وجهات نظر المعلمين وتصوراتهم حول استخدام التدريس المتمايز

Special education teachers' perspectives and perceptions about the use of differentiated teaching

إعداد

د. محمد مثري الحويطي

أستاذ مشارك بكلية التربية

جامعة أم القرى

وجهات نظر المعلمين وتصوراتهم حول استخدام التدريس المتمايز

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم حول استخدام التدريس المتمايز وفقاً لبعض المتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة، التخصص) واشتملت العينة على مجموعة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة والبالغ عددهم (٥٠٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، تم جمع المعلومات باستخدام الاستبيان والذي تكون من جزأين الجزء الأول: اشتمل على البيانات الأولية الأساسية للمفحوصين، التي تتعلق بمتغيرات الدراسة: (الجنس والتخصص الدقيق، وعدد سنوات الخبرة في التدريس) الجزء الثاني: تكون من خمس محاور للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز؟. اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط الدرجات للمحاور الخمسة، المعرفة العامة للمعلمين بالتعليم المتمايز،ممارسة المعلمين فيما يتعلق باستعداد المتعلم،ممارسات المعلمين فيما يتعلق بالملف التعريفي للطالب ممارسة المعلمين فيما يتعلق ببيئة التعلم، ممارسة المعلمين والمربين فيما يتعلق بالمحتوى بأكملها مرتفع. أظهر تحليل ANOVA عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بمتغير الجنس، خبرة المعلم، التخصص.

الكلمات المفتاحية: معلمي ومعلمات التربية الخاصة، التدريس المتمايز

Abstract

The study aimed to reveal the views and perceptions of special education teachers about the use of differentiated teaching according to some variables (gender, number of years of experience, specialization). , the information was collected using the questionnaire, which consisted of two parts. Part One: It included the basic primary data of the examinees, related to the study variables: (gender, exact specialization, and number of years of teaching experience) Part Two: It consisted of five axes to answer the following main question: What Special education teachers' perspectives and perceptions towards differentiated teaching? The current research adopted the descriptive survey method. The results of the study showed that the average scores for the five axes, teachers' general knowledge of differentiated education, teachers' practice with respect to learner readiness, teachers' practices with respect to the student profile, teachers' practice with respect to the learning environment, and the practice of teachers and educators with respect to the entire content is high. ANOVA analysis showed that there were no statistically significant differences related to gender, teacher experience, and specialization

Keywords: teachers of special education, differentiated teaching

المقدمة:

يذكر المجلس القومي للتربية الخاصة (٢٠١٤) National Council for Special Education أن جميع الطلبة بما فيهم ذوي الإعاقة، لهم الحق لتلقي التعليم المناسب لاحتياجاتهم، بجانب تركيز التعليم على تمكين جميع الطلبة تماشيًا مع قدراتهم ورغباتهم، لكي يعيشوا حياة كاملة ومستقلة بدافعية أكثر للتعليم مدى الحياة. وانطلاقا من أهمية تعليم ذوي الإعاقة، فتُمثل إستراتيجيات التدريس عنصر هام من عناصر المنهج المقدم للمتعلم، فهي ترتبط ارتباط وثيق بالأهداف والمحتوى، كما أنها تؤثر على اختيار الأنشطة والأساليب التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية، كما أن الفلسفة التي يحملها المعلم نحو ذوي الاحتياجات الخاصة تؤثر على نوع الاستراتيجيات التي يستخدمها في تعليمة (الدين ومحمد،٢٠٢٠).

ولعل من أبرز استراتيجيات التدريس الحديثة والتي أثبتت فاعليتها في تدريس المتعلمين باختلاف قدراتهم وميولهم هي استراتيجية التدريس المتمايز ويرى Ginja& Chen, 2020. أن التدريس المتمايز يشكل فلسفة أو طريقة للتفكير في التعليم من خلال دعم المرونة في أهداف التعلم والمرونة في تقديم المحتوى، وتوفير مدى عريض من إستراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية المخططة التي تتمركز حول المتعلم. وتخطيط بيئة التعلم والتشارك بين الطلاب والمعلم كما يؤكد على التقويم المستمر، ويقبل تنوع مخرجات التعلم؛ وكل ما سبق يهدف إلى إحداث أقصى نمو ونجاح للمتعلم من خلال تلبية احتياجاته وتقديم العون المناسب له. ويعرفه (Bantis ،2008) بأنه ذلك التدريس الذي يتنوع وفقا لاحتياجات المتعلمين التعليمية داخل حجرات الدراسة، ووفقا لمستويات متعددة وقدرات متنوعة. كما يعرف Ginja& Chen, (2020)بأنه إستراتيجية تدريس تلبي التنوع في مستويات المهارة وقدرات وإمكانات المتعلمين داخل القاعة الدراسية الواحدة (Drapeau , 2004)

كما يُعد التدريس المتمايز أحد الاستراتيجيات الحديثة نسبيًا في التدريس المتمركز حول المتعلم، ويُفترض أن تجارب المتعلمين تكون أكثر فاعلية، عندما تكون أكثر ملائمة لاهتمامات الطلاب وميولهم وأنماط تعلمهم المفضلة، وبهذه الطريقة لن يتعلم الطلاب بطريقة واحدة، وإنما تتنوع خبرات التعلم بما يتناسب مع ميول المتعلم (Tomlinson,2017). كما أن في الوقت الحالي أصبح التطور المعرفي من المسلمات الحقيقية التي يعيشها معلمي التربية الخاصة، حيث تزداد المعرفة كمًا وكيفًا، وما يظهر من تطورات لعملية التعليم ينعكس على تطور المعلم

كونها عملية مستمرة ومتكاملة، لذلك تأتي هذه الدراسة كأحد المواضيع الهامة في ميدان التربية الخاصة كنوع من أنواع تجويد التعليم واستيعاب الاتجاهات الحديثة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الدور الرئيسي لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة في تحمل مسؤولية تعليم جميع الطلاب، إلا أن معلمي التربية الخاصة مطالبون بتقديم واجبات إضافية لتوفير الدعم الأكاديمي في الفصول الدراسية نحو طلابهم من ذوي الإعاقة لذا، فإن معلمي التربية الخاصة بحاجة إلى استراتيجيات تدريسية تلبي الفروق بين الطلبة على اختلاف احتياجاتهم، ولعل من أبرز وأهم الاستراتيجيات الحديثة والتي يمكن استخدامها مع الطلبة من ذوي الإعاقة في بيئات التعليم، هي استراتيجية التدريس المتمايز، التي تهدف إلى مراعاة الفروق بين المتعلمين للوصول بهم إلى أفضل النتائج ،كما يلبي التدريس المتمايز الاحتياجات الأكاديمية المتنوعة للطلاب من خلال مراعاة استعداد المتعلم واهتمامه وأسلوب التعلم المفضل لديه (Tomlinson,2017).

ويرتكز هذا النهج من التدريس على النظريات الاجتماعية والثقافية والذكاء المتعدد وأسلوب التعلم بالإضافة إلى ذلك، يعتبر التدريس المتمايز أسلوبًا قائمًا على الأدلة لتلبية توقعات قانون "عدم ترك أي طفل وراء الركب" وزيادة مستوى تحصيل جميع الطلاب. وهذا بلا شك يتطلب من معلمي التربية الخاصة، أن يكون على مهارة عالية وقادراً على تطبيق هذا النهج من التدريس لكي يكون قادراً على أن يتفهم احتياجات هؤلاء الطلبة وقدراتهم المختلفة(Bantis ،(Tomlinson, 2017)(Muthomi& Mbugua, 2014)2008) . وعلى الرغم من أن الأدبيات الحالية قد أسهبت في الحديث عن أهمية التدريس المتمايز في تدريس الطلاب على اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم، إلا أن هناك نقصًا في البحوث التي تناولت معرفة وتصورات المعلمين وبالأخص معلمي التربية الخاصة حول تنفيذ التدريس المتمايز. لذا هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وجهات نظر المعلمين وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز.

أسئلة الدراسة:

ما وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز؟

هل توجد فروق في جهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم حول التدريس المتمايز تعزى لمتغير الجنس– التخصص– سنوات الخبرة في التدريس؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز.

٢. التعرف على الفروق في جهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز باختلاف متغير الجنس.
٣. التعرف على الفروق في جهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز باختلاف التخصص.
٤. التعرف على الفروق في جهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز باختلاف سنوات الخبرة في التدريس.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تأتي أهمية الدراسة الحالية في إلقاء الضوء والتعرف على وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز والذي يعد من أهم الممارسات التدريسية التي يتم تطبيقها في بيئات التعليم الشامل. كما يعد التدريس المتمايز من أهم الممارسات التي أثبتت فاعليتها في مراعاة الفروق بين المتعلمين من ذوي الإعاقة وتحسين النتائج الأكاديمية والسلوكية للوصول بهم إلى أفضل النتائج لذا فإن إلقاء الضوء والتعرف على وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز لمعرفة الواقع الحالي لمعارفهم وتوجهاتهم يعد ذات أهمية.

