عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي في ضوء بعض المتغيرات

نهاد أحمد حميد الحميدات

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1436هـ/2015م

اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي في ضوء بعض المتغيرات

إعداد الطالبة: نهاد أحمد حميد الحميدات

بكالوريوس تربية ابتدائية، جامعة القدس المفتوحة

المشرف: الدكتور إياد ادكيدك

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من برنامج الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

القدس– فلسطين

1436هـ/ 2015م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية – قسم أساليب تدريس

إجازة الرسالة

اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي في ضوء بعض المتغيرات

اسم الطالبة: نهاد أحمد حميد الحميدات.
رقم التسجيل: 21312135.
المشرف: د. إياد ادكيدك.

نوقشت وأجيزت هذه الرسالة بتاريخ: 27 / 6 /2015 من لجنة المناقشة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

رئيس لجنة المناقشة:	د. إياد محمد ادكيدك	التوقيع: .....
ممتحناً داخلياً:	د.إيناس عارف ناصر	التوقيع: .....
ممتحناً خارجياً:	أ. د. علم الدين عبد الرحمن الخطيب	التوقيع: .....

القدس – فلسطين
1436هـ – 2015

الاهداء

إلى المعلم الأول، وإمام العالمين، سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام

إلى النجوم الوضاءة التي تنير لنا درب الوطن.. شهداءنا الأبرار

إلى روح من زرع في روحي الأخلاص في العمل.. والدي رحمه الله

إلى من بث في روحي دربا زينه الأمل..... والدتي رحمها الله

إلى الرياحين التي مدت يد العون لي على درب عملي.... أخى العزيز

إليهم جميعا... أهدي ثمرة جهدي هذا.....

نهاد احمد الحميدات

إقرار:

أقر أنا الموقعة أدناه:

بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة كاملةً، أو أي جزءً منها لمَ يقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

التوقيع: .....

الأسم: نهاد أحمد حميد الحميدات.

التاريخ: 2015/6/27م

شكر وتقدير

"قال تعالى"لئن شكرتم لأزيدنكم ""إبراهيم7"

إن خير ما أستهل به هو أن الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الأولين والأخرين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين... أما بعد:

بدايةً أتوجه بالشكر والثناء لله تعالى على عظيم فضله وجزيل كرمه أن وفقني إلى إنجاز هذالعمل، فله الحمد كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

ومن باب الإعتراف بالفضل لأصحاب الفضل، وإسداء الثناء لمن هم أهل له، أجد لزاماً علىَ أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلي الصرح العلمي الشامخ– جامعة القدس– التي أتاحت لي فرصة الألتحاق ببرنامج الماجستير، رائدة البحث العلمي المتميز وملتقى العلم والعلماء.

كما يسعدني أن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان لكل من ساهم من قريب أو بعيد في إتمام هذا العمل وإظهاره إلى النور، وأخص بالشكر الوافر إلى أستاذي **الدكتور/ إياد ادكيدك** لتفضله بالإشراف على هذه الدراسة، ولما بذله من وقت وجهد وتوجيه وإرشاد ورعاية، فجزاه الله خيراً.

وكما أتوجه بالشكر للسادة لجنة المناقشة والتحكيم،الاساتذة الأفاضل: **الدكتور/ إياد ادكيدك** ، وإلى**الدكتورة/ إيناس عارف ناصر**، وإلى **الأستاذ الدكتور/ علم الدين عبد الرحمن الخطيب**، فاقبلوا شكري الصادق العميق لما قمتم به من نبيل المسعى في سبيل انصاحى وانجاحي... .

والشكر موصول للسادة المحكين الذين بذلوا جهداً طيباً في تحكيم أدوات هذه الدراسة فجزاهم الله عني كل خير.

وكما لا يسعني إلإأن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للقائمين على المؤسسات التعليمية في بلادنا وذلك لمساعدتي في تطبيق أداة الدراسة في فصول السنة.

وأخيراً أرجو أن أكون قد وفقت في تحقيق الغرض المنشود من هذه الدراسة.

والحمد لله رب العالمين

نهاد احمد الحميدات

الملخص

سعت الدراسة الحالية إلى قياس اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي ومعرفة أثر بعض المتغيرات وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التي شارك بها المعلم على اتجاهاتهم نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي. تمثلت أداة الدراسة في مقياس الاتجاهات، حيث تألفت من ثلاثين فقرة: (14) فقرة سالبة، و(16) فقرة موجبة.

تألفت عينة الدراسة من (120) معلم ومعلمة علوم.

أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي كانت إيجابية، حيث بلغ متوسط الاتجاه العام (3.73) على سلم ليكرت يتكون من (1−5). كما أظهرت أنه يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير الجنس مع عدم فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التي شارك بها المعلم، وقد تعزى هذه النتيجة الى أن معلمات العلوم أكثر استعداداً لتحمل عبئات تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي من معلمي العلوم.

أوصت الدراسة بضرورة توظيف هذه الاستراتيجية في تعليم العلوم، وذلك بعقد دورات تدريبية لتطوير معلمي العلوم لتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي وتوفير المواد والأدوات والبنى التحتية اللازمة من أجل استخدام هذه الطريقة في تدريس العلوم، بما أن لمعلمي العلوم اتجاهات إيجابية نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم، الاتجاهات نحو تعليم العلوم، تعليم العلوم.

Attitudes of lower elementary science teachers' toward teaching science by self-learning teaching method impact of some variables.

Preapared by: Nihad -Ahmad -Hmed-Hmedat.

Supervisor: Dr. Iyad - Mohammad -Dkeidek.

Abstract

The study aimed at recognize the attitudes of lower elementary science teachers' toward teaching science by self-learning teaching method, and realizing the impact of some of the study variables: gender, educational qualification, specialization, years of service and number of courses.

The study was represented in a questionnaire that measures trends and consisted of thirty paragraph including: (14) negative items, and (16) positive items.

The sample of the study was composed from (120) elementary science teachers.

The study results showed that: the attitudes of lower elementary science teachers' toward teaching science by self-learning teaching method was positive with an average of (3.37) in a Likert-type scale of (1-5). As well as it showed that there are significal differnces between the level of($\alpha \leq 0.05$) in teachers of science trends in lower basic towards self-learning method and gender vairiable without any significal statistical differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in teachers of science trends and educational qualification varibles, specialization, years of service and number of courses.

The study recommended the need of applying this strategy in teaching science, through professional development courses for science teachers, and supplying the required tools and infrastructure in order to use this method in teaching sciences.

Keywords: Self-Learning Method, Science teacher'sattitudes, Teaching science.

الفصل الاول: مشكلة الدراسة واهميتها

1.1 مقدمة

1.2 مشكلة الدراسة

1.3 اهداف الدراسة

1.4 اسئلة الدراسة

1.5 فرضيات الدراسة

1.6 اهمية الدراسة

1.7 حدود الدراسة

1.8 محددات الدراسة

1.9 توجهات الدراسة

الفصل الأول

الاطار العام للدارسة

1.1 المقدمة

شهد العالم اليوم تطوراً علمياً بارزاً وتقدم معرفي وتكنولوجي متسارع أصبح يأخذ شكلاً من أشكال الإنفجار المعرفي، وقد أدى هذا التطور إلى إكتشافات علمية هائلة وتطبيقات واسعة النطاق لم تحدث من قبل، وغدتَ الإحاطة بها غير ممكنة في ظل التطور الهائل في وسائل التكنولوجية، ويتطلب هذا التطور السريع قوى بشرية يتوفر فيها التخصص العلمي بقدر ما يتوفر لها الإستعداد والرغبة للمستقبل، وهذا يتطلب من التعليم أن يتحول من تلقين المعلومات للطلاب إلى إكسابهم مهارات البحث العلمي لمواكبة ركب الحضارة المتطورة، وهذا يتطلب من المعلم إمتلاك اتجاهات علمية مختلفة ليكون قادراً على توظيف المعلومات حتى يتكيف مع الواقع الإيجابي الذي يقوم به الفرد في تنمية القدرات المرتبطة بالتعلم الذاتي كأحد أساليب التعليم والتعلم الحديثة .

والواضح أن الاتجاهات تمثل عامل رئيس في التعليم، فهي تولد الرغبة لدى المعلم للاستمرار في التعليم، وتحفزه على إستثمار طاقاته وقدراته نحو الأستفادة مما تعلمه في العلوم وتوظيفه في حياته العملية، ومن جهة أخرى فإنها يمكن أن تسهم في تحديد بعض العوامل التي تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو التدريس وتحقيق أهداف التعليم، مما يتطلب استخدام أستراتيجيات وطرائق تدريسية مناسبة تضمن سلامة التعلم وجودته، ولعل من أهم هذه الأستراتيجيات وأكثرها فاعلية طريقة التعلم الذاتي "Self Learning"، الذي يمثل ثورة في النظم التعليمية التقليدية، حيث أنه أوجد فلسفةً وأهدافاً وأسلوباً جديداً في إدارة نظم التعليم وفي طبيعة التعلم وفي الأدوار المنوط بها معلم المرحلة الأساسي (حسن، 2001).

وكما يرى المربون أن تطوير اتجاهات إيجابية نحو طريقة التعليم هو هدف عام تسعى التربية إلى تحقيقه عند المعلمين، غير أن الواقع التعليمي السائد في نظمتعليمية عديدة يشير إلى عدم إنجاز هذا الهدف على النحو المرغوب فيه. وقد يتبدي ذلك من خلال بعض الاتجاهات السلبية التي طورها المعلمين نحو المادة التعليمية، ويشير هذا الواقع إلى أن طريقة التعليم ليست في وضعاً محايداً من

حيث التأثير في المعلمين واتجاهاتهم، لأن ما يجري يؤثر في إحساس المعلم بالكفاءة والقيمة الذاتية وهي جوانب ترتبط على نحو وثيق بعملية تكوين الاتجاهات نحو طريقة التعليم الذاتي، ولذلك كان لابد أن تتوفر لدى المعلم الرغبة والإرادة الذاتية القوية في التعليم، ففي هذا النوع من التعليم يكون كل فرد مستقلاً بذاته ولديه قدرات واتجاهات وميول تختلف عن الآخرين. وللمعلمين دور كبير في عملية التعلم الذاتي فهم يقومون بالتوجيه والأشراف على الطلاب ومساعدتهم في تحقيق أهدافهم وإرشادهم للوصول إلي غاياتهم، وبذلك يأخذ المعلمين دور المرشدين والميسرين لعملية التعلم الذاتي. ويؤكد هنا (Parent, 2002) أن هذا النوع من التعلم يجب أن يصاحب باشراف مباشر من المعلم وخاصة مع مجموعات العمل حتى يتم التأكد من أن الطلاب يصلون للهدف من خلال تطبيقهم لخطوات تعليمية معينة.وقد أصبحت هناك اتجاهات علمية وتعليمية تنادى بضرورة تفريد التعليم والتأكيد على مبدأ التعلم الذاتي (غنيم وشحاتة، 2008). وقد اتجه واضعوا مناهج العلوم المدرسية وبخاصة في الدول المتقدمة إلى بناء المناهج المختلفة في ضوء الموديولات التعليمية وعن طريق هذه الموديولات (الوحدات التعليمية الصغيرة) يتم تنويع مصادر التعلم وأساليبه والمواقف التعليمية، بحيث تؤدى إلى تهيئة مجالات الخبرة للمتعلم بالتفاعل مع عناصر الموقف التعليمي، وبذلك يمكن أن يحقق اهدافاً تعليمية محددة ويصل إلى مستوى الأداء المطلوب لكل هدف من هذه الأهداف(غنيم وشحاتة، 200).

هذا وقد حظي التعلم الذاتي باهتمام واسع من قبل التربويين الذين لم يكن بينهم أي تلاق باستثناء الاسم المشترك الذي يحملونه، وفي خضم هذا الصراع فقد اختلفت نظرتهم لتعريفاته، فقد ذكر فيرى كالندي (Candy, 1986) أن التعلم الذاتي كطريقة لتنظيم التدريس، بينما ينظر إليه البعض الآخر كصفة من صفات المتعلم، بينما أشار نولز (Knowlse ,1984) إلى أن التعلم الذاتي هو تقديم ذاتي يضمن أولاً مراجعة الأداء الحاضر ثم تحديد الطريقة المثلى لاستنفاذ الطاقة لتحسين الأداء وتحقيق الأهداف المستقبلية. وقد أسمى روبرت جليس التعلم الذاتي التربية التكيفية لأن هدفه تحقيق تعليم يؤكد إيجابية المتعلم ويراعى خصائصه الفريدة، أي التربية التي تسعى إلى تكييف المواقف التعليمية لتتلاءم مع خصائص المتعلم. والمتحمسين لبرامج التعلم الذاتي بعامة يرون أن مراعاة السرعة الذاتية للمتعلم من أهم الخصائص المميزة لهذا النوع من التعليم وبالتالي فإن عامل الزمن يصبح خاضعاُ لظروف كل متعلم. (الحيلة، 2002).

ومن هنا يفترض على معلم العلوم أن يعيَ أهمية الاتجاهات في تعليم العلوم، فعندما يتبين أن اتجاه المعلم نحو العلوم يؤثر في تعليمه للمعلومات والمهارات، وأن الاتجاه نحو الطريقة يؤثر في رغبة الشخص المعلم التعليم. فعل المعلم عندئذ أن يقدر الأهمية الأساسية للاتجاهات في التربية. وما دام هناك اتجاه إيجابي بإقبال نحو الشيئ فإن الاحتمال كبير في أن يدفع ذلك الاتجاه الشخص للتقدم في التعليم. وما دامت هناك اتجاهات سلبية نحو الطريقة فإن ذلك يؤدي إلى تدنى مستوى التعليم، وينبغي أن يكون المعلم على علم بتلك الاتجاهات بغض النظر عن نوع التعليم المستخدم (نشوان، 2006).

هذا وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم باستمرار على مساعدة الطلبة على أن يتعلموا بأنفسهم، وعلى أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم وأن يفكروا لانفسهم. ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادئ لدى الطلبة أسئلة وحيوية ونشاط المعلم، فلكى يصبح الطلبة مستقلين في تعلمهم عليهم أن يتعلموا كيف يطرحون الأسئلة وكيف يحصلون على المعلومات من مصادرها الأصلية، وهم يتخذون من المعلم نموذجاً لهم في ذلك. ولكى يكون التعليم فعالاُ يجب أن يوفر المعلم جميع الظروف الملائمة لتعلم الطلبة وأن يعمل على استمرار نشاطهم التعليمي ويوجهه نحو تحقيق الأهداف الموضوعية، كذلك لأبد أن يكون المعلم قادراً على تقدير وتشخيص نمو طلبته كأفراد(الحيلة، 2002).

وطريقة التعلم الذاتي كغيرها من طرائق التعلم تهدف إلي تنمية الكافيات العملية والأكاديمية، وتحقيقاً لهذه الأهداف يلعب المعلم دورا تنظيمياً توجيهياً لتنظيم عمليات التعلم والنماء والتطور لكى يجعل المتعلم محور العملية ونتاجها. فدور المعلم ينتقل من دور المصدر الأساسي الوحيد لعمليات التعلم إلي دور المنظم والمرشد الذي يقدم خدماته عندما يتطلب الموقف ذلك (غباين، 2001). وفي الأنماط القائمة على التوجيه الذاتي فإن المعلمين يشخصون حاجات الطلاب ويقرون الأهداف لهم ولكن الطلاب يختارون الأستراتيجيات التعليمية الخاصة بهم (الخطيب والخطيب، 2001).

لهذا فإن دور المعلم توجيههم و تعريفهم بكيفية التعلم سواء من الكتب والمصادر المختلفة، أو من التجارب العملية المتنوعة، أو من الوسائل التعليمية التقليدية منها والحديثة وبخاصة القدرة على التعامل مع الحاسوب والإنترنت ووسائل التكنولوجيا الحديثة (الحيلة، 2002).

1.2 مشكلة الدراسة

تمثل اتجاهات الفرد وجهاً مهماً من وجوه شخصيته ومكوناً أساسياً لأي موقف أو سلوك يتخذه أو يصدر عنه. فالاتجاهات من بين أهم محددات السلوك الموجهة والمنظمة له فهي تحدد السلوك وتفسره وتنظم العمليات الدافعية والانفعالية والمعرفية والإدراكية، وتحمل الفرد على الإدراك والتفكير والسلوك بطريقة محددة تجاه موضوعات البيئة الخارجية وبذلك تسهم الاتجاهات في إعداد الاستجابات للأشخاص والقيم والافكار المختلفة. وعليه يمكن القول في المجال التربوي بأن اتجاهات المعلمين نحو الاستراتيجيات التعليمية تؤدي دورا هاماً في الإقبال عليها أو الأحجام عنها اعتماداً على أن مقدار عطاء الفرد في مجال معين يعتمد على مدى انتمائه وميوله واتجاهاته نحو هذا المجال. وهنا يذكر أن التعلم الذاتي هو عبارة عن استراتيجية تعليمية حديثة تهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من جانب الطلاب مما يساعد على تعلم واكساب المعلومات والقيم والمشاعر ويخلق جواً تعليمياً يساعد على الفهم والاستيعاب. أي أن التعلم الذاتي هو إستراتيجية تعليمية ذات آثار إيجابية على المتعلم من حيث أنها ترقى به علمياً ونفسياً واجتماعياً مما يجعل من الجدير التطلع إليها بوصفها إستراتيجية تعليمية ينبغي تبنيها وتطبيقها من قبل المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة والمواد الدراسية المختلفة بدل بقائها محدودة التطبيق في المدارس ورهينة بعض الدورات التدريبية ولعل هذا التبني والتطبيق للتعلم الذاتي من قبل معلمي العلوم منوط بنوعية اتجاهاتهم نحوه بالدرجة الأولى لذا لابد من محاولة التعرف على هذه الاتجاهات لدى شرائح مختلفة من معلمي العلوم في مراحل التعليم المختلفة وقد اختارت الباحثة مرحلة التعليم الاساسي لما لها من أهمية في حياة الفرد ومن حيث اعداده وتهيئته علمياً ونفسياً واجتماعياً للانتقال إلى التعليم العام، وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بمحاولة قياس اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي في ضوء بعض المتغيرات.

1.3 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- قياس اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.
- دراسة أثر بعض المتغيرات التالية: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات في اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.

1.4 اسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الاجابة عن السؤالين التاليين:

- **السؤال الرئيس:** ما اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي؟
- **السؤال الفرعي:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات لاتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزي إلى متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التي شارك بها المعلم؟

1.5 فرضيات الدراسة

تستند الدراسة إلى الفرضيات الآتية:

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزي إلى متغير الجنس.

- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمى العلوم فيالمرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير عدد الدورات التي شارك فيها المعلم.

1.6 أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تبحث فيه، وهو قياس اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، وبالتحديد تتبع أهمية الدراسة من خلال ربط تعليم العلوم بتكنولوجيا التعليم من جهة وتركيزها على التعلم الذاتي الذي تسعى إليه المناهج الحديثة لتطوير قدرات المعلمين المختلفة من جهة أخرى، وكما يتوقع أن تسهم الدراسة في تطوير معلمي العلوم مهنياً من خلال تدريبهم على كيفية التعيلم الذاتي في عملية التدريس، وكما أيضاًمن كونها تتناولأحد صفوف المرحلة الأساسية الدنيا، بما أنها تعتبر المرحلة الأساسية الدنيا مرحلة الأساس والإعداد والتكوين للمرحلة الثانوية، لذلك يجب أن يكون هذا الإعداد مبنياً على أُسس صحيحة وطرائق ملائمة، وكذلك فتح الطريق أمام بحوث ودراسات أخرى في مجال

طرق تعليم العلوم وتطويرها في صفوف ومراحل تعليمية أخرى، وأيضاً البحث في اثر هذه الطرائق بإثبات جدواها ودعمها أو عدم فائدتها، ومن المتوقع أن تسهم الدراسة في بيان فائدة هذه الطريقة لوزارة التربية والتعليم لتوفيرها في المدارس عند إثبات جدواها،هذا ومن الجدير ذكره أنه بالفعل قد قامت وزارة التربية والتعليم بتوزيع حقائب تعليمية وبرمجيات تعليمية تعمل حسب طريقة التعلم الذاتي لتدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا، ولكنها غير مستخدمة. هذا بالإضافة إلى أن ندرة البحوث (وفق علم الباحثة) التي درست أثر هذه المتغيرات في اتجاهات المعلمين نحو تعليم العلوم باستخدام طريقة التعلم الذاتي، وايضاً إضافة أخرى إلى الأدب التربوي العربي في مجال دور طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم وما يمكن أن تتوصل إليه الدراسة الحالية من نتائج في هذا المجال.

