وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي – بالأغواط–

كليـــــة العلوم الاجتماعية.

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

ميدان العلوم الإجتماعية والإنسانية

شعبة: علوم التربية

تخصص :علم النفس التروبوي

رقم ..... /2021

العنوان:

مؤشرات تفريد التعليم في مناهج التدريس

للمرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي في علوم التربية تخصص :علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:

- كريمي فطيمة
- دجاج فاطنة

إشراف الدكتور ة:

د/ بدوي عائشة

لجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	العضوية
الدكتورة جخدم فتيحة	أستاذ محاضر – أ–	جامعة عمار ثليجي– الأغواط	رئيسا
الدكتور القني عبد الباسط	أستاذ محاضر – أ–	جامعة عمار ثليجي– الأغواط	مشرفا ومقررا
الدكتورة بدوي عائشة	أستاذ محاضر – أ–	جامعة عمار ثليجي– الأغواط	مناقشا

الموسم الجامعي:2021/2020

شكر وعرفان

بداية نتوجه بالشكر والحمد الله سبحانه وتعالى على توفيقه لنا في إنجاز هذا العمل المتواضع ومصداقا لقوله تعالى" لئن شكرتم لأزيدنكم".

فالحمد لله ربنا على ما وهبتنا لنتقدم بشكرنا وامتناننا إلى أستاذتنا الفاضلة المحترمة" بدوي عائشة" التي كانت سندا في كل مرحلة من مراحل بحثنا ولم تبخل علينا من وقتها ونصائحها وكانت لنا نعمة الموجهة.

كما نشكر كل من أساتذتنا في قسم علم النفس الذي أفادوني في مشوارنا الدراسي جزاهم الله خيرا.

وفي الأخير نشكر من ساعدنا من قريب أو بعيد في اتمام هذا العمل المتواضع.

" فاطنة، فطيمة"

إهداء

الحمد لله الذي وفقنا لخير الأعمال وحقق لنا الآمال نحمده حمد المتواضعين لعظمته ونشكره شكر القريبين لنعمه.

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع إلى من رافقتني في دربي وسهرت تسامر والتي بدعواتها كانت سندي التي سكن لها الفؤاد وحن لها قلبي إلى من حملتني وهنا على وهن إلى من يلاقيها حقا إلا خالقي أمّي الغالية رقية حفظها الله وأدامها تاجا على رأسي.

وإلى والدي العزيز الذي هو تاج راسي والذي منح لي كل الأمان لأكمل دراستي ومنح لي التشجيع مبروك .

إلى إخوتي الأعزاء: نور الدين، طاهر، سعيدة ،آمنة، شيماء وآخر العنقود إسماعيل .

وإلى الكتاكيت: آدم عبد الرحمان وفاطنة توبة وإلى كل عائلة دجاج.

وإلى بنات خالاتي العزيزات وخصوصا الهاشمية وبنات خالي وبنات عمي وعماتي.

وإلى زميلاتي اللواتي شاركني مشاور دراستي إيمان وشيماء.

وإلى رفيقتي وغاليتي التي رافقتني طوال مشوار الحياتي

وإلى كل من مدلي يد العون ولم يبخل عليا بالنصيحة وإلى كل من حمله قلبي ولم يكتبه قلمي.

وإلى كل من علمني حرفا وساندي.

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، أهدي ثمرة جهدي هذا إلى وقود عزيمتي وهدف دراستي وسبب علمي إلى من قال فيهم الرّحمان قل ربّي ارحمهما كما ربياني صغيرا" إلى والدي الكريمين مصدر العطاء إلى من بعث في نفسي الثقة والأمان إلى من لا أنسى فضلهما على طوال الزمان.

إلى تلك العيون التي سهرت من أجلي لتشرق علي شمس الأمنيات إلى أمي الغالية مسعودة ووالدي بشير.

كما أتوجه بإهدائي إلى أقرب الناس إلى نفسي وإلى جميع أحبتي إخوتي وأخواتي من الكبير إلى الصغير وأولاد أختي وإلى زوجة أخي الكريمة وإلى كل الأقارب من بعيد وقريب وبالأحرى عائلة " كريمي" وإلى منبع الحب والصداقة شيماء وإيمان.

وإلى كل من نسيهم قلمي ووسعهم قلبي.

وإلى رفيقة دربي وزميلتي فالعمل فاطنة وإلى كل أصدقائي وزملائي في الدراسة دفعة:2021.

وإلى كل من ساعدني وفي هذه الدراسة.

وشكراً

كريمي فطيمة.

الفهرس

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	أ
إهداء	ب
فهرس المحتويات	ه
قائمة الجداول	د
قائمة الأشكال	ز
قائمة الملاحق	ح
ملخص الدراسة	ط
مقدمة	01
الفصل الاول: تحديد مشكلة واعتبارها	
1-تساؤلات الدراسة	04
2-أهداف الدراسة	08
3-أهمية الدراسة	08
4-التعاريف الاجرائية لمصطلحات الدراسة	08
5-الدراسات السابقة	09
الفصل الثاني: مؤشرات تفريد التعليم في المناهج الدراسية للمرحلة الابتدائية	
تمهيد :	11
1-تعريف تفريد التعليم	12
2-خصائص تفريد التعليم	13
3-أهمية تفريد التعليم	14
4-أهداف تفريد التعليم	14
5-مهارات تفريد التعليم	15

6-مؤشرات و استراتيجيات تفريد التعليم	**15**
7-مفهوم المنهج الدراسي	**21**
8-عناصر المنهاج في المرحلة الإبتدائية	**22**
9- استراتيجيات المناهج الجديدة في التعليم الابتدائي	**25**
خلاصة الفصل	**27**
الفصل الثالث: الاجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	**29**
1-المنهج	**30**
2-حدود الدراسة	**30**
3-عينة الدراسة وخصائصها	**30**
4-أداة جميع بيانات الدراسة	**32**
5- الخصائص السيكومترية	**33**
6- الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات الدراسة	**35**
7-خلاصة الفصل	**38**
الفصل الرابع : عرض ومناقشة وتفسير نتائج	
1- عرض ومناقشة وتفسير لنتائج التساؤل الرئيسي للدراسة	**38**
2-عرض ومناقشة وتفسير لنتائج الفرضية الجزئية للدراسة	**43**
استنتاج عام	**48**
إقتراحات الدراسة	**49**
المراجع	**59**
الملاحق	**I**

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يبين توزيع العينة الإستطلاعية وخصائصها	31
2	يبين توزيع العينة الأساسية وخصائصها	31
3	يوضح درجات مقياس مؤشرات تفريد التعليم في المناهج الدراسية.	33
4	يوضح قيم معاملات الإرتباط بين البعد والدرجة الكلية	34
5	نتائج اختبارات للفرق بين متوسط المجموعة العليا ومتوسط المجموعة الدنيا	35
6	يوضح الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	36
7	يوضح الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد	36
8	يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	37

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	تحليل أهداف المنهج في تفريد التعليم	38
2	تحليل محتوى المنهج في تفريد التعليم	39
3	تحليل تقويم محتوى المنهج في تفريد التعليم	40
4	تحليل وسائل المنهج في تفريد التعليم	41
5	فروق تفريد التعليم حسب المادة في أهداف المنهج	43
6	فروق تفريد التعليم حسب المادة في محتوى المنهج	44
7	فروق تفريد التعليم حسب المادة في تقويم المنهج	45
8	فروق تفريد التعليم حسب المادة في وسائل المنهج	46

قائمة الملاحق:

الرقم	العنوان
1	طلب ترخيص بزيارة مدارس مدينة الأغواط
2	مقياس مؤشرات تفريد التعلم في المناهج الدراسية
3	نتائج الدراسة الميدانية

ملخص الدراسة:

إن هدف الأساسي الذي دفعنا إلى اختيار الموضوع مؤشرات تفريد التعليم للمناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين هو محاولة التعرف على مؤشرات تفريد التعليم في المناهج وفروق ذات دلالة احصائية في المؤشرات حسب المادة.

ومنها ارتأينا معالجة الموضوع انطلاقا من التساؤلات التالية:

- ما مؤشرات التفريد التعليم في المناهج الدراسية للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مؤشرات تفريد التعليم حسب المادة؟

ونستخلص في الأخير:

بالنسبة للتساؤل الأول يوصلنا إلى أن نسب الموافقين أكبر من المعارضين كانت في مؤشرات تفريد التعليم في أهداف المنهج والوسائل ان مؤشرات التفريد التعليم في المحتوى والتقويم كانت نسب المعارضين أكثر من نسب الموافقين.

أما التساؤل الثاني تحقق الفرضية الجزئية والتي مفادها توجد فروق ذات دلالة احصائية في مؤشرات تفريد التعليم حسب المادة من وجهة نظر المعلمين [الفرنسية والعربية] والفروق لصالح مادة الفرنسية.

Abstract

The main objective that prompted us to choose the topic Indicators of uniqueness of education for curricula in the primary stage

from the point of view of teachers is to try to identify indicators of uniqueness of education in curricula and statistically significant differences in indicators by subject. Among them, we decided to address the issue based on the following questions:

- What are the indicators of individualization of education in the primary school curricula from the teacher's point of view? - Are there statistically significant differences in the indicators of individualization of education by subject? Finally, we conclude: Regarding the first question, we conclude that the percentages of those who agree are great.

مقدمة

يعتبر التعليم مهمة جد شاقة و ذلك لمساعدة الفرد على التعلم والوصول إلى الأهداف التربوية المحددة، فعملية التحفيز واثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي بالإضافة الى توفير الاجواء وامكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية، مما يؤكد على الحصول على التعلم.

ويعتبر التعليم نشاطا من أجل التعلم ومن اجل قيادة التلاميذ للمشاركة النشطة والواعية لتشكيل الدرس مما يساعد في حدوث التعلم والذي لا يمكن للمعلم أن يتولاه عوضا عنه بل تقع عليه مهمة المساهمة في تحقيق الظروف المساعدة لحدوثه والاساليب والاجراءات التيس عليه الأخذ بها لتطوير النشاط الذاتي للتلميذ لتمكينه من المساهمة الفاعلة في الدرس كما أن اعداد التلميذ يستوجب من المعلم تطور طرائق وأساليب التعلم.

وتوجد اساليب و أنواع التعليم بحسب قدرات المتعلم التي يستخدمها المعلمون أثناء القيام بعملهم الوظيفي ويعرف الاسلوب بأنه نمط تعليمي يمكن استخدامه لتشكيل المنهاج وتصميم الموارد التعليمية وتوجيه التعليم في الصف وخارجه، ويتميز كل نمط منها بميزة معينة أحيانا يوجد نواحي مشتركة بين بعضها، وبعضها يركز على المعلم والبعض يركز على الطالب ويهتم بجميع نواحي نموه وقدراته.

و من بين تلك الاساليب التربوية كان تفريد التعليم هو عبارة عن اجراءات تعليمية تشكل في مجملها نظاما يهدف الى تنظيم التعلم وتيسيره للمتعلم بأشكال مختلفة وطبقا لأولويات بحيث يتعلم ذاتيا وبدافعية وبإتقان، وفقا لحاجاته وقدراته واهتماماته وميوله خصائصه النمائية.

ان تفريد التعليم ليس ظاهرة جديدة على العلم، ولا هي الطريقة الحديثة للتعلم وإنما تمتد جذورها في القدم إلى بدء الخليقة، حيث ان اختلاف المستويات العقلية بين الأفراد يجعلهم

يختلفون في مدى استيعابهم وسرعة تعلمهم عن الآخرين كل حسب قدراته العقلية وامكاناته وخبراته.

لقد قسمنا البحث إلى جانبين هما الجانب النظري والجانب التطبيقي:

يحتوي الجانب النظري على فصلين:

الفصل الأول عبارة عن فصل تمهيدي للإطار العام للدراسة وتناولنا فيه تحديد الاشكالية والتي تفرع عنها اشكالية عامة واشكالية جزئية، ثم فرضيات ثم أهداف واهمية الدراسة بالإضافة الى تعاريف اجرائية ودراسات سابقة، والفصل الثاني الخاص بمؤشرات تفريد التعليم في المناهج الدراسية للمرحلة الابتدائية تناولنا فيه تعريف تفريد التعليم وخصائص تفريد التعليم واهمية واهداف تفريد التعليم ومهارات ومؤشرات واستراتيجيات تفريد التعليم، ومفهوم المنهاج الدراسي وعناصر المنهاج ومحتويات المنهاج واستراتيجيات المناهج الجديدة في التعليم الابتدائي، ومحويات مناهج التعليم للمرحلة الابتدائية.

أما الجانب التطبيقي يحتوي على فصلين هما:

الفصل الثالث خصص لمنهجية الدراسة الميدانية وتناولنا فيه منهج الدراسة، والحدود الزمنية والمكانية للدراسة، وعينة الدراسة.

أما الفصل الرابع خصص لعرض ومناقشة وتفسير النتائج، كما انتهت الدراسة باستنتاج عام وتوصيات.

