فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم بالجامعات السعودية

د . ساره بدر العتيبي

قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم بالجامعات السعودية

د . ساره بدر العتيبي
قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية التدريب على استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز من خلال حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الذاتي.تكونت عينة الدراسة من (١٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس تخصص مناهج وطرائق تدريس العلوم للعام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ. قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز. وقامت ببناء مقياساً يهدف إلى قياس الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة التدريس. وقد أسفرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرق تدريس العلوم. و أوصت الدراسة بضرورة اعتماد استراتيجيات التعلم الذاتي في برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، أعضاء هيئة التدريس، الوعي، التعلم الذاتي، استراتيجيات التدريس المتمايز

المقدمة:

من أهم ما يميز عصرنا الحالي التطور، والتقدم العلمي والتقني الذي يغزو مختلف مجالات الحياة وميادينها، ويشهد المجال التربوي التعليمي بمؤسساته وأنظمته ومناهجه هذه التغيرات الهائلة التي لابد من مسايرتها والتكيف معها، من خلال تعريف المعلمين بأحدث طرق التدريس والتقنيات التعليمية، حتى يتمكنوا من توظيفها في العملية التعليمية مما يساعد على رفع كفايتهم المهنية على أكمل وجه.

ولا يمكن للأوساط التربوية أن ترى أفقاً لتطوير المعلم دون إيلاء عضو هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية حقه من الاهتمام لرفع كفايته وتحسينها وتجديدها، بحيث نضمن له مواكبة أحدث الأفكار والأساليب والطرائق ذات العلاقة بمهنته ومؤهله ليكون في موقف سباق، فيتأثر ويؤثر ويأخذ ويعطي ويطبق الإستحداثات، ويستحدث ويلم بنتائج البحوث ويجري الملائم منها. (أبو نمره والحديدي، ٢٠٠٩ ، ص٣٦٣)

ويُعد التدريب أحد أهم أساليب إعداد وتأهيل القوى البشرية، إذ يسعى لإحداث تغييرات مقصودة في سلوك الأفراد واتجاهاتهم بهدف تطوير قدراتهم وتنميتها، وإعدادهم لشغل الأدوار المختلفة. (الفقيه، ٢٠٠٩، ص٤٣)

ويُعرف التدريب بأنه " نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات ومعدلات الأداء، وطرق العمل والسلوك والاتجاهات التي تجعل هذا الفرد أو تلك الجماعة مناسبين للقيام بأعمالهم بكفاءة وإنتاجية عالية ". (أبو نمرة والحديدي، ٢٠٠٩، ص٣٦٣)

إن التدريب والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس من الأولويات التي ينبغي على إدارات ومؤسسات التعليم العالي إعطائها أهمية كبيرة ، كما أن التدريب والتطوير المهني له أساس في التعليم الجامعي ليحقق أهداف الجامعة ووظائفها (الكناني وآخرون، ٢٠١١ ، ص٢٢٢) ؛ لذا فقد اهتمت كثير من مؤسسات التعليم العالي بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بغرض تحسين وتجويد نوعية التعليم العالي، فعلى سبيل المثال ظهر الاهتمام بشكل واضح بالتدريب لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية والأوروبية في منتصف الستينات، وكانت الجامعات المصرية وعلى رأسها جامعة القاهرة وعين شمس والإسكندرية من أوائل الجامعات العربية التي أقامت دورات تطويرية لإعداد المعلم الجامعي، وعلى المستوى المحلى أنشأت جامعة الملك عبد العزيز مركزاً لتطوير التعليم الجامعي عام ١٩٨٧م ؛ مما يؤكد حرص الجامعات على تدريب أعضاء هيئة التدريس من أجل تحقيق التنمية المهنية المستدامة. (غالب وعالم، ٢٠٠٨ ، ص١٦٤)

وفي هذا الصدد يؤكد القَلا وآخرون (٢٠٠٥) ضرورة أن يقدم التدريب وفق الاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس، وان يتوافق مع المستجدات والمتغيرات الحديثة، والانتقال إلى تعلم قائم على النشاط الذاتي للمتدرب، ودعم المتدرب بمصادر تعلم متعددة لاستخدامها في تحقيق الأهداف التدريبية، والذي يؤكد إيجابية المتدرب من خلال استراتيجيات التعلم الذاتي المتاحة والتي تتفق وخيارات وقدرات كل عضو من أعضاء هيئة التدريس.

ويُعد التدريب أثناء الخدمة من المفاهيم التربوية المهمة، لارتباطه بمفهوم التنمية المهنية المستدامة، كما أنه من أهم أساليب مواكبة التغيير في مجال المناهج

لكي يتحقق المستوى الرفيع والدائم لعطاء عضو هيئة التدريس، مع ضرورة الاستيعاب المتابع للأهداف المتجددة في مهام العملية التعليمية والتي تولدها الحاجة وتصوغها الأحداث والمتغيرات. (الشلهوب، ٢٠٠٨، ص٦٠).

وقد نهج التوجه الحديث في مجال تدريب أعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة نهج التعلم الذاتي، والذي يرى نشوان (١٩٩٣) أنه طريقة من طرق التعلم تهدف إلى قيام الفرد بتعلم نفسه بنفسه، والوصول إلى الأهداف بحسب قدراته وبطريقته الخاصة؛ وذلك لعدة مبررات أوردها (هزايمة، ٢٠٠٥) منها أنه:

- يسهم في التغلب على مشكلة الموقع الجغرافي لبعض الأفراد المعنيين بالتدريب.
- يوفر الوقت والجهد.
- يسد النقص في بعض المؤسسات فيما يتعلق بالتجهيزات والأدوات اللازمة للتدريب.

وتُعد استراتيجية التدريس المتمايز من أهم الاستراتيجيات التي تعتمد عليها المؤسسات التربوية في الممارسات التعليمية، وذلك لتنوع الطلاب واختلاف معارفهم السابقة، كما تزايدت الحاجة إلى مطابقة أساليب التدريس مع أنماط التعلم، ومراعاة تفضيلات الطلاب، وأنماط تعلمهم واستعداداتهم؛ وإجراء تعديلات في المحتوى التعليمي، وعملياته، وتعزيز التعاون والاستقلالية في التعلم، والتكامل بين التعليم والممارسة، واستخدام طرق التدريس الحديثة، والوسائل التعليمية المختلفة، وتزويد الطلاب بخبرات التعلم المتنوعة. (Pham, 2012, p13-20)

إن التدريس الذي يخطط له دون النظر إلى قدرات وميول واتجاهات واستعدادات ورغبات وحاجات المتعلمين الفعلية لايمكن أن يحقق أهدافه مهما كانت جودة وإتقان هذا التدريس، وعلى العكس فمعرفة المعلم بقدرات المتعلمين وخصائصهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم وخلفياتهم العلمية والاقتصادية والاجتماعية، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم تجعله أكثر فعالية في تواصله وتفاعله معهم. كما تساعد المتعلمين على تكوين إتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية ونحو المعلم (البنا وعلي، ٢٠١٤). هذا التنوع الكبير بين مستويات المتعلمين يعد من أكبر التحديات التي تواجه المعلمين، ولاحتواء هذا التنوع الموجود داخل الفصل الدراسي الواحد ظهر إتجاه من إتجاهات التدريس والتعليم المعاصرة عُرف بالتدريس المتمايز (Differentiated Instruction) أو التدريس المتنوع أو التعليم المتمايز. (لطفي، ٢٠١٢)

ويعد التدريس المتمايز امتداداً للفلسفات التربوية التي ترى أن المتعلم هو محور عمليتي التعليم والتعلم (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨)، وعرف التدريس المتمايز بأنه " تخطيط للتدريس من خلال تطبيق مداخل تدريسية متنوعة على المحتوى والعمليات والمنتج في ضوء الاستجابة لعوامل مهمة وهي اهتمامات المتعلمين واستعداداتهم وأشكالهم التعليمية من أنماط تعلم وذكاءات متعددة. (Tomlinson, 2011)

وأشارت الطويرقي (٢٠١٣) إلى أن التدريس المتمايز هو تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلاب وتتحدد خطواته الأساسية من خلال تحديد المعلم

المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب والاستراتجيات التدريسية الملائمة لكل طالب والمهام التي سيقوم بها الطلاب لتحقيق أهداف التعلم.

وللتدريس المتمايز القدرة على تحقيق العديد من مخرجات التعلم المستهدفة ويدل على ذلك نتائج العديد من الدراسات منها دراسة المهداوي (١٤٣٥هـ) التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل لمقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني ثانوي، وأوصت باستخدام هذه الاستراتيجية مع مقررات العلوم الأخرى؛ كما أشارت دراسة الحليسي (١٤٣٣هـ) إلى الأثر الإيجابي لإستخدام استراتيجية التعلم المتمايز على التحصيل في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبينت دراسة اليسيا (Alicia, 2012) أن استخدام التعليم المتمايز أدى إلى تحسين طلاقة القراءة للطلاب المتعثرين في القراءة في الفصول الدراسية للصف الأول الابتدائي، وأكدت قدرة التعليم المتمايز على توفير الاستراتجيات التعليمية التي تكفل النجاح لجميع القراء بمختلف المستويات. وكشفت دراسة لطفي (٢٠١٢) عن فعالية استخدام التدريس المتمايز في تنمية مهارات الحياة الأسرية (الصحية والتعامل مع ضغوط الحياة) لدى الطلاب وطالبات الجامعة. كما أشارت دراسة جرهام (Graham, 2009) إلى أن التدريس المتمايز يقدم طريقاً لتعليم جميع المتعلمين من خلال اهتماماتهم ونقاط قوتهم وأيضاً يؤدي إلى تحسين تعلم المتعلمين ونتائج التحصيل في مجتمع أكثر تعلماً. أما دراسة وينسوم (Winsome, 2007) أشارت نتائجها إلى تحسن نتائج التحصيل باستخدام التدريس المتمايز مع تحسن الدافعية والاتجاه نحو التدريس المتمايز.

وبناء على ما سبق تظهر أهمية وعي وإلمام عضو هيئة تدريس العلوم باستراتيجيات التدريس المتمايز التي تؤدي إلى تحقيق نواتج تعليمية متميزة تلبي احتياجات المتعلمين التعليمية، وتقدم فرصاً تتنوع بتنوع قدراتهم واستعداداتهم باختلاف التخصصات بشكل عام، وتخصص العلوم بشكل خاص.

* * *

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يُعد تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس مطلباً من مطالب التطوير وتحسين جودة الأداء الجامعي التي تسعى إليه الجامعات السعودية، ومنها جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من خلال البرامج التدريبية المتنوعة والتنمية المهنية المستدامة التي تتبناها الجامعة.