الأهمية التطبيقية:

تسهم نتائج هذه الدراسة في الإسهام في معرفة نوعية البرامج التي قد يحتاجها معلمي التربية الخاصة ما قبل الخدمة لتطوير استعدادهم ومعرفتهم بالتدريس المتمايز.

تسهم نتائج هذه الدراسة في الإسهام في معرفة نوعية الدورات التدريبية أثناء الخدمة التي قد يحتاجها معلمي التربية الخاصة لتطوير معارفهم ومهاراتهم بالتدريس المتمايز.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية في التعرف على وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز.

- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية الملحق بها فصول للتربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة.

- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المدارس الحكومية الملحق بها فصول للتربية الخاصة.
- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤٢هـ، وقد تم تطبيق الاستبيان في الفترة من٢٠/٤/١٤٤٢الي٢/٥/١٤٤٢.

مصطلحات الدراسة:

التدريس المتمايز: بأنه ذلك التعليم الذي يتنوع وفقا لاحتياجات المتعلمين التعليمية داخل حجرات الدراسة، ووفقا لمستويات متعددة وقدرات متنوعة(Yvonne et al,2015) .

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: بأنه مدخل تدريسي وجد ليراعي احتياجات واهتمامات وميول ورغبات المتعلمين، ويراعى الفروق الفردية بينهم، حيث يصلح لتعليم كل الطلبة؛ فيقدم إستراتيجيات تناسب كل الطلبة، وكذلك أنشطة وأساليب تقويم ومصادر تعلم تصلح لجميع المستويات والفئات.

معلمي ومعلمات التربية الخاصة: جميع المتخصصين في التربية الخاصة(خريجي التربية الخاصة) اللائي يقومون بالتدريس لفئات التربية الخاصة: (الإعاقة فكرية، واضطراب طيف التوحد، والإعاقة البصرية، وصعوبات التعلم، والإعاقة الجسدية، والاضطرابات السلوكية والانفعالية)، في معاهد التربية الخاصة ومراكزها ومدارسها التابعة لوزارة التربية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة:

يهدف برنامج البكالوريوس في التربية الخاصة بجامعات في المملكة العربية السعودية إلى إعداد معلمين متخصصين في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس، مؤهلين للقيام بمهمة تربية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة في المراحل الدراسية المختلفة وفي المسارات التالية: (مسار صعوبات التعلم- مسار الإعاقة الفكرية- مسار الإعاقة السمعية- مسار الإعاقة البصرية- مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد- مسار الموهبة والتفوق- مسار اضطرابات اللغة والنطق- مسار الإعاقة الشديدة والمتعددة ويتم تحقيق ذلك من خلال أربعة محاور رئيسة هي:

١- الإعداد العام: ويهدف إلى جعل الطالب متمسك بتعاليم الدين الإسلامي وذلك بتوسيع الأفق المعرفي له في الدراسات الإسلامية واللغة العربية التي تخدم تخصصه في التربية الخاصة، وعدد وحداته (٣٥) وحدة دراسية.

٢- تهدف مقررات هذا المحور إلى تزويد الطالب بمعلومات وافية عن أبرز نظريات التربية وعلم النفس في مجالات النمو والنظريات التربوية، وغيرها من المعارف في مجالات التقويم التربوية والبحث التربوي التي تساعد الطالب على ربط المفاهيم الخاصة في التربية الخاصة بمجالي التربية وعلم النفس بشكل عام، وعدد وحداته (٤٥) وحدة دراسية.

٣- الإعداد التخصصي: تهدف مقررات هذا المحور إلى إعطاء الطالب المعرفة والخلفية العامة المطلوبة للتعامل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم، بما في ذلك المفاهيم الأساسية والاستراتيجيات العامة والخاصة للتعامل مع أفراد كل فئة منهم، وعدد وحدات هذا المحور (٢٧) وحدة دراسية إجبارية لكل المسارات، (٤) ساعات اختيارية.

٤- المسارات التخصصية: تهدف مقررات هذا المحور إلى تعميق معلومات ومعارف الطالب أو الدارس في تخصص بعينة، وتدريبه بشكل أدق للتعامل مع فئة بعينها من فئات ذوي الحاجات الخاصة، وعدد وحداته (١٩) وحدة دراسية خاصة بكل مسار.

مفهوم التدريس المتمايز:

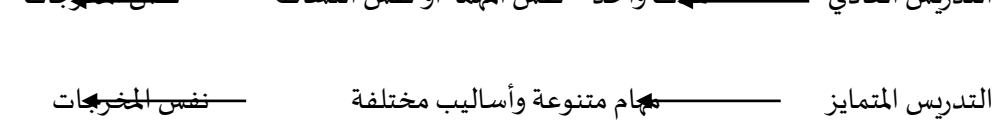
بدأ مفهوم التدريس المتمايز ينتشر ويأخذ مكانته ويثبت فاعليته في السياسات التعليمية للدول المختلفة، وقد أُوصي بالتدريس المتمايز، والأخذ بعين الاعتبار التباين والاختلاف بين المتعلمين بمن فيهم ذوي الإعاقة، فهم يتعلمون بطرائق مختلفة، ومن ثم تأتي ضرورة تنوع المناهج، وطرق التدريس؛ بحيث يتمكن جميع المتعلمين سواءً العاديين أو من ذوي الإعاقة التعلم بطرق تناسب خصائصهم، وتحقق لكل منهم أقصى درجات النجاح في إطار إمكانياتهم وقدراتهم (كوجك وآخرون،٢٠٠٨). وأشار إليه بانتس (٢٠٠٨)Bantis بأنه التدريس الذي يتنوع ويختلف، تبعًا للاحتياجات التعليمية لكل طالب في الصف متعددي المستويات والقدرات.

كما عرفه شواهين (٢٠١٤) بأنه إطار وفلسفة للتدريس الفعال، مبني على التخطيط المسبق لكل طالب، لتوفير الطرق المتنوعة من التعليم، ليتسنى لجميع الطلاب أن يتعلموا بطرق فعالة، بحيث يحصل كل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة على حاجته من النمو والنجاح. كما أنه تعليم هدفه رفع مستوى جميع الطلبة دون استثناء، ويتعبر عنها كونها سياسة مدرسية

تأخذ بعين الاعتبار خصائص الفرد وخبراته السابقة، ومن الجدير بالذكر لأهم نقطة في هذه السياسة وهي توقعات المعلمين من الطلبة واتجاهات الطلبة نحو إمكانياتهم وقدراتهم (عبيدات وأبو السميد،٢٠١٣).

كما أوضح من ناحية أُخرى جينجا وتشين (٢٠٢٠)Ginja and chenأن التدريس المتمايز هو أحد نماذج التدريس التي يفعل المعلم فيها التخطيط لاختلاف المتعلمين بمن فيهم ذوي الإعاقة حتى يتمكن جميع المتعلمين التعلم بأفضل طريقة، كما أنها تجاوب على تساؤلات لضمان ما يتعلمه المتعلم، وكيف يتعلم، ويوضح ما تعلمه المتعلم. وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى توضيح الفرق بين التدريس العادي والتدريس المتمايز من خلال الشكل (١).

يوضح الشكل التالي بأن في التدريس العادي يقوم المعلم بتحديد هدف واحد، وتحديد نفس النشاط لجميع الطلاب، ليحققوا نفس المخرجات دون تفاوت بينهم، بينما في التدريس المتمايز فهو يراعي الفروق في القدرات والإمكانيات بحيث يقدم المعلم مهام متنوعة وأساليب مختلفة لكل طالب لهدف مشترك بينهم، ليحققوا نفس المخرجات.



شكل (١): توضيح الفرق بين التدريس العادي والتدريس المتمايز

أهمية التدريس المتمايز:

هذا التنوع والاختلاف في القدرات والحاجات للطلاب في الفصول الدراسية، يتطلب استراتيجيات تدريسية تراعي الفروق بين المتعلمين، حيث لا يمكن أن يتم تعليم جميع الطلاب بنفس المنهج أو بنفس الوتيرة، لكل طالب لدية تفضيلات وأنماط مختلفة للتعلم، ويتوقع من المعلمين خلق فرص عادلة ومتساوية لتلبية احتياجات المتعلمين، وللحصول على تعليم عالي الجودة (Melese,2019). وهذا يتفق مع ما أكده كوجك وآخرون (٢٠٠٨) في ضرورة اهتمام المعلمين بالفروقات بين الطلبة والتنوع الكبير في مستوياتهم، وخبراتهم، وغيرها من الاختلافات العديدة والاحتياجات، وأنماط التدريس المتمايزة للطلبة، وألا تتبع طريقة واحدة فقط في الدرس الواحد.