الفصل الأول :

تحديد المشكلة الدراسة وإعتبارها

- تساؤلات الدراسة
- فراضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة
- تعقيب الدراسات السابقة

تساؤلات الدراسة:

تعتبر المرحلة الإبتدائية هي مرحلة التكوين الشخصي والفكري والمعلوماتي للتلميذ وتعتبر هذه المرحلة مرحلة التعليم الإلزامي للتلميذ بل تعتبر حاليا من مسلمات المجتمع والتي يلتحق بها بجميع أبناء المجتمع ومن جميع فئاته، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة التكوين الوطني للتلميذ وانتمائه للمجتمع المحلي خاصة لمجتمع الدولي بصفة عامة وهذه المرحلة مرحلة التكوين العاطفي والعلاقات الإجتماعية وكيفية تكوينها وصيانتها وإن البيئة التي يعيش فيها ميدان المصالح المشتركة والمواطنة الصالحة كما تعتبر هذه المرحلة مرحلة تكوين الحقوق التي له والتي عليه بل يعتبر هذا الهدف الأسمى للمدرسة الحديثة خاصة الإبتدائية حيث أنها لا تقتصر على المعلومات، والمعارف بل لا بد أن تحقق التوافق الإجتماعي.

ويمكن البحث عن أهمية المنهج التدريسي هو عبارة عن طرق التدريب والمحتوى والأنشطة بنوعيها الصفية واللاصفية والوسائل التعليمية وطرق التقويم الملائمة المستجدات والمتغيرات الحالية والمستقبلية في المنهج ولذلك فللمناهج التدريسية أهمية تعتبر في أنها عبارة عن وعاء متكامل وملائم يستجيب لكل من أهداف المجتمع المتطورة والعديد وسرعة المعلومة المتزايدة مع الإهتمام ومراعاة عدم الإخلال بأهدافه والمنهج التدريسي يحصل على أهميته من خلال أهمية العملية التعلمية وهو أحد عناصر المتبادلة والمرتبطة بعلاقة مع الطالب والمعلم التربوي وهما من عناصر العملية التعليمية أيضا وتعتبر المناهج التعليمية من رسائل تطوير وبقاء الأمم فالمناهج مقيدة بالتراث الثقافي الفلسفة الإجتماعية ومظاهر العمر التي خلفت من قبل الأجيال الماضية والأنظمة الإقتصادية التي تسودها.

كما بينت دراسة كابهات وسميت (1990): إذ هدفت إلى معرفة أثر استخدام وحدات مبرمجة في علم النفس حسب خطة كيلر لدى ثمانية من الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية مقارنة مع عينة ضابطة مكونة من (12) طالبا موهوبا درست مادة علم

النفس بأسلوب التعلم في مدرسة البيوكيوريك في الولايات المتحدة الأمريكية وأظهرت نتائج تفوق الطلبة الذين درسوا بطريقة خطة كيلر على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية حيث أكملوا مادتهم التعليمية في زمن أقل بثلاث أسابيع مما يدل على أن استخدام خطة كيلر مع الطلبة الموهوبين عقليا فعال بصورة كبيرة ويساعد في سرعة التعلم لديهم.

وكذلك نقول أن تفريد التعليم هو إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة التعليم نفسه بنفسه واستمرارية في التعليم وتحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم وتدريب المتعلم على حل المشكلات وإيجاد بيئة خاصة لإظهار إبداعاتهم.

كما ذكرها المرعي (1981): أن أهداف تتلخص في أن تفريد التعليم يراعي الظروف الفردية بين المتعلمين ويحولها من فروق في القدرات إلى فروق في الزمن ويوفر المتعلم الحق وحرية الإختيار في أخذ ما يحتاجه من التعليم وبالأسلوب الذي يراه مناسب في الوقت الملائم لذلك كما أنه يولد الدافعية وحب الإستمرارية في التعلم لدى الفرد نتيجة الإستقلالية في طريقة تفكيره وطريقة تعلمه.

كما ذكرت الطالبة بوديع زهرة سنة 2013 في دراستها بعنوان أثر تفريد التعليم باستخدام الحاسوب المحاكاة على التحصيل الدراسي لدى طلبة الثالثة ثانوي في دراسة ميدانية قاضي محمد حيث تضمنت هذه الدراسة المحاولة على الإجابة على الإشكال التالي: ما أكد تفريد التعليم باستخدام الحاسوب طريقة المحاكاة على زيادة التحصيل لدى طلبة السنة الثالثة شعبة تقني رياضي في مادة هندسة؟.

تساؤلات الدراسة:

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الذين تم تفريد تعلمهم باستخدام الحاسوب والمحاكاة والطلبة الذين درسوا وافق الطريقة الاعتيادية في الإختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تفريد التعليم باستخدام الحاسوب تعزى لمتغير الجنس في تفريدهم باستخدام الحاسوب؟.

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

- معرفة تفريد التعليم وأثره على التحصيل العلمي لدى طلبة السنة الثانية ماستر شعبة تقني رياضي في مادة هندسة طرائق والتي تتماشى متطلبات العمر.

- معرفة وتحسين التلاميذ والأساتذة حول أهمية استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، واعتمدت الباحثة على المنهج شبه تجريبي لأنه يعتبر الأكثر استخداما في البحوث النفسية والتربوية كما يسمح لها باختيار عينة عشوائية.

- كما ذكر عصام إدريس كمتور الحسن سنة 2016 بعنوان إتجاهات معلمات المدارس الثانوية الخاصة في محلية بحري نحو تفريد التعليم وعلاقتها بالمؤهل العلمي والخبرة والاستخدام دراسته مسحية حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمات المدارس الثانوية الخاصة في محلية بحري نحو تفريد التعليم وعلاقتها بالمؤهل العلمي والخبرة واستخدام، ثم اتباع المنهج الوصفي التحليلي تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات المدارس الثانوية الخاصة بمحلية البحري البالغ عددهم (150) معلما استخدمت الإستبانة كأداة لجمع المعلومات التي وزعت على عينة عشوائية قوامها (52) معلمة باتباع الأساليب الإحصائية المناسبة ثم تحليل البيانات وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود إتجاهات إيجابية لمعلمات المدارس الثانوية الخاصة نحو تفريد التعليم وقد ظهرت هذه النتائج في جميع عبارات اداة الدراسة لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات المدارس الثانوية خاصة في محلية بحري نحو تفريد التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات المدارس الثانوية الخاصة في المحلية بحري نحو تفريد التعليم تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات المدارس الثانوية الخاصة في محلية

بحري نحو تفريد التعليم تعزى لمتغير استخدام تفريد التعليم لصالح المعلمات اللاتي يستخدمن نمط تفريد التعليم في ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى التوصيات التالية: ضرورة تعزيز توظيف تفريد التعليم في كل مدارس التعليم العام من خلال الدورات التدريبية وإنشاء مراكز متخصصة في هذا المجال مع توفير الدعم المالي والمعنوي اللازم للوصل إلى التطبيق الأمثل لتفريد التعليم.

كما أكد الخطيب (1986): أنه بما أن كل متعلم يعد فريدا في ذاته من حيث مهاراته ومهامه وأسلوب تعلمه ودوافعه وسرعة تعلمه وقدرته على حل المشكلات ودرجة قوته في الحفظ، ودرجة المشاركة لديه في التفاعل الصفي كما أن المتعلم لديه جوانب قوة ونقاط في جوانب عدة لذا كان لا بد 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 أساسا على توجيه 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.

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

وإنطلاقا من هذا يمكن طرح التساؤل التالي:

التساؤل الرئيسي:

- ما مؤشرات تفريد التعليم في مناهج تدريس المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين؟.

التساؤل الجزئي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات تفريد التعليم حسب المادة في وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- معرفة مؤشرات تفريد التعليم في مناهج التدريس المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين.
- تحسيس التلاميذ حول أهمية التعليم الفردي.
- تساهم هذه الدراسة وتعرف التلميذ عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم.

أهمية الدراسة:

- فحص مؤشرات تفريد التعليم في مناهج التدريس المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين.
- تبحث في تفريد التعليم بشكل وتعطي أهمية خاصة لمفهوم تفريد التعلم.
- تبحث في مكانة و دور تفريد التعليم وأهميتها في مناهج التدريس وفاعليتها مقارنة مع الطريقة التقليدية في التعليم.
- تركز على أهمية تفريد التعليم بالنهوض بالعملية التعلمية.

تعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

تفريد التعليم:

هو سلسلة إجراءات تعليمية وتعلمية لا تشكل في مجملها نظاما يهدف إلى تنظيم التعليم تسيره للمتعلم بأشكال مختلفة بحيث يتعلم ذاتيا بدافعية وإتقان وفقا لحاجاته وقدراته واهتماما وميوله وخصائصه النمائية واستعداداته وسرعته في التعلم.

التدريس:

إنه مجموعة من النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعلمي معين لمساعدة الطالب في الوصول إلى أهداف تربوية محددة.

مناهج التدريس:

هو عبارة سياق للمواد العلمية والتربوية التي تعطى للمتعلمين خلال فترة الدراسة وذلك لجعل عملية التعليم منسقة ومرتبة وغير مبعثرة.

- الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات التي توفرت للبحث يمكن تحديد بعض الاستنتاجات الاتية :

لقد اتفقت معظم الدراسات لمعرفة مؤشرات تفريد التعليم واثره على التحصيل العلمي واتجاهات معلمات المدارس نحو تفريد التعليم ونجد ذلك في دراسة للطالبة بوديع الزهرة سنة2013؛ ودراسة لعصام ادريس كمتور الحسن سنة 2016

من حيث الاهداف: تهدف الدراسات الى معرفة وتحسين التلاميذ والاساتذة من خلال تفريد التعليم باستخدام تكنولوجيا في العملية التعليمية وايضا تهدف الى ابراز علاقة تفريد التعليم للمؤهل العلمي والخبرة والاستخدام

من حيث العينات :اختلفت عينات الدراسات السابقة تبعا لاختلاف اهدافها ومدى توافر العينات وتمثلت في الاستبيان وتنوع الاساليب الاحصائية المستخدمة حيث تم اختيارT

؛باستخدام منهج شبه التجريبي والوصفي التحليلي المناسب لهذه الدراسات التربوية ؛كما انه يعتبر الاكثر استخداما في البحوث النفسية التربوية

ولقد خلصت هذه الدراسات الى النتائج التالية :

وجود اتجاهات ايجابية لمعلمات المدارس نحو تفريد التعليم وهناك فروق ذات دلالة احصائية متوسطي درجة الطلبة الذين تم تفريد تعلمهم .

ولقد خلصت هذه الدراسات الى التوصيات التالية :

ضرورة تعزيز تفريد التعليم في كل مدارس التعليم من خلال الدورات التدريبة وانشاء مراكز متخصصة مع توفير الدعم المالي والمعنوي الازم للوصول الى التطبيق الامثل لتفريد التعليم

الفصل الثاني:

مؤشرات تفريد التعليم في مناهج الدراسة

- تمهيد
- تعريف تفريد التعليم
- خصائص تفريد التعليم
- أهمية تفريد التعليم
- أهداف تفريد التعليم
- مهارات تفريد التعليم
- مؤشرات وإستراتجيات تفريد التعليم
- مفهوم المنهج الدراسي
- عناصر المنهج في المرحلة الإبتدائية
- إستراتجيات المناهج الجديدة في التعليم الإبتدائي
- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التعلم الفردي واحد من الأساليب التربوية التي دعت إليها المتطلبات العصر كما أكدت البحوث المختلفة على قيمتها وأهميتها ودعت المناهج الدراسية إلى تأصيلها لدى النشء، بمجرد دخولهم المدرسة باعتبار الوسيلة إلى التعلم المستمر الذي يلازم الإنسان طيلة حياته باعتباره أيضا يؤثر على استقلال الشخصية والاعتماد على الذات والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية وله اساليبه المتعددة.

تعريف تفريد التعليم:

إن التعليم الفردي عملية اجرائية منظمة، وهادفة ومقصودة، يحاول المتعلم أن يكتب بنفسه أكبر قدر من المعرفة والمبادئ والاتجاهات والمهارات والقيم، مستخدما التقنيات الحديثة التكنولوجية، سواء كانت برامجا أو وسائل، وأجهزة تعليم وغيرها

(أحمد حسين اللقائي، الجمل العلي، 1996، ص74).

- وعرفه بافلوف بأنه سلوك يتصف به الفرد نحو الأحسن ومن الداخل عند توفر الظروف الملائمة لإحداث هذا التغيير ويساعد ذلك الجهاز العصبي من حدوده وقابليته للتشكل والتكوين، وما ينتظم فيه من امكانيات كامنة وهائلة، فالتغيير من الداخل هو انعكاس للمتغيرات والاستشارات التي تأتي من الخارج الذي يتأثر الفرد بهذه العوامل الخارجية وهو الذي يحرك هذا التغيير

(محمد جاسم محمد، ص20).

- عرفه أحمد اللقائي 1993، بأنه أسلوب يعتمد على نشاط المتعلم بمجهوده الذاتي الفردي الذي يتوافق مع سرعته ومقدرته الخاصة مستخدما في ذلك ما أسفرت عنه التكنولوجيا من مواد مبرمجة ووسائل تعليمية وبرامج تلفزيونية واشرطة فيديو ومسجلات وذلك لتحقيق مستويات افضل من النماء والارتقاء.
- لتحقيق اهداف تربوية منشودة للفرد.
- وعرفه أحمد منصور 1983: بأنه التعليم الفردي الذاتي الذي يوجه إلى كل فرد وفقا لميوله وسرعته الذاتية، وخصائصه بطريقة مقصودة ومنهجية منظمة.