وترى الباحثة أن استخدام التعلم الذاتي في تدريب أعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة من أكثر أساليب التدريب؛ وذلك استناداً إلى نتائج الدراسات التي كشفت عن أهمية التعلم الذاتي كدراسة بيليت (Billett, 2010)، ودراسة كيمال وأيس (Kemal & Ayse, 2011)، وترندل وآخرون (Trundle et al., 2010)، وفورتاك وألونزو (Furtak&Alonzo, 2010) حيث أكدوا أن ممارسات التعلم التي ينفذها المتعلم بشكل ذاتي تعتبر محركاً ومحفزاً له نحو بناء معارفه وتشكيل أرائه الخاصة، مستخدماً معارفه السابقة لأدارك معاني التجارب والخبرات الجديدة.

ومن خبرة الباحثة العلمية وممارساتها في الميدان التعليمي في الجامعات وتدريسها باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز لعدة فصول دراسية، فقد لاحظت وجود قصور في وعي أعضاء هيئة التدريس باستراتيجية التدريس المتمايز، وخاصة فيما يتعلق بمفهومه ومبرراته، ومجالاته وأساليبه وربما يُعزى ذلك إلى قلة المصادر والمراجع العربية التي تناولت استراتيجية التدريس المتمايز، وخلطهم بينه وبين مفاهيم ومبادئ تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية.

ويعد تنوع الطلاب في الدراسة الجامعية من أكبر التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس، حيث تؤكد نتائج الدراسات أن هناك فروقاً كبيرة بين الطلاب، مما يجعل الحاجة ماسة إلى تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس باستراتيجية التدريس المتمايز.

ومن هنا فإن مشكلة هذه الدراسة تتبلور في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرائق تدريس العلوم ؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس العلوم؟

٢- ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بماهية استراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس العلوم؟

٣- ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمبررات تدريس العلوم باستراتيجيات التدريس المتمايز ؟

٤- ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمجالات وأساليب تدريس العلوم باستراتيجيات التدريس المتمايز ؟

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي استجابات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في القياسين القبلي

والبعدي للوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز تُعزى إلى استخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور ماهية الاستراتيجية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي استجابات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في القياسين القبلي والبعدي للوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز تُعزى إلى استخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور مبررات استخدام الاستراتيجية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في القياسين القبلي والبعدي للوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز تُعزى إلى استخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور مجالات وأساليب استخدام الاستراتيجيات.

رابعاً - أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم باستراتيجيات التدريس المتمايز.

٢. الكشف عن فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم بماهية استراتيجيات التدريس المتمايز .

٣. الكشف عن فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم بمبررات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز..

٤. الكشف عن فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم بمجالات وأساليب استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز.

خامساً- أهميّة الدراسة :

استناداً إلى ما تقدم عرضه في توضيح مشكلة الدراسة تأمل الباحثة أن تفيد نتائج الدراسة في :

١- لفت أنظار المهتمين بالتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات إلى ضرورة اعتماد برامج التدريب القائمة على التعلم الذاتي.

٢- إظهار مدى أهمية الوعي بتفعيل استراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس العلوم للطلاب والطلاب في المرحلة الجامعية للكشف عن المواهب والقدرات لديهم.

٣- قد تساهم هذه الدراسة في توجيه اهتمام المختصين والباحثين إلى تطوير برامج التدريب والتطوير المهني بما يواكب حاجات المتعلمين وخصائصهم، وأهداف المؤسسات الجامعية ووظائفها.

٤- بناء مقياساً للوعي يساعد أعضاء هيئة التدريس لتخصص المناهج وطرق تدريس العلوم في الكشف عن مدى وعيهم باستراتيجيات التدريس المتمايز.

سادساً- حدود الدراسة :

أُجري البحث في الحدود التالية :

- الحد المكاني : المملكة العربية السعودية، منطقة الرياض.

- الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ .
- الحد الموضوعي: تنمية وقياس وعي أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وطرائق تدريس العلوم حول استراتيجيات التدريس المتمايز.

سابعاً- مصطلحات الدراسة :

الفاعلية:

عرف شحاته والنجار (٢٠٠٣ ، ص٢٠٣) الفاعلية بأنها "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في احد المتغيرات التابعة"

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها المخرجات التعليمية التي يحققها البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجية التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم (عينة البحث التجريبية) في مقياس الوعي المعد في الدراسة الحالية.

التعلم الذاتي:

يعرف لين وإفلن (Lynn& Evelyn, 2007, p37) التعلم الذاتي بأنه قيام المتعلم بنفسه بالبحث النشط عن المعرفة من خلال البحث عن التفسيرات وعمل الاستدلالات ورصد الملاحظات وإجراء التجارب.

وتقصد به الباحثة في الدراسة الحالية قيام عضو هيئة التدريس- في تخصص المناهج وطرائق تدريس العلوم- معتمداً على نفسه ومتفاعلاً مع مصادر التعلم المتاحة في تحصيل المعرفة باستراتيجيات التدريس التدريس

المتمـايز، وتكـوين الاتجاهـات الايجابيـة لديـه ليـصبح واثقـاً بنفـسه مـتحملاً مسئولية تعلمه.

الوعي:

يقـصد بـالوعي في الدراسـة الحاليـة مـدى إلمـام عـضوات هيئـة التـدريس بالمحاور الثلاث (ماهية - مبررات – ومجالات وأساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز) والتي تقاس باستجاباتهن على المقياس المحدد كأداة للدراسة الحالية.

التدريس المتمايز:

يعرفه لوجسدون (Logsdon, 2014, p1) بأنه ممارسة وتعـديل وتكييف التعلـيم والمـواد والمحتويـات والمـشاريع ومنتجـات الطالـب، والتقيـيم لتلبيـة الإحتياجـات التعليميـة للطـلاب في الفـصول المتباينـة، واسـتخدام المعلمـين لأساليب تدريس متنوعة ووسائل تعليمية مختلفة بما يتلائم مع تنوع الطلاب.

وتقـصد بـه الباحثـة في الدراسـة الحاليـة قـدرة عـضو هيئـة التـدريس- في تخصص المناهج وطرائق تدريس العلوم – على تحديد الاحتياجات التعليمية المتنوعـة للمـتعلمين مـن خـلال (القيـاس القبلـي لمقيـاس الـوعي- أداة الدراسـة)، مـن خـلال الأسـاليب والطـرق والمقـاييس الـتي تكـشف عـن استعدادتهم وأنماطهم واهتماماتهم؛ بهـدف تقـديم موقـف تعلـم قـائم علـى عناصر التدريس المتمايز يراعي تلك الاحتياجات وتناسب اختلافات المتعلمين وتحقق تكافؤ الفرص التعليمية.

الخلفية النظرية للدراسة:

البرامج التدريبية

إنّ تطوّر الأمم يقاس بمدى قدرتها على مواكبة التطوّرات المختلفة في هذا العصر المتدفّق بالمعلومات، وقدرتها على التكيّف والتعامل معها بأقصى درجات الكفاءة. لذا فإنّ التوقف عن تطوير الذات يعني الجمود الفكريّ عامّةً، والتخلّف عن ركب الأمم في التعليم بخاصّة، من هنا أصبح التدريب الخيار الأمثل للمعلّم لتطوير الذات.

التدريب استراتيجية من استراتيجيات التربية المستمرّة. وهو مفهومُ واسعُ يمتدّ إلى جميع العاملين في النظام التعليميّ، وإلى جميع عناصر العمليّة التعليميّة. وقد قدّم الدّارسون والمهتمّون في مجال تنمية القوى البشريّة وتطويرها تعريفاتٍ متعددةً ومتنوعةً لتحديد مفهوم التدريب. فهناك من ينظر إلى التدريب على أنه الجهد المنظّم، والمخطّط له لتزويد القوى البشريّة في المنظّمة بمعارف معيّنة، وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها، وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي بنّاء (الوزّان، ١٩٨٩). وهناك من يعرّفه بأنّه عمليّةُ تخطيطيّةُ، مركّبةُ، متكاملة، مستمرّةُ تهدف إلى تنمية قدرات الفرد وتغيير سلوكه واتجاهاته للإرتقاء بمستوى أدائه في العمل الذي يكلّف به في جميع مراحله الوظيفيّة مما يعود بالنفع على المنظّمة في أقصروقتٍ، وبأقلّ تكلفةٍ في ظل الإمكانات المتاحة وبأقلّ جهد (درة، ١٩٨٨). ويعرّفه آخرون بأنّه عمليّة تعليم المعرفة والأساليب المتطوّرة لأداء العمل، وذلك لإحداث تغييراتٍ في سلوك وعادات ومعرفة ومهارات وقدرات الأفراد اللّازمة في أداء عملهم، من أجل الوصول إلى أهدافهم، وأهداف المنظّمة التي يعملون فيها على

السواء (درّة ، ١٩٨٨). بينما رأى سالم والحلبي (١٩٩٨) أنّ التدريب هو كلّ الوسائل والطرق والأنشطة والاستراتيجيات التي يتّخذها المشرف والمعلّم المتعاون بقصد إكساب الطالب المعلّم الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والانفعاليّة الخاصّة بعمليّة التدريس.

من خلال التعريفات السابقة يمكن أن نحدّد السمات العامّة للتدريب على النحو الآتي :

- أنّ للتدريب أهدافًا محدّدةً تتمثّل في تنمية قدرات الأفراد وتغيير سلوكهم إلى الأفضل وزيادة إنتاجيتهم في أقصر وقتٍ وتكلفةٍ أقل ، بما يعود بالنفع على المؤسّسة والمجتمع بأكمله.

- وأنّه عمليّةٌ منظّمةٌ مدروسةٌ يعلم واضعها أهدافها مسبقاً ، والأسلوب الذي يمكن الوصول به إلى تحقيق هذه الأهداف.

- وهو عمليّةٌ متكاملةٌ يمتزج فيها الجانب النظريّ بالجانب التطبيقيّ.

- ثمّ هو عمليّةٌ مستمرّةٌ ، تبدأ بالوظيفة وتستمرّ مع المراحل المختلفة لمستويات الوظيفة.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس والمعلمين ، وجعلتها متغيراً أساسياً من متغيراتها ومنها دراسة أليسون كاسترو (Alison and Castro, 2006) التي أكدت أن الطلاب المعلمين يواجهون تحديات كثيرة عند تطبيقهم في الفصول الفعلية نتيجة عدم معرفتهم وعدم تدريبهم على التدريس الجيد ، وقد أكد الطلاب المعلمين على استفادتهم بانشطة التدريب في مواقف التدريس الفعلية وفي قدرتهم على تدريس الطلاب. كما أكدت دراسة الحريشي وكعكي (٢٠٠٧) على أهمية

التنمية المهنية في مجال المناقشة والحوار والإشراف على الرسائل العلمية، وإعداد الحقيبة التدريبية والتعليم بالحاسب الآلي، والحاجة إلى تطوير أعضاء الهيئة التعليمية ذاتياً بناء على التصور المقترح لبرامجها التدريبية المستهدفة بالدراسة.

