تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم في المدينة المنورة

Teacher challenges about applying the differentiated instruction strategy with students of learning in Madinah

إعداد

أيمن سرحان العمري

Ayman Sarhan Al-Omari

أ.د/ صبحي سعيد عويض الحارثي

Prof. Dr. Sobhi Saeed Awad Al Harthy

أستاذ التربية الخاصة وعلم النفس، كلية التربية، قسم التربية الخاصة جامعة ام القرى

Doi: 10.21608/jasht.2023.293784

استلام البحث : ١٥ / ١ /٢٠٢٣

قبول النشـر: ١٦ / ٢ / ٢٠٢٣

العمري ، أيمن سرحان و الحارثي، صبحي سعيد عويض (٢٠٢٣). تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم في المدينة المنورة. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،*** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٢٦) أبريل، ١ – ٤٠.

http://jasht.journals.ekb.eg

تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم في المدينة المنورة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة في تصورات المعلمين تبعاً لعامل الجنس وعامل الخبرة وعامل الدورات التدريبية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبيان للكشف عن تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم في المدينة المنورة ، وتم اختيار عينة الدراسة بنسبة ٣٠% وفق الطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، والتي أصبحت (٥٣) معلم صعوبات تعلم بالمدينة المنورة الذين استجابوا للإجابة على الاستبيان الالكتروني، وخرجت النتائج تؤكد انه توجد فروق داله احصائيا لصالح الإناث وهذا يعني أن المعلمين أكثر استجابة لاستراتيجية التعليم المتمايز. وتوجد فروق داله احصائيا لصالح تخصص التربية الخاصة وهذا يعني أن متخصصي التربية الخاصة الأقدر على استخدام استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما توجد فروق داله احصائيا لصالح المؤهل الأعلى وهذا يعني كلما ارتفع المؤهل زاد مستوى استجابات المعلمين لتطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتوجد فروق داله احصائيا لصالح الخبرة الأعلى (١٠ سنوات فما فوق) وهذا يعني كلما زادت سنوات الخبرة زادت درجة تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتوصي الدراسة بالعمل على تدريب المعلمين على كيفية تطبيق ممارسات التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكيفية مراعاة احتياجاتهم التعليمية، وضرورة استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في صياغة محتوى الكتب الدراسية وتفهم حاجات ومطالب المتعلمين الفائقين عقلياً وتوفير بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب لأن التعليم المتمايز يقوم على أساس تنويع الطرائق والإجراءات والأنشطة.

الكلمات المفتاحية : تحديات المعلمين، التعليم المتمايز، صعوبات التعلم

Abstract:

The current study aimed to identify teachers' perceptions of the challenges they face while applying the strategy of differentiated education with students with learning difficulties. And to identify the statistically significant differences in teachers' perceptions according to the gender factor, the experience factor, and the training course factor. The study relied on the analytical descriptive approach through a questionnaire to reveal the challenges of teachers about applying the strategy of differentiated education with students with learning

difficulties in Al-Madinah Al-Munawwarah, and the study sample was chosen by 30% according to the random method from the study population. Which became (53) teachers with learning difficulties in Madinah who responded to the electronic questionnaire, and the results came out confirming that there are statistically significant differences in favor of females, and this means that teachers are more responsive to the strategy of differentiated education. There are statistically significant differences in favor of special education, which means that special education specialists are more able to use the differentiated education strategy with students with learning difficulties. The study recommends training teachers on how to apply differentiated education practices in the classes enrolled in students with learning difficulties and how to take into account their educational needs, and the need to use the differentiated teaching strategy in formulating the content of textbooks and understanding the needs and demands of intellectually gifted learners and providing a suitable learning environment for all students because education Differentiated is based on the diversification of methods, procedures and activities.

Keywords: Teacher challenges, differentiated education, learning difficulties

مقدمة:

من رحمة الله تعالي بعباده وعنايته بهم أن جعل التفاوت والاختلاف سنة في أرضه ، قال تعالي : " ومن آياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين " (الروم : ٢٢) ، وقال أيضا : " وهو الذي جعلكم خلائف الأرض ورفع بعضكم فوق بعض درجات ليبلوكم في ما آتاكم إن ربك سريع العقاب وإنه لغفور رحيم " (الأنعام : ١٦٥)، وقد جاءت إشارات عدة في ألسنة النبوية تؤكد تمايز الأفراد واختلاف قدراتهم وضرورة مراعاة هذا الاختلاف عند التعامل مع الأفراد .

ولذلك فان التعليم الشامل يرتكز على ان يبقى طالب صعوبات التعلم في الفصل مع الطلاب العاديين وان يقدم له بعض الخدمات مثل غرف المصادر ومراعات الطفل ومساعدته وهذا يتطلب معلم ذو مهارة عالية وان يكون قادر على فهم احتياجات جميع الطلاب والاخذ بين الاعتبار على قدراتهم المختلفة ، وايضاً يجب ان تتوفر لديه استراتيجيات متنوعة تساهم برفع كفاءة الطالب فليس هناك استراتيجية واحدة تناسب جميع الطلاب ، ولعل من ابرز الاستراتيجيات الحديثة المستخدمة لطلاب صعوبات التعلم وهيا التعليم المتمايز، يشير المشايخ وجروان (٢٠١٥) إلى أن استراتيجية التعليم المتمايز تهتم

بمقابلة الاختلاف في قدرات الطلبة جميعهم والتركيز على ميول الطالب ورغباته، كما أنها تركز على تعميق الفهم في مجال المعرفة، والفهم، والتطبيق، ويكون دور الطالب مُخططاً باحثاً وهو محور العملية التعليمية من خلال الانهماك في المهمة وذلك باستخدام التمايز في الأساليب والإجراءات داخل الصف العادي. ومما تجدر الإشارة إليه؛ أن الالتزام بتنفيذ التعليم المتمايز يضمن المشاركة في إنجازات الطلاب، والتطوير المهني، والعملية التعاونية التي تؤكد أن التعلم والنجاح للجميع، كما أن الالتزام بالتعليم المتمايز يشمل استخدام التقويم للتعرف أكثر على استعدادات الطلاب واهتماماتهم، وتفضيلات التعلم لديهم، كما يشمل استخدام هذه المعلومات للتمايز في بيئة التعلم والتعليم، وأيضاً يشمل الاختيار من بين مخزون متنوع من الاستراتيجيات لتلبية الاحتياجات الخاصة بالطلاب، وكذلك يشمل تعديل الخطة لحظياً للاستجابة لنقاط القوة والاحتياجات غير المتوقعة التي يكتشفها التقويم (باقاسي وآخرون، ٢٠١٨).

وعلى الرغم من الجهود المشتركة لوزارتي التربية والتعليم والرعاية الاجتماعية لرفع مستوى الوعي حول (الدمج) و(الإعاقة)، إلا إنه لا يزال تحقيق (الدمج) بمعناه الشامل بعيداً؛ لذا يجب بذل الجهود من صانعي القرار لتصميم برامج تدريبية للمعلمين بشكل احترافي وذلك لتنفيذ تدريس متمايز للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتم وضعهم في الفصول الدراسية العادية(Abu-Hamour & Al-Hamouz, 2013).

فالتدريس المتمايز هو عملية معقدة تمكن الطلاب من تنفيذ أنواع مختلفة من المهام على مفهوم مركزي بمساعدة المعلمين الماهرين الذين يخططون وينفذون مستويات مختلفة لمفهوم التعلم نفسه وفي الوقت نفسه، وقد أظهرت دراسة أن كفاءة المعلم والتطوير المهني هما المفتاح في تنفيذ التعليم المتمايز للطلبة ذوي صعوبات التعلم (Siam & Al-Natour, 2016).

ولا زال أسباب صعوبات التعلم مجهولة وغير واضحة تماماً حيث انقسمت الدراسات التي تتحدث بانها عوامل وراثية والدراسات التي ارتبطتها في اختلالات في الجهاز العصبي ودراسات تحدث انها عوامل بيئية تكون من أسباب ظهور صعوبات التعلم لدى الكثير من الأطفال، وقد أكدت دراسة فعالية التعليم المتمايز لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، حيث أشارت دراسة جولي وألتين Gülay & Altun إلى أن نجاح التلاميذ في الرياضيات مرتبط بأنشطة التعلم وفق أساليبهم المفضلة، ومساعدة المعلمين وتحفيزهم، واختيار التلاميذ لأنفسهم في المجموعات؛ مما جعل تعلم الرياضيات أكثر مرونة وسهولة، وحقق نتائج إيجابية (Gülay & Altun ,2022).

مشكلة الدراسة:

بالاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة بورتا وآخرون (Porta, 2022) ودراسة جولي وألتين (Gulay & Altun , 2022) و دراسة سميث وآخرون (Smets, et al. 2022) و دراسة نوروللي وغريب (٢٠٢٢) تبين أن التعليم المتمايز هو نموذج تعليمي استباقي مع إمكانات مثبتة لتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعين وإنشاء فصول

دراسية شاملة. وأن واقع تطبيق التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات حول واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايز تعزى لمتغير نوع المدرسة.

وحينما نتحدث عن أبرز التوجهات الحديثة في ميدان التربية الخاصة نجد أن التعليم الشامل يركز على أن يبقى الطالب من ذوي صعوبات التعلم داخل الصف الدراسي العادي وبالتالي يتلقى الخدمات التربوية والتعليمية برفقة زملائه من نفس العمر الزمني، مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص الطلاب وإمكاناتهم وقدراتهم واحتياجاتهم المختلفة، وهذا بلا شك يتطلب معلماً ذا مهارة عالية وقادراً على أن يتفهم احتياجات هؤلاء الطلاب وقدراتهم، ويكون على معرفة بأهم الاستراتيجيات المناسبة لكل تلميذ، فليس هناك استراتيجية واحدة تتلاءم مع جميع التلاميذ ولعل من أبرز وأهم الاستراتيجيات الحديثة والتي يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي استراتيجية التعليم المتمايز.

ويشير اقاسي وآخرون (٢٠١٨) إلى أن استراتيجية التعليم المتمايز تهتم بمقابلة الاختلاف في قدرات الطلبة جميعهم والتركيز على ميول الطالب ورغباته، كما أنها تركز على تعميق الفهم في مجال المعرفة، والفهم، والتطبيق، ويكون دور الطالب مُخططاً باحثاً وهو محور العملية التعليمية من خلال الانهماك في المهمة وذلك باستخدام التمايز في الأساليب والإجراءات داخل الصف العادي. ومما تجدر الإشارة إليه؛ أن الالتزام بتنفيذ التعليم المتمايز يضمن المشاركة في إنجازات الطلاب، والتطوير المهني، والعملية التعاونية التي تؤكد أن التعلم والنجاح للجميع، كما أن الالتزام بالتعليم المتمايز يشمل استخدام التقويم للتعرف أكثر على استعدادات الطلاب واهتماماتهم، وتفضيلات التعلم لديهم، كما يشمل استخدام هذه المعلومات للتمايز في بيئة التعلم والتعليم، وأيضاً يشمل الاختيار من بين مخزون متنوع من الاستراتيجيات لتلبية الاحتياجات الخاصة بالطلاب، وكذلك يشمل تعديل الخطة لحظياً للاستجابة لنقاط القوة والاحتياجات غير المتوقعة التي يكتشفها التقويم.

ومن خلال تجربة الباحث الميدانية مع فئة صعوبات العلم اتضح له أن التعليم المتمايز هو الأسلوب الأكثر تفرداً مع هذه الفئة والأكثر نتيجة فعاله ، ومن هنا ينبثق السؤال الرئيس لهذه الدراسة : ما هي تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم في المدينة المنورة؟

أسئلة الدراسة:

١. ماهي تصورات المعلمين بالمدينة المنورة حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟
٢. هل يوجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لعامل الجنس؟
٣. هل يوجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لعامل الخبرة؟

٤. هل يوجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لعامل التخصص؟
٥. هل يوجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لعامل الدورات التدريبية؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٢. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة في تصورات المعلمين تبعاً لعامل الجنس.
٣. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة في عامل الخبرة.
٤. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة في عامل الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- الاهتمام بالتراث النظري للمتغيرات البحثية للتعليم المتمايز، والتحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم.
- في الوقت الحالي، هناك دراسات قليلة ناقشت التحديات التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع التلاميذ ذوي الإعاقة. لذلك أتت هذه الدراسة لسد الفجوة في الدراسات السابقة من خلال التركيز على معرفة تصورات المعلمين بالمدينة المنورة حول الصعوبات والتحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفرط الحركة وتشتت الانتباه.
- أهمية .الفترة العمرية (الطفولة المبكرة)، .وهي مرحلة لها نصيبها الكامل في السلم التعليمي، .وجزء لا يتجزأ من مراحل التعليم المختلفة.

