اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صُحار في سلطنة عمان

Attitudes of Arabic Language Teachers in the Second Cycle towards Differentiated Instruction in Wilayat Suhar in Sultanate of Oman

إعداد

نوف بنت سيف بن محمد الشبلية

معلمة لغة عربية - وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

د.محمد بن صالح بن محمد العجمي

أستاذ مساعد مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها - كلية التربية والآداب – جامعة صحار

Doi: 10.21608/jasep.2021.136083

استلام البحث: ٢٢ / ٢ / ٢٠٢١ قبول النشر: ٦ / ٣ / ٢٠٢١

المستخلص:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين: ما اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار؟ وهل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha \leq ٠,٠٥$ في استخدام معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي؟ ولتحقيق أهداف الدراسة اعتُمد المنهج الوصفي، وصُمم مقياس اتجاهات كأداة للدراسة اشتمل على (٢٥) فقرة، طبق على عينة الدراسة التي تم تخيرها بالطريقة الطبقية (١٣٧) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية بولاية صحار في سلطنة عمان، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن معلمي اللغة العربية بولاية صحار لديهم اتجاهات إيجابية عالية نحو التعليم المتمايز، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي بين معلمي اللغة العربية ومعلماتها في استخدام التعليم المتمايز بولاية صحار، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بزيادة دعم وتعزيز معلمي اللغة العربية الذين يوظفون التعليم المتمايز؛ للحفاظ على مستوى التميز لديهم، وإجراء زيارات تبادلية لمعلمي اللغة العربية في ولاية صحار؛ للإفادة من اتجاهات وخبرات معلمي اللغة العربية نحو التعليم المتمايز، وزيادة اهتمام مشرفي اللغة العربية في أثناء زياراتهم بالتعليم المتمايز؛ بهدف الحفاظ على الاتجاهات الإيجابية العالية نحوه.

الكلمات المفتاحية: معلمي اللغة العربية، الحلقة الثانية، التعليم المتمايز.

Abstract:

The purpose of this study is to answer the following two questions:What are the attitudes of Arabic Language teachers in the Second Cycle towards Differentiated Instruction in Wilayat Sohar? Are there any statistical significance at level of significance (0.05) in the use of Arabic Language Teachers in the Second Cycle towards Differentiated Instruction in Suhar can be attributed to the gender variable? In order to achieve the objectives of the study, the researcher employed the descriptive method and constructed scale as study tool contained (25) paragraphs, the researchers applied the instrument to the sample of the study (137) Arabic Teachers (male and female) in Suhar, Oman. The study concluded that, the Arabic Language Teachers in Sohar have high positive attitudes towards using Differentiated Instruction. The findings also, revealed that there are no statistically significant differences due to gender variable between the Arabic Language Teachers (Male and Female) in using Differentiated Instruction in Suhar. In the light of the findings, the study recommended to scale up the supporting and boosting the Arabic teachers who employ Differentiated Instruction; to maintain their level of excellence, conducting reciprocal visits between Arabic language Teachers in Suhar to benefit from the attitudes and experiences of the Arabic Language Teachers towards differentiated Instruction and increase the interest of the Arabic Language Supervisors during their visits Differentiated Instruction in order to maintain positive attitudes towards it.

Key words: Arabic Language Teachers, Second Cycle, Differentiated Instruction.

المقدمة

يشهد العالم المعاصرُ تطورات كثيرة في مجالات الحياة المختلفة، ومن الطبيعي أن تؤثر هذه التطورات على بعض جوانب التربية والتعليم، وربما تؤثر أيضا على بعض الاتجاهات المتعلقة بالمعلمين؛ لذا ينبغي دراسة ما يؤمن به المعلمون من اتجاهات نحو طرائق التدريس واستراتيجياته، ومعرفة الصعوبات التي تواجههم؛ لمواكبة التطورات

المفاهيمية في الحقل التربوي وتطبيقاتها في التربية وعلم النفس، وتحقيق أفضل النتائج المرجوة من العملية التعليمية. ويتأكد ذلك لدى معلمي اللغة العربية؛ لكونهم معلمي اللغة الأم، واللغة المستخدمة في تعليم باقي العلوم وتعلمها، وبالتالي فإن إتقانها ضرورة لتعلم تلك العلوم؛ مما يفرض عليهم أدواراً ومسئوليات إضافية إلى جانب الأدوار الرئيسة المنوطة بهم بشكل عام، ومعلم اللغة العربية مطالبٌ بأداء أدوار لغوية تناسب العصر ومتطلباته المتجددة؛ من أجل ذلك بات من الضروري مراجعة أدوار معلم اللغة العربية بما فيها دراسة اتجاهاته نحو الاستراتيجيات الحديثة في التدريس كالتعليم المتمايز؛ لضمان تلبية حاجات الفرد والمجتمع من جهة، ومواكبة التطورات من جهة أخرى، وبذلك يتم الوصول إلى مستويات أفضل من درجات التعليم الفاعل (الربعي، ٢٠١٥).

ولهذا يسعى مجلس التعليم في سلطنة عمان إلى الارتقاء بجودة عناصر المنظومة التعليمية؛ ليسير جنبا إلى جنب مع المستويات الدولية، ولتكون المخرجات التعليمية في سلطنة عمان ذات كفاءة أفضل، كما تسعى إستراتيجية بناء الجودة في وزارة التربية والتعليم إلى تطوير أداء الهيئات التدريسية، ويكون ذلك بعدة جوانب منها معرفة الاتجاهات التي يؤمن بها المعلمون وتطويرها والارتقاء بها (مجلس التعليم، ٢٠١٤).

وعليه فلقد أصبح احترام التنوع بين المتعلمين داخل الفصل الواحد من أكبر التحديات التي تواجه النظم التعليمية في القرن الحادي والعشرين على مستوى العالم، وأسهل طريقة للتواصل مع كلّ المتعلمين - على اختلافهم - هي منحهم التنوع والاختلاف (Johnson، ٢٠١٠)، ولاحتواء هذا التنوع داخل الفصل الدراسي الواحد ظهر اتجاه حديث من اتجاهات التدريس المعاصر عرف باسم التعليم المتمايز، وهو امتداد للفلسفات التربوية التي ترى أن المتعلم هو محور عمليتي التعليم والتعلم (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨).

والفلسفة الأساسية التي يقوم عليها التعليم المتمايز رفع مستوى التعلم لدى جميع المتعلمين وليس من يواجهون مشكلات في التحصيل الدراسي فقط، فهو يأخذ في الحسبان خصائص الفرد وخبراته السابقة؛ لرفع مستوى إمكاناته التعليمية وقدراته (عبيدات، سهيلة، ٢٠٠٩).

ويستند التعليم المتمايز إلى جملة من الافتراضات، ذكرها عطية (٢٠٠٩) متمثلة في: أن الطلبة يختلفون عن بعضهم في المعرفة السابقة والخصائص والميول والقدرات والمواهب والاتجاهات والأساليب التي يتعلمون بها، ودرجة استجابتهم للتعليم. وضعف تمكن بعض المعلمين من تحقيق مستوى التعلم المطلوب لجميع المتعلمين بطريقة تدريس واحدة، مع قلة وجود طرائق تدريس تناسب جميع المتعلمين في آن واحد. وأن التعليم المتمايز يوفر بيئة تعلم ملائمة لجميع المتعلمين، وبذلك يمكن لكل متعلم بلوغ الأهداف المطلوبة بالطريقة والأدوات التي تلائمه، وبناء عليه يمكن القول أن التعليم المتمايز نظام تعليميٌ يهدف إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وأدوات مختلفة.

والتعليمُ وفق مفهومه الحديث يشجع على استخدام إستراتيجيات التدريس المساعدة للطلبة على الوصول إلى المعرفة بأنفسهم، إذ أنه لا يضع المادة هدفا أساسيا، كما أنه يشجع المعلم على التنويع في إستراتيجيات التدريس أثناء العملية التعليمية (العبيدي، الدليمي، أبو الرز، 2006).