وسعت دراسة زيولاه وفاروق (ZiaUllah & Farooq, 2008) إلى تقييم فعالية البرامج التعليمية على تطوير مهارات تدريس معلم المرحلة الثانوية في ولاية بنجاب، من خلال التدريب والممارسة على تلك المهارات بشكل عملي في الفصول المدرسية، وبينت الدراسة تدني مستوى المعلمين قبل الخدمة في ممارسة والدراية بمهارات التدريس. أما دراسة غالب وعالم (٢٠٠٨) فقد أكدت على أهمية تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس والتي ينبغي أن تظهر في المحصلة على المخرجات التعليمية التي يتقرر وفقها مستوى تحقيق الجودة في التعليم العالي، وأن التنمية المهنية متطلب رئيس لتحقيق الجودة وبدونها فإن تحقيق الجودة في التعليم الجامعي سيكون أمراً صعباً. وتتفق دراسة كابس كراوفورد (Capps, Crawford, 2009) مع هذا التوجه حيث أكدت على أن برامج التدريب أثناء الخدمة تعزز المعرفة العلمية لمعلمي العلوم، وتعمل على إعداد المعلمين لتنفيذ تعليمات التحقق وتؤدي إلى تعزيز فهم الطلاب.

وقد أجرى مانزو وآخرون (Manzo et al, 2011) دراسة لمعرفة فاعلية استخدام نموذج (5E) في تنمية معلمي العلوم مهنيا في المدارس التي تخدم مجتمعات المهاجرين في الولايات المتحدة الأمريكية، وأثبتت الدراسة زيادة فاعلية المعلمين في مشاركة طلابهم في قدرات التفسير والاستكشاف وزيادة فهم المحتوى العلمي لدى المعلمين عند استخدام نموذج (5E). واختبرت دراسة

علاونة (٢٠١٤) فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS والتي أكدت على فاعلية البرنامج، وأوصت بعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جميع فروع جامعة القدس لتدريبهم على التحليل الإحصائي. ولتقييم استفادة عضوات هيئة التدريس من الدورات التدريبية أجرى الكناني وآخرون (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استفادة عضوات هيئة التدريس من الدورات التدريبية المقدمة بمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة الملك عبد العزيز، وأكدت النتائج أن النسبة المئوية لاستفادة عضوات هيئة التدريس من الدورات التدريبية كانت عالية.

ومما سبق ترى الباحثة أن برامج التدريب أثناء الخدمة أو ما يعرف ببرامج التدريب التي تستهدف التنمية المهنية للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس كانت لها دور فعال في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس والمعلمين، وإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لتحسين جودة الممارسات التدريسية، كما كان له دور فاعل في اطلاع عضو هيئة التدريس والمعلمين على المستحدثات في مجال التخصص والتي يمكن الاستفادة منها في التنمية المهنية.

المحور الثاني: التعلّم الذاتيّ

عرّف جامع (١٩٨٦) التعلّم الذاتيّ بأنّه الأسلوب الذي يمرّ به المتعلّم على المواقف التعليميّة المتنوّعة بدافعٍ من ذاته، وتبعًا لميوله؛ ليكتسب المعلومات، والمهارات، والاتجاهات؛ مما يؤدّي إلى انتقال محور الاهتمام من المعلّم إلى المتعلّم. وذلك أنّ المتعلّم هو الذي يقرّر متى؟ وأين يبدأ؟ ومتى ينتهي؟ وأيّ

الوسائل والبدائل يختار؟ ثمّ يصبح مسؤولاً عن تعلّمه، وعن النتائج والقرارات التي يتّخذها.

وعرّفته بلقيس وشطّي (١٩٩٠) بأنه العمليّة التي يقوم فيها المتعلّم ببذل جهوده الذاتيّة في تنفيذ سلسلةٍ من ألوان النشاط تؤدّي به إلى إحداث تغييراتٍ إيجابيّةً في بنياته العقليّة المعرفيّة، وفي مهاراته الأدائيّة العمليّة، وفي اتّجاهاته، ومواقفه إزاء عناصر الثقافة، والبيئة الماديّة وغير الماديّة.

ويرى نشوان (١٩٩٣) أنّ التعلّم الذاتيّ طريقةُ من طرق التعليم تهدف إلى قيام الفرد بتعليم نفسه بنفسه، والوصول إلى الأهداف بحسب قدراته الخاصّة وبطريقته الخاصّة.

وذكرت دراسةٍ مكتب التربية العربيّ لدول الخليج أن التعلم الذاتيّ "هو النشاط التعليميّ الذي يقوم به المتعلّم مستمداً وجهته من رغبته الذاتيّة واقتناعه الداخليّ بهدف تنمية استعداداته، وإمكاناته، وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقّق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه، والثقة بقدرته في التعلّم والتعليم". (نشوان، ١٩٩٣، ص٣٩)

أما بركات (١٩٩٦) فقد أشار في تعريفه للتعلّم الذاتيّ إلى بعض ألوانه عندما ذكر أنّ التعلّم الذاتيّ عمليّةٌ تعليميّةٌ يستخدم فيها المتعلّم قدراته ومهاراته في التعلّم دون مساعدة من الآخرين. ولايشترط أن يكون ذلك عن طريق نظامٍ تعليميٍّ رسميٍّ وإنّما يتحقّق من خلال أجهزة الإعلام وأوعية التثقيف المتعدّدة الأوجه إلى جانب التعليم المبرمج والحقائب التعليميّة، وبالمراسلة، والجامعات المفتوحة.

ومما سبق فإن التعريفات السابقة أكّدت أنّ التعلّم الذاتيّ هو ذلك النمط من التعلّم الذي يجعل الفرد يغيّر في سلوكه، ومعارفه، واتجاهاته بناءً على رغبته الذاتيّة ووفقاً لقدراته، واستعداداته، واختياراته الشخصيّة في التعامل مع الأشخاص والموادّ التعليميّة والمواقف والنمط الذي يميّز عملياته العقليّة، ونشاطه الفسيولوجيّ والعصبيّ واختياراته.

وقد أكدت نظريات التعلّم جميعها أنّ التعلّم مسألةُ فرديةُ، فلا بدّ للمتعلّم أن يستخدم عناصر طريقته الخاصة في التفكير، وأن يسير وفق سرعته الفرديّة؛ ممّا يوفّر الفرص لبطيئي التعلّم، ويقدّم علاجاتٍ للفروق الفرديّة ويساعد في زيادة التفاعل بين المعلّمين والطلبة. (الزيات، ٢٠٠٤)

وقد لخّص القلاّ وآخرون (٢٠٠٥) المبادئ التي يقوم عليها التعلّم الذاتيّ فيما يلي:

- أن يتعلّم المتعلّم بنفسه عن طريق التعلّم بالعمل.
- أن يتعلّم المتعلّم وفق معدّله الخاص، وسرعته الذاتية في التعلم.
- أن يتقن كلّ خطوةٍ من خطوات التعلّم إتقاناً تامّاً قبل أن ينتقل إلى الخطوة التالية.
- أن يحقّق المتعلّم قدراً أكبر من التقدّم عندما ينظّم المادة التعليميّة، ويستوعب مضمونها، ويتلقّى تعزيزاً فورياً عن كلّ خطوةٍ يقوم بها.
- تزداد دافعيّة التعلّم لدى المتعلّم عندما يكون مسؤولاً عن تعلّمه.
- التعلّم الذاتيّ هدفه أن يتعلّم المتعلّم كيف يستمرّ في التعلّم مدى الحياة.

ويحدد منصور وآخرون(٢٠٠٦، ص ٢٥) مهارات التعلم الذاتي في عدد من المهارات وهي:

- مهارات معرفية، تتعلق بعمل العقل والتوظيف المعرفي لعملياتنا المعرفية.
- مهارات دراسية، وهي مهارات الدراسة التي يستخدمها المتعلم في الدراسة والتعلم.
- مهارات شخصية، وتتعلق بالجوانب الانفعالية والدافعية، وباتجاهاتنا وأهدافنا في الحياة.
- مهارات الحياة، مثل اتخاذ القرار، والتواصل، والتفاوض.
- مهارات فنية عملية، وتتعلق بالمعرفة وبالكفاءة في استخدام الأدوات والطرق التي تيسر التعلم وتوسعه.

تدريب الأستاذ الجامعي والتعلّم الذاتيّ:

إنّ الزمن الذي ينقضي بين دخول المتعلّمين المدرسة وتخرّجهم فيها كافٍ أحيانًا كي تتقادم المعلومات التي استوعبوها وتفاعلوا معها. وهذا لا ينسجم مع اتجاهات التطوير الشاملة من جهةٍ، والمطالب المتزايدة التي ينبغي على المتعلمين الاستجابة لها من جهةٍ أخرى. ولعلّ من أبرز هذه التطورات:

- دخول الثورة العلمية التكنولوجيّة في طورٍ جديدٍ تميّز بغزارة المعلومات، وبسهولة الوصول إليها. واستخدامها في مجالات البحث العلميّ والتعلّم.
- الاتجاه نحو مزيدٍ من التخصّص العلميّ، والإمعان في ذلك بسبب تنامي المعرفة العلميّة وتشعّبها وحاجات سوق العمل.

- ظهور نظامٍ جديدٍ للمعلومات والاتصالات على المستوى الدوليّ تعتمد على العلم وإنجازاته، وتعمل كأداة تقريبٍ بين شعوب العالم لأنّ العلم عالميّ النزعة والاتّجاه. وهو نتاج الفكر البشريّ الذي لا يعرف الحدود بين الثقافات والأمم.

- ظهور الإعلام المعاصر بمؤسساته العملاقة، واعتبار هذه المؤسسة مدارس أو جامعاتٍ موازيةً ربما تنافس المدارس والجامعات التقليديّة.

- التحوّل من التركيز على التعليم والتدريس الجمعيّ إلى أنماطٍ من التعليم المفرّد مثل التعليم المبرمج، والتعليم الموجّه وغيرها.

- التحوّل من التقنيات التقليديّة إلى التقنيات الحديثة مثل التعلّم عن طريق الحاسوب.

- التحوّل من التعليم النمطيّ المغلق إلى التعليم المرن المفتوح مثل المدارس بلا جدران، والفصول الدراسيّة المفتوحة.

لكل تلك الأسباب برزت الحاجة الملحّة إلى تدريب عضو هيئة التدريس بما يتلاءم والاحتياجات الجديدة، والانتقال إلى تعلّمٍ قائمٍ أساساً على الجهد الذاتيّ، والعمل المستقلّ والموجّه الذي يبذله المتعلّم، ويستخدم فيه من أجل تحقيق غايات تعلّمه مصادر التعلّم المتعدّدة والمتاحة. وهذا البديل الجديد الفاعل هو ما بات يعرف باسم " التعلّم الذاتيّ "هذا المنحى الجديد في التعليم والتعلّم يلبّي الدعوة إلى التعلّم المستمرّ مدى الحياة، وإلى التعلّم كيف نتعلّم (القلاّ وآخرون، ٢٠٠٥).

