

al-Rabee, Kawther. (2022). The degree of using a differentiated Learning strategy from Point of view of gifted student's teachers in Al Baha area. *Journal of Educational Science*, 8 (2), 263-298

The degree of using a differentiated Learning strategy from Point of view of gifted student's teachers in Al Baha area

Kawther Ismail al-Rabee

Assistant Professor, Department of Special Education-
Al-Baha university/Saudi Arabia

Abstract:

The present study aimed to reveal the degree of using Differentiated learning strategy from the point of view of the gifted students' teacher's in Al-Baha area. As well as to identify the differences in the average degrees of the sample on the scale of study due to variables (sex, educational qualification, years of experience). In order to achieve the objectives of the study, the researcher designed the scale of differentiated learning strategy, The study used the descriptive analytical method. The study's population consisted of 79 teachers of gifted students teacher's in Al-Baha area, while the sample of the study represented the same number of study population (100%) of the study population. The results of the study found that the average of total digree of the study's scale was high with a mean of (4.22) and a standard deviation (0.896). The dimensions of the study came in descending order respectively after (learning outcomes (goals) in the first, then the educational content, learning environment, evaluation, teaching aids and techniques, and the strategies and educational activities in the last. The results of the study also found that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the responses of the study sample on the study's scale due to the sex variable. while the results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the responses of the study sample on the study's scale due to the variables of educational qualification and years of experience in education. The study recommended the need to intensify training teachers on how to apply differentiated learning strategy, especially in the area of teaching aids and educational strategies and activities.

Keywords: Differentiated Learning, Gifted Students, Gifted Students' Teachers.

الرابع، كوثر. (٢٠٢٢). درجة استخدام استراتيجية التعليم المتمايز من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة الباحة. *مجلة العلوم التربوية*، ٨ (٢)، ٢٦٣ - ٢٩٨

درجة استخدام استراتيجية التعليم المتمايز من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة الباحة

كوثر إسماعيل الربيع^(١)

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة استخدام استراتيجية التعليم المتمايز من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة الباحة. وكذلك التعرف على الفروقات في متوسط درجة أفراد العينة على مقياس الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم مقياس استراتيجية التعليم المتمايز، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة الباحة والبالغ عددهم (79) معلماً ومعلمة. وتمثلت عينة الدراسة بنفس عدد مجتمع الدراسة أي ما نسبته (100%) من مجتمع الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط الدرجة الكلية لمقياس الدراسة جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.896)، وجاءت أبعاد الدراسة مرتبة تنازلياً على التوالي: بعد (مخرجات التعلم (الأهداف)) في المرتبة الأولى، ثم بعد المحتوى التعليمي، فبعد بيئة التعلم، ثم والتقييم، ثم الوسائل والتقنيات التعليمية، ثم بعد الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية في المرتبة الأخيرة. وتوصلت نتائج الدراسة كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التعليم. وأوصت الدراسة بضرورة تكثيف تدريب المعلمين على كيفية تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز خاصة ما يتعلق في مجال الوسائل التعليمية والاستراتيجيات والأنشطة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتمايز، الطلبة الموهوبون، معلمي الطلبة الموهوبين

^(١) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية / جامعة الباحة : Dr.kawtherrabee2014@yahoo.com

مقدمة:

لقد كان التنوع في الطلبة واحتياجاتهم وما زال يمثل تحدياً لكل أنظمة التعليم في المدارس، لذلك ظهرت هنالك العديد من الجهود لتقديم تعليم يتناغم مع احتياجات كل طالب في الفصل التعليمي، وذلك من خلال قيام المعلمين بالتخطيط للتدريس من أجل الوفاء بهذه الاحتياجات (سعد، ٢٠١٦، ص ٨٣).

ويعد الأفراد الموهوبون من الفئات الخاصة التي تحتاج إلى اهتمام خاص، وذلك لما يتصفون به من خصائص فريدة تجعلهم مختلفين عن الأفراد العاديين على جميع المستويات الأكاديمية والتفكيرية والانفعالية. لذا فهم بحاجة إلى برامج خاصة ومتنوعة لتلبية حاجاتهم وقدراتهم المرتفعة، من أجل توجيهها وتطويرها واستغلالها بما يعود بالفائدة على الفرد والمجتمع. فهم بحاجة إلى مناهج خاصة وأنشطة متنوعة منهجية ولا منهجية تمكنهم من الاندماج في الصف الدراسي مع باقي زملائهم وتبعدهم عن الضجر والملل (الدومي، والربيع، ٢٠١٦).

لذلك كان لا بد من الاهتمام بعملية اختيار معلمي الطلبة الموهوبين والقائمين على رعايتهم من أفراد ومؤسسات، واختيار البرامج الإثرائية والإرشادية المناسبة لهم. ويتفق المربون وعلماء النفس على أن دور المعلم، قائداً وميسراً في عملية التعليم والتعلم المدرسي سيظل مهماً رغم تقدم التكنولوجيا الحديثة المستخدمة في عملية التعليم. فالمعلم له تأثير مهم على مجمل سلوك الطلبة الأكاديمي، وعلى شخصياتهم، وعلى دافعتهم للتعلم بصورة خاصة. ويتفق المربون كذلك على أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي سواء أكان لأطفال عاديين أم موهوبين، فالمعلم بإمكانه أن يهيئ الفرص التي تقوي ثقة المتعلم بنفسه، وتقوي روح الإبداع، وتثير التفكير الناقد، وتفتح المجال أمام التحصيل والإنجاز (الربيع، ٢٠١٣).

كما يعد المعلم من أهم عوامل نجاح برامج تعليم الطلبة الموهوبين، لا بل يحتل المركز الأول من حيث الأهمية في نجاح البرامج التربوية لهؤلاء الطلبة من بين (١٥) خمسة عشر عاملاً، وذلك بحسب نتائج دراسة رينزولي (Renzulli) الواردة في جروان (٢٠٠٨)، فمثل تلك البرامج تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرفة الصفية فمعلم الطلبة الموهوبين يجب أن يتحلى بالعديد من الخصائص التي تمكنه من توفير البيئة الصفية الملائمة لنجاح عملية تعليم الطلبة الموهوبين.

والفكرة الأساسية من التمايز في التعليم هي قبول حقيقة أن الطلبة مختلفون في الخلفية المعرفية، ومستويات التحصيل، لذلك يجب أن نتوقع منهم أنهم سيختلفون في معدل تقدمهم في التعلم، حيث يحتاجون إلى تنوع في المهام التعليمية لكي يحققوا أفضل ما في إمكانياتهم. فالتعليم المتميز مصمم لتلبية احتياجات الطلبة الفردية، حيث يتيح لكل الطلبة الحصول على نفس المنهج ولكن عن طريق إعطائهم مداخل ومهام ومخرجات تعلم متنوعة ومختلفة وفق حاجاتهم التعليمية (الخطيب، ٢٠١٧، ص ١٨-١٩).

مشكلة الدراسة:

تحتوي الفصول الدراسية غير المتجانسة على مجموعة من الطلبة الموهوبين، وغالبا ما يفترض المعلمون أنه نظراً لما يتمتع به الطلبة الموهوبون من ذكاء مرتفع ومهارات مرتفعة، فإنهم ليسوا بحاجة إلى أي شكل من أشكال التمايز في التعليم، لكن على النقيض تماماً فإن الطلبة الموهوبين لديهم احتياجات أكاديمية واجتماعية وانفعالية متميزة يجب عدم تجاهلها أو إهمالها في الفصل الدراسي لذلك ينبغي على المعلمين تلبية جميع حاجات الطلبة الموهوبين الفريدة من خلال تمايز الأهداف والمحتوى والأساليب وبيئة التعلم (freeman, 2015, p.150).

وقد أوصت العديد من الدراسات بتفعيل التعليم المتميز في الفصول التعليمية كما جاء في المؤتمر الرابع والعشرين والذي نظمته وزارة التربية والتعليم البحرينية في الفترة ما بين ٣٠-٣١ مارس ٢٠١٠، وكذلك مؤتمر التربويين العالمي والذي نظمته جمعية المعلمين في الكويت عام ٢٠١٠ (الحري، ٢٠١٧، ص ٢٢١). كما أوصت دراسة العطوي (٢٠١٨، ص ٣٦٣) بضرورة إعادة النظر في عملية تأليف المناهج بما يتناسب مع متطلبات التعليم المتميز.

ويعد تعليم الطلبة الموهوبين نوعاً من التعليم المتميز؛ فالتعليم المتميز يحقق الكثير من الفوائد بحيث يراعي الفروق الفردية بين الطلبة الموهوبين وكذلك يوفر لهم التعليم القائم على تحدي قدراتهم الفائقة، ويقوم على مراعاة الاختلافات بين المتعلمين ويجعل من المتعلمين محورياً للعملية التعليمية ويهتم بأنماط تعلمهم وذكاءاتهم وميولهم. عليه جاءت فكرة هذه الدراسة للتعرف على واقع تطبيق معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتميز في منطقة الباحة.

