Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No. (48) – March 2026.
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia.
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647.

The Level of Elementary School Teachers' Practice of Differentiated Instruction Mechanisms for Students with Learning Disabilities

Ms. Enas Sameeah Shahady [1*], Prof. Joltan Hasan Hijazi [2*]

1 PhD Researcher, Special Education, Arab American University, Palestine.

Orchid No: 0009-0005-9933-0927

Email: enas.shahady@gmail.com

2 Professor of Psychology, Faculty of Arts and Education Sciences, Palestine Technical University- Khadoorie, Palestine.

Orchid No: 0009-0008-7219-5915

Email: jultan.hijazi@ptuk.edu.ps

Received:
15 March. 2025

Revised:
15 March. 2025

Accepted:
3 June 2025

***Corresponding Author:**
Ms. Enas Sameeah Shahady

Email:
enas.shahady@gmail.com

Citation:
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

• **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Objectives: The study aimed to reveal the level of elementary school teachers' practice of differentiated instruction mechanisms with students with learning disabilities. It also aimed to identify the nature of differences in their level of practicing these mechanisms in teaching students with learning disabilities based on the following variables: gender, academic qualification, years of experience, and professional training.

Methods: To achieve the study aims, the descriptive survey method was used. The study sample consisted of 120 male and female teachers from public elementary schools in the Triangle area. For data collection, a questionnaire was developed consisting in its final form of 45 items distributed across five domains: differentiation in educational content, learning environment preparation, differentiation in procedures and methods, differentiation in assessment, and output evaluation.

Results: Results showed that elementary school teachers' level of practicing differentiated instruction strategies with students with learning disabilities was moderate across domains and the total score of the tool. Results also indicated statistically significant differences between means in teachers' level of practicing differentiated instruction attributed to the effect of gender variable in favor of females, years of experience in favor of those with higher seniority, and professional training in favor of teachers who underwent training courses, while no differences were found attributed to academic qualification variable.

Conclusions: The study emphasizes the importance of applying differentiated education, and recommended conducting training courses, workshops, and dialogue sessions to train teachers on using differentiated instruction strategies in teaching students with learning disabilities.

Keywords: Differentiated instruction, differentiated teaching mechanisms, learning disabilities.

مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لآليّات التعليم المُتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم

أ. ايناس سميح شحادة*[1]، أ. د. جولتان حسن حجازي*[2]

1 باحثة دكتوراه، قسم التربية الخاصة، الجامعة العربية الامريكية، فلسطين.

2 أُستاذ علم النفس، جامعة فلسطين التقنية – خضوري، فلسطين.

المراسل المعتمد : أ. ايناس سميح شحادة*

المُلخّص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لآليّات التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتعرف إلى طبيعة الفروق في مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لآليّات التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغير: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتدريب المهني.

المنهجيّة: تم استعمال المنهج الوصفي. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (120) معلما ومعلمة من المدارس الأساسية الحكومية في منطقة المثلث. ولجمع البيانات تم تطوير استبانة تكوّنت في صورتها النهائية من (45) فقرة، توزعت على خمسة مجالات وهي: (التمايز في المحتوى التعليمي، وتهيئة بيئة التعلم، والتمايز في الإجراءات والأساليب، والتمايز في التقييم، وتقييم المخرجات).

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم كان بدرجة متوسطة على المجالات، والدرجة الكلية للأداة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في مستوى ممارسة المعلمين للتعليم المتمايز تعزى لأثر متغير الجنس لصالح الإناث، وسنوات الخبرة لصالح ذوي الأقدمية الأعلى، والتدريب المهني لصالح المعلمين الذين مروا بدورات تدريبية، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الخلاصة: تؤكد الدراسة على أهمية تطبيق التعليم المتمايز، كما وأوصت بعقد الدورات التدريبية، وورش عمل وجلسات الحوارية لتدريب المعلمين حول استعمال استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتمايز، آليات التدريس المتمايز، ذوي صعوبات التعلم.

المقدمة

لقد ذكر الله تعالى في كتابه العزيز في مواضع وآيات عديدة الاختلاف بين الناس بتنوع ألسنتهم وألوانهم، وعلمهم، "ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين" (سورة هود، 118)، ومن الواضح بأنّ هذا التنوع والتمايز هو ظاهرة طبيعية، ومهما كانت أسبابه فلا بُدّ أن يحظى الجميع بفرصٍ متكافئةٍ.

وينعكس هذا التبايُن بين البشر بشكلٍ جليّ، وكبير بين المُتعلّمين داخل الفصل الدراسي؛ حيث تتمثّل هذه الاختلافات في صفاتهم، ومشاعرهم، وقدراتهم الذهنية، واستعداداتهم الجسديّة، والعقليّة. كما يتمايزون فيما بينهم بطرق تعلّمهم وتفضيلاتهم، فضلًا عن الاختلافات في الاحتياجات، والخلفيّة العائليّة، وأنماط تعلمهم وغيرها (العمري والحارثي، 2023).

واجهت المؤسّسات التعليميّة في العقود الماضية تحدّيات كبيرة، فكان التدريس بها يتم بطريقةٍ واحدة لجميع الطلبة في الفصل، واعتمدت على تقديم المحتوى التعليمي من مناهج دراسيّة واحدة، وبنفس الأساليب والأنشطة لأفرادٍ يتّصفون بالاختلاف، وبالمقابل كان التوقع منهم اكتساب المعلومات والمهارات نفسيهما في الوقت نفسه والكيفيّة. ومع تطور التدريس وصولًا إلى التدريس بصيغته الحديثة، وفي ظلّ ظهور "التعليم الجامع" والمنظمات والتشريعات التي تُعنى بفئات التربية الخاصّة، بدأ الحديث عن ضرورة مماىزة التعليم. حيث لا يجوز أن يُدرّس المُحتوى بذات الطريقة، وذات الأسلوب، وان يُقيّم جميع الطلبة على اختلاف قدراتهم، واحتياجاتهم، واستعداداتهم بنفس الأدوات والاختبارات (العزايزة، 2020).

حرصت وزارات التربية والتعليم في العديد من الدول العربية والأجنبيّة على مواكبة التوجهات الحديثة في التعليم عامّةً، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه التحديد، لا سيما طلبة صعوبات التعلم بتوفير البرامج الخاصّة بهم؛ حيث تعاني هذه الشريحة من التدني الواضح، والمستمرّ في التحصيل رغم عدم وجود مؤشرات لأي إعاقة، أو تدن في القدرات الذهنية لديهم. كما يُشكّلون مجتمعًا غير متجانس تتضح الفروق بين أفراده، ويُعرّفون بأنهم مجموعة الطلبة الذين يُظهرون تباعُدًا دالًّا بين أدائهم الفعلي، وأدائهم المُتوقّع في ضوء قدراتهم العقليّة، في مجال او أكثر من المجالات الأكاديميّة، ويكون ذلك في شكل اضطراب في واحدة، أو أكثر من العمليات الأساسية: فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة، واضطراب في المعالجة، القراءة، والكتابة، والتهجّي، والحساب، والذاكرة، والانتباه (صقر، 2017). لذا تركز التوجهات الحديثة على أن تدريس هذه الفئة يجب ألا يقتصر على غرف المصادر، بل ينبغي تدريسهم داخل الصف العادي مع زملائهم، باعتباره مكانهم الدائم، على أن تتوفّر لدى معلميهم أساليب تدريسية متنوعة تمكنهم من الوصول إليهم، والارتقاء بمستوى تحصيلهم (الزبيدي، 2021).

وقد ظهرت استراتيجية **التعليم المتمايز** كواحدة من أنجح الأساليب المستعملة في الصفوف المُدمجة وأنجعها ، التي جاءت نتيجة للتحديات والصعوبات التي لا تستطيع استراتيجيات التدريس التقليدية التغلب عليها، حيث تعتمد على فهم التنوع بين الطلبة، والأخذ بالاعتبار مستوياتهم المختلفة، ومراعاة الفروق الفردية، والعمل على رفع مستوى جميع الطلبة، وتتيح فرص التعلم للجميع بصرف النظر عن مستوى مهاراتهم وقدراتهم، كما أنها تعتمد تدريس الطلبة جميعهم على اختلاف مستوياتهم في الصف ذاته، بالاعتماد على التنوع في أسلوب التدريس، فضلاً عن قدرة المعلم في التعرف إلى الميول، والاتجاهات، والاستعدادات، والاحتياجات المختلفة لدى طلبته (الخليفة ومطاوع، 2015).

والتعليم المتمايز كما عرّفته (توملينسون) (Tomlinson, 2014) "هو منحى أو أسلوب تعليمي يقوم المعلم بتكييف تعليمه بناءً على التنوع، والفروق الفردية بين الطلبة في اهتماماتهم، واستعداداتهم، وأنماط تعلمهم داخل الصف العادي، ومن ثم تعليمهم بناءً على الاحتياجات بما تسمح به قدراتهم"، على أن يكون المنهاج متكيّفًا واحتياجات الطالب، لا أن يتكيف الطالب لحاجات المنهاج (يونس،

2012). ويُعرّف على أنّه "مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة التي تهدف للوصول بالطلبة إلى المنهاج العام مع اختلاف قدراتهم وميولهم، حيث يمكن السيطرة على المنهاج العام خلال عمليات التمايز في: المُحتوى، والعمليّات، والمُنتج، والتقييم" (الزبيدي، 2021). واتفق كل من هاشم (2009) و(Tomlinson, 2005) بأن التعليم المتمايز في أبسط مستوياته هو عملية إعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف، لكي تتوافر للمتعلّمين خيارات مُتعدّدة للوصول إلى المعلومة، وتكوين معنى للأفكار، وتطوير فاعلية كل متعلّم. ويُعرفه شقيرات والخوالدة (2023) على أنه نظام تعليمي يرمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة، بإجراءات وعمليّات وأدوات مختلفة، وهو ابتكار طرق متعددة توفّر للتلاميذ على اختلاف قدراتهم، واهتماماتهم، واحتياجاتهم التعليمية، فرصًا متكافئة لفهم المحتوى، واستيعابه بهدف رفع مستوى جميع الطلبة باعتبار أن المتعلم فيه هو محور العملية التعليمية. ويرى العمري والحارثي (2023) وأقاسي وآخرون (2018) بأن التعليم المتمايز هو: استراتيجية تعليمية تتمركز حول المتعلم، وتهدف إلى التعرف إلى اختلافات خلفيّات الطلاب المعرفيّة وتنوعها، ومدى استعدادهم للتعلم سواء أكان ذا نمط بصري أو سمعي أو حركي، وتسعى إلى خلق بيئة تعليمية مناسبة للجميع؛ لتلبية احتياجاتهم، والوصول بهم إلى ما يبتغى تحقيقه بوساطة تخطيط وتطبيق الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع تلك الاختلافات، وتأخذ أشكالًا وأساليب مختلفة مثل: التدريس وفق الذكاءات المتعددة، وأنماط المتعلمين، والتدريس التعاوني، وتعلم الأقران وغيرها.