ويعد التعليم المتمايز نظاما تدريسيا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة بشكل كبير، فمن خلاله يستطيع المعلم تحقيق عدد كبير من أهداف العملية التعليمية، فقد عرفت Tomlinson (2001، ص.1) التعليم المتمايز بأنه: " إعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف لكي تتوافر للمتعلمين خياراتٌ متعددة للوصول للمعرفة، وتكوين معنى للأفكار وللتعبير عما تعلمونه". في حين ترى Ziebell (٢٠٠٢، ص. ٢) أنه: "طريقة تدريس يقوم المعلم بتوفير مداخل متعددة تلبي الاحتياجات المختلفة لكل متعلم في الفصل الدراسي، وذلك للعمل على إطلاق أعلى قدر من القدرات الكامنة للأفراد". وأضافت Ferrier (٢٠٠٧، ص. ٢٦) بأنه: "استراتيجية يستخدمها العديد من المعلمين لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة داخل صفوفهم". كما عرفته كوجك وآخرون (2008، ص. ٢٤) بأنه: " ابتكار طرق متعددة توفر للطلبة على اختلاف قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم التعليمية فرصا متكافئة لفهم المفاهيم واستيعابها واستخدامها في مواقف الحياة اليومية". وأضاف عطية (٢٠١٣، ص. ٣٥١) بأنه: "استراتيجية تدريس تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلمين وقدراتهم، وميولهم ومواهبهم والكيفية التي يفضلونها في التعلم والوصول إلى نواتج تعلم وأحدة بأساليب وأدوات متنوعة". في حين ترى هيكوكس (٢٠١٧، ص. ٩) بأن ممايزة التدريس تعني: " تغيير وتيرة مستوى أو نوع التدريس الذي تقدمه استجابة لاحتياجات طلابك: اهتمامهم، أو طرق التعلم المفضلة لديهم".

وأظهرت دراسة التعريفات السابقة للتعليم المتمايز بأنه: فلسفة تعليمية حديثة، يوفر بيئة تعليمية متنوعة مناسبة لجميع الطلبة، ويقدم فرصا متكافئة للطلبة على اختلاف قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم التعليمية، ويأخذ أشكالا وأساليب تعليمية مختلفة لفهم واستيعاب المفاهيم واكتساب المحتوى وبناء المعاني وصنع الأفكار، ويكفل لجميع الطلبة تحقيق نواتج التعلم المستهدفة نفسها.

ومن كل ما سبق يمكن للباحثيْن أن يُعرفا التعليم المتمايز بأنه: نظام تدريسي يجمع بين مداخل وإستراتيجيات تدريسية متنوعة، يتعرف من خلالها إلى احتياجات المتعلمين وقدراتهم المختلفة؛ بهدف رفع مستوى جميع الطلبة، ويُعد المتعلم فيه محور العملية التعليمية. وبهذا فإن التعليم المتمايز نظام تدريسيٌ يجمع بين مداخل وإستراتيجيات تدريسية متنوعة يقدمها المعلم للطلبة، ويلعب فيها المعلم دور المساند والموجه؛ بهدف رفع مستوى جميع الطلبة، ويهدف إلى زيادة إمكانيات الطلبة وقدراتهم دون التفرقة بينهم.

أما الاتجاه فيعرف بأنه: "الموقف الذي يتخذه الفرد إزاء شيء معين إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة؛ نتيجة مروره بخبرة معينة" (شحاته، النجار، 2003، ص.16)، في حين يرى اللقاني والجمل (2003، ص. 7) بأنه: " حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرا دينامياً على استجابة الفرد، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء أكانت بالرفض أم الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات"، كما يُعرف الاتجاه بأنه: "نزعة أو استعداد مكتسب نسبيا يحدد استجابات الفرد حيال الأشخاص أو الأفكار أو الموضوعات" (البدري، 2005، ص.22)، أما علي (2011، ص.39) فيعرف الاتجاه بأنه: "مجموعة استجابات الفرد بالرفض أو القبول إزاء قضية أو موضوع جدلي معين"، ويُعرفه كلٌ من التميمي، التميمي، الربيعي (٢٠١٨، ص. ٢٧) بأنه: " موقف أو ميل راسخ نسبيا سواء أكان رأيا أم اهتماما أم غرضا يرتبط بتأهب لاستجابة مناسبة، ومقياس الاتجاه يعني وسيلة لمعرفة موقف الفرد إزاء مبدأ أو قضية أو موضوع أو شخص". واتضح من خلال دراسة التعريفات السابقة للاتجاه بأنه: استجابات الفرد إزاء شيء معين إما بالقبول أو الرفض ويكون نسبيا، وهو استعداد مكتسب يؤثر على استجابة الفرد ويساعده على اتخاذ القرارات، وهذا يعني أهمية دراسته وتنميته وتوجيهه الوجهة الصحيحة، كما أنه يتطلب المرور بخبرة معينة. ومن كل ما سبق يمكن للباحثيْن أن يُعرفا الاتجاه بأنه: ميل معلم اللغة العربية نحو التعليم المتمايز، أو رفضه وعدم قبوله كليا أو جزئيا بعد مروره بخبرة معينة، ويتم قياسه بواسطة أداة الدراسة المصممة لهذا الغرض.

إن معرفة اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعليم المتمايز أمر مهم؛ فمن خلال ذلك يمكن التنبؤ بالسلوك التدريسي للمعلم، ومدى تطبيقه له في حصصه الدراسية، وكل هذا يتطلب دراسة مكونات الاتجاهات، فهي عند علماء النفس الاجتماعي تتكون من ثلاثة عناصر أساسية: معرفية، وجدانية، وسلوكية. ويمكن تعريف مكونات الاتجاه كما جاء في إسماعيل (2011) بالمكون المعرفي الذي يشمل معتقدات الفرد، وأفكاره، وتصوراته، ومعلوماته عن موضوع الاتجاه، فكلما كانت معرفته بالموضوع أكثر كان اتجاهه واضحا أكثر، أما المكون العاطفي الانفعالي فيشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته بالحب أو الكراهية نحو موضوع الاتجاه. في حين أن المكون السلوكي هو استعداد الفرد للقيام بأفعال واستجابات معينة تتفق مع اتجاهه. ويحقق التعليم المتمايز العديد من مخرجات التعلم المستهدفة، ويدلل على ذلك نتائج العديد من الدراسات، ومنها: دراسة Winsome (٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى تحسن نتائج التحصيل بعد أن تم استخدام التعليم المتمايز مع المتعلمين مع تحسن مستوى الدافعية، وهو ما يدلل على وجود اتجاهات إيجابية عالية نحو التعليم المتمايز. وكذلك دراسة Dooley (٢٠٠٩) حيث أشارت النتائج إلى تحسن درجات الطلبة حين استخدم معهم التعليم المتمايز، بالإضافة إلى إبداء المتعلمين اتجاهات إيجابية أكثر نحو التعليم المتمايز، أما دراسة Graham (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن التعليم

المتمايز يقدم طريقاً لتعليم جميع المتعلمين من خلال اهتماماتهم ونقاط قوتهم، وأيضاً يؤدي إلى تحسين تعلم المتعلمين ونتائج التحصيل في مجتمع أكثر تعلماً. ودراسة Johnson (٢٠١٠) التي أشارت نتائجها إلى وجود تأثير مباشر للتعليم المتمايز على نمو المتعلمين؛ لأنه سمح لهم بالإبداع في التعبير عما تعلمونه. ويمكن الاستنتاج من خلال استعراض الدراسات السابقة أن تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التعليم المتمايز تدفعهم إلى تبنى مواقف إيجابية نحوه، وهذا يقود بالتالي إلى توظيفه العملي في الممارسات التدريسية، وبالتالي يساعد هذا على المساهمة في تحقيق أهداف التعليم المرغوبة.

وبناء عليه فإن إتقان معلمي اللغة العربية للخطوات الإجرائية للتعليم المتمايز، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو بات أمرا مهما في السياسات التعليمية المتطورة. ويمكن القول بأن الاتجاهات تعد أحد المؤشرات الدالة على إقبال معلمي اللغة العربية على التعليم المتمايز، بشكل يحقق المنتوجات التعليمية المرغوبة، فتحديد الاتجاهات يمكن من خلالها تشجيع جوانب التدريس الإيجابية، والقضاء على الممارسات السلبية، كما تساعد على معرفة الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية ومعرفة احتياجاتهم، وتوفير التدريب المناسب لهم.