إن برامج التدريب أثناء الخدمة يمكن أن تطبّق برامج التعلّم الذاتيّ وتوظيف الأجهزة التكنولوجيّة لهذا الغرض وذلك للدواعي الآتية:

- إن التعلّم الذاتيّ يسهم في التغلّب على مشكلة الموقع الجغرافيّ لبعض الأفراد المعنيين بالتدريب، بسبب بعد مسكنهم عن المؤسسات التربويّة.

- وأنه يوفّر الوقت والجهد.

- وأنه يناسب ذوي القدرات العالية في التعلّم وبطيئي التعلم إذ يستطيعون السير في التعلّم وفق قدراتهم الخاصّة حتى يصلوا إلى درجة التمكّن.

- وأنّه يسدّ النقص في بعض المؤسسات التربويّة فيما يتعلّق بالتجهيزات والأدوات اللازمة للتدريب. وكذلك النقص المتعلّق بعدد المدرّبين المختصّين (عبابنة، ٢٠٠٢).

- ويمكن توظيف مثل هذه البرامج التدريبيّة في الزمان والمكان المناسبين في أي وقت ولأيّ عضو هيئة تدريس مهما كان موقعه وخصوصاً للأعضاء الجدد الذين هم بأمسّ الحاجة إلى تدريبٍ فعّالٍ وسريعٍ يعتمد فيه العضو على جهوده الذاتيّة في تطوير مهاراته وأساليبه التدريسيّة.

وقد نالت استراتيجيات ومهارات التعلم الذاتي اهتمام الباحثين، فقد أكدت دراسة كرامارسكي وميزراتشي (Karamarski and Mizrachi, 2006) على أهمية تدريب الطلاب المعلمين على مهارات التعلم الذاتي والاستفادة منها في تعلمهم. وهذا ما أكدته دراسة كرامارسكي وجتمان (Karamarski & Dutman, 2006) أن التركيز على مهارات التعلم الذاتي يزيد من فرص تحسن تعلم الطلاب وخاصة في التعلم الإلكتروني. وجاءت نتائج دراسة بيل وزانج وتاكياما (Bail,Zhang & Tachiyama,2008) مؤكدة لما سبقها حيث أكدت

على تحسن تحصيل الطلاب نتيجة تدريب الطلاب على مهارات التعلم الذاتي وتوظيفها في التدريس.

وعن درجة استخدام التعلم الذاتي كأحد الأساليب الفاعلة في عمليتي التعليم والتعلم، بينت دراسة الكافد والصوفي (٢٠١١) أن أسلوب التعلم الذاتي يستخدم في المدارس الثانوية بنسبة ٦٦٪، هذا بشكل عام، وهو يختلف حسب التخصص. أما دراسة العبد الله (٢٠١٢) فقد بينت نتائجها الأثر الإيجابي لاستخدام التعلم الذاتي في توظيف مهارات التحاور الإلكتروني الصوتي المتزامن وغير المتزامن لدى الطلاب المعلمين. وتتفق هذه النتائج مع دراسة صفاء محمد (٢٠١٣) التي أكدت فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال وقد أوصت بضرورة تضمين برامج إعداد المعلمات في كلية رياض الأطفال التدريب على أساليب التعلم الذاتي وتوضيح أهميته وفوائده في هذه البرامج. وهذا ما أوصت به أيضاً دراسة الحجايا والسعودي (٢٠١٣) فقد أوصت بضرورة إدراج مهارات التعلم الذاتي في برامج تدريب المعلمين، وأن تكون متضمنة في استمارة الزيارة الصفية.

ومما سبق ترى الباحثة أن استخدام التعلم الذاتي في التدريب والتعليم قد ادى إلى تحسن الاستيعاب وزيادة فاعلية العملية التعليمية والدافعية للتعلم لما يحققه التعلم الذاتي من ميزات تقديم المحتوى الذي يناسب تفضيلات المتعلمين وسرعتهم في التعلم ووقت التعلم المناسب وأسلوب ونمط التعلم المفضل لديهم، كما أن التعلم الذاتي يعد أنسب استراتيجيات التدريب مع أعضاء

هيئة التدريس والمعلمين لما يحققه لهم من مرونة تناسب ظروف وطبيعة العمل في العملية التعليمية ومتطلبات التدريس وضغوط العمل.

المحور الثالث: التدريس المتمايز

يختلف المتعلمين في قدراتهم واستعداداتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم، وذلك لاختلافهم في الخصائص والبيئة والثقافة وعوامل الوراثة.

و قد أشار القران الكريم إلى ذلك الاختلاف في كثير من المواضع منها قوله تعالى: {وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ} (الروم: ٢٢)

ويُعد هذا الاختلاف بين المتعلمين من أكبر التحديات التي تواجه المعلم، ومن هنا ظهر مفهوم جديد للتعليم والتعلم وهو التعلم المتمايز، أو التدريس المتباين أو تنويع التدريس.

وتُعرف توملينسون (٢٠٠٥) التعليم المتمايز في أبسط مستوياته بأنه " عملية (رج وإعادة تنظيم) ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، وتكوين معنى للأفكار، وللتعبير عما تعلموه، وبمعنى آخر يوفر التعليم المتمايز سبل مختلفة لتمكن من المحتوى، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفعالية".

كما عُرف بأنه " تعرف احتياجات المتعلمين المختلفة ومعلوماتهم السابقة واستعداداتهم للتعلم ومستواهم اللغوي، وميولهم وأنماط تعلمهم المفضلة، ثم الاستجابة لذلك في عملية التدريس، إذ أن تنويع التدريس هو عملية

تعليم وتعلم لتلاميذ بينهم اختلافات كثيرة في فصل دراسي واحد" .(كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ص٢٥)

وتمثل النظرية البنائية الأساس النظري لمعظم الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، و يمكن القول أن التعليم المتمايز يرتكز بشكل كبير على هذه النظرية، وهناك أربعة أنواع مختلفة من الأبحاث والتي تساعد في تسليط الضوء على التعلم المتمايز وهي الأبحاث التي تناولت الدماغ والذكاء، والأبحاث التي قام بها إريك جنسن Eric Jensen حول تأثير التحدي على الدماغ (المهداوي، ١٤٣٥هـ، ص٢٤).

وقد نال هذا النوع من التعليم قدر كبير من الاهتمام و التطوير على يد كارول آن تومليسون Carol Ann Tomlinson أستاذة القيادة التربوية المشاركة في كلية Curry للتربية بجامعة فرجينيا.

وهناك جوانب عديدة توضح أهمية التدريس المتمايز و أبرزها كما أوردها توميلسون (Tomilson ,2005, p159) :

- أن التدريس يقوم على مبدأ التعليم للجميع فهو يأخذ بعين الاعتبار جميع الأصناف المختلفة للمتعلمين ويعزز عبارة " أن التعليم حق للجميع " و عبارة " أن المقاس الواحد لا يصلح للجميع ".
- يراعي الأنماط المختلفة للتعلم مثل (سمعي، بصري، منطقي، اجتماعي، حسي).
- يعمل التعليم المتمايز على مراعاة وإشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة.
- يعزز مستوى الدافعية ويرفع مستوى التحدي عند التلاميذ للتعلم.

- التعليم المتمايز يساعد التلاميذ على تنمية الابتكار ويكشف عما لدى المتعلمين من إبداعات.

- يقوم على التكامل بين الاستراتجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من إستراتجية أثناء استخدام هذا النوع من التعليم.

- تحقيقه لشروط التعلم الفعال، وأنه يسمح للتلاميذ أن يتفاعلوا بطريقة متمايزة تقود بالتالي إلى منتجات متنوعة.

أسس ومبادئ التدريس المتمايز:

حددت كوجك وآخرون (٢٠٠٨) الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التدريس المتمايز، فيمايلي:

١. **الأسس القانونية:** وأهمها ما تنص عليه وثائق حقوق الإنسان من حق كل طفل في الحصول على تعليم عالي الجودة، وبما يتماشى مع قدراته وخصائصه، دون التمييز بين الأطفال حسب النوع، ذكوراً وإناثاً، أو المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي، أو القدرات الذهنية والبدنية، أو غيرها من الاختلافات.

٢. الأسس النفسية: والتي تفترض أن لدى كل تلميذ القابلية والقدرة على عملية التعلم، وأن الطرق التي يتعلم بها التلاميذ تختلف من تلميذ إلى آخر، وأن درجات الذكاء متفاوتة ومتنوعة لدى الأفراد، وأن المخ البشري يسعى إلى الفهم والوصول إلى معنى المعلومات التي يستقبلها، وأن عملية التعلم تحدث بصورة أفضل في حالة تحدي المعتدل، وأن الإنسان يسعى دائماً إلى تحقيق النجاح والتميز.

٣. **الأسس التربوية:** والتي تفترض أن دور المعلم ينحصر في أنه هو المنسق والميسر لعملية التعلم، وأن المتعلم يمثل أهم محاور العملية التعليمية، وأن التعلم هو الهدف الأساسي للتدريس ومساعدة المتعلم على الفهم وتكوين المعنى وتوظيفه في مواقف مختلفة.

ولأهمية التدريس المتمايز والحاجة إلى إكسابه لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين في جميع المستويات التعليم سواء مدارس التعليم العام أو التربية الخاصة أو التعليم العالي، أكدت دراسة البوريني (٢٠١١م) إمكانية تطبيق استراتيجية التدريس المتمايز بالتعليم العام ومدراس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالإضافة إلى ظهور معوقات تحول دون تفعيل الاستراتيجية و أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس المتمايز خاصة لمعلمي الدمج و التربية الخاصة . وأقرت دراسة المغربي (١٤٣٢هـ) بفعالية البرامج القائمة على استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب.

وفي التنمية المهنية بينت دراسة تشين (chien, 2012) الأثر الإيجابي لاستخدام التعليم المتمايز في التطوير المهني لمعلمي ومتعلمي اللغة الإنجليزية، حيث أكدت الدراسة التأثير الكبير للتعليم المتمايز في تطوير أداء متعلمي اللغة الإنجليزية والتطوير المهني للمعلمات، نتيجة استخدام وسائل تعليمية متنوعة تلبي الاحتياجات المختلفة لمعلمي ومتعلمي اللغة الإنجليزية، وتوافر أساليب مختلفة لمعالجة الأفكار. واتفقت معها دراسة ماك كلوف (McCullough, 2012) في التأثير الإيجابي لاستخدام التعليم المتمايز على التحصيل الأكاديمي وعلى المفردات والفهم القرائي لدى الطلاب. وبينت دراسة ديانا (Diana ,

2012) أن المعلمين المشاركين في الدراسة أكدوا على تحسين ممارستهم باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز، وقد أقروا بأن هذه الاستراتيجيات قد قدمت لهم الدعم المناسب لمواجهة تدريس الطلاب ذوي القدرات المتنوعة (من الطلاب الموهوبين إلى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة). وأكدت دراسة إيمان لطفي (٢٠١٢م) على فعالية استخدام التدريس المتمايز في تنمية مهارات الحياة الأسرية (الصحية و التعامل مع ضغوط الحياة) لدى طلبة الجامعة. واتفقت نتائج دراسة الحليسي (١٤٣٣هـ) على الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز وخاصة في التحصيل الدراسي للطلاب.

