبرمج على أسس تجريبية تستهدف تحقيق نظام فعال في تقديم المعلومات والمفاهيم، حيث يتفاعل التلميذ مع البرنامج وفق مادة تعليمية مبرمجة في كتاب

مبرمج أو على فلم أو دالة تعليمية لضمان استيعابه عن طريق ما يقوم به من نشاط إيجابي وبتسلسل البرنامج خطوة خطوة (محمد، 2004).

ويذكر مرعي (1993)، أن لهذه الطريقة مبادئ عدة من أهمها الاستجابة الفاعلة، والمشاركة الإيجابية، والسرعة الذاتية للتعلم، وتحقيق الهدف للسلوك المراد تعلمه من خلال إتمام المهمة السابقة، وكذلك توفر عنصر الإثارة وتحديد رغبة الطالب في العمل دون حرج أو توتر نفسي، ووضع أهداف سلوكية خاصة لكل برنامج معد يمكن المتعلم من تحقيق الأهداف من خلاف توجيه جهوده لتعلمها، وبالتالي يصبح تقويم التلميذ لما تعلمه تقويماً ذاتياً لتعلم ذاتي.

يتضح مما تقدم أن طريقة التعليم المبرمج تعتمد في تنفيذها على الحذر والدقة في عرض محتوى المادة التعليمية في خطوات صغيرة متدرجة ومتسلسلة بشكل دقيق، باستخدام التفريع أو التشعيب لتحقيق التقدم التدريجي خلال تتابع المحتوى التعليمي من خطوة إلى أخرى مع تقليل أخطاء المتعلم المحتملة وجعلها أقل ما يمكن خلال انتقاله عبر هذه الخطوات التي يضمناها التابع التعليمي للمحتوى (أحمد، 1988).

ثانياً: الحقائق التعليمية Instructional Packages

تعد الحقائق التعليمية من أهم أشكال تفريد التعليم من حيث تكوينها وبساطتها وترابطها، فهي نظام تعليمي يشمل مجموعة من المواد المترابطة ذات أهداف متعددة ومحددة ويستطيع المتعلم أن يتفاعل معها معتمداً على نفسه وحسب سرعته الخاصة وبتوجيه من المعلم أحياناً، أو من الدليل الملحق بها أحياناً أخرى (اليافعي، 1996). وهي نظام تعليمي متكامل صمم بطريقة منهجية منظمة تساعد المتعلمين على التعلم الفعال، بتزويدهم بإرشادات مفصلة، تقودهم في عملية التعلم، وتهيئة مواد تعليمية مناسبة تكون في شكل مواد مطبوعة، أو تقنيات سمعية بصرية لمساعدة كل متعلم وفق سرعته وأسلوبه في التعلم، ليصل إلى مستوى مقبول من الإتقان (مرعي، 1981).

وقد تطورت الحقائق التعليمية كثيراً إلى أن أصبحت وسيلة من أساليب التعليم الفردي، وهي نظام تعليمي ذو محتوى يساعد المتعلم على تحقيق أهداف تربوية فردية وفق قدراته

وحاجاته وإمكانياته وهي خطوات موجهة وترشد المتعلم السير على أساس خطوة بخطوة، من أجل إتاحة الفرصة للمتعلم لكي يختار ما يناسبه من النشاطات العديدة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف تربوية محددة تحديداً دقيقاً (Hansen, 1975).

تعود هذه الطريقة في القدم الى هيلين بارك هرست Helen Park Hurst منذ عام 1920، حين قامت بتطبيق طريقته في مدينة دالتن وسميت بعد ذلك بطريقة دالتن والتي قدمت فيها مجموعة من الوسائل التعليمية التي تساعد التلميذ على تحقيق الأهداف التربوية وتمكنه من استلهاً المحتوى الدراسي المقرر وفق قدراته وسرعته الذاتية (عبد الله، 1984).

يعرف سميث (Smith) 1969 الحقائق التعليمية كالاتي: برامج محكمة التنظيم تقترح مجموعة من الأنشطة والبدائل التي يكون من شأنها مساعدة المتعلم على تحقيق أهداف معينة.

وكذلك عرفها مرعي والحيلة، 1998 بأنها نظام تعليمي يشمل مجموعة من المواد المترابطة ذات أهداف متعددة ومحددة، ويستطيع المتعلم أن يتفاعل معها معتمداً على نفسه، وحسب سرعته الخاصة، وبتوجيه من المعلم حيناً، أو من الدليل الملحق بها أحياناً أخرى من أجل إتقان التعلم.

كما أشارا إلى خصائص الحقائق التعليمية فأوردا أهمها:

حيث أنها تشكل برنامجاً تعليمياً متكاملأ وضع بموجب خطة مدروسة، وعملية منظمة تتيح للمتعلم دراسة ما يريده ويرغب فيه من معارف، بدافعية كاملة، في جو محبب وبيئة تعليمية مشجعة، وهي أيضاً توافر التعلم من أجل الإتقان، حيث أنه من أبرز سمات التعلم من أجل الإتقان مراعاة سرعة التلاميذ كل حسب قدراته الخاصة، كما أنه يشترط إتقان الوحدة الدراسية بمستوى ما بين 80-95% قبل انتقاله إلى وحدة تالية، وأن يكون هناك تسلسل في تعلم الوحدات التي يفترض وجودها بشكل مستقل، وذات أهداف سلوكية محددة.

كما لم يغفل أهميتها في مراعاة سرعة المتعلم وبالتالي فإن عامل الزمن يصبح خاضعاً لظروف كل متعلم، فالمتعلم، بطيء التعلم ليس ملزماً بأن يلحق بمن سبقوه، كما أنه سريع التعلم

لا يضطر للانتظار حتى يلحق به غيره، كذلك فهي توفر عنصر تنوع أنماط التعليم فهي تتمتع بطرق متعددة للتعليم، فهناك حالة المجموعات الكبيرة باستخدام الأفلام، وأجهزة العرض، والمشاركة، والمحاضرة التي تعد أكفاً أساليب تقديم المعلومات لأعداد كبيرة من المتعلمين لما توفره من اقتصاد وجهد.

وتعتبر الحقائق التعليمية من أهم المواد التعليمية فائدة في إثراء المواقف التربوية بالمشيرات المتعددة خاصة بعد أن تطورت وتعددت أهدافها (محمد، 2004).

وأضاف محمد (1992)، في بحثه الحقائق التعليمية، كيفية تقييمها وإنتاجها واستخدامها وتوظيفها: أن الحقيقة التعليمية عبارة عن مجموعة من الأجهزة والأدوات والمواد والوسائل التعليمية التي تخدم مجموعة من الأنشطة المنهجية واللامنهجية، يتم حفظها بشكل آمن ومناسب داخل حقيبة سهلة الحمل والنقل ما أمكن، يتم تصنيفها بداخلها بشكل يمكن الوصول إلى أي قطعة ببسر وسهولة.

كما أورد أيضاً أن الهدف من استخدام الحقيقة التعليمية يتمثل بتوفير وسيلة تعليمية تخدم المنهاج الدراسي، وتساهم في تطوير العملية التربوية، ويمكن توظيفها والاستفادة منها ببسر وسهولة، شريطة أن تكون سهلة الحمل والنقل وآمنة في استخدامها، وان من مبررات استخدامها ما يلي:

- تقليل الضغط على المختبر المدرسي والمكتبة المدرسية وغرفة التقنيات.
- سهولة الوصول إلى الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية التي تخدم عدد من الأنشطة المتماثلة في موضوعها (كالضوء مثلاً). وأضاف محمد، 1992 أن الحقائق التعليمية مرت بعدة مراحل منها:

المرحلة الأولى: صناديق الاكتشاف Discovery Boxes

وهي عبارة عن صناديق تحتوي مواد تعليمية تخدم موضوعاً معيناً أو فكرة تتمركز جميع محتويات الصندوق حول محتوياتها.

المرحلة الثانية: وحدات التقابل (Match Units)

وهي عبارة عن صناديق تحتوي مواد تعليمية متنوعة الاستخدامات ومتعددة الأهداف مثل: الصور والأفلام المتحركة، الأشرطة السمعية، والألعاب التربوية المسلية، والنماذج والمواد الأولية... الخ.

وتتميز الحقائق التعليمية بأسس تربوية يجب مراعاتها لتحقيق أعلى فاعلية وبأقل جهد ومن هذه الأسس:

- استخدام الأسلوب المنهجي: من خلال تحديد الأهداف، واختيار المادة التعليمية وإعداد خطة رسم مسارات التقويم.
- تنوع الخبرات: ويشمل تنوع مجالات الخبرة للمتعلم كالخبرات الحسية، والخبرات المجردة، وممارسات عملية، ويهدف ذلك إلى إشراك أكثر من حاسة واحدة في التعلم مما يؤدي إلى تكامل الخبرة.
- تعدد الوسائل: يهدف إلى توفير أكثر من وسيلة تعليمية بهدف استخدام أنسب الوسائل لتحقيق كل هذه الأهداف التعليمية الخاصة بموضوع الحقيقة.
- تحقيق مبدأ التعليم الهادف: إن تحديد الأهداف يسهل عملية اختيار وسائل التعليم الملائمة ونوع المادة المناسبة، كما ويحدد مستويات الأداء المطلوب.
- الإيجابية والنشاط في التعلم: إن وضوح الأهداف يوضح للمتعلم طريقة التعامل مع المواد التعليمية، ويؤدي إلى التفاعل الإيجابي مع المعرفة والمعطيات المتاحة في مجال التعلم.
- سهولة التداول: وهذا يتطلب حفظ المواد التعليمية في حقيبة مناسبة بترتيب وتنظيم يسمح للمتعلم الحصول على المادة المطلوبة، وحفظها بعد الانتهاء من استخدامها.
- تنوع أنماط التعليم: إن تعدد المواد التعليمية وتنوعها يجعل من السهولة اتباع أساليب مختلفة لأسلوب الحقيقة التعليمية، ومن أنماط التعليم:

أ. التعليم الفردي.

ب. التدريس للمجاميع المتوسط.

ت. التدريس للمجاميع الكبيرة.

ثالثاً: المجمعات التعليمية Modular Instruction

إن الفلسفة الكامنة وراء المجمعات التعليمية مبنية على الحقيقة المتعارف عليها، وهي أن كل طالب فرد فريد في خلفيته وسرعته في التعلم، وعاداته وأساليبه التعليمية، فما دام الطالب كذلك، فلا بد أن يعمل على تنمية نفسه، وتطويرها إلى الحد الذي تسمح به قدراته، ويحصل، بالتالي، على تحقيق ذاته، ولقد أخذ المجمع التعليمي عدة تسميات في اللغة الإنجليزية منها:

Modularized Instruction, Modular Instruction, Modular Approach

والمجمع التعليمي "نظام يظهر على شكل برنامج يتكون من مواد تعليمية تعليمية" وهو نظام يراعي الفروق الفردية بين الطلاب المتعلمين، ويركز على المتعلم، وليس على المعلم، كما أنه يركز على الأهداف ثم الأنشطة التي تعد الوسيلة لتحقيق هذه الأهداف (مرعي والحيلة، 1998).

والمجمعات التعليمية تتصف بأنها تركز على الأهداف، وتتيح لكل دارس، العمل وفق سرعته الخاصة به وتحتوي على الأبدال التعليمية المختلفة وتكون قابلة للتطوير، كما تمتاز أيضاً بالتقويم النسبي (الحيلة، 1996).

رابعاً: نظام التعليم الشخصي أو خطة كيلر (Keller)

وهو أحد استراتيجيات تفريد التعليم، ويمكن وصفه بأنه تكنولوجيا إدارة التعلم، ومن أهم خصائصه اعتماده على تحمل بعض الطلاب مسؤولية التعلم، وقيام بعضهم بالتعليم كموجهين أو مرشدين لزملائهم الطلاب. فيقومون بتطبيق الاختبارات وتصحيح نتائجها وتعزيز سلوك المتعلمين وتوجيههم لعدم الانحراف عن المسار الصحيح، وكشف ما قد يكون غامضاً عليهم

وتقديم النصح والمشورة لهم في ضوء أخطاء التعلم لديهم ونتائج اختباراتهم المستمرة (أحمد، 1988) ويمكن وصف هذا النظام التعليمي، بأنه تكنولوجيا إدارة التعلم.

وتعد طريقة التعليم الفردي من الطرق التكنولوجية المميزة ليس فقط أنها تعتمد فلسفة الإتيقان، بحيث لا يستطيع المتعلم أن ينتقل من وحدة إلى أخرى قبل إتقان الوحدة التي سبقتها، وترتكز هذه الطريقة على تزويد التلاميذ بالمكافآت والتعزيزات التي يمكن أن يتقبلها جميع التلاميذ، والتي يمكن أن تكون عبارة عن علامات، وشهادات، واهتمام شخصي، ورضى وقبول اجتماعي، وتعاطف وسلوك مختلف عن الآخرين.

وقد وضع هذا النظام نظرية التعزيز في إطارها العملي، حتى تصبح إطاراً لمساق كامل، ويعمل المتعلمون هنا بصورة فردية حسب سرعتهم الخاصة، ويستعملون الوسائل، والمواد التعليمية المتنوعة، من ذلك: فصل في كتاب، أو برامج التعليم عن طريق الحاسوب، أو فيلم ثابت مصحوب بصوت، أو كتيب يحتوي على دروس تعليمية مبرمجة وغير ذلك، وعادة ما تكون هذه المواد التعليمية مرتبة بشكل متسلسل وعلى المتعلم أن يظهر إتقانه لكل وحدة قبل السماح له بالانتقال إلى الوحدة التي تليها (Hienich, 1982).

إن الصفة المميزة لخطة كيلر في التعليم السرعة الذاتية، وإتقان التعلم حيث أن نجاح هذه الطريقة في التعليم، وعمودها الفقري هو انشغال المتعلم في المواد، والوحدات التعليمية الخاصة بالمساق وبذلك يتوجب على كل طالب أن يكون مساهماً، وفعالاً في العملية التعليمية، بدلاً من أن يكون سلبياً، مستقبلاً فقط للمعلومات التي تنتقل إليه من المعلم المحاضر، فالطالب الذي يدرس المادة التعليمية بطريقة كيلر عنصر مشارك، وفعال في جميع أنشطتها، وذلك لإتقان الأهداف التعليمية المحددة (مرعي والحيلة، 1998).

