العـــدد (٦)، مـــايـــو ٢٠٢١، ص ص ١٣٣ – ١٨٤

مستوى استخدام ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة

إعـداد

أحمـد عمـر الـزبيـدي

طالب ماجستير – كلية التربية – جامعة جدة

مستوى استخدام ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة

أحمد عمر الزبيدي(*)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى استخدام ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة في ضوء مجموعة من المتغيرات هي: عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وتخصص المعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢١) معلماً من معلمي التعليم العام، كما صممت استبانة مكونة من (٦٤) فقرة موزعه على ست مجالات هي: (التمايز في المحتوى، والتمايز في الإجراءات، والتمايز في الوسائل التعليمية، والتمايز في المخرجات، والتمايز في التقييم، وإدارة الصف المتمايز/بيئة التعلم). وقد أشارت النتائج الى أن مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم كان بدرجة كبيرة، أما فيما يتعلق بالأبعاد فقد أشارت النتائج إلى حصول أربعة أبعاد على درجة استخدام كبيرة وكان ترتيبها على التوالي: (التمايز في المحتوى، والتمايز في الإجراءات، وإدارة الصف المتمايز، والتمايز في الوسائل التعليمية)، في حين حصل بعدين على درجة استخدام متوسطة وكان ترتيبها على التوالي: (التمايز في المخرجات، والتمايز في التقييم). من ناحية أخرى أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لعدد سنوات الخبرة، من ناحية أخرى أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على بعدين هما (التمايز في التقييم، وإدارة الصف المتمايز).

(*)طالب ماجستير – كلية التربية – جامعة جدة.

The level of use of differentiated education practices in schools, including those with learning difficulties, from the viewpoint of public education teachers in Jeddah

Ahmed bin Omar Al Zubaidi

Abstract

The study aimed to find out the level of use of differentiated education practices in schools of inclusion for those with learning difficulties from the point of view of general education teachers in the city of Jeddah, in light of a set of variables are: Years of Experience, Qualification, Teacher Specialty. In order to achieve the study objectives, the researcher used the descriptive and analytical method, whereas, the sample of the study consisted of (121) public education teachers, in addition, a questionnaire consisting of (64) clauses, divided into six areas, was silent: (Differentiation in content, differentiation in procedures, differentiation in educational aids, differentiation of output, differentiation in evaluation, differentiated classroom management / learning environment). The results indicated that the level of general education teachers' use of differentiated education practices in schools of inclusion for people with learning disabilities, from their viewpoint, was to a large extent. As for the dimensions, the results indicated that four dimensions obtained a large degree of use and their order was respectively: (Differentiation in content, differentiation in procedures, differentiated classroom management, differentiation in educational aids). Whereas, it obtained two dimensions with an average degree of use, and was ranked in a row: (Differentiation of the output, and differentiation in evaluation). On one hand, the results indicated that there were no statistically significant differences between the responses of the individuals of the study sample according to the number of years of experience. On the other hand, the results indicated that there are statistically significant differences between the responses of the individuals of the study sample according to the educational qualification variable on two dimensions, namely (differentiation in assessment and differential class management).

المقـــدمـــــة:

حرصت وزارة التعليم على مواكبة التوجهات الحديثة في التعليم بشكل عام وتعليم ذوي الحاجات الخاصة بشكل خاص، فاهتمت بتدريب المعلم وتزويده بأحدث الأساليب والاستراتيجيات التربوية بما يسهم في تحقيق نمو وفاعلية العملية التعليمية، كما حرصت على استحداث برامج جامعية لتخريج المتخصصين في مجالات التربية الخاصة. ويعد برنامج صعوبات التعلم واحداً من أهم هذه البرامج التي نشأت لخدمة الطلبة الذين يعانون من تدني مستمر في التحصيل الدراسي رغم عدم وجود أي مؤشر على وجود أي إعاقة أو تدني في القدرات العقلية لديهم، ويتم تدريس هؤلاء الطلبة جزء من اليوم الدراسي في غرفة المصادر والجزء الآخر داخل الفصل العادي في المدارس العادية.

لذا تركز التوجهات العلمية على أن عملية معالجة الضعف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم يجب ألا تقتصر على غرف المصادر بل ينبغي التركيز على تدريس هذه الفئة داخل الصف العادي باعتباره المكان الدائم للطلبة ذوي صعوبات التعلم والذي يمضون فيه معظم وقتهم، وهذا يتطلب أن يكون لدى معلم الصف العادي استراتيجيات وأساليب تعليمية تمكنه من التعامل مع هؤلاء الطلبة للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي لديهم. وتتجه الأدبيات الحديثة في التربية إلى التركيز على التعليم المتمايز باعتباره واحداً من أنجح الأساليب المستخدمة في صفوف الدمج والتي تعتمد على فهم الفروق والتنوع بين الطلبة في استعداداتهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم للوصول إلى أن يكون المنهاج والأسلوب التعليمي والنتاج المرغوب تحقيقه متفقاً مع هذه الاهتمامات والاستعدادات وأنماط التعلم. أي أن يكون المنهاج متكيفاً مع احتياجات الطالب، لا أن يتكيف الطالب لحاجات المنهاج (يونس، ٢٠١٢).

ويرى المختصون أن التدريس الذي يخطط بعيدا عن قدرات وميول واتجاهات واستعدادات ورغبات وحاجات المتعلمين الفعلية قد يخفق في تحقيق أهدافه بصورة غير مرضية مهما كان ذا جودة واتقان (المهداوي،٢٠١٤). وقد عرفت تومليسون (Tomlinson, 2001) التدريس المتمايز على أنه منحى او أسلوب تعليمي يقوم المعلم من خلاله بتكييف تعليمه بناء على التنوع والفروق بين الطلبة في اهتماماتهم، واستعداداتهم، وأنماط تعلمهم داخل الصف العادي، ومن ثم تعليم الطلبة بناء على الاحتياجات بما تسمح به قدراتهم.

والتعليم المتمايز يؤكد على ضرورة التعرف على ما يعرفه الطالب، والمهارات التي يتقنها لينطلق منها ولا يعتمد الأساليب غير الفعالة والتي اثبتت عدم جدواها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فهو لا يحتاج الى تصميم منهاج مستقل لكل طالب من طلاب صعوبات التعلم، ولكن يهدف الى معرفة الحاجات الفردية لكل طالب حتى يأخذها المعلم بعين الاعتبار اثناء تعليمه للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي.

مشكـــلة الـــدراســـة

ان السياسات التعليمية في وقتنا الحاضر تولي اهتماماً كبيراً بمفهوم الدمج في التعليم وبخاصة ما يتعلق بدمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي مع أقرانهم من الطلبة العاديين، ومع وجود بعض المشكلات المتعلقة بتحصيل هؤلاء الطلبة والتباين الأكاديمي بينهم وبين الطلبة العاديين، فقد ظهرت تحديات أخرى ومنها نوعية التدريس الذي يتلقونه في هذه الصفوف من حيث عدم استفادتهم من الأساليب التقليدية، بالإضافة الى المشكلات التي تواجه المعلمين في إيصال المعلومات لهؤلاء الطلبة وحاجتهم إلى طرق أخرى أكثر فاعلية في العملية التعليمية، ومن هنا جاء التعليم المتمايز كأسلوب حديث في ميادين التعليم والذي بدوره يتمركز حول المتعلم ويأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الموجودة بين طلاب الصف الواحد حيث انه يساهم في تحقيق النجاح وتحقيق اقصى قدر من التعلم. والتعليم المتمايز هو أسلوب تربوي يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية بهدف مساعدة الطلاب متفاوتي القدرات التعليمية، والذين يدرسون في صف واحد الى الوصول بطرق مختلفة الى الأهداف العلمية المرجوة من خلال تصميم الأنشطة التعليمية على أساس الفروق والاختلافات بين المتعلمين في القدرات.

ان التعليم المتمايز ليس استراتيجية وحسب، بل يعتبر مدخل الى التدريس يندرج تحته العديد من الاستراتيجيات، وهو مصمم لتلبية احتياجات الطلبة، بحيث يتيح لكل الطلبة الحصول على المنهج، ولكن عن طريق مداخل ومخرجات ومهام تعليمية مصممة وفقا لحاجات الطلاب التعليمية (Watts-Taffe, Broach, Marinak, McDonald, & Wallker-Dalhouse,2012).

أسئـــلة الـــدراســـة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟

وكذلك الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

١- هل يختلف مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات الخبرة؟

٢- هل يختلف مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم باختلاف تخصص المعلم؟

٣- هل يختلف مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم باختلاف المؤهل العلمي؟

أهـــداف الـــدراســـة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

١- التعرف على مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم.

٢- التعرف على مدى تأثير عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وتخصص المعلم في تطبيق ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم.

أهميـــة الـــدراســـة

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة من أهمية استخدام ممارسات التعليم المبنية على البراهين من قبل معلمي التعليم العام في الصفوف التي يتواجد بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فهي تهدف إلى معرفة درجة استخدام معلمي التعليم لممارسات التعليم المتمايز ومدى ارتباطه بمتغيرات عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص، ويؤمل أن تضيف هذه الدراسة أدباً نظرياً جديداً للمكتبة العربية في التربية الخاصة وأن تقدم أفكاراً تساعد في تحسين بيئة تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وتتمثل الأهمية التطبيقية في تدريب المعلمين بناءً على نتائج هذه الدراسة، واستفادة الخبراء في ميدان التربية الخاصة من هذه النتائج في إعداد برامج تدريبية وتوجيه القائمين في مجال التطوير في الجامعات على ممارسات التعليم الحديثة المناسبة لذوي صعوبات التعلم وإدراجها في أساليب تدريس المعلمين على مستوى الجامعات، بالإضافة إلى تزويد الميدان التربوي ببطاقة ملاحظة تركز على تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز يتم استخدامها من قبل المشرفين لملاحظة أداء المعلمين ودرجة تطبيقهم لهذه الاستراتيجية في عملية التعليم، وفتح آفاق جديدة أمام الباحثين لإجراء دراسات وبحوث تهتم بالممارسات التعليمية وطرق تطويرها.

حـــدود الـــدراســـة

اقتصرت هذه الدراسة في حدودها على ما يلي:

حدود بشرية: معلمي التعليم العام الذين لديهم تدريب على ممارسات التعليم المتمايز.

حدود مكانية: مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم في محافظة جدة.

حدود زمانية: خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٤١-١٤٤٢هجري.

مصطلحـــات الـــدراســـة

التعليـــم المتمـــايـــز:

تعرف توملينسون (Tomlinson, 2001) التعليم المتمايز بأنه: إعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول الى المعلومة، وتكوين معنى للأفكار، والتعبير عما تعلموه، وبمعنى آخر يوفر التعليم المتمايز سبلاً مختلفة للتمكن من المحتوى، ومعالجة وتكوين الأفكار، وتطوير منتجات تمكن لكل متعلم التعلم بفاعلية.

ويُعرف التعليم المتمايز إجرائياً: بأنه ما يقوم بها المعلم من عمليات تخطيط وتنفيذ استراتيجيات متنوعة لتمايز المحتوى، والعملية، والمنتج، وبيئة التعلم، وأساليب التقييم، وإدارة الصف المتمايز.

مستوى استخدام التعليم المتمايز:

هي الدرجة التي يحصل عليها المعلم نتيجة استجابته على أداة الدراسة المعدة من قبل الباحث.

معلمو التعليم العام:

هم المعلمين الذين يعملون في مدارس التعليم العام في محافظة جدة وتحتوي الفصول التي يدرسونها على تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ولديهم تدريب على استراتيجيات التعليم المتمايز.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

هم الطلبة الذي يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة،١٤٢٢).

ويُعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم اجرائياً: هم الطلبة الذي تم تشخيصهم على أن لديهم صعوبات في التعلم وفق الاجراءات المتبعة في مدارسهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم التعليم المتمايز:

يدرك المعلم الناجح الاختلافات بين المتعلمين نتيجة لعوامل بيئية أو وراثية، فهم ليس على قدر واحد من الاستيعاب والفهم، لذلك يجب على المعلم أن يأخذ هذه القضية بعين الاعتبار عندما القيام بعملية تخطيط الدروس وتحديد استراتيجيات التدريس التي سيوظفها في تحقيق أهدافه، ومن اهم الاستراتيجيات التي تراعي الحاجات والميول والقدرات المتنوعة عند التلاميذ هي استراتيجية التعليم المتمايز.

ويعرف التعليم المتمايز على أنه مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة والتي تهدف الى الوصول بالطلبة الى المنهاج العام مع اختلاف قدراتهم وميولهم حيث يمكن السيطرة على المنهاج العام خلال عمليات التمايز في المحتوى، والعمليات، والمنتج، والتقييم (Lawrence-brown, 2003).

وتذكر تومليسون (Tomlinson, 2001) أن التعليم المتمايز في أبسط مستوياته هو عملية إعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف، لكي تتوافر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول الى المعلومة، وتكوين معنى للأفكار، وتطوير فاعلية كل متعلم.