ومن أبرز التوجُّهات الحديثة في ميدان التربية الخاصة التعليم الجامع الذي يُسلّط الضوء على أهمية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا سيما طلبة صعوبات التعلم الذين يُعانون من التدنّي في التحصيل رغم عدم وجود مؤشّرات لأي قصور في قدراتهم العقليّة، في إطار الصف العادي مع زملائهم العاديين مع تقديم الدعم التعليمي، ومواءمة الظروف، والآليّات التدريسية لهم (العمري والحارثي، 2023).

ويتطلّب نجاح التعليم الجامع معلّمًا ذا كفاءة عالية قادر على إدراك هذا التنوع وتمييزه، والتباين الموجود داخل الغرفة الصفية، خاصة في ظل سياسة الدمج، وتواجُد معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، حيث يواجهون بعض التحديات مثل: تدني تحصيلهم والتباين الأكاديمي بينهم وبين أقرانهم العاديين، وكذلك نوعيّة التدريس المُقدّمة لهم وعدم استفادتهم من الأساليب التقليدية، والصعوبة في إيصال المعلومات بهذه الأساليب وحاجتهم الماسّة الى طرق أخرى أكثر فاعليّة (الزبيدي، 2021). ويرى الخليفة (2014) بأن المعلمين يحتاجون بدايةً أن يكونوا على علم بالفروقات الفردية بين طلابهم، من أجل تخطيط دروسهم، وتصميمها بحيث تستجيب لمختلف الطلبة، ويشير جبر وآخرون (2018) بأن التعليم المتمايز يأتي ليبرز دور المعلم في تمييز هذه الفروق الفردية، ومراعاتها بإعطاء كل طالب حقّه باعتماده مبدأ تكافؤ الفرص ليوصل المعرفة للجميع على اختلاف مستوياتهم المعرفية.

ومن هنا جاء " التعليم المُتمايز" لسدّ هذه الفجوة، فهو يُعد من أهم الاستراتيجيات التي تراعي الفروق الفردية، ومن أبرز الأساليب الحديثة المستعملة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويُشير المشايخ وجروان (2015) إلى أنّ استراتيجية التعليم المتمايز تتمركز حول المتعلّم، وتأخذ بالحسبان الاختلافات بين طلاب الصف الواحد. ويستعمل هذا الأسلوب مجموعة من الاستراتيجيات والإجراءات التعليمية داخل الصف بهدف مساعدة الطلاب متفاوتي القدرات للوصول بهم بطرق متنوعة إلى الأهداف العلمية المرجوّة، وذلك بالتقويم للتعرف إلى: استعداداتهم، واهتماماتهم، وتفضيلات التعلم لديهم، واستعمال هذه المعلومات للتمايز في بيئة التعلم، وتصميم الأنشطة التعليمية على أساس هذه الفروق، كما يضمن المشاركة في إنجازات الطلاب، ومُخرجاتهم بشكل متمايز (العناني، 2020). وقد أظهرت دراسة سيام والناطور (Siam & Al-Natour, 2016) بأن كفاءة المعلم، والتطوير المهني هما المفتاح في تنفيذ التعليم المتمايز للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أوضح أبو موسى والصوص (2011) أن مبدأ استراتيجية التعليم المتمايز يتمثّل بإعطاء الطلبة منهاجًا ذا مغزى ومثيرًا للتحدي في ذات الوقت، مع عدم المبالغة في درجة التحدي إذ تعد مشكلة تعليمية تمامًا كالإقلال منه. والتمايز من وجهة نظرهم يعني تقديم الدروس

حيث لا تكون بالغة الصـــعوبة أو الســـهولة، بل دروس معتدلة وبمســـتويات متعدّدة، وتوفّر طرق متنوعة للتدريس بما في ذلك تنوع المصادر التعليمية والواجبات. وكل هذا يتحدد بعد دراسة دقيقة للخصائص الشخصية للطلبة، والفروق بينهم في أنماط تعلمهم، وخبراتهم السابقة، والمهارات التي يتقنونها، وقدراتهم المعرفية، ودوافعهم وتوجهاتهم، واهتماماتهم، ومواهبهم ونقاط القوّة لديهم، وطرق التواصل التي يفضلونها.

وأشـــار (واتس) وزملاؤه (Watts et al., 2012) بان التعليم المتمايز مصـــمّم من أجل تلبية احتياجات الطلاب بحيث يتيح لجميعهم الحصـــول على المحتوى، ولكن عن طريق مداخل ومُخرجات ومهام متنوعة مصـــممة وفقًا لحاجاتهم التعليمية. كما عده أبو شـــباب (2019) مدخلًا تدريســيًا يقوم على إجراء تعديلات على أحد عناصـــر التدريس الرئيســـة وهي: المحتوى، أو الإجراءات، أو المُنتج، أو التقويم وفقًا للتنوع داخل الفصل الدراسي.

من ما سبق عرضـه، يتضـح أن قسما يعرف التعليم المتمايز على أنه استراتيجية أو أسلوب تدريسي، بينما يراه آخرون مُدخلًا تدريسيًا يجمع بداخله عدّة اســـتراتيجيات وآليات، ولكن يتّفق الجميع بأنه يبدأ من معرفة الفروق بين المتعلمين، وتمييزها والوعي بوجودها، ويقوم على إجراء التعديلات في عناصر التدريس، ومواءمتها لتحقيق مُخرجات واحدة.

وللتعليم المتمايز أهميّة كبيرة في العملية التعليمية، تتمثل في أنه يقوم على مبدأ التعليم للجميع، إذ يُراعي مُختلف أصـــناف المتعلمين، ويُعزّز العبارات "التعليم حقّ للجميع" و "المقاس الواحد لا يصـلُح للجميع"، ويُراعي الأفراد ذوي أنماط التعلم المختلفة، ويعمل على تنمية الميول والاتجاهات المختلفة ومراعاتها، ويُعزّز من مستوى الدافعيّة لدى الطالب، ويرفع مستوى التحدي للتعلم لديه، ويُنمّي مفهومه لذاته وإيمانه بقدراته، ويقوم على التكامُل بين الاســـتراتيجيّات المختلفة للتدريس وذلك باســـتعماله لأكثر من أســـلوب أو آليّة تدريس، ويُحقّق شـروط التعلُّم الفعّال، ويُتيح للطلبة بأن يتفاعلوا بطريقة متمايزة تقود إلى مُنتجات متنوعة، ويسـاعد المعلم على تقييم طلبته بشـكل جيد، وقياس وتقويم مُخرجات التعلم، والتأكُّد من تحقيق الأهداف، كما يســـاعد على تنمية الابتكار لدى الطلاب، والكشـــف عمّا لديهم من إبداعات(Tomilinson, 2005).

ويســـعى التعليم المتمايز لتحقيق أهداف عدة، منها: الاســـتجابة للفروقات الفرديّة بين الطلاب، وتحقيق أهداف التعلم لكل واحدٍ منهم، وتوفير طرق مختلفة لتدريس المُحتوى تتّســم بالمرونة، من مهام متنوعة من أجل الوصـــول إلى المخرجات نفســـها(Sherman, 2008 المشـار إليه في الزبيدي، 2021). ورفع مسـتوى تحصـيل للطالب، وجعل عملية التعلم أكثر سـهولة وسـلاسـة، وزيادة مسـتوى التحدي للطلبة، وتقديم المزيد من المساعدة، والدعم للطلبة المستصعبين، وزيادة دافعيتهم وحماسهم، والتقليل من مشاعر الإحباط، والعجز لديهم، بل ورفع ثقتهم بأنفسهم، وقناعتهم بقدرتهم على التعلم (الحيلة، 2012).

ويتضـــمن تطبيق التعليم المتمايز خمســـة مجالات رئيســـة حدّدتها (توميلينســـون) Tomilinson (2016; 2017) ودراســـات كل من الزبيدي (2021) والعمري والحارثي (2023) والعزايزة (2020) وهي:

أولا– التمايز في المحتوى: ويشـمل مجموع: المفاهيم والمعارف والمهارات والحقائق والاتجاهات التي تُقدّم للمتعلمين من أجل إكسـابهم النتاجات المرجوّة (Tomilinson, 2017)، وهو عمليًّا تحديد ماذا ســـنُدرّس بدءًا من مرحلة التخطيط للدرس. ويتم التركيز فيه على تقديم المحتوى بمســـتويات مختلفة بعد التقويم القبلي لمهارات الطلبة وإمكاناتهم، وتعديله وفق درجة التعقيد نظرًا لتنوُّع المتعلمين في الفصـــل، وتكييفه وفقًا لاحتياجات بطيئي التعلم، بوســـاطة: المهمات، والأنشـــطة الملائمة (الســـالم، 2024). ويواجه معظم المعلمين صـــعوبة في ذلك، ولا ســـيّما أولئك الذين يعملون في الأنظمة المدرســـيّة غير المرنة التي تلزمهم بإنهاء الكتب المُقرّرة حســـب المنهاج. ويمكن للمعلم تكييف المحتوى بطرق مختلفة، منها: اختيار المحتوى بطرق متباينة، ومُراعاة التنويع (الزبيدي، 2021)، ضـغط المحتوى

أو إثراؤه؛ وذلك باختصار بعض المعلومات التفصيليّة، أو إثرائها بنشاطات أكثر عمقًا وشموليّةً، وتعميق المحتوى، أو توسيعه بتزويد المتعلّم بمعلومات غنيّة وعميقة أكثر (السالم، 2024)، وتقديم المحتوى بأشكال مختلفة بمعنى ألّا يكون المحتوى المُقدّم للطلاب واحدًا أو مقدمًا بطريقة واحدة.

