



كلية التربية

المجلة التربوية



جامعة سوهاج

مستوى ممارسة معلمات التعليم العام لاستراتيجيات التعليم المتمايز في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الخرج

إعداد

د/ أفراح سالم عبد الله باقازي

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

كلية التربية- قسم التربية الخاصة- التخصص الدقيق:

صعوبات التعلم

الرتبة العلمية: أستاذ مشارك

As.bagazi@psau.edu.sa

تاريخ قبول النشر: ٢٤ سبتمبر ٢٠٢٥ م

-

تاريخ استلام البحث : ٤ سبتمبر ٢٠٢٥ م

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة معلمات التعليم العام لإستراتيجيات التعليم المتمايز ولكل بعد من أبعاده التالية (تمايز المخرجات، تمايز المحتوى، تمايز العمليات، تمايز بيئة التعلم، تمايز التقييم) في المدارس التي يوجد بها برامج للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الخرج. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد شملت عينة الدراسة ١١٦ معلمة، تم تطبيق استبانة عليهم من تصميم الباحثة. وقد أشارت النتائج إلى أن ممارسة معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز ولكل بعد من أبعاده الخمسة موضع الدراسة في المدارس التي يوجد بها برامج للطلبة ذوي صعوبات التعلم كان بدرجة عالية. كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول الأبعاد (تمايز المخرجات، تمايز محتوى التعليم، تمايز العمليات، تمايز بيئة التعلم، تمايز التقييم) والدرجة الكلية لاستبانة التعليم المتمايز باختلاف المؤهل التعليمي وعدد الدورات التدريبية في التعليم المتمايز. إلا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لمقياس التعليم المتمايز، وعند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد (تمايز محتوى التعليم) باختلاف سنوات الخبرة لصالح أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد (تمايز التقييم) والدرجة الكلية لمقياس التعليم المتمايز، وعند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد (تمايز محتوى التعليم، تمايز بيئة التعلم) باختلاف نوع المدرسة، لصالح المدارس الخاصة.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتمايز، معلمات التعليم العام، المدارس التي يوجد بها برامج للطلبة ذوي صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية.

The level of general education teachers' practice of differentiated instruction strategies in programs for students with learning disabilities at the elementary stage in Al-Kharj City

Abstract:

The study aimed to determine the level of general education teachers practicing differentiated instruction strategies and each of the following dimensions (differentiated outcomes, differentiated content, differentiated processes, differentiated learning environment, differentiated assessment) in schools that have programs for students with learning disabilities at the primary level in Al-Kharj city. The researcher used the descriptive survey method to answer the study questions. The study sample included 116 teachers, to whom a questionnaire designed by the researcher was administered. The results indicated that the practice of general education teachers of differentiated education strategies and each of its five dimensions under study in schools that have students with learning disabilities was at a high level. The results also indicated that there were no statistically significant differences at the statistical significance level (0.05) or less in the answers of the study's sample members regarding the dimensions (differentiated outcomes, differentiated education content, differentiated processes, differentiated learning environment, differentiated assessment) and the total score of the differentiated instruction questionnaire according to educational qualification and number of training courses in differentiated instruction. However, there are statistically significant differences at the statistical significance level (0.05) or less in the answers of the study's sample members regarding the total score of the differentiated instruction survey, and at the statistical significance level (0.01) or less in the answers of the study's sample members regarding the dimension (differentiation of educational content) according to the years of experience in favor of the study sample members with more than 10 years of experience. There are also statistically significant differences at the statistical significance level (0.05) or less in the answers of the study's sample members regarding the dimension (differentiation of assessment) and the total score of the

differentiated instruction survey, and at the statistical significance level (0.01) or less in the answers of the study's sample members regarding the dimension (differentiation of educational content, differentiation of learning environment) according to the type of schools, in favor of private schools.

Keywords: Differentiated Instruction, Female General Education Teachers, Schools with Students with Learning Disabilities, Primary Schools.

مقدمة الدراسة:

أولت المملكة العربية السعودية اهتماما بالغاً بتقديم خدمات التربية الخاصة للأفراد ذوي الإعاقة ومنهم ذوي صعوبات التعلم. وذلك يتضح في رؤية المملكة (٢٠٣٠)، والتي أكدت على ضرورة تقديم خدمات تعليمية مميزة، من خلال نظام تعليمي متطور، ينوع في الأساليب التعليمية، ويبتكر في الاستراتيجيات لمواجهة الاختلافات والتباينات في احتياجات الطلبة، وخلفياتهم الثقافية، وأنماط التعلم المتباينة بين المتعلمين من أجل تحقيق الأهداف والمخرجات التعليمية المرجوة. ويعتبر التعليم المتمايز أحد الأساليب والإستراتيجيات التعليمية المتبعة والتي تعتبر بمثابة تطبيق لمبدأ العدالة بحق كل فرد في الحصول على فرصة متكافئة في تعليم يناسبه، دون تفرقة أساسها تفاوت القدرات بين المتعلمين، وضرورة تنويع مناهج التدريس واستراتيجياتها، بحيث يهيئ لجميع المتعلمين أفضل تعليم يتلاءم مع خصائصهم وقدراتهم (عبيدات وأبو السميد، ٢٠١٧).

استحدثت وزارة التعليم السعودية منذ أكثر من ثلاثين عاماً برامج جامعية لتخريج المعلمين والمعلمات المؤهلين للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتعد برامج صعوبات التعلم والملحقة بالمدارس أحد البرامج المقدمة لذوي الإعاقة، حيث يدرس الطلبة -الذين يظهرون تدني في مستواهم الأكاديمي دون وجود إعاقة أو تدني في القدرات العقلية- في الفصول الدراسية غالباً، وجزء من اليوم الدراسي يقضونه في غرفة المصادر. إلا أن التوجهات الحديثة أشارت إلى أن معالجة القصور الأكاديمي لدى هؤلاء الطلبة يجب ألا يقتصر على غرفة المصادر، بل أن تدريسهم يجب أن يكون في الفصل العادي والذي يمضون فيه جل وقتهم. وعليه فإن معلم الصف العادي يحتاج إلى تعلم وتطبيق استراتيجيات وأساليب تعليمية حديثة يستطيع استخدامها في الفصول التي تشمل على طلبة من ذوي صعوبات التعلم (أبو نيان، ٢٠٢١).

ويعد التعليم المتمايز أحد الاستراتيجيات التي تكيف التصميم التعليمي مع الاحتياجات المختلفة للمتعلمين، الأمر الذي يعتبر عاملاً مهماً وفعالاً يؤثر على فاعلية عملية التعليم. ويعرف على أنه استجابة المعلمين لاحتياجات المتعلمين مسترشداً بمعايير عامة تشمل الواجبات والمجموعات المرنة والتقييم المستمر والتعديل عند الحاجة. حيث يقوم المعلم بالتخطيط لاختلافات المتعلمين، مما يمكن جميع المتعلمين من التعلم بشكل أفضل، وذلك بتطبيق طرق لتمييز عمليات التعلم مختلفة بما يناسب أوقات ومواقف ومتعلمين مختلفين

(شواهين، ٢٠١٤). ويعد هذا المصطلح مهم جدا في العملية التعليمية، والهدف الرئيس له هو أن يُعزز المعلمون إمكانات جميع المتعلمين من خلال تصميم تجارب تعليمية استباقية استجابةً لاحتياجات المتعلمين المتنوعة. وحاليا مع تزايد التباين في الفصول الدراسية، أصبح تحدي تكيف التدريس بما يتناسب مع المتعلمين أكثر صعوبة، ويُدرّس معظم المعلمين باستخدام نهج "واحد يناسب الجميع". من ناحية أخرى، يزعم بعض المعلمين أن التعليم المتميز صعب للغاية بحيث لا يمكن تطبيقه، ولا ينبغي اقتراحه كوسيلة لدعم الاحتياجات المتنوعة للطلاب في الفصل الدراسي (Melesse, 2016).

وعلى الرغم من أن التعليم المتميز عملية معقدة، وتحتاج إلى معلمين ماهرين يخططون وينفذون محتوى التعلم المستهدف بمستويات مختلفة. وعليه فإنه يبرز أهمية اعتماد برامج تدريب معلمي التعليم العام أثناء الخدمة على التعليم المتميز؛ لأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام معظم اليوم الدراسي، ولفاعلية التعليم المتميز بالنسبة لهؤلاء الطلبة. وقد اشارات العديد من الدراسات على إمكانية وفاعلية تدريب معلمي التعليم العام على تطبيق استراتيجيات التعليم المتميز، ومن هذه الدراسات (القحطاني والبتال، ٢٠٢٢؛ نجدي والغامدي، ٢٠٢٠). إن نجاح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتبط بأنشطة التعليم المتميز وفقاً لأساليب تعليمية وبمساعدة المعلم وزملاء الصف الذين يشكلون في مجموعات، تجعل العملية التعليمية أكثر سهولة وتحقق النتائج الأكاديمية المرجوة (Porta, 2022). وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية التعليم المتميز في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات (البدور وآخرون، ٢٠٢٥؛ عربي، ٢٠١٩؛ محمود، ٢٠٢٠).

إن درجة ممارسة المعلمات موضع الدراسة لممارسات التعليم المتميز متفاوتة، فالبعض يمتلكها بدرجة عالية والبعض يمتلكها بدرجة متوسطة أو منخفضة. ويمكن للباحثين تحديد درجة الممارسة من خلال عمل الدراسات الميدانية التي تحدد نتائجها درجة الممارسة وفقاً لمنهجية علمية محددة. الأمر الذي سيمكن صناع القرار من الاستمرار في السياسات التعليمية المتبعة أو تعديلها أو سن برامج تدريبية للمعلمين تؤهلهم لتطبيق تلك الممارسات. ويتضح مما سبق أهمية معرفة درجة ممارسة معلمات التعليم العام والعاملات بالمدارس التي يوجد بها برامج للطلبة ذوي صعوبات التعلم لممارسات التعليم المتميز، وذلك لأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام معظم اليوم الدراسي، ولفاعلية التعليم

المتمايز بالنسبة لتحقيق هؤلاء الطلبة. ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية لتسليط الضوء على معرفة مستوى تطبيق هؤلاء المعلمات لممارسات التعليم المتمايز في مدينة الخرج بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

أوضحت دراسة كل من (Papanthymou & Darra, 2022 Morina, 2019) أن تطبيق ممارسات واستراتيجيات التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تدعم تعليمهم وتقلل من صعوباتهم وتؤدي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي ونجاحهم. إلا أن نتائج الدراسات الميدانية الحديثة على معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بممارسة التعليم التمايز في فصول التعليم العام لهؤلاء الطلبة كانت متفاوتة. حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن ممارسة التعليم المتمايز في الفصول الدراسية التي يوجد بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة مرتفعة (الحربي والشبل، ٢٠٢٤؛ الزبيدي، ٢٠٢١). (Suprayogi et al., 2017) بينما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن مستوى ممارسته جاء بدرجة منخفضة (الدوسري والزميع، ٢٠٢٤؛ Onyishi & Sefotho, 2020)؛ (Siam & Al- Natour, 2016 Alsamiri et al., 2023) ، وأشارت دراسة (Hameed et al., 2024) إلى أن ممارسة استراتيجيات التعليم المتمايز مع ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة متوسطة.