ويأتي التنوع في طرق التدريس في الدرس الواحد استجابة لاحتياجات واستعدادات الطلبة، الأمر الذي يتطلب من المعلمين تبسيط المحتوى، وتنويع طرق التدريس، لتحقيق أقصى قدر من

فرص التعلم لكل متعلم في الصف الدراسي؛ ويتم ذلك باستخدام التدريس المتمايز، فأن الهدف السائد للتدريس المتمايز يكمن في رفع إمكانيات المتعلمين من قِبل المعلمين من خلال التصميم المسبق لخبرات التعلم للطلاب لتلبية احتياجاتهم بالشكل المطلوب، كما ينبغي على المعلمين مع تنوع الطلاب في الفصول مراعاه بناء استراتيجيات التدريس من خلال استعداد المتعلم، والمحتوى التعليمي، الملف التعريفي للمتعلم (Santangelo & Tomlinson,2012؛ Scott,2012).

وأكدت العديد من الدراسات التي عُنيت بالتدريس المتمايز على أهميته في تحقيق العديد من الفوائد حيث توصلت نتائج دراسة يوفون وآخرون Yvonne et al. (2015) أن التدريس المتمايز أثبت فعاليته في تنمية وتحسين مخرجات الطلاب ذوي الاحتياجات الأكاديمية، وأيضًا فعال في تحسين المناخ التعليمي في الصف، ويوصي أيضًا بالجدية والدعم المستمر للجهود المبذولة لتحسين الممارسات التعليمية وللتمكن بتنفيذها على نطاق واسع وعميق في البيئة التعليمية. وتدعم دراسة الرشيدي (٢٠١٥) فاعلية التدريس المتمايز من خلال نتائجها حيث انها أوضحت تحسن مستوى الدافعية الطلاب الصُم نحو المادة الدراسية، كما أنهم في إطار التدريس المتمايز تمكنوا من بناء معارفهم الجديدة بناءً على فهمهم السابق بتوظيف استراتيجيات تعلم متنوعة. ومن الجدير بالذكر ما أكده بيم (٢٠٠٩) Beam أن استراتيجية التدريس المتمايز فعالة لتعليم جميع فئات الطلاب ذوي الإعاقة.

وقد أكدت دراسة دي نيفا وآخرون De neve et al. (2015) أن قدرة المعلم على توظيف التدريس المتمايز يُعد من العوامل المهمة في تحقيق كفاءة وجودة المخرجات التعليمية، ويعود ذلك الى عدة عوامل من أهمها استقلالية المعلم، بحيث بينت النتائج ان المعلمين الذين لديهم استقلالية مرتفعة يستخدمون استراتيجية التدريس المتمايز أكثر من زملائهم الأقل استقلالية، كما أظهرت أن الكفاءة الذاتية للمعلم مؤشر لاستخدام التدريس المتمايز، حيث أنهم أظهروا أنهم يكيفون أساليبهم التعليمية أكثر سهولة لتلبية احتياجات الطلاب. ومن ناحية اخرى، نجد أن بعض المعلمين التربويين يناقشون التدريس المتمايز كونه صعب التطبيق، ولا ينبغي اقتراحه كوسيلة لدعم احتياجات الطلاب في الصف (Delisle,2015). كما أكدت نتائج دراسة ميليس Melese (2019) أن تبني منهج التدريس المتمايز عند المعلمين التربويين ممن لديهم سنوات خبرة طويلة في التدريس لا زالت محدودة.

العناصر الأساسية للتدريس المتمايز:

يُعد استعداد المتعلم عنصر أساسي ومهم في إستراتيجية التدريس المتمايز، كما أنه يشير إلى مدى احتمالية أن تعلم المتعلم، فمن المهم انتباه المعلم لهذا العنصر (Ginja& chen,2020). كما يذكر سمت و هامبرت Smit and Humpert (2012) أن التدريس المتمايز من أصعب الممارسات التي تواجه المعلم في عملية تنفيذها، وبالرغم من ذلك فهي أحد المفاهيم التعليمية المعروفة في معالجة عدم التجانس بين الطلاب، ففي حال استعداد المتعلمين، يجب على المعلم الاستفادة من الطرق المفضلة للمتعلمين من ملفاتهم التعريفية والحفاظ على دوافعهم.

ينظر المعلمين إلى ملفات تعريف المتعلمين كعنصر ثاني ومهم، لمعرفة اهتمامات المتعلم أسلوب التعلم المفضل لديه، وخبراته السابق، مما يُسهل عملية اختار طريقة التدريس التي ستعالج المتعلم على أفضل وجه (Tomlinson & Imbeau, 2011). كما تقود بيئة التعلم إلى عملية تدريس فعالة، كما أنها تأخذ بعين الإعتبار قدرات وإحتياجات المتعلمين والتأكد من مناسبتها للجميع، وبيئة التعلم مكونة كعنصر من عناصر التدريس المتمايز التي تتحدد في الإجراءات، والروتين، كذلك التناغم بين المتعلمين والمعلمين (Ginja& chen,2020). وتتميز بيئة التعلم التي يتم فيها تنفيذ التدريس المتمايز بالمرونة في المكان والوقت المواد، فهي إستراتيجية مصممة بعناية لدعم حاجة كل متعلم (Santangelo& Tomlinson,2012)

أخيرًا، يمكن للمعلمين إجراء تعديلات على محتوى الدرس، ليصبح هناك عدة طرق لتعلم الدرس، وبذل جهد في استخدام استراتيجيات لتدعم فهم الطالب للمعلومة، ويشير هذا العنصر الى كيفية فهم الطلاب للمعلومات وممارسة المهارات. ومن ناحية أخرى، فإنه يعطي انعكاس لتفضيلات كل طالب، كما يمكن للتدريس المتمايز تكييف المهام والأنشطة وإشراك المتعلمين في توفير خيارات متنوعة بناءً على اهتمامات الطلاب المختلفة (Ginja& chen,2020).

الدراسات السابقة:

أجرى Aftab (2015) دراسة تهدف لفهم معتقدات وتصورات معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة كراتشي نحو تنفيذ التعليم المتمايز، اتبع خلاله المنهج الكمي من خلال تطبيق استبانة على عينة تكونت من (١٢٠) معلما ومعلمة. وكشفت نتائج دراسته أهمية اتجاهات ومعتقدات المعلمين بهذا الخصوص، حيث إن ما يعتقد ويؤمن به المعلمون فيما يتعلق

بالعملية التعليمية بشكل عام، وبتنفيذ التعليم المتمايز بشكل خاص، له أهمية قصوى عند تصميم أي خطة لتطوير العملية التعليمية. إضافة إلى أهمية إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، فيستشعروا أهمية دورهم، والمسؤولية التي تقع على عاتقهم، وبالتالي يضمن النجاح لعملية التطوير والتغير، ويؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية. كما أشارت النتائج إلى ضرورة تقديم الدعم اللازم للمعلمين بكل الوسائل والطرق الممكنة لتحفيزهم وتشجيعه.

هدفت دراسة الحباشنة (٢٠٢٠) إلى التعرف على واقع استخدام معلمي الرياضيات لاستراتيجية التعلم المتمايز من وجهة نظرهم بمحافظة الكرك"، من خلال تعرف مدى معرفة معلمي الرياضيات لاستراتيجية التعليم المتمايز من وجهة نظرهم، والكشف عن اتجاهات واستخدام معلمي الرياضيات نحو استراتيجية التعليم المتمايز، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم بناء استبانة تكونت من (٣٢) فقرة، تقيس معرفة واتجاهات واستخدام معلمي الرياضيات للتعلم المتمايز، تم تطبيقها على عينة الدراسة التي تكون من (٢٥٢) معلما للرياضيات من جميع مراحل التعليم الأساسية والثانوية بمحافظة الكرك، وتم التأكد من الصدق والثبات. وقد أسفرت النتائج أن المتوسط الكلي لدرجات تقدير معرفة معلمي الرياضيات لاستراتيجية التعليم المتمايز بدرجة عالية. وأن المتوسط الكلي لدرجات تقدير اتجاهات معلمي الرياضيات لاستراتيجية التعليم المتمايز عالي وأن المتوسط الكلي لواقع استخدام معلمي الرياضيات لاستراتيجية التعليم المتمايز متوسطة وأبرز التوصيات العمل على تعزيز الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط مثل استراتيجية التعليم المتمايز، بالإضافة إلى ضرورة العمل على تحفيز المعلمين وتدريبهم على استخدام التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات.

وفي دراسة قام بها Onyishi&Sefotho (2020) سعت هذه الدراسة إلى التحقيق في وجهات نظر معلمي المدارس الابتدائية حول استخدام التدريس المتمايز في فصل دراسي شامل في ولاية إينوجو، نيجيريا. اعتمدت الدراسة على تصميم بحث مسحي وصفي باستخدام عينة من ٣٨٢ من معلمي المرحلة الابتدائية. تم جمع البيانات باستخدام استبيان التدريس المتمايز (TUDIQ) الذي طوره الباحث. أشارت النتائج إلى أن مدى تطبيق المعلمين للتدريس كان منخفضًا، وأن ضيق الوقت يحد من استخدام التدريس المتمايز. كشفت النتائج كذلك أن المعلمين بحاجة إلى مزيد من المعلومات حول كيفية تطوير نماذج التقييم؛ تقييمات الطلاب

الموجهة؛ كيفية إدارة فصل كبير أثناء تطبيق التدريس المتمايز؛ كيفية استخدام التعليمات المتمايزة دون الإخلال بمحتويات المنهج؛ الحاجة إلى تغييرات في هيكل الفصول الدراسية لاستيعاب المجموعات الصغيرة؛ والحاجة إلى مزيد من التدريب على التدريس المتمايز وتوفير وسائل تعليمية متنوعة في المدارس.