.الأهمية التطبيقية:

١. .تسهم هذه الدراسة في تبصير المسئولين بأهمية إعداد برامج لتنمية استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم.
٢. .تجربة موجودة في برامج صعوبات التعلم في المدينة المنورة.
٣. تتيح هذه الدراسة الفرصة لأبحاث أخرى لدراسة العلاقة بين كفاءات معلمي صعوبات التعلم في تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز.
٤. .يستفاد منها في .التدريب والتأهيل.
٥. .لفت انتباه القائمين على العملية التعليمية .بإمكانية توفير التدريب المناسب لإعداد .معلمي صعوبات التعلم من خريجي .التخصصات العلمية الأخرى.
٦. .يمكن أن تمثل الدراسة مصدر .للباحثين للاستفادة من نتائجها.

مصطلحات الدراسة :

استراتيجية التعليم المتمايز Differentiated instruction strategy:

هي استراتيجية تسعي إلى رفع مستوي تحصيل الطلبة والذين تختلف قدراتهم وإمكانياتهم وصولاً إلى هدف واحد . وهو إجراءات تدريسية تأخذ بعين الاعتبار خصائص الطلبة وقدراتهم وميولهم والكيفية التي يفضلون في التعلم للوصول إلى نواتج تعلم واحد (عربى، ٢٠١٩).

طلبة صعوبات التعلم Students of learning :

هم التلاميذ الذين يحصلون على درجات تساوي أو تقل عن الإرباعي الأدنى من درجات الاختبار التحصيلي، ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو عضوية أو حرمان ثقافي أو اجتماعي، ويحصلون على درجات في الذكاء تمثل المتوسط أو الأعلى من المتوسط. (Smets et al., 2022)

حدود البحث:-

تقتصر .حدود هذه الدراسة .على ما يلي:

١. **الحد الموضوعي**: دراسة تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم.
٢. **المحدد الزماني**: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي (١٤٤٣ هـ - ٢٠٢٢م).
٣. **المحدد المكاني**: .اقتصرت هذه الدراسة على برامج صعوبات التعلم بالمدينة المنورة.
٤. **المحدد البشري**: أقتصر على معلمي صعوبات التعلم في المدينة المنورة.

الاطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: استراتيجية التعليم المتمايز

تُعد استجابة المعلم لاحتياجات المتعلمين المتنوعة داخل الصف أحد أوجه التعليم العادل الذي يمنح للطلاب فرصاً متكافئة للتعلم؛ حيث أن الطلاب يحملون ذكاءات متعددة ويجيئون من بيئات متنوعة ويتعلمون بأنماط تعلم مختلفة، وهذا ما يستدعي من المعلم أن يراعي تلك الفروق والاختلافات، ويلبي احتياجاتهم من خلال تنويع التدريس أو ما يعرف بالتدريس المتمايز الذي تصفه كوجك (٢٠٠٩) بأنه معرفة احتياجات المتعلمين المختلفة ومعلوماتهم السابقة واستعدادهم للتعلم ومستواهم اللغوي وميولهم وأنماط تعلمهم المفضلة ثم الاستجابة لكل ذلك في عملية التدريس. إذن تنويع التدريس هو عملية تعليم تلاميذ بينهم اختلافات كثيرة في فصل دراسي واحد، وتنبثق أهمية تحقيق التعليم المتمايز داخل الصف من الأسباب الآتية:

- رفع مستوى التحصيل الدراسي لجميع الطلاب.
- توفير الاحتياجات التعليمية لجميع الطلاب المتمايزين.
- إتاحة قدر أكبر من الاستقلالية والحرية في التعلم للطلاب.
- تحقيق ما توصلت إليه بحوث ودراسات المخ البشري، وكيف يحدث التعلم.
- زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم وقدرتهم على التعلم. (شواهين، ٢٠١٤)

كما أنّ لكل إنسان بصمة لا تتشابه مع فرد غيره؛ يتمتّع كل طالب بمستوى تحصيل معرفي يختلف عن غيره، حيث يعود ذلك لأسباب مختلفة مثل: سرعة التعلّم، والميول والاتجاهات، فقد لا يدرك جميع الطلبة المعلومات بنفس المستوى، ولا بنفس السرعة؛ ففي الحين الذي يحتاج بعضهم فيه تكرار المعلومة مرة تلو الأخرى حتى تترسخ في أذهانهم، لا يحتاج البعض الآخر إعادتها سوى مرةً واحدةً، ومن هنا يأتي دور المعلم في تمييز الفروق الفردية ومراعاتها؛ ليعطي كلًّا حقه، وبذلك يصل المعلم إلى مبتغاه من إيصال المعرفة لجميع الطلبة على اختلاف مستوياتهم، وقد جاءت هذه المقالة لتوضيح استراتيجية التعليم المتمايز (جبر وآخرون ، ٢٠١٨).

أولاً: مفهوم استراتيجية التعليم المتمايز:

يُعد استراتيجية التعلّيم المتمايز تحقيقاً لما نصت عليه وثيقة المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية التي تؤكد على ضرورة تحقيق التدريس المتمايز المدرج ضمن معيار تخطيط وحدات التعليم والتعلم وتطبيقها والمتضمن في مجال الممارسات المهنية للمعلمين، ومن تلك الاستراتيجيات التي تحقق تدريساً متمايزاً داخل الصف: عقود التعلم، المجموعات المرنة، والمحطات العلمية (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٦).

وتُعرّف استراتيجية التعلّيم المتمايز بأنّها تعليم يهدف إلى التعرف على اختلافات، وتنوع خلفيات الطلبة المعرفية، ومدى استعدادهم للتعلم بمختلف إدراكاتهم، سواء كانت ذات نمط بصري، أو سمعي، أو حركي، وتسعى هذه الاستراتيجية في التعليم إلى رفع مستوى جميع الطلبة، والأخذ بأيديهم على اختلاف مستوياتهم؛ والوصول بهم -عن طريق المعلّم- إلى ما يبتغي تحقيقه من إيصالٍ للمعرفة بشكل فعّال عن طريق تخطيط وتطبيق الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع تلك الاختلافات (صيام ،٢٠١٦).

وكذلك يعد مدخل تدريسي يقوم علي إجراء تعديلات في أحد عناصر التدريس (المحتوي أو الإجراءات أو المنتج) وفقاً لمصادر التنوع داخل كل متعلم في الفصل الدراسي من حيث ميوله أو استعداداته أو بروفيل التعلم الخاص به من خلال هو مجموعة من الطرق والوسائل والأنشطة المتنوعة التي يستخدمها المعلم في عملية التعليم ، لتلبية الاحتياجات المختلفة عند جميع الطلاب من خلال التعامل مع كل مستوي بأسلوب مناسب له لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية عند جميع الطلاب ، ورفع كفاءة وجودة العملية التعليمية (أبو شباب، ٢٠١٩) .

ويعرفه اقاسي (٢٠١٨) بأنه مجموعة استراتيجيات تعليمية تتمركز حول المتعلم وتأخذ بعين الاعتبار التمايز والاختلاف الموجود بين طلاب الصف الواحد ، وتعمل هذه الاستراتيجية علي تلبية الاحتياجات والاهتمامات والميول المختلفة للطلاب، وهي استراتيجية تعليمية حديثة تهدف إلى خلق بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب تلبي قدراتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم بطرق مختلفة ، ويمكن أ، يأخذ التعليم التمايز أشكالاً وأساليب تعليمية مختلفة مثل التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة والتدريس وفق أنماط المتعلمين والتعلم

التعاوني، ويمكن للمعلم الذي يعمل وفق مبادئ التعليم المتمايز أن يمايز بين الأهداف والمحتوي والناتج.

وكذلك يصنف تعليم يراعي قدرات وخبرات جميع فئات في غرفة الصف ، ويعمل لزيادة تحصيلهم وتنمية قدراتهم بدرجة مقبولة من الأداء من خلال التعامل مع كل مستوي بأسلوب ملائم لقدراته وخبراته السابقة . ويهدف إلى رفع مستوي جميع الطلبة ، وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التحصيل ، إنه سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة ، وهدفها زيادة إمكانات وقدرات الطالب ، إن النقطة الأساسية في هذه السياسة هي : توقعات المعلمين من الطلبة ن واتجاهات الطلبة، إمكاناتهم وقدراتهم، إنها سياسة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة (الزبيدي، ٢٠٢١).

ويعرفه صيام (٢٠١٦) بأنه نظام تعليمي يرمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة، وبذلك يلتقي مع استراتيجية التدريس الذكاءات المتعددة التي تعد شكلا من أشكاله أو استراتيجية من الاستراتيجيات التي يتم بها ، وهو ابتكار طرق متعددة توفر للتلاميذ علي اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية فرصاً متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية ، كما تسمح للتلاميذ بتحمل مسؤولية تعلمهم من خلال تعليم وتعلم الأقران والتعلم التعاوني.

ومن التعريفات السابقة نجد أن البعض يعرف التعليم المتمايز بأنه استراتيجية بينما يرى آخرون أنه مدخل تدريسي يجمع عدة استراتيجيات وليس استراتيجية واحدة .

ثانياً: أشكال تطبيق التعليم المتمايز:

هناك أربع طرق يمكن للمعلّم تطبيقها كأمثلة على التعليم المتمايز، وهي:

١) تمايز المحتوى

يجب على المعلّم أن يحقّق النتائج التي يحددها في أهدافه في نهاية الدّرس، والتي تكون مُتوقعة من التلاميذ بعد نهاية عرض الدرس، ولكن مستويات التلاميذ تتفاوت فمنهم قد لا يخرج بفهم كافٍ لمفاهيم الدرس، ومنهم من يتقن جزءاً منه، ومنهم من يكون على دراية وبيّنة بمحتوى الدرس قبل إعطائه له من قِبل المعلم، وليغطي المعلم هذه المستويات عليه التحضير لأنشطة تغطي مستويات تصنيف بلوم المختلفة (تصنيف لمستويات التلاميذ يبدأ من مهارات التفكير الدنيا حتى يصل إلى مهارات التفكير العليا، وهذه المستويات هي: التذكّر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقييم، والابتكار)؛ فيطلب المعلم من التلاميذ ذوي مستوى الاتقان المحدود من الإلمام بجوانب الدّرس إكمال مهام في النشاط ضمن مستوى التذكّر ومستوى الفهم، كأن يقول لأحدهم: "أقرأ فقرة من الدرس"، ثم يطلب من الطالب إجابة سؤال مباشر له علاقة بالنّص، أمّا الطلاب الذين اتقنوا جزءاً من الدرس فيطلب منهم إكمال المهام ضمن مستويي التطبيق والتحليل، كأن يقول: "فكّر في موقف حدث للشخصية الرئيسة في القصّة" أو "فرّق بين الحقائق والآراء المذكورة في القصة"، في الوقت الذي يطلب فيه من التلاميذ ذوي المستويات المتقدمة إكمال مهام في مستويي التقييم والابتكار، مثل أن يقول: "حدّد موقفك اتجاه القصّة، وقدّم أدلة تدعم وجهة نظرك"، أو "قم بتمثيل القصة"، وبذلك يحقّق المعلم فهم التلاميذ للمحتوى على اختلاف مستوياتهم (الهبابة، ٢٠٢٠).

٢) تمايز المهام الصّفية

يختلف كل طالب عن غيره في نمط الإدراك الذي يعتمد عليه؛ فبعضهم يعتمد النمط البصري، حيث تجده يفضّل أن يرى كل شيء يشرحه المعلم حتى يفهمه، وذلك يجب أن يرى الدّرس أمامه بإبقاء الكتاب مفتوحاً، وبعضهم يتبنّى النمط السمعي، فتراه يحبذ أن يستمع وينصت للمادة التعليمية حتى يتمكن من فهم المادة المعرفية، فيما يُصنّف آخرون على أنّهم ذوو نمط حركي، فهم يفضّلون القيام بأنشطة تفاعلية مثل إجراء العروض التقديمية على اختلافها لضمان فهمهم للمادة التعليمية، ونتيجةً لهذا على المعلم أن يراعي ذلك الاختلاف، ويعطي كلًّا حسب نمطه الإدراكي المُعتمد، فيمنح مثلاً الطلاب ذوي النمط الحركي الفرصة لإجراء أنشطة تفاعلية مثل تقديم عروض تقديمية عبر PowerPoint، أو تقديم عرض تمثيلي عن الدرس، ويطلب من ذوي النمط البصري تحضير تقرير حول الدرس وقراءته أمام زملاءه، وهكذا (الهبابة، ٢٠٢٠).