(أحمد حامد منصور، 1986، ص160).

- ويشير عبد الحافظ محمد سلامة، أنه نوع من التعليم ويقوم على اسس من المعرفة الذاتية الذاتية، في جميع مجالات نمو الفرد العقلية الانفعالية النفس الحركية ليحدد له اهداف مناسبة تتبع من احتياجاته الخاصة وتحقيق مطالبة الذاتية وتتيح له فرص الاختيار المتعددة وتمكنه من ممارسة هذا التغيير بحرية كاملة مما يساعد على السير قدما لتحقيق اهداف وفقا للسرعة الخاصة بالتعلم دون فرض القيود او الحدود، حيث اعتمد علماء التربية لمراعاة الفروق الفردية اتباع بعض استراتيجيات العلمية لإتاحة قدر اكبر في التفريد.

(عبد الحافظ محمد سلامة، 1995، ص84)

- وعرفه صالح مراد محمد محمود مصطفى: على انه القدرة على حل المشكلات والقدرة على استخدامها والمهارة في تنظيم المواقف والأنشطة التعليمية والاعتراف بالمسؤولية وتحملها غي عملية التعليم.

(الفرا، عبد الله عمر، 1999، ص116).

- وقد عرفه ايضا: بأنه الأسلوب الذي يقوم به الفرد بالمرور نفسه على المواقف التعليمية المختلفة لاكتشاف المعلومات والاتجاهات والمهارات بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم الى المتعلم.

(أنور محمد الشرقاوي، 2002، ص267).

- وعرفه الكندري والميهبي وصلاح: محاولة تفصيل المواقف التعليمية التي يمكن أن يتعرض لها المتعلم داخل النظام، بحيث تناسب خصائصه ومهاراته المدخلية، ليتمكن المتعلم من تحقيق نسبة تزيد على 90 من الأهداف التعليمية للنظام.

(الكندري، الميهبي، صلاح سمير يونس أحمد، 2002، ص2002).

خصائص تفريد التعليم:

لقد أخذ التعليم الفردي سلسلة اجراءات تعليمية تشكل في مجملها نظاما يهدف إلى أن يعلم المتعلم ذاتيا ووفق قدراته ومن هذا اتضح لنا أن تفريد التعليم يستند إلى خصائص وهي:

1) إن تفريد التعليم اعتبر المعلم موجها ومرشدا ومسهلا للتعلم، ومنسقا ومنشطا لمصادر التعلم.
2) إن التعلم الفردي يركز على الاتقان في التعلم.
3) يؤخذ عامل فروق الفردية الذاتية للمتعلم ذاته.
4) يساعد على استقلالية المتعلم وخصوصياته وصعوباته ومعالجة العقبات التي تعترضه. **(توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، 1998، ص20).**
5) يساهم في اكتسابه الخبرة والثقة بالنفس للمتعلم.
6) وبما أن التعليم الفردي يصلح لتدريب المتعلمين فهو يتفق مع أحدث التطورات الجديدة التي بدأت تغزو المجتمع سواء كانت عملية أو تكنولوجية تطبيقية.

7) يمكن أن يؤخذ أو ينتقل أثر حرية التلميذ وعادات الدراسة إلى أنشطة تعليمية أخرى وكذلك إلى سلوكه الشخصي.
8) يعتبر أكثر تجديدا أو فعالية من الأساليب التقليدية.
9) يمكن تحقيق معظم مهمات التعلم المعرفية والمهارات والنفس والحركية على عند أفضل عن طريق التعليم الفردي.
10) التنويع والمرونة في التعلم والأسلوب

(السيد محمد علي، 1997، 111).

11) وقد أثبتت الدراسات أن التلاميذ الذين يدرسون من خلال التعلم الفردي يكونون أكثر اهتماما بالمادة الدراسية، وأكثر استقلالية وحرية في تفكير والتحصيل أكثر كفاءة في اسلوبهم العام للمتعلم من التلاميذ الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي. (بشير عبد الحليم، 1999، ص94).

أهمية تفريد التعليم:

1) إن التعلم الفردي كان وما يزال يلقى اهتماما كبيرا من علماء النفس والتربية باعتباره اسلوب التعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل متعلم تعلما يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد على دافعية للتعلم والتحصيل.
2) يأخذ المتعلم دورا ايجابيا ونشطا في التعلم.
3) يمكن التعلم الفردي من المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة التعليم بنفسه والاستمرار معه في مساره الدراسي.
4) إعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم تحمل المسؤولية لتعلمهم بأنفسهم.
5) تدريب التلاميذ على حل المشكلات وايجاد بيئة خصبة للإبداع.

(عبد الحافظ محمد سلامة، نفس المرجع السابق، ص95).

أهداف تفريد التعليم:

1) اكتساب مهارات وعادات للتعلم المستمر لمواصلة تعلمه الفردي بنفسه.
2) يتحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.
3) المساهمة في عملية التجديد الفردي للمجتمع.
4) بناء مجتمع دائم للتعلم.

5) تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة.

(الموافي، 2006، ص65).

6) تلبية حاجات المتعلمين في حرية في اتخاذ القرارات، واختيار الطريقة التي يتعلمون بها، وحب الاعتماد على النفس، والعمل المستقل.

7) مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من جهة وداخل المتعلم من جهة أخرى.

8) توظيف طرائق التعلم الذاتي التي تؤدي إلى تعميق فهم المتعلم للمادة الدراسية.

9) تنمية الدافعية الذاتية للمتعلم بحيث يكون المتعلم مدفوعا من ذاته لتزداد همته ونشاطه في العملية التعليمية.

10) توفير مواد التعليمية أو مبرمجة التي تجعل تنفيذ المنهاج سهلا وميسورا.

(ديوب، 2012، ص30).

مهارات تفريد التعليم:

لابد من تزويد المتعلم بالمهارات الضرورية للتعلم الفردي أي تعليمه كيف يتعلم ومن هذه المهارات:

1) مهارة المشاركة بالرأي.

2) مهارة التقويم الذاتي.

3) الاستفادة من التسجيلات المتوفرة في البيئة المحلية.

(توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة، نفس المرجع السابق، ص118).

وعلى المتعلم الاهتمام بتدريب تلاميذه مع التعلم الذاتي والفردي من خلال:

1) تشجيع المتعلمين على اثارة الأسئلة المفتوحة.

2) تشجيع التفكير الناقد وإصدار الأحكام.

3) ربط التعلم بالحياة وجعل المواقف الحياتية في سياق الذي يتم فيه التعلم.

4) ايجاد جو مشجع للتعلم.

(محمد علي عطية، 2008، ص267).

استراتيجيات ومؤشرات تفريد التعليم:

هناك عدة أساليب لتفريد التعليم، وبالرغم من الاختلاف بين الإجراءات لكل أسلوب عن الآخر إلا أنها تتفق جميعها على هدف واحد وهو تحقيق تعليم يؤكد على ايجابية التلميذ ويراعي خصائصه الفردية، حيث يتطلب الأمر مستوى أفضل من التفكير الابداعي والنقدي للمتعلم. (Morrison & Kemp. 2009).

- فضلا عن ذلك فإن استراتيجيات تفريد التعليم يمكن استخدامها من خلال الصفوف العادية بصورها المختلفة وذلك بوضع أهداف تعليمية مشتركة لجميع المتعلمين مع توفير الفرص الكافية لكل متعلم لأن ينجز الهدف المشترك بالسرعة التي تناسب قدراته وبالطريقة التي يختارها وبتوجيهات المعلم.

(الفتلاوي، 2004، ص137).(عامر، 2005، ص104).

أولا: التعلم والمبرمج Programmed instruction

عبارة عن تقنية تعليم وتعلم تعتمد على التعلم الذاتي حيث يتم خلاله تقسيم المادة العلمية إلى خطوات صغيرة يدرسها المتعلم دراسة ذاتية ويحصل على تعزيز بعد كل خطوة لضمان تقدمه بنجاح.

هذا ويقوم التعليم المبرمج على مجموعة من الأسس أهمها: تحديد السلوك النهائي المراد من الطالب تعلمه بعد الانتهاء من دراسة البرنامج ومكونات هذا السلوك تحديدا دقيقا، ويتم هذا التحديد في ضوء الأهداف وتحليل الخبرات التعليمية المؤدية إلى هذا السلوك وتقديمها بالتدريج وذلك عن طريق عرضها على هيئة مشكلات أو مثيرات تتطلب من الدارس الاستجابة لها، وحصول التلميذ على تعزيز فوري لاستجابته.

للتعلم المبرمج العديد من المزايا التي تثري العملية التعليمية وتزيد من جودة مخرجاتها فهو يكفل نجاح النسبة العظمى من المتعلمين كما انه يناسب الأعداد الكبيرة، حيث أن كل تلميذ يعمل بمفرده، سواء بكتاب مبرمج أو جهاز تعليمي مبرمج فضلا عن مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين.

(الحلفاوي، 2006، ص245).

ثانيا: الحقائب التعليمية: Instructional Packages:

تعددت تعريفات الحقائب (الرزم التعليمية)، تبعا للاختلاف في اسلوب استخدامها وطريقته، إلا أنها تشترك جميعا في مفاهيمها العامة ومكوناتها الأساسية.

(الأعصر وشريف، 2011، ص206).

ويمكن تعريف الحقيبة التعليمية بأنها: نظام من نظم التعليم المفرد يضم مجموعة من المواد التعليمية المتنوعة تشمل اختبارات وبدائل وأنشطة تعليمية مقروءة ومسموعة ومرئية وحاسوبية توضع داخل حقيبة حيث تتيح للمتعلم التعلم الذاتي وفق خطوة الذاتي داخل مجموعة كبيرة أوة صغيرة أو بمفرده.

(سالم، 2009، ص49).

هذا وتتكون الحقيبة التعليمية من مجموعة من المكونات تختلف في عددها وترتيبها بحسب وجهة نظر المصمم والموقف التعلمي الذي يتبناه، وهي لا تخرج عادة المكونات الرئيسية التالية: (الدليل – الأنشطة التدريسية – التقويم وأدواته). (الاعصر وشريف، نفس المرجع السابق، ص207).

تعددت خصائص الحقائب تبعا لاتجاهات مصممها، وتعددت طرق تطبيقها ومكوناتها والفئة التي صممت من أجلها.

ومن أهم الخصائص: تشكل برنامجا تعليميا متكاملا وضع بموجب خطة مدروسة، وعملية منظمة تنتج للمتعلم دراسة ما يريده ويرغب فيه من معارف، بدافعية كاملة في جو محبب تعليمية مشجعة، مكون من مجموعة من العناصر تتكامل وتتفاعل مع بعضها البعض لتحقيق أهداف محددة تسمح لكل متعلم أن يسر وفق خصائصه وقدراته، لما تتمتع به من مرونة في التصميم والبدائل التعليمية، وتشكل برنامجا للتعلم الذاتي نظرا لاعتبار المتعلم محور العملية التعليمية.

(شمى واسماعيل، 2008، ص200).

ويرى **(العبيدي، 2009، ص220):** بأن الحقائب التعليمية باتت تعتبر من أهم المزاد التعليمية فائدة في اثراء المواقف التربوية بالمثيرات المتعددة خاصة بعد أن تطورت وتعددت اهدافها.

ثالثا: الوحدات التعليمية المصغرة (الموديولات) Modules:

يعرف المديول بأنه وحدة تضم مجموعة من نشاطات التعليم والتعلم روعي في تصميمها أن تكون مستقلة ومتكيفة في ذاتها لكي تساعد المتعلم على أن يتعلم أهدافا تعليمية معينة محددة تحديدا جيدا، ويتفاوت الوقت اللازم لإتقان تعلم أن أهداف الوحدة من دقائق قليلة إلى عدة ساعات ويتوقف ذلك على طول ونوعية الأهداف ومحتوى الوحدة.

(الأعصر وشريف، 2011، ص2012).

تتكون المديولات من عناصر اساسية ومحددة هي (صفحة الغلاف: وتحمل عنوان الموضوع التعليمي مصاغا بأسلوب يجذب الإنتباه وكذلك عناصر الموضوع. التمهيد: يعطي فكرة موجزة عن مضمون المودیول وأهميته.

الأهداف:

وتحدد تحديدا دقيقا وبشكل سلوكي وفقا لطبيعة الموضوع وطبيعة المتعلمين. الاختبار القبلي: ويشمل مجموعة من الأسئلة والتمرينات ترتبط مباشرة بأهداف الموديول. الأنشطة: وتمثل قلب الموديول ومحتواه العلمي، حيث يصاغ بشكل منطقي، ويراعى فيه التنوع والتعدد لكي يسمح للمتعلم باختيار ما يناسبه من تلك الأنشطة.

التقويم:

لتحديد مسار التعلم ومدى تقدمه في دراسة الموديول.