وتحديدًا، جاءت هذه الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتميز في منطقة الباحة.

السؤال الثاني: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة

استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتمايز في منطقة الباحة تعزى

لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من كونها عملت على ما يلي:

- تأمل هذه الدراسة في إثراء المجال فيما يخص استراتيجيات تعليم الطلبة الموهوبين.
- قد تزود هذه الدراسة إدارة الموهوبين بالأدب النظري فيما يخص استراتيجية التعليم المتمايز.
- وصف وتحليل درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجية التعليم المتمايز.
- تطوير مقياس استراتيجية التعليم المتمايز بحيث يمكن للباحثين الآخرين الاستفادة منه.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- الكشف عن درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجية التعليم المتمايز.
- التعرف على الفروق في درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجية التعليم المتمايز تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

مصطلحات الدراسة:

التعليم المتمايز:

اصطلاحاً: أحد الاستراتيجيات الحديثة في التعليم التي تراعي التمايز والتنوع عند الطلبة

واهتماماتهم واتجاهاتهم وميولهم، ويمتاز هذا النوع من الاستراتيجيات بالمرونة من حيث

الأهداف والمحتوى والوسائل بما يناسب كل طالب (مهدي، ٢٠١٧، ص ٣٠٧).

إجرائياً: هو أحد الاستراتيجيات التي يستخدمها معلمي الطلبة الموهوبين لتلبية الحاجات الفريدة

للطلبة الموهوبين من قدرات واهتمامات وميول، وذلك من خلال تقديم أهداف موحدة لكن

اختلاف طرق تحقيق الأهداف أو نواتج التعلم من قبل الطلبة الموهوبين.

معلم الطلبة الموهوبين:

اصطلاحاً: هو أحد معلمي التعليم العام، والذي أتم برنامجاً تدريبياً وتأهيلياً في رعاية الموهوبين، للانضمام في مجال رعاية الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام ومراكز رعاية الطلبة الموهوبين، وذلك حسب إدارة برنامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية (آل يحيى، ٢٠١٤، ص٢٥).

إجرائياً: هم المعلمون والمعلمات الذين يعملون في تدريس الطلبة الموهوبين في منطقة الباحة **الطلبة الموهوبون:** هم أولئك الطلبة الذين يتم التعرف عليهم من قبل أفراد مؤهلين متخصصين، والذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معا (Coleman, 2004, p.10).

إجرائياً: هم أولئك الطلبة الذين تم التعرف عليهم كموهوبين من خلال اجتيازهم اختبار قياس موهبة وحصولهم على درجة (٦٦٥) فما فوق.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة بمايلي:

- الحدود البشرية: اقتصرت على معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة الباحة.
- الحدود المكانية: اقتصرت على المدارس التي يتوفر بها طلاب موهوبون في منطقة الباحة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨م/ ١٤٤٠هـ.
- محددات الدراسة: أداة الدراسة بدلالات صدقها وثباتها وكذلك تتحدد هذه الدراسة بمنهجية البحث المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للأدب النظري والدراسات السابقة حول موضوع التعليم المتميز. حيث عرض مفهوم الموهبة والطلبة الموهوبين، ومفهوم التعليم المتميز ومبادئه ومجالاته وفوائده وأشكاله.

المدخل إلى الإطار النظري:

يتضمن التصميم الشامل للتعليم تعليمًا متميزًا عن طريق السماح للطلاب التعبير عما يعرفونه من معلومات بطرق مختلفة. إنها مجموعة من المبادئ التي يمكن أن تعزز تطوير المناهج الدراسية وتوفر مخطط المعلمين للمتابعة لأنها تخلق فرصًا مختلفة لتعلم طلابها. وقد تم تصميم التمايز في الأصل لينفذ داخل فصول التعليم الخاص. ومع ذلك، فإن جميع الطلاب الذين يعانون من مشاكل تعليمية أو لا يعانون لديهم القدرة على تحقيق المزيد من النجاح الأكاديمي من خلاله.

فالتدريس في فصول الطلبة الموهوبين التي تتألف من طلاب متميزين ومختلفين من حيث قدراتهم يتطلب من المعلمين ليس فقط استخدام أساليب تعليمية وتكنولوجية متنوعة ومتوافقة مع متطلبات العصر الجديد، ولكن أيضا مواجهة تنوع الطلاب الذي هو جزء لا يتجزأ من الفصول الدراسية في العصر الحاضر من أجل الوصول إلى احتياجات كل طالب في الفصل الدراسي، يجب على المعلم مراعاة تنوع الطلاب، بدءًا من مرحلة التخطيط وحتى تصميم الأنشطة التي سيتم استخدامها في الفصل الدراسي وعملية التدريس وتقييمها. فالتخطيط المسبق للدرس يجعل الطلاب يتعلمون بشكل أفضل. فالهدف الأساسي للتمايز هو أن يخطط المعلم للمناهج بشكل مسبق، لذا يعرف التعليم المتميز بأنه: أحد الاستراتيجيات الحديثة في التعليم التي تراعي التمايز والتنوع عند الطلبة واهتماماتهم واتجاهاتهم وميولهم، ويمتاز هذا النوع من الاستراتيجيات بالمرونة من حيث الأهداف والمحتوى والوسائل بما يناسب كل طالب (Bajrami, 2013).

تعريف الموهبة والموهوبين:

تعددت المصطلحات التي تعبر عن مفهوم الطفل الموهوب مثل مصطلح الطفل المتفوق Superior Child ومصطلح الطفل العبقرى Genius Child، والطفل المتميز Talented Child ويعد مصطلح الطفل الموهوب Gifted Child هو أكثر المصطلحات شيوعاً، ومهما يكن من أمر هذه المصطلحات، فإنها تعبر عن فئة من الأطفال غير العاديين، التي تندرج تحت مظلة التربية الخاصة، فقد ظهرت بعض المبررات التي أدت إلى اعتبار موضوع الطفل الموهوب من موضوعات التربية الخاصة، مثل نسبة الأطفال الموهوبين التي تقدر بنحو ٢٪ - ٣٪، والتي تقع إلى أقصى يمين منحني التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية، ثم حاجة هؤلاء الأطفال إلى برامج ومناهج وطرق تدريس تختلف في طبيعتها عن تلك المتبعة مع الأطفال العاديين (الروسان، ٢٠١٢، ص ٢٠٣).

ويعرف رينزولي Renzulli الموهبة على أنها محصلة ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية وهي (Piske, Stoltz, Machado, 2014, p.349):

- أ - قدرات عامة فوق المتوسط.
- ب - مستويات عالية من الالتزام بالمهام والحماس والتفاني في أداء الواجب.
- ج - مستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية.

تعريف الطلبة الموهوبين:

يمكن تعريف الطلبة الموهوبين بأهم أولئك الطلبة الذين يتم التعرف عليهم من قبل أفراد مؤهلين متخصصين، والذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معاً (Coleman, 2004, p.10).

ومن أكثر التعريفات شيوعاً للطلبة الموهوبين بأنهم أولئك الأطفال الذين يمتازون بأدائهم وقدراتهم المتميزة في أحد المجالات التالية: القدرة العقلية العامة، والكفاءة الأكاديمية، والتفكير الإبداعي، وقدرات القيادة، والفنون المسرحية والبصرية (جروان، ٢٠٠٨، ص ٣٩٨).

معلمو الطلبة الموهوبين:

ويعد المعلم هو العامل الحاسم والأكثر أهمية في مجال تعليم الطلبة الموهوبين الذين يمتلكون قدرات متميزة تجعلهم مختلفين عن أقرانهم العاديين لذلك فهم بحاجة إلى برامج تربوية خاصة تلبي حاجاته الفريدة لأن الأفراد الموهوبين الذين لا يسمح لهم بتحقيق قابلياتهم يعدون فرصاً ضائعة وذلك يشكل خسارة للمجتمع كله (الربيع، ٢٠١٣، ص ٣٠).

تعريف معلمو الطلبة الموهوبين:

هو المعلم المكلف رسمياً من صاحب الصلاحية للعمل معلماً للموهوبين في المدارس أو مراكز الموهوبين، وهو أحد معلمي التعليم العام ولا يشترط له تخصص معين وإنما أتم برنامجاً تدريبياً تأهلياً مكثفاً في مجال الموهبة والموهوبين أثناء الخدمة تنظمه الإدارة العامة للموهوبين، هو متفرغ للعمل في برنامج الموهوبين في مدارس التعليم العام (الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات، ٢٠١٥).