ثانيا- التمايز في الإجراءات والأساليب: ويُقصد به التنويع بطرق واجراءات التدريس، والوسائل التعليمية، والمصادر، والأنشطة والاستراتيجيات الفعّالة التي يقوم المعلم بتصميمها بما يتناسب مع حاجات المتعلمين، لتعطي مُنتجًا تعليميًّا واحدًا (الزبيدي، 2021). وتتضمن: استعمال الأنشطة المتدرجة، وتقديم خليط من النشاطات الفردية والجماعية، وتوفير بعض الإجراءات التجريبيّة المبنيّة على المحتوى لتطبيق المفاهيم وتجريبها باستعمال بعض المواد والأدوات العلمية.

ثالثا- التمايز في بيئة التعلم: ويُقصد به تنظيم وتطويع البيئة الصفية بشكل مرن بحيث تتلاءم مع الأنشطة الصفيّة المتعدّدة، والاستراتيجيات التي تجري داخل الصف، وتخدم تنفيذها. وتشمل جميع **المُدخلات البشرية** كالطلاب والمعلمين **والمدخلات المادية** من حيث تجهيز الصف، وتزويده بالمواد التعليمية، والتقنيات المساندة، والألعاب والقصص، وتوفير الأجهزة التي تخدم العملية التربوية (العمري والحارثي، 2023).

رابعا- التمايز في التقييم والتقويم: يجب أن تتناسب عملية التقييم مع مستويات الطلبة، واستعداداتهم بما يحقق مبدأ العدالة، وتكافؤ الفرص (الزبيدي، 2021). وقد حدّدت (توملينسون) (Tomlinson, 2005) ثلاث طرق يتم بها التمايز في التقييم وهي: المرونة، وحريّة الاختيار للطالب للأسلوب، وطريقة التقييم التي يفضلها، ويثبت بها إنجازه للمهام المطلوبة، وتطويع التقييم وفقًا للظروف الخاصة ببعض الطلبة، وتعديل أساليب التقييم بتوفير مواءمات وبرامج، أو تقنيات خاصة لكل منهم.

خامسا- التمايز في المُخرجات: ويُقصد به المُخرج أو الناتج النهائي من النشاطات، والمهام، والمعلومات التي تم تقديمها للطلاب حول موضوع دراسي معيّن، ويتعلّق بقدرة الطلاب على التعبير عن معرفتهم بعد اكتسابهم لهذه الخبرة الجديدة، وتوظيفها بالطريقة المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم.

ومن الآليات المستعملة في التعليم المتمايز: التعلم التعاوني، والمجموعات المرنة، والأنشطة المتدرجة، وعقود التعلم، ولوحة الاختيار، واستراتيجية حل المشكلات، ومكعب (بلوم)، والعصف الذهني (أبو زيد، 2019).

ويتلخص دور المعلم ضمن التعليم المتمايز بأنه مُصمّم، ومُخطّط، وميسّر لعملية التعلم داخل الفصل الدراسي، كما أنه مكتشف لطلابه فلديه نظرة عميقة لاهتماماتهم، واستعداداتهم، وتفضيلاتهم في التعلم، كما ويترتب عليه التعرف إلى أنماط تعلمهم وذكاءاتهم، والاستجابة لكل هذه العوامل قدر الإمكان. وعليه أن يقوم: بالتخطيط، ووضع الأهداف، والإعداد لتنفيذ التدريس خطوة بخطوة، كما ويحث تلاميذه بان يكونوا مشاركين فعالين في العملية التعليمية، فضلًا عن كونه منظّمًا للمكان، ومديرًا للفصل، وموجهًا في أثناء التدريس، وأخيرا يُقوّم ويقيم أداء كل متعلم لدعمه ومساعدته لإحراز التقدم (أبو زيد، 2019).

وقد أكدت العديد من الدراسات فاعلية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتحسين أدائهم في شتّى المجالات، ومنها: دراسة يونس (2012)، ودراسة المشايخ وجروان (2015)، ودراسة عبد الغني (2019)، ودراسة دوابشة (2025) التي أكدت فاعلية التعليم المتمايز، وأشارت إلى أهمية دوره وآليّاته مع هذه الفئة من الطلبة. وبالرغم من الوعي في الميدان التربوي للاستراتيجيات الحديثة والتعليم المتمايز وأهمية تطبيقه، إلا أن بعض المدارس ما زالت متمسّكة بالطرق التقليدية، حيث يقتصر استعمال وتوظيف هذه الاستراتيجيات

على: معلمي التربية الخاصة، ومعلمي غرف المصادر، وقلّما نجدها تستعمل خلال الحصص في الصف العادي بالرغم من الحاجة المُلحّة لذلك.

وقد أجريت العديد من الدراسات حول موضوع الدراسة، فقد قام الزبيدي (2021) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى استعمال ممارسات التعليم المتمايز في مدارس التعليم العام التي تدمج ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدّة، وتكونت العينة من (121) معلماً يُدّرسون ضمن التعليم العام. وقد بيّنت النتائج أن مستوى استعمال المعلمين لممارسات التعليم المتمايز في مدارس التعليم العام الدامجة لذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجة كبيرة على الأداة ككل، وبدرجة كبيرة في (التمايز في المحتوى، التمايز في الإجراءات، وإدارة الصف المتمايز، والتمايز في الوسائل التعليمية)، ومتوسطة في مجالي (التمايز في المخرجات والتمايز في التقييم)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة تُعزى لسنوات الخبرة. وسعت دراسة الحربي والشبل (2024) إلى معرفة واقع استعمال المعلمات لاستراتيجية التعليم المتمايز في مدارس دمج التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، تكونت العينة من (360) معلمة. توصلت الدراسة إلى أن واقع استعمال المعلمات لاستراتيجية التعليم المتمايز يشير إلى درجة استجابة مرتفعة، وبيّنت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع استعمال المعلمات للتعليم المتمايز وفق متغيّرات: (التخصص، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية حول صعوبات التعلم والتعليم المتمايز)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة وفق متغيّر (عدد سنوات الخبرة) بين مجموعتي (من 5 إلى 10 سنوات) ومجموعة (أكثر من 15 سنة) لصالح من خبرتهن بلغت أكثر من 15 سنة. وأجرى الدوسري والزميع (2024) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى معرفة معلمات التعليم العام وتمكُّنهن لاستراتيجية التدريس المتمايز مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم، تم استعمال المنهج النوعي باستعمال المقابلة. وتمثلت العينة ب (60) معلمة. وقامت الباحثة بسؤال أفراد العينة فيما إذا كن قد سمعن باستراتيجية التعليم المتمايز فلم تُجب سوى (20) معلمة منهن بالإيجاب، واقتصرت العينة على من لديهن معرفة بالاستراتيجية. توصلت النتائج إلى وجود ضعف عام في مدى معرفة معلمات التعليم العام باستراتيجية التعليم المتمايز، وأوضحت أن فقط (8) من المعلمات اللاتي يدركن ماهيّة الاستراتيجية (أي نسبة 40%) يستعملن الاستراتيجية. واتضح وجود عدد من المعيقات، منها: معيقات تتعلق بشخصية المعلمة، وأُخرى تتعلق بالبيئة الصفية، ومعيقات متعلقة بأولياء الأمور، والإدارة المدرسية. ولتحسين استعمال الاستراتيجية تم تقديم مقترحات، منها: توفير الأدوات اللازمة للتطبيق، وإقامة ورش عمل للمعلمات لتدريبهن على(استراتيجية التعليم المتمايز، وتقليل عدد الطالبات في الفصل الواحد بما يسمح بتطبيق الاستراتيجية. وهدفت دراسة (Porta & Todd, 2023) إلى الكشف عن كيفيّة مواءمة معلمي المدارس الثانوية وتكييفهم لطرق التدريس لتلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وكفاءة المعلم الذاتية في التعليم المتمايز. وقد شملت الدراسة (12) مُشاركًا من (3) مدارس مستقلة من الثانوية العليا في ولايتين أستراليتين. تمّ اختيار منهج دراسة الحالة حيث تمّ تقديم جميع المُشاركين كمجموعة واحدة كبيرة، واستعملت المقابلة كأداة للدراسة. وقد بيّنت النتائج وجود تبايُن واضح في مدى وكيفية ممارسة المعلمين لآليات التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم عندما تكون هذه الصعوبات مُشخّصة بشكل رسمي وواضح. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين وجدوا سهولة في تطبيق التعليم المتمايز في حالات الطلاب المشخصون من اخصائيين، وحصل الطلاب المشخصين على دعم وتطبيق أكبر وناجح أكثر لممارسات التعليم المتمايز من قبل.

وأجرى العمري والحارثي (2023) دراسة هدفت إلى التقصّي عن تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم في أثناء تطبيقهم لاستراتيجية التعليم المتمايز مع شريحة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدينة المنورة. بلغت العينة (53) معلما ومعلمة، وأكّدت النتائج على وجود فروق داله إحصائيا في درجة تطبيق التعليم المتمايز لصالح الإناث، ولصالح تخصص التربية الخاصة، ولصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولصالح المعلمين أصحاب الأقدمية الأعلى. وقامت (بابانثيمون ودارا) (Papanthymou & Darra, 2022) بالتحقق