مشكلة الدراسة

التعليم المتمايز نظامٌ تدريسي يقوم على أساس قدرة المعلم على مواجهة الاختلافات بين الطلبة داخل الفصل الواحد من دون عزلة الموهوبين عن الطلبة ذوي المستوى المنخفض أو المتوسط، وهو ما تؤكد عليه التربية الحديثة من ضرورة تنويع طرائق التدريس وأساليبه في أي موقف تعليمي، وفى أي فصل وفى أية مرحلة؛ لأن الطلبة الذين يتم تعليمهم لا يتعلمون بطريقة واحدة، وبينهم اختلافات قد تؤثر على رغباتهم في التعليم وسرعتهم في التعلم وعلى ما يفضلون من طرائق تعليم وتعلم. ويري Ducey(2011) أنه في السنوات الأخيرة انتقل التدريس المتمايز من فصول تعلم الموهوبين إلى كل الفصول الدراسية الأخرى، فالتدريس المتمايز أصبح ممارسة ناجحة وشائعة؛ ولهذا السبب فمن المتوقع أنه سيكون ناجحاً أيضاً في بيئات تعليمية أخرى. والمعلم الناجح يدرك أهمية مراعاة المستويات التحصيلية المتباينة للطلبة، ويراعي ذلك عند تخطيط التدريس وتنفيذه، ويحدد إستراتيجيات التدريس التي سيوظفها في تحقيق أهدافه، فهناك طلبة متفوقون وعاديون ومتأخرون دراسياً، ومهما تكن الفروق الفردية بين الطلبة في المراحل الأولى، فإن التدخل المبكر والتدريس الجيد يمكن أن يقارب بين الأداء النهائي لهم. ويمكن أن يعني ذلك في بعض صوره التوجه نحو التعليم المتمايز، وتحبيب المعلمين وترغيبهم فيه. وقد لاحظ الباحثان عبر خبرتهما التربوية في الحقل التربوي أن بعض معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي قلما يميلون إلى توظيف التدريس المتمايز في الحقل التربوي العماني؛ ربما لأنه ممارسة حديثة بشكل نسبي، وتحتاج المزيد من البرامج التدريبية

والحفز عليها ريثما تتكون اتجاهات موجبة نحوها، كما أن الخوض في غمار هذه التجربة البحثية سيكشف المزيد من الأسباب التي تلقي الضوء بصورة أعمق على واقع ذلك. ولمزيد من التثبت من المشكلة البحثية قام الباحثان بإجراء استطلاع رأي مع بعض معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بولاية صحار؛ بهدف تعرف اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز، وقد تم استطلاع آراء (٣٠) معلما ومعلمة من ست مدارس: سيف بن هبيرة للتعليم الأساسي، وأحمد بن سعيد للتعليم الأساسي، وعبدالله بن بشير للتعليم الأساسي، والرسالة لتعليم الأساسي، والطريف للتعليم الأساسي، وشموع الوطن للتعليم الأساسي، وقد أجري الاستطلاع بتاريخ ٣ نوفمبر ٢٠١٩، وكان نصه: من واقع خبرتك هل ترى/ ترين أن معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية يميلون إلى توظيف التعليم المتمايز في مواقفهم التدريسية؟ وضح/ وضحي إجابتك. وقد أكدت النتائج المتحصل عليها ضبابية في الميل نحو التعليم المتمايز، حيث كانت الإجابات تتراوح بين متوسط وقليل، ونادر. وتقول إحدى معلمات اللغة العربية شيخة المسعودية (اتصال هاتفي، نوفمبر١٠، ٢٠١٩) ليس بشكل دائم تفعّل معلمات اللغة العربية التعليم المتمايز؛ ويرجع ذلك – حسب وجهة نظرها - إلى ضيق الوقت في الحصة الدراسية، كما ترجع الأسباب لضعف تنظيم بعض المعلمات لحصصهن الدراسية بشكل جيد. وأشار معلم اللغة العربية هاني البحراني (اتصال هاتفي، نوفمبر١٠، ٢٠١٩) بأن أسباب قلة تفعيل التعليم المتمايز تعود لقلة الخبرة في تطبيقه، إذ يفتقر بعضُ معلمي اللغة العربية إلى أساسيات التطبيق لهذا النوع من التعليم. وتتفق مع هذه النتائج نتائج التقرير الإشرافي السنوي الذي يقيم أداءات معلمي اللغة العربية في عمليات التدريس والاتجاهات نحو المتقدم منها، وقد أوصى التقرير بالاشتغال على رفع درجة الاتجاهات الإيجابية لمعلمي اللغة العربية نحو الاستراتيجيات التدريسية الحديثة (المديرية العامة للتربية والتعليم بشمال الباطنة، ٢٠١٨).

وعند تتبع توصيات المؤتمرات العلمية المتخصصة حول التعليم المتمايز يتضح أنها تؤكد على ضرورة تفعيله في الحقل التربوي؛ لما له من نتائج مثمرة على المستوى التحصيلي للطلبة، فقد أوصى المؤتمر العلمي للتربية الذي عقد في جوميتن ١٩٩٠ بضرورة حفز الطاقات التدريسية على تبني اتجاهات موجبة نحو التعليم المتمايز (عيد، ٢٠١٣)، وكذلك أوصى به مؤتمر داكار ٢٠٠٠، الذي ركز على ضرورة ممايزة التعليم (بيومي، ٢٠٠٩). أما المؤتمر التربوي السنوي الرابع والعشرون والمنعقد في مملكة البحرين خلال الفترة من ٣٠-٣١ مارس ٢٠١٠، فقد أوصى بتفعيل دور التعليم المتمايز في المدارس والمؤسسات التعليمية العربية، ومن المؤتمرات التي تناولت قضية التعليم المتمايز والفرق بينه وبين التعليم التقليدي في المحتوى والأساليب والتقويم مع الإشارة إلى الذكاءات المتعددة، مؤتمر التربويين العالمي والذي تم انعقاده في دولة الكويت ٢٠١٠، حيث أكد في توصياته على أهمية وفاعلية هذا النوع من التعليم (نصر، ٢٠١٤). ويتضح من خلال مصادر المشكلة

البحثية أن التعليم المتمايز استراتيجية تعليمية حديثة، ما تزال تتلمس طريقها في الحقل التربوي العماني؛ ولذلك فهي بحاجة إلى دراستها؛ للتعرف عليها ودعمها من أجل أن تلقى رواجا أوسع؛ ونظراً لما لمعلم اللغة العربية من أهمية في دعم وإنجاح الإستراتيجيات الحديثة في العملية التعليمية، فإنه ينبغي تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو تلك الإستراتيجيات؛ مما يعني أهمية دراسة اتجاهاتهم نحو التعليم المتمايز؛ لكونه نظام تدريسي يضم مجموعة من الاستراتيجيات الفاعلة في العملية التعليمية، وباعتبار الاتجاه الإيجابي لدى الفرد هو الذي يدفعه للعمل بدافعية أكبر مما لو كان الاتجاه سلبياً أو محايداً. من هنا تبلورت مشكلة هذه الدراسة؛ لمعرفة اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار.

أسئلة الدراسة

- ما اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي؟

أهداف الدراسة

١. تعرف اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار.
٢. معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو التعليم المتمايز بولاية صحار تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

أهمية الدراسة

- تزويد الحقل التربوي بمستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز، ومقابلتها بالتوصيات اللازمة، ولعل ذلك يساعد على تنمية الاتجاهات نحوه.
- قد تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تتناول الموضوع نفسه من جوانب أخرى.
- قد تساعد الدراسة الحالية متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم على اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعليم المتمايز.
- توفير أداة؛ لقياس ومعرفة اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعليم المتمايز.
- تماشي الدراسة الحالية مع الجهود المبذولة من قبل مجلس التعليم ووزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان في تحسين جودة العملية التعليمية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز في التدريس؛ إذ يؤدي هذا النوع من التعليم إلى استجابة لاحتياجات جميع الطلبة في الصف باختلاف ميولهم وقدراتهم.

الحدود المكانية: مدارس ولاية صحار؛ لوجود عدد كبير من المدارس في ولاية صحار تعطي حيزا لمجتمع دراسي وعينة متنوعة وأكبر.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2020/2019.

الحدود البشرية: عينة من معلمي مادة اللغة العربية في المدارس الحكومية.