٣) تمايز تحقيق الأهداف التعليمية وفهم الطلبة

يمكن أن يتأكد المعلم من تحقيق أهداف درسه، وإلمام جميع الطلبة بالمعرفة المطلوبة؛ بإنشاء اختبار أو طلب تقارير، أو أي نشاط آخر يراه المعلم مناسباً، فيما يراعي في ذلك اختلاف إدراكاتهم ومستوياتهم، ومثال على ذلك: أن يقوم المعلم باختبار الطلبة بعد الحصة، ويطلب منهم إخباره عن الأسئلة التي استمتعوا بحلّها، ولماذا وجد الطالب هذا السؤال ممتعاً، أو يكون ذلك بطلبه منهم بعد تقديم أحد الدروس الإشارة بإصبع الإبهام للأعلى أو للأسفل كإشارة إعجاب أو عدم إعجاب؛ ليبدي كل طالب رأيه في سبب إعجابه بنقطة، وعدم إعجابه بأخرى لم يفهمها بشكلٍ جيد، كما قد يطلب منهم تقارير تلخص فهمهم للدرس؛ مراعاة لمن لا يفضّل الاختبارات، ـ أو تشكّل له خوفاً (الهبابة، ٢٠٢٠).

٤) تمايز بيئة التعلم

تشكّل بيئة التعلم عنصراً مهماً؛ لأنّ الاهتمام بها سيؤثر بشكل مباشر على الراحة النفسية للطالب، لذا يجب تهيئة البيئة الصفية من النواحي المختلفة، ويكون ذلك بترتيب المقاعد، وعدم وجود أي مشتتات أو ضوضاء تؤثّر على سير الحصّة، والتأكّد من مناسبة الإضاءة وغيرها من الأمور، يتبع ذلك قرار المعلم فيما إذا كانت الحصة ستسير وفق عملٍ فردي أو جماعي؛ ليقسّم الطلبة إلى مجموعات لمناقشة قضية معينة، أو السماح لهم بالمناقشة والقراءة بشكلٍ فردي، وذلك بمراعاة متطلباتهم، وقدراتهم على العمل بشكل فردي أو جماعي (الهبابة، ٢٠٢٠).

ومن خطوات التعليم المتمايز :

١) اعداد خطة دراسية تشمل أنشطة وأساليب تلائم مستويات الطلبة الثلاثة المتفوقين والمتوسطين والضعاف ، ويراعي فيها :

- تنوع الأهداف وفق مستويات بلوم المعرفية .
- تنوع استراتيجيات التدريس حسب اهتمامات الطلبة .
- تنوع المخرجات المتوقعة فيقبل من الطلبة الإنجاز وفق قدراتهم .

٢) تحديد استراتيجية التدريس المناسبة لكل فئة والنشاط الذي يلائم ميول أفرادها .
٣) تنويع الأنشطة والمهام بما يكفل إشباع حاجات الطلبة .
٤) إجراء اختبار تشخيصي لتحديد مواضع الضعف ومعالجتها (نورولي و غريب، ٢٠٢٢).

ثالثاً: بعض تقنيات التعليم المتمايز :

للتعليم المتمايز تقنيات كثيرة ومتنوعة يمكن تطبيقها، ومن هذه التقنيات ما يأتي:

١- تقنية المخططات الرسومية: فيها يتم تنظيم المعلومات عبر مخططات رسومية، وخرائط ذهنية؛ لمساعدة الطلاب على استيعابها وفهمها.
٢- تقنية التكعيب: يصنع المعلم مكعباً له ستة أوجه، ثمّ يكتب على كل وجه من الأوجه سؤالاً مختلفاً، بشرط أن يكتب المعلم أسئلة تراعي جميع المستويات العقلية للطلاب، ثم يرمي به كما يُرمى حجر النرد، ويكلّف الطالب بالإجابة على السؤال الذي يظهر على الوجه العلوي للمكعب بعد رميه.
٣- تقنية الحلقات السقراطية: في هذه الحلقات يسعى المشاركون إلى فهمٍ أعمق للأفكار المعقدة من خلال الحوار بدلاً من حفظ المعلومات؛ إذ يقدّم المعلم نصًّا للطلبة، وبعد قراءته يتفاعل الطلبة مع الأسئلة التي يطرحها المعلم حول النص، فيجلسون في دائرة ويتبادلون طريق تفكيرهم، ووجهات نظرهم، وردودهم على الأسئلة المطروحة.
٤- تقنية لعبة القطار: تتمثّل هذه الاستراتيجية في لوحة فيها تسعة مربعات، في كل مربع سؤال، أو نشاط، أو مهمة، وعلى كل طال أن يقوم بالحل بمعاونة زميلٍ حتى يشكل خطًّا متّصلاً أفقياً، أو عمودياً، أو قطرياً (لمشايخ، ٢٠١٥).

رابعاً: دور المعلّم في التعليم المتمايز:

يُعتبر المعلم هو المكلّف بالدور الأكبر في العملية التعليمية في هذا النوع من التعليم، ومن أهم أدواره ما يأتي:

١) التعرّف على الطلاب ومستوياتهم بشكلٍ جيد.
٢) التواصل مع زملائه المعلمين للحصول على أكبر قدر من المعرفة، من خلال تبادل المعلومات الجديدة بينهم.
٣) التواصل، مع أولياء الأمور للتعرّف على الطلاب بشكل أعمق، وجمع المزيد من المعلومات عنهم، ولمساعدته في متابعة أبنائهم في المنزل.
٤) التعرّف على الجوانب الإيجابية في الطلبة؛ لتعزيزها، والجوانب السلبية؛ لتجاوزها.
٥) إضافة جو من المرح والنشاط على العملية التعليمية. (القحطاني، ٢٠١٩)

خامساً: دور الطالب في التعلّم المتمايز:

ذُكر فيما سلف دور المعلّم في هذه الاستراتيجية، أمّا عن دور الطلبة في التعليم المتمايز فيكون بالآتي:

١. التعاون مع المعلم لتحقيق الجهود التي تصبّ في مصلحته ولإنجاح العملية التعليمية؛ لأن الجهود التي بذلها المعلم برمّتها هي لتطوير الطالب.

٢. امتلاك الجرأة للتعبير عن عدم فهمه لنقطة، أو عدم قدرته على تطبيق استراتيجية معيّنة، أو نشاط ما.
٣. العمل بمرونة وانضباط، وعدم إحداث فوضى في حال العمل ضمن مجموعات، أو إضاعة الوقت.
٤. عدم الخوف من الخطأ أو الفشل.
٥. التحلّي بالصبر، خاصة في عمليات البحث والتمحيص؛ لأنها غالباً ما تحتاج للعديد من المحاولات.
٦. طرح أسئلة ذكية ذات نهايات مفتوحة، وليست أسئلة مباشرة إجابتها تكمن في كلمة أو كلمتين. (طلبة ، ٢٠٢٠)

سادساً: المبادئ والأسس التي يقوم عليها التعلم المتمايز :

لا يعتبر التدريس المتمايز - رغم حداثة المصطلح - اتجاهاً حديثاً في التربية ، ولكنه تراكم معرفي وممارسات أثبتت جدواها عبر سنوات عديدة ، كما أنه امتداد للفلسفات التربوية التي ترى المتعلم محوراً لعملية التعليم والتعلم . ويؤكد فرير ferrier أن التدريس المتمايز يقوم علي النظرية البنائية وهو وسيلة لتلبية احتياجات كل الطلبة داخل الفصل (طه، ٢٠١٩).

سابعاً: الافتراضات التي يقوم عليها التعلم المتمايز :

هناك مجموعة من الافتراضات التي يقوم عليها التعلم المتمايز وهي :

١. يختلف الطلبة عن بعضهم البعض في المعرفة السابقة ، الخصائص والميول ، البيئة المنزلية ، أولويات التعلم وما يتوقعون منه ، القدرات والمواهب ، الأساليب التي يتعلمون بها ، ودرجة الاستجابة والتفاعل مع التعليم .
٢. عدم قدرة المعلمين علي تحقيق المستوي المطلوب من التعلم لجميع الطلبة باستخدام طريقة واحدة في التدريس .
٣. عدم وجود طريقة تدريس تناسب جميع الطلبة .
٤. التدريس المتمايز يوفر بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة كونه يقوم علي أساس تنويع الطرائق والإجراءات والأنشطة مما يمكن كل طالب من بلوغ الأهداف المطلوبة بالطريقة والأدوات والنشاط الملائم له . (نورولي وغريب،٢٠٢٢)

ثامناً: الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم المتمايز :

١) التعليم التقليدي يسعي إلى تحقيق مخرجات واحدة بأنشطة تعليم وإجراءات واحدة مع جميع الطلبة بينما التدريس المتمايز يسعي إلى تحقيق مخرجات تعلم واحدة بأنشطة وإجراءات وعمليات متنوعة تراعي اختلاف الطلبة في المعرفة والخبرات السابقة والثقافة والقدرات .
٢) في التعليم التقليدي يصمم الدرس بأهداف واحدة واستراتيجية تدريس واحدة وأسلوب تقويم واحد بينما في التدريس المتمايز تتضمن خطة الدرس أهدافاً واحدة واستراتيجيات تدريس وإجراءات وأنشطة متنوعة .

٣) في التعليم التقليدي استراتيجية التدريس لا تنال رضا جميع الطلبة ولا يمكن اتصافها بمعايير الجودة الشاملة بينما في التدريس المتمايز استراتيجيات التدريس تنال رضا الطلبة كونها تستجيب لمتطلباته ، ولهذا تتوافر فيها معايير الجودة الشاملة . (جبر وآخرون ، ٢٠١٨)

تاسعاً: معوقات التعليم المتمايز :

هناك تحديات وصعوبات تواجه تطبيق التعليم المتمايز نجملها فيما يلي :

١- يحتاج تطبيق التدريس المتمايز إلى وقت طويل لتقييم احتياجات وميول واستعدادات الطلبة ، ولتصميم الأنشطة المناسبة لكل الطلبة .

٢- ادارة الصف وتحول المعلم من مصدر المعرفة إلي ميسر للتعلم تمثل تحدياً .

٣- حاجة المعلمين للتدريب علي استخدام الاستراتيجيات المناسبة .

٤- الحاجة إلى تنظيم خاص لبيئة التعلم .

٥- عدم قناعة بعض المعلمين بالتدريس المتمايز وعدم وضوح الفرق لديهم بينه وبين التعليم التقليدي ، وعدم رغبة البعض في التغيير خوفاً من الفشل أو لقلة الخبرة أو لعدم الارتياح لإدارة صف مرن أو لعدم وجود نماذج يمكن الارتكاز عليها .

٦- ازدحام الصف بأعداد كبيرة من الطلبة تمثل تحدياً كبيراً .

٧- قلة المصادر والموارد .

٨- الافتقار إلى نظام متطور لتسجيل إنجازات وتقدم وصعوبات التعلم لدي الطلبة ، والتشديد علي نتائج الاختبارات يحول دون تقويم الطلبة موضوعياً .

٩- عدم تعاون أولياء الأمور مع المعلم والإدارة المدرسية يمثل أحد المعيقات .

١٠- تحتاج جهداً إضافياً من المعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم ليلائم كل فئات المتعلمين .

١١- افتقار مساندة وتعاون الإدارة المدرسية مع المعلم أو الطلبة يحد من نجاح تطبيق التدريس المتمايز . (طلبة ، ٢٠٢٠)

المبحث الثاني: صعوبات التعلم

يعتبر مجال صعوبات التعلم من الميادين المهمة التي ينبغي الاهتمام بها نظراً لتزايد نسب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية، وفي معظم بلدان العالم، ولما تعكسه من آثار سلبية على التلاميذ والمعلمين في وقت واحد، وتعتبر فئة ذوو صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً وأكثرها استقطاباً لأنظار العديد من العلماء والباحثين في المجالات المختلفة مثل الطب، علم النفس، التربية وعلم الاجتماع، وهذ الاهتمام هو انعكاس لخطورتها لأنها إعاقة خفية لا تظهر ملامحها على الأطفال مثل باقي الإعاقات، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أطفال أسوياء، فلا يلاحظ عليهم أي مظاهر غريبة تستوجب تقديم معالجة خاصة بهم مثل باقي الإعاقات والفرد ذو الصعوبة في التعلم هو إنسان له إمكانياته وقدراته، ومن الواجب علينا اكتشاف تلك القدرات والإمكانيات ورعايتها، وليست مشكلة صعوبات التعلم مشكلة محلية فحسب بل هي ظاهرة عالمية لا ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة .

أولاً: تعريف صعوبات التعلم

من أهم ما يجب أن يتسلح به الباحث وهو يخوض مجال البحث في صعوبات التعلم هو تحديد المقصود بصعوبات التعلم ، فالاتفاق حول تعريف إجرائي دقيق للمقصود بصعوبات التعليم، هو الخطوة الأولى والأهم في سبيل الوصول إلى تشخيص دقيق لمن يعانون هذه المشكلة (اللبودي، ٢٠٠٤) وذلك لتنوع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة كثير من التلاميذ على التعلم بشكل طبيعي رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلم، وسلامة قنوات الإحساس كالبصر والسمع، وإتاحة فرص التعليم العام، بالإضافة إلى الاتزان الانفعالي والحياة الاجتماعية والاقتصادية العادية يتوقع ظهور أكثر من تعريف .

ويعرف يوسف (٢٠١٠) صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد (في أي عمر) ليسوا متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم.

وأشار تيسير كوافحة (٢٠١١) أن ذوي صعوبات التعلم هم الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية مثل استعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو التهجئة أو فهم واستيعاب المفاهيم العلمية كالرياضيات أو اضطرابات في التفكير أو قصور في الإدراك أو التذكر أو ضبط الانتباه أو الحركة الزائدة مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو أكثر ، وليسوا مصابين بإعاقات جسمانية سمعية أو بصرية، أو غيرها مكن الإعاقات ، ويعرف سعيد (٢٠١١) ذوي صعوبات التعلم بأنهم التلاميذ الذين يحصلون على درجات تساوي أو تقل عن الإرباعي الأدنى من درجات الاختبار التحصيلي، ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو عضوية أو حرمان ثقافي أو اجتماعي، ويحصلون على درجات في الذكاء تمثل المتوسط أو الأعلى من المتوسط.

ويعرف النوبي (٢٠١١) الأطفال ذوو صعوبات التعلم بأنهم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم العقلي المتوقع كما يقاس باختبار الذكاء وأدائهم الفعلي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية في مجال أو أكثر بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويستثنى من هؤلاء الأطفال ذوو الإعاقات الحسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية وكذلك المتأخرين عقلياً والمضطربين انفعاليا والمحرومين ثقافياً واقتصادياً .

ومن أكثر التعريفات شيوعاً وانتشاراً على مستوى العالم تعريف الحكومة الفيدرالية الأمريكية، وتعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم، فيما يتعلق بالتعريف الفيدرالي وإنه يمكن أن يتحدد في ثلاث نقاط أساسية وهي:

(أ) من الناحية العامة:

يعني مصطلح صعوبة التعلم وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة وهو الاضطراب الذي يظهر في شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع، أو التفكير أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة.

(ب) الاضطرابات المتضمنة:

يتضمن هذا المصطلح حالات مثل صعوبات الإدراك وإصابات الدماغ، واختلال الأداء الوظيفي الدماغي البسيط وعسر القراءة والحبسة الكلامية التطورية.

(ج) الاضطرابات غير المتضمنة:

لا يتضمن مثل هذا المصطلح مشكلات التعلم التي تعتبر في أساسها نتيجة لإعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عقلية، أو اضطراب انفعالي، أو أي قصور بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي يعاني الطفل منه (محمد، ٢٠١٠).

أما التعريف الثاني وهو تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة The National Joint Committee For Learning Disabilities (NJCLD) فإنه ينص على ما يلي:

تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم(محمد،٢٠١٠) .

ثانياً: الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم:

أصبح صعوبات التعلم مفهوماً واضحًا نسبياً من الناحية العلمية ولكن البعض ما زال يخلط بينه وبين بعض المفاهيم العلمية المتعلقة بالمشكلات التعليمية للتلاميذ مثل التأخر الدراسي، وبطء التعلم، والإعاقة العقلية مما يستوجب توضيح الفروق بين هذه المفاهيم ومفهوم صعوبات التعلم وذلك على النحو التالي:

أ-الفرق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

إذا كان الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم يعاني من انخفاض في التحصيل مثل الطفل المتأخر دراسياً، فإن الطفل ذا صعوبة التعلم يتمتع بمستوى من الذكاء أو فوق المتوسط أما الطفل المتأخر دراسياً فإن نسبة ذكائه تكون منخفضة (أدنى من المتوسط) عن زملائه العاديين، وإذا كانت الصعوبة في التعلم ترجع إلى عوامل نفسية أو أسرية أو مدرسية وليست نتيجة لمعوقات عقلية أو حسية أو حركية، فإن التأخر الدراسي يرجع إما إلى عوامل خلقية كالضعف العقلي أو عوامل اجتماعية أو مشكلات سلوكية تعوق الطفل عن تنمية قدراته وإمكاناته العقلية (سالم وعبد المحسن، ٢٠٠٩) .

ب-صعوبات التعلم وبطء التعلم:

يشير حسن (٢٠٠٩) إلى أن الأطفال بطيء التعلم هم الذين تتراوح نسبة ذكائهم من (٧٠ – ٨٥)، بينما الأطفال ذوي صعوبات التعلم فإن نسبة ذكائهم متوسطة أو فوق المتوسط ، وكذلك فذوو صعوبات التعلم لديهم تباعد بين ذكائهم وتحصيلهم الفعلي، بينما الأطفال

بطيئو التعلم لا يوجد لديهم هذا التباعد حيث يتكافا الذكاء مع القدرة على التحصيل، ويطلق على الأطفال بطيء التعلم أحياناً الفئة الحدية لأنهم أقرب إلى العاديين من حيث القدرة على الموائمة إلا أن قدراتهم على التعلم محدودة.

ج-صعوبات التعلم والإعاقة العقلية:

أوضح محمد وسليمان (٢٠٠٥) أن الإعاقة العقلية تنتج عن عدم اكتمال النمو العقلي وانحطاط واضح في الذكاء أو في الأداء العقلي بحيث يجعل الشخص عاجزاً عن التعلم والتوافق مع البيئة والحياة، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعداً واضحاً في الأداء عن الأطفال العاديين في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وقد يكون مستوى الأداء الوظيفي لهؤلاء الأطفال في المجالات الأخرى مساوياً تقريباً لأداء الأطفال العاديين في نفس السن، هذا على عكس الأطفال المتأخرين عقلياً الذين يكون أداؤهم الوظيفي منخفضاً في معظم المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية إن لم يكن فيها جميعاً.

يتضح مما سبق وجود فروق واضحة بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتعلقة بالمشكلات التعليمية مثل التأخر الدراسي، وبطء التعلم، والإعاقة العقلية وأن الفارق الأساسي بين صعوبات التعلم وهذه المفاهيم يظهر جلياً في تعريف صعوبات التعلم نفسه واعتماده على التباعد بين القدرة العقلية والقدرة على التحصيل وكذلك اعتماده على استبعاد الإعاقات الحسية أو البدنية أو العقلية أو نقص فرص التعلم.

ثالثاً: خصائص ذوي صعوبات التعلم:

توجد مجموعة من الخصائص التي يمكن بواسطتها تمييز ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من العاديين، مما يمكن المعلمين والأسرة من ملاحظتهم وتشخيصهم وعلاجهم إن أمكن ذلك، ويتفق معظم الباحثين على أن هؤلاء الأطفال يتمتعون بقدرات عقلية عادية، إلا أن ذلك لا يمنع حدوث مشكلات في التفكير والذاكرة والانتباه لديهم، وبالنسبة للتحصيل الأكاديمي فهو يعتبر جانب الضعف الرئيسي لديهم، وهؤلاء الأطفال يبدون كالعاديين ومع ذلك فهم يظهرون ضعفاً في التحصيل الاكاديمي (Antia & Kreimeyer, 2016)

ويشير باركون (Barron, 2019)، أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون بخصائص أهمها عدم التكيف وعدم الاستمتاع بوقتهم ويبدو عليهم الشعور بالقلق والحزن وقليلاً ما يضبطون اندفاعهم وغير قادرين على استقبال العواطف والمشاعر ويعاني بعضهم من ضعف التمييز البصري والذاكرة البصرية و قلب الكلمات والحروف والمقاطع والأعداد وعكسها عند القراءة والكتابة وقصور في التعبير اللفظي واضطرب اللغة والكلام .

الدراسات السابقة :

أوضحت دراسة **بورتا وآخرون (Porta, 2022)** أن التعليم المتميز هو نموذج تعليمي استباقي وفلسفة مع إمكانات مثبتة لتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعين وإنشاء فصول دراسية شاملة. ومع ذلك ، هناك القليل من البحث في تنفيذ هذا النهج في الفصول الدراسية الثانوية العليا. لقد ثبت أن تنفيذ المعلمين للتعليم المتمايز مرتبط بمواقف المعلم والكفاءة الذاتية في بيئات أخرى. استقصت هذه الدراسة تأثير الكفاءة الذاتية للمعلمين

والمواقف تجاه تنفيذ التعليم المتباين في سياق التعليم الثانوي عبر ولايتين أستراليتين مع ما مجموعه خمسة معلمين مشاركين. تم استخدام نموذج A (العاطفي) B (السلوك) C (المعرفي) لتحديد مواقف المعلم من المقابلات المتعلقة بالتعليم المتمايز. أشارت النتائج إلى أن معرفة المعلم كانت عاملاً رئيسياً يؤثر على التمايز ، بالإضافة إلى الموقف والكفاءة الذاتية. أظهر تحليل الخطاب أن المعلمين يمتلكون معرفة أكبر باستراتيجيات التمايز من المفاهيم التي تدعم إطار التدريس المتمايز. بالإضافة إلى ذلك ، أثرت قيود الوقت ومشاعر الفشل في تنفيذ استراتيجيات التمايز على مواقف المعلمين. كانت معرفة المعلم وسلوكه وكفاءته الذاتية مترابطة وتأثرت على تنفيذ المعلمين للتعليم المتمايز في الفصول الدراسية الثانوية العليا. تمت مناقشة الآثار المترتبة على التطوير المهني لتلبية احتياجات الطلاب من خلال التدريس المتمايز في معلم الصف الثانوي الشامل الجامع.

ودراسة **جولي وألتين** (Gulay & Altun , 2022) هدفت الى تحديد تصورات معلمي المدارس الابتدائية فيما يتعلق بمستويات تنفيذ التعليم المتمايز ، والتحقيق في هذه التصورات من حيث المشاركة في التدريب أثناء الخدمة لهذا النهج ، ووجود طلاب ذوي خصائص مختلفة ، وأعضاء هيئة تدريس متخرجين. والجنس. في الدراسة ، تم استخدام طريقة المسح كأحد تصميمات البحث الكمي. تكونت مجموعة الدراسة الخاصة بالبحث من ٧٠٣ من معلمي المرحلة الابتدائية تم اختيارهم بأخذ عينات عشوائية. تم جمع بيانات الدراسة باستخدام "مقياس تعليمي متباين" طوره الباحثون. خضعت البيانات التي تم جمعها لإحصاءات وصفية واستنتاجية باستخدام برنامج SPSS 18. نتيجة للبحث ، تم تحديد أن تصورات معلمي المدارس الابتدائية فيما يتعلق بتنفيذ التعليم المتمايز كانت عالية. بالإضافة إلى ذلك ، كانت هذه التصورات لمعلمي المدارس الابتدائية الذين شاركوا في تدريب تعليمي متباين أعلى بكثير من أولئك الذين لم يفعلوا ذلك ، وتخرج معلمو المدارس الابتدائية من كليات التربية مقارنة بمن تخرجوا من كليات أخرى ، ومعلمات المرحلة الابتدائية مقارنة بالرجال حصلوا على نسبة أعلى. تصورات التعليمات المتباينة. وخلص إلى أن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية لم تتغير بشكل ملحوظ فيما يتعلق بتواجد الطلاب ذوي الخصائص المختلفة في الفصول الدراسية. يُقترح إجراء دراسات جديدة باستخدام المقياس الذي تم تطويره في هذه الدراسة ، كما يجب توفير التدريب أثناء الخدمة للتعليم المتمايز للمعلمين.