ومما سبق ترى الباحثة استراتيجية التدريس المتمايز قد أثبتت فاعليتها في حل الكثير من المشكلات والتحديات التي تواجه المعلمين وأعضاء هيئة التدريس داخل غرفة الصف وخاصة تنوع الطلاب فيما بينهم في القدرات التحصيلية والعقلية، وذلك من خلال ما يقدمه تنوع في استخدام وسائل تعليمية تلبي هذه الاحتياجات المختلفة وبما توفره من أساليب مختلفة لمعالجة الأفكار.

الطريقة والإجراءات :

منهج البحث (الدراسة):

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة منهجين، هما المنهج الوصفي والمنهج شبة التجريبي، حيث استخدمت المنهج الوصفي في جمع المعلومات والدراسات السابقة في مجال تصميم البرامج والتعلم الذاتي والتدريس المتمايز وذلك من أجل بناء البرنامج التدريبي. في حين استخدمت المنهج شبة

التجريبي لدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الوعي باستراتيجية التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدمت الباحثة التصميم شبة التجريبي لمجموعة واحدة بقياس قبلي بعدي، وذلك لكون هذا التصميم أنسب تصاميم المنهج التجريبي للبرنامج التدريبي الحالي من حيث الإمكانات البشرية والمادية المتاحة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم للعام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ الفصل الثاني، وقد قامت الباحثة باختيار عينة قصدية من مجتمع الدراسة بحيث يتوافر في أفراد العينة الخصائص الآتية:

- لم يسبق لهم تلقي تدريب نظري على استراتيجية التدريس المتمايز .
- لم يسبق لهم تدريس مقرر التدريس المتمايز في الجامعة .
- لديهم الرغبة في التدريب .

وعلى ذلك تكونت عينة الدراسة من (١٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم للعام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ الفصل الثاني والتي توافرت بهم الشروط السابقة.

مادة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الوعي باستراتيجية التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقامت ببناء مقياساً يهدف إلى قياس الوعي باستراتيجية التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة التدريس، على إعتبار أن هذه الأداة تعد مناسبة لطبيعة هذه الدراسة

وأهدافها، وفيما يلي توضيح للخطوات الإجرائية التي إتبعتها الباحثة في بناء أداتي الدراسة:

أولاً:- البرنامج التدريبي

١. بناء البرنامج التدريبي:

من أجل بناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الوعي باستراتيجية التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من المراجع والدراسات ذات العلاقة ببناء البرامج التدريبية.

و قد قامت الباحثة بتصميم برنامج تدريبي مكون من خمس، وهي:

المرحلة الأولى:

- تحديد الهدف العام من البرنامج.
- تحديد الأهداف الإجرائية.
- تحديد خصائص المتدربين.

المرحلة الثانية:

إعداد المحتوى التعليمي للبرنامج.

المرحلة الثالثة:

تحديد أنشطة التدريب والتقويم.

المرحلة الرابعة:

تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة باستخدام أسلوب التعلم الذاتي.

٢. تحكيم البرنامج:

من أجل التحقق من صدق البرنامج التدريبي قامت الباحثة بعرضه على (٦) محكمين، لإبداء الرأي في أهداف البرنامج التدريبي ومحتواه، والأنشطة، وأساليب التقويم، وإضافة أي اقتراحات أو تعديلات مناسبة، وفي ضوء ما قدمه أعضاء لجنة التحكيم من ملاحظات، ومقترحات، وتوصيات قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على البرنامج ومنها اختصار المادة العلمية للبرنامج.

أداءة الدراسة:

مقياس الوعي

وقد مر المقياس بالخطوات التالية:

١. دراسة الأطر النظريّة والدراسات السابقة ذات العلاقة باستراتيجية التدريس المتمايز وفق المحاور التالية (ماهية التدريس المتمايز، مبررات استراتيجية التدريس المتمايز، مجالات وأساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز)

٢. صياغة فقرات المقياس بتحديد المعاني التي يتضمّنها كل محور من المحاور السابقة، والجدول التالي يوضّح توزيع فقرات المقياس على محاوره الرئيسة:

جدول (١) توزيع فقرات الاستبيان على محاوره الرئيسة

المجال	الفقرات	العدد
ماهية التدريس المتمايز	من ١ – ٩	٩
مبررات استخدام استراتيجية التدريس المتمايز	من ١٠- ١٨	٩
مجالات وأساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز	من ١٩- ٢٥	٧

٣. استخدم المقياس المدى الرباعي لتحديد نسبة الوعي وهي (عالية، متوسطة، ضعيفة، لا اعرف)

٤. وبعد بناء المقياس في صورته المبدئية ؛ وللتأكد من صدقه تمَّ عرضه على عينة من المحكّمين في المناهج وطرق التدريس وفي ضوء آرائهم تمّ إجراء التعديلات في صياغة بعض العبارات، وإعداد مقياس في صورته النهائية.

٥. صدق وثبات الاستبيان:

- تمّ حساب صدق عبارات المقياس وذلك بحساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية، كما يوضّح ذلك جدول رقم (٢)

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لحساب صدق عبارات المقياس

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	❖❖٠.٨٣٧	١	❖❖٠.٧٠٠	١	❖❖٠.٩٨٠
٢	❖❖٠.٦١٨	٢	❖٠.٥٨٢	٢	❖❖٠.٨٨٤
٣	❖❖٠.٨٧٢	٣	❖❖٠.٨١٩	٣	❖❖٠.٧٧٤
٤	❖❖٠.٨٩٨	٤	❖❖٠.٨٨٧	٤	❖❖٠.٨٤٢
٥	❖❖٠.٨٩٤	٥	❖❖٠.٦٧٩	٥	❖❖٠.٩٨٠
٦	❖❖٠.٨٣٢	٦	❖❖٠.٧٣٩		
٧	❖❖٠.٨٣٢	٧	❖٠.٥١٥		
٨	❖❖٠.٨٠٠	٨	❖❖٠.٩٠٤		

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

❖❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق لمعاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور، أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥١٥ - ٠,٩٨٠)، وهي معاملات إرتباط مقبولة يمكن من خلالها إعتبار المقياس صادقاً ويمكن الثقة في مخرجاته والتعميم بناء على نتائجه.

كما قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس من خلال حساب معاملات ألفا كرنباخ لكل محور وللمقياس ككل والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات ثبات محاور المقياس والمقياس ككل

م	المحور	معامل ثبات ألفا كرنباخ
١	ماهية التدريس المتمايز	٠,٨٨١
٢	مبررات التدريس المتمايز	٠,٨٠١
٣	مجالات وأساليب التدريس المتمايز	٠,٩٣١
	المقياس ككل	٠,٩٣٨

٦. تصحيح المقياس: استخدمت الباحثة المدى الرباعي بحيث يعطى لكا استجابة درجة من (٠- ٣)، بحيث تعطي الاستجابة "لا أعرف = ٠"، "ضعيفة = ١"، "متوسطة = ٢"، "عالية = ٣".

عرض ومناقشة النتائج:

إجابة السؤال الأول للدراسة:

ينص السؤال الأول للبحث على " ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس العلوم؟"

وقد قامت الباحثة بالإجابة عن هذا السؤال في الجزء الخاص بإجراءات الدراسة تحت عنوان "بناء البرنامج التدريبي".

إجابة السؤال الثاني للدراسة:

ينص السؤال الثاني للبحث على " ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة تدريس العلوم المناهج وطرائق تدريس بماهية إستراتيجات التدريس المتمايز في تدريس العلوم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تَمّ صياغة الفرضية التالية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في المقياس القبلي والبعدي للوعي باستراتيجية التدريس المتمايز تُعزى لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور ماهية الاستراتيجية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تَمّ استخدام:

- اختبار (ت) للمجموعات المترابطة One- Samples T Test ، والجدول (٤) يوضح ذلك.

- معادلة بليك (Blake) للكسب المعدل للتحقق من درجة فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بماهية استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم. والجدول (٥) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين القياسين القبلي البعدي في مجال الوعي بماهية استراتيجية التدريس المتمايز

المتغير	القياس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة	مربع إيتا
ماهية التدريس المتمايز	قبلي	١٨	٢,٥٣	٠,٥٨١	٩,١٩٢	٠,٠٠٠	٠,٦٨٤
	بعدي	١٨	٣,٨٣	٠,١٦٠		دالة	كبير

- يتضح من الجدول رقم (٤) أن المُتَوسّط الحسابي للقياس البعدي (٣,٨٣) وهو أكبر من القياس القبلي (٢,٥٣)، كما أن قيمة "ت المحسوبة = ٩,١٩٢"، وهي أكبر من قيمة "ت الجدولية= ٢,١٠١" مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي ذات المُتَوسّط الحسابي الأعلى. مما يدل على وجود أثر إيجابي للبرنامج

التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بماهية استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم، وعلى ذلك يتم رفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل على النحو التالي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في القياس القبلي والبعدي للوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز تُعزى لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور ماهية الاستراتيجية".

وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي تم حساب معامل حجم الأثر "مربع إيتا"، ومعادلة بليك (Blake) للكسب المعدل؛ وقد بلغ قيمة معامل مربع إيتا (٠,٦٨٤) والتي تدل على حجم أثر كبير؛ كما يبين الجدول التالي نسبة الكسب المعدل وفق معادلة بليك:

جدول (٥) نسبة الكسب المعدل لنتائج التطبيق القبلي البعدي للبرنامج التدريبي في تنمية الوعي بماهية استراتيجية التدريس المتمايز

المتغير	متوسط القبلي	متوسط البعدي	الدرجة النهائية	الكسب المعدل
تنمية الوعي بماهية استراتيجية التدريس المتمايز	٢,٥٣	٣,٨٣	٤,٠٠	١,٣٠

يتضح من الجدول (٥) أن للبرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي يتصف بدرجة مرتفعة من الفاعلية في تنمية الوعي بماهية استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم، حيثُ كانت قيمة الكسب المعدل (١,٣٠) وهي أكبر من القيمة (١,٢٠) والتي حددها بلاك لإثبات الفاعلية.

إجابة السؤال الثالث للدراسة:

ينص السؤال الثالث للبحث على " ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمبررات تدريس العلوم باستراتيجيات التدريس المتمايز ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تَمّ صياغة الفرضية التالية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في المقياس القبلي والبعدي للوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز تُعزى لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور مبررات استخدام الاستراتيجية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تَمّ استخدام :

- اختبار (ت) للمجموعات المترابطة One- Samples T Test ، والجدول (٦) يوضح ذلك.