مصطلحات الدراسة

الاتجاهات: الاتجاهات مفرد اتجاه، ويُعرف في هذه الدراسة بأنه: ميل معلمي اللغة العربية ورغبتهم في التعليم المتمايز بالإقبال عليه، أو رفضه وعدم قبوله كليا أو جزئيا، ويتم قياسه بواسطة أداة الدراسة المصممة لهذا الغرض.

التعليم المتمايز: يمكن تعريفه إجرائيا لأغراض هذه الدراسة بأنه: نظام تدريسي يجمع بين مداخل وإستراتيجيات تدريسية متنوعة، يتعرف من خلالها إلى احتياجات المتعلمين وقدراتهم المختلفة؛ بهدف رفع مستوى جميع الطلبة، ويُعد المتعلم فيه محور العملية التعليمية.

الحلقة الثانية: المرحلة التعليمية الثانية في السلم التعليمي بسلطنة عمان، وتضم الصفوف 5-10 (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

ولاية صحار: إحدى ولايات محافظة شمال الباطنة التعليمية، وهي المركز الإداري لمحافظة شمال الباطنة، تمتاز بوجود العدد الأكبر من المدارس التعليمية في محيطها الجغرافي.

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي؛ لمعرفة اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار، ويعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هي عليه في الواقع، وجمع البيانات حولها عن طريق مقياس الاتجاهات الخاص بهذه الدراسة، وتحليل النتائج وتفسيرها والخروج بالتوصيات والمقترحات.

مجتمع الدراسة

تكوَن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية بولاية صحار للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠١٩، وعددهم ٢٢١ معلما ومعلمة، موزعين على ٣٦ مدرسة، تتنوع فيها البيئات بين حضرية وجبلية، كذلك الخبرات التعليمية بين قديمة وحديثة، وفقا للبيانات التي تم الحصول عليها من قسم الإحصاء والمؤشرات بدائرة تخطيط الاحتياجات التعليمية بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة (المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة، ٢٠١٩).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالتعيين العشوائي الطبقي، إذ تكونت عينة الدراسة من ١٣٧ معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بولاية صحار، بنسبة ٦٠% من الذكور، ونسبة ٦٠% من الإناث كما هو موضح في جدول ١

جدول ١ *عينة الدراسةحسب التعيين الطبقي*

م	الذكور	الإناث	المجموع
المجتمع	١٠٢	١١٩	٢٢١
العينة	٦٥	٧٢	١٣٧

أوضح جدول ١ عينة الدراسة المكونة من معلمي اللغة العربية طبقة الذكور، إذ الإجمالي ١٠٢ معلما، وتم اختيار ٦٥ معلما بالتعيين العشوائي الطبقي عن طريق القرعة، وعدد معلمات اللغة العربية طبقة الإناث، إذ الإجمالي ١١٩ معلمة، وتم اختيار ٧٢ معلمة بالتعيين العشوائي الطبقي عن طريق القرعة. وبهذا يصبح إجمالي عينة الدراسة ١٣٧ معلما ومعلمة.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة: النوع وله فئتان (ذكر وأنثى).

المتغير التابع: استجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس الاتجاهات.

أداة الدراسة

الهدف من الأداة: تعرّف اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ولهذا تم إعداد المقياس؛ لمعرفة اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير النوع.

بناء الأداة: ولبناء أداة الدراسة فقد تم تحديد الفقرات المناسبة في المقياس التي تفيد في تعرف اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار، من خلال الاطلاع على بعض الأدب النظري، مثل دراسة: (توملیسون، ٢٠١٦؛ شواهين، ٢٠١٤؛ لطفي، ٢٠١٧). ثم مراجعة بعض المختصين في جامعة السلطان قابوس، وجامعة صحار، وجامعة نزوى، وكلية البريمي الجامعية؛ للأخذ بملحوظاتهم حول كيفية بناء المقياس والفقرات المناسبة لمعرفة اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعليم المتمايز، كما تمت مناقشة بعض الاختصاصيين في كل من قسم تطوير مناهج اللغة العربية بدائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية بالمديرية العامة لتطوير المناهج، وقسم اللغة العربية بدائرة الإشراف التربوي بالمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم، وأخيرا وضع المقياس في صورته الأولية مكونا من (٢٥) فقرة، وأعطيت كل فقرة من فقرات المقياس

خمسة تدرجات لتقدير درجة الاتجاه نحو التعليم المتمايز، وهو على الترتيب: عالية جدا (٥)، عالية (٤)، متوسطة (3)، ضعيفة (٢)، ضعيفة جدا (١)، إذ ستكون الاستجابة على فقرات المقياس بمقياس "Likert" ليكرت الخماسي؛ لأنه يعطي خيارات أوسع عند استجابة أفراد العينة.

صدق الأداة: تم التحقق من صدق محتوى المقياس في صورته الأولية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في كل من وزارة التربية والتعليم، وجامعة السلطان قابوس، وجامعة صحار، وجامعة نزوى، وكلية العلوم التطبيقية بصحار، وكلية البريمي الجامعية؛ وذلك لإبداء آرائهم فيه من حيث: انتماء الفقرات للمقياس، ومدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها، ومدى مناسبتها، وكفايتها، والتأكد من صدق البند وصدق التعيين، وإجراء أي تعديل أو حذف أو إضافة عليها. وأجرى المحكمون تعديلات على بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.

ثبات الأداة: تم حساب بناء الاتساق الداخلي بمعادلة "Alpha Cronbach" ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وقد بلغت r=0.817، وهي قيمة جيدة للحكم على ثبات المقياس وقابليتها للتطبيق، والجدول ٢ يوضح قيمة معامل ثبات المقياس.

جدول ٢ *قيمة معامل ثبات المقياس*

عدد الفقرات	معامل ألفاكرونباخ
٢٥	0.817

أوضح جدول ٢ أن معامل ثبات المقياس ككل قد بلغت r=0.817، وهذا المستوى من الثبات كاف، ويمكن الاعتماد عليه وتطبيقه على عينة الدراسة.

الخطوات الإجرائية للدراسة

بناء مقدمة الدراسة، ثم تحديد مشكلتها الرئيسة، وأسئلتها الفرعية، وأهدافها، وأهميتها، وحدودها، ومصطلحاتها.

تحديد مجتمع الدراسة، ثم عينة الدراسة.

إعداد مقياس الاتجاهات، وإيجاد صدقه وثباته، وتطبيقه.

إدخال البيانات، ثم إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة في (SPSS).

التوصل إلى النتائج ومناقشتها، ومن ثم التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية للدراسة

- الإحصاء الوصفي لبيانات الدراسة متمثلا في مقاييس النزعة المركزية، وهي: المتوسط والوسيط، والمنوال، وكذلك مقاييس التشتت وهي: الانحراف المعياري، والتباين، والمدى.
- المتوسطات الحسابية؛ لمعرفة إجابات أفراد العينة عن كل فقرة في المقياس.

- الانحرافات المعيارية؛ لقياس تشتت الإجابات ومدى انحرافها عن المتوسط.
- اختبار (Kolmogorov-Smirnov Test One-Sample) كولموجروف سميرنوف لاختبار التوزيع الطبيعي للبيانات.
- تطبيق اختبار T-test للعينات المستقلة لمتغير النوع الاجتماعي.
- حساب معامل الثبات من خلال تطبيق المقياس على عينة من خارج مجتمع الدراسة، ثم حساب معامل الاتساق الداخلي "Alpha- Cornpach "ألفا كرو نباخ.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرضٌ للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها حسب تسلسل أسئلتها، ابتداء بالإحصاء الوصفي المتمثل في مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت والتوزيع الطبيعي؛ لمعرفة نوع انتشار البيانات وتوزيعها الطبيعي في عينة الدراسة، وانتهاء بالمناقشة التفصيلية للنتائج، ومن ثم التوصيات والمقترحات.