1.7 حدود الدراسة ومحدداتها

تؤطر هذه الدراسة بالحدود الاتية:

- **الحدود الموضوعية** : قياس اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي في ضوء جنس المعلم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص الدراسي، وعدد الدورات.

- **الحدود الزمنية** : تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسة 2015/2014م.

- **الحدود المكانية** : تم تطبيق الدراسة على الصف الرابع الأساسي من (1-4) من المدارس التابعة للمديريات التربية والتعليم بمحافظات الضفة الغربية.

- **الحدود البشرية** : تم تطبيق الدراسة على معلمي العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا (معلمين، ومعلمات العلوم) في محافظات الضفة الغربية.

1.8 محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق أداة الدراسة وثباتها وصدق استجابة أفراد العينة عن فقراتها، كما أن تعميم نتائج الدراسة لا يتم إلا على المجتمع الذي سحبت منه عينة الدراسة والمجتمعات المماثلة لعينة الدراسة.

1.9 مصطلحات الدراسة

1.9.1 مفهوم التعلم الذاتي:

تعددت تعريفات التعلم الذاتي تبعاً لتعدد المدارس التربوية والنفسية وطبقاً لاختلاف الرؤى والاطر الفكرية للباحثين، ورغم هذا إلا أن هذه التعريفات لا تخرج عن الإطار العام لمفهوم التعلم الذاتي بمعناه الواسع، وسوف نتعرض لبعض هذه التعريفات:

- يعرفه (احمد ، 1993، ص53) " بانه نوع من التعليم الذي وفر الفرص للمتعلم لتعليم نفسه بنفسه وذلك من خلال المشاركة في مهمات تعليمية تتناسب وحاجاته وقدراته الخاصة ، ويتميز التعلم الذاتي عن الاساليب التقليدية الاخرى مناسبته لجميع الطلاب ولجميع المستويات ، والتعلم حسب القدرة الذاتية" .

- ويعرفه (زيتون 2004، ص 109) " بأنه نمط من التعليم المخطط والمنظم والموجه فردياً أو ذاتياً، والذي يمارس فيه المتعلم النشاطات التعليمية فردياً وينتقل من نشاط إلي آخر متجهاً نحو الأهداف التعليمية، مستعيناً في ذلك بالتقويم الذاتي، وتوجيهات المعلم حينما يلزم الأمر".

- يعرفه (المغربي ، 2007، ص1) " بانه التعلم الذي يتمركز على الطالب ويجعله المحور الرئيس للعملية التعليمية ويوجهه نحو التركيز على التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة ".

وبالاعتماد على التعريفات السابقة تعرفه الباحثة بأنه " أسلوب تعليمي يعتمد على نشاط المتعلم النابع من رغبته الذاتية وقناعاته الداخلية، من خلال مشاركته الفعالة في جوانب العملية التعليمية، مستفيداً من الإمكانات المتاحة في بيئته التعليمية ومنها، الكتاب المدرسي، معتمداً على نفسه وواثقاً من قدرته

واستعداداته، بهدف العمل على إحداث تغيير لذاته نحو الافضل، والذي يرغب في تحقيقه، ويتم ذلك بإشراف وتوجيه من المعلم .

1.9.2 الاتجاهات:

- ويعرفها (البديري، 2005، ص22) بأنها " تكوين فرضي يتوسط بين المثير الخارجي (موضوع الاتجاه) واستجابة الأفراد له (سلوكات) وهي إلى حد ما ذاتية لا سبيل لملاحظتها أو مشاهدتها بشكل مباشر.
- يعرفها (نشوان، 2001، ص471) بأنها " موقف انفعالي يتصف بالقبول أو الرفض للأشياء أو الموضوعات أو القضايا وهو لا يتكون لدى الفرد إلا بناءًا على مروره بالخبرة والتي تتضمن معرفة كافية عن الموضوع ذى العلاقة."
- ويعرفه (الحارثي ،1991، ص53) بأنه " استعداد وتهيؤ عقلي وعصبي خفي متعلم ومنظم حولالاتجاه للاستجابة بانتظام بطريقة محببة أوغير محببة فيما يتعلق بموضوع الاتجاه".

وبالاعتماد على التعريفات السابقة تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة المعلم من حيث (القبول أو الرفض) نحو استخدام طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم، ويتم قياسه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس الاتجاه المعد لهذا الغرض".

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني:

2.1 الإطار النظري:

2.1.1 مقدمة

مع متطلبات العصر الحالي عصر العلوم والتربية والتكنولوجيا والمعلوماتية، لابد وأن يصبح الهدف الأساسي في تعليم العلوم، هو جعل الفرد محور العملية التعليمية، من أجل مساعدة التلميذ على كسب مهارات تمكنه من مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين بعقول قادرة على التصدي للمشكلات والتعامل معها وحلها، وكذلك قادرة على التعلم والتصرف بشكل ذاتي، ولكن لا يستطيع المعلم أن يعلم ذاتيا أو غيره من أنواع التعليم طالما لا توجد لديه الاتجاهات لتعليم العلوم التي تستثيره وتحثه لمزيد من التعليم، وهذا يتشكل من خلال ممارسة طرق عديدة للتعليم الذاتي منها التعلم البرنامجي والتعلم بالموديولات والتعلم الكشفي غير الموجه... وغير ذلك من الطرق التي تساعد المتعلم في التزود بالخبرات بطريقة ذاتية دون معاونة من أحد، أي أن الفرد يعلم نفسه بنفسه، فالذاتية هي سمة التعلم فالتعلم يحدث داخل الفرد المتعلم فإن كان ذلك نتيجة خبرات هيئاها بنفسه كان التعلم ذاتياً وإن كان نتيجة خبرات هيئاها له شخص آخر كالمعلم مثلاً كان التعلم بعيداً عن التعليم ذاتي، فالتعلم الذاتي هو من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية، مما يسهم في تطوير المتعلم وتزويده بقدرات هامة تمكنه من استيعاب معطيات العصر القادم ؛ فهو نمط من أنماط التعلم الذي يتعلم فيه المتعلم ذاتياً.

2.1.2 طريقة التعلم الذاتي (مفهومه، أهميته،خصائصه، مهام المعلم):

ظهر التعلم الذاتي كأحد نتاجات المحاولات التربوية الحديثة لإحداث تغيير جذري في العملية التعلمية – التعليمية تنتقل بالمتعلم من مرحلة التلقي إلى مرحلة الفاعلية والنشاط. فمن الملاحظ تزايد الحاجة إلى تطبيق الفكر التربوي والأساليب التكنولوجية في العصر الحالي في تصميم المناهج التعليمية وأساليب تنفيذها بما يتناسب مع قدرات المتعلمين وخصائصهم ومقابلة ما بينهم من فروق في القدرات والمستويات تجعل عملية التعليم والتعلم أكثر فاعلية وايجابية، ونتيجة للتطورات العلمية في

استراتيجيات التدريس، فقد ظهرت أساليب كثيرة منها طريقة التعلم الذاتي والذي يعد طرائق من الأساليب الحديثة والفاعلة في عمليات التعلم في جميع المراحل التعليمية. والتعلم الذاتي نوع من أنواع التعليم يكون فيه المتعلم المسؤول عن التخطيط للدرس وللمادة العلمية التي يرغب في تعلمها وفي التنفيذ والتقويم. ومن مميزات هذا الأسلوب إمكانية تطبيقه في جميع مراحل التعليم كل حسب مادته وقدرته العقلية ومستواه العمرى. فهو نمط من التعليم المخطط والموجه ذاتياً أو فردياً والذي يمارس فيه المتعلم النشاطات التعليمية بمفرده، وينتقل من نشاط إلى نشاط آخر، متجهاً نحو الأهداف التعليمية المحددة بحرية، وبالمقدار، والسرعة التي تناسبه، مستعيناً في ذلك بالتقويم الذاتي، وإرشادات المعلم وتوجيهاته (الحيلة، 2003).

وقد اختلفت نظرة الكتاب للتعلم الذاتي فيرى كاندى (Candy,1986) أن الكثيرون ينظرون إلى التعلم الذاتي كطريقة لتنظيم التدريس، بينما ينظر إليه البعض الأخر كصفة من صفات المتعلم.

فقد أشار نولز(1990، Knowles) إلى أن التعلم الذاتي هو تقديم ذاتي يضمن اولى مراجعة الاداء الحاضر ثم تحديدا لطريقة المثلى لاستنفاذ الطاقة لتحسين الأداء وتحقيق الأهداف المستقبلية. وقد أسمى (روبرت جليس ،2005) التعلم الذاتي، التربية الكيفية، لأن هدفه تحقيق تعليم يؤكد ايجابية المتعلم ويراعى خصائصه الفريدة، أي التربية التي تسعى إلى تكييف المواقف التعليمية لتتلاءم مع خصائص المتعلم. والمؤيدون لبرامج التعلم الذاتي بعامة يرون أن مراعاة السرعة الذاتية للمتعلم من أهم الخصائص المميزة لهذا النوع من التعليم، وبالتالى فإن عامل الزمن يصبح خاضعاً لظروف كل متعلم (الحيلة،2001).

2.1.3 أهمية التعلم الذاتي:

لقد تحدث الكثير من التربويين عن أهمية وفوائد التعلم الذاتي وناقشوا بعض مفاهيمه ومعانيه، حيث يرى نولز بأنه نشاط يعتمد على مبادرة الفرد الذاتية نحو التعلم وتحديد أهدافه التعليمية بنفسه واختيار الوسائل المناسبة لعملية التعليم والتقويم (Knowles,1975) . بينما يذكر القلا أن التعلم الذاتي يشمل كل جهد شخصي يقوم به المرء للتعلم بصورة مستقلة ويسير فيه حسب سرعته الذاتية ليحقق الأهداف بمستوى معين من الإتقان (القلا، 1985). ويضيف زيتون بأن التعليم الذاتي يعني تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه بصورة مستمرة في كسب المعارف والمهارات والقدرات اللازمة لتكوين شخصيته

واستمرار تربيته لذاته وبما يمكنه من التلاؤم الإيجابي مع متطلبات الحياة في مجتمع سريع التغير(زيتون، 1985). أما السنبلة فقد رأي أن التعلم الذاتي أسلوب يستخدم للتعبير عن كافة النشاطات والأساليب التربوية الحديثة التي تمكن الفرد من كسب مهارات التعليم المستمر ولتعلم كيف تتعلم (السنبل، 1987) فالتعلم الذاتي يجعل الفرد يعتمد على نفسه ويحل مشكلاته بنفسه ويتخذ قراراته بشكل مسستقل وينمى فيه ملكة حب التعلم. وبذلك نرى أن التعلم الذاتي تعلم يعتمد على نشاط الفرد ورغبته في الحصول على المعلومات حسب استطاعته وقدراته الذاتية وهو الذي يحدد أهدافه ويحدد الطرق المناسبة للوصول إليها كما ويقيم نتائج ما توصل إليه بنفسه ، كما أنه عملية مستمرة تتطلبها ظروف الحياة المعاصرة. ومما يميز التعلم الذاتي إمكانية تعلم كل فرد حسب القدرة الذاتية (أحمد،1993).

أما الباحثة فترى أن التعلم الذاتي تعلم يعتمد على نشاط الفرد الذاتي ورغبته في الحصول على المعلومات حسب استطاعته وقدرته الذاتية، وهو الذي يحدد أهدافه ويحدد الطرق المناسبة للوصول إليها، ويقيم نتائج ما وصل إليه بنفسه، كما أنه عملية مستمرة تتطلبها ظروف الحياة المعاصرة.

ويذكر (غباين،2001) أن التعلم الذاتي كان وما يزال يلقي اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية لإعتباره أسلوب التعلم الأفضل لأنه يحقق لكل متعلم تعلم يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد على دافعيته وبذلك له العديد من المميزات نلخص أهمها في الآتي:

- يأخذ المتعلم فيه دوراً ايجابياً في التعلم.
- يمكن التعلم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة.
- إعداد الأبناء للمستقبل بتعويدهم تحمل مسؤوليتهم بانفسهم.
- تدريب التلاميذ على حل المشكلات.
- إيجاد بيئة تعليمية خصبة للإبداع.

2.1.4 سمات التعلم الذاتي:

كما يشير (غباين،2001) إلى أن التعلم الذاتي له سمات عديدة منها ما يلى:

- يهدف التعلم الذاتي إلي تحقيق تعلم يؤكد على ايجابية المتعلم ونشاطه ويراعى خصائصه المتميزة، ويؤكد التعلم الذاتي على توافر خيارات التعلم المتنوعة والمصادر التي يحتاج إليها كل متعلم حتى يستثمر طاقاته وفق قدراته واستعداداته ورغباته.
- يركز التعلم الذاتي على فردية المتعلم في الدراسة والتعلم وعلى إمكانية تعاونه الشخصى مع المجموعة.
- يتيح التعلم الذاتي للفرد الفرص لتحمل مسؤولية تعلمه فيمارس النشاطات المتنوعة وفق قدراته واستعداداته.
- .يهدف التعلم الذاتي الى اكتساب الفرد مهارات وعادات التعليم المستمر الذي يحمل الفرد مسؤولية متابعة تعلم نفسه بنفسه.
- يقوم التعلم الذاتي على تنظيم الخبرات والمواد التعليمية على نحو يسمح لكل متعلمأن ينمو ويتقدم وفقا لقدراته.

2.1.5 مسلمات التعلم الذاتي:

يقوم التعلم الذاتي على عدة مسلمات منها: إتاحة الفرصة أمام المتعلم في عملية التعلم تبعاً لسرعته واستيعابه، وتبعا لوقته وقدراته، تفاعل الطالب مع كل موقف تعليمي بطريقة إيجابية، فهو ليس مستقبلاً للمعلومات وإنما مشارك وجامع لهذه المعلومات التي تتسم بتنوعها وبتعدد مصادرها، الضبط والتحكم في مستوى المادة التعليمية وما يطلق عليه الكفاءة، حيث لا يسمح للطالب أن ينتقل من الوحدة التي بداها قبل التأكد من اتقنه لها والتعزيز الفوري والتغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلم بعد أدائهلآخرأو إجابته على بعض الأسئلة التي عن طريقها يتحقق الطالب من مدى إنهائهللجزء الذي درسه ومدى وصوله وتحقيقه للمستوى المطلوب.

إن ما يميز التعلم الذاتي هو أنه موجه ذاتياً يعتمد المتعلم فيه على نفسه بالدرجة الأولى مما يكسبه الثقة بالنفس والاستقلالية والشعور بالمسؤولية والحرية وكلها صفات مطلوبة للكائن البشرى الذي يفترض تميزه عن الآخرين، فالاستقلالية عنصر قوى من عناصر النظم التربوية والاجتماعية (بوز،2004).

كما لابد من الاهتمام بالمواد التعليمية وهي البرامج التعليمية التي تعد لغايات التعلم الذاتي بحيث يقوم المتعلم بدراستها دراسة ذاتية فتنظم المادة الدراسية بحيث يقوم المتعلم بالسير في الدراسة بنفسه. ولا بد من توظيف التسلسل المنطقي والنفسي المعتمد على البدء بالمعرفة للمتعلم والتدرج في ذلك الي ما لا يعلمه والبدء بالسهل ومن ثم التدرج الي الصعب. والمواد التعليمية القائمة على الدراسة الذاتية متعددة الأنواع والأنماط فمن هذه المواد برامج التعليم المبرمج، وهو تقنية واستراتيجية في التدريس الذاتي يتفاعل بها المعلم مع برنامج تعليمي تقوده نحو تحقيق الهدف المنشود(القلا،2003)، والمجتمعات التعليمية، والرزم التعليمية، والبطاقات التعليمية، والعقود التعليمية أو المراكز التعليمية، والحاسب التعليمي. وقد تكون هذه المواد التعليمية على شكل كتيبات أو مذكرات أو افلام ثابتة أو متحركة، ولا تقتصر المواد التعليمية التي تبثها محطات التلفاز والاذاعة فالمواد التعليمية متعددة المصادر ويمكن أن تسهم في تدعيم البرامج الأساسية التي يتعلمها المتعلم ذاتياً (نشوان،1993).

وإلى جانب هذا يستند التعلم الذاتي إلي مجموعة من الأسس النفسية والاجتماعية والفلسفية ؛ منها ، أن التعلم الذاتي يستثير دافعية المتعلم نحو التعلم، وأن التعلم الذاتي يراعي الفروق الفردية، وأن التعلم الذاتي يثير الرغبة لدى المتعلم في التعليم المستمر (حسن،2004).

ومن الخصائص البارزة للتعلم الذاتي المسؤولية الذاتية للتعلم والسير في التعلم وفق معدل سرعة الفرد على التعلم وتحقيق تعلم ناجح ويتوقف تحقيق مثل هذه الخصائص على اختيار التلميذ أو تحديده لأهدافه التعليمية وأنواع النشاطات والمصادر التعليمية المرتبطة بأهداف ومحتوى التعلم. ولهذا فإن جميع التسهيلات يجب أن تكون متاحة للمتعلم، فتنظيم المقاعد الدراسية يجب أن تكون على نحو يساعد على التفاعل بين التلاميذ بحيث توضع في شكل دائري أو مستطيل وقابل المعلم جميع التلاميذ، كما أن حركة المتعلم يجب أن تكون متاحة للجميع .

إذ أراد تناول كتاب معين أو اداة يحتاجها في بعض الأنشطة. كما أن الإضاءة والتهوية والأدوات والأجهزة والمختبرات والمكتبات وغيرها من الإمكانات المادية المؤثرة على التعلم الذاتي وغير الذاتي ينبغي أن تكون متاحة للمتعلم (نشوان ،1993).

وبهذا فإن الفرد المتعلم ذاتياً تكون لديه المبادرة والحرية في وضع الأهداف والخطط التعليمية وفي تحديد الوسائل والطرق المناسبة له لتعلم ما يريد ووضع الوقت المناسب للوصول الي ما يريد أن يتعلمه (السعادات ،2003).