ومن خلال **دراسة سميث وآخرون** (Smets, et al. 2022) نظرًا لأن مجموعات الطلاب في المدارس أصبحت أكثر تنوعًا في العديد من الدول الغربية ، فإن حث المعلمين على توفير التعليمات التي تلبي احتياجات الطلاب تزداد بشكل متزامن. ومع ذلك ، يجد المعلمون صعوبة في وضع تعليمات متباينة موضع التنفيذ. تستند هذه الدراسة إلى مشروع بحث عملي وثق التطور المهني للمعلمين. تم تدريب وتدريب ثلاثة فرق من معلمي التعليم الثانوي على تنفيذ تعليمات متباينة في فصولهم الدراسية. لقد خططوا لتصميمهم التعليمي بشكل تعاوني ليتماشى مع سياق مدرستهم وأثناء تنفيذ التصميم التعليمي المخطط ، استجابوا للطلاب الذين لديهم مستويات استعداد متنوعة أو ملفات تعريف تعليمية متنوعة. تمت ملاحظة تنفيذ المعلمين للتعليم المتمايز وتفسيره باستخدام منهجية البحث الإجرائي. تظهر

النتائج أن المعلمين كافحوا في تقييم اختلافات الطلاب. علاوة على ذلك ، يبدو أن استجابة المعلمين لا تتحدد فقط من خلال السمات المعرفية ولكن أيضًا من خلال الأنواع الأخرى من الفروق الفردية. وتناقش الآثار المترتبة على النظرية والممارسة.

وهدفت **دراسة نورولي وغريب (٢٠٢٢)** إلى الكشف عن واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة، كما سعت إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم تبعا لعدة متغيرات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وقد تكونت العينة من معلمات مادة لغتي والرياضيات في المرحلة الابتدائية اللواتي قمن أو يقمن حاليا بتدريس فصول دراسية بها تلميذات ذوات صعوبات التعلم، وقد بلغ عددهن (٤٧٩) معلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة مكونة من (٣٩) عبارة موزعة على ٥ محاور تقيس واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايز. وقد خلصت النتائج بأن واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايز تعزى لمتغير نوع المدرسة، في حين أشارت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايز تعزى لمتغير المادة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية في التعليم المتمايز. وتوصي الدراسة بضرورة العمل على تدريب معلمات مادة لغتي ومعلمات مادة الرياضيات على كيفية تطبيق ممارسات التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم وكيفية مراعاة احتياجاتهن التعليمية.

وهدفت **دراسة القحطاني (٢٠٢٢)** إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعليم المتمايز في تنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها طالبات ذوات صعوبات التعلم. تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين بقياس قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) معلمة من معلمات التعليم العام المتخصصات في الرياضيات واللغة العربية في المدارس الابتدائية الحكومية للبنات، الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض، وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين؛ الأولى المجموعة التجريبية تكونت من (٣٢) معلمة، والثانية المجموعة الضابطة وتكونت من (٣٠) معلمة. واشتملت أدوات الدراسة على اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، وبرنامج تدريبي مقترح قائم على التعليم المتمايز. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة حول المتمايز البعدي، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار

المعرفة حول التعليم المتمايز للمعلمات في ضوء التعليم المتمايز في التطبيقين القبلي والبعدي تعزي إلى البرنامج التدريبي. وبهذا أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح له فعالية كبيرة في تنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على أدب الدراسات السابقة فقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في صياغة مشكلة الدراسة ووضع تساؤلاتها، تم الاستفادة منها في بناء الجزء النظري وبناء المقياس والدراسات السابقة، كما وفرت هذه الدراسات للباحث فرص اختيار عينة الدراسة التي لم تتعرض لها الدراسات السابقة بالإضافة لاختيار الأدوات المناسبة لإجرائها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

المنهج الذي تم اعتماده هو المنهج الوصفي التحليلي، حيث يسعى الباحث إلى الكشف عن تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم في المدينة المنورة ، مما يتطلب استخدام المنهج الكمي والكيفي لمناسبته لموضوع البحث.

مجتمع وعينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بنسبة ٣٠% وفق الطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، والتي أصبحت (٥٣) معلم صعوبات تعلم بالمدينة المنورة الذين استجابوا للإجابة على الاستبيان الالكتروني.

جدول (١) الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات(ن=٥٣)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٣٨	%٧١.٦٩
	أنثى	١٥	%٢٨.٣١
التخصص	لغة عربية	٣	%١.٨٨
	رياضيات	٤	%٧.٥٤
	علوم	٢	%٣.٧٧
	تربية خاصة	٣٥	%٦٦.٠٣
	اجتماعية	-	-
	دراسات اسلامية	٩	%١٦.٩٨
المؤهل العلمي	دبلوم عالي	٣	%٥.٥
	بكالوريوس	٤٤	% ٨٣
	ماجستير	٦	% ١١.٥
عدد سنوات الخبرة	١ – ٥ سنوات	٢٩	%٥٤.٧١
	من ٦ – ١٠ سنوات	١٣	%٢٤.٥٢

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

	١٠ سنوات فما فوق	١١	%٢٠.٧٥

أداة الدراسة وإجراءاتها

استخدم الباحث أداة الاستبانة للكشف عن تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم في المدينة المنورة.

بناء الاستبيان:

قام الباحث بالاطلاع على دراسة نورولي(٢٠٢٢) ودراسة محمود(٢٠٢٠) ودراسة القحطانس (٢٠٢٢) ودراسة الزبيدي(٢٠٢١) ودراسة عربي (٢٠١٩) للوقوف على بنود تصميم الاستبانة والتي اشتملت جزئيين رئيسيين:

الجزء الأول، وهي متعلق بالبيانات الأولية هي (الجنس – التخصص - المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة).

الجزء الثاني، وهو متعلق تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم ، ويتكون من ٥ أبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: المعلم (٨ عبارات).

البعد الثاني: المناهج الدراسية (٥ عبارات).

البعد الثالث: الوسائل المساعدة والتقنية التعليمية (٦ عبارات).

البعد الرابع : الإدارة المدرسية (٩ عبارات).

البعد الخامس : البيئة الصفية (٣ عبارات).

الخصائص السيكومترية للاستبيان:

صدق الاستبيان:

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الاستبيان من خلال ما يلي:

صدق الاتساق الداخلي:

تم احتساب صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال درجات عينة الدراسة (ن=٥٣) بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للاستبيان ويوضح الجدول (٢) ذلك:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي له

البعد الاول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.871**	1	0.667**	1	0.758**	1	0.784**	1	0.685**
2	0.865**	2	0.928**	2	0.685**	2	0.729**	2	0.622**
3	0.963**	3	0.390*	3	0.850**	3	0.634**	3	0.701**
4	0.533**	4	0.781**	4	0.803**	4	0.608**		
5	0.873**	5	0.929**	5	0.390*	5	0.706**		
6	0.742**			6	0.800**	6	0.871**		
7	0.712**					7	0.784**		
8	0.685**					8	0.584**		

		0.522**	9						

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٢) أنَّ جميع مفردات أداة الدراسة معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند (٠.٠١) وهذا يعني تمتع الأداة بدرجة صدق مرتفعة.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان

البعد الاول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.658**	1	0.404*	1	0.839**	1	0.608**	1	0.588**
2	0.758**	2	0.620**	2	0.721**	2	0.635**	2	0.574**
3	0.839**	3	0.571**	3	0.608**	3	0.839**	3	0.536**
4	0.571**	4	0.404*	4	0.706**	4	0.721**		
5	0.932**	5	0.758**	5	0.731**	5	0.839**		
6	0.685*			6	0.839**	6	0.721**		
7	0.712**					7	0.608**		
8	0.585**					8	0.608**		
						9	0.522**		

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٤) أنَّ جميع مفردات أداة الدراسة معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند (٠.٠١) وهذا يعني تمتع الأداة بدرجة صدق مرتفعة.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية ن= (٥٣)

الأبعاد	معامـل الارتبـاط
البعد الأول: المعلم (٨ عبارات).	**٠.٥٥٥
البعد الثاني: المناهج الدراسية (٥ عبارات).	**٠.٦٥٨
البعد الثالث : الوسائل المساعدة والتقنية التعليمية (٦ عبارات).	**٠.٦٥٨
البعد الرابع : الإدارة المدرسية (٩ عبارات).	**٠.٧٤٥
البعد الخامس : البيئة الصفية (٣ عبارات).	**٠.٦٨٥
الدرجة الكلية	**٠.٨٧٤

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠٥)

ويتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق الاستبيان.

الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد استبيان الدراسة ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان من ناحية أخرى، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) مصفوفة ارتباطات استبيان الدراسة

الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥
المعلم	-				
المناهج الدراسية	٠.٨١٠**	-			
الوسائل المساعدة والتقنية التعليمية	٠.٧٥٨**	٠.٧٤٥**	-		
الإدارة المدرسية	٠.٦٥٤**	٠.٦٥٢**	٠.٦٨٥**	-	
البيئة الصفية	٠.٥٤٧**	٠.٦٣٣**	٠.٤٨٩**	٠.٥٨٥**	-
الدرجة الكلية	٠.٧٤٤**	٠.٧٤٨**	٠.٧٤٥**	٠.٨٢٥**	-

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من جدول (٥) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع الاستبيان بالاتساق الداخلي.

ثبات الاستبيان:

ثبات الاستبان يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا إذا تكرر تطبيقها على نفس الأفراد ولقياس ثبات الاستبان تم استخدام معامل (ألفا-كرونباخ) ، والجدول التالي يبين قيم ثبات الاستبان الكلية، والابعاد الفرعية لها.

الثبات بطريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات للاستبيان باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبيان ، وبيان ذلك في الجدول (٦):

جدول (٦) معاملات ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

الأبعاد	معامل ألفا – كرونباخ
البعد الأول: المعلم	٠.٥٨٥**
البعد الثاني: المناهج الدراسية	٠.٥٤٢**
البعد الثالث : الوسائل المساعدة والتقنية التعليمية	٠.٦٥٨**
البعد الرابع : الإدارة المدرسية	٠.٦٥٤**
البعد الخامس : البيئة الصفية	٠.٧٤٢**
الدرجة الكلية	٠.٦٢٣**

يتضح من خلال جدول (٦) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات الاستبيان، وبناء عليه يمكن العمل به.

طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بتطبيق استبيان واقع المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الإملاء بالمرحلة الابتدائية على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم تصحيح الاستبيان، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون

(Pearson) بين درجات المفحوصين في المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٧) مُعاملات ثبات استبيان الدراسة بطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	سبيرمان - براون	جتمان
البعد الأول: المعلم	**٠.٦٨١	**٠.٩٨٥
البعد الثاني: المناهج الدراسية	**٠.٦٤٧	**٠.٨٧٥
البعد الثالث : الوسائل المساعدة والتقنية التعليمية	**٠.٨٧٧	**٠.٧٤٥
البعد الرابع : الإدارة المدرسية	**٠.٨٩٦	**٠.٦٥٢
البعد الخامس : البيئة الصفية	**٠.٦١٢	**٠.٦١٨
الدرجة الكلية	**٠.٧٤٢	**٠.٧٤٢

يتضح من جدول (٧) أنَّ معاملات ثبات الاستبيان الخاصة بكل بعد من أبعاد الاستبيان الأربع بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصورة النهائية لاستبيان:

يتضح بعد اجراءات صدق وثبات استبيان واقع المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الإملاء بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة أن جميع عبارات لم يحذف منها شيء وخرجت الصورة النهائية على النحو التالي :

الجزء الأول، وهي متعلق بالبيانات الأولية هي (الجنس – التخصص - المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة).

الجزء الثاني، يتكون من ٥ أبعاد وهم :

البعد الأول: المعلم (٨ عبارات).

البعد الثاني: المناهج الدراسية (٥ عبارات).

البعد الثالث : الوسائل المساعدة والتقنية التعليمية (٦ عبارات).

البعد الرابع : الإدارة المدرسية (٩ عبارات).

البعد الخامس : البيئة الصفية (٣ عبارات)

تصحيح الاستبيان:

بتحديد نظام الاستجابة على بنود الاستبيان، وكذلك مفتاح التصحيح حيث صاغ الباحث لكل عبارة في الاستبيان خمس استجابات وهي (اتفق بشدة ، اتفق ، محايد ، لا اتفق، لا اتفق بشدة) وترتيب الدرجات (٥ – ٤ - ٣ – ٢ – ١) ، على ان تكون الدرجة النهائية ١٥٥ والدرجة الصغرى ٣١ ، وكلما زادت الدرجة زاد تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم وكلما انخفضت الدرجة انخفض معها تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم .

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا- نتائج الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول: ماهي تصورات المعلمين بالمدينة المنورة حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب النسب المئوية للتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لكل بعد من أبعاد الاستبيان الاول وتوضح الجداول الآتية النتائج.