من تصـورات معلمي المرحلة الابتدائية من مختلف التخصـصـات في منطقة "دوديكانيز" (اليونان) حول تنفيذ اسـتراتيجيات التدريس المتمايز. تكونت العينة من(174) معلمًا، وأسـفرت النتائج بأن المعلمين يسـتعملون اسـتراتيجيات التدريس المتمايز بدرجات متفاوتة، وأظهرت وجود فروق دالّة إحصـــائيا بين درجة تنفيذ المعلم للتعليم المتمايز تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، ومشـــاركته بالدورات التدريبية، والجنس، وسنوات الخبرة، لصـالح المؤهل العلمي الأعلى، ولمن تلقوا دورات تدريبية بمجال التعليم المتمايز، ولصـالح الإناث، ولصـالح ذوي الخبرة الأعلى، في حين لم تجد فروقا دالة تبعاً لتخصـص المعلم. وأشـارت دراسـة البوريني (2011) أيضـا إلى أنه كلما زادت خبرة المعلم في التدريس ازدادت رغبته في تطبيق أســاليب التعليم المتمايز. وأجرى جالاي والتون(Gulay & Alton, 2022) دراســة هدفت إلى التحقُّق من تصــوّرات معلمي المرحلة الأســاســيّة حول مســتويات تنفيذ آليّات التدريس المتمايز، وتكوّنت العينة من (703) معلم ومعلمة. وأظهرت النتائج بأن تصــوُّرات معلّمي المرحلة الابتدائية حول تنفيذ آليت التدريس المتمايز جاءت بدرجة مرتفعة، وكانت هناك فروق دالّة إحصـائيًا تعزى للجنس لصـالح الإناث، ولعامل نوع الكليّة لصـالح المعلمين الحاصـلين على ألقاب من كُليّات التربية. وسـعت دراسـة القحطاني (2022) إلى التقصّـي عن فاعلية برنامج تدريبي مُعدّ للمعلمين، وقائم على التعليم المتمايز في زيادة التمكن، وتنمية المعرفة حول التعليم المتمايز لدى معلمات التعليم العام اللواتي يُدرســن طالبات ذوات صــعوبات تعلم. وقد اســتعملت الدراســة المنهج شــبه التجريبي. تألفت عينة الدراســة من (62) معلمة من التعليم العام في المدارس الابتدائية في الرياض، تم تجزئتهن إلى مجموعتين: تجريبية شــملت (32) معلمة والضــابطة (30) معلمة. خلصــت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصــائية بين متوسـطي درجات أفراد المجموعتين في القياس البعدي لصـالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالّة إحصـائيا بين متوسـطات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي. وهدفت دراسة عبد الغني (2019) إلى الكشـف عن فاعلية برنامج علاجي قائم على التعليم المتمايز في تحسـين الدافعية للإنجاز، وخفض صـعوبات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صــــعوبات التعلم. وقد بلغت عينتها (20) طالبًا من الصــــفوف الثالث والرابع الابتدائية الذين يُعانون من نقص الدافعية وصـعوبات القراءة، تم تقسـيمهم إلى مجموعتين الضـابطة والتجريبية حيث بلغ قوام كل منهما (10) طلاب. أشـارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصــائية في زيادة الدافعية للإنجاز، وخفض صــعوبات القراءة الجهرية لدى أفراد المجموعة التجريبية. وفي دراســة حديثة لدوابشــة (2025) أكدت هي الأُخرى دور التعليم المتمايز في رفع الدافعية، حيث هدفت للبحث عن أثر اســتعمال اســتراتيجية التعليم المتمايز في زيادة دافعية الطلبة، وتحصيلهم في مبحث الدراسات الاجتماعية في محافظة نابلس. وقد اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة من طلبة الصــف التاســع بلغت (125) طالبا وطالبة، وبيّنت النتائج وجود أثر إيجابي لاســتعمال التعليم المتمايز على تحصيل جميع الطلبة باختلاف مستوياتهم المعرفية والتحصيلية ودافعيتهم.

وأجرى (جايتاس والفس مارتينز) (Gaitas & Alves, 2017) دراســـة كان الهدف منها التعرف إلى درجة الصـــعوبة المُدركة من المعلمين عند تنفيذ استراتيجيات، وممارسات تعليمية متمايزة في الفصول العادية التي يدرس بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم. شارك بالدراسـة (273) معلمًا في المدارس الابتدائية البرتغالية. خضـعت اسـتجابات المعلمين للتحليل العاملي الذي أسـفر عن تحديد خمسـة مجالات رئيسـة للصـعوبات: (1) الأنشـطة والمواد التعليمية (2) والتقييم (3) والإدارة الصـفية المتمايزة (4) والتخطيط والإعداد و(5) وتنظيم بيئة الفصــل الدراســي. وأظهرت النتائج أنه باســتثناء مجال البيئة الصــفية فقد اعتبرت ممارســات التدريس المتمايز في جميع المجالات المتبقية صــعبة التنفيذ من المعلمين، وجاءت جميع فقرات مجال الأنشـطة والمواد على وجه الخصـوص بدرجة صـعبة جدا للتنفيذ، من ثم تلاه مجال التقييم من حيث صعوبة التنفيذ، من ثم الإدارة الصفية المتمايزة، واخيرًا التخطيط والإعداد. وقام سيام والناطور (Siam & Al-Natour, 2016) بدراســة هدفت إلى التعرف إلى ممارســات التعليم المتمايز التي يســتعملها المعلمون الأردنيون، والتحديات التي تواجههم في تدريس فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصفوف الثانية حتى الثامنة في مدارس عمان. وتكونت العينة

من (194) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج بأن متوسط تطبيق ممارسات التعليم المتمايز على المجالات كان منخفضًا، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيا تتعلّق بمتغير خبرة المعلم.، ووجود فروق دالّة إحصائيًّا فيما يتعلق بنوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة، اما بالنسبة للتحديات فتمثّلت بضعف الدعم الإداري، وانخفاض دعم أولياء الامور، وقلّة الوقت، ونقص الموارد التعليمية. وهدفت دراسة (دكسون) وآخرين (Dixon et al., 2014) إلى معرفة دور التدريب المهني، في مشاركة المعلم بدورات تدريبية، في تطبيق التدريس المتمايز وفاعلية المعلم وكفاءته الذاتية بتقديمه لهذا النوع من التدريس. تكونت عينة الدراسة من (45) معلمًا ومعلمة من أربع مدارس، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية في التطوير المهني قاموا باستعمال ممارسات التعليم المتمايز بفاعلية كبيرة وبكفاءة ملحوظة، بينما الذين لم يحصلوا على التدريب أظهروا مستوى أقل من الاستعمال والفاعلية. وقامت كيري (Kerri, 2012) بدراسة هدفت إلى قياس مدى إدراك ومعرفة المعلمين بالتعليم المتمايز، وتنفيذهم لهذا النوع من التدريس في مدارس منطقة جنوب–شرق ولاية (ماساتشوستس) الامريكية. وتكونت عينة دراستها من (141) معلمًا. بيّنت النتائج أن معلمي التربية الخاصة يظهرون مستوى أعلى من الفهم والإدراك لماهيّة التعليم المتمايز مقارنةً بمعلمي التعليم العام على جميع المجالات، ووجود صعوبة في تنفيذ التعليم المتمايز بالذات بالتخطيط للدروس، والقيام بعملية التقييم المتمايزة، والسماح للطلبة باستعمال مخرجات متنوعة لإظهار ما تعلموه وفقًا لردود المعلمين من التعليم العام والتعليم الخاص.

يتضح من العرض السابق أن بعض الدراسات توافقت مع الدراسة الحالية في: أهدافها، ومنهجها، وعيناتها، وأدواتها، وقد أكدت جميعها على الدور الفاعل للتعليم المتمايز في تعليم ذوي صعوبات التعلم، كما انتهى معظمها لوجود قصور في فهم ماهية التعليم المتمايز وآلياته وإدراكه. واستفادت الدراسة الحاليّة من الدراسات السابقة في بناء إطارها النظري، وفي إعداد مشكلة الدراسة، وبيان أهميتها، وصياغة الأهداف، وإعداد أداة الدراسة، واختيار المنهجية المناسبة، وتفسير نتائج الدراسة ومناقشتها. وما يميّز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات في أنها – في حدود علم الباحثتين – هي من الدراسات الأولى التي بحثت مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لآليّات التعليم المُتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة المثلث في لواء حيفا. وقد تميّزت الدراسة أيضًا بكونها تطرّقت إلى مجالات التعليم المتمايز بشكل مختلف فشملت الموضوع من جميع أبعاده، حيث تطرقت للموضوع ضمن ثلاث مراحل– قبل البدء بالتدريس: (مرحلة التهيئة للبيئة، والتخطيط، ووضع الأهداف)، وفي أثناء عملية التدريس (استعمال الاستراتيجيات والإجراءات المتمايزة)، وبعد الانتهاء من الحصّة (إعطاء الواجبات، وعملية التقييم، وتقييم المخرجات) وبالتالي تكون الدراسة أكثر شموليّة وعمقًا.

بالرغم من التغيير والتطوُّر الذي نشهده مؤخّرًا في الحقل التربوي في هذا المجال، إلّا أن السؤال الذي يُطرح هنا: هل يقوم المعلمون في مدارسنا بتطبيق الممارسات، والإجراءات التدريسية المتمايزة؟، بدءًا من التخطيط للدرس، واستعمال استراتيجيات متمايزة، وأساليب تقييم متنوعة التي تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة. وهل حقًّا يستجيب المعلمون لاحتياجات المتعلمين المتنوعة داخل الصف الواحد، ويمنحونهم فرصًا متكافئة؟

من هنا، أتت الدراسة الحالية لتُسلّط الضوء على هذا النوع من التدريس الذي بات لِزامًا على كل معلم تطبيقه مع طلابه داخل الصف، لا سيّما مع فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم التي تعد بأمسّ الحاجة لهذا النوع من التعليم من أجل تحسين أدائهم، وزيادة دافعيتهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعدّ المعلم حجر الأساس الذي يرتكز عليه التعليم، كونه حلقة الوصل بين الطلبة والمنهاج، كما أن اختيار المعلم لاستراتيجية التعليم المناسبة له شأنه من تحقيق أهداف التعليم المرجوة ونتاجاته. وفي الآونة الأخيرة ظهرت العديد من استراتيجيات التعليم الحديثة، ومن

أبرزها: استراتيجيات التعليم المتمايز التي تعمل على تحديد الاحتياجات، وأنماط التعلم، والتفضيلات السابقة للمعرفة، والاستعداد للتعلم، وتنوع المهام، والنتائج، وإعداد الدروس، وتخطيطها وفق كفايات المعلم.

ومن طبيعة عمل الباحثتين في الميدان التربوي، وتعاملهن مع فئة الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم، لاحظتا أنهم يشـــكلون تحدّيًا كبيراً مع معلميهم وذويهم، كما لاحظتا أن هناك فجوة في ممارســة المعلمين للاســتراتيجيات الحديثة في تعليم هؤلاء الطلبة، واعتمادهم بالأســاس على ما يُقدم لهم في غرف المصـــادر دون التركيز داخل الصـــف العادي، كما لوحظ وجود تفاوت بين المعلمين في كفاءتهم، ومدى تطبيقهم للتعليم المتمايز لصالح الطلبة، وهذا ما دفعهما للبحث في الموضوع.