كما أشارت بعض الدراسات إلى أنه هناك فروقاً في ممارسة استراتيجيات التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للمؤهل التعليمي الأعلى (الزبيدي، ٢٠٢١؛ العمري والحارثي، ٢٠٢٣؛ Morina, 2019؛ Suprayogi et al., 2017)، إلا أن دراسة (الحربي والشبل، ٢٠٢٤) لم تجد فروقاً تبعاً لهذا المتغير. كما اكدت نتائج دراسة (الزبيدي، ٢٠٢١؛ الحربي والشبل، ٢٠٢٤؛ Siam & Al-Natour, 2016) أنه لا توجد فروق بين المعلمين في ممارسة التعليم المتمايز اعتماداً على خبرة هؤلاء المعلمين التدريسية، ولكن دراسة (العمري والحارثي، ٢٠٢٣؛ Suprayogi et al., 2017) جاءت بوجود الفروق تبعاً لخبرة المعلمين التدريسية.

ومن خلال رؤية الباحثة لتناقض نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بدرجة ممارسة استراتيجيات التعليم المتمايز لدى معلمي التعليم العام والذين يعملون مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية، والعوامل التي قد يكون لها أثر في إيجاد فروق في الممارسة بين

المعلمين، جاءت فكرة الدراسة الحالية، وذلك من أجل التحقق من درجة ممارسة معلمات التعليم العام لإستراتيجيات التعليم المتمايز على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أسئلة الدراسة:

تتكون الدراسة من السؤال الرئيس التالي:

- ما مستوى ممارسة معلمات التعليم العام لاستراتيجيات التعليم المتمايز في برامج ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية بمدينة الخرج؟
والأسئلة الفرعية:

- ما مستوى ممارسة معلمات التعليم العام لاستراتيجيات التعليم المتمايز (تمايز المخرجات، وتمايز المحتوى، وتمايز العمليات، وتمايز بيئة التعلم، وتمايز التقييم) في برامج ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية بمدينة الخرج من وجهة نظرهن؟
- ما الفروق في مستوى ممارسة معلمات التعليم العام لاستراتيجيات التعليم المتمايز في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الخرج تعزى إلى المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات في التعليم المتمايز ونوع المدرسة؟

أهداف الدراسة:

وتتمثل الأهداف ما يلي:

- معرفة مستوى ممارسة معلمات التعليم العام لاستراتيجيات التعليم المتمايز في برامج ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية بمدينة الخرج من وجهة نظر المعلمات.
- الكشف عن الفروق في مستوى ممارسة معلمات التعليم العام لاستراتيجيات التعليم المتمايز في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الخرج تعزى إلى المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات في التعليم المتمايز ونوع المدرسة.

أهمية الدراسة:

١. الإسهام في الإثراء العلمي للمكتبة العربية بتقديم إطار نظري عن التعليم المتمايز كاستراتيجية حديثة في تعليم ذوي صعوبات التعلم.
٢. تقديم أداة يمكنها قياس خمس ابعاد للتعليم المتمايز وهي: (تمايز المخرجات، تمايز المحتوى، تمايز العمليات، تمايز بيئة التعلم، تمايز التقييم)، بحيث يتمكن الباحثون المستقبليون من استخدامها في دراساتهم الميدانية.

٣. تبصير القائمين على تصميم المناهج الدراسية بمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وخاصة ذوي صعوبات التعلم.

٤. تبصير المعلمين والمعلمات العاملين مع ذوي صعوبات التعلم بالتعليم المتمايز وممارساته المختلفة في التدريس والتقييم، من أجل رفع مستوى الطلبة التحصيلي وخاصة ذوي الصعوبات التعلم.

٥. يمكن أن تساعد الدراسة بتبصير أولياء أمور الطلبة بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي يفترض أن تطبق في الفصل الدراسي وخاصة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

التعليم المتمايز: هو نهج تعليمي يراعي تنوع الطلاب من خلال التعامل مع تنوع قدراتهم، بحيث يعتمد استراتيجيات تدريسية محددة، وتنوع أنشطة التعلم؛ ورصد احتياجات الطلاب الفردية، والسعي لتحقيق أفضل نتائج التعلم. (Suprayogi, & Valcke, 2016)

التعليم المتمايز اجرائيا: هو الدرجة التي تحصل عليها المعلمة في الاستبانة المحتوية على خمس أبعاد. وهذه الأبعاد هي: تمايز المخرجات، تمايز المحتوى، تمايز العمليات، تمايز بيئة التعلم، تمايز التقييم.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم: الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية المحددة، والذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية. ويستثنى من هذا المفهوم الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية سببها الإعاقة السمعية، أو البصرية، أو الحركية، أو العقلية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو الحرمان البيئي (Lerner & John, 2009).

الطلبة ذوي صعوبات التعلم اجرائيا: هم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الخرج. والذين تم تشخيصهم نتيجة لبعض الصعوبات الأكاديمية في واحد أو أكثر مما يلي: القراءة أو الكتابة أو الرياضيات. مما تطلب انخراطهم في مدارس تحتوي على برنامج خاص لذوي صعوبات التعلم سواء في المدارس الحكومية أو الخاصة.

محددات الدراسة:

تقتصر الدراسة على معرفة مستوى ممارسة معلمات التعليم العام لاستراتيجيات التعليم المتمايز في برامج ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية بمدينة الخرج. والكشف عن

الفروق في مستوى ممارسة معلمات التعليم العام لاستراتيجيات التعليم المتميز في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الخرج تعزى إلى المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات في التعليم المتميز ونوع المدرسة. وقد طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٦ هـ - ٢٠٢٥ م، واقتصرت على المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومي والخاص والتي يوجد بها برامج لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الخرج.

الإطار النظري:

يدرك المعلم الجيد أن الطلبة في الفصل الدراسي يختلفون في قدراتهم الدراسية وأنماط تعلمهم، نتيجة عوامل بيئية أو وراثية. لذلك فهو يقوم بتخطيط الدروس واستخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد هؤلاء الطلبة على التعلم. ومن ضمن هذه الاستراتيجيات التعليم المتميز والتي تعني التمايز في الخبرات التعليمية لمواجهة التباين بين الطلبة وللمواجهة المشكلات والصعوبات التعليمية، ومن ثم فهم حاجات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، مما يجعل التعليم فعال ويزيد من كفاءة وجودة العملية التعليمية. ويعرف التعليم المتميز بأنه عبارة عن مجموعة من الإستراتيجيات المختلفة، والتي تهدف إلى تقديم المنهج الدراسي على الرغم من اختلاف قدرات الطلبة، من خلال تطبيق التمايز أثناء عملية التدريس، ويكون التمايز في المحتوى والعمليات والتقييم والمنتج والبيئة التعليمية (عبيدات وأبو السميد، ٢٠١٧). ويعتمد تدريس الطلبة وخاصة من ذوي صعوبات التعلم على العديد من مجالات التعليم المتميز ومن هذه المجالات ست مجالات. أولاً: تمايز المحتوى ويشمل تمايز المفاهيم والمبادئ والتعليمات والمهارات، وتركيز التعليم على ما يجب أن بتعلمه الطلبة مع التعديل من خلال تكييف ما يتعلمونه. بحيث تحدد الأفكار وتصاغ بما يتلاءم مع قدرات الطلبة. ثانياً: تمايز العمليات (الإجراءات)، ويقصد بها تنوع طرق ووسائل وأنشطة التعلم وفق احتياجات وقدرات المتعلمين. ثالثاً: التمايز في المنتج: أي المنتج النهائي من المهام والأنشطة المقدمة للطلبة حول موضوع دراسي وفقاً لقدراتهم، مما يثبت فيها المتعلم أنه اكتسب المعرفة والمعلومات العلمية المستهدفة. رابعاً: التمايز في بيئة التعلم وتعني تنظيم البيئة الصفية وتنوع التقنيات والأنشطة التعليمية وتقديم البرامج في غرفة المصادر والمسرح والمختبرات العلمية. وتشمل بيئة التعلم على العناصر البشرية والمادية والمنهج الدراسي. خامساً: تمايز التقييم ويعني الأساليب والطرق المستخدمة في قياس تمكن الطلبة من المعلومات في المنهج الدراسي

وتناسب المتعلمين واستعدادهم وقدراتهم. كم أن الطالب قد يقوم بتقييم نفسه أو زملائه من أجل الوصول إلى تعليم عالي الجودة. ويكون التقييم بشكل كتابي، أو شفوي، أو مشاريع، أو تقارير مما يحقق مبدأ العدالة. كما أن المعلم قد يعطي وقت إضافي للإجابة أو يشرح المطلوب أو يضع الصور التوضيحية. سادسا: تميز إدارة الصف وتشمل المرونة والتنظيم وتجزئة وقت الحصة وتوزيع الطلبة في مجموعات وتحديد وقت تنفيذ الأنشطة الملائمة للمتعلمين (المشايع، ٢٠١٥).

وللتعليم التمايز أهمية كبيرة في العملية التعليمية، حيث إنه يقوم على مبدأ التعليم للجميع ويراعي الأنماط التعليمية المختلفة للطلبة. كما أنه يعزز مفهوم الذات والدافعية لدى المتعلمين، ويكشف القدرات الإبداعية للطلبة على اختلاف مستواهم التحصيلي. كما يساعد المعلمين على التقييم المناسب لقدرات الطلبة، ويقوم بتقديم المعلومات باستخدام العديد من الاستراتيجيات التعليمية مما يجعل التعلم فعال وذو جودة عالية. وهناك العديد من الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم التمايز، وهذه الاستراتيجيات متعددة ومنها: استراتيجية الأنشطة المتدرجة والتي يقدم فيها المعلم أنشطة متدرجة المستويات، بحيث كل طالب يستطيع البدء من النشاط الملائم لمستواه المعرفي والمهاري. وهناك طرق لتصميم الأنشطة مختلفة المستويات، بحيث يكون التنوع في مستوى التحدي الذي يواجه الطلاب، والتنوع في مستوى تعقيد المهمات، والتنوع في مستوى المراجع والمصادر التي يستخدمها الطلبة للحصول على المعلومات. بالإضافة إلى استراتيجيات مراكز التعلم وفي هذه الاستراتيجية يتم توفير مجموعة من أركان التعلم داخل الفصل بشكل يتماشى مع اهتمامات ورغبات الطلبة. وتتميز هذه المراكز بتوفير مواد تعزز نمو الطلبة نحو الأهداف المنشودة، وتشمل أنشطة متفاوتة بين السهلة والصعبة، وتقديم التعليمات الواضحة بشأن ما يجب عليه فعله من أجل الحصول على المساعدة (الطويرقي، ٢٠١٣). وهناك استراتيجية المجموعات المرنة وفيها يكون كل طالب في الفصل الدراسي عضو في مجموعات مختلفة، كما يمكن أن يعمل بمفرده لإنجاز مهمه ما. ويعتمد نجاح المجموعات على مدى وضوح المعلومات المقدمة للطلبة قبل البدء في العمل، وملاحظتهم أثناء العمل وتقديم المساعدة، وإدارة المعلم، وجدية الطلبة في اتباع النظام الصفي. بالإضافة لاستراتيجية فكر، زوج، شارك وتعمل هذه الاستراتيجية من خلال ثلاث خطوات، وتتمثل الخطوة الأولى في توجيه الطلبة نحو التفكير بشكل فردي ومحاولة الوصول لحل وكتابته. والخطوة الثانية يشترك فيها كل طالبين في مناقشة أفكارهما، ومن ثم الوصول

إلى حل أو تصور يجمع بين رأييهما. أما الخطوة الثالثة فيعرض أحد الطالبين ما توصلوا إليه من أفكار على جميع زملائهم ومناقشة ذلك بصورة جماعية. كما توجد استراتيجية عقود التعلم بحيث يتم عقد اتفاق ما بين المعلم والطالب للتعلم، وتوضع فيه المهارات المطلوبة من الطالب، وشروط المهام والوقت والواجبات المنزلية ومعايير التقييم، كما أنه يحق لوالدي الطالب الاطلاع على هذه العقود لمتابعة أبنائهم والوصول للأهداف التعليمية المستهدفة. وأخيرا استراتيجية ماذا أعرف، وماذا أريد أن أعرف، وماذا تعلمت؟ وفي هذه الاستراتيجية يتم تحديد المعرفة السابقة للطالب حول موضوع ما ووضع قائمة بذلك، ومن ثم وضع قائمة بالمهارات المراد معرفتها كتابيا أو شفويا. وأخيرا يتم تحديد ما تعلمه الطالب من معلومات جديدة تعلمها الطالب بالطريقة التي يستطيع الطالب القيام بها (لطفي، ٢٠١٧).