أهمية التعليم المتمايز:

للتعليم المتمايز أهمية كبيرة في العملية التعليمية وقد ذكرت تومليسون (Tomilson, 2005) أهمية التعليم المتمايز ومن ذلك ما يلي:

١- يقوم التعليم المتمايز على مبدأ التعليم للجميع فهو يراعي الأصناف المختلفة للمتعلمين ويعزز عبارة "التعليم حق للجميع" وعبارة "المقاس الواحد لا يصلح للجميع".

٢- يراعي الأنماط المختلفة للتعلم مثل: سمعي، بصري، منطقي، اجتماعي، حسي.

٣- يعمل التعليم المتمايز على مراعاة واشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة.

٤- يعزز مستوى الدافعية وينمي مفهوم الذات ويرفع من مستوى التحدي عند التلاميذ للتعلم.

٥- يساعد التلاميذ على تنمية الابتكار ويكشف عما لدى المتعلمين من ابداعات.

٦- يقوم على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من استراتيجية.

٧- يحقق شروط التعلم الفعال ويسمح للتلاميذ أن يتفاعلوا بطريقة متمايزة تقود الى منتجات متنوعة.

٨- فتح فرص لجميع التلاميذ من خلال خبراتهم المتنوعة.

٩- مساعدة المعلمين على التقييم بصورة جيدة كما يجب وقياس مخرجات التعلم والتأكد من تحقيق الأهداف المخطط لها.

مبادئ التعليم المتمايز

هنالك مجموعة من المبادئ التي ينطلق منها التعليم المتمايز كركائز يتم الاعتماد عليها في هذا النوع من التعليم. وقد ذكر أوبرين وجينوي (O'Brien & Guiney,2001) بعضا من هذه المبادئ ومنها:

- التعلم عملية تتضمن علاقات تبادلية.
- يمكن تعديل أنظمة التعلم بهدف تحقيق نتائج أفضل.
- أن التعليم المتمايز يعتمد على التجميع المرن.
- أن يراعي المعلم ويفهم اختلافات الطلاب ويقدرها ويبني عليها.

- يمتلك جميع الطلاب الحق في الحصول على تعلم ذو جودة عالية.
- يعدل المعلم المحتوى، والعملية، والنتائج استجابة لاستعداد الطلاب وميولهم وأساليبهم التعليمية المختلفة.
- التقويم والتعلم شيئان متلازمان.

أهـــداف التعليـــم المتمـــايـــز

للتعليم المتمايز أهداف متعددة ومن ذلك الاستجابة لفروقات الطلبة من حيث الجاهزية والاحتياجات التعليمية، وتحقيق أهداف التعلم لكل طالب، وتوفير طرق مختلفة لتدريس المحتوى، وتوفير مداخل تتسم بالمرونة لكل من المحتوى والتدريس والمخرجات (Sherman, 2008).

ولمراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي فإنه لا بد للمعلم أن يراعي هذه الفروق الفردية والعمل على تقديم نفس المثير الذي تم تقديمه للطلبة العاديين وبالتالي يتقبل المخرجات المختلفة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لأنهم في هذه الحالة لا يستطيعون الوصول الى نفس المخرجات والنتائج الموجودة لدى أقرانهم من الطلبة العاديين. ومن هنا برزت أهمية التعليم المتمايز في تقديم نفس المثير ولكن بمهام متنوعة للوصول الى نفس المخرجات.

مـــبررات التعليـــم المتمـــايـــز

للتعليم المتمايز العديد من المبررات التي دعت الى تطبيقه في مجال التعليم ومن ذلك ما ذكرته (Tomlinson, 2005)

- تفهم حاجات المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلم.
- التمايز في الخبرات التعليمية لمقابلة التباين الأكاديمي.
- المشكلات التعليمية.

وأضاف الراعي (٢٠١٤) مجموعة من المبررات لاستخدام التعليم المتمايز منها: تلبية ميول واهتمامات واحتياجات المتعلمين المختلفة العدالة بين الطلاب بالعمل على تكافؤ الفرص بين المتعلمين، وإيجاد حلول لمشكلة الأعداد الكبيرة للطلاب، وطريقة نحو التعلم الفعال والرفع من جودة وكفاءة العملية التعليمية.

مجالات التعليم المتمايز

اعتمد التدريس باستخدام التعليم المتمايز على ست مجالات رئيسة في المناهج، وهي:

أولاً: التمايز في المحتوى:

ويشمل المحتوى المفاهيم، والتعليمات، والمبادئ، والمواقف، والمهارات، والنظريات والقوانين، والقيم والاتجاهات والميول، وهو تحديد ماذا ندرس؟ بحيث يركز التدريس على ما يجب تعليمه للطلاب، وتعديله حسب درجة التعقيد لتنوع المتعلمين في الفصول الدراسية (Hall, 2003). وتشير تومليسون (Tomlinson, 2001) إلى أن محتوى المنهاج يمكن أن يدرس من خلال طريقتين هما:

١- تكييف ما الذي نعلمه؟

٢- تكييف أو تعديل كيف نقدم ونسهل للطلبة وصولهم إلى الذي نريد منهم أن يتعلموه؟

ويمكن أن يميز المحتوى من خلال استخدام العديد من العناصر والمواد لدعم المحتوى التدريسي، وتتضمن هذه العناصر: القوانين، والمفاهيم، والتعميمات أو المبادئ، والمهارات. إن التنوع في الصف المتمايز الذي يتم ملاحظته هو في أغلب الأحيان الذي يسمح للطلبة ان يكتسبوا التعلم المهم لهم. ويمكن النظر إلى المحتوى على أنه هو المفتاح للوصول إلى اكتساب التعليم المهم لهم (Tomlinson, 2001).

ويمكن تنويع المحتوى بطرق مختلفة على النحو الآتي:

١- اختيار المحتوى: ويراعى في ذلك تحديد الأفكار الرئيسية للموضوع أو الوحدة، وصياغة الأفكار بما يتماشى مع احتياجات وقدرات الطلبة مع عدم الإخلال بالمستوى المعياري الذي يجب أن يصل إليه كل طالب، وتنويع المعلومات الشارحة لحاجة بعض الطلبة إليها مع التطبيقات والأمثلة لكي يحققوا الفهم والتعلم المطلوب، ومراعاة التنويع عند عرض محتوى المناهج بما يتماشى مع قدرات الطلبة.

٢- ضغط المحتوى أو إثراؤه: ويقوم المعلم بمراعاة مستوى الطلبة الذين يعرفون الكثير عن الموضوع والاكتفاء بتقديم ما هو جديد بالنسبة لهم وتوفير الوقت لمزيد من التعمق أو البحث في الموضوع نفسه، ومراعاة الطلبة الآخرين الذين يحتاجون للشروح والأمثلة لمساعدتهم في عملية الفهم.

٣- تعميق المحتوى أو توسيعه: ويقصد بتعميق المحتوى تزويد المتعلم بمعلومات غنية وعميقة في موضوع واحد أو مفهوم واحد من المفاهيم المراد تعلمها (Seamen,2011).

٤- الوقت اللازم لتعلم المحتوى: ومن عوامل نجاح تنويع المحتوى أن يتم تقديمه للطلبة بسرعات مختلفة، ولا يلتزم كل الطلبة بتوقيت واحد ومحدد ومن هذه العوامل المرونة، واستخدام استراتيجيات تتيح المرونة في وقت التعلم (Moore & Hanse,2011).

ثانياً: التمايز في العمليات:(الإجراءات):

ويقصد بها تنويع طرق التدريس التي يتبعها المعلم، والوسائل التعليمية والمصادر والأنشطة والاستراتيجيات الفعالة التي يقوم المعلم بتصميمها وفقا لما يتناسب مع ميول وحاجات المتعلمين، ويتم استخدام عدة أساليب وإجراءات للمهمة التعليمية نفسها لتعطي منتجا تعليميا واحدا (المقرن، ٢٠١٨).

وتبدأ عملية تنويع التدريس من قبل المعلم في مرحلة التخطيط للعام الدراسي أو الصف الدراسي فمثلا: عند تخطيط وحدة أو درس يقوم المعلم بتحديد الأهداف والمفاهيم الأساسية، والاطلاع على الاستراتيجيات لاختيار أنسبها في التعليم المتمايز، ومن ثم اعداد الأنشطة التي سيتم استخدامها والتي تتناسب مع الاستراتيجيات التي قام باختيارها، ومن ثم اعداد الوسائل والأدوات والمصادر التي سوف يستعين بها أو يستخدمها الطلبة مع مراعاة المعلم لشكل الصف الدراسي وتنظيمه (Mcleskey & Nancy,2011).

ثالثاً: التمايز في المنتج:

يقصد به الناتج النهائي من المهام والنشاطات والمفاهيم والمعارف التي تم تقديمها للطلبة حول موضوع دراسي معين، ويتعلق بقدرة المتعلمين على التعبير عما تم تعلمه ومعرفته بعد مرورهم بالخبرة التعليمية وتوظيفه بالطريقة المناسبة لاستعداداتهم وقدراتهم واهتماماتهم وذكاءاتهم المتنوعة وأنماط تعلمهم، وتقديم نتاجاتهم بالطرق الشفوية أو المكتوبة، أو تقديمها بطريقة تمثيلية أو التعبير عن الجوانب الوجدانية برسم لوحات فنية (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧).

وقد ذكر فام (Pham, 2012) أن التمايز في المنتج التعليمي هي الطريقة التي يثبت بها المتعلم أنه استوعب المعرفة الجديدة أو المادة التعليمية. ويكون دور المعلم في اختيار

المهمات ذات المعنى لكي يعزز فهم الطلبة للمعلومات وتعميقها، ويتطلب منه ان يكون على دراية بخصائص الطلبة وإتاحة حرية الاختيار من بين مهام متعددة ينتج عنها منتجات مختلفة ومتنوعة (Broderick & Reid, 2005).

رابعًا: التمايز في بيئة التعلم:

ويقصد به تنظيم البيئة الصفية وتعدد الأنشطة والأساليب وتقنيات التعليم وتنفيذ البرامج في غرفة الصف وغرفة المصادر او المعامل العلمية والفنية. والمقصود ببيئة التعلم جميع المدخلات البشرية: كالطلبة والمعلم، والمادية: كالمدرسة بالفصول والتجهيزات والمنهج، ويمكن التنويع فيها من خلال تنفيذ البرامج في غرفة الصف او المعامل أو المكتبة أو غرفة المصادر، أو الملعب، أو المسرح المدرسي (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨).

خامساً: التمايز في التقييم:

هو جميع العمليات والأساليب والأدوات التي تستخدم لمعرفة وقياس تمكن الطلبة من المهارات الأساسية التي تم تعليمها لهم وما أنجزه المتعلمون، ولا بد أن تتناسب مع مستويات المتعلمين واستعداداتهم واهتماماتهم. ويتم التنويع فيه من خلال استخدام المعلم لأساليب متعددة تتيح له معرفة ما قام الطلبة بإنجازه ومن ثم تحديد الأساليب وفق الأهداف المحددة، فلا بد أن تتفق أساليب التقييم مع مستويات الطلبة واستعداداتهم واهتماماتهم، ويجب أن يشارك الطالب في عملية التقييم الذاتي أو تقييم زميله (المقرن، ٢٠١٨).

والتقييم في التعليم المتمايز يهدف الى احداث تدريس فعال والى تعلم عالي الجودة، ولا بد ان يتماشى مع القدرات والمهارات والذكاءات المختلفة لدى الطلبة، ويتم استخدام التقييم في الصف المتمايز أشكالاً متعددة مثل: الكتابي، والشفهي، والعملي، والمشروعات، والتقارير، ويتم تطبيقه في مواعيد غير تقليدية وبصورة متكررة وغير ثابتة لكي يحقق الأهداف المختلفة منه، فقد يكون قبل الدرس أو الوحدة وأثناء الحصة وفي نهاية الدرس والواجبات المنزلية أبو شباب (١٤٤٢)، ويرى كل من (Topping & Maloney,2005) أن التمايز في التقييم يحقق مبدأ العدالة بحيث يحصل كل طالب على التقييم ليحسن من أدائه ويرفع درجاته، ومبدأ تكافؤ الفرص ليتمكن كل طالب من احراز أعلى مستوى ممكن في تعلمه.

وقد وضعت توملينسون (Tomlinson,2005) ثلاث طرق يتم التمايز بها في التقييم:

١- **المرونة وحرية الاختيار:** بحيث يتم منح الطلبة فرصة اختيار أسلوب وطريقة التقييم التي يثبت من خلالها الطلبة انجازهم للمهام المطلوبة وتحقيق الأهداف التي وضعها لنفسه مع المعلم، فقد يختار بعض الطلبة الإجابة عن أسئلة مكتوبة لقياس مدى إنجازه أو يتم تقييمه بطريقة شفوية، وقد يختار بعضهم التعبير عن معرفتهم وفهمهم للمحتوى بطريقة تعبيرية ككتابة مقال أو أداء مسرحية أو لوحة فنية.