بالرغم من الاهتمام بهذه الشـــريحة من الباحثين أمثال (العزايزة، 2020؛ العمري والحارثي، 2023؛ والزبيدي، 2021) وغيرهم، والتي بيّنت أهمية تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز في تعليم الطلبة ذوي صـعوبات التعلم، إلا أنه ما زال هناك نقص واضـح في الدراسـات العربية التي ألقت الضوء على الموضوع، وبالذات في مدارس فلسطين الداخل. من هنا جاءت هذه الدراسة لمحاولة التعرف إلى مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الاساسية لهذه الاستراتيجيات مع طلبة صعوبات التعلم.

وبناءً على ما تقدم فإنّ مشكلة الدراسة تكمن في التساؤل الرئيس الآتي:

ما مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسيّة لآليّات "التعليم المُتمايز" مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

وينبثق منه السؤالان الفرعيان الآتيان:

السـؤال الأول: ما مسـتوى ممارسـة معلمي المرحلة الاسـاسـية لآليّات "التعليم المُتمايز" مع الطلبة ذوي صـعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؟

السـؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في مسـتوى ممارسـة المعلمين في المرحلة الأسـاسـية لآليات التعليم المُتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتدريب المهني)؟

فرضيّات الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات درجات أفراد العينة من معلمي المرحلة الأسـاسـية، في مستوى ممارسـتهم لآليات التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صـعوبات التعلم تُعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتدريب المهني).

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحاليّة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لآليات التعليم المُتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- استكشاف الفروق التي تعزى لمتغير: (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتدريب المهني)، في مستوى ممارسة التعليم المتمايز في المدارس الأساسية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة

وتتمثل في أهمية موضـــوعها، وهو اســـتراتيجية التعليم المتمايز التي تُعدّ اســـتراتيجية مهمة في تحقيق التكامل، والتغذية الراجعة لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الوقت الحاضر نتيجة التطور العلمي والمعرفي.

الأهمية النظرية: تظهر أهميتها في سياقها النظري بالكشف عن طبيعة الآليّات التي يستعملها المعلمون في المدارس الأساسية في منطقة المثلث داخل الخطّ الأخضر مع طلبة صعوبات التعلم المُدمجين في الصف العادي. كما تعد من الدراسات الأولى في حدود علم الباحثتين، خاصة مع وجود نُدرة البحوث في هذا الجانب في مدارس الداخل الفلسطيني؛ لذا أتت الدراسة لسدّ هذه الفجوة المعرفيّة، ورفد المكتبة العربية حول التعليم المُتمايز خاصة مع طلبة صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية: من المؤمل أن تفيد جمهور المعلمين من أجل تعديل الاستراتيجيات التدريسية غير المناسبة لهذه الشريحة بتزويد مديري المدارس بتغذية راجعة، وفهم أعمق حول مدى ممارسة المعلمين للتعليم المُتمايز مع طلبة صعوبات التعلم، وذلك لاستثمار هذه المعرفة في تحسين استعمال جميع المعلمين لهذه الاستراتيجية مستقبلًا. كما ويمكن أن تُسهم في تبصير المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، من تقديم نتائج واضحة حول مستوى استعمال المعلمين لهذه الاستراتيجية؛ ما يسهم في وضع خطط للمعلمين، ومعايير واضحة ، ولفت الانتباه لأهمية إعداد دورات تدريبية لتزويدهم بهذه الآليّات، وزيادة وعيهم بالتباين، والفروقات الفردية بين الطلبة، وتنمية مهاراتهم، وتنويع أساليبهم التدريسية لضمان تعليم فعّال لهؤلاء الطلبة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على الكشف عن مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم المُتمايز، وتطبيقها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (120) من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية (الابتدائية) في المدارس الحكومية في منطقة المثلث التابعة للواء حيفا.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس الابتدائية الحكومية في منطقة المثلث، في الداخل الفلسطيني.

الحدود الزمانية: طُبّقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(2024 –2025م).

الحدود الإجرائية: وتحدد الدراسة إجرائياً بطبيعة أدواتها المستعملة، وبدرجة صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستعملة.

الحدود المفاهيمية: تتناول الدراسة شبكة المفاهيم الواردة في عنوانها.

مصطلحات الدراسة

التعليم المتمايز (Differentiated Teaching): عرفه شواهين (2014, 8) بأنّه " إطار أو فلسفة للتدريس الفعّال الذي ينطوي على تزويد التلاميذ بطرق مختلفة، ومتنوّعة لمساعدتهم في اكتساب المُحتوى، وبناء المعاني، وصنع الأفكار، وكذلك تطوير موادّ تعليميّة، وطرق مناسبة للتقييم، حتى يتسنّى لجميع التلاميذ داخل الصف الدراسي أن يتعلّموا بشكل فعّال بصرف النظر عن الاختلافات بينهم". ويُعرّف إجرائيًّا: بأنه ما يقوم به المعلم من عمليّات تخطيط، وتنفيذ لاستراتيجيات، وآليّات متنوعة لتمايز المحتوى، والعملية، والإجراءات التدريسية، والمنتج، وبيئة التعلم، وأساليب التقييم.

مستوى ممارسة التعليم المتمايز: وتُعرّف إجرائيًّا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلم نتيجة استجابته على أداة الدراسة المُعدّة من الباحثتين، وتعكس مستوى استعماله وممارسته لآليات التدريس المتمايز، واجراءاته المختلفة خلال الحصص.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: يُطلق على صعوبات التعلم في الأدب العلمي الحديث صعوبات أو اضطرابات التعلم المُحدّدة Specific Learning Disorders- (SLD))، ويُقصد بها صعوبات التعلم النمائية التي تظهر على شكل اضطرابات معيّنة في التعليم. ويُعرّف الطلبة ذوو صعوبات التعلم المُحدّدة بأنّهم "الطلبة الذين يُظهرون اضطرابًا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي

تتضمن فهم واستعمال اللغة، ونطقها أو كتابتها: (الإملاء، والتعبير، والخط) والتي تظهر في قصور القُدرة على: الاستماع، والتفكير، ومعالجة المعلومات، أو التكلم، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجّي، أو الحساب، أو الذاكرة، أو الانتباه والتي لا تعود إلى أسباب تتعلّق بأية إعاقة ذهنيّة، أو سمعيّة، أو بصريّة، أو حركيّة، أو ظروف التعلُّم، أو الرعاية الأُسريّة" (Vaughn, 2024).

ويُعرف إجرائياً: بأنهم الطلبة الذين يعانون من واحدة أو أكثر من الاضطرابات في العمليات الأساسية، وتم تشخيصهم على أنهم ذوو صعوبات تعلم، وفق الإجراءات المُتّبعة في مدارسهم، أو من وزارة التربية والتعليم في لواء حيفا. وهم الطلاب الذين يتعلّمون ضمن إطار الصف العادي مع أقرانهم.

المرحلة الاساسيّة: وتعرفها عليان (17، 2021) على أنّها "مرحلة تعليم نظامية، إلزاميّة ومجانيّة، وتمتد عادةً من (سن ستة أعوام حتى اثني عشر) عامًا، أي من الصف الأول الابتدائي حتى نهاية الصف السادس. وتهدف إلى تزويد الطلبة بالمعارف، والمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلى ترسيخ القيم الاجتماعية والثقافيّة لديهم. وتعدّ هذه المرحلة حجر الأساس لبناء شخصية الطفل، وتطوير قدراته العقلية والاجتماعية، كما وتشكّل أساسًا لاستكمال التعليم في المراحل الأعلى من النظام التعليمي". أمّا اجرائيًّا فتمثل المرحلة الأساسية في مدارس الداخل الفلسطيني، وهي المرحلة التي يلتحق بها الطلبة بالمدرسة، والتي تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف السادس.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استعمال المنهج الوصفي، كونه الأنسب لطبيعة الدراسة، حيث يستند على وصف الظاهرة، وتفسيرها بتطبيق أداة الدراسة "الاستبانة"، وجمع البيانات اللازمة لتحقيق هدفها بالكشف عن مستوى ممارسة معلمي المرحلة الاساسية لاستراتيجية التعليم المُتمايز مع طلبة صعوبات التعلم، والفروق بينها، وفق متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتدريب المهني.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية الذين يُدرّسون الطلبة ذوي صعوبات التعلم المُدمجين في الصفوف العاديّة في المدارس الحكومية في منطقة المثلث التابعة للواء حيفا خلال العام الدراسي(2025/2024)، البالغ عددهم (750) معلمًا ومعلمة وفق الإحصائيات الصادرة عن مديريات التربية والتعليم في المنطقة المذكورة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغت (120) معلماً ومعلمة من المدارس الابتدائية الحكومية في منطقة المثلث في لواء حيفا، خلال العام الدراسي(2025/2024)، وتم اختيارهم بنسبة لا تقل عن (15%) من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	46	%38.3
	أنثى	74	%61.7
المؤهل العلمي	بكالوريوس	67	%55.8
	دراسات عليا (ماجستير-دكتوراه)	53	%44.2

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	23	%19.2
	5-10 سنوات	22	%18.3
	10 سنوات فأكثر	75	%62.5
المشاركة في التدريب المهني	نعم	57	%47.5
	لا	63	%52.5
المجموع		120	%100

أداة الدِّراسة:

تم تطوير أداة الدِّراسة بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل: (العزايزة، 2020؛ العمري والحارثي، 2023؛ الزبيدي، 2021)، حيث تمت صياغة أبعاد الاستبانة وفقراتها، وتكونت من جزأين: الأول: اشتمل على المعلومات (الديموغرافية) لأفراد العينة، والجزء الثاني اشتمل على فقرات الاستبانة. وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (45) فقرة، توزّعت على خمسة أبعاد، وهي:

- البُعد الأول: التمايز في المحتوى التعليمي، والتخطيط وله (12) فقرة.
- البعد الثاني: التمايز في الإجراءات والأساليب وله (11) فقرة.
- البُعد الثالث: التمايز في البيئة الصفيّة وله (7) فقرات.
- البُعد الرابع: التمايز في التقييم وله (10) فقرات.
- البعد الخامس: ممارسات التمايز في المُخرجات وله (5) فقرات.