دراسات سابقة:

سعت دراسة (Siam & Al-Natour, 2016) إلى معرفة مستوى تطبيق ممارسات التدريس المتمايز والتحديات التي تواجه المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن. كان منهج الدراسة مختلط واستخدم فيها الباحثين (الاستبانة والمقابلات) على ١٩٤ معلم ومعلمة. وقد دلت النتائج على أن استخدام التعليم المتمايز لدى المعلمين منخفض للتعليم المتمايز ككل ولكل بعد من الأبعاد التالية (تمايز المحتوى، وتمايز العمليات، وتمايز الموارد، وتمايز المنتج، وتمايز بيئة التعلم). كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق التعليم المتمايز تعزى للخبرة، ولكن توجد فروق في التطبيق تعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة. كما أن هناك العديد من التحديات التي تواجه المعلمين أثناء التطبيق وهي: ضعف الدعم الإداري، انخفاض دعم الوالدين، نقص الوقت، ونقص موارد التعلم).

كما هدفت دراسة (Suprayogi et al., 2017) إلى معرفة مستوى تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز في فصول التعليم العام الشاملة لذوي صعوبات التعلم وما العقبات التي تواجه التطبيق في اندونيسيا. وقد شملت عينة الدراسة على ٦٠٤ معلم ومعلمة، طبق عليهم استبانة. وقد اشارت النتائج إلى أن تطبيق التعليم المتمايز كان مرتفعا، ولكن دون المستوى المرجعي المتوقع. وإن عقبات تطبيق هذه الاستراتيجيات لدى المعلمين هي حجم الفصل وكفاءة المعلمين الذاتية ومؤهلاتهم الدراسية. كما اشارت النتائج إلى أن المعلمين ذوي المؤهل التعليمي والخبرة الأعلى أفضل في تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز.

هدفت دراسة (Morina, 2019) إلى التحقق من مدى معرفة المعلمين واستعدادهم لتطبيق التدريس المتميز للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والظروف والتقنيات التي توفرها المدارس لتطبيق هذا الأسلوب. وقد كانت الدراسة نوعية، استخدم فيها الباحثين (المقابلات) وكان تطبيق المقابلات على ١١٢ معلم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام المعلمين للتعليم المتميز يؤدي إلى صعوبات أقل لهؤلاء الطلبة. كما أنه هناك فروق في تطبيق التدريس المتميز بين المعلمين لصالح الذكور والمعلمين الأكثر مؤهلاً تعليمياً والمعلمين في المدارس الخاصة.

كما هدفت دراسة (Onyishi & Sefotho, 2020) إلى معرفة وجهة نظر المعلمين حول تطبيق التعليم المتميز في المدارس التي يوجد بها ذوي الصعوبات في نيجيريا. وقد طبق الباحثان استبانة على ٣٨٢ معلم ومعلمة. وقد اشارت نتائج الدراسة إلى ضعف تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التعليم المتميز نتيجة لضيق الوقت. وان المعلمين في حاجة إلى معلومات عن كيفية تطوير التقييم، وإدارة الفصل أثناء تطبيق تلك الاستراتيجيات، وكيف يمكن تطبيق التعليم المتميز دون تقليص محتوى المنهج.

وهدف دراسة الزبيدي (٢٠٢١) إلى معرفة مستوى استخدام ممارسات التعليم المتميز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة، بشكل عام ولكل بعد من الأبعاد الستة للتعليم المتميز. وقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات وتم تطبيقها على ١٢١ معلم من معلمي التعليم العام الذين لديهم طلبة من ذوي صعوبات التعلم. وقد اشارت النتائج إلى أن مستوى استخدام ممارسات التعليم المتميز كان بدرجة كبيرة للتعليم المتميز بشكل عام ولكل بعد من الابعاد التالية (تمايز الإجراءات، وتمايز المحتوى، وتمايز إدارة الصف، وتمايز الوسائل التعليمية) بينما بعدي (تمايز المخرجات وتمايز التقييم) كان استخدامه بدرجة متوسطة. كما اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المعلمين في تطبيق التعليم المتميز تعزى لمتغير الخبرة، ولكن توجد فروق في تطبيق التعليم المتميز ذات دلالة إحصائية للمؤهل التعليمي لبعدي (تمايز التقييم، وتمايز إدارة الصف).

سعت دراسة العمري والحارثي (٢٠٢٣) إلى إيجاد التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء تطبيق استراتيجية تطبيق التعليم المتميز في المدينة المنورة. وقد كان حجم العينة ٥٣ معلماً، طبق عليهم استبانة من اجل الإجابة على أسئلة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين أكثر استجابة لاستراتيجيات التعليم

المتمايز. وأن هناك فروق في درجة تطبيق التعليم المتمايز بين المعلمين لصالح المعلمين الذين تخصصهم تربية خاصة، ولمن كان مؤهلهم التعليمي ماجستير وأعلى ولمن كانت خبرتهم عشر سنوات وأكثر.

وسعت دراسة (Alsamiri et al., 2023) إلى التحقق من مدى معرفة المعلمين بأهمية التعليم المتمايز وتطبيقه على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدينة المنورة. وقد أجرى الباحثون مقابلات لتسع معلمين من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة. وقد دلت النتائج على أن المعلمين لديهم معرفة بأهمية التعليم المتمايز، ولكن لا يطبقونه، وهم على استعداد لتطبيقه. وهؤلاء المعلمين أبدوا حاجتهم إلى التدريب والتطوير المهني لتحسين نتائج التعلم لهؤلاء الطلبة.

هدفت دراسة الحربي والشبل (٢٠٢٤) إلى معرفة واقع استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز، ومعوقات التطبيق ومقترحات التحسين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض. وقد استخدمت الباحثتان الاستبانة لجمع المعلومات وتم تطبيقها على ٣٦٠ معلمة من معلمات التعليم العام في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم. وقد اشارت النتائج إلى أن واقع استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز كان بدرجة كبيرة للتعليم المتمايز ولمعوقاته ولمقترحات التحسين. كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق التعليم المتمايز وفقاً لعدد سنوات الخبرة لصالح من خبرتهن ١٥ سنة وأكثر. إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق التعليم المتمايز تعزى لمتغير التخصص والمؤهل والدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم.

وهدف دراسة (Hameed et al., 2024) إلى مدى معرفة المعلمين بالتعليم المتمايز والمعوقات والمقترحات في باكستان. وقد طبقت استبانة على ٣٦٤ معلم ممن يعملون مع ذوي الصعوبات التعليمية. وقد اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في تطبيق التعليم المتمايز تعزى للجنس أو المنطقة التعليمية. وأكد المعلمون على أهمية التعليم المخصص، ودعم استخدام المجموعات الصغيرة، والتعلم الفردي، وأنشطة التعلم المتنوعة والتدريس متعدد الحواس، وفهم أنماط التعلم للطلبة. ومن المعوقات نقص الدعم، ومحدودية الموارد، وضيق الوقت. ومن أهم مقترحات التحسين: اعتماد أساليب تقييم شاملة، تبني أساليب تعليمية متميزة وتبني استخدام التكنولوجيا في التعليم.

كما سعت دراسة الدوسري والزميع (٢٠٢٤) إلى معرفة مستوى معلمي التعليم العام باستراتيجيات التدريس المتمايز مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم ومستوى الاستخدام ومعوقاته. وقد اعتمد الباحثين على المنهج النوعي بتطبيق مقابلات على عشرين معلمة. وقد أظهرت النتائج ضعف في مدى معرفة المعلمات باستراتيجية التعليم المتمايز، وأن ثمان معلمات من عينة الدراسة يستخدمنها بنسبة (٤٠٪). كما اشارت الدراسة إلى معوقات شخصية وصفية ومعوقات متعلقة بأولياء الأمور وبالإدارة الصفية. وقد كانت مقترحات التحسين هي توفير الأدوات، وإقامة الورش للمعلمات وتقليل عدد الطلبة في الفصل الدراسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات التالية (الحربي والشبل، ٢٠٢٤؛ العمري والحارثي، ٢٠٢٣؛ الزبيدي، ٢٠٢١؛ Hameed et al., 2024؛ Onyishi & Sefotho, 2020؛ Suprayogi et al., 2017) في استخدامها المنهج الكمي، وكانت الاستبانة أداة لجمع البيانات. بينما اختلفت عن دراسة (الدوسري والزميع، ٢٠٢٤؛ Morina, 2019؛ Alsamiri et al., 2023)، والتي استخدمت المنهج النوعي وكانت المقابلة الأداة المستخدمة مع المشاركين في الدراسة، ودراسة (Siam & Al-Natour, 2016) التي استخدمت المنهج المختلط وذلك بتطبيق الاستبانة والمقابلات على أفراد عينة الدراسة. وتشابه عينة الدراسة الحالية مع (الحربي والشبل، ٢٠٢٤) والتي كانت على الإناث فقط، بينما تختلف عن (العمري والحارثي، ٢٠٢٣؛ الزبيدي، ٢٠٢١؛ Alsamiri et al., 2023) والتي كانت دراستهم على الذكور فقط، ودراسة (الدوسري والزميع، ٢٠٢٤؛ Hameed et al., 2024؛ Morina, 2019؛ Suprayogi et al., 2017؛ Siam & Al-Natour, 2016) والتي شملت العينة في تلك الدراسات على الجنسين. كما تتشابه نتائج الدراسة الحالية مع (الزبيدي، ٢٠٢١؛ الحربي والشبل، ٢٠٢٤؛ Suprayogi et al., 2017) والتي دلت نتائجها على أن مستوى ممارسة التعليم المتمايز جاء بدرجة مرتفعة. إلا أن هناك اختلاف بين نتائج هذه الدراسة ودراسة (Hameed et al., 2024) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة التعليم المتمايز مع ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة متوسطة، ودراسة (الدوسري والزميع، ٢٠٢٤؛ Morina, 2019؛ Onyishi & Sefotho, 2020؛ Suprayogi et al., 2017؛ Siam & Al-Natour, 2016) والتي توصلت نتائجها إلى أن درجة الممارسة منخفضة. وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن

(الزبيدي، ٢٠٢١؛ العمري والحارثي، ٢٠٢٣؛ Morina, 2019؛ Suprayogi et al., 2017) والتي توصلت إلى أن هناك فروق في ممارسة التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للمؤهل التعليمي الأعلى، بينما تتشابه مع دراسة (الحربي والشبل، ٢٠٢٤) والتي لم تجد فروقاً تبعا لهذا المتغير.