الاختبار البعدي:

ويشمل مجموعة تساؤلات وتمرينات ترتبط بأهداف الموديول ومحتواه العلمي. لذا لابد للمتعلم من تقويم ذاته، ولن يتمكن من ذلك إلا إذا أعطي مفتاح اجابات الاختبارين، القبلي والبعدي، والإشارة إلى موقعها في الموديول، ومدى امكانية انتقاله إلى موديول آخر. **(صبري وتوفيق، 2004، ص190).**

رابعا: التعلم الاتقاني: Mastery learning:

يعتبر التعمل الاتقاني هو مدخل تعليمي تقسم فيه المادة العلمية إلى وحدات تعليمية صغيرة، ويتم تكليف الطلاب بقراءة الوحدة واعدا التساؤلات المرتبطة بها لمناقشتها أثناء الحصة ولا ينتقل الطالب من وحدة إلى أخرى دون أن يجتاز اختبار في نهاية كل وحدة ويصل إلى درجة الإتقان (90 مثلا) ثم يدرس أنشطة اثرائية أو ينتقل إلى الوحدة التالية،

وإذا لم يصل إلى لدرة الإتقان تقدم له أنشطة علاجية حتى يصل إلى درجة الاتقان في اختبار مكافئ للاختبار الأول، وينتقل إلى الوحدة الثانية

(سالم، 2009، ص38).

إن أحد المبادئ الرئيسية التي يقوم عليها تفريد التعليم، هو اتقان التعلم للوحدة الدراسية قبل الانتقال إلى الوحدة التالية، وهذا لا يوازن الطالب بزملائه، وإنما بمقدار تحقيقه لإتقان الوحدة الدراسية، تبعا لمعيار الاتفاق المحدد، لذلك تلاحظ مدى الترابط الكبير بين حركة التعمل من أجل الاتقان، وحركة تفريد التعليم، وتشمل مكونات التعلم الاتقاني.

(مرعي والحيلة، 1998، ص418).

الفرصة للتعلم وهي الزمن الكلي المسموح به للتعلم والمثابرة وهي القدرة على التركيز والاستعداد وهو كمية الوقت الذي يحتاج إليه المتعلم للوصول إلى مستوى الاتقان في ظل ظروف تعليمية مثلى بالنسبة له، ونوعية التعليم وهي الدرجة التي يصل فيها العرض والتوضيح وتنظيم عناصر مادة التعلم نهايتها القصوى بالنسبة للفرد المتعلم، عموما يمكن القول أن استراتيجية اتقان التعلم لها أثر فعال في رفع مستوى تحصيل المتعلمين وأن مردودها يفوق جميع التكاليف اللازمة لتطبيق هذه الاستراتيجية في التعليم.

خامسا: التعليم بمساعدة الحاسوب: Assisted Instruction:

في هذه الطريقة يتم عرض المحتوى التعليمي وتتابعاته وأنشطته المبرمجة من خلال الحاسوب ويتفاعل التلميذ في هذا البرنامج فيستجيب لتوجيهاته ويجيب عن التساؤلات التي يثيرها ويحصل من البرنامج على التغذية الرابعة الفورية والتعزيز لاجاباته ويشخص له اخطاء تعلمه ويقدم له العالج المناسب، ويوجهه إلى مواضيع التي تحتاج منه إلى المزيد من الاطلاع.

(السيد، 2006، ص499).

ولقد انتشر الحاسوب في الكثير ممن المدارس كونه يعلم كمساعد للمعلم وكآلة حاسبة وكذلك في تحليل البيانات الإحصائية يقدم الحاسوب برامج مختلفة ومتنوعة للتلاميذ حسب الحاجة والبرامج المعدة سلفا ومن تلك البرامج:

1) برامج تعليمية خاصة:

وهي برامج يتم تصميمها تبعا لقدرات المتعلمين بحيث تتلاءم مع احتياجات المتعلمين الفردية وقدراتهم والبرنامج التعليمي، هذا يقوم مقام المعلم في جميع التفاعل يحدث ما بين المتعلم والحاسوب وهو وسيلة جيدة للتعلم الذاتي.

2) برامج التجريب، التدريب والممارسة:

حيث يقوم المتعلم سلسلة من الأمثلة بناء على ما تعلمته من برامج سابقة لزيادة براعته في استخدام تلك المهارة.

3) برامج اللعب والترفيه:

يمكن توجيه هذه البرامج لتكون فاعلية وهادفة إضافة إلى كونها تساعد التلاميذ في الترفيه عن أنفسهم ويتعلمون آليات الحاسوب ومفاتيحه وأساسيته.

4) برامج حل المشكلات:

وهي تصميمات التي يتعامل معها المتعلم من خلال وضع المشكلة ثم وضع البرنامج لها ويقوم الحاسوب بإعطاء احتمالات لها.

5) برنامج المحاكاة:

ويتم ذلك من خلال الحاسوب والبرنامج التعلمي والمعلم والمتعلم حيث يمكن أن يحاكي البرنامج أي موقف يشابه في الحياة اليومية وحسب ما يواجهه في اليومية ثم يقوم بالتدريب عليه وهذا يساعده على تجنب أخطاء الموقف الحقيقي والخسارة المالية في حالة العمليات المالية الإدارية المعقدة على ارض الواقع. (العبيدي، 2009، ص223).ذ

- من خلال إجابات بعض المعلمين عن ما مؤشرات تفريد التعليم في المناهج الدراسية نذكر بعض آراءهم:

- تصميم أنشطة متعددة تستجيب لقدرات كل متعلم منح فرصة لجميع المتعلمين حسب قدراتهم ومهاراتهم حيث يمكن للتلاميذ إنجاز تمارين فردية في مادة الرياضيات بشكل مستقل.

- تقديم الأنشطة في المواد الدراسية مع مراعاة تمايز قدرات المتعلمين وذلك باستخدام طرف ووسائل متنوعة تتيح تفريد التعليم.
- العمل بنظام العمل الفردي داخل القاعة قبل العمل الجماعي لأنه يعطي فرصة للتلاميذ كل بمفرده وبناء على قدراته على حل أنشطة دون الاعتماد على المجموعة.
- درجة تفاعل المتعلم بطريقة ايجابية مع المعلم في حصوله على المعارف.
- التغذية الراجعة ودورها في التعزيز الفوري للتعلمات.
- درجة استمرارية كل متعلم للمتعلمات المقدمة له.
- درجو اتقان العمل بالنسبة للمتعلم.
- قدرة المتعلم على الوصول إلى مرحلة التعلم الذاتي أو مايسمى التدريس بالكفاءات.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للمتعلمين.

مفهوم المنهج الدراسي:

عرفه ديلانشير "Delansheare" (1980) المنهج بأنه "مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، ويتضمن الأهداف وكذلك تقويم الأدوات وما بينها الكتب المدرسية والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين.

- ويعرفه جانجيه "Gange" (1979) المنهج بأنه "مجموعة من الوحدات موضوعة بكيفية تجعل كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد شريطة ان يكون التلميذ قد تحكم في المقررات الموضوعية في الوحدات المخصصة السابقة داخل المقطع.
- ويعرفه ديكورت "Decorte" (1979) المنهج بأنه يتعلق بك المكونات التي تتضمنها السيرورة التعليمية (أهداف – محتويات –أنشطة – تقييم).
- أما ديينو "D'hainount" فيعرف المنهج بأنه تخطيط للعمل البيداغوجي
- اكثر اتساعا من المقرر التعليم، غهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات تربوية وأنشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقييم التعلم والتعليم.

(سلامة حمدي أحمد حسن، نفس المرجع السابق، ص7).

هناك قواسم مشتركة بين هذه التعريفات إلا ان نقاط الاختلاف تبدو اكثر عمقا وبروزا خاصة من حيث مفهوم المنهج والوظيفة الاساسية له وعناصره ومكوناته، ويمكن تصنيف هذا الاختلاف فيما يلي:

- مفهوم المنهج على أنه المادة الدراسية أو المواد.
- مفهوم المنهج على أنه المجالات المعرفية المنظمة.
- مفهوم المنهج على أنه محتوى مقرر.
- مفهوم المنهج على أنه خبرة تعليمية.
- على أنه خطة تعليمية وعلى أنه نشاط.

(سلامة حمدي أحمد حسين، 2016، ص8).

عناصر المنهاج في المرحلة الإبتدائية:

يتكون النظام من عدد من العناصر وقد يختلف العملاء والباحثون في تحديد عدد العناصر وطبيعتها، فتختلف عناصر التربية كنظام، باختلاف الباحثين والمتعاملين مع هذه الأشياء والشيء نغسه الذي يقال بالنسبة للمنهاج.

هناك عدة وجهات نظر حول عناصر المنهاج، ومن جهات النظر الشائعة التي تنسب لـــ: "تايلر" هي أن المنهاج من الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم.

أ- الأهداف التربوية:

الأهداف التربوية هي العنصر الأول من عناصر المنهاج هي هامة جدا، ففي ضوئها تحدد المحتوى الأنشطة والتقويم، ونقوم المخرجات وهم هنا المتعلمون بهذا المنهاج، بدلالة الأهداف كما أن الأهداف التربوية للمنهاج تحدد المدخلات المطلوبة توفيرها، والهدف هو "بيان نية"، وبلغة أسهل وأبسط هو: "نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلمين في ضوء إجراءات وامطانيات وقدرات معينة، وتتنوع النتاجات فيما يسمى بمجالات التعلم كما حددها "بنيامين بلوم".

(محمد محمود الحيلة، 2002، ص27).

وهي المجال المعرفي والإدراكي، وأهمها المفاهيم والعمليات العقلية كالحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب واصدار الأحكام، ثم المجال الانفعالي الوجداني، وأهمها الاتجاهات والقيم، والأخيرة أعمق وأشمل وأكثر ثباتا من الأولى، وتعد القيم من عناصر بناء الأمة وتماسكها ثم المجال النفسي حركي أو الأدائي، وتعبر عنه العادات والمهارات وتتم بشرعة واتقان ويجهل نسبيا ولكن الأولى بدون وعي والثانية بوعي وادراك.

(محمود الحيلة، 2002، ص28).

ب- المحتوى:

العنصر الثاني من عناصر المنهاج، والذي جاء لمساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف، ولكن غالبا ما يحدث الخلط بين المحتوى والمعرفة والمعلومات، لذلك سنحاول الآن التفريق بينهما، المعرفة بشيء ما: هي كل ما يقال عن ذلك الشيء دون اصدار أحطام كان نقول أن هذه منظمة المعرفة خبيرة أو غير خبيرة، صحيحة أو غير حقائق ومصطلحات ومفاهيم ومبادئ وتعليمات ونظريات، ولها بنية سيكولوجية نفسية تتطبق عليها المبادئ التالية:

من الكل إلى الجزء، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، ومن العارف الكبرى إلى المعرفة الطبيعية ولها الطريقة العلمية كطريقة بحث وتفكير، والمعرفة التطبيقية التي تجتمع من المعارف الثلاث السابقة. ولكل علم في هذه المعرفة طريقة بحث وتفكير، فهناك الطريقة الجغرافية، والطريقة التاريخية.

(محمد محمود الحيلة، ص28، نفس المرجع السابق).

ج- طرائق التدريس والأنشطة:

الأنشطة هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم من أجل تحقيق الأهداف إلى درجة الاتقان، والعنصر الثالث من عناصر المنهاج، وقد تكون تعليمية يقوم بها المعلم، وقد تكون تعليمية يقوم بها المتعلم وتنظم الأنشطة بنوعيها فتشكل ما يسمى

بطرق التدريس وهي عامة لكل فرد، ولكل المستويات ومن أمثلتها: طريقة المحاضرة – طريقة الحوار – طريقة الاستقصاء – طريقة المناقشة – طريقة الاستقراء والاستنتاج وهكذا تقوم طرائق التدريس على مبادئ نفسية وتربوية يعتقد بصحبتها من وجهة نظر مستخدمها، والتخطيط الغير محكم وغير الدقيق في طرائق التدريس يقود إلى العشوائية وعدم اتقان الأهداف للطلبة ويمكن القول أن طرائق التدريس تتنوع بتنوع المواقف التعليمية المختلفة.

(محمد محمود الحيلة، 2002، ص29).

د- **التقويم:** هو العنصر الرابع من عناصر المنهاج وهي عملية تتكون من عدد العمليات مثل: التقييم بمعنى التثمين والتشخيص بمعنى تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف وتقييم الإعوجاج، والمتابعة والمتابعة والتغذية الراجعة والأخيرة تتم من خلال ارجاع المخرجات إلى المدخلات لتدخل النظام من جديد مرة أخرى.

يكون التقويم مرحليا ناميا بعد كل خطوة، وتراكميا ختاميا، وهناك عدة أساليب للتقويم مثل: الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية والملاحظة والأداء أو القيام بالأعمال، والسلوك قد يكون التقويم من الخارج أو أن يقوم به المتعلم بنفسه، يسمى بهذه الحالة بالتقويم الذاتي.

(محمد محمود الحيلة، نفس المرجع السابق، ص30).