٢- **تطويع أسلوب التقييم وفقا لظروف بعض الطلبة:** يقوم المعلم باختيار وسيلة واحدة للتقييم الطلبة مع اجراء بعض التعديلات لتكون مناسبة لبعض الطلبة مثل: طباعة أوراق الاختبار بخط كبير لما يتناسب مع احتياجات بعض الطلبة، وقراءة الأسئلة، وإعطاء فترة راحة في منتصف فترة التقييم، واضافة بعض الصور أو الرسوم التوضيحية لمساعدة الطلبة عل فهم الأسئلة، وإعطاء وقت إضافي للإجابة عن الأسئلة.

٣- **تعديل وتطوير أساليب التقييم:** ويتم استخدام هذه الطريقة مع الطلبة الذين لديهم اعاقات تتطلب تخطيط برامج خاصة لكل منهم.

سادساً: التمايز في إدارة الصف:

ويقصد به الطرق والأساليب التي تساعد المعلم على أداء مهمته بحيث يكون التنظيم والترتيب والمرونة وتجزيئ زمن الحصة من أبرز المعالم للحجرة الدراسية، وكذلك ما يتعلق بتوزيع المعلومات على الطلبة لتجنب الفوضى، وتوزيع الطلبة في مجموعات داخل الصف والتخطيط لكيفية تسلم الأعمال المنجزة من الطلبة، وكذلك تحديد الوقت لتنفيذ وتصميم الأنشطة المناسبة للمتعلمين (الناطور وصيام، ٢٠١٦).

الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم المتمايز

يوجد الكثير من استراتيجيات التعليم المتمايز التي يمكن استخدامها في عملية التدريس والتي يمكن أن تؤدي الى التعليم الناجح لجميع الطلبة، وهذا الامر يتطلب من المعلمين دمج العديد من استراتيجيات التعليم الجيدة على نحو مبتكر ليناسب احتياجات الطلبة التعليمية المتنوعة ومن هذه الاستراتيجيات:

أولاً: استراتيجية التعلم معا:

وهي أحد اشكال التعلم التعاوني، وفيها يتم تحديد أهداف التعلم وحجم كل مجموعة، ويتم توزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة من حيث القدرات، وتنظيمهم، وتوزيع الأدوار عليهم، وتوجيه سلوكهم ومساعدتهم، وتنظيم بيئة التعلم، واعداد المواد والأدوات المناسبة (العليي والمحزري ،٢٠١٧).

ثانياً: استراتيجية المجموعات المرنة:

هي استراتيجية تقسيم الطلبة في مجموعات تضم طلبة متفوقين ومتوسطين وطلبة صعوبات تعلم، وهذه الاستراتيجية تمكن المتعلم من التنقل من خلال المجموعات المتجانسة وغير المتجانسة وفقا لاحتياجاته التعليمية، وطبيعة المحتوى. وتتيح استخدام هذه الأساليب والإجراءات للمعلم فرصة توزيع الطلبة في مجموعات متفاوتة في القدرات أو متجانسة أو بناءً على النمط المفضل لديهم في التعلم (Ford, 2005).

وتشير توملينسون (Tomlinson, 2001) الى قيام المعلم بمتابعة الطلبة من خلال التجول بين المجموعات لتيسير عملية التعلم، وتهيئة المكان واعداده وتزويده بمصادر تعلم تناسب كل مجموعة على حدة، بحيث تتناسب مع طبيعة المحتوى الذي يتم تقديمه للطلبة، وتتلاءم مع خصائصهم، وعلى المعلم القيام بتقييم الطلبة بشكل منفرد وفقاً لمستوى الإنجاز الذي حققه كل واحد منهم.

ثالثاً: استراتيجية عقود التعلم:

وهي اتفاقية تتم بين المعلم والطلبة تقوم على قيام المعلم بدوره في إعداد الأنشطة ووسائل التقويم، ودور الطالب أو الطلبة بالتنفيذ وفق خطوات محددة وبسيطة (العليي والمحزري، ٢٠١٧).

وهذه الاستراتيجية تساهم في تحقيق الطالب لأهدافه، وتجعل منه المحرك الرئيسي لعملية التعلم، وعلى المعلم اعداد هذه العقود بشكل مبسط، وعرضها على الطلبة بشكل مقنع للطلبة، واجراء بعض التعديلات بما يتناسب مع ميول الطلبة وخبراتهم السابقة، وتسمح هذه الاستراتيجية لكل طالب أن يتقدم بسرعة مناسبة له ولقدراته بحيث يحقق الأهداف المنشودة في

نهاية العقد (الراعي، ٢٠١٤). وتعتمد استراتيجية عقود التعلم على إشراك الطلبة بشكل فعلي في تحمل مسئولية تعلمهم من حيث تحديد كمية ما سوف يتعلمونه في فترة زمنية محددة ومتابعة تقدمهم الدراسي وتقييم الإنجازات بصورة متتابعة (أبوشباب، ١٤٤٢).

رابعاً: استراتيجية الأنشطة المتدرجة:

وفيها يتم استخدام الأنشطة المتدرجة لكي تتم عملية تركيز الطلبة على نفس المهارات الأساسية وفق مستويات تختلف في الصعوبة. وهذه الاستراتيجية تفيد في أن الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية المتباينة يعملون على نفس الأفكار الأساسية ويستخدمون نفس المهارات الأساسية ولكن بدرجات من الصعوبة المتفاوتة (العليي والمحزري ،٢٠١٧).

وتشير (أبوشباب،١٤٤٢) الى ان أدوار المعلم تتجاوز عملية تصميم الأنشطة وتسكين الطالب في النشاط المناسب الى عملية متابعة ديناميكية لكل الطلبة، وكلما كان النشاط متوافقاً مع ميول واستعدادات الطلبة كلما كان دافعاً لتركيز الطلبة ومحفزاً لهم على اكمال النشاط بالشكل المطلوب والانتقال الى نشاط اعلى في المستوى.

خامساً: استراتيجية حل المشكلات:

تقوم هذه الاستراتيجية على مرتكزات أساسية مثل: مشكلات متنوعة تناسب خصائص وميول الطلبة، واستخدام المداخل التعليمية الموجهة لإثارة التفكير لدى الطلبة، وتهيئة البيئة التعليمية الفعالة، وتتطلب أن يقوم المعلم بتحفيز الطلبة الى الاستنتاج والوصول الى أفضل الحلول (العنزي،٢٠١٠).

والخطوات التي يتبعها الطلبة في استراتيجية حل المشكلات تتمثل في:

أ) توضيح المشكلة وبيان أبعادها.

ب) إعادة صياغة المشكلة في صورة قابلة للحل.

ج) فرض مجموعة من الفروض.

د) اختبار صحة الفروض، ورفض غير المناسب.

هـ) تقييم الحلول واختيار الحل الأنسب (أبوشباب، ١٤٤٢).

سادساً: استراتيجية (فكر.، زاوج.، شارك..):

تؤيد هذه الاستراتيجية التعلم النشط والتعليم المتمايز في وقت واحد، حيث أنها تعتمد على اثارة تفكير الطلبة في موضوع محدد، من خلال توجيه السؤال للطلبة وقيام كل طالب بالتفكير على حدة، ومن ثم مناقشة أفكارهم التي توصلوا إليها (Tomlinson, 2005).

وهي من أشكال التعلم التعاوني وتقوم على تغذية الطلبة في المجموعات المتجانسة وغير المتجانسة بموضوعات تمكنهم من صياغة الأفكار الفردية أو التشاركية مع طالب آخر داخل المجموعة، ومن ثم يقوم المعلم بطرح سؤال أو عرض مشكلة، ويطلب من الطلبة التفكير والتشاور حول المشكلة أو السؤال، ومن ثم المشاركة الجماعية لكل مجموعة (العليي والمحزري، ٢٠١٧).

سابعاً: استراتيجية أركان ومراكز التعلم:

هي تقسيم الصف الى أركان بناءً على نمط التعلم المحبب للطلبة. وقد ذكر وليام (William,2008) أن الغرفة الصفية في المرحلة الابتدائية التي تضم الطلبة ذوي صعوبات التعلم لابد أن تضم مجموعة من الأركان للتعليم البصري، والتعليم السمعي، والتعليم الحركي. لأن هذه الأسلوب يسمح بتطبيق استراتيجية التعليم المتمايز؛ اذ أن النشاطات والمعلومات في أركان التعلم هي طريقة تخاطب الحاجات المتنوعة للطلبة وأيضا لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ويُعنى المعلم بتنسيق هذه الأركان وتزويدها بمصادر تعلم ذات طابع جذاب ومفيد لتحفيز التركيز والانتباه لدى الطلبة، ومراعاة ارتباط هذه الأنشطة في كل ركن مع الحياة الفعلية للطلبة مما يجعل للتعلم معنى واهمية (أبوشباب،١٤٤٢).

فاعلية استخدام التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

أجريت العديد من الأبحاث والدراسات العلمية على مستوى الوطن العربي والعالمي للتعرف على فاعلية التعليم المتمايز للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أجريت دراسات لتحسين وتطوير مهارات الكتابة لديهم كدراسة يونس (٢٠١٢)، ودراسة نصر (٢٠١٤) في فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة، والتي أثبتت فعالية استخدام هذه الاستراتيجية، كما أجريت دراسات متعلقة بفاعلية التعليم المتمايز على الطلبة ذوي صعوبات

التعلم في مجال القراءة وتحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي كدراسة المشايخ (٢٠١٥)، ودراسة اليسيا (Bradfield Alicia, 2012) وتحسين الدافعية وخفض صعوبات القراءة الجهرية كدراسة عبدالغني (٢٠١٩)، وكذلك دراسة كوب (Cobb, 2010) في فاعلية التعليم المتمايز في استخدام التكنولوجيا وأثرها في تحسين التحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة. كما أجريت دراسات تتعلق بتحسين تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الحساب في صفوف الدمج كدراسة أبو شباب (٢٠١٩)، ودراسة جراي (Gray, 2008) التي تم تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز فيها وتوجيهها نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول الدمج.

الدراسات السابقة:

في دارسة قام بها سكوت وسبنسر (Scott & Spencer, 2006) هدفت الى معرفة تصورات المعلمين حول استخدام استراتيجية التعليم المتمايز وممارسات الدمج التدريسية للطلبة الذين ذوي صعوبات تعلم. تم استخدام المنهج المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (64) معلما في 5 مدارس. وأشارت النتائج الى أن 8% من عينة المعلمين أشاروا الى عدم إمكانية الطلبة من تحقيق النجاح في صفوفهم، بينما أشار 41% من المعلمين الى أنهم غير متأكدين فيما إذا كان جميع الطلبة سيتمكنون من النجاح والى عدم اعتقادهم بأنهم سيحققون النجاح من خلال تكييف المنهاج، كما أن 17% من المعلمين يعتقدون بأن طلبة ذوي صعوبات التعلم يؤثرون على الطلبة العاديين في المنهج.

وقامت جراي (Gray, 2008) هدفت التعرف على مدى تطبيق ممارسات التعليم المتمايز في الصفوف العادية التي يتواجد فيها طلبة من ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بالتحصيل لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٩) معلماً تم اختيارهم من (٤) مدراس في ولاية لوس انجلوس (Los Angeles)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٣٥) فقرة، لقياس مدى اهتمام المعلمين بتطبيق التعليم المتمايز، وقامت الباحثة باستخدام المقابلة لمعرفة مدى استخدام المعلمين لممارسات التعليم المتمايز. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى قلق عالي لدى المعلين اتجاه تطبيق التعليم المتمايز يرافقه مستويات

ضعيفة من التعاون بين المعلمين، وأشارت النتائج كذلك إلى ضعف استخدام ممارسات التعليم المتمايز من قبل المعلمين، حيث أشار المعلمين إلى ضعف في مصادر التدريب والدعم اللازمين لتطبيق التعليم المتمايز.

وفي دراسة هوبسون (Hobson, 2008) التي هدفت الى تحليل استراتيجيات التعليم المتمايز التي يستخدمها المعلمون في المدارس المتوسطة داخل الفصول الدراسية المتعددة القدرات بولاية كاليفورنيا. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبيان كأداة دراسة. واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من معلمي المدارس الثانوية في ولاية كاليفورنيا. وأشارت النتائج الى وجود مجموعتين من المعلمين احداها تقوم باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز بصورة متكررة مقارنة بالمجموعة الأخرى التي تستخدم استراتيجيات التعليم المتمايز بصورة أقل تكرارا، وأشارت النتائج أيضا الى أن عامل سنوات الخبرة وتطوير مهارات المعلمين لها تأثير ضئيل على عدد مرات تنفيذ المعلمين لاستراتيجيات التعليم المتمايز داخل صفوفهم الدراسية.