جدول (٨) نتائج المتوسط الحسابي وكا٢ لفقرات البعد الأول المعلم

م	العبارات	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	كا٢	الترتيب
		اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق بشدة			
١	هناك ضعف في إعداد المعلم قبل الخدمة في مجال استخدام الاستراتيجيات الحديثة	١٤	٢٧	٦	٥	١	٤.٢١	٣٦١.٨٣٩	٤
٢	لا أمتلك الخبرة في تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز	٨	٣١	٨	٥	١	٤.١٦	٣٤٢.٧٠٦	٥
٣	لا يوجد حوافز للمعلمين لاستخدام استراتيجية التعليم المتمايز	١١	٢٨	٦	٣	٥	٤.٢٤	٣٧١.٩٨١	٣
٤	تعود المعلم على استخدام الأساليب والطرق التقليدية في التدريس	١٤	٢٥	٨	٣	٣	٤.٢٨	٣٧٥.٩٩٤	٢
٥	ليس لدي الصلاحية في تعديل أو إضافة وحدات تدريسية خاصة باستخدام استراتيجية التعليم	١٣	٢٥	٨	٦	١	٤.٣٠	٣٨٠.٩٨١	١
٦	ليس لدي قناعة بأهمية استخدام التعليم المتمايز في التدريس	١٤	٢٠	١١	٩	-	٤.١٥	٣٦٢.١٥٤	٦
٧	غياب المعلم المساعد يحد من فاعلية تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز بالتدريس.	١٢	٢٩	٥	٧	-	٤.٠٩	٣٦٢.٨٨٨	٨
٨	امتلك القدرة في الذكاء المنطقي على تحقيق التعليم المتمايز في محتوى التعليمي وفق نمط التعلم	١٠	٣١	٣	٩	-	٤.١٢	٣٨١.١٤٧	٧
	المتوسط العام						٤.١٧		

يوضح جدول (٨) أن البعد الأول المعلم جاء بدرجه مرتفع جدا حيث بلغ متوسط = ٤.١٧، ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (٥) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على "ليس لدي الصلاحية في تعديل أو إضافة وحدات تدريسية خاصة باستخدام استراتيجية التعليم" حيث بلغ (متوسط = ٤.٣٠، كا٢= ٣٨٠.٩٨١) يليها المفردة (٤) وتنص على " تعود المعلم على استخدام الأساليب والطرق التقليدية في التدريس " حيث بلغ متوسط = ٤.٢٨، كا٢= ٣٧٥.٩٩٤).

جدول (٩) نتائج المتوسط الحسابي وكا٢ لفقرات البعد الثاني المناهج الدراسية

م	العبارات	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	كا٢	الترتيب
		اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق بشدة			
١	المناهج العامة غير مرنة بما يلائم استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.	١٠	٢٤	٨	١١	١	٤.٤٠	٣٤٨.٩٨١	٣
٢	المناهج العامة لا تتدرج من المحسوس إلى المجرد.	١٤	٢٠	١١	٩	-	٤.٤٥	٣٥٥.٧٨٥	١
٣	كثرة المواضيع التي يغلب عليها الجانب التجريدي يحد من فاعلية استخدام التعليم المتمايز	١٣	١٨	١٤	٧	٢	٤.٣١	٣٣٦.٧٠٦	٥
٤	الوسائل والأنشطة في المناهج العامة غير متنوعة بحيث تراعي سرعة التعلم لكل طالب من ذوي صعوبات التعلم.	١١	٢٨	٦	٣	٥	٤.٤٣	٣٥١.٩٩٤	٢
٥	عدم تضمين شرح استخدام استراتيجية التعليم المتميز في دليل المعلم	١٠	٣١	٣	٩	-	٤.٣٦	٣٤٢.٨٣٩	٤
	المتوسط العام						٤.٢٦		

يوضح جدول (٩) أن البعد الثاني المناهج الدراسية جاء بدرجه مرتفع جدا حيث بلغ متوسط = ٤.٢٦، ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (٢) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على " المناهج العامة لا تتدرج من المحسوس إلى المجرد" حيث بلغ (متوسط =٤.٤٥، كا٢=٣٥٥.٧٨٥) يليها المفردة (٤) وتنص على "الم الوسائل والأنشطة في المناهج العامة غير متنوعة بحيث تراعي سرعة التعلم لكل طالب من ذوي صعوبات التعلم" حيث بلغ متوسط = ٤.٤٣، كا٢= ٣٥١.٩٩٤).

جدول (١٠) نتائج المتوسط الحسابي وكا٢ لفقرات البعد الثالث الوسائل المساعدة والتقنية التعليمية

م	العبارات	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	كا٢	الترتيب
		اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق بشدة			
١	الإدارة المدرسية لا توفر الفرص الكافية لتطوير الكفايات في استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.	١١	٢٨	٦	٣	٥	٤.٧٦	٣١٠.٢٤٧	٥
٢	عدم تدريب معلم الصف على كيفية تنفيذ استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.	١٤	٢٥	٨	٣	٣	٤.٩٥	٣٢٥.٣٢٥	١
٣	ليس لدي إطلاع على اللوائح والأنظمة فيما يخص عملية تكييف استخدام استراتيجية	١٣	٢٥	٨	٦	١	٤.٨٢	٣١٢.٨٥٢	٤

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

	التعليم المتمايز.							
٤	لا توفر الإدارة المدرسية دليل علمي لكيفية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بما يلائم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	١٤	٢٠	١١	٩	-	٤.٧٢	٣١٤.٢٥٧	٦
٥	لا تتعاون الإدارة المدرسية مع المعلم في توفير التقنيات التعليمية المناسبة.	١٣	١٨	١٤	٧	٢	٤.٩١	٣٢١.٢٤٥	٣
٦	لا يوجد تجهيزات مدرسية مناسبة لاستخدام التعليم المتمايز	١١	٢٨	٦	٣	٥	٤.٩٤	٣٢٠.٥٤٧	٢
	المتوسط العام						**٤.٥٢**		

يوضح جدول (١٠) أن البعد الثالث الوسائل المساعدة والتقنية التعليمية جاء بدرجه مرتفع جدا حيث بلغ متوسط = ٤.٥٢، ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (٣) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على " عدم تدريب معلم الصف على كيفية تنفيذ استخدام استراتيجية التعليم المتمايز" حيث بلغ (متوسط =٤.٩٥، كا٢=٣٢٥.٣٢٥) يليها المفردة (٦) وتنص على " لا يوجد تجهيزات مدرسية مناسبة لاستخدام التعليم المتمايز " حيث بلغ متوسط = ٤.٩٤، كا٢= ٣٢٠.٥٤٧).

جدول (١١) نتائج المتوسط الحسابي وكا٢ لفقرات البعد الرابع الإدارة المدرسية

م	العبارات	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	كا٢	الترتيب
		اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق بشدة			
١	الإدارة المدرسية لا توفر الفرص الكافية لتطوير الكفايات في استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.	١٠	٢٤	٨	١١	١	٤.١٦	٣٤٤.١٥٩	٨
٢	عدم تدريب معلم الصف على كيفية تنفيذ استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.	١٤	٢٠	١١	٩	-	٤.١٨	٣٤٨.٤٨٩	٧
٣	ليس لدي إطلاع على اللوائح والأنظمة فيما يخص عملية تكييف استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.	١٣	١٨	١٤	٧	٢	٤.١٩	٣٤٦.٥٦٩	٦
٤	لا توفر الإدارة المدرسية دليل علمي لكيفية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بما يلائم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	١١	٢٨	٦	٣	٥	٤.١٢	٣٥٠.١٤٧	٩
٥	لا تتعاون الإدارة المدرسية مع المعلم في توفير التقنيات التعليمية المناسبة.	١٠	٣١	٣	٩	-	٤.٢٥	٣٥٦.٢٥٤	٥
٦	لا يوجد تجهيزات مدرسية مناسبة لاستخدام التعليم المتمايز	١٤	٢٥	٨	٣	٣	٤.٣٠	٣٥٢.١٤٥	٣

٧	هناك قلة توجيه وإرشاد من قبل المشرفين التربويين فيما يخص استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.	١٣	٢٥	٨	٦	١	٤.٣٢	٣٥٥.٢٤٥	٢
٨	الإدارة المدرسية لا تدعم وتحفز المعلم على حضور الدورات والمؤتمرات تساعد على استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.	٢١	٢٠	٩	٣	-	٤.٣٣	٣٥٧.١٤٧	١
٩	قلة الإمكانات المادية التي تساعد في تطبيق التعليم المتمايز	١٣	١٨	١٤	٧	٢	٤.٢٨	٣٥١.١٤٥	٤
	المتوسط العام						**٤.٣٦**		

يوضح جدول (١١) أن البعد الرابع الإدارة المدرسية جاء بدرجه مرتفع جدا حيث بلغ متوسط = ٤.٣٦، ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (٨) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على " الإدارة المدرسية لا تدعم وتحفز المعلم على حضور الدورات والمؤتمرات تساعد على استخدام استراتيجية التعليم المتمايز" حيث بلغ (متوسط =٤.٣٣، كا٢=٣٥٧.١٤٧) يليها المفردة (٧) وتنص على " هناك قلة توجيه وإرشاد من قبل المشرفين التربويين فيما يخص استخدام استراتيجية التعليم المتمايز" حيث بلغ متوسط = ٤.٣٢، كا٢= ٣٥٧.١٤٧).

جدول (١٢) نتائج المتوسط الحسابي وكا٢ لفقرات البعد الخامس البيئة الصفية

م	العبارات	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	كا^{2}	الترتيب
		اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق بشدة			
١	لا يوجد مساحة في الصف لتنفيذ استراتيجية التعليم المتمايز	١٤	٢٠	١١	٩	-	٤.١٦	٣٤٤.١٥٩	٣
٢	طبيعة الصف لا تسمح بتحديد مساحة شخصية للطالب ذوي صعوبات التعلم لازدحام الصف بالأثاث.	١٣	١٨	١٤	٧	٢	٤.١٨	٣٤٨.٤٨٩	٢
٣	البيئة الصفية لا تساعد في استخدام التدريس المتمايز	١١	٢٨	٦	٣	٥	٤.١٩	٣٤٦.٥٦٩	١
	المتوسط العام						**٤.٢٥**		

يوضح جدول (١٢) أن البعد الخامس البيئة الصفية جاء بدرجه مرتفع جدا حيث بلغ متوسط = ٤.٢٥، ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (٣) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على "البيئة الصفية لا تساعد في استخدام التدريس المتمايز" حيث بلغ (متوسط =٤.١٩، كا٢=٣٤٦.٥٦٩) يليها المفردة (٢) وتنص على "طبيعة الصف لا تسمح بتحديد مساحة شخصية للطالب ذوي صعوبات التعلم لازدحام الصف بالأثاث" حيث بلغ متوسط = ٤.١٨، كا٢= ٣٤٨.٤٨٩).

الإجابة عن السؤال الثاني: هل يوجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لعامل الجنس؟

لمعرفة الفروق في درجة تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لعامل الجنس استخدم الباحث اختبار كروسكال واليس، والجداول الآتية توضح النتيجة.

جدول (١٣) نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة التي تعزي لمتغير الجنس

الأبعـــــــــــــــاد	ذكر (ن= ٣٨)	أنثى (ن= ١٥)	كاي سكوير	مستوي الدلالة
	متوسط الرتب	متوسط الرتب		
المعلم	8.12	12.32	41.62	داله عند ٠.٠١
المناهج الدراسية	9.25	13.25	39.54	داله عند ٠.٠١
الوسائل المساعدة والتقنية التعليمية	10.25	13.58	42.36	داله عند ٠.٠١
الإدارة المدرسية	11.78	12.48	41.48	داله عند ٠.٠١
البيئة الصفية	8.25	13.78	39.54	داله عند ٠.٠١
الدرجة الكلية	10.45	13.48	41.62	داله عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) في درجة تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم التي تعزي لمتغير الجنس، في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية حيث بلغت قيمة كاي سكوير عند درجة حرية (٢) = ٤١.٦٢، يعني تأثير متغير الجنس، ولتحديد طبيعة هذه الفروق في متغير الجنس أجري الباحث اختبارا بعديا للمقارنة بين المتوسطات الحسابية (اختبار شفيه) ويوضح ذلك جدول (١٤)

جدول (١٤) نتائج اختبار شفيه اتجاه الدلالة بين متوسطات المجموعات الفرعية في درجة تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز تبعاً لعامل الجنس

الأبعـــــــــــــــاد	الفئات	المتوسط	ذكر	أنثى
المعلم	ذكر	2.367		
	أنثى	3.257	0.890*	
المناهج الدراسية	ذكر	2.487		
	أنثى	3.485	0.875*	
الوسائل المساعدة والتقنية التعليمية	ذكر	1.258		
	أنثى	3.487	0.803*	
الإدارة المدرسية	ذكر	1.475		
	أنثى	2.658	0.478*	
البيئة الصفية	ذكر	2.321		

	أنثى	2.411	0.547*	
الدرجة الكلية	ذكر	2.547		
	أنثى	3.456	0.478*	

يتضح من جدول (١٤) أنه توجد فروق داله احصائيا في درجة تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز تبعاً لعامل الجنس لصالح الإناث وهذا يعني أن المعلمات أكثر استجابة لاستراتيجية التعليم المتمايز.