تم استعمال مقياس بسلّم (ليكرت) (Likert) الخماسي على النحو الآتي: كبيرة جداً، "كبيرة، متوسطة منخفضة، منخفضة جداً. بحيث تمثل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب حيث جاءت جميع الفقرات إيجابية، ولتفسير تقديرات المستجيبين تم اعتماد التدريج الآتي، بالاعتماد على معادلة المدى: (1.00 – 2.33) بدرجة منخفضة، (أكبر من 2.33 --- 3.67) بدرجة متوسطة، (أكبر من 3.67 --- 5) بدرجة مرتفعة.

صدق أداة الدراسة

***صدق المحتوى:** تم عرض الأداة في صورتها الأولية على (8) من المتخصصين، وذلك للحكم على مدى صلاحيتها للتطبيق؛ وذلك لتعديل ما يرونه مناسبًا على بنود المقياس، وتم تعديل بعض الفقرات التي أجمع عليها المحكمون مع إجراء بعض التعديلات اللغوية، وحذف جزء منها، وتكونت الأداة بصورتها النهائية من (45) فقرة موزعة على خمسة أبعاد.

***صدق بنائي:** طبق المقياس على عينة استطلاعية عددها (30) من المعلمين من خارج عينة الدراسة، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومعاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للأداة، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للأداة، ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
1	.87**	.86**	16	.92**	.85**	31	.84**	.78**
2	.91**	.88**	17	.96**	.90**	32	.82**	.78**
3	.84**	.78**	18	.64**	.64**	33	.73**	.68**
4	.82**	.78**	19	.87**	.83**	34	.92**	.92**
5	.73**	.68**	20	.88**	.86**	35	.85**	.87**
6	.92**	.92**	21	.66**	.63**	36	.91**	.89**
7	.85**	.87**	22	.83**	.80**	37	.93**	.94**
8	.79**	.75**	23	.72**	.65**	38	.82**	.82**
9	.63**	.59**	24	.73**	.68**	39	.87**	.86**
10	.72**	.76**	25	.85**	.87**	40	.92**	.91**
11	.66**	.63**	26	.91**	.89**	41	.84**	.78**
12	.83**	.80**	27	.85**	.87**	42	.82**	.78**
13	.72**	.65**	28	.79**	.75**	43	.73**	.68**
14	.87**	.86**	29	.63**	.59**	44	.92**	.92**
15	.80**	.76**	30	.72**	.76**	45	.85**	.87**

دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).** * دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات الأداة تم التحقق باستعمال بطريقة (ألفا كرونباخ)، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ألفا كرونباخ
التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	.77
التمايز في الإجراءات الأساليب والأدوات	.79
تهيئة البيئة الصفية	.80
التمايز في التقويم/ التقييم	.82
ممارسات التمايز في المخرجات	.83
الأداة ككل	.85

يبين الجدول (3) أن معاملات الاتســـاق الداخلي وفق معادلة (ألفا كرونباخ) كانت مرتفعة، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، وأشارت إلى صلاحيتها للتطبيق.

إجراءات تطبيق الدراسة

تمثلت إجراءات تطبيق الدراسة في:

- إعداد الاستبانة بصيغتها النهائية.
- توزيعها على عينة الدراسة.
- تحليل نتائج الدراسة، وتفسيرها ومناقشتها.
- تقديم التوصيات في ضوء النتائج.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استعمال المعالجات الإحصائية الآتية باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS):

1. معاملات الارتباط (بيرسون) ومعامل ارتباط (ألفا كرونباخ) لإيجاد دلالات الصدق والثبات.
2. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
3. اختبار ت (t-test Independent Sample) للإجابة عن السؤال الثاني لإيجاد الفروق التي تعزى لمتغير (الجنس، والتدريب المهني في الموضوع).
4. اختبار تحليل التباين المتعدد(Multi Way ANOVA) للكشف عن الفروق في المتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية).

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: الذي نص على "ما مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الاساسية لاستراتيجية التعليم المُتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم"؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الاساسية لاستراتيجية التعليم المُتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	3.64	0.843	متوسطة
2	3	البيئة الصفية	3.49	0.886	متوسطة
3	2	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	3.51	0.801	متوسطة
4	4	التمايز في التقويم/ التقييم	3.36	0.988	متوسطة
5	5	ممارسات التمايز في المخرجات	3.36	0.924	متوسطة
الأداة ككل			3.47	0.823	متوسطة

يتبين من الجدول (4) أن مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعليم المُتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وبانحراف معياري بلغ (0.823). وفيما يتعلق بالأبعاد فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد ما بين (3.36–3.64)، بمستوى متوسط، وجاء بعدا التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط، وتهيئة البيئة الصفية في الترتيب الأعلى، بينما جاء بعد ممارسات التمايز في التقييم، والمخرجات في المرتبة الأخيرة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع بعض الدراسات، واختلفت مع بعضها، حيث بيّنت دراسة (Papanthymou & Darra, 2022) بأن المعلمين يستعملون الاستراتيجيات المختلفة للتدريس المتمايز بدرجات متفاوتة. كما واتفقت جزئياً مع نتيجة دراسة الزبيدي (2021) التي بيّنت أن مستوى استعمال المعلمين لممارسات التعليم المتمايز في مدارس التعليم العام الدامجة لذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجة كبيرة على الأداة ككل، وأن التمايز في المحتوى، والتخطيط كان من أكثر المجالات تطبيقا، في حين أن مجالي التمايز في المخرجات، والتقييم كانا في المرتبة الأقل استعمالا. واختلفت مع نتائج دراسات: (Kerri, 2012) التي بيّنت أن معلمي التربية الخاصة يظهرون مستوى أعلى من الفهم والإدراك لماهيّة التعليم المتمايز، ودراسة (Siam & Al-Natour, 2016) التي بينت أن متوسط تطبيق ممارسات التعليم المتمايز على المجالات كان منخفضًا. وكذلك نتيجة دراسة الحربي والشبل (2024) التي أظهرت أن واقع استعمال المعلمات لاستراتيجية التعليم المتمايز في مدارس الدمج يشير إلى درجة استجابة مرتفعة، ودراسة الدوسري والزميع (2024) التي توصلت لوجود ضعف عام في مدى معرفة معلمات التعليم العام بالتعليم المتمايز.

وقد يعزى هذا المستوى المتوسط لممارسة المعلمين لاستراتيجية التعليم المُتمايز مع طلبة صعوبات التعلم، إلى احتياج المعلم للتأهيل حول استراتيجيات التعليم المتمايز لذوي صعوبات التعلم، وربما أن المعلمين لم يتلقوا التدريب الكافي، كما يعتمد هذا النوع من التدريس على العديد من استراتيجيات التعلم النشطة الحديثة التي تضع الطالب في المركز، ويتطلب تبنّي هذا النهج من المعلم أن يمتلك الكفاءة، والمهارات، والمعرفة اللازمة؛ لاستعمالها، كما يتطلب تطبيق الممارسات المتمايزة جهدًا كبيرا، ووقتاً طويلاً لتطبيق الدروس المتمايزة بدءًا من التخطيط، وتقييم احتياجات، واستعدادات طلبة صعوبات التعلم، وتهيئة البيئة التعليمية لتصميم الدروس، والأنشطة المناسبة لهم؛ لذلك يلجأ بعض المعلمين إلى استعمال استراتيجيات تدريسية تقليدية تحتاج إلى جهد ووقت أقل بكثير.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعليم المُتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير (الجنس والمؤهل

العلمي والخبرة التدريســـية، والتدريب المهني)؟ وللإجابة عن هذا الســـؤال تم اختبار تحليل التباين المتعدد (Multi Way ANOVA)للكشف عن الفروق وفق المتغيرات المذكورة، والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (5): اختبار تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق وفق متغير: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والتدريب. المهني

المصدر	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
Intercept	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	519.585	1	519.585	1246.457	.000
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	460.922	1	460.922	978.311	.000
	البيئة الصفية	472.682	1	472.682	953.850	.000
	التمايز في التقويم/ التقييم	450.390	1	450.390	800.076	.000
	ممارسات التمايز في المخرجات	427.572	1	427.572	724.669	.000
	الأداة ككل	465.739	1	465.739	1169.729	.000
الجنس	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	1.387	1	1.387	3.326	.041
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	2.235	1	2.235	4.744	.032
	البيئة الصفية	1.481	1	1.481	2.989	.047
	التمايز في التقويم/ التقييم	2.827	1	2.827	5.022	.027
	ممارسات التمايز في المخرجات	1.951	1	1.951	3.306	.042
	الأداة ككل	1.942	1	1.942	4.877	.029
المؤهل العلمي	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	.786	2	.393	.943	.393
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	1.083	2	.541	1.149	.321
	البيئة الصفية	.868	2	.434	.875	.420
	التمايز في التقويم/ التقييم	2.549	2	1.275	2.264	.109
	ممارسات التمايز في المخرجات	1.027	2	.514	.870	.422
	الأداة ككل	1.147	2	.573	1.440	.242
الخبرة التدريسية	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	.741	1	.741	1.779	.045
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	.555	1	.555	1.877	.031
	البيئة الصفية	.143	1	.143	1.289	.032
	التمايز في التقويم/ التقييم	.852	1	.852	1.513	.022
	ممارسات التمايز في المخرجات	1.707	1	1.707	2.893	.042
	الأداة ككل	.710	1	.710	1.784	.035
التدريب المهني	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	4.183	1	4.183	10.035	.002
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	4.221	1	4.221	8.958	.003
	البيئة الصفية	4.848	1	4.848	9.783	.002
	التمايز في التقويم/ التقييم	6.086	1	6.086	10.812	.001
	ممارسات التمايز في المخرجات	8.756	1	8.756	14.841	.000
	الأداة ككل	5.501	1	5.501	13.817	.000
الخطأ	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	41.685	100	.417		
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	47.114	100	.471		
	البيئة الصفية	49.555	100	.496		

المصدر	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
	التمايز في التقويم/ التقييم	56.293	100	.563		
	ممارسات التمايز في المخرجات	59.002	100	.590		
	الأداة ككل	39.816	100	.398		
المجموع	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	1679.653	120			
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	1555.950	120			
	البيئة الصفية	1557.490	120			
	التمايز في التقويم/ التقييم	1476.360	120			
	ممارسات التمايز في المخرجات	1460.440	120			
	الأداة ككل	1530.854	120			
المجموع المصحح	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	84.601	119			
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	93.577	119			
	البيئة الصفية	76.469	119			
	التمايز في التقويم/ التقييم	116.227	119			
	ممارسات التمايز في المخرجات	101.653	119			
	الأداة ككل	80.694	119			

متغير الجنس: يتبين من الجدول (5) وجود فروق دالّة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على درجات مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعليم المُتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لأثر **متغير الجنس** في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية؛ إذ جاءت قيمة الدلالة الإحصائية أعلى من (0.05) وكانت الفروق لصالح الإناث. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Papanthymou & Darra, 2022) ودراسة (Gulay & Alton, 2022)، ودراسة العمري والحارثي (2023) التي أشارت إلى وجود فروق دالّة احصائيًا على متغير الجنس لصالح الإناث، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفريح والقحطاني (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز تعزى للجنس.

