درجة تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التعليم المُتمَايز

إعداد

د. مريم بنت فراج عويض الشلوي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مجلة الدراسات التربوية والانسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور

المجلد السادس عشر، العدد الرابع - الجزء الأول، لسنة 2024م

درجة تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز

د. مريم بنت فراج عويض الشلوي

الملخص

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على درجة تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، ولتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدّت لهذا الغرض بطاقة الملاحظة؛ لقياس درجة تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، حيث أعدّت قائمة بمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، ومصادر بناء قائمة المبادئ، واشتملت البطاقة على (21) مؤشراً من مؤشرات التَّعليم المُتَمَايِز، موزّعة على ثلاثة مجالات؛ وهي: التخطيط للتدريس المُتَمَايِز، والتنفيذ للتدريس المُتَمَايِز، وتقويم التدريس المُتَمَايِز، وطبّقت الباحثة بطاقة الملاحظة بصيغتها النهائية على عينة الدراسة البالغ عددها (44) معلمة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في منطقة الرياض، خلال الفصل الدراسي الأول للعام 1445/1444هـ، الموافق 2024/2023م. وكان من أبرز النتائج: أن المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز جاءت بمستوى ممارسة متوسطة، وجاء مجال التخطيط للتدريس المُتَمَايِز بالرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.35)، وانحراف معياري (1.15) بمستوى ممارسة متوسطة. وجاء مجال التنفيذ للتدريس المُتَمَايِز في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.20)، وانحراف معياري (1.27)، بمستوى ممارسة متوسطة. أما مجال تقويم التدريس المُتَمَايِز؛ فقد احتل الرتبة الثالثة والأخيرة، بمتوسط حسابي (2.56)، وانحراف معياري (0.25)، بمستوى ممارسة قليلة. وأشارت النتائج إلى وجود فوارق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، وفقًا لمُتغيّريَ: الرخصة المهنية، وسنوات الخبرة، وإلى عدم وجود فوارق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، وفقًا لمتغير المؤهّل العلمي. وفي ضوء تلك النتائج قدّمت الباحثة مجموعة من التوصيات، أبرزها: تدريب المعلمات والمعلمين على التخطيط

للتعليم المُتَمَايِز وكيفية تنفيذه وتقويمه في ضوء مواقف التَّعليم والتعلُّم، وتضمين مقرر العلوم للمرحلة المتوسطة مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز.

الكلمات المفتاحية:

معلمات العلوم، مبادئ التَّعليم المتمايز، المرحلة المتوسطة.

The Degree of Application of the Principles of Differentiated Education by Middle School Science Teachers

Abstract

The study aimed to identify the degree of application of science teachers in the intermediate stage of the principles of differentiated education. To achieve the objectives of the study and answer its questions, the researcher used the descriptive approach and prepared for this purpose an observation card to measure the degree of application of science teachers in the intermediate stage of the principles of differentiated education. She prepared a list of the principles of differentiated education and sources for constructing the list of principles. The card included (21) indicators of differentiated education, distributed over three areas; The researcher applied the observation card in its final form to the study sample, which consisted of (44) science teachers for the intermediate stage in the Riyadh region, during the first semester of the academic year 1444/1445 AH, corresponding to 2023/2024 AD. The most prominent results were: The arithmetic averages of the degree of application of the principles of differentiated education by intermediate science teachers came at an average level of practice, and the field of planning for differentiated teaching came in first place, with an arithmetic average of (3.35), and a standard deviation of (1.15) at an average level of practice. The field of implementation of differentiated teaching came in second place, with an arithmetic average of (3.20), and a standard deviation of (1.27), at an average level of practice. As for the field of evaluating differentiated teaching, it ranked third and last, with an arithmetic mean (2.56) and a standard deviation (0.25), at a low level of practice. The results indicated that there were statistically significant differences between the arithmetic means of the degree to which intermediate science teachers applied the principles of differentiated education, according to the variables: professional license and years of experience, and that there were no statistically significant differences between the arithmetic means of the degree to which intermediate science teachers applied the principles of differentiated education, according to the variable of academic qualification. In light of these results, the researcher presented a set of recommendations, most notably: training teachers on planning differentiated education and how to implement and evaluate it in light of teaching and learning situations, and including the principles of differentiated education in the intermediate science curriculum..

Keywords: Science teachers, differentiated instruction principles, middle school.

المقدمـــة:

يعدُّ التَّعليم أحد الركائز الأساسية التي تُسهم في بناء المجتمع وتكوين الأفراد، والعلم والمعرفة هما الهدف الذي تنشده كافة الأمم والحضارات، من خلال إستراتيجيات تعليمية مُثلى تراعي الخصائص الفريدة لكل طالب، وذلك باختيار أفضل الإستراتيجيات التعليمية، التي تأخذ في الحسبان الخصائص الفريدة لكل طالب.

والعملية التربوية بمفهومها الحديث عملية اجتماعية، تستمد قيمتها ومبادئها من حاجات المجتمع، وواقع الحياة الذي يعيشه ذلك المجتمع؛ تمهيدًا لإعداد الأجيال إعدادًا تامًّا متكاملًا، عبر تحقيق الأهداف التي تنشدها أمتهم؛ لأن العملية التربوية هدفها الأساسي إعداد المواطن الصالح: أي تكوين شخصية المواطن وتنميتها من كافة الجوانب: المعرفية والعقلية والنفسية والاجتماعية والجسدية، وتزويده بالمعارف والخبرات التي تعينه على تحقيق التوازن والنمو السليم، ويدلّ ذلك على أن من أهم أهداف العملية التربوية: تقويم السلوك الإنساني وتعديله من خلال الأهداف التي تتضمّنها المناهج، وتحديد الغايات التي تسعى العملية التربوية إلى تحقيقها للطلبة.

والتطوير سمة من سمات العصر، ومطلب أساسي للعملية التربوية التعليمية المتجددة بشكل مستمر، التي من أهمها: اكتساب المهارات وخصائص الطلبة في كل مرحلة، والإلمام الكافي بسيكولوجية التَّعليم وطرائق التدريس السليمة التي تحقّق أغراض التربية، وإدراك سير العملية التعليمية والحلول العملية لها لتحسين الأداء، والتجديد بما يحقّق التفوّق الطلابي بالرعاية والإثراء والانسجام التام والاحترام المتبادل والتفاهم الكامل (عبد الهادي،2020).

وبسبب تطور الأنظمة التعليمية، وسعي القائمين على تطوير العملية التربوية لتتوافق مع مُتطلّبات العصر، ولتحقيق التقدّم في المعارف والعلوم؛ فقد تطوّرت إستراتيجيات وطرق التدريس، وظهرت إستراتيجيات حديثة ومتطوّرة تسعى إلى تحقيق أفضل الأهداف للمعلم والطالب وزيادة التفاهم فيما بينهما؛ للوصول إلى أفضل النتائج في العملية التعليمية بنظرة شمولية (موسى،2021).

وتعمل إستراتيجيات التَّعليم الحديثة على مساعدة الطلبة في إثارة تفكيرهم؛ لإحداث تعلُّم مقصود ذي معنى مرتبط برغباتهم، ويرتكز على اتجاهاتهم وحاجاتهم وميولهم، والتَّعليم المُتَمَايِز أحد هذه الإستراتيجيات التي ظهرت وفقًا للتطوّر العلمي السريع؛ نتيجة الاهتمام بالتنوّع الكبير بين مستويات الطلبة في المنظومة التعليمية. ويهدف التَّعليم المُتَمَايِز إلى تحقيق مُخرجات تعليمية فائقة تقوم على تلبية احتياجات الطلبة الفردية؛ لرفع مستوى تحصيلهم وزيادة دافعيتهم نحو التعلُّم (بريك،2020).

وللتعليم المُتَمَايِز القدرة على مراعاة وإشباع وتنمية اتجاهات الطلبة وميولهم؛ مما يُعَزِّز مستوى الدافعية لديهم، ويرفع مستوى التحدي للتعلُّم لديهم، ويُساعد على تعزيز الابتكار وتنميته، ويكشف عما لدى الطلبة من إبداعات. ومما يدعم أهمية التَّعليم المُتَمَايِز أنه يقوم على التكامل بين الإستراتيجيات المختلفة للتعليم، عبر استخدام أكثر من إستراتيجية في أثناء استخدامه بالموقف الصفي، كما تكمن أهميته من خلال توفيره لكل طالب أو مجموعة من الطلبة مُتطلّبات التعلُّم التي تلائمهم، وينال رضا الطلبة وقبولهم، ويزيد من دافعيتهم وفاعليتهم في التَّعَلُّم، وتحقيقه لشروط التعلُّم الفعّال، حيث يسمح للطلبة بالتفاعل بطريقة متمايزة ويؤدي هذا إلى نتاجات متنوّعة (الحليسي،2012).

والتَّعليم المُتَمَايِز منهج يستجيب ويلبي احتياجات الطلبة وتفضيلاتهم المتنوّعة، مع الأخذ في الحسبان معايير التَّعليم المختلفة والاختبارات الموحدة، وبالرغم من أن التَّعليم المُتَمَايِز لا يقتصر على منطقة واحدة من العالم أو مستوى محدد للطلبة؛ لكن التَّعليم المُتَمَايِز لتعليم الصفوف الدراسية هو النهج الذي يمكن تطبيقه على أي منطقة وفي أي مستوى دراسي، وأن المعلمين الذين يمايزون؛ هم المعلمون الذين يفكّرون في تفضيلات تعلُّم الطلبة وقدراتهم وميولهم وأساليبهم واهتماماتهم. ويمكن للمعلمين تنفيذ مجموعة متعددة ومتنوّعة من العمليات؛ لتلبية سمات التعلُّم وخصائص الطلبة المختلفين والمتنوّعين في الصفوف الدراسية (Preszler,2014).

والطالب هو المحور المهم في العملية التعليمية، وهو المركز الرئيس الذي تُسلَّط عليه الأضواء، ويجب التخطيط ووضع البرامج والإستراتيجيات والمشاريع وتحسينها باستمرار؛ لتحقيق مصالح الطلبة التعلمية؛ لأن ذلك يكشف مواطن القصور في الخدمات المقدَّمة لهم، ويجعل أصحاب

القرار يتخذون إجراءات من شأنها زيادة رضا الطلبة، وتحسين العمل التربوي وتطويره؛ مما يترتب عليه تحسين في مستوى تحصيلهم الدراسي (صفر،2021).

ويدرك الأفراد أهمية رفع القدرة التنافسية والنجاح، والحصول على درجات علمية متقدّمة، وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي؛ حيث يساعد هذا الطلبة على تحقيق رغباتهم بكفاءة، فالدرجات المرتفعة قد تؤهلهم للالتحاق بالتخصّص الذي يرغبون به، وكذلك فإن التحصيل الدراسي يعكس مدى المعرفة والمهارات التي اكتسبها الطالب خلال فترة تعليمه، ويُسهم التحصيل الدراسي في تعزيز التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ويُعَزِّز الثقة بالنفس والاستقلالية (تيسير،2023).

وبما أن المعلم من أهم العناصر في العملية التعليمية؛ فيقع على عاتقه نشر التربية والتَّعليم كمًّا وكيفًا، فهو المُطبّق الرئيس للمناهج التعليمية وتحقيق أهدافها، والمعلم الجيد له دور كبير في تطوير التَّعليم وتحديث المُدخلات الأساسية للعملية التعليمية؛ مما يُسهم في نجاح العملية التربوية والتعليمية وبلوغ أهدافها.

والمعلم هو العنصر الأهم والركيزة الأساسية في العملية التعليمية والتربوية؛ لما له من دور كبير وجهد واسع في عملية التعليم، ويحتّم هذا عليه أن يكون لديه مهارات وكفايات تجعله قادرًا على القيام بالمهام والواجبات الموكلة إليه، عبر استثمار كافة الجهود والإمكانات المادية والمعنوية التي تُمكّنه من الارتقاء بمستوى الأداء، وتحقيق الأهداف المنشودة بأسرع وقت وأقل تكلفة وجهد؛ ومن هنا أصبح اكتساب المعلم للمهارات التدريسية أهمية قصوى في ظل الثورة المعرفية والتكنولوجية التي نعيشها في العصر الحاضر (آل دغمان،2020).

وفي ظل الفروق الفردية بين الطلبة؛ فقد يجد بعضهم صعوبة في اكتساب المهارات الأدائية المطلوبة؛ لاختلاف قدراتهم واستعداداتهم للتعلّم، واختلاف اهتماماتهم وأهدافهم، واختلاف الاحتياجات التعليمية لديهم، وقد خلصت دراسة الغامدي (2021) إلى أن التَّعليم المُتَمَايِز يمكن أن يُسهم في تنمية المهارات الأدائية للطلبة؛ وذلك بتلبية احتياجاتهم المختلفة، وتوفير فرص الممارسة والتطبيق.