ويتضمن التقييم الذاتي أن يقوم المتعلم بتقويم نفسه بتحديد وتقييم مستوى ما تم تعلمه وذلك اعتماداً على المبدأ التربوي العام الذي يقترح بأن يعهد إلى المتعلم الفرد لأن يقيم نفسه في المعرفة العلمية التي تعلمها أو يتعلمها (غباين،2001). ويمكن تحقيق ذلك من خلال اختبارات التقييم الذاتي وإجاباتها النموذجية التي تحويها الحقائب التعليمية أو معظم أنماط التعلم الذاتي (محامده ،2005).
ويذكر بوز إلى أنه لإمتلاك المتعلم القدرة على القيام بالتقويم الذاتي لأبد من توفر ما يلي:
فهم عميق لمعني التقويم والمهارات المطلوبة منه،تمثل لمفهوم التقويم الذاتي والوظائف التي يضطلع بها،إعطاءه مهارات الملاحظة والاكتفاء على تحليل ما تمت ملاحظته، والاعتماد على معايير محددة وموضوعية لإصدار حكم على ما تم تحليله، وكذلك قبول النتائج التي تم الوصول اليها سواء كانت ايجابية او سلبية، بالضافة إلى الاستعداد لمعالجة النتائج السلبية من أجل تجاوزها مستقبلاً (بوز ،2004).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم باستمرار على مساعدة الطلبة على أن يتعلموا كيف يتعلمون، وعلى أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم وأن يفكروا لأنفسهم. ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادئ لدى الطلبة اسئلة وحيوية ونشاط المعلم، فكلي يصبح الطلبة مستقلين في تعلمهم عليهم أن يتعلموا كيف يطرحون الاسئلة وكيف يحصلون على المعلومات من مصادرها الأصلية، وهم يتخذون من المعلم نموذجاًلهم في ذلك. ولكي يكون التعليم فعالاً يجب أن يوفر المعلم جميع الظروف الملائمة لتعلم الطلبة وان يعمل على استمرار نشاطهم التعليمي ويوجهه نحو تحقيق الاهداف

الموضوعية،وكذلكلابد أن يكون المعلم قادراً على تقدير وتشخيص نمو طلبته كأفراد (الحيلة ،2002).

فالتعلم الذاتي كغيره من طرائق التعلم يهدف الي تنمية الكفايات الأدائية العملية والأكاديمية، وتحقيقاً لهذه الأهداف يلعب المعلم دوراً تنظيمياً توجيهياً لتنظيم عمليات العلم والنماء والتطور بحيث يكون المتعلم محور العملية ونتاجها. فدور المعلم ينتقل من دور المصدر الأساسي الوحيد لعمليات التعلم الى دور المنظم والمرشد الذي يقدم خدماته عندما يتطلب الموقف ذلك (غباين،2001). وفي الأنماط القائمة على التوجيه، فإن المعلم أو المعلمين يشخصون حاجات الطلاب ويقررون الأهداف لهم ولكن الطلاب يختارون الإستراتيجيات التعليمية الخاصة بهم (الخطيب والخطيب ،2003).

لقد أشار الحيلة إلى أن دور المعلم في تحقيق التعلم الذاتي للطلبة يتمثل فيحثهم على اكتشاف المعلومات والحقائق بأنفسهم، وتعريفهم بكيفية التعلم من الكتب والمصادر المختلفة أو من التجارب العملية المتنوعة أو من الوسائل التعليمية التقليدية منها والحديثة وبخاصة القدرة على التعامل مع الحاسوب والإنترنت ووسائل التكنولوجيا الحديثة (الحيلة ،2002).

2.1.7 مهام المعلم في التعلم الذاتي:

هذا وقد بين (نشوان ،1993) مهام المعلم في التعلم الذاتي في الآتي: اعداد أو المشاركة في إعداد المواد التعليمية. توجيه وإرشاد التلاميذ نحو كيفية استخدام المواد التعليمية. الأشراف على تعليم التلاميذ ودراستهم الذاتية . توفير المواد التعليمية اللازمة. تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي. تصحيح الأخطاء عندما يقع فيها التلاميذ. كتابة تقارير دورية عن سير العمل للاستفادة منها في البرامج التالية.

2.1.8 انماط التعلم الذاتي:

ويذكر (غباين ،1986) ان التعلم الذاتي يعتمد كما أسلفنا على جهد المتعلم وقدرته بما يوافق امكاناته وخبراته، لذلك نجد أن له نقاط عدة بحيث تتيح فرصة التعليم ومن هذه الأنماط:

- التعلم الذاتي المبرمج.
- التعلم الذاتي بالحاسب الآلي.
- التعلم الذاتي بالحقائب والرزم التعليمية.
- أسلوب التعلم للاتقان.
- ويعتبر البعض الواجبات المنزلية شكلاً من اشكال التعلم الذاتي التي يمكن أن تؤتي ثمارها إن أحسن استثمارها وتوجيهها

.

2.1.9 الاتجاهات (مفهومها، مكوناتها، خصائصها، وظائفها، أهمية قياسها):

يعد العلم من أكثر الملامح المميزة للمجتمعات المعاصرة، فهو محدد أساسي لثقافتها وتطورها، ولكى نحافظ على هذه الثقافة ونغنيها لابد من إيجاد وعيَوإحترام وفهم كافى للعلوم بين الطلبة، وعليه فقد اصبحت نشر الثقافة العلمية بين جميع أفراد المجتمع والتي تتضمن تطوير اتجاهات إيجابية نحو العلوم من أهم التوجهات الحالية في تدريس العلوم، وذلك انطلاقاً من كون هذه الاتجاهات تؤثر في مشاركة الطلبة في حصص العلوم وفي أداءهم فيها ومن ثم فإن هناك حاجة للاهتمام بتنمية اتجاهات الطلبة نحو العلوم في مراحل عمرية مبكرة وجعلها هدفاً رئيسياً من أهداف التربية العلمية Simone,∂ (Collins,2003).

تؤدي الاتجاهات دوراً كبيراًفي حياة الفرد بوصفها دافعاً وموجها لسلوكه لا سيما في مجال التعلم والتعليم، فقد أوضحت البحوث أن الحصول على المعرفة ليس كافياً للفرد ولكن استعمال المعرفة وبناء الاتجاه نحوها هو الأهم لأن العلوم تخضع لعوامل النسيان بينما يظل اثر الاتجاه دائماً ومستمراً في حياة الفرد يحركه ويوجهه الى نوع المعرفة التي تناسبه، وليس هناك تعريف واحد محدد لهذا المفهوم فقد تعددت تعريفاته في الدراسات العربية والأجنبية ومنها الاتي: الاتجاه : ميل نفسي نحو موضوع

اجتماعي معين يظهر في تقييم هذا الموضوع بدرجة متفاوتة من درجات التفضيل–عدم التفضيل(Eagly,1998) الاتجاه: رد فعل وجداني ايجابي أو سلبي نحو موضوع مادي أو مجرد أو نحو قضية مثيرة للجدل (محامدة ،2003). وعليه يمكن القول بأن الاتجاه: مجموعة استجابات نحو موضوع أو ضد موضوع معين يرتبط بما يفهمه الشخص عن ذلك الموضوع. وقد استطاع علماء النفس تعرف بعض المكونات التي تتضمنها الاتجاهات: مكونات معرفية، وانفعالية، وسلوكية. وتتألف المكونات المعرفية من جملة المعلومات والأحكام التي تتصل بموضوع معين وهي تساعد على وضوح الهدف من اتجاه ما وتكوينه، في حين تبدو المكونات الانفعالية على صورة ارتياح نحو موضوع معين أو عدم الارتياح، وتتمثل المكونات السلوكية في الاستعداد لاستجابة معينة إزاء موضوع معين فلا يمكن جعل الفرد قادراً على استجابة ما إذا لم يكن لديه الاستعداد لذلك. هذا وتؤدي الاتجاهات وظائف حيوية في شتي مجالات الحياة بالنسبة الى الفرد والجماعة (الحيلة،2003).

وكما يذكر (الحيلة،2003) أن من أهم الميزات التي تتسم بها الاتجاهات وتميزها عن غيرها من العوامل غير المعرفية كالميول والقيم وغيرها ما ياتي : الاتجاهات تكوينات إفتراضية، يستدل عليها من السلوك الظاهري للمتعلم، ويصفها البعض بانها متغيرات وسيطة تربط بين الشخص موضوع الاتجاه وسلوك المتعلم اتجاهه، فإذا رأينا معلماً يصرف نقودا إضافية على شراء كتب في مادة العلوم غير الكتاب المقرر ويشترى قصصاً علمية فإننا نفترض أن اتجاه هذا المعلم نحو العلوم اتجاه إيجابي.
الاتجاهات متعلمة،إذ أن المعلمين يكتسبون اتجاهاتهم من خلال التعلم، ويتم تعلم بعض الأنواع من الاتجاهات بشكل غير مقصود. يزداد ثبات الاتجاهات كلما كان تعلمها قد تم في المراحل المبكرة من العمر. للاتجاهات أهمية شخصية اجتماعية،هناك عملية تبادلية بين المعلم صاحب الاتجاه والمعلمين الآخرين موضوع الاتجاه، للاتجاهات قطبان ايجابي وسلبي، فإذا كان اتجاه المعلم نحو موضوع العلوم ايجابي فانه يقدم عليه، واذا كان اتجاهه نحو العلوم سلبي فانه لا يسعى إلي تعليمه.
يشير الاتجاه إلى الطريقة والاسلوب الذي يعبر فيه المعلم عما يشعر به نحو تعلم العلوم ويمثل مدىإستعداده للسير نحو تعلم العلوم، وقد يكون الاتجاه الذي يملكه المعلم نحو العلوم قوياً جداً نتيجة للخبرة الكبيرة والطويلة، ويكون بذلك أشبه بالاعتقاد الراسخ، أو يكون اتجاهً بسيطاً وضعيفاً، ناتجًا عن معلومات أولية أو متأثرا بأفكار الآخرين، وفي هذه الحالة لا يكون الاتجاه راسخًا ثابتاً وإنما يتقلب ويتبدل حسب أداء الأخرين، يعكس اتجاه الطلاب نحو العلوم تقديرهم لقيمة هذا العلوم وأهميته، وبقدر

ما تكون أهميته كبيرة وقيمته عالية تكون الاتجاهات إيجابية نحوه. يختلف المعلمون في اتجاهاتهم نحو العلوم، ولكل منهم اتجاهاته الخاصة بها، هذه الاتجاهات تؤثر تأثيرا مباشراً في سلوكه في المواقف التعليمية. يمكن قياس الاتجاهات عند المعلمين، يستطيع المعلم تحديد ما إذا كانت الاتجاهات نحو العلوم سلبية أو إيجابية وما إذا كانت قوية أو متوسطة أو ضعيفة وذلك من خلال مقاييس الاتجاهات التي يطلب فيها من الفرد تحديد موقفه من تعلم العلوم سواء كان بالموافقة أو الرفض أو أهم درجة بينهما، والاتجاهات ذاتية، أن موضوعيتها منخفضة بشكل ملموس، وهذا يؤدي إلي أن تكون إما سليمة وصحيحة، أو غير صحيحة وغير متماسكة، وكما أنها قد تكون متسامحة تأخذ بالحسبان اتجاهات المعلمين الآخرين وأفكارهم، أو متعصبة لا ترى إلا نفسها وصاحبها.

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن التعلم الذاتي أثر ايجابياً في تنمية الاتجاهات نحو العلوم منها: دراسة (عبيد والزعبي، 2005). حيث أنه يوجد علاقة بين طريقة تعليم العلوم واتجاهات الطلبة نحو العلوم، فإقبال الطلبة على العلوم أو إحجامهم قد يرجع إلي سلوك المعلم، وإلي الطرائق التي يستخدمها مع طلبته في تدريس العلوم، حيث أوضحت دراسة (محسن،2004) أن الاتجاه نحو العلوم يتكون من اتجاهات التلميذ نحو المعلم وطريقة تدريسه. ومن هنا يصبح ترغيب المعلمين في تدريس المادة وبيان جمالها وقوتها وأهميتها من أهم أهداف تدريس العلوموالمنهج والمعلم وطريقته في تدريسها والوسائل التعليمية التي يستخدمها وغيرها، ومهما بذل من جهد في تحسينها وتطويرها، فأكد كثير من التربويون هذه الجهود لا يمكن أن يكون لها تاثير كبير على تعليم العلوم ما لم يكن هناك اتجاه ايجابي نحوها لدى المعلمين ومن أهم هذه العوامل التي تلعب دوراً مهماً في تكوين وتغيير الاتجاهات نحو المواد هو إستراتيجيات التدريس التي لها اثراً كبيراًايجابياً في اتجاه المعلمين (Daviad، 1988).

لذلك يمكن أن تمثل الاتجاهات عامل رئيسي في التعلم؛فهي تزود الرغبة لدى المعلم للاستمرار في التعلم وتحفزه على استثمار طاقاته نحو الأستفادة مما يتعلمه وتوظيفه في حياته العملية، فهي تسهم بدور أساسي في تعليم العلوم.

وبهذا تؤدي الاتجاهات وظائف حيوية في شتى مجالات الحياة بالنسبة إلى الفرد والجماعة، حيث يقوم الاتجاه بتحديد السلوك وتفسيره، وتنظيم الدافعية الإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي في المجال

الذي يعيش فيه الفرد ويستثير القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المختلفة في شئ من الاتساق من دون تردد أو تفكير مستقل في كل مرة يتكرر فيها موقف من المواقف، ويبلور العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي من خلال توجيه استجاباته نحو الأشخاص والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة، وتعد الاتجاهات وسيلة مناسبة لتفسير السلوك الانساني والتنبؤ به، ونجده في الوقت نفسه حاجة انسانية تستهدف الاتساق والانسجام بين ما يقوله الفرد وما يعمله، ويعد قياس الاتجاهات من موضوعات القياس النفسي المهمة لأن قياسها تمكن من التنبؤ بمدى وزمن التغيير الاجتماعي المنتظر حدوثه في أي جماعة من الجماعات عن طريق قياس اتجاهات أفراد الجماعة، كما يفيد في تعرف مدى صحة أو خطأ الدراسات النظرية لأنها تزود الباحث بمعرفة العوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكوينه واستقراره وتطوره ويساعد في تعديل أو تغيير اتجاهات الجماعة نحو موضوع معين في ميادين عدة كالتربية والتعليم والصناعة والأعلام وغيرها (المغربي، 2007).

وكما تذكر (كوجوك ،2008) أن وجود الاتجاه لدى المعلم هي المطلب الأساسي الذي يتم من خلاله حدوث التعليم، فإذا نجح المعلم في استثارة حب استطلاع المتعلم وذلك بما يقدمه لهم من موضوعات ترتبط باهتماماتهم وبحياتهم الحالية والمستقبلية فقد خلق لديهم رغبة قوية في التعلم، وهنا يصبح المتعلم على استعداد للمشاركة وبذل الجهد والبحث والاعتماد على الذات للتوصل إلي المعرفة المطلوبة، ولا يصبح المعلم مصدراً وحيداً للتعلم، بل تتعدد وتتنوع المصادر التي يلجأإليها، ويحتاج المتعلم و المعلم إلي التنويع ليخلق التعليم هذا الجو التعليمي الذي يصبح التلاميذ متعطشين فيه للتعلم.

2.2 الدراسات السابقة

في سبيل بناء إطاراً نظرياً وعلمياً عن الموضوع، قامت الباحثة بالبحث في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في المجلات والدوريات وفي شبكة المعلومات العالمية، ولم تتوصل إلى الكثير من الدراسات في هذا الموضوع (وفق علم الباحثة) ولكنها توصلت إلي دراسات كثيرة في مجالات اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي، وأيضاً في مجال تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي وعلاقتها ببعض المتغيرات، كالتحصيل الدراسي، والميول العلمية، وفيما يلي عرض لأهم تلك الدراسات:

2.2.1 الدراسات العربية:

- دراسة الزبالي (2014) بعنوان" **مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب رياضيات للصف الثالث المتوسط من وجهة نظر المعلمين** " هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط ووجهة نظر المعلمين وتحليل المحتوي، وتحقيقا لهدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والمنهج الوصفي لتحليل المحتوي، حيث اعد الباحث أداتين للدراسة الاداة الاولي استبانة مكونة من(25) مؤشرا موزعة على أربعة محاور أساسية وهي: مهارات المشاركة بالرائ، مهارة الأستفادة من الإمكانات المتاحة في البيئة المحلية، مهارات الإستعداد للتعلم، مهارات التقويم الذاتي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة مكونة من(185) معلماً ومعلمة لمادة الرياضيات في الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة، والأداة الثانية استمارة تحليل المحتوي لتحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط وفي ضوء التحليل الاحصائي المستخدم اظهرت الدراسة نتائج وهي ان درجة تضمين مهارات المشاركة بالرائ ومهارات الاستفادة من الامكانات المتاحة في البيئة في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط من وجهة نظر المعلمين متوسطة بينما درجة تضمين مهارات الاستعداد للتعلم ومهارات التقويم الذاتي عالية، كما تشير نتائج التحليل محتوي إلى وجود تباين في عدد تكررات درجة تضمين مهارات التعلم الذاتي في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط، وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى إلى متغير مؤهل المعلم الدراسي وسنوات خبرته، لصالح المؤهل الدراسي اعلى من بكالوريوس رياضيات ولصالح عدد سنوات الخبرة في

التدريس من عشر سنوات فاكثر. وفي ضوء نتائج الدراسة وضع الباحث عددا من التوصيات منها حث مصممي المناهج على زيادة درجة تضمين مهارات التعلم الذاتي في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط والاخذ في الاعتبار بان يكون هناك توازن في درجة تضمين تلك المهارات، بحيث لا يطغي كثيرا بعضها على حساب المهارات الأولي، وعقد دورات علمية، ودورات تدريبية ولجميع المعلمين ذوو المؤهلات الدراسية المختلفة، وسنوات الخبرة المختلفة لتطوير خبراتهم في كيفية استخدام الأستراتيجيات والأنشطة و الأمثلة المعطاه في الكتاب وتوظيف مهارات التعلم الذاتي.

- دراسة عطيفى (2014) بعنوان" **فاعلية برنامج قائم على استخدام الحقائب التعليمية لتنمية القابلية للتعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية واكسابهم بعض المهارات في العلوم** "هدفت الدراسة إلي التعرف على فاعلية برنامج قائم على استخدام الحقائب التعليمية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية لتنمية القابلية للتعلم الذاتي واكسابهم بعض المهارات في العلوم. تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي وتم تقسيمهم إلي مجموعتين،احداهما تجريبية (30) تلميذا واخرى ضابطة (30) تلميذا، واستخدم اداة الدراسة برنامج قائم على استخدام الحقائب التعليمية لتدريس العلوم لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي ويضم دليل المعلم،وكتيب الطالب،واختبار لقياس القابلية للتعلم الذاتي،واختبار لقياس المهارات في العلوم.وقد توصلت النتائج إلي وجود فرق دال احصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل من مقياس القابلية للتعلم الذاتي واختبار المهارات في العلوملصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة الحجايا والسعودي (2013) بعنوان" **درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم اثناء التدريس الصفي في لواء بصيرا**" هدفت الدراسة إلي تعرف درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم اثناء التدريس الصفي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتطوير بطاقة ملاحظة اشتملت على (17) اجراءا وصفيا، تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تم تطبيقها على عينة من معلمي التربية الاسلامية وعددهم (35) معلما ومعلمة من مديرية التربية والتعليم في لواء بصيرا للعام الدراسي 2010-2011م. ومن ابرز النتائج التي اسفرت عنها الدراسة: ان درجة ممارسة

معلمي التربية الاسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم اثناء التدريس الصفي جاءت متوسطة. كما اظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي حول درجة ممارسة. وقد اوصت الدراسة بضرورة ادراج مهارات التعلم الذاتي في برامج تدريب المعلمين، وان تكون متضمنة في استمارة الزيارة الصفية.

- دراسة العمري (2013) بعنوان"**درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة اربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات**"هدفت الدراسة إلي الكشف عن درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب، ومستواه الصفي، وتحصيله الاكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (350) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة اربد الأولى. ولتحقيق أهداف الدراسة تبنت الباحثة مقياس لمكونات التعلم المنظم ذاتيا ؟. اظهرت نتائج الدراسة ان درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً على بعدي (ادارة بيئة التعلم والسلوك، والبحث ومعلومات التعلم) جاء مرتفعاً، في حين جاء بعد (السلوك التنظيمي غير التكيفى) ضمن المستوى المتوسط. كما اشارت نتائج الدراسة إلي وجود فروق دالة احصائيا في درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغيرمستوى التحصيل، ولصالح ذوى مستوى التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في درجة التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة تعزى إلي إختلاف جنس الطالب ومستواه الصفي، وفى ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات.