وفي دراسة قام بها البوريني (2011) هدفت إلى استقصاء خبرات المعلمين واتجاهاتهم نحو تطبيق أساليب التعليم المتمايز، وتناولت الدراسة أهمية التنوع في أساليب التدريس للوصول إلى كافة الطلاب في الصف الواحد وفق إمكانيات وقدرات كل منهم، بحيث يتم دمج كافة الطلاب بمختلف مهاراتهم وقدراتهم العقلية والذهنية في العملية التعليمية، وقامت الدراسة بقياس مدى تأثير قناعات المعلمين وأفكارهم المسبقة ومستوى تدريبهم في نجاح استراتيجيات التعليم المتمايز التي يتبعونها، وتناولت الدراسة أهم المعوقات والمشكلات التي تواجه المعلمين من أجل الوصول إلى تحقيق تعلم فعال يحقق الأهداف المرجوة، وتكون مجتمع الدراسة من عينة من المعلمين والمعلمات من كافة المناطق التعليمية بدولة الامارات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه كلما زادت خبرة المعلم كلما زادت لديه الرغبة في تطبيق الأساليب التي يقوم عليها التعليم المتمايز، وأظهرت النتائج إلى ظهور معوقات تحول دون تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مثل نقص التدريب وعدم تنظيم بيئة المدرسة، بالإضافة إلى عدم وجود الدعم المادي والمعنوي من النظام التعليمي للمعلم لتحفيزه على تطوير مهاراته التدريسية.

وفي دراسة سافاج (Savage, 2011) عن المعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التعليم المتمايز والذين لا يستخدمونها وقياس أثرها في أداء الطلبة من خلال الاختبارات المعيارية التي تطبقها ولاية شرق كارولاينا. وقد اشتملت عينة البحث على (152) معلم أجابوا عن استقصاء عبر الانترنت من اعداد الباحث، ومن ثم تم اختيار (55) معلم ممن انطبقت عليهم المعايير التي حددتها الدراسة في المقررات التي تطبق الاختبارات المعيارية عليها. وبعد جمع البيانات من خلال الاختبارات المعيارية بين عامي (٢٠٠٤ – ٢٠١٠) اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين الذين يطبقون استراتيجيات التعليم المتمايز مقارنة بالمعلمين الذين لا يطبقونها، وهذا يبين ارتفاع مستوى درجة التطبيق.

وفي دراسة قامت بها كيري (Kerri,2012) هدفت إلى قياس مدى معرفة المعلم وتنفيذه للتعليم المتمايز في مدارس منطقة جنوب شرق ولاية ماساتشوستش(Massachusetts) واستخدم الباحث المنهج المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (141) معلم، ولتحقيق اهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانتين الأولى عن معرفة المعلم بالتعليم المتمايز وتكونت من (26) فقرة. والثانية عن تنفيذ التعليم المتمايز وتكونت من (26) فقرة، وقد أشارت النتائج الى أن معلمي التعليم الخاص لديهم مستوى أعلى من الفهم للتعليم المتمايز مقارنة بمعلمي التعليم العام في المجالات وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً كالتالي: المحتوى–تخطيط الدرس–التقييم– العملية– الاهتمام– المنتج، وأشارت النتائج الى وجود صعوبة في تنفيذ التعليم المتمايز والتخطيط للدروس، والقيام بعملية التقييم، والسماح للطلبة باستخدام مخرجات متنوعة لإظهار ما تعلموه وفقا لردود معلمي التعليم العام ومعلمي التعليم الخاص.

وقام ديكسون ووايسل ومكانول وهاردن (Dixon, Yssel, McConnell, and Hardin, 2014) بدراسة هدفت إلى معرفة الدور الذي يلعبه التدريب المهني في تنفيذ التعليم المتمايز وفعالية المعلمين وكفاءتهم الذاتية، وقد تم اختيار منطقة كبيرة ذات دخل مرتفع ومنطقة متوسطة الحجم ذات دخل منخفض، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) معلم ومعلمة تم اختيارهم من (٤) مدارس (مدرستين ابتدائيتين، ومدرسة متوسطة، ومدرسة ثانوية) من كل منطقة، وأشارت النتائج

إلى أن المعلمين الذين حصلوا على دورات في التطوير المهني قاموا باستخدام التعليم المتمايز بفاعلية. وأشارت النتائج إلى أن معتقدات المعلمين وفاعليتهم لها علاقة بتنفيذ التعليم المتمايز.

وفي دراسة اجراها نديليك (Nedellec, 2015) هدفت الى معرفة مدى استخدام المعلمين للتعليم المتمايز في المدارس الابتدائية السويسرية وتصوراتهم عن عمليات التدريس المختلفة فيما يتعلق بتحصيل الطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلما في مدرسة ابتدائية يتحدثون الفرنسية من كانتون فو، سويسرا، وقد استخدم الباحث المقابلات شبه المنظمة كأداة لجمع البيانات عن تصورات المعلمين وتجاربهم. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة بين تدريب المعلمين على التعليم المتمايز وتنفيذ هذه الفلسفة في التعليم وقد أقر جميع المشاركين بأن طلابهم لا يتعلمون جميعًا بالطريقة نفسها وأن بعض الطلاب لديهم صعوبات في التعلم، وكشفت النتائج أيضًا عن ان هناك مفهوم خاطئ لماهية التدريس المتمايز وكيف ينبغي القيام به. وقد حدد المعلمون الافتقار إلى الدعم من الإدارة، وقلة التعاون، ونقص المواد المكيّفة، ونقص التدريب كحواجز أمام تطبيق التعليم المتمايز.

وفي دراسة قامت بها الناطور وصيام (Al-natour & Siam, 2016) هدفت التعرف إلى ممارسات التعليم المتمايز التي يستخدمها المعلمون الأردنيون والتحديات التي تواجههم عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدارس مدينة عمان. وقد تكونت عينة الدراسة من (194) معلماً. وقد استخدم المنهج الوصفي والمقابلة في الدراسة، وقامت الباحثتان بتصميم استبانة تكونت من (٧٥) فقرة موزعة على ست مجالات هي: (التمايز في المحتوى، والعملية، والموارد، والمنتج، والتقييم، وادارة الصف). وأشارت نتائج الدراسة أن متوسط تطبيق ممارسات التعليم المتمايز كان منخفضاً. وفيما يتعلق بالفقرات التي حصت على أعلى متوسط في **مجال المحتوى** كانت على التوالي: (ألخص بعض المعلومات الموجودة داخل المحتوى–أدمج عمليات التعليم المختلفة عندما أخطط للتدريس)، في حين حصلت الفقرات التالية على أدنى المتوسطات وهي: (أخطط للدرس جيداً قبل كل حصة–أضع أهداف واضحة ومحددة للدرس)، وحصلت الفقرات التالية على أعلى متوسط في **مجال العملية** وهي على التوالي: (أقوم بتنفيذ خطط خاصة

للطلاب (أنشطة الصف العادي) والأنشطة التكميلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم–أقوم عادة بتكوين مجموعات صغيرة لشرح الافكار اللازمة)، في حصلت الفقرات التالية على أدنى المتوسطات وهي: (أشجع الطلبة على التفاعل والمشاركة: أسعى إلى دمجهم في المواضيع المطروحة–أضع مستويات مختلفة من التوقعات لاستكمال المهمة)، وفيما يتعلق بالفقرات التي حصلت على أعلى متوسط في **مجال الوسائل التعليمية** كانت على التوالي: (الأنظمة السمعية والبصرية تتيح قراءة النصوص بشكل عال–أوفر العديد من وسائل التقنية مثل برامج معالجة النصوص والقراءة والكتابة والتهجئة والقواعد اللغوية)، في حين حصلت الفقرات التالية على ادنى متوسط وهي: (الاستفادة من مصادر التكنولوجيا واستخدامها للمساعدة في تحفيز الطلاب–أستفيد من مصادر التعلم المختلفة التي تخدم بطريقة ممتعة وجذابة للمتعلمين)، وحصلت الفقرات التالية على أعلى متوسط في **مجال المنتج** وهي: (أسمح للطلبة بتقديم نتائجهم بطريقة أدائية تمثيلية–أسمح للطلبة بتقديم عروضهم بطريقة شفوية)، في حصلت الفقرات التالية على أدنى متوسط وهي: (أتيح الفرصة للطلبة للمشاركة في الأنشطة كأفراد أو في مجموعات تعاونية–أسمح للطبة بتقديم عروضهم بطريقة مكتوبة)، وفي **مجال التقييم** حصلت الفقرات التالية على أعلى متوسط وهي: (أعطي استراحة في منتصف فترة التقييم–أعتمد على تقييم المعلمين والزملاء) وحصلت الفقرات التالية على أدنى متوسط وهي: (أعتمد التقييمات الفردية والجماعية–أراعي في الواجبات وفقرات الاختبار تصنيف مستويات بلوم المعرفية التذكر والفهم والتطبيق)، وفي مجال **إدارة الصف** حصلت الفقرات التالية على أعلى متوسط وهي: (أقوم بتوزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة من حيث القدرات–أراقب إنجازات الطلبة وتقدمهم)، في حين حصلت الفقرات التالية على أدنى متوسط: (أوزع التعليمات بطرق مختلفة لتجنب الفوضى مثل بطاقات المهام وأوراق العمل–ألاحظ أداء الطلبة وأوجههم)، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بمتغير خبرة المعلم. ومن ناحية أخرى، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية، فيما يتعلق بنوع المدرسة ولصالح المدارس الخاصة. وكانت التحديات الرئيسية، كما وجدت الدراسة، هي ضعف الدعم الإداري، وضيق الوقت، ونقص مصادر التعلم.

وفي دراسة أجراها اسماجيلي وإمام (Ismajli & Imam-Morina,2018) هدفت إلى الكشف عن تأثير الاستراتيجيات التفاعلية على فهم المعرفة والمعلومات اعتماداً على قدرات وحاجات المتعلم، ووصف مدى تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز اعتماداً على المحتوى، والعملية، والأهداف لكل طالب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة، و(30) معلماً ومعلمة، و(30) من أولياء الأمور من المدارس الخاصة والحكومية في بريشتينا عاصمة كوسوفو، وقد اشتملت أداة الدراسة على استبانتين إحداهما للطلبة، والأخرى للمعلمين وتكونت استبانة المعلمين من (30) فقرة، (15) لقياس فهم التعليم المتمايز، و (15) فقرة لمعرفة مدى تنفيذ التعليم المتمايز، واشتملت أداة الدراسة أيضاً على المقابلة مع أولياء الأمور، وأشارت النتائج إلى عدم فهم الطلبة للعملية التعليمية من قبل المعلمين بما يدل على عدم تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز بطريقة صحيحة، واهتمام المعلمين بمحتوى المعلومات والمعرفة وعدم اهتمامهم باهتمامات الطلبة، وأشارت النتائج إلى أن فهم وتطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز لدى المعلمين كان منخفضاً، كما أن معظم المعلمين يهتمون بمخرجات التعليم المتمايز وعدم الاهتمام بالمحتوى، وأشارت النتائج إلى رغبة أولياء الأمور في التعاون مع المدارس لتطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أنها اتفقت مع بعضها في معرفة مدى تطبيق المعلمين لممارسات التعليم المتمايز، وقد اتفقت مع دراسة سافاج (Savage, 2011) ودراسة كيري (Kerri, 2012) ودراسة ديكسون ووايسل ومكانول وهاردن (Dixon, Yssel, McConnell, and Hardin, 20149) في نتائج تطبيقهم لهذه الاستراتيجية واستخدامهم لها، في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جراي (Gray, 2008) ودراسة اسماجيلي وإمام (Ismajli & Imam-Morina, 2018) وكذلك دراسة البوريني (2011)، ودراسة (الناطور وصيام، ٢٠١٦).

كما تختلف عن الدراسات السابقة ان الدراسة الحالية طبقت على عينة من المجتمع السعودي في حين نجد دراسات طبقت على مجتمعات غربية مثل: (Scott & Spencer,

2006)، (Gray, 2008) ، (Hobson, 2008)، (King, 2010)، (Savage, 2011)، (Kerri, 2012)، (Gilbert, 2012)، (Nedellec, 2015) ودراسات أخرى على مجتمعات عربية أخرى مثل: البوريني (2011) ودراسة الناطور وصيام (٢٠١٦).

وتختلف الدراسة الحالية عن غيرها من حيث عدد المتغيرات فقد تناولت أثر عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص في تطبيق ممارسات التعليم المتمايز، في حين نجد دراسات أخرى تناولت متغيري الخبرة ونوع المدرسة كدراسة: الناطور وصيام (٢٠١٦)، كما تختلف عن بعض الدراسات في كونها طبقت على مدارس الدمج بينما استهدفت دراسات أخرى مدارس التعليم العام مثل: دراسة كينج (King, 2010)، والبوريني (2011)، وكيري (Kerri, 2012).

الطـــريقـــة والإجـــراءات:

منهـــج الـــدراســـة

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي (المسحي) للتعرف على مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم.

مجتمـــع الـــدراســـة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم العام في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم التابعة لإدارة التعليم بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم.

عينـــة الـــدراســـة

تكونت عينة الدراسة من (١٢١) معلماً تم اختيارهم بالطريقة القصدية ممن تنطبق عليهم الشروط التالية:

- يقومون بالتدريس في مدرسة دمج.
- يدرس المعلمون واحدة من المواد التالية: (رياضيات، لغة عربية، تربية إسلامية، دراسات اجتماعية، علوم).
- لديهم معرفة بالتعليم المتمايز.