- معادلة بليك (Blake) للكسب المعدل للتحقق من درجة فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمبررات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس العلوم. والجدول (٧) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين القياسين القبلي البعدي في مجال الوعي بمبررات استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم

المتغير	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة	مربع إيتا
مبررات التدريس المتمايز	قبلي	١٨	٢,٤٠	٠,٤٤٠	١١,٤٤٧	٠,٠٠٠	٠,٦٧٩
	بعدي	١٨	٣,٧٦	٠,٢٤٦		دالة	كبير

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المُتَوسّط الحسابي للقياس البعدي (٣,٧٦) وهو أكبر من القياس القبلي (٢,٤٠)، كما أن قيمة "ت المحسوبة = ١١,٤٤٧"، وهي أكبر من قيمة "ت الجدولية= ٢,١٠١" مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي ذات المُتَوسّط الحسابي الأعلى. مما يدل على وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمبررات استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم، وعلى ذلك يتم رفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل على النحو التالي "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في المقياس القبلي والبعدي للوعي باستراتيجية التدريس المتمايز تُعزى لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور مبررات استخدام الاستراتيجية".

وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي تم حساب معامل حجم الأثر "مربع إيتا"، ومعادلة بليك (Blake) للكسب المعدل؛ وقد بلغ قيمة معامل مربع إيتا (٠,٦٧٩) والتي تدل على حجم أثر كبير؛ كما يبين الجدول التالي نسبة الكسب المعدل وفق معادلة بليك:

جدول (٧) نسبة الكسب المعدل لنتائج التطبيق القبلي البعدي للبرنامج التدريبي في تنمية الوعي بمبررات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز

المتغير	متوسط القبلي	متوسط البعدي	الدرجة النهائية	الكسب المعدل
تنمية الوعي بمبررات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز	٢,٤٠	٣,٧٦	٤,٠٠	١,٣٦

يتضح من الجدول (٧) أن للبرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي يتصف بدرجة مرتفعة من الفاعلية في تنمية الوعي بمبررات استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم، حيثُ كانت قيمة الكسب المعدل (١,٣٦) وهي أكبر من القيمة (١,٢٠) والتي حددها بليك لإثبات الفاعلية.

إجابة السؤال الرابع للدراسة:

ينص السؤال الرابع للبحث على " ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمجالات وأساليب تدريس العلوم باستراتيجيات التدريس المتمايز ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تَمّ صياغة الفرضية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في المقياس القبلي والبعدي للوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز تُعزى لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور مجالات وأساليب استخدام الاستراتيجية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تَمّ استخدام:

- اختبار (ت) للمجموعات المترابطة One- Samples T Test ، والجدول (٨) يوضح ذلك.

- معادلة بليك (Blake) للكسب المعدل للتحقق من درجة فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمجالات وأساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم. والجدول (٩) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين القياسين القبلي البعدي في مجال الوعي بمجالات وأساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم

المتغير	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة	مربع إيتا
مجالات وأساليب التدريس المتمايز	قبلي	١٨	٢,٠٠	٠,٦٦٥	٩,٨٣٩	٠,٠٠٠	٠,٦٩١
	بعدي	١٨	٣,٧٨	٠,٣٨١		دالة	كبير

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المُتَوسّط الحسابي للقياس البعدي (٣,٧٨) وهو أكبر من القياس القبلي (٢,٠٠)، كما أن قيمة "ت المحسوبة = ٩,٨٣٩"، وهي أكبر من قيمة "ت الجدولية= ٢,١٠١" مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي ذات المُتَوسّط الحسابي الأعلى. مما يدل على وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمجالات وأساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم، وعلى ذلك يتم رفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل على النحو التالي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في الاختبار القبلي والبعدي للوعي باستراتيجية التدريس المتمايز تُعزى لمتغير التدريب الذاتي على محور مجالات وأساليب استخدام الاستراتيجية".

وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي تم حساب معامل حجم الأثر "مربع إيتا"، ومعادلة بليك (Blake) للكسب المعدل؛ وقد بلغ قيمة معامل مربع إيتا (٠,٦٩١) والتي تدل على حجم أثر كبير؛ كما يبين الجدول التالي نسبة الكسب المعدل وفق معادلة بليك:

جدول (٩) نسبة الكسب المعدل لنتائج التطبيق القبلي البعدي للبرنامج التدريبي في تنمية الوعي بمجالات و أساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز

المتغير	متوسط القبلي	متوسط البعدي	الدرجة النهائية	الكسب المعدل
تنمية الوعي بماهية استراتيجية التدريس المتمايز	٢,٠٠	٣,٧٨	٤,٠٠	١,٧٨

يتضح من الجدول (٩) أن للبرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي يتصف بدرجة مرتفعة من الفاعلية في تنمية الوعي بمجالات وأساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم، حيثُ كانت قيمة الكسب المعدل (١,٧٨) وهي أكبر من القيمة (١,٢٠) والتي حددها بلاك لإثبات الفاعلية.

مناقشة النتائج:

من خلال عرض نتائج الدراسة والإجابة على أسئلتها والتحقق من فرضياتها تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجية التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم وذلك على المحاور الثلاث (ماهية – مبررات – أساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز) وذلك لصالح التطبيق البعدي، كما أكدت نتائج معادلة بليك للكسب المعدل وجود فروق بين التطبيقين في المحاور الثلاث كانت (١,٣٠ – ١,٣٦ – ١,٧٨) على التوالي وهي أكبر من القيمة (١,٢٠) والتي حددها بليك لإثبات الفاعلية؛ مما يعني فاعلية استخدام البرنامج التدريبي

المقترح القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرق تدريس العلوم.

ويمكن إرجاع تحقق تلك النتائج إلى الأسباب التالية:

- أن الباحثة قد قامت ببناء البرنامج التدريبي وفق الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس من خلال القياس القبلي للمقياس والذي بين أن وعي أعضاء هيئة التدريس باستراتيجية التدريس المتمايز في المحاور الثلاث (ماهية التدريس المتمايز – مبرراته - أساليبه) كان على التوالي (متوسط – متوسط - ضعيف) ومن ثم يحتاج إلى صقل معارفهم ومعلوماتهم ومهاراتهم حول المجالات الثلاث المستهدفة لاستراتيجيات التدريس المتمايز.

- دافعية الأعضاء إلى الإنضمام إلى عينة البحث للبرنامج التدريبي وذلك لرغبتهم في التعرف على ماهية استراتيجيات التدريس المتمايز، وذلك لإرتباط تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز بتحقيق معايير الجودة في الأداء التدريسي.

- ما وفره اسلوب التعلم الذاتي من المرونة في اختيار وقت التدريب ومدته، ووفق سرعتهم في التعلم وبما يراعي الضغوط التي تواجه اعضاء هيئة التدريس في بيئة التدريس الجامعي.

- أن البرنامج التدريبي قد ربط بين مبررات استخدام استراتيجية التدريس المتمايز و تحسين مخرجات تعلم الطلاب وهو ما يحرص على تحقيقه أعضاء هيئة التدريس حيث تعتمد الاستراتيجية على تحديد خصائص وتفضيلات الطلاب في التعلم وتقديم مواد وأساليب التعلم وفق احتياجات الطلاب.

- ان موضوع التدريس المتمايز كان له دور مهم في جذب أعضاء هيئة التدريس للتدريب فهو يزيد من حيوية العملية التعليمية وجاذبيتها داخل غرفة الصف من خلال إعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، وتكوين معنى للأفكار، وللتعبير عما تعلموه، وبمعنى آخر يوفر التعليم المتمايز سبل مختلفة للتمكن من المحتوى، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفعالية.

- تضمين البرنامج المقترح أنشطة مختلفة و مواقف صفية توضح آلية تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز، ومن هنا حدثت استفادة لاعضاء هيئة التدريس من البرنامج.

- اختتام كل محور بتقويم ذاتي يحتوي على مجموعة من الأسئلة والانشطة المتنوعة، وقيام المتدربين بها بما يتناسب مع نمط تعلمه وذكاءاته المتعددة.

وتأتي نتائج البحث الحالي فيما يختص بالأثر الايجابي للبرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز، متفقه مع نتائج عدد من الدراسات (لطفي، ٢٠١٢، Graham,2009 ، Dooley,2009)، والتي توصلت إلى فعالية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تحقيق العديد من مخرجات التعلم المستهدفة.كما ثر الايجابي لاستخدام اسلوب التعلم الذاتي، والذي عمل على التوافق بين المفاهيم والمهارات المراد تعلمها وبين حاجة أعضاء هيئة التدريس لمثل هذه المفاهيم والمهارات بحيث تخضع لقدراتهم وتتغير وفق رغباته وظروف عملهم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بيليت (Billett,

(2010,403)، ودراسة كيمال وأيس (Kemal& Ayse,2011,43) ، وترندل وآخرون (Trundle,et al., 2010,452) ، وفورتاك وألونزو (Furtak&Alonzo,2010,430) حيث أكدوا أن ممارسات التعلم التي ينفذها المتعلم او المتدرب بشكل ذاتي جوهر عملية التعليم والتعلم بشكل عام وتعليم وتعلم العلوم بشكل خاص ؛ حيث تعتبر محركاً ومحفزاً للمتدرب نحو بناء معارفه من خلال الممارسة الذاتية، فيكون نشطاً يقبل على التعلم وهو يحمل آراؤه الخاصة، ويستخدم معارفه السابقة لإدارك معاني التجارب والخبرات الجديدة.

* * *

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

١. الإفادة من البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى اعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم بالجامعات السعودية.

٢. الإفادة من مقياس الوعي الذي قدمته الدراسة الحالية، وتطويره وتطبيقه على أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الاخرى.

٣. التوسع في التدريب على استراتيجية التدريس المتمايز لتوظيفها في العملية التعليمية على المستوى الجامعي والتعليم العام.

٤. الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في التخصصات المختلفة غير العلوم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها تقترح الباحثة ما يلي:

١. إجراء دراسة تقويمية لقياس مدى تطبيق معلمي ومعلمات العلوم في مدارس التعليم العام لاستراتيجيات التدريس المتمايز.

٢. إجراء دراسات للكشف عن معوقات استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم في مدارس التعليم العام.

٣. إجراء دراسات للكشف عن معوقات استخدام التعلم الذاتي في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ومعلمي العلوم في مدارس التعليم العام.

٤. دراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومعلمي العلوم لاستخدام استراتيجية التدريس المتمايز.

٥. إجراء دراسة لقياس أثر استخدام برامج التدريب القائمة على التعلم الذاتي في تحقيق التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في تخصصات أخرى.

* * *

المراجع:

أولاً : المراجع العربية

١. أبـو نمـرة، محمـد خمـيس ؛ الحديـدي، محمـود.(٢٠٠٩). الجامعـات التدريبيـة لأعـضاء الهيئـات التدريـسية في كليـات العلـوم التربويـة في الجامعـات الاردنيـة الخاصة، دراسات العلوم التربوية، المجلد ٣٦، ص ٣٦٢- ٣٨٧.