استراتيجيات المناهج الجديدة في التعليم الابتدائي:

يعد التعليم الابتدائي نوع الذي يتلقاه الطفل خلال طفولته المتأخرة (2-6 سنوات) في المدارس الابتدائية التي تستوعب كل التلاميذ تقريبا اي كل طفل ما عدا المتخلفين عقليا والمعوقين جسميا والملتحقين بالمدرسة المستقلة وليست منظمة على أساس فروعه وشعب دراسته منظمة

(بن سالم، 1994، ص54).

- وما فتئ البحث العلمي يولي عناية فائقة ببحث الامكانيات الناتجة الكفيلة بتحقيق قفزات نوعية طموحة في تكوين متعلم يعتمد على قدراته الخاصة التي تحمل أعباء المسؤولية الموكلة إليه، تلك التي تغرس فيه الثقة بالنفس، وترقى بالفعل التعليمي من خلال تحويل المتعلم من منفعل إلى متعلم فاعل يؤثر في الوسط التربوي التعليمي.

(مصطفى محمد عبد السميع، ص2002، ص20).

- إن المناهج الجديدة رغم ما قيل عن الظروف التي وضعت فيها وما صاحب ذلك من ردة فعل عنيفة واحتقان بين اطراف متصارعة وانجازها في مدى زمني قصير إلا أنها تضمنت مجموعة من المستجدات والمعطيات انبثقت عن التحولات الكبرى المطروحة على الساحة الوطنية والدولية.
- لقد وضعت هذه المناهج على تصورات سياسية وبيداغوجية جاءت مواكبة لروح التغيير التي هبت على بلادنا لذلك بنيت على المبادئ التالية:
- 1- التركيز على البعد المفاهيمي للمناهج في استراتيجيات جديدة والذي يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت المسؤولية المدرسة خلال وفترة التعلم أي كل المؤشرات التي من شأنها اثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة.

- لان المناهج الحالية كانت تعتمد على بيداغوجيا التعليم بالمحتويات الذي يكرس مفهوم التراكم المعرفي في ذهن المتعلم ولقد اعتمدت مقاربة التدريس بالكفاءات في بداية التسعينات من القرن الماضي ولكنها لم تعتمد إلا في اطار قرارات ادارية وتطبيقات سطحية لن تتناول العمق الحقيقي لها مع بقاء المناهج في صورتها التقليدية غير منسجمة مع بيداغوجيا الأهداف.

- أما المناهج الجديدة فقد بينت على خلفيات بيداغوجيا الكفاءات والادماج مع ابقاء الاستفادة من تجربة المقاربة السابقة المتعلقة بالمعايير والأجرة وغيرها.

2- اعتبار المتعلم محورا اساسيا العملية التعليمية، فهو شريك فعال ضمن أية استراتيجية لتنفيذ عملية التعلم (انتقال المناهج من مفهوم التعليم إلى مفهوم التعلم).

3- يصبح المعلم ضمن هذه المقاربة وسيطا بين المعرفة والمتعلم ليسهل عملية التعلم ويحفز على بذل الجهد والابتكار ويحدد الوضعية ويحث المتعلم على التفاعل معها ويقوم سيرورة التعلم.

4- ولكن تحقق هذه الغاية ينبغي اختيار الوضعيات من واقع التلميذ، تطرح في اطار مشكلة سيلتزم حلها تحديد المكتسبات القبلية من معارف وخبرات واستعدادات ومهارات و قدرات وكفاءات.

5- ويتيح هذا الاطار للتلميذ فرص التعلم لبناء المعارف والكفاءات وينهيها في سياق متكامل ومنسجم بدلا من التركيز على تكديس المعارف وتراكمها في الذهن ثم استظهارها عند الحاجة في الاختبارات والامتحانات.

6-اعتبار التقويم جزءا من العملية التعليمية. فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارج عن نطاقها.

(محمد عطوة، 2008، ص2012-13).

خلاصة الفصل الثاني:

بعد الدراسات العديدة لمؤشرات تفريد التعليم في المناهج الدراسية التي قام بها علماء النفس قد أثبتت الدراسات أن أغلب المعلمين معارضين لتطبيق المنهج في تفريد التعليم إذن فالمناهج الدراسية عائق يقف في تطبيق تفريد التعليم.

الفصل الثالث:

الإجراءات الميدانية للدراسة

- تمهيد
- المنهج
- حدود الدراسة
- عينة الدراسة وخصائصها
- أداة جمع بيانات الدراسة
- الخصائص السيكومترية
- أساليب الإحصائية لمعالجة بيانات الدراسة
- خلاصة الفصل

تمهيد

بعد تطرفنا في الجانب النظري الى المفاهيم والتعاريف والمعلومات النظرية عن موضوع الدراسة ننتقل الى الجانب الميداني من الدراسة الذي نتطرف فيه الى اهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة بداية من منهج الدراسة مرورا الى عينة الدراسة و ادوات جمع البيانات و الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة لبانات الدراسة وصولا الى النتائج و تفسيرها .

المنهج :

انتهجت الباحثتان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي و الذي يستكشف في الواقع عن مؤشرات تفريد التعليم في المناهج الدراسية من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الابتدائية.

1-حدود الدراسة :

- **الحدود المكانية :**

مجموعة من المدارس مدينة الأغواط و هي (الرق عيسى ، أوباتي محمد، فشكار الاخضر، العربي التبسي، قريبيز محمد).

- **الحدود الزمانية :**

تم اجراء الدراسة بفترة ممتدة من 2021/05/04 الى 2021/05/22 .

2- العينة وخصائصها :

أ – مجتمع عينة الدراسة :يتمثل في معلمين الذين يعملون في المدارس التالية :مدرسة العربي تبسي –اوباتي محمد –فشكار لخضر –قريبيز محمد –الرق عيسى .

الدراسة الاستطلاعية :

مجتمع عينة الدراسة :في مدينة الاغواط توجد 74 مدرسة الذي عدد معلميها 941معلما

عينة الدراسة الاستطلاعية :اخترنا من مجتمع الاصل مجموعة من المدارس التي هي دحماني علي –بوعامر محمد –مخلوفي بلقاسم ،اختيرت هذه المدارس بطريقة قصدية بان عدد معلميها يساوي 30 لكي يكونوا كاعينة استطلاعية .

الجدول رقم 01 : يبين توزيع العينة الإستطلاعية و خصائصها

الدراسة الأساسية :

المدارس	عدد معلمين العربية	عدد معلمين فرنسية	العدد الإجمالي
بوعامر محمد	10	1	11
دحماني علي	6	2	8
مخلوفي بلقاسم	9	2	11

و تعني مجموع المعلمين الذي يجري عليهم البحث و لقد قمنا باختيار عينة دراستنا للمجتمع الأصلي لكي تكون ممثلة له حيث عينة البحث لا يتم اختيارها اذ لم نستطع دراسة المجتمع الكلي للأفراد نقوم باختيار جزء منه فقط مع التأكد بأن الجزء المختار يمثل حقيقة المجموعة و هذا الجزء من الأفراد هو عينة الدراسة.

العينة:

اخترنا مجموعة من المدارس أجرينا عليها الدراسة الأساسية و هي أوباتي محمد و رق عيسى ، قريبيز محمد، فشكار لخضر، العربي تبسي، التي عدد معلميها ككل 50 معلم.

الجدول رقم 02: يبين توزيع العينة الأساسية و خصائصها

المدارس	عدد معلمين العربية	عدد معلمين فرنسية	العدد الإجمالي
رق عيسى	6	1	7
قريبيز محمد	10	2	12
اوباتي محمد	6	1	7
فشكار لخضر	12	2	14
العربي التبسي	8	2	10

أدوات جمع البيانات:

من أجل جمع البيانات من الميدان يتوجب توفر واستخدام أدوات بحث معينة وهي الإستبيان حيث يشمل مؤشرات تفريد التعليم حسب عناصر المنهاج من مصادر بناء الإستبيان

(عائشة هاشم نمر الخطيب، 2005)

واعتمادا على السؤال المفتوح والذي طرحناه على المعلمين الذي نصه كما يلي ما مؤشرات تفريد التعليم في المناهج الدراسية للمرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين، ومن أجوبتهم قمنا بصياغة بنود اعتمدنا عليها في بناء استبياننا.

-أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

وصف الأداة:

تتكون الاستبانة من 38 سؤال وهو اختيار من ثنائي، حيث كل إجابة تتطابق مع (أوافق) يعطى لها درجتين (02)، في حين الاجابة التي تتطابق مع (لا أوافق) يعطى لها درجة واحدة (01)،، والاستبانة تنقسم إلى أربعة أبعاد وهي:

-البعد الأول: يمثل "أهداف تفريد التعليم" ويتشكل من 10 بنود.

-البعد الثاني: يمثل "محتوى تفريد التعليم" ويتشكل من 10 بنود.

-البعد الثالث: يمثل "تقويم تفريد التعليم" ويتشكل من 11 بند.

-البعد الرابع: يمثل "وسائل تفريد التعليم" ويتشكل من 7 بنود.

والجدول رقم (..) يوضح درجات المقياس:

الجدول رقم (03): يوضح درجات مقياس .مؤشرات تفريد التعليم في المناهج الدراسية

البعد	عدد البنود	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
أهداف تفريد التعليم	10	10	20
محتوى تفريد التعليم	10	10	20
تقويم تفريد التعليم	11	11	22
وسائل تفريد التعليم	07	07	14
المجموع	38	38	76

يوضح الجدول رقم (03) عدد بنود مقياس مؤشرات تفريد التعليم فالمناهج الدراسية بالنسبة للمقياس ككل، ولكل بعد من أبعاده على حدى، والتي تراوحت بين (38 و76).

5-2-الخصائص السيكومترية للأداة:

قبل تطبيق الأداة على الأفراد الذين تم اختيارهم عن طريق المعاينة ليشكلوا عينة البحث، لابد من التأكد من مدى صلاحية الأداة، فبعد تحديد عينة من خلال الدراسة

الاستطلاعية، ارتأينا الوقوف عند بعض الخصائص السيكومترية للأداة من صدق وثبات، حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية شملت 30 فردا.

أولا-صدق الأداة:

صدق المقياس هو قياسه فعلا وحقيقية ما وضع لقياسه، وهو بذلك يعبر عن مدى صلاحيته، بحيث أنه يقيس ما وضع لقياسه فقط، وفي هذه الدراسة تم استخدام عدة طرق للتأكد من صدق الأداة نفصلها فيما يأتي:

1-الصدق التكويني: وفي هذه الطريقة نقوم بإيجاد مؤشر الاتساق الداخلي للمقياس والمتمثل في معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

الجدول (04): يوضح قيم معاملات الارتباط بين البعد والدرجة الكلية

الرقم	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أهداف تفريد التعليم	0.893	دال عند 0.01
2	محتوى تفريد التعليم	0.962	دال عند 0.01
3	تقويم تفريد التعليم	0.941	دال عند 0.01
4	وسائل تفريد التعليم	0.991	دال عند 0.01

يبين الجدول رقم (04) أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس قد تراوحت ما بين (0.893) و(0.991)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهي مستويات مرتفعة، مما يدل على أن المقياس صادق وبالتالي صالح للاستخدام.

2-الصدق التمييزي:

في هذه الطريقة نقوم بالمقارنة بين الفئات المتطرفة، وذلك بعد ترتيب القيم المحصل عليها تنازليا (من أعلى الدرجات إلى أدناها)، وحساب دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا التي تمثل كل مجموعة منهما نسبة (27%) من المجموع الكلي، باستخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين وذلك لمعرفة القدرة التمييزية للاختبار.

الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات الدراسة

الجدول رقم (05): نتائج اختبار ت للفرق بين متوسط المجوعة العليا ومتوسط المجموعة الدنيا

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	59,6250	4,27409	9,628	0.000	دال إحصائيا
المجموعة الدنيا	42,3750	2,72226			

يتضح من الجدول رقم (05) أن متوسط المجموعة العليا بلغ (59,6250) بانحراف معياري (4,27409) وهو أعلى من متوسط المجموعة الدنيا الذي بلغ (42,3750) بانحراف معياري (2,72226)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (9,628) بقيمة احتمالية (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط المجموعة العليا ومتوسط المجموعة الدنيا لصالح المجموعة العليا، وعليه نقرر أن المقياس على درجة عالية من الصدق التمييزي.

ثانيا-ثبات الأداة:

يعتبر الثبات إلى جانب الصدق من الشروط الضرورية لمعرفة صلاحية المقياس، وفي هذه الدراسة تم حساب الثبات بطرقة ألفا كرونباخ alpha-cronbach للمقياس ككل، ولأبعاده منفصلة، كما تم الاستعانة بطريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس ككل، وفي التالي تفصيل للطريقتين:

1-الثبات بطريقة ألفا كرونباخ alpha-cronbach:

تم حساب الثبات في هذه الدراسة بطريقة (ألفا كرونباخ) وذلك باستخدام رزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية (SPSS) الاصدار 20، وقد تم تقدير معامل الثبات كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): يوضح الثبات بطريقة ألفا كرونباخ alpha-cronbach

الأداة	عدد البنود	عدد الأفراد	معامل الثبات
استبيان	38	30	0.786

يتبين من الجدول (06) أن معامل ثبات الأداة بطريقة الفا كرونباخ alpha-cronbach بلغت (0.786) وهي درجة عالية تدل على ثباته ويمكن الوثوق في نتائجه وهو صالح للتطبيق في الدراسة الحالية.