- دراسة علي (2012) بعنوان" **فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي على تنمية بعض الكفايات الألكترونية في الدراسات الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين**"هدفتالدراسة إلي معرفة إلي اى درجة امتلاك الطلاب المعلمين بشعبة الدراسات الاجتماعية للكفايات الالكترونية، اتبع الباحث المنهج التجريبي واستخدم اداة الدراسة بطاقة ملاحظة كفاية استخدام برنامج Google Maps Google Earth وبطاقة ملاحظة برنامج كفاية تصميم الاختبارات الالكترونية T:Tests من خلال برنامج QaizMeadow، توصلالبحث إلي وجود فرق دال احصائيا عند

مستوى (0.05) بين متوسطى درجات الطلاب المعلمين بشعبة الدراسات الاجتماعية بكلية سوهاج قبل دراسة البرنامج التدريبي وبعده في اكتسابهم الكفايات باستخدام جوجل ايرث في تدريس الدراسات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي، كما اشارت النتائج إلي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات استخدام جوجل ايرث لديهم وفي تصميم الاختبارات الالكترونية وفي استخدام الاطالس الالكترونية.

- دراسة الريماوي وصبري (2012) بعنوان" **الاتجاهات نحو الحاسوب ومعوقات استخدامه في التعليم لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في الضفة الغربية**" هدفت الدراسة إلي الكشف عن اتجاهات معلمي العلوم للصفوف من الخامس إلى العاشر في المدارس الحكومية الفلسطينية في الضفة الغربية نحو الحاسوب واستخدامه في التعليم، وعلاقة هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات كالجنس، والمؤهل، وسنوات الخدمة في التدريس، وعدد مساقات الحاسوب التي درسها المعلم في الجامعة أو الكلية، وعدد الدورات التدريبية التي التحق بها في الحاسوب، كما هدفت إلي الكشف عن مدي استخدام معلمي العلوم للحاسوب في تعليم العلوم، واهم المعوقات التي تمنع معلمي العلوم من استخدام الحاسوب في تعليم العلوم. واستخدم في هذه الدراسة المنهجان الوصفي الكمي والكيفي، حيث استخدمت طريقة النظرية المتجددة في المنهج الكيفي. وبينت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي العلوم نحو الحاسوب واستخدامه في التعليم ايجابية. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين هذه الاتجاهات تعزى إلى كل من: عدد مساقات الحاسوب التى درسها المعلم في الجامعة، وعدد الدورات التدريبية، لصالح الذين درسوا اربعة مساقات فاكثر، كما تبين ان أكثر من ثلثي معلمي العلوم لا يستخدمون الحاسوب في تعليم العلوم. كما وجد أن هناك معوقات عديدة تمنعهم من استخدام الحاسوب في تعليم العلوم تتمثل في معوقات مادية اخرى بشرية.

- دراسة فيصل (2011) بعنوان" **فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية كفايات معلمى العلوم في رعاية التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الاعدادية** "هدفتالدراسةإلى معرفةكفايات معلمي العلوم لرعاية التلاميذ الموهوبين في المرحلة الاعدادية وذلك من خلال البرنامج التدريبي المقترح وفق احتياجاتهم الفعلية، إتبع الباحث المنهج الوصفي البنائي.

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي العلوم(5معلمين)، (3) ذكور و(2) اناث، يعلمون بمدرسة ام الابطال الاعدادية، واستخدم الباحث اداة الاختبار التحصيلية الادية واختبار القدرات العقلية ودليل كشف الموهبة لاكتشاف الموهوبين (عينة الدراسة).فقد توصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطى درجات المعلمين في التطبيقين (القبلي/البعدى)لاختبار الكفايات الأساسية لدى معلم الموهوبين،وكذلك في اتجاه معلمي العلوم نحو كيفية اكتشاف التلاميذ الموهوبين ورعايتهم بالمرحلة الاعدادية، وفي بطاقة الملاحظة اداء المعلمين اثناء اكتشاف الموهوبين ورعايتهم بالمرحلة الاعدادية، وفي مقياس الدافعية لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة العجلوني والجراح (2011) بعنوان "**درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في مديرية التربية عمان الثانية عن برنامج انتل التدريبي"(التعليم المستقل) والمعوقات التي تحولدون توظيفهم للمهارات المكتبية في التدريب في تدريسهم**" هدفت الدراسة إلي التعرف درجة رضامعلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في مديرية تربية عمان الثانية عن برنامج انتل التدريبي، والمعوقات التي تحول دون توظيفهم للمهارات المكتسبة من التدريب في تدريسه. اشتملت العينة الدراسة على جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية، ممن اتموا تدريبهم على البرنامج وعددهم (435) معلما ومعلمة، وقد تم توزيع اداة الدراسة عليهم جميعا حيث تم استرجاع (306) استبانة مكتملة، وتكونت اداة الدراسة من (50) فقرة. اظهرت النتائج وجود درجات رضا تراوحت من عالية إلى متوسطة عن برنامج انتل التدريبي وفاعليته لدى افراد الدراسة. كما اشارت نتائج الدراسة إلي وجود معوقات على التدريب على برنامج انتل وباجماع غالبية افراد الدراسة مثل شح الامكانيات من معدات وبرمجيات في مدارسهم.

- دراسة الشناق ودومي (2010) بعنوان"**اتجاهات المعلمين والطلبة نح واستخدام التعلم الالكتروني في المدارس الثانوية**" هدفت الدراسة إلي تعرف اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الالكتروني في العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (28) معلما ومعلمة ممن درسو مادة الفيزياء المحوسبة للصف الأول الثانوي العلمي، و(118) طالبا موزعين على خمس مجموعات في ثلاث مدارس ثانوية للذكور في محافظة الكرك منها اربع مجموعات

تجريبية تعلمت من خلال الانترنت ومجموعة ضابطة تعلمت بواسطة الطريقة العادية. ولتحقق أهداف الدراسة تم استخدام عدد من الادوات بعد التأكد من صدقها وثباتها وهي مقياس اتجاهات المعلمين نحوالتعلم الالكتروني ومقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم الالكتروني ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي واختبار(ت) واختبار شيفيه للمقارنات البعدية وبعد اجراء المعالجات اللازمة توصلت الدراسة إلي النتائج الاتية: وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو التعلم الالكتروني، حيث بلغ المتوط الحسابي الكلي (3.76) من اصل(5.00). حدوث تغير سلبي دال احصائيا في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الالكتروني حيث كان متوسط علامات الطلبة على المقياس بعد التجربة (3.33).

10. دراسة الكيلاني والشوا (2008) بعنوان "**تصميم حقيبة تعليمية ودراسة أثرها في التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الأساسية في الاردن**" هدفت الدراسة إلي الكشف عن مدى فعالية استخدام الحقيبة التعليمية كنمط من انماط التعلم الفردي في تحصيل طلاب الصف السادس وتنمية اتجاهاتهم نحو الرياضيات في الاردن، واسئلة الدراسة هي: هل هناك فروق بين متوسطات علامات طلاب الصف السادس الاساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الفوري والمؤجل؟ هل هناك فروق بين متوسطات علامات طلاب الصف السادس في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاهات نحو الرياضيات؟ تكون افراد الدراسة من (72) طالبا من طلاب الصف السادس الاساسي بواقع (35) طالبا في المجموعة التجريبية و(39) طالبا في المجموعة الضابطة. ادوات الدراسة هي: حقيبة تعليمية لوحدتي الكسور العشرية والمجسمات من كتاب الرياضيات المقرر على طلاب الصف السادس الأساسي واختبار تحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو الرياضات. واستخدم في المعالجة الاحصائية تحليل التباين المصاحب (ANOVA) ومقارنة المتوسطات. اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلاب الجموعتين لصالح المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل (الفوري والمؤجل) وعلى مقياس الاتجاهات.

10. دراسة زامل (2006) بعنوان" **وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها فيمدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس**" هدفت هذه الدراسة إلي التعرف على وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس. تكونت عينة الدراسة من(75) معلما ومعلمة، منهم (28)معلما و(47) معلمة. واستخدمت هذه الدراسة اداة قياس مكونة من (30) عبارة. وقد تم تحكيم الاداة عن طريق معادلة كرونباخ الفا والذي بلغ (90%).وللاجابة عن سؤال الدراسة الرئيس، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وحساب النسب المئوية، ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين، واختبار F. اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية لصالح الاناث، مع عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المعلمين عينة الدراسة نحو ممارستهم التعلم النشط تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، والمحافظة، وعدد سنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه المعلم. وفي ضوء نتائج الدراسة اوصى الباحث بضرورة تزويد المعلمين بمواد ارشادية توجههم لاستخدام التعلم النشط، وتنفيذ ورشات تدريبية حول التعلم النشط وكيفية توظيفه عمليا في عملية التدريس.

- دراسة الزعبي (2005) بعنوان " **مدى مراعاة كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الاردن لمهارات التعلم الذاتي**" هدفت الدراسة إلي تحديد مهارات التعلم الذاتي في كتابي الرياضيات للصفين الثامن والعاشر في الاردن، ولتحقيق ذلك اعدت أداتان احداهما لتحليل المحتوى والاخرى لتحديد وجهات نظر المعلمين، تم التحقق من صدقهما وثباتهما. وقد تكونت عينة الدراسة من (18–24) معلما ومعلمة من مدرسي ومدرسات الصفين الثامن والعاشر على الترتيب لتحليل الكتابين ومن (230–221) معلما ومعلمة يدرسون الثامن والعاشر على الترتيب لتحديد وجهات نظرهم من مديريات التربية بمحافظة اربد. اظهرت النتائج إن جميع المهارات الواردة في الاداتين متوفرة في الكتابين، وان ترتيب المجالات من حيث تحليل المحتوي هو: الأنشطة، الامثلة، الاسئلة في الصف العاشر، وهذه النتائج تطابق وجهة نظر المعلمين، كما تبين من النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط استجابات عينة دراسة

الصف الثامن تعزى لتفاعل الجنس، والخبرة، وكذلك الحال بالنسبة لعينة الصف العاشر، كما اظهرت وجود فروق دالة احصائيا في متوسط استجابات عينة العاشر تعزى للخبرة.

- دراسة الصمادي (2005) بعنوان "**اتجاهات معلمات الحلقة الأولى نحو التعليم الصفي بمساعدة الحاسوب**" هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمات الحلقة الاولي من التعليم الاساسي نحو التعليم الصفي باستخدام الحاسوب ومعرفة اثر التخصص والخبرة والدورات التدريبية على اتجاهاتهن، تمثلت اداة الدراسة في استبيان لمقياس الاتجاهات، يتالف من (35) فقرة منها (7) فقرات سالبة، وكان عدد عينة الدراسة (25) معلمة من معلمات المجال الأول والثاني والثالث، ولم تتطرق الدراسة إلي قياس اتجاهات مشرفات مراكز المصادر التعلم. اظهرت نتائج الدراسة ان اتجاهات معلمات الحلقة الاولي من التعليم الاساسي كانت ايجابية، حيث بلغت النسبة المئوية لمتوسط الاتجاه العام.79.020. كما اظهرت انه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات المعلمات نحو التعلم الصفي باستخدام الحاسوب ومتغيرات، الخبرة،والتخصص، والدورات التدريبية واتجاهات المعلمات الحلقة الاولي من التعليم الاساسي نحو التعليم الصفي باستخدام الحاسوب.

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

- دراسة (Selart,A2008) بعنوان:" **أثر المكافاة الداخلية أو الخارجية على تنظيم الذات والدافعية الداخلية و الابداعية**"هدفت الدراسة إلى معرفة اثر المكافاة الداخلية او الخارجية وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، وتم توزيعهم عشوائيا الي مجموعتين: مجموعة تلقت تدريبا معه تزويدها بتعزيزات خارجية مادية، ومجموعة تلقت تدريبا ولم يتم تزويدها بمعززات خارجية وانما عبارة عن معززات ذاتية. وقد اشارت نتائج الدراسة الي ان المجموعة التي لم تزود بمعززات خارجية حصلت على معدلات اعلي على مقياس التنظيم الذاتي والدافعية الداخلية والإبداع.

- دراسة Yldiz Apinar Ergin(2006) بعنوان "**اتجاهات معلمى العلوم نحو أهداف تجارب العلوم**"هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات معلمى العلوم نحو أهداف تجارب العلوم. وهدفت إلى معرفة اثر كل من الجنس والخبرة والتخصص والمؤهل العلمي وتواجد المختبر وتوافر الادوات المخبرية ودرجة استخدام المختبر. تكونت عينة الدراسة من(87) معلما ومعلمة من معلمي العلوم موزعين على (45) مدرسة ولجمع البيانات طبق مقياس الاتجاهات نحو التجارب المخبرية. اشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود اثر لكل من متغير الجنس والتخصص والمؤهل العلمي في حين اظهرت نتائج وجود فروق ذي دلالة في اتجاهات المعلمين والمعلمات تعزى إلي متغير الخبرة وتواجد داخل المختبر في المدرسة ودرجة استخدامه.

- دراسة Whippa,Chiarelli(2004) بعنوان: " **أثر توظيف ادوات الانترنت في التعلم الذاتي**" والتي هدفت الى التحقق من النجاح في توظيف الانترنت في التعلم الذاتي واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتالفت عينة الدراسة من ستة طلاب في مقرر الدراسات العليا، وتم التعلم اعتمادا على الانترنت باستخدام نظام إدارة التعلم وأربع بنوك البيانات، توصلت الدراسة إلى ان الطلاب نجحوا في توظيف ادوات الإنترنت لتطبيق التعلم الذاتي مثل تحديد الاهداف واستخدام المخططات البيانية والبحث عن المساعدة من المعلمين والإقران والمراقبة الذاتية.

- دراسة O'Conner (2003) بعنوان" **اثر استخدام حقيبة تعليمية صممت لتدريس وحدة المثلثات للصف السادس**" هدفت الدراسة الى معرفة أثر استخدام حقيبة تعليمية صممت لتدريس وحدة المثلثات للصف السادس في احدى مدارس ولاية كنتاكي الامريكية، واتبع الباحث المنهج التجريبي، استخدم في الدراسة اداتين، اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاهات، تم تطبيقه على عينة تكونت من (100) طالب وطالبة، موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد اشارت نتاج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائيا في الاختبار التحصيلي وفي مقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة Coy (2001) بعنوان" **اثر استخدام حل المشكلات كأحد اساليب التعلم النشط في تنمية مهارات حل المشكلات** " هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى اثر استخدام حل المشكلات كأحد اساليب التعلم النشط في تنمية مهارات حل المشكلات لوحدة طرح وجمع مضاعفات الكسور العشرية وقسمتها، تكونت العينة الدراسة من طلاب الصف الخامس الابتدائي بمدارس بيتر الغربية، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درست باستخدام حل المشكلات كأحد استراتيجيات التعلم النشط، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وقد استخدم الباحث اختباراً تحصيلا في حل المشكلات تم تطبيقه قبل وبعد التجربة على المجموعتين وقد توصل إلى إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مهارات حل المشكلات لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- دراسة Fox (1998) بعنوان" **فاعلية استخدام الآلات الحاسبةالمزودة بالرسوم البيانية في بيئة التعلم النشط على تحصيل طلاب الجبر المتوسط واتجاهاتهم**" هدفت الدراسة إلى اكتشاف فاعلية استخدام الآلات الحاسبة المزودة بالرسوم البيانية في بيئة التعلم النشط على تحصيل طلاب الجبر المتوسط واتجاهاتهم، وقد تكونت عينة الدراسة من ستة فصول، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي (استخدم فيها طلاب المجموعة التجريبية الآلات الحاسبة المزودة بالرسوم البيانية لتشجيع التعلم النشط) وطلاب المجموعة الضابطة الآلات

الحاسبة التقليدية على الرغم من أن كلا المجموعتين درست في بيئة تعلم نشط وقد أظهرت البيانات التي تم الحصول عليها من أداء الطلاب لثلاثة اختبارات تحصيلي ومقياس اتجاهات عدم وجود فرق يعزى للمعالجة التجريبية بين المجموعتين في التحصيل أو الاتجاهات نحو الرياضيات في حين أوضحت المعلومات التي تم الحصول عليها من التقارير الطلاب ومقابلات المعلمين وتقارير الدراسات الفصلية أنه عند المقارنة بين فصول التعلم النشط التي اشتركت في الدراسة مع الفصول التي لم تشترك إن هناك زيادة بنسبة 15 %ف عدد الطلاب الذين تمكنوا من النجاح في مقرر الجبر المتوسط في فصول التعلم النشط.

2.3.3 التعقيب على دراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية، ستقوم الباحثة ببيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث موضوع الدراسة وأهدافها، منهج الدراسة، أداة الدراسة، مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، ومن ثم تسليط الضوء على أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة وذلك بالإضافة إلى أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة وإبراز ما تميزت بها الدراسة الحالية مقارنته بالدراسات السابقة.

أولاً أوجه الاتفاق، وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:

من خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية نجد أن بعضها قد تناول موضوع التعلم الذاتي في مجالات الأداء الأكاديمي والاجتماعي. وبملاحظة هذه النتائج وغيرها من نتائج الدراسات التي تناولت موضوع طريقة التعلم الذاتي يمكن القول بأنها أظهرت فوائد هذا النوع من التعلم في المجالات التعليمية والنفسية والاجتماعية، أي أن التعلم الذاتي يتجاوز كونه استراتيجية تعليمية تركز على عملية التعلم فقط ليرقى إلى مرتبة أعلى وهي تلبية حاجات المتعلم النفسية والاجتماعية فضلا عن التعليمية. ومن الأمثلة على هذه الدراسات دراسة عبيدات والزعبي (2005)، ودراسة الفيل(1997)، ودراسة

الجرداني(1995) وبعض الدراسات تناولت موضوع الاتجاهات مثل دراسة الريماوي وصبري(2012)، ودراسة الشناق ودومي (2010)، ودراسة الصمادي(2005).

هدفت بعض الدراسات إلي الكشف عن اتجاهات معلمي العلوم نحو التعلم الذاتي مثل، دراسة الريماوي وصبري(2012)، ودراسة الصمادي (2005).

وتتفق الدراسة الحالية جزئياً مع الدراسات السابقة التي قارنت بين طريقة التعلم الذاتي والطريقة التقليدية على فاعلية التعلم الذاتي مقارنة بالطريقة التقليدية، ومن الأمثلة على هذه الدراسات دراسة الكيلاني والشوا (2008).

- من حيث المنهج البحثي المستخدم:

تشابهت الدراسات السابقة من حيث الاعتماد على المنهج الوصفي، ومن الأمثلة على هذه الدراسات دراسة الزبالي(2014)، ودراسة Chiarelli(2004) وغيرها.

.من حيث اداة الدراسة:

اتفقت معظم الدراسات السابقة في استخدامها أداة واحدة للدراسة وهي الاستبانة مثل دراسة الصمادي (2005) ودراسة محمد (1995).

- من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:

تشابهت معظم الدراسات السابقة العربية والأجنبية في اختيار مجتمعاتها وعيناتها من معلمي المدارس بشكل أساسي مثل دراسة العجلوني والجراح (2011)، ودراسة الصمادي (2005)، إلا أن بعضها أختار الطلاب كعينة لها مثل دراسة العمري (2013) ودراسة علي (2012).

ثانياً: ابرز النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة:

- وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي كما في دراسة الصمادي (2005).
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى اتجاهات معلمي العلوم نحو التعلم الذاتي تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص الدراسي مثل دراسة الزعبي (2005).

- أوجه التميز للدراسة الحالية:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في سعيها إلى التعرف على اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي كما في دراسة Yldiz(2006).

- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

نستفيد من الدراسات الحالية من الدراسات السابقة في:

- اختيار منهج الدراسة وأداتها.
- اختيار مجتمع الدراسة وعينتها.
- بناء أداة الدراسة.
- إجراءات الدراسة.
- المعالجة الإحصائية.
- مناقشة النتائج وتفسيرها.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

3.1 مقدمة

3.2 منهجية الدراسة واجاراءتها

3.3 مجتمع الدرسة

3.4 عينة الدراسة

3.5 أداة الدراسة

3.6 صدق الاداة

3.7 ثبات الأداة

3.8 إجراءات الدراسة

3.9 معالجة الدراسة

3.10 الأساليب الاحصائية المستخدمة

3.11 متغيرات الدراسة

الطريقة والإجراءات

3.1 مقدمة

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي تم إتباعها في البحث الحالي، متضمنة: إعداد التحليل العاملي، وإتبع الدراسة للمنهج الوصفي، وتم إختيار عينة الدراسة من مجتمع المعلمين المستهدف، وإعداد أداة الدراسة المتمثلة في مقياس الاتجاه نحو العلوم، وتطبيق الأداة ، كما ضم هذا الفصل الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها بعد تطبيق أداة الدراسة.

3.2 منهجية الدراسة واجراءاتها

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها.

3.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلميالعلوم في المرحلة الأساسية الدنيامن مدارس محافظات الضفة الغربيةالتابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية، والبالغ عددهم (1600) معلماً ومعلمة علوم ، المنتظمين في الدراسة للفصل الثاني من العام الدراسي2015/2014م، حيث تم توزيع مجتمع الدراسة إلى أربع محافظات وهي: محافظة القدس، ومحافظة رام الله، ومحافظة بيت لحم، ومحافظة الخليل، ويبين الجدول الاتي توزيع مجتمع الدراسة:

الجدول (3.1): توزيع أعداد معلمي العلوم بمحافظات الضفة حسب المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	الجنس		المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	اناث		
محافظة القدس	155	240	395	24.0
محافظة رام الله	210	210	400	26.0
محافظة بيت لحم	210	200	410	25.0
محافظة الخليل	200	225	400	25.0
			1600	100.0

3.4 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (120 معلما ومعلمة) من بين (1600) معلماً ومعلمة من المجتمع الأصلي، حيث تم اختيارها بالطريقة العشوائية من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا من المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم بالضفة الغربية، ويوضح الجدول(3.2) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة:

جدول (3.2): توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغير الجنس والمؤهل العلمي والتخصص الدراسي وسنوات الخدمة وعدد الدورات

	فئات المتغير	عدد العينة	
		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	104	86.7
	إناث	16	13.3
	المجموع	120	100.0

المؤهل العلمي	دبلوم فأقل	24	20.5
	بكالوريوس	82	68.3
	ماجستير فأكثر	14	11.7
	المجموع	120	100.0
التخصص الدراسي	معلم علوم	70	58.3
	معلم صف	50	41.7
	المجموع	120	100.0
سنوات الخدمة	حتى 10 سنوات	58	56.6
	أكثر من 10 سنوات	52	43.3
	المجموع	120	100.0
عدد الدورات	5	42	35.0
	10	52	43.3
	15	12	10.0
	أكثر من 15	14	11.7
	المجموع	120	100.0

3.5 أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير واعتماد مقياس للتعرف على اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي، وفيما يلي تفصيلاً لكيفية تصميم أدوات الدراسة:

مقياس الاتجاهات نحو العلوم:

تم صياغة الأستبانة في صورتها الأولية وذلك من خلال المصادر الآتية:

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي من كتب ورسائل جامعية وأبحاث في مجال التربية، حيث تمت مراجعة مجموعة من مقاييس واستبيانات تتعلق بموضوع اتجاهات المعلمين نحو عدد من مكونات العملية التربوية (مقررات دراسية، تقنيات تعليمية)،

- استفادت الباحثة من مجموعة من مقاييس الاتجاهات التي توضح طريقة إعداد مقياس الاتجاهات كما استعانت بعدد من المقاييس التي تمت في فروع تعليمية أخرى من اجل تحديد عبارات وابعاد استبانة الاتجاهات العلمية، ومن هذه المقاييس مقياس محمد زقوت ، 1993وكما قامت الباحثة بالاطلاع على مقياس للاتجاهات نحو التعلم الذاتي لكنه موجه للطلبة وهو مقياس الاتجاه نحو العمل المخبري الذي صمم من قبل زيتون 1988 والذي يهدف إلى قياس مستوى الاتجاه المخبري لدى الطلبة ومعلمي العلوم في مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية سواء بسواء. حيث إستفادت الباحثة من هذه المقاييس في إعداد عبارات المقياس، و تمت صياغتها بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية.
- من خلال مراجعة دراسات سابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وبخاصة دراسة كل من زيتون،1988 ونصار،2003 حيث وجد أن معظم الدراسات السابقة استخدمت مقياس ليكرت ولقد تم استخدامه في هذه الدراسة حيث أنه يتناسب مع قياس الاتجاهات العلمية.

وهذه المعاملات هي:

- المعامل الأول : تفضيل طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم وقد اشتمل على عشرة بنود.
- المعامل الثاني: إمكانية تطبيق طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم وقد اشتمل على عشرة بنود.
- المعامل الثالث: الأهتمام بطريقة التعلم الذاتيي تعليم العلوم وقد اشتمل على عشرة بنود.ملحق (1)، ومن ثم تمت صياغة الفقرات الخاصة بكل محور وقد روعي في صياغتها القواعد المتبعة في صياغة بنود مقاييس الاتجاهات بشكل عام، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها الاولية (30) فقرة منها(16) فقرة إيجابية، و(14) فقرة سلبية.

- تصحيح الاداة: اعتمدت الاستبانة على سلم إجابات متدرج ذي خمسة بدائل(موافق بشدة، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة) حيث أعطيت البدائل السابقة على الترتيب الدرجات التالية (1،2،3،4،5) ويتم عكس التدريج تماماً للفقرات السلبية.

3.6 صدق الاداة

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة (نوع من صدق المحتوى يقصد به) "مدى انتساب الفقرات للسمة المقاسة":

قامت الباحثة بعرض الاداة بعد أن حددت المحاور الثلاثة السابقة، وما تفرع عنها، والتي بلغ عددها ثلاثون عنصراً فرعياً، لثلاثة محاور أساسية، على لجنة من المحكين (4) من أعضاء هيئة التدريس بقسم أساليب التدريس بكلية العلوم التربوية بجامعة القدس، الذين طلب منهم إبداء الراى في عبارات المقياس من حيث ملاءمتها وشموليتها لقياس اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي، وقد تم إجراء بعض التغييرات والتعديلات، من حذف أو إضافة، بناء على آراء المحكمين، إلىأن اكتملت الأداة في صورتها النهائية، وقد بلغت فقرات المقياس المعدل بصورته النهائية (30) فقرة منها (16) فقرة إيجابية و(14) فقرة سلبية. أما فيما يتعلق بمدى ارتباط هذه الابعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية كمؤشر لصدق المقياس فقد حسبت معاملات الارتباط بين هذه الأبعاد مع بعضها البعض وارتباطها مع الدرجة الكلية، حيث بلغ (0.81) تفضيل طريقة التعلم الذاتي، إمكانية تطبيق طريقة التعلم الذاتي، و(0.80) الاهتمام بطريقة التعلم الذاتي،و(0.81) للدرجة الكلية والجدول الآتي يبين ذلك:

الجدول (3.3): توزيع فقرات أداة الدراسة الإيجابية والسلبية حسب مجالات الدراسة

الرقم	المجال	أرقام الفقرات		المجموع
		الإيجابية	السلبية	
1	تفضي طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	1, 2, 3, 4, 5, 6 7, 8, 9	10	10
2	إمكانية تطبيق طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	11, 15, 16	12 ,13, 14 17, 18, 19, 20	10

3	الاهتمام بطريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	24, 25, 28, 29	21, 22, 23 26, 27, 30	10
	المجموع	16	14	30

التحليل العاملي: Factora Analysis

تم إجراء التحليل العاملي (Factor Analysis)على مستوى الفقرات البالغ عددها(30) فقرة باستخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسية (Princple Component) وذلك للتأكد من صدق بناء المقياس، كما تم استخدام تطوير الفاريماركس رو (VarimaxRo) التي تعد من أكثر الاساليب استخداماً في التحليل العاملي وذلك من أجل استخراج معاملات استبانة الاتجاهات نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي. وقد أشارت نتائج التحليل العاملي للعبارات إلى ضرورة الأخذ بجميع العناصر لإنتمائها الواضح لجميع الأبعاد التي تضمنها المقياس، ولتمتعها بتمييز موجب من جهة أخرى، والاحتفاظ بالعبارات كلها وعددها(30) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة بواقع (10) عبارة لكل بعد. وقد استوعبت العوامل الثلاثة المذكورة ما قيمته (80%) من مجموع التباين الكلي، كما تجاوزت قيمة الجذر الكامن لكل منها الواحد، وبذلك تحقق الصدق الافتراضي الذي تم على أساسه بناء عبارات المقياس، والجدول(3.4) يبين العوامل الثلاثة المكونة لمدى الاتجاه وتسمياتها وتشبع العبارات بعواملها:

الجدول (3.4) : العوامل الثلاثة المكونة لمقياس الاتجاه وتسمياتها وتشبعات العبارات بعواملها

الرقم	المعامل وعباراته	درجة التشبع
	المعامل الأول: تفضيل طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	0.62
1	أشعر بالسعادة عندما أفكر بتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	0.44
2	أفضل أن أعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي بدلاً من أن أعلمه بالطريقة	0.58

الرقم	المعامل وعباراته	درجة التشبع
	الاعتيادية.	
3	أشعر بالارتياح عند اكتشاف التلاميذ المفاهيم العلمية بطريقة التعلم الذاتي.	0.45
4	أشعر بالارتياح عند اكتشاف التلاميذ المبادئ العلمية بطريقة التعلم الذاتي.	0.34
5	أفضل أن أعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي بدلاً من تعليمه بالطريقة الاعتيادية	0.52
6	أحب تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	0.59
7	قيامي بتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يجعلني أشعر باننى أقومبشذى قيمة.	0.50
8	أعتقد بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي هو عمل ناقص وغير ممتع.	0.67
9	اشعر بالمتعة والسرور عند تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	0.52
10	أفضل أن أعلم العلوم بشكل مباشر بدلاً من تعليمه بطريقة التعلم الذاتي.	0.50
	المعامل الثاني: إمكانية تطبيق طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	
11	أشعر بأنه مهما تواجهني من صعوبات في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي فان لدى القدرة على حلها.	0.38
12	اشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي عمل متعب.	0.26
13	أشعر بأن الوقت المتاح لي في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي اقل مما ساحتاج إليه.	0.44
14	أرغب أن يتضمن البرنامج المدرسي حصصاً أكثر للعلوم، لكي اتمكن من تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي مستقبلاً.	0.63
15	أشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يسبب لي كثيراً من المتاعب والازعاج.	0.74
16	أرغب أن يتضمن منهاج العلوم مضامين أكثر تمكن من تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي مما هو عليه.	0.15
17	لا أرغب في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي نظرا لضيق الوقت	0.48
18	أشعر بأن تصرفات الطلبة في حصة العلوم تجعلني غير مستعد لتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	0.56

الرقم	المعامل وعباراته	درجة التشبع
19	اعتبر تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي مضيعة للوقت	0.15
20	أشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يتطلب جهدا يفوق طاقتي.	0.46
	المعامل الثالث: الاهتمام بطريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم .	
21	أعتقد أن الطلبة الذين يقومون بتعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يمكن أن يكونوا باحثين أفضل في المستقبل.	0.62
22	أحس بالهم والقلق عند التفكير في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	0.71
23	اشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي سيكون عملا مفروضا على رغما عني.	0.71
24	أتمني أن يكون في المدرسة طرقا للتعلم الذاتي في تعليم العلوم.	0.79
25	أشعر بأن طريقة التعلم الذاتي للعلوم جزء لا يتجزء من تعليم العلوم.	0.79
26	لا أرغب في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي لان نتائجه لا تتفق مع الطرق الحديثة في التعليم.	0.74
27		0.58
28	أعتقد بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي لا يقل شانا عن تعليم العلوم بالطرق الاخري.	0.48
29	أشعر بأن قيامي بتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يعمل على زيادة اهتماماتي العلمية.	0.46
30	اشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي هو عمل روتيني وممل.	0.45

3.7 ثبات الأداة:

هناك العديد من طرائق حساب الثبات في الأدب التربوي، وفي هذه الدراسة تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقة الأتساق الداخلي وهي طريقة ألفا كرونباخ (Alppha Cronbach)، إذ كانت قيمة معاملات الثبات لكل معامل من معاملات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي وللمقياس الكلي للفقرات كما هي موضحة في الجدول (3.5):

الجدول(3.5): معامل الثبات لكل معامل من معاملات اتجاهات المعلمين نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي

المعامل	اسم المعامل	ألفا كرونباخ
1	تفضيل طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	0.84
2	إمكانية تطبيق طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	0.65
3	الاهتمام بطريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	0.73
	معامل المقياس الكلي	0.81

يتضح من هذا الجدول (3.5) أن نتيجة الاختبار(0.81) هي نسبة أعلى من الحد الادنى المقبول، وهو(60%) وعليه يمكن القول: أن أداة جمع البيانات المستخدمة في هذه الدراسة صادقة وثابتة.ويعني هذا أن المقياس قد توفر له درجة عالية من الثبات تناسب أغراض البحث العلمي وتحقق موثوقية في ثبات نتائجه عند تطبيقه لقياس مدى اتجاه معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.

3.8 إجراءات الدراسة

تتمثل أهم الإجراءات البحثية في هذه الدراسة في الآتي:

بعد التأكد من صدق الأدوات وثباتها وصلاحية استخدامها لاختبار فرضيات الدراسة تم إتباع الخطوات التالية عند تطبيقها:

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة للباحثة من عمادة الدراسات العليا ملحق رقم (4).
- الحصول على موافقة دائرة التربية والتعليم بالمدارس الحكومية بالسماح للباحثة بتطبيق الأدوات على معلمي ومعلمات العلوم بمدارس التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية.
- زيارة المدارس والتحدث مع مديرها ومعلمى العلوم حول الدراسة وأهدافها لتقديم التسهيلات اللازمة بخصوص الدراسة.
- تحديد عينات الدراسة واختيار العينة بالطريقة العشوائية .
- تم تطبيق مقياس الاتجاهات على العينة من الفصل الدراسي الثاني وذلك للحصول على المعلومات التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة.
- تطبيق الدراسة بعد الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2015/2014م. اي في الفصل الدراسي الثاثي 2015م.

3.9 معالجة الدراسة:Manipulatin Statistical

تم تصحيح الأداة وإدخالها في البرنامج الإحصائي حسب التوزيع الموضح في الجدول(3.5)

الدرجات المعطاة للتقديرات حسب نوع الفقرة:

جدول(3.6): تقدير الدرجات

التقدير	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
موافق بشدة	5	1
موافق	4	2
متردد	3	3
غير موافق	2	4
غير موافق بشدة	1	5

وتم تحديد اتجاه المعلمون نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي وفقاً لإجاباتهم بخصوص مقياس الاتجاه كما هو مشار إليه في الجدول (3.6).

وقد بنى هذا التقسيم بعد الرجوع الى العديد من الدراسات و الأدبيات السابقة مثل الصمادي (2005):

الجدول (3.7):تحديد اتجاه المعلمين نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي

نوع الاتجاه	المتوسط الحسابي
موجب	3.1 فما فوق
محايد	3-2.1
سالب	الاقل من 2.1

3.10 الأساليب الإحصائية المستخدمة: Descriptive Statistics

- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)، كما تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:
- حساب معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach alpha).
- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية لتحديد اتجاهات معلمى العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.
- للإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بالمتغيرات ذات المستويين تم استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين (Independent t-test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين اتجاهات معلمى العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى لاختلاف الجنس والتخصص الدراسي وسنوات الخدمة.

- للإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بالمتغيرات ذات أكثر من مستويين تم استخدام تحليل التباين الاحادى(One Way ANOVA) لمعرفة الفروق في اتجاهات معلمي العلوم وفقا لمتغيرات المؤهل العلمي وعددالدورات.

3.11 متغيرات الدراسة:(Varibles Statistical)

تشمل متغيرات الدراسة الحالية على ما يلي:

أولاً: المتغيرات المستقلة (Indendent Varibles):

وهي في هذه الدراسة :

الجنس: وله فئتان (ذكور، اناث).

المؤهل العلمي: وله ثلاث فئات (دبلوم فأقل، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

سنوات الخدمة: وله فئتان (حتى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

التخصص الدراسي: وله فئتان (معلم علوم، معلم صف).

عدد الدورات: وله أربع فئات (حتى 5، 5-10، 10-15، أكثر من 15)

ثانياً: المتغيرات التابعة Dependent Varibles:

في هذه الدراسة هي: اتجاهات معلمى العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

4.1 نتائج الدراسة

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة:

4.1 نتائج أسئلة الدراسة

يتناول هذا الفصل بيانات عينة الدراسة، وأهم التحاليل الإحصائية المستخدمة في مقارنة متغيرات الدراسة وفقاً لأسئلة الدراسة مع العلم بأن مصدر هذه الجداول جاء نتيجة التحاليل الإحصائية التي أجرتها الباحثة على متغيرات هذه الدراسة المستقلة والتابعة وذلك على النحو الآتي:

4.1.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس من الدراسة

تم في هذا البند الإجابة على السؤال الرئيس الآتي من الدراسة :

نص السؤال الرئيس من الدراسة على :

ما اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذلك تحديد درجة الاتجاه على كل معامل من المعاملات الفرعية للاستبانة، وكما يوضحها الجدول : (4.1)

الجدول (4.1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتجاه لكل معامل من المعاملات الفرعية وللمعامل الكلي للاستبانة

رقم المعامل	المعامل	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	درجة الاتجاه
1	تفضيل طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	3.91	0.54	مرتفعة
2	إمكانية تطبيق طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	3.49	0.48	مرتفعة
3	الاهتمام بطريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	3.72	0.68	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.70	0.52	مرتفعة

يتضح من الجدول (4.1) : أن متوسط استجابات جميع أفراد عينة الدراسة على الاستبانة قد بلغ (3.70) بانحراف معياري (0.52) مما يدل وفقاً للمعيار الذي تم الاستناد إليه، على أن معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.