كما أن الدراسة الحالية تختلف مع نتائج دراسة (الزبيدي، ٢٠٢١؛ الحربي والشبل، ٢٠٢٤؛ Siam & Al-Natour, 2016) والتي دلت نتائجها على أنه لا توجد فروق بين المعلمين في تطبيق التعليم المتمايز اعتمادا على خبرة هؤلاء المعلمين التدريسية، ولكن تتفق مع دراسة (العمري والحارثي، ٢٠٢٣؛ Suprayogi et al., 2017) والتي أكدت نتائجها على وجود الفروق تبعا لخبرة المعلمين التدريسية. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع (Morina, 2019؛ Siam & Al-Natour, 2016) في وجود فروق بين المعلمين في ممارسة التعليم المتمايز وفقاً لنوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة، ودراسة (الحربي والشبل، ٢٠٢٤) في عدم وجود فروق تعزى لعدد الدورات التدريبية في التعليم المتمايز. والدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة في أنها تطرقت إلى درجة ممارسة التعليم المتمايز ككل ولكل بعد من الأبعاد الخمسة موضع الدراسة. كما شملت الدراسة الحالية على أربع متغيرات في إيجاد الفروق بين المعلمات في درجة ممارسة التعليم المتمايز، والدراسات السابقة تطرقت إلى ثلاث متغيرات أو أقل. كما أن الدراسات السابقة على مستوى المملكة العربية السعودية، كانت جميعها في مدن كبيرة ولا توجد دراسة على مدينة صغيرة بشكل عام ولا بمدينة الخرج بصفه خاصة. كما أنه لا توجد دراسة بالمملكة تطرقت إلى معرفة الفروق في ممارسة التعليم المتمايز وفقاً لنوع المدرسة.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، هو المنهج الملائم الذي استخدمته الباحثة. ويتم في هذا المنهج استجواب جميع أفراد العينة أو جزء كبير منهم، بهدف وصف الظاهرة محل الدراسة من حيث طبيعتها ودرجة تواجدها، من دون التعمق لإيجاد العلاقة أو معرفة الأسباب (العساف، ٢٠١٦).

مجتمع الدراسة: هم جميع معلمي ومعلمات التعليم العام في المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة بمدينة الخرج، والتي يوجد بها برامج مقدمة لذوي صعوبات التعلم. وقد كان عدد البرامج المقدمة للإناث (١٥) برنامجا، أما المدارس الخاصة فقد بلغ عددها (٣). وقد بلغ

عدد معلمات التعليم العام في تلك المدارس حوالي ٢٠ معلمة لكل مدرسة تقريبا، بما يجعل مجتمع الدراسة مكون من ٣٦٠ معلمة تقريبا في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة الخرج. عينة الدراسة: تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تكونت عينة الدراسة من ١١٦ معلمة للتعليم العام في المدارس الحكومية والخاصة الابتدائية بمدينة الخرج والتي يوجد بها برامج لذوي صعوبات التعلم. وهو ما يشكل حوالي ٣٢ % من مجتمع الدراسة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٦ هـ. ويمكن وصف العينة وفقاً لمتغيراتها كما يلي:

وصف خصائص أفراد عينة الدراسة: يتصف أفراد مجتمع الدراسة بعدد من الخصائص، في ضوء متغيرات الدراسة التي شملت (المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية عن التعليم المتميز، نوع المدرسة). موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما يوضحها الجدول رقم (١).

جدول (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

المتغير	المستويات التصنيفية	التكرار	النسبة
المؤهل التعليمي	دبلوم	١٤	١٢,١
	بكالوريوس	٩٨	٨٤,٥
	ماجستير فما فوق	٤	٣,٤
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	٦	٥,٢
	من ست إلى ١٠ سنوات	٢٠	١٧,٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٠	٧٧,٦
عدد الدورات التدريبية عن التعليم المتميز	لا يوجد دورات	٥٤	٤٦,٦
	من دورة إلى ثلاث دورات	٤٦	٣٩,٧
	أربع دورات وأكثر	١٦	١٣,٨
نوع المدرسة	حكومية	٨٦	٧٤,١
	خاصة	٣٠	٢٥,٩

أداة الدراسة:

أولاً: الاستبانة وهي استبانة ممارسة التعليم المتميز لدى معلمات التعليم العام في المدارس التي يوجد بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم (اعداد الباحثة).

خطوات اعداد الاستبانة في الدراسة:

١. هدفت الباحثة إلى بناء استبانة لقياس درجة ممارسة التعليم المتميز بشكل عام ولكل بعد من أبعاد التعليم المتميز موضع الدراسة وهذه الأبعاد هي (تمايز المخرجات، وتمايز

المحتوى، وتمايز العمليات، وتمايز بيئة التعلم، وتمايز التقييم). وقد قامت الباحثة ببناء الاستبانة لعدم وجود استبانة - حسب علم الباحثة ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة - تشمل الأبعاد الخمسة للممارسات التعليمية المتمايز. بالإضافة إلى قلة البنود التي تقيس بعد ما في الاستبانات المستخدمة في الدراسات السابقة. لذا سعت الباحثة إلى إنشاء استبانة تشمل خمس أبعاد للتعليم المتمايز، وكل بعد يقاس بعدد كافٍ من العبارات التي تمثله.

٢. تم الاطلاع على بعض المقاييس والأطر النظرية والتي تناولت التعليم المتمايز لمعلمات ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص، والتي منها (الحربي والشبل، ٢٠٢٤؛ الدوسري والزميع، ٢٠٢٤؛ الزبيدي، ٢٠٢١؛ عبيدات وأبو السميد، ٢٠١٧؛ لطفي، ٢٠١٧؛ Morina, 2019)

٣. تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية، والتي تقيس خمس أبعاد للتعليم المتمايز. وشملت الأبعاد الخمسة على: (تمايز مخرجات التعلم، وتمايز محتوى التعليم تمايز العمليات، وتمايز بيئة التعلم، وتمايز التقييم). وقد احتوى المقياس على البيانات الأولية للمعلمات، وعلى تعليمات أداء الاستبانة والعبارات.

٣. تم عرض المقياس على مجموعة من أبرز أستاذة التربية الخاصة وعلم النفس لتحديد مدى ملاءمة العبارات للبعد التي تنتمي اليه ومدى وضوح صياغة العبارات. وقد تم تعديل بعض العبارات من حيث الصياغة، وحذف بعضها والتي لم يصل الاتفاق عليها نسبة ٩٠٪ أو أنها مكررة.

٤. تم تحديد مقياس ليكرت (Likert Scale) الثلاثي المتدرج كمقياس لعبارات الاستبانة في أبعادها، ولتسهيل تفسير النتائج تم استخدام الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبدائل:

(موافق = ٢، محايد = ١، غير موافق = ٠)، كما يتضح من الجدول رقم (٢)، ثم صنفت تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٢ - ٠) ÷ ٣ = (٠.٦٦).

جدول (٢)

درجات فئات معيار نتائج الدراسة وحدودها وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي

الدرجة	مقياس الحكم على النتائج		فئة المتوسط	
	موافق	بدرجة مرتفعة	من	إلى
٢			١,٣٤	٢,٠٠
١	محاييد	بدرجة متوسطة	٠,٦٧	١,٣٣
٠	غير موافق	بدرجة ضعيفة	٠	٠,٦٦

ويوضح الجدول رقم (٢) مؤشر إجابات الاستبانة ودرجتها ومقياس الحكم عليها،

وسيتم هذا التقسيم في تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

٥. والاستبانة في صورتها النهائية تم تقسيماً كالآتي: القسم الأول: يحتوي مقدمة وتعريف بأهداف الدراسة، ونوع البيانات المطلوبة، وأفراد عينة الدراسة، مع تقديم شرح وضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط. القسم الثاني: يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة شملت (المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية عن التعليم المتميز، نوع المدرسة). القسم الثالث: يتضمن على (٣٤) عبارة وزعت على أبعاد الدراسة الخمسة كالآتي، البعد الأول: تمايز المخرجات، وتضمن (٧) عبارات، والبعد الثاني: تمايز محتوى التعليم، وتضمن (٦) عبارات، والبعد الثالث: تمايز العمليات، وتضمن (٨) عبارات، والبعد الرابع: تمايز بيئة التعلم، وتضمن (٧) عبارات، والبعد الخامس: تمايز التقييم، وتضمن (٦) عبارات.

صدق أداة الدراسة:

صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض عبارات الاستبانة في صورتها الأولية على نخبة من أساتذة قسم التربية الخاصة وعلم النفس. وبعد التعديلات المقترحة من قبل المحكمين من حيث الصياغة أو حذف بعض العبارات، تشكل المقياس في صورته الثانية والنهائية والمحتوية على (٣٤) عبارة موزعة على الأبعاد الخمسة للتعليم المتميز، وهي الأبعاد محل تركيز الدراسة الحالية.

صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي): بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة الاستطلاعية والتي قوامها (٣٠) مفردة، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك معامل الارتباط بين

درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة للبعد الذي تنتمي إليه العبارة كما يتضح من الجداول التالية:

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٠٢	١٨	**٠,٨٠٨
٢	**٠,٨٣١	١٩	**٠,٩٤٦
٣	**٠,٨٤٥	٢٠	**٠,٩٤٦
٤	**٠,٩٠٣	٢١	**٠,٦٧٩
٥	**٠,٧١٩	٢٢	**٠,٩٤٦
٦	**٠,٧٦٦	٢٣	**٠,٨٦٢
٧	**٠,٨٥٤	٢٤	**٠,٧٦٦
٨	**٠,٦٦٧	٢٥	**٠,٨٦٩
٩	**٠,٨٣٤	٢٦	**٠,٨٩٢
١٠	**٠,٨١٦	٢٧	**٠,٩١٦
١١	**٠,٩٤٦	٢٨	**٠,٩١٤
١٢	**٠,٨١٧	٢٩	**٠,٨٣٤
١٣	**٠,٥٩٧	٣٠	**٠,٨٩٥
١٤	**٠,٧٢٤	٣١	**٠,٧٦٦
١٥	**٠,٧١٠	٣٢	**٠,٨٨٤
١٦	**٠,٨٨٤	٣٣	**٠,٨٦٠
١٧	**٠,٨٩٥	٣٤	**٠,٧٧١

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية له

البعد	العبارة	معامل الارتباط	البعد	العبارة	معامل الارتباط
تمايز المخرجات	١	**٠,٥١٤	تمايز بيئة التعلم	٢٢	**٠,٩٦٣
	٢	**٠,٨٧٠		٢٣	**٠,٨٩٦
	٣	**٠,٩١٦		٢٤	**٠,٧٢١
	٤	**٠,٨٧٠		٢٥	**٠,٨٩٦
	٥	**٠,٧٨٢		٢٦	**٠,٩٢٠
	٦	**٠,٨٠٥		٢٧	**٠,٩٤٦
	٧	**٠,٧٨١		٢٨	**٠,٩٢٠
تمايز محتوى التعلم	٨	**٠,٧٢٣	تمايز التقييم	٢٩	**٠,٨٧١
	٩	**٠,٨٤٧		٣٠	**٠,٨٨٤
	١٠	**٠,٧٨٤		٣١	**٠,٧١٣
	١١	**٠,٨٧٤		٣٢	**٠,٩٠٥
	١٢	**٠,٧٩٢		٣٣	**٠,٨٩٤
	١٣	**٠,٧٥٥		٣٤	**٠,٨٣٤
تمايز العمليات	١٤	**٠,٧٩٧			
	١٥	**٠,٧٨٧			
	١٦	**٠,٨٨١			
	١٧	**٠,٩٢٧			
	١٨	**٠,٨٥٤			
	١٩	**٠,٩٥١			
	٢٠	**٠,٩٥١			
	٢١	**٠,٦٤٧			

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

تبين من الجداول رقم (٤) أن معاملات الارتباط لكل العبارات بالاستبانة ارتبطت بدرجة موجبة دالة إحصائياً ومقبولة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ما يشير إلى صدق محتوى الاستبانة واتساق بنودها. ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما يتضح من جدول رقم (٥).

الجدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

البعد	معامل الارتباط
تمايز المخرجات	٠,٩٣٥
تمايز محتوى التعلم	٠,٩٥٤
تمايز العمليات	٠,٩٧١
تمايز بيئة التعلم	٠,٩٨٢
تمايز التقييم	٠,٩٧٧

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل

من الجدول رقم (٥) يتضح أن معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة ارتبط بدرجة موجبة دالة إحصائياً ومقبولة مع الدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت القيم بين (٠.٩٣٥) و(٠.٩٨٢) ما يشير إلى صدق محتوى الاستبانة، وأنها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة. ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة، ويوضح الجدول جدول رقم (٦) قيم معاملات الثابت لكل بعد من أبعاد الاستبانة.

جدول (٦)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

الأبعاد	عدد العبارات	الثبات
تمايز المخرجات	٧	٠,٨٩١
تمايز محتوى التعليم	٨	٠,٨٤٩
تمايز العمليات	٦	٠,٩٤٢
تمايز بيئة التعلم	٧	٠,٩٥٥
تمايز التقويم	٦	٠,٩٢٢
الثبات العام	٣٤	٠,٩٨٢

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معاملات الثبات تراوحت بين (٠.٨٤٩ - ٠.٩٥٥) وأن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠.٩٨)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد استخدمت عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي. ثم استخرجت النتائج وفقاً للتكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean)؛ والمتوسط الحسابي (Mean)؛ (متوسط متوسطات العبارات)، والانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ وارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، معامل الثبات ألفا كرونباخ ((Cronbach's Alpha(α))، اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمغوروف - سمرنوف) (Kolmogorov-Smirnov test)، اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) واختبار "مان وتني: Mann-Whitney Test".

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

سيتم عرض إجابات أفراد عينة الدراسة عن أسئلتها، عن طريق قراءة التحليل الإحصائي للقيم من المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والاختبارات الإحصائية، وتفسيرها وفيما يأتي عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها مرتبة وفقاً لأسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما مستوى ممارسة معلمات التعليم العام لاستراتيجيات التعليم المتمايز في برامج ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية بمدينة الخرج؟

للتعرف على مستوى ممارسة معلمات التعليم العام لاستراتيجيات التعليم المتمايز في برامج ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية بمدينة الخرج من وجهة نظر المعلمات يوضح جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد التعليم المتمايز.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد التعليم المتمايز.

المستوى	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
مرتفع	٥	٠,٣٢٠	١,٧٦	تمايز المخرجات
مرتفع	٢	٠,٣٤١	١,٨٠	تمايز محتوى التعليم
مرتفع	١	٠,٣١١	١,٨٢	تمايز العمليات
مرتفع	٣	٠,٣٩١	١,٨٠	تمايز بيئة التعلم
مرتفع	٤	٠,٤٠٤	١,٨٠	تمايز التقييم
مرتفع		٠,٣٢٤	١,٧٩	مستوى تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز

يتضح من الجدول رقم (٧) أن تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في المدارس التي يوجد بها طلبة ذوي صعوبات التعلم كان بدرجة عالية فقد بلغ المتوسط العام للمحور (١.٧٩)، ما يعني اتفاق معلمات التعليم العام على أن هناك مستوى عالي لتطبيق معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز. حيث انهن أكثر موافقة على ممارسة تمايز العمليات، حيث جاء في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١.٨٢) وانحراف معياري (٠.٣١١) وفي الرتبة الثانية جاء تطبيق تمايز محتوى التعليم بمتوسط حسابي (١.٨٠) وانحراف معياري (٠.٣٤١)، وفي المرتبة الثالثة جاءت ممارسة تمايز بيئة التعلم بمتوسط حسابي (١.٨٠) وانحراف معياري (٠.٣٩١)، وفي المرتبة الرابعة جاء تطبيق تمايز التقييم بمتوسط حسابي

(١.٨٠) وانحراف معياري (٠.٤٠٤)، وممارسة تمايز المخرجات من قبل المعلمين احتل المرتبة الخامسة بمتوسط (١.٧٦) وانحراف معياري (٠.٣٢٠).

السؤال الأول: ما مستوى ممارسة معلمات التعليم العام لاستراتيجيات التعليم المتميز (تمايز المخرجات، وتمايز المحتوى، وتمايز العمليات، وتمايز بيئة التعلم، وتمايز التقييم) في برامج ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية بمدينة الخرج من وجهة نظرهن؟
***وفيما يلي النتائج التفصيلية لمستوى ممارسة معلمات التعليم العام لكل بعد من أبعاد التعليم المتميز في المدارس التي يوجد بها طلبة ذوي صعوبات التعلم.

البعد الأول: تمايز المخرجات، للتعرف على مستوى تطبيق معلمات التعليم العام لتمايز المخرجات في المدارس التي يوجد بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهن. يوضح جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تمايز المخرجات.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تمايز المخرجات.

الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	استخدم تصنيف بلوم لتمايز مخرجات التعلم اعتماداً على استعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	١,٦٠	٠,٦١٧	٧	مرتفع
٢	أسمح للطلبة بأن يعبروا عن مخرجات التعلم بأشكال متنوعة (عرض مسرحي- قصة- عرض بوربوينت).	١,٧٤	٠,٥١٣	٤	مرتفع
٣	استخدم أسئلة مختلفة في المناقشات والواجبات.	١,٨٤	٠,٤٠٩	٢	مرتفع
٤	استخدم المهمات ذات الخيارات المتعددة باستمرار لإعطاء الفرصة للتلاميذ للاختيار من بينها.	١,٧١	٠,٥٢٨	٦	مرتفع
٥	ألم بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأنماط تعلمهم قبل تحديد مخرج التعلم.	١,٧٢	٠,٤٨٦	٥	مرتفع
٦	أراعي عند تحديد مخرجات التعلم الاختلاف في صعوبتها اعتماداً على مستويات التلاميذ المختلفة.	١,٨٦	٠,٣٤٦	١	مرتفع
٧	أمايز مخرج التعلم وفقاً لاهتمامات واستعدادات التلاميذ ونمط تعلمهم (بصري أو سمعي أو حسي).	١,٨١	٠,٣٩٤	٣	مرتفع
	تمايز المخرجات	١,٧٦	٠,٣٢٠		مرتفع

يتضح من الجدول رقم (٨) أن تطبيق معلمات التعليم العام لتمايز المخرجات في المدارس التي يوجد بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهن، كان بدرجة عالية فقد بلغ المتوسط العام للبعد (١.٧٦)، ما يعني ان معلمات التعليم العام موافقات على أنهن يطبقن تمايز المخرجات. وجاءت جميع البنود في فئة الموافقة بدرجة عالية ما يعني وجود تجانس في موافقة أفراد عينة الدراسة حول بعد " تمايز المخرجات ". وجاءت العبارتان الآتيتان في المرتبتين الأولى والثانية، في الرتبة الأولى جاءت العبارة رقم (٦): " أراعي عند تحديد مخرجات التعلم الاختلاف في صعوبتها اعتمادا على مستويات التلاميذ المختلفة " بمتوسط حسابي (١.٨٦) وانحراف معياري (٠.٣٤٦). وفي الرتبة الثانية جاءت العبارة رقم (٣): " استخدم أسئلة مختلفة في المناقشات والواجبات " بمتوسط حسابي (١.٨٤) وانحراف معياري (٠.٤٠٩). وجاء في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (١): " استخدم تصنيف بلوم لتمايز مخرجات التعلم اعتمادا على استعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم " بمتوسط حسابي (١.٦٠)، وانحراف معياري (٠.٦١٧).

البعد الثاني: تمايز محتوى التعليم، للتعرف على مستوى تطبيق معلمات التعليم العام لتمايز محتوى التعليم في المدارس التي يوجد بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهن. يوضح جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تمايز محتوى التعليم.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تمايز محتوى التعليم.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٨	أحرص على أن يتضمن المحتوى المعرفي مستويات متنوعة وفق تصنيف بلوم.	١,٧٨	٠,٤٥٨	٤	مرتفع
٩	أعدل من المفاهيم والمهارات التي يجب أن يتعلمها التلاميذ حسب اختلاف مستواهم ونمط تعلمهم.	١,٧٨	٠,٤١٩	٣	مرتفع
١٠	استخدم الوسائل والأدوات التعليمية المتنوعة (البصرية- المسموعة – المقروءة.. الخ) عند عرض المحتوى.	١,٩٠	٠,٣٠٦	١	مرتفع
١١	استخدم إستراتيجيات داعمة لممايزة المحتوى.	١,٨١	٠,٤٣٦	٢	مرتفع
١٢	أزود التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمعلومات عن المفاهيم المراد تعلمها دون تعمق.	١,٧٨	٠,٤٥٨	٤	مرتفع
١٣	أقدم المحتوى للتلاميذ في ضوء قدراتهم واستعدادهم دون الالتزام بوقت واحد محدد.	١,٧٤	٠,٦٠٦	٥	مرتفع
	تمايز محتوى التعليم	١,٨٠	٠,٣٤١		مرتفع

يتضح من الجدول رقم (٩) أن معلمات التعليم العام موافقات على أنهن يطبقن تمايز محتوى التعليم في المدارس التي يوجد بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم بدرجة عالية فقد بلغ المتوسط العام للبعد (١.٨٠)، ما يعني موافقة معلمات التعليم العام على تطبيق تمايز محتوى التعليم. وجاءت جميع البنود في فئة الموافقة بدرجة عالية ما يعني وجود تجانس في موافقة أفراد عينة الدراسة حول بعد " تمايز محتوى التعليم ". وجاءت العبارتان الآتيتان في المرتبتين الأولى والثانية، في الرتبة الأولى جاءت العبارة رقم (١٠): " استخدم الوسائل والأدوات التعليمية المتنوعة (البصرية-المسموعة - المقروءة.. الخ) عند عرض المحتوى " بمتوسط حسابي (١.٩٠) وانحراف معياري (٠.٣٠٦). وفي الرتبة الثانية جاءت العبارة رقم (١١): " استخدام إستراتيجيات داعمة لممايزة المحتوى " بمتوسط حسابي (١.٨١) وانحراف معياري (٠.٤٣٦). وجاء في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (١٣): " أقدم المحتوى للتلاميذ في ضوء قدراتهم واستعدادهم دون الالتزام بوقت واحد محدد " بمتوسط حسابي (١.٧٤)، وانحراف معياري (٠.٦٠٦).