أما بالنسبة لثبات الأبعاد الأربعة للأداة فالجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (07): يوضح الثبات بطريقة ألفا كرونباخ alpha-cronbach للأبعاد

الأبعاد	عدد البنود	معامل الثبات
أهداف تفريد التعليم	10	0.796
محتوى تفريد التعليم	10	0.783
تقويم تفريد التعليم	11	0.849
وسائل تفريد التعليم	7	0.715

يتبين من الجدول رقم (07) أن معامل ثبات الأداة بطريقة الفا كرونباخ alpha-cronbach لكل بعد من الأبعاد الأربعة تراوحت بين (0.715) و(0.849) وهي معاملات عالية مما يدل على ثباته ويمكن الوثوق في نتائجه وهو صالح للتطبيق في الدراسة الحالية.

2-الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

في هذه الطريقة لحساب الثبات، تم تقسيم الاختبار الى قسمين، قسم يحمل البنود الفردية والقسم الآخر يحمل البنود الزوجية، وحساب معامل الارتباط بين القسمين باستخدام معادلة" بيرسون" (Person) ، وتصحيح هذا المعامل، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(08): يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

نصفي الاداة	عدد البنود	معامل الثبات قبل التصحيح (بيرسون)	معامل الثبات بعد التصحيح (جوتمان)
النصف الأول (الفردية)	19	0.781	0.843
النصف الثاني (الزوجية)	19		

يتبين من الجدول رقم (08) أن معامل الثبات قبل التصحيح وصل (0.781)، وبعد تصحيحه باستخدام معادلة "جوتمان" (Guttman) وصل معامل الثبات إلى (0.843) وهو معامل مرتفع وبالتالي فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

خلاصة:

خلال هذا الفصل تم إجراء دراسة ميدانية التي تتمثل في دراسة العينة والمنهج المتبع ، وحدود الدراسة ثم تطرقنا الى العينة وحساب الخصائص السيكومترية من الصدق والثبات بعد تطبيقنا على افراد العينة الاساسية حصلنا على مجموعة من البيانات التي سوف نتطرق الى عرضها ومناقشتها وتفسيرها

.

الفصل الرابع : عرض ومناقشة وتفسير النتائج

- عرض ومناقشة وتفسير النتائج للتساؤل الرئيسي للدراسة
- عرض ومناقشة وتفسير نتيجة فرضية الدراسة
- خلاصة الفصل
- استنتاج عام

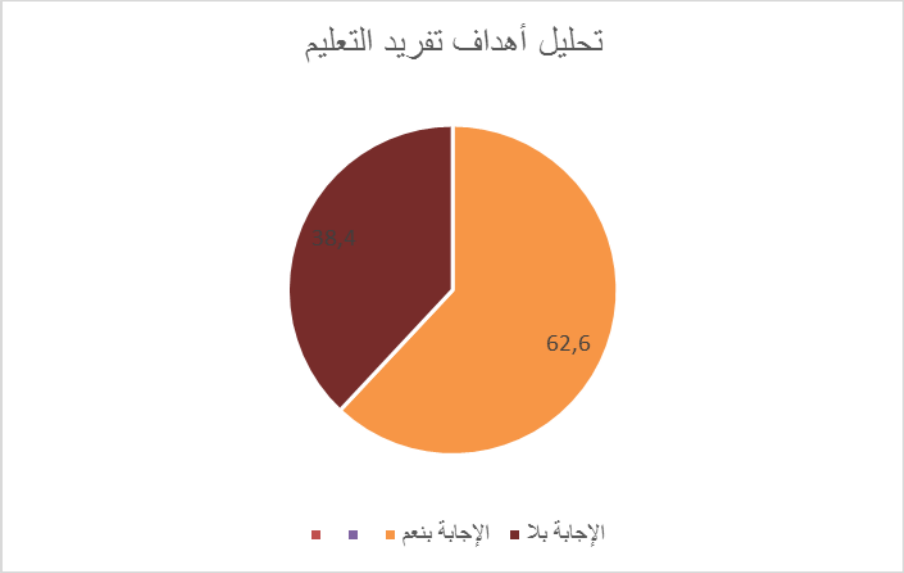
عرض ومناقشة وتفسير النتائج للدراسة

نص التساؤل الرئيسي: ما نسبة تطبيق تفريد التعليم في المناهج التدريس للمرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين؟

(الجدول رقم 01: أهداف تفريد التعليم)

التحليل	الإجابة بنعم	الإجابة بلا
النسبة	62.6%	38.4%

أهداف تفريد التعليم



(الشكل رقم: 01 تحليل أهداف تفريد التعليم)

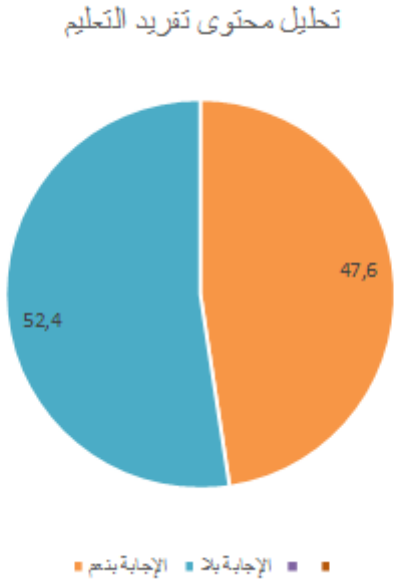
نلاحظ من خلال الشكل أدناه أن نسب الموافقة على مؤشرات تفريد التعليم في المنهج أكثر من نسبة عدم الموافقة عليه ومنه نستنتج أن أهداف تفريد التعليم في المنهاج لها دور فعال في سير هذا الأخير.

تفسير ومناقشة الشكل 1:

يبين الشكل التالي في أهداف المنهج في تفريد التعليم أن أغلب المعلمين كانت إجابتهم بنعم لذلك نقول أن أهداف المنهج تساعد في تفريد التعليم وينمي الخبرة لدى المتعلم ويسهم في التربية المستمر ويوفر للمتعلم فرص المشاركة والتعاون ويرفع من مستوى دافعية المتعلم للتعلم.

(الجدول رقم02: تحليل محتوى تفريد التعليم)

التحليل	الإجابة بنعم	الإجابة بلا
النسبة	47.6%	524%



(الشكل رقم02: تحليل محتوى تفريد التعليم)

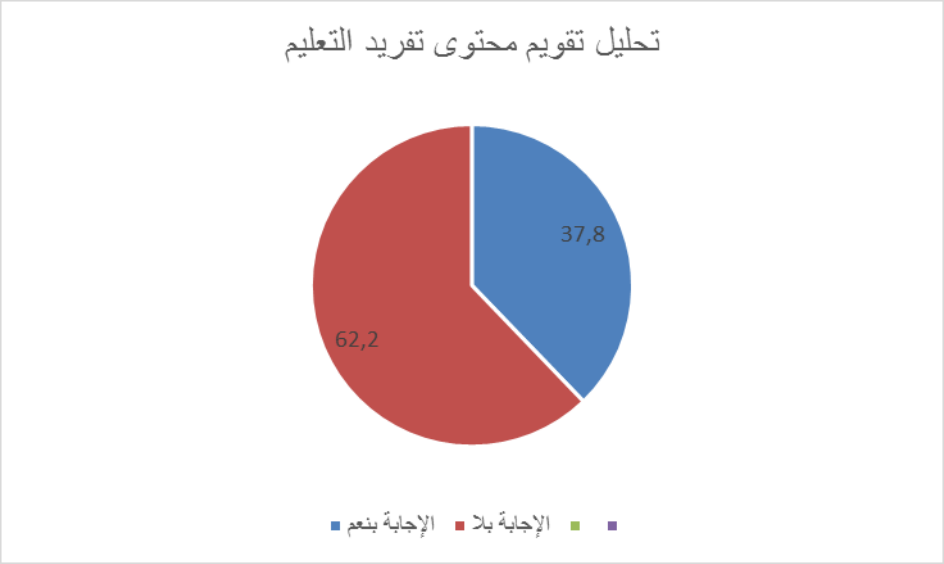
نلاحظ في الشكل المقابل أن نسبة عدم الموافقة على محتوى تفريد التعليم في المنهج أكبر من نسبة الموافقة عليه ومنه نستنتج أن محتوى تفريد التعليم لم يساهم في سير المنهاج.

تفسير ومناقشة الشكل 2:

يتبين من خلال الشكل 2 في محتوى المنهج في تفريد التعليم أن أغلب إجابات كانت "بلا" وهذا دليل على أن محتوى المنهج لا يساعد في تفريد التعليم لأن المنهاج لا يوفر الخصوصية في العملية التعلمية التعليمية ولأن المنهاج لا يركز على التعلم الذاتي وهذا حسب رأي المعلمين على المنهاج التدريس.

(الجدول رقم:03 تحليل تقويم تفريد التعليم)

التحليل	الإجابة بنعم	الإجابة بلا
النسبة	37.8%	62.2%



(الشكل رقم03: تحليل تقويم تفريد التعليم)

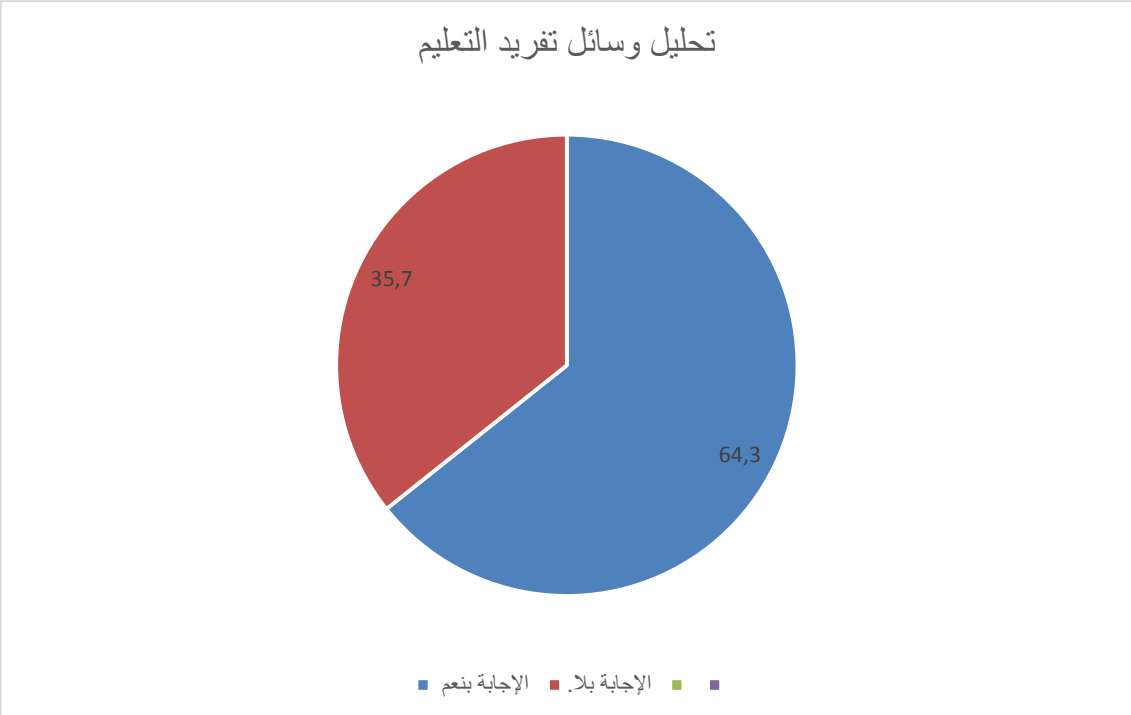
من خلال الشكل المقابل نلاحظ أن نسبة الموافقة على تقويم تفريد التعليم أقل من نسبة عدم الموافقة عليه ومنه نستنتج أن هذا الأخير لا يساعد المتعلم في تعامله مع المنهاج.

تفسير ومناقشة الشكل 3:

يبين الشكل 3 في تقويم المنهج في تفريد التعليم أن أغلب المعلمين كانت إجابتهم بلا لذلك نقول تقويم المنهج لا يساعد في تفريد التعليم لأن المنهج لا يتيح للمتعلم فرصة اتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث المحتوى كذلك من حيث المكان المناسب.

(الجدول رقم:04 تحليل وسائل تفريد التعليم)

التحليل	الإجابة بنعم	الإجابة بلا
النسبة	64.3%	35.7%



(الشكل رقم:04 تحليل وسائل تفريد التعليم)

من خلال الشكل المقابل نلاحظ أن نسبة الموافقة على وسائل تفريد التعليم أكبر من نسبة عدم الموافقة عليه ومنه نستنتج أن لوسائل تفريد التعليم دور كبير في سير المنهاج.