كما يتبين من الجدول(4.1) : أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.91–3.70) على المعاملات الفرعية وهي متقاربة من حيث القيمة وجميعها تعكس اتجاها إيجابياً لدى معلم العلوم نحو طريقة التعلم الذاتي، وتفضيلهم له، ووجهة نظرهم في إمكانية تطبيقه، واهتمامهم به. وبشكل أكثر تفصيلا لاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي العلوم على فقرات معامل تفضيل طريقة التعلم الذاتي تراوحت مابين (3.91– 3.49) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابات على فقراته تراوحت مابين (0.54– 0.48) حيث جاءت اتجاهات معلمي العلوم ايجابية نحو حدوث التعلم الذاتي، وتفوقه على استراتيجيات التعليم الأخرى وضرورة إدخاله إلى كافة المدارس، أما فيما يتعلق بمعامل إمكانية تطبيق طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم فيلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي العلوم على فقرات هذا المجال تراوحت مابين (3.49–3.72) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على فقراته تراوحت مابين (0.48– 0.68) حيث جاءت اتجاهات معلمي العلوم ايجابية نحو إمكانية تطبيق التعلم الذاتي في مختلف المواد الدراسية وبالاتفاق مابين المعلم والإدارة، ومدى كفاية مدة الحصة الدراسية لتنفيذ الدرس بطريقة التعلم الذاتي. وفيما يتعلق بمعامل الاهتمام بالتعلم الذاتي يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي العلوم على فقرات هذا المجال تراوحت مابين (3.49 – 3.72) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على فقراته تراوحت مابين (0.48– 0.68) حيث جاءت اتجاهات معلمي العلوم ايجابية نحو جدوى الاهتمام بطريقة التعلم الذاتي، والحاجة إلى معلومات إضافية عن التعلم الذاتي، وبشكل أكثر توضيحاً تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات كل معامل من المعاملات الفرعية كما هو موضح في الجدول (4.2):

الجدول (4.2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتجاه لكل فقرة من فقرات الاستبانة

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	التشبع	درجة الاتجاه
1	1	أشعر بالسعادة عندما أفكر بتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	4.15	0.73	3.28	إيجابية
2	2	أفضل أن أعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي بدلاً من تعليمه بالطريقة الاعتيادية.	3.93	0.77	3.20	إيجابية
3	3	أشعر بالمتعة والسرور عند تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	2.82	1.08	3.22	إيجابية
4	4	أشعر بالارتياح عند اكتشاف التلاميذ المبادئ العلمية بطريقة التعلم الذاتي.	4.28	0.76	3.21	إيجابية
5	5	أفضل أن أعلم العلوم بشكل مباشر بدلاً من تعليمه بطريقة التعلم الذاتي.	2.68	1.00	3.21	إيجابية
6	6	أحب تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	3.83	1.01	3.32	إيجابية
7	18	أشعر بالمتعة والسرور عند تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	3.37	0.18	3.33	إيجابية
8	19	أشعر بالضيق والحرج عند تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	2.28	0.82	3.33	إيجابية
9	26	لا أرغب في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تجنباً لضيق الوقت.	3.60	0.94	3.35	إيجابية
10	29	أشعر بأن قيامي بتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يعمل على زيادة إهتماماتي العلمية	2.28	0.95	3.35	إيجابية
11	30	أرغب أن يتضمن البرنامج المدرسي حصصاً أكثر للعلوم، لكى أتمكن من تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي	3.85	0.73	3.39	إيجابية
12	3	أشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي سيكون	3.18	0.91	4.0	إيجابية

		عملاً مفروضاً على.				
13	7	أشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي عمل متعب.	2.43	0.99	4.4	إيجابية
14	8	أشعر بأن الوقت المتاح لي في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي أقل مما أرغب فيه.	3.63	0.90	4.22	إيجابية
15	10	أرغب أن يتضمن البرنامج المدرسي حصصاً أكثر للعلوم لكي أعلم بطريقة التعلم الذاتي مستقبلاً.	3.92	0.78	4.22	إيجابية
16	13	أعتبر تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي مضيعة للوقت.	4.22	0.58	3.0	إيجابية
17	14	أشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يسبب لي كثيراً من المتاعب والازعاج.	3.83	1.01	4.32	إيجابية
18	15	أشعر بأنه مهما تواجهني من صعوبات في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي، فإن لدى القدرة على التغلب عليها.	2.45	1.15	4.36	إيجابية
19	23	أعتقد أن الطلبة يمكنهم استيعاب المفاهيم والمبادئ العلمية دون تعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	3.90	0.83	4.38	إيجابية
20	25	لا أرغب في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تجنباً لضيق الوقت.	4.00	0.92	4.48	إيجابية
21	26	لا أرغب في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي لان نتائجه لا تتفق مع ما أقوم بت علمياً.	3.60	0.94	4.49	إيجابية
22	28	أشعر بأن تصرفات الطلبة في حصة العلوم تجعلني غير مستعد لتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	3.15	1.08	4.50	إيجابية
23	9	أشعر بأن الوقت قيامي بتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي عمل روتيني ممل.	3.78	0.71	4.51	إيجابية
24	11	أحس بالضيق عند التفكير بتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	2.50	0.96	4.50	محايدة
25	12	أرتاح لتعليمي العلوم بطريقة التعلم الذاتي بالرغم من الأعمال الأخرى التي تلقي على عاتقي.	2.27	0.86	4.53	محايدة

26	16	أعتقد بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي لا يقل شأناً عن الطرق الأخرى.	2.47	1.00	4.54	محايدة
27	17	أتمني أن يكون في المدرسة طرقاً أخرى لتعليم العلوم.	2.60	0.99	4.57	محايدة
28	20	أشعر بالمتعة والسرور عند تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	2.9	1.20	4.60	محايدة
29	21	أرتاح أن أعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي بالرغم من الأعمال الأخرى التي تلقى على عاتقي.	2.0	1.00	4.60	محايدة
30	22	ارغب أن يتضمن منهاج العلوم حصصاً أكثر لتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي مما هو عليه.	2.64	1.04	4.53	محايدة
		الدرجة الكلية	3.70	0.52	3.13	ايجابية

يتضح من الجدول (4.2) : أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي العلوم نحو مضمون فقرات الاستجابة قد تراوحت مابين(4.15–2.55) وأن الإنحرافات المعيارية للاستجابات على الفقرات قد تراوحت مابين (0.73– 1.7) وحسب المعيار المعتمد في الدراسة الحالية يتضح أن هناك (23) فقرة تراوحت متوسطات الاستجابة عليها مابين (3.1– 2.1) وجميعها عكست اتجاهاً إيجابياً نحو مضمون فقرات الاستبانة. في حين وجدت (7) فقرة محايدة تراوحت متوسطات الاستجابة عليها مابين (2.50–2.64) وانحرافات معيارية تراوحت مابين (0.96–1.04). في حين لم توجد اتجاهات سلبية لدي معلمي العلوم نحو مضمونها.

4.1.2 النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية من الدراسة

تم في هذا البند الإجابة عن الأسئلة الفرعية الأتية من الدراسة :

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول من الدراسة

نص السؤال الفرعي الأول من الدراسة على :

هل توجد فروف ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير الجنس؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات معلمي العلوم على المجالات الفرعية والمعامل الكلي للاستبانة، ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول (4.2):

جدول (4.3): نتائج اختبار(ت) لمعرفة دلالة فروق المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي العلومفي المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تبعاً إلى متغير الجنس

رقم المعامل	المعامل	المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
1	تفضيل طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	الجنس	ذكور	3.88	0.55	-1.54	0.13	غير دالة
			إناث	4.10	0.50			
2	إمكانية تطبيق طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	الجنس	ذكور	3.41	0.40	-5.17	0.00	دالة احصائيا
			إناث	4.01	0.63			
3	الاهتمام بطريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	الجنس	ذكور	3.64	0.67	-3.26	0.00	دالةاحصائيا
			إناث	4.21	0.53			
	الدرجة الكلية	الجنس	ذكور	3.64	0.49	-3.48	0.00	دالة احصائيا
			إناث	4.11	0.53			

دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

يتبين من الجدول (4.3) : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمى العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحوتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي الكلي تعزى إلى متغير الجنس عند

مستوى الدلالة (α≤0.05) على جميع المعاملات عدا المعامل الأول حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.13) وهي قيمة أقل من قيم (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة (α≤0.05). أما بالنسبة لقيمة (ت) على المعامل الثاني والثالث وعلى الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة الكلية (3.48−) وهي قيم أقل من قيم(ت) الجدولية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) وبالتالي يستنتج رفض الفرضية الصفرية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير الجنس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تفوق الإناث على الذكور في مادة العلوم وذلك بسبب التفكير المتوازن فيطبيعة إلاناث والصبر والمثابرة على طريقة التعلم الذاتي في التعليم وذلك على إعتبار أنها إحدى الأستراتيجيات الفاعلة التي تنفرد عن بقية الأستراتيجيات الأخرى في تعليم العلوم أدى إلى تنمية اتجاهات أكثر إيجابياً لديهن .

4.1.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني من الدراسة

نص السؤال الفرعي الأول من الدراسة على:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات معلمي العلوم على المعاملات الفرعية والمعامل الكلي للاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وكما هو موضح في الجدول (4.4) :

الجدول (4.4) : الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المعامل	المتغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تفضيل طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	دبلوم فأقل	24	3.99	0.41
	بكالوريوس	82	3.91	0.60
	ماجستير فأعلى	14	3.76	0.33
	المجموع	120	3.91	0.54
إمكانية تطبيق طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	دبلوم فأقل	24	3.39	0.16
	بكالوريوس	82	3.54	0.54
	ماجستير فأعلى	14	3.36	0.44
	المجموع	120	3.49	0.48
الاهتمام بطريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	دبلوم فأقل	24	3.73	0.64
	بكالوريوس	82	3.75	0.70
	ماجستير فأعلى	14	3.50	0.65
	المجموع	120	3.72	0.68
الدرجة الكلية	دبلوم فأقل	24	.3.71	0.36
	بكالوريوس	82	3.73	0.57
	ماجستير فأعلى	14	3.54	0.44
	المجموع	120	3.70	0.52

جدول (4.5): نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

رقم المعامل	المعامل	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
1	تفضيل طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	بين المجموعات	2	0.49	0.24	0.82	0.44	غير دالة
		داخل المجموعات	117	34.63	0.30			
		المجموع	119	35.11				
2	إمكانية تطبيق طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	بين المجموعات:	2	0.070	0.35	1.053	0.22	غير دالة
		داخل المجموعات:	117	26.57	0.23			
		المجموع	119	49.147				
3	الاهتمام بطريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	بين المجموعات:	2	0.75	0.37	0.84	0.45	غير دالة
		داخل المجموعات:	117	54.14	0.46			
		المجموع	119	54.89				
	الدرجة الكلية	بين المجموعات:	2	0.45	0.23	0.83	0.44	غير دالة
		داخل المجموعات	117	31.86	0.27			
		المجموع	119	32.31				

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (4.5) : عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات معلمي العلوم نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة (α≤0.05) على جميع الابعادوعلى الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة الكلية أكبر من قيمة (ف) الجدولية عند مستوى الدلالة (α≤0.05). وبالتالي يستنتج قبول الفرضية الصفرية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث من الدراسة

نص السؤال الفرعي الثالث من الدراسة على:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار(ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي، ويوضح ذلك الجدول(4.6) :

جدول(4.6): نتائج اختبار(ت) للكشف عن دلالة فروق بين اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي

رقم المعامل	المعامل	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الجسابي	الانحرافات المعيارية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
1	تفضل طريقة التعلم الذاتي.	التخصص الدراسي	معلم علوم	70	3.88	0.57	0.57	0.57	غير دالة
			معلم صف	50	3.94	0.50			
	إمكانية تطبيق طريقة التعلم	التخصص	معلم علوم	70	3.55	0.55			

2	الذااتي.	الدراسي	معلم صف	50	3.40	0.34	−1.76	0.08	غير دالة
3	الاهتمام بطريقة التعلم الذاتي.	التخصص الدراسي	معلم علوم	70	3.79	0.69	−1.31	0.19	غير دالة
			معلم صف	50	3.62	0.66			
	الدرجة الكلية	التخصص الدراسي	معلم علوم	70	3.74	0.56	−0.91	0.37	غير دالة
			معلم صف	50	3.65	0.46			

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (4.6) : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعلى الدرجة الكلية حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة الكلية أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). مما يلاحظ تقارب المتوسطات الحسابية في تجاهات المعلمين من ذوي التخصصات الدقيقة وليس هناك فرق دال إحصائياً بين معلمي العلوم الذين يدرسون في مرحلة التعليم الأساسي والذين يدرسون مادة العلوم في اتجاهاتهم نحو طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم، وبالتالي يستنتج قبول الفرضية الصفرية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي" .

4.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع من الدراسة

نص السؤال الفرعي الرابع من الدراسة على :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار(ت) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، ويوضح ذلك الجدول (4.5):

جدول(4.7): نتائج اختبار(ت) للكشف عن دلالة فروق متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة

رقم المعامل	المعامل	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
1	تفضيل طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	سنوات الخدمة	حتى 10سنوات	55	3.55	0.46	−1.76	0.08	غير دالة
			أكثرمن 10سنوات	65	3.40	0.56			
2	إمكانية تطبيق طريقة التعلم الذاتيفي تعليم العلوم.	سنوات الخدمة	حتى 10سنوات	55	3.65	0.66	0.91	0.19	غير دالة
			أكثرمن 10سنوات	65	3.74	0.67			
3	الاهتمام بطريقة التعلم الذاتي.	سنوات الخدمة	حتى 10سنوات	55	3.90	0.50	0.57	0.57	غير دالة
			أكثرمن 10سنوات	65	3.86	0.57			
	الدرجة الكلية	سنوات الخدمة	حتى 10سنوات	55	3.56	0.65	0.75	0.37	غير دالة
			أكثرمن 10سنوات.	65	3.55	0.74			

دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (4.7) : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلومفي المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير

سنوات الخدمة عند مستوي الدلالة (α≤0.05) وعلى الدرجة الكلية، حيث كان الفروق في اتجاهات المعلمين نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة وعلى الدرجة الكلية غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.75)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (α≤0.05) مما يعني أن المعلم لا تتأثر قدراته نحو تنمية اتجاهاته نحو طريقة التعلم الذاتي بأختلاف خبرته–عدد سنوات الخدمة– إذ تعزى لان معلم العلوم يمتلك اساليب وإستراتيجيات تحسن ممارسته في الصف، وذلك نتيجة الدورات التدريبية التي توفرها وزارة التربية والتعليم طوال العام الدراسي وهي متاحة لكل معلم بغض النظر عن خبرته–عدد سنوات الخدمة– مما جعل الفرص متساوية لإكساب المهارات، وتنمية قدرات المعلم عن طريق هذه الدورات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الصمادي،2005) التي أوضحت نتائجهاعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في اتجاهات معلمي العلوم نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

4.1.6 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس من الدراسة

نص السؤال الفرعي الخامس من الدراسة على :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير عدد الدورات؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادى (One Wey ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تبعاً لمتغير عدد الدورات، ويوضح ذلك الجدول(4.8)

الجدول(4.8) : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير عدد الدورات

المعامل	متغيرعدد الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تفضيل طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	حتى 5	42	3.98	0.43
	5-10	32	3.91	0.55
	10-15	26	3.91	0.68
	أكثرمن 15	20	3.77	0.54
	المجموع	120	3.91	0.54
إمكانية تطبيق طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	حتى 5	42	3.78	0.28
	5-10	32	3.75	0.55
	10-15	26	3.91	0.57
	أكثر من 15	20	3.37	0.48
	المجموع	120	3.14	0.48
الاهتمام بتطبيق طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	حتى 5	42	3.37	0.68
	5-10	32	3.70	0.66
	10-15	26	3.57	0.73
	أكثر من 15	20	3.52	0.40
	المجموع	120	3.72	0.35
الدرجة الكلية	حتى 5	42	3.70	0.55
	5-10	32	3.49	0.63
	10-15	26	3.78	0.45
	أكثر من 15	20	3.75	0.55
	المجموع	120	3.70	0.52

جدول(4.9) : نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير عدد الدورات

رقم المجال	المعامل	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة"ف" لمحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
1	تفضيل طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	بين المجموعات:	3	0.62	0.31	1.05	0.35	غير دالة
		داخل المجموعات:	116	34.50	0.29			
		المجموع	119	35.11				
2	إمكانية تطبيق طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	بين المجموعات:	3	0.97	0.48	2.15	0.12	غير دالة
		داخل المجموعات:	116	26.30	0.22			
		المجموع	119	27.27				
3	الاهتمام بطريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم.	بين المجموعات	3	0.37	0.18	0.67	0.67	غير دالة
		داخل المجموعات:	116	54.52	0.47			
		المجموع	119	54.89				
	الدرجة الكلية	بين المجموعات:	3	0.21	0.11	0.39	0.39	غير دالة
		داخل المجموعات:	116	32.10	0.27			
		المجموع	119	32.31				

دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (4.9) : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تبعاً لمتغير عدد الدورات عند مستوي الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث كان مستوي قيمة (ف) المحسوبة أكبر من قيمة (ف) الجدولية عند

مستوى الدلالة (α≤0.05) على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية، مما يشير الي عدم وجود فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تبعاً لمتغير عدد الدورات، دالة إحصائياُ عند مستوى الدلالة (α≤0.05). وبالتالي يستنتج قبول الفرضية الصفرية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير عدد الدورات".

الفصل الخامس: مناقشة النتائج وتوصياتها

5.1 مناقشة نتائج الدراسة

5.2 توصيات الدراسة.

مناقشة النتائج والتوصيات:

5.1 مناقشة النتائج

5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس من الدراسة

نص السؤال الرئيس من الدراسة على:

ما اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحوتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي؟

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرئيس الخاص بقياس اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي إلى وجود اتجاهات إيجابية لديهم نحو التعلم الذاتي، وتفضيله على استراتيجيات تعليمية أخرى، وإمكانية تطبيقه في صفوفهم، والاهتمام به من خلال زيادة المعرفة النظرية وإتباع الدورات التدريبية المتعلقة به. ويمكن عزو ذلك إلى رغبة معلمي العلوم في تغيير أسلوب التدريس التقليدي الذي تبين قصوره عن مواكبة التغيرات العصرية في المجال التربوي والانتقال لاستراتيجيات تعليمية حديثة أكثر ملاءمة لمتطلبات التطور المعرفي وتراكم المعلومات حيث بات التركيز على طريقة اكساب المعلومة والتعامل معها أهم من المعلومة بحد ذاتها" فالمدرس وهو يواجه مطالب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية وما يصاحبها من تغيرات ثقافية نتيجة مباشرة لتطور العلوم وتراكم المعرفة وتقدم التكنولوجيا أصبح في حاجة ماسة إلى مواصلة الإعداد والاهتمام بكل جديد في مجال التعليم حتى لا يصبه الصدأ العلمي أو التقارب الثقافي وحتى لا تزداد الفجوة بين جيله وجيل تلاميذه ويستطيع ملاحظة ما يطرأ حوله من تغير وتجدد في المجتمع أو في نظام التعليم من حيث شكله ومضمونه (الخطيب ،2006).

5.1.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالاسئلة الفرعية

5.1.2.1 مناقشة السؤال الفرعي الأول من الدراسة

نص السؤال الفرعي الأول من الدراسة على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير الجنس؟

بينت نتائج اختبار(ت) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تبعاً لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية(4.11) وهي قيمة دالة إحصائياً على وجود فروق لصالح فئة (الاناث) بمتوسط حسابي مقداره (4.01) مقابل فئة (الذكور) بمتوسط حسابي مقداره (3.41). كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي العلوم نحو التعلم الذاتي تبعاً لجنسهم عند معاملات الدراسة الثلاث، ويمكن عزو ذلك إلى كون هؤلاء المعلمين يمتلكون نفس الدرجات العلمية ويتلقون مادة تدريبية واحدة؛ مما عمل على تشكيل اتجاهات مختلفة نحو طريقة التعلم الذاتي باختلاف جنس معلم العلوم ذكوراً أو أنثى.وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة زامل (2006) وقد يرجع ذلك إلى كون معظم المعلمين والمعلمات لا يتعرضون للاشراف التربوي من قبل نفس المشرفين انفسهم ووفق ذات النظام والنمطية، بالإضافة إلى اختلاف درجات انخراطهم في اللقاءات التربوية، مما عمل على الاختلاف في الاتجاهات بين المعلمين والمعلمات نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.