جدول ٣ *مقاييس النزعة المركزية لاستجابات عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار*

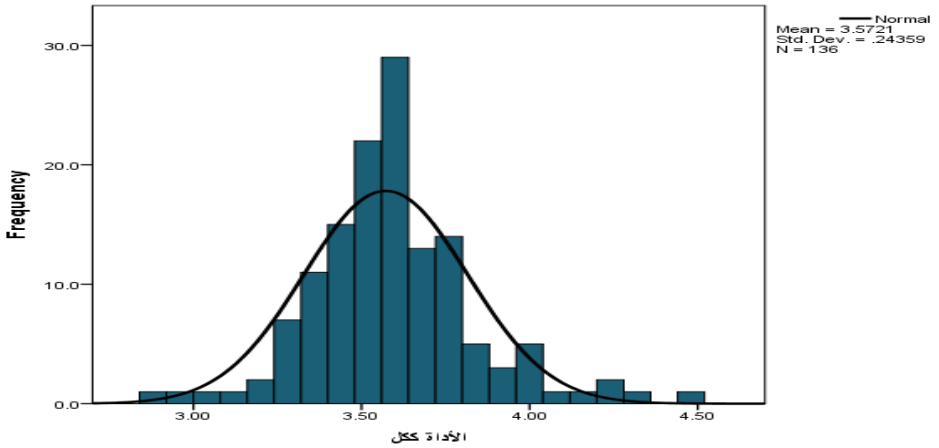
مقاييس النزعة المركزية	المتوسط الحسابي	الوسيط	المنوال
المستوى العام	3.57	3.56	3.56

أوضح الجدول ٣ مقاييس النزعة المركزية لاستجابات عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار، إذ بلغ المتوسط الحسابي ٣,٥٧، كما بلغ الوسيط ٣,٥٦، في حين بلغت قيمة المنوال ٣,٥٦، ويتضح من القيم السابقة لمقاييس النزعة المركزية وجود تقارب بين المتوسط والوسيط والمنوال، وهذا أحد المؤشرات الدالة على اعتدالية التوزيع.

جدول ٤ *مقاييس التشتت لكافة بنود المقياس*

التباين	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري	المدى	الحد الأدنى للقيم	الحد الأعلى للقيم
0.06	0.24	0.54	1.90	0.41	1.56	2.88	4.44

أوضح الجدول ٤ مقاييس التشتت لاستجابات عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار، إذ بلغت نسبة التباين ٠,٠٦، كما بلغ الانحراف المعياري ٠,٢٤، وهما قيمتان تقلان عن الواحد الصحيح؛ مما يدل على أن القيم قريبة من وسطها الحسابي ولا يوجد تشتت بينها، كما يوضح الجدول ٤ قيمة الالتواء والتي بلغت 0.54-، وهي قيمة انحصرت بين +١ و-١، أي أن توزيع الاستجابات يقترب من التوزيع الطبيعي، مع وجود ميل في الاستجابات للاتجاه الموجب. أما بالنسبة للتفلطح فقد زادت قيمته قليلا عن الواحد الصحيح، إذ بلغت ١,٩٠، وهذا يعني وجود تفلطح قليل في القيم، ولكنه في الوقت ذاته يدل على مناسبة انتشار الاستجابات حول وسطها الحسابي، وما يؤكد ذلك أن قيمة الخطأ المعياري ٠,٤١، أي أن الاستجابات المشتتة قليلة؛ لذلك سيتم اللجوء إلى استخدام اختبار (Kolmogorov-Smirnov Test One-Sample) كولموجروف سميرنوف لاختبار التوزيع الطبيعي للبيانات.



شكل١ توزيع متوسطات استجابات عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار

اتضح من خلال الشكل ١ أن توزيع استجابات العينة يأخذ الشكل الطبيعي؛ لعدم وجود التواء مع وجود تفلطح قليل، حيث توزعت الاستجابات بانتظام عن يمين المتوسط الحسابي ويساره، والذي بلغ ٣,٥٧ تقريبا، فهي قيمة تقع في منتصف القيم، كما يوضح الشكل أن خط المنحنى يلامس المحور السيني من جهة اليمين، كما أن القيم جاءت بين ٢,٨٨ - ٤,٤٤ عليه فإن الباحثيْن سيعتمدان استخدام الاختبارات البارا مترية في الإحصاء الاستدلالي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

اعتدالية المقياس

للتأكد بشكل أفضل ما إذا كانت البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي أم لا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، تم استخدام اختبار (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) كولموجروف سميرنوف، إذ أظهرت نتائجه ما يأتي:

جدول ٥ *اختبار (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) كولموجروف سميرنوف للتوزيع الطبيعي.*

البيانات	الدرجة الكلية للمقياس
عدد العينة	137
المتوسط الحسابي	3.57
الانحراف المعياري	0.24
كولموجروف – سميرنوف	1.354
الدلالة الإحصائية	0.050

أوضح جدول ٥ أن قيمة مستوى الدلالة SIG تساوي (٠,٠٥)، ما يعني أن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي.

معيار الحكم على استجابات العينة

تم اعتماد معيار للحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة، اعتمادا على مقياس "Likert" ليكرت الخماسي، إذ تم تحديد طول الفئة من خلال استخدام المعادلة الآتية: طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات المطلوبة (فرج الله، ٢٠١٧)، وقد تم حساب المدى كما يلي: (أعلى قيمة – أدنى قيمة) = 4=1-5، وبتطبيق المعادلة السابقة تم استخراج طول الفئة 0,80=٤÷٥، ونتيجة لذلك فقد تم تحديد الحد الأعلى والحد الأدنى كالآتي: الفئة الأولى ١ + ١,٨٠ = ١,٨٠، أي أن الفئة تبدأ من ١ إلى أقل من ١,٨٠، وتبدء الفئة الثانية من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠، وتبدأ الفئة الثالثة من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠، وبالطريقة نفسها تم تحديد بقية الفئات، والجدول ٦ يوضح ذلك.

جدول ٦ *المعيار المعتمد في تفسير نتائج أسئلة الدراسة*

المدى	درجة التقدير
١ - <١,٨٠	ضعيفة جدا
١,٨٠ - <٢,٦٠	ضعيفة
٢,٦٠ - <٣,٤٠	متوسطة
٣,٤٠ - <٤,٢٠	عالية
٤,٢٠ - ٥	عالية جدا

اتضح من الجدول ٦ أن طول الخلية في مقياس "Likert" ليكرت الخماسي يساوي ٠,٨٠، وفيما يلي مناقشة تفصيلية لنتائج الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

السؤال الأول: " ما اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار؟"، وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار حسب الفقرات والأداة ككل.

جدول٧ *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على الفقرات والأداة ككل، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية*

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	أعتقد أن التعليم المتمايز يزيد من عمليات الفهم لدى الطلبة في حصص اللغة العربية.	4.22	0.55	عالية جداً
2	أرى أن التعليم المتمايز يزيد من فاعلية الطلبة داخل الحصة.	4.20	0.54	عالية جداً
3	أرى أن الطالب في التعليم المتمايز يتنافس مع نفسه أكثر من تنافسه مع غيره.	4.17	0.66	عالية
5	أرى أن التعليم المتمايز يساعد على تبسيط مهارات اللغة العربية وفروعها.	٤,١٦	٠,٦٢	عالية
4	أرى أن التعليم المتمايز في اللغة العربية يستخدم المجموعات بشكل مرن.	٤,١٦	٠,٦٧	عالية
6	أرى أن التعليم المتمايز ينمي قدرة معلم اللغة العربية على عرض المادة العلمية.	4.15	0.61	عالية
7	أرى أن التعليم المتمايز يوفر لي خيارات تساعد على حل المشكلات التعليمية بطرق جديدة.	4.13	0.67	عالية
8	أرى أن التعليم المتمايز يوفر استقلالية للطلبة أثناء دراستهم لمهارات اللغة العربية.	4.12	0.62	عالية
9	أجد في التعليم المتمايز إمكانية تزود المعلم بأساليب تقويم متعددة.	4.11	0.62	عالية
10	أرى أن التعليم المتمايز يغير دور معلم اللغة العربية من ملقن إلى موجه.	4.10	0.65	عالية
11	أحس أن التعليم المتمايز يضفي عنصر المتعة على تعليم اللغة العربية.	4.10	0.65	عالية