خامساً: نمط التعليم عن طريق المواد التعليمية المكتوبة (نمط روتكوف):

وهو أحد أنماط التعليم الفردي، يركز فيه روتكوف على المتعلم نفسه في دراسته للمادة التعليمية ذاتياً.

ويتكون هذا النمط من محتوى، وطريقة عرض وشكل. أما المحتوى فيختار بالدقة التي يقدم فيها النص الحقائق والمعلومات والتوجه الذي يتصل بالهدف التعليمي، وغاياته، وأهدافه الخاصة (الفرحان وبلقيس ومرعي، 1984). فهذا النمط يقوم على تقديم نصوص قصيرة ترتبط بأهداف محددة تتلاءم مع حاجات المتعلمين، ويقوم الطالب بالتفاعل مع النصوص وتحليلها والإجابة عن الأسئلة ذات المستوى العالي التي تعقبها، إذ أن ما يتعلمه الطالب فعلاً هو ما يكتسبه من خلال ما يقوم به من جهد ونشاط وبذلك يمكن القول أن نمط (روتكوف) التفريدي عبارة عن وضع أهداف، ثم صياغة نصوص قصيرة على درجة من البلاغة، متنوعاً بأسئلة تفكيرية يتفاعل الطالب من خلالها مع النص، ثم يقدم للطالب تعزيزاً، ويعطى المجال للانتقال إلى نص آخر وهكذا، وهذه الطريقة تمتاز بأنها تقوم على توضيح الأهداف قبل الشروع بالدراسة، وهذا الأمر ييسر عملية تعلم الحقائق، ويتفق مع وجهات نظر التربويين الذين يرون أن التلاميذ يتفاعلون بفاعلية أكبر إذا ما تأكدوا مما هو متوقع منهم، كما أنها أيضاً تمتاز بتقديم أسئلة قصيرة من المستوى العالي بعد النص وهذا يؤدي إلى تعلم إيجابي، ويزيد من إبداع التلاميذ وتحصيلهم (القاعود، 1993).

وقد وضع (روتكوف) لنموذجه مراحل أربعة هي:

- 1- مرحلة تحديد الهدف المطلوب تعلمه ويتضمن تحديد ما يحتاجه المتعلم من موضوعات، وتحديد التعلم القبلي عند المتعلم ثم وضع احتياجاته للتعلم الهادف.
- 2- مرحلة توفر البيئة التعليمية وتوفير النصوص حسب احتياجات المتعلمين، على أن يكون محتوى البرنامج ملائم لاحتياجاتهم على ضوء التعلم القبلي لهم عند بدء البرنامج.
- 3- مرحلة الإشراف والتعزيز حيث يقوم المعلم بتعزيز الموضوع أو النص بأسئلة، أو تدريبات إضافية لكي تكون المادة المكتوبة قادرة على استثارة التلاميذ وشده انتباههم وذلك من خلال توفير الوسائل التعليمية التي تسهل التفاعل للتلميذ مع المادة التعليمية، وبدون إضافة عوامل تدريب باهظة التكاليف مثل نظام التعليم المبرمج ونظام التعليم بالكمبيوتر، وقد انتشرت هذه الخطة انتشاراً واسعاً في الولايات المتحدة الأمريكية منذ

أن قدمت في جامعة برازيليا الجديدة، وأصبحت من أبرز ملامح تفريد التعليم في المستويات الجامعية (Robin, 1993).

سادساً: نظام التعليم بمساعدة الحاسوب (CAI)

نعني بالتعليم بمساعدة الحاسوب أن الحاسوب يمكنه تقديم دروس تعليمية منفردة إلى الطلبة مباشرة، وهنا يحدث التفاعل بين هؤلاء الطلبة (منفردين) والبرامج التعليمية التي يقدمها الحاسوب (الملاك، 1994) ويمتاز هذا النوع من التعليم باحتواء مجالات عدة ضمن برامج معدة للتعليم الفردي بالرغم من ارتفاع تكاليف إعداد مثل هذه البرامج في التعليم (القاعود، 1991). ويمكن من خلال التعليم بمساعدة الحاسوب تقديم المعلومات وتخزينها، مما يتيح الفرص أمام المتعلم لأن يكتشف بنفسه حلول مسألة من المسائل، أو التوصل لنتيجة من النتائج (الحيلة، 1993).

ولقد انتشر الحاسوب في كثير من المدارس والجامعات والمعاهد والمراكز المهنية والتعليمية الأخرى كونه يعمل كمساعد للمعلم، وكآلة حاسبة، وكذلك في تحليل البيانات الإحصائية يقدم الحاسوب برامج مختلفة ومتنوعة للطلاب وللأفراد وللجامعات وحسب الحاجة والبرامج المعدة سلفاً، ومن تلك البرامج:

1- برامج تعليمية خاصة: وهي برامج يتم تصميمها تبعاً لقدرات المتعلمين، بحيث تتلاءم مع احتياجات المتعلمين الفردية وقدراتهم، ويقوم البرنامج التعليمي بتقديم المعلومات في وحدات صغيرة، ويتبع كل وحدة سؤال خاص عن تلك الوحدة، وبعد ذلك يقوم الحاسوب بتحليل استجابة المتعلم، ويوازنها بالإجابة التي قد وضعها مؤلف البرنامج التعليمي في داخل الحاسوب، وعلى ضوء هذا فإن فإن تغذية راجعة تعطى للمتعلم (محمد، 2004).

2- برامج التجريب والتدريب والممارسة ويفترض هذا النوع من البرامج التعليمية أن المفهوم، أو القاعدة، أو الطريقة، قد تم تعليمها للمتعلم وأن هذا البرنامج التعليمي، يقدم للمتعلم سلسلة من الأمثلة من أجل زيادة براعته في استعمال تلك المهارة، والمفتاح هنا هو التعزيز المستمر لكل إجابة صحيحة (الملاك، 1994).

3- برامج اللعب والترفيه: ويمكن توجيه هذه البرامج لتكون فاعلة وهادفة إضافة إلى كونها تساعد الشباب في الترفيه عن أنفسهم ويتعلمون آليات الحاسوب ومفاتيحه وأساسياته، وتعد البرامج التعليمية التي هي على شكل ألعاب ذات دافعية قوية، وخاصة التدريبات التي تحتاج إلى الإعادة في تعلمها، ويمكن تطبيق الألعاب التعليمية في مجال التدريب الإداري حيث يشكل المشاركون فرقاً إدارية يقومون بإبداء الآراء فيما يتعلق بالتعاون، والفريق الفائز هو الذي يحصل على أعلى الدرجات المتعلقة بفوائد التعاون (Hienich, et.al., 1989).

4- برامج حل المشكلات: وهي التصميمات التي يتعامل معها المتعلم من خلال وضع المشكلة ثم وضع البرنامج لها ويقوم الحاسوب بإعطاء الاحتمالات لها.

5- برامج المحاكاة: ويتم ذلك من خلال الحاسوب والبرنامج التعليمي والمعلم والمتعلم حيث يمكن أن يحاكي البرنامج أي موقف مشابه في الحياة اليومية وحسبما يواجهه في الحياة الحقيقية، ثم يقوم بالتدريب عليه وهذا يساعده على تجنب أخطار الموقف الحقيقي والخسارة المالية في حالة العمليات المالية الإدارية المعقدة على أرض الواقع.

وتتناول برامج المحاكاة موضوعات تتعلق بمشكلات إدارية تجارية وتجارب مخبرية في العلوم الطبيعية، وفي حالات أخرى فإن المتعلم يقوم بمعالجة مسائل رياضية مع ملاحظة التأثير الناتج عن تغيير بعض المتغيرات (مرعي والحيلة، 1998).

مزايا الحاسوب التعليمي:

1- يساعد على التعلم حسب سرعة المتعلم ويوفر تعلماً جيداً للتلاميذ بغض النظر عن توفر المعلم أو عدم توفره وفي أي وقت يشاؤون، وفي أي موقع.

2- إن الوقت الذي يمكن أن يستغرقه التلميذ في عملية التعلم هو أقل في هذه الطريقة منه في الطرق التقليدية، كما أنه يصلح لتعليم المهارات الصحيحة التي تتطلب وقتاً كبيراً، وبهذا يوفر الوقت.

3- يقوم الحاسوب التعليمي بجميع الأعمال الروتينية، ولذلك يوفر الوقت للمعلم ليعطي اهتمامات أكبر للمتعلمين.

4- يمكن التلاميذ الضعاف من تصحيح أخطائهم دون الشعور بالخجل من زملائهم.

عيوب الحاسوب التعليمي:

على الرغم من مزايا الحاسوب التعليمي إلا أن له بعض العيوب نورد منها ما يلي:

- 1- مكلف وصيانته تحتاج إلى خبير عند وجود نقص في البرامج.
- 2- قد تصبح عملية صيانة أجهزة الحاسوب مشكلة وخاصة إذا ما تعرضت هذه الأجهزة للاستعمال الدائم.
- 3- إن البرامج التعليمية التي قدم تم تصميمها لكي تستعمل مع نوع ما من الأجهزة الحاسوبية، لا يمكن استعمالها مع أجهزة حاسوبية من أنواع أخرى.
- 4- إن عملية تصميم البرامج التعليمية المحوسبة ليست بالعملية السهلة، فمثلاً درس تعليمي مدته نصف ساعة يحتاج إلى أكثر من خمسين ساعة عمل.

سابعاً: طريقة التعليم القائم على وحدات دقيقة (التعليم الدقيق)

وتتميز هذه الطريقة بأنها تستخدم خرائط السلوك المعياري أو النمطي لتسجيل ما يطرأ على سلوك المتعلم من تعديل وعلى أدائه من نمو، بموازنته بما كان عليه منذ بدء التعليم، وذلك عند عدة نقاط أو مراحل، وبشكل تدريجي.

ويتميز نظام التعليم الدقيق بتقويم أداء المتعلم، بموازنة عدة مستويات أداء له خلال فترة زمنية محددة، بحيث يمكن ملاحظة مدى النمو، أو التقدم في أدائه، والمعياري هنا هو موازنة الأداء الحالي، بمستوى الأداء السابق للمتعلم (Johnston and Penny, 1971).

ثامناً: مناهج التقدم المستمر Continuous Progress Curricula

ينظم منهج التقدم المستمر بحيث يتقدم التلاميذ خلاله كل حسب سرعته للتعلم بينما يتمكن في الوقت نفسه من مهارات الدراسة اللازمة للتعلم المستقل، ويتكون هذا النوع من المنهج من وحدات تدريس ذاتي متميزة أو موديولات تحدد بدائل للمتعلم. وتوفر هذه البدائل طرقاً متباينة لعدد من المتعلمين لدراسة نفس الموضوع وعلى هذا يستطيع كل تلميذ أن يركز على الأنشطة التعليمية الأكثر مناسبة لأسلوبه التعليمي (العيان، 1978).

تاسعاً: طريقة التعلم القائم على تعزيز الاحتمالات المتوقعة وإدارتها Contingency Management and Contracting (CM)

تقوم هذه الطريقة على استخدام مبادئ بريمان التي تقوم على تحديد أنسب وسائل التعزيز حينما يتم التعلم في بيئة تعلم طبيعية، وتنظيم هذه الأساليب التعزيزية بدقة كنتاجات محددة من أجل تحقيق الأداء بالصورة أو المستوى المرغوب فيه. ويكون تحديد النتائج لمحتوى التعلم مسئولية مشتركة أيضاً بين المعلم والمتعلم (أحمد، 1988).

أهداف تفريد التعليم:

إن تفريد التعليم يعد جزءاً من النظام التربوي العام وهو يهدف إلى تزويد المتعلم مهارات جديدة كي يصل إلى أسمى ما يمكن أن تصل إليه طاقاته، وذلك بتنمية قدرات المتعلم الذاتية تنمية صحيحة، وذلك عن طريق الأنشطة ليحافظ على دافعيته، وبذلك يكون قادراً ذاتياً على أن يهتدي إلى الصواب ويتحمل المسؤولية المسندة إليه من خلال التعلم، ويحقق الأهداف المنشودة ضمن البنية التعليمية المنظمة (خلف، 1997).

ويهدف التعليم الفردي إلى الارتقاء في العلاقة بين المعلم والمتعلم لتكون علاقة قائمة على احترام شخصية المتعلم، كما يهدف إلى توسيع مجال الاستفادة من مصادر التعلم، حيث أن المتعلم يستخدمها بنفسه، ومتى اضطر إلى ذلك وفق ما يراه مناسباً.

ويكسب تفريد التعليم المتعلم اتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية بشكل عام علاوة، على اعتبار المتعلم يتولى تعليم نفسه بعد فترة لتحقيق الاستمرارية في التربية والتعليم (نشوان، 1993).

ويرى الخطيب (1986)، أن تفريد التعليم يهدف إلى إكساب المتعلم اتجاهات جديدة تجعله متعلماً طوال حياته، ويساعد أيضاً في القضاء على مشاكل العملية التعليمية ومن ذلك ظاهرة التسرب المدرسي، وهو بالتالي يتناقض مع ظاهرة التعلم القسري أو الإجباري، ويكسب المتعلم مهارات إيجابية تجعله قادراً على التكيف مع الحياة وذلك بتحقيق ذاته وتكوينها، لأن الطلاب المنحرفين والمتسربين لم يحصلوا على قدر كاف ومناسب من المهارات التي تساعد على تكوين ذاتهم.