وبينت دراسة الخطيب (2021) أن التَّعليم المُتَمَايِز يمكن أن يُسهم في تنمية المهارات الأدائية لدى الطلبة، عبر التركيز على التعلُّم الفعّال، وأوصت دراسة العلاونة (2023) بضرورة تقديم

كافة سُبل الدعم؛ لتشجيع المعلمين والمعلمات على استخدام مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، وضرورة عقد الدورات التدريبية لهم – سواء قبل الخدمة أو في أثنائها– لتدريبهم على ممارسة المهارات التدريسية المُتعلّقة بمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز.

وانطلاقًا من الرؤية والرسالة التي تسعى إليها وزارة التَّعليم بالمملكة العربية السعودية نحو تعليم متميز يتوافق مع رؤية المملكة 2030؛ لبناء مجتمع معرفي منافس عالميًّا، وتوفير فرصة التَّعليم للجميع في بيئة تعليمية مناسبة في ضوء السياسة التعليمية للمملكة، ورفع جودة مُخرجاته، وزيادة فاعلية البحث العلمي، وتشجيع الإبداع والابتكار، وتنمية الشراكة المجتمعية، والارتقاء بمهارات منسوبي التَّعليم وقدراتهم؛ فإنه قد برزت الحاجة إلى معرفة درجة تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز.

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود المبذولة من قبل الجهات التعليمية في تعزيز استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التعليم؛ لكن هناك حاجة ماسة إلى تنويع طرق التدريس، لا سيما في مجال العلوم بالمرحلة المتوسطة، حيث يتمثّل هذا التنوّع في توفير إستراتيجيات تدريسية متمايزة تهدف إلى تطوير مهارات الطلاب المتعددة. وتُعد مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز من أبرز الإستراتيجيات التي تركّز على مراعاة الاختلافات بين الطلاب في القدرات والميول والاهتمامات، وتسعى إلى تقديم تجارب تعليمية تلبي احتياجاتهم الفردية؛ مما يُسهم في تعزيز الفهم العلمي وتحفيز الأداء الأكاديمي (عسيري، 2023). ويشير الواقع إلى أن تدريس مادة العلوم يواجه بعض الصعوبات لدى بعض المعلمين لا سيما في المرحلة المتوسطة، فالطلبة يرون المعلم مملًا أو صعبًا، ولا يرغبون في تعليمه ألبتة، وقد بيّنت دراسة الغامدي (2021) وجود صعوبات في تدريس مناهج العلوم، وصعوبات تواجه معلمي العلوم في تطبيق مناهج العلوم، منها: ضعف تطبيق طرق التدريس وأساليب التقويم التي تلائم مناهج العلوم، وأن بعض التجهيزات المهمة التي يحتاجها مدرس العلوم غالباً ما تكون غير متوافرة، وأن المحتوى يحتاج إلى وقت طويل لتنفيذه، كما أن الطالبات يجدن صعوبة في فهم محتوى منهاج العلوم المطورة؛ ويُشير هذا إلى وجود قصور في تطبيق مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز بواقعنا. وأكد الشمراني (2019) أن واقع استخدام المعلمين

لإستراتيجيات التَّعليم المُتَمَايِز كان متوسطًا، وأوصى علي (2023) بضرورة تدريب المعلمين على إستراتيجيات التَّعليم المُتَمَايِز؛ لتحسين مستوى الفهم العلمي لدى الطلاب.

كما أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة من معلمات العلوم في بعض مدارس المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، شملت العينة (10) معلمات، واستخدمت الباحثة أداة تضمنت (4) أسئلة؛ للكشف عن مدى إلمام المعلمات بمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز. وتوصلت الدراسة الاستطلاعية إلى أن هناك (85%) من معلمات العلوم أظهرن تدنياً في معرفة مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، كما أجمعت المعلمات على وجود قصور في ممارساتهن التدريسية في تطبيق هذه المبادئ وتطوير إستراتيجيات تلبي احتياجات الطلاب الفردية. ويُشير عدد من الدراسات إلى فعالية التَّعليم المُتَمَايِز في تحسين مهارات الطلاب، حيث أثبتت دراسة الغامدي (2021) دوره في تنمية المهارات الأدائية لدى الطلاب، كما أكدت دراسة العلاونة (2023) ضرورة توفير الدعم اللازم للمعلمين لتبني هذه الإستراتيجيات عبر التدريب المستمر.

وأوصى الملتقى الدولي للتعليم المُتَمَايِز عام 2023 في الجزائر بالاهتمام بتطبيق مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز في التَّعليم العام، وتنمية مهارات المعلمين في توظيفه؛ لتحقيق التعلُّم الفعّال والتدريس المبدع.

وبناءً على ما سبق؛ تتحدد مشكلة الدراسة في وجود قصور بتطبيق مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، وتسعى الدراسة الحالية إلى التصدي لهذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: ما مدى تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز في المملكة العربية السعودية؟ والذي يتفرّع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

ما درجة تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)، بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في درجة تطبيق معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، تُعزى إلى مُتغيّرات: (الرخصة المهنية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

يستفيد الطلبة من نتائج البحث في تحسين قدراتهم على اكتساب مهارات متنوّعة تلبي حاجاتهم وقدراتهم وميولهم خلال تعلُّم مادة العلوم أو أي مادة أخرى.

توجيه أنظار مخططي مناهج العلوم ومطوريها نحو جوانب القوة والضعف في مادة العلوم، من خلال الاعتماد على مبادئ التَّعليم الحديثة المتعلّقة بتعليم الطلبة، ومنها مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز.

توجيه المعلمين والمعلمات في المرحلة المتوسطة بشكل خاص، وكافة المراحل بشكل عام لأهمية مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز في التدريس، التي يمكن باستخدامها تحقيق الإثراء المعرفي للطلبة.

توجيه المشرفين التربويين نحو متابعة المعلمين والمعلمات؛ لتطبيق مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز في تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

الكشف عن درجة تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز.

الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)، بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في درجة تطبيق معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، تُعزى لمُتغيّرات:(الرخصة المهنية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على معرفة مدى تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

الحدود المكانية: المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية للبنات بمنطقة الرياض.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444هـ-1445هـ، الموافق 2023-2024م.

الحدود البشرية: معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

التَّعليم المُتَمَايِز ((differentiated education: يُعرّف بأنه: فلسفة خاصة بعملية التدريس؛ لمساعدة المعلم على جعل الموقف التعليمي أكثر تنظيمًا بناءً على الاختلافات الموجودة بين المتعلمين فيما يخصّ: اهتماماتهم، والأنماط التعليمية، وتفضيلات التَّعَلُّم، وخلفياتهم المعرفية لديهم؛ وبما يضمن للجميع أن يحقّقوا أكبر قدر من الأهداف التعليمية (قطامي،2013).

ويُعرّف كذلك بأنه: "مجموعة من الأسس والقواعد في النظام التعليمي، التي ترمي إلى تحقيق مُخرجات تعليمية واحدة وعمليات وأدوات مختلفة، التي يستخدم فيها المعلم طرائق وأساليب متعددة لتوفير بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم وأنماط تعلّمهم وخلفياتهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية؛ بهدف رفع مستواهم وتحقيق الحد الأقصى من الأهداف التعليمية (عطية،2009).

مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز: Principles of differentiated instruction تُعرّف بأنها: "الاحتياجات التعليمية المتنوّعة للطلبة داخل الغرفة الصفية، من استعدادات واهتمامات وأشكال تعليمة، والاستجابة لهذه الاحتياجات من خلال تنوّع في عناصر العملية التدريسية وفق مجموعة من المراحل التي تضمّ: مرحلة القياس، واستعداد الطلبة وجاهزيتهم واهتماماتهم وميلوهم، ومرحلة التنفيذ (القرعان،2022).

وتُعرف الباحثة مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الأداءات التي تستخدمها معلمة العلوم للمرحلة المتوسطة في عملية التَّعليم بمجالات: التخطيط والتنفيذ والتقويم؛ استجابة لاحتياجات التعلُّم المتنوّعة للطالبات داخل الصف، وتُقاس بالدرجة التي ستحصل عليها المعلمة في عينة الدراسة من خلال الأداة التي صمّمتها الباحثة.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الأدب النظري:

-إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز:

تعدّ إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز تحقيقًا لما نصّت عليه وثيقة المعايير المهنية في المملكة العربية السعودية، التي تؤكد ضرورة تحقيق التدريس المُتَمَايِز المُدرج ضمن معيار تخطيط وحدات

التَّعلـيم والـتعلُّم وتطبيقهـا، والـمُتضمّن فـي مجـال الممارسـات المهنيـة للمعلمـين، ومـن تلـك الإسـتراتيجيات التـي تُحقّق تدريسًـا متمـايزًا داخـل الصـف: عقـود الـتَّعَلُّم، والمجموعـات المرنـة، والمحطات العلمية (هيئة تقويم التعليم،2016).

وتمثّل إستراتيجيات التَّعليم المعاصر عنصرًا مهمًّا من عناصر المنهاج المقدّم للطالب، حيث ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالأهداف والمحتوى، كما أنها تؤثر في اختيار الأنشطة والأساليب التعليمية المستخدَمة في العملية التعليمية، ولعل من أبرز إستراتيجيات التَّعليم الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تدريس الطلبة باختلاف قدراتهم وميولهم؛ إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز (Ginja &Chen,2020).

ومما سبق؛ ترى الباحثة أن إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز تُعبّر عن منهج تعليمي الهدف منه تلبية احتياجات الطالب التعليمية المتعددة، ويكون هذا من خلال تكييف المحتوى، والتنوّع في طرق التدريس في ضوء أساليب التدريس المتعددة وقدرات الطالب الفردية.

وتُعرّف إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز بأنها: مجموعة من الإستراتيجيات التي تساعد المعلمين على تعليم وتدريس كل طالب بحسب حاجته وقدراته، وتوجيهها قدر المستطاع للأمام في المسار التعليمي، وأنها مدخل تعليمي يقوم على التّعرّف على الحاجات التعليمية المتنوّعة للمتعلمين، ومدى استعدادهم ودافعيتهم ومعرفة اهتماماتهم، والاستجابة لهذه الاختلافات في الحاجات والاهتمامات والميول والاستعدادات، بحيث تتنوّع عناصر التدريس لتقابل الاختلاف في قدرات المتعلمين داخل الصف الدراسي الواحد؛ لتوفير فرص تعليمية متكافئة للجميع لاكتساب مهارات التعلُّم (حسن،2016).

وتسمح إستراتيجية التَّعليم الـمُتَمَايِز للمعلمين بتوزيع المهام والتخطيط للدروس، بناءً على الاحتياجات التعليمية الخاصة والقدرات الفردية، بحيث ينخرط الطالب في المهمة التي لديه. فالتّعليم الـمُتَمَايِز هو ذاك التَّعليم الذي يتنوّع وفقًا لاحتياجات الطلبة التعليمية داخل الصف، ووفقًا لمستوياتهم وقدراتهم المتنوّعة والمتعددة (Rogerson,2018).

وإستراتيجية التَّعليم الـمُتَمَايِز أساسية لتحقيق الأهداف التعليمية المنصوص عليها في وثيقة المعايير المهنية بالمملكة العربية السعودية، حيث تركز على تلبية احتياجات الطلاب الفردية

وتنوع مستوياتهم، وتؤكد الباحثة أن تطبيق هذه الإستراتيجية يُعَزِّز جودة التعليم، ويُسهم في تحسين قدرة الطلاب على التَّعَلُّم.

فلسفة التَّعليم المُتَمَايِز

تقوم فلسفة التَّعليم المُتَمَايِز على معرفة المستوى الحقيقي للطلبة: أين هم الآن، ومن أين سينطلق المعلم معهم، وما السرعة التي يستطيعون أن يتعلموا بها، وما الطريقة التي يفضّلونها لتتناسب مع أنماط تعلمهم وذكاءاتهم المتعددة؛ وهذا من شأنه ضمان حسن سير العملية التعليمية، وحسن البناء المعرفي لدى الطلبة. وإذا وُجدت فجوة في البناء المعرفي؛ فيستشعر هؤلاء الطلبة بحياتهم التعليمية وتحقيق ذواتهم وتطوير قدراتهم. ليس هذا فقط؛ بل على المعلم أن يتعرّف على خصائص الطلبة عنده في الصف وشخصياتهم، والخلفيات الاجتماعية والثقافية لكل طالب، ويظهر اهتمامًا وتفهّمًا واحترامًا لثقافات كافة الطلبة؛ مما يزيد التفاعل بين الطلبة، ويُعَزِّز لديهم تقديرهم لذواتهم (العزايزة،2020).

والتَّعليم المُتَمَايِز "تعليم مخطط له وليس عشوائيًّا، يسمح بالنمو الأقصى لكافة الطلبة، من خلال تعامل المعلم مع كل طالب كحالة منفردة؛ وبالتالي فالمبدأ الذي يقوم عليه هو نجاح كافة الطلبة في الصف. كما أن المعلم في الصف المُتَمَايِز لديه معرفة تامة بالموضوعات والمفاهيم الأساسية في المنهاج الدراسي. ووفقًا لاستعدادات الطلبة؛ فإنه يستطيع أن يقرّر ما يجب التركيز عليه من الموضوعات والتوسّع بها، وما يجب عليه تخطيطه، فهو يحمل على عاتقه تعديل المحتوى للطلبة، وتعديل العملية التعليمية ككل" (عبد الباسط، 2020).