حيث قام الباحث بتوزيع (١٣٠) استبانة، عاد منها (١٢١) استبانة، لتشكل ما نسبته (٩٣%) من الاستبانات الموزعة.

خصائص أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

تم تحديد خصائص أفراد عينة الدراسة من خلال البيانات الشخصية والوظيفية التالية: (التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة)، حيث تم توصيف خصائص أفراد عينة الدراسة وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية، وذلك على النحو التالي:

١- التخصـــص:

جدول رقم (٣-١) خصائص أفراد عينة الدراسة بحسب متغير التخصص

التخصـــص	العـــدد	النسبـــة المئـــويـــة
رياضيات	29	%24.0
علوم	15	%12.4
اجتماعيات	13	%10.7
عربي	38	%31.4
تربية إسلامية	26	%21.5
المجموع	121	100%

توضح بيانات الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص، حيث شارك في هذه الدراسة (٢٩) معلم رياضيات بنسبة (٢٤%)، وعدد (١٥) معلم علوم بنسبة (١٢,٤%) وعدد (١٣) معلم اجتماعيات وبنسبة (١٠,٧%) وعدد (٢٦) معلم تربية إسلامية بنسبة (٢١,٥%) فيما بلغت النسبة الكبرى من نصيب معلمي اللغة العربية حيث بلغت (٣١,٤ %) بعدد (٣٨) معلم.

٢- المـــؤهـــل العلمـــي:

جدول رقم (٣-٢) خصائص أفراد عينة الدراسة بحسب المؤهل العلمي

المـؤهـل العلمـي	العـدد	النسبـة المئـويـة
بكالوريوس	107	%88.4
دراسات عليا	14	%11.6
المجموع	121	%100

توضح بيانات الجدول أعلاه المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة، حيث شارك في هذه الدراسة (١٠٧) معلم من حملة البكالوريوس بنسبة (٨٨,٤%)، وبلغ عدد من شارك من المعلمين من حملة الشهادات العليا (ماجستير فأكثر) (١٤) معلم بنسبة (١١,٦ %).

٣- الخـــــبرة:

جدول رقم (٣-٣) خصائص أفراد عينة الدراسة بحسب الخبرة

الخـــــبرة	العـــــدد	النسبـــة المئـــويـــة
أقل من ٥ سنوات	20	%16.5
من ٥ إلى ١٠ سنوات	39	%32.2
١١ سنوات فأكثر	62	%51.2
المجموع	121	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة أفراد عينة الدراسة من المعلمين الذين تقل خبرتهم عن ٥ سنوات بلغت (١٦,٥ %) بعدد (٢٠) معلم، ونسبة أفراد عينة الدراسة من المعلمين الذين تنحصر خبرتهم بين خمسة إلى عشر سنوات بلغت (٣٢,٢ %) بعدد (٣٩) معلم، فيما بلغت النسبة الكبرى من نصيب المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن احدى عشرة سنة حيث بلغت (٥١,٢ %) بعدد (٦٢) معلم.

أداة الـــدراســـة

نظراً لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها، ومنهجها، ومجتمعها، استخدم الباحث لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة أداة الاستبانة، والتي تعد من أكثر أدوات البحث شيوعاً واستخداماً في مجال العلوم الإنسانية.

بنـــاء أداة الـــدراســـة

للإجابة على أسئلة الدراسة الحالية، قام الباحث بإعداد أداة للتعرف على ممارسات التعليم المتمايز المستخدمة من قبل معلمي التعليم العام في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم قام الباحث بإعداد الأداة بعد الرجوع الى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة

بموضوع الدراسة الحالية مثل دراسة الناطور وصيام (٢٠١٦) ودراسة المشايخ (٢٠١٥) ودراسة (Hobson,2008) ودراسة (Scott & Spencer,2006). وتكونت الأداة من جزئين، الجزء الأول: التعرف على الخصائص العامة لأفراد عينة الدراسة والتي تشكل متغيرات الدراسة وهي: (التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة). بينما تضمن الجزء الثاني فقرات الأداة، حيث تكونت الأداة في صورتها الأولية من (٦٦) فقرة، موزعة على ست مجالات هي (التمايز في المحتوى، التمايز في الإجراءات، التمايز في الوسائل التعليمية، التمايز في المخرجات، التمايز في التقييم، إدارة الصف المتمايز). انظر الملحق رقم (١).

صـــدق أداة الـــدراســـة

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أولاً: الصدق الظاهري لأدوات الدراسة (صدق المحكمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للأداة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية (ملحق ١) على (١٠) من المحكمين المختصين في التربية الخاصة. وقد طُلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك للتأكد من مدى مناسبة الفقرات من حيث عدد الفقرات، وشموليتها، وتنوع محتواها، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية والإخراج، وإضافة أية اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة.

وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، حيث تكونت أداة ممارسات التعليم المتمايز المستخدمة من قبل معلمي التعليم العام في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم في صورتها النهائية من (٦٤) فقرة، موزعة على ستة مجالات هي: التمايز في المحتوى ويتكون من (١٥) فقرة، التمايز في الإجراءات ويتكون من (١١) فقرة، التمايز في الوسائل التعليمية ويتكون من (٤) فقرات، التمايز في المخرجات ويتكون من (٥) فقرات، التمايز في التقييم ويتكون من (١١) فقرة، إدارة الصف المتمايز ويتكون من (١٨) فقرة، ملحق (٢)، ويقوم معلم التعليم العام بالاستجابة على الأداة من

خلال أربع استجابات على طريقة ليكرت، تبدأ بتطبيق الممارسة بدرجة كبيرة وتحصل على الرقم (٤)، وتطبيق الممارسة بدرجة متوسطة وتحصل على الرقم (٣)، وتطبيق الممارسة بدرجة منخفضة وتحصل على الرقم (٢)، وعدم تطبيق الممارسة وتحصل على الرقم (١). ولتسهيل تفسير نتائج استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة أعتمد الباحث على متوسطات الفئات المستخدمة في التدريج وعلى النحو الآتي: من (١,٠٠إلى أقل من ١,٧٤) عدم تطبيق الممارسة، ومن (١,٧٥ إلى أقل من ٢,٤٩) تطبيق الممارسة بدرجة منخفضة، ومن (٢,٥٠إلى أقل من ٣,٢٤) تطبيق الممارسة بدرجة متوسطة، ومن (٣,٢٥ إلى ٤) تطبيق الممارسة بدرجة كبيرة.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

تم التحقق من الصدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك عن طريق:

أ) حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول (٣-٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣-٤) قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة

التمايز في المحتوى				التمايز في الإجراءات		الوسائل التعليمية		التمايز في التقييم		إدارة الصف المتمايز			
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	.615**	١٠	.593**	١	.554**	١	.731**	١	.378**	١	.483**	١٢	.570**
٢	.589**	١١	.477**	٢	.575**	٢	.857**	٢	.344**	٢	.407**	١٣	.518**
٣	.523**	١٢	.533**	٣	.685**	٣	.840**	٣	.462**	٣	.244**	١٤	.709**
٤	.607**	١٣	.639**	٤	.706**	٤	.819**	٤	.635**	٤	.594**	١٥	.673**
٥	.617**	١٤	.491**	٥	.608**	التمايز في المخرجات		٥	.550**	٥	.608**	١٦	.536**
٦	.559**	١٥	.532**	٦	.727**	١	.668**	٦	.492**	٦	.528**	١٧	.598**
٧	.564**			٧	.799**	٢	.552**	٧	.581**	٧	.601**	١٨	.641**
٨	.691**			٨	.670**	٣	.614**	٨	.594**	٨	.536**		
٩	.684**			٩	.388**	٤	.834**	٩	.565**	٩	.614**		
				١٠	.651**	٥	.768**	١٠	.576**	١٠	.699**		
				١١	.484**			١١	.582**	١١	.739**		

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية لفقراته، ويتضح أن جميع معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ب) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للاستبانة كما يبينها الجدول (٣-٥).

جدول رقم (٣-٥) قيم معامل الارتباط بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية بالاستبانة

محاور اداة الدراسة	معامل الارتباط مع الدرجات الكلية للاستبانة
التمايز في المحتوى	.781**
التمايز في الإجراءات	.824**
التمايز في الوسائل التعليمية	.623**
التمايز في المخرجات	.723**
التمايز في التقييم	.747**
إدارة الصف المتمايز	.846**

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتبين من الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمجالات والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (٠,٦٢٣ – ٠,٨٤٦) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق التكوين الفرضي للاستبانة.

ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)

تم حساب معامل ثبات الاستبانة وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ (α)، فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٣-٦) معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل

مجالات اداة الدراسة	معامل الثبات كرونباخ ألفا
التمايز في المحتوى	0.859
التمايز في الإجراءات	0.870
التمايز في الوسائل التعليمية	0.829
التمايز في المخرجات	0.729
التمايز في التقييم	0.726
إدارة الصف المتمايز	0.863
الثبات الكلي	0.942

تشير البيانات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن معامل الثبات الكلي للاستبانة بلغ (٠,٩٤٢) وتراوحت مؤشرات الثبات للمجالات الاستبانة بطريقة التجانس الداخلي كرونباخ ألفا من (٠,٧٢٦) و(٠,٨٧٠) وجميعها أعلى من الحد الأدنى المقبول للثبات ٠,٦ ويمكن الاستنتاج بأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وتصلح للتطبيق على عينة الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق قام الباحث بتطبيقها ميدانياً بإتباع الخطوات التالية:

١- إعداد الاستبانة.

٢- تم توزيع الاستبانة على المعلمين في المدارس

٣- جمع الاستبانات بعد تعبئتها.

٤- مراجعة الاستبانات، والتأكد من صلاحيتها، وملاءمتها للتحليل.

٥- تحليل نتائج الدراسة.

٦- عرض النتائج وتفسيرها.

٧- تقديم التوصيات ومقترحات الدراسات المستقبلية في ضوء النتائج.

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي جُمعت: تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، والتي يرمز لها بـ (SPSS) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك بإيجاد معامل "ارتباط بيرسون" بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (α) لحساب معامل ثبات الاستبانة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم
- اختبار (ت) T-Test لمعرفة مدى وجود فروق من عدمها بين متوسطات مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- اختبار تحليل التباين الآحادي One Way Analysis لمعرفة مدى وجود فروق من عدمها بين متوسطات مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم، وفقاً لمتغير (التخصص، الخبرة).
- اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة Schaffe Multi Comparison Test بهدف تحديد اتجاه دلالة الفروق.

نتائج الدراسة:

أولاً: تحليل ومناقشة نتائج السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول **وهو السؤال الرئيسي والذي ينص على: "ما مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم"؟**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الاستبانة والتي تقيس مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم بالمجالات التالية: (التمايز في المحتوى، التمايز في الإجراءات، التمايز في الوسائل التعليمية، التمايز في المخرجات، التمايز في التقييم، إدارة الصف المتمايز) من وجهة نظرهم. كما يوضحها الجدول (٤-٧).

جدول رقم (٤-٧) المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم في الاستبانة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
1	التمايز في المحتوى	3.47	0.38	1	كبيرة
2	التمايز في الإجراءات	3.41	0.45	2	كبيرة
6	إدارة الصف المتمايز	3.30	0.42	3	كبيرة
3	التمايز في الوسائل التعليمية	3.29	0.63	4	كبيرة
4	التمايز في المخرجات	3.20	0.57	5	متوسطة
5	التمايز في التقييم	3.18	0.44	6	متوسطة
ممارسات التعليم المتمايز كلل		**3.33**	**0.35**	**كبيرة**	

يتضح من جدول (٤-٧) أن مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم كان بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام (٣,٣٣) وبانحراف معياري (٠,٣٥) وهذا المتوسط وفقاً لمعيار الوزن النسبي يشير إلى مستوى استخدام بدرجة كبيرة.

وفيما يتعلق بترتيب مجالات استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم ،فقد جاء بعد "التمايز في المحتوى" بالمرتبة الاولى حيث بلغ متوسطة (٣,٤٧) بانحراف معياري (٠,٣٨) وبدرجه تطبيق كبيرة، وبعد "التمايز في الإجراءات" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١) بانحراف معياري (٠,٤٥) وبدرجه تطبيق كبيرة، وفي المرتبة الثالثة بعد "إدارة الصف المتمايز" بمتوسط حسابي (٣,٣٠) بانحراف معياري (٠,٤٢) وبدرجه تطبيق كبيرة، يليه في المرتبة الرابعة بعد" التمايز في الوسائل التعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٩) بانحراف معياري (٠,٦٣) وبدرجه تطبيق كبيرة، وفي المرتبة الخامسة بعد" التمايز في المخرجات" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠) بانحراف معياري (٠,٥٧) وبدرجه تطبيق متوسطة، وفي المرتبة السادسة والأخيرة مجال "التمايز في التقييم" بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٨) بانحراف معياري (٠,٤٤) وبدرجه تطبيق متوسطة.