أما مرعي والحيلة في كتابهما تفريد التعليم ، 1998 فقد أوردوا لتفريد التعليم مجموعة من الأهداف التي هي في الحقيقة مجموعة الأسباب، أو المسوغات، أو الحاجات، أو الدوافع الكامنة وراء ظهور تفريد التعليم ومنها: أن تفريد التعليم يهدف إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من جميع الجوانب وتحويلها من فروق في القدرات إلى فروق في الزمن، كما أنه يهدف إلى توافر حق التعليم لكل فرد من أفراد المجتمع بغض النظر عن جنسه، وعرقه، ولونه، ودينه، بما يتناسب وحاجات ذلك الفرد وقدراته، وكذلك فإن تفريد التعليم يسعى إلى مسايرة الانفجار المعرفي، والاستفادة من التقدم التكنولوجي في إيصال المعرفة الجديدة لكل فرد، ويتفق مع التطورات العلمية والتكنولوجية، لأن هذه التطورات بدأت تغزو حياة الفرد والمجتمع، كما أنها دخلت المجال التربوي، الأمر الذي يحتم توظيف التكنولوجيا من خلال برامج تفريد التعليم، وكذلك يهدف تفريد التعليم إلى حل مشكلة تزايد أعداد الطلبة على مقاعد الدراسة، وتدني مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، ويعالج مشكلة نقص المعلمين، وتطوير عملية التعليم والتعلم، وإيصال المعرفة الجديدة إلى كل فرد، بالطريقة التي تتناسب وقدراته واحتياجاته.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

دراسة هيدموس، (2001)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر طريقة التعليم بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الفيزياء، مقارنة مع الطريقة التقليدية، بالإضافة إلى معرفة التغير في اتجاهات الطلبة نحو الحاسوب. وتكونت عينة الدراسة من (144) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، منهم (74) طالباً من مدرسة الصلاحية الثانوية للبنات و (70) طالباً من مدرسة ظافر المصري للبنين في محافظة نابلس، وقد وزع الطلبة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية وتضم (37) طالبة و (38) طالباً، والأخرى ضابطة تضم (37) طالبة و (32) طالباً حيث يدرس الذكور والإناث في شعب منفصلة، واستخدم الباحث امتحان قبلي واستخدم اختبار (ت)، للمجموعات المتكافئة.

وأعد الباحث برنامج تعليمي محوسب في الفيزياء في موضوع التيارات الكهربائية الثابتة، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين مدة شهرين، بمعدل (14) حصة صفية بواقع حصتين في الأسبوع، بينما درست المجموعة الضابطة نفس الموضوع في نفس المدة بالطريقة التقليدية.

وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:-

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسطات تحصيل الطلبة في الفيزياء تعزى إلى استخدام الحاسوب في التدريس وإلى الجنس وإلى التفاعل بينهما.
- كما أظهرت هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى استخدام الحاسوب في التعليم، ولم تظهر فروق تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو الحاسوب تعود لاستخدام الحاسوب في التدريس وإلى الجنس وإلى التفاعل بينهم؟
 - وكذلك تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى استخدام الحاسوب في التعليم، على مقياس الاتجاه.
- وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور.
- ولم تظهر فروق تعزى إلى تفاعل الجنس وطريقة التدريس بالحاسوب.
- وقد أوصى الباحث بإجراء دراسات حول استخدام الحاسوب في التعليم واتجاهات الطلبة نحو المادة التعليمية المبرمجة بوساطة الحاسوب.

دراسة جبيلي (1999)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة "اثر استخدام الحاسوب التعليمي على التحصيل المباشر والمؤجل عند طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات"، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الخامس الأساسي في المدرسة النموذجية في الأردن للعام الدراسي 1999/98 حيث بلغ عددهم (150) طالباً وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من 65 طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين درست باستخدام الحاسوب كطريقة تدريس، عدد أفرادها (34) طالباً وطالبة، منهم (16) طالباً و (18) طالبة، والأخرى درست باستخدام طريقة التدريس الصفي الاعتيادي، وكان عدد أفرادها (31) طالباً وطالبة منهم (20) طالباً و (11) طالبة. وتم اعتماد معدلات الطلبة في الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات للعام الدراسي السابق 1998/97 للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، ثم طبق الاختبار المباشر على مجموعتي الدراسة بعد الانتهاء مباشرة من دراسة مفاهيم جمع وطرح الكسور

الواردة في الوحدة الرابعة من كتاب الرياضيات، بهدف التعرف على اثر الحاسوب التعليمي على تحصيل الطلبة المباشر، وبعد مرور أسبوعين على انتهاء تطبيق الاختبار المباشر ومن اجل التعرف على فعالية الحاسوب التعليمي كطريقة تدريس في احتفاظ الطلبة ببعض مفاهيم جمع وطرح الكسور أجري للطلبة الاختبار المؤجل وهو الاختبار المباشر ذاته.

وقد أظهرت التحليلات الإحصائية لنتائج الاختبار المباشر والاختبار المؤجل وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح الحاسوب التعليمي كطريقة تدريس، بينما لم يكن فروق ذات دلالة إحصائية يعزى إلى الجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس، مما يدل على فعالية الحاسوب التعليمي كطريقة تدريس لكلا الجنسين.

دراسة الشيدي، (1998)

تم إجراء الدراسة في سلطنة عمان وكان الغرض منها الكشف عن مدى فعالية إستراتيجية التدريس بالحقائب التعليمية كنمط من أنماط تفريد التعليم، في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، بشقيه الفوري والمؤجل حسب مستويات ثلاثة لمعدلاتهم التراكمية بمادة الجغرافية ومقارنتها بالطريقة المعتادة، وأجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمنطقة الباطنية التعليمية، بلغ حجمها (104) طالباً موزعاً على المدارس الثانوية في أربع شعب دراسية، حيث درس طلاب المجموعة التجريبية وعددهم (52) طالباً في شعبتين دراسيتين مختلفتين بطريقة الحقيبة التعليمية التي أعدها الباحث، فيما درس طلاب المجموعة الضابطة والبالغ عددهم (52) طالباً في شعبتين ومدرستين مختلفتين بالطريقة المعتادة، وتم تطبيق اختبار تحصيلي قبلي لتحديد مدى تكافؤ مجموعتي الدراسة، واختبار تحصيلي بعدي تم تطبيقه بعد الانتهاء من التجربة مباشرة، لقياس التحصيل الفوري لدى طلاب العينة، ثم تطبيق الاختبار بعد مرور أربعة أسابيع من انتهاء التجربة لقياس التحصيل المؤجل.

هذا وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الفوري يعزى لطريقة التدريس، ولصالح طريقة التدريس بالحقائب التعليمية.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل المؤجل يعزى لطريقة التدريس ولصالح طريقة التدريس بالحقائب التعليمية.

- أيضاً يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل المؤجل يعزى للمعدلات التراكمية ولصالح الطلاب ذوي المعدل المرتفع أولاً، ويليهما الطلاب ذوي المعدل التراكمي المتوسط وعدم وجود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والمعدلات التراكمية في التحصيل المؤجل.

دراسة عبد القادر، (1997)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة"اثر تنظيم التعليم من خلال النصوص في تحصيل واتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الأردن.

واشتملت عينة الدراسة على أربع شعب ذكور وأربع شعب إناث تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين:- مجموعة تجريبية وعدد أفرادها (115) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها (109) طالباً وطالبة، وأعد اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد تم تطبيقه على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قبل البدء بدراسة الوحدة، ثم أعيد تطبيق الاختبار ذاته على مجموعتي الدراسة بعد الانتهاء من تدريس الوحدة، تبنت الباحثة مقياساً للاتجاهات لقياس اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو مبحث التاريخ وتم تطبيقه على مجموعتي الدراسة قبل البدء بدراسة الوحدة، ثم أعيد تطبيق المقياس ذاته على مجموعتي الدراسة بعد الانتهاء من تدريس الوحدة. أظهرت نتائج الدراسة أن طريقة تنظيم التعليم من خلال النصوص كان لها أثر أكبر على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي من الطريقة الاعتيادية وبلغ حجم الأثر (0.45) انحرافاً معيارياً، كذلك بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الذكور والإناث على الاختبار التحصيلي لصالح الإناث، وبينت النتائج أن طريقة التعليم بالنصوص كان لها أثر إيجابي أكبر من الطريقة الاعتيادية على اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو مادة التاريخ، وبينت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات كل من الذكور والإناث لصالح الإناث.

دراسة سرحان، (1993)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة "اتجاهات معلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية نحو تكنولوجيا التعليم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الكبرى".

وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية في منطقة عمان الكبرى الأولى، وعددهم (112) معلماً، (135) معلمة بنسبة (78.2%) من مجتمع الدراسة في العام الدراسي 1993/92. وقد طور الباحث أداة تكونت من (50) فقرة لقياس اتجاهات المعلمين نحو تقنيات التعليم. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم استخدام اختبار ز (z-test) للإجابة عن السؤالين الأول والثاني وهم:

- ما اتجاهات معلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية نحو تقنيات التعليم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الكبرى الأولى؟

وهل تختلف اتجاهاتهم عن نقطة حياد الاتجاه (60%) عند مستوى دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$)؟

- هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية نحو تقنيات التعليم، يمكن ان يعزى الى الجنس؟

كما استخدم تحليل التباين الاحادي (one-way Analysis of variance) للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والرابع وهم:

- هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية نحو تقنيات التعليم يمكن ان يعزى الى المؤهل العلمي؟

- هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية نحو تقنيات التعليم يمكن ان يعزى الى سنوات الخبرة التدريسية؟

وقد كشفت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

- تبين أن مستوى اتجاه معلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية نحو تقنيات التعليم ايجابي ومرتفع، ويزيد عن نقطة الحياد للاتجاه (60%) بفرق ذي دلالة احصائية.
- لم يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين اتجاهات معلمي المواد العلمية نحو تقنيات التعليم يعزى للجنس.
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين اتجاهات معلمي المواد العلمية نحو تقنيات التعليم يعزى للمؤهل العلمي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين اتجاهات معلمي المواد العلمية نحو تقنيات التعليم يعزى لسنوات الخبرة التدريسية.

دراسة القاعد، (1993)

سعت الدراسة إلى معرفة أثر طريقة (روتكوف) التفريدية القائمة على التعلم من خلال المواد المكتوبة في تحصيل طلبة الصف السادس في مبحث التربية الاجتماعية في الأردن، اختيرت عينة الدراسة عشوائياً وقسمت إلى أربع مجموعات، اثنتان منها تجريبية تعلمت بطريقة روتكوف (وحدة الصومال وجيبوتي) ومثلهما ضابطة تعلمت نفس الوحدة بالطريقة العادية وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات تعزى للجنس وطريقة (روتكوف) التدريسية، وقد أوصت الدراسة بضرورة التنوع في أساليب التدريس مع التركيز على استخدام طريقة روتكوف التفريدية.

دراسة الحيلة، (1993)

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة اثر نظام التعليم الشخصي بالمقارنة مع أسلوب التعليم المعتاد في رفع مستوى التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب الصف العاشر في مادة الجغرافيا، وتكون المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر الذكور في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية / منطقة إربد وعددهم (1123) طالباً وتكونت عينة

الدراسة من (92) طالباً اختيروا كعينة متوافرة من طلاب الصف العاشر وهم موزعون على شعبتين إحداهما مثلت المجموعة التجريبية وعددها 46 طالباً والأخرى المجموعة الضابطة وعددها 46، طالباً وقد خضع طلاب مجموعتي الدراسة قبل تطبيق البحث لاختبار تحصيلي موحد من إعداد الباحث وذلك لقياس ما لدى الطلاب من معارف وخبرات سابقة في موضوع الدراسة، والتأكد من تكافؤ مستوى الطلاب القبلي، وتبين بعد تطبيق هذا الاختبار عدم وجود فروق ذات دلالة بين نتائج الطلبة في المجموعتين على الاختبار القبلي، وبعد الانتهاء من تطبيق البحث طبق الاختبار نفسه مرتين، الأولى بعد إتمام تعلمهم للمادة التعليمية مباشرة وذلك لقياس تحصيلهم المباشر والثانية بعد أربعة أسابيع من تطبيق الاختبار المباشر وذلك لقياس تحصيلهم ثم حسبت إجابات طلاب مجموعتي الدراسة على كل الاختبارات، وكذلك تم حساب حجم الأثر لنظام التعليم الشخصي على تحصيل الطلاب لمعرفة حجم الفروق بوحدات الانحراف المعياري، وقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلاب الذين درسوا فصل "الأقاليم المناخية" حسب نظام التعليم الشخصي والذين درسوه بأسلوب التعليم المعتاد على كل من اختبار التحصيل الكلي والاختبارات الفرعية في مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق وما فوق التطبيق، وكانت هذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية سواء أكان قياس التحصيل مباشراً أو مؤجلاً، وأظهرت نتائج تحليل الأثر أن نظام التعليم الشخصي استطاع جعل أداء المجموعة التجريبية يزيد عن وسط أداء المجموعة الضابطة بمقدار يتراوح بين (0.81 - 0.75) انحرافاً معيارياً على الاختبار الكلي المؤجل والاختبارات الفرعية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مقدار الفقدان في التحصيل حيث كان مقدار الفقدان في التحصيل لديهم قليلاً مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة وفي جميع المستويات خاصة مستويات مهارات التفكير العليا.

دراسة الناشف، (1985)

سعت الدراسة إلى معرفة "اثر كل من التعليم المبرمج الخطي المطور، والمتفرع المطور، واثر التعليم العادي في تحصيل طالبات السنة الثانية تخصص العلوم، في كليات المجتمع في مادة الأحياء في الأردن".

وقد أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات الطالبات اللواتي درسن وحدة "النباتات الزهرية" بالطريقة العادية، وبين اللواتي درسناها بطريقة التعليم المبرمج بنوعية (الخطي المطور، والمتفرع المطور) على الاختبار التحصيلي الكلي، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة التعليم العادي، ولم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات الطالبات اللواتي درسن بالطريقة المبرمجة الخطية المطورة، واللواتي درسناها بالطريقة المبرمجة المتفرعة المطورة، وقد عزت هذه النتائج إلى عدم ألفة الطالبات للبرامج الخطية المطورة والبرامج التي قد يتوافر وتعزيز المعلمة لهن، بالإضافة إلى التكرار الذي قد تستخدمه المعلمة فيكون أكبر الأثر في التحصيل.

دراسة طواها، (1983)

هدفت الدراسة إلى تصميم حقبة تعليمية جغرافية ومعرفة أثر طريقتي الحقائق التعليمية والإلقاء في التدريس في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأكاديمي في الجغرافيا في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (69) طالباً، وقسمت العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية عدد أفرادها (30) طالباً تم تعليمهم بطريقة الحقائق التعليمية، أما المجموعة الضابطة فكان عدد أفرادها (39) طالباً وتم تعليمهم بطريقة الإلقاء، وكانت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذي تعلموا الجغرافيا بطريقة الحقائق التعليمية، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين تعلموا هذه المادة بطريقة الإلقاء ولصالح مجموعة الدراسة التي تعلمت بطريقة الحقائق التعليمية.