البعد الثالث: تمايز العمليات، للتعرف على مستوى تطبيق معلمات التعليم العام لتمايز العمليات في المدارس التي يوجد بها طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهن. يوضح جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تمايز العمليات.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تمايز العمليات.

الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١٤	أقدم الدعم الإضافي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	١,٧٩	٠,٤٠٧	٧	مرتفع
١٥	أسهل انخراط الطلبة ذوي صعوبات التعلم في العمل في مجموعات صغيرة.	١,٨٣	٠,٣٧٩	٤	مرتفع
١٦	أعطي الوقت المناسب للتلميذ لتحقيق الإنجاز في المهام الموكلة إليه.	١,٨٦	٠,٣٩٣	٢	مرتفع
١٧	أعمل على تنويع الأنشطة والمهام التي تحقق هدف واحد، حتى يجد كل تلميذ ما يلاءم استعداداته وإمكاناته.	١,٨٦	٠,٣٤٦	١	مرتفع
١٨	أعرف على الاستراتيجيات التي تستخدم في مفايزة التدريس واختار أنسبها بما يتماشى مع قدرات الطلبة والاختلافات فيما بينهم.	١,٨١	٠,٣٩٤	٥	مرتفع
١٩	أزود الطلبة بأنشطة مرتبطة بالحياة الواقعية ليصبح التعلم ذا معنى.	١,٨٤	٠,٤٠٩	٣	مرتفع
٢٠	أستخدم المواد التكميلية أثناء التدريس (الرسوم البيانية - النماذج - الفيديوهات)	١,٧٩	٠,٤٤٨	٦	مرتفع
٢١	أستخدم استراتيجيات تعليمية مبنية على النظريات مثل: نظرية الذكاءات المتعددة لتلبية احتياجات الطلبة المختلفة.	١,٧٤	٠,٥١٣	٨	مرتفع
	تمايز العمليات	١,٨٢	٠,٣١١		مرتفع

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن معلمات التعليم العام موافقات على أنهن يطبقن تمايز العمليات في المدارس التي يوجد بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم بدرجة عالية فقد بلغ المتوسط العام للبعد (١.٨٢)، ما يعني موافقة معلمات التعليم العام على تطبيق تمايز العمليات. وجاءت جميع البنود في فئة الموافقة بدرجة عالية ما يعني وجود تجانس في موافقة أفراد عينة الدراسة حول بعد " تمايز العمليات ". وجاءت العبارتان الآتيتان في المرتبتين الأولى والثانية، في الرتبة الأولى جاءت العبارة رقم (١٧): " أعمل على تنويع الأنشطة والمهام التي تحقق هدف واحد، حتى يجد كل تلميذ ما يلاءم استعداداته وإمكاناته " بمتوسط حسابي (١.٨٦) وانحراف معياري (٠.٣٤٦). وفي الرتبة الثانية جاءت العبارة رقم (١٦): " أعطي الوقت المناسب للتلميذ لتحقيق الإنجاز في المهام الموكلة إليه " بمتوسط حسابي (١.٨٦) وانحراف معياري (٠.٣٩٣). وجاء في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (٢١): " أستخدم استراتيجيات تعليمية

مبنية على النظريات مثل: نظرية الذكاءات المتعددة لتلبية احتياجات الطلبة المختلفة " بمتوسط حسابي (١.٧٤)، وانحراف معياري (٠.٥١٣).

البعد الرابع: تمايز بيئة التعلم، للتعرف على مستوى تطبيق معلمات التعليم العام لتمايز بيئة التعلم في المدارس التي يوجد بها طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهن. ويوضح جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تمايز بيئة التعلم.

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تمايز بيئة التعلم.

الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٢٢	أخلق جوا مبنيا على التشارك وتبادل وجهات النظر وتقبل النقد بصدق رغب.	١,٨٤	٠,٤٠٩	٢	مرتفع
٢٣	أوفر بيئة تعليمية تحفز الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الحديث عن أنفسهم.	١,٧٩	٠,٤٨٥	٣	مرتفع
٢٤	أمتلك مهارات الإدارة الصفية.	١,٨٦	٠,٣٩٣	١	مرتفع
٢٥	أوفر البيئة المكانية المناسبة لعرض المنتجات التعليمية (وسائل التواصل الاجتماعي-معرض مدرسي- مكتبة المدرسة).	١,٧٢	٠,٥٥٣	٦	مرتفع
٢٦	أنظم الفصل بشكل يسمح بحدوث التفاعل الإيجابي بين التلاميذ.	١,٨٤	٠,٤٠٩	٢	مرتفع
٢٧	أوفر أماكن للعمل بهدوء للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يفضلون العمل بمفردهم.	١,٧٢	٠,٥٢١	٥	مرتفع
٢٨	أوفر بيئة تعليمية تستند على توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم.	١,٧٨	٠,٤٩٥	٤	مرتفع
	تمايز بيئة التعلم	١,٨٠	٠,٣٩١		مرتفع

يتضح من الجدول (١١) أن معلمات التعليم العام موافقات على أنهن يطبقن تمايز بيئة التعلم في المدارس التي يوجد بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم بدرجة عالية فقد بلغ المتوسط العام للبعد (١.٨٠)، ما يعني موافقة معلمات التعليم العام على تطبيق تمايز بيئة التعلم. وجاءت جميع البنود في فئة الموافقة بدرجة عالية ما يعني وجود تجانس في موافقة أفراد عينة الدراسة حول بعد " تمايز بيئة التعلم ". وجاءت العبارتان الآتيتان في المرتبتين الأولى والثانية، في الرتبة الأولى جاءت العبارة رقم (٢٤): " أمتلك مهارات الإدارة الصفية " بمتوسط حسابي (١.٨٦) وانحراف معياري (٠.٣٩٣). وفي الرتبة الثانية جاءت العبارة رقم (٢٦، ٢٢): " أنظم الفصل بشكل يسمح بحدوث التفاعل الإيجابي بين التلاميذ " بمتوسط

حسابي (١.٨٤) وانحراف معياري (٠.٤٠٩). وجاء في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (٢٧): " أوفر أماكن للعمل بهدوء للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يفضلون العمل بمفردهم " بمتوسط حسابي (١.٧٢)، وانحراف معياري (٠.٥٢١).

البعد الخامس: تمايز التقييم، للتعرف على مستوى تطبيق معلمات التعليم العام لتمايز التقييم في المدارس التي يوجد بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهن. ويوضح جدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تمايز التقييم.

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تمايز التقييم.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٢٩	أقيم أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق الأهداف ومخرجات التعلم المرجوة.	١,٧١	٠,٥٢٨	٥	مرتفع
٣٠	أقوم بتوظيف نتائج التقييم في توجيه التدريس.	١,٨١	٠,٤٧٤	٢	مرتفع
٣١	أدرج في الأسئلة من حيث الصعوبة والسهولة لتناسب مستويات التلاميذ المتنوعة.	١,٨٨	٠,٣٧٧	١	مرتفع
٣٢	أنوع في أساليب التقويم مثل (الاختبارات- المشاريع - التقارير - العروض التقديمية) لتناسب مع مستوى التلاميذ المتفاوت.	١,٨١	٠,٤٧٤	٢	مرتفع
٣٣	أوفر خيارات متعددة لقياس مستوى إتقان الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهام التعليمية (اختبارات شفوية، اختبارات كتابية، عملاً فنياً كرسم لوحة، عمل عروض تمثيلية).	١,٧٨	٠,٤٩٥	٤	مرتفع
٣٤	استخدم التقييمات المستمرة لتعزيز إتقان الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	١,٧٩	٠,٤٨٥	٣	مرتفع
	تمايز التقييم	١,٨٠	٠,٤٠٤		مرتفع

يتضح من الجدول رقم (١١) أن معلمات التعليم العام موافقات على أنهن يطبقن تمايز التقييم في المدارس التي يوجد بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم بدرجة عالية فقد بلغ المتوسط العام للبعد (١.٨٠)، ما يعني موافقة معلمات التعليم العام على تطبيق تمايز التقييم. وجاءت جميع البنود في فئة الموافقة بدرجة عالية ما يعني وجود تجانس في موافقة أفراد عينة الدراسة حول بعد " تمايز التقييم ". وجاءت العبارتان الآتيتان في المرتبتين الأولى والثانية، في الرتبة الأولى جاءت العبارة رقم (٣١): " أدرج في الأسئلة من حيث الصعوبة والسهولة لتناسب مستويات التلاميذ المتنوعة " بمتوسط حسابي (١.٨٨) وانحراف معياري

(٠.٣٧٧). وفي الرتبة الثانية جاءت العبارة رقم (٣٠، ٣٢): " أقوم بتوظيف نتائج التقييم في توجيه التدريس، وأنوع في أساليب التقويم مثل (الاختبارات-المشاريع - التقارير - العروض التقديمية) لتناسب مع مستوى التلاميذ المتفاوت " بمتوسط حسابي (١.٨١) وانحراف معياري (٠.٤٧٤). وجاء في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (٢٩): " أقيم أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق الأهداف ومخرجات التعلم المرجوة " بمتوسط حسابي (١.٧١)، وانحراف معياري (٠.٥٢٨).

ومن خلال ما سبق فنتائج الدراسة الحالية أشارت إلى أن ممارسة معلمات التعليم العام للتعليم المتمايز في المدارس التي يوجد بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة مرتفعة. وهذه النتيجة متوافقة مع نتائج عدد من الدراسات (الحربي والشبل، ٢٠٢٤؛ الزبيدي، ٢٠٢١؛ Suprayogi et al., 2017). بينما مختلفة مع دراسات أخرى دلت نتائجها أن درجة الممارسة منخفضة (الدوسري والزميع، ٢٠٢٤؛ Onyishi & Sefotho, 2020؛ 2020؛ Alsamiri et al., 2023؛ Siam & Al-Natour, 2016)، أو متوسطة (Hameed et al., 2024). كما أشارت نتائج الدراسة الحالية أن درجة ممارسة المعلمات لكل بعد من أبعاد التعليم المتمايز الخمسة موضع الدراسة جاء أيضا بدرجة مرتفعة. وهذه النتيجة متوافقة مع دراسة (الزبيدي، ٢٠٢١) للأبعاد التالية (تمايز محتوى، التعلم تمايز العمليات، تمايز بيئة التعلم)، والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة الأبعاد الثلاثة السابقة جاء بدرجة عالية، بينما (تمايز المخرجات وتمايز التقييم) كانت درجة ممارستهما متوسطة. كما أن نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بأبعاد التعليم المتمايز كانت مختلفة عن دراسة (الدوسري والزميع، ٢٠٢٤؛ Onyishi & Sefotho, 2020؛ Siam & Al-Natour, 2016) والتي كانت الأبعاد فيها تمارس بدرجة منخفضة. وتغزو الباحثة ارتفاع درجة ممارسة التعليم المتمايز ولكل بعد من أبعاده الخمسة إلى سياسات المملكة العربية السعودية تجاه تعليم ذوي الإعاقة ولرؤية ٢٠٣٠. حيث أكدت على ضرورة توفير التعليم ذو الجودة العالية لجميع الطلبة والذين منهم ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى تركيز الرؤية على الاهتمام بتأهيل المعلمين والمعلمات تأهيلا يمكنهم من التطور المهني والرفع من كفاءتهم المهنية وتحسين ممارساتهم التدريسية وبالتالي تحسين مخرجات التعليم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٥).