وفي دراسة قام بها Ginja and chen(2020) والتي أجريت للتحقيق في وجهات نظر المعلمين وخبراتهم تجاه التدريس المتمايز باستخدام تصميم بحثي توضيحي متسلسل مختلط. تكونت العينة من ٦٧ معلمًا تربويًا من ثلاث مؤسسات تعليمية عليا باستخدام أسلوب أخذ العينات العشوائية والهادفة. تم جمع البيانات باستخدام الاستبيان والمقابلة. أشارت النتائج إلى أن المعلمين أدركوا أن نهج التدريس المتمايز ضروري للاستخدام في فصل دراسي متنوع. وعلى أهميته في زيادة دافعية المتعلم لأداء المهام الأكاديمية، وتحسين العلاقة بين المتعلمين والمعلمين، وتضييق فجوة التحصيل لدى المتعلمين. من ناحية أخرى، تم تحديد العدد المحدود للمعلمين المدربين، وسوء فهم التدريس المتمايز، والحجم الكبير للفصل، والوصول المحدود إلى تدريب التطوير المهني، ونقص المرافق كعوامل معوقة. وأخيرًا، تمت التوصية بتقديم دورات عملية مناسبة في برامج تدريب المعلمين، والتوعية من خلال الفعاليات الأكاديمية المختلفة، واستيفاء التسهيلات المطلوبة والمدخلات التربوية.

هدفت دراسة (Siam & Al-Natour, 2016)إلى تحديد ممارسات التدريس المتمايزة التي يستخدمها المعلمون الأردنيون والتحديات التي واجهوها عند تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في عمان. تكونت عينة الدراسة من (١٩٤) معلماً. اتبعت طريقة تصميم مختلطة وتتكون من جزأين. أولاً، تم تطوير تحليل كمي لاستبيان مكون من ٧٥ عنصرًا في ست مجالات (التمايز في المحتوى،والعملية،والموارد،والمنتج،والتقييم، والتمايز في بيئة التعلم). ثانياً، تم إجراء تحليل نوعي للمقابلات مع المعلمين. تم تأسيس الصلاحية والموثوقية. أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط الدرجات للمجالات الستة والعناصر بأكملها منخفض. أظهر تحليل ANOVA عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بمتغير خبرة المعلم. من ناحية أخرى، توجد فروق ذات دلالة إحصائية، من حيث نوع المدرسة، لصالح المدارس الخاصة. كانت التحديات الرئيسية، كما أوضحت الدراسة، هي ضعف الدعم الإداري، وانخفاض الدعم الأبوي، وقلة الوقت، ونقص موارد التعلم.

أما دراسة Njagi (٢٠١٤) فكان الغرض منها التعرف على تصورات ومعتقدات المعلمين فيما يتعلق بالتعليم المتمايز في كينيا. وقد صممت الدراسة وفقا للمنهج الوصفي، استخدم الباحث فيها الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طبقت على عينة تكونت من (٢٠) معلما. وذكر الباحث أن معلمي العينة تم تدريبهم على التعليم المتمايز، قبل البدء بتطبيقه في مدارسهم. وبعد تحليل البيانات، أظهرت النتائج الموقف الإيجابي للمعلمين تجاه التعليم المتمايز، وأهميته في زيادة فاعلية وكفاءة المعلمين، وتحسين أداء الطلاب. كما وأكد المعلمون على ضرورة أن يتم تقديم الدعم لهم من قبل الإداريين والمسؤولين، لما لذلك من أثر كبير على النجاح في تنفيذ التعليم المتمايز. كما أعرب المعلمون عن قلقهم بشأن الوقت الكبير الذي تستغرقه عمليتي التخطيط والتنفيذ.

وفي دراسة حالة أجراها Robinson وآخرون (2014) كانت تهدف للكشف عن واقع تطبيق معلمي المدارس الابتدائية،والإعدادية، والثانوية للتعليم المتمايز بنجاح، وتصوراتهم تجاهه استخدم الباحثون المنهج الكمي والنوعي، حيث قاموا بجمع البيانات من خلال دراسات استقصائية مفتوحة (survey)، ومقابلات مع (٩) من المشاركين، بالإضافة إلى الرجوع إلى الوثائق الرسمية المتعلقة بتقييم المعلمين. وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم اعتقاد راسخ أن التعليم المتمايز ضروري لنجاح الطلاب في الفصول الدراسية، وأن عملية التنفيذ أمر يستغرق وقتا طويلا لإدماجه في الفصول الدراسية، إلا أن الممارسة والاجتهاد يجعل منه ممارسة طبيعية وفعالة، بالإضافة إلى الحاجة المستمرة والدائمة إلى المزيد من التطوير المهني للتدريب على تصميم دروس وخطط متمايزة.

بينما هدفت دراسة البلطان (2017) إلى التعرف على واقع تطبيق معلمي العلوم في محافظة الرس التعليمية في المملكة السعودية لاستراتيجيات التعليم المتمايز، والمعوقات التي تحول دون تطبيقهم له. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي. وقد اختار الباحث العينة بالطريقة القصدية، إذ بلغ عددها (١٠٨) معلما ومعلمة، ما يمثل نسبته (٤٨ %) من مجتمع الدراسة. ومن أجل ذلك، طبق الباحث استبانة تكونت من ثلاثة محاور رئيسية: واقع تطبيق التعليم المتمايز، متطلبات تطبيق التعليم المتمايز، والمعوقات التي تحول دون تطبيقه. وأظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي العلوم للتعليم المتمايز في تعليمهم كانت بدرجة متوسطة. وأن أهم متطلبات النجاح تطبيق التعليم المتمايز من وجهة نظر المعلمين هو قدرة المعلم على تنويع

طرق التدريس، وتوظيف مصادر التعلم المناسبة. وكذلك خلصت الدراسة لأهم المعوقات التي تحول دون تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز من وجهة نظرهم، كان أولها وبدرجة كبيرة جدا كثرة الأعباء والحصص الدراسية المكلف بها المعلم. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في درجة تطبيقهم للتعليم المتمايز تبعا لمتغيرات (المرحلة الدراسية، العلمي، الخبرة)، بينما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في درجة تطبيقهم للتعليم المتمايز تبعا لمتغير الدورات التدريبية. وقد أوصت الدراسة بضرورة تكثيف التطوير المهني للمعلمين في مجال التعليم المتمايز، ووضع حوافز تشجيعية للمعلمين، وتضمين برامج كليات التربية لمناهج تدرس التعليم المتمايز في مقرراتها.

التعليق على الدراسات السابقة:

تنوعت أهداف الدراسات بين فهم معتقدات وتصورات المعلمين نحو تنفيذ التدريس المتمايز والتعرف على واقع استخدام وتطبيق المعلمين لاستراتيجية التدريس المتمايز والتحقيق في وجهات نظر المعلمين وخبراتهم حول استخدام التدريس المتمايز وتحديد ممارسات التدريس المتمايز التي يستخدمها المعلمون كذلك التعرف على تصورات ومعتقدات المعلمين فيما يتعلق بالتدريس المتمايز والكشف عن واقع تطبيق المعلمين للتدريس المتمايز وتصوراتهم تجاهه كذلك تنوعت نتائج الدراسات حيث أظهرت بعض نتائج الدراسات أن معرفة المعلمين بالتدريس المتمايز ك واتجاهاتهم نحوه كانت مرتفعة، بينما أظهرت نتائج دراسة أخرى أن درجة استخدام المعلمين للتعليم المتمايز في تعليمهم كانت بدرجة متوسطة.، فيما أظهرت بعض نتائج الدراسات إلى أن تطبيق المعلمين للتدريس المتمايز كان منخفضًا، وأن ضيق الوقت يحد من استخدام التدريس المتمايز. كذلك أن المعلمين بحاجة إلى مزيد من المعلومات حول كيفية تطوير نماذج التقييم، فيما أكدت نتائج دراسة أخرى إلى أن المعلمين يدركوا أن نهج التدريس المتمايز ضروري للاستخدام في فصل دراسي متنوع. وعلى أهميته في زيادة دافعية المتعلم لأداء المهام الأكاديمية، وتحسين العلاقة بين المتعلمين والمعلمين، وتضييق فجوة التحصيل لدى المتعلمين كذلك، أظهرت نتائج بعض الدراسات الموقف الإيجابي للمعلمين تجاه التعليم المتمايز وقد كانت العينات في جميع الدراسات لمعلمي التعليم العام وهذا ما يميز الدراسة الحالية وذلك بتناولها لعينة معلمي التربية الخاصة والذي لم تتناوله الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

انطلاقًا من طبيعة هذه الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها اعتمد الباحث في إجراء هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ نظراً لمناسبته لأهداف الدراسة، ويُعرَّف المنهج الوصفي المسحي بأنه: "وصف الظاهرة التي يريد دراستها وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها والمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً عنه كيفياً وكمياً".

مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة والبالغ عددهم (٥٠٠) معلماً ومعلمة حسب إحصائية إدارة التعليم مكة المكرمة. وتم اختيار عينة منهم بطريقة عشوائية بسيطة قدرها ١١١ معلماً ومعلمة منهم ٦٤ معلماً و٤٧ معلمة من المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة تم اختيارهم في الفصل الدراسي الأول ١٤٤٢هـ والجدول رقم (١) يوضح وصف العينة.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس والتخصص الدقيق

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	٦٤	٥٧.٧
أنثى	47	٤٢.٣
التخصص الدقيق	**التكرار**	**النسبة**
الاعاقة العقلية	72	64.9
الاعاقة السمعية	4	3.6
الاعاقة البصرية	٠	٠
صعوبات التعلم	18	16.2
الاضطرابات السلوكية والتوحد	13	11.7
التدخل المبكر	4	3.6

عدد سنوات الخبرة في التدريس	التكرار	النسبة
أقل من خمس سنوات	13	11.7
من ٥ وأقل من ١٠ سنوات	52	46.8
من ١٠ سنوات فأكثر	46	41.4
المجموع	١١١	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (1)، أن عدد الإناث أقل من عدد الذكور، بينما التخصصات الدقيقة لأفراد العينة متباينة وكبيرة خاصة في الإعاقة العقلية وتمثل 64.9% من العينة، وصعوبات تعلم تمثل بنسبة 16.2% أما بقية التخصصات بنسب قليلة، وانعدام تخصص الإعاقة البصرية من أفراد عينة الدراسة، وعدد سنوات الخبرة في التدريس جُلها من ٥ سنوات فأكثر بنسبة ٨٨.٢٪ وأقل من ٥ سنوات بنسبة ١١.٧٪ مما يشير لتمتع أفراد العينة بخبرات تدريسية كبيرة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث باستخدام الاستبيان من أداة تم إنشاؤها بواسطة باحثين سابقين (Ginja& chen,2020) بعد الحصول على إذنهم وترجمته إلى العربية من قبل الباحث، وقد اشتملت الأداة على جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: اشتمل على البيانات الأولية الأساسية للمفحوصين، التي تتعلق بمتغيرات الدراسة: (الجنس والتخصص الدقيق، وعدد سنوات الخبرة في التدريس)، بالإضافة إلى الهدف من الدراسة وكيفية الإجابة على الأداة.

الجزء الثاني: تكون من خمس محاور للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز؟

طريقة تصحيح الاستبانة:

تم تدريج الاستبانة بطريقة مقياس (ليكرت الخماسي) (أوافق بشدة =٥، أوافق =٤, محايد =٣، لاأوافق =٢, لاأوافق بشدة=١).

صدق الأداة:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص في الجامعات والمؤسسات التعليمية، ومجموعة من المحكمين من الخبراء في التخصصات التربوية، لمراجعتها وتدقيق عباراتها ومحاورها لتحديد مدى مناسبة كل عبارة، ومدى انتمائها للمحاور الخاصة بها، وسلامتها اللغوية، وسلامة الصياغة، واقتراح تعديلات إذا لزم الأمر، أو الحذف أو الإضافة.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم التحقق من صدق عبارات الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بما فيها درجة العبارة.

ويوضح الجدول رقم (٢) التالي قيم الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة:

الجدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بيرسون بين العبارة والبعد الذي تنتمي له في الاستبانة

العبارة رقم	قيمة معامل الارتباط	العبارة رقم	قيمة معامل الارتباط	العبارة رقم	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	.89	11	.48	21	.63	31	.63
٢	.56	12	.47	22	.64	32	.62
٣	.41	13	.45	23	.65	33	.64
٤	.46	14	.55	24	.65	34	.49
٥	.42	15	.38	25	.64	35	.69
٦	.46	16	.61	26	.58	36	.68
٧	.39	17	.54	27	.61	37	.65
٨	.51	18	.70	28	.60	38	.50
٩	.49	19	.48	29	.68		
١٠	.63	20	.44	30	.68		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) أن جميع عبارات الاستبانة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) قد ارتبطت بالأبعاد التي تنتمي إليها ارتباطات وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)،وهذا مؤشر على وجود صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة جميعها.

الصدق البنائي للاستبانة:

للتحقق من الصدق البنائي للاستبانة تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين المتوسط الحسابي الكلي لكل بعد من أبعاد الاستبانة مع المتوسط الحسابي الكلي للاستبانة كوحدة واحدة، ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج هذا التحليل:

الجدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بيرسون بين المتوسط الكلي للمحور والمتوسط الكلي للاستبانة

م	محاور الاستبانة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
١	المعرفة العامة للمعلمين بالتعليم المتمايز	.50
٢	ممارسة المعلمين فيما يتعلق باستعداد المتعلم	.55
٣	ممارسات المعلمين فيما يتعلق بالملف التعريفى للطالب	.45
٤	ممارسة المعلمين فيما يتعلق ببيئة التعلم	.51
٥	ممارسة المعلمين والمربين فيما يتعلق بالمحتوى	35 .
	كامل الاستبانة	.49

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٣) أن جميع محاور الاستبانة قد ارتبطت بالدرجة الكلية للاستبانة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وهذا مؤشر على الصدق البنائي لأداة الدراسة.

ثبات الأدوات:

يشير الثبات إلى إمكانية الحصول على نفس النتائج فيما لو أعيد تطبيق الأداة على نفس الأفراد، وللتحقق من الثبات لمحاور الاستبانة تم استخدام معامل ثبات ألفا–كرونباخ (Cronbach.s Alpha)، ويوضح الجدول رقم (٤) التالي نتائج قيم الثبات للاستبانة:

الجدول رقم (٤)

قيم معاملات الثبات ألفا لكرونباخ (Cronbach.s Alpha) للاستبانة

م	محاور الاستبانة	معامل الثبات ألفا كرونباخ
١	المعرفة العامة للمعلمين بالتعليم المتمايز.	٠.٧١
٢	ممارسة المعلمين فيما يتعلق باستعداد المتعلم.	٠.٧٣
٣	ممارسات المعلمين فيما يتعلق بالملف التعريفي للطالب.	٠.٧١
٤	ممارسة المعلمين فيما يتعلق ببيئة التعلم.	٠.٨٨
٥	ممارسة المعلمين والمربين فيما يتعلق بالمحتوى	٠.٩١
	كامل الاستبانة	٠.٩٠

يوضح الجدول السابق أن قيم معامل الثبات للاستبانة قد بلغ للاستبانة الكلية (٠.٩٠) وهي قيمة مرتفعة جداً ومقبولة، وهذا مؤشر على ثبات الأداة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من مؤشرات الصدق والثبات لها, استخدم الباحث المعالجات والأساليب الإحصائية التالية أثناء التحليل باستخدام برنامج (SPSS):

- معامل الارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي.
- اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس استجابات أفراد مجتمع الدراسة على محاور وعبارات الاستبانة.
- اختبار ت للتعرف على وجود فروق للجنس.
- تحليل التباين؛ للتعرف على وجود الفروق بين استجابات العينة للاستبانة والمتغيرات الشخصية.

جدول رقم (٥)

درجات فئات معيار نتائج الدراسة وحدودها وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسط	
		من	إلى
٥	أوافق بشدة	٤.٢٠	٥
٤	أوافق	٣.٤٠	٤.٢٠
٣	محايد	٢.٦٠	٣.٤٠
٢	لاأوافق	١.٨٠	٢.٦٠
١	لاأوافق بشدة	١	١.٨٠

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول المحور الأول: ما وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن المعرفة العامة للمعلمين بالتعليم المتمايز؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي التجميعي والانحراف المعياري للمحور للتعرف على مدى معرفة وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن المعرفة العامة للمعلمين بالتعليم المتمايز، ويوضحه الجدول جدول رقم (٦) أدناه.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يتعلم جميع الطلاب بنفس الطريقة	1.77	0.85	12
٢	يمكن تعليم جميع الطلاب بنفس الطريقة للحصول على نفس النتيجة	1.88	0.83	11
٣	لدي رأي إيجابي في التدريس المتمايز	3.96	0.89	1
٤	أشعر بالثقة في أنه يمكنني إعداد دروس متمايزة	3.90	0.82	3
٥	ضيق الوقت يمنعني من استخدام دروس وفق التعليم المتمايز	3.41	1.10	7
٦	لا يعطى التعليم المتمايز أهمية في برامج إعداد المعلمين	2.95	1.08	9
٧	التعليم المتمايز مخصص لطلاب التعليم العام، وليس لطلاب المرحلة الجامعية.	2.87	1.03	10
٨	إذا كان لدي المزيد من الوقت، سأستخدم التعليم المتمايز في كثير من الأحيان	3.88	0.76	4
٩	نادرًا ما اضطر لتوفير تعليم متمايز للطلاب	3.03	0.96	8
١٠	أعرف متى يكون التعليم المتمايز فعالاً	3.93	0.63	2
١١	كان التدريب الذي تلقيته حول كيفية تفعيل التعليم المتمايز في صفي مناسبًا لاحتياجاتي.	3.42	1.12	6
١٢	بعد الدورات التربوية التطويرية و(التعليم الجامعي)، كنت متحمسًا للتدريس المتمايز.	3.77	0.90	5
	المتوسط العام	3.٢٣	.٠61	