٢. بركـات، لطفـي.(١٩٩٦). في المعرفـة التربويـة . القـاهرة : المركـز العربـي للنـشر والتوزيع.

٣. البـوريني، أحمـد عثمـان.(٢٠١١). استقـصاء خـبرات المعلمـين واتجاهـاتهم نحـو تطبيق أساليب التدريس المتمـايز بدولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة. كليـة التربيـة، الجامعة البريطانية بدبي، الامارات العربية المتحدة.

٤. بلقيس ، أحمد وشـطّي، دونالـد (١٩٩٠) . التـعلم الـذاتي واسـتراتيجية أعـداد مواده التعليمية.معهد التربية، دائرة التربية والتعليم: وكالة الغوث .

٥. تومليـنسون، كـارول آن. (٢٠٠٥). الـصف المتمـايز الاستجابة لاحتياجـات جميـع طلبة الصف، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الظهـران، دار الكتـاب التربـوي للنشر والتوزيع.

٦. جـامع، حـسن حـسني. (١٩٨٦). الـتعلم الـذاتي وتطبيقاتـه التربويـة . مؤسـسة الكويت للتقدّم العلمي: الكويت.

٧. الحجايـا، نايـل ؛ الـسعودي، خالـد. (٢٠١٣). درجـة ممارسـة معلمـي التربيـة الإسلامية تنمية مهـارات الـتعلم الـذاتي لـدى طلبـتهم أثنـاء التـدريس الـصفي في

لواء بصيرا. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية - فلسطين، مج ٢٧، ع ٩، ص ص ١٨٧٣ – ١٨٩٤.

٨. الحريشي، منيرة؛كعكي، سهام.(٢٠٠٧). تصور مقترح لوحدة التنمية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم ادارة الجودة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٢٨، العدد٢٢، ص١١٧- ١٣٩.

٩. الحلاّق، علي. (٢٠٠٥). أثر استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجّه والمقيّد في تنمية مهارات التفكير النافد والأداء التعبيريّ لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الأردنّ. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة عمّان العربيّة : عمّان، الأردن .

١٠. الحليسي، معيض.(١٤٣٣). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة ام القرى.

١١. درّة، عبدالباري؛ بلقيس، أحمد ؛ مرعي، توفيق. (١٩٨٨) . الحقائب التدريبية. بيروت: الدار العربية للموسوعات.

١٢. الزيات، فتحي. (٢٠٠٤). سيكولوجية التعليم بين النظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات .

١٣. سالم، مهدي محمود؛ الحلبي، عبد اللطيف بن حمد. (١٩٩٨). التربية الميدانية وأساسيات التدريس. الرياض: مكتبة العبيكان .

١٤. شريف، حسن؛ النجار، زين. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٥. شريف، فؤاد. (١٩٨٣). أساليب تنمية المستويات العليا من القوى العاملة . القاهرة: عالم الكتب.١٦٤- ١٦٨

١٦. الشلهوب، سمر.(٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الرياضي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة وأثره في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالباتهن. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدا لرحمن.

١٧. الفقيه، مشاعل.(٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أداء معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في تدريس مهارات الفهم القرائي وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدا لرحمن.

١٨. القلا، فخر الدين؛ الأحمد، الأمل؛ أبو شمّة، عدنان. (٢٠٠٥). تقنيات التعلم الذاتيّ والتعلّم عن بعد. جامعة دمشق: دمشق .

١٩. الطويرقي، حنان محمد.(٢٠١٣). التدريس المتمايز، مكتبة خوارزم العلمية، جدة.

٢٠. عبابنة، نواف. (٢٠٠٢). فعالية برنامج تدريبي مبني على أساس التعلم الذاتي لتنمية مهارات استخدام الخريطة لمعلمي الجغرافية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وأثره في أداء طلبتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

٢١. العبد الله، سهى.(٢٠١٢). أثر التعليم الذاتي في توظيف مهارات التحاور الالكتروني المتزامن وغير المتزامن لدى طلبة معلم الصف بجامعة تشرين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٨، عدد١، ص١٥- ٣٤.

٢٢. علاونة، معزوز.(٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات اعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس في التحليل الاحصائي باستخدام برنامج SPSS. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد ٣، العدد٥، ص٣٨- ٥٨.

٢٣. غالب، ردمان؛ غانم، توفيق.(٢٠٠٨). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، ص١٦٠- ١٨٨.

٢٤. لطفي، ايمان محمد.(٢٠١٢). فعالية استخدام التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الحياة الأسرية(الصحية والتعامل مع الضغوط الحياتية) لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه منشورة، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد١٤١، ص١٤٧- ١٦٦.

٢٥. الكافد، سلمى مشهور؛ الصوفي، ندوى عبدالله. (٢٠١١).استراتيجية التعلم الذاتي ودرجة استخدامها في التعليم الثانوي في محافظة عدن من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة النوع الاجتماعي والتنمية - اليمن، ع ٥، ص ص ٤٥- ٧٦.

٢٦. الكناني، أحمد؛ البريكان، فاتن؛ الصبيحي، نور؛ أكرم، هديل.(٢٠١١). مدى الاستفادة من الدورات التدريبية المقدمة لعضوات هيئة التدريس في تطور

العملية التعليمية بجامعة الملك عبدالعزيز. دراسات تربوية ونفسية(مجلة كلية التربية بالزقازيق)، العدد ٧١، الجزء الأول، ص٢٢١- ٢٤٤.

٢٧. كوجك، كوثر و السيد، ماجدة وفرماوي، فرماوي وأحمد، عليه و خضر، صلاح الدين و عياد، أحمد وفايد، بشرى.(٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

٢٨. محمد، صفاء أحمد محمد. (٢٠١٣) .فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع ٣٤، ج ١، ص ص ٢٢٧- ٢٥٤.

٢٩. المغربي، سامية.(١٤٣٢هـ). فعالية برنامج الكتروني قائم على استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. رسالة ماجستير، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية- الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣٠. منصور، طلعت و بلقيس، أحمد ،عزيز، وصفي.(٢٠٠٦). مهارات التعلم الذاتي، الطبعة الأولى، الجامعة العربية المفتوحة.

٣١. المهداوي، فايز.(١٤٣٥هـ). أثر استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل لمقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى،

٣٢. نـشوان، يعقـوب حـسين. (١٩٩٣). التعلـيم المفـرد بـين النظريـة والتطبيـق . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٣٣. ـ هزايمة، سامي. (٢٠٠٥). بناء برنامج تدريبيّ قائم على التعلّم الـذاتيّ واختبـار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن . رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمّان العربيّة: عمّان، الأردن .

٣٤. الوزان، حلمي. (١٩٨٩). التدريب و أثره في مستوى أداء القيادات الوسطى مع التطبيق على جهاز الشرطة . رسالة دكتوراه غير منشورة، أكاديمية الشرطة: القاهرة.

English References

- Alicia B. (2012). The Effects of Differentiated Instruction on Struggling Readers in First Grade. Doctoral Dissertation, University of Ione.
- Alison C. (2006). Preparing Elementary Preservice Teachers to Use Mathematics Curriculum Materials. The Mathematics Educator. University of Georgia (ERIC).
- Bail, F.; Zhang, T.; & Tachiyama, G. (2008). Effect of self regulated learning course on the academic and graduation rate of college students in an academic supported program. Journal of college reading and learning, 39 (1), 54-73.

- Billett S. (2010). The Perils of Confusing Lifelong Learning with Lifelong Education. International Journal of Lifelong Education, 29(4): 401-413.
- Capps, D. & Crawford, B. (2009). Is science inquiry professional development effective?, A paper presented at the National Association of Research in Science Teaching Conference in Garden Grove, CA April 17-20.
- Chien, Grace Chin-Wen. (2012). Analysis of differentiated instruction in ELL teachers' professional development: A case study. Teacher Education and Practice, 25 (1).
- Diana Guglielmo Abbati.(2012). Differentiated Instruction Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms, Doctoral Dissertation, University of Calefornea.
- Furtak, E. & AIonzo, A. (2010). The Role of Content in Inquiry- Based Elementary Science Lessons: An Analysis of Teacher Beliefs and Enactment. Research Science Education, Vol. 40, 425-449.
- Graham, K.J. (2009). Mandated Implementation of Differentiated Instruction Effectiveness Examined. Unpublished doctoral aissertation college of Education, Walden University, Retrieved January 12, 2010, from proQuest database.

- Kemal, y. & Ayes, O. (2011). A Suggestion for an Experiment That Integrates the Teaching of Science with Everyday Life: "Why Are the Seas Blue?". Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas, 48(?): 43 48.
- Kramarski and Mizrachi, N. (2006). Online Interaction in Mathematical Classroom. Educational Media International, 43 (1): 43-50.
- Kramarski, B. Gutman, M. (2006). How can self-regulated Learning be supported in Mathematical E-Learning environments. Journal of Computer Assisted Learning, 22 (1): 24-33.
- Logsdon, A. (2014). Top 4 facts on differentiated instruction vs traditional methods. Available at: http://learningdisabilities.about.com/od/instructionalmaterials/tp/differinstruct.htm
- Lynn E. & Evelyn, R. (2007). Self-Regulation and Learning-Related Social Skills Intervention Ideas for Elementary School Students Preventing School Failure. Alternative Education for Children andYouth, 51(3): 36 -42.
- Manzo, R., Cruz, L., Faltis, C. & Torre, A. (2011). Professional Development of Secondary Science Teachers of English Learners in Immigrant Communities. Association of Mexican American Educators (AMAE) Journal, 5 (1): 24-33.

- McCullough, S. (2012). The effects of differentiated instruction on academic achievement of struggling second grade readers. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Walden University, ED536648.
- Pham, Huong L. (2012). differentiated instruction and need to integrate teaching and practice. Journal of college teaching&learning, 9 (1): 13-20.
- Tomlinson C. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability Classroom. 2nd ed., Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia USA.
- Tomlinson, C. (2011). How to differentiate instruction in mixed-ability classroom. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- Trundle, K., Atwood, R., Christopher, J. & Sackes, M. (2010). The Effect of Guided Inquiry-Based Instr'action on Middle School Students. Understanding of Lunar Concepts. Evict/I Science Education, Vol. 40, 451 478.
- Winsome,M. S..(2007). Effects of Differentiated Instruction in High School. Master"s Project, Atlantic International University, Retrieved November 20,2010,from:htt://www.aiu.edu./publications/student/English/differentiated-instruction-in-scince.

- ZiaUllah, S. Farooq, M.S. (2008). Effectiveness of teacher education programmers in Developing Teaching Skills for Secondary Level. Journal of Quality and Technology(ERIC).