Doi: 10.21608/jasep.2021.136083

12	أرى بأن التعليم المتمايز يضفي خيارات جيدة لمراعاة احتياجات الطلبة المختلفة	4.09	0.65	عالية
13	أشعر أن التعليم المتمايز يثري تعلم اللغة العربية.	4.07	0.71	عالية
14	أرى أن التعليم المتمايز يزيد من جودة التعليم في اللغة العربية.	4.04	0.75	عالية
15	أفضل توظيف التعليم المتمايز في تدريس اللغة العربية.	3.96	0.79	عالية
17	أعتقد أن التعليم المتمايز يثير دافعيتي نحو تعليم اللغة العربية.	٣,٨٢	٠,٨٠	عالية
١٦	أشعر بالسعادة عندما أدرّس اللغة العربية بالتعليم المتمايز.	٣,٢٨	٠,٨٥	متوسطة
18	أرى أن التعليم المتمايز في اللغة العربية يحقق هدف التربية بتنمية الاتجاهات وتعديل السلوك.	3.٣٠	0.88	متوسطة
19	أرغب في حضور البرامج التدريبية حول التعليم المتمايز في اللغة العربية.	3.31	1.27	متوسطة
20	أعتقد أن التعليم المتمايز يشكل عبئا إضافيا على معلم اللغة العربية.	2.48	1.03	ضعيفة
21	أشعر بالقلق عندما أوظف التعليم المتمايز في حصة اللغة العربية.	2.15	0.61	ضعيفة
22	أرى أن تدريس اللغة العربية بالتعليم المتمايز مضيعة للوقت والجهد.	2.12	0.72	ضعيفة
23	أجد أن التعليم المتمايز يهمش دور معلم اللغة العربية في الموقف الصفي.	2.10	0.90	ضعيفة
24	أشعر أن التعليم المتمايز قد يشتت انتباه الطلبة في حصص اللغة العربية.	2.03	0.73	ضعيفة
25	أرى أن التعليم المتمايز يحتاج إلى وقت إضافي في الخطة الدراسية.	1.92	0.69	ضعيفة
الأداة ككل		3.57	0.24	عالية

اتضح من الجدول ٧ أن درجات تقدير أفراد العينة لفقرات المقياس تراوحت بين العالية جدا بمعدل فقرتين، والعالية بمعدل أربع عشرة فقرة، والمتوسطة بمعدل ثلاث فقرات، والضعيفة بمعدل ست فقرات، كما أوضح الجدول ٧ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار حسب الرتبة، وقد بلغ المتوسط العام لاتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار بمعدل ٣,٥٧، بانحراف معياري عام

٠,٢٤، وبدرجة تقدير عالية. ولعل ذلك يعود إلى الاتجاهات الإيجابية العامة التي يتمتع بها معلمو اللغة العربية في الحلقة الثانية بولاية صحار نحو التعليم المتمايز، وربما يعزى ذلك إلى معلومات سابقة تم اكتسابها وتعلمها من الحقل التربوي والمواقع التعليمية المتخصصة بتطوير الأساليب التدريسية؛ مما كوّن هذا النوع من الاتجاهات لدى معلمي اللغة العربية، وانعكس ذلك على بعض الممارسات التدريسية فأصبح المعلمُ قادرا على تنويع أساليب التعليم والتعلم في منظومة التعليم المتمايز، فالتعليم المتمايز يؤكد ضرورة أن يأخذ كل طالب المهام المناسبة له. كما يمكن أن يعزى ذلك أيضا إلى وجود خبرة علمية جيدة بفوائد التعليم المتمايز ومميزاته؛ مما انعكس إيجابا على اتجاهات معلمي اللغة العربية نحوه. أو لعل ذلك يعود إلى الجهود التدريبية التي تبذلها وزارة التربية والتعليم ممثلة في المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، ومركز التدريب الرئيس، ومركز التدريب في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة الأمر الذي هيأ معلمي اللغة العربية لدخول عالم التعليم المتمايز، وانعكس ذلك على اتجاهاتهم نحوه. ويرى معلم اللغة العربية العجمي أيوبُ (اتصال هاتفي، مارس١٢، ٢٠٢٠) أن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان تتبنى في سياسات الإنماء المهني تشجيع عامة المعلمين، ومعلمي اللغة العربية على وجه الخصوص على تطوير اتجاهاتهم المرتبطة بالممارسات التدريسية، وبما يواكب النظريات التربوية الحديثة في طرائق التدريس واستراتيجياته، ويتحقق ذلك من خلال تخصيص فترات محددة في العام الدراسي يُمارس فيها معلم اللغة العربية نشاطاته القرائية والبحثية والتدريبية المتنوعة، وهذه الفعاليات بدورها تهيئ المجال أمامه لأفكار ورؤى ينبغي أن يواكبها في اتجاهاته. وجاء في تقرير التعليم السنوي في سلطنة عمان للعام ٢٠١٩ أن السياسات العامة للتعليم المدرسي في سلطنة عمان ينبغي أن تساير الاتجاهات التدريسية الحديثة التي توصي بها المنظمات التربوية المتخصصة، وتكشف عن نتائجها البحوث التجريبية (مجلس التعليم، ٢٠١٩)؛ ولذلك فإن الاتجاهات العامة لمعلمي اللغة العربية نحو التعليم المتمايز جاءت بدرجة عالية؛ مسايرة لهذه التوجهات العامة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة مستريحي (٢٠١٤) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية عالية نحو الاستراتيجيات الحديثة والتي منها التعليم المتمايز، في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة الجعافرة (٢٠١٦)، ودراسة العزام (٢٠١٧) إذ أشارتا إلى أن اتجاهات معلمي اللغة العربية للممارسات التدريسية الحديثة جاءت بدرجة متوسطة.

واتضح من خلال الجدول ٧ أن الفقرة التي نصها: " أعتقد أن التعليم المتمايز يزيد من عمليات الفهم لدى الطلبة في حصص اللغة العربية" جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ ٤,٢٢، وانحراف معياري مقداره ٠,٥٥، وبدرجة اتجاه عالية جدا، ولعل ذلك يعود إلى ما يتصف به التعليم المتمايز من إمكانات وخيارات تعليمية تساعد على أن يحصل كلُّ متعلم على حقه التعليمي بالأسلوب الذي يلائمه، فقد أشارت الحوسنية (٢٠١٩)

إلى أن التعليم المتمايز يكسب الطلبة المعارف والخبرات من خلال مراعاة تفضيلاتهم التعليمية، كما أشارت إلى أن التعليم المتمايز يمكن أن يعد الطلبة ليكونوا شركاء في اتخاذ القرارات، وممتلكين لأساليب التعلم الذاتي، كما يستطيع الطلبة تحديد احتياجاتهم؛ وربما يكون هذا من الأسباب التي رفعت اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعليم المتمايز. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعليم المتمايز يتصف بوجود تقنيات تعليمية جيدة كالإستراتيجيات المتنوعة التي يمكن إدماجها في عمليات تعلم اللغة العربية وتعليمها؛ مما يضاعف عمليات الفهم لدى الطلبة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضا إلى أن التعليم المتمايز بات حديث التربويين على مستوى طرائق التدريس الحديثة؛ ونظرا لأن مركز التدريب الرئيس قد نفذ بعض الحقائب التدريبية لمعلمي اللغة العربية حول الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، والتي منها التعليم المتمايز، فقد ولد هذا اتجاها إيجابيا عاليا لدى معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ولاية صحار نحو التعليم المتمايز بصورة عامة، وبصورة خاصة نحو اعتقاد معلمي اللغة العربية أن التعليم المتمايز يزيد من عمليات الفهم لدى الطلبة في حصص اللغة العربية. ودعما لهذه النتيجة فقد أشارت الكندية وآخرون (٢٠١٦) في كتابهم إستراتيجيات حديثة في التدريس: أصولها الفلسفية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية أن من الخصائص الجيدة لمعلم اللغة العربية الجديد أن يتفاءل في كل الأحوال بأن عمليات الفهم الجيدة ممكنة لدى جميع الطلبة، وعليه فقط أن يفكر في الأسلوب المناسب لتحقيق ذلك. وبالتالي فإن معلم اللغة العربية عندما يعتقد أن التعليم المتمايز يزيد من عمليات الفهم لدى الطلبة في حصص اللغة العربية فإنه سيثبت ذلك عمليا في القاعة التدريسية، وبهذا فإن الاتجاه الإيجابي أمر مهم جدا؛ لإحداث نقلة في خصائص الفهم الجيد لدى الطلبة.