وعطفًا على ما سبق؛ يمكن القول: إن التَّعليم المُتَمَايِز أساسه الابتكار، والاستخدام الأمثل لطرق التَّعليم المختلفة؛ للتقليل من الفروقات بين الطلبة وفقًا لقدراتهم وميولاتهم واستعداداتهم واحتياجاتهم التعليمية، ويكون هذا عبر توفير الفرص المتكافئة بينهم في الفهم والاستيعاب للمادة التعلمية.

ويُراعي التَّعليم المُتَمَايِز قدرات كافة الطلبة وخبراتهم في الصف، ويعمل على زيادة تحصيلهم وتنمية قدراتهم بدرجة مقبولة من الأداء، من خلال التعامل مع كل مستوى بأسلوب ملائم لقدراته وخبراته السابقة. ويهدف إلى رفع مستوى كافة الطلبة، وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات في

التحصيل فحسب؛ حيث إنه سياسة مدرسية تأخذ في حسبانها خصائص الفرد وخبراته السابقة، وهدفها زيادة إمكانات الطلبة وقدراتهم، فالنقطة الأساسية في هذه السياسية توقّعات المعلمين من الطلبة واتجاهاتهم وإمكاناتهم وقدراتهم، فهي سياسة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لكافة الطلبة (الزبيدي،2021).

والتَّعليم المُتَمَايِز: "نظام تعليمي يهدف إلى تحقيق مُخرجات تعليمية واحدة، بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة، ويلتقي في ذلك مع إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، التي تُعدّ شكلًا من أشكاله، أو إستراتيجية من الإستراتيجيات التي يتم بها، وهو ابتكار طرق متعددة توفّر للطلبة – على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية– فرصًا متكافئة لفهم المفاهيم واستيعابها واستخدامها في مواقف الحياة اليومية، وتسمح للطلبة بتحمّل المسؤولية في تعلمهم من خلال تعليم وتعلُّم الأقران والتعلُّم التعاوني (صيام،2016).

ويقوم التَّعليم المُتَمَايِز على مبدأ أن الطلبة يختلفون عن بعضهم، وأن هناك فروقًا فردية بينهم، وأنهم يختلفون عن بعضهم في أنماط تعلّمهم، التي تتراوح بين نمط التعلُّم السمعي والبصري والحركي والحسي، وعدم وجود طريقة تدريس واحدة تناسب كافة الطلبة للفروق الفردية بينهم، وعدم قدرة المعلمين على تحقيق المستوى المطلوب من التعلُّم لكافة الطلبة باستخدام طريقة تدريس واحدة، وأن التَّعليم المُتَمَايِز يوفّر بيئة تعليمية مناسبة لكافة الطلبة؛ لأنه يقوم على أساس تنويع الطرائق والإجراءات والأنشطة في العملية التعليمية والتدريس (نجدي،2022).

وتعتمد فلسفة التَّعليم المُتَمَايِز على فهم المستوى الحقيقي للطلاب وأنماط تعلمهم المتعددة؛ مما يضمن سير العملية التعليمية بشكل فعّال؛ إذ يتعين على المعلم التعرف على خصائص الخلفيات الاجتماعية والثقافية لكل طالب؛ مما يُعَزِّز التفاعل، وزيادة تقديرهم لذاتهم. ويهدف التَّعليم المُتَمَايِز إلى تحقيق نتائج تعليمية واحدة باستخدام أساليب مختلفة، ويراعي الفروق الفردية؛ لضمان نمو جميع الطلاب، ويعكس هذا أهمية تبني إستراتيجيات متنوّعة تناسب احتياجات الطلاب، وتعزز من قدرتهم على التَّعَلُّم.

أهداف التَّعليم المُتَمَايِز:

يهدف التَّعليم المُتَمَايِز إلى الحصول على النمو الأعلى بكافة أشكاله لكل طالب، والاستجابة إلى احتياجات التَّعليم المُتَمَايِز لكل طالب؛ لتحقيق نجاحه الفردي، واختيار الطلبة لما يناسبهم، وفتح فرصة التعلُّم لهم. ويعمل هذا النوع من التَّعليم على إضافة إستراتيجيات جديدة، وتقديم نظام إدارة لعملية التَّعليم تكون أكثر فعالية، واستخدام التقويم أداة مهمة لتحريك التَّعليم (الأقطش،2018).

كما يهدف إلى تقديم تجارب تعلُّم ومُدخلات متباينة للطلبة؛ مما يساعد على حدوث تعلُّم للجميع، وتوفير تجارب تعلُّم متنوّعة وشاملة ومكثّفة، ومختلفة بحسب أنماط التعلُّم والقدرات والاتجاهات؛ الأمر الذي يُساعد الطلبة على الوصول إلى أقصى طاقاتهم الذهنية، كما يستطيع المعلمون من خلال تبني التَّعليم المُتَمَايِز التمييز بين الإستراتيجيات والممارسات التي تحقّق نتائج تحصيل مرتفعة في الاختبارات ذات المعايير العالية (نزال،2019).

ويهدف التَّعليم المُتَمَايِز إلى الاستجابة للفروق الفردية بين الطلاب من حيث احتياجاتهم التعليمية واهتماماتهم في ضوء طرق التَّعليم المختلفة، وبناء مواقف ومهام تعليمية متعددة قائمة على المفاهيم والمهارات الضرورية، وتوفير طرق تدريس مختلفة بأشكال مختلفة؛ لإبراز نواتج تعليمية سليمة.

وقد أصبح التَّعليم المُتَمَايِز مهمًّا لتحقيق الأهداف التعليمية، ومراعاة مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلبة؛ لما له من أثر إيجابي في دافعية الطلبة نحو الإنجاز، كما تكمن أهميته في أنه يراعي الفروق الفردية بين كافة الطلبة؛ لأنه يراعي مبدأ التعلُّم للجميع والعدالة في التعليم، فالمعلم يستخدم في أثناء الحصة التعليمية عددًا من الإستراتيجيات المختلفة التي يراعي التكامل في استخدامها، مع الأخذ في الحسبان الذكاءات المتعددة في غرفة الصف وأساليب تعلُّم الطلبة، ويقدّم مهمات تعلُّم على تحفيز مستويات عالية من الدافعية، ويولّد الرغبة في الإنجاز؛ بسبب مستوى التحدي المرتفع الذي تتميّز به تلك المهام، ويلبي حاجات الطلبة ويُشبع ميولهم، وينمّي اتجاهات إيجابية نحو المنهج وعملية التعلُّم (الحربي،2020).

ويسعى التَّعليم المُتَمَايِز إلى تحقيق النمو الأمثل لكل طالب، عبر تلبية احتياجاتهم التعليمية الفردية، وتعزيز فرص التَّعَلُّم، ويفتح المجال لتقديم تجارب تعلُّم متنوّعة ومناسبة لمختلف أنماط

التعلُّم والقدرات؛ مما يُعَزِّز مبدأ (التعلُّم للجميع)، كما يُعَزِّز دافعية الطلبة نحو الإنجاز، عبر تقديم مهام تحفيزية تتوافق مع مستوياتهم وقدراتهم؛ مما ينمي اتجاهاتهم الإيجابية تجاه المناهج الدراسية وعملية التَّعَلُّم. ويُظهر التَّعليم المُتَمَايِز أهميته في تحقيق الأهداف التعليمية وضمان تكافؤ الفرص لجميع الطلبة، مع التركيز على الفروق الفردية واحتياجاتهم المتنوّعة.

أهمية التَّعليم المُتَمَايِز:

يتيح التَّعليم المُتَمَايِز عدة أساليب لضغط المنهاج الدراسي عبر تقليل الوقت المخصّص لبعض الأنشطة؛ للتعمّق في موضوعات أكثر أهمية، والتوسّع عن طريق إكساب الطلبة معارف ومهارات أخرى حول المفاهيم التي يحتويها المنهج، وتقليص الوقت (الناصر،2020).

ومن أبرز أهداف التَّعليم المُتَمَايِز رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، من خلال جعل عملية التعلُّم أكثر سهولةً، وزيادة مستوى التحدي للطلبة الذين لديهم معرفة سابقة والكثير من مهارات التفكير – خاصة التفكير العلمي– كما يعمل على زيادة حماس الطلبة واهتمامهم بالتعلّم؛ مما يزيد من ثقتهم في أنفسهم وقدرتهم على التَّعَلُّم، فهو تعليم يعمل على إعداد الطلبة المفكّرين القادرين على مواجهة المشكلات الواقعية وحلّها، ويجعلهم متأهبين لأي مشكلة قد تواجههم في المستقبل، ويساعد على تحفيز الإبداع لدى الطلبة؛ لأنه يركّز على المستويات العليا من التفكير (مختار،2021).

ويهدف التَّعليم المُتَمَايِز إلى حدوث التعلُّم لدى كافة الطلبة – باختلاف الفروق الفردية بينهم– وأن الطالب هو محور العملية التعليمية، ومن خلال التَّعليم المُتَمَايِز يتم تحفيز الطالب وزيادة مستوى الدافعية لديه؛ مما يُولّد لديه الرغبة في الإنجاز.

ويمرّ التَّعليم المُتَمَايِز بالعديد من المراحل، ابتداءً من المرحلة الاستطلاعية والتقييم القبلي، التي تُحدّد الخبرات السابقة التي يمتلكها الطلبة عن موضوع الدرس، وتحديد إمكاناتهم وقدراتهم وميولهم وأنماط التعلُّم الخاصة بهم ودرجات ذكائهم، وبعد ذلك تصنيف الطلبة في ضوء نتائج المرحلة الاستطلاعية والتقييم القبلي، وتحديد كل مجموعة في ضوء خصائصهم المشتركة، ثم تحديد أهداف التَّعليم والتّعلّم، وبعد ذلك ينظّم المعلم الإستراتيجيات والمصادر والأنشطة التعليمية

المناسبة للطلبة، بالإضافة إلى أساليب التقييم، وأخيرًا إجراء عملية التقييم والتقويم بعد تنفيذ الدرس؛ لقياس نواتج التعلُّم (العزايزة،2020؛ العلميات،2022).

والتَّعليم المُتَمَايِز يظهر بوصفه إستراتيجية تعليمية حديثة، عندما يُستخدم أكثر من أسلوب أو طريقة أو إجراء لمساعدة الطلبة العاديين والمتأخرين على الوصول إلى الأهداف المرجوة. فالأساليب التقليدية الاعتيادية التي يستخدمها المعلم في الصف العادي لا تتناسب مع طبيعة المشكلات التي يعاني منها الطلبة ذوو التحصيل المتدني، وأن تطبيق إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز مع الطلبة بشكل عام؛ يساعد على مقابلة الاختلاف في قدراتهم، والتركيز على حاجاتهم وميولهم، وتنفيذ المهام المطلوبة منهم من خلال التمايز في الأساليب والمحتوى والإجراءات داخل الغرفة الصفية العادية.

مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز:

هناك مبادئ في التَّعليم المُتَمَايِز لا بد أن يمتلكها المعلم للوصول إلى أقصى حد ممكن من التَّعَلُّم، وتشمل:

أولًا: ممايزة المحتوى: عن طريق تحديد اهتمامات الطلبة أو مستوى قدراتهم، وطريقة العرض كدمج المصادر التعليمية المختلفة في الدروس، كالملفات الصوتية والمرئية، أو يمكن للمعلم اختيار أو توفير مواد تعليمية مختلفة ومناسبة للطلبة (الجعفري،2021).

وتشمل مهارات فرعية أخرى تتمثّل في: أن يقدّم المعلم المحتوى الدراسي بطريقة تلبي احتياجات الطلبة، وينوّع من عمليات الفهم والتحليل والتطبيق والتركيب عن إعادة صياغة تقديم المحتوى، ويربط المحتوى التعليمي بالقضايا المعاصرة والتطورات المجتمعية حوله، وينوّع في أساليب تقديم المهام العلمية وفق أنماط التعلُّم المخلفة، ويُقدّم المحتوى من خلال مُثيرات متنوّعة للطلبة، ويراعي معرفة الاستعداد الأكبر أو الأقل للطلبة عند تقديم المحتوى، ويضمّن المحتوى بالمعارف والخبرات الجديدة، ويُشرك الطلبة في صياغة محتوى التَّعَلُّم، والإفادة من خبرات زملائه المعلمين في مراحل التَّعليم المختلفة (نجدي،2022).

وتؤكد الباحثة أهمية ممايزة المحتوى، بوصفه إستراتيجية أساسية في التَّعليم المُتَمَايِز، حيث يتطلّب ذلك فهم اهتمامات قدرات الطلبة ومستوياتهم. وتشدّد الباحثة على ضرورة استخدام

مصادر تعليمية متنوّعة، مثل: الوسائط الصوتية والمرئية؛ لتعزيز تجربة التَّعَلُّم، كما تُشير إلى أهمية تقديم المحتوى بشكل يلبي احتياجات الطلاب، من خلال تنويع عمليات الفهم والتحليل، وربط المحتوى بالقضايا المعاصرة، وضرورة مشاركة الطلاب في صياغة محتوى التَّعَلُّم، والاستفادة من خبرات المعلمين الآخرين؛ لتعزيز فعالية التعليم.