الإجابة عن السؤال الثالث : هل يوجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لعامل التخصص؟

جدول (١٥) نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير التخصص

الأبعـــــــاد	تربية خاصة (ن= ٣٥)	اسلامية (ن= ٩)	رياضيات (ن=٤)	أخرى (ن=٥)	كاي سكوير	مستوي الدلالة
	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب		
المعلم	42.87	35.12	15.87	16.88	44.88	داله عند ٠.٠١
المناهج الدراسية	44.12	33.47	13.12	17.15	41.15	داله عند ٠.٠١
الوسائل المساعدة والتقنية التعليمية	43.15	34.18	14.15	16.57	42.57	داله عند ٠.٠١
الإدارة المدرسية	44.17	35.43	15.17	15.15	43.15	داله عند ٠.٠١
البيئة الصفية	44.12	33.47	15.12	15.15	39.15	داله عند ٠.٠١
الدرجة الكلية	43.18	33.21	18.18	16.17	42.17	داله عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) في درجة تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم التي تعزي لمتغير التخصص في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية حيث بلغت قيمة كاي سكوير عند درجة حرية (٢) = ٤٢.١٧ مما يعني تأثير متغير التخصص في مستوى درجة استجابات المعلمين ، ولتحديد طبيعة هذه الفروق في متغير المؤهل العلمي أجري الباحث اختبارا بعديا للمقارنة بين المتوسطات الحسابية (اختبار شفيه) ويوضح ذلك جدول (١٦)

جدول (١٦) نتائج اختبار شفيه اتجاه الدلالة بين متوسطات المجموعات الفرعية في درجة استجابات معلمين تلاميذ المرحلة الابتدائية لذوي صعوبات التعلم التي تعزي لمتغير التخصص

الأبعـــاد	الفئات	المتوسط	تربية خاصة	اسلامية	رياضيات	اخرى
المعلم	تربية خاصة	5.991	-			
	اسلامية	3.428	1.061*	-		
	رياضيات	2.985	1.633*	0.485*	-	
	اخرى	2.985	1.248*	0.572*	0.542	-
المناهج الدراسية	تربية خاصة	4.745	-			
	اسلامية	3.328	1.014*	-		
	رياضيات	3.142	1.744*	0.452*	-	
	اخرى	1.985	1.322*	0.365*	0.548	-
الوسائل المساعدة والتقنية	تربية خاصة	5.147	-			
	اسلامية	3.211	1.011*	-		
	رياضيات	2.487	1.001*	0.411*	-	
	اخرى	2.365	1.351*	0.452*	0.512	-
الإدارة المدرسية	تربية خاصة	5.822	-			
	اسلامية	3.178	1.148*	-		
	رياضيات	2.654	1.512*	0.436*	-	
	اخرى	2.110	1.354*	0.478*	0.548	-
البيئة الصفية	تربية خاصة	5.432	-			
	اسلامية	3.147	1.511*	-		
	رياضيات	2.553	1.533*	0.401*	-	
	اخرى	2.722	1.311*	0.432*	0.621	-
الدرجة الكلية	تربية خاصة	5.055	-			
	اسلامية	3.412	1.684*	-		
	رياضيات	2.033	1.641*	0.354*	-	
	اخرى	2.741	1.314*	0.487*	0.578	-

يتضح من جدول (١٦) أنه توجد فروق داله احصائيا في درجة تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم التي بين جميع فئات متغير التخصص لصالح تخصص التربية الخاصة وهذا يعني كلما

متخصصي التربية الخاصة الأقدر على استخدام استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الإجابة عن السؤال الرابع : هل يوجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لعامل المؤهل؟

جدول (١٧) نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير المؤهل العلمي

الأبعـــــــاد	دبلوم عالي (ن= ٣)	بكالوريوس (ن= ٤٤)	ماجستير (ن=٦)	كاي سكوير	مستوي الدلالة
	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب		
المعلم	21.15	35.12	42.87	44.88	داله عند ٠.٠١
المناهج الدراسية	22.19	33.47	44.12	41.15	داله عند ٠.٠١
الوسائل المساعدة والتقنية التعليمية	20.14	34.18	43.15	42.57	داله عند ٠.٠١
الإدارة المدرسية	21.42	35.43	44.17	43.15	داله عند ٠.٠١
البيئة الصفية	19.21	31.87	41.12	44.12	داله عند ٠.٠١
الدرجة الكلية	21.12	33.21	43.18	42.17	داله عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) في درجة تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم التي تعزي لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية حيث بلغت قيمة كاي سكوير عند درجة حرية (٢) = ٤٢.١٧ مما يعني تأثير متغير المؤهل العلمي في مستوى درجة استجابات معلمين تلاميذ المرحلة الابتدائية لذوي صعوبات، ولتحديد طبيعة هذه الفروق في متغير المؤهل العلمي أجري الباحث اختبارا بعديا للمقارنة بين المتوسطات الحسابية (اختبار شفيه) ويوضح ذلك جدول (١٨)

جدول (١٨) نتائج اختبار شفيه اتجاه الدلالة بين متوسطات المجموعات الفرعية في درجة استجابات معلمين تلاميذ المرحلة الابتدائية لذوي صعوبات التعلم التي تعزي لمتغير المؤهل العلمي

الأبعـــــــاد	الفئات	المتوسط	دبلوم عالي	بكالوريوس	ماجستير
المعلم	دبلوم عالي	3.258	-		
	بكالوريوس	4.428	1.061*	-	
	ماجستير	5.985	1.633*	0.572*	-
المناهج الدراسية	دبلوم عالي	3.987	-		
	بكالوريوس	4.138	0.784*	-	
	ماجستير	5.875	1.014*	0.687*	-
	دبلوم عالي	3.145	-		

الوسائل المساعدة والتقنية	بكالوريوس	4.475	0.566*	-	
	ماجستير	5.145	1.354*	0.547*	-
الإدارة المدرسية	دبلوم عالي	3.633	-		
	بكالوريوس	4.245	0.621*	-	
	ماجستير	5.687	1.047*	0.684*	-
البيئة الصفية	دبلوم عالي	3.422	-		
	بكالوريوس	4.113	0.621*	-	
	ماجستير	5.342	1.458*	0.548*	-
الدرجة الكلية	دبلوم عالي	3.987	-		
	بكالوريوس	4.985	0.654*	-	
	ماجستير	5.875	1.079*	0.573*	-

يتضح من جدول (١٨) أنه توجد فروق داله احصائيا في درجة تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم التي تعزي لمتغير بين جميع فئات متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى وهذا يعني كلما ارتفع المؤهل زاد مستوى استجابات المعلمين لتطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الإجابة عن السؤال الخامس : هل يوجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لعامل الخبرة؟

جدول (١٩) نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الخبرة

الأبعـــــــــاد	١ – ٥ سنوات (ن= ٢٩)	٦ – ١٠ سنوات (ن= ١٣)	١٠ سنوات فما فوق (ن=١١)	كاي سكوير	مستوي الدلالة
	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب		
المعلم	21.15	35.12	42.87	44.88	داله عند ٠.٠١
المناهج الدراسية	22.19	33.47	44.12	41.15	داله عند ٠.٠١
الوسائل المساعدة والتقنية التعليمية	20.14	34.18	43.15	42.57	داله عند ٠.٠١
الإدارة المدرسية	21.42	35.43	44.17	43.15	داله عند ٠.٠١
البيئة الصفية	18.14	31.87	42.17	42.57	داله عند ٠.٠١
الدرجة الكلية	21.12	33.21	43.18	42.17	داله عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) في درجة تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم التي تعزي لمتغير الخبرة في الدرجة الكلية والابعاد

الفرعية حيث بلغت قيمة كاي سكوير عند درجة حرية (٢) = ٤٢.١٧ مما يعني تأثير متغير الخبرة في مستوى درجة تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم التي تعزي لمتغير الخبرة ، ولتحديد طبيعة هذه الفروق في متغير الخبرة أجري الباحث اختبارا بعديا للمقارنة بين المتوسطات الحسابية (اختبار شفيه) ويوضح ذلك جدول (٢٠)

جدول (٢٠) نتائج اختبار شفيه اتجاه الدلالة بين متوسطات المجموعات الفرعية في درجة استجابات معلمين تلاميذ المرحلة الابتدائية لذوي صعوبات التعلم التي تعزي لمتغير الخبرة

الأبعـــــاد	الفئات	المتوسط	١ – ٥	٦ – ١٠	١٠ سنوات فما فوق
المعلم	١ – ٥	3.258	-		
	٦ – ١٠	4. 428	1.365*	-	
	١٠ فما فوق	5.985	1.633*	0.572*	-
المناهج الدراسية	١ – ٥	3.987	-		
	٦ – ١٠	4. 138	0.784*	-	
	١٠ فما فوق	5.875	1.014*	0.687*	-
الوسائل المساعدة والتقنية	١ – ٥	3.145	-		
	٦ – ١٠	4.475	0.566*	-	
	١٠ فما فوق	5.145	1.354*	0.547*	-
الإدارة المدرسية	١ – ٥	3.633	-		
	٦ – ١٠	4.245	0.621*	-	
	١٠ فما فوق	5.687	1.047*	0.587*	-
البيئة الصفية	١ – ٥	3.633	-		
	٦ – ١٠	4.245	0.555*	-	
	١٠ فما فوق	5.745	1.901*	0.544*	-
الدرجة الكلية	١ – ٥	3.987	-		
	٦ – ١٠	5.985	0.654*	-	
	١٠ فما فوق	5.875	1.079*	0.573*	-

يتضح من جدول (٢٠) أنه توجد فروق داله احصائيا في درجة تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم التي تعزي لمتغير بين جميع فئات متغير الخبرة لصالح الخبرة الأعلى (١٠ سنوات فما فوق) وهذا يعني كلما زادت سنوات الخبرة زادت درجة تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: تفسير النتائج:

أكدت نتائج الدراسة على أن بعد المعلم جاء بدرجه مرتفع جدا حيث بلغ متوسط = ٤.١٧، في حين بعد المناهج الدراسية جاء بدرجه مرتفع جدا حيث بلغ متوسط = ٤.٢٦، وكذلك بعد الوسائل المساعدة والتقنية التعليمية جاء بدرجه مرتفع جدا حيث بلغ متوسط = ٤.٥٢، وبعد الإدارة المدرسية جاء بدرجه مرتفع جدا حيث بلغ متوسط = ٤.٣٦، وأخيراً بعد البيئة الصفية جاء بدرجه مرتفع جدا حيث بلغ متوسط = ٤.٢٥.

كما انه توجد فروق داله احصائيا لصالح الإناث وهذا يعني أن المعلمات أكثر استجابة لاستراتيجية التعليم المتمايز. وتوجد فروق داله احصائيا لصالح تخصص التربية الخاصة وهذا يعني كلما متخصصي التربية الخاصة الأقدر على استخدام استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما توجد فروق داله احصائيا لصالح المؤهل الأعلى وهذا يعني كلما ارتفع المؤهل زاد مستوى استجابات المعلمين لتطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتوجد فروق داله احصائيا لصالح الخبرة الأعلى (١٠ سنوات فما فوق) وهذا يعني كلما زادت سنوات الخبرة زادت درجة تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ومن خلال ما سبق يتضح أن استراتيجية التعليم المتمايز بمثابة دخول مباشر للدماغ من خلال أدوات مختلفة ونظام تعلم تسريعي داخل غرفة الصف وكل نظام يحوي ثلاث شاشات يتم التحكم بها بواسطة برمجية مرخصة كبراءة اختراع تدير هذه الشاشات الثلاث لضمان حفظ طاقات المتعلمين وحفظ معلوماتهم وتتطلب استراتيجية التعليم المتمايز صفوف مجهزه تجهيزات مادية وغير ماديه ومواد وتحتاج أيضا الى أدوات تدريبية ومعلمين خبراء في تنمية الطلبة وإعدادهم نشطين وحيويين يديرون تعلمهم ويسيرون فيه حسب اهتماماتهم وسرعتهم مع استمرار إدارة المعلم ومتابعته.