تلتها في المرتبة الثانية الفقرة التي نصها:" أرى أن التعليم المتمايز يزيد من فاعلية الطلبة داخل الحصة" بمتوسط حسابي بلغ ٤,٢٠ بدرجة عالية جدا، وانحراف معياري مقداره ٠,٥٤، وربما يعزى ذلك إلى أن التعليم المتمايز يسهم في زيادة حماسة الطلبة وثقتهم بأنفسهم. كما يمكن أن يعزى ذلك إلى أن الطلبة في التعليم المتمايز شركاء في إعداد الأنشطة الصفية وفي تنفيذها؛ فالتعليم المتمايز يعتبر كلَّ طالب شريكا فاعلا في العملية التعليمية (شواهين، ٢٠١٤)، وقد أكد السعدي (2013) أن التعليم المتمايز يرفع من مستوى تفاعل الطلبة في الحصة الدراسية؛ لأنه يواكبُ في مسيرة التعلم كل طالب حسب قدراته وكفاياته، من خلال تقنيات عديدة يوظفها. وفي الأساس فإن التعليم المتمايز يستهدف جميع الطلبة في الحصة الدراسية بجميع مستوياتهم، وليس الطلبة المجيدين فقط؛ ولذلك فمن الطبيعي أن ينشط الطالب في فعالياته الدراسية في الحصة الصفية. وترى معلمة اللغة العربية اليعقوبية نورة (اتصال هاتفي، مارس١٢، ٢٠٢٠) أن جميع الطالبات قد أبدين تفاعلا عاليا عندما طبقت معهن استراتيجية التعليم المتمايز؛ حيث حصلت كل طالبة على ما يتطلبه مستواها التحصيلي من الأنشطة والخبرات التعليمية، وترى أيضا أن أغلب معلمي اللغة العربية

يميلون إلى التعليم المتمايز؛ لما يمتلكه من تقنيات تدريسية تسهم في إحداث تعلم فاعل على المستوى العام. ويرى كلٌ من فيلبس، وأولسُن (٢٠١٨) أن التعليم المتمايز بات استراتيجية مهمة؛ لكونه يستطيع أن يجعل من الطالب في محيط العملية التعليمية برمتها أنموذجا نشطا في متابعة أنشطة التدريس، من خلال ما يوفره له من مُغريات تعليمية تستطيع أن تستحوذ على اهتمامه، ويتعزز ذلك عندما يمتلك معلم اللغة العربية اتجاها عاليا نحو الاقتناع بأن التعليم المتمايز يزيد من فاعلية الطلبة داخل الحصة.

وقد حصلت الفقرة التي تنص على: " أرى أن الطالب في التعليم المتمايز يتنافس مع نفسه أكثر من تنافسه مع غيره " على المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي مقداره ٤,١٧، وانحراف معياري ٠,٦٦، وبدرجة اتجاه عالية، وربما يعزى ذلك إلى طبيعة عمليات التعلم الحديثة وما تتضمنه من توصيات ومقترحات، وقد تلقّى معلمو اللغة العربية تدريبات متنوعة عليها من قبل مركز التدريب الرئيس في محافظة شمال الباطنة التعليمية؛ مما ولد لديهم شعورا عاليا بهذا الاتجاه. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن خصائص التعلم في التعليم المتمايز تجعل الطالب يتنافس مع نفسه بالدرجة الأولى، ويتحقق ذلك من خلال مساعدة الطالب على اكتشاف قدراته ومهاراته، والانطلاقة منها لتنميتها وتطويرها، في ضوء ما لدى الطالب من كفايات تعليمية ومهارات عقلية. ويؤكد على هذه الصفة أغلبُ التربويين المعاصرين، فقد أشار عطوان، وأبو شعبان (٢٠١٩) إلى أن الطالب في مسار التعليم المتمايز ينبغي أن يُقارن في ضوء قدراته ومهاراته، لا في ضوء قدرات زملائه ومهاراتهم، ومعنى هذا أن يتم تغليب المقياس الأديومتري في عمليات التعليم والتقويم على المقياس السكومتري. وبات أغلبُ معلمي التربية الحديثة يؤمنون بهذه القاعدة، ويتمثلونها في تطبيقاتهم التدريسية؛ من أجل ذلك جاءت بدرجة عالية.

وبالانتقال إلى الفقرات الحاصلة على التقديرات الأدنى، فقد حصلت الفقرة التي نصها: "أشعر أن التعليم المتمايز يشتت انتباه الطلبة في حصص اللغة العربية"، على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 2.03، وانحراف معياري مقداره 0.73، وبدرجه اتجاه ضعيفة، ولعل ذلك يعود إلى أن معلمي اللغة العربية يمتلكون التقنيات التعليمية الجيدة - أثناء تدريسهم بالتعليم المتمايز- التي تساعد الطالب على أن يكون انتباهه حاضرا طوال الحصة، كما قد يعزى ذلك إلى الاستراتيجيات المتنوعة التي يعتمد عليها التعليم المتمايز والتي يتم استخدامها بما يتناسب مع ميول الطلبة واتجاهاتهم، فالتعليم المتمايز يراعي الفروق الفردية بين الطلبة وبصور متنوعة، ويمكن القول بأنه كلما كانت الاتجاهات إيجابية نحو الاتجاهات الحديثة حقق التعليم المتمايز أهدافه. ويتضح من خلال نتائج هذه الفقرة الميل الواضح نحو التعليم المتمايز من قبل معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. ويؤكد خليفات (٢٠١٤) أن للتعليم المتمايز قدرة عالية على جذب انتباه الطلبة نحو تحقيق الهدف

التعليمي، وكل طالب في الحصة الدراسية مطالبٌ بأن يحقق الهدف المرسوم وفق استراتيجية إجرائية، وبالتالي فلا مجال للتشتيت الذهني عند الطلبة.

بينما جاءت الفقرة التي نصها:" أرى أن التعليم المتمايز يحتاج إلى وقت إضافي في الخطة الدراسية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ ١,٩٢، وانحراف معياري مقداره 0.69، وبدرجة ميل ضعيفة، ولعل ذلك يُعزى إلى تمكن أغلب معلمي اللغة العربية وخبرتهم الجيدة في التصرف في عامل الوقت أثناء تنفيذهم لطرائق التدريس الحديثة، بحيث يتم تطويعها لتُوظف بكفاءة جيدة في عملية التدريس بدون الاحتياج إلى وقت إضافي، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى إلمام معلمي اللغة العربية ببعض الإستراتيجيات التدريسية الحديثة وخطوات تنفيذها بشكل جيد، وقد ساعد ذلك على التصرف في عامل الوقت بصورة جيدة. ويؤكد ذلك الفارسي مصطفى معلم أول اللغة العربية (اتصال هاتفي، أبريل ١٥، ٢٠٢٠) بأن عددا من معلمي اللغة العربية ومعلماتها لديهم مهارة جيدة في التصرف في عامل الوقت أثناء تدريسهم، وهذا بحكم خبرتهم المتراكمة، وبرامج التدريب والمتابعة الفنية التي يلقونها من جهات المتابعة الفنية في الحقل التربوي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ومناقشتها

السؤال الثاني:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ في استخدام معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل البيانات واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي، ومقارنة هذه المتوسطات باستخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة؛ للتحقق من دلالة الفروق التي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والجدول ٨ يوضح ذلك.

جدول٨ *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي وفق اختبار T-Test*

الإحصائيات للعينة الواحدة				
المقياس	النوع الاجتماعي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز	ذكر	٦٥	3.6200	.26825
	أنثى	٧٢	3.5314	.22301

أوضح الجدول ٨ أن متوسط اتجاهات الذكور M=٣,٦٢، بانحراف معياري مقداره ٠,٢٦ =SD، وأن متوسط الاتجاهات عند الإناث M= ٣,٥٣، بانحراف معياري مقداره ٠,٢٢ =SD، ولمعرفة مزيد من النتائج لاستجابات أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي، فقد تم اللجوء إلى اختبار "Levene" ليفين لقياس التباين، واختبار t-test لاختبار الفروق.