ثانيًا: تهيئة بيئة التعليم: يتم فيها التفاعل بين المعلم والطلبة، والطلبة فيما بينهم، وبيئة التعلُّم المفضلة هي التي يتم فيها التفريد والمشاركة والاستقلال، والبحث، والتمايز، وليس ضروريًّا أن يُكلّف المعلم كافة الطلبة في الصف بالمهام نفسها التي عليهم القيام بها، بل يمكن إعطاء الطلبة الضعاف مهام سهلة تُشجّعهم وترفع من مستواهم، التي لديهم القدرة على تنفيذها، وإعطاء مهام تناسب الطلبة المتفوقين من حيث التوسّع في الموضوع أو التعمّق به. أما الطلبة الموهوبون فيمكن للمعلم تكليفهم بمهام تحتاج إلى الإبداع، كتصميم وسيلة تعليمية، أو تطبيق عمل خاص بمفاهيم الدرس (الحربي،2020).

وتؤكد الباحثة عدم تكليف جميع الطلبة بالمهام نفسها؛ بل يمكن تخصيص مهام تناسب مستوياتهم، وعلى سبيل المثال، يمكن منح الطلبة الضعاف مهام بسيطة تحفّزهم، بينما يُمكن للطلبة المتفوقين الانخراط في مهام أكثر تعقيدًا، مثل: التوسع في الموضوعات. وبالنسبة للطلبة الموهوبين، فيُنصح بتكليفهم بمشاريع تتطلب الإبداع، مثل: تصميم وسيلة تعليمية، أو القيام بمشاريع خاصة مرتبطة بمفاهيم الدرس.

ثالثًا: استخدام وسائل التَّعليم المُتَمَايِز ومصادره: يعدّ المعلم مصادر المعرفة، ويُنوّع في الوسائل العلمية الملائمة لمستوى الصف، ويستخدم الوسائل التعليمية الملائمة للطلبة الذين هم فوق مستوى الصف، كما يستخدم الوسائل التعليمية للطلبة الذين هم أقل من مستوى الصف؛ بهدف معرفة الاستعداد الأقل، وينوّع في الوسائل التعليمية، كالوسائل السمعية والبصرية من تسجيلات صوتية ورسوم وأشكال توضيحية ونماذج وعروض تقديمية، والوسائل السمع بصرية كالأفلام التعليمية والعروض التقديمية المصحوبة بالصوت (محمود،2020).

ومما سق تتبيّن أهمية استخدام وسائل ومصادر التَّعليم المُتَمَايِز، حيث يعدّ المعلم مصادر متنوّعة تناسب مستويات الطلبة المختلفة، ويتضمن ذلك استخدام وسائل تعليمية تناسب الطلبة

المتفوقين والضعاف، مع التركيز على الوسائل السمعية والبصرية؛ لتعزيز فهمهم واهتمامهم بالمحتوى الدراسي. والهدف تلبية احتياجات التعلُّم المتنوعة، وتعزيز الفعالية التعليمية.

رابعًا: استخدام التقييم المُتَمَايِز: للتأكد من نجاح الطرائق التي يختارها المعلم لتطبيق التَّعليم المُتَمَايِز، فلا بد له وبشكل مستمر من التحقّق من مدى فهم الطلبة وتحقيق الأهداف، باستخدام أساليب التقويم الملائمة. فالمعلم يجب أن يعدّ أساليب تقييم مناسبة لمستوى الصف، وأساليب تقييم تتناسب والطلبة الموهوبين والضعاف، كما يستخدم الأسئلة التي تناسب كل طالب على حدة، والتنويع في طرائق التقييم وأساليبه، كأن يكون في صورة مشاريع، وبحث عبر شبكة الإنترنت، واختبارات تحريرية، واختبارات شفوية، واختبارات أداء، وملفات إنجاز، ويستخدم نتائج التقويم؛ لتشخيص نقاط القوة والضعف؛ لتعديل مسار عملية التعلُّم وتوجيهها (السليمي،2019).

وتؤكد الباحثة أهمية استخدام التقييم المُتَمَايِز بوصفه أداة حيوية؛ لضمان نجاح التَّعليم المُتَمَايِز. وترى أن التقييم لا يقتصر على قياس التحصيل الدراسي فحسب؛ بل يجب أن يُسهم في إيجاد فهم عميق لاحتياجات الطلبة الفردية وقدراتهم، عبر تنويع أساليب التقييم وتكييفها وفقًا لمستوى كل طالب. ويُمكن للمعلم تحسين عملية التَّعَلُّم، وتوفير بيئة تعليمية تعزز من دافعية الطلبة ونجاحهم الأكاديمي.

أهمية دور المعلم في التَّعليم المُتَمَايِز:

بالرغم من الاتجاهات التربوية المتطورة التي أكّدت أهمية أن يكون الطلبة مشاركين في الأنشطة التعليمية؛ لكن هناك مواقف كثيرة تتطلّب من المعلم أن يضطلع بالدور الرئيس فيها؛ ومن ثمّ يُتطلّب من المعلم القيام بدور كبير داخل الغرفة الصفية وخارجها؛ ولذا فالمعلم بحاجة إلى إتقان معايير الأداء المهني الجيد. ويمكن تفصيل الأدوار المأمولة للمعلمين في مجال التَّعليم المُتَمَايِز كالآتي (السامرائي،2020):

1. تقييم احتياجات الطلاب: يؤدي المعلم دورًا أساسيا في تقييم احتياجات الطلاب ومستوياتهم المختلفة؛ مما يمكنه من تصميم أنشطة تعليمية ملائمة لكل فرد بناءً على معرفته السابقة وقدراته.

2. توفير بيئة تعليمية مرنة: يُسهم المعلم في خلق بيئة تعليمية مرنة وداعمة؛ تسمح بتطبيق إستراتيجيات مختلفة تراعى أنماط التعلُّم المتنوعة؛ مما يشجع الطلاب على المشاركة الفعالة.
3. تشجيع التفاعل الاجتماعي: يُعَزِّز المعلم من فرص التعاون والتفاعل بين الطلاب عبر تنظيم أنشطة جماعية؛ مما يساعد على بناء علاقات إيجابية، ويُعَزِّز من تجربة التَّعَلُّم.
4. تقديم تغذية راجعة فعالة: يوفر المعلم تغذية راجعة مستمرة للطلاب؛ الأمر الذي يساعدهم على فهم أدائهم بشكل أفضل، وتحديد المجالات التي يحتاجون فيها إلى تحسين.
5. تطوير مهارات التفكير النقدي: يشجع المعلم الطلاب على طرح أسئلة وتفكير نقدي؛ مما يُسهم في تطوير مهاراتهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات، وهي مهارات أساسية في التعلُّم المستقل.

وفي ضوء ما سبق؛ فإن التَّعليم المُتَمَايِز يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلبة في الغرفة الصفية، ويتطلّب هذا من المعلم القيام بدور فعّال في التدريس يقوم على تقييم احتياجات الطلبة، وتوفير المرونة اللازمة في التعليم؛ لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب، تهدف إلى زيادة إمكانات الطالب وقدراته، وتشجيع الطلاب على التفاعل الاجتماعي فيما بينهم؛ مما يعمل على بناء علاقات اجتماعية إيجابية تُعزّز من تجربة التعلُّم الذاتي بين الطلاب. وبعد كل ذلك يُقدّم المعلوم التغذية الراجعة الفعّالة؛ مما يساعد الطلاب على فهم مستواهم الأكاديمي وإدراكه بشكل أفضل؛ ومن هنا فإن أساس التَّعليم المُتَمَايِز يقوم على توقّعات المعلمين من الطلاب واتجاهاتهم وقدراتهم وإمكاناتهم في الفصل التعليمي.

وللمعلم في العملية التعليمية من خلال التَّعليم المُتَمَايِز دور كبير؛ يتمثّل في:

التّعرّف على الطلبة ومستوياتهم بشكل جيد.

التواصل مع زملائه المعلمين؛ للحصول على أكبر قدر من المعرفة، من خلال تبادل المعلومات الجديدة بينهم.

التواصل مع أولياء أمور الطلبة؛ للتّعرّف على الطلبة بشكل أعمق، وجمع المزيد من المعلومات عنهم، ومساعدتهم على متابعة أبنائهم في المنزل.

التّعرُّف على الجوانب الإيجابية في الطلبة لتعزيزها، والجوانب السلبية لتجاوزها.

إضافة جو من المرح والنشاط في العملية التعليمية (القحطاني،2019).

أما بالنسبة لدور الطلبة في التَّعليم المُتَمَايِز ؛ فيتمثّل في:

التعاون مع المعلم؛ لتحقيق الجهود التي تصبّ في مصلحة الطلبة وإنجاح العملية التعليمية؛ لأن الجهود التي بذلها المعلم هي من أجل تطوير الطالب.

امتلاك الجرأة للتعبير عن دعم فهمه لنقطة ما، أو عدم قدرته على تطبيق إستراتيجية ما أو نشاط ما.

العمل بمرونة وانضباط وعدم إحداث فوضى في حال العمل ضمن مجموعات، أو إضافة الوقت.

عدم الخوف من الفشل أو الخطأ.

التحلي بالصبر، لا سيما في عمليات البحث والتمحيص؛ لأنها غالبًا تحتاج إلى العديد من المحاولات.

طرح أسئلة ذكية ذات نهايات مفتوحة، وليست أسئلة مباشرة إجابتها تكمن في كلمة أو كلمتين (طلبة،2020).

وتؤكد الباحثة أن دور الطالب في التَّعليم المُتَمَايِز لا يقلّ أهمية عن دور المعلم، فالطالب ركن أساسي في التَّعليم المُتَمَايِز، ودوره يكون من خلال تعاونه مع معلمه؛ لتحقيق ما يرنو إلى المعلم في إنجاح العملية التعليمية. وتسعى جهود المعلم إلى تطوير الطالب وقدراته؛ وهنا يجب على الطالب التحلي بالمرونة والانضباط في الغرفة الصفية، سواء كان يعمل بشكل فردي أو تعاوني.

وبالرغم من أهمية التَّعليم التقليدي في العملية التعليمية؛ لكن التَّعليم المُتَمَايِز يختلف عنه في الآتي:

يسعى التَّعليم التقليدي إلى تحقيق مُخرجات واحدة بأنشطة تعليم وإجراءات واحدة مع كافة الطلبة، أما التَّعليم المُتَمَايِز فيسعى إلى تحقيق مُخرجات تعلُّم واحدة بأنشطة وإجراءات وعمليات متنوّعة، تراعي اختلاف الطلبة في المعرفة والخبرات السابقة والثقافات والقدرات.

في التَّعليم التقليدي يُصمّم الدرس وفق أهداف واحدة، وإستراتيجية تدريس واحدة، وأسلوب تقويم واحد، أما في التَّعليم المُتَمَايِز فيتضمّن في خطة الدرس أهدافًا واحدةً وإستراتيجيات تدريس وإجراءات وأنشطة متنوّعة.

في التَّعليم التقليدي، فإن إستراتيجية التَّعليم لا تنال رضا كافة الطلبة، ولا يمكن اتصافها بمعايير الجودة الشاملة، أما في التَّعليم المُتَمَايِز فإن إستراتيجيات التَّعليم تنال رضا الطلبة؛ لأنه تستجيب لمطالبهم، ولهذا يتوافر فيها معايير الجودة الشاملة (جبر وآخرون، 2018).

وعطفًا على ما سبق يمكن القول: إن التَّعليم المُتَمَايِز أسلوب تعليمي مختلف تمامًا عن التَّعليم التقليدي؛ كونه يهدف إلى تلبية احتياجات الطلبة بشكل عام دون تمييز بين فئة منهم وأخرى أو بين احتياج وآخر، فهو أسلوب فعّال لإثراء الطلبة وتطوير قدراتهم وميولهم من خلال بيئة صفية مرنة.

وبالرغم من أن التَّعليم المُتَمَايِز يقوم على أسس وإستراتيجيات وإجراءات واضحة وسهلة التطبيق بالنسبة للمعلمين؛ لكن هناك مُعوّقات وصعوبات تواجه المعلم في تطبيقه، وهذه الصعوبات والمعوقات تتمثّل في الآتي:

يحتاج التَّعليم المُتَمَايِز إلى وقت طويل لتقييم احتياجات الطلبة وميولهم واستعداداتهم، وتصميم الأنشطة المناسبة لكل الطلبة.

إدارة الصف وتحوّل المعلم من مصدر معرفة إلى ميسّر للتعلُّم تمثّل تحديًا.

حاجة المعلمين للتدريس باستخدام إستراتيجيات التَّعليم المُتَمَايِز.

الحاجة إلى تنظيم خاص لبيئة التَّعَلُّم.