5.1.2.2 مناقشة السؤال الفرعي الثاني من الدراسة

نص السؤال الفرعي الثاني من الدراسة على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) بين متوسطات اتجاهات معلمى العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

بينت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تبعا لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة(ت) المحسوبة الكلية (0.83) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) وهي قيم دالة إحصائياً، ويعزى هذا إلى التأثير الجوهري للمؤهل العلمي على اتجاهات المعلم نحو طريقة التعلم الذاتي؛ ويمكن إرجاع ذلك إلى التأهيل العلمي الذي أدى إلى التساوي بين الاتجاهات وإلىعدم تاكيد وزارة التربية والتعليم على أهمية تطوير الاتجاهات؛ وربما يعود السبب إلي عدم وجود تقارب بين المؤهلات العلمية لجميع أفراد العينة أدى إلي كونها متقاربة من بعضها بعضا. وتتفق هذه النتيجة مع جاء في دراسة (زامل،2006) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسطات اتجاهات المعلم، وتختلف مع دراسة (الحجايا والسعودي،2014) التي بينت وجود فروق بين متوسطات اتجاهات المعلم تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي.

5.1.2.3 مناقشة السؤال الفرعي الثالث من الدراسة

نص السؤال الفرعي الثالث من الدراسة على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الاساية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي؟

بينت نتائج اختبار(ت) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة (α≤0.05) على الدرجة الكلية حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة الكلية (0.91-) وهي قيمة أكبر من (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة(α≤0.05). وقد يعود هذا إلى أن نمط إعداد المعلمين الذي يتم بطريقة وأحدة وأنه لا يوجد ما يركز على طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم لتخصص مقابل التخصص الأخر. كما أنه لا يوجد أهداف واضحة محددة في جميع مناهج العلوم للمواد التعليمية الاثنين تؤكد أهمية التدريس بطريقة التعلم الذاتي في العلوم، بالتالي لم يفرق تخصص عن آخر في اتجاهات معلمي هذه المواد نحو طريقة التعلم الذاتي. وقد إتفقت هذه النتيجة مع ماجاء في دراسة الصمادي(2005) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات المعلمات نحو التعلم الصفي باستخدام الحاسوب تبعاً إلى متغير التخصص الدراسي.

5.1.2.4 مناقشة السؤال الفرعي الرابع من الدراسة

نص السؤال الفرعي الرابع من الدراسة على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات اتجاهات معلمى العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة؟

بينت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة وعلى الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة(ت) المحسوبة الكلية (0.22) وهي قيمة أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة (α≤0.05)؛ وقد يعود ذلك إلى أن معلم العلوم الحديث العهد بالتدريس لا يسعى إلى تحقيق ذاته في معامل من المعاملات من خلال الاهتمام بكل جديد في العملية التعليمية والسعي وراء التغير الجاد وتجاوز ماهو تقليدي إلى ماهو عصري يتناسب مع التطور السريع في مجالات الحياة كافة والمجال التربوي خاصة، وقد يكون عدم تعامله مع التكنولوجيا الحديثة واطلاعه على المستجدات التربوية غير دافعاً لذلك، لدفع وإنجاح جميع التلاميذ وبشكل متكافئ على طول السلم التعليمي، ويتم ذلك من خلال الاعداد الاكاديمي والتربوي، لأنهما حلقتا التربية المتجهة نحو المستقبل لكي يصبح قادراً على أن يمارس دوره الصحيح بين التلاميذ وبين العلوم والمعارف، بالمقابل فإن معلم العلوم ذوي الخدمة الطويلة ربما لعدم كونه قد إعتاد على نمط التدريس التقليدي ولا يرغب بتغييره لقناعته بجدواه وكفايته في التدريس أو لخوفه مما هو جديد والاحساس بعدم امتلاك القدرة اللازمة للتعامل معه.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة حماد(2004) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات تعزى إلى متغير الخبرة، وكذلك مع دراسة زامل (2006)، اللتان بينتان أن سنوات الخدمة ليس لها دور واضح في اتجاهات الخريجين نحو طريقة التعلم الذاتي، إلا أن الدراسة أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في هذه الاتجاهات تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي،والتخصص الدراسي،ويؤكد هذه النتائج أن المعلمين الذين يتعرضون إلى طرائق التعليم في كلياتهم أظهروا اتجاهات إيجابية، وأصبحوا أكثر أُلفة للتعامل مع طريقة التعلم الذاتي وهذا ما يتفق مع ماجاء في

دراسةالريماوي وصبري (2011) التي أكدت أن تاهيل المعلمين قبل الخدمة وتعريضهم إلي برامج تدريبية يعزز من اتجاهاتهم نحو طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم وتحسينه. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الصمادي(2005) التي اسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات اتجاهات المعلمات نحو التعلم الصفي باستخدام الحاسوب ومتغيرات، الخبرة، والتخصص الدراسي، والدورات التدريبية، واتجاهات معلمات الحلقة الأولي من التعليم الأساسي نحو التعليم الصفي باستخدام الحاسوب.

5.5 مناقشة السؤال الفرعي الخامس من الدراسة

نص السؤال الفرعي الخامس من الدراسة على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير عدد الدورات؟

بينت نتائج تحليل التباين الأحادى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير عدد الدوراتعلى الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة الكلية (0.68) وهي أكبر من قيمة(ف) الجدولية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) ويعزى هذا إلى تلقى المعلمين نفس اساليب التدريس في الجامعات مما أوجد نفس الاتجاه بين المعلمين فهو لم يفرق ذوو الدورات المختلفة عن بعض في التأثير على اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي، وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (الزعبي،2005) التي أشارت إلي وجود فروق بين متوسطات اتجاهات المعلمين تبعاً إلى متغير عدد الدورات.

5.1.3 توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت الى الدراسة الحالية توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات أهمها:

1- ضرورة الاهتمام بتوظيف طريقة التعلم الذاتي في تعليم العلوم في المرحلة الأساسية وذلك من خلال مؤسسات إعداد المعلم (تدريب معلمي العلوم في المرحلة الأساسية على ذلك واكسابهم لمهارتها) ووزارة التربية والتعليم (تضمين ذلك في أهداف مناهج العلوم و متابعة المعلمين لتحقيقها) وتوفير الالأدوات والمواد والبنى التحتية اللازمة من أجل تسهيل تطبيق المعلمين لهذه الطريقة أثناء تدريسهم لموضوع العلوم.

2- تفعيل دور المعلم المرافق في حصص العلوم من أجل مساعدة المعلمين على تطبيق التعلم الذاتي.

3- القيام بدراسات أخرى تعنى بدراسة اتجاهات الطلبة نحو تعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي وكذلك تحصيل الطلبة عند تعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المراجع:

اولاً: المراجع العربية :

أحمد ، البحيري:(1993) **:طرق وأسالب وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم،** دار النشر والتوزيع، عمان.

بوز، كهيلا.(2004): **طرائق تدريس التربية** ج (2)، كلية التربية–سوريا: منشورات جامعة دمشق.

الحجايا، نائل والسعودي، خالد.(2013): " درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم اثناء التدريس الصفي في لواء بصيرا"، مجلة جامعة النجاح (للابحاث والعلوم الإنسانية) م(9)، ع(27)، ص ص 165–171.

حسن، شحاتة.(2001): **المرجع في التدريس والتقويم تحديات عصرية ورؤى إبداعية،** دار العالم العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.

حماد، شريف.(2004): "أساليب تدريس التربية الاسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الاسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها"، مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الأسلامية) م(2)، ع(2) ص ص503–529 .

حسن، شحاتة.(2004): **المرجع في التدريس والتقويم تحديات عصرية ورؤى ابداعية** (ط2). : دار العالم العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.

الحيلة، محمد محمود (2001): **طرائق التدريس وإستراتيجياته،** دار الكتاب الجامعي، عمان.

الحيلة، محمد محمود (2002): **طرائق التدريس واستراتيجياته،** دار الكتاب الجامعى، عمان.

الحيلة، محمد محمود.(2003): **مهارات التدريس الصفي،**: دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

الحيلة، محمد محمود.(2004): **حقيبة في الحقائب التعليمية،** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

الخطيب،أحمد والخطيب، رداح.(2001): **الحقائب التدريبية** (ط2)، حمادة للنشر والتوزيع، إربد

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح.(2002): **الحقائب التدريبية**، حمادة للنشر والتوزيع، إربد

ريحان، جعفر.(2003): **أثر التعليم بمساعدة الحاسوب بالمقارنة مع التدريس التقليدي على تحصيل طلبة الصف الرابع واتجاهاتهم نحو قضايا الصحراء واستقصاء تاثير التعليم بمساعدة الحاسوب على تحصيل واتجاهات الطلبة ذوى القدرات القرائية العليا والدنيا**، جامعة الملك سعود، الرياض.(رسالة ماجستير غير منشورة)

ريماوي، أحمد وسامي، صبري.(2012): **الاتجاهات نحو الحاسوب ومعوقات استخدامه في التعليم لدى معلمى العلوم في المدارس الحكومية في الضفة الغربية**، رام الله، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة)

زامل، علي مجدي.(2006): **وجهات نظر معلمى المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس**، جامعة القدس المفتوحة، البيرة. (رسالة ماجستير غير منشورة)

الزبالي، فالح بدر.(2014): **مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط من وجهة نظر المعلمين**، كلية التربية، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.(رسالة ماجستير غير منشورة)

زيتون، عايش محمود.(1984): دراسة تجريبية في تاثير طريقة الاستقصاء على التحصيل في تدريس مادة الاحياء في المرحلة الجامعية، **دراسات العلوم التربوية.11** (211-201).

زيتون، عايش محمود.(1987): الميول العلمية عند طلبة الصفين الثالث الاعدادي والثالث الثانوي الاكاديمي في بعض المدارس الحكومية في الاردن، **دراسات العلوم التربوية 14**(5):161-1).

زيتون، عايش محمود.(1988): **الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم**، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان.

زيتون، عايش محمود.(1994): **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

زيتون، عايش محمود.(1999): **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

زيتون، كمال عبد الحميد.(2004): **تدريس العلوم، رؤية بنائية** ط(2)، عالم الكتب، القاهرة.

زيتون، محمد عبد الحميد.(2004): **تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات** ط(2)، : عالم الكتب، مصر، القاهرة.

زيتون، كمال عبد الحميد.(2005): **التدريس نماذجه ومهارته** ط(2)، عالم الكتب، القاهرة.

السعادات، خليل إبراهيم. (2003). "اتجاهات عينة من طالبات الملك سعود نحو التعلم الذاتي"، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الاسلامية م16.

سعادة وجابر وزامل، جودة اسماعيل مجدي.(2003): أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الاني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين م(4) ع

السنبل، عبد العزيز عبدالله (1987). تطوير طرق تعليم الكبار باستخدام أساليب التعلم الذاتي، **حولية كلية التربية، (5).**

الشناق ودومي.(2010): **اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الالكتروني في المدارس الثانوية** ، جامعة الأزهر، غزة ، فلسطين.

شحاتة ، حسن(2005): **أفاق تربوية متجددة: مداخل إلى التعليم المستقبل في الوطن العربي.** الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ص ص110-115.

شحاتة ، حسن.(2004): **أفاق تربوية متجددة: مداخل إلى التعليم المستقل في الوطن العربي.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية ص ص110-115.

صالح، أحمد زكي.(1972): **الأسس النفسية للتعليم الثانوي.** القاهرة : دار النهضة العربية.

الصمادي، محمد علي.(2015): "اتجاهات معلمي التربية البدنية نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في حصة التربية البدنية"، المجلة العربية للعلوم الأنسانية والاجتماعية، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة –جدارا– الاردن.

العبد الكريم، ايمان عمر.(2011): **أثر تدريس اثر الكيمياء بالحاسب الالى على تحصيل طالبات الصف الاول الثانوي واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء باحدى مدارس مدينة الرياض**، ، جامعة الملك سعود، الرياض.(رسالة ماجستير غير منشورة)

عبيدات، هاني والزعبي، طلال.(2005): مهارات التعلم الذاتي في كتب العلوم للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها، مجلة الملك خالد، ج3،ع5.

العجلوني، احمد والجراح، حسن.(20011): **درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في مديرية التربية عمان الثانية عن برنامج انتل التدريبي (التعليم المستقل) والمعوقات التي تحول دون توظيفهم للمهارات المكتبية في التدريب في تدريسهم**، ، الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)

عدس، محسن.(2004): **أثر استخدام المنحني التاريخي في تدريس العلوم في فهم الطلبة للمفاهيم البيولوجية ولطبيعة العلم** ، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.(رسالة دكتوراه غير منشورة)

العساف، عبد الفتاح جمال.(2013): "اتجاهات الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة"، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية (1) 21ص ص 269– 292.

عطيفي، اسماء حمدان.(2014): **فاعلية برنامج قائم على استخدام الحقائب التعليمية لتنمية القابلية للتعلم الذاتي لدى تلاميذ المرجلة الاعدادية واكسابهم بعض المهارات في العلوم**، رسالة ماجستير، جامعة اسيوط، كلية التربية وقسم المناهج وطرق التدريس، جمهورية مصر العربية.

عمار، خارص.(2010): **فعالية استخدام التعلم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الكمبيوترية في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد والقيم الاقتصادية لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة دكتوراه، جامعة سوهاج، مصر.

العمري، وصال هاني.(2013): درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة اربد الاولي لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 21 (4) ص95-127.

غباين، عمر محمود.(1982): **أثر أسلوب الاكتشاف في تحصيل طلبة المرحلة الاعدادية للمفاهيم الفيزيائية والطرق العلمية**، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.(رسالة ماجستير غير منشورة)

غباين، عمرمحمود(2001): **التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية**، دار المسيرة للنشر والتورزيع، عمان

الغنام، محرز عبده.(2002): فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي والدافع للانجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **المؤتمر العلمي السادس-التربية العلمية وثقافة المجتمع** 28-31،60،399-4.

غنيم، إبراهيم وشحاتة، يوسف.(2008): **استخدام طريقة الموديلات التعليمية في تدريس العلوم للصف السابع من مرحلة التعليم الاساسي كاتجاهات معاصرة في التعليم الفردي**، ، كلية التربية، جامعة اسوان، جمهورية مصر العربية.(رسالة ماجستير غير منشورة)

الفار، ابراهيم عبد الوكيل.(2000): **الحاسوب تربويات وتحديات القرن الحادي والعشرين** (2) دار الفكر العربي، القاهرة ،مصر.

الفريج،عبد العزيز.(1996): **البرمجيات والكمبيوتر والجاهزية التقنية الحديثة واستخدامتها في المجال التعليمي**، ورقة عمل مقدمة إلي ندوة التقننات التربوية لدول الخليج العربي، الكويت: (18)117هـ/28-30.

فيصل، محمد. (2011). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية كفايات معلمي العلوم في رعاية التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الاعدادية**، ، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.(رسالة دكتوراه منشورة)

القلا، فخر الدين.(2004): **أصول التدريس وطرائقه، كلية التربية**، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

كويران، عبد الوهاب عوض.(2001): **مدخل إلي طرائق التدريس**، دار الكتاب الجامعي،عمان.

كوثر، جيمس(2008): **مواقف حاسمة في تاريخ العلم**، ترجمة أحمد زكي،،دار المعارف للنشر،القاهرة.

الكيلاني عبد المنعم ، والشوا، هلا.(2008): **تصميم حقيبة تعليمية ودراسة اثرها في التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن**، ، عمان ، الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة)

كييف، جيمس وويلبرج، هيربرت.(1995): **التدريس من اجل تنمية التفكير**، ترجمة البابطين وعبد العزيز عبد الوهاب. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: المملكة العربية السعودية.

اللقاني، أحمد والجمل، علي.(1996): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. عالم الكتب للنشر والتوزيع ،القاهرة

محامدة، ندى عبدالرحيم(2005): **التعليم المستمر والتثقيف الذاتي**، دار صفاء للنشر والتوزيع. القاهرة.

المغربي، علي محمد.(2007): **التعليم الذاتي المستقل**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

نشواتي،عبد المجيد.(1417هـ): **علم النفس التربوي**. (8) بيروت، مؤسسة : الرسالة العربية.

نشوان، يعقوب حسين.(2001): **الجديد في تعليم العلوم**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان

نشوان، يعقوب حسين.(1994): **اتجاهات معاصرة في مناهج وطرق تدريس العلوم**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان

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

نشوان ، يعقوب حسين (1992): **الجديد في تعليم العلوم**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

ثانيا: المراجع الاجنبية:

Balim, A.G. (2009) :**The effct of discovery learning on student skills**.

Candy, P. C. (1991): **Self direction learning, gossesy bass sanfrancise**.

Chuge.(2002): **Dter, Assited instruction tprplemsclving=imporoved scinceapiower study, ocomes**? The Gournal of Educational Research. 95. (3).pp150-196

Coy. (2001) :**Teaching fifth grade mathematical concepts: effects of ward problems used with traditional methods**, the Eric datedused as, No 452054.

Eilam, B, Zeidner .M & .Aharon, I) .2009). **Student conscientiousness, self-regulated, and science achievement: an explorative field study**. Psychology in the School, 46(5) pp, 4202-43.

Elder, B. (2005): **Astudyoftheimpactof computer assisted self-regulated learning teaching ues oncience teaching for nursing students**. Un-published doctoral Dissertion, The University of Nebraska.

Foxily.(1998): **The Graphing Calculator Used in an Activate Learning Environment on Intermediate Algebra**.

Koen, v, Wouter, ϑTon, D. (2006): Use of heuristics to facilitate scientific discovery learning in asimulation lerning Environment in aphysics domain. International **Gournal of science education**, v28, N4, P341-361.

Knowles, Malcolm. (1990): "**Self directed learning, aguide for lean-ersandteachers**"NewYork assocaiation press.

Knowles, Malcolm. (1975): **Self directed learning aguidefor leaners and teachers** "New York association breass.

Knowles, Malcolm.(1984): "**AndrgogyinAction" gossey bass, Sanfranci**

12.O,conner,G.S.(2003):**TheEffect of Multimedia Programs on Students Achievement and Attitudes Toward Mathematics Computer and Educa-tion** ,48,(4),618.641,24.

Pratt. (1999): Psychological.Well.BeinginTelerowk. **Carnal of Occupa-tionalHeath Psychology**.VOL.4, PP368-381.

Ron, g.Mark, B. (1993): **The proble of creative thought: apschological-teachingforhighercreativity, retrieved** 6/4, 2007, availabeat.

Selart, A, (2008).Effects of reward for Self Learning and creativity. Scan-dingvian. **Gournal of Educational Recserch**, 52, 5,439-458.

Thorp, Richard, Young, Dilwyn Ropeerts, (2001), Tportable computer Acata-lystfor collaboration? Astudy of how the use of multimedia portables comput-ers in primary school can't affect teacher and pupil collaboration" **Gorun all of InformationTechnology for Teacher Education** No110-3,201.

Wang, H.A.,&.Peterson, A.M. (2002): **Acomparison of elementary student teachingter ceptions and pwactices related to history of science Edu-cation**, (1):6

Watters.G.,&Cinns.L.S. (2000) :Developing motivation to teach elementary science Effect of collaborative and authentic Learning preserves educa-tion.**GournalEducation**, (4), 211-313.

Whipp, H.Goungs. (2004): **SellfRegulationinbcourse: Acasestudy.Educational Technology research and Development, 52**

Zimmerman, B, &.Schunk, D. (2001): Selfregulted learning and academic achievement: **Theoreticalperspectives.Mahwah, NG: Lawrence** Erlbaum Associates.

Zimme, B. (2002).**Becomminga self regulated learner: Anover-view.Theory in topractice**, 41(2), 64-72.Retrieved from ERICdatabase.