وربما تُعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث بشكل عام هنّ أكثر قدرةً في التعامل، والتعاطف مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لأنّ الإناث يملن إلى تغليب الجانب العاطفي المتمثّل بالرعاية والاهتمام، ولديهن تحيُّزات أعلى بهذه الشريحة بهدف الدعم والمساعدة، ولعلّ المعلمة بسبب طبيعتها الأنثويّة أقدر على الاحتواء للفئات الخاصة، وإظهار جانب التعاطف. كما أن المعلمات يملن أكثر لاستعمال الآليات التدريسية، والتنويع في الأساليب، والممارسات المتمايزة في أثناء الدروس، ويمكن تفسير ذلك كون المعلمات يبرز لديهن جانب الإبداع أكثر حيث أنهن أكثر قابلية لتجهيز وسائل الايضاح والأدوات، وإعداد الأنشطة بطرق جذّابة للطلاب.

متغير المؤهل العلمي: يشير الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات ممارسة المعلمين لاستراتيجية التعليم المُتمايز مع طلبة صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات والأداة ككل. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحربي والشبل (2024) التي أظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في استجابات أفراد العينة حول واقع استعمال المعلمات لاستراتيجية التعليم المتمايز في مدارس دمج تلميذات صعوبات التعلم في الرياض، وفق متغيّر المؤهل العلمي. واختلفت مع نتيجة دراسة (Papanthymou & Darra, 2022)، ودراسة العمري والحارثي (2023)، ودراسة الزبيدي (2021) التي بينت وجود فروق دالّة إحصائيا بين درجة تنفيذ المعلم للتعليم المتمايز تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم لصالح المؤهل العلمي.

ويُفسّـر الأدب التربوي محدوديّة تأثير متغيّر المؤهل العلمي بحسـب (Amha & Azale, 2022) إلى أن جميع المعلمين بصـرف النظر عن مؤهلهم العلمي هم مسـؤولون عن إيجاد بيئات تعليمية تسـتجيب لاحتياجات جميع الطلبة. كما يمكن تفسـير ذلك بأن المؤهل العلمي لربما يمكن أن يؤثر على مدى معرفة المعلم وتمكنه من المادة التي يدرّسـها، أكثر من تأثيره على إتقانه لطرق التدريس الحديثة وأساليبها، والمتمايزة التي تحتاج إلى تدريب وممارسة.

متغير الخبرة: يشير الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على درجات مستوى ممارسة المعلمين بالمرحلة الأساسية لاستراتيجية التعليم المُتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة والأقدمية (10 سنوات فأعلى). واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البوريني (2011) التي أشارت إلى أنه كلما زادت خبرة المعلم في التدريس، ازدادت رغبته في تطبيق أساليب التعليم المتمايز، ومع دراسة (Papanthymou & Darra, 2022) التي بينت تأثير سنوات الخبرة على تنفيذ التدريس المتمايز، إذ إن المعلمين ذوي الخبرة الأكبر يطبقون الاستراتيجيات بمعدل أعلى مقارنةً بالمعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل، حيث لديهم فهم أعمق للتدريس المتمايز، وهم أكثر قدرةً على تكييف التدريس وفقًا لاحتياجات الطلبة بسبب خبراتهم المتراكمة. واتفقت مع نتيجة دراسة العمري والحارثي (2023) التي أظهرت وجود فروق داله إحصائيا لصالح المعلمين أصحاب الأقدمية الأعلى (10 سنوات فما فوق)، ودراسة الحربي والشبل (2024) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة وفق متغيّر (عدد سنوات الخبرة) لصالح من خبرتهن أكثر من(15) سنة. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفريح والقحطاني (2021) التي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ودراسة الزبيدي (2021) التي بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تُعزى لسنوات الخبرة.

ويمكن تفسير الفروق لصالح ذوي الاقدمية بأنه كلما زادت سنوات الخبرة يكون لدى المعلم فهم أعمق لآليات التدريس بفضل حصيلة تجاربه السابقة، ونتيجة المعرفة والمهارات التي اكتسبها خلال سنوات عمله، والدورات التي مر بها؛ ما يجعله قادراً ومتمرّسًا أكثر في تنفيذ هذه الاستراتيجيات. وبناءً على أن الخبرة تقوم بدور مهم في تعزيز معرفة المعلم وتطوره، فهي تسهم أيضا في تعديل ممارساته المتعلقة بالتعامل مع طلبة صعوبات التعلم، وتطوير آليات فعّالة لفهم احتياجاتهم. فضلاً عن أن الخبرة الطويلة تتيح للمعلم تجارب غنية في كيفية دعم الطلبة المستصعبين بشكل فعال، وبناء الخطط الفردية، وتقييمهم بعدل، ومنحهم فرصا متساوية، والتعاون بين المدرسة والبيت لتحسين تعلمهم، ولعلّ هذا يقترب مما توصّلت إليه دراسة (Tello & Argudo– Serrano, 2024) بأن المعلمين بناءً على خبراتهم المتراكمة أحيانا يطورون استراتيجيات دعم فعّالة لدعم هؤلاء الطلاب في فصولهم الدراسية.

متغير التدريب المهني: يشير الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على درجات مستوى ممارسة المعلمين لاستراتيجية التعليم المُتمايز مع طلبة صعوبات التعلم تعزى لمتغير التدريب المهني بالموضوع في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، إذ جاءت قيمة الدلالة الإحصائية أعلى من (0.05)، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية في الموضوع. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة (ديكسون) وآخرين (Dixon et al., 2014)، ودراسة الفريح والقحطاني (2021)، ودراسة (Papanthymou & Darra, 2022)، ودراسة (Gulay & Alton, 2022) التي أظهرت جميعها وجود فروق دالّة إحصائيًّا تعزى للتدريب المهني، حيث إن الذين تلقّوا دورات تدريبية حول نهج التدريس المتمايز تميزوا بفاعلية كبيرة في تطبيقه، واختلفت النتائج مع نتيجة دراسة الحربي والشبل (2024) التي بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع استعمال المعلمات لاستراتيجية التعليم المتمايز في مدارس دمج التلميذات ذوات صعوبات التعلم وفق متغيّر الدورات التدريبية.

يمكن تفسير ذلك بأن المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية متخصصة في استراتيجية التعليم المتمايز يدركون أهميتها في مراعاة الفروق بين الطلبة، ولديهم القدرة على تطبيقها بإشراك جميع الطلبة المستصعبين في جوانب العملية التعليمية والنجاح في الفصول المتمايزة، وتحقيق غايات التعليم. ويعزى ذلك إلى الدور المهم للدورات التدريبية؛ لأنها تزيد من معرفة المعلم، وتزيد من وعيه للفروق الفردية الموجودة بين الطلبة داخل الصف الواحد، يضاف إلى ذلك أنها تكسب المعلم آليات ومهارات جديدة تمكّنه من تطبيق التمايز بفاعلية وجودة عالية في الفصل.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة بالآتي:

- اهميّة حثّ المعلمين وتفعيل استعمالهم لآليّات التعليم المتمايز لتمكينهم من مراعاة المستويات المعرفية المختلفة تماشيًا مع احتياجات الطلبة، وذلك بعقد الدورات التدريبية، وورش العمل، والجلسات الحوارية لتدريب المعلمين من مدربين مختصين، ومعلمين ذوي الخبرة، لتبادل الخبرات حول كيفية تطبيق التعليم المتمايز بفعالية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- ضرورة إعداد الخطط الفردية لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتقييمهم باستعمال طرق تقييم بديلة ومتنوعة تراعي الفروق الفردية وتتواءم مع أنماط تعلمهم، ووتيرتهم بالتعلم لتحقيق تكافؤ الفرص بين الطلبة.
- توجيه اهتمام المسؤولين عن العملية التعليمية من المشرفين التربويين، والمرشدين الوزاريين بموضوع التدريس المتمايز من أجل العمل على رفع معرفة المعلمين به، وضمان زيادة درجة تطبيقه في الحقل.
- دعم المعلمين الجُدُد وأصحاب الخبرة الأقلّ بتوفير الإرشاد والمُرافقة المهنية المكثفة لهم، ووضع نُظُم دعم مهني للمعلمين في بداياتهم، من أجل تمكينهم من تبنّي، وتطبيق التعليم المتمايز بكفاءة.
- تجهيز المدارس بالإمكانات المادية، والبشرية بتوفير كل ما تحتاجه البيئة الصفيّة من: وسائل، وأدوات، ومكافآت، للتسهيل في استعمال التعليم المتمايز من المعلمين؛ ولتشجيع الطلبة، وإثارة حماسهم على المشاركة الفعالة.

المصادر والمراجع اللغة العربية:

- القرآن الكريم.
- أقاسي، م والسالمي، أ والسلمي، ه ونجاري، ح وحلواني، أ والحمدان، د. (2018). *نظرة على الممارسات التربوية الحديثة المطبقة تعليم اونتاريو–كندا*. جدة: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- البوريني، أ. (2011). *استقصاء خبرات المعلمين واتجاهاتهم نحو تطبيق أساليب التعليم المتمايز من خلال دراسة استكشافية حول واقع التعليم بدولة الامارات العربية المتحدة، أطروحة دكتوراه غير منشورة*، الجامعة البريطانية، دبي، الامارات العربية المتحدة.
- جبر، آ وعيال، ع وغالي، أ. (2018). أثر استراتيجية التعليم المتمايز في التحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في الرياضيات. *مجلة ميسان الاكاديمية*، 17(34)، 40–58.
- الحربي، ع والشبل، م. (2024). واقع استخدام المعلمات لاستراتيجية التعليم المتمايز في مدارس دمج التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، 28(28.1)، 343–401.
- الحيلة، م. (2012). *طرائق التدريس واستراتيجياته*. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- الخليفة، ح ومطاوع، ض. (2015). *استراتيجيات التدريس الفعال*. الدمام: مكتبة المتنبي.
- الخليفة، ح. (2014). *المنهج المدرسي المعاصر*. الرياض: مكتبة الرشد.