عدم قناعة بعض المعلمين في التَّعليم المُتَمَايِز، وعدم وضوح الفرق لديهم بينه وبين التَّعليم التقليدي، وعدم رغبة بعض المعلمين في التغيير؛ خوفًا من الفشل، أو لقلة الخبرة، أو لعدم الارتياح لإدارة صف مرن، أو لعدم وجود نماذج يمكن الاعتماد عليها.

ازدحام الصف بأعداد كبيرة من الطلبة؛ يمثّل أكبر المُعوّقات والصعوبات والتحدّيات.

قلة المصادر والموارد.

الافتقار إلى نظام متطوّر لتسجيل إنجازات التعلُّم وتقدّمه وصعوباته لدى الطلبة، والتشديد على نتائج الاختبارات؛ مما يحول دون تقويم الطلبة موضوعيًّا.

عدم تعاون أولياء الأمور مع المعلم وإدارة المدرسة (طلبة،2020).

وبالرغم من أهمية التَّعليم المُتَمَايِز في تطوير قدرات الطلبة ومهاراتهم؛ لكن هذا النوع من التَّعليم يواجه صعوبات قد تحول دون تطبيق مبادئه في الغرفة الصفية؛ إذ إن من أبرز تلك الصعوبات: ما يتعلّق بالمعلم كازدحام الغرف الصفية، وما يتعلّق بالطالب من كثرة الواجبات البيتية التي تحدّ من قدراته الإبداعية، ومنها ما يتعلّق بالمدرسة أو إدارة المدرسة من حيث: قلة التجهيزات، وضعف برامج تطوير مهارات العلم في التَّعليم المُتَمَايِز، وعدم تولّد الرغبة لدى الإدارة في تشجيع هذا من التعليم. وللتغلّب على هذه الصعوبات يجب التكامل في الأدوار بين المعلم والطالب والإدارة المدرسية لتحقيق أهداف التَّعليم المُتَمَايِز.

النظريات المُفسّرة للتعليم المُتَمَايِز:

هناك عدد من النظريات التي يبنى عليها التَّعليم المُتَمَايِز؛ منها:

أولًا: النظرية البنائية: هي النظرية التي تمثّل الأساس النظري لمعظم الإستراتيجيات الحديثة، ومنها إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز، الذي يعتمد بشكل أساسي على الأبحاث التي أُجريت على الدماغ، حيث أثبتت أن الدماغ يعمل من خلال الانتباه للمعلومات ذات المعنى. وتنطلق النظرية البنائية من معطيات النظرية المعرفية، من حيث إن الطالب يبني معرفته بنفسه عبر تفاعله المباشر مع المادة التعليمية، ومن خلال التكيّف العقلي للطالب، الذي يؤدي إلى التعلُّم القائم على المعنى والفهم (الغامدي،2018).

وتؤكد هذه النظرية أهمية الفهم والتعلُّم والتفكير وتطبيق المعرفة، فإن هذا يعدّ مدخلًا للتعليم المُتَمَايِز في كونه يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويجعل منهم محورًا للعملية التعليمية، ويهتم بأنماط تعلّمهم وذكاءاتهم، كما يهتم بالتعلُّم التعاوني.

ثانيًا: النظرية البنائية الاجتماعية: ظهرت على يد العالم النفسي الروسي ليف فيجوتسكي، الذي يرى أن العقل ينمو مع مواجهة الأفراد لخبرات جديدة ومحيرة، مع كفاحهم لحل المتعارضات التي تفرضها الخبرات تلك، ويتم التوصّل إلى ربط المعرفة الجديدة بالسابقة، ومن ثمّ تشكيل

معانٍ جديدة. وتختلف هذه المعتقدات عن معتقدات بياجيه في بعض النواحي المهمة، حيث ركّز بياجيه على مراحل النمو العقلي التي يمرّ بها كافة الأفراد بصرف النظر عن التعلُّم (الحربي،2020).

وتؤكد الباحثة أن التَّعليم المُتَمَايِز يوفّر فرصًا للتعلُّم وفق استعدادات الطلبة المختلفة، ويُركّز على التفاعل الاجتماعي بين الطلبة، حيث يظهر ذلك في إستراتيجياته المتعددة، حيث يمثّل أسس النظرية البنائية الاجتماعية وركائزها.

ثالثًا: نظرية الذكاءات المتعددة: ترجع هذه النظرية إلى العالم هوارد جاردنر، الذي توصّل إليها في بداية الثمانينيات، واقترح في كتابه (أطر العقل) عام 1983 وجود سبعة ذكاءات أساسية على الأقل، ويرى أن الذكاء: قدرة الفرد على أن يرى مشكلة معينة وأن يحلّها، أو يقدّم من خلاله شيئًا مفيدًا لمجموعة من الأفراد. وقد أشار في دراسته التي أجراها عن كيفية عمل الدماغ إلى مفهوم التَّعليم المُتَمَايِز، وأكّد أن نظرية الذكاءات المتعددة تتوافق مع مفهوم التَّعليم المُتَمَايِز، التي من خلاله يقدّم المعلم الموضوع نفسه للطلبة بأساليب متنوّعة وإستراتيجيات مختلفة حتى تتناسب مع الذكاءات المختلفة للطلبة (حسين،2003).

وتُشير هذه النظرية إلى أهمية تحسين مستوى تحصيل الطلبة واهتماماتهم في المحتوى التعليمي؛ كونهم يتلقون التَّعليم بطرق تناسب ذكائهم ورغباتهم المفضّلة، وتساعد على فهم قدرات المتعلُّم واهتماماته، وتصنيف الطلبة في مجموعات صغيرة تجمعهم قواسم مشتركة، كما يحقّق الحرية للطلبة في اختيار الأسلوب والطريقة التي يرغبون بها، وهو أساس التَّعليم المُتَمَايِز وجوهره.

رابعًا: نظرية أنماط التَّعَلُّم: نشأت هذه النظرية من أن كافة الطلبة يختلفون في ذكائهم وشخصياتهم وطريقة تفكيرهم وأنماط التعلُّم التي يفضّلونها، وأن معرفة هذا الاختلاف يساعد على توفير المناخ والخبرات التي تُشجّع الطلبة على تحقيق أقصى ما يمكن أن تحقّقه قدراتهم، والوصول بهم إلى أعلى درجة من التعلُّم الفعّال. وركّز العديد من العلماء عند الحديث عن أنماط التعلُّم على السمات الشخصية للطلبة، واختلاف طرائق الطالب في استقبال المعلومات، ومعالجتها، وتنظيمها، وتخزينها في الذاكرة، بينما ركّز آخرون على الوسيط الحسي الإدراكي الذي يفضّله الطالب في استقبال المعلومات المقدَّمة إليه ومعالجتها (عطية،2009).

وتُعبّر هذه النظرية عن مقدار ما يتعلّمه الطالب في ضوء خبراته التعلمية، والخبرات في طرق التَّعليم لدى المعلم؛ لأن معرفة أنماط التعلُّم تساعد المعلم على إعداد مواقف صفية، بحيث تكون ذات معنى وفعالية للطلبة، واختيار إستراتيجيات تعليمية تتناسب والعملية التعليمية التي تحقّق أهداف التَّعليم المُتَمَايِز بكل فاعلية.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

أُجريت مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع البحث المتعلّق بتطبيق التَّعليم المُتَمَايِز في التدريس، ومنها:

دراسة المنياوي (2023)، التي هدفت إلى تحديد فاعلية التَّعليم المُتَمَايِز في تحصيل مادة العلوم وتنمية الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وشملت العينة (72) تلميذا وتلميذة من مدرستين، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية (35) تلميذا يدرسون وفق التَّعليم المُتَمَايِز، وضابطة (37) تلميذا يدرسون بالطريقة التقليدية، وجُمعت البيانات باستخدام اختبار تحصيلي ومقياس الدافع للإنجاز. وأظهرت النتائج فاعلية التَّعليم المُتَمَايِز في تحصيل العلوم وتنمية الدافع للإنجاز لدى المجموعة التجريبية، وتفوّق المجموعة التجريبية في استمرارية الدافع بعد انتهاء التجربة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة Lasha (2023) إلى فحص تنفيذ إستراتيجيات التعلُّم المُتَمَايِز مع الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي، مع مقابلات متعمقة مع طلاب الصف الرابع. وأظهرت النتائج فوائد التعلُّم المُتَمَايِز في تحسين فهم الطلاب للمواد الدراسية، وتحديد التحديات التي تواجههم، وأن الطلاب ذوي التحصيل المنخفض تفاعلوا بشكل إيجابي مع الأنشطة المخصّصة لهم؛ مما أدّى إلى تعزيز ثقتهم بأنفسهم ورفع مستواهم الأكاديمي.

أم دراسة العلاونة (2023) فهدفت إلى معرفة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي على عينة من (30) معلمًا ومعلمةً، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن درجة

التطبيق كانت كبيرة، مع وجود فروق دالة إحصائياً تبعا للمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وأن المعلمين ذوي الخبرة الأطول كانوا أكثر قدرة على تنفيذ إستراتيجيات التَّعليم المُتَمَايِز بفعالية أكبر؛ مما أسهم في تحسين نتائج طلابهم.

في حين هدفت دراسة عسيري (2023) إلى قياس مدى تحقيق مقررات (لغتي الخالدة) في المرحلة المتوسطة لمعايير التَّعليم المُتَمَايِز، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة أداة الدراسة التي طبقت على (79) هدفا، و(33) نصا، و(410) نشاطات تعليمية. وأظهرت النتائج أن معايير التَّعليم المُتَمَايِز حققت بنسبة 68.68% في المحتوى، بينما كانت نسبة التحقق في الأهداف والأنشطة منخفضة، وأن تطبيق التَّعليم المُتَمَايِز يُعَزِّز من تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب؛ لكنه يتطلب تحسينات في الأنشطة التعليمية لتحقيق فعالية أكبر.

وهدفت دراسة Sari (2023) إلى استكشاف تطبيق التَّعليم المُتَمَايِز في تدريس اللغة الإنجليزية بمدرسة إعدادية في تايوان، حيث أُستخدم المنهج الوصفي النوعي باستخدام بطاقة الملاحظة النوعية التي طُبّقت على (22) تلميذا. وأظهرت النتائج فعالية التَّعليم المُتَمَايِز في تحسين استيعاب الطلاب للمحتوى بناءً على مستوياتهم المختلفة، وأنه ساعد الطلاب على المشاركة الفعالة في الفصل، حيث زادت ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعبير عن أفكارهم.

أما دراسة العمري والحارثي (2023) فسعت إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم في تطبيق إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز مع الطلاب ذوي صعوبات التَّعَلُّم. واعتمدت الدراسة على استبانة وزعت على (53) معلمًا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المعلمين الإناث، ولفئة التخصص في التربية الخاصة، وأن المعلمين الذين تلقوا تدريبًا أكثر؛ كانوا أكثر قدرة على تكييف إستراتيجيات التَّعليم المُتَمَايِز مع احتياجات الطلاب؛ مما أدى إلى تحسين أدائهم الأكاديمي.

وهدفت دراسة علي (2023) إلى معرفة فاعلية استخدام التَّعليم المُتَمَايِز في تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وطبق المنهج التجريبي على عينة من (70) تلميذا، وأظهرت النتائج فاعلية التَّعليم المُتَمَايِز في تحسين الفهم العميق للمفاهيم العلمية

المتعلقة بوحدة (الطاقة)، حيث أبدى الطلاب قدرة أكبر على التفسير والتطبيق، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على إستراتيجيات التَّعليم المُتَمَايِز؛ لتحسين مستوى الفهم العلمي لدى الطلاب.

وهدفت دراسة عمرو (2023) إلى تحليل واقع ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للتعليم المدمج وانعكاسه على تطبيق التَّعليم المُتَمَايِز، وشملت الدراسة (232) معلما، وجمعت البيانات باستخدام استبانة، وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق التَّعليم المُتَمَايِز كان متوسطا، مع وجود فروق دالة إحصائياً تبعا لسنوات الخبرة؛ لصالح من لديهم أكثر من (5) سنوات، وأظهرت النتائج أن التَّعليم المدمج أسهم في تحسين القدرة على تطبيق التَّعليم المُتَمَايِز بطرق مرنة ومتكاملة.

وهدفت دراسة العبادي (2023) إلى معرفة درجة استخدام معلمي الرياضيات لإستراتيجيات التَّعليم المُتَمَايِز في تنمية التفكير الرياضي ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث كانت الاستبانة أداةً للدراسة، وشملت الدراسة (80) معلما، وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام إستراتيجيات التَّعليم المُتَمَايِز كان متوسطا، وأن معلمي الرياضيات الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات؛ كانوا أكثر نجاحًا في تطبيق إستراتيجيات التَّعليم المُتَمَايِز؛ لتحفيز التفكير الرياضي وتطوير مفهوم الذات.