Zito, F. (2003).**The gistory of science as employed by physicsteaching in Suffolk count school** (NewYork).Dissertation Abstracts International.80 (7):2675A

قائمة المحتويات:

المحتوى	رقم الصفحة
الإقرار	أ
الاهداء	ب
شكر وتقدير	ج
الملخص بالعربي	د
الملخص بالانجليزي	ه
الفصل الاول: مشكلة الدراسة واهميتها	2- 9
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	5
اهداف الدراسة	6
اسئلة الدراسة	6
فرضيات الدراسة	6
اهمية الدراسة	7
حدود الدراسة ومحدداتها	7
محددات الدراسة	8
التعريفات الاجرائية	9
الفصل الثاني:الاطار النظري والدراسات السابقة	11- 33
مقدمة	12
طريقة التعلم الذاتي	13
اهمية التعلم الذاتي	14
سمات التعلم الذاتي	15
مسلمات التعلم الذاتي	16
مهام المعلم في التعلم الذاتي	18
انماط التعلم الذاتي	19
الاتجاهات:	19
الدراسات السابقة	23

الدراسات العربية	23
الدراسات الاجنبية	30
التعقيب على الدراسات السابقة	33
الفصل الثالث: الطريقة والاجراءات	35- 48
مقدمة	36
مجتمع الدراسة	36
عينة الدراسة	37
اداة الدراسة	38
صدق الاداة	40
ثبات الاداة	41
اجراءات الدراسة	43
معالجة الدراسة	44
الاساليب الاحصائية المستخدمة	45
متغيرات الدراسة	45
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	48- 5
نتائج اسئلة الدراسة	48
النتائج المتعلقة بالسؤال الاول	49
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	54
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	65– 86
مناقشة النتائج والتوصيات	65
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول	66
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي	67
توصيات الدراسة	71
قائمة المراجع	73
قائمة المحتويات	83
قائمة الجداول	85
قائمة الملاحق	86

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
3.1	توزيع اعداد معلمي العلوم بمحافظات الضفة حسب المنطقة التعليمية	27
3.2	توزيع عينة الدراسة في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة وعدد الدورات.	28
3.3	توزيع فقرات أداة الدراسة الإيجابية والسلبية حسب مجالات الدراسة	30
3.4	العوامل الثلاثة المكونة لمقياس الاتجاه وتسمياتها وتشبعات العبارات بعواملها	32-31
3.5	معامل الثبات لكل معامل من معاملات اتجاهات المعلمين نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي	33-32
3.6	تقدير الدرجات	34-33
3.7	تحديد اتجاه المعلمين نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.	34
4.1	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتجاه لكل معامل من المعاملات الفرعية وللمعامل الكلي للاستبانة	37
4.2	المتوسطات الحسابية والانحرفات المعيارية ودرجة الاتجاه لكل فقرة من فقرات الاستبانة	
4.3	نتائج اختبارات (ت) لمعرفة دلالة فروق المتوسطات الحسابية لاستجابة معلمي العلوم في المرحلة الاساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تبعا لمتغير الجنس	40-38
4.4	الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي	42
4.5	نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي	43
4.6	نتائج اختبار(ت) للكشف عن دلالة فروق بين اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي	44

4.7	نتائج اختبار(ت) للكشف عن دلالة فروق متوسطات اتجاهات معلمي العلوم فيالمرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة	46-45
4.8	دلالة الفروق بين متوسطى درجات استجابات معلمى العلوم على مقياس الاتجاهات تعزى إلي متغير عدد الدورات.	47
4.9	نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الحسابيةا لاتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي تعزى إلى متغير عدد الدورات	48-47

قائمة الملاحق

ملحق رقم(1): استبانة الاتجاهات في صورتها الأولية:

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

تقوم الباحثة بعمل دراسة بعنوان" **اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي في ضوء بعض المتغيرات"(يعنى بطريقة التعلم الذاتي بالطريقة التي تتمحور حول المتعلم حيث يقوم المتعلم بالتعلم بشكل ذاتي من خلال أنشطة فردية أو حقائب تعليميةأو برمجيات حاسوبية تهدف لتعليم المتعلم بشكل ذاتي، بينما يقتصر دور المعلم على التوجيه والارشاد فقط بدلا من التلقين أو الطريقة الوجاهية)**.وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس العامة، وقد قامت بتصميم هذه الاستبانه لتحقيق اهداف الدراسة، وعليه ترجو منكم التكرم بتعبئة هذه الاستبانه بصدق ووضوح وموضوعية، وهي لأغراض البحث العلمي، وتخضع للسرية التامة.

وتقبلوا بفائق الأحترام والتقدير

إعداد الباحثة:

نهاد حميدات

إشراف الدكتور:

إياد ادكيدك

القسم الأول: معلومات اساسية:

يرجى الاجابة على الاسئلة التالية بوضع دائرة حول الاجابة الصحيحة لكل منها:

1. الجنس: ا. ذكر ب.انثى
2. المؤهل العلمي: ا.دبلوم فأقلج.بكالوريوس.د. ماجستير فأعلى
3. سنوات الخبرة: ا. حتى 5 سنواتب.حتى 10 سنوات.ج. حتى 15 سنة.
4. التخصص الداراسي: ا. معلم علوم. ب. معلم صف.
5. عد الدورات : ا.5 ب. 10. ج 15 د.15 فاكثر

الرقم	اسم الدورة	السنة
.1		
.2		
.3		

5. **القسم الثاني:** تشمل الاستبانة على مجموعة من الفقرات التي تعبر عن إلي اى مدى تاثرت توجهاتك نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي. امام كل من هذه الفقرات ثلاثة تقديرات كالتالي:

1- موافقبشدة: إذا انطبق عليك ما هو مكتوب في الفقرة تماماً.

2- موافق:إذا انطبق عليك ماهو مكتوب في الفقرة.

3- متردد: إذا لم يكن بإمكانك تحديد رأيك حول ما هو مكتوب في الفقرة.

4- غير موافق: إذا لم ينطبق عليك ماهو مكتوب في الفقرة.

5 -غير موافق بشدة: إذا لم ينطبق عليك ما هو مكتوب في الفقرة نهائياً.

يرجى التكرم بقراءة الفقرات بعناية ووضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن مدى انطباق محتوى الفقرة عليك، علما بان استجابتك على هذا الاستبيان سوف يستفاد منها في تحسين العملية التعليمية وتخضع للسرية التامة.

رقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	أشعر بالسعادة عندما أفكر بتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.					
.2	أفضل أنأعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي بدلا منتعليمهبالطريقة الاعتيادية.					
.3	أشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يتطلب جهدا يفوق طاقتي.					
.4	اشعر بالارتياح في اكتشاف التلاميذ المبادئ العلمية بطريقة التعلم الذاتي.					
.5	أفضل أن أعلم بشكل مباشر بدلاً من تعليمه بطريقة التعلم الذاتي.					

6.	أحب تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.					
7.	أشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي عمل متعب.					
8.	اشعر بأن الوقت المتاح لي في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي اقل مما ارغب فيه.					
9.	اشعر بأن قيامي بتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي عمل روتيني ممل.					
10.	ارغب أن يتضمن البرنامج المدرسي حصصاً أكثر للعلوم لكي اعلم بطريقة التعلم الذاتي مستقبلاً.					
11.	أحس بالضيق عند التفكيربتعليمالعلوم بطريقة التعلم الذاتي.					
12.	أرتاح لتعليمي العلوم بطريقة التعلم الذاتي بالرغم من الاعمال الاخرى التي تلقى على عاتقي.					
13.	أعتبر تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي مضيعة للوقت.					
14.	أشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يسبب لى كثيراً من المتاعب والازعاج.					
15.	أشعر بأنه مهما تواجهني من صعوبات في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي، فان لدى القدرة على التغلب عليها.					
16.	أعتقد بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي لا يقل شاناً عن ا لتعليم بالطرق الاخرى.					
17.	أتمني أن يكون في المدرسة طرقاً أخرى لتعليم العلوم.					

18.	أشعر بالمتعة والسرور عند تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.					
19.	أشعر بالضيق والحرج عند تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.					
20.	أشعر بأن قيامي بتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يعمل على زيادة اهتماماتي العلمية.					
21.	أعتقد أن الطلبة الذين يقومون بتعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يمكن أن يكونوا باحثين أفضل في المستقبل.					
22.	أرغب أن يتضمن منهاج العلوم حصص أكثر لتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي مما هو عليه.					
23.	أعتقد أن الطلبة يمكنهم استيعاب المفاهيم والمبادئ العلمية دون تعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.					
24.	قيامي بتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يجعلني أشعر بأنني أقوم بشذى قيمة.					
25.	لا أرغب في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتيتجنباً لضيق الوقت.					
26.	لا أرغب في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي لأن نتائجه لا تتفق مع ما اقوم به عمليا.					
27.	أعتقد أن تعليم وتعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي عمل ناقص وغير ممتع.					
28.	أشعر بأن تصرفات الطلبة في حصة العلوم تجعلني غير مستعد لتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.					

.29	أشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي جزء لا يتجزء من تدريس العلوم.					
.30	اشعر بالضيق عند عدم تعاون الادارة المدرسية في تنفيذ متطلبات تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.					

ملحق رقم (2): الاستبانة في صورتها النهائية:

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

تقوم الباحثة بعمل دراسة بعنوان" **اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليمالعلوم بطريقة التعلم الذاتي في ضوء بعض المتغيرات"(يعنى بطريقة التعلم الذاتي بالطريقة التي تتمحور حول المتعلم حيث يقوم المتعلم بالتعلم بشكل ذاتي من خلال أنشطة فردية أو حقائب تعليمية أو برمجيات حاسوبية تهدف لتعليم المتعلم بشكل ذاتي، بينما يقتصر دور المعلم على التوجيه والارشاد فقط بدلا من التلقين أو الطريقة الوجاهية)**، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس العامة، وقد قامت بتصميم هذا الاستبيان لتحقيق أهداف الدراسة، وعليه ترجو منكم التكرم بتعبئة هذا الاستبيان بصدق ووضوح وموضوعية، علما بان نتائجه سوف تستخدم لاغراض البحث العلمي فقط.

وتقبلوا بفائق الاحترام والتقدير

إعداد الباحثة:
نهاد الحميدات
إشراف الد كثور:
إياد ادكيدك

القسم الأول: معلومات أساسية:

يرجى الاجابة على الاسئلة التالية بوضع دائرة حول الاجابة الصحيحة لكل منها:

1. الجنس: ا. ذكر ب. انثي
2. المؤهل العلمي:ا. دبلوم فاقل ج. بكالوريوس. د. ماجستيرفأعلى.
3. سنوات الخدمة:ا. حتي 10 سنوات ب. أكثر من 10 سنوات
4. التخصص الدراسي: ا. معلم علوم. ب. معلم صف.
5. عدد الدورات :ا. 5 ب. 10 ج. 15 د. 15 فاكثر.

القسم الثاني: تشمل الاستانة على مجموعة من الفقرات التي تعبر عن اتجاهاتك نحو تعليم العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا بطريقة التعلم الذاتي. امام كل من هذه الفقرات خمس تقديرات كالتالي:

1. موافق بشدة:إذا كنت توافق/ي بشدة على ما هو مكتوب في الفقرة بدرجة كبيرة.
2. موافق: إذا كنت توافق/ي على ما هو مكتوب في الفقرة.
3. متردد: إذا لم يكن بامكانك تحديد رايك حول ما هو مكتوب في الفقرة.
4. غير: إذا لم توافق/ي على ما هو مكتوب في الفقرة.
5. غير موافق: إذا لم توافق/ي على ما هو مكتوب في الفقرة نهائيا.

يرجى التكرم بقراءة الفقرات بعناية ووضع علامة (x) في الخانة التي تعبر عن مدي موافقتك على محتوى الفقرة.

الرقم	البند	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
	تفضيل طريقة التعلم الاتي في تعليم العلوم					
1.	أشعر بالسعادة عندما افكر بتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.					
2.	أفضل إن اعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي بدلاً من إن اعلمه بالطريقة الاعتيادية.					
3.	اشعر بان تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يتطلب جهدا يفوق طاقتي.					
	اشعر بالارتياح عند اكتشاف التلاميذ					

.4	المبادئ والمفاهيم العلمية بطريقة التعلم الذاتي.					
.5	أفضل أن اعلم العلوم بشكل مباشر بدلا من تعليمه بطريقة التعلم الذاتي					
.6	أحب أن اعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي					
.7	أشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي سيكون عملاً مفروضا على رغما عني.					
.8	أشعر بأن الوقت المتاح لي في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي اقل مما ساحتاج إليه.					
.9	أشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي هو عمل روتيني وممل					
.10	أرغب أن يتضمن البرنامج المدرسي حصصا أكثر للعلوم، لكي اتمكن من تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي مستقبلاً.					
	إمكانية تطبيق طريقة التعلم الاتي في تعليم العلوم.					
.11	أحس بالهم والقلق عند التفكير في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.					
.12	أرتاح أن اعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي بالرغم من الاعمال الاخري التي تلقي على عاتقي.					
.13	أعتبر تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي مضيعة للوقت.					

14.	أشعر بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يسبب لي كثيرا من المتاعب والازعاج.					
15.	أشعر بأنه مهما تواجهني من صعوبات في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي فان لدى القدرة على التغلب عليها.					
16.	أعتقد بأن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي لا يقل شانا عن تعليم العلوم بالطرق الاخرى.					
17.	أتمني أن يكون في المدرسة طرقا اخرى للتعلم الذاتي في تعليم العلوم.					
18.	أشعر بالمتعة والسرور عند تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.					
19.	أشعر بالضيق والحرج عند تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.					
20.	أشعر بان قيامي بتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يعمل على زيادة اهتماماتي العلمية.					
	الاهتمام بطريقة التعلم الاتي في تعليم العلوم					
21.	أعتقد أن الطلبة الذين يقومون بتعلم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يمكن أن يكونوا باحثين أفضل في المستقبل.					
22.	أرغب أن يتضمن منهاج العلوم مضامين أكثر لكى اتمكن من تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي مما هو عليه					
23.	أعتقد أن الطلبة يمكنهم استيعاب المفاهيم والمبادئ العلمية دون تعلم العلوم بطريقة					

	التعلم الذاتي.					
.24	قيامي بتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي يجعلني أشعر بأنني اقوم بشذى قيمة.					
.25	لا أرغب في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي نظرا لضيق الوقت.					
.26	لا أرغب في تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي لان نتائجه لا تتفق مع الطرق الحديثة لتعليم العلوم.					
.27	أعتقد أن تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي هو عمل ناقص وغير ممتع.					
.28	أشعر بأن تصرفات الطلبة في حصة العلوم تجعلني غير مستعد لتعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.					
.29	أشعر بأن طريقة التعلم الذاتي جزءا لا يتجزا من تعليم العلوم.					
.30	أشعر بالضيق عند عدم تعاون الادارة المدرسية في تنفيذ متطلبات تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي.					

ملحق رقم (3) : كتاب لتسهيل المهمة

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education /North Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية و التعليم / شمال الخليل

الرقم: ت.ش.خ/ 2644/1/30
التاريخ: 2015/07/12م
الموافق:1436/09/26هـ

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة /(توزيع استبيان)

نُهديكم أطيب التحيات و بخصوص الموضوع أعلاه، أرجو السماح للدارسة: **(نهاد حميدات)** بتوزيع استبيان بعنوان"اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا نحو تعليم العلوم بطريقة التعلم الذاتي في ضوء بعض التغيرات". على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

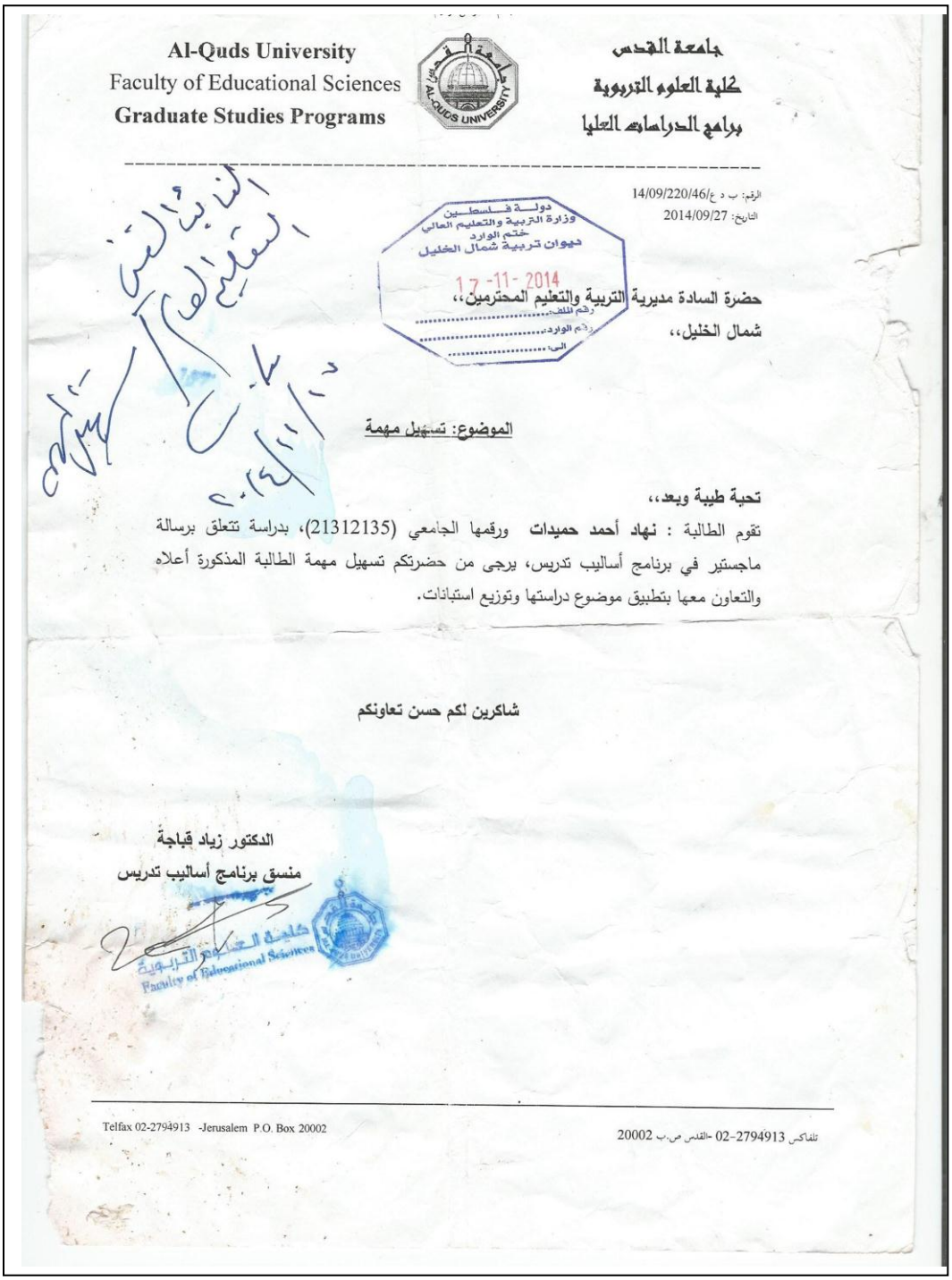
مع الاحترام

أ. سامي كامل مروّة
مدير التربية و التعليم

أ.ع/م.ع (التعليم العام)

مديرية التربية و التعليم – شمال الخليل هاتف Tel. (+972-2-2292892/3/4) فاكس Fax (+972-2-2292891)

ملحق رقم (4) : كتاب لتسهيل المهمة



Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

الرقم: ب د ع/14/09/220/46
التاريخ: 2014/09/27

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
ختم الوارد
ديوان تربية شمال الخليل
17-11-2014
رقم الملف:
رقم الوارد:
الى:

حضرة السادة مديرية التربية والتعليم المحترمين،،
شمال الخليل،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة : **نهاد أحمد حميدات** ورقمها الجامعي (21312135)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير في برنامج أساليب تدريس، يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها بتطبيق موضوع دراستها وتوزيع استبانات.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الدكتور زياد قباجة
منسق برنامج أساليب تدريس

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002