واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز من وجهة نظر الموجهين التَّربويين

طالبة الدكتوراه: **ولاء نضال العمارين***

إشراف الأستاذ الدكتور: **محمد خير أحمد الفوال****

الملخص

هدفت الدّراسة إلى تعرف واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز من وجهة نظر الموجهين التَّربويين، وتكونت عينة الدراسة من الموجهين التَّربويين في مدينة درعا والبالغ عدهم (24) موجهاً وموجهة، طُبقت عليهم استبانة " واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز من وجهة نظر الموجهين التَّربويين" من إعداد الباحثة، بعد التَّحقق من صدقها وثباتها.

وأشارت النَّتائج إلى تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز بدرجة متوسطة من وجهة نظر الموجهين التَّربويين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات الموجهين حول آرائهم عن واقع تطبيق المعلمين للتَّعليم المتمايز وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات الموجهين حول آرائهم عن واقع تطبيق المعلمين للتَّعليم المتمايز وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتمايز، معلمي الحلقة الأولى، الموجهين التَّربويين.

* قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة دمشق.

**قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة دمشق.

The Reality of Applying The Teacher of The First Cycle of Basic Education to Differentiated Instruction From The Viewpoint of The Educational Mentors

Prepared by:
Walaa Nedal Alammarin*

Supervision by:
Prof. Mohammad Khair Ahmad AlFawal**

Summary:

The study aimed to identifying the Reality of Applying The Teacher of The First Cycle of Basic Education to Differentiated Instruction From The Viewpoint of The Pupils and Educational Mentors. The sample consisted (24) Educational Mentors.

A questionnaire was applied to them "The Reality of Applying The Teacher of The First Cycle of Basic Education to Differentiated Instruction From The Viewpoint of The Educational Mentors", prepared by the researcher, after verification of its sincerity and stability.

The results indicated that the Reality of Applying the Teacher of The First Cycle of Basic Education to Differentiated Instruction was Medium, and there were no statistically significant differences between the averages scores educational Mentors' responses according to the variable number of years of experience. In addition, there were statistically significant differences between the responses of the mentors their views according to the variable of scientific qualification in favor of holders of Educational qualification diploma.

Keywords: Differentiated Education, Teachers of the First Episode, Educational Mentors.

* curricula and Instruction Methods – Faculty of Education, Damascus University.

** curricula and Instruction Methods – Faculty of Education, Damascus University.

المقدمة:

تواجه العملية التَّربوية والتَّعليمية مجموعة من التَّحديات، وأكبر التَّحديات التَّي تواجه المعلمين هي التَّنوع الكبير في مستويات المتعلمين، فقد ذكرت هياكوكس (Heacox.2014.p1) " أنَّ أكبر تحدي يواجهه أي معلم هو الاستجابة للطيف الواسع والمتزايد من الاحتياجات والخلفيات وأنماط التَّعلم المتمايزة للمتعلمين".

واستجابة لتلك التّحديات والمتطلبات فقد ظهر مفهوم التَّعليم المتمايز والذي نال قدراً كبيراً من الرِّعاية والاهتمام من قبل الأنظمة التَّعليمية في الدُّول المتقدمة وفق ما أوردت كوجك وآخرون (2008) أنَّ فكرة تنوع التَّدريس بدأت تأخذ مكانتها في السياسات التعليمية للدول المختلفة منذ عام (1989) حين أُعلنت وثيقة حقوق الطَّفل، وعام (1990) نتيجة المؤتمر العالمي للتَّربية الذي عُقد في جومتيان (Jomtien)، وتلاه مؤتمر داكار(Dakar) عام (2000) الذي أوصى بالتّعليم للتَّميز والتَّميز للجميع؛ إذ ركزت توصيات تلك المؤتمرات الدّولية على الأخذ في الاعتبار الاختلافات بين المتعلمين، وأنَّ التَّلاميذ يتعلمون بطرائق مختلفة، وأنَّه من الضَّروري تنويع المناهج وطرائق التَّدريس بحيث يتمكن جميع المتعلمين من الحصول على تعليم يتواءم مع خصائصهم، وأن يحقق لكل منهم أقصى درجات النَّجاح والإنجاز في إطار إمكاناته وقدراته (ص12).

وتتمركز أهميَّة التّعليم المتمايز في إشراك التلاميذ في التّعلم، والتّأثير إيجابياً على مواقفهم تجاه أنفسهم، وعلى أقرانهم، والتّعليم المتمايز يزيد من اهتمامهم ويجعل اهتمامهم يستمر لفترة أطول، بسبب انشغالهم بالأنشطة والتّفاعل معها، ويؤدي إلى زيادة ما يتعلمونه، ويستفيد الطالب من ذلك في حياته وتطبيقه في الممارسة العمليَّة، وينطوي على التلاميذ مباشرة وشخصياً(بدير،2008، ص5)، كما أنه يزيد من اندماج التلميذ في العمل، ويجعل من التّعلم متعة وبهجة، وينمي العلاقات الاجتماعيَّة بين التلاميذ، وينمي

الواقعيَّة في إتقان العمل، وكذلك يعمق الثّقة بالنّفس والتّعبير عن الرأي كما يسهم في إيجاد تفاعل فيما بينهم.(عواد ومجدي،2010، ص27).

ومن هنا تظهر أهمية التعليم المتمايز الذي يمكّن المعلمين من التدريس بفعالية؛ إذ إنه يساعد التَّلاميذ على تطوير المهارات التي يحتاجونها للتفاعل بنجاح مع بيئتهم ليصبحوا متعلمين أكفاء وفاعلين، لأن النجاح في الحياة يتطلب مهارات تلائم أوجه التميز لديهم، وبالمقابل يصبح المعلمون أكفاء في تدريسهم، إلا أن تطبيق التَّعليم المتمايز لا يمارس أو يمارس بدرجة ضئيلة في مدراسنا مع غيابه كمصطلح التَّعليم المتمايز واعتباره طريقة حديثة في التَّدريس. فتسعى هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتعليم المتمايز من وجهة نظر الموجهين التَّربويين.