دراسة بدر، (1983)

وكانت بعنوان "تصميم وإعداد مجمع تعليمي واختبار مدى فعاليته بمقارنة طريقة المجمع التعليمي مع الطريقة التقليدية في تدريس الجغرافيا للصف الأول الثانوي في الاردن"

وقد اقتصر عينة الدراسة على مجموعتين من طلاب الصف الأول الثانوي في المدارس التابعة لتربية أيدون، وتم تطبيق التجربة على إحدى الشعب التي تم اختيارها بالطريقة

العشوائية البسيطة من بين شعب الصف الأول الثانوي، وكانت أدوات البحث الرئيسة في هذه الدراسة اختبارين تحصيليين هما: الاختبار التمهيدي واقتصر على مجموعة الدراسة لقياس مدى المعرفة الضرورية التي يجب أن يمتلكها الطلاب قبل البدء بدراسة المجمع التعليمي واختبار تحصيلي جمعي تم تطبيقه على مجموعتي الدراسة ومقارنته لقياس كل من التحصيل القبلي والآني والمؤجل ودلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي بمادة الجغرافيا التي تعلموها بطريقة المجمع التعليمي والتحصيل الآني لطلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي بالمادة نفسها التي تعلموها بالطريقة التقليدية لصالح مجموعة الدراسة التي تعلمت بطريقة المجمع التعليمي.

دراسة مقبل، (1976)

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية التعليم المبرمج في تدريس اللغة الإنجليزية بالمقارنة مع أسلوب التعليم الصفي المعتمد على المعلم، وأظهرت النتائج أن متوسط أداء المجموعة التي درست بأسلوب التعليم المبرمج كان أعلى بفرق ذي دلالة بمستوى ثقة يقل عن 0.01 من متوسط أداء المجموعة التي درست بأسلوب التعليم المعتمد على المعلم كما أظهرت نتائج تحليل التباين أنه كان لمستوى التحصيل أثر ذو دلالة ووجود هذا الفرق لا يؤيد الفرضية الثانية في هذه الدراسة بأن استخدام أسلوب التعليم المبرمج يؤدي إلى فروق غير ذات دلالة. إلا أن وجود تفاعل بدلالة إحصائية يبين أن تأثير الأسلوب على الفئتين لم يكن متساوياً وقد اتضح من التحليل الإحصائي للتفاعل أن تحسن الفئات الضعيفة باستخدام أسلوب التعليم المبرمج كان أكبر من تحسن الفئات المتفوقة باستخدام أسلوب التعليم نفسه، أي أن التعليم المبرمج كان له أثر أوضح على الفئات الضعيفة منه على الفئات المتفوقة.

الدراسات الأجنبية

دراسة كيلي وجراوفورد (Kelly and Crawford , 1996)

سعت هذه الدراسة إلى معرفة "أثر استخدام الحاسوب في مختبر العلوم وتفاعل واتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسوب في التعليم"

وفي هذه الدراسة تم تجهيز مختبرات الحاسوب بحواسيب صغيرة جداً خاصة لمختبرات العلوم، ومن ثم تم تدريس بعض التجارب بواسطة الحاسوب لمجموعة من الطلبة وعددها (12) مجموعة من طلاب الصف الرابع الأساسي، وهي محور ارتكاز هذه التجربة.

ومجموعه أخرى تم تدريسها التجارب بالطريقة التقليدية، وحاولت هذه الدراسة الاجابه عن السؤال التالي:-

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين درسوا التجارب بواسطة الحاسوب وبين الطلبة الذين درسوا التجارب بالطريقة الاعتيادية.

وبعد تحليل النتائج تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست التجارب بواسطة الحاسوب.

دراسة باركر (Parker , 1991)

هدفت الدراسة إلى فحص أثر طريقتين في التدريس، هما طريقة الحاسوب المساعد في التعليم والطريقة التقليدية، في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات لدى عينة من (335) طالباً في الصف العاشر والحادي عشر.

تكونت الدراسة من السؤال التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين درسوا الرياضيات بالحاسوب والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية؟ وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في تحصيل الطلبة في مجموعتي الدراسة.

وقد أوصى الباحث بإجراء مزيد من الأبحاث لتحديد الإستراتيجية الأكثر فاعلية في التعليم.

دراسة واطسون (Watson , 1990)

تناولت الدراسة "اتجاهات المحاضرين في كليات المعلمين في جامايكا نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس"

وقد هدفت الدراسة الى دراسة أثر متغيرات: العمر، الجنس، والتدريب على استخدام هذه الوسائل، على اتجاه المحاضرين نحو استخدامها. وقد شارك بهذه الدراسة (200) مدرس يعملون في سبع كليات للمعلمين، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من (35) فقرة. الى جانب اجراء مقابلات مع سبعة محاضرين بمعدل محاضر من كل كلية معلمين.

وخلص الى ان هنالك قبولاً عاماً لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة لدى المحاضرين في التدريس، وأنه لم يكن لعمر المشاركين في الدراسة اثر على اتجاهاتهم، كما أظهر كلا الجنسين ممن شاركوا بالدراسة اتجاهات ايجابية نحو التقنيات. وأظهر المشاركون ممن لم يتلقوا تدريباً على تقنيات التعليم ميلاً أكثر ايجابية من أولئك الذين تلقوا تدريباً على استخدامها.

دراسة،(Anand and Ross,1987)

سعت الدراسة إلى معرفة"أثر استخدام الحاسوب كوسيلة مساعدة على التحصيل في مادة الرياضيات".

قام الباحثان بإجراء الدراسة في أمريكا وهما من جامعة كاليفورنيا وقد درسوا موضوع قسمة الكسور بوساطة ثلاث نماذج باستخدام الحاسوب مقارنة مع الطريقة التقليدية، حيث استخدم الباحث في النموذج المحوسب الأول الأسلوب التشخيصي للمسألة مثل استخدام كلمات من الواقع (أسماء أشخاص أو نباتات أو هوايات أو اهتمامات أو...) بدلاً من الرموز المجردة (س، ص، ع،...) بينما استخدم في النموذج الثاني رموز واقعية ولكن بشكل نظري وبمضامين غير واضحة، وفي الأسلوب الثالث استخدمت الرموز المجردة، حيث كان الأسلوبان: الثاني والثالث كما في مناهج الرياضيات العادية (بدون حاسوب) -الطريقة التقليدية- ولوحظ أن النتائج كانت لصالح النموذج المحوسب الأول وفضلته على النموذجين الثاني والثالث في الطريقة التقليدية، وبالاعتماد على قوانين اختبارات الانجاز (مقياس خاص للنتائج في كاليفورنيا)، فسرت النتائج على أنها توصية واعتراف بفائدة وأفضلية استخدام النموذج التشخيصي الأول المحوسب، وكانت التوصية أيضاً من اجل زيادة الدافعية عند الطلبة والمدرسين والمسؤولين من اجل تبني النموذج المحوسب.

دراسة أجبيرو (Ajibero, 1985)

وحملت عنوان "اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات النيجيرية نحو تقنيات التعليم".

استخدم الباحث في دراسته استبانته مكونة من (22) فقرة تم تطويرها عن دراسات سابقة، وقد بلغ معامل الثبات لها بعد تصحيحها (0,81). وكشفت نتائج هذه الدراسة عن ما يلي:

- هناك اتجاهات ايجابية نحو استخدام تقنيات التعليم لدى المدرسين النيجيريين.
- كما اعتبرت تقنيات التعليم الحل الوحيد القادر على معالجة النقص الحاصل في عدد أعضاء هيئة التدريس المؤهلين، وكذلك الصفوف الكبيرة المكونة من (80) طالباً فأكثر. وهناك نسبة كبيرة من المدرسين (72%) لم يوافقوا على أن تقنيات التعليم تضعف العلاقة الشخصية بين المعلم والمتعلم. بينما (89%) من المستجيبين لم يوافقوا على أن تزايد استخدام تقنيات التعليم يقلل من دور المعلم.

دراسة اوتون وجريشمر (Lawton and Greschner, 1984)

شملت المرحلة الابتدائية هدفت إلى المقارنة بين أثر التعليم باستخدام الحاسوب والتعليم بالطريقة التقليدية على التحصيل، وكانت النتائج لصالح مجموعة الطلبة الذين تعلموا عن طريق الحاسوب كأسلوب من أساليب التعليم الفردي وبدلالة إحصائية.

دراسة كولفن (Colvin, 1983)

سعت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العوامل المعرفية والانفعالية والوجدانية التالية:

- مهارات الفهم القرائي والمهارات الأخرى المتعلقة بها (عوامل معرفية).
- مفهوم الذات والاتجاهات نحو المدرسة (عوامل انفعالية).

- التفاعل بين مهارات الفهم القرائي ومفهوم الذات والاتجاهات نحو المدرسة (تفاعل العوامل المعرفية والانفعالية).

تكونت عينة الدراسة من 59 طالباً من طلاب الصف العاشر الذين سجلوا لدراسة مقرر "تاريخ العالم" في مدرسة قريبة من إحدى المدن الأمريكية الكبرى، ويقوم بتدريس المقرر الدراسي لجميع طلاب العينة معلم واحد وأجريت الدراسة كما يلي:

- طبق اختبار تحليل الدافعية نحو المدرسة، واختبار كاليفورنيا للتحصيل الدراسي على جميع طلاب عينة الدراسة قبل بدء دراسة المقرر بفترة زمنية.

- درس طلاب العينة المقرر الدراسي طيلة الفصل الدراسي من واقع خطة دراسية قام الباحث بتصميمها في ضوء الأهداف الخاصة بتدريس المقرر الدراسي.

- طبق على الطلاب في نهاية الفصل الدراسي اختبار تحصيل دراسي نهائي وذلك بعد أن أنهى الطلاب دراسة المقرر الدراسي.

وتوصلت النتائج إلى:

1- ترجع 59% من الفروق في مستويات التحصيل الدراسي للطلاب إلى تفاعل العوامل المعرفية والعوامل الانفعالية الوجدانية معاً حيث وجد أن تفاعل هذه العوامل يؤدي إلى اختلاف مستويات التحصيل بين الطلاب بالنسبة المذكورة.

2- ويرجع 52% من الفروق في مستويات التحصيل الدراسي للطلاب إلى أثر العوامل المعرفية وحدها وهذا يعني أن العوامل المعرفية أقوى أثراً من العوامل الانفعالية الوجدانية حيث كان لتفاعل النوعين معاً أثر بنسبة 59% بينما كان للعوامل المعرفية وحدها أثر بنسبة 52% على التحصيل الدراسي.

وتعتبر مهارة الفهم القرائي والعوامل المهارية الأخرى المتعلقة بها بمثابة مؤشر جيد للتنبؤ بمستويات تحصيل الطلاب حيث أشارت النتائج إلى إن أن هذه العوامل تعتبر المؤشر

الأكثر دلالة أو جوهرية للتنبؤ بمستويات التحصيل الدراسي للطلاب. وعلى الرغم من الأثر الضئيل للعوامل الانفعالية الوجدانية على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، فإن نتائج الدراسة تشير إلى أن لهذه العوامل الانفعالية الوجدانية أثرها على العوامل المعرفية نفسها مما يؤثر في النهاية أيضاً على مستويات التحصيل الدراسي للطلاب.

وأخيراً أكدت نتائج الدراسة على أنه بالرغم من أن التفاعل بين العوامل المعرفية والعوامل الانفعالية الوجدانية معاً له أثر دال على مستويات التحصيل الدراسي للطلاب، إلا أن كلاً منهما على حدة له أثر قليل في التحصيل الدراسي للطلاب.

دراسة كنجهام (Gunningham, 1977)

أجريت الدراسة في ولاية تينيسي الأمريكية، وقد سعت لمعرفة "فعالية التدريس باستخدام الحقائق التعليمية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي بمادة العلاقات الإنسانية ومقارنتها بمتوسط تحصيل الطلبة الذين درسوا نفس المقرر بالطريقة التقليدية".

وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة الذين درسوا المقرر بطريقة الحقيبة التعليمية. والطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

دراسة أليس (Ellis, 1976)

حاولت الدراسة التوصل إلى "علاقة الخصائص والسمات النفسية والشخصية ومستوى التحصيل الدراسي لعينة من الطلاب الجامعيين حينما يدرسون بعض المقررات الدراسية الجامعية في العلوم بطرق تفريد التعليم".

وقد سعت أليس إلى تحديد ما إذا كانت أساليب تفريد التعليم تناسب عينة من الطلاب المتعلمين ذات خصائص وسمات نفسية وشخصية معينة بشكل أكثر من غيرهم، ومن ثم فهي تسعى إلى التعرف على ما قد يكون هناك من علاقات بين بعض الخصائص والسمات النفسية والشخصية ومستوى التحصيل الدراسي لعينة من الطلاب الجامعيين حينما يدرسون بعض المقررات الدراسية الجامعية في العلوم بطرق تفريد التعليم وقد تكونت عينة الدراسة من 78

طالبة في مقرر الفيزياء في كلية (Wheelwork college) وانقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين هما:

- المجموعة الأولى: وتمثل 51 طالبة درس المقرر الدراسي بطريقة التعليم المبرمج كأحدى طرق أو استراتيجيات تفريد التعليم.

- المجموعة الثانية: وتمثل 27 طالبة درس المقرر الدراسي بطريقة التعليم السمعي الفردي، استخرجت نتائج خاصة لكل مجموعة من مجموعتي عينة الدراسة على حدة، ثم نتائج إجمالية لمجموعتي العينة معاً وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

1. ترتبط العوامل الخاصة بالسمات وخصائص الشخصية بمعاملات ارتباط موجبة مع متغير الاتجاهات، بينما ترتبط بمعاملات ارتباط سالبة من المتغير الخاص بطلب المساعدة من الآخرين.