وهدفت دراسة Wiliams (2023) إلى دراسة التَّعليم المُتَمَايِز بوصفه إستراتيجية تعليمية شاملة تركّز على تنويع المحتوى والعمليات والمنتجات؛ لتلبية احتياجات الطلاب المختلفة، وأُستخدم المنهج الوصفي النوعي باستخدام بطاقة الملاحظة التي طُبّقت على (30) طالبًا وطالبةً. وبينت النتائج أن التَّعليم المُتَمَايِز يساعد على تحسين الأداء الأكاديمي وتطوير المهارات الأساسية، مع تسهيل تكيف المناهج الدراسية لتناسب احتياجات الطلاب المتنوّعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الهدف الأساسي من الدراسة؛ وهو تقييم مدى فاعلية التَّعليم المُتَمَايِز في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، حيث هدفت دراسة المنياوي (2023) إلى قياس فاعلية التَّعليم المُتَمَايِز في تحصيل مادة العلوم وتنمية الدافع للإنجاز لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة Lasha (2023)، التي سعت إلى فحص إستراتيجيات التَّعليم المُتَمَايِز وتأثيرها في الطلاب ذوي التحصيل المنخفض؛ مما يشير إلى وجود انسجام في أهداف الدراسات التي ترمي إلى تطبيق التَّعليم المُتَمَايِز وتحسين العملية التعليمية.

واختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات الأخرى في الهدف، حيث سعت دراسة عسيري (2023) إلى قياس مدى تحقيق مقررات (لغتي الخالدة) لمعايير التَّعليم المُتَمَايِز، بينما ركزت الدراسة الحالية على معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة. كما اختلفت عن دراسة علي (2023)، التي هدفت إلى تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس باستخدام التَّعليم المُتَمَايِز، كما اختلفت عن دراسة Sari (2023)، التي تناولت تطبيق التَّعليم المُتَمَايِز في تدريس اللغة الإنجليزية بمدرسة إعدادية في تايوان.

واتفقت الدراسة الحالية مع منهج الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي لجمع البيانات وتحليلها، مثل دراسة العلاونة (2023)، التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي، ودراسة العمري والحارثي (2023) التي اعتمدت على استبانة لجمع البيانات حول تصورات المعلمين لتحديات التَّعليم المُتَمَايِز. كما اتفقت مع دراسة Wiliams (2023)، التي استخدمت المنهج الوصفي النوعي في دراسة التَّعليم المُتَمَايِز بوصفه إستراتيجية شاملة لتحسين الأداء الأكاديمي وتنويع أساليب التدريس.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمات العلوم العاملات في مدارس التَّعليم العام الحكومي بمدينة الرياض للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي (1444–1445هـ)، الفصل الدراسي الأول.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة البحث من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة من مكتب العريجاء، وهو من المكاتب التابعة لمنطقة الرياض، وعددها (12) مكتبًا، والبالغ عددهن (73) معلمةً،

اُختـرن بالطريقـة العشـوائية العنقوديـة وبطريقـة عشـوائية بنسـبة (60%)؛ ليصـبح حجـم العينـة النهائي (44) معلمةً من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، ويبيّن الجدول (1) عينة البحث من حيث المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

جدول (1): خصائص أفراد عينة الدراسة.

المُتغيّر	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	28	75.2%
	ماجستير	14	22.8%
	دكتوراه	2	1.4%
	المجموع	44	100%
سنوات الخبرة	5–10	20	43.8%
	10–15	10	29.2%
	15–20	12	20.0%
	أكثر من 20 سنة	8	7.0%
الرخصة المهنية	ممارس	22	55%
	متقدم	10	20%
	خبير	12	25%
الكلي		44	100%

يبـيّن الجـدول السـابق أن نسـبة المعلمـات مـن حملـة درجـة البكـالوريوس هـي الأعلـى بمعـدل (75.2%)، وأن نسبة سنوات الخبرة لـديهن تراوحت بين (5–10) سنوات بمعدل (43.8%)، وكانـت الأعلـى، وأن ذوي أصـحاب الرخصـة المهنيـة مـن رتبـة ممـارس كـان هـي الأعلـى بنسـبة (55%).

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، التـي تمثلت فـي معرفة درجـة تطبيق معلمـات العلـوم فـي المرحلـة المتوسـطة لمبـادئ التَّعليم المُتَمَايِز؛ أعدّت الباحثـة بطاقـة ملاحظـة، وفيمـا يـأتي بيـان بخطوات تصميم بطاقة الملاحظة:

تحديد الهدف العام من بطاقة الملاحظة:

تمثـل الهـدف العـام مـن بطاقـة الملاحظـة فـي قيـاس درجـة تطبيـق معلمـات العلـوم بالمرحلـة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز.

إعداد قائمة بمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز اللازمة بالنسبة لمعلمات العلوم.

مصادر بناء قائمة مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز: لتحديد وصياغة فقرات قائمة المبادئ؛ قامت الباحثة بما يأتي:

الاطلاع على الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالتَّعليم المُتَمَايِز؛ للإحاطة الكاملة بمفهوم التَّعليم المُتَمَايِز، واستنباط مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، وإعادة صياغتها بما يناسب طبيعة العلوم كدراسات (عسيري،2023؛ العلاونة،2023؛ علي،2023؛ عمرو،2023).

الاطلاع على المراجع والبحوث العلمية والدراسات والأدبيات المتعلقة بمناهج البحث العلمي والقياس والتقويم؛ للاستفادة منها في كيفية إعداد بطاقة الملاحظة وإثبات الصدق والثبات لها.

الاستفادة من آراء الخبراء من أساتذة الجامعات في إجراءات بناء بطاقة الملاحظة، وتحديد مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز وتقسيمها إلى مجالات.

ثم أعدّت الباحثة قائمة فقرات الملاحظة في صورتها الأولية؛ إذ اشتملت على (21) مؤشرًا من مؤشرات التَّعليم المُتَمَايِز، موزّعة على ثلاثة مجالات، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): الصورة الأولية لقائمة مبادئ التفكير المُتَمَايِز

رقم	المجالات	عدد الفقرات
	التخطيط للتدريس المُتَمَايِز.	6
	مجال التنفيذ للتدريس المُتَمَايِز.	9
	تقويم التدريس المُتَمَايِز.	6
المجموع الكلي لعدد الفقرات		21

صدق بطاقة الملاحظة:

المقصود بصدق بطاقة الملاحظة: أنها تقيس فقرات البطاقة؛ حيث تأكّدت الباحثة من صدق بطاقة الملاحظة بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في القياس والتقويم والمناهج وطرق تدريس العلوم عددهم (8) محكمين؛ للتحقق من الصدق الظاهري؛ وبناء على ذلك أجرى المحكّمون تعديلات على بطاقة الملاحظة من خلال صياغة بعض الفقرات فقط، وحذف بعض الفقرات وإضافتها؛ وعليه فقد تُحقّق من أن البطاقة صالحة لقياس المجالات الثلاثة وفقراتها الـ (21)، ويبين الجدول (3) ذلك.

جدول (3): الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة.

رقم	المحاور	عدد الفقرات
	التخطيط للتدريس المُتَمَايِز.	6
	مجال التنفيذ للتدريس المُتَمَايِز.	9
	تقويم التدريس المُتَمَايِز.	6
المجموع الكلي لعدد الفقرات		21

ثبات الأداة (بطاقة الملاحظة):

الثبات يعني دقة المقياس، فالمقياس يكون ثابتا عند حصول المبحوث نفسه على الدرجة نفسها أو درجة قريبة منها عند تطبيق الأداة أو بطاقة الملاحظ. وقد حسب الثبات للبطاقة الملاحظة بطريقتين، وهما:

معامل ألفا كرو نباخ (Cronbach Alpha)، فقد حسب الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة ومجالاتها المختلفة بحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، عن طريق برنامج الحاسوب (SPSS)، كما هو موضح بالجدول (4).

جدول (4): معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة.

رقم	البُعد	معامل ألفا كرو نباخ
	التخطيط للتدريس المُتَمَايِز.	0,86
	مجال التنفيذ للتدريس المُتَمَايِز.	0,87
	تقويم التدريس المُتَمَايِز.	0,94
جميع مجالات بطاقة الملاحظة.		0.95

يتبيّن من الجدول السابق أن معامل الثبات لبطاقة الملاحظة ككل كان بدرجة مرتفعة؛ بلغت (0,95)، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)؛ ويدل هذا على أن بطاقة الملاحظة تتميز بثباتعالٍ.

ثبات اتساق الأداة عبر الزمن:

حسب الثبات من خلال ثبات الاتساق عبر الزمن، حيث طبقت البطاقة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة –خارج عينة الدراسة – مكونة من (10) معلمات، اخترن بطريقة عشوائية، ورصدت بطاقتان لكل معلمة يفصل بينهما مدة زمنية قدرها (شهر)، وحسب مدى الاتفاق بين

نتائج التحليل التي توصلت إليها الباحثة في التطبيقين الأول والثاني، وطبقت معادلة كوبر (Cooper) لحساب معامل الثبات:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق + عدد نقاط الاختلاف}} \times 100$$

وأسفرت النتائج عن وجود اتفاق كبير بين عمليتي التحليل، والجدول (5) الآتي يبيّن ذلك.

جدول (5): معامل الثبات عبر الزمن.

رقم المعلمة الملاحظة	نسبة الاتفاق	رقم المعلمة الملاحظة	نسبة الاتفاق
1	98%	5	95%
2	88%	6	99%
3	90%	7	89%
4	100%	8	90%
المتوسط			93.92%

من الجدول السابق؛ يتضح أن معامل الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة بلغ (93.9%)، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)؛ ويدل على أن بطاقة الملاحظة تتميز بثبات عال.

تطبيق بطاقة الملاحظة: طبّقت الباحثة بطاقة الملاحظة بصيغتها النهائية على عينة الدراسة وعددها (44) معلمة من معلمات العلوم في منطقة الرياض، خلال الفصل الدراسي الأول للعام 1445/1444هـ، الموافق 2024/2023م.

تصحيح البطاقة الملاحظة: حدد المحك المعتمد في الدراسة بحساب قيمة فئات المقياس الخماسي المتدرج، وحساب المدى من خلال المعادلة :طول الفئة =(أكبر قيمة –أقل قيمة)/عدد بدائل القياس. (5–1)/5=0,80 كما هو مبين في الجدول (6) الآتي:

جدول (6): المحكّ المُعتمد في الدراسة.

المستوى	المتوسط الحسابي	
	من	إلى
منخفض جدًا	1	1.80
منخفض	1,81	2,60
متوسط	2,61	3,40
مرتفع	3,41	4,20
مرتفع جداً	4,21	5

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل مجال وكل فقرة من مجالات بطاقة الملاحظة؛ للإجابة عن السؤال الأول من الدراسة، كما استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي المتعدّد (Three-way-ANOVA)؛ للتّعرّف على إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات التَّعليم المُتَمَايِز مجتمعة تُعزى إلى: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والرخصة المهنية؛ للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة.

النتائج:

للإجابة عن السؤال الذي ينصّ على: ما درجة تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز؟ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لمجالات أداة الدراسة ككل كما في الجدول االآتي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد درجة تطبيقات معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز.

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى الممارسة
1	التخطيط للتدريس المُتَمَايِز	3.35	1.30	66.70	1	متوسط
2	التنفيذ للتدريس المُتَمَايِز	3.20	1.27	65.40	2	متوسط
3	تقويم التدريس المُتَمَايِز	2.56	0.25	63.20	3	منخفض
	البعد الكلي	2.61	1.19	64.19		متوسطة

تبيّن من الجدول (7) السابق، أن المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز؛ تراوح بين (2.56- 3.35)، بمستوى ممارسة متوسطة، وجاءت مهارة التخطيط للتدريس المُتَمَايِز بالرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.35)، وانحراف معياري (1.15)، بمستوى ممارسة متوسطة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن الهدف الأهم لدى معلمات العلوم التخطيط السليم والصحيح للتدريس المُتَمَايِز؛ لتوريد مهارات تعلمية تعليمية لدى الطالبات؛ للخروج من القالب التعليمي المتكرر الذي تمارسه المعلمات في تدريس مادة العلوم،

ومساعدة الطالبات على فهم المادة بأسلوب جديد وتسهيل المادة عليهن. وجاء مجال التنفيذ للتدريس المُتَمَايِز في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.20)، وانحراف معياري (1.27)، بمستوى ممارسة متوسطة؛ ويدلّ ذلك على أن التَّعليم المُتَمَايِز أسلوب منطقي من أساليب التدريس الواجب ممارستها في التدريس وتنمية المهارات المختلفة لدى الطالبات؛ لأن هذا الأسلوب من التدريس يعد من أنواع التدريس الحديثة. أما مجال تقويم التدريس المُتَمَايِز؛ فاحتل الرتبة الثالثة والأخيرة، بمتوسط حسابي (2.56)، وانحراف معياري (0.25)، بمستوى ممارسة قليلة؛ ويدلّ هذا على أن مبادئ التدريس المُتَمَايِز لا تتمتّع بالمتابعة الحثيثة لدى القائمين على متابعة معلمات العلوم في تطبيق مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز من قبل المرشدين التربويين في ضوء زياراتهم الميدانية المستمرة في الغرف الصفية، وتقديم التسهيلات والأدوات اللازمة للمعلمات بما يتناسب والمنهاج الدراسي، وعقد العديد من اللقاءات الدورية والتوضيحية المرتبطة بكيفية تطبيق الإستراتيجيات والأنشطة المتعلّقة بمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز؛ مما يكون له الأثر الكبير والواضح في توظيف معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العلاونة (2023)، التي أشارت إلى أن درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز كان كبيرًا، ودراسة علي (2023)، التي دلّت نتائجها على فاعلية استخدام التدريس المُتَمَايِز في تدريس مادة العلوم؛ لتنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما اتفقت مع دراسة عمرو (2023)، التي أشارت إلى أن مستوى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتعليم المدمج في مديرية تربية وتعليم الخليل كان متوسطا، وأن مستوى تطبيق التَّعليم المُتَمَايِز جاء متوسطا. واتفقت مع دراسة العبادي (2023)، التي بيّنت أن استخدام إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز في تنمية التفكير الرياضي ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية؛ جاء بدرجة متوسطة.

واحتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة، كما في الجدول الآتي.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد درجة تطبيقات معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز لمجالات الدراسة ككل.

المجال الأول: التخطيط للتدريس المُتَمَايِز					
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
5	تنظم المحتوى وفقًا لاحتياجات الطالبات.	3.03	0.23	1	متوسطة
4	اختيار الأنشطة التعليمية المتمايزة في تدريس العلوم يُراعي الفروق الفردية بينهن.	2.96	0.21	2	متوسطة
1	تُصنف الطالبات وفقًا لاهتماماتهن وأنماط تعلمهن.	2.81	0.20	3	متوسطة
3	تحدد إستراتيجيات تدريس متنوّعة تراعي أنماط التعلُّم و مستويات الطالبات.	2.79	0.22	4	متوسطة
6	تُهيئ للتعليم المُتَمَايِز بيئة تناسب طبيعة التدريس.	2.66	0.21	5	متوسطة
2	وُضعت أهداف تعليمية للدرس تنفّذ خلال مجموعة من الأنشطة والإستراتيجيات.	2.61	0.19	6	متوسطة
المجال الثاني: التنفيذ للتدريس المُتَمَايِز					
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
2	تتقدم المحتوى بأشكال ومستويات متنوّعة، كتقديمه على هيئة أشكال رسومية وصوتية، وغيرها.	3.40	0.58	1	متوسطة
1	تراعي في عملية التدريس داخل الصف الاختلافات بين الطالبات واهتماماتهن وأنماط تعلمهن.	3.33	0.41	2	متوسطة
4	تستخدم طرقا وآليات مختلفة لتحقيق محتوى أفضل.	3.28	0.62	3	متوسطة
3	تقدّم مصادر ووسائل تعليمية متنوعة.	3.26	0.44	4	متوسطة
8	تتيح للطالبات حرية اختيار النشاط الذي يتناسب مع الإستراتيجية وأنماط تعلمهن ومستوياتهن.	3.20	0.52	5	متوسطة
5	تطور الأنشطة التعليمية الهادفة لإكساب الطالبات المهارات المتنوعة.	3.35	1.56	6	متوسطة
7	تستخدم أكثر من إستراتيجية تدريسية في أثناء الموقف الصفي الواحد.	3.33	0.53	7	متوسطة
9	تنوع في أدوات وإستراتيجيات تقييم تعلُّم الطالبات خلال المواقف الصفية.	3.22	0.61	8	متوسطة
6	تنوع بيئة التعلُّم (الفصل– المختبر– المكتبة...)، تبعا لطريقة التدريس المستخدَمة، وبما يحقّق فاعلية التَّعَلُّم.	3.13	0.64	9	متوسطة
المجال الثالث: تقويم التدريس المُتَمَايِز					
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة

		الحسابي	المعياري		التطبيق
3	تنوع في تقديم التغذية الراجعة الفورية لتطوير تعلُّم الطالبات.	3.32	0.53	1	متوسطة
5	تجرى عملية تقويم لنواتج التعلُّم لقياس المخرجات.	2.50	0.50	2	منخفض
1	تستخدم التقويم البنائي بشكل مستمر في أثناء عملية تدريس الطالبات.	2.47	0.42	3	منخفض
6	تراعى في تقويم المخرجات التمايز في صعوباتها بين مستويات الطالبات.	2.45	0.40	4	منخفض
2	تربط بين معارف الطالبات ومقدار تقدمهن نحو تحقيق الأهداف.	2.33	0.39	5	منخفض
4	تابعت تنفيذ الطالبات للأنشطة المتنوّعة في أثناء الموقف الصفي الواحد.	2.10	0.30	6	منخفض
	المجموع ككل	2.56	0.25		منخفض

يتبين من الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد درجة تطبيقات معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز لمجالات الدراسة ككل، ففي المجال الأول: التخطيط للتدريس المُتَمَايِز؛ تبين أن الفقرة التي تحمل الرقم (5)، ونصت على: "تنظم المحتوى وفقًا لاحتياجات الطالبات"؛ احتلت الرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.33)، وانحراف معياري (0.23)، وبدرجة ممارسة متوسطة. أما الفقرة رقم (2)، ونصت على: "وضعت أهدافا تعليمية للدرس تنفذ خلال مجموعة من الأنشطة والإستراتيجيات"، بمتوسط حسابي (2.61)، وانحراف معياري (0.19)؛ جاءت بالرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة. أما المجال الثاني: التنفيذ للتدريس المُتَمَايِز، فجاءت الفقرة رقم (2)، ونصّت على: "تُقدّم المحتوى بأشكال ومستويات متنوّعة، كتقديمه على هيئة أشكال رسومية وصوتية، وغيرها" بالرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.40)، وانحراف معياري (0.58) بدرجة متوسطة. أما الفقرة رقم (6)، ونصّت على: "تنوع بيئة التعلُّم (الفصل– المختبر– المكتبة...) تبعا لطريقة التدريس المستخدمة، وبما يحقق فاعلية التَّعَلُّم"؛ فجاءت بالرتبة الأخيرة، بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.13)، وانحراف معياري (0.64). وفيما يتعلّق بالمجال الثالث: تقويم التدريس المُتَمَايِز؛ فجاءت الفقرة رقم (3)، التي نصّت على: "تنوع في تقديم التغذية الراجعة الفورية لتطوير تعلُّم الطالبات" بالرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.32)، وانحراف معياري (0.53) بدرجة متوسطة. في حين جاءت الفقرة رقم (4)، ونصّت

على: "تابعت تنفيذ الطالبات للأنشطة المتنوّعة في أثناء الموقفالصفي الواحد" بالرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.10)، وانحراف معياري (0.30)، وبدرجة قليلة.

ويمكن عزو هذه النتائج وتفسيرها بأن إستراتيجيات التَّعليم المُتَمَايِز تُسهم في دعم الطالبات للكثير من المهارات التي تساعدهن على فهم مادة العلوم والمهارات المصاحبة لها، وكيفية اعتمادهن على الذات في اكتساب المهارة، وأن التعلُّم المُتَمَايِز يوفّر للطالبات مناخًا علميًّا مناسبًا لتنمية مهارات الحلّ ومهارات التفكير العلمي والفهم؛ لأن التَّعليم المُتَمَايِز يراعي استعدادات الطالبات وأنماط تعليمهن وميولهن واهتماماتهن؛ مما يدلّ على أن التَّعليم المُتَمَايِز يوفّر فرص تعلُّم أكثر تعمل على إثارة التحدّي بين الطالبات، وتجعلهن في حالة من الوعي واليقظة في التَّعَلُّم، وأنه أتاح للمعلمات فرصة حقيقية للتغذية الراجعة من الطالبات وفق مستوياتهن؛ لكن مستوى تقويم التدريس المُتَمَايِز لدى المعلمات غير كافٍ: أي أن المعلمات لا يلقين أي اهتمام بالتغذية الراجعة حول التَّعليم المُتَمَايِز في أثناء عملية التدريس؛ مما يعني أن هناك مستوى منخفضًا في تطبيق مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز لدى المعلمات في تدريس مادة العلوم.

وللإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)، بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في درجة تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز تُعزى إلى مُتغيّرات: (الرخصة المهنية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات بطاقة الملاحظة (أداة الدراسة) مجتمعةً، وفقًا لمُتغيّرات: (الرخصة المهنية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ويبيّن الجدول (9) الآتي ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة وفقًا لمُتغيّرات: الرخصة المهنية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

المجال	المُتغيّر	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة التخطيط للتدريس المُتَمَايِز	الرخصة المهنية	معلم خبير	3.33	0.21
		معلم متقدّم	3.35	0.22
		معلم ممارِس	3.40	0.23
	المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.37	0.27
		ماجستير	3.33	.018

المجال	المُتغيّر	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		دكتوراه	2.95	0.20
	سنوات الخبرة	5–10 سنوات	3.34	0.30
		10–15 سنة	3.30	0.21
		15–20 سنة	3.38	0.23
		أكثر من 20 سنة	3.40	0.25
مهارة التنفيذ للتدريس المُتَمَايِز	الرخصة المهنية	معلم خبير	3.37	0.19
		معلم متقدِّم	3.39	0.21
		معلم ممارِس	3.40	0.23
	المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.37	0.20
		ماجستير	3.33	0.19
		دكتوراه	3.35	0.19
	سنوات الخبرة	5–10 سنوات	3.39	0.28
		10–15 سنة	3.38	0.22
		15–20 سنة	3.32	0.21
		أكثر من 20 سنة	3.40	0.26
تقويم التدريس المُتَمَايِز	الرخصة المهنية	معلم خبير	3.31	0.20
		معلم متقدّم	3.33	0.22
		معلم ممارِس	3.36	0.24
	المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.37	0.22
		ماجستير	3.30	0.20
		دكتوراه	3.30	0.17
	سنوات الخبرة	5–10 سنوات	3.33	0.23
		10–15 سنة	3.38	0.20
		15–20 سنة	3.37	0.23
		أكثر من 20 سنة	3.40	0.24

يتبيّن من الجدول (9) السابق؛ وجود فورق ذات إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، وفقًا لمجالات أداة الدراسة الثلاثة، ووفقًا لمُتغيّرات: الرخصة المهنية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وتعزو الباحثة هذه

النتيجة إلى ما يشهده التَّعليم في الوقت الحاضر من ثورة تكنولوجية كان لها الأثر في العملية التعليمية التعلمية بالمناهج والطالبات والمعلمات، ويكون له الأثر في توظيف مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز التي تمارسها المعلمات في تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة؛ وهذا بدوره يتطلّب من المعلمات – على اختلاف مؤهلاتهن العلمية وخبراتهن– تلقي الدورات التدريبية في أثناء الخدمة؛ لرفع كفاياتهن المهنية، وتطوير طرق التدريس الفعّال في مادة العلوم، ومن هذه الطرق التَّعليم المُتَمَايِز. أضف إلى ذلك طبيعة المناهج المطورة التي يُتطلّب من المعلمة تدريسها بشكل جيد؛ الأمر الذي يكون بحاجة إلى بذل الجهد الكبير من المعلمة لفهم متطلّبات المادة؛ بصرف النظر عن الرخصة المهنية ومؤهلها العلمي وسنوات خبرتها.

ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية؛ أُستخدم تحليل التباين الثلاث متعدد المُتغيّرات أنوفا، باستخدام معادلة هولستي، ويبيّن الجدول (10) الآتي ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار معادلة هولستي لأثر الرخصة المهنية والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في درجة تطبيق معلمات العلوم لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز.

المُتغيّر	القيمة	قيمة F))	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الرخصة المهنية	0.111	0.85	6.000	21.000	0.875
المؤهل العلمي	0.292	1.033	6.000	21.000	0.430
سنوات الخبرة	0.012	0.037	6.000	21.000	0.100

دلّت نتائج الجدول السابق بعد تطبيق معادلة هولستي على عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمُتغيّر الرخصة المهنية حيث بغت قيمة (F) الدالة (0.85)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة حيث بلغت ققيمة (F) الدالة (0.012) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي بشكل عام حيث بلغت قيمة (F) الدالة (1.033)، في درجة تطبيق معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمجالات بطاقة الملاحظة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز الثلاثة.

وفي ضوء ما سبق؛ ترى الباحثة أن هناك توافقاً لدى المعلمات ذوات الرخصة المهنية وسنوات الخبرة على أهمية تطبيق التَّعليم المُتَمَايِز في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة، وأن واقع تطبيق التَّعليم المُتَمَايِز كان إيجابيًّا وواقعيًّا، حيث يُساعد الطالبات على اكتساب مهارات الفهم والحلّ؛

لأنه يُراعي استعدادات الطالبات وأنماط تعلمهن وميولهن واهتماماتهن؛ مما يعني أن التَّعليم المُتَمَايِز يوفّر فرصّ تعلُّم تعمل على إثارة التحدي بين الطالبات، في حين أن هناك فرق في تطبيق التَّعليم المُتَمَايِز لدى المعلمات في ضوء درجات المؤهل العلمي التي يحملنها، وهذا بدوره ينعكس على مدى تطبيق مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز في تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة لدى المعلمات من حملة درجة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه رغماً أن المعلمات من حملة درجة البكالوريوس هن من أكثر المعلمات تطبيقاً لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز في التدريس.