أشارت نتائج السؤال الأول الى وجود مستوى ممارسة للتعليم المتمايز من قبل المعلمين بدرجة كبيرة، ويفسر الباحث ذلك بأن معلمي التعليم العام يملكون تصور واضح عن استراتيجيات التعليم المتمايز وطرائق استخدامها وتطبيقها ومدى الفائدة منها؛ وقد يعود ذلك إلى أن تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز يساهم في تجاوز التحديات التي تواجه المعلمين في الغرف الصفية والخروج عن الروتين مما يؤدي إلى زيادة كفاءة الطالب في تعليم المواد الدراسية وإلى زيادة ثقتهم بأنفسهم في العملية التعليمية بسبب انخراطهم في الأعمال التعاونية. وقد يعود كذلك إلى الدورات التدريبية التي التحق بها معلمي التعليم العام بالسنوات الحديثة السابقة وتركيز المشرفين التربويين على توظيف استراتيجيات حديثة بالتدريس وتركيزهم على استراتيجية التدريس بالتعليم المتمايز، كونها من أبرز الاستراتيجيات الحديثة التي تتفق مع النظرية البنائية في تحقيق التعلم النشط، بالإضافة إلى أن هذه الاستراتيجية تقوم على تمايز الفروق الفردية بين الطلبة الذي يظهر بشكل كبير في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سافاج (Savage, 2011) والتي أشارت إلى درجة تطبيق عالية، ودراسة كيري (Kerri, 2012) حيث أشارت إلى وجود درجة عالية في فهم التعليم المتمايز لدى المعلمين، ودراسة ديكسون ووايسل ومكانول وهاردن (Dixon, Yssel, McConnell, and Hardin,20149) التي أشارت إلى أن معتقدات المعلمين وفاعليتهم لها علاقة بتنفيذ التعليم المتمايز، في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جراي(Gray,2008) ودراسة اسماجيلي وإمام(Ismajli & Imam-Morina,2018) التي تشير إلى درجة تطبيق منخفضة وكذلك دراسة البوريني (٢٠١١) التي أشارت إلى وجود معوقات تحول دون تطبيق الإستراتيجية، ودراسة الناطور وصيام(٢٠١٦)، والتي أشارت إلى درجة تطبيق منخفضة.

وللوقوف بصورة تفصيلية على مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم فقد تم تناولها حسب مجالات الاستبانة وعلى النحو التالي:

أولاً: مجال التمايز في المحتوى

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد الأول " التمايز في المحتوى) وعددها (١٥) فقرة، وكذلك تم حساب المتوسط بشكل عام، كما يبينها جدول (٤-٨).

جدول رقم (٤-٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام معلمي التعليم العام ممارسات التمايز في المحتوى في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نـــص الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
٥	أراعي الاختلافات والفروقات الفردية بين الطلبة لما له من أثر مهم على سلوك الطالب داخل الصف	3.64	0.59	1	كبيرة
٣	أضع اهداف واضحة ومحددة للدرس	3.60	0.61	2	كبيرة
٧	أقدم الدعم للطلبة وأشجعهم على الاندماج في مهارات حل المشكلات.	3.58	0.60	3	كبيرة
١	أخطط للدروس جيدا قبل كل حصة.	3.57	0.68	4	كبيرة
١٢	الوقت اللازم لتعلم المحتوى: أقدم المحتوى لطلبة بسرعات مختلفة ولا ألزم جميع الطلبة بتوقيت واحد.	3.53	0.61	5	كبيرة
٨	اختيار المحتوى: أراعي تحديد الأفكار الرئيسية للموضوع او الوحدة.	3.53	0.62	6	كبيرة
٩	اراعي صياغتها بحيث تتماشى مع قدرات واحتياجات الطلبة المختلفة	3.51	0.59	7	كبيرة
١٤	تقديم المحتوى بأشكال مختلفة: أنوع في أساليب عرض المحتوى لمراعاة مستوى الطلبة وقدراتهم (المناقشة، الاستعانة بالوسائط السمعية والبصرية، المشاريع)	3.45	0.62	8	كبيرة
٦	أعدل المحتوى التعليمي ليتناسب مع تلبية الاحتياجات التعليمية مثل (ربط المحتوى بالمفاهيم والمهارات التي يرغب الطالب بتعلمها).	3.45	0.67	9	كبيرة
١٠	عدم الاخلال بالمستوى المعياري الذي يجب أن يصل إليه كل طالب	3.44	0.71	10	كبيرة
١٣	أتيح الفرصة للطلبة للانغماس في أنشطة مختلفة تحفز عقولهم وتزيد من قدرتهم على الانتباه.	3.42	0.70	11	كبيرة
١٥	**مراعاة المستويات المعرفية للطلبة:** أقدم المحتوى بمستويات مختلفة تماشيا مع احتياجات الطلبة (مستويات قرائية مختلفة، النصوص المسجلة، عرض الأفكار وتوضيحها باستخدام الوسائل السمعية والبصرية)	3.41	0.67	12	كبيرة
٢	أدرج عملية التمايز أثناء التخطيط للدرس	3.36	0.67	13	كبيرة
١١	**ضغط المحتوى او إثراؤه:** أختصر بعض المعلومات الموجودة بالمحتوى على ألا تمس الفكرة أو الأفكار الأساسية المطلوب تعلمها في هذا الموضوع.	3.32	0.69	14	كبيرة
٤	أحدد الفترة الزمنية لكل هدف تعليمي	3.30	0.76	15	كبيرة
التمايز في المحتوى		3.47	0.38	**كبيرة**	

يتبين من الجدول (٤-٨) أن مستوى استخدام معلمي التعليم العام في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم لممارسات التمايز في المحتوى كان بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٧)، أما على صعيد الفقرات فقد حصلت أرقام الفقرات (٧،٣،٥) على أعلى المتوسطات على التوالي (٣,٦٤، ٣,٦٠، ٣,٥٨)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة. ومن جهة أخرى حصلت أرقام الفقرات (٢،١١،٤)، على أدنى المتوسطات على التوالي (٣,٣٢،٣,٣٠، ٣,٣٦)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة.

ويفسر الباحث ذلك إلى أهمية هذا المجال بالنسبة للمعلمين وأيضاً وجود التدريب المهني الفعال للمعلمين الذي يمكنهم من تطبيق استراتيجيات التعليم الحديثة بشكل عام واستراتيجيات التعليم المتمايز بشكل خاص واهتمام إدارات التعليم بتطوير المعلمين، وحصلت الفقرات التالية (أراعي الاختلافات والفروقات الفردية بين الطلبة لما له من أثر مهم على سلوك الطالب داخل الصف، أضع اهداف واضحة ومحددة للدرس، أقدم الدعم للطلبة وأشجعهم على الاندماج في مهارات حل المشكلات) على أعلى المتوسطات وبدرجة كبيرة، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة اسماجيلي وإمام (Ismajli & Imam-Morina,2018) والتي بينت نتائجها عدم اهتمام المعلمين بالمحتوى الذي يتم تقديمه للطلبة.

ثانياً: بعد التمايز في الإجراءات

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد الثاني " التمايز في الإجراءات" وعددها (١١) فقرة، وكذلك تم حساب المتوسط بشكل عام، كما يبينها جدول (٤-٩).

جدول رقم (٤-٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التمايز في الإجراءات في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
٩	أشجع الطلبة على التفاعل والمشاركة والسعي الى دمجهم بالموضوع.	3.64	0.58	1	كبيرة
١	أستخدم الأنشطة التي تناسب المهارات التي يمتلكها الطلبة.	3.56	0.56	2	كبيرة
١٠	استخدم أساليب التدريس التقنية لتعزيز التعلم لدى الطلبة والتي تقلل من التشتت وصعوبات الحفظ والدافعية المنخفضة التي يتصف بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.53	0.63	3	كبيرة
٨	استخدم الاستراتيجيات التعليمية المتنوعة التي تناسب طرق التعليم المختلفة وتحقق الأهداف المنشودة.	3.50	0.63	4	كبيرة
٢	أقدم المصادر والمعلومات لاستثارة الدافعية لدى الطلبة للتعلم.	3.46	0.61	5	كبيرة
٥	أقوم بتعديل طول الفترة الزمنية التي قد يحتاجها الطلبة للقيام بمهام معينة.	3.40	0.68	6	كبيرة
٦	أقدم الدعم الإضافي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	3.36	0.77	7	كبيرة
٧	أضع مستويات مختلفة من التوقعات لإنجاز المهمة.	3.34	0.75	8	كبيرة
٤	أقوم بإعداد مهام خاصة للطلبة.	3.30	0.73	9	كبيرة
٣	أقوم بإعداد خطط خاصة للطلبة (الأنشطة الصفية المعتادة والأنشطة الإضافية للطلبة ذوي صعوبات التعلم).	3.27	0.75	10	كبيرة
١١	أكون مجموعات صغيرة لإعادة شرح الأفكار والمهارات اللازمة.	3.19	0.80	11	متوسطة
التمايز في الإجراءات		3.41	0.45	**كبيرة**	

يتبين من الجدول (٤-٩) أن مستوى استخدام معلمي التعليم في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم لممارسات التمايز في الإجراءات كان بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١)، أما على صعيد الفقرات فقد حصلت أرقام الفقرات (٩،١،١٠) على أعلى المتوسطات على التوالي (٣,٦٤، ٣,٥٦، ٣,٥٣)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات

تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة. ومن جهة أخرى حصلت أرقام الفقرات (٤،٣،١١)، على أدنى المتوسطات على التوالي (٣,١٩،٣,٢٧، ٣,٣٠)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة ومتوسطة.

ويفسر الباحث ذلك إلى دور هذا المجال في إنجاح العملية التعليمية وكذلك اهتمام المعلمين باستخدام الطرق التعليمية الحديثة وعدم الاعتماد على الطرق التقليدية في عمليات التعليم ودور مناهج التعليم الحديثة في استخدام الأنشطة التعليمية الموجودة داخل الكتاب، وقد حصلت الفقرات التالية (أشجع الطلبة على التفاعل والمشاركة والسعي الى دمجهم بالموضوع. أستخدم الأنشطة التي تناسب المهارات التي يمتلكها الطلبة، استخدم أساليب التدريس التقنية لتعزيز التعلم لدى الطلبة والتي تقلل من التشتت وصعوبات الحفظ والدافعية المنخفضة التي يتصف بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم) على أعلى المتوسطات وبدرجة كبيرة، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الناطور وصيام (٢٠١٦)، حيث جاءت النتيجة بدرجة منخفضة.

ثالثاً: مجال التمايز في الوسائل التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد الثالث "التمايز في الوسائل التعليمية" وعددها (٤) فقرات، وكذلك تم حساب المتوسط بشكل عام، كما يبينها جدول (٤-١٠).

جدول رقم (٤-١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التمايز في الوسائل التعليمية في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
١	أوفر وأوظف العديد من وسائل التقنية المساعدة لزيادة دافعية الطلبة: مثل برامج الكتابة والقراءة ومعالجات النصوص والتهجئة والقواعد اللغوية.	3.40	0.67	1	كبيرة
٢	الأنظمة السمعية والبصرية التي تتيح قراءة النصوص بصوت عال.	3.28	0.79	2	كبيرة
٤	أوفر مصادر تعلم متنوعة تخدم البيئة بطريقة ممتعة تجذب المتعلمين مثل: فيديو – مواقع الكترونية – كمبيوتر.	3.26	0.79	3	كبيرة
٣	أوفر مصادر تعلم متنوعة تخدم البيئة بطريقة ممتعة تجذب المتعلمين مثل: كتب – مجلات – صور	3.20	0.85	4	متوسطة
	التمايز في الوسائل التعليمية	3.29	0.63		كبيرة

يتبين من الجدول (٤-١٠) أن مستوى استخدام معلمي التعليم في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم لممارسات التمايز في الوسائل التعليمية كان بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٩)، أما على صعيد الفقرات فقد حصلت أرقام الفقرات (٢،١) على أعلى المتوسطات على التوالي (٣,٤٠، ٣,٢٨)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة. ومن جهة أخرى حصلت أرقام الفقرات (٣،٤)، على أدنى المتوسطات على التوالي (٣,٢٠،٣,٢٦)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة ومتوسطة.

ويعزو الباحث ذلك إلى دور المعلم في عملية التخطيط المسبق للمادة العلمية واثرائها بالوسائل التعليمية التي تساهم في نجاح العملية التعليمية، وحصلت الفقرات التالية (أوفر وأوظف العديد من وسائل التقنية المساعدة لزيادة دافعية الطلبة: مثل برامج الكتابة والقراءة ومعالجات النصوص والتهجئة والقواعد اللغوية، الأنظمة السمعية والبصرية التي تتيح قراءة النصوص بصوت عال) على أعلى المتوسطات وبدرجة كبيرة، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الناطور وصيام (٢٠١٦)، حيث جاءت النتيجة بدرجة منخفضة.