2. ترتبط الاتجاهات بمعاملات ارتباط موجبة بكل من متغير الوقت المستغرق في الدراسة، متغير الاستقلالية، ومتغير العلاقات الاجتماعية الموجبة.

3. يرتبط التحصيل الدراسي بمعامل ارتباط سالب مع متغير الوقت المستغرق في الدراسة، بمعنى أن الطلاب الذين استغرقوا وقتاً أطول في الدراسة كانت نتائج تحصيلهم الدراسي أقل وبالعكس من استغرق وقتاً أقل كانت نتائج تحصيله الدراسي أعلى.

دراسة كيولا (Kula, 1973)

اجريت الدراسة في جامعة انديانا بالولايات المتحدة الأمريكية وقد أشار فيها الباحث إلى أن العديد من الجامعات ما تزال تتمسك بأساليب تقليدية في التنبؤ بنجاح الطلاب في الدراسة الجامعية على الرغم من أن المقررات الدراسية بالجامعات لم يعد يتم تدريسها جميعاً بأسلوب المحاضرة التقليدية، حيث انتشرت أساليب واستراتيجيات تفريد التعليم وازداد تطبيقها بشكل واسع في كثير من الجامعات، ومن شأن اتباع هذه الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي

ترتبط بتفريد التعليم مشاركة المتعلم مشاركة إيجابية وضرورة اتصافه بالضبط الذاتي، ووجود دوافع قوية لديه نحو التعلم. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الخصائص والسمات الشخصية للمتعلمين تعد مؤشرات جيدة للتنبؤ بالتحصيل الدراسي والنجاح في الدراسة الجامعية إذا ما استخدمت أساليب واستراتيجيات تفريد التعليم فإنها تصبح أكثر جودة كمؤشرات تنبؤ تقليدية أخرى، كالاستعداد الدراسي ومستوى التحصيل السابق، ونتائج اختبار القبول بالجامعة، وذلك بالإضافة إلى الخصائص والسمات الشخصية للمتعلم، كما أشارت النتائج إلى أن الخصائص والسمات الشخصية للمتعلمين من أقوى المؤشرات الخاصة بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي والنجاح في الدراسة الجامعية بشكل يميزها عن العوامل والمتغيرات الأخرى خصوصاً حينما يستخدم الطلاب في دراستهم أساليب واستراتيجيات تفريد التعليم.

الفصل الثالث

المنهج والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- إدارة الدراسة
- صدق الأداء
- خطوات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

المنهج والإجراءات

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة، حيث هو المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة، والذي من خلاله يتم جمع المعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة، من ثم وصفها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية للفصل الثاني من العام الدراسي (2004/2005)، والذي يضم مديري ومديرات المدارس في محافظات: نابلس، وسلفيت، وجنين، وطولكرم، وقلقيلية، وقد كان عددهم (234) مديراً ومديرة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (148) مديراً ومديرة، أي ما نسبته (63%) من مجتمع الدراسة الكلي البالغ عددهم (234). وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية المنتظمة. والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة.

الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة

المتغير	المستويات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	76	51.4 %
	أنثى	72	48.6 %
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	29	19.6 %
	5-أقل من 10 سنوات	45	30.4 %
	10 سنوات فأكثر	74	50.0 %
المؤهل العلمي	دبلوم	33	22.3 %
	بكالوريوس	94	63.5 %
	ماجستير	21	14.2 %

المتغير	المستويات	العدد	النسبة
استخدام تفريد التعليم	نعم	27	18.2 %
	لا	121	81.8 %
	المجموع	148	100 %

أداة الدراسة:

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة، والأدب التربوي المكتوب، قام الباحث بتصميم استبانة كأداة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وقد تكونت هذه الاستبانة من قسمين هما:

القسم الأول: وتتاول المعلومات الديمغرافية للمستجيب (المتغيرات المستقلة).

القسم الثاني: والذي شمل (56) فقرة لقياس اتجاهات المستجيبين (مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية) نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية، حيث تضمن هذا القسم أربعة مجالات تقيس تلك الاتجاهات، وهذه المجالات هي:

- مجال الأهداف: وله 17 فقرة.

- مجال المحتوى: وله 17 فقرة.

- مجال الوسائل: وله 8 فقرات.

- مجال التقويم: وله 14 فقرة.

تقنين أداة الدراسة:

صدق الأداة:

لضمان صدق أداة الدراسة (الاستبانة) والتأكد من قياس ما وضعت من أجله، قام الباحث بعرضها على سبعة محكمين، من ذوي الاختصاص والخبرة في كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية، للحكم على مدى مناسبة كل فقره من حيث صياغتها ومدى تحقيقها للهدف الذي وضعت لأجله، وقد عدلت الفقرات التي اقترح المحكمون تعديلها أو إعادة صياغتها

بعد إيداء توجيهاتهم وملاحظاتهم المكتوبة، ثم صيغت فقرات الأداة بصورتها الجديدة، وعرضت من جديد على لجنة المحكمين الذين اجمعوا على صدق مضمون الفقرات.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاستبانة، قام الباحث باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لحساب معامل الثبات لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية فكانت كما هي في الجدول التالي:

الجدول رقم (2) معاملات الثبات لمجالات اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية والدرجة الكلية للمجالات

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
مجال الأهداف	17	0.90
مجال المحتوى	17	0.90
مجال الوسائل	8	0.86
مجال التقويم	14	0.88
الدرجة الكلية	56	0.95

وهذا يعني أن الاستبانة بمجالاتها تتمتع بدرجة ثبات مناسبة لاستخدامها لأغراض هذه الدراسة.

خطوات الدراسة:

تمثلت خطوات الدراسة بالتالي:

- قامت عمادة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بتوجيه كتاب الى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لتسهيل مهمة الباحث في الحصول على المعلومات المطلوبة.
- هت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية كتابا الى مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية تتضمن الموافقة على إجراء الدراسة في مدارسها وتقديم ما يلزم للباحث (ملحق (1)).

- جهة مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظات شمال الضفة الغربية كتبوا الى المدارس من اجل تسهيل مهمة الباحث في تطبيق دراسته (ملحق (2)).
- قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات على افراد العينة وقد بلغ عدد الاستبانات الموزعة 160 استبانة، تم استعادة 151 منها، واستبعدت ثلاث منها لعدم توفر شروط قبول تلك الاستبانات، وتبقى 148 استبانة صالحة للتحليل الاحصائي.
- عد ان جمعت الاستبانات من المدارس، تم ادخال البيانات الى جهاز الحاسوب لمعالجتها احصائيا، وبعد ذلك تم اجراء المعالجة الاحصائية لها واستخراج البيانات وتحليلها ومقارنتها مع الدراسات السابقة واقتراح التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة، وهي:

1. متغير الجنس، وله مستويان: (ذكر / أنثى).
2. متغير المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دبلوم/بكالوريوس/ ماجستير).
3. متغير سنوات الخبرة: له ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات / 5 - أقل من 10 سنوات / 10 سنوات فأكثر).
4. متغير استخدام تفريد التعليم: وله مستويان (نعم / لا).

المعالجات الإحصائية:

للقيام بالتحليل الإحصائي تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لجميع فقرات الأداة، ولكل مجال من مجالاتها للإجابة عن السؤال الأول، كما تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة من أجل فحص صحة الفرضيات (الأولى والرابعة)، أما الفرضيات (الثانية والثالثة) فقد تم فحصها من خلال استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة الدراسة وبعد التأكد من صدقها ومعامل ثباتها قام بتوزيعها وجمعها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واعتماداً على تقسيم سلم الاستجابة تم اعتماد خمسة مستويات للنسب المئوية للاستجابات على مجالات الاتجاهات وفقاً للترتيب التالي:

- أقل من 50%: درجة ضعيفة جداً.

- 50%-59.9% : درجة ضعيفة.

- 60%-69.9%: درجة متوسطة.

- 70%-70.9% : درجة كبيرة.

- 80%: فأعلى درجة كبيرة جداً.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها الصفرية، تم الحصول على النتائج التالية:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

1. ما اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية لكل فقرة ولكل مجال من مجالات الاتجاهات والدرجة الكلية، والجدول (3)، (4)، (5)، (6) تبين المتوسطات الحسابية لاتجاهات المديرين والمديرات نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية،

لكل مجال من مجالات الاتجاهات، بينما يبين الجدول (7) ترتيب المجالات والدرجة الكلية للاتجاهات، وقد اعتمد المتوسط الحسابي (3) درجات كقيمة مرجعية في تفسير النتائج، حيث تمثل المتوسطات الحسابية التي تزيد عن الدرجة (3) اتجاهات إيجابية، بينما تمثل المتوسطات الحسابية التي تقل عن (3) درجات اتجاهات سلبية.

الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية لمجال أهداف تفريد التعليم

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتجاه
1	اعتقد أن تفريد التعليم يبدأ بالمتعلم من النقطة التي تشير الى مستواه العقلي.	4.06	0.95	81.2	كبيرة جدا
2	أرى أن تفريد التعليم يوفر للمتعلم فرص المشاركة والتعاون.	3.98	0.97	79.6	كبيرة
3	أشعر أن تفريد التعلم يحقق الخصوصية في العملية التعليمية.	3.96	0.95	79.2	كبيرة
4	أرى أن تفريد التعليم يسهل عملية معالجة الصعوبات والعقبات التي يواجهها المتعلم.	3.86	1.00	77.2	كبيرة
5	أشعر أن تفريد التعليم يسهم في الحد من وقوع الطالب في المواقف المحرجة في العملية التعليمية.	3.84	0.92	76.8	كبيرة
6	أرى أن تفريد التعليم يرفع من مستوى دافعية المتعلم للتعلم.	3.82	0.97	76.4	كبيرة
7	أرى أن تفريد التعليم يجنب التلاميذ الشعور بالخوف من الفشل.	3.70	0.97	74.0	كبيرة
8	أشعر أن تفريد التعليم ينمي خبره لدى المتعلم.	3.95	0.82	79.0	كبيرة
9	أعتقد أن تفريد التعليم يسمح للمعلم	4.00	1.00	80.0	كبيرة

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتجاه
	بقضاء وقت اطول مع المتعلمين الاكثر حاجه من غيرهم.				جدا
10	أرى أن تفريد التعليم يمكن المعلم من ايجاد برامج اكثر دقه.	3.99	0.97	79.8	كبيرة
11	أرى أن تفريد التعليم يسهم في تنمية الاستقلاليه لدى المتعلم.	4.01	0.79	80.2	كبيرة جدا
12	اشعر أن تفريد التعليم يجعل من العملية التعليمية أكثر متعه.	3.71	1.11	74.2	ايجابي
13	أشعر أن تفريد التعليم ينمي الثقة بالنفس لدى المتعلم.	3.93	0.85	78.6	كبيرة
14	أرى أن تفريد التعليم يقرب بين نتائج البحث والممارسه الفعلية في العملية التعليمية التعليمية.	3.78	1.07	75.6	كبيرة
15	أرى بأن تفريد التعليم يأخذ بعين الاعتبار الفروق داخل الفرد.	3.84	1.06	76.8	كبيرة
16	أعتقد أن تفريد التعليم يسهم في تنمية الاستقلاليه لدى المتعلم.	3.84	0.87	76.8	كبيرة
17	أرى أن تفريد التعليم يسهم في التربه المستمرة.	3.87	1.01	77.4	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	3.89	0.57	77.8	كبيرة

يتضح من الجدول (2) أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية كانت إيجابية في جميع فقرات مجال الدراسات والبحث العلمي، وكذلك الدرجة الكلية له.

الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو
تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمجال محتوى تفريد التعليم

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	نوع الاتجاه
1	أرى أن تفريد التعليم يسهم في تدريب المتعلمين على حل المشكلات.	4.06	0.96	81.2	كبيرة جدا
2	أرى أن تفريد التعليم يؤمن بحق الفرد في التعلم الى اقصى ما تستطيعه قدراته.	4	1.08	80.0	كبيرة جدا
3	أرى أن تفريد التعليم يتوجه نحو المتعلم.	3.98	0.98	79.6	كبيرة
4	أرى أن تفريد التعليم يراعي ميول واتجاهات المتعلم.	3.97	1.06	79.4	كبيرة
5	أرى أن تفريد التعليم يسهم في ايجاد بيئه خصبه للإبداع.	3.91	0.98	78.2	كبيرة
6	أرى أن دور المتعلم في تفريد التعليم دوراً نشيطاً.	3.89	1.02	77.8	كبيرة
7	أرى أن تفريد التعليم يساعد المتعلم على الإطلاع على المعرفة التي تتعلق بإختصاصه.	3.86	0.93	77.2	كبيرة
8	أرى أن المتعلم يأخذ دوراً ايجابياً في العملية التعليمية التعليميه في تفريد التعليم.	3.82	1.07	76.4	كبيرة
9	أرى أن تفريد التعليم يمكن المعلم من ايجاد برامج اكثر دقه.	3.82	1.02	76.4	كبيرة
10	اشعر ان تفريد التعليم يوفر الخصوصيه في العملية التعليمية التعليميه.	3.81	1.02	76.2	كبيرة
11	أرى أن تفريد التعليم يساعد المتعلم على الإطلاع على الجديد في المعرفة.	3.8	0.96	76.0	كبيرة

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	نوع الاتجاه
12	أرى أن تفريد التعليم يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.	3.79	1.03	75.8	كبيرة
13	أرى أن تفريد التعليم يراعي الفروق داخل الفرد نفسه.	3.75	1.03	75.0	كبيرة
14	في رأيي فإن المعلم في تفريد التعليم يأخذ دور الموجه.	3.73	1.08	74.6	كبيرة
15	أرى أن تفريد التعليم يركز على التعلم الذاتي.	3.7	1.07	74.0	كبيرة
16	أرى أن تفريد التعليم يراعي التسلسل المنطقي في عرض المادة التعليمية.	3.61	1.08	72.2	كبيرة
17	أحبذ أن يكون تفريد التعليم لجميع المواد الدراسية.	3.46	1.12	69.2	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.82	0.61	76.4	كبيرة

يتضح من الجدول (4) أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية لمجال محتوى تفريد التعليم كانت إيجابية في جميع فقراته، وكذلك الدرجة الكلية له.

الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمجال وسائل تفريد التعليم

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتجاه
1	أرى أن الحاسوب هو أحد أهم وسائل تفريد التعليم.	3.96	1.15	79.2	كبيرة
2	أرى أن استخدام الحاسوب التعليمي يوفر المتعة في العملية التعليمية في تفريد التعليم.	3.91	1.14	78.2	كبيرة
3	أشعر أن وسائل تفريد التعليم تزيد من	3.89	1.01	77.8	كبيرة

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتجاه
	دافعية المتعلم للتعلم.				
4	أرى أن تفريد التعليم يفتح أفاق جديدة للمعلم لإبتكار وسائل تعليميه غير تقليديه.	3.80	1.07	76.0	كبيرة
5	أحبذ استخدام أسلوب التعليم المبرمج كاحد الاتجاهات المهمه في تفريد التعليم.	3.78	1.13	75.6	كبيرة
6	أرى أن مهارات الطالب تزداد بشكل ملحوظ اذا اعتمد احد وسائل تفريد التعليم.	3.70	1.09	74.0	كبيرة
7	أفضل استخدام الرزم التعليميه كوسيله من وسائل تفريد التعليم.	3.67	1.08	73.4	كبيرة
8	اشعر أن وسائل تفريد التعليم تضيف عنصر التشويق على العمليه التعليميه التعليميه.	3.63	1.07	72.6	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	3.79	0.73	75.8	كبيرة

يتضح من الجدول (5) أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية لمجال وسائل تفريد التعليم كانت إيجابية في جميع فقراته، وكذلك الدرجة الكلية له.

الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمجال تقويم تفريد التعليم.

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتجاه
1	أرى أن تفريد التعليم هو اتجاه حديث في التعليم.	4.03	0.93	80.6	كبيرة جدا
2	أرى أن تفريد التعليم اكثر كفاءه من التعليم بالطريقه التقليديه.	3.95	1.04	79.0	كبيرة
3	أرى أن تفريد التعليم يساعد المعلم على تقييم مستوى الطلبة بدقه.	3.91	1.03	78.2	كبيرة

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتجاه
4	أرى أن تفريد التعليم يوفر فرصة التعليم للأفراد ذوي الحاجات الخاصة.	3.90	1.14	78.0	كبيرة
5	اشعر أن تفريد التعليم يتيح للمتعلم الفرصه لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه.	3.89	0.84	77.8	كبيرة
6	أرى أن تفريد التعليم يوفر كميه هائله من المعلومات يمكن ايصالها للطالب.	3.89	1.02	77.8	كبيرة
7	اشعر أن تفريد التعليم يتيح للمتعلم الفرصه لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث المحتوى.	3.80	0.88	76.0	كبيرة
8	أرى أن تفريد التعليم يساعد المتعلم ليتأكد من مدى تحقيقه للاهداف التعليميه.	3.80	0.99	76.0	كبيرة
9	أرى أن تفريد التعليم اكثر صعوبة على التلاميذ بطيئي التعلم.	3.77	1.17	75.4	كبيرة
10	اشعر أن تفريد التعليم يتيح للمتعلم الفرصه لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث المكان المناسب.	3.74	0.96	74.8	كبيرة
11	اشعر أن تفريد التعليم يتيح للمتعلم الفرصه لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث الاجهزه المناسبه.	3.66	0.98	73.2	كبيرة
12	اشعر أن تفريد التعليم يتيح للمتعلم الفرصه لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث السرعه المناسبه.	3.66	1.05	73.2	كبيرة
13	أرى أن تفريد التعليم يتيح للمتعلم الفرصه لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث اختيار الوقت	3.65	1.11	73.0	كبيرة

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتجاه
	المناسب.				
14	أرى أن تفريد التعليم يعتبر ضروره ديمقراطيه.	3.59	1.12	71.8	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	3.80	0.61	76.0	كبيرة

يتضح من الجدول (6) أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمجال تقويم تفريد التعليم كانت إيجابية في جميع فقراته، وكذلك الدرجة الكلية له.

وقد كانت النتائج المتعلقة بترتيب مجالات اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو تفريد التعليم بحسب الجدول رقم (7) التالي:

الجدول رقم (7) الترتيب والمتوسطات الحسابية لمجالات اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية والدرجة الكلية.

الرقم	المجالات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتجاه
1	مجال الأهداف	3.89	0.57	77.8	كبيرة
2	مجال المحتوى	3.82	0.61	76.4	كبيرة
3	مجال التقويم	3.80	0.61	76.0	كبيرة
4	مجال الوسائل	3.79	0.73	75.8	كبيرة
	الدرجة الكلية للاتجاهات	3.83	0.53	76.4	كبيرة

يتضح من الجدول (7) أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية كانت إيجابية نحو جميع المجالات والدرجة الكلية للاتجاهات، بحيث كان مجال الأهداف الأعلى درجة، إذ كان ترتيبه الأول.

2. ما دور كل من متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، واستخدام تفريد التعليم) على اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية ؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم فحص فرضيات الدراسة التي انبثقت عن هذا السؤال وهي:

(1) النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

من أجل فحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t – test)، وكانت النتائج كما في الجدول (8)

الجدول رقم (8) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير الجنس.

مستوى الدلالة *	"ت" المحسوبة	أنثى (ن = 72)		ذكر (ن = 76)		الجنس المجال
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.02 *	2.41	0.44	4.00	0.65	3.78	مجال الأهداف
0.32	0.98	0.51	3.87	0.70	3.77	مجال المحتوى
0.14	1.49	0.56	3.88	0.86	3.70	مجال الوسائل
0.40	0.85	0.48	3.85	0.72	3.76	مجال التقويم
0.10	1.67	0.37	3.91	0.64	3.76	الدرجة الكلية للاتجاهات

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية للاتجاهات هي أكبر من (0.05) ما عدا مجال الأهداف، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.02) أي أصغر من (0.05)، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس في مجال الأهداف والوسائل والتقويم وكذلك في الدرجة

الكلية للاتجاهات. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس في مجال الأهداف ولصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

من أجل فحص هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way)

ANOVA وكانت النتائج كما في الجدولين (9) و (10).

الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجال		سنوات الخبرة		أقل من 5 سنوات (ن=29)		5 - أقل من 10 سنوات (ن=45)		10 سنوات فأكثر (ن=74)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
مجال الأهداف		3.80	0.71	3.80	0.54	3.98	0.51		
مجال المحتوى		3.73	0.79	3.76	0.60	3.90	0.54		
مجال الوسائل		3.63	0.94	3.84	0.75	3.82	0.62		
مجال التقويم		3.69	0.81	3.74	0.58	3.88	0.54		
الدرجة الكلية للاتجاهات		3.73	0.72	3.78	0.48	3.91	0.47		

الجدول رقم (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة *
مجال الأهداف	بين المجموعات	1.11	2	0.56	1.75	0.18
	داخل المجموعات	46.06	145	0.32		
	المجموع	47.17	147			
مجال المحتوى	بين المجموعات	0.84	2	0.42	1.11	0.33
	داخل المجموعات	54.84	145	0.38		
	المجموع	55.67	147			
مجال الوسائل	بين المجموعات	0.90	2	0.45	0.84	0.43
	داخل المجموعات	77.92	145	0.54		
	المجموع	78.83	147			
مجال التقويم	بين المجموعات	0.93	2	0.46	1.23	0.30
	داخل المجموعات	54.64	145	0.38		
	المجموع	55.56	147			
الدرجة الكلية للاتجاهات	بين المجموعات	0.83	2	0.42	1.49	0.23
	داخل المجموعات	40.37	145	0.28		
	المجموع	41.20	147			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول (10) أن قيمة مستوى الدلالة على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية للاتجاهات هي أكبر من (0.05)، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات وكذلك في الدرجة الكلية للاتجاهات.

(2) النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات اتجاهات اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

من أجل فحص هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOV)، وكانت النتائج كما في الجدول الجدولين (11)، (12)

الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

سنوات الخبرة	دبلوم (ن=33)		بكالوريوس (ن=94)		ماجستير (ن=21)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
مجال الأهداف	3.90	0.57	3.86	0.58	4.01	0.51
مجال المحتوى	3.81	0.49	3.82	0.67	3.85	0.54
مجال الوسائل	3.63	0.69	3.78	0.75	4.09	0.65
مجال التقويم	3.77	0.45	3.82	0.68	3.77	0.55
الدرجة الكلية للاتجاهات	3.80	0.45	3.83	0.58	3.91	0.41

الجدول رقم (12) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً للمؤهل العلمي.

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة *
مجال الأهداف	بين المجموعات	0.38	2	0.19	0.58	0.56
	داخل المجموعات	46.79	145	0.32		
	المجموع	47.17	147			
مجال المحتوى	بين المجموعات	0.03	2	0.01	0.04	0.97

		0.38	145	55.65	داخل المجموعات	
			147	55.67	المجموع	
		1.35	2	2.71	بين المجموعات	
0.08	2.58	0.53	145	76.12	داخل المجموعات	مجال الوسائل
			147	78.83	المجموع	
		0.04	2	0.08	بين المجموعات	
0.91	0.10	0.38	145	55.49	داخل المجموعات	مجال التقويم
			147	55.56	المجموع	
		0.08	2	0.17	بين المجموعات	
0.74	0.30	0.28	145	41.03	داخل المجموعات	الدرجة الكلية للاتجاهات
			147	41.20	المجموع	

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول (12) أن قيمة مستوى الدلالة على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية للاتجاهات هي أكبر من (0.05)، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات وكذلك في الدرجة الكلية للاتجاهات.

4) النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير استخدام تفريد التعليم.

من أجل فحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين

(Independent t – test)، وكانت النتائج كما في الجدول (13)

الجدول رقم (13) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لاستخدام تفريد التعليم.

مستوى الدلالة *	"ت" المحسوبة	لا (ن = 121)		نعم (ن = 27)		الاستخدام المجال
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
*0.02	2.39	0.59	3.84	0.35	4.12	مجال الأهداف
*0.03	2.21	0.64	3.77	0.42	4.05	مجال المحتوى
0.18	1.35	0.77	3.75	0.49	3.96	مجال الوسائل
0.06	1.92	0.64	3.76	0.44	4.01	مجال التقويم
*0.02	2.39	0.55	3.78	0.35	4.05	الدرجة الكلية للاتجاهات

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول (13) أن قيمة مستوى الدلالة على مجالي الوسائل والتقويم هي أكبر من (0.05)، بينما على مجال الأهداف والمحتوى والدرجة الكلية للاتجاهات فهي أصغر من (0.05)، وبالتالي فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير استخدام تفريد التعليم في مجال الأهداف والمحتوى وكذلك الدرجة الكلية للاتجاهات ولصالح مستخدمي تفريد التعليم. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير استخدام تفريد التعليم في مجالي الوسائل والتقويم.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية، وذلك من خلال فرضيات وأسئلة الدراسة الخمسة التي يعتقد الباحث بأهميتها ودورها في قياس اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم.

ويشتمل هذا الفصل على مناقشة النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة وتفسيرها على النحو التالي:

أولاً: ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية؟

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن فقرات الدراسة في مجال أهداف تفريد التعليم قد حصلت على أعلى متوسط حسابي (4.01)، للفقرة الثانية وأدنى متوسط حسابي (3.70)، للفقرة السابعة عشرة، ونسبة مئوية عليا مقدارها (81.2)، للفقرة الأولى.

أما في مجال محتوى تفريد التعليم فقد أظهرت النتائج أن أعلى متوسط حسابي كان (4.06) للفقرة الأولى وأدنى متوسط حسابي هو (3.46)، للفقرة السابعة عشرة ونسبة مئوية عليا مقدارها (81.2)، للفقرة الأولى.

وفي مجال وسائل تفريد التعليم فقد أظهرت النتائج أن أعلى متوسط حسابي كان (3.96)، للفقرة الأولى وأدنى متوسط حسابي هو (3.63)، للفقرة الثامنة، ونسبة مئوية عليا مقدارها (79.2)، للفقرة الأولى.

وفي مجال تقويم تفريد التعليم أظهرت النتائج أن أعلى متوسط حسابي كان (4.03)، وأدنى متوسط حسابي (3.59)، للفقرة الرابعة عشرة ونسبة مئوية عليا مقدارها (80.6)، للفقرة الأولى.

ويشير أعلى متوسط حسابي والذي كان (4,06)، في مجال محتوى تفريد التعليم إلى أهمية المهارات والممارسات التي يتبعها مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في محافظات شمال الضفة الغربية، وإلى الاهتمام الملحوظ من قبلهم بهذا النوع من التعليم حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Massoud, 1991)، في الاتجاه الايجابي المرتفع نحو التعليم بالحاسوب.

أما أدنى متوسط حسابي (3.46) وذلك في مجال محتوى تفريد التعليم، وتعزى هذه النتيجة إلى اختلاف فهم بعض المديرين والمديرات لمفهوم تفريد التعليم وأساليبه وأنواعه والوسائل المطلوبة والمناسبة لتطبيقه، بالإضافة إلى أن هذا المفهوم هو مفهوم حديث نسبياً في بلادنا ومنطقة الشرق الأوسط ودول العالم الثالث.

حيث أن هذا المفهوم لم يتم استيعابه وتطبيقه بشكل كبير وواضح في وزارة التربية والتعليم، ناهيك عن الممارسات التعسفية التي تقترفها قوات الاحتلال لعرقلة سير العملية التعليمية التعليمية في الضفة الغربية وقطاع غزة.

وافتقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الناشف، (1985) حيث تبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين طريقة التعليم المبرمج الخطي المطور، والمتفرع المطور، وطريقة التعليم العادي لصالح طريقة التعليم العادي، وقد عزت الباحثة هذه النتائج إلى عدم ألفة الطالبات لأسلوبي التعليم المبرمج (الخطي، والمتفرع).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = (0.05)$ في متوسطات اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية جدول رقم (7) بعد استخدام اختبار (T) لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في محافظات شمال

الصفة الغربية في مجال الأهداف تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس في مجال المحتوى، والوسائل، والتقويم.