— دوابشة، هـ. (2025). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في زيادة دافعية الطلبة وتحصيلهم في مبحث الدراسات الاجتماعية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير*، جامعة النجاح الوطنية: كلية الدراسات العليا، نابلس– فلسطين.

— الدوسري، ض والزميع، ف. (2024). مستوى معرفة واستخدام معلمات التعليم العام لاستراتيجية التدريس المتمايز مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم ومعوقاتها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 63(63.1)، 135–173.

— الزبيدي، أ. (2021). مستوى استخدام ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، 12(6)، 133–184.

— أبو زيد، م. (2019). فاعلية برنامج قائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي. *مجلة كلية التربية – جامعة بني سويف*، 16(2)، 202–275.

— السالم، ع. (2024). مستوى تمكن معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسّطة من مهارات استراتيجية التعليم المتمايز. *مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية*، 2(2)، 1–34.

— أبو شباب، ا. (2019). *التعليم المتمايز لذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج الشامل*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

— شقيرات، ر والخوالدة، م. (2023). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز. *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية*، 2(2)، 246–278.

— شواهين، خ. (2014). *التعليم المتمايز وتصميم المناهج*. إربد، الأردن: عالم الكتاب الحديث.

— صقر، أ. (2017). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القدرات النفس لغويّة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثاني الابتدائي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 27 (96)، 66–146.

— عبد الغني، ط. (2019). *فعالية برنامج علاجي للتعليم المتمايز في تحسين الدافعية، وخفض صعوبات القراءة الجهريّة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أطروحة دكتوراه*، جامعة بني سويف: كلية التربية، مصر.

— العزايزة، م. (2020). *واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في قطر، رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة قطر: كلية التربية، الدوحة.

— عليان، س. (2021). التربية والتعليم والبحث العلمي. *دليل إسرائيل العام 2020*، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 3–52.

— العمري، أ والحارثي، ص. (2023). تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم في المدينة المنورة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 7(26)، 1–40.

— العناني، ح. (2020). *علم النفس التربوي*. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

— الفريح، ف والقحطاني، س. (2021). واقع استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز ومعوقات تطبيقها. *مجلة كلية التربية – أسيوط*، 37(12.2)، 329–378.

— القحطاني، ض. (2022). فعالية برنامج تدريبي حول التعليم المتمايز لتنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (22)، 127–161.

— المشايخ، ف وجروان، ف. (2015). *أثر استخدام التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي لطلبة صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عمان العربية، عمان.

— أبو موسى، م والصوص، س. (2011). *التعليم المدمج المتمازج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني*. عمان، الأردن: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

— هاشم، ا. (2009). استخدام التعليم المتمايز للاستجابة لاحتياجات معلمي القرن الحادي والعشرين، لوس انجلوس: *Departments. Oxy.Edu/education*.

— يونس، م. (2012). فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. *المجلة التربوية الدولية المتخصّصة*، 2(11)، 820–845.

References

— Abdul Ghani, T. (2019). The effectiveness of a differentiated instruction remedial program in improving motivation and reducing oral reading difficulties among children with learning disabilities (in Arabic). Unpublished Doctoral dissertation, Beni Suef University: Faculty of Education, Egypt.

— Abu Musa, M., & Al-Sous, S. (2011). Blended learning between traditional education and e-learning (in Arabic). Amman, Jordan: Academics for Publishing and Distribution.

- Abu Shabab, I. (2019). Differentiated instruction for students with learning difficulties in inclusive integration schools (in Arabic). Amman: Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution.
- Abu Zeid, M. (2019). The effectiveness of a program based on differentiated instruction in developing reading fluency skills among first-grade preparatory students (in Arabic). Journal of the Faculty of Education - Beni Suef University, 16(2), 202-275.
- Al-Anani, H. (2020). Educational psychology (in Arabic). Jordan: Dar Safa for Publishing and Distribution.
- Al-Azayzeh, M. (2020). The reality of early childhood teachers' application of differentiated instruction in public schools in Qatar (in Arabic). Unpublished master's thesis, Qatar University: College of Education, Doha.
- Alayan, S. (2021). Education, Teaching and Scientific Research. Israel General Guide 2020. Institute for Palestine Studies, 3-52.
- Al-Bourini, A. (2011). Investigating teachers' experiences and attitudes towards the application of differentiated instruction methods through an exploratory study on the reality of education in the United Arab Emirates (in Arabic). Unpublished Doctoral dissertation, British University in Dubai, United Arab Emirates.
- Al-Dosari, D., & Al-Zamie, F. (2024). The level of knowledge and use of general education female teachers of the differentiated teaching strategy with female students with learning difficulties and its obstacles (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation, 63(63.1), 135-173.
- Al-Fraih, F., & Al-Qahtani, S. (2021). The reality of gifted students' teachers' use of differentiated instruction strategies and obstacles to their application (in Arabic). Journal of the Faculty of Education - Assiut, 37(12.2), 329-378.
- Al-Harbi, A., & Al-Shabl, M. (2024). The reality of female teachers' use of differentiated instruction strategy in schools integrating female students with learning difficulties at the elementary level in Riyadh (in Arabic). Journal of Educational and Qualitative Research, 28(28.1), 343-401.
- Al-Hilah, M. (2012). Teaching methods and strategies (in Arabic). UAE: University Book House.
- Al-Khalifa, H. (2014). Contemporary school curriculum (in Arabic). Riyadh: Al-Rushd Library.
- Al-Khalifa, H., & Mutawa, D. (2015). Effective teaching strategies (in Arabic). Dammam: Al-Mutanabbi Library.
- Al-Mashayekh, F., & Jarwan, F. (2015). The effect of using differentiated instruction in improving reading comprehension and oral expression for students with learning difficulties (in Arabic). Unpublished Master's thesis, Amman Arab University, Amman.
- Al-Omari, A., & Al-Harthy, S. (2023). Teachers' challenges regarding the application of differentiated instruction strategy with students with learning difficulties in Madinah (in Arabic). Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences, 7(26), 1-40.
- Al-Qahtani, D. (2022). The effectiveness of a training program on differentiated instruction for developing knowledge among general education teachers in classrooms with students with learning difficulties (in Arabic). Saudi Journal of Special Education, (22), 127-161.
- Al-Salem, A. (2024). The level of proficiency of Arabic language female teachers at the intermediate stage in the skills of differentiated instruction strategy (in Arabic). Journal of the Faculty of Education - Menoufia University, 2(2), 1-34.
- Al-Zubaidi, A. (2021). The level of using differentiated instruction practices in schools integrating students with learning difficulties from the perspective of general education teachers in Jeddah (in Arabic). Journal of Educational and Qualitative Research, 12(6), 133-184.
- Amha, H., & Azale, T. (2022). Attitudes of Primary School Teachers and Its Associated Factors Toward Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Derbe Markos and Dejen Towns, Northwest Ethiopia. Frontiers in pediatrics, 10, 440-805.
- Aqasi, M., et al.(2018). A look at modern educational practices applied in Ontario-Canada education (in Arabic). Jeddah: King Fahd National Library.
- Dawabshi, H. (2025). The effect of using Differentiated Instruction Strategy on increasing students' motivation and achievement in social studies in Nablus governorate (in Arabic). Master's thesis, Al-Najah National University: Faculty of Graduate Studies, Nablus - Palestine.
- Dixon, F., Yissel, N., McConnell, J., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, Professional development and teacher efficacy. Journal for the Education of the Gifted, 37(2), 111-127.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teachers perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. International Journal of Inclusive Education, 21(5), 544-556.
- Gulay, Ahmet & Alton, 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, 12(1), 167-190.

- Hashem, I. (2009). Using differentiated instruction to respond to the needs of twenty-first century teachers (in Arabic). Los Angeles: Departments.Oxy. Edu/education.
- Jabr, A., Ayal, A., & Ghali, A. (2018). The effect of differentiated instruction strategy on achievement among fifth-grade female students in mathematics (in Arabic). Maysan Academic Journal, 17(34), 40-58.
- Kerri, A. (2012). Differentiated Instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a Southeast Massachusetts school district, Northeastern University, 1-138.
- Papanthymou, 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.
- Porta, T., & Todd, N. (2023). The impact of labelling students with learning difficulties on teacher self-efficacy in differentiated instruction. Journal of Research in Special Educational Needs, 24(1), 108-122.
- Saqr, I. (2017). The effectiveness of a training program using the multi-sensory strategy in improving psycholinguistic abilities among second-grade primary students with reading learning difficulties (in Arabic). The Egyptian Journal of Psychological Studies, 27(96), 66-146.
- Shawahin, K. (2014). Differentiated instruction and curriculum design (in Arabic). Irbid, Jordan: Modern Book World.
- Shuqeirat, R., & Al-Khawaldeh, M. (2023). The degree of Arabic language teachers' practice of differentiated teaching skills in Jordan (in Arabic). International Journal of Psychological and Educational Research, 2(2), 246-278.
- 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.
- Tello, M. & Argudo-Serrano, J. (2024). Teaching strategies for children with attention deficit hyperactivity disorder in English as foreign language classrooms. Resistances, 2(9) ,1-22.
- Tomlinson, C. (2005). This Issue: Differentiated Instruction. Theory Into Practice, 44(3), 183-184.
- Tomlinson, C. (2016). Understanding Differentiated Instruction. Quick Reference Guide.
- Tomlinson, C. (2017). How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms. Book Topia.
- Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Virginia: ASCD.
- Vaughn, S., Boardman, A., & Klingner, J. K. (2024). Teaching reading comprehension to students with learning difficulties. Guilford Publications.
- Watts-Taffe, S., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated Instruction: Making informed teacher decisions. The Reading Teacher, 66(4), 303-314.
- Younes, M. (2012). The effectiveness of differential teaching in improving writing skills among students with learning difficulties (in Arabic). Specialized International Educational Journal, 2(11), 820-845.