وهذا ما أكدته دراسة نورولي(٢٠٢٢) بأن واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايز تعزى لمتغير نوع المدرسة، في حين أشارت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع تطبيق ممارسات التعليم المتمايز تعزى لمتغير المادة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية في التعليم المتمايز. وكذلك دراسة محمود(٢٠٢٠) ودراسة القحطانس (٢٠٢٢) التي أكدتا على أن البرنامج التدريبي المقترح له فعالية كبيرة في تنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

أما دراسة الزبيدي (٢٠٢١) أوضحت أن مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم كان بدرجة كبيرة، وكان ترتيبها على التوالي: (التمايز في المحتوى، والتمايز في الإجراءات، وإدارة الصف المتمايز، والتمايز في الوسائل التعليمية)، في حين حصل بعدين على درجة استخدام متوسطة وكان ترتيبها على التوالي: (التمايز في المخرجات، والتمايز في التقييم). من ناحية أخرى أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لعدد سنوات الخبرة، من ناحية أخرى أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي على بعدين هما (التمايز في التقييم، وإدارة الصف المتمايز). أما دراسة عربي (٢٠١٩) أوصت بضرورة

استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في صياغة محتوى كتب الدراسات الاجتماعية وتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على كيفية تطبيقها في عملية التدريس.

ولا شك أن استراتيجية التعليم المتمايز يقوم على مبدأ التعليم للجميع فهو يأخذ بعين الاعتبار جميع الأصناف المختلفة للمتعلمين ويعزز عبارة (أن التعليم حق للجميع) وعبارة (أن المقاس الواحد لا يصلح للجميع). وهو في نفس الوقت يراعي الأنماط المختلفة للتعلم. ويعمل التعليم المتمايز على مراعاة و إشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة للتلاميذ مما يعزز مستوى الدافعية و يرفع مستوى التحدي لديهم للتعلم. وهو يساعد التلاميذ على تنمية الابتكار ويكشف عن ما لدى المتعلمين من إبداعات. ومما يزيد من أهمية التعليم المتمايز أنه يقوم على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من استراتيجية أثناء استخدام هذا النوع من التعليم .

ومما تجدر الإشارة إليه أن استراتيجية التعليم المتمايز تهتم بمقابلة الاختلاف في قدرات الطلبة جميعهم والتركيز على ميول الطالب ورغباته، كما أنها تركز على تعميق الفهم في مجال المعرفة، والفهم، والتطبيق، ويكون دور الطالب مُخططاً باحثاً وهو محور العملية التعليمية من خلال الانهماك في المهمة وذلك باستخدام التمايز في الأساليب والإجراءات داخل الصف العادي. وأن الالتزام بتنفيذ التعليم المتمايز يضمن المشاركة في إنجازات الطلاب، والتطوير المهني، والعملية التعاونية التي تؤكد أن التعلم والنجاح للجميع، كما أن الالتزام بالتعليم المتمايز يشمل استخدام التقويم للتعرف أكثر على استعدادات الطلاب واهتماماتهم، وتفضيلات التعلم لديهم، كما يشمل استخدام هذه المعلومات للتمايز في بيئة التعلم والتعليم، وأيضاً يشمل الاختيار من بين مخزون متنوع من الاستراتيجيات لتلبية الاحتياجات الخاصة بالطلاب، وكذلك يشمل تعديل الخطة لحظياً للاستجابة لنقاط القوة والاحتياجات غير المتوقعة التي يكتشفها التقويم. وقد يتخذ التعليم المتمايز أشكالاً عدة تتمثل في: التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة أو التعلم التعاوني أو التدريس وفق أنماط المتعلمين، وجميع هذه الأشكال تؤثر في التعلم الفعال داخل الصف.

فالتدريس المتمايز هو عملية معقدة تمكن الطلاب من تنفيذ أنواع مختلفة من المهام على مفهوم مركزي بمساعدة المعلمين الماهرين الذين يخططون وينفذون مستويات مختلفة لمفهوم التعلم نفسه وفي الوقت نفسه، وبالرغم من أن الإلقاء أو المحاضرة من الطرق السائدة في المدارس، إلا أنها ليست الأكثر فاعلية في تدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في فصول التعليم العام، فهم يختلفون عن كثير من زملائهم في سرعة معالجة المعلومات، وطول مدة الانتباه، وفهم المعلومات المجردة، واستخدام استراتيجيات التعلم، ومعالجة المعلومات لغرض التذكر، وهنا يبرز دور المعلم في التنويع في طرق التدريس ليتماشى مع التنوع في أساليب التعلم عامة، وتنوع قدرات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على فهم المواد العلمية وذلك من خلال إجراءات معينة في التدريس أو تفعيل استراتيجيات تدريس الأقران .

وأخيراً يرتكز التعليم الجيد على إشراك المتعلمين في جميع جوانب العملية التعليمية؛ فهم يستطيعون النجاح في الفصول العادية إذا تلقوا الدعم الأكاديمي، العاطفي، الصحي والطبي، ولا نغفل أهمية التدخل المبكر.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية:

١) العمل على تدريب المعلمين على كيفية تطبيق ممارسات التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكيفية مراعاة احتياجاتهم التعليمية .

٢) ضرورة استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في صياغة محتوى الكتب الدراسية وتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على كيفية تطبيقها في عملية التدريس.

٣) تفهم حاجات ومطالب المتعلمين الفائقين عقلياً.

٤) تفهم حاجات و مطالب المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلم .

٥) توفير بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب لأن التعليم المتمايز يقوم على أساس تنويع الطرائق والإجراءات والأنشطة.

٦) استخدام اختبارات سريعة بواسطة السماعات اللاسلكية ، لتقييم عملية التعليم وأخذ التغذية الراجعة.

مقترحات لدراسات مستقبلية

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تستهدف وضع برنامج قائم على استراتيجية التدريس المتمايز.

٢. أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس المهارات المعرفية لتنمية قدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٣. معوقات استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس القراءة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

٤. واقع تطبيق مبادئ استراتيجية التعليم المتمايز داخل فصول ذوي صعوبات التعلم في المدينة المنورة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو شباب، إيمان ساجع (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التعليم المتمايز في التحصيل في مادة الرياضيات والاتجاهات نحوها لدى طلبة الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في الأردن. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، جامعة فلسطين - عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، ٩ (٣)، ٩٠ - ١١٨.

اقاسي، ماجد والسالمي، أسعد والسلمي، هند وبخاري، حامد وحلواني، أريج والحمدان، دلال (٢٠١٨). *نظرة على الممارسات التربوية الحديثة المطبقة تعليم اونتاريو – كندا*، جدة: مكتبة الملك فهد الوطنية.

البدو، أمل محمد عبدالله (٢٠١٨). أثر التدريس باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز على تنمية التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر. *مجلة الراسخون*، جامعة المدينة العالمية، ٤ (٢)، ٢٠٠ -٢٢٠.

جبر، آيات محمد وعيال، عبد الباسط محسن و غالي، اسماء صادق (٢٠١٨). اثر استراتيجية التعليم المتمايز في التحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في الرياضيات. *مجلة ميسان الأكاديمية*، ١٧(٣٤)، ٤٠-٥٨.

حسن ، محمد عبد المؤمن (٢٠٠٩).*سيكولوجية غير القادرين أو تربيتهم*. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

الزبيدي، أحمد عمر (٢٠٢١). مستوى استخدام ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعليم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي، (٦)، ١٣٣-١٨٤.

سالم ، محمود عوض الله و زكي ، أمل عبد المحسن (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي*. القاهرة، الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق التقويمية.

سعيد ، يزيد (٢٠١١). دراسة الفروق في بعض المهارات المعرفية والوجدانية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم المعرفية والمتفوقين تحصيليا بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بقنا*، جامعة جنوب الوادي، ١٤٩،١٢-١٧٦.

السيد، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣). *صعوبات التعلم والإدراك البصري... تشخيص وعلاج*، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة" دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

شواهين، خير سليمان (٢٠١٤). الذكاءات المتعددة - نماذج تطبيقية. اربد: علم الكتب الحديثة.

صيام ، كرم مفيد (٢٠١٦). فاعلية التعليم المتمايز في تحسين تحصيل اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم. *رسالة دكتوراه* ، الجامعة الأردنية.

طلبة ، خلف عبد المعطي عبد الرحمن (٢٠٢٠). استراتيجية قائمة على مدخل التعليم المتمايز في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية* ، كلية التربية جامعة سوهاج، (٧٧)، ١٩٠٩-١٩٥٧.

طه، أماني محمد عمر (٢٠١٩). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الأنشطة غير الصفية ومبادئ التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التحليلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *رسالة دكتوراه* ، جامعة أم القرى

عربي، محمود عبد العاطي نور الدين (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل والقيم الاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعليم بالمرحلة الاعدادية الازهرية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية جامعة الأزهر.

القحطاني ، أمل علي صالح (٢٠١٩). فاعلية استخدام التعليم المتمايز في اكتساب مفاهيم الرياضيات للصف الثالث في المرحلة الابتدائية. *رسالة ماجستير* ، جامعة الكويت.

كوجك ، كوثر(٢٠٠٩). *تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*". بيروا: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

كوافحة، تيسير مفلح (٢٠٠٣).*القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

لمشايخ، فاتن نبيل (٢٠١٥). أثر استخدام التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي لطلبة صعوبات التعلم، *رسالة ماجستير* ، جامعة عمان العربية، عمّان

اللبودي ، منى ابراهيم (٢٠٠٤). تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستراتيجية علاجها" *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية،٩٨، ٦٥-٨٤.

محمد ، عادل عبد الله (٢٠١٠). *مدخل إلى اضطراب التوحد والاضطرابات السلوكية والانفعالية*. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عادل عبد الله وسليمان ، سليمان محمد (٢٠٠٥). المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. *المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس*: الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات، ١، ٤٠٥-٤٤٤.

محمود، محمد فاروق حمدي (٢٠٢٠). برنامج علاجي قائم على التعليم المتمايز لتحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج - كلية التربية، (٧٩)، ٨٦٩- ٩٢٤.

النوبي ، محمد (٢٠١١). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات* .عمان :دار صفاء.

نورولي، سيرين بنت عبدالرحمن و غريب، ريم بنت محمود بن حمد (٢٠٢٢). واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للتربية الخاصة، (٢٠)، ١٨٣- ٢٢٧.

الهبابة، بسمة عبدالله (٢٠٢٠). أثر استراتيجية التعليم المتمايز على مستوى التحصيل في مبحث التربية المهنية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن . *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث، ٤(١٥)، ١١٩- ١٣٤.

هيئة تقويم التعليم (٢٠١٦). **https://sabq.org/saudia/**

يوسف ، سليمان عبد الواحد (٢٠١٠). *سيكولوجية صعوبات التعلم (ذوي المحنة التعليمية، بين التنمية والتنحية)*. القاهرة، مطبعة دار الوفاء.

المراجع الأجنبية:

Antia, S., Reed, S. & Kreimeyer, K. (2016).Written language of deaf and hard of hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*، 10(3), 244-255.

Abu-Hamour, B. & Al-Hamouz, H. (2013). Special Education in Jordan, *European Journal of Special Needs Education*. International Education Studies ،6(12).

Barron, K. (2019).Achievement goals and optimal motivation. should we promote mastery, *paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research*, Association, New Orleans , 9 ,43-68.

Costa, A. (2014). *Describing the Habits of Mind , in Costa Arther and Kallick Bena : Learning and leading with habits of mind : 16 essential characteristics for success*,Virginia (USA) :Association for Supervision and Curriculum Development.

Gülay, Ahmet; Altun, Taner (2022). An Investigation on the Perceptions of Primary School Teachers Related to the Implementation Levels of Differentiated Instruction.

International Journal of Curriculum and Instructional Studies, v12 n1 p167-190 .

Smets, Wouter; De Neve, Debbie; Struyven, Katrien (2022). Responding to Students' Learning Needs: How Secondary Education Teachers Learn to Implement Differentiated Instruction. *Educational Action Research*, v30 n2 p243-260 .

Siam, K. & Al-Natour, M. (2016). Teacher has Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167-181.

Porta, Tom; Todd, Nicole; Gaunt, Lorraine (2022). 'I Do Not Think I Actually Do It Well': A Discourse Analysis of Australian Senior Secondary Teachers' Self-Efficacy and Attitudes towards Implementation of Differentiated Instruction. Journal of Research in Special Educational Needs, v22 n3 p297-305 Jul .

Warger, G. (2019). Helping Students with Disabilities Succeed in State and District Writing Assessment. Eric Clearing House on Disabilities and Gifted Education, *Council for Exception a Children*, 1110 North Glebe.

Yoshinaga-Itano, C. and Downey, D. (2014). Development of school - aged deaf, hard- of-hearing, and normally hearing students' written language. *Volta Review*, 98(1-3-7). 1-4.