رابعاً: مجال إدارة الصف المتمايز

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد السادس " التمايز في إدارة الصف المتمايز" وعددها (١٨) فقرة، وكذلك تم حساب المتوسط بشكل عام، كما يبينها جدول (٤-١١).

جدول رقم (٤-١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استخدام معلمي التعليم العام لممارسات إدارة الصف المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
١٧	أراقب أداء الطلبة وأوجههم.	3.62	0.57	1	كبيرة
١٥	أتيح الفرصة للعمل بشكل جماعي، او الثنائي، او الفردي.	3.56	0.66	2	كبيرة
٩	أدرب الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم عن طريق الواجبات المنزلية والمدرسية.	3.50	0.63	3	كبيرة
١٤	ارصد إنجازات الطلبة في الملف التراكمي للطالب	3.45	0.75	4	كبيرة
١٨	أحدد وقتا لتنفيذ المفاهيم الأساسية، وتصميم أنشطة مناسبة لكل متعلم.	3.44	0.66	5	كبيرة
١٣	أركز على عدد محدود من المفاهيم والتأكد من فهم الطلبة لها.	3.44	0.72	6	كبيرة
١٦	أعمل على بناء المادة التعليمية وفق حاجات الطلبة.	3.42	0.67	7	كبيرة
٧	أوضح للطلبة حدود الحركة المسموح بها.	3.41	0.74	8	كبيرة
١١	أقوم بتدريب الطلبة على الأنشطة ومراقبة هذه الأنشطة ومعرفة نتائجها.	3.40	0.71	9	كبيرة
١٢	أحدد المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب محاولا الإجابة على سؤالين: ماذا يعرف كل طالب؟ ماذا يحتاج كل طالب؟	3.37	0.77	10	كبيرة
١٠	أحدد قواعد وتعليمات لتنفيذ النشاط.	3.36	0.74	11	كبيرة
٨	أعد خطة للطلبة الذين يحتاجون وقت أطول من زملائهم لإنجاز المهام.	3.35	0.68	12	كبيرة
٦	أدرب الطلبة على إعادة تنظيم أثاث غرفة الصف بعد أداء الأنشطة.	3.31	0.83	13	كبيرة
٥	أخطط لكيفية تسليم الطلبة للعمل المنجز.	3.26	0.79	14	كبيرة
١	أوزع التعليمات بطرق مختلفة لتجنب الفوضى (اعداد بطاقات للمهام، أوراق العمل).	3.23	0.74	15	متوسطة
٤	أضع للطلبة قواعد أساسية يبدؤون منها وينتهون إليها بعد نهاية الدرس.	3.09	0.88	16	متوسطة
٢	أوزع الطلبة في مجموعات متجانسة من حيث القدرات.	3.02	1.00	17	متوسطة
٣	أوزع الطلبة في مجموعات غير متجانسة من حيث القدرات.	2.19	1.18	18	بسيطة
	إدارة الصف المتمايز	3.30	0.42		كبيرة

يتبين من الجدول (٤-١١) أن مستوى استخدام معلمي التعليم في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم لممارسات التمايز في إدارة الصف المتمايز كان بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٠)، أما على صعيد الفقرات فقد حصلت أرقام الفقرات (١٧،١٥،٩) على أعلى

المتوسطات على التوالي (٣,٦٢، ٣,٥٦ ،٣,٥٠)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة. ومن جهة أخرى حصلت أرقام الفقرات (٣،٢،٤)، على أدنى المتوسطات على التوالي (٢,١٩،٣,٠٩،٣,٠٢)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة متوسطة وبسيطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قيام بعض المعلمين بخلق بيئة تعليمية تعاونية بين الطلبة وكذلك ملائمة البيئة الصفية للقيام باستراتيجيات التعليم المتمايز، حيث حصلت الفقرات التالية (أراقب أداء الطلبة وأوجههم، أتيح الفرصة للعمل بشكل جماعي او الثنائي او الفردي، أدرب الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم عن طريق الواجبات المنزلية والمدرسية) على أعلى المتوسطات وبدرجة كبيرة، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الناطور وصيام (٢٠١٦)، حيث جاءت النتيجة بدرجة منخفضة.

خامساً: مجال التمايز في المخرجات

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد الرابع " التمايز في المخرجات" وعددها (٥) فقرات، وكذلك تم حساب المتوسط بشكل عام، كما يبينها جدول (٤-١٢).

جدول رقم (٤-١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التمايز في المخرجات في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
٢	أسمح للطلبة بتقديم نتاجاتهم بطريقة شفوية	3.57	0.59	1	كبيرة
٣	أسمح للطلبة بتقديم نتاجاتهم بطريقة مكتوبة	3.50	0.70	2	كبيرة
١	أتيح للطلبة فرصة العمل بشكل منفرد أو على شكل مجموعات تعاونية.	3.48	0.72	3	كبيرة
٤	أسمح للطلبة بتقديم نتائجهم بطريقة ادائية (عروض تمثيلية).	2.84	1.01	4	متوسطة
٥	أتيح الفرصة للطلبة بالتعبير عن الجوانب الوجدانية برسم لوحات فنية.	2.60	0.99	5	متوسطة
التمايز في المخرجات		3.20	0.57	**متوسطة**	

يتبين من الجدول (٤-١٢) أن مستوى استخدام معلمي التعليم في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم لممارسات التمايز في المخرجات كان بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠)، أما على صعيد الفقرات فقد حصلت أرقام الفقرات (٣،٢) على أعلى المتوسطات على التوالي (٣,٥٧، ٣,٥٠)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن

مستوى استخدام بدرجة كبيرة. ومن جهة أخرى حصلت أرقام الفقرات (٥،٤)، على أدنى المتوسطات على التوالي (٢,٨٤،٢,٦٠)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة الوقت الكافي لتطبيق التعليم المتمايز في هذا المجال والتركيز على إنهاء المنهاج الدراسية في الوقت المناسب، وحصلت الفقرات التالية (أسمح للطلبة بتقديم نتاجاتهم بطريقة شفوية، أسمح للطلبة بتقديم نتاجاتهم بطريقة مكتوبة) على أعلى المتوسطات وبدرجة متوسطة، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة الناطور وصيام (٢٠١٦)، والتي بينت نتائجها أن ممارسات التعليم المتمايز في هذا المجال كانت منخفضة، وتختلف مع دراسة اسماجيلي وإمام (Ismajli & Imam-Morina,2018) والتي أشارت إلى اهتمام المعلمين بهذا المجال بدرجة عالية.

سادساً: مجال التمايز في التقييم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد الخامس " التمايز في التقييم" وعددها (١١) فقرة، وكذلك تم حساب المتوسط بشكل عام، كما يبينها جدول (٤-١٣).

جدول رقم (٤-١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التمايز في التقييم في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
٧	أعطي بعض الطلبة وقتا إضافيا للإجابة عن الأسئلة.	3.59	0.74	1	كبيرة
٦	أقرأ الأسئلة للطلبة.	3.58	0.67	2	كبيرة
٥	أقوم بطباعة أوراق الاختبار بخط كبير يناسب احتياجات الطلبة.	3.49	0.74	3	كبيرة
١	أعتمد التقييم المستمر والمتنوع للطبة: تقييم قبلي، تقييم بعدي.	3.40	0.69	4	كبيرة
١٠	أراعي في الواجبات وفقرات الاختبار تصنيف مستويات بلوم المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق).	3.26	0.71	5	كبيرة
٩	أضيف بعض الصور أو الرسوم التوضيحية لمساعدة الطلبة على فهم الأسئلة.	3.24	0.92	6	متوسطة
١١	أقيم الطلبة وفق مؤشرات محكية المرجع.	3.17	0.80	7	متوسطة
٢	أعتمد التقييم الفردية والجماعية.	3.09	0.92	8	متوسطة
٨	أعطي فترة راحة في منتصف فترة التقييم.	3.07	1.02	9	متوسطة
٤	أستخدم سلالم التقدير لتقييم الطلبة.	2.85	0.94	10	متوسطة
٣	أعتمد تقييم المعلمين والزملاء.	2.25	1.10	11	بسيطة
التمايز في التقييم		3.18	0.44	**متوسطة**	

يتبين من الجدول (٤-١٣) أن مستوى استخدام معلمي التعليم في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم لممارسات التمايز في التقييم كان بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٨)، أما على صعيد الفقرات فقد حصلت أرقام الفقرات (٥،٦،٧) على أعلى المتوسطات على التوالي (٣,٥٩، ٣,٥٨ ،٣,٤٩)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة. ومن جهة أخرى حصلت أرقام الفقرات (٣،٤،٨)، على أدنى المتوسطات على التوالي (٢,٨٥،٢,٠٧،٣,٢٥)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة متوسطة وبسيطة.

ويفسر الباحث ذلك لاستخدام الطريقة التقليدية في عمليات التقييم وعدم التخطيط والإعداد لجعل عملية التقييم مستمرة والتنويع في عمليات التقييم، وحصلت الفقرات التالية (أعطي بعض الطلبة وقتا إضافيا للإجابة عن الأسئلة، أقرأ الأسئلة للطلبة، أقوم بطباعة أوراق الاختبار بخط كبير يناسب احتياجات الطلبة) على أعلى المتوسطات بدرجة متوسطة، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كيري (Kerri,2012) ودراسة الناطور وصيام (٢٠١٦)، حيث بينت نتائج دراستهما أن الدرجة كانت منخفضة.

ثانياً: تحليل ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

للتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis) والجدول رقم (٤-١٤) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (٤-١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات افراد حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم وفقا لمتغير سنوات الخبرة

المجـــال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التمايز في المحتوى	بين المجموعات	.296	2	.148	1.029	.361
	داخل المجموعات	16.959	118	.144		
	الكلي	17.255	120			
التمايز في الإجراءات	بين المجموعات	.035	2	.017	.084	.919
	داخل المجموعات	24.477	118	.207		
	الكلي	24.512	120			
التمايز في الوسائل التعليمية	بين المجموعات	.247	2	.124	.305	.737
	داخل المجموعات	47.711	118	.404		
	الكلي	47.958	120			
التمايز في المخرجات	بين المجموعات	.040	2	.020	.062	.940
	داخل المجموعات	38.480	118	.326		
	الكلي	38.520	120			
التمايز في التقييم	بين المجموعات	.030	2	.015	.077	.926
	داخل المجموعات	23.291	118	.197		
	الكلي	23.321	120			
إدارة الصف المتمايز	بين المجموعات	.000	2	.000	.000	1.000
	داخل المجموعات	21.586	118	.183		
	الكلي	21.586	120			
ممارسات التعليم المتمايز ككل	بين المجموعات	.011	2	.005	.044	.957
	داخل المجموعات	14.475	118	.123		
	الكلي	14.486	120			

يتضح من الجدول (٤-١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم

المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم تبعاً لعدد سنوات الخبرة في جميع المجالات والاستبانة ككل؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٣٦١، ٠,٩١٩، ٠,٧٣٧، ٠,٩٢٦، ١,٠٠، ٠,٩٥٧) على الترتيب وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وغير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن الخبرة العملية ليس لها أثر على درجة استخدام ممارسات التعليم المتمايز بمدارس التعليم العام، ذلك وأن هناك العديد من المعطيات في البيئة التربوية من شأنها دعم دور المعلم ولو كان حديث العهد بالتدريس، ومنها دعم الإدارة، والدعم الأكاديمي والإرشادي من قبل المشرفين، وهذا لا يعني اغفال أهمية الخبرة العملية وما يتمتع به أصحاب الخبرات الطويلة من إمكانيات ومهارات في التدريس وخاصة في تعليم المراحل الابتدائية والالمام الكبير من قبلهم في فهم احتياجات الطلبة التعليمية وضرورة التعليم المتمايز لهم، مما ينعكس ايجابيًا على العملية التربوية، وكذلك أن المعلم الحديث يجب أن يساير التطور والاستراتيجيات الحديثة التي تساعده على مواكبة التطور المعرفي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الناطور وصيام (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بمتغير خبرة المعلم في ممارسات المعلمين للتعليم المتمايز، في حين اختلفت مع دراسة هوبسون (Hobson, 2008) ودراسة البوريني (٢٠١١) التي بينت نتائج دراستهم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

ثالثاً: تحليل ومناقشة نتائج السؤال الثالث

للتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم باختلاف المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار" ت" للمقارنة بين متوسطين مستقلين (Independent sample Ttest) والجدول رقم (٤-١٥) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (٤-١٥) نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المجـــال	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التمايز في المحتوى	بكالوريوس	3.46	0.38	119	-.968	.335
	دراسات عليا	3.57	0.36			
التمايز في الإجراءات	بكالوريوس	3.40	0.46	119	-1.044	.299
	دراسات عليا	3.53	0.42			
التمايز في الوسائل التعليمية	بكالوريوس	3.27	0.63	119	-.889	.376
	دراسات عليا	3.43	0.62			
التمايز في المخرجات	بكالوريوس	3.18	0.57	119	-1.015	.312
	دراسات عليا	3.34	0.56			
لتمايز في التقييم	بكالوريوس	3.15	0.44	119	-2.170	.032
	دراسات عليا	3.42	0.34			
إدارة الصف المتمايز	بكالوريوس	3.27	0.44	119	-2.031	.044
	دراسات عليا	3.52	0.23			
ممارسات التعليم المتمايز ككل	بكالوريوس	3.31	0.35	119	-1.886	.062
	دراسات عليا	3.49	0.29			