السؤال الثاني: ما الفروق في مستوى ممارسة معلمات التعليم العام لاستراتيجيات التعليم المتمايز في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الخرج تعزى إلى المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات في التعليم المتمايز ونوع المدرسة؟ قبل الإجابة على هذا السؤال لابد من التأكد من مدى اعتدالية توزيع البيانات؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، كما أن حجم العينة لا يعتبر شرطاً كافياً لأن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً، لذلك تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف - سمرنوف) (Kolmogorov-Smirnov test)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١٣)

(Kolmogorov-Smirnov Test) اختبار التوزيع الطبيعي

كولمجروف-سمرنوف			البعد
مستوى الدلالة	درجة الحرية	الإحصائية	
٠,٠٠٠	١١٦	٠,٢٦٢	تمايز المخرجات
٠,٠٠٠	١١٦	٠,٣٢٩	تمايز محتوى التعليم
٠,٠٠٠	١١٦	٠,٣٦	تمايز العمليات
٠,٠٠٠	١١٦	٠,٣٣٨	تمايز بيئة التعلم
٠,٠٠٠	١١٦	٠,٣٨٣	تمايز التقييم
٠,٠٠٠	١١٦	٠,٢٦٢	مستوى تطبيق معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز

الجدول السابق يبين نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov Test، حيث إن قيم مستوى المعنوية أقل من ٠,٠٥، في جميع أبعاد مقياس التعليم المتمايز وهذا يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي. وبناء على هذه النتائج يتضح أن الاختبارات المناسبة لإجراء اختبار الفروق الإحصائية هي الاختبارات اللامعلمية، لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد الدراسة والتي يمكن عزوها إلى (المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية في التعليم المتمايز ونوع المدرسة). وسيتم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) مع متغير (المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية في التعليم المتمايز) واختبار "مان وتني: Mann-Whitney Test" مع متغيري (نوع المدرسة) لأن شرط الاعتدالية غير متوفر، والجدول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (١٤)

يوضح نتائج اختبار كرسكال واليس "Kruskal-Wallis Test" للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل التعليمي.

الأبعاد	المؤهل التعليمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
تمايز المخرجات	دبلوم	١٤	٥٦,٢١	٤,٧٨٨	٠,٠٩١	غير دالة
	بكالوريوس	٩٨	٦٠,٢١			
	ماجستير فما فوق	٤	٢٤,٥٠			
تمايز محتوى التعليم	دبلوم	١٤	٥٣,٩٣	٢,٧٥٠	٠,٢٥٣	غير دالة
	بكالوريوس	٩٨	٥٨,٢١			
	ماجستير فما فوق	٤	٨١,٥٠			
تمايز العمليات	دبلوم	١٤	٤٦,٥٠	٤,٦٠٨	٠,١٠٠	غير دالة
	بكالوريوس	٩٨	٥٩,٣٦			
	ماجستير فما فوق	٤	٧٩,٥٠			
تمايز بيئة التعلم	دبلوم	١٤	٥٢,٠٧	٢,٨٠٦	٠,٢٤٦	غير دالة
	بكالوريوس	٩٨	٥٨,٥٦			
	ماجستير فما فوق	٤	٧٩,٥٠			
تمايز التقييم	دبلوم	١٤	٥٣,٦٤	٢,١٤٣	٠,٣٤٢	غير دالة
	بكالوريوس	٩٨	٥٨,٤٦			
	ماجستير فما فوق	٤	٧٦,٥٠			
التعليم المتمايز	دبلوم	١٤	٤٩,٦٤	١,٦٢١	٠,٤٤٥	غير دالة
	بكالوريوس	٩٨	٦٠,١٧			
	ماجستير فما فوق	٤	٤٨,٥٠			

يتضح من الجدول (١٤)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد (تمايز المخرجات، تمايز محتوى التعليم، تمايز العمليات، تمايز بيئة التعلم، تمايز التقييم) والدرجة الكلية لاستبانة التعليم المتمايز باختلاف متغير المؤهل التعليمي.

جدول رقم (١٥)

يوضح نتائج اختبار كرسكال واليس "Kruskal-Wallis Test" للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة.

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
تمايز المخرجات	أقل من خمس سنوات	٦	٤٣,٨٣	٥,٩٠٩	٠,٠٥٢	غير دالة
	من ست إلى ١٠ سنوات	٢٠	٤٥,٣٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٠	٦٢,٤١			
تمايز محتوى التعليم	أقل من خمس سنوات	٦	٣٠,٥٠	١٧,٣٦٦	**٠,٠٠٠	دالة
	من ست إلى ١٠ سنوات	٢٠	٣٩,٥٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٠	٦٤,٥٩			
تمايز العمليات	أقل من خمس سنوات	٦	٦٢,٨٣	٢,٠٤٤	٠,٣٦٠	غير دالة
	من ست إلى ١٠ سنوات	٢٠	٥٠,٢٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٠	٦٠,٠٦			
تمايز بيئة التعلم	أقل من خمس سنوات	٦	٣١,٨٣	٦,٠٥١	٠,٠٥١	غير دالة
	من ست إلى ١٠ سنوات	٢٠	٥٥,٢٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٠	٦١,٠١			
تمايز التقييم	أقل من خمس سنوات	٦	٥٦,٥٠	٣,٧٩٧	٠,١٥٠	غير دالة
	من ست إلى ١٠ سنوات	٢٠	٤٧,٨٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٠	٦١,٠١			
التعليم المتمايز	أقل من خمس سنوات	٦	٣٦,١٧	٨,٨٣٦	*٠,٠١٢	دالة
	من ست إلى ١٠ سنوات	٢٠	٤٣,٤٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٠	٦٣,٣٤			

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل، * فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل

يتضح من الجدول رقم (١٥)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد (تمايز المخرجات، تمايز العمليات، تمايز بيئة التعلم، تمايز التقييم) باختلاف متغير سنوات الخبرة. إلا أن هناك وجود لفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لمقياس التعليم المتمايز باختلاف متغير سنوات الخبرة. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد (تمايز محتوى التعليم) باختلاف متغير سنوات الخبرة.

ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات سنوات الخبرة تم استخدام اختبار " مان

وتني: "Mann-Whitney Test"

جدول رقم (١٦)

يوضح نتائج اختبار " مان وتني: "Mann-Whitney Test" لتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات سنوات الخبرة على مقياس التعليم المتمايز

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
تمايز محتوى التعليم	أقل من خمس سنوات	٦	١٣,٥٠	٨١,٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
	من ست إلى ١٠ سنوات	٢٠	١٣,٥٠	٢٧٠,٠٠			
	أقل من خمس سنوات	٦	٢٠,٥٠	١٢٣,٠٠	- ٣,٠٣٨	**٠,٠٠٢	دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٠	٥٠,٣٧	٤٥٣٣,٠٠			
	من ست إلى ١٠ سنوات	٢٠	٣٦,٥٠	٧٣٠,٠٠	- ٣,٤٢٣	**٠,٠٠١	دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٠	٥٩,٧٢	٥٣٧٥,٠٠			
التعليم المتمايز	أقل من خمس سنوات	٦	١٢,٨٣	٧٧,٠٠	- ٠,٢٤٤	٠,٨٣٦	غير دالة
	من ست إلى ١٠ سنوات	٢٠	١٣,٧٠	٢٧٤,٠٠			
	أقل من خمس سنوات	٦	٢٦,٨٣	١٦١,٠٠	- ٢,٠١٦	*٠,٠٤٤	دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٠	٤٩,٩٤	٤٤٩٥,٠٠			
	من ست إلى ١٠ سنوات	٢٠	٤٠,٢٠	٨٠٤,٠٠	- ٢,٤١٩	*٠,٠١٦	دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٠	٥٨,٩٠	٥٣٠١,٠٠			

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل، * فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل

يتضح من الجدول رقم (١٦)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة بين الذين سنوات خبرتهم أقل من خمس سنوات وأفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات حول (الدرجة الكلية لمقياس التعليم المتمايز)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم أكثر من ١٠

سنوات. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة بين الذين سنوات خبرتهم من ست إلى ١٠ سنوات وأفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات حول (الدرجة الكلية لمقياس التعليم المتميز)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات.

كما اشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة بين الذين سنوات خبرتهم أقل من خمس سنوات وأفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات حول بعد (تميز محتوى التعليم)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة بين الذين سنوات خبرتهم من ست إلى ١٠ سنوات وأفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات حول بعد (تميز محتوى التعليم)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات.

جدول رقم (١٧)

يوضح نتائج اختبار كرسكال واليس "Kruskal-Wallis Test" للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد الدورات التدريبية في التعليم المتميز.

الأبعاد	عدد الدورات التدريبية في التعليم المتميز	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
تميز المخرجات	لا يوجد دورات	٥٤	٥٥,٩١	١,٠٨٤	٠,٦٤٨	غير دالة
	من دورة إلى ثلاث دورات	٤٦	٦١,٧٥			
	أربع دورات وأكثر	١٦	٦٠,٢٥			
تميز محتوى التعليم	لا يوجد دورات	٥٤	٥٥,٥٠	١,٠٤٥	٠,٥٩٣	غير دالة
	من دورة إلى ثلاث دورات	٤٦	٦٠,٨٩			
	أربع دورات وأكثر	١٦	٦١,٧٥			
تميز العمليات	لا يوجد دورات	٥٤	٥٢,٨٧	٤,٢٢٤	٠,١٢١	غير دالة
	من دورة إلى ثلاث دورات	٤٦	٦٤,٧٦			
	أربع دورات وأكثر	١٦	٥٩,٥٠			
تميز بيئة التعلم	لا يوجد دورات	٥٤	٥٨,٤٣	٠,٥٩٩	٠,٧٤١	غير دالة
	من دورة إلى ثلاث دورات	٤٦	٦٠,٢٤			
	أربع دورات وأكثر	١٦	٥٣,٧٥			
تميز التقييم	لا يوجد دورات	٥٤	٥٦,١٧	٠,٨٩٨	٠,٦٣٨	غير دالة
	من دورة إلى ثلاث دورات	٤٦	٥٩,٦٧			

التعليم المتميز	أربع دورات وأكثر	١٦	٥٢,٦١	٣,٣٩٦	٠,١٨٣	غير دالة
		٥٤	٦٤,٧٢			
		٤٦	٦٠,٥٠			
		١٦	٥٠,٩١			

يتضح من الجدول رقم (١٧)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد (تمايز المخرجات، تمايز محتوى التعليم، تمايز العمليات، تمايز بيئة التعلم، تمايز التقييم) والدرجة الكلية لاستبانة التعليم المتميز باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية في التعليم المتميز.