من الجدول رقم (٦) اعلاه نجد أن:

- نسبة كبيرة جداً من المعلمين توافق بأنها لديها رأي إيجابي في التدريس المتمايز، وتعرف متى يكون التعليم المتمايز فعالاً، وتشعر بالثقة في أنه يمكنها إعداد دروس متمايزة، وإذا كان لديها المزيد من الوقت، سأستخدم التعليم المتمايز في كثير من الأحيان، وبعد الدورات

التربوية التطويرية و(التعليم الجامعي)، كنت متحمسًا للتدريس المتمايز، وكان التدريب الذي تلقيته حول كيفية تفعيل التعليم المتمايز في صفي مناسبًا لاحتياجاتي، وضيق الوقت يمنعني من استخدام دروس وفق التعليم المتمايز بمتوسطات حسابية بلغت (3.96، 3.93، 3.90، 3.88، 3.77، 3.42، 3.41) على التوالي.

- نسبة كبيرة من المعلمين محايدة بأنه نادرًا ما اضطر لتوفير تعليم متمايز للطلاب، لا يعطى التعليم المتمايز أهمية في براج إعداد المعلمين، التعليم المتمايز مخصص لطلاب التعليم العام، وليس لطلاب المرحلة الجامعية،بمتوسطات حسابية بلغت (3.03، 2.95، 2.87)على التوالي.
- نسبة كبيرة من المعلمين لا توافق على أنه يمكن تعليم جميع الطلاب بنفس الطريقة للحصول على نفس النتيجة، يتعلم جميع الطلاب بنفس الطريقة، بمتوسطات حسابية بلغت (1.88، 1.77) على التوالي.
- أن الانحراف المعياري يتراوح ما بين (0.63، 1.12) مما يدل على تجانس أفراد العينة.
- وعليه يرى الباحث بأن جميع أفراد العينة محايدة على أن وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن المعرفة العامة للمعلمين بالتعليم المتمايز ،بمتوسط حسابي قدره ٣.٢٣ وانحراف معياري قدره ٠.وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة (Ginja& chen,2020) والتي أظهرت أن نسبة كبيرة من المعلمين توافق بأنه لديها رأي إيجابي في التدريس المتمايز، وتعرف متى يكون التعليم المتمايز فعالاً، وتشعر بالثقة في أنه يمكنها إعداد دروس متمايزة، وإذا كان لديها المزيد من الوقت، سأستخدم التعليم المتمايز في كثير من الأحيان، وبعد الدورات التربوية التطويرية و(التعليم الجامعي)، كنت متحمسًا للتدريس المتمايز، وكان التدريب الذي تلقيته حول كيفية تفعيل التعليم المتمايز في صفي مناسبًا لاحتياجاتي، وضيق الوقت يمنعني من استخدام دروس وفق التعليم المتمايز وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة (Ginja& chen,2020)والتي أظهرت نتائجها أنه نسبة كبيرة من المعلمين محايدة بالإجابة على السؤالين ١ و ٢ و٧ بأنه يمكن تعليم جميع الطلاب بنفس الطريقة للحصول على نفس النتيجة، يتعلم جميع الطلاب بنفس الطريقة التعليم المتمايز مخصص لطلاب التعليم العام، وليس لطلاب المرحلة الجامعية واختلفت هذه الدراسة مع دراسة (Ginja& chen,2020) في الفقرة "نادرًا ما اضطر لتوفير تعليم متمايز للطلاب" حيث كانت إجابة المعلمين في الدراسة بالموافقة. كذلك

تتوافق هذه النتيجة مع دراسة الحباشنة (٢٠٢٠)وقد أسفرت نتائجها أن المتوسط الكلي لدرجات تقدير معرفة المعلمين لاستراتيجية التعليم المتمايز جاء بدرجة عالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول المحور الثاني: ما وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن ممارسة المعلمين فيما يتعلق باستعداد المتعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي التجميعي والانحراف المعياري للمحور للتعرف على مدى معرفة وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن ممارسة المعلمين فيما يتعلق باستعداد المتعلم، ويوضحه الجدول رقم (٧) أدناه.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	طلابي يتفاوتون تفاوت جذري في خلفياتهم المعرفية (المعلوماتية) عن الموضوعات الدراسية	4.04	0.71	1
٢	هناك علاقة ترابطية قوية بين الخلفيات المعرفية للطلاب والأداء الأكاديمي.	3.99	0.76	2
٣	تؤثر معرفتي للفروق في الخلفية المعرفية للطلاب على ماذا / كيف أدرس.	3.78	0.88	4
٤	تؤثر معرفتي للتمايز في المهارات الأكاديمية الأساسية للطلاب على ماذا / كيف أدرس.	3.81	0.71	3
المتوسط العام		3.91	0.58	

من الجدول رقم (٧) أعلاه نجد أن:

- جميع المعلمين موافق على أن طلابي يتفاوتون تفاوت جذري في خلفياتهم المعرفية (المعلوماتية) عن الموضوعات الدراسية، وهناك علاقة ترابطية قوية بين الخلفيات المعرفية للطلاب والأداء الأكاديمي، وتؤثر معرفتي للتمايز في المهارات الأكاديمية الأساسية للطلاب على ماذا / كيف أدرس، و تؤثر معرفتي للفروق في الخلفية المعرفية للطلاب

على ماذا / كيف أدرس، بمتوسطات حسابية بلغت (4.04، 3.99، 3.81، 3.78) على التوالي.

- أن الانحراف المعياري يتراوح ما بين (0.71، 0.88) مما يدل على تجانس أفراد العينة.

وعليه يرى الباحث بأن جميع أفراد العينة توافق على أن وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن ممارسة المعلمين فيما يتعلق باستعداد المتعلم، بمتوسط حسابي قدره 3.91 وانحراف معياري قدره 0.58 وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Ginja& (chen,2020) والتي أظهرت نتائجها أن إجابات المعلمين توافق على أن طلابي يتفاوتون تفاوت جذري في خلفياتهم المعرفية (المعلوماتية) عن الموضوعات الدراسية، وهناك علاقة ترابطية قوية بين الخلفيات المعرفية للطلاب والأداء الأكاديمي، وتؤثر معرفتي للتمايز في المهارات الأكاديمية الأساسية للطلاب على ماذا / كيف أدرس، و تؤثر معرفتي للفروق في الخلفية المعرفية للطلاب على ماذا / كيف أدرس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول المحور الثالث: ما وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن ممارسات المعلمين فيما يتعلق بالملف التعريفي للطالب؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي التجميعي والانحراف المعياري للمحور للتعرف على مدى معرفة وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن ممارسات المعلمين فيما يتعلق بالملف التعريفي للطالب، ويوضحه الجدول جدول رقم (٨) أدناه.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	في مقرري الدراسي يختلف الطلاب اختلافًا كبيرًا في طرق التعلم المفضلة لديهم	4.10	0.69	٢
٢	هناك علاقة ترابطية قوية بين طرائق تعلم الطلاب وأدائهم في الدرس.	4.14	0.66	١
٣	تؤثر معرفتي للتمايز في طرائق التعلم الفردية للطلاب على ماذا / كيف أقوم بالتدريس.	4.02	0.65	٣
٤	في مقرراتي الدراسية يختلف الطلاب اختلافًا كبيرًا في تفضيلاتهم الاجتماعية (نزعة التفضيل الاجتماعي)	3.86	0.70	٤
٥	تؤثر معرفتي للتمايز في تفضيلات الطلاب الاجتماعية (نزعة التفضيل الاجتماعي) على ماذا / كيف أقوم بالتدريس.	3.75	0.67	٥
المتوسط العام		٣.٩٧	٠.٤٦	

من الجدول رقم (٨) أعلاه نجد أن:

- جميع المعلمين موافق على أن هناك علاقة ترابطية قوية بين طرائق تعلم الطلاب وأدائهم في الدرس، وفي مقرري الدراسي يختلف الطلاب اختلافًا كبيرًا في طرق التعلم المفضلة لديهم، وتؤثر معرفتي للتمايز في طرائق التعلم الفردية للطلاب على ماذا / كيف أقوم بالتدريس، وفي مقرراتي الدراسية يختلف الطلاب اختلافًا كبيرًا في تفضيلاتهم الاجتماعية (نزعة التفضيل الاجتماعي)، وتؤثر معرفتي للتمايز في تفضيلات الطلاب، بمتوسطات حسابية بلغت (4.14، 4.10، 4.02، 3.86، 3.75) على التوالي.
- أن الانحراف المعياري يتراوح ما بين (0.65، 0.70) مما يدل على تجانس أفراد العينة.