تفسير ومناقشة الشكل 4:

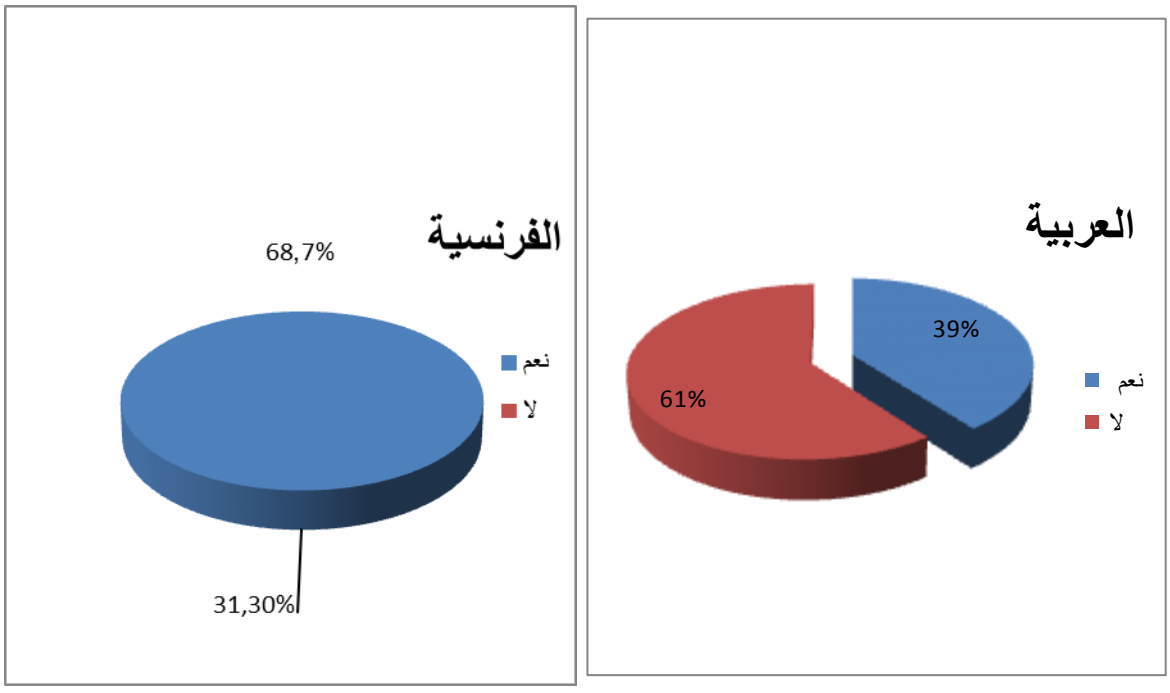
تبين من خلال الشكل 4 في وسائل المنهج في تفريد التعليم أن أغلب الإجابات كانت بنعم لذلك نقول أن وسائل المنهج تساعد في تفريد التعليم وتزيد من دافعية المتعلم للتعلم وأن المنهاج يفتح آفاق جديدة للمعلم لابتكار وسائل تعليمية غير تقليدية.

*عرض ومناقشة وتفسير النتائج لفرضية الجزئية للدراسة .

نص تساؤل جزئي : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات تفريد التعليم حسب المادة من وجهة نظر معينة ؟

(جدول رقم 05: فروق التفريد التعليم حسب المادة في أهداف المنهج.)

المادة	نسبة نعم	نسبة لا
الفرنسية	31,3%	68,7%
العربية	39,5%	60,5%



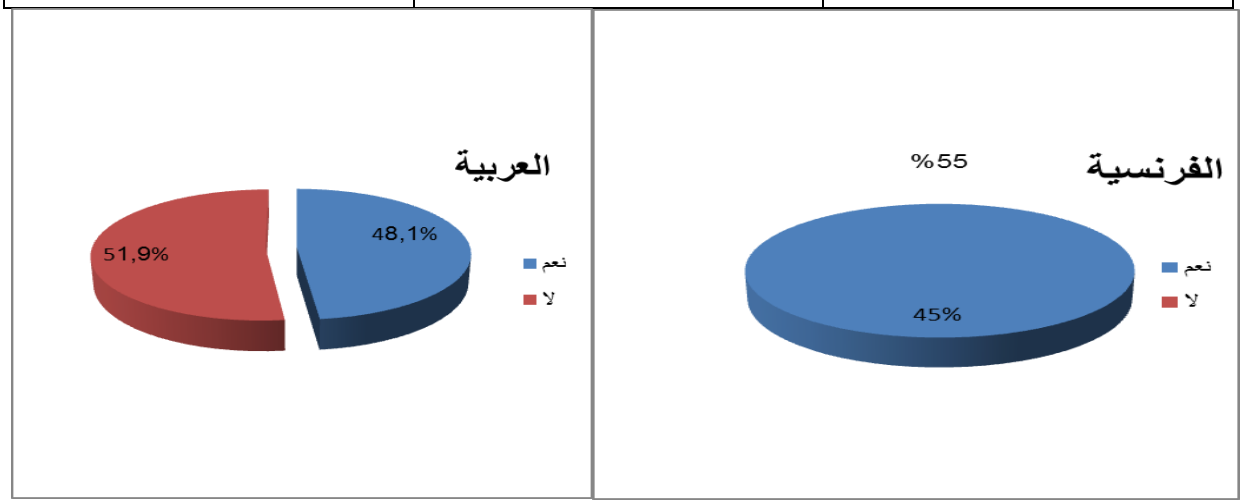
الشكل رقم05: يمثل فروق التفريد التعليم حسب المادة في أهداف المنهج:

تفسير ومناقشة الشكل 5:

بنيت نتائج الشكل 5 أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات تفريد التعليم حسب المادة من وجهة نظر المعلمين والفروق لصالح مادة اللغة الفرنسية لأن نسب الإجابات اللغة فرنسية أكبر من نسب مادة اللغة العربية.

جدول رقم :06 فروق التغريد التعليم حسب المادة في محتوى المنهج

المادة	نسبة نعم	نسبة لا
الفرنسية	45%	55%
العربية	48,1%	51,9%



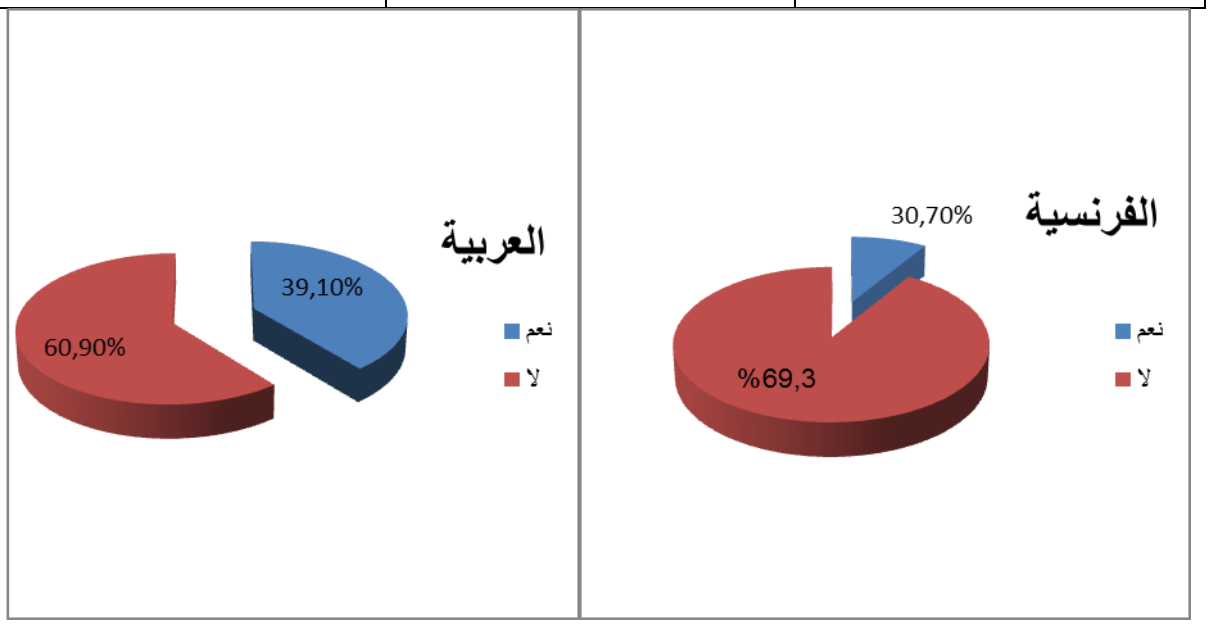
الشكل رقم 06: يمثل فروق التغريد التعليم حسب المادة في محتوى المنهج:

تفسير ومناقشة الشكل 6:

بينت نتائج الشكل 6 أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات تفريد التعليم حسب المادة من وجهة نظر المعلمين والفروق لصالح مادة اللغة العربية لأن أغلب نسب الإجابات اللغة عربية أكبر من مادة الفرنسية.

جدول رقم 07: فروق تفريد التعليم حسب المادة في تقويم المنهج:

المادة	نسبة نعم	نسبة لا
الفرنسية	30,7%	69,3%
العربية	39,1%	60,9%



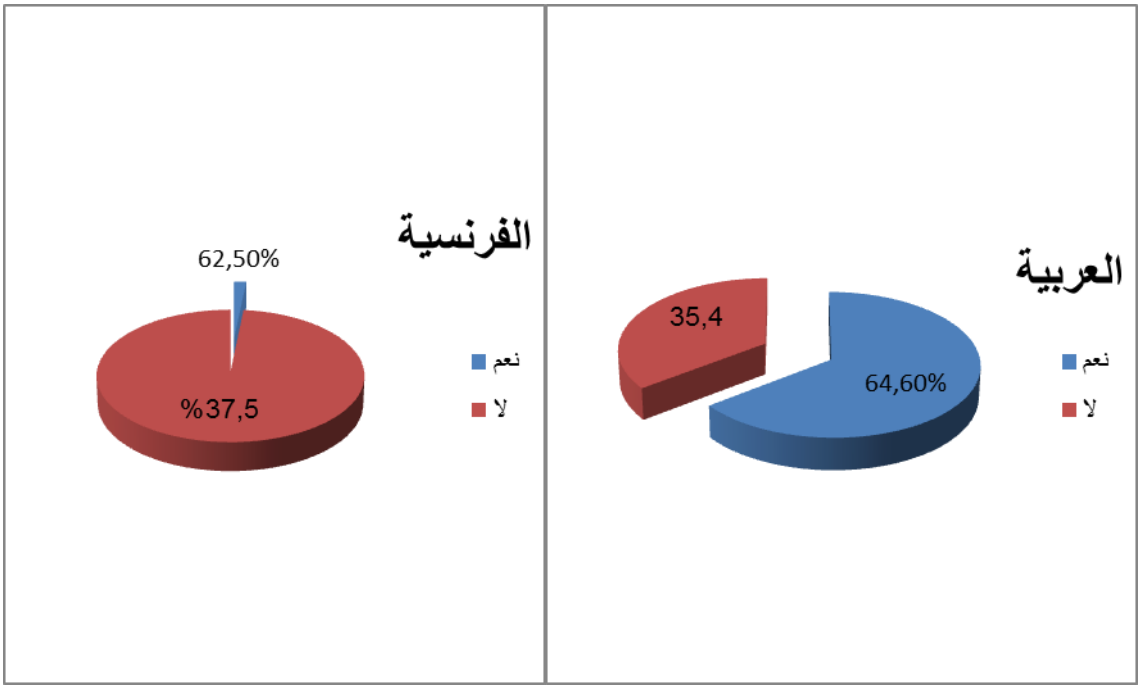
الشكل رقم 07: يمثل فروق تفريد التعليم حسب المادة في تقويم المنهج:

تفسير ومناقشة الشكل 7:

تبين نتائج الشكل 7 أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات تفريد التعليم حسب المادة من وجهة نظر المعلمين والفروق لصالح مادة اللغة عربية لأن نسب إجابات اللغة عربية في تقويم المنهج أكبر من مادة الفرنسية.

جدول رقم 08 :فروق تفريد التعليم حسب المادة في وسائل المنهج:

المادة	نسبة نعم	نسبة لا
الفرنسية	62,5%	37,5%
العربية	64,6%	35,4%



الشكل رقم 08: يمثل فروق تفريد التعليم حسب المادة في وسائل المنهج:

تفسير نتائج الشكل 8:

تبين نتائج الشكل 8 أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات تفريد التعليم حسب المادة من وجهة نظر المعلمين والفروق لصالحهما معا لأن نسب إجابات اللغة عربية واللغة فرنسية في وسائل المنهج متقاربة.

الاستنتاج العام :

نستنتج من خلال هذه الدراسة أن مؤشرات تفريد التعليم في المناهج الدراسية متغير مهم جدا لوجهة نظر المعلمين لقد توصلنا من خلال نتائج الى ما يلي :

. تحقق الفرضية العامة والتي مفادها ما مؤشرات تفريد التعليم في المناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والفروق لصالح الموافقين أكبر من معارضين كانت في مؤشرات التفريد التعليم بالنسبة لأهداف والوسائل ونسب المعارضين اكبر من نسب الموافقين في مؤشرات تفريد التعليم بالنسبة للمحتوى والتقويم .

. تحقق الفرضية الجزئية والتي مفادها توجد فروق ذات دلالة احصائية في مؤشرات التفريد التعليم حسب المادة الفرنسية والعربية من وجهة نظر المعلمين والفروق [لصالح الفرنسية].