جدول رقم (١٨)

يوضح نتائج اختبار " مان وتني: Mann-Whitney Test" للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعليم المتميز وفقاً لمتغير نوع المدرسة

الأبعاد	نوع المدرسة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
تمايز المخرجات	خاصة	٣٠	٦٠,٧٨	٥٢٢٧,٠٠	-	٠,١٩٨	غير دالة
	حكومية	٨٦	٥١,٩٧	١٥٥٩,٠٠	١,٢٨٨		
تمايز محتوى التعليم	خاصة	٣٠	٦٣,٦٤	٥٤٧٣,٠٠	-	**٠,٠٠٢	دالة
	حكومية	٨٦	٤٣,٧٧	١٣١٣,٠٠	٣,١٦٢		
تمايز العمليات	خاصة	٣٠	٦٠,٤٥	٥١٩٩,٠٠	-	٠,٢١٨	غير دالة
	حكومية	٨٦	٥٢,٩٠	١٥٨٧,٠٠	١,٢٣٢		
تمايز بيئة التعلم	خاصة	٣٠	٦٢,٧١	٥٣٩٣,٠٠	-	**٠,٠٠٨	دالة
	حكومية	٨٦	٤٦,٤٣	١٣٩٣,٠٠	٢,٦٥٧		
تمايز التقييم	خاصة	٣٠	٦١,٥٩	٥٢٩٧,٠٠	-	*٠,٠٤١	دالة
	حكومية	٨٦	٤٩,٦٣	١٤٨٩,٠٠	٢,٠٤٨		
التعليم المتميز	خاصة	٣٠	٦٢,٣٨	٥٣٦٥,٠٠	-	*٠,٠٣٢	دالة
	حكومية	٨٦	٤٧,٣٧	١٤٢١,٠٠	٢,١٤١		

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل، * فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل

يتضح من الجدول رقم (١٨)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد (تمايز المخرجات، تمايز العمليات) باختلاف متغير نوع المدرسة. إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد (تمايز التقييم) والدرجة الكلية لمقياس التعليم المتميز باختلاف متغير نوع المدرسة، لصالح المدارس الخاصة. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل

في إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد (تمايز محتوى التعليم، تمايز بيئة التعلم) باختلاف متغير نوع المدرسة، لصالح المدارس الخاصة.

من خلال نتائج السؤال الثاني اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد (تمايز المخرجات، تمايز محتوى التعليم، تمايز العمليات، تمايز بيئة التعلم، تمايز التقييم) والدرجة الكلية لاستبانة التعليم المتمايز باختلاف متغير المؤهل التعليمي ومتغير عدد الدورات التدريبية في التعليم المتمايز. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (الحربي والشبل، ٢٠٢٤)، واختلفت مع دراسة (الزبيدي، ٢٠٢١؛ العمري والحارثي، ٢٠٢٣؛ Morina, 2019). وتعزو الباحثة عدم وجود الفروق في الأبعاد (تمايز المخرجات، تمايز محتوى التعليم، تمايز العمليات، تمايز بيئة التعلم، تمايز التقييم) والدرجة الكلية لاستبانة التعليم المتمايز باختلاف متغير المؤهل التعليمي ومتغير عدد الدورات التدريبية في التعليم المتمايز للمعلمات إلى أن إدارة التعليم بالخرج تقوم بفرض اليات وسياسات معينة عند تدريس الطلبة وخاصة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. حيث إن على المعلمة تقديم المنهج الدراسي بطريقة والية وطرق تقييم معينة. الأمر الذي يجعل المعلمات مهما اختلفت مؤهلاتهن او عدد دوراتهن في التعليم المتمايز لا يؤثر في مستوى ممارستهن للتعليم المتمايز وأبعاده.

إلا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لمقياس التعليم المتمايز باختلاف متغير سنوات الخبرة. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد (تمايز محتوى التعليم) باختلاف متغير سنوات الخبرة. وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية لمقياس التعليم المتمايز وفي بعد تمايز محتوى التعليم لصالح أفراد العينة اللاتي خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الحربي والشبل، ٢٠٢٤؛ العمري والحارثي، ٢٠٢٣؛ Suprayogi et al., 2017) ولكنها تختلف عن دراسة (الزبيدي، ٢٠٢١). وتعزو الباحثة وجود الفروق في التعليم المتمايز وفي بعد تمايز محتوى التعلم تبعاً لسنوات الخبرة إلى أن المعلمة من خلال خبرتها التدريسية الطويلة مع الطلبة ومعرفتها بتفاوتهم في القدرات، فإنها تسعى قدر الإمكان لتطبيق التعليم المتمايز على طلبتها وخاصة في الأبعاد التي لا تتعارض مع قوانين وسياسات إدارة التعليم. كما أكدت نتائج الدراسة الحالية على وجود فروق في (تمايز محتوى التعليم، تمايز بيئة

التعلم، تمايز التقييم) والدرجة الكلية لمقياس التعليم المتمايز باختلاف متغير نوع المدرسة، لصالح المدارس الخاصة. وهذه النتيجة متوافقة مع دراسة (Siam & Al-Natour, 2016) (Morina, 2019). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الخاصة، والذي عادة ما يكون قليل جدا مقارنة بأعداد الطلبة في المدارس الحكومية. أضف إلى ذلك الدعم المالي والمعنوي الذي يتلقاه المعلم في المدارس الخاصة عند تطبيق التعليم المتمايز وبالتالي نجاح هؤلاء الطلبة وتحسنهم أكاديميًا.

المراجع

المراجع العربية:

أبو نيان، إبراهيم (٢٠٢١). صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات. دار جامعة الملك سعود للنشر. البدر، نور والبدر، نضال وكريشان، إيمان (٢٠٢٥). أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، ١١ (١). ١٥٣-١٨٤.

https://journal.ahu.edu.jo/Admin_Site/Articles/Images/2593c1bc-44ba-4b00-a6d7-9dd8b3f15681.pdf

الحري، منال والشبل، عهد (٢٠٢٤). واقع استخدام المعلمات لاستراتيجية التعليم المتمايز في مدارس دمج التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. مجلة البحوث التربوية والنوعية، ٢٨ (١)، ٣٤٣-٤٠١.

[10.21608/jeor.2024.390009](https://doi.org/10.21608/jeor.2024.390009)

الدوسري، ضحى والزميع، فوزة (٢٠٢٤). مستوى معرفة واستخدام معلمات التعليم العام لاستراتيجية التدريس المتمايز مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم ومعوقاتهما. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. ٦٣ (١)، ١٣٥-١٧٣. [10.21608/sero.2024.377945](https://doi.org/10.21608/sero.2024.377945)

الزبيدي، أحمد عمر (٢٠٢١). مستوى استخدام ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة. مجلة البحوث التربوية والنوعية. ٦ (٦)، ١٨٤-١٣٣. [10.21608/jeor.2021.198608](https://doi.org/10.21608/jeor.2021.198608)

شواهين، خير (٢٠١٤). التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. الطويرقي، حنان (٢٠١٣). التدريس المتمايز وأثره على الدافعية والتفكير والتحصيل الدراسي. خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان & أبو السميد، سهيلة (٢٠١٧). استراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرين: دار الفكر.

عربي، محمود عبد العاطي (٢٠١٩). فاعليه استراتيجيه التعليم المتمايز في تنمية التحصيل والقيم الاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية الأزهرية. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر، القاهرة-مصر.

العساف، صالح حمد (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء.

العمرى، أيمن والحارثي، صبحي (٢٠٢٣). تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجيات التعليم المتميز مع طلبة صعوبات التعلم في المدينة المنورة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. ٧ (٢٦)، ١-٤١. [10.21608/jasht.2023.293784](https://doi.org/10.21608/jasht.2023.293784).

القحطاني، ضحى والبتال، زيد (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي حول التعليم المتميز لتنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*. ٢٢، ١٢٧-١٦١.

https://sjse.ksu.edu.sa/sites/sjse.ksu.edu.sa/files/imce_images/ldd_22.pdf

لطفى، إيمان محمد عبدالعال (٢٠١٧). *التعلم النشط والتدريس المتميز*. القاهرة: عالم الكتب.
محمود، محمد فاروق (٢٠٢٠). برنامج علاجي قائم على التعليم المتميز لتحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية* بجامعة سوهاج. ٧٩ (٧٩)، ٨٦٩-٩٢٤.
[10.21608/edusohag.2020.113436](https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.113436)

المشايع، فائق نبيل (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتميز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفهي لطلبة صعوبات التعلم. جامعة عمان العربية، الأردن.

نجدي، إيمان والغامدي، أماني (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتميز في تنمية مهارات التعليم المتميز لدى معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. ١١ (٣٠)، ٩٧-١٠١.
https://search.shamaa.org/PDF/Articles/PSJaquoeprs/JaquoeprsVol11No30Y2020/jaquoeprs_2020-v11-n30_097-108.pdf

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٥). <https://etec.gov.sa/ar/home>.

المراجع الأجنبية:

Hameed, M., Dilshad, M., & Rasool, T. (2024). Use of Differentiated Instruction at Special Education Schools: Teachers' Perspective. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 12(2), 2206-2217. [10.52131/pjhss.2024.v12i2.2401](https://doi.org/10.52131/pjhss.2024.v12i2.2401)

Lerner, J and Johns, B (2009). *Learning difficulties and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies and new directions*. Houghton Mifflin Harcourt Publication Company.

Melesse, T. (2016). Differentiated instruction: Perceptions, practices and challenges of primary school teachers. *Journal of Science, Technology and Arts Research*, 4(3), 253-264. [10.4314/star.v4i3.37](https://doi.org/10.4314/star.v4i3.37)

- Morina, S. (2019). Differentiated teaching strategies with children with learning difficulties. *Prizren Social Science Journal*, 3(3), 32-40. 10.32936/PSSJ.V311
- Onyishi, C. N., & Sefotho, M. M. (2020). Teachers' Perspectives on the Use of Differentiated Instruction in Inclusive Classrooms: Implication for Teacher Education. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 136-150. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p136>
- Papantymou, A., & Darra, M. (2022). Perceptions of Primary School Teachers Regarding the Implementation of Differentiated Instruction to Students with Learning Difficulties. *World Journal of Education*, 12(5), 19-39. <https://doi.org/10.5430/wje.v12n5p19>
- 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*, 22 (3), 297-305. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12568>
- Alsamiri, Y. A., Hussain, M. A., Aljohani, M. M., & Alsawalem, I. M. (2023). Primary school teachers' knowledge of differentiation for students with giftedness and learning disabilities in mixed-abilities classrooms in Saudi Arabia. *South African Journal of Education*, 43(1), 1-7. <https://doi.org/10.15700/saje.v43n1a2181>
- Siam, K., & Al-Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167-181. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n12p167>
- Suprayogi, M. N., & Valcke, M. (2016). Differentiated instruction in primary schools: Implementation and challenges in Indonesia. *PONTE*, 72(6), 1-18. [10.21506/j.ponte.2016.6.1](https://doi.org/10.21506/j.ponte.2016.6.1)
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>