أولاً: مشكلة الدّراسة:

تركز التربيَّة الحديثة على ضرورة الاهتمام بالمتعلم، وجعله محور العمليَّة التعليميَّة، لذلك لابد من تعليم يراعي الاختلافات بين التلاميذ من قدرات، واهتمامات، ودوافع، وحاجات، واختلافات في البيئة، والتوقعات من المدرسة، والخبرات. والتّحدي الأكبر الذي يواجه المعلّم هو: كيف يعلم جميع التلاميذ علماً بأن كل تلميذ مختلف عن الأخر؟ وهذا ما يحققه التعليم المتمايز حيث من خلال استراتيجياته يتم تنظيم تقديم المنهج بأساليب مختلفة تلائم جميع التلاميذ بما يحقق العدالة بين التلاميذ وبالتالي تحقيق أهداف العمليَّة التّعليميَّة.

ومن خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي لاحظت اعتماد المعلمين على طريقة تدريس واحدة في أثناء تنفيذ الدُّروس دون مراعاة الاختلافات بين التَّلاميذ من حيث اهتماماتهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم وذكاءاتهم، لذلك لم يحقق المعلمون العدل بين التَّلاميذ؛ إذ يحتاج بعض التَّلاميذ إلى طرائق معينة للتَّعلم. وتأكيداً لذلك قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة من الموجهين التَّربويين وعددهم (5) فقط للوقوف على

مدى استخدام المعلمين للطَّرائق الحديثة في التَّدريس ومراعاتهم للاختلافات بين التَّلاميذ من خلال طرح السؤالين التَّاليين:

- ما الطرائق التي يستخدمها المعلمون في التَّدريس؟
- هل يراعي المعلمون الاختلافات بين التَّلاميذ في أثناء التَّدريس؟

أغلب المعلمين يطبقون الطَّرائق الحديثة في التَّدريس لكن لم يذكر أي من الموجهين استراتيجيات التَّعليم المتمايز من بين هذه الطَّرائق، ويراعي المعلمون الفروق الفردية بين التَّلاميذ بدءاً من التَّخطيط للدَّرس والتَّنفيذ والتَّقييم، إذ أن بعض التَّلاميذ لا يحققون كافة الأهداف التَّعليميَّة وهذا ينافي مبدأ التَّعليم المتمايز (تحقيق العدل بين التَّلاميذ).

وقد تناولت العديد من الدراسات كدراسة كل من حاكمي (2015) والمالكي (2013) ومنجيستي (2020) وأفهولدر (2003) تحديد ممارسات المعلمين للتَّعليم المتمايز داخل صفوفهم، كما أثبتت دراسات عديدة فاعلية التعليم المتمايز منها على سبيل المثال دراسة رسوق (2018) والعلي (2018) وعبود (2019).

وبذلك يمكن تلخيص مشكلة الدِّراسة في السؤال الآتي:

ما واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للتعليم المتمايز من وجهة نظر التلاميذ والموجهين التربويين؟

ثانياً: أهميَّةُ الدراسة: تتجلى أهمية الدّراسة فيما يأتي:

1. يمكن لنتائج الدّراسة أن تلفت نظر القائمين على إعداد برنامج تدريب المعلمين إلى التّركيز فيها على التَّعليم المتمايز.
2. قد تزوّد المعلمين بأدلة إجرائية لكيفية تطبيق استراتيجيات التَّعليم المتمايز تمكنهم من التَّطبيق المباشر لها.
3. قد تسهم هذه الدّراسة في إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول التَّعليم المتمايز باعتباره من التّوجهات الحديثة والتي لم يتم دراستها بشكل كافٍ.

ثالثاً: أهداف الدراسة: سعت الدراسة الحالية إلى:

- تعرّف واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتعليم المتمايز من وجهة نظر الموجهين التَّربويين.
- تعرُّف دلالة الفروق بين آراء الموجهين التربويين حول واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز، تبعاً للمتغيرات الآتية: " المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة".

رابعاً: أسئلةُ الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز من وجهة نظر الموجهين التَّربويين؟
- ما دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات استجابات الموجهين التَّربويين تجاه واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي، عدد سنوت الخبرة).

خامساً: فرضيات الدراسة: صِيغت الفرضيات الآتية تمهيداً لاختبارها عند مستوى دلالة (0.05):

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التَّربويين حول آرائهم عن واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التَّربويين حول آرائهم عن واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التَّوجيه.

سادساً: متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات المستقلة:**

أ- **المؤهل العلمي:** وله حالتان: (إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي).

ب- **عدد سنوات الخبرة:** ولها ثلاث حالات:(أقل من 5 سنوات، من 5 – 10سنوات، أكثر من 10 سنوات).

- **المتغير التَّابع:**

- درجات الموجهين التَّربويين على استبانة واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز في مدارس الحلقة الأولى.

سابعاً: منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي في قياس واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين التَّربويين؛ لأنَّه المنهج الأكثر ملاءمة لطبيعة هذه الدّراسة الذي عُرِفَ "بأنَّهُ المنهج الذي يقوم على تقرير خصائص ظاهرة معينة أو موقف، يعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها واستخلاص دلالتها كما أنَّه يتجه إلى الوصف الكّمي أو الكيفي للظّواهر المختلفة في المجتمع للتَّعرف على تركيبها وخصائصها" (غباري وآخرون،2010، 24).

ثامناً: حدود الدراسة: أُجرِيت الدراسة في الحدود الآتية:

- **الحدود العلمية:** تطبيق التَّعليم المتمايز في المدارس.
- **الحدود البشرية:** الموجهين التَّربويين في مديرية التَّربية بدرعا.
- **الحدود المكانية:** طُبِّقت الدِّراسة في مديرية التَّربية بدرعا.
- **الحدود الزمنية:** طُبِّقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020–2021م.

تاسعاً: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **التعليم المتمايز:** عرّفته تومليسون (Tomlinson.2001) بأنَّ: "التّعليم المتمايز في أبسط مستوياته هو عملية إعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصَّف لكي يتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، وتكوين معنى للأفكار وللتعبير عما تعلموه، وبمعنى أخر يوفر التّعليم المتمايز سبلاً مختلفة للتمكن من المحتوى ومعالجة تكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التَّعلم بفعالية" (p1).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنّه: نظام تعليمي متكامل، يهدف إلى تزويد المتعلمين كل حسب ميوله وقدراته وتعليمهم وفقاً لأنماط تعلمهم وذكاءاتهم، من خلال توظيف العديد من الاستراتيجيات التي تدعم التعليم المتمايز في العملية التعليمية التعلمية، ويقوم على تنويع طرائق التدريس والتقييم وتكييف محتوى المناهج الدراسية لتناسب المتعلمين .