يتضح من الجدول (٤-١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم تبعاً المؤهل العلمي في المجالات (التمايز في المحتوى، التمايز في الإجراءات، التمايز في الوسائل التعليمية، التمايز في المخرجات) وعلى مستوى الاستبانة ككل؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٣٣٥، ٠,٢٩٩، ٠,٣٧٦، ٠,٣١٢، ٠,٠٦٢) على الترتيب وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وغير دالة إحصائياً، ويفسر الباحث ذلك إلى أن المعلم بتأهيله الجامعي بدرجة البكالوريوس يتمكن من تطوير أدائه وتفعيله داخل الغرفة الصفية بالمستوى المطلوب لتحقيق الأهداف المنشودة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى توفر مصادر التعليم مثل دليل المعلم والنشرات التوضيحية التي تقدمها الوزارة وهي كفيلة بالارتقاء بمستوى المعلم بغض النظر عن مؤهله العلمي،

ومن ناحية أخرى أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم تبعاً للمؤهل العلمي في مجالات (التمايز

في التقييم، إدارة الصف المتمايز)، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٠٣٢، ٠,٠٤٤، وهي دالة إحصائياً وكانت الفروق لصالح أصحاب المؤهل الأعلى الدراسات العليا، وقد يعود ذلك إلى ما يتعرض له المعلمين الحاصلين على الدراسات العليا لمناقشات وندوات وابحاث جامعية تتعلق بطرق التدريس الحديثة المتنوعة ومنها التعليم المتمايز مما ينعكس إيجابيا على ممارستهم الصفية، بجانب تبني الطرق والاستراتيجيات التدريسية الحديثة بما يتناسب مع قدرات الطلاب ومراعاتهم للفروق الفردية بين الطلاب والقدرة العالية على تقييم الطلاب وإدارة الصف.

رابعاً: تحليل ومناقشة نتائج السؤال الرابع:

للتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم باختلاف تخصص المعلم، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis) والجدول رقم (٤-١٦) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (٤-١٦) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات افراد حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم وفقا لمتغير التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التمايز في المحتوى	بين المجموعات	.850	4	.213	1.503	.206
	داخل المجموعات	16.405	116	.141		
	الكلي	17.255	120			
التمايز في الإجراءات	بين المجموعات	.271	4	.068	.325	.861
	داخل المجموعات	24.240	116	.209		
	الكلي	24.512	120			
التمايز في الوسائل التعليمية	بين المجموعات	4.299	4	1.075	2.856	.027
	داخل المجموعات	43.659	116	.376		
	الكلي	47.958	120			
التمايز في المخرجات	بين المجموعات	.428	4	.107	.326	.860
	داخل المجموعات	38.092	116	.328		
	الكلي	38.520	120			
التمايز في التقييم	بين المجموعات	1.512	4	.378	2.011	.097
	داخل المجموعات	21.809	116	.188		
	الكلي	23.321	120			
إدارة الصف المتمايز	بين المجموعات	.400	4	.100	.548	.701
	داخل المجموعات	21.186	116	.183		
	الكلي	21.586	120			
ممارسات التعليم المتمايز ككل	بين المجموعات	.299	4	.075	.612	.655
	داخل المجموعات	14.187	116	.122		
	الكلي	14.486	120			

يتضح من الجدول (٤-١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم تبعاً تخصص المعلم في المجالات التالية: (التمايز في المحتوى، التمايز في الإجراءات، التمايز في المخرجات، التمايز في التقييم، إدارة الصف المتمايز) وعلى مستوى الممارسات ككل؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٢٠٦، ٠,٨٦١، ٠,٨٦٠، ٠,٠٩٧، ٠,٧٠١، ٠,٦٥٥) على التوالي وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وغير دالة إحصائياً.

من ناحة أخرى أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم تبعا للتخصص في مجال (التمايز في الوسائل التعليمية)؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٠٢٧)؛ وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودالة إحصائيًا. ولتحديد اتجاه الفروق، تم استخدام الاختبار البعدي (Scheffe)؛ ويوضح الجدول التالي (٤-١٧) اتجاه هذه الفروق:

جدول رقم (٤-١٧) نتيجة اختبار (Scheffe) لتحديد اتجاهات الفروق تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	الوسط الحسابي	رياضيات	علوم	اجتماعيات	عربي	تربية إسلامية
رياضيات	3.01	1	-.40805*	-.52984*	-.22822	-.46253*
علوم	3.42	.40805*	1	-.12179	.17982	-.05449
اجتماعيات	3.54	.52984*	.12179	1	.30162	.06731
عربي	3.24	.22822	-.17982	-.30162	1	-.23431
تربية إسلامية	3.47	.46253*	.05449	-.06731	.23431	1

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مجال (التمايز في الوسائل التعليمية) تبعاً للتخصص بين (تخصص الرياضيات) و(تخصص العلوم) لصالح (تخصص العلوم)، وبين (تخصص الرياضيات) و(تخصص الاجتماعيات) لصالح

(تخصص الاجتماعيات) بين (تخصص الرياضيات) و(تخصص التربية الاسلامية) لصالح (التربية الاسلامية)، وربما يعود ذلك لخصوصية تخصص الرياضيات وما يشتمله من زخم بالمعلومات وعدم تفاعل الطلبة مع المعلمين نظر للثقافة السائدة بين الطلاب بصعوبة مادة الرياضيات لذلك يواجه معلمي الرياضيات صعوبة في تطبيق واستخدام ممارسات التعليم المتمايز. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو شباب (٢٠١٩)، ودراسة الراعي (٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى وجود درجة عالية لتطبيق ممارسات التعليم المتمايز في تخصص الرياضيات.

التـــوصيـــات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي فإنه يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

١- تكثيف الدورات التدريبية وورش العمل لتعريف معلمي القطاع العام بأهداف التدريس المتمايز، واستراتيجياته المختلفة، وكيفية توظيفه داخل الصف.

٢- توفير كل ما تحتاجه البيئة الصفية من إمكانات ومكافآت تعزيزية للطلاب اثناء تنفيذ الحصص باستخدام التدريس المتمايز لتشجيع الطلبة على المشاركة بفاعلية.

٣- توفير دليل شامل حول التدريس المتمايز بحيث يحتوي على كافة التوجيهات والارشادات التي تساعد المعلمين على تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز وتعميم هذا الدليل على المدارس.

٤- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية وخاصة المشرفين التربويين إلى أهمية التعليم المتمايز وان لا يقتصر دورهم على المتابعة التقليدية للمعلمين بل يمتد ليشمل قيامهم بتشجيع وحث المعلمين على استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو شباب، إيمان ساجع. (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التعليم المتمايز في التحصيل في مادة الرياضيات والاتجاهات نحوها لدى طلبة الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في الأردن. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*: جامعة فلسطين – عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، مج٩، ع٣، ٩٠ – ١١٨.

أبو شباب، إيمان ساجع (١٤٤٢). *التعليم المتمايز لذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج الشامل*. ط١، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. وزارة التربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

البوريني، أحمد بن عثمان (٢٠١١). *استقصاء خبرات المعلمين واتجاهاتهم نحو تطبيق أساليب التعليم المتمايز من خلال دراسة استكشافية حول واقع التعليم بدولة الامارات العربية المتحدة*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة البريطانية، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

الراعي، أمجد (٢٠١٤). *فعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الاساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

العنزي، متعب بن زعزوع ناموس (٢٠١٠). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمي الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات الرياضية على تنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلابهم في مدينة عرعر* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العليي، يحيى يحيى مظفر، والمحزري، عبد الله عباس مهدي. (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على التحصيل ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة حجة. *مجلة كلية التربية:* جامعة أسيوط – كلية التربية، مج٣٣، ع١، ٣٧٧ – ٤١٨.

المشايخ، فاتن نبيل محمود (٢٠١٥). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي لطلبة صعوبات التعلم*، جامعة عمان العربية، الأردن.

المقرن، انتصار حمد عبد العزيز. (٢٠١٨). أثر برنامج تعليمي قائم على التدريس المتمايز في زيادة التحصيل العلمي لطالبات برنامج معلمة الصفوف الأولية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا، مج٢٦، ع٢، ١٠٦ – ١٢٩.

المهداوي، محمد (٢٠١٤). *أثر استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل لمقرر الاحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

صيام، كرم مفيد، والناطور، ميادة محمد. (٢٠١٦). *فاعلية التعليم المتمايز في تحسين تحصيل اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم وواقع تنفيذ المعلمين للتعليم المتمايز*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون*، دليل المعلم والمشرف التربوي. عمان: دار الفكر.

كوجك، كوثر بنت حسين، والسيد، ماجدة مصطفى، خضر، صلاح الدين، وفرماوي، محمد، وعياد، احمد عبد العزيز، (٢٠٠٨). *تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

نصر، مها سلامة حسن (٢٠١٤). *فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية. غزة.

يونس، محمد حسن إسماعيل. (٢٠١٢). *فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم .المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: دار سمات للدراسات والأبحاث، مج١، ع١١، ٨٢٠

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bradfield, A. D. (2012). *The effects of differentiated instruction on struggling readers in first grade* (Order No. 3548454). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1282339584). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/effects-differentiated-instruction-on-struggling/docview/1282339584/se-2?accountid=142908

Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & D, K. R. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194-202. Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/differentiating-instruction-disabled-students/docview/218800724/se-2?accountid=142908

Cobb, A. (2010). To differentiate or not to differentiate? Using internet-based technology in the classroom. Quarterly Review of Distance Education, 11(1).

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(2), 111-127. doi:http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/0162353214529042

Ford, Micheal P. (2005). Differentiated through flexible grouping: successfully reaching all readers. USA: The University of Wisconsin Oshkosh.

Gray, J. (2008). The implementation of differentiated instruction for learning disabled students included in general education elementary classrooms (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3351121).

Hall, T. (2003). Differentiated Instruction. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

Hobson, Daniel. A. (2008). The Impact of Differentiated Instruction for English Language Learners at the Secondary Level with a Focus on Gender. Unpublished thesis M.A California State University.

Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated instruction: Understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International Journal of Instruction, 11*(3), 207-218. Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/differentiated-instruction-understanding-applying/docview/2101884790/se-2?accountid=142908

Kerri, A. (2012). Differentiated Instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a Southeast Massachusetts school district, Northeastern University, 138 Pages; 325802.

Lawrence-Brown, D. (2003). Differentiated instruction: inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class, ERIC, EJ692466.

Topping, K., & Maloney, S. (2005). Inclusive education. *USA and Canada: Routledge*.

Mcleskey, J. & Nancy, L. (2011). The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can They Be Both Effective and Inclusive? Learning Disabilities Research & Practice, Waldron, University of Florida. 26 (1), 48-57.

Moore, K. D., & Hansen, J. (2011). Effective strategies for teaching in K-8 classrooms. Sage.

Nedellec, C. M. (2015). *Teachers' understanding of differentiated instruction in Swiss elementary schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3718012).

O'Brien, T. & Guiney, D. (2001). Differentiation in teaching and learning. A&C Black.

Pham, H. L. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, *9*(1), 13-20.

Savage, M. (2011). Exploring the Relationship between Differentiated Instruction and Student Performance, (Unpublished Doctoral Dissertation), East Carolina University, USA.

Scott, W. & Spencer, F. (2006). Professional Development for Inclusive Differentiated Teaching Practice. Australian Journal of Learning Difficulties, 11,35-44.

Sherman, M. k. (2008). The Effect Differentiated Instruction in social Student Performance. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin- Stout, United States of America.

Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated Instruction in the Regular Classroom: What Does It Mean? How Does It Look? *Understanding Our Gifted*, *14*(1), 3-6

Tomlinson, C. & Demirsky, Susan. (2001). Leadership for Differentiating School & Classroom. Michigan: Desktop Publisher. (www.ascd.org).

Tomlinson, c (2005). How to Differentiate Instruction In Mixed – ability Classroom, Virginia: ASCD.

Tomlinson, C. A., & Jarvis, J. (2009). Differentiation: Making curriculum work for all students through responsive planning and instruction. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S.McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds), Systems and models for developing programs for the gifted and talented (pp. 599-628). Storrs, CT: Creative Learning Press.

Tomlinson, C. A. (2013). "Differentiation Instruction". Fundamentals of Gifted Education, Considering Multiple Perspectives, pp.287-300.

Watts- Taffe, S., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker- Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303-314.

William N. B. (2008). Differentiating instruction for students with learning disabilities best teaching practices for general and special educators. USA. Corwin Press.