وهذا يشير إلى أن موضوع تفريد التعليم أصبحت معالمه وأهميته واضحة لكلا الجنسين وأن تقبله وتفهمه والاتجاه نحوه لا يتوقف على متغير الجنس .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها هيدموس (2001) حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس ولكن لصالح الذكور.

بينما تختلف نتائج الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها سرحان (1993) حيث لم يجد فرق ذو دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو تقنيات التعليم يعزى للجنس.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = (0.05)$ في متوسطات اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال الجدولين رقم (8) و (9) بعد استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) أن المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية بلغت (3.73) فيما يتعلق بسنوات الخبرة أقل من 5 سنوات، و(3.78) فيما يتعلق بسنوات الخبرة من 5-10 سنوات و 3.91 فيما يتعلق بالخبرة من 10 سنوات فأكثر.

وكذلك اتضح من خلال النتائج التي أشار إليها الجدول رقم (9) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات (مجال

الأهداف، مجال المحتوى، مجال الوسائل، مجال التقويم) لأن قيمة مستوى الدلالة على جميع المجالات السالفة الذكر وعلى الدرجة الكلية للاتجاهات هي أكبر من (0.05).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الظروف التعليمية المحيطة والجو التعليمي بشكل عام، والنظام التعليمي السائد، وثقافة المجتمع التعليمية ونظراته للتغير في مفاهيم التعليم ساعدت بشكل أو بآخر على تقبل الأفكار الجديدة ومنها تفريد التعليم واستعمال الحاسوب والرمز التعليمية... الخ.

أو لأن الاهتمام بدأ منذ عهد قريب بها مع تزامن استلام السلطة زمام التعليم مما ألغى دور الخبرة نظراً لحدثة ذلك ولجميع المدراء.

وبالرغم من وجود معيقات منهجية ولا منهجية في النظام التعليمي الفلسطيني إلا أن المسؤولين والمدراء والمديرين بدعوا بشكل نسبي التعامل مع المفاهيم الجديدة الحديثة والخلافة في سبيل النهوض والارتقاء بالمستوى التعليمي التعليمي والخروج من بوتقة التقليد إلى الإبداع وبالتالي الحصول على نتائج تؤثر إيجاباً في بناء الوطن من خلال خلق جيل وأجيال واعية علمياً لما يدور.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = (0.05)$ في متوسطات اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولمناقشة هذه الفرضية تم فحصها باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) من خلال نتائج الجدولين رقم (10) و(11).

وقد أظهرت النتائج في الجدول (10) أن متوسط الدرجة الكلية للاتجاهات مقداره (3.80) لحملة شهادة الدبلوم حيث كان المتوسط الحسابي في مجال الأهداف (3.90)، وفي مجال المحتوى (3.81) في مجال الوسائل (3.63)، وفي مجال التقويم (3.77)، ولحملة شهادة

البكالوريوس (3.83) كدرجة كلية، حيث كان المتوسط الحسابي في مجال الأهداف (3.86)، وفي مجال المحتوى (3.82)، وفي مجال الوسائل (3.87)، وفي مجال التقويم (3.82). بينما كانت الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية لحملة شهادة الماجستير (3.91). حيث كان المتوسط الحسابي في مجال الأهداف (4.01)، وفي مجال المحتوى (3.85)، وفي مجال الوسائل (4.09)، وفي مجال التقويم (3.77).

وفيما يتعلق بنتائج الجدول رقم (11) اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات وكذلك في الدرجة الكلية لأن قيمة مستوى الدلالة في مجالات (الأهداف، المحتوى، الوسائل، التقويم) والدرجة الكلية لجميع المجالات سالفة الذكر هي أكبر من (0.05).

فنرى مستوى الدلالة لمجال الأهداف مقداره (0.56)، وفي مجال المحتوى (0.97)، وفي مجال الوسائل (0.08)، وفي مجال التقويم (0.91)، والدرجة الكلية لمستوى الدلالة (0.74). ويشير ذلك إلى تنوع الفهم والممارسة والتطبيق واستخدام الوسائل لتنفيذ تفريد التعليم بأنواعه المختلفة لاختلاف المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير) لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في شمال الضفة الغربية.

وكذلك يرتبط الأمر مع المهارات الخاصة والمهارات الإبداعية التي يتمتع بها كل واحد من هؤلاء، وهي التي تؤثر سلباً وإيجاباً في عملية الاستخدام الفعال والبناء والمؤثر لعناصر وأنواع تفريد التعليم.

ويمكن أن نفسر هذه النتائج بأن الإداريين ووزارة التربية والتعليم في الضفة الغربية تتصف بقيامها برسم سياسات تربوية وتعليمية وتنموية تطويرية، وتضع استراتيجيات عمل متميزة لتنفيذ هذا النوع من التعليم بكافة أنواعه ووسائله، وتسعى دائماً لتحقيق أهدافها وتطويرها وتحسينها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سرحان، (1993) حيث لم يجد فرق ذو دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي المواد العلمية نحو تقنيات التعليم يعزى للمؤهل العلمي.

خامساً: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = (0.05)$ في متوسطات اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير استخدام تفريد التعليم.

ولمناقشة هذا السؤال تم استخدام اختبار (T) لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test)، والجدول رقم (12) يوضح ذلك، حيث تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير استخدام تفريد التعليم في مجال الأهداف ومجال المحتوى والدرجة الكلية للاتجاهات ولصالح مستخدمي تفريد التعليم.

وتشير هذه النتائج إلى أن الخبرة الجيدة التي يتمتع بها مستخدمي تفريد التعليم تنعكس إيجاباً لصالحهم وكذلك فإن الدراية التامة بكيفية الاستخدام وأساليبه تجعل النتائج المرجوة أكثر فاعلية على المجتمع المحيط والمستفيد من هذا النوع من التعليم.

بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير استخدام تفريد التعليم في مجالي الوسائل والتقويم.

وتشير هذه النتائج إلى الحاجة الملحة لعمل دورات وورشات عمل لتأهيل هذه الفئة وجعلها أكثر خبرة في استخدام تفريد التعليم في جميع المجالات وعلى وجه الخصوص مجال الوسائل والتقويم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كيولا (Kula,1973) حيث أشار إلى أهمية إتباع أساليب واستراتيجيات تفريد التعليم بشكل واسع.

التوصيات:

اعتماداً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة إعطاء مفهوم تفريد التعليم الأهمية الخاصة نظراً لأنه يعتبر مفهوم ذو فاعلية وفائدة كبيرتين للنهوض بالعملية التعليمية.
2. تفعيل التعليم اللا منهجي المساند للتعليم المنهجي والمتكامل معه كلياً.
3. العمل على تنقيح المنهاج التقليدي بما يتلاءم ومتغيرات العصر والمفاهيم التربوية الحديثة ومنها تفريد التعليم.
4. العمل على متابعة وتقييم مستخدمي هذا المفهوم الأمر الذي يساعد على تطوير الأداء وتعزيز الكفاءة وزيادة الإنتاجية.
5. التركيز على مجال إدارة الأفراد الخبراء في هذا المجال لأن الموارد البشرية المتخصصة هي الركيزة الرئيسية في التطوير النوعي المطلوب بشكل عام.
6. افتتاح مراكز تابعة لوزارة التربية والتعليم لتدريب كل المهتمين في هذا المجال وغيره من المجالات وإكسابهم المهارات اللازمة لتنفيذ أي مفهوم جديد بكفاءة وفاعلية.
7. توفير الدعم المالي والمعنوي اللازم والضروري من أجل إنجاح الاستخدام الصحيح لمفهوم تفريد التعليم.
8. إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول مفهوم تفريد التعليم بكافة أنواعه.
9. الاستفادة من الخبرات السابقة لبعض الدول المتقدمة في مجال استخدام تفريد التعليم في المدارس.
10. القيام بأبحاث ودراسات تبحث تفريد التعليم تبعاً لمتغيرات غير التي تم بحثها في هذه الدراسة.

11. العمل على استحداث آليات خاصة لفحص ذوي الكفاءات والمهارات الإبداعية ومدى استخدامهم للتقنيات الجديدة.
12. إصدار التشريعات الخاصة التي تدعم وتساند عمليات التطوير والإصلاح الإداري الأمر الذي يساعد على النهوض بالتربية والتعليم إلى مستويات أفضل.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

أحمد، شكري سيد (1988). طرائق وأساليب تفريد التعليم كمدخل لحل المشكلات التدريسية في الجامعات العربية. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي. المركز العربي لبحوث التعليم، العدد الثامن، ص ص 45-69 دمشق.

الأغا، إحسان، وعبد المنعم، عبد الله (1994)، التربية العملية وطرق التدريس، ط(3)، الجامعة الإسلامية: غزة.

بدر، قاسم. (1983). تصميم وإعداد مجمع تعليمي واختبار مدى فعاليته بمقارنة طريقة المجمع التعليمي مع الطريقة التقليدية في تدريس الجغرافيا للصف الأول الثانوي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

جابر، وليد أحمد (2003) طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية. ط(1)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

جامل، عبد الرحمن (1998)، التعليم الذاتي بالموديلات التعليمية، ط(1)، دار المناهج للنشر والتوزيع، جامعة صنعاء: اليمن.

جبيلي، إبراهيم محمد علي (1999) أثر التدريس بالحاسوب التعليمي على التحصيل المباشر والمؤجل عند طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الحيلة، محمد محمود (1993)، أثر نظام التعليم الشخصي في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الجغرافيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الحيلة، محمد محمود (1996)، أثر التعليم الفردي في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم، دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه، جامعة الخرطوم، ص ص 25-26.

الحيلة، محمد محمود (1998)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان: الأردن.

الخطيب، محمد شحات (1986)، التعلم الذاتي الجماعي بين النظرية والتطبيق، رسالة الخليج العربي، العدد 20، ص ص 108-109.

خلف، ياسين أحمد (1997)، التعليم الانفرادي، مجلة اليرموك، العددان 55،56، حزيان ص ص 90 - 91.

الدشتي، عبد العزيز (1996)، تكنولوجيا التعليم في تطوير المواقف التعليمية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الرشدان، عبد الله ونعيم جعيني (1999). المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله.

الروسان، محمد صالح فالح (1994). تطوير معايير لاختبار مديري المدارس الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

الزيود، نادر فهمي وآخرون (1989)، التعلم والتعليم الصفّي، ط(4)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

سرحان، محمد (1993)، اتجاهات معلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية نحو تكنولوجيا التعليم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الكبرى الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، ألامعه الاردنيه، عمان.

الشافعي، إبراهيم محمد (1997)، تفريد التعليم والتعلم في النظرية والتطبيق، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الشيدي، محمد بن خلفان (1998)، فعالية استخدام الحقائق التعليمية في تدريس الجغرافيا على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف الأول الثانوي حسب مستويات ثلاثة لمعدلاتهم التراكمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان.

الطناوي، عفت مصطفى (2002)، أساليب التعليم والتعلم - وتطبيقات في البحوث التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

طواها، سليمان علي (1983)، تصميم حقيبة تعليمية ومقارنة بين أثر طريقة التدريس بالحفائب التعليمية وطريقة الإلقاء على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي والأكاديمي في الجغرافيا في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

عبد القادر، هالة (1997)، أثر تنظيم التعلم من خلال النصوص على تحصيل واتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة الاعتيادية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

عبد الله، عبد العظيم عيسى (1984)، الرزم التعليمية، اتجاه معاصر في التعليم الفردي، مجلة التربية المعاصرة، ع2، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، ص ص 105-106.

عثمان، لييب فراج (1975) اتجاهات حديثة في التربية والتعليم، مجلة التربية الحديثة، العدد الثمن، السنة الرابعة، القاهرة، ص ص 65-66.

العيان، عبد الله فكري (1978)، تفريد التدريس وإعداد المعلم لممارسته، مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد الأول، السنة الأولى، المركز العربي للوسائل التعليمية، ص ص 63-75، الكويت.

الفرحان اسحق وبلقيس، أحمد ومرعي، توفيق (1984)، تعلم المنهاج التربوي أنماط تعليمية معاصرة، دار الفرقان ودار البشير، ط(1)، ص ص 195-197.

القاعد، إبراهيم (1991) الدراسات الاجتماعية، مناهجها، أساليبها، تطبيقاتها. دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

القاعد، إبراهيم (1993)، أثر طريقة روتكوف على تحصيل طلبة الصف السادس في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، ع 107، ص ص 115-129.

الكلوب، بشير عبد الرحيم (1988)، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم.

ألفاني، أحمد حسين (1990)، تدريس المواد الاجتماعية، ج2، القاهرة: عالم الكتب، ص 110.

محمد، عواد جاسم (1992). الحقائب التعليمية، كيفية تقييمها وإنتاجها واستخدامها وتوظيفها.

محمد، محمد (2004). تفريد التعليم والتعليم المستمر، ط(1)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد (1998). تفريد التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

مرعي وآخرون (1993). طرائق التدريس والتدريب العامة، جامعة القدس المفتوحة، عمان.

مرعي، توفيق (1981)، الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة.

مقبل، محمد (1976)، فعالية أسلوب التعليم المبرمج في تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الملاك، حسن فاضل (1994). أثر دراسة مساق في الحاسوب في اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الحاسوب. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الناشف، سلمى زكي (1985)، أثر كل من التعليم المبرمج الخطي المطور، والمتفرع المطور، وأثر التعليم العادي في تحصيل طالبات السنة الثانية تخصص العلوم، في كليات المجتمع في مادة الأحياء في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

نشوان، يعقوب حسين (1993)، التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق: عمان، دار الفرقان، الأردن.

أنوري، عبد الغني عبد الفتاح (1986)، التخطيط لتطوير أساليب وطرائق التعليم، مجلة التربية، ع: 78، 79، ص ص 108، قطر.

هيدموس، ياسر مصطفى يوسف (2001)، أثر استخدام الحاسوب كأداة مساعدة في التعليم في
تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الفيزياء واتجاهاتهم نحو استخدامه، (رسالة
ماجستير غير منشوره)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

اليافعي، علي عبد الله (1996)، الأساليب الحديثة لتدريس الدراسات الاجتماعية، كتاب غير
منشور (تحت الطبع).