التعليم المتمايز:

تعريف التعليم المتمايز:

لقد تعددت مسميات هذا النوع من التعليم فنجد التربويين يطلقون عليه عدة مسميات مثل التعليم المتمايز، والتعليم المتباين، والتعليم المتنوع ولكنها جميعها تشير إلى مفهوم واحد وهو مراعاة الاختلافات المتعددة المستويات لدى الطلبة (مهدي، ٢٠١٧، ص ٣٠٧).

ويعرف التعليم المتمايز بأنه قيام المعلم بالتخطيط المسبق للمنهاج وذلك وفق احتياجات الطلبة التعليمية المتنوعة، وكيف سيتعلمون وكيف يمكنهم التعبير عما تعلموه (Tomlinson, 2010, p.155).

وهو مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد المعلم على الوفاء بالاحتياجات الفريدة لكل متعلم (سعد، ٢٠١٦، ص ٩٢).

ويعرف بأنه سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة، وأنه طريقة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب تهدف إلى زيادة إمكانات وقدرات الطالب (Bajrami, 2013, p.151).

وهو تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلبة وليس فقط الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التحصيل (الحري، ٢٠١٧، ص ٢٢٤).

التعليم المتمايز والطلبة الموهوبين:

يحدث التمايز في التعليم عندما يتم تزويد الطلاب بطرق مختلفة للتعلم في الصف الدراسي. بحيث يمكن للمدرس تعيين مشروع لمقرر ما ويمكن للطلاب كتابة تقرير، أو إنشاء مقطع فني أو التمثيل. وهذا التمايز يسمح للطلاب لإكمال المشروع بطريقة تعمل بشكل أفضل لأنماط التعلم وقدراتهم، وغالباً ما يستخدم التمايز في الفصول الدراسية العادية، ولكن بدأ مؤخراً الاعتراف بأهميته للطلاب الموهوبين (Santangelo & Tomlinson, 2009).

وفيما يلي ثلاثة أسباب تكمن وراء أهمية استخدام التعليم المتمايز في تعليم الطلاب الموهوبين (Hertberg, 2011):

١. إنه يسمح للطلاب باستخدام مواهبه بأفضل ما لديه من قدرات:

فالطلاب الموهوبين يتميز بنقاط قوة خاصة يجب أن يتم رعايتها واستخدامها قدر الإمكان.

فقد يختار الطالب الموهوب رسم صورة بدلاً من كتابة تقرير أو تأليف مسرحية.

٢. تتيح للطلاب الموهوبين "العمل بعد" إذا أرادوا ذلك:

قد يشعر حتى الطالب الموهوب بين الأقران الموهوبين بالحاجة إلى دراسة بشكل أكثر عمقا وأكثر تعقيداً. بحيث يستطيع الطلاب الموهوبون تجاوز ما يتم تعليمه والانطلاق نحو المواضيع التي تشكل تحدياً بالنسبة لهم من خلال العمل على شيء أعلى من مستوى تعلمهم.

٣. يصبح التعلم أكثر تخصيصاً للطالب:

أحد أكبر التحديات في العمل مع الطلاب الموهوبين هو أنهم مختلفون ويحتاجون إلى تخصيص المناهج الدراسية لهم. إن استخدام التمايز مع الطلاب الموهوبين يسمح للمعلم بتخصيص الدروس بشكل أفضل لأن الجميع قادر على العمل باستخدام نقاط قوتهم وبوتيرة مناسبة لهم. وفي الوقت نفسه، يستطيع المعلم تصميم حصة دراسية أو درس واحد للجميع بدلاً من الاضطرار إلى تقديم دروس فردية لكل طالب.

المبادئ الأساسية للتعليم المتميز:

هناك عدد من المبادئ التي يقوم عليها التعليم المتميز تتمثل بما يلي (Freeman, 2015):
أولاً: مشاركة جميع الطلاب في الموقف التعليمي، وعلى المعلمين أن يوفرُوا أنشطة رائعة وجذابة، ومهام مثيرة للاهتمام وتسمح بالتساوي في الوصول إلى إتقان المهارات، وكذلك تقديم نفس المهمة بطرق مختلفة وعلى مستويات مختلفة من الصعوبة.

ثانياً: تنفيذ التقييم التكويني المستمر أثناء التدريس، وذلك لتحديد احتياجات الطلاب ونقاط قوتهم حتى يتمكن المعلم من تلبية حاجات الطلبة ونقلهم إلى الأمام. وهناك بعض أشكال التقييم لجمع الأدلة عن مستوى الطالب الأكاديمي مثل:

١. الملاحظات المباشرة للطالب مع بطاقات ملاحظة.
٢. الاستبيان للتحقق من الفهم.
٣. بطاقات الخروج التي تظهر ما تم تعلمه.
٤. السبورة البيضاء الفردية مع إجابات على سؤال محدد سيتم مسحه في النهاية من أجل توفير مساحة للمزيد من الإجابات.
٥. مسابقات في شكل خيارات متعددة، أو ملء الفراغات.

٦. التفكير - مشاركة الزوج، حيث يُطلب من الطلاب المشاركة اللفظية مع شريكهم

حول المهمة التعليمية بينما يمشی المعلم ويستمتع إلى المحادثة.

٧. سجلات التعلم التي يسجل عليها المعرفة المكتسبة، تنفيذ التقييمات التكوينية يوفر

معلومات للمعلمين لضبط نتائج التعليم والتعلم الخاصة بهم. ويوجههم إلى الخطوات

التالية في التدريس أو حتى إعادة التدريس من أجل مواجهة احتياجات جميع الطلاب.

مجالات التمايز في التعليم:

هناك ستة مجالات يمكن من خلالها تنفيذ التمايز في التعليم تتمثل بما يلي (الحربي،

:٢٠١٧)

أولاً: في مجال الأهداف:

حيث يضع المعلم أهدافاً متميزة للطلبة بحيث يكتفي بأهداف معرفية لدى بعض الطلاب

وبأهداف تحليلية لدى آخرين، وفي هذا مراعاة للفروق الفردية.

ثانياً: مجال المحتوى:

وهو ما يجب أن يعرفه المتعلم وما يفهمه وما يجب أن يكون قادراً على عمله، وذلك

كنتيجة لجزء من مادة تعلمها سواء أكان درساً أم تجربة علمية أم وحدة دراسية.

ثالثاً: في مجال الأساليب:

يمكن أن يكلف المعلم بعض الطلبة بمهام في التعليم الذاتي كأن يقوموا بدراسات ذاتية

وعمل مشروعات وحل مشكلات، القيام بأعمال يدوية أو بنقاشات ويسمى هذا النوع تعليماً

متمائزاً حسب اهتمامات الطلبة.

رابعاً: مجال بيئة التعلم:

وهي المكان الذي يتواجد فيه المتعلمون مع معلمهم لتنفيذ برنامجاً تعليمياً وتربوياً، وهذا

المكان قد يكون الغرفة الصفية، أو المعمل، أو المكتبة، أو الملعب أو المسرح أو غير ذلك.

خامساً: في مجال المخرجات:

كأن يكتفي المعلم بمخرجات محدودة يحققها بعض الطلبة في حين يطلب من آخرين

مخرجات أخرى أكثر عمقا وذلك حسب تفاوت القدرة العقلية للطلبة.

سادسًا: مجال مصادر التعلم:

وذلك عن طريق توفير مصادر تعلم مختلفة ومتنوعة وتنظيمها بطريقة توفر أفضل مستوى من الجذب للمتعلمين.

الإجراءات التي يمكن من خلالها تطبيق التعليم المتمايز:

هناك مجموعة من الإجراءات التي يجب اتباعها في أثناء تطبيق التعليم المتمايز في غرفة الصف وهي كالآتي (مهدي، ٢٠١٧):

١. إجراء عملية تقويم قبلي تستهدف تحديد المعارف السابقة، وتحديد القدرات والمواهب، وتحديد الميول والخصائص الشخصية، وتحديد أسلوب التعلم الملائم، وتحديد الخلفيات الثقافية.
٢. تصنيف الطلبة في مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي على وفق ما بين أعضاء كل مجموعة من قواسم مشتركة.
٣. تحديد أهداف التعلم.
٤. اختيار المواد والأنشطة التعليمية ومصادر التعلم وأدوات التعليم.
٥. تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تستجيب لجميع المجموعات.
٦. اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة للطلبة أو المجموعات.
٧. تحديد الأنشطة التي تكلف بها كل مجموعة.
٨. إجراء عملية التقويم بعد التنفيذ لقياس مخرجات التعلم.

فوائد التعليم المتمايز:

هناك العديد من الفوائد التي يحققها التعليم المتمايز يمكن تلخيصها بما يلي (سعد، ٢٠١٦):

١. التحول من التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعليم المتمركز حول الطالب.
٢. إظهار وعي المعلم بالفروق الفردية بين الطلبة وبالتالي عمل خطط فردية للدروس تلبي حاجات الطلبة المختلفة.
٣. تحقيق أهداف التعلم وبشكل تشاركي ما بين المعلم والطلبة، وهذا من شأنه أن يزيد الدافعية الداخلية نحو التعلم لدى الطلبة.