* * *

- Muhammad, S. (2013). Fa`āliyyat barnāmaj qā-im `alā al-ta`līm al-dhātī fī tanmiyat mahārat al-idāra al-Saffiyya lil-Tālibāt al-mu`allimāt bi-kulliyyat riyādh al-aTfāl jāmi`at al-fayyūm. *Majallat Dirāsāt `Arabiyya Fī Al-Tarbiya Wa `Ilm Al-Nafs,* (34), 227-254.
- Nashwān, Y. (1993). *Al-ta`līm al-mufrad bayn al-nazhariyya wa al-taTbīq*. Amman: Dār Al-Masīra Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Sālim, M. & Al-Halabī, A. (1998). *Al-tarbiya al-maydāniyya wa asāsiyyāt al-tadrīs*. Riyadh: Obeikan Bookstore.
- Sharīf, F. (1983). *Asālīb tanmiyat al-mustawayāt al-`ulyā min al-quwā al-`āmila.* Cairo: `Aālam Al-Kutub.
- Sharīf, H. & Al-Najjar, Z. (2003). *Mu`jam al-mustalahāt al-tarbawiyya wa al-nafsiyya.* Cairo: Al-Dār Al-MaSriyya Al-Lubnāniyya.
- Tomlinson, K. (2005). *Al-Saf al-mutamāyiz: Al-istijāba li-jamī` Talabat al-Saf* (Dhahran Ahliyya Schools, Trans.). Dhahran: Dār Al-Kitāb Al-Tarbawī Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.

❊ ❊ ❊

- Balqīs, A. & Shattī, D. (1990). *Al-ta`līm al-dhātī wa isTrātījiyyat a`dād mawādduh al-ta`līmiyya.* (n.p.): Dā-irat Al-Tarbiya Wa Al-Ta`līm, Wakālat Al-Ghawth.
- Barakāt, L. (1996). *Fī al-ma`rifa al-tarbawiyya.* Cairo: Al-Markaz Al-`Arabī Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Durrat, A. et al. (1988). *Al-haqā-ib al-tadrībiyya.* Beirut: Al-Dār Al-`Arabiyya Lil-Mawsū`āt.
- Ghālib, R. & Ghānim, T. (2008). Al-tanmiya al-mihaniyya li-a`Dhā-hay-at al-tadrīs: Madkhal lil-jawda al-shāmila fī al-ta`līm al-jāmi`ī. *Al-Majalla Al-`Arabiyya Li-Dhamān Jawdat Al-Ta`līm Al-Jāmi`ī*, 160-188.
- Hazāyma, S. (2005). Binā- barnāmaj tadrībī qā-im `alā al-ta`līm al-dhātī wa ikhtibār atharuh fī tanmiyat mahārat tadrīs al-qirā-a al-nāqida ladā mu`allimī al-lugha al-`arabiyya lil-marhala al-asāsiyya al-`ulyā fī al-urdun (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University, Jordan.
- Jāmi`, H. (1986). *Al-ta`līm al-dhātī wa taTbīqātuh al-tarbawiyya.* Kuwait: Mu-assasat Al-Kuwait Lil-Taqaddum Al-`Ilmī.
- Kawjak, K. et al. (2008). *Tanwī` al-tadrīs fī al-faSl: Dalīl al-mu`allim li-tahsīn Turuq al-ta`līm wa al-ta`allim fī madaāris al-watan al-`arabī.* Beirut: Regional Bureau of UNESCO In Beirut.
- Litfī, I. (2012). Fa`āliyyat istikhdām al-tadrīs al-mutamāyiz fī tanmiyat ba`Dh mahārāt al-hayāt al-usariyya. *Al-Majalla Al-Duwaliyya Al-Tarbawiyya Al-Mutakhassisa*. *Majallat Al-Qirā-a Wa Al-Ma`rifa,* (141), 147-166.
- Mansūr, T. et al. (2006). *Mahārāt al-ta`līm al-dhātī* (1st ed.). (n.p.): Arab Open University.

ta`līmiyya bi-jāmi`at al-malik Abdul`azīz. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bil-Zaqāzīq,* (71), 221-244.

- Al-Maghribī, S. (2011). *Fa`āliyyat barnāmaj ilikTrūnī qā-im `alā isTrātijīyyat al-ta`līm al-mutamāyiz fī tanmiyat al-istī`āb al-mafāhīmī fī māddat al-hadīth ladā tālibāt al-Saf al-sādis al-ibtidā-ī fī madīnat al-Riyādh.* (Master's thesis). Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.
- Al-Mahdāwī, F. (2013). *Athar istikhdām isTrātijīyyat al-ta`līm al-mutamāyiz fī tanmiyat al-tahSīl li-muqarrar al-ahyā- ladā Tullāb al-Saf al-thānī al-thānawī* (Master's thesis). College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Al-Qalā, F. et al. (2005). *Tiqniyāt al-ta`līm al-dhātī wa al-ta`līm `an bu`d.* Damascus: University of Damascus.
- Al-Shulhūb, S. (2008). *Fā`iliyyat barnāmaj tadrībī muqtarah fī tanmiyat mahārāt tadrīsal-tafkīr ladā mu`allimāt al-riyādhiyyāt bil-marhala al-mutawaSita wa atharuh fī tanmiyat mahārāt tadrīsal-tafkīr ladā Tālibātihin* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education, Princess Nora University, Riyadh.
- Al-Tuwairqī, H. (2013). *Al-tadrīs al-mutamāyiz.* Jiddah: Maktabat Khawārizm Al-`Ilmiyya.
- Al-Wazzān, H. (1989). Al-tadrīb wa atharuh fī mustawā adā- al-qiyādāt al-wusTā ma`a al-taTbīq `alā jihāz al-shurta (Unpublished doctoral dissertation). Police Academy, Cairo.
- Al-Zayyāt, F. (2004). *Saykūlūjiyyat al-ta`līm bayn al-nuDhūr al-irtibātī wa al-manDhūr al-ma`rifī.* Cairo: Dār Al-Nashr Lil-Jāmi-āt.

(Doctoral dissertation). Faculty of Education, Princess Nora University, Riyadh.

- Al-Hajāyā, N. & Al-Su`ūdī (2013). Darajat mumārasat mu`allimī al-tarbiya al-islāmiyya tanmiyat mahārāt al-ta`līm al-dhātī ladā Talabatihim athnā- al-tadrīs al-Saffī fī liwā- Bsairā. *Majallat Jāmi`at Al-Najāh Lil-`Ulūm Al-Insāniyya, 27*(9), 1873-1894.
- Al-Hallāq, A. (2005). *Athar isTrātijīyyat al-ta`bīr al-kitāb al-hur wa al-muwajjah wa al-muqayyad fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid wa al-adā- al-ta`bīrī ladā Talabat al-marhala al-thānawiyya fī al-Urdun.* (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University, Jordan.
- Al-Harbashī, M. & Ka`kī, S. (2007). taSawur muqtarah li-wihdat al-tanmiya li-a`Dhā- al-hay-āt al-ta`līmiyya fī kulliyyāt al-banāt al-tarbawiyya bil-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya fī Dhaw- mafhūm idārat al-jawda. *Majallat Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya Wa Al-Nafsiyya, 28*(22), 139-177.
- Al-Hulaysī, M. (2012). *Athar istikhdām isTrātijīyyat al-ta`līm al-mutamāyiz `alā al-tahSīl al-dirāsī fī muqarrar al-lugha al-ingilīziyya ladā talāmīdh al-Saf al-sādis al-ibtidā-ī* (Master's thesis). College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Al-Kāfid, S. & Al-Sūfī, N. (2011). IsTrātijīyyat al-ta`līm al-dhātī wa darajat istikhdāmahā fī al-ta`līm al-thānawī fī muhāfadhat `Adan min wijhat naDhar al-mushrifīn al-tarbawiyyīn. *Majallat Al-Naw` Al-Ijtimā`ī a Al-Tanmiya,* (5), 45-76.
- Al-Kanānī, A. et al. (2011). Madā al-istifāda min al-dawrāt al-muqaddama li-`uDhwāt ha-at al-tadrīs fī taTawur al-`amaliyya al-

List of References:

- Abābna, N. (2002). *F`āliyyat barnāmaj tadrībī mabnī `alā asās al-ta`līm al-thātī li-tanmiyat mahārāt istikhdām al-kharīta li-mu`allimī al-jughrāfiya fī marhalat al-ta`līm al-asāsī fī al-urdun wa atharuh fī adā-Talabatihim* (Unpublished doctoral dissertation). Cairo University, Egypt.
- Abū-Nimra, M. & Al-Hadīdī, M. (2009). Al-jāmi`āt al-tadrībiyya li-a`Dhā- al-hay-āt al-tadrīsiyya fī kulliyyāt al-`ulūm al-tarbawiyya fī al-jāmi`āt al-urduniyya al-khāSa. *Majallat Dirāsāt Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya, 36*, 362-387.
- Al-Abdullah, S. (2012). Athar al-ta`līm al-dhātī fī tawdhīf mahārāt al-tahāwur al-ilikTrūnī al-mutazāmin ladā Talabat mu`allim al-Saf bi-jāmi`at Tishrīn. *Majallat Al-Majalla Al-Urduniyya Fī Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya, 8*(1), 15-34.
- Alāwna, M. (2014). Fā`iliyyat barnāmaj tadrībī muqtarah li-tanmiyat mahārāt aDdhā- hay-at al-tadrīs fī jāmi`at al-quds fī al-tahlīl al-ihsā-ī bi-istikhdām barnāmaj SPSS. *Al-Majalla Al-Duwaliyya Al-Tarbawiyya Al-Mutakhassisa, 3*(5), 38-58.
- Al-Būrīnī, A. (2011). *Istiqsā- khibrāt al-mu`allimīn wa ittijāhātihim nahwa taTbīq asālīb al-tadrīs al-mutamāyiz bi-dawlat al-imārāt al-`arabiyya al-muttaHida.* Dubai, UAE: Faculty of Education, British University in Dubai.
- Al-Faqīh, M. (2009). *Fā`iliyyat barnāmaj tadrībī muqtarah li-tanmiyat adā- mu`allimāt al-lugha al-`arabiyya fī al-marhala al-ibtidā-iyya fī tadrīs mahārāt al-fihm al-qirā-ī wifq isTrātijīyyat ma warā- al-ma`rifa*

The Effectiveness of Using a Training Program Based on Self-Learning in Developing the Awareness of Differentiated Instruction Strategies among Faculty Teachers of Science Curriculum and Instruction in Saudi Universities

Dr. Sarah B. Al-Otaibi
Assistant Professor of Curriculum and Instruction
College of Education
Princess Nourah bint Abulrahman University

Abstract:

The present study aims at investigating the effectiveness of a training program in using differentiated instruction strategies through a training package based on self-learning. The study sample consists of (18) faculty members of science curriculum and instruction during the academic year 1435-1436 AH. The researcher has developed the proposed training program to raise the awareness of differentiated instruction strategies. A scale was designed to measure the awareness of differentiated instruction strategies among faculty members.

The findings of the study prove the effectiveness of the proposed self-learning program in developing the awareness of differentiated instruction strategies among faculty members of science curriculum and instruction. The study recommends the necessity to adopt self-learning strategies in professional development programs of faculty members in Saudi universities.

Keywords:

Training program, Faculty, Awareness, Self-learning, Differentiated Instruction strategies.