- Ajibero, M. I., (1985). **Technological innovation in higher education: is the developing world different. educational technology**, 24(9), September, 42-43.
- Anand, padma G. and Ross, Steven M., (1987). Using computer-assisted instruction to personalize arithmetic materials for elementary school children. **Journal of Educational Psychology** ,79(1) ,72-78.
- Colvin, Joe c., Jr., (1983). "Student cognitive and adductive entry characteristics as related to student achievement in an individualized social studies unit of instruction". **Ed. D. Dissertation**, University of Houston, Dat: P.67.
- Ellis, Dwight w., (1976). "The relationship between personality, attitude, achievement, and performance at college students undertaking individualized studies" **Ed. D. Dissertation**, University of Maine, 1976, Dal, P.6429A.
- Gunningham, William, Joseph., (1977). "Comparison of the IDECC learning activity packages on human relations in the eleventh grade" **Dissertation Abstracts International**, Vol. 37, P.2812.
- Hansen, Patricia A., (1975). **Developing Learning Activity Packages to Individual Instruction**, Kansas University, P.2-3.
- Heinich, Rebert, Molenda Michael, and Russell, James, D., (1982). **Instructional media and the new technologies of instruction john wiley and sons**, New York, 276-278.

- Heinich, Rebert, Molenda, Michael, and Russell, James, D., (1989). **instructional media and the new technologies of instruction. john wiley and sons**, New York, 320-328.
- Huppert, J., and Lazarowitz, R., (1990). Pupil abilities and academic achievement in an individualized biology curriculum. **research in science and technological education**, 8 (2), 117-131.
- Johnston, J., and Penny, Packer, H., (1971). **A behavioral approach to college teaching. american psychologist**, 26, 219-244.
- Kelly, and Grawford., (1996). "A-students interaction with computer representation analysis if discourse in laboratory groups", **National Association for Research in Science Teaching**, vol (33) , No (7) p (693-707).
- Kula, Judith Ann., (1974). "An analysis of selected personality traits as predictor of success in self-instruction in art at the college level". **Ed. D-Dissertation**, Indiana University, DAI: P.4702 A.
- Lawton, K., and Gerschner, V.A., (1974). "Review of the literature on attitudes towards computers and computerized instruction". **From Educational Technology Magazine**, P.43.
- McCall, R., (1978). "A comparison of achievement and attitude of college students using learning activity package and lecture strategies in physical geography". **Dissertation Abstracts International**, A38 (15), 6040.
- Parker , R. H., (1991). Astudy of the effects of computer assisted instruction management system on mathematics achievement , **Dissertation Abstracts International Vol (52) P (2451)**.

Smith, H., (1969). **Curriculum development and instructional materials**.
PP. 206-215.

Watson, R. W., (1990). "The attitudes of lectures in jamaican teachers
college toward the use of educational media and newer technologies
in school". **Dissertation Abstracts International**, 47(11),3997-A.

الملاحق

ملحق (1) أسماء محكمي أداة الدراسة

- د. علي حباب
- د. عبد عساف
- د. حسني المصري
- د. وائل القاضي
- د. غسان الحلو
- د. يوسف ذياب
- أ. سهيل صالحه

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (2) أداة الدراسة بصورتها النهائية

المدير / المحترم، المدير / المحترمة:

بعد التحية:-

يقوم الباحث التربوي بإعداد هذه الدراسة بعنوان:

اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية

نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة التربوية في جامعة النجاح الوطنية.

وتفريد التعليم هو عبارة عن إجراءات تعليمية وتعليمية تشكل في مجملها نظاماً، يهدف إلى تنظيم التعلم وتيسيره للمتعلم، بأشكال مختلفة، وطبقاً لأولويات وإبدال بحيث يتعلم ذاتياً، وبدافعيه، وبإتقان، وفقاً لحاجاته وقدراته، واهتماماته وميوله، وخصائصه النمائية، فهو نظام يراعي الفروق الفردية بين الأفراد، ويسهم في تنمية الاستقلالية لدى المتعلم الفرد، ويسهم في التربية المستمرة أو التربية مدى الحياة، وهو نظام يسمح للمعلم بقضاء وقت أطول مع المتعلمين الأكثر حاجة من غيرهم، ويمكن المعلم من إيجاد برامج أكثر دقة وأكثر قدره على التعلم من قبل الطلاب.

إن المرجو منكم هو تحديد درجة الأهمية لكل عبارة من عبارات الإستبانة، وذلك بوضع الإشارة (x) مقابل كل فقره في العمود المناسب، حسب وجهة نظرك، ورأيك الشخصي المستقل فيها.

هذا وأؤكد لكم بأن المعلومات التي سيتم جمعها ستعامل بسريه تامة ولن يتم استخدامها لأغراض البحث العلمي، وكل ما هو مطلوب منكم هو الإجابة بموضوعيه وصدق وأمانه. شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: عايشه هاشم نمر الخطيب

القسم الأول:- البيانات الأولية

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

المؤهل العلمي: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير

استخدام تفريد التعليم: ☐ يستخدم تفريد التعليم ☐ لا يستخدم تفريد التعليم

القسم الثاني:- عبارات الاستبانة

أهداف تفريد التعليم:-

الرقم	البند	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشده
1	أشعر أن تفريد التعليم ينمي الخبرة لدى المتعلم.					
2	أشعر أن تفريد التعليم ينمي الثقة بالنفس لدى المتعلم.					
3	أعتقد أن تفريد التعليم يسهم في تنمية الاستقلالية لدى المتعلم.					
4	أرى أن تفريد التعليم يسهم في التربية المستمرة.					
5	أعتقد أن تفريد التعليم يسمح للمعلم بقضاء وقت أطول مع المتعلمين الأكثر حاجة من غيرهم.					
6	أرى أن تفريد التعليم يمكن المعلم من إيجاد برامج أكثر دقة.					
7	أعتقد أن تفريد التعليم يبدأ بالمتعلم من النقطة التي تشير إلى مستواه العقلي.					
8	أشعر أن تفريد التعلم يحقق الخصوصية في العملية التعليمية.					

الرقم	البند	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق بشده	لا أوافق
9	أرى أن تفريد التعليم يسهل عملية معالجة الصعوبات والعقبات التي يواجهها المتعلم.					
10	أرى أن تفريد التعليم يوفر للمتعلم فرص المشاركة والتعاون.					
11	أرى أن تفريد التعليم يسهم في تنمية الاستقلالية لدى المتعلم.					
12	أشعر أن تفريد التعليم يسهم في الحد من وقوع الطالب في المواقف المخرجة في العملية التعليمية.					
13	أرى أن تفريد التعليم يجنب التلاميذ الشعور بالخوف من الفشل.					
14	أرى أن تفريد التعليم يرفع من مستوى دافعية المتعلم للتعلم.					
15	أشعر أن تفريد التعليم يجعل من العملية التعليمية أكثر متعة.					
16	أرى أن تفريد التعليم يقرب بين نتائج البحث والممارسة الفعلية في العملية التعليمية.					
17	أرى بأن تفريد التعليم يأخذ بعين الاعتبار الفروق داخل الفرد.					

محتوى تفريد التعليم:-

الرقم	البند	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق بشده	لا أوافق بشده
1	أرى أن تفريد التعليم يتوجه نحو المتعلم.					
2	في رأيي فإن المعلم في تفريد التعليم يأخذ دور الموجه.					
3	أرى أن تفريد التعليم يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.					
4	أرى أن تفريد التعليم يراعي الفروق داخل الفرد نفسه.					
5	أرى أن المتعلم يأخذ دوراً ايجابياً في العملية التعليمية التعليميه في تفريد التعليم.					
6	أرى أن دور المتعلم في تفريد التعليم دوراً نشيطاً.					
7	أرى أن تفريد التعليم يرتكز على التعلم الذاتي.					
8	أرى أن تفريد التعليم يمكن المعلم من إيجاد برامج أكثر دقه.					
9	اشعر أن تفريد التعليم يوفر الخصوصية في العملية التعليمية التعليميه.					
10	أرى أن تفريد التعليم يؤمن بحق الفرد في التعلم إلى أقصى ما تستطيعه قدراته.					
11	أرى أن تفريد التعليم يراعي ميول واتجاهات المتعلم.					

الرقم	البند	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق بشده
12	أرى أن تفريد التعليم يسهم في تدريب المتعلمين على حل المشكلات.				
13	أرى أن تفريد التعليم يسهم في إيجاد بيئة خصبة للإبداع.				
14	أرى أن تفريد التعليم يساعد المتعلم على الإطلاع على الجديد في المعرفة.				
15	أرى أن تفريد التعليم يساعد المتعلم على الإطلاع على المعرفة التي تتعلق باختصاصه.				
16	أحبذ أن يكون تفريد التعليم لجميع المواد الدراسية.				
17	أرى أن تفريد التعليم يراعي التسلسل المنطقي في عرض المادة التعليمية.				

وسائل تفريد التعليم:-

الرقم	البند	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق بشده
1	أشعر أن وسائل تفريد التعليم تضيف عنصر التشويق على العملية التعليمية التعلمية.				
2	أرى أن مهارات الطالب تزداد بشكل ملحوظ اذا اعتمد احد وسائل تفريد التعليم.				
3	أرى أن الحاسوب هو احد أهم وسائل تفريد التعليم.				

الرقم	البند	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق بشده
4	أفضل استخدام الرزم التعليمية كوسيلة من وسائل تفريد التعليم.				
5	أحبذ استخدام أسلوب التعليم المبرمج كأحد الاتجاهات المهمة في تفريد التعليم.				
6	أرى ان استخدام الحاسوب التعليمي يوفر أمتعته في العملية التعليمية التعليميه في تفريد التعليم.				
7	أرى أن تفريد التعليم يفتح افاق جديدة للمعلم لابتكار وسائل تعليمية غير تقليديه.				
8	اشعر أن وسائل تفريد التعليم تزيد من دافعية المتعلم للتعلم.				

تقويم تفريد التعليم:-

الرقم	البند	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق بشده
1	أرى أن تفريد التعليم هو اتجاه حديث في التعليم.				
2	اشعر أن تفريد التعليم يتيح للمتعلم الفرصة لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه.				
3	اشعر أن تفريد التعليم يتيح للمتعلم الفرصة لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث المحتوى.				
4	اشعر أن تفريد التعليم يتيح للمتعلم الفرصة لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث المكان المناسب.				

الرقم	البند	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق بشده	لا أوافق بشده
5	اشعر أن تفريد التعليم يتيح للمتعلم الفرصة لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث الاجهزه المناسبه.					
6	اشعر أن تفريد التعليم يتيح للمتعلم أفرصه لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث السرعة المناسبه.					
7	أرى أن تفريد التعليم يتيح للمتعلم أفرصه لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث اختيار الوقت المناسب.					
8	أرى أن تفريد التعليم يعتبر ضرورة ديمقراطيه.					
9	أرى أن تفريد التعليم يوفر فرصة التعليم للأفراد ذوي الحاجات الخاصة.					
10	أرى ان تفريد التعليم يساعد المتعلم ليتأكد من مدى تحقيقه للأهداف التعليمية.					
11	أرى أن تفريد التعليم يساعد المعلم على تقييم مستوى الطلبة بدقه.					
12	أرى أن تفريد التعليم أكثر كفاءة من التعليم بالطريقة التقليدية.					
13	أرى إن تفريد التعليم يوفر كميه هائلة من المعلومات يمكن إيصالها للطلاب.					
14	أرى ان تفريد التعليم أكثر صعوبة على التلاميذ بطيئي التعلم.					

**An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies**

**Headmasters and Headmistresses Trends Towards the
Individuate of Learning in Governmental
& Secondary Schools in the South
Districts of the West Bank**

**Prepared by
Aisheh Hashem Nimr Elkhateeb**

**Supervised by:
Dr. Ali Habayeb**

***Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master
in Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, at An-Najah
National University, Nablus, Palestine.***

2005

**Headmasters and Headmistresses Trends Towards the
Individuate Of Learning in Governmental
& Secondary Schools in the South
Districts of the West Bank**

**Prepared by
Aisheh Hashem Nimr Elkhateeb**

**Supervised by:
Dr. Ali Habayeb**

Abstract

The Study tries to examine the trends of headmasters and headmistress of governmental secondary schools at schools in the southern governorates in the West Bank about the individuate of learning.

The study aims to answer the following questions:

- What are the trends of those headmasters and headmistress about the individuate of learning?
- Are their trends differ according to gender?
- Are their trends differ according to accumulated experience years of service?
- Are their trends differ according to Scientific quantification?
- Are their trends differ according to different usage of individuate of learning?

The sample of the study consisted of (148) Principals (a percentage of 63%) of secondary schools in Directorates of Education in the Southern governorates of the West Bank. The population of the study was 234 Principals.

The study uses only one method of measurement, a questionnaire prepared by the researcher to fulfill the aim of the study. order to ensure

that the study was reliable it was shown to seven specialists. The Kronbakh Alfa Formula was used to ensure reliability of the study. the steadiness of the way and the Value of steadiness was 0.95.

To know the trends of Secondary Schools' headmasters and headmistress towards the individuate of learning in schools of southern districts of the West Bank, the researcher abstracted the importance of each paragraph of the paragraphs of the study instrument, and they were arranged down according their averages.

The study showed the following results.

There are positive trends among Principals of schools of southern districts towards the individuate of learning and these results appeared clearly in all paragraphs.

There were some significant differences in the' trends in secondary schools towards the individuate of learning, due to gender in the scale of aims, methods and total degree of the directives.

There were no significant differences in their heads towards the individuate of learning due to the variable of the years of skill in all scales and the total degree of the directions.

There were no significant differences towards the individuate of learning due to variable of scientific qualification in all scales and the degree of the total directions of the study.

There were significant differences due to the variable of the usage of individuate of learning in the scales of aims and methods and the users of the individuate of learning. While there were no significant differences due

to the variable of the usage of the individuate of learning in the scales of contents and evaluation and the degree of directions.

According to the results of the study the researcher recommended the necessity of using the individuate of learning in all schools in the country, through training, cultural courses, to get benefit from previous skills, opening specialized centers in this scale, provision of taking in consideration other variables not included in this study.