وعليه يرى الباحث بأن جميع أفراد العينة توافق على أن وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن ممارسات المعلمين فيما يتعلق بالملف التعريفي

للطالب، بمتوسط حسابي قدره ٣.٩٧ وانحراف معياري قدره ٠.٤٦ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ginja& chen,2020) والتي أظهرت نتائجها أن جميع المعلمين موافقين على أن هناك علاقة ترابطية قوية بين طرائق تعلم الطلاب وأدائهم في الدرس، وفي مقرري الدراسي يختلف الطلاب اختلافًا كبيرًا في طرق التعلم المفضلة لديهم، وتؤثر معرفتي للتمايز في طرائق التعلم الفردية للطلاب على ماذا / كيف أقوم بالتدريس، وفي مقرراتي الدراسية يختلف الطلاب اختلافًا كبيرًا في تفضيلاتهم الاجتماعية (نزعة التفضيل الاجتماعي)، وتؤثر معرفتي للتمايز في تفضيلات الطلاب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول المحور الرابع: ما وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن ممارسة المعلمين فيما يتعلق ببيئة التعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي التجميعي والانحراف المعياري للمحور للتعرف على مدى معرفة وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن ممارسة المعلمين فيما يتعلق ببيئة التعلم، ويوضحه الجدول جدول رقم (٩) أدناه.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أقوم بإنشاء أنشطة / مهام لتنمية الشعور بالانتماء للجماعة بين الطلاب.	4.01	0.72	6
٢	أبذل جهودًا مدروسة للتأكد من أن كل طالب يشعر بأنه معروف ومرحب به ومحترم.	4.22	0.69	4
٣	ابذل خطوات مدروسة لأكون مرحباً / متاحًا للطلاب.	4.28	0.65	3
٤	أبذل جهودًا مدروسة لضمان مشاركة الطلاب بشكل متسق وعادل أثناء الفصل.	4.32	0.65	1
٥	أبذل جهودًا مدروسة لتعزيز مواقف الطلاب / دوافعهم تجاه محتوى الدروس.	4.29	0.64	2
٦	أقوم بمتابعة خاصة للسلوكيات أو الظروف المثيرة للقلق.	4.16	0.61	5
المتوسط العام		4.21	0.53	

من الجدول رقم (9) أعلاه نجد أن:

- نسبة كبيرة جداً من المعلمين توافق بشدة بأنه أبذل جهودًا مدروسة لضمان مشاركة الطلاب بشكل متسق وعادل أثناء الفصل، وأبذل جهودًا مدروسة لتعزيز مواقف الطلاب / دوافعهم تجاه محتوى الدروس، ابذل خطوات مدروسة لأكون مرحباً / متاحًا للطلاب، وأبذل جهودًا مدروسة للتأكد من أن كل طالب يشعر بأنه معروف ومرحب به ومحترم، بمتوسطات حسابية بلغت (4.32، 4.29، 4.28، 4.22) على التوالي.
- نسبة كبيرة من المعلمين توافق بأنه أقوم بمتابعة خاصة للسلوكيات أو الظروف المثيرة للقلق، أقوم بإنشاء أنشطة / مهام لتنمية الشعور بالانتماء للجماعة بين الطلاب، بمتوسطات حسابية بلغت (4.16،4.01) على التوالي.
- أن الانحراف المعياري يتراوح ما بين (0.64، 0.72) مما يدل على تجانس أفراد العينة.
- وعليه يرى الباحث بأن جميع أفراد العينة توافق بشدة على أن وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن ممارسة المعلمين فيما يتعلق ببيئة التعلم، بمتوسط حسابي قدره 4.21 وانحراف معياري قدره 0.53وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ginja& chen,2020) والتي أظهرت نتائجها بأن نسبة كبيرة من المعلمين توافق بشدة بأنه أبذل جهودًا مدروسة لضمان مشاركة الطلاب بشكل متسق وعادل أثناء الفصل، و أبذل جهودًا مدروسة لتعزيز مواقف الطلاب / دوافعهم تجاه محتوى الدروس، ابذل خطوات مدروسة لأكون مرحباً / متاحًا للطلاب، و أبذل جهودًا مدروسة للتأكد من أن كل طالب يشعر بأنه معروف ومرحب به ومحترم كما تتوافق نتيجة هذه الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول المحور الخامس: ما وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن ممارسة المعلمين والمربين فيما يتعلق بالمحتوى؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي التجميعي والانحراف المعياري للمحور للتعرف على مدى معرفة وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن ممارسة المعلمين والمربين فيما يتعلق بالمحتوى، ويوضحه الجدول جدول رقم (١٠) أدناه.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	استخدم مراجع بصور مختلفة تتبع مجموعة متنوعة من التنسيقات.	4.15	0.73	٦
٢	استخدم مراجع تقدم محتوى بمستويات مختلفة من الصعوبة.	3.99	0.85	١٣
٣	استخدم محتوى / مراجع تقدم المحتوى بطرق مختلفة	4.17	0.65	٥
٤	استخدم محتوى / مراجع تعكس اهتمامات الطلاب أو خبراتهم.	4.08	0.70	١١
٥	اوفر مواد / مراجع تكميلية لدعم الطلاب الذين يجدون صعوبة في فهم محتوى الدرس.	4.12	0.64	٩
٦	أقوم بتوفير مواد / مراجع تكميلية لرفع مستوى الطلاب الذين يتقنون محتوى الدرس بأقل جهد ممكن.	4.03	0.71	١٢
٧	أقدم محتوى الدرس باستخدام العروض المرئية أو العروض التوضيحية.	4.31	0.64	١
٨	أقدم محتوى الدرس باستخدام أمثلة تعكس اهتمامات الطلاب وخبراتهم.	4.24	0.68	٣
٩	استخدم استراتيجيات لدعم الفهم والاحتفاظ بالمحتوى المقدم في المراجع	4.09	0.71	١٠
١٠	استخدم استراتيجيات لدعم فهم المحتوى المقدم في الفصل والاحتفاظ به	4.14	0.65	٧
١١	أقدم دعم إضافي للطلبة الذين يجدون صعوبة في فهم محتوى الدرس	4.30	0.72	٢
١٢	أوفر المزيد من الفرص المتقدمة للطلبة الذين يتقنون محتوى الدرس بأقل جهد.	4.14	0.72	٨
١٣	أخذ ملاحظات الطالب بعين الاعتبار للمساعدة في اختيار / تعديل المحتوى المقدم خلال فصل دراسي معين.	4.19	0.71	٤
	المتوسط العام	4.15	0.63	

من الجدول رقم (١٠) اعلاه نجد أن:

- نسبة كبيرة جداً من المعلمين توافق بشدة بأنه أقدم محتوى الدرس باستخدام العروض المرئية أو العروض التوضيحية، أقدم دعم إضافي للطلبة الذين يجدون صعوبة في فهم محتوى الدرس، أقدم محتوى الدرس باستخدام أمثلة تعكس اهتمامات الطلاب وخبراتهم، بمتوسطات حسابية بلغت (4.31، 4.30، 4.24) على التوالي.
- نسبة كبيرة من المعلمين توافق بأنه أخذ ملاحظات الطالب بعين الاعتبار للمساعدة في اختيار / تعديل المحتوى المقدم خلال فصل دراسي معين، استخدم محتوى / مراجع تقدم المحتوى بطرق مختلفة، استخدم مراجع بصور مختلفة تتبع مجموعة متنوعة من التنسيقات، استخدم استراتيجيات لدعم فهم المحتوى المقدم في الفصل والاحتفاظ به، أوفر المزيد من الفرص المتقدمة للطلبة الذين يتقنون محتوى الدرس بأقل جهد، اوفر مواد / مراجع تكميلية لدعم الطلاب الذين يجدون صعوبة في فهم محتوى الدرس، استخدم استراتيجيات لدعم الفهم والاحتفاظ بالمحتوى المقدم في المراجع، استخدم محتوى / مراجع تعكس اهتمامات الطلاب أو خبراتهم، أقوم بتوفير مواد / مراجع تكميلية لرفع مستوى الطلاب الذين يتقنون محتوى الدرس بأقل جهد ممكن، استخدم مراجع تقدم محتوى بمستويات مختلفة من الصعوبة، بمتوسطات حسابية بلغت (4.19،4.17، 4.15، 4.14، 4.14، 4.12، 4.09، 4.08، 4.03، 3.99) على التوالي.
- أن الانحراف المعياري يتراوح ما بين (0.64، 0.72) مما يدل على تجانس أفراد العينة.