وما يمكن أن نستخلصه في هذه الدراسة أن متغير مؤشرات التفريد التعليم مهم جدا في المناهج الدراسية لذا يجب إجراء دراسات حول هذا الموضوع لكشف أهم المؤشرات التي تساعد في تفريد التعليم في المناهج الدراسية.

إقتراحات الدراسة :

- اعتمادا على النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة يوصى بما الباحث بما يلي :

1-ضرورة اعطاء مفهوم تفريد التعليم الاهمية الخاصة نظرا لأنه يعتبر مفهوم ذو فاعلية وفائدة كبيرة تبين للنهوض بالعملية التعليمية .

2-افتتاح مراكز لوزارة التربية والتعليم للتدريب كل مهتمين في هذا المجال وغيره من المجالات واكسابهم المهارات اللازمة لتنفيذ أي مفهوم جديد لكفاءة وفاعلية .

3-توفير الدعم المالي والمعنوي اللازم والضروري من اجل انجاح الاستخدام الصحيح لمفهوم تفريد التعليم .

4-اجراء المزيد من الابحاث والدراسات حول مفهوم تفريد التعليم بكفاءة أنواعه .

5-الاستفادة من الخبرات السابقة لبعض الدول المتقدمة في مجال استخدام تفريد التعليم في المدارس

6- القيام بأبحاث ودراسات تبحث في تفريد التعليم تبعا لمتغيرات غير التي تما بحثها في هذه الدراسة

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع العربية:

1. أحمد حامد منصور،(1986) **تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الإنتكاري**، الطبعة 1، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر

2. أحمد حسين اللقائي،(1996)، **تدريس المواد الاجتماعية**، طبعة 2، عالم الكتب، القاهرة.

3. الأعصر سعيد وشريف نادية(2011)، **تقنيات التعليم النظرية والتطبيق الرياض**، الزهراء.

4. أنور محمد الشرقاوي،(2002) **علم النفس المعرفي المعاصر**، طبعة 2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

5. بشير عبد الحليم،(1999)، **التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم**.

6. توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة،(1998) **تفريد التعليم** ، طبعة1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

7. حسام مازن،(2010) **تكنولوجيا التربية مدخل إلى التكنولوجيا المعلوماتية**، بدون طبعة، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

8. الحلفاوي وليد سالم محمد(2006)، **مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية**، عمان: دار الفكر.

9. ديوب، علا عزيز(2012) **تفريد التعليم مقالة**، مجلة الباحثون العلمية 2021 ساعة 4:20.

10. رونيه أوبير، **التربية العامة**، ترجمة عبد الله عبد الدائم، دار العلم لملايين، الطبعة6، بيروت، لبنان، بدون سنة.

11. سالم، أحمد محمد(2009)، **الرسائل وتقنيات التعليم** [2]المفاهيم ، المستحدثات ، التطبيقات، الرياض، مكتبة الرشد.

12. سلامة حمدي أحمد حسين، ،(2016) ،**المنهج المدرسي ماله وما عليه** ، جامعة أسيوط .

13. سلامة حمدي أحمد حسين،(2016)، **المنهج المدرسي ماله وما عليه**، جامعة أسيوط.

14. السيد عبد العزيز البهواشي (2006) **المدرسة الفاعلة**[مفهومها- إدارتها –آليات تحسينها]، الطبعة 1، عالم الكتب، نشر وتوزيع وطباعة ، قاهرة.

15. شمى، نادر سعيد وإسماعيل، سامح سعيد(2008) **مقدمة في تقنيات التعليم**، عمان: دار الفكر.

16. صبري ماهر إسماعيل وتوفيق صلاح الدين محمد ،(2004) ،**التنوير التكنولوجي وتحديث التعليم** ،الاسكندرية ،المكتب الجامعي الحديث .

17. صبري، ماهر إسماعيل وتوفيق صلاح الدين محمد(2004)، **التنوير التكنولوجي وتحديث التعليم**، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

18. الطويحي حسين حمدي،(1980) **وسائل الاتصال والتكنولوجي في التعليم**،ط8، دار التعلم.

19. عامر طارق عبد الرؤوف ،(2005) ،**التعلم الذاتي مفاهيمه أسسه وأساليبه** ،القاهرة ،الدار العالمية .

20. عامر، طارق عبد الرؤوف(2005)، **التعلم الذاتي مفاهيمه أسسه وأساليبه القاهرة**، الدار العالمية.

21. عبد الحافظ محمد سلامة،(1996) **وسائل اتصال وتكنولوجيا في التعلم**، طبعة1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

22. عبد الرحمان بن سالم،(2000)، **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري**، الطبعة الثالثة، دار الهدى للطبع، الجزائر.

23. العبيدي، محمد جاسم(2009)، **تفريد التعليم والتعليم المستمر**، عمان دار الثقافة.

24. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم(2004)، **تفريد التعليم في أعداد وتأهيل المعلم أنموذج في القياس والتقويم**، عمان، دار الشروق.

25. الفرا عبد الله عمر،(1999) **تكنولوجيا التعليم والاتصال** ، طبعة 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.

26. كمال زيتون، (1997) **التدريس نماذجه ومهاراته**، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، جامعة الإسكندرية.

27. الكندري، عبد الله عبد الرحمان، الميهي،رجب الحميد، صلاح يونس أحمد(2002) **تكنولوجيا تفريد التعليم والتعلم الذاتي**، طبعة 1، مكتبة الطالب الجامعي.

28. محمد جاسم محمد، (2004) **تفريد التعليم والتعليم المستمر**، طبعة 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع ن عمان.

29. محمد عطوة،(2008) **مجاهد المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة**، بدون طبعة، دار الجامعة الجديدة الأزراطية، مصر.

30. محمد علي السيد،(1997) **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم**، الطبعة 11، دار الشروق للنشر والتوزيع.

31. محمد علي عطية، (2008) **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

32. محمد محمود الحيلة(2002)، **مهارات التدريس الصفي**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

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

34. مصطفى عبد السمع محمد،(2008) **الجديد في المدرسة والتمدرس** ، بدون طبعة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة.

35. الموافي خالد محمد،(2006) **الأسس النظرية لتفريد التعليم**، ورقة بحثية، جامعة الزقازيق، كلية التربية، منتديات المنشاوي للدراسات والبحوث بتاريخ 10 فيفري 2021 ساعة 3:13

المذكرات و الرسائل:

1) عائشة هاشم نمر الخطيب،(2005)، اتجاهات مديري و مديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية.نابلس، فلسطين.

الملاحق

ملحق رقم 01: الإستبيان المستخدم في الدراسة في صورته النهائية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

إستبيان

التعلمية: في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص علم النفس التربوي نضع بين أيديكم هذا الإستبيان ونرجو من سيادتكم الإجابة عن كل عبارة من عبارات الإستبانة وذلك بوضع الإشارة (X) مقابل كل خانة ونعلمكم أن إجابتكم ستحظى بالسرية وتستخدم في البحث العلمي.

معلومات خاصة بالمادة المدرسة:

	عربية
	فرنسية

1-أهداف تفريد التعليم

الرقم	البند	نعم	لا
1	أشعر أن المنهاج ينمي الخبرة لدى المتعلم		
2	أشعر أن المنهاج ينمي الثقة بالنفس		
3	أرى أن المنهاج يسهم في التربية المستمرة		
4	أعتقد أن المنهاج يسمح للمعلم بقضاء وقت أطول من المتعلمين الأكثر حاجة من غيرهم		
5	أرى أن المنهاج يمكن المعلم من ايجاد برامج أكثر دقة		
6	أشعر أن المنهاج يحقق الخصوصية في العملية التعليمية		
7	أرى أن المنهاج يسهل عملية معالجة الصعوبات والعقبات التي يواجهها المتعلم		
8	أرى أن المنهاج يوفر للمتعلم فرص المشاركة والتعاون		
9	أرى أن المنهاج يسهم في تنمية الاستقلالية لدى المتعلم		
10	أشعر أن المنهاج يسهم في الحد من وقوع الطالب في المواقف المحرجة في العملية التعليمية		

2- محتوى تفريد التعليم

الرقم	البند	نعم	لا
1	ارى أن المنهاج يتوجه نحو المتعلم		
2	في رأيي ان المعلم في تفريد التعليم يأخذ دور الموجه		
3	أرى أن المنهاج يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين		
4	أرى أن المنهاج يراعي الفروق الفردية داخل الفرد نفسه		
5	أرى أن المتعلم يأخذ دورا ايجابيا في العملية التعليمية في تفريد التعليم		
6	أرى أن دور المتعلم في تفريد التعليم دورا نشيطا		
7	أرى أن المنهاج يتركز على التعلم الذاتي		
8	أرى أن المنهاج يمكن المعلم من ايجاد برامج أكثر دقة		
9	أشعر أن المنهاج يوفر الخصوصية في العملية التعليمية التعلمية		
10	أرى أن المنهاج يؤمن بحق الفرد في التعلم الى أقصى ما تستطيعه قدراته		

3-تقويم تفريد التعليم

الرقم	البند	نعم	لا
1	أشعر أن المنهاج يتيح للمتعلم فرصة اتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث المحتوى		
2	أشعر أن المنهاج يتيح للمتعلم الفرصة لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث المكان المناسب		
3	أشعر أن المنهاج يتيح للمتعلم الفرصة لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث الأجهزة المناسبة		
4	أشعر ان المنهاج يتيح للمتعلم الفرصة لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث السرعة المناسبة		
5	أرى أن المنهاج يتيح للمتعلم الفرصة لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه من حيث اختيار الوقت المناسب		
6	أرى ان المنهاج يعتبر ضرورة ديمقراطية		
7	أرى أن المنهاج يوفر فرصة التعلم للأفراد ذوي الحاجات الخاصة		
8	أرى أن المنهاج يساعد المتعلم ليتأكد من مدى تحقيقه للأهداف التعليمية		
9	أرى أن المنهاج أكثر كفاءة من التعلم بالطريقة التقليدية		
10	أرى أن المنهاج يوفر كمية هائلة من المعلومات يمكن ايصالها للمتعلم		
11	أرى أن المنهاج أكثر صعوبة على التلاميذ بطيئي التعلم		

4- وسائل تفريد التعليم.

الرقم	البند	نعم	لا
1	أرى أن مهارات الطالب تزداد بشكل ملحوظ اذا اعتمد أحد وسائل المنهاج		
2	أرى أن الحاسوب هو أحد اهم وسائل المنهاج		
3	أفضل استخدام الرزم التعليمية كوسيلة من وسائل المنهاج		
4	أحبذ أن استخدام الحاسوب التعليمي يوفر المتعة في العملية التعليمية التعلمية في المنهاج		
5	أرى أن استخدام الحاسوب التعليمي يوفر المتعة في العملية التعليمية التعلمية في المنهاج		
6	أرى أن المنهاج يفتح افاق جديدة للمعلم لابتكار وسائل تعليمية غير تقليدية		
7	أشعر أن وسائل المنهاج تزيد من دافعية المتعلم للتعلم		

الخصائص السيكومترية

1-الثبات:

1-1- بطريقة "ألفا كرونباخ":

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,786	38

1-1-1-ثبات بعد أهداف المنهج:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,796	10

1-1-2-ثبات بعد محتوى المنهج:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,783	10

1-1-3-ثبات بعد تقويم المنهج:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,849	**11**

1-1-4-ثبات بعد وسائل المنهج:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,715	7

1-2-التجزئة النصفية:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

2-الصدق:

2-1-الصدق التمييزي:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,761
		N of Items	19[a]
	Part 2	Value	,831
		N of Items	19[b]
	Total N of Items		38
	Correlation Between Forms		,781
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,850
	Unequal Length		,850
	Guttman Split-Half Coefficient		,843

a. The items are: السؤال 1, السؤال 3, السؤال 5, السؤال 7, السؤال 9, السؤال 11, السؤال 13, السؤال 15, السؤال 17, السؤال 19, السؤال 21, السؤال 23, السؤال 25, السؤال 27, السؤال 29, السؤال 31, السؤال 33, السؤال 35, السؤال 37.

b. The items are: السؤال 2, السؤال 4, السؤال 6, السؤال 8, السؤال 10, السؤال 12, السؤال 14, السؤال 16, السؤال 18, السؤال 20, السؤال 22, السؤال 24, السؤال 26, السؤال 28, السؤال 30, السؤال 32, السؤال 34, السؤال 36, السؤال 38.

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجات	العليا	8	59,6250	4,27409	1,51112
	الدنيا	8	42,3750	2,72226	,96247

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equal			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
الدرجات	Equal variances assumed	1,569	,231	9,628	14	,000	17,2500
	Equal variances not assumed			9,628	11,877	,000	17,2500

2-1-الصدق التكويني:

Correlations

		score	1مجموع	2مجموع	3مجموع	4مجموع
score	Pearson Correlation	1	,893**	,962**	,941**	,991**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30
1مجموع	Pearson Correlation	,893**	1	,776**	,717**	,938**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30
2مجموع	Pearson Correlation	,962**	,776**	1	,918**	,939**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	30	30	30	30	30
3مجموع	Pearson Correlation	,941**	,717**	,918**	1	,892**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	30	30	30	30	30
4مجموع	Pearson Correlation	,991**	,938**	,939**	,892**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).