٤. يتعلم الطلبة من خلال التعليم المتمايز مهارات ما وراء المعرفة ومهارات التفكير الناقد.

أشكال التعليم المتمايز:

هناك ثلاثة أشكال للتعليم المتمايز تتمثل بما يلي:

١. وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة: وتعني أن يقدم المعلم الدرس وفق تفضيلات الطلاب وذكاءاتهم المختلفة، حيث استطاع (هيوارد جاردنر) ومن خلال نظريته أن يحدد مجموعة من الذكاءات المختلفة للإنسان والتي توجد لدى جميع الأفراد ولكن بدرجات متفاوتة وهذه الذكاءات هي: الذكاء اللغوي، المكاني البصري، الرياضي، الطبيعي، البيئي، الجسمي الحركي، المنطقي، الضمني الشخصي (الخطيب، ٢٠١٧؛ Gangi, 2011).
 ٢. وفقاً لأنماط الطلاب: حيث يصنف علماء النفس التربوي أنماط الطلاب إلى: سمعي-بصري-حركي-حسي، والتدريس وفق هذه الأنماط شبيه بالتدريس وفق الذكاءات المتعددة، بحيث يتلقى الطالب تعليماً يتناسب مع النمط الخاص به (الغامدي، ٢٠١٨).
 ٣. التعلم التعاوني: بحيث يستخدم المعلمون المجموعات المرنة التي يعتمد توزيعها وفق اهتمامات الطلاب وميولهم وقدراتهم أو وفق عوامل أخرى يقررها المعلم (Laine & Tirri, 2016). ومن خلال مفهوم التعليم المتمايز يحاول المعلم أن يقدم الموضوع ذاته للطلبة بأكثر من أسلوب لكي تتناسب هذه الأساليب مع الذكاءات المختلفة للطلبة، وكذلك مع أنماط الطلبة المختلفة، بحيث تكون أهداف التعلم واحدة بينما تختلف نواتج الطلبة. وقد يستخدم المعلم شكل واحد أو جميع الأشكال في نفس الموقف التعليمي، فلا يوجد فصل بينها وإنما هي مكملة لبعضها البعض.
- وقد يفهم البعض بأن التعليم المتمايز ما هو إلا نوع من تفريد التعليم أو مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، إلا أنه في الواقع هناك فروق ما بين مفهوم التعليم المتمايز ومفهوم تفريد التعليم ومبدأ مراعاة الفروق الفردية والتدريس التقليدي تتمثل بما يلي (الحليسي، ٢٠١٢):

١. التعليم المتمايز وتفيد التعليم:

تفيد التعليم يعني التركيز على كل طالب من خلال خطة فردية لكل طالب وبرنامجاً خاصاً وبالتالي اختلاف الأهداف، أما التعليم المتمايز فيتم من خلال التعرف على قدرات وميول وخلفيات الطلاب، وتوجيه التعليم لجميع الطلبة بأهداف موحدة لكن نواتج متنوعة.

٢. التعليم المتمايز ومبدأ مراعاة الفروق الفردية:

فعندما يقوم المعلم بمراعاة الفروق الفردية فإنه يقدم المادة نفسها بالطريقة نفسها، لكنه لا يستطيع تمكين جميع الطلاب من الوصول إلى النتائج نفسها، لأنه يراعي الفروق الفردية، وقدرات وإمكانات الطلاب فهم لا يستطيعون جميعاً الوصول إلى النتائج نفسها، في حين يسعى التعليم المتمايز إلى تحقيق الوصول إلى النتائج نفسها، ولكن بأساليب وعمليات مختلفة، ومعنى ذلك أن التدريس المتمايز لا يغير مناهج التعليم، وإنما التنوع في أساليب وتنفيذ المناهج المتمثلة في عمليات التعليم المتمايز.

٣. التعليم المتمايز والتدريس التقليدي:

فالتعليم التقليدي لا يعالج الفروق الفردية إلا إذا أصبحت مشكلة، في حين يجعلها التدريس المتمايز أساساً للتخطيط، كما أن التدريس التقليدي يهدف إلى الحصول على مخرجات تعليمية واحدة من خلال مجموعة من الأنشطة والإجراءات الموحدة لجميع الطلاب.

تحديات تطبيق التدريس المتمايز:

هناك العديد من التحديات التي تواجه تطبيق التدريس المتمايز تمثل بما يلي (Good, 2006, Munro, 2012, Kiley, 2011):

١. ضعف المعلم في معرفة محتوى الكتاب، فهذا النوع من التدريس يحتاج لمعرفة أكثر من أجل التوسع والتعمق.
 ٢. عدم امتلاك المعلم لمهارات الصف التي تحتاجها استراتيجية التدريس المتمايز.
 ٣. عدم إلمام المعلم بطرق تطبيق التدريس المتمايز.
 ٤. عدم مناسبة غرفة الصف خاصة للدروس العملية أو أن الوقت غير كافٍ أو ضعف في الإمكانيات.
 ٥. عدم وجود القناعة الكافية لدى المعلم حول أهمية التدريس المتمايز في التعليم.
- فالتعليم باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز هو استجابة منطقية لمواجهة تباين وتمايز الطلاب في الفصل الواحد، ليناسب اختلافهم، ومحاولة تقديم حل لرفع المستوى التعليمي بشكل عام لجميع فئات الطلاب دون تمييز، ولذا من المهم أن يدرك جميع الأطراف ذوي العلاقة أهمية مشاركتهم لنجاح تطبيق التعليم المتمايز سواء كانوا معلمين، أم طلاباً، أم أولياء أمور، أم قادة في العملية التعليمية.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة عرض لمجموعة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعليم المتمايز، وقد تم عرض الدراسات حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث وذلك كما يلي:

أجرى أفهولدر (Afholder, 2003) دراسته هدفت إلى الكشف عن استخدام التدريس المتمايز من قبل معلمي صفوف المدارس الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) معلماً ومعلمة ممن يدرسون في الصفوف الابتدائية و(١٠) من المديرين في ولاية كنساس الأمريكية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين، استبانة من إعداد هول وهورد (Hall & Hord, 2001) وكذلك المقابلة، وتم استخدام المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج شيوع استخدام التدريس المتمايز لدى المعلمين الأكثر خبرة مقارنةً بحديثي الخبرة، وأن المعلمين الذين استخدموا التدريس المتمايز بشكل كبير أظهروا تحسناً في مدى فهمهم لنمو طلابهم وازدادت خبرتهم وشعورهم بالكفاءة الذاتية وأظهروا رضاً اتجاه الاستراتيجيات التدريسية الحديثة.

أما كينق (King, 2010) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة المعلمين وكذلك تصوراتهم فيما يتعلق بتطبيق التدريس المتمايز، واستكشاف العوامل التي ينظر إليها المعلمين على أنها تعيق تطبيقهم للتدريس المتمايز، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من مدرسي المدارس الثانوية في ١٠ مدارس ثانوية في المنطقة الوسطى في ولاية تينيسي في ديفيدسون ومحافظة روثرفورد، وبلغ عددها ٢٢٠ معلم بالتعليم العام والخاص. واستخدمت الدراسة استبيان لقياس معرفة وتصور المعلم فيما يتعلق بالتعليم المتمايز. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات ومعارف المعلمين حول التدريس المتمايز كان له علاقة بتدريبهم على استخدامه في الفصول الشاملة، وتشير النتائج إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تصورات ومعارف المعلمين عن التدريس المتمايز وممارستهم على استخدامه في الفصول الشاملة، كما وأظهرت النتائج أن معرفة المحتوى والمهارات هي العامل الأكثر أهمية والتي أثرت على قرارات المعلمين لاستخدام التدريس المتمايز في الفصول الشاملة وكذلك عامل الوقت.

وأجرى الحليسي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي،

واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (٤٣) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة القنفذة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في تعلم اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجية التعليم المتمايز والمجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق والاختبار الكلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وذكر السعدي (٢٠١٣) في دراسته والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص، أن استراتيجية التعليم المتمايز تزيد من تحصيل الطلبة. وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي وتم اختيار عينة البحث عشوائياً من طلاب الصف الرابع الأدبي والبالغ عدد أفرادها (٢١) طالباً، أما أداة الدراسة فكانت الاختبار التحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص باستعمال استراتيجية التعليم المتمايز على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها في اختبار التحصيل النهائي.

وهدف دراسة الراعي (٢٠١٤) إلى التعرف على فعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية وميل طلاب الصف السابع الأساسي نحو الرياضيات وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (٨٠) طالباً وطالبة موزعين على فصلين دراسيين وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الميل نحو الرياضيات البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك أجرى الحربي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالمعهد، والكشف عن الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة باختلاف الدرجة الوظيفية، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة العملية في مجال التعليم. وتكونت عينة الدراسة من

(٥٨) عضوا من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمدرسين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة لجمع البيانات تكونت من (٦١) عبارة موزعة على ستة محاور هي: مخرجات التعلم (الأهداف)، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية، وبيئة التعلم، والوسائل والتقنيات التعليمية، والتقويم. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جاء بدرجة متوسطة. بينما جاء بدرجة كبيرة في محوري "مخرجات التعلم" الأهداف، المحتوى التعليمي. في حين جاء بدرجة متوسطة في محاور "الأنشطة التعليمية، وبيئة التعلم، والوسائل والتقنيات التعليمية، والتقويم. وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين آراء أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة تعزى للدرجة الوظيفية، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة العملية في مجال التعليم.

كما أجرى البلطان (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ومتطلبات استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الطبيعية في المدارس الحكومية في محافظة الرس التعليمية للعام ١٤٣٥هـ وعددهم (٢٢٤) معلماً موزعين على (١٠٩) مدرسة، وأظهرت النتائج أن استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز كان بدرجة متوسطة، وتراوحت تقديرات درجة أهمية متطلبات استخدام معلمي العلوم بين الدرجة المتوسطة والكبيرة، كما أظهرت النتائج أن هناك مجموعة من المعوقات التي تواجه استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز منها (٨) معوقات بدرجة كبيرة أولها "كثرة الأعباء والحصص الدراسية المكلف بها المعلم"، وآخرها "صغر مساحة الفصول الدراسية"، و(١٣) معيق بدرجة متوسطة أولها "عدم توفر البيئة الصفية المناسبة لاستخدام مثل هذه الأساليب" وآخرها "ضعف مهارة إدارة الصف لدى المعلم".

أما دراسة العطوي (٢٠١٨) فقد هدفت إلى التعرف على واقع استخدام استراتيجية التعلم المتمايز في تدريس مقرر لغتي الجميلة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. وكذلك الكشف عن وجود فروق في آراء المعلمين والمُشرفين حول واقع استخدام استراتيجية التعلم المتمايز. وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) معلماً ومُشرفاً، (٦٦) معلماً من معلمي مقرر لغتي الجميلة و(١١) مُشرفاً في المدارس الابتدائية في منطقة تبوك. وأشارت النتائج أن درجة واقع استخدام استراتيجية التعلم المتمايز من وجهة نظر المعلمين وكذلك المُشرفين جاءت ما بين الدرجة العالية

والعالية جداً، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين والمشرفين حول واقع استخدام استراتيجية التعلم المتمايز تعزى للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية بما يتفق مع متطلبات التعليم المتمايز.

التعليق على الدراسات السابقة:

عرضت الباحثة مجموعة من الدراسات السابقة حول موضوع التعليم المتمايز وفيما يلي عرض لجوانب الاتفاق وجوانب الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة.

- **من حيث الهدف:** هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز كدراسة العطوي (٢٠١٨)، ودراسة الحربي (٢٠١٧)، ودراسة البلطان (٢٠١٧)، ودراسة أفهولدر (Afholder, 2003)، وهدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن معرفة المعلمين تصوراتهم فيما يتعلق بتطبيق التدريس المتمايز، واستكشاف العوامل التي ينظر إليها المعلمين على أنها تعيق تطبيقهم للتدريس المتمايز كدراسة كينق (King, 2010)، وهدفت بعض الدراسات الأخرى إلى التعرف على فعالية استراتيجية التعليم المتمايز في التدريس، كدراسة الحليسي (٢٠١١)، ودراسة السعدي (٢٠١٣)، ودراسة الراعي (٢٠١٤). وتشابهت هذه الدراسة مع بعض الدراسات في هدفها في التعرف على درجة تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز.

- **من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:** تكونت عينة الدراسة في بعض الدراسات من معلمي الطلبة العاديين كدراسة العطوي (٢٠١٨)، ودراسة البلطان (٢٠١٧)، ودراسة كينق (King, 2010)، ودراسة أفهولدر (Afholder, 2003)، وتكونت عينة الدراسة في بعض الدراسات من أعضاء هيئة تدريس كدراسة الحربي (٢٠١٧)، وتكونت عينة الدراسة في بعض الدراسات من الطلبة العاديين كدراسة الحليسي (٢٠١١)، ودراسة السعدي (٢٠١٣)، ودراسة الراعي (٢٠١٤). واختلفت هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة في كون عينة الدراسة تتمثل في معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة الباحة.

- **من حيث أداة الدراسة:** كانت أداة الدراسة لبعض الدراسات الاستبيان كدراسة العطوي

(٢٠١٨)، ودراسة الحربي (٢٠١٧)، ودراسة البلطان (٢٠١٧)، ودراسة كينق (King, 2010)، ودراسة أفهولدر (Afholder, 2003)، وبعض الدراسات استخدمت البرنامج التدريبي كدراسة الحليسي (٢٠١١)، ودراسة السعدي (٢٠١٣)، ودراسة الراعي (٢٠١٤)، وتشابهت مع بعض الدراسات في استخدامها الاستبيان كأداة للدراسة.

– **من حيث منهج الدراسة:** استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي المسحي كدراسة العطوي (٢٠١٨)، ودراسة الحربي (٢٠١٧)، ودراسة البلطان (٢٠١٧)، ودراسة كينق (King, 2010)، ودراسة أفهولدر (Afholder, 2003)، وبعض الدراسات استخدمت المنهج التجريبي كدراسة الحليسي (٢٠١١)، ودراسة السعدي (٢٠١٣)، ودراسة الراعي (٢٠١٤)، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تناولت الباحثة وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها والأداة المستخدمة وإجراءات التحقق من الصدق والثبات والطرق الإحصائية المستخدمة.

منهجية الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لأنه يناسب أهداف الدراسة الحالية حيث يساعد في معرفة درجة تطبيق معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة الباحة لاستراتيجيات التعليم المتمايز، والتعرف على الفروق بين المعلمين في درجة تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المتمايز التي تعزى إلى متغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. **مجتمع الدراسة وعينتها:** تمثل مجتمع الدراسة بمعلمي الطلبة الموهوبين في منطقة الباحة والبالغ عددهم (٧٩) معلماً ومعلمة. وعينة الدراسة هي مجتمعها، والجدول رقم (١) يوضح الخصائص الديموغرافية للعينة.

جدول رقم (١)

عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	٢٣	٪٢٩
	أنثى	٥٦	٪٧١

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٦٨	٨٦%
	ماجستير	١١	١٤%
الخبرة في التعليم	أقل من ٥ سنوات	٢	٣%
	من ٥ سنوات – أقل من ١٠ سنوات	٦١	٧٧%
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٢٠%
المجموع		٧٩	١٠٠%

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتصميم مقياس مكون من (53) فقرة، موزعة على ستة أبعاد هي:

١. بعد مخرجات التعلم (الأهداف) ويتكون من (٩) فقرات.
٢. بعد المحتوى التعليمي ويتكون من (١٠) فقرات.
٣. بعد الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية ويتكون من (١٠) فقرات.
٤. بعد بيئة التعلم ويتكون من (٧) فقرات.
٥. بعد الوسائل والتقنيات التعليمية ويتكون من (٨) فقرات.
٦. بعد التقويم ويتكون من (٩) فقرات.

صدق الأداة:

أولاً: الصدق الظاهري (المحكمين):

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وبعد الاطلاع على اقتراحاتهم وملاحظاتهم تم اعتماد الفقرات التي تم الاتفاق عليها، وتم حذف الفقرات التي لم تكن ممثلة تماماً للمحور الذي وضعت فيه، وتم استبعاد جميع الفقرات التي اتفق على عدم صلاحيتها، وتم تعديل بعض الفقرات بما يتلاءم مع طبيعة الدراسة.

ثانياً: الصدق الداخلي:

للتأكد من الصدق الداخلي للمقياس تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط ما بين فقرات المقياس وأبعاده كما في الجدول رقم (٢).

جدول (٢)

معامل ارتباط بيرسون لمقاييس استراتيجيات التعليم المتمايز

الرقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	الرقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول					
١	** ٠,٣٥٦	** ٠,٢٢٢	٦	** ٠,٧٤٢	** ٤٧٥
٢	** ٠,٣٨٠	** ٠,٢١٦	٧	** ٠,٧٤٩	** ٥٢٣
٣	** ٠,٥٣٩	** ٠,٣٦٧	٨	** ٠,٧٥٩	** ٠,٢٨٣
٤	** ٠,٧٧١	* ٠,١٨١	٩	** ٠,٥٩٧	** ٠,٣٧٢
٥	** ٠,٧٥٧	** ٠,٣٦٠			
البعد الثاني					
١٠	** ٠,٦٩٠	** ٠,٥٦٧	١٥	** ٠,٦٢٢	** ٠,٣٤٨
١١	** ٠,٦٢٣	** ٠,٤٢٩	١٦	** ٠,٢٨٧	** ٠,٢٣٥
١٢	** ٠,٥٦٥	** ٠,٣٥١	١٧	** ٠,٧٤٣	** ٠,٤٠٣
١٣	** ٠,٧٤٣	** ٠,٤٠٣	١٨	** ٠,٨١٨	** ٠,٤١٦
١٤	** ٠,٨١٨	** ٠,٤١٦	١٩	** ٠,٦٢١	** ٠,٢٤٢
البعد الثالث					
٢٠	** ٠,٦٣٧	** ٠,٥٦٩	٢٥	** ٠,٦٢٢	** ٠,٣٤٨
٢١	** ٠,٦٧٥	** ٠,٣٢٧	٢٦	** ٠,٢٨٧	** ٠,٢٣٥
٢٢	** ٠,٥٩٤	** ٠,٣٧٢	٢٧	** ٠,٦٣٨	** ٠,٤٧٧
٢٣	** ٠,٧١٤	** ٠,٤٥٣	٢٨	** ٠,٦١٢	** ٠,٤٦٠
٢٤	** ٠,٧٩٠	** ٠,٣٠٦	٢٩	** ٠,٦٥٥	** ٠,٤٦٥
البعد الرابع					
٣٠	** ٠,٣١٩	** ٠,٣٢٥	٣٤	** ٠,٥٩٢	** ٠,٣١٢

الرقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	الرقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٣١	** ٠,٥٧٧	** ٠,٢٤١	٣٥	** ٠,٤٣٧	** ٠,١٧٨
٣٢	** ٠,٥١٧	** ٠,٣٢٧	٣٦	** ٠,٥٥٨	** ٠,٣٧٩
٣٣	** ٠,٤٨٤	** ٠,٣٦٦			
البعد الخامس					
٣٧	** ٠,٥٩٦	** ٠,٤٢٥	٤١	** ٠,٦٤٥	** ٠,٦٤٠
٣٨	** ٠,٧٨٥	** ٠,٥١٥	٤٢	** ٠,٦١٠	** ٠,٤٢٤
٣٩	** ٠,٦٦٩	** ٠,٥٠٤	٤٣	** ٠,٦٠٧	** ٠,٣٨٠
٤٠	** ٠,٦٥٧	** ٠,٤٣٢	٤٤	** ٠,٥٠٣	** ٠,٤٣٣
البعد السادس					
٤٥	** ٠,٤٣٤	** ٠,٣٣٤	٥٠	** ٠,٦٨٣	** ٠,٥٣٨
٤٦	** ٠,٦٢٥	** ٠,٥٢٧	٥١	** ٠,٦٥١	** ٠,٣٩٨
٤٧	** ٠,٦٩٤	** ٠,٤٤٧	٥٢	** ٠,٦٤٠	** ٠,٥٤٨
٤٨	** ٠,٦٠٥	** ٠,٣١١	٥٣	** ٠,٧١١	** ٠,٣٢٦
٤٩	** ٠,٦٣٥	** ٠,٥٨٩			

(♦♦) دال عند مستوى دلالة ٠,١

(♦) دال عند مستوى دلالة ٠,٥

يتضح من نتائج جدول (٢) أنّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، ومن ثم يشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بصدق داخلي عالٍ، وبالتالي فهو صالح للتطبيق.

ثبات الأداة:

تمّ التأكد من ثبات الأداة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، بتوزيعها على (٣٠) مبحوثًا من خارج مجتمع الدراسة؛ حيث تم التحقق من ثبات أداة الدراسة ومجالاتها، وتم استخدام كرونباخ ألفا على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات إعادة لأداة

الدراسة ومجالاتها، فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول رقم (٣) يوضح نتائج الثبات.

جدول (٣)

نتائج ثبات أبعاد مقياس استراتيجيات التعليم المتميز باستخدام كرونباخ ألفا

الرقم	المقياس ومجالاته	معامل كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
1	مخرجات التعلم (الأهداف)	0.84	0.87
2	المحتوى التعليمي	0.89	0.91
3	الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية	0.89	0.89
4	بيئة التعلم	0.82	0.87
5	الوسائل والتقنيات التعليمية	0.78	0.88
6	التقويم	0.90	0.92
	الأداة الكلية	0.94	0.96

يبين الجدول السابق أن ثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة (ككل) بلغ (0.94)، وتراوح قيم الثبات للمجالات ما بين (0.78 - 0.90)، في حين بلغ معامل ثبات الإعادة لأداة الدراسة ككل (0.96)، وتراوح قيم الثبات للمجالات ما بين (0.87 - 0.92)، وفي ضوء ذلك فإن نتائج الثبات مقبولة لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن عرضاً للنتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها بعد تحليل بيانات أداة الدراسة، وتم الكشف عن دلالات الفروق لمتغيرات الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة. ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على فقرات الأداة حيث تم إعطاء وزن للبدائل كما يلي:

الدرجة	المدى
درجة منخفضة جداً	من ١-١,٨٠
درجة منخفضة	أكثر من ١,٨٠ - ٢,٦٠
درجة متوسطة	أكثر من ٢,٦٠ - ٣,٤٠
درجة مرتفعة	أكثر من ٣,٤٠ - ٤,٢٠
درجة مرتفعة جداً	أكثر من ٤,٢٠ - ٥

تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة الباحة لاستراتيجية التعليم المتمايز.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات وفقرات أداة الدراسة، وكما هو مبين في الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	مخرجات التعلم (الأهداف)	4.40	.776	1	مرتفعة جداً
2	المحتوى التعليمي	4.37	.751	2	مرتفعة جداً
3	الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية	3.87	.725	6	مرتفعة
4	بيئة التعلم	4.33	.858	3	مرتفعة جداً
5	الوسائل والتقنيات التعليمية	4.15	.896	5	مرتفعة
6	التقويم	4.19	.906	4	مرتفعة
	الأبعاد الكلية	4.22	.896		مرتفعة جداً

يظهر من خلال الجدول السابق أن الدرجة الكلية لمقياس التعلم المتمايز جاءت بدرجة مرتفعة جداً بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (.896)، أما أبعاد مقياس الدراسة فقد تراوحت ما بين الدرجة المرتفعة والمرتفعة جداً، حيث جاء بعد مخرجات التعلم (الأهداف) بالمرتبة الأولى بدرجة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (4.40) وانحراف معياري (.776)، وجاء بالمرتبة

الثانية بعد المحتوى التعليمي بدرجة مرتفعة جداً بمتوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.751)، بينما جاء بالمرتبة الأخيرة بعد الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.725). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي الطلبة الموهوبين معدين إعداداً جيداً وحاصلين على التدريب المناسب في مجال استخدام استراتيجية التعلم المتمايز والتي هي الأساس في تعليم الطلبة الموهوبين. حيث يحصل المعلمين على دورات تدريبية كيفية تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية المختلفة ومن ضمنها استراتيجية التعليم المتمايز، بدءاً من تحديد مخرجات التعلم أو الأهداف، وكذلك اختيار المحتوى التعليمي المناسب لكل طالب أو لكل مجموعة من الطلبة يشتركون بنفس القدرات والميول والاهتمامات، وأيضاً الترتيبات البيئية المناسبة لتعليم كل محتوى من المحتويات التعليمية، واختيار الاستراتيجيات وكذلك الأساليب التدريسية المناسبة ومن ثم اختيار وسائل التقويم المناسبة لكل طالب. وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بآلية اختيار معلمي الطلبة الموهوبين بحيث يكونون من المعلمين المتميزين في آدائهم التعليمي والمتفوقين في خصائصهم الشخصية المختلفة.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة كل من العطوي (٢٠١٨) والتي توصلت نتائجها إلى أن واقع استخدام استراتيجية التعلم المتمايز من وجهة نظر المعلمين وكذلك المشرفين جاءت ما بين الدرجة العالية والعالية جداً. وكذلك دراسة الحربي (٢٠١٧) والتي توصلت نتائجها إلى حصول بعدي "مخرجات التعلم" الأهداف، والمحتوى التعليمي على أعلى متوسط حسابي حيث جاءت بدرجة كبيرة. ولم تتفق نتائج الدراسة مع دراسة كل من البلطان (٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها بأن استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن هناك مجموعة من المعوقات التي تواجه استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز، وكذلك دراسة الحربي (٢٠١٧) والتي توصلت نتائجها أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جاء بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الثاني: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتمايز في منطقة الباحة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

للإجابة عن هذا السؤال فيما يخص متغير الجنس تم التحقق من تجانس المجموعات باستخدام اختبار ليفين ثم تم تطبيق اختبار (T-Test) على إجابات أفراد العينة على أبعاد أداة الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس، وتطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على إجابات أفراد العينة عن أبعاد أداة الدراسة والأداة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة، الجدّاءول رقم (٥-٧) توضح ذلك.

الجدول رقم (٥)

نتائج تطبيق اختبار (T-Test) على إجابات أفراد العينة عن أبعاد أداة الدراسة والأداة تبعاً لمتغير الجنس

البُعد	الجنس	العدد	الوسط	الانحراف	T	الدلالة
الأهداف	ذكر	23	3.36	1.03	-0.389	.698
	أنثى	56	2.80	0.60		
المحتوي	ذكر	23	3.61	1.09	.038	.970
	أنثى	56	2.76	0.71		
الاستراتيجيات	ذكر	23	3.46	1.05	-0.082	.935
	أنثى	56	2.48	0.82		
البيئة	ذكر	23	3.05	1.18	-0.389	.194
	أنثى	56	2.41	0.83		
الوسائل	ذكر	23	3.33	1.10	.038	.345
	أنثى	56	2.55	0.84		
التقويم	ذكر	23	3.35	1.00	-0.082	.757
	أنثى	56	2.59	0.69		
الأداة ككل	ذكر	23	3.36	1.03	.352	.752
	أنثى	56	2.80	0.60		

يظهر من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعلم المتمايز عزى لمتغير الجنس حيث كانت جميع قيم (T) غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع المعلمين ذكوراً وإنثاءً يتم اختيارهم وفق أسس محددة كمعلمين للموهوبين وأنهم معددين إعداد جيداً سواء أكان ذلك قبل أم في أثناء الخدمة. أما ما يخص متغير المؤهل العلمي فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الدراسة كما في الجدول رقم (٦):

جدول رقم (٦)

الرقم	البُعد	المؤهل	العدد	الوسط	الانحراف	درجا	T	الدلالة
1	الأهداف	بكالوريوس	68	3.07	0.88	77	-3.41	.001
		ماجستير	11	4.64	0.52	67	-8.53	.000
2	المحتوي	بكالوريوس	68	3.67	1.41	77	-3.77	.000
		ماجستير	11	4.54	1.01	67	-9.44	.000
3	الاستراتيجيات والوسائل التعليمية	بكالوريوس	68	3.25	0.68	77	-4.13	.000
		ماجستير	11	4.33	1.41	67	-10.32	.000
4	البيئة	بكالوريوس	68	3.78	1.08	77	-3.93	.000
		ماجستير	11	4.35	0.67	67	-9.82	.000
5	الوسائل	بكالوريوس	68	3.22	1.15	77	-4.02	.000
		ماجستير	11	3.81	1.07	67	-10.06	.000
6	التقويم	بكالوريوس	68	2.58	0.71	77	-4.29	.000
		ماجستير	11	3.89	0.94	67	-10.72	.000
	الأداة ككل	بكالوريوس	68	3.28	1.06	77	-4.35	.000
		ماجستير	11	4.37	0.78	67	-10.89	

يظهر من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المتمايز حسب متغير المؤهل العلمي حيث كانت جميع قيم (T) دالة إحصائياً، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق لصالح مؤهل الماجستير، ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين الذين يحملون مؤهل

المجسّتين هم أكثر تطبيقاً لاستراتيجيات التعلم المتمايز وهم متمكنين أكثر من عملية تطبيقها على الشكل الأفضل بالإضافة إلى إيمانهم بضرورة تنويع أساليب التدريس، وأن تدريس الطلبة الموهوبين يجب أن يقوم بالأصل على عملية التمايز بين الطلبة؛ لأن الطلبة الموهوبين كطلبة العاديين يوجد بينهم فروق فردية.

جدول رقم (٧)

نتائج تطبيق تحليل التباين (ANOVA) على إجابات أفراد العينة عن أبعاد أداة الدراسة والأداة تبعاً

لمتغير الخبرة

البُعد	عدد سنوات الخبرة في التعليم	الوسط	الانحراف	F	الدلالة
الأهداف	أقل من 5 سنوات	4.00	0.79	3.89	0.00
	من 5 سنوات – 10 سنوات	3.89	0.79		
	أكثر من 10 سنة	4.75	0.78		
المحتوى	أقل من 5 سنوات	4.55	0.74	4.34	0.00
	من 5 سنوات – 10 سنوات	4.20	0.88		
	أكثر من 10 سنة	4.98	1.05		
الاستراتيجيات	أقل من 5 سنوات	4.55	0.88	2.99	0.00
	من 5 سنوات – 10 سنوات	4.20	0.99		
	أكثر من 10 سنة	4.98	1.15		
البيئة	أقل من 5 سنوات	3.15	1.06	2.89	0.00
	من 5 سنوات – 10 سنوات	2.90	0.98		
	أكثر من 10 سنة	3.50	1.03		
البُعد	عدد سنوات الخبرة في التعليم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
الوسائل	أقل من 5 سنوات	3.50	0.84	3.00	0.00
	من 5 سنوات – 10 سنوات	3.14	0.96		
	أكثر من 10 سنة	3.98	1.12		

البُعد	عدد سنوات الخبرة في التعليم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
التقويم	أقل من 5 سنوات	3.65	1.11	3.50	0.00
	من 5 سنوات – 10 سنوات	3.60	.88		
	أكثر من 10 سنة	4.45	.79		
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	3.73	0.74	3.66	0.00
	من 5 سنوات – 10 سنوات	3.03	0.85		
	أكثر من 10 سنة	3.85	0.96		

يظهر من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة ولمعرفة مصادر الفروق تم تطبيق طريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والذي أظهرت نتائج أن مصادر الفروق كانت بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)، لصالح سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) على أداة الدراسة ككل وعلى جميع أبعاد.

ويمكن تفسير نتيجة هذا السؤال بأن المعلمين والمعلمات أصحاب الخبرات الطويلة قد وصلوا إلى مرحلة من الاستقرار النفسي والوظيفي، ما يدفعهم إلى تطوير أنفسهم مهنيًا من خلال الاهتمام بالدورات التدريبية الخاصة بالاستراتيجيات التعليمية المختلفة، كما أن طول سنوات الخبرة تجعل المعلمين أكثر قدرة على استخدام استراتيجية التعليم المتميز بسبب حصولهم على التدريب الكافي على استخدامها خلال سنوات الخبرة في التعليم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العطوي (٢٠١٨) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول واقع استخدام استراتيجية التعلم المتميز تعزى لسنوات الخبر في التعليم، لكنها اختلفت في تحديد مصادر الفروق والتي توصلت إلى أن مصادر الفروق كانت لصالح الخبرة (٥- ١٠ سنوات). وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة أفهولدر (Afholder, 2003) والتي أظهرت شيوع استخدام التدريس المتميز لدى المعلمين الأكثر خبرة مقارنة بحدوثي الخبرة، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الحري (٢٠١٧) والتي أظهرت عدم وجود فروق بين آراء أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة تعزى لسنوات الخبرة العملية في مجال التعليم.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- تعميم استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على معلمي الطلبة العاديين وتوفير التدريب المناسب لذلك.
- تطوير مختلف مناهج الموهوبين وإثرائها بأنشطة تراعي استراتيجية التعليم المتمايز.
- تكثيف تدريب معلمي الطلبة الموهوبين حديثي الخبرة على استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.

وفي ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة تنفيذ الدراسات التالية:

- إجراء دراسات مقارنة ما بين معلمي الطلبة الموهوبين ومعلمي الطلبة العاديين في درجة استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.
- إجراء دراسات تجريبية لمعرفة أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على أداء الطلبة الموهوبين وتحصيلهم.
- إجراء دراسة لمعرفة اتجاهات معلمي الطلبة الموهوبين نحو استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.
- إجراء دراسات أخرى لمعرفة معوقات استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجية التعليم المتمايز.

المراجع:

المراجع باللغة العربية:

الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات. (٢٠١٥). دليل فصول الموهوبين. تم الاسترجاع من الموقع

<https://departments.moe.gov.sa>

البلطان، إبراهيم عبدالله. (٢٠١٧). واقع ومتطلبات استخدام معلمي العلوم للتدريس المتميز

ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم. مجلة جامعة شقراء، ع (٧)، ص ص ٦١-١٠٢.

جروان، فتحي. (٢٠٠٨). الموهبة والتفوق والإبداع (ط٧). عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

الحربي، خالد بن هديان. (٢٠١٧). واقع استخدام استراتيجية التعليم المتميز بمعهد تعليم اللغة

العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. دراسات عربية في التربية

وعلم النفس، ع (٨٨)، ص ص ٢١٩-٢٤٢.

الحليسي، معيض حسن. (٢٠١٢). أثر استخدام اسراتيجية التعلم المتميز على التحصيل الدراسي

في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (رسالة ماجستير غير

منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الخطيب، أمل سعدي. (٢٠١٧). أثر توظيف مدخل التدريس المتميز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي

وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسي (رسالة ماجستير غير

منشورة)، كلية التربية، جامعة غزة، فلسطين.