وعليه يرى الباحث بأن جميع أفراد العينة توافق بشدة على أن وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز عن ممارسة المعلمين والمربين فيما يتعلق بالمحتوى، بمتوسط حسابي قدره 4.21 وانحراف معياري قدره 0.53وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ginja& chen,2020) والتي أظهرت نتائجها أن نسبة كبيرة من المعلمين كانت تتراوح إجاباتهم ما بين موافق وموافق بشدة بأنه أقدم محتوى الدرس باستخدام العروض المرئية أو العروض التوضيحية، أقدم دعم إضافي للطلبة الذين يجدون صعوبة في فهم محتوى الدرس، أقدم محتوى الدرس باستخدام أمثلة تعكس اهتمامات الطلاب وخبراتهم،أخذ ملاحظات الطالب بعين الاعتبار للمساعدة في اختيار / تعديل المحتوى المقدم خلال فصل دراسي معين، استخدم محتوى / مراجع تقدم المحتوى بطرق مختلفة، استخدم مراجع بصور مختلفة تتبع مجموعة متنوعة من التنسيقات، استخدم استراتيجيات لدعم فهم المحتوى المقدم في الفصل والاحتفاظ به، أوفر المزيد من الفرص المتقدمة للطلبة الذين يتقنون محتوى الدرس بأقل جهد، اوفر مواد / مراجع تكميلية لدعم الطلاب الذين يجدون صعوبة في فهم محتوى الدرس، استخدم استراتيجيات

لدعم الفهم والاحتفاظ بالمحتوى المقدم في المراجع، استخدم محتوى / مراجع تعكس اهتمامات الطلاب أو خبراتهم، أقوم بتوفير مواد / مراجع تكميلية لرفع مستوى الطلاب الذين يتقنون محتوى الدرس بأقل جهد ممكن، استخدم مراجع تقدم محتوى بمستويات مختلفة من الصعوبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عن الجنس: هل توجد فروق في جهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز تعزى لمتغير الجنس؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار ت(Independent Samples Test) للتعرف على وجود فروق في وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز تعزى لمتغير الجنس، ويوضحه الجدول جدول رقم (11) أدناه.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
ذكر	64	3.84	0.38	١٠٩	-0.178	٠.٨٥ غير دالة
أنثى	47	3.85	0.32			

يتضح من الجدول رقم 11 أعلاه انه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، بين آراء المعلمين والمعلمات حول وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز تعزى للجنس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عن التخصص: هل توجد فروق في وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز باختلاف التخصُّص؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار ف ANOVA للتعرف على مدى اختلاف وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز تعزى لتخصصات معلمي ومعلمات التربية الخاصة، ويوضحه الجدول جدول رقم (١٢) أدناه.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.949	4	0.237	1.948	٠.١١ غير دالة
داخل المجموعات	12.913	106	0.122		
المجموع	13.863	110			

يتضح من الجدول أعلاه انه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بمستوى $\alpha =$ ٠.٠٥ بين وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز تعزى

إلى التخصص. وعليه، فان وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز لا تختلف، باختلاف تخصصاتهم، ربما يكون السبب في ذلك أن المرحلة الابتدائية مقررتها ليست بالعمق الذي يظهر فيه اختلاف التخصص بالرغم من أن جميع أفراد العينة مختصين التخصص العام في التربية الخاصة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عن عدد سنوات الخبرة في التدريس: هل توجد فروق في وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز باختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار ف ANOVA للتعرف على مدى اختلاف وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز تعزى عدد سنوات الخبرة في التدريس، ويوضحه الجدول جدول رقم (١٢) أدناه.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.087	2	0.043	0.339	٠.٧١ غير دالة
داخل المجموعات	13.776	108	0.128		
المجموع	13.863	110			

يتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بمستوى $\alpha = ٠.٠٥$ بين وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز تعزى إلى عدد سنوات الخبرة في التدريس. وعليه، وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم تجاه التدريس المتمايز لا تختلف، باختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس، ربما يكون السبب في ذلك بأن غالبية أفراد العينة يتمتع بخبرات كبيرة من خمس سنوات فأكثر، فقط 11.7% من أفراد العينة خبراتهم تقل عن خمس سنوات وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (اللوزي ،2017) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين درجات أفراد العينة حول استخدامهن للتدريس المتمايز تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

التوصيات:

- تطوير وتحديث مناهج برامج إعداد المعلمين تركز على اكساب معلمي ما قبل الخدمة مهارات التدريس المتمايز وتكون مواكبة لأهم المستجدات فيما يتعلق بالتعليم المتمايز.
- تخصيص جزء من برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للتطبيق العملي على استخدام التدريس المتمايز مع ذوي الإعاقة لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول معرفة المعلمين حول استراتيجيات التدريس المتمايز.

المراجع:

المراجع العربية:

١. بدر الدين، آية، ومحمد، افراح. (٢٠٢٠ فبراير، ١١-١٠). واقع استخدام استراتيجيات التدريس من قبل المعلمين لتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التربية الخاصة في مركز محافظة أربيل[عرض بحث]. أبحاث المؤتمر العلمية الدولي الثاني، جامعة واسط.

٢. البلطان، إ. (٢٠١٧). واقع ومتطلبات استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم. مجلة جامعة شقراء , ٧ , ٦١-١٠٢.

٣. الحباشنة، ماهر حسين شنوان. (٢٠٢٠). واقع استخدام معلمي الرياضيات بمحافظة الكرك لاستراتيجية التعلم المتمايز من وجهة نظرهم. العلوم التربوية، مج٢٨, ع٢, ٤٩٥-٥٣٧.

٤. الرشيدي، خالد. (٢٠١٥). فاعلية التعليم المتمايز في تحسين مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ٣٤ (١٦٣)، ١-٥١.

٥. شواهين، خير. (٢٠١٤). *التعليم المتمايز وتصميم المناهج الدراسية*. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

٦. عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (٢٠١٣). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي* (ط.٣). مركز ديبونو لتعليم التفكير.

٧. عثمان، إبراهيم عثمان حسن. (٢٠٠٩). مناهج البحث العلمي في التربية، منشورات جامعة السودان المفتوحة.

٨. كوجك، كوثر، السيد، ماجدة، فرماوي، فرماوي، أحمد، علية، خضر، صلاح، عياد، أحمد، وفايد، بشرى. (٢٠٠٨). *تنوع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

٩. وزارة التعليم. (٢٠١٦). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. مطابع وزارة والتعليم.

المراجع الأجنبية:

1. Aftab, J. (2015). Teachers' beliefs about differentiated instructions in mixed ability classrooms: a case of time limitation. *Journal of Education and Educational Development, 2(*2), 94 – 114.
2. Bantis, A. (2008). *Using Task Based Instruction to Provide Differentiated Instruction for English Language Learners*[Unpublished Master's Thesis]. University of South California.
3. Beam, A. P. (2009). Standards-based differentiation: Identifying the concept of multiple intelligence for use with students with disabilities. *Teaching Exceptional Children Plus, 5*(4), 1-13.
4. Bantis, A. M. (2008). Using task-based writing instruction to provide differentiated instruction to English language learners. University of Southern California.
5. Delisle, J. R. (2015, January 7). Differentiation doesn't work. *Education Week*. https://www.edweek.org/ew/articles/2015/01/07/differentiation-doesnt-work.html.
6. De Neve, D., Devos, G. &Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education,47*(3), 30-41
7. Drapeau. P. (2004). Differentiated Instruction Making it work. New York Scoholastic.
8. Ginja, T. G. & Chen, X. (2020). Teacher Educators' Perspectives and Experiences towards Differentiated Instruction. *International Journal of Instruction, 13*(4), 781-798.
9. Melese, S. (2019). Instructors' knowledge, attitude and practice of differentiated instruction: The case of college of education and behavioral sciences, Bahir Dar University, Amhara region, Ethiopia. *Cogent Education, 6*(1), 1-12.
10. Muthomi, M. & Mbugua, Z.(2014). Effectiveness of Differentiated Instruction
11. on Secondary School Students Achievement in Mathematics. International
12. *Journal of Applied Science and Technology ,Vol. 4*, No.1,pp 116-122.
13. Robinson, L. M., N.Whaley,J. (2014). Perceptions about implementation of differentiated instruction .Paper presented at the

the Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference, Knoxville, Tennessee .

14. 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.
15. Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education, 34*(4), 309–327.
16. Scott, B. E. (2012). *The Effectiveness of Differentiated Instruction In The Elementary Mathematics Classroom* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Ball State University.
17. Smit, R., &Humpert,W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education, 28*(8), 1152-1162
18. Shareefa, M., Zin, R. H. A. M., Abdullah, N. Z. M., &Jawawi, R. (2019). Mainstream and special education teachers' implementation of differentiated instruction.
19. Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2011). *Leading and managing a differentiated classroom.* Hawker Brownlow Education.
20. Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. ASCD.
21. Njagi, M. (2014). Teachers' perspective towards differentiated instruction approach in teaching and learning of mathematics in Kenya. International Journal of Humanities and Social Science, 4(13), 236-241 .
22. Yvonne, G., Roger G., & Minjung K. (2015). School Instructional Climate and Student Achievement: An Examination of Group Norms for Differentiated Instruction. *American Journal of Education, 122*(1),111-131.
23. 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.