جدول٩ *نتائج اختبار t-test للعينات المستقلة*

اختبار ليفين	t-test اختبار							
							الفرق	
F	Sig.	قيمة (ت) t	درجة الحرية df	مستوى الدلالة Sig	فرق المتوسط الحسابي	فرق الانحراف المعياري	أدنى	أعلى
1.758	.187	2.194	134	.060	.09056	.04127	.00893	.17218
		2.175	125.337	.061	.09056	.04163	.00817	.17294

أوضح الجدول ٩ نتيجة اختبار "Levene" ليفين لحساب التباين بين الذكور والإناث، إذ أن: P =.187 ، F =1.75. وبذلك فلا توجد فروق في التباين بين الذكور والإناث حول اتجاهاتهم نحو التعليم المتمايز تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وبناء عليه سيتم أخذ بيانات الصف الأول، إذ يتضح أن اختبار T-test غير دال إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز في ولاية صحار حسب النوع الاجتماعي إذ أن: p=.060، df=134، t=2.194

وربما يعزى ذلك من وجهة نظر الباحثيْن إلى تشابه منهجية المؤسسات المتخصصة في إعداد معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان وتقاربها من حيث البرامج المقدمة لمعلمي اللغة العربية، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى الدور الذي يقوم به جهاز الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم عموما، لاسيما بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة في متابعة معلمي اللغة العربية نحو الاتجاهات إلى الأساليب والطرق الحديثة في العملية التعليمية وتعزيزها، إذ من وظائف المشرفين التربويين في اللغة العربية عقد الدورات والبرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتوعيتهم وتحفيزهم على الإيمان بالاتجاهات والاستراتيجيات التدريسية الحديثة، ويمكن أن ينسحب هذا الدور نفسه على المعلمين الأوائل ومديري المدارس ومديراتها نحو تمكين معلمي اللغة العربية من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، ومن ناحية أخرى فإن كلا من الذكور والإناث يوجد بينهما ترابط علمي وفكري وأنهم خضعوا لبرامج تدريبية موحدة تؤهلهم لتكوين اتجاهات إيجابية متقاربة نحو الأساليب التدريسية الحديثة؛ مما لا يدع مجالا لظهور أثر النوع الاجتماعي في الاتجاه نحو التعليم المتمايز؛ لذلك كانت تقديراتهم متقاربة.

واختلفت الدراسة الحالية في هذا السؤال مع نتائج دراسة مستريحي (٢٠١٤)، ودراسة الجعافرة (٢٠١٦)، من ناحية وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى النوع الاجتماعي، كذلك اختلفت مع دراسة العزام (٢٠١٧) إذ أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير النوع.

توصيات الدراسة

١. زيادة دعم وتعزيز معلمي اللغة العربية الذين يتمتعون باتجاهات عالية نحو التعليم المتمايز؛ للحفاظ على مستوى التميز العالي.
٢. إجراء زيارات تبادلية لمعلمي اللغة العربية في ولاية صحار؛ للإفادة من اتجاهات وخبرات معلمي اللغة العربية نحو التعليم المتمايز.
٣. زيادة اهتمام مشرفي اللغة العربية في أثناء زياراتهم بالتعليم المتمايز؛ بهدف الحفاظ على الاتجاهات الإيجابية نحوه.

مقترحات الدراسة

١. إجراء دراسات تجريبية تهدف إلى التعرف على فاعلية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي.
٢. إجراء مزيد من الدراسات الوصفية التي تكشف عن صعوبات تطبيق التعليم المتمايز.

المراجع العربية

إسماعيل، بليغ حمدي. (٢٠١١). *إستراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية*. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

البدري، سميرة موسى. (2005). *مصطلحات تربوية ونفسية*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

بيومي، عبدالله. (٢٠٠٩، مايو). حوكمة *التعليم المجتمعي في ضوء أهداف مؤتمر داكار٢٠٠٠* . ورقة مقدمة إلى المؤتمر السابع إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي، القاهرة.

التميمي، ياسين علوان. التميمي، علي ياسين. الربيعي، حيدر عباس. (٢٠١٨). معجم *مصطلحات العلوم النفسية والتربوية والبدنية*. الأردن: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

توماليسون، كارول. (٢٠١٦). *الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات كل المتعلمين*. (ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الجعافرة، عبدالسلام يوسف. (٢٠١٦). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها للاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*: ٤ ، (١٣)، ٢٥٥ - ٢٨٤.

الحوسنية، عفراء علي. (٢٠١٩، إبريل). *التعليم المتمايز وإستراتيجياته*. ورقة علمية مقدمة إلى مؤتمر التربية والتعليم العالي في الوطن العربي مشكلات وحلول، بجامعة اليرموك، الأردن.

خليفات، نجاح عودة. (٢٠١٤). *تربويات المعلم الذي نريد*. عمان: دار اليازوري العلمية.

الربعي، محمد عبدالعزيز. (٢٠١٥). العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية* ٣ ، ١٥ – ٦٦.

السعدي، عماد هاشم. (٢٠١٣). *فاعلية إستراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلبة الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص* (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة ديالي، العراق.

شحاتة، حسن. النجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شواهين، خير سليمان. (٢٠١٤). *التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية*. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان. أبو السميد، سهيلة. (2009). *إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي*. الأردن: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

العبيدي، هاني إبراهيم. الدليمي، طه علي. أبو الرز، جمال. (2006). *استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم*. عمان: دار جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
العزام، عماد فيصل. (٢٠١٧). اتجاهات المعلمين نحو استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة إربد. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٦ (٢٠)، ١٥٢- ١٦٣.
عطوان، أسعد حسين. أبو شعبان، شيماء صبحي. (٢٠١٩). *القياس والتقويم التربوي*. بيروت: دار الكتب العلمية.
عطية، محسن. (٢٠١٣). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع
علي، محمد السيد. (2011). *موسوعة المصطلحات التربوية*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
عيد، سعاد محمد. (٢٠١٣). *تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
فرج الله، عبد الكريم موسى أحمد (٢٠١٧). *مقدمة في الإحصاء التربوي*. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
فيلبس، فيكي. وأولسُن، لن. (٢٠١٨). *التأكد من التعليم الفاعل*. المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي.
اللقاني، أحمد. الجمل، علي. (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.
الكندية، زيانة. والخنصورية شيخة. وسليمان، فاطمة. والرواحية، فتحية. والبحرية، مريم. والتمتمية، يسرى. (٢٠١٦). *إستراتيجيات حديثة في التدريس: أصولها الفلسفية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
كوجك، كوثر. السيد، ماجدة. فرماوي، فرماوي. أحمد، علية. خضر، صلاح. عيادة، أحمد. فايد، بشرى. (2008). *تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
لطفي، إيمان. (٢٠١٧). *التعلم النشط والتدريس المتمايز*. القاهرة: عالم الكتب.
مجلس التعليم. (2014). *التقرير الختامي للندوة الوطنية التعليم في سلطنة عمان الطريق إلى المستقبل*. مسقط: سلطنة عمان.
مجلس التعليم. (٢٠١٩). *التقرير السنوي للتعليم في سلطنة عمان*. مسقط: سلطنة عمان.
المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة. (٢٠١٨). *التقرير الإشرافي السنوي لدائرة تنمية الموارد البشرية*، دائرة تنمية الموارد البشرية.

المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة. (٢٠١٩). *دليل الإحصاء السنوي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة*، دائرة تخطيط الاحتياجات التعليمية.

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

هيكوكس، ديان. (٢٠١٧). *ممايزة التعليم في الصف الاعتيادي*. (ترجمة: الغامدي، أماني. الحسبان، حمدالله). السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨). *وثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للحلقة الثانية*. دائرة تقويم التحصيل الدراسي.

المراجع الأجنبية:

Dooley, P. (2009). *The Effects of Differentiated Instruction on a Fourth Grade Science Class*. Unpublished aster's Dissertation، the College of Education، Ohio University.

Ducey, M. (2011). *Improving Secondary Science Achievement Through the Implementation of Differentiated Instruction*. Doctoral Dissertation, University of Memphis.

Ferrier, A. (2007). *The effects of differentiated instruction on academic achievement in a second-grade science classroom* Doctoral dissertation, Walden University.

Graham, K. (2009). *Mandated Implementation of Differentiated Instruction Effectiveness Examined*. Unpublished doctoral dissertation.

Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.

Winsome, M. (2007). *Effects of Differentiated Instruction in High School. Masters Project*، Atlantic International University.

Ziebell , J. (2002*). Differentiated Instruction*. Levine: U.S.A.