وفي ضوء ما سبق؛ خرجت الدراسة بعدد من النتائج والتوصيات؛ تتمثّل في الآتي:

النتائج:

أن المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز؛ تتراوح بين (2.56– 3.35)، بمستوى ممارسة متوسطة، وجاء مهارة التخطيط للتدريس المُتَمَايِز بالرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.35)، وبانحراف معياري (1.15) بمستوى ممارسة متوسطة.

جاء مجال التنفيذ للتدريس المُتَمَايِز في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.20)، وانحراف معياري (1.27)، بمستوى ممارسة متوسطة.

احتل مجال تقويم التدريس المُتَمَايِز الرتبة الثالثة والأخيرة، بمتوسط حسابي (2.56)، وانحراف معياري (0.25)، بمستوى ممارسة قليلة.

وجود فوارق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، وفقًا لمُتغيّريَ: الرخصة المهنية، وسنوات الخبرة.

عدم وجود فوارق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمبادئ التَّعليم المُتَمَايِز، وفقًا لمتغير المؤهّل العلمي.

التوصيات:

في ضوء النتائج المذكورة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- تطوير برامج تدريبية شاملة، وتنظيم ورش عمل ودورات تدريبية مستمرة؛ تستهدف تدريب المعلمات على إستراتيجيات التخطيط والتنفيذ والتقويم للتعليم المُتَمَايِز بشكل متكامل؛ لرفع مستوى الممارسة من المتوسط إلى العالي.
- تعزيز كفاءة المعلمات في تقويم التَّعليم المُتَمَايِز، بإعداد برامج تدريبية مكثفة تركز على تطوير مهارات المعلمات في تقويم التَّعليم المُتَمَايِز بفعالية؛ لتعزيز مستوى ممارسة هذا المجال ورفعه من المستوى الضعيف إلى المتوسط أو العالي.
- تضمين التَّعليم المُتَمَايِز في برامج إعداد المعلمين، عن طريق التأكد من تضمين مفاهيم التَّعليم المُتَمَايِز وإستراتيجياته ضمن برامج إعداد المعلمين في الجامعات وكليات التربية؛ مما يُسهم في تحسين مؤهلات المعلمات الجدد.
- الاستفادة من الخبرات العملية، عبر تشجيع تبادل الخبرات بين المعلمات ذوات الخبرة في تطبيق التَّعليم المُتَمَايِز والمعلمات الجدد أو اللاتي لديهن سنوات خبرة أقل؛ لتعزيز الفهم وتطبيق أفضل الممارسات.
- تقديم الدعم الإداري والمادي، وتوفير المصادر اللازمة من قبل المدارس والجهات المعنية لتطبيق التَّعليم المُتَمَايِز بفعالية، مثل: توفير المواد التعليمية والأدوات التكنولوجية.
- تطوير أدوات التقويم عن طريق تطوير أدوات تقويم مخصصة للتعليم المُتَمَايِز، تعتمد على مؤشرات واضحة وقابلة للقياس؛ لتحسين قدرة المعلمات على تقويم العملية التعليمية بشكل دقيق وفعال.

<u>في ضوء التوصيات المذكورة، يمكن تقديم االمقترحات الآتية:</u>

- إعداد تصوّر مُقترح لتضمين مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز في مقرر العلوم للمرحلة المتوسطة.
- تطوير الممارسات التدريسية الفعّالة لمعلمي العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء متطلّبات التَّعليم المُتَمَايِز.
- وضع تصوّر مُقترَح لتفعيل استخدام المعلمات لمبادئ التعلُّم المُتَمَايِز وإستراتيجياته، كالتخطيط للتعليم المُتَمَايِز، وتنفيذه وتقويمه.

المراجع

المراجع العربية:

الأحمد، عبد المجيد محمد. (2022). مستوى تطبيق التَّعليم المُتَمَايِز من وجهة نظر معلمي الحاقة الأولى من مرحلة التَّعليم الأساسي: بحث ميداني في محافظة القنيطرة. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، س38 (3). ص269–299.

الأقطش، صفاء. (2018). أثر استخدام التَّعليم المُتَمَايِز في تحصيل طلبة الصف الرابع في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

آل دغمان، خالد بن هادي. (2020). دور مشرفي اللغة العربية في تنمية مهارات التدريس لدى معلميها في المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أسيوط.

بريك، فاطمة محمد. (2020). فاعلية استخدام إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة بمنطقة جازان. مجلة البحث العلمي في التربية، 15(21)، ص 449–488.

تيسير، محمد. (2023). أهمية التحصيل الدراسي وأنواع والعوامل المؤثرة فيه. المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث.

جبر، آيات محمد، عيال، عبد الباسط محسن، وغالي، أسماء صادق. (2018). أثر إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز في التحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في الرياضيات. مجلة ميسان الأكاديمية،17 (34).ص40–58.

الجعفري، يحيى. (2021). أثر إستراتيجية مُقترحة قائمة على التَّعليم المُتَمَايِز على التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (129). ص255–286.

الحربي، عبد الله. (2020). فاعلية التدريس المُتَمَايِز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير المتشعب والمهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الزلفى. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، (25).ص168–188.

حسن، عمار. (2016). أثر التَّعليم المُتَمَايِز في تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة تاريخ الفن. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، (71).ص409–438.

حسين، محمد. (2003). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة. دار الفكر.

الحليسي، معيض. (2012). أثر استخدام إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة أم القرى.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2017). المدخل إلى التربية الخاصة. دار الفكر.

الزبيدي، أحمد عمر. (2021). مستوى استخدام ممارسات التَّعليم المُتَمَايِز في مدارس دمج ذوي صعوبات التَّعليم من وجهة نظر معلمي التَّعليم العام في مدينة جدة. مجلة البحوث التربوية والنوعية، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، (6).ص133-184.

السامرائي، مراد. (2020). أثر استعمال إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعية وتنمية تفكيرهم الاستدلالي. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية،27 (4).ص367-393.

السليمي، زكية. (2019). أثر إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز في تدريس الهندسة على التحصيل ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف السابع الأساسي]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة السلطان قابوس.

الشمراني، صالح علي. (2019). واقع استخدام معلمي الرياضيات لإستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز من وجهة نظرهم بمكتب تعليم العرضية الجنوبية. مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية، (9).ص287-351

صفر، عمار حسن. (2021). درجة رضا الطلبة نحو تجربة التَّعليم والتعلُّم عن بعد خلال جائحة كورونا. المجلة التربوية بجامعة سوهاج،3 (93).ص1362-1437.

صيام، كرم مفيد. (2016). فاعلية التَّعليم المُتَمَايِز في تحسين تحصيل اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم [رسالة دكتوراه]. الجامعة الأردنية.

طلبة، خلف عبد المعطي. (2020). إستراتيجية قائمة على مدخل التَّعليم المُتَمَايِز في اللغة العربية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، (77).ص85-130.

العبادي، ولاء محمود. (2023). درجة استخدام معلمي الرياضيات لإستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز في تنمية التفكير الرياضي ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم في مديرية تربية وتعليم لواء دير علا [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جرش.

عبد الباسط، حسين. (2020). فاعلية استخدام التَّعليم المُتَمَايِز في تنمية بعض مهارات التعلُّم المنظم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، (42).ص245–275.

عبد الهادي، محمد. (2020). دور التَّعليم الإلكتروني في دعم منظومة التعليم، دراسات في التَّعليم الجامعي ، جامعة عين شمس، كلية التربية، مركز تطوير التَّعليم الجامعي، (49)، ص177–190.

العزايزة، منار. (2020). واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المُتَمَايِز في المدارس الحكومية في قطر [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قطر.

عسيري، فاطمة شعبان. (2023). مدى تحقّق مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لمعايير التَّعليم المُتَمَايِز. مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية،11 (2).ص148–177.

عطية، محسن. (2009). الإستراتيجيات الحديثة وطرائق التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع.

العلاونة، حمزة مصطفى. (2023). درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية لمهارات التَّعليم المُتَمَايِز [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

علي، رانيا محمود. (2023). برنامج تعليمي قائم على التدريس المُتَمَايِز في مادة العلوم لتنمية الفهم العميق للمفاهيم العملية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس جامعة المنيا،38 (1). ص189–220.

العليمات، ليالي محمد. (2022). أثر استخدام إستراتيجية التعلُّم المُتَمَايِز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

عمرو، فريال عبد العزيز. (2023). واقع ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للتعليم المدمج وانعكاسه على تطبيق التَّعليم المُتَمَايِز من وجهة نظرهم في مدارس مديرية

تربية وتعليم جنوب الخليل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، 7(21).ص21-40.

العمري، أيمن سرحان. (2023). تحديات المعلمين حول تطبيق إستراتيجيات التَّعليم المُتَمَايِز مع طلبة صعوبات التعلُّم في المدينة المنورة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 7(26).ص1-40.

العوام، سارة، الموجي، أمين محمد، والرشيدي، خالد محمد. (2023). فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على مدخل التَّعليم المُتَمَايِز لتنمية التحصيل الدراسي ومهارات حلّ المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بدولة الكويت. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، (19). ص34-65.

الغامدي، جواهر أحمد. (2021). صعوبات تدريس مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الباحة.

الغامدي، مشاعل. (2018). أثر إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات،21 (2).ص96-134.

الفريج، نايف بن فهد، والقحطاني، سميرة معجب. (2021). واقع استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لإستراتيجيات التَّعليم المُتَمَايِز ومعوّقات تطبيقها. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط،37 (12).ص330-378.

القحطاني، أمل علي. (2019). فاعلية إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز في اكتساب مفاهيم الرياضيات للصف الثالث الابتدائي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الكويت.

القرعان، رانيا عودة. (2022). دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش بمتابعة تطبيق مبادئ التَّعليم المُتَمَايِز داخل الغرفة الصفية من وجهة نظر معلمي الصفوف الثلاث الأولى [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جرش.

قطامي، يوسف. (2013). إستراتيجية التعلُّم والتَّعليم المعرفية. دار المسيرة للنشر.

محمود، محمد. (2020). التَّعليم المُتَمَايِز مقارنة واقعية لمراعاة الفروق الفردية بين المعلمين في درس اللغة العربية. مجلة إبداعات تربوية، (15).ص16-25.

مختار، إيهاب. (2021). فاعلية التدريس القائم على التعلُّم المُتَمَايِز في تنمية التحصيل الدراسي والانخراط في تعلُّم العلوم لدى طلاب الحلقة الثانية من التَّعليم الأساسي ذوي السعات العقلية المختلفة بسلطنة عُمان. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (249).ص36–96.

المنياوي، منى محمد. (2023). فاعلية إستراتيجيات التَّعليم المُتَمَايِز في تحصيل مادة العلوم وتنمية الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تطوير الأداء الجامعي بجامعة المنصورة،24 (1).ص139–163.

موسى، أحمد سمير. (2021). درجة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في التعلُّم عن بعد لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة للعاصمة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

الناصر، محمد. (2020). صعوبات التدريس المُتَمَايِز من وجهة نظر معلمي الرياضيات بمحافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(44).ص38–60.

نجدي، إيمان. (2022). فعالية برنامج تدريبي قائم على التَّعليم المُتَمَايِز في تنمية مهارات التَّعليم المُتَمَايِز لدى معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 11(30).ص97–108.

نزال، حيدر. (2019). أثر إستراتيجية التَّعليم المُتَمَايِز في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات. مجلة كلية التربية الأساسية، 12(1).ص26–48.

نورولي، سيرين بن عبد الرحمن، وغريب، ريم بنت محمود. (2022). واقع تطبيق معلمات التَّعليم العام لممارسات التَّعليم المُتَمَايِز في الفصول الملتحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (20). ص183–227.

هيئة تقويم التَّعليم والتدريب .https://etec.gov.sa/home. (2016) .

المراجع الأجنبية:

Ginja,T., & Chen, X .(2020). Teacher educators perspective and experiences to works differential instruction. international journal of instruction,13(4). P 781-797>

Lasha, V.(2023). Looking at Differentiated Learning from the Lens of Underachiever Students: Viewpoints, Experiences, and Impacts. Journal Of Social Research, 3(1). P 201-218.

Preszler, J.(2014). Strategeis that differentiate instruction 4-12 (2nd ed). black hills special services cooperative.

Rogerson,J.(2018). Differentiated reading instruction; strategies to reach all students. In BSU honors program theses and projects. Bridgewater state university.

Sari , D. R.(2023). Differentiated Instruction: Meeting the Students' Diverse Needs and Uniqueness, National Dong Hwa University, Hualien, Taiwan, R.O.C., Universitas PGRI Madiun, Madiun, Indonesia, U. Widiati et al. (Eds.), 749, p. 140–147.

Williams, M. J. (2023). Teacher Perceptions of Differentiated Instruction in a Standards-Based Grading Middle School, University of Colorado Colorado Springs, Colorado, USA. Educational Research: Theory and Practice, 34(1), P;129-150.