الدومي، محمد؛ والربيع، كوثر. (٢٠١٦). تنمية الموهبة ورعاية الموهوبين من منظور القرآن

الكريم والسنة النبوية. مجلة دراسات الشريعة والقانون، الجامعة الأردنية، مج ٤٣، ع (٣)،

١٢٠١-١٢١٤.

الراعي، أمجد محمد. (٢٠١٤). فعالية استراتيجية التعليم المتميز في تدريس الرياضيات على

اكتساب المفاهيم الرياضية و الميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي

(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الربيع، كوثر إسماعيل. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات وكفايات معلمي الطلبة

الموهوبين في الأردن بناءً على مسح حاجاتهم التدريبية (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية

العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الروسان، فاروق. (٢٠١٢). *أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة* (ط٥). عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

سعد، مراد علي. (٢٠١٦). فعالية برنامج إثرائي قائم على التعليم المتمايز في ضوء استراتيجية السقالة التعليمية ما وراء المعرفية في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيا وعادات العقل المنتج لدى الموهوبين من طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل -، مج ٣، ع (١١)، ص ص ٨٠ - ١٣٨، مصر.

السعدي، عماد هاشم محمد. (٢٠١٣). *فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الأدبي في مادة الأدب والنصوص* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ديالي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق.

العطوي، سعد سليمان. (٢٠١٨). واقع استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز في تدريس مقرر لغتي الجميلة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، مج ٣٤، ع ٣، ص ص ٣٢٧ - ٣٧٢، أسيوط، مصر.

أبو عودة، فوزي حرب. (٢٠٠٥). متطلبات دمج الطلبة المتفوقين في المجتمع الصفوي، مجلة رؤى تربوية: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ع (١٨، ١٩)، ص ص ١٦ - ٦٣، رام الله، فلسطين.

الغامدي، مشاعل مهدي. (٢٠١٨). أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل المعرفي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج ٢١، ع ٢، ص ص ٩٦ - ١٣٤.

مهدي، مريم خالد. (٢٠١٧). مستوى استعمال التعليم المتمايز من قبل أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية عند تدريس طلبتهم فروع اللغة العربية، كلية التربية الأساسية، مجلة الفتح، ع (٧١)، ص ص ٣٠١ - ٣٢٣، جامعة ديالي، العراق.

آل يحي، سعيد محمد. (٢٠١٤). *درجة اهتمام معلمي الموهوبين بالتعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

- Affholder, L., P. (2003). *Differentiated Instruction in Inclusive Elementary Classrooms* (published thesis EdD), University of Kansas, Kansas, USA.
- Bajrami, I. (2013). The Importance of Differentiation in Supporting Diverse Learners. *Journal of Education and Practice*, Language Center South East European University, Macedonia. 149-154.
- Coleman, L., J. (2004). Is Consensus on a Definition in the Field Possible, Desirable, Necessary?, *Roeper Review*, Vol. 27, Issue 1, pp.10-11.
- Freeman, I., M. (2015). Differentiated Instruction and Its Impact on Diverse Learners. *Journal of Education and Human Development*, Vol. 4, No. 4, pp.147-154.
- Gangi, S. (2011). *Differentiated Instruction Using Multiple Intelligences in the Elementary School Classroom*. Unpublished master's thesis. University of Wisconsin-Stout.
- Good, M., E. (2006). *Differentiated Instruction: Principles and Techniques for the elementary grades*. Master's Dissertation, Dominican University of Clifornia, San Rafael, USA.
- Hertberg, D., H. (2009). Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251-253.
- Kiley, D. (2011). *Differentiated on the secondary Classroom: Analysis of the level of Implementation and Factors that influence practice*, Doctoral Dissertation, University of Wastern Michigan University.
- King, S. (2010). Factors associated with inclusive classroom teachers' implementation of differentiated instruction for diverse learners. Doctoral Dissertation, University of Tennessee State.
- Laine, S. & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *Journal of High Ability Studies*, Volume 27, Issue 2, 149-164.
- Munro, J. (2012). Effective strategies for implementing differentiated instruction. University of Melbourne, Vic.

- Piske, F., Stoltz, T., Machado, J. (2014). Creative for Gifted Children. *Creative Education*, 347-352, Fedral University of Parana ,Curitiba:Brazil.
- Santangelo, T. & Tomlinson, C. (2009). The Application of Differentiated Instruction in Postsecondary Environment: Benefits, Challenges, and Future Directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*.V 20, No 3, pp.307-323.
- Tomlinson, C., A. & Imbeau, M.B. (2010). *Leading and managing Adfferentiated Classroom* . United states :ASCD.

المراجع العربية المترجمة:

- General department for the Gifted students. (2015). Gifted guide. Retrieved from <https://departments.moe.gov.sa>
- Albultan, Ibrahim Abdullah Sulaiman. (2017). The reality and requirements of using science teachers for differentiated Learning and applied obstacles from their point of view. *Journal of Shaqra University*, No. 7, pp.61-102, Shaqra University, Saudi Arabia.
- Jarwan, Fathi. (2008). *Gifted, Talent and Creativity* (7th ed.). Amman: Dar Al Fiker for Printing and Publishing.
- Al-Harbi, Khalid Bin Hodayban. (2017). The reality of using the differentiated Learning strategy at the Institute of Teaching Arabic to non-native speakers from the perspective of faculty members. *Arab Studies in Education and Psychology*, No. (88), pp. 219-242, Saudi Arabia.
- Al-Hulaisi, Moaid Hassan. (2012). *The Effect of Using Differentiated Learning Strategy on Academic Achievement in the English Language Course for Sixth Grade Students* (Unpublished Master Thesis), College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- AlKhatib, Amal Saadi. (2017). *The Effect of Employing Differentiated Learning Approach in Developing Conceptual Comprehension and Science Processes in Science for Fifth Grade Students* (Unpublished Master Thesis), Faculty of Education, Gaza University, Palestin.
- Al Doumi, Mohammed, and AlRabie, Kawther Ismail. (2016). Developing giftedness and develop the gifted students from the perspective of the Qur'an and Sunnah. *Journal of Sharia and Law*, University of Jordan, Vol. (43), NO. (3).

- Al Raie, Amjad Mohammad. (2014). *The effectiveness of the differentiated Learning strategy in teaching mathematics to acquire mathematical concepts and the tendency towards mathematics among the seventh grade students* (Unpublished Master Thesis), Faculty of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Al Rabie, Kawther. (2013). *The Effectiveness of a Training Program to Develop the Skills and Competencies of Teachers of Gifted Students in Jordan Based on their Training Needs Survey* (Unpublished PhD Thesis), Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.
- Al-Rousan, Farouk. (2012). *Measurement and diagnostic methods in special education* (5th ed.), Amman, Dar Al-Fiker for Printing and Publishing.
- Al-Saadi, Emad Hashim Mohammed .(2013). *The effectiveness of differentiated Learning strategy in the achievement of literary class students in literature and texts* (Unpublished Master Thesis), Diyala University, College of Human Sciences, Iraq.
- Saad, Murad Ali. (2016). The effectiveness of an enrichment program based on differentiated Learning in the light of the scaffolding strategy of metacognitive learning in the development of some self-organized learning skills and habits of productive mind among gifted secondary grade students. *Journal of Special Education and Rehabilitation - Foundation of Special Education and Rehabilitation*, Vol. 3, No. (11), pp.80-138, Egypt.
- Alatawi, Saad Sulaiman. (2018). The reality of using differentiated learning strategy in teaching my beautiful language course from the point of view of Arabic language teachers at the primary stage, *Journal of the Faculty of Education*, Vol. 34, No. (3), pp.327-372, Assiut, Egypt.
- Abu Odeh, Fawzi Harb .(2005). Requirements for the Integration of talented Students in the Classroom Society, *Educational Visions Magazine: Al-Qattan Center for Educational Research and Development*, No. (18,19), pp. 16-63, Ramallah, Palestine.
- Al-Ghamdi, Mashaël Mahdi Saeed. (2018). The effect of differentiated Learning strategy in teaching mathematics on the development of cognitive achievement of sixth grade students. *Journal of Mathematics Education*, Egyptian Association for Mathematics Education, Vol. 21, No. (2), pp.96-134.

- Mahdi, Maryam Khaled. (2017). The level of using differentiated Learning by the faculty members of the Department of Arabic when teaching their students Arabic language branches, Faculty of Basic Education. *Al-Fath Journal*, No. (71), pp.301-323, Diyala University, Iraq.
- Al Yahya, Saeed Mohammed. (2014). Degree of Interest of Gifted students' Teachers in E-Learning in Saudi Arabia (Unpublished Master Thesis), College of Education, Al-Baha University, Saudi Arabia.