- **مرحلة التعليم الأساسي (basic education):** هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تضم الصفوف من الأول حتى التاسع، وهي مجانية وإلزامية، وتشتمل على حلقتين: الحلقة الأولى وتمتد من الصَّف الأول حتى السَّادس، والحلقة الثَّانية تمتد من الصَّف السَّابع حتى التَّاسع. (وزارة التربية،2016، 15).
- **معلم الصف:** هو المعلم الذي يعلم جميع المواد الدراسية في الصفوف الأربعة الأولى؛ أي من الصف الأول حتى الصف الرابع من مرحلة التَّعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية (بدران، 2009، 35).

عاشراً: دراسات سابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة للإفادة منها في بناء الاستبانة وستقوم الباحثة بعرض الدراسات العربية أولاً ثم الدراسات الأجنبية وستعرض الدراسات من الأحدث إلى الأقدم.

أولاً: دراسات عربية:

دراسة عبود (2019) في سورية بعنوان:

فاعلية استراتيجية التَّعليم المتمايز في التَّحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية في مادة الدّراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الرَّابع الأساسي.

هدفت الدّراسة إلى قياس فاعلية استراتيجية التَّعليم المتمايز في التَّحصيل وتنمية المهارات الحياتية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، استخدم الباحث المنهج التّجريبي في تطبيق التّجربة، تكونت عينة البحث من (64) تلميذاً وتلميذة، وتوصلت الدّراسة إلى النتائج التّالية: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التَّجريبية في التَّطبيقين القبلي والبعدي والمباشر على اختبار التّحصيل واختبار المهارات الحياتية لصالح التَّطبيق البعدي المباشر، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة في التَّطبيق البعدي المباشر على اختبار التحصيل واختبار المهارات الحياتية لصالح تلامذة المجموعة التَّجريبية، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التَّجريبية في التَّطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار التَّحصيل الدراسي واختبار المهارات الحياتية.

دراسة رسوق (2018) في سورية بعنوان:

فاعلية برنامج قائم على التَّعليم المتمايز وأثره في التَّحصيل الدراسي ومهارات التَّفكير عند تلامذة الصف السادس بمادة العلوم.

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التَّعليم المتمايز وأثره في التَّحصيل الدراسي ومهارات التفكير عند تلاميذ الصف السادس بمادة العلوم، اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (61) تلميذاً وتلميذة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية وأثر البرنامج القائم على التَّعليم المتمايز في رفع التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير عند تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي المجموعة التَّجريبية والمجموعة الضابطة في درجات التطبيق البعدي لاختبار التَّحصيل واختبار مهارات التَّفكير لصالح المجموعة التَّجريبية.

دراسة العلي (2018) في سورية بعنوان:

فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التَّعليم المتمايز في إكساب المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات.

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعليم المتمايز في إكساب المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات، اعتمدت الباحثة المنهج التَّجريبي، تكونت عينة الدراسة من (63) تلميذاً، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المعد وفق استراتيجية التَّعليم المتمايز في إكساب المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل، ووجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ ال مجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لصالح التطبيق البعدي.

دراسة حاكمي (2015) في سورية بعنوان:

درجة ممارسة معلمي العلوم للتَّعليم المتمايز لدى تلامذتهم أثناء التَّدريس الصفي في مرحلة التَّعليم الأساسي في محافظة السويداء.

هدفت الدّراسة إلى تحديد درجة ممارسة معلمي العلوم للتعليم المتمايز لدى تلامذتهم في أثناء التَّدريس الصَّفي في سوريا، وتكونت عينة الدّراسة من (125) من معلمي العلوم (75) ذكوراً و(50) إناثاً، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التَّحليلي، وتوصلت الدّراسة إلى النتائج التَّالية: انَّ درجة ممارسة معلمي العلوم للتَّعليم المتمايز لدى تلامذتهم اثناء التَّدريس الصّفي جاءت قليلة جداً حيث بلغ متوسط درجة ممارسة معلمي العلوم

للتَّعليم المتمايز (1.70) بانحراف معياري (0.870)، وأظهرت الدِّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدَّلالة (0.05) تُعزى لمتغير الجنس، أما بالنسبة لمتغير الخبرة فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح المعلمين الأقل خبرة، وأظهرت أيضاً وجود فروق عند مستوى الدَّلالة (0.05) لصالح المعلمين الأعلى مؤهل تعليمي.

دراسة المالكي (2013) في السعودية بعنوان:

تقويم الأداء التَّدريسي لمعلمي التَّربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في ضوء استراتيجية التَّعليم المتمايز.

هدفت الدّراسة إلى تعرّف المهارات اللازمة التي تمكن معلمي التَّربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية من تطبيق استراتيجية التَّعليم المتمايز، وعلى مدى تمكن معلمي التَّربية الإسلامية من تطبيق استراتيجية تدريسية حديثة تراعي الاختلاف والتَّمايز الموجود بين التَّلاميذ، والذي يعود إلى مصادر مختلفة، وتكونت عينة الدّراسة من (50) معلماً بمحافظة الطَّائف، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التَّحليلي، وتوصل إلى النَّتائج التَّالية: أنَّ معدل الأداء العام لدرجة تمكن معلمي التَّربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية كان بدرجة متوسطة، وحصلت مهارة قيام المعلم أثناء الدَّرس بأكثر من مسؤولية على أعلى الدَّرجات ثم مهارة تركيز المعلم أثناء الدَّرس على الأفكار الأساسية. وحصلت مهارة قيام المعلم بتعديل المحتوى والعمليات والنَّواتج على أقل الدَّرجات ثم مهارة محاولة المعلم من التَّعرف على قدرات وميول وأنماط تعلم تلاميذه.

ثانياً: دراسات أجنبية:

دراسة منجيستي (2020) في إثيوبيا بعنوان:

"معرفة معلمي المدراس الابتدائية ومواقفهم وممارساتهم للتَّعليم المتمايز: حالة المعلمين المتدربين في أثناء الخدمة في كلية ديبري ماركوس لتدريب المعلمين"

Primary School Teachers Knowledge, Attitude and Practice of Differentiated Instruction: The case of In-service Teacher-Trainees of Debre Markos College of Teacher Education

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معلمي المدارس الابتدائية ومواقفهم وممارساتهم للتَّعليم المتمايز، تم استخدام الاستبيان ونقطة التَّدريس البؤري كأدوات لجمع البيانات، تكونت عينة البحث من معلمي المدارس الابتدائية الصفوف من (1-4) الذين كانوا يحضرون تدريباً صيفياً على مستوى الدبلوم أثناء الخدمة في كلية ديبري ماركوس لتدريب المعلمين. أظهرت نتائج الدّراسة وجود مستوى عام من فهم التَّدريس المتمايز من قبل معلمي المدارس الابتدائية فيما يتعلق بطرق دعم كل مجموعة من الطلاب، كما يفتقر المعلمون إلى المعرفة باستراتيجيات محددة لإدارة الصّفوف الدراسية ذات القدرات المختلفة بطريقة تشرك كل مجموعة من الطلاب خلال ساعات الصف الدراسي في وقت محدد. كما أشارت النَّتائج إلى أن هناك درجة أقل من تنفيذ التَّعليم المتمايز مقارنة بمستوى فهمهم.

دراسة اسماجيلي وإمام (2018) في كوسوفو بعنوان:

"التَّعليم المتمايز: فهم وتطبيق استراتيجيات تفاعلية لتلبية احتياجات جميع الطلاب"

Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to meet the needs of all Students.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير الاستراتيجيات التَّفاعلية في فهم المعرفة والمعلومات اعتماداً على قدرات وحاجات المتعلم، ووصف مدى تطبيق المعلمين لنظام التَّعليم المتمايز اعتماداً على المحتوى، والعملية، والأهداف لكل طالب، وتكونت عينة الدّراسة من (200) طالب وطالبة، و(30) معلماً ومعلمة، و(30) فرداً من أولياء الأمور

من المدارس الخاصة والحكومية في بريشيتنا عاصمو كوسوفو. أظهرت نتائج الدّراسة أن هناك الكثير من الطّلبة لا يفهمون على معلميهم ومهملين مما يدل على أن التَّعليم المتمايز لا يطبق في المدارس كما ينبغي، ويولي المعلمون جل اهتمامهم على محتوى المعلومات والمعرفة بينما لا يهتمون باهتمامات الطلبة، كما يتم توفير ظروف تعليمية مناسبة لتطبيق نظام التَّعليم المتمايز في المدارس الخاصة مقارنةً مع معلمي المدارس الحكومية، ووجدت الدّراسة أنَّ فهم وتطبيق نظام التّعليم المتمايز في المدارس الابتدائية ليس بالمستوى المطلوب، كما ان معظم المعلمين يهتمون بنتاج هذا النظام وليس بمحتواه، ورغبة الآباء في التعاون مع المدارس لتطبيق نظام التَّعليم المتمايز.

دراسة أفهولدر (2003) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان:

"التَّعليم المتمايز في الصفوف الدراسية الشاملة"

Differentiated Instruction in Inclusive Elementary Classrooms.

هدفت هذه الدّراسة إلى تعرّف على استراتيجيات التَّعليم المتمايز التذَي يستخدمها المعلمون وقد أظهرت أنَّ المعلمين الذين استخدموا استراتيجيات التَّعليم المتمايز بشكل مكثف قد أظهروا تحسناً في مدى فهمهم لنمو الطّلاب وكذلك تبنوا مسؤولية كبيرة تجاه هذا النمو. وبأن المعلمين الذين وظفوا مستويات عليا من تقنيات التَّعليم المتمايز زادت خبرتهم وشعورهم بالكفاءة الذَّاتية وكذلك أظهروا رضا كبير تجاه الاتجاهات التَّدريسية الحديثة. وسوف يكون التَّعليم المتمايز مفضل من قبل كثير من المعلمين ذوي الخبرة الذين لديهم معرفة جيدة بالمناهج التي درسوها وقد تلقوا تدريب مكثف قبل تطبيق هذه الطرائق. وفي ضوء هذه النتائج ربما يكون من المنطق لماذا التَّعليم المتمايز يكون أكثر شيوعاً بين المعلمين ذوي الخبرة مقارنة مع نظرائهم الصغر سناً.

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من مراجعة البحوث والدراسات السابقة أنّ معظم الدراسات كدراسة كل من حاكمي (2015) والمالكي (2013) ومنجيستي (2020) وأفهولدر (2003) هدفت إلى تحديد ممارسات المعلمين للتَّعليم المتمايز داخل صفوفهم، كما تناولت كل من دراسة

(عبود، 2019. ورسوق، 2018. والعلي، 2018) فاعلية التَّعليم المتمايز في التَّحصيل الدراسي لعدة مواد دراسية. واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات التي تناولت التَّعليم المتمايز كموضوعً للبحث استخدامها المنهج الوصفي التحليلي كمنهج بحث، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

و على الرغم من التشابه الموجود بين هذا البحث والدراسات والبحوث السابقة، إلا أن هذا البحث يعد استكمالاً لها وإضافة إليها، وأهم ما يميز هذا البحث عن الدّراسات السَّابقة أنه:

- ✓ يركز على معلمي الصف الحلقة الأولى الذين يختصون بصف دراسي واحد وليس مادة دراسية.
- ✓ يركز على تطبيق التَّعليم المتمايز في التَّدريس وفق أنماط تعلم المتعلم وذكاءاته واستعداداته واهتماماته.
- ✓ يقدم استبانتين من إعداد الباحثة لمعرفة واقع تطبيق معلمي الحلقة من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز من وجهة نظر التَّلاميذ والموجهين التَّربويين.

أحد عشر: الإطار النظري:

يؤكد علماء التربيَّة وعلم النفس أنّ المتعلمين يتفاوتون ويتمايزون في جوانب كثيرة، ومرد هذه الاختلافات إلى عوامل عديدة منها الخبرة السّابقة والدّافعيَّة والقدرات والميول والخصائص والبيئة المنزليَّة والأساليب التي يتعلمون بها. وصولاً إلى تلبيَّة احتياجات المتعلمين المتنوعة لابد من تعليم يحقق هذا الهدف، وهذا نجده في التّعليم المتمايز. لذلك حاولت الباحثة في هذه الفصل تغطيَّة بحث التعليم المتمايز نظرياً، لأنه سيشكل أساساً للتطبيق العملي له.

أولاً: مفهوم التعليم المتمايز:

اختلف التّربويون في تحديد طبيعة التّعليم المتمايز من حيث كونه طريقة تفكير في التعليم والتعلم كما وصفته توملينسون (2001)، أو نظريَّة تعليم كما وصفته كوجك

وأخرون (2008)، أو نظام تعليم كما وصفه تعليم كما وصفه عطيَّة (2009)، أو طريقة تدريس أو استراتيجيَّة تعليم كما وصفها عبيدات وأبو السّميد (2009). وفيما يلي بعض التّعريفات التي تناولت التّعليم المتمايز:

عرّف عطيَّة (2009) التّعليم المتمايز" بأنّه استراتيجيَّة تدريس تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلمين وقدراتهم ومواهبهم وميولهم والكيفيَّة التي يفضلونها في التّعلم والوصول إلى نواتج تعلم واحدة بأساليب وأدوات متنوعة" (ص455).

وعرّفت كورلي Corley (2005) التّعليم المتمايز بأنه: "طريقة تمكن المعلمين من تخطيط الاستراتيجيات لمقابلة احتياجات مختلف المتعلمين" (ص13).

ثانياً: مبادئ التّعليم المتمايز: ينطلق التّعليم المتمايز من مجموعة من المبادئ المهمة تشمل:

1. حق كل تلميذ في تعليم ذي جودة، وامتلاك كل تلميذ القدرة على التّعلم.
2. فهم المعلم وتقديره للاختلافات بين التّلاميذ وتعرف الفروق الفرديَّة بينهم والبناء عليها.
3. تكييف المحتوى والعمليات والنواتج وفقاً لاستعدادات التّلاميذ وميولهم وأساليبهم في التّعلم.
4. إتاحة الاختيار، والمرونة، والتّقييم المستمر هي نتاج تمايز المحتوى الذي يتم تدريسه.
5. استخدام طرائق تدريس متنوعة تلبي احتياجات التّلاميذ التّعليميَّة.
6. التّلاميذ والمعلّمون شركاء ومتعاونون في التّعلم. (الرّشيدي،2015، ص11–12).

وبذلك يمثل التّعليم المتمايز حلاً فعلياً للكثير من مشكلات التّعليم، حيث يؤكد على حق التّميز للجميع من منطلق أنّ المتعلم بخصائصه واحتياجاته المنفردة هو المحور والهدف في عمليتي التّعليم والتّعلم.

ثالثاً: أهداف التَّعليم المتمايز: وتتمثل أهداف التّعليم المتمايز بما يلي:

1. رفع مستوى التّحصيل الدِّراسي.
2. جعل عمليَّة التّعلم أكثر سهولة.
3. زيادة مستوى التَّحدي للطّلاب الذين لديهم بالفعل معرفة مسبقة والكثير من مهارات التَّفكير.
4. تقديم مزيد من المساعدة والدَّعم للطَّلاب الضّعاف.
5. زيادة حماسة الطّلاب واهتمامهم بالتَّعلم. (شواهين،2014، ص12)

وبذلك التعليم المتمايز يعزز التعليم لكل الطلاب من خلال اشغالهم في أنشطة ذات استجابات جيدة لحاجاتهم التعليميَّة الخاصة والهامة وقدراتهم وتفضيلاتهم.

رابعاً: أشكال التّعليم المتمايز: يتخذ التّعليم المتمايز أشكالاً متعددة منها:

1. التَّدريس وفق نظريَّة الذكاءات المتعددة: وتعني أن يُقدِّم المعلم درسه وفق تفضيلات الطّلبة وذكاءاتهم المتنوعة.
2. التّدريس وفق أنماط المتعلمين: يصنف علماء النّفس التربوي أنماط المتعلمين إلى: سمعي وبصري وحركي، ويضيف بعضهم نمطاً حسياً. والتّدريس وفق هذه الأنماط شبيه بالتَّدريس وفق الذّكاءات المتعددة، بمعنى أن يتلقى الطّالب تعليماً يتناسب مع النّمط الخاص به.
3. التَّعلم التَّعاوني: يمكن اعتبار التّعلم التّعاوني تعليماً متمايزاً إذا راعى المعلم تنظيم المهام وتوزيعها وفق اهتمامات الطَّلبة وتمثيلاتهم المفضلة.(عبيدات وأبو السّميد،2009، ص111).

خامساً: خطوات التَّعليم المتمايز: حددها كل من عبيدات والسميد (2009) بما يلي:
يحدد المعلم المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب محاولاً الإجابة عن السؤالين:
– ماذا يعرف كل طالب؟– ماذا يحتاج كل طالب؟

إنه بذلك يحدد أهداف الدَّرس، ويحدد المخرجات المتوقعة، كما يحدد معايير تقويم مدى تحقق الأهداف.

1. يختار المعلم استراتيجيات التَّدريس الملائمة لكل طالب أو المجموعات لطلبته والتّعديلات التي يضعها لجعل الاستراتيجيات تلائم هذا النّوع.
2. يحدد المهام التي سيقوم بها الطّلبة لتحقيق أهداف التّعلم.(ص109)

وتجمل الباحثة ما سبق ذكره بأنَّ التّعليم المتمايز يقوم على أساس أنَّ المتعلم محور العمليَّة التّعليميَّة وله الحق في الحصول على تعليم يناسب قدراته وخصائصه سعياً لتحقيق النّجاح بمساعدة من حوله، حيث يؤكد على حق التّميز للجميع من منطلق أنّ المتعلم بخصائصه واحتياجاته المنفردة هو المحور والهدف في عمليتي التّعليم والتّعلم، ويمثل حلاً فعلياً للكثير من مشكلات التّعليم.

اثنا عشر: مجتمع الدراسة وعينته: شمل مجتمع الدراسة جميع الموجهين التَّربويين في محافظة درعا والبالغ عددهم (24) موجهاً وموجهةً. والجداول الآتية توضح توزع أفراد العينة حسب المتغيرات المدروسة:

الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة (الموجهين التَّربويين) وفق متغير الخبرة في التَّوجيه

أقل من 5 سنوات	من 5–10	أكثر من 10 سنوات	المجموع
10	9	5	24

يُلاحظ من الجدول (1) بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة للموجهين التَّربويين أنَّ (10) أفراد منهم يمتلك عدد سنوات خبرة في التَّدريس أقل من خمس سنوات، وأنَّ (9) أفرادٍ منهم يمتلكون عدد سنوات الخبرة في التَّدريس من خمس إلى عشرِ سنوات، وأنَّ (5) أفرادٍ منهم يمتلكون عدد سنوات الخبرة في التَّدريس أكثر من عشر سنوات والشكل البياني يوضّح ذلك:

الجدول (2): توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

إجازة جامعية	دبلوم تأهيل تربوي	المجموع
13	11	24

يلاحظ من الجدول السابق (2) بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي للموجهين التَّربويين أنّ (13) فرداً منهم حاصلين على شهادة الإجازة جامعية، وأنّ (11) فرداً منهم حاصلين على شهادة دبلوم تأهيل تربوي.

أدوات الدراسة:

لكي تتمكن الباحثة من تحقيق الهدف الرئيس للدراسة وهو تعرُّف واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز في سورية من وجهة نظر الموجهين التَّربويين، تبعاً للمتغيرات الآتية :(المؤهل العلمي/ عدد سنوات الخبرة) ، قامت ببناء استبانة موجهة للموجهين التَّربويين، وهي على النحو التَّالي:

استبانة واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز من وجهة نظر الموجهين التَّربويين:

لتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة عن واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز من وجهة نظر الموجهين التَّربويين في ضوء بعض المتغيرات كالمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في التَّوجيه، شملت (35) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، للحصول على المعلومات معتمدة مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن بنود الاستبانة (جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف، ضعيف جداً).

وقد مر تصميم الاستبانة بمراحل عدة قبل أن تظهر الصورة النهائية لها، وجميع تلك المراحل تؤسس الصدق البنيوي؛ وهي:

- **هدف الاستبانة:** تهدف الاستبانة إلى تعرُّف آراء الموجهين التَّربويين حول واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز في سورية.

- **إعداد الاستبانة بصورتها الأولية:** تم فيها الاطلاع على الأدب التربوي وبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التَّعليم المتمايز ودرجة ممارسة المعلمين له كدراسة حاكمي (2015) وتقويم الأداء التدريسي للمعلمين في ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز كدراسة المالكي (2013)، وكان الهدف من الرجوع إليها تعرف الجوانب التي تطرق إليها الباحثون فيما يتعلق بالتَّعليم المتمايز وتطبيقه بالعملية التَّعليمية، ثم حددت الباحثة في ضوء هذه الدَراسة بنود الاستبانة بصورتها الأولية مكونة من(35) فقرة موزعة على ثلاثة محاور للتعرف على واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز في مدارس مدينة درعا.
- **التحقق من صدق الاستبانة:**

❖ **الصدق الظاهري (face validity):** للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرض الاستبانة على عينة من المحكمين من أعضاء هيئة التَّدريس في كلية التربية، والموجهين التَّربويين، ملحق رقم(1)، وذلك للوقوف على رأيهم في الأداة من حيث:

- مدى انتماء فقرات الاستبانة للمحاور التي أدرجت تحتها ومناسبتها لغرض الدراسة.
- مدى صلاحية الفقرات ومناسبتها لهدف الدراسة.
- أي تعديلات يرونها مناسبة.

وفي ضوء ذلك تم الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين وتعديل الاستبانة وفق ملاحظاتهم؛ ومن هذه الملاحظات:

- تقسيم محور تنفيذ الدّرس إلى محاور فرعية.
- استخدام فعل مضارع في بداية كل بند.
- تقسيم البند (يستخدم أنشطة تعلم تناسب أنماط تعلم التلاميذ/ استعدادات واهتمامات التلاميذ/ ذكاءات التلاميذ) إلى ثلاثة بنود.
- تقسيم البند (يستخدم استراتيجيات تدريس تناسب أنماط تعلم التلاميذ/ استعدادات واهتمامات التلاميذ/ ذكاءات التلاميذ) إلى ثلاثة بنود.

- حذف بعض البنود.

بعد تحكيم الاستبانة طبقت على عينة استطلاعية قوامها(5) موجهين تربويين وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات الاستبانة للمعلمين أفراد عينة الدراسة، وعلى ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض المفردات في البنود التي لم تكن واضحة للموجهين التَّربويين.

- ❖ ثبات الأداة: اعتمدت الباحثة للتأكد من ثبات الاستبانة على طريقتين؛ وهما: الثبات بطريقة الإعادة Test Retest: قامت الباحثةُ بتطبيقِ الاستبانة على عينة مؤلّفة من (5) موجهين تربويين، ثم أعادت تطبيقها بعد عشرة أيام على العينة السابقة، ثم جرى حساب الترابط بين الدرجات عن طريق معامل ارتباط بيرسون، الجدول (7).
- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تمَّ حساب ثبات الأداة وهي استبانة" تعرُّف آراء الموجهين التَّربويين حول تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز في المدارس"، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية والجدول (7) يبين ذلك:

الجدول (3): معاملات ثبات الإعادة وألفا كرونباخ

المحاور	عدد البنود	معامل ارتباط بيرسون	الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ
تخطيط الدَّرس.	3	0.82	0.80
تنفيذ الدَّرس.	27	0.80	0.85
تقييم الدَّرس.	5	0.85	0.90
الدرجة الكلية	35	0.88	0.85

يبين الجدول أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.80) و(0.88)، وقد عدت هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة. الاستبانة في صورتها النهائية وكيفية تصحيح درجاتها، وأن قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.85) وهذا يعني أنَ معامل الثبات مرتفع.

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (35) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، مع بدائل إجابة خماسية ب (جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف، ضعيف جداً)؛ حيث تكون

العلامة المقابلة لكل فقرة كالآتي (5، 4، 3، 2، 1) وبذلك تكون أعلى درجة لاستبانة يأخذها الموجه التَّربوي عند إجابته على جميع بنود الاستبانة (175) درجة، وأدنى درجة يمكن أن يأخذها الموجه التَّربوي عند إجابته على جميع بنود الاستبانة (35) درجة، ولتحديد واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز في مدارس الحلقة الأولى، وزعت الاستبانة على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (24) موجهاً وموجهة، بعد ذلك تمّ اعتماد المعيار الآتي الموضح في الجدول (8) باستخدام المعادلة الآتية؛ لتحديد درجات إجابات الموجهين على الاستبانة.

$$(5-1) \setminus 3 = 4 \setminus 3 = 1.33$$

الجدول(4): درجة فاعلية الاستبانة وفقاً للمتوسط الحسابي الرتبي والنسب المئوية

مستوى الأداء	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
بدرجة منخفضة	2.33 – 1	%46.6 – %20
بدرجة متوسطة	3.67 – 2.34	%73.4 – %46.7
بدرجة مرتفعة	5 – 3.68	%100 – %73.5

عرض النتائج ومناقشتها:

- السؤال الأول: ما واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز من وجهة نظر الموجهين التَّربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والرتبة لواقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز من وجهة نظر الموجهين التَّربويين، والجدول (5) يبين ذلك:

الجدول (5): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الموجهين على واقع تطبيق المعلمين للتَّعليم المتمايز

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأداء
تخطيط الدَّرس.	3.66	0.79	2	متوسط
تنفيذ الدَّرس.	3.82	0.79	1	مرتفع
تقييم الدَّرس.	3.44	0.93	3	متوسط
الدَّرجة الكلية.	3.65	0.71		متوسط

تشير النتائج في الجدول أن درجة تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للتعليم المتمايز من وجهة نظر الموجهين التربويين كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.65) بانحراف معياري (0.71). وجاءت محاور الاستبانة في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.44 – 3.82) وجاء في المرتبة الأولى محور (تنفيذ الدَّرس) بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثَّانية محور (تخطيط الدَّرس) بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة جاء محور (تقييم الدرس) بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (0.93) وبدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز بدرجة متوسطة إلى عدم اشتمال برامج إعداد المعلمين على كيفية استخدام التعليم المتمايز وعدم حصول المعلمين على دورات تدريبية لتطبيقه، وعدم وجود أدلة إجرائية يمكن الاعتماد عليها لتطبيق التَّعليم المتمايز في التدريس. وقد يعود ذلك إلى صعوبة تطبيق استراتيجيات التَّعليم المتمايز واحتياجها إلى التحضير الكبير، كما أنها تحتاج إلى وقت كبير ليتم تطبيقها بالشكل المطلوب، وهذا قد يدفع المعلمون إلى التخوف من تطبيقها في التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة منجيستي (2010) التي أشارت إلى درجة قليلة من تنفيذ المعلمين للتعليم المتمايز. ونختلف مع دراسة أفهولدر (2003) التي أظهرت أن المعلمين الذين استخدموا استراتيجيات التعليم المتمايز بشكل مكثف قد أظهروا تحسناً في مدى فهمهم لنمو الطلاب. ومن الملاحظ أن المعلمين يحتاجون إلى التدريب والتمكن بصورة

أفضل من مهارات التعليم المتمايز نظراً لأهميته وفاعليته في التَّدريس كما أثبتتها دراسة كل من عبود (2019) ورسوق (2018) والعلي (2018) التي أثبتت فاعليتها في زيادة تحصيل التلاميذ وتنمية مهاراتهم.

فرضيات الدراسة:

❖ **نتائج الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التَّربويين حول آرائهم عن واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لواقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما تم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (6) يبين ذلك:

الجدول (6): نتائج اختبار (t-test) للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

	المحاور	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t-test	مستوى الدلالة	القرار
واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز	تخطيط الدرس	إجازة	3.55	0.78	2.425	0.016	دال
		دبلوم	3.84	0.78			
	تنفيذ الدرس	إجازة	3.70	0.79	2.718	0.002	دال
		دبلوم	4.02	0.74			
	تقييم الدرس	إجازة	3.37	0.90	1.343	0.106	غير دال
		دبلوم	3.56	0.98			
	الدرجة الكلية	إجازة	3.56	0.70	2.353	0.020	دال إحصائياً
		دبلوم	3.84	0.67			

أظهرت النتائج في الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لواقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للتعليم المتمايز تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للموجهين التربويين في الدرجة الكلية، إذ بلغت قيمة (t=2.353) وبمستوى دلالة (0.020) ولصالح حملة دبلوم التأهيل

التربوي، وكانت الفروق دالة إحصائياً لمحور (تخطيط الدرس) إذ بلغت قيمة (t=2.425) وبمستوى دلالة (0.016)، ولصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي، كما بلغت قيمة (t=2.718) لمحور (تنفيذ الدرس) وبمستوى دلالة (0.002) ولصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي، ولم تكن الفروق دالة إحصائياً لمحور (تقييم الدرس) إذ بلغت قيمة (t=1.343) وبمستوى دلالة (0.106).

وتعزو هذه النتيجة إلى أن الموجهين التربويين ذوي المؤهل العلمي الأعلى يمتلكون القدرة على تحديد واقع تطبيق مُعلّمي الحلقة الأولى للتعليم المتمايز في غرفة الصف أكثر من الموجهين ذوي المؤهل العلمي الأقل؛ نتيجة امتلاكهم لمعارف وخبرات ومهارات وقدرات في تقييم تخطيط المُعلّمين للأنشطة وتنفيذها وتقويمها وفقاً للنظريات والاستراتيجيات الحديثة في التعليم والتي تتفق كثيراً مع مبادئ التَّعليم المتمايز من خلال برامج الإعداد والتأهيل التي خضعوا لها، وربما يعود السبب إلى أن دبلوم التأهيل التربوي أكسب الموجهين تعمقاً أكبر في أساليب التَّدريس الحديثة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة حاكمي (2015) وأظهرت أيضاً وجود فروق عند مستوى الدَّلالة (0.05) لصالح المعلمين الأعلى مؤهل تعليمي.

نتائج الفرضية الثَّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التَّربويين حول آرائهم عن واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التَّوجيه.

لاختبار هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة والاستبانة ككل، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في التَّوجيه؛ أُستُخدِمَ اختبار تحليل التباين (ANOVA)، وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي للتّعليم المتمايز تبعاً لمتغير الخبرة للموجهين التّربويين

	المحور	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز من وجهة نظر الموجهين التَّربويين	تخطيط الدَّرس	أقل من 5سنوات	3.66	0.90
		من 5–10سنوات	3.74	0.82
		أكثر من 10سنوات	3.61	0.65
	تنفيذ الدَّرس	أقل من 5سنوات	3.78	0.63
		من 5–10سنوات	3.86	0.75
		أكثر من 10سنوات	3.84	0.77
	تقييم الدَّرس	أقل من 5سنوات	3.45	0.96
		من 5–10سنوات	3.68	0.85
		أكثر من 10سنوات	3.28	0.93
	الدَّرجة الكلية	أقل من 5سنوات	3.65	0.77
		من 5–10سنوات	3.75	0.72
		أكثر من 10سنوات	3.60	0.64

يلاحظ من الجدول (7) المتوسطات الحسابية لواقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في التَّوجيه للموجهين التّربويين في كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، إذ حصل أصحاب فئة (من 5 إلى 10 سنوات) على اعلى متوسط حسابي بلغ (3.75)، وجاء أصحاب فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات) بالمرتبة الثَّانية بمتوسط حسابي (3.65)، في حين جاء أصحاب فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.60)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، وجاءت النتائج كما في الجدول (8):

الجدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين (One way Anova)

	المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الاحتمالية	القرار
معوقات تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز	المحور الأول	بين المجموعات	0.514	0.257	1	0.418	0.664	غير دال
		داخل المجموعات	116.628	0.627	22			
			117.143		23			
	المحور الثاني	بين المجموعات	0.244	0.122	1	0.195	0.823	غير دال
		داخل المجموعات	116.613	0.627	22			
			116.858		23			
	المحور الثالث	بين المجموعات	4.311	2.156	1	0.530	0.082	غير دال
		داخل المجموعات	158.467	0.852	22			
			162.778		23			
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.700	0.350	1	0.693	0.501	غير دال
		داخل المجموعات	93.889	0.505	22			
		المجموع	94.589		23			

يتبين من الجدول السابق أن قيم الدلالة الاحصائية لاختبار (One way Anova) لبيان الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة على محاور الاستبانة ودرجتها الكلية كانت أكبر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية التي تنص على لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التَّربويين حول آرائهم عن واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التَّوجيه.

وقد يرجع ذلك إلى أن الموجهين على اختلاف خبراتهم أدركوا أهمية تطبيق التعليم المتمايز لتحقيق نتائج أفضل للتلاميذ وتعليم متميز. وهذا يدل على أنَّ الخبرة ليست عامل مؤثر في تحديد واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للتَّعليم المتمايز.

مقترحات الدراسة: في ضوء ما أسفرت عنه الدَراسة الحالية من نتائج ميدانية يمكن تحديد مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تكون ذات فائدة في العملية التَّعليمية التعلمية:

- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء وذلك لاطلاعهم على استراتيجيات التَّدريس الحديثة وتدريبهم على توظيفها ولاسيما استراتيجيات التَّعليم المتمايز.
- ضرورة إعداد أدلة تعليمية تساعد في توظيف التَّعليم المتمايز بالشكل الأمثل في العملية التعليمية التعلمية.
- إعداد دراسات أخرى تتناول التَّعليم المتمايز وفاعليته ومتطلباته.
- إجراء دراسات تستهدف تحديد اتجاهات المعلمين نحو التعليم المتمايز.

المراجع:

المراجع العربية:

- بدران، داليا يوسف.(2009). الكفايات التدريسية لمعلم الصف في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- بدير، كريمان (2008): التعلم النشط. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.
- حاكمي، سمر.(2015)." درجة ممارسة معلمي العلوم للتَّعليم المتمايز لدى تلامذتهم أثناء التَّدريس الصَّفي في مرحلة التَّعليم الأساسي في محافظة السّويداء". مجلة جامعة البعث، مجلد (37)، العدد (11)، ص(137-159).
- رسوق، مايزة. (2018). فاعلية برنامج قائم على التعليم المتمايز وأثره في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير عند تلامذة الصف السادس بمادة العلوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الرشيدي، خالد محمد. (2015). "فاعليَّة التعليم المتمايز في تحسين مستوى الدافعيَّة نحو تعلم العلوم لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائيَّة". مجلة كليَّة التربيَّة جامعة الأزهر، المجلد (1)، العدد (163)، ص(1-52).
- شواهين، محمد خير.(2014). التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسيَّة. الأردن، إربد: عالم الكتب الحديث.
- عبود، عدنان.(2019). فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

- عبيدات، ذوقان. أبو السميد، سهيلة.(2009). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. ط2، الأردن، عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- عطيَّة، محسن علي.(2009). المناهج الحديثة وطرق التدريس. الأردن، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العلي، ياسمين.(2018). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعليم المتمايز في إكساب المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- عواد، يوسف ومجدي، علي زامل. (2010). التعلم النشط نحو فلسفة تعليمية فاعلة. عمان: دار المناهج.
- غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد. (2010). مناهج البحث التَّربوي؛ تطبيقات عملية. ط1، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنَّشر والتّوزيع.
- كوجك، كوثر وأخرون. (2008). تنويع التدريس في الفصل (دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي). بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي.
- المالكي. مسفر بن عيضة بن مسفر. (2013). تقويم الأداء التَّدريسي لمعلمي التَّربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في ضوء استراتيجية التَّعليم المتمايز. مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد، العدد (13)، ص155–185.
- وزارة التربية. (2016). النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الاساسي. دمشق: منشورات وزارة التربية.

المراجع الأجنبية:

- Affholder, L.P. (2003). Differentiated Instruction in Inclusive Elementary Classrooms. Published thesis EdD. University of Kansas. Kansas.
- Corley, Marry Ann. (2005). Differentiated Instruction Adjusting to the Needs of All learners. Focus on Basic, volume (7), Issue (c), p(13-16).
- Heacox, Diane. (2002). Differentiating instruction in the regular classroom. Free spirit publishing.
- Ismajli, Hatixhe, Imami, Morina. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to meet the needs of all Students. International Journal of Instruction. Vol 11, No 3, P 207-218.
- Mengistie, Solomon Metesse. (2020). Primary School Teachers Knowledge, Attitude and Practice of Differentiated Instruction: The case of In-service Teacher-Trainees of Debre Markos College of Teacher Education. International Journal of Curriculum and Instruction. PP98-114.
- Tomlinson, Carol Ann. (2001). How to Different instruction in Mixed- ability classroom